



Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej

Teorie i praktyki

pod redakcją
Ewy Ciszewskiej
Konrada Klejsy



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

**Od edukacji
filmowej
do edukacji
audiowizualnej**



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej

Teorie i praktyki

pod redakcją
Ewy Ciszewskiej
Konrada Klejsy



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2016

Ewa Ciszewska, Konrad Klejsa – Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny
Instytut Kultury Współczesnej, Katedra Mediów i Kultury Audiowizualnej
90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173

RECENZENT

Mikołaj Jazdon

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Małgorzata Szymańska

SKŁAD I ŁAMANIE

Munda – Maciej Torz

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com

© Copyright by Authors, Łódź 2016

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.07727.16.0.K

Ark. wyd. 17,2; ark. druk. 18,25

ISBN 978-83-8088-486-1

e-ISBN 978-83-8088-487-8

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Słowo wstępne.....	7
W POSZUKIWANIU MODELU EDUKACJI FILMOWEJ.....	9
Bogusław Skowronek Edukacja filmowa (i medialna). Ujęcie antropologiczno-pragmatystyczne.....	11
Witold Jakubowski Wychowanie filmowe <i>versus</i> film w wychowaniu, czyli o możliwych strategiach wykorzystania sztuki filmowej w edukacji.....	21
Konrad Klejsa Od FEWG do FLAG: systemowe przemiany edukacji filmowej w Wielkiej Brytanii na przełomie XX i XXI w.....	35
Witold Bobiński Piękny sen Roberta Watsona, czyli o zapomnianym (?) scenariuszu edukacyjnej kariery filmu.....	49
Justyna Hanna Budzik Postawa magiczna i techniczna wobec mediów a kształcenie studentów dla filmu i przez film.....	63
FILM I EDUKACJA – POLSKIE DOŚWIADCZENIA.....	77
Ewa Ciszewska Edukacja filmowa w Polsce – zarys historyczny i stan badań.....	79
Małgorzata Jakubowska Cele edukacji filmowej w Polsce: konteksty instytucjonalne i tendencje rozwojowe.....	99
Anna Równy Dokształcanie i doskonalenie nauczycieli w zakresie edukacji filmowej w Polsce (okres 2010–2015).....	117
Jadwiga Mostowska Praktyka edukacji filmowej w Polsce – uwarunkowania prawne i organizacyjne.....	131

Ewelina Konieczna	
Uczenie (się) kina. Wstęp do badań nad kompetencjami nauczycieli – edukatorów filmowych	143
Joanna Zabłocka-Skorek	
Wychowawcza rola filmu w kontekście podstawy programowej szkoły ponadgimnazjalnej	161
Katarzyna Figat	
Usłyszeć film: przyczynek do dyskusji na temat edukacji z zakresu dźwięku i muzyki filmowej	197
Emil Sowiński	
Produkcja i dystrybucja filmów instruktażowych i popularnonaukowych na przykładzie działalności Wytwórni Filmów Oświatowych w latach 1962–1989	217
MEDIA CYFROWE I ICH UŻYTKOWNICY	233
Małgorzata Lisowska-Magdziarz	
Edukacja medialna, kompetencje kulturalne, fandom. Zbiorowość fanów jako środowisko edukacji kulturalnej.....	235
Kamil Jędrasiak, Dagmara Rode	
Edukacja filmowa wobec zmiany postmedialnej	249
Małgorzata Latoch-Zielińska	
Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych w świecie współczesnych multimedów.....	261
ANEKS	273
Przyszłość edukacji filmowej, moje zmartwienie... Rozmowę z Eweliną Nurczyńską-Fidelską przeprowadziła Małgorzata Jakubowska	275
O autorach	287

Słowo wstępne

Tytuł niniejszego tomu akcentuje rolę edukacji filmowej – w ostatnich latach, z uwagi na proliferację nowych fenomenów cyfrowych, coraz częściej utożsamianej z edukacją audiowizualną, ekranową czy, po prostu, medialną. Nie kwestionując rangi tych poszukiwań (przeciwnie – dostrzegając ich znaczenie dla analiz zjawisk kultury współczesnej), przedkładany tom jest świadectwem namysłu nad kształtem i perspektywami edukacji filmowej. Należy ona do zagadnień słabo obecnych w polskim dyskursie naukowym – co pozostaje w sprzeczności z bogactwem działań edukacyjnych, prowadzonych zarówno w szkole, jak i poza jej murami. O wielu z nich przeczytać można w niniejszej książce; zebrano w niej prace większości badaczy zajmujących się edukacją filmową – niekiedy w wymiarze teoretycznym, ale bywa, że i w praktyce.

Z dzisiejszego punktu widzenia „kłopotem” założeń teoretyczno-metodologicznych modeli edukacji filmowej jest – na co zwraca uwagę **Bogusław Skowronek** – ich redukcjonistyczny charakter, prowadzący do zagubienia humanistycznego wymiaru edukacji. Również **Witold Jakubowski** podkreśla fakt, iż niektóre koncepcje edukacji filmowej uniemożliwiają dotarcie do znaczeń indywidualnie nadawanych przez jednostkę w trakcie odbioru oraz omijający realne sytuacje komunikacyjne i współczesne konteksty, w których film funkcjonuje.

Inspirujące dla namysłu nad stanem edukacji filmowej w Polsce i jej możliwymi kierunkami rozwoju jest spojrzenie na doświadczenie innych krajów. Analiza systemowych przemian edukacji filmowej w Wielkiej Brytanii na przełomie XX i XXI wieku dokonana przez **Konrada Klejsę** może stanowić kontekstowy wzór dla analogicznych badań dotyczących zarówno modeli historycznych, jak i współczesnych. Doświadczenia i postulaty badaczy z innych kręgów kulturowych okazują się niekiedy zaskakująco zbieżne z modelami polskimi – co na przykładzie własnej praktyki badawczej udowadnia **Witold Bobiński**, wskazując na nieświadomą aktualizację propozycji metodologicznych Roberta Watsona w monografii swojego autorstwa.

Tradycje polskiej myśli filmoznawczej dotyczące edukacji filmowej są, jak unaocznia opracowanie **Ewy Ciszewskiej**, niezwykle bogate.

Rozpoznanie obecnego stanu edukacji filmowej w Polsce autorstwa **Małgorzaty Jakubowskiej** wskazuje na rozproszenie kompetencji instytucji i podmiotów zajmujących się tą sfera działalności. Akademickie filmoznawstwo, bogate w autorskie programy dydaktyczne – jak te omawiane w tekście **Justyny Budzik** – może stanowić dobre podglebie dla przyszłych innowacyjnych metod edukacji filmowej. Z opracowania **Jadwigi Mostowskiej** wynika natomiast, że prawne i organizacyjne ramy warunkujące edukację filmową w Polsce sprawiają, że jest ona głównie domeną entuzjastów i pasjonatów. Nauczyciele i edukatorzy dokształcają się i doskonalą w zakresie edukacji filmowej ale, jak wskazuje **Anna Równy**, szanse dostępu do różnorodnych form samodoskonalenia są zależne od miejsca zamieszkania i sytuacji w miejscu pracy. **Ewelina Konieczna** twierdzi z kolei, że wzrost kompetencji nauczycieli można osiągnąć poprzez wprowadzenie elementów wiedzy o filmie na kierunkach pedagogicznych studiów wyższych oraz uwzględnienie w programie studiów kulturoznawczych zajęć poświęconych metodyce edukacji filmowej. Zdaniem **Katarzyna Figat**, studia filmo- i kulturoznawcze potrzebują natomiast poszerzenia o elementy związane z audiosferą (i zagadnieniami dźwięku filmowego). Projektowana wychowawcza rola filmu widoczna bywa zarówno w praktykach historycznych – między innymi w przypomniałym przez **Emila Sowińskiego** fenomenie filmów dydaktycznych (realizowanych w Wytwórni Filmów Oświatowych), jak i we współczesnych propozycjach metodycznych. Dobrym ich przykładem jest opracowanie autorstwa **Joanny Zabłockiej-Skorek**, prezentującej możliwe miejsce filmu i innych tekstów kultury audiowizualnej w edukacji aksjologicznej.

Ostatni blok tekstów poświęcony jest zagadnieniom z kręgu szerzej pojętej edukacji medialnej. Jak dowodzi **Małgorzata Lisowska-Magdziarz**, fandom może się stać wehikułem edukacji filmowej, literackiej, estetycznej i medialnej. **Kamil Jędrasiak** i **Dagmara Rode** zauważają, że w obliczu dynamiki przemian medialnych programy edukacji filmowej nie zawsze obejmują najbardziej aktualne formaty przekazu i protokoły użytkowania mediów. Z kolei **Małgorzata Latoch-Zielińska** podkreśla, iż multimedia mogą stanowić nieocenioną pomoc dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Tom zamyka zapis rozmowy z nestorką polskiej edukacji filmowej, Profesor **Ewelina Nurczyńska-Fidelską**. Wywiad ten – przeprowadzony w marcu 2016 roku, dwa miesiące przed śmiercią Pani Profesor – jest ostatnim zapisem jej zainteresowań badawczych oraz drogi zawodowej, tak silnie związanej z problematyką podejmowaną w niniejszym tomie.

**W POSZUKIWANIU
MODELU EDUKACJI FILMOWEJ**

Edukacja filmowa (i medialna) Ujęcie antropologiczno-pragmatystyczne

Świat nie mówi, tylko my to robimy

Richard Rorty

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁴ *Ibidem*, s. 55.

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

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

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

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

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

Witold Jakubowski
(Uniwersytet Wrocławski)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*, s. 19.

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

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

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

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

⁸ *Ibidem*, s. 244.

⁹ *Ibidem*, s. 247.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁵ *Ibidem*, s. 103.

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

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

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

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

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

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

¹⁸ *Ibidem*, s. 241.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*, s. 242.

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

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

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

²¹ *Ibidem*, s. 243.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zdaniem wielu badaczy nasz umysł narzuca na rzeczywistość formę opowiadania. „Inaczej mówiąc – umysł interpretuje dziejące się zdarzenia jako określone historie. Narracje, czyli umysłowe formy rozumienia świata, strukturalizują nasze doświadczenia w kategoriach ludzkich intencji oraz problemów, które wynikają z komplikacji tworzących się na drodze realizowania tych intencji”³⁸. Jerzy Trzebiński zwraca uwagę, że rozumieemy i zapamiętujemy rzeczywistość – głównie rzeczywistość rozciągniętych w czasie faktów – w wyniku jej interpretacji za pomocą procedur zawartych w schematach narracyjnych. Schematy te pełnią dwie zasadnicze funkcje: są reprezentacją określonej sfery rzeczywistości oraz są systemem procedur interpretowania danych z niej pochodzących. „Można powiedzieć, że jako struktura reprezentująca rzeczywistość, schemat narracyjny jest dramaturgicznym modelem określonej sfery świata, takiej jak życie rodzinne, koleżeńskie, sąsiedzkie, zawodowe czy polityczne”³⁹. Schemat narracyjny modeluje kilka elementów: bohaterów historii dziejącej się w danej sferze, ich wartości (pozytywne i negatywne dla bohaterów stany tej sfery świata), repertuary intencji bohaterów, możliwe komplikacje tych intencji oraz szanse przezwyciężenia trudności i realizacji intencji⁴⁰. Mieczysław Malewski, odwołując się do koncepcji kulturowych scenariuszy rozwoju

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

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

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

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

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

³⁹ *Ibidem*, s. 22–23.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 23.

ludzi dorosłych Petera G. Heymansa, zauważa, że można wskazać cztery podstawowe narracje opisujące nasz świat: romans, komedię, tragedię i ironię. Owe rodzaje narracji „zamknięte są” w utworach literackich, podaniach ludowych a także tekstach kultury audiowizualnej – serialach telewizyjnych i filmach. „jako teksty naszej codzienności są one kosmologiami definiującymi świat i miejsce, jakie może zająć w nim jednostka. Są rodzajem kulturowych szablonów »na życie« i źródłem postaw przyjmowanych przez ludzi wobec własnego losu”⁴¹.

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

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

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

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

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

⁴⁴ *Ibidem*, s.104.

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

Odbiorca może także konstruować znaczenia implicytne (domniemane); w tym przypadku ważne są „własne” odczytania widzów, bazujące na ich doświadczeniu lub wiedzy wykraczającej poza dane tekstualne danego filmu. Wreszcie, znaczenia symptomatyczne są konstruowane na drodze tego, co film „stara się” ukryć. Te „ukryte” znaczenia mogą być traktowane jako przejaw indywidualnej ekspresji artysty, jego obsesji lub jako przejaw zmian społecznych. Znaczenie symptomatyczne może wskazywać na ekonomiczne, polityczne czy ideologiczne procesy, które film „komentuje”.

Bordwell zakłada, że aktywność procesu rozumienia tworzy znaczenie referencyjne i eksplicytne (wspólnie tworzą to, co zwykle określane jest jako znaczenie literalne⁴⁶), podczas gdy proces interpretacji konstruuje znaczenia implicytne i symptomatyczne. Nie twierdzi on jednak, iż para pojęć rozumienie/interpretacja wiąże się z podziałem pomiędzy „niewinnym spojrzeniem” naiwnego widza a wyspecjalizowanym czytaniem widza „aktywnego” czy „twórczego”. „Widz, oglądając film po raz pierwszy w warunkach »normalnych«, może pokusić się o tworzenie znaczeń implicytnych i symptomatycznych, podczas gdy interpretujący krytyk po upływie pewnego czasu od projekcji nadal będzie odszukiwał znaczenia referencyjne i eksplicytne”⁴⁷. Wspomniany autor podkreśla, iż wszystkie cztery kategorie konstruowania znaczenia są funkcjonalne i heurystyczne, a nie substancjalne i niezależne. „Używane w procesie rozumienia i interpretacji, tworzą one podziały w zależności od tego, z czym percypujący przystępuje do filmu – są one przypuszczeniami, tworzącymi hipotezy na temat poszczególnych znaczeń”⁴⁸. W takiej perspektywie to nie struktura dzieła czy jego „zawartość” decyduje o jego wartościach (a przynajmniej – nie decyduje wyłącznie) – edukacyjny potencjał utworu nie tyle „tkwi w dziele”, ile jest formułowany i rozpoznawalny przez odbiorcę.

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

⁴⁶ *Ibidem*, s.14.

⁴⁷ *Ibidem*, s.14–15.

⁴⁸ *Ibidem*.

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

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

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

⁵⁰ *Ibidem*, s. 87.

Od FEWG do FLAG: systemowe przemiany edukacji filmowej w Wielkiej Brytanii na przełomie XX i XXI w.

Edukacja filmowa może i powinna być postrzegana przez pryzmat systemowych rozwiązań, koncyptowanych i aplikowanych w konkretnych realiach socjokulturowych. Pytając o jej kształt, warto zwracać uwagę na kilka aspektów:

1. PRZEDMIOT. Czy przedmiotem działań edukacyjnych jest film, czy kino i telewizja, czy także inne „audiowizualne media ekranowe” lub media „w ogóle”?¹ Czy edukacja ma być ukierunkowana na dzieło filmowe (jego budowę i estetykę), czy na rozmaite (ekonomiczne, ideologiczne itp.) sposoby funkcjonowania ruchomych obrazów medialnych w kulturze? Czy uwaga kierowana jest ku filmom kinowym, czy także formom telewizyjnym? Czy istotnym kryterium rzutującym na zakres edukacji jest czas powstania danego komunikatu (historia vs współczesność), metraż (formy pełnometrażowe vs krótsze), technika (żywego planu vs animacje), rodzaj (fabularne – a właściwie: aktorskie vs dokumentalne), miejsce powstania (rodzime vs zagraniczne, kultura narodowa vs procesy globalizacyjne), styl (klasyczny/zerowy vs eksperymentalny), budżet (filmy profesjonalne vs amatorskie) czy może grupa odbiorcza, czyli „target” (blockbustery vs filmy adresowane do widowni „arthausowej” i kierowane do tzw. obiegu festiwalowego)?

2. CEL. Czy chodzi o wykształcenie umiejętności wytwarzania komunikatów filmowych (medialnych), ich oceny, czy też zdobywania wiedzy o świecie za ich pośrednictwem? Alternatywy te odnoszą się do znanego podziału na edukację „do filmu” (wytwarzanie), „o filmie” (ocena) i „przez film” (akulturacja) – choć nie obejmują wszystkich możliwych celów działań

¹ Choć pytanie to ma fundamentalny charakter dla wszelkiej refleksji związanej z kulturą filmową, jest zaskakująco rzadko stawiane w odniesieniu do zagadnień edukacji filmowej. Dotyczy ono zresztą również tożsamości akademickiego filmoznawstwa, na co zwrócił uwagę André Gaudreault w pracy analizującej przekształcenia nazw instytutów badawczych oraz kierunków studiów (André Gaudreault, *Teaching „Cinema”: for how much longer?*, „New Review of Film and Television Studies” 2014, no 12). Zob. także: Konrad Klejsa, „A film-like-thing”, czyli jak fenomeny filmopodobne utrudniają odpowiedź na pytanie: „co to jest film?”, [w:] *Kino po kinie*, red. Andrzej Gwóźdź, Warszawa 2010).

edukacyjnych (które przecież mogą wynikać z przesłanek ekonomicznych lub politycznych). Działania takie ukierunkowane są na zdobycie konkretnej wiedzy i specyficznych umiejętności, które w opracowaniach anglojęzycznych określane są zbiorczym terminem *film literacy* (sformułowanie to trudno przełożyć na język polski; dosłowne tłumaczenie – „filmowa alfabetyzacja” – proponuję zastąpić frazą „podstawowe kompetencje filmowe”).

3. ADRESACI – a zatem kto jest (jakie grupy są) „przedmiotem” działań edukacyjnych (edukacja dzieci i młodzieży vs edukacja dorosłych i seniorów). Ale nie tylko bezpośredni adresaci działań edukacyjnych zyskują na ich prowadzeniu – pytanie o „interesariuszy” ma wymiar szerszy.

4. INNI BENEFICJENCI. Interesariuszami inicjatyw edukacyjnych są wszyscy w jakikolwiek sposób korzystający z jej zorganizowanych form – przykładowo, nauczyciele i trenerzy (w wypadku edukacji pozaszkolnej), ale też producenci, dystrybutorzy, właściciele kin, stacji telewizyjnych, serwisów internetowych... Z kwestią owych „innych beneficjentów” związane są pytania dotyczące sposobu prowadzenia edukacji.

5. ORGANIZATOR. Czy edukację prowadzą instytucje państwowe (dla których organizatorem jest rząd lub samorzady), czy prywatne? Czy są to szkoły, domy kultury, NGO-sy czy podmioty ukierunkowane na zysk? Czy można wskazać instytucję określającą ramy programowe i/lub finansującą poszczególne przedsięwzięcia? Gdzie jest prowadzona edukacja – w szczególności: w czyjej gestii jest miejsce, gdzie odbywają się działania edukacyjne? Czy mowa o edukacji w szkole, czy poza nią? I wreszcie:

6. METODY. W jaki sposób edukacja jest prowadzona? Przede wszystkim: czy dla prowadzenia edukacji filmowej niezbędne jest oglądanie konkretnych dzieł filmowych – w całości czy fragmentach? Czy filmy oglądane są w kinie, na dvd czy online? Czy program edukacyjny zawiera komponenty pracy praktycznej – a jeśli tak, czy ukierunkowana jest ona na działania indywidualne, czy zespołowe?

Przedstawiony tu schemat może być, jak sądzę, zastosowany w analizach rozmaitych systemów edukacji filmowej. Omówiony w dalszej części pracy przypadek Wielkiej Brytanii wydał mi się interesujący głównie z uwagi na dynamikę przekształceń koncepcji w tym zakresie – w okresie niespełna dwudziestu lat edukacja filmowa na Wyspach przechodziła rozmaite wolty instytucjonalne i programowe, które przedstawię w porządku chronologicznym (mając zarazem w pamięci zasadnicze pytania zarysowane na wstępie). Opis powstał na podstawie analizy materiałów zastanych (*desk research*), głównie oficjalnych dokumentów lub upublicznianych raportów. Przyjęta formuła wywodu ma zatem przede wszystkim charakter deskryptywny, w zakończeniu uzupełniony o elementy oceniające, które zdały mi się istotne w kontekście przemian polskiej polityki w zakresie edukacji filmowej.

Koniec XX wieku: FEWG, czyli *Making Movies Matter*

Charakterystyczną cechą brytyjskiego systemu edukacji i kultury jest zróżnicowanie – Anglia, Szkocja, Walia i Irlandia Północna posiadają własne, odrębne instytucje zajmujące się tymi sferami życia społecznego. Zarazem instytucje te mogą – ale nie muszą – korzystać z dorobku centralnych (brytyjskich) agencji, dla których „poligonem doświadczalnym” jest terytorium Anglii. Dla brytyjskiej kultury filmowej instytucją kluczową był – i pozostaje nadal – Brytyjski Instytut Filmowy (BFI), gdzie w połowie lat 90. XX w. powołano Grupę Roboczą ds. Edukacji Filmowej (Film Education Working Group – FEWG) i zainicjowano program *Making Movies Matter*, którego celem była zarówno diagnoza, jak i wypracowanie propozycji nowej formuły edukacji filmowej w brytyjskich szkołach. Efektem prac stał się raport, zawierający między innymi wykaz konkretnych kompetencji, które powinien uzyskać uczeń; zostały one pogrupowane w trzech działach: a) język filmu, b) producenci i widzowie, c) komunikaty i wartości². Raport zawierał także konkretne – zintegrowane wokół owych bloków tematycznych – propozycje szkoleń dla nauczycieli³. Pierwsze, dotyczące podstaw estetyki filmu, miało polegać na analizie krótkich fragmentów filmowych. Drugie zakładało analizę „listy płac” z czołówki, przygotowanie pitchingu konkretnego projektu oraz interpretację materiałów promocyjnych (plakatów, press-booków itp.). W ramach trzeciego szkolenia proponowano z kolei dyskusję wokół prowadzonych przez nauczycieli tygodniowych „dzienniczków oglądania”, zawierających wykaz obejrzanych filmów i programów telewizyjnych.

W ramach FEWG powołano także do życia dwa zespoły – ds. edukacji w szkołach podstawowych (*primary education* – od 3 do 11 lat) i średnich (*secondary education* – od lat 12 do 18) – które opracowały przewodniki dla nauczycieli obu grup wiekowych. Jako pierwszą, w 2000 r., wydano publikację adresowaną dla starszej młodzieży⁴; trzy lata później upubliczniono wyniki prac dotyczących młodszych uczniów⁵.

W rozdziale I przewodnika dla nauczycieli szkół średnich przedstawiono *Podstawowe techniki nauczania* – warto przyjrzeć im się nieco

² *Making Movies Matter. Report of the Film Education Working Group*, London 1999, s. 76–81.

³ *Ibidem*, s. 82.

⁴ Cary Bazalgette, Wendy Earle, Jenny Grahame, Jill Poppy, Mark Reid, Alastair West, *Moving Images in the Classroom. A Secondary Teacher's Guide to Using Film and Television*, London 2000.

⁵ Ann Aston, Helen Bromley, Margaret Foley, Mary Hilton, Teresa Kane, Jackie Marsh, Julie Roberts, Philippa Thompson, Gez Walker, Paul Wright, *Look Again! A teaching guide to using film and television with three- to eleven-year-olds*, London 2003.

uważniej, ponieważ są niezmiernie interesujące (będą przywoływane także w przewodniku metodycznym dla młodszych dzieci). Autorzy wyróżniają mianowicie osiem metod pracy z filmem. Pierwsze trzy koncentrują się na zagadnieniach określanych zazwyczaj jako „język ruchomych obrazów” – i nazywane są: *Stopklatka* (*Freeze frame* – analiza kompozycji kadrów w krótkiej scenie), *Dźwięk i obraz* (*Sound and image* – uświadomienie funkcji warstwy audialnej, na przykład podczas ćwiczenia z podkładaniem innej ścieżki dźwiękowej), *Dostrzeż ujęcia* (*Spot the shots* – zwrócenie uwagi na rolę montażu poprzez ćwiczenie liczenia ujęć oraz szacowania czasu ich trwania). Dwie kolejne techniki związane są z produkcją filmową: *Czołówka i tyłówka* (*Top and tail* – ile osób zaangażowanych jest w realizację filmu i jakie zawody są w niej reprezentowane) oraz *Uwodzenie widzów* (*Attracting audiences* – zwrócenie uwagi na *merchandise*, czyli przekąski i zabawki, które są powiązane z konkretnymi produkcjami i „targetowane” na młodego odbiorcę). Dla trzech ostatnich metod nieco trudniej o wspólny punkt odniesienia – choć są one w dużej mierze związane z dramaturgią i scenariuszem: *Transformacje rodzajowe* (*Generic transformations* – uświadomienie trudnych relacji pomiędzy językiem naturalnym i obrazem, na przykład poprzez budowanie storyboardów, lub „przekład” sceny z artykułu prasowego na scenę filmową, lub sceny filmowej na... wiersz), *Między mediami* (*Cross-media* – sugerowano porównania kluczowych fragmentów w dwóch różnych adaptacjach, a także namysł nad sposobami potraktowania tematu w materiale fikcyjnym i niefikcyjnym), oraz *Symulacja* (*Simulation* – zalecane ćwiczenie: zmień projekt tak, żeby adresowany był do odmiennej grupy wiekowej lub widzów z innego kraju).

Z rozdziałem I powiązana jest ostatnia część opracowania, zatytułowana *Zdobywanie podstawowych kompetencji filmowych* (*Becoming cineliterate*). Wprowadza ona pojęcia z zakresu wiedzy o filmie, które zdaniem autorów publikacji powinni opanować uczniowie na kolejnych pięciu szczeblach nauki. I tak, na poziomie pierwszym uczeń miałby zrozumieć takie pojęcia jak: jazda/panorama, zbliżenie/plan ogólny; na poziomie drugim – scenopis, trailer, film dokumentalny; na poziomie trzecim – prawa autorskie, rating, realizm, propaganda; na poziomie czwartym – nielinearność, głębia ostrości, *cinema verité*, na poziomie piątym zaś (odnoszącym się *de facto* do treści kształcenia z poziomu filmoznawczych studiów licencjackich) – intertekstualność, diegeza i... hegemonia.

Główną częścią opracowania jest rozdział drugi, zatytułowany *Ruchome obrazy w podstawach programowych poszczególnych przedmiotów* (*Moving images across the curriculum*), prezentujący możliwości zintegrowania edukacji filmowej z edukacją konkretnych przedmiotów (język angielski, historia, geografia, muzyka, plastyka [*art*], język obcy, nauki ścisłe [*science*] i wiedza o społeczeństwie [*citizenship*]). Piszę celowo „zintegrowania”

– ponieważ nie chodzi o wykorzystanie filmu w edukacji (edukacja „przez film”), lecz właśnie potraktowanie treści poszczególnych zajęć nieco pretekstowo – by w nawiązaniu do zagadnień odnoszących się do historii, geografii, muzyki itp. uczyć specyfiki kultury filmowej. Kolejne rozdziały są natomiast związane z praktyką nauczycielską. Rozdział trzeci – *Używanie ruchomych obrazów w szkole* – przywołuje wypowiedzi nauczycieli i dawane przez nich konkretne porady (na przykład: w jaki sposób wywołać pożądany dźwięk za pomocą przedmiotów codziennego użytku – by wyjaśnić uczniom, na czym polega zawód imitatora dźwięków, tzw. *foley*). Rozdział czwarty – *Tworzenie ruchomych obrazów za pomocą narzędzi cyfrowych* – prezentuje proste programy w rodzaju iMovie (Apple) czy Kidpix Studio. W rozdziale piątym zaś poruszone są kwestie praktyczne związane z wyborem miejsca i czasu działań edukacyjnych; akcentowana jest potrzeba koordynacji działań pomiędzy nauczycielami (nie ma mowy o wyjściu do kina!).

Zbliżoną strukturę ma przewodnik edukacji filmowej dzieci młodszych (od 3 do 11 lat), wydany w 2003 r. Choć między publikacją obu broszur minęły jedynie trzy lata, różnią się one w pewnym zakresie. Przede wszystkim, w opracowaniu dla młodszych dzieci rzadko jest mowa o „kinie” i „filmie”, akcentuje się natomiast frazę „ruchomy obraz”, co ciekawe, bywa ona stosowana zamiennie z akronimem FVT (*film – video – television*)⁶. W odniesieniu do metod edukacyjnej pracy z filmem, wprowadzono jedną zmianę: zamiast *Między mediami* pojawił się dział *Co zdarzy się dalej* (*What happens next*), kładący nacisk na kwestie dramaturgiczne (na przykład projektowanie alternatywnych zakończeń). Aspekt ten podkreślony zostaje w rozdziale trzecim (*Moving Images and Literacy*), w którym powiedziane zostaje wprost: narracja jest elementem łączącym media drukowane i wizualne. Dzieciom proponowane są ćwiczenia rozwijające „myślenie narracyjne” – od polecenia „uporządkuj obrazki w odpowiedniej kolejności”, po zachętę do analizy sekwencji otwierającej film *Babe: świnka z klasą* (uczniowie w wieku 9–10 lat pytani są o to, jakich istotnych dla widza informacji dostarcza ta sekwencja).

Fascynujący jest rozdział czwarty, poświęcony edukacji przedszkolnej. Dla chłopców w wieku 4–5 lat zaleca się zaprojektowanie superbohatera (jego wyglądu) oraz konkretnej przygody z jego udziałem (a następnie: innej przygody, niezawierającej przemocy); autorzy opracowania podkreślają, że ćwiczenie to przypadło do gustu także tym chłopcom,

⁶ *Ibidem*, s. 1 (pierwsze zdanie opracowania brzmi: „Przewodnik oparty jest na prostym rozpoznaniu: ruchomy obraz – film, telewizja, wideo oraz rosnąca liczba stron internetowych i gier komputerowych – są ważną i cenną częścią naszej kultury. Z czego wynika, że dzieci mają prawo uczyć się o tych mediach w szkole”).

którzy wcześniej niezbyt chętnie włączali się do działań angażujących język⁷. Dla dzieci nieco starszych proponowano zaś: zabawę w telewizyjne „pogodyнки”, wspólne oglądanie filmów z domowego archiwum wideo z ich dzieciństwa (dzięki czemu dzieci zachęcane są do refleksji, w jaki sposób rejestracja niefikcyjna może archiwizować ważne momenty z przeszłości i dokumentować zmiany zachodzące w świecie), oglądanie starszego filmu i jego współczesnego rimejku, rysowanie plakatu, a także tworzenie „na żywo” alternatywnej ścieżki dźwiękowej do filmu.

Kolejne rozdziały dotyczą tych samych zagadnień, które podejmowane były w przewodniku dla młodzieży, a zatem sposobów wykorzystywania filmu na poszczególnych przedmiotach, efektów edukacji filmowej, a także praktyki pracy z filmem w szkole. Rozdział szósty (*Managing Teaching and Learning about the Moving Image*) zawiera naprawdę praktyczne wskazówki (zwrócono uwagę na przykład na konieczność wyposażenia okien salki projekcyjnej w rolety), akcentując przy tym, że doskonałą formą pracy z filmem są bądź filmy krótkometrażowe, bądź fragmenty dłuższych filmów⁸ (podobnie jak w wypadku przewodnika dla starszej młodzieży, nie ma tu ani słowa o wspólnych wyjściach do kina). Do publikacji dołączony jest wykaz materiałów użytecznych w edukacji – nie tylko bibliografia i netografia, ale także opis narzędzi informatycznych (takich jak programy do animacji poklatkowej – Complete Animator i Lego Studio); rekomendowana jest również – wydana przez BFI – płyta dvd „Starting Stories” z krótkometrażowymi filmami adresowanymi dla dzieci⁹.

Program wypracowany przez FEWG oceniam jako dobrze przemyślany (obejmujący konkretne cele w odniesieniu do efektów kształcenia zarówno uczniów, jak i nauczycieli), a zarazem oryginalny w wymiarze merytorycznym. Obejmuje on bowiem nie tylko dzieła filmowe, ale też kulturę telewizyjną, obie zaś sfery rozpatrywane są w wymiarze tekstualnym, jak również odnoszącym się do zagadnień produkcyjnych oraz widowni (a zatem rozwijających się dziś dynamicznie subdyscyplin filmoznawstwa). I choć w rekomendacjach FEWG pojawiały się zalecenia dotyczące kin (sugestie wprowadzenia biletów ulgowych dla grup zorganizowanych), program wypracowany przez ten zespół jest wyraźnie nastawiony na systematyczną edukację filmową w szkołach.

⁷ *Ibidem*, s. 25

⁸ „Bogactwo i gęstość znaczeń w niektórych filmach (org: *moving image texts*) może sprawiać, że dłuższa projekcja wpłynie na ich negatywny odbiór – dobra i wnikliwa dyskusja może wynikać z 30 sekund filmu” – *Ibidem*, s. 41.

⁹ W 2007 r. BFI wydało drugi zestaw, „Starting Stories 2”. Towarzyszy jej zestaw materiałów edukacyjnych na stronie <http://old.bfi.org.uk/education/teaching/startingstories2/> (dostęp: 20 września 2016).

Początek XXI wieku: dekada UK Film Council

Jak zostało już nadmienione, program „Making Movies Matter” prowadzony był przez BFI. Wkrótce po wydaniu omówionych broszur został on wygaszony – co związane było z radykalną zmianą w systemie finansowania kultury filmowej w Wielkiej Brytanii. W 2000 r. powołano do życia UK Film Council – dysponującą olbrzymimi funduszami (głównie z monopolu loteryjnego) instytucję, której zadaniem było zarówno wspieranie produkcji filmowej, jak i działań z zakresu edukacji. Zawężono tym samym rolę BFI, który pełnić miał funkcje archiwum filmowego i ośrodka badawczego¹⁰. Jako że Instytut został zwolniony z obowiązku prowadzenia edukacji filmowej (i pozbawiony środków na taką działalność), zaangażował się w promowanie... edukacji medialnej, czego ważnym śladem jest Karta Edukacji Medialnej. W ten sposób zwolennicy „totalnej” edukacji medialnej, w ramach której komponent filmowy miał być tylko jednym z wielu elementów, zyskali potężnego sojusznika (i to bez względu na fakt, że w kolejnych latach BFI próbował przeformułować ten trend w kierunku „edukacji medialnej w zakresie ruchomych obrazów”¹¹). Spory kompetencyjne (wykraczające poza kwestie edukacji) pomiędzy BFI a UK Film Council trwały przez całą pierwszą dekadę XXI w. – i zakończyły się zwycięstwem BFI i rozwiązaniem UK Film Council w 2011 r.

Zanim jednak do tego doszło, model brytyjskiej edukacji filmowej uległ istotnej przemianie – przede wszystkim za sprawą dwóch powołanych do życia przez UK Film Council fundacji: Filmclub (organizującą pokazy filmowe w szkołach w godzinach pozalekcyjnych) oraz First Light (wpierającą realizację krótkometrażowych filmów przez młodych ludzi – co ciekawe, w opisach tej instytucji nie stosowano określenia „film amatorski”). Inicjatywy te były uzupełniane przez działania istniejącego od 1985 r., założonego przez prywatnych dystrybutorów i właścicieli kin, stowarzyszenia Filmeducation, które wraz z nowym system finansowania stało się jednym z głównych graczy na rynku edukacji filmowej. Do czasu zamknięcia programu w 2013 r., prowadziło ono portal www.filmeducation.org, zawierający (nie zawsze wysokiej jakości) materiały edukacyjne, ukierunkowane głównie na poznawanie tzw. języka filmu¹². Filmeducation

¹⁰ *BFI Charter for Media Literacy*, London 2005.

¹¹ Jackie Marsh, Eve Bearn, *Moving Literacy On: Evaluation of the BFI Lead Practitioner Scheme for Moving Image Media Literacy*, Sheffield 2008.

¹² Przykłady broszur edukacyjnych można znaleźć na: <http://www.filmeducation.org/themuppets/makethemusic> i http://www.filmeducation.org/teachingtrailers/primary/make_a_trailer/ (dostęp: 20 września 2016).

organizowało także Narodowe Tygodnie Filmu Szkolnego (National Schools Film Week) – a precyzyjniej: Narodowe Tygodnia Wychodzenia Klas do Kina. Seanse w ramach tego tygodnia były dofinansowywane przez UK Film Council (z uwagi na zamówienia grupowe, negocjowano zniżkowe ceny biletów). O skali przedsięwzięcia niech zaświadczą liczby z 2012 r.: niemal 540 tys. uczniów udało się na ponad 3 tys. seansów w 550 miejscach¹³. Jak widać, edukację filmową w pierwszej dekadzie XXI wieku rozumiano głównie jako pokazy filmów w kinie – była ona natomiast słabo powiązana z systemową edukacją szkolną.

Sytuacja ta zaczęła się zmieniać pod koniec działalności UK Film Council: w latach 2009–2011 prowadzono program *Film: podstawowe kompetencje XXI wieku (Film: 21st Century Literacy)*. Jego podstawowe założenia zostały ujęte w przewodnik *Wykorzystanie filmu w szkołach (Using Film in Schools)*, w którym po raz pierwszy – jak się wydaje – użyto „formuły trzech k” (*three C’s approach*), wskazującej na trzy sfery zagadnień: krytyczną, kreatywną i kulturową¹⁴. Będzie ona przywoływana w wielu późniejszych dokumentach i strategiach edukacji filmowej, stając się ich strukturalnym spoiwem; w omawianej broszurze została wprowadzona jedynie na zasadzie stylistycznego ornamentu, bez szerszego komentarza. Program *Film: podstawowe kompetencje XXI wieku* kładł bowiem nacisk na jeden tylko z aspektów edukacji filmowej – praktyczno-warsztatową edukację „do filmu” (określaną jako *manageable filmmaking*, czyli „filmowanie dające się zorganizować”), przy czym, i to jest bez wątpienia oryginalny komponent programu, miała być ona powiązana z konkretnymi przedmiotami.

Dobre wyobrażenie o tym, w jaki sposób twórcy programu zakładali zintegrowanie kompetencji filmowych ze szkolnymi zajęciami, daje część I opracowania. Przykładowo, na zajęciach z jęz. angielskiego na poziomie KS2+ (7–11 lat) obok zadania „przekształć krótki film w formę pisemną, na przykład opowiadanie, list, artykuł prasowy” pojawia się polecenie „nakręć adaptację sceny z książki” (prawdopodobnie chodzi raczej o jej odegranie, co nie wyklucza wprowadzania elementów gradacji planów i montażu). Na zajęciach z jęz. obcego zaleca się ćwiczenie „wykonaj dubbing sekwencji”, z kolei na lekcji z zakresu *science* (chemii i fizyki) polecenie brzmi: „zarejestruj eksperyment”. I analogicznie: na matematyce – „wykorzystaj kamerę, aby zarejestrować przykłady figur geometrycznych, ilości, kątów”; na technice (*Design and technology*) – „używając techniki ruchu zwolnionego lub przyspieszonego, pokaż składanie lub rozkładanie obiektu”; na kursie wiedzy o społeczeństwie (*citizenship*) – „nakręć reklamę społeczną wybranego zjawiska”; na plastyce – „wykonaj kostium

¹³ <http://www.filmeducation.org/screenings/> (dostęp: 20 września 2016).

¹⁴ Tom Barrance, *Using Film in Schools: A Practical Guide*, London 2010.

lub scenografię do sceny filmowej”, na muzyce – „nakręć filmową interpretację fragmentu muzycznego”...

Część II – zatytułowana *Przestrzenie i sprzęt (Spaces and equipment)* – ma charakter praktycznego poradnika, dotyczącego zarówno procesu filmowania (niekiedy uwagi są bardzo detaliczne – na przykład rada, by zajęć z animacji plastelinowej „nie prowadzić w sali z wykładziną dywanową”¹⁵), jak i oglądania (mamy więc instrukcję dotyczącą najbardziej optymalnego ustawienia głośników). Część III zawiera wykaz użytecznych stron internetowych, IV zaś poświęcona jest zagadnieniom prawa autorskiego i jego konsekwencji dla edukacji filmowej. W kolejnych latach publikowano również udane broszury dla szkół podstawowych i średnich¹⁶ – już na zlecenie nowej organizacji, najpierw nazwanej Film Nation UK, a następnie przemianowanej na Into Film.

Ta ostatnia powstała w 2013 r. w wyniku fuzji wspomnianych już fundacji: First Light oraz Filmclub. Nowe przedsięwzięcie wspierane finansowo przez BFI oraz Cinema First, zostało powołane do życia przez stowarzyszenie dystrybutorów (Film Distributors Assosiation) oraz kin (UK Cinema Association). Program Into Film zawiera dwa komponenty. Pierwszy z nich, mający charakter praktyczny, ukierunkowany na zagadnienia tworzenia komunikatów filmowych, jest nieco okrojona wersją swego „poprzednika” (First Light)¹⁷. Natomiast drugi komponent, wywodzący się z Filmclubs, stanowi unikalny na skalę europejską program wypożyczeń filmów dvd dla szkół (a także innych instytucji pragnących zorganizować seans grupowy). Rzecz przedstawia się następująco: dana placówka zamawia film z bazy danych¹⁸, umożliwiającej wybór w zależności od wieku odbiorców, tematu oraz czasu trwania filmu. Płyta dostarczana jest najczęściej następnego dnia za pośrednictwem LOVEFILM (spółki córki Amazonu). Koszty kalkulowane są według założonej liczby widzów; w przypadku szkół opłaty licencyjne za pokaz uiszczają kuratoria (Departament for Education). System ten jest niewątpliwie korzystny dla dystrybutorów, twórców oraz organizacji zarządzania prawami autorskimi (tantiemy!) – z edukacją filmową *sensu stricto* ma już chyba jednak niewiele wspólnego.

¹⁵ Wydaje się, że autorzy nieco przecenili możliwości prowadzenia warsztatów filmowych w szkolnych realiach. Z drugiej strony, w przewodniku przeczytać można, że „w wielu szkołach są green screeny” (*ibidem*, s. 29).

¹⁶ <http://learnaboutfilm.com/education-training/schools-teachers/school-filmmaking-guides/> (dostęp: 20 września 2016).

¹⁷ Zob. *First Light Young Film Fund: An Analysis of the Impacts of the 2008–2010 Funding Cycle*, Birmingham 2010. Utalentowanym uczniom w wieku 16–19 lat BFI proponował – działający nadal – osobny program: BFI Film Academy (w ramach którego oferowane są kursy z zakresu sztuki operatorskiej, animacji cyfrowej, scenariopisarstwa czy montażu).

¹⁸ <https://www.intofilm.org/films/all> (dostęp: 20 września 2016).

Po 2010 r.: agenda unijna (*made in Britain*)

Równolegle do wspomnianych działań, w Wielkiej Brytanii na początku drugiej dekady XXI w. zainicjowano – przy wsparciu Komisji Europejskiej – prace nad systemowym podejściem do edukacji filmowej. W 2012 roku grupa liderów (Mark Reid z BFI, Ian Wall z działającego jeszcze wówczas Film Education, oraz prof. Andrew Burn) podjęła się koordynacji programu nazwanego *Screening Literacy*. W jego ramach zebrano – za pomocą ankiet – informacje na temat systemów edukacji filmowej w 32 krajach europejskich. Na początku 2013 roku opublikowano obszerny raport prezentujący różnorodność działań z tego zakresu podejmowanych w poszczególnych krajach, a także krótki dokument programowy, podsumowujący główne ustalenia zespołu (*Screening Literacy: Executive Summary*).

Punktem wyjścia prac była – sformułowana przez Komisję Europejską – definicja „podstawowych kompetencji filmowych” (*film literacy*), na które składać się miały następujące komponenty: „rozumienie filmu, ciekawość i świadomy wybór filmu, kompetencje krytycznego oglądania filmu i analizowania jego treści, walorów wizualnych i aspektów technicznych”. Ekspertsi uzupełnili tę – cokolwiek osobliwą – formułę dopiskiem: „a także zdolność do posługiwania się jego językiem i środkami technicznymi w kreatywnej produkcji ruchomych obrazów”¹⁹. Fraza „moving images” pojawi się w omawianym tu dokumencie wprawdzie jeszcze kilka razy, ale na zasadzie retorycznego ozdobnika, bez świadomości jej rozmaitych uwikłań (dotyczących na przykład gier komputerowych). Pojęcie „film” przypisane jest przede wszystkim tradycyjnie pojmowanemu widowiskom audiowizualnym – przy jednoczesnym podkreśleniu ich różnorodności, wynikającej jednakowoż w pierwszym rzędzie z przeświadczenia o konieczności „ochrony przed Hollywood [...] Młodzi ludzie mają prawo, by szanować ich własne kultury medialne i filmowe, a zarazem prawo do poznania europejskich filmów, których istnienia mogli być nieświadomi”²⁰.

Raport zawierał czternaście tzw. rekomendacji, które miały być wcielone w życie na kolejnym etapie prac. Pewne pojęcie o intencjach autorów projektu daje rekomendacja numer 2: „Unia Europejska powinna wesprzeć działalność FLAG (Film Literacy Advisory Group – Grupa Doradcza ds. Podstawowych Kompetencji Filmowych”. Grupa taka faktycznie powstała – w 2014 r, w ramach unijnego programu Kreatywna Europa (priorytet

¹⁹ *Framework for Film Education. Executive Summary*, London 2013, s. 8.

²⁰ *Ibidem*, s. 6.

Rozwój Widowni – *Audience Development*)²¹, wspomniani już Mark Reid i Ian Wall (tym razem jako reprezentant Film Space, organizacji następczej wobec Film Education, która przejęła prawa do broszur wydawanych przez poprzedniczkę), przy wsparciu Sarah Duve z niemieckiego Vision Kino²², zaangażowali grupę 25 praktyków z 20 krajów (Polskę reprezentowała Agata Sotomska z PISF), by – w toku konferencji i warsztatów – wypracować bardziej szczegółowe „ramy” edukacji filmowej. Stworzony przez nich dokument – podobnie jak opisane wcześniej materiały – nie poświęca wiele uwagi definiowaniu filmu, jedynie markując pewne problemy z rozumieniem tego terminu (w pierwszej linijce raportu pojawia się link do przypisu, w którym czytamy, iż „film odnosi się do wszelkich form ruchomych obrazów, z dźwiękiem lub nie, bez względu na medium: analogowe czy cyfrowe, telewizja, Internet czy kino”).

Autorzy „ram edukacji filmowej” sięgnęli do koncepcji „trzech k” znanej z projektu *Film: 21st Century Literacy*. I tak, komponent *Critical* zakłada „rozumienie, analizowanie i czerpanie przyjemności z filmu”, *Creative* odnosi się tu do „tworzenia i uczestnictwa w kulturze filmowej w ramach różnych platform”, zaś sferze *Cultural* podporządkowany miałby być „intelektualny, estetyczny i emocjonalny rozwój wykazywany poprzez wybieranie i odkrywanie filmów w ich zróżnicowanych formach”. Czytelnik mający pewne doświadczenie w przygotowywaniu sylabusów zajęć dydaktycznych według tzw. Krajowych Ram Kwalifikacji już zapewne rozpoznał w tych sformułowaniach niepowtarzalny „czar” unijnych dyrektyw – a to dopiero początek. Oto bowiem edukacja filmowa poczęta z ducha „rozwoju widowni kreatywnej Europy” ma kształtować „cechy pomocne w zakresie uczenia się przez całe życie” (są nimi: „ciekawość, empatia, aspiracje, tolerancja i przyjemność”), służyć „rozwojowi osobistemu”, ale też „odpowiedzialności obywatelskiej”. Naturalnie, powinna również zwiększać szanse zatrudnienia (*employability*) poprzez wspieranie „miękkich umiejętności”, taki jak „praca grupowa, podejmowanie decyzji, zarządzanie czasem, umiejętność pracy pod presją”...²³. Ba, w wyniku działań ukierunkowanych na realizację tych szczytnych celów, osoba ucząca się może rozwinąć swoje predyspozycje w ramach dwunastu „typów postaw”, takich na przykład jak „brawurowi kreatorzy” (*adventurous creators*) czy „zaangażowani obywatele” (*engaged citizens*)²⁴. Wszystkie te

²¹ https://eacea.ec.europa.eu/creative-europe/actions/media/audience-development_en (dostęp 20 września 2016).

²² Działająca w Niemczech spółka Vision Kino jest wspierana przez: rząd federalny, FFA, Niemiecką Filмотekę Narodową, stowarzyszenie dystrybutorów oraz gildię kin studyjnych i lokalnych.

²³ *Framework for Film Education*, s. 26.

²⁴ *Ibidem*, s. 24.

modele, umiejętności, warianty i typy rozrysowane zostały w formie rozbudowanej, doprawdy imponującej tabeli. Przyjrzyjmy się nieco uważniej jej zasadniczemu budulcowi, mianowicie sześciu „obszarom nauczania” (*areas of learning*).

Pierwszy z nich nazwany został *Specyfika filmu* – i obejmuje zagadnienia tzw. języka filmu, rozpatrywane w wymiarze teoretycznym (w jaki sposób konkretny typ kadrowania i ruchów kamery przyczynia się do budowania znaczeń) oraz praktycznym (propozycja ćwiczenia polegającego na zmianie kolejności ujęć w scenie). Ponadto omawiane są różnorodność rodzajowa (mowa jest o „audiowizualnej reprezentacji konkretnego przedmiotu życia codziennego w poszczególnych typach filmu: dokumentalnym, fikcyjnym, reklamowym itp.”²⁵) oraz warunki pokazu (w kinie czy na laptopie) prowadzące do rozmaitych wrażeń odbiorczych. Sporo niespodzianek przynoszą zalecenia „dydaktyczne” drugiego celu, określonego jako „film jako procesy społecznej i zbiorowej współpracy” (*social and collaborative*). Autorzy materiału zalecają na przykład: „wcielaj się w role reżysera, producenta, charakteryzatora, aktora...”, „napisz rozprawkę unaoczniającą związki pomiędzy dziełami różnych twórców”, „zorganizuj publiczny pokaz filmu dla rodziny i przyjaciół”²⁶. Aby zaś osiągnąć trzeci cel – czyli wypracować *Osobiste podejście krytyczne* (*Critical personal response* – w innym miejscu: *Personal critical frameworks*) – należałoby „przeanalizować sekwencję, opisując styl danego twórcy”, „zaprezentować historyczne konteksty powstania konkretnego filmu” oraz „wziąć udział w dyskusji na temat filmu”²⁷. W ramach czwartego celu, nazwanego *Szersze pojmowanie filmu* (*Wider film engagement* – w innym miejscu: *A wider range of films*), „uczący się ogląda film sytuujący się poza jego codziennym doświadczeniem odbiorczym, zbiera recenzje danego filmu i formułuje opinie za lub przeciw jego publicznemu pokazowi w klubie filmowym”²⁸. Z kolei, aby osiągnąć cel piąty – zatytułowany *Instytucjonalne, historyczne i technologiczne konteksty* (*Institutional, historical and technological development* – w innym miejscu jako: *Social and historical contexts*) – proponuje się pisanie rozprawek na konkretne tematy, takie jak „powstanie niemieckiego ekspresjonizmu w latach 20.”, „włoskie kino migrantów w latach 2000–2015” czy „od nickelodeonów do laptopa”. Natomiast szósty obszar, zakładający samoocenę (*reflective learning*), zawiera kilka postulatów o nader wysokim poziomie abstrakcji (między innymi propozycję zadania, którego wykonanie trzeba ocenić jako cokolwiek

²⁵ *Ibidem*, s. 13.

²⁶ *Ibidem*, s. 15.

²⁷ *Ibidem*, s. 17.

²⁸ *Ibidem*, s. 19.

trudne: „dzieci rozmawiają o zmianie ich sposobu rozumienia filmu po zrealizowaniu przez siebie kilku krótkich filmów”²⁹).

Przywołałem jedynie niektóre pomysły sformułowane przez autorów unijnego opracowania. Jego charakter wynika z ogólnych założeń priorytetu „Rozwój widowni”, ukierunkowanego nie tyle na edukację, co na tworzenie grupy konsumenckiej zachęcanej do wspierania europejskiej oferty kinowej. W zakończeniu publikacji zamysł ten wyłożono zresztą wprost: „uczący się powinni mieć świadomość tego, że filmy zostają stworzone po to, by oglądać je w kinie”; podkreśla się również, że należy „odkrywać filmy nie tylko własnego kraju, ale także europejskie” oraz „wczuwać się (*empathise*) w różnorodność kultur”³⁰. Przywołane frazy każą sformułować opinię, iż agenda „budowania widowni”, ukierunkowana przeciw głównie na ekonomiczne wsparcie podmiotów działających na rynku audiowizualnym, jest zarazem projektem politycznym, w którym zachowania życia codziennego są wspierane (bądź osłabiane) przez konkretne uregulowania prawne.

W ostatnim omówionym „stadium ewolucyjnym” brytyjskich koncepcji edukacji filmowej przyjmuje ona funkcję *de facto* pretekstową, stanowiąc ewidentny regres wobec modeli zaprezentowanych wcześniej. Przypuszczalnie, planowane opuszczenie Unii Europejskiej przez Wielką Brytanię pociągnie za sobą konieczność wypracowania nowych ram edukacji filmowej – zarówno w Europie kontynentalnej, jak i na Wyspach. Podjęcie tych starań wymagałoby jednak namysłu nad kwestią fundamentalną, mianowicie: co w zasadzie powinno być przedmiotem takiej edukacji (a zatem: czym jest film i kultura filmowa w zmieniającym się pejzażu mediów audiowizualnych). Myślenie w kategoriach „rozwoju widowni kinowej” refleksji tego rodzaju z pewnością nie służy. Być może, zasadny okazałby się więc powrót do omówionego na wstępie modelu z lat 90. – racjonalnie dzielącego kompetencje filmowe na „proste” i „zaawansowane” oraz wiążące teorię z praktyką.

²⁹ *Ibidem*, s. 23.

³⁰ *Ibidem*, s. 25.

Witold Bobiński
(Uniwersytet Jagielloński)

Piękny sen Roberta Watsona, czyli o zapomnianym (?) scenariuszu edukacyjnej kariery filmu

W konkretnych przypadkach sens rodzi się,
lub jest wnoszony, na skutek interwencji myśli
na skrzyżowaniu stylu i fabuły.

Robert Watson¹

Dlaczego Robert Watson?

Robert Watson jest postacią bardziej enigmatyczną nawet niż jego dzieło, o którym piszę niżej nieco szerzej. Początkowo nauczyciel przedmiotów artystycznych w szkołach średnich został w 1986 roku dydaktykiem akademickim w Bretton Hall College (afiliowanym przy uniwersytecie w Leeds), później zaś prowadził zajęcia w Centrum Edukacji Językowej, Literackiej i Artystycznej na Uniwersytecie w Sussex. Razem z mało w Polsce znanym propagatorem holistycznej edukacji artystycznej, Peterem Abbssem, stał się entuzjastą wprowadzania treści związanych z filmem w obszar szeroko pojętej edukacji kulturowej. Summą jego poglądów stała się książka, z której pochodzi motto tego tekstu.

To nieco paradoksalne – wpaść na trop monografii sprzed ponad 25 lat, będąc samemu autorem książki wyrażającej ten sam punkt widzenia i podobną ideę, tyle że sformułowane z górną dwadzieścia lat później². Nie świadczy to może najlepiej o tym aspekcie mojej rozprawy, który Anglicy zwą *up to date*, ale jednak pokrzepia, pozwalając odnaleźć ważne, choć nieświadomiane źródła bliskiej mi filozofii edukacji.

Według wspomnianego wyżej Abbsa książka Watsona opowiada się za „praktyczną estetyką” w kształceniu dotyczącym filmu, telewizji

¹ Robert Watson, *Film & Television in Education. An Aesthetic Approach to the Moving Image*, Bristol 1990.

² Mam na myśli moją książkę *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategii kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011.

i wideo³. Już zresztą w tytule swojej publikacji bohater niniejszego tekstu podkreśla „estetyczne podejście do ruchomego obrazu”, co – w kontekście całej książki – można tłumaczyć jako „estetyczne podejście do edukacji w dziedzinie sztuki filmowej”.

W zgodzie zarówno z ówczesną – późno dwudziestowieczną – jak i dzisiejszą refleksją o mediach Watson stawia film w centrum współczesnej kultury audiowizualnej⁴ i dostrzega w narzędziach filmoznawczych uniwersalny klucz do analizy rozmaitych formatów audiowizualnych, na przykład produkcji telewizyjnych. Watson twierdzi, że film – jako centralny paradygmat narracyjny współczesnej kultury – jest całkowicie uprawniony do obecności pośród treści kształcenia składających się na edukację kulturową współczesnych młodych pokoleń. Jakże miałby się do nich nie zaliczać, pyta autor, skoro jest dziś kontynuatorem tradycji Chaucera?

Przełom lat 80. i 90. XX wieku był – zapewne nieprzypadkowo⁵ – czasem wzmożenia tendencji „profilmowych” w obszarze edukacji w językach ojczystych w różnych krajach Europy. W Polsce przejawem tych tendencji stały się działania i publikacje zespołu polonistek i filmoznawców skupionych wokół prof. Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej. Książki takie jak *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej* (1989) czy *Film w szkolnej edukacji humanistycznej* (1993) zwiastowały – wydawało się – radykalne odświeżenie szkolnej polonistyki, która miała „otworzyć się” na wybitne dzieła filmowe i znaczący, choć ograniczony zestaw treści filmoznawczych służących analizie i interpretacji⁶. Piękny sen entuzjastów filmu pośród reformatorów edukacji polonistycznej zaczął się spełniać jeszcze przed burzliwym okresem przełomu polityczno-społecznego. Wyrazem tych zmian stały się ministerialne programy języka polskiego dla szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego z roku 1985, gromadzące treści filmowe w skali nigdy wcześniej ani nigdy później niespotykanej w dokumentach oświatowych dekretujących kształt tego przedmiotu nauczania. Rychło jednak ten ochronny parasol nad filmem w edukacji polonistycznej został złożony i sztuce ruchomych obrazów przypadła w udziale jedynie rola okazjonalnego kontekstu dla dzieł literackich.

³ Zob. Peter Abbs, *Preface*, [w:] Robert Watson, *Film & Television...*, s. 3.

⁴ Autor wielokrotnie uzasadnia ten punkt widzenia uniwersalnością języka filmowego Współczesnym echem tak postrzeganej pozycji sztuki ruchomych obrazów jest choćby książka Bogusława Skowronka *Film w przestrzeni kultury audiowizualnej. Studia. Szkice. Interpretacje*, Kraków 2011.

⁵ Przełom lat 80. i 90. to czas ekspansji formatu VHS i szybko rosnącej popularności kaset wideo w obiegu publicznym. Był to też moment „nowego otwarcia” w dziedzinie analizy filmu, gdyż – mówiąc słowami Raymonda Belloura – film stał się wówczas „cytawalny” i zyskał niepodważalne prawo do miana tekstu kultury.

⁶ Piszę o tym więcej we wspomnianej już książce *Teksty w lustrze ekranu...*

Odmienne toczyły się losy filmu w obszarze kształcenia systemowego (w systemie szkolnictwa państwowego) w Wielkiej Brytanii, gdzie od późnych lat 80. Robert Watson publikował swoje teksty. Angielska szkoła w istocie nigdy nie zaprosiła filmu w obszar przedmiotu o nazwie *English*, a najnowsze regulacje zawartości podstawy programowej⁷ (*curriculum*) wręcz odwróciły trend otwierania tej szkolnej dyscypliny na pozaliterackie teksty kultury. Inaczej niż w Polsce jednak, kształcenie filmowe w Wielkiej Brytanii było i pozostaje nadal domeną szacownej już dziś instytucji, jaką jest British Film Institute (istnieje od 1933 roku, ciesząc się specjalną opieką rodziny królewskiej), organizacja typu *non-profit*, częściowo finansowana przez rząd w Londynie i współpracująca ze wszystkimi typami szkół. Szeroka, wieloaspektowa i profesjonalnie zorganizowana działalność BFI w zakresie edukacji filmowej obejmuje dziś około kilkunastu procent młodzieży uczęszczającej do brytyjskich szkół (udział w zajęciach i akcjach jest dobrowolny). Na wyspach działają również inne, mniejsze, pozarządowe podmioty o charakterze fundacji i stowarzyszeń, które w sposób profesjonalny propagują kulturę filmową wśród dzieci i nastolatków.

Idea Roberta Watsona – by powrócić do głównego bohatera tego szkicu – była więc projektem istotnego uzupełnienia pozaszkolnego (a może raczej: okołoszkolnego) systemu edukacji filmowej w Wielkiej Brytanii. Przewidywała bowiem **włączenie treści filmowych w obszar kształcenia szkolnego i zespolenie ich z innymi elementami szerokiej edukacji kulturowej.**

Uczyć filmu w szkole – podejście estetyczne

Sferą, w której autor *Filmu i telewizji w edukacji* lokuje komponent treści filmowych jest głównie przedmiot *English*, ale także „przedmioty artystyczne” – prowadzone przez *art teachers*. Mimo, że od publikacji książki walijskiego humanisty minęły już ponad dwie dekady, warto – omawiając wizję autora – wielokrotnie pytać o to, czy konkretne pomysły edukacyjne Watsona nie mogłyby się więc z powodzeniem lokować w obszarze działań współczesnego polonisty? Zdecydowanie tak. Propozycje dydaktycznych działań Watsona z tekstami filmowymi także i dziś bronią się same.

Kształcenie filmowe miałoby – według angielskiego dydaktyka – obejmować naukę rozumienia i wykorzystywania języka filmowego: „odczytywania go, tworzenia i rozumienia, kto w istocie i co mówi

⁷ Chodzi o zmiany w programie nauczania języka angielskiego wprowadzone przez konserwatywny rząd premiera Davida Camerona w roku szkolnym 2013/2014.

i czym jest to, co mówi". Miałby to być zatem rodzaj warsztatu analityczno-interpretacyjnego, który – choć wydaje się naturalnym podejściem do kształtowania umiejętności odbioru tekstów filmowych – był (i jest nadal) w edukacji kulturowej w Europie zjawiskiem niemal nieobecny⁸. (To „niemal” jest bardzo znaczące, o czym będę pisał w drugiej części artykułu).

Watson proponował, by w trakcie zajęć poświęconych estetyce filmu omawiać z młodzieżą szkolną pozycje i ruchy kamery, kąty i punkty widzenia, kompozycję kadru, grę światła i cienia (oświetlenie elementów i scenerii) i sposób ukształtowania tych elementów w materii dzieła filmowego. Refleksji miałyby również zostać poddana ścieżka dźwiękowa – zarówno odgłosy, słowa, jak i muzyka w ich wzajemnych relacjach oraz w połączeniu z obrazem. Uczniowie uczyliby się dostrzegać interakcje elementów języka filmu i modyfikowanie jednych przez drugie (na przykład klimat i sens obrazu w zależności od warstwy dźwięków). W istocie Watson proponuje zatem pewien – ograniczony prawami i koniecznościami dydaktyki – edukacyjny wariant analizy i interpretacji filmu, wyrażający się w częstym mówieniu i pisaniu o filmach. Równoprawnym wobec tych działań składnikiem edukacji filmowej miałyby być aktywność filmotwórcza – pisanie scenariuszy i dialogów, odgrywanie scen, tworzenie dekoracji, nagrywanie filmów. To bardzo „współcześnie” brzmiący postulat – systemy edukacyjne, które można by określić jako „zaawansowane medialnie” (na przykład australijski czy kanadyjski), są wyraźnie zorientowane wokół audiowizualnej twórczości uczniów.

W koncepcji Watsona kręcenie filmów nie miało być zwieńczeniem kursu teorii filmu i wprawek analityczno-interpretacyjnych. W tej wizji próby twórcze (w rodzaju warsztatów filmowych) towarzyszą naprzemiennie oglądaniu i komentowaniu filmów. Autor nie zachęca do podejmowania na samym wstępie ambitnych prób kręcenia filmów fabularnych – proponuje zaczynać od krótkich ujęć kronikarskich (na wzór pierwszych filmów Lumiere’ów czy *Le Prince’a*) – od obrazka ulicy czy parku. Radzi, by kamerę traktować jako twórczy instrument, a nie tylko narzędzie zapisu obrazów rzeczywistości: „Kamera rejestruje w podobny sposób jak pióro pisze, pędzel maluje, a dłuto rzeźbi”⁹. By nie czynić tego banalnego na pozór zdania gołosłowną metaforą, Watson opatruje je celną wskazówką

⁸ Już od lat 30. XX wieku wykorzystywano w edukacji film oświatowy, w niektórych systemach edukacyjnych pojawiał się również film fabularny. Jego rola polegała jednak na ilustracji zjawisk pozafilmowych, na przykład przyrodniczych, politycznych, artystycznych, czy szerzej: kulturowych. Właśnie w roli kontekstu wprowadzającego czy poszerzającego funkcjonował i funkcjonuje film fabularny w kształceniu literackim także w Polsce.

⁹ R. Watson, *Film & Television...*, s. 15.

– aby porównać estetykę Le Prince’a (estetykę odziedziczoną po fotografii, po malarstwie renesansowym itd.) z ujęciami ulicy w filmach niemieckich ekspresjonistów, Ruttmanna i Murnaua.

Szkolne praktyki filmoznawcze

W koncepcji Watsona szkolne filmoznawstwo – bo tak, z grubsza, należałoby nazwać ów znaczący komponent treści filmowych – ma być rodzajem dyskursu wykorzystującego podstawowe pojęcia teorii filmu i fachowej terminologii związanej z kwestiami technicznymi. To – z konieczności ograniczone – instrumentarium pojęciowe obejmuje pojęcia i kategorie: narracja filmowa (*story* / fabuła, *plot* / sjużet); elementy języka filmu/estetyka filmu (ujęcie, montaż, realizm, subiektywna imitacja rzeczywistości); techniki aktorskie w interakcji z montażem; scenariusz; oświetlenie, głębia ostrości.

Watson sugerował podejmowanie w rozmowach z młodzieżą tematu realizmu opowieści filmowej, drążenie zagadnienia, czym właściwie jest (na czym polega) realizm filmu, czy jest tylko jeden sposób uzyskiwania tego wrażenia na ekranie? Jak to się dzieje, że całkowicie realistyczna opowieść filmowa może przybrać charakter „niezwykłej heroicznej legendy”¹⁰? Warto – według Watsona – analizować montażowe całości filmu, bo właśnie w montażu kryje się odpowiedź na te pytania.

Autor wprost zaleca stosowanie „ćwiczeń scenopisarskich” (*scripting exercises*) w celu kształtowania poczucia swoistości filmowego opowiadania i uświadomienia uczniom, w jaki sposób „rekonstrukcja świata może stać się sztuką”¹¹. Watson proponuje też pisanie streszczeń domniemanych i istniejących fabuł filmowych (czyli tzw. nowel scenariuszowych) i fragmentów scenopisów (obejmujących jedną całą scenę) na podstawie oryginalnych utworów literackich, co wydaje się w istocie pouczającym zadaniem, bo ujawnia zarówno podobieństwa, jak i odmienności tych form tekstowych, pobudza filmową wyobraźnię, uczula na funkcje rozmaitych elementów w tekście literackim i w filmie.

Ciekawą – i na owe czasy dość odważną – propozycją ambitnego Walijczyka była sugestia szkolnej transformacji XIX-wiecznej powieści angielskiej na scenariusz serialu, co ma zarówno literaturoznawczy, jak i medjoznawczy walor edukacyjny. Watson proponował w tym kontekście analizę typowych dialogów filmowych pod kątem ich realizmu, funkcji, odwołań do języka potocznego, ich pewnej „niedbałości”, ułomności.

¹⁰ *Ibidem*, s. 57.

¹¹ *Ibidem*, s. 61.

Kolejny ciekawy koncept Watsona to nauka „słuchania filmu”, zachęta do analizy rozmaitych przykładów zniekształcenia ścieżki dźwiękowej, jej deformacji i „przesunięcia” względem obrazu. Również i te propozycje nawiązują do lejtmotywu filmoznawczych rozważań walijskiego anglisty i filmoznawcy – do realizmu, do fenomenu „prawdy iluzji”, będącej fundamentem zaangażowania widza. Czy obrazowo-dźwiękowa dysharmonia wzmacnia tę iluzję, czy ją osłabia – to kolejna propozycja do przedyskutowania w trakcie zajęć z wykorzystaniem fragmentów filmowych. Sensotwórcze potencje kontaminacji warstwy obrazów i dźwięków Watson ilustruje opisem sceny z *Amadeusza* (1985) Miloša Formana, w której takie połączenie nabiera walorów metafory.

Sugerując podjęcie roli oświetlenia, głębi ostrości, Watson zachęca do omówienia sposobów wykorzystania światła przy użyciu sprzętu kinematograficznego, roli efektów oświetleniowych, uzyskiwania cieni, kontrastów, przejasnień i funkcji tych środków w dziele filmowym. Powracając do aspektu realizmu opowieści filmowej (w sensie ewokowanej przez nią iluzyjności), z którego chce uczynić kluczowy motyw rozmowy o estetyce filmu, autor proponuje poświęcenie uwagi długości ujęć i pyta, dlaczego długie ujęcie wydaje nam się odrealnione, zaś opowiadanie krótkimi ujęciami (około 10 sekund) traktujemy jako „normalne”?

Zaletą ujęcia tematyki filmowej, którą proponuje w swej książce Robert Watson, jest – by tak rzec – wyprowadzenie widza z poczucia oczywistości. Wiele kwestii, nad którymi zazwyczaj nigdy się nie zastanawiamy, Watson ujmuje w tak sformułowane pytania, zadania i polecenia, że prowadzą one do głębszej, funkcjonalnej analizy konkretnych zabiegów twórców filmowych. Słabością całej koncepcji przedstawionej w omawianej rozprawie jest jej rozległość, swego rodzaju „totalność” – mimo iż znacznie okrojona wobec rozmiarów, które śmiało mogłaby przyjąć. A przecież estetyka filmu fabularnego to jeszcze nie całość tej propozycji...

Edukacja medialna à la Robert Watson

Autor *Filmu i telewizji w edukacji* jest zdania, iż w szkole winny być analizowane popularno-rozrywkowe programy telewizyjne, co ilustruje szczegółową wnikliwą analizę znanej kiedyś w Polsce *Randki w ciemno* (*Blind Date*). W swym błyskotliwym wywodzie Watson dostrzega w fabularnym paradygmacie omawianego programu odwołania do opowieści o Odysie, Argonautach, rycerzach Okrągłego Stołu, kapitanie Ahabie (*Moby Dick*) czy Huckelberrym Finnie. Autor zwraca uwagę na motyw

rozgrywki o nagrodę, aspekt niepewności (możliwość porażki czy niepowodzenia), element testu i przeszkody itd. Rozpatruje format programu w kategoriach opowieści z początkiem, kulminacją i zakończeniem, ale także w kontekście archetypicznej rozgrywki z udziałem bohatera, współzawodników, rozgrywki (próby) i nagrody. „Dlaczego ten program nie stał się postmodernistycznym arcydziełem?” – nieoczekiwanie pyta autor i rozwija drobiazgową odpowiedź nawiązującą do degenerującej się wraz z czasem formuły „Randki...”. Ponieważ nie jest to obecnie zjawisko skupiające uwagę publiczności medialnej ani obserwatorów sceny audiowizualnej, rozważania Watsona na temat *Blind Date* pozostawię amatorom tego nieco zapomnianego dziś formatu rozrywkowego.

Bardziej nawet błyskotliwie niż w omawianym powyżej przypadku, Watson rozprawia się z formatem telewizyjnych wiadomości (*News*). Najefektowniej, jak sądzę, zaprezentuje ten fragment rozważań lista pytań, które autor książki proponuje uczynić kanwą dydaktycznej rozmowy na temat telewizyjnych zestawów wiadomości. Lista jest tyleż długa, co uzasadniona – zarówno w kontekście analizy konwencji programu, jak i wykorzystywanych w nim środków filmowych. Przywołuję w tym miejscu, nieco uproszczone, obszernie fragmenty wyводу Watsona¹².

– Czy tego typu zestaw wiadomości to raczej *plot* czy *story* (zaprogramowana struktura czy surowy materiał)?

– Jaką rolę pełni czas przeszły w narracji o zdarzeniach?

– Czy i jakie znaczenie ma (dla widza, dla wymowy całości zestawu informacji) kolejność pokazywanych i omawianych wiadomości?¹³

– Czy sekwencja wiadomości telewizyjnych sprawia wrażenie ocalenia czy zburzenia harmonii (jakkolwiek by te ostatnią rozumieć)?

– W jaki sposób są ułożone poszczególne informacje: od „lekkości” do „ciężkości” czy odwrotnie?

– Czy telewizyjna „opowieść” o zdarzeniach na całym świecie „fikcjonalizuje” je, nadaje im walor fikcji?

– Jakie są mentalne, emocjonalne skutki regularnego oglądania serwisów wiadomości, w jaki sposób (lub na jakie sposoby) oddziałują one na widza?

– Co to znaczy skonstruować wiadomość telewizyjną, jaką rolę pełni w tym procesie indywidualna wrażliwość?

¹² Uprościłem nieco budowę zdań, pominąłem też fragmenty w polskim kontekście nie całkiem uzasadnione. Nie jest to zatem dokładny cytat, a raczej lekko zmodyfikowany ekstrakt rozważań, które w książce znajdują się na stronach 108–114.

¹³ Watson sugeruje w tym kontekście dokonanie porównania z kompozycją szekspirowskich komedii i rozpatrzenie formatu informacji telewizyjnych w perspektywie ocalenia bądź zburzenia harmonii.

– Jaką rolę pełni język filmu zastosowany w relacjach z autentycznych zdarzeń? Które elementy języka filmu najmocniej oddziałują na widza w takich relacjach?

– W jakim stopniu treść wiadomości jest kształtowana przez filmową formę? Czy można powiedzieć, że forma kształtuje treść?

– Czy i w jakim stopniu ta forma programu jest transparentna, w jakim zaś sama staje się przekazem? I wreszcie: czyją opowieść o świecie otrzymujemy?

Propozycja „wejścia w skórę” autora informacji filmowej stawia ucznia wobec wszystkich możliwości i ograniczeń takiej formy, mało tego – dostarcza również pokus przekraczania granic „obiektywnej” treści zdarzenia, czyniąc ją zawsze w znacznym stopniu kwestią subiektywną, gdyż innej percepcji fragmentu rzeczywistości, zwłaszcza zaś relacji o nim, nie ma. Język filmu staje się niejako narzędziem obróbki informacji, zarówno w estetycznym, jak i etycznym wymiarze.

Oprócz wspomnianych wyżej formatów programów audiowizualnych, Watson omawia też pokrótce kwestię zasadności i sposobu dydaktycznego opracowania wideoklipów, reklam i sitcomów.

Gdzie szukać edukacyjnej przestrzeni dla filmu?

Według Watsona edukację filmową należałoby ulokować w obszarze nowego przedmiotu szkolnego nauczania, przedmiotu, który łączyłby tradycyjne, dotychczasowe (mówimy o początku lat 90.) zainteresowania dyscypliny określanej jako *English* i dodatkowo: treści filmowe. Nowym wyzwaniem – twierdzi autor – sprostać może tylko nowa dyscyplina: „*English + Film = Narrative Arts*”¹⁴. Fundamentem nowego przedmiotu miałyby być dotychczasowy *English* – otwarty jednak na kształcenie w dziedzinie estetyki filmu i na konteksty związane z kulturą popularną (nie tylko filmową). Miała to być modyfikacja tradycyjnego, wybitnie anglocentrycznego modelu kształcenia literacko-kulturowego, bowiem Watson zamierzał włączyć w ramy nowego przedmiotu także wybrane przykłady literatury obcej, w tym także współczesnej. W uzasadnieniu swej koncepcji pisał, że czasy obecne wymagają takiego kształcenia literackiego, które ukaże dawne, klasyczne dzieła jako teksty, które „rozmawiają z naszą współczesnością”. Zwolennikom realizowanej w Polsce od lat 80. XX wieku koncepcji kształcenia kontekstowego bliskie będą uwagi Watsona, który dowodził, że każda prezentacja wielkich dzieł dawnych wieków musi się dziś dokonywać poprzez odwołania do twórczości naszych czasów,

¹⁴ Robert Watson, *Film and Television...*, s. 134.

także tej, która nie mieści się w etnocentrycznym modelu kształcenia. Kto zna tradycję (a także – jak się dziś okazuje – współczesne dzieje) przedmiotu *English*, ten z pewnością doceni odwagę naszego bohatera, który na przełomie lat 80. i 90. zeszłego wieku chciał włączenia do szkolnego kanonu – między innymi – Milana Kundery, Gabriela Garcii Marqueza czy Italo Calvino.

Realistycznie oceniając możliwości wprowadzenia do systemu edukacji nowego (i nowatorskiego) przedmiotu nauczania, największą przeszkodę upatrywał Watson w „zinstytucjonalizowanej i ograniczającej (ograniczonej) koncepcji edukacji” (*limiting institutionalized concept of education*). Bronił stanowiska, iż pojęcie „języka angielskiego” jako przedmiotu szkolnego nauczania jest za wąskie, nazbyt ograniczające, mało tego – że za wąski jest również w tym kontekście termin „literatura” – jeśli „tym, co rzeczywiście chcemy osiągnąć, jest inspirująca prezentacja nadzwyczajnie płodnej sztuki opowiadania”. Opowiadał się za równouprawnieniem w szkolnym dyskursie kulturowym obiegów kultury wysokiej i popularnej. Przygotowujemy bowiem w szkole – dowodził – nie specjalistów z dziedziny literatury narodowej, lecz ludzi, którzy winni uczestniczyć w swoistej „wspólnocie rozumienia”. Źle się zatem dzieje z ową edukacją, z funkcjonowaniem jej systemu – konkludował – jeśli absolwenci szkół średnich i wyższych uczelni nie umieją kompetentnie „odczytywać filmów” takich jak dzieła Johna Forda czy Andrieja Tarkowskiego (które wedle Watsona reprezentują wyżyny sztuki filmowej), nie potrafią się z nimi „inteligentnie zgadzać” bądź z nimi dyskutować.

Jakże współcześnie i – chciałoby się rzec: nowocześnie – brzmią słowa Watsona, iż „film, podobnie jak tradycyjne formy literatury, jest wielką współczesną sztuką narracyjną, której obecność składa się na kontekst, w jakim nie przestaje żyć opowieściowy kunszt Chaucera”. Piszącemu te słowa szczególnie przyjemnie jest dowiadywać się z książki Watsona, że czytanie literatury i „czytanie” filmu mają ze sobą wiele wspólnego, jest to wszak założenie, na którym wspiera się proponowana przeze mnie koncepcja edukacji polonistycznej zaprezentowana w *Tekstach w lustrze ekranu*. Gdy pisałem tamtą rozprawę, nie znałem jeszcze (dużo wszak wcześniejszej) książki Watsona, nie mogłem więc wykorzystać cytatu, który stanowiłby cenny argument w wywodzie o relacjach między czytaniem literatury i oglądaniem filmów:

Niemal każdy film może być oglądany i – w pewnym sensie – rozumiany bez żadnego „treningu”, ale – jak dobrze wiedzą wszyscy studiujący literaturę – rozumienie, które przychodzi wraz z pierwszym czytaniem, rzadko jest kompletne. I, podobnie jak czytając powieść, nikt nie będzie się doszukiwał całej jej esencji

w dialogach, ignorując opisy, komentarze, relacje o zdarzeniach, tak również czytając film, powinniśmy się uczyć czytać go w *całości*, by dostrzec, jak poświata na twarzy postaci może nadawać ironiczny sens temu, co mówione, jak ruch kamery może sugerować subtelniejszy nastrój niż wskazywałoby to rozmieszczenie postaci w przestrzeni i ich dialog [...] Film jest zbiorowo kreowanym dziełem sztuki narracyjnej, które możemy poddawać odczytaniu, uruchamiając konkretne czynności. To, co wnosimy do naszego odczytania, to doświadczenie (także w dziedzinie filmowania) i nasza zdolność czytania, które można wykształcić wykorzystując kategorie historii, tradycji, konwencji, technologii, techniki, stylu, gatunku i autora¹⁵.

Dostrzegając systemowe przeszkody we wprowadzeniu postulowanego, szerokiego przedmiotu nauczania związanego ze sztukami narracyjnymi, Watson apeluje do nauczycieli (anglistów), by wzięli sprawę filmu w swoje ręce, by docenili film jako artystyczny dyskurs o fundamentalnym znaczeniu dla współczesności. Zajęcia poświęcone tworzeniu story-boardów, pisaniu scenariuszy i scenopisów, planowaniu ujęć, scen i sekwencji, do wodzi autor, nie zagrażają umiejętnościom *stricte* językowym, mało tego – uczą komponować słowa, obrazy, dźwięki, ruch, muzykę i dostrzegać tworzące się w ten sposób sugestie znaczeń.

Jak wspominałem, Watson był świadomy barier, które stały na przeszkodzie wprowadzeniu nowego przedmiotu szkolnego nauczania. Dlatego swego postulatu nie formułował w sposób kategoriyczny, już raczej wyrażał swego rodzaju życzenie. Bardziej jednoznacznie opowiadał się za rozszerzeniem modelu edukacji nauczycieli języka angielskiego – to właśnie oni mieliby podlegać kształceniu, które mogłoby prowadzić do zmian w tożsamości przedmiotów nauczania.

Późne dziedzictwo Watsona, czyli nauka języka angielskiego w Irlandii

Swoiste *post scriptum* do *Filmu i telewizji w edukacji* historia dopisała po 25 latach, i to nie w Anglii, lecz w Irlandii. Tamtejsza podstawa programowa języka angielskiego (który dla wielu, ale nie dla wszystkich na Zielonej Wyspie, ma status pierwszego), zarówno na poziomie niższym (*Junior Cycle*), jak i wyższym (*Senior Cycle*), obejmuje bowiem elementy kształcenia filmowego, które na poziomie wyższym przyjmuje postać analizy i interpretacji dzieła filmowego. Na poziomie *Junior Cycle* ulokowano również elementy szerokiej edukacji medialnej, stanowiące opcjonalne części składowe przedmiotu *Arts, Crafts & Design*. Są to: *Animation, Film-making,*

¹⁵ *Ibidem*, s. 148–149.

Photography i *Videomaking*. W programach tych opcji pomieszczono treści związane między innymi z kadrowaniem, planami fotograficznymi i filmowymi, punktami widzenia. Już młodsze nastolatki w Irlandii uczą się na lekcjach języka angielskiego świadomego i kompetentnego odbioru filmu, podstawa programowa języka angielskiego zawiera zestaw rekomendowanych dla tego poziomu pozycji (zauważmy, że każdą pozycję na liście otwiera nazwisko reżysera – postrzeganego tu na podobieństwo autora utworu literackiego):

BENIGNI, Roberto *Życie jest piękne (Life Is Beautiful)*
CARO, Niki *Jeździec wielorybów (Whale Rider)*
CHADHA, Gurinder *Podkręć jak Beckham (Bend It Like Beckham)*
JENNINGS, Garth *Syn Rambow (Son of Rambow)*
LAUGHTON, Charles *Noc myśliwego (The Night of the Hunter)*
LINKLATER, Richard *Szkoła rocka (School of Rock)*
MIYAZAKI, Hayao *Spirited Away: W krainie bogów (Spirited Away)*
SHERIDAN, Jim *Nasza Ameryka (In America)*
SPIELBERG, Steven E.T. *(E.T. the Extra-Terrestrial)*
ZEITLIN, Benh *Bestie z południowych krain (Beasts of the Southern Wild)*

W obszarze *Junior Cycle* podstawy programowe przedmiotów *English* oraz *Arts, Crafts & Design* są komplementarne – ogarniają bowiem reprezentatywne dla kultury współczesnej i tradycji spektrum gatunków i odmian tekstów kultury, przy czym film uwzględniony jest w treściach i kształceniu w obu wspomnianych dziedzinach¹⁶. Sylabus języka angielskiego wyjaśnia, iż w dziedzinie odbioru tekstów naczelnym zadaniem jest „wprowadzenie do umiejętności czytania, **oglądania** [podkr. moje – W.B.] i słuchania rozmaitych gatunków literackich i medialnych dla estetycznej przyjemności”.

Owo oglądanie (dla estetycznej przyjemności!) – sformułowanie obce polskim dokumentom edukacyjnym), akcentowane podobnie mocno jak w kształceniu humanistycznym w Australii i Kanadzie, powraca

¹⁶ Przyjęte w Irlandii rozwiązanie z pozoru przypomina polskie regulacje oświatowe w dziedzinie kształcenia kulturowego (mam na myśli podstawę programową z roku 2009). Podstawy programowe przedmiotów: język polski, plastyka i – w niewielkim stopniu – zajęcia komputerowe obejmują pojęcie i zjawisko filmu wraz z pojedynczymi terminami (głównie w programie języka polskiego). Między przedmiotami brak jednak korelacji, zapisy podstawy plastyki są, zwłaszcza w porównaniu z zawartością irlandzkiego odpowiednika, jedynie hasłowe i nazbyt ogólne, zaś sondaż autora w sprawie praktycznej realizacji zajęć (na przykład dotyczących działań fotograficznych i filmowych) przyniósł rezultaty raczej deprymujące – fotografia i film w zasadzie nie pojawiają się na lekcjach plastyki w szkole podstawowej. Ustalenia te nie mogą jednak pretendować do miana wiarygodnych konkluzji (w sensie statystycznym), problem obecności tych treści kształcenia w praktyce dydaktycznej wymagałby osobnego zbadania.

w wymiarze – powiedzmy: półprofesjonalnym – na etapie *Senior Cycle*. Tak silny nacisk na kontakt z tekstem audiowizualnym wynika z filozofii kształcenia humanistycznego w Irlandii, wedle której

przedmiot *English* nie jest ograniczony do sfery tekstów pisanych. W świecie współczesnym większość uczniów doświadcza znaczących spotkań z językiem w postaciach mówionej i wizualnej. Doświadczenie języka w sferze mediów, we wszystkich jego formach – wizualnej, mówionej i drukowanej – powinno być uznane za główny czynnik kształtujący oczekiwane osiągnięcia ucznia¹⁷.

Zgodnie z tym założeniem, które wręcz idealnie współbrzmi z konstatacjami Watsona, film reprezentuje tekst kultury w stopniu równym literaturze, malarstwu, komiksowi czy reklamie. Irlandzcy autorzy podstawy programowej przedmiotu *English* uznali zatem, iż film fabularny (ale już nie inny tekst kultury wizualnej czy audiowizualnej) – by rzecz nieco kolokwialnie czy też urzędowo – jest uprawniony do obecności pośród tekstów wykorzystywanych w egzaminach zewnętrznych z języka angielskiego.

Na poziomie wyższym (*Higher Level*¹⁸) analiza filmu może być włączona w interpretację porównawczą, w której należy wziąć pod uwagę co najmniej trzy teksty pisane. Na poziomie podstawowym (*Ordinary Level*) analiza filmu może stanowić jeden z dwóch elementów studium porównawczego¹⁹.

W poradniku metodycznym dla nauczycieli przygotowujących uczniów do finałowego egzaminu z języka angielskiego²⁰ zamieszczono tekst o charakterze instruktażu dotyczącego kształtowania podstawowych kompetencji filmoznawczych. Na 11 stronach znalazły się szczegółowe wskazówki związane z uczeniem analizy i interpretacji filmu jako tekstu kultury – ulokowanego w gęstej, intertekstualnej sieci powiązań tematycznych i formalnych. Można pozazdrościć autorom poradnika kunsztu zwięzłości, który pozwolił im w sposób kompetentny i dydaktycznie inspirowany sporządzić materiał instruktażowy dla nauczycieli, niekoniecznie

¹⁷ Irlandzka podstawa programowa języka angielskiego: [http://www.curriculumonline.ie/getmedia/23407c9c-a653-4980-b0e7-17b6ce5c244e/JCEnglish-Spec_Oct-4_2015-\(1\)_2.pdf](http://www.curriculumonline.ie/getmedia/23407c9c-a653-4980-b0e7-17b6ce5c244e/JCEnglish-Spec_Oct-4_2015-(1)_2.pdf) (dostęp: 21 grudnia 2015).

¹⁸ W polskiej rzeczywistości należałoby go określić jako poziom rozszerzony, zaś poziom *Ordinary* traktować jako podstawowy.

¹⁹ [http://www.curriculumonline.ie/getmedia/23407c9c-a653-4980-b0e7-17b6ce5c244e/JCEnglish-Spec_Oct-4_2015-\(1\)_2](http://www.curriculumonline.ie/getmedia/23407c9c-a653-4980-b0e7-17b6ce5c244e/JCEnglish-Spec_Oct-4_2015-(1)_2) (dostęp: 30 grudnia 2015).

²⁰ *Draft Guidelines for Teachers of English. Leaving Certificate English Syllabus*, adres strony web: http://www.curriculumonline.ie/getmedia/9a51027f-2dc8-4ffb-bfa2-1e65a598668e/SCSEC14_English_guidelines.pdf (dostęp: 30 kwietnia 2015).

będących miłośnikami czy znawcami filmu. To do nich, między innymi, skierowano uspokajające wyjaśnienie:

Porównawcza analiza filmu [z innymi tekstami kultury – przyp. W.B.] ma w nowym sylabusie języka angielskiego charakter opcji. Wprowadzenie do analizy filmu jest konsekwentnym rozwinięciem (*organic development*) kształcenia medialnego z poziomu Junior Certificate i nauczyciele nie powinni czuć się nieprzygotowani do realizacji tego [zagadnienia]. Wielu z nich odznacza się sporą biegłością w obszarze kompetencji wizualnych (*visual literacy*) dzięki doświadczeniom w edukacji medialnej zebranych w trakcie realizacji sylabusu *Junior Certificate*, będą więc zaznajomieni z częścią podstawowej terminologii i pojęć potrzebnych w tym obszarze, np. kadrowanie, montaż, cięcie, rodzaje ujęć [plany filmowe – przyp. W.B.], kąty widzenia kamery, punkt widzenia, itp.²¹

Oprócz szeregu wskazówek i podpowiedzi metodycznych w poradniku zamieszczono przykłady „dobrych praktyk” w dziedzinie szkolnej analizy filmu w kontekście porównawczym (z dziełami literackimi – taki model przyjęto). Podobnie jak w przypadku nastolatków młodszych podstawa programowa języka angielskiego rekomenduje obejrzenie z młodzieżą „przedmaturalną” i omówienie konkretnego zestawu filmów (zestaw na rok 2015):

Garaż (Garage), reż. Lenny Abrahamson, 2007
Jak zostać królem (The King's Speech), reż. Tom Hooper, 2010
Łowca androidów (Blade runner), reż. Ridley Scott, 1992
Nie boję się (Io non ho paura), reż. Gabriele Salvatores, 2003
Obywatel Kane (Citizen Kane), reż. Orson Welles, 1941
Ryszard III (Richard III), reż. Richard Loncraine, 1995

Filmoznawcza część poradnika metodycznego zawiera – oczywiście – dużo więcej propozycji filmowych, obudowanych zestawami zadań i poleceń prowadzących do wielowymiarowej, intertekstualnie zakorzonionej analizy i interpretacji. Sugestie w większości przypadków lokują film w relacji do dzieł literackich, bowiem jednym z wymogów egzaminu jest interpretacja porównawcza.

Mimo iż autorzy irlandzkiego poradnika metodycznego (ani podstawy programowej) nie powołują się na koncepcję kształcenia filmowego (a właściwie kulturowego) Roberta Watsona, wrażenie podobieństwa obu tych wizji jest dojmujące. Irlandia jest – o ile mi wiadomo – pierwszym krajem w Europie (a może i pierwszym w ogóle), który w obszarze kształcenia w języku ojczystym wprowadził swego rodzaju równouprawnienie

²¹ http://www.curriculumonline.ie/getmedia/9a51027f-2dc8-4ffb-bfa2-1e65a598668e/SCSEC14_English_guidelines.pdf (dostęp: 02 maja 2015).

literatury i filmu. Ważne, iż film występuje w sugerowanej (przez podstawę i poradnik) strategii kształcenia jako samoistny tekst kultury, jako artefakt o naturze estetycznej, legitymujący się swoistym językiem i środkami wypowiedzi artystycznej. Świadomie bądź nie – Irlandczycy wypełniają w ten sposób duchowy testament walijskiego humanisty i dydaktyka.

Post scriptum polskie AD 2016

Ile nas, w Polsce, dzieli od modelu kształcenia humanistycznego w Irlandii (także w Kanadzie czy Australii)? Dużo i niewiele. Struktura egzaminu maturalnego jest częściowo podobna – mamy bowiem interpretacje porównawcze, zarówno w trakcie egzaminu ustnego, jak i pisemnego mogą pojawić się teksty uczniom nieznane, można się odwoływać do pozaliterackich tekstów kultury. Czego polonistom brakuje? Dodatkowej godziny polskiego, skrótownego i zwięzłego poradnika dydaktycznej pracy z filmem, wcześniejszej edukacji medialnej w szkole podstawowej i gimnazjalnej, wreszcie – strategicznej decyzji (podjętej na przykład na szczuble CKE) o włączeniu filmu w obszar refleksji na lekcjach języka polskiego.

Powyższe uwagi pisałem jeszcze przed zapowiedzianymi przez rząd Prawa i Sprawiedliwości zmianami w edukacji. Dziś, kiedy oddaję ten tekst do druku, wydaje się, że możliwość zapożyczenia idei edukacji filmowej i medialnej wpisanej w obszar kształcenia w języku ojczystym gwałtownie się oddala. Zapowiedzi przedstawicieli MEN sugerują „oczyszczenie” języka polskiego z kontekstów związanych z kulturą audiowizualną na rzecz pracy z arcydziełami rodzimej literatury. Rysujący się na horyzoncie, rozbudowany, polskocentryczny i literaturocentryczny model przedmiotu zdaje się przenosić nas w okoliczności podobne do tych, których doświadczał Watson na przełomie lat 80. i 90. w Anglii. Skoro więc miał wówczas nasz bohater fantazję i odwagę, by apelować do nauczycieli o wzięcie sprawy filmu w swoje ręce, dlaczego by nie skorzystać z tej możliwości tu i teraz?

Postawa magiczna i techniczna wobec mediów a kształcenie studentów dla filmu i przez film

Źródłem problematyki będącej przedmiotem rozważań autorki artykułu jest ciągle poszukiwanie strategii edukacyjnych, które miałyby zastosowanie na poziomie akademickim, na studiach kulturoznawczych i filmoznawczych. Pedagogiczna refleksja dotycząca szkolnej (i pozaszkolnej) edukacji filmowej jest silnie rozwinięta, a na polskim gruncie ma swoje długie tradycje. Kształcenie akademickie o filmie, dla filmu i przez film wciąż domaga się podobnej uwagi dydaktyków. Jaka powinna być uniwersytecka edukacja filmowa? W tekście przedstawiam propozycję dydaktyczną z zakresu historii kina niemego, opierając się na własnych zajęciach realizowanych w roku akademickim 2013/2014 oraz na wcześniejszych doświadczeniach związanych z obserwacją i prowadzeniem warsztatów z wykorzystaniem filmów okresu niemego. W pierwszej części artykułu zarysowuję szerszy kontekst teoretycznej refleksji nad mediami oraz możliwością ich poznania, przybliżając koncepcje Ernsta Cassirera i Siegfrieda Zielinskiego o postawie magicznej oraz technicznej wobec świata i mediów. W części drugiej przypominam o najważniejszych zadaniach dydaktyki akademickiej. W części trzeciej opisuję dwa twórcze projekty studentów I roku kulturoznawstwa (studia licencjackie) Uniwersytetu Śląskiego, zrealizowane „na zaliczenie” konwersatoriów z przedmiotu „kino nieme”. W podsumowaniu rozważań wskazuję na pozytywne rezultaty, jakie w akademickiej edukacji filmowej może dać zastosowanie strategii dydaktycznych wywiedzionych z teoretycznej refleksji o mediach.

O postawie magicznej i technicznej wobec świata i mediów

Orędownikiem postawy magicznej wobec mediów jest Siegfried Zielinski, który w tomie *Archeologia mediów. O głębokim czasie technicznie zapośredniczonego słuchania i widzenia* przekonuje, jak ważne jest magiczne myślenie o mediach we współczesności: „Dla generacji, która na przełomie XX i XXI wieku dopiero zaczęła twórczo pracować w światach medialnych

i posługiwać się nimi, ogromne znaczenie ma wiedza o nieustannej możliwości zajmowania postawy magicznej wobec techniki oraz pewność, że takie wydatkowanie energii nie jest pozbawione sensu”¹. W innym miejscu rozważam konsekwencje postulowanej przez Zielinskiego postawy w działaniach interpretacyjnych², w tym artykule natomiast chciałabym przemyśleć inspiracje dla dydaktyki studentów wynikające z postawy magicznej i technicznej. Najważniejszym kontekstem dla rozpoznania tego stosunku do mediów będzie jednak nie rozprawa Zielinskiego, lecz artykuł Ernsta Cassirera *Forma i technika*³, do którego odwołuje się autor *Archeologii mediów*⁴, argumentując o współistnieniu myślenia technicznego i magicznego w historii. Praca Zielinskiego będzie dla mnie za to teoretyczną podstawą do szerokiego rozumienia mediów jako procesów obejmujących technologię konstruowania urządzeń, ale też strategię produkcji i odbioru treści. W tym kontekście będę rozważać kino (wczesne) jako przedmiot nauczania na studiach kulturoznawczych.

Cassirer w tekście z 1930 roku sprzeciwia się uznawaniu myślenia magicznego jako prymitywnego etapu w rozwoju cywilizacji, dążącego do naukowego pojmowania świata. Według filozofa „[m]agia jest bez wątpienia nie tylko sposobem ujęcia świata, ale zawiera już prawdziwe załączki **kształtowania** go”⁵. Należy przy tym zaznaczyć, iż owo „kształtowanie” świata (nadawanie mu formy) jest dla autora fundamentalną aktywnością duchową człowieka, związaną z czynem, podczas gdy poprzedzające je rozumienie jest wynikiem myślenia⁶. Forma świata „prześwitywała” już – wedle Cassirera – w początkach filozofii, choć wtedy była raczej „pogrążona w zagadkowym półmroku magicznie-mitycznego obrazu świata”⁷. Co ważne dla rozważania uczenia o kinie w kontekście postawy magicznej i technicznej, jako „praformy” magii filozof wymienia obraz i słowo, które opierają się na sile życzenia, przenoszącej w teraźniejszość obiekty pragnienia z przyszłości. Na tym właśnie ma polegać „akt wyobrażania”⁸. Również w postawie technicznej człowiek musi sam odnaleźć formę świata, ale działanie techniczne nie opiera się już na mocy życzenia (skoncentrowanie na celu, który nie zawiera się w teraźniejszości), lecz na mocy

¹ Siegfried Zielinski, *Archeologia mediów. O głębokim czasie technicznie zapośredniczonego słuchania i widzenia*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 2010, s. 333.

² Zob. Justyna Hanna Budzik, *Filmowe cuda i sztuczki magiczne. Szkice z archeologii kina*, Katowice 2015, s. 13–28.

³ Zob. Ernst Cassirer, *Forma i technika*, [w:] *Kultura techniki. Studia i szkice*, red. Erhard Schütz, tłum. I. i S. Sellmer, Poznań 2001.

⁴ Zob. Siegfried Zielinski, *Archeologia mediów ...*, s. 336–338.

⁵ Ernst Cassirer, *Forma...*, s. 254.

⁶ Zob. *ibidem*, s. 247.

⁷ *Ibidem*, s. 249.

⁸ *Ibidem*, s. 254.

woli, która potrafi odsunąć założony cel w czasie, dzięki czemu umożliwia obiektywne spojrzenie na świat. W poznawaniu przyrody (świata) istotną rolę odgrywają narzędzia, które wprowadzając dystans między człowiekiem i jego pragnieniami, pozwalają przekroczyć magiczne ograniczenia w ujmowaniu świata i uzyskać „ogład obiektywny” oraz przekształcać rzeczywistość⁹. Działanie techniczne spogląda też w przyszłość i sferę możliwego, tworząc przedmioty, które owe możliwości realizują: „każde prawdziwie autentyczne dokonanie techniczne ma charakter odkrywania i ujawniania: istniejący sam w sobie stan rzeczy zostaje niejako wyniesiony poza obszar tego, co możliwe, i przeniesiony na teren tego, co rzeczywiste”¹⁰. W ten sposób postawa techniczna przekształca znamienne dla postawy magicznej wyobrażenie oparte na życzeniu, wykorzystując naukowy eksperyment w celu uobecnienia przypuszczeń dotyczących przyszłości.

Magiczny i techniczny stosunek do rzeczywistości wydają się więc względem siebie – przynajmniej wobec projektowanych celów – komplementarne, a obie postawy wywodzą się z niezgody na bierny odbiór świata i chęci aktywnego pojmowania i formowania go. Zielinski, opisując korzyści płynące z zachowania postawy magicznej wobec mediów, podkreśla jej skupienie na wąskim obszarze obserwacji, obsesyjne niemal eksplorowanie wycinka problemu. Myślenie techniczne, ze względu na zachowanie dystansu do rzeczywistości, uogólnia i systematyzuje obserwacje w empiryczne prawa. Obie formy badania świata są wedle an-archeologa mediów niezbędne¹¹. W badaniach mediów najciekawsze może okazać się zajmowanie na przemian postawy magicznej i technicznej, dzięki czemu będą przenikać się punkty widzenia: subiektywno-wyobrażeniowy (magiczny, życzeniowy) i obiektywny (techniczny, oparty na sile woli i zdolności użycia narzędzi). Zielinski przekonuje, iż „Wskutek zderzenia się ze sobą heterogenicznych metod podejścia mogą otwierać się perspektywy, w dłuższym okresie czasu prowadzące nawet do względnie stabilnych technicznych innowacji”¹². Jak postaram się udowodnić w kolejnych podrozdziałach, połączenie wskazanych perspektyw może mieć również przełożenie na działania dydaktyczne i sprzyjać osiąganiu różnych efektów kształcenia studentów.

⁹ Por. *ibidem*, s. 254–268.

¹⁰ *Ibidem*, s. 276.

¹¹ Zob. Siegfried Zielinski, *Archeologia mediów...*, s. 338. An-archeologia to wedle Zielńskiego „zbiór osobliwości”: „w koncepcji *archaiologia* zawiera się nie tylko to, co stare, pierwotne (*archaios*), ale również czynność rządzenia, panowania (*archein*), jak też rzeczownik *archos*, przywódca. *Anarchos* to *nomen agentis* do *archein* i oznacza nieobecność przywódcy, a także rozwiązłość” (*ibidem*, s. 37).

¹² *Ibidem*, s. 338.

Kilka uwag o zadaniach dydaktyki akademickiej

Wedle Cassirera obie te komplementarne postawy wobec świata – magiczna i techniczna – pozwalają na rozumienie, ujmowanie i kształtowanie rzeczywistości, pojęte jako cele wszelkiej aktywności myślowej człowieka. Korespondują one z celami, jakie powinna przed sobą stawiać dydaktyka akademicka. Wincenty Okoń w klasycznej już refleksji pedagogicznej sformułował zadania kształcenia uniwersyteckiego: „Celem studiów wyższych jest wdrożenie do twórczego przekształcania rzeczywistości, konieczne jest stałe przyzwyczajanie studentów w procesie dydaktycznym do badania rzeczy i zdarzeń przed przystąpieniem do ich przekształcania”¹³. A zatem studiowanie to nie tylko zdobywanie wiedzy, to także własne doświadczanie przedmiotu nauki, jego zaangażowane badanie, a działania te powinny prowadzić do twórczego formowania poznanych obiektów i zdarzeń. Tak zarysowany horyzont nauczania akademickiego łączy się z ustaleniami dydaktyki ogólnej i wyróżnieniem czterech podstawowych sposobów uczenia się: przyswajanie, odkrywanie, przeżycie oraz działanie¹⁴.

W pewnym uproszczeniu można przyjąć, iż aktywność ta wiąże się z magicznym i technicznym aspektem ludzkiej myśli: bliżej postawy magicznej byłoby przyswajanie oraz przeżycie, postawy technicznej natomiast – odkrywanie i działanie. Osiągnięcie równowagi między tymi sposobami uczenia się sprzyja lepszemu poznaniu oraz zrozumieniu przedmiotu studiów, pozwala rozpoznać mechanizmy i zasady działania, a przede wszystkim – przygotowuje grunt pod własną, kreatywną aktywność uczących się, w której realizuje się postulowane tak przez Cassirera, jak i przez pedagogów przekształcanie świata.

Warto pamiętać, iż w przestrzeni uniwersytetu obok wiedzy i doświadczenia ważne jest też formowanie otwartego, filozoficznego i obywatelskiego podejścia do świata, bez względu na przedmiot nauki. O potrzebie rozszerzenia kształcenia akademickiego poza zadania edukacyjne *sensu stricto* pisze Tadeusz Sławek, domagając się inspirowania studentów do tworzenia świata opierającego się na mądrości, godności i dobru. Literaturoznawca i filozof przekonuje: „Uniwersytetowi bowiem przyświeca zasada odnajdywania właściwego rytmu rzeczy

¹³ Wincenty Okoń, *Elementy dydaktyki szkół wyższych*, Warszawa 1971, s. 133.

¹⁴ Por. Wincenty Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003; Ewa Ogłóza, *Metody aktywizujące w edukacji polonistycznej (kilka przykładów)*, [w:] *Homo creator w wymiarze społecznym, kulturowym i ekonomicznym w XXI wieku (cz. 1)*, red. Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik, Gliwice 2015, s. 39–40.

i zdarzeń”¹⁵. Akademia sprzyja więc odkrywaniu ogólnych praw rządzących światem, dokonującemu się zarówno w sferze myślenia magicznego, jak i technicznego.

Kino nieme: studenckie reinterpretacje i remiksy

Przytoczone wyżej postulaty kształcenia akademickiego miałam na uwadze, układając w roku 2013/2014 sylabus do ćwiczeń z przedmiotu „Kino nieme”, którego program obejmuje najważniejsze dokonania światowej kinematografii okresu przed przełomem dźwiękowym. Ponieważ studenci (I rok licencjatu) mieli w perspektywie egzamin z połączonych modułów „Kino nieme” i „Kino klasyczne” w kolejnym roku, zastanawiałam się nad taką formą zaliczenia przedmiotu, która nie tylko – a przynajmniej: nie przede wszystkim – sprawdzałyby zdobytą wiedzę na temat historii kinematografii, lecz także pozwoliłaby studentom na twórcze przekształcenie własnych doświadczeń związanych z nauką o niemym kinie. Innymi słowy – zależało mi na tym, aby studiując dzieje pierwszych dekad historii kina, młodzi odbiorcy połączyli perspektywę magiczną i techniczną w pojmowaniu przedmiotu nauki. Elementów postawy magicznej szukałam w próbach zaprogramowania „aktu wyobrażenia”, marzenia o obrazach i słowach inspirowanych niemymi filmami; przyjęcie postawy technicznej natomiast chciałam sprowokować koniecznością zajęcia stanowiska zdystansowanego względem przedmiotu studiów oraz wymogiem naukowego uogólnienia przeżyć i doświadczeń zgromadzonych w trakcie zajęć oraz własnych poszukiwań.

W rezultacie zdecydowałam się na następujące sformułowanie wymogów zaliczenia: „Studenci w parach/zespołach prezentują skonstruowany przez siebie dwudziestominutowy program (fragment filmu długometrażowego lub kilka filmów krótkometrażowych) z zakresu niemej kinematografii, opatrując go merytorycznym komentarzem, proponując podkład muzyczny lub inny sposób prezentacji podczas seansu. Studenci mogą włączyć w prezentację elementy aktorskie”. Zapowiedziałam również, iż po każdej prezentacji zespoły będą musiały uzasadnić wybraną strategię pokazu oraz umieścić własną propozycję na tle badań nad historią kina. Zależało mi na tym, aby w prezentacji zaliczeniowej studenci połączyli różne podejścia do filmu jako przedmiotu badań historycznych – zarówno te skupione na „konceptualnym” oraz społecznym wymiarze kina, jak również te koncentrujące się na materialnych i technologicznych

¹⁵ Tadeusz Sławek, *Antygonia w świecie korporacji*, Katowice 2002, s. 53.

aspektach nośnika¹⁶. W trakcie trwania semestru starałam się zapoznać studentów z różnorodnymi ujęciami, które Giovanna Fossati (dyrektorka EYE – Narodowego Instytutu Filmowego w Amsterdamie) syntetyzuje w czterech głównych kategoriach:

- 1) film jako oryginał (podejście materialne),
- 2) film jako sztuka (połączenie podejścia materialnego i konceptualnego),
- 3) film jako wyraz możliwości technicznych danej epoki (podejście materialne),
- 4) film jako dyspozytyw (przewaga podejścia konceptualnego), oraz
- 5) film jako performans (połączenie obu rodzajów podejścia, kategoria stworzona w odpowiedzi na liczne praktyki „odgrywania” seansów niemych filmów we współczesności)¹⁷. W programie ćwiczeń znalazły się nie tylko działania analityczne i interpretacyjne, ale i zajęcia poświęcone historii taśmy filmowej, pracy archiwów, filmotek oraz muzeów, a także współczesnych strategii prezentacji niemych filmów.

Projektując zadanie zaliczeniowe, spodziewałam się przede wszystkim pokazów wykorzystujących taktykę „ponownego odegrania” (*re-enactment*)¹⁸, a zatem wzbogaconych o komentarz słowny (lektorski lub aktorski), muzykę (na żywo lub odtwarzaną); prelekcji o historii kinematografii uzupełnianej fragmentami filmów lub też prób remiksowania dawnych filmów i na przykład wzbogacania ich o ścieżkę dźwiękową ze współczesną muzyką. Takie przykłady omawialiśmy na zajęciach, między innymi: widowiska *Crazy Cinématographe*, repremiery filmów odrestaurowanych cyfrowo, koncerty i aluzje do wczesnego kina w filmach współczesnych. Chciałam zachęcić studentów do podobnych działań na mniejszą skalę, wymagających przed przygotowaniem zajęcia określonego stanowiska względem filmu. Jak się okazało, studenci wybrali odmienne podejścia. Grupa była nieliczna, powstały trzy zespoły, reprezentujące różne sposoby ujęcia tematu, które roboczo można nazwać: naukowym (pokaz filmu połączony z komentarzem o charakterze prelekcji akademickiej, tłumaczącym miejsce wybranego dzieła w pejzażu stosowanych w danym momencie strategii narracyjnych i technicznych), reinterpretacyjnym lub remiksującym (propozycje nowej ścieżki dźwiękowej,

¹⁶ Zob. Giovanna Fossati, *From Grain to Pixel. The Archival Life of Film in Transition*, Amsterdam 2009.

¹⁷ Zob. *ibidem*. Kategoria piąta (film jako performans) została przez autorkę zaproponowana w późniejszym artykule. Zob. Giovanna Fossati, *Multiple Originals: The (Digital) Restoration and Exhibition of Early Films*, [w:] *A Companion to Early Cinema*, red. André Gaudreault, Nicolas Dulac, Santiago Hidalgo, Oxford 2012, s. 557. Zob. też Justyna Hanna Budzik, *Filmowe cuda...*, s. 123–124.

¹⁸ Zob. Giovanna Fossati, *Multiple Originals...*

werbalnej lub muzycznej) oraz kreatywnym (nakręcenie własnego filmu niemego z odwołaniami do schematów fabularnych oraz ikonografii filmów ekspresjonistycznych). Dwa ostatnie „zadania” opiszę szerzej.

Magdalena Olszynka, Michał Rakowski oraz Julia Kosmala zdecydowali się na skonfrontowanie obrazów z awangardowych filmów z autorsko dobranymi ścieżkami dźwiękowymi. Najciekawsza okazała się prezentacja „remiksująca” film Fernanda Légera *Balet mechaniczny* (*Ballet mécanique*, 1924) z zarejestrowanym odczytywaniem fragmentów *Wstępu do psychoanalizy* Zygmunta Freuda¹⁹ i encyklopedycznego hasła poświęconego motylom²⁰. Dzieło malarza Légera i scenarzysty Dudley’a Murphy’ego zaliczane jest – między innymi przez Davida Bordwella i Kristin Thompson – w poczet filmów dadaistycznych²¹. Alicja Helman wymienia cechy filmu, które zadecydowały o takim wpisaniu go w kontekst praktyk w sztuce lat 20. XX wieku: „Film Légera należał do grupy utworów manifestujących wyzwolenie przedmiotów, nadających im status bohaterów wypowiedzi artystycznej. Sporadycznie pojawiają się tu ujęcia postaci kobiecej [...]. Ale podstawowy materiał filmu to przedmioty codziennego użytku – butelki, garnki, talerze, pojawiające się w zrytmizowanych ujęciach na przemian z fragmentami pochodzącymi z obrazów Légera, wśród których autonomizują się koła i trójkąty”²². W zamierzeniu twórców pokazom filmu miała towarzyszyć symfonia George’a Antheila, jednak finalnie premierowy seans *Baletu mechanicznego* prezentował go jako film niemy, a połączenie obrazu z muzyką Antheila miało miejsce dopiero w 2000 roku²³.

Studenci zdecydowali się na rejestrację czytanych tekstów, przy czym należy zaznaczyć, iż oboje „lektorzy” (Magdalena Olszynka i Michał Rakowski) są uzdolnieni aktorsko, a w nagraniach zastosowali charakterystyczną modulację głosu, określaną przez resztę grupy jako „pretensjonalna” (zwłaszcza w przypadku głosu kobiecego) lub „bez uczucia”. Studenci – specjalnie – „zacinali się” na trudniejszych wyrazach obcego pochodzenia, czasem też źle intonowali zdania, dając zbyt długie pauzy pomiędzy

¹⁹ Zob. Zygmunt Freud, *Wstęp do psychoanalizy*, tłum. S. Kempnerówna i W. Zaniewicki, Warszawa 2000.

²⁰ Nagranie ścieżki dźwiękowej dostępne jest na moim blogu pod adresem: <http://lekcjeofilme.pl/2015/05/kino-nieme-studenckie-reinterpretacje-i.html> (dostęp: 21 września 2015). Nie upubliczniłam filmu razem z nagraniem ze względu na kwestie praw autorskich do filmu. Mogę udostępnić plik wideo scalony z nagraniem na potrzeby edukacyjne: proszę o kontakt pod adresem justyna.budzik@us.edu.pl lub poprzez formularz na blogu.

²¹ Zob. Tomasz Kłys, *Film niemiecki w epoce wilhelmińskiej i weimarskiej*, [w:] *Historia kina*, t. 1: *Kino nieme*, red. Tadeusz Lubelski, Iwona Sowińska, Rafał Syska, Kraków 2009, s. 743.

²² *Ibidem*, s. 752.

²³ *Ibidem*.

wyrazami nieoddzielonymi znakami przestankowymi. Stworzyło to interesujący efekt dystansu „lektorów” do czytanego tekstu i obrazu, nie przeszkodziło jednak wszystkim widzom seansu w ramach zajęć poszukiwać powiązań między obrazem a dźwiękiem.

Zaproponowana ścieżka dźwiękowa rozpoczyna się tuż po planszy tytułowej, cytatem z Freuda: „Dziewiętnastoletnia, dobrze rozwinięta zdolna dziewczyna, jedyne dziecko rodziców, których przewyższa wykształceniem i żywotnością umysłu. Była jako dziecko dzika i swawolna, i w ciągu ostatnich lat bez wyraźnych przyczyn zewnętrznych stała się nerwowa [...]”. Głos (Michał Rakowski) towarzyszy planszom wyjaśniającym historię powstania filmu oraz planszy z podtytułem *Charlot présente le Ballet Mécanique*, odwracając uwagę widza od tekstu. Pierwsze ujęcia filmu przedstawiają młodą dziewczynę z warkoczami na huśtawce, a następujące po nich w szybko ciętym montażu kadry ujęcia przedmiotów (między innymi kapelusz, butelki, ale też zbliżenia ust) pojawiają się zaraz po słowach, iż pacjentka Freuda rozwinięła ważny dla siebie „ceremoniał snu”. Tym samym przypadkowe – jeśli analizować film z perspektywy dadaistycznej – zestawienia niezwiązanych ze sobą przedmiotów zyskują ramę narracyjną, wydają się widzowi występować w śnie dziewczyny. Zbliżenia kobiecych ust łączą się ze słowem „łóżko”, co sugeruje erotyczny podtekst – choć studenci przyznali, iż wiele z zestawień poszczególnych wyrazów z obrazami okazała się przypadkowa i nie była zaplanowana, niemniej połączone w audiowizualną całość ewidentnie zyskały znaczenia metaforyczne lub symboliczne.

Po cytacie z Freuda, około 2 minutach 15 sekundach trwania filmu, kobiecy głos (Magdalena Olszynka) odczytuje informacje na temat motyli: „Motyle należą do najbardziej zaawansowanych ewolucyjnie owadów. Ich ciało składające się z segmentów chroni chitynowy oskórek. Poszczególne segmenty połączone błoniastymi stawami, umożliwiają swobodę ruchu. Oskórek pokrywa warstwa drobnych łusek”²⁴. Słowa nakładają się na niemal abstrakcyjne obrazy przenikających się kształtów, przywołujących na myśl malarstwo Légera. I znów – przypadkowo – widz łączy przekaz wizualny z audialnym, na przykład kiedy ujęcia okrągłych obiektów towarzyszą tekstowi o kulistej głowie motyli. Po kilku minutach znów słyszymy głos męski odczytujący Freuda; zmiany tekstu następują jeszcze kilkakrotnie.

Interesującej formalnie końcowej sekwencji filmu (pętla – wielokrotne powtórzenie ujęcia praczki wchodzącej po schodach²⁵) towarzyszą

²⁴ Tekst został zaczerpnięty z Wikipedii: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Motyle> (dostęp: 21 września 2015).

²⁵ Zob. Alicja Helman, *Awangarda...*, s. 752–753.

rozważania Freuda o nerwicy natręctw, rozpoczynające się jeszcze na ujęciu kilkakrotnie otwierających i zamykających się ust: „Wszyscy chorzy na nerwicę natręctw mają skłonność do powtarzania czynności, do wykonywania ich w pewnym rytmie i do izolowania ich od innych”. Zdanie zostało powtórzone dwa razy w trakcie trwania pętli – zabieg ten został przez innych studentów trafnie odczytany jako celowy, podkreślający istotność zastosowanego przez Légera chwytu technicznego²⁶.

Słowa te zostały też uznane przez grupę za idealnie podsumowującą strategię zespołu: wykonanie ścieżki dźwiękowej podkreśla rytm filmu i powtarzalność niektórych ujęć (usta, dziewczyna na huśtawce, abstrakcyjne kształty). Modulacja głosu i intonacja, z jaką zostały odczytane teksty, jest z jednej strony znakiem zdystansowanego (i rozrywkowego) podejścia studentów do filmu (postawa techniczna), ale przemyślane zestawienie tekstu i obrazów inspiruje widzów do wyobrażania sobie wizualnych metafor i sensów, których trudno doszukać się w filmie bez towarzyszącej mu ścieżki dźwiękowej (wyraz postawy magicznej). „Mechaniczna” melodia czytanych tekstów oraz „zacinanie się” w niektórych momentach współgra z „szarpanym” momentami montażem filmu, a równocześnie wskazuje na najbardziej intensywnie eksplorowane przez studentów aspekty *Baletu mechanicznego* – to również działania wpisujące się w ramy magicznego podejścia względem mediów opisanego przez Zielinskiego.

Całościowy projekt „udźwiękowania” *Baletu mechanicznego* sytuuje natomiast przedmiot studiów w obrębie pojmowania filmu jako *state of the art* (wyrazu możliwości technicznych w danym momencie). Rozumienie to zakłada, iż filmowcy szukają sposobów na przezwycięzenie (technicznych) ograniczeń mediów i starają się przedstawić idee za pomocą obrazów²⁷. W kontekście praktyk rewidujących doświadczenie edukacyjne podejście to uobecniło się w zaadaptowaniu przez studentów strategii remiksu i wykorzystania potencjału prostych narzędzi komputerowych w stworzeniu nowej wersji *Baletu mechanicznego*. Można ją uznać za przetworzenie oryginalnego dzieła, jego interpretację oraz metatekstowy komentarz na temat studiów filmoznawczych, w których poznawanie historii kina jest jedną ze składowych, obok jej doświadczania i przekształcania.

Drugą pracę zaliczeniową, którą chcę opisać, przygotował zespół w składzie: Adrianna Kus, Wiktoria Mucha, Jakub Bobulski, Dawid Jaguś i Sebastian Schröder. Studenci nakręcili czterominutowy, czarno-biały film grozy²⁸, bogaty w odwołania do filmów ekspresjonistycznych (zarówno

²⁶ Co świadczy zresztą o uważnej lekturze podręcznika *Kino nieme* przez studentów.

²⁷ Giovanna Fossati, *From Grain...*, s. 184.

²⁸ Film (bez ścieżki dźwiękowej ze względu na prawa autorskie) jest dostępny pod adresem: <http://lekcjeofilmie.pl/2015/05/kino-nieme-studenckie-reinterpretacje-i.html> (dostęp: 23 września 2015).

w wizualnym stylu, jak i w motywach fabularnych) oraz w dodane cyfrowo efekty charakterystyczne dla starej taśmy filmowej: zarysowania obrazu, jego niestabilność, ściemnienia. Intryga jest typowa dla filmu grozy: młody mężczyzna (aktor ma podkreślone intensywnym makijażem brwi i oczy) spaceruje po lesie, siada pod drzewem i zaczyna czytać książkę. W trakcie lektury usypia. Po przebudzeniu (sekwencja otwiera się diafragmą irysową) bohater orientuje się, że coś się zmieniło: w lesie jest ciemniej (kolorystyka obrazu filmowego staje się bardziej szara, podobna do monochromatycznie barwionej taśmy w latach 20. XX wieku), a białą koszulę zastąpił dziwny czarny strój. Nagle (zdjęcia trikowe nawiązujące do Mélièsowskiego pojawiania się i znikania elementów obrazu) mężczyzna jest związany liną, próbuje się z niej wyswobodzić – lina równie nagle (po cięciu) znika.

Następnie bohater zauważa wejście do dziwnego tunelu – to makietą z rysunkiem perspektywicznym o uproszczonych kształtach i kontrastach bieli i czerni, przywołującym na myśl ostre formy scenografii *Gabinetu doktora Caligari* (*Das Cabinet des Dr. Caligari*, reż. Robert Wiene, Niemcy 1919). Chłopak przechodzi przez tunel (zdjęcia trikowe), aż znajduje się w bliżej nieokreślonym pomieszczeniu. Na białej ścianie nagle „wyrasta” cień niewidocznej postaci, dużo większy od bohatera – ewidentne nawiązanie do słynnej sceny z filmu *Nosferatu* (*Nosferatu, eine Symphonie des Grauens*, reż. Friedrich Wilhelm Murnau, Niemcy 1922), w której cień wampira skrada się po schodach do pokoju Lucy. W filmie studentów cień wyjmuje długi nóż. Rozpoczyna się walka mężczyzny z cieniem, w pewnym momencie nagle pojawia się świeczka, którą udaje się bohaterowi pokonać przeciwnika. Chłopak ponownie przechodzi przez tunel (inny filtr kolorystyczny: ciemny fiolet, wyostrome kontrasty), aż w końcu (po cięciu) budzi się z koszmaru pod drzewem. Las wypełniają promienie słoneczne, a bohater znów ma na sobie strój z pierwszych ujęć: białą koszulę i czarną kamiżelkę. Opowieść została więc ujęta w ramę narracyjną – popularną w kinie niemieckim okresu weimarskiego²⁹. Film kończy się obrazami taśmy filmowej zapalającej się w projektorze. Jako podkład muzyczny swojego dzieła studenci wybrali muzykę Johna Zorna do *Gabinetu doktora Caligari*, a pokaz filmu na zajęciach był uzupełniony o ręcznie wykonane (rysowane węglem na kartonach) plansze z napisami, prezentowane grupie w odpowiednich momentach akcji.

Twórcy filmu wykazali się znajomością konwencji gatunkowych właściwych filmom okresu niemego, w szczególności odwołując się do elementów ekspresjonistycznych³⁰, zwłaszcza do charakterystycznego *mise en*

²⁹ Zob. Tomasz Kłys, *Film niemiecki...*, s. 410–413.

³⁰ Mam tu na myśli szerokie rozumienie ekspresjonizmu w historii filmu, zob. *ibidem*, s. 415–424.

scène: starannych plastycznych kadrów, kompozycji opartych na skosach (zwłaszcza w tunelu i w scenie walki z cieniem), nawiązań do malarstwa i scenografii teatralnych (makieta tunelu, rekwizyty), w „stopieniu aktorów ze scenografią”³¹, subiektywizacji świata przedstawionego czy w przesadzonych gestach i makijażu aktora. Równocześnie studenci nawiązali do technik stosowanych także wcześniej na innych obszarach: zdjęcia plenerowe były najpopularniejsze w kinematografii skandynawskiej, a proste triki pojawiania się i znikania znane były od pierwszych lat historii filmu. Młodzi filmowcy trafnie dobrali środki wyrazu do przedstawienia historii koszmarnego snu i przejścia do równoległej rzeczywistości, bazując na motywach i symbolach z filmów poznanych w trakcie studiów nad niemyim kinem.

Film można traktować jako Cassirerowski „akt wyobrażania”, przedstawiający określony sposób rozumienia rzeczywistości, zorientowany na cel – przejaw magicznej postawy względem świata kina. Równocześnie świadomy wybór odpowiednich filtrów i efektów w programie, tak aby uzyskać wizualne podobieństwo nie tylko do filmów „z epoki”, ale i do taśm zniszczonych przez eksploatację, dowodzi technicznego myślenia, dystansu do przedmiotu oraz znajomości praw rządzących analogowym i cyfrowym życiem filmu. Również w sposobie prezentacji dzieła grupie przeplatały się obie postawy. Dzieło studentów odnosiło się zarówno do rozumienia filmu jako artefaktu materialnego (taśmy, która ulega zniszczeniu), jak i konceptualnego (obrazowej narracji, wywołującej określony nastrój, w tym wypadku grozy, oniryzmu, halucynacji). Wybór ścieżki dźwiękowej natomiast pozwala na wpisanie pracy studentów w działania z obszaru *re-enactment* związane z postrzeganiem filmu jako dyspozytywu: muzyka Johna Zorna została przecież skomponowana do jednego z najważniejszych filmów w historii (niemej) kinematografii, specjalnie na potrzeby repremiery zrekonstruowanej wersji. Sposób prezentacji plansz z napisami, które nie zostały włączone do filmu, tylko pokazywane przez studentkę, przewrotnie nawiązywał do praktyk organizacji seansów i interakcji komentatorów lub *bonimenteurs* z publicznością.

Konkluzja: wychowanie przez film i do filmu w akademickiej edukacji filmowej

Podsumowując opisane wyżej pomysły dydaktyczne, wywiedzione z inspiracji refleksją o magicznym i technicznym myśleniu o filmie, chciałabym zwrócić uwagę na relację akademickiego filmoznawstwa

³¹ *Ibidem*, s. 421.

z zadaniami (szkolnej) edukacji filmowej, budowanej na gruncie teorii wychowania estetycznego. Klasyczna już myśl Henryka Depty, odwołująca się do rozważań Bogdana Suchodolskiego i Ireny Wojnar, wyróżnia „wychowanie przez film” –ukierunkowane aksjologicznie, zmierzające do doskonalenia umiejętności wartościowania i oceny etycznej, oraz „wychowanie do filmu”, skupione na specyfice przedmiotu nauczania³². Ta klasyfikacja działań pedagogicznych wokół filmu funkcjonuje do dziś, choć bywa też inaczej nazywana – Witold Bobiński na przykład pisze o modelu instrumentalnym i autotelicznym w szkolnej edukacji filmowej³³. Dwutorowe rozumienie misji edukacji filmowej prowadzi do sformułowania różnorodnych jej celów. Wciąż aktualne wydają mi się postulaty Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej z końca lat 80. XX wieku, która ujmuje priorytety szkolnej nauki o filmie w cztery punkty:

- 1) poznanie wybranych tekstów (dzieł) filmowych;
- 2) kształcenie umiejętności pogłębionego ich odbioru i wartościowania pod względem ideowym, etycznym i estetycznym;
- 3) kształcenie świadomości miejsca i funkcji filmu w kulturze współczesnej w kontekście sztuk innych oraz środków masowego komunikowania;
- 4) kształcenie postaw wyborów selektywnych i wartościujących³⁴.

Zarówno w pilotażowym projekcie prowadzonym przez Nurczyńską-Fidelską w Łodzi przed trzema dekadami, jak i we współczesnych programach edukacji filmowej, przeplatają się oba sposoby podejścia do filmu, dzięki czemu uczniowie szkół wszystkich poziomów (przynajmniej teoretycznie) zdobywają zarówno wiedzę z zakresu filmoznawstwa, jak i rozwijają umiejętność krytycznej analizy oraz wartościowania filmowych treści.

Młodzi ludzie, którzy decydują się na studia filmoznawcze, zapewne w większości zetknęli się z oboma strategiami edukacji filmowej w szkole, nabyli doświadczeń zarówno w autotelicznym, jak i instrumentalnym traktowaniu kina w działaniach dydaktycznych. Nauka akademicka o filmie powinna więc kontynuować praktyki wypracowane w ostatnich dziesięcioleciach w obszarze szkolnej edukacji filmowej, często uwzględniające również własne próby filmowe uczniów (studentów). Zwłaszcza rola metod aktywizujących jest tutaj nie do przecenienia, ponieważ zachęta do własnego działania sprzyja bardziej efektywnemu odkrywaniu mechanizmów rządzących przedmiotem nauki. Jak podkreśla Ewa Ogłóża,

³² Zob. Henryk Depta, *Film i wychowanie*, Warszawa 1975, s. 22–26.

³³ Zob. Witold Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*. Kraków 2011.

³⁴ Ewelina Nurczyńska-Fidelska, *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*, Łódź 1989, s. 119.

literaturoznawczyni i specjalistka w zakresie dydaktyki szkolnej i akademickiej: „Nie ulega wątpliwości, że aktywizacja uczniów (także studentów) służy uwalnianiu ich możliwości twórczych, zwłaszcza że twórczość jest cechą każdego człowieka, jeśli uznamy, że jej przejawy można obserwować nawet w zwykłych, codziennych czynnościach”³⁵. Podzielam to przekonanie, jak również zgadzam się z akcentowaniem roli „wychowania przez film”³⁶ na wszystkich etapach edukacji.

Studentów oczywiście można wprowadzić w teoretyczne założenia proponowanych im metod dydaktycznych lub zwrócić ich uwagę na użyteczność wielu filozoficznych ujęć mediów w działaniach pedagogicznych. Proponuję jednak, aby robić to dopiero po zakończeniu cyklu dydaktycznego, aby wcześniej pozwolić studentom czerpać z możliwości zarówno magicznego, jak i technicznego podejścia do przedmiotu nauczania, z uwzględnieniem przyswajania, odkrywania, doświadczania i działania w uczeniu się. W ten sposób akademickie kształcenie o filmie będzie miało swój wkład w realizowaniu sformułowanej przez Sławka misji uniwersytetu, a „odnajdywanie właściwego rytmu” historii i teorii kinematografii przełoży się na rozpoznanie i aktywne re-formowanie rytmu otaczającej kultury.

³⁵ Ewa Ogłóza, *Metody aktywizujące...*, s. 42.

³⁶ Warto dodać, iż Henryk Depta uznał „wychowanie do filmu” konieczne o tyle, o ile realizuje ono założenia „wychowania przez film”.

**FILM I EDUKACJA
– POLSKIE DOŚWIADCZENIA**

Edukacja filmowa w Polsce – zarys historyczny i stan badań

Choć edukację filmową w Polsce realizowano nie tylko w formalnym systemie oświaty, dla polskiego piśmiennictwa charakterystyczne jest traktowanie jej jako dziedziny silnie skorelowanej z systemem szkolnym. Ponadto w rodzimych publikacjach na temat edukacji filmowej uderza dysproporcja pomiędzy stosunkowo rozbudowaną sferą postulatywną a nikłą obecnością tekstów dokonujących ocen i podsumowań wdrażanych programów. Z kolei brak ewaluacji realizacji programu i celów edukacji filmowej w szkole wynika ze śladowej ilości praktyki, bowiem w obliczu braku odrębnego przedmiotu i braku możliwości sprawdzania uzyskiwanej wiedzy edukacja filmowa bywała realizowana od projektu do projektu. Wyjątkowe w tym aspekcie są rozważania Bolesława W. Lewickiego i Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej, którzy tworzyli, wdrażali, a następnie ewaluowali programy edukacji filmowej – te postaci i ich teksty wielokrotnie pojawiają się w dalszej części rozważań¹. Wśród literatury przedmiotu odnajdziemy także szereg rozpraw, które można objąć hasłem „Z moich doświadczeń” (przywołuję tu podtytuł publikacji z 1975 roku), zawierających refleksje i spostrzeżenia praktyków edukacji filmowej².

Na wstępie należy jednakże zaznaczyć „rozpięcie” edukacji filmowej pomiędzy trzema dyscyplinami, tzw. filmoznawstwem stosowanym, pedagogiką i polonistyką, które skutkuje rozproszeniem tekstów w trudnodostępnych periodykach i wydawnictwach poświęconych wybranym specjalizacjom. Owo rozproszenie publikacji wynika także z mnogości podmiotów i inicjatyw zogniskowanych wokół edukacji filmowej; często

¹ W tym miejscu przywołam jedynie pracę: *Edukacja filmowa w szkole podstawowej i średniej*, red. Janina Koblewska, Maria Butkiewicz, Warszawa 1985. W części pierwszej zawiera ona dziewięć tekstów autorstwa Bolesława W. Lewickiego i Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej ewaluujących badania podjęte w ramach tematu „Zarys metodyki stosowania filmu fabularnego w pracy szkoły” realizowanego w latach 1977–1981.

² *Środki techniczne w nauczaniu języka polskiego w szkole średniej*, red. Alicja Szlązakowa, Warszawa 1967; Felicja Blicharska, *Film*, [w:] *Literatura a plastyka, muzyka, radio i film na lekcjach języka polskiego*, red. eadem, Warszawa 1975, s. 147–180.

jest to zainteresowanie „przygodne”, niekoniecznie trwale skorelowane z głównym profilem działalności instytucji a wydawane materiały mają niskie nakłady i wąską dystrybucję. Świadoma złożoności zjawiska, swoje obserwacje skupiam zatem na edukacji filmowej postrzeganej z głównie z punktu widzenia akademickiego filmoznawstwa.

Przewijający się w polskiej myśli o edukacji filmowej postulat zakładający, że edukacja filmowa powinna być realizowana w szkole przez doksztalonych w tym kierunku nauczycieli, głównie polonistów, skutkuje znaczną liczbą pomocy metodycznych w formie scenariuszy lekcji dla różnych poziomów nauczania. Stanowią one interesujący materiał dla badań nad ewolucją myślenia o metodyce edukacji filmowej: narzędziach dydaktycznych do przeprowadzania lekcji, metodach pracy z uczniami oraz – *last but not least* – przedmiocie edukacji filmowej³. Scenariusze najczęściej pisane są przez metodyków oraz nauczycieli-polonistów, często stanowią pokłosie konkursów (przykładowo, wskazać można działania organizowane przez czasopismo „Polonistyka”⁴ czy Centralny Gabinet Edukacji Filmowej⁵). Literatura podmiotu – scenariusze lekcji, opisy programów edukacyjnych i przygotowane przez ich organizatorów materiały

³ Między innymi *Filmowe analizy i interpretacje w szkole (Wybór konspektów lekcji w szkole średniej)*, Ewelina Nurczyńska-Fidelska, Barbara Parniewska, Halina Ulińska, Łódź 1984; *Edukacja filmowa w szkole podstawowej i średniej*, red. Janina Koblewska, Maria Butkiewicz, Warszawa 1985 (*Część druga – konspekty eksperymentalnych lekcji o sztuce filmowej* zawiera 58 scenariuszy lekcji filmowych), Anna Marzec, *Edukacja filmowa w szkole średniej*, Kraków 1990; Ewelina Nurczyńska-Fidelska, Barbara Parniewska, Ewa Popiel-Popiołek, Halina Ulińska, *Film w szkolnej edukacji humanistycznej*, Warszawa–Łódź 1993; *Poloniści o filmie*, red. Marek Hendrykowski, Poznań 1997 (26 propozycji zajęć, wbrew tytułowi tomu – pisanych nie tylko przez polonistów, ale także filmoznawców i literaturoznawców). Obecnie podstawowym źródłem scenariuszy do edukacji filmowej są wirtualne bazy takie jak edukacjafilmowa.pl czy strona Filmoteki Szkolnej. Warto także wspomnieć, że coraz częściej także dystrybutorzy filmowi zamawiają realizację scenariuszy lekcji do swoich filmów, umieszczając je później na swoich stronach internetowych. Zob. na przykład pakiety edukacyjne do filmów *Hiszpanka* (2014) Łukasza Barczyka http://www.kinonh.pl/pliki/HISZPANKA_scenariusze_lekcji.pdf oraz *Jack Strong* (2014) Władysława Pasikowskiego <http://www.stylowy.net/data/edu/0/37.pdf>.

⁴ *Film na lekcjach języka polskiego*, red. Stanisław Frycie, Janina Koblewska, Warszawa 1979 (pokłosie konkursu z 1976 roku)

⁵ Od 2008 roku Centralny Gabinet Filmowy wydaje tomy w serii Zoom: Kino w Zbliżeniu, zawierające propozycje interpretacyjne i metodyczne w postaci scenariuszy lekcji. Pierwszy tom, zawierający 17 scenariuszy, towarzyszył projektowi CGEF pt. *Filmowe pojedynki IV*, realizowanemu w 2008 roku. Kolejne tomy wydawane są przy okazji Ogólnopolskich Konferencji Filmoznawczych w Borkach (od 2011 w Radziejowicach) i przekazywane nieodpłatnie ich uczestnikom. Do roku 2015 ukazało się sześć tomów publikacji Zoom: Kino w Zbliżeniu, od 2011 roku materiały umieszczane są także równoległe w serwisie www.edukacjafilmowa.pl. Poczynając od roku 2012 zbierane przez redaktorów tomów teksty biorą udział w konkursie na najlepszy scenariusz.

(by wymienić inicjatywy z ostatnich lat: FilMOTEKA Szkolna, Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej, Akademia Filmu Polskiego, KinoSzkoła) – zdecydowanie góruje nad literaturą przedmiotu, która mogłaby ocenić sposób realizacji podejmowanych działań.

Nie oznacza to jednak, że edukacja filmowa to *tabula rasa* polskiego piśmiennictwa naukowego. Na przestrzeni lat pojawił się szereg tekstów omawiających wybrane zagadnienia z tego pola, zauważalna jest także powracająca obecność motywów w tekstach powstających w różnych okresach; będą nimi na przykład zagadnienie technologicznych uwarunkowań edukacji filmowej oraz form kształcenia i doskonalenia nauczycieli pracujących z filmem. Osobną gałąź stanowią opracowania dotyczące recepcji filmu przez dzieci i młodzież. Tutaj nieocenione pozostają publikacje Adama Kulika⁶ oraz Janiny Koblewskiej-Wróblowej⁷.

Edukacja filmowa w Polsce jako przedmiot zainteresowania przeżywała swoje „złote lata” w latach 60. i 70.: wówczas pojawiło się najwięcej opracowań (a także tłumaczeń) dotyczących edukacji i kultury filmowej. Ten wysyp publikacji związany był z ogólnoswiatową tendencją włączania treści filmowych do programów szkolnych, czy to w postaci odrębnego przedmiotu nauczania, czy też w obszarach kilku przedmiotów⁸, czemu towarzyszyły – znane i cytowane także w polskich opracowaniach – raporty UNESCO⁹ i materiały z konferencji przez nią organizowanych. Lobbowanie na rzecz edukacji filmowej przez międzynarodowe agendy w latach 60. i 70.¹⁰ tworzy zresztą interesującą paralelę ze stanem obecnym, gdzie środki Komisji Europejskiej i programów

⁶ Adam Kulik, *Upodobania filmowe dzieci*, Warszawa 1964.

⁷ Janina Koblewska-Wróblowa, *Film i dzieci*, Warszawa 1961.

⁸ Dawne i nowe modele edukacji filmowej opisują Witold Bobiński (idem, *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011, s. 59-71) oraz Janina Koblewska (eadem, *Współczesne modele edukacji filmowej na świecie*, [w:] *Modele edukacji filmowej*, red. Jolanta Masłowska, Warszawa 1976, s. 31-78).

⁹ Janina Koblewska cytuje między innymi opracowanie autorstwa Jana Marie Lambert Petersa *Teaching about film* przygotowane na zlecenie UNESCO w 1961 roku, które w tłumaczeniu z języka francuskiego ukazało się w Polsce w roku 1965 (Jan Marie Lambert Peters, *Edukacja filmowa*, tłum. S. Dłuska, Warszawa 1965) oraz *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, London 1972.

¹⁰ Jak wskazuje Zoë Druick, edukacja filmowa była częścią szerszych projektów edukacyjnych UNESCO, mających na celu promowanie pokoju na świecie, co miało zostać osiągnięte poprzez zapewnienie wolnego przepływu informacji (dlatego należało likwidować analfabetyzm, także medialny) oraz modernizację (tu szczególną rolę miały odgrywać filmy instruktażowe i oświatowe). Jednocześnie autorka wskazuje na instrumentalizację programów UNESCO, które stawały się narzędziem promowania geopolitycznej zwierzchności Stanów Zjednoczonych. Zoë Druick, *UNESCO, film and education. Mediating postwar paradigms of communication*, [w:] *Useful cinema*, eds. Charles R. Acland, Haidee Wasson, Durham & London 2011, s. 81-102.

unijnych dają możliwość finansowania opracowań, a następnie tworzenie programów z zakresu edukacji filmowej i ściśle z nią powiązanego rozwoju widowni¹¹.

Film a szkoła: „wołanie o planową akcję”¹²

Intensywność, z jaką w polskim piśmiennictwie wiązano film ze szkołą wyjaśnić można przekonaniem o sile perswazyjnej mediów audiowizualnych, mogących pełnić zadania edukacyjne i wychowawcze (szczególnie w kontekście wychowania socjalistycznego)¹³, oraz postulatami stawianymi edukacji formalnej, mającej przygotowywać młodzież do pogłębionego i świadomego odbioru dzieł kultury, w tym filmu. „Jak czuwa się nad udostępnieniem uczniom dzieła literackiego, zrozumieniem utworu muzycznego, tak winno się zbliżyć do ucznia twór filmowy¹⁴” – pisał w rozprawie *Młodzież przed ekranem* (1935) Bolesław W. Lewicki. „Szkoła musi wychowankowi wskazać drogę do dobrego filmu: prawdziwie kulturalnego i wysoce artystycznego [...]. Wykonawcą tej idei stanie się nie kto innym jak właśnie – polonista – choćby tylko z racji swej przedmiotowej i wychowawczej pozycji w szkole”¹⁵. W Czechach Petr Denk, podobnie jak Lewicki łączący film z dydaktyką szkolną, zwracał uwagę na dwa

¹¹ Zob. broszura *Film Literacy Initiatives* eds. Marcin Górecki, Agata Sotomska wydana w 2014 roku dzięki wsparciu finansowemu z Programu Kreatywna Europa Media (wydawcami były biura programu z Niemiec, Danii i Polski) <http://kreatywna-europa.eu/wp-content/uploads/2016/01/Film-Literacy-Initiatives-2014-1.pdf> będąca wykazem inicjatyw podejmowanych w zakresie edukacji filmowej w 23 krajach europejskich (w tym w Polsce) oraz *Framework for Film Education in Europe*, Paryż, 23 czerwca 2015, dostępny przez: <http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe> lub <http://www.koalicjafilmo-wa.pl/#raporty> – Dokument powstał z zamiarem stworzenia wspólnego punktu odniesienia dla edukatorów filmowych w całej Europie w zakresie projektowania, zarządzania i oceny programów edukacji filmowej. Postulaty i wytyczne zawarte w tym opracowaniu, przygotowanym przez grupę 25 akademików, edukatorów filmowych, przedstawicieli narodowych agencji i organizacji pozarządowych z 20 krajów (w tym z Polski), nie mają charakteru aktu normatywnego.

¹² Bolesław W. Lewicki, *Młodzież przed ekranem*, [w:] idem, *O filmie. Wybór pism*, wybór, wstęp i red. Ewelina Nurczyńska-Fidelska, Bronisława Stolarska, Łódź 1995, s. 366.

¹³ O wpływie filmu na młode pokolenie pisał już w 1913 r. Ludwik Skoczylas w eseju *Jak kinoteatr wychowuje naszą młodzież?*, [w:] *Polska myśl filmowa. Antologia tekstów z lat 1898–1939*, wybór i opracowanie Jadwiga Bocheńska, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1975, s. 77–83. Nowe zjawisko kulturowe i jego potencjał edukacyjny analizowali także Jan Stanisław Bystron, Jan Kraskowski, Jerzy Toeplitz oraz Leopold Blaustein. Zob. Witold Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu...*, s. 71–77.

¹⁴ Bolesław W. Lewicki, *Młodzież przed ekranem...*, s. 357.

¹⁵ *Ibidem*, s. 359.

możliwe użycia filmu w szkole: jako narzędzia transmisji treści edukacyjnych oraz potraktowanie go jako autonomicznego przedmiotu badań¹⁶. Jednocześnie warto podkreślić, że misję edukacji filmowej rozumiano wówczas nieco inaczej niż ma to miejsce dziś (weźmy przykład Filмотeki Szkolnej, flagowego przedsięwzięcia edukacyjnego Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej, która służy utrwalaniu kanonu i celebracji kina artystycznego): jej celem było „zastąpienie niezdrowej kinomanii poprawnym stosunkiem do utworu filmowego”¹⁷. Lewicki krytykował przesadny kult reżyserów i aktorów. „Szkoła musi przewyciężyć narkotyczny wpływ rozświetlonego ekranu”¹⁸ – pisał i apelował o taki rodzaj kształcenia filmowego, który uformuje świadomego odbiorcę dzieł kultury. Środkami do osiągnięcia tego celu miała być nauka „czytania filmu”, świadomej percepcji dzieł kinowych oraz staranny dobór filmów do użytku szkolnego, przede wszystkim – filmów oświatowych.

Szerokie poparcie w środowisku nauczycieli i edukatorów związanych z filmem zyskała także koncepcja włączająca film w proces edukacji estetycznej. Propagatorem takiego spojrzenia na film był pedagog Henryk Depta, który argumentował potrzebę opracowania teorii i metodologii wychowawczego użycia sztuki filmowej: „Wydaje się zaś, że w ramach całościowego wychowania estetycznego sztuka filmowa powinna zająć pozycję szczególnie uprzywilejowaną. Dlaczego? Najprościej byłoby odpowiedzieć: dlatego, że będąc stale obecna w życiu współczesnego człowieka, powinna również zająć odpowiednie miejsce w jego wychowaniu”¹⁹. Rozróżniając wychowanie do filmu i wychowanie przez film, pedagog faworyzował to drugie: „Wychowanie do filmu rzeczywiście jest warunkiem rozwiniętego wychowania przez film, lecz racja wychowania do filmu jest tylko racją pedagogicznie uzasadnioną, gdy służy ono wychowaniu przez film”²⁰. Rola filmów jako narzędzia edukacji estetycznej widoczna jest również dziś, szczególnie w projektach skierowanych do widowni najmłodszej, jak festiwal filmowy Kino Dzieci, organizowany od 2014 przez Stowarzyszenie Nowe Horyzonty, co znalazło odbicie w serii spotkań i debat poświęconych temu zagadnieniu²¹.

¹⁶ Petr Denk, *Metodika školního filmu*, Praha–Brno 1936, za: Tereza Cz Dvořáková (oprac.), *Komentovaná literatura*, <http://filmvychova.cz/cz/metodika/komentovna-literatura/> (dostęp: 25 lipca 2016).

¹⁷ Bolesław W. Lewicki, *Młodzież przed ekranem...*, s. 361.

¹⁸ *Ibidem*, s. 364.

¹⁹ Henryk Depta, *Film i wychowanie*, Warszawa 1975, s. 18; zob. także idem, *Film w życiu i wychowaniu młodzieży*, Warszawa 1983.

²⁰ Zob. Henryk Depta, *Film i wychowanie...*, s. 22–26.

²¹ Zob. <https://issuu.com/nowe-horyzonty/docs/kd-katalog-www?e=5903820/30076555> (dostęp: 3 października 2016).

Bolesław W. Lewicki widział edukację filmową w szkole jako zadania możliwe do zrealizowania jedynie w oparciu o „planową akcję” realizowaną przez władze szkolne, uniwersyteckie i samych wychowawców. Nauczycieli polonistów zachęcał do monitorowania aktywności kinowej uczniów, organizowania wspólnych wyjść do kina oraz przybliżania uczniom języka i historii filmu; władzom szkolnym zalecał urządzenie pokazów arcydzieł z prelekcjami, zaś uniwersytety obligował do organizowania „lektoratów” sztuki filmowej dla kandydatów na nauczycieli (zwłaszcza polonistów). „Uracjonalizowanie stosunku młodzieży do filmu leży w kompetencjach szkoły. Trzeba tylko zacząć”²² – pisał w 1935 roku.

Lewicki łączył działalność teoretyka i praktyka edukacji filmowej (już we Lwowie prowadził kursy i szkolenia dla nauczycieli); taka postawa jest zresztą symptomatyczna dla środowiska akademickiego zajmującego się edukacją filmową. Rzadko kiedy bowiem refleksja naukowa pojawiała się bez doświadczenia praktycznego – czy to zdobywanego w szkołach, czy poprzez tworzenie i realizację pozaszkolnych programów edukacyjnych. Owo sprzężenie widoczne jest między innymi w biografii Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej, która na wiele lat przed teoretycznymi opracowaniami tematu edukacji filmowej poznawała realia polskiego systemu oświaty, pracując w szkole podstawowej, a następnie w XIX Liceum Ogólnokształcącym Łodzi²³. Przejście do akademii skutkowało przeistoczeniem jej doświadczeń nauczycielskich w przedmiot badań. Włączanie filmu jako treści w program nauczania, a także wykorzystywanie go w procesie dydaktycznym jako narzędzia, stało się jej wieloletnim, by nie rzec życiowym, projektem. Projektem naukowym, realizowanym poprzez zadania eksperymentalne i wdrożeniowe a następnie ich naukowe opracowanie²⁴, oraz zadaniem *stricte* praktycznym,

²² Bolesław W. Lewicki, *Młodzież przed ekranem...*, s. 366.

²³ Konrad Klejsa, *Profesor Ewelina Nurczyńska-Fidelska (1938–2016). Wspomnienie*, „Pleograf. Kwartalnik Akademii Polskiego Filmu” 2016, nr 1, <http://akademiapolskiegofilmu.pl/historia-polskiego-filmu/pleograf/andrzej-wajda/1/profesor-ewelina-nurczynska-fidelska-1938-2016-wspomnienie/544> (dostęp: 4 lipca 2016).

²⁴ Finansowane z ministerialnych grantów badania – określane przez Nurczyńską-Fidelską jako „naturalny eksperyment uczestniczący” (polegający na projektowaniu form edukacji filmowej, a następnie ich ewaluacji) – dały owoc w postaci wciąż inspirujących publikacji. Prowadzone w Katerze Teorii Literatury UŁ w latach 1977–1979 badania eksperymentalno-wdrożeniowe w ramach zleconego przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania tematu węzłowego *Zarys metodyki stosowania filmu fabularnego w pracy szkoły* zostały opracowane w wydanej w 1985 roku książce *Edukacja filmowa w szkole podstawowej i średniej* pod redakcją Janiny Koblewskiej i Marii Butkiewicz. Z kolei wyniki badań z lat 1986–1990 posłużyły jako materiał wykorzystany w rozprawie *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej* (w 1989 roku na jej podstawie uzyskała na Uniwersytecie Wrocławskim stopień doktora habilitowanego) oraz w zbiorze *Film w szkolnej edukacji humanistycznej* (1993).

któremu poświęcała czas w różnorodnych komisjach, dyskutując i inicjując działania zmierzające do ugruntowania pozycji edukacji filmowej w systemie kształcenia²⁵.

Mimo wysiłków środowiska akademickiego i nauczycieli polonistów edukacja filmowa ani w latach siedemdziesiątych, ani osiemdziesiątych XX wieku nie pojawia się w programach szkolnych jako odrębny przedmiot²⁶. Nurczyńska-Fidelska (jako członek Zespołu Programowego Języka Polskiego Ministerstwa Oświaty) na początku lat osiemdziesiątych brała udział w pracach nad kolejną reformą programów szkolnych. Zatwierdzony w 1984 roku program dla szkoły podstawowej i średniej zawierał treści filmowe w skali, której nie odnajdziemy ani wcześniej, ani później w oficjalnych polskich dokumentach oświatowych. Choć ani program, ani jego koncepcja wyłożona w książkach: *Edukacja na tle kultury literackiej* (1989) oraz tomie zbiorowym *Film w szkolnej edukacji humanistycznej* (1993) nie przyobiekły się w rzeczywistość²⁷, należy docenić rozmach projektu i oryginalną perspektywę w nim zawartą. Program sugerował bowiem umiejscowienie filmu jako sztuki i składnika kultury masowej, wobec czego „Kształcenie filmowe powinno przygotować młodzież do świadomego i krytycznego odbioru sztuki filmowej, a zatem skupiać uwagę na przeżyciu estetycznym i poszerzeniu wiedzy o filmie. Należy więc ukazywać swoistość tworzywa filmowego, cechy języka filmu, środki wyrazu, ich funkcje w utworze oraz związki filmu z innymi dziedzinami sztuk”²⁸.

Proces wprowadzania filmu do szkół do dziś nie został uwieńczony powodzeniem, po 1990 roku można wręcz mówić o wyłączeniu z przedmiotu język polski treści nauczania dotyczących filmu i mediów audiowizualnych. Jednocześnie w reformie oświaty z 1999 roku pojawiło się *novum* w postaci „ścieżek edukacyjnych” wśród których znalazła się „ścieżka medialna”, krytykowana później za fetyszyzowanie technologii i eliminację

²⁵ W latach 1975–1984 Nurczyńska-Fidelska była członkiem Instytutu Programów Szkolnych przy Ministerstwie Oświaty i Wychowania, mając tym samym wpływ na treści programów dydaktyki języka polskiego. W latach 80. była także członkiem Rady Programowej przy prężnie wówczas działającym Ogólnopolskim Ośrodku Sztuki dla Dzieci i Młodzieży w Poznaniu.

²⁶ Propozycje powszechnej edukacji filmowej zgłaszane w latach 60.i 70. w czasopiśmie „Nowa Szkoła”, „Polonistyka”, „Kino”, „Kamera” oraz na koszalińskich spotkaniach dla nauczycieli i młodzieży w ramach Międzynarodowego Festiwalu Debiutów Filmowych przytacza Zbigniew Korsak, zob. idem, *Kultura filmowa – edukacja filmowa. Koncepcje, badania, uwarunkowania*, Włocławek 2004, s. 117–134.

²⁷ Szerzej o filmie jako treści kształcenia w polskiej szkole zob. Witold Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu...*, s. 71–89

²⁸ *Język polski. Program szkoły podstawowej (klasy IV–VIII)*, Warszawa 1985, s. 40, za: Witold Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu...*, s. 83.

elementów wiedzy estetycznej²⁹. W roku szkolnym 2002/2003 roku w skład przedmiotów nauczania szkoły średniej – liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i techników – weszła wiedza o kulturze (w wymiarze jednej godziny na przestrzeni jednego roku), której podstawa programowa obowiązywała do przekazania informacji o filmie (dokument nie precyzował zakresu tychże treści). W praktyce jednak trzon przedmiotu stanowiły zagadnienia wiedzy o sztuce, w podręcznikach szkolnych profilowane jako historia sztuki, z niewielkim odniesieniem do filmu³⁰. Omawiając film w podstawie programowej po 2009 roku, Witold Bobiński zauważa, że „Zapisy postawy programowej są na tyle jednoznaczne i precyzyjne, że nie pozwalają na pominięcie treści filmowych w toku kształcenia polonistycznego. Są jednocześnie na tyle ogólne, że uprawniają nauczyciela do opracowania własnej strategii obecności tych zagadnień w cyklu kształcenia”³¹. Jednocześnie badacz proponuje strategię wykorzystania filmu fabularnego w dydaktyce literatury³².

Uwarunkowania technologiczne i organizacyjne edukacji filmowej w szkole

„Dążenie do przywrócenia im [przyrządom – dop. E.C.] pełnej sprawności na lekcji przerywa jakiś łańcuch logicznej jej konstrukcji, a poza tym sprawia, że uwaga uczniów i nauczycieli automatycznie koncentruje się na zagadnieniach technicznych. Mijają minuty, w czasie których w klasie trwa walka o przywrócenie sprawności magnetofonu czy adapteru, idą w ruch śrubokręty, pole do popisu znajdują najzdolniejsi pod względem technicznym uczniowie i wreszcie przy wydatnej ich pomocy przyrząd zaczyna działać. Lekcja pozornie wraca do pierwotnego łożyska, z tym że wśród poważnej grupy uczniów wyłania się nie przewidziany przez polonistę problem: Co też mogło być przyczyną obłuzowania się linki sprzęgła napędu w magnetofonie?”³³.

Powyższy cytat, pochodzący z opracowania z 1967 r. pod tytułem *Środki techniczne w nauczaniu języka polskiego w szkole średniej* pod redakcją

²⁹ Ewelina Nurczyńska-Fidelska, wypowiedź w dyskusji *Edukacja kulturalna*, [w:] *Kongres Kultury Polskiej 2000*, red. Stefan Bednarek, Anatol Jan Omelaniuk, Andrzej Tysza, Andrzej Zieliński, Wrocław–Warszawa 2002, s. 456.

³⁰ Krzysztof Moraczewski, *Wokół przedmiotu wiedza o kulturze*, „Kultura Współczesna” 2003, nr 3, s. 88.

³¹ Witold Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu...*, s. 100.

³² *Ibidem*, s. 151–331.

³³ Jan Polakowski, *Błędy metodyczne w stosowaniu technik wzrokowo-słuchowych na lekcjach języka polskiego*, [w:] *Środki techniczne...*, s. 232.

Alicji Szlązakowej, mimo postępu technologicznego – a może właśnie dzięki niemu – wskazuje na problem wciąż aktualny czyli przerost techniki skutkujący „rozbięciem” lekcji. Wielu akademickich filmoznawców zna z autopsji „walkę” z projektorem, próby „odpalenia” prezentacji zapisanej w formacie niekompatybilnym z oprogramowaniem zainstalowanym na uczelnianym sprzęcie, poszukiwanie odpowiedniej końcówki do laptopa, tropienie wejścia hdmi czy szukanie w torbie ładowarki do laptopa, nie wspominając o próbie przełączania źródeł, z których prezentujemy fragmenty filmowe. Nauczyciel wykorzystujący w dydaktyce film powinien zatem posiadać zarówno wiedzę dotyczącą przedmiotu nauczania, jak również umiejętności umożliwiające sprawne korzystanie z multimedii; zaś zapoznanie się z działaniem sprzętu wymaga czasu i determinacji, szczególnie, jeśli korzysta się z kilku urządzeń technicznych.

Przywołane wcześniej opracowanie Szlązakowej jest świadectwem namysłu nad problemem, który dziś rzadko bywa formułowany w tak zasadniczy i przejrzysty sposób: jakie są zalety, ale i zagrożenia płynące ze stosowania mediów audiowizualnych w dydaktyce szkolnej?³⁴ Nauczyciele, analizując wykorzystanie na lekcjach języka polskiego radia, magnetofonu, epidiaskopu, telewizji oraz filmu, zwracają uwagę na atrakcyjność nowych mediów, ale i są świadomi błędów metodycznych, jakie można popełnić pracując z zastosowaniem technik wzrokowo-słuchowych. Do podstawowych niebezpieczeństw pracy z mediami zaliczono traktowanie danego narzędzia jako „transmitora” treści bez zwrócenia należytej uwagi na specyfikę estetykę i proces powstawania przedstawianego dzieła. Jednocześnie podkreślano trudności organizacyjne i technologiczne związane z pracą z mediami, które także miały wpływ na proces dydaktyczny, skutkując odwracaniem uwagi uczniów od przekazu a koncentrując ją na aspektach technologicznych danego przekaznika. Jan Polakowski zwracał uwagę na fetyszyzowanie audiowizualnych pomocy naukowych skutkujące biernością uczniów i niweczące szansę indywidualnego oddziaływania nauczyciela³⁵ a Ewelina Nurczyńska-Fidelska, zauważając jak wiele czasu pochłania uruchomienie sprzętu, postulowała zasadę przygotowania projektora w czasie przerwy przed lekcją³⁶.

Ważnym tematem pojawiającym się w rozważaniach na temat szkolnej edukacji filmowej stała się organizacja warsztatu pracy polonisty pracującego z filmem. Skąd zdobyć filmy? W jaki sposób je prezentować?

³⁴ Do publikacji załączona została także bibliografia będąca przeglądem prac poświęconych technice w szkole *Bibliografia pomocnicza dla nauczycieli*, oprac. Alicja Szlązakowa, [w:] *Środki techniczne...*, s. 243–244.

³⁵ Jan Polakowski, *Błędy metodyczne...*, s. 226.

³⁶ Ewelina Nurczyńska-Fidelska, *Film oświatowy i fabularny w pracy polonisty*, [w:] *Środki techniczne...*, s. 161.

Podsumowując swoją praktykę szkolnego edukatora filmowego, Janusz Plisiecki pisał:

Warunki do pracy z filmem mam dobre, lekcje prowadzę w sali projekcyjnej, mimo to niejednokrotnie miałem duże trudności:

– szkoła dysponuje dwoma projektorami, ale oba tylko na kopie 16mm, niektóre zaś filmy o sztuce, np. *Miniatury Kodeksu Behema*, mają kopie 16 mm czarno-białe, a kolorowe taśmy na 35 mm wymagają innej aparatury i trzeba z tych kolorowych zrezygnować;

– niektóre filmy mają kopie zniszczone, nie wywołują więc należytego efektu i raczej należałoby je wycofać;

– są też takie filmy, w których jest zbyt dużo dydaktyki pisanej lub mówionej (w porównaniu z ilością obrazu). Utrudnia to organizowanie sytuacji problemowych;

– miejscowy „Filmos”³⁷ nie posiada wszystkich figurujących w spisach katalogowych lub w zapowiedziach miesięcznika „Kamera” kopii filmowych; nie zawsze też może obsłużyć nauczyciela w żądanym przez niego terminie, dlatego też dobrze byłoby, aby szkoła miała swoje własne taśmy filmów najbardziej przydatnych i wysokowartościowych;

– ze względu na tempo projekcji należałoby niekiedy dokonać powtórzeń trudniejszych partii filmu, ale brak w naszych filmach konstrukcji pierścieniowej uniemożliwia rotację taśmy;

– w ostatnim XX-leciu zorganizowano u nas sto kilkadziesiąt filmów o sztuce, ale w stosunku do potrzeb popularyzacji sztuki jest to bardzo mało³⁸.

Wiele z tych kwestii jest dziś nieaktualnych – jak problem zniszczonych kopii (chyba już nikt w szkole nie pracuje na aparatach 8 mm, 16 mm czy 35 mm, chyba że w celach prezentacji urządzenia), czy brak możliwości pracy z fragmentami filmowymi (programy do odtwarzania dają możliwość podstawowych działań takich jak stopklatka, powtórzenie, przyspieszenie, przeskok do następnego rozdziału etc.). W międzyczasie pojawiły się nowe problemy, jak kwestia legalności kopii i prawa autorskie. Jednak większość uwag z lat 60. podnosi zagadnienia ważne i dziś: dostępności filmów w edukacji szkolnej, miejsca dla edukacji filmowej w programach szkolnych, bazy technologicznej oraz jakości powstających filmów.

³⁷ Centrala Filmów Oświatowych „Filmos” była instytucją działającą dwustopniowo, tj. na szczeblu centralnym oraz wojewódzkim i zajmowała się rozpowszechnianiem filmów krótkometrażowych w kinach, a także domach kultury, szkołach, świetlicach oraz mieszkaniach prywatnych, przeprowadzanych za pośrednictwem oddziałów wojewódzkich. W 1974 roku „Filmos” połączono z Centralą Wynajmu Filmów, tworząc w ten sposób Centralę Rozpowszechniania Filmów. W latach 1957–1972 CFO „Filmos” wydawała pismo „Kamera” poświęcone filmowi krótkometrażowemu, natomiast CWF było w latach 1973–1975 wydawcą czasopisma „Studio”.

³⁸ Janusz Plisiecki, *Film o sztuce jako pomoc na lekcjach języka polskiego*, [w:] *Środki techniczne...*, s. 221–222.

Problemy organizacyjne i finansowe związane z pozyskiwaniem filmów dla edukacji szkolnej od państwowych instytucji dystrybucyjnych prowokowały postulat (widoczny także u Plisieckiego) tworzenia szkolnych zbiorów taśm. Próby utworzenia szkolnych podjęto jeszcze przed wojną: w roku szkolnym 1935/1936 Instytut Filmowy Polskiej Agencji Telegraficznej we współpracy z Ministerstwem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego stworzył listę filmów oświatowych i fabularnych do wykorzystania w szkole. Równolegle prowadzono akcję wyposażania ośrodków dydaktycznych, potem także szkół, w projektory wąskotaśmowe³⁹. W 1967 roku apel o utworzenie łatwo dostępnego zestawu filmów do użytku szkolnego wystosowała Ewelina Nurczyńska-Fidelska: „Dopóki nie zostanie stworzona filmoteka wytypowanych do szkolnego użytku filmów fabularnych, dopóki ta filmoteka nie znajdzie się w rękach instytucji mądrze nimi dysponującej, ułatwiającej (możliwie najtaniej) zdobycie filmów zainteresowanym pedagogom, dopóty wszystkie prace z filmami będą tylko partyzantką, robotą »kretów w oświacie«”⁴⁰.

Pomysły tworzenia filmotek ogniskują wokół siebie kluczowe zagadnienia edukacji filmowej w szkole, wysuwając na plan pierwszy jej polityczne, ideologiczne i ekonomiczne wymiary. Odpowiedzi na pytania o format filmów (taśmy 16 mm czy 35 mm), ich formę (szkolne, oświatowe czy fabularne), pochodzenie (polskie czy zagraniczne) sposób upowszechniania (w klasie szkolnej czy poza nią) ujawniały spór o beneficjentów edukacji filmowej. Podobnie jak w Czechach w latach 30., powszechnie zgadzano się, że materia edukacji filmowej powinny nie filmy zagraniczne, a obrazy produkowane w rodzimym kraju. Skutkiem takiego założenia było wpisanie szkolnej edukacji filmowej w Polsce i w Czechach w służbę lokalnego przemysłu filmowego: zamówienia na filmy szkolne w latach 70. i 80. były dla Wytwórni Filmów Oświatowych w Łodzi jednym z najważniejszych źródeł zleceń. Za wykorzystywaniem filmu oświatowego w edukacji szkolnej zdecydowanie opowiadał się Bolesław W. Lewicki: „Oglądanie filmów naukowych przyzwyczajają do baczego i dokładnego śledzenia ruchu na ekranie; jest jakby nauką uważnego, logicznego czytania. Ponadto – w swej oświatowej funkcji – powiększa obserwacyjne doświadczenie ucznia. Staranie o dobry film oświatowy jest pierwszą troską nauczyciela filmowca”⁴¹. Jednocześnie zdaje się, że potencjał „rynkowy” tkwiący w szkolnej edukacji filmowej, szczególnie w odniesieniu do filmu fabularnego, nie został w PRL-u dostatecznie rozpoznany. Dominującym modelem stało się korzystanie w praktyce szkolnej z filmów krótkich (szkolnych i oświatowych).

³⁹ Bohdan Piątkowski, *Jarmark X Muzy. Film polski w latach 1900–1945*, Łódź 1975, s. 74.

⁴⁰ Ewelina Nurczyńska-Fidelska, *Film oświatowy i fabularny w pracy polonisty...*, s. 182.

⁴¹ Bolesław W. Lewicki, *Młodość przed ekranem...*, s. 360.

Obecność filmu fabularnego (ale także animowanego i dokumentalnego) w szkole zmieniła swoją „formę skupienia” w 2008 roku. Powstała wówczas FilMOTEKA Szkolna, wspólne przedsięwzięcie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego i Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej, które współtworzyła także Ewelina Nurczyńska-Fidelska.

Przedmiot edukacji filmowej

Brak repertuaru filmowego dla widowni dziecięcej i młodzieżowej jest jednym z czynników utrudniającym rozwój edukacji filmowej. Brak nowych polskich filmów dla dzieci i młodzieży przekłada się na ich nieobecność w programach edukacyjnych, zarówno tych prowadzonych w szkołach (na przykład w FilMOTECE Szkolnej), jak i poza nią. W ostatnich latach proponowane są rozwiązania systemowe mające na celu wzmocnienie produkcji i dystrybucji filmów dla dzieci i młodzieży, ale także służące promocji tematu dziecięcego w branży oraz edukacji twórców i odbiorców: promocja wyświetlania filmów dla dzieci w Polskiej Sieci Kin Cyfrowych w ramach kwot seansów filmów polskich czy ściślejsza współpraca między PISF i MEN w celu automatycznego objęcia patronatami produkcji dla dzieci współfinansowanymi przez PISF⁴².

Inicjatywy zmierzające do popularyzacji kina dziecięcego i propagowania wykorzystywania go w edukacji filmowej mają jak do tej pory charakter sporadyczny, a ich zasięg zazwyczaj ogranicza się do większych miast, przede wszystkim Warszawy i Wrocławia – jak ma to miejsce w przypadku inicjatyw Działu Edukacji Stowarzyszenia Nowe Horyzonty⁴³. Co charakterystyczne, filmami wykorzystywanymi w projektach edukacyjnych dla przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów są zazwyczaj produkcje zagraniczne (pełnometrażowe oraz krótkometrażowe, zarówno film aktorski jak i animowany) – w jesiennej odsłonie projektu aKINO. Kinowy projekt edukacyjny (październik–grudzień 2016) nie ma ani jednego filmu polskiego, odnajdziemy zaś produkcje niemieckie, francuskie, włoskie, duńskie pochodzące z katalogu dystrybucyjnego Stowarzyszenia Nowe Horyzonty.

⁴² Czy kinematografia kręci się wokół dzieci? Kondycja kinematografii dla dzieci i analiza uwarunkowań edukacji filmowej dzieci do 12 roku życia, red. Alicja Grawon-Jaksik, Marta Matraska-Samek, Kraków 2016, s. 69–70.

⁴³ Mowa tu o projektach: Kino Dzieci – Festiwal Filmowy, Dzieciaki na horyzoncie – dystrybucja filmów dla młodych widzów, Warsztaty Filmowe Akademii Nowe Horyzonty – dla nauczycieli i edukatorów, O filmie się rozmawia – cykl warsztatów psychologicznych dla dzieci i opiekunów, Wychowanie w kinie – spotkania dla nauczycieli, Film for Kids. Pro – program rozwoju scenariuszy filmów dla dzieci.

Zwycięska – nie tylko w Polsce – koncepcja wpisania wiedzy o filmie w program języka ojczystego faworyzuje zaś jeden rodzaj twórczości filmowej, jako przedmiot edukacji: adaptacje literatury. Praca z filmem będącym adaptacją literatury na lekcji języka polskiego to „dwie pieczenie na jednym ogniu” – z jednej strony omówione zostaje dzieło literackie, z drugiej pojawia się element pracy z innym medium, w tym wypadku – z filmem. Pośrednim znakiem zapotrzebowania na scenariusze zajęć dotyczących adaptacji filmowych są materiały metodyczne adresowane do nauczycieli, gdzie zagadnienia adaptacji najczęściej znajdują się na pierwszym miejscu⁴⁴.

Kompetencje kadr realizujących edukację filmową

Klasy wyposażone w sprzęt filmowy, świetny repertuar, czas na przeprowadzanie zajęć – i tak byłyby niczym bez kompetentnego i pełnego entuzjazmu nauczyciela. Propagatorzy edukacji filmowej doskonale zdawali sobie sprawę z kluczowego czynnika dla powodzenia ich *idée fixe* – obecności pedagoga. Kształcenie i doksztalcanie pedagogów przed i po wojnie przybierało różnorakie formuły: kursów, szkoleń, wykładów. Krokiem o zasadniczym znaczeniu w tym kontekście było włączenie elementów filmoznawstwa do obowiązkowego programu nauczania przyszłych polonistów. Stało się tak dzięki utworzeniu w 1960 roku pierwszego w Polsce akademickiego ośrodka badań i dydaktyki filmowej – Zakładu Wiedzy o Filmie – działającego w ramach Katedry Teorii Literatury Uniwersytetu Łódzkiego. Początkowo Zakład Wiedzy o Filmie prowadził specjalność filmoznawczą na poziomie magisterskim w ramach studiów polonistycznych, ale już od roku 1975 – w ramach kulturoznawstwa. Edukacja filmowa bywała przedmiotem kształcenia polonistów, ale niezbyt często pojawiała się jako osobny przedmiot w ramach filmoznawstwa. Aktualną do dziś konsekwencją rozdzielenia się polonistyki i filmoznawstwa jest problem uprawnień nauczycielskich: obecnie to studia polonistyczne zazwyczaj dają uprawnienia do prowadzenia dydaktyki szkolnej, filmoznawcze/kulturoznawcze – już nie. Stąd nawet absolwenci filmoznawstwa (jako specjalizacji czy kierunku) nie mogą prowadzić zajęć w placówkach szkolnych bez przejścia dodatkowych szkoleń i kursów.

⁴⁴ Zob. Ewelina Nurczyńska-Fidelska, Barbara Parniewska, Ewa Popiel-Popiołek, Halina Ulińska, *Film w szkolnej edukacji humanistycznej...* W tomie tym sekcja ze scenariuszami lekcji zaczyna się od rozdziału *Filmowe adaptacje dzieł literackich jako przykład interpretacji tekstu pierwotnego*.

Stopniowa autonomizacja akademickiego filmoznawstwa względem polonistyki, a co za tym idzie powolne „rozchodzenie” się środowiska filmoznawczego i polonistycznego, doczekała się remedium w postaci utworzenia, na mocy porozumienia Ministerstwa Kultury i Ministerstwa Oświaty, Centralnego Gabinetu Edukacji Filmowej. Inicjatorami powołania placówki byli Bolesław W. Lewicki i Ewelina Nurczyńska-Fidelska. Obchodzący w 2015 roku jubileusz 30-lecia, Centralnego Gabinetu Edukacji Filmowej został powołany do wspierania pedagogów zainteresowanych edukacją filmową. Gabinet, kierowany od momentu założenia w 1985 roku przez Ewę Kanownik, absolwentkę filmoznawstwa na Uniwersytecie Łódzkim, zajmuje się szkolną i pozaszkolną edukacją filmową dzieci i młodzieży, a także przygotowaniem do tych zadań nauczycieli. Realizacja jego celów odbywa się dwutorowo: poprzez seminaria, kursy i zajęcia metodyczne skierowane dla nauczycieli i innych edukatorów, na przykład kiniarzy, a także nieodpłatne zajęcia filmowe dla młodzieży realizowane w wielu polskich szkołach⁴⁵.

Integracja środowiska filmoznawców i nauczycieli pracujących z filmem dla osób zaangażowanych w edukację filmową była i jest istotnym wyzwaniem. Jego realizacji służy między innymi zainicjowana w 1991 roku coroczna Ogólnopolska Konferencja Filmoznawcza (do 2010 roku odbywała się w Borkach nad Zalewem Sulejowskim, a od roku 2011 w Domu Pracy Twórczej Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego w Radziejowicach). Jej pomysłodawcą i inicjatorem jest Centralny Gabinet Edukacji Filmowej. To unikatowe w skali Polski wydarzenie – konferencja skierowana jest bowiem w bezpośrednio do nauczycieli i edukatorów, wykorzystujących film jako przedmiot refleksji i narzędzie dydaktyczne w swojej codziennej praktyce⁴⁶. Patronem naukowym konferencji była Ewelina Nurczyńska-Fidelska, corocznie zapraszając prelegentów z najważniejszych ośrodków filmoznawczych w Polsce. Sesje historycznofilmowe dopełniają wystąpienia nauczycieli, którzy w swoich prezentacjach koncentrują się na problemach metodycznych. W programie konferencji znalazło się także miejsce na spotkania z twórcami oraz aktorami – nie tylko polskiego – kina. Konferencji towarzyszy działalność wydawnicza w postaci zbiorów tekstów o charakterze metodycznym (scenariusze zajęć) oraz tomów zawierających teksty wykładów i analiz prezentowanych w toku

⁴⁵ Na temat działalności Gabinetu zob. Ewa Ciszewska, *Jeszcze nie przełom. Łódzkie tradycje edukacji filmowej*, „Kino” 2016, nr 3, s. 54–55.

⁴⁶ Pisane na bieżąco sprawozdania z konferencji publikuje w czasopiśmie „Nowa Szkoła” Elżbieta Świdorska-Choraży. Autorka zebrała te teksty w: Elżbieta Świdorska-Choraży, *Bliżej kina. Konferencje filmoznawczo-metodyczne w Borkach*, Warszawa 2011.

konferencji⁴⁷. Najnowszą inicjatywą mającą na celu integrację środowiska nauczycieli i filmoznawców jest zainicjowany w 2016 roku przez Polski Instytut Sztuki Filmowej 5-miesięczny pilotażowy projekt, „Wędrujący Filmoznawcy Filmoteki Szkolnej”, którego celem jest udzielenie wsparcia merytorycznego nauczycielom pracującym z filmem. Pomysł zakłada pracę 15 filmoznawców z Liderami Filmoteki Szkolnej i pedagogami zrzeszonymi w lokalnych sieciach nauczycieli nad filmowymi propozycjami zajęć szkolnych⁴⁸.

Pozaszkolna edukacja filmowa

Opisywana wyżej relacja filmu i szkoły może mylnie sugerować, że edukacja filmowa w Polsce istniała tylko i wyłącznie w szkolnych murach. Nic bardziej mylnego. W przeciwieństwie do krajów, w których już w latach 60. edukacja filmowa była częścią programów rodzimego języka czy literatury (Czechosłowacja, Węgry, Wielka Brytania), w Polsce przez długie lata (podobnie jak w ZSRR, Francji, Austrii) edukacja filmowa odbywała się w czasie pozaszkolnym, głównie w klubach filmowych. Wskazując na dywersyfikację działań i nastawienia na różne grupy odbiorcze, polskie rozwiązania w edukacji nieformalnej postrzegano wręcz jako modelowe⁴⁹.

Głównymi inicjatorami pozaszkolnej edukacji filmowej w PRL od II poł. lat 50. były kina studyjne i dyskusyjne kluby filmowe. Jednym z założycieli i *spiritus movens* tychże działań był, wspomniany już wielokrotnie w kontekście szkolnej edukacji filmowej, Bolesław W. Lewicki, który pełnił nawet funkcję przewodniczącego Koordynacyjnej Rady Kin Studyjnych, organu społecznego nadzorującego pracę kin. „Było to najprawdziwsze – tyle że nie instytucjonalne »kształcenie filmowe« – pisał Witold Bobiński⁵⁰. Sprzyjała mu świetna kondycja i niezwykle żywy odbiór kina polskiego, które podejmowało ważne dla widzów tematy, powodując tym samym polemiki i pełne pasji dyskusje o filmie. Uczestnikami ruchów kin studyjnych i dkf-ów byli uczniowie, studenci, młodzież pracująca, dorośli

⁴⁷ W latach 1993–1998 wydano pięć tomów oraz jeden w 2005. W 2015 roku ukazała się publikacja jubileuszowa zawierająca wznowienia wybranych artykułów pt. *25 lat Ogólnopolskich Konferencji Filmoznawczych Borki-Radziejowice 1991–2015*, red. Zespół Centralnego Gabinetu Edukacji Filmowej w Łodzi, Łódź 2015. Od 2015 roku wznowienia archiwalnych artykułów posesyjnych umieszczone są także na portalu www.edukacjafilmowa.pl

⁴⁸ <http://filmotekaszkolna.pl/aktualnosc,1132> (dostęp: 11 lipca 2016).

⁴⁹ Július V. Trebišovský, Emil Lehuta, Dušan Hapala, Jozef Zachar, *Základy filmovej výchovy. Príručka pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry v školách I a II cyklu*, Bratislava 1969, s. 21–24.

⁵⁰ Witold Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu...*, s. 12.

i starsi; realizowana w ich obrębie edukacja filmowa wpisywała się w promowaną dziś na poziomie europejskim ideę kształcenia ustawicznego (*lifelong learning*)⁵¹. Kina studyjne i dkf-y dysponowały specjalnymi narzędziami skierowanymi w stronę dzieci i młodzieży, czyli grup teoretycznie „zagospodarowanych” przez szkolną edukację filmową. Od 1960 roku w działała w Federacji DKF specjalna komisja młodzieżowa, której zadaniem było wypracowanie koncepcji dziecięcych i młodzieżowych klubów filmowych i pomaganie nauczycielom przy ich zakładaniu. Już w 1960 roku Federacja DKF zorganizowała pierwsze seminarium dla nauczycieli⁵². O tym, że młodzieżowe kluby rzeczywiście powstawały i działały świadczy między innymi relacja Janusza Plisieckiego z dwuletniej pracy w Dyskusyjnym Klubie Filmowym przy Technikum Chemicznym nr 1 w Lublinie⁵³. Warto nadmienić, że DKF-owski model prelekcja – projekcja – dyskusja jest obecnie najszerzej powielanym modelem struktury zajęć edukacji filmowej. DKF-y i kina studyjne do dziś zaangażowane są w działalność edukacyjną⁵⁴ – choć ich liczba i ranga jest znacznie mniejsza niż w PRL-u. Pozaszkolna edukacja filmowa w PRL-u miała także miejsce w kinach (stacjonarnych i objazdowych⁵⁵), zakładach pracy, wojsku, placówkach oświatowych, domach kultury⁵⁶. Szeroko zakrojony program edukacyjny „Z filmem na Ty” skierowany do młodzieży pracującej i uczącej się prowadziła Federacja Związków Socjalistycznej Młodzieży Polskiej. Niestety, te obszary oświaty równoległej są słabo opisane.

Istniejące dziś inicjatywy pozaszkolne – takie jak KinoSzkola, Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej czy autorskie programy kinowe (na przykład projekt kina Amok w Gliwicach) – zazwyczaj mają charakter uzupełniający dla szkoły i opierają się na ścisłej współpracy z kinami lub

⁵¹ Edukacja filmowa ma na celu „inspirować i wyposażyć ludzi w całej Europie w możliwość uzyskania dostępu, cieszenia się, rozumienia, tworzenia, odkrywania i dzielenia się filmem we wszystkich jego formach przez całe życie”. *Framework for Film Education in Europe*, Paris, 23 VI 2015, dostępny przez: <http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe> lub <http://www.koalicjafilmowa.pl/#raporty> (dostęp: 11 lipca 2016).

⁵² Janina Koblewska-Wróblowa, *Film fabularny w szkole*, Warszawa 1964, s. 60–61.

⁵³ Janusz Plisiecki, *Film w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych*, [w:] *Modele edukacji filmowej...*, s. 97–126.

⁵⁴ Urszula Silwon-Bublej, *Programy edukacyjne Sieci Kin Studyjnych i Lokalnych Filmoteki Narodowej*, [w:] *Edukacja filmowa na zajęciach szkolnych i pozaszkolnych. Poradnik dla dyrektorów placówek oświatowych, nauczycieli, wychowawców, edukatorów filmowych*, red. Danuta Górecka, Dorota Gołębiowska, Warszawa 2014, s.18.

⁵⁵ Krzysztof Jajko, *W drodze. Kino objazdowe PRL-u, „Ekrany”* 2016, nr 1, s. 61–68.

⁵⁶ Ewa Miller, *Doświadczenia Łódzkiego Domu Kultury w upowszechnianiu filmu w środowiskach młodzieżowych*, [w:] *Problemy kultury filmowej. Materiały z konferencji naukowej*, red. Janusz Rulka, Bydgoszcz 1980, s. 111–117, oraz Zygmunt Machwitz, *Dom Kultury Filmowej*, Łódź 2007.

ośrodkami dysponującymi salą projekcyjną. Znajdują one dofinansowanie z różnych źródeł – między innymi Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej, Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego – co pozwala na wprowadzenie dla uczestników projektów opłat mniejszych niż standardowy koszt biletu. Sztandarowy program edukacyjny Stowarzyszenia Nowe Horyzonty, realizowane od 2005 roku Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej, ma charakter ogólnopolski, podobnie jak rozpisany na sześć miesięcy „aKINO – filmowy projekt edukacyjny” dla szkół i przedszkoli wdrażany w 2016 roku. W praktyce jednak zajęcia w kinach odbywają się w wybranych ośrodkach, najczęściej w większych miastach. Według danych organizatora z roku 2015 w NHEF brało udział 40 miast, natomiast w projekcie aKINO według danych z października 2016 uczestniczyło 10 kin (łącznie z Warszawą i Wrocławiem). Z kolei w roku 2015/2016 zajęcia V edycji KinoSzkoły odbywały się w 52 placówkach (kinach i domach kultury) na terenie 11 województw, wśród których większość ulokowana jest w miejscowościach poniżej 100 tys. mieszkańców. Podobnie edukacja filmowa realizowana w domach kultury spotyka się zainteresowaniem odbiorców, o ile zostanie wpisana w program szkolny. Prężnie w polu edukacji filmowej działają różne grupy nieformalne⁵⁷, stowarzyszenia i fundacje – o czym poświadcza długa lista członków Koalicji na Rzecz Edukacji Filmowej⁵⁸.

Edukacja filmowa a nowe media

Pojawienie nowego medium – telewizji, wideo, komputerów, telefonów komórkowych – oraz nowych nośników: kaset wideo, płyt CD i DVD oraz wirtualnych baz, każdorazowo aktualizowało dyskusję o kształcie edukacji filmowej. W każdym nowym środku masowego przekazu widziano potencjalnego sprzymierzeńca edukacji w szkole; jednakże ambitne projekty wykorzystania telewizji⁵⁹ czy wideokaset dla edukacji filmowej czy szerzej – estetycznej – rozbiły się o braki technologiczne, infrastrukturalne i incydentalność podejmowanych działań. Jak dowodzi Anikó Imre, edukacyjne walory telewizji doceniano we wszystkich krajach socjalistycznych⁶⁰. Jedynym z pomysłów realizowanych w Polsce

⁵⁷ Agnieszka Barczyk, Oktawia Wierzejska, *Łódzcy studenci filmoznawstwa po zajęciach*, <http://www.edukacjafilmowa.pl/dla-szkoly/dobre-praktyki-edukacyjne/item/2021> (dostęp: 16 sierpnia 2016).

⁵⁸ www.koalicjafilmowa.pl (dostęp: 20 września 2016).

⁵⁹ Perspektywami wykorzystania telewizji w szkolnej edukacji zajmował się Janusz Gajda, zob. idem, *Telewizja w kształceniu kultury literackiej uczniów*, Warszawa 1979; idem, *Telewizja a upowszechnianie kultury*, Warszawa 1982.

⁶⁰ Anikó Imre, *TV socialism*, Durham and London 2016, s. 40–65 (*Tele-education*).

było wprowadzenie na początku lat osiemdziesiątych do szkół tzw. telelekcji, czyli zorganizowanych form oglądania wybranych programów telewizyjnych. Wskazówką metodyczną dla nauczycieli chcących pracować z nowym narzędziem były wówczas prasa codzienna informująca o programach, afisze informacyjne i broszura „TV program dla szkół”. Telelekcje nie okazały się trafionym pomysłem. Krytykowano ich przeładowaną treścią formułę, jednak tym, co stanowiło główną przeszkodę w ich upowszechnieniu były problemy natury organizacyjnej i technologicznej, leżące zarówno po stronie szkół, jak i nadawcy telewizyjnego. Niedostateczne wyposażenie szkół w telewizory (brakowało szczególnie odbiorników kolorowych), ich awaryjność oraz absencja magnetowidów i kaset – to główne niedostatki natury sprzętowej. Do tego dochodziły trudności związane z dostosowaniem planu lekcji do pory emisji programów telewizyjnych, zbyt wielką liczbą oddziałów szkoły, koniecznościami częstych zmian planu lekcji, dojazdami uczniów do szkół, warunkami lokalowymi. Ambitny pomysł wykorzystania telewizji w procesie edukacji kulturalnej w szkole nie wytrzymał zderzenia z realiami polskich placówek oświatowych, zabrakło także silnego przekonania ze strony nadawcy o potrzebie tworzenia tego typu programów⁶¹.

Z kolei dla wykorzystania ekspansji wideo dla edukacji szkolnej charakterystycznym przykładem będzie cykl „Wideoteka Wychowania Estetycznego Dzieci i Młodzieży” przygotowany na początku lat 90. przez Wytwórnię Filmów Dokumentalnych i Fabularnych na zlecenie Ministerstwa Kultury i Sztuki, który nie doczekał się szerszej kontynuacji. „Okrzepnięciu” nowych narzędzi edukacyjnych nie pomagały błyskawiczne przemiany technologiczne: telewizję szybko zdezonizowało wideo, po kasetach przyszły płyty CD i DVD, które szybko ustąpiły miejsca wirtualnym bazom. Powszechny dostęp do Internetu po 2009 roku (w tym roku dostęp do szerokopasmowego Internetu miało 13,5% obywateli i liczba ta systematycznie rosła) i masowe uczestnictwo dzieci i młodzieży w tej sferze kultury audiowizualnej doprowadziło między innymi do zmiany koncepcji programu Filmoteka Szkolna, której druga edycja (z 2013 roku) nie została wydana na DVD, filmy natomiast zostały umieszczone w wirtualnym repozytorium.

Postęp technologiczny związany zarówno z obecnością nowych narzędzi i nośników, ewolucją mediów, ale także z nowymi treściami w nich reprezentowanymi i za ich pomocą realizowanymi (opowiadanie transmedialne, projekty interaktywne, nowa generacja seriali, vlogi) spowodował potrzebę nowego zdefiniowania roli i miejsca mediów (w tym filmu) w edukacji. Z jednej strony pojawiły się próby integrowania nowych

⁶¹ Janusz Gajda, *Telewizja, młodzież, kultura*, Warszawa 1987, s. 88–97.

zagadnień z programem edukacji filmowej (*vide* materiały edukacyjne na stronie edukacjafilmowa.pl poświęcone na przykład serialom czy opowiadaniom transmiedialnym), z drugiej postulowano potrzebę odrębnego przedmiotu kształcenia – edukacji medialnej, cyfrowej lub audiowizualnej – w ramach którego byłyby także realizowana wiedza o filmie, jak ma to miejsce na przykład na Węgrzech, gdzie edukacja filmowa stanowi część treści kształcenia z edukacji medialnej⁶².

Za sprawą reformy systemu oświaty z 1999 roku, do szkół wprowadzono ścieżki edukacyjne o charakterze wychowawczo-dydaktycznym; jedną z nich była ścieżka medialna. Faktycznie możliwość wprowadzania zagadnień medialnych przy okazji różnych przedmiotów była rzadko wykorzystywana. Edukacja medialna przestała funkcjonować w ramach wspomnianej ścieżki w 2008 roku. Od wielu lat lobbowany jest projekt edukacji medialnej Fundacji Nowoczesna Polska, zakładający jej szerokie i interdyscyplinarne ujęcie, w którym kompetencje technicznoinformacyjne są łączone z kompetencjami kulturowymi i obywatelskimi.

Podsumowanie

Rozdźwięk pomiędzy rzeczywistością doświadczaną przez ucznia, związaną z biegłym posługiwaniem się mediami i konsumowaniem treści w nich zapośredniczonych, a rzeczywistością programów szkolnych i kompetencji nauczyciela postawiły edukację filmową w obliczu nowych wyzwań. Zdawano sobie z tego sprawę już na samym początku lat dziewięćdziesiątych: Ewelina Nurczyńska-Fidelska w kontekście swoich badań – opartych wszak na materiale z końca lat 70. i początku lat 80. – mówiła o „klasycznym modelu edukacji filmowej” i „summie doświadczeń pokolenia nauczycieli, które rozpoczynało w Polsce edukację filmową dzieci i młodzieży”, zachęcając młodszą generację nauczycieli do dyskusji nad jej kształtem⁶³. Dyskusja ta, niestety, nie miała miejsca – a przynajmniej nie w stopniu, który doprowadziłby do obowiązujących ustaleń czy wyrazistych deklaracji programowych.

Mija dziś osiem lat od inauguracji Filмотeki Szkolnej (w 2012 roku utworzono drugi pakiet filmowy – tym razem dostępny wyłącznie *online*),

⁶² Piotr Drzewiecki, *Węgry: od edukacji filmowej do cyfrowej*, [w:] *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*, red. Jarosław Lipszyc, Warszawa 2012.

⁶³ *Film polski – autorzy i dzieła jako przedmiot refleksji dydaktycznej. Zapis dyskusji panelowej*, [w:] *Sztuka filmowa w Polsce*, red. Ewelina Nurczyńska-Fidelska, Zbigniew Batko, Łódź 1996, s. 136–137.

której obecność z pewnością wpłynęła na miejsce filmu w szkolnej edukacji. Warto więc zadać pytanie o efekty wdrożenia tego projektu i zastanowić się nad jej obecnym i przyszłym kształtem⁶⁴; zagadnieniami wymagającymi przemyślenia są: dobór filmów, dostępność materiałów dydaktycznych, ale także grupa docelowa projektu – w dobie, gdy dzieci biegle posługują się mediami i stają się regularnymi odbiorcami przekazów audiowizualnych w wieku 2–3 lat, być może warto pomyśleć o sposobach pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i szkolnym. Drugim obszarem domagającym się refleksji jest pozaformalna edukacja filmowa – zarówno ta prowadzona w PRL-u, jak i współcześnie. Liczne programy, komercyjne i niekomercyjne, prowadzone w szkołach i poza nią, zasługują na bliższe zbadanie.

Obecnie edukacja filmowa wpisana jest w zakres działań statutowych wielu podmiotów: Filмотeki Narodowej – operatora Sieci Kin Studyjnych i Lokalnych⁶⁵, Muzeum Kinematografii w Łodzi, Narodowego Centrum Kultury Filmowej w Łodzi, Centralnego Gabinetu Edukacji Filmowej w Łodzi, ale także zespołów filmowych i wytwórni, takich jak Wytwórnia Filmów Dokumentalnych w Warszawie. Rozproszenie kompetencji skutkuje mnogością i różnorodnością podejmowanych inicjatyw, a co za tym idzie – częstą ich niekompatybilnością i konkurencyjnością. Odbiorcy i osoby pragnące realizować edukację filmową stają w obliczu trudnego dylematu: kto odpowiada za kształt edukacji filmowej w Polsce, skąd czerpać wiarygodne informacje na jej temat oraz jakie są założenia dla edukacji filmowej na przyszłe lata.

⁶⁴ Częściową próbą ewaluacji projektu Filмотeka Szkolna jest raport sporządzony na podstawie wypowiedzi nauczycieli realizujących edukację filmową. Aleksandra Litorowicz, Piotr Majewski, *Raport: Edukacja filmowa w polskiej szkole na podstawie opinii nauczycieli uczestniczących w warsztatach „Filмотeki Szkolnej”*, Warszawa 2011. <http://www.koalicjafil-mowa.pl> (dostęp: 16 sierpnia 2016).

⁶⁵ Zob. Urszula Silwon-Bublej, *Programy edukacyjne Sieci Kin...*

Małgorzata Jakubowska
(Uniwersytet Łódzki)

Cele edukacji filmowej w Polsce: konteksty instytucjonalne i tendencje rozwojowe

Co to jest edukacja filmowa?

Edukacja filmowa [...] to nie określona dyscyplina dydaktyki, lecz pewien proces, czyli system czynności, system powiązanych ze sobą oddziaływań wychowawczych oraz przekazywania określonej wiedzy i kształtowania umiejętności.

Ewelina Nurczyńska-Fidelska,
Edukacja filmowa na tle kultury literackiej, 1989

Edukacja filmowa (*film education*): 1. indywidualny proces dojrzewania człowieka do odbioru kina i sztuki filmowej, 2. proces kształcenia prowadzony na bazie systemu oświaty i instytucji kulturalnych zmierzających do wychowania dojrzałych odbiorców filmu.

Marek Hendrykowski,
Słownik terminów filmowych, 1994

Edukacja filmowa polega na ułatwianiu dzieciom i młodym ludziom dostępu do filmów – w szkole i w kinie; kształtowaniu umiejętności krytycznego odbioru sztuki filmu i nauki dyskusji o problemach, które porusza i emocjach, jakie wywołuje; zachęcaniu młodych ludzi, aby używali filmu jako środka wyrazu ich osobowości i wyobraźni, co wiąże się z nauką praktycznej realizacji różnych form filmowych.

Brytyjski Instytut Filmowy
(cyt. za: Polski Instytut Sztuki Filmowej, luty 2016)¹

¹ Definicja wypracowana przez Brytyjski Instytut Filmowy cytowana była przez PISF na podstronie poświęconej edukacji filmowej od około 2006 do lutego 2016 roku, kiedy to strona uległa reorganizacji. Cytowana wcześniej definicja została usunięta, a stronę poświęconą edukacji zastąpiono linkiem do witryny Koalicji dla Edukacji Filmowej, której misję określono jako „Przybliżenie młodemu pokoleniu i osobom pracującym na jego rzecz zagadnień praktycznych, teoretycznych i historycznych, związanych z filmem, w sposób atrakcyjny, nowatorski – w postaci różnorodnych komplementarnych działań”. <http://www.koalicjafilmowa.pl/> (dostęp: 1 czerwca 2016).

Pytanie postawione na początku tekstu wydaje się całkowicie banalne, a odpowiedź z pozoru oczywista. Warto jednak zwrócić uwagę na zmiany w sposobie definiowania tej działalności, ponieważ wynikają one z różnych przyczyn, niekoniecznie związanych z rozwojem samej edukacji filmowej w zakresie jej teorii i praktyki. Definicje edukacji filmowej, zarówno te powstałe na rodzimym gruncie, jak i adaptowane z tradycji europejskich instytucji kultury, oscylują wokół różnego sposobu rozumienia samego przedmiotu – filmu (dzieła artystycznego, tekstu kultury, komunikatu audiowizualnego), jak również zakresu wiedzy o filmie (historia filmu, teoria filmu: język filmu, narracja, gatunki, styl itd.). Warto podkreślić, iż edukacja filmowa może być traktowana samodzielnie albo jako część edukacji medialnej i rozwijana w jej ramach. Co więcej, współczesne koncepcje zakładają o wiele większe otwarcie wiedzy teoretycznej na umiejętności praktyczne (nie tylko krytyczno-filmowe: w zakresie „czytania”, interpretacji, wartościowania dzieła filmowego, ale także realizatorskie: pisanie scenariusza, organizacja planu filmowego, montaż). O ile kształcenie kompetencji odbiorczych stosunkowo szybko stało się ważne dla oficjalnych form edukacji (przynajmniej na poziomie deklaracji), o tyle nauka umiejętności realizatorskich jest zjawiskiem, które mogło pojawić się na większą skalę stosunkowo niedawno (choć postulowane już było w latach 60.) wraz z dostępem do kamer filmowych, w które obecnie zaopatrzone jest dosłownie każdy użytkownik telefonu. Niewątpliwie definicja, którą posługiwał się PISF w latach 2006–2016, silnie podkreślała ten aspekt praktyczny, który wcześniej w polskich rozważaniach praktycznie nie funkcjonował; nawiązanie do definicji BFI, było impulsem do uwzględnienia nowoczesnych tendencji w edukacji filmowej.

Ważnym aspektem jest także ewolucja adresata edukacji filmowej. Ewelina Nurczyńska-Fidelska podkreśla, co prawda, iż „nie jest to dyscyplina dydaktyki”, ale wskazuje na „złożony proces wychowawczy” jako najważniejszy komponent, tradycyjnie rezerwowany przecież dla form szkolnej pracy (i w tym kontekście była formułowana jej definicja). Warto mocno zaakcentować, iż obecnie edukacja filmowa rozumiana jest o wiele szerzej i obejmuje nie tylko zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne dedykowane dla dzieci i młodzieży, ale również upowszechnianie kultury filmowej i edukację adresowaną do dorosłych. Definicja, którą proponuje Marek Hendrykowski, właśnie ten element akcentuje w pierwszym punkcie: „indywidualny proces dojrzewania człowieka do odbioru kina i sztuki filmowej”, jak i w drugim, wskazując obok systemu oświaty także instytucje kultury odpowiedzialne za współdziałanie w tym procesie.

Warto zwrócić uwagę, iż obecnie deklarowana misja Koalicji dla Edukacji Filmowej uwzględnia zarówno młode pokolenie, jak i osoby

pracujące na jego rzecz jako adresata kształcenia w zakresie „zagadnień praktycznych, teoretycznych i historycznych, związanych z filmem”². Podkreślenie roli nauczycieli i edukatorów wydaje się ważnym czynnikiem, zarówno na tle specyfiki edukacji filmowej w polskiej oświacie, jak i zgodne z programowym założeniem szeroko promowanym w państwach Unii Europejskiej. Pierwszym celem współpracy europejskiej w edukacji (obejmującej kształcenie, szkolenie, samokształcenie) do roku 2020 jest urzeczywistnienie idei uczenia się przez całe życie i mobilności edukacyjnej, co wiązało się między innymi z przygotowaniem Polski do perspektywy finansowej UE na lata 2014–2020³.

Czy jednak to funkcjonujące w „misji edukacyjnej” rozszerzenie jest wystarczające? Czy realizuje tendencje obecne w europejskich instytucjach? Czy Koalicja dla Edukacji Filmowej wskazuje na strategię nie tylko ważne dziś, ale projektującą przyszłość edukacji filmowej w Polsce?

Zanim odpowiem na te pytania, chciałam odnotować pewne istotne, jak sądzę, powiązania edukacji filmowej z historycznymi kontekstami filmoznawstwa jako dyscypliny i przedmiotu studiów. Zaproponowana poniżej klasyfikacja tej problematyki jest rozwinięciem i uzupełnieniem podziału wprowadzonego przez Witolda Bobińskiego⁴.

Przyczyny kulturowe (wpływ filmu na kulturę, presja audiowizualności i telewizyjności)

Refleksja ukształtowana w tej perspektywie wskazuje na konieczność rozwoju edukacji filmowej (bądź szerzej w zakresie mediów audiowizualnych) na tle przemian kultury współczesnej. W Polsce rozważania dotyczące znaczenia X muzy jako impulsu zmian kulturowych pojawiły się stosunkowo wcześnie. Karol Irzykowski zwracał uwagę na „przemianę kulturalną w duszy ludzkiej” i, co warto podkreślić, nie koncentrował się na walorach artystycznych filmu, ale na cechach medium, które „jest szybie jak myśl” i potrafi poznanie człowieka wyzwolić z pojęciowej sieci, jaką narzuca na nas język: „Nie trzeba robić z kina na gwałt sztuki, a tym mniej uszlachetniać go, odbierając mu to, co go czyni osobliwą rozrywką.

² *Ibidem*.

³ Jednym z warunków wstępnych zapewnienia ze strony UE pomocy w zakresie edukacji jest istnienie kompleksowych i spójnych ram polityki na rzecz uczenia się przez całe życie. Por. http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/THE-SYSTEM_2014_www.pdf (dostęp: 1 kwietnia 2016).

⁴ Por. Witold Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu. Okołofilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011, s. 17.

Do kina nie idzie się dla wrażeń artystycznych lecz, szczerze, aby widzieć coś nowego”⁵. Na gruncie światowym postulaty dotyczące edukacji przygotowującej do partycypacji w zmieniającej się kulturze „nowej widzialności” wyznaczana i wspierana była pracami wielu teoretyków zarówno filmu, jak i mediów, od Béli Balázsa po Marshalla McLuhana – by odwołać się do klasyków. Na tle tej tradycji można umieścić prace polskich badaczy, którzy uznają ikoniczność za dominujący paradygmat (Maryla Hopfinger)⁶ i postrzegają film jako jedno z medium w kulturze uczestnictwa (Andrzej Gwóźdź)⁷ lub kierują swoje poszukiwania w stronę sztuk interaktywnych i szeroko rozumianych nowych mediów z akcentowaniem „cyfrowego widzenia” i wirtualności (Ryszard W. Kluszczyński)⁸.

Wobec kulturoznawczych diagnoz współczesności pojawiały się i wciąż pojawiają zarówno głosy chwalcące nowe formy i możliwości partycypacji w kulturze audiowizualnej, jak i te wskazujące na potencjalne zagrożenia; abstrahując od różnego wartościowania, jedno z pewnością jest istotne:

telewizyjne zmienia naturę człowieka. [...] Choć jesteśmy przecież wystarczająco świadomi, że otaczający nas świat w coraz większym stopniu opiera się na wątych ramionach wideodzieci, nowego rodzaju istot ludzkich wychowanych przez telewizję – przed telewizorem – zanim jeszcze nauczyły się czytać i pisać⁹.

Abstrahując od różnego tonu, w jakim dokonywana jest sama diagnoza współczesnej kultury, dzięki edukacji filmowej (zakres pojęcia „film” staje się elementem dyskusyjnym) i medialnej możemy łatwiej i lepiej odnaleźć się w „globalnej wiosce”. W naszkicowanym kontekście główny cel edukacji filmowej to kształtowanie świadomego uczestnictwa w kulturze audiowizualnej i społeczeństwie multimedialnym. Warto odnotować, iż ten cel nie pojawia się jako element strategicznych założeń Koalicji dla Edukacji Filmowej, co może budzić pewne zdziwienie.

Na tym nie koniec, bowiem jeszcze częściej niż problematyka multimedialnych, intermediów i hipermediów postrzeganych w globalnej perspektywie kulturoznawczych diagnoz wskazywany jest zakres „lokalny”

⁵ Karol Irzykowski, *Dziesiąta muza oraz pomniejsze pisma filmowe*, Kraków 1982, s. 75.

⁶ Por. Maryla Hopfinger, *Doświadczenia audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*, Warszawa 2003; eadem, *Kultura audiowizualna u progu XXI wieku*, Warszawa 1997.

⁷ Por. Andrzej Gwóźdź, *Kino po kinie. Film w kulturze uczestnictwa*, Warszawa 2010; idem, *Obrazy i rzeczy. Film między mediami*, Kraków 2003.

⁸ Ryszard W. Kluszczyński, *Spółczesność informacyjna. Cyberkultura. Sztuka multimedialnych*, Kraków 2001; idem, *Sztuka interaktywna. Od dzieła – instrumentu do interaktywnego spektaklu*, Warszawa 2010.

⁹ Giovanni Sartori, *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, tłum. J. Uszyński, Warszawa 2007, s. 13.

i podnoszona potrzeba edukacji filmowej w ramach narodowej kultury audiowizualnej. Programy wspierania i promocji zarówno kinematografii polskiej, jak i upowszechnienia polskiej kultury filmowej – to cel wielu państwowych instytucji, zapisany w statutach ich działalności (por. FilMOTEKA Narodowa, Polski Instytut Sztuki Filmowej, Narodowy Instytut Audiowizualny), które odczytać można jako jeden z ważnych elementów kształtowania tożsamości narodowej, ochrony zabytków i dziedzictwa polskiej kultury audiowizualnej i jej szeroko rozumianej promocji nie tylko za granicą, ale także we własnym kraju. Ponadto wielu autorów, szukając szczególnych cech polskiej kultury powojennej, zwraca uwagę, iż w historii Polski można wskazać okresy, kiedy kinematografia pełniła wyjątkowo ważną rolę w społecznej świadomości. Ujawniała lęki społeczeństwa, odkłamywała – mimo presji państwowej cenzury – ideologiczne obrazy zarówno polskiej historii, jak i rzeczywistości. Nie bez znaczenia jest w tym kontekście powiązanie edukacji filmowej z nauką języka ojczystego (tendencja ta jest z resztą charakterystyczna dla wielu krajów europejskich).

Gdy mamy na uwadze, iż jednym z celów strategicznych UE jest podtrzymywanie tożsamości europejskiej oraz zachowanie i rozwój dziedzictwa kulturowego Europy to należy wskazać, iż dokonuje się to nie tylko przez finansowe wsparcie dla nowych projektów filmowych (na etapie ich powstawania, koprodukcji, reklamy, dystrybucji), ale także poprzez promocję edukacji dotyczącej kinematografii państw europejskich. Liczne projekty, które powstały w ramach programu *Creative Europe* (z wyodrębnionymi sekcjami *Media* i *Kultura*) służą właśnie tym zadaniom¹⁰ (przykładem może być *Screening Literacy*¹¹)

Zgodnie z przedstawionym pokrótce trybem argumentowania cele edukacji filmowej możemy rozszerzyć o kolejne punkty: świadome uczestnictwo zarówno w kulturze narodowej, jak i europejskiej. W tym kontekście nie tyle „globalna wioska” staje się punktem odniesienia, ile kwestie tożsamości kulturowej. Widzimy, iż edukacja filmowa to element polityki

¹⁰ *Kreatywna Europa* to unijny program zaplanowany na lata 2014–2020, oferujący finansowe wsparcie dla sektorów kultury, audiowizualnego i kreatywnych. W ciągu siedmiu lat program przeznaczy 1,46 mld euro na realizację europejskich projektów. Głównymi celami programu są promocja europejskiej różnorodności kulturowej i dziedzictwa, budowanie kompetencji profesjonalistów, rozwój publiczności dla odbioru europejskich dzieł między innymi poprzez zwiększanie dostępu do kultury i utworów audiowizualnych. Por. <http://kreatywna-europa.eu/>

¹¹ *Screening Literacy* to projekt opracowany w latach 2014–2015 w odpowiedzi na raport Komisji Europejskiej z 2012 roku. W przygotowaniu wzięli udział przedstawiciele 20 krajów europejskich; znajdują się w nim diagnozy stanu edukacji w poszczególnych krajach i rekomendacje dla stworzenia wspólnej wizji edukacji filmowej, której celem miałyby być stymulowanie „konsumpcji” filmu i dziedzictwa filmowego Europy. Por. <http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe>. (dostęp: 5 czerwca 2016).

audiowizualnej państwa, ale szerzej także komponent, który wiąże się ze strategicznymi działaniami (na przykład finansowym wsparciem) oraz polityką medialną i kulturalną UE. Zakładana współpraca może przerozdzic się w antagonizm, w zależności od układu politycznego w państwie. Niewątpliwie obecnie nacisk został położony na promocję polskiej kinematografii, najważniejsze ogólnopolskie programy edukacyjne (Filmoteka Szkolna oraz Akademia Polskiego Filmu) poświadczają o tej tendencji.

Przyczyny genealogiczne (zakładana wzajemna bliskość literatury i filmu)

Tradycja umieszczania edukacji filmowej w kontekście przyliterackim – to w Polsce klasyczna formuła wprowadzona jeszcze przed wojną przez Bolesława Lewickiego, a rozwijana przez jego uczennicę i współpracownicę Ewelinę Nurczyńską-Fidelską. Ten model był podstawą projektowania i wdrażania edukacji filmowej do szkół, co, oczywiście, równolegle związane było z podkreśleniem rangi kontekstu kulturowego. W 1993 roku Nurczyńska-Fidelska pisała:

Szkoła, pozostając wierna przede wszystkim kształceniu literackiemu, zdaje się nie dostrzegać faktu, że masowe środki przekazu stworzyły nową, bardzo konkurencyjną dla literatury sytuację komunikacyjną [...]. Presja mediów audiowizualnych okazała się na tym etapie cywilizacyjnego rozwoju silniejsza niżeli zakorzenione przez szkołę klasyczne, szlachetne formy samorealizacji poprzez kulturę literacką¹².

Witold Bobiński stara się promować wyraźnie dwukierunkową wersję tej tradycji, proponując badanie „tekstów w lustrze ekranu”, bez nacechowania aksjologicznego. Sformułowana przez Bobińskiego „okołofilmowa strategia kształcenia literacko-kulturalnego” odwołuje się do dwóch kluczowych tez: (a) film w dydaktyce „oblaskawia” literaturę, (b) kontakt z literaturą pomaga w odbiorze filmu¹³.

¹² Ewelina Nurczyńska-Fidelska, *Film w kręgu kultury literackiej. Z teorii i praktyki pedagogicznej*, [w:] Ewelina Nurczyńska-Fidelska, Barbara Parniewska, Ewa Popiel-Popiołek, Halina Ulińska, *Film w szkolnej edukacji humanistycznej*, red. Ewelina Nurczyńska-Fidelska, Warszawa 1993, s. 14. Warto jednak podkreślić, iż w klasyfikacji, której dokonywała Nurczyńska-Fidelska w 1989 roku wskazywała na trzy opcje, w których pierwsza łączy film z refleksją psychologiczną, druga zogniskowana jest na wychowaniu estetycznym, natomiast trzecia – to orientacja filmoznawcza, z którą ona sama się identyfikuje (Bolesław W. Lewicki i Ewelina Nurczyńska-Fidelska). Por. eadem, *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*, Łódź 1989, s. 94.

¹³ Witold Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu...*, s. 13–14.

Założenia powyższe współbrzmia z wypowiedzią Marka Hendrykowskiego i jego diagnozą kondycji dzieł artystycznych, zarówno literackich, jak i filmowych:

literatura i film znalazły się w tej samej sytuacji. Globalna homogenizacja zjawisk kultury i wpisanych w nie treści, z jaką mamy do czynienia, sprzyja przemysłowi mediów i produkcji ruchomych obrazów, ale nie sztuce. Sztuka filmowa z jej malejącym wpływem na widza nie jest już dłużej konkurentką dla sztuki literackiej. Obie znajdują się w defensywie¹⁴.

Ten styl myślenia wydaje się niezwykle symptomatyczny dla tej formacji i edukatorów z nią związanych. Trudno nie odnieść wrażenia, iż problematyka edukacji filmowej podnoszona w tej tradycji (także retorycznej!) jest próbą zjednania do niej przede wszystkim nauczycieli języka polskiego, którzy z pewną rezerwą i obawami podchodzili do tej idei¹⁵. Potrzeba było czasu, aby kolejne pokolenie potraktowało zadanie kształcenia filmoznawczego jako **własny cel wpisany w doskonalenie warsztatu nauczyciela** polonisty.

W tej tradycji uderza wciąż obecne wyraziste oddzielanie dwóch perspektyw filmowej edukacji: dla literatury (z eksponowaniem sieci zależności literacko-filmowych w odniesieniu do zjawiska filmowej adaptacji, ale także pokrewieństw konstruowania świata przedstawionego: narracyjność, poetyckość, gatunkowość, wykorzystanie filmu bądź fragmentów filmowych jako kontekst dzieła literackiego) i edukacji dla filmu, która na tym tle wydaje się mieć charakter drugoplanowy¹⁶.

W przedstawionym powyżej kontekście podkreślone są zatem dwa cele kształcenia filmoznawczego: edukowanie świadomego widza jako sposób na promowanie kultury wysokiej, zarówno literackiej, jak i filmowej, oraz zjednanie dla edukacji filmowej środowiska nauczycielskiego. Szereg programów służy edukacji filmowej nauczycieli, na zasadach dobrowolnego samokształcenia i rozwoju własnego warsztatu dydaktycznego (na przykład Filmoteka Szkolna. Akcja, EdukacjaFilmowa.pl, Warsztaty Kultury Filmowej, Forum Nauczycieli i Filmowców). W tym zakresie doskonalenie zawodowe i aktywizacja osób działających w sferze edukacji filmowej na rzecz dzieci i młodzieży wydaje się po latach coraz mocniej docenianym czynnikiem, co nie oznacza, iż system edukacji nauczycieli na poziomie studiów w wystarczającym zakresie podejmuje wątki związane z edukacją filmową.

¹⁴ Marek Hendrykowski, *Film i literatura – nowy paradygmat*, „Polonistyka” 2002, nr 7, s. 391.

¹⁵ Witold Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu...*, s. 103.

¹⁶ Por. idem, *Film fabularny w dydaktyce literatury – spojrzenie w podwójnej perspektywie*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. Anna Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 151–193.

Przyczyny programowe (obligacje zawarte w dokumentach oświatowych)

Wspomniana powyżej tradycja genealogiczna w edukacji filmowej zaowocowała określonym sposobem kształtowania programu szkolnego. W Polsce edukacja filmowa jest prowadzona w szkołach w ramach tzw. modelu rozproszonego, tzn. nie ma w programie szkolnym wyodrębnionego oddzielnego przedmiotu poświęconego edukacji filmowej, natomiast najsilniej (na przestrzeni lat kształtowania różnych programów) była związana z lekcjami języka polskiego; centralna problematyka skupiała się wówczas wokół problemów adaptacji filmowej dzieł literackich. Co prawda możemy odnotować inne projekty, które próbowały uznać autonomiczną rolę edukacji filmowej – „koncepcja nauczania przedmiotu »film« przez szkoły lub inne placówki oświatowe”, w ramach „przyjętych założeń estetycznych, pedagogicznych i społecznych”¹⁷, ale nie doczekały się one realizacji.

Obecnie to przede wszystkim edukacja medialna ma przyznaną ważną rolę w podstawie programowej na wszystkich etapach kształcenia – „każdy nauczyciel powinien poświęcać dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów”¹⁸, ale filmowa edukacja nie jest w tym kulturowym kontekście ani wyraźnie wyodrębniona, ani uprzywilejowana. Włączanie do zajęć wiedzy o filmie odbywało się i odbywa przede wszystkim na lekcjach języka polskiego. Obecnie w większym zakresie elementy kształcenia filmoznawczego zostały uwzględnione – na poziomie ponadgimnazjalnym – w ramach wiedzy o kulturze. Obecność edukacji filmowej pojawia się zarówno w wymaganiach ogólnych, jak i szczegółowych, zarówno w celach, jak i treściach kształcenia. Obok tekstów literackich na równych prawach występuje szersze określenie – teksty kultury¹⁹. Odtąd dzieło

¹⁷ Ewelina Nurczyńska-Fidelska, *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej...*, s. 75. Autorka relacjonuje w tym kontekście perypetie związane z tworzeniem programów szkolnych uwzględniających treści kształcenia filmoznawczego.

¹⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U., 15.01.2009).

¹⁹ Warto zwrócić uwagę, iż zarówno Lewicki, jak i Nurczyńska-Fidelska optowali za definicją filmu jako tekstu kultury w ogóle, a nie tylko dzieła sztuki, zatem obecne programy szkolne ewidentnie nawiązują do ich ujęcia. Różnica dotyczy wskazywanej roli filmu, bowiem badacze ci uznają, iż film odgrywa wśród tekstów kultury współczesnej rolę pierwszoplanową, uważany jest przez nich za medium, które przeniknęło i kształtowało inne zjawiska kultury audiowizualnej. Obecny program nie propaguje takiego przekonania. Por. *ibidem*, s. 74.

filmowe rozważane jest, zarówno przez metodyków, jak i nauczycieli praktyków, w paradygmacie tekstualności²⁰. Anna Janus-Sitarz proponuje nauczycielom przygotowanie uczniów „do odbioru różnych tekstów kultury, poczynając od sztuki słowa poprzez teatr, film, malarstwo, fotografię, muzykę aż po budzące kontrowersje awangardowe instalacje we współczesnych galeriach i teksty kultury masowej”²¹. Na tym tle intertekstualność, transmedialność czy poetyka intersemiotyczna²² są podstawowymi kategoriami, które wskazują na wędrówkę bohaterów, tematów i narracji po obszarach wielu mediów, skłaniając do praktyk komparatystycznych „między słowem, obrazem i dźwiękiem”²³ zarówno badaczy, jak i nauczycieli w procesie dydaktycznym z uczniami. W obowiązującym programie uczeń „wyodrębnia elementy dzieła filmowego i telewizyjnego (scenariusz, reżyseria, ujęcie, gra aktorska); wskazuje cechy charakterystyczne przekazów audiowizualnych” – język polski, II etap edukacyjny; „doskonali sprawność analizy i interpretacji tekstów kultury” – język polski, III etap edukacyjny; poznaje wybrane filmy z twórczości polskich reżyserów (na przykład Krzysztofa Kieślowskiego, Andrzeja Munka, Andrzeja Wajdy, Krzysztofa Zanussiego) – język polski, IV etap edukacyjny (poziom podstawowy)”, a także poznaje wybrane filmy z zakresu kinematografii światowej (na przykład Ingmara Bergmana, Charlesa Chaplina, Federica Felliniego, Akiry Kurosawy, Andrzeja Tarkowskiego, Orsona Wellesa) – język polski (poziom rozszerzony)²⁴.

Warto podkreślić, iż z pozoru nieobligatoryjnie wskazane nazwiska polskich reżyserów funkcjonują często *de facto* jako najważniejsze ukierunkowanie nauczycielskich wyborów, bowiem pytania pojawiające się na maturze dotyczą twórczości właśnie tych artystów. Szczególnie problematyczne wydaje się zaproponowane wyróżnienie reżyserów światowego kina. Oczywiście twórczość Chaplina, Wellesa czy innych wymienionych artystów wpisuje się w przełomy historyczne kinematografii, ale przecież nie historia kina jest tu punktem odniesienia. Jeśli chcemy zachęcić młodzież do oglądania filmów z zakresu światowej kinematografii, czy kino Bergmana, Kurosawy, Tarkowskiego nie jest tu zbyt dużym wyzwaniem? Z doświadczenia

²⁰ Barbara Drabarek, Izabella Rowińska, *Dzieło filmowe jako tekst kultury*, Kielce 2004; Bogumiła Fiołek-Lubczyńska, *Film, telewizja i komputery w edukacji humanistycznej: o audiowizualnych tekstach kultury*, Kraków 2004.

²¹ *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. Anna Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 9.

²² Por. Ewa Szczęsna, *Wprowadzenie do poetyki intersemiotycznej*, [w:] *Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie)*, red. Stanisław Balbus, Andrzej Hejmej, Jakub Niedźwiedź, Kraków 2003.

²³ *Przygotowanie ucznia do odbioru...*, s. 9.

²⁴ *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski*, Warszawa 2009, s. 52.

nauczyciela akademickiego wynika, iż często dla studentów filmoznawstwa oglądanie dzieł tych artystów bywa trudnym zadaniem czy po prostu obowiązkiem wynikającym z programu. Styl narracji, szczególnie zaś tempo montażu uległy ogromnym przemianom, podczas gdy język filmowy proponowany w tych działach jest archaiczny, bez kontekstu historyczno-filmowego niejasny i nieatrakcyjny dla młodego widza. Czy są to reżyserzy, którzy przemawiają do współczesnego pokolenia licealistów? Wątpię.

Wyraźnym zmianom uległa nowa podstawa programowa przedmiotu wiedza o kulturze. W celach kształcenia – wymaganiach ogólnych pojawia się zapis:

Uczeń odbiera teksty kultury i wykorzystuje informacje w nich zawarte z uwzględnieniem specyfiki medium [...]. Uczeń tworzy wypowiedzi, celowo posługując się różnymi mediami (słowo mówione i pisane, obraz malarski, fotograficzny, **filmowy** [podkr. M.J.], dźwięk, widowisko, środki multimedialne)²⁵.

Wskazane kierunki rozwoju edukacji filmowej w ramach przedmiotu wiedzy o kulturze dowartościowują różnego typu warsztaty realizatorskie (także obozy filmowe i tzw. zielone szkoły). To niewątpliwie niezwykle atrakcyjna forma edukacji filmowej, w której młodzież bardzo chętnie uczestniczy, przygotowując pod opieką nauczyciela lub samodzielnie krótką animację lub etiudę filmową. Czy jednak praktyka nie ogranicza się najczęściej do wyznaczenia zadania – projektu filmowego, który stworzony jest całkowicie spontanicznie przez uczniów?

Oczywiście kluczowa rola języka polskiego i wiedzy o kulturze w szkolnej edukacji filmowej może być wzbogacona przez inne przedmioty: etykę, wiedzę o społeczeństwie, przysposobienie do życia w rodzinie itd. W tym ujęciu „film najczęściej wykorzystywany jest w charakterze kontekstu pomocniczego lub interpretacyjnego, umożliwiającego pełniejsze zrozumienie jakiegoś zjawiska społecznego, wydarzenia historycznego czy utworu literackiego” i ten rodzaj edukacji „poprzez film” jest dominujący w programach szkół podstawowych i średnich. Choć, jak pisze Danuta Górecka, „obowiązująca podstawa programowa wyznacza edukacji filmowej konkretne miejsce i stwarza przestrzeń do jej aktywnego praktykowania, a zapisy znajdujące się w treściach nauczania – uczenia się wielu przedmiotów zobowiązują nauczycieli do wykorzystania w toku kształcenia różnorodnych materiałów filmowych”²⁶, pozostaje pewien

²⁵ *Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Podstawa programowa przedmiotu wiedza o kulturze*, Warszawa 2009, s. 47.

²⁶ Danuta Górecka, *Film jako atrakcyjne narzędzie realizacji wymagań podstawy programowej kształcenia ogólnego*, [w:] *Edukacja filmowa na zajęciach szkolnych i pozaszkolnych*, red. Danuta Górecka, Dorota Gołębiowska, Warszawa 2014, s. 3.

niedosyt. Tym bardziej iż już w latach 80. polskie filmoznawstwo miało bardzo duży apetyt na wdrożenie edukacji filmowej do szkolnictwa na jego wszystkich poziomach. Obecnie treści edukacji filmowej można realizować zarówno na zajęciach lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych oraz pozaszkolnych; wprawdzie nie mają one dużego zakresu obligatoryjnego, lecz niewątpliwie film uzyskał przestrzeń, aby stać się ważnym komponentem edukacji dzięki osłabieniu nacisku na realizowanie obszernego kanonu literackiego i przeniesienie jego – wcześniej nieusuwalnych – elementów w obszar swobodnego wyboru dokonywanego przez nauczyciela

Warto wspomnieć, iż w ramach polskiego systemu edukacyjnego (podlegając centralnym zarządzeniom oraz regionalnym kuratorom oświaty) szkoły zachowują elementy autonomii, tworząc własne innowacje programowo-metodyczne, profile i odrębne, różniące się między sobą oferty edukacyjne, dzięki którym powstają klasy filmowe, medialne, dziennikarskie, kulturoznawcze. Ta tendencja wydaje się interesująca i warta wspierania, gdyż edukacja filmowa zajmuje w niej miejsce szczególnie eksponowane.

Przyczyny wychowawcze (cele pedagogiczne, psychologiczno-socjologiczne, kinoterapia)

Warto podkreślić i wyodrębnić ten wątek w edukacji filmowej, w której dokonuje się kształcenie poprzez film, ukierunkowane na cele pedagogiczne i psychologiczne. W 1913 roku Ludwik Skoczylas w artykule *Jak kinematograf wychowuje młodzież?* pisał:

Systemy wychowawcze, głośnych twórców pedagogii wyręczają dziś impresariowie kina [...]. Jest to szczególna przyjemność! – pisał w sarkastycznym tonie autor artykułu – Siedzieć sobie spokojnie na ławce, z założonymi rękoma i patrzeć, jak się ludzie wzajemnie zwalczają, mordują, jak okropnie cierpią. Tamtych gonia, biją, dręczą, a nam – nic się nie dzieje, a my – po skończonym widowisku pójdziemy na miłą przechadzkę! Ileż w tym brutalnego egoizmu i formą kultury pokrytego zdziczenia instynktów!²⁷

Ton ostrej krytyki i postrzeganie kina jako „złego” wychowawcy stopniowo odchodzi do lamusa i ustępuje refleksji bardziej wyważonej, aczkolwiek miał z pewnością wpływ na kształtowanie się początkowo nieprzychylnych filmowi postaw nauczycielskich. Henryk Depta dostrzega

²⁷ Ludwik Skoczylas, *Jak kinematograf wychowuje młodzież?*, [w:] *Polska myśl filmowa. Antologia tekstów z lat 1898–1936*, red. Jadwiga Bocheńska, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1975, s. 82.

w tym kontekście (także wobec stanu oświaty w PRL) dwa cele stawiane przed nauczycielami, którzy włączają projekcje filmowe do swych lekcji:

– zapobiegawcze – służące neutralizowaniu negatywnych oddziaływań filmu, rozwijać szczególnie rodzaj odporności psychicznej; zajęcia z wychowania filmowego powinny dostarczać młodemu człowiekowi wiadomości, dzięki którym zrozumie, że ukazywany przez film obraz świata jest fikcją i mistyfikacją;

– przygotowawcze – kształcące świadomy, emocjonalny i intelektualny odbiór filmu (rozwijanie tzw. kultury filmowej) oraz wskazanie na wychowawcze wartości mitologii filmowej²⁸.

Celem tak rozumianego wychowania „od filmu” byłoby zniszczenie iluzji obrazu filmowego przez zwrócenie uwagi na aparat kinematograficzny (techniczne i formalne środki filmowe), co może wskazywać na pewne pokrewieństwo tych założeń z tzw. krytyką ideologiczną. Intencją jest, aby widz nie ulegał mistyfikacji, choć znamienne dla czasów jest motto, którym Depta rozpoczyna swoją, wydaną w 1975 roku, książkę:

Dla was – kino to widowisko
Dla mnie – prawie światopogląd;
Film – przewodnik ruchu,
Film – odnowiciel literatur,
Film – burzyciel estetyki,
Film – nieustraszonosc,
Film – sportowiec,
Film – siewca idei.

Włodzimierz Majakowski

Niewątpliwie zainteresowania wychowawczymi walorami kina można na tym tle rozważać zarówno w perspektywie ideologicznej, jak i pedagogicznej. W pierwszej debata w latach 60. i 70. toczyła się wokół „złego” wpływu kina promującego inną niż socjalistyczna wizję państwa i społeczeństwa. W drugiej zaś negatywny wpływ filmowych fabuł sprowadzić można do zarzutów, iż kino, pokazując przemoc i niemoralne działania bohaterów, prowokuje i zachęca młodzież do podobnych zachowań.

Warto wspomnieć, iż pod koniec lat osiemdziesiątych Ewelina Nurczyńska-Fidelska przedstawiła sprawozdanie z badań empirycznych, których wyniki dowodzą, iż nie można bezpośrednio wykazać negatywnych skutków oddziaływania filmów (zastrzegając, iż repertuar powinien być dostosowany do wieku uczniów, ich rozwoju percepcyjnego, emocjonalnego i psychicznego). Jednocześnie ukazała, iż różne cele wychowawcze

²⁸ Por. Henryk Depta, *Wychowanie i film*, Warszawa 1975.

mogą przyświecać edukacji filmowej, zarówno te połączone z refleksją psychologiczną (prace Janiny Koblewskiej i Adama Kulika), jak i wynikające z zainteresowania teoretyków i praktyków wychowania estetycznego (Irena Wojnar i Henryk Depta)²⁹.

Film wpływa na sferę emocjonalną człowieka i dzięki temu może przyczynić się do intensyfikacji i pogłębiania procesów poznawczych, a także do rozwoju uczuć. Wprowadzając młodego odbiorcę w świat sztuki filmowej, pogłębiając jego wiedzę mamy szansę wychować człowieka dążącego do kontaktu z wartościowymi dziełami filmowymi i umiejącego czerpać satysfakcję z obcowania z nimi³⁰.

Należy podkreślić, iż obecnie wzrasta waloryzowanie filmów jako istotnego doświadczenia w toku indywidualnego rozwoju człowieka, szczególnie jeśli zostaje wsparte możliwością rozmowy/dyskusji wokół problemów poruszanych przez film, jak pisze Justyna Ratajewska. Bogusław Skowronek akcentuje „gotowość widza do «współpracy» z filmem, czyli do aktywnego uczestnictwa – »inwestowania« swych myśli i afektów w przedstawianą narrację”³¹. Aktualne realizacje tej opcji edukacji filmowej wspierane są przez szereg programów o różnych profilach, wciąż jednak badania dotyczące faktycznych związków psychologii i filmu pozostają dla polskich naukowców w sferze postulatów. Obserwujemy także zainteresowanie kinoterapią³², czy nawet modę na stosowanie tej terminologii (obok określenia „filmoterapia”), jak się wydaje nie zawsze uprawnioną i nadużywaną także w celach marketingowych. Niewątpliwie ta rozwijająca się obecnie dziedzina wymaga teoretycznego doprecyzowania: czy wspólna dyskusja po obejrzanym filmie prowadzona przez psychologa jest już wystarczającym warunkiem, aby określać ją mianem kinoterapii? Czy raczej termin ten powinien być zarezerwowany do bezpośredniej współpracy terapeuty i pacjenta, jako element wspomagający metodę stosowanej terapii psychologicznej? Film zapisywany na receptę wydaje się narzędziem uatrakcyjnienia terapii, ale czy w tym kontekście nie powinny się pojawić także badania empiryczne z wyraźnie określoną metodologią?

²⁹ Por. Ewelina Nurczyńska-Fidelska, *Edukacja filmowa...*, s. 94.

³⁰ Justyna Ratajewska, *Edukacja filmowa na tle edukacji kulturalnej*, <https://prezi.com/d2t57u04qrly/edukacja-filmowa/> (dostęp: 1 kwietnia 2016).

³¹ Bogusław Skowronek, *Konceptualizacje filmu i jego oglądania w języku młodzieży*, Kraków 2007, s. 183.

³² Fundacja „Generator” od 2009 roku organizuje warsztaty psychologiczne z wykorzystaniem filmu. Dyskusje w interdyscyplinarnym gronie pozwalają na łączenie refleksji kulturoznawczej, filmoznawczej z podejściem psychologicznym. Wśród zrealizowanych przedsięwzięć są między innymi cykle: „Na szczęście film”, „Inność”, „Związki” i „Wzmacniający pakiet zimowy”.

Istotnym elementem, który może kształcić umiejętność pracy w grupie, jest także realizacja filmu przez młodzież – liczne warsztaty umożliwiają ukierunkowanie spontanicznej działalności uczniów. W tym kontekście ważny jest rozwój ekspresji artystycznej poprzez warsztaty realizatorskie, co współbrzmi z definicją edukacji filmowej promowaną i rozwijaną przez PISF w latach 2005–2015, zarówno poprzez finansowanie filmowych debiutów, jak i programów edukacyjnych dla szkół (na przykład FilMOTEKA Szkolna – Akademia, Spółdzielnia Młodych Twórców). Warto na marginesie wspomnieć o nielicznych, ale, jak sądzę, ważnych pomysłach wykorzystujących warsztaty *filmmaking* jako arteterapię – na przykład w ramach terapeutycznego wsparcia dzieci chorych onkologicznie i ich rodziców³³.

Przyczyny systemowe (stworzenie spójnego i nowoczesnego systemu edukacji filmowej)

Jak wskazywał w swojej definicji Marek Hendrykowski, edukacja filmowa zakłada proces kształcenia prowadzony na bazie systemu oświaty i instytucji kulturalnych. Rozumiana w perspektywie systemowej edukacja filmowa w Polsce zakłada współpracę trzech ministerstw: (a) Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN) – w zakresie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół; (b) Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW) – w odniesieniu do szkolnictwa wyższego związanego z kształceniem filmoznawczym, telewizyjnym, medialnym, kulturoznawczym, a także wspierania prac naukowo-badawczych nad filmem, mediami i kulturą audiowizualną; (c) Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego (MKiDN) – w zakresie szkół i uczelni artystycznych oraz wspierania prac badawczych nad filmem i mediami w ramach tradycji i rozwoju polskiej humanistyki.

Edukację filmową w szkolnictwie możemy rozważać w dwóch aspektach: organizując i rozwijając proces kształcenia poprzez film (co pozostaje głównie domeną włączenia edukacji filmowej do programów szkolnych MEN), ale także o filmie i dla filmu. Ten rodzaj kształcenia zakłada, iż w centrum znajduje się wiedza filmoznawcza, która zorientowana jest nie tylko na edukację widzów – odbiorców filmów i kultury audiowizualnej, ale także przyszłych i obecnych filmoznawców (krytyków filmowych, edukatorów). Takie ukierunkowanie charakterystyczne jest dla szkolnictwa wyższego, proponującego filmoznawstwo w różnych ośrodkach

³³ Warsztaty „I ty możesz zostać reżyserem” prowadzone podczas turnusów rehabilitacyjnych przez Fundację dla Dzieci z Chorobami Nowotworowymi Krwinka.

akademickich w Polsce. Co ważne, do tej pory studia filmoznawcze najczęściej oddzielone były od praktyki realizacyjnej. Warto jednak zwrócić uwagę, iż ta tendencja stopniowo się zmienia. Na poziomach studiów licencjackich duży nacisk kładziony jest na umiejętności i praktyczne zastosowanie wiedzy filmoznawczej, co skutkuje ewolucją programów w kierunku otwierania na różne formy praktyki (nie tylko promocji filmu, krytyki filmowej, scenariopisarstwa, ale także edukacji filmowej). Biorąc pod uwagę, iż absolwentów o specjalnościach filmoznawczych kształci się w Polsce od przełomu lat 60 i 70. (Uniwersytet Łódzki od 1959 r., Uniwersytet Jagielloński od 1973, Uniwersytet Śląski od 1975), a szkół o profilach filmoznawczych i medialnych wciąż przybywa z pewnością widoczny jest postęp, ale jednocześnie należy podkreślić brak systemowej spójności: rzadko kiedy ukończenie filmoznawczego kierunku bądź specjalności związane jest z możliwością odbycia kursu pedagogicznego, który pozwalałby na podjęcie pracy w szkole.

Wątkiem systemowym, który wciąż domaga się dopracowania jest także włączenie do programów nauczania na studiach polonistycznych przedmiotów z zakresu edukacji filmowej. Idea zdobywania wiedzy filmoznawczej wydaje się być przede wszystkim promowana w kontekście doskonalenia warsztatu nauczycielskiego, nie zaś jego zdobywania podczas kształcenia uniwersyteckiego.

Artystyczna edukacja filmowa w Polsce rozwijana jest nie tylko przez szkoły publiczne, ale także niepubliczne, które znacznie poszerzyły dotychczasową ofertę w tym zakresie. Jest ona zróżnicowana pod względem profilu, trybów nauczania, długości kursów i ich organizacji; często to właśnie studenci bądź absolwenci tych kierunków prowadzą warsztaty z realizacji filmowej.

Oczywiście cele edukacji filmowej nie mogą być realizowane bez instytucji do tego powołanych. Okres 2005–2015 przyniósł duży rozwój edukacji filmowej w Polsce, ze względu na trzy czynniki, które znacząco wpłynęły na tę tendencję: powstanie nowych instytucji związanych z edukacją filmową, reorganizacja już istniejących oraz powołanie Koalicji dla Edukacji Filmowej. Niewątpliwie powstanie w 2005 roku Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej (podlegającego bezpośrednio MKiDN), stanowiło ogromny przełom i było szansą na uspołnienie polskiego systemu edukacji filmowej. Podczas dziesięciu lat funkcjonowania PISF ustawowe działania, obejmujące także edukację filmową, były wykonywane z dużym rozmachem w ramach programów własnych oraz dzięki wsparciu innych instytucji (programy operacyjne związane z promocją filmu i edukacją). Pierwszy ogólnopolski program edukacji filmowej – Filtoteka Szkolna – powstał jako flagowy i inauguracyjny projekt PISF (przygotowania i prace nad nim rozpoczęły się praktycznie od powstania tej instytucji)

pod bezpośrednim patronatem Ministra MKiDN Bogdana Zdrojewskiego, który nadał mu charakter strategiczny. W 2009 roku zakończył się pierwszy etap – PISF przekazał nieodpłatnie wszystkim szkołom ponadpodstawowym (15 tys. egz.) Filmotekę Szkolną – zestaw 26 płyt DVD. Należy podkreślić przełomową rolę tego programu z kilku powodów: ze względu na jego zasięg, zadania organizacyjne oraz integrację różnych środowisk zainteresowanych rozwojem edukacji filmowej. Rada Programowa łączyła bowiem liczne instytucje i osoby³⁴, podobnie jak prace zespołu redakcyjnego kierowanego przez Ewelinę Nurczyńską-Fidelską. W założeniach twórców program „w pierwszym etapie objął filmy polskie”³⁵ i niewątpliwie był zwieńczeniem postulatów, które pojawiały się w Polsce od niemal stu lat, bowiem dostęp do filmów był jednym z podstawowych problemów zorganizowanej, systemowej edukacji. Wspieranie poprzez dodatkowe akcje tego programu służyło rozpropagowaniu idei edukacji i ułatwiało nauczycielom pracę z filmami podczas zajęć lekcyjnych, jednocześnie kładąc duży nacisk na szkolenie nauczycieli przez sieć edukatorów i kursy (organizowane także *online*). W roku 2014 rozszerzenie zakresu filmów dostępnych wraz z opracowaniami dla nauczycieli odbywało się przy patronacie zarówno MKiDN, jak i MEN, co budowało nadzieję na dalszą współpracę.

Kształtując strategię rozwoju edukacji filmowej sięgnięto nie tylko do polskiej tradycji, ale też poszukiwano inspiracji w instytucjach europejskich (odwołania do koncepcji promowanej przez Brytyjski Instytut Filmowy, o którym wspomniałam na wstępie artykułu). Inne instytucje, które przed tym okresem zajmowały się edukacją, próbowały przekształcić swoje struktury i korzystając z nowych technologii rozszerzyć zakres swojego działania (na przykład Centralny Gabinet Edukacji Filmowej poprzez portal EdukacjaFilmowa.pl). Wobec lawinowo pojawiających się nowych instytucji, programów i stron internetowych, należało zadbać o ich koordynację, stąd w 2011 roku PISF powołał Koalicję dla Edukacji Filmowej – porozumienie instytucji, organizacji pozarządowych i szkół wyższych działających w obszarze edukacji kulturalnej i kształcenia pedagogicznego. Koalicja od początku była projektem otwartym. Do pierwszych

³⁴ W Radzie Programowej uczestniczyli: MKiDN – B. Słomczewska, MEN – M. Piaśnicka-Dzbeńska, Telewizja SA – W. Zwinogrodzka, Filmoteka Narodowa – A. Kawecki, PWSFTviT w Łodzi – prof. T. Szczepański, Uniwersytet Warszawski – dr M. Samoraj, Uniwersytet Łódzki – prof. R. Kluszczyński, dr K. Klejsa, Uniwersytet Jagielloński – prof. T. Lubelski, Akademia Teatralna w Warszawie – prof. A. Werner, konsultant programowy – J. Sosnowski.

³⁵ Broszura wprowadzająca do pakietu filmów, red. Paulina Kwiatkowska, Warszawa 2009, s. 5.

ośmiu organizacji działających na rzecz edukacji filmowej³⁶ szybko zaczęły dołączać następne. Niewątpliwie edukacja filmowa rozumiana jako proces i „system czynności”, jak wskazywała na to w cytowanej definicji Nurczyńska-Fidelska, zakłada realizację nie tylko celów dziś istotnych, ale także powinien wiązać się z planowaniem strategii dotyczących przyszłości, dbałością o zapewnienie dalszego rozwoju.

Czy zatem system edukacji filmowej w Polsce jest stabilny? Obserwowane w połowie 2016 roku zmiany mogą budzić pewne niepokoje. MEN deklaruje reorganizację programów szkolnych i wprowadzenie nowych podstaw programowych, ale konsultacje dotyczące miejsca edukacji filmowej nie są prowadzone. PISF, dotychczasowy lider w kształtowaniu edukacji, po zmianie na stanowisku dyrektora będzie zajmował się promocją i upowszechnianiem kultury filmowej, ale jego strategicznym celem przestaje być edukacja filmowa (jak widać, zakres definicji może być zmienny i podlegać aktualnym wpływom polityki audiowizualnej). FilMOTEKA Szkolna (podobnie jak Akademia Polskiego Filmu) przejdzie pod kuratelę FilMOTEKI Narodowej. Czy rozszerzenie tego programu o ofertę związaną z kinematografią europejską zostało całkowicie zarzucone? Można odnieść wrażenie, iż misja i cele edukacji filmowej będą teraz realizowane jedynie przez Koalicję dla Edukacji Filmowej – bo do tej platformy internetowej przekierowuje strona PISF z zakładką „edukacja”. Czy jest realna szansa na, niewątpliwie konieczną, koordynację działań tak różnorodnych instytucji i proponowanych programów? Czy oprócz wspólnej platformy, gdzie znajdziemy ogólne informacje o poszczególnych podmiotach zajmujących się tą dziedziną, będzie miejsce na realną współpracę? Wspólne cele umieszczone na stronie przypominają te dawne, promowane przez PISF, ale nie podlegając bezpośrednio tej instytucji, tracą także względnie stabilne źródło finansowania. Czy można zatem mówić w Polsce o nowoczesnej strategii edukacji filmowej, czy raczej destabilizacji dotychczasowego systemu? Póki co, pytania te pozostają bez odpowiedzi.

Podsumowanie

W artykule przedstawione zostały pokrótce najważniejsze historycznie ukształtowane i obecnie istniejące przyczyny, zakładane cele i osiągnięcia edukacji filmowej w Polsce. Chociaż ostatecznie w polskich szkołach obowiązuje model rozproszony edukacji filmowej, wspierany jest on

³⁶ Były to: PISF, Centralny Gabinet Edukacji Filmowej, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Stowarzyszenie Nowe Horyzonty, Warszawska Szkoła Filmowa, Fundacja Generator, Szkoła Wajdy oraz Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.

przez szereg programów, które promują i rozwijają wiedzę filmoznawczą, zarówno podczas zajęć lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych. Trudno wyrokować, jak wyglądałaby edukacja filmowa w Polsce, gdyby stała się w większym zakresie obowiązkiem narzuconym „odgórnie”. Jedno jest ważne: wówczas, gdy nie była narzuconym restrykcyjnie egzekwowanym wymogiem, stawiała się bardziej zamiłowaniem i autentyczną potrzebą wielu nauczycieli. I właśnie ta swoista praca u podstaw, ten „oddolny”, często społeczny ruch samych nauczycieli „z misją” warty jest odnotowania, ponieważ to dzięki niemu widoczne jest dążenie, aby kształcić nie tylko poprzez film, ale także o filmie i dla filmu.

W mojej ocenie mijająca dekada (2005–2015) odznaczała się bardzo dużym wzrostem zainteresowania edukacją filmową i sprzyjającą polityką audiowizualną państwa. Sieć instytucji i programów przyczyniła się do rozpropagowania jej zadań i korzyści, z niej płynących. Warto jednak zwrócić uwagę, że europejskie instytucje zajmujące się edukacją filmową dziś nie ograniczają jej oddziaływania do dzieci, młodzieży i edukatorów filmowych (jak głoszą cele Koalicji dla Edukacji Filmowej), wskazują też na potrzebę kształcenia filmoznawczego dedykowanego rodzicom, seniorom, adresowaną nie tylko do dzieci w wieku szkolnym, ale także przed-szkolnym. Trudno dziś nie skonstatować, iż celem edukacji filmowej w Polsce powinno być stworzenie stabilnego systemu (w tym stabilnych instytucji), który będzie promował i realizował nowoczesną, długofalową strategię opartą na tradycji, ale także dalszy, dostosowany do zmieniających się potrzeb, rozwój.

Dokształcanie i doskonalenie nauczycieli w zakresie edukacji filmowej w Polsce (okres 2010–2015)

W artykule postaram się prześledzić, jak funkcjonuje system dokształcania i doskonalenia nauczycieli w zakresie edukacji filmowej w Polsce oraz jak może przebiegać proces samokształcenia w tej dziedzinie. Opiszę najbardziej znane formy doskonalenia w zakresie edukacji filmowej, kierując się przede wszystkim ich cyklicznością i zasięgiem ogólnopolskim. W zakończeniu sformułuję wnioski i przedstawię perspektywy działań związanych z doskonaleniem nauczycieli w zakresie edukacji filmowej.

Przedstawione rozważania oparte są na moich doświadczeniach zawodowych w przedmiocie edukacji filmowej. Od siedmiu lat jako edukator i trener edukacji filmowej współpracuję z instytucjami i organizacjami pozarządowymi, które zajmują się edukacją filmową. Dodatkowo czternaście lat pracy nauczycielki języka polskiego i wiedzy o kulturze pozwoliło mi poznać i przeanalizować różne formy doskonalenia proponowane nauczycielom.

Edukacja filmowa w podstawie programowej kształcenia ogólnego

Edukacja filmowa jest od kilkudziesięciu lat nieodłącznym elementem szeroko pojętej edukacji humanistycznej. Dzięki wypracowanym metodom badawczym i bazie dydaktycznej, opuszczający mury uniwersytetów absolwenci, przyszli nauczyciele, mają możliwość realizowania elementów edukacji audiowizualnej w polskich szkołach.

Metodyka edukacji filmowej rozwija się od wielu lat (na początku szczególnie wiele zawdzięczając Bolesławowi Lewickiemu¹), z dużym przyspieszeniem w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku, którego efektem były prace badawcze: Henryka Depty, Janusza

¹ Bolesław W. Lewicki, *Teoretyczne podstawy i założenia wiedzy o filmie w szkole*, [w:] *Edukacja filmowa w szkole podstawowej i średniej*, red. Janina Koblewska, Maria Butkiewicz, Warszawa 1985, s. 11–36.

Plisieckiego, Janiny Koblewskiej, Anny Marzec, Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej i wielu innych pracowników naukowych polskich uniwersytetów. W latach dziewięćdziesiątych również ciekawe propozycje dydaktyczne pojawiły się na Uniwersytecie Jagiellońskim (Witold Bobiński, *Ideę do kina, czyli co każdy kinoman wiedzieć powinien*, Kraków 1994) i Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu (Marek Hendrykowski, *Poloniści o filmie*, pod red. Marka Hendrykowskiego, Poznań 1996).

W latach 1986–1990 w Łodzi przeprowadzono badania w ramach zadania „Film w systemie szkolnym”, które były częścią tzw. problemu węzłowego „Polska kultura narodowa, jej tendencje rozwojowe i percepcja”. Na czele zespołu badawczego stanęła wówczas Ewelina Nurczyńska-Fidelska, która w opracowaniu *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*² określiła ogólną koncepcję edukacji filmowej w szkole, jej konteksty i metodyczne aspekty nauczania o filmie. W książce *Film w szkolnej edukacji humanistycznej*³ edukacja filmowa została zdefiniowana jako „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”⁴. Istotną rolę w powyższym procesie odgrywa nauczyciel, który powinien posiadać określoną wiedzę, doświadczenia i umiejętności. Opracowana wcześniej przez Henryka Deptę koncepcja „nauczania przez film i nauczania do filmu” została rozszerzona przez Ewelinę Nurczyńską-Fidelską o następujące cele edukacji filmowej:

1. Kształcenie umiejętności pogłębionego odbioru i wartościowania tekstów (dzieł) filmowych pod względem ideowym, etycznym i estetycznym.
2. Kształcenie świadomości reguł kodu, za pomocą którego komunikat audiowizualny dociera do odbiorcy.
3. Kształcenie świadomości miejsca i funkcji filmu w kulturze współczesnej w kontekście sztuk innych, zwłaszcza literackiej, oraz innych środków masowego komunikowania.
4. Kształcenie postaw selektywnych i wartościujących⁵.

Nurt wiedzy o filmie stał się jedną ze składowych nauczania języka polskiego i zawierał treści dotyczące nie tylko sztuki filmowej, ale również zagadnień związanych z telewizją i środkami masowego przekazu.

² Ewelina Nurczyńska-Fidelska, *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*, Łódź 1989.

³ Ewelina Nurczyńska-Fidelska, Barbara Parniewska, Ewa Popiel-Popiołek, Halina Ulińska, *Film w szkolnej edukacji humanistycznej*, Warszawa 1993.

⁴ *Ibidem*, s. 13.

⁵ *Ibidem*, s. 16.

Zrezygnowano jednak z wiedzy historycznofilmowej, kładąc szczególny nacisk na umiejętności interpretacji i znajomości języka filmu⁶.

Wypracowane wówczas metody pracy z filmem koncentrowały się na ludycznej, wychowawczej i edukacyjnej roli filmu, zwracając również uwagę na dialog filmu z innymi dziedzinami sztuk, a także z literaturą⁷.

Aktualnie obowiązująca podstawa programowa z 2008 roku ze zmianami dotyczącymi szkół podstawowych z 2014 roku⁸ wprowadza konkretne treści dotyczące edukacji filmowej. Odwołam się tutaj przede wszystkim do języka polskiego, któremu przypada duża rola w przygotowaniu do odbioru dzieła filmowego. Konkretne treści i umiejętności dotyczące edukacji filmowej rozwijane są stopniowo, zaczynając od II etapu kształcenia (klasy IV–VI szkoły podstawowej), przez etap III (gimnazjum), na IV etapie kończąc (szkoła ponadgimnazjalna). Uczeń szkoły podstawowej na lekcjach języka polskiego poznaje cechy charakterystyczne przekazów audiowizualnych i ich tworzywa, ogląda filmy, przedstawienia teatralne i wybrane programy telewizyjne. Na poziomie gimnazjum młodzież kształci umiejętności analizy i interpretacji dzieła filmowego, wpisując je w odpowiednie konteksty, znajduje nawiązania do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych oraz wskazuje przykłady mieszania gatunków. W szkole ponadgimnazjalnej, w której uczniowie znają już specyfikę poszczególnych dziedzin sztuki i mediów oraz potrafią analizować i interpretować teksty kultury, podstawa programowa z języka polskiego wyszczególnia znajomość wybranych filmów cenionych polskich reżyserów, takich jak na przykład Krzysztof Kieślowski, Andrzej Munk, Andrzej Wajda, Krzysztof Zanussi (poziom podstawowy) i reprezentujących kinematografie światowe, takich jak na przykład Ingmar Bergman, Charles Chaplin, Federico Fellini, Akira Kurosawa, Andriej Tarkowski, Orson Welles (poziom rozszerzony)⁹.

Film jest narzędziem, który uatrakcyjni pracę i będzie wartościową pomocą dydaktyczną na lekcjach historii, wiedzy o społeczeństwie, etyki i wychowania do życia w rodzinie. Nawet jeśli nie znajdziemy w podstawie programowej zapisów wprost dotyczących edukacji filmowej, to pamiętajmy, że znalezienie filmów odnoszących się do zagadnień danego przedmiotu nie stanowi dużego problemu. Film na tych zajęciach będzie zatem kontekstem do omawiania tematów związanych z poszczególnymi

⁶ Program szkoły podstawowej. *Język polski (klasy IV–VIII)*, 1985, i *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Język polski*, Warszawa 1985.

⁷ Janusz Plisiecki, *Metodyka pracy z filmem wśród dzieci i młodzieży*, Warszawa 1993.

⁸ Źródło: <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/> (dostęp: 20 maja 2016).

⁹ Anna Równy, *Jak rozwija się edukacja filmowa w Polsce*, dostępny przez: http://www.sfp.org.pl/baza_wiedzy,297,18539,1,1,Jak-rozwija-sie-edukacja-filmowa-w-Polsce-Raport.html (dostęp: 31 marca 2015).

dziedzinami nauki, różnymi tematami i zagadnieniami. Inaczej sytuacja będzie wyglądać na lekcjach plastyki, sztuki i wiedzy o kulturze, gdzie film może stać się podmiotem rozważań, można poświęcić mu całą lekcję, doskonaląc umiejętności analizy i interpretacji dzieła filmowego.

Jak słusznie zauważa Danuta Górecka: „obowiązująca podstawa programowa wyznacza edukacji filmowej konkretne miejsce i stwarza przestrzeń do jej aktywnego praktykowania, a zapisy znajdujące się w treściach nauczania – uczenia się wielu przedmiotów zobowiązują nauczycieli do wykorzystywania w toku kształcenia różnorodnych materiałów filmowych”¹⁰.

Dokształcanie i doskonalenie zawodowe w zakresie edukacji filmowej

Zmieniający się świat, rozwój nauk i nowoczesnych technologii wymuszają ciągły rozwój człowieka, a także wpływają na motywacje doskonalenia zawodowego. Sytuacja dotyczy również nauczycieli, którzy współodpowiedzialni są za wprowadzanie dzieci i młodzieży w świat wiedzy, kształtowanie umiejętności funkcjonowania we współczesnym świecie oraz korzystanie z dóbr kultury, technologii i dorobku poprzednich epok. Nauczyciel XXI wieku to mentor i przewodnik, zaznajamiający uczniów z rzeczywistością społeczną i technologiczną.

Zbyt rzadko aktualizowane programy akademickie i nauczycielska rutyna powodują, że bez zorganizowanych form doskonalenia oraz samokształcenia nauczyciel nie jest w stanie odpowiadać na oczekiwania uczniów i wymogi, jakie stawia przed nim system edukacji. Stąd rozpoznawana przez samych nauczycieli konieczność zdobywania dodatkowej wiedzy z zakresu edukacji filmowej.

Dokształcanie to działania związane z uzupełnianiem posiadanego wykształcenia. Według Elżbiety Sałaty, dokształcanie „często realizowane jest równoległe z pracą zawodową w celu zdobycia kwalifikacji niezbędnych do wykonywania zawodu”¹¹. Pojęciem pokrewnym jest doskonalenie zawodowe, które Jolanta Szempruch definiuje jako „podnoszenie

¹⁰ Danuta Górecka, *Film jako narzędzie realizacji wymagań podstawy programowej kształcenia ogólnego*, [w:] *Edukacja filmowa na zajęciach szkolnych i pozaszkolnych. Poradnik dla dyrektorów placówek oświatowych, wychowawców, edukatorów filmowych*, red. Danuta Górecka, Dorota Gołębiowska, Warszawa 2014, s. 3.

¹¹ Elżbieta Sałata, *Motywy dokształcania i doskonalenia oraz samokształcenia nauczycieli*, [w:] *Współczesne problemy pedagogii i edukacji*, red. Elżbieta Sałata, Stanisław Ośko, Radom 2007, s. 208.

kwalfikacji pracowniczych niezbędnych do spełniania zadań zawodowych w sytuacji zwiększenia wymagań związanych z rozwojem, wzbogaceniem zadań zawodowych i modernizacją warunków pracy”¹². Autorka podkreśla, że jest to kontynuacja kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz uczestnictwo w procesie kształcenia ustawicznego.

Istotną rolę w doskonaleniu kompetencji i wiedzy nauczycieli ma także proces samokształcenia. Wincenty Okoń w *Nowym słowniku pedagogicznym* definiuje samokształcenie jako „osiąganie wykształcenia przez działalność, której cele, treści i warunki ustala sam podmiot”¹³. Samokształcenie jest procesem wynikającym z samoświadomości nauczyciela i potrzeby rozwoju warsztatu pracy. Potrzebna jest tu także działalność badawcza nauczyciela, sprowadzająca się również do działań związanych ze świadomym, zorganizowanym formalnie lub nieformalnie doskonaleniem warsztatu pracy. W przypadku edukacji filmowej, która nie jest przedmiotem akademickim dla studiujących przyszłych nauczycieli, proces samokształcenia wydaje się niezwykle istotny.

Rodzajem form doskonalenia są WDN-y, czyli wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli i doradztwo metodyczne, które w Polsce organizowane jest w publicznych i niepublicznych ośrodkach doskonalenia nauczycieli. Pierwsze z nich odbywają się w szkołach między członkami rady pedagogicznej, akcentując tym samym wyższość zespołowego uczenia się nad indywidualnym. Doradcy metodyczni i nauczyciele konsultanci prowadzą warsztaty, zajęcia otwarte, indywidualne konsultacje i inne formy doskonalenia, które przyczyniają się do bezpośredniego wspomagania prac dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli.

Od 2004 roku znaczącą rolę w procesie dokształcania i doskonalenia nauczycieli w Polsce odgrywa Europejski Fundusz Społeczny, który gwarantuje nauczycielom bezpłatne formy rozwoju zawodowego. Jak dowodzą liczne badania, wpływa to bezpośrednio na zwiększenie kompetencji kluczowych nauczycieli, a tym samym przekłada się na podniesienie jakości kształcenia w naszym kraju¹⁴. Nauczyciele, korzystając z funduszy unijnych, mają możliwość rozwoju warsztatu pracy, inspirując się często doświadczeniami ich kolegów z innych krajów europejskich.

Prym w doskonaleniu zawodowym nauczycieli w zakresie edukacji filmowej wiezie Polski Instytut Sztuki Filmowej, który w 2009 roku wyposażył szkoły gimnazjalne i ponadgimnazjalne w pakiet 120 filmów

¹² Joanna Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013, s. 161–162.

¹³ Wincenty Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 362.

¹⁴ Michał Olszewski, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego*, [w:] *Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, red. Elżbieta Sałata, Radom 2009, s. 225–229.

o nazwie Filmoteka Szkolna, reprezentujących dzieła polskiej kinematografii, zawierający również obudowę metodyczną (scenariusze lekcji, komentarze filmoznawców i twórców filmowych). Na stronie internetowej www.filmotekaszkolna.pl oprócz wyżej wymienionych materiałów w roku 2013 roku zostały zamieszczone filmy do oglądania *online* dla nauczycieli i uczniów. Do filmów z I pakietu dodano tytuły, tworzące tzw. pakiet II, rozszerzając listę i wzbogacając ją również o filmy polskie powstałe w XXI wieku. Wśród filmów znajdują się fabuły, dokumenty i animacje¹⁵.

Projekt Filmoteka Szkolna został rozbudowany o trzymiesięczne kursy *online* dla nauczycieli i uczniów Filmoteka Szkolna. Akcja! i internetowy kurs polskiej kinematografii połączony z zajęciami warsztatowymi Filmoteka Szkolna. Akademia, organizowany i koordynowany przez Warszawską Szkołę Filmową. W celu umożliwienia szkołom organizacji warsztatów i konferencji związanych z edukacją filmową Centrum Edukacji Obywatelskiej i Polski Instytut Sztuki Filmowej przeszkoliły 15 trenerów z całej Polski¹⁶ którzy w ramach oferty szkoleniowej CEO¹⁷ prowadzą spotkania z doradcami i konsultantami metodycznymi oraz nauczycielami. Współpraca obu instytucji zaowocowała również stworzeniem sieci regionalnych Liderów Filmoteki Szkolnej, których zadaniem jest kontakt ze szkołami w regionie, pomoc nauczycielom w realizacji założeń edukacji filmowej, organizowanie spotkań (warsztaty, konferencje), promujących projekt Filmoteka Szkolna. W marcu 2014 r. w Liceum Ogólnokształcącym im. I Dywizji Kościuszkowskiej w Piasecznie otwarto pierwszą Pracownię Filmoteki Szkolnej, a w ciągu roku i w następnym w szkołach publicznych na terenie Polski powstało kolejnych 16, po jednej w każdym województwie, a dwie na Lubelszczyźnie (Krasnystaw i Janów Lubelski). Pracownie mają na celu stworzenie możliwości oglądania filmów z pakietu Filmoteki Szkolnej w doskonałej jakości zbliżonej do kinowej, stać się miejscem zajęć nie tylko dla uczniów, ale również nauczycieli z różnych okolicznych szkół. W lutym 2016 roku PISF, w ramach rozwoju projektu Filmoteka Szkolna, powołał do współpracy grupę filmoznawców, którzy mają wspierać pracę Liderów Filmoteki Szkolnej swoją wiedzą na temat teorii i historii kina. Pomoże to Liderom stworzyć i udoskonalić sieć współpracujących z nimi nauczycieli, którzy staną się lokalnymi ekspertami w dziedzinie

¹⁵ Pod adresem: <http://www.ceo.org.pl/pl/filmotekaszkolna/news/publikacja-filmoteka-szkolna-materialy-edukacyjne> dostępne są publikacje „Filmoteka Szkolna. Materiały edukacyjne” (cz. I i II) wydane przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, partnera wykonawczego.

¹⁶ <http://www.ceo.org.pl/pl/filmotekaszkolna/news/prowadzacy> (dostęp: 12 maja 2016).

¹⁷ <http://www.ceo.org.pl/pl/filmotekaszkolna/news/poznaj-nasze-szkolenia> (dostęp: 12 maja 2016).

edukacji filmowej w szkole. Idea sieciowania ma bezpośrednie przełożenie na poszerzenie grupy odbiorców projektu, a także przyczynia się do jego dalszego rozwoju, odpowiadając tym samym na bieżąco na potrzeby nauczycieli i ich uczniów.

Drugim ważnym ogólnopolskim programem edukacji filmowej w Polsce są Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej. Od ponad 10 lat Stowarzyszenie Nowe Horyzonty organizuje przy festiwalu T-Mobile Nowe Horyzonty we Wrocławiu warsztaty praktyczne dla nauczycieli – Letnia Akademia Nowe Horyzonty, w czasie których słuchacze mogą poznać tajniki warsztatu filmowca, samodzielnie realizując film: fabularny, dokumentalny lub animowany. W ostatnich latach dodano również warsztaty z pracy z aktorem i montaż *found footage*. Zajęcia warsztatowe wsparte są wykładami z udziałem filmoznawców na temat najnowszych zjawisk w kinematografii i spotkaniami z ludźmi kina.

NHEF realizuje również między innymi projekt *Wychowanie w kinie* – cykl warsztatów dla nauczycieli wszystkich poziomów nauczania: przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. W programie znajdują się filmowe spotkania psychologiczno-wychowawcze odbywające się raz w miesiącu, poświęcone możliwościom, jakie daje film w pracy nad konkretnymi zagadnieniami wychowawczymi z klasą lub z dzieckiem. Na spotkania składają się projekcje, wykłady zaproszonych ekspertów oraz dyskusje i warsztaty w grupach. Projekt realizowany jest od listopada do kwietnia każdego roku szkolnego.

Akademia Nowe Horyzonty to zaawansowany kurs praktyki filmowej, który Stowarzyszenie realizuje już od 4 lat. W poprzednich edycjach projekt kierowany był do nauczycieli z całej Polski. Od roku szkolnego 2015/2016 zaproszono do udziału w akademii także edukatorów i animatorów kultury, uczniów i studentów oraz wszystkie inne osoby, które realizują projekty edukacyjne, społeczne i artystyczne. Dało to nauczycielom możliwość integracji ze środowiskiem pozaszkolnym, doskonalenia swoich kompetencji społecznych i okazję do nawiązania współpracy z pracownikami instytucji kultury. Program Akademii nastawiony jest na zdobycie praktycznych umiejętności związanych z tworzeniem filmu, na każdym etapie jego realizacji – od scenariusza, poprzez reżyserię, pracę z aktorem i zdjęcia, aż do montażu. Wzbogacają go zajęcia z prawa autorskiego i licencji Creative Commons, korzystania z archiwaliów oraz wykorzystywania umiejętności filmowych w indywidualnej pracy uczestników kursu.

Ważną instytucją na mapie inicjatyw w interesującym mnie zakresie jest Centralny Gabinet Edukacji Filmowej w Łodzi, który przy wsparciu Filмотeki Narodowej i Stowarzyszenia „Venae Artis” zajmuje się redagowaniem strony internetowej Edukacja Filmowa, która oprócz scenariuszy

lekcji z filmem na wszystkie poziomy kształcenia, zawiera opisy i analizy filmów przydatnych do wykorzystania w szkole, artykuły dotyczące metodyki nauczania o filmie, przykłady dobrych praktyk. CGEF organizuje co roku Konferencje Filmoznawcze w Radziejowicach (wcześniej w Borkach nad Zalewem Sulejowskim), w trakcie których nauczyciele, edukatorzy i animatorzy kultury mają możliwość pogłębienia swojej wiedzy z zakresu filmoznawstwa i metodyki edukacji filmowej¹⁸.

Gabinet powstał z inicjatywy Bolesława Lewickiego i Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej w roku 1985. Kierująca nim Ewa Kanownik inicjuje współpracę z placówkami doskonalenia nauczycieli w Łodzi, PWSFTviT, ale także ze szkołami w Łodzi i w Polsce, oferując nie tylko warsztaty oraz seminaria stacjonarne, ale również liczne konkursy i turnieje, na przykład „Dwa srebrne ekrany” i „Filmowe pojedynki”. Rok 2015 zaowocował także w dwa ważne wydarzenia współkoordynowane przez Gabinet: premierę gry internetowej *Mój pierwszy film*, zrealizowanej przez Sławomira Kalwinka, i publikację na portalu Edukacja filmowa podręcznika do pracy z filmem z dziećmi w wieku 9–12 lat, autorstwa Jadwigi Mostowskiej *Elementarz młodego kinomana* (podręcznik udostępniony jest na wolnych licencjach). Wymienione pomoce dydaktyczne stanowią wartościowy materiał do samokształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Doskonalenie nauczycieli w zakresie edukacji filmowej przybrało również formę studiów podyplomowych o charakterze stacjonarnym. W lutym 2013 roku Warszawska Szkoła Filmowa, dzięki dofinansowaniu Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, uruchomiła dla nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych bezpłatne studia podyplomowe stART! Głównym celem było przygotowanie kadry pedagogicznej do aktywnego działania w zakresie edukacji filmowej jako integralnej części szkolnego kształcenia i wychowania młodych ludzi. Studia miały zapewnić nauczycielom profesjonalną wiedzę i praktyczne umiejętności związane z realizacją utworu filmowego i spektaklu teatralnego, a także stać się źródłem inspiracji niezbędnej do animowania wydarzeń kulturalnych oraz pobudzania młodych ludzi do działania. Wśród wykładowców znaleźli się między innymi Krzysztof Zanussi, Maciej Ślesicki i Andrzej Kołodyński. Studia zakończyły się w grudniu 2013 roku prezentacją projektów filmowych zrealizowanych przez nauczycieli wraz ze swoimi uczniami. Niestety, z powodu braku dofinansowania Warszawska Szkoła Filmowa nie uruchomiła jak dotąd kolejnych edycji.

Podyplomowe studia filmoznawcze, skierowane między innymi do nauczycieli, udało się w październiku 2015 roku uruchomić na Uniwersytecie

¹⁸ Ewa Ciszewska, *Jeszcze nie przełom. Łódzkie tradycje edukacji filmowej*, „Kino” 2016, nr 3, s. 54–55.

SWPS. Projekt *Nowe filmoznawstwo* łączy wiedzę teoretyczną z kształtowaniem umiejętności jej wykorzystania w praktyce. Obok przedmiotów teoretycznych i historycznych wykładanych przez specjalistów, w programie znajduje się wiele kursów o charakterze warsztatowym, prowadzonych przez twórców, krytyków, pracowników organizacji i instytucji związanych z działalnością kinową. Przymiotnik „nowe” w nazwie zobowiązuje ponadto do rozszerzenia programu studiów o konteksty funkcjonowania kina w obecnej przestrzeni społeczno-kulturowej, a także wykłady dotyczące kina najnowszego. Jak można przeczytać na stronie uczelni: „studia, zachowując standardy specjalistycznej filmoznawczej oferty, zawierają jednocześnie elementy interdyscyplinarności, ponieważ istotnym składnikiem wybranych kursów są konteksty antropologii, psychologii czy prawa”. Uniwersytet SWPS zapewnia, że absolwenci będą nie tylko przygotowani do umiejętnego czytania tekstów filmowych, ale również do praktycznych działań związanych z edukacją filmową. Studia są odpłatne. Planowane są kolejne edycje.

To oczywiście wybrane propozycje spośród wielu. Na uwagę zasługuje fakt, że współczesna edukacja filmowa koncentruje się również na samodzielnym tworzeniu filmów przez nauczycieli i uczniów. Niewątpliwie pozwala to na głębsze rozumienie języka filmu, uatrakcyjniamy proces dydaktyczny, a także wyzwala kreatywność i pobudza wyobraźnię. Szkolne produkcje filmowe okazują się niezwykle przydatne przy realizacji tzw. projektu szkolnego (na poziomie szkoły gimnazjalnej obowiązkowego). Opisane przeze mnie formy kształcenia są formami w większości bezpłatnymi, dostępnymi dla wszystkich nauczycieli. Przeważająca liczba szkoleń, warsztatów i konferencji odbywa się w Warszawie, inaczej jest z inicjatywami wynikających z działalności regionalnych Liderów Filtoteki Szkolnej, odpowiedzialnych za dystrybucję wiedzy na terenie wszystkich województw.

Samokształcenie nauczycieli w zakresie edukacji filmowej – zasoby internetowe

Wspomniałam wcześniej o ważnej roli Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej w doskonaleniu zawodowym nauczycieli. Dział Upowszechniania Kultury Filmowej i Promocji koordynuje wszelkie działania z zakresu edukacji filmowej formalnej i nieformalnej, w tym również sprawuje opiekę nad stroną internetową Filtoteka Szkolna. Na profilu Filtoteki na portalu społecznościowym Facebook publikowane są informacje dotyczące szkoleń, warsztatów, konferencji dla nauczycieli i uczniów. W 2015 roku PISF we współpracy z Uniwersytetem Warszawskim przygotował bezpłatne

kursy internetowe dla nauczycieli, doskonalące umiejętności z zakresu edukacji filmowej. Na platformie UW można po otworzeniu konta i zalogowaniu się wziąć udział w trzech kursach: „Film jako opowieść. Lektura tekstu filmowego”, „Metodyka nauczania o filmie” i „Kurs Reporterski Studia FilMOTEKI Szkolnej”. Pierwszy z nich koncentruje się na postrzeganiu filmu jako opowieści. Uczy, w jaki sposób oglądać filmy. Wprowadza pojęcia z zakresu języka i formy filmu i skupia się przede wszystkim na narracji filmowej. Z kolei kurs „Metodyka nauczania o filmie” skierowany jest do studentów specjalizacji nauczycielskich, nauczycieli oraz wszystkich osób zainteresowanych sztuką filmową oraz wykorzystaniem filmu w praktyce dydaktycznej. Podstawowym celem kursu jest rozwijanie umiejętności analizy i interpretacji filmów wraz z przekazaniem praktycznych umiejętności pracy z filmem w środowisku szkolnym. Użytkownicy zapoznają się z wybranymi teoriami filmu, poznają rodzaje filmowe, a także mają okazję bliżej przyjrzeć się kinematografii polskiej oraz światowej. Natomiast „Kurs Reporterski Studia FilMOTEKI Szkolnej” skierowany jest do młodzieży interesującej się dziennikarstwem, realizującej własne materiały filmowe (relacje z wydarzeń szkolnych, festiwali filmowych itd.), a także nauczycieli planujących rozpoczęcie takiej pracy ze swoimi uczniami oraz wszystkich zainteresowanych. Zawiera zatem treści z pogranicza edukacji medialnej i edukacji filmowej. Użytkownicy mogą dowiedzieć się, między innymi: jak wygląda praca redakcji newsowej, jak napisać dobry tekst, w jaki sposób poprawnie nagrać dźwięk i obraz oraz jak dobrze wypaść przed kamerą. Kolejne moduły kursu zostały opatrzone odpowiednimi przykładami graficznymi lub wideo, quizami oraz ćwiczeniami do samodzielnego wykonania.

Portal internetowy Edukacja Filmowa tworzony był w ramach programu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Wiele materiałów, które wzbogaciły jego zawartość, powstało w ramach kolejnego programu MKiDN „Edukacja kulturalna” w trakcie trwania zadania „Między nami autorami – www.edukacjafilmowa.pl”. Podczas projektu zatytułowanego *Filmowa mapa pokoleń*, prowadzonego w latach 2014–2015, zostały stworzone kolejne teksty i narzędzia edukacyjne. Należą do nich: pierwsza w kraju niekomercyjna gra komputerowa *Mój pierwszy film* i internetowa aplikacja „Filmowa mapa Polski”. Głównym celem strony jest dostarczenie wiedzy filmoznawczej i informacji na temat najnowszych tendencji edukacyjnych, a także integracja działań przedstawicieli różnych środowisk zaangażowanych w edukację filmową. Strona ma posłużyć także wymianie doświadczeń i potrzeb edukacyjnych. Na portalu znajdują się nowatorskie materiały do wykorzystania we wszelkich działaniach związanych z edukacją filmową, między innymi: analizy warsztatowe i wychowawcze, omówienia filmów (zawierają one: związki z podstawą

programową, tropy interpretacyjne, opis motywów odsyłających do innych tekstów kultury), scenariusze lekcji filmowych do wykorzystania na różnych przedmiotach nauczania. Zawierają wskazówki, jak od strony treściowej i formalnej wykorzystać film w działaniach edukacyjnych. Warto zwrócić uwagę na fakt, że opisany portal posiada bazę dydaktyczną dla nauczycieli wszystkich poziomów kształcenia, od nauczania wczesnoszkolnego do zajęć pozalekcyjnych z najstarszymi grupami uczniów.

Zagadnienia dotyczące edukacji filmowej realizowane są również w ramach ogólnopolskiej kampanii społecznej Legalna Kultura. W materiałach udostępnionych na stronie internetowej w zakładce *Strefa Nauczyciela* szczególną uwagę poświęca się pracy z legalnymi źródłami edukacyjnymi w Internecie i poszanowaniu praw autorskich. Nauczyciele znajdą tam między innymi pakiet scenariuszy lekcji poświęcony pracy z filmem *Sugar Man* i cykl lekcji poświęcony filmom Stanleya Kubricka. Wszystkie opublikowane scenariusze lekcji podzielone są na dwa etapy kształcenia: gimnazjum i szkołę ponadgimnazjalną. W 2015 roku Legalna Kultura zrealizowała projekt *Otwarte drzwi do kultury*, którego efektem są m.in. są materiały dydaktyczne dla nauczycieli do pracy z wybranymi filmami, udostępnione na wolnych licencjach¹⁹.

Wsparcie w zakresie edukacji filmowej daje nauczycielom także Narodowy Instytut Audiowizualny, który udostępnia online bibliotekę multimedialną NINATEKA <http://ninateka.pl>, zawierającą ponad 6 tys. filmów i audycji o kulturze, poszerzoną o 21 scenariuszy lekcji i zeszyty ćwiczeń – NINATEKA EDU. Materiały dydaktyczne zostały opracowane przez doświadczonych nauczycieli praktyków, są zgodne z obowiązującą podstawą programową i dostosowane do realiów szkolnych. NInA wspólnie z Nowymi Horyzontami stworzyła również internetowy pakiet lekcji filmowych Ekran 2.0 dostępny na stronach internetowych obu partnerów. To pakiet skierowany do nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Tworzą go scenariusze lekcji uzupełnione o multimedialne prezentacje i fragmenty filmów. Obejmuje on zagadnienia z zakresu struktury i narracji filmowej, języka filmowego, reklamy, zniekształceń rzeczywistości w filmie czy pojęcia audiowizualności. Tematy lekcji omawiają między innymi poszczególne gatunki filmowe, elementy składowe filmu (scenariusz, montaż, produkcję, kostiumy, muzykę), możliwości wykorzystania Internetu, tworzenie animacji, charakterystykę gier i teledysków. Program może stanowić uzupełnienie lekcji z języka polskiego, wiedzy o kulturze, wiedzy o społeczeństwie, godziny wychowawczej lub spotkań w ramach koła zainteresowań. Scenariusze lekcji zostały przygotowane

¹⁹ Źródło: <http://otwartedrzwidokultury.pl/index.php/strefa-edukacji/scenariusze-i-materialy/> (dostęp: 20 maja 2016).

przez nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, którzy są jednocześnie ekspertami w dziedzinie filmu oraz edukacji filmowej. Każdy scenariusz lekcji uzupełniony jest o multimedialną prezentację, a każde szczegółowo opisane zagadnienie wspierane jest fragmentem filmu. Scenariusze zawierają materiały dodatkowe: schematy, wykresy, zdjęcia, reprodukcje malarskie, informacje o filmach, do których się odwołują. Materiały zawarte w całym pakiecie odpowiadają podstawie programowej. Pakiet EKРАН 2.0 prezentuje blisko 30 scenariuszy lekcji filmowych, około 20 bloków tematycznych i ponad 120 fragmentów filmów. Instytut, który główne działania statutowe w zakresie działalności edukacyjnej koncentruje na edukacji medialnej, włącza w nie również film, traktując go jako tekst audiowizualny, którego umiejętność odpowiedniego odbioru i analizy przyczynia się do nabywania i doskonalenia kompetencji medialnych.

Wyzwania i perspektywy – podsumowanie

Edukacja filmowa wpisana jest w podstawę programową większości przedmiotów na wszystkich poziomach kształcenia. Jej założenia, stopniowo rozwijane na poszczególnych etapach edukacji dzieci i młodzieży, wiążą się nie tylko z przedmiotami szkolnymi zajmującymi się analizą i interpretacją dzieła filmowego (na przykład język polski, wiedza o kulturze), ale również innymi, gdzie film może stać się źródłem informacji o świecie, historii, innych państwach, narodach i kulturach. Film jako współczesny tekst kultury poprzez swój system znaków jest niezwykle popularny wśród uczniów, ponieważ odwołuje się do obrazu jako nośnika treści.

W 2015 roku film pojawił się wśród egzaminacyjnych zagadnień na część ustną matury z języka polskiego i traktowany jest jako tekst kultury na równi z literaturą i innymi dziedzinami sztuki. Jego ranga zatem rośnie, a potrzeba doskonalenia nauczycieli w zakresie teorii i historii kina jako dziedziny stale rozwijającej się, nie może być kwestionowana.

Od kilkunastu lat instytucje kultury, fundacje i stowarzyszenia realizują działania związane z doksztalaniem i doskonaleniem nauczycieli w zakresie edukacji filmowej. Wynika to nie tylko z zapisów podstawy programowej, ale chociażby 10-letniej działalności Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej, który nie tylko ma w swoim statucie zadanie rozwijania edukacji filmowej w Polsce, ale również dofinansowywania innych podmiotów w takiej działalności. Niewątpliwym przełomem stało się uruchomienie w 2009 roku projektu Filmoteka Szkolna, do którego dostęp

otrzymały wszystkie szkoły gimnazjalne i ponadgimnazjalne w Polsce. Projekt przez lata zyskał wielką popularność i pokazał, że jest potrzeba działań związanych z tą dziedziną w polskich szkołach.

Jak słusznie zauważyła Danuta Górecka z ŁCDNiPK, „we wszystkich działaniach związanych z edukacją filmową ważną rolę odgrywa dyrektor. Mają one szansę na powodzenie, jeśli będzie on rozumiał rolę filmu w procesie kształcenia i wspierał innowacyjne rozwiązania metodyczne, jeśli swoim autorytetem uwydatni znaczenie działań podejmowanych przez nauczycieli”²⁰. O ważkiej roli dyrektora w tym procesie pamięta również Zarząd Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty, poprzez włączenie do swoich ogólnopolskich kongresów stałego bloku poświęconego edukacji filmowej. Zarówno w 2014, jak i w 2015 roku w programie znalazły się spotkania z edukatorami filmowymi, nauczycielami praktykami, a także gośćmi reprezentującymi środowisko filmowe, na przykład z Krzysztofem Zanussim. Póki co jednak zainteresowanie tematem wśród dyrektorów nie jest duże. Gdzie szukać powodów tego zjawiska? Przede wszystkim w niewłaściwym traktowaniu tej dziedziny edukacji, braku świadomości potencjału wychowawczego i edukacyjnego filmu i obaw, czy edukacja filmowa w szkolnych placówkach będzie odpowiednio (patrz: profesjonalnie) realizowana. Istotnym elementem, który mogłyby pomóc przekonać dyrektorów szkół o korzyściach edukacyjnych i wychowawczych płynących z edukacji filmowej, jest konieczność wprowadzania projektów systemowych, priorytetów Kuratorium Oświaty związanych z edukacją filmową i wytycznych ze strony organu prowadzącego. Można założyć, że zaproponowane działania pomogłyby nauczycielom uzyskać zgodę na udział w projektach edukacji filmowej ze swoimi uczniami, gdyż argument związany z realizacją podstawy programowej i ograniczeniem wyjść uczniów ze szkoły, łatwiej byłoby podważyć. Tym samym dokształcanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w tym zakresie zyskałoby inną wagę i mogłoby stać się jednym z priorytetów budżetowych szkoły.

W badaniach przeprowadzonych w 2013 roku przez Instytut Badań Edukacyjnych dotyczących rozwoju zawodowego nauczycieli w Polsce ważnym czynnikiem uniemożliwiającym systematyczne i ciągłe doskonalenie okazują się zbyt wysokie koszty finansowe. Deklaruje je 60% nauczycieli szkół podstawowych, 53% z gimnazjów i 54% ze szkół ponadgimnazjalnych. Oprócz tego czynnika podaje się również brak odpowiedniej oferty szkoleniowej (szkoły podstawowe – 42%, gimnazja – 47%, szkoły ponadgimnazjalne – 49%), brak czasu z powodu obowiązków rodzinnych (odpowiednio 43%, 44%, 45%) i brak zachęty do udziału w doskonaleniu

²⁰ Danuta Górecka, *Film jako narzędzie...*, s. 4.

zawodowym ze strony dyrektora (39%, 39%, 45% nauczycieli)²¹. Można założyć, iż powyższe czynniki mają również wpływ na dziedzinę doskonalenia, której poświęciłam mój artykuł.

Wśród nauczycieli zaangażowanych w działania filmowe funkcjonują opinie, które dotyczą uczynienia z edukacji filmowej odrębnego przedmiotu (jak na przykład we Francji), bądź włączenia go w zakres obowiązkowego przedmiotu edukacja medialna (Wielka Brytania, Węgry), kończącego się obowiązkową maturą. Od kilkunastu lat toczą się rozmowy na ten temat w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Ministerstwie Cyfryzacji z udziałem środowisk naukowych i praktyków zajmujących się działaniami w tym zakresie. Wszyscy jednogłośnie potwierdzają, że zgodnie z dyrektywami unijnymi, przyszli obywatele powinni być świadomymi odbiorcami przekazów medialnych i sprawnie radzić sobie w społeczeństwie opartym już nie na wiedzy, ale na informacji. Film, który wolę jednak traktować jako dziedzinę sztuki, ma wielką nośność i siłę oddziaływania, dlatego tak ważne jest przygotowanie uczniów do właściwego jego odbioru, a także do odróżniania kina rozrywkowego i komercyjnego od kina artystycznego, rozwijającego wiedzę o świecie i kształtującego kompetencje społeczne i emocjonalne.

Jerzy Stuhr, rekomendując jeden z programów edukacji filmowej, powiedział: „Widownią kina dzisiaj w Polsce jest młodzież. To jest ich forum informacji o świecie, o kondycji człowieka, wyborach moralnych. Muszą przyjść na to spotkanie z filmem przygotowani. Muszą się dowiedzieć i przeżyć, jak o tym świecie myśleli wielcy artyści kina. Muszą się nauczyć z ekranem dyskutować, a nie tylko przed nim wypoczywać”²². Cytat ten potwierdza wielką wagę problemu i konieczność pochylenia się nad zagadnieniem poprzez rozwijanie działań o charakterze systemowym.

²¹ *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Ucznienia się TALIS 2013*, red. Kamila Hernik, Warszawa 2015, s. 39–41.

²² Źródło: <http://www.nhef.pl/edukacja/arttykul.do?id=747> (dostęp: 20 maja 2016).

Praktyka edukacji filmowej w Polsce – uwarunkowania prawne i organizacyjne

W ogłoszonym w 2015 roku dokumencie zatytułowanym *Framework for Film Education in Europe*, który powstał z zamysłem stworzenia wspólnego punktu odniesienia dla edukatorów filmowych w całej Europie w zakresie projektowania, zarządzania i oceny programów edukacji filmowej, czytamy, że cel edukacji filmowej to „Inspirować i wyposażyć ludzi w całej Europie w możliwość uzyskania dostępu, cieszenia się, rozumienia, tworzenia, odkrywania i dzielenia się filmem we wszystkich jego formach przez całe życie”¹. Postulaty i wytyczne zawarte w tym opracowaniu, przygotowanym przez grupę 25 akademików, edukatorów filmowych, przedstawicieli narodowych agencji i organizacji pozarządowych z 20 krajów (w tym z Polski), nie mają charakteru aktu normatywnego. Są jedynie wskazówką, drogowskazem, za którym mogą podążać zarówno ci, którzy w poszczególnych krajach wyznaczają ramy dla działań z tego obszaru edukacji, jak i ci, którzy w praktyce taką edukację realizują. To właśnie te osoby, na co dzień w wymiarze praktycznym zajmujące się edukacją filmową, choć same do pewnego stopnia także tworzą przestrzeń dla i wpływają na zakres prowadzonej przez siebie działalności, muszą przede wszystkim poruszać się w obszarze wyznaczanym przez tych, którzy kształtują ramy prawne i formalne (w tym instytucjonalne) oraz decydują o priorytetach takiej edukacji, a którzy nie zawsze rozumieją istotę, znaczenie i faktyczne potrzeby towarzyszące praktyce jej prowadzenia.

Korzystając z własnego doświadczenia zawodowego (jako filmoznawca zajmuję się opracowywaniem materiałów służących edukacji filmowej; są to analizy, opracowania, scenariusze zajęć itp.; ponadto prowadzę warsztaty, prezentacje i prelekcje dotyczące kultury filmowej), chciałabym w niniejszym artykule przedstawić wymagania stawiane przed praktykami edukacji filmowej dzieci i młodzieży w Polsce, znajdujące swe odzwierciedlenie w aktach prawnych, a także uwarunkowania

¹ *Framework for Film Education in Europe*, Paris, 23 VI 2015, dostępny przez: <http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe> lub <http://www.koalicjafilmo-wa.pl/#raporty> (dostęp: 10 marca 2016).

organizacyjne związane z prowadzeniem edukacji filmowej zarówno w szkole², jak i w instytucjach kultury. W toku wywodu zwrócę również uwagę na kilka, w mej ocenie istotnych, problemów związanych z praktyką prowadzenia edukacji filmowej w Polsce, będących bezpośrednią konsekwencją wyżej wymienionych uwarunkowań.

Edukacja filmowa w szkole – uwarunkowania formalne i organizacyjne

Choć obecnie wiedza o filmie nie jest samodzielnym przedmiotem nauczonym w szkole (i nic nie wskazuje na to, by takim samodzielnym przedmiotem stała się w najbliższym czasie³), to jednak obecność pewnych treści związanych z tą dziedziną edukacji w aktualnie obowiązującym planie nauczania sprawia, że jednym z pierwszych miejsc, w których powinna być ona prowadzona, jest właśnie szkoła. Ramy prawne dla edukacji szkolnej wyznacza w naszym kraju szereg dokumentów różnej rangi. Są to między innymi: ustawa o systemie oświaty⁴ (określająca sposób organizacji i funkcjonowania polskiego systemu oświaty), ustawa – *Karta nauczyciela*⁵ (regulująca prawa i obowiązki nauczycieli zatrudnionych w szkołach publicznych), a także *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*⁶, będąca dokumentem prawa oświatowego o charakterze rozporządzenia, ogłoszonym przez Ministra Edukacji Narodowej.

Podstawa programowa określa obowiązkowy na danym etapie edukacyjnym zestaw treści nauczania i umiejętności, które muszą być

² W niniejszym tekście pomijam zagadnienia związane z edukacją na poziomie wyższym, akademickim, a także z kształceniem edukatorów filmowych, nauczycieli i filmoznawców w zakresie prowadzenia edukacji filmowej.

³ Trudno dziś stwierdzić, czy i w jakim zakresie zapowiadane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zmiany w organizacji polskiego systemu oświaty oraz w podstawie programowej, które miałyby wejść w życie we wrześniu 2017 roku, dotyczyć będą obszarów związanych z edukacją filmową.

⁴ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425) była przez ostatnie ćwierćwiecze w wielokrotnie i w różnym zakresie nowelizowana. Ostatnia zmiana, dokonana na podstawie ustawy z dnia 29 grudnia 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2016 r. poz. 35), weszła w życie 23 stycznia 2016 roku.

⁵ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – *Karta nauczyciela* (Dz.U. 2014 poz. 191).

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012 poz. 977), dostępny przez: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000977> (dostęp: 20 marca 2016).

uwzględnione w programie nauczania. W oparciu o podstawę programową konstruowane są podręczniki, ustalane kryteria ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych. Jej zapisy odnoszą się zarówno do szkolnictwa publicznego, jak i niepublicznego. Choć, jak wspomniałam, w chwili obecnej w polskiej szkole edukacja filmowa nie funkcjonuje jako osobny przedmiot, to jednak w przywoływanym tu dokumencie treści z obszaru edukacji filmowej znaleźć można w wymaganiach ogólnych oraz szczegółowych wielu przedmiotów. W najszerszym zakresie są one obecne w celach i treściach nauczania z zakresu języka polskiego. Oto kilka przykładów zapisów, które można znaleźć w podstawie programowej dotyczącej tego właśnie przedmiotu: uczeń „wyodrębnia elementy dzieła filmowego i telewizyjnego (scenariusz, reżyseria, ujęcie, gra aktorska); wskazuje cechy charakterystyczne przekazów audiowizualnych” – język polski, II etap edukacyjny⁷; „doskonali sprawność analizy i interpretacji tekstów kultury” – język polski, III etap edukacyjny⁸; poznaje „wybrane filmy z twórczości polskich reżyserów (na przykład Krzysztofa Kieślowskiego, Andrzeja Munka, Andrzeja Wajdy, Krzysztofa Zanussiego)” – język polski, IV etap edukacyjny (poziom podstawowy); poznaje „wybrane filmy z klasyki kinematografii światowej (na przykład Ingmara Bergmana, Charlesa Chaplina, Federico Felliniego, Akiry Kurosawy, Andrieja Tarkowskiego, Orsona Wellesa)” – język polski, IV etap edukacyjny (poziom rozszerzony)⁹. Ponadto w szkołach ponadgimnazjalnych (takich jak licea ogólnokształcące oraz technika) treści z zakresu edukacji filmowej obecne są w celach i treściach nauczania przedmiotu wiedza o kulturze, na przykład: uczeń „analizuje film [...], posługując się podstawowymi pojęciami z zakresu właściwej dziedziny sztuki”¹⁰.

Jeśli chodzi o edukację filmową rozumianą jako zdobywanie umiejętności w zakresie tworzenia własnych artystycznych wypowiedzi (ekspresja

⁷ *Ibidem*, s. 30. II etap edukacyjny to w obecnym polskim systemie oświaty klasy IV–VI szkoły podstawowej, do których uczęszczają dzieci starsze, w wieku od 9/10 do 12/13 lat.

⁸ *Ibidem*, s. 78. III etap edukacyjny obejmuje gimnazjum, do którego uczęszcza młodzież w wieku 13–15 lat.

⁹ *Ibidem*, s. 88. IV etap edukacyjny obejmuje szkoły ponadgimnazjalne, do których uczęszcza starsza młodzież (16–18 lat). Na tym etapie edukacji niektóre przedmioty mogą być nauczane w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Klasyka kinematografii światowej, czyli filmy Wellesa lub Felliniego, wymieniana jest tylko w zakresie rozszerzonym, zatem uczniowie realizujący podstawowy program nauczania języka polskiego nie będą się z nią zapoznawali. Z drugiej strony można mieć wątpliwości, czy przedstawianie licealistom dzieł reżyserów takich jak Bergman czy Tarkowski nie stanowi jednak zbyt dużego wyzwania nawet dla tych uczniów, którzy są w większym stopniu zainteresowani przedmiotami humanistycznymi i uczą się zgodnie z rozszerzonym programem nauczania języka polskiego.

¹⁰ *Ibidem*, s. 110. Warto zauważyć, iż przedmiot Wiedza o kulturze nauczany jest wyłącznie w zakresie podstawowym.

poprzez sztukę), to w szkole podstawowej, w klasach IV–VI, oraz w gimnazjum podstawa programowa uwzględnia jedynie obowiązkowe zajęcia muzyczne i plastyczne¹¹. W szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (licea i technika) jako przedmiot uzupełniający przewidziane jest prowadzenie zajęć artystycznych, które mogą przybierać różnorodną formę (na przykład zespół wokalny, grupa teatralna, warsztaty fotograficzne czy filmowe). Jednak na realizację zajęć artystycznych w gimnazjum przewidziano 65 godzin (w całym trzyletnim okresie nauczania), a w szkole ponadgimnazjalnej tylko 30 godzin w trzyletnim okresie nauczania¹². Zatem tyle (tylko tyle) godzin tego typu zajęć powinno się odbyć.

Dodatkowo szkoły, realizując zapisy wspomnianej już ustawy o systemie oświaty, oferują uczniom różnorodne bezpłatne zajęcia pozalekcyjne, wśród których mogą również, choć nie muszą, znajdować się propozycje klubów filmowych czy warsztatów realizacji filmów, bowiem wybór określonej tematyki, zakresu i formy takich zajęć pozostaje autonomiczną decyzją organów prowadzących szkoły, dyrektorów szkół oraz rodziców uczniów¹³. Również zapisy *Karty nauczyciela* wskazują, iż nauczyciele w ramach swojego czasu pracy zobowiązani są nie tylko do prowadzenia zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, ale także do realizacji zajęć i czynności wynikających z zadań statutowych szkoły, w tym zajęć opiekuńczych i wychowawczych uwzględniających potrzeby i zainteresowania uczniów¹⁴. Co za tym idzie, istnieje pole do organizacji rozwijających zainteresowania uczniów zajęć pozalekcyjnych oraz pozaszkolnych (na przykład warsztaty edukacji filmowej prowadzone w lokalnym ośrodku kultury albo cykliczne projekcje filmowe odbywające się w pobliskim kinie), a dyrektorom i nauczycielom pozostawiono tu szeroki zakres autonomii zarówno

¹¹ W zakresie nauczania plastyki w szkole podstawowej i gimnazjum dość ogólnie zawarta jest także twórczość z dziedziny filmu: uczeń „podejmuje działalność twórczą, posługując się podstawowymi środkami wyrazu plastycznego i innych dziedzin sztuki (fotografia, film) w kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni (stosując określone materiały, narzędzia i techniki właściwe dla tych dziedzin sztuki)” – plastyka, II etap edukacyjny. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej..., s. 37.

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. 2012 poz. 204), dostępny przez: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000204> (dostęp: 20 marca 2016). Publicznych szkół artystycznych dotyczą odrębne przepisy. Dyrektor szkoły odpowiada za to, aby łączne sumy godzin w ciągu trzech lat zajęć z danego przedmiotu w zarządzanej przez niego szkole były nie mniejsze niż wymienione w ramowym planie nauczania.

¹³ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 Nr 95 poz. 425), dostępny przez: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425> (dostęp: 25 marca 2016).

¹⁴ Art. 42 ustawy – *Karta Nauczyciela* (Dz.U. 2014 poz. 191), dostępny przez: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19820030019> (dostęp: 25 marca 2016).

jeśli chodzi o ich formę, jak i tematykę. Ponadto edukację filmową w gimnazjach można realizować również w formule tzw. projektu edukacyjnego, który ma charakter obowiązkowy (informacje o udziale ucznia w realizacji projektu edukacyjnego oraz temat projektu edukacyjnego wpisuje się na świadectwie ukończenia gimnazjum). Projekt edukacyjny ma być zespołowym, planowym działaniem uczniów realizowanym pod opieką nauczyciela w celu rozwiązania konkretnego problemu, z zastosowaniem różnorodnych metod, a jego zakres tematyczny może dotyczyć treści zawartych w podstawie programowej lub też poza nie wykraczać¹⁵.

Na szerszy zakres edukacji filmowej mogą liczyć uczniowie szkół, w których funkcjonują klasy specjalnie profilowane (na przykład teatralno-filmowe, filmowe, aktorskie). Obok programu zajęć obowiązkowych proponowane są tu bowiem, w zgodzie z przepisami prawa oświatowego, także zajęcia edukacyjne, dla których nie została ustalona podstawa programowa, ale program nauczania odnośnie do tych zajęć (będący autorskim opracowaniem jednego lub kilku nauczycieli) został włączony do szkolnego zestawu programów nauczania. Takie klasy prowadzone są na przykład w VI Liceum Ogólnokształcącym im. Joachima Lelewela w Łodzi oraz w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 7 w Łodzi, w skład którego wchodzi Gimnazjum nr 23 i XXXIV Liceum Ogólnokształcące im. Krzysztofa Kiesłowskiego. Gimnazjum i liceum filmowe działają także przy Warszawskiej Szkole Filmowej.

Jak wynika z badania *Edukacja filmowa w polskiej szkole* przeprowadzonego w formie wywiadów pogłębionych z elementami kwestionariusza na grupie pedagogów, nauczyciele uważają, iż: „Program szkoły¹⁶ w przypadku większości przedmiotów, został w taki sposób skonstruowany, że nie przewiduje odpowiedniej ilości niezbędnego czasu na właściwe posługiwanie się filmem jako narzędziem dydaktycznym”¹⁷. Właściwe,

¹⁵ Sposób i zasady realizacji projektu edukacyjnego w gimnazjum określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczególnych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2015 poz. 843), dostępny przez: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20150000843> (dostęp: 25 marca 2016).

¹⁶ Twórcy raportu z badania użyli tu sformułowania „program szkoły”. Jest ono nieprecyzyjne. Zapewne, jako swego rodzaju skrót myślowy, posługiwali się nim nauczyciele biorący udział w badaniu. Odnosi się ono, jak sądzę, do tworzonych przez dyrektorów szkół szkolnych programów nauczania, które uwzględniają zarówno liczbę godzin przewidzianych na realizację poszczególnych zajęć, wyznaczane przez przywoływane wyżej rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej dotyczące ramowych programów nauczania (patrz przypis 11), jak i zapisy podstawy programowej.

¹⁷ Aleksandra Litorowicz (Instytut Badań Przestrzeni Publicznej w Warszawie), Piotr Majewski (Instytut Badań Przestrzeni Publicznej w Warszawie, Instytut Kultury i Komunikowania SWPS), *Edukacja filmowa w polskiej szkole. Na podstawie opinii nauczycieli*

tj. niepolegające wyłącznie na oglądaniu filmu, ale umożliwiające wprowadzenie uczniów w poruszoną w nim tematykę, dyskusję i interpretację. Co za tym idzie, film funkcjonuje w szkołach często jako wypełnienie czasu i tzw. „martwych godzin” (zastępstwa) czy też godzin wychowawczych (badani zwracali tu uwagę nie na podejście własne, ale kolegów-nauczycieli).

Zatem to, w jaki sposób w ramach obowiązującej podstawy programowej realizowana jest w polskich szkołach edukacja filmowa, czy znajduje się na nią miejsce podczas zajęć artystycznych albo pozalekcyjnych, czy uczniowie gimnazjum mogą zrealizować związany z wiedzą o filmie projekt edukacyjny, w praktyce zależy od tego, do jakiej konkretnie trafią szkoły i pod kierunkiem jakich nauczycieli będą zdobywać wiedzę. Jak wskazują pedagodzy objęci przywoływanym powyżej badaniem, zdecydowaną przewagę mają tu szkoły i klasy o profilu humanistycznym. W raporcie z badania czytamy:

Sposób, zakres i częstotliwość wykorzystania filmu jako równoprawnego narzędzia edukacyjnego wygląda zdecydowanie inaczej – lepiej – w szkołach i klasach o profilu humanistycznym (artystycznym) oraz w przypadku nauczycieli-pasjonatów, którzy organizują cotygodniowe spotkania w ramach dyskusyjnych klubów filmowych czy nawet nocne pokazy filmów, podczas których młodzież i nauczyciele nocują razem w szkole (funkcja integracyjna), oglądając »ambitne kino« i prowadząc dyskusje, do których muszą się wcześniej przygotować. Trzeba jednak pamiętać, że w tym ostatnim przypadku aktywność nauczycieli ma charakter niszowy, skupia się wokół zajęć nieobowiązkowych, w których uczestniczy jedynie część uczniów i nie może ona, a nawet nie powinna, zastępować odpowiednich i obowiązkowych dla wszystkich uczniów zajęć przewidzianych w ramach podstawy programowej. Jednocześnie, nawet w szkołach o profilu artystycznym, brakuje zajęć praktycznych i przygotowanych do ich prowadzenia nauczycieli, uczących nie tylko analizy i interpretacji dzieła filmowego, ale przede wszystkim tworzenia (za pomocą nowoczesnych mediów i masowo dostępnych technologii) własnych materiałów filmowych. Do wyjątków należą sytuacje, w których nauczyciele posiadają możliwości (zaakceptowany przez dyrekcję i obowiązkowy dla uczniów przedmiot) oraz wiedzę umożliwiającą im przeprowadzenie zajęć z zakresu filmoznawstwa, podczas których mogliby dokonać porównania filmu z literaturą, zapoznać uczniów z rolą i funkcją filmowych środków wyrazu, zaprezentować różne nurty i tendencje występujące w światowej i polskiej kinematografii, a więc i kultury [...]»¹⁸.

uczestniczących w warsztatach „Filmoteki Szkolnej”, Warszawa, 19 września 2011, s. 8, dostępny przez: <http://www.koalicjafilмова.pl/#raporty> (dostęp: 25 marca 2016). Ze względu na to, że badaniem objęta została niewielka grupa osób, wyniki uzyskane w ramach tego projektu badawczego nie mają waloru reprezentatywności. Wyrażają jednak opinie oraz przekonania pewnej części środowiska nauczycielskiego (tego, które postrzega edukację filmową jako ważną część procesu dydaktycznego). Można zatem uznać je za wartościowe poznawczo.

¹⁸ *Ibidem*, s. 7–8.

Jak wynika z treści powyższego raportu, niebagatelne znaczenie mają więc również indywidualna pasja i kompetencje nauczyciela oraz przychylność i wsparcie dyrekcji tworzące w szkole atmosferę sprzyjającą inicjatywom wykraczającym poza obowiązkowe minimum.

Edukacja filmowa w instytucjach kultury

Edukacja filmowa w Polsce realizowana jest również przez instytucje kultury. Są to zarówno instytucje „branżowe” (stołeczna Filmoteka Narodowa, Narodowy Instytut Audiowizualny, łódzkie Muzeum Kinematografii¹⁹), które z racji profilu swej działalności są niejako powołane do zajmowania się tym zadaniem, jak i placówki takie, w których tego typu edukacja jest zaledwie jednym z elementów programu. Są to na przykład większe (jak poznańskie Centrum Sztuki Dziecka²⁰) lub mniejsze centra i domy kultury (w ramach których mogą także funkcjonować kina), ogniska artystyczne, a nawet biblioteki. Dla instytucji kultury podstawą prowadzonej działalności jest ustawa o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej²¹. Według zapisów tejże, działalność kulturalna polega nie tylko na tworzeniu i ochronie kultury, ale także na jej upowszechnianiu. Zatem szeroko rozumiana edukacja to bez wątpienia jedno z zadań takich instytucji. Charakter, sposób i zakres działalności instytucji kultury wyznaczają również inne dokumenty oraz rozporządzenia uchwalane na szczeblu centralnym (Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego) lub samorządowym – odnoszące się do działalności instytucji na szczeblu lokalnym (na przykład *Polityka rozwoju kultury 2020+ dla miasta Łodzi* przyjęta uchwałą Rady Miejskiej w Łodzi z dnia 27 marca 2013 roku²²), jak również statuty i programy poszczególnych instytucji.

¹⁹ Działalność instytucji takich jak Filmoteka Narodowa, Narodowy Instytut Audiowizualny czy Muzeum Kinematografii w zakresie edukacji filmowej wymagałaby osobnego, szerszego omówienia, co wykracza poza ramy tego krótkiego artykułu.

²⁰ Centrum Sztuki Dziecka jest organizatorem dorocznego Międzynarodowego Festiwalu Filmów Młodego Widza „Ale Kino!”.

²¹ Ustawa z dnia 25 października 1991r. o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej (Dz.U. z 2012 poz. 406), dostępny przez: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000406> (dostęp: 25 marca 2016).

²² *Polityka rozwoju kultury 2020+ dla miasta Łodzi*, Łódź, 27 marca 2013, dostępny przez: <http://uml.lodz.pl/miasto/strategia/> (dostęp: 29 marca 2016). W przyjętym dokumencie ważne miejsce w Łodzi – mieście z tradycjami filmowymi – wyznacza się właśnie sztuce filmowej. Film jest uznany za jeden ze strategicznych obszarów kultury. *Polityka rozwoju kultury 2020+ dla miasta Łodzi* zakłada, między innymi, „podniesienie poziomu uczestnictwa w kulturze i rozwijanie kompetencji odbiorców” poprzez „prowadzenie edukacji kulturalnej z uwzględnieniem tematyki dziedzictwa Łodzi i regionu”. Edukacja

Edukacja filmowa prowadzona w instytucjach kultury nie podlega takim samym rygorom, jak edukacja prowadzona w szkołach. Nie ma ściśle określonych, odgórnie narzuconych ram i obowiązujących treści²³. Jej obecność w programie działalności danej placówki wiąże się przede wszystkim z obecnością w zespole merytorycznym osób zainteresowanych realizacją tego typu zadań, posiadających wiedzę i kompetencje do ich realizacji (na przykład absolwenci studiów filmoznawczych), a w dalszej kolejności możliwościami technicznymi i zapleczem sprzętowym (w postaci sali kinowej czy też wyposażenia służącego prowadzeniu warsztatów realizacji filmu) oraz budżetem. Także skala tej działalności jest bardzo różna. Od przedsięwzięć dużych takich, jak na przykład realizowana przez wyżej wspomniane Centrum Sztuki Dziecka „Wielka przygoda z filmem”²⁴, po działania mniejsze, lokalne, incydentalne, odbywające się w małych instytucjach i mniejszych miejscowościach.

Edukacja filmowa prowadzona w instytucjach kultury powinna stanowić uzupełnienie edukacji szkolnej, być przede wszystkim propozycją działań takich, które w warunkach szkolnych trudno jest zrealizować, albo też nauczyciel nie ma wystarczającego przygotowania do ich prowadzenia (na przykład praktyczne warsztaty realizacji filmu). Wymaga to jednak stałej, ściśle współpracy szkoły i instytucji kultury, która powinna być faktycznie wspierana (także finansowo) oraz promowana wspólnie i w porozumieniu przez organy sprawujące nadzór nad działalnością szkół oraz instytucji kultury²⁵.

ta, prowadzona przez instytucje kultury i NGO-sy, ma być uzupełnieniem edukacji szkolnej, a wśród dziedzin, na które położony ma być szczególny nacisk, znajduje się edukacja filmowa. Ponadto strategia zakłada również „powołanie nowej instytucji kultury gromadzącej i prezentującej dorobek polskich twórców filmowych oraz edukującej różne pokolenia widzów” poprzez konsolidację istniejących zasobów filmowych. Narodowe Centrum Kultury Filmowej zostało oficjalnie powołane 22 września 2015 roku i rozpoczęło funkcjonowanie 1 stycznia 2016 roku. Jednak w pełni ocenić tę inicjatywę będzie można dopiero w 2019 roku, kiedy Centrum zacznie prowadzić działalność w pełnym zakresie.

²³ Jeśli jednak jakaś część oferty edukacyjnej danej instytucji skierowana jest do szkół (na przykład dom kultury oferuje lokalnym szkołom warsztaty edukacji filmowej), wówczas warto w programie takich warsztatów uwzględnić treści wnikające z podstawy programowej albo też skonstruować go tak, by był ich ciekawym dopełnieniem.

²⁴ Są to mające już ponad 20-letnią tradycję warsztaty realizacji filmu (od pomysłu do premiery), podczas których młodzi uczestnicy pracują pod okiem doświadczonych twórców filmowych.

²⁵ W przywoływanej już *Polityce rozwoju kultury 2020+ dla miasta Łodzi* cel, polegający na podniesieniu kompetencji mieszkańców poprzez edukację kulturalną, ma być realizowany także poprzez stworzenie międzysektorowego miejskiego programu edukacyjnego obejmującego wspólne działania instytucji kulturalnych, oświatowych i organizacji pozarządowych. W jego realizacji współpracować z Wydziałem Kultury UMŁ mają Wydział Edukacji UMŁ, Kuratorium Oświaty i Wychowania, Biuro Rozwoju Przedsiębiorczości

Edukacja filmowa a prawo autorskie

Na kształt edukacji filmowej prowadzonej zarówno w szkołach, jak i w instytucjach kultury (a także w kinach czy też w ramach działalności tzw. trzeciego sektora), wpływ mają również zapisy ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych²⁶. Ustawa ta, uchwalona przed ponad dwiema dekadami, doczekała się w roku 2015 dwóch nowelizacji („małej” i „dużej”). Zwłaszcza owa „duża” nowelizacja, której zapisy weszły w życie w listopadzie 2015 i styczniu 2016 roku, zmienia w wielu punktach dotychczasowy kształt ochrony prawnoautorskiej. Nowelizacja dotyczy takich kwestii, jak: przepisy o dozwolonym użytku publicznym, wprowadzenie wynagrodzeń za wypożyczenia biblioteczne, umożliwienie korzystania z utworów osieroconych i utworów niedostępnych w obrocie handlowym, korzystanie z utworów znajdujących się w domenie publicznej. Niestety, nowela ta nie eliminuje wielu z istniejących problemów, zaś niektóre jej zapisy nadal budzą interpretacyjne wątpliwości. Jest ona przy tym napisana trudnym, jurystycznym językiem, co nie przyczynia się do rozumienia i przestrzegania prawa przez osoby niebędące prawnikami. Ma to szczególne znaczenie dla osób, których zawodowa aktywność wymaga znajomości zagadnień objętych zapisami tejże ustawy, a które powinny móc, zapoznając się z przepisami, same łatwo ocenić czy postępują zgodnie z prawem.

Dla osób i instytucji zajmujących się edukacją filmową szczególnie istotne są zmiany wprowadzone w zapisach dotyczących tzw. dozwolonego użytku publicznego. W ustawie z 1994 roku, w artykule 27 czytamy: „Instytucje naukowe i oświatowe mogą, w celach dydaktycznych lub prowadzenia własnych badań, korzystać z rozpowszechnionych utworów w oryginale i w tłumaczeniu oraz sporządzać w tym celu egzemplarze fragmentów rozpowszechnionego utworu”²⁷. Po nowelizacji zapisy tego artykułu zostały zmienione i rozszerzone o możliwość udostępnienia utworów w Internecie (ograniczone wszakże wyłącznie do kręgu osób uczących się w instytucjach oświatowych czy uczelniach, nauczających w nich lub prowadzących badania w jednostkach naukowych). W artykule 27 znowelizowanej ustawy czytamy:

i Miejsc Pracy UMŁ, miejskie instytucje kultury, organizacje pozarządowe i środowiska twórcze. Jak dotąd powyższy program nie został jeszcze wprowadzony, choć bez wątpienia takie działanie mogłoby przynieść dobre efekty i rozszerzyć zakres edukacji kulturalnej (w tym filmowej), do jakiej mają dostęp uczniowie łódzkich szkół.

²⁶ Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz.U. 1994 nr 24 poz. 83), dostępny przez: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=W DU19940240083> (dostęp: 29 marca 2016).

²⁷ *Ibidem* (tekst ogłoszony).

1. Instytucje oświatowe, uczelnie oraz jednostki naukowe w rozumieniu ustawy z dnia 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki (Dz.U. z 2014 r. poz. 1620 oraz z 2015 r. poz. 249 i 1268) mogą na potrzeby zilustrowania treści przekazywanych w celach dydaktycznych lub w celu prowadzenia badań naukowych, korzystać z rozpowszechnionych utworów w oryginale i w tłumaczeniu oraz zwielokrotnić w tym celu rozpowszechnione drobne utwory lub fragmenty większych utworów.
2. W przypadku publicznego udostępniania utworów w taki sposób, aby każdy mógł mieć do nich dostęp w miejscu i czasie przez siebie wybranym korzystanie, o którym mowa w ust. 1, jest dozwolone wyłącznie dla ograniczonego kręgu osób uczących się, nauczających lub prowadzących badania naukowe, zidentyfikowanych przez podmioty wymienione w ust. 1²⁸.

Zapisy znowelizowanej ustawy są w porównaniu z pierwotnym, ogólnym sformułowaniem bardziej szczegółowe. Tym samym powinny eliminować szereg wątpliwości towarzyszących prowadzeniu edukacji (także filmowej) w szkołach czy na uczelniach, a dotyczących możliwości wykorzystanie w procesie edukacji utworów literackich, filmowych, fotograficznych itp., objętych ochroną prawnoautorską. W pewnym zakresie tak właśnie jest, bowiem dzięki wprowadzonemu doprecyzowaniu nie ma już na przykład wątpliwości, iż nauczyciel na potrzeby prowadzonej przez siebie lekcji może skopiować w całości mniejszy utwór (na przykład wiersz) i rozdać te kopie uczniom. Z drugiej strony pojawiają się wątpliwości nowe, związane choćby z użyciem w powyższym artykule ustawy słowa „zilustrować” (co to znaczy? jak ustawodawca definiuje ten termin?).

Bez wątplenia pozytywnym aspektem wprowadzonych zmian jest otwarcie drogi do nowoczesnej edukacji z wykorzystaniem tzw. e-learningu, gdzie utwory będące przedmiotem procesu dydaktycznego mogą być uczestnikom danego kursu czy zajęć udostępniane przy pomocy Internetu (udostępnienie nie może wykroczyć poza grupę zidentyfikowanych uczniów/studentów i nauczycieli/wykładowców). Trzeba jednocześnie zauważyć, iż ów dozwolony użytek publiczny pozwalający korzystać z rozpowszechnionych utworów bezpłatnie i bez konieczności uzyskania jakichkolwiek dodatkowej zgody od twórców lub wydawców, nadal odnosi się wyłącznie do instytucji oświatowych, uczelni i jednostek naukowych. Nie są nim objęte choćby instytucje kultury, które także przecież prowadzą, i prowadzić powinny, działania edukacyjne. O ile zatem nauczyciel, omawiając twórczość Krzysztofa Kieślowskiego czy Ingmara Bergmana może, korzystając z zapisów ustawy, zaprezentować uczniom film Kieślowskiego, albo powielić i rozdać uczestnikom zajęć fragment scenariusza autorstwa Bergmana, o tyle instruktor czy pracownik działu edukacji instytucji kultury (albo animator kultury z organizacji

²⁸ *Ibidem* (tekst ujednolicony).

pozarządowej), korzystając z utworów objętych prawem autorskim, na takim wyłączeniu ochrony prawnoautorskiej oprzeć się nie może. I to nawet wtedy, kiedy z realizacją takich działań edukacyjnych nie wiążą się ani dla prowadzącego zajęcia, ani dla instytucji, w której są one prowadzone, żadne materialne korzyści (prowadzący jest wolontariuszem i nie otrzymuje za przeprowadzoną lekcję wynagrodzenia; zajęcia są dla uczestników bezpłatne). Beneficjentami tych rozwiązań są więc nadal wyłącznie instytucje oświatowe i naukowe. Stanowi to bez wątpienia istotne ograniczenie dla prowadzenia edukacji filmowej w instytucjach innych niż wyżej wymienione, gdyż chcąc realizować taką działalność muszą one ponosić wszelkie koszty związane z ewentualnym wykorzystaniem utworów objętych ochroną prawnoautorską. Powoduje to konieczność poszukiwania dodatkowych środków w często skromnych budżetach samych instytucji, wymusza walkę (nie zawsze zakończoną powodzeniem) o zewnętrzne dofinansowania takich działań, skutkuje przerzucaniem przynajmniej części kosztów na uczestników, albo rezygnacją z tego typu działalności. Niestety, powyższe problemy nie zostały przez prawodawców dostrzeżone, a postulaty związane z rozszerzeniem podmiotów uprawnionych do korzystania z wyłączenia ochrony prawnoautorskiej w ramach dozwolonego użytku publicznego nie znalazły odzwierciedlenia w ostatecznym kształcie znowelizowanej ustawy.

Uwagi końcowe

Edukacja filmowa w Polsce rozwija się – wyraźnie rośnie zainteresowanie tą dziedziną edukacji ze strony środowiska nauczycieli, pracowników instytucji kultury czy kiniarzy, o czym świadczą ich liczna obecność na konferencjach i szkoleniach poświęconych temu zagadnieniu takich, jak Forum Nauczycieli i Filmowców towarzyszące MFFMW „Ale Kino!” lub Ogólnopolska Konferencja Filmoznawcza w Radziejowicach. Dziedzina ta znajduje również coraz większe grono zainteresowanych jej rozwojem akademików, którzy skłonni są kontynuować dzieło poprzedników, takich jak Bolesław Lewicki czy Ewelina Nurczyńska-Fidelska, którzy byli orędownikami upowszechnienia filmu jako narzędzia szkolnej edukacji. Dziś elementy edukacji filmowej są obecne w treściach obowiązkowego szkolnego nauczania. Działania w tym zakresie prowadzą również instytucje kultury (a także organizacje pozarządowe czy kina). Rośnie liczba i jakość dostępnych materiałów edukacyjnych. Jednocześnie nadal istnieją bariery prawne (jak w przypadku zapisów prawa autorskiego pomijających w dozwolonym użytku publicznym choćby instytucje kultury),

organizacyjne (wciąż niewystarczająca ilość czasu na tego typu edukację w szkołach czy też brak zasobów technicznych widoczny zarówno w szkołach, jak i w instytucjach kultury) albo finansowe (koszty zakupu praw i licencji po stronie instytucji kultury, koszty uczestnictwa w takich zajęciach po stronie odbiorców). Wciąż zbyt mało uwagi poświęca się edukacji filmowej najmłodszych (przedszkolaki, dzieci ze szkół podstawowych), co przejawia się choćby w stosunkowo małej liczbie dostępnych materiałów pomocniczych służących tej edukacji (większość ogólnodostępnych opracowań powstaje z myślą o pracy z młodzieżą). Brak też metodycznego wsparcia oferowanego osobom pracującym z tą grupą wiekową. Osoby zajmujące się edukacją filmową najmłodszych w największym stopniu zdane są na siebie. Niewiele jest też opracowań i wskazówek dla nauczycieli przedmiotów innych niż humanistyczne odnośnie do tego, jak można wykorzystywać film jako skuteczne narzędzie edukacji (większość dostępnych materiałów opracowana jest z myślą o pracy z filmem na godzinach wychowawczych i lekcjach języka polskiego). Nadal zbyt wiele w polskiej edukacji filmowej zależy od pasji, kreatywności i zaangażowania oraz od gotowości do pokonywania przeszkód wykazywanej przez jednostki – prawdziwych pasjonatów. Jeśli ich nie zabraknie, edukacja filmowa w Polsce ma przed sobą przyszłość.

Uczenie (się) kina Wstęp do badań nad kompetencjami nauczycieli – edukatorów filmowych

Edukację filmową może realizować kulturoznawca, filmoznawca, nauczyciel lub animator kultury – każda z tych osób będzie dysponować różnymi kwalifikacjami formalnymi. Skuteczne działania w obrębie edukacji filmowej wymagają od osób ją realizujących określonych kompetencji, które – zgodnie z przyjętą we współczesnej edukacji nomenklaturą – obejmują wiedzę, umiejętności i postawy. Można mówić zarówno o kompetencjach „twardych”, związanych z wiedzą i umiejętnościami specjalistycznymi, jak i „miękkich”, określających sposoby zachowań i postawy, które sprzyjają możliwie najlepszemu wykonywaniu obowiązków zawodowych¹. Tomasz Czapla proponuje także podział według przyczyn i skutków. W grupie przyczyn sytuuje wiedzę, cechy osobiste i doświadczenie, które wynika z aktywności zawodowej oraz indywidualnych doświadczeń i biografii (edukacji, zajmowanych stanowisk, realizowanych projektów etc.). Natomiast umiejętności i postawy, reprezentowane w preferowanych zachowaniach autor umieszcza po stronie skutków. Według Czapli, na kompetencje składają się dwa podstawowe komponenty: umiejętność (czyli to co człowiek w zawodzie potrafi zrobić) oraz gotowość do działania (czyli to, czy pracownik chce dane czynności wykonywać)².

Edukacja filmowa jest działaniem pedagogicznym, wymaga zatem zdefiniowania kompetencji potrzebnych do jej realizacji w oparciu o nauki o edukacji. Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk opracował zestawienie sześciu kompetencji pedagogicznych, obowiązujących w środowisku zawodowym pedagogów, wśród których zostały umieszczone: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne,

¹ Por. Aleksy Pochtowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Metody – strategie – procesy*, Warszawa 2003, s. 155; Waldemar Furmanek, *Kompetencje – próba określenia pojęcia*, „Edukacja Ogólnotechniczna” 1997, nr 7, s. 14; Tomasz Rostkowski, *Kompetencje a jakość zarządzania zasobami ludzkimi*, [w:] *Jakość zasobów pracy. Kultura, kompetencje, konkurencyjność*, red. Alicja Sajkiewicz, Warszawa 2002.

² Tomasz P. Czapla, *Zintegrowany model kompetencji*, Łódź 2013, s. 205.

informatyczne i moralne³. Z kolei koncepcja Roberta Kwaśnicy skupia się na interpersonalnym charakterze działań zawodowych i łączy doświadczenia ludzkie powstające w obszarach: wiedzy praktyczno-moralnej oraz wiedzy technicznej. Zdaniem autora, wiedzę praktyczno-moralną nabywa się w szeroko rozumianej praktyce komunikacyjnej, dzięki której człowiek zdolny jest do komunikowania się z innymi ludźmi w ramach określonych dla danego środowisku kulturowego norm. Wiedza techniczna, oparta na znajomości teorii odpowiadającej zakresowi zawodowej odpowiedzialności i na doświadczeniu, pozwala natomiast na określenie celów, metod, środków i warunków umożliwiających ich osiągnięcie. Kwaśnica wyodrębnia dwie grupy kompetencji: praktyczno-moralne (aksjologiczne) oraz techniczne (instrumentalne). W grupie pierwszej autor wyróżnia kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne, zaś w drugiej postulacyjno-normatywne, metodyczne i realizacyjne⁴.

Zgodnie z zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady Europy w 2006 roku zostały określone kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie jako wskazówka dla państw członkowskich Unii Europejskiej oraz ich programów edukacyjnych i szkoleniowych. W dokumencie sformułowano osiem kluczowych kompetencji, które obejmują: porozumiewanie się w języku ojczystym i w językach obcych; kompetencje matematyczne, naukowo-techniczne i informatyczne, umiejętność uczenia się; społeczne i obywatelskie oraz świadomość i ekspresję kulturową. Ta ostatnia wydaje się najistotniejsza dla edukacji filmowej i podjętych w tym miejscu rozważań. Świadomość i ekspresja kulturowa w dokumencie opisana została jako docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i emocji za pośrednictwem szeregu środków wyrazu (muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych)⁵.

Badanie edukatorów filmowych: informacje wstępne

W 2011 roku na zlecenie Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej został opracowany raport zatytułowany *Edukacja filmowa w polskiej szkole na podstawie opinii nauczycieli uczestniczących w warsztatach „Filmoteki Szkolnej”*. Badania przeprowadzono w grupie trzydziestu nauczycieli uczestniczących

³ Standardy kompetencji zawodowych nauczyciela zostały opracowane przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli przy Radzie ds. Kształcenia Nauczycieli i przedstawione na posiedzeniu KNP PAN w dniu 13 listopada 1997 r.

⁴ Robert Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwowski, Warszawa 2004, s. 298–305.

⁵ *Ibidem*.

w warsztatach, które odbyły się w Warszawskiej Szkole Filmowej w lutym 2011 roku. Celem badań, opartych na pogłębionych wywiadach, było przedstawienie opinii badanych nauczycieli na temat obecnego sposobu wykorzystania filmu oraz innych mediów jako narzędzi dydaktycznych/edukacyjnych w polskiej szkole oraz stosunku nauczycieli do możliwości, jakie daje wykorzystanie tych narzędzi w edukacji. W opinii badanych współczesna polska szkoła – w ramach zajęć obowiązkowych lub w szkołach czy klasach o innym profilu niż humanistyczny – nie jest wystarczająco przygotowana do korzystania z filmu i innych mediów jako równoprawnych narzędzi edukacyjnych. Za główną przyczynę tego stanu respondenci uznają brak lub niewystarczające kompetencje nauczycieli oraz ograniczone możliwości dokształcania. Najważniejsze wnioski wynikające z przedstawionego raportu obejmują dwa podstawowe zagadnienia: (1) film nadal traktowany jest jako nierównoprawne narzędzie edukacyjne, choć nauczyciele są świadomi jego wartości i potencjału dydaktycznego; (2) zarówno nauczyciele, szkoły, jak i sam program nauczania, a w konsekwencji także uczniowie, nie są przygotowani do wykorzystania filmu jako narzędzia edukacyjnego⁶.

Problematyka kwalifikacji i kompetencji kadry realizującej edukację filmową wydaje się na tyle ważna, że wymaga podejmowania dalszych badań w tym zakresie. Do udziału w badaniach zaproszono dziewięciu nauczycieli – edukatorów filmowych, po jednej osobie z województw warmińsko-mazurskiego, podlaskiego, lubelskiego, podkarpackiego oraz dwie osoby z województwa małopolskiego i trzy osoby z województwa śląskiego. Do badań celowo wybrano osoby, które działają w mniejszych miejscowościach, gdzie udział w rozmaitych programach i projektach edukacyjno-filmowych, zarówno dla nauczycieli jak i uczniów, jest trudniejszy niż w miastach takich jak Warszawa, Poznań, Wrocław, Kraków czy Łódź, w których funkcjonują liczne instytucje upowszechniające film i realizujące programy edukacji filmowej. Badania prowadzone były w 2013 i w 2015 roku. Nieprobabilistyczny dobór próby umożliwił wykorzystanie metody indywidualnych przypadków i wykluczył uogólnianie uzyskanych wyników.

Problem główny przyjęty na potrzeby moich badań został sformułowany w pytaniu: jakie są kompetencje nauczycieli realizujących edukację filmową oraz jakie są ich potrzeby i postulaty w tym zakresie? W celu

⁶ Por. Aleksandra Litorowicz, Piotr Majewski, *Raport: Edukacja filmowa w polskiej szkole na podstawie opinii nauczycieli uczestniczących w warsztatach „Filmoteki Szkolnej”*, Warszawa 2011; http://www.koalicjafilmowa.pl/Raport_EDUKACJA_FILMOWA_W_POLSKIEJ_SZKOLE.pdf (dostęp: 15 stycznia 2016).

doprecyzowania głównego problemu badawczego wyodrębnione zostały następujące problemy szczegółowe:

- Jakie są formalne kwalifikacje i kompetencje nauczycieli – realizatorów edukacji filmowej?
- Jak rozumieją edukację filmową osoby ją realizujące?
- Jakie są – w opinii badanych – sprawdzone formy doskonalenia kompetencji osób realizujących edukację filmową?
- Jaki jest zakres i formy planowanego pogłębiania i/lub poszerzania własnych kompetencji w dziedzinie edukacji filmowej?
- Czy edukatorzy filmowi współpracują z innym instytucjami, środowiskami w zakresie prowadzonych zajęć edukacji filmowej?
- Jakie programy, materiały i pomoce edukacyjne wykorzystują edukatorzy filmowi w trakcie prowadzonych zajęć?
- Jakie interesujące formy realizacji edukacji filmowej w regionie/kraju wskazują badani edukatorzy?
- Jakie możliwości doskonalenia kadr realizujących edukację filmową wskazują edukatorzy w swoim regionie/w kraju?
- Jakie czynniki warunkują realizację zajęć edukacji filmowej w opinii badanych nauczycieli?
- Jakie są uwagi i postulaty edukatorów, dotyczące poprawy jakości edukacji filmowej w placówce/instytucji/regionie/kraju?

Tak sformułowane problemy szczegółowe posłużyły do skonstruowania czternastu pytań otwartych inicjujących pogłębiony wywiad pisemny, który został przeprowadzony z wybranymi osobami za pośrednictwem poczty elektronicznej. Pytania skierowane do edukatorów filmowych dotyczyły między innymi formalnych kwalifikacji i kompetencji do prowadzenia edukacji filmowej, sposobów rozumienia edukacji filmowej, sprawdzonych form doskonalenia kompetencji, współpracy z innym instytucjami i środowiskami, programów, materiałów i pomocy edukacyjnych wykorzystywanych przez badanych, czynników warunkujących realizację zajęć oraz postulatów edukatorów, dotyczących poprawy jakości edukacji filmowej.

Uzyskane dane zostały poddane analizie jakościowej⁷. Nie istnieje jedna wspólna definicja badań jakościowych, można spotkać wiele często konkurujących ze sobą sposobów podejścia⁸; przyjmuje się natomiast, że jakościowe postępowanie badawcze nie pretenduje do

⁷ W tekście wykorzystano również wyniki badań wcześniej publikowanych, które zostały uzupełnione i poszerzone. Por. Ewelina Konieczna, *Doświadczenia i kompetencje liderów edukacji filmowej*, [w:] *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*, red. Katarzyna Olbrycht, Barbara Głyda, Agnieszka Matusiak, Katowice 2014, s. 373–390.

⁸ John W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych: metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. J. Gilewicz, Kraków 2013, s. 11.

reprezentatywności wyników, zakłada tymczasowość wiedzy i wielości rozumień tego samego zjawiska⁹. Wybrane do badań ujęcie jakościowe posłużyło do zbudowania lokalnej wiedzy na temat kompetencji osób realizujących edukację filmową oraz ich potrzeb i postulatów w tym zakresie. Do badań wykorzystano studium przypadku (*case study*), które nazywane jest też metodą indywidualnych przypadków czy analizą przypadku. Studium przypadku skupia się na przykładach wybranego zjawiska społecznego, którym może być specyficzna jednostka, rodzina, grupa rówieśnicza. Metoda ta polega na opisaniu i wyjaśnianiu przebiegu i znaczenia ogólnego zjawiska, w którym uczestniczy jednostka, grupa, a czasem nawet instytucja. Przedmiotem zainteresowania badacza nie jest opis konkretnej jednostki, ale problem wpływu ogólnego zjawiska na los i funkcjonowanie wybranego do badań przypadku¹⁰. Interpretacja wyników badań jest zależna „od sposobów uzyskania wyników badań, wiedzy i doświadczeń badacza, zwrócenia jego uwagi na wybrane zachowania jednostki, kontekstu badań, a zatem obarczona jest subiektywnością”¹¹.

Formalne kwalifikacje i kompetencje realizatorów edukacji filmowej

Edukatorzy biorący udział w badaniach są czynnymi nauczycielami różnych przedmiotów (jedna osoba jest nauczycielem akademickim) i posiadają formalne kwalifikacje do realizacji zajęć edukacji filmowej, obejmujące wyższe studia magisterskie (filologia polska, filologia germańska), wyższe studia ze specjalizacją filmoznawczą (kulturoznawstwo), studia wyższe o profilu artystycznym lub studia podyplomowe. Dysponują także kwalifikacjami i kompetencjami zdobytymi na kursach, warsztatach oraz szkoleniach organizowanych przez rozmaite instytucje zajmujące się edukacją filmową. Na potrzeby analizy przyjęłam symbole literowe oznaczające kolejne omawiane przypadki. Cztery z badanych osób zdobyły kwalifikacje formalne do prowadzenia edukacji filmowej na studiach wyższych, dwie z nich ukończyły studia kulturoznawcze ze specjalizacją filmoznawczą. Pierwsza (A) pracuje jako nauczyciel

⁹ Teresa Bauman, *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. Jacek Piekarski, Danuta Urbaniak-Zajac, Krzysztof J. Szmidt, Kraków 2010, s. 97.

¹⁰ Stanisław Juszczyk, *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Katowice 2014, s. 118–119.

¹¹ *Ibidem*, s. 123.

języka polskiego w liceum ogólnokształcącym i jest licencjonowanym trenerem Filmoteki Szkolnej. Regularnie uczestniczy w Ogólnopolskiej Konferencji Filmoznawczej, bierze udział w warsztatach i szkoleniach dla nauczycieli organizowanych przez między innymi Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej, Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, Centralny Gabinet Edukacji Filmowej i Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Ukończyła także warsztaty praktyczne prowadzone przez Warszawską Szkołę Filmową w ramach programu „Filmoteka Szkolna. Akademia” oraz uczestniczy w warsztatach i szkoleniach prowadzonych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej w Warszawie. Druga osoba (B) jest nauczycielem akademickim, pracuje na uczelni wyższej jako adiunkt i wykorzystuje w praktyce wiedzę filmoznawczą, prowadząc zajęcia w różnych grupach wiekowych i środowiskach. Kolejna osoba (C) ukończyła kierunek artystyczno-pedagogiczny ze specjalizacją plastyka intermedialna na Wydziale Sztuk Pięknych, pracuje w liceum plastycznym i jest trenerką oraz liderką Filmoteki Szkolnej. Czwarta z badanych osób (D), która pracuje jako nauczycielka języka polskiego i zajęć artystycznych, ukończyła specjalizację filmoznawczą w ramach studiów wyższych na kierunku filologia polska oraz brała udział w wielu konferencjach, kursach i warsztatach prowadzonych przez różne podmioty, ponadto ukończyła studia podyplomowe w Warszawskiej Szkole Filmowej w zakresie praktycznej edukacji filmowej. Na studiach podyplomowych kwalifikacje do prowadzenia edukacji filmowej zdobyły jeszcze trzy inne osoby; jedna z nich (E) – nauczycielka języka niemieckiego i wiedzy o kulturze – ukończyła studia podyplomowe z wiedzy o kulturze, brała także udział w kursie internetowym „Filmoteka Szkolna. Akcja” oraz w szkoleniach związanych z edukacją filmową. Kolejna osoba (F) – nauczycielka języka polskiego – zdobyła kwalifikacje do prowadzenia zajęć edukacji filmowej na studiach podyplomowych w zakresie animacji kultury ze specjalnością film. Następna, również nauczycielka języka polskiego (G) ukończyła studia podyplomowe Od gimnazjum do nowej matury (zajęcia z wykorzystaniem różnych tekstów kultury, także filmu) oraz kurs internetowy programu Filmoteka Szkolna. Kolejna nauczycielka języka polskiego (H) – ukończyła kurs dokształcający z zakresu edukacji audiowizualnej w Instytucie Sztuk Audiowizualnych Uniwersytetu Jagiellońskiego, brała udział Ogólnopolskiej Konferencji Filmoznawczej, w konferencji Centrum Edukacji Obywatelskiej Jak pracować z tekstem filmowym w szkole, a także, jak zaznaczyła w wywiadzie, uczestniczyła w spotkaniach w ramach sieci współpracy i samokształcenia w zakresie edukacji filmowej oraz w szkoleniu zorganizowanym przez wydawnictwo Stentor: Kino polskie wobec narodowych ideałów i wartości. Uczestniczy również w spotkaniach prowadzonych przez małopolskiego

lidera programu Filmoteki Szkolnej w ramach projektu filmowego dla młodzieży. Dokumentacja dotycząca udziału w wymienionych formach podnoszenia kwalifikacji jest przez nauczycielkę skrupulatnie kompletowana w celu wykorzystania jej w procedurze ubiegania się o awans zawodowy. Ostatni z badanych (I) – również nauczyciel języka polskiego – jest licencjonowanym trenerem Filmoteki Szkolnej, który swoje kwalifikacje i kompetencje zdobył poprzez uczestnictwo w licznych kursach, warsztatach i konferencjach przeznaczonych dla edukatorów filmowych.

Rozumienie edukacji filmowej oraz formy doskonalenia kompetencji

Badani edukatorzy zostali poproszeni o wyjaśnienie rozumienia pojęcia edukacja filmowa. W uzyskanych wypowiedziach znaleźć można sposoby rozumienia edukacji filmowej jako kształcenia do odbioru filmu, przekazywania wiedzy o kinie oraz wykorzystania filmu jako narzędzia edukacyjnego, zarówno w aspekcie odbiorczym, jak i twórczym. W opinii badanych edukacja filmowa przede wszystkim umożliwia pogłębiony odbiór filmu, czyli – jak wyraziła to jedna z osób (A) – stanowi „przygotowanie młodzieży do wszechstronnego odbioru filmu zarówno na poziomie przekazywanych treści, jak i formy dzieła”¹². Edukacja filmowa pozwala również, zdaniem innej edukatorki (G) na „kształcenie różnych umiejętności i kompetencji, nie tylko filmowych, dzięki analizie i interpretacji dzieła filmowego, jest uczeniem o kinematografii, uczeniem świadomego odbioru filmu”. Dzięki tak rozumianej edukacji filmowej możliwe jest również, zdaniem kolejnej osoby (E), „ukazanie młodzieży roli filmu w życiu człowieka; przekazanie informacji o tym, jak film powstaje i jak należy dokonywać analizy filmu jako dzieła”. Badani zwracają także uwagę na wychowawczy aspekt edukacji filmowej i rozumieją ją szeroko, jako, jak pisze jedna z edukatorek (B): „uczenie o filmie, działania wychowawcze za pośrednictwem filmu, inspirowanie odbiorców do twórczości własnej, działania o charakterze animacji społecznej inspirowane filmami”.

Istotą edukacji filmowej dla badanych nauczycieli nie jest wyłącznie przekazywanie wiedzy teoretycznej czy kształcenie umiejętności analizy i interpretacji dzieła filmowego, ale również zachęcanie i przygotowanie młodzieży do twórczego działania. „Umożliwienie twórczych działań

¹² Jeśli nie zaznaczono inaczej, cytowane wypowiedzi, w oryginalnym brzmieniu, pochodzą z kwestionariuszy wywiadów.

młodzieży pozwala na kształcenie umiejętności i samodzielnego przygotowania filmu od etapu scenariusza po montaż” – zauważa jedna z edukatorek (A). W opinii kolejnej osoby (F) edukacja filmowa ma na celu „inspirowanie młodzieży do zdobycia pogłębionej wiedzy na temat języka filmu, co pozwoli jej na wnikliwszą, bardziej kompetentną analizę i interpretację filmu” oraz „realizację własnych projektów filmowych, konfrontowanie ich w ramach festiwalu dla młodzieży”. Jeden z edukatorów (I) zwraca uwagę na dwa uzupełniające się zakresy edukacji filmowej: kiedy uczeń jest odbiorcą filmu i zdobywa umiejętność odczytywania tekstu filmowego oraz gdy jest twórcą filmu, zdobywającym umiejętności tworzenia cyfrowych komunikatów audiowizualnych.

Osoby biorące udział w badaniu poproszono o wskazanie sprawdzonych, ich zdaniem, form doskonalenia kompetencji do prowadzenia zajęć edukacji filmowej. Edukatorzy, korzystając ze swoich doświadczeń w tym zakresie, wskazywali na formy, które są w ich opinii szczególnie interesujące i kształcące. Wśród wymienianych pojawiły się warsztaty, szkolenia i kursy internetowe prowadzone przez Centrum Edukacji Obywatelskiej; warsztaty, kursy organizowane w ramach programu Filmoteki Szkolnej (również internetowe), cenione ze względu na walory praktyczne. Również wysoko oceniane są warsztaty dla nauczycieli prowadzone przez Stowarzyszenie Nowe Horyzonty podczas Festiwalu T-Mobile Nowe Horyzonty we Wrocławiu. Wśród sprawdzonych form doskonalenia kompetencji pojawiły się także warsztaty organizowane przez Centralny Gabinet Edukacji Filmowej w Łodzi oraz forum dla edukatorów podczas Festiwalu Ale Kino! w Poznaniu.

Zdaniem jednej z badanych osób (A) „świetną formą doskonalenia są konferencje filmoznawcze w Borkach i Radziejowicach [również organizowane przez CGEF – dop. red.] ze względu na przydatność w edukacji filmowej poruszanych kwestii i wysoki poziom merytoryczny wykładów i warsztatów (np. nowe kino polskie, Filmoteka Szkolna – pakiet drugi)”. Dla edukatorów, jak zauważa jedna z badanych osób (B), ważne jest zdobywane wiedzy praktycznej na temat realizacji filmów; wysoko oceniona została przez nią przydatność wszelkich kursów realizacji filmów amatorskich („ponieważ dają wgląd w warsztat”), wizyt studyjnych na planie zdjęciowym („pozwalają lepiej zrozumieć wybory formalne i artystyczne twórców filmu”), oraz zajęć z zakresu metodyki pracy z różnymi grupami odbiorców („ułatwiają dopasowanie metod pracy do grupy”). Inny z badanych (I) szczególnie wyróżnia „zajęcia warsztatowo-konwersacyjne – prowadzone metodami aktywnymi, gdzie nauczyciel »wchodzi« w rolę ucznia (osobiste doświadczenie), a następnie ma możliwość podzielenia się z innymi uczestnikami spotkania własnymi odczuciami, refleksjami itp.”.

Edukatorzy filmowi na równi cenią warsztaty i wykłady, jedna z osób (H) zauważa: „Forma warsztatów pozwala na kształcenie poprzez aktywne współuczestniczenie w procesie poznawania. Forma wykładów ilustrowanych praktycznymi wskazówkami i przykładami osób kompetentnych jest dla mnie najwartościowsza”. W opinii badanych bardzo ważna jest również szeroka współpraca z innymi nauczycielami, na przykład w ramach programu Filmoteka Szkolna, oraz ustawiczne samokształcenie, jak również „spotkania z ciekawymi ludźmi: twórcami, teoretykami, edukatorami praktykami” – przekonuje jedna z uczestniczek badania (D).

Badani dostrzegają potrzebę poszerzania zakresu swoich kompetencji i planują udział w różnych formach kształcenia, które zależą w dużym stopniu od możliwości finansowych. Jak pisze jedna z edukatorek (E): „Planowałam udział w studiach podyplomowych z Filmoteki Szkolnej, jednak nie mogę liczyć na wsparcie finansowe z macierzystej szkoły, a koszty dojazdu są zbyt wysokie przy moich zarobkach w niepełnym wymiarze. Z tego powodu preferuję formę kształcenia *online*”. Badane osoby podkreślają również, że ograniczeniem w podejmowaniu dodatkowego kształcenia jest brak wolnego czasu, jednakże starają się pogłębiać swoją wiedzę poprzez uczestnictwo w warsztatach czy wykładach. Były również osoby (I), które nie znajdują interesującej dla siebie formy podnoszenia kwalifikacji: „nie znam na dziś żadnej propozycji doskonalenia w przedmiotowej dziedzinie, która spełniałaby moje oczekiwania”. Edukatorzy mają potrzebę dalszego podnoszenia kwalifikacji, zwłaszcza w sferze praktycznej: „Chciałabym dalej doskonalić swój warsztat pracy – tak jak robiłam to dotychczas – szukając ciekawych propozycji i wykorzystując te sprawdzone; ze szczególnym naciskiem na działania praktyczne” (wypowiedź D), „myślę o kursie przygotowania pedagogicznego oraz o kursie realizacji filmu amatorskiego” (wypowiedź B). Na podstawie zebranych opinii można wysunąć hipotezę, że dla badanych istotne jest podjęcie studiów podyplomowych czy regularne uczestnictwo w warsztatach organizowanych przez Centralny Gabinet Edukacji Filmowej w Łodzi. Również wielokrotnie wskazywano na znaczenie udziału w konferencjach i warsztatach filmoznawczych w Radziejowicach, Łodzi, Gdańsku, Poznaniu, stanowiących okazję do pogłębiania kompetencji potrzebnych w pracy edukatora filmowego. Jak wynika z badań, udział w konferencjach metodycznych, w spotkaniach w ramach sieci współpracy oraz samokształcenie stanowi cenną formę poszerzania kompetencji dla edukatorów filmowych.

Badani różnie oceniają możliwości doskonalenia kompetencji edukatorów filmowych w swoich województwach. Edukatorka z województwa lubelskiego (E) pisze na przykład: „ta kwestia kuleje, korzystam z ofert

w Warszawie lub Stalowej Woli oraz podejmując próby organizowania szkoleń w swoim mieście". Z kolei respondentka z województwa podlaskiego (C) ma lepsze doświadczenia i dobrze ocenia te możliwości, wskazując Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Białymstoku, który „ma ofertę 10 różnych szkoleń z wykorzystaniem filmu”. Podobnego zdania jest osoba z województwa małopolskiego (H), której zdaniem oferta ta „jest zadowalająca, o ile będzie kontynuowana”. Również ocena takich możliwości przez edukatorów z województwa śląskiego (B) jest pozytywna („bardzo dobre możliwości, choć w większości skierowane dla nauczycieli szkolnych – jako nauczyciel akademicki spotykam się z odmową przyjęcia na kurs/zajęcia”).

Z uzyskanych wypowiedzi wynika jednak, że możliwości doskonalenia kompetencji kadr ograniczają się do kilku dużych miast, natomiast większość mniejszych ośrodków jest pozbawiona takich możliwości. Badane osoby dostrzegają ten problem, mając świadomość, że regiony w których mieszkają nie oferują zbyt wielu takich możliwości. „Niestety, moje województwo to raczej pustynia filmowa [warmińsko-mazurskie]” – pisze jedna z badanych (F). „Dobrze, jeśli mieszka się w Warszawie, fatalnie poza stolicą – przykład: bezpłatne studia podyplomowe realizowane przez Warszawską Szkołę Filmową praktycznie są niedostępne dla nauczycieli spoza stolicy ze względu na organizację zajęć, tj. zjazdy sobota–niedziela co tydzień lub co 2 tygodnie. (Wystarczyło pomyśleć i zorganizować zajęcia na przykład w tygodniu wakacji lub ferii)” – zauważa inna osoba (A). Dla nauczycieli spoza centrum kraju pomocne są kursy internetowe, jak podkreśla badana edukatorka (G): „odkąd istnieje możliwość dokształcania się drogą internetową, to nie jest tak źle; niestety, większość stacjonarnych kursów i warsztatów jest organizowana w dużych miastach, do najbliższego mam około 260 km, jest to poważne utrudnienie”. W opinii badanych brakuje dostępnych i sprawdzonych możliwości doskonalenia kadr na wyższym poziomie, jedna z osób (D) zauważa: „ciągle nie ma takiej specjalności na studiach podyplomowych; nie ma też chyba takiego kierunku studiów mocno powiązanego z edukacją (WSF prowadziła takie zajęcia tylko raz – dla jednej grupy chętnych – w 2013 roku); trzeba szukać informacji w różnych źródłach i przekonywać organy prowadzące szkoły i dyrektorów o potrzebie takiego kształcenia”. Edukator z województwa małopolskiego (I) stwierdza natomiast, że w jego regionie brakuje „opracowanej i przemyślanej strategii” w zakresie możliwości podnoszenia kompetencji edukatorów filmowych. W opinii badanych podstawowe ograniczenia w zakresie doskonalenia kompetencji stanowi centralizacja większości szkoleń i warsztatów, tryb weekendowy zajęć (zamiast wakacyjnego) oraz wysokie koszty studiów podyplomowych czy kursów wraz z kosztami dojazdu i noclegów.

Współpraca z innymi instytucjami i środowiskami

Jedno z pytań skierowanych do edukatorów filmowych brzmiało: „Czy współpracuje Pani/Pan w związku z prowadzonymi zajęciami edukacji filmowej z innymi instytucjami, środowiskami? Czy taka współpraca jest potrzebna? Proszę uzasadnić odpowiedź”. Badani odpowiedzieli twierdząco, uznając tę współpracę za bardzo potrzebną i korzystną dla efektów edukacji filmowej: „Ośrodki kultury wspomagają mnie w zdobywaniu wiedzy i w dzieleniu się zdobytą wiedzą – pomagają w organizowaniu szkoleń i konkursów dla młodzieży; we współpracy z ośrodkiem kultury napisałam wniosek do PISF o dofinansowanie warsztatów fotograficznych dla młodzieży oraz szkolenia dla nauczycieli” – pisze jedna z badanych (E). Inna osoba (C) wysoko ocenia współpracę z Białostockim Ośrodkiem Kultury, dzięki której możliwe było zorganizowanie kilkunastu imprez filmowych. Dostrzega ona „same korzyści” ze współpracy z Centrum Edukacji Obywatelskiej, Polskim Instytutem Sztuki Filmowej i Filmoteką Szkolną, otrzymując od tych instytucji „wsparcie na wielu płaszczyznach”. Podkreśla również kompetencje osób zajmujących się edukacją filmową w tych instytucjach („odpowiedni ludzie na odpowiednich miejscach”).

Badani zauważają również korzyści wynikające z lepszego zaplecza w instytucjach kultury potrzebnego do projekcji filmów oraz innych działań edukacyjnych. Uznają także zajęcia prowadzone poza szkołą za bardzo atrakcyjne dla uczniów. Edukatorka z województwa warmińsko-mazurskiego (F) deklaruje współpracę z Filmoteką Szkolną, Nowymi Horyzontami Edukacji Filmowej, Miejskim Domem Kultury w Olsztynku, kinem studyjnym Awangarda 2 w Olsztynie, Warmińską Inicjatywą Filmową w Olsztynie. Inna z badanych osób (A) współpracuje z Centrum Edukacji Obywatelskiej, Centralnym Gabinetem Edukacji Filmowej w Łodzi, Pałacem Młodzieży w Katowicach, Młodzieżowym Domem Kultury oraz szkołami gimnazjalnymi i ponadgimnazjalnymi z terenu miasta i okolic. Jedna z respondentek (B) natomiast współpracuje z innymi szkołami i nauczycielami oraz pracownikami świetlic środowiskowych, a także z ekspertami tworzącymi programy edukacyjne. Następna osoba (D) deklaruje: „współpracuję z kinami studyjnymi, z Filmoteką Szkolną, Nowymi Horyzontami Edukacji Filmowej, Centralnym Gabinetem Edukacji Filmowej, Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, z wydawnictwami i nauczycielami zajmującymi się edukacją filmową”.

Biorące udział w badaniu osoby są przekonane, że współpraca z instytucjami kultury i innymi środowiskami jest potrzebna, szczególnie, jak twierdzi edukatorka (F) w małych ośrodkach „bez tradycji filmowych

i szkoły filmowej” przede wszystkim dlatego, że „takie instytucje mają szersze możliwości organizowania imprez filmowych czy zapraszania profesjonalistów na warsztaty”. Ponadto, jak podkreśla inna osoba (I): „taka współpraca jest i konieczna, i pożądana, ponieważ stwarza możliwości współuczestniczenia w tworzeniu filmowej edukacji w kraju, a moim uczniom daje szansę na realizację projektów filmowych, na udział w konkursach, imprezach filmowych”. Uzyskane wyniki wyraźnie pokazują, że dla zatrudnionych w placówkach oświatowych edukatorów filmowych współpraca z innymi instytucjami kultury jest ważna, a nawet niezbędna. Badani dostrzegają przede wszystkim korzyści w postaci wymiany doświadczeń, możliwości realizacji wspólnych projektów, udziału w rozmaitych imprezach filmowych, współpracy z ekspertami i instytucjami upowszechniającymi film i edukację filmową, jak również podkreślają znaczenie lepszego zaplecza technicznego potrzebnego do projekcji filmów oraz innych działań edukacyjnych, jakie oferują im instytucje kultury. Z deklaracji badanych wynika, że instytucje kultury nie tylko wspierają działania filmowe, ale często je również finansują, co jest wielką pomocą dla edukatorów zatrudnionych w placówkach oświaty, które nie zapewniają w dostatecznym stopniu finansowania działań w zakresie edukacji filmowej.

Programy, materiały i pomoce edukacyjne

Edukatorzy biorący udział w badaniu zapytani zostali również o to, z jakich programów, materiałów i pomocy edukacyjnych korzystają w trakcie prowadzonych zajęć oraz które z nich uważają za szczególnie wartościowe i przydatne. Jak wynika z analizy uzyskanych danych, osoby realizujące edukację filmową w swoich działaniach zawodowych korzystają przede wszystkim z dostępnych programów i materiałów przygotowanych do prowadzenia tego typu zajęć. Badani sięgają po fragmenty filmów z pakietu Filmoteka Szkolna oraz udostępnione w Internecie (na stronie www.filmowtekaszkolna.pl), po materiały przygotowane w ramach projektu Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej, które – jak twierdzi jedna z badanych (G) – są przydatne ze względu na „wiele dobrych i sprawdzonych pomysłów”. Jak wynika z uzyskanych danych, edukatorzy w swej pracy wspierają się nie tylko materiałami dostępnymi w Internecie, ale korzystają także z czasopism („Kino”) i filmoznawczych książek popularyzatorskich (*Kino bez tajemnic*, *To jest kino*, oraz cykli wydawniczych *Lektury na ekranie. Zoom i Kino w zbliżeniu*). Jedna z osób (F) podaje, że korzysta z książek „dostępnych na rynku na przykład *Jak pisać*

scenariusz, Okiem kamery, 100 filmów polskich, Film w szkole itd. Dwie pierwsze pozycje są niezwykle przydatne podczas realizacji własnych filmów, pozostałe ważne w dydaktyce”.

Poza korzystaniem z literatury popularyzującej film czy pakietu Filmoteki Szkolnej, który badani nauczyciele oceniają bardzo wysoko, niektórzy z nich wskazują na zasoby Filmoteki Narodowej, Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie, Ninateki (portalu z materiałami filmowymi udostępnionymi przez Narodowy Instytut Audiowizualny) oraz z materiałów Akademii Filmu Polskiego. Jako źródło interesujących materiałów dydaktycznych wskazują Centralny Gabinet Edukacji Filmowej ze względu na, jak zauważa jedna z badanych (B), „pogłębione analizy filmów, ciekawe scenariusze zajęć” oraz na cenne w dydaktyce „materiały francuskie i belgijskie – bardzo obszerne analizy i scenariusze dydaktyczne, dopasowane do programu różnych przedmiotów, materiały brytyjskie – na bardzo wysokim poziomie merytorycznym”. Z ogólnopolskich projektów przeznaczonych dla młodzieży na uwagę zasługują, zdaniem jednej z badanych (A), warsztaty Filmowe Pojedynki realizowane w Łodzi, centralny etap Konkursu Wiedzy o Filmie odbywający się w Gdańsku, a dla nauczycieli „konferencje filmoznawcze w Radziejowicach, forum filmowe Ale Kino! w Poznaniu, warsztaty we Wrocławiu”. Badani cenią także działania regionalne, wymieniają między innymi: „różne propozycje kin studyjnych (Młodzieżowa Akademia Filmowa w kinie AMOK w Gliwicach, projekty realizowane w kinie Kosmos w Katowicach), Animator i Forum nauczycieli w Poznaniu – spotkania i warsztaty z mistrzami; program KinoSzkoła jako wychowujący do wartości” (D), a także „program edukacyjny kina Kosmos i Filmoteki Śląskiej – autorski program dla dzieci i młodzieży, łączący elementy edukacji o filmie, warsztatów twórczych, edukacji międzykulturowej, regionalnej i językowej, wykorzystujący zbiory Filmoteki Śląskiej” (B). Inna osoba zwraca uwagę na lokalne wykorzystanie indywidualnych projektów i organizowanie miejskich gier filmowych.

Z uzyskanych danych wynika, że badani nauczyciele korzystają z wielu interesujących i przydatnych materiałów, programów i pomocy edukacyjnych, zarówno literatury popularyzującej film i pogłębiającej ich wiedzę, jak i programów edukacyjnych służących poszerzaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji filmowych. Zwracają szczególnie uwagę na dobrze przygotowanie materiały Centralnego Gabinetu Edukacji Filmowej, Filmoteki Szkolnej, Nowych Horyzontów Edukacji Filmowej, audiowizualną ofertę Ninateki, konferencje, warsztaty i fora dla edukatorów. W ich ocenie na uwagę zasługują lokalne i regionalne inicjatywy edukacyjne skierowane do nauczycieli i uczniów, często odbywające się w formie warsztatów, czy inne działania aktywizujące uczniów, jak

na przykład coraz bardziej popularne filmowe gry miejskie. Ponadto edukatorzy często tworzą własne autorskie programy nauczania, które stanowią uzupełnienie dostępnych programów i projektów edukacji filmowej.

Czynniki warunkujące realizację zajęć

Spośród niezbędnych czynników warunkujących edukację filmową zatrudnieni w szkołach edukatorzy na pierwszym miejscu wymieniają pasję i zaangażowanie kadry oraz wiarę w skuteczność działań. Następnie zwracają uwagę na wspierającą te działania dyrekcję instytucji oświaty oraz zapotrzebowania i zainteresowanie młodzieży. Zatem warunki sprzyjające edukacji filmowej w opinii badanych to przede wszystkim: „dobry pomysł i chęci osób zaangażowanych, zainteresowanie wśród młodzieży” (E); „pasja, wsparcie i zapotrzebowanie” (C); „zaangażowanie nauczycieli, którzy potrafią zarazić pasją filmową swoich uczniów oraz dyrektor placówki, będący sojusznikiem działań” (G). Jeden z badanych jako warunek działań w obrębie edukacji filmowej wskazuje „szeroko pojmowane kompetencje nauczyciela – potencjalnego edukatora filmowego” (I).

W opinii badanych osób, ograniczeniem dla edukacji filmowej w szkołach jest przypisanie jej do wielu przedmiotów w podstawie programowej. Ta rozproszona obecność w programach nauczania powoduje jej okazjonalną realizację, ograniczającą się do omawiania treści filmów na lekcjach. „Jeśli nie ma nauczyciela współpracującego z kinem, albo realizującego program autorski na godzinach »wywalczonych« i wprowadzonych do siatki nauczania, to zazwyczaj nie ma też edukacji filmowej. Tym bardziej że obecny system monitorowania realizacji podstawy programowej znacznie ogranicza możliwość wyjścia na zajęcia do kina w czasie lekcji; to samo dotyczy wykorzystywania filmu w trakcie zajęć w szkole (bo z programu wynika, że temat okołofilmowy może się pojawić na przykład tylko dwa razy w semestrze)” – pisze badana edukatorka (G).

Zdaniem badanych nauczycieli dla powodzenia edukacji filmowej istotne jest odpowiednie finansowanie działań edukacyjnych oraz przekazywanie szkołom bezpłatnych materiałów filmowych w formie wydawnictw DVD. Ważne jest także, jak uważa badana edukatorka (H), aby „zwiększyć nakłady na szkolenia nauczycieli, lepiej wyposażyć szkoły w sprzęt audiowizualny”. Jednakże powodzenie edukacji filmowej zdaniem jednej z osób (F), warunkują przede wszystkim „pasjonaci, którzy bez względu na trudności próbują zajmować się edukacją filmową, też pieniądze, ale te to już inna sprawa”. Jedna z nauczycielek jest przekonana,

że edukacja filmowa powinna być realizowana w oparciu o warsztaty prowadzone przez specjalistów. Pasja i zaangażowanie kadry, zainteresowanie uczestników, wsparcie, również finansowe ze strony instytucji i zwierzchników (jak podkreślają edukatorzy – ciągle niedostateczne), wyodrębnienie edukacji filmowej w podstawie programowej oraz specjalistyczne zajęcia – to zdaniem badanych główne czynniki gwarantujące pomyślną realizację edukacji filmowej.

Uwagi i postulaty dotyczące poprawy jakości edukacji filmowej

Aby skutecznie realizować edukację filmową nie wystarczy jednak sama pasja i zaangażowanie kadry. Zapytani o postulaty, które mogłyby wpłynąć na poprawę jakości działań edukacyjnych, badani nauczyciele zwracali uwagę na potrzebę ich dofinansowania, zarówno poprzez finansowanie form poszerzania kwalifikacji i kompetencji jak i bezpłatne udostępnianie materiałów dydaktycznych oraz wyposażanie szkół w sprzęt audiowizualny. Wśród postulatów pojawia się przekonanie o konieczności wprowadzenia edukacji filmowej/ medialnej do szkół jako przedmiotu obowiązkowego. „Dzisiaj trzeba o nią walczyć, bo nie ma jej w siatce godzin, bo nie ma podstawy programowej, bo przecież filmy oglądają i rozumieją wszyscy; to jeszcze tak naprawdę nie kształci się nauczycieli, którzy mogliby mądrze się nią zajmować. Konieczne są działania, które zmienią ten stan rzeczy” – zauważa jedna z osób (D). Wśród uwag dotyczących poprawy jakości edukacji filmowej pojawiały się postulaty o organizację warsztatów filmowych w regionie, bowiem, zdaniem badanych, edukacja filmowa realizowana w małych ośrodkach wymaga poprawy jakości. Jak pisze jedna z edukatorek (F): „propagując tutaj edukację filmową napotykam na ścianę. Jeśli się już nauczyciele zainteresują jakąś inicjatywą, to raczej jest to słomiany zapał. Poza tym do większości nauczycieli z mojego regionu nie docierają informacje na temat warsztatów, spotkań, kursów. Do Gdańska czy Warszawy jest jednak daleko. Mimo nagłośnionej rekrutacji na zajęcia edukacja filmowa FSz/NH w kinie, niewiele szkół zainteresowało się nimi; nawet na bezpłatnych projekcjach dla nauczycieli pojawia się najwyżej 10 osób”.

Jak zauważają badane osoby, aby poprawić jakość edukacji filmowej w kraju należy przede wszystkim zaktywizować nauczycieli spoza wielkich miast, którzy nie dostrzegają potrzeby wprowadzenia choć elementarnej wiedzy o filmie do procesu nauczania, gdyż sami nie są w żaden sposób zainteresowani taką wiedzą i zdobywaniem kompetencji w tej dziedzinie. Oczywiście konieczne jest, ich zdaniem, również odpowiednie

finansowanie działań, przychylność środowiska, zapewnienie materiałów dydaktycznych oraz możliwość doksztalcania, nieograniczająca się wyłącznie do głównych ośrodków i dużych miast. Edukatorzy podkreślali, że w rejonach, w których mieszkają i działają (województwa: warmińsko-mazurskie, podlaskie, lubelskie, podkarpackie, małopolskie, śląskie) oferta doskonalenia kompetencji w zakresie edukacji filmowej jest niewystarczająca. W rezultacie nauczyciele, którzy do tej pory prywatnie nie interesowali się filmem, nie są skłonni do podjęcia wysiłku zdobywania kwalifikacji i kompetencji w tym zakresie, wysiłku wiążącego się z uciążliwymi dojazdami, wysokimi kosztami oraz poświęcaniem wolnego od pracy czasu.

Zakończenie

Celem rozważań zawartych w artykule była refleksja nad kompetencjami niezbędnymi do realizacji edukacji filmowej oraz prezentacja wyników badań empirycznych przeprowadzonych wśród nauczycieli – aktywnych edukatorów filmowych z miast w województwach warmińsko-mazurskim, podlaskim, lubelskim, podkarpackim, małopolskim, śląskim, które usytuowane są z dala od mieszczących się między innymi w Warszawie, Łodzi, Wrocławiu i Poznaniu instytucji promujących edukację filmową. Sformułowane na podstawie analizy indywidualnych przypadków wnioski odwołują się wyłącznie do badanej grupy i nie służą uogólnieniom. Według przyjętego na wstępie założenia do działań w obrębie edukacji filmowej potrzebne są odpowiednie kompetencje, które powinny obejmować określoną wiedzę, umiejętności i postawy. Przeprowadzone badania pozwoliły między innymi poznać kwalifikacje formalne oraz drogi zdobywania kompetencji przez ankietowanych edukatorów filmowych, jak również ich opinie i postulaty dotyczących możliwości doskonalenia posiadanych kompetencji oraz poprawy jakości edukacji filmowej na terenie regionu i kraju. Jak stwierdzono, edukatorzy korzystają z rozmaitych form poszerzania kwalifikacji formalnych i kompetencji, aktywnie uczestniczą w szkoleniach, warsztatach, konferencjach, podejmują studia podyplomowe. Doceniają szeroką i interesującą ofertę programów oraz materiałów edukacyjnych proponowanych przez rozmaite instytucje zajmujące się propagowaniem edukacji filmowej. Osoby, które wzięły udział w badaniach dostrzegają potrzebę upowszechniania działań przygotowujących nauczycieli do prowadzenia elementarnej edukacji filmowej w szkołach, a przede wszystkim budzenia świadomości o potrzebie powszechnej edukacji filmowej i medialnej, gwarantowanej wpisaniem jej do podstawy programowej kształcenia ogólnego.

Ważnym postulatem wysuniętym przez respondentów jest aktywizacja nauczycieli z małych miast i przekonanie ich do wzięcia udziału w kursach i projektach edukacyjnych – również internetowych. Jednym z rozwiązań, które przyczyniłoby się, ich zdaniem, do podniesienia poziomu edukacji filmowej i medialnej jest wprowadzenie na kierunkach pedagogicznych studiów wyższych obowiązkowych zajęć z wiedzy o filmie i mediach, zapewniających przyszłym nauczycielom podstawowe kompetencje w tym zakresie, oraz – jak podkreślała jedna z osób – uwzględnienie w programie studiów kulturoznawczych zajęć poświęconych metodyce edukacji filmowej. Wskazane jest także przeprowadzenie szerokich ogólnopolskich badań, których celem byłoby poznanie kompetencji i potrzeb nauczycieli – potencjalnych edukatorów filmowych. Badania takie, obejmujące reprezentatywną próbę, pozwoliłyby na zebranie kompleksowych danych i sporządzenie diagnozy o stanie edukacji filmowej w Polsce, jak również umożliwiłyby sformułowanie rekomendacji służących poprawie jej warunków i jakości.

Wychowawcza rola filmu w kontekście podstawy programowej szkoły ponadgimnazjalnej

Musimy wyjaśnić odbiorcy, szczególnie temu młodemu, jeszcze niedoświadczonemu, że nie każdy filmowy obraz rzeczywistości zasługuje na jego całkowite zaufanie. Musimy wzbogacić jego spojrzenie naszym spojrzeniem o tyle trafniejszym, o ile bogatsze jest nasze doświadczenie i wiedza o świecie. Musimy uczyć go umiejętności konfrontacji filmu z rzeczywistością¹.

W niniejszym artykule spróbuję wykazać, że film i inne teksty kultury audiowizualnej są doskonałym narzędziem edukacji do wartości (edukacji aksjologicznej). Poczynię wstępnie dwa zastrzeżenia. Po pierwsze, ograniczam swe uwagi do tej sfery aksjologii, która dotyczy kwestii etyczno-społecznych (a zatem: zagadnienia wartości *stricte* estetycznych uznając za osobny temat). Po drugie, posługuję się terminami „edukacja aksjologiczna” i „wychowanie do wartości”, aby nie użyć pojęcia „uczenie wartości”, które w mojej opinii zakłada wyższość systemu aksjologicznego nauczyciela nad systemem uczenia i może być mylone z mechanizmami socjo- i psychotechnicznymi służącymi do celów ideologicznych i propagandowych. Podobnie jak część pedagogów uważam, że kategorię „uczenie wartości” należy pojmować jedynie jako skrót myślowy, charakteryzujący olbrzymie zjawisko, jakim jest uczenie rozpoznawania, analizowania, urzeczywistniania i aktualizowania wartości².

Pedagodzy i socjologowie, reprezentujący skrajnie liberalne stanowisko, są zdania, że edukacja aksjologiczna w ogóle nie może być prowadzona, ponieważ stanowi zagrożenie dla autonomii i wolności jednostki ludzkiej. O ile zatem nie można nauczać wartości (czyli *de facto* przekazywać uczniom własnego, nauczycielskiego stanowiska aksjologicznego), o tyle

¹ Henryk Depta, *Kultura filmowa – wychowanie filmowe*, Warszawa 1979, s. 19.

² Katarzyna Olbrycht, *Przygotowanie pedagogów do prowadzenia edukacji aksjologicznej. Wybrane aspekty*, [w:] *Edukacja aksjologiczna*, t. 4: *Wybrane problemy przekazu wartości*, red. eadem, Katowice 1999, s. 12.

edukator jest niezbędnym czynnikiem w procesie kształcenia młodego człowieka w kierunku intelektualnego rozpoznania, a następnie swobodnego i samodzielnego wybierania wartości³.

Edukację aksjologiczną rozumiem jako wprowadzanie uczniów w świat wartości (problematykę aksjologiczną) metodą partnerskiego dialogu oraz pomoc młodym ludziom w konstruowaniu systemu wartości przy pełnym zrozumieniu i szacunku dla ich potrzeb. Za Katarzyną Olbrycht przyjmuję również założenie, że

istotą edukacji aksjologicznej jest kształcenie do ciągłego, świadomego wybierania i odpowiedzialnego podejmowania konsekwencji własnych wyborów⁴.

Tak rozumiana edukacja aksjologiczna oparta jest na konkretnym modelu komunikacji, zakładającym równorzędność dwóch podmiotów: edukatora i ucznia w aktywnym dialogu. Rola edukatora opierać się ma na wsłuchiwanie się w potrzeby ucznia oraz prowadzeniu go w stronę świadomego wyboru wartości, będących podłożem kształtującej się filozofii.

W mojej opinii odpowiednio dobrane dzieła filmowe oraz inne teksty kultury audiowizualnej są idealnym instrumentem motywującym do działań, zmierzających w kierunku kształtowania postaw moralnych (nie tylko młodych) ludzi.

Wychowanie do wartości – edukacja aksjologiczna

Jak jednak pomóc młodemu człowiekowi w budowaniu hierarchii wartości w kulturze, w której naczelną zasadą etyczną jest relatywizm, zgodnie z którą każdy ma prawo decydować, co jest dobre, a co złe? Jeśli młody człowiek nie jest głęboko zakorzeniony w wierze (która stanowi dla niego fundament aksjologiczny), może czuć się zagubiony w świecie, który na pozór wydaje się pozbawiony wartości.

Wydaje się zatem, że edukacja aksjologiczna młodego pokolenia jest czymś niebywale trudnym, a może nawet – z góry skazanym na porażkę. Jedną z metod pracy z uczniem może być dekonstrukcja postawy relatywistycznej, polegająca na ukazaniu jej słabości oraz próba odpowiedzi na pytanie, czy istnieją uniwersalne, intuicyjne wartości dobra i zła, eliminujące sytuacje względności wartości.

³ Por. *ibidem*, s. 11–12.

⁴ Katarzyna Olbrycht, *Wprowadzenie*, [w:] *Edukacja aksjologiczna*, t. 1: *Wymiary. Kierunki. Uwarunkowania*, red. eadem, Katowice 1994, s. 8.

Zbigniew Zdunowski, nauczyciel filozofii i etyki, proponuje wspólne z uczniami poszukiwanie norm, które można uznać za bezwzględne. Oto przykłady:

- nie morduj (nie zabijaj niewinnego człowieka);
- nikomu nie wyrządzaj krzywdy;
- nie kradnij;
- należy dotrzymywać zaciągniętych umów, zobowiązań;
- tortury, ludobójstwo, niewolnictwo, fizyczny gwałt, psychiczne znęcanie się, rasizm są czynami złymi – nie należy tego robić;
- należy okazywać solidarność i pomoc członkom własnej grupy, klanu, plemienia, rodziny;
- lepiej jest rozwiązywać konflikty drogą pokojową [...];
- nie należy prowadzić pojazdów pod wpływem alkoholu i narkotyków;
- człowiek nie jest rzeczą – rzeczy mają „cenę”, a człowieka ma „wartość”. Dla tego nigdy nie powinniśmy traktować ludzi jak rzeczy,
- sędzia powinien sądzić sprawiedliwie⁵.

Niektóre z tych zasad uczniowie mogą podważyć w toku dyskusji (zadając konkretne pytania, na przykład co z mordercami – czy nie należy im „wyrządzać krzywdy”, skazując na więzienie? Co w przypadku umów zaciągniętych z ludźmi, którzy są oszustami?), ponieważ są zbyt ogólne. Ważne jest również wskazywanie uczniom, że istotne znaczenie w życiu człowieka ma posiadanie określonej (co ważne – wypracowanej) hierarchii wartości, a nie (zgodnie z optyką relatywistyczną) ich równorzędność. Edukacja aksjologiczna potrzebuje nieautorytarnego modelu komunikacji między uczniem a nauczycielem. Bazą tego modelu może być metoda komunikacji interpersonalnej, stworzonej przez Marshalla B. Rosenberga, zwana „Nonviolent Communication” (w skrócie: NVC – w Polsce tłumaczona jako „porozumienie bez przemocy”), od lat stosowana z powodzeniem na gruncie skandynawskich praktyk edukacyjnych⁶. Podstawą komunikacji interpersonalnej jest aktywny dialog prowadzony w interaktywnym stylu językowym, biorącym pod uwagę uczucia

⁵ Zbigniew Zdunowski, *Uczeń wobec wyzwania relatywizmu*, [w:] *Uczeń wobec wyzwań współczesności*, red. Aneta Rogalska-Marasińska, Bożena Banasiak, Łódź 2010, s. 100.

⁶ Czołową instytucją jest tu Family Lab – organizacja stworzona przez Jespera Juula, duńskiego pedagoga, terapeutę i autora licznych książek, w tym między innymi: Jesper Juul, *Twoje kompetentne dziecko: dlaczego powinniśmy traktować dziecko poważnie?*, tłum. B. Hellmann, B. Baczyńska, Pruszków 2011. Najważniejsze publikacje Marshalla Rosenberga to: Marshall B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy: o języku serca*, tłum. M. Kłobukowski, Warszawa 2012; idem, *Edukacja wzbogacająca życie: porozumienie bez przemocy przyczynia się do poprawy wyników nauczania, redukuje konflikty i wzbogaca wzajemne relacje między uczniami i nauczycielami*, tłum. A. Mills, Warszawa 2006.

i potrzeby partnera dyskusji⁷. Tylko na drodze aktywnego słuchania, podczas którego staramy się odczytać emocje i potrzeby ucznia, stwarzamy mu możliwość pełniejszego wyrażenia siebie. Taka forma komunikacji bez wątpienia umożliwi nauczycielowi prowadzenie ucznia w kierunku świadomego wyboru wartości.

Działanie nauczyciela powinno zmierzać w kierunku rozpoznania i propozycji internalizowania przez ucznia wartości. Zaistnieć muszą jednak dwa czynniki, zależne od nauczyciela. Pierwszy z nich – nauczyciel musi wykazywać się dojrzałością aksjologiczną, drugi – rolą nauczyciela jest rozpoczęcie i prowadzenie komunikacji otwartej na dialog z młodym człowiekiem. Tylko taki typ edukacji jest „edukacją wzbogacającą życie”, co postulował Marshall Rosenberg.

Istotne jest, aby nauczyciele uświadomili sobie swoją olbrzymią rolę nie tyle w kształtowaniu systemu wartości młodych ludzi (ale nie na zasadzie autorytarnej), ile w tworzeniu odpowiedniej sytuacji komunikacyjnej, otwartej na empatyczny dialog z uczniem. Kontakt z dziełem filmowym może rozpocząć ten dialog, umożliwić otwarcie się obu stron na szczerą dyskusję.

Popkultura na usługach edukacji aksjologicznej

Ci psychologzy i pedagodzy, którzy przeświadczeni są o zgubnym wpływie tekstów popkulturowych na psychikę młodych ludzi, powołują się na liczne badania, dowodzące szkodliwości nieumiejętnego korzystania z mass mediów i wskazujące na wysoki ich wpływ na najważniejsze aspekty życia młodych ludzi.

Środki masowego przekazu niewątpliwie silnie oddziałują na psychikę młodego odbiorcy i kształtowanie się jego systemu wartości. Jednakże negowanie kultury popularnej w praktyce pedagogicznej, przyjmowanie twardego (istniejącego jeszcze?) podziału na kulturę elitarną i egalitarną oraz uznawanie tej pierwszej za jedyne możliwą do wykorzystywania w edukacji młodzieży, niesie za sobą olbrzymie zagrożenia. Młodzi ludzie zanurzeni są w świecie mediów masowych – coraz mniej w telewizji, coraz bardziej w świecie wirtualnym. Ten świat jest dla nich podstawową płaszczyzną życia społecznego – światem, którym rządzą pewne reguły (w tym główna: albo jesteś z nami, albo nie istniejesz), język i system wartości.

⁷ Por. Zofia Aleksandra Żuczkowska, *Od autorytaryzmu do pedagogiki humanistycznej – polskim nauczycielom brakuje treningu umiejętności prowadzenia dialogu z dziećmi*, „Studia z Teorii Wychowania” 2012, nr 1, s. 212.

Już pod koniec lat siedemdziesiątych pedagodzy dostrzegli, że obok dwóch głównych instytucji socjalizujących młodego człowieka – rodziny i szkoły, istnieje trzecie środowisko mające bezpośredni, silny (a może nawet silniejszy) wpływ na młodego człowieka – świat środków masowego przekazu. Wprowadzono nawet oddzielne terminy na określenie tego zjawiska: kształcenie równoległe, szkoła równoległa, oświata równoległa, wychowanie równoległe⁸. Co więcej – kształcenie równoległe nie jest uzależnione od etapów kształcenia, jest kształceniem permanentnym – trwającym przez całe życie człowieka. Co jednak bardzo ważne i mające dla realizacji celów edukacji medialnej niebagatelne znaczenie:

określenie tego kształcenia i wychowania jako „równoległe” oznacza, iż chodzi **nie o zastępowanie szkoły** w jej podstawowych funkcjach, lecz o stworzenie **systemu wspomagającego jej działalność**. [...] Ogniwa kształcenia równoległego powinny wspierać realizację programów nauczania, dopełniać je, komentować, rozszerzać, aktualizować wiedzę zawartą w podręcznikach szkolnych, a także rozwijać zainteresowania uczniów i pobudzać ich aktywność⁹ [wyróżnienia moje – J.Z.S.].

Zbigniew Kwieciński i Anthony Giddens nazywają to zjawisko przesunięciem cywilizacyjnym:

teza o *przesunięciu cywilizacyjnym* mówi, iż rola tradycyjnych instytucji wychowawczych i socjalizacyjnych przejmowana jest w sposób inwazyjny przez grupę rówieśniczą oraz mass media i kulturę popularną, przy czym grupa rówieśnicza czerpie wzory socjalizacyjne z mass mediów i kultury popularnej, co stanowiłoby przesłankę do przyjęcia założenia, iż informacje potrzebne do kształtowania wizji i własnego życia czerpane są z kultury popularnej i mass mediów, zaś mechanizm transmisji tych wzorów wzmacniany jest przez role i funkcje, które grupa rówieśnicza pełni w życiu młodego człowieka¹⁰.

Wychowywanie i socjalizacja dziecka w kulturze ponowoczesnej są zatem w niewielkim stopniu uzależnione od treści przekazywanych poprzez mass media. To, jakie treści będą internalizowane przez dziecko bądź nastolatka, zależy w głównej mierze od tego, które z tych treści

⁸ Część naukowców do kształcenia równoległego zaliczała nie tylko środki masowego przekazu, ale wszystkie środowiska mające wpływ na socjalizację (organizacje młodzieżowe, placówki oświatowe, kluby sportowe itd.) Więcej na ten temat: Louis Porcher, *Kształcenie równoległe*, tłum. K. Tomaszewski, Warszawa 1978; *System kształcenia równoległego a powszechna szkoła średnia*, red. Janina Koblewska, Warszawa 1977; Ryszard Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1976.

⁹ Irena Janiszewska, *Przedmowa*, [w:] Louis Porcher, *Kształcenie równoległe...*, s. 6–7.

¹⁰ Ewa Wysocka, *Przedmowa. Konteksty wychowania młodego pokolenia w czasach ponowoczesnych*, [w:] *Dzieci i młodzież w kręgu oddziaływania mediów i grup rówieśniczych – w i pomimo ponowoczesności*, red. Joanna Aksman, Jolanta Pułka, Kraków 2012, s. 8.

nabiorą istotnego znaczenia dla grupy rówieśniczej. Mass media, kultura popularna są zatem dawcami wartości, a grupa istotnych innych – znajomi, koledzy, przyjaciele – ma znaczący wpływ na to, czy dane wartości zostaną przeniesione na młodego człowieka.

Zadaniem pedagogów/edukatorów powinno być wejście do świata kultury popularnej, w której funkcjonują ich wychowankowie, celem dostarczenia im (uczniom) kompetencji do krytycznego odbioru tekstów przez tę kulturę tworzonych. Pedagodzy z nurtu pedagogiki krytycznej mówią tu o „upełnomocnieniu” uczniów i włączeniu ich osobistego doświadczenia w praktykę pedagogiczną i wychowawczą:

Termin „upełnomocnienie” odnosi się do dostarczania wychowankom narzędzi do uwarunkowań swojej tożsamości, do tego, aby byli władni wypowiadać się swoim językiem. Jest to budowanie tzw. krytycznego myślenia, które umożliwi im przekroczenie horyzontu swojego dotychczasowego „ja” i rozpoznanie ukrytej relacji dominacji w ich codziennym życiu. Dla realizacji tej idei istotne jest uczynienie przedmiotem nauczania dziedzinę kultury popularnej, albowiem to ona jest ważna dla uczniów, a nie szkolna czy rodzinna rzeczywistość¹¹.

Podstawową metodą włączania kultury popularnej do praktyki szkolnej jest analiza tekstów popkulturowych (filmów, reklam telewizyjnych, piosenek), celem szukania w nich nawiązań do zagadnień będących w programach nauczania. I tak na przykład – na lekcjach historii można wykorzystać teledyski, w poszukiwaniu odniesień do realnych wydarzeń historycznych. Na lekcjach polskiego warto zaś wykorzystać gry komputerowe, będące bezpośrednim odwołaniem do literatury (choćby *Wiedźmina*). Intertekstualność kultury popularnej daje olbrzymie pole do opisu zaangażowanym pedagogom.

Druuga metoda, związana z włączaniem do praktyki edukacyjnej doświadczenia wychowanków, polega na proponowaniu uczniom działalności zbudowanej wokół współczesnych tekstów kultury¹². Przykładem tej metody mogą być różnorakie debaty i projekty edukacyjne, w realizacji których największe pole działania mają właśnie uczniowie.

Trzecia metoda polega na dostarczaniu narzędzi do rozumienia języka, którym posługuje się dane medium (na przykład film, reklama, telewizja) i, na wyższym szczeblu, pozwala na transpozycję jednego języka na drugi¹³. Na przykładzie komiksu można wytłumaczyć uczniom, czym jest filmowy *storyboard*, a tym samym – czym jest „plan zdarzeń”, którego

¹¹ Tarzycjusz Buliński, *Kultura popularna w nauczaniu szkolnym: analiza krytyczna*, „Psychologia Wychowawcza” 2013, nr 4, s. 140.

¹² Por. *ibidem*, s. 141.

¹³ Por. *ibidem*.

sporządzanie jest częstą udręką uczniów na zajęciach języka polskiego. W ten sposób młodzież nie tylko poznaje język, którym posługuje się dane medium (komiks, film, literatura), ale także pragmatyzuje wiedzę uzyskaną w szkole. Jest to niezwykle ważne zagadnienie, bowiem jednym z podstawowych minusów, jakie dostrzega uczeń w polskiej szkole, jest oderwanie treści, które przekazuje mu szkoła, od praktyki życiowej.

Również film komercyjny (którego główną funkcją jest rozrywka) może służyć edukacji aksjologicznej niejednokrotnie dużo lepiej niż kino artystyczne. Transparentność formy kina komercyjnego ułatwia utożsamienie się z bohaterem, co stanowi warunek konieczny w kształtowaniu systemu wartości poprzez konfrontację własnej sytuacji życiowej z zachowaniem filmowego bohatera. Film komercyjny, będąc dla młodego widza łatwiejszy w odbiorze, może silniej wpłynąć na jego emocje oraz pobudzić do, pożądanej w procesie edukacji aksjologicznej, refleksji.

Szkoła powinna pokazywać młodym ludziom, w jaki sposób mają się poruszać w gąszczu współczesnych tekstów kultury. Nie powinna li tylko wartościować tekstów kultury (dychotomicznie dzielić ich na przynależne do kultury wysokiej bądź niskiej), tylko uczyć uczniów selekcji materiału, dokonywania wyborów, „nawigowania” wśród milionów tekstów.

Nauka języka ruchomych obrazów powinna rozpocząć się w wieku przedszkolnym. To wtedy dzieci po raz pierwszy stykają się ze światem mediów – nie tylko oglądając filmy animowane w telewizji, ale również grając w gry cyfrowe¹⁴. Na pierwszym etapie „medialnego” życia dziecka edukacja audiowizualna powinna być prowadzona przez rodziców i polegać na kontrolowanym (przez rodziców) korzystaniu z urządzeń multimedialnych i oglądaniu kanałów telewizyjnych przez dzieci. Większość rodziców sadza bowiem swoje pociechy przed monitorem telewizora nie kontrolując, z jakimi treściami tak małe dzieci się spotykają. Kanały tematyczne dla dzieci przesiąknięte są olbrzymią ilością reklam – z moich spostrzeżeń wynika, że niektóre dzieci nie widzą różnicy pomiędzy barwnym światem reklam a obrazami pochodzącymi z filmów animowanych. Dla najmłodszych widzów oba przekazy są równie atrakcyjne i tożsame (sic!)¹⁵. Na najwcześniejszym etapie życia młodego konsumenta proces kształtowania krytycznego odbiorcy tekstów kultury możliwy jest jedynie na drodze uświadomionego przez rodzica doboru treści przekazywanych dziecku. Świadomy dobór nie polega jednak na posadzeniu dziecka przed odbiornikiem, nastawionym na jeden z wielu tematycznych, dziecięcych

¹⁴ Na rynku pojawiają się aplikacje na smartfon z grami nawet dla kilku-, kilkunastumiesięcznych dzieci!

¹⁵ O rozumieniu telewizji przez dzieci zob. między innymi: Magdalena Szubielska, *Rozumienie programów telewizyjnych przez dzieci*, Lublin 2007.

kanałów telewizyjnych. Powinien natomiast polegać na wyborze filmu adresowanego do dzieci w określonym wieku, atrakcyjnego wizualnie i przekazującego łatwe do odczytania przez dziecko przesłanie.

Problemy wynikające ze specyfiki domowego oglądania filmu coraz częściej dostrzegam w codziennej pracy z najmłodszymi uczniami. Część dzieci ma olbrzymią trudność w skoncentrowaniu się na pełnometrażowym filmie wyświetlanym w kinie. Powodów tego stanu rzeczy jest kilka, a większość wynika z braku kontrolowanej przez rodziców recepcji filmu. Po pierwsze, dzieci, przyzwyczajone do oglądania filmów krótkometrażowych, pomiędzy którymi występują liczne (trwające niekiedy dłużej niż film) bloki reklamowe, nie są w stanie podążać za fabułą filmu pełnometrażowego. Po drugie, dzieci są nieprzyzwyczajone do obecności w kinie. Sporadyczne wizyty w kinie w okresie przedszkolnym sprawiają, że dzieci wczesnoszkolne lękowo reagują na sytuację, w której mają oglądać film w zaciemnionej sali na wielkim ekranie, przy dźwiękach płynących z kinowych głośników. Po trzecie, w momencie, w którym dziecko przedszkolne odwiedza z rodzicami lub innymi członkami rodziny kino po raz pierwszy, uczestniczy zazwyczaj w seansach filmów komercyjnych, zrealizowanych w stylu hollywoodzkim. Zapewne, takie filmy w większości wypełniają nasze ekrany, nie każdy rodzic ma możliwość uczestniczenia z dzieckiem w dziecięcych festiwalach filmowych czy spotkaniach z filmem europejskim, przeznaczonym dla młodego widza. Warto jednak przejrzeć oferty lokalnych kin w poszukiwaniu ambitniejszego repertuaru, aby późniejszy kontakt dziecka z dziełami o odmiennej stylistyce, wymagające większego skupienia i doświadczenia medialnego, nie był dla nich tak dużym wyzwaniem. Co więcej – warto dziecku pokazywać miejsca, w których dzieło filmowe nie jest jedynie przysłowiowym „dodatkiem do popcornu”. Edukacja filmowa polega również na odpowiednim doborze kin, do których prowadzimy najmłodszych widzów¹⁶.

W przypadku dzieci w okresie przedszkolnym, edukację audiowizualną należy rozpocząć od kształcenia umiejętności odróżniania fikcji od rzeczywistości¹⁷. Przekazy medialne bombardują dzieci niezliczoną

¹⁶ Podczas moich częstych wizyt w kinach tradycyjnych, w których realizowany jest mój program edukacji medialnej, zdarzają się sytuacje, gdy małe dzieci, przekraczając próg kina dziwią się: „To jest kino?”. Ich zdziwienie spowodowane jest faktem, że to, z czym się spotykają, jest dalece odmienne od ich dotychczasowego doświadczenia: sali kinowej w kontekście galerii handlowej, czyli kina jako jednej z wielu form rozrywki/handlu w przestrzeniach konsumpcji. Świadomi nauczyciele/edukatorzy powinni zatem dążyć wszelkimi staraniami, aby umożliwić dzieciom kontakt z tradycyjnym kinem, w którym widz i jego przeżycie ekranowe są najważniejszymi elementami doświadczenia kinowego.

¹⁷ Krystyna Pawłowska twierdzi, że kształcenie tej umiejętności powinno stać się priorytetem pedagogicznym, por.: Krystyna Pawłowska, *Rzeczywistość medialna jako problem pedagogiczny*, „Kultura Współczesna” 2000, nr 1–2, s. 23–24.

ilością barwnych obrazów, które są często bardziej atrakcyjne od codziennego doświadczania świata. Sztuka odróżniania tych dwóch rzeczywistości jest fundamentem świadomego odbioru współczesnych przekazów medialnych. W praktyce nauka ta powinna opierać się na rozmowach z dziećmi (najpierw prowadzonych przez rodziców, następnie przez nauczycieli i edukatorów medialnych) i zabawach edukacyjnych polegających na wprowadzaniu dzieci w świat mediów. Ulubione przez dzieci zajęcia bazują na odkrywaniu tajemnic tworzenia poszczególnych tekstów kultury. Najlepszym narzędziem w tego typu pracy okazuje się film: już dzieci przedszkolne mogą wykonywać proste zabawki optyczne (zajęcia te w prosty sposób tłumaczą zjawisko iluzji optycznej, na którym opiera się kino), wykonywać filmy metodą poklatkową i krótkie filmy animowane. W zajęciach tłumaczących najmłodszym i nieco starszym dzieciom, czym się różni książka od filmu, wykorzystać można technikę komiksową (dzięki czemu od razu uczymy transferu intersemiotycznego i wprowadzamy zagadnienia związane z intertekstualnością). Z mojej praktyki wynika również, że duża świadomość mediów rodzi się u naszych podopiecznych na zajęciach dotyczących zawodów filmowych (na których dzieci mają możliwość wcielenia się w konkretne osoby pracujące przy produkcji filmu)¹⁸.

Wychowawcza rola filmu a podstawa programowa

Pozostaje jednak pytanie, czy dzieło filmowe (zarówno krótkometrażowe, jak i pełnometrażowe), jest na tyle atrakcyjne dla współczesnego nastolatka, aby mogło spełniać rolę „przewodnika” po świeci wartości. Czy poprzez kierowany (przez edukatora) kontakt z filmem można modelować postawy moralne młodego człowieka i pomóc mu w konstruowaniu hierarchii wartości?

Zdaniem Henryka Depty, punktem wyjścia pracy wychowawczej z filmem powinno być korzystanie z takich dzieł filmowych, które spotykają się z największym powodzeniem wśród młodych widzów, przy jednoczesnym powiększaniu ich horyzontów poznawczych¹⁹. Osoba przygotowująca aksjologiczną edukację audiowizualną powinna mieć zatem pełną świadomość dotyczącą sposobu recepcji filmów przez młodego widza. Depta uważa, że najważniejsze działania „wychowania poprzez film” powinny skupiać się wokół rozwijania i wzbogacania:

¹⁸ Wszystkie powyższe zajęcia przeprowadzam z uczniami podczas autorskich warsztatów medialnych – jednego z komponentów edukacyjnych programu KinoSkoła.

¹⁹ Por. Henryk Depta, *Film w życiu i wychowaniu młodzieży*, Warszawa 1983, s. 165.

- wiedzy o świecie współczesnym;
- ciekawości poznawczej (postawy „otwartego umysłu”), zainteresowań sytuacją człowieka w świecie, zrozumienia spraw ludzkich, w tym także samego siebie;
- wrażliwości moralnej oraz aktywnych postaw społecznych, światopoglądowych i obywatelskich;
- uczuciowej strony życia dzieci i młodzieży²⁰.

Z raportu *Oglądam, myślę, czuję – młodzi w kinie*, przygotowanego na zlecenie Stowarzyszenia Nowe Horyzonty wynika, że 80% nastolatków uważa, iż poprzez kontakt z historiami innych poznają świat oraz mają możliwość zrozumienia samego siebie²¹. Filmy, jak żaden inny tekst kultury (może poza książką, która, niestety, w obecnych warunkach kulturowych nie ma tak dużego, jak wcześniej, znaczenia) uczą młodych ludzi empatii, otwartości i tolerancji – aż 72% uczniów uważa, że dzięki filmom lepiej rozumieją innych ludzi. Historie innych ludzi zmuszają ich też do refleksji na temat własnego życia, a w efekcie – do konstruowania lub przemodelowania własnego systemu wartości:

Nastolatki deklarowały, że utożsamiają się z bohaterami, których spotkał trudniejszy los i dzięki temu zaczynają doceniać swoją sytuację. W ten sposób filmy pomagają przewartościować im życie²².

Odpowiednie wykorzystywanie filmu w praktyce wychowawczej może sprzyjać nie tylko atrakcyjnemu poznawaniu świata przez dzieci i młodzież. Konfrontacja własnego życia z postawami i zachowaniem filmowych bohaterów wpływa na rozwój własnej osobowości, budowanie hierarchii wartości i kształtowanie postaw społecznie wymaganych.

Skoro jednym z podstawowych zadań szkoły ma być wychowanie młodego człowieka (jak pisałam wcześniej – wolę sformułowanie „wsparcie w wychowaniu”), prześledzić należy zapisy podstawy programowej, aby dowiedzieć się, jak jej autorzy planują edukację aksjologiczną w ramach procesu kształcenia ogólnego. Ponadto, do zapisów podstawy programowej IV etapu edukacyjnego zaproponuję (w załączniku) tytuły filmów, za pośrednictwem których można z uczniami omawiać poszczególne zagadnienia.

W podstawie programowej przedstawione są wskazówki dotyczące tworzenia planu wychowawczego szkoły („szkolny program wychowawczy”), który powinien bazować na kilku czynnikach:

²⁰ Henryk Depta, *Wychowanie filmowe...*, s. 132.

²¹ *Oglądam, myślę, czuję – młodzi w kinie. Raport o kinie młodych*, s. 2 i 5. Raport dostępny na: http://www.nhef.pl/edukacja/pliki/eduwgrane2010/file/nhef_materiały_prasowe.pdf (dostęp: 10 września 2014).

²² *Ibidem*, s. 7

- być spójny z programami nauczania;
- uwzględniać kształtowanie postaw uczniów;
- być tworzony z udziałem uczniów, rodziców i nauczycieli;
- być osadzony w tradycji szkoły i lokalnej społeczności²³.

Z zapisów podstawy programowej wynika, że szkolny program wychowawczy powinien być poprzedzony diagnozą środowiska szkolnego – uwzględniać problemy wychowawcze występujące w danej placówce. Po części zatem powinien być skoncentrowany na potrzebach uczniów²⁴.

Autorzy obowiązującej podstawy programowej kształcenia ogólnego duży nacisk kładą na potrzebę wychowania moralnego, głównie dzieci najmłodszych (przedszkolnych):

Tak znacząca obecność treści wychowawczych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego ma bezpośredni związek ze zmianami obserwowanymi w wychowaniu rodzinnym. Większość rodziców troszczy się o wszechstronny rozwój i wychowanie swoich dzieci. Niestety, niepokojąco zwiększa się też liczba rodziców, którzy poświęcają swoim dzieciom zbyt mało czasu. Na dodatek, coraz mniej uwagi przywiązują do wychowania: kształtowania u dzieci nawyków odpowiedniego zwracania się do innych oraz zgodnego współdziałania z dorosłymi i dziećmi, do dbania o ład i porządek w swoim otoczeniu, a także do poszanowania przyrody i własności społecznej. Z tego powodu uznano, że jednym z głównych celów działalności pedagogicznej przedszkola jest budowanie w umysłach dzieci systemu wartości, zwłaszcza w zakresie rozróżniania dobra od zła i preferowania dobra. Idea ta jest konkretyzowana we wszystkich zakresach wspomagania rozwoju i edukacji przedszkolnej dzieci, począwszy od kształtowania umiejętności społecznych, aż po wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne²⁵.

Najważniejszym celem wychowania przedszkolnego w zakresie edukacji aksjologicznej jest zatem budowanie systemu wartości i kształtowanie umiejętności odróżniania dobra od zła (wątek ten pojawia się w podstawie programowej kilkakrotnie). Obok wartości moralnych, edukacja przedszkolna ma koncentrować się na wartościach społecznych (opartych na poprawnych relacjach z dorosłymi i rówieśnikami, związanych z przynależnością do grup społecznych), poznawczych (związane z wiedzą o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym), estetycznych (bazujących na wprowadzaniu dzieci w świat sztuki, muzyki, teatru) i obywatelskich (kształtujących postawy patriotyczne)²⁶.

²³ *Podstawa programowa*, t. 2, s. 10.

²⁴ *Ibidem*, s. 10 i 11.

²⁵ Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego*, [w:] *Podstawa programowa*, t. 1, s. 32.

²⁶ *Por. ibidem*, s. 17.

W podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej zostały wyodrębnione zajęcia z etyki. Co bardzo ważne, autorzy podstawy programowej sugerują, aby zajęcia z tego zakresu przeprowadzać na podstawie opowiadań, bajek i baśni – w tym tekstów filmowych²⁷.

Uczeń kończący klasę trzecią powinien: przestrzegać reguł obowiązujących w społeczeństwie (zarówno w gronie rówieśniczym, jak i w świecie dorosłych); wiedzieć, że nie można zaspokajać swoich potrzeb kosztem innych ludzi; wiedzieć, dlaczego ważna jest prawdomówność; wiedzieć, że nie wolno zabierać cudzej własności; pamiętać o oddawaniu pożyczonych rzeczy; nieść pomoc potrzebującym; wiedzieć, że nie należy chwalić się bogactwem²⁸. Ponadto powinien rozumieć, że ludzie mają równe prawa, zdawać sobie sprawę z tego, że nie należy wyrządzać krzywdy innym osobom, dlaczego należy naprawiać wyrządzoną drugiemu człowiekowi szkodę, dlaczego ważny jest staranny dobór przyjaciół i szanowanie przyrody²⁹. Zbliżone są treści przypisane tzw. edukacji społecznej – przykładowo:

Uczeń kończący klasę III: odróżnia dobro od zła, stara się być sprawiedliwym i prawdomównym; nie krzywdzi słabszych i pomaga potrzebującym; identyfikuje się ze swoją rodziną i jej tradycjami; podejmuje obowiązki domowe i rzetelnie je wypełnia; rozumie, co to jest sytuacja ekonomiczna rodziny, i wie, że trzeba do niej dostosować swe oczekiwania; [...] jest chętny do pomocy, respektuje prawo innych do pracy i wypoczynku; [...] wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa; [...] wie, jak ważna jest praca w życiu człowieka; wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa; jest tolerancyjny wobec osób innej narodowości, tradycji kulturowej itp.; [...] zna zagrożenia ze strony ludzi³⁰.

Na II, III i IV etapie edukacyjnym etyka jest oddzielnym, nieobowiązkowym przedmiotem. Od roku szkolnego 2014/2015 dyrektor szkoły ma obowiązek zorganizować zajęcia etyki dla minimum jednego chętnego ucznia (wcześniej, aby zajęcia z etyki mogły być w szkole organizowane musiała się zebrać grupa minimum 7 uczniów; efektem tego była nieznaczna liczba zajęć z etyki w polskich szkołach).

Wymagania ogólne stawiane przed uczniem kończącym edukację z zakresu etyki w szkole podstawowej zostały sprecyzowane w następujący sposób:

I. Kształtowanie refleksyjnej postawy wobec człowieka, jego natury, powinności moralnych oraz wobec różnych sytuacji życiowych.

²⁷ Por. *Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej w zakresie etyki, Podstawa programowa*, t. 4, s. 149–150.

²⁸ Por. *Podstawa programowa*, t. 1, s. 46.

²⁹ Por. *ibidem*, s. 54.

³⁰ *Podstawa programowa*, t. 1, s. 49; oraz *Podstawa programowa*, t. 4, s. 26–27.

II. Rozpoznawanie swoich obowiązków wobec najbliższego otoczenia, rodziny i szkoły.

III. Przygotowanie do rozpoznawania podstawowych wartości i dokonywania właściwej ich hierarchizacji.

IV. Dostrzeganie różnorodności postaw i zachowań ludzi.

V. Wyrażanie opinii i wartościowanie zjawisk społecznych na poziomie społeczności szkolnej i społeczności lokalnej³¹.

Cele szczegółowe nauczania etyki w szkole podstawowej związane są z samopoznaniem ucznia – refleksji dotyczącej własnego zachowania, poznawania cech swoich i najbliższych osób, przyjmowania odpowiedzialności za siebie i innych, a także z zasadami moralnymi panującymi w życiu społecznym: pojęciem wolności, praw i obowiązków człowieka, rolą pracy w życiu człowieka, sposobami poprawnego porozumiewania się między ludźmi³².

W podstawie programowej nauczania etyki w gimnazjum znajduje się zapis dotyczący umiejętności rozpoznawania przez ucznia podstawowych wartości i dokonywania ich hierarchizacji. Znaczy to zatem, że uczeń nie tylko ma mieć świadomość istnienia wartości, ale również powinien dokonywać poprawnego ich klasyfikowania. Powinien też umieć uzasadniać znaczenie postępowania zgodnego z zasadami moralnymi w życiu jednostki. Istotne znaczenie autorzy podstawy programowej przykładają do zagadnień związanych z normami i zasadami życia społecznego na płaszczyźnie szkolnej, lokalnej oraz narodowej. Celem nauczania etyki ma być również wspieranie ucznia w kształtowaniu odpowiedzialności za swoje decyzje moralne oraz za działania na rzecz dobra własnego i innych ludzi. Gimnazjalista powinien być świadomy znaczenia problemów moralnych we współczesnym świecie, a także próbować samodzielnie poszukiwać sposobów ich rozwiązywania (w wymiarze jednostkowym i społecznym)³³.

Podstawa programowa nauczania etyki w szkole ponadgimnazjalnej skupia się w dużej mierze na zagadnieniach związanych z podstawowymi pojęciami i koncepcjami etycznymi. Jednym z celów nauczania tego przedmiotu ma być kształtowanie tożsamości młodego człowieka poprzez pogłębioną refleksję dotyczącą postaw moralnych współczesnego człowieka. Dużą uwagę przykładana się do oceny moralnej występujących zjawisk społecznych i podejmowania przez jednostkę odpowiedzialności za konsekwencje swych wyborów moralnych³⁴.

³¹ *Podstawa programowa*, t. 4, s. 151.

³² Por. *ibidem*, s. 151.

³³ *Ibidem*, s. 153–154.

³⁴ Por. *ibidem*, s. 155–157.

Istotne zagadnienia wspierające proces kształtowania się hierarchii wartości podejmowane są w podstawie programowej przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie; ich celem głównie ma być zwrócenie uwagi młodych ludzi na wartość rodziny. Na II etapie kształcenia uczniowie, obok tematów związanych z uświadamianiem sobie zmian fizjologicznych i psychicznych związanych z dojrzewaniem, rozważają zagadnienia dotycząca roli i funkcjonowania rodziny jako grupy społecznej i swojego miejsca w tej grupie. Jednym z tematów, które mają być podjęte w ramach tego przedmiotu, jest istota koleżeństwa, empatii i wzajemnego szacunku³⁵.

Podstawa programowa wychowania do życia w rodzinie na etapie gimnazjalnym skupiona jest w głównej mierze na kształtowaniu szacunku do siebie i innych osób. Poszanowanie godności człowieka odnosi się tu zarówno do wymiaru fizycznego (szacunek do własnego ciała), jak i psychicznego (odnoszącego się głównie do kierowania drogą rozwoju osobistego)³⁶. Zagadnienia podstawy programowej wychowania do życia w rodzinie na etapie ponadgimnazjalnym koncentrują się natomiast na przygotowaniu uczniów do pełnienia odpowiedzialnych funkcji w rodzinie, którą założą w przyszłości. Nie brakuje również pytań filozoficznych: „Kim jest człowiek? Jakie są jego cele i zadania życiowe? Jaki jest sens życia?”³⁷.

Zagadnienia związane z wartościami stanowią znaczną część podstawy programowej języka polskiego. W części wstępnej podstawy programowej nauczania języka polskiego w szkole podstawowej znajdziemy zapis, że szkoła ma za zadanie kształtować postawy sprzyjające dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu dziecka, oparte na takich wartościach, jak:

uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji³⁸.

Poprzez kontakt z tekstami kultury, uczeń klas IV–VI powinien kształtować „hierarchię wartości, swoją wrażliwość, gust estetyczny,

³⁵ Por. *ibidem*, s. 158.

³⁶ Por. *ibidem*, s. 159–160.

³⁷ *Ibidem*, s. 161.

³⁸ *Podstawa programowa*, t. 2, s. 16. Zapis pojawia się zarówno w części wstępnej podstawy programowej dla szkół podstawowych, jak i w części wstępnej podstawy programowej dla gimnazjum i liceum.

poczucie własnej tożsamości i postawę patriotyczną³⁹. Powinien również nauczyć się rozpoznawać wartości i odczytywać je również na zasadzie przeciwieństw wpisanych w dany tekst (przyjaźń – wrogość, miłość – nienawiść, prawda – kłamstwo, wierność – zdrada)⁴⁰ co, zdaniem Witolda Bobińskiego, skutkować ma

uwrażliwieniem ucznia na ujawnianie się postaw i wartości w postępowaniu bohaterów (z otwartością na inwencję uczniowską w tej materii)⁴¹.

Inny zapis analizowanej w tym miejscu podstawy programowej: „[uczeń] konfrontuje sytuację bohaterów z własnymi doświadczeniami”⁴², Witold Bobiński komentuje, zaznaczając, że rolą nauczyciela powinna być pomoc uczniowi w wykształceniu refleksyjnego podejścia do dzieła literackiego, opartego nie tyle na każdorazowym „zderzeniu” przeżyć bohaterów z własnym życiem, co świadomej ocenie zjawisk przedstawionych w tekście (na przykład postaw bohaterów) w odwołaniu do własnej hierarchii wartości⁴³.

Z kolei gimnazjalista powinien bez przeszkód posługiwać się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych i negatywnych, definiować je i określać ich obecność w dziełach literackich i tekstach kultury oraz relacje z nimi związane (na przykład tolerancja – nietolerancja, piękno – brzydota). W konfrontacji z dziełami literackimi powinien również charakteryzować

ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne, np. miłość, przyjaźń, śmierć, cierpienie, lęk, nadzieja, wiara religijna, samotność, inność, poczucie wspólnoty, solidarność, sprawiedliwość; dostrzega i poddaje refleksji uniwersalne wartości humanistyczne⁴⁴.

Zdaniem Krzysztofa Biedrzyckiego, autora komentarza do podstawy programowej języka polskiego dla III etapu kształcenia, okres gimnazjum to najlepsza pora, aby poprzez konfrontację z tekstami kultury uwrażliwić moralnie młodych ludzi. Jest to czas, w którym coraz częściej zadają oni sobie pytania egzystencjalne, a pogłębiona refleksja spowodowana lekturą tekstów kultury może przynieść im odpowiedzi na nurtujące ich pytania. W dodatku, zdaniem Biedrzyckiego, lekcje języka polskiego,

³⁹ *Ibidem*, s. 29.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 31.

⁴¹ Witold Bobiński, *Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej – wskazówki metodyczne*, [w:] *Ibidem* s. 66.

⁴² *Ibidem*, s. 30.

⁴³ Por. *ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 38.

dając uczniom narzędzia służące prawidłowemu formułowaniu myśli, wpływają również na kształtowanie umiejętności wartościowania⁴⁵.

W podstawie programowej języka polskiego na IV etapie kształcenia, autorzy odnoszą się bezpośrednio do tematyki aksjologicznej. Zgodnie z tymi zapisami, uczeń liceum ma dostrzegać związki między językiem a wartościami (zdawać sobie sprawę z tego, że język podlega wartościowaniu i umożliwia je) oraz rozumieć, że język jest źródłem poznania wartości, takich jak: dobro, prawda, piękno, wiara, nadzieja, miłość, wolność, równość, braterstwo, Bóg, honor, ojczyzna, solidarność, niepodległość, tolerancja. W ramach nauczania rozszerzonego, uczeń ma rozpoznawać w utworach literackich wartości narodowe i uniwersalne, dostrzegać w świecie konflikty wartości oraz rozumieć ich źródła⁴⁶.

Zapisy podstawy programowej języka polskiego w kontekście aksjologicznym są bardzo ogólnikowe (ich szczegółowa analiza może z powodzeniem wypełnić karty oddzielnej publikacji). To samo powiedzieć można o analogicznych zapisach podstawy programowej edukacji historycznej i obywatelskiej. Czytamy w nich bowiem, że do zadań szkoły należy kształtowanie postaw obywatelskich, wrażliwości społecznej odpowiedzialności, poczucia więzi (w wymiarze lokalnym, narodowym, europejskim, globalnym) i tolerancji⁴⁷.

Wszystkie powyższe tematy nauczyciel może realizować poprzez kontakt z odpowiednio dobranymi filmami, zarówno krótkometrażowymi, jak i pełnometrażowymi. W załączniku przedstawiam autorską propozycję wyboru tytułów, które mogą zostać użyte do przeprowadzenia lekcji skorelowanych z wymogami podstawy w szkole ponadgimnazjalnej: etyki, wiedzy o społeczeństwie (WOS) oraz wychowania do życia w rodzinie (WdŻ). Zaproponowane tu filmy (wskazują jedynie pełnometrażowe) reprezentują dorobek współczesnej polskiej i światowej kinematografii. W znaczącej większości są to tytuły, które były lub są w polskiej dystrybucji kinowej (młodzież ma więc możliwość zobaczenia ich na szerokim ekranie). W wychowawczej pracy z uczniami warto dobrać takie filmy, których forma nie zakłóci procesów projekcji – identyfikacji; ważniejsza zatem od estetyki jest fabuła przedstawiona w dziele filmowym.

⁴⁵ Por. Krzysztof Biedrzycki, *Język polski w gimnazjum – wskazówki metodyczne*, [w:] *Ibidem*, s. 80–81.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 48.

⁴⁷ *Podstawa programowa*, t. 4..., s. 34.

Załącznik 1

**Film jako narzędzie wspomagające realizację podstawy programowej
– EDUKACJA AKSJOLOGICZNA w szkole ponadgimnazjalnej**

Zapis w podstawie programowej – wymagania względem ucznia	Dotyczy przedmiotu	Tytuł filmu	Kontekst tematyczny
„Uczeń wyjaśnia podstawowe prawa człowieka, rozpoznaje przypadki ich naruszania i wie, jak można je chronić”	WOS (podstawa)	<p><i>Chiny w kolorze blue</i>, reż. Micha X. Peled, USA 2005</p> <p><i>Droga na drugą stronę</i>, reż. Anca Damian, Polska/Rumunia 2011</p> <p><i>Dziewczynka w trampkach</i>, reż. Haifaa Al-Mansour, Niemcy/Arabia Saudyjska 2012</p> <p><i>Enjoy poverty – zasmakuj ubóstwa</i>, reż. Renzo Martens, Holandia 2009</p> <p><i>Kwiat pustyni</i>, reż. Sherry Hormann, Austria/Niemcy/ Wielka Brytania 2009</p> <p><i>Mustang</i>, reż. Deniz Gamze Ergüven, Francja/Niemcy/ Turcja/Katar 2015</p>	<p>naruszanie praw człowieka, wyzysk – Chiny</p> <p>łamanie praw człowieka w Polsce; sytuacja mniejszości narodowych</p> <p>sytuacja kobiet w krajach arabskich</p> <p>naruszanie praw człowieka, wyzysk – kraje afrykańskie</p> <p>łamanie praw kobiet w Somalii – przymusowe obrzezanie</p> <p>naruszanie praw młodych kobiet we współczesnej Turcji</p>

<p>„Przedstawia krótko historię praw człowieka i ich generacje; wymienia najważniejsze dokumenty z tym związane”</p>	<p>WOS (podstawa)</p>	<p><i>Chiny w kolorze blue, jw.</i> <i>Droga na drugą stronę</i> <i>Enjoy poverty – zasmakuj ubóstwa</i></p>	<p>naruszenie praw człowieka, wyzysk – Chiny przypadek łamania praw człowieka w Polsce naruszenie praw człowieka, wyzysk – kraje afrykańskie</p>
<p>„Wymienia podstawowe prawa i wolności człowieka; wyjaśnia, co oznacza, że są one powszechne, przyrodzone i niezbywalne”</p>	<p>WOS (podstawa)</p>	<p><i>Chiny w kolorze blue, jw.</i> <i>Droga na drugą stronę, jw.</i> <i>Enjoy poverty – zasmakuj ubóstwa, jw.</i> <i>Mustang, jw.</i></p>	<p>naruszenie praw człowieka, wyzysk – Chiny prawa człowieka w Polsce; przykłady łamania praw człowieka w Polsce naruszenie praw człowieka, wyzysk – kraje afrykańskie naruszenie praw człowieka, droga do wolności</p>
<p>„[Z]najduje w środkach masowego przekazu (w tym w Internecie) informacje o przypadkach łamania praw człowieka na świecie”</p>	<p>WOS (podstawa)</p>	<p><i>Chiny w kolorze blue, jw.</i> <i>Droga na drugą stronę, jw.</i></p>	<p>naruszenie praw człowieka, wyzysk – Chiny łamanie praw człowieka w Polsce</p>
<p>„[R]ozpoznaje przejawy rasizmu, szowinizmu, antysemityzmu i ksenofobii; uzasadnia potrzebę przeciwdziałania im oraz przedstawia możliwości zaangażowania się w wybrane działania na rzecz równości i tolerancji”</p>	<p>WOS (podstawa)</p>	<p><i>Combat Girls. Krew i honor, reż. David Wnendt, Niemcy 2011</i> <i>Fanatyk, reż. Henry Bean, USA 2001</i> <i>Jabłka Adama, reż. Anders Thomas Jensen, Dania/ Niemcy 2005</i></p>	<p>ksenofobia, nazizm, fanatyzm fanatyzm, ksenofobia, rasizm nazizm, rasizm</p>

„[Z]najduje informacje o naruszaniu praw człowieka w wybranej dziedzinie (np. prawa kobiet, prawa dziecka, wolność wyznania, prawo do edukacji, prawa humanitarne) i projektuje działania, które mogą temu zaradzić”	WOS (podstawa)	<i>Dziewczynka w trampkach</i> , j.w. <i>Kwiat pustyni</i> , j.w. <i>Przeznaczone do burdelu</i> , reż. Zana Briski, Ross Kauffman, Indie/USA 2004	łamanie praw kobiet w krajach arabskich prawa kobiet afrykańskich; przymusowe obrzezania w Somalii łamanie praw dziecka; prostytucja dziecięca w Indiach
„[O]mawia na przykładach źródła i mechanizmy konfliktów społecznych oraz sposoby ich rozwiązywania”	WOS (zakres rozszerzony)	<i>Hotel Ruanda</i> , reż. Terry George, RPA/USA/Wielka Brytania/Włochy 2004	konflikt społeczny – walki plemienne w Ruandzie
„[W]yjaśnia na przykładach, w jaki sposób dochodzi do stygmatyzacji społecznej i jakie mogą być jej skutki”	WOS (zakres rozszerzony)	<i>Billy Elliot</i> , reż. Stephen Daldry, Francja/Wielka Brytania 2000 <i>Boisko bezdomnych</i> , reż. Kasia Adamik, Polska 2008	stygmatyzacja Billego ze względu na jego niestereotypowe zainteresowanie zjawisko bezdomności, stygmatyzacja społeczna, problemy z akceptacją
„[P]przedstawia cechy i funkcjonowanie małej grupy społecznej (liczebność, więź, trwałość, role grupowe, wspólne wartości i cele, poczucie odrębności, współdziałanie)”	WOS (zakres rozszerzony)	<i>Papusza</i> , reż. Joanna Kos-Krauze, Krzysztof Krauze, Polska 2013 <i>4. piętro</i> , reż. Antonio Mercero, Hiszpania 2013 <i>Bling ring</i> , reż. Sophia Coppola, Francja/Japonia/Niemcy/USA/Wielka Brytania 2013 <i>Edukatorzy</i> , reż. Hans Weingartner, Austria/Niemcy 2004	stygmatyzacja społeczna mniejszości narodowych w Polsce; sytuacja Romów w Polsce choroba jako czynnik tworzący i jednoczący grupę funkcjonowanie grup rówieśniczych o znamionach grupy przestępczej; podział ról grupowych; siła więzi znaczenie wspólnych celów w formowaniu grupy społecznej

			<p><i>Hooligans</i>, reż. Lexi Alexander, USA/Wielka Brytania 2005</p> <p><i>Jeszcze dalej niż północ</i>, reż. Danny Boon, Francja 2008</p> <p><i>Mustang</i>, jw.</p> <p><i>4. piętro</i>, jw.</p> <p><i>Twardziel</i>, reż. Detlev Buck, Niemcy 2006</p> <p><i>Tysiąc razy silniejsza</i>, reż. Peter Schildt, Szwecja 2010</p> <p><i>Bling ring</i>, jw.</p> <p><i>Galerianki</i>, reż. Katarzyna Rosłaniec, Polska 2009</p> <p><i>Hooligans</i>, jw.</p> <p><i>Niezłomny</i>, reż. Ryan Little, USA 2008</p> <p><i>Przytul mnie</i>, reż. Kaspar Munk, Dania 2010</p> <p><i>Sala samobójców</i>, reż. Jan Komasa, Polska 2011</p>	<p>grupa rówieśnicza – środowisko kibiców; sposoby funkcjonowania</p> <p>mała grupa społeczna – relacje, podział ról, poczucie odrębności</p> <p>wspólnota kobiet – rola więzi w grupie społecznej</p> <p>grupa chorych dzieci</p> <p>grupa mafijna</p> <p>grupy szkolne – uczniów i uczennic</p> <p>grupa negatywnego odniesienia – grupa przestępcza</p> <p>wpływ grupy na jednostkę, grupa odniesienia negatywnego</p> <p>grupa odniesienia negatywnego (środowisko kibiców)</p> <p>grupy pozytywnego i negatywnego odniesienia</p> <p>wpływ jednostki na grupę, grupy na jednostkę; grupy odniesienia negatywnego</p> <p>grupa społeczna w świecie wirtualnym</p>
		WOS (zakres rozszerzony)		
„[O]mawia na przykładach różne rodzaje grup i wyjaśnienia funkcjonowanie wskazanej grupy”		WOS (zakres rozszerzony)		
„[W]yjaśnia znaczenie grup odniesienia pozytywnego i negatywnego w procesie socjalizacji”				

			Świniki, reż. Robert Gliński, Polska 2009 <i>Szkola uczyć</i> , reż. Adam Shankman, USA 2002 <i>Twardziel</i> , jw.	presja społeczna, przyczyny wyborów grup odniesienia negatywnego wpływ grupy negatywnego odniesienia na jednostkę wpływ grupy przestępczej na zachowanie jednostki
„[O]pisuje swoje cechy współczesnej rodziny jako grupy społecznej; porównuje i ilustruje przykładami różne modele rodziny”	WOS (zakres rozszerzony)	<i>Billy Elliot</i> <i>Sala samobójców</i> , jw. <i>Sztuczki</i> , reż. Andrzej Jakimowski, Polska 2007 <i>Papusza</i> , jw.	rodzina patriarcalna, rodzina niepełna (brak matki) rodzina majątna, prestiż społeczny rodzina o niskim statusie społecznym, niepełna (brak matki) środowisko polskich Romów	
„[C]harakteryzuje mniejszości narodowe, etniczne i grupy imigrantów żyjące w Polsce (liczebność, historia, kultura, religia itp.); wymienia prawa, które im przysługują”	WOS (zakres rozszerzony)	<i>Combat Girls. Krew i honor</i> , jw. <i>Fanatyk</i> , jw. <i>Jeszcze dalej niż północ</i> , jw. <i>Klasa</i> , reż. Laurent Cantet, Francja 2008 <i>Na krzyżach nieba</i> , reż. Fatih Akin, Niemcy/Turcja/Włochy 2007	ksenofobia, fanatyzm, rasizm, szowinizm ksenofobia, fanatyzm stereotypy, uprzedzenia dotyczące innych grup społecznych ksenofobia, rasizm ksenofobia	
„[R]ozpoznaje przejawy ksenofobii, antysemityzmu, rasizmu i szowinizmu i uzasadnia potrzebę przeciwdziałania się tym zjawiskom”	WOS (zakres rozszerzony)			

„[Z]naczenie religii w polskiej kulturze; charakterystyczne religijność współczesnych Polaków”	WOS (zakres rozszerzony)	Wszystko będzie dobre, reż. Tomasz Wisniewski, Polska 2007	wiara jako czynnik motywujący
„[C]harakteryzuje subkultury młodzieżowe w Polsce i Europie”	WOS (zakres rozszerzony)	Combat girls. Krew i honor, jw. Graffitiarze, reż. Florian Gaag, Niemcy/Polska 2006 Jesteś bogiem, reż. Leszek Dawid, Polska 2012 Sala samobójców, jw. We are the best, reż. Lukas Moodysson, Dania/Szwecja 2013	subkultura neonazistów, casus niemiecki subkultura malarzy graffiti; casus niemiecki subkultura hip-hopowa subkultura emo subkultura punków
„[R]ozważa argumenty i kontrargumenty stron sporu o przyznanie mniejszościom seksualnym takich samych praw, jakie mają osoby heteroseksualne”	WOS (zakres rozszerzony)	Obywatel Milk, reż. Gus Van Sant, USA 2008 Tajemnica Brokeback Mountain, reż. Ang Lee, Kanada/ USA 2005 Transamerica, reż. Duncan Tucker, USA 2005	zagadnienia równouprawnienia mniejszości seksualnych w USA miłość homoseksualna wobec stereotypów; presja męskości transseksualista jako osoba mająca prawo do miłości
„[W]yskazuje przykłady wpływu opinii publicznej na decyzje polityczne”	WOS (zakres rozszerzony)	Najważniejszy głos, reż. Joshua Michael Stern, USA 2008	rola każdego głosu w wyborach demokratycznych; walka o wyborców
„[O]pisuje funkcje mediów w państwie demokratycznym i niedemokratycznym (na wybranych przykładach)”	WOS (zakres rozszerzony)	Fakty i akty, reż. Barry Levinson, USA 1997 Najważniejszy głos, jw.	manipulacja w mediach w państwach demokratycznych rola mediów podczas wyborów demokratycznych

<p>„[W]yjaśnienia, jakimi zasadami etycznymi powinny się kierować media i ocenia się przykłady kontrowersyjnych działań dziennikarzy i mediów”</p>	<p>WOS (zakres rozszerzony)</p>	<p>Czeski sen, reż. Vít Klusák, Filip Remunda, Czechy 2004 <i>Fakty i akty</i>, jw. <i>Free Rainer</i>, reż. Hans Weingartner, Austria/Niemcy 2007 <i>Truman Show</i>, reż. Peter Weir, USA 1998</p>	<p>manipulacja w reklamach manipulacja w mediach, etyka dziennikarzy rzeczywistość telewizyjna; kulisy produkcji programów rozrywkowych rola <i>reality show</i> w życiu człowieka</p>
<p>„[C]harakteryzuje ideologiczne totalitarne (komunizm, nazizm), odwołując się do przykładów historycznych”</p>	<p>WOS (zakres rozszerzony)</p>	<p><i>Beats of freedom: zero wolności</i>, reż. Leszek Gnoiński, Wojciech Słota, Polska 2010 <i>300 mil do nieba</i>, reż. Maciej Dejczer, Dania/Francja/Polska 1989 <i>Defilada</i>, reż. Andrzej Fidyk, Polska 1989 <i>Dreszcze</i>, reż. Wojciech Marczewski, Polska 1981 <i>Dyktator</i>, reż. Charles Chaplin, USA 1940 <i>Good Bye, Lenin!</i>, reż. Wolfgang Becker, Niemcy 2003 <i>Retwers</i>, reż. Borys Lankosz, Polska 2009 <i>Triumpf woli</i>, reż. Leni Riefenstahl, Niemcy 1935</p>	<p>Polska lat 80. oczami muzyków tamtego okresu film oparty na faktach; dwóch chłopców ucieka z PRL-owskiej Polski film dokumentalny; komunizm na przykładzie Koreańskiej Republiki Ludowo-Demokratycznej stalinizm; indoktrynacja w systemach totalitarnych satyra na nazistowskie Niemcy komunizm w NRD stalinizm w Polsce niemiecki nazizm</p>

<p>„[S]tосује w analizie przy- padku podstawowe pojęcia i zasady prawa karnego (odpowiedzialność karna, przestępstwo a wykroczenie, zbrodnia i występki, zasada domniemania niewinności)”</p>	<p>WOS (zakres roz- szerzony)</p>	<p><i>Dług</i>, reż. Krzysztof Krauze, Polska 1999 <i>Lincz</i>, reż. Krzysztof Łukaszewicz, Polska 2010 <i>Wymyk</i>, reż. Grzegorz Zgliński, Polska 2011 <i>Droga na drugą stronę</i>, jw. <i>Billy Elliot</i>, jw. <i>Idol</i>, reż. Dan Fogelman, USA 2015 <i>Zapaśnik</i>, reż. Daren Aronofsky, Francja/USA 2008 <i>4. piętro</i>, jw. <i>Butelki zwrotne</i>, reż. Jan Svěrák, Czechy/Dania/Wielka Brytania 2007 <i>Kłopotliwy człowiek</i>, reż. Jens Lien, Islandia/Norwegia 2006 <i>W kręgu miłości</i>, Felix Van Groeningen, Belgia/Holandia 2012</p>	<p>samosąd; przesładowanie, przestępczość mafijna; przesładowanych przez grupę mafijną samosąd, przebieg faktycznego procesu we Włodowie odpowiedzialność karna, rola świadka, poczucie winy łamanie praw człowieka w Polsce, obcostrajowiec wobec prawa polskiego realizacja marzeń jako cel ludzkich dążeń zmiana hierarchii wartości pod wpływem traumatycznego doświadczenia życiowego chęć realizacji marzeń pomimo ciężkiej choroby; dążenie do celu jako siła niszcząca człowieka radość z życia w sytuacji ciężkiej choroby wspieranie siebie i innych jako cel ludzkiego szczęścia pełne zaspokojenie potrzeb materialnych a odczuwanie szczęścia wymary szczęścia</p>
<p>„[O]dnosi przedstawiane w mediach przypadki naruszenia praw lub wolności w Polsce do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej” „Hierarchia celów”</p>	<p>WOS (zakres roz- szerzony)</p>	<p>Etyka</p>	<p>realizacja marzeń jako cel ludzkich dążeń zmiana hierarchii wartości pod wpływem traumatycznego doświadczenia życiowego chęć realizacji marzeń pomimo ciężkiej choroby; dążenie do celu jako siła niszcząca człowieka radość z życia w sytuacji ciężkiej choroby wspieranie siebie i innych jako cel ludzkiego szczęścia pełne zaspokojenie potrzeb materialnych a odczuwanie szczęścia wymary szczęścia</p>
<p>„Szczęście w życiu ludzkim”</p>	<p>Etyka</p>	<p>WOS (zakres roz- szerzony)</p>	<p>realizacja marzeń jako cel ludzkich dążeń zmiana hierarchii wartości pod wpływem traumatycznego doświadczenia życiowego chęć realizacji marzeń pomimo ciężkiej choroby; dążenie do celu jako siła niszcząca człowieka radość z życia w sytuacji ciężkiej choroby wspieranie siebie i innych jako cel ludzkiego szczęścia pełne zaspokojenie potrzeb materialnych a odczuwanie szczęścia wymary szczęścia</p>

		Wszystko za życie, reż. Sean Penn, USA 2007	odrzućcie konsumpcyjnego modelu życia w celu poszukiwania osobistego szczęścia
„Rola oddziaływań wychowawczych”	Etyka	<i>Billy Elliot</i> , jw. <i>Przytul mnie</i> , jw. <i>Twardziel</i> , jw.	oczekiwania dorosłych a potrzeby i dążenia dziecka przenoszenie problemów rodzinnych na kształtowanie relacji w gronie rówieśniczym; skutki braku odpowiednich wzorców w rodzinie
„Hierarchia wartości”	Etyka	<i>Handlarz cudów</i> , reż. Jarosław Szoda, Bole- sław Pawlica, Francja/Polska/Szwecja 2009 <i>Lincz</i> , jw. <i>Moje życie bez ciebie</i> , reż. Isabel Coixet, Hi- szpania/ Kanada 2003 <i>Motyl i skafander</i> , reż. Julian Schnabel, Fran- cja/USA 2007 <i>Sztuczki</i> , jw. <i>W kręgu miłości</i> , jw. <i>Wspaniała i kochana przez wszystkich</i> , reż. Hennes Holm, Dania/Szwecja 2007 <i>Wszystko za życie</i> , jw.	uwikłanie się głównego bohatera w grupę przestępczą jako efekt braku relacji z matką; prawda jako wartość, znaczenie prawdy w życiu granice wolności człowieka; znaczenie sa- mosądu rewizja życia pod wpływem traumatycz- nych doświadczeń wartości materialne, hedonistyczne, a war- tość życia rodzina jako wartość miłość jako wartość miejsce kłamstwa w hierarchii wartości przemodelowanie hierarchii wartości

<p>„Konflikt wartości”</p>	<p>Etyka</p>	<p>wartość życia ludzkiego kontra wartość spokoju i bezpieczeństwa swojego i swojej rodziny</p> <p>konflikt wartości</p> <p>człowiek w sytuacji wewnętrznego konfliktu moralnego</p>
<p>„Rola sumienia w prawid- łowym rozwoju wewnętr- nym”</p>	<p>Etyka</p>	<p>rola sumienia w procesie podejmowania życiowych decyzji</p> <p>„czyste” sumienie a potrzeba zagwarantowania bezpieczeństwa własnej rodzinie</p> <p>czyste sumienie i odpowiedzialność za ludzkie życie</p> <p>rola sumienia w kształtowaniu osobowości</p> <p>poczucie winy</p>
<p>„Obecność dobra i zła we współczesnej kulturze”</p>	<p>Etyka</p>	<p>znieczulenie dotyczące przemocy we współczesnym świecie</p> <p>ocena świata wirtualnego i jego wpływu na życie „w realu”</p>
<p>„Moralny wymiar stosunku człowieka do świata przy- rody”</p>	<p>Etyka</p>	<p>moralna odpowiedzialność ludzka za miej- sce, w którym żyje jednostka</p> <p>skutki wykorzystywania zwierząt do za- spokajania potrzeb człowieka</p>

			<i>Pojutrze</i> , reż. Roland Emmerich, USA 2004	wizja świata po katastrofach ekologicznych spowodowanych nieodpowiedzialnością człowieka
„Etyczny wymiar życia szkolnego. Umiejętność życia z innymi i dla innych”	Etyka	<i>Klasa</i> , jw. <i>Nasza klasa</i> , reż. Ilmar Raag, Estonia 2007. <i>Przytul mnie</i> , jw.	<i>Klasa</i> , jw. <i>Nasza klasa</i> , reż. Ilmar Raag, Estonia 2007. <i>Przytul mnie</i> , jw.	grupa szkolna jako przestrzeń współistnienia dzieci i nauczyciela; wartość wzajemnego szacunku przemoc rówieśnicza grupa szkolna jako grupa osób zwalczających się, szkoła jako miejsce przemocy rówieśniczej
„Wartości szczególnie cenne w życiu szkolnym”	Etyka	<i>Nasza klasa</i> , jw. <i>Pan Lazhar</i> , reż. Philippe Falardeau, Kanada 2013 <i>Sala samobójców</i> , jw. <i>Tysiąc razy silniejsza</i> , jw. <i>Wolność słowa</i> , jw.	<i>Nasza klasa</i> , jw. <i>Pan Lazhar</i> , reż. Philippe Falardeau, Kanada 2013 <i>Sala samobójców</i> , jw. <i>Tysiąc razy silniejsza</i> , jw. <i>Wolność słowa</i> , jw.	skutki odrzucenia z grupy rówieśniczej, przemoc rówieśnicza wartość autorytetu nauczyciela rola potrzeby afiliacji w życiu nastolatka role społeczne w grupach szkolnych rola nauczyciela mentora w życiu ucznia
„Tolerancja wobec odmienności kulturowych, etnicznych, religijnych, seksualnych”	WdZ	<i>Jeszcze dalej niż północ</i> , jw. <i>Nietylkalni</i> , reż. Olivier Nakache, Eric Tole-dano, Francja 2011. <i>Transamerica</i> , jw.	<i>Jeszcze dalej niż północ</i> , jw. <i>Nietylkalni</i> , reż. Olivier Nakache, Eric Tole-dano, Francja 2011. <i>Transamerica</i> , jw.	tolerancja dotycząca innych kultur i grup społecznych tolerancja wobec osób niepełnosprawnych i mniejszości etnicznych tolerancja wobec osób transeksualnych

<p>„Problemy okresu dojrzewania i sposoby radzenia sobie z nimi”</p>	<p>WdŻ</p>	<p><i>Baby bump</i>, reż. Kuba Czekaj, Polska 2015 <i>Mustang</i>, jw. <i>Ukryte pragnienia</i>, reż. Bernardo Bertolucci, Francja/ Wielka Brytania/Włochy 1996 <i>Sala samobójców</i>, jw.</p>	<p>procesy dojrzewania, rozwój seksualności męskiej dojrzewanie, rozwój seksualności kobiecej dojrzewanie, pierwsza miłość, inicjacja seksualna presja społeczna, odrzucenie przez grupę rówieśniczą, próba poszukiwania grupy zastępczej, niezrozumienie ze strony rodziców</p>
<p>„Znaczenie odpowiedzialności w przeżywaniu własnej płciowości i budowaniu emocjonalnych więzi”</p>	<p>WdŻ</p>	<p><i>Juno</i>, jw. <i>Obietnica</i>, reż. Anna Kazejak, Polska 2014 <i>Zakazane owoc</i>, reż. Dome Karukoski, Finlandia/Szwecja 2009 <i>Billy Elliot</i>, jw.</p>	<p>skutki braku odpowiedzialności odpowiedzialność za życie drugiego człowieka będącego z nami w relacji zakazy i nakazy społeczne a presja rówieśnicza; dojrzałość jako ponoszenie konsekwencji za własne działania stereotypy dotyczące męskich ról społecznych</p>
<p>„Role kobiet i mężczyzn a panujące stereotypy”</p>	<p>WdŻ</p>	<p><i>Fortepian</i>, reż. Jane Campion, Australia/Francja/Nowa Zelandia 1993 <i>Mustang</i>, jw. <i>Tysiąc razy silniejsza</i>, jw.</p>	<p>pozycja społeczna kobiet kiedyś i dziś; stereotypy, dyskryminacja kobiet pozycja kobiet w krajach muzułmańskich stereotypy dotyczące ról męskich i kobiecych w grupach rówieśniczych</p>

<p>„Inicjacja seksualna, jej uwarunkowania i następstwa”</p>	<p>Wdż</p>	<p><i>Jak to jest</i>, reż. Bruce Webb, Wielka Brytania 2009 <i>Juno</i>, jw. <i>Ukryte pragnienia</i></p>	<p>presja rówieśnicza dotycząca inicjacji seksualnej; rola mediów w kształtowaniu potrzeby wczesnej inicjacji seksualnej</p>
<p>„Istota, rodzaje i etapy rozwoju miłości. Różnice w przeżywaniu miłości”</p>	<p>Wdż</p>	<p><i>Była sobie dziewczyna</i>, reż. Lone Scherfig, USA/Wielka Brytania 2009 <i>Miasto aniołów</i>, reż. Brad Silberling, Niemcy/USA 1998 <i>Once</i>, reż. John Carney, Irlandia 2006 <i>Szkola uczuć</i>, reż. Adam Shankman, USA 2002 <i>W kręgu miłości</i>, jw.</p>	<p>cięża nastolatek pierwsze zauroczenie, inicjacja seksualna różnice w przeżywaniu miłości spowodowane różnicą wieku partnerów poświęcenie na rzecz miłości etapy miłości, miłość dojrzała miłość nastolatków</p>
<p>„Przygotowanie do małżeństwa. Problemy wierności, zaufania i dialogu”</p>	<p>Wdż</p>	<p><i>W kręgu miłości</i>, jw.</p>	<p>etapy miłości – od fascynacji po miłość dojrzałą</p>
<p>„Małżeństwo: jego fazy; trudności i konflikty oraz sposoby ich rozwiązywania; wartość małżeństwa”</p>	<p>Wdż</p>	<p><i>Droga do szczęścia</i>, reż. Sam Mendes, USA/Wielka Brytania 2008 <i>Hanami – kwiat wiśni</i>, reż. Doris Dörrie, Francja/Niemcy 2008 <i>W kręgu miłości</i>, jw.</p>	<p>odcienie miłości; etapy miłości w związku dwóch dorosłych osób; wierność, zaufanie, problemy komunikacyjne fazy miłości małżeńskiej fazy życia małżeńskiego, wartość małżeństwa, miłość osób starszych fazy miłości i małżeństwa</p>

„Przygotowanie do ról rodzicielskich. Adopcja. Bezdzietność”	Wdż	<p><i>Bejbi blues</i>, reż. Katarzyna Rostaniec, Polska 2012</p> <p><i>Był sobie chłopiec</i>, reż. Chris Weitz, Paul Weitz, Francja/ USA/Wielka Brytania 2002</p> <p><i>Juno</i>, jw.</p> <p><i>Ki</i>, reż. Leszek Dawid, Polska 2011</p> <p><i>Musimy porozmawiać o Kevinie</i>, reż. Lynne Ramsay, USA/Wielka Brytania 2011</p> <p><i>Transamerica</i>, jw.</p>	<p>„moda na dziecko”, nastoletnie matki</p> <p>przygotowanie do roli ojca</p> <p>nastoletnie matki</p> <p>skutki nieprzygotowania do roli matki</p> <p>patologiczna relacja matka-dziecko</p> <p>relacje z rodzicem transeksualnym</p>
„Funkcje rodziny, ze szczególnym uwzględnieniem wychowania dzieci w rodzinie”	Wdż	<p><i>Hej, skarbie</i>, reż. Lee Daniels, USA 2009</p> <p><i>Kieł</i>, reż. Giorgos Lanthimos, Grecja 2009</p> <p><i>Lęk wysokości</i>, reż. Bartosz Konopka, Polska 2011</p> <p><i>Mata Miss</i>, reż. Jonathan Dayton, Valerie Faris, USA 2006</p> <p><i>Obietnica</i>, jw.</p> <p><i>Przytul mnie</i>, jw.</p> <p><i>Sala samobójców</i>, jw.</p>	<p>funkcjonowanie dziecka w rodzinie patologicznej</p> <p>wpływ wychowania na życie i decyzje jednostki</p> <p>trudna relacja ojca i syna; skutki zaniedbań wychowawczych w dorosłym życiu</p> <p>istota rodziny; wpływ relacji rodzinnych na życie jednostek</p> <p>wpływ sytuacji rodzinnej na zachowanie nastolatków</p> <p>wpływ relacji rodzinnych na sposób kształtowania się relacji w grupie rówieśniczej</p> <p>wpływ sytuacji rodzinnej na zachowanie nastolatków</p>

<p>„Znaczenie prawidłowych postaw rodzicielskich dla rozwoju dziecka”</p>	<p>Wdż</p>	<p><i>Biała wstążka</i>, reż. Michael Haneke, Austria/Francja/ Niemcy/Włochy 2009 <i>Boy</i>, reż. Taika Waititi, Nowa Zelandia 2010 <i>Hej, skarbie</i>, jw. <i>Kiś</i>, jw. <i>Mama</i>, reż. Xavier Dolan, Kanada 2014 <i>Musimy porozmawiać o Kevinie</i>, jw. <i>Powrót</i>, reż. Andriej Zwiagincew, Rosja 2003 <i>W lepszym świecie</i>, reż. Susanne Bier, Dania/Szwecja 2010 <i>Mama</i>, jw.</p>	<p>wpływ rygorystycznego wychowania na życie dorastających dzieci znaczenie braku obecności ojca w życiu dorastającego chłopca patologia w rodzinie, samotne rodzicielstwo nastoletniej dziewczyny patologiczne postawy rodzicielskie skutki zaburzonej relacji matka – syn wpływ depresji poporodowej na relacje matka – dziecko rola ojca w rodzinie rola rodziców w kształtowaniu postaw życiowych dzieci zaburzone relacje matka – syn</p>
<p>„Samotne rodzicielstwo”</p>	<p>Wdż</p>	<p><i>Wszystko o mojej matce</i>, reż. Pedro Almodóvar, Francja/ Hiszpania 1999 <i>Żurek</i>, reż. Ryszard Brylski, Polska 2003.</p>	<p>poszukiwanie kontaktu z ojcem nieżyjącego dziecka jako sposób poradzenia sobie z traumą próba odnalezienia ojca dziecka nastoletniej dziewczyny</p>

<p>„Nieplanowana ciąża; sposoby szukania pomocy w sytuacjach trudnych”</p>	<p>WdŻ</p>	<p><i>Juno</i>, jw. <i>Żurek</i>, jw. <i>Biała wstążka</i>, jw. <i>Billy Elliot</i>, jw. <i>Palindromy</i>, reż. Todd Solondz, USA 2004 <i>Przytul mnie</i>, jw. <i>Sala samobójców</i>, jw. <i>Sprawa Kramerów</i>, reż. Robert Benton, USA 1979 <i>W lepszym świecie</i>, jw.</p>	<p>nieplanowana ciąża nastolatki, poszukiwania rodziny zastępczej nieplanowana ciąża nastolatki, próba poszukiwania ojca dziecka przemoc w rodzinie konflikt spowodowany brakiem akceptacji dla pasji dziecka studium przypadku hipokryzji w rodzinie, konflikty wynikające z braku relacji pomiędzy członkami rodziny przemoc psychiczna i fizyczna w rodzinie konflikty w rodzinie wynikające z braku zainteresowania dzieckiem studium rozpadu rodziny wpływ sytuacji rodzinnej na zachowanie dzieci, eskalacja przemocy</p>
<p>„Zagrożenia życia społecznego: alkoholizm, narkomania, agresja, sekty, pornografia”</p>	<p>WdŻ</p>	<p>Alkoholizm: 28 dni, reż. Betty Thomas, USA 2000. <i>Lot</i>, jw.</p>	<p>alkoholizm – studium przypadku studium przypadku, współzależnienie; wpływ choroby alkoholowej na życie bliźszych i dalszych osób</p>

		<p><i>Pod mocnym aniołem</i>, reż. Wojciech Smarzowski, Polska 2014</p> <p><i>Wszyscy jesteście Chrystusami</i>, reż. Marek Koterski, Polska 2006</p> <p><i>Wszystko będzie dobrze</i>, jw.</p>	<p>alkoholizm – studium przypadku; bezskuteczne próby wyjścia z nałogu</p> <p>wpływ choroby alkoholowej na życie członków rodziny</p> <p>rola wsparcia ze strony bliskiej osoby w próbach wyjścia z nałogu alkoholowego</p>
		<p>Narkomania:</p> <p><i>Czysta/Clear</i>, reż. Olivier Assayas, Francja/Kanada/Wielka Brytania 2004</p> <p><i>Katka</i>, reż. Helena Helena Třeštková, Czechy 2010</p> <p><i>Requiem dla snu</i>, reż. Darren Aronofsky, USA 2000</p> <p><i>Skazany na bluesa</i>, reż. Jan Kidawa-Błoński, Polska 2005</p> <p><i>Trainspotting</i>, reż. Danny Boyle, Wielka Brytania 1996</p>	<p>uzależnienie a macierzyństwo</p> <p>film dokumentalny; narkomania – studium przypadku</p> <p>narkomania – studium przypadku</p> <p>studium przypadku</p> <p>próba wyjścia z nałogu</p>
		<p>Agresja:</p> <p><i>Fiołkowe perfumy</i>, reż. Marisa Sistach, Honduras/Meksyk 2001</p> <p><i>Mean Creek</i>, reż. Jacob Aaron Estes, USA 2004</p> <p><i>Przytul mnie</i>, jw.</p> <p><i>Twardziel</i>, jw.</p>	<p>studium przypadku</p> <p>agresja rówieśnicza – studium przypadku</p> <p>przemoc rówieśnicza</p> <p>przemoc w strukturach grupy przestępczej</p>

Sektory:	
	studium przypadku
	<i>Martha Marcy May Marlene</i> , reż. Sean Durkin, USA 2011.
	Człowiek wobec choroby i niepełnosprawności:
	4. <i>piętro</i> , jw. chcę życia dzieci chorych, dzieci wobec śmierci swoich rówieśników
	<i>Chce się żyć</i> , reż. Maciej Pieprzyca, Polska 2013. studium przypadku
	<i>Co gryzie Gilberta Grape'a</i> , reż. Lasse Hallström, USA 1993 wpływ choroby członka rodziny na funkcjonowanie innych członków rodziny
	<i>Donnie Darco</i> , reż. Richard Kelly, USA 2001 zaburzenia osobowości – studium przypadku
	<i>Dzień świra</i> , reż. Marek Kotowski, Polska 2002 choroba natręctw – studium przypadku
	<i>Ja też!</i> , reż. Antonio Naharro, Álvaro Pastor, Hiszpania 2009 niepełnosprawność (zespół Downa) a seksualność
	<i>Motyl i skafander</i> , jw. studium przypadku; próby komunikacji ze światem
	<i>Mój biegun</i> , reż. Marcin Głowacki, Polska 2013 studium przypadku – niepełnosprawny chłopiec zdobywcą biegunów
	<i>Na imię ma Sabine</i> , reż. Sandrine Bonnaire, Francja 2007 studium przypadku – autyzm (film dokumentalny)
	<i>Nietykalni</i> , reż. Olivier Nakache, Eric Tole-dano, Francja 2011 niepełnosprawność a przyjaźń
	Wdż
„Człowiek wobec niepełnosprawności starości, choroby, umierania i śmierci, w tym w aspekcie życia rodzinnego”	

		<p><i>Tatując w ciemnościach</i>, reż. Lars von Trier, Argentyna/ Dania/Finlandia/Francja/ Hiszpania/Holandia/Islandia/ Niemcy/ Norwegia/Szwecja/ USA/Wielka Brytania/ Włochy 2000</p> <p><i>Tarnation</i>, reż. Jonathan Caouette, USA 2003</p> <p style="text-align: center;">Człowiek wobec umierania i śmierci:</p> <p><i>33 sceny z życia</i>, reż. Małgorzata Szumowska, Niemcy/ Polska 2008.</p> <p><i>Bez mojej zgody</i>, reż. Nick Cassavetes, USA 2009.</p> <p><i>Moje życie bez mnie</i>, jw.</p> <p><i>Odgłosy robaków – zapiski mumi</i>, reż. Peter Liechti, Szwajcaria 2009.</p> <p><i>Pokój syna</i>, reż. Nanni Moretti, Francja/ Włochy 2001</p> <p><i>Sala samobójców</i>, jw.</p> <p><i>W kręgu miłości</i>, jw.</p>	<p>niepełnosprawność a czerpanie radości z życia</p> <p>młody człowiek wobec choroby psychicznej swojej matki (film dokumentalny)</p> <p>wpływ choroby i śmierci osoby bliskiej na życie członków rodziny</p> <p>rodzice i rodzeństwo wobec śmierci dziecka</p> <p>świadomość nadchodzącej śmierci – rewizja życia</p> <p>przeżywanie śmierci własnej; samobójstwo poprzez zagłodzenie;</p> <p>rozpacz rodziców po śmierci syna</p> <p>samobójstwa nastolatków – przyczyny</p> <p>zmiana relacji pomiędzy rodzicami po śmierci dziecka</p>
--	--	---	--

Usłyszeć film: przyczynek do dyskusji na temat edukacji z zakresu dźwięku i muzyki filmowej

Na wstępie – dygresja osobista. Z „pierwszego” zawodu jestem reżyserem dźwięku. Przez pięć lat studiowałam praktyczne i estetyczne aspekty realizacji dźwięku filmowego, telewizyjnego, serialowego, nagrań muzycznych czy nagłośnienia, a za chwilę minie czwarty rok mojej aktywności zawodowej na różnych polach. Zawsze, kiedy przyznaję się do swojej profesji, rozmówcy pytają mnie: „dlaczego w polskim filmie tak źle słychać?”. Na tak postawione pytanie nie mam odpowiedzi, często sama nad tym ubolewam. O takim stanie rzeczy decyduje wiele czynników, ale zawsze w takich chwilach przypomina mi się uwaga Alicji Helman poczyniona w roku 1973 przy okazji analizy relacji audiowizualnych w filmie *Na wylot* Grzegorza Królikiewicza (1972): „jest ewenementem na tle naszej kinematografii, która poza nielicznymi wyjątkami jest tworzona przez głuchych reżyserów dla głuchej publiczności”¹. Jakkolwiek to stwierdzenie brzmi dość agresywnie, określa do dzisiaj – jak się wydaje – sedno problemu, przed którym stoję na początku niniejszego tekstu. Z jednej strony pojawia się zagadnienie kształcenia w zakresie kreacji dźwięku filmowego adeptów sztuki, z drugiej, równie paląca kwestia – kompetencji audialnych widzów. Obydwa te aspekty są, w pewnym stopniu, uwarunkowane kulturowo; niemałe znaczenie ma tu także niemal całkowity brak kształcenia słuchowego oraz profil edukacji filmowej na wszystkich szczeblach szkolnictwa.

W niniejszym artykule podejmę próbę uporządkowania zagadnień związanych z percepcją i analizą dźwięku filmowego – a właściwie próbę wskazania przyczyn braku tychże, oraz wybranych inicjatyw mających na celu poprawę tego, jak się okaże, dość opłakanego stanu.

Mimo niemal dziewięćdziesięcioletniej historii dźwięku filmowego, refleksje dotyczące sposobu, w jaki warstwa dźwiękowa oddziałuje na widza, czy też uczestniczy w kształtowaniu narracji filmu, sprowadzają się zwykle do podkreślania funkcji muzyki (ilustracyjnej) – mającej najczęściej

¹ Alicja Helman, *Sonorystyka filmu „Na wylot”*, „Kino” 1973, nr 9, s. 16.

uwypatniać stany emocjonalne bohaterów, oraz roli dialogów² jako nośnika informacji – ich słyszalność i zrozumiałość jest w zasadzie jedynym wymaganiem stawianym przez większość widzów. Niemal całkowite ignorowanie innych warstw tkanki dźwiękowej wynikać może z traktowania dźwięku jako medium ograniczającego się do odtwarzania rzeczywistości³, z pominięciem jego potencjału w zakresie rozszerzania znaczeń danych w obrazie filmowym czy też kreacji nowych znaczeń w obrębie struktury dźwiękowej lub na styku z warstwą wizualną. Rzeczywistość dźwiękową w filmie zwykle się postrzegać jako pewnik, zatem: percypować zamiast analizować, dzięki czemu odbierane przez widza walory emocjonalne⁴ dominują nad świadomością mechanizmów jej (ścieżki dźwiękowej) oddziaływania. Z tej też przyczyny dźwięk w filmie najczęściej dostrzega się w kontekście negatywnym, gdy wystąpi błąd techniczny w zakresie kształtowania tkanki dźwiękowej (na przykład dialogi przestaną być czytelne), lub też kiedy zamierzenie artystyczne twórców filmu okaże się niezrozumiałe dla widza (na przykład celowa, acz nieznaająca uzasadnienia w kontekście całości dzieła, scena pozbawiona dźwięku diegetycznego⁵).

Oczekiwania tego rodzaju wydają się niezwykle miałkie, zwłaszcza biorąc pod uwagę bogactwo możliwości kreatywnych w warstwie dźwiękowej, a przede wszystkim zwykle nieuświadomione, podprogowe oddziaływanie dźwięku w filmie. Jak zauważa Michel Chion, „zadziwia, że mówi się nadal »zobaczyć« film, jakby nigdy nie uświadomiono sobie zmiany, jaką było wprowadzenie ścieżki dźwiękowej, lub raczej zadowala się schematem klasyfikującym dźwięk jako dodatek”⁶. Korzeni tej sytuacji dopatrywać się można, z jednej strony, w kulturowo usankcjonowanym okocentryzmie, a z drugiej – w dojmujących brakach edukacji muzycznej

² Czy też szeroko rozumianej warstwy słownej – dominantą słowną bywa, szczególnie w filmach dokumentalnych, narracja ponadkadrowa, czyli tzw. lektor (*voice-over*). Niemalą rolę odgrywają także wszelkie wypowiedzi mieszające się w warstwie metadiegetycznej filmu – jak chociażby monologi wewnętrzne bohaterów.

³ Warto zwrócić uwagę na potencjał kreatywny warstwy dźwiękowej już nawet na poziomie rzekomego odtwarzania rzeczywistości – w zasadzie rzeczywistość dźwiękowa bardzo rzadko odpowiada rzeczywistości akustycznej, z którą obcujemy w codziennym świecie rzeczywistym.

⁴ Uświadomione lub też nie – warstwa dźwiękowa w przeważającej ilości przypadków oddziałuje na widza na poziomie podświadomości, zatem wywoływania podprogowych skojarzeń lub emocji.

⁵ Dźwięk diegetyczny – pochodzący z przestrzeni filmowej, od źródeł widocznych w kadrze (przestrzeń wewnątrzkadrowa) lub też mających uzasadnienie w danej przestrzeni, ale pochodzących spoza kadru (przestrzeń pozakadrowa). Jedną z podstawowych funkcji dźwięku filmowego jest nie tyle odtwarzanie profilomowej rzeczywistości, co jej poszerzanie (szczególnie przy użyciu zaawansowanych technologii dźwięku przestrzennego).

⁶ Michel Chion, *Audio-wizja. Dźwięk i obraz w kinie*, tłum. K. Szydłowski, Warszawa-Kraków 2012, s. 5.

i dźwiękowej (nie tylko w ramach edukacji filmowej czy medialnej, ale przede wszystkim w kształceniu ogólnym – na wszystkich szczeblach nauczania).

Nie ulega wątpliwości, że we współczesnym świecie ogólny, codzienny odbiór wrażeń wzrokowych i słuchowych nienastawiony gatunkowo czy sytuacyjnie cechuje się ogromną dysproporcją ilości informacji wzrokowych względem słuchowych. Poczucie otrzymywania przeważającej ilości informacji drogą wzrokową wynika także z biologicznych mechanizmów percepcji charakterystycznych dla człowieka, dodatkowo warunkowanych specyfiką ich rozwoju w procesie wychowania i edukacji. Jak pisze Urszula Jarecka, „oko zapewnia natychmiastowy dostęp do świata. [...] Całe ludzkie doświadczenie, wszelkie bodźce, nawet słuchowe i dotykowe, aby mogły być prawidłowo odczytane przez umysł, muszą najpierw zostać wyrażone w kategoriach wzrokowych”⁷. Jej spostrzeżenia potwierdza John Berger, zwracając dodatkowo uwagę na pierwotność spostrzeżeń wzrokowych względem umiejętności ich wysłownienia: „to właśnie wzrok potwierdza nasze miejsce w otaczającym świecie [...] – wyjaśniamy ten świat poprzez słowa, ale słowa nigdy nie oddadzą tego, w jaki sposób jesteśmy przezeń otoczeni” i dalej: „związek pomiędzy tym, co widzimy, i tym, co wiemy, nigdy nie jest jednoznaczny. [...] Wiedza, racjonalne wyjaśnienia nigdy do końca nie odpowiadają temu, co widzimy”⁸. Z drugiej strony, w przeciwieństwie do zmysłu wzroku, zmysłu słuchu nie możemy wyłączyć – postrzeganie słuchowe ma charakter bezwarunkowo ciągły, a także dookólny⁹, dzięki czemu pełni także rolę ostrzegawczą (na przykład podczas snu).

Istotnym faktem jest jednak to, że to słuch jest pierwszym zmysłem, który uruchamia się w nowo kształtującym się organizmie. Zgodnie z ustaleniami z zakresu neurobiologii, za Walterem Murchem, stwierdza się, że „jako pierwszy ze zmysłów uaktywnia się słuch, około czterech i pół miesiąca po poczęciu [czyli jeszcze w łonie matki – K.F.] [...] Narodziny budzą cztery pozostałe, dotychczas uśpione zmysły, które walczą o uwagę dziecka – ten wyścig wygrywa błyskawicznie działający i najbardziej

⁷ Urszula Jarecka, *Świat wideoklipu*, Warszawa 1999, s. 49–50.

⁸ John Berger, *Ways of Seeing*, tłum. własne, Londyn 1972, dostępny przez: <http://eng1101-f12-lombardy.wikispaces.umb.edu/file/view/BergerWaysOfSeeing.pdf> (dostęp: 28 grudnia 2015).

⁹ Z takiej specyfiki zmysłu słuchu wynika także permanentne narażenie człowieka na bodźce dźwiękowe, które we współczesnym świecie staje się coraz silniejsze – żyjemy bowiem w coraz większym hałasie. Teoretycznie możliwe jest zatkanie uszu – w analogii do zamknięcia czy zasłonięcia oczu – jednak wymaga to o wiele bardziej skomplikowanej operacji ruchowej. Co więcej, ze względu na specyfikę fal dźwiękowych fizyczne „zamknięcie” uszu zwykle skutkuje jedynie obniżeniem poziomu akustycznego bodźców, a nie całkowitym odcięciem od nich.

dominujący zmysł wzroku – lecz nie da się zaprzeczyć, że dźwięk tam był wcześniej, przed wszystkimi innymi zmysłami”¹⁰. Co ważne, jak podkreśla Urszula Jarecka, „we wczesnych stadiach rozwojowych poznanie, doświadczanie świata jest synkretyczne, wzrok nie jest wyróżniany spośród reszty zmysłów. Zapach i dotyk są wówczas bardziej użyteczne, bardziej funkcjonalne niż wzrok, który jako ostatni rozwija się w pełni nie tylko w rozwoju zarodkowym, lecz także w toku ewolucji”¹¹. Wzrok zaczyna wyraźnie dominować nad resztą zmysłów dopiero w momencie zetknięcia się dziecka z pierwszymi twórcami kultury¹².

Ta dominacja oka nad pozostałymi drogami dostępu do kultury pogłębia się wraz z obowiązkiem uczenia przez dziecko do instytucji wychowawczo-oświatowych kolejnych szczebli. Kształcenie szeroko rozumianych kompetencji słuchowych – przede wszystkim aktywnego, analitycznego słuchania (czy w ramach *stricte* zajęć muzycznych, czy innych) zostaje w toku edukacji zarzucone na rzecz trenowania umiejętności o odmiennym charakterze (szczególnie wizualnych, jak czytanie ze zrozumieniem), a wraz z wiekiem uczniów punkt ciężkości przesuwają się coraz bardziej z socjalizacji na rzecz przekazywania wiedzy. Ma to uzasadnienie w specyfice rzeczywistości pozaszkolnej, do życia w której szkoła winna uczniów przygotować. Jak zauważa Maciej Białas, „stechniczowane, konsumpcjonistyczne społeczeństwo ponowoczesne nie wydaje się ziemią obiecaną dla powszechnej edukacji muzycznej [i, co za tym idzie – rozwijania kompetencji audialnych – K.F.]. Szkoły bowiem

¹⁰ Walter Murch, *Womb Tone*, tłum. własne, 2005, dostępny przez: <http://transom.org/2005/walter-murch> (dostęp: 12 grudnia 2015).

¹¹ Urszula Jarecka, *Świat wideoklipu...*, s. 56.

¹² W okresie ciąży oraz po narodzeniu dziecka rodzicom nakazuje się dbałość o rozwój słuchowy maleństwa. Nierzadko słyszy się o zaleceniach dotyczących puszczenia dzieciom w trakcie ciąży określonych gatunków muzycznych czy też kompozycji danych kompozytorów (zdecydowany prym wiodą tu Bach i Mozart). Także bardzo popularna akcja *Cała Polska czyta dzieciom* (20 minut dziennie, codziennie) odnosi się do kształtowania osobowości oraz gustów poprzez dostarczanie im bodźców słuchowych w postaci czytanych na głos książek (nie bez znaczenia jest są tu też walory integrujące dziecko i rodziców podczas codziennej lektury). Należy jednak zwrócić uwagę, że już książeczki dla dzieci przygotowywane i wydawane są w taki sposób, by były przede wszystkim atrakcyjne wizualnie, zatem: dominują w nich intensywne kolory, wyraziste kształty itp., a ich zawartość merytoryczna czy też wartość językowa nierzadko schodzi na drugi plan. Kolejny etap obcowania dziecka z kulturą to zwykle oglądanie filmów animowanych w telewizji lub z innych nośników – zastrzeżenia do nich są w zasadzie analogiczne jak do książkowych wydawnictw dziecięcych. Warstwa dźwiękowa takich filmów opiera się zwykle na słowie oraz muzyce, a pojedyncze efekty dźwiękowe mają za zadanie uczynić określoną sytuację ciekawszą czy zabawniejszą, zatem wyczerpują kryteria atrakcyjności – elementu dodatkowego, wypełniającego, jednocześnie: atrakcyjnego, chwytliwego, ale niewnoszącego nic nowego do zaproponowanej struktury.

są dziś zorientowane raczej na przekazywanie tej wiedzy i tych umiejętności, które przysposabiają uczniów bezpośrednio do życia w owym społeczeństwie”¹³.

Z analizy podstaw programowych kształcenia ogólnego w Polsce jasno wynika, że jedynie na etapie przedszkolnym w puli najważniejszych celów wychowania i nauczania znajduje się założenie dotyczące „wprowadzenia dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijania umiejętności wypowiedzania się »poprzez muzykę«, taniec, śpiew, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne”¹⁴. Przedszkole jest też jedynym szczeblem kształcenia, na którym ważną rolę odgrywają zajęcia muzyczno-ruchowe, czyli tzw. rytmika¹⁵. Mają one na celu umuzykalnienie i uwrażliwienie dzieci, a także kształtowanie umiejętności koordynacji ruchowej przy muzyce. Na dalszych etapach edukacji, zgodnie z zaleceniami zawartymi w odpowiednich dokumentach, wskazuje się na konieczność kształcenia innych umiejętności, w tym czytania (ze zrozumieniem), myślenia (matematycznego i naukowego¹⁶), komunikowania się (w mowie i w piśmie), wykorzystywania nowoczesnych technologii w procesie uczenia się oraz pracy zespołowej. Co ciekawe, wśród podstawowych celów kształcenia na żadnym dalszym etapie edukacji nie wymienia się wprost umiejętności aktywnego słuchania czy też słuchania ze zrozumieniem¹⁷. Oczywiście, w programach nauczania nadal znajdujemy pozycje związane z podstawową edukacją muzyczną („edukacja muzyczna” w ramach nauczania wczesnoszkolnego; „muzyka” w ramach nauczania w klasach IV–VI

¹³ Maciej Białas, *Multimedia w edukacji muzycznej*, [w:] *Edukacja medialna. Nadzieje i rozczarowania*, red. Marek Sokołowski, Warszawa 2010, s. 236.

¹⁴ *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego*, załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r., dostępne przez: https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik_1.pdf (dostęp: 25 marca 2016).

¹⁵ O istotnej roli tych zajęć świadczy szeroko zakrojona debata, która miała miejsce w 2013 roku po ogłoszeniu przez władze decyzji o wycofaniu dofinansowania zajęć dodatkowych dla przedszkolaków, w tym także rytmiki. Wzięli w niej udział zarówno rodzice, wychowawcy, jak i nauczyciele rytmiki, zgodnie wskazując na ogromne znaczenie zajęć umuzykalniających w rozwoju dzieci na etapie przedszkolnym.

¹⁶ W *Podstawach programowych...* dla kolejnych szczebli edukacji pojawia się sformułowanie „myślenie naukowe” dla określenia umiejętności wykorzystywania wiedzy o charakterze naukowym oraz formułowania wniosków (opartych na badaniach empirycznych) w zakresie nauk przyrodniczych oraz społecznych.

¹⁷ Oczywiście, umiejętności komunikacyjne w tradycyjnej (oralnej) formie bazują na umiejętności słuchania, ale jest to słuchanie wykorzystujące inne mechanizmy poznawcze. Wyjątkiem wśród zajęć edukacyjnych wydaje się być nauka języków obcych, gdzie umiejętność rozumienia (semantycznego) tekstów obcojęzycznych ze słuchu jest jedną z czterech podstawowych umiejętności językowych.

szkoły podstawowej oraz w gimnazjum¹⁸), ale jakość ich realizacji nierzadko pozostawia wiele do życzenia¹⁹. Także ogólne założenia programowe dotyczące treści edukacyjnych proponowanych uczniom w ramach tych przedmiotów wskazują na prymat przekazywania im wiedzy muzycznej nad rozwijaniem umiejętności aktywnego słuchania²⁰ oraz kształtowania gustów i chęci udziału w kulturze muzycznej.

Ogólne uwagi dotyczące zarzucenia celowego rozwoju umiejętności słuchowych na rzecz umiejętności bazujących na zmyśle wzroku znajdują swoje odzwierciedlenie także na gruncie edukacji filmowej. Co więcej, odnoszą się one zarówno do kwestii powszechnej edukacji filmowej²¹, jak

¹⁸ Zgodnie z *Podstawą programową kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych...* (dostępne przez: http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/podstawa_programowa_do_ponadgimnazjalnych.pdf, dostęp: 25 marca 2016), na poziomie ponadgimnazjalnym edukacja muzyczna może, ale nie musi być realizowana w ramach przedmiotu „historia muzyki” (tylko na poziomie rozszerzonym), a także – w wybranych zagadnieniach – w ramach przedmiotu „wiedza o kulturze” (na poziomie podstawowym).

¹⁹ W nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym elementy edukacji muzycznej prowadzone są w ramach kształcenia nauczycieli na studiach wyższych z zakresu pedagogiki, ale taka forma edukacji nauczycieli nie determinuje, po pierwsze, poziomu ich indywidualnej wrażliwości czy predyspozycji słuchowych, a także – co istotniejsze – ich kompetencji do nauczania innych, szczególnie tak wymagającej grupy docelowej, jaką są małe dzieci. W nauczaniu „muzyki” często spotykane są sytuacje, w których muzyki uczą nauczyciele doksztaleni na kursach podyplomowych, bez precyzyjnego wykształcenia w tym zakresie, co, oczywiście, odbija się na jakości kształcenia i uczenia.

We wstępie do kluczowej w tym obszarze tematycznym publikacji *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje* można wprost przeczytać: „przyglądając się debacie muzyczno-edukacyjnej ostatnich kilku lat, a zwłaszcza tym jej wątkom, które koncentrują się na diagnozie stanu praktyki nauczania muzyki w polskich szkołach [stwierdzić można], iż jest to debata zdominowana w znacznym stopniu pojedynczym »tonem«. Za jej nurt główny uznać trzeba praktykę odmieniania przez różne przypadki pojęcia »narodowe niepowodzenie«, a czasami nawet »narodowa klęska«. [...] Wśród przyczyn tego stanu wymienia się na ogół ubogą i nieracjonalnie ukształtowaną ofertę powszechnej edukacji muzycznej proponowanej przez szkoły, a także liczne niesprzyjające czynniki o charakterze obiektywnym i subiektywnym zlokalizowane w bliższym bądź dalszym otoczeniu oświaty” (por. *Problemy i wyzwania edukacji muzycznej w Polsce*, [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, red. Andrzej Białkowski, Mirosław Grusiewicz, Marcin Michałak, Dorota Szwarcman, Warszawa 2010, s. 12–13).

²⁰ Co zresztą nie dziwi – o wiele łatwiej jest przekazywać uczniom wiedzę z zakresu historii czy teorii muzyki niż umiejętności analityczne czy też praktyczne (improwizacja, śpiew). Jest to także nierzadko, niestety, spowodowane nieprzygotowaniem nauczycieli muzyki do zawodu (patrz powyżej).

²¹ Nie jest moim celem rozpatrywanie kwestii powszechności – czy raczej jej braku – w odniesieniu do edukacji filmowej, ani dyskutowanie możliwości i jakości kształcenia w tym zakresie zależnie od szczebla edukacji. Na potrzeby niniejszego tekstu przyjmuję założenie, że edukacja filmowa powinna, zgodnie z podstawą programową, być realizowana w ramach przedmiotów „język polski” oraz „wiedza o kulturze”. Dyskusyjną, acz także niepoddaną pogłębionej analizie, kwestią pozostają też kompetencje (lub ich

i kształcenia wyższego, zatem profesjonalnego filmowców, a także filmoznawców i, z drugiej strony, muzykologów²².

Powszechna edukacja filmowa, zgodnie z odpowiednimi rozporządzeniami Ministerstwa Edukacji, powinna – zatem może, ale nie musi – być realizowana począwszy od szkoły podstawowej. W formie aktywnej (analiza, interpretacja przekazów filmowych) powinna być wprowadzona do nauczania już w ramach zajęć z języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej. Co ciekawe, wśród kształtowanych umiejętności ucznia wymienia się w ramach pkt. II – „analiza i interpretacja tekstów kultury” – ppkt 7 oraz 8 w brzmieniu: „[uczeń] wyodrębnia elementy dzieła filmowego i telewizyjnego (scenariusz, reżyseria, ujęcie, gra aktorska); wskazuje cechy charakterystyczne przekazów audiowizualnych (filmu, programu informacyjnego, programu rozrywkowego), potrafi nazwać ich tworzywo (ruchome obrazy, warstwa dźwiękowa)”²³. Już tego rodzaju zapisy zwalniają nauczycieli od aktywizacji uczniów w zakresie słuchania filmów na rzecz analizy elementów ich warstwy wizualnej czy też interpretacji prezentowanych obrazów²⁴. Na wyższych szczeblach edukacji filmowej kształcenie uczniów sprowadza się, w większości przypadków, do eksplorowania powinowactw literatury i filmu²⁵, a także do wprowadzania elementów historii filmu²⁶.

Ta opłakana z punktu widzenia filmu jako integralnej audiowizualnej całości sytuacja znajduje swoje odbicie także na polu kształcenia wyższego – edukacji filmowej profesjonalistów, zarówno filmoznawców, jak i adeptów praktycznych zawodów filmowych. Analiza programów studiów wyższych na kierunku „filmoznawstwo” wykazuje, że – obok często prowadzonych zajęć z „wiedzy o muzyce” czy też „historii muzyki” w ramach kształcenia ogólnego, a także bardzo szerokiego wachlarza

ograniczonosc) nauczycieli w zakresie wiedzy o filmie, w szczególności – o dźwięku i muzyce filmowej. W dalszej części artykułu odniosę się także do coraz szerszego wachlarza możliwości dokształcania w tym zakresie, które oferują widzom instytucje pozaszkolne.

²² Szczególnie muzyka filmowa znajduje się coraz częściej w kręgu zainteresowań specjalistów muzykologów.

²³ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r., dostępne przez: https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik_2.pdf (dostęp: 25 marca 2016).

²⁴ Odrębnym problemem jest brak wyposażenia pracowni szkolnych w sprzęt odpowiedni do prowadzenia jakichkolwiek zajęć z zakresu edukacji filmowej, ze szczególnym uwzględnieniem braku podstawowego nagłośnienia, które jest warunkiem koniecznym do analizy warstwy dźwiękowej dzieł filmowych.

²⁵ Nierzadko także malarstwa i filmu, szczerkowo realizowanych w ramach przedmiotu „plastyka”.

²⁶ W odniesieniu do dźwięku filmowego, sprowadza się ona najczęściej do wskazania przełomu dźwiękowego.

przedmiotów związanych z analizą, narracją i interpretacją filmu²⁷ – jedynie nieliczne ośrodki akademickie oferują studentom zajęcia dedykowane problematyce muzyki filmowej czy dźwiękowi filmowemu w ogóle. Wśród chlubnych wyjątków wymienić można konwersatorium „Muzyka filmowa” prowadzone na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie²⁸, ćwiczenia „Muzyka i film” na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu²⁹, a także wykład „Dźwięk i muzyka w filmie” na Uniwersytecie w Białymstoku³⁰. Na Uniwersytecie Łódzkim w programach studiów, które obowiązują od roku akademickiego 2016/17, zarówno na studiach I³¹ oraz II³² stopnia figuruje nowy przedmiot – „Dźwięk i muzyka w filmie”. Wart docenienia jest fakt umieszczenia takiego przedmiotu aż dwukrotnie w dwustopniowym cyklu studiów, co daje nadzieję na rozwinięcie kwestii dźwiękowych na poziomie zaawansowanym ze studentami studiów magisterskich. Sytuację ratować mogą oczywiście także inne przedmioty, w programach których znaleźć powinny się elementy wiedzy o dźwięku i muzyce filmowej oraz podstawowe umiejętności analityczne z tego zakresu (warsztat filmowy, podstawy wiedzy o filmie, podstawy analizy filmu etc.) oraz przedmioty fakultatywne. Także w ramach kształcenia na

²⁷ Oczywiście w ramach takich zajęć można sobie wyobrazić elementy dyskusji dotyczącej roli dźwięku w kształtowaniu narracji czy też odbioru (interpretacji), ale z doświadczenia studentki filmoznawstwa wiem, że należą one do rzadkości.

²⁸ Kierunek: filmoznawstwo i wiedza o nowych mediach, studia licencjackie; zgodnie z siatką godzin dostępną na stronie internetowej Instytutu Sztuk Audiowizualnych UJ (dostęp: 30 maja 2016) – 30 godzin, zakończone egzaminem – na trzecim roku studiów. Przedmiot prowadzony jest przez muzykolożkę i filmoznawczynię – dr hab. Iwonę Sowińską.

²⁹ Kierunek: filmoznawstwo i kultura mediów, studia licencjackie; zgodnie z dostępną na stronie internetowej Katedry Filmu, Telewizji i Nowych Mediów UAM (dostęp: 25 marca 2016) siatką godzin – 30 godzin, zakończone zaliczeniem na ocenę – na trzecim roku studiów.

³⁰ Kierunek: kulturoznawstwo, specjalność: filmoznawstwo-medioznawstwo, studia niestacjonarne II stopnia; 8 godzin [!], zakończony zaliczeniem na ocenę – na drugim roku studiów. Wnosząc z sylabusa tego przedmiotu dostępnego w Uczelnianym Systemie Obsługi Studenta UwB (dostępny przez: https://usosweb.uwb.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&prz_kod=0400-KN2-2DMF, dostęp: 27 marca 2016), mimo swojej obiecującej nazwy przedmiot ten skupia się na roli muzyki w ramach warstwy dźwiękowej. Prowadzący – prof. Edward Kulikowski – jest z wykształcenia i zawodu dyrygentem.

³¹ Kierunek: filmoznawstwo, studia stacjonarne I stopnia; 20 godzin, zakończony zaliczeniem na ocenę – na drugim roku studiów. Szczegółowy sylabus przedmiotu ani nazwisko prowadzącego nie zostały jeszcze upublicznione.

³² Kierunek: kulturoznawstwo, specjalność: filmoznawstwo, studia stacjonarne II stopnia; 20 godzin, zakończony zaliczeniem na ocenę – w drugim semestrze studiów. Szczegółowy sylabus przedmiotu ani nazwisko prowadzącego także nie zostały jeszcze upublicznione.

kierunku „muzykologia” potencjalnie uzasadniony przedmiot „muzyka filmowa” znaleźć można tylko na wybranych uczelniach³³.

Co szczególnie zastanawiające, także uczelnie edukujące adeptów sztuki filmowej nie zapewniają im gruntownego wykształcenia dotyczącego dźwięku filmowego³⁴. Wśród niemałej ilości przedmiotów dotyczących obrazu filmowego (kompozycji, narracji, realizacji; scenografii, kostiumów itd.), rzuca się w oczy – jak się wydaje³⁵ – niewystarczająca ilość godzin poświęconych zagadnieniom dźwiękowym. W największej publicznej uczelni o profilu filmowym, Państwowej Wyższej Szkole Filmowej, Telewizyjnej i Teatralnej w Łodzi³⁶, w pięcioletnim stacjonarnym cyklu edukacji kierownicy produkcji³⁷ dopiero na ostatnim roku studiów

³³ Na przykład na Uniwersytecie Jagiellońskim (przedmiot fakultatywny [!], konwersatorium w wymiarze 30 godzin, zakończone zaliczeniem na ocenę, prowadzony przez dr Annę Piotrowską; sylabus dostępny na stronie Instytutu Muzykologii UJ: <http://www.uj.edu.pl/documents/6464892/c0b1610b-b8c2-4606-9cc9-749011ac2d80>, dostęp: 26 marca 2016).

³⁴ Obecnie w Polsce jedynie na dwóch uczelniach muzycznych (Akademia Muzyczna im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy – studia licencjackie oraz Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie – studia licencjackie i magisterskie) kształcą się zawodowych reżyserów (operatorów) dźwięku. Zastanawiający jest fakt, że specjalistyczne studia w zakresie reżyserii dźwięku w filmie, telewizji i multimedialnych organizowane są na Uniwersytecie Muzycznym, podczas gdy na państwowych uczelniach dedykowanym zawodom filmowym nie są one w ogóle prowadzone. Istnieje oczywiście także szereg niepaństwowych instytucji, przyuczających do zawodu operatora dźwięku (na przykład dwuletnia Akademia Filmu i Telewizji w Warszawie).

Odrębną kwestią pozostaje kształcenie kompozytorów muzyki filmowej, które w przypadku Polski (w przeciwieństwie do krajów zachodnich) najłagodniej określić można by jako funkcjonujące „w powijakach” (Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuty Bacewiczów w Łodzi – studia licencjackie w zakresie kompozycji muzyki filmowej; Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu – studia podyplomowe w zakresie kompozycji specjalnej, komputerowej oraz muzyki teatralnej i filmowej). Ze względu na zawiłość tej problematyki, uwarunkowania i jakość kształcenia reżyserów dźwięku oraz kompozytorów nie zostanie przedyskutowana na łamach tego tekstu.

³⁵ To spostrzeżenie wynika z prywatnych doświadczeń zawodowych autorki niniejszego tekstu. Wielokrotnie miałam okazję współpracować w charakterze operatora i reżysera dźwięku ze studentami kierunków filmowych (montaż, reżyseria, wydział operatorski) najwybitniejszych polskich uczelni (Szkola Filmowa w Łodzi, Uniwersytet Śląski w Katowicach) – i niemal każdorazowo napotykałam opór zdradzający braki w wiedzy i umiejętnościach dotyczących zarówno uwarunkowań technologicznych pracy z dźwiękiem (podczas zdjęć i w postprodukcji filmu), jak i w zakresie możliwości kształtowania struktury filmu z pomocą ścieżki dźwiękowej.

³⁶ Szkoła Filmowa w Łodzi, także ze względu na jej powszechne poważanie, została wybrana jako reprezentatywny przykład uczelni filmowej na potrzeby niniejszego artykułu. Sytuację analogiczną można by prześledzić na przykładzie dowolnej innej szkoły filmowej w Polsce (także niepaństwowej).

³⁷ Szczegółowa siatka godzin dostępna przez: <http://www.filmschool.lodz.pl/studia/specjalnosc/organizacja-produkcji-filmowej-i-telewizyjnej/11> (dostęp: 22 marca 2016).

odbywają zaledwie 30-godzinne ćwiczenia z przedmiotu „opracowanie dźwiękowe filmu – muzyka filmowa”; nieco więcej zajęć mają studenci sztuki operatorskiej³⁸ (w sumie 120 godzin dydaktycznych: „dźwięk w filmie” – 30 godzin wykładu oraz 30 godzin ćwiczeń; „muzyka filmowa” – 60 godzin wykładów – wszystkie zajęcia na pierwszym roku studiów). Zdecydowanie najwięcej tego rodzaju przedmiotów – co, ze względu na specyfikę zawodów, wydaje się bardzo uzasadnione – proponuje się studentom reżyserii³⁹ – w sumie 210 godzin dydaktycznych w trakcie trzech pierwszych semestrów studiów, w ramach przedmiotów „struktura ścieżki dźwiękowej” (90 godzin), „podstawy technologii dźwięku” (15 godzin) oraz „muzyka filmowa” (105 godzin!⁴⁰) oraz montażu⁴¹ – w sumie 375 godzin dydaktycznych rozłożonych na cały okres studiów, w ramach przedmiotów: „muzyka filmowa” (120 godzin), „technika i technologia dźwięku” (60 godzin), „realizacja dźwięku w filmie” (120 godzin), „kreacja dźwięku w filmie”⁴² (75 godzin). Najbardziej zastanawiający wydaje się brak analitycznego przedmiotu „estetyka dźwięku w filmie” (lub pokrewnego) dla studentów Wydziału Reżyserii, a także fakt zablokowania zagadnień dźwiękowych w pierwszej fazie studiów i całkowite ich pominięcie w dalszych latach.

Trudności w nauczaniu przedmiotów związanych z dźwiękiem i muzyką w filmie są analogiczne, jak te związane z nauczaniem muzyki oraz edukacji filmowej na wcześniejszych etapach szkolnictwa, zatem: brak wcześniej trenowanej umiejętności aktywnego, analitycznego słuchania, utrudnienia logistyczne, a przede wszystkim – brak konkretnych kompetencji wykładowców w tym zakresie. Od bardzo dawna dyskutuje się, kto powinien prowadzić zajęcia z dźwięku czy muzyki filmowej na uczelniach

³⁸ Szczegółowa siatka godzin dostępna przez: <http://www.filmschool.lodz.pl/fileups/spm/20131119124508-sztuka-operatorska-2013-14.pdf> (dostęp: 22 marca 2016).

³⁹ Szczegółowa siatka godzin dostępna przez: <http://www.filmschool.lodz.pl/fileups/spm/20151105152708-siatka-programowa-rez-jednolite.pdf> (dostęp: 25 marca 2016).

⁴⁰ Warto zwrócić uwagę na dysproporcję wymiaru godzinowego – zajęcia z muzyki filmowej zajmują połowę czasu przeznaczanego na omówienie wszystkich zagadnień dźwiękowych, przy czym należy przypuszczać, że w ramach pozostałych zajęć także podejmowany jest temat muzyki filmowej.

⁴¹ Szczegółowa siatka godzin dostępna przez: <http://www.filmschool.lodz.pl/studia/specjalnosc/montaz-filmowy/5> (dostęp: 22 marca 2016).

⁴² Warto zwrócić uwagę na fakt większej ilości zajęć dotyczących dźwięku na kierunku montaż względem kierunku reżyseria. Szczególnie zagadkowym jest, że przedmiot „kreacja dźwięku w filmie” (według siatek godzin jest to jedyny przedmiot prowadzony częściowo przez aktywnego zawodowo operatora dźwięku – dr hab. Joannę Napieralską) przeznaczony jest dla montażystów. Może to wynikać z tendencji produkcyjnych we współczesnym przemyśle filmowym, a szczególnie telewizyjnym, by montażysta obrazu umiał samodzielnie przygotować także opracowanie dźwięku w filmie.

wyższych. Z racji wspomnianych luk programowych, po ukończeniu studiów do nauczania takiego przedmiotu pełnych kompetencji nie zyskuje ani filmoznawca, ani muzykolog, ani absolwent kierunków *stricte* muzycznych (kompozycja, teoria muzyki). Zagadnienia te pozostają bowiem na styku wiedzy i kompetencji filmoznawczych, muzycznych, wymagają szczególnego stopnia wrażliwości i umiejętności słuchowych potencjalnego wykładowcy, a z racji swej efemeryczności – są niezwykle trudne w werbalizacji i opisie.

Zagadnieniem z tymi trudnościami powiązaniem jest kwestia piśmiennictwa dotyczącego omawianych problemów. Na polskim rynku wydawniczym dostępne są jedynie nieliczne pozycje dotyczące dźwięku i muzyki filmowej; żadna z nich nie osiągnęła statusu kompletnej czy też przeglądowej. Kanoniczną pozycją jest oczywiście *Estetyka muzyki filmowej* Zofii Lissy⁴³, będąca propozycją z pogranicza muzykologii filmowej i filozofii, oraz inne dzieła z dorobku tej autorki. Cenione są także prace prof. Alicji Helman – muzykolożki i filmoznawczyni, zajmującej się między innymi zagadnieniami z zakresu historii i estetyki muzyki filmowej⁴⁴. Wśród nowszych wydawnictw warto wymienić książkę Iwony Sowińskiej *Dźwięki i obrazy. O słuchaniu filmów*⁴⁵ – co wyjątkowe i warte podkreślenia, pozycja ta traktuje dźwięk w filmie jako integralną całość, nie wskazując na wyróżniającą się rolę muzyki filmowej, a także podejmuje szereg zagadnień związanych z percepcją dźwięku filmowego – oraz interesującą, choć zaliczającą się ponownie do literatury szczegółowej książkę Anny Piotrowskiej *O muzyce i filmie. Wprowadzenie do muzykologii filmowej*⁴⁶.

Wymienione pozycje są książkami poświęconymi problemom ze spektrum szeroko rozumianego dźwięku filmowego, ale z całym czasem zauważalną dominacją muzyki filmowej. Zagadnienia dźwiękowe są także podejmowane w wielu pozycjach o charakterze przeglądowym czy też podręcznikowym z zakresu wiedzy o filmie, jak choćby *Podstawy wiedzy o filmie* Alicji Helman i Andrzeja Pitrusa⁴⁷, monumentalny (choć odrzucany

⁴³ Por. Zofia Lissa, *Estetyka muzyki filmowej*, Kraków 1964.

⁴⁴ Por. Alicja Helman, *Rola muzyki filmowej*, Warszawa 1966; eadem, *Na ścieżce dźwiękowej*, Kraków 1964, oraz szereg mniejszych tekstów opublikowanych na łamach czasopism filmowych.

⁴⁵ Por. Iwona Sowińska, *Dźwięki i obrazy. O słuchaniu filmów*, Katowice 2011, oraz szereg publikacji z zakresu muzykologii filmowej, na przykład eadem, *Polska muzyka filmowa w latach 1945–1968*, Katowice 2006, czy eadem, *Chopin idzie do kina*, Kraków 2013.

⁴⁶ Por. Anna G. Piotrowska, *O muzyce i filmie. Wprowadzenie do muzykologii filmowej*, Kraków 2014. Dodatkową zaletą tej pozycji jest szczegółowy i kompetentny opis zagadnień związanych z filmowym musicalem (w drugiej części tomu).

⁴⁷ Por. Alicja Helman, Andrzej Pitrus, *Podstawy wiedzy o filmie*, Gdańsk 2008, rozdziały: *Dźwięk* oraz *Muzyka*. Ogromną zaletą tej pozycji jest dołączenie do przekrojowych rozważań teoretycznych analiz filmowych, unaoczniających omawiane zagadnienia.

przez akademickie filmoznawstwo) *Język filmu* Jerzego Płazewskiego⁴⁸, cenniona w świecie *Film Art: Sztuka filmowa. Wprowadzenie* Davida Bordwella i Kristin Thompson⁴⁹, czy nawet popularnonaukowe *Kino bez tajemnic*⁵⁰.

Z drugiej strony, brak dotychczas w Polsce⁵¹ pozycji kompleksowej, która w sposób problemowy i przekrojowy opisywałaby zagadnienia związane z dźwiękiem filmowym. Na poziomie realizacyjnym ten postulat w dużej mierze spełnia *Dźwięk w filmie* Małgorzaty Przedpeńskiej-Bieniek⁵²; nadzieją napawało także polskie wydanie książki *Dźwięk w filmie. Teoria i praktyka* Davida Lewisa Yewdalla⁵³, jednak niedoskonałe tłumaczenie oraz *stricte* technologiczny charakter publikacji nadał jej charakter niszowy, przystępny jedynie dla praktyków filmowych na wysokim stopniu zaawansowania zawodowego. Nadal brakuje jednak wydawnictwa na prawach podręcznika, prezentującego przegląd dźwiękowych zagadnień estetycznych i teoretycznych wraz z przykładami, który pozwoli zarówno filmoznawcom, adeptom sztuki filmowej, jak i zainteresowanym widzom na przeanalizowanie najważniejszych choćby kwestii w sposób szczegółowy i dogłębny.

Jakkolwiek dramatyczny obraz rysuje się na podstawie dotychczasowych analiz, wydaje się, że w ostatnich latach zaobserwować można dobrą zmianę polegającą na zwiększeniu obecności i popularności zagadnień związanych z dźwiękiem oraz muzyką filmową w działaniach festiwalowych oraz pozaszkolnych instytucji edukacji filmowej⁵⁴. Dotyczy to zarówno upowszechnienia tej tematyki wśród szerokiej widowni i jej edukacji u podstaw, jak i dokształcania profesjonalistów.

⁴⁸ Por. Jerzy Płazewski, *Język filmu*, Warszawa 1982, lub inne wydania.

⁴⁹ Por. David Bordwell, Kristin Thompson, *Film Art: Sztuka Filmowa. Wprowadzenie*, tłum. B. Rosińska, Warszawa 2010.

⁵⁰ Por. Ewelina Nurczyńska-Fidelska, Konrad Klejsa, Tomasz Kłys, Piotr Sitarski, *Kino bez tajemnic*, Warszawa 2009.

⁵¹ Na rynku anglosaskim nie brakuje pozycji dotyczących zarówno teorii i analizy dźwięku w filmie, jak i praktyki dźwiękowej. Są one jednak stosunkowo trudno dostępne, a ich zdobycie pociąga za sobą nierzadko duże koszty. Przykładem takiej pozycji może być *Film Sound. Theory and Practice*, eds. Elisabeth Weis and John Belton, New York 1985, czy dzieła Michela Chiona – dostępne w języku angielskim. Także jakość polskich wydań (przede wszystkim tłumaczeń) tego rodzaju pozycji pozostaje dyskusyjna.

⁵² Por. Małgorzata Przedpeńska-Bieniek, *Dźwięk w filmie*, Warszawa 2012, lub wydanie wcześniejsze.

⁵³ Por. David Lewis Yewdall, *Dźwięk w filmie. Teoria i praktyka*, tłum. R. Ochnio, Warszawa 2011.

⁵⁴ W dalszej części artykułu przybliżone zostaną wybrane inicjatywy, które – w subiektywnej ocenie autorki – reprezentowały wysoki poziom merytoryczny lub są szczególnie istotne z omawianej perspektywy. Przegląd ten nie wyczerpuje tematu, jednakże stanowi przekrojowe zestawienie najciekawszych tematycznych wydarzeń.

Jedną z pierwszych inicjatyw tego rodzaju dostępnych dla stosunkowo obszernej grupy widzów było wprowadzenie na Międzynarodowym Festiwalu Filmowym T-Mobile Nowe Horyzonty sekcji „Nowe Horyzonty Języka Filmowego”, która – w swojej czwartej odsłonie, w roku 2012 – odbyła się pod hasłem „dźwięk w filmie”. Przeglądowi składającemu się z 10 niezwykle interesujących dzieł filmowych⁵⁵ towarzyszyły spotkania z twórcami – nie tylko reżyserami, opowiadającymi o swoich zamierzeniach artystycznych, ale także reżyserami dźwięku, będącymi praktycznymi realizatorami reżyserskich zamierzeń, a zarazem – współtwórcami owych dzieł⁵⁶. Opowiadali oni zarówno o technicznych czy też technologicznych uwarunkowaniach realizacji dźwięku filmowego w różnych okresach historii kinematografii (reżyser Piotr Szulkin w odniesieniu do swego filmu *Golem* [1979], ale także reżyser dźwięku Jacek Hamela – w kontekście *Róży Wojciecha Smarzewskiego* [2011]), jak i o możliwościach artystycznego zakomponowania dźwięku⁵⁷ czy kształtowania punktu widzenia/słyszenia za pomocą umiejętnego konstruowania warstwy dźwiękowej. Cyklowi pokazów i dyskusji towarzyszyła premiera pierwszego polskiego wydania ważnej pozycji książkowej dotyczącej dźwięku w filmie – *Audiowizji* Michela Chiona⁵⁸.

Analogiczny przegląd, dotyczący jednak dźwięku *stricto* w filmie dokumentalnym, odbył się na festiwalu *Camerimage* w roku 2015. Sekcja „Obrazy dźwięku na Camerimage” objęła 12 polskich i zagranicznych filmów dokumentalnych, charakteryzujących się, jak pisze we wprowadzeniu kurator sekcji dokumentalnej Michał Dudziewicz, „niezwykle twórczą funkcją dźwięku, partyturą i orkiestracją brzmieniową, pełniącą rolę dodatkowego

⁵⁵ Lista poruszanych zagadnień wraz ze spisem prezentowanych filmów dostępna przez: <https://www.nowehoryzonty.pl/artukul.do?id=1349> (dostęp: 25 marca 2016).

⁵⁶ Bardzo interesującą inicjatywą było dołączenie do festiwalowego katalogu *Małego alfabetu dźwięku* skonstruowanego przez kuratora sekcji – Jana Topolskiego, który miał na celu przybliżenie zainteresowanym najważniejszych wyrażen związanych z analizą dźwięku filmowego. Por. Jan Topolski, *Mały alfabet dźwięku*, [w:] *Katalog 12. Międzynarodowego Festiwalu Filmowego T-Mobile Nowe Horyzonty*, Wrocław 2012, s. 221–231.

⁵⁷ To sformułowanie ukuł w polskim piśmiennictwie filmoznawczym prof. Henryk Kuźniak, opisując swoją działalność artystyczną przy realizacji warstwy dźwiękowej filmu *Na wylot* (reż. Grzegorz Królikiewicz, Polska 1972). Por. Henryk Kuźniak, *Analiza strukturalna i treściowa obrazu filmowego. Punkt wyjścia dla ukształtowania warstwy dźwiękowej filmu*, Warsztat Realizatora Filmowego i TV, z. 3, Łódź 1995.

⁵⁸ Por. Michel Chion, *Audio-wizja...* Trzeba zwrócić uwagę na, niestety, wyjątkowo nieudane tłumaczenie tej książki. Przygotowanie tłumaczenia tak trudnej pozycji, balansującej na pograniczu wielu dziedzin sztuki, niewątpliwie stanowi ogromne wyzwanie, jednakże w tak szczególnych przypadkach warto byłoby poddać tekst korekcie specjalisty z zakresu dźwięku w filmie. Rezygnacja z takiego zabiegu spowodowała liczne wypaczenia sensu oryginalnego tekstu Michela Chiona.

komentarza do prawdziwych wydarzeń⁵⁹. Wartym docenienia jest, że taka sekcja została zaproponowana widzowi w ramach Międzynarodowego Festiwalu Sztuki Autorów Zdjęć Filmowych, zatem typowo środowiskowej imprezy, skupiającej przede wszystkim operatorów obrazu oraz reżyserów filmowych. Kolejnym atutem tego przeglądu był fakt doboru dwunastu współczesnych filmów, wyprodukowanych w latach 2014–2015, co pozwoliło na udowodnienie, że kreatywne możliwości dźwięku filmowego wciąż są przez twórców eksplorowane, rozwijane i wykorzystywane, dzięki czemu nieustannie rozszerza się tradycyjne rozumienie filmu dokumentalnego jako twórczej interpretacji rzeczywistości.

Także na festiwalu Camerimage w roku 2015, Nagrodę Specjalną Camerimage „dla montażysty ze szczególną wrażliwością wizualną” odebrał wybitny amerykański montażysta obrazu i dźwięku Walter Murch. To znamienita postać, bowiem, wbrew panującym w środowisku filmowym ostrym podziałom na autorów obrazu i – niejako w opozycji – autorów dźwięku, łączy on te dwie profesje w sposób niekwestionowanie mistrzowski – jest wielokrotnym laureatem Oscara, w tym nagród za najlepszy montaż oraz za najlepszy montaż dźwięku w filmie *Angielski pacjent* (reż. Anthony Minghella, 1996). Przy okazji pobytu w Bydgoszczy odbyły się prelekcje oraz spotkania z Walterem Murchem, na których analizowano i dyskutowano zarówno zagadnienia montażowe, jak i dźwiękowe⁶⁰.

Wprawdzie dźwięk filmowy jako całość nie doczekał się jeszcze odrębnego festiwalu, ale od wielu lat dużą popularnością cieszą się różnego rodzaju imprezy związane z upowszechnianiem muzyki filmowej. Obok nierzadko spotykanych lokalnych festiwali oraz przeglądów poświęconych poszczególnym twórcom lub kompozytorom⁶¹, w Polsce odbywają się ogromne międzynarodowe imprezy o takim charakterze. Wśród najważniejszych wymienić trzeba PGiNG Transatlantyk Festival (pierwotnie:

⁵⁹ Por. Michał Dudziewicz, *Obrazy dźwięku na Camerimage*, dostępny przez: <http://www.camerimage.pl/pl/Obrazy-Dzwieku-Na-Camerimage.html> (dostęp: 25 marca 2016).

⁶⁰ To unikalne połączenie kompetencji widoczne jest także w jego najpopularniejszej książce – *W mgnieniu oka. Sztuka montażu filmowego*. Łączy ona w jedną narrację spostrzeżenia dotyczące montażu obrazu i dźwięku, ze szczególnym uwzględnieniem oddziaływania tychże na widza. (Por. Walter Murch, *W mgnieniu oka. Sztuka montażu filmowego*, tłum. K. Karpińska, Warszawa 2006.)

⁶¹ Przykładem cyklicznego wydarzenia tego rodzaju jest Festiwal Muzyki Filmowej Krzysztofa Komedy, odbywający się w tym roku (2016) już po raz ósmy. Szczegółowe informacje dostępne przez: <http://www.fmfkk.pl> (dostęp: 25 marca 2016).

Także Muzeum Kinematografii w Łodzi organizowało doroczny Festiwal Muzyki Filmowej, mający na celu prezentację dorobku wybranego kompozytora. W ciągu niemal 20 lat działalności Festiwalu zaprezentowano dorobek Wojciecha Kilara (1997), Krzesimira Dębskiego (2002), Henryka Kuźniaka (2006), Jerzego Satanowskiego (2009) oraz wielu innych wybitnych twórców.

Międzynarodowy Festiwal Filmu i Muzyki Transatlantyk) oraz krakowski Festiwal Muzyki Filmowej. Utworzony przez Jana A.P. Kaczmarka (laureata Oscara za muzykę do filmu *Marzyciel*, reż. Marc Foster, w roku 2005) Transatlantyk to w założeniu „artystyczna platforma, która poprzez muzykę i film buduje silniejsze związki między społeczeństwem, sztuką i środowiskiem, inspiruje dyskusje na aktualne tematy społeczne”⁶²; oprócz pokazów filmowych i wydarzeń muzycznych organizatorzy proponują uczestnikom cały szereg wydarzeń o charakterze edukacyjnym: spotkania z twórcami (także kompozytorami), masterclasses oraz warsztaty dla profesjonalistów⁶³, ale także warsztaty dla dzieci i młodzieży oraz dla osób niedowidzących, spotkania i panele dyskusyjne⁶⁴. Na uwagę zasługują też coroczne konkursy kompozytorskie: Transatlantyk Instant Composition Contest, polegający na symulutanicznej kompozycji-improvizacji na żywo do wskazanego przez jury fragmentu filmowego⁶⁵, oraz Transatlantyk Film Music Competition, którego uczestnicy proszeni są o przygotowanie i zrealizowanie autorskiego opracowania muzycznego wskazanego fragmentu filmowego⁶⁶.

O ile Transatlantyk wydaje się być w dużej mierze dedykowany twórcom, Festiwal Muzyki Filmowej w Krakowie to przede wszystkim uczta dla widzów-melomanów. Współorganizowany przez RMF Classic Festiwal cieszy się niesłabnącą renomą na całym świecie, dzięki czemu co roku gościć może najwybitniejszych twórców i kompozytorów muzyki filmowej. Obok aranżowanych z rozmachem koncertów muzyki filmowej na żywo (z towarzyszeniem wysokiej jakości obrazu filmowego, do którego była komponowana), młodzi adeptci sztuki kompozytorskiej mogą wziąć udział w masterclasses oraz warsztatach dotyczących zarówno

⁶² Informacje z oficjalnej strony internetowej festiwalu, dostępne przez: <http://transatlantyk.org/pl/pages/najlepsze-swiatowe-kino-i-muzyka> (dostęp: 25 marca 2016).

⁶³ Zestawienie proponowanych na zeszłorocznej edycji festiwalu warsztatów dostępne przez: <http://transatlantyk.org/pl/program/2015/edukacja-inspiracje/warsztaty-zapisy-trwaja> (dostęp: 25 marca 2016). Na szczególną uwagę w kontekście niniejszego artykułu zasługuje analityczny warsztat pt. *Alicja w krainie czarów Danny'ego Elfmana: fantastyczne połączenie muzyki i obrazu*.

⁶⁴ Zestawienie proponowanych na zeszłorocznej edycji festiwalu paneli dostępne przez: <http://transatlantyk.org/pl/program/2015/edukacja-inspiracje/panele-2> (dostęp: 25 marca 2016). Uwagę zwraca panel dotyczący dystrybucji audiobooków, odbywający się pod hasłem *Film bez obrazu, czyli słuchowiska w akcji*.

⁶⁵ Szczegóły dotyczące konkursu dostępne przez: <http://transatlantyk.org/pl/program/2016/muzyka/konkursy-kompozytorskie-2/transatlantyk-instant-composition-contest-4> (dostęp: 25 marca 2016).

⁶⁶ Szczegóły dotyczące konkursu dostępne przez: <http://transatlantyk.org/pl/program/2016/muzyka/konkursy-kompozytorskie-3/transatlantyk-film-music-competition-2016> (dostęp: 25 marca 2016).

kompozycji, jak i produkcji muzyki filmowej, a także zgłosić swoje prace do prestiżowego konkursu Young Talent Award, którego laureaci mają szansę zaprezentowania swoich dzieł festiwalowej publiczności, a także przedstawicielom branży filmowej i muzycznej z kraju i zagranicy. Oprócz warsztatów branżowych, FMF organizuje szereg innych atrakcji dla różnych grup wiekowych, między innymi warsztaty i koncerty dla najmłodszych w ramach akcji FMF 4 Kids, które „wprowadzają dzieci w świat muzyki filmowej, kształtując ich zainteresowania oraz wrażliwość”⁶⁷. Co ważne, Krakowskie Biuro Festiwalowe (organizator festiwalu) swoje działania – na mniejszą skalę – utrzymuje także w okresach pomiędzy festiwalami, nie ograniczając się do popularyzacji muzyki stricte filmowej.

Obok koncertów będących elementami festiwali filmowych, coraz częściej organizuje się też imprezy samodzielne, dedykowane danemu twórcy (najczęściej kompozytorowi) lub tematowi wiodącemu (na przykład muzyka z *Gwiezdnych wojen* czy filmów o Jamesie Bondzie). Wśród najbardziej popularnych wymienić można wydarzenie: „Hans Zimmer. Koncert muzyki filmowej”, które premierowo w Polsce zaprezentowano w listopadzie 2015 roku, a w związku z dużym zainteresowaniem na rok 2016 zaplanowano mu trasę koncertową; warto zauważyć, że koncerty te odbywają się w ogromnych halach, mogących pomieścić kilkutysięczną widownię, a nietanie bilety wyprzedają się z wyprzedzeniem. Na listopad 2016 zaplanowano też kolejne koncerty z cyklu John Williams Tribute Show – tym razem w Hali Ludowej we Wrocławiu. Oprócz koncertów dedykowanych najwybitniejszym twórcom coraz częściej organizowane są też takie, w programie których usłyszeć można najbardziej znane przeboje muzyki filmowej niezawężające się do twórczości jednego autora; przykładem takiej inicjatywy jest seria Koncertów Muzyki Filmowej⁶⁸, a także koncerty przygotowywane przez Polską Orkiestrę Muzyki Filmowej pod kierownictwem i dyrekcją ks. Przemysława Pasternaka⁶⁹, na których wykonywane są także hity z polskich filmów. Ogromną popularnością cieszą się też wydawnictwa płytowe, prezentujące ścieżki dźwiękowe z filmów⁷⁰.

⁶⁷ Cytat z oficjalnej strony Krakowskiego Biura Festiwalowego, dostępny przez: http://krakow.pl/informacje/148863,331,komunikat,edukacyjna_rola_krakowskiego_biura_festiwalowego.html (dostęp: 25 marca 2016).

⁶⁸ Szczegółowe informacje dostępne przez: <http://koncertfilmowy.pl/dowiedz-sie-wiecej> (dostęp: 25 marca 2016).

⁶⁹ Szczegółowe informacje dostępne przez: <http://www.polmus.com/#/Pol%20home> (dostęp: 25 marca 2016).

⁷⁰ Przede wszystkim z filmów hollywoodzkich, ale warto zwrócić uwagę choćby na album z muzyką z filmu *Excentrycy, czyli po słonecznej stronie ulicy* (reż. Janusz Majewski, 2015), który osiągnął ostatnio status Złotej Płyty. Sukces płyty i filmu (w recenzjach podkreślano przede wszystkim ogromną siłę i wartość muzyki w tym dziele) stał się impulsem do stworzenia musicalu opartego na fabule filmu, którego punktem centralnym są właśnie

Oddzielną gałęzią przedsięwzięć związanych z upowszechnianiem muzyki filmowej są wydarzenia odbywające się pod hasłem *Muzyka na żywo do filmów niemych*. Takie seanse spotyka się coraz częściej, zarówno w kinach lokalnych, jak w formie tras filmowo-koncertowych. Z ontologicznego punktu widzenia tego rodzaju inicjatywy dowodzą rozłączności tkanki dźwiękowej i wizualnej w filmie, jednakże, biorąc pod uwagę różnorodność środków wykorzystywanych przez współczesnych artystów do udźwiękowienia czy też umuzycznienia filmów niemych, mogą być punktem wyjścia do dyskusji o zmieniającej się funkcji i specyfice muzyki w filmie. Do najciekawszych wydarzeń tego rodzaju należy Święto Niemego Kina, odbywające się cyklicznie w warszawskim Iluzjonie czy doroczny Festiwal Niemego Kina w krakowskim kinie Pod Baranami. Przykładem analogicznej inicjatywy o charakterze oddolnym jest działalność awangardowej formacji Niemy Movie⁷¹, która opracowuje dźwiękowo (nie tylko muzycznie!) kolejne pozycje z repertuaru kina niemego i na zaproszenie prezentuje je zarówno w kinach⁷², jak i innych w instytucjach kulturalno-rozrywkowych (na przykład w warszawskich klubokawiarniach).

Edukacja dotycząca dźwięku filmowego nie zawęży się jednak do popularyzacji muzyki filmowej i edukacji w tym zakresie. Obok wspomnianych sekcji problemowych i związanych z nimi przeglądów filmowych na festiwalach ogólnopolskich, trzeba wspomnieć o szeregu inicjatyw lokalnych dotyczących dźwięku w filmie jako całości. Niewątpliwie warta zauważenia jest działalność edukacyjna Narodowego Instytutu Audiowizualnego (NINA) w Warszawie, będąca jedną z jej aktywności statutowych. Na jesieni 2015 roku pod hasłem *Co słyszać w polskim filmie* odbył się cykl pokazów i spotkań z twórcami najciekawszych polskich filmów dokumentalnych i fabularnych powstałych w ostatnim roku. Zaproszeni przez kuratorkę cyklu, dziennikarkę filmową Olę Salwę, reżyserzy oraz operatorzy dźwięku wprowadzili szeroką publiczność w tajniki filmowego warsztatu dźwiękowego. Mimo sceptycyzmu dotyczącego kompetencji kuratorki cyklu w zakresie dźwięku filmowego⁷³, ogromną

standardy jazzowe, specjalnie przygotowane na potrzeby filmu (premiera *Króla Swingu* w reż. Sebastiana Gonciarza, pod kierownictwem muzycznym Wiesława Pieregórki odbędzie się 8 kwietnia 2016 w Hali Ludowej we Wrocławiu).

⁷¹ Szczegółowe informacje dostępne przez: <http://www.niemymovie.com/index.php> (dostęp: 25 marca 2016).

⁷² Na przykład w ramach cyklu Niemy Movie w Kinie Praha, szczegółowe informacje dostępne przez: <http://www.kinopraha.pl/cykl/niemy-movie-kinie-praha> (dostęp: 25 marca 2016).

⁷³ Sama Ola Salwa w rozmowie z autorką niniejszego tekstu podkreślała, że nie ma kompetencji szczegółowych dotyczących dźwięku w filmie, i podstawowym jej celem było rozpoczęcie dyskusji na temat, który – jak jej się (słusznie) wydawało – pozostaje niejako na uboczu dyskusji o filmie.

wartością okazała się przystępność prowadzonych rozmów, w dużej mierze bazująca na używaniu intuicyjnych pojęć i sformułowań, a także na objaśnianiu omawianych zagadnień na bardzo podstawowym, zrozumiałym dla każdego widza, poziomie. O randze i zainteresowaniu cyklem świadczyć może chroniczny niedobór miejsc na widowni sali projekcyjnej w siedzibie NINA, a także przeciągające się przy aktywnym udziale widzów do późnych godzin wieczornych dyskusje z autorami, nierzadko wykraczające poza temat danego filmu na obszary szeroko pojętej estetyki dźwięku w filmie.

Nie brakuje także inicjatyw środowiskowych, mających na celu poprawę stanu świadomości i wiedzy profesjonalnych twórców filmowych w zakresie dźwięku w filmie. Prymat na tym polu wiedzy Stowarzyszenie Film 1,2 zrzeszające przede wszystkim młodych adeptów sztuki. Z inicjatywy Pauliny Bocheńskiej, reżyser dźwięku, we współpracy z Toya Studios w Łodzi odbywają się cyklicznie warsztaty dotyczące dźwięku w filmie. Udział w nich wziąć może każda zainteresowana osoba, która zgłosi chęć uczestnictwa i przekonująco uzasadni swoje zgłoszenie, a wśród wykładowców omawiających wybrane zagadnienia dotyczące dźwięku w filmie (w formie *case studies*, prezentacji, warsztatów, Q&As...) spotkać można najwybitniejsze osobowości polskiego dźwięku filmowego (Jacek Hamela, Agata Chodyra, Marcin Lenarczyk, Michał Kosterkiewicz, Piotr Knop oraz wielu innych) i nie tylko (organizowane są także warsztaty z producentami, prawnikami, montażystami obrazu i autorami scenariuszy, na których omawiane są zagadnienia związane z różnymi aspektami produkcji dźwiękowej na potrzeby filmu). Ta inicjatywa swoje odbicie znalazła także na Koszalińskim Festiwalu Debiutów Filmowych „Młodzi i Film”, na którym, na zaproszenie Toya Studios, wybrani twórcy prowadzą warsztaty i panele dyskusyjne dotyczące także dźwięku w filmie.

Biorąc pod uwagę wysoki, często wręcz światowy poziom działań artystycznych prezentowany przez polskich autorów dźwięku i muzyki filmowej, anonsowane w pierwszej części artykułu negatywne aspekty edukacji w zakresie dźwięku i muzyki w filmie wydają się trudne do bezdyskusyjnego przyjęcia i zaakceptowania. Nie ulega niestety wątpliwości, że w tym zakresie potrzebna jest ogromna praca u podstaw, która pozwoli kolejnym pokoleniom w procesie edukacji i kształcenia zyskiwać i rozwijać nie tylko kompetencje wzrokowe i komunikacyjne, ale także stricte słuchowe. Nie tracąc z horyzontu istotnej roli muzyki (kultury muzycznej) w harmonijnym rozwoju człowieka, szczególnie istotne wydaje się to zagadnienie w odniesieniu do edukacji filmowej.

Obecny stan edukacji w zakresie dźwięku i muzyki filmowej pozostawia wiele do życzenia. Przede wszystkim konieczne wydaje się powszechne uwrażliwianie i potrzeba nauczania aktywnego odbioru bodźców

audialnych w różnych formach przekazu, a w odniesieniu do filmu – upowszechnienie świadomości współistnienia i współdziałania dwóch równie istotnych warstw przekazu w dziele audiowizualnych (warstwy audialnej i wizualnej) zarówno wśród widowni (w tym: nauczycieli, edukatorów filmowych i wreszcie – uczniów), jak i twórców filmowych. Podejmowane na tym polu inicjatywy dają nadzieję na stopniową poprawę sytuacji, jednak niezbędna wydaje się częściowa choćby zmiana podejścia decydentów w sprawach powszechnej edukacji do kształtowania i rozwijania szeroko rozumianych kompetencji audialnych.

Jak zauważył już w 1935 roku Leopold Blaustein, „percepcja filmów jest rzeczywiście łatwa – ale nie jest to percepcja [...] walorów estetycznych filmu. Wymaga ona pewnego wykształcenia estetycznego [...]. Postulowane wyrobienie estetyczne powstać zaś może spontanicznie u nielicznych jednostek, u ogółu młodzieży natomiast może być tylko rezultatem aktywnej postawy wychowawców wobec sposobu percepcji filmu przez młodocianego widza”⁷⁴. Te nadal aktualne słowa w sposób szczególny odnoszą się do edukacji w słuchaniu i kompetencji estetycznych w odniesieniu do dźwięku filmowego. Parafrazując cytowaną wcześniej wypowiedź Michela Chiona, nie wystarczy *zobaczyć* film; w obliczu postępu technologicznego, zapoczątkowanego przełomem dźwiękowym, a skutkującego nieustającym rozwojem horyzontów estetycznych filmu, film trzeba także – a może: przede wszystkim? – usłyszeć. Tylko bowiem połączenie aktywnego odbioru na obu tych płaszczyznach daje szansę dostrzeżenia całościowego wyrazu dzieła filmowego i możliwość jego kompletnej percepcji.

⁷⁴ Leopold Blaustein, *O afektywnej postawie wobec wpływów filmów* [w:] *Wpływ wychowawczy filmów*, Lwów 1935 (cytat za: Henryk Depta, *Kultura filmowa – wychowanie filmowe*, Warszawa 1979, s. 83).

Produkcja i dystrybucja filmów instruktażowych i popularnonaukowych na przykładzie działalności Wytwórni Filmów Oświatowych w latach 1962–1989

Wytwornia Filmów Oświatowych na stałe zapisała się w historii polskiego filmu dokumentalnego jako producent filmów krótkometrażowych, których twórcami byli Wojciech Wiszniewski, Bogdan Dziworski, Marek Koterski, Piotr Andrejew czy Piotr Szulkin, okrzyknięci pod koniec lat siedemdziesiątych przez ówczesną krytykę filmową „pokoleniem WFO”¹. To sformułowanie było olbrzymim komplementem dla Wytwórni, która wcześniej była przede wszystkim producentem filmów oświatowych, niecieszących się tak wielką popularnością wśród krytyków oraz branży, jak filmy dokumentalne produkowane przez konkurencyjną Wytwornię Filmów Dokumentalnych w Warszawie. Celem autora artykułu jest nie tylko przypomnienie o tej jakże licznej (dziś zbiory WFO to prawie pięć tysięcy filmów) oraz ciekawej twórczości, ale przede wszystkim zwrócenie uwagi na instytucjonalne funkcjonowanie filmu oświatowego w kinematografii peerelowskiej w latach 1962–1989.

Lata czterdzieste i pięćdziesiąte, najpierw w Dziale Filmów Oświatowych Instytutu Filmowego, a następnie Wytwórni Filmów Oświatowych (powołana na mocy zarządzenia Ministra Kultury 29 grudnia 1949 roku) charakteryzowała bardzo duża rotacja, spowodowana wieloma zmianami polityczno-gospodarczymi. W 1962 roku, gdy na czele WFO stanęli Marek Garlicki (dyrektor) i Władysław Orłowski (naczelný redaktor), sytuacja się ustabilizowała. Na wskutek połuzowania planów produkcyjnych obaj dyrektorzy zapoczątkowali nową politykę programową, która – lepiej lub gorzej – była kontynuowana przez kolejnych dyrektorów i naczelných redaktorów aż do 1989 roku. Polityka ta charakteryzowała się przede wszystkim dopuszczeniem do głosu młodych twórców, wykroczeniem poza formuły, jakie narzuca gatunek filmu oświatowego, oraz podejmowanie tematów dotyczących nowych technologii i mediów². To

¹ Zob. Oskar Sobański, *Pokolenie WFO*, „Film” 1979, nr 34, s. 14–15.

² Jerzy Peltz, *Nowe plany, nowe filmy*, „Kamera” 1963, nr 4, s. 5.

świeże spojrzenie na program WFO spowodowało, że Garlicki przetrwał na stanowisku dyrektora WFO aż 11 lat (do 1973 roku, kiedy to został zastąpiony przez Piotra Szczepańskiego), a Orłowski na stanowisku redaktora naczelnego do 1968 roku³, kiedy to po wydarzeniach marcowych musiał zrezygnować z zajmowanego stanowiska. Początek lat sześćdziesiątych to także stabilizacja w systemie dystrybucji filmów oświatowych. Do 1949 roku funkcjonujący w ramach Instytutu Filmowego dział filmów oświatowych, oprócz produkcji, zajmował się także dystrybucją filmów oświatowych. Po reorganizacji w 1949 roku powstało niezależne od WFO przedsiębiorstwo – Centralny Ośrodek Rozpowszechniania Filmów (CORF), które zakończyło swój żywot już dwa lata później, gdy zostało włączone w skład Centrali Wynajmu Filmu⁴. W 1957 roku ponownie został powołany specjalny podmiot mający zajmować się rozpowszechnianiem filmów oświatowych, czyli Centrala Rozpowszechniania Filmów Oświatowych (CRFO), przemianowana cztery lata później w funkcjonujący aż do 1974 roku „Filmos” (Centrala Filmów Oświatowych)⁵.

Piotr Sitarski trafnie zauważa, że film oświatowy „charakteryzuje się sporym zróżnicowaniem wewnętrznym, od filmu naukowego, przez szkolny, popularnonaukowy aż do instruktażowego”⁶. Ta niejednorodność tematyczna i stylistyczna, która od zawsze sprawiała badaczom problemy natury terminologicznej, została „rozwiązana” w strukturze organizacyjnej Wytwórni Filmów Oświatowych. Na jej czele stał dyrektor naczelny, a jego zastępcami byli: dyrektor ds. ekonomicznych oraz naczelny redaktor (dyrektor ds. programowo-artystycznych); temu ostatniemu podlegały redakcje, które odgrywały olbrzymią rolę w okresie przygotowawczym produkcji filmowej. Jedną z nich była redakcja filmów popularnonaukowych, a drugą redakcja filmów szkolnych i instruktażowych⁷. Pierwsza z nich przygotowywała produkcje filmów etnograficznych, filmów o sztuce czy filmów przyrodniczych, z kolei w tej drugiej powstawały filmy dydaktyczne (przeznaczone dla szkół) oraz instruktażowe (przeznaczone między innymi dla zakładów pracy czy państwowych gospodarstw rolnych). Te pierwsze były powszechnie znane, ponieważ

³ Dla porównania, w latach pięćdziesiątych funkcję dyrektora sprawowały trzy osoby, a naczelnym redaktorem było aż pięć osób. Podaje za: Teresa Oziemska, Elżbieta Drecka-Wojtyczka, *Oświatówka. 55 lat z filmem krótkim*, Łódź 2000, s. 12–14.

⁴ Piotr Górczykowski, *Od Instytutu Filmowego do Filmosu*, „Kamera” 1964, nr 7, s. 16.

⁵ Maciej Łukowski, *Polski film popularnonaukowy*, Warszawa 1986, s. 15–16.

⁶ Piotr Sitarski, *Obiekty antyfilmowe: tematyka informatyczna i kształtowanie się postawy autorskiej w filmach „Ludzie liczą” i „Komputery”*, [w:] *Cierpienie i nadzieja w twórczości Krzysztofa Zanussiego*, red. Andrzej Baczyński, Michał Drózd, Michał Legan, Kraków 2015, s. 129.

⁷ Ta redakcja zajmowała się także filmami reklamowymi, które stanowiły dość dużą część produkcji filmowej WFO w latach siedemdziesiątych.

trafiały do kin jako dodatki, a także dostawały nagrody na krakowskim festiwalu filmów krótkometrażowych, co powodowało, że pisano o nich w prasie (nie tylko specjalistycznej), zwracając przede wszystkim uwagę na ich walory artystyczne. Tymi drugimi prasa zajmowała się rzadko (jeśli już o nich pisano, to nie zwracano uwagi na wartość artystyczną), a ich pola eksploatacji (o czym jeszcze będzie mowa) były o wiele bardziej sprofilowane aniżeli filmów popularnonaukowych. Należy w tym momencie dodać, że w większości przypadków produkcja tych ostatnich wynikała z planu tematycznego Wytwórni, który był corocznie ustalany przez redakcję i zatwierdzany przez dyrektora, a pieniądze na ich finansowanie pochodziły z Ministerstwa Kultury i Sztuki. Z kolei większość filmów instruktażowych i dydaktycznych była finansowana z pieniędzy zlecniodawców, do których należeli między innymi: Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Ministerstwo Rolnictwa, Ministerstwo Zdrowia, a także inne jednostki gospodarcze (na przykład Polskie Koleje Państwowe)⁸.

Produkcja filmów oświatowych

Pierwszym krokiem w realizacji filmu oświatowego był wybór tematu. W przypadku filmu zleconego (zazwyczaj filmu dydaktycznego, instruktażowego lub reklamy) temat był z góry narzucany przez zlecniodawcę. Na przykład w 1980 roku zawarto umowę pomiędzy WFO a Zjednoczeniem Nasiennictwa Rolniczego i Ogrodniczego, w której WFO zobowiązała się do wyprodukowania filmu instruktażowego *Uprawa grochu na nasiona* w reżyserii Aleksandra Domalewskiego⁹ (reżysera filmu, spośród będących na etacie twórców, wybierały władze WFO, a nie zlecniodawca) za kwotę ustaloną na podstawie wstępnych kalkulacji. Gdy mieliśmy do czynienia z filmem finansowanym przez Ministerstwo Kultury, tematy

⁸ Co ciekawe, podział obowiązujący w produkcji WFO na filmy popularnonaukowe i filmy dydaktyczne oraz instruktażowe został przeniesiony także do literatury fachowej. W książce o filmie popularnonaukowym autorstwa Macieja Łukowskiego (redaktora naczelnego w latach 1974–1979 i dyrektora Wytwórni w latach 1982–1986) odnajdziemy podział na: filmy naukowe (odbiorcami tego typu filmów są środowiska akademickie), dydaktyczne (odmianą tego typu filmów będzie film instruktażowy) oraz popularnonaukowe (tutaj wymienione są filmy przyrodnicze, filmy o kulturze i sztuce, filmy etnograficzne, filmy o oświacie zdrowotnej, filmy popularyzujące osiągnięcia nauki, filmy wychowawcze i filmy światopoglądowe). Podają za: Maciej Łukowski, *Polski film popularnonaukowy*, Warszawa 1986, s. 15–16.

⁹ Aleksander Domalewski był jednym z reżyserów, którzy w latach pięćdziesiątych dostali tzw. „nakaz pracy” i po studiach w łódzkiej Szkole Filmowej zostali oddelegowani do pracy w WFO.

filmów proponowali twórcy, a także redakcja programowa¹⁰. Wybór tematu powstawał w formie „zapisu tematu”¹¹, który opiniowała redakcja, a następnie dyrektor Wytwórni podejmował decyzje o jego przyjęciu do planu tematycznego¹². Jeśli decyzja była pozytywna, filmowy temat powierzano „opiece” konkretnego redaktora zajmującego się określonym typem filmów¹³. Następnie rozpoczynano pracę nad dokumentacją, która w przypadku filmów oświatowych była jednym z najważniejszych etapów w toku produkcji.

Maciej Łukowski pisał, że „film popularnonaukowy nie może funkcjonować bez pomocy nauki”¹⁴. Pisząc te słowa, Łukowski miał oczywiście na myśli, że twórcy filmu popularnonaukowego (a także dydaktycznego i instruktażowego) potrzebują przy stworzeniu szkica scenariusza (a następnie scenariusza) pomocy naukowców, wyspecjalizowanych w dziedzinie, którą ma podjąć produkowany film. Naukowiec, który decydował się na współpracę przy produkcji filmu deklarował, że stworzy na jego potrzeby dokumentację naukową. Równoległe do niej powstawała tzw. dokumentacja reżyserska, będąca zapisem wiedzy reżysera na zlecony temat. W przygotowaniach ogromną pomocą służyła reżyserowi biblioteka, znajdująca się w Wytwórni Filmów Oświatowych, zawierająca bardzo bogaty zbiór publikacji naukowych z różnych dziedzin¹⁵. Takie dwa typy dokumentacji powstały, na przykład, przy jednym z najbardziej uhonorowanych filmów instruktażowych (rolniczych) w reżyserii Witolda Powady (autora wielu filmów instruktażowych). Mowa tutaj o filmie *Odmiany mieszańcowe warzyw* (1976)¹⁶, do którego dokumentację naukową przygotowywał Roch Włodzimierz Doruchowski, genetyk pracujący w Instytucie

¹⁰ Maciej Łukowski, *Polski film...*, s. 31.

¹¹ Chodzi o kilkustronicowy opis przyszłego filmu, wyjaśniający chęć podjęcia jego realizacji.

¹² Maciej Łukowski, *Polski film...*, s. 32.

¹³ Oglądając napisy końcowe filmów powstałych w WFO z całą pewnością zauważymy, że w określonych rodzajach filmów specjalizowali się poszczególni redaktorzy. Przykładem niech będzie Teresa Oziemska, z wykształcenia archeolog, współpracująca od połowy lat siedemdziesiątych przy większości popularnonaukowych filmów o sztuce.

¹⁴ Maciej Łukowski, *Polski film...*, s. 32.

¹⁵ Warto w tym momencie przywołać anegdotę, którą często opowiada Stefan Czyżewski, autor zdjęć do filmów instruktażowych Aleksandra Domalewskiego. Otóż Domalewski zawsze bardzo rzetelnie przygotowywał się do produkcji filmów i studiował literaturą fachową. Do tego stopnia był przekonany do swoich racji, że w czasie zdjęć wdawał się w kłótnie z uprawiającymi groch, zarzucając im, że wykonują poszczególne czynności w niewłaściwy sposób.

¹⁶ Film otrzymał I nagrodę na Ogólnopolskim Festiwalu Filmów Rolniczych w Lublinie oraz III nagrodę na Ogólnopolskim Festiwalu Filmów Dydaktycznych w Łodzi. Podaje za: *Katalog Wytwórni Filmów Oświatowych 1977–1979*, Łódź 1979, s. 138.

Warzywnictwa w Skierniewicach, a dokumentację reżyserską Witold Powada¹⁷.

Bardzo często autora dokumentacji naukowej zapraszano do dalszych prac produkcyjnych w charakterze konsultanta naukowego. Umowa z konsultantem była skonstruowana w taki sposób, że 25% wynagrodzenia¹⁸ było wypłacane po podpisaniu umowy, a 75% po przyjęciu przez Wytwórnę scenariusza, który miał powstawać przy jego pomocy. Tak skonstruowana umowa pokazuje, że rola konsultanta najważniejsza była na etapie powstawania scenariusza, a więc najważniejszego dokumentu w procesie produkcji filmowej na którego podstawie powstawał potem scenopis oraz plan generalny. Często zdarzało się również, że film miał kilku konsultantów naukowych. Tak było w przypadku filmu Bohdana Mościckiego *Harmonia dźwięków* (1977), do którego zatrudniono zarówno specjalistów z zakresu pedagogiki jak i muzykologii¹⁹.

Jednym z najważniejszych paragrafów umowy z konsultantem był paragraf drugi, mówiący o tym, że konsultant zobowiązany jest udzielić autorowi scenariusza wskazówek o charakterze rzeczowym²⁰. Ten zapis daje o sobie znać w przygotowywanych przez konsultantów opiniach, dotyczących szkiców scenariusza lub scenariuszów stworzonych przez reżyserów. Jak możemy się domyślać, są to zazwyczaj uwagi dotyczące terminologii używanej przez autorów scenariusza. Na przykład, w recenzji scenariusza *Odmiany mieszańcowe warzyw* konsultant podkreśla, że „treść i forma scenariusza nie budzi zasadniczych zastrzeżeń”²¹, ale proponuje „naniesienie poprawek terminologicznych”²², po czym szczegółowo pisze, gdzie takie zmiany należy wprowadzić: „str. 2 i 3 – zamiast – »partnerów« użyć terminu »komponentów«. Wiersz 5 od dołu – zamiast »tysiące« wstawić »setki«”²³. Uwagi podobnej natury odnajdziemy w opinii do scenariusza filmu Wandy Rollny *Moje zęby świadczą o mnie* (1976), powstającego na zlecenie Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Dyrektor przychodni, w której działał zakład stomatologii dziecięcej stwierdził, że „forma scenariusza wydaje nam się dobra po dokonaniu poprawek tekstowych”²⁴, a następnie zalecił, „że właściwym byłoby zastosowanie nomenklatury

¹⁷ Informacja pochodzi z teczki produkcyjnej filmu *Odmiany mieszańcowe warzyw*.

¹⁸ Co ciekawe, jeśli konsultant pracował poza siedzibą Wytwórni, miał prawo do zwrotu kosztów za nocleg, podróż i dietę na takich samych zasadach jak pracownicy WFO.

¹⁹ Teczka produkcyjna filmu *Harmonia dźwięku* (zbiory WFO).

²⁰ Przytaczam na podstawie analizy zawartości teczek produkcyjnych filmów popularnonaukowych i dydaktycznych.

²¹ Teczka produkcyjna filmu *Odmiany mieszańcowe warzyw* (zbiory WFO).

²² *Ibidem*.

²³ *Ibidem*.

²⁴ Teczka produkcyjna filmu *Moje zęby świadczą o mnie* (zbiory WFO).

zgodnej z obecnymi wymogami, a mianowicie – zamiast »szkolny gabinet dentystryczny« – »szkolna poradnia stomatologiczna«, zamiast »kontrola dentystryczna« – »okresowe badanie stomatologiczne«²⁵. Zdarzali się oczywiście konsultanci, którzy nie zwracali uwagi na niuanse terminologiczne, ale na błędy merytoryczne. Przykładowo, w recenzji scenariusza filmu *Twój ubiór a bezpieczna praca*²⁶ (1974, reż. Zbigniew Kiersztajn) przeczytamy: „Po zapoznaniu się z całością materiałów możnaby odnieść wrażenie, że podstawowym zabezpieczeniem pracowników jest ubiór, natomiast w przemyśle chemicznym podstawowe zabezpieczenia przed szkodliwościami i zagrożeniami leżą w sferze techniki [...] w komentarzu należy podać warunki w jakich można używać pochłaniaczy [...], mocnego wyekspozowania wymagają ochronniki słuchu, gdyż jednym z zagrożeń chorobą zawodową w chemii jest nadmierny hałas [...], szczególnie przy aparatach tlenowych, w komentarzu, należy zwrócić uwagę na konieczność badań lekarskich pracowników przed dopuszczeniem ich do używania tych aparatów”²⁷. Byli także konsultanci²⁸, którzy nie tylko skupiali się na warstwie merytorycznej, ale chcieli wpłynąć na wymiar artystyczny filmu. Przykładem niech będzie opinia konsultanta filmu *Harmonia dźwięków*, który sugerował wykorzystanie w filmie organów katedry oliwskiej²⁹. Po uwzględnieniu opinii konsultantów redakcja pisała prośbę do dyrektora Wytwórni o skierowanie filmu do produkcji³⁰, w której pisano między innymi, że scenariusz został zrecenzowany przez konsultantów oraz że wszystkie naniesione uwagi zostaną wzięte pod uwagę podczas okresu zdjęciowego.

Okres zdjęciowy to oczywiście najważniejszy moment w realizacji filmu. W produkcji filmów fikcjonalnych ilość dni zdjęciowych jest zwykle uzależniona od przewidywanej długości filmu. Tymczasem w przypadku filmów popularnonaukowych (na przykład przyrodniczych) albo instruktażowych (na przykład rolniczych) ilość dni zdjęciowych jest – oprócz

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Tytuł roboczy filmu, który funkcjonuje w dokumentach produkcyjnych to *Ubiór a BHP*.

²⁷ Teczka produkcyjna filmu *Ubiór a BHP* (zbiory WFO). Zachowałem oryginalną pisownię.

²⁸ Zdarzało się także, że specjaliści w danej dziedzinie sami wychodzili z pomysłem na film popularnonaukowy. Redakcja po zapoznaniu się z projektem przekazywała go konkretnemu reżyserowi, który wspólnie z konsultantem (pomysłodawcą) tworzył następnie dokumentację i scenariusz filmu. Tak było w przypadku filmu *Ślad* (1976, reż. Helena Włodarczyk) o twórczości Aliny Szapocznikow, kiedy to z pomysłem na dokument o rzeźbiarce przyszła do Wytwórni Irena Kolat-Ways z Muzeum Sztuki w Łodzi.

²⁹ Teczka produkcyjna filmu *Harmonia dźwięków* (zbiory WFO).

³⁰ W przypadku filmów zleceńowych dodatkowe pismo, mówiące o tym, że dany scenariusz (po uwzględnieniu uwag konsultanta) może być podstawą do realizacji filmu, wysyłał do WFO zleceniodawca.

przewidywanej długości (wynikającej z analizy scenariusza i scenopisu) – zwykle uzależniona od trudności ich realizacji. O wiele krótszy jest okres zdjęciowy jednoaktowego oświatowego filmu zainscenizowanego (około dziesięć dni zdjęciowych), a znacznie dłuższy filmu przyrodniczego czy też biologicznego, charakteryzującego się długotrwałym podpatrywaniem zjawisk przyrodniczych lub zdjęciami mającymi miejsce w pracowniach naukowych. Z długością okresu zdjęciowego ściśle wiążą się także tzw. limity taśmy³¹, z czego największy limit przewidziany jest w przypadku zdjęć dzieci oraz dzikich zwierząt³². Znaczący wpływ na długość okresu zdjęciowego mają także wykorzystywane bardzo często w filmach oświatowych tzw. zdjęcia specjalne, które są zazwyczaj krótkimi wstawkami animowanymi, odpowiednio wcześniej projektowanymi przez specjalistów z zakładów plastycznych, prezentujące modele przestrzenne, na przykład budowę atomu, strukturę materii, ruch pojazdów kosmicznych itp.³³ Przykładem filmu, w którym skorzystano z pomocy specjalistów od animacji (w tym przypadku z łódzkiego studia Se-ma-for), był film *Moje zęby świadczą o mnie*, gdzie odpowiedzialnym za wstawki animowane był reżyser i scenograf Andrzej Piliczewski³⁴. O ile w przypadku wstawek animowanych korzystano zwykle z zaprzyjaźnionego studia Se-ma-for (co ciekawe, oddział obróbki taśmy w WFO świadczył usługi dla Se-ma-fora), to w przypadku wykorzystywania tzw. zdjęć trickowych (zwolnionych, przyspieszonych czy makro- lub mikroskopowych) nie musiano tego robić. W Wytwórni istniał bowiem Oddział Filmów Biologicznych, którym kierował Jan Susłowski. Oddział powstał w 1957 roku i dysponował mikroskopami oraz kamerami poklatkowymi, co umożliwiło rejestrowanie takich zjawisk, jak podział komórki żywych organizmów, kiełkowanie zarodników czy tworzenie się kryształów³⁵. Warto w tym momencie przywołać postać Józefa Arkusza, wybitnego twórcę filmów biologicznych, którego większość filmów składała się ze zdjęć trickowych. Jednym z najznakomitszych jego filmów są popularnonaukowe *Przemiany stali* (1964), gdzie zastosowano mikroskop, żeby „zajrzeć” w głąb rozżarzonej stali, a zdjęcia poklatkowe pozwoliły zarejestrować trwający blisko cztery godziny proces normalizacji stali na czterestu metrach taśmy filmowej, co na ekranie zajęło około trzydziestu siedmiu sekund³⁶.

³¹ Limit taśmy to stosunek przyznanej długości taśmy filmowej do przewidywanej długości filmu.

³² Maciej Łukowski, *Polski film...*, s. 34.

³³ *Ibidem*, s. 35.

³⁴ Informacja pochodzi zteczki produkcyjnej filmu *Moje zęby świadczą o mnie*.

³⁵ *Oddział Filmów Biologicznych Wytwórni Filmów Oświatowych*, „Nowy Film Oświatowy” 1959, nr 7, s. 11.

³⁶ Władysław Orłowski, *Niektóre problemy filmu oświatowego*, „Kamera” 1966, nr 7, s. 3.

Po zakończeniu zdjęć, a następnie ich wywołaniu w laboratorium Wytwórni, następował etap montażu i udźwiękowienia, przy czym jako pierwszy wykonywany był montaż obrazu, a dopiero następnie rozpoczęły się prace nad udźwiękowieniem, a także nad stworzeniem czołówki i napisów końcowych. Zmontowany obraz stawał się także podstawą do zamówienia specjalnie stworzonej muzyki; niezapomnianymi ścieżkami muzycznymi są na pewno te skomponowane przez Krzysztofa Komedę do filmów oświatowych Edwarda Etlera³⁷. Niemniej jednak bardzo często było tak, że nie zamawiano muzyki oryginalnej (tnąc przy tym koszty) i korzystano z istniejącej w WFO fonoteki.

Zmontowany obraz wraz z nagraniem ścieżką dźwiękową (na osobnych taśmach) był poddawany kolaudacji, która – podobnie jak w wypadku filmów pełnometrażowych fabularnych realizowanych przez Zespoły Filmowe w Wytwórniach Filmów Fabularnych – decydowała o przyjęciu filmu. W czasie pierwszej kolaudacji komisja (w skład której wchodził zazwyczaj zleceniodawca, twórcy filmowi, redaktorzy, a także konsultanci naukowcy filmu) tworzyła listę zaleceń, do których reżyser musiał się zastosować, a następnie przedstawić film po zmianach na drugiej kolaudacji. Podobnie jak w przypadku recenzji scenariuszy pisanych przez konsultantów, uwagi komisji kolaudacyjnej dotyczyły zazwyczaj warstwy merytorycznej filmu. Podczas kolaudacji filmu *Odmiany mieszańcowe warzyw* jeden z kolaudantów zauważył: „Termin ogrodnictwo brzmi trochę za szumnie. Cebula czerniakowska jest dobra. Są różne odmiany cebuli, należy w komentarzu zmienić trochę danych o cebuli”³⁸. Uwagi kolaudanta zostały następnie przedstawione przez redaktora Konrada Siweckiego³⁹ i film został skierowany do poprawek, a po poprawkach, na drugiej kolaudacji, został przyjęty. Oczywiście były także przypadki, że kolaudanci przyjmowali film bez zastrzeżeń. Bardzo ciekawa sytuacja miała miejsce na kolaudacji filmu zlecieniowego *Twój ubiór a bezpieczna praca*, gdzie uczestnicy kolaudacji zgodnie stwierdzili, że film jest bardzo dobry, ale ich zdaniem za długi o dwieście metrów. Ostatecznie, po burzliwej dyskusji z reżyserem okazało się, że możliwe będzie skrócenie filmu o sto metrów⁴⁰.

³⁷ Komedę nie był jedynym jazzmanem tworzącym muzykę do filmów oświatowych. Na uwagę zasługuje także ścieżka muzyczna skomponowana przez Jerzego „Dudusia” Matuszkiewicza do znakomitego filmu przyrodniczego *Mrówcze szlaki* (1956, reż. Stanisław Kokesz).

³⁸ Teczka produkcyjna filmu *Odmiany mieszańcowe warzyw* (zbiory WFO).

³⁹ Siwecki napisał: „Film przyjęty, z zaleceniami: Napisać, że instytut zapoczątkował badania w kraju. Inne sformułowanie dotyczące cebuli. W ostatnim punkcie zmienić na pozytywny wydźwięk. W 1 punkcie komentarza zmienić ogrodnictwo na warzywnictwo”. Cytat pochodzi z teczki produkcyjnej *Odmiany mieszańcowe warzyw*.

⁴⁰ Teczka produkcyjna filmu *Ubiór a BHP* (zbiory WFO).

Po kolaudacjach odbywających się w Wytwórni film oglądał jeszcze przedstawiciel łódzkiego oddziału Głównego Urzędu Kontroli Prasy i Publikacji Widowisk i to on mógł zdecydować jeszcze o naniesieniu poprawek. W tym momencie należy dodać, że cenzor nie oglądał li tylko jednego filmu, ale ich zestaw, w skład którego wchodziły filmy o różnej tematyce, a które zostały przyjęte w ostatnim czasie przez kolaudantów. W dokumentach archiwalnych nie ma śladów o filmach *stricte* oświatowych, które zostały zatrzymane lub znaczące przemontowane na wniosek cenzora, należy jednak przypuszczać, że jego głos był szczególnie ważny dla przedstawicieli działającej przy Naczelnym Zarządzie Kinematografii komisji oceny filmów⁴¹, gdzie film (wraz z opinią cenzora oraz zapisem wytwórnianej kolaudacji) trafiał. Tam też dokonywano oceny filmu oraz, co najważniejsze, zdecydowano o jego rozpowszechnianiu. Przykładem burzliwej dyskusji niech będzie zapis z obrad komisji ocen film popularnonaukowych przywoływanego już tutaj znakomitego filmu Józefa Arkusza *Przemiany stali*. W trakcie obrad publicysta Mieczysław Kofta pochwalił twórcze wykorzystanie mikroskopu, ale zaraz później dodał, że widać również „prymityw naszych hut, jakby z muzeum hutnictwa”⁴². Miał także zastrzeżenia do zarejestrowanych na taśmie postaci hutników: „Ten hutnik posypujący ręką trociny daje obraz niesłychanego prymitywu, braku eleganckiej techniki”⁴³; „czy hutnicy pracują bez okularów, czy to jest zgodne przepisami bhp, czy film nie będzie szerzył złego przykładu?”⁴⁴. Opinie Mieczysława Kofty potwierdzili Zygmunt Szymański i Jan Zalewski (w dokumentach nie jest odnotowane, jakiej instytucji byli przedstawicielami). Zalewski mówił: „Kontrast pomiędzy prymitywnymi polskimi rękami a zagraniczną aparaturą jest uderzający”⁴⁵. Wtórował mu Szymański: „Te zacofane urządzenia też mnie uderzyły. Nie widzę go w szerokim rozpowszechnianiu, bo za dużo pożytku nie będzie, natomiast film jest bardzo przydatny dla określonych kół, jak szkoły, zawodowe, lub hutnicy”⁴⁶. Film przed wąskim rozpowszechnianiem starała się jeszcze wybronić przedstawicielka centrali rozpowszechniania Anna Skarżyńska: „Skierowanie filmu dla szkół byłoby zawężeniem jego przydatności. Dyskusja dowodzi, że film wzbudza zainteresowanie i wzbudzi je na widowni [kinowej – przyp. E.S.], a co do wartości artystycznych – słyszeliśmy

⁴¹ W skład komisji wchodziłi twórcy, krytycy filmowi, przedstawiciele centrali rozpowszechniania, a także przedstawiciele ministerstw oraz władze Wytwórni.

⁴² Cytat pochodzi z teczki produkcyjnej filmu *Przemiany stali* (zbiory WFO).

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *Ibidem*.

same głosy pochwalne⁴⁷. Ostatecznie zdecydowano jednak, że film nie trafi jako dodatek do kin, ale tylko i wyłącznie zostanie skierowany do rozpowszechniania w sieci oświatowej jako „nadający się dla potrzeb szkół zawodowych oraz szkół ogólnokształcących ostatniej klasy”⁴⁸.

Powyższy tok produkcji przechodziły wszystkie filmy oświatowe. Oczywiście najważniejszą osobą na planie był reżyser, ale niebagatelną rolę odgrywali konsultanci i redaktorzy. Trzeba tutaj dodać, że reżyserzy pracujący w Wytwórni specjalizowali się w poszczególnych typach filmów popularnonaukowych i instruktażowych. I tak, tradycję Karola Marczaka i Włodzimierza Puchalskiego (mistrzów, odpowiednio filmu biologicznego i przyrodniczego) kontynuowali następnie: Bolesław Bączyński, Janusz Czecz (wcześniej asystent Puchalskiego), Barbara Bartman-Czecz, Józef Arkusz, Aleksandra Jaskólska, a w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych Jerzy Bezkowski, Ryszard Wyrzykowski⁴⁹ (asystent Puchalskiego w czasie jego ostatniej wyprawy na Antarktydę), Andrzej Walter, Remigiusz Ronikier i Roman Dębski. Filmami o sztuce zajmowali się: Bohdan Mościcki, Jarosław Brzozowski i Kazimierz Mucha, a w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych młodzi twórcy: Andrzej Szczygieł, Andrzej Papużyński, Andrzej Barański, Tadeusz Junak, Józef Robakowski, Piotr Andrejew czy Ryszard Waśko. Filmy etnograficzne fascynowały Zbigniewa Bochenka, Stanisława Garbowskiego, Edwarda Pałczyńskiego i Witolda Żukowskiego, a następnie młodych – Andrzeja Różyckiego i Stanisława Janickiego. W filmie dydaktycznym prym wiodli Wiesław Drymer, Aleksander Domalewski, Wanda Rollny, a w instruktażowym Radosław Sobecki, Bonawentura Szredel, Tadeusz Kowalczyk i Witold Powada. Warty odnotowania zjawiskiem jest także twórczość Janusza Stara, reżysera debiutującego jeszcze w okresie międzywojennym⁵⁰, który w WFO stworzył szereg fascynujących popularnonaukowych filmów o astronautyce, w tym *Jedną nogą na księżycu* (1963) i *Sport na księżycu* (1968), w których za pomocą bogatych środków inscenizacyjnych i scenograficznych odtworzył warunki panujące na naturalnym satelicie Ziemi. Jak widać, każdy z twórców specjalizował się w określonej tematyce, która była także przedmiotem jego osobistych zainteresowań, co widać w szczególności w naradach odbywających się nad planem tematycznym. Gdy przyjrzymy się bowiem głosom wymienionych wyżej reżyserów, zauważmy, że umieszczali oni w planie tematycznym pomysły bliskie ich wcześniejszej

⁴⁷ *Ibidem.*

⁴⁸ *Ibidem.*

⁴⁹ Ryszard Wyrzykowski był także prowadzącym program Klub Pana Rysia (produkowany przez WFO na zlecenie TVP w latach 1995–1999), w którym to odkrywał przed młodymi widzami świat przyrody.

⁵⁰ Janusz Star zadebiutował w 1928 roku filmem *Przeznaczenie*.

twórczości. W 1961 roku, gdy układano plan tematyczny na rok kolejny, Stanisław Grabowski mówił: „Zgłaszam propozycję: zabytki budowli drewnianych w Polsce, których motywem będą stare kościoły, chałupy wiejskie”⁵¹. Z kolei Karol Marczak wystąpił z propozycją realizacji filmu o roślinach owadożernych, a Janusz Star i Bohdan Mościcki narzekali na brak tematów dotyczących kosmonautki (Star) i sztuki (Mościcki)⁵².

Dystrybucja filmów oświatowych

Wytwórnia Filmów Oświatowych, poczynawszy od 1962 roku aż do roku 1988, produkowała rocznie ponad sto filmów oświatowych (w 1989 roku wyprodukowano 92 filmy)⁵³. Nietrudno się domyślić, że tak ogromna liczba filmów stwarzała problemy z ich rozpowszechnianiem; nie sposób, aby wszystkie filmy trafiały do kin jako dodatki do filmu pełnometrażowego⁵⁴. Przyczyną oczywiście nie była tylko i wyłącznie ilość filmów, ale przede wszystkim ich długość. Należy bowiem przypomnieć, że – oprócz dodatku krótkometrażowego – na seans składała się także Polska Kronika Filmowa, co powodowało, że krótkometrażowy dodatek nie mógł przekroczyć jednego aktu, a więc około dwunastu minut. W ten sposób na ekrany kin trafiały zazwyczaj filmy jednoaktowe, których realizacja była zwykle finansowana przez Ministerstwo Kultury. W walce o widza krótkometrażowych filmów oświatowych brała udział też telewizja. Na początku lat sześćdziesiątych okazało się, że realizowany dla widzów kinowych przez WFO magazyn popularnonaukowy *Czy wiecie, że...*, z założenia prezentujący najnowsze osiągnięcia nauk technicznych, a także tematykę przyrodniczą i kulturalną, nie spełnia swoich funkcji, bowiem informacje o nowinkach technologicznych podawane w telewizji, a konkretnie w magazynie *Eureka*, były bardziej aktualne⁵⁵.

⁵¹ Protokół z zebrania Rady Artystycznej przy WFO z dnia 25 sierpnia 1961 roku, Archiwum WFO.

⁵² *Ibidem*.

⁵³ Rekordowym rokiem był 1980, kiedy powstało 176 filmów. Podaję za: Teresa Oziemska, Elżbieta Drecka-Wojtyczka, *Oświatówka. 55 lat z filmem...*, s. 18.

⁵⁴ Klucz, według którego wybierano film krótkometrażowy dołączany do filmu pełnometrażowego, jest niejasny. Co bowiem mógł mieć wspólnego popularnonaukowy film o artystach rzeźbiących w węglu, pt. *Kawałek węgla* (1976, reż. Andrzej Szczygieł), z komedią *Motylem jestem, czyli romans czterdziestolatka* (1976, reż. Jerzy Gruza), albo film poruszający temat nieznanomości przepisów antypożarowych na wsi, pt. *Miłość i cud* (1975, reż. Stanisław Sapiński), z francusko-włoską produkcją *Zorro* (1975, reż. Duccio Tessari)?

⁵⁵ Maciej Łukowski, *Polski film...*, s. 50.

Instytucją zajmującą się rozpowszechnianiem filmów oświatowych była od 1961 roku Centrala Filmów Oświatowych „Filmos” (wcześniej funkcjonująca jako Centrala Rozpowszechniania Filmów Oświatowych), która tworzyła filmoteki filmu oświatowego i popularyzowała tego typu twórczość⁵⁶. „Filmos” zajmował się także wypożyczeniem filmów na taśmie 16 mm do szkół, domów kultury, zakładów pracy, świetlic itd. Instytucje posiadające aparaty projekcyjne mogły składać zamówienie w terenowych oddziałach przedsiębiorstwa (w 70 większych miastach istniały filmoteki rejonowe podległe wojewódzkim oddziałom „Filmosu”), podając dokładny adres, tytuł filmu (oraz tytuły filmów zastępczych), termin dostawy i warunki płatności, a zamówienie powinno być podpisane przez kierownika placówki wypożyczającej i głównego księgowego⁵⁷. Oprócz wypożyczeń kopii filmowych Centrala zajmowała się także organizacją różnego rodzaju imprez i przeglądów, a także tworzyła kursy obsługi sprzętu projekcyjnego⁵⁸.

Najczęściej z oferty „Filmosu” korzystały koła rolnicze, zakłady pracy oraz szkoły. Wśród tych pierwszych największą popularnością cieszył się oczywiście film instruktażowy (rolniczy), dotyczący agrotechniki, zootechniki, ochrony roślin czy budownictwa. Ważne było, aby dany film rolniczy trafiał do konkretnie przeznaczonego dla niego regionu, bowiem często zdarzały się sytuacje, że pokazy programowano zupełnie inaczej niż życzyliby sobie tego miejscowi rolnicy – na przykład, na pokazy odbywające się we wsiach położonych na piaskach przywożono filmy o uprawie buraków cukrowych⁵⁹. Filmy instruktażowe dominowały także w zamówieniach składanych przez zakłady pracy; na przykład w Piotrowskiej Fabryce Maszyn Górniczych prelekcje oraz wykłady bardzo często uzupełniano pokazem filmu⁶⁰. Film oświatowy wykorzystywany był także w działalności muzeów. I tak, Muzeum Sztuki w Łodzi bardzo często organizowało pokazy filmów o sztuce, a Muzeum Archeologiczno-Etnograficzne, poza organizowanymi pokazami w swojej siedzibie, prowadziło także inne akcje. Na przykład, w 1966 roku podczas spotkań etnografów z mieszkańcami wsi, wyświetlono filmy etnograficzne, licząc na to, że uda się w ten sposób „otworzyć” miejscowych mieszkańców wsi⁶¹. Ponadto projektorami filmowymi dysponowały biblioteki⁶² oraz domy kultury,

⁵⁶ *Ibidem*, s. 42.

⁵⁷ *Film społeczno-polityczny. Poradnik – informator*, Warszawa 1976, s. 229.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 231.

⁵⁹ Stanisław Czarnecki, *Kilka uwag o filmie rolniczym*, „Nowy Film Oświatowy” 1959, nr 1, s. 5.

⁶⁰ *Zob. Listy z terenu – o filmach instruktażowych*, „Kamera” 1962, nr 2, s. 15.

⁶¹ *Zob. Tadeusz Banasik, Film etnograficzny w pracy muzeów*, „Kamera” 1967, nr 1, s. 15.

⁶² *Zob. Edmund Zieliński, Film w bibliotekach*, „Kamera” 1965, nr 4, s. 12–13.

które oprócz pokazów filmów fabularnych organizowały pokazy filmów popularnonaukowych, a w kilku z nich działały nawet stałe kina oświatowe prezentujące tylko i wyłącznie filmy oświatowe⁶³. W tym kontekście wartym odnotowania jest także tzw. eksperyment rzeszowski, który polegał na organizowaniu cotygodniowych pokazów filmów oświatowych w placówkach kulturalno-oświatowych ziemi rzeszowskiej, co znacząco wpłynęło na popularność kin oświatowych⁶⁴.

Bardzo ważny w kontekście dystrybucji podgatunkiem był także film dydaktyczny. To właśnie szkoły były najważniejszymi klientami filmotek rejonowych. Biblioteka Centrali w 1977 roku liczyła ponad 1300 filmów dydaktycznych⁶⁵, zakwalifikowanych przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania do trzech kategorii: filmów podstawowych (dostosowanych ściśle do programu), filmów uzupełniających (mieszczących się w programie) i filmów pomocniczych (przeznaczonych do zajęć pozalekcyjnych)⁶⁶. Mogłoby się wydawać, że tak duża ilość filmów dydaktycznych dostępnych w bibliotece powodowała, że w okresie wakacyjnym ilość wypożyczeń malała. Analiza wydawanego przez „Filmos” miesięcznika „Kamera” pozwala jednak postawić tezę, że wcale tak nie było. Otóż corocznie, w majowym lub czerwcowym wydaniu „Kamery” pojawiały się artykuły zachęcające do zabrania ze sobą filmu dydaktycznego, posługujące się przy tym hasłem: „Polska jest krajem ludzi kształcących się”⁶⁷.

Ogromne znaczenie filmu dydaktycznego spowodowało, że w 1970 roku, z inicjatywy Polskiego Stowarzyszenia Filmu Naukowego zorganizowano w Łodzi Ogólnopolski Festiwal Filmów Dydaktycznych, będący kolejnym festiwalem zajmującym się specjalistycznym kinem. Dość powiedzieć, że

⁶³ Zob. idem, *Stale kina oświatowe*, „Nowy Film Oświatowy” 1959, nr 9, s. 19.

⁶⁴ Idem, *CRFO Filmos 1957–1961*, „Kamera” 1962, nr 4, s. 2.

⁶⁵ *Film społeczno-polityczny. Poradnik...*, s. 4.

⁶⁶ *Katalog krótkometrażowych filmów szkolnych*, Warszawa 1976, s. 5.

⁶⁷ Oto fragment jednego z takich artykułów: „Poza koloniami i obozami harcerskimi film oświatowy może być bardzo pożyteczny również dla dzieci przebywających w prewatoriach, Domach Dziecka i uzdrowiskach. W tych ostatnich oraz w domach wczasowych film oświatowy spotka się z zainteresowaniem dorosłego widza [...] Ażeby jednak letnia akcja z filmem oświatowym dała pozytywne wyniki należy pomyśleć o formach organizacyjnych i już obecnie rozpocząć przygotowania. Problemem najważniejszym jest oczywiście zdobycie niezbędnego instrumentu, jakim jest aparat projekcyjny. Szkoła organizująca kolonie powinna zatroszczyć się o to, aby projektor był należycie przygotowany. W wypadku kiedy posiadająca projektor szkoła nie organizuje kolonii – winna udostępnić swój projektor innej szkole lub grupie szkół, z których dzieci wyjeżdżają na kolonie. To samo dotyczy zakładów pracy; te z nich, które wyposażone są w więcej niż jeden projektor lub które nie organizują kolonii – niech obejmą protektorat nad szkołą i wypożyczą jej aparat na okres wakacyjny. Radość dzieci i pożytek, który odniosą z poznanych filmów będzie najwyższą zapłatą za ten uczynek”. Cytuję za: Edmund Zieliński, *Wakacje z filmem oświatowym*, „Kamera” 1962, nr 5, s. 12. Zobacz także: Idem, *Lato, lato...*, „Kamera” 1963, nr 5.

w 1962 roku w Warszawie zainaugurowano Przegląd Filmów Technicznych, a trzy lata później w Katowicach Przegląd Filmów Naukowo-Technicznych⁶⁸. Od 1964 roku w Lublinie o nagrodę Złotej Koniczyny rywalizowali w twórcy filmów rolniczych⁶⁹, w większości realizowanych na zlecenie Ministerstwa Rolnictwa przez WFO⁷⁰, a pod koniec lat sześćdziesiątych powstały jeszcze: Muzealny Przegląd Filmów w Kielcach (1968), Przegląd Filmów o Sztuce w Zakopanem (1969 rok), Przegląd Filmów z Zakresu Oświaty Zdrowotnej w Kielcach (1969 rok)⁷¹. Tak duża ilość imprez spowodowała, że projekcje festiwalowe stały się kolejnym bardzo znaczącym polem eksploatacji filmów oświatowych. Nie ulega wątpliwości, że dla WFO jednym z najważniejszych festiwali był Ogólnopolski Festiwal Filmów Dydaktycznych, skierowany przede wszystkim dla szkół, a więc najważniejszego klienta Wytwórni Filmów Oświatowych. To właśnie w trakcie tego festiwalu odbywały się panele dyskusyjne oraz seminaria z udziałem nauczycieli⁷², dla których projekcje konkursowe były przede wszystkim zaznajomieniem się z najnowszymi filmami dydaktycznymi wyprodukowanymi przez WFO. Nie da się ukryć, że festiwal ten był dla Wytwórni bardzo ważny, bowiem prezentował ją w oczach potencjalnych klientów (szkół) jako miejsce, gdzie realizowane są najlepsze filmy dydaktyczne. Na potwierdzenie tej tezy przywołajmy słowa Zbigniewa Godlewskiego (dyrektora WFO w latach 1976–1981): „Miło mi zauważyć, że na tych festiwalach nasze propozycje są nagradzane, zarówno w konkursach jak i plebiscytach nauczycieli, co dowodzi, że nasza produkcja odpowiada na zapotrzebowanie szkolnictwa”⁷³. W rzeczywistości prawie każdy film prezentowany podczas festiwalu otrzymywał – mniej lub bardziej znaczącą – nagrodę, na przykład w trakcie trzeciej edycji nagrodzono aż trzydzieści (!), spośród pięćdziesięciu pokazywanych na festiwalu filmów⁷⁴.

⁶⁸ Maciej Łukowski, *Polski film...*, s. 47.

⁶⁹ Oprócz konkursu filmów rolniczych, w trakcie festiwalu odbywały się także wydarzenia towarzyszące. Na przykład, podczas pierwszej edycji, która towarzyszyła „Dniom Lublina” miało miejsce także zwiedzanie Gospodarstwa Doświadczalnego Wyższej Szkoły Rolniczej w Felinie koło Lublina oraz Instytutu Rolniczego w Puławach. Podaje za: Edmund Zieliński, *Przegląd Filmów Rolniczych*, „Kamera” 1962, nr 8, s. 10.

⁷⁰ *Ibidem*, s. 48.

⁷¹ *Ibidem*, s. 48.

⁷² Co ciekawe, w trakcie seminariów pojawiały się także głosy krytyczne od nauczycieli, na przykład narzekania na brak wystarczającej ilości kopii filmowych i ich zły stan techniczny. Podaje za: Ewa Matusiewicz, *Film dydaktyczny ciągle ubogim krewnym*, „Ekran” 1977, s. 4.

⁷³ Zbigniew Godlewski, *Mówić żarliwie i z pasją*, Rozmowę przepr. Konrad Frejdlch, „Odgłosy” 1977, nr 40, s. 7.

⁷⁴ „W Łodzi odbył się III Festiwal Filmów Dydaktycznych połączony z Ogólnopolskim Sympozjum Filmu Naukowego. W konkursie zaprezentowano blisko 50 filmów.

W latach osiemdziesiątych z festiwalowej mapy polski zaczęły znikać niektóre specjalistyczne festiwale filmów krótkometrażowych, w tym także Ogólnopolski Festiwal Filmów Dydaktycznych. Spowodowane to było ograniczeniem produkcji filmów na zamówienie Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Jeszcze w 1976 roku w planach była produkcja 50 filmów dla MOiW, 37 do kin, a 25 filmów dla telewizji⁷⁵. Ta sytuacja diametralnie zmieniła się w latach osiemdziesiątych, kiedy to w 1984 roku wyprodukowano tylko trzy filmy na zlecenie MOiW. Na plan pierwszy wysunęła się za to produkcja filmów na zlecenie telewizji, które stanowiły w przywoływanym już 1984 roku aż 40% produkcji⁷⁶. Negatywne zmiany miały także miejsce w sektorze dystrybucji. Prężnie działający „Filmos” został połączony w 1974 roku z Centralą Wynajmu Filmów, w wyniku czego powstała Centrala Rozpowszechniania Filmów. Połączenie to – jak zauważa Edward Zajiček – „przyniosło korzyści finansowe, ale wpłynęło niekorzystnie na rozpowszechnianie filmów oświatowych”⁷⁷. W konsekwencji coraz mniej filmów trafiało do kin jako dodatki, definitywnie zniknął alternatywny system, która próbowano inicjować za czasów „Filmosu”, a liczba wypożyczeń filmów z filmoteki nie była już tak liczna jak wcześniej⁷⁸. Nowa ustawa o kinematografii, na mocy której powstał Komitet Kinematografii, spowodowała jeszcze dalej idące zmiany, czego pokłosiem była, mająca miejsce na początku lat 90., likwidacja funduszu filmowego (z którego finansowano dużą część filmów produkowanych przez WFO) oraz Centrali Rozpowszechniania Filmów, co spowodowało, że zarówno produkcja, jak i dystrybucja filmów zaczęła systematycznie zanikać⁷⁹.

Około trzydziestu tytułów zostało uhonorowanych nagrodami regulaminowymi i dyplomami. Na wyróżnienie tak wielu filmów pozwoliła duża różnorodność tematyczna zakwalifikowanych do konkursu pozycji, a także wielość kategorii pozwalająca oceniać film w zależności od stopnia jego doskonałości profesjonalnej, treści merytorycznej oraz od adresata, dla którego jest przeznaczony”. Cytuję za: Alicja Terechowicz, *Obok festiwalu*, „Studio” 1975, s. 23

⁷⁵ Maciej Łukowski, Piotr Szczepański, *Cząstka społecznej edukacji*, „Film” 1976, nr 24, s. 23.

⁷⁶ Ciekawe w tym kontekście wydają się być, mające miejsce w 1976 roku, przewidywania ówczesnego dyrektora WFO Piotra Szczepańskiego, który w „Filmie” mówił: „W roku 1980 mamy robić 250 filmów, z czego 140 dla Ministerstwa Oświaty, a 60 dla ZRF”. Podaje za: *Ibidem*, s. 23.

⁷⁷ Edward Zajiček, *Poza ekranem. Polska kinematografia w latach 1896-2009*, Warszawa 2009, s. 256.

⁷⁸ Maciej Łukowski, *Polski film...*, s. 42.

⁷⁹ O ile jeszcze w 1990 roku (gdy działał fundusz filmowy) wyprodukowano 90 filmów, to już w 1991 roku 51 filmów, w 1992 – 24 filmy, a w 1993 tylko 17 filmów. Podaje za: Teresa Oziemska, Elżbieta Drecka-Wojtyczka, *Oświatówka. 55 lat z filmem...*, s. 22–23.

Nie sposób nie zgodzić się z twierdzeniem, że film oświatowy był zawsze ubogim krewnym filmu dokumentalnego i fabularnego. Dziś jesteśmy przecież w stanie wymienić najważniejsze tytuły filmów fabularnych i dokumentalnych okresu PRL-u. Znamy takie nazwiska jak: Kieślowski, Wajda, Has, Żuławski czy Kawalerowicz. Mniej mówią nam za to: Mościcki, Marczak, Żukowski, Pałczyński, Czecz, Bączyński. Tymczasem to właśnie te nazwiska stoją za ogromną ilością znakomitych filmów zrealizowanych przy Kilińskiego 210, gdzie mieści się do dzisiaj Wytwórnia Filmów Oświatowych – niesłusznie zapomniane, ale jedno z najważniejszych miejsc w historii polskiego kina krótkometrażowego, które nadal czeka na ponowne odkrycie.

MEDIA CYFROWE I ICH UŻYTKOWNICY

Edukacja medialna, kompetencje kulturalne, fandom Zbiorowość fanów jako środowisko edukacji kulturalnej

Fandom¹ to zjawisko głęboko zaangażowanego, wielokrotnego, twórczego odbioru i interpretacji jakiegoś tekstu kultury – książki, filmu, serialu, komiksu, gry komputerowej, bohatera literackiego lub filmowego². To także zbiorowość ludzi połączonych fascynacją tym zjawiskiem kulturalnym. Można „należeć do fandomu” (jakiegoś – powiedzmy – filmu czy serialu), jednocześnie zaś fandom to samo w sobie aktywne, pozytywne zainteresowanie dla tego fenomenu, wyrażające się nie tylko w jego wielokrotnym, uważnym odbiorze, lecz także w intensywnej wymianie informacji, opinii i ocen, a także własnej twórczości z nim związanej oraz specyficznych praktykach komunikacyjnych łączących fana z innymi uczestnikami zbiorowości podzielających jego zaangażowanie emocjonalne.

Fandom: siła zmieniająca media

Niegdyś fani kojarzeni byli z nastolatkami wrzeszczącymi na koncertach rockowych czy z kolekcjonerami fotosów i autografów. Dzisiejsze fandomy, często o olbrzymiej liczebności oraz międzynarodowym czy wręcz globalnym zasięgu³ zajmują się ogromnie zróżnicowaną działalnością kulturalną; ich obecność w obszarze komunikacji społecznej już

¹ W języku polskim brakuje dobrego odpowiednika tego angielskiego terminu i zapewne z czasem wejdzie on na stałe do języka polskiego. Jest to w każdym razie wybór lepszy od „faństwa” czy „fanizmu” pojawiającego się tu i ówdzie w nielicznych na razie polskich *fan studies*.

² Niekiedy także osobą istniejącą naprawdę. W naszych rozważaniach pomijamy uwielbienie skierowane na gwiazdy i celebrytów; praktyki społeczne związane z fandomem prawdziwych osób mają nieco inny charakter i inne uwarunkowania, niż fandomy filmowe lub literackie.

³ Internetowa platforma FanFiction ma obecnie 2 mln użytkowników, zawiera około 8 mln prac w ponad 30 językach; DeviantArt, portal twórczości plastycznej internautów, ma 25 mln użytkowników i zawiera około 250 mln prac; na społecznościowej platformie publikacyjnej LiveJournal umieszczonych jest około 40 mln dzienników.

teraz przekształca rynek mediów, produkcję i dystrybucję filmów, gier i książek, zmienia koncepcję własności intelektualnej. *User-generated content* – zawartość mediów wytwarzana przez użytkowników – przyczynia się do rewolucyjnych zmian w rozumieniu relacji nadawczo-odbiorczych w mediach masowych i kulturze popularnej.

Nie bez powodu badania nad fandomami to przez ostatnie dwie dekady jedno z najszybciej się rozwijających odgałęzień studiów nad mediami⁴. Współczesne *fan studies* ujmują fandomy jako specyficzne zbiorowości społeczne (w ujęciu socjologizującym albo antropologicznym); jako swoiste subkultury; jako przestrzenie komunikacyjne transgresji kulturowej i społecznej; jako specyficzny typ audytoriów albo jako typ audytorium zupełnie nowy – korelat kultury technologicznej, procesów konwergencji, społecznościowego i partycypacyjnego sposobu użytkowania mediów; jako element ruchu na rzecz wolnej kultury, przekształcający od wewnątrz koncepcje autorstwa i własności intelektualnej; jako zbiorowości prosumentów. Fandom jest także ujmowany jako złożone, wielowymiarowe środowisko edukacyjne – a w związku z tym jako realne i potencjalne narzędzie pedagogiki kulturalnej, zarówno gdy chodzi o zadania *multimedia literacy*, jak o szersze wytwarzanie wiedzy i motywacji do korzystania z kultury.

Nim zastanowimy się, w jaki sposób fandom może się stać wehikułem edukacji filmowej, literackiej, estetycznej, medialnej, wymieńmy (z braku miejsca zmuszeni do pewnych uproszczeń) najważniejsze obszary współczesnych działań fandomowych.

Pola aktywności fanów: podziw, kreatywność, wiedza, komunikacja

Po pierwsze zatem, fani to po prostu bardzo zaangażowani widzowie, słuchacze, czytelnicy; podstawowym ich działaniem i wstępem do innej aktywności jest intensywna, uważna obserwacja/recepcja/interpretacja wybranych tekstów kultury. Dodajmy, tekstów bardzo rozmaitych; w komunikacyjnej przestrzeni współczesnych mediów znajdziemy wielkie, złożone z milionów ludzi fandomy takich przebojów popkultury, jak *Harry Potter*, *Doctor Who*, *Saga Zmierzch* czy komiksy Marvela – i wyspecjalizowane, kompetentne fandomy niszowych seriali, jak *Fargo* czy *Miasteczko Twin Peaks*, albo twórczości klasycznych reżyserów (Hitchcocka, Orsona Wellesa czy braci Coenów). Współistnieją ze sobą zbiorowości małoletnich

⁴ Karin Hellekson, Katherina Buse, *Why A Fan Fiction Studies Reader Now?*, [w:] *The Fan Fiction Studies Reader*, ed. Karin Hellekson, Katherina Buse, Iowa City 2014.

wielbicielek historyjek o *My Little Pony* – i pasjonaci *Alicji w Krainie Czarów*, *Wichrowych Wzgórz* czy sagi o Wiedźminie; grupy miłośników twórczości Stephanie Meyers – i Szekspira; kreskówek Disneya – i japońskiej *mangi* czy skomplikowanych powieści graficznych, jak *Maus* Arta Spiegelmana. Podstawą do praktyk fanowskich mogą być gry komputerowe, intensywnie angażujące uczestników – jak *Warcraft* czy *Tomb Rider*, lecz także te bardziej proste czy bardziej abstrakcyjne. Bardzo czynny i kreatywny jest na przykład międzynarodowy fandom klasycznej gry cyfrowej *Tetris*.

Istotą przynależności do współczesnego fandomu jest połączenie zachwytu z kreatywnością oraz ze zbiorowym wytwarzaniem i dystrybucją wiedzy. Zaangażowany odbiór staje się podstawą dla własnej twórczości fanów, nieprzeznaczonej jedynie dla własnego użytku, lecz rozpowszechnianej wśród innych członków fandomu oraz wszystkich użytkowników mediów. Rozmiary zjawiska są doprawdy imponujące. Ocenia się na przykład⁵, że trzecia część wszystkich materiałów o charakterze literackim obecnych w Internecie to *fanfiction*, czyli tworzona przez fanów twórczość literacka. Oprócz niej, także książki drukowane i audiobooki; magazyny ilustrowane (*fanziny*); *fanart*, czyli prace plastyczne; *fan video* – twórczość filmowa; *filk* – piosenki i utwory muzyczne; gry komputerowe i planszowe; zestawy do *RPG*; konkursy i quizy; przewodniki, poradniki, recenzje, tekstowe i wizualne relacje z podróży do miejsc związanych z ulubionym tekstem. Rośnie w siłę segment twórczości fandomowej, jakim jest drobna wytwórczość „domowa” – stroje, gadzety, biżuteria, zabawki i maskotki i inne przedmioty nawiązujące do ulubionych tekstów.

Specyficznym typem *user-generated content* są tworzone przez fanów metaanalizy ulubionych tekstów. Dziesiątki tysięcy takich analiz znajdziemy w internetowych agregatorach *fanfiction*; są one także treścią całych specjalistycznych blogów, kont w mediach społecznościowych, a nawet odrębnych stron i vortalu. Twórcy *meta* (internetowych tekstów analitycznych) używają swoich szczególnych umiejętności zawodowych czy posiadanej przez siebie wiedzy – literaturoznawczej, filmoznawczej, historycznej, medycznej, kryminologicznej i wszelkiej innej – do analizy rozmaitych aspektów ulubionego tekstu. Fani analizują więc związki tekstu źródłowego z szerokim kontekstem społecznym, politycznym, artystycznym, poszukują relacji między tekstem źródłowym a rzeczywistością, oceniając poziomy jego realizmu, umowności, usytuowania w różnych konwencjach gatunkowych. Metaanalizy dotyczą także środków artystycznych stosowanych w materiale źródłowym, jak styl, retoryka, konstrukcja bohaterów, reżyseria, gra aktorska, oświetlenie, montaż, produkcja; mogą

⁵ Piotr Kowalcyk, *15 Most Popular Fanfiction Websites*, <http://ebookfriendly.com/fanfiction-websites/>, 2015 (dostęp: 30 września 2015).

dotyczyć relacji intertekstualnych pomiędzy tekstem źródłowym a innymi tekstami kultury – fani analizują cytaty i odniesienia do literatury, filmu, malarstwa, dziennikarstwa. Szczególnym rodzajem meta jest analiza relacji pomiędzy różnymi wersjami tekstu źródłowego a różnymi poziomami literackiego czy filmowego kanonu. Fani – czytelnicy metaanaliz dyskutują z autorami tego typu opracowań w przestrzeni wirtualnej, zadają pytania, odpowiadają własnymi analizami. Rozwijają się procesy grupowego konstruowania, dystrybucji i redystrybucji wiedzy.

Częścią procesów współpracy i zbiorowego wytwarzania wiedzy jest kolekcjonowanie i archiwizacja. W dzisiejszym fandomie nie chodzi jedynie o kolekcjonowanie gadżetów, rekwizytów, autografów. Najistotniejsza działalność kolekcjonersko-archiwizacyjna dotyczy wiedzy na temat ulubionego materiału, i do tego celu stosuje się w fandomie wszelkie możliwe narzędzia technologiczne. Archiwa i kolekcje powstają w wyniku zbiorowej pracy wielu osób – rozmiary i bogactwo zgromadzonego materiału zdecydowanie przekraczają to, co mogłaby zgromadzić pojedyncza osoba.

Wspólnota odbioru i zachwytu, a także wymiana własnej twórczości, jej zbiorowe recenzowanie, komentowanie, ocena prowadzą do wytwarzania pomiędzy członkami fandomu więzi społecznych, wyrażanych w intensywnych kontaktach w przestrzeni wirtualnej. Współczesny fandom używa do tego celu narzędzi mediów społecznościowych – kont facebookowych, platform publikacyjnych, komunikatorów, Twittera i Pinterest, blogów i form pokrewnych, które pozwalają na wymianę przemyśleń od razu z wielką liczbą ludzi. Spotkania odbywają się też *w realu*: fandomy organizują konwencje, spotkania, *watchalongs* (zbiorowe oglądanie ulubionych dzieł), konkursy charakteryzacji i przebrań, sesje *RPG* i *LARP* (*live-action role playing* – gry, polegające na wcielaniu się w ulubionych bohaterów).

Długotrwałe zaangażowanie w praktyki nadawczo-odbiorcze fandomu wytwarza specyficzną postawę autoobserwacji i autoanalizy. Fani fandomów zaczynają się dzielić opiniami, wiedzą, twórczością już nie tylko na temat ulubionych tekstów, lecz także na temat procesów komunikacyjnych i społecznych wewnątrz własnej zbiorowości. Metaanalizy mogą dotyczyć nie tylko ulubionego tekstu, lecz także materiałów na jego temat wytworzonych przez innych fanów; ważną praktyką fanowską jest recenzowanie twórczości innych fanów. Fandom to zatem samoświadome użytkowanie tekstów medialnych, ale także samoświadome podtrzymywanie komunikacji i kooperacji z innymi użytkownikami. Ducha współpracy odzwierciedlają poradnictwo i pomoc, jakiej fani udzielają sobie wzajemnie przy pisaniu i innych *fan labours*. Nie chodzi jedynie o poradniki „dobrego” pisania *fanfiction* czy technik tworzenia *fanartu*. Ważne są też porady

dotyczące tego, w jaki sposób lokować w Sieci i tagować twórczość (co niełatwe zwłaszcza dla początkujących, zważywszy olbrzymie rozmiary konkurencyjnego materiału). Fani tłumaczą także *fanfiction* na różne języki; redagują sobie wzajemnie teksty; udzielają sobie porad dotyczących realiów życia w różnych krajach i kulturach (na przykład jeżeli *fanfiction* ma być usytuowana w kraju, którego autor nie zna z osobistego doświadczenia); projektują ilustracje i okładki do wydań książkowych *fanfiction*; nagrywają i dystrybuują audiobooki. Co więcej: pomimo ponawianych przez przemysły medialne prób monetyzacji i komercjalizacji twórczości fanów, fandomy zasadniczo opierają swoją działalność na kulturze daru. Wymiana twórczości, wiedzy, pomocy jest tu bezinteresowna, szacunek i wzajemne zainteresowanie uczestników fandomu warunkowane są między innymi ilością i jakością wkładu poszczególnych osób w zbiorowe praktyki wytwarzania i wymiany wiedzy.

Trwałość fandomu wymaga infrastruktury komunikacyjnej: ktoś musi archiwizować i porządkować dorobek fanów, organizować spotkania, utrzymywać relacje fandomów z mediami głównego nurtu, rozwiązywać kwestie prawne (twórczość oddolna prowadzi do nieustannych kontrowersji w tej dziedzinie). W każdym niemal współczesnym fandomie znajdziemy więc grupę ludzi, poświęcających czas i energię na działania organizacyjne na rzecz społeczności – organizację spotkań, wydarzeń, konwencji; archiwizację *fan-generated content*; tworzenie i utrzymywanie agregatorów i wyszukiwarek; wytwarzanie fandomowych reguł postępowania i etykiety oraz nadzorowanie ich przestrzegania; tworzenie leksykonów, słowników, wikii i archiwów wiedzy; wyszukiwanie i udostępnianie publikacji medialnych oraz artykułów naukowych na temat fandomu; poradnictwo i ekspertyzy prawne.

Fandomy jako produkt cyberkultury

Przedmiotem admiracji fanów są filmy, programy telewizyjne, komiksy czy książki, natomiast praktyki komunikacyjne fandomów odbywają się przede wszystkim w przestrzeni wirtualnej. Nic dziwnego: to nowe media pozwoliły na ukształtowanie się fandomu kreatywnego i aktywnego w wielkiej skali, dostarczyły bowiem możliwości wymiany materiału kulturalnego i porozumiewania się w skali globalnej wielkiej liczbie ludzi. Współczesny rozwój i kulturalna pozycja fandomów są korelatem technologicznego charakteru naszej kultury. Nazywamy ją kulturą technologiczną⁶, bo dostęp do materiału kulturalnego, możliwość

⁶ Jennifer Daryl Slack, Macgregor J. Wise, *Culture + Technology: A Primer*, New York 2015.

uczestniczenia w praktykach kulturalnych oraz złożoność i bogactwo naszego doświadczenia kulturalnego jest dziś uzależniona od używanych narzędzi i technologii komunikacyjnych. Żeby to było możliwe, musiały się one stać interaktywne i interkonektywne; responsywne i elastyczne; dostępne i łatwe w obsłudze; muszą umożliwiać nawiązywanie kontaktów między ludźmi i budowanie więzi indywidualnych i grupowych. W konsekwencji ich stosowania powstaje doświadczenie kulturalne o kilku charakterystycznych cechach. Jest ono bogate i zróżnicowane, bo czerpie z olbrzymiego zasobu współczesnej kultury medialnej – złożonej z materiałów konwergentnych, transmedialnych, hybrydycznych, o niejasnej niekiedy przynależności gatunkowej i niejednoznacznym statusie (z pogranicza rozrywki, edukacji, informacji, publicystyki, terapii psychologicznej i socjotechniki politycznej); materiałów, których odbiór oraz współtworzenie wymaga rozmaitych kompetencji kulturalnych i technologicznych. Może mieć charakter immersyjny – jeśli użytkownicy świadomie dążą do pełnego zanurzenia się w tekście, technologia im to umożliwia. To także doświadczenie interaktywności i aktywności, wspólnotowe i oparte na wymianie, i dzieleniu się; odbiór, interpretacje, tworzenie oraz modyfikacja treści kulturalnych następują w interakcjach i wymianie komunikacyjnej z innymi. Doświadczenie uczestnictwa w zmediatyzowanej kulturze technologicznej to jednocześnie doznanie udziału w olbrzymich procesach zbiorowych – i indywidualnej podmiotowości, i wyboru. Umiejętny użytkownik może je świadomie kształtować tak, żeby było związane z jego indywidualnymi, prywatnymi potrzebami. Jest ono przy tym dobrowolne, bezinteresowne, autoteliczne lub ludyczne, a więc nienastawione ani na zysk, ani na praktyczną użyteczność. Oraz przynajmniej do pewnego stopnia niezależne od instytucjonalnej kontroli – zatem potencjalnie transgresyjne, niecenzuralne lub nielegalne.

Nie byłoby to możliwe, gdyby nie interaktywne technologie komunikacyjne. Kariera fandomów nastąpiła w tej fazie rozwoju kultury technologicznej, gdy dostępne, proste w obsłudze narzędzia i programy dały nam łatwy, masowy, a zarazem szybki dostęp nie tylko do odbioru treści kulturalnych, lecz także do ich wymiany i redystrybucji, a także do możliwości wytwarzania i rozpowszechniania własnej twórczości.

Fandomy jako forma kulturalnej partycypacji

Istotą kultury fandomu jest technologiczne zapośredniczenie kulturalnego doświadczenia i udziału. Słowo „udział” jest tu niezmiernie ważne. Powszechność, a także łatwość dostępu oraz używania doprowadziły

do wytwarzania specyficznych protokołów użytkowania mediów⁷ – działania fandomów to przykład takiego właśnie zestawu społecznych praktyk związanych z mediami i komunikowaniem. Praktyki te zgodne są z założeniami epistemologicznymi współczesnych mediów interaktywnych i sieciowych, akcentującymi wartość zbiorowego wytwarzania wiedzy oraz jej ciągłego aktualizowania, poszukiwania nowych połączeń i asocjacji. Epistemologia sieci wskazuje na zdolność do udziału w wytwarzaniu i wymianie wiedzy jako na jedną z najważniejszych ludzkich umiejętności. Jeden z pierwszych badaczy *fan cultures*, Henry Jenkins⁸, nazywa to *participatory culture* – kulturą partycypacji. Nieco na wyrost, lecz nie bezpodstawnie stawia tezę o globalnej w przyszłości dominacji takiej wersji kultury.

Partycypacyjny model udziału w kulturze technologicznej polega na aktywnym stosunku jednostek zarówno do jej tekstów, jak i do współużytkowników. Ludzie przestają być tylko odbiorcami. Oceniają, interpretują i reinterpretują teksty kultury w nieustannej komunikacji z innymi osobami. Tworzą własne treści i modyfikują treści dostarczone przez innych. Jenkins identyfikuje kilkanaście zachowań/umiejętności typowych dla kultury udziału. Te niezbędne umiejętności i nastawienia to *play* (gra/zabawa – trening nowych idei i umiejętności współpracy, testowanie norm i reguł); *performance* (przybieranie ról, skuteczna auto-prezentacja, używanie do tego mediów masowych); *simulation* (badanie procesów przyrodniczych, społecznych, ekonomicznych poprzez ich wirtualną symulację); *appropriation* (przyswajanie i użytkowanie wiedzy dostarczonej przez innych); *multitasking* (jednoczesne wykonywanie wielu zadań); *cognition* (samodzielne poszukiwanie wiedzy); *distributed cognition* (dzielenie się wiedzą); *collective intelligence* (współpraca z innymi ludźmi w celu akumulowania sumy wiedzy niemożliwej do zebrania indywidualnie); *judgment* (ocena i krytyczny wybór z wielkich zasobów materiału kulturalnego); *transmedia navigation* (wyszukiwanie materiału w różnych mediach, tworzenie połączeń między mediami i twórcze wykorzystywanie ich współpracy); *networking* (współpraca i łączenie się w sieci). W swoim ważnym i szeroko cytowanym tekście na ten temat prognozuje, iż prawdopodobnie będą to umiejętności i działania niezbędne, gdy już partycypacyjny model udziału w życiu społecznym i kulturze stanie się dominującym lub wyłącznym.

⁷ Nick Couldry, *Theorizing Media as Practice*, „Social Semiotics” 2003, no 14(3), s. 115–132.

⁸ Henry Jenkins, *Confronting the Challenge of Participatory Culture: Media Education in the 21st Century*, Cambridge 2009.

Edukacja medialna w kulturze udziału

Określając cele edukacji kulturalnej i medialnej w dzisiejszym świecie należy uznać listę Jenkinsa za prawdopodobnie najbardziej kompletną – a jednocześnie bardzo konkretną – listę koniecznych umiejętności. Tylko częściowo zgodna jest ona z tym, co proponują szkolne programy edukacji medialnej, w wielu krajach zresztą oparte na bardzo zróżnicowanych podstawach organizacyjnych i ideologicznych. Co do polskiego programu szkolnego edukacji medialnej i czytelnicy⁹ z całą pewnością podstawy te wywiedzione są jeszcze sprzed ery mediów interaktywnych i kultury partycypacji. Szkolne programy *media literacy*, zwłaszcza te w Europie, zazwyczaj bowiem łączą pewne charakterystyczne, wspólne założenia co do celów, narzędzi oraz wewnętrznej logiki edukacji medialnej¹⁰. Przede wszystkim milcząco uznają za oczywisty i naturalny model *broadcasting*, w którym wielkie, państwowe, społeczne i prywatne instytucje nadawcze są legitymizowanymi nadawcami treści medialnych przeznaczonych do masowego rozpowszechniania, audytoria zaś składają się ze biernych jednostek i grup, o minimalnej tylko możliwości generowania własnych treści oraz wchodzenia w realne interakcje z instytucjami nadawczymi. Zakłada się przy tym jednokierunkową, skierowaną „z góry na dół” relację pomiędzy autorami/producentami treści i odbiorcami.

Edukacja medialna zatem – zwłaszcza ta w wydaniu szkolnym – ma nauczyć ludzi rozumienia i krytyki (oraz odrzucania) tekstów generowanych przez instytucje nadawcze. Obronny czy krytyczny stosunek tych programów do mediów wynika z charakterystycznego dla szkoły w ogóle, hierarchicznego myślenia o kulturze i skupienia na tzw. kulturze wysokiej. Media masowe to przede wszystkim kultura popularna, a szkoły albo dezawuuują kulturę popularną, albo ją ignorują. Teksty kultury popularnej, jeśli w ogóle są analizowane, ujmowane są jako monosemiczne; *media literacy* to zdolność do odczytania „intencji nadawcy”. Celem odbioru produktów kultury medialnej miałyby być poszukiwanie projektowanego, dominującego znaczenia nadanego im przez nadawcę. Jeśli nawet dopuszcza się możliwość dyskusji nad różnymi interpretacjami, to zazwyczaj przy założeniu istnienia interpretacji „prawdziwej”, dominującej, jednoznacznej. Edukacja medialna miałaby zatem służyć wykształceniu nie zdolności rozmaitych interpretacji i twórczego reagowania na media,

⁹ *Podstawy prawne realizacji ścieżek edukacyjnych*, „Biblioteka w Szkole” 2013, nr 10, http://www.bibliotekawszkole.pl/inne/edukacja_prawo.php (dostęp: 30 września 2015).

¹⁰ Przegląd tych koncepcji por. Hans Martens, *Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions*, „Journal of Media Literacy Education” 2010, no 2(1), <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol2/iss1/1> (dostęp: 30 września 2015).

tylko odczytywania „o co chodziło producentom”, „co to na pewno znaczy”, a także „w jaki sposób jesteśmy tu manipulowani”. Nauczyciel/edukator zostaje zatem usytuowany jako ekspert i przedstawiciel społecznej elity, uprawniony do nauczania o właściwej interpretacji przekazów medialnych. Uczeń powinien być ich krytycznym odbiorcą (w odróżnieniu od aktywnego ich twórcy/współtwórcy), w pewnym sensie posłusznym odbiorcą treści edukacji medialnej. Dodajmy, szkolne programy edukacji medialnej całkowicie pomijają wiedzę o organizacyjnych i ekonomicznych aspektach produkcji i dystrybucji przekazów medialnych. Ignorują też transmedialny i partycypacyjny charakter doświadczenia medialnego uczniów; tylko w minimalnym zakresie są skierowane na zachęcanie uczniów do własnej twórczości i do dystrybucji własnych materiałów w tych przestrzeniach, które są rzeczywistymi przestrzeniami wymiany i reinterpretacji treści kultury w ich życiowym doświadczeniu.

Taka konstrukcja edukacji medialnej skazuje ją na anachroniczność; tak zaplanowany program nie przygotowuje aktywnego użytkownika współczesnych mediów masowych, zdolnego do partycypacji, a jednocześnie do obrony przed medialną manipulacją komercyjną, polityczną czy estetyczną. Nie może się to udać z kilku powodów, z których najważniejsze to skierowanie edukacji medialnej raczej na krytyczny odbiór, niż na umiejętność wytwarzania i dystrybucji własnych treści oraz hierarchiczny model relacji pomiędzy edukatorami i uczniami – w sytuacji, gdy umiejętności technologiczne uczniów, urodzonych i wychowanych w świecie komunikacji sieciowej oraz kulturze partycypacji, bardzo często przerastają wiedzę i kompetencje nauczycieli.

Czy to oznacza, że edukacja medialna nie ma sensu, a nauczyciele nie mają uczniom nic do zaoferowania? Tak nie jest. Daleko nam jeszcze do realizacji futurystycznych wyobrażeń o pełnej globalnej sieci i generalnej dominacji kultury modelu 2.0 (lub nawet 3.0). Na dzisiejszym rynku mediów i w przestrzeni komunikacji zmediatyzowanej współistnieją media „stare” i „nowe”; model *broadcasting* (jeden do wielu) współistnieje z modelem *narrowcasting* (jeden do niewielu, niewielu do niewielu). Pionowe, hierarchiczne relacje nadawczo-odbiorcze przeplatają się z rozległą siecią relacji i interakcji poziomych. Życie dzisiejszych nastolatków będzie się niewątpliwie toczyło w świecie, gdzie nowe media, *narrowcasting*, komunikacja modelu 2.0 i medialna konwergencja będą dominowały nad starym modelem, ale całkowicie go nie wyprą; potrzebne będą kompetencje do rozumienia, twórczości, gromadzenia wiedzy i zabierania głosu w przestrzeni, którą utworzą stare i nowe media. Edukacja medialna jest zatem procesem, w którym zarówno „starzy”, jak i „młodzi” mogą sobie wzajemnie mieć wiele do zaoferowania. Musi jednak brać pod uwagę niewspółmierność doświadczeń kulturalnych uczniów i nauczycieli, a także

dysproporcje w ich wyposażeniu i umiejętnościach korzystania z narzędzi komunikowania. Uczniowie nader często dysponują znacznie bardziej wyrafinowanymi i zaawansowanymi technologicznie narzędziami niż szkoły. Jako *web-natives* mają też niejednokrotnie bardzo wysoką erudycję wizualną i technologiczną. Jednocześnie jednak zasoby intertekstualne oraz systemy skojarzeniowe są odmienne od zasobów nauczycieli i starszych pokoleń w ogóle. Łatwe do zlokalizowania są braki w dziedzinie kanonu kulturalnego i wiedzy zapewniającej długie trwanie kultury. To tutaj nauczyciel – o ile umiejętnie wykorzysta zasoby cyberkultury, technologie i mechanizmy partycypacyjne, może odegrać istotną rolę edukacyjną. Nie w taki sposób jednak, że nauczy uczniów korzystania z nowych technologii (gdyż tego uczą się sami, implicytnie, w procesie użytkowania), a także nie dlatego, że nauczy ich wystrzegania się mediów i lęku przed nimi (bo realizacja tego zadania byłaby szkodliwa; na szczęście jest niemożliwa). Programy *media literacy* muszą przede wszystkim wychowywać użytkownika mediów kreatywnego, nastawionego na tworzenie własnych treści i umiejętnie korzystającego z mediów do ich dystrybucji – bo na tym właśnie polegać będzie życie w kulturze mediatyzowanej. Mogą także stać się drogą do rozszerzania i wzbogacania kompetencji kulturalnej użytkownika mediów. Kształcenie *media literacy* musi być jednak procesem wymiany, a jej skuteczność warunkowana będzie odrzuceniem relacji hierarchicznych pomiędzy nauczycielami a uczniami. Współczesna edukacja medialna ma sens o tyle, o ile jest procesem ciągłym i dokonuje się w sytuacji pełnej imersji w media wszystkich zaangażowanych uczestników procesu edukacyjnego.

Czego uczą się fani?

Wróćmy teraz do fandomów i opisywanych wyżej sfer działalności fanów. Badania nad składem zbiorowości fanowskich¹¹ wskazują na udział w nich osób obojga płci (z pewną przewagą kobiet), z wszystkich pokoleń (choć przede wszystkim młodzieży i ludzi w średnim wieku), z najrozmaitszych kręgów kulturowych i etnicznych (zbiorowości fanowskie działają na wszystkich kontynentach), ze wszystkich klas społecznych i reprezentujących wszelkie możliwe profesje i poziomy wykształcenia. Bywają oczywiście fandomy poświęcone filmom czy książkom o bardzo jednolitych audytoriach, a w konsekwencji mało zróżnicowane co do wieku, płci czy społecznego usytuowania uczestników. Najczęściej

¹¹ Bieżąca analiza statystyczna składu i liczebności fandomów: ToastyStats. Fandom Statistical Analyses, <http://toastystats.tumblr.com/> (dostęp: 30 września 2015).

jednak wchodząc w obręb fandomu odkrywa się przestrzeń, w której ludzie o bardzo zróżnicowanych kompetencjach kulturalnych, zasobach wiedzy i doświadczeń dobrowolnie, a nierzadko wręcz entuzjastycznie dzielą się opiniami i twórczością, a także kolektywnie gromadzą i rozpowszechniają wiedzę. Nauka korzystania z narzędzi technologicznych oraz procesy wzbogacania kompetencji kulturalnych użytkowników odbywają się tu w warunkach dobrowolności i dotyczą problematyki żywo interesującej dla uczestników procesów edukacyjnych. Ludzie na miarę własnych możliwości włączają się w procesy zbiorowego generowania wiedzy, uczą się od siebie wzajemnie, a także podejmują wysiłki na rzecz samokształcenia – bez niczyjego nadzoru czy przymusu korzystają ze wspólnie wytworzonych zasobów. Edukacja skutkuje wchodzeniem w satysfakcjonujące relacje i poszerzaniem sieci kontaktów społecznych – wirtualnych i realnych.

Fani pozyskują więc kompetencje technologiczne i komunikacyjne: uczą się korzystać z narzędzi i programów. Nabywają motywacji do wytwarzania własnych materiałów za pomocą dostępnych technologii i uczą się jak to robić; przy okazji ćwiczą też posługiwanie się technologią i mediami w celach komunikacyjnych. Żeby funkcjonować w dużej zbiorowości fanowskiej, nieustannie dyskutującej, wyrażającej opinie i spekulującej na temat ulubionych tekstów, trzeba się też nauczyć formułowania, negocjowania, obrony własnego stanowiska; negocjowania własnej obecności w przestrzeni publicznej; wizualizowania problemów i opinii; wyrażania emocji i przestrzegania koniecznej etykiety. Kształtują się postawy altruistyczne – kultury fanowskie to kultury daru i wymiany.

Fandom jest jednocześnie poligonem, na którym trenowane są kompetencje kulturalne użytkowników. Analiza ulubionych tekstów, twórczość na ich temat, a zwłaszcza tworzenie metaanaliz i archiwów wymagają najczęściej umiejętności usytuowania tekstu źródłowego w tradycji kulturalnej. Wymagają też niejednokrotnie wiedzy intertekstualnej: rozpoznawania, przetwarzania, wytwarzania relacji intertekstualnych pomiędzy tekstem źródłowym a uniwersum kultury. Aktywność fanowska pociąga za sobą konieczność wytwarzania własnych komunikatów – fanfiction, filmów, prac plastycznych; oglądania, analizy sztuk wizualnych; rozwijania kompetencji gatunkowych i edukacji estetycznej. Wywrotowość, transgresyjność, nierzadko negatywny stosunek do norm społecznych twórczości oddolnej uczą krytycyzmu i nonkonformizmu. Wielokulturowość i wewnętrzne zróżnicowanie fandomów wymusza na uczestnikach używanie i wzbogacanie kompetencji międzykulturowych¹².

¹² Interesujące przykłady takich działań – zob. Aaron Allan Delwiche, *The Participatory Cultures Handbook*, London 2012.

W idealnej, modelowej postaci fandom to zatem doskonałe środowisko edukacyjne. Aktywny fan rozwija właściwie wszystkie umiejętności i postawy, wymienione na przytoczonej wyżej liście Jenkinsa najważniejszych umiejętności komunikacyjnych na XXI stulecie. Co ważne, czyni to dobrowolnie i z satysfakcją.

Czego nas uczy fandom?

Już w najbliższych dekadach przyjdzie nam żyć w świecie, w którym medialnie zapośredniczona partycypacja będzie ważnym modelem udziału w polityce, życiu społecznym, kulturze. Bardzo możliwe, że będzie tym modelem, który w większym niż inne stopniu będzie zapewniał jednostkom i zbiorowościom sukces i osiąganie praktycznych rezultatów. Procesy fandomowe mają bardzo duże znaczenie, gdy chodzi o analizę procesów kolektywnego wytwarzania i dystrybucji wiedzy. Fandom to poligon, na którym można testować empirycznie rozmaite intuicje i przypuszczenia dotyczące tych nie do końca jeszcze empirycznie zbadanych procesów. Obserwacja udziału fanów w kulturze partycypacji może dać wyobrażenie o praktykach wytwarzania i przetwarzania wiedzy wokół innych zjawisk – politycznych, społecznych, ekonomicznych; a przede wszystkim o możliwościach mobilizowania użytkowników do partycypacji, co bardzo ważne w demokratycznych społeczeństwach.

Praktyki fandomowe z natury rzeczy wymagają od uczestników zbiorowości fanowskich współpracy i wzajemnej wymiany – nie tylko wiedzy, lecz także pomocy i wzajemnych usług. Fandomy są zatem nie tylko polem, na którym uczestnicy trenują zdolności do współpracy, lecz także treningiem do życia w kulturze daru i wymiany.

Wreszcie, fandomy – które należały do pierwszych grup eksperymentujących z zespołowym wytwarzaniem wiedzy i inteligencją kolektywną – nieustannie generują imponujące swą skalą zasoby wiedzy o kulturze i jej szerokich kontekstach społecznych. Znaczna jej część to wiedza trywialna, niepotrzebna, niemądra, śmieciowa – ale wiele działań fandomowych możemy swobodnie uznać za akumulację tradycji kulturalnej i element utrzymywania procesów kulturalnej ciągłości między pokoleniami. To nie do zlekceważenia w świecie, w którym z powodu nadmiaru tekstów i obrazów oraz indywidualistycznego sposobu użytkowania mediów obserwuje się rozpad międzypokoleniowej wspólnoty intertekstualnej i referencyjnej.

Czy można zatem postulować instrumentalizację spontanicznych procesów fandomowych dla celów oficjalnej edukacji kulturalnej oraz

programów *media literacy*? Autorka tych rozważań przyznaje, że nie jest w stanie odpowiedzieć na to pytanie. Żeby uzyskać miarodajną odpowiedź, należałoby zapewne zbudować kilka, a może kilkadziesiąt *curriculum* edukacji medialnej, wykorzystującej zaangażowanie ludzi w różne fandomy – i uważnie śledzić rezultaty, porównując je z rezultatami bardziej tradycyjnie skonstruowanych programów edukacji kulturalnej, czytelniczej, medialnej. Badając praktyki fandomowe i twórczość fanów dla potrzeb innych publikacji, autorka niejednokrotnie stykała się z *fanfiction*, *fanartem* czy archiwami i kolekcjami, których autorzy (niepochodzący, niestety, z Polski) otwarcie przyznawali, że piszą, kręcą filmy czy tworzą grafikę w rezultacie zadania domowego w szkole średniej czy na studiach. Procesy fandomowe są zatem wykorzystywane w edukacji – jednak na razie raczej incydentalnie, pomocniczo niż w obrębie jakiegoś programowego, całościowego założenia edukacyjnego. Nie wiadomo zresztą, czy byłoby to możliwe – w końcu jednym z najistotniejszych aspektów działalności fanowskiej jest jej całkowita dobrowolność i brak nastawienia na korzyści praktyczne. Czy można kogokolwiek zmusić do przyjemności?

Edukacja filmowa wobec zmiany postmedialnej

Mnogość inicjatyw z zakresu edukacji filmowej, pojawiających się w ostatnim czasie w Polsce, bez wątplenia cieszy. Nauczyciele i nauczycielki, edukatorzy i edukatorki, osoby zainteresowane filmem mają do dyspozycji rozmaite formy upowszechniania wiedzy o filmie: od cyklicznych zajęć, skierowanych do różnych grup wiekowych (jak choćby Akademia Polskiego Filmu czy działania Nowych Horyzontów Edukacji Filmowej), przez zbiory materiałów, umożliwiających prowadzenie działań edukacyjnych i samokształcenie w różnych obszarach (przykładem, oprócz kierowanej do szkół Filmoteki Szkolnej, może być portal Edukacja Filmowa, wydawany przez Filmotekę Narodową i Stowarzyszenie Edukacyjno-Kulturalne „Venae Artis”), po projekt Skrytykuj.pl, zachęcający do aktywności krytyczno-filmowej poprzez umożliwienie tworzenia memów i prowadzenie blogów/vlogów przez młodych adeptów i adeptki krytyki filmowej¹.

Prócz wymienionych inicjatyw, odnotować i pozytywnie ocenić należy także uwzględnienie elementów edukacji filmowej (i medialnej) w obowiązującej podstawie programowej. Warto jednak zapytać, czy nie wymagają one swoistej aktualizacji, sprowokowanej przez dynamicznie zmieniające się otoczenie medialne; czy formuła, w której podstawowym jej celem ma być przygotowanie do uważnej lektury tekstu filmowego, analizy i interpretacji dzieła, jest obecnie formułą wystarczającą i w zadowalającym stopniu spełniającą rolę przygotowania do obcowania z ruchomymi obrazami, proponowanymi przez dzisiejszą kulturę audiowizualną. Nie wydaje się bowiem, by współczesne przemiany kultury wywołane rozwojem nowych mediów mogły – i powinny – pozostać bez znaczącego wpływu na prowadzone działania edukacyjne.

Zacznijmy od aktualnej podstawy programowej kształcenia ogólnego². Do pewnego stopnia zaspokaja ona oczekiwania dotyczące wprowadzenia

¹ Przegląd inicjatyw – zob. Natalia Chojna, *Co to jest edukacja filmowa?*, „Magazyn Filmowy SFP” 2013, nr 26.

² Zob. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Poz. 977) ze zmianami wprowadzonymi

elementów edukacji filmowej i edukacji medialnej. Kiedy jednak wczytamy się w dokument nieco uważniej, niektóre niuanse mogą wnieść nieco wątpliwości w ten – na pierwszy rzut oka – optymistyczny obraz. Otóż bowiem, obok wskazań o kształceniu przy różnych okazjach umiejętności wykorzystania mediów, otrzymujemy propozycje dość tradycyjnie pojętej edukacji filmowej: nacisk położony jest na rozróżnianie dziedzin twórczości, opisywanie kolejnych mediów sztuki, rozmowę o środkach wyrazu, fabule, bohaterach, intertekstualnych nawiązaniach. Otrzymujemy też rodzaj kanonu – uczeń i uczennica szkoły ponadgimnazjalnej mają zapoznać się z dziełami wybitnych twórców kina polskiego i światowego. Uczeń i uczennica, przykładowo, mają także „wyodrębni[ć] elementy dzieła filmowego i telewizyjnego”, „wskaz[ać] cechy charakterystyczne przekazów audiowizualnych” czy „charakteryz[ować] i ocenia[ć] bohaterów”. W dalszych etapach edukacji kształcona jest także między innymi umiejętność odnajdywania w tekstach kultury popularnej „nawiąza[n] do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych” – już jednak nie wiązania różnych elementów określonego opowiadania transmedialnego, realizowanego w różnych mediach. Pojęcie „hipertekstu” pojawia się w podstawie programowej czwartego etapu edukacyjnego, wyłącznie na poziomie rozszerzonym, zaś różne formy kontaktu z kulturą – (dopiero) w podstawie zajęć z „Wiedzy o kulturze”. Akcent kładziony jest na świadome korzystanie z informacji oraz znajomość zagrożeń, jakie niesie za sobą użytkowanie Internetu.

Już ten z konieczności bardzo skrócony przegląd zawartości podstawy programowej może sugerować, że brakuje tu nacisku na współczesne praktyki konwergencji. Biorąc pod uwagę sposób funkcjonowania filmu w aktualnym pejzażu medialnym, stawianie wyraźnych, „twardych” granic pomiędzy mediami jest optyką problematyczną, gdyż marginalizuje ona cały szereg zjawisk rozmywających owe granice. W obliczu opisywanych przemian, przed nowymi wyzwaniem staje również edukacja filmowa.

Opierać się ona dziś bardziej niż kiedykolwiek przedtem powinna na prowadzeniu rozważań nad filmem w kontekście mediów pozostałych, na wskazywaniu płaszczyzn wspólnych dla poszczególnych porządków medialnych, na wydobywaniu wspomnianego już zatarcia granic (zarówno na poziomie estetyk, jak i treści czy struktur). Czy można kształcić współczesnych widzów bez uwzględnienia tych wszystkich źródeł i czynników, które wpływają na kształt kina w jego dzisiejszej postaci,

rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2014, poz. 803).

w całej jego różnorodności, a więc również „kina komiksowego”, filmów inspirowanych wideo lub grami komputerowymi, współczesnych form twórczości pokroju machinimy czy wreszcie tych filmów, które są częścią bardziej złożonych projektów, takich jak opowiadania transmedialne? Osobnym argumentem – aczkolwiek możliwym do przyjęcia co najwyżej jako dodatkowy powód do uznania tych przemian za znaczące dla wytyczania przedmiotu dzisiejszej edukacji filmowej – jest powszechność wspomnianych zjawisk (podobnie jak wielu innych charakterystycznych dla współczesnej kultury), co wiąże się ze zmianą kompetencji oczekiwanych od dzisiejszych uczestników i uczestniczek kultury. Zanim jednak przejdziemy do kwestii kompetencji, należy przynajmniej pokrótce przybliżyć i nakreślić wymienione wcześniej przemiany w kulturze i mediach.

1.

Padło w niniejszym tekście stwierdzenie o zatarciu czy też rozmyciu granic między mediami. Na czym miałyby to zjawisko polegać? Najłatwiej odpowiedzieć na to pytanie, posiłkując się konkretnym przykładem.

W roku 2010 do kin trafił film Edgara Wrighta *Scott Pilgrim kontra świat* (*Scott Pilgrim vs. The World*), oparty na licencji komiksu pod tym samym tytułem. Już sam pierwowzór był wydawnictwem specyficznym, głównie z uwagi na sposób prezentowania fabuły, ewidentnie inspirowany grami wideo. Jednak to właśnie film okazał się tym reprezentantem marki *Scott Pilgrim vs. The World*, który najwyraźniej akcentuje kwestie związane z szeroko rozumianą medialnością tekstów kultury, wykorzystując rozmaite strategie przekraczania granic między mediami na poziomie struktury czy estetyki.

Po pierwsze, podobnie jak w komiksie, fabuła ekranizacji uporządkowana jest zgodnie z logiką wybranych gatunków gier wideo, w których celem gracza / graczkę jest pokonanie kolejnych przeciwników³ na drodze ku realizacji głównego celu. Sam cel tytułowego bohatera, Scotta Pilgrima, również wpisuje się doskonale w określone schematy fabularne charakteryzujące zwłaszcza stare, arkadowe gry. Zwycięstwo w siedmiu starciach z byłymi partnerami Ramony Flowers ma pozwolić Scottowi na wejście w związek z tą dziewczyną. Jakkolwiek pojedyncze sceny sytuują Ramonę

³ W przypadku gier niekiedy określani są oni mianem bossów, pojedynki z którymi stanowią niejako interwały rozgrywki o zawyżonym względem jej standardowego przebiegu poziomie trudności, innym razem są to po prostu kolejni oponenty w następujących po sobie starciach (w grach, których rozgrywka polega wyłącznie na odbywaniu serii pojedynków).

w roli jednostki aktywnej, to można odnieść wrażenie, jakoby jej funkcja w filmie sprowadzała się niejako do nagrody dla protagonisty, podobnie jak miało to miejsce na przykład w przypadku Księżniczki Peach (tudzież Pauline) już w pierwszych grach z cyklu, którego bohaterem jest słynny wąsaty hydraulik Mario (tudzież, jak zwany był pierwotnie, Jumpman). O ile – autentyczne lub pozorne – uprzedmiotowienie postaci kobiecej w *Scott Pilgrim kontra świat* możliwe było do odczytania jako cecha, której źródła nie trzeba jednoznacznie lokować w grach, o tyle w zestawieniu z opisanym schematem narracyjnym sekwencji wyraźnie uporządkowanych rytmicznie starć, struktura filmu odbiega od struktury typowej dla tradycyjnych sposobów opowiadania historii przez kino, przybliżając się do struktury charakteryzującej właśnie gry.

Po drugie, w filmie Wrighta pojawiają się stosunkowo liczne elementy wizualne i dźwiękowe, które wykraczają poza zakres rozwiązań typowych dla języka filmu; próba ustalenia ich pochodzenia może wskazywać na źródła w innych mediach. W przypadku *Scotta Pilgrima* zarówno wybrane elementy diegezy filmowego świata (pokonani przeciwnicy rozpadający się na monety przy akompaniamencie charakterystycznego dźwięku), jak i na przykład niediegetyczne napisy pojawiające się na ekranie („VS” przy rozpoczęciu pojedynków i „K.O.” po ich zakończeniu, tudzież onomatopeje pokroju „SMAK” czy „KPOW!” przy ciosach zadawanych podczas walk) jednoznacznie wskazują na rozwiązania estetyczne rodem z gier wideo (i z komiksu, jak w przypadku wspomnianych onomatopej). Część spośród tego typu zapożyczeń służy jedynie za atrakcję wizualną, część zaś funkcjonuje w charakterze żartów, pozwalających przez pryzmat znajomości mechaniki gier unaocznić metafory językowe. Na pytanie „What are you doing?” Scott odpowiada „Getting a life”, co zilustrowane jest w filmie gestem bohatera sięgającego po widniejący w tym momencie w rogu ekranu uproszczony wizerunek samego siebie (wykonany w stylu *pixel art*, wirujący, z towarzyszącym mu, migającym obok napisem „1-Up”), ewidentnie wzorowany na pojawiających się w grach obiektach tego typu, dających między innymi „dodatkowe życia” postaciom sterowanym przez graczy.

2.

Wymienione powyżej przykłady migracji struktury czy estetyki gier i komiksu do filmu są tylko jednymi z wielu, które można rozpoznać w omawianym utworze. Sam film zaś nie jest odosobnionym przypadkiem we współczesnej kinematografii. Jest on raczej reprezentantem szerszej,

bardzo licznej grupy tekstów kultury, w których szczególnie mocno dają o sobie znać procesy określane mianem remediacji i remiksu.

„Dziś żadne medium [...] nie wydaje się pełnić swojej kulturowej roli w izolacji od innych mediów”, stwierdzają Jay David Bolter oraz Richard Grusin⁴. Podążając za jedną z tez Marshalla McLuhana, zgodnie z którą wartość każdego medium stanowi inne medium, opisują fenomen określany mianem remediacji, szczególnie istotny w perspektywie nowych mediów. Jak zauważają autorzy, wyostrzają one dający się dostrzec już wcześniej proces reprezentacji – włączania, przeformułowywania – jednego medium w drugim⁵. Często remediuje forma nowsza, nie jest to jednak reguła, podkreślić jednak należy bowiem, że proces ów zachodzi w obie strony, także starsze media ulegają zmianom pod wpływem nowszych. Przedstawiając remediację jako jedno z kluczowych pojęć nowej kultury, Mirosław Filiciak i Alek Tarkowski posługują się przykładem telewizji, pokazując, że „konsumpcja treści telewizyjnych wcale nie musi być dziś połączona z korzystaniem z tradycyjnie rozumianej technologii telewizyjnej. Sposoby jej oglądania też ulegają zmianie [...] Zremediowane zostały też praktyki korzystania z telewizji”⁶. Coraz większą rolę odgrywają tu serwisy wideo *online*; ale, jak podsumowują badacze, okazuje się, że w naszych zachowaniach odbiorczych „[r]emediuujemy YouTube’a, zamieniając go w telewizję”⁷.

Istotnym kontekstem, kiedy mowa o remediacji, staje się rozwój Internetu i możliwości, które ze sobą niesie. Podkreślają to Martin Lister i współautorzy: „w przypadku istniejących mediów, takich jak telewizja czy fotografia, pojawienie się nowego kanału komunikowania – Internetu – prowadzi do *zmiany* ich formy kulturowej. Interakcja między starymi formami a nowymi, sieciowymi technikami dystrybucji prowadzi do powstania nowych mediów o charakterze hybrydowym”⁸.

⁴ Jay David Bolter, Richard Grusin, *Remediation: Understanding New Media*, Cambridge-London 2000, s. 15.

⁵ Istotą remediacji nie jest zachowanie podobieństw wizualnych. Aktem remediującym jest przejście od książki do e-booka. Przeniesieniu ulega wówczas przede wszystkim treść, w sposób jednak inny niż na przykład przy adaptacji, gdyż zachowany zostaje ten sam kod (język pisany, ewokujący poniekąd rozważania dotyczące wyglądu komunikatu). Zmiana technologiczna wiąże się ze zmianami doświadczenia obcowania z tekstem – inny interfejs związany jest na przykład z nieco innym zakresem kompetencji użytkownika/użytkowniczki – ale nie dochodzi wówczas do rekontekstualizacji treści, do produkcji nowych sensów.

⁶ Mirosław Filiciak, Alek Tarkowski, *Alfabet nowej kultury: R jak Remediacja*, <http://www.dwutygodnik.com/arttykul/701-alfabet-nowej-kultury-r-jak-remediacja.html> (dostęp: 30 maja 2016).

⁷ *Ibidem*.

⁸ Martin Lister, Jon Dovey, Seth Giddings, Iain Grant, Kieran Kelly, *Nowe media. Wprowadzenie*, tłum. M. Lorek, A. Sadza, K. Sawicka, Kraków 2009, s. 249.

Inaczej należy rozumieć remiks. Opisane przez Lawrence'a Lessiga⁹ i szczegółowo opracowane przez Eduardo Navasa¹⁰, pojęcie to odnosi się do szeregu praktyk, występujących w kulturze popularnej (i, oczywiście, nie tylko) na tyle powszechnie (i w tak wielu kontekstach), że staje się dziś jedną z ważniejszych kategorii służących opisowi jej charakterystyki. Niekiedy mówi się wręcz o kulturze remiksu. Sprowadzając opis tego zjawiska do esencji, można stwierdzić, że polega ono na łączeniu w ramach jednego tekstu kultury fragmentów (sampli) pochodzących niekiedy z różnych porządków medialnych. Owocem tego połączenia jest utwór złożony z wycinków zaczerpniętych z różnych źródeł, nadający nowe znaczenia owym wycinkom lub źródłom, z których te wycinki pochodzą, za sprawą ich kontekstualnego zestawienia. Hybrydyczność, cechująca dzieło będące remiksem, dotyczy nie tylko treści, ale także na przykład estetyki czy poetyki, co daje się zauważyć szczególnie wyraźnie wówczas, gdy poszczególne sample pochodzą ze źródeł przynależnych do różnych mediów. Tak szerokie spojrzenie na remiks koresponduje z rozumieniem tego terminu proponowanym przez Navasa, według którego odnosi się on nie tylko do konkretnej praktyki, ale i do powszechnego mechanizmu kulturowego i formy dyskursu (w tym przypadku autor proponuje zapis wielką literą: Remiks).

Podobny wydzźwięk mają uwagi o „głębokiej remiksowalności” dzisiejszej kultury, sformułowane przez Lva Manovicha w tekście *Deep Remixability*. Według tego teoretyka, wizualny język współczesnych ruchomych obrazów jest z samej swej natury hybrydyczny, co wiąże się nieodłącznie ze sposobem, w jaki owe obrazy powstają – elementy, które dawniej powstawałyby w autonomicznych mediach, dziś zjednoczone zostają dzięki swojej cyfrowej postaci, która umożliwia ich opracowanie i połączenie w całość za pomocą oprogramowania. Jak zauważa Manovich, tym, co w tym momencie podlega remiksowaniu, jest „nie tylko zawartość różnych mediów, lecz fundamentalne dla nich techniki, sposoby pracy oraz sposoby reprezentacji czy ekspresji”¹¹. Stąd też remiksowalność określona zostaje mianem głębokiej. Co wydaje się tu istotne, Manovich odróżnia owo głębokie remiksowanie od remediacji – komputer, jak mówi, „nie »remediuje« konkretnych mediów. Zamiast tego, symuluje wszystkie media. Tym zaś, co symuluje, są nie powierzchowne wyglądy różnych mediów, ale wszystkie techniki, użyte do ich produkcji i wszystkie metody oglądania i interakcji z dziełami [powstałymi] w tych mediach”¹².

⁹ Lawrence Lessig, *Remiks. Aby sztuka i biznes rozkwitwały w hybrydowej gospodarce*, tłum. R. Próchniak, Warszawa 2009.

¹⁰ Eduardo Navas, *Remix Theory. The Aesthetics of Sampling*, Wien 2012.

¹¹ Lev Manovich, *Deep Remixability*, „Artifact” 2007, Issue 2, s. 76.

¹² Idem, *After Effects, or Velvet Revolution*, „Artifact” 2007, Issue 2, s. 70.

Idąc dalej tropem rozpoznań teoretyków i teoretyczek mediów, dostrzeżemy coraz większe znaczenie diagnoz mówiących o tym, że żyjemy już w dobie „postmedialnej”. Media, jak argumentują badacze i badaczki, których poglądy zbiera w pracy *Postmedia* Piotr Celiński¹³, zatracają swoją odrębność, swoją autonomiczną charakterystykę; stapiają się ze sobą i jednocześnie roztopiają w hybrydycznej przestrzeni naznaczonej przez ciągłą obecność mediów mobilnych. Kondycja postmedialna daje o sobie znać w wymiarze technicznym, społecznym i antropologicznym; jak pisze Celiński, „wylania się z zaniku autonomicznych form i gramatyk medialnych. W domenie cyfrowej wymazane zostały różnice pomiędzy poszczególnymi mediami epoki analogowej. Wchodząc do cyfrowego świata zostały one pozbawione wielu swoich szczególnych, materialnych i gramatycznych cech, reguł i kształtów”¹⁴.

Alan Turing, przypomina Celiński, mówił o maszynie uniwersalnej; Alan Kay, drugi fundator projektu cyfrowego, w komputerze zobaczył metamedium. Ten rodzaj myślenia kontynuuje jeden z najważniejszych teoretyków nowych mediów Lev Manovich, w *Języku nowych mediów* pokazujący między innymi źródła współczesnych interfejsów kulturowych¹⁵, czy wreszcie cytowany przez Celińskiego Peter Weibel, który – w duchu podobnym do cytowanego już Manovicha – stwierdza, że „uniwersalna maszyna, jaką jest komputer, posiada zdolność symulowania wszystkich mediów”¹⁶. Co ciekawe, Weibel w dalszej części przywoływanego tekstu zauważa, że zdolność ta powoduje, że tym wyraźniejsze stają się cechy poszczególnych mediów, które komputer może symulować w sposób doskonalszy; cyfrowa symulacja, wskazuje, może być doskonalsza od tego, co wykonać można w rzeczywistości¹⁷. Nieco dalej podsumowuje: „Wszystkie gałęzie sztuki żyją z cyfrowych technicznych innowacji. Tajnym kodem wszystkich owych form sztuki jest binarny kod komputerów, tajną estetyką są algorytmiczne reguły i programy. Przedstawiony stan w dzisiejszej praktyce uprawiania sztuki winno się więc określić jako uwarunkowanie postmedialne, gdyż nie dominuje już pojedyncze medium, lecz media wpływają na siebie i warunkują się wzajemnie. Suma wszystkich mediów tworzy jedno medium uniwersalne, które zawiera samo siebie”¹⁸.

¹³ Piotr Celiński, *Postmedia. Cyfrowy kod i bazy danych*, Lublin 2013.

¹⁴ *Ibidem*, s. 16

¹⁵ Lev Manovich, *Język nowych mediów*, tłum. P. Cypryański, Warszawa 2006.

¹⁶ Peter Weibel, *Od mediów mechanicznych do mediów społecznych*, tłum. W. Niemirowski, [w:] *Mindware. Technologie dialogu*, red. Piotr Celiński, Lublin 2012, s. 25.

¹⁷ *Ibidem* s. 25.

¹⁸ *Ibidem*, s. 27.

3.

Zmieniający się pejzaż medialny sprawia, że kwestią wymagającą namysłu stają się kompetencje, jakie kształtować powinna współczesna edukacja filmowa i medialna. Jak nacisk na uważną lekturę tekstu filmowego ma się do zwyczajów dzisiejszego widza, który, dajmy na to, wiedzę o polskim filmie zawdzięcza kontaktom z prześmiewczym (i wulgarnym) vlogowym cyklem *Masochista*¹⁹, w dodatku oglądając go w wolnej chwili na urządzeniu mobilnym? Jak język filmu należy przedstawiać odbiorczyniom, które obcują na co dzień z ruchomym obrazem, oczekującym na natychmiastową reakcję na odczytane znaczenia? Jakie umiejętności analityczno-interpretacyjne proponować konsumentowi i konsumentce najnowszej produkcji telewizyjnej spod znaku *quality drama*, którzy sezon ulubionego serialu przyswajają w weekend, w przerwach debatując nad uchwyconymi w kolejnych odcinkach detalami na forach internetowych, na których podobni im odbiorcy i odbiorczynie wspólnie budują znaczenia?

Autorzy podręcznika *Nowe media. Wprowadzenie* używają zgrabnej formuły: „teraz każdy jest fanem”²⁰. Niewątpliwie, oczekiwania i zwyczaje odbiorcze uległy pod wpływem „now[ych] możliwości, jakie przed fanami i tego rodzaju kulturą ‘zrób-to-sam’ otwiera Internet”²¹ stopniowej przemianie: wzrasta rola uczestnictwa i współpracy z innymi użytkownikami, coraz częściej także stajemy się producentami treści. Jak lapidarnie ujmuje rzecz Henry Jenkins, odbiorcy i odbiorczynie mediów „dotrą niemal wszędzie, poszukując takiej rozrywki, na jaką mają ochotę”²². Idąc za koncepcją Pierre’a Levy’ego, badacz podkreśla tu także rolę współpracy – tak właśnie dochodzi w przestrzeni sieci do głosu to, co Levy określił mianem „zbiorowej inteligencji”.

To, co niegdyś było przywilejem nielicznych, dziś staje się oczekiwanym zachowaniem odbiorcy; zmienia się ocena praktyk fanowskich, które przenoszą się także do murów akademii – *aca fans* serialu *The Wire*²³ nie zostali przecież dziwnym wyjątkiem. Wymaga to innych już

¹⁹ https://www.youtube.com/watch?v=4ZOeJEYXe9k&list=PLWmYLpIwdrjEyRe4qfrNyk0_1A9dUTgES (dostęp: 30 września 2016).

²⁰ Martin Lister, Jon Dovey, Seth Giddings, Iain Grant, Kieran Kelly, *Nowe media...*, s. 332.

²¹ *Ibidem*, s. 334.

²² Henry Jenkins, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz, M. Filiciak, Warszawa 2007, s. 9.

²³ Tym spopularyzowanym przez Henry’ego Jenkinsa terminem określa się „akademickich fanów”, których naukowe kompetencje wpływają na doświadczenie fanowskiego uczestnictwa. O kategorii *aca fans* w kontekście serialu *The Wire* zob. Ewa Drygalska, *The Wire. Studium przypadku*, „Panoptikum” 2012, nr 11 (18).

umiejętności – najczęściej nie wyłącznie uważnej lektury tekstu filmowego, ale i nawigacji pomiędzy poszczególnymi elementami transmedialnej opowieści. Jenkins wskazuje, że „rozwija się [ona] na różnych platformach medialnych, a każdy tekst stanowi wyróżniającą się i ważną część całości”²⁴. Autor *Kultury konwergencji* opisuje ów termin na doskonale znanym przykładzie *Matrixa* sióstr Wachowskich: historia rozproszona została między kinową trylogię, animowany serial, grę komputerową. „*Matrix* – zaznacza Jenkins – to także rozrywka ery zbiorowej inteligencji”²⁵; przyjemność czerpana z odbioru dzieła bazuje na podążaniu za kolejnymi tropami, poszukiwaniu nawiązań i łączeniu rozproszonych między tekstami elementów. Podobne uwagi odnieść można do uniwersum *LOST: Zagubieni*, w którym jedna wspólna narracja poprowadzona została przede wszystkim w serialu telewizyjnym, grze wideo *LOST: Via Domus*, przeglądarkowej grze²⁶ *Find815*, trzech powieściach oraz grze rzeczywistości alternatywnej²⁷ *The LOST Experience*.

Seryjne produkcje telewizyjne, rezygnujące z budowania transmedialnych opowieści na rzecz swoście pojętej „filmowości”, również wymagają sporego zaangażowania – czy to w formie szczegółowego analizowania wskazówek podawanych w ostentacyjnym nadmiarze i podążania za intertekstualnymi tropami, kierującymi do popularnej literatury dziewiętnastowiecznej (*True Detective*), czy zonglowania płaszczyznami czasowymi oraz nawigowania po meandrach pamięci (*The Affair*), by poprzestać na dwóch przykładach. Nie dziwi zatem mnogość dyskusji – na facebookowych profilach, w komentarzach w serwisie YouTube, na internetowych forach i pod kolejnymi *recaps*, czyli obszernymi streszczeniami odcinków seriali, pomagającymi podążać za coraz bardziej skomplikowanymi narracyjnie produkcjami.

Dyskusje tego rodzaju kierują nas ku kolejnemu zagadnieniu. Dzisiejsza kultura audiowizualna wymaga uczestnictwa, zatem także umiejętności użytkownika mediów – nie wyłącznie odbioru, ale również przetwarzania i tworzenia treści. Bez wątpienia sięgać należy po interaktywne narzędzia²⁸ czy proponować młodym krytykom i krytyczkom

²⁴ Henry Jenkins, *Kultura konwergencji...*, s. 95.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Gra przeglądarkowa (ang. *browser game*) – typ gry wideo, uruchamianej za pośrednictwem przeglądarki internetowej.

²⁷ ARG (skrót od ang. *Alternate Reality Game*) – typ gry, z reguły rozgrywanej za pośrednictwem Sieci i z wykorzystaniem różnych komunikatów medialnych, w której status ontologiczny świata przedstawionego bazuje i nakłada się na rzeczywistość niefikcyjną. Por.: Sonia Fizek, *ARG – Gry Rzeczywistości Alternatywnej*, <http://technopolis.polityka.pl/2009/arg-gry-rzeczywistosci-alternatywnej> (dostęp: 30 września 2016).

²⁸ Przykładem tego rodzaju inicjatywy może być gra *Mój pierwszy film*, udostępniona – obok materiałów stanowiących teoretyczne opracowanie zagadnień z zakresu edukacji

miejsca, w którym będą mieć okazję do doskonalenia swoich umiejętności tworzenia nowomediálních przekazów²⁹. Zarazem jednak trzeba pamiętać o kształceniu umiejętności odbioru i tworzenia przekazów budowanych z uwzględnieniem dominujących sposobów funkcjonowania w sieci. Kultura remiksu wykształciła przecież również inne formy krytyki filmowej, powszechnie występujące w mediach społecznościowych czy w przestrzeni wspomnianego YouTube, czyli najpopularniejszego i najbardziej wpływowego serwisu wideo *online*.

Poza przywołanymi już vlogami³⁰, w sieci wskazać można różne inne formy uprawiania krytyki filmowej. Obok podstawowych, jak blogi, serwisy prasowe czy portale tematyczne (typu FilmWeb, Cinema Blend etc.), pojawiają się również przykłady mniej oczywiste. Te, noszące często znamiona satyry, formułują komentarz krytyczny w postaci ironicznych, sarkastycznych w swoim wydźwięku wideo, pozbawionych elementu bezpośredniej oceny w stylu recenzenckim. Dobrymi egzemplifikacjami tego typu materiałów są cykle takie, jak Honest Trailers³¹ (złośliwe „zwia-stuny” obnażające niedoskonałości filmów), How It Should Have Ended³² (animowane klipy, prezentujące alternatywne zakończenia różnych filmów) czy Cinema Sins³³ (montażowe zestawienia „grzechów”, czyli rzekomych błędów w poszczególnych filmach). Formułowane w nich opinie mają w sobie czytelny ładunek krytyczny – prawie zawsze ich wydźwięk

filmowej – na portalu Edukacja Filmowa. Gra niewątpliwie mogłaby stać się atrakcyjnym narzędziem; trudno jednak *Mój pierwszy film* uznać za w pełni udany projekt. Niedopracowana mechanika rozrywki (gra w dużej mierze składa się z testów ozdobionych prostą animacją i narracją słowną), pretekstowa fabuła czy pewne niedostatki realizacyjne sprawiają, że na tle komercyjnych gier rozrywkowych – do których przyzwyczajeni są jej adresaci i adresatki – wypada błąd. Dobrym pomysłem wydawałoby się zatem wykorzystanie odpowiednio dobranych, związanych z kulturą filmową na przykład na poziomie fabularnym gier (jak *The Movies* czy *The Deadly Tower of Monsters*) z adekwatnym komentarzem edukatorów i edukatorek – na zasadach rządzących praktyką określaną powszechnie jako *game based learning*.

²⁹ Trzeba tu jednak zauważyć, że blogi założone w portalu Skrytykuj.pl, nie są często aktualizowane ani – co nawet ważniejsze – komentowane. W momencie pisania tego tekstu na liście blogów i wideo blogów Skrytykuj.pl znajduje się jeden vlog; jego autor, Grzegorz Raubo (kanał Płonący Celuloid) głównym miejscem swej krytycznej działalności uczynił serwis YouTube. Pokazuje to, mimochodem, jak skomplikowanym zadaniem jest osiągnięcie zaangażowania użytkowników i użytkowniczek w tworzony serwis blogowy.

³⁰ Wspomniany w tekście cykl Masochista, poza walorami humorystycznymi, spełnia funkcję vloga o charakterze analityczno-krytycznym. W Internecie – w tym głównie na platformie YouTube – wskazać można liczne przykłady podobnych vlogów, zarówno na gruncie polskim, jak i światowym.

³¹ <https://www.youtube.com/playlist?list=PL86F4D497FD3CACCE> (dostęp: 30 września 2016)

³² <https://www.youtube.com/user/HISHEdotcom> (dostęp: 30 września 2016).

³³ <https://www.youtube.com/user/CinemaSins> (dostęp: 30 września 2016).

jest pejoratywny, a zastosowana w nich konwencja odbiega zdecydowanie od retoryki typowej dla recenzji.

Powstawanie wszystkich wymienionych powyżej treści o charakterze krytyczno-filmowym warunkowane jest odpowiednim zestawem kompetencji współczesnych uczestników i uczestniczek kultury, a także istnieniem właściwej infrastruktury oraz dostępnością stosownej technologii. Kontekst dla pojawienia się takich materiałów kształtują więc liczne procesy, do owoców których zaliczyć można demokratyzację narzędzi produkcji treści medialnych oraz ich dystrybucji, dywergencję i konwergencję technologiczną, czy wreszcie partycypację kulturową³⁴.

Powyższe zmiany wiążą się ściśle z rozwojem określonych umiejętności, zachowań i praktyk. Wśród kluczowych kompetencji współczesnego uczestnika kultury wymienić należy – co sygnalizowaliśmy już wcześniej – aktywny udział, nawigację, działanie. Dotyczy to także obcowania z kinematografią, które to coraz rzadziej sprowadza się dziś do odbioru określonego niegdyś mianem biernego. Często aktywność widza nie sprowadza się już nawet do analizy i interpretacji, choćby i wnikliwej, w stopniu umożliwiającym odczytanie zabiegów autotematycznych czy intertekstualnych w ramach medium filmu. Otwartość produktów współczesnej kinematografii zasadać się może bowiem na różnych poziomach.

Z jednej strony, w przypadku przynależności danego filmu do szerszej struktury opowiadania transmedialnego, jego narracja włącza się w historię opowiadaną za pośrednictwem różnych mediów. Optymalizacja doświadczenia odbiorczego wymaga więc znajomości pozostałych tekstów kultury, które wraz z rzeczoną filmem tworzyć będą wspólną całość – a więc na przykład seriali, komiksów, książek czy gier. Docelowa odbiorczyni opowieści synergicznej jest zatem jednocześnie widzka, czytelniczką i graczką. Z drugiej strony, nawet te filmy, które nie są częścią większych transmedialnych projektów, sięgają coraz częściej do mediów pozostałych – zarówno w zakresie estetyki i stosowanych środków wyrazu, jak i intertekstualnych cytatów, czy wreszcie struktur narracyjnych.

Dodatkowym obszarem uwidaczniania się tego typu fluktuacji pomiędzy mediami są teksty o charakterze granicznym, w których cechy z różnych porządków medialnych nakładają się na siebie. Eksperymentalne filmy interaktywne, dodatkowe funkcje dostępne w filmowych wydaniach DVD czy Blu-ray, interaktywne, oparte na hipertekstualnych linkach wideo na YouTube, narracyjne gry komputerowe określane niekiedy mianem „filmowych” – to tylko kilka szczególnie wyrazistych typów

³⁴ Analizy i opisu tych procesów dokonał między innymi cytowany już wcześniej Henry Jenkins, a kulturę z nich się wyłaniającą określił mianem kultury konwergencji.

fenomenów, których heterogeniczny status lokuje się w więcej niż jednym paradygmacie medialnym.

W obliczu nakreślonej sytuacji intensywnego, „głębokiego” medialnego przenikania się na różnych poziomach kina i innych dziedzin, zmiany w zakresie edukacji filmowej jawią się jako konieczność. Kinematografia pozostaje pod silnym wpływem gier wideo czy komiksów, jednocześnie wpływając również na nie. Uwzględnienie przywołanych w niniejszym artykule, specyficznych dla kultury współczesnej przemian, pozwala wyłonić wzbogacony zakres kompetencji, których oczekuje się od uczestnika tejże kultury, umożliwiających sprawne poruszanie się po aktualnym pejzażu medialnym – nawet wówczas, gdy mowa przede wszystkim o kinie. Tym samym, przed nowymi wyzwaniem staje edukacja filmowa, która powinna w większym niż do tej pory stopniu odwoływać się do mediów innych niż film, uwypuklając ich wzajemne powiązania i relacje, kładąc nacisk na zjawiska takie jak remiks, konwergencja czy transmedialność; może nawet – jeśli możemy sobie pozwolić na tego rodzaju uproszczenie – zbliżyć się w swej formule do filmocentrycznej edukacji medialnej³⁵. W końcu, jak stwierdza Manovich, „kultura wizualna ery komputerowej jest kinematograficzna na poziomie wyglądu, cyfrowa na poziomie tworzywa i komputerowa (to znaczy sterowana przez program) na poziomie mechanizmu działania”³⁶.

³⁵ W tym miejscu warto przywołać jako przykład dobrych praktyk projekt *Edukacja medialna* prowadzony przez fundację Nowoczesna Polska. Jego autorzy i autorki przedstawili opracowanie kompetencji medialnych oraz propozycje zestawów lekcji, przypisanych do poszczególnych etapów edukacyjnych i przedmiotów. Jednym z modułów jest blok *Edukacja filmowa*. Projekt ten kładzie nacisk na relacje między mediami, pokazuje, w jaki sposób na siebie oddziałują, jak interfejs zmienia doświadczenie odbiorcze etc. Zob. <http://edukacjamedialna.edu.pl/> (dostęp: 20 września 2016).

³⁶ Lev Manovich, *Język nowych mediów...*, s. 285.

Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych w świecie współczesnych multimediiów

Edukacja to działania nakierowane
na wszechstronny rozwój ludzi,
na harmonijne formowanie osobowości
i wspieranie ich twórczych zdolności¹.

Podstawowym zadaniem edukacji jest pomoc
każdej jednostce w rozwijaniu jej zdolności².

Jednym z aspektów pracy nauczyciela są działania w zakresie edukacji dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE). Należy zauważyć, iż pojęcie to odnosi się zarówno do uczniów mających trudności w uczeniu się, jak i tych wybitnie zdolnych – i jednym, i drugiem należy stworzyć optymalne warunki do wszechstronnego rozwoju. Kluczowa wydaje się z jednej strony właściwa diagnoza, z drugiej zaś organizacja i efektywne wykorzystanie przestrzeni edukacyjnej oraz możliwości, jakie daje nowoczesna dydaktyka.

Yi-Fu Tuan³ uważa, iż przestrzeń i miejsce są zasadniczymi składnikami naszego świata. Miejsca mogą mieć i mają znaczenie edukacyjne – to przestrzeń, której sens nadaje ludzka aktywność, ale i ono samo wpływa na człowieka. W dobie współczesnych przemian społeczno-kulturowych szczególnego znaczenia nabiera przestrzeń wirtualna, która jest miejscem nie tylko komunikacji międzyludzkiej, rozrywki, wymiany informacji, ale także, a może i przede wszystkim, stanowi przestrzeń dla edukacji, dla uczenia się i nauczania. Dla współczesnych uczniów – także młodzieży SPE – cyfrowa rzeczywistość to miejsce największej aktywności.

¹ Tomasz Szapiro, *Ryzyko i szansa konkurencji edukacyjnej*, [w:] *Konkurencja na rynku edukacji wyższej*, red. Jerzy Dietl, Zofia Sapijaszka, Łódź 2006, s. 21.

² *Nauczanie i uczenie się. Księga na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997, s. 26.

³ Zob. Yi-Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, tłum. A. Morawińska, Warszawa 1987.

Kluczowe terminy

Na początku należy wyjaśnić pojęcie „specjalne potrzeby edukacyjne” (SPE). Są to takie potrzeby, które w procesie rozwoju dzieci i młodzieży wynikają z ich niepełnosprawności lub są efektem innych przyczyn trudności w uczeniu się lub funkcjonowaniu w środowisku szkolnym.

Odnoszą się zarówno do dzieci i młodzieży mającej trudności w uczeniu się, jak i uczniów zdolnych. Rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych pozwala na właściwy dobór metod, środków i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych prowadzący do zaspokojenia potrzeb, a tym samym stworzenia optymalnych warunków rozwoju intelektualnego i osobowościowego⁴.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to grupa niejednorodna. Indywidualne możliwości psychofizyczne ucznia mogą wynikać bowiem:

- z niepełnosprawności;
- z niedostosowania społecznego;
- z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- ze szczególnych uzdolnień;
- ze specyficznych trudności w uczeniu się;
- z zaburzeń komunikacji językowej;
- z choroby przewlekłej;
- z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
- z niepowodzeń edukacyjnych;
- z trudności adaptacyjnych;
- z zaniedbań środowiskowych⁵.

⁴ *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Przewodnik*, Warszawa 2010, s. 92. Może zastanawiać zasadność zaliczenia do grupy SPE dzieci szczególnie uzdolnionych. Jednak jak pokazuje praktyka szkolna oraz liczne badania, jest to całkowicie trafne, ponieważ tacy uczniowie to osoby wymagające innego podejścia, stosowania innego „repertuaru” środków dydaktycznych, wreszcie innej motywacji, zatem są to specjalne potrzeby edukacyjne. Zob. *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych*, red. Wiesława Limont, Joanna Chmielewska, Dominika Jastrzębska, Warszawa 2012; Teresa Kostyra-Cieślak, *Praca z uczniem zdolnym na lekcjach języka polskiego i zajęciach pozalekcyjnych*, Warszawa 2013; Sarah Munday, Janet Bates, *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, tłum. R. Waliś, Warszawa 2005; Wiesława Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2010 i in.

⁵ Zob. Małgorzata Jas, Małgorzata Jarosińska, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Warszawa 2010, s. 19–22 (niepełnosprawność – uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, uczniowie niewidomi i niedowidzący, uczniowie niesłyszący i słabosłyszący, uczniowie z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, uczniowie z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją oraz mózgowym porażeniem

Deliberacje na temat użytkowania cyfrowych mediów we współczesnej edukacji szkolnej w sposób naturalny wymagają przywołania kategorii kultury cyfrowej, takich jak cyberprzestrzeń, rzeczywistość wirtualna czy teleobecność. Ponieważ pojęcia te zostały dobrze omówione w polskim piśmiennictwie, ograniczam się do wskazania tego kontekstu, rezygnując z jego szczegółowego przedstawiania.

Edukacja „ery cyfrowej”

Jedną z najważniejszych kompetencji społecznych XXI wieku jest umiejętność uczenia się – „we współczesnym świecie, nie jest istotne, co wiesz, ale jak szybko potrafisz się uczyć, a ponadto zajdziesz dalej w życiu, jeśli wiesz, czego i jak się uczyć i potrafisz dotrzeć do informacji

dziecięcym; niedostosowanie społeczne – dzieci i młodzież niedostosowane społecznie pozostają w wyraźnej opozycji do wartości społecznych oraz norm obyczajowych, moralnych i prawnych, a skutkiem ich zachowań jest szeroko rozumiana destrukcja istniejącego ładu społecznego; zagrożenie niedostosowaniem społecznym – dzieci i młodzież zagrożone niedostosowaniem społecznym cechują się powtarzającymi się i utrwalonymi wzorcami zachowań dysocjalnych, agresywnych lub buntowniczych, które mogą doprowadzić do przekroczeń norm społecznych i oczekiwań dla danego wieku; szczególne uzdolnienia – uczniowie uzdolnieni kierunkowo, uczniowie uzdolnieni wszechstronnie; specyficzne trudności w uczeniu się – dysleksja, dysgrafia, dysortografia, trudności w uczeniu się matematyki; zaburzenia komunikacji językowej – zaburzenia języka (zaburzenia składni, trudności w opanowaniu form gramatycznych, trudności z organizacją tekstu, kłopot z nabywaniem nowego słownictwa, trudność w używaniu zwrotów adekwatnie do sytuacji, nieumiejętność spójnego wypowiedzania się i inne) oraz zaburzenia mowy (dotyczące artykulacji – nieprawidłowe wymawianie głosek; fonacji – na przykład mówienie z dużym wysiłkiem, mówienie bardzo głośne; płynności mowy – na przykład jąkanie); choroba przewlekła – astma, hemofilia, padaczka, depresja, schizofrenia, zaburzenia psychotyczne, tikowe, lękowe, zaburzenia odżywiania (anoreksja, bulimia), cukrzyca i inne; zaniedbania środowiskowe – przede wszystkim związane z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi; sytuacja kryzysowa lub traumatyczna – sytuacja traumatyczna jest definiowana jako stan psychiczny lub fizyczny wywołany działaniem czynników realnie zagrożającym zdrowiu i życiu, prowadzący często do głębokich i długo utrzymujących się zmian w funkcjonowaniu człowieka, które wyrażają się w zaburzeniach somatycznych i psychicznych; niepowodzenia edukacyjne – wyraźne rozbieżności pomiędzy celami edukacji a osiągnięciami szkolnymi uczniów oraz kształtowaniem się negatywnego stosunku młodzieży wobec wymagań szkoły (a także stan, w jakim znalazło się dziecko na skutek niemożności sprostania wymaganiom szkolnych; są to przede wszystkim: drugoroczność, wieloroczność oraz wypadnięcie z systemu); trudności adaptacyjne – związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związane z wcześniejszym kształceniem za granicą.

szybciej od innych”⁶. Janusz Morbitzer mówi o nowej kulturze uczenia się – nazywając w ten sposób „nowy styl funkcjonowania w społeczeństwie, gdzie uczenie się jest radosnym i twórczym procesem odkrywania prawdy, formułowania pytań, współpracy w zespole, wzmacniania własnego potencjału intelektualnego, ujawniania pasji”⁷. Jej sensem, pisze Emilia Musiał, „nie jest odtwarzanie informacji, lecz nieustawanie w zadawaniu pytań w celu dowiedzenia się więcej, by lepiej zrozumieć świat, a przede wszystkim współpraca nauczyciela i uczącego się, czyli partnering”⁸. Wielu badaczy podkreśla, iż nowoczesna szkoła powinna przypominać/naśladować naturalne środowisko uczenia się poprzez odpowiednie stawianie pytań rozwijać wyobraźnię uczniów, bazować na ich zainteresowaniach i osobistych pasjach, bezwzględnie liczyć się z różnymi ograniczeniami, zarówno psychofizycznymi, jak i społecznymi uczących się, stawiać w procesie kształcenia na indywidualizację i podmiotowość, rozwijanie myślenia kreatywnego, wreszcie przejść od utrwalonego w tradycji podawania gotowej wiedzy do kształcenia umiejętności jej tworzenia poprzez odkrywanie⁹.

Trudno nie zauważyć, że młodzi ludzie (określani jako cyfrowi tubylcy, *Screenagers*¹⁰, generacja Y¹¹, *click generation*, urodzeni z myszką w ręku, pokolenie F¹²) mówią innym językiem, inaczej myślą i przetwarzają informacje, odmiennie postrzegają świat.

⁶ Emilia Musiał, *Nowe technologie a przyjazne środowisko uczenia się*, http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2014/referaty_2014_10/musial.pdf s. 3 (dostęp: 16 stycznia 2016).

⁷ Janusz Morbitzer, *Nowa kultura uczenia się – ku lepszemu edukacji w cyfrowym świecie*. [w:] *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. Kazimierz Denek, Aleksandra Kamińska, Piotr Oleśniewicz, Sosnowiec 2014, s. 137–147.

⁸ Emilia Musiał, *Nowe technologie...*, s. 4.

⁹ Zob. m. in. Douglas Thomas, John Seely Brown, *A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change. Create Space*, Charleston 2011; Maria Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013; Andrzej Murzyn, *Wokół Kena Robinsona kreatywnego myślenia o edukacji*, Kraków 2013; Ken Robinson, Lou Aronica, *Kreatywne szkoły, oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, tłum. A. Baj, Kraków 2015; Ken Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, tłum. A. Baj, Kraków 2010.

¹⁰ Neologizm *Screenagers*, powstały z połączenia dwóch słów – *screen* (ekran) i *teenagers* (nastolatki), odnosi się do młodocianych, dla których wszechobecne media audiowizualne i światowe zasoby Internetu są drugim środowiskiem naturalnym, z którym obcuja za pośrednictwem ekranów (*screens*) telewizyjnych, komputerowych, kinowych, reklamowych. Zob. *Szybki puls nowej generacji*, http://www.alertmedia.pl/baza_wiedzy/szybki_puls_nowej_generacji,12,2.html (dostęp: 16 stycznia 2016).

¹¹ Pojęcie „pokolenie Y” pojawiło się po raz pierwszy w sierpniu 1993 roku, w magazynie *AD Age*. Użyte zostało w odniesieniu do dzieci urodzonych w latach 1980–1995. Zob. http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_307_09_Wrzesien.pdf (dostęp: 16 stycznia 2016).

¹² Pokolenie F – pokolenie Facebooka, czyli dzisiejsza młodzież, urodzona i wychowana już w czasach mediów społecznościowych.

Młodzi są przyzwyczajeni do szybkiej wymiany informacji. Preferują wielozadaniowość i równoczesną pracę nad kilkoma zadaniami. Zdecydowanie wolą oglądać niż czytać, a jeśli już czytają, to głównie w Sieci [...] komputer i Internet to dla nich naturalne systemy społecznego komunikowania, budowania tożsamości, zabawy i pracy¹³.

O *screenagers* należy mówić przede wszystkim w aspekcie ich oczekiwań wobec sposobów komunikowania oraz edukacji. Najmłodsze pokolenie stawia na komunikowanie interaktywne. Nastolatki chcą mieć kontrolę nad informacjami, które do nich docierają, chcą być ich kreatorami, a nie tylko biernymi odbiorcami. „Medium będzie dla nich atrakcyjne, jeśli będą mogli przerywać i modulować ciąg informacji oraz jej formę – mieszać tekst, dźwięk, obraz i grafikę”¹⁴. Podobne oczekiwania mają w stosunku do szkoły, która nie oferuje im takiego poziomu zaangażowania, interaktywności, jakiej by chcieli.

Przedstawiciele generacji Y znacznie bardziej od szkolnych lekcji motywują gry wideo i używanie komputera poza szkołą ze względu na poziom interaktywności. Grając na Sony PlayStation, czy grzebiąc w Internecie dokonują bowiem decyzji permanentnie, niemal co sekundę. Tymczasem w klasie, w której nauczyciel przemawia a uczniowie siedzą w ławkach, decyzje ci ostatni podejmują zaledwie raz na pół godziny. To dla nich za mało¹⁵.

Należy jeszcze przywołać pojęcie dydaktyki ery cyfrowej. Marcin Polak zauważa, iż w polskiej literaturze, inaczej niż w anglojęzycznej, nie funkcjonuje termin „dydaktyka cyfrowa”. Słusznie konstatuje, iż wprowadzenie terminu „dydaktyki cyfrowej może być jednak pewnym uproszczeniem – narzędzia świata cyfrowego, które wykorzystane są w nauczaniu nie mogą być przecież używane w całkowitym oderwaniu od narzędzi, które ze światem cyfrowym nie mają nic wspólnego”¹⁶. W koncepcji tego autora dydaktyka ery cyfrowej byłaby „adekwatna do potrzeb świata, w którym cyfrowe technologie są silnie obecne (pośrednio lub bezpośrednio) w większości obszarów składających się na cywilizacyjne

¹³ *Cyfrowi tubylcy i ich społeczny potencjał*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/1095> (dostęp: 16 stycznia 2016).

¹⁴ zob. *Szybki puls nowej generacji*, http://www.alertmedia.pl/baza_wiedzy,szybki_puls_nowej_generacji,12,2.html (dostęp: 16 stycznia 2016).

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Marcin Polak, *Dydaktyka i cyfrowy świat*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/2563-dydaktyka-i-cyfrowy-swiat> (dostęp: 2016.01.16). Pisałam już o tym zagadnieniu w artykule *Uczeń i nauczyciel w cyfrowym świecie. Możliwości, szanse, ograniczenia*, [w:] *Edukacja a nowe media*, red. Małgorzata Latoch-Zielińska, Iwona Morawska, Małgorzata Potent-Ambroziewicz, Lublin 2015, s. 37–48.

środowisko człowieka”¹⁷. Tego typu nauczanie charakteryzowałoby się odpowiednim wykorzystaniem metod, form i środków dydaktycznych. Stosowane metody powinny „uwzględniać zróżnicowane cyfrowe źródła informacji, nadmiar teje, specyfikę cyfrowych mediów, potencjał cyfrowej komunikacji, w organizacji zajęć należy zaś wykorzystywać narzędzia cyfrowego świata (na przykład e-learning czy zdalny dostęp do zasobów edukacyjnych)”¹⁸.

O uczeniu z wykorzystaniem technologii pisze Richard E. Mayer, który twierdzi, iż korzystanie w procesie uczenia się z dokonań współczesnej techniki ma służyć promowaniu tej aktywności ludzkiej¹⁹. Badacz ten wyróżnił dwa podejścia do procesu uczenia się z wykorzystaniem technologii:

- skoncentrowane na samej technologii – nacisk położony jest na zapewnieniu dostępu do najnowszych osiągnięć techniki, wykorzystanie ich do nauczania, akcentowanie możliwości, jakie stwarzają;

- skoncentrowane na uczniu – tutaj głównym aspektem, jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak działa ludzki umysł, w jaki sposób technika może wspomóc uczenie się.

Mayer słusznie podkreśla, że nie wystarczy zapewnienie samego dostępu do najnowszych osiągnięć technologii – powinna być ona dostosowana do potrzeb, oczekiwań oraz możliwości ucznia i nauczyciela. Z tego powodu autor zdecydowanie opowiada się za podejściem skoncentrowanym na uczniu. Wspierająca rola technologii jest szczególnie istotna w procesie konstruowania wiedzy, rozumianym jako jedna z tzw. trzech metafor uczenia się²⁰. Należy zgodzić się z poglądem badacza, iż „uczenie się z wykorzystaniem technologii zachodzi dzięki metodom nauczania, a nie używanym mediom”²¹. Emilia Musiał, przywołując ustalenia innych

¹⁷ Marcin Polak, *Dydaktyka i cyfrowy świat*.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Zob. Richard E. Mayer, *Uczenie się z wykorzystaniem technologii*, tłum. Z. Janowska [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystywanie wyników badań w praktyce*, red. Hanna Dumont, David Istance, Francisco Benavides, Warszawa 2013, s. 277–307.

²⁰ Trzy metafory uczenia się to trzy teorie wyjaśniające, w jaki sposób uczymy się. Metafora pierwsza tłumaczy proces uczenia się jako wzmacnianie reakcji. Nauczyciel jest jednostką aktywną, nagradza lub karze ucznia, w zależności od postępów, technologia zaś wspomaga jego działania, wywołuje oczekiwane reakcje i przekazuje informację zwrotną. Metafora druga identyfikuje proces uczenia się jako zdobywanie informacji. Ich źródłem jest nauczyciel oraz pośrednio technologia, poprzez umożliwienie dostępu do wiedzy. W obu tych teoriach uczeń pozostaje bierny, pasywnie przyjmuje nagrody i kary lub informacje od nauczyciela. Metafora trzecia wskazuje, iż proces uczenia się to konstruowanie wiedzy: uczeń aktywnie poszukuje informacji, stara się zrozumieć, przetwarza zdobyte informacje, nauczyciel zaś i technologia wspierają go w tym procesie.

²¹ Richard E. Mayer, *Uczenie się z wykorzystaniem...*, s. 304.

badaczy, przestrzega przed negatywnymi skutkami wpływu nowoczesnych technologii na rozwój cyfrowych tubylców:

[G]łęboką pracę umysłową, będącą podstawą procesu uczenia się, zastąpiło cyfrowe „ślizganie się po powierzchni”; serfowanie i przeglądanie pobieżne stron internetowych to procesy płytkie i dlatego z przyswojonych w ten sposób treści w pamięci pozostaje niewiele [...] cyfrowe media winne są temu, że rzadziej „używamy” mózgu, w związku z czym z czasem słabnie nasz potencjał umysłowy (mózg niepracujący „na pełnych obrotach” kurczy się). Dlatego też nie powinniśmy zachęcać młodego pokolenia do wielozadaniowości, bowiem prowadzi ona do wytrenowania większej powierzchowności i mniej efektywnego przetwarzania informacji – ludzie korzystający z kilku mediów elektronicznych jednocześnie mają problemy z kontrolowaniem swego potencjału umysłowego. Kontakt z komputerem i internetowe poszukiwania prowadzą do wytwarzania nowych połączeń, ale jednocześnie osłabienia pozostałych (lub rozwinięcia ich w niewystarczającym stopniu), czyli np. takich, które powstają tylko poprzez relacje z innymi ludźmi w świecie realnym (brak struktur odpowiedzialnych za kontakty z ludźmi powoduje, że taka osoba ma coraz większe problemy w nawiązywaniu relacji i unika kontaktu wzrokowego²².

W stronę rozwiązań praktycznych

Wśród cyfrowych tubylców wielu jest takich, którzy mają specjalne potrzeby edukacyjne. Jak zatem organizować proces kształcenia/uczenia się, żeby z jednej strony wykorzystać potencjał nowych technologii, z drugiej zaś uchronić naszych uczniów przed ich negatywnym wpływem? Nauczyciel, korzystając z narzędzi informatycznych, może na przykład dostosować przekaz do możliwości percepcyjnych/zdrowotnych ucznia, zindywidualizować dobór treści, czy czas pracy nad kolejnymi zadaniami, może włączyć uczniów do procesu planowania zajęć czy uczenia się we współpracy, bazując na uzdolnieniach wybranych jednostek. Należy zaznaczyć, iż wiele z ogólnie dostępnych na rynku edukacyjnym środków dydaktycznych może mieć zastosowanie zarówno do pracy z uczniami bez dysfunkcji, jak i tych ze SPE. Istotne jest, aby nauczyciel miał świadomość możliwości, jakie dają mu wybrane multimedia, w jaki sposób może je wykorzystać. Wiele z nich może wspomagać przyswajanie wiedzy, ułatwiać nabywanie umiejętności, korygować błędy, motywować do pracy.

²² Emilia Musiał, *Nowe technologie...*, s. 5. Autorka odwołuje się do następujących publikacji: Manfred Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, tłum. A. Lipiński, Słupsk 2013; Gary Small, Gigi Vorgan, *Mózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, tłum. S. Borg, Poznań 2011, Maria Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

Zaprezentowane poniżej multimedia zostały wskazane przez nauczycieli ze szkół współpracujących z UMCS. Nie badano efektywności ich stosowania, opinii uczniów i nauczycieli o pracy z tymi narzędziami. Omówienie skupia się na krótkiej prezentacji wymienionych środków, ramy tej publikacji nie pozwalają na pogłębioną analizę jakościową w aspekcie na przykład grywalności czy estetyki interfejsu, co z pewnością byłoby interesujące. Nie sposób wymienić w tak krótkim tekście wszystkich propozycji, omówione zostaną jedynie wybrane przykłady²³.

Uczeń z dysleksją/dysortografią

Dysleksja, w świetle definicji sformułowanej przez Jagodę Cieszyńską, to „trudności w linearnym opracowaniu informacji językowych, którym towarzyszą problemy w linearnym przetwarzaniu informacji symbolicznych, czasowych i motorycznych”²⁴. Osoby z taką dysfunkcją mają kłopot z przyswajaniem wszelkich definicji i zasad, nie potrafią stosować wiedzy językowej do konstruowania poprawnych komunikatów. Dyslektycy nie nauczą się właściwej pisowni poprzez pamięciowe opanowanie zasad. Marta Korendo uważa, iż

aby ułatwić uczniom to zadanie, należy wykorzystać mechanizmy globalnego, prawopółkulowego zapamiętywania, przypominającego „fotografowanie” słowa. Przyczyną wielu zaburzeń dyslektycznych jest brak dominacji lewej półkuli oraz wiążące się z tym bezpośrednio trudności z sekwencjami w sferze ruchowej, słuchowej i wzro-

²³ Badanie jakościowe, którego celem było zebranie informacji w obszarze wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przeprowadził w roku 2013 Instytut Badań Edukacyjnych. W raporcie z tych badań czytamy, że „TIK w edukacji uczniów ze SPE odgrywają istotną rolę, jako narzędzia umożliwiające bądź ułatwiające przede wszystkim komunikację. W pracy z uczniem z deficytami, komputer i dostosowane do indywidualnych możliwości ucznia oprogramowanie z jednej strony służy do komunikacji z nauczycielem, rozwoju sprawności manualnej czy percepcji, poprawie skupienia, z drugiej zaspokaja ważną potrzebę emocjonalną i społeczną tych dzieci. Dzięki TIK łatwiej jest im pracować, pokonywać własną niepełnosprawność czy też niwelować pewne deficyty, które byłyby niemożliwe do przezwyciężenia bez na przykład używania komputerów. Nauczyciele podkreślają, że obecne czasy wymuszają na szkole stosowanie nowoczesnych technologii i chociaż nie mogą zastąpić tradycyjnych metod pracy z dziećmi, stanowią ważne narzędzie do pracy z uczniami”. Zob. Agnieszka Białek, *Wykorzystanie TIK w nauczaniu i uczeniu się uczniów ze SPE na przykładzie rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych*, „Cyfrowa szkoła”, raport dostępny online, www.ibe.edu.pl

²⁴ Jagoda Cieszyńska, *Zaburzenia linearności – podstawowy wymiar trudności w czytaniu i pisaniu*, [w:] *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, red. Stanisław Milewski, Katarzyna Kaczorowska-Bray, Gdańsk 2012, s. 4.

kowej. Aby zapobiec skutkom tego zjawiska, należy dzieci zagrożone dysleksją albo dyslektyczne objąć programem stymulacji sekwencji w sferach: wzrokowej, słuchowej i ruchowej, według kolejności: naśladowanie, kontynuowanie, uzupełnianie²⁵.

W pracy z takimi uczniami można wykorzystać między innymi grę komputerową *Ortofracja*²⁶. Do nauki ortografii wykorzystano tutaj kolory. Jednoczesna integracja doświadczeń wzrokowych, słuchowych i motorycznych sprzyja wielostronnemu poznawaniu i utrwalaniu zasad poprawnej pisowni. To sposób uczenia i nauczania pisowni, który opiera się na przypisaniu poszczególnym ortogramom (tzn. ż, rz, ó, u, h, ch i wyjątkom) stałych kolorów. Przebieg gry jest następujący: gracz wybiera jedną z proponowanych literek, znajdujących się w każdym z kolorowych kwadratów (może to być na przykład u, ó lub h, ch i wiele innych). Przy każdej niewłaściwej odpowiedzi uruchamia się innego rodzaju animacja informująca gracza o popełnionym błędzie (przedstawiająca, na przykład, Babę Jagę). W prawym dolnym rogu pokazane są statystyki dotyczące przebiegu gry. Zaproponowana metoda nauki ortografii może znakomicie uzupełnić dotychczasowe/tradycyjne sposoby edukacji w tym zakresie; jest zarazem skutecznym i sprawdzonym sposobem uczenia się i łagodzenia skutków dysortografii u dzieci.

Bardzo interesującą ofertę nowoczesnych pomocy dydaktycznych dla uczniów z dysleksją i dysortografią znajdziemy w wydawnictwie Zapadka²⁷. Autorzy opracowali programy komputerowe usprawniające pisanie (na przykład kolejne wersje programów *Sposób na ortografię*, *Ortografia to pestka*, *Piszę bezbłędnie – trening ortograficzny*, *Samouczek ortograficzny*, *Piszę bezbłędnie*) i czytanie (na przykład *Czytam płynnie – trening czytania*, *Sylaba po sylabie*) oraz ćwiczące spostrzegawczość, umiejętność odtwarzania obrazów (wzorów tangramów), pamięć krótkotrwałą (na przykład łamigłówki – tangramy). Zaletą tej propozycji, jest niewątpliwie fakt, iż przeznaczone są one dla uczniów w różnym wieku, od uczniów IV szkoły podstawowej do uczniów z gimnazjów i szkół średnich. Programy są atrakcyjne dla dzieci i młodzieży, zawierają ciekawą grafikę i zabawne animacje.

Kolejna interesująca propozycja to *Dyslektyk 2*, program komputerowy wspierający terapię pedagogiczną. Zawarte w nim gry rozwijają umiejętność analizy wzrokowej i słuchowej, ćwiczą koncentrację uwagi oraz sprawdzają znajomość ortografii. Program zapamiętuje wyniki ucznia i dobiera na ich podstawie następne ćwiczenia. Jest tam również interaktywny słownik problemów ortograficznych, umożliwiający dowolną modyfikację i indywidualizację stosownie do potrzeb konkretnego dziecka.

²⁵ Marta Korendo, *Dysleksja – problem cywilizacyjny*, <http://www.centrummetodykrawskiej.pl/20,a,marta-korendo.htm> (dostęp: 16 stycznia 2016).

²⁶ Zob. <http://www.ortofracja.pl/> (dostęp: 16 stycznia 2016).

²⁷ Zob. <http://dysleksja.info/WP/> (dostęp: 16 stycznia 2016).

Edukacyjne Second Life²⁸

W poszukiwaniu narzędzi dydaktycznych można korzystać z ogromu potencjału, jaki oferuje Second Life. W połączeniu z dobrą organizacją zajęć stają się one wartościowym instrumentem dydaktycznym. Gra na role, symulacje naturalnych sytuacji komunikacyjnych, *action learning* w świecie wirtualnym, to zaledwie kilka możliwości. W zasobach SL znajdują się krajobrazy i obiekty o fantazyjnych kształtach, fasadach i konstrukcjach architekturze, ale również repliki miejsc istniejących w rzeczywistości w naszym świecie realnym. Najczęściej są to fragmenty miast lub powszechnie znanych i popularnych turystycznie miejsc. W rękach dobrego nauczyciela organizatora może to być doskonałe narzędzie do nauki języków obcych. Przecież Second Life jest [także] miejscem akwizycji językowej i kulturowej oraz immersji²⁹.

Jednym z najciekawszych projektów edukacyjnych z wykorzystaniem SL jest Academia Electronica, działająca w sieci, w środowisku graficznym 3d od roku 2007, jako niezinstytucjonalizowana część Instytutu Filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Stanisław Dylak zauważa, iż: „technologia Second Life jest obszarem – przestrzenią ważną dla edukacji, dla uczniowskiego działania, dla podejmowania przez nich prób określenia siebie, swoich zainteresowań, talentów oraz wszelkich posiadanych przymiotów”³⁰.

Urszula Świerczyńska-Kaczor podkreśla, iż „projekty edukacyjne prowadzone w SL wskazują, że wirtualny świat może wspomagać proces uczenia się – użytkownicy mogą testować nowe zachowania, mogą je powtarzać, nabywając doświadczenia, obserwować wyniki swojego zachowania, dostosowywać swoje zachowanie pod kątem osiągniętego rezultatu, kreować własną wiedzę. Wirtualne światy pozwalają użytkownikom na zastosowanie wiedzy, jej ocenę i kreację”³¹. Możliwości, jakie stwarza SL, mogą być szczególnie interesujące w pracy z młodzieżą ze SPE, zwłaszcza zaś tymi, którzy z racji swojej choroby są „uwięzieni” w domu.

²⁸ SL jest połączeniem idei cyberprzestrzeni z ideą wirtualnej rzeczywistości, wykorzystuje zjawisko teleobecności i immersji. Jest to bezpłatny, wirtualny świat, udostępniony do użytku publicznego w 2003 roku. Na temat SL piszą między innymi Sydney Moo vel Michał Ostrowicki, na przykład *Ontoelektronika*, Kraków 2013; Paweł Topol, *Funkcjonalność edukacyjna światów wirtualnych*, Poznań 2013.

²⁹ Paweł Topol, *Nauka języka w Second Life? Tak! Ale czym? (wybór narzędzi)*, http://e-edukacja.net/siodma/referaty/Sesja_2a_3.pdf (dostęp: 16 stycznia 2016).

³⁰ Stanisław Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013, s. 76.

³¹ Urszula Świerczyńska-Kaczor, *Nauczanie języków obcych z zastosowaniem wirtualnych światów oraz serwisów społecznościowych*, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/28/id/613> (dostęp: 16 stycznia 2016).

Podsumowanie

Technologia informacyjna/multimedia, żeby stanowić autentyczne wsparcie w procesie kształcenia/uczenia się, muszą być dostosowane do potrzeb nauczycieli, a przede wszystkim indywidualnych predyspozycji uczniów. Planując zajęcia edukacyjne, każdy z pedagogów powinien mieć świadomość możliwości i ograniczeń związanych z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, szans i barier, jakie stwarza cyfrowy świat³². W szkole uczniowie spędzają znaczną część swojego czasu. Należy zatem zidentyfikować *te elementy systemu edukacji, których zmiana pozwoli cyfrowym tubylcom zaakceptować swoją szkołę*³³. By tak się stało, musi być ona przede wszystkim otwarta na innowacje, zarówno w świecie technologii, jak i dydaktyki. Nauczyciele nie mogą być w opozycji do cyfrowego świata, w którym funkcjonują na co dzień uczniowie. Niestety, jak pokazują wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Komputerowych i Informacyjnych ICILS 2013, polscy nauczyciele rzadko wykorzystują technologie komputerowe w pracy dydaktycznej³⁴. Podobny wniosek formułuje Aleksandra Dziak, wskazując, iż jedną ze znaczących przeszkód w korzystaniu z narzędzi cyfrowych w edukacji jest niewiedza, a czasem niechęć nauczycieli³⁵. Technologia, multimedia mogą w znakomity sposób wspierać konstruowanie wiedzy przez ucznia, zwłaszcza tego ze SPE, należy tylko chcieć je wykorzystać w procesie kształcenia.

³² Zob. Małgorzata Latoch-Zielińska, *Uczeń i nauczyciel w cyfrowym świecie...*

³³ Lechosław Hojnacki *Cyfrowych tubylców trzeba uczyć inaczej. Dlaczego i jak – wprowadzenie*, [w:] *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej*, red. Piotr Plichta, Jacek Pyżalski, Łódź 2013, s. 61.

³⁴ Zob. Kamil Sijko, *O kompetencjach cyfrowych gimnazjalistów w świetle badań ICILS 2013*, [w:] *O potrzebie edukacji medialnej*, red. Michał Fedorowicz, Sławomir Ratajski, Warszawa 2015.

³⁵ Aleksandra Dziak, *Techniki cyfrowe wspomaganie procesu dydaktycznego*, [w:] *O potrzebie edukacji medialnej*, red. Michał Fedorowicz, Sławomir Ratajski, Warszawa 2015. Obserwacje autorki potwierdzają wcześniejsze ustalenia Instytutu Badań Edukacyjnych, w raporcie z badań sformułowano wniosek, iż „Barierą w wykorzystaniu TIK jest czasami brak odpowiednich kompetencji nauczycieli w obsłudze urządzeń, informatyce, obsłudze programów edukacyjnych dla uczniów niepełnosprawnych oraz dostosowywaniu urządzeń peryferyjnych do indywidualnych możliwości uczniów”. Zob. Agnieszka Białek, *Wykorzystanie TIK w nauczaniu i uczeniu się uczniów ze SPE...*

ANEKS

Przyszłość edukacji filmowej, moje zmartwienie...

Rozmowę z **Eweliną Nurczyńską-Fidelską**

przeprowadziła Małgorzata Jakubowska

Małgorzata Jakubowska: Jesteś jedną z najważniejszych osób, które przyczyniły się do rozwoju edukacji filmowej w Polsce. Jakie były początki tej drogi, Twojej osobistej drogi do edukacji filmowej i zainteresowania tą problematyką?

Ewelina Nurczyńska-Fidelska: Początki jakiegoś wątku naszego życia są trudne do uchwycenia. Tak też było w moim przypadku, ale rzeczywiście w trakcie mojego zawodowego życia przełomem było spotkanie z profesorem Bolesławem Lewickim¹. Mistrzem nie tylko dlatego, że był człowiekiem, który mnie wprowadził na uniwersytet, zatrudnił na uniwersytecie, ale jeszcze nim do tego doszło, byłam jego studentką. Nie pisałam u niego pracy magisterskiej, bo nie mogłam, albowiem profesor przyjechał na uniwersytet w momencie, kiedy ja już kończyłam studia. Byłam na ostatnim roku i pracę magisterską miałam prawie ukończoną. Zdawało się, że po prostu się rozminiemy, ale postanowiłam uczestniczyć jeszcze w seminarium podyplomowym, które organizowała prof. Stefania Skwarczyńska² dla wybranych studentów, mających w sobie jakieś zdolności,

¹ Bolesław W. Lewicki (1908–1981) – teoretyk filmu, krytyk i pedagog. Urodził się we Lwowie, gdzie ukończył polonistykę na Uniwersytecie Jana Kazimierza. Organizował pokazy filmowe, lektoraty dla nauczycieli, zabiegał o wprowadzenie wiedzy o filmie do szkół. W czasie okupacji był więźniem obozu koncentracyjnego w Auschwitz. Po wojnie kierował Studium Scenariuszowym dla Literatów (1948), którego uczestnikami byli między innymi Tadeusz Borowski, Tadeusz Konwicki i Tadeusz Różewicz. Profesor Państwowej Wyższej Szkoły Filmowej w Łodzi. W 1959 roku utworzył Zakład Wiedzy o Filmie na Uniwersytecie Łódzkim.

² Stefania Skwarczyńska (1902–1988) – teatrolog, teoretyk i historyk literatury, przed wojną związana z Uniwersytetem Jana Kazimierza we Lwowie, pierwsza badaczka w Polsce, która uzyskała habilitację z teorii literatury. W roku 1940 została aresztowana i wraz z dziećmi wywieziona do Kazachstanu (sylwetkę Skwarczyńskiej na zesłaniu opisała Ola Watowa w książce *Wszystko co najważniejsze*). Po ośmiu miesiącach powróciła z zesłania do Lwowa, w Instytucie Badań nad Tyfusem Plamistym znalazła zatrudnienie i ochronę (pracowała jako karmiciel hodowli wszy zdrowych). Była członkiem konspiracji ZWZ-AK. W 1945 roku współtwórca Uniwersytetu Łódzkiego i jego katedr. Po reaktywowaniu Zakładu Teorii Literatury w 1956 roku podjęła w nim pracę. Wykładała także

potencjał do pracy naukowej. Wówczas otworzyła także Katedrę Teorii Literatury i skupiała w niej nie tylko osoby, które prowadziły zajęcia, ale także zbierała wokół siebie studentów i młodych pracowników. Była tam między innymi Teresa Cieślukowska³ i Stanisław Kaszyński⁴. Podczas jednego z pierwszych spotkań na tym seminarium Stefania Skwarczyńska wypytywała nas o nasze zainteresowania. I efekt był taki, że ja się zwierzyłam pani profesor z moich marzeń, które towarzyszyły mi już w czasie, kiedy byłam w liceum i potem na studiach – marzeń, żeby zajmować się kinem. Kinem jako sztuką. To mnie pasjonowało.

M.J.: Czyli wszystko zaczęło się od tej młodzieńczej pasji?

E.N.-F.: Tak, ale chciałam, w miarę możliwości, poważnie się za to zabrać, albowiem w Łodzi nie było jeszcze żadnego seminarium doktorskiego, niczego, co pozwalałoby naukowo do tej pasji podejść.

M.J.: Zatem pierwsze spotkanie z Bolesławem Lewickim odbyło się dzięki profesor Skwarczyńskiej?

E.N.-F.: Tak. Usłyszałam od pani profesor: „Ależ Ewuniu, my mamy teraz wspaniałe możliwości, przyszedł do nas pracować ze Szkoły Filmowej profesor Lewicki i rozpoczyna swoje wykłady na Uniwersytecie Łódzkim, to ja cię panu profesorowi przestawię”. I rzeczywiście, gdy na korytarzu w budynku na Lindleya, bo wtedy tam była nasza siedziba, spotkałyśmy profesora, zostałam przedstawiona: „A oto, Bolesławie, twoja pierwsza studentka”.

M.J.: To brzmiało jak namaszczenie.

E.N.-F.: I tak to się zaczęło, ale, jak mówię, nie mogłam zacząć tej współpracy od razu, niemniej rzeczywiście od tego czasu pan profesor traktował mnie jak swoją pierwszą studentkę uniwersytecką, choć formalnie nią nie byłam. Ale to było ogromne przeżycie, bo to była dwójka wspaniałych profesorów.

M.J.: W sensie: naukowców? Nauczycieli?

E.N.-F.: Oboje mieli coś, co jest syndromem prawdziwego belfra, niekoniecznie uniwersyteckiego, który umie łączyć wiedzę z pasją kochania młodzieży i umiejętnością kontaktowania się z tą młodzieżą. Powiem ci,

w Łodzi na Kursie Przystosowania Filmowego oraz była profesorem w Państwowej Szkole Filmowej w Łodzi. W 1981 roku otrzymała tytuł doktora honoris causa Uniwersytetu Łódzkiego.

³ Teresa Cieślukowska (ur. 1926) – teoretyk, historyk literatury, pedagog. Od roku 1946 mieszka w Łodzi. Po ukończonych studiach polonistycznych w 1952 r. rozpoczęła pracę na Uniwersytecie Łódzkim w Katedrze Teorii Literatury, kierowanej przez prof. Stefanę Skwarczyńską. Następnie kierowała tą katedrą, później została dyrektorem Instytutu Teorii Literatury Teatru i Filmu UŁ.

⁴ Stanisław Kaszyński (1935–1988) – teatrolog, tłumacz, poeta, popularyzator wiedzy o teatrze i literaturze.

że z tego zespołu, który pani profesor Skwarczyńska zebrała kilka osób zostało na uniwersytecie: Elżbieta Wróblewska, Krystyna Ratajska, Ryszard Wierzbowski, ale ja nie zostałam od razu...

M.J.: Najpierw rozpoczęłaś pracę w liceum?

E.N.-F.: Tak, od razu po studiach podjęłam pracę w świetnym liceum imienia Mickiewicza, do której to szkoły chodzili uczniowie, którzy do dziś dnia się ze mną kontaktują. Od tylu lat, wciąż mamy spotkania. Mieściło się ono w Łodzi na ulicy Wólczańskiej, naprzeciwko szpitala Pirogowa; zostało zlikwidowane dość szybko, ze względu na to, że było zbyt inteligentkie. To nie podobało się ówczesnym władzom. Moi koledzy rozproszyli się po różnych łódzkich liceach, ja natomiast nie bardzo wiedziałam, co mam ze sobą zrobić. I któregoś dnia, kiedy jeszcze były lekcje, w czasie przerwy jadłam bułkę z serem...

M.J.: I ta bułka stała się ważna?

E.N.-F.: Pamięć tak działa, że czasami utkwia w głowie takie detale, jak bułka z serem, ale walczyłam wtedy z zapaleniem wątroby, stąd dieta i ta bułka... Na stole w pokoju nauczycielskim zawsze było mnóstwo szpargałów i przeglądając te papiery natknęłam się na informację: „Polska Akademia Nauk, Instytut Sztuki ogłasza nabór na studia doktoranckie dla nauczycieli”. Natychmiast „rzuciłam się” na rzeczoną informację i zgłosiłam się na egzamin, po którym dwie osoby dostały się na te studia. Był to Rafał Marszałek⁵ i ja. W ten sposób zostałam stypendystką Polskiej Akademii Nauk. A profesor Lewicki zorganizował seminarium doktoranckie, w którym mogłam uczestniczyć, mimo że formalnie jeszcze nie byłam członkiem tego zespołu.

M.J.: Czy już podczas pracy w liceum pojawiła się chęć wprowadzenia edukacji filmowej na twoich lekcjach czy szerzej do programu szkolnego?

E.N.-F.: Ależ oczywiście. Na pewno inspiracją tego mojego zainteresowania czymś, co dziś nazywamy edukacją filmową, był prof. Lewicki oraz bezpośrednio doświadczenia z pracy w szkole z młodzieżą. Między innymi rozpoczynałam od szkolnej interpretacji *Siedmiu wspaniatych*, analizowałam też *Tron we krwi* Kurosawy i *Elektrę* Cacoyannisa.

M.J.: A polskie filmy?

E.N.-F.: Wtedy nie miałam na uwadze polskiego kina. Pamiętam, że to było pięć filmów zagranicznych, na które wyrwałam z programu języka polskiego czas, co nie było łatwe. Jednocześnie popełniałam wtedy pierwszy tekst naukowy. Państwowy Instytut Wydawniczy opublikował

⁵ Rafał Marszałek (ur. 1940) – krytyk filmowy, historyk filmu, nowelista, scenarzysta filmów dokumentalnych, jak również szachista. Doktor nauk humanistycznych (1972), pracownik Instytutu Sztuki PAN (1973–1990). Później w służbie dyplomatycznej. Autor wielu książek o tematyce filmowej, a także programu Akademii Polskiego Filmu.

książkę: *Środki techniczne w nauczaniu języka polskiego w szkole średniej*. Brzmi to jak coś idiotycznego, ale taka książka wyszła.

M.J.: Czyli to była Twoja pierwsza poważna, filmoznawcza publikacja?

E.N.-F.: Tak, ale dlaczego tak mocno podkreślam rolę profesora Lewickiego, ponieważ on przeniósł swoje zainteresowania z lat trzydziestych we Lwowie, gdzie rozpoczynał swoje pierwsze działania naukowe na rzecz edukacji filmowej dzieci i młodzieży. Opublikował książkę *Młodość przed ekranem* (1935)⁶. Najpierw walczył o film oświatowy w dydaktyce, a później także o edukację dotyczącą filmu fabularnego.

M.J.: Czy bezpośrednio od niego pochodziło Twoje przekonanie o konieczności upowszechnienia edukacji filmowej, aby kształcić umiejętność kompetentnego odbioru filmów?

E.N.-F.: Małgosiu, sięgnij z półki książkę Witolda Bobińskiego⁷... Tam jest rozdział ... *Niespełniona miłość*... czy o niespełnionej miłości...

M.J.: Tak. Z *dziejów niespełnienia, czyli o edukacji filmowej w szkole polskiej*... Bobiński podkreśla, że potrzeba edukacji pojawiła się w Polsce już przed wojną... Tutaj jest ciekawy fragment: „Świetlaną wizję szkolnej przyszłości filmu naukowego rozstrzygał Jan Kraskowski (inżynier, publicysta), zaś Jerzy Toeplitz, znany już wtedy teoretyk i krytyk filmowy, solidaryzując się ze stwierdzeniem reżysera Aleksandra Forda, oświadczał, iż »kino nie może być kabaretem, musi natomiast być szkołą«”⁸.

Nie wiem, co prawda, czy ten fragment bardziej świadczy o tym, że profesor Toeplitz⁹ chciał zmieniać szkołę, czy raczej pouczać reżyserów, jakie filmy powinni robić... Kończąc jednak kwestię różnych inspiracji, chciałam zapytać Cię o lata siedemdziesiąte, kiedy już pracowałaś na Uniwersytecie jako asystentka.

E.N.-F.: Tak, zdecydowałam się w 1969 roku na tę pracę i to zarówno ze względu na moje zainteresowania, jak i życiową sytuację, łatwiej mi było połączyć obowiązki zawodowe z wychowywaniem syna. Ale byłam rozdarta, bo w Instytucie Sztuki ten doktorat nieskończony, a tutaj taka

⁶ Bolesław W. Lewicki, *Młodość przed ekranem*, [w:] *Wybór pism*, wybór, wstęp i red. Eewelina Nurczyńska-Fidelska, Bronisława Stolarska, Łódź 1995.

⁷ Witold Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011.

⁸ *Ibidem*, s. 73.

⁹ Jerzy Toeplitz (1909–1995) – historyk filmu i krytyk filmowy; twórca Wyższej Szkoły Filmowej w Łodzi i rektor tej uczelni w latach 1957–1968. Po wydarzeniach marcowych 1968 roku został pozbawiony stanowiska w łódzkiej uczelni. W 1970 roku wyjechał do Australii, gdzie stworzył wyższą szkołę filmową. Zasłynął po wojnie przede wszystkim jako autor pionierskiego dzieła pięciotomowej *Historii sztuki filmowej*. W roku 1993 otrzymał tytuł doktora honoris causa PWSFTviT w Łodzi.

kuszająca propozycja, ale po naradach z Alicją Helman¹⁰ podjęłam, jak się okazało, słuszną decyzję.

M.J.: O tutaj. Mam odpowiedni cytat o Twojej pracy. Pozwolisz? „Ewelina Nurczyńska-Fidelska była niewątpliwie centralną postacią prowadzonych w Zakładzie Wiedzy o Filmie UŁ badań eksperymentalno-wdrożeniowych w latach 1977–1979 w ramach zleconego przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania tematu węzłowego: *Zarys metodyki stosowania filmu fabularnego w pracy szkoły*. Rezultaty prowadzonych badań zostały opublikowane w książce: *Edukacja filmowa w szkole podstawowej i średniej*”¹¹.

E.N.-F.: Staralam się poważnie podejść do tematu. Potrzebne były badania, a na to wszystko środki finansowe...

M.J.: Rozumiem, że to wszystko działo się na tle przygotowań do reformy oświaty wprowadzającej powszechną szkołę dziesięcioletnią. Pamiętam te pomysły oświatowe, bo wtedy miałam siedem lat i ta reforma miała objąć mój rocznik. Bobiński zgrabnie podsumowuje ten etap: „Optymizm reformatorów zakładał wyposażenie szkół w filmoteki i środki techniczne niezbędne do realizacji takiej wizji kształcenia, co w kontekście ówczesnej technologicznej mizerni polskiej oświaty jawiło się w aurze fantastyki naukowej”¹². Nawet jeśli weźmiemy ten „hurra optymizm” z przymrużeniem oka, to jednak ta wizja „fantastyczno-naukowa” po prostu wyprzedzała epokę.

E.N.-F.: Zaskoczyło mnie, że aż tyle uwagi pan Bobiński poświęcił mojej osobie, kilkanaście stron...

M.J.: A mnie to zupełnie nie dziwi. W latach osiemdziesiątych-dziewięćdziesiątych już samodzielnie zaczęłaś zajmować się kwestią edukacji w szkole¹³.

¹⁰ Alicja Helman (ur. 1935) – teoretyk i historyk filmu, eseistka, tłumaczka. Ukończyła studia muzykologiczne na Wydziale Historii Uniwersytetu Warszawskiego, pracę naukowo-badawczą rozpoczęła od zagadnień związanych z muzyką filmową. W latach 1955–1973 pracowała w Instytucie Sztuki PAN w Warszawie, była kierownikiem Zakładu Filmu i Telewizji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (1973–1986) i Zakładu Filmu i Telewizji Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (od 1986). Wieloletni kierownik Katedry Teorii Filmu w Instytucie Sztuk Audiowizualnych UJ. Autorka licznych książek filmoznawczych. Prywatnie przyjaciółka Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej.

¹¹ Bogumiła Fiołek-Lubczyńska, *Film, telewizja i komputery w edukacji humanistycznej. O audiowizualnych tekstach kultury*, Kraków 2004, s. 19. W cytacie mowa o książce *Edukacja filmowa w szkole podstawowej i średniej*, red. Janina Koblewska, Maria Butkiewicz, Warszawa 1985. Cyt. za Witold Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu...*, s. 80.

¹² *Ibidem*.

¹³ Przemiany społeczne przyniosły bowiem kolejną reformę programów szkolnych (sama Nurczyńska-Fidelska brała udział w pracach Zespołu Programowego Języka Polskiego). Zatwierdzony w 1984 roku program dla szkoły podstawowej i średniej zawierał

Bolesław Lewicki nieodmiennie lokował ten nurt kształcenia w obszarze języka polskiego, Ty także?

E.N.-F.: Tak. Moją rozprawą habilitacyjną była książka *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*¹⁴.

M.J.: Później te związki wielokrotnie wracały w Twoich pracach, na przykład *Polska klasyka literacka według Andrzeja Wajdy*. Przepraszam, że tak odejdę na chwilę od naszego tematu, ale na ścianie wisi plakat. To nowy nabytek, gdy ostatnio Cię odwiedzałam nie wisił tu jeszcze...

E.N.-F.: To prezent. *Man of Iron*¹⁵. Plakat autorstwa Andrzeja Pagowskiego. Za dwa dni Andrzej Wajda będzie miał dziewięćdziesiąte urodziny. Szkoda, że już nie ma jak się spotkać... Zobacz, jak tak leżę i patrzę na ten mój pokój, to widzę w nim całe moje życie. Ta połowa ściany dla Wajdy. Później półki z książkami moich przyjaciół, zobacz ile mam tu „książek według Alicji”¹⁶, różne ulubione filmoznawcze serie, obok moje prace: Munk¹⁷, Bajon¹⁸, *Kino bez tajemnic*¹⁹, jakieś artykuły, artykułiki, a poniżej leżą te, które dostałam od moich uczniów. Przychodzą mnie odwiedzać i przynoszą swoje książki. Widzisz, jakie sterty? Widziałaś nową książkę Konrada Klejsy²⁰?

M.J.: Jeszcze nie.

E.N.-F.: Zobacz sobie. A tu książka Dagmary Rode²¹. Ostatnio była. Ciasto, które masz na talerzyku jest od niej, upiekła dla mnie. A po tej stronie są półki z książkami bardziej prywatne. I zdjęcia moich bliskich. Zobacz moja ukochana Hanusia²², jak wyrosła, ale nie będzie humanistką. To ścisły umysł. Co ja zrobię z tymi książkami? Muszę je rozdać jak najszybciej, bo później będzie kłopot. Było całe życie... a będzie makulatura.

treści filmowe w skali dotąd (ani nigdy później) niespotykanej w oficjalnych polskich dokumentach oświatowych. Dla szkoły podstawowej przewidziano spotkania z gatunkami i rodzajami filmowymi (baśń filmowa, ekranizacje legend i mitów, film przygodowy, historyczny, fantastyczno-naukowy, film dokumentalny) z adaptacją filmową tekstu literackiego. Zob. Witold Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu...*, s. 81.

¹⁴ Ewelina Nurczyńska-Fidelska, *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*, Łódź 1989.

¹⁵ Mowa o angielskiej wersji plakatu filmu *Człowiek z żelaza* (1981) w reżyserii Andrzeja Wajdy.

¹⁶ Mowa o książkach napisanych przez Alicję Helman oraz o publikacji jej dedykowanej *Kino według Alicji*, red. Wiesław Godzic, Tadeusz Lubelski, Kraków 1995.

¹⁷ Ewelina Nurczyńska-Fidelska, *Andrzej Munk*, Kraków, 1982.

¹⁸ Eadem, *Czas i przesłona. O Filipie Bajonie i jego twórczości*, Kraków 2003.

¹⁹ Ewelina Nurczyńska-Fidelska, Konrad Klejsa, Tomasz Kłys, Piotr Sitarski, *Kino bez tajemnic*, Warszawa 2009.

²⁰ Konrad Klejsa, *Pamięć lat nazizmu w niemieckim filmie fabularnym lat 1945–65*, Łódź 2015.

²¹ Dagmara Rode, *Polityka w pierwszej osobie. Twórczość Dereka Jarmana*, Łódź 2014.

²² Hanna Nurczyńska, ukochana wnuczka Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej. Monografia: *Czas i przesłona. O Filipie Bajonie i jego twórczości* została jej dedykowana: *Hani, które kiedyś przeczyta tę książkę*.

M.J.: Są tacy, dla których to będą cenne książki. Chciałam zapytać Cię o Centralny Gabinet Edukacji Filmowej? Na twojej etażerce stoi dyplom honorowy, który dostałaś od Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej²³...

E.N.-F.: Ostatnio na temat CGEF rozmawiał ze mną Michał Pabiś-Orzeszyna, Jadzia Mostowska²⁴, Ewa Ciszewska²⁵, nawet parę dni temu rozmawiałam z Ewą Kanownik²⁶. Koledzy z Gabinetu nie są przekonani do zmian, które mają nastąpić. Obawiają się utraty autonomiczności w Narodowym Centrum Kultury Filmowej. Ta sprawa jest bardzo trudna i zapętłona. Jestem nawet umówiona z nimi na spotkanie w przyszłym tygodniu. Chciałabym od nich bezpośrednio usłyszeć, co o tym wszystkim sądzą. Ta przyszłość Gabinetu i edukacji filmowej to moje wieczne zmartwienie.

M.J.: Może w takim razie nie będziemy się zastanawiać nad przyszłością, ale nad tym, co do tej pory Gabinet zrobił, bo tutaj zasługi na polu edukacji filmowej są nieocenione. Wykłady, warsztaty, seminaria, konferencje dla nauczycieli. Wszystko już trwa nieprzerwanie 30 lat. A obecnie wzbogacone jest o prężnie rozwijający się portal EdukacjaFilmowa.pl ze scenariuszami lekcji, pomocami dydaktycznymi, wywiadami twórców, analizami filmoznawców etc.

E.N.-F.: I przecież otrzymali nagrodę PISF-u za swój projekt²⁷.

M.J.: Może opowiesz o początkach współpracy i przyjaźni z Ewą Kanownik? To wasz filmoznawczy duet jest tu szczególnie ważny.

E.N.-F.: Pamiętaj, że Ewa Kanownik też była uczennicą profesora Lewickiego. Po jego śmierci w 1981 roku, coś chciałyśmy razem zrobić, ale to ona kieruje tym zespołem²⁸.

²³ Dyplom honorowy podpisany przez obecną dyrektorkę PISF Magdalenę Srokę z gratulacjami z okazji jubileuszu. Prof. Ewelina Nurczyńska-Fidelska otrzymała także (jako współautor) nagrodę za podręcznik *Kino bez tajemnic* (2009) – nagroda PISF w kategorii „Edukacja filmowa”, a w 2010 roku została laureatką nagrody PISF w kategorii „Krytyka Filmowa”.

²⁴ Jadwiga Mostowska – doktor nauk humanistycznych, absolwentka filmoznawstwa na UŁ, uczennica prof. Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej, edukatorka wiedzy o filmie, współpracuje z Centralnym Gabinetem Edukacji Filmowej w Łodzi.

²⁵ Por. Ewa Ciszewska, *Jeszcze nie przełom. Łódzkie tradycje edukacji filmowej*, „Kino” 2016, nr 3, s. 54.

²⁶ Ewa Kanownik – absolwentka filmoznawstwa na UŁ, studiów podyplomowych Fundusze Unii Europejskiej, zasłużona orędowniczka i popularyzatorka edukacji filmowej. Od 1985 roku, czyli od momentu jego założenia, kieruje Centralnym Gabinetem Edukacji Filmowej w Łodzi. Jest także członkiem komisji eksperckich: Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej, Filtoteki Narodowej.

²⁷ Mowa o projekcie *Między nami autorami* – www.edukacjafilmowa.pl. Projekt ten realizowany był w 2012 roku dzięki wsparciu finansowemu Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Nagrodę otrzymał zespół redakcyjny portalu w składzie: Ewa Kanownik, Anna Kołodziejczak, Dorota Gołębiowska, Maciej Dowgiel.

²⁸ Zespół Gabinetu kierowanego przez Ewę Kanownik zmieniał się wielokrotnie; jego założę stanowili m. in. Zbigniew Batko, Maciej Dowgiel (od 2011), Jerzy Dyszkiewicz,

M.J.: A jak wspominasz pierwsze konferencje w Borkach?

E.N.-F.: Małgosiu, no jak mogę wspominać?... Piękne czasy...

M.J.: Przyniosłam ze sobą książeczkę z obecnego jubileuszu: *25 lat Ogólnopolskich Konferencji Filmoznawczych*. Z pewnością ją znasz, bo napisałyście wspólnie z Bronią Stolarską wstęp. Jest tutaj przedruk kilku artykułów, które onegdaj, czyli w latach 1993–1998 ukazywały się jako materiały pokonferencyjne pod Twoją współredakcją. Kilka klasycznych teksów Alicji Helman, Mirosława Przyłipiaka, Tadeusza Miczki i także Twój: *Ludyczne aspekty filmowych adaptacji Henryka Sienkiewicza*.

E.N.-F. (przeglądając zdjęcia w książce): – Zobacz, Zbyszek Batko²⁹...

M.J.: Ciekawy w tych spotkaniach – konferencjach był także udział artystów...

E.N.-F.: Tak. Bardzo sobie ceniłam te odwiedziny. Mój Wajda przyjechał, Filip Bajon, był Krzysztof Zanussi i wielu innych. Ostatnio Robert Gliński. A pamiętasz, jak uczestniczki konferencji robiły sobie fotki z Andrzejem Sewerynem? Dziewczyny nie chciały go puścić.

M.J.: Pamiętam. A możemy porozmawiać o FilMOTECE Szkolnej? Czy Twoim zdaniem to jest ważne osiągnięcie?

E.N.-F.: Często jest krytykowana. Ostatnio przekazano mi dyskusję, w której pojawiły się głosy, że jest to pakiet filmów, który dyrektorzy szkoły trzymają zamknięty w sejfie. I nic z tego nie wynika.

M.J.: Absolutnie się z tym nie zgadzam. Byłam ostatnio na konferencji w Salonikach poświęconej edukacji filmowej. Partnerami w ramach międzynarodowego projektu EUforia są Polska, Grecja i Węgry i muszę Ci powiedzieć, że zarówno Grecy, jak i Węgrzy byli zachwyceni, gdy przedstawiałam ten projekt. To jednak jest rozwiązanie systemowe, które obejmuje całą Polskę.

E.N.-F.: Chyba bardziej teoretycznie niż praktycznie.

M.J.: Mam inne wrażenie. Mimo że to nie jest edukacja obowiązkowa, to wiele szkół i wielu nauczycieli z niej korzysta. Nie tylko warsztaty o filmie, ale także warsztaty z realizacji filmów dla młodzieży. Ale oprócz takich i innych warsztatów ważne jest też wyposażanie sal audiowizualnych. Uważam, że to dobry program, który żyje. I powinien być rozwijany.

E.N.-F.: Ciesz się mnie twój optymizm...

Dorota Gołębiowska (od 2005), Anna Kołodziejczak (od 1996), Joanna Malinowska, Ryszard Peplowski, dr Bronisława Stolarska.

²⁹ Zbigniew Batko (1940–2007) – pisarz, tłumacz, scenarzysta współpracujący z łódzkim studium filmowym „Se-ma-for”, absolwent polonistyki UŁ, dyplom ze specjalizacją filmoznawczą uzyskał na seminarium prof. B. Lewickiego, pracował między innymi w Dziale Kultury Filmowej ŁDK (organizując sesje i konferencje filmoznawcze, redagując liczne książki o tematyce filmowej) oraz w Centralnym Gabinecie Edukacji Filmowej.

M.J.: Pamiętasz pierwsze spotkanie nad Zalewem Zegrzyńskim? Byłaś przewodniczącą zespołu? Też tam byłam.

E.N.-F.: No tak, oczywiście, że pamiętam. To była pierwsza po latach próba integracji środowiska.

M.J.: Wydawało się, że będzie bardzo trudno się dogadać. Każdy miał inną koncepcję. Wybór filmów także stanowił wyzwanie.

E.N.-F.: Oj tak. Wtedy z nieco innym nastawieniem przyjechał Kraków, z innym Poznań. Każdy ośrodek akademicki bronił swojej wizji... Z trudem udało się wypracować wspólny plan.

M.J.: Ale jednak. Gdy przedstawiałam na konferencji naszą koncepcję: film pełnometrażowy a obok jeden lub dwa filmy dokumentalne, wszystko połączone wspólnym tematem oraz przekrój tych tematów: *Kino myśli*, *Siła symbolu*, *Lęki współczesności*, dyrektor Fundacji Międzynarodowego Festiwalu Filmowego w Salonikach³⁰ (jak wiesz, oni mają edycję zarówno festiwalu filmu fabularnego, jak i dokumentalnego) gratulował tego pomysłu. Świetnie, że od razu promujemy także edukację dotyczącą kina dokumentalnego i animowanego, do którego zawsze jest trudniejszy dostęp. Na konferencji ogromnie podobała się też idea komentarzy. Profesor Lubelski nagrał komentarze filmoznawcze z fragmentami filmów, ale interesujące są też te subiektywne komentarze proponowane przez studentów Szkoły Filmowej w Łodzi.

E.N.-F.: Ja też nagrywałam komentarze filmoznawcze, nie tylko profesor Lubelski. Na pewno była tam *Ziemia obiecana*, a kręcili to studenci Szkoły Filmowej. I naraz przyszli do mnie i powiedzieli, że coś jest jednak źle nagrane i trzeba powtórzyć. Ale powiedziałam: „Chyba panowie żartujecie. Ja nie jestem aktorką. Ja nie jestem w stanie tego powtórzyć. Nie znam na pamięć wszystkich kwestii. Każdy mój wykład jest inny”. Przeprosili mnie i chyba jednak to wyczyścili. Ostatnio dostałam maila ze Szwajcarii, od lekarza, który emigrował. I mnie poznał na jakimś filmie, gdy opowiadałam o Wajdzie, ale częściowo mu się nazwisko nie zgadzało. I przypomniał mi się, że był moim uczniem w liceum, gdy zaczynałam moje idee szkolne... A miałas w ręku ZOOM³¹?

M.J.: Pytasz o tę książeczkę ze scenariuszami lekcji? To, co robi Gabinet Filmowy? Tak, ale na ich portalu jest o wiele więcej materiałów i nieporównywalnie szerszy dostęp. I wszystko aktualne, propozycje, jak wykorzystać na lekcji filmy, które właśnie weszły na ekrany kin. To mi się

³⁰ Mowa o wystąpieniu Dimitrisa Eipidesa (dyrektor Thessaloniki International Film Festival) podczas konferencji *Tracing film literacy in transnational level// Greece-Poland-Hungary* zrealizowanej w ramach programu EUforia – Creative Europe MEDIA, która odbyła się w dniach 27–28 lutego 2016 roku.

³¹ Seria wydawnicza: ZOOM. Kino w Zbliżeniu. Scenariusze Zajęć Filmoznawczych, redagowane przez Annę Kołodziejczak, Dorotę Gołębiowską, Ewę Kanownik.

bardzo podoba, że tuż po premierze nauczyciel idzie z klasą do kina i ma od nich na stronie podsunęty gotowy scenariusz lekcji, o tym filmie.

E.N.-F.: O, to bardzo dobrze. O czymś takim marzyliśmy...

M.J.: Mamy dobre tradycje. Dużo zostało zrobione. Potrzebny jest dalszy rozwój.

E.N.-F.: No właśnie, tradycja i rozwój. Tak jak rozmawialiśmy ostatnio przez telefon polskiej humanistce potrzebna jest tradycja i rozwój. Sama tradycja nie wystarczy... I dobra polityka kulturalna.

M.J.: Oczywiście. Zgadząmy się. Węgrzy na konferencji wspominali, że już Béla Balázs w latach trzydziestych propagował idee edukacji filmowej. Znamy tę książkę³². Tylko co z tego, skoro nie mają do dzisiaj żadnego spójnego systemu edukacji filmowej? Chwalą się siecią kin w Budapeszcie, które organizują zajęcia dla dzieciaków i młodzieży. Zapytałam, co poza stolicą? Odpowiedzieli, że można dzieci przywieźć autokarem do Budapesztu. My mamy sieć kin studyjnych, które na stałe współpracują z Gabinetem i nie tylko. No i przecież dla szkół wyższych działa Akademia Polskiego Filmu.

E.N.-F.: Nie brałam udziału w konstruowaniu programu Akademii. To była absolutnie autorska koncepcja Rafała Marszałka. Chociaż ja miałabym tutaj trochę uwag, co do układu, bo ani nie jest tu kluczem tylko chronologia, ani tematyka. Na przykład mówiłam na jednych zajęciach o *Ziemi obiecanej* Andrzeja Wajdy i *Zaklętych rewirach* Janusza Majewskiego. No, nijak się to nie łączy...

M.J.: Ja też miałam ten problem, gdy wykład dotyczył *Cwału* Krzysztofa Zanussiego i *Wojaczka* Lecha Majewskiego, ale pamiętaj, że to jest wciąż dzieło w procesie. Nie wiem, czy zauważyłaś, ale ten program ewoluuje. Ostatnio obok *Wojaczka* stanął *Niki*for Krzysztofa Krauzego i zarysował się wyraźny temat: artysta na ekranie i jeszcze kontekst czasów PRL-u.

E.N.-F.: Na początku chciałam zaproponować pewne zmiany, ale jeśli program jest autorski to autor bierze odpowiedzialność. Koniec, kropka.

M.J.: Wiesz, ważne jest, że Akademia promuje polskie kino i jednak w paru miastach działa bardzo prężnie: Kraków, Warszawa, Łódź, Wrocław, Gliwice... współpracując z uniwersytetami. I to jest ważne.

E.N.-F.: Ależ oczywiście. Całym sercem popieram tę ideę.

M.J.: Jest też jeszcze inny pomysł, nie wiem, czy o nim słyszałaś, dotyczy stworzenia internetowego czasopisma naukowego, o polskim kinie,

³² Béla Balázs, *Wybór pism*, tłum. K. Jung, R. Porges, Warszawa 1957. Węgierski krytyki teoretyk filmu, swoje pierwsze opracowanie na temat teorii filmu (*Widzialny człowiek*) napisał w 1924, dało ono początek postrzeganiu filmu jako nowego środka wyrazu, tzw. teorii „film jako język”, która wywarła następnie wpływ na Eisensteina i Pudowkina.

o nazwie „Pleograf”. Uważam, że to dobry pomysł. Tym bardziej, że na stronie jest już zgromadzony duży wybór tekstów do konkretnych tematów z „Kina” i „Kwartalnika Filmowego”.

E.N.-F.: Tak. Słyszałam. A wiesz, że w redakcji „Kwartalnika...” jest mój magistrant?

M.J.: Kto?

E.N.-F.: Grzegorz Nadgrodkiewicz.

M.J.: Nie wiedziałam, że to twój magistrant.

E.N.-F.: Z Konradem Klejsą byli na jednym seminarium.

M.J.: Pomyśl, ilu wypuściłaś w świat magistrantów... Nie zmęczyłam Cię?

E.N.-F.: Nie. Powiem Ci, że rozmowa zaczęła się na „nie”, ale skończyła na „tak”.

M.J.: Cieszę się. Wiesz, tych elementów edukacji filmowej jest bardzo dużo. A dzięki UE ruszyły też badania naukowe w tym kierunku – na przykład ThinkFilm³³. Aż marzy się, aby powstał portal edukacyjny z dostępem *online* do filmów europejskich. Taki cel ma ten projekt w programie EUforia, w którym uczestniczę, ale zobaczymy, czy uda się go zrealizować...

E.N.-F.: Żeby nie skończyło się na euforii...

M.J.: Myślę, że czasami trzeba wyjść poza narzekania.

E.N.-F.: Widzę, że wyjazd do Salonik dobrze Ci zrobił.

M.J.: Tak. Jednak coś robimy, żeby rozwijać edukację filmową i to nie tylko na mikro skalę. Może to nie jest spełniona miłość, jak pisał pan Bobiński, ale czy prawdziwa miłość może być spełniona?

E.N.-F.: Zawsze chce się więcej.

Łódź, 4 marca 2016

³³ Projekt o edukacji filmowej realizowany w latach 2014–2016 przez Narodni filmové muzeum w Pradze (Narodowe Muzeum Filmowe) w ramach Erasmus+. Polskim partnerem projektu był Uniwersytet Łódzki.

Noty o autorach

Witold Bobiński – doktor habilitowany, adiunkt w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autor kilku serii podręczników języka polskiego dla gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej (*Świat w słowach i obrazach*, *Barwy epok*, *Lustra świata*) oraz podręczników historii dla szkoły podstawowej i gimnazjum. Ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej w pracach nad podstawą programową języka polskiego (2008–2009). Współpracownik Instytutu Badań Edukacyjnych. Szczególnie interesuje się wykorzystaniem filmu i tekstów audiowizualnych w dydaktyce literacko-kulturowej oraz rolą podręcznika w edukacji polonistycznej. Wydał między innymi *Idę do kina, czyli co każdy kinoman wiedzieć powinien* (1994) i *Teksty w lustrze ekranu* (Kraków 2011).

Justyna Hanna Budzik – doktor, filmoznawczyni, adiunkt w Zakładzie Filmoznawstwa i Wiedzy o Mediach Uniwersytetu Śląskiego, lektorka języka polskiego jako obcego (w roku akademickim 2016/2017 – na stażu w Paryżu). Laureatka głównej nagrody w I edycji Konkursu im. Inki Brodzkiej-Wald na pracę doktorską z dziedziny współczesnej humanistyki (2013). Autorka książki *Dotyk światła. O zmysłowym doznawaniu kina* (2012) oraz artykułów z zakresu estetyki i dydaktyki filmu. Zawodowo zajmuje się edukacją filmową: prowadzi prelekcje i warsztaty dla młodszych i starszych widzów oraz dla nauczycieli polonistów. Przygodę z edukacją filmową rozpoczęła jako stażystka w La Cinémathèque de Toulouse we Francji (2010–2011).

Ewa Ciszewska – doktor, absolwentka kulturoznawstwa ze specjalnością filmoznawstwo na Uniwersytecie Łódzkim. Autorka publikacji w tomach zbiorowych i czasopismach. Współredaktorka książki *Kino najnowsze: dialog ze współczesnością* (Kraków 2007), *Hrabal i inni. Adaptacje czeskiej literatury* (Łódź 2013) oraz *Kultura filmowa współczesnej Łodzi* (Łódź 2015). Jej zainteresowania naukowe to kino czeskie i słowackie, kultura filmowa Łodzi oraz edukacja filmowa.

Katarzyna Figat – absolwentka specjalności filmowej na Wydziale Reżyserii Dźwięku Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie oraz studiów magisterskie w zakresie filmoznawstwa na Uniwersytecie Łódzkim. Na co dzień pracuje jako konsultant muzyczny w filmach fabularnych, dokumentalnych i serialach; współpracowała między innymi przy filmie *Excentrycy, czyli po słonecznej stronie ulicy* w reż. Janusza Majewskiego, nagrodzonym Srebrnymi Lwami na Festiwalu Filmowym w Gdyni (2015). Doktorantka w Zakładzie Historii i Teorii Filmu UŁ.

Małgorzata Jakubowska – doktor habilitowany, filmoznawczyni, adiunkt w Zakładzie Historii i Teorii Filmu Uniwersytetu Łódzkiego, prowadzi również zajęcia dla studentów PWSFTviT w Łodzi. Autorka książek między innymi *Kryształy czasu. Kino Wojciecha Jerzego Hasa* (2014) oraz *Teoria filmu Gillesa Deleuze’a* (2004). Brała udział w przygotowaniu Filmoteki Szkolnej; prowadzi zajęcia w ramach Akademii Filmu Polskiego. W pracy naukowej łączy wykształcenie kulturoznawcze i filozoficzne. W centrum jej uwagi badawczej znajduje się analiza tekstu filmowego i teoria narracji.

Witold Jakubowski – doktor habilitowany, pedagog, filmoznawca, pracuje w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego na stanowisku profesora nadzwyczajnego, kieruje Zakładem Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych. Szczególnie interesują go związki kultury i edukacji, a zwłaszcza edukacyjny potencjał kultury popularnej. Jest autorem książek: *Lęk w filmie – refleksje pedagoga* (1997), *Edukacja i kultura popularna* (2001) oraz *Edukacja w świecie kultury popularnej* (2006). Pod jego redakcją lub współredakcją ukazały się również opracowania zbiorowe, między innymi *Media – kultura popularna – edukacja* (2005), *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne* (2011, z Sylwią Jaskulską) oraz *Kultura jako przestrzeń edukacyjna – współczesne obszary uczenia się osób dorosłych* (2012).

Kamil Jędrasiak – magister, absolwent kulturoznawstwa na Uniwersytecie Łódzkim ze specjalnością filmoznawstwo i wiedza o mediach, gdzie przygotował pracę magisterską *W poszukiwaniu zagubionych ścieżek. LOST jako dojrzałe opowiadanie transmedialne*. Doktorant w Katedrze Mediów i Kultury Audiowizualnej Uniwersytetu Łódzkiego. Temat jego dysertacji to *Gracz jako model uczestnika współczesnej kultury*. W kręgu jego zainteresowań badawczych znajdują się tematy związane z popkulturą, kulturą konwergencji, mediami (zwłaszcza nowymi mediami) oraz awangardą. Publikował między innymi w „Kwartalniku Filmowym” oraz w serii *Ars et Scientia*. Aktywnie związany z działalnością w kołach

naukowych, obecnie w Kole Naukowym Badaczy Gier UŁ, Kole Badaczy Nowych Mediów UŁ oraz Kole Naukowym Filmoznawców UŁ. Twórca i koordynator projektu eduGRAcja.

Konrad Klejsa – doktor habilitowany, filmoznawca, adiunkt w Zakładzie Historii i Teorii Filmu Uniwersytetu Łódzkiego, prowadzi również zajęcia dla studentów PWSFTviT w Łodzi. Autor książek: *Pamięć lat naziizmu w kinie niemieckim lat 1946–1965* (2015) oraz *Filmowe oblicza kontestacji* (2008). Współredaktor zbiorów: *Kultura filmowa współczesnej Łodzi* (2015), *Wokół zagadnień dystrybucji filmowej* (2015), *Badanie widowni filmowej – antologia przekładów* (2014), *Polska i Niemcy: filmowe granice i sąsiedztwa* (2012), *Kino polskie: reinterpretacje. Historia – ideologia – polityka* (2008).

Ewelina Konieczna – doktor, wykładowca w Zakładzie Edukacji Kulturalnej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Zajmuje się badaniami nad recepcją filmu, edukacją filmową, kulturą filmową seniorów oraz turystyką kulturalną i filmową. Opiekunka i koordynatorka Warsztatów Humanistycznych w I LO im. Powstańców Śląskich w Rybniku. Autorka książek *Baśń w literaturze i w filmie. Rola baśni filmowej w edukacji filmowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym* (2005), *Filmowe obrazy szkoły. Pomiędzy ideologią, edukacją a wychowaniem* (2011). Współautorka (z B. Dziadzią) książki *Horyzonty kultury filmowej* (2004) oraz raportu *Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze* (2012).

Małgorzata Latoch-Zielińska – doktor habilitowany w Zakładzie Edukacji Polonistycznej i Innowacji Dydaktycznych UMCS w Lublinie. Autorka ponad 90 publikacji w tomach zbiorowych i czasopismach z dziedziny dydaktyki języka polskiego i edukacji kulturalnej, ewaluacji i diagnostyki szkolnych osiągnięć uczniów, e-learningu, wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia. Redaktor monografii *Nowoczesna edukacja kulturalna*, współredaktor sześciu monografii, w tym trzech z serii *Nowoczesność i Tradycja w Edukacji Polonistycznej*. Ekspert MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli, ekspert oceniający wnioski konkursowe z funduszy europejskich. Członek Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego, Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza, Lubelskiego Towarzystwa Naukowego oraz Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej.

Małgorzata Lisowska-Magdziarz – doktor habilitowany, dyrektor Instytutu Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, prowadzi badania nad rolą mediów w społeczeństwie konsumpcyjnym, a także nad semiotyką mediów i reklamy; zajmuje się

też metodologią analizy mediów oraz problemami edukacji medialnej. Autorka między innymi książek: *Feniksy, tabędzie, motyle. Media i kultura transformacji* (2012), *Pasażer z tylnego siedzenia. Media, reklama i wychowanie w społeczeństwie konsumpcyjnym* (2010), *Media powszednie. Środki komunikowania masowego i szerokie paradygmaty medialne w życiu codziennym Polaków u progu XXI wieku* (2008) czy *Analiza tekstu w dyskursie medialnym* (2006) oraz kilkudziesięciu artykułów i rozdziałów w pracach zbiorowych, poświęconych użytkowaniu mediów jako praktyce społecznej, różnym formom analizy wizualnych i wielomodalnych przekazów w komunikowaniu masowym, a także reklamie, metodologii badań medioznawczych oraz zagadnieniom kompetencji medialnej.

Jadwiga Mostowska – doktor, absolwentka kulturoznawstwa o specjalności filmoznawczej Uniwersytetu Łódzkiego. Zajmuje się edukacją kulturalną, jest autorką artykułów z dziedziny filmoznawstwa oraz opracowań służących edukacji filmowej młodego widza, a także realizatorką projektów edukacyjno-kulturalnych. Stypendystka Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego (2015), twórczyni publikacji *Elementarz młodego kinomana* dostępnej na www.edukacjafilmowa.pl

Dagmara Rode – doktor, kulturoznawczyni, adiunktka w Zakładzie Mediów Elektronicznych Uniwersytetu Łódzkiego. Zajmuje się filmem eksperymentalnym, sztuką wideo i sztuką feministyczną. Autorka książki *Polityka w pierwszej osobie. Twórczość Dereka Jarmana* (2014), współredaktorka między innymi tomów *O polityce ciała i pożądania w kulturze audiowizualnej* (z Pawłem Sołodkim, 2010), *Metody dokumentalne w filmie* (z Marcinem Pieńkowskim, 2013) i *Trajektorie obrazów. Strategie wizualne w sztuce współczesnej* (z Ryszardem W. Kluszczyńskim, 2015).

Anna Równy – absolwentka filologii polskiej (specjalizacja: metodyka nauczania – edukacja filmowa) i studiów podyplomowych: Wiedza o kulturze, Dziennikarstwo internetowe, Edukacja filmowa, Dziennikarstwo filmowe, Etyka i filozofia. Trenerka edukacji filmowej PISF, trenerka edukacji medialnej, liderka Filtoteki Szkolnej na Mazowszu, członkini grupy „Superbelfrzy RP” i Koalicji Edukacji Medialnej i Cyfrowej, współpracuje z Koalicją Otwartej Edukacji. Od 2016 roku zasiada w Komitecie Głównym Olimpiady Wiedzy o Filmie i Komunikacji Społecznej oraz Komitecie Głównym Olimpiady Cyfrowej. Pracuje jako nauczyciel konsultant w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Autorka scenariuszy metodycznych, a także publikacji edukacyjnych o tematyce filmoznawczej i nowomiedialnej, współautorka podręcznika do języka

polskiego dla szkół ponadgimnazjalnych *Ponad słowami*. Prowadzi w całej Polsce szkolenia i prelekcje dla nauczycieli i uczniów.

Bogusław Skowronek – profesor zwyczajny w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Pracuje w Katedrze Mediów i Badań Kulturowych oraz Katedrze Lingwistyki Kulturowej i Komunikacji Społecznej. Główne zainteresowania badawcze to: filmoznawstwo, edukacja filmowa, wiedza o mediach, mediolingwistyka oraz lingwistyka kulturowa. Popularyzator sztuki filmowej, wykładowca w Akademii Polskiego Filmu. Autor licznych prac poświęconych filmowi, edukacji medialnej oraz zjawiskom współczesnej kultury, w tym między innymi książek: *Konceptualizacje filmu i jego oglądania w języku młodzieży. Studium kognitywno-kulturowe* (2007); *Film w przestrzeni kultury audiowizualnej. Studia. Szkice. Interpretacje* (2011); *Mediolingwistyka. Wprowadzenie* (2013).

Emil Sowiński – absolwent filmoznawstwa oraz organizacji produkcji filmowej w PWSFTviT w Łodzi. Obecnie także doktorant na Uniwersytecie Łódzkim, gdzie przygotowuje rozprawę o twórczości Marka Koterskiego w kontekście badań kultury produkcji późnego PRL-u. Zainteresowania naukowe: historia kina polskiego, badania kultury produkcji, studia nad festiwalami, dystrybucja filmowa, telewizja i film dokumentalny.

Joanna Zabłocka-Skorek – doktor, filmoznawca, kulturoznawca i pedagog. W Instytucie Sztuk Audiowizualnych Uniwersytetu Jagiellońskiego obroniła dysertację na temat *Aksjologiczne podstawy edukacji audiowizualnej w kontekście dominujących praktyk odbiorczych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*. Autorka i kierownik projektu *KinoSzkoła. Interdyscyplinarny program edukacji medialnej*, realizowanego w kilkudziesięciu kinach na terenie całej Polski.

