

Marta Kasprzak

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0003-4251-9401

Polska szkoła – filmowa? Recenzja książki *Trudna obecność.****Film w edukacji polonistycznej a interpretacja* Marii Szoski**

„Ponieważ środki społecznego przekazu odgrywają coraz większą rolę, zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym, każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów” – apelują autorzy dokumentu znanego doskonale każdemu nauczycielowi szkoły ponadpodstawowej. Choć w Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum (2018¹) nie brakuje zapisów akcentujących potrzebę poszerzania kulturowych (w tym medialnych) kompetencji uczniów – podobnie jak w przypadku analogicznego dokumentu określającego treści kształcenia w szkole podstawowej (2018²) – istnieje silny rozdźwięk pomiędzy postulowanym stanem rzeczy a sferą *praxis*. Właśnie ta rozbieżność znalazła się w centrum uwagi autorki książki *Trudna obecność. Film w edukacji polonistycznej a interpretacja*, opisaney przez recenzenta jako „pomocna w kształtowaniu swoistego mechanizmu myślenia o filmie,

¹ Za sprawą lekcji języka polskiego uczeń „odczytuje pozaliterackie teksty kultury, stosując kod właściwy w danej dziedzinie sztuki”, języka obcego – „przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych [...] lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach)”, plastyki – „krytycznie ocenia wykonane przez siebie i innych autorów filmy, prezentacje i fotografie”, historii – „opisuje rozwój nowych środków komunikacji społecznej i ocenia ich znaczenie”. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum, 2018, <https://podstawa-programowa.pl/liceum-technikum/jezyk-polski> (dostęp: 20.06.2020).

² Dzięki udziałowi w lekcjach języka polskiego uczeń klas IV–VIII szkoły podstawowej „rozumie swoistość tekstów kultury przynależnych do: literatury, teatru, filmu, muzyki, sztuk plastycznych i audiowizualnych”, „wyodrębnia elementy składające się na spektakl teatralny (gra aktorska, reżyseria, dekoracja, charakteryzacja, kostiumy, rekwizyty, muzyka)”, „wyodrębnia elementy dzieła filmowego i telewizyjnego (scenariusz, reżyseria, ujęcie, gra aktorska, muzyka)”, „wskazuje cechy charakterystyczne przekazów audiowizualnych (filmu, programu informacyjnego, programu rozrywkowego)”, „rozumie, czym jest adaptacja utworu literackiego (np. filmowa, sceniczna, radiowa), oraz wskazuje różnice między tekstem literackim a jego adaptacją”, „świadomie i z uwagą odbiera filmy, koncerty, spektakle, programy radiowe i telewizyjne, zwłaszcza adresowane do dzieci i młodzieży”, „redaguje scenariusz filmowy na podstawie fragmentów książki oraz własnych pomysłów”. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, 2018, <https://podstawa-programowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-polski> (dostęp: 20.06.2020).

w inicjowaniu refleksji na temat doświadczenia indywidualnego spotkania z dziełem ekranowym” (Bobiński 2019: IV).

„Trudną obecność” filmu w szkolnej edukacji przedstawiono przez pryzmat rozmaitych inicjatyw pedagogicznych – począwszy od nowatorskiej koncepcji szkoły dziesięcioletniej, przez szereg skromniejszych przedsięwzięć zakładających stworzenie nowego przedmiotu stawiającego za cel kształcenie filmowe dzieci i młodzieży lub choćby ścieżek edukacyjnych, umożliwiających rozwijanie audiowizualnych kompetencji w toku rozmaitych lekcji. Model edukacji rozproszony, obowiązujący również dzisiaj, wiąże się jednak – co podkreśla autorka – z ryzykiem traktowania filmu nie jako samoistnego dzieła sztuki, lecz narzędzia służącego jedynie do przekazywania zewnętrznych treści. Najczęstszym przejawem takiej praktyki jest akcentowanie przyliterackiego charakteru dzieła filmowego, ujmowanego jako prostszy do odczytania ekwiwalent szkolnej lektury (Szoska 2019: 77) lub – w skrajnej postaci – służący jako ekranowy odpowiednik jej streszczenia (Szoska 2019: 120). W jednym z rozdziałów, stanowiących propozycję pedagogiczną wykorzystania w edukacji filmu *Kamienie na szaniec* Roberta Glińskiego, pojawia się sugestia zmiany statusu osoby prowadzącej zajęcia – z nauczyciela odpowiedzialnego za jednokierunkowe przekazywanie uczniom wiedzy na facylitatora, który wspiera podopiecznych w samodzielnym zdobywaniu (oraz weryfikowaniu i interpretowaniu) informacji. Punktem wyjścia do rozważań staje się wynikający z podstawy programowej impas – kształceniu audiowizualnemu poświęcono niewiele uwagi, apriorycznie przyjmując tezę o wysokich kompetencjach medialnych uczniów. Optymistycznemu założeniu przeczą jednak choćby wnioski z raportu *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*, którego jeden z rozdziałów nakreśla *Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań* (Plichta 2020: 70–80). Warto podkreślić fakt częstego pomijania (również w treści omawianego tomu) istotnej roli ścieżki dźwiękowej produkcji audiowizualnych, dewaluowanej zarówno w sferze językowej (sformułowanie obejrzeć film akcentuje prymat wizualnych aspektów produkcji), jak i pragmatycznej (nauczyciele i edukatorzy często nie posiadają kompetencji audialnych, a obecny kształt podstawy programowej marginalizuje rolę percepcji słuchowej). Potrzebę tę, w tekście o znaczącym tytule *Usłyszeć film: przyczynek do dyskusji na temat edukacji z zakresu dźwięku i muzyki filmowej*, wskazuje Katarzyna Figat (2016).

Dokonany w latach dziewięćdziesiątych XX wieku zwrot ikoniczny oraz pre-dylekcja współczesnej młodzieży do częstego odbioru treści audiowizualnych wskazują zdaniem autorki na konieczność wykształcenia u uczniów kompetencji odbiorczych pozwalających na świadomy, nacechowany krytycyzmem odbiór tekstów kultury. Jak przypomniano, już w 1923 roku Kazimierz Władysław Wóycicki postulował: „nauczycielstwu, przypartemu niejako do muru, nie pozostaje nic innego, tylko przejąć się swoją rolą siewców kultury, budzicieli miłości piękna i domagać się odpowiednich kursów wszędzie, gdzie organizują się lub działają instytucje, przygotowujące albo dokształcające pedagogów” (Wóycicki 1923: 136–137).

Afirmatywną postawę względem kształcenia filmowego skonstrastowano z emocjonalnymi wypowiedziami antagonistów dziesiątej muzy. Ludwik Skoczyła przekonywał, że „szła kinoteatralna jak pożar porywa duszę mas i duszę młodzieży

i spalając w niej wszystkie szlachetne porywy i zapąły, zostawia wstrętny zapach spalenizny” (Skoczylas 1913: 414). Na tle skrajnych opinii wybrzmiewał niekiedy „głos rozsądku”, sytuujący etyczny i estetyczny wymiar filmów na drugim planie, a w pierwszej kolejności postulujący dostosowanie ram edukacji do nowych uwarunkowań społeczno-kulturalnych:

Nie można już pełnić roli przewodnika duchowego prostych ludzi w sytuacji, gdy na sali kinowej siedzą obok siebie pisarz, kucharka i panna służąca, a kilkadziesiąt tysięcy ludzi, co wieczór, ogląda filmy w kinematografach Lwowa, Warszawy, Poznania... Nie można więc pełnić tej roli albo... trzeba pełnić ją inaczej (Hendrykowska 1997: 186).

Na uwagę czytelnika zasługuje czytelna i logiczna struktura publikacji. Jej pierwsza część, opatrzona hasłem *Szkoła i film*, stanowi przegląd polskich praktyk z zakresu edukacji filmowej w ujęciu historycznym. Cezurę wyznacza rok 1896, w którym Zygmunt Korosteński opisał w artykule *Kinematograf – fotografia ruchu i życia* znaczenie nowego wynalazku dla rozwoju nauki i kultury. Spośród licznych przywołanych przez autorkę opracowań powstałych współcześnie – w drugiej dekadzie XXI wieku – najbardziej aktualnymi pozostają raporty z 2015 roku: *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce* (red. Michał Fedorowicz, Sławomir Ratajski) oraz *Badanie potencjału wdrażania edukacji medialnej w polskich szkołach* ujawniający niewielką skalę prowadzenia w warszawskich szkołach zajęć wzmacniających kompetencje medialne uczniów. Autorka nie ogranicza się do przywołania klasycznych pozycji zawierających namysł nad stanem polskiej edukacji filmowej. Uzupełnieniem takich tytułów jak *Film fabularny w szkole* (Koblewska-Wróbłowa 1964), *Film i wychowanie* (Depta 1975), *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej* (Nurczyńska-Fidelska 1989) i *Film w szkolnej edukacji humanistycznej* (Nurczyńska-Fidelska i in. 1993) stały się publikacje mniej poczytne, jednak zapewniające pełniejszy ogląd omawianego zagadnienia. Rozdział *Uczeń i nauczyciel w lustrze ekranu*, zamykający pierwszą część tomu, stanowi subiektywny przegląd ugruntowanych w dyskursie akademickim teorii filmu oraz szczególnie użytecznych narzędzi metodologicznych. Autorka analizuje również ramy kształcenia audiowizualnego wpisane w obecnie obowiązującą podstawę programową, stawiając w tytule jednego z podrozdziałów prowokacyjne pytanie: „Edukacja filmowa czy medialna? A może żadna?”.

Problem marginalizowanej roli wychowania „do filmu” i „poprzez film” w systemie edukacji formalnej znalazł rozwinięcie w drugiej części tomu, zatytułowanej *Praktyka lekcyjna oraz interpretacja*. Jako jedną z przyczyn owej „trudnej obecności” dzieł audiowizualnych w programie nauczania wskazała autorka „praktykę szkolną [...] zamkniętą w uproszczonym paradygmacie strukturalnym, zdecydowanie ograniczającym uczniowską szansę na podmiotowość” (Szoska 2019: 141). Diagnostyce tego *status quo* towarzyszy próba jego przełamania, której opis stanowi niemal połowę zawartości książki. Propozycje pedagogiczne zogniskowane wokół filmów *Mały Książę*, *Papusza*, *Kamienie na szaniec* i *Body / Ciało* zostały wcześniej opublikowane w wydawnictwach zbiorowych (Szoska 2015; Szoska 2017a; Szoska 2017b; Szoska 2017c), jednak dopiero zestawienie ich w obrębie tej samej części tomu pozwoliło dostrzec komplementarność odmiennych strategii analizy tekstualnej – wybranych metod i form pracy, środków i materiałów dydaktycznych oraz celów możliwych do

osiągnięcia w toku prowadzenia poszczególnych jednostek lekcyjnych. Legitymują one jednocześnie pozornie przypadkowy dobór filmów, które okazują się mieć wspólny mianownik: są to teksty kultury szczególnie podatne na rozmaite odczytania, wymykające się wszelkim kluczom interpretacyjnym i stymulujące jednocześnie wspomnianą uczniowską podmiotowość. Dydaktyczno-metodyczny warsztat nauczycieli (oraz horyzonty intelektualne uczniów) poszerzy się dzięki narzędziom zaczerpniętym z nurtu dekonstrukcji, krytyki feministycznej, hermeneutycznej antropologii obrazu filmowego i geokrytyki. Interesujące są również propozycje pedagogiczne zogniskowane wokół zjawiska intertekstualności (*Mały Książę*), analizy materiałów paratekstualnych (*Kamienie na szaniec*), sfery cielesności (*Kamienie na szaniec*, *Body / Ciało*) czy figury Innego (*Papusza*).

Trudną obecność zamyka lapidarna, kilkustronicowa rekapitulacja zagadnień omówionych w dwóch zasadniczych częściach książki. Maria Szoska podkreśla wagę procesu interpretacji, który w wąskim ujęciu – determinowanym specyfiką dydaktyki polonistycznej i określanym w literaturoznawstwie mianem hermeneutyki technicznej – oznacza „kształcenie umiejętności świadomego odbioru utworów literackich i tekstów kultury na różnych poziomach: dosłownym, metaforycznym, symbolicznym, aksjologicznym” (Podstawa programowa... 2018). W szerszej perspektywie zjawisko to, znane pod nazwą hermeneutyki filozoficznej, jest utożsamiane z objaśnianiem rzeczywistości – którego rangę, za oświeceniowymi myślicielami, podkreśla autorka:

W świecie, który tak gwałtownie się zmienia, nie możemy wciąż dryfować po powierzchni. Potrzebujemy pogłębić obraz samego siebie, innych ludzi i świata. To warunek konieczny do nadania sensu własnej egzystencji. Przekazy audiowizualne mają wpływ na nasze rozumienie oraz postrzeganie świata, bo uobecniają rzeczywistość. Jeżeli chcemy zrozumieć świat, musimy zrozumieć sposoby, za pomocą których inni ludzie objaśniają i komentują rzeczywistość (Szoska 2019: 296).

Innym wyzwaniem związanym z interpretacją tekstów kultury, rozłożonym na czynniki pierwsze w rozdziale *Uczeń i nauczyciel w zwierciadle ekranu*, jest wartościowanie różnych tekstów kultury na podstawie ich walorów artystycznych. Efektem takiego działania jest powstanie binarnej opozycji między kulturą wysoką, pogłębiającą intelektualne i estetyczne kompetencje odbiorców i pozwalającą im na zachowanie „chłodnego dystansu”, a kulturą popularną, zapewniającą swoim uczestnikom jedynie uczucie przyjemności i sytuowaną tym samym na marginesie praktyki dydaktycznej (Szoska 2019: 106). To ważne zagadnienie zyskało jeszcze na aktualności po wydaniu dekretu o umieszczeniu pierwszej gry komputerowej, *This War of Mine*, na liście dzieł zalecanych uczniom szkół ponadpodstawowych³.

³ Inicjatywa przedstawiona na stronie internetowej Kancelarii Prezesa Rady Ministrów pod hasłem „Programowanie to nasze dobro narodowe” wzbudziła kontrowersje opisane między innymi w artykule *Gra komputerowa na liście lektur szkolnych? To pomysł premiera. Jednak może on zaszkodzić i uczniom, i grze*. Zob. <https://www.premier.gov.pl/wydarzenia/aktualnosci/premier-programowanie-to-nasze-dobro-narodowe.html>; <https://www.tokfm.pl/Tokfm/7,103085,26048301,gra-this-war-of-mine-lektura-szkolna-zasluguje-na-wiecej.html> (dostęp: 21.06.2020).

Co ciekawe, już w 1913 roku Franciszek Kruczkowski uświadamiał nauczycielom zalety „nauki przez zabawę”:

W najniższych klasach szkół ludowych polecają pedagogowie uczyć i bawić, bawić i uczyć. Innymi słowy znaczą te wyrazy, że nauka powinna być przyjemna, a temsamem przez dziatwę pożądana. [...] Gdy zaś to zamiłowanie do nauk wkorzeni się w dusze młodzieży, to w dojrzałym wieku już siłą przyzwyczajenia i naturalnej potrzeby dążyć będzie na coraz wyższe stopnie wiedzy (Kruczkowski 1913: 23).

W kontekście obecnego kształtu podstawy programowej diagnoza postawiona przed ponad stu laty przez Franciszka Kruczkowskiego nie traci na aktualności, a jej wydźwięk zdaje się towarzyszyć książce autorstwa Marii Szoski. Omówienie filmów zrealizowanych współcześnie na podstawie oryginalnych scenariuszy (*Papusza*, *Body / Ciało*) lub zestawienie klasycznych dzieł literackich (*Mały Książę*, *Kamienie na szaniec*) z ich ekranowymi adaptacjami pozwoli na zrealizowanie licznych wymagań szczegółowych zapisanych w podstawie programowej, a jednocześnie – dzięki kreatywnie skonstruowanym celom lekcji i nieszablonowym metodom pracy – poszerzy wiedzę młodzieży na temat zjawisk współczesnej kultury i strategii ich analizy.

Bibliografia

- Depta Henryk. 1975. Film i wychowanie. Warszawa.
- Dziarmakowska Kaja, Wróbel Paulina i in. 2015. Badanie potencjału wdrażania edukacji medialnej w polskich szkołach. Warszawa. http://edukacjamedialna.edu.pl/media/chunks/attachment/Badanie_potencja%C5%82u_edukacji_medialnej_w_Warszawie_raport_final.pdf. (dostęp: 14.06.2020).
- Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. EduAkcja. Jacek Pyżalski (red.). 2020. <https://zdalnie.edu-akcja.pl/>. (dostęp: 15.06.2020).
- Figat Katarzyna. 2016. Usłyszeć film: przyczynek do dyskusji na temat edukacji z zakresu dźwięku i muzyki filmowej. W: Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej. Teorie i praktyki. Ewa Ciszewska, Konrad Klejsa (red.). Łódź. 197–215.
- Hendrykowska Małgorzata. 1997. „Między wynalazkiem a sztuką. Film na ziemiach polskich (1896–1915)”. *Kwartalnik Filmowy* nr 18. 186.
- Koblewska-Wróblowa Janina. 1964. Film fabularny w szkole. Warszawa.
- Korosteński Zbigniew. 1896. „Kinematograf – fotografia ruchu i życia”. *Dźwignia* nr 16. 113–114.
- Kruczkowski Franciszek. 1913. „Kinematograf jako czynnik pedagogiczny”. *Scena i Ekran* nr 1. 22–23.
- Nurczyńska-Fidelska Ewelina. 1989. Edukacja filmowa na tle kultury literackiej. Łódź.
- Nurczyńska-Fidelska Ewelina, Parniewska Barbara, Popiel-Popiołek Ewa, Ulińska Halina. 1993. Film w szkolnej edukacji humanistycznej. Warszawa – Łódź.
- O potrzebie edukacji medialnej w Polsce. Michał Fedorowicz, Sławomir Ratajski (red.). 2015. Warszawa.
- Plichta Piotr. 2020. Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje. W: Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Jacek Pyżalski (red.). EduAkcja. <https://zdalnie.edu-akcja.pl/>. (dostęp: 15.06.2020).

- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. 2018. <https://podstawaprogramowa.pl/liceum-technikum/jezyk-polski>. (dostęp: 20.06.2020).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. 2018. <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-polski>. (dostęp: 20.06.2020).
- Skoczylas Ludwik. 1913. „Jak kinoteatr wychowuje naszą młodzież”. *Kronika Powszechna* nr 25. 414.
- Szoska Maria. 2015. Kamień i cierpienie... o „Kamieniach na szaniec” Aleksandra Kamińskiego oraz ich filmowej adaptacji Roberta Glińskiego. W: *Lęk, ból, cierpienie: analizy i interpretacje*. Grażyna Różańska (red.). Pruszcz Gdański – Słupsk. 217–227.
- Szoska Maria. 2017a. Nowa twarz Małego Księcia. O nowych sposobach odczytania opowieści Antoine’a de Saint-Exupéry’ego. W: *Edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych*. Iwona Morawska, Małgorzata Latoch-Zielińska. Lublin. 241–252.
- Szoska Maria. 2017b. Prawdziwa niewiara w śmiertelność ciała. O bohaterach „Body / Ciało. Czy jest coś więcej?” Małgorzaty Szumowskiej. W: *Między sacrum a profanum: rozważania i dylematy*. Grażyna Różańska (red.). Kraków. 339–349.
- Szoska Maria. 2017c. Zatrzymana w kadrze. Filmowa Papusza. W: *Wielka wędrówka – wielki postój. Wizerunki Romów w literaturze, historii, sztuce*. Grażyna Pawlak, Anna Sobieska (red.). Warszawa. 127–144.
- Szoska Maria. 2019. Trudna obecność. Film w edukacji polonistycznej a interpretacja. Gdańsk.
- Wóycicki Kazimierz Władysław. 1923. *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*. Warszawa.