



Eva Zamojska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Edukacja i film – punkty styeczne. Refleksja o filmie w edukacji i w badaniach edukacyjnych

KEY WORDS

education, film, pedagogical perspective

ABSTRACT

Zamojska Eva, *Edukacja i film – punkty styeczne. Refleksja o filmie w edukacji i w badaniach edukacyjnych*. [Education and Film – Interfaces. Reflections on Film in Education and in Education Research] Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 1(9) 2016, Poznań 2016, pp. 43–55, Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3004-5. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2016.9.4.

The paper reflects on the use of film in education and in education research. The author sets out to answer questions on legitimization and specific nature of pedagogical interpretation of films and audiovisual materials. She searches for answers to these questions in two ways: on the one hand, by broadening the research field in connection with a constructivist methodology and using interpretive approaches in social sciences and humanities; on the other hand, by following the postulates of contemporary pedagogy promoting empowering students in the education process.

Przedmiotem niniejszej refleksji jest problem związków edukacji i filmu. Nie wyczerpuje ona danej problematyki, ma raczej charakter osobistej intuicji wspartej doświadczeniem z wykorzystaniem filmu w praktyce edukacyjnej i w pracy badawczej (Zamojska, 2011, 2014). Moim zamiarem jest znalezienie odpowiedzi na dwa pytania, które, jak mi się wydaje, mają znaczenie dla określenia specyfiki podejścia do filmu przez pedagogów, edukatorów – praktyków i badaczy edukacji:

1) Jak uzasadnić zainteresowania filmem w ramach szeroko pojętych nauk o edukacji, uwzględniając fakt, że film nie wchodzi w zakres przedmiotowy tradycyjnie pojętej pedagogiki czy nauk o edukacji? Innymi słowy, co nam – peda-

gogom, edukatorom – daje prawo zajmować się filmem a, ogólniej, materiałami audiowizualnymi, w sposób profesjonalny? Skąd czerpiemy legitymację do tego, by się filmem zajmować?

2) Czy istnieje i, jeżeli tak, na czym polega specyfika „pedagogicznego” podejścia do filmu (materiałów audiowizualnych), w jaki sposób i w jakim celu możemy wykorzystać film w badaniach bądź w praktyce edukacyjnej?

Filmem jako sztuką (nośnikiem wartości estetycznych) zajmują się filmoznawcy i krytycy filmowi; filmem jako elementem kultury zajmują się kulturoznawcy; dydaktycy uważają film za atrakcyjny środek przekazu treści dydaktycznych; filmem jako medium komunikacyjnym zajmuje się także stosunkowo nowa dyscyplina pedagogiczna – pedagogika medialna. Te wąskie, wyspecjalizowane spojrzenia na film nie są jednak jedynymi możliwymi. Filmem zajmują się (mogą się zajmować) przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych. Innymi słowy, nie trzeba być krytykiem filmowym, kulturoznawcą, dydaktykiem czy medioznawcą, by móc się z pożytkiem, nie tracąc atrybutów własnej profesji, filmem zajmować. Świadczy o tym wiele przykładów poważnych i mniej poważnych analiz filmowych dokonywanych przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, w tym pedagogiki czy nauk o edukacji.

Słynny słoweński filozof-celebryta Sławoj Žižek występuje jako przewodnik po historii kina w filmie dokumentalnym *Z’Boczona historia kina* (2006). Z kolei w książce wydanej pod polskim tytułem *Lacrimae rerum. Kieślowski, Hitchcock, Tarkowski, Lynch* (2007) Žižek interpretuje filmy wymienionych w tytule reżyserów przy użyciu aparatu lacanowskiej psychoanalizy. Polski recenzent pisze o nim w następujący sposób: „Obojętnie czy Žižek komentuje akurat bieżące wydarzenia polityczne, objaśnia tajniki filozofii Kanta albo Hegla, czy oddaje się teologicznym spekulacjom – zawsze odwołuje się do kina. To ono dostarcza mu przykładów, wzmacnia argumentację, czyni wywód zdecydowanie bardziej klarownym i atrakcyjnym“ (Matuszek, 2008). Znaczenie filozoficznej analizy filmów lub, mówiąc bardziej ogólnie, upodobanie współczesnych filozofów do analizowania filmowych obrazów, dokumentuje także inicjatywa brytyjskiego dziennika „The Guardian” (z 14.04.2015), który opublikował analizy siedmiu filmów przeprowadzone przez siedmiu współczesnych filozofów (między innymi S. Žižka) pod znamienym tytułem: *I watch therefore I am: seven movies that teach us key philosophy lessons*¹. W obu tych przykładach mamy do czynienia ze spojrzeniem na film przez pryzmat i z wykorzystaniem wiedzy filozoficznej, czyli z poszuki-

¹ Wśród analizowanych filmów znalazł się m.in. polski film *Ida* P. Pawlikowskiego – laureat Oscara z 2015 r.

waniem takich znaczeń w obrazie filmowym, które tworzą najbardziej abstrakcyjną i uniwersalną wiedzę o człowieku i jego miejscu w świecie. W uproszczeniu, chodzi o poszukiwanie filozofii w filmie. Ta droga jednak nie wyczerpuje wszystkich możliwych relacji filozofii i filmu. Istnieje także odrębna dziedzina wiedzy filozoficznej – filozofia filmu, która włącza film w rozważania *stricte* filozoficzne:

Gdy film zaistniał, filozofowie szybko przejawili nim zainteresowanie, na przykład wychodząc z analogii „metody kinematograficznej” i nauki nowożytnej, poddawał tę ostatnią krytyce Henri Bergson. (...) Zresztą, filozofia filmu, przez różnych jej twórców bardzo różnie rozumiana, włącza w zakres swojego zainteresowania znacznie więcej zagadnień, a od kilku lat, za sprawą książki Daniela Framptona *Filmosophy* (2006) staje się coraz popularniejsza pod specyficzną nazwą filmozofii. (Zamojski, 2015: 1–2)

Można tutaj chyba mówić o tworzeniu hybrydowej dziedziny wiedzy z pogranicza filozofii i filmoznawstwa. Podobnie, nową hybrydową dziedziną wiedzy łączącą filmoznawstwo i teorię postkolonialną są „postkolonialne studia filmowe”. Według redaktorek tomu *Postcolonial Cinema Studies* (2012) postkolonialne studia filmowe

odnoszą się do hybrydowej dziedziny badań, która dąży do dialogu pomiędzy filmoznawczą analizą filmów, związaną ściśle z reprezentacjami kolonializmu, i krytycznym podejściem teorii postkolonialnej. (...) Postkolonialne studia filmowe mogą być zdefiniowane z uwzględnieniem ich celu, którym jest zakwestionowanie ‘kolonialnego kaca’, dalekiego od zakończenia, rozumianego jako neokolonialna konfiguracja władzy pojawiająca się we współczesnym świecie (za: Brioni, 2013: 1).

Spośród opracowań polskich autorów z ostatnich lat, odwołujących się do innego niż filmoznawczy czy dziennikarsko-recenzencki idiom odczytania filmów na uwagę zasługuje wydawnictwo Krytyki Politycznej *Kino polskie 1989–2009. Historia krytyczna*. We wstępie redaktorzy podkreślają przede wszystkim możliwość innych niż rozpowszechnione przez media recenzencko-opisowe interpretacje filmów. Filmy analizowane są przez osoby profesjonalnie niezwiązane z kinem. Pisarze, literaturoznawcy, socjolog, artysta sztuk plastycznych, dramaturg, teolog, politolog, filozof, psycholog i kulturoznawca ponownie, na swój sposób, odczytują dwadzieścia polskich filmów. Takie zestawienie samo w sobie daje wgląd w zróżnicowane sposoby interpretacji przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Można do niego dołączyć również nieliczne przykłady interpretacji filmów i materiałów filmowych dokonywanych przez

pedagogów. Jako pokłosie organizowanego z inicjatywy Zbyszka Melosika na WSE UAM w Poznaniu cyklu konferencji naukowych pod tytułem „Pop non stop” opublikowano między innymi szereg pedagogicznych i psychologicznych analiz obrazów filmowych i audycji TV (na przykład *Kultura mediów, ciało i tożsamość*, 2011), w których ich autorzy/autorki postępują podobnie jak wszyscy wymienieni wcześniej przedstawiciele niezwiązanych z filmoznawstwem dyscyplin naukowych. Kierując się zawodowymi zainteresowaniami i wyposażeni w zawodową wiedzę, autorzy/autorki traktują obrazy filmowe jako ważne wypowiedzi lub diagnozy zagadnień związanych z wychowaniem, edukacją, relacjami międzypokoleniowymi, konstruowaniem tożsamości i, krytycznie bądź aprobująco, się do nich odnoszą. W tym nurcie plasuje się również książka Eweliny Koniecznej *Filmowe obrazy szkoły. Pomiędzy ideologią, edukacją a wychowaniem*, którą można uznać za książkę pionierską, ponieważ wyłącznym przedmiotem badań autorka czyni dyskurs edukacyjny w filmach fabularnych. Znamienny jest jednak również fakt, że pozycje bibliograficzne, na które autorka się powołuje, układają się w dwie kategorie – *stricte* filmoznawcze i *stricte* pedagogiczne. Nie znajdziemy tutaj pozycji, która łączyłaby te dwa obszary, co być może świadczy o tym, iż interpretacja filmów jest w naukach o edukacji podejściem wciąż nowym, mało rozpowszechnionym bądź niecieszącym się popularnością lub traktowanym jako wyraz nieistotnych, mało płodnych naukowo zajęć. Moim zdaniem, jest to także dowód na to, że brakuje syntetycznej refleksji dotyczącej aktualnych związków edukacji i filmu.

Wracając do pytania, co nam, niefilmoznawcom, daje legitymację do zajmowania się filmem, na podstawie powyżej przytoczonych przykładów można zareagować intuicyjnie i udzielić najprostszej możliwej odpowiedzi – „ponieważ wielu tak czyni”. To jest odpowiedź w rodzaju takiej, której udzielają alpiniści na pytanie – dlaczego chodzą w góry – „bo są”, czyli lekko tautologicznej i żartobliwej. Jednak rosnąca liczba naukowców – przedstawicieli różnych dziedzin humanistyki i nauk społecznych, zajmujących się „na poważnie” filmem, ba, czerpiąca z niego wiedzę o interesujących ich zjawiskach – świadczy prawdopodobnie o czymś innym. Obrazowo ujmuje to socjolog Jan Sowa we wstępie artykułu na temat kondycji współczesnego uniwersytetu, który zresztą ilustruje przykładami wziętymi z gry komputerowej *Virtual U* oraz amerykańskiego serialu telewizyjnego *The Wire* (Prawo ulicy). Posługując się staroświeckim pojęciem *Zeitgeist* – duch czasu, Sowa stawia tezę, że to media obrazkowe, w tym film, seriale TV oraz gry komputerowe, najlepiej wyrażają specyfikę XX i początku XXI wieku.

Przekrojowe spojrzenie na historię kultury pokazuje, że bywają epoki, które najchętniej i najpełniej wyrażają siebie w określonym medium ekspresji artystyczno-estetycznej. Starożytność wypowiada się przede wszystkim przez słowo – pisane, jak w epepei, lub zainscenizowane, jak w tragedii – średniowiecze to epoka katedr. *Quattrocento* utrwaliło się w naszej zbiorowej pamięci w postaci ikonicznych obrazów, jak choćby tego z *Narodzin Venus* Botticelliego, wiek XIX należy do realistycznej powieści. XX stulecie mówi przede wszystkim filmem, a współczesność – serialami i gramami komputerowymi. (Sowa, 2015: 22)

Można w powyższym cytacie dostrzec spostrzeżenie potwierdzające zdominowanie współczesności przez tak zwaną „kulturę obrazkową”, uwarunkowaną rozwojem technologicznym, ale także dowartościowanie artefaktów kulturowych jako źródła wiedzy o świecie społecznym, równorzędne efektom badań naukowych podporządkowanych statystyce, mierzalności. Moim zdaniem, źródłem uzasadnienia takiego poglądu na gruncie nauk społecznych i humanistyki jest przede wszystkim poszerzenie pola badawczego, zmiana paradygmatyczna, która rozpoczęła się mniej więcej pół wieku temu. Chodzi o tak zwany zwrot lingwistyczny, interpretatywny w humanistyce i naukach społecznych, który wpłynął na zmianę traktowania i sposób badania rzeczywistości społecznej. Według C. Geertz'a „wyjaśnienie poprzez interpretację (...) kieruje uwagę na sens, jaki instytucje, działania, wyobrażenia, wypowiedzi, zdarzenia, obyczaje, wszystkie te powszechne przedmioty socjologicznego zainteresowania mają dla tych, do których należą” (Geertz, 1998: 218). W innym miejscu tego samego tekstu C. Geertz podkreśla, że „wydarzenia społeczne mają swoje przyczyny, instytucje – swoje skutki. Ale może do wykrycia, co przez to należy rozumieć, dojdziemy nie tyle postulując i mierząc różne siły, lecz spisując i badając formy ekspresji” (Geertz, 1998: 234). W takim ujęciu rzeczywistość społeczna, w tym wszystkie wytwory działalności ludzkiej, ma charakter dyskursywny, jest nośnikiem znaczeń do odczytania; stąd dowartościowanie wszelkich interpretatywnych podejść do zjawisk społecznych i uznanie każdego artefaktu za możliwy i pełnoprawny przedmiot badań społecznych. Film jako nośnik znaczeń, „forma ekspresji” zawiera przekaz o życiu społecznym, który jest równorzędny względem wszelkich innych przejawów społecznej aktywności ludzi.

Film jest oczywiście specyficzną wypowiedzią o świecie. Dostarcza wiedzy pośredniczonej przez konwencje filmowe² oraz schematy gatunkowe³ i autor-

² „Konwencje filmowe – przyjęte zarówno przez realizatorów filmów, jak i przez publiczność kinową wzory opowiadania i normy przedstawiania, które czynią kino formą komunikacji umożliwiającej – na zasadzie wzajemnej umowy – przekazywanie znaczeń”. Ostaszewski, 2010.

skie ich przetworzenie, co sprawia, że nigdy nie mamy do czynienia z prostą dokumentacją faktów, zdarzeń, a nawet z obiektywną relacją o faktach (nawet jeśli tak zwane „dążenie do prawdy obiektywnej” przyswiewało twórcom), wypowiedzią wprost lub, mówiąc kolokwialnie, z opowieścią „jeden do jednego”. Znajomość konwencji i gatunków filmowych jest warunkiem zrozumienia i pierwszym krokiem do analizy, także naukowej, choć wydaje się, że na skutek powszechnej styczności z obrazami filmowymi nieomal „od urodzenia”, współcześni ludzie z orientacją w konwencjach i gatunkach filmowych nie mają problemu. Jednak drugi krok do odczytania filmu w sposób „naukowy” wymaga innego rodzaju wiedzy. Jako artefakt o charakterze dyskursywnym film uwikłany jest w historyczny kontekst powstania i odbioru oraz w relacje władzy (w czym imieniu powstał, jakie/ czyje spojrzenie reprezentuje). Właściwości samego medium – zorganizowanie wypowiedzi w formę narracji, opowieści z początkiem i końcem, czyli zamkniętej w pewne ramy czasu filmowego „dziania się” na ekranie i czasu realnego percepcji widza – sprawiają, iż, oglądając film, mamy do czynienia ze skupieniem zogniskowanym na problemie, problemach (zjawisku, zjawiskach), niejako „wyjętych” z płynności i wieloaspektowości życia. Ta skondensowana forma opowieści nie tyle ułatwia percepcję, ile uwypukla coś, co inaczej pozostałoby w cieniu naszej uwagi. Film wydobywa z gąszczy szczegółów to, co istotne dla twórcy (twórców), i ogniskuje na tym uwagę widza. Obraz filmowy (podobnie jak na przykład fotografia) operuje konkretem, angażuje emocje i wyobraźnię, umożliwia spojrzenie na świat oczami innych, umożliwia utożsamienie się z ich losem i doświadczeniem, co pomaga w zrozumieniu ich postępowania i decyzji. Ten konkret jednostkowej narracji stanowi zaś potężną broń w walce z wszelkimi nieuprawnionymi generalizacjami. Jednak film jest także opowieścią, która znajduje się w określonych relacjach z innymi możliwymi w danym czasie historycznym, w danych okolicznościach społecznych opowieściami, dlatego odkrywanie intencji twórców, ukrytych znaczeń lub perspektyw oglądu rzeczywistości jest istotną częścią składową analizy obrazu filmowego. Dlatego też proste, podstawowe pytanie, do którego w gruncie rzeczy sprowadza się każda analiza filmu – o czym jest ten film? – ma głębokie uzasadnienie. Odpowiadając na nie, poszukujemy sensu (sensów) nie tylko opowieści ekranowej,

³ „Gatunek filmowy – pojęcie odnoszące się do sposobu klasyfikowania dzieł filmowych w oparciu o szereg rozpoznawalnych cech stylistycznych oraz sposobów przedstawiania; zespół wzorców i konwencji – narracyjnych czy ikonograficznych wykorzystywanych przez twórców w celu przypisania obrazom określonych znaczeń oraz nawiązania umowy komunikacyjnej z publicznością”. Loska, 2010.

lecz także opowieści o nas. Ten sposób traktowania filmu wpisuje się w konstruktywistyczny paradygmat w naukach społecznych oraz w jakościową metodologię badań.

Podejście do filmu w edukacji

By dać odpowiedź na drugie pytanie, które sobie zadałam – w jaki sposób analizować filmy „pedagogicznie” i, pośrednio także, jak wykorzystać film w edukacji i w badaniach edukacyjnych, trzeba najpierw odseparować ten problem od długiej tradycji wykorzystania filmu w dydaktyce i równie długiej tradycji „wyposażania” filmowej twórczości dla dzieci i młodzieży w walory wychowawcze, czyli wprzęgnięcia twórczości filmowej do oddziaływań wychowawczych. Oba te tradycyjne nurty wiążące pedagogikę i, w konsekwencji, edukację z filmem są oczywiście wciąż w użyciu, lecz są one związane z innym niż tutaj rozważanym spojrzeniem na status filmu w edukacji oraz, jak sądzę, także z innym niż postulowanym w pedagogice współczesnej podmiotowym traktowaniem dzieci i młodzieży, dziewcząt i chłopców. Oprócz tego, trzeba się odnieść do praktyki stosunkowo nowej dyscypliny pedagogicznej – pedagogiki medialnej – która również zajmuje się filmem, lecz w odmienny sposób niż ten, o który mi tutaj chodzi.

W każdym razie można wyróżnić kilka podejść do filmu w edukacji (lub kilka rodzajów związków filmu z edukacją). Niektóre z nich, jak już zaznaczyłam, są uświęcone długą tradycją, lecz film nie jest w nich traktowany jako autonomiczny przedmiot działań czy badań edukacyjnych, służy raczej jako pomocniczy bądź dodatkowy element właściwych działań edukacyjnych. W tym nurcie mieści się przede wszystkim traktowanie filmu jako jednego ze środków dydaktycznych (lub środków kształcenia). Teoretycy dydaktyki, pisząc o filmie, uprzywilejowują specjalne kategorie filmów (film dydaktyczny, naukowy), są one jednak podporządkowane procesowi dydaktycznemu (Kupisiewicz, 2012: 189–193). Inne filmy, tak zwane artystyczne (fabularne), są w tym ujęciu również obecne, lecz głównie w ramach edukacji literaturoznawczej czy historycznej, uzupełniającej lub, czasami, zastępującej, dzieło literackie czy treści podręcznikowe. Pedagogika medialna z kolei koncentruje się na specyfice komunikacji zapośredniczonej poprzez współczesne media (w tym przez materiały audiowizualne), akcentując konieczność kształtowania umiejętności krytycznego odbioru wszelkich komunikatów medialnych. To oczywiście bliższe jest podejściu, o które mi tutaj cho-

dzi, choć wydaje się, iż w centrum uwagi znajduje się raczej teoria mediów z teorią komunikacji w tle niż potencjał dyskursywny materiałów audiowizualnych (por. Siemieniecki, 2008; Jakubowski 2016).

Podejście do filmu w edukacji, wynikające z paradygmatu interpretatywnego, związane jest z jego pojmowaniem jako jednego z ważnych tekstów kultury o charakterze dyskursywnym czy istotnego elementu dyskursu edukacyjnego (lub innych dyskursów). W obu tych rolach obraz filmowy poddaje się analizom i interpretacjom, które mogą stanowić wkład w wiedzę o edukacji i jej podmiotach. Trzeba także podkreślić, iż nie tylko zmiana paradygmatu w humanistyce (konstruktywizm społeczny oraz dowartościowanie badań jakościowych) przyczyniła się do poszerzenia bądź zmiany statusu filmu w edukacji. Sam rozwój nauk o wychowaniu i edukacji – teoretyczne uzasadnienia podmiotowego traktowania dzieci i tendencja do autonomizacji dzieciństwa oraz odrzucenie pojmowania edukacji jako jednokierunkowego procesu transmisji kulturowej na rzecz negocjowania znaczeń (por. Bruner, 2006) – umożliwiają podejście poszerzające dotychczasowe spojrzenie na związki filmu i edukacji.

Uwzględniając te dwie przesłanki, należy podchodzić do oceny kolejnego ujęcia filmu o długiej tradycji w edukacji, mianowicie nurtu rozpatrującego film jako narzędzie oddziaływań wychowawczych. W zasadzie do dzisiaj często filmowa twórczość dla dzieci czy młodzieży, podobnie jak książki dla dzieci, oceniana jest w pierwszej kolejności ze względu na zawarte w nich walory wychowawcze i edukacyjne. Zwraca się uwagę przede wszystkim na zgodność treści filmu z tą czy inną koncepcją dzieciństwa lub wychowania, względnie także z określonymi ideologiami edukacyjnymi. Ważne jest, jakie wzorce zachowań i relacji dane filmy przedstawiają dzieciom/młodzieży jako pożądane, w mniejszym stopniu wymagamy lub spodziewamy się mistrzostwa czy nowatorstwa formalnego lub przedstawień wolnych od schematów pedagogicznych. W grę tutaj wchodzi te same mechanizmy selekcji treści, z jakimi mamy do czynienia na przykład w konstruowaniu literatury dla dzieci czy podręczników szkolnych (Zamojska, 2010, s. 133–138). W takim ujęciu twórczość filmowa dla dzieci, podobnie jak literatura dla dzieci, bytuje wciąż w odrębnej przestrzeni, oderwanej od „poważnych” problemów świata dorosłych, czego wyrazem są osobne seanse dla dzieci w kinie, osobne festiwale filmów dla dzieci, osobne rubryki krytyki filmowej. Jednak współcześnie w coraz większym stopniu odrzucamy „dydaktyzm” (czyli, mówiąc w uproszczeniu, przekaz „wychowujący”, zmierzający do ukształtowania osobowości dziecka zgodnie z intencją dorosłych) i „paterna-

lizm” obrazów filmowych dla dzieci na rzecz emancypacji dzieci, a przynajmniej poważnego traktowania dziecięcego spojrzenia na świat. To spojrzenie niewolne jest przecież od zupełnie „niedziecięcych” trosk, takich jak bieda, wojna, śmierć, konflikty i rozstania rodziców, odkrywanie i mierzenie się z własną płciowością i seksualnością (także tą nieheteronormatywną) i wszelkimi podziałami między ludźmi – etnicznymi, rasowymi, klasowymi, religijnymi, płciowymi, politycznymi. Myślę, że upodmiotowienie dzieci i tendencja do autonomizacji dzieciństwa, widoczne we współczesnym dyskursie dzieciństwa, promowane także między innymi w zapisach Konwencji o Prawach Dziecka ONZ (1989), są powodem zmiany podejścia twórców filmowych do filmów dla dzieci. Interesujące dla nich a także dla nas – edukatorów i badaczy edukacji – jest dzisiaj nie to, jak dorośli sobie radzą z dziećmi, wychowując je, lecz to, jak dziecko – dziewczyna, chłopiec – radzą sobie ze sobą i światem, w którym żyją.

Intencja traktowania filmu przede wszystkim jako tekstu kultury zapewne przyświecała twórcom podstaw programowych do kształcenia ogólnego – części składowej reformy systemu szkolnictwa w Polsce z 1999 roku. Podstawy poszerzyły zakres przedmiotowy o „inne składniki kultury”, między innymi film (Zamojska, 2010: 335). Dało to asumpt nie tylko do włączenia filmu do szkolnej edukacji, lecz także do tworzenia projektów edukacyjnych związanych z filmem przez zewnętrzne wobec szkoły instytucje i organizacje pozarządowe. Dla przykładu wskażę dwie tego rodzaju inicjatywy. Pierwsza z nich to portal internetowy Edukacja Filmowa.pl, wydawany przez Filmotekę Narodową i Stowarzyszenie Edukacyjno-Kulturalne „Venae Artis”⁴, na którym w zakładce Film i wychowanie znajdziemy „analizy filmowe i scenariusze zajęć nakierowane na aspekty wychowawcze oraz felietony poświęcone możliwościom pozytywnego oddziaływania na młodzież” (<http://www.edukacjafilmowa.pl/materialy-edukacyjne/film-i-wychowanie>). Drugim przykładem jest wykorzystanie materiałów filmowych

⁴ „Strona internetowa <http://www.edukacjafilmowa.pl> tworzona była w ramach programu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego „Edukacja +”. (...) Głównym celem strony jest dostarczenie wiedzy filozoficznej i informacji na temat najnowszych tendencji edukacyjnych, a także integracja działań przedstawicieli różnych środowisk zaangażowanych w edukację filmową. Strona ma posłużyć także wymianie doświadczeń i potrzeb edukacyjnych. (...) Na tej stronie znajdziecie Państwo materiały do wykorzystania we wszelkich działaniach związanych z edukacją filmową, m.in.: scenariusze lekcji filmowych, tropy interpretacyjne, związki z podstawą programową, analizy warsztatowe i wychowawcze, polecane premiery, słownik terminów filmowych, instruktaż korzystania z kamer wideo i programów montażowych, bazę informacyjną dotyczącą edukacji filmowej, wykaz form doskonalenia zawodowego, festiwalu i imprez filmowych” (<http://edukacjafilmowa.pl/o-projekcie>).

na portalu Edukacja globalna prowadzonym przez Fundację Centrum Edukacji Obywatelskiej⁵. Portal oferuje materiały edukacyjne (artykuły, scenariusze zajęć, gry edukacyjne, materiały filmowe) przeznaczone do wykorzystania na lekcjach w szkole, w układzie zgodnym z podziałem na poszczególne przedmioty szkolne, założeniem bowiem jest, iż edukacja globalna powinna być realizowana jako temat przekrojowy. Materiały filmowe oferowane na stronie na ogół czerpią z zasobów platformy You Tube. Charakteryzują się różnorodnością gatunkową i realizacyjną (rejestracja wykładów, filmy animowane, krótkie filmy dokumentalne i instruktażowe; nie ma tu filmów fabularnych). Wspólnym ich mianownikiem jest wymieniona w definicji edukacji globalnej demonstracja globalnej „współzależności miejsc i ludzi”. Funkcję edukacyjną tych materiałów można by było określić jako poszerzenie i uzupełnienie wiedzy podręcznikowej i punkt wyjścia do dyskusji o istotnych problemach współczesnego świata. Niektóre materiały stwarzają okazję do przyjęcia punktu widzenia innych ludzi lub do konfrontacji własnego spojrzenia ze spojrzeniem innych, obcych. Umieszczono tutaj na przykład zapis prelekcji „Niebezpieczeństwo jednej opowieści” (*Danger of a single story*) nigeryjskiej pisarki, autorki światowych bestsellerów, Chimamandy Ngozi Adichie, który dotyczy stereotypów narodowych, etnicznych, klasowych⁶.

Najpełniejszym jednak wyrazem interpretatywnego/konstruktivistycznego podejścia do filmu w edukacji i zarazem uwzględnienia podmiotowości dzieci (nie jako konsumentów, lecz twórców) są inicjatywy wprzegające kamerę filmową do, najogólniej mówiąc, emancypacji dzieci i młodzieży. Jako przykład może posłużyć nowatorski projekt „Mój świat po dwóch stronach kamery”, realizowany w 2006 roku⁷. Z kolei w 2008 roku. Stowarzyszenie „Serduszko dla Dzieci”

⁵ Jak czytamy na stronie „Edukacja globalna to część kształcenia obywatelskiego i wychowania, która rozszerza jego zakres przez uświadamianie istnienia zjawisk i współzależności łączących ludzi i miejsca. Jej celem jest przygotowanie odbiorców do stawiania czoła wyzwaniom dotyczącym całej ludzkości. Przez współzależności rozumiemy wzajemne powiązania i przenikanie systemów kulturowych, środowiskowych, ekonomicznych, społecznych, politycznych i technologicznych”. Odnotowano tutaj również, iż powyższa definicja edukacji globalnej została „...wypracowana w 2010 roku przez międzysektorowy zespół złożony z nauczycieli, doradców i konsultantów metodycznych oraz przedstawicielei Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Spraw Zagranicznych, władz oświatowych, uczelni wyższych i organizacji pozarządowych” (<http://globalna.ceo.org.pl/definicja-edukacji-globalnej>).

⁶ Nawiasem mówiąc, inna prelekcja Ngozi Adichie, p.t. *We should all be feminists* (2,4 miliony wyświetleń na youtube!) w postaci książkowej rozdawana jest nastolatkom w Szwecji (por. Nauman, 2015).

⁷ „Do współpracy w projekcie "Mój świat po obu stronach kamery" zaproszone zostały dzieci z Domów Dziecka oraz ze stowarzyszeń wolontariuszy pracujących z dziećmi z rodzin patologicznych. Pro-

z warszawskiej Pragi, zainspirowane powyższym projektem, zainicjowało konkurs filmowy adresowany do młodych ludzi – Praski Festiwal Filmów Młodzieżowych – który doczekał się już dziewiątej edycji (2016) i z biegiem czasu zmienił charakter na międzynarodowy. Jak się wydaje, głównym założeniem festiwalu jest pobudzenie młodych ludzi do „uczestnictwa w kulturze i jej współtworzenia”, ale również inkluzja społeczna i emancypacja jednostek⁸. Nagrodzone w tym konkursie produkcje filmowe, zwłaszcza dokumenty i reportaże z pierwszych edycji festiwalu, takie jak na przykład „Dozorczyni” A. Niciporuka, „Wileńska 43” A. Lipko czy „Praska Liga Kobiet” K. Wiejak i A. Kamińskiej, świadczą o talentach i kreatywności ich twórców i twórczyń. A są nimi bardzo młodzi ludzie czy wręcz dzieci, mieszkańcy najbardziej społecznie i ekonomicznie zdegradowanej dzielnicy Warszawy. I choć ich dzieła są niedoskonałe pod względem technicznym, dorównują profesjonalnym wymogom gatunkowym – są ciekawe, poruszające, otwierają nieznane dla ogółu przestrzenie życia i jednocześnie umożliwiają zrozumienie subiektywnego spojrzenia na świat; są zarazem niezwykle budujące i optymistyczne⁹.

Podsumowując, podejście do filmu w edukacji zgodne z założeniami konstruktywizmu społecznego i interpretatywnym oglądem rzeczywistości społecznej, odbiega od tradycyjnego traktowania filmu jako środka dydaktycznego – czyli materiału ilustracyjnego bądź instruktażowego, narzucanego z mocy autorytetu pedagogicznego odbiorcom. W podejściu interpretatywnym film (materiał filmowy) nie jest służebny wobec praktyki edukacyjnej (dydaktyki), nie jest wyłącznie prostym uzupełnieniem bądź uatrakcyjnieniem lekcji szkolnych, nie jest także wyłącznie komunikatem medialnym czy elementem oddziaływania wy-

gram obejmował trzy miasta – Wrocław (Stowarzyszenie „Nasza Rodzina”), Warszawę (Stowarzyszenie „Serduzsko dla dzieci”) i Poznań (Dom Dziecka Nr 1). Dzieci dostały do rąk aparaty fotograficzne, kamery, statywy, lampy, filtry. Zajęcia prowadzone były w kilku grupach tematycznych: portret przyjaciela, moja codzienność, reportaż z ulicy mi najbliższej, przyjaźń i wrogość, podpatrzone życie rówieśników. Dziecko stanęło po dwóch stronach kamery: znalazło się w roli reżysera i fotografa, aktora i statysty“ (http://csw.art.pl/ns/2006/moj_swiat.htm).

⁸ „Praski Festiwal Filmów Młodzieżowych powstał w 2008 roku. Ideą przyświecającą temu pomysłowi była chęć prezentowania filmów realizowanych przez młodych ludzi w warunkach do tego najbardziej naturalnych – czyli w KINIE. (...) W całej Polsce mamy bardzo kreatywną młodzież, ale brakuje przestrzeni, w której mogłaby prezentować swoją szeroko rozumianą twórczość. Rozwój społeczny młodych ludzi przebiega w różnych obszarach, a jednym z najbardziej podstawowych jest także uczestnictwo w kulturze i jej współtworzenie. Buduje to tożsamość jednostki i zakorzenia w społeczności” (<http://www.ffm.org.pl/o-pffm/o-festiwalu>).

⁹ Wszystkie wymienione filmy i wiele filmów innych autorów jest dostępnych na kanale youtube pod hasłem Serduzsko Dla Dzieci.

chowawczego, lecz uzyskuje status pełnoprawnego elementu edukacji na równi z wykładem, publikacją naukową itp. Jest po prostu elementem dyskursu społecznego lub edukacyjnego – wypowiedzią o rzeczywistości społecznej (lub edukacyjnej) – i może być przedmiotem analiz i dociekań edukatorów, uczniów/uczennic, studentek/studentów oraz badaczy/badaczek. Co więcej, film może zostać bezpośrednio wciągnięty w praktykę edukacyjną nie tylko jako przedmiot analiz i źródło wiedzy o świecie społecznym. Kamera filmowa w rękach uczniów i uczennic może stać się narzędziem samopoznania, emancypacji i inkluzji społecznej. Jako narzędzie badawcze może tutaj służyć analiza dyskursu, krytyczna analiza dyskursu lub inne jakościowe podejścia i metody, takie jak na przykład badanie w działaniu, (*action research*), zakładające łączenie praktyki z refleksją i zaangażowaniem na rzecz zmiany społecznej (por. Červinková, Gołębiak, 2010).

Wydaje się więc, że do ram badań i praktyki edukacyjnej można z powodzeniem włączyć film i, szerzej, wszelkie materiały filmowe nie tylko w charakterze środka dydaktycznego, lecz jako przedmiot badawczy oraz jako praktyczne narzędzie osiągnięcia najważniejszych celów edukacyjnych. I warto to robić, ponieważ, po pierwsze – popkultura jako masowa produkcja „znaczących znaczeń” (Melosik, 2013: 34), w której „zanurzeni” jesteśmy wszyscy, a przede wszystkim młodsze pokolenia, od urodzenia, (por. Melosik, 2013, Jakubowski, 2010), ma w dzisiejszych czasach głównie charakter „ruchomych obrazów”; po drugie dlatego, że dyskurs edukacyjny, który jako pedagogicy współtworzymy i którym się zajmujemy w pracy zawodowej, wyraża się również poprzez filmy i materiały filmowe. Filmy mogą być ilustracją aktualnych czy dawnych wyobrażeń czy idei pedagogicznych, mogą mieć walor interwencyjny, ale też mogą poszerzać naszą wiedzę, naświetlając problemy edukacyjne z nieznaną nam strony. I po trzecie – najważniejsze: jeżeli celem edukacji jest osiągnięcie indywidualnej i zbiorowej podmiotowości (autonomii, sprawczości) warto używać filmu, a raczej kamery filmowej w celu emancypacji i inkluzji; w tym przypadku nie chodziło by tylko o oglądanie i analizowanie filmów, ale o wykorzystanie kamery filmowej w praktyce warsztatowej, zwłaszcza zaś do „udzielenia głosu” tak zwane *subalterns*, podporządkowanym innym i społecznie wykluczonym. W tym widzę może najważniejszy i najbardziej odpowiadający współczesności związek edukacji i filmu. Wówczas można by było powiedzieć nie tylko *I watch therefore I am*, lecz także *I make movie therefore I am*.

Literatura

- Brioni S. (2013). *Postcolonial Cinema Studies*. London, New York.
- Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*. Przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Wstęp A. Brzezińska. Kraków.
- Červinková H., Gołębiak B.D. (red.). (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław.
- Geertz C. (1998). *O gatunkach zmaconych. (Nowe konfiguracje myśli społecznej)*. Przeł. Z. Łapiński. [W:] R. Nycz (red.). *Postmodernizm. Antologia przekładów*. Kraków.
- Jakubowski W. (2010). *Kultura i sztuka popularna jako obszar działań edukacyjnych*. „Ars inter Culturas” nr 1;
- Jakubowski W. (2016). *Edukacja wobec kultury globalnej (media i kultura popularna jako wyzwanie edukacyjne)*. <http://www.khg.uni.wroc.pl/files/Microsoft%20Word%20-%20jakubowski.pdf>, [dostęp: 25.03.2016].
- Jakubowski W., Jaskulska S. (2011). *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*. Kraków.
- Konieczna E. (2011). *Filmowe obrazy szkoły. Pomiędzy ideologią, edukacją a wychowaniem*. Kraków–Katowice.
- Kupisiewicz C. (2012). *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Matuszek D. (2008). *Radykalizacja – niezawodny sposób. Recenzja książki: Slavoj Žižek, „Lacrimae rerum. Kiesłowski, Hitchcock, Tarkowski, Lynch”*. „Polityka”. Warszawa. <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/ksiazki/245923,1,recenzja-ksiazki-slavoj-iek-lacrimae-rerum-kieslowski-hitchcock-tarkowski-lynch.read>, [dostęp: 27.04.2015].
- Melosik Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków.
- Nauman A. (2015). *Wszyscy powinniśmy być feministkami*. „Dziennik Opinii. Krytyka Polityczna”. 23.12. 2015. Warszawa. <http://www.krytykapolityczna.pl/artykuly/swiat/20151221/Nauman-wszyscy-powinnismy-byc-feministkami>, [dostęp: 25.03.2016].
- Ponzanesi S., Waller M.. (eds.). (2012). *Postcolonial Cinema Studies*. London, New York.
- Siemieniecki B. (red.). (2008). *Pedagogika medialna*, t. 1. Warszawa.
- Sowa J. (2015). *Co z nami będzie?* „Czas Kultury” 3 (186)/ rok XXXI.
- Wiśniewska A., Marecki P. (red.). (2010). *Kino polskie 1989–2009. Historia krytyczna*. Warszawa.
- Zamojska E. (2010). *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*. Poznań.
- Zamojska E. (2011). *Szkoła w filmie. Czy tylko fikcja? Analiza obrazu rzeczywistości szkolnej w filmie Klasa (Entre les murs)*. [W:] W. Jakubowski, S. Jaskulska (red.), *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*. Kraków.
- Zamojska E. (2014). *Animacja na poważnie*. „Polonistyka” nr 10.
- Zamojski J. (2015). *Film w edukacji i upowszechnieniu filozofii; na przykładzie 14 bajek z królestwa Lailonii Leszka Kołakowskiego*. Maszynopis wystąpienia na X Polskim Zjeździe Filozoficznym w Poznaniu.
- Žižek S. (2007). *Lacrimae rerum. Kiesłowski, Hitchcock, Tarkowski, Lynch*. Przekład K. Mikurda, G. Jankowicz, P. Mościcki, J. Kutyla. Warszawa.

Netografia:

- <http://www.filmweb.pl/film/Z-Boczona+historia+kina-2006-365206>, dostęp: 29.12.2015.
- <http://www.theguardian.com/film/2015/apr/14/force-majeure-films-philosophy-memento-ida-its-a-wonderful-life?CMP=EMCNEWEML6619I2>, dostęp: 27.04.2015.
- <http://www.akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/konwencje-filmowe/311>, dostęp: 24.11.2015.
- <http://www.akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/gatunek-filmowy/300>, dostęp: 24.11.2015.
- <http://www.edukacjafilmowa.pl/materialy-edukacyjne/film-i-wychowanie>, dostęp: 20.11.2015.
- <http://globalna.ceo.org.pl/definicja-edukacji-globalnej>, dostęp: 20.02.2016.
- http://csw.art.pl/ns/2006/moj_swiat.htm, dostęp: 25.02.2016.
- <http://www.ffm.org.pl/o-pffm/o-festiwalu>, dostęp 25.02.2016.