

WITOLD JAKUBOWSKI

Uniwersytet Wrocławski

FILM JAKO MEDIUM EDUKACYJNE

ABSTRACT. Jakubowski Witold, *Film jako medium edukacyjne* [Film as an Educational Medium]. *Studia Edukacyjne* nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 95-113. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.7

Traditional thinking about applying films in educational activities was based on treating them as “didactic vehicles”. Thanks to that approach, it was possible to “smuggle” desirable values, create attitudes or to model pro-social behavior among students. That approach of using art as an education tool (not only films but other forms of art, too) should be understood and associated with the dominance of a communication model in education that is seen through the prism of three basic elements: sender – medium – recipient. Such a view neglects the recipient’s activity in constructing the sense of the work, assuming that the recipient has to “read and acquire” what the sender has offered him. The article, by referring not only to theoretical pedagogical positions, but also to media studies, film studies and cultural studies, considers the possibility of pedagogical application of film from the hermeneutic perspective.

Key words: film, education, everyday learning

Wykorzystanie filmu w działaniach edukacyjnych nie jest pomysłem nowym, choć ciągle budzącym sprzeczne emocje. Jeden z powodów mieszanych uczuć pedagogów stanowi fakt, że ów fenomen postrzegany jest przeważnie jako popularna rozrywka, a jak sądzą niektórzy z nich „rozrywka nie ma na ogół żadnych walorów edukacyjnych”¹. Argument ten przenoszony jest zresztą na całą przestrzeń kultury popularnej. Jednakże, wyjście do kina nie jest wyłącznie „ucieczką od rzeczywistości”, choć często nią po prostu bywa. Zasadnicze pytanie: „czy film można traktować jako źródło wiedzy?” jest interesujące nie tylko z pedagogicznego punktu widzenia, jednak odpowiedź na nie wcale już jednoznaczna nie jest. Wydawać się może, że najbliższy „rzetelnego opisu rzeczywistości” jest film dokumentalny, lecz i tutaj pojawiają

¹ D. Jankowski, *Aktywność kulturalna i autoedukacja*, [w:] *Podstawy edukacji dorosłych*, red. D. Jankowski, K. Przystaczkowski, J. Skrzypczak, Poznań 1996, s. 79.

się wątpliwości. Jak zauważa Mirosław Przyłipiak, określenie „dokument” zarówno potocznie, jak i w ujęciu słownikowym to dowód prawdy, pozostałość po jakimś zdarzeniu lub prawne świadectwo. „Filmy dokumentalne nie są żadną z tych rzeczy, a w każdym razie nie częściej niż inne filmy (...)”². Jeszcze trudniej sprawa „wiarygodności” przedstawia się w przypadku filmu fabularnego. Wątpliwości budzi na przykład traktowanie filmu jako źródła wiedzy historycznej, gdyż zawsze opowiadana historia jest „filtrowana” przez wyobraźnię twórców, którzy mogą dość swobodnie traktować wydarzenia z przeszłości i czynić je jedynie atrakcyjnym kostiumem fabuły, niekoniecznie wiernie opisującej to, co „się zdarzyło naprawdę”. Wbrew pozorom, naukowci konsultanci niewiele mogą tu zagwarantować, gdyż zazwyczaj decydujący głos ma instytucja finansująca produkcję, której rozmaite uwikłania (np. polityczne) mogą rzutować na obraz wykreowany na ekranie. Można złośliwie powiedzieć, że film historyczny może być bardziej traktowany jako materiał poglądowy o czasach, w których powstał, niż jako źródło wiedzy o czasach, których dotyczy³.

Warto podkreślić, że film jest nie tylko fenomenem estetycznym, choć często akcentuje się ten właśnie wymiar jego obecności w kulturze współczesnej. Film jest także zjawiskiem społecznym i kulturowym, co rozszerza zakres naukowej nad nim refleksji i powoduje, że interesują się nim nie tylko filmoznawcy. W literaturze pedagogicznej i psychologicznej można odnaleźć coraz więcej tekstów poszukujących możliwości wykorzystania filmu w działaniach edukacyjnych⁴. W zależności od swojego profesjonalnego przygotowania i zawodowych kompetencji, badacze wskazują w utworach filmowych możliwości ilustracji konkretnych zagadnień związanych na przykład z pracą psychologa⁵, stanów psychicznych człowieka⁶, problemów społecznych czy pedagogicznych⁷. Takie spojrzenie na walory edukacyjne filmu fabularnego – jakkolwiek interesujące – nie jest jedynym z możliwych. Spróbujmy spojrzeć na ten fragment współczesnej kultury audiowizualnej i poszukać jego edukacyjnego potencjału.

² M. Przyłipiak, *Poetyka filmu dokumentalnego*, Gdańsk – Słupsk 2004, s. 12.

³ Ciekawym przykładem jest film „Krzyżacy” (1960) A. Forda (powstały przy okazji 550. rocznicy bitwy pod Grunwaldem), oddający klimat polityczny przełomu lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych.

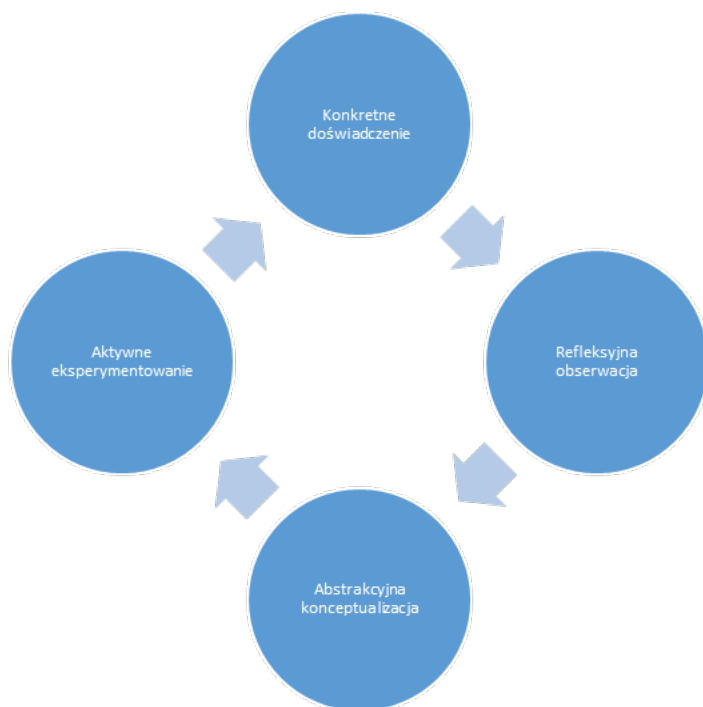
⁴ Problematyce tej poświęciłem tekst: *Sztuka filmowa jako miejsce uczenia się*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna – współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, red. W. Jakubowski, Kraków 2012, artykuł niniejszy jest rozwinięciem podjętych tam rozważań.

⁵ Zob. R. Kleszcz-Szczyrba, *Wybrane cechy pacjenta i terapeuty a powodzenie psychoterapii na przykładzie filmu „Buntownik z wyboru” (Good Will Hunting)*, [w:] *Psychologiczna praca z filmem*, red. M. Brol, A. Skorupa, Katowice 2014, s. 151-222.

⁶ Zob. Ż. Rachwaniec-Szczecińska, *Żyję cicho krwawiąc – problem zachowań samobójczych wśród młodzieży na przykładzie filmu „Sala samobójców”*, [w:] *Tamże*, s. 291-340.

⁷ Zob. A. Brzezińska, *Edukacyjny kontekst kultury popularnej – pozytywne oblicza starości we współczesnym polskim filmie fabularnym*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna*, s. 127-144.

Wedle J. Deweya, „wychowanie to dzielenie się doświadczeniem”⁸. To klasyczne rozumienie jednego z podstawowych pojęć nauk o edukacji nie straciło wiele ze swej aktualności. Rola doświadczenia w konstruowaniu tożsamości jest stale dostrzegana w badaniach edukacyjnych. Zdaniem amerykańskiego psychologa Davida Kolba, uczenie się jest procesem, w którym doświadczenie przekształca się w wiedzę. Na proces ów składają się cztery fazy.



Ryc. 1. Cykl uczenia się według Davida Kolba

Źródło: D. Kolb, *Experimental Learning*, Englewood Cliffs 1984, podaję za: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006, s. 46

Jak zauważa Peter Jarvis, „(...) proces uczenia się lokuje się w ludzkiej biografii i społeczno-kulturowym środowisku życia, a ich krzyżowanie się prowadzi do wytwarzania się doświadczenia”⁹. Właśnie owo „społeczno-kulturowe środowisko życia”, które obecnie nabrało odmiennego wymiaru niż jeszcze kilkadziesiąt lat temu, jest wyjątkowo ciekawym obszarem dla refleksji

⁸ Zob. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, przekł. Z. Bastgen, Warszawa 1963.

⁹ P. Jarvis, *Paradoxes of Learning: On Becoming an Individual Society*, San Francisco 1992, s. 17, cyt. za: M. Malewski, *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2006, 2, s. 37.

nad uczeniem się. Trudno nie zauważyć, że współcześnie tożsamości – indywidualne i zbiorowe – formowane są w nowych przestrzeniach społecznych, które często powstają na gruncie nowoczesnych mediów¹⁰. Tam również zachodzą istotne procesy edukacyjne, choć niekoniecznie związane ze szkołą. Jak zauważa Jerome Bruner, w zachodniej tradycji pedagogicznej nauczanie jest dopasowane do wzorca, w którym jeden, przypuszczalnie wszytkowiedzący, nauczyciel przekazuje uczniom coś, o czym oni prawdopodobnie nie wiedzą¹¹. Tymczasem, jedynie bardzo niewielka część edukacji odbywa się w sposób tak jednostronny – i jest prawdopodobnie jedną z najmniej skutecznych. Zdaniem andragogów, większość kształcenia dorosłych ma miejsce poza formalną edukacją. „Ten proces uczenia się, oparty na doświadczeniu, zwykle nazywany edukacją nieformalną, zbliżony jest do procesu akulturacji i uspołecznienia”¹².

Warto podkreślić, że miejsca, w których zdobywamy obecnie doświadczenie są odmienne od tych sprzed lat. Nasza tożsamość nie jest już kształtowana wyłącznie na podstawie przestrzeni określonej przez granice geograficzne. Wielu badaczy podkreśla, że w społeczeństwie Sieci zamiast prostego otrzymywania tożsamości, która „naturalizuje” arbitralne klasyfikacje o korzeniach rasowych, geograficznych, czy płciowych, ludzie mają możliwość jej technologicznego kontrolowania¹³. Jak zauważa John B. Thompson, wiedza lokalna jest uzupełniana i ciągle zastępowana przez nowe formy wiedzy pozalokalne, które są tworzone na podłożu językowym, technicznie przetwarzane i transmitowane przez media¹⁴. Jakkolwiek nie można demonizować oddziaływania mediów, trudno zaprzeczyć, że poszerzają one zakres naszego doświadczenia. Doświadczenie medialne nie jest identyczne z tym, jakie zdobywamy w trakcie życia, jednak w znaczny sposób kształtuje naszą refleksyjność. Wiele z tego, co wiemy o sobie i świecie dowiadujemy się „z kultury”, z przekazów zawartych w jej tekstach. Konfrontujemy nasze doświadczenie przeżyte z historiami, o których czytaliśmy, które oglądaliśmy w mediach. Bardzo ważne w konstruowaniu współczesnych tożsamości staje się doświadczenie zapośredniczone¹⁵. Media wzbogacają naszą przestrzeń edukacyjną i są zarazem istotnym czynnikiem socjalizacyjnym, umożliwiając bowiem dziś jednostkom dostęp do środowisk dawniej zupełnie dla nich nie-

¹⁰ Zob. W. Jakubowski, *Media, tożsamość i edukacja*, [w:] *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*, red. W. Jakubowski, S. Jaskulska, Kraków 2011.

¹¹ J. Bruner, *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzozowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006, s. 39.

¹² P. Dominice, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, przekł. M. Korytowska, Łódź 2006, s. 22-23.

¹³ Zob. D. Barney, *Spółczesność sieci*, przekł. M. Fronia, Warszawa 2008, s. 178.

¹⁴ J.B. Thompson, *Media i nowoczesność. Społeczna teoria mediów*, przekł. I. Mielnik, Wrocław 2006, s. 213.

¹⁵ Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, Warszawa 2001.

dostępnych. Istotnym elementem budującym naszą wiedzę są historie opowiadane w mediach.

Zdaniem badaczy, opowieści o tak zwanym świecie rzeczywistym konstruujemy tak, jak opowieści fikcyjne, na podstawie tych samych reguł tworzenia, tych samych struktur narracyjnych, tak więc rzeczywistość jest często rozumiana przez ludzi w postaci historii. Nasz umysł narzuca na rzeczywistość formę opowiadania.

Inaczej mówiąc – umysł interpretuje dziejące się zdarzenia jako określone historie. Narracje, czyli umysłowe formy rozumienia świata, strukturalizują nasze doświadczenia w kategoriach ludzkich intencji oraz problemów, które wynikają z komplikacji tworzących się na drodze realizowania tych intencji¹⁶.

Jerzy Trzebiński zwraca uwagę, że rozumiemy i zapamiętujemy rzeczywistość w wyniku jej interpretacji za pomocą procedur zawartych w schematach narracyjnych. Schematy te pełnią dwie zasadnicze funkcje: są reprezentacją określonej sfery rzeczywistości oraz stanowią system procedur interpretowania danych z niej pochodzących.

Można powiedzieć, że jako struktura reprezentująca rzeczywistość, schemat narracyjny jest **dramaturgicznym modelem** określonej sfery świata, takiej jak życie rodzinne, koleżeńskie, sąsiedzkie, zawodowe czy polityczne¹⁷.

Schemat narracyjny modeluje kilka elementów: **bohaterów** historii dziejącej się w danej sferze, **ich wartości** (pozytywne i negatywne dla bohaterów stany tej sfery świata), repertuary **intencji** bohaterów, **możliwe komplikacje** tych intencji oraz szanse przezwyciężenia trudności i **realizacji** intencji¹⁸.

Także w refleksji andragogicznej można odnaleźć zainteresowanie narracyjnym rozumieniem rzeczywistości. M. Malewski, odwołując się do koncepcji kulturowych scenariuszy rozwoju ludzi dorosłych P.G. Heymansa, zauważa, że można wskazać cztery podstawowe narracje opisujące nasz świat: **romans, komedię, tragedię i ironię**. Owe rodzaje narracji „zamknięte są” w utworach literackich, podaniach ludowych, a także tekstach kultury audio-wizualnej – serialach telewizyjnych i filmach

jako teksty naszej codzienności są one kosmologiami definiującymi świat i miejsce, jakie może zająć w nim jednostka. Są rodzajem kulturowych „szablonów na życie” i źródłem postaw przyjmowanych przez ludzi wobec własnego losu¹⁹.

¹⁶ J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości [w:] Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, s. 22.

¹⁷ Tamże, s. 22-23.

¹⁸ Tamże, s. 23.

¹⁹ M. Malewski, *Teorie andragogiczne*, Wrocław 1998, s. 104.

Właśnie film – sztuka powstała w wyniku zmian cywilizacyjnych, jakie dokonały się w XIX wieku jest ciekawym obszarem dla refleksji pedagogicznej. Ekspansja infosfery, rozwój przemysłu oraz przemiany w strukturze społecznej sprawiły, że stał się on sztuką codzienną, a zarazem powszechną rozrywką. Jak wspomniałem na początku niniejszego tekstu, dostarczanie rozrywki nie jest jedynym walorem sztuki filmowej. Wydaje się, że najciekawszą z pedagogicznego punktu widzenia cechą filmu stanowi właśnie fakt, iż jest to sztuka narracyjna, sztuka, która opowiada historie, bowiem – jak chce Bruner – „jedynie w trybie narracyjnym możemy konstruować własną tożsamość i odnajdywać swoje miejsce we własnej kulturze”²⁰.

Wartości poznawcze sztuki były częstym tematem rozpraw pedagogicznych. Często akcentowano w nich jej walor metodyczny, który sprzyjał formułowaniu konkretnych reguł, na przykład jakiej sztuki „użyć” w konkretnej sytuacji wychowawczej. Wypada zauważyć także, że towarzyszyło temu założenie o pozytywnym wpływie „dobrej sztuki” na każdego człowieka, a fakt umieszczania jej w programach szkolnych miał gwarantować jej jakość²¹. W moim przekonaniu, wspomniane kryterium nie jest idealne i w najmniejszym stopniu nie gwarantuje sukcesu w zamierzonych działaniach. Wszelkie listy utworów „wartościowych” i „szkodliwych” wychowawczo znacznie więcej mówią o ich autorach, niż o rzeczywistym potencjale edukacyjnym tych tekstów, trudno tu bowiem nie zauważyć tendencji do instrumentalnego traktowania sztuki, w tym i filmu jako fenomenu kultury audiowizualnej. Być może należy tłumaczyć to (w pewnym sensie „naturalną”) tendencją pedagogów do poszukiwania nowych sposobów oddziaływań wychowawczych. Historie opowiadane w filmach miały „podpowiadać” pożądane wzory osobowe, przez co często uwidaczniały się ideologiczne uwikłania pedagogiki. Stanowisko to można wiązać z dominacją postrzegania możliwości wykorzystania sztuki w edukacji przez pryzmat modelu komunikacyjnego. Model ten tworzą trzy zasadnicze elementy:



Zakłada on, że edukacyjna aktywność polega na tym, by przekaz zapośredniczyć poprzez dane medium, które powinno pełnić funkcje praktyczne. Pedagogiczna „wartość” oraz skuteczność oceniana jest według tego, jak dokładnie i jasno owo medium przekazuje treść komunikatu. W takim ujęciu modelu komunikacji dominuje jednokierunkowy przekaz informacji płyną-

²⁰ J. Bruner, *Kultura edukacji*, s. 68.

²¹ Zob. K. Olbrycht, *Sztuka w działaniach pedagogów*, Katowice 1987, s. 18-19.

cych od nadawcy do odbiorcy. Nadawca jest tu „mądrzejszy”, ma „coś do przekazania”, a rolą odbiorcy jest odczytanie tego przekazu. Jacek Ostaszewski zauważa, iż wiele rozważań na temat sztuki za punkt wyjścia przyjmuje, że sztuka komunikuje w sposób podobny.

Sugeruje to, że dzieło sztuki powinno się oceniać podług tego, jak dobrze przenosi ono znaczenia. Ponadto uznaje się, że dzieło z reguły powinno być użyteczne w bezpośrednim, praktycznym wymiarze naszego życia, ponieważ komunikacja przedstawia, najogólniej rzecz biorąc, działalność praktyczną. W konsekwencji, dzieła sztuki często uznawane są za wartościowe, gdy poruszają ważne tematy lub dotyczą idei filozoficznych. Dzieła „czysto rozrywkowe” są mniej „wartościowe” i nie wydają się pełnić żadnej użytecznej służby. Z tego zasadniczego założenia wywodzi się tradycyjny podział na sztukę „wysoką” i „niską”²².

W moim przekonaniu, traktowanie filmu jako „środka dydaktycznego” jest dość naiwne, gdyż wyklucza aktywność widza w procesie odbioru utworu. W czym zatem tkwi edukacyjny potencjał sztuki filmowej? Czy wyłącznie arcydzieła X Muzy mogą mieć swoją pedagogiczną wartość? Czego i jak uczymy się z filmów?

Interesującym wątkiem w rozważaniach nad wartościami edukacyjnymi filmu jest spojrzenie na możliwości wykorzystania tego fenomenu artystycznego w terapii. Jak zauważa Małgorzata Kozubek, niezwykle ważny w filmoterapii jest efekt,

polegający na poruszeniu wyobraźni i emocji pacjenta oraz na wyciąganiu przez niego wniosków co do własnego życia poprzez świadome utożsamienie się z bohaterem filmu na zasadzie emocjonalnego pokrewieństwa (...) ²³.

W refleksji nad tym zagadnieniem akcentowany jest mechanizm projekcji-identyfikacji (omawiany szeroko w teorii filmu), jako podstawowy w percepcji filmu. Niezwykle istotne jest tu jednak pytanie o jego „uniwersalność”. Czy w ogóle możliwe jest stworzenie zestawu filmów „terapeutycznych”, które mogą być wykorzystywane w określonych sytuacjach (uzależnienie od narkotyków, trudności wychowawcze itp.), jako „modele” radzenia sobie z zaistniałą sytuacją. Czy można przypisać do określonego przypadku film (kryzys w małżeństwie – „Sprawa Kramerów” (1979) reż. R. Benton, problemy z tożsamością płci – „Transamerica” (2005) reż. D. Tucker) i wypisywać w różnych sytuacjach kryzysowych „filmowe recepty na życie”? Zagadnienie to jest bardzo złożone, bowiem nie możemy mówić o widzu „w ogóle”; każdy odbiorca jest indywidualnością, ze specyficznym

²² J. Ostaszewski, *Film i poznanie*, Kraków 1999, s. 102-103.

²³ M. Kozubek, *Projekcja-identyfikacja w procesie filmoterapeutycznym*, [w:] *Kino, film, psychologia*, red. A. Ogonowska, Kraków 2017, s. 30.

bagażem doświadczenia, wrażliwością, wiedzą, tak więc jego percepcja utworu może być różna, mimo pozornych podobieństw sytuacji życiowej, w której się znalazł.

Sądzę, że dla rozważań wynikających z postawionych wyżej pytań o edukacyjny potencjał filmu szczególnie interesującym teoretycznym tłem jest kognitywna teoria filmu. Kognitywiści zakładają, że widz w stosunku do dzieła sztuki jest aktywny. Poszukuje on w dziele wskazówek i reaguje na nie zdolnościami poznawczymi, które nabył poprzez kontakt z innymi dziełami sztuki i w życiu codziennym²⁴. Taki pogląd związany jest z odmiennym usytuowaniem współczesnego uczestnika kultury wobec jej tekstów. Przestaje on być biernym odbiorcą, stając się aktywnym podmiotem złożonej sytuacji semiotycznego dyskursu. Jak zauważa Maryla Hopfinger, czytelnik książki, słuchacz koncertu, czy widz kinowy nie mają wpływu na sam przekaz, który w postaci skończonej wchodzi w społeczny obieg.

Mają jednak wpływ na swój odbiór, a odbiór ten może być aktywny w sferze intelektualnej, skierowany na płodne intertekstualne skojarzenia, na wieloaspektową interpretację²⁵.

Uważam, że bardzo interesujące dla pedagogicznej refleksji nad filmem są poglądy amerykańskiego teoretyka filmu Davida Bordwella²⁶. Jego zdaniem, można wskazać cztery typy znaczeń, które widz tworzy w trakcie odbioru formy filmowej. Pierwszy nazywa **znaczeniem referencyjnym**, które wynika z formy filmowej. Polega ono na tym, iż odbiorca tworząc sens filmu narracyjnego, buduje pewne wersje diegezy czy czasowo-przestrzennego świata oraz kreuje rozwijającą się w nim historię (fabułę). Podczas konstruowania filmowego świata widz nie tylko korzysta z wiedzy o filmowych i pozafilmowych konwencjach, ale także z pojęć przyczynowości, przestrzeni, czasu i pewnych konkretnych informacji. Innymi słowy, rekonstruuje fabułę na podstawie obejrzanego *sjuzetu*.

Widz może wznieść się na poziom abstrakcji, nadać pojęciowe znaczenie lub zakotwiczyć je w konstruowanej fabule, tworząc tym samym **znaczenie eksplcytne**. Znaczenie to może być potraktowane jako „morał” wynikający z fabuły.

Odbiorca może także konstruować **znaczenia implcytne (domniemane)**. Przyjmuje się wtedy, że film „mówi pośrednio”. W tym wypadku odbiorca angażuje się w proces interpretacji obejrzanego fabuły, uwzględniając w niej własną perspektywę.

²⁴ J. Ostaszewski, *Film i poznanie*, s. 104.

²⁵ M. Hopfinger, *Doświadczenia audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*, Warszawa 2003, s. 28.

²⁶ D. Bordwell, *Tworzenie znaczenia*, przekł. W. Godzic [w:] *Interpretacja dzieła filmowego. Antologia przekładów*, red. W. Godzic, Kraków 1993.

Znaczenia symptomatyczne są konstruowane na drodze tego, co film „stara się” ukryć. Te „ukryte” znaczenia mogą być traktowane jako przejaw indywidualnej ekspresji artysty, jego obsesji lub jako przejaw zmian społecznych. Znaczenie symptomatyczne może wskazywać na ekonomiczne, polityczne, czy ideologiczne procesy, które film „komentuje”.

Bordwell zakłada, że aktywność procesu rozumienia tworzy znaczenie referencyjne i eksplicytne, podczas gdy proces interpretacji konstruuje znaczenia implicytne i symptomatyczne. Nie twierdzi on jednak, iż para pojęć rozumienie/interpretacja wiąże się z podziałem pomiędzy „niewinnym spojrzeniem” naiwnego widza a wyspecjalizowanym czytaniem widza „aktywnego” czy „twórczego”.

Widz, oglądający film po raz pierwszy w warunkach „normalnych” może pokusić się o tworzenie znaczeń implicytnych i symptomatycznych, podczas gdy interpretujący krytyk po upływie pewnego czasu od projekcji nadal będzie odszukiwał znaczenia referencyjne i eksplicytne²⁷.

Wspomniany autor podkreśla, iż wszystkie cztery kategorie konstruowania znaczenia są funkcjonalne i heurystyczne, a nie substancjalne i niezależne. Tak więc, istotne są tu kompetencje samego widza, które nie sprowadzają się do wiedzy z dziedziny historii czy teorii filmu, a bardziej do jego doświadczenia, z jakim przystępuje do percepcji filmu. W takiej perspektywie to nie struktura dzieła czy jego „zawartość” decyduje o jego rzeczywistych wartościach. Istotniejsze staje się zaangażowanie odbiorcy w filmowy tekst i sposób jego odczytania. Zatem, edukacyjny potencjał utworu nie „tkwi w dziele”, to odbiorca decyduje o jego „poziomie”.

Wydaje się, że tradycyjnie upatrywano możliwości wykorzystania sztuki filmowej w działaniach edukacyjnych w umiejętności konstruowania znaczeń referencyjnych i na ich podstawie znaczeń eksplicytnych, a więc „rozumienia” utworu. W takiej perspektywie „przygotowany” widz, to taki, który potrafił odczytać zawarty przez autora w utworze przekaz. Należało mu dostarczyć wiedzy umożliwiającej zrozumienie „co autor chce powiedzieć”. Nie dotyczyło to zresztą wyłącznie filmu. Utwór był „wartościowy wychowawczo” o ile stawał się „wehikułem” przenoszenia treści zgodnych z kulturą dominującą. W pewnym sensie przypominał tablicę, na której wykładano zasady obowiązującej ideologii, a autorytety wskazywały utwory „wartościowe” i „szkodliwe” z edukacyjnego punktu widzenia. Łatwo zauważyć, że takie stanowisko zakładało pasywność odbiorcy w zakresie konstruowania znaczeń tekstu, gdyż o nich decydował nadawca (autor). Dostrzega to Jolanta Kruk, pisząc, iż w obszarze pedagogiki tekst traktowany jest przeważnie jako dzieło zamknięte.

²⁷ Tamże, s. 14-15.

Konsekwencją takiego podejścia jest dążenie do odnalezienia metody pozwalającej na jednoznacznie poprawne jego odczytanie. Sytuacja ta wynika z przeświadczenia, iż pomiędzy dziełem a jego odbiorcą powinna zachodzić relacja jednoznaczności²⁸.

Bliskie mi jest jednak stanowisko Wiesława Godzica, którego zdaniem współczesny widz bierze udział w „dialogu” z obecnym tekstem fikcyjnym i sytuuje go w innym miejscu i przestrzeni niż on sam się przedstawia²⁹. Takie założenie uwidacznia się w perspektywie badawczej studiów kulturowych, gdzie tekst nie jest rozumiany po prostu jako napisane słowa, rozumiane w swoich sensach, lecz wszystkie możliwe ich znaczenia. Włączane są w to znaczenia wytworzone przez obrazy, dźwięki, przedmioty (np. ubrania) i różnego rodzaju aktywność (jak taniec i sport). Ponieważ obrazy, dźwięki, jak i obiekty są systemami znaków, które mają pewną wymowę, podobnie jak język, możemy traktować je jak teksty kulturowe. Biorąc więc pod uwagę fakt, iż odczytywanie tekstów kulturowych może być każdorazowo inne, znaczenia nadawane im przez krytyków nie muszą być identyczne z tymi, jakie są tworzone przez aktywną publiczność. Innymi słowy, krytycy są tylko „specyficznymi wychowanymi czytelnikami”³⁰. Trafnym komentarzem powyższych słów są spostrzeżenia Marcusa Banksa, iż spora część prac naukowych na temat filmu czy w ogóle sztuk pięknych z dużą dozą pewności przypisuje obrazom „znaczenia” oparte zwykle na ich odczytaniu przez samego badacza, bez pytania odbiorców, co obrazy te znaczą dla nich³¹.

Ponadto, teksty są polisemiczne, a więc zawierają możliwości przekazywania różnych znaczeń, jakie mogą być powołane przez aktywnego odbiorcę w obrazach i słowach. W tej perspektywie istotne wydaje się badanie sposobów, w jakich tekst funkcjonuje w przestrzeni społecznej, gdyż nie można po prostu „odczytać” (przez jego analizę) znaczenia, jakie zostanie mu nadane przez publiczność. Tworzone są one bowiem w wyniku gry mającej miejsce między tekstem a czytelnikiem³². Znaczenia powstają w wyniku interakcji tekstu z odbiorcą. Można tu przywołać dokonane przez Rolanda Barthesa rozróżnienie między dziełem i tekstem. Jego zdaniem, dzieło jest materialne, a tekst pozamaterialny, w związku z czym tekst staje się jakby czystym przekazem – czymś, co może być przenoszone przez różne nośniki, bo nie ma materialności. Dzieła mają autorów, natomiast teksty ich nie mają – teksty są strumieniami znaczeń, przepływającymi i łączącymi się z innymi

²⁸ J. Kruk, *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, Kraków 1998, s. 27.

²⁹ W. Godzic, *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Kraków 1996, s. 48.

³⁰ C. Barker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, przekł. A. Sadza, Kraków 2005, s. 11.

³¹ M. Banks, *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, przekł. P. Tomaszewski, Warszawa 2009, s. 73.

³² C. Barker, *Studia kulturowe*, s. 11.

znaczeniami, które mogą być dowolnie komponowane³³. Znacznie ważniejsza staje się w odbiorze filmu *interpretacja*, a więc zgodnie z ujęciem Bordwella umiejętność konstruowania znaczeń implicytnych i symptomatycznych.

Na czym polega edukacyjny wymiar tworzenia wspomnianych znaczeń? W budowaniu ich ważne staje się konfrontowanie ukazanych w utworach sytuacji i konfliktów z innymi tekstami, a także doświadczeniami odbiorców. Istotniejsza staje się umiejętność refleksji nad nim. Należy zaznaczyć, że nie ma w tym wypadku jednego „właściwego” odczytania tekstu. W pewnym sensie własna biografia odbiorcy staje się tu punktem odniesienia do historii opowiedzianej w filmie. Interesująca jest tu perspektywa uczenia się, nakreślona przez Knuda Illerisa, który zwraca uwagę, że biograficzność

to coś, co dotyczy sposobu, w jaki postrzegamy i interpretujemy nasze życie w odniesieniu do szans, które mamy, i wyborów, których dokonujemy. Z tego powodu biograficzność może być rozumiana jako ogólna rama dla uczenia się poprzez refleksyjność, która po rozpadzie zewnętrznych, tradycyjnych ram zorientowanych na normy, podtrzymuje i spaja rozumienie siebie i własnej tożsamości jednostki³⁴.

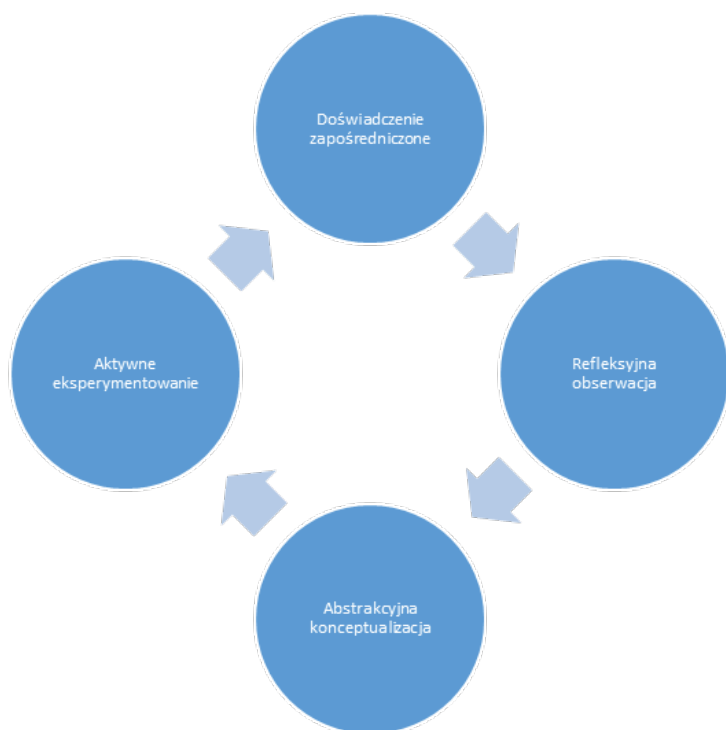
W takim ujęciu, przy odbiorze dzieła ważniejsze staje się to, „z czym” odbiorca „przychodzi” do filmu, jakie jest jego doświadczenie życiowe, zaplecze intelektualne, wrażliwość emocjonalna, a nawet czas projekcji. Fikcyjny świat staje się „poligonem”, w którym przewidywane i ukazywane są sytuacje, problemy oraz możliwości ich rozwiązywania w rzeczywistości.

Relacjonując koncepcję uczenia się transformatywnego J. Mezirowa, K. Illeris podkreśla, że obejmuje ona również zmieniające się wzory działań jednostki, w których ważne jest przekształcanie struktur poznawczych³⁵. Uczenie się nie polega na prostym gromadzeniu faktów, ważniejsze są w nim zmiany zachodzące w jednostkach. Filmy dostarczają doświadczenia zapośredniczonego, które często ułatwia wspomniane przekształcanie struktur poznawczych, odzwierciedlają bowiem rozmaite aspekty życia społecznego. Opowiedziane w filmach historie nie tylko opisują rzeczywistość, ale także „wpisują się” w świat uczestników życia kulturalnego. Pozwalają na konfrontację ich własnych doświadczeń z sytuacjami przedstawianymi w filmowych opowieściach. Wydaje się, że można nawiązać tu do przywołanego wcześniej „cyklu uczenia się” D. Kolba, gdzie doświadczenie konkretne zostaje zastąpione przez doświadczenie zapośredniczone:

³³ G. Dziamski, *Przyszłość sztuki i estetyczna anestezja*, [w:] *Kultura i sztuka u progu XXI wieku*, red. S. Krzemień-Ojak, Białystok 1997, s. 266.

³⁴ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, przekł. A. Jurgiel i in., Wrocław 2006, s. 105.

³⁵ Tamże, s. 67.



Refleksja nad obejrzanym filmem w pewnym sensie przypomina sytuację uczenia się w terapii, o której wspomina Carl Rogers. Jego zdaniem, w procesie terapii sztywne postrzeganie przez klienta siebie samego i innych rozluźnia się i staje się bardziej otwarte na rzeczywistość.

Sztywny sposób postrzegania znaczeń własnego doświadczenia ulega zrewidowaniu i klient podaje w wątpliwość wiele „faktów” ze swojego życia, odkrywając, że pozostawały „faktami” tylko dlatego, że je za takie uważał³⁶.

Podobnie odbiorca filmowy odkrywa często uczucia, których sobie wcześniej nie uświadamiał, przeżywa zarówno te emocje, których się boi, jak i te, które akceptuje. Istotną staje się jego „interakcja” z opowiadaną historią. Jak zauważa cytowany już wielokrotnie w tym tekście J. Bruner, zaludniamy nasz świat postaciami z gatunków narracyjnych, pojmujemy sens zdarzeń poprzez nadawanie im formy komedii, tragedii, ironii i romansu³⁷. Często nie uświadamiamy sobie, jak bardzo oglądane w filmach historie pomagają nam rozu-

³⁶ C. Rogers, *O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, przekł. M. Karpiński, Poznań 2002, s. 349.

³⁷ J. Bruner, *Kultura edukacji*, s. 190.

mieć naszą przeszłość i planować przyszłość. Innymi słowy, opisując i komentując nasz świat, jednocześnie pomagają nam konstruować naszą własną tożsamość. Uczymy się z nich życia, poznając rozmaite hierarchie wartości, a dylematy moralne bohaterów skłaniają nas do zastanowienia się nad własnym systemem norm. Tak więc, często „zwykły film” może prowokować do refleksji, wykraczających poza prostą rekonstrukcję fabuły. Stanowić może początek pokonywania skomplikowanej drogi labiryntu sensu.

Sądzę, że poszukując sposobów wykorzystywania filmu w działaniach edukacyjnych, warto odejść od opisywanego wcześniej modelu komunikacyjnego, traktującego odbiorcę jak naiwne dziecko, które bezrefleksyjnie przyjmuje przekazywane treści. Pewną alternatywą do traktowania sztuki filmowej jako „nośnika” przekazu pożądanych treści jest próba podejścia hermeneutycznego, w którym filmowy tekst jest „partnerem” w dialogu. Jak można rozumieć „dialog z filmem”?

Posługując się typologią Martina Bubera, Urszula Ostrowska wskazuje trzy odmiany dialogu: **dialog prawdziwy**, **dialog techniczny** i „**przebrany za dialog monolog**”³⁸. W **dialogu prawdziwym** każdy uczestnik rzeczywiście obejmuje myśl drugiego lub drugich w ich bycie i sposobie bycia, i zwraca się do nich z zamiarem ustanowienia między sobą i nimi żywej wzajemności. **Dialog techniczny** wynika z potrzeby rzeczowego porozumienia się. W „**zamaskowanym monologu**” każdy uczestnik spotkania „rozmawia sam ze sobą”; jest to dyskusja, której nie określa ani potrzeba zakomunikowania czegoś czy dowiedzenia się czegoś, ani potrzeba wywarcia na kogoś wpływu lub nawiązania kontaktu, lecz wyłącznie pragnienie potwierdzenia własnego samopoczucia – lub wzmocnienia go³⁹. Wydaje się, że można w analogiczny sposób wskazać potencjalne sposoby traktowania filmu jako partnera w dialogu. Wspomniany wcześniej model komunikacyjny sztuki przypomina przebrany za dialog monolog, w którym wnioski są już postawione, a widzowi wolno tylko do nich dochodzić.

Możliwy jest także **dialog techniczny**, który ma swoje uzasadnienie w przypadku analizy charakterystycznej dla krytyki filmowej. Przyjrzyjmy się takiej sytuacji.

W odniesieniu do filmu fabularnego istotne są trzy kwestie dotyczące jego recepcji: **rozumienie**, **analiza** i **interpretacja**. Tradycyjnie „przygotowany” odbiorca musiał swobodnie poruszać się po wypracowanych w kinie „klasycznym” konwencjach, znać jego reguły narracyjne i stylistyczne oraz umieć dokonać rekonstrukcji fabuły na podstawie przedstawionego *sjużetu*, tak więc **rozumieć** film, to umieć streścić fabułę; odpowiedzieć: *kto, co, gdzie, kiedy, dla-*

³⁸ Zob. U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000, s. 59.

³⁹ Tamże, s. 60.

czego. Mirosław Przyłipiak zwraca uwagę, że „kino stylu zerowego” funkcjonowało na następujących zasadach: jednoznaczności i zrozumiałości, realizmu i obiektywizmu, przezroczystości formalnej, kierowania emocjami. Były one podstawą, na której opierał się język „filmowej mowy codziennej”⁴⁰. Odbiorca powinien znać zasady filmowego opowiadania, by poddawać się jemu, przeżywać dostarczane mu emocje, rozumieć (w sposób jednoznaczny) przekaz.

Analiza wiąże się najczęściej z wielokrotnym, krytycznym oglądaniem filmu; musi być także „metodą” – polegającą na przykład na rozbiciu fabuły na czynniki pierwsze i zestawieniu ich w innej kolejności. Te dwie pierwsze kategorie wymagają zazwyczaj (choć nie zawsze) formalnego przygotowania widza. Tu bardzo ważne są estetyczne kompetencje odbiorcy, związane ze znajomością podstaw historii i teorii filmu. Najciekawsze konsekwencje dla edukacyjnego kontekstu „X Muzy” ma jednak ostatnia z nich – interpretacja. We współczesnym kinie nabiera ona wręcz zasadniczego znaczenia.

Ewelina Nurczyńska-Fidelska używa połączenia dwóch pojęć, jak: **analiza i interpretacja**. Autorka przyjmuje stanowisko zakładające interpretację wyższym stopniem operacji z tekstem, dostrzega w nim ostatnie stadium analizy, a jednocześnie jej syntezę. Dlatego, łączne stosowanie dwóch pojęć – analizy i interpretacji – określa dwustopniowość działań⁴¹.

Na poziomie **analizy**, będącej formą opisu utworu filmowego, interesuje nas opis:

- 1) specyficznych dla wypowiedzi filmowej relacji zachodzących pomiędzy tworzywami oraz opis układów zachodzących w ramach jednego tworzywa, zwłaszcza tworzywa obrazu (montaż obrazu, montaż dźwięku, ustalenia i ruchy kamery, a więc forma filmowej wypowiedzi);
- 2) rzeczywistości przedstawionej;
- 3) kompozycji utworu;
- 4) utworu w kontekście macierzystym i teorii filmu.

Na poziomie **interpretacji**, której cechą jest pytanie „dlaczego?”, dojdziemy do:

- 1) rekonstrukcji ukrytej koncepcji utworu;
- 2) odniesienia tej rekonstrukcji – hipotezy do kontekstu macierzystego – filmowego i ogólnokulturowego oraz do teorii filmu;
- 3) syntezy wstępnych działań analitycznych⁴².

W stanowisku autorki zwraca uwagę akcentowanie kompetencji estetycznych odbiorcy. Ważne jest tu jego przygotowanie do oceny filmu, tak więc wartościowanie utworu zostaje „ukierunkowane”. Widz wyposażony

⁴⁰ M. Przyłipiak, *Kino stylu zerowego. Z zagadnień estetyki filmu fabularnego*, Gdańsk 1994, s. 55-117.

⁴¹ E. Nurczyńska-Fidelska, *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*, Łódź 1989, s. 146.

⁴² Tamże.

w kompetencje będące rodzajem wiedzy technicznej, staje się niejako „małym krytykiem” (podobnie jak dziecko z zestawem „małego mechanika”). Analizując filmowy tekst, odbiorca posługuje się w pewnym sensie „teoretycznym algorytmem” prowadzącym do celu. Wiedza ta sprzyja dialogowi technicznemu i pozwala ocenić utwór pod względem artystycznym (montaż, dźwięk, scenariusz, scenografia itp.), jednak wydaje się, że to co „zostaje” po projekcji, co powoduje, że dany obraz zapamiętujemy, nie zawsze związane jest z jego estetycznym wyrafinowaniem (choć może ono być tu pomocne). Warto zaznaczyć, że film obiektywnie „dobry”, cieszący się uznaniem krytyki, niekoniecznie musi „trafiać” do widza i „dać mu do myślenia”.

Najciekawszy i najważniejszy z edukacyjnego punktu widzenia jest tu dialog prawdziwy. Katarzyna Rosner analizując koncepcję doświadczenia hermeneutycznego H.G. Gadamera, zwraca uwagę, że teorie interpretacji traktowały teksty jako przedmioty, które trzeba poznać. Na przykład, teorie przeżycia estetycznego nie ograniczały jego rezultatów do celów czysto poznawczych; jednak za warunek poprawności, adekwatności przeżycia uznawały trafne rozpoznanie własności stojącego przed odbiorcą dzieła sztuki⁴³. Interpretacja hermeneutyczna przeciwstawia się tradycyjnym modelom interpretacji nie w szczegółach, lecz w kwestiach zasadniczych.

Z Gadamerowskiej krytyki interpretacji obiektywizujących wynika bowiem odrzucenie postulatu estetyki, by przeżycie „dochowało wierności dziełu”, „oddawało sprawiedliwość jego strukturze”. W koncepcji doświadczenia hermeneutycznego odnajdujemy inny postulat: prawdziwa interpretacja ujmie dzieło jako odpowiedź na pytanie, które dla nas samych stanowi problem. (...) W istocie, hermeneutyczna koncepcja interpretacji staje w obronie potocznych, rozpowszechnionych sposobów obcowania ze sztuką (...), przeciw normom, jakie na te procesy odbiorcze usiłuje nałożyć refleksja teoretyczna. Normy te praktycznie nie funkcjonują poza wysokim obiegiem kultury, tj. obiegiem koneserskim, nastawionym na wartości formalne, autoteliczne i zakładającym świadomość konwencji artystycznych⁴⁴.

Katarzyna Rosner zwraca uwagę na dwa modele interpretacji tekstowej, jakie można wskazać w humanistyce. Pierwszy – **psychologiczny** – traktuje obcowanie z tekstem jako zapośredniczone obcowanie z jego autorem. Znaczenie tekstu jest utożsamiane z tym, jakie nadał mu jego twórca. Interpretacja ta odwołuje się do biografii autora, dokumentów z jego życia jako do kontekstu interpretacji⁴⁵. Model **historyczny** znaczenie tekstu utożsamia ze znaczeniem, jakie miał on dla swego pierwotnego, współczesnego jego powstania odbiorcy.

⁴³ K. Rosner, *Hermeneutyka jako krytyka kultury*. Heidegger, Gadamer, Ricoeur, Warszawa 1991, s. 169-170.

⁴⁴ Tamże, s. 170-172.

⁴⁵ Tamże, s. 159.

Interpretacja historyczna pragnie dociec, co tekst naprawdę znaczył – nie w znaczeniu autora, lecz dla jego współczesnych. Tekst traktowany jest tu przede wszystkim jako źródło wiedzy o epoce, którą reprezentuje i której daje świadectwo⁴⁶.

Obydwa modele są przez Gadamera odrzucane. Jego zdaniem, znaczenie tekstu wykracza poza znaczenie, jakie miał on dla swego autora, bowiem interpretując go, zainteresowani jesteśmy tym, co ten tekst mówi *nam*.

Nie tylko czasami, lecz zawsze sens tekstu przerasta jego autora. Dlatego rozumienie nie jest tylko postępowaniem odtwórczym, ale ma zawsze również twórczy charakter⁴⁷.

Aby tekst z przeszłości do nas przemówił, musimy go odnieść do naszego świata i naszego historycznego horyzontu, dlatego możemy mówić również o modelu **hermeneutycznym** interpretacji tekstu.

Taka postawa, w przeciwieństwie do interpretacji historycznej, zmierzającej do rekonstrukcji pierwotnego znaczenia, bierze pod uwagę nie tylko historyczność tekstu, lecz także historyczność interpretującego⁴⁸.

Zdaniem Gadamera, ważna jest postawa otwartości interpretującego. Postawa ta, nakierowana na prawdę tekstu, oznacza odniesienie tego, co tekst mówi, nie do epoki jego powstania, lecz do rzeczywistości odbiorcy.

Prawda tekstu nie jest bowiem wiedzą o przeszłości, lecz prawdą, która ważna jest teraz i dla nas, którzy ten tekst czytamy⁴⁹.

Andrea Folkierska zwraca uwagę, iż wejście w dialog z tekstem oznacza, że przyjmujemy wobec tekstu taką samą postawę, jak w bezpośrednim dialogu:

tekst jest jakimś „ty”, który mówi do mnie. Tak samo jak w bezpośrednim dialogu to, co tekst mówi, jest odpowiedzią na jakieś pytanie. Rozumienie tekstu polega na tym, że rozumiemy to pytanie. Jednak w dialogu z tekstem, inaczej niż w dialogu bezpośrednim, to my sami musimy zrekonstruować pytanie, na które tekst jest odpowiedzią. Rozumienie tego pytania, tzn. jego rekonstrukcja, jest możliwa właśnie dzięki temu, że tekst jest odpowiedzią na to pytanie⁵⁰.

Różni czytelnicy mogą zatem postawić dziełu rozmaite pytania. Podjęcie dialogu z dziełem sprzyja wspomnianemu wcześniej „uczeniu się w terapii”.

⁴⁶ Tamże.

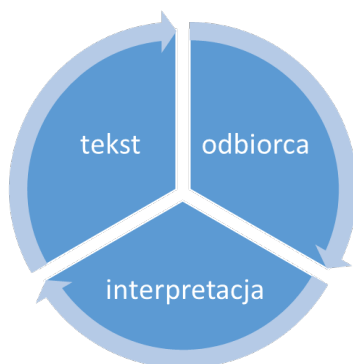
⁴⁷ H.G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Kraków 1993, s. 282.

⁴⁸ K. Rosner, *Hermeneutyka*, s. 161.

⁴⁹ Tamże, s. 163.

⁵⁰ A. Folkierska, *Kształcząca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 172.

Odchodząc od linearnego modelu komunikacyjnego, ów dialog może ilustrować taki schemat:



Refleksje te można swobodnie odnieść do tekstu filmowego, przy czym poziom estetycznego wyrafinowania utworu stanowi kwestię drugorzędą. Ważniejsze jest to, co odbiorca „zrobi” z opowiedzianą historią niż to, jak jest ona opowiedziana. Wejście w „dialog z filmem” prowadzi do aktywności widza, prowokuje interakcję z tekstem, która ma swój edukacyjny wymiar. Trawestując myśl Johna Wagnera: „Patrzenie na fotografie może być przedsięwzięciem równie twórczym, co ich wykonywanie”⁵¹, można powiedzieć, że oglądanie filmów może być zajęciem równie twórczym, co ich realizacja. Pozostaje jednak pytanie odnośnie możliwości przygotowania widza do takiego „dialogowego” odbioru. Wydaje się, że najistotniejsza jest tu przede wszystkim jego refleksyjność oraz „horyzont doświadczenia”, bowiem „techniczna” wiedza krytyka filmowego jest tu mało przydatna.

BIBLIOGRAFIA

- Banks M., *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, przekł. P. Tomaszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Barker C., *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, przekł. A. Sadza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Barney D., *Spółeczeństwo sieci*, Wydawnictwo Sic! Warszawa 2008.
- Bordwell D., *Tworzenie znaczenia*, przekł. W. Godzic, [w:] *Interpretacja dzieła filmowego. Antologia przekładów*, red. W. Godzic, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1993.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzozowska-Tereszkiewicz, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.

⁵¹ Zob. P. Sztompka, *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa 2005, s. 8.

- Brzezińska A., *Edukacyjny kontekst kultury popularnej – pozytywne oblicza starości we współczesnym polskim filmie fabularnym*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna – współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, red. W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1963.
- Dominice P., *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, przekł. M. Korytowska, Łódź 2006.
- Dziamski G., *Przyszłość sztuki i estetyczna anestezja*, [w:] *Kultura i sztuka u progu XXI wieku*, red. S. Krzemień-Ojak, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1997.
- Folkierska A., *Kształcząca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995.
- Gadamer H.G., *Prawda i metoda, Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Wydawnictwo Inter Esse, Kraków 1993.
- Godzic W., *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 1996.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Hopfinger M., *Doświadczenia audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*, Wydawnictwo Sic! Warszawa 2003.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.
- Jakubowski W., *Media, tożsamość i edukacja*, [w:] *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*, red. W. Jakubowski, S. Jaskulska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Jakubowski W., *Sztuka filmowa jako miejsce uczenia się*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna – współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, red. W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Jankowski D., *Aktywność kulturalna i autoedukacja*, [w:] *Podstawy edukacji dorosłych*, red. D. Jankowski, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1996.
- Jarvis P., *Paradoxes of Learning: On Becoming an Individual in Society*, Jossey-Bass, San Francisco 1992.
- Kleszcz-Szczyrba R., *Wybrane cechy pacjenta i terapeuty a powodzenie psychoterapii na przykładzie filmu „Buntownik z wyboru” (Good Will Hunting)*, [w:] *Psychologiczna praca z filmem*, red. M. Brol, A. Skorupa, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
- Kolb D., *Experimental Learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1984.
- Kozubek M., *Projekcja-identyfikacja w procesie filmoterapeutycznym*, [w:] *Kino, film, psychologia*, red. A. Ogonowska, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2017.
- Kruk J., *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- Malewski M., *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2006, 2.
- Nurczyńska-Fidelska E., *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1989.
- Olbrycht K., *Sztuka a działania pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1987.
- Ostaszewski J., *Film i poznanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.

- Przylipiak M., *Kino stylu zerowego. Z zagadnień estetyki filmu fabularnego*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1994.
- Przylipiak M., *Poetyka filmu dokumentalnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku, Gdańsk – Słupsk 2004.
- Rachwaniec-Szczecińska Ż., *Żyję cicho krwawiąc – problem zachowań samobójczych wśród młodzieży na przykładzie filmu „Sala samobójców”*, [w:] *Psychologiczne prace z filmem*, red. M. Brol, A. Skorupa, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
- Rogers C.R., *O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, przekł. M. Karpiński, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002.
- Rosner K., *Hermeneutyka jako krytyka kultury. Heidegger, Gadamer, Ricoeur*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1991.
- Sztompka P., *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Thompson J.B., *Media i nowoczesność. Społeczna teoria mediów*, przekł. I. Mielnik, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2006.
- Trzebiński J., *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.