



Kamila Osip

Uniwersytet Wrocławski

„Z czego się śmiejecie?”, czyli sztuka kabaretowa w perspektywie edukacyjnej

KEY WORDS

critical pedagogy, deconstruction of culture, resistance, dialogue, cabaret, popular arts, game, entertainment

ABSTRACT

Osip Kamila, „Z czego się śmiejecie?; czyli sztuka kabaretowa w perspektywie edukacyjnej [*What Are You Laughing At?; Sketch Comedies in the Perspective of Education*]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 1, 2012, Poznań 2012, pp. 205–223, Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2470-9

The educational reality is nowadays increasingly associated with the philosophy of postmodernity. The new orientation leads researchers to explore new paths – one of them may be the inclusion of popular culture with all its potential, not excluding popular arts, to the educational canon. This text is an attempt to approximate the popular arts as having significant educational potential in reference to the critical pedagogy. I will try to prove that even purely entertaining aspects of culture may have educational content. First of all, I would like to describe a critical orientation in pedagogy; I will present its practical side in relation to the deconstruction of cultural meanings and finally, I will show some consequent implications for relations between culture and education.

The next part of my considerations will concern the popular culture as an educational area, with particular emphasis on a game as the source of culture and as an inherent element of popular arts. I will present in detail associations between popular arts and education based on Polish cabaret which I acknowledged as a place, where basic tasks and functions of critical pedagogy can be seen and realized.

Finally, I will present some parts of interviews which had been conducted as my researches – these are the respondents' opinions about cabaret and its interpretation. This part seems to be showing cabaret as a place of discourse, where a critical dialogue between the sender, the content and the recipient of cabaret transmission takes place.

Wprowadzenie

Rzeczywistość społeczno–kulturowa, w której dzisiaj funkcjonujemy, jest wielobarwna, zróżnicowana. Widoczne jest to również w obszarze pedagogiki, której przedstawiciele starają się stworzyć coraz bardziej adekwatne koncepcje uprawiania teorii i praktyki wychowawczej oraz edukacyjnej, akcentując ważną w tym procesie rolę kultury i jej poszczególnych elementów.

Już klasycy pedagogiki kultury wskazywali na ogromny potencjał edukacyjny sztuki (Jankowski, 2006), chociaż tak naprawdę słowo „edukacyjny” nie do końca oddaje specyfikę tychże teorii. W literaturze opisującej pedagogikę kultury dominują koncepcje ogólnie określane mianem „wychowania estetycznego”, które ma na celu stworzyć, ukształtować kompetentnego odbiorcę sztuki; ukazać, co w sztuce jest wartościowe, a co należy bezwzględnie odrzucić jako nieinteresujące wychowawczo, czy wręcz szkodzące rozwojowi zmysłu estetycznego. Na miano sztuki zasługiwały *de facto* wytwory tak zwanej kultury „wysokiej”, która zdawała się być jedyną słuszną opcją wychowawczą.

Wraz z nadejściem postmodernistycznej orientacji w pedagogice zrodziły się nowe koncepcje wzajemnych relacji edukacji i kultury, w których bardziej niż procesy wychowawcze akcentuje się właśnie tę *e d u k a c y j n ą* rolę zjawisk kulturowych, wychowanie bowiem zakłada pewną intencjonalność, uporządkowanie procesów, oparte o wcześniej stworzoną teorię. Tymczasem, jak zauważa Tomasz Szkudlarek, „przesłanie postmodernizmu zdaje się podważać fundamenty myślenia teoretycznego w naukach społecznych” (Szkudlarek, 1992: 71). Skoro niemożliwe jest stworzenie stabilnej teorii, pedagogika musi zwrócić się ku działaniom raczej edukacyjnym, nieakcentującym nadrzędnej roli kulturowego wychowawcy, mentora.

Interesującym z punktu widzenia rozważań na temat edukacyjnego potencjału sztuki jest proces przemian w myśleniu o związkach kultury i edukacji na polu pedagogiki. Przemiany ustrojowe w Polsce wpłynęły nie tylko na kwestie gospodarcze czy polityczne, co wydaje się naturalnym zjawiskiem. To bowiem, co dzieje się „na górze”, wpływa na rzeczywistość społeczno–kulturową i naukową. Lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte XX wieku były w naszym kraju czasem niepokoju, rozkwitu opozycji, buntu politycznego, światopoglądowego, kulturowego. Co ciekawe, właśnie wtedy nastąpił upadek tradycyjnie rozumianej pedagogiki kultury, która – zbyt radykalna, by mogła oddawać złożoność środowiska kulturowego – wyparta została z dyskursu naukowego głównie na rzecz pedagogiki krytycznej (Milerski, 2003: 222).

Pedagogika krytyczna a dekonstrukcja znaczeń kultury

Z uczestnictwem w kulturze wiąże się niewątpliwie kategoria świadomości. Aktywność kulturowa jest zawsze pewnym wyborem, którego dokonujemy w oparciu o własne przemyślenia i krytyczną ocenę prezentowanych zjawisk i propozycji. Owo krytyczne myślenie ukonstytuowało pedagogikę krytyczną, która podparcie strukturalne znalazła w obrębie teorii krytycznej (Szkudlarek, 2003: 363). Tak naprawdę jednak krytyczna orientacja dotyczy nie tylko poruszanej tematyki, ale nawet samej teoretyczności nauk pedagogicznych, w związku z czym pojawia się sytuacja, w której to praktyka konstytuuje teorię pedagogiki krytycznej (Szkudlarek, 1992: 7), co ma implikacje dla związku kultury i edukacji.

Jednak tak naprawdę twórcza aktywność kulturowa, aby mogła wzbogacić podłoże teoretyczne pedagogiki krytycznej, musi wpisywać się w pewne założenia, które wywodzą się z teorii krytycznej właśnie. Za główny cel teoria krytyczna przyjmuje odrzucenie „fałszywej świadomości” i spojrzenie na rzeczywistość (w tym wypadku edukacyjną) z obiektywnego punktu widzenia, co utrudnia naszą partycypacja w owej rzeczywistości (Szkudlarek, 2003: 363). Jeżeli uda nam się ten cel zrealizować, łatwo zauważymy, iż szkoła – w założeniu klasyków pedagogiki kultury miejsce, które powinno uczestniczyć w transmisji kultury – nie do końca swoją funkcję spełnia. Co więcej, w y c h o w a n i e szkolne zabija przejawy aktywności kulturalnej młodzieży, która nie jest zainteresowana kulturą i sztuką „elitarną”. Teoria krytyczna demaskuje także mechanizmy władzy (Szkudlarek, 2003: 367), w tym wypadku sprawowanej przez „jedyną słuszną opcję”, jaką zdaje się być w obszarze szkoły kultura „wysoka” nad zmarginalizowanymi obszarami kultury.

Nie jest jednak tak, że młodzież w kulturze nie uczestniczy. Obecne trendy w pedagogice coraz częściej akcentują potencjał pozaformalnego obszaru edukacji młodzieży. Jakie ma to odzwierciedlenie w praktyce szkolnej? Uczeń, który na zadane na sprawdzianie pytanie o ulubione dzieła Chopina napisze, iż preferuje hip-hop, na pewno nie dostanie oceny pozytywnej. W dalszym ciągu niechęć do uczestnictwa w kulturze dominującej wiąże się – w obrębie szkoły – z odsunięciem od uczestnictwa w kulturze w ogóle.

Stąd pojawia się opór jako nieodłączny atrybut krytycznej orientacji w pedagogice. W tradycyjnie ujmowanej pedagogice opór nie wydaje się być zjawiskiem sprzyjającym edukacji (a raczej wychowaniu). Jednak konotacje: opór–kultura–sztuka–edukacja są doskonale widoczne chociażby na przykładzie grup artystycznych powstających „w opozycji”, czy wręcz całych ideologii (np. punk). Teoretycznych podwalin dostarcza pedagogice krytycznej właśnie praktyka zmarginalizowanego obszaru kultury. Obszaru jako pewnej kategorii jednostkowej, gdyż w opozycji do kultury „wysokiej” stoi tylko kultura „niska” – przez krytyków utożsamiana z kulturą popularną.

Obrona kultury popularnej, choć coraz powszechniejsza, stanowi w obecnym dyskursie edukacyjnym nie lada wyzwanie. Wynika to z faktu, iż wytwory teje kultury w dalszym ciągu mają wśród pedagogów więcej przeciwników niż zwolenników. Jakich więc użyć argumentów, aby wykazać, że kultura popularna ma potencjał edukacyjny? Szkudlarek szansy dla jej wytworów upatruje w „nowej” orientacji pedagogicznej, zdolnej do dekonstrukcji znaczeń kulturowych (zob. Szkudlarek, 1994: 395–412). Opisuje współczesną kulturę jako przesiąkniętą twierdzeniem, iż powszechna jest pewna konieczność wychowywania nie tylko dzieci. Powołując się na Michela Foucaulta, Szkudlarek przedstawia ów „pedagogizm” jako formę sprawowania władzy nad społeczeństwem (Szkodlarek, 1994: 396). W nawiązaniu do pedagogiki krytycznej pojawia się zatem koncepcja wychowania jako narzędzia władzy, nadzoru społecznego, a tradycyjnie ujmowana pedagogika zdaje się tego faktu nie dostrzegać. Problem takiej pedagogiki polega na tym, iż nie ma ona dość naukowego zaplecza, aby odsłaniać mechanizmy władzy, jest równocześnie dyscypliną akademicką, która owe mechanizmy uprawomocnia (Szkodlarek, 1994: 397).

Orientacja krytyczna jest jedną z wielu obecnych w kanonie pedagogicznym. Zdawać by się mogło, iż czasy największej popularności pedagogika krytyczna ma już za sobą, jednak na przykładzie wartościowania kultury można zauważyć, iż potencjał edukacyjny kultury popularnej nie jest stawiany na równi z dorobkiem kultury „wysokiej”. Poszukując nowego miejsca dla pedagogiki, która w dyskursie naukowym jest skazana na status „ubogiego krewnego”, Tomasz Szkudlarek upatruje nadziei w jej wewnętrznej heterogeniczności (Szkodlarek, 1994: 402), bowiem w perspektywie postmodernistycznej wewnętrzna nierozstrzygalność jest warunkiem *sine qua non* wspomnianej wcześniej dekonstrukcji kultury.

Punktem wyjścia jest krytyka dualistycznej konstrukcji języka. Nadajemy znaczenia, operując takimi przeciwstawieniami jak: „dobry” – „zły”, czy „mądry” – „głupi”. Konstruując naszą własną tożsamość, używamy znaczeń, które tworzymy poprzez poszczególne przeciwstawienia – powstaje zatem subiektywnie odczuwane „ja” oraz „nie-ja”, Inny (Szkodlarek, 1994: 402), który jest naszym cieniem, drugim biegunem. Między dwoma biegunami znajdują się jednak znaczenia, których owa dualistyczna koncepcja nie uwzględnia. Świat nie jest przecież czarno-biały. Dominacja tego, co „dobre” czy „mądre”, rodzi z drugiej strony podporządkowanie, czy też – nawiązując do pedagogiki krytycznej – opór tego, co „złe” i „głupie”. Trwając w tej konwencji, zgadzamy się na wizję „dominacji” i „podporządkowania/oporu”, na wizję czarno-białego świata. W takim świecie nie ma miejsca na całą gamę szarości, która zostaje pozbawiona tym samym prawa głosu. Dekonstrukcja znaczeń to właśnie „ugłosowienie” wszystkiego tego, co znajduje się pomiędzy dwoma biegunami, pomiędzy czernią a bielą. Spojrzenie z innej perspek-

tywy na rzeczywistość społeczno-kulturową. Dekonstrukcja kultury daje szansę na przemówienie tym teoriom, które nie będąc definiowane w kategoriach czerni i bieli, operują całą gamą szarości. Wśród tej właśnie szarości należy szukać roli pedagogiki w dyskursie naukowym.

Poszukując szansy na rekonstrukcję teorii edukacji, Szkudlarek nawiązuje do związków pedagogiki ze studiami kulturowymi (Szkudlarek, 1994: 405). Tak jak pedagogika, tak i studia kulturowe są bardzo zróżnicowanym polem badań. Badając relacje kultury i edukacji, studia kulturowe odrzucają podział na kulturę „wysoką” i „niską” – żadne czynności czy wytwory kulturowe nie mogą być odczytywane w oderwaniu od pewnych społecznych struktur, które nie podlegają dualistycznemu wartościowaniu. W takiej sytuacji pedagogika, jako dziedzina bliska studiom kulturowym, może z powodzeniem badać relacje edukacji i kultury wraz z jej wytworami. A skoro podział na kulturę „wysoką” i „niską” traci wszelki sens, pedagogika – nawiązując do swojej krytycznej orientacji – powinna bez kompleksów zająć się obszarem, który stanowi praktykę kulturową młodzieży – kulturą popularną.

Zabawa jako źródło kultury popularnej

Aktywność artystyczna, jak również recepcja sztuki z obszaru kultury popularnej, są nieodłącznie związane z rozrywką. Termin „muzyka rozrywkowa” funkcjonuje jako najbardziej ogólny opis wszystkich utworów, których ładunek estetyczny jest według krytyków zbyt mały, aby móc użyć względem nich opozycyjnego określenia, jak „poważna”, czy „klasyczna”. Rozrywkowego aspektu sztuki popularnej nie można kwestionować, gdyż w istocie jest on – jak widać na przykładzie muzyki – elementem scalającym różne gatunki. Sama rozrywka jest mimo wszystko tylko jedną ze składowych części innej kategorii, jaką jest zabawa.

Wzajemne relacje zabawy i kultury popularnej są przedmiotem wielu sporów badaczy tych zjawisk. Klasycznym przykładem są teorie dotyczące tego, czy to zabawa konstytuuje kulturę, czy odwrotnie. Analizując związki sztuki popularnej z zabawą, przyjąłam teorię Johana Huizingi, którego książka *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury* jednoznacznie definiuje poglądy autora. Jak pisze Huizinga, zabawa jest starsza od kultury, ponieważ, o ile kultura związana jest z istnieniem ludzkiej społeczności, o tyle zwierzęta bawiły się od zawsze (Huizinga, 1985: 11). Kwestię wywodzenia się kultury od zabawy autor tłumaczy natomiast tym, iż wszystkie działania kulturowe (takie jak np. prawo, komunikacja, sztuka, rzemiosło) przesiąknięte są zabawą (Huizinga, 1985: 16). Nie znaczy to jednak, iż każda zabawa staje się kulturą. Chodzi raczej o to, że kultura jest pierwotnie czynnością o charakterze ludycznym, czynności zabawowe przekształcają się następnie

w pewne obrzędy, zostają niejako „wchłonięte” przez sferę *sacrum*. W przypadku kultury popularnej proces owego „wchłaniania” zdaje się być mniej widoczny ze względu na wybitnie ludyczny charakter jej wytworów.

Opisując kategorię zabawy, badacze wskazują na jej funkcje. Jak ustaliłam wcześniej, w przypadku wytworów kultury popularnej na pierwszy plan zdaje się wysuwać funkcja rozrywkowa. Warto się jednak przyjrzeć innym zadaniom zabawy i zastanowić się, czy na pewno na gruncie kultury popularnej nie mamy z nimi do czynienia. Różne poglądy na samą istotę zabawy wskazują na jej rozmaite funkcje (zob. Okoń, 1987). Poprzez zabawę dzieci uczą się ról społecznych, podlegają socjalizacji bądź zaspokajają potrzeby rozwojowe. Większość tych teorii dotyczy jednak zabaw w wieku dziecięcym. Dopiero gdy połączymy zabawę z humorem i śmiechem, znajdziemy funkcje, które odnoszą się także do zabaw dorosłych. Definiując zabawę, Johan Huizinga nie wskazuje na śmiech jako jej cechę konstytutywną (Huizinga, 1985: 66), jednak należy przyznać, że humor nieodłącznie jest związany z czynnościami ludycznymi. Co więcej, humor nawiązuje również do wspomnianych innych funkcji zabawy, gdyż jak pisze Marian Golka: „Tam [...], gdzie występuje w zabawie humor, tam też [...] przejawia on treści i funkcje społeczne” (Golka, 2004: 42). Bogusław Sułkowski pisze o tym, iż humor, oprócz posiadanej funkcji socjalizacyjnej, jest również narzędziem kontroli i krytyki społecznej (Sułkowski, 1984: 216–217). Na podobne funkcje wskazuje Jan Grad: „naśladowanie ludzi ze sfery ‘powagi’, posiadających wysoki status społeczny, karykaturowanie, parodiowanie ich czynności, zwane ‘śmiesznym’ wykonywaniem, daje poczucie, iluzję równości społecznej i stanowi swoistą formę krytyki społecznej” (Grad, 1997: 33).

Oczywiście nie każda zabawa z kręgu kultury popularnej takie funkcje realizuje. Jak wspomniałam, wyżej opisana charakterystyka zakłada uczestnictwo kategorii humoru. Nie wszystkie zabawy natomiast wiążą się z humorem. Wincenty Okoń w książce *Zabawa a rzeczywistość* przedstawia klasyfikację zabaw, której dokonał Roger Callois (Okoń, 1987: 329–330). Według Calloisa zabawy podzielić możemy na *agon*, *alea*, *ilinx* i *mimicry*. *Agon* to pole walki – za takie można uznać grę w szachy lub brydża. *Rzeczywistość alea* to gry losowe – zabawa w ruletkę czy gra w totolotka odpowiada tej kategorii. Z kolei *ilinx* to zabawy, których celem jest wywołanie „zawrotów głowy”, podniecenia – szybka jazda samochodem, taniec, biesiady alkoholowe czy uczestnictwo w koncercie ulubionej grupy muzycznej. Ostatnia kategoria Rogera Callois to *mimicry*, czyli odgrywanie ról. Jest to, zdaniem badacza, nawiązanie do zabaw dziecięcych i ma kontynuację w dorosłości. Zabawy, w których zakładamy maski, przebrania – jak chociażby karnawał lub utożsamianie się z postacią w teatrze, kinie czy na scenie – to właśnie *mimicry*. Ta kategoria jest w świetle moich rozważań najważniejsza, gdyż ma ona bezpośredni związek z klasyczną sztuką naśladownictwa, *mimesis*, a tym samym wyznacza

relacje zabawy i sztuki. Sztuki nie tylko klasycznej, ale także popularnej, której doskonałym przykładem połączenia *mimesis*, humoru i perspektywy krytycznej w pedagogice będzie forma reprezentowana przez kabaret.

Sztuka popularna i edukacja

Na temat edukacyjnego potencjału sztuki powstało wiele publikacji pedagogicznych – sztuka jest bowiem, w świetle założeń pedagogiki kultury, jednym z najczęściej wykorzystywanych narzędzi edukacji kulturalnej, zarówno w obszarze edukacji formalnej, jak i nieformalnej. Dotyczy to jednak w głównej mierze sztuki „wysokiej”, natomiast sztuka popularna nie jest tak entuzjastycznie odbierana przez pedagogów. Badacze sztuki, analizując zmiany w tym obszarze, nawiązują do postmodernistycznej perspektywy, której wpływ na wychowanie estetyczne określane jest przez nich jako zgubny. Mirosława Moszkowicz, charakteryzując sztukę ponowoczesną, wskazuje na zatarcie dawnych granic między nadawcą a odbiorcą oraz „rozsypanie” struktury dzieł sztuki (Moszkowicz, 2007: 255–256). Grzegorz Działowski w swojej refleksji idzie jeszcze o krok dalej, pisząc o rzekomej „śmierci sztuki” oraz o bezcelowości samej idei postmodernizmu, w którym wszystko „krąży bez celu i przeznaczenia” (Działowski, 2000: 105). Jak w takiej sytuacji może obronić się sztuka popularna, tak blisko związana z orientacją ponowoczesną?

Richard Shusterman w swojej książce *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką* wskazuje, że obecna w dyskursie naukowym obrona sztuki popularnej dotyczy nie – jak być powinno – uznania jej potencjału estetycznego czy edukacyjnego, lecz – paradoksalnie – rzekomego deficytu owego potencjału (Shusterman, 1998: 216). Najogólniej mówiąc, sztuka popularna „nie zagraża”, więc nie warto zajmować się jej krytyką. Shusterman podejmuje się obrony, która za główny punkt obiera demaskowanie zarzutów pod adresem kultury popularnej. Jak dowodzi autor, wszelkie argumenty wysnuwane przeciwko nadmiernej ekspansji sztuki popularnej, miałości jej wytworów, obniżania przez nią jakości sztuki w ogóle czy negatywnego wpływu na publiczność – dotyczą tak naprawdę tylko i wyłącznie kwestii jej wartości estetycznej (Shusterman, 1998: 219–225). Termin „estetyka” zdaje się natomiast odnosić tylko i wyłącznie do wytworów sztuki „wysokiej”, gdyż wychowanie estetyczne właśnie z tak pojmowanej sztuki korzysta.

Witold Jakubowski w artykule *Wychowanie estetyczne vs. edukacja przez sztukę, czyli kilka refleksji o edukacyjnym potencjale sztuki popularnej* pisze o relacjach zabawy i sztuki popularnej w nawiązaniu do emocji (Jakubowski, 2010: 20–21). W naszej kulturze zakorzenione jest myślenie, iż to, co w sztuce emocjonalne, nie jest estetyczne – zabawa, a więc i rozrywka to kategorie, które są definiowane po-

przez emocje, niekontrolowane przeżywanie przyjemności, estetyka natomiast jest kategorią rozumową, odrzucającą emocjonalność.

Skoro sztuka popularna tak blisko związana jest zabawą, z rozrywką w szczególności – w jaki sposób uwidoczni się jej potencjał edukacyjny? Można, oczywiście, zanegować dualistyczny podział na to, co „estetyczne” i „emocjonalne”, odwołując się do teorii dekonstrukcji, jednak uważam, że najlepiej sięgnąć do samej sztuki popularnej i na przykładzie konkretnej jej dziedziny udowodnić, że aspekty edukacyjne wymykają się tradycyjnie postrzeganemu wychowaniu estetycznemu. Jak wskazuje Witold Jakubowski, odwołując się do poglądów Gadamera: „Edukacyjna wartość sztuki [...] polega na potraktowaniu jej jako partnera w rozmowie. Interpretując tekst, «wchodzimy» z nim w dialog” (Jakubowski, 2010: 25). Sztuka popularna jest według autora „nośnikiem znaczeń” (Jakubowski, 2010: 26), gdyż pokazuje nas – zwykłych ludzi w zwykłych codziennych czynnościach, dostarcza nam wskazówek, jak żyć, zmusza do refleksji nad sobą. Ten swoisty dialog ze sztuką może być nową jakością w postrzeganiu związków sztuki i edukacji. Pod kątem tego typu analizy bardzo interesująca wydaje się być sztuka związana z *mimicry*.

Mimicry, zabawy oparte na odtwarzaniu ról, Bogusław Sułkowski porównuje do pewnego „wyższego” poziomu rozrywek estetycznych, określanych mianem *mimesis* (Sułkowski, 1984: 64–67). Przeżycie *mimesis* ma charakteryzować widza kontemplacyjnego, refleksyjnego. Samo porównanie tych dwóch kategorii świadczy o coraz bardziej widocznej potrzebie wejścia w dialog zabawy ze sztuką. Najbardziej adekwatnym przykładem jest w przypadku *mimicry* teatr – ukształtowany na gruncie obrzędów, które w starożytnej Grecji wiązały się z biesiadowaniem. Grecy przedstawiali ważne wydarzenia za pomocą sztuki teatralnej; w ten sposób zrodził się dramat. Bardzo podobną formą zabawy jest karnawał. Agata Skórczyńska, opisując karnawalizację współczesnej kultury, zauważa, iż teatr i karnawał mają wspólne korzenie, co więcej – w teatrze obserwujemy coraz więcej elementów *stricte* karnawałowych, zanika podział na odbiorców i nadawców (Skórczyńska, 2004: 75–76). Mimo iż teatr to ciągle aktorzy i widownia, to jednak ta ostatnia wydaje się mieć coraz większy wpływ na przebieg spektaklu; jest to widownia reagująca, która nagradza brawami, a kiedy trzeba – także wyśmiewa. Skórczyńska wspomina o pewnym zjawisku związanym z karnawałem – karnawalizacja mianowicie zdaje się być ciągle tłumiona przez kulturę dominującą, a co za tym idzie, elementy ludyczne szukają swojego miejsca w sztuce (Skórczyńska, 2004: 81). W ten sposób widzimy, jak na gruncie sztuki realizuje się opór. Poszukując formy sztuki, która byłaby z oporem jednoznacznie związana, a przy okazji realizowała funkcje ludyczne i znajdowała się w obrębie *mimicry*, natrafiłam na satyrę.

Satyrę określić możemy jako wyrażanie krytycznego stosunku do rzeczywistości poprzez różne odmiany komizmu (ironię czy groteskę). Korzeniami tkwi w antyku i początkowo była uprawiana w formach pisemnych posiadających wiele

odmian stylistycznych (Stępień, 2002: 27). Jak wskazuje Tomasz Stępień, satyra pojmowana jako typ utworu wyrażającego krytyczny stosunek do świata uległa przemianie polegającej na rozszerzeniu zakresu zjawisk, które obejmuje: od literatury, poprzez formy prasowe, teatralne, filmowe czy radiowe; uśmiesznieniu tychże zjawisk oraz obniżeniu pozycji – z centrum literatury przeniosła się raczej na peryferia, gdzie komentuje i wyśmiewa rzeczywistość (Stępień, 2002: 30–31). W obrębie satyry możemy wyróżnić dwa podstawowe sposoby modelowania rzeczywistości: krzywe zwierciadło oraz groteskę, rozumianą jako częściową lub skrajną deformację rzeczywistości (Stępień, 2002: 33). Tomasz Stępień wymienia jeszcze dwie inne funkcje satyry: zabawa oraz walka (Stępień, 2002: 34) – z ideologią, partią polityczną czy chociażby dominującą kulturą. Jeżeli zajrzemy jeszcze głębiej, poszukując związku satyry z formą *mimicry*, natrafimy na zjawisko nazywane kabaretem.

Francuskie słowo *cabaret* oznacza między innymi szynk, knajpę (Stępień, 2002: 37). W takich warunkach odbywały się bowiem małe, zamknięte spotkania teatralne, które później przenosiły się na estrady. Kabaret jest bliski zarówno teatrowi, jak i karnawałowi, nie jest jednak ani teatrem, ani karnawałem w dosłownym znaczeniu. Posiada swoje cechy dystynktywne (Szczerbowski, 1994: 9), którymi są: przekraczanie tabu, satyra, aktualność poruszanych problemów – bardzo często kabaret komentuje bieżące wydarzenia polityczne, społeczne, kulturalne; Tadeusz Szczerbowski wymienia także ryzyko konfliktu z cenzurą, co charakterystyczne było w rzeczywistości PRL. Kabaret, nawiązując do klasyfikacji zabaw Rogera Callois'a, nie jest tylko *mimicry*. Jak pokazuje historia polskiej sceny kabaretowej, jest to również *agon* – pole walki, czy *ilinx* – zabawa związana z wywołaniem podniecenia, dreszczy emocji. Stąd też aspekty edukacyjne kabaretu mogą być wielorakie. Te, które instynktownie wysuwają się na pierwszy plan, związane są satyrą jako krytycznym postrzeganiem rzeczywistości.

Sztuka kabaretowa jako pedagogika krytyczna

Analizę sztuki kabaretowej pod kątem jej relacji z pedagogiką krytyczną należy zacząć od zadań, jakie stawia sobie edukacja kulturalna w świetle opisywanej koncepcji pedagogicznej. Podsumowując to, o czym pisałam do tej pory, można sformułować dwa główne postulaty dla edukacji w orientacji krytycznej: uczestnictwo w kulturze alternatywnej jako twórczy aspekt oporu oraz, co związane z powyższym, dialog. W kontekście samej pedagogiki miałyby to być dialog międzykulturowy, a jeżeli dodamy do tego relację edukacja–sztuka, możemy mówić o dialogu nawiązanym pomiędzy dziełem sztuki (bądź nadawcą owego dzieła) a odbiorcą. W tak nakreślone ramy można wpisać sztukę kabaretową, której ce-

chy dystynktywne bardzo mocno wiążą się z postulatami pedagogiki krytycznej. W definicji słowa „satyra” zawiera się bowiem krytyczna ocena rzeczywistości, a ironia i groteska to narzędzia, jakimi satyra dysponuje w celu konstruowania owej rzeczywistości. Sam kabaret, który satyrę w sobie zawiera, staje się tym samym narzędziem skutecznej konstrukcji nowych (a zatem również dekonstrukcji odgórnie nadanych) znaczeń kulturowych. Analiza polskiej sztuki kabaretowej drugiej połowy XX wieku ukazuje wiele przykładów na to, jak w widoczny sposób kabaret spełnia założenia pedagogiki krytycznej związane z konstruowaniem nowych znaczeń na gruncie oporu. W przypadku zadania związanego z dialogiem implikacje te nie są aż tak widoczne – aby je dostrzec, trzeba przyrzeć się sztuce kabaretowej w sposób „ponowoczesny”, poszukać przykładów na to, jak na gruncie tej formy sztuki dokonuje się dialog między nadawcą a odbiorcą. Przekształcenia społeczne i polityczne w Polsce oraz zmiany w konstrukcji przekazu medialnego pokazują, że takie spojrzenie na sztukę kabaretową dzisiaj ma coraz większy sens. Niemniej jednak najlepszym sposobem badania relacji między sztuką, jej nadawcami i odbiorcami, będzie analiza wypowiedzi tych ostatnich na temat recepcji przekazu kabaretowego. Zanim jednak takie wypowiedzi przytoczę, warto jeszcze przez chwilę skupić się na poprzednim zadaniu, związanym z oporem.

Satyra zwierciadłem społeczeństwa – druga połowa XX wieku w Polsce opowiedziana poprzez kabaret

W książce *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu* Kazimierz Żygulski pisze o tym, jak zmieniał się polski kabaret w kontekście przemian kulturowych (Żygulski, 1985: 5). Z drugiej strony to właśnie satyra ukazuje kondycję społeczeństwa i rzeczywistości, w jakiej funkcjonujemy. Sztuka kabaretowa jest więc bardzo ważnym pośrednikiem między jej odbiorcami i całością oddziaływań społecznych, stąd też warto przyrzeć się konkretnym przykładom takich działań, pozostając w konwencji założeń pedagogiki krytycznej.

Tradycje kabaretowe w Polsce sięgają czasów dwudziestolecia międzywojennego, kiedy kabaret funkcjonował jako rozrywka typowo „kawiarniana” – rozrywka w najczęściej podkreślanym znaczeniu, gdyż wtedy jeszcze w kabarecie nie rysowały się tak wyraźnie funkcje satyryczne. Swoistym powrotem do tego rodzaju sztuki kabaretowej były próby „wskrzeszenia” klimatu rewii kabaretowych po wojnie – tęsknota za bardzo przychylnymi dla działalności rozrywkowej czasami sprawiła, że na scenie pojawiały się takie kabarety jak „Dudek” czy „Kabaret Starszych Panów” (Kiec, 2004: 120–149). Były to kabarety stricte literackie, blisko

związane z teatrem. Ich ogromna popularność zdawała się odzwierciedlać potrzeby widzów – nie myśleć o wojnie, zająć się tym, co bawi. Dlatego też w latach czterdziestych i pięćdziesiątych XX wieku krytyczna funkcja sztuki kabaretowej była jeszcze przed fazą rozkwitu – obecna w ówczesnym dyskursie kabaretowym groteska, choć bardzo jeszcze subtelna, nie cieszyła się popularnością, czego przykładem był Konstanty Ildefons Gałczyński i jego „Teatryk Zielona Gęś”, którego artystyczne dokonania stały się bardzo popularne dopiero wiele lat później dzięki Oldze Lipińskiej (Kiec, 2004: 120–149).

Przełom nastąpił dzięki organizacjom artystycznym zakładanym przez studentów – przykładem jest warszawski „Studencki Teatr Satyryków”, znany dzięki twórczości Agnieszki Osieckiej. „STS” operował symboliką, niedopowiedzeniami, które stanowiły bardzo pośredni, lecz jednocześnie odważny komentarz sytuacji politycznej w Polsce (Kiec, 2004: 153–163). Działalność artystyczna studentów była manifestacją poglądów na to, co dzieje się w kraju; buntem tych, którym wojna odebrała dzieciństwo. Nie trzeba było długo czekać, aby pojawili się następnii propagatorzy oporu: nowa dziedzina w polskim kabarecie, którą można nazwać kabaretem politycznym (Stępień, 2002: 45). Taka forma kabaretu była reprezentowana przez grupy, które przez wiele lat biły rekordy popularności: „Pod Egidą” czy „Tey”. Formacje te żywiły się aktualnością, nic stąd dziwnego, że publiczność odnajdywała aluzje tworzone *ad hoc* do tego, co działo się na scenie. Już w tej sytuacji nawiązywał się pewien wręcz „namacalny” dialog pomiędzy nadawcą a odbiorcą; publiczność kabaretów politycznych to publiczność na bieżąco reagująca na przekaz artystyczny – czasem ironiczny i drapieżny. Jak pisze Wojciech Łysiak, ironia „oprócz pierwiastków barwiących, rozrywkowych, niemal powszechnie podzielanych, posiada [...] także wymiar oczyszczający” (Łysiak, 1998: 115). Wyśmiewając rzeczywistość, dążymy niejako do jej „naprawienia”. Tak skonstruowany przekaz szybko stał się rozrywką popularną, wręcz masową. Na przedstawienia „Pod Egidą” czy „Teya” przychodziły tłumy. Wspólny wróg – ustrój polityczny – jednoczył wielu ludzi, którzy na co dzień różnili się pod wieloma względami. Bardzo widocznie na gruncie zabawy manifestował się opór, konstytuując sztukę kabaretową w obrębie nie tylko *mimicry*, ale także *agon* oraz *ilinx*.

Sytuacja zmieniła się dzięki telewizji – publiczność zaczęła się różnicować, kabaret polityczny stał się tylko jedną z alternatyw. Olga Lipińska, korzystając z dorobku Gałczyńskiego, stworzyła dwa autorskie cykle: „Właśnie leci kabarecik” oraz późniejszy „Kabaret Olgi Lipińskiej” (Stępień, 2002: 46–47). To, czego nie udało się dokonać Gałczyńskiemu, Lipińska skutecznie przeniosła do telewizji. Parodia dawnych rewii i programów telewizyjnych przyciągała widzów, którzy potrzebowali rozrywki z wyższej półki. Satyra, groteska, a także polemika z publicznością to charakterystyczne cechy twórczości Olgi Lipińskiej. Wysoko ceniony przez pu-

bliczność, jej kabaret był dowodem na to, iż potrzeba twórczości pobudzającej do krytycznej refleksji. Mimo szerokiego spectrum oddziaływania nie był to jednak kabaret dla wszystkich – twórczość ta wymagała znajomości pewnych chwytów artystycznych, kabaret nie komentował niczego wprost, a całość przedstawianej rzeczywistości była dosyć absurdalna; widocznie było w niej przenikanie się narodowego *sacrum* i politycznego *profanum*. Potrzeba krytycznego zaangażowania w kabarecie powoli przestała być domeną twórców i artystów, a coraz częściej zaczęła dotyczyć również widzów.

Nowa rzeczywistość polityczna sprawiła, iż kabaret przestał być rozrywką zuniifikowaną. Kategoria wspólnoty zaczęła się powoli zacierać – zniknęła „globalna widownia” kabaretów politycznych, pozostały jedynie małe grupki fanów poszczególnych grup czy satyryków. Zmieniły się też same kabarety – obecnie funkcjonują formy z pogranicza kabaretu i teatru, formy stricte groteskowe, pojawiają się soliści, duety, grupy bardzo charakterystyczne ze względu na swój imaż sceniczny (np. „Grupa MoCarta”). Zjawiska związane z kabaretem dawno opuściły już estradę i przedostają się do programów telewizyjnych, radia, reklam, muzyki popularnej. Należy zatem zadać pytanie: w jaki sposób dzisiejszy kabaret odzwierciedla społeczeństwo? W latach siedemdziesiątych czy osiemdziesiątych XX wieku istniały formacje, które gromadziły na swoich występach tysiące ludzi. Dzisiaj kabaret, który nie ma odbiorców, przestaje istnieć, zanim się o jego istnieniu dowiemy. Mamy więc do czynienia ze zjawiskiem charakterystycznym dla sztuki popularnej – już nie kabaret „generuje” grupy odbiorców, to odbiorcy „generują” kabaret. Ta postmodernistyczna perspektywa w sztuce kabaretowej stworzyła zjawisko, które nazwałam „kabaretem ponowoczesności”. W tak zarysowanej rzeczywistości kulturalnej dialog, jako zadanie dla edukacji, zaczyna być najbardziej interesującą dla pedagogiki alternatywą.

Kabaret ponowoczesności

Ponowoczesna perspektywa w sztuce kabaretowej objawia się najwidoczniej w tendencji do odejścia od kabaretu „masowego” i poszukania innych dróg, bardzo zindywidualizowanych. Jak dowodzi Kazimierz Żygulski, mimo wielu badań nie udało się do tej pory znaleźć jednej uniwersalnej cechy komicznej, która by śmieszyła wszystkich ludzi (Żygulski, 1985: 22). W związku z tym powstają pewne mniejsze towarzyskie „wspólnoty śmiechu”, które ustalają własne kody porozumiewania oraz mają wspólne doświadczenie w zakresie uprawianego czy odbieranego komizmu. Na ile jednak ciągle kabaret jest miejscem wspólnoty, a na ile wybór czy zapotrzebowanie na konkretną propozycję kabaretową jest naszym jednostkowym

wyborem? A nawiązując do perspektywy krytycznej, dlaczego wybieramy właśnie ten konkretny kabaret?

Z kabaretem w ponowoczesnym ujęciu wiąże się, jak wspominałam, dialog. Jest to spowodowane faktem, iż coraz mniej widoczny zdaje się być podział na nadawców i odbiorców. Liczne happeningi, performance i wystąpienia z pogranicza kabaretu coraz bardziej ten podział zacierają. Wystarczy przypomnieć działania „Pomarańczowej Alternatywy”, działającej we Wrocławiu w latach osiemdziesiątych (Marchlewski, 1991: 162–187). Artyści tak aranżowali swoje działania, aby interweniujące patrole milicji miały w nich swój czynny udział – mimo wyraźnego niezadowolenia tych drugich.

Dialog, jako zadanie edukacji kulturalnej, w sztuce kabaretowej jest szczególny. Wyznacza on bowiem nie tylko relacje między sztuką a odbiorcą, jest również pewną wskazówką metodologiczną. Preferencje co do poszczególnych gatunków kabaretu należy badać jednostkowo, gdyż wiążą się one z poruszaniem najbardziej osobistych dla każdego z nas kwestii. Ten wyjątkowy dialog odbiorcy z treścią satyryczną przekazu kabaretowego może mieć ogromny potencjał edukacyjny.

Sztuka kabaretowa jako miejsce dyskursu

Na początku 2010 roku przeprowadziłam badania związane z recepcją sztuki kabaretowej i postrzegania jej związków z edukacją. W badaniach tych przyjął strategię jakościową, posługując się wywiadem recepcyjnym. Grupa respondentów była bardzo zróżnicowana, tak naprawdę jedynym warunkiem udziału była minimalna znajomość i zainteresowanie sztuką kabaretową. Jeden z poruszanych przeze mnie problemów dotyczył edukacyjnych korzyści krytyki rzeczywistości społecznej, która to krytyka zawarta jest w tekstach polskiej sztuki kabaretowej.

Pierwsza grupa odpowiedzi dotyczyła – w najprostszym ujęciu – nauki autokrytyki. Oto wypowiedzi na ten temat:

Kabarety są dobrą lekcją autokrytyki dla nas. Bo myślę, że nie potrafimy śmiać się sami z siebie, a przynajmniej niewiele jest takich osób, które potrafią. Zauważyłem, że osoby, które dużo oglądają kabaretów, mają większy dystans do siebie. [...] Jak ktoś mi ze sceny powie: „ej, ale masz beznadziejną koszulkę”, to nie dotknie mnie to raczej, a przynajmniej mniej niż jakby ktoś to powiedział na poważnie. A potem się zastanowię, bo może rzeczywiście jest beznadziejna.

Kamil (23 lata, student)

[...] wolimy, jak ktoś robi z siebie pajaca na scenie, parodiując jakąś postać. Ale tak naprawdę chyba każdy się potem zastanowi, że OK – jak kabaret pokazuje skecze z serii „Marian i Hela”, to

może nie jesteśmy tacy jak oni, nie żyjemy tak, więc niby to nie o nas. Ale jeżeli się z tego śmiejemy, to znaczy, że mamy w głowie właśnie to samo.[...]; jeżeli polskie społeczeństwo śmieje się naprawdę z „Mariana i Heli”, to znaczy tylko, że w większości jesteśmy Marianami i Helami.

Marta (33 lata, bezrobotna)

Autokrytyka jest ważnym aspektem edukacyjnym, gdyż sprzyja ogólnie rozumianej refleksyjnej postawie, w związku z tym odwołuje się do świadomości jako podstawowej kategorii w pedagogice krytycznej. Kolejny aspekt, na który zwracają uwagę respondenci, dotyczy kabaretu jako sztuki ponowoczesnej, której potencjał tkwi między innymi w łamaniu schematów:

[...] Kabarety też powinny łamać schematy, bo to jednak forma sztuki. Jak jakiś kabaret wyśmiewa to, co w wiadomościach mówi się z grobową miną, to na pewno łamie tabu. Przyjęło się, że są pewne kwestie kontrowersyjne, z których nie wypada się śmiać, ale sztuka powinna się właśnie takimi kwestiami zajmować.

Bartek (28 lat, urzędnik)

Przekraczanie tabu to z jednej strony manifestacja oporu wobec kultury dominującej, z drugiej atrybut kabaretu jako sztuki ponowoczesnej. Obie te kwestie wchodzą ze sobą we wzajemne relacje. O tym, jak przekraczanie tabu wzbogaca człowieka, opowiada kolejna respondentka:

Jeżeli Monty Python robi sobie „jaja” z chorych ludzi, to łamie pewne kulturowe tabu. Mi się to podoba, bo to bardzo wzbogaca człowieka. Paradoksalnie uczy jakiejś tolerancji, dystansu w podejściu do życia. Ja w takich momentach zastanawiam się: „ok., czy to naprawdę jest taki temat, którego trzeba unikać, czy powinnam się wstydzić tego, że mnie to śmieszy?” i zazwyczaj dochodzę do wniosku, że nic w tym nie ma złego. Sztuka powinna rozwijać.

Pola (21 lat, studentka)

Kolejna grupa wypowiedzi respondentów dotyczyła oporu w sposób bezpośredni. Respondenci, którzy opowiadali o ważnej edukacyjnej roli oporu, najczęściej nawiązywali do kabaretów z okresu PRL, gdzie opór był najmocniej manifestowany:

W ludziach jest coś takiego, że są przekorni. Dlatego na „Egide” chodziły takie tłumy, ciężko było bilety dostać. Bo im więcej tam się naśmiewali z władzy, tym bardziej się nakręcali. A jak zobaczyli, że ich więcej jest, to tym bardziej czuli się jacyś silniejsi. Poza tym to był też jakiś sposób na to, żeby dowiedzieć się rzeczy, które działy się w kraju. Bo wiadomości nikt nie oglądał, niektórzy nawet specjalnie w tym czasie albo szli na spacer, albo coś. Z przekory po prostu.

Stanisław (56 lat, pracownik fizyczny)

Twórczy opór wynika z niezgody na zastaną rzeczywistość, którą w epoce PRL była głównie rzeczywistość polityczna. Kabaret tamtych czasów jako forma oporu, stał się miejscem socjalizacji marginalizowanej grupy społecznej, tej, która nie zgadzała się na rzeczywistość, w której żyła:

Ludzie w kabarecie krytykowali, może nie sami, ale pośrednio przez to uczestnictwo, rzeczywistość. Znaleźli tam podobnych do siebie, którzy nie zgadzali się na sytuację w kraju. Myślę, że mogło to im dawać takiego „powera”, to była taka trochę gra – jak to zrobić, żeby obejść cenzurę.

Pola

Na gruncie sztuki kabaretowej bardzo skutecznie realizują się cele pedagogiki krytycznej i nie jest to wyłącznie zjawisko zarezerwowane dla kabaretów politycznych z czasów PRL. Jak pisałam wcześniej, ironia, jako narzędzie satyry, ma wymiar oczyszczający. Do tego aspektu respondenci nawiązali w odniesieniu do kabaretu dzisiejszego, zorientowanego na perspektywę ponowoczesną:

Wydaje mi się, że dzisiaj ważniejsze jest to, żeby kabaret dostarczał rozrywki, żeby ludzie znaleźli chociaż moment, żeby się z czegoś pośmiać, nie myśleli o problemach. Wiadomo, że to jednak kabaret, więc z krytyką ma dużo wspólnego. I taka krytyka też jest potrzebna, bo to jest tak, że jak podejmiemy z góry do naszych problemów, to łatwiej nam je przezwyciężyć. Jednak Polacy przez lata wypracowali sobie jakiś tam dystans do rzeczywistości. Mamy wiele słabości, to prawda, ale chyba zdajemy sobie z nich sprawę, a takie wyśmiewanie to element stawiania czoła tym słabościom.

Beata (25 lat, pracownik biurowy)

Trzeba umieć spojrzeć z dystansu. Dlatego trzeba czasem prześmiać pewne rzeczy, żeby się do nich zdystansować. Jest ciężko, ale czasem jest tak, że demonizujemy nasze problemy. A jak obejrzysz się to na scenie i to jeszcze w wydaniu kabaretowym, to nie wydaje się aż takie straszne.

Zuzanna (45 lat, pedagog)

Respondentka odniosła się do subiektywizmu w postrzeganiu rzeczywistości. Można odnieść ten aspekt do istoty pedagogiki krytycznej, która bazuje na teorii marksistowskiej, związanej z kategorią „fałszywej świadomości”. Jesteśmy uczestnikami rzeczywistości, dlatego potrzebujemy pewnego spojrzenia obiektywnego. Sztuka kabaretowa może to realizować. Ostatnia z wypowiedzi również odnosi się do tej kwestii:

Kabaret to takie miejsce, w którym można skonfrontować to, co się widzi na co dzień z tym, jak to jest odbierane przez innych. My może jakoś tak bardzo osobiście pewne kwestie przeżywamy, a to, jak potem pokaże to kabaret, pokazuje nam, że nie ma się co martwić, bo nie jesteśmy sami, a poza tym może to aż tak źle nie wygląda.

Stanisław

Tak trudny temat, jakim jest edukacyjny wymiar krytyki, zasługuje z pewnością na więcej uwagi. Zapewne przy jeszcze wnikliwszych analizach udałoby się wyciągnąć więcej ciekawych wniosków. Nie ulega jednak wątpliwości, iż sztuka kabaretowa jako format związany z satyrą, to format niezwykle barwny i różnorodny, przełamujący pewne schematy, serwujący krytykę zarówno w formie, jak i treści, a także skłaniający do krytyki w odbiorze.

Jak pisałam wielokrotnie, za najważniejsze zadania dla edukacji kulturalnej w kontekście pedagogiki krytycznej uznałam opór – jako podstawę alternatywnego uczestnictwa w kulturze – oraz dialog, który wiąże się ze świadomym odbiorem dzieła sztuki, a jest ponowoczesną konsekwencją myślenia krytycznego w pedagogice. To, w jaki sposób twórczy opór realizuje się w odbiorze sztuki kabaretowej, jest doskonale widoczne w wypowiedziach jej widzów. Dialog natomiast pozwala do tych aspektów dotrzeć i je zinterpretować. Dialog jest dzisiaj bowiem warunkiem sine qua non twórczej refleksji nad sztuką.

Same badania, jak i ich analiza, były okazją do zgłębienia istoty sztuki kabaretowej, która – bardzo rozpowszechniona i tak popularna – ciągle traktowana jest po macoszemu ze względu na rzekomy deficyt estetyki w formie czy treści. Okazuje się jednak, iż sztuka kabaretowa – jakkolwiek nie traktowana przez krytyków – ma ogromne znaczenie dla jej odbiorców, nawet jeżeli początkowo nieświadomione. Krytycy natomiast – jeżeli tylko podejną do sztuki kabaretowej refleksyjnie – zauważą, iż sam fakt krytyki świadczy o tym, iż kabaret jest im „edukacyjnie” bliższy niż początkowo zakładali.

Literatura

- Dziamski G. (2000). *Miejsce sztuki w kulturze ponowoczesnej*. [W:] *Sztuka i edukacja kulturalna w czasie przemian*. Red. T. Szkołut. Lublin
- Golka M. (2004). *Społeczno-kulturowe oddziaływanie zabawy*. [W:] *Ludyczny wymiar kultury*. Red. J. Grad, H. Mamzer. Poznań
- Grad J. (1997). *Zabawa jako zjawisko kulturowe*. [W:] *Szkice o partycypacji kulturowej*. Red. K. Zamiara. Poznań
- Huizinga J. (1985). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Przeł. M. Kurecka, W. Wirpsza. Warszawa
- Jakubowski W. (2010). *Wychowanie estetyczne vs. edukacja przez sztukę, czyli kilka refleksji o edukacyjnym potencjale sztuki popularnej*. [W:] *Kultura popularna – tożsamość – edukacja*. Red. D. Hejwosz i W. Jakubowski. Kraków
- Jankowski D. (2006). *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*. Kraków
- Kiec I. (2004). *W kabarecie*. Wrocław
- Łysiak W. (1998). *Wielka kontestacja. Folklor polityczny w PRL*. Poznań
- Marchlewski W. (1991). *Pomarańczowa Alternatywa: dokumentacja wybranych działań*. [W:] *Spontaniczna kultura młodzieżowa. Wybrane zjawiska*. Red. J. Wertenstein-Żuławski, M. Pęczak. Wrocław
- Milerski B. (2003). *Pedagogika kultury*. [W:] *Pedagogika – podręcznik akademicki*. T. 1. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa
- Moszkowicz M. (2007). *Edukacja estetyczna i artystyczna a przemiany w kulturze*. [W:] *Sztuka – edukacja – współczesność*. Red. A.M. Żukowska. Lublin
- Okoń W. (1987). *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa

- Shusterman R. (1998), *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*. Przeł. A. Chmielewski, E. Ignaczak, L. Kochanowicz, Ł. Nysler, A. Orzechowski. Wrocław
- Skórzyńska A. (2004). *Od karnawalizacji do teatralizacji miejskiego święta. Parada lokacyjna*. [W:] *Ludyczny wymiar kultury*. Red. J. Građ, H. Mamzer. Poznań
- Stępień T. (2002). *Zabawa – poetyka – polityka*. Katowice
- Sułkowski B. (1984). *Zabawa. Studium socjologiczne*. Warszawa
- Szczerbowski T. (1994). *O grach językowych w tekstach polskiego i rosyjskiego kabaretu lat osiemdziesiątych*. Kraków
- Szkudlarek T. (1994). *Pedagogika jako dekonstrukcja kultury*. [W:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań-Toruń
- Szkudlarek T. (2003). *Pedagogika krytyczna*. [W:] *Pedagogika – podręcznik akademicki*. T. 1. Red. Z Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa
- Szkudlarek T. (1992). *Wyzwanie pedagogiki krytycznej*. [W:] *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Red. B. Śliwerski, T. Szkudlarek. Kraków
- Żygulski K. (1985). *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*. Warszawa

“What Are You Laughing at?”, Sketch Comedies in the Perspective of Education

Summary

The author of the text notices, that “from the point of view of considerations about the educational potential of art, interesting is the process of changes in thinking about the relationship between culture and art in the area of pedagogy” (Osip, „Z czego się śmiejecie?”, czyli sztuka kabaretowa w perspektywie edukacyjnej). Referring to the pedagogy of postmodernism, the author of the text notices that, “on this level new concepts of mutual relationships between education and culture were born, where educational role of cultural phenomena is emphasized more than educational processes” (Osip, op. cit.).

Critical pedagogy is the starting point for considerations presented in the article. On the basis of its assumptions, the author shows that the classic school education does not arouse youth's interest in high, elite culture. The author of the text explains that the main aim of the critical theory is to reject “the false consciousness” and to look at reality (in this case educational reality) from an objective point of view, which is made difficult by our participation in this reality (Szkudlarek, 2003: 363). The author further claims that if we manage to achieve this aim, we will easily notice that school – assuming it embraces the classics of culture pedagogy, which should participate in the transmission of culture – does not exactly perform its function. From this perspective the author recalls the category of resistance. She points out that in pedagogy presented in the traditional way, the resistance does not seem to be a phenomenon favouring education (or rather upbringing). That is why, she further notices, the practice of the marginalized area of culture provides the theoretical foundations to the critical pedagogy (Osip, op. cit.).

Further on in the text, the author makes an analysis of entertainment as the source of popular culture. She refers to the theory of Johan Huizinga, for whom entertainment is older than culture, because, as far as culture is linked with the existence of a human community, animals have been playing since forever (Huizinga, 1985: 11). According to her a sketch comedy,

as a form of art in popular culture, is a perfect connection of *mimesis*, humour and a critical perspective in pedagogy (Osip, op. cit.).

The next sphere mentioned in the article is popular art and education. The author of the article notices that the educational potential of art is mainly used within the so-called high art, whereas the popular art does not raise so much enthusiasm among educators. Referring to Richard Shusterman, the author shows that the defense of the popular art concerns acknowledging the deficit of the aesthetic potential. She further notices, “that thinking that what is emotional in art, is not aesthetic is rooted in our culture – amusement, and also entertainment are categories defined by emotions, an unrestricted experience of pleasure; esthetics, on the other hand, is a rational category, rejecting emotionalism” (Osip, op. cit.).

In the subsequent part of the text, the author discusses the term “sketch comedy”, describing earlier its constituent elements which are mimicry and satire. The author of the text states, “that distinctive features of sketch comedies are tightly connected with postulates of critical pedagogy. In the definition of the word “satire”, the author writes, one can find a critical judgment of reality and irony and grotesque are the tools that satire uses to construct this reality. A sketch comedy alone, which contains satire, becomes the same tool of an effective construction of new (so, at the same time, of deconstruction of the top-down given) cultural meanings” (Osip, op. cit.). She also notices that “the analysis of Polish art of sketch comedies of the second half of the 20th century shows a lot of examples how sketch comedies, in a visible way, fulfill the assumptions of the critical pedagogy connected with the construction of new meanings based on resistance”. She postulates to look at the art of sketch comedies in a “postmodern” way. In this context, she indicates, the satire shows the condition of the society and reality, in which we function. The art of sketch comedies, Osip claims, is thus a very important mediator between its receivers and the completeness of social influence. Thus, it is worth taking a closer look at specific examples of such activities, staying in the convention of the critical pedagogy (Osip, op. cit.).

The author mentions examples of sketch comedies, which appeared in Poland after the Second World War. She shows that the sketch comedies as a form of art was linked in Poland with the resistance movement against the existing reality. She says, “a common enemy – the political system – united a lot of people, who, on an everyday basis, varied on many levels. The resistance manifested very visibly on the amusement level, constituting the art of sketch comedy, not only in the are of *mimicry*, but also *agon* and *ilinx*” (Osip, op. cit.).

Later in the article, the author wonders if today’s sketch comedies reflect society? She writes, “today a sketch comedy that does not have receivers, stops existing before we even know about its existence”. Thus, in her opinion, we deal with the phenomenon characteristic of popular art – a sketch comedy no longer “generates” groups of receivers, it is the receivers, who “generate” the sketch comedy. This postmodern perspective in the art of sketch comedy has created a phenomenon, which I called “the postmodern sketch comedy”. In the cultural reality depicted in this way, a dialogue as a task for education begins to be the most interesting alternative for the pedagogy (Osip, op. cit.).

In this context she asks questions: “to what extent the sketch comedy is still a place of community, and to what extent a choice or a demand for a specific sketch comedy offer is our individual choice? And referring to the critical perspective, why do we choose **this** specific sketch comedy?” (Osip, op. cit.). She refers to the dialogue between a sender and a receiver, crediting it with educational aspects.

In the last part of the article, the author’s research is linked with the reception of the sketch comedy art and the perception of its connection with education. In her research, the author

took a quality strategy, using a receptive interview. The group of respondents was very diverse and, as the author notices, “actually, the only condition was minimal knowledge and interest in sketch comedy art” (Osip, op. cit). One of the mentioned problems concerned the educational profits of the criticism of the social reality; that criticism is included in the texts of the Polish sketch comedy art. The author of the text concludes “that sketch comedy art – however it is treated by critics, has an immense meaning for its receivers, even if this meaning is unconscious at first. Critics, on the other hand – if only they look at the sketch comedy art in a reflective way – will notice that the criticism itself proves that a sketch comedy is ‘educationally’ closer to them, than they, at first, assumed” (Osip, op. cit.).

