

Aleksandra Litawa

ORCID: 0000-0003-2004-8450

SZTUKA POPULARNA JAKO ŹRÓDŁO UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH

„Sztuka elitarna nie jest kolekcją wyłącznie niedościgłych arcydzieł, podobnie jak sztuka popularna nie jest jednorodną otchłanią złego smaku, gdzie nie istnieją i nie są przestrzegane żadne kryteria estetyczne”

(Shusterman, 1998, s. 217).

Słowa kluczowe: sztuka popularna, kultura popularna, uczenie się dorosłych.

Streszczenie: W artykule podjęto próbę uzasadnienia tezy, że sztuka popularna może stanowić dla dorosłych źródło uczenia się. Problem rozpatrywano w kontekście nurtu pedagogii publicznej oraz andragogicznych koncepcji uczenia się autorstwa Jacka Mezirowa oraz Knuda Illerisa. Dla zobrazowania problemu posłużono się wybranymi tekstami kultury popularnej z dziedziny filmu, *street artu* i serialu telewizyjnego. Przeprowadzone analizy pozwoliły sformułować trzy wnioski. Po pierwsze, sztuka popularna może być źródłem transformatywnego uczenia się. Po drugie, uczenie się w relacji ze sztuką popularną może przebiegać w trzech wymiarach: poznawczym, emocjonalnym oraz społecznym. Trzeci wniosek pozwala uznać sztukę popularną za formę publicznej pedagogii.

Wprowadzenie¹

O sztuce popularnej nie sposób mówić w oderwaniu od kultury popularnej, wszak to jej istotna część. Kultura popularna jest zespołem „czynności kulturowych, dzięki którym sztuka przenika do obyczaju i warunków codziennego życia” (Fiske, 1997, s. 175). Cechą dystynktywną kultury popularnej jest powszechność (nie zaś przystępność, jak sugerują jej krytycy) (Jakubowski, 2006, s. 22). Nie

¹ Artykuł jest zmodyfikowaną (poszerzoną) wersją tekstu *On popular art as a source of adult learning*. Pierwotna wersja artykułu została opublikowana w czasopiśmie *Pedagogy, Culture and Society* (2021).

wdając się w szczegóły dotyczące zmienności, dynamiki i wewnętrznego zróżnicowania kultury popularnej i wynikających z tego trudności definicyjnych² (Krajewski, 2005, s. 15–30), przyjmuję, że kultura popularna nie jest ani lepsza, ani gorsza od kultury elitarnej; jest po prostu innym fragmentem kulturowej rzeczywistości (Jakubowski, 2006, s. 31); zróżnicowaną mozaiką treści i form, z których niektóre – o tym decyduje odbiorca – stają się bardziej popularne od innych (Melosik, Szkudlarek, 2010, s. 120). Z kolei mianem sztuki popularnej określam te zjawiska kultury popularnej, które pretendują do miana artystycznych (Dziemidok, 2011, s. 47), m.in. muzykę, kryminał, komiks, plakat, graffiti, kabaret, film, serial telewizyjny, fotografię, performance. Tak jak do sztuki elitarnej nie należą same arcydzieła, tak sztuki popularnej nie tworzą tylko kicz i tandeta³. Sztuka popularna również może być źródłem piękna, wywoływać przeżycia estetyczne, skłaniać do refleksji, inspirować, odsłaniać złożoną prawdę o ludzkim życiu (Wojnar, 1995, s. 10–11). Dzieła sztuki popularnej mają moc odzwierciedlenia ducha czasów, w których powstają w równym (a być może nawet w większym) stopniu, co dzieła sztuki elitarnej: „(...) posłuchajmy nieziemskiej ironii Kuby Sienkiewicza w piosenkach *Elektrycznych Gitar*, a zrozumiemy, czym jest postmodernizm w postkomunistycznej rzeczywistości polskiego społeczeństwa” (Melosik, Szkudlarek, 2010, s. 122).

W przeciwieństwie do skoncentrowanej na artyście sztuki elitarnej (w której odbiorca ma za zadanie dorównać nadawcy i zrozumieć jego przekaz) sztuka popularna skupia się na odbiorcy, operując szerokim, czytelnym dla większości kodem⁴. „Fenomeny kultury popularnej, mimo pozornego braku estetycznego wyrafinowania, są w stanie przenosić znaczenia stojące w sprzeczności z jej formalną prostotą” (Jakubowski, 2006, s. 48). Innymi słowy, dzieło sztuki popularnej może być źródłem głębokich przeżyć estetycznych i refleksji.

Z kwerendy polskiego piśmiennictwa andragogicznego, w którym temat kultury czy sztuki popularnej pojawia się sporadycznie (Golonka-Legut, 2018; Pryszynt, 2020), można wysnuć fałszywy wniosek, że ta część kulturowej rzeczywistości osób dorosłych nie dotyczy. Prawda jednak jest taka, że kultura popularna, dotykając prawie wszystkich aspektów rzeczywistości społecznej, wręcz współkształtuje codzienny świat człowieka (Jakubowski, 2006, s. 9). Z uwagi na

² Niejednoznaczność postrzegania kultury popularnej i jej roli w kształtowaniu się tożsamości człowieka odzwierciedlają przeciwstawne stanowiska Theodora W. Adorno i Johna Fiske. Dla pierwszego kultura popularna (masowa) jest produktem przemysłu kulturalnego, narzucającego społeczeństwu swoje wytwory, dążącego do jego homogenizacji. To źródło manipulacji i zniewolenia jednostki. Drugi autor utożsamia kulturę popularną z pozytywnym, optymistycznym polem walki o znaczenia, indywidualność i rodzącą się heterogeniczność jako wyraz postępu społeczeństw i jednostek (Melosik, 2013, s. 14–23).

³ O czym dobitnie świadczy przypadek piosenkarza (kompozytora, autora tekstów) Boba Dylana, który w 2016 roku został laureatem Nagrody Nobla w dziedzinie literatury.

⁴ Kody wąskie przeznaczone są dla określonej publiczności posiadającej wiedzę i kompetencje kulturowe umożliwiające ich odczytanie (Fiske, 1999, s. 103).

swój szeroki zasięg oddziaływania przenika do świadomości społecznej w stopniu nieporównywalnie większym niż kultura elitarna. Nawet osoba niemająca bezpośrednio z kulturą popularną wiele wspólnego „styka się z nią poprzez sieć społecznych interakcji z zanurzonymi w tej kulturze ludźmi” (Dziadzia, 2014, s. 20). Jak piszą Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek (2010), „(...) kiedyś ludzie dowiadawali się, jak żyć i jakim (nie) być w katedrach i z ambon, z przemówień ideologów, z dzieł mistrzów; dziś wiedzą to z popularnych seriali, reklam, tygodników” (Melosik, Szkudlarek, 2010, s. 100). To stwierdzenie pozwala uzmysłowić sobie, jak ważną rolę we współczesnej codzienności jednostki pełni kultura popularna.

Dostrzegając janusowe oblicze sztuki popularnej (posługiwanie się krzywdzącymi stereotypami; powielanie opresyjnych obrazów rasy, klasowości, płci), w niniejszym tekście skupiłam się wyłącznie na jej pozytywnych aspektach. Celem artykułu jest uzasadnienie tezy, że sztuka popularna może stanowić dla osoby dorosłej źródło uczenia się. Rozważania osadziłam w kontekście nurtu pedagogii publicznej (*public pedagogy*) (Sandlin i in., 2011), do analiz wykorzystałam również andragogiczne koncepcje uczenia się Jacka Mezirowa (2000) oraz Knuda Illerisa (2006). Dla zobrazowania problemu posłużyłam się wybranymi tekstami kultury popularnej z dziedziny filmu, *street artu* i serialu telewizyjnego.

Kultura popularna jako pedagogia publiczna

Pedagogia publiczna jest koncepcją teoretyczną skupiającą się na formach, procesach i miejscach uczenia się występujących poza instytucjami edukacyjnymi. Wychodzi naprzeciw potrzebom badaczy zainteresowanych nieformalnym nurtem uczenia się, stwarza bowiem ramy odniesienia dla badań nad nieoczywistymi formami i przestrzeniami uczenia się. Istotnym obszarem badań podejmowanych w obrębie pedagogii publicznej jest kultura popularna i codzienność⁵ (Sandlin, O'Malley, Burdick, 2011, s. 338–375).

Badania nad kulturą popularną pomagają zrozumieć, jak poprzez interakcje z tekstami kultury ludzie kształtują swoje codzienne praktyki i relacje społeczne. Julie Maudlin i Jennifer Sandlin (2015) na podstawie przeglądu literatury dotyczącej pedagogii publicznej wyodrębniają trzy perspektywy, w jakich współcześni badacze rozpatrują związki kultury popularnej z edukacją. Pierwsze podejście badawcze, wyrosłe na gruncie pedagogiki krytycznej, zakłada, że kultura popularna tworzy, ogranicza bądź wyzwala zarówno indywidualne, jak i kulturowe procesy identyfikacji głównie poprzez transmitowanie określonych wzorców i kategorii, w oparciu o które odbiorcy kształtują swoją tożsamość. Co ważne, osiągnięcie jakichkolwiek efektów edukacyjnych, jak na przykład wzrost (samo)świadomości, warunkowane jest posiadaniem przez jednostkę kompetencji umożliwiających

⁵ Pozostałe obszary badań to: obywatelskość (rozwijana głównie w nurcie pozaszkolnym); instytucje edukacji nieformalnej i przestrzeń publiczną; dominujące dyskursy kulturowe; działalność popularnonaukowa i aktywność społeczna (Sandlin, O'Malley, Burdick, 2011, s. 338–375).

krytyczne odczytywanie tekstów kultury popularnej. Druga perspektywa badawcza czerpie z tradycji feministycznych oraz estetyki. Badacz koncentruje się na tych momentach, w których drogi kultury popularnej i jednostki krzyżują się skutkując powstaniem między nimi interakcji. Relacyjność tych momentów spotkania oraz otwartość i niepewność znaczenia generowanego w tej interakcji dają przestrzeń do zaistnienia transformatywnego uczenia się. Edukacyjnym efektem spotkania podmiotu z tekstem kultury popularnej może być zmiana bądź modyfikacja sposobu postrzegania siebie lub swoich relacji z innymi. Trzecia perspektywa badań nad kulturą popularną łączy się z ideą posthumanizmu. Dostrzega potencjał edukacyjny w konfrontacji odbiorcy z tekstami kultury, które odrzucają łatwo rozpoznawalne narracje o ludzkim życiu. Kultura popularna tworzy przestrzeń, w której prawa identyfikacji czy przynależności (do określonej klasy, płci, rasy, gatunku) zostają zawieszane, w której społecznie skonstruowana ideologia zostaje podważona i zakłócona. Podejście to, odwołując się do metafory spotkania z nieprawdopodobnym, sugeruje, że przełomowe momenty edukacyjne dokonują się w konfrontacji z radykalnym Innym. W tej perspektywie głównego efektu uczenia się należy upatrywać w poszerzeniu krytycznej wyobraźni odbiorcy (Maudlin, Sandlin, 2015, s. 372–375). Wymienione podejścia badawcze mogą być traktowane jako wskazówki nadające kierunek myśleniu o edukacyjnym potencjale kultury popularnej.

Istota transformatywnego uczenia się

Uczenie się jest ściśle powiązane z językiem⁶ i społeczno-kulturowymi warunkami życia jednostki. Kanon kulturowy, struktury społeczno-ekonomiczne, ideologie, jak również przekonania na swój temat uzasadniane podejmowanymi praktykami tworzą określony układ odniesienia (Mezirow, 2000, s. 7). Układ odniesienia organizuje człowiekowi jego rozumienie świata. To inaczej perspektywa znaczeniowa (struktura założeń i oczekiwań), przez którą podmiot filtruje swoje wrażenia zmysłowe. Obejmując wymiar poznawczy, afektywny i wolicjonalny, układ odniesienia wybiórczo kształtuje percepcję, poznanie, uczucia, skłonności jednostki, predysponując jej intencje, oczekiwania i cele. Układ odniesienia jest kontekstem nadawania znaczeń, w ramach którego podmiot interpretuje poszczególne doświadczenia. Co ciekawe, może znajdować się poza świadomością człowieka. Z powodu takiego afektywnie zakodowanego doświadczenia można powiedzieć, że każda osoba żyje w innej rzeczywistości (Mezirow, 2000, s. 16).

Układ odniesienia tworzą nawyki mentalne (*habits of mind*) i wynikające z nich punkty widzenia (*points of view*). Nawyk mentalny to tkwiący głęboko w człowieku zbiór przyjętych założeń, na podstawie których kształtuje on swój światopogląd. Nawyki mentalne determinują sposób rozumienia świata przez jednostkę. Nawyk mentalny wyrażany jest poprzez punkt widzenia, tj. zbiór

⁶ Dla Jacka Mezirowa sztuki plastyczne, muzyka, taniec to języki alternatywne (Mezirow, 2000, s. 6).

oczekiwań, przekonań, uczuć, postaw i sądów, które w sposób ukryty kształtują i ukierunkowują interpretację danego doświadczenia. Punkt widzenia, w przeciwieństwie do nawyku mentalnego, można świadomie zmienić poprzez poddanie go krytycznej refleksji (Mezirow, 2000, s. 17, 18).

Transformatywne uczenie się to nie tylko tworzenie i zmienianie znaczeń, to również przekształcanie układu odniesienia, w którym te znaczenia zostają powołane do istnienia (Kegan, 2000, s. 52, 53). Istotą transformatywnego uczenia się jest dokonanie takich przekształceń w indywidualnym układzie odniesienia, które pozwolą człowiekowi wyzwolić się „z bezrefleksyjnego posługiwania się w interpretowaniu swojego doświadczenia utrwalonymi, dysfunkcyjnymi schematami nadawania znaczeń” (Pleskot-Makulska, 2007, s. 82). Uczenie się transformatywne to proces, w którym jednostka uświadamia sobie, że ideologie osadzone w codziennych sytuacjach i praktykach, mimo że dominujące i bezkrytycznie akceptowane przez społeczeństwo, wcale nie muszą być słuszne i sprawiedliwe (Brookfield, 2000, s. 36). Osiągnięcie niezależności w myśleniu i działaniu, będącej warunkiem autonomicznego uczenia się, staje się możliwe dopiero wówczas, gdy podmiot dostrzeże swoje uwikłanie w określoną perspektywę znaczeniową, a następnie będzie potrafił się do niej krytycznie odnieść.

Trzy wymiary uczenia się

Zgodnie z koncepcją autorstwa Knuda Illerisa, uczenie się człowieka zawsze obejmuje trzy odmienne wymiary: poznawczy, emocjonalny i społeczny. Zachodzą one w obrębie dwóch, zupełnie odmiennych procesów, które pozostają ze sobą w ścisłym związku. Pierwszy, wewnętrzny, psychiczny, polega na przetwarzaniu (*elaboration*) i przyswajaniu (*acquisition*) wiedzy. Istotą drugiego, zewnętrznego, jest interakcja zachodząca między osobą uczącą się i jej społecznym otoczeniem (Illeris, 2006).

Uczenie się to zatem proces kognitywny, polegający na przyswajaniu treści praktycznych bądź teoretycznych, obejmujący nie tylko wiedzę i umiejętności, ale również opinie, spostrzeżenia, sposoby zachowania jednostki. To również proces emocjonalny (psychodynamiczny), zawierający w sobie energię psychiczną niezbędną do tego, by uczenie się zaistniało. Składające się na niego elementy, takie jak uczucia, postawy i motywacje, z jednej strony mobilizują uczenie się, a z drugiej są „warunkami, na które uczenie się ma wpływ i które mogą być przez nie kształtowane” (Illeris, 2006, s. 25). Uczenie się to również proces społeczny. Zachodzi w interakcjach między jednostką i jej otoczeniem, w rezultacie więc jest zależny od aktualnych warunków historycznych i społecznych. Ten wymiar ma dwa powiązane ze sobą poziomy: relacji interpersonalnych (w bezpośrednim lub pośrednim sensie) oraz społeczny (wpływający na charakter tych relacji). Wyróżnione trzy wymiary uczenia się w praktyce są nierozłączne, proces uczenia się integruje je w jedną całość.

Propozycja K. Illerisa wydaje się interesująca przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, podkreśla znaczenie kontekstu społecznego dla procesu uczenia się. Uczenie się zawiera zarówno komponenty indywidualne, jak i społeczne. „Te ostatnie zawsze odzwierciedlają aktualne warunki społeczne, co sprawia, że rezultaty uczenia się, choć mają charakter indywidualny, są także naznaczone społecznie” (Illeris, 2006, s. 241). Wyłaniający się z koncepcji obraz ukazuje uczenie się jako proces pośredniczący „pomiędzy człowiekiem jako istotą ukształtowaną biologicznie i genetycznie a istniejącymi strukturami społecznymi” (Illeris, 2006, s. 254). Po drugie, koncepcja uwypukla rolę emocji w procesie uczenia się, czyniąc z nich główny czynnik motywujący, determinujący wewnętrzne, psychiczne warunki procesu uczenia się. Często o zainteresowaniu danym działaniem decydują emocje; od rodzaju emocji zależy efektywność uczenia się, jak również to, w jakich sytuacjach wiedza jest przez jednostkę uaktywniana.

Poznawczy walor sztuki popularnej

Poznawcza funkcja sztuki popularnej nie sprowadza się wyłącznie do wzbogacania wiedzy odbiorcy. Owszem, zarówno film kostiumowy, jak i powieść obyczajowa mogą dostarczać pewnych informacji o realiach społeczno-kulturowych epoki, w której ulokowana została fabuła⁷ (wydarzenia historyczne, polityczne, panujące zwyczaje czy obowiązująca w danym czasie moda). Bywa, że film lub powieść ujawnia fakty historyczne, o których odbiorca być może nigdy by się nie dowiedział z powodu obowiązującej cenzury czy zatajania zbrodni przez dany reżim⁸. Jednak nie to jest tutaj najważniejsze. Zadaniem dzieła sztuki nie jest bowiem dostarczanie rzetelnych informacji na specjalistyczne tematy – od tego jest nauka. Przedstawiając fakty historyczne czy konflikty społeczne przez pryzmat losów i przeżyć konkretnych bohaterów, dzieło sztuki pozwala odbiorcy współuczestniczyć w omawianych wydarzeniach, współprzeżywać je. Wiedza osiągnięta tą drogą, zdaniem Bohdana Dziemidoka, „zostawia w naszej pamięci trwalszy ślad, bo nie jest to wiedza o faktach tylko widzianych lub zasłyszanych, lecz o faktach, które pośrednio przeżyliśmy osobiście” (Dziemidok, 2011, s. 53).

Teksty kultury popularnej komentują codzienność, przez to są bliskie odbiorcy. Są współtworzone przez jednostkę, która nadaje im własne znaczenia. Dlatego też sztuka popularna dostarcza refleksji nad życiem w większym stopniu niż instytucje zorientowane na reprodukcję kulturowego kanonu (Jakubowski,

⁷ Za przykład może posłużyć tu polski serial *Czterdziestolatek* w reż. Jerzego Gruzy, wyprodukowany w latach 70. XX wieku. Dla dzisiejszego widza to nie tylko powrót do rzeczywistości społeczno-kulturowej PRL-u, to również źródło wiedzy na temat tego, w jakich kategoriach kilkadziesiąt lat temu postrzegano umęczony kryzys wieku średniego.

⁸ Jak na przykład Wielki Głód na Ukrainie (1932–1933) ukazany w filmie *Mr. Jones* (Holland 2019). Sztucznie wywołana przez komunistyczne władze ZSRR klęska głodu była przyczyną śmierci milionów Ukraińców. Obecnie Wielki Głód uważany jest za akt ludobójstwa, ale wcześniej, przez dekady, był przez władze sowieckie negowany.

2006, s. 83). Przede wszystkim jednak, co ważne zarówno z andragogicznego, jak i pedagogicznego punktu widzenia, dostarcza wiedzy o człowieku: o jego problemach, rozterkach, przeżywanych konfliktach wewnętrznych i zewnętrznych, doświadczanych cierpieniach i radościach. Dzieło sztuki jest w stanie uchwycić zmienność i niepowtarzalność istoty ludzkiej, zobrazować tak efemeryczne zjawiska jak marzenia, uczucia, ukryte myśli czy tęsknoty człowieka, co często umyka nauce. „Przeżycia i losy ludzkie nie mieszczą się w abstrakcyjnych i precyzyjnych formułach i pojęciach nauki. Sztuka posiada większe możliwości informowania o zjawiskach indywidualnych i niepowtarzalnych” (Dziemidok, 2011, s. 54).

Wiedza, której dostarcza sztuka popularna, w porównaniu do wiedzy naukowej jest „bardziej wieloznaczna, mniej precyzyjna i usystematyzowana i nie zawsze rzetelna” (Dziemidok, 2011, s. 55). Co więcej, sztuka popularna niejednokrotnie bywa źródłem fałszu, krzywdzących stereotypów i dezinformacji. Z drugiej jednak strony, dzięki temu, że sztuka unika właściwego nauce schematyzowania, dociera „do najbardziej głębokich, niejasnych i subtelných drgań i reakcji psychiki ludzkiej, nie zatracając ich niepowtarzalnego i osobistego charakteru” (Dziemidok, 2011, s. 55–56).

Dzieła sztuki popularnej wzbogacają doświadczenie życiowe człowieka, poszerzają jego (samo)świadomość. Umożliwiają jednostce „zastępcze” przeżywanie określonych sytuacji, problemów i dylematów, których ta być może nigdy nie miałaby okazji doświadczyć⁹. Sztuka popularna aktywizuje sferę wyobrażeń świata odbiorcy, wyobraźnia zaś ma kluczowe znaczenie dla zrozumienia nieznanego. Przy użyciu wyobraźni, niejako „wypróbując” punkt widzenia innej osoby, jednostka „bada” alternatywne interpretacje swojego doświadczenia. Im człowiek jest bardziej refleksyjny i otwarty na perspektywy innych, tym większa jest jego zdolność dostrzegania alternatywnych kontekstów rozumienia (Mezirow, 2000, s. 20).

Jednak, co należy wyraźnie podkreślić, aby z zaangażowania w sztukę popularną wynikały jakiegokolwiek korzyści poznawcze, człowiek musi dysponować podstawową wiedzą i kompetencjami, które skierują jego uwagę ku dziełom **wartościowym** (owe kompetencje niezbędne są również do tego, by odbiorca dany tekst kultury zrozumiał)¹⁰. Obcowanie z dziełami sztuki popularnej doskonali umiejętność krytycznego myślenia, powoduje wzrost świadomości u osób, które są gotowe na ich odbiór, tj. operują przynajmniej szerokim kodem kulturowym. Tylko widz czytający aluzje, wyczuwający ironię dostrzeże w filmie *Borat. Podpatrzone w Ameryce, aby Kazachstan rósł w siłę, a ludzie żyli dostatniej*¹¹ satyrę na

⁹ Jak choćby życie rozbitka na bezludnej wyspie ukazane w filmie *Cast away – poza światem* (USA, 2000, reż. Robert Zemeckis).

¹⁰ „Gdy jednostki nauczą się odczytywać, w jaki sposób kultura medialna transmituje opresyjne obrazy klasy społecznej, rasy, płci, seksualności etc., mające wpływ na ich myślenie i zachowanie, będą w stanie wypracować krytyczny dystans wobec wytworów tejże kultury i zyskać władzę nad własną kulturą” (Kellner, 1995, s. 60, za: Kruszelnicki, 2016, s. 250).

¹¹ USA, 2006, reż. Larry Charles.

wszystkie społeczeństwa Zachodu. Żarty formułowane w filmie pod adresem Innego (w tym przypadku Kazachstanu, przedstawianego jako kraj trzeciego świata, w którym kobiety traktuje się jak zwierzęta, a ulubionym sportem narodowym jest rzucanie kamieniami w Cygana na łańcuchu) są pretekstem do tego, by poruszyć tabuizowane na co dzień problemy zachodniego świata (rasizm, antysemityzm, seksizm). Rozmówcy Borata Sagdijewa (fikcyjnego reportera telewizji kazachskiej) przekonani, że mają do czynienia z prostakiem pochodzącym nie wiadomo skąd, w dodatku zdeklarowanym ksenofobem, seksistą i homofobem, pozwalają sobie na szczerość, która obnaża ich hipokryzję i pokazuje, co kryje się pod tzw. poprawnością polityczną.

Postać Borata stanowi egzemplifikację Innego. Jego pojawienie się wywołuje u napotkanych Amerykanów¹² niepokój i zakłopotanie – mężczyzna nie tylko wygląda inaczej niż większość, ale również reprezentuje poglądy skrajnie odbiegające od powszechnie obowiązującej na Zachodzie narracji społecznej. Niepokoju doświadcza również widz, który początkowo niedowierza w to, co widzi, następnie zaczyna dostrzegać w filmie pewne analogie do swoich doświadczeń. Spotkanie z radykalnym Innym, wytrącając odbiorcę ze stanu samozadowolenia, poszerza jego wyobraźnię, modyfikuje jego wyobrazenie o sobie i otaczającym świecie (Maudlin, Sandlin, 2015).

Emocjonalny aspekt sztuki popularnej w kontekście uczenia się

Człowiek najlepiej pamięta zjawiska i wydarzenia, które zostały przez niego silnie przeżyte. Emocjonalne sytuacje stają się ważnymi faktami jego życiorysu, elementami budującymi jego osobiste doświadczenie (Dziemidok, 2011, s. 57). Zadaniem sztuki jest wytrącać odbiorcę z równowagi, wyciągać go z wygodnego stanu homeostazy, nie pozwalać popadać w życiową ospałość. Podczas gdy sztuka elitarna kładzie nacisk na kontrolowanie emocji (trzeba wiedzieć, jak się zachować w instytucjach kultury, kiedy bić brawo, a kiedy nie), sztuka popularna opiera się na ich eksploatowaniu (Jakubowski, 2006, s. 48). Bo istotą i zarazem siłą sztuki popularnej jest „emocjonalne związanie odbiorcy z komentowanym w niej problemem” (Jakubowski, 2006, s. 78).

Emocje niejednokrotnie stanowią klucz do wejścia w relację z tekstem kultury. Co poczuli klienci oskarżanego o wykorzystywanie do pracy dzieci dyskontu Po-udland (znanej z promocyjnych sprzedaży markowych produktów za jednego funta), gdy pewnego dnia w 2012 roku zobaczyli na ścianie sklepu mural Banksy’ego (*Slave Labour*) przedstawiający chłopca o azjatyckich rysach, który zgarbiony

¹² Większości sytuacji pokazanych w filmie nie reżyserowano, są to autentyczne wypowiedzi i zachowania osób, które były pewne, że uczestniczą w nagraniu filmu dokumentalnego o Stanach Zjednoczonych na potrzeby kazachskiej telewizji.

przy maszynie do szycia produkuje chorągiewki z flagą Wielkiej Brytanii?¹³ Czy można w bardziej dosadny sposób przedstawić problem wykorzystywania przez Zachód taniej siły roboczej (dzieci!) z biedniejszych części świata? „Był to gorzki komentarz do zbliżających się wówczas dwóch narodowych wydarzeń – 60. rocznicy koronacji królowej Elżbiety II i olimpiady w Londynie. I do związanego z tymi wydarzeniami wybuchu radosnej konsumpcji dóbr wytworzonych w fabrykach w Azji, gdzie siła robocza jest tania jak barszcz, a stawki śmiesznie niskie” (Lisicki, 2013).

Sztuka popularna niesie w sobie moc budzenia w ludziach świadomości, sprawia, że jednostka przestaje myśleć tylko o sobie. Twórczość Banksy’ego trafia w czuły punkt człowieka cywilizacji Zachodu¹⁴, prowokuje go do refleksji na temat ustalonych i przyjętych przez ogół praktyk społecznych, zmusza do zakwestionowania swojego codziennego otoczenia. Wzbudza w odbiorcy niepokój i podejrzenie, że jego dotychczasowe wyobrażenie na temat funkcjonowania świata może być błędne. Siła oddziaływania muralu nie wynika z jego wartości estetycznej czy struktury formalnej (choć one również mają duże znaczenie), lecz tkwi w jego mocnym zakorzenieniu w codzienności. Przekaz skutecznie przebija się do świadomości społecznej, ponieważ odnosi się do zjawiska, w które pośrednio zaangażowani są wszyscy uczestnicy cywilizacji konsumpcyjnej.

Sztuka popularna, odwołując się do emocji, w pewnym sensie wpływa na sposób, w jaki człowiek odczuwa świat. Poprzez wstrząs czy poruszenie tzw. czulej struny burzy w jednostce pewien porządek; modyfikuje, a czasem wręcz rozbija jej dotychczasowe schematy myślenia (Mezirow, 2000). Wejście w relację z dziełami sztuki popularnej może skutkować pojawieniem się u jednostki dysonansu (dylematu dezorientacyjnego), a następnie refleksji nad istniejącymi schematami i ich niezgodnością z nowo wprowadzoną informacją (Mezirow, 2000). W ten sposób sztuka popularna, oddziałując w pierwszej kolejności na emocje odbiorcy, toruje drogę do zaistnienia u niego transformatywnego uczenia się, staje się jego katalizatorem.

Sztuka popularna a społeczny wymiar uczenia się

Podobnie jak kultura, sztuka popularna jest zjawiskiem społecznym. Jest przy tym jednym z głównych nurtów transferu wartości, wyznaczania standardów, generowania postaw (Dziadzia, 2014, s. 9). Sztuka popularna jest przestrzenią artykułowania niepokojów oraz lęków społeczeństwa, błyskawicznie reaguje na pojawiające się w sferze publicznej dyskursy (Jakubowski, 2006, s. 84, 252). Dzieła sztuki popularnej mogą stanowić płaszczyznę tworzenia się wspólnot, a „zawarte

¹³ W 2010 r. brytyjska prasa doniosła, że w azjatyckiej fabryce wytwarzającej produkty dla tej sieci pracował siedmiolatek. Jego czas pracy wynosił 100 godzin tygodniowo (Lisicki, 2013).

¹⁴ Magazyn „Time” umieścił Banksy’ego na liście 100 najbardziej wpływowych ludzi świata w 2010 roku (Ellsworth-Jones, 2013).

w niej wysublimowane mechanizmy społecznego oddziaływania są niezwykle skuteczne w procesach integrowania, niezależnie od przedmiotu interakcji” (Dziadzia, 2014, s. 99). Sztuka popularna to również przestrzeń spotkania i dialogu z Innym.

*Opowieść podręcznej*¹⁵, amerykański serial nakręcony na podstawie powieści Margaret Atwood (1985 – pierwsze wydanie) o tym samym tytule, to historia o tym, jak niepewne są stany i rzeczy, do których człowiek jest przyzwyczajony i które postrzega jako naturalne. O kruchości takich wartości, jak wolność stania o sobie, równość płci, prawo do edukacji, do decydowania o swoim ciele, a nawet do posługiwania się własnym imieniem widz przekonuje się z każdym kolejnym odcinkiem serialu.

Początki wszystkich totalitaryzmów wyglądają zawsze tak samo: grupa fanatyków dąży do zradykalizowania reszty społeczeństwa w imię wyznawanej przez siebie ideologii: „Zwyczajne, mówiła Ciotka Lidia, to to, do czego jesteśmy przyzwyczajeni. Teraz może się wam to nie wydawać zwyczajne, ale po jakimś czasie się wyda. To się stanie zwyczajne” (Atwood, 2017, s. 46). Sygnały idącej zmiany widać wyraźnie, jednak przez większość (jeszcze wolnego) społeczeństwa są lekceważone bądź bagatelizowane. Rzeczywistość przedstawiona w serialu wprawia odbiorcę w dyskomfort, z czasem zaczyna przerażać, uświadamia mu bowiem, że ten dystopijny obraz nie jest wcale tak odległy i nierealny, jak może się to na początku wydawać. O popularności serialu w dużym stopniu decyduje fakt, że pojawia się w momencie, gdy na arenie polityki międzynarodowej coraz głośniejszymi wybrzmiewają głosy skrajnie prawicowych, nacjonalistycznych, neofaszystowskich ugrupowań. Publiczność dostrzega w dziele analogie do otaczającej rzeczywistości, odnajduje odniesienia do swoich osobistych doświadczeń. Dla wielu serial staje się swoistym komentarzem do obserwowanych wydarzeń.

Uczenie się zachodzi w procesie interakcji społecznej (Illeris, 2006), tworzenie się wspólnot jest zaś jednym z jej przejawów. Sztuka popularna dostarcza pewnych kodów, z którymi część społeczeństwa się utożsamia, część tylko je rozpoznaje, co już wystarcza do tego, żeby powstał rodzaj wspólnoty. W przypadku *Opowieści podręcznej* wspólnota tworzy się w oparciu o niepokój o losy kobiet, ale też gotowość do sprzeciwienia się krzywdzącym praktykom społecznym¹⁶.

Wejście w relację z tekstem kultury można traktować w kategoriach spotkania z Innym. Jednostka doświadcza spotkania z drugim człowiekiem poprzez jego dzieło, ale obcując z dziełem spotyka się również sama ze sobą. Takie spotkanie pomaga w odkrywaniu i budowaniu własnej tożsamości, ale i wrażliwości. Wartości kultury odnajdywane przez jednostkę w dziele sztuki popularnej wzbogacają jej procesy myślenia, rozumienia, przeżywania, stają się dla niej wyznacznikami

¹⁵ Twórcą serialu jest Bruce Miller. Pierwszy sezon, zarówno w USA, jak i w Polsce, wyemitowano w 2017 roku.

¹⁶ Symbolika nawiązująca do serialu pojawiła się na Strajku Kobiet w 2020 roku, gdzie dostrzec można było kobiety przebrane w strój podręcznych (długie, czerwone suknie, białe nakrycia głowy zasłaniające twarz).

określonej jakości życia (Adamska-Staroń, 2018, s. 338–339). Zanurzając się w alternatywnej rzeczywistości kreowanej w serialu widz pośrednio doświadcza losów bohaterów. W drodze krytycznej refleksji wyrabia sobie na ich temat opinie, które następnie odnosi do wydarzeń ze swojego życia. Sztuka popularna staje się dla podmiotu środowiskiem nabywania wzorów postępowania, przyswajania pojęć i znaczeń. Wchodząc w relację z dziełem sztuki jednostka odnajduje sensy i wartości, które często internalizuje.

W świecie fikcji tkwi znaczący potencjał emancypacyjny (Melosik, Szkudlarek, 2010, s. 117). Dzieła sztuki popularnej, poprzez symbolizm, metaforę, alegorię zapraszają odbiorcę do swoistego dialogu, który pobudza do (auto)refleksji, do samodzielnego, krytycznego myślenia i który zachęca do spojrzenia na wybrane zagadnienie w szerszym kontekście, z różnych perspektyw (Adamska-Staroń, 2018, s. 340). Sztuka popularna stwarza przestrzeń interakcji społecznej, w której jednostka – otwierając się na odmienne poglądy, wartości, przekonania – formuje swoją tożsamość osobistą i społeczną.

Wnioski

Przedstawione analizy dają podstawę do tego, by sztukę popularną uznać za potencjalne źródło transformatywnego uczenia się człowieka dorosłego (Mezirow, 2000). Dzieła sztuki popularnej posiadają moc wybijania człowieka z rutynowego i schematycznego myślenia. Stawiając jednostkę w niewygodnych, często zaskakujących, sytuacjach poznawczych powodują u niej zmiany w sposobie interpretowania świata; burząc schematy odniesienia uwalniają jej myślenie, sprawiają, że jednostka podejmuje wysiłek dostrzeżenia problemu na nowo, z innej perspektywy. Obcując z dziełami sztuki popularnej, poddając je krytycznej refleksji, człowiek otwiera się na odmienne poglądy, wartości, przekonania. Zaczyna zadawać pytania, myśleć bardziej autonomicznie. Tym samym poszerza bądź zmienia jakościowo swój dotychczasowy układ odniesienia, przeorganizowuje struktury mentalne, które odpowiadają za sposób, w jaki postrzega świat.

Drugi wniosek, który można sformułować na podstawie przytoczonych rozważań, jest następujący: sztuka popularna może być dla osoby dorosłej źródłem uczenia się w wymiarze poznawczym, emocjonalnym i społecznym (Illeris, 2006). U podstaw uczenia się leżą dwa rodzaje warunków: zewnętrzne, określające przestrzeń, w której ma miejsce uczenie się (kontekst sytuacyjny), oraz wewnętrzne, subiektywne motywy, dzięki którym uczenie się zachodzi i które zmieniają się na przestrzeni życia jednostki (Illeris, 2006). Sztuka popularna nawiązuje do obydwu. Jednostka wchodząc w relację z tekstem kultury popularnej, odnajduje siebie w konkretnej sytuacji. Dzieło, w zależności od nadanych mu znaczeń (wynikających z aktualnych doświadczeń życiowych), oddziałuje na wszystkie sfery uczenia się podmiotu. W wymiarze poznawczym sztuka popularna rozwija wyobraźnię, wzbogaca doświadczenie życiowe, poszerza horyzonty poznawcze odbiorcy.

Teksty kultury popularnej, operując właściwym sobie językiem (Mezirow, 2000), wyrażają to, co nieuchwytnie lub trudne do ujęcia w słowach. W wymiarze emocjonalnym sztuka popularna, odwołując się do uczuć, może wręcz porwać odbiorcę swoją treścią, przede wszystkim jednak może motywować go do dalszych poszukiwań i zgłębiania problemu (Illeris, 2006; Mezirow, 2000), skłonić do refleksji. Z kolei w wymiarze społecznym sztuka popularna tworzy przestrzeń do zaistnienia relacji interpersonalnych (wspólnoty, dialogu, spotkania Innego) (Illeris, 2006) sprzyjających kształtowaniu emocjonalnej i społecznej wrażliwości jednostki.

Kultura odgrywa kluczową rolę w tworzeniu narracji, metafor i wizji, w których tkwi znacząca pedagogiczna siła wpływająca na sposób, w jaki ludzie postrzegają siebie i swoje relacje z innymi. To sfera, w której jednostki, grupy i instytucje podejmują się trudu objaśniania złożonych relacji pośredniczących między prywatnym życiem człowieka a sprawami ogółu (Giroux, 2004, s. 62). Kultura popularna jest performatywna, ma przez to charakter pedagogiczny. Uczestnicząc w powtarzalnych procesach konstruowania i organizowania relacji społecznych poprzez rozmaite teksty kulturowe jednostka uczy się określonych sposobów poznawania, działania oraz współżycia z innymi w świecie (Maudlin, Sandlin, 2015, s. 372). Przyjęcie takiej perspektywy pozwala sformułować trzeci wniosek wskazujący na sztukę popularną jako formę publicznej pedagogii.

Sztuka popularna jako rodzaj komunikacji społecznej i źródło kulturowego doświadczenia odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu ogólnych praktyk społecznych. Jej edukacyjne walory, choć często zniuansowane i trudne do uchwycenia, są niepodważalne. Jednak ich dostrzeżenie wymaga od badacza podejścia transdyscyplinarnego. Każda bowiem próba podporządkowania tekstu kultury popularnej jednej dyscyplinie naukowej tylko zubaża jego wartość – wypuklając jeden aspekt deprecjonuje pozostałe¹⁷. Jak stwierdza Wojciech Kruszelnicki, „sztuka nie działa na usługach moralności i doraźnych politycznych interesów”, ale oferuje „różne wizje oraz światopoglądy i pozostawia je do oceny widzom, traktowanym jako jednostki niezależne i myślące same za siebie” (Kruszelnicki, 2016, s. 256). Siła sztuki popularnej rozpatrywanej w kontekście idei *public pedagogy* tkwi w otwartości i różnorodności, a także w jej nastawieniu na „wzmacnianie oraz poszerzanie potencjałów autoidentyfikacji i autokreacji, mobilności, międzykulturowości i transformacyjności” (Kubinowski, 2019, s. 252). W wymiarze społecznym i publicznym teksty kultury popularnej intensyfikują procesy komunikacyjne (dając pretekst do dialogu czy zawiązania się wspólnoty), mają przez to realny wpływ na kształt danej społeczności i zachodzących w niej praktyk.

Sztuka popularna jest głosem otaczającego świata, na który składa się wiele dyskursów, kultur, odmiennych ujęć poznawczych. Jest przestrzenią znaczeń, wartości oraz emocjonalnego i społecznego zaangażowania jednostki. To niezwykle

¹⁷ Ciekawie ów problem omawia Wojciech Kruszelnicki (2016) w swoim opracowaniu stanowiącym polemikę z krytyką filmową H.A. Giroux.

różnorodny fragment rzeczywistości społeczno-kulturowej, w którym metaforyczne ujęcie uczenia się jako wędrówki, otwierania okien na kolejne światy, czytania jednego z perspektywy drugiego czy spotkania z innością (Melosik, Szkudlarek, 2010, s. 118) wydaje się być jak najbardziej uzasadnione. Myślę, że warto w większym stopniu niż dotychczas skupić się na dorosłych odbiorcach sztuki popularnej, poznać nie tylko ich preferencje, ale przede wszystkim dowiedzieć się, jakie osobiste znaczenia nadają wybieranym przez siebie dziełom. Podjęcie badań w tym kierunku i uwzględnienie w nich takich wątków, jak autoekspresja, samorealizacja, przynależność grupowa czy uczenie się człowieka dorosłego, przyczyniłoby się do jakościowego poszerzenia wiedzy andragogicznej.

Bibliografia

- Adamska-Staroń, M. (2018). Spotkanie z wybranymi tekstami kultury popularnej. W stronę relacyjnego bycia w świecie, *Studia Edukacyjne*, nr 50.
- Atwood, M. (2017). *Opowieść podręcznej*, tłum. Z. Uhrynowska-Hanasz. Warszawa: Wielka Litera.
- Brookfield, S. (2000). Transformative learning as ideology critique. W: J. Mezirow and Associates (red.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Charles, L., (reż.). (2006). *Borat: Cultural Learnings of America for Make Benefit Glorious Nation of Kazakhstan* [Film]. USA: Dune Entertainment, Everyman Pictures, Four by Two, Four by Two Films, Major Studio Partners, One America.
- Dziadzia, B. (2014). *Naznaczeni popkulturą. Media elektroniczne i przemiany prowincji*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Dziemidok, B. (2011). Czy sens i znaczenie współczesnej sztuki popularnej sprowadza się do jej wartości rozrywkowych? *Estetyka i Krytyka*, nr 1 (20).
- Fiske, J. (1997). Postmodernizm i telewizja, tłum. J. Mach. W: A. Gwóźdź (wybór, wstęp i oprac.), *Pejzaże audiowizualne. Telewizja – wideo – komputer*. Kraków: „Universitas”, s. 165–182.
- Fiske, J. (1999). *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, tłum. A. Gierczak. Wrocław: „Astrum”.
- Giroux, H. A. (2004). Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*, nr 1 (1). doi:10.1080/1479142042000180926
- Golonka-Legut, J. (2018). Muzyka popularna jako źródło refleksji nad dorosłością. Album *The Dark Side of the Moon* grupy Pink Floyd jako droga do (z)rozumienia istoty dorosłości i przygotowania się do niej. *Edukacja Dorosłych*, nr 1 (78).
- Gruza, J. (reż.). (1974). *Czterdziestolatek* [Serial telewizyjny]. Polska: Telewizja Polska.
- Holland, A. (reż.). (2019). *Mr. Jones* [Film]. Polska, Ukraina, Wielka Brytania: Film Produkcja & Parkhurst.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*, tłum. A. Jurgiel. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Jakubowski, W. (2006). *Edukacja w świecie kultury popularnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Kegan, R. (2000). What “form” transforms?: A constructive-developmental approach to transformative learning. W: J. Mezirow (red.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass, s. 35–69.
- Kellner, D. (1995). *Media culture: cultural studies, identity, and politics between the modern and the postmodern*. London: Routledge.
- Krajewski, M. (2005). *Kultury kultury popularnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kruszelnicki, W. (2016). Henry Giroux, studia kulturowe i krytyka filmowa, czyli pytania o granice między pedagogiką krytyczną a moralistyką. *Forum Pedagogiczne*, nr 2, cz. 2. doi: 10.21697/fp.2016.2.40.
- Kubinowski, D. (2019). Sztuka (dla/w) społeczności – animacja kultury – pedagogia publiczna. Przypadek Międzykulturowego Festiwalu Artystycznego „Ludzka Mozaika” w Goleniowie. *Dyskursy Młodych Andragogów*, nr 20. doi: 10.34768/dma.vi20.31.
- Maudlin, J.G., Sandlin, J.A. (2015). Pop Culture Pedagogies: Process and Praxis, *Educational Studies*, nr 5 (51). doi: 10.1080/00131946.2015.1075992.
- Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (2010). *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. W: J. Mezirow & Associates, *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, s. 3–33.
- Pleskot-Makulska, K. (2007). Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jacka Mezirowa. *Rocznik Andragogiczny*, nr 14.
- Pryszmont, M. (2020). „Nasze pokolenie Tamagotchi” – obraz dorosłości w polskich utworach rapowych. *Edukacja Dorosłych*, nr 2 (83).
- Sandlin, J.A., O’Malley, M., Burdick, J. (2011). *Mapping the Complexity of Public Pedagogy Scholarship 1894–2010*, New York: Routledge.
- Schlöndorff, V. (reż.), (2017–2019). *The Handmaid’s Tale* [Serial telewizyjny]. USA: MGM Television.
- Shusterman, R. (1998). *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wojnar, I. (1995). *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*. Warszawa: „Żak”.
- Zemeckis, R. (reż.), (2000). *Cast away* [Film]. USA: DreamWorks Pictures.

Źródła internetowe:

- Banksy (2012). “Slave Labour” [Obraz]. Pobrane z: <https://www.bbc.com/news/uk-england-london-22492378>.
- Ellsworth-Jones, W. (2013). The story behind Banksy, *Smithsonian Magazine*. Pobrane z: <https://www.smithsonianmag.com/arts-culture/the-story-behind-banksy-4310304/?no-ist=&preview=%3E%253%27A%3D0&page=1> [dostęp: 17.02.2021]
- Lisicki, G. (2013). Znikający Banksy. Do kogo należy uliczna sztuka? https://wyborcza.pl/1,75410,14467282,Znikajacy_Banksy__Do_kogo_nalezy_uliczna_sztuka_.html [dostęp: 17.02.2021].

POPULAR ART AS A SOURCE OF ADULT LEARNING

Key words: popular art, popular culture, adult learning.

Abstract: This article supports a thesis that popular art can be a source of learning for adults. Questions are framed in the context of the trend for public pedagogy and the andragogical concepts of learning put forward by Jack Mezirow and Knud Illeris. To illustrate the problem, selected popular culture texts from the field of movies, street art, and TV series are used. On the basis of the analyses conducted, three conclusions are formulated. The first is that popular art can be a source of transformative learning. The second conclusion shows that the human learning process that takes place in relation to popular art integrates three dimensions of learning: the cognitive, emotional, and social. The third conclusion points to popular art as a form of public pedagogy.

Dane do korespondencji:

Dr Aleksandra Litawa

Katedra Edukacji Artystycznej i Kulturalnej

Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

e-mail: aleksandra.litawa@up.krakow.pl