

I. STUDIA I ROZPRAWY

WITOLD JAKUBOWSKI

ORCID 0000-0001-8718-3118

Uniwersytet Wrocławski

FILM W DZIAŁANIACH EDUKACYJNYCH, CZYLI OD EDUKACJI FILMOWEJ DO EDUKACJI PRZEZ FILM

ABSTRACT. Jakubowski Witold, *Film w działaniach edukacyjnych, czyli od edukacji filmowej do edukacji przez film* [Film in Educational Activity – from Film Education to Education through Film]. *Studia Edukacyjne* no. 69, 2023, Poznań 2023, pp. 7-21. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Data przesłania tekstu: 12.09.2023. Data przyjęcia tekstu do druku: 3.10.2023. DOI: 10.14746/se.2023.69.1

The article aims to indicate different perspectives of film education. According to the author, three possible strategies can be identified: education to film (“film studies” strategy), education in film (“anthropological” strategy) and education through film (“hermeneutic” strategy). In traditional conceptions of cultural education, film education was treated as part of aesthetic education which highlighted the aspect of preparing the viewer as an “expert” with knowledge of the art discipline, corresponding to the “film studies” strategy. In the “anthropological strategy”, film is treated as a reflection of society, its fears, and dominant narratives. The viewer’s expectations are different and moreover the competence of the art theorist is replaced by knowledge of culture and society and the changes taking place within it. From an educational point of view, however, the most interesting perspective is the “hermeneutic” one that treats film as a partner in dialogue, when the educational potential of a film text is determined not by its “content” but by the “biographical capital” of the viewer.

Key words: cultural education, film education

*(...) żadna opowieść nie ma jedynej,
niepowtarzalnej interpretacji*

J. Bruner (2006, s. 191)

Edukacyjny potencjał filmu interesował pedagogów „od zawsze”. Po początkowych niepokojach, związanych z postrzeganiem kina jako miejsca „zagrożeń dla rozwoju dzieci i młodzieży”, zaczęto zauważać także możliwości pedagogicznego działania tkwiące w X muzie. Przez lata starano się określić pedagogiczne stanowisko wobec tego fenomenu kultury, a za-

razem wypracować metody jego edukacyjnego zastosowania. Eva Zamojska wskazuje na kilka możliwych podejść do wykorzystania w edukacji filmu jako: środka dydaktycznego, narzędzia oddziaływań wychowawczych oraz narzędzia emancypacji dzieci i młodzieży (Zamojska, 2016, ss. 49-54). Pierwsze podejście zakłada, że materiał audiowizualny stanowi środek, za pomocą którego przekazywane są uczniowi określone informacje, często w ramach konkretnych przedmiotów. Film dydaktyczny ma za zadanie uprzystępnąć pewien zakres treści przewidzianych w programie nauczania. Kolejne ujęcie skupia się na doborze tych propozycji filmowych, które można uznać za „wartościowe wychowawczo”. Zakłada się tu, że historie opowiadane w filmach mogą popularyzować pożądane wzory zachowań, zwłaszcza te, które są zgodne z obowiązującą ideologią edukacyjną. Zwraca tu uwagę pewna selekcja treści, dokonywana rzecz jasna przez edukacyjne władze. Autorka wprowadzie akcentuje konieczność odrzucenia „dydaktyzmu” w doborze filmowych „lektur”, jednak trudno nie zauważyć, że samo wskazywanie filmów wpisujących się w obowiązującą „wizję wychowania” generuje taką możliwość. Interesujący jest trzeci, z sygnalizowanych przez Zamojską, wariant, w którym film

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 wychowawczego, 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 (Zamojska, 2016, s. 54).

Wariant ten traktuje film jako tekst kultury, który „sam w sobie” opowiada o człowieku, jego miejscu w świecie i tym samym może być traktowany jako „miejsce edukacji”.

Wraz z dostrzeżeniem możliwości edukacyjnego wykorzystania filmu, starano się wypracować różne strategie przygotowania filmowego widza. Szczegółowo omówione zostały one w innym miejscu (Jakubowski, 2016), wypada jednak, dla potrzeb tego artykułu, przypomnieć zasadnicze kierunki tej debaty. W moim przekonaniu, można wskazać trzy możliwe relacje: edukacja do filmu (strategia „filmoznawcza”), edukacja w filmie (strategia „antropologiczna”) oraz edukacja przez film (strategia „hermeneutyczna”). Odmienne są przy tym w każdym przypadku oczekiwane kompetencje odbiorcy. W klasycznych koncepcjach edukacji kulturalnej wychowanie filmowe traktowane było jako część wychowania estetycznego (Słowińska, 2007). Wskazywano przy tym zasadnicze jego składowe: „wychowanie do filmu” i „wychowa-

nie przez film” (Depta, 1975). O ile „wychowanie przez film” ukierunkowane było aksjologicznie, to w „wychowaniu do filmu” akcentowano zaznajomienie odbiorcy z konwencjami komunikacji filmowej, podstawowymi kategoriami estetyki filmu fabularnego oraz klasyki filmowej. Odbiorca miał zostać „wyposażony” w wiedzę pozwalającą na ocenę estetycznej strony utworu filmowego, podobnie jak dzieł literackich. Wiązać to należy chyba z dominującym przez lata stanowiskiem, traktującym film w kategoriach sztuki „przyliterackiej”, tak więc ważne było tu poznanie „języka filmu”, aby móc zrozumieć przekaz, docenić warsztat reżysera. Jak pisze Bolesław Lewicki:

Dla filmoznawcy – badacza sprawa jest jasna. Film dysponuje specyficznym językiem (obrazowo-słownym). Rozumienie tego języka (zwłaszcza rozumienie ikoniki) jest generowane przez samą naturę człowieka, tak samo jak generowana jest mowa ludzka (Lewicki, 1980, s. 38).

Nieprzypadkowo szkolna edukacja filmowa miała miejsce na zajęciach z języka polskiego i często (choć nie wyłącznie) skupiała się na omówieniach filmowych adaptacji klasyki literackiej, a edukatorami z założenia mieli być doszkoleni poloniści. Obiektem zainteresowania dydaktyki szkolnej dla wiedzy o filmie były utwory, którym przysługiwał status arcydzieł. Istotna była tu umiejętność posługiwania się fachową terminologią, która umożliwiała przeprowadzenie analizy dzieł. Innymi słowy, ważna była znajomość „kodu wąskiego”, pozwalającego na swobodne poruszanie się w zawiłościach refleksji nad sztuką filmową. Należy zaznaczyć, że perspektywa ta widoczna jest także w zachodnich koncepcjach edukacji filmowej. Przykładem może być propozycja Roberta Watsona, którego zdaniem odbiorca podczas zajęć powinien poznać ruchy kamery, kompozycję kadru, grę światła i cienia. Refleksji poddana miała zostać także ścieżka dźwiękowa w całej swej złożoności (dźwięki naturalne, dialogi i muzyka), aby możliwa była analiza jej relacji z obrazem (Bobiński, 2016, ss. 49-62). Stanowisko to, które można określić jako „estetyczne” lub „filmoznawcze”, dominowało w rozważaniach pedagogów nad wykorzystaniem filmu w pracy edukacyjnej.

Kolejną strategię można określić jako „**kulturową**” lub „**antropologiczną**”. Tutaj punkt widzenia i kompetencje teoretyka sztuki zastąpione są kompetencjami kulturoznawcy. Ważniejsze i bardziej interesujące staje się potraktowanie filmu jako zwierciadła, w którym „odbijają” reguły świata społecznego i funkcjonujące w nim mitologie. Zbigniew Benedyktowicz stwierdza, iż

film interesuje antropologa przede wszystkim jako mit, jako wyraz współcześnie tworzącej się mitologii i jako obszar występowania (częstokroć w sposób ukryty) odwiecznych wątków mitologicznych i głębokich struktur symbolicznych. Film właśnie, jako nośnik mitotwórczy (obszar kontynuacji, przekształcania i „odnawiania znaczeń”) i jako

zapis współczesności (zarejestrowane w filmie: obyczaj, gest, ruch, wzorce piękna, urody, moda, tendencje tematyczne, struktury mentalne danego czasu itd., itd.), a także ze względu na utrwalone w nim odbicie odrębności, bądź zmieszania (czy też niwelowania) różnorodności kulturowej – film wychodzi naprzeciw specyficznemu sensorium ukształtowanemu w kręgu antropologii kultury (Benedyktowicz, 1992, s. 3).

W takim podejściu uwidacznia się wyraźnie aspekt społeczny filmu, bowiem mity pełniły w kulturze ludowej ważne funkcje wychowawcze. Stanowiły zespół wzorów do naśladowania (Bruner, 1971). Wyjaśniały ludziom „jak działa świat”. Zdaniem badaczy, podstawowe motywy mitu są projekcjami społecznego życia człowieka. Dzięki nim przyroda staje się obrazem świata społecznego – odzwierciedla w sobie wszystkie jego cechy, jego organizację i architekturę (Cassirer, 1998, s. 148). Film będący istotnym elementem współczesnej kultury staje się nośnikiem treści społecznych i tym samym ważnym medium edukacyjnym. W moim przekonaniu, strategia ta pokrywa się z proponowanym przez Zamojską trzecim podejściem w wykorzystaniu filmu w działaniach edukacyjnych. Antropologiczne spojrzenie na twórczość filmową akcentuje bowiem poszukiwanie w niej obrazów funkcjonowania człowieka i społeczeństwa (Jackiewicz, 1975, s. 16). Ciekawsze staje się tu analizowanie wątków pojawiających się w kinie gatunków, gdyż to właśnie tam uwidacznia się związek sztuki z życiem społeczeństw. Szczególnie w sztuce popularnej (a do niej przede wszystkim zaliczyć można kino gatunków), dostarczalne są obecne w społeczeństwie narracje. Film rozpatrywany w ujęciu antropologicznym traktowany jest właśnie jako źródło wiedzy o rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej człowieka, w wymiarze zarówno zbiorowym, jak i indywidualnym. Role społeczne kobiet i mężczyzn, lęki i marzenia pokoleń, akceptowana i kwestionowana struktura porządku społecznego, wszystko to „odbija się” w filmach, które niekoniecznie stanowią „pomniki X muzy”, jednak przez fakt, że kierowane są do „szerokiego odbiorcy”, stanowią odpowiedź na jego oczekiwania, tym samym ilustrują/opisują jego świat. Przygotowanie widza polega tu na łączeniu wiedzy o kulturze i społeczeństwie z wiedzą o filmie (zwłaszcza w jej historycznym wymiarze). Jednak strategia „**antropologiczna**” nie wyczerpuje możliwości pedagogicznego spojrzenia na możliwości wykorzystania X muzy w edukacji. W moim przekonaniu, można wskazać także „**hermeneutyczną**” strategię wykorzystania filmu w działaniach edukacyjnych, dla której interesujące teoretyczne tło stanowi kognitywna teoria filmu. Wśród filmoznawców jest ona doskonale znana, jednak wypada przytoczyć główne jej założenia, zważywszy, iż tekst ten nie do nich jest kierowany.

Istotne założenie tego teoretycznego stanowiska stanowi teza dotycząca aktywności widza w procesie percepcji filmowego utworu (*Kognitywna teoria*

filmu, 1999). Zdaniem Davida Bordwella, można wskazać cztery typy znaczeń, które widz tworzy w trakcie odbioru formy filmowej: **referencyjne, eksplicytne, implicytne (domniemane)** oraz **symptomatyczne** (Bordwell, 1993, ss. 13-18). Pierwszy wynika z formy filmowej i polega na rekonstrukcji fabuły na podstawie przedstawionego w filmie *sjuzetu* – innymi słowy, chodzi o poznanie i zrozumienie treści opowiadanej obrazami historii. Drugi „poziomy” konstrukcji znaczenia można odnieść do odczytania przez widza pewnego uogólnionego „przesłania” wynikającego z fabuły. „Znaczenie referencyjne i znaczenie eksplicytne tworzą to, co zwykle określane jest jako znaczenie ‘literalne’” (Bordwell, 1993, s. 14). O ile znaczenia eksplicytne konstruowane są w kontekście intencji autora filmu, to trzeci typ budowania znaczeń wiąże się z „własnym” odczytaniem historii przez odbiorcę. Przyjmuje się wtedy, że film „mówi pośrednio”. Doświadczenie widza stanowić tu może pewien „pryzmat”, przez który interpretuje on fabułę. Ostatni typ konstruowania znaczenia wynika z tego, co film „stara się” ukryć. Te „ukryte” znaczenia mogą być traktowane jako przejaw indywidualnej ekspresji artysty, jego obsesji lub jako przejaw zmian społecznych. Znaczenie symptomatyczne może wskazywać na ekonomiczne, polityczne, czy ideologiczne procesy, które film „komentuje”.

Bordwell zakłada, że aktywność procesu **rozumienia** tworzy znaczenia referencyjne i eksplicytne, podczas gdy proces **interpretacji** konstruuje znaczenia implicytne i symptomatyczne. Nie twierdzi on jednak, że poszczególne poziomy konstruowania znaczenia wynikają z formalnego przygotowania odbiorcy.

Widz, oglądający film po raz pierwszy w warunkach „normalnych” może pokusić się o tworzenie znaczeń implicytnych i symptomatycznych, podczas gdy interpretujący krytyk po upływie pewnego czasu od projekcji nadal będzie odszukiwał znaczenia referencyjne i eksplicytne (Bordwell, 1993, ss. 14-15).

Wspomniany autor podkreśla, iż wszystkie cztery kategorie konstruowania znaczenia są funkcjonalne i heurystyczne, a nie substancjalne i niezależne.

Używane w procesie rozumienia i interpretacji, tworzą one podziały w zależności od tego, z czym percypujący przystępuje do filmu – są one przypuszczeniami, tworzącymi hipotezy na temat poszczególnych znaczeń (Bordwell, 1993, s. 15).

Owo „z czym” wydaje się tu najistotniejsze. Nie tylko zasadnicza jest tu wiedza wynikająca z założeń strategii „filmoznawczej” i „kulturoznawczej”, najważniejsza wydaje się tu biografia odbiorcy. W takiej perspektywie, to nie struktura dzieła czy „zawartość” decyduje o jego wartościach, tak więc **edukacyjny potencjał utworu nie „tkwi w dziele”, to odbiorca decyduje o jego**

„poziomie”. Aktywny odbiorca może „wejść w dialog z dziełem”, szukać w nim odpowiedzi na pytania, które „zada” filmowemu tekstowi (Jakubowski, 2021, ss. 123-139). Właśnie umiejętność konstruowania znaczeń implicytnych tworzy podstawę strategii „hermeneutycznej”.

Nietrudno zauważyć, iż tradycyjnie rozumiane wychowanie filmowe raczej skupiało się na nauczaniu czerpania przyjemności z umiejętności tworzenia znaczeń pierwszego i drugiego typu, a więc poprawnego rozumienia treści (znaczenia referencyjne) oraz „przesłania” (znaczenia eksplicytne). Być może, dlatego starano się wskazać filmy „wartościowe” wychowawczo oraz określić charakter owych wartości. Ważne były utwory „problemowe” (one najczęściej znajdowały się w tworzonych kanonach „lektur filmowych”), wątpliwej wartości były obrazy czysto rozrywkowe. Odbiorca musiał umieć poruszać się po konwencjach filmowych, rozpoznawać gatunki, innymi słowy – „rozumieć” przekaz. W wielu starszych tekstach dotyczących edukacji filmowej podkreślano „konieczność nadzoru pedagogicznego w bardzo szerokim rozumieniu, nad procesem odbioru filmu przez młodzież” (Morawski, 1977, s. 61), starając się tym samym „kontrolować” znaczenia z niego płynące, ponieważ „każdy film pozytywny wychowawczo i jednoznaczny, wymaga komentarza pedagogicznego i odpowiednio ukierunkowanej recepcji” (Morawski, 1977, s. 87). W cytowanych słowach przebija się naiwne przekonanie o możliwości instrumentalnego traktowania sztuki filmowej jako „wehikułu” mogącego przenosić pożądane treści. Oczywiście, nie można wykluczyć skuteczności takich zabiegów, jednak nie należy lekceważyć aktywności odbiorcy.

Rodzi się tu pytanie o „pedagogiczną wartość” opisanych wyżej strategii. Warto w tym miejscu przypomnieć ujęcie edukacji filmowej, zaproponowane przez Ewelinę Nurczyńską-Fidelską, której zdaniem jest to

(...) pewien proces, czyli system czynności, system powiązanych ze sobą oddziaływań wychowawczych oraz przekazywania określonej wiedzy i kształtowania umiejętności. Proces ten winien się dokonywać nie w trybie realizowania prostego schematu komunikacji przebiegającej od nadawcy do odbiorcy, lecz na drodze świadomie kształtowanych interakcji (Nurczyńska-Fidelska, 1989, s. 75).

Wydaje się, że wspomniane „interakcje” z opowiadaną w filmie historią są najciekawsze z edukacyjnego punktu widzenia i wpisują się w strategię „hermeneutyczną”. Tu jednak kompetencje odbiorcy wpisane w strategię „filmoznawczą” nie budują jego możliwości „dialogowania” z filmem. Czasem mogą wręcz „zawęzić” odbiór do wyłącznie estetycznego kontekstu danego utworu.

Wypada w tym miejscu zauważyć, iż w wychowaniu estetycznym (będącym częścią edukacji kulturalnej) uwaga pedagogów skupiała się wokół

dzieła, analizy jego struktury, tkwiących w nim (bądź nie) wartości estetycznych oraz przygotowania wychowanka do (właściwego) jego odbioru. Dzieło bowiem powinno nieść ze sobą jednoznaczny tekst. U klasyka wychowania estetycznego czytamy:

(...) dzieło sztuki nie staje się dziełem sztuki dzięki komentarzom, lecz jest nim dzięki formie i treści, którą obiektywnie [podkreśl. W.J.] posiada. (...) Technika wychowania estetycznego wymaga przede wszystkim wprowadzenia odbiorców sztuki w charakter i sens (...) języka artystycznego (Szuman, 1990, ss. 20-21).

W takiej perspektywie najważniejsza była transmisja kryteriów uznanych za „obiektywne”, które mogłyby być pomocne w „wystawianiu ocen” rozmaitym fenomenom kulturowym. Rozumienie dzieła miało być więc jednoznaczne i określało „poziom” kompetencji kulturalnych odbiorcy. Wychowanie tu – w pewnym sensie – przypomina „szkolenie kulturalne”, po którym uczniowie stają się, na wzór „małego mechanika”, „małym teoretykiem sztuki” (filmoznawcą, muzykologiem, literaturoznawcą) i mogą „wydawać wyroki” w kwestii wartości estetycznych poszczególnych utworów. Ilustracją takiego rozumienia celów wychowania estetycznego są oczekiwania dotyczące odbiorcy sztuki. Pewnym „kluczem” do zrozumienia takiego postrzegania odbiorcy mogą być interesujące rozważania Magdaleny Szpunar, która zastanawiając się nad recepcją muzyki, wskazuje na kilka ujęć modeli jej odbioru (Szpunar, 2017). I tak, zdaniem Aarona Coplanda, istnieją trzy typy odbioru muzyki: zmysłowy, ekspresywny i czysto muzyczny, przy czym amerykański kompozytor negatywnie odnosi się do zmysłowego odbioru, gloryfikując odbiór czysto muzyczny. Podobne stanowisko widoczne jest w poglądach Theodora W. Adorno, dla którego właściwe słuchanie muzyki sprowadza się do analizy struktury dzieła. Najlepszym odbiorcą, jego zdaniem, jest „ekspert”, teoretyk muzyki, którego kompetencje są bliskie kompozytorowi; nieco niżej w tej hierarchii odbiorców lokuje słuchacza, który zna język muzyki, choć nie zagłębia się w detale. Kolejne miejsca zajmuje odbiorca wykształcony, skupiony na technice interpretacji, natomiast najniżej oceniany jest słuchacz „emocjonalny”, który delectuje się wyłącznie wywołanymi przez muzykę skojarzeniami (Szpunar, 2017, s. 70). Jak zauważa M. Szpunar, Adorno pejoratywnie odnosi się do emocji w odbiorze muzyki. „Afektywne aspekty odbioru muzyki są dla niego tym, co powoduje jej psucie, płytki i uproszczony odbiór” (Szpunar, 2017, s. 71). Zarysowane tu stanowiska A. Coplanda i T. Adorno doskonale ilustrują tendencję, by w wychowaniu estetycznym kształtować kompetencje odbiorcy jako przyszłego „eksperta”, ignorują natomiast „zmysłowy” aspekt kontaktu ze sztuką. Rzecz jednak w tym, że odbiór filmu opiera się przede wszystkim na emocjach! Zdaniem badaczy, wpływ filmów na widza

jest bardziej zauważalny na poziomie emocjonalnym niż intelektualnym (Skorupa, Stefanek, Paczyńska-Jasińska, 2021, s. 68), jego odbiór dostarcza przede wszystkim przyjemności „cielesnych” (typu *jouissance*) i być może właśnie dlatego początkowo traktowany był jako „sztuka wstydliva” (Irzykowski, 1924; cyt. za: Helman, 1992, s. 145)¹. Edukacja kulturalna w swych klasycznych ujęciach koncentrowała się natomiast na nauczaniu odbiorcy kodów sztuki wysokiej, które umożliwiały doświadczania przyjemności intelektualnych (typu *plaisir*). Czy jednak takie przygotowanie widza ułatwia mu przeżycie „edukacyjnej podróży”? Wprawdzie przygotowany odbiorca-ekspert doceni staranny montaż, oryginalność rozwiązań narracyjnych, czy finezyjne zastosowanie kontrapunktu wizualno-dźwiękowego w poszczególnych scenach, to jednak pozostaje pytanie: czy spojrzenie teoretyka filmu pomaga w budowaniu znaczeń implicytnych, a one właśnie wydają się najciekawsze z edukacyjnego punktu widzenia.

Można stwierdzić, że strategia „hermeneutyczna” bliższa jest ujęciu filmu w perspektywie studiów kulturowych. Odmienność tych podejść ilustruje różnica, jaką zaproponowała Jackie Stacey (1994), porównując przeciwstawne paradygmaty filmoznawstwa i studiów kulturowych.

Filmoznawstwo	Studia kulturowe
Określenie widza	Odczytania audytorium
Analiza tekstu	Metody etnograficzne
Znaczenie jako wynik produkcji	Znaczenie jako wynik konsumpcji
Widz bierny	Widz aktywny
Nieświadomy	Świadomy
Pesymistyczny	Optymistyczny

Źródło: J. Storey, 2003, s. 68.

Wspomniana autorka dokonała próby odejścia od determinizmu tekstowego, który określa widownię jako pasywnego odbiorcę. Podobnie postrzega rolę odbiorcy Chris Barker, który podkreśla, że w perspektywie badawczej studiów kulturowych tekst nie jest rozumiany po prostu jako napisane słowa, rozumiane w swoich sensach, lecz wszystkie możliwe ich znaczenia. Włączone są w to znaczenia wytworzone przez obrazy, dźwięki, przedmioty i różnego rodzaju aktywność. Biorąc więc pod uwagę fakt, iż odczytywanie tekstów kulturowych może być każdorazowo inne, znaczenia nadawane im przez krytyków nie muszą być identyczne z tymi, które są tworzone przez aktywną publiczność. Innymi słowy, krytycy są tylko „specyficznymi wychowanymi

¹ Przywołać tutaj można słynny aforyzm Karola Irzykowskiego o współczesnym Europejczyku, który „używa kina, lecz się go wstydzi”.

czytelnikami". Ponadto, teksty są polisemiczne, a więc zawierają możliwości przekazywania różnych znaczeń, jakie mogą być powołane przez aktywnego odbiorcę w obrazach i słowach. W tej perspektywie istotne wydaje się badanie sposobów, w jakich tekst funkcjonuje w przestrzeni społecznej, gdyż nie można po prostu „odczytać” (przez jego analizę) znaczenia, jakie zostanie mu nadane przez publiczność. Tworzone są one bowiem w wyniku gry, jaka ma miejsce między tekstem a czytelnikiem (Barker, 2005, s. 11).

Co w takim razie rozstrzyga o „edukacyjnej wartości” filmu – dzieło czy odbiorca? Ciekawą ilustracją roli odbiorcy mogą być wypowiedzi młodych dorosłych odnośnie ważnego dla nich filmu, o które poprosiłem. Interesowało mnie, co zdecydowało, że właśnie ten, a nie inny obraz został zapamiętany, stał się dla nich istotny. Nie chodziło tu o recenzję, czy analizę konkretnego obrazu, lecz o refleksję nad filmem, który szczególnie utkwił w ich pamięci, do którego być może wracają. Zadanie postawione studentom nie było fragmentem szerszego projektu badawczego; miałem nadzieję, że tak zakreślony temat eseju pomoże poznać to, na co zwracają uwagę w filmach oraz „rzucić światło” na ich refleksyjność. Zebrany materiał składał się z czterdziestu swobodnych wypowiedzi pisemnych o różnym poziomie erudycji. Zwracało uwagę w nich to, że w ocenach młodych dorosłych właściwie wcale nie pojawiały się argumenty dotyczące strony estetycznej wskazywanych utworów (a więc np. ruchy kamery, kompozycję kadru, grę światła i cienia, które to elementy estetyki filmu fabularnego akcentowane były we wspomnianej wcześniej koncepcji edukacji filmowej Roberta Watsona). Innym „punktem wspólnym” esejów było to, że nie było tam odwołań do arcydzieł, które jakoś zaznaczyły się w historii kina. Wskazywano zazwyczaj filmy „sprawnie opowiedziane”, traktujące o codzienności, jednak nie były to utwory szeroko omawiane i analizowane w tekstach z zakresu teorii filmu. Co ciekawe, w wypowiedziach dostrzec można było tendencję do sytuowania filmowych historii w kontekście własnej biografii.

Współodczuwam ogromną potrzebę przynależności oraz zrozumienia z bohaterką i mogę uznać je za wiodące również dla moich własnych wieloletnich zabiegów przystosowywania się dla akceptacji. Przeszłam przez pobrzmiewające w bohaterce wątpliwości: „Może to ze mną coś jest nie tak? Może to jest to, czego potrzebuję?” Intuicyjność, ciekawość, podążanie za znaczeniem doprowadza ją jednak do ugruntowania we własnej drodze – upewnienia, jakie znaczenie stoi za tym, kim jest, co robi, do czego dąży i kim chce się otaczać. Wybrała spełnienie przy boku ludzi, dla których więzi, szczerłość i człowieczeństwo są warte życia. To bardzo aktualny wątek w tym momencie także dla mnie – opuszczanie grup i rezygnowanie z relacji w imię spójności, szacunku do samej siebie i wyznawanych przekonań. Dokonywanie wyboru zamiast oczekiwania na bycie wybraną.

Przyzwalam sobie na współdzielenie trudnych doświadczeń. „Stowarzyszenie...” zawiera więc ważną w moim życiu historię o roli przynależności, wspieraniu własnego prawa głosu, autentyczności oraz odwadze wzajemnego towarzyszenia sobie w trudzie bycia.

(Katarzyna o filmie „Stowarzyszenie Miłośników Literatury i Placka z Kartoflanych Obierek”)

Wydaje się, że wpisywanie problemów bohaterów, ich dylematów moralnych, czy trudności z podejmowaniem ważnych decyzji w osobiste sytuacje życiowe buduje „edukacyjny aspekt” filmu i decyduje o jego subiektywnej wartości. Refleksja nad obejrzanym filmem w pewnym sensie przypomina sytuację uczenia się w terapii, o której wspomina Carl Rogers. Jego zdaniem, w procesie terapii sztywne postrzeganie przez klienta siebie samego i innych rozluźnia się i staje się bardziej otwarte na rzeczywistość.

Sztywny sposób postrzegania znaczeń własnego doświadczenia ulega zrewidowaniu i klient podaje w wątpliwość wiele „faktów” ze swojego życia, odkrywając, że pozostały „faktami” tylko dlatego, że je za takie uważał (Rogers, 2002, s. 349).

Podobnie odbiorca filmowy odkrywa często uczucia, których sobie wcześniej nie uświadamiał, przeżywa zarówno emocje których się boi, jak i te które akceptuje. Istotna staje się jego „interakcja” z opowiadaną historią.

Jeśli chciałabym odpowiedzieć na pytanie, dlaczego właśnie ten film jest najlepszym filmem fabularnym, wróciłabym właśnie do doświadczania życia. Za sprawą tego obrazu możemy uprzytomnić sobie, jak wiele chwil w naszego życia nigdy więcej się nie powtórzy, jak istotne jest podejmowanie próby, nawet jeśli wszystko wskazuje, że nie mamy żadnej szansy na zmianę. Jako widzowie otrzymujemy kalejdoskop emocji, które tak, jak w przypadku profesora Geralda Lambeau, mogą okazać się niewygodne. (...) Inaczej patrzyłam na ten film jeszcze parę lat temu, a inaczej patrzę dzisiaj, a mimo to nie traci on na swojej aktualności. Do „Buntownika z wyboru” zawsze mogę powrócić i zawsze znajdę tam coś nowego dla siebie. Postawiłam temu dziełu wiele pytań i choć na niektóre nie znalazłam odpowiedzi, nadal mogę starać się je odszukać. Nawet jeśli nie mamy świadomości całego procesu powstawania filmu, stajemy się aktywni w procesie jego odbioru.

(Natalia o filmie „Buntownik z wyboru”)

W odczytaniu sensu oglądanej historii oraz nadaniu jej „własnego” znaczenia istotny był kontekst czasu, w jakim film był oglądany. W wypowiedziach można dostrzec, iż „moment w biografii” widza decydował o budowaniu znaczenia implicytnego.

Na film „Nietykalni” trafiłam zaraz po maturze, kiedy terminy składania wniosków na uczelnie zaczynały gonić i boleśnie ciążyły nade mną. W głowie cały czas miałam myśl, że muszę wiedzieć, co chcę robić w przyszłości i niewiedza jest czymś złym. Pewnego piątkowego wieczoru, który zapowiadał się tak, jak każdy inny, przeglądałam filmy w Internecie i trafiłam właśnie na ten, który całkowicie odmienił moje podejście do życia. Zaskakujące, jak niecałe dwie godziny mogą całkowicie zmienić perspektywę patrzenia na świat i sprawić, że wszystko stanie się jasne. **To właśnie po tym filmie zdecydowałam się złożyć papiery na pedagogikę oraz kryminologię, chociaż wcześniej nawet ich nie rozważałam.** Dlaczego? Przede wszystkim zrozumiałam, że nie muszę już teraz mieć całego zaplanowanego życia. Jak pokazała bowiem historia Philippe, może ulec ono zmianie w każdej sekundzie i nie wiemy, co czeka nas w przyszłości. Powinniśmy więc doceniać to, co tu i teraz i nie bać się zaryzykować. Cytat: „Nie czekaj, aż życie stanie się łatwiejsze, prostsze, lepsze. Życie zawsze będzie skomplikowane. Naucz się być szczęśliwym. W przeciwnym wypadku, skończy Ci się czas.” przez długi czas głośno pobrzmiwał w mojej głowie, pokazując, że warto zaryzykować i realizować własne marzenia. (...) Niezmiennie, oglądając „Nietykalnych” **dostrzegam w nim kolejną lekcję, wyciągam nowe wnioski, które często otwierają mnie na zmiany swojego dotychczasowego myślenia.** Pojęłam bowiem w pełni, jak wielki wpływ może mieć sztuka, a w tym kinematografia, na umysły i postawy ludzi. **Ta wiedza, to potęga, która pomaga realnie zmieniać życie na lepsze.** Kto wie, czy gdzieś nie czeka osoba podobna do mnie, której właśnie ten film pomógłby zrozumieć, co tak naprawdę jest ważne w życiu?

(Karolina o filmie „Nietykalni”)

Przytoczone wypowiedzi obrazują niebagatelną „siłę odbiorcy” w budowaniu znaczenia filmowego tekstu. Przy czym – co warto podkreślić – poziom estetycznego wyrafinowania nie ma tu większego znaczenia. Przypomnieć można tu rozważania Richarda Shustermana, którego zdaniem obecna w dyskursie naukowym opozycja: sztuka „wysoka” vs sztuka „niska” przekłada się na inną: „intelektualna” vs „popularna”. Skutkuje to często dość upraszczającym poglądem, że to, co „popularne”, nie może nieść ze sobą żadnych intelektualnych wartości. Prowadzi zatem do pewnej polaryzacji świata sztuki, w którym na jednym biegunie umieszcza się (wartościowe – odwołujące się do rozumu) arcydzieła, na drugim zaś (bezwartościowy – działający na emocje) kicz. Sztuka popularna wprawdzie odwołuje się bardziej do cielesnych przyjemności, jednak, jak zauważa Richard Shusterman,

powinniśmy na bardziej ogólnym poziomie zakwestionować uznaną dychotomię pomiędzy tym, co intelektualne, a tym, co popularne, która wyklucza autentyczność jakiegokolwiek intelektualnego odbioru sztuki popularnej (...) (Shusterman, 2007, s. 41).

Pytanie, jakie się wyłania z powyższych rozważań dotyczy strategii przygotowania odbiorcy do „dialogowania” z filmowym obrazem. Czy jest to możliwe? O ile przygotowanie widza w przypadku strategii „filmoznawczej” czy „antropologicznej” było stosunkowo proste, gdyż można wskazać poszczególne „etapy filmowego wtajemniczenia”, to znaczy określić zakres wiedzy z teorii filmu, socjologii kultury i historii filmu, a następnie przekazać tę wiedzę w trybie formalnej edukacji, to w przypadku strategii „hermeneutycznej” sprawa zdaje się bardziej skomplikowana, bowiem tu wiedza z zakresu historii sztuki filmowej czy teorii kultury staje się mało przydatna. Ważniejsza jest tu refleksyjność odbiorcy, umiejętność „stawiania pytań”, niż wiedza określająca estetyczny wymiar filmu. Można zauważyć, że uwidacznia się tu „pozaestetyczny” kontekst edukacji kulturalnej (Jakubowski, 2001).

Podsumowanie

Wszyscy oglądamy filmy, choć nie każdy z nas jest filmoznawcą (podobnie jak nie wszyscy czytelnicy literatury pięknej są literaturoznawcami, a miłośnicy muzyki wykształconymi muzykologami). Można stwierdzić, że krytyczna ocena filmu oparta na kryteriach estetycznych, to jedno, a osobisty odbiór i „przeżycie” opowiadanej historii, to drugie. Przygotowany widz to niekoniecznie ten, który ma wiedzę krytyka filmowego. Wydaje się, że ważniejsza jest tu umiejętność stawiania pytań filmom, niż znajomość zawiloci estetyki i historii filmu. Dopiero wtedy one będą nam „coś mówić”.

Zdaniem badaczy,

odbiór filmu rozumiany jest jako sposób przekształcania treści w środowisku, w którym znajduje się widz. Składają się na niego zanurzenie w film oraz doświadczanie emocji i interakcji społecznych, które im są większe, tym większą satysfakcję z uczestnictwa w danym pokazie wywołują u widza (Skorupa, Stefanek, Paczyńska-Jasińska, 2021, s. 67).

W pedagogicznej refleksji nad wykorzystaniem filmu łatwo zauważyć, że był on często traktowany jako „atrakcyjny wykład”, w którym odbiorca miał „odczytać” przekaz. Nawiązując do refleksji R. Barthesa, można powiedzieć, że film traktowano jako tekst *czytelny*, a więc taki, w którym role nadawcy i odbiorcy, autora i czytelnika są wyraźnie rozdzielone. Wspomniany autor wyróżnia także teksty *pisalne*, których czytelnik jest nie tylko odbiorcą, lecz wytwórcą tekstu. „Tekst pisalny jest wieczną terażniejszością, (...) tekst pisalny to *my w trakcie pisania* (...)” (Barthes, 1999, s. 39). Tak więc, filmowe obrazy mogą opowiadać różne historie, w zależności kto je ogląda. Ich interpretacja jest uzależniona także od kontekstu, który określa widz. Percepcja filmu zda-

je się być przeżyciem wysoce indywidualnym; ważny jest tu czas projekcji czy zmęczenie odbiorcy warunkowane choćby porą dnia. Innym istotnym faktorem w odbiorze filmu zdaje się być „horyzont biograficzny” odbiorcy, jego doświadczenie życiowe. Często to ono w znacznym stopniu decyduje o „ostatecznym odczytaniu” opowiedzianej historii. Ta biograficzna perspektywa „czytania filmu” wydaje się niezwykle istotna, bowiem – jak zauważa Danuta Lalak – doświadczenie biograficzne stanowi jednocześnie istotny element indywidualnego rozwoju, rozumianego jako proces zdobywania nowych doświadczeń (uczenie się) oraz kształtowanie tych doświadczeń (nie zawsze w pełni uświadamiane) do zmiany siebie (Lalak, 2010, s. 39). Odwołując się do rozważań wspomnianej autorki, można przywołać pojęcie „biograficzności”, odnoszące się do pedagogicznego wymiaru biografii. Należy je rozumieć jako „zasoby biograficzne”, czyli potencjał lub – nawiązując do kategorii „kapitału społecznego” P. Bourdieu – „kapitał biograficzny” (Lalak, 2010, ss. 110-111). Ów „kapitał biograficzny” może decydować o budowaniu znaczeń implicytnych.

Gdzie szukać edukacyjnego potencjału filmu? Kiedy filmowy tekst staje się „przestrzenią uczenia się”? Zdaniem Hansa Geорга Gadamera, znaczenie tekstu wykracza poza znaczenie, jakie miał on dla swego autora, bowiem interpretując go, zainteresowani jesteśmy tym, co ten tekst mówi *nam*. „Nie tylko czasami, lecz zawsze sens tekstu przerasta jego autora. Dlatego rozumienie nie jest tylko postępowaniem odtwórczym, ale ma zawsze również twórczy charakter” (Gadamer, 1993, s. 282). Aby tekst z przeszłości do nas przemówił, musimy go odnieść do naszego świata. Tak więc, **tekst jest odpowiedzią na pytanie, które stawia odbiorca, nie autor tekstu**. Różni czytelnicy mogą zatem postawić dziełu rozmaite pytania, a film może być źródłem różnych odpowiedzi. Warto przywołać tu refleksje Petera Jarvisa, który zaznacza, że „proces uczenia się lokuje się pomiędzy biografiami ludzi i społeczno-kulturową przestrzenią, w której oni żyją i w której kształtuje się ich doświadczenie” (Jarvis, 1992, s. 17, cyt. za: K. Illeris, 2006, s. 131). Film jest jednym z istotnych elementów tej przestrzeni, tworząc „doświadczenie zapośredniczone”, toteż może stać się miejscem naszego uczenia się.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

- Barker, C. (2005). *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, przekł. A. Sadza. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Barthes, R. (1992). *S/Z*, przekł. M.P. Markowski, M. Gołębiwska. Warszawa: Wydawnictwo KR
- Benedyktowicz, Z. (1999). *Wprowadzenie, Polska Sztuka Ludowa. Konteksty*, 3-4
- Bobiński, W. (2016). *Piękny sen Roberta Watsona, czyli o zapomnianym (?) scenariuszu edukacyjnej kariery filmu*. W: E. Ciszewska, K. Klejsa (red.), *Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej. Teorie i praktyki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Bordwell, D. (1993). *Tworzenie znaczenia*, przekł. W. Godzic. W: W. Godzic (red.), *Interpretacja dzieła filmowego. Antologia przekładów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Bruner, J. (1971). *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, przekł. E. Krasieńska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Wydawnictwo Universitas
- Cassirer, E. (1998). *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przekł. A. Staniszevska. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik
- Depta, H. (1975). *Film i wychowanie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Gadamer, H.G. (1993). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran. Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński
- Helman, A. (1992). *Co to jest kino?*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, przekł. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW
- Irzykowski, K. (1924). *X Muza. Zagadnienia estetyczne kina*. Warszawa: Krakowska Spółdzielnia Wydawnicza
- Jackiewicz, A. (1975). *Antropologia filmu*. Kraków: Wydawnictwo Literackie
- Jakubowski, W. (2001). *Edukacja i kultura popularna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Jakubowski, W. (2016). *Wychowanie filmowe versus film w wychowaniu, czyli o możliwych strategiach wykorzystania sztuki filmowej w edukacji*. W: E. Ciszewska, K. Klejsa (red.), *Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej. Teorie i praktyki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Jakubowski, W. (2021). *Edukacja w popkulturze – popkultura w edukacji (szkice z pedagogiki kultury popularnej)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning: on becoming an individual in society*. San Francisco: Jossey-Bass
- Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Lewicki, B.W. (1980). *Odczytywanie i ocena utworu filmowego (problem – jego zakres – praktyka)*. W: H. Depta (red.), *Analiza i interpretacja utworu filmowego w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Morawski, S. (1977). *Kultura filmowa młodzieży*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury
- Nurczyńska-Fidelska, E. (1989). *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Ostaszewski, J. red. (1999). *Kognitywna teoria filmu. Antologia przekładów*. Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński

- Rogers C. (2002). *O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, przekł. M. Karpiński. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis
- Shusterman, R. (2007). *O sztuce i życiu. Od poetyki hip-hopu do filozofii somatycznej*. Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe Atla2
- Skorupa, A. Stefanek, F. Paczyńska-Jasińska, P. (2021). *Ciało i umysł w kinie: immersja, doświadczenie emocji i interakcji społecznych podczas seansu w kinie*. *Studia de Cultura*, 13
- Słowińska, S. (2007). *Edukacja kulturalna w Polsce i w Niemczech. Inspiracje – propozycje – koncepcje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Stacey J. (1994). *Star Gazing: Hollywood and Female Spectatorship*, London: Routledge
- Storey, J. (2003). *Studia kulturowe i badania kultury popularnej. Teorie i metody*, przekł. J. Barański. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Szpunar, M. (2017). *Emotywny aspekty recepcji muzycznej*. *Kultura Współczesna*, 3