

HALINA GUZY-STEINKE

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

EDUKACJA TEATRALNA W PRZESTRZENI EDUKACJI KULTURALNEJ*

Człowiek, jako istota społeczna, rozwija się i kształtuje w określonej zbiorowości, która wymaga, by przyswajał sobie określone wcześniej wartości, znaczenia i normy w niej obowiązujące. Człowiek od dziecka poznaje kulturę społeczności, w której wzrasta. Jednocześnie żadna kultura nie może istnieć bez solidarnej, mniej lub bardziej zorganizowanej zbiorowości, której członkowie współdziałają w wytwarzaniu i zachowywaniu wspólnych wartości kulturowych i wzorów czynności, przekazując te wartości i wzory z pokolenia na pokolenie. Żadna solidarna zbiorowość ludzka nie może istnieć bez jednoczącej jej wartości kulturowej, bez określonych wzorów kulturowych (Znaniński 1990, s. 20-23).

Kultura, w klasycznym rozumieniu, jest narzędziem komunikacji i przekazu informacji, jest nośnikiem systemu wartości i celów powszechnie uznawanych za istotne. To kultura dyktowała to, co jest doniosłe i dobre, integrowała i zespalała ludzi, którzy jej podlegali i ją tworzyli. Sterowała ludzkim zachowaniem za pomocą

* Problematyka zawarta w tytule nawiązuje do pracy doktorskiej napisanej pod kierunkiem Profesora Edmunda Trempały pt. *Edukacja teatralna w szkole podstawowej na przykładzie Bydgoszczy*.

ideału świata i ideału człowieka. Porządkowała świat i ludzi wedle pewnych kryteriów klasyfikacji, wartościowania. Kultura ponadto stymulowała i regulowała rozwój człowieka, stwarzając mu okazję do korzystania ze swego dorobku. Chęć poznawania literatury pięknej czy zdobywania wykształcenia nie jest podyktowana tylko przydatnością, poszukiwaniem wiedzy i umiejętności, ale także wysokim stopniem wartościowania takiego postępowania w grupie społecznej. Wiesław Łukaszewski twierdził, że człowiek nie może żyć obok kultury, ponieważ jest jej wytworem, носителем lub twórcą. Każdy człowiek żyjący w danej kulturze nosi w sobie konieczność współtworzenia dorobku i działania na rzecz rozwoju kultury. Wrastanie w kulturę to uczenie się niezbędności rzeczy i idei, które człowieka otaczają (1984, s. 40-89).

Klasyk socjologii kultury Antonina Kłosowska uważała (i trudno nie przyznać jej racji nawet dzisiaj), że „kultura poprzez swoje wzory i normy tworzy ramy, w których przebiega interakcja społeczna, to znaczy proces wzajemnego oddziaływania na ludzi” (Kłosowska 1983, s. 55-56). Ponadto autorka zwracała uwagę na to, iż „kulturowo określone role wskazują jednostkom sposoby zachowania w konkretnych sytuacjach społecznych i pozwalają im przewidywać reakcje partnerów interakcji i kulturowo określone obowiązki i przywileje, dostarczają orientacji co do własnego miejsca w społeczeństwie oraz miejsc innych ludzi. Świadomość wspólności uznawanych wartości i norm zapewnia poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji” (Kłosowska 1983, s. 55-56). To przekonanie sprawdza się także w dobie globalizacji, która przyczynia się do przenikania różnorodnych wzorów kulturowych, ale także ułatwia poznawanie dziedzictwa kulturowego innych narodowości. W dobie internetu, w dobie nieograniczonego przepływu informacji i dostępu do wytworów kulturowych ciągle istnieje potrzeba edukacji kulturalnej, ponieważ stanowi „swoisty dział praktyki, związany głównie z kulturą symboliczną, w wielkiej mierze poprzez dynamizowanie i sublimację aktywności kulturalnej jednostki i jej środowiska wyznacza aktualizację w osobowości ludzi i ich zachowaniach, człowieczeństwa” (Jankowski 1996, s. 11).

Całościowo zakres edukacji kulturalnej ujął Dzierżymir Jankowski, wyodrębniając trzy nadawane jej znaczenia:

- jako edukację humanistyczną, wprowadzającą w świat wartości uznawanych za szczytne ideały i osiągnięcia kultury europejskiej i światowej,
- jako edukację estetyczną, polegającą na wychowaniu do sztuki i wielostronnym wychowaniu w procesie obcowania ze sztuką i pięknem,

- wychowanie do uczestnictwa w kulturze symbolicznej w drodze kształtowania kompetencji kulturalnej (Jankowski 1996, s. 46).

To trzecie rozumienie edukacji kulturalnej, zdaniem D. Jankowskiego, obejmuje swym znaczeniem dwa pierwsze. Każde z tych znaczeń ma w centrum zainteresowania człowieka i wychowawcze wartości kultury. Proces edukacji kulturalnej w każdym rozumieniu ma ułatwić jednostce pokonanie wszystkich barier, oddziałujących ją od wartościowych i satysfakcjonujących kontaktów kulturalnych (rozumianych jako zetknięcie jednostki z treściami kultury symbolicznej; Przeclawska 1976, s. 21), także najbliższego środowiska, niosącego z sobą czasami pewne zagrożenia, np. przyswojenie niekorzystnych wartości, szkodliwych przyzwyczajeń, stereotypów, niskich standardów estetycznych itp. Brak edukacji kulturalnej, niezbędnej dla przyswojenia jednostce pełnowartościowego uczestnictwa w kulturze, powoduje zjawisko wyobcowania kulturalnego, niedostrzegania potrzeby najmniejszego nawet kontaktu z kulturą. „Edukacja kulturalna jest mniej lub bardziej racjonalną ingerencją w proces osobotwórczy w swej przewadze spontaniczny i uwarunkowany całokształtem aktywności edukacyjnej i kulturalnej jednostki. Jest ona procesem bardzo złożonym, realizowanym najpełniej w toku uczestnictwa kulturalnego jednostki, w zależności od jej poziomu” (Jankowski 1996, s. 44).

Wymieniając i rozwijając zalety tego typu edukacji, należy pamiętać o niebezpieczeństwach, jakie z sobą niesie, szczególnie wtedy, gdy realizowana jest w szkole, „bo nie ulega wątpliwości, iż przymusowa edukacja kulturalna prowadzi do niebezpiecznych fałszów i cynizmu; wartości, których się nie przeżywa, ale które trzeba werbalnie przyjmować, nie tylko nie stają się elementami twórczego rozwoju osobowości, ale pozostając składnikami »fasady«, rodzą postawę niechęci i burz”, na co zwracał uwagę już Bogdan Suchodolski (Suchodolski 1979, s. 88-89).

Edukacja kulturalna obejmuje dwa współzależne i wzajemnie uwarunkowane zakresy: kształcenie estetycznej kultury człowieka, czyli wychowanie do sztuki oraz wychowanie przez sztukę, kiedy wartości odgrywają rolę szczególnego „instrumentu” wychowawczego, skierowanego do całej integralnej osobowości człowieka, a nie tylko do jego doznań estetycznych.

Pojęcie kultury estetycznej Maria Gołaszewska określa jako „jedną z możliwości w dążeniu do pełnego, optymalnego rozwoju człowieka, do pogłębienia jego oso-

owości, poszerzenia kultury osobistej; obejmuje ona krąg zjawisk związanych ze sztuką; jej rozumieniem i przeżyciem, z pięknem i twórczością. Z drugiej strony, uwzględniając jej aspekt społeczny stwierdzić należy, iż określa ona w znacznej mierze styl, jakość i poziom oraz aspiracje określonych zbiorowości” (Gołaszewska 1979, s. 5).

Zjawisko kultury estetycznej rozpatrywane może być jako fakt, jako wartość, przeżycie i jako możliwość. Jest faktem, ponieważ odpowiednio skonstruowanymi metodami można zbadać, jaki jest stan kultury estetycznej każdego badanego człowieka w określonej grupie społecznej. Jest wartością, ponieważ może być czynnikiem wzbogacającym osobowość człowieka, rozszerzającym jego kulturę osobistą. Może być przedstawiana jako walor, o który warto zabiegać. Kulturę estetyczną można rozważać jako przeżycie przede wszystkim z punktu widzenia tego, kto ją w sobie kształtuje. Będą to przeżycia skierowane na działania sztuki, na świat przedmiotowy. Przeżycia te zdeterminowane są wiedzą, jaką się zdobywa i refleksją nad problemami ukazywanymi w sztuce. Na kulturę estetyczną składają się sposoby przeżywania i postawy, jakie człowiek na skutek przeżyć kształtuje. Kultura estetyczna może być rozpatrywana także jako możliwość, więc coś, co jest dostępne każdemu człowiekowi (Gołaszewska 1979, s. 8).

Częścią kultury estetycznej jest kultura teatralna, która przez Wiesława Żardeckiego rozpatrywana jest w dwóch aspektach: jako ogół trwałych wartości nagromadzonych w przeszłości i tworzonych współcześnie, sprzyjających inspirowaniu umysłu ludzkiego, uczuć społeczno-moralnych, woli i działania oraz jako określone, zindywidualizowane postawy jednostek i grup, wyrażające się głównie w nasileniu działań do percepcji, odtwarzania i tworzenia wartości teatru (Żardecki 1993, s. 26). Poprzez analogię do kultury estetycznej, kulturę teatralną można rozpatrywać jako fakt, wartość, przeżycie i możliwość. Na kulturę teatralną, przez analogię do kultury literackiej, według Janusz Sławińskiego (1974, s. 66), składa się wiedza o cenionych dokonaniach teatralnych, gust, a więc zamilowanie, upodobanie do sztuki teatru oraz kompetencja teatralna. Kompetencja teatralna (poprzez paralelę do kompetencji językowej, pojęcia wprowadzonego przez Noama Chomsky’ego) będzie oznaczała znajomość zbioru reguł wywiedzionych z wypowiedzi już zaistniałych, umożliwiającą nosicielom danej kultury produkowanie i rozumienie wypowiedzi nowych. Kompetencja teatralna to „ogół zdolności pozwalających posługiwać się zdobytymi doświadczeniami teatralnymi

w sytuacjach, gdy trzeba rozumiejąco przyjąć lub odrzucić taką możliwość komunikowania, której owo doświadczenie w sobie nie zawiera” (Sławiński 1974, s. 66). W ten sposób edukacja (wychowanie) teatralne kształtuje nastawienie i gotowość lub postawę odbiorcy w zależności od jego predyspozycji i zdolności oraz od samego procesu edukacji. Nastawienie – w tym kontekście – określa się jako opartą na doświadczeniu ukierunkowaną gotowość specyficznego odbioru informacji i specyficznego sposobu reagowania. Gotowość podkreśla znaczenie aktywnego i dynamicznego charakteru nastawienia. Postawa to względnie stałe ustosunkowanie, które wyraża się w gotowości podmiotu do pozytywnych lub negatywnych reakcji (intelektualnych, emocjonalnych, behawioralnych) (Żardecki 1993, s. 26). Tak więc postawa wobec dzieł teatralnych zawiera w sobie element wiedzy, emocji (przeżyć) i określone zachowanie (ekspresyjne i twórcze).

Wyróżnia się kilka typów odbiorców kultury. Najniżej oceniany jest odbiorca bezpośredni. Jego poziom wiedzy o sztuce jest niski, a stosunek wobec zjawisk sztuki bezrefleksyjny. Drugi typ odbiorcy to odbiorca wtórny, którego poziom wiedzy o sztuce i kategoriach estetycznych jest średni, kontakty ze sztuką traktowane najczęściej jako nakazy mody lub obyczaju. Stosunek odbiorcy wtórnego wobec sztuki zaczerpnięty jest ze środowiska, w jakim przebywa. Trzeci odbiorca to odbiorca krytyczny, którego poziom wiedzy o sztuce jest duży, posiada wykształconą wrażliwość estetyczną, a kontakty z dziełami sztuki są traktowane jako okazja do wygłaszania sądów krytycznych. Czwarty odbiorca to miłośnik i znawca sztuki, charakteryzuje go autentyczne zainteresowanie sztuką, łączenie doznań estetycznych z wiedzą o sztuce i o kategoriach pojęciowych estetyki (Gołaszewska 1979, s. 239-294). Miłośnik sztuki, jako nosiciel kultury teatralnej, jest typem odbiorcy najbardziej oczekiwanym i pożądanym.

Idealistyczne podejście do edukacji kulturalnej zakłada, że w imię lepszego, pełniejszego życia należy wzbogacić proces wychowania poprzez wprowadzenie treści związanych ze sztuką: „Wychowanie przez sztukę nie będzie się zajmowało przygotowaniem ludzi do zadań mechanicznych i nieinteligentnych, jakie proponuje im nowoczesny przemysł; zachęci ich do uznania za wystarczające czynności rozrywkowych, pozbawionych jakiegokolwiek celu konstruktywnego i całkowicie biernych. Celem wychowania przez sztukę jest spowodowanie, by wszystko nabrało ruchu i poczęło się rozwijać, a postawa konformizmu i bezmyślnej uległości została u każdego człowieka zastąpiona twórczą aktywnością wyobraźni, tej wy-

obraźni, która stanie się swobodnym wyrazem jego własnej osobowości” (Wojnar 1976, s. XLVI).

„Wychowanie przez sztukę” miało stać się drogą rozwoju i odkrywania uczuć, woli twórczej, wyobraźni zmierzającej do integracji człowieka. W wieku XX na znaczenie sztuki w wychowaniu człowieka zwrócił uwagę Herbert Read. Jego koncepcja miała na celu kształtowanie harmonijnej osobowości poprzez wyzwianie autentycznej ekspresji człowieka, wywodzącej się z ludzkiej potrzeby wzajemnego komunikowania i porozumiewania się, przekazywania innym własnych myśli, uczuć, przeżyć. „Wychowanie przez sztukę” miałyby być realizowane poprzez cztery kierunki kształcenia: dramat – jako możliwość różnego rodzaju komunikowania; taniec – poprzez udział w ćwiczeniach fizycznych i muzykę; zajęcia plastyczne, rysunek; rzemiosło odpowiadające dzisiejszym zajęciom praktyczno-technicznym. „Wychowanie przez sztukę” miało być procesem ciągłym, obecnym przez cały okres rozwoju dziecka, bez względu na zainteresowania i predyspozycje. Program miał służyć pięciu odrębnym celom:

- utrzymaniu naturalnej intensywności wszystkich rodzajów percepcji i wrażeń,
- koordynowaniu różnych rodzajów percepcji i wrażeń wzajemnie pomiędzy sobą, i w stosunku do otoczenia,
- umiejętności i wyrażaniu uczuć w formie komunikatywnej,
- wyzwaniu konstruktywnych sił wyobraźni,
- nauczaniu właściwego wyrażania własnych myśli (Read 1976, s. 11).

Herbert Read rozumiał „wychowanie przez sztukę” jako aktywną działalność człowieka, dla Friedricha Schillera wychowanie estetyczne było „wychowaniem do sztuki” (Read 1976, s. 11). Obaj teoretycy zawarli w swych terminach podobne, jeżeli nie takie samo, przesłanie o konieczności kształtowania osobowości człowieka, kładąc nacisk na otwartość, odkrywanie możliwości twórczych oraz jego aktywność intelektualną. Z terminów „wychowanie przez sztukę” i „wychowanie estetyczne” bardziej rozpowszechnione stało się pierwsze i rozumiane było jako wychowanie do rozumienia sztuki. We współczesnym świecie „wychowanie estetyczne” urosło do rangi hasła pedagogicznego.

Na gruncie polskim termin „wychowanie przez sztukę” wprowadzony został przez Bogdana Suchodolskiego dla odróżnienia od „kształcenia postawy estetycznej” (Wojnar 1988, s. 5-9). Wychowanie przez sztukę było propozycją zrównania sztuki

ki z innymi dziedzinami życia, takimi jak nauka, technika, działalność społeczna, ponieważ każda z nich wpływa na inną sferę ludzkiej aktywności (koncepcja podobna do koncepcji H. Reada).

W polskiej koncepcji wychowanie przez sztukę rozumiane jest szeroko i ma dwa zakresy. Pierwszy obejmuje kształcenie estetycznej wrażliwości i estetycznej kultury konieczne dla przeżywania i poznawania wartości sztuki. Drugi zakres pokrywałby się z kształceniem pełnej osobowości człowieka: w sferze intelektualnej (wzbogacenie wiedzy i uczenie myślenia), w sferze moralno-społecznej (zdobywanie podstaw oceny moralnej i umiejętności rozumienia sytuacji ludzkiej) oraz w dziedzinie kształtowania wyobraźni i postawy twórczej (Wojnar 1988, s. 7).

Koncepcja ta godzi dwa odrębne aspekty wychowania estetycznego, wynikające z dwoistego charakteru sztuki rozumianej jako zespół dzieł i wartości postrzeganych, przeżywanych i rozumianych, ale także jako określony sposób działania ekspresyjnego i twórczego. W ten sposób polski projekt wychowania przez sztukę połączył idee Schillera i Reada, dając pełny obraz wychowania, które powinno zawierać w sobie zarówno kontakt z dziełami sztuki, zdobywanie wiedzy na jej temat, jak również własną twórczość. W ten sposób powinien przebiegać proces edukacji kulturalnej, w skład której wchodzi wychowanie plastyczne, muzyczne, jak również teatralne, czyli edukacja plastyczna, muzyczna i teatralna. Koncepcja ta zwraca uwagę na realizację następujących zadań:

- przekazywanie wiedzy o zjawiskach artystycznych,
- stymulowanie przeżyć i doznań w bezpośrednim kontakcie z dziełem czy wytworem kultury,
- pobudzenie własnej ekspresji twórczej dzieci i młodzieży (Pielasińska, Wojnar 1990, s. 112).

W kontekście powyższych zadań edukacja teatralna dzieci i młodzieży mieści się w edukacji kulturalnej, która powinna znaleźć się w programach nauczania szkolnego.

Szkoła to instytucja, w której nieustające poszukiwania powinny wpływać na jakość pracy, a tym samym na kształcenie twórczych ludzi. Twórczość to – oprócz humanizmu, zaangażowania w istotne sprawy lokalne i świata oraz samorealizację – główny kierunek i zarazem wartość, do której powinny dążyć procesy edukacyjne. Nie stanie się to jedynie przez spontaniczne działanie. Niezbędne jest

ukierunkowanie „rozumiane przede wszystkim jako kierowanie rozwojem dzieci i młodzieży. W tym przypadku kierowanie wychowawcze (...) w układanie się młodego człowieka ze światem” (Kawula 1990, s. 470).

Odnosząc się do istoty edukacji kulturalnej Bogdan Suchodolski (1986) już w latach 80. ubiegłego stulecia mówił, iż jest ona „sposobem ratunku człowieka z chaosu życia, z wewnętrznej i zewnętrznej niewoli, drogą wiodącą ku temu, by jego egzystencja stała się prawdziwie ludzka w świecie urządzonym po ludzku”.

Wspomniany autor wskazywał na globalny charakter kultury – „pojmuwał kulturę w świetle idei uspołecznienia, czyli ścisłego zespolenia z osobowym życiem człowieka w perspektywie społecznego rezonansu, według zasady »wszystkich powołać do – do pracy, wysiłku, twórczości«” (*Edukacja i kultura...*, 2005, s. 237). Aktywność ta przyczyni się w konsekwencji do rozwoju kultury, pojmowanej jako wspólne dobro. Bogdan Suchodolski mawiał, iż „wychowanie jest obroną kultury” (*Edukacja i kultura...*, 2005, s. 237).

Edukacja kulturalna, mająca na celu wprowadzenie w świat wartości kultury, jest złożonym, wielopłaszczyznowym i długotrwałym procesem. Dla pełnego przebiegu owego procesu istotne jest uczestnictwo w kulturze jako element edukacji kulturalnej (Gajda 1996; Jankowski 1996). Andrzej Tyszka (1987, s. 96) określa kulturę jako narzędzie oddziaływania na społeczeństwo i jednostki za pośrednictwem jej treści i interpretacji związanej ze świadomym uczestnictwem w kulturze.

W jaki sposób rozumiane jest uczestnictwo w kulturze? Andrzej Tyszka (1971, s. 54) uczestnictwo kulturalne rozumie jako indywidualny udział w zjawiskach kultury – przyswajanie jej treści, używanie dóbr, podleganie jej normom i wzorom, ale także tworzenie nowych jej wartości oraz odtwarzanie i przetwarzanie już istniejących i odnosi je do kultury symbolicznej. Antonina Kłoskowska dodaje, że na uczestnictwo kulturalne składają się czynności formułowania oraz odbierania i interpretowania symbolicznych przekazów (1972, s. 129, 136). Definicję A. Tyszki podaje także Jolanta Zwiernik (1988, s. 12), zwracając uwagę na podmiot owej działalności, uczestnika kultury, jako jej wytworu, twórcy, nosiciela i manipulatora. Rolę uczestnictwa kulturalnego dla rozwoju osobowości człowieka podkreślał Janusz Gajda: „uczestnictwo w kulturze oznacza odbiór kultury, ale pojmowany szerzej jako przyswajanie jej treści i podleganie im, jako proces internalizacji, w wyniku którego człowiek gotowy jest przekształcić siebie i świat

w zależności od przyjmowanych różnorodnych wartości kultury oraz odtwarzania i przetwarzania istniejących” (Gajda 1989, s. 42-43). W ten sposób podkreślał edukacyjne możliwości uczestnictwa kulturalnego. Wydaje się, że im większy jest współudział uczestników w tworzeniu wartości kultury, tym pełniejsze, bo bardziej osobiste jest odbieranie treści przez nią przekazywanych. Szczególnie znaczenie ma to przy rozpatrywaniu problemów związanych z udziałem młodzieży w zjawiskach kultury, ponieważ najsilniejszy nacisk wychowawczy kładzie się na przyswojenie pewnego systemu wartości kultury przez młodzież. Udział młodzieży we współtworzeniu kultury zwiększa szansę na przyjęcie przez młode pokolenie tych wartości, które akceptuje społeczeństwo, ale także stworzenie wzajemnego porozumienia między młodymi a dorosłymi (Przećławska 1976, s. 17-18). Uczestnictwo kulturalne będzie wtedy autentyczne, gdy odpowiadać będzie możliwościom percepcyjno-ekspresyjnym jednostki wyznaczonym przez wiek, już nabyte wykształcenie, możliwości emocjonalne, estetyczne itp., połączone z wysiłkiem aktywizującym i sublimującym to uczestnictwo, wzbogacającym je o nowe, coraz bardziej złożone treści i formy. W ten sposób uczestnictwo w kulturze służy dwóm celom:

- zaspokajaniu potrzeb kulturalnych już ukształtowanych i zainteresowań już rozwiniętych,
- kształtowaniu nowych potrzeb, ich rozwijaniu oraz tworzeniu osobowościowych przesłanek dla bogatszych i bardziej intensywnych kontaktów kulturalnych.

Jednym słowem, uczestnictwo w kulturze zależy od czynników społecznych, kulturowych, ekonomicznych, technicznych, a także od osobowości uczestnika. Osobowość jest czynnikiem decydującym o charakterze i rodzaju uczestnictwa; biernego i konsumpcyjnego lub czynnego i twórczego, zakresowo ubogiego i ograniczonego czy wielostronnego i bogatego, nieselektywnego – selektywnego, odświętnego i codziennego (Jankowski 1996, s. 44; Sroczyński 1988, s. 55). Ta dwubiegunowość uczestnictwa daje nadzieję na potencjalne polepszenie jakości kontaktów kulturalnych poprzez zabiegi edukacyjne. „Uczestnictwo w kulturze każdego poszczególnego człowieka nie jest sprawą przypadku, lecz jego miejsca w strukturze społecznej i wykształcenia”, co nie znaczy, „aby był on na to miejsce skazany i nie miał wyboru kształtu swego uczestnictwa w kulturze” (Ferenz 1995, s. 10).

Najistotniejsze w uczestnictwie jest to, aby każdy człowiek starał się współtworzyć kulturę (zwracają na to uwagę D. Jankowski, A. Tyszka, K. Ferencz, A. Przećławska, J. Gajda, B. Suchodolski i inni), co rozumiane jest jako wytwarzanie treści (dzieł, przedmiotów), które uzyskują wartość symboliczną, jak też jako nadawanie osobistych znaczeń treściom czy przedmiotom już wytworzonym. Tym samym nastąpił podział na twórców i wytwórców (producentów, dystrybutorów) stojących po jednej stronie tego podziału i odbiorców, czyli wszystkich pozostałych, redukujących swój udział do roli oglądającego, czytającego, kupującego, przeżywającego gotowe wytwory kultury symbolicznej, usytuowanych po drugiej stronie. Pierwsza z opcji nazywana jest uczestnictwem czynnym, druga uczestnictwem biernym (Przećławska 1976, s. 18).

Ale tak naprawdę w kulturze nie można uczestniczyć zupełnie *biernie*, zawsze jest to udział w jakimś stopniu *zaangażowany*. Z kolei ten *zaangażowany*, *czynny*, aktywny udział, jeśli jest nastawiony jedynie na maksymalizację konsumpcji i wyborów treści łatwych, też może być niezwykle ubogi i nie wpływać w żaden sposób na jednostkę. Rozwój osobowości i awans kulturalny może być funkcją jedynie selektywności, wysokiej motywacji poznawczej, estetycznej i moralnej, dużego stopnia refleksyjności, krytycyzmu, ekspresyjności i twórczości (Tyszka 1987, s. 216-217). Tak więc samo uczestnictwo, bez wychowania do kultury, nie może spełniać swych funkcji.

W edukacji kulturalnej kategoria uczestnictwa kulturalnego ma dwojakie zastosowanie: jako środek edukacji (środek do urzeczywistnienia określonej grupy celów osobowościowych, instrument internalizacji pewnych wartości) i jako kryterium efektywności zabiegów edukacyjnych, którym jest zakres i poziom realizowanego przez jednostkę uczestnictwa kulturalnego, a ono jest następstwem:

- spontanicznej partycypacji kulturalnej, głównie realizowanej w grupie rodzinnej, sąsiedzkiej, lokalnej oraz w grupie rówieśniczej i koleżeńskej,
- intensywnych działań intencjonalno-wychowawczych, realizowanych głównie w przedszkolu i szkole, ale także w innych placówkach wychowania, w części także za pośrednictwem mass mediów, instytucji sztuki, racjonalnie postępujących rodziców itp., wreszcie wysiłku autoedukacyjnego samej rozwijającej się jednostki, która dokonuje selekcji kontaktów kulturalnych i w sposób refleksyjny uczestniczy w życiu kulturalnym, rozwijając własną zdolność ekspresji i podejmując choćby w bardzo ograniczonym zakresie, zadania twórcze (Jankowski 1993, s. 13).

Przygotowywanie do takiego uczestnictwa w kulturze przynależy w najwyższym stopniu środowisku rodzinnemu. Ponadto w proces ten winny się włączyć środowiska szkolne, instytucje upowszechniania kultury, jak również sama jednostka realizująca potrzebę autoedukacji. Także dzisiaj aktualne jest stanowisko Andrzeja Tyszki: „Wielkie zaniedbanie w edukacji kulturalnej współczesnych Polaków (także inteligencji) są jednym z najważniejszych przyczyn ucieczki wielu ludzi od wielostronnego udziału w kulturze reprezentacyjnej narodu i świata (kulturze wyższego poziomu), od której odgradza ich niekompetencja i brak w bliskich im środowiskach społecznych dostatecznych stymulatorów” (Tyszka 1971, s. 54).

Przyjmując tezę A. Tyszki, konstruujemy programy i struktury edukacyjne i wychowawcze w taki sposób, by nie tylko zachować dziedzictwo kulturowe lat minionych, ale by współuczestniczyć w budowaniu nowych obszarów kultury i by aktywnie korzystać z jej zasobów w codziennym życiu (Guzy-Steinke, Wilk 2008).

Bibliografia

- Edukacja i kultura dla przyszłości. Prace studyjne Zespołu Edukacji i Kultury w ramach Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN* (2005), „Pedagogika Kultury”, T. I.
- Ferenz K. (1995), *Wprowadzanie dzieci w kulturę*, Wrocław.
- Gajda J. (1989), *Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Lublin.
- Gajda J. (1996), *Pedagogika kultury – ogromną szansą ratowania zagrożonych wartości humanistycznych*, [w:] *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna*, Lublin.
- Golaszewska M. (1984), *Zarys estetyki*, Warszawa.
- Golaszewska M. (1979), *Kultura estetyczna*, Warszawa.
- Guzy-Steinke H., Wilk T. (2008), *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*, Toruń.
- Jankowski D. (1996), *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, Poznań.
- Jankowski D. (1993), *Edukacja kulturalna czyli jaka?* [w:] *Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina*, Kalisz.
- Kawula S. (1990), *O nowy paradygmat oświaty i wychowania*, „Nowa Szkoła”, nr 9.
- Kłoskowska A. (1983), *Kultura masowa*, Warszawa.
- Kłoskowska A. (1972), *Společne ramy kultury*, Warszawa.
- Łukaszewski W. (1984), *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa.
- Pielasińska W. (1990), *Problemy edukacji kulturalnej młodzieży*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, Ossolineum, Wrocław.
- Pielasińska W., Wojnar I. (1990), *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polskie koncepcje i doświadczenia*, Warszawa.

- Przeclawska A. (1976), *Zróżnicowanie kulturalne młodzieży a problemy wychowania*, Warszawa.
- Read H. (1976), *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa.
- Schiller F. (1972), *Listy o estetycznym człowieku i inne rozprawy*, Warszawa.
- Sławiński J. (1974), *Dzieło – język – tradycja*, Kraków.
- Sroczyński W. (1988), *Implikacje badawcze pojęcia „aktywność kulturalna”*, [w:] E. Hajduk, W. Sroczyński (red.), *Problemy badania i rozwijania aktywności kulturalnej studentów*, Zielona Góra.
- Suchodolski B. (1979), *Osobowość i alternatywy cywilizacji*, [w:] K. Dąbrowski (red.), *Zdrowie psychiczne*, Warszawa.
- Suchodolski B. (red.) (1986), *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, Warszawa.
- Tyszka A., *Interesy i ideały kultury*, Warszawa 1987
- Tyszka A., *Uczestnictwo w kulturze*, Warszawa 1971
- Wojnar I. (1988), *Edukacja kulturalna i wychowanie przez sztukę w koncepcji kształcenia ogólnego*, „Oświata i Wychowanie”, nr 40.
- Wojnar I. (1996), *Trwała obecność pedagogiki kultury*, [w:] J. Gajda (red.), *Pedagogika kulturalna a edukacja kulturalna*, Lublin.
- Znaniecki F. (1990), *Współczesne narody*, Warszawa.
- Zwiernik J. (1988), *Twórcze uczestnictwo w kulturze w perspektywie edukacyjnej*, Wrocław.
- Żardecki W. (1993), *Instruktor jako animator amatorskich zespołów teatralnych*, [w:] J. Gajda (red.), *Wybrane problemy animacji kulturalnej*, Lublin.