

URSZULA LEWARTOWICZ<sup>1</sup>

## Pedagogie kabaretu – wstęp do tematu

### Streszczenie

Artykuł ma charakter przyczynkowy i stanowi wprowadzenie do tematu pedagogii kabaretu. Kabaret, jako ważny obszar współczesnej kultury popularnej oraz odrębny gatunek sztuki, pełni określone funkcje społeczne, estetyczne i edukacyjne. Jest nośnikiem krytyki, formą demaskowania rzeczywistości oraz budowania opartej na śmiechu wspólnotowości. Korzystając z typowych dla siebie środków, takich jak: ironia, groteska czy satyra, kabaret realizuje swoją nadrzędną funkcję, jaką jest przekraczanie tabu oraz podawanie w wątpliwość tego, co oczywiste. Osadzony w kulturze popularnej kabaret charakteryzuje się tak zwaną niepełnością semantyczną, a więc generowaniem fragmentarycznych i wyrywkowych znaczeń, inicjujących procesy myślowe. Punktem wyjścia do podjętych w tekście rozważań jest pedagogiczna teoria kabaretu opracowana w latach 70. XX wieku przez niemieckiego badacza Jürgena Henningsena, będąca impulsem do myślenia o kabarecie w kategoriach publicznej pedagogii, a konkretnie tak zwanych pedagogii przewrotnych – opozycyjnych wobec pedagogii głównego nurtu. W opracowaniu zasygnalizowano i omówiono pokrótce trzy zasadnicze tropy kabaretowych pedagogii – pedagogię ironiczną i groteskową, karnawalizującą oraz błazeńską.

### Słowa kluczowe:

karnawalizacja, kabaret, pedagogia publiczna, błazen, ironia, groteska

---

<sup>1</sup> Urszula Lewartowicz, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Polska, e-mail: ulewartowicz@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0915-9486>.

**Abstract**

The article is of a contributory nature and is an introduction to the topic of cabaret pedagogy. Cabaret, as an important area of contemporary popular culture and a separate genre of art, performs specific social, aesthetic and educational functions. It is a carrier of criticism, a form of exposing reality and building a community based on laughter. By using its usual means, such as irony, grotesque or satire, cabaret performs its overriding function, which is to transgress taboos and to question the obvious. The cabaret, embedded in popular culture, is characterized by the so-called semantic incompleteness, that is, it generates fragmentary and random meanings that initiate thought processes. The starting point for the considerations undertaken in the text is the pedagogical theory of cabaret developed in the 1970s by the German researcher Jürgen Henningsen, which was an impulse to think about cabaret in terms of public pedagogy, specifically the so-called perverse pedagogy – in opposition to mainstream pedagogy. The study highlights and briefly discusses three basic traces of cabaret pedagogy – ironic and grotesque, carnival and clown pedagogy.

**Keywords:**

irony, cabaret, public pedagogy, carnivalesque, clown, grotesque

**1. WPROWADZENIE**

Kabaret na stałe wpisał się w rzeczywistość artystyczną ostatnich dziesięcioleci. Zawładnął mediami i masowymi formami życia kulturalnego, stając się immanentną częścią kultury popularnej. Jak zauważa Dorota Fox, popularność kabaretu zdeterminowana jest w dużym stopniu jego zdolnością do poddawania się licznym metamorfozom, co jest gwarantem społecznego zainteresowania: „otwarty na społeczne, a nie w pierwszym rzędzie tekstualne (formalne) uwarunkowania, mniejszą wagę przywiązywał do estetyki, jakości przekazu (tekstu) i starał się wykorzystać przede wszystkim swój performatywny potencjał” (Fox, 2012, s. 15).

Kabaret zaistniał również w dyskursie naukowym – socjologicznym, literaturoznawczym i teatrologicznym. Jego pozycja w przestrzeni naukowej i artystycznej wciąż jednak nie jest wystarczająco silna. W opinii Michaela Fleischera uznawanie kabaretu za mało istotne zjawisko artystyczne wynika z jednej strony z wartościowania wytworów sztuki, z drugiej zaś wiąże się ze specyfiką gatunku, jakim jest kabaret: „uwarunkowany kulturowo charakter graniczny gatunku powoduje ponadto, że kabaret ani wśród filologów, ani teatrologów nie jest uznawany za

wystarczająco »poważne« pole badawcze” (Fleischer, 2002, s. 304). Na gruncie pedagogiki kabaret nadal uznawany jest za zjawisko mało poważne. Ta sztuka „ciągle traktowana jest po macoszemu ze względu na rzekomy deficyt estetyki w formie czy treści” (Osip, 2012, s. 220).

Niniejsza publikacja stanowi wstęp do rozważań nad pedagogicznymi intencjami kabaretu. Za tak postawionym celem przemawiają następujące argumenty:

- kabaret jest powszechnym zjawiskiem społeczno-kulturowym, jedną z dziedzin kultury popularnej – której wszyscy (chcąc nie chcąc) jesteśmy uczestnikami. Ignorowanie kultury popularnej „jest równoznaczne z ignorowaniem młodzieży przez pedagogikę i przynosi nieuchronnie ignorowanie pedagogiki przez młodzież” (Melosik, 1995, s. 236);
- kabaret stanowi pełnoprawną dziedzinę artystyczną i – jak każda dziedzina sztuki – pełni określone funkcje, zarówno estetyczne, jak i społeczne czy edukacyjne. Tak jak każda dziedzina sztuki, również kabaret jest – używając określenia Bogdana Suchodolskiego – „wielkim zwierciadłem ludzkiego życia”. Może krzywym, ale nadal zwierciadłem;
- posługując się takimi środkami, jak: satyra, ironia, groteska, kabaret doskonale wpisuje się w nurt pedagogiki krytycznej, stając się cennym narzędziem wyrażania oporu kulturowego i krytyki. Dystynktywne cechy kabaretu pozwalają na dekonstrukcje odgórnie narzuconych kodów kulturowych, stwarzając możliwość walki z hierarchią, ideologią i pozorem.

Kabaret – jak zauważa Jürgen Henningsen – „jest przedmiotem, który może być studiowany przez kogoś zainteresowanego pedagogiką i stanowi dowód, że problem pedagogiczny (...) występuje nie tylko w szkole: rozmowa, pouczenie, informacja, przedstawienie, przygotowanie, zarządzanie etc. są punktami widzenia pedagogicznego, od których zaczyna się konstrukcja lekcji historii, książki popularnonaukowej, audycji radiowej, wskazówki użycia (towaru, urzędnika), artykułu w leksykonie czy widowiska kabaretowego” (za: Szczerbowski, 1994, s. 139).

Punkt widzenia J. Henningsena, wypracowany ponad pół wieku temu, traktuję jako impuls do myślenia o kabarecie jako publicznej pedagogii. Mając świadomość, iż kabaret uległ przez ten czas zasadniczym przemianom, stając się coraz bardziej odległy od „karnawałowego świata na opak” (Kiec, 2014, s. 391), zakładam iż nadal pełni swoje zasadnicze, ważne z perspektywy edukacyjnej funkcje, takie jak krytyka i demaskowanie rzeczywistości czy oparta na śmiechu wspólnotowość.

## 2. OD TEORII KABARETU DO PUBLICZNEJ PEDAGOGII

Kabaret definiowany jest jako jeden z typów widowiska, przestrzeń komunikacyjna czerpiąca z różnego rodzaju tekstów satyrycznych i estradowych (Stępień, 1989). Jest to samodzielny gatunek sztuki, wykorzystujący różne dziedziny w celu wypracowania własnej specyfiki gatunkowej. Definicje kabaretu akcentują najczęściej jego widowiskowy oraz satyryczno-humorystyczny charakter.

Z perspektywy pedagogicznej najciekawszą propozycją spojrzenia na kabaret jest – jak już wspomniano – teoria opracowana przez niemieckiego badacza Jürgena Henningsena. Zakładając, iż kabaret wykorzystuje dwa zasadnicze mechanizmy (mechanizm rozrywki oraz mechanizm uczenia się), autor postuluje w niej pedagogiczne ujmowanie kabaretu jako „gry z nabytymi zależnościami w wiedzy publiczności”. Wskazuje przy tym kilka czynników warunkujących istnienie kabaretu. Pierwszym jest obecność aktywnej publiczności, która wnosi do programu satyrycznego określoną wiedzę. Kolejny czynnik to zasada konstrukcyjności, zgodnie z którą kolejne niepowiązane ze sobą tematycznie skecze mogą występować po sobie. Kabaret charakteryzuje się również zasadą ograniczonych środków, która przejawia się między innymi w szkicowym przedstawianiu problemów, zagęszczaniu znaczeń oraz rezygnacji z iluzji. Czynnikiem warunkującym istnienie kabaretu jest również trójwymiarowość kabaretowej roli – wykonawca występuje jednocześnie w roli kabaretysty w ogóle, roli z określonego skeczu oraz roli osoby prywatnej. Wśród typowych środków, jakimi posługuje się kabaret, J. Henningsen wskazuje: trawestację, parodię, karykaturę, wprowadzenie w błąd, pomijanie, abstrakcję, stylizację i gry językowe (za: Fleischer, 2002).

Do teorii J. Henningsena nawiązuje w swojej koncepcji również Benedikt Vogel, swoistości kabaretu poszukując w tak zwanej niepełnej fikcji – fikcji po części realistycznej, bezpośrednio związanej z konkretnymi, bliskimi odbiorcom wydarzeniami. W tej niepełnej fikcji toczy się gra pomiędzy artystą kabaretowym a widzem, gra wymagająca aktywnego udziału i refleksji publiczności. Na tym, zdaniem autora, zasadza się główna strategia komunikacyjna kabaretu, przekładająca się na sześć kluczowych jego cech, a mianowicie: 1) rola artysty kabaretowego, 2) dialog z publicznością (znoszący tzw. czwartą ścianę), 3) cytowania (kategoria odwołująca się do teorii Henningsena – kabaret jako gra z relacjami wiedzy, przyzwyczajzeń oraz stereotypów poznawczych publiczności), 4) punktacja (każdy tekst kabaretowy zawiera dwie trzecie wypowiedzi formatywnych, kształtujących informację i tworzących u odbiorcy pewną iluzję, oraz jedną trzecią wypowiedzi ową iluzję niszczących, pozwalających widzowi na formułowanie własnych opinii), 5) autoironia (służąca przełamywaniu iluzji), 6) refleksja (Biskupović, 2018).

Joanna Madej, przyjmując postmodernistyczną myśl o swobodnej kreacji rzeczywistości, stwierdza że kabaret to gra, której uczestnikami są gracze: nadawca i odbiorca. Przedmiotem gry są wszystkie kody tworzące kabaretowe teksty (słowo, obraz, gest, muzyka, rekwizyt, kostium oraz pozostałe elementy audiowizualne, składające się łącznie na całość, istotne dla odbioru i interpretacji). Reguły kabaretowe gry wynikają z przyjętej przez nadawcę strategii tekstotwórczej, celem jest natomiast wywołanie u odbiorcy określonej reakcji (Madej, 2008).

M. Fleischer podważa co prawda zasadność definiowania kabaretu jako gry (argumentując swoje stanowisko tym, że gra rządzi się zawsze określonymi regułami, a kabaret ukierunkowany jest na zmianę reguł), proponując zastąpienie słowa „gra” określeniem „metoda artystyczna”. Przyjmując jednak pozostałe elementy definicji Henningsena, autor ujmuje specyfikę kabaretu w następujący sposób: „Kabaret jest więc artystyczną metodą stawiania pod znakiem zapytania i podawania w wątpliwość zależności w systemie wiedzy publiczności, i – jeśli to się powiedzie – zburzenia ich, nie proponując w zamian (a i nie znając) lepszego lub najlepszego albo zgoła jakiegokolwiek rozwiązania” (Fleischer, 2002, s. 340).

Pedagogiczna rola kabaretu ujawnia się więc przede wszystkim w aktywizowaniu myślenia widza, który – jak pisze M. Flischer – podczas kabaretowych widowisk aktywnie „zongluje” modelami myślenia. Kabaretysty nie interesuje przy tym, co odbiorca zrobi z programem kabaretowym po jego opuszczeniu. Program kabaretowy służy zatem jedynie do aktywizowania pewnego mechanizmu, sam nie będąc składową obrazu świata. Istotę kabaretowych mechanizmów wiedzy uchwycić można najłatwiej poprzez zastawienie ich z mechanizmami charakterystycznymi dla teatru: „W przypadku teatru lub literatury widz/czytelnik odnosi to, czego się dowiaduje, do swojej wiedzy o świecie, do swoich modeli myślenia i *integruje to z modelem*. W kabarecie natomiast sytuacja jest dokładnie odwrotna: widzowi dostarczane jest coś, co ten *konfrontuje* ze swoją wiedzą o świecie, z modelami myślenia i stwierdza, że *nie da się tego zintegrować*, że nie przystaje to do obrazu świata, jakim posługiwał się dotychczas. Widz musi zatem przefunkcjonować poszczególne elementy modelu i adekwatniej *zintegrować model myślenia* w nowy, zmodyfikowany system. (...) Spektakl teatralny przez proces recepcji staje się integralnym elementem istniejącego obrazu świata, program kabaretowy natomiast jest opakowaną w dowolną treść instrukcją obsługi, pozwalającą – a zasadzie konfrontacji – na nowe zestawienie obrazu świata” (Fleischer, 2002, s. 340).

Owa specyfika kabaretu, określana mianem tematyzacji procesu generowania znaczeń, jawi się jako interesujący poznawczo obszar pedagogiczny, doskonale wpisując się w przestrzeń tak zwanej publicznej pedagogii.

Idea pedagogii publicznej pojawiła się w dyskursie naukowym dzięki pedagogom krytycznym oraz badaczom związanym z takimi nurtami, jak: studia feministyczne, kulturowe, edukacja dorosłych, wielokulturowość czy polityka publiczna (Kubinowski, 2019). Jako koncepcja publiczna pedagogia zaistniała w naukowym dyskursie w latach 90. XX wieku za sprawą Henry’ego A. Giroux. Termin „pedagogia” definiowany jest jako „względnie spójny i trwałe zbiór praktyk edukacyjnych, które są możliwe do zrekonstruowania przez refleksyjnych praktyków, uczestników tych praktyk, chętnych do mówienia i pisania o nich, formułowania algorytmów owych stałych zachowań i drobnych w nich innowacji, nienaruszających ich istoty” (Kwieciński, 2011, s. 20).

Z. Kwieciński zaznacza, że definicja pedagogii różni się od jej od-greckiego rozumienia. Interpretować ją można jako „całozyciową drogę, trajektorię edukacyjną jednostki, na której dokonuje ona wyborów oraz wysiłków samokształceniowych i samowychowawczych. Już samo rozumienie głównego pojęcia stawia na głowie nasze powszechne, od-greckie znaczenie pedagogii jako prowadzenia, przewodzenia, bycia wprzód i nad dzieckiem” (Kwieciński, 2011, s. 29).

Po raz pierwszy pojęcia „public pedagogy” użyto w Stanach Zjednoczonych pod koniec XIX wieku. Szczegółowe opracowania tego terminu pojawiły się jednak stosunkowo niedawno. Zgodnie z nimi rozumienie pojęcia „public pedagogy” zawrzeć można w pięciu zasadniczych kategoriach: życie codzienne i kultura popularna; sprawy obywatelskie poza szkołą i w szkole; przestrzeń publiczna i instytucje nieformalne; aktywizm społeczny i publiczny intelektualizm; dominujące dyskursy kulturowe (Sandlin, O’Malley, Burdick, 2011).

Jest więc pedagogia publiczna koncepcją opartą na przekonaniu, że szkoła nie jest jedynym miejscem kształcenia. Zbigniew Kwieciński (2011) stawia wręcz tezę, że źródeł dominującej pedagogii szukać należy poza pedagogiką akademicką. Chodzi więc – jak wskazuje Dariusz Kubinowski – o szeroko pojmowane przejawy „pedagogii ludzkości”, będące implikacjami dla szkolnych i pozaszkolnych obszarów pedagogiki. Studia nad publiczną pedagogią ogniskują się najczęściej wokół tych przestrzeni edukacyjnych, które występują poza szkolnymi murami. Wśród nich wskazać można między innymi: kulturę popularną, sztukę, media, internet, instytucje kulturalne oraz społeczne, miejsca komercyjne, przestrzenie publiczne, manifestacje polityczne, akcje obywatelskie, ruchy społeczne, wydarzenia sportowe itp. (Kubinowski, 2019). Pedagogia publiczna związana jest więc z uczeniem nieformalnym, gdzie procesy kształtowania wiedzy, postaw, umiejętności i wartości dokonują się na bazie doświadczeń i oddziaływań edukacyjnych, m.in. mass mediów czy szeroko rozumianego otoczenia (rodziny, przyjaciół, środowiska zawodowego, rynku, zabaw). Ich zaletą jest brak narzuconych ram edukacyjnych,

brak sztywnych ram procesu uczenia, co nierzadko łączy się z rozrywką bądź zabawą (Skrzypczak, 2016).

### 3. NA TROPIE KABARETOWYCH PEDAGOGII

Z. Kwieciński (2011) dokonuje rozróżnienia na pedagogie głównego nurtu oraz pedagogie poboczne. W pierwszej grupie wskazuje pedagogie konserwatywne, liberalno-postępowe oraz hedonistyczne. Pedagogie poboczne dzieli z kolei na przewrotne (kontestacyjne, przekorne i opozycyjne wobec pedagogii głównego nurtu), pokrętne (cyniczne w swych intencjach, ukrywające pod pięknymi hasłami nieuczciwe zamiary i interesy), odlotowe (proponujące ideologie utopijne, ale posiadające potencjał konstruktywnej zmiany) oraz dyskretne (odczytywane wtórnie, tworzone przez niepedagogów, ale z czytelnym przesłaniem pedagogicznym). Pedagogie poboczne to – jak pisze Monika Jaworska-Witkowska – „imponderabilia wymykające się dyskursywnym roszczeniom twardej metodologii” (Jaworska-Witkowska, 2011, s. 317).

Dystynktywne cechy kabaretu naprowadzają nas na trop pedagogii przewrotnych. W opracowanym przez Z. Kwiecińskiego „Słowniczku” dookreślającym typologię poboczne, w kategorii „przewrotne (opozycyjne)” pojawiają się interesujące w kontekście kabaretu hasła: pedagogie ironiczne, groteskowe; karnawalizujące; błazeńskie. Oczywiście należałoby analizować kabaret także w perspektywie pedagogii krytycznych (m.in. demaskatorskich i oporu), a także pop-pedagogii i pedagogii zabawy, jednak przez wzgląd na ramy oraz przyczynkowy charakter niniejszego opracowania przyjrzymy się trzem pierwszym tropom kabaretowych pedagogii – ironicznej i groteskowej, karnawalizującej oraz błazeńskiej.

Kabaret nie istnieje bez ironii – pisze Czesław Robotycki (1994). Leksykalnie ironia rozumiana jest jako zamaskowana kpina, ukryta w pozornej aprobacie drwina oraz jako lekki sarkazm zawarty w wypowiedzi, której sens zamierzony stanowi odwrotność dosłownego znaczenia słów (Kopaliński, 1988). Istotą i warunkiem koniecznym jest jej podwójne znaczenie (Muecke, 2002). Zdaniem Piotra Łaguny ironia jest zarówno specyficznym punktem widzenia, jak i postawą kulturową. Jako postawa kulturowa ironia zaznacza oraz wytwarza poczucie sprzeczności, skłaniając do dystansu wobec swojego przedmiotu. Ów ironiczny dystans pozwala całościowo porządkować rzeczywistość, ukazując jej antynomiczny charakter i towarzysząc śmiechowi tragizm (Łaguna, 1984).

Analizując ironię w kontekście nowoczesności, za Zofią Mitosek wyróżnić można postawę i świadomość ironiczną. Ironia rozumiana jako postawa wobec

świata wyraża się w tak zwanej ironii krytycznej, druga – będąca stanem świadomości – w tak zwanej ironii wątpiącej. Ironista krytyczny, nie wątpiąc w swoje racje, podważa szyderczo racje innych. Wywyższa się przy tym ponad obiekty krytyki, co uwidacznia się niekiedy w dogmatyzmie i wykorzystywaniu ironii jako narzędzia ataku. Ironistę wątpiącego cechuje natomiast postawa paradoksalna, dystans wobec siebie i innych, tolerancja i rozsądek. Ironia jest w tym wypadku narzędziem obrony własnej niezależności, choć wiąże się z ciągłym rozdarciem. Igrając z różnymi poglądami, ironista wątpiący „stawia się w sytuacji błazna, który wiedząc zbyt dużo, traci własne przekonania i dlatego się śmieje” (Mitosek, 2013, s. 11).

W perspektywie rozważań nad kabaretem warto zatrzymać się nad przywołanym powyżej rozróżnieniem. Artysta kabaretowy jawi się bowiem jako ktoś posiadający ironiczną świadomość – z dystansem tak wobec siebie, jak i innych. Tomasz Mazur (2014) mówi wręcz o istnieniu osobowości ironicznej, wyprowadzając tę kategorię z tradycyjnej ironii sokratejskiej, która ma charakter pedagogiczny, nie służy sprawieniu przykrości rozmówcy, ale wciągnięciu go w dialog. Koncepcja ta jest bardzo bliska przywoływanemu w niniejszym opracowaniu spojrzeniu na kabaret.

Groteska rozumiana jest natomiast jako swobodna gra zastanymi elementami poglądów, wyobrażeń, ideologii, kwestionująca obowiązujące wartości. Jak zaznacza M. Głowiński (1992), groteska ze swej natury zawsze odznaczała się nonkonformizmem, stanowiła votum nieufności wobec usankcjonowanych obyczajów oraz poglądów.

To, co typowe dla groteski, to negacja oraz godzenie sprzeczności. Wśród tych sprzeczności, które godzić ma groteska, wskazuje się między innymi: wulgarność i patos, wyolbrzymienie (hiperbolę) i litotę (pomniejszenie), fantastyczność i naturalistyczność, śmieszność i grozę. Jest więc groteska czymś w rodzaju wspólnego mianownika przeciwieństw, formą dynamicznego napięcia między składnikami przedstawienia (Głowiński, Okopień-Sławińska, Sławiński, 1991). E. Sidoruk wskazuje na trzy zasadnicze źródła twórczości groteskowej: znamieną dla ludyczności potrzeba igrania z formą, poczucie absurdalności świata, niezgoda na rzeczywistość w jej zastanym kształcie. Jak podkreśla autorka, „groteska podejmuje grę z absurdem i w ten sposób usiłuje nad nim zapanować” (Sidoruk, 2004, s. 14). Wykorzystuje więc groteska wybrane elementy świata rzeczywistego, schematy prawdziwych sytuacji, stereotypy świadomości społecznej. Wszystko to podporządkowane jest jednak innym prawom oraz innej logice niżli ta, która funkcjonuje w realnym świecie (Łaguna, 1984).

Trudno uchwycić istotę groteski. Ścierają się tu zazwyczaj dwie najsłynniejsze jej koncepcje – W. Kaysera oraz M. Bachtina. Pierwsza przedstawia groteskę jako



świat nieosobowy, wyobcowany i absurdalny, druga – jako świat przezwyćężonej alienacji, bliskich kontaktów międzyludzkich oraz wszechobecnego poczucia wolności (Bolecki, 1992).

Kabaretowi bliżej do drugiego sposobu myślenia o grotesce, której istotę stanowi karnawałowe odczucie świata. Jako fenomen mieści się bowiem kabaret w zbiorze tych historycznych kulturowych wariantów, które tworzone są przez głębokie kategorie kultury, takie jak karnawał, ironia, zabawa, komizm, śmiech. Jak zauważa Cz. Robotycki (1994), ma więc kabaret swoje dalekie kulturowe odniesienia w postaci błazna, literaturze sowizdrzalskiej oraz karnawałowym odwracaniu świata.

Idea karnawału w swoim pierwotnym, średniowiecznym rozumieniu związana była z przekraczaniem granic, kwestionowaniem oficjalnych praw i hierarchii. Karnawał był swoistym wentylem bezpieczeństwa, dającym ujście nieskrępowanej wyobraźni i inwencji, uwalniającym na chwilę od tego, co oficjalne i nienaruszalne. Śmiech karnawałowy jest zatem śmiechem wynikającym z gry przeciwieństw, z mieszania porządków i hierarchii, z wyzwolenia całej, różnorodnej dynamiki świata, oscylującej pomiędzy sprzecznymi wartościami (Łaguna, 1994).

Michał Bachtin uznawał karnawalizację za źródło powieści jako gatunku oraz jedną z najistotniejszych jej cech. W przypadku powieści karnawalizacja realizuje się, zdaniem M. Bachtina, między innymi poprzez wielogłosowość oraz różnorodność stylów, swobodę fikcji, równouprawnienie rozmaitych języków społecznych, mieszanie pierwiastków komicznych i poważnych, stylu wulgarnego i wzniosłego, parodię (Bachtin, 1975). We współczesnych analizach podkreśla się, iż na poetykę karnawału składają się między innymi: familiarność kontaktów, ahierarchiczność, profanacje, parodia społecznie usankcjonowanych wartości, ambiwalencje znaczeń, mezalianse, nastawienie na sytuacje kryzysowe i momenty zmiany (Kowalczyk, 2011). Wszystkie te elementy uwidaczniają się dzisiaj w rozmaitych formach satyrycznych i groteskowych, w tym również w kabarecie. Szczególnie że zjawisko karnawalizacji intensyfikuje się w warunkach kultury masowej.

Z karnawalizacją bezpośrednio związana jest postać błazna. I choć P.P. Grzybowski stwierdza, że „powrót do korzeni publicznej roli błazna w społeczeństwie (tj. do relacji idei rozśmieszania, wyśmiewania i poprawiania samopoczucia widzów) zaczął się wraz z upowszechnieniem sztuki cyrkowej, w której rolę błaznów odgrywają klauni” (Grzybowski, 2015, s. 128), nie sposób nie wiązać tej roli ze zjawiskiem kabaretu – wszak artystę kabaretowego nazwać można właśnie współczesnym błaznem, który „kwestionuje wszystko, co jest, dlatego, że jest” (Kowalski, 1987, s. 145).

„O kabarecie powiada się czasem błazenada. Błazenada, to działanie błazna. (...) Kabaret to krzywe zwierciadło rzeczywistości, to możliwość stosowania odwrotnej optyki wobec faktów i ludzi” – pisze Czesław Robotycki (1994, s. 7). Błazenada to szczególna forma krytyki rzeczywistości. Koncepcja uporządkowanego i racjonalnego świata jest tu przeciwstawiana wizji świata absurdalnego i przypadkowego. W ten sposób demaskowany jest istniejący porządek, jego pozorna harmonia, a odsłaniane są jego wewnętrzne napięcia i antynomie. W przeciwieństwie do pozytywnych doktryn zmierzających do przeobrażeń świata, błazeństwo ma na celu pokazanie absurdalności zastanego ładu, ale również własnej słabości i bezsily (Grzeszczuk, 1969).

Myśląc o artyście kabaretowym jako o współczesnym błaznie, należałoby utożsamiać go z „błaznem-prawdomówcą”, którego urząd już w czasach starożytnych wykształcił się na niektórych dworach obok urzędu „błazna-wesołka”. O ile błazen-wesołek miał jedynie rozbawiać i rozśmieszać biesiadników, to błazen-prawdomówca był swoistym filozofem i mędrce, mającym budzić refleksję i w krzywym zwierciadle ukazywać prawdę: „błazen stanowił zabawne uosobienie opozycji, był niejako »antywładcą«, ukazującym granice i przypominającym, że także jego pan jest tylko człowiekiem, a jego władza w pewnym momencie się kończy. Śmiech błazna był częstokroć głosem rozsądku” (Grzybowski 2015, s. 125).

Analogii i źródeł kabaretu, w kontekście omawianego tu tropu błazna, upatrywać należy również w literaturze sowizdrzalskiej<sup>2</sup>, sięgającej swoimi korzeniami właśnie do zjawiska karnawalizacji oraz opozycji: kapłan – błazen. W sowizdrzalskich humorystach upatruje się protoplastów takich twórców absurdu i groteski, jak Witkacy, Gombrowicz czy Gałczyński (Grzeszczuk, 1970). Fundamenty literatury sowizdrzalskiej związane są nie tylko z komiczną i humorystyczną twórczością, ale również ze swoistą żartobliwą ideologią wyrażającą się w postawach życiowych tak twórców, jak i czytelników, które określić można mianem pewnego rodzaju subkultury. Komizm wykorzystywany był bowiem w omawianym nurcie nie tylko w celach rozrywkowych, ale jako narzędzie dewaluacji uznawanych powszechnie

---

<sup>2</sup> Mianem literatury sowizdrzalskiej określa się literacką twórczość plebejskich humorystów XVI wieku oraz pierwszej połowy XVII stulecia. Jak zaznacza Stanisław Grzeszczuk, nurt ten zajmuje szczególne miejsce w dziejach staropolskiego piśmiennictwa: „Tworzy nurt opozycyjny wobec literatury warstw panujących, ustabilizowanych i bogatych. Prowokacyjnie ośmiesza mity i ideały kultury *oficjalnej*, zarówno szlacheckiej i kościelnej, jak też mieszczańskiej, parodiuje pojęcia etyczne i estetyczne, drwi z poetyki i ideologii, złośliwie deprecjonuje świat wartości społecznych, politycznych, moralnych i obyczajowych w tej kulturze uznawanych i cenionych” (Grzeszczuk, 1970, s. 7).

wartości, odwracania hierarchii i sensów zastanego świata, zaprzeczania autorytetom (Grzybowski, 2017).

Tworząc przeciwwagę dla „budującej” literatury oficjalnej, odgrywała literatura sowizdrzalska rolę przede wszystkim burzącą, którą S. Grzeszczuk określa jako budujący sens burzenia. To, co jest śmieszne – jest także mniej autorytatywne i mniej groźne. Świat prezentowany w błazeńskim, krzywym zwierciadle łatwiej jest obalić, stąd nie głosząc rewolucji, można dokonać jej w świadomości (Grzeszczuk, 1970). Dokładnie taką rolę przypisać można również kabaretowi. M. Fleischer rozpatruje ją w kontekście moralnego wymiaru kabaretu i roli artysty kabaretowego jako „autorytetu instancji moralnej”. Wiąże się to z prawem krytykowania wszystkiego i wszystkich, bez ograniczeń w wyborze środków, tematów i bohaterów krytyki. Owa kabaretowa wolność ma jednak charakter paradoksalny. M. Fleischer nazywa ją mianem błazeńskiej, a więc bezskutecznej, jako że kabaret nie jest w stanie zmienić mechanizmów władzy. Jego funkcja sprowadza się więc nie tyle do zmiany świata, co publiczności (Fleischer, 2002). Twórca kabaretowy jest zatem ucieleśnieniem błazna, który bawi, jednocześnie podając w wątpliwość to, co uchodzi za oczywiste (Szczerbowski, 1994).

#### 4. PODSUMOWANIE

Nadrzędną funkcją kabaretu jest przekraczanie tabu, łamanie i naruszanie schematów. Funkcja ta realizowana jest za pośrednictwem środków typowych dla szeroko rozumianej satyry. Artysta kabaretowy, współczesny błazen i wątpiący ironista, zaprasza widzów do gry mającej znamiona groteski, której istotę stanowi karnawałowe odczuwanie świata, podawanie w wątpliwość zastanych poglądów i wyobrażeń. W perspektywie pedagogicznej szczególnie istotna wydaje się przy tym właściwość kabaretu określana mianem niepełności semantycznej (Fleischer, 2002), polegająca na generowaniu wrywkowych i fragmentarycznych znaczeń, stanowiących impulsy dla procesów myślowych, które na scenie są jedynie inicjowane. Tym samym kabaret zakłada samochowychowawczy i samokształceniowy wysiłek widza, ale bez narzuconych odgórnie ram edukacyjnych. Jest zatem istotnym obszarem publicznej pedagogii, noszącej znamiona pedagogii ironicznej i groteskowej, błazeńskiej i karnawalizującej.

Zagadnienie pedagogii kabaretu z pewnością wymaga dalszej, zaawansowanej analizy, pogłębiającej podjęte w niniejszym opracowaniu tropy i rozszerzające je na kolejne istotne obszary, takie jak pop-pedagogia, pedagogia zabawy, pedagogie demaskatorskie i pedagogie oporu. Nie bez znaczenia jest tu również kwestia

jakości programów kabaretowych, które – jak zaznaczono we wstępie – są dzisiaj coraz bardziej odległe od karnawałowego widzenia świata. Pedagogie kabaretu należałoby zatem poddać wartościowaniu, z wykorzystaniem kontinuum: konstruktywne – dyskursywne – destruktywne humanistycznie. Dopiero taka analiza umożliwi pokazanie zróżnicowania edukacyjnych kontekstów kabaretu. W ogromie kabaretowych produkcji z pewnością znajdują się jednak również te, które pozwalają wierzyć, że kabaret to „najbardziej potrzebna nam sztuka, otwarta na nowe formy estetyczne i odwieczne sposoby osvajania świata – poprzez krytyczne, bezkompromisowe, odważne o nim myślenie” (Kiec, 2014, s. 11).

## Bibliografia

- Bachtin, M. (1975). *Twórczość Franciszka Rabelais’go a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*. Tłum. A. Goreniov, A. Goreniov. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Biskupović, A. (2018). Kabaret – nastanak, povijest, zakonitosti i teorija. *Dani Hvarškoga kazališta: Građa i rasprave o hrvatskoj književnosti i kazalištu*, 44 (1), s. 109–131.
- Bolecki, W. (1992). Groteska, groteskowość. W: A. Brodzka-Wald, M. Puchalska, M. Semczuk, A. Sobolewska, E. Szary-Matywiecka (red.), *Słownik literatury polskiej XX wieku* (s. 345–361). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Fleisher, M. (2002). *Konstrukcja rzeczywistości*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Fox, D. (2012). Zrozumieć popularność kabaretu. W: D. Fox, J. Mikołajczyk (red.), *Jaki jest kabaret?* (s. 13–30). Katowice: Uniwersytet Śląski w Katowicach, Oficyna Wydawnicza Waclaw Walasek.
- Głowiński, M. (1992). *Rytuał i demagogia. Trzydzieści szkiców o sztuce zdegradowanej*. Warszawa: Open.
- Głowiński, M., Okopień-Sławińska, A., Sławiński, J. (1991). *Zarys teorii literatury*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Grzeszczuk, S. (1969). Konfrontacje i prowokacje sowizdrzalskie. *Pamiętnik Literacki*, LX (3), s. 47–95.
- Grzeszczuk, S. (1970). *Błażeńskie zwierciadło. Rzecz o humorystyce sowizdrzalskiej XVI i XVII wieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Grzybowski, P.P. (2015). *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grzybowski, P.P. (2017). Święta głupców i błaznów. Karnawałowy śmiech oporu w sferze publicznej i klasie szkolnej. W: M. Chutorański, J. Moroz, O. Szwabowski (red.), *Subsumcje edukacji* (s. 295–325). Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Jaworska-Witkowska, M. (2011). Aneks 2 (na zamknięcie). Skrzydlate i pełzające pedagogie. Przypisów do typologii Zbigniewa Kwiecińskiego ciąg dalszy. W: M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii – naukowe, dyskretne, odlotowe* (s. 316–321). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kiec, I. (2014). *Historia polskiego kabaretu*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

- Kopaliński, W. (1988). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Wyd. XVI rozszerzone. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kowalczyk, M. (2011). Profanacje, detronizacje, odwrócenia – karnawalizacja chrześcijańskiego sacrum w sztuce współczesnej (przypadek Doroty Nieznalskiej). *Kultura i Edukacja*, 2 (81), s. 7–18.
- Kowalski, K. (1986). *Śmiech na służbie*. Warszawa: Iskry.
- Kubinowski, D. (2019). Sztuka (dla/w) społeczności – animacja kultury – pedagogia publiczna. Przypadek Międzykulturowego Festiwalu Artystycznego „Ludzka Mozaika” w Goleniowie. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 20, s. 345–358.
- Kwieciński, Z. (2011). Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych. W: M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii – naukowe, dyskretne, odlotowe* (s. 19–31). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łaguna, P. (1984). *Ironia jako postawa i jako wyraz. Z zagadnień teoretycznych ironii*. Kraków–Wrocław: Wydawnictwo Literackie.
- Madej, J. (2008). Kabaret jako gra. Na materiale skeczy „Kopernik” Kabaretu Moralnego Niepokoju. *Homo Communicativus*, 3, s. 109–116.
- Mazur, T. (2014). Koncepcja edukacji ironicznej. *Analiza i Egzystencja*, 25, s. 31–51.
- Melosik, Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń–Poznań: Edytor.
- Mitosek, Z. (2013). *Co z tą ironią?* Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Muecke, D.S. (2002). Ironia: podstawowe klasyfikacje. W: M. Głowiński (red.), *Ironia* (s. 43–74). Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Osip, K. (2012). „Z czego się śmiejecie?, czyli sztuka kabaretowa w perspektywie edukacyjnej. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1, s. 205–223.
- Robotycki, Cz. (1994). „Piwnica pod Baranami” – antropologiczna interpretacja formuły kabaretu. *Polska Sztuka Ludowa – Konteksty*, 48 (1–2), s. 61–72.
- Sandlin, J.A., O’Malley, M., Burdick, J. (2011). Mapping the Complexity of Public Pedagogy Scholarship 1894–2010. *Review of Educational Research*, 81 (3), s. 338–375.
- Sidoruk, E. (2004). *Groteska w poezji Dwudziestolecia. Leśmian – Tuwim – Gałczyński*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Skrzypczak, B. (2016). Pomiędzy społecznym a publicznym – nowa przestrzeń edukacji i refleksji. *Pedagogika Społeczna*, 3 (61), s. 9–36.
- Szczerbowski, T. (1994). *O grach językowych w tekstach polskiego i rosyjskiego kabaretu lat osiemdziesiątych*. Kraków: Instytut Języka Polskiego.