

ROKSANA PILAWSKA

ORCID 0000-0002-5451-8249

Uniwersytet Wrocławski

FILM JAKO KULTUROWA PRZESTRZEŃ EDUKACJI NIEFORMALNEJ

ABSTRACT. Pilawska Roksana, *Film jako kulturowa przestrzeń edukacji nieformalnej* [Film as a Cultural Space of Informal Education]. *Studia Edukacyjne* no. 61, 2021, Poznań 2021, pp. 207-228. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.61.12

The article attempts to theoretically and methodologically capture the potential and possibilities of films within informal education. The author begins by reflecting on the importance of popular culture in the process of shaping the identity of the individual and then proceeds to determine the contemporary role of informal education and the importance of film as an educational medium (in reference to the previously applicable communication model and cognitive theory). In the further part of the article, in order to determine the current discourse, the author tries to present in an orderly manner both well-known and newer concepts in the field of film (originating from various fields of science). As a summary, the author refers to contemporary trends that seem to be followed by the latest research and practical activities related to film education.

Key words: popular culture, film, informal education, film education

*Dzisiejszy świat jest jak las:
pełen szumów, dziwnych blasków, barwnych plam (...)
Media są podobnie magicznym światem
– wykreowanym przez innych, tajemniczym i fascynującym¹.*

Kultura - wizualność - tożsamość

Niezależnie od swojego statusu i poczucia wyjątkowości człowiek pozostaje w różnorodnych relacjach ze światem, w którym żyje i funkcjonuje. Chcąc dokonać prostego, dychotomicznego podziału, świat człowieka w szerokim rozumieniu można podzielić na: przyrodę i rzeczywistość społecz-

¹ W. Tuszyńska-Bogucka, *Media – przyjaciel czy wróg dziecka? Program informacyjno-edukacyjny*, Poznań 2006, s. 23.

no-kulturową (dawniej nazywaną sferą duchową). W węższym kontekście, przestrzeń funkcjonowania człowieka można zawęzić wyłącznie do *świata ludzkiego* – którego jest on zarówno mieszkańcem, jak i aktywnym współtwórcą². Centrum tego świata stanowi *kultura codzienności*, na poziomie której kreowane (i zarazem transmitowane) są wszystkie wartości, normy, powinności, dążenia i cele wpisane w obecny porządek społeczno-kulturowy.

Definicja kultury popularnej jako przestrzeni wymiany społecznej podkreśla jej interakcyjny wymiar – nie tylko w kontekście bezpośrednich interakcji na poziomie danej grupy społecznej, ale także w kontekście współcześnie dominujących interakcji zapośredniczonych. Obecnie żyjemy w świecie obrazów, w którym przekaz werbalny stopniowo jest wypierany przez wszechogarniającą wizualność³. Zdaniem Maryli Hopfinger:

audiowizualność stała się, czy też staje się podstawą orientacji w otoczeniu uczestników współczesności i dominującym sposobem artykulacji kultury⁴,

i choć od czasu publikacji powyżej cytowanej pozycji minęło już prawie 35 lat, współcześnie słowa te wydają się jeszcze bardziej aktualne. Niezależnie od wieku, płci, czy statusu społecznego w obecnej wizualnej kulturze codzienności uczestniczą wszyscy – choć na różnych poziomach. Proces tworzenia tożsamości jest zależny od mediów i indywidualnej aktywności jednostki w rzeczywistości medialnej. Doświadczenia nabywane w trakcie zapośredniczonych interakcji z elementami audiowizualnymi stały się istotnym układem odniesienia i podstawą samowiedzy jednostki⁵. Nawet najprostsze formy uczestnictwa wymagają umiejętności świadomego i refleksyjnego poruszania się w tak skonstruowanej rzeczywistości. Wobec zasygnalizowanych znaczeń współczesnej, medialnej kultury, istotne staje się więc pytanie o rolę pedagogiki, andragogiki i szeroko rozumianej edukacji w procesie interpretacji jej audiowizualnych przejawów.

Edukacja poza szkołą, czyli o współczesnym znaczeniu edukacji nieformalnej

Powyżej opisane antropologiczne rozumienie kultury jest ściśle związane z procesem edukacji. Przyjmując definicję Zbyszko Melosika i Tomasza

² S. Pietraszko., *Kultura. Studia teoretyczne i metodologiczne*, Wrocław 2012, s. 23.

³ W. Jakubowski, *Edukacyjny kontekst kultury wizualnej, czyli o czym mówią filmy*, [w:] *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, red. W. Jakubowski, Kraków 2008, s. 55.

⁴ M. Hopfinger, *Kultura współczesna – audiowizualność*, Warszawa 1985, s. 58.

⁵ D. Bell, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, przekł. S. Amsterdamski, Warszawa 1998, s. 70, za: W. Jakubowski, *Wstęp*, [w:] *Kultura i edukacja*, s. 9.

Szkudlarka, według której edukacja to „społeczna praktyka konstruowania znaczeń nadających sens ludzkiej tożsamości”⁶, można stwierdzić, że kultura jako przestrzeń realizacji zadań edukacyjnych stanowi jej integralny aspekt. Jednak w tym ujęciu, samo pojęcie edukacji musi zostać poszerzone. Jak już kilka lat temu zauważył T. Szkudlarek:

współczesna sytuacja kulturowa stwarza dla teorii edukacji fundamentalne wyzwania, domaga się jej otwarcia na obszary pozaszkolnej rzeczywistości, jej konceptualnej „deskolaryzacji”⁷.

Na poziomie społecznego dyskursu myśl o edukacji powinna wykroczyć poza ramy instytucjonalnej edukacji formalnej, w stronę działań edukacyjnych o charakterze nieformalnym, w której uczestniczyć będą nie tylko dzieci i młodzież, ale przede wszystkim osoby dorosłe. Zdaniem Martyny Pryszmont-Ciesielskiej, kategorie z zakresu teorii i praktyki edukacji dorosłych nieustannie *peęcnieją*, obejmując coraz to nowe obszary znaczeń⁸. Poszukując tych nowych obszarów, należałoby właśnie zwrócić się ku wyżej opisanej kulturze popularnej. H. Giroux zwraca uwagę na głębokie zaangażowanie kultury codzienności w konstruowaniu i dystrybucji wiedzy, pisząc, że:

Kultura odgrywa obecnie centralną rolę w wytwarzaniu narracji, metafor i wizji, w których przejawiają się siły pedagogicznej władzy nad tym, jak ludzie myślą o sobie i swoich związkach z innymi⁹.

Uczestnictwo osób dorosłych w kulturze można więc rozumieć jako utajoną, lecz konstytutywną formę *edukacji nieformalnej*. W tym społeczno-kulturowym kontekście współczesny proces edukacji jest nierozzerwalnie związany nie tylko z procesem zdobywania wiedzy, ale także z socjalizacją, adaptacją kulturową oraz kreowaniem tożsamości (zarówno indywidualnej jak i zbiorowej). Zjawisko to jest wielowymiarowe, obecne w każdej dziedzinie życia, wykraczające poza granice samej pedagogiki lub andragogiki. To styl bycia, nierozzerwalnie związany z otwartą, odpowiedzialną i gotową na zmiany postawą, która w efekcie pozwala jednostce na świadome odkrycie własnej

⁶ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 1998, za: *Kultura i edukacja*, s. 8.

⁷ T. Szkudlarek, *Wydarzenie, urzeczywistnienie, różnica: edukacyjna autokreacja społeczeństwa*, [w:] *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, red. T. Szkudlarek, Warszawa 1995, s. 11.

⁸ M. Pryszmont-Ciesielska, *(Nie)uchwytny mikroświaty uczących się dorosłych – ujęcie teoretyczno-metodologiczne*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna. Współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, red. W. Jakubowski, Kraków 2012, s. 27-31.

⁹ H. Giroux, *Cultural Studies, Public Pedagogy and the Responsibility of Intellectuals*, *Communication and Critical/Cultural Studies*, 2004, 1(1), s. 62, za: M. Malewski, *O granicach andragogiki i granicach w andragogice*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2016, 3, s. 16.

osobowości i otaczającego ją świata¹⁰. Wiedza zdobywana podczas uczestnictwa w kulturze codzienności ma często charakter spontaniczny, przydatny *tu i teraz*, przez co jest elastyczna i otwarta na modyfikacje. Informacje pozyskiwane są poprzez aktywne doświadczanie osoby uczącej, która stanowi istotny i odpowiedzialny podmiot w procesie *uczenia się* (*lifelong learning*). Tak rozumiana edukacja staje się integralną częścią życia. To rodzaj dialektycznej gry pomiędzy poznaniem, doświadczaniem i działaniem. W kontekście praktyki andragogicznej, celem wszelkich działań staje się więc nauczanie zasad wspomnianej gry poprzez pogłębianie świadomości jednostki – pobudzanie twórczości i umiejętności krytycznej refleksji osoby uczącej się, dla której doświadczenie stanowiące źródło samowiedzy będzie przyczynkiem do inicjowania zmian społecznych¹¹.

Człowiek jako istota społeczna porusza się w różnorodnych mikroświatach, których sensory i rozmiary zmieniają się w zależności od przypisywanych im znaczeń. Poprzez aktywne uczestnictwo w przestrzeni społeczno-kulturowej może nie tylko znacząco zmienić otaczającą go rzeczywistość, ale także rekonstruować własną tożsamość¹². Podczas całościowego zdobywania wiedzy stopniowo buduje własne narracje wobec otaczającego go świata i samego siebie. Stworzona w ten sposób ilustracja wskazuje, że nieustanny proces uczenia się jest wpisany w ludzką biografię (niezależnie od wieku) i społeczno-kulturowe środowisko życia¹³. Zdobywana wiedza nabiera tym samym personalnego wymiaru, stając się zarazem integralnym elementem konstruującym indywidualną tożsamość jednostki. Uczenie się jest możliwe w każdej sytuacji z życia codziennego: w czasie podróży, podczas spotkania towarzyskiego, czytania książki lub wizyty w kinie. Ostatnia aktywność – związana z filmem, w którym audiowizualność stanowi cechę konstytutywną – ze względu na medialność kultury, zasługuje na szczególną uwagę oraz refleksję ze strony pedagogów i andragogów.

Film jako medium edukacyjne

Film nazywany *X Mużą* stał się najbardziej charakterystycznym elementem dwudziestowiecznej kultury¹⁴. W latach dwudziestych i trzydziestych XX

¹⁰ M. Dzięgielewska, *Człowiek dorosły wobec wyzwań codzienności*, [w:] *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, red. J. Saran, Lublin 2000, s. 82.

¹¹ M. Małecki, *Od nauczania do uczenia się. O pragmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 41-58.

¹² Tamże, s. 120.

¹³ W. Jakubowski, *Sztuka filmowa jako miejsce uczenia się*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna*, s. 111-112.

¹⁴ W. Jakubowski, *Edukacja i kultura popularna*, Kraków 2001, s. 55.

wieku przedstawiciele awangardy doceniali zdolności kamery filmowej do przezwyciężenia ograniczeń ludzkiej percepcji oraz jej umiejętność przedstawiania szczegółów, których nie dostrzegłoby ludzkie oko¹⁵. Z czasem film zaczęto postrzegać jako zupełnie nową i intrygującą dziedzinę sztuki. Zdaniem Sergiusza Eisteina, był on pierwszym, prawdziwym przejawem *sztuki syntetycznej* – łączącej ze sobą elementy innych dyscyplin artystycznych, takich jak: dramat, muzyka, taniec, gra aktorska, reżyseria, czy nawet rzeźba i architektura¹⁶. Przedstawiciele grona filmoznawców (a z czasem kulturoznawców) rozpoczęli analizę nad filmem w kontekście obecności różnych motywów, zgodności z popularnymi teoriami lub spójności poetyk autorskich¹⁷.

Rosnąca popularność filmu jako gatunku dała początek pedagogicznej myśli o edukacji medialnej oraz kształtowaniu odpowiednich kompetencji do ich odbioru u przedstawicieli młodego pokolenia¹⁸. Wspomniana refleksja miała jednak charakter instrumentalny (zgodnie z modelem komunikacyjnym) i dotyczyła wyłącznie dzieł kinematografii uznawanych za wartościowe. Filmy związane z kulturą popularną kojarzono przede wszystkim z rozrywką – obszarem aktywności społecznej, który nie posiada potencjału edukacyjnego, a same media postrzegano jako potencjalne zagrożenie dla procesu edukacji i rozwoju człowieka. Ten sposób myślenia o filmie zaważał na długie lata badaniami pedagogów, a później psychologów, co było widoczne w tytułach konferencji, takich jak: „Media: szanse czy zagrożenia dla...”, na przykład rozwoju człowieka¹⁹. Z czasem jednak zaczęto dostrzegać potencjał filmu jako medium o charakterze narracyjnym, którego kategorie gatunkowe, takie jak: romans, ironia, komedia i tragedia mogą służyć do opisu otaczającego świata²⁰.

Film jako sztuka narracyjna dostarcza struktur do interpretacji dziejących się zdarzeń, opisu świata społecznego i zachodzących w nim relacji, a także do odgórnego nadawania sensu własnej egzystencji²¹. Opowiadane historie

¹⁵ T. Elsaesser, M. Hagener, *Teoria filmu: wprowadzenie przez zmysły*, przekł. K. Wojnowski, Kraków 2015, s. 119.

¹⁶ J. Plisiecki, *Metodyka pracy z filmem wśród dzieci i młodzieży*, Warszawa 1993, za: M. Brol, *Psychologia i film*, [w:] *Psychologiczna praca z filmem*, red. M. Brol, A. Skorupa, Katowice 2014, s. 27.

¹⁷ M. Saryusz-Wolska, *Powojenna widowonia filmowa w Berlinie. Przyczynek do nowej historii kina*, [w:] *Prace Kulturoznawcze XX. O uczestnictwie raz jeszcze*, red. M. Matysek-Imielińska, Wrocław 2016, s. 123.

¹⁸ R. Matusiak, *Edukacja medialna „pokolenia kciuka” – błahostka czy obowiązek?*, *Kultura i Wychowanie*, 2019, 1, s. 164.

¹⁹ Za: A. Ogonowska, *Edukacja filmowa: geneza i rozwój badań nad zastosowaniami filmu w praktykach edukacyjnych*, *Studia de Cultura. Film w działaniu*, 2018, 9, s. 3.

²⁰ M. Małewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo UWr, Wrocław 1998, s. 104.

²¹ W. Jakubowski, *Sztuka filmowa jako miejsce*, s. 114.

udzielają narracji, wokół których kreowana jest kultura i rzeczywistość²². Kino opowiada różne historie: śmieszne, straszne, wzruszające, trzymające w napięciu lub skłaniające do refleksji, jednak każda przedstawiona w nim narracja nawiązuje w mniejszym lub większym stopniu do prawdziwych historii, sytuacji i ludzi. Powstałe konstrukcje są próbą odbicia życia społecznego i wyjaśnienia zachodzących w nim relacji.

W większości przypadków o oglądalności danego utworu – poza współcześnie zyskującą na znaczeniu scenografią i ścieżką dźwiękową – decyduje konstrukcja fabuły. Zdaniem Szukdlarka, w przestrzeni branży filmowej występuje zależność pomiędzy strukturą fabularną filmu a wielkością grona potencjalnych odbiorców. Filmy komercyjne, przeznaczone dla szerokiej publiczności, są zazwyczaj obudowane wokół codziennych sytuacji – z pominięciem elementów szczególnie wrażliwych na odmienne interpretacje. Z kolei, awangardowe filmy autorskie, których prelekcyjność ma charakter lokalny, wydają się osadzone w silnie zdefiniowanym kontekście, przez co mogą bardziej narzucać konkretne znaczenia²³. Jednakże, niezależnie od intencji twórców, dana historia może okazać się dla widza interesująca lub nie. Zgodnie z perspektywą studiów kulturowych (*cultural studies*), znaczenia powstają w wyniku interakcji odbiorcy z tekstem – definiowanym w szerokim rozumieniu jako wszelkie tekstowe, wizualne, audiowizualne, materialne i przestrzenne elementy kultury. Poprzez odwołanie do własnej wiedzy, doświadczenia, emocjonalności oraz otaczającego środowiska społeczno-kulturowego zakorzenionego w różnorodnych kontekstach, widz tworzy indywidualny zasób znaczeń – dokonując zarazem interpretacji i dekodowania przekazów.

Otwartość dzieła filmowego, pozwalająca na przypisanie mu różnorodnych znaczeń, nie oznacza jednak całkowitej dowolności interpretacji. Rozumienie danego dzieła nigdy nie jest absolutnie dowolne, gdyż każdy użytkownik kultury jest usytuowany w licznych dyskursach: społecznych, kulturowych, estetycznych i antropologicznych, co w mniejszym lub większym stopniu determinuje jego sposób odczytania danego dzieła²⁴. Z tej perspektywy istotne jest przygotowanie kompetentnego odbiorcy do świadomego *odkrywania* niuansów i konwencji audiowizualnego świata filmu²⁵.

W związku z powyższym, chciałabym teraz przedstawić koncepcje z zakresu nauk: pedagogicznych, psychologicznych, kulturoznawczych, antropologicznych i socjologicznych odnoszące się do tego fragmentu kultury jako

²² Tamże, s. 111-113.

²³ T. Szukdlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 2009, s. 95.

²⁴ B. Skowronek, *Edukacja filmowa (i medialna). Ujęcie antropologiczno-pragmatystyczne*, [w:] *Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej. Teorie i praktyki*, red. E. Ciszewska, K. Klejsa, Łódź 2016, s. 17.

²⁵ W. Jakubowski, *Edukacja i kultura popularna*, s. 58.

przestrzeni edukacyjnej. Zaprezentowanie pierwszego, instrumentalnego ujęcia sztuki filmowej – choć obecnie nie jest już popularne – posłuży mi jako punkt odniesienia do dalszych rozważań nad zmianami, jakie na przestrzeni ostatnich lat dokonały się w dyskursie nad edukacją filmową. Przedstawienie wskazanych koncepcji w odpowiedniej kolejności stanowi próbę teoretycznego uporządkowania myśli o wzajemnych relacjach filmu (jako medium oraz audiowizualnego elementu kultury popularnej) i szeroko rozumianej edukacji (zwłaszcza edukacji nieformalnej).

Film jako medium dydaktyczno-estetyczne

Sztuka filmowa, rozumiana jako element wychowania estetycznego, od kilkudziesięciu lat była obszarem zainteresowań pedagogów. Wskazywano jej zasadnicze składowe jako *wychowanie do filmu* i *wychowanie przez film*. W pierwszym ujęciu postulowano o zaznajomienie odbiorcy z kategoriami estetyki filmu fabularnego i występującymi w nich konwencjami²⁶. W tym procesie kwestią fundamentalną była znajomość specjalistycznego języka filmowego. Zwolennicy tego ujęcia, w tym filmoznawcy i pedagodzy, uważali, że:

w kinematografii panuje błędne przekonanie, iż każdy widz rozumieć powinien każdy pokazywany mu film. A rozumiawszy – reagować w myśl zamierzeń twórcy. (...) Niepowodzenie u masowego odbiorcy wielu niezaprzeczalnych arcydzieł (...) zostało wywołane tym, że ów widz filmu nie zrozumiał²⁷.

Powyższa koncepcja nie tylko zakłada podział na elementy kultury *niskiej* i *wysokiej*, ale także bierny udział widza (masowej publiczności) w interpretacji filmu zgodnie z założeniami nadawcy. Z tym drugim aspektem wiązało się *wychowanie przez film*, skoncentrowane na możliwościach oddziaływania na widza poprzez eksponowanie aprobowanych wzorów. Takie myślenie o edukacyjnym potencjale filmu oparte było na modelu komunikacyjnym, uwzględniającym jednostronną relację pomiędzy nadawcą i odbiorcą za pośrednictwem medium. Dzieła kinematografii wykorzystywano do kształtowania umiejętności odczytywania intencjonalnych zamierzeń nadawcy – w stylu *co autor miał na myśli*²⁸. Zgodnie z tymi założeniami, w instytucjonalnej edukacji formalnej uwzględnione były przede wszystkim filmy: dokumentalne, szkoleniowe i instruktażowe. Zdaniem Agnieszki Ogonowskiej, jeszcze dwadzie-

²⁶ Tamże, s. 58-59.

²⁷ J. Płażewski, *Język filmu*, Warszawa 1961, s. 36.

²⁸ A. Mironiuk-Notreba, *Edukacyjny potencjał sztuki filmowej, czyli czego o niepełnosprawności możemy się nauczyć w kinie*, Dyskursy Młodych Andragogów, 2014, 15, s. 198.

ścia lat temu zarówno pedagodzy, jak i nauczyciele języka polskiego, historii lub wiedzy o sztuce stosowali filmy w dydaktyce przedmiotowej wyłącznie celem zilustrowania aktualnie omawianych zagadnień lub zwiększenia efektywności zapamiętywania przekazywanych informacji²⁹. Takie zaplanowane działanie na odbiorcę zakładało jego całkowitą koncentrację na akcji filmu oraz – w przypadku filmów przedstawiających propagowane wzorce zachowań – jego całkowitą identyfikację z bohaterem³⁰. Jednakże, zdaniem Eweliny Koniecznej, aby ów mechanizm *projekcji-identyfikacji* mógł zadziałać, konieczne jest emocjonalne zaangażowanie widza w losy przedstawionych postaci³¹. Film musi *przemawiać* do odbiorcy poprzez: odpowiednią kreację bohaterów wzbudzających sympatię widza, kontekstualne przedstawianie zdarzeń i sytuacji ułatwiających mu identyfikację lub tworzenie scen i wątków odwołujących się do jego emocji. W ten sposób filmowa opowieść staje się materiałem dydaktycznym, przekazującym określone wartości wpisane w aktualny porządek społeczno-kulturowy. Na ten aspekt potencjału edukacyjnego współczesnych mediów zwraca uwagę także ks. Tadeusz Zasępa, uważając, że:

proces rewolucji technologicznej nie może prowadzić do obniżenia czy ograniczenia ludzkich wartości, lecz przeciwnie – powinien prowadzić do ich dostrzeżenia i przypisania im właściwej roli³².

W tym ujęciu, sztuka filmowa jest medium przekazującym wzory i wartości za pośrednictwem odpowiednich filmów – uznanych przez autorytety za *wartościowe*³³. Często jednak znaczenia przypisane przez nadawcę nie są tożsame z oczekiwaniami i późniejszymi wrażeniami odbiorców. Widz jako aktywny autor znaczeń tworzy sens oglądanego spektaklu, często odmienny lub wręcz opozycyjny do pierwotnych założeń twórcy³⁴. Dodatkowo, rozwój technologii użytkowej i szeroki dostęp społeczeństwa do odbiorników telewizyjnych odebrał filmowi miano *fenomenalnego spektaklu*. Możliwość oglądania ulubionego filmu na co dzień, podczas wykonywania zwykłych, rutynowych czynności, przeważnie nie jest już tak istotnym przeżyciem estetycznym, z którym jeszcze kilkadziesiąt lat temu wiązało się wyjście do kina. Może to spowodować mniejsze zaangażowanie odbiorcy w fabułę oglądanego filmu, które jest niezbędne do wewnętrznej identyfikacji z bohaterem. Widoczna

²⁹ A. Ogonowska, *Edukacja filmowa: geneza i rozwój badań*, s. 3.

³⁰ W. Jakubowski, *Edukacyjny kontekst kultury wizualnej*, s. 59-60.

³¹ E. Konieczna, *Baśń w literaturze i filmie. Rola baśni filmowej w edukacji filmowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2005, s. 79.

³² T. Zasępa, *Nowe modele kształcenia – edukacja za pośrednictwem mediów*, [w:] *Spółczesność wirtualna, społeczeństwo informacyjne*, red. R. Szwed, Lublin 2003, s. 214.

³³ W. Jakubowski, *Sztuka filmowa jako miejsce*, s. 118.

³⁴ T. Szkudlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 2009, s. 76.

jest tendencja stopniowego przechodzenia z *właściwego* do *własnego* odbioru filmu³⁵. O nadaniu danemu utworowi wartości decyduje sam odbiorca – wybierając konkretny film z domowej kolekcji na niedzielny wieczór lub udając się na premierę do kina. Ponadto, współczesny widz czerpie informacje o filmie z różnych źródeł – czytając opinie na forach i recenzje w Internecie, oglądając zwiastun, plakat filmowy lub konfrontując daną produkcję z innymi znanymi mu dziełami danego reżysera/producenta. Równoległy odbiór treści pochodzących z różnych mediów wpływa nie tylko na doświadczenie odbioru, ale także na ostateczne znaczenie, jakie odbiorca przypisuje danemu dziełu³⁶. Z tego powodu ten pasywny model recepcji stał się nieadekwatny we współczesnych dynamicznych czasach i został stopniowo wyparty (także z debaty pedagogicznej) przez formy i koncepcje angażujące widza w swoisty *dialog* o ustalanie indywidualnych znaczeń danego utworu audiowizualnego.

Film jako dialog

Przyjęcie wyżej opisanego modelu intencjonalnej interpretacji filmu oraz dokonywanie wcześniejszej selekcji utworów mogły być próbą odpowiedzi na obawy pojawiające się w debacie pedagogicznej przed negatywnym wpływem filmu na odbiorcę. Obserwując znaczącą rolę mediów w procesie socjalizacji, zakładano, że nieprzygotowany do odpowiedniego odbioru widz może identyfikować się z bohaterem przejawiającym negatywne postawy i wartości. Jednak zdaniem niektórych pedagogów, w tym Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej, konfrontowanie jednostki wyłącznie z elementami tak zwanej *sztuki wysokiej* skutkuje ograniczeniem jej kompetencji w zakresie rozpoznawania i interpretowania różnych konwencji filmowych oraz tworzeniem nieprawdziwego obrazu rzeczywistości. Zdaniem badaczki, przedmiotem zainteresowań pedagogów powinny być także filmy komercyjne oraz wartościowe produkcje amatorskie³⁷. Poprzez powszechny dostęp do telewizji, Internetu lub urządzeń odtwarzających, współczesny widz samodzielnie tworzy własny kanon filmowy. Nadając poszczególnym utworom indywidualną wartość i znaczenie, równocześnie staje się aktywnym uczestnikiem procesu dekodowania przekazu filmowego.

W dobie ekspansji mediów zdominowanych przez programy rozrywkowe oraz *reality-show* (których celem nie jest już estetyczne zainteresowanie odbiorcy, lecz przyciągnięcie jego uwagi poprzez moralne zaszokowanie), wydaje się zasadne przyjęcie założenia, że współczesny widz ogląda prze-

³⁵ W. Jakubowski, *Edukacja i kultura popularna*, s. 60.

³⁶ M. Saryusz-Wolska, *Powojenna widowia filmowa*, s. 124.

³⁷ E. Nurczyńska-Fidelska, *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*, Łódź 1989, s. 47-48.

kazy multimedialne na zasadzie rozproszonej uwagi. Natłok napływających informacji oraz przesycenie kontrowersyjnymi obrazami powoduje u odbiorcy pewien rodzaj *dystansu*, związany z brakiem wiary w ich autentyczność. Można wymienić wiele popularnych produkcji filmowych, których twórcy chcieli przyciągnąć rzesze widzów poprzez wykorzystanie najnowszych technologii i stworzenie widowiskowych scen: akcji, zagłady lub fantastycznego świata³⁸. Brak interesującej fabuły może być przyczyną wspomnianego dystansu odbiorcy względem produkcji, jednak jego występowanie nie wyklucza aktywnej roli widza w interpretacji przekazu filmowego. Zdaniem Jacka Ostaszewskiego, poprzez prezentowanie niepraktycznych form interakcji filmy *rozrywkowe* stanowią wyzwanie dla percepcji odbiorcy tak samo, jak *wartościowe* dzieła kinematografii³⁹. Spotkanie widza z filmem ma charakter intymny i dobrowolny – nie wymaga pośrednika w postaci wychowawcy lub edukatora (jak w przypadku innych działań opartych na sztuce o charakterze instytucjonalnym). Bezpośredniość powstałej relacji może stanowić najważniejszy atut kina komercyjnego w perspektywie edukacji nieformalnej⁴⁰.

Widz aktywnie reaguje na dany przekaz podczas oglądania każdej produkcji filmowej, wykorzystując przy tym umiejętności nabyte poprzez kontakt z innymi formami sztuki w życiu codziennym. W tym miejscu warto przywołać poglądy amerykańskiego filmoznawcy Davida Bordwella, według którego można wymienić cztery typy znaczeń stworzonych przez odbiorcę podczas styczności z dziełem filmowym. Pierwsze z nich, określane mianem *znaczenia referencyjnego*, odnosi się przede wszystkim do formy filmowej. Odbiorca aktywnie uczestniczy w procesie oglądania filmu poprzez tworzenie jego narracyjnego sensu, kreowanie rozwijającej się w nim historii. Aby nadać danej fabule abstrakcyjne znaczenie i zrozumieć płynący z niej *morale*, odbiorca może nadać filmowi *znaczenie eksplicytne*. Obydwa wyżej wymienione typy znaczeń, współwystępując, tworzą tak zwane *znaczenie literalne*. Uwzględniając własną perspektywę i doświadczenia, odbiorca może również odczytać pewne przekazy, tworząc indywidualne, domniemane znaczenie, inaczej zwane *implicytnym*. Na końcu, uwzględniając osobowość i życiorys twórcy oraz kontekst społeczno-historyczny powstawania filmu, widz może nadać utworowi *znaczenie symptomatyczne*, doszukując się prywatnych stanów emocjonalnych autora lub różnic wynikających ze zmian społecznych⁴¹. Zdaniem D. Bordwella, aktywny odbiór filmu składa się więc z jego *rozumienia* (zna-

³⁸ Tamże, s. 61-64.

³⁹ J. Ostaszewski, *Film i poznanie*, Warszawa 1999, s. 103.

⁴⁰ A. Mironiuk-Notreba, *Edukacyjny potencjał sztuki filmowej*, s. 201.

⁴¹ D. Bordwell, *Tworzenie znaczenia*, przekł. W. Godzic [w:] *Interpretacja dzieła filmowego. Antologia przekładów*, red. W. Godzic, Kraków 1993, s. 14-15, za: W. Jakubowski, *Sztuka filmowa jako miejsce*, s. 117.

czenia referencyjne i eksplicytne) oraz *interpretacji* jako dekodowania domyślnych znaczeń (znaczenia implicytne i symptomatyczne). J. Ostaszewski powołując się na powyższą teorię, proponuje rozpatrywanie odbioru filmu na trzech poziomach: *interpretacji percepcyjnej* (rozpoznawania faktów i zdarzeń), *rozumienia* (uchwycenia tematu filmu i jego realizacji w postaci fabuły) oraz *interpretacji abstrakcyjnej* (wykrycia kontekstów i odniesień filmu)⁴². Aktywność widza opiera się zatem na wyobrażeniu i zrozumieniu przedstawionego świata, odkryciu jego ukrytych przekazów oraz nadaniu indywidualnego znaczenia. Zdaniem E. Koniecznej, kognitywna teoria filmu – koncentrująca się wyłącznie na rozumieniu i interpretacji danego utworu – pomija istotny aspekt emocjonalny, obecny w modelu komunikacyjnym. Z tego punktu widzenia, interesująca może wydawać się teoria przedstawiona przez duńskiego badacza Kragha Grondala, który proponuje zachowanie pojęcia *identyfikacji* w połączeniu z przymiotnikiem *kognitywna*. Jego zdaniem, to właśnie rozumienie, interpretacja, emocjonalna identyfikacja oraz empatia składają się na pełny, aktywny i świadomy odbiór filmu. Według tegoż autora, rozumienie narracji wymaga rozumienia zachowań poszczególnych postaci, a to z kolei jest możliwe tylko w połączeniu czynników poznawczego i emocjonalnego⁴³. Takie zestawienie dwóch, wydawałoby się przeciwstawnych, teorii może stanowić interesującą perspektywę badawczą dla pedagogów.

Film jako zwierciadło antropologiczne

Zgodnie z założeniami przyjętymi powyżej, można sformułować stwierdzenie, że najważniejszy edukacyjny potencjał filmu tkwi w jego uniwersalności i możliwości indywidualnej interpretacji treści przez odbiorcę. Relacja zachodząca pomiędzy aktywnym, wrażliwym na przekaz widzom a filmem stanowiącym tekst możliwy do różnorodnego odczytania przypomina *dialog*. Podczas obcowania z filmową fabułą, widz ma możliwość odszukania odpowiedzi na nurtujące go pytania i wątpliwości. Jednak film, jako przejaw sztuki syntetycznej i istotny element szeroko rozumianej kultury, nie jest jedynie przedmiotem zainteresowań pedagogów.

Niektórzy teoretycy traktują filmy jako antropologiczne zwierciadło, odbijające potrzeby, marzenia i lęki człowieka. Według Alicji Helman, filmoznawstwo, w takim samym stopniu jak antropologia, szuka odpowiedzi na uniwersalne pytania o istotę natury człowieka⁴⁴. Z perspektywy *antropologii*

⁴² E. Konieczna, *Baśń w literaturze i filmie*, s. 93-94.

⁴³ K.T. Grondal, *Cognition, Empation and Visual Fiction*, za: tamże, s. 95-96.

⁴⁴ A. Helman, *Przedmiot i metody filmoznawstwa*, Łódź 1985, s. 195, za: W. Jakubowski, *Lęk w filmie*, Kraków 1997, s. 12.

filmu, badania nad filmem to nie tylko interpretacja relacji zachodzącej między konkretnym dziełem a oglądającym je widzom, ale przede wszystkim analiza wytworu społecznego, nośnika mitotwórczego, ukazującego często ukryte znaczenia symboliczne⁴⁵. W tym ujęciu każde dzieło kinematografii jest zapisem współczesności – dokumentem stanowiącym źródło wiedzy o rzeczywistości i relacjach społecznych. Filmy będące tekstami kulturowymi odzwierciedlają pewne aspekty życia społecznego, aktywnie *wpisując się* w świat życia kulturowego. Pozwalają odbiorcy na konfrontację własnych doświadczeń z przedstawionymi sytuacjami, będąc tym samym źródłem inspiracji i doświadczenia zapośredniczonego skłaniającego do refleksji. Zdaniem Siegfrieda Kracauera, odzwierciedlenie oczekiwań i potrzeb człowieka za pośrednictwem motywów wizualnych i narracyjnych jest najistotniejszą cechą filmu jako sztuki skierowanej do szerokiego grona odbiorców⁴⁶. Tworzone za jego pośrednictwem zapisy współczesności przyczyniają się do tworzenia swoistych *mitów* – kontynuowania oraz rekonstruowania wcześniej ustalonych społecznie znaczeń i symboli. Z perspektywy antropologii, film nie jest jedynie spisany tekst, lecz także (a może przede wszystkim) zbiorem znaczeń, na które składają się wszystkie elementy filmowej rzeczywistości. Można więc przyjąć, że widz podczas oglądania produkcji filmowej – podobnie jak w przypadku teorii kognitywnej – wchodzi z nim w interakcję, konfrontując wcześniej znane teksty kultury i własne doświadczenia. W tym ujęciu, przekaz danej fabuły jest więc tak samo istotny, jak przeżycia, osobowość i biografia odbiorcy. Obejrzana filmowa historia z czasem zaciera się, pozostawiając jednak przeżycia emocjonalne skłaniające do autorefleksji. Taka umiejętność oddziaływania na odbiorcę powoduje, że przez niektórych badaczy proces oglądania projekcji filmowej jest przyrównywany do pewnego rodzaju terapii i stanowi przedmiot zainteresowań psychologów⁴⁷.

Film jako terapia

W debacie psychologicznej nad możliwościami i potencjałem edukacyjnym filmu, do końca lat osiemdziesiątych XX wieku dominowała teoria psychoanalityczna, jako obszar konstruowania znaczeń. Drugim, przeciwstawnym i popularnym podejściem była wyżej opisana perspektywa kognitywna. Powyższe zestawienie nie wyczerpuje jednak wzajemnych, istotnych powią-

⁴⁵ W. Jakubowski, *Lęk w filmie*, s. 12-13.

⁴⁶ S. Kracauer, *Od Caligario do Hitlera*, Warszawa 1958, s. 10-11, za: tamże, s. 32.

⁴⁷ W. Jakubowski, *Sztuka filmowa jako miejsce*, s. 119-121.

zań psychologii i filmu⁴⁸. Ta specyficzna relacja ma dwustronny charakter: z jednej strony w filmowych fabułach można odnaleźć wiele nawiązań do teorii psychologicznych, z drugiej zaś – film może być interesującym obszarem badawczym dla psychologów⁴⁹. W tym drugim ujęciu, kontakt odbiorcy z filmem porównywany jest z procesem uczenia się podczas terapii. Mechanizm identyfikacji oraz indywidualna interpretacja filmowej fabuły pomaga widzowi w odkryciu nieświadomych wcześniej uczuć i lęków. Z perspektywy psychoanalizy, interesującym gatunkiem filmowym są filmy grozy, które ukazując drastyczne sceny, stanowią przestrzeń bezpiecznego rozładowania emocji dla ludzkiej psychiki i istniejących w niej agresywnych popędów⁵⁰. Zdaniem Chrisa Barkera, filmy stanowią formę narracji, podświadomie przekładanej przez odbiorców na rzeczywistość. Przedstawione w nim fabuły – poprzez pokazywanie przedmiotu budzącego negatywne emocje lub podmiotu (człowieka) je odczuwającego – pozwalają na pośrednią konfrontację z wyobrażeniami o ukrytych lękach, bez poczucia destrukcyjnego i paraliżującego strachu⁵¹. Oglądane produkcje filmowe i przedstawione w nich losy bohaterów często są przyczyną głębokiej refleksji nad własną przeszłością lub przyszłością, przyczyniając się tym samym do stopniowego kształtowania indywidualnej tożsamości⁵². Duże znaczenie w tym procesie mają także współczesne filmy komercyjne, których treść można odczytać na wiele sposobów. Niejednokrotnie poruszają one tak trudne problemy społeczno-egzystencjalne, jak śmierć, cierpienie lub przemoc. Andrzej Chmiel określa je mianem *dzieł labiryntowych*, w obliczu których widz w pewnym momencie musi dokonać wyboru jednej z możliwych dróg interpretacji. Świadome poruszanie się po *labiryncie ukrytych znaczeń* danego dzieła może być źródłem lepszego samopoznania jednostki i motywacji do dalszego samorozwoju⁵³. Niezależnie od przyjętej perspektywy, analiza filmu w ujęciu psychologicznym – interpretująca film jako konkretną historię, o konkretnych ludziach, w konkretnej sytuacji – powinna być także przedmiotem zainteresowania pedagogiki, dla której poznanie człowieka i otaczającego go świata jest celem nadrzędnym.

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku zarówno kognitywizm, jak i psychoanaliza jako teorie systemowe zaczęły być zastępowane przez modele teoretyzowania fragmentarycznego, w których rezygnuje się z ambicji kompleksowego rozpatrywania zjawiska kinematograficznego na rzecz wyjaśniania

⁴⁸ M. Brol, A. Skorupa, *Film jako narzędzie edukacji – perspektywa psychologiczna*, [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Kraków 2016, s. 174-175.

⁴⁹ M. Brol, *Psychologia i film*, s. 24.

⁵⁰ W. Jakubowski, *Lęk w filmie*, s. 39.

⁵¹ Tamże, s. 101-102.

⁵² W. Jakubowski, *Sztuka filmowa jako miejsce*, s. 114-123.

⁵³ W. Jakubowski, *Edukacja i kultura popularna*, s. 81-82.

konkretnych aspektów filmów bądź ich grup⁵⁴. Obecnie na Zachodzie bardzo popularnym nurtem – w kontekście analizy mechanizmów odbiorczych – są badania widowni lokujące się w obszarze tak zwanych *audience studies*⁵⁵.

Film jako sposób badania widowni

Na polskim gruncie próby przeprowadzenia tego rodzaju badań podjęła się Magdalena Saryusz-Wolska. W artykule opublikowanym w „Pracach Kulturoznawczych” z 2016 roku, autorka na przykładzie powojennej widowni filmowej w Berlinie omawia założenia tak zwanej *nowej historii kina* (*the new cinema history*). Badaczka zwraca uwagę, że dotychczas w większości przypadków film był analizowany wyłącznie w kontekście przedstawianych w nim treści, motywów, wartości, warstwy estetycznej lub parametrów technicznych. Pomimo odwoływania się do klasycznego modelu komunikacyjnego *nadawca-przekaz-odbiorca*, w praktyce naukowej rzadko można było znaleźć pracę koncentrującą się głównie na widowni – grupie stanowiącej liczebnie największy element powyższej triady⁵⁶. Uwzględnienie znaczącej roli publiczności, zarówno w kulturowych jak i andragogiczno-pedagogicznych badaniach nad filmem, może dopełnić obraz kina jako praktyki społecznej, stwarzając nową perspektywę myślenia o narracjach i obrazach filmowych. Współcześnie, badanie kina w kontekście jego odbiorców pozwala także na zadawanie pytań o inne formy korzystania z mediów i uczestnictwa w kulturze przez widzów, co pozwala na dostrzeżenie relacji i zależności pomiędzy przekazami formułowanymi w różnych sferach życia społecznego⁵⁷.

Prowadzenie badań, zgodnie z nurtem nowej historii kina, pozwala także spojrzeć na współczesne zjawiska kulturowe w kontekście ich historii. Większość opracowań związanych z uczestnictwem w kulturze zajmuje się wyłącznie aktualnymi problemami. Wynikać to może z trudności w pozyskiwaniu materiałów do analizy historycznej. Koncentracja na współczesności sprawia jednak, że nie możemy spojrzeć na kulturę jako na ciąg zdarzeń, których stopniowe następowanie po sobie doprowadziło do aktualnych zjawisk i trendów. Pochopne wyciąganie wniosków prowadzi do tworzenia błędnych uogólnień. Powoduje także utratę cennego materiału porównawczego: bez odniesienia do historii tworzone są wnioski na temat kultury (w tym kina i zwyczajów odbiorczych) poprzez nakładanie na

⁵⁴ A. Helman, J. Ostaszewski, *Historia myśli filmowej. Podręcznik*, Gdańsk 2007, s. 8.

⁵⁵ Zob. K. Klejsa, M. Saryusz-Wolska (red.), *Badanie widowni filmowej. Antologia przekładów*, Warszawa 2014.

⁵⁶ M. Saryusz-Wolska, *Powojenna widownia filmowa*, s. 123.

⁵⁷ Tamże, s. 124.

analizowane zjawiska współczesnych prawidłowości i mechanizmów. Na przykład, w badaniach dotyczących oglądalności dawniej nakręconych filmów – uchodzących obecnie za klasykę kanonu filmowego – częstym założeniem jest przekonanie, że od początków istnienia kina widzowie świadomie podejmowali decyzję o zakupie biletu ze względu na sam film lub towarzyszącą mu kampanię reklamową. Jednakże, analizowany przez Saryusz-Wolską przypadek powojennego Berlina pokazuje, że równie istotne (o ile nie istotniejsze) okazywały się wówczas czas i miejsce projekcji lub po prostu ogrzewanie sali projekcyjnej⁵⁸.

Trzecią zaletą przeprowadzania analiz dawnych praktyk odbiorczych jest możliwość nowego spojrzenia na związek kina z historią. Zdaniem Richarda Maltby, patrzenie na film wyłącznie przez pryzmat tego co przedstawia prowadzi go do *tekstu*, który trzeba poddać analizie, aby spróbować udzielić odpowiedzi na pytania o rolę filmu jako źródła historycznego – o odzwierciedlenie *ducha czasu* i autentyczność przekazywanych w nim faktów⁵⁹. Tymczasem, kino jako medium i instytucja kształtowało dyskursy, wpływało na sposoby spędzania wolnego czasu i tym samym kreowało współczesną kulturę popularną. W celu uchwycenia tego stopniowego procesu kreacji, należy wyjść poza analizę formy i treści, by spojrzeć na kino jak na praktykę społeczną, a oglądanie filmów interpretować jako uczestnictwo w kulturze. Wyjście do kina, włączenie telewizora lub oglądanie filmu z poziomu platformy internetowej, to określona forma aktywności, która powinna zostać poddana refleksji nie tylko przez historyków i kulturoznawców, ale także przez pedagogów, andragogów i wszystkich badaczy interesujących się aktywnością jednostki w przestrzeni społeczno-kulturowej.

Film jako medium angażujące

Niezależnie od przyjętej koncepcji i paradygmatu badawczego, większość teorii zajmujących się znaczeniem filmu w szeroko pojętej edukacji nadal, albo w małym stopniu, koncentruje się na mechanizmach odbioru sztuki filmowej bądź podchodzi do nich zgodnie z założeniami filozoficznymi utrwalonymi w tradycji Zachodu. Tezy te zakładają dychotomiczny podział; ontologiczny antagonizm pomiędzy: ciałem a umysłem, emocjami a rozumem, wiedzą a wyobraźnią oraz myśleniem a odczuwaniem. Poglądy głoszone przez Kanta lub Kartezjusza są nadal obecne w kulturze i myśli europejskiej. Jednak współcześnie trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie rozumu, który

⁵⁸ Tamże, s. 131-132.

⁵⁹ R. Maltby, *New Cinema Histories*, [w:] *Explorations in New Cinema History*, Chichester 2011, s. 4-9, za: M. Saryusz-Wolska, *Powojenna widowia filmowa w Berlinie*, s. 123.

byłby oddzielony od uczuć⁶⁰. Podczas oglądania filmu każda pojawiająca się myśl ma charakter emocjonalny – może być przyjemna, przerażająca, przykra lub podniecająca. Emocje oddziałują na umysł i ciało poprzez wydzielanie hormonów, które skutkują szybszym biciem serca, poceniem się lub powiększeniem źrenic. Nie bez powodu nazywając odpowiednie gatunki filmowe, odwoływano się dawniej do „cielesnych” reakcji: mówiono o *dreszczowcach* lub *wyciskaczach łez*⁶¹. W takiej perspektywie widz ujmowany jest holistycznie – jako jednostka, której ciało i umysł w równym stopniu pośredniczą w odbiorze dzieła.

Teoria przedstawiona przez teoretyków filmu Thomasa Elsaessera i Malte Hegenera doskonale pokazuje związek pomiędzy filmem, jego zmysłową percepcją przez odbiorcę, ludzkim ciałem i fizycznym otoczeniem. Powyższe związki są ilustrowane jako metaforyczne porównywanie kina do: oka, spojżenia i wzroku, lustra lub drzwi – tworząc ideę wielozmysłowej percepcji i ucieleśnionego doświadczenia filmowego. Podczas oglądania filmu, widz analizuje postępowanie postaci (i ich motywacje), łączy fakty, konfrontuje wcześniejsze opinie i informacje o dziele oraz zaspokaja własną ciekawość. Dokonywanym czynnościom towarzyszą odpowiednie stany emocjonalne, takie jak radość, smutek, wzruszenie lub poczucie przyjemności. W tym ujęciu słowo *przyjemność* można utożsamiać z rozrywką i poczuciem odprężenia albo interpretować jako swobodne funkcjonowanie w kręgu dobrze znanych i dobrowolnie wybranych znaczeń, których nie trzeba ciągle reinterpretować⁶². Według psychologii ewolucyjnej, to właśnie uczucie przyjemności jest odpowiedzialne za wszelkie zaangażowanie w przestrzeni kultury⁶³.

Powyżej przedstawiona koncepcja łączy się także z *teorią myśli*, wedle której film przyczynia się do powstawania w umyśle widza określonych myśli, które przeobrażają się w określone emocje. Samo wyobrażenie powstałe na skutek wytworzonej interakcji angażującej ciało i zmysły może przyczyniać się do powstania autentycznych uczuć – takich samych, jak w trakcie uczestnictwa w realnych wydarzeniach (o czym pisałam już, odnosząc się do odczuwania lęku podczas oglądania filmu zgodnie z założeniami psychoanalizy). Stany cielesne związane z uczuciami są w tym przypadku odtwarzane na skutek filmowego wydarzenia. Należy jednak pamiętać, że poziom zaangażowania widza w filmową fikcję jest zależny od jego wrażliwości, pozio-

⁶⁰ Zob. G. Godlewski, *Antropologia praktyk językowych: wprowadzenie*, [w:] *Antropologia praktyk językowych*, red. G. Godlewski, A. Karpowicz, M. Rakoczy, Warszawa 2016.

⁶¹ B. Skowronek, *Ciało, emocje, rozum – raz jeszcze o mechanizmach odbioru filmu*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N – Educatio Nova*, 2017, 2, s. 167-168.

⁶² S. Buryła, L. Gąsowska, D. Ossowska, *Wstęp*, [w:] *Mody w kulturze i literaturze popularnej*, red. S. Buryła, L. Gąsowska, D. Ossowska, Kraków 2011, s. 10.

⁶³ D.M. Buss, *Psychologia ewolucyjna*, Gdańsk 2001, s. 429, za: B. Skowronek, *Ciało, emocje, rozum*, s. 169.

mu identyfikacji z bohaterem, zbieżności prezentowanych historii z jego doświadczeniem lub po prostu indywidualnych preferencji względem estetyki lub gatunku filmowego.

Film jako metoda w działaniu

Interesujące spojrzenie na film jako gatunek performatywny przedstawia Patricia Leavy w swojej najnowszej książce *Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na działaniu*. Autorka dostrzega badawczy potencjał filmu w perspektywie nauk opartych na sztuce. Jednak – w przeciwieństwie do wcześniej przedstawianych teorii – nie koncentruje się na filmie jako medium lub na reakcji jego odbiorców. W swojej książce badaczka prezentuje obszernie wprowadzenie do badań nad kulturą powiązanych z *art.-based methods*. Metody te opierają się na założeniu, że sztuka może uczyć wtedy, gdy nie mogą tego zrobić inne dziedziny lub kiedy są one niewystarczające. Połączenie edukacji ze sztuką i jej badaniami pozwala na stworzenie tak zwanej *trzeciej przestrzeni badawczej*, która daje możliwość głębszego zaangażowania, a także występowania w podwójnej roli – badacza i artysty. W przeciwieństwie do powyżej omawianych koncepcji wykorzystania filmu w edukacji, koncepcja prezentowana przez P. Leavy ma o wiele bardziej praktyczny charakter. W tym ujęciu badawczy (a także edukacyjny) potencjał sztuki filmowej nie tkwi: ani w obcowaniu z dziełem filmowym – oglądaniem treści przekazywających pewne wartości; ani w procesie nawiązywania dialogu z dziełem; ani w badaniu jego odbiorców, jak w przypadku teorii nowej historii kina; ani w sposobie jego recepcji; lecz w samym procesie jego tworzenia w ramach określonych badań (w pisaniu fabuły, montażu lub późniejszej dystrybucji). Takie założenie przedstawia nie tylko film, ale także dzieła innych dziedzin sztuki w zupełnie nowej perspektywie – jako badanie, proces twórczy odkrywający pewne prawdy o otaczającej rzeczywistości.

Filmy i materiały video są wykorzystywane w badaniach opartych na sztuce w wielu różnych kontekstach. Film może zostać włączony do badań jako: opracowanie filmu narracyjnego (począwszy od ogólnego planu, a skończywszy na profesjonalnej produkcji ze scenariuszem i próbami) lub zastosowanie stylu filmu dokumentalnego (wykorzystywanego od lat w badaniach antropologicznych). Aktorami mogą stać się zarówno sami badacze, jak i osoby uczestniczące w badaniach⁶⁴. Jako przykład badań bazujących na sztuce filmowej Leavy podaje film *Singapore Dreaming (Singapurskie marzenia)*, nakręcony przez Yen Yen Jocelyn Woo. Badaczka zajmująca się

⁶⁴ P. Leavy, *Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na działaniu*, przekł. K. Stanisław, J. Kucharska, Warszawa 2018, s. 272-273.

edukacją, przeprowadziła pogłębione wywiady z młodymi ludźmi z Singapuru i Nowego Jorku odnośnie ich poglądów na zgodne i niezgodne z prawem sposoby spędzania wolnego czasu oraz pożądaných i niepożądaných ścieżek życiowych. Y.Y.J. Woo chciała zaangażować w wyniki swoich badań odbiorców spoza środowiska akademickiego. Postanowiła wykorzystać film jako medium, ze względu na jego potencjał w kształtowaniu świadomości publicznej oraz wpływu zarówno na osobiste wybory odbiorców, jak i politykę publiczną. Wykorzystując film, Woo próbowała udzielić odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób dana praca może dotrzeć do nowych odbiorców, by badacz przestał rozmawiać wyłącznie w najbliższym mu gronie, aby jego działania miały walor edukacyjny i tym samym większy wpływ na społeczeństwo⁶⁵. Efektem badań było stworzenie 105-minutowego filmu narracyjnego, którego premiera odbyła się podczas Międzynarodowego Festiwalu Filmowego w Singapurze, w 2006 roku. W kolejnych latach film był udostępniany na wielu kanałach: trafił do dystrybucji kinowej, transmitowano go w telewizji, został nagrany na DVD, był pokazywany podczas prelekcji w szkołach, ośrodkach kultury, a nawet kościołach. Woo opracowała także przewodnik dla nauczycieli szkół średnich, który można było wykorzystać prezentując film na zajęciach⁶⁶. Zastosowanie filmu jako nośnika umożliwiło badaczce planowane dotarcie do szerokiego grona odbiorców. Taki efekt bez wykorzystania tak powszechnego i popularnego medium nie byłby możliwy.

W kontekście działań edukacyjnych głównym kryterium oceny zastosowania tego medium jest jego zasadność. Planując stworzenie filmu wpisane go w działania badawcze, należy najpierw określić: w jaki sposób będzie budowana fabuła, narracja i ogólna struktura filmu; jak zostaną skonstruowane postaci; jakie środki zostaną wykorzystane do stworzenia portretów bohaterów uwzględniających ich przeżycia wewnętrzne; jak stworzony film będzie dystrybuowany oraz czy powstaną dodatkowe materiały uzupełniające – a jeśli tak, to w jakiej formie⁶⁷.

Podsumowanie: film jako medium transdyscyplinarne

Wszystkie zaprezentowane powyżej teorie i koncepcje odnoszą się w różnorodny sposób do edukacyjnego wykorzystywania filmu jako ele-

⁶⁵ Y.Y.J. Woo, *Engaging new audiences: Translating research into popular media*, Educational Researcher, 2008, 37(6), s. 321-329, za: tamże, s. 275.

⁶⁶ P. Leavy, *Metoda spotyka sztukę*, s. 275.

⁶⁷ Tamże, s. 277-281.

mentu kultury popularnej. Ujęcie instrumentalne w modelu komunikacyjnym zwraca uwagę na potencjał dydaktyczny filmu w dziedzinie przekazywania wiedzy, wzorów, postaw i wartości. Teoria kognitywna, koncentruje się na możliwości indywidualnego tworzenia i przypisywania znaczeń przez odbiorcę, który oglądając dzieło filmowe, wchodzi w nim w charakterystyczną formę interakcji przypominającą dialog. Antropologia przypisuje sztuce filmowej zdolność do ilustrowania aktualnych problemów i zjawisk społecznych, określonych archetypów, a także aktualnie obowiązującego porządku społeczno-kulturowego. Środowisko psychologiczne, przez lata zdominowane przez założenia psychoanalizy, przyrównuje czynność oglądania filmu do seansu terapeutycznego, podczas którego jednostka może refleksyjnie odnieść się do własnej przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, konfrontując się ze swoimi problemami i lękami. Teoria nowej historii kina dostrzega możliwość historycznej analizy kina jako instytucji, która pozwoli na pogłębienie wiedzy o dawnych i współczesnych zjawiskach społeczno-kulturowych. Koncepcja kina jako oka pokazuje wcześniej marginalizowane istotne związki pomiędzy ciałem, umysłem a emocjami odbiorcy. Ostatnia teoria związana z *art.-based methods* prezentuje natomiast zupełnie inne spojrzenie na film z perspektywy działań opartych na sztuce, w których nie oglądanie, lecz tworzenie produkcji filmowej ma największy potencjał badawczo-edukacyjny.

Chcąc dokonać podsumowania powyższego artykułu, chciałabym jednak spróbować połączyć teorie te wspólnym mianownikiem. Problematykę każdej zaprezentowanej teorii – bez względu na przyjętą perspektywę badawczą – można by sprowadzić do jednego, nadrzędnego pytania o potencjał i możliwości filmu w działaniach o charakterze społeczno-kulturowym oraz w procesie kreowania tożsamości jednostki. Założenia wszystkich zaprezentowanych koncepcji odnoszą się (w mniejszym lub większym stopniu) do znaczenia filmu w szeroko rozumianej edukacji nieformalnej, utożsamianej z procesem socjalizacji, adaptacji kulturowej i ogólnym funkcjonowaniem jednostki w przestrzeni społeczno-kulturowej.

W perspektywie zwrotu wizualnego, rozwoju nowoczesnych technologii oraz konwergencji mediów, film coraz rzadziej bywa *stricte* autonomicznym tekstem, nienawiązującym do innych dziedzin sztuki lub zjawisk kulturowych. Współcześnie, każda teoria odnosząca się do oglądania filmów, powinna więc *wychodzić poza teorię* i uwzględniać zarówno edukację medialną (*uczenie o mediach, uczenie przez media, uczenie dla mediów*⁶⁸), jak i konteksty *zewnątrze*, czyli konteksty filmowe, kulturowe i społeczne. Powyższa różnorodność dotyczy także roli współczesnego odbiorcy, który:

⁶⁸ B. Skowronek, *Edukacja filmowa (i medialna)*, s. 16.

W zależności od kompetencji, przyzwyczajzeń, potrzeb, preferencji oraz dostępu do mediów (...) może reprezentować odmienne, bardzo zindywidualizowane modele „wykorzystania” filmowości⁶⁹.

W kontekście powyższych zmian, działania oraz badania w edukacji filmowej powinny być otwarte na inne perspektywy w ramach różnych dyscyplin naukowych. *Transdyscyplinarność* oraz *eklektyzm paradygmatyczno-metodologiczny* (realizowany na przykład w ramach szerokiej edukacji medialnej) może doprowadzić do odkrycia zupełnie nowych możliwości wykorzystania filmu w edukacji, który – pomimo długiej historii, skutkującej powstaniem licznych badań, teorii i opracowań – wciąż może stanowić interesującą i intrygującą przestrzeń dla wszystkich badaczy nauk społecznych.

BIBLIOGRAFIA

- Bell D., *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, przekł. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Bordwell D., *Tworzenie znaczenia*, przekł. W. Godzic [w:] *Interpretacja dzieła filmowego. Antologia przekładów*, red. W. Godzic, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1993.
- Brol M., *Psychologia i film*, [w:] *Psychologiczna praca z filmem*, red. M. Brol, A. Skorupa, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
- Brol M., Skorupa A., *Film jako narzędzie edukacji – perspektywa psychologiczna*, [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016.
- Buryła S., Gąsowska L., Ossowska D., *Wstęp*, [w:] *Mody w kulturze i literaturze popularnej*, red. S. Buryła, L. Gąsowska, D. Ossowska, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2011.
- Buss D.M., *Psychologia ewolucyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Dzięgielewska M., *Człowiek dorosły wobec wyzwań codzienności*, [w:] *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, red. J. Saran, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.
- Elsaesser T., Hagen M., *Teoria filmu: wprowadzenie przez zmysły*, przekł. K. Wojnowski, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2015.
- Giroux H., *Cultural Studies, Public Pedagogy and the Responsibility of Intellectuals*, *Communication and Critical/Cultural Studies*, 2004, 1(1).
- Godlewski G., *Antropologia praktyk językowych: wprowadzenie*, [w:] *Antropologia praktyk językowych*, red. G. Godlewski, A. Karpowicz, M. Rakoczy, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
- Helman A., *Przedmiot i metody filmoznawstwa*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1985.
- Helman A., Ostaszewski J., *Historia myśli filmowej, Podręcznik*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2007.
- Hopfinger M., *Kultura współczesna – audiowizualność*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Jakubowski W., *Lęk w filmie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1997.

⁶⁹ B. Skowronek, *Ciało, emocje, rozum*, s. 165-166.

- Jakubowski W., *Edukacyjny kontekst kultury wizualnej, czyli o czym mówią filmy*, [w:] *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, red. W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Jakubowski W., *Wstęp*, [w:] *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, red. W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Jakubowski W., *Sztuka filmowa jako miejsce uczenia się*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna. Współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, red. W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Klejsa K., Saryusz-Wolska M. (red.), *Badanie widowni filmowej. Antologia przekładów*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.
- Konieczna E., *Baśń w literaturze i filmie. Rola baśni filmowej w edukacji filmowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2005.
- Kracauer S., *Od Caligariego do Hitlera*, Filmowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1958.
- Leavy P., *Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na działaniu*, przekł. K. Stanisz, J. Kucharska, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2018.
- Malewski M., *O granicach andragogiki i granicach w andragogice*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2016, 3.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O pragmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- Maltby R., *New Cinema Histories*, [w:] *Explorations In New Cinema History*, red. R. Maltby, D. Biltereyst, P. Meers, Wiley-Blackwell, Chichester 2011.
- Matusiak R., *Edukacja medialna „pokolenia kciuka” – błaostka czy obowiązek?*, *Kultura i Wychowanie*, 2019, 1.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Mironiuk-Notreba A., *Edukacyjny potencjał sztuki filmowej, czyli czego o niepełnosprawności możemy się nauczyć w kinie*, *Dyskursy Młodych Andragogów*, 2014, 15.
- Nurczyńska-Fidelska E., *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1989.
- Ogonowska A., *Edukacja filmowa: geneza i rozwój badań nad zastosowaniami filmu w praktykach edukacyjnych*, *Studia de Cultura. Film w działaniu*, 2018, 9.
- Ostaszewski J., *Film i poznanie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Pietraszko S., *Kultura. Studia teoretyczne i metodologiczne*, Wydawnictwo Naukowe Atla 2, Wrocław 2012.
- Plisiecki J., *Metodyka pracy z filmem wśród dzieci i młodzieży*, Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa 1993.
- Plaźewski J., *Język filmu*, Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1961.
- Pryszmont-Ciesielska M., *(Nie)uchwytnie mikroświaty uczących się dorosłych – ujęcie teoretyczno-metodologiczne*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna. Współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, red. W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Saryusz-Wolska M., *Powojenna widownia filmowa w Berlinie. Przyczynek do nowej historii kina*, [w:] *Prace Kulturoznawcze XX. O uczestnictwie raz jeszcze*, red. M. Matysek-Imielińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016.
- Skowronek B., *Edukacja filmowa (i medialna). Ujęcie antropologiczno-pragmatystyczne*, [w:] *Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej. Teorie i praktyki*, red. E. Ciszewska, K. Klejsa, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.

- Skowronek B., *Ciało, emocje, rozum – raz jeszcze o mechanizmach odbioru filmu*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N – Educatio Nova, 2017, 2.
- Szkudlarek T., *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Warszawa 1995.
- Szkudlarek T., *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Tuszyńska-Bogucka W., *Media – przyjaciel czy wróg dziecka? Program informacyjno-edukacyjny*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2006.
- Woo Y.Y.J., *Engaging new audiences: Translating research into popular media*, Educational Researcher, 2008, 37(6).
- Zasępa T., *Nowe modele kształcenia – edukacja za pośrednictwem mediów*, [w:] *Spółeczeństwo wirtualne, społeczeństwo informacyjne*, red. R. Szwed, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.