

Bogusław Skowronek
(Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie)

Edukacja filmowa (i medialna) Ujęcie antropologiczno-pragmatystyczne

Świat nie mówi, tylko my to robimy

Richard Rorty

Chociaż pogląd, iż media audiowizualne są dla współczesnych stechniczowanych społeczeństw jednymi z głównych narzędziami konceptualizacji świata jest w dyskursie naukowym ogólnie przyjęty, w polskiej szkole nadal istnieje nierozwiązany problem edukacji filmowej (i medialnej). Nie wchodząc w historyczne rozważania (dyskusje o szkolnym wykorzystaniu filmu, nieśmiało inicjowane już na początku XX wieku, uległy intensyfikacji w połowie lat 60.) i nieco generalizując, można z dużą dozą pewności stwierdzić, iż głównymi powodami tego stanu rzeczy są: brak spójnej, całościowej wizji edukacyjnej, zbiurokratyzowanie i „niewydolność” polskiego systemu oświaty w przyswajaniu zjawisk nowoczesnej kultury oraz przeobrażenia w obszarze samego filmu wraz z radykalną zmianą społecznych form użytkowania treści kultury¹.

Dotychczasowe projekty edukacji filmowej w dużej mierze miały charakter doraźny, niekiedy też chaotyczny. Niedostatki czasu, brak odpowiedniego zaplecza technicznego i merytorycznego przygotowania nauczycieli nader często stały w działaniach edukacyjnych za przypadkowością filmowych wyborów oraz utylitarnością celów wychowawczych. Nie znaczy to jednak, iż obecnie szkolna edukacja filmowa w ogóle nie istnieje. Sąd taki byłby nieprawdziwy, a dla wielu nauczycieli i edukatorów mocno krzywdzący. Moim zdaniem, można dziś wyodrębnić trzy główne typy zajęć z tego zakresu.

1. Pierwszy typ stanowią działania edukacyjne poświęcone problemom „okołofilmowym”; są one rozproszone w programach różnych przedmiotów, przede wszystkim z zakresu języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie oraz lekcji wychowawczych. Łączy się w takich przypadkach

¹ Por. Bogusław Skowronek, *Kilka uwag o edukacji filmowej (w kontekście kultury partycypacji)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura” 2014, nr 6.

edukację filmową (a raczej: wybrane jej elementy) z kształceniem literackim, obywatelskim lub problemami *stricte* wychowawczymi.

2. Druga postać edukacji filmowej opiera się na fakultatywnych modułach humanistycznych przewidzianych dla gimnazjów i liceów. Są to przede wszystkim zajęcia uzupełniające, które wprowadzane są dzięki inicjatywie nauczycieli, za zgodą dyrekcji szkół. Pomysły poszczególnych nauczycieli pasjonatów, którzy własnym wysiłkiem tworzą zajęcia zwane „edukacją filmowo-medialną”, „wiedzą o filmie”, czy „wiedzą o kulturze audiowizualnej” stanowią ważną, bo efektywną i realną formę szkolnej edukacji filmowej. Pamiętać jednak trzeba, iż inicjatywy takie to zajęcia fakultatywne, organizowane w czasie godzin lekcyjnych udostępnianych (bywa, że niechętnie – jeśli w ogóle) przez dyrekcję szkoły.

3. Trzecim typem zajęć są pozaszkolne i pozalekcyjne spotkania prowadzone w ramach akademii filmowych, kursów, warsztatów, dyskusyjnych klubów filmowych itp. Działania takie są najczęściej inicjowane przez instytucje kultury, fundacje, organy samorządowe, departamenty ministerialne, jednostki pozarządowe, także przez niektóre firmy dystrybucyjne, a prowadzone przez odpowiednio przeszkolonych edukatorów. Organizowane są wtedy specjalne seanse kinowe (zazwyczaj połączone z prelekcjami lub dyskusjami), a także warsztaty, szkolenia, konkursy, często przygotowywane są również materiały dydaktyczne. Ten typ edukacji filmowej oceniam wysoko, gdyż łączy ona pasję edukatorów filmowych, nauczycieli, zainteresowania młodzieży oraz pozaszkolny, czyli mniej uciążliwy dla uczniów, charakter działań oświatowych.

Przedstawione typy edukacji filmowej, mimo swych niewątpliwych zalet, posiadają również – z punktu widzenia przyjętej w niniejszym wywodzie optyki – spore wady. Wynikają one głównie z wąsko rozumianych strategii dydaktycznych, a często również z przyjętego zaplecza naukowego (określonych paradygmatów filmoznawczych). Tak oto, w modelu pierwszym edukacja filmowa w dalszym ciągu ma charakter „przyprzedmiotowy”, zwłaszcza „przypolonistyczny”. Przykładowo, w materiałach publikacji oświatowej *Filmoteka Szkolna. Scenariusze zajęć i materiały pomocnicze dla nauczycieli* taka myśl jest wyrażona wprost: „wychowanie filmowe i edukacja filmowa powinny być ściśle zintegrowane zarówno z programami nauczania poszczególnych przedmiotów, jak i z programem wychowawczym szkoły i klasy”². Na języku polskim film ma więc głównie „oblaskawiać” literaturę, zaś kontakt z literaturą ma ewentualnie pomagać w odbiorze samego filmu; na lekcjach wychowawczych lub wiedzy

² Arkadiusz Walczak, *Dlaczego warto z uczniami analizować i interpretować filmy?*, [w:] *Filmoteka Szkolna. Materiały pomocnicze. Scenariusze zajęć i materiały pomocnicze dla nauczycieli*, red. Marianna Hajdukiewicz, Sylwia Żmijewska-Kwiręg, Warszawa 2010, s. 7.

o społeczeństwie ma natomiast ilustrować lub inicjować omówienie określonych problemów. Jednak wyłącznie od nauczyciela zależy, w jaki sposób odniesie się on do zapisów podstawy programowej, wskazującej na niektóre aspekty filmowe. Związki z literaturą, stanowienie audiowizualnego *exemplum* odpowiednich problemów, wymiar wychowawczy lub obywatelsko-patriotyczny warunkują wtedy danego filmu użyteczność (bądź szkodliwość).

Drugi i trzeci typ edukacji filmowej – autorskiej proveniencji zajęcia uzupełniające oraz pozaszkolne spotkania organizowane przez różne fundacje i instytucje kultury – jest pod względem kształcącym o wiele bardziej efektywny, gdyż to właśnie film staje się głównym celem takich zajęć. Dzięki nim młodzi ludzie dowiadują się przede wszystkim o specyfice samego medium, tworzywie filmu, zasadach jego powstawania, wreszcie – uczą się określonego sposobu filmowej analizy. Działania edukacyjne tak ukierunkowane, zasadniczo wartościowe merytorycznie i metodycznie, wielokroć odznaczają się jednak opisaną wyżej słabością. W niektórych propozycjach filmy również wyraźnie się instrumentalizuje i pozbawia ich autonomii na rzecz realizacji głównie celów wychowawczych. Przykładowo, w projekcie *KinoSzkoła. Interdyscyplinarny program edukacji medialnej* film jest traktowany wyłącznie jako „pomoc w szkolnej praktyce wychowawczej”, zaś jednym z głównych celów zajęć tak definiowanej edukacji medialnej jest „modelowanie postaw moralno-społecznych poprzez kontakt z dziełem filmowym”³. I chociaż takie wykorzystanie filmu jest edukacyjnie możliwe, czasem nawet efektywne dydaktycznie, to zawsze trzeba pamiętać, iż film bywa wtedy jednoznacznie instrumentalizowany i traktowany wąsko jako pomoc dydaktyczna. Ten typ działań mieści się zatem wyłącznie w ramach „uczenia przez media”⁴. Jeszcze inną wadą praktykowanej obecnie edukacji filmowej (i medialnej) są, wspomniane wcześniej, założenia naukowe niektórych projektów. Mam tu na myśli ich zaplecze teoretyczno-metodologiczne. Sądzę na podstawie analizy materiałów dydaktycznych cytowanej już *Filmoteki szkolnej* oraz internetowego portalu *Edukatorów i młodych kinomanów* (www.edukacjafilmowa.pl). Owszem, w propozycjach tych znajdują się autorskie programy edukacji filmowej, opracowania filmów, ich interpretacje, scenariusze zajęć, wskazuje się związki poszczególnych tytułów ze szkolną podstawą programową, buduje filmowe bazy tematyczne (na przykład filmy biograficzne, filmy o tematyce szkolnej, filmy o dzieciach).

³ Cytat z oficjalnych materiałów informacyjnych. Por. www.kinoszkola.pl. (dostęp: 18 sierpnia 2015).

⁴ Agnieszka Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Kraków 2013, s. 35.

Wydawałoby się więc, że jest to ujęcie słuszne, a oferta dydaktyczna dla nauczycieli wyczerpująca. Mój niepokój budzi jednak fakt, iż główną podstawą metodologiczną w projektowanych tam działaniach edukacyjnych są założenia modernistycznej, formalistycznej, z ducha wyłącznie strukturalistycznej analizy filmu. Oto garść cytatów, pokazujących główne cele tak prowadzonej edukacji filmowej: „poznanie reguł samego języka filmowego – kodu, za pomocą którego tekst filmowy dociera do odbiorcy”, który pozwala „odczytać utwór zgodnie z intencją twórcy (dzięki ustaleniu rodzaju i gatunku filmowego)”; „uświadomienie faktu, że tekst filmowy, jako autonomiczna całość przedstawiająco-narracyjna, jest strukturą”⁵. W ramach takiego paradygmatu film jest definiowany w kategoriach wyłącznie tekstualnych jako semiotycznie zamknięte, nienaruszalne w swych sensach Dzieło (w rozumieniu strukturalistycznej hermeneutyki), zaś uczeń widziany jest w roli Estety-Badacza, od którego wymaga się „pewnej kompetencji” w umiejętności „odczytania znaczenia” zdeponowanych w dziele autorskiej intencji.

Dzisiaj, po przełomie kognitywnym, zwrotach poststrukturalnym, kulturowym i performatywnym, wobec zjawisk kultury konwergencji i partycypacji oraz radykalnych zmianach w rozumieniu samego filmu, takie założenia teoretyczno-metodologiczne są już nieadekwatne, w najlepszym zaś razie – redukcjonistyczne. Przede wszystkim gubią one egzystencjalny, pragmatystyczny i antropologiczny wymiar obrazu filmowego, nie docierają do znaczeń, które są indywidualnie nadawane przez jednostkę w trakcie odbioru. Pomijają także realne sytuacje komunikacyjne i współczesne konteksty, w których film funkcjonuje.

Jeśli chodzi o zmiany w obszarze rozumienia filmu, to nie ulega wątpliwości, iż współcześnie film jest tylko jednym z wielu porządków działalności. Coraz rzadziej bywa dla młodych odbiorców wyłącznie autonomicznym tekstem, zamkniętym estetycznie i znaczeniowo dziełem, natomiast nader często staje się jedynie „wsadem” rozmaitych audiowizualnych praktyk przedstawieniowych. Film, a raczej filmowość, rozumiana jako zapośredniczona technicznie iluzja ruchu wytwarzanego za pomocą wizualnego znaku, dziś funkcjonuje głównie w przestrzeniach „pomiędzy”, stając się bardzo często jedynie „zdarzeniem wizualnym”⁶ – intermedialną, multimedialną i transmedialną formą ekspresji. W ramach edukowania medialnego nie wolno o tym podstawowym fakcie zapominać.

⁵ Arkadiusz Walczak, *Dlaczego warto z uczniami analizować...*, s. 7–8.

⁶ Mirosław Filiciak, *Film jako zdarzenie wizualne. Relacje kina i innych mediów w epoce cyfrowej – przypadek gier wideo*, [w:] *Kino po kinie. Film w kulturze uczestnictwa*, red. Andrzej Gwóźdź, Warszawa 2010, s. 372.

Natomiast głównymi wyznacznikami funkcjonowania filmu w obrębie współczesnej kultury jest przeniesienie akcentów z pozycji dzieła na wymiar antropocentryczny, na wymiar tożsamościowych poszukiwań, na pragmatyczny wymiar indywidualnej aktywności. Określenie „kultura uczestnictwa” trafnie nazywa sposób funkcjonowania i cechy charakterystyczne dla społeczeństw demokracji komunikacyjnej, w których znika tradycyjny podział na producentów oraz konsumentów znaczeń (twórców filmu i ich odbiorców). To zasadnicza cecha, różnicująca tradycyjną komunikację jednokierunkową (a właśnie do niej wraca się w zacytowanych wyżej propozycjach oświatowych), od komunikacji wielokierunkowej, obecnie funkcjonującej w kulturze.

W edukacji filmowej (i medialnej) podstawowym zadaniem „na wejściu” jest zdiagnozowanie funkcjonujących sposobów rozumienia oraz wzorców odbioru ruchomych obrazów. Z pewnością tworzą one kontinuum w zależności od posiadanych i realizowanych przez odbiorców / użytkowników „protokołów kulturowych”: lokują się więc między oglądaniem (mniej lub bardziej uważnym w kinach lub przestrzeni publicznej, połączonym z większym lub mniejszym zaangażowaniem emocjonalnym), użytkowaniem (mniej lub bardziej aktywnym) a samodzielnym modyfikowaniem lub tworzeniem filmowych komunikatów (przekazów mniej lub bardziej oryginalnych i twórczych) oraz dalszym ich dystrybuowaniem (zwłaszcza w Sieci). To właśnie Internet legł u podstaw redefinicji lub wręcz falsyfikacji nie tylko dotychczasowych koncepcji instytucjonalnej edukacji filmowej, ale w ogóle teorii filmoznawczych, również tych, które wykraczają poza kategorie odbioru. Dzięki odpowiednim programom informatycznym tworzenie, przetwarzanie i ewentualna późniejsza dystrybucja rozmaitych form filmowych – niezależnie od ich kształtu, gatunku, rozmiaru – stały się praktycznie dostępne dla każdego. Wskazane zjawiska precyzyjnie pokazują, że wszelkie media audiowizualne (nie tylko film) należy dziś rozpatrywać w kontekście tego, co ludzie z mediami robią oraz w jaki sposób o tym mówią⁷.

Jestem przekonany, iż budowanie nowoczesnej edukacji filmowej bez uwzględnienia zmian w rozumieniu filmu i modeli jego odbioru oraz zjawisk z szerokiego spektrum kultury uczestnictwa staje się anachroniczne (metodologicznie i merytorycznie), nieefektywne (w osiąganiu celów kształcenia), nieadekwatne (wobec zmieniającego się świata) i redukcjonistyczne (bo zawężone tylko do klasycznego rozumienia filmu i jego odbioru).

⁷ Por. Nick Coldry, *Media w kontekście praktyk. Próba teoretyczna*, tłum. A. Strzemińska, „Kultura Popularna” 2010, nr 1.

Jak więc mógłby wyglądać projekt edukacji filmowej, uwzględniający konsekwencje płynące z omawianych wyżej fenomenów kulturowych? Przedstawię obecnie główne założenia proponowanej przeze mnie koncepcji.

Po pierwsze, biorąc pod uwagę wskazany wyżej fakt, iż film, a raczej filmowość, stanowią „formy przechodnie, bytujące pomiędzy mediami”⁸, edukację filmową widzę szeroko, jako część całościowo pojmowanej edukacji medialnej. Z pewnością nie może to być wyłącznie „subdyscyplina polonistyczna” czy pomoc dydaktyczna na lekcjach wychowawczych. W zamyśle winna być ona interdyscyplinarnym oraz transdyscyplinarnym przedmiotem, który łączy wiedzę filmoznawczą, kulturoznawczą, medioznawczą, socjologiczną, pedagogiczną oraz komunikologiczną. Horyzontem takiej edukacji winno być równoprawne „uczenie o mediach, uczenie przez media, połączone z uczeniem dla mediów”⁹. Raz jeszcze chcę podkreślić, że sztuczne wyodrębnienie edukacji filmowej z edukacji medialnej skazywałaby ją na wąsko rozumiane „nauczanie samego medium” – formalistycznie pojmowanego języka filmu, cech wizualnego tworzywa, zasad kompozycji, montażu, warsztatu itp. Teoretycznie jest to możliwe (i częstokroć stosowane), ale jak zaznaczałem wcześniej, takie podejście stanowi rozwiązanie redukcjonistyczne i merytorycznie niewłaściwe.

Po drugie, teoretycznym zapleczem dla prezentowanej tu wizji są elementy filozofii amerykańskiego neopragmatyzmu (spod znaku Richarda Rorty`ego i Stanleya Fisha) oraz model kognitywno-antropocentrycznej interpretacji, akcentujące nie tekstualne, strukturalistyczne analizy, ale indywidualną praktykę – jak powiedziałby Richard Rorty – „używania” filmu¹⁰. W niniejszym ujęciu znaczenia generowane w aktach doświadczania filmu i z filmem, nie funkcjonują w kontekście „estetycznej jakości” dzieł samych w sobie, ale w kategoriach egzystencjalnych związków między zjawiskiem filmowym, praktykami użycia a usytuowaniem społecznym jednostki. To, w jaki sposób „materiał filmu” zostanie wykorzystany przez widza (użytkownika / twórcę) i jakie sensy zostaną komunikatowi nadane, jest indywidualną sprawą każdego odbiorcy: jego potrzeb, celów i osobistych powodów, dla których danego tekstu używa. Interpretacje są więc zawsze podmiotowe, zmienne, uzależnione od kontekstów i – ujmując rzecz pragmatystycznie – są „przygodne”, jedynie

⁸ Andrzej Gwóźdź, *DVD jako paramedium kina, czyli historia filmu po nowemu (na przykładzie filmów Kazimierza Kutza)*, [w:] *Kino polskie: reinterpretacje. Historia – ideologia – polityka*, red. Ewelina Nurczyńska-Fidelska, Konrad Klejsa, Kraków 2008, s. 489.

⁹ Agnieszka Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna...*, s. 31–36.

¹⁰ Por. Bogusław Skowronek, *Jak filmoznawca może pomóc szkolnemu poloniście w interpretowaniu tekstów kultury*, „Polonistyka” 2008, nr 2.

„przydarzają się tekstowi”. Taki model partycypacji nazywam „aktywnym pragmatyzmem”¹¹. „Aktywnym”, bo wskazującym negocjacyjny charakter nadawania znaczeń, odwołującym się do posiadanych zindywidualizowanych protokołów kulturowych oraz otwartym na nowe technologie i społeczności użytkowników. Natomiast człon „pragmatyczny” w nazwie wskazuje na odwoływanie się w recepcji do utrwalonej wiedzy i doświadczeń konkretnej „wspólnoty interpretacyjnej” (w ujęciu Stanleya Fisha), klasycznego wzorca narracji oraz powiązanie z osobistymi potrzebami. Dialektyka opisywanego tu modelu użytkownika zakłada więc z jednej strony funkcjonowanie w określonych kulturowo formacjach poznawczych i społecznych (owych „wspólnotach interpretacyjnych”), z drugiej zaś negocjowanie znaczeń: ciągłe (w znaczeniu, „niefinalne”) i zmieniające się tak, jak technologie medialne, posiadane przez użytkownika protokoły oraz konteksty epistemologiczne. W edukacji filmowej postawa „aktywnego pragmatyzmu” znosi typowe dla tradycji modernistycznej dychotomie: bezkonfliktowo łączy estetyczną kontemplację z doznawaną przyjemnością, procesy intelektualne z przeżyciem emocjonalnym, aspekt poznawczy z aspektem rozrywkowym, wymiar artystyczny używanych filmów z ich wymiarem komercyjnym, indywidualną tożsamość z funkcją uspołeczniającą.

Po trzecie, opierając się na założeniach aktywnego pragmatyzmu w żadnej mierze nie propaguję dowolności odczytań konkretnego filmu. Rozumienie danego dzieła nigdy nie jest absolutnie dowolne, każdy użytkownik kultury jest już bowiem – jak przekonuje Stanley Fish – „interpretacyjnie usytuowany” w dyskursach antropologiczno-społecznych oraz kulturowo-estetycznych i jest przez nie mniej lub bardziej determinowany. To właśnie społeczne struktury dyskursywne (pragmatyści powiedzieliby: „instytucje”) wraz z określonymi językami (odpowiednimi heurystykami i słownikiem) tworzą podstawę mechanizmu, który kształtuje przekonania, doświadczenie jednostek oraz rozumienie świata i dzieł sztuki. Podobnie akcentowanie w odbiorze uniwersum osobistej egzystencji nie świadczy o małej świadomości estetycznej, nie odwołuje się również do podświadomości i chęci kompensacji (jak chce tego psychoanaliza), ale odzwierciedla antropocentryczną perspektywę w interpretowaniu świata, dowodzi potrzeby poszukiwania w filmach „spraw ludzkich” – po to, aby uzyskać spójny, teleologiczny obraz świata i swojego bytu. Poza tym, w modelu aktywnego pragmatyzmu interpretacje danego filmu nigdy nie mogą funkcjonować bez jakiegokolwiek racjonalnego uzasadnienia – zawsze muszą podlegać sprawdzianowi egzystencjalnej użyteczności,

¹¹ Idem, *Konceptualizacje filmu i jego oglądania w języku młodzieży. Studium kognitywno-kulturowe*, Kraków 2007, s. 248.

mieścić się w kategoriach osobistego doświadczenia, a tym samym: posiadać argumentacyjną spójność¹².

Po czwarte, budowanie w edukacji filmowej postawy aktywnego pragmatyzmu nie stanowi celu samego w sobie. To pierwszy etap – wstęp do nazwania i poznawczego uświadomienia problemu. Równie ważnym celem jest bowiem uczenie (lub wzmocnienie) postawy refleksyjności: płaszczyzny metarefleksji, zrozumienia, które umożliwiłyby intelektualizację uczniowskich działań, wyjście ponad pierwsze wrażenia, odczytania lub podjęte twórcze działania. Chodzi o to, aby uczniowie intelektualnie pojęli to, co ich emocjonalnie ujmuje. Dlatego bardzo ważne jest rozpoznanie (i często zrewidowanie) utrwalonych form własnej świadomości, sztywnych reguł poznawczych, stereotypów myślenia, przyjętych bezrefleksyjnie konwencji, mentalnych mechanizmów konstruujących poczucie własnego „ja”, które aktywizowane są podczas pierwszej lektury filmu. Idzie więc o budowanie praktyki krytycznego dystansowania młodych ludzi nie tylko wobec filmów (i wszelkich tekstów audiowizualnych), ale również wobec form własnej tożsamości i egzystencji (które są często efektem percypowania tych właśnie komunikatów).

Po piąte, edukacja filmowa (medialna) winna być otwarta na wielość ujęć dydaktycznych (form działania) oraz różnorodność autorskich propozycji. Na jednym biegunie może znajdować się klasyczna sproblematyzowana analiza i interpretacja konkretnych filmów (w ujęciu tekstualnym), na drugim mogą się znajdować praktyczne warsztaty z wykorzystaniem własnych produkcji audiowizualnych (tę formę dydaktyczną uważam za najważniejszą, o czym będę jeszcze pisał). Tym samym, w edukacji filmowej nie można z góry określić oczekiwanego pułapu (wzorca) osiąganych kompetencji. Te bowiem są skalarne i zawsze zależne od możliwości oraz potrzeb każdego z członków uczniowskiego zespołu. Idealne byłyby pomysły edukacyjne o osłabionej kompozycji, w których by akcentowano samodzielność nauczycieli i uczniów w interpretacji zjawisk medialnych, jak również w szukaniu adekwatnych rozwiązań metodycznych. Zawsze potrzeby i umiejętności zespołu winny decydować o kierunkach pracy, filmach wybranych do analizy lub semiotycznego działania, pomocach, środkach i stosowanych metodach. Inne w tym zakresie są oczekiwania uczniów, doświadczonych w praktyce „multiscreeningu” i sieciowej twórczości, inne zaś młodzieży funkcjonującej bez dostępu do szerokopasmowego Internetu. Poza tym audiowizualne kompetencje nie mogą

¹² Michał Paweł Markowski, *Antropologia, humanizm, interpretacja*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, t. I, red. Małgorzata Czermińska, Stanisław Gajda, Krzysztof Kłosiński, Anna Legeżyńska, Andrzej Z. Makowiecki, Ryszard Nycz, Kraków 2005, s. 289.

być jednokierunkowo „przekazywane”, one powinny się kształtować, powstawać na drodze aktywnej praktyki oraz dialogu prowadzonego na poziomie codziennych doświadczeń medialnych i indywidualnie realizowanych praktyk kulturowych. Dopiero tak zdobyte kompetencje mogą być – w zależności od potrzeb – obudowane lub wzbogacone filmoznawczą wiedzą teoretyczną.

Po szóste, edukacja filmowa prowadzona w ramach autorskich godzin uzupełniających winna zbliżać się, jak podkreślałem, do zajęć praktycznych (warsztatów). W edukacji medialnej warto zawsze wychodzić od indywidualnych działań z udziałem medialnych przekazów. Idzie o to, aby podczas edukacji filmowej likwidować dotychczasowy sztywny podział na producentów (twórców) i konsumentów, poruszać się w kontinuum postaw: konsument – już nie konsument – jeszcze nie twórca – twórca¹³. Podczas takich zajęć praktycznych młodzi ludzie powinni pracować razem, dzielić się zasobami, obserwować swe postępy, dawać sobie nawzajem informacje zwrotne oraz korzystać z narzędzi i „uwspólnionego” kapitału wiedzy. Takie uczenie się we „wspólnotach praktyk” (termin Etienne Wengera), z mądrym, dyskretnym towarzyszeniem nauczyciela, znacząco różni się od instytucjonalnego przekazywania wiedzy¹⁴. Nie ma wtedy sztywnego podziału ról: edukator – uczniowie. Kultura partycypacji znosi bowiem opozycję między oglądaniem i działaniem, modyfikując układ relacji: reżyser – widz; producent – konsument; nauczający – nauczany. Jak pisał Jacques Rancière: „emancypacja widza zaczyna się tam, gdzie kończy się relacja mistrz – uczeń, gdzie wkracza reguła równości, równouprawnienie w dostępie do wiedzy”¹⁵. W tak prowadzonych zajęciach uczą się wszyscy, kształtując wspólnotę działań, wywiedzioną z kolei ze wspólnych medialnych zainteresowań i pasji. Każdy więc uczestnik kultury medialnej w zależności od kompetencji i potrzeb (indywidualnych oraz społecznych) będzie reprezentował odmienne modele „wykorzystania” filmowości, zarówno w kategoriach odbioru, jak i użytkowania. Uczniowie mogliby na przykład realizować filmy na podstawie własnych opowiadań, wymyślać wizualne ekwiwalenty określonych stanów lub wydarzeń, tworzyć cykl przedstawień obrazowych, ilustrujących daną tezę, zakładać własne filmowe strony WWW, porównywać wizerunki rzeczywiste z ich kreacją w filmach lub programach telewizyjnych, udzielać się na portalach filmowych, forach, wymieniać pliki,

¹³ Mirosław Filiciak, Michał Danielewicz, Mateusz Halawa, Paweł Mazurek, Agata Nowotny, *Młodzi i media. Etnografia cyfrowego świata*, „Kultura Popularna” 2010, nr 1, s. 60.

¹⁴ *Ibidem*, s. 55.

¹⁵ Jacques Rancière, *The Emancipated Spectator*, „Art Forum” 2007, no 3, s. 270–281; cyt. za: Grażyna Świętochowska, *Od Redakcji. Widz – użytkownik – twórca*, „Panoptikum” 2012, nr 11(18), s. 7.

pisać recenzje itp. Co więcej, takie samodzielne działania dają możliwość kreowanie całościowego konceptu własnej tożsamości; „autoprezentację” o wręcz globalnym zasięgu. Film, jak żaden inny sposób audiowizualnego przedstawienia, umożliwi tworzenie własnej opowieści życia, splecionej z wiedzy publicznej i prywatnej, wraz z wszystkimi elementami, które one niosą. Tak naprawdę granicą w tworzeniu takich filmowych „autodefinicji” jest, prócz własnej inwencji, jedynie dostęp do nowych technologii audiowizualnych oraz sprawność w posługiwaniu się nimi. Właśnie tego typu możliwości powinno się wykorzystywać w edukacji filmowej.

Po siódme wreszcie, dzięki aktywnym działaniom uczeń może sobie uświadomić, że każda kreacja audiowizualna jest nie tylko jednostkowym tekstem kultury, ale równocześnie praktyką społeczną, odzwierciedlającą przemiany kulturowe oraz narzędziem kształtowania nie tylko własnej świadomości, ale i zbiorowych wyobrażeń. Kompetencje związane z dostępem i bieżącym użyciem mediów młodzi ludzie już posiadają. Najistotniejsze stają się więc kompetencje związane z krytycznym rozumieniem mediów oraz te związane z komunikacją i kreatywną produkcją¹⁶. W budowaniu postawy krytycyzmu najważniejsze jest uświadomienie, że nie istnieje „niewinny” obraz filmowy. Każda audiowizualna reprezentacja, jako konstrukt semiotyczny, podporządkowana jest nie tylko technologii medialnej, ale też określonym dyskursom, które decydują o takim a nie innym medialnym wizerunku – a więc potencjalnie także kłamliwym, krzywdzącym czy niesprawiedliwym. Młodym ludziom „uzbrojonym” w telefony komórkowe trzeba więc uświadomić, że jedną z form przemocy jest przemoc obrazów. Dzięki realizacji tych celów powstawałaby ogromna wartość dydaktyczna edukacji filmowej (i medialnej): oprócz analiz i interpretacji tekstów audiowizualnych uczono by młodych ludzi postawy dystansu wobec ich ikonicznego tworzywa, kreowanego tam świata oraz – co bardzo ważne – także samoświadomości oraz odpowiedzialności.

Mam świadomość, iż przedstawiony powyżej projekt edukacji filmowej ma w dużej mierze charakter teoretyczny i z pewnością – jako model całościowy – jest wymagający w praktycznej realizacji, ale jestem też przekonany, iż – chociaż w części – odpowiada on na potrzeby współczesnej kultury i wyzwania współczesnej edukacji. Oczywiście, zaprezentowana przeze mnie koncepcja nie stanowi ani jedynej, ani wyczerpującego zestawu pomysłów. Konkretnie rozwiązania dydaktyczne stosowane przez nauczycieli lub edukatorów filmowych zależeć więc będą od przyjętych przez nich autorskich koncepcji oraz potencjalnej możliwości ich realizacji.

¹⁶ Agnieszka Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna...*, s. 16.