

## Emocje i *edutainment*, czyli więcej pytań niż odpowiedzi

*Edutainment*, czyli uczenie się poprzez rozrywkę, jest paradygmatem edukacyjnym wykorzystywanym już od kilkudziesięciu lat. Systematyczna praca badawcza prowadzona nad skutecznością edurozrywki i perswazyjnym charakterem narracji realizowana jest jednakże od niedawna. W pracach poświęconych *edutainmentowi* i uczeniu się z mediów masowych dominują badania ilościowe. W artykule dokonano zestawienia teorii *edutainmentu* i socjologii emocji, wskazując na istniejące „niewiadome” w obszarze badań nad *edutainmentem*. Zasygnalizowano również ograniczenia dotychczasowych analiz wynikające z przyjętej metodologii badań.

**Słowa kluczowe:** *edutainment*, perswazyjny charakter narracji, uczenie się z mediów masowych, socjologia emocji

Afektywny wymiar ludzkiego funkcjonowania, po latach wyraźnej niełaski, został ponownie „wzięty pod lupę” przez badaczy reprezentujących nauki społeczne. Owocem tych refleksji jest nowa<sup>1</sup> dziedzina – socjologia emocji. Rozpatrywanie emocji jako kategorii regulowanych i kształtowanych społecznie jest niezwykle cenną perspektywą również dla pedagogów. Sposób, w jaki konteksty ról, relacji i miejsca generują określone stany emocjonalne i oddziałują na tożsamość podmiotu interakcji, może być rozważany na wiele sposobów i służyć wyjaśnianiu całej gamy zjawisk edukacyjnych. W niniejszym artykule podejmę próbę „skonfrontowania” problematyki emocji, jako konstruktów społecznych, z ideą *edutainmentu*.

### Emocje w perspektywie socjologicznej – krótka charakterystyka

Autorzy opracowań poświęconych emocjom wskazują, że stanowiły one element rozpraw naukowych już w starożytności (Szczepański, 2011, s. 25). Ich obecność na kartach księzek pisanych przez filozofów i aka-

---

<sup>1</sup> Według Teodora Kempera, emocje zostały wpisane w nowoczesną myśl socjologiczną ok. 1975 r. (jest to data ukazania się pierwszych ważnych publikacji z tego obszaru badawczego) (za: K. Scherke, data dostępu: 22.06.2015). Tradycja refleksji w tym nurcie sięga więc czterdziestu lat. W perspektywie życia ludzkiego jest to całkiem sporo, jednakże w nauce – relatywnie mało. O psychologii, której początki datuje się na koniec XIX w., wciąż mówi się, że ma krótką historię.

demików zmieniała się wraz z wartościami i specyfiką epok. W średniowieczu, owładniętym przez duchowość i wiarę, były utożsamiane (prócz miłości duszy) z grzeszną popędlivością ciała. W oświeceniu próbowano im się przyglądać przez pryzmat „szkiełka i oka” (Szczepański, 2011, s. 23). Wraz z rozwojem medycyny, a później – psychologii, redukowano je do sfery mechanizmów neurologicznych i fizjologicznych. Perspektywa wyjaśniania emocji przez pryzmat zjawisk kulturowych wprowadziła nową jakość, związaną ze znacznym poszerzeniem spektrum przyczyn dla szeregu zjawisk zachodzących w przestrzeni relacji międzyludzkich. Zwrot w kierunku emocjonalnej sfery funkcjonowania człowieka wiązany jest z powstaniem tzw. trzeciej socjologii zajmującej się zjawiskami codzienności (Simlat-Żuk, 2012, s. 45-47) oraz odejściem od socjologii Weberowskiej, podkreślającej znacznie racjonalizacji i umniejszającej rolę emocji w funkcjonowaniu społeczeństw (Barbalet, 2004, s. 13).

Według Beaty Pawłowskiej, socjologiczne definicje emocji dzielą się na dwie główne grupy: kulturowe, ujmujące emocje jako „zależne od społecznie konstruowanych skryptów, czyli przyjętych w danej społeczności wzorów norm i wartości”, oraz interakcyjne, w których „emocje są procesami kształtowanymi poprzez interakcje społeczne” (Pawłowska, 2014, s. 44).

Pierwsza charakterystyka wiąże się z założeniem, że emocje na równi z zachowaniami podlegają procesom internalizacji, dzielą się na pożądane i niepożądane, stanowią element kontroli społecznej, a także – są udoskonalane i szlifowane (Pawlik, 2011, s. 122). Sfera emocjonalna przybliża się w tej deskrypcji do norm społecznych i moralnych – podlega bowiem podobnym zasadom, które zawierają reguły odczuwania i wyrażania emocji. Prawdowość w odczuwaniu obejmuje natężenie emocji (ile i jak długo) oraz ich rodzaj (pozytywne lub negatywne)<sup>2</sup>. Natomiast norma wyrażania opisuje to, w jakich momentach i w jaki sposób w określonym kontekście sytuacyjnym powinna zaistnieć reakcja emocjonalna (Czerner, Nieroba, 2011, s. 55). Jak łatwo można wywnioskować, reguły odczuwania i wyrażania są zróżnicowane pod wieloma względami: np. tego, kto doznaje emocji (innym zasadom podlegają dzieci, kobiety, mężczyźni, osoby w wieku senioralnym) lub w jakim kręgu kulturowym się znajduje (znaczenie uśmiechu jako zewnętrznej ekspresji radości jest zupełnie inne w krajach zachodnich niż w kulturze Wschodu). *Feeling rules*, które można przetłumaczyć jako „zasady odczuwania”, co ciekawe, dotyczą przede wszystkim tych stanów afektywnych, które określane są jako społeczne – aby można mówić o poczuciu wstydu, dumy lub zakłopotania, wymagana jest obecności „widowni” i szereg doświadczeń społecznych (Pawlik, 2011, s. 123).

Drugie ujęcie emocji kładzie silny nacisk na ich funkcję w utrzymywaniu ładu i porządku społecznego – afekt jako pochodna relacji społecznych „organizuje publiczną świadomość” dzięki odczuwanym przez jednostki

<sup>2</sup> Użycie określenia „emocje pozytywne” lub „emocje negatywne” stanowi, w mojej opinii, ogromne uproszczenie. Emocje same w sobie nie są ani dobre, ani złe – kontekst ich pojawienia się może być w taki sposób wartościowany lub to, w jaki sposób zostaną one „spożytkowane”. Sama reakcja emocjonalna, na którą składa się, prócz kulturowego, również komponent neurofizjologiczny, nie powinna być opisywana przez pryzmat „dobra” lub „zła”. W literaturze można znaleźć wyjaśnienia takiego wartościującego określenia emocji (np. Pawłowska, 2014, s. 44), jednak pozostaną przy stanowisku, które zakłada unikanie posługiwania się podobnymi skrótami myślowymi.

emocjom, np. strachu lub wstydu (Turner, Stets, 2009, s. 124). Emocje w tej perspektywie pełnią również rolę „czujnika” wychwytyjącego różnice pomiędzy zakładanym wizerunkiem samego siebie a rzeczywistymi reakcjami innych na własną autoprezentację — motywują jednostki do zmiany i eliminacji powstałych niezgodności (Turner, Stets, 2009, s. 123).

Obie perspektywy są ze sobą ściśle sprzężone — emocje jako skrypty kulturowe regulują świadomość zbiorową społeczeństw i wspomagają utrzymanie kontroli społecznej, natomiast interakcje społeczne, których skutkiem jest określony kształt reakcji emocjonalnych, są elementem norm kulturowych.

Socjologicznych teorii emocji od momentu narodzin dziedziny powstało bardzo wiele. Ponieważ głównym celem tego artykułu nie jest dokonanie pobieżnego przeglądu ich wszystkich (lub nawet części), przejdę teraz do krótkiego zarysu *edutainmentu*, by ponownie powrócić do „porzucanych” aktualnie koncepcji, tym razem w perspektywie edurozrywki.

### ***Edutainment* jako „narzędzie” zmian społecznych — definicja i mechanizmy uczenia się poprzez rozrywkę**

*Education-entertainment*, czyli edukacja przez rozrywkę, to paradygmat edukacyjny wykorzystywany na szeroką skalę już od kilkudziesięciu lat. Korzenie *edutainmentu* są oczywiście o wiele starsze — wywodzą się z ustnych narracji — bajek, mitów i przypowieści, które miały wpływać na zachowania i kształtować pożądane społecznie postawy u słuchaczy. Biorąc pod uwagę zasięg czasowy tej tradycji, można powiedzieć, iż kolejne pokolenia niemalże od momentu przyjścia na świat są intensywnie przygotowywane do bycia odbiorcami różnorodnych historii (Murphy i in., 2011, s. 410). Choć forma przekazu jest trwała, zmianie uległy źródła, z których jest czerpany — mędrcy, uczeni i głowy rodów zastąpieni zostali szklanym ekranem telewizora, który stał się głównym „dystrybutorem” opowieści, zaspokajającym ludzką potrzebę narracji. W tej roli doskonale sprawdzają się seriale telewizyjne, o których szerzej będę pisać w dalszej części pracy.

Emily Moyer-Guse i Robin L. Nabi zwracają uwagę, iż tradycyjne ujęcie edurozrywki (E-E) opiera się na rozumieniu jej jako prospołecznie zaprogramowanych audycji rozrywkowych, mających na celu dostarczenie informacji, niwelowanie stygmatyzacji marginalizowanych grup społecznych lub promocję zachowań prozdrowotnych (Moyer-Guse, Nabi, 2010, s. 27). *Edutainment* jest również niekiedy opisywany jako strategia komunikacji masowej, będąca aprowizorem zmian społecznych (Papa i in., 2000, s. 32). Autorzy zajmujący się tematyką edurozrywki zwracają uwagę na intencjonalność implementowania treści edukacyjnych w formaty rozrywkowe, mające wywoływać zmiany w zachowaniach, postawach i wiedzy odbiorców (Papa i in., 2000, s. 32). Najczęściej, jako przykłady programów edukujących poprzez rozrywkę, wymieniane są seriale telewizyjne, słuchowiska radiowe realizowane w konwencji oper mydlanych, komiksy i muzyka popularna (Papa i in., 2000, s. 32). Teoretyczna obudowa *edutainmentu* skoncentrowana jest wokół koncepcji wyjaśniających jego skuteczność. Za bazowe uznawane są teorie Alberta Bandury: uczenia się społecznego oraz społeczno-poznawcza teoria komunikacji masowej. Pierwsza z nich dostarczając takich pojęć, jak: modelowanie, doświadczenie zastępcze i procesy symboliczne oraz empirycznych danych potwierdzających istnienie uczenia

się dzięki naśladowaniu obserwowanych zachowań, stanowiła bodziec dla dalszych badań, koncentrujących się głównie wokół zagrożeń wynikających z oglądania programów nasyconych agresją i przemocą. Stopniowo, zakres prowadzonych analiz rozszerzał się również o zachowania prospołeczne, zmianę przekonań i wierzeń.

Kolejna rama teoretyczna to E-ELM (*extended elaboration likelihood model*) autorstwa Michaela Slatera i Donny Rouner. Badacze, posiłkując się pracami Richarda Petty'ego i Johna Cacioppo, stworzyli model wyjaśniający skuteczność programów edurozrywkowych, która zgodnie z ich założeniami nie opiera się na wysublimowanej zawartości edukacyjnej, ale na wciągającej i przykuwającej uwagę fabule (Slater, Rouner, 2002, s. 175-176). Autorzy zakładają, że narracyjna konstrukcja programów edutainmentowych ma właściwości silnie angażujące odbiorców i tym samym – obniża ich poziom krytycyzmu, co z kolei czyni ich bardziej podatnymi na zawarte w treści subteksty edukacyjne (Moyer-Gusé, 2008, s. 413).

Inne teorie, które nie odnoszą się bezpośrednio do *edutainmentu*, lecz omawiają uczenie się i wpływ telewizji na jednostki, to m.in. teoria socjalizacji, kultywacji mediów, *agenda setting*, teoria schematu.

Pierwsza z nich opiera się na założeniu, iż dzieci, będąc narażone na częsty kontakt z mediami, są socjalizowane do roli dorosłych o wiele wcześniej, niż miało to miejsce jeszcze na początku dwudziestego stulecia. Telewizja jest tutaj ujmowana jako „okno, dzięki któremu dzieci uczą się świata dorosłych” (Harris, 2004, s. 31), który przestał być dla nich sferą tajemniczą i pełną tajemnic. Skutkiem tego jest homogenizacja faz rozwojowych – pełnoletnia widownia staje się podobna do dzieci, a przedszkolaki i adolescenty przypominają dorosłych: obie grupy odbiorców podobnie wyglądają (dorośli noszący koszulki z komiksowymi nadrukami i kilkunastoletnie dziewczynki w pełnym makijażu), mówią (przekleństwa i wulgaryzmy już dawno przestały należeć do „sfery tabu”) i uczęszczają do tych samych miejsc (np. galerie handlowe) (Harris, 2004). Podobna w wydźwięku do teorii socjalizacji jest koncepcja Georga Gerbnera, znana w literaturze jako teoria kultywacji mediów, która w rodzimej literaturze opisywana była wielokrotnie (por. Klebaniuk, 2002; Kołodziejczyk, 2007).

Idea *agenda setting* była początkowo rozwijana w ramach badań nad politycznym wymiarem komunikacji i wyjaśniana jako „zdolność mediów masowych do kształtowania sfery poznawczej widzów i wpływania na zmiany w jej obszarze” lub „tworzenia publicznej świadomości i zwracania uwagi na istotne sprawy poprzez media” (Harris, 2004, s. 35). Telewizja, jak zwracają uwagę twórcy tej teorii, nie tyle wskazuje swoim odbiorcom „o czym myśleć”, lecz raczej „co myśleć o”. Stwarza więc ramy i kierunki poznawczej aktywności widzów, nakierowuje uwagę, włącza w pamięć i tworzy asocjacje pomiędzy obrazami dzięki naświetlaniu niektórych kwestii i konsekwentnym pomijaniu innych.

Ostatnia z wymienionych, koncepcja schematu, odnosi się do struktur wiedzy lub ram, które organizują pamięć ludzi i wydarzeń. „Schemat jest ogólną konstrukcją umysłową, która oddziałuje na wszystkie formy informacji, na które wystawiona jest jednostka, niezależnie od ich formy: wizualnych i dźwiękowych, słownych lub bezsłownych” (Harris, 2004, s. 36). Przetwarzanie informacji, które dokonuje się w oparciu o schematy, zazwyczaj skutkuje wyjściem poza rzeczywistość dostarczone dane i wyciąganiem wniosków na temat osób lub zdarzeń, które pozostają spójne z uprzednio zbudowanymi przekonaniami. W przestrzeni mediów schematy mogą być wyzwalone dzięki określonym treściom lub cechom poszczególnych środków przekazu: montażem, szybkim powtórzeniom sekwencji scen etc. Przyswojenie sobie zasad interpretowania tych szczególnych wła-

ściwości tekstu telewizyjnego (filmu, reklamy, serialu) stanowi część procesu socjalizacji i nauki korzystania ze środków masowego przekazu. W przypadku telewizji mówić można o uczeniu się gotowych scenariuszy postępowania — kiedy w fabule serialu pojawia się bohater, który dowiaduje się o tym, że choruje na nowotwór, widzowie oczekują pojawienia się kolejnych elementów: radzenie sobie z chorobą, wsparcie rodziny itd. W ten sposób widzowie mogą wykorzystywać pojawiające się zdarzenia i przenosić je na kanwę własnych doświadczeń: posłużyć się sposobem przekazania informacji o chorobie najbliższym członkom rodziny w przypadku własnego pogorszenia stanu zdrowia lub wykształcić przekonanie o konieczności regularnych badań (Harris, 2004, s. 37). Poprzez częstą ekspozycję na wspomniane „próbki zachowań”, będących fragmentami fabuł i scenariuszy tekstów popkulturowych, stają się one ostatecznie częścią stałych doświadczeń zorganizowanych w postaci pamięci długotrwałej. Potencjalne konsekwencje uczenia się scenariuszy z mediów są szczególnie widoczne w przypadku osób, których wiedza lub uprzednie doświadczenia z własnego życia są stosunkowo niewielkie lub nie ma ich wcale. Oczywistym przykładem są dzieci, które dzięki godzinom spędzonym przed telewizorem „uczą się”, jak postępować z przestępcami, w jaki sposób radzić sobie z kryzysami w związku, na czym polega praca w szpitalu itp. Według autorów omawianej koncepcji, kultura świata zachodniego wykształciła pewien ogólny schemat scenariuszy, który określają oni mianem narracyjnego. Sposób budowania historii opiera się bowiem na triadzie stałych, „zwyczajowych” punktów opowieści: wprowadzeniu, pojawieniu się komplikacji i ostatecznie — rozwiązaniu problemu (Harris, 2004, s. 39). Nasze wbudowane od najwcześniejszych lat, oczekiwania odnośnie do konkretnej konstrukcji historii stały się jedną z przyczyn ogromnej popularności seriali telewizyjnych — *cliffhanger*, czyli zabieg „ucięcia” lub „zawieszenia” fabuły bez ujawnienia rozwiązania, powoduje, że widzowie zasiadają przed ekranami telewizorów lub komputerów przyciągani m.in. potrzebą domknięcia poznawczego, czyli uzupełnienia wstępu i skomplikowanych okoliczności sposobem poradzenia sobie z nimi, a tym samym poszerzenia swojej mentalnej „bazy scenariuszy”.

## Emocje jako niezbędny element uczenia się

Serce i rozum, pasja i rozwaga, uczucia i myślenie — jakby nie skonstruować punktów odniesienia, sfera poznawcza i sfera emocjonalna, według powszechnie podzielanych sądów, stanowią dwa przeciwstawne bieguny. Według Marka Szczepańskiego, dychotomizacja rozumu i emocji jest wynikiem historycznych i kulturowych procesów właściwych dla społeczeństw Zachodu, w wyniku których „te dwa pojęcia «obsadzono», kierując się celami politycznymi i społecznymi, w przeciwstawnych rolach, faworyzując przy tym — o ile nie fetyszyzując — rozum” (Szczepański, 2011, s. 24). Za „twórcę” umieszczenia emocji w opozycji do rozumu uznaje się Kartezjusza, który postulował istnienie nieskazitelnej racjonalności, oddzielonej rzeczą jasną grubym murem od emocjonalnej, a tym samym niestabilnej — cielesności (Kozłowski, 2006, s. 133).

Emocje są przypisywane tym rodzajom działania, które odznaczają się pochopnością lub brakiem rozwagi: „bycie pod wpływem emocji oznacza niemożność racjonalnego przetworzenia informacji, przez co szanse na sensowne i inteligentne działanie mogą zostać zaprzepaszczone” (Lutz, 2012, s. 33). Jednocześnie, „podążanie za głosem serca” jest odczytywane jako zdecydowanie bardziej prawdziwe i zgodne z rzeczywistymi

intencjami niż „kierowanie się rozumem”, które traktowane jest jako nienaturalne, sztuczne i odbiegające od „ja” decydena (Lutz, 2012, s. 42). Na gruncie psychologii od lat trwa z kolei niewyjaśniony jak dotąd dylemat – czy pierwsze pojawiają się emocje, czy ustępują one miejsca poznaniu?

W pracach polskich pedagogów poświęconych procesom nauczania i uczenia się<sup>3</sup> odnaleźć można bezpośrednie nawiązanie do sfery emocjonalnej: jej aktywizacja według badaczy takich jak Edward Fleming czy Wincenty Okoń jest niezbędna do efektywnego i prawidłowego przyswajania nowych umiejętności i wiedzy. Pierwszy z wymienionych autorów pisze wprost, że „aktywność emocjonalna jest bardzo istotnym składnikiem procesu uczenia się. Uczeń w trakcie uczenia się może odczuwać różne pozytywne stany uczuciowe, jak zaciekawienie, zadowolenie, radość, lub stany uczuciowe negatywne jak apatię, nudę, przygnębienie, lęk” (Fleming, 1974, s. 78). Autor dokonuje podziału aktywności emocjonalnej w trakcie uczenia się na motywy (pozytywne i negatywne) oraz przeżywanie, które uaktywnia się w wyniku ekspozycji na różnego rodzaju treści. Fleming kładzie szczególny nacisk na drugi rodzaj aktywizacji emocjonalnej w przypadku poznawania dzieł sztuki, literatury lub muzyki. W jego opinii, „bez głębokiego przeżywania treści dzieła nie następuje pełne zrozumienie i przyswojenie” (Fleming, 1974, s. 10). Drugi z autorów zauważa, że przeżycie wiąże się nie tylko z aktywnością emocjonalną – w procesie tym dynamizuje się również sfera poznawcza. Obie działające płaszczyzny stają się punktem wyjścia do „określenia własnego stosunku do oceny wartości, a zarazem do wynikających z tej oceny pobudek do działania” (Okoń, 1998, s. 204). Można zatem pokusić się o stwierdzenie, że emocje w procesie uczenia się są składnikiem niezbędnym, jeżeli skutkiem procesu dydaktycznego ma okazać się podjęcie czynności. Zakładam, że w ramach działania mieszczą się również zmiany w obszarze postaw, wartości i przekonań, które stanowią docelowy element programów *edutainmentowych*.

### Pytania bez odpowiedzi – emocje i *edutainment*

Efektywność programów edurozrywkowych jest chętnie wyjaśniania przez badaczy tego specyficznego narzędzia edukacyjnego za pomocą wielu konstruktów teoretycznych, znanych również filmoznawcom i medioznawcom. W pracach poświęconych próbom przybliżenia fenomenu edukacji przez rozrywkę dzięki programom telewizyjnym odnaleźć można więc takie pojęcia, jak: absorpcja (*absorption*), transportacja (*transportation*), zajęcie (*engagement*), zanurzenie (*immersion*), pochłonięcie (*engrossment*), identyfikacja (*identification with character*), identyfikacja życzeniowa (*wishful identification*), spostrzegane podobieństwo (*similarity*), relacja paraspołeczna (*parasocial interaction*) i sympatia (*liking*) (Moyer-Gusé, 2008, s. 409). Wszystkie one służą przybliżeniu mechanizmów oddziaływania narracji zawartej w programach *edutainmentowych* na zachowania, przekonania i postawy odbiorców. Mimo iż każde z wymienionych pojęć jest jakościowo

---

<sup>3</sup> Co ciekawe, w polskim „szkolanym” podręczniku akademickim psychologii uczenie się jest rozpatrywane wyłącznie przez pryzmat pamięci, nie wiąże się go z emocjami, które analizowane są osobno i powiązane jedynie z uwagą i podejmowaniem decyzji (zob. Falkowski i in., 2008, s. 418-445; Maruszewski i in., 2008, s. 571-588).

różne, wyzwalane są przez ten sam komponent, jakim jest atrakcyjność fabuły. Dynamiczne charaktery głównych postaci i nieprzewidywalność zdarzeń to jedne z właściwości przesądających o „wciągającym” charakterze narracji. Drugim z elementów łączącym powyższe konstrukty są emocje, które towarzyszą ich aktywizacji. Poniżej, za pomocą zestawienia kilku różnych teorii powstałych na gruncie socjologii emocji z wymienionymi pojęciami konstytuującymi *edutainment*, podejmę próbę wskazania białych plam w dotychczasowym stanie wiedzy o edukacji przez rozrywkę w kontekście emocji i procesów, które im towarzyszą.

## Wstyd i duma jako mechanizmy kontroli społecznej

Jednym z głównych założeń idei Thomasa Scheffa jest to, że znajdujemy się permanentnym procesie monitorowania własnej tożsamości. Szczególną wagę zaś mamy przywiązywać do nasilenia dwóch stanów emocjonalnych: dumy i wstydu. Scheff przypisuje wyróżnionym afektom wyjątkową rolę w sprawowaniu kontroli społecznej. Duma, wiążąca się z przyjemnymi doznaniem, sprzyja powstawaniu wzajemnej estymy i solidarności – jest przez autora koncepcji uznawana za kardynalny mechanizm budujący społeczną więź, „a w ostatecznym rozrachunku społeczeństwo w ogóle” (Turner, Stets, 2009, s. 174). Wstyd, z kolei, może działać w dwójnasób: w przypadku wyparcia – przyczyniać się do tworzenia i/lub pogłębiania patologii społecznych oraz uczucia alienacji, lub – będąc uświadomionym – służyć jako czynnik „ponownego zestrojenia relacji społecznej” (Turner, Stets, 2009, s. 174). *Edutainment*, podobnie jak edukacja w ogóle, również przyczynia się do utrzymania społeczeństwa w ryzach. Przekazywanie norm moralnych i społecznych, upominanie i pokazywanie negatywnych konsekwencji w przypadku ich nieprzestrzegania, to tylko nieliczne ze sposobów kontroli, jakie wykorzystywane są w programach edurozrywkowych. Która z tych dwóch emocji ma wiodące znaczenie w programach *edutainmentowych*? Scheff twierdzi, że kultura popularna zachęca do wypierania wstydu, a co za tym idzie – kanalizowania go w pejoratywnym kierunku (Konecki, 2014, s. 14). Czy ten zarzut jest również zasadny w przypadku *edutainmentu*? Jakie zabiegi w sposobie konstruowania narracji wzmagają u widzów poczucie wstydu, a które wywołują dumę? Autor w swojej koncepcji odwołuje się również do kwestii nierówności społecznych, obserwowalnych w fenomenie interakcyjnego *glamour*, które charakteryzuje klasę wyższą (dominującą) i „humoru klasowego”, czyli „wyśmiewania wad i stylu życia klasy niższej” (podporządkowanej) (Konecki, 2014, s. 18-19). Czy twórcy programów *edutainmentowych* posługują się „czarem interakcji” w celu osiągnięcia określonych zamierzeń edukacyjnych? Czy *edutainment* nie jest zakamuflowanym sposobem dominacji klas wyższych lub kultury Zachodu nad „resztą świata”?

## Relacje, zmiany tożsamości i trudne emocje

Relacja paraspołeczna to konstrukt teoretyczny odnoszący się do „związków” funkcjonujących pomiędzy widzami programów telewizyjnego a jego bohaterami. Jego specyfika zbliżona jest do relacji niezapśredniczonych przez medium (czyli bezpośrednich, opierających się na kontakcie „twarz w twarz”). Tym, co różni

oba typy zażyłości, jest oczywisty brak odwzajemnienia po stronie postaci z za drugiej strony szklanego ekranu (Moyer-Gusé, 2008, s. 411). Relacje, podobnie jak tożsamość, są istotnym elementem teorii Sheldona Strykera. Jaźń ma u wspomnianego autora proveniencję ponadjednostkową, a mówiąc dokładniej, jest wynikiem interakcji społecznych (Turner, Stets, 2009, s. 133). „Ogólna jaźń zorganizowana jest w wiele rozmaitych części (tożsamości), a każda część/tożsamość związana jest ze strukturą społeczną, która jest konceptualizowana jako sieć powiązanych ze sobą pozycji i ról” (Turner, Stets, 2009, s. 133). Oznacza to, że dla każdej sieci, w strukturach której jednostka ma przypisaną rolę, zawiera i podtrzymuje znajomości, istnieje osobna tożsamość. Idąc tym tropem, można mówić o odrębnej tożsamości również dla wspomnianej powyżej relacji paraspołecznej. Może być to tożsamość zaangażowanego widza, fana, wielbiciela, zwolennika lub odwrotnie: przeciwnika, opozycjonisty, nieprzyjaciela.

Rola emocji w procesie tożsamościowym może, według Strykera, przyjąć trojaką postać:

1. związaną z siłą zaangażowania jednostki w tożsamość w ramach sieci – kiedy „ja” jest szczególnie ważne, i jest lub nie jest potwierdzane przez członków danej sieci, emocje będą cechowały się dużą intensywnością i natychmiastowością;
2. wynikającą ze zgodności tożsamości z modelami kulturowymi – kiedy kształt jaźni jest oceniany jako adekwatny wobec istniejących norm społecznych i kulturowych, pojawiające się emocje są przyjemne i pożądane, wzrasta również samoocena. W przeciwnym wypadku (czyli negatywnego wartościowania tożsamości wobec standardów kulturowych) udziałem staje się doświadczanie emocji nieprzyjemnych, np. zakłopotania i poczucia winy, które jednocześnie obniżają samoocenę;
3. będącą rezultatem kontroli społecznej – akceptacja ze strony pozostałych uczestników sieci dostarcza jednostce przyjemnych emocji, co z kolei przyczynia się bezpośrednio do zwiększenia zaangażowania w określoną jaźń i pielęgnowanie jej kształtu. Doświadczanie emocji nieprzyjemnych prowokuje „zachowania związane z rolą, tak by uzyskać od innych reakcje potwierdzające artykułowaną tożsamość i jej zgodność z oczekiwaniami normatywnymi” (Turner, Stets, 2009, s. 136-137).

Pojawiające się w kontekście teorii Strykera pytania odnoszą się do dwóch rodzajów tożsamości widzów programów *edutainmentowych* – powstających na skutek relacji paraspołecznej z fikcyjnymi bohaterami i kształtujących się w toku interakcji bezpośrednich, zwłaszcza z najbliższym środowiskiem. Zakładając, że głównym celem programów edurozrywkowych jest spowodowanie zmiany w świadomości widzów, która skutkować będzie transformacją dotychczasowych sądów, działań i postaw, rodzi się pytanie, czy zmiana jest okupowana nieprzyjemnymi dla odbiorców emocjami? Czy konfrontując swoje stałe wartości z tymi, które prezentowane są przez „drugą połówkę” relacji paraspołecznej, widzowie odczuwają dyskomfort? Co się dzieje w sytuacji, kiedy negatywne emocje wywołane przez brak możliwości potwierdzenia tożsamości zgodnie z regułami kulturowymi, w odniesieniu do relacji zapośredniczonej poprzez medium, zostają skonfrontowane z ostrym sprzeciwem członków sieci bliskich, bezpośrednich? Czy istnieją zatem takie cele edukacyjne, których „przeferowanie” przy pomocy *edutainmentu* będzie zawsze kończyło się fiaskiem?



## Zakończenie

Pytań, które pojawiają się w kontekście socjologii emocji i *edutainmentu*, jest znacznie więcej. Specyfika formy, jaką jest artykuł, nie pozwala na zwerbalizowanie ich wszystkich. Stoję zresztą na stanowisku, że aktualnie nie ma to większego sensu – „zasypanie się” dylematami, miast pomóc w poszerzeniu wiedzy w danej dziedzinie, może stać się metaforycznym gwoździem do trumny, skutecznie zniechęcającym do owocnych poszukiwań.

Badania nad *edutainmentem* są o wiele młodsze niż te z obszaru socjologii emocji – pierwsze systematyczne prace zaczęto publikować dopiero pod koniec lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Wiele do życzenia pozostawia również metodologia tychże, obecnie w znacznej mierze ograniczona do szeregu statystycznych wyliczeń. Paradygmat ilościowy, „przeniesiony” z badań nad oddziaływaniem mediów do analizy edurozrywki, jest absolutnie niewystarczający. Przy jego pomocy nie udało się odpowiedzieć na żadne, z postawionych przeze mnie w niniejszym opracowaniu, pytań. Szansą na uzupełnienie białych plam na mapie wzajemnych relacji *edutainmentu* i emocji są według mnie badania jakościowe, prowadzone w paradygmacie krytycznym, interpretatywnym lub postmodernistycznym. Pierwsza z orientacji pozwoliłaby na odkrycie i ewentualną eksplorację wspomnianych przeze mnie mechanizmów kontroli i władzy. Dwie pozostałe umożliwiłyby poznanie znaczeń, jakie nadawane są przez widzów doświadczeniom emocjonalnym wiążącym się z edurozrywką, np. w perspektywie małych grup społecznych.

W obliczu przedstawionej sytuacji, adekwatnym komentarzem podsumowującym aktualną kondycję badań nad *edutainmentem* wydają się słowa Andrzeja Zalewskiego: „jeśli teoria stawia sobie zadanie penetracji obszaru, do którego drabina własnych jej narzędzi nie sięga, to trzeba raczej wydłużyć drabinę, niż udawać, że tego obszaru w ogóle nie ma” (2003, s. 95).

## Bibliografia

- Barbalet J.M. (2004). *Emotion, Social Theory and Social Structure. A Macrosociological Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Czerner A., Nieroba E. (2011). Wybrane nurty teoretyczne w socjologii emocji. W: A. Czerner, E. Nieroba (red.), *Studia z socjologii emocji. Podręcznik akademicki*. Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Falkowski A., Maruszewski T., Nęcka E. (2008). Procesy poznawcze. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. I. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Fleming E. (1974). *Unowocześnienie systemu dydaktycznego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Harris R.J. (2004). *A Cognitive Psychology of Mass Communication*. New Jersey-London-Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klebanik J. (2002). Efekt kultywacji u polskich widzów. W: W. Jakubowski, E. Zierkiewicz (red.), *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kołodziejczyk A. (2007). Teoria kultywacji w badaniu skutków oglądania telewizji. W: D. Kubicka, A. Kołodziejczyk, *Psychologia wpływu mediów. Wybrane teorie, metody, badania*. Kraków: Wyd. „Impuls”.

- Konecki K.T. (2014). Socjologia emocji według Thomasa Scheffa. W: K.T. Konecki, B. Pawłowska (red.), *Emocje w życiu codziennym. Analiza kulturowych, społecznych i organizacyjnych uwarunkowań ujawniania i kierowania emocjami*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kozłowski T. (2006). Ułuda racjonalności? O emocjonalnych podstawach społecznego funkcjonowania człowieka. *Kultura i Społeczeństwo*, 1-2.
- Lutz A.C. (2012). Emocje, rozum i wyobcowanie. Emocje jako kategoria kulturowa. W: M. Rajtar, J. Straczuk (red. nauk.), *Emocje w kulturze*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Narodowe Centrum Kultury.
- Maruszewski T., Doliński D., Łukaszewski W., Marszał-Wiśniewska M. (2008). Emocje i motywacja. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. I. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Moyer-Gusé E. (2008). Toward a Theory of Entertainment Persuasion: Explaining the Persuasive Effects of Entertainment – Education Messages. *Communication Theory*, 18.
- Moyer-Gusé E., Nabi L.R. (2010). Explaining the Effects of Narrative in an Entertainment Television Program: Overcoming Resistance to Persuasion. *Human Communication Research*, 36.
- Murphy S.T., Frank L.B., Moran M.B., Patnoe-Woodley P. (2011). Involved, Transported, or Emotional? Exploring the Determinants of Change in Knowledge, Attitudes, and Behavior in Entertainment-Education. *Journal of Communication*, 61.
- Okoń W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Papa M.J., Singhal A., Law S., Pant S., Sood S., Rogers E.M., Shefner-Rogers C.L. (2000). Entertainment-Education and Social Change: An Analysis of Parasocial Interaction, Social Learning, Collective Efficacy, and Paradoxical Communication. *Journal of Communication*, Autumn.
- Pawlik W. (2011). O emocjach związanych z łamaniem norm moralnych i religijnych. W: A. Czerner, E. Nieroba (red.), *Studia z socjologii emocji. Podręcznik akademicki*. Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Pawłowska B. (2014). Emocje społeczne w teorii Theodore’a Kempera. W: K.T. Konecki, B. Pawłowska (red.), *Emocje w życiu codziennym. Analiza kulturowych, społecznych i organizacyjnych uwarunkowań ujawniania i kierowania emocjami*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Scherke K., *Sociology of emotions*. Zaczerpnięte 22 czerwca 2015. Strona internetowa <http://www.eols.net/sample-chapters/c04/e6-99a-11.pdf>
- Simlat-Żuk B. (2012). Emocje jako przedmiot badań socjologicznych. W: A. Figiel, Ł. Rogowski (red.), *W tym szaleństwie jest metoda. Jak można badać społeczeństwo?* Poznań: Wyd. Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Slater M., Rouner D. (2002). Entertainment-Education and Elaboration Likelihood: Understanding the Processing of Narrative Persuasion. *Communication Theory*, 22.
- Szczyptański M.S. (2011). Zainteresowanie emocjami w myśli społecznej. W: A. Czerner, E. Nieroba (red.), *Studia z socjologii emocji. Podręcznik akademicki*. Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Turner J.H., Stets J.E. (2009). *Socjologia emocji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Zalewski A. (2003). *Film i nie tylko: kognitywizm, emocje, reality show*. Kraków: Universitas.

## Summary

### **Emotions and edutainment, more questions than answers**

Edutainment (education-entertainment) is an educational paradigm that has already been used for decades. However, systematic research work conducted on the effectiveness of education-entertainment and persuasive nature of the narrative has been realized since recently. In research on edutainment and learning from the mass media, the quantitative methods have generally been used. The article is a juxtaposition of the theory of edutainment and sociology of emotions pointing at the existing ambiguities in the field of edutainment research. The author of the article has also indicated limitations of the analyses to date resulting from the adopted research methodology.

**Keywords:** edutainment, learning from the mass media, persuasive nature of narration, sociology of emotion