

Witold Jakubowski
(Uniwersytet Wrocławski)

Wychowanie filmowe *versus* film w wychowaniu, czyli o możliwych strategiach wykorzystania sztuki filmowej w edukacji

Film od początku swego istnienia interesował pedagogów¹. „Najważniejsza ze sztuk”, jak ujmował X muzyę klasyk, którego dziś nie wypada już cytować, skrywała ponadprzeciętny potencjał socjalizacyjny i edukacyjny. O ile inne pomysły wspomnianego klasyka nie wytrzymały próby czasu, to w tym jednym przypadku można mu przyznać rację, film bowiem nie tylko stał się nową dyscypliną sztuki, zapoczątkował także proces audio-wizualizacji współczesnej kultury, wzmocniony po latach przez telewizję, a później rozwój technologii komputerowych.

Refleksja pedagogiczna nad kompetencjami odbiorcy filmowego była prowadzona od dawna. Jak zauważa Patrick J. Brunet, edukacja w zakresie mediów pojawiła się jako reakcja na ekspansję sztuk audiowizualnych. „We wszelkich swoich formach: technologicznych, kulturalnych, kreatywnych, estetycznych, komunikacja audiowizualna konfrontuje człowieka ze wszystkimi jego aspektami: fizjologicznymi, intelektualnymi, psychologicznymi, uczuciowymi, a nawet duchowymi. Celem tej edukacji jest rozwinięcie zmysłu krytycznego wobec wytworów wizualnych i dźwiękowych, które nas otaczają, by popierać bardziej odpowiedzialne zachowania konsumentów”².

W literaturze pedagogicznej można dostrzec kilka strategii edukacyjnych wobec filmu. Wynikają one z szerszej refleksji nad związkami sztuki i edukacji, często wykorzystując ugruntowany na tych obszarach „punkt widzenia”. Poszukując możliwych nowych ujęć, warto przyjrzeć się tym stanowiskom.

¹ W artykule tym wykorzystuję rozważania zawarte w moich wcześniejszych tekstach: Witold Jakubowski, *Wychowanie estetyczne vs. edukacja przez sztukę, czyli kilka refleksji o edukacyjnym potencjale sztuki popularnej*, [w:] *Kultura popularna – tożsamość – edukacja*, red. Daria Hejwosz, Witold Jakubowski, Kraków 2010; idem, *Sztuka filmowa jako miejsce uczenia się* [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna – współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, red. Witold Jakubowski, Kraków 2012.

² Patrick J. Brunet, *Obraz filmowy a obraz telewizyjny. Związki i perspektywy*, tłum. I. Ostaszewska, [w:] *Pejzaże audiowizualne. Telewizja – wideo – komputer*, red. Andrzej Gwóźdź, Kraków 1997, s. 215.

Katarzyna Olbrycht wskazuje na kilka sposobów traktowania relacji, jakie zachodzą między wychowaniem a sztuką w zależności od poziomu ogólności rozumienia obu kategorii. I tak, na najniższym poziomie (wąskie rozumienie wychowania) sięga się po sztukę rozumianą głównie jako dzieła i arcydzieła, które wykorzystywane są jako „środki wychowania, najczęściej występujące w funkcji ilustracji”³. Na poziomie najwyższym sztuka i wychowanie są związane z ideą „wychowania przez sztukę [...] jako wielostronnego oddziaływania na człowieka przez specyficzne znaki i wartości [...] oraz – rzadziej – z ideą »wychowania dla sztuki«, mieszczącego się w zakresie tzw. wychowania do kultury, w tym kultury symbolicznej”⁴.

Jak zauważa wspomniana autorka, pierwsza z relacji ma w ocenie praktyków wychowania charakter wzorcowy i umożliwia „formułowanie konkretnych reguł o charakterze metodycznym, na przykład jakiej sztuki (których dzieł) »użyć« w konkretnej sytuacji wychowawczej czy dydaktycznej”⁵. Można też mówić o trzecim wariantcie, w którym mamy do czynienia z rozumieniem wychowania w sensie szerokim i sztuki w sensie wąskim. U źródeł tej relacji leży założenie, że „kontakt z »dobrą sztuką« ma pozytywny wpływ na każdego człowieka, a więc zapewnienie takiego właśnie kontaktu jest wychowawczo korzystne i wskazane. Kryterium wyboru »dobrej sztuki« stanowi najczęściej fakt umieszczenia jej w programach szkolnych i szerokiego upowszechniania w społeczeństwie”⁶.

Irena Wojnar zwraca uwagę na dwa modele wychowania moralnego przez sztukę. Pierwszy z nich, określony jako afirmatywny, czyli oddziałujący jednoznacznie, oparty byłby na przekonaniu, że przekazywane w dziele wartości mogą bezpośrednio działać na odbiorcę. Polega on na „kierunkowym organizowaniu uczuć i wyobraźni, dzięki pewnemu utożsamianiu się odbiorcy z sugestywnie prezentowanymi postaciami bohaterów. Są oni nosicielami określonych wartości czy ideałów, a działanie tych postaci na odbiorcę wynika z pobudzania uczuć aprobaty i sympatii”⁷. To przekazywane treści oraz ich charakter decydują o wychowawczych wartościach sztuki. Zdaniem zwolenników tej koncepcji, sztuka osiąga efekt pozytywny o tyle tylko, o ile wyraża takie właśnie pozytywne wartości.

Dруга koncepcja to model dramatyczny. Czerpie z doświadczeń wstrząsających, skłaniających do krytycznej refleksji, przemyśleń, wymagający od odbiorcy pewnego doświadczenia życiowego. Takie wartości niesie „sztuka pozbawiona bezpośrednich wskazówek moralnego

³ Katarzyna Olbrycht, *Sztuka a działania pedagogów*, Katowice 1987, s. 18.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*, s. 19.

⁷ Irena Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1984, s. 243.

postępowania, pozbawiona bohaterów modelowych, przedstawiająca natomiast uwikłania człowieka w sytuacje trudne, najczęściej bez wyjścia, kończące się klęską lub śmiercią⁸. Jak pisze dalej autorka, model dramatyczny „pokazuje świat okrutny i groźny, ale – **interpretowany na przykładach naprawdę wielkiej sztuki** [podkr. moje –W.J.] – zmusza do wytwarzania własnej moralności, pobudza osobiste sumienie moralne każdego człowieka. Zamiast oceny inspiruje chęć rozumienia: świata, drugiego człowieka, samego siebie”⁹.

W obu przytoczonych stanowiskach zauważalne jest akcentowanie wychowawczego potencjału jedynie „dobrej” sztuki. Interesujące jest pytanie, czy tylko „naprawdę wielka sztuka” jest w stanie prowokować do refleksji i inspirować chęć rozumienia świata i siebie? Czy rzeczywiście „fakt umieszczania w programach szkolnych” gwarantuje poziom artystyczny dzieła? Jakie są kryteria jej różnicowania? Wreszcie: co decyduje o jej edukacyjnym potencjale?

Z „wielką” sztuką wiązano kanon dorobku artystycznego minionych pokoleń. Chroniono go w świątyniach, operach, teatrach, muzeach. W tych miejscach można było kontemplować ponadczasowe dzieła mistrzów. Tworzyła się przy tym aura *sacrum*. To instytucjonalne kryterium wyodrębniania zjawisk kulturowych ułatwiało klasyfikację dzieł sztuki. Kryterium wydawało się oczywiste: „to, co jest w muzeum, jest sztuką”. Utwory „wartościowe” wyodrębniano ze względu na „zawartość”, a instytucje edukacyjne miały na celu nauczanie ich poprawnej interpretacji. Dotyczyło to sztuki wszelkiego rodzaju i jakiegokolwiek odstępstwa od „poprawności” interpretacji były oceniane negatywnie¹⁰. Tak więc nawet, jeżeli zakładano pewną „pedagogiczną prowokację”, to była ona kontrolowana przez sposób czytania tekstu oraz jego „jakość”. Innymi słowy, wartościowa jest sztuka wskazywana przez autorytety, zgodnie z przyjętymi „obiektywnymi” kryteriami oceny. Kryteria te jednak często są absolutyzowane i wykluczają sposoby wartościowania inne niż te, które narzuca kultura dominująca. Jak zwracają uwagę Joe L. Kincheloe i Peter McLaren, „nauczyciele traktują wiedzę konstruowaną nieformalnie poza kulturą szkolną jako zagrożenie wobec uniwersalistycznego i zdecydowanie europocentrycznego ideału kultury wysokiej, który tworzy podstawy szkolnego programu nauczania”¹¹. Na pierwsze z postawionych

⁸ *Ibidem*, s. 244.

⁹ *Ibidem*, s. 247.

¹⁰ Lapidarnie ilustruje to wypowiedź Igora Strawińskiego: „Moja muzyka jest do »odczytania«, do »wykonania«, ale nie dla interpretacji” (cyt. za: Wojciech Siwak, *Estetyka rocka*, Warszawa 1993, s. 9).

¹¹ Joe L. Kincheloe, Peter McLaren, *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln, Warszawa 2009, s. 446.

wcześniej pytań można odpowiedzieć przecząco. Dzieła kultury literackiej i filmowej, które umieszczane są w programach szkolnych, ilustrują przede wszystkim preferencje oraz wrażliwość autorów tych programów. Sztuka popularna natomiast odsuwana jest tam, „gdzie jej miejsce”, czyli poza mury szkoły. Sprzyja to oddalaniu się tej instytucji od „prawdziwego” (cokolwiek ten termin oznacza) świata, w którym żyje młodzież – jej rozterek, dylematów dotyczących wartości oraz problemów.

Interesujące jest pytanie o przyczyny niechęci pedagogów do kultury popularnej. Wydaje się, że jednym z jej powodów jest specyficzna przyjemność, która towarzyszy jej odbiorowi. John Fiske w swojej pracy *Television Culture* przywołuje rozróżnienie pomiędzy *jouissance* i *plaisir*, czyli dwoma odmiennymi typami przyjemności, które wyodrębnił Roland Barthes¹². *Jouissance* tłumaczona jest jako „rozkosz”, „ekstaza” (na przykład seksualna). Ponieważ ma ona charakter zmysłowy, wręcz cielesny, można powiedzieć, iż bliższa jest naturze. *Plaisir* natomiast jest przyjemnością „kontrolowaną” przez kulturę. Z kulturą popularną wiązać należy ten pierwszy typ przyjemności. Emocje, jakie towarzyszą odbiorcom podczas percepcji utworów kultury popularnej, określane są jako „wstydlive”. Dość obrazowo ilustruje to stwierdzenie Karola Irzykowskiego z lat dwudziestych ubiegłego wieku, kiedy pisał, iż współczesny Europejczyk „używa kina, lecz się go wstydzi”.¹³ Słowa te obrazują także społeczną hipokryzję często związaną z funkcjonowaniem kultury popularnej. Lubimy doświadczać wytwarzanych przez nią „zakazanych” przyjemności, jednocześnie zazwyczaj publicznie deklarujemy swoją dla nich pogardę.

Uważam, iż jest to bardzo ważny wątek w rozważaniach nad zadaniami nowoczesnej edukacji kulturalnej, w której kształcenie artystyczne i estetyczne odgrywa jedną z głównych ról. Nie musimy uczyć się „naturalnych” przyjemności, jakie odczuwamy podczas kontaktu z kulturą popularną. Szkoła natomiast, jak i inne instytucje prowadzące edukację kulturalną, kładą nacisk na nauczenie czerpania przyjemności typu *plaisir*, która związana jest ze znajomością konwencji, umiejętnością czytania tekstów opartych na kodach o „wąskim spektrum oddziaływania”¹⁴. Jak zauważa Fiske, „kody wąskie przeznaczone są dla określonej, wąskiej publiczności – zazwyczaj jest to publiczność, która przyswoiła sobie te kody dzięki nauce. Odróżnia się je od kodów ograniczonych (które również mogą być rozumiane tylko przez wąską publiczność) dzięki temu, że nie opierają

¹² John Fiske, *Television Culture*, London and New York 1987, s. 228–229.

¹³ Karol Irzykowski, *X Muza*, Warszawa 1924, s. 9.

¹⁴ Zob. John Fiske, *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, tłum. A. Gierczak, Wrocław 1999, s. 100.

się one na wspólnym doświadczeniu społecznym, lecz na wspólnym doświadczeniu edukacyjnym lub intelektualnym. [...] Kody wąskie mogą być określane jako elitarne lub przynajmniej dzielące różne klasy społeczeństwa na te, które potrafią, i te które nie potrafią ich odczytywać”¹⁵. Kody wąskie kierowane są do „określonego” odbiorcy. Istotna jest tu relacja nadawca – odbiorca, zakładająca różnicę między jednym i drugim elementem. Nadawca jest tu „mądrzejszy”, w komunikacie przekazuje odbiorcy część swojej wiedzy. Publiczność komunikatów opartych na kodach szerokich i ograniczonych spodziewa się natomiast upewnienia i potwierdzenia tego, co już wie. Można powiedzieć, iż sztuka „wysoka” operująca kodami wąskimi koncentruje się na nadawcy (artyście) – odbiorca niejako ma mu „dorównać”, zrozumieć, co ów ma do przekazania. Kultura popularna natomiast skupia się na odbiorcy, a komunikat powinien operować kodem szerokim, czytelnym „dla wszystkich”.

Sądę, iż warto zwrócić uwagę również na to, że tradycyjna kultura Zachodu kładzie nacisk na kontrolowanie emocji, kultura popularna natomiast opiera się właśnie na ich eksploatowaniu. Stąd też chyba wywodzi się „oczywista” niechęć do wszystkiego, co wiązać się może z przyjemnością niekontrolowaną, afektem. Przyjemność tego typu wiązana jest z zabawą, ta z kolei kojarzona jest z „niską” rozrywką. Inne emocje towarzyszą nam podczas igrzysk sportowych, a inne podczas oglądania teatralnego spektaklu; inne wyzwala koncert rockowy, a inne symfoniczny. To właśnie w emocjach odbiorcy należy szukać różnicy między aktem a pornografią. Jeśli estetyczna kontemplacja ustępuje miejsca seksualnemu podnieceniu, to niejako automatycznie akt staje się już tym drugim.

Opozycja sztuka „wysoka” vs kultura „niska” przekłada się na inną: „intelektualna” vs „popularna”. Skutkuje to często dość upraszczającym poglądem, że to co „popularne” nie może nieść ze sobą żadnych intelektualnych wartości. Prowadzi to do pewnej polaryzacji świata sztuki, w którym na jednym biegunie umieszcza się arcydzieła (wartościowe – odwołujące się do rozumu), na drugim zaś – kicz (bezwartościowy – działający na emocje). Sztuka popularna wprawdzie odwołuje się bardziej do cielesnych przyjemności, jednak – jak zauważa Richard Shusterman – „powinniśmy na bardziej ogólnym poziomie zakwestionować uznaną dychotomię pomiędzy tym, co intelektualne, a tym, co popularne, która wyklucza autentyczność jakiegokolwiek intelektualnego odbioru sztuki popularnej i przeczy oczywistemu faktowi, że wielu zawodowych intelektualistów jest jej entuzjastycznymi konsumentami”¹⁶. Kultura popularna proponuje

¹⁵ *Ibidem*, s. 103.

¹⁶ Richard Shusterman, *O sztuce i życiu. Od poetyki hip-hopu do filozofii somatycznej*, tłum. W. Małecki, Wrocław 2007, s. 41.

radykalnie odmienne jakości estetyczne, wzbogacone w przywrócony wymiar somatyczny, „który filozofia od dłuższego czasu tłumiała, broniąc własnej hegemonii, sprawowanej dzięki władzy intelektu we wszystkich sferach ludzkich wartości. Nic dziwnego więc, że neguje się estetyczną prawomocność takiej sztuki, a dawne lub obecne próby jej uprawomocnienia ignoruje się bądź odrzuca jako irracjonalny regres w stosunku do prawdziwego (tj. intelektualnego) celu sztuki”¹⁷.

Kultura popularna postrzegana bywa jako „bezwartościowa” dla zabiegów wychowawczych między innymi dlatego, że wiązana bywa wyłączenie z rozrywką, co jednocześnie implikuje jej ludyczny – pozbawiony twórczych elementów – charakter. Jak podkreśla Shusterman, ów brak kreatywności udowadnia się na trzy sposoby. Po pierwsze, typowa dla niej standaryzacja wyklucza twórczą aktywność. Po drugie, grupowa produkcja i podział pracy uniemożliwiają oryginalną ekspresję artystyczną. Po trzecie, chęć przypodobania się szerokiej publiczności kłóci się z indywidualną autoekspresją. Zdaniem amerykańskiego filozofa wszystkie te argumenty „wypływają z przesłanki, iż twórczość estetyczna musi być indywidualistyczna, z wątpliwego romantycznego mitu pielęgnowanego przez burżuazyjną, liberalną ideologię indywidualizmu, która jawnie przeczy głęboko społecznemu wymiarowi sztuki. Żaden z przedstawionych tu argumentów nie jest przekonujący i żaden nie może służyć odzieleniu sztuki popularnej i elitarnej”¹⁸.

Czy bowiem faktycznie standaryzacja, występująca przecież zarówno w sztuce „wysokiej”, jak i „niskiej”, kłóci się z aktem twórczym? Konwencje ułatwiają przecież osiągnięcie pewnych form i efektów estetycznych. „Długość sonetu jest tak samo sztywno określona, jak długość odcinka telewizyjnego serialu komediowego, a żadne z tych ograniczeń nie wyklucza kreatywności”¹⁹.

Dyskusyjny jest także drugi argument. Wynikać on może z krytyki sztuki współczesnej opartej na mediach, której produkcja wymaga zespołowego działania. Nie można jednak „uznać sprzeczności pomiędzy produkcją zbiorową a twórczością artystyczną, nie negując jednocześnie estetycznej zasadności greckich świątyń, gotyckich kościołów oraz dzieł literackich tradycji ustnej”²⁰. Trudno zaprzeczyć, że dzieła sztuki filmowej, będące w rzeczy samej egzemplifikacją zespołowego działania, są jednocześnie przykładem możliwości estetycznej ekspresji.

¹⁷ Richard Shusterman, *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, tłum. A. Chmielewski, E. Ignaczak, L. Koczanowicz, Ł. Nysler i A. Orzechowski, Wrocław 1998, s. 234.

¹⁸ *Ibidem*, s. 241.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*, s. 242.

Najważniejszy wydaje się trzeci argument mówiący o wykluczaniu się oryginalnej ekspresji twórczej i chęci pozyskania szerokiej publiczności. Jak zauważa Shusterman, wynika on z założenia, że odbiorcy sztuki popularnej są homogenicznym, nie zróżnicowanym tłumem. Nie dostrzega się, iż publiczność składa się z grup o różnych upodobaniach, które odpowiadają różnym środowiskom społecznym i edukacyjnym oraz ideologiom²¹. Wielu badaczy współczesnej kultury audiowizualnej wskazuje, że dzisiejszy odbiorca percypuje komunikaty kulturowe w sposób aktywny²², co jest, w moim przekonaniu, interesującą przesłanką dla rozważań nad edukacyjnym potencjałem filmu.

Wychowanie filmowe traktowane było jako część wychowania estetycznego. Wskazywano zasadnicze jego składowe jako „wychowanie do filmu” i „wychowanie przez film”. W tym pierwszym wymiarze akcentowano zaznajomienie odbiorcy z konwencjami komunikacji filmowej, podstawowymi kategoriami estetyki filmu fabularnego oraz klasyki filmowej. Wiązać to należy chyba z dominującym przez lata stanowiskiem, traktującym film w kategoriach sztuki „przyliterackiej”, dla której zrozumienia ważne było poznanie „języka filmu”. Jak pisał Bolesław Lewicki: „Dla filmoznawcy – badacza sprawa jest jasna. Film dysponuje specyficznym językiem (obrazowo-słownym). Rozumienie tego języka (zwłaszcza rozumienie ikoniki) jest generowane przez samą naturę człowieka, tak samo jak generowana jest mowa ludzka”²³. Nieprzypadkowo szkolna edukacja filmowa w Polsce miała miejsce na zajęciach z języka ojczystego i często (choć nie wyłącznie) skupiała się na omówieniach filmowych adaptacji klasyki literackiej. Obiektem zainteresowania dydaktyki szkolnej dla wiedzy o filmie były utwory, którym przysługiwał status arcydzieł. Istotna była tu umiejętność posługiwania się fachową terminologią, która umożliwiała przeprowadzenie analizy dzieł, innymi słowy ważna była – wspomniana wcześniej – znajomość „kodu wąskiego”. Stanowisko to, które można określić jako „filmoznawcze”, dominowało w refleksji nad wykorzystaniem filmu w pracy edukacyjnej, było głównym motywem w piśmiennictwie nt. badań nad mediami audiowizualnymi mniej więcej do końca lat 90. XX wieku.

Kolejną strategię można określić jako „kulturoznawczą” lub „antropologiczną”. Tu punkt widzenia i kompetencje teoretyka sztuki zastąpione są kompetencjami kulturoznawcy. Ważniejsza staje się umiejętność

²¹ *Ibidem*, s. 243.

²² Zob. John Fiske, *TV: Re-situating the popular in the people*, „Continuum: The Australian Journal of Media & Culture” 1987, no 2.

²³ Bolesław W. Lewicki, *Odczytywanie i ocena utworu filmowego (problem – jego zakres – praktyka)*, [w:] *Analiza i interpretacja utworu filmowego w szkole*, red. Henryk Depta, Warszawa 1980, s. 38.

traktowania filmu jako „odbicia” stosunków społecznych, warunkujących je ideologii czy narracji o charakterze mitotwórczym. Zbigniew Benedyktowicz stwierdza, iż

film interesuje antropologa przede wszystkim jako mit, jako wyraz współcześnie tworzącej się mitologii i jako obszar występowania (częstokroć w sposób ukryty) odwiecznych wątków mitologicznych i głębokich struktur symbolicznych. Film właśnie, jako nośnik mitotwórczy (obszar kontynuacji, przekształcania i »odnawiania znaczeń«) i jako zapis współczesności (zarejestrowane w filmie: obyczaj, gest, ruch, wzorce piękna, urody, moda, tendencje tematyczne, struktury mentalne danego czasu itd., itd.), a także ze względu na utrwalone w nim odbicie odrębności, bądź zmieszania (czy też niwelowania) różnorodności kulturowej – film wychodzi naprzeciw specyficznemu sensorium ukształtowanemu w kręgu antropologii kultury²⁴.

Antropologiczne spojrzenie na twórczość filmową akcentuje poszukiwanie w niej obrazów funkcjonowania człowieka i społeczeństwa²⁵. Ciekawsze staje się analizowanie wątków pojawiających się w kinie gatunków, gdyż to właśnie tam uwidacznia się związki tekstów kultury z życiem społeczeństw. Szczególnie w kulturze popularnej (a do niej przede wszystkim zaliczyć można kino gatunków) dostrzegalne są obecne w społeczeństwie narracje. Film rozpatrywany w ujęciu antropologicznym traktowany jest właśnie jako źródło wiedzy o rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej człowieka, w wymiarze zarówno zbiorowym, jak i indywidualnym. W strategii tej uwidacznia się wyraźnie aspekt edukacyjny filmu, bowiem mity pełniły w kulturze ludowej ważne funkcje wychowawcze – stanowiły zespół wzorów do naśladowania, i wyjaśniały ludziom „jak działa świat”. Zdaniem badaczy podstawowe motywy mitu są projekcjami społecznego życia człowieka. Dzięki nim przyroda staje się obrazem świata społecznego; odzwierciedla w sobie wszystkie jego cechy, jego organizację i architekturę²⁶. Podobną rolę pełniły bajki. Jednak – jak zauważa Władimir Propp – mitów nie opowiadano dla rozrywki, choć ich intrygujące wątki dostarczały słuchaczom przyjemności. Wiązały się one z kultami. Różnica między mitem a bajką polega na ich funkcji społecznej. „Mit jest opowiadaniem z porządku religijnego, bajka reprezentuje porządek estetyczny”²⁷. Dziś te funkcje wypełniają historie opowiadane obrazami. Zdaniem Rolanda Barthesa komunikat zawarty w micie nie musi mieć ustnego charakteru; „może przybrać formy pisane

²⁴ Zbigniew Benedyktowicz, *Wprowadzenie, „Polska Sztuka Ludowa. Konteksty”* 1992, nr 3–4, s. 3.

²⁵ Zob. Aleksander Jackiewicz, *Antropologia filmu*, Kraków 1975, s. 16.

²⁶ Zob. Ernst Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tłum. A. Staniszevska, Warszawa 1998, s. 148.

²⁷ Władimir Propp, *Nie tylko bajka*, tłum. D. Ulicka, Warszawa 2000, s. 50.

albo formy przedstawienia: wypowiedź na piśmie, ale też fotografia, film, reportaż, sport, widowiska, reklama – to wszystko może być nośnikiem mowy mitycznej”²⁸.

Warto zauważyć, że termin „edukacja” potocznie zawężany jest do czegoś, co ma miejsce w szkole i tylko w szkole. Taki punkt widzenia uniemożliwia zrozumienie wielu zjawisk, które zachodzą w procesie konstruowania indywidualnych i zbiorowych tożsamości²⁹. Ciekawe jest tu spostrzeżenie Knuda Illerisa, który zwraca uwagę, iż w kolokwialnym ujęciu edukacja oznacza mniej więcej to, że ktoś naucza kogoś czegoś, co ten drugi musi w mniejszym lub większym zakresie opanować. „Nawet jeśli większość ludzi jest do pewnego stopnia świadoma, że kwestia ta może być nieco bardziej skomplikowana, to takie potoczne rozumienie jest na ogół akceptowane zarówno w życiu codziennym, jak i w planowaniu oraz myśleniu o edukacji”³⁰. Tymczasem – jak zauważa Jerome Bruner – edukacja „to złożony proces dopasowywania kultury do potrzeb jej członków oraz jej członków i rodzajów ich wiedzy do potrzeb kultury”³¹. Edukacja rozumiana jako społeczna praktyka konstruowania znaczeń nadających sens ludzkiej tożsamości nie jest zasadniczo odróżniana od kultury – stanowi jej aspekt³². Innymi słowy „stajemy się tym, kim się stajemy” nie tylko w wyniku zorganizowanych i zaplanowanych oddziaływań wychowawczych – cała kultura stanowi istotną przestrzeń edukacyjną³³. Dzięki interpretacji wytworów kulturowych jednostka doświadcza wartości, może zrozumieć siebie. Tak rozumiana strategia „antropologiczna” nie wyczerpuje oczywiście możliwości pedagogicznego spojrzenia na możliwości wykorzystania X muzy w edukacji.

Film jest przede wszystkim sztuką narracyjną i sądzę, że z edukacyjnego punktu widzenia jest to jego najciekawsza cecha. Wielu badaczy jest zdania, że rzeczywistość jest często rozumiana przez ludzi w postaci historii, narracja bowiem jest próbą pozbierania różnych elementów historii

²⁸ Roland Barthes, *Mitologie*, tłum. A. Dziadek, Warszawa 2000, s. 240.

²⁹ Zob. Tomasz Szukdlarek, *Television as Adult Pedagogy: Learning Consumerism, Dreaming Democracy*, [w:] *Adult Education and Democratic Citizenship II*, eds. Agnieszka Bron, John Field, Ewa Kurantowicz, Kraków 1998, s. 71.

³⁰ Knud Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, tłum. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski, Wrocław 2006, s. 19.

³¹ Jerome Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006, s. 69.

³² Zbyszko Melosik, Tomasz Szukdlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 1998, s. 115.

³³ Więcej na ten temat w tekstach zawartych w książce: *Kultura jako przestrzeń edukacyjna...*

życia po to, aby pomóc w nadaniu temu życiu sensu³⁴. Jak zauważa Chris Barker, narracje „dostarczają nam struktur rozumienia i reguł odniesienia dotyczących sposobu konstrukcji świata społecznego, udzielając tym samym odpowiedzi na pytanie, jak mamy żyć”³⁵. Zaludniamy nasz świat postaciami z gatunków narracyjnych, „pojmuje sens zdarzeń poprzez nadawanie im formy komedii, tragedii, ironii, romansu”³⁶. Innymi słowy, opowieści pomagają nam zrozumieć świat i przez to realizują zadania edukacyjne, film zaś pełni tu funkcję szczególną. Nie bez znaczenia jest tu rola odbiorcy dzieła filmowego, jednak nie sprowadza się ona wyłącznie do „odkodowania” tekstu, zgodnie z intencjami nadawcy. Współczesny widz bierze udział w semiotycznym dyskursie, w „dialogu” z obecnym tekstem fikcyjnym i sytuuje go w innym miejscu i przestrzeni niż on sam się przedstawia³⁷. W moim przekonaniu można mówić także o „hermeneutycznej” strategii wykorzystania filmu w działaniach edukacyjnych.

Zdaniem wielu badaczy 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 intencji”³⁸. Jerzy Trzebiński zwraca uwagę, że rozumieemy i zapamiętujemy rzeczywistość – głównie rzeczywistość rozciągniętych w czasie faktów – w wyniku jej interpretacji za pomocą procedur zawartych w schematach narracyjnych. Schematy te pełnią dwie zasadnicze funkcje: są reprezentacją określonej sfery rzeczywistości oraz są systemem 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 polityczne”³⁹. 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 intencji⁴⁰. Mieczysław Malewski, odwołując się do koncepcji kulturowych scenariuszy rozwoju

³⁴ Zob. Pierre Dominice, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, tłum. M. Korytowska, Łódź 2006.

³⁵ Chris Barker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, tłum. A. Sadza, Kraków 2005, s. 32.

³⁶ Jerome Bruner, *Kultura edukacji*, s. 190.

³⁷ Wiesław Godzic, *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Kraków 1996, s. 48.

³⁸ Jerzy Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. idem, Gdańsk 2002, s. 22.

³⁹ *Ibidem*, s. 22–23.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 23.

ludzi dorosłych Petera 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 audiowizualnej – 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 losu”⁴¹.

Dla badań nad wykorzystaniem filmu w edukacji interesującą perspektywę kreśli także kognitywna teoria filmu⁴². Charakteryzując wspomnianą koncepcję, Jacek Ostaszewski podkreśla, iż dla neoformalistów sztuka jest obszarem artefaktów kulturowych, wyodrębnionych z innych, ponieważ stawia ona naszej percepcji jedyne w swoim rodzaju wymagania. Jest oddzielona od codzienności, w ramach której używamy naszego aparatu percepcyjnego do celów praktycznych. „W przeciwieństwie do percepcji powszedniej, filmy i inne dzieła sztuki wikłają nas w niepraktyczne formy interakcji, formy oparte na przykład na grze. A ponieważ zabawowe, rozrywkowe filmy mogą stanowić wyzwanie dla naszej percepcji, w podobnie złożony sposób jak te, które podejmują poważne i trudne tematy, neoformalizm, w odniesieniu do filmu, nie przeprowadza podziału na sztukę »wysoką« i »niską«”⁴³. Tak więc 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 codziennym⁴⁴.

Szczególnie interesujące dla pedagogicznej refleksji nad filmem są poglądy amerykańskiego teoretyka filmu Davida Bordwella⁴⁵. Jego zdaniem można wskazać cztery typy znaczeń, które widz tworzy w trakcie odbioru formy filmowej. Pierwszy z nich nazywa znaczeniem referencyjnym – odbiorca konstruuje czasoprzestrzenne parametry diegezy, korzystając z wiedzy o filmowych i pozafilmowych konwencjach, ale także z pojęć przyczynowości, celowości i logiki. Widz może wznieść się na poziom abstrakcji, nadając zdarzeniom pojęciowe znaczenie lub zakotwiczać je w konstruowanej fabule, tworząc tym samym znaczenie eksplicytne.

⁴¹ Mieczysław Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 104.

⁴² Zob. *Kognitywna teoria filmu. Antologia przekładów*, red. Jacek Ostaszewski, Kraków 1999.

⁴³ Jacek Ostaszewski, *Film i poznanie: wprowadzenie do kognitywnej teorii filmu*, Kraków 1999, s.103.

⁴⁴ *Ibidem*, s.104.

⁴⁵ David Bordwell, *Tworzenie znaczenia*, tłum. W. Godzic, [w:] *Interpretacja dzieła filmowego. Antologia przekładów*, red. Wiesław Godzic, Kraków 1993, s. 13–18.

Odbiorca może także konstruować znaczenia implicytne (domniemane); w tym przypadku ważne są „własne” odczytania widzów, bazujące na ich doświadczeniu lub wiedzy wykraczającej poza dane tekstualne danego filmu. Wreszcie, 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 (wspólnie tworzą to, co zwykle określane jest jako znaczenie literalne⁴⁶), 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, oglądając 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 eksplicytne”⁴⁷. Wspomniany autor podkreśla, iż wszystkie cztery kategorie konstruowania znaczenia są funkcjonalne i heurystyczne, a nie substancjalne i niezależne. „Używane w procesie rozumienia i interpretacji, tworzą one podziały w zależności od tego, z czym percypujący przystępuje do filmu – są one przypuszczeniami, tworzącymi hipotezy na temat poszczególnych znaczeń”⁴⁸. W takiej perspektywie to nie struktura dzieła czy jego „zawartość” decyduje o jego wartościach (a przynajmniej – nie decyduje wyłącznie) – edukacyjny potencjał utworu nie tyle „tkwi w dziele”, ile jest formułowany i rozpoznawalny przez odbiorcę.

Wydaje się, iż tradycyjnie rozumiane wychowanie filmowe raczej skupiało się na nauczaniu czerpania przyjemności z umiejętności tworzenia znaczeń pierwszego i drugiego typu, a więc poprawnego rozumienia treści (znaczenia referencyjne) oraz „przesłania” (znaczenia eksplicytne). Być może dlatego starano się wskazać filmy „wartościowe” wychowawczo oraz określić charakter owych wartości. Ważne były utwory „problemowe” (one najczęściej znajdowały się w tworzonych kanonach „lektur filmowych”), wątpliwej wartości były obrazy czysto rozrywkowe. Odbiorca miał nabyć umiejętności rozróżniania konwencji filmowych, rozpoznawać gatunki, innymi słowy: „rozumieć” przekaz. W wielu starszych

⁴⁶ *Ibidem*, s.14.

⁴⁷ *Ibidem*, s.14–15.

⁴⁸ *Ibidem*.

tekstach dotyczących edukacji filmowej podkreślano „konieczność nadzoru pedagogicznego w bardzo szerokim rozumieniu, nad procesem odbioru filmu przez młodzież”⁴⁹, starając się tym samym „kontrolować” znaczenia z niego płynące, ponieważ „każdy film pozytywny wychowawczo i jednoznaczny, wymaga komentarza pedagogicznego i odpowiednio ukierunkowanej recepcji”⁵⁰. W cytowanych słowach przebija się naiwne przekonanie o możliwości instrumentalnego traktowania sztuki filmowej jako „wehikułu” mogącego przenosić pożądane treści, ignoruje się tym samym aktywność odbiorcy.

Rozpatrując zatem związek sztuki filmowej i wychowania można wskazać trzy możliwe relacje: edukacja do filmu (strategia „tradycyjnego filmoznawstwa”), edukacja w filmie (strategia „antropologiczna”) oraz edukacja przez film (strategia „hermeneutyczna”). Odmienne są przy tym w każdym przypadku oczekiwane kompetencje odbiorcy – i także z tego powodu nowoczesna edukacja filmowa nie powinna sprowadzać się do uzupełniania wiedzy odbiorców z zakresu teorii i historii filmu, choć jest to niezwykle ważny jej aspekt.

⁴⁹ Stanisław Morawski, *Kultura filmowa młodzieży*, Warszawa 1977, s. 61.

⁵⁰ *Ibidem*, s. 87.