Popkultúra deťom

Pop Culture for Children

Juraj Malíček

Abstract: The article is devoted to an examination of the ways in which particular pop culture artifacts (works of popular culture) can be used in the educational process, in accordance with the particularities that reflect the external differentiation of groups educated in certain ways (pre-school age, younger students, older students, adolescents). The initial premise is that we can intentionally use pop culture artifacts to evoke authentic experiences in the educational process. The intertextual nature of pop culture artifacts means that the potential recipient is able to read the full significance only when equipped with a certain amount of knowledge, which is not immediately present in the artifact, but that the viewer is aware of due to existing schemata.

Keywords: Popular culture, education, educational process, application, animation, genres.

Prvým predpokladom akejkoľvek relevantnej výpovede o potenciálne možnom aplikovaní popkultúry do „pedagogického“ – reprezentovaného výchovno-vzdelávacím procesom – je prijatie východiska, v ktorom popkultúra sama osebe nie je a priori kontaminovaná akýmkoľvek problémovým ideologickým obsahom. Ona sama je totiž dôsledkom, nie príčinou takej celospoločenskej klímy, ktorá rezignovala na univerzálne, všetko zastrešujúce ideály a idey v prospech relativizmu. Ak má pedagogické pôsobenie k akémusi ideálu smerovať, a popkultúra by mu mohla pomôcť, je nevyhnutné najprv sa pokúsiť čo najpresnejšie ho vymedziť. Problém, na ktorý pri takýchto snahách narazíme nie je ani problémom popkultúry, ani problémom pedagogiky, týka sa totiž axiologickej ambivalentnosti civilizácie ako takej. Métami sú trvalo udržateľný rozvoj a predstava, že ho dosahuje spoločnosť tvorená jedincami v najširšom slova zmysle humanistickými, teda ľuďmi vzdelanými, vychovanými, emocionálne i racionálne vyzretými, s určitým rebríčkom hodnôt, sociálne uvedomelými, rešpektujúcimi a vyznávajúcimi ľudské a občianske

práva. Takýto hlboko morálni jedinci spolupracujú na spoločnom blahu, tvoria hodnoty, sú solidárni, sú si vzájomne užitoční a tak ďalej.¹

Nefunguje to, kríza je permanentná, už tradične je cieľom humanizácia školstva, odklon od memorovania a smerovanie k tvorivosti a podobné, zvonka dobre znejúce, zvnútra nefunkčné a nič neznamajúce slogany.

„Pragmatická orientácia školstva sa ukázala ako neefektívna z hľadiska ľudského prežívania a šťastia; koncepcie scientizmu v školstve zaviedli výchovu do úzkeho rámca vzdelávania a kognitívneho rozvoja osobnosti človeka. Odrazom nových strán je tretí prúd – smer vo výchove, ktorý označujeme ako humanistická orientácia výchovy. Jej cieľom je človek-osobnosť, jej cieľom je výchova a až potom vzdelávanie, jej cieľom je poľudštenie spoločenstva ľudí.“ [Zelina 1994: 7]

Dominujúce výchovno-vzdelávacie koncepty predpokladajú, že principiálnym problémom je výchova, pričom vzdelanie akoby bolo v poriadku, nejde však o empirický fakt, skôr o autorskú interpretáciu stavu, v ktorom sa nachádza nielen školstvo. Naša interpretácia tohto stavu je iná, sme nielen „nevychovaní“, ale aj nevzdelaní, a ak nechceme zostať na úrovni deklarovania banálnych pozorovaní, mali by sme sa pokúsiť odpovedať na otázku, prečo sa nám to javí práve takto.

„Sme nevzdelaní a nevychovaní“, rovnako ako „sme vzdelaní, ale nevychovaní“ nevypovedá nič o príčinách, len účelovo pomenováva dôsledky, ku ktorým nás doviedol tok dejín. Ak v súčasnosti pociťujeme tieto dôsledky aktuálnejšie, môže to byť aj preto, že ešte vypuklejšie sú príčiny takéhoto stavu. Aké? Permanentný rozpor, ktorý je našim existenčným prostredím. Kvantifikácia, merateľnosť, zbavovanie sa sveta abstrakcie, vraví sa o kríze spoločenských a humanitných vied, znamená to ale iba, že svet vôkol nás učí, naša civilizácia nás učí, spoločnosť, v ktorej žijeme nás učí, že je výhodné, ba pragmaticky nevyhnutné správať sa inak, ako by sme sa správať mali. Doviedla nás k tomu redukcia vecí na čísla, práve onen relativizmus redukujúci bytie na prežitie, idea humanizmu obmedzená na hmotný blahobyť. Slavoj Žižek [2008] v nadväznosti na Jacquesa Lacana [2008] v tomto kontexte vraví o Veľkom Druhom. „Abychom mohli koexistovať se svými susedy, počínáme si tak, jako by nepáchli nebo nevypadali směšně. Když stojíme před soudcem, jednáme, jako by to nebyl nevědomý starý muž, ale spíše prostředník, jehož ústy promlouvá zákon. Jestliže si přejeme zůstat loajálními poddanými, jednáme tak, jako by císař na sobě opravdu měl nové šaty a nevykračoval si po ulicích nahý. Velký Druhý je tudíž jakýmsi kolektivním klamem nebo lží, na kterou individuálně všichni přistupujeme. Všichni totiž velmi dobře

¹ Predmetnému problému axiologickej ambivalentnosti sa bližšie v tomto kontexte venuje napríklad Mark Fisher [2010]

víme, že cisár je pred námi (v Reálnu) nahý, nicméně souhlasíme s klamem, že na sobě opravdu má nové šaty (v Symboličnu).“ [Myers 2008: 53 – 54]

Ak by bolo deklarovanou civilizačnou ambíciou tento stav zmeniť, a pretože nie je, mohli by sme hovoriť o zmysluplnej principiálnej zmene. Všetko ostatné je motanie sa v kruhu.

Populárna kultúra je civilizačnou reflexiou tohto stavu a ako taká je prostredníctvom konkrétnych popkultúrnych artefaktov schopná o tomto stave vypovedať práve tak, ako sa rozhodneme, aby vypovedala. Je totiž významovo polyfunkčná, dokáže niesť presne ten odkaz, ktorý chceme, aby niesla. Ak stanovíme ideál, vieme interpretovať jednotlivé popkultúrne artefakty práve tak, aby k onomu ideálu čosi vypovedali, smerovali k nemu. Popkultúra nie je ani vysoká, ani nízka, ani hodnotná, ani nehodnotná, ani autentická, ani umelá, každé axiologické kritérium, ktoré na ňu kladieme, je platné len do vtedy, kým trvá naše rozhodnutie, aby bolo platné.²

Ak chceme hovoriť o „pedagogickom“ v popkultúre, o možnom využití popkultúrnych artefaktov vo výchovno-vzdelávacom procese, môžeme, ale len vtedy, ak vedno s popkultúrou do tohto procesu nevnášame aj akési jej predpokladané axiologické limity. Žiadne nie sú, existujú iba ako možnosť, iba ako hodnota pridaná práve takýmto využitím. Preto nie je našou primárnou snahou venovať sa analýze hodnôt, skôr chceme postihnúť premenu, ktorá sa z globálneho hľadiska deje v popkultúre, pričom našim limitujúcim faktorom je vek jej recipientov, v tomto prípade detí a mládeže od predškolského veku do puberty.³

Popkultúra, hoci v rámci nášho teoretického modelu o nej uvažujeme predovšetkým ako o paralelnom umeleckom druhu k tzv. tradičným umeleckým druhom (výtvarné umenie a architektúra, literatúra, divadlo, hudba, film), zároveň zostáva aj ich spoločnou významovou a výrazovou vrstvou. Preto, ak hovoríme o popkultúre vo vzťahu k jej potenciálnemu využitiu v pedagogickom procese, uvažujeme o nej cez jej konkrétne mediálne sprítomňovanie sa. Mainstream popkultúry – jej hlavný prúd je najmarkatnejšie zastúpený v kinematografii a televízii, perifériu – okraj vo vzťahu k mainstreamu reprezentujú okrajové literárne žánre.

² Vysoké a nízke v populárnej kultúre programovo rieši koncepcia estetiky pragmatizmu Richarda Schustermana [2003].

³ Predmetný text (Popkultúra deťom) je rozvinutím autorskej koncepcie popkultúry, vychádzajúcej z metodologických východísk recepcnej estetiky tzv. Nitrianskej školy opierajúcej sa o interpretačnú metódu teoreticky rozpracovanú Františkom Mikom a Ľubomírom Plesnikom [2008]. Jej metodickým rozvinutím je praktická estetika Marty Žilkovej [2005, 2009].

Televízne a filmové artefakty

Tradičná tvorba pre deti a mládež, obsahovo, dramaturgicky i jazykovo zohľadňujúca špecifiká výhradne detského diváka, je dnes na ústupe a venuje sa jej čoraz menej tvorcov – autorov, scenáristov, producentov, režisérov atď. Reprezentujú ju predovšetkým popkultúrne artefakty špecificky zamerané na najmladšiu cieľovú skupinu – deti predškolského veku, od najútulejšieho detstva do štyroch, piatich rokov. Jej obsah je prísne rekreačno-edukatívny, zohľadňujúci vek a korešpondujúci s vývojom dieťaťa – rozoznávajú tvarov, farieb, emócií. Jeho primárnou funkciou je zamestnať pozornosť dieťaťa na relatívne krátky čas, počas ktorého sa nevie zamestnať samo a nemôže sa mu venovať rodič. Tento typ popkultúrnych artefaktov predstavuje servisnú službu, čiastočne odbremeňujúcu neinštitucionalizovaný pedagogický dozor. Ide vlastne o hračky bez fyzického rozmeru, distribuované predovšetkým televíznym médiami (napr. Duck TV). Tieto artefakty, hoci výhradne pre deti, preto nemôžeme pokladať za reprezentantov tradičnej tvorby pre deti a mládež. Jej miesto isto zaplňajú také diela, ktoré sú recepčne polyfunkčné, a v celkom postmodernom duchu sú dramaturgicky a obsahovo koncipované tak, že je možné ich vnímať vo viacerých rôzne širokých a hlbokých recepčných rovinách. Čosi také je celkom pochopiteľné, ak vezmeme do úvahy fakt, že prvým kritériom tvorby v populárnej kultúre je komerčná úspešnosť a s ňou bezprostredne súvisiaca široká divácka prístupnosť.

Prvotnou snahou producentov v súčasnosti sústreďujúcich na tzv. rodinnú zábavu je vytvoriť produkt, ktorý je určený všetkým, bez ohľadu na vek. Smerom od dospelého diváka k detskému divákovi túto snahu reprezentuje infantilizácia ako stratégia, ktorá v produkte zabezpečuje prítomnosť predovšetkým obsahových, ale aj formálnych prvkov, určených na zaujatie najmä detí. Infantilizácia sa dotýka čoraz širšieho spektra popkultúrnych artefaktov (seriálov, filmov, literárnych diel, videohier, ale i hudobných diel) v snahe zabezpečiť, aby aspoň jedna z významových vrstiev diela korešpondovala s preferenciami detského diváka. Tak sa stalo, že mainstreamové artefakty populárnej kultúry sa tešia veľkej obľube nielen u primárnej cieľovej skupiny, ale i medzi detskými divákmi. Infantilizácia sa veľmi zreteľne prejavuje predovšetkým v sitkomoch (napr. Priatelia, Show Billa Cosbyho, Dva a pol chlapa, Plný dom, Krok za krokom). To všetko sú cykly krátkych epizodických situačných komédií – oslovujú nielen dospelých a teenagerov, ktorým sú primárne určené, ale aj deti; tie nielenže dokážu „odčítať“ časť ich významu, ale ešte im aj v súlade so zámerom tvorcov pripadá smiešny.

Infantilizáciu v sitkomoch markantným spôsobom ilustruje napríklad postava Joeyho v určite nie primárne detskom sitkome Priatelia. Pôvodne relatívne plastický charakter postavy Joeyho, najobľúbenejšej v seriáli vôbec,

sa stal svojou vlastnou karikatúrou, hlupákom, „hlúpym Janom“ – nie charakterom, ale typom s obmedzeným rezervoárom reakcií a vonkajších znakov. Joey, to je ten večne hladný, pomalší, naivný, nezodpovedný hlupák a zároveň dobrák od kosti. V seriáli reprezentuje detský pohľad na svet, je neschopný pretvárky, irónie a nadhľadu, zo šťastím vyklzne z každej situácie, bez toho, aby si jasne uvedomoval, čo sa okolo neho deje. V jednej z finálnych epizód sa Joey stretne s dievčatkom, ktorému je ako jediný v seriáli dôstojným partnerom. Tento transparentný vzťah odráža, prečo sa Joey stal najobľúbenejšou postavou zo seriálu Priatelia aj u jeho detských divákov. Joey je totiž jediný, komu dokáže detský divák bez výhrad porozumieť. Rozumie nielen jeho žartom, ale aj nezodpovednému modelu jeho správania a dokáže sa s ním nielen identifikovať, ale i zaujať kritický postoj. Joey je totiž dospelý len vekom a fyzickou podobou, inak zostáva dieťaťom. Preto Joey môže pôsobiť vo výchovno-vzdelávacom procese ako autentifikačný prvok, napríklad v dramatickej výchove (čo by v takej a takej modelovej situácii urobil Joey?).

Iným príkladom infantilizácie v popkultúre je prítomnosť detského hrdinu v artefakte primárne určenom teenagerom a dospelým. Aktuálne ho ilustruje seriál Dva a pol chlapa, o spolužití chlapca menom Jake v jednej domácnosti so svojim otcom a staromládeneckým strýkom. Seriál sa vo svojej dramaturgickej koncepcii celkom jasne sústreďuje na konštruovanie komických situácií vyplývajúcich z takéhoto spolužitia a adresuje ich dospelému divákovi, ale zachováva prístupnú rovinu i potenciálnemu detskému divákovi, ktorý sa môže, ale nemusí identifikovať s Jakeom. Využiteľnosť tohto seriálu je vyššia o to, že ústrednými témami jednotlivých epizód sú eticky kontroverzné a diametrálne odlišné postoje strýka Charlieho a Jakeovho otca Alena. Sitkom otvára a problematizuje motívy spojené so životom v rozpadnutom manželstve, zodpovedný a hedonistický prístup k životu a podobne. Ťažiskom je rodina, ktorá navzdory svojej nekonvenčnosti nie je dysfunkčná, hoci sa to tak môže javiť. A znovu ide o motív využiteľný v pedagogickej praxi.

Tento postup v súčasnej tvorbe sitkomov vôbec nie je ojedinelý, skôr naopak, stáva sa akýmsi pravidlom, na základe ktorého možno sitkomy rozlišovať na rodinné – tie s významovou vrstvou určenou pre deti a „nerodinné“ – tie, ktorým táto významová vrstva chýba. Infantilizácia sa takýmto spôsobom uplatňuje vo veľkej časti súčasného popkultúrneho mainstreamu. Dôsledkom je, že tvorba určená výhradne pre deti sa vytráca. Ale existuje aj opačný proces, v ktorom sa zdanlivo primárne detské popkultúrne artefakty – seriály, tv show a filmy stávajú plnohodnotne recepčne prístupné aj pre dospelých.

Premenu tvorby, ktorej primárnou cieľovou skupinou je detské publikum, môže v kontextoch animovanej kinematografie tradične spájanej s detským divákom („kreslené filmy“) metaforicky symbolizovať zatvorenie klasických animačných štúdií spoločnosti Disney v roku 2004 (a ich znovuotvorenie

v roku 2009), čo bezprostredne súvisí s úspechom filmov animovaných digitálnou technológiou. „Disneyho svet je svetom, kde je kultúra detí autonómna, kde je jasná deliaca čiara medzi svetom detí a svetom dospelých.“ [Kaščák 2009: 52] Ak pripustíme, že klasická či tradičná Disneyho produkcia formálne reprezentuje tradičnú či klasickú tvorbu pre deti, tak potom je táto tvorba v súčasnosti takmer úplne nahradená produkciou a tvorbou rovnako pre deti ako pre dospelých a onen rozmer autonómnosti sa stráca. Príbeh hračiek 1, 2 a 3 (Toy Story 1, 2 a 3), Prišerky a. s. (Monsters Inc.), Život chrobáka (A Bug's Life), Doba ľadová (Ice Age), Hľadá sa Nemo (Finding Nemo), Shrek 1 a 2, Mravec Z (Ant Z), Rodinka Úžasných (Incredibles), Príbeh žraloka (Shark Tale), Autá (Cars), Hore (Up) – to všetko sú digitálne animované filmy, ktoré nielenže v čase svojho uvedenia do kín výrazne zasiahli do štatistík úspešnosti a tešili sa masovej popularite, ale sú to popkultúrne artefakty, ktoré rovnako oslovovali detského aj dospelého diváka. Ich vizuálna podoba evokuje, že sú detskými filmami, plnými rozkošných postavičiek, ich morálne neproblémové, i keď možno občas kontroverzejšie príbehy tiež, avšak každý z týchto filmov disponuje aj významovou rovinou, pri ktorej sa z rodiča nestáva len komparzista – sprievodca neplnoletého šarvanca v prítomí kinosáľy. Pozoruhodné je, že táto rovina nezostáva detskému divákovi skrytá, skôr naopak. To čo baví rodiča je identické s tým, na čom sa zabáva dieťa, len rodič vníma aj tie nuansy, ktoré dieťa nepostihne, lebo mu trebárs chýba kontext.

Za film, ktorý tento posun v tvorbe pre detského diváka odštartoval môžeme považovať Príbeh hračiek z roku 1995. Hlavnými postavami príbehu sú personifikované hračky – figúrka kovboja menom Woody, dlhodobo najobľúbenejšia hračka svojho majiteľa – malého chlapca a figúrka Buzz – nová hračka, uchádzajúca sa o majiteľovu priazeň. Spúšťacím momentom zápletky je príchod Buzza do sveta hračiek, do sveta, v ktorom v chlapcovej neprítomnosti hračky ožívajú a žijú vlastnými životmi. Hoci dieťa nemá šancu túto nuansu významu odčítať, prvotný konflikt medzi hračkami vzniká preto, že Buzz jednoducho nechápe svoju podstatu, nechápe, že je hračka. Jazykom psychiatrie napísané, Buzz žije v zajatí patologických mylných predstáv, že je vesmírnym policajtom a nechápe, že je hračkou stvárnňujúcou vesmírneho policajta. V tejto rovine otvára Príbeh hračiek priam paranoickú tému nie nepodobnú motívom objavujúcim sa v tvorbe spisovateľa Philipa K. Dicka a do určitej miery korešponduje aj s filmom Blade Runner, vôbec nie detským príbehom nakrúteným práve podľa Dickovej literárnej predlohy. Vo filme pre deti sa razom ocitajú problémy identity, vedomia a existenciálne neistoty. Tento rozmer príbehu dieťa ešte nedokáže pomenovať, ale veľmi dobre si ho uvedomuje. Príbeh ďalej rieši „týranie“ hračiek neskrotným galganom zo susedstva, ale problém reality a fikcie v ňom zostáva stále prítomný.

Na základe uvedeného dokážeme identifikovať prvú zmenu v prístupe popkultúrnej tvorby pre detského diváka, ktorá platí pre *Príbeh hračiek*, ale aj pre filmy, ktoré ho bezprostredne nasledovali. Táto zmena sa týka námetu a scenára. Do uvedenia *Príbehu hračiek* sa filmy pre deti primárne odvíjali od tradičných rozprávkových klišé a variovali ich, nasledujúce filmy určené predovšetkým detskému divákovi sú nakrútené podľa pôvodných námetov a scenárov, ktoré už s rozprávkovými klišé, témami a motívmi korešpondujú až sekundárne, v samotnom spracovaní. O mnohom napovedajú samotné zápletky, ktoré by mohli slúžiť na rozohranie akéhokoľvek filmu iného žánra, nielen filmu primárne určeného detskému publiku.

V *Mravcovi Z* je takouto zápletkou nespokojnosť mravca s jeho úlohou a postavením. Mravec *Z* rieši krízu identity, nechce byť zameniteľnou kópiou, chce byť originálom, nezameniteľným, autonómnym. Búri sa, rúca sociálne konvencie v mravenisku. Podobne ako rybička *Nemo* z filmu *Hľadá sa Nemo* – tá sa búri voči otcovi, ktorý ju zväzuje prílišnou starostlivosťou; alebo žraloch *junior* z filmu *Príbeh žraloka*, ktorý odmieta jesť iné ryby, a tak sa prieči otcovej vôli. Konflikt je nastolený, môže sa začať rozvíjať jeho riešenie. Už vo filme *Hľadá sa Nemo* príbeh uvádza introspekcia, ktorá by detského diváka (zosobňujúceho také zdanlivé kvality detstva akými sú naivita, nevinnosť, čistota atď. – teda tie kvality, o ktoré dieťa akoby prichádzalo v stretoch s tými aspektmi „dospelého“ sveta a pred ktorými ho treba chrániť) mohla viac frustrovať ako baviť – *Nemovi* zomiera matka i huf ďalších súrodencov. On sám je jediný, kto ešte ako ikra, prežil. Preto jeho otec tak úzkostlivo dbá o jeho bezpečie. *Nemo* má navyše handicap, jedna plutva neplní svoju funkciu a celá je akási zakrpatená. Ak vynecháme kontext, zostane polosirota s postihnutím, trpiaca pod otcovským jarmom. Dá sa okolo takéhoto základu vystavať príbeh pre deti? Iste, len na ne tvorcovia nesmú brať iné ako formálne ohľady. *Nemo* sa vzbúri proti otcovi, utečie z rodného koralového útesu, aby sa zhodou nešťastných náhod ocitol v akváriu v zubárskej ordinácii kdesi v Sydney, v spoločnosti rýb a iných morských živočíchov žijúcich za sklom v umelom ekosystéme. Všetci sú iní, vyšinutí alebo psychicky, alebo handicapovaní fyzicky a za väčšinu ich postihnutí môže práve ich väzenie – akvárium. Okrem zdieľanej túžby po slobode vedúcej k úteku, ktorého osnovateľom a spúšťačom je práve *Nemo*, sa akvariijná fauna priam obsedantne vyžíva v sledovaní a odbornom komentovaní zubárskych zákrokov, akoby ich tešilo, že ktosi trpí ešte viac. Zatiaľ čo *Nemo* v akváriu rieši ako ujsť, jeho otec sa vydáva na širé more, aby ho hľadal. Na ceste, v typickom road movie hľadajúc *Nema*, nachádza sám seba, zbavuje sa traumy zo straty rodiny, a konečne pochopí, že svojou prílišnou starostlivosťou *Nemovi* vlastne škodil. Ak by takto vystavaný príbeh nebol animovaný, ľudské charaktery by neboli personifikované do postáv morskej fauny a nebol by odľahčený všadeprítomnou iróniou a pri-

zným vedomím fikcie, a samozrejme ak by nekončil happyendom, len ťažko by si hľadal divákov tak medzi deťmi, ako aj medzi dospelými. V tej podobe, v akej vznikol si zachováva náročnejší dramatický potenciál, plní didaktickú funkciu, poskytuje priestor pre sofistikované významnenia, ale najmä baví deti a rovnako aj dospelých.

A tu sa dostávame k druhej zásadnej zmene prístupu v tvorbe primárne, ale nielen pre detského diváka. Tou zmenou je maximálny dôraz na remeselné precízne pretavenie námetu a scenára do výslednej podoby. Zjednodušené, v nových digitálne animovaných filmoch pre deti absentuje naratívna „hlúposť“ tradičnej rozprávky, jednoduchý koncept je nahradený dramaticky zložitejšou žánrovou schémou thrilleru, prípadne road movie, ale aj westernu či vojnového filmu, to všetko samozrejme s tentokrát obsahovým ohľadom na detského diváka. Popkultúra dneška v prístupe k deťom nezjednodušuje za únosnú mieru ani sa nesnaží maskovať nedostatok obsahu ľúbivou formou. Funguje ako náročný dramatický celok, opätovne prístupný recepčnému uchopeniu a spracovaniu, v ktorom je ľúbivá forma len prostriedkom ako sprístupniť náročnejší obsah. Vo filmoch tohto typu si dokonca na svoje príde aj cynik, ktorý by celý takýto koncept odmietol a dávno zabudol vnímať príbeh detskou optikou, ten sa totiž môže tešiť z drobných zákerností, stačí, aby ich zbavil láskavého pozhmurávaní. Pasáže, v ktorých vo filme Hľadá sa Nemo obyvatelia akvária komentujú zubárske výkony, ale aj tie, v ktorých mravec Z z rovnomenného filmu sedí u psychoanalytika, sú koncipované s predpokladom, že potešia predovšetkým primárne dospelých divákov. Deti im rozumejú tiež, ako vtipné ich však nevnímajú prostredníctvom obsahu, ale práve kvôli ich zdanlivej nepatričnosti.

Výchovný potenciál takto vystavaných popkultúrnych artefaktov je zjavný a je priamo úmerný snahe odhaliť, identifikovať a využiť ho vo výchovno-vzdelávacom procese; ako výchovné fungujú už v primárnom spôsobe recepcie. Popkultúra vníma detského a dospievajúceho diváka rovnocenne s divákom dospelým, koná tak s predpokladom, že raz bude z neho divák dospelý. Chce byť rovnocenným partnerom, nie mentorom apelujúcim na falošný handikep detstva. A to sa javí ako pozitívum, nikdy totiž svet detí a dospelých nemal aspoň v popkultúre toľko styčných bodov.

Literárne artefakty

Intertextuálna povaha popkultúrnych artefaktov predpokladá, že potenciálny recipient je schopný „odčítať“ celý význam. To sa udeje až vtedy, keď je recipient vybavený sumou vedomostí, ktoré v určitom artefakte nemusia byť bezprostredne prítomné, ale odkazuje sa na ne. Plné porozumenie popkul-

túrnemu artefaktu je podmienené vzdelaním, a práve tu sa odrýva obrovský potenciál populárnej kultúry vo vzťahu k vzdelávaniu. Fakt popkultúrneho diela ako diela spätne sa zvyznamňujúceho, je využiteľný v motivačnej fáze – popkultúrny artefakt „motivuje“, vo fáze edukatívnej – popkultúrny artefakt „učí“ a vo fáze hodnotiacej, overujúcej – popkultúrny artefakt „skúša“.

Aplikovateľnosť konkrétnych popkultúrnych artefaktov do vzdelávacieho procesu je limitovaná dvoma základnými faktormi. Prvým je erudovanosť pedagóga a jeho ochota hľadať v sume popkultúrnych artefaktov diela obsahovo a tematicky korešpondujúce s osnovami. Druhým sú práve vyučovacie osnovy konkrétnych predmetov, pričom platí, že nech je koncepcia vzdelávania a jeho rozsah a obsah akékoľvek, je veľmi pravdepodobné, že pri sústredenom hľadaní nájdeme popkultúrny artefakt, ktorý by s nimi mohol korešpondovať. Ak nie inak, tak v motivačnej fáze určite. Funkciou, zmyslom motivácie je inšpirovať k poznaniu, predmetné dielo – popkultúrny artefakt, ktorý má k poznaniu inšpirovať však nemusí významovo úplne naplňať obsah vzdelávania, skôr je dôležité, aby vzbudil záujem poukázaním k zmyslu. Užitočnosť vzdelania je v ňom samom, orientácia na praktickú, konkrétnu využiteľnosť skôr škodí, relativizuje totiž vzdelanie samo osebe, vzdelanie pre vzdelanie. Práve ono je však estetickým zmyslom – v primárnom význame pojmu estetika – vnímanie. To, čo nás v konečnom dôsledku inšpiruje k vzdelaniu sa je prisľub „krásy“ prekonávajúci pragmatickú užitočnosť faktu vzdelania. V praxi to znamená, že zmysel vedomosti o čomsi, zmysel vzdelania nie je iba v jeho aplikovateľnosti, ale v poznaní samotnom. Inšpiráciou teda môže byť tajomstvo, respektíve, prisľub, že tajomstvo tajomstvom byť prestane. Na pôde humanitných, spoločenských, ale i exaktných vied potom v rámci motivácie môžeme využiť akýkoľvek popkultúrny artefakt, ktorý v sebe nesie aspoň dve významové roviny: pragmatickú – príbeh, a symbolickú – čo ten príbeh znamená, ktoré sa navzájom dopĺňajú. Porozumenie jednej z nich zaťažuje významom aj tú druhú, aby sme ju ale úplne odkryli, potrebujeme čosi spoznať. Čosi mimo textu, čosi, kvôli čomu sa potrebujeme „dovzdelat“. Preto, ak chceme aplikovať popkultúrny artefakt do vzdelávania na motivačnej úrovni, stačí, aby s témou a obsahom vzdelávania korešpondovalo aspoň čosi v tom popkultúrnom artefakte obsiahnuté – formálna zložka, motív, zápletko, fragment príbehu, prostredie atď., čosi, čo nás nasmeruje k riešeniu.

Ako ilustratívny príklad tohto procesu môžeme využiť napríklad históriu – hypotetickou látkou, ku ktorej chceme motivovať, sú napr. stredoveké dejiny Pyrenejského polostrova, témou sú vzťahy dominantných etník (kresťania, židia, maurovia), obsahom španielska reconquista. Problematiku tematizuje na pôde vysokého umenia napríklad anonymná stredoveká Pieseň o Cidovi, na pôde popkultúry fanstasy román Guy Gavriela Kaya Lvi z All Rassanu, ktorý však na prvý pohľad s predmetnou témou nemá nič spoločné. Ide totiž

o fantasy román vystavaný na princípe paralelného fikčného sveta, v ktorom realie (geografia, história, menoslov) nezodpovedajú histórii, ale vnútorné vzťahy, typológia postáv a zápleтка kopírujú predmetný problém. V programovom vyučovaní by bol Kayov román ideálnym motivačným prvkom. Zdanlivo fiktívny príbeh totiž suma historických faktov, viažucich sa k ústrednému problému, posúva do reálnej roviny.

Príkladov by mohlo byť viac, vlastne až priveľa na to, aby sme na ich základe mohli vyvodiť relevantnejšie závery. Takto široko postavený problém využitia popkultúry v edukatívnom procese by sa s každým ďalším príkladom len viac fragmentarizoval, rozbíjal na nesúrodé kúsky. Obsahy vzdelávania a obsahy konkrétnych popkultúrnych artefaktov sú príliš obsiahle.

Ak by sme chceli nájsť východisko, nezostane nám nič iné, len čiastočne zúžiť referenčné polia, v ktorých sa popkultúrne artefakty obsahovo a tematicky stretajú s učebnými osnovami. Pomôcť nám môže žánrové štruktúrovanie popkultúry. Svojím fundamentom najbližšie k edukatívnomu vo všetkých fázach (motivácia, „učenie“, „skúšanie“) majú fantastické metažánre popkultúry, v ktorých sa spochybňuje hranica medzi „akože“ a „naozaj“, konkrétnejšie žánre sci-fi, fantasy a horor, a všetky ich subžánre. Ústrednou témou sci-fi už na úrovni budovania zápletky je veda. Prostredníctvom extrapolácie sci-fi domýšľa a anticipuje smerovanie vedeckého poznania. Vychádzajúc z existujúcich vynálezov, objavov a teórií sci-fi obsahuje v beletrizovanej, a teda široko prístupnej podobe aktuálne problémy vedy a navrhuje riešenia. Fyzika, matematika, chémia, astronómia, metalurgia a tak ďalej majú na pôde sci-fi nezastupiteľné miesto, pričom vzhľadom k možnému využitiu v edukatívnom procese je na sci-fi najcennejšie to, že jej príbehy explicitne obsahujú nielen vedecké fakty, ale i fantasticky ozvláštnené hypotézy a ich potenciálne možné dôsledky. Modelovým príkladom môže byť séria románov Roberta L. Forwarda Dračí vejce a Hvězdotřesení, v ktorých spisovateľ, inak kvantový fyzik, premýšľa nad možnou existenciou života na neutrónovej hviezde. Nič také pravdepodobne nejestvuje, Forward sa zamýšľa nad tým, ako by to bolo možné, pričom v príbehu zohľadňuje a vysvetľuje aktuálne vedecké poznanie problému. Venuje sa hustote, gravitácii, fyzikálnym podmienkam na povrchu hviezdy a vymýšľa si živočíšny druh – Čílov, ktorý by v daných podmienkach dokázal nielen prežiť, ale i evolovať a vyvinúť sa do inteligentného druhu. Point je niekoľko, Forward aktualizuje čas plynúci na povrchu hviezdy, usúvŕaňuje ho s našim časom a dochádza k bizarným, ale fascinujúcim záverom. Sú neuveriteľné do momentu, keď zisťujeme, že romány stoja na veľmi pevnom racionálnom základe. Romány navyše dopĺňa bohatý poznámkový aparát odkazujúci k nebeletristickým zdrojom – k exaktné vedeckým textom. Z hľadiska fyziky sú veci tak a tak, to isté platí o biológii a chémii, ak sú skutočne tak a tak, a niet dôvodu o autorovej odbornej erudí-

cii pochybovať, sú Forwardove hypotézy správne. Záver znie – áno, tak a tak, je život na neutrónovej hviezde možný. Pridanou hodnotou Forwardových románov je kvalita literárneho spracovania, široká recepčná prístupnosť a príbeh, v ktorom dôjde ku kontaktu medzi ľuďmi a civilizáciou Čílov. Forward ide v príbehu tak ďaleko, že simuluje vynález matematiky, ku ktorému vedú čisto pragmatické dôvody a bez povšimnutia nenecháva ani kultúrno-civilizačné aspekty. Čílovia evolujú v priamom prenose, tvoria kultúru, objavujú metafyziku, konkretizujú ju v náboženstve a prekonávajú vedou.

I tu platí, že Forwardov román funguje ako edukatívny sám osebe – nielen baví svojho čitateľa, ale ho i vzdeláva, využitie vo vzdelávacom procese však poskytuje možnosť ono vzdelanie ešte prehĺbiť. Forward čítaný laikom je veľkým zážitkom, erudované čítanie nemá ďaleko od intelektuálnej rozkoše. Sci-fi podobných kvalít tvoria napríklad Kim Stanley Robinson a Greg Egan.

Aj keď sci-fi na laickej úrovni zvykneme spájať predovšetkým s exaktnými vedami, v skutočnosti tento žáner tematizuje i vedy, respektíve teórie humanitného a spoločenského zamerania od lingvistiky a filozofie, cez ekonómiu a históriu až k sociológii, kultúrnej antropológii, psychológii a psychoanalýze. K histórii sa pritom viaže celý subžáner nazývaný alternatívne dejiny. V rámci tohto subžánru sa príbeh buduje prostredníctvom posunu na časovej osi. Paravedecké cestovanie v čase, pracujúce s kauzalitou a logikou ponecháme bokom, hoci i ono by bolo do vzdelávacieho procesu aplikovateľné, a sústredíme sa na predstavenie možnosti vzdelávania, ktoré ponúkajú alternatívne dejiny.

Ústrednou snahou tohto subžánru je vytváranie tzv. kontrafaktuálov v našich dejinách a ich využitie na úrovni zápletky v generovaní nových príbehov. Kontrafaktuály sú hypotetické prepisy miest v čase, momentov dejín, ktoré „tvoria“ históriu. Ide o účelovú modifikáciu takých historických udalostí, ktoré, tak ako ich poznáme, nasmerovali tok dejín naším smerom (príchod solúnskych bratov na Veľkú Moravu, vynález knihtlače, objavenie Ameriky, pád Bastily atď.). Kontrafaktuál je bod zmeny, od ktorého sa dejiny uberajú iným smerom. Čo by sa stalo, keby šoféra limuzíny Františka Ferdinanda správne informovali o zmene trasy? Nič, šofér by zle neodbočil, Gavrilo Princip ukrytý v dave by nemal šancu vystreliť a k prvej svetovej vojne by pravdepodobne došlo tak či tak, ale možno neskôr, možno až po nástupe arcivojvodu Františka Ferdinanda na trón, možno až po alebo počas pripravovanej zásadnej reforme ríše. Alternatívne dejiny sú subžánrom, ktorý tematizuje krehkosť dejín, ich náhodnosť a spletnosť a vzdelaných recipientov potrebuje preto, aby mohol principiálne fungovať. Bez vedomia histórie nemá zmysel čítať o tom, ako to mohlo byť, keby... Efekt motýľích krídel aplikovaný do historickej kauzality vypovedá o dejinách mnohé, dotýka sa historiografie, pomocných vied historických aj filozofie dejín a bezprostredne súvisí s tým, ako

nás dejiny učia lepšie rozumieť prítomnosti. Žánrových príbehov naplňajúcich obsahom subžáner alternatívnych dejín (sú príznakové napríklad v literárnej tvorbe Poula Andersona) je mnoho, nejaký sa viaže azda ku každej zo zásadných historických udalostí, ale platí aj, že alternatívne dejiny nie sú len záležitosťou beletrie, ale existujú aj ako seriózna historicko-vedná disciplína.

Tretím vedným odborom tematizovaným v sci-fi, ktorému chceme venovať bližšiu pozornosť v kontexte jeho potenciálneho využitia v edukatívnom procese, je psychoanalýza, špeciálne teória archetypov Carla Junga, ktorá našla svoju beletrizovanú podobu v cykle románov a poviedok Roberta Holdstocka, lokalizovaných do lesa mytág. Holdstock rozpráva príbeh o pozostatkoch paneurópskeho pralesa, ktorý zalesnil Európu po poslednej dobe ľadovej a ktorý v sebe nesie odtlačky podvedomia všetkých bytostí, čo v ňom kedy žili. Dokáže z podvedomia vytiahnuť, spredmetniť, materializovať obrazy mýtov – mýtické imága – mytága, každého jedného návštevníka lesa. Tento jednoznačne fantastický motív slúži Holdstockovi na rozohranie veľkej epickej hry, v ktorej na základe jungovských archetypov interpretuje európsku predkresťanskú a kresťanskú mytologickú tradíciu Európy. V lese mytág sa stretá Beowulf s Piesňou o Rolandovi, Artušovský cyklus s Piesňou o Nibelungoch, Edda s Legendou Aureou, nechýba slovanské bájoslovie a samozrejme mytológia Antiky. Holdstock navyše čitateľovi nijako nenapomáha, konfrontuje ho s relatívne komplikovaným príbehom, s veľkým množstvom zdanlivo vedľajších, menších postáv, ktoré však reprezentujú svoj mytologický okruh a pridávajú ďalšie a ďalšie roviny príbehu. Les mytág je akoby beletrizovanou religionistickou štúdiou o vzájomných vzťahoch európskych mytológií a je využiteľný vo všetkých fázach vzdelávacieho procesu. Atraktívny príbeh motivuje k poznaniu mytologického pozadia, čitateľ dostáva základný prehľad o štruktúre a postavách jednotlivých mýtov a ak tvrdí, že príbehu rozumie, môžeme to veľmi jednoducho verifikovať, trebárs otázkami smerujúcimi k mužovi s harfou na lodi argonautov, ktorá v príbehu kotví stratená na rieke pretekajúcej lesom.

Mytologický obsah v lese mytág je na pôde sci-fi zriedkavý, jeho doménou je totiž fantasy, ktoré s mytológiou pracuje veľmi často. Fantasy tematizuje metafyzický súboj dobra so zlom a personifikuje ho do konkrétnych postáv v príbehu, generuje rôzne zápletky, často stojace na rozmanitých etických paradoxoch, preto je tento popkultúry žáner veľmi využiteľný nielen vo vzdelávacom procese (fantasy príbehy zaľudnené mytologickými postavami môžu plniť v tomto procese podobné funkcie ako les mytág), ale aj v procese výchovnom. Fantasy príbehy môžu napríklad plniť funkciu námetov v rámci dramatickej výchovy, pri rozvinutí ktorých sú študenti nútení riešiť morálne dilemy.

Fantasy je žánrom, ktorý má svojím fundamentom najbližšie k rozprávke, preto je prístupná i takémuto využitiu vo vzdelávacom procese. Dôležitým faktorom ale v tomto prípade je, že zmyslom fantasy nie je morálne ponaučenie, ale príbeh problematizujúci jednoduché odpovede. Hoci v ňom funguje mágia, je prísne racionálny, a preto vyžaduje sofistikovaný prístup. Veľkou prednosťou fantasy vzhľadom k jeho potenciálnemu využitiu vo výchovno-vzdelávacom procese je fakt, že ide o veľmi populárny a masovo rozšírený žáner práve u detského a adolescentného čitateľa.

Hoci sme uviedli len niekoľko príkladov, poukazujú na to, že populárna kultúra potenciálne aplikovaná do výchovno-vzdelávacieho procesu plní svoju pragmatickú funkciu, funkciu orientovanú na autentický, a preto veľmi emocionálne silný zážitok. Vzhľadom k tej idei humanistického školstva, ktorá forsírue aspekty učenia ako zábavy – ako procesu, ktorý je vtedy funkčný, ak deti skutočne baví, predstavujú popkultúrne artefakty ideálny prostriedok, ako túto ideu naplniť.

Literatúra

- Fisher, M. 2010. *Kapitalistický realizmus*. Praha: Rybka Publishers.
- Fiske, J. 2006. *Understanding Popular Culture*. London/New York: Routledge.
- Kaščák, O. 2009. *Deti v kultúre – kultúry detí*. Rokus: Prešov.
- Maliček, J. 2008. *Vademecum popkultúry*. Nitra: ÚLUK FFUKF.
- Maličková, M. 2010. *Estetika pre vysoké školy*. Nitra: ÚLUK FFUKF.
- Myers, T. 2008. *Slavoj Žižek*. Praha: Svoboda Servis.
- Plesník, L. 2008. *Tezaurus estetických výrazových kvalít*. Nitra: ÚLUK, FFUKF.
- Schusterman, R. 2003. *Estetika pragmatizmu*. Bratislava: Kalligram.
- Zelina, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS.
- Žilková, M. 2005. *Stav kultúry pre deti a mládež*. Nitra: ÚLUK FFUKF.
- Žilková, M. 2009. *Praktická estetika 1*. Nitra: ÚLUK FFUKF.

Autor

Juraj Maliček, Mgr., PhD.
 Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
 Filozofická fakulta
 Ústav literárnej a umeleckej komunikácie
 Štefánikova 67
 949 74 Nitra
 juraj.malicek@gmail.com