

PIOTR PRÓŚINOWSKI  
ORCID 0000-0002-0725-3065

*Uniwersytet Gdański*

## TWORZĄC KREATYWNE ZAJĘCIA POPKULTUROWE DLA MŁODZIEŻY: INTENCJE – DOŚWIADCZENIA – REFLEKSJE

ABSTRACT. Prósiniowski Piotr, *Tworząc kreatywne zajęcia popkulturowe dla młodzieży: intencje – doświadczenia – refleksje* [Constructing Creative Popcultural Workshops for Youth: Intentions – Experience – Reflections]. *Studia Edukacyjne* no. 63, 2021, Poznań 2021, pp. 21-31. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.63.2

Pop culture has its significant place in education. It is also a space within which social processes take place and experiences, beliefs and cultural archetypes are presented and discussed. This text is a kind of revisiting of thoughts collected during workshops for young people focusing on various creative processes, particularly writing texts, expression through words and body, introducing elements of theatrical exercises, discussions of popular culture and everyday experiences of workshop participants. The purpose of the text is not just to offer conclusions and reflections after conducting such workshops, but also to critically look at processes like socialization, education and upbringing.

**Key words:** education, upbringing, socialization, popular culture, creative activities

### Mianem wstępu: myśląc popkulturowo i przekraczając granice

O człowieku w XXI wieku można powiedzieć, że jest „istotą popkulturową”. Kultura popularna bowiem nierozzerwalnie zespółiła się z codziennością. Na dobre i na złe połączyła się z tym co współczesne, medialne i obecne w dyskursach politycznych czy technologicznych. Chociaż można by to rozpatrywać zarówno jako nową symbiozę, jak i relację, która trwa już od lat (będąc jedynie w cieniu pewnej niedostrzegalności), to nie zmienia to faktu, że żyjąc tu i teraz zanurzeni jesteśmy w kulturze popularnej po sam czubek głowy. Jej inkarnacje wypełniły również te przestrzenie naszego codziennego życia, które do niedawna mniej bądź bardziej wymykały się władzy po-

pularności. To sprawia, że jeszcze bardziej ciekawa staje się możliwość występowania prób odcinania nauki od kultury popularnej. Bo próby takie nie są abstrakcją, a czymś co faktycznie ma miejsce. Pisał o tym między innymi Zbyszko Melosik:

Kultura popularna stanowi więc potencjalnie bardzo konstruktywną płaszczyznę działania pedagogicznego. Trudno zrozumieć, czemu tak rzadko się to dostrzega. Może ze względu na – aby użyć określeń Grossberga – jej „natychmiastowość” i „radość”, jej rzeczywistą popularność? Kultura popularna jest miejscem odpoczynku, prywatności, źródłem przyjemności, namiętności i emocji. Może właśnie (paradoksalnie) dlatego uznawana jest za „niepoważną” i w punkcie wyjścia niepedagogiczną?<sup>1</sup>

Domniemywać można, że za odgradzaniem kultury popularnej od edukacji stoi przypisywanie roli socjalizacyjnej, edukacyjnej, wychowawczej i wspierającej rozwój tylko tak zwanej sztuce (czy kulturze) wysokiej. To taką kulturę częściej uznaje się za wartościową, bardziej „estetyczną” i godną uwagi<sup>2</sup>. Jednak nasza codzienność to nie tylko literatura klasyczna, teatr, czy malarstwo docenione przez najważniejszych krytyków sztuki. Są ważne, potrafią przybliżyć uczucie *katharsis*, ale nie można zapominać, że wzruszeń i inspiracji można szukać nie tylko z ich strony, ale także ze strony naszych sposobów życia<sup>3</sup> i popkulturowych zainteresowań.

Dość ciekawe jest, że to co przyjemne i związane z rozrywką, w myśleniu potocznym musi tracić na powadze i istotności. Czy serial komediowy nie może bowiem pomiędzy skeczami (lub nawet w jego trakcie) opowiedzieć całkiem rzeczowo o poważnych kwestiach społecznych, czy politycznych? Może. Tak i gra (zarówno wideo, jak i taka pozawirtualna) może nawiązywać do spraw powszechnie uznawanych za palące lub drażliwe. Zabawa nie jest bowiem zerem pedagogicznym<sup>4</sup>. Także Johan Huizinga pisał, że „każda zabawa coś oznacza”<sup>5</sup>. Wspomnianym „czymś” może być właśnie swoiste nadawanie sensów kwestiom nieobojętnym wychowaniu.

Będąc, żyjąc, pracując, ucząc się zanurzamy się w (pop)kulturze. W fikcji, którą sami współtworzymy:

<sup>1</sup> Z. Melosik, *Kultura popularna, walka o znaczenia i pedagogika*, [w:] *Kultura popularna: konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Kraków 2010, s. 22.

<sup>2</sup> W. Jakubowski, *Pedagogika popkultury – prolegomena*, [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Kraków 2017, s. 15-16.

<sup>3</sup> Tamże, s. 15.

<sup>4</sup> S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 132.

<sup>5</sup> J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1967, s. 12.

Jesteśmy więc tworzeni przez fikcje. Opowieści przekazywane ustnie, teksty literackie, gazety i telewizja – wszystkie te narracje tworzą świat naszego doświadczenia niemal nierozróżnialny od świata „realnego” (...)<sup>6</sup>.

Oczywiście, powyższy cytat można z czystym sumieniem uzupełniać dalej – chociażby o Internet, gry wideo, aplikacje... To nasza codzienność. Obszary naszego „bycia”, które w pewnym sensie nie odbywa się już tylko w fizycznym „tutaj”, ale cyfrowych uniwersach, serwerach rozsianych po całym świecie. Codziennie przekraczamy granice czegoś, co jeszcze kilkanaście lat temu było jedynie fantazją. Obecnie zaś stanowi codzienność. Naturalne środowisko cyfrowych tubylców<sup>7</sup>.

Skoro uczymy się i rozwijamy w środowisku tak bogatym w to co popularne, to idealne byłoby projektowanie edukacji, która na to odpowiada. Pedagogiki, która zna produkcje Marvela. Która poważnie traktować będzie łązy towarzyszące takim filmom, jak *Narodziny Gwiazdy*<sup>8</sup>, czy seriale młodzieżowe, jak *Chilling Adventures of Sabrina*<sup>9</sup>, *Riverdale*<sup>10</sup>, czy *Sex Education*<sup>11</sup>. Której nie są obce produkcje takich deweloperów, jak Blizzard Entertainment oraz BioWare. Która uznaje takich autorów, jak Neil Gaiman czy Terry Pratchett oraz wykonawców, jak na przykład Miley Cyrus. Pedagogiki, wrażliwej popkulturowo i uczącej poruszania się po wielowątkowej i transmedialnej codzienności. Bo pedagogika taka nie jest tylko atrakcyjna, a zwyczajnie potrzebna.

Niniejszy tekst powstał na podstawie doświadczenia kilkuletniego tworzenia i prowadzenia zajęć z młodzieżą. Zajęć, podczas których wspólnie tworzyliśmy teksty, odgrywaliśmy sceny, ale także właśnie rozmawialiśmy o filmach, grach, muzyce, literaturze i innych sferach codzienności w budującej konteksty doświadczenia, rozwijania się oraz budowania opinii.

### **Intencje: o potrzebie stwarzania okazji do rozmowy o popkulturze i pracy z nią**

O kontekstach naszej ludzkiej działalności powinniśmy rozmawiać. Powinniśmy tworzyć przestrzeń, która będzie otwarta na interpretacje naszej

<sup>6</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2010, s. 116-117.

<sup>7</sup> M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants, On the Horizon*, 2001, 5.

<sup>8</sup> *Narodziny Gwiazdy*, reż. Bradley Cooper, 2018.

<sup>9</sup> *Chilling Adventures of Sabrina*, twór. Roberto Aguirre-Sacasa, sezon 1 - 2018.

<sup>10</sup> *Riverdale*, twór. Netflix, sezon 1 - 2017.

<sup>11</sup> *Sex Education*, twór. Laurie Nunn, sezon 1 - 2019.

codziennosci. Jednocześnie nie chodzi o to, by rozmawiać tylko o „dziełach wielkich” – co sugerowałem już w poprzedniej części tekstu – ale także o tych, które powszechnie nie są kojarzone z aspirowaniem do rewolucjonizowania świata kultury i sztuki. Innymi słowy, ważne jest rozmawianie nie tylko o na przykład ekranizacji epopei narodowej, lecz także o najnowszych produkcjach Netflixa, gdyż to one trafiają do szerokiej rzeszy fanów. To o niej pisze się w mediach, opowiada w środkach komunikacji, czy w trakcie spotkań ze znajomymi. To często one wchodzą w relacje z naszymi emocjami, kiedy po ciężkim dniu pracy zasiadamy przed komputerem, telewizorem, czy tabletem. To samo będzie dotyczyć literatury, gier wideo, muzyki. Są to produkcje, do których odnosimy się i które towarzyszą nam w naszych codziennych narracjach, w naszych łzach, lękach, chwilach radości. To one intrygują i kuszą, zadziwiają, obrzydają i podniecają. Stymulują nas swoimi opowieściami i odniesieniami, i to właśnie w tych procesach można odszukać edukację i wychowanie. Tak mówi się o filmie:

Filmy przyciągają uwagę widzów i obrazują określone zagadnienia, ale możliwe jest również badawcze podejście do filmu, tak jak do tekstu, w którym osadzone są wyjaśnienia zdarzeń i proponowane ramy odniesienia dla interpretacji działań bohaterów. Filmy fabularne pomagają w dostrzeganiu uwarunkowań, kontekstu, otoczenia, co z kolei umożliwia uczenie się krytycznego myślenia bardziej niż na podstawie podręczników<sup>12</sup>.

Co jeśli jednak zamienimy teraz słowo „film” na słowo „kultura”? Co jeśli zamiast niego umieścimy tam „gry wideo” lub „seriale”? Czy stwierdzenia te staną się fałszywe? Jestem skłonny odpowiedzieć dość prosto: nie. Przyjmując tę odpowiedź za prawdziwą podążamy wprost ku stwierdzeniom, że tego, czego tak pragniemy dla siebie i swoich podopiecznych – krytycznego myślenia, umiejętności analizowania, parafrazowania, odnoszenia się, dostrzegania nawiązań kulturowych – nie leży daleko od materiałów, z którymi dobrowolnie i my, i nasi bliscy spędzamy godziny naszego życia. W myśleniu takowym kultura popularna staje się przestrzenią analiz, otwartą nie tylko na działania badaczy, ale wszystkich aktorów społecznych.

Właśnie to skłoniło mnie do stworzenia zajęć dla młodzieży, które nie tylko będą pozwalały na odnoszenie się do ich doświadczeń, ale także do produkcji, z którymi na co dzień obcują.

Na zajęciach uczestnicy rozmawiali o wszelkich inkarnacjach kultury – zarówno ze mną (prowadzącym), jak i beze mnie, między sobą – przed zajęciami, po nich, lub w przerwach pomiędzy różnymi aktywnościami oraz w trakcie samych spotkań. Wymieniali się przemyśleniami, opiniami (zarów-

---

<sup>12</sup> M. Brol, A. Skorupa, *Film jako narzędzie edukacji – perspektywa psychologiczna*, [w:] *Pedagogika kultury popularnej*, s. 177.

no tymi pochlebnymi, jak i bardziej korespondującymi z pewnym rozczarowaniem), tym samym zmierzając w stronę ekspresji. Na poszczególnych zajęciach pomysły, przemyślenia i interpretacje uczestników zajęć były przekuwane w nowe formy: teksty, etiudy, rysunki... Nie tylko bezpośrednio, ale także w formie nawiązań i inspiracji twórczych. To nie tylko pozwalało dystansować się i spojrzeć z zewnątrz na zjawisko, bądź myśl, ale także uczyć się krytycznego myślenia. Można porównać to do rozbioru zdania na zajęciach z języka polskiego, tylko że w tym przypadku nie rozbijamy zdania, a sytuacje i dzieła kulturowe. Dochodzi nie do analizy tekstu literackiego, a tekstu kultury, co oczywiście zmienia proces, wciąż jednak opiera się on na umiejętnościach, cenionych i potrzebnych – wspomnianych już analizy, krytycznego myślenia, czy odczytywania kultury (wraz z jej symbolami). Co więcej, takie otwarcie zajęć na nowe, współczesne formy poszerza pewien wachlarz edukacyjny. Analizując bowiem człowieczeństwo, uczestnicy nie sięgają już tylko do takich dzieł literackich, jak *Zbrodnia i kara* Dostojewskiego<sup>13</sup> czy *Nowy wspaniały świat* Huxleya<sup>14</sup>, ale mogą zapoznać się z nowymi popkulturowymi inkarnacjami tego pytania. Bo pytania te (np. właśnie o człowieczeństwo) pojawiają się w granicach parku rozrywki *Westworld*<sup>15</sup>. Do zbliżonych kwestii nawiązuje już nawet sam tytuł gry wideo *Detroit: Become Human*<sup>16</sup>. Okazuje się, że pytania zazwyczaj pojawiające się w kontekście wybranych lektur czy zajęć z etyki, rozbrzmiewają także w okolicznościach innych produkcji, które trafiają do szerokiej grupy odbiorców.

Podobnie można potraktować także inne zagadnienia edukacyjne i wychowawcze: chociażby wykluczenie (rozumiane w wielu kontekstach, np. ekonomicznym, edukacyjnym, wyznaniowym, kulturowym) i wyobcowanie. Również tutaj nie trzeba bazować jedynie na lekturach, a wyjść od dzieł popularnych: *Osobliwego domu Pani Peregrine* (zarówno książki<sup>17</sup>, jak i filmu<sup>18</sup>), *Księgi cmentarnej* Neila Gaimana<sup>19</sup>, czy gry wideo *Fragments of Him*<sup>20</sup>, która porusza nie tylko kwestię akceptacji własnej odmienności, ale także poczucia wyobcowania po stracie bliskiej osoby.

Myśląc w taki sposób o opisywanych zajęciach, można je nazwać swoistym rodzajem autoetnografii kulturowej, w której to uczestnicy zajęć (w gruncie rzeczy wraz z prowadzącym) dokonują autorefleksji oraz eksploracji własnych opinii, procesów myślowych i postrzegania kulturowych zna-

<sup>13</sup> *Zbrodnia i kara*, Fiodor Dostojewski, 1866.

<sup>14</sup> *Nowy wspaniały świat*, Aldous Huxley, 1932.

<sup>15</sup> *Westworld*, twór. Jonathan Nolan, Lisa Joy, sezon 1 – 2016.

<sup>16</sup> *Detroit: Become Human*, Quantic Dream, 2018.

<sup>17</sup> *Osobliwy dom Pani Peregrine*, Ransom Riggs, 2012.

<sup>18</sup> *Osobliwy dom Pani Peregrine*, reż. Tim Burton, 2016.

<sup>19</sup> *Księga cmentarna*, Neil Gaiman, 2008.

<sup>20</sup> *Fragments of Him*, Sassybot, 2016.

czeń. W ciekawy sposób splata się ona – autoetnografia – z aktywnościami z obszaru kreatywnego pisania, które były jedną z dominujących form wykorzystywanych podczas zajęć, tuż obok zadań teatralnych i dyskusji. Ma to szczególne znaczenie, jeśli myślimy o kreatywnym pisaniu jako formie bazującej na wolności, co porusza w swojej pracy Nicole Anae:

Kreatywne pisanie w obszarze autoetnografii ukazuje kwestię sprawczości wyobraźni. Twórczy pisarz ma swobodę określania, w jaki sposób i z jakiego punktu widzenia opowiadane są historie i jak oraz z jakiego punktu widzenia narracje ukazują treści subiektywne<sup>21</sup>.

Kreatywne pisanie staje się więc okazją dla autorów do tworzenia dynamicznych światów uczenia się i nauczania, która obfituje w okazję do autorefleksji, autonarracji, autotworzenia wykorzystującego środki literackie i wizualne<sup>22</sup>. Biorąc więc pod uwagę ludzkie zanurzenie w popkulturze, wszystkie te czynności także odbywają się z włączeniem jej kontekstu. To co można (a wręcz powinno się) robić, to stworzyć okazję do tego, by procesy kreatywne pojawiały się oraz by nadarzały się okazje do twórczej pracy i zaistnienia wymienionych powyżej procesów.

Twórcze procesy to jednak nie tylko kreatywne pisanie, a także wszystko co wokół niego i wokół analiz oraz dyskusji o procesach inter- i intrapersonalnych. To także zmierzanie ku tworzeniu pewnych syntez myśli. Podczas zajęć niejednokrotnie pracowaliśmy nad pokazami teatralnymi, które w gruncie rzeczy można nazwać zobrazowaniem myśli, popkultury, analiz, które nie pozostają już tylko na papierze, czy pośród uczestników zajęć, a stają się komunikatem, który zostaje bezpośrednio przekazany dalej, kolejnym odbiorcom, którzy mogą na niego zareagować – czy to wewnętrznie, przez myśli, czy przez dalsze dyskusje. To także sugeruje, że popkulturowe i twórcze inicjatywy w postaci sztuki – jak pisała to Romana Miller<sup>23</sup> – zachynają służyć ludzkiemu komunikowaniu się między sobą, a także tworzeniu sytuacji społecznych i rozwojowych. Chociaż autorka pisała o tym procesie w kontekście dzieci, to warto zauważyć, że funkcja ta może zostać oderwana od konkretnego wieku i przedstawiona jako coś wymykającego się ramom czasu.

---

<sup>21</sup> N. Anae, "Creative Writing as Freedom, Education as Exploration": creative writing as literary and visual arts pedagogy in the first year teacher-education experience, *Australian Journal of Teacher Education*, 2014, 39, 8, s. 134-135.

<sup>22</sup> Tamże, s. 135.

<sup>23</sup> R. Miller, *Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego we wczesnym dzieciństwie*, [w:] *Sztuka dla najmłodszych*, Warszawa – Poznań 1977, s. 53.

## Doświadczenia: pracując na codzienności i (pop)kulturze

Otwierając książkę Zbyszko Melosika i Tomasza Szkudlarka, już na samym początku witają nas bardzo trudne, acz ważne słowa. Na wstępie do pierwszej części dzieła możemy przeczytać:

Tekst mnie wybiera, mając do dyspozycji niewidzialne ekrany i cały tor przeszkód: słownictwo, odniesienia, własną czytelność itd. (...) Jak uzewnętrznic (umieścić na zewnątrz) języki świata, nie wpadając w sidła języka ostatecznego, do którego po prostu będą się odnosiły i recytowały go inne sposoby mówienia? Odkąd nazywam, jestem nazywany; zostaje wciągnięty w wojnę nazw<sup>24</sup>.

Cytat ten doskonale opisuje relację współczesnych tekstów i kultury względem niekończących się transformacji, reinterpretacji, posthumanistycznych procesów zacierania się granic oraz pozycji autorów, których status i rola także doświadczają swojego rodzaju reformacji. Jak dalej, piszą autorzy:

Tekst – w swojej społecznej cyrkulacji – wchodzi w „cykl intertekstualności”. Nieustannie, w interakcji w milionami innych tekstów i kontekstów, staje się na nowo. Jest zawsze „niezdecydowany” (dobrą metaforą wydają się być tutaj fale w morzu – każda z nich może być potraktowana jako tekst, który jednak nie jest możliwy do wyizolowania – zlewa się z innymi falami/tekstami tworząc niekończącą się intertekstualność)<sup>25</sup>.

Myśląc o współczesnym człowieku jako o aktorze społecznym budującym to co wypowiedane społecznie oraz przekazywane do współczesnej dyskusji i rekonstrukcji, można powiedzieć, że staje się nie tylko autorem, ale także – wykorzystując metaforę Zbyszko Melosika i Tomasza Szkudlarka – prądem morskim, który efektywnie kształtuje ekosystem danego akwenu. Posiada on możliwość nie tylko odczytywania pojawiających się tekstów oraz towarzyszących im konsekwencji, ale także potencjał twórczy, który wchodzi w relacje z istniejącymi trendami oraz społecznymi procesami. Potencjał ten nie jest jednak oderwany od tego, co już istnieje – od obecnych (pop)kulturowych wpływów. Pracując z materia popkulturową, mogą to zauważyć nie tylko uniwersyteccy badacze, ale także młodszy ludzie, nastoletni odbiorcy i twórcy kultury.

Zajęcia uwzględniające treści popkulturowe dają możliwość odnoszenia się uczestników do tego co powszechne – na przykład do archetypów tak bardzo obecnych we wszelkich tekstach kultury. Obserwacja literatury, kinema-

---

<sup>24</sup> R. Barthes, *Przyjemność tekstu*, Warszawa 1997, s. 32. Za: Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja*, s. 7.

<sup>25</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja*, s. 10.

tografii, gier, seriali oraz wielu innych rodzajów produkcji pozwala zauważyć ludzką tendencję do operowania powtórzeniami oraz reinterpretacjami tych samych myśli i idei. Co więcej, teksty te „są częścią kulturowej rzeczywistości współczesnego świata”<sup>26</sup> – spajają go swoimi wieloma formami. Analizując wraz z młodzieżą to co popularne, stwarzamy możliwość odniesienia się do powtarzających się – praktycznie w sposób hermeneutyczny – myśli, jednocześnie korzystając z procesu nauki krytycznego myślenia.

Warto tutaj przytoczyć przykłady. Podczas zajęć zastanawialiśmy się nad tym, w jaki sposób postrzegana jest chęć odczuwania, przeżywania emocji. Sięgając do doświadczeń korespondujących z tym tematem, nie tylko sięgaliśmy do nauki i wiedzy poznanej na zajęciach (szkolnych, uniwersyteckich), ale także przyglądaliśmy się poszczególnym produkcjom popularnym, w tym animacjom (np. *W głowie się nie mieści*) czy grom wideo (np. *Planescape: Torment*<sup>27</sup>). Jednocześnie przyglądaliśmy się fenomenom społecznym, jak na przykład wzrastającej obecności seriali quasi-dokumentalnych, w której także można dopatrywać się ciągłego stymulowania coraz to nowymi historiami przepelnionymi intrygami, złamanymi sercami, czy sensacyjnymi obwieszczeniami.

Innym razem, rozpatrując procesy związane z podejmowaniem decyzji, sumieniem, żalem poddecyzyjnym oraz konsekwencjami podejmowanych działań, także sięgaliśmy do znanych dzieł popkultury – tutaj były to filmy (np. *Thelma i Louise*, *Bonny i Clyde*), gry wideo (np. *Life is Strange*, *Life is Strange: Before the Storm*).

Trzecim przykładem może być tematyka wspomnień, echa i doświadczenia, które rozpatrywane były przy okazji omawiania produkcji *What Remains of Edith Finch*<sup>28</sup> – gry wideo, która zdobyła między innymi Nagrodę Brytyjskiej Akademii Gier Wideo (2018) oraz Nagrodę Games for Change (2018).

Odwołując się do wspomnianych produkcji, uczestnicy zajęć budowali osobiste odniesienia, na których mogli przeprowadzać kolejne operacje i które mogli analizować, spisywać w wolnej formie. Ich praca stała się pewną inspiracją do prowadzenia dalszych działań, twórczych i transformacyjnych, bowiem z popkulturowo obecnych myśli i interpretacji zaczęły powstawać nowe inkarnacje analiz, w postaci jeszcze kolejnych tekstów (opowiadań, wierszy), czy etiud. Można powiedzieć, że dochodziło do eksternalizacji wiedzy, opinii i spostrzeżeń, z jednoczesnym udostępnieniem innym (ludziom, czytelnikom, obserwatorom) tychże. Otwiera to natomiast nowe możliwości edukacyjne.

<sup>26</sup> W. Jakubowski, *Popular culture as an educational space – depictions of utopia in pop culture texts*, *Studia Edukacyjne*, 2018, 49, s. 22.

<sup>27</sup> *Planescape: Torment*, Black Isle Studios, 1999.

<sup>28</sup> *What Remains of Edith Finch*, Giant Sparrow, 2017.

Edukacja może bowiem dotyczyć tego co kulturowo obecne i wykorzystywać omawiane fenomeny i wycinki codzienności, tym samym wyposażając ludzi w narzędzia do obcowania z rzeczywistością XXI wieku. Ze światem, który pełen jest nowych form kulturowych działalności, inicjatyw, procesów. Będzie to edukacja nastawiona na zwiększanie kompetencji oraz umiejętności autodydaktycznych, które w czasach zmieniających się granic rozumienia codzienności mogą okazać się nieocenione w odnajdywaniu się w sytuacjach społecznych, edukacyjnych, czy ekonomicznych. Edukacja nastawiona na rozwój umiejętności analityczno-kulturowych może stać się wymogiem, jeśli chcemy – jako społeczeństwo – wychowywać ludzi wrażliwych na niuanse panującego *zeitgeistu*. Czemu jest to ważne? Bo trudno powiedzieć na ile – jako pedagodzy, nauczyciele, wychowawcy – jesteśmy w stanie „nauczyć o świecie” w erze tak szybkich zmian społecznych. Nierzadko zdarza się, że kiedy sami dobrze poznamy jakieś zjawisko, to zanim zdążymy zrobić coś z tą wiedzą, to co dowiedzieliśmy się i nauczyliśmy nie będzie już aktualne. Ma to znaczenie zwłaszcza przy kulturze popularnej, bo nie można jej odmówić dynamizmu w transformacjach. Rozwijając jednak zdolności autodydaktyczne i krytyczne myślenie u podopiecznych, bliskich oraz nas samych, wręczamy pewien instrument, który zezwoli korzystającym z niego na łatwiejsze orientowanie się w otaczającej nas przestrzeni.

### **Refleksje: konieczność pedagogiki popkulturowo wrażliwej**

Trudno powiedzieć, czy (pop)kultura i codzienność kiedykolwiek zmieniły się szybciej, niż dzieje się to obecnie. Co kilka dni pojawiają się nowe produkcje – nowe emanacje kultury i panujących dyskursów. Tak samo dynamiczne wydają się ekonomia i polityka. Nawet sposoby komunikacji i przekazywania wiedzy wydają się działać w zupełnie inny sposób. Jeśli więc pedagogika ma działać, być aktualną i odpowiadającą na obecne dziś potrzeby i wyzwania, także i ona musi przejść zmiany. Musi się otworzyć na zadania, które kilka lat temu nie wybrzmiewały w taki sposób jak dziś.

To między innymi dlatego należy apelować o pedagogikę popkulturowo wrażliwą. To samo będzie dotyczyć się współczesnych wychowawców, którzy jako aktorzy codzienności muszą być widoczni i miast tabuizować, lub spychać na margines to co pozornie „niepoważne” lub „nowomodne”, traktować mogą współczesne inkarnacje kultury jako materiał posiadający potencjał edukacyjny i wychowawczy; jako źródła dyskusji i indykatory społecznych dyskursów, które nie pojawiają się znikąd, a raczej sygnalizują pewne tendencje oraz zainteresowania.

Czy zapewnienie takiej pedagogiki to zadanie proste? Niekoniecznie. Wymaga bowiem od pedagogów otwarcia na kwestie, które mogą okazać się obce klasycznej i „poważnej” pedagogice. Ponadto, wymaga także oddania pewnej odpowiedzialności osobom, z którymi się pracuje, bowiem w dużej mierze to oni będą określać obszary kultury, z którymi się utożsamiają lub mają dużą styczność, co natomiast oznacza, że nauczyciele, wychowawcy i prowadzący zajęcia muszą być gotowi do uczestnictwa w dyskusjach orientujących się wobec obszarów naprawdę skomplikowanych, a niekiedy drażliwych. Jak w przypadku zajęć prowadzonych przeze mnie: kwestie decydowania oraz odpowiedzialności są bardzo szerokie i dotyczą nie tylko na przykład wyborów zorientowanych na szkołę, kierunek studiów. Decydowanie to także etyczność, moralność, mówienie o swoich pragnieniach, marzeniach, wolności człowieka.

Pedagogikę wrażliwą popkulturowo można nazwać zarówno wyzwaniem, jak i celem. Między innymi dlatego, że jej otwartość to zarówno wielki potencjał, jak i pewna nieprzewidywalność, także otwarcie na duży subiektywizm oraz zgoda na współtworzenie zajęć z podopiecznymi. Co należy jednak dodać, ta zgoda na współtworzenie zajęć z pozostałymi otwiera możliwości na stworzenie takich sytuacji edukacyjnych i wychowawczych, których w pojedynkę nigdy nie udało by się nam zbudować.

**Podziękowania.** Zajęcia, podczas których zebrano całe opisane doświadczenie oraz przemyślenia, to nie tylko moja praca, ale inicjatywa, pomysły i potencjał wszystkich uczestników. Niektórzy z nich budowali ze mną zajęcia przez lata – to między innymi dlatego uznałem za ważne, by za to podziękować. Zajęcia stworzyliśmy wspólnie i należy to podkreślić. Nasze warsztaty kreatywne zbudowali wszyscy ci, którzy uczestniczyli w spotkaniach, którzy pisali z nami swoje teksty, dyskutowali, odgrywali etiudy, a nawet budowali całe spektakle. Bez Waszych chęci i pracy zajęć tych nigdy by nie było.

## BIBLIOGRAFIA

- Anae N., *“Creative Writing as Freedom, Education as Exploration”: creative writing as literary and visual arts pedagogy in the first year teacher-education experience*, przekł. P. Prósiniowski, *Australian Journal of Teacher Education*, 2014, 39, 8.
- Barthes R., *Przyjemność tekstu*, Warszawa 1997.
- Brol M., Skorupa A., *Film jako narzędzie edukacji – perspektywa psychologiczna*, [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Kraków 2017.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1997.
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1967.
- Jakubowski W., *Pedagogika popkultury – prolegomena*, [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Kraków 2017.

- Jakubowski W., *Popular culture as an educational space – depictions of utopia in pop culture texts*, Studia Edukacyjne, 2018, 49.
- Melosik Z., *Kultura popularna, walka o znaczenia i pedagogika*, [w:] *Kultura popularna: konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Kraków 2010.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2010.
- Miller R., *Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego we wczesnym dzieciństwie*, [w:] *Sztuka dla najmłodszych*, Warszawa – Poznań 1977.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants, On the Horizon*, 2001, 5.

### **Odniesienia do literatury pięknej/popularnej**

- Księga cmentarna*, Neil Gaiman, 2008.
- Nowy wspaniały świat*, Aldous Huxley, 1932.
- Osobliwy dom Pani Peregrine*, Ransom Riggs, 2012.
- Zbrodnia i kara*, Fiodor Dostojewski, 1866.

### **Odniesienia do filmów i seriali**

- Bonny i Clyde*, reż. Arthur Penn, 1967.
- Chilling Adventures of Sabrina*, twór. Roberto Aguirre-Sacasa, sezon 1 - 2018.
- Narodziny Gwiazdy*, reż. Bradley Cooper, 2018.
- Osobliwy dom Pani Peregrine*, reż. Tim Burton, 2016.
- Riverdale*, twór. Netflix, sezon 1 - 2017.
- Sex Education*, twór. Laurie Nunn, sezon 1 - 2019.
- Thelma i Louise*, reż. Ridley Scott, 1991.
- W głowie się nie mieści*, reż. Pete Docter, 2015.
- Westworld*, twór. Jonathan Nolan, Lisa Joy, sezon 1 - 2016.

### **Odniesienia do gier wideo**

- Detroit: Become Human*, Quantic Dream, 2018.
- Fragments of Him*, Sassybot, 2016.
- Life is Strange*, Dontnod, 2015.
- Life is Strange: Before the Storm*, Deck Nine, 2017.
- Planescape: Torment*, Black Isle Studios, 1999.
- What Remains of Edith Finch*, Giant Sparrow, 2017.