

*Halina Guzy-Steinke*

## Możliwości edukacji kulturalnej w kształtowaniu stylu życia

Problematyka kultury swą różnorodnością i bogactwem treści zajmuje wiele dyscyplin naukowych. W pedagogice edukacyjne możliwości kultury propagowała pedagogika kultury, kierunek antynaturalistyczny wyrastający z idealistycznych koncepcji filozofii Hegla i Diltheya tworzącej humanistyczny świat „ducha” i „rozumienia” jako podstawy rozwoju świata wartości. Przedstawiciele tego kierunku rozważali problematykę relacji człowiek a kultura, uważając, że każdy człowiek jest odbiciem wartości kultury (E. Spranger), a podstawową kategorię edukacyjną stanowi kształcenie osobowości i charakteru człowieka oparte na przeżywaniu i rozumieniu kultury (G. Kerschensteiner). Kładziono nacisk na wychowanie „człowieka twórczego”, zdolnego do tworzenia i przekształcania świata kultury i społeczności, które można przekształcać, pogłębiać i rozwijać (S. Hessen, B. Nawroczyński, F. Znaniecki).

Szczególne znaczenie dla rozwoju tego kierunku w Polsce miał wybitny pedagog i filozof B. Suchodolski. W pismach z zakresu pedagogiki kultury podkreślał związek kultury z życiem codziennym. Kultura, według Suchodolskiego, jest wszechstronnym kształtowaniem życia ludzkiego w każdej chwili istnienia, nadaniem mu stylu widocznego w stosunku człowieka do siebie samego i do innych ludzi, do przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Sens kultury ów pedagog widział w kategoriach wartości, odpowiedzialności i uczestnictwa. Ostrzegał także przed niebezpieczeństwami, jakie dla rozwoju kultury płyną ze zmieniających się warunków społecznych i współczesnej cywilizacji, tkwiących przede wszystkim w rozwoju techniki upowszechniającej konsumpcyjny styl życia, w degradacji kultury współczesnej, spłyceńcu jej treści upowszechnianych przez środki masowego przekazu, osłabieniu uczestnictwa

kulturalnego, pomniejszeniu rangi kultury w życiu społecznym (Suchodolski 1991).

Pedagogika kultury przyczyniła się do istotnych przemian we współczesnej świadomości edukacyjnej. Do kategorii wzrostu ilościowego dodała kategorie jakościowe, zwracając uwagę na człowieka jako na podmiot działań, na uwzględnienie wielostronności ludzkiej natury, wszystkich dyspozycji składających się na tzw. człowieka integralnego (por. Wojnar 1996). To spojrzenie pedagogiki na rolę kultury w kształceniu i wychowaniu człowieka poszerzyło się w ostatnich latach o prace poświęcone personalistycznemu ujęciu kultury rozumianej jako kategoria odnosząca się do samego człowieka. Pedagogika kultury jest tu rozumiana jako wychowanie człowieka w kulturze i dla kultury (Wojtyła). Założenia pedagogiki kultury odwołujące się do kategorii wartości, odpowiedzialności i uczestnictwa, a także miejsca i roli człowieka w kulturze i społeczeństwie stały się inspiracją dla przedstawianych rozważań.

## Rola kultury dla jednostki i społeczeństwa

Kultura to kategoria podstawowa w humanistyce, jej interdyscyplinarność pozwala na wielostronny ogląd tego zjawiska i ciągłe poszerzanie jego rozumienia. Na potrzeby tego tekstu skorzystałam z klasycznego już socjologicznego spojrzenia na kulturę autorstwa F. Znanieckiego i A. Kłoskowskiej, M. A. Krąpca filozoficznego podejścia do kultury przez pryzmat człowieka jako osoby oraz psychologicznego podejścia W. Łukaszeńskiego. Wszyscy ci autorzy z tak różnych obszarów nauki podkreślają znaczenie kultury dla prawidłowego rozwoju człowieka i społeczeństwa. Kultura tworzy jednostkę, a jednostka tworzy kulturę. Zdaniem Znanieckiego i Kłoskowskiej na kulturę składają się rzeczy, myśli, idee, a także reguły operacji tymi rzeczami, myślami czy ideami. Kultura jest narzędziem komunikacji i przekazu informacji, jest nośnikiem systemu wartości i celów powszechnie uznawanych za istotne, dyktuje to, co jest doniosłe i dobre. Kultura integruje i zespala ludzi, którzy jej podlegają i ją tworzą. Steruje ludzkim zachowaniem za pomocą ideału świata i ideału człowieka. Porządkuje świat i ludzi wedle pewnych kryteriów klasyfikacji, wartościowania. Kultura ponadto stymuluje i reguluje rozwój człowieka, stwarzając mu okazję do korzystania ze swego dorobku (Znaniecki 1990; Kłoskowska 1983). Kłoskowska podkreśla także, iż „kulturowo określone role wskazują jednostkom sposoby zachowania w konkretnych sytuacjach społecznych i pozwalają im przewidywać reakcje partnerów interakcji i kulturowo określone pozycje, do których przywiązane są 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” (1983, s. 55—56).

Podkreśla się także znaczenie dziedzictwa kulturowego, które leży u podstaw każdego życia kulturalnego. Na płaszczyźnie życia kulturowego społeczność nie zaczyna nigdy od nowa — zawsze nawiązuje do treści, które już wcześniej były uświadamiane, do dążeń, które przedtem były żywione. Przetwarza się je, zmienia, wzbogaca. Kultura jest ciągłą zmianą i poszukiwaniem opartym na dziedzictwie (R y b i c k i 1979), przez jego kontynuację lub negację. W filozoficznym podejściu M. A. K r a p c a „kultura jest to rzeczywistość tworzona przez człowieka na drodze jego osobowych przeżyć i działań tak jednostkowych, jak i społecznych” (1999, s. 35). W podejściu psychologicznym wydobywa się znaczenie jednostki dla rozwoju kultury. Zdaniem W. Łukaszeńskiego człowiek jest wytworem, nosicielem lub twórcą kultury. Wytwory kultury maksymalizują szansę rozwoju jednostki, ukierunkowują człowieka na określone wartości i określone reguły działania. Człowiek przyswaja kulturę i staje się jej nosicielem, bardziej na użytek innych niż swój własny, ponieważ nosiciel kultury jest jej propagatorem. Człowiek to także twórca kultury. Udział każdego człowieka w jej tworzeniu wynika z konieczności przetwarzania przyswajalnej kultury (doświadczenia społecznego) przez pryzmat doświadczeń indywidualnych. Każdą, nawet najdrobniejszą innowację, bez względu na to, jakiej dotyczy dziedziny życia, uznać należy za tworzenie kultury, ponieważ każda taka cząstka składa się na całość nazywaną kulturą współczesną (Ł u k a s z e w s k i 1984, s. 40—89).

Tak rozumiana kultura pozostaje kategorią otwartą, w której znaleźć mogą miejsce nowe tendencje tworzące nowe jakości, a jednostce pozostawiona zostaje przestrzeń, w której może dokonywać wyborów.

## Edukacja przez kulturę

W dyskusji nad jakością i metodami edukacji młodego pokolenia trudno znaleźć ten właściwy moment na zastanowienie się, na refleksję dotyczącą pytania padającego w każdej epoce „skąd jesteście i dokąd zmierzamy?”, na które coraz trudniej znaleźć odpowiedź. Nie tylko przyszłość, ale i przeszłość są chronicznie niepewne, a człowiek miota się wśród nie pasujących do siebie strzępów doznań, doświadczeń i przygód, z których stara się na próżno zlepić sensowny obraz życia z „celem” i „kierunkiem” (P i e l a s i ń s k a 2000, s. 150). Jak zauważono, w sytuacji, gdy życie traci swą naturalną ciągłość, własnej tożsamości trzeba dopracowywać się samodzielnie i na własną odpowiedzialność (M a l i c k a 1996, s. 127, cyt. za: P i e l a s i ń s k a 2000). Na te ważne dla

pedagoga pytania „skąd, dokąd i jak?”, jak również istniejących (a także przyszłych) odpowiedzi należałoby szukać, moim zdaniem, w ramach szeroko rozumianej tradycji i kultury, a te, zgodnie z ideą pedagogiki kultury, przyswoić i zrozumieć.

Dla filozofa podstawowym ludzkim działaniem jest poznanie. „Bez poznania kierującego działaniem nie ma ludzkich (jako ludzkich) czynności i ich wytworów. [...] Źródłowym rozumieniem kultury jest właśnie moment poznawczy, w którym my ludzie »intelektualizujemy« zastaną naturę. Intelktualizacja zastanej rzeczywistości, przyswojenie jej sobie w ludzki sposób ubogaca człowieka o zinterioryzowane treści, co pozwala mu operować tymi treściami i następnie »wyjść« z siebie w akcie wolitywnego działania oraz w aktach twórczości” (K r a p i e c 1999, s. 35). Według I. W o j n a r „edukacja kulturalna powinna przygotowywać i uczyć jednostkę obecności w życiu kulturalnym społeczeństwa” (1996, s. 16—18). Zadaniem edukacji kulturalnej winno być przekazywanie i utrwalanie w jednostce różnorodnych składników dziedzictwa kulturalnego, zachęcanie do czerpania inspiracji, treści i środków w procesie własnych poszukiwań świata i twórczości z wielu różnych źródeł: dawnej odziedziczonej kultury, kultury aktualnej i pierwiastków kultury potencjalnej, jeszcze nie zobiektywizowanej na gruncie społecznym, ale włączonych do własnej antycypacji przyszłości (por. J a n k o w s k i 1996). Natomiast S u c h o d o l s k i określa edukację kulturalną jako czynnik kształtowania ludzkiej egzystencji (1986, s. 6). Tak rozumiana edukacja kulturalna miałaby spełniać, jego zdaniem, wiele zasad m.in. akceptację ludzkiej wspólnoty, uznanie zasady „bycia” nad posiadaniem, prymatu wartości nad korzyściami, dialogu kultur i integracji przez poszukiwanie wartości powszechnych i trwałych wbrew modzie na relatywizm (T r u c h l i Ń s k a 2000). Rolę kultury podkreśla się także w funkcjach edukacji. Zdaniem K. Wieleckiego np. funkcja edukacji ma polegać na przekazywaniu kultury uniwersalnej. Edukacja, jego zdaniem, ma pomagać odnajdywać się w świetle kultury, rozumieć ją, jej zdegenerowane i afunkcjonalne obrazy oraz to co uniwersalne. Edukacja jeśli ma przygotowywać do społeczeństwa przyszłości powinna być głównie nastawiona na rozwój podmiotowości młodego pokolenia oraz kompetencji do komunikacji społecznej. Chciałabym zwrócić uwagę na przewagę kultury nad edukacją w możliwości „doświadczenia” jej znaków, edukacja ogranicza się do ich werbalnego przekazu, tym samym należałoby poprzez edukację język wartości kultury uczynić maksymalnie świadomym. To właśnie nastawienie ku podmiotowości oraz ćwiczenie komunikacji społecznej poprzez edukację kulturalną winny stać się podstawowym celem nauczania<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> O trudnościach prowadzenia edukacji kulturalnej pisała W. Pielasińska w m.in. *Problemy edukacji kulturalnej młodzieży*. W: *Alternatywna pedagogika humanistyczna*. Red. B. Suchodolski. Wrocław 1990.

Treści te porusza także Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, autorstwa J. Delorsa, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (1998). Raport ten wskazuje na 4 podstawowe filary, na których winna opierać się współczesna edukacja, mianowicie: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby być; uczyć się, aby żyć wspólnie (Delors 1998, s. 85—98; Hejnicka-Bezwińska 2000, s. 56—57). Te cztery wyniki nauczania: wiedzieć, działać, być i żyć wspólnie wskazują na kompetencje, jakie winniśmy wynieść z procesu edukacji. Kompetencje te, moim zdaniem, warunkują przysze życiowe wybory.

### Styl życia a edukacja kulturalna

Życiowe wybory zawierają się w problematyce stylu życia rozumianej jako możliwości i umiejętności dokonywania wyborów, podejmowania decyzji, których regulatorem są wartości humanistyczne (Pielasińska 2000). Kategorię stylu życia przyjął za A. Sicińskim, który rozumie ją jako charakterystyczny dla danej zbiorowości „sposób bycia” w społeczeństwie. „Ten »sposób bycia« to specyficzny zespół codziennych zachowań członków owej zbiorowości, stanowiący manifestację ich położenia społecznego, dzięki temu umożliwiający ich społeczną identyfikację” (Siciński 1978, s. 13—14). O stylu życia obok budżetu czasu, konsumpcji dóbr materialnych, pracy ma świadczyć również skala potrzeb intelektualnych i estetycznych, sposób uczestniczenia w życiu publicznym oraz samoidentyfikacja ludzi uznających się za członków pewnej zbiorowości. Styl życia staje się w ten sposób cechą charakteryzującą zachowania społeczne, kategorią kultury czy kulturową przestrzenią, która otacza jednostkę w życiu codziennym a charakter tej przestrzeni zależy w dużym stopniu od jej społecznego położenia (Pałska 1999).

Każda kultura według antropologów jest wyborem z ogólnego repertuaru znaków, symboli, sensów, wartości, a styl życia tworzą wybory dokonywane jakby „na niższym piętrze” wzorców codziennego postępowania grup i jednostek ludzkich (Pielasińska 2000, s. 150). Styl życia nie powstaje „z niczego”, ale zależy od uwarunkowań zewnętrznych (społeczno-kulturowych) i wewnętrznych (osobowościowych). Pojęcie stylu życia, według A. Sicińskiego, jest nierozłącznie związane z dokonywaniem przez ludzi wyborów w życiu codziennym (Siciński 1999, cyt. za: Pielasińska 2000), a przekształcenia codziennego życia następują wolno i pod wpływem różnych czynników.

Suchodolski uznawał styl życia za kształt ludzkich doświadczeń, za przejaw kultury. Poza tym twierdził, że w istocie źródłem sztuki i piękna jest życie (za: Truchlińska 2000). A życie nie powinno mieć na celu tylko przetrwania

i obrony, lecz także inicjatywę i radość (por. Sztylka 1999). W tym miejscu należałoby zwrócić uwagę na dwa zasadnicze warunki radosnego, pełnego inicjatyw odważnego życia, mianowicie na znaczenie twórczości i ekspresji.

Koncepcje życia powstają przez odwoływanie się do poznanych i doświadczonych kulturowo wzorców i wartości. Jedną z takich wartości jest właśnie twórczość, która może być rozumiana szeroko jako zaangażowana i wartościowa działalność, a także jako autokreacja (Pufal-Struzik 1994, s. 97). Zdaniem Krąpca człowiek skazany jest na twórczość, ponieważ nic nie mógłby bez niej poznać ani zrobić. Twórczość, którą uzupełniamy otrzymywane z zewnątrz dane, jest niewątpliwa, powszechna i nieunikniona w każdej czynności człowieka. Dla Krąpca twórczość to świadome wprowadzanie „nowego kryterium organizowania treści przez siebie tworzonych” (1991, s. 178—179). Twórczość jest działaniem osobowym, czyli świadomym i dobrowolnym (Krąpiec 1999, s. 35). Takie rozumienie zakłada szerokie spektrum możliwości wyboru stojące przed każdym człowiekiem, każdy człowiek może świadomie i dobrowolnie kreować siebie i swoje życie. Do realizacji tego celu potrzebna jest wewnętrzna wolność i umiejętność przewidywania (por. także: Borowska 1999), ponieważ to wyobraźnia jest najważniejszą siłą tworzenia (Poppek, red. 1988).

Ważny aspekt jakości życia stanowi realizowanie własnych celów, respektowanie własnego systemu wartości, własnego sprawiedliwego, prawdziwego „ja”. Jednak konfrontacja z własnym „ja” może wiązać się z poczuciem własnej nijakości, braku znaczenia, bezsilności, samotności. Przed tymi doświadczeniami ludzie bronią się różnymi mechanizmami ucieczki od wolności: konformizmem, posłuszeństwem i automatyzacją (por. Fromm 1978; za: Maciuszek 1994, s. 68—69). Człowiek, pełen wewnętrznych sprzeczności skazany jest na poszukiwanie drogi życia. Wskazówką w tych poszukiwaniach może być edukacja przez kulturę, która polegałaby (przez analogię do postawy twórczej Fromma) na uczeniu umiejętności widzenia, rozumienia, reagowania, dziwienia się, stawiania sobie pytań i angażowania się w działanie (za: Poppek, red. 1988, s. 262), tym samym edukacja przez kulturę stałaby się wychowaniem do samorealizacji.

Wartości kultury mogą także pomóc wyzwolić ekspresję, która według Pielasińskiej stanowi ślad konkretnej indywidualności, jest potwierdzeniem własnej autentyczności, a jednocześnie pozwala przekroczyć granice własnej odrębności poprzez nawiązywanie związku ze światem (por. Pielasińska 1983). Tak rozumiana ekspresja może przeciwdziałać konformizmowi oraz uleganiu instynktowi stadnemu. Ekspresja jest to proces samorealizacji, jak podkreślał H. Read, a równocześnie komunikacji społecznej. Umiejętności twórcze i umiejętności ekspresji można kształtować przez kontakt z kulturą,

przez konfrontację własnego „ja” z drugim, poprzez interioryzowanie i przetwarzanie obecnych w kulturze wytworów i zachowań.

Styl życia oparty na wartościach bezpośrednio wywodzących się z kultury i sztuki zawsze był dla młodych ludzi ciekawy i pożądany; grupy parateatralne, teatry wędrowne, ruch młodzieży rockowej, grupy inspirowane kulturą i religiami Dalekiego Wschodu to tylko niektóre dziedziny działalności zmierzające do ulepszenia zastanej rzeczywistości (cokolwiek to znaczy) lub działania, jeśli zaistnieją sprzyjające okoliczności, na rzecz dobra wspólnego (por. Pielasińska 2000).

W socjologicznych badaniach wartości egzystencjalnych młodzieży lat dziewięćdziesiątych Świda-Ziemba (1995) wykazała, że podstawą działania dzisiejszej młodzieży nie jest bierność i lęk, lecz „świadomość przestrzeni wolności wyboru spośród wielu możliwości”, ujmowanie rzeczywistości jako możliwości, w ramach której każdy w sposób swobodny kształtuje swe poglądy i biografię (por. Pielasińska 2000).

Współczesna różnorodność zjawisk kulturowych, istnienie obok siebie tradycyjnych restauracji i McDonalda, muzyki Chopina, Pendereckiego i braci Golec, powieści Prousta, Whartona i harlequinów, z których te ostatnie mają największą popularność, dla jednych może być obrazem upadku kultury dla innych — obrazem zachodzących zmian, a jednocześnie rozszerzaniem zakresu kulturowych wyborów. Bogactwo współczesnych zjawisk kulturowych staje się jednak wyzwaniem dla pedagoga, który w mnogości i różnorodności zjawisk powinien odnaleźć i wskazać uniwersalne wartości kultury, na których opiera się cywilizowany świat, by możliwość postępującego niezrozumienia znaków i symboli kulturowych, lekceważenia wartości nie przyczyniało się do brutalizacji życia codziennego.

A więc skąd należy czerpać wzorce i wartości? Z kultury szeroko rozumianej, różnorodnej, o różnych korzeniach ale opartych na ideałach świata i człowieka.

A więc dokąd? Do człowieka, do poszukiwania człowieczeństwa i dobra wspólnego, do tworzenia własnego godziwego życia.

Jak? Przez wybory, poprzez doświadczenie dobra i zła, które jako dwa archetypy istnieją w kulturze od zawsze.

## Bibliografia

- Borowska T., 1999: *Homo construens — „Człowiek budujący”*. Edukacyjne przygotowanie do radzenia sobie z różnymi zagrożeniami. W: *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*. Red. M. Dudzikowa, T. Borowska. Poznań.

- Delors J., 1998: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T., 2000: *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia, możliwości*. Bydgoszcz.
- Homo eligens. Społeczeństwo świadomego wyboru. Księga jubileuszowa ku czci A. Sicińskiego*. 1999. Warszawa.
- Jankowski D., 1996: *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*. Poznań.
- Kłoskowska A., 1983: *Kultura masowa*. Warszawa.
- Krąpiec M. A., 1991: *U podstaw rozumienia kultury*. Lublin.
- Krąpiec M. A., 1999: *Człowiek w kulturze*. Lublin.
- Łukaszewski W., 1984: *Człowiek i kultura*. W: *Szanse rozwoju osobowości*. Red. W. Łukaszewski. Warszawa.
- Maciuszek J., 1994: *Jakość życia a nieuniknioność ludzkiego cierpienia*. W: *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*. Red. A. Bańka, R. Derbis. Poznań.
- Palska H., 1999: *Styl życia. Stan badań i nowe potrzeby badawcze*. W: *Homo eligens. Społeczeństwo świadomego wyboru. Księga jubileuszowa ku czci A. Sicińskiego*. Red. G. Gawin. Warszawa.
- Pielasińska W., 1983: *Ekspresja — jej wartość i potrzeba*. Warszawa.
- Pielasińska W., 2000: *Styl życia jako problem egzystencjalny i metodologiczny*. W: *O nowy humanizm w edukacji*. Red. J. Gajda. Lublin.
- Popek A., red., 1988: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa.
- Pufal-Struzik J., 1994: *Aktywność twórcza człowieka i jej związek z samooceną życia*. Red. A. Bańka, R. Derbis. Poznań.
- Rybicki P., 1979: *Struktura współczesnego świata*. Warszawa.
- Suchocka B., red., 1986: *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka. Konferencja w Jabłonowie*. Wrocław.
- Suchodolski B., red., 1986: *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*. Wrocław.
- Suchodolski B., 1991: *Dramat upowszechniania kultury*. W: *Dylematy upowszechniania kultury*. Red. J. Gajda. Lublin.
- Siciński A., 1978: *Styl życia. Przemiany we współczesnej Polsce*. Warszawa.
- Świda-Ziemia H., 1995: *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa.
- Sztylka A., 1999: *Jak stać się humanistą*. Radom.
- Truchlińska B., 2000: *Bogdan Suchodolski — podstawy wychowania przez sztukę a pojęcie edukacji kulturalnej*. W: *Sztuka i edukacja kulturalna w czasie przemian*. Red. T. Szkołut. Lublin.
- Wojnar I., 1996: *Trwała obecność pedagogiki kultury*. W: *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna*. Red. J. Gajda. Lublin.
- Znaniecki F., 1990: *Współczesne narody*. Warszawa.