

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Cultura VI (2014)

Bogusław Skowronek

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Kilka uwag o edukacji filmowej (w kontekście kultury partycypacji)

Siła uczestnictwa pochodzi nie z niszczenia kultury, ale z nadpisywania jej, modyfikowania, poprawiania, rozszerzania, dodawania większej różnorodności rozwiązań i późniejszego wprowadzania ich w obieg.

Henry Jenkins

Dzieje szkolnej edukacji filmowej w Polsce wyznaczają – ujmując rzez skrótowo – ambitne zamierzenia, niewdrożone projekty, nierealne programy, projektujące publikacje, inicjatywy entuzjastów oraz, niestety, siermiężna praktyka edukacyjna – a raczej jej brak. Niedostatki czasu, odpowiedniego zaplecza technicznego i merytorycznego przygotowania nauczycieli nader często stały w działaniach edukacyjnych za przypadkowością filmowych wyborów, instrumentalizowaniem dzieła oraz utylitarnością celów wychowawczych. Rozwiązania dydaktyczne nierzadko miały charakter doraźny i chaotyczny – nie towarzyszyła im jasna, całościowa wizja. Bardzo ambitny, ciekawy merytorycznie, ale nierealny w praktyce szkolnej (obszerny programowo i zbyt angażujący czasowo) projekt zespołu Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej z początku lat 90. XX wieku, lokujący edukację filmową w ramach kształcenia polonistycznego, nigdy nie doczekał się praktycznego wdrożenia. Instytucjonalne wprowadzenie do szkół na początku obecnego stulecia ścieżki „edukacji medialnej i czytelniczej” oraz przedmiotu „wiedza o kulturze” dla wielu nauczycieli i większości działaczy oświatowych stanowiło satysfakcjonujące rozwiązanie – jak okazało się w praktyce, było to przekonanie iluzoryczne i pomysł ów nie spełnił pokładanych w nim nadziei. Dziś jest kolejnym punktem na liście nieefektywnych i przebrzmiałych ministerialnych planów (przedmiot „wiedza o kulturze” ostał się tylko w pierwszej klasie liceów w wymiarze 30 godzin, wśród których mediom audiowizualnym poświęca się ledwie kilka).

Oceny powyższe można by uznać za zbyt surowe, ale śledząc badawczo od lat instytucjonalną edukację filmową w szkołach, nie zauważam jakościowej poprawy sytuacji (por. Skowronek 2002; Skowronek 2004; Skowronek 2007; Skowronek 2009). Moja krytyczna opinia nie odnosi się wyłącznie do edukacji filmowej traktowanej autonomicznie, ale także do kształcenia filmowego w obrębie chociażby nauczania języka polskiego. Nie jestem w niej odosobniony. Witold Bobiński,

krakowski polonista-dydaktyk, także filmoznawca, w 2011 roku skonstatował: „w obszarze kształcenia polonistycznego nie wypracowano – jak dotąd – koherentnego, możliwie pełnego, skutecznego dydaktycznie i realistycznego w sferze działania modelu edukacji filmowej, medialnej zresztą także” (Bobiński 2011: 97).

Jak więc dziś wygląda edukacja filmowa w polskiej szkole? Generalizując nieco, można powiedzieć, że funkcjonuje ona w postaci dwóch nurtów. W nurcie pierwszym treści filmowe istnieją, ale są one bardzo ogólne i rozproszone w programach różnych przedmiotów, przede wszystkim w treściach kształcenia języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie oraz lekcji wychowawczych (jednak wyłącznie od nauczyciela zależy, w jaki sposób odniesie się on do zapisów podstawy programowej, wskazującej na niektóre aspekty filmowe). Łączy się zatem edukację filmową (a raczej wybrane jej elementy) z kształceniem literackim, obywatelskim lub problemami *stricto* wychowawczymi. Nurt drugi edukacji filmowej opiera się na fakultatywnych modułach humanistycznych przewidzianych dla gimnazjów i liceów. Są to przede wszystkim przedmioty uzupełniające, które mogą pojawiać się z inicjatywy nauczyciela i za zgodą dyrekcji szkół. Wcale liczne pomysły poszczególnych nauczycieli-pasjonatów, którzy własnym wysiłkiem tworzą zajęcia zwane „edukacją filmowo-medialną”, „wiedzą o filmie” czy „wiedzą o kulturze audiowizualnej” stanowią ważną, bo praktycznie jedyną dziś realną formę szkolnej edukacji filmowej. Pamiętać należy, że inicjatywy takie funkcjonują wyłącznie w obrębie godzin lekcyjnych udostępnionych (lub nie) przez dyrekcję szkoły. Trzeba jednak przyznać, iż takich nauczycieli-pasjonatów, którzy dzięki własnej inwencji tworzą autorskie programy zajęć z edukacji filmowej (jako przedmiotu uzupełniającego), jest bardzo wielu. Zakładają oni także szkolne dyskusyjne kluby filmowe, młodzieżowe akademie filmowe, spotykają się na konferencjach, warsztatach, szkoleniach. Organizowane są dla nich i ich uczniów specjalne seanse kinowe, prelekcje, dyskusje, konkursy, przygotowywane są materiały. Działania takie bardzo często wspierane są przez instytucje pozaszkolne, organy samorządowe, departamenty ministerialne, czy nawet poszczególne firmy dystrybucyjne.

Warto jednak spojrzeć uważniej (krytycznie) na obydwa nurty edukacji filmowej, funkcjonujące w polskiej szkole. W modelu pierwszym edukacja owa w dalszym ciągu ma charakter „przyprzedmiotowy”, zwłaszcza „przypolonistyczny”. Na języku polskim film ma głównie „obłaskawiać” literaturę, zaś kontakt z literaturą ma ewentualnie pomagać w odbiorze samego filmu (Bobiński 2011: 13–14); na lekcjach wychowawczych lub wiedzy o społeczeństwie ma natomiast ilustrować lub inicjować omówienie określonych problemów. I chociaż takie wykorzystanie filmu jest edukacyjnie możliwe, czasem nawet efektywne dydaktycznie, to zawsze trzeba pamiętać, iż film bywa wtedy instrumentalizowany. Związki z literaturą, stanowienie audiowizualnego *exemplum* odpowiednich problemów, wymiar wychowawczy lub obywatelsko-patriotyczny warunkują wtedy jego użyteczność (bądź szkodliwość).

Drugi nurt edukacji filmowej – autorskiej proweniencji zajęcia uzupełniające – jest pod względem kształceniowym o wiele bardziej efektywny, bo 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 dzieła filmowe analizować. Działania edukacyjne tak ukierunkowane, zasadniczo wartościowe merytorycznie i metodycznie, odznaczają się jednak dwoma poważnymi słabościami. Pierwszą jest to, iż „wychowanie filmowe i edukacja filmowa powinny być ściśle zintegrowane zarówno z programami nauczania poszczególnych przedmiotów, jak i z programem wychowawczym szkoły i klasy” (Walczak 2010: 7). Film także w tym modelu nie jest więc traktowany autonomicznie, jedynie służebnie, jako materiał w nauczaniu. Słabość druga, poważniejszej natury, to spory anachronizm metodologiczny. Dowodem na powyższe wady są chociażby materiały metodyczne „Filmoteki Szkolnej” (skąd pochodzą niniejsze cytaty), sygnowane przez Polski Instytut Sztuki Filmowej we współpracy z Centrum Edukacji Obywatelskiej, wykorzystywane bardzo często w zajęciach uzupełniających poświęconych edukacji filmowej. Otóż podstawą metodologiczną w tak projektowanej edukacji filmowej są założenia strukturalistycznej analizy filmu, „poznanie reguł samego języka filmowego – kodu, za pomocą którego tekst filmowy dociera do odbiorcy”; „uświadomienie faktu, że tekst filmowy, jako autonomiczna całość przedstawiająco-narracyjna, jest strukturą, którą rządzą specyficzne prawa przekazu audiowizualnego”; „poznanie wybranych dzieł filmowych”; wreszcie „kształcenie umiejętności pogłębionego odbioru i wartościowania pod względem ideowym, etycznym i estetycznym” (Walczak 2010: 7). W ramach takiego modelu film jest definiowany w kategoriach wyłącznie tekstualnych jako Dzieło (w rozumieniu klasycznej estetyki), zaś uczeń traktowany jest jako Badacz, od którego wymaga się „pewnej kompetencji”, a „szczegółowa analiza prowadzi do własnej, refleksyjnej oceny filmu i sposobu, w jaki opowiada on o rzeczywistości i człowieku” (Walczak 2010: 6). Analizy strukturalistyczne święcące niegdyś triumfy w polskiej dydaktyce (w latach 80. i 90. XX wieku), dziś – po przełomie kognitywnym, zwrotach kulturowym i performatywnym – są skrajnie nieadekwatne jako metody interpretowania jakichkolwiek tekstów kultury – przede wszystkim gubią egzystencjalny i antropologiczny wymiar obrazu filmowego, nie docierają do znaczeń, które są nadawane przez jednostkę w trakcie indywidualnego odbioru. A oto kolejne przykłady błędnych założeń w przywołanych materiałach metodycznych: warunkiem skuteczności interpretacji jest „oppanowanie reguł języka filmowego”, które „pozwalają odczytać utwór zgodnie z intencją twórcy (dzięki ustaleniu rodzaju i gatunku filmowego)” (Walczak 2010: 8). I znowuż: poszukiwanie „zgodności” z „intencją autora” gubi antropocentryczny walor recepcji, kognitywną rolę widza w nadawaniu znaczeń, pomija sytuacje komunikacyjne, w których film funkcjonuje, wreszcie konteksty wpływające na konkretny akt odbioru.

Niestety, bardzo podobnie jak w przywołanych materiałach metodycznych wygląda warstwa merytoryczna i metodologiczna portalu „edukatorów i młodych kinomanów” Edukacja.Filmowa.pl. (por. www.edukacjafilmowa.pl). Znajdują się w nim autorskie programy edukacji filmowej, opracowania filmów, ich interpretacje,

scenariusze zajęć, wskazuje się związki poszczególnych tytułów ze szkolną podstawą programową, buduje filmowe bazy tematyczne (np. filmy biograficzne, filmy o tematyce szkolnej, filmy o dzieciach itp.). Wydawałoby się, iż jest to ujęcie słuszne, a oferta dydaktyczna dla nauczycieli wyczerpująca. Niestety, nie do końca, bo – generalnie ujmując – znów mamy do czynienia z redukcjonizmem (czyli instrumentalnym wykorzystywaniem filmu w kształceniu przedmiotowym) oraz tradycyjnym, modernistycznym jego rozumieniem – jako autonomicznego dzieła o zamkniętej strukturze, które winno poddawać się procesom lektury prowadzącej do zdekodowania znaczeń przekazu, następnie odkrycia intencji autora i w efekcie do przeżycia estetycznego połączonego z wartościowaniem.

Taki sposób patrzenia na film w kategoriach wyłącznie tekstualnych, kategoriach autonomicznego dzieła, które winno poddawać się procesom sformalizowanej analizy i interpretacji, dowodzi, iż podstawą konceptualizacji pojęcia „film” jest nadal kino głównego nurtu, tzw. „kino stylu zerowego”, czyli model kina typowego dla odmiennych sytuacji komunikacyjnych, niż to ma miejsce dzisiaj. Moim zdaniem takie definicyjne określenie głównego przedmiotu edukacji filmowej jest błędne – bo redukuje film jedynie do tradycyjnego oblicza, dziś wcale nie najważniejszego; sprowadza filmowość do porządków przebrzmiałych, modernistycznych, w których Dzieło (o zamkniętym kształcie) stawiało się na pierwszym miejscu w klasycznym modelu komunikowania; wreszcie – co najważniejsze – nie uwzględnia radykalnych przewartościowań współczesnej kultury, w której najważniejsza jest partycypacja, aktywny udział uczestników kultury w przestrzeni medialnej. Przeniesienie akcentów z pozycji dzieła na wymiar podmiotowego istnienia, na wymiar tożsamościowych poszukiwań, na wymiar semiotycznej aktywności – to wyznaczniki obecnej „kultury partycypacji”.

Przypomnę, iż dominantę współczesnej sytuacji cywilizacyjnej stanowią właśnie te zjawiska (w tym filmowe), które składają się na „kulturę uczestnictwa”, „kulturę partycypacji”. Terminy te nazywają sposób funkcjonowania i cechy charakterystyczne dla społeczeństw obywatelskich internetu drugiej generacji (WEB 2.0) – społeczeństw demokracji komunikacyjnej, w których znika tradycyjny podział na producentów i konsumentów znaczeń (twórców filmu i ich odbiorców). To zasadnicza cecha, odróżniająca tradycyjną komunikację jednokierunkową (a do niej wraca się właśnie w cytowanych wyżej propozycjach oświatowych) od komunikacji wielokierunkowej, obecnie funkcjonującej w kulturze. Istotą „kultury partycypacji” jest więc aktywizacja semiotyczna jej użytkowników polegająca na rozmaitych możliwościach wyrażania siebie (często za pomocą przekazów audiowizualnych, ale nie tylko), aktywnym zaangażowaniu i komunikowaniu z innymi, przekształcaniu oficjalnych tekstów kulturowych (w tym także filmowych), wreszcie na czerpaniu przyjemności ze sprzeciwu wobec znaczeń dominujących. To, co ważne dla widza/użytkownika/twórcy w aktach partycypacji filmu, nie funkcjonuje w kontekście „jakości” dzieł samych w sobie, lecz w kategoriach związków między zjawiskiem filmowym, praktykami użycia a usytuowaniem społecznym jednostki. A zatem znakiem

rozpoznawczym „kultury partycypacji” są zaangażowani i świadomi użytkownicy kultury, aktywnie, w sposób zindywidualizowany, percypujący przekazy medialne (audiowizualne), przy tym również tworzący i redystrybuujący nowe, własne treści, często funkcjonujący w różnorodnych grupach, wspólnotach dyskursu (por. Jenkins 2007).

Jestem zdania, iż budowanie koncepcji edukacji filmowej bez uwzględnienia szerokiego spektrum zjawisk kultury partycypacji jest w obecnej sytuacji 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). Kultura partycypacji znosi opozycję między oglądaniem i działaniem, modyfikując układ stosunków władzy: 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” (Rancière 2007: 270–281). Film i jego widownia uległy obecnie daleko idącym procesom hybrydyzacji, ponieważ zarówno w kwestii organizacji formalnej samego tekstu filmowego, jak i ewokowanych postaw odbiorczych funkcję pierwszoplanową zyskuje już nie linearna lektura zamkniętego dzieła (model skupionego odbioru podczas seansu kinowego), ale aktywne użytkowanie tekstu – lektura paratekstowa, semiotycznie otwarta, samodzielna, oparta na wzorcu nawigacji, bliska hiperlinkowemu sposobowi recepcji (Żaglewski 2012: 35). Dzisiejszy miłośnik filmu to już nie kinofil wyłącznie „pierwszej generacji” (jak powiedziałby Thomas Elsaesser) – to użytkownik zdystansowany wobec filmologii akademickiej, wiary w kino autorskie, wielki kinowy ekran i obraz na taśmie celuloidowej. Cechą kultury partycypacji staje się obecnie kinofilia „drugiej generacji”: postartystyczna i postteoretyczna, oparta na uczestnictwie w Sieci oraz umiejętnościach cyfrowych remediacji oraz treściowych readaptacji filmowych tekstów (Elsaesser 2012: 18–19).

Teoretyczne uogólnienia dotyczące istoty kultury partycypacji zostały jednoznacznie potwierdzone przez empiryczne badania. Przykładowo, zebrane przeze mnie ankiety na temat konceptualizacji filmu i jego recepcji wyraźnie pokazały, iż film dla dzisiejszej młodzieży przestał już być „celuloidowym tekstem” tradycyjnie pojmowanego kina. Filmy okazały się bardzo podatne na medialny transfer w obręb innych mediów (telewizji, DVD, Blu-ray, internetu). „Kinowe życie” filmów (cykl następujących po sobie premier) zostało uzupełnione (a w większości przypadków zastąpione) „życiem kineskopowo-monitorowym”, w istocie stanowiącym „reartykulację” (remediację) jednego medium w innym. Okazało się, że głównymi mediami, za pośrednictwem których młodzież ogląda filmy, była telewizja i komputer, dopiero potem wymieniano kino. Przedstawione w ankietach eksplikacje stanowią ślad najwcześniejszych doświadczeń percepcyjnych, związanych z audiowizualnymi mediami. Swój pierwszy film większość małych dzieci ogląda bowiem w telewizji lub w komputerze, nie zaś w kinie (Skowronek 2007: 104). Jeszcze wyraźniej przemiany w rozumieniu filmu (wszelkich mediów audiowizualnych) i zasad ich używania

pokazał raport „Młodzi i media” – efekt szeroko zakrojonych badań etnograficzno-socjologicznych nad postawami młodych ludzi wobec kultury medialnej (por. Filiciak, Danielewicz, Halawa, Mazurek, Nowotny 2010). Wynika z niego, że media bardzo intensywnie angażowane są w rozliczne, wieloaspektowe i rozmaicie wyglądające praktyki społeczne, których uczestnikami i beneficjentami jest młodzież. Media (w tym audiowizualne) służą im do redefinicji egzystencjalnego usytuowania, przebudowują ich doświadczenia, służą do wyrażania siebie i swych potrzeb. Co więcej, młodzi ludzie okazali się szalenie aktywni, twórczy, refleksyjni i prospołeczni. Z pewnością więc nowe media nie alienują swoich użytkowników, ale wytwarzają więzi i relacje. W efekcie podejmowanych działań za pomocą mediów powstawały bowiem nowe rodzaje wspólnot. Dzięki możliwościom mediów młodzież realizowała też potrzebę dzielenia się posiadanymi semiotycznymi zasobami (to dowód cyrkulacji i „uwspólniania” treści kultury). Wzmocniona została też rola jednostek i grup, natomiast wyraźnie ujawniła się słabość oddziaływania instytucji edukacyjnych (raport pokazał symptomatyczny paradoks: edukacji medialnej nie ma w szkole, ale to właśnie media i ich użytkowanie stanowi bardzo ważny składnik życia młodych ludzi). Techniki cyfrowe umożliwiły młodzieży tworzenie tekstów w rozmaitych systemach reprezentacji, które bardzo często dodawane były do już istniejących produkcji (ich własnych oraz tych w Sieci). Świat traktowany jako baza danych dał im możliwość szeroko zakrojonej aktywności semiotycznej, głównie w kontekście własnego egzystencjalnego posadowienia, na miarę posiadanych kompetencji i odczuwanych potrzeb. Raport wykazał również, iż za sprawą mediów dzisiejsza młodzież stała się bardziej samowystarczalna kulturowo niż jakkolwiek wcześniejsza generacja.

Podsumowując wyniki raportu „Młodzi i media”, można powiedzieć, iż ujawnił on kilka zasadniczych aspektów partycypacji we współczesnej kulturze medialnej. Są to: 1. cyfryzacja (logiką rządzącą obiegiem kultury jest dziś logika mediów cyfrowych bądź mediów analogowych skonwertowanych do tej postaci; komputer podłączony do internetu stał się główną cyfrową „maszyną remediującą”); 2. sieciowość (to przede wszystkim Internet umożliwia cyrkulację treści kultury); 3. deinstytucjonalizacja (siłą napędową kultury uczestnictwa są sami użytkownicy mediów, działający bez pośrednictwa instytucji dawniej regulujących do niej dostęp. Problematyczny staje się więc podział na profesjonalistów i amatorów, ekspertów i konsumentów, edukatorów i nauczanych. Zanikają oficjalne kanony, hierarchie treści budowane są w obrębie grup połączonych więzami towarzyskimi lub wspólną pasją); 4. (de)indywidualizacja i (de)linearyzacja (technologie medialne dają wybór, pozwalają oscylować pomiędzy tym, co indywidualne i odrębne, a tym, co grupowe i uwspólnione. Równocześnie treści linearne (np. seriale) są wolą odbiorcy przekształcane w bazę indywidualnych wyborów, a zestaw pojedynczych, odrębnych tekstów (np. klipy w serwisie YouTube) mogą być łączone w spójną narrację); 5. otwartość (nowe media obniżają bariery dla ekspresji twórczej, otwierając dostęp do wspólnot praktyki i przyczyniając się do wytwarzania więzi pomiędzy ich

uczestnikami); 6. refleksyjność (utrwalanie efektów własnej twórczości umożliwia (samo)refleksję nad podejmowanymi działaniami, gustem, preferencjami; staje się ważnym narzędziem budowy tożsamości); 7. wizualność (kultura mediów to przede wszystkim kultura wizualna – kultura ekranów. Obraz stał się podstawowym nośnikiem znaczeń, łącząc swój wymiar technologiczny z wymiarem emocjonalnym i społecznym, wspólnotowym).

A zatem, określając dziś założenia edukacji filmowej, nie wolno zapominać, iż kategorie składające się na kulturę uczestnictwa radykalnie zredefiniowały sam film, sytuacje komunikacyjne, w których on funkcjonuje, jak i również modele jego odbioru i użytkowania. Warto w tym miejscu wskazać podstawowe konsekwencje płynące z kultury partycypacji dla edukacji filmowej (przedstawione sugestie nie stanowią jedynego czy wyczerpującego zestawu założeń takiej edukacji. Konkretnie rozwiązania zależą bowiem od autorskich koncepcji):

1. Przede wszystkim „na wejściu” trzeba określić, jak rozumie się media. Przyjmując założenia niniejszego wywodu, proponuję, by rozpatrywać je głównie w kontekście zróżnicowanych praktyk – tak indywidualnych, jak i społecznych. Ujęcie takie mocno podkreślają badacze, m.in. Nick Couldry, który widzi media właśnie jako praktyki – czyli to, co ludzie z nimi robią i w jaki sposób o tym mówią (por. Couldry 2010), oraz Lisa Gitelman, dla której media to „społecznie urzeczywistniane struktury komunikacyjne, przy czym struktury oznaczają zarówno formy technologiczne, jak i związane z nimi protokoły i gdzie komunikacja jest praktyką kulturową” (Gitelman 2006: 7).
2. Kolejnym rudymenarnym problemem wobec zmian klasycznego aparatu i dyspozytywu obrazów kinematograficznych jest zdefiniowanie samego filmu. Aby mówić o „filmie” w jego substancjalnym wymiarze, muszą być spełnione cztery warunki: a) uzyskiwane w odbiorze wrażenie ruchomego obrazu, b) zasada uprzedniości (czas, w którym powstaje dany ruchomy obraz, nie może być tożsamy z czasem jego odbioru), c) komponent technicznego utrwalenia (rejestracji ruchomych obrazów i możliwości odtwarzania ich w czasie późniejszym od momentu percepcji), d) konieczność wpisania danego wizualnego przedstawienia w relacje społeczne i komunikacyjne (jego „utekstowanie”, istnienie relacji nadawczo-odbiorczych opartych na wymianie) (por. Klejsa 2010). Pamiętać jednak trzeba, że nowomediálne formy istnienia filmowości każą traktować „film” jako pojęcie operacyjne, wyjątkowo niestabilne semantycznie, różnorodnie definiowane w każdym przypadku zarówno swego technicznego, jak i odbiorczego funkcjonowania. Już w 1996 r. Noël Carroll pisał, że nie istnieje specyfika filmu, jedynie sposoby jego użycia. Z pewnością, aby mówić o filmie, trzeba odnosić się do różnych praktyk społecznych „przybierających kształt za każdym razem zmodyfikowany, zależny od sytuacji, w jakiej pojęcie filmu aktualnie się pojawia” (Klejsa 2010: 57). Zwłaszcza w kontekście kultury konwergencji film coraz rzadziej bywa wyłącznie autonomicznym tekstem, zamkniętym estetycznie dziełem, reprezentacją stylu zerowego, natomiast nader często staje

się formą „przechodnią”, audiowizualnym „wsadem” rozmaitych praktyk przedstawieniowych, „składową” innych porządków widzialności, różnorodnych swą technologią, estetycznym wymiarem, społecznymi funkcjami i medialnymi kanałami dystrybucji. Biorąc to pod uwagę, sądzę, że w definiowaniu filmu najważniejsze jest podejście kulturowo-kognitywne, odwołujące się do głęboko zakorzenionych uniwersalnych schematów mentalnych. U podstaw prototypowego rozumienia filmu jako „przedstawienia za pomocą ruchomego obrazu jakiejś historii” (por. Skowronek 2007) leży antropocentryczna wizja wszelkich form przedstawiających (narracyjnych), niezależnie, czy mówić będziemy o tekstualnym, klasycznym wymiarze filmu, czy o zdarzeniu wizualnym, wykorzystującym jedynie ruchomy obraz.

3. Bardzo ważną kategorią w edukacji filmowej jest także refleksja nad zmianami w sposobach odbioru. Jak zaznaczyłem wcześniej, instytucja kina nie jest już pierwszym polem eksploatacji filmu. Model użytkowania domowego uzupełnił – a w praktyce zastąpił – ten jedyny kiedyś dyspozytyw. W domu – jak wiadomo – samodzielnie decyduje się o medium (telewizor, zestaw kina domowego, monitor komputera, tablet itp.), częstotliwości oglądania, czy też jego charakterze (oglądanie ciągłe, selektywne, powiązane z recepcją towarzyszących filmowi parateksów, połączone z jedzeniem, chodzeniem po mieszkaniu, wymianą uwag z innymi oglądającymi itp.). Zmiany dotyczą też samego „chodzenia do kina” (praktyka ta bowiem, choć rzadsza, nie została całkowicie wyparta przez inne formy aktywności odbiorczej). Obecnie stała się ona jednak społecznym doświadczeniem wpisanym w charakter specjalnego, celowego „wyjścia do miasta”. Odbiór ruchomych obrazów tworzy zatem kontinuum w zależności od posiadanych i realizowanych przez odbiorców/użytkowników protokołów (praktyk użycia): lokuje się między oglądaniem (mniej lub bardziej uważnym w kinach lub przestrzeni publicznej, połączonym z większym lub mniejszym zaangażowaniem emocjonalnym), użytkowaniem (mniej lub bardziej aktywnym w domu) a samodzielnym modyfikowaniem lub tworzeniem filmowych komunikatów (przekazów mniej lub bardziej oryginalnych i twórczych) oraz dalszym ich dystrybuowaniem (zwłaszcza w Sieci). Teoretyczne, uogólniające dla całej populacji modele oglądania filmów, całościowo uniwersalizujące zasady odbioru (w rodzaju psychoanalitycznej teorii widza), obecnie nie mają racji bytu.
4. Zakładając, iż film, a raczej filmowość, rozumiane jako zapośredniczona technicznie iluzja ruchu wytwarzanego za pomocą wizualnego znaku, funkcjonują dziś głównie w przestrzeniach „pomiędzy” (stając się „zdarzeniem wizualnym”, formą intermedialną, multimedialną i transmedialną), edukację filmową trzeba widzieć szeroko, jako część całościowo pojmowanej edukacji medialnej. Winna być ona interdyscyplinarnym przedmiotem, który obejmuje wiedzę filmoznawczą, kulturoznawczą, medioznawczą, socjologiczną, pedagogiczną oraz związaną z naukami o komunikowaniu (nie zaś tylko „subdyscypliną polonistyczną”). Horyzontem takiej edukacji winno być równoprawne uczenie o mediach, uczenie

przez media, połączone z uczeniem dla mediów (Ogonowska 2013: 31–36). Trzeba pamiętać, że pełna autonomizacja edukacji filmowej (wyizolowanie z edukacji medialnej) skazywałaby ją na wąsko rozumiane „nauczanie samego medium”: tzw. języka filmu, cech tworzywa, zasad kompozycji, montażu, warsztatu. Teoretycznie jest to możliwe (i częstokroć w szkołach stosowane). Jednak podstawą takich działań edukacyjnych byłoby wtedy wąskie, formalistyczne ujęcie, strukturalistyczny model opisu, modernistyczny model komunikacji, oparty na przekazywaniu stałych, niezmiennych znaczeń w postaci intencjonalnie określonych przekazów. Jak pisałem wcześniej, oderwanie filmu (i edukacji filmowej) od przemian współczesnej kultury, zindywidualizowanych praktyk społecznych oraz antropocentrycznego widzenia tekstu jest moim zdaniem błędne.

5. Edukacja filmowa (medialna) winna być otwarta na wielowariantywność ujęć dydaktycznych (form działania) i różnorodność autorskich propozycji. Na jednym biegunie może znajdować się klasyczna sproblematyzowana analiza i interpretacja konkretnych filmów (w ujęciu tekstualnym), na drugim mogą to być praktyczne warsztaty z wykorzystaniem własnych produkcji audiowizualnych. Tym samym nie można więc określić oczekiwanego pułapu (wzorca) osiągniętych kompetencji. Te bowiem są skalarne i zawsze zależne od możliwości i potrzeb zespołu. Idealne byłyby pomysły edukacyjne o osłabionej kompozycji, w których akcentowano by samodzielność nauczycieli i uczniów w interpretacji zjawisk medialnych i w szukaniu adekwatnych rozwiązań metodycznych. Potrzeby i umiejętności zespołu winny decydować o kierunkach pracy, filmach wybranych do analizy, pomocach, środkach i stosowanych metodach. Inne w tym zakresie są oczekiwania uczniów wielkomiejskiego liceum, inne zaś młodzieży mieszkającej na wsi bez dostępu do szerokopasmowego internetu. Poza tym audiowizualnych kompetencji nie można zdobywać i pogłębiać w sposób tradycyjny, czyli poprzez naukę rozumianą jako przyswajanie teorii. W edukacji filmowej wiedza nie może być „przekazywana”, ona powinna się kształtować, powstawać na drodze 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 specyficzną wiedzą teoretyczną.
6. Dokonując analizy i interpretacji konkretnych filmów, winno się odejść od strukturalistycznej analizy na rzecz ujęć kognitywno-antropologicznych (por. Skowronek 2008; Skowronek 2010). W paradygmacie tym filmy (podobnie jak wszystkie inne teksty kultury) trzeba rozpatrywać w kontekście życiowych potrzeb użytkowników, ich doświadczeń, oczekiwań i celów. Interpretacja każdego filmu zawsze bowiem odsyła do egzystencji odbiorcy i odwrotnie: życie danego użytkownika mediów, jego poglądy, społeczne i kulturowe usytuowanie mają zasadniczy wpływ na tworzone przez niego sensy. Interpretacje są więc zawsze podmiotowe, zmienne, uzależnione od rozlicznych kontekstów. Interpretowanie tak filmu, jak i każdego innego audiowizualnego tekstu kultury stanowi zatem

aktywny i świadomie budowany proces, w którym dochodzi do znaczeniowych negocjacji między komunikatem (wskazówkami tekstu, a nie hipotetyczną i nieweryfikowalną intencją autora) oraz odbiorcą, a dokładniej: jego wiedzą o świecie, kulturze i innych przekazach, sformatowaną w schematy poznawcze i utrwaloną w gestaltach doświadczeniowych. Ów dynamiczny, interakcyjny proces odbywa się zawsze w określonych kontekstach epistemologicznych: egzystencjalnych, społecznych, kulturowych oraz ideologicznych. W jaki sposób „materiał tekstu” zostanie wykorzystany przez widza (użytkownika) i jakie sensy zostaną komunikatowi nadane, jest indywidualną sprawą każdego odbiorcy: jego potrzeb, celów i osobistych powodów, dla których danego tekstu używa.

7. Podstawą w edukacji filmowej (medialnej), sygnowanej cechami kultury partycypacji, jest aktywne używanie i/lub tworzenie tekstów filmowych (zdarzeń wizualnych) – niezależnie od ich kształtu, rozmiaru, typu reprezentacji, celu czy funkcji. Dlatego też edukacja filmowa prowadzona w ramach autorskich godzin uzupełniających winna zbliżać się do zajęć praktycznych (warsztatów). W edukacji medialnej warto zawsze wychodzić od indywidualnych praktyk z udziałem medialnych przekazów. Chodzi o to, by podczas edukacji filmowej likwidować dotychczasowy sztywny podział na producentów (twórców) i konsumentów, poruszać się w kontinuum postaw: konsument – już nie konsument, jeszcze nie twórca – twórca (Filiciak, Danielewicz, Haława, Mazurek, Nowotny 2010: 60). Podczas takich zajęć praktycznych młodzi ludzie powinni pracować razem, 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 wiedzy (Filiciak, Danielewicz, Haława, Mazurek, Nowotny 2010: 55). Nie ma wtedy sztywnego podziału ról: edukator – uczniowie. Tutaj uczą się wszyscy, kształtując wspólnotę działań, wywiedzioną z kolei ze wspólnych medialnych zainteresowań i pasji. Łatwość wyszukiwania, kreowania ruchomych obrazów, możliwość ich dowolnych przemian i późniejszej cyrkulacji otwiera ogromne pole dla audiowizualnej aktywności. Najrozmaitsze filmowe parodie, memy, remiksy, virale (także oferta portalu YouTube) są tej aktywności najbanalniejszymi przykładami. Każdy więc uczestnik kultury medialnej w zależności od kompetencji i potrzeb (indywidualnych oraz społecznych) będzie reprezentował odmienne modele „wykorzystania” filmowości, tak w kategoriach odbioru (analiza skupiona albo „rozproszona” z wykorzystaniem wszelkich możliwych paratekstów), jak i użytkowania. Uczniowie mogliby np. 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, pisać recenzje itp. Co więcej, takie

samodzielne działania umożliwiają kreowanie całościowego konceptu własnej tożsamości; „autoprezentację” o wręcz globalnym zasięgu. Film, jak żaden inny sposób audiowizualnego przedstawienia, umożliwia tworzenie własnej opowieści życia, splecionej z wiedzy publicznej i prywatnej, wraz ze wszystkimi elementami, które niesie. Tak naprawdę granicą w tworzeniu takich „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. Dzięki aktywnym działaniom uczeń może sobie uświadomić, że każda kreacja audiowizualna jest tekstem kultury i równocześnie praktyką społeczną, odzwierciedlającą przemiany kulturowe, oraz narzędziem kształtowania nie tylko własnej świadomości, ale i zbiorowych wyobrażeń.

8. Na koniec rzecz najważniejsza. Celami edukacji filmowej usytuowanej w ramach kultury uczestnictwa jest zbudowanie postawy krytycznego dystansu, refleksyjności oraz odpowiedzialności za podejmowane działania. 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 produkcją (Ogonowska 2013: 16). W budowaniu postawy krytycyzmu najważniejsze jest uświadomienie, że obraz filmowy – tak jak każdy inny typ reprezentacji medialnej – jest konstruktem semiotycznym uwikłanym w określone dyskursy: antropologiczne, prywatne, społeczne, polityczne, kulturowe, filmoznawcze itp. I te właśnie dyskursywne praktyki (ideologie, konwencje przedstawieniowe, technologiczne determinanty), które „pośredniczą” w tworzeniu medialnych reprezentacji, wpływają na rozumienie tekstu oraz „organizują” mentalne wyposażenie młodych widzów, trzeba w szkole dekonstruować (nie tylko podczas edukacji medialnej). Chodzi w krytycznej postawie o to, by pozbawiać filmy (a także inne teksty audiowizualne) ich „naturalności” i „neutralności”, wychodzić poza ich granice, demaskować uwikłanie w mechanizmy kreowania znaczeń (ujawniać ukryte założenia stojące za określoną wizją rzeczywistości przedstawioną w danym tekście medialnym). Równie ważnym celem jest uczenie (lub wzmocnienie) postawy refleksyjności: płaszczyzny metarefleksji, która umożliwiałaby intelektualizację uczniowskich działań, wyjście poza „naiwność”, „ludyczność” pierwszych wrażeń, odczytań lub podjętych twórczych działań. Dlatego bardzo ważne jest rozpoznanie (i często zrewidowanie) utrwalonych form własnej świadomości, sztywnych reguł poznawczych, stereotypów w sposobie myślenia, przyjętych bezrefleksyjnie konwencji, mentalnych mechanizmów konstruujących poczucie własnego „ja”. Idzie więc o budowanie praktyki krytycznego dystansowania się młodych ludzi nie tylko wobec filmów (i wszelkich tekstów audiowizualnych), ale również wobec form własnej tożsamości i egzystencji (które są często efektem percypowania tychże komunikatów). Równie ważnym celem jest uczenie odpowiedzialności za podejmowane działania w obszarze mediów audiowizualnych. Młodzi ludzie

muszą wiedzieć, iż nie istnieje „niewinny” obraz medialny. Każda filmowa/audiowizualna reprezentacja jako konstrukt semiotyczny podporządkowana jest nie tylko technologii medialnej, ale też określonym ideologiom (przekonaniom, sądom, poglądom), 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 ze zdecydowaniem uświadomić, że jedną z form przemocy jest przemoc obrazów. Stąd postawa odpowiedzialności staje się nader ważną kategorią etyczną w kulturze uczestnictwa – kulturze aktywności i uspołecznionych praktyk medialnych. Dzięki realizacji tych celów powstawałaby ogromna wartość dydaktyczna edukacji filmowej /medialnej – oprócz analiz i interpretacji tekstów audiowizualnych uczono by młodych ludzi postawy dystansu wobec ich ikonicznego tworzywa, kreowanego tam świata, świadomości – co bardzo ważne – własnych mechanizmów poznawczych oraz odpowiedzialności, decydujących o celowości powstania i sensie danego utworu.

Bibliografia

- Bobiński W. (2011), *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków.
- Couldry N. (2010), *Media w kontekście praktyk. Próba teoretyczna*, tłum. A. Strzeмиńska, „Kultura Popularna”, nr 1.
- Elsaesser T. (2012), *Kinofilia albo pożytki z odczarowania*, „Panoptikum”, nr 11(18).
- Gitelman L. (2011), *Always Already New: Media, History and the Data of Culture*, Cambridge: MIT Press, cyt. za: A. Lotz, *Zrozumieć telewizję u progu ery postsięci [post-network era]*, [w:] *Zmierzch telewizji? Przemiany medium. Antologia*, red. T. Bielak, M. Filiciak, G. Ptaszek, Warszawa, s. 88–89.
- Jenkins H. (2007), *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa.
- Klejsa K. (2010), *A film-like thing, czyli o tym, jak zjawiska filmopodobne utrudniają odpowiedź na pytanie: „co to jest film?”*, [w:] *Kino po kinie. Film w kulturze uczestnictwa*, red. A. Gwóźdź, Warszawa.
- Filiciak M., Danielewicz M., Halawa M., Mazurek P., Nowotny A. (2010), *Młodzi i media. Etnografia cyfrowego świata*, „Kultura Popularna”, nr 1.
- Ogonowska A. (2013), *Współczesna edukacja medialna. Teoria i rzeczywistość*, Kraków.
- Rancière J. (2012), *The Emancipated Spectator*, „Art Forum” 2007, nr 3, cyt. za: G. Świętochowska, *Od Redakcji. Widz – użytkownik – twórca*, „Panoptikum”, nr 11(18), s. 7.
- Skowronek B. (2002), *Wizja szkolnej edukacji filmowej*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji polonistycznej*, red. H. Kurczab, U. Kopeć, E. Kozłowska, Rzeszów.
- Skowronek B. (2004), *Szkolna edukacja medialna – krajobraz po bitwie?*, [w:] *Edukacja medialna. Teksty i preteksty*, red. I. Borkowski, Wrocław.
- Skowronek B. (2007), *Edukacja filmowa, edukacja medialna – propozycje dydaktyczne*, [w:] *tenże, Konceptualizacje filmu i jego oglądania w języku młodzieży. Studium kognitywno-kulturowe*, Kraków.
- Skowronek B. (2008), *Jak filmoznawca może pomóc szkolnemu poloniście w interpretowaniu tekstów kultury*, „Polonistyka”, nr 2.

- Skowronek B. (2009), *Analiza filmowych tekstów kultury (w kontekście nowej podstawy programowej)*, „Zeszyty Szkolne. Edukacja Humanistyczna”, nr 4.
- Skowronek B. (2010), *Jak dzisiejsza młodzież interpretuje dzieła filmowe. Wnioski dla dydaktyki polonistycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia at Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia I”, Kraków 2010.
- Walczak A. (2010), *Dlaczego warto z uczniami analizować i interpretować filmy?*, [w:] *Filmoteka Szkolna. Scenariusze zajęć i materiały pomocnicze dla nauczycieli*, red. M. Hajdukiewicz, S. Żmijewska-Kwiręg, Warszawa.
- Żaglewski T. (2012), *Kultura postkinowa, czyli widz w dobie multipleksów*, „Panoptikum”, nr 11(18).

A few remarks on film education (in the context of the culture of participation)

Abstract

The article discusses the current condition of film education in schools, juxtaposed with characteristics of the culture of participation (the culture of taking part). Inadequacies of the classic model of film education can be overcome in teaching by highlighting media practices of young people. The use of their semiotic activity would have a great educational value, and at the same time it would foster the creation of a critical approach to forms of media presentations and of responsibility for the actions taken.

Słowa kluczowe: film, edukacja medialna, kultura partycypacji, widz, użytkownik

Key words: film, media education, culture of participation, viewer, user

Bogusław Skowronek

Profesor doktor habilitowany. Główne zainteresowania badawcze to: filmoznawstwo, wiedza o mediach oraz lingwistyka kulturowa. Autor licznych prac i artykułów poświęconych filmowi, mediom, edukacji medialnej, lingwistyce i zjawiskom współczesnej kultury, m.in. książek: *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa* (Kraków 1999); *Konceptualizacje filmu i jego oglądania w języku młodzieży. Studium kognitywno-kulturowe* (Kraków 2007); *Film w przestrzeni kultury audiowizualnej. Studia. Szkice. Interpretacje* (Kraków 2011); *Mediolingwistyka. Wprowadzenie* (Kraków 2013).