

Małe porcje, czyli zamiast wstępu

„Boy, the food at this place is really terrible”. The other one says, „Yeah, I know; and such small portions”. Well, that’s essentially how I feel about life – full of loneliness, and misery, and suffering, and unhappiness, and it’s all over much too quickly.

Woody Allen: *Annie Hall*

To nie jest książka metodyczna. Nie jest to także rebelia przeciw tradycyjnej edukacji akademickiej, choć z pewnością zdumiewające dla niektórych Czytelników będzie spowinowacenie uniwersum *Gwiezdných wojen* z pedagogiką, może ktoś powie nawet: „to nie są droidy, których szukacie...”¹. Dla usprawiedliwienia tej rebelianckiej koncepcji pozwolę sobie jednak przywołać niektóre tylko fakty, potwierdzające miejsce kosmicznej sagi we współczesnej kulturze i świadomości społecznej. Tropy i bohaterowie powołani do życia przez zafascynowanego techniką i kosmosem chłopaka z małego miasteczka Modesto weszły do powszechnie pojawiających się wytworów kulturowych. „25 września 2002 roku pojęcia »Jedi«, »Moc«, czy »Ciemna Strona« zostały oficjalnie wpisane do słownika *Oxford English Dictionary*”². Widzowie – fani założyli internetową encyklopedię dedykowaną cyklowi filmów Lucasa: *Wookie-*

¹ Kultowy komunikat wygłoszony przez Obi-Wana Kenobiego w IV części sagi, kiedy – wykorzystując Moc – opanowuje myśli szturmowców, którzy właśnie R2D2 i CP30 szukają. Charakterystyczne dla oddziaływania Mocą jest, że szturmowiec powtarza frazę, jakby wdrukowana została do jego systemu przetwarzania informacji – „to nie są droidy, których szukamy”. Taką umiejętność posiadał nie tylko Obi-Wan, ale i Qui-Gon Jinn czy Rey z nowszych części serii.

² CHRIS TAYLOR: „*Gwiezdne wojny*”. *Jak podbiły świat*. Przeł. Agnieszka Bukowczan-Rzeszut. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak Horyzont, 2016, s. 412.

epedia, a – co może najmniej chwalebne – Enron procedurę wyłączenia energii elektrycznej od stanu Kalifornia nazwał „Gwiazdą Śmierci”³, zaś Google wykupił prawo do nazwy Droid od Lucasfilmu⁴. W 2007 roku, czyli w 30 lat od emisji pierwszego filmu z cyklu – *Nowa nadzieja*, kultowy motyw muzyczny Johna Williama, który identyfikuje dźwiękowo galaktyczną opowieść i jest rozpoznawalny na całym globie, rozbrzmiał w kosmosie podczas porannej transmisji komunikatu dla załogi misji wahadłowca STS-120⁵. Wahadłowiec przewoził wówczas na Międzynarodową Stację Kosmiczną miecz świetlny, którym Luke – czyli Mark Hamill – walczył w *Epizodzie VI: Powrocie Jedi*, m.in. ze swoim ojcem⁶. Miecz poleciał z zespołem siedmiu astronautów, zajmujących się dostarczeniem i zmontowaniem modułu Harmonii. NASA wbudowało też w system kosmiczny – marzenie Lucasa – w 2015 uruchomiono teleskop poszukujący asteroid, który nazwano tak jak firmę produkującą droidy w czasach Starej Republiki – Arkyd⁷.

W 2019 roku, dokładnie 42 lata od premiery filmu w Northpoint Theater w San Francisco, czytamy w „Polska The Times”, że „*Gwiezdne wojny* zmieniły filmowy świat, ich moc wciąż jest z nami. »Star Wars. Skywalker: odrodzenie« to ostatnia część nowej trylogii”⁸. Rok wcześniej, z okazji premiery kolejnego filmu z serii, Nissan produkuje samochód inspirowany statkiem Hana Solo – Sokołem Millennium, w środku nawet znalazło się miejsce na fragment kabiny frachtowca koreliańskiego, zaś na karoserii dachu umieszczono działko laserowe⁹.

³ Ibidem.

⁴ Marek RABIJ: *George Lucas: „Imperium kontratakuje”*. „Newsweek”, 17.11.2012. <https://www.newsweek.pl/george-lucas-sprzedal-gwiezdne-wojny-disney/rdb3v9b> [dostęp: 2.04.2020].

⁵ Zob. <http://www.collectspace.com/news/news-121715a-star-wars-space-station.html> [dostęp: 10.08.2020]. W tym samym materiale internetowym znajdziemy relację, iż muzyka Williama była rodzajem „budzika” dla 5 kolejnych załóg wahadłowca.

⁶ Aleksander KOWAL: *10 dziwnych rzeczy wysłanych w kosmos*. „Whatnext”, 24.03.2020. <https://whatnext.pl/10-dziwnych-rzeczy-wyslanych-w-kosmos/> [dostęp: 26.03.2020].

⁷ Chris TAYLOR: „*Gwiezdne wojny*”. *Jak podbiły świat...*, s. 484.

⁸ Wojciech OBREMSKI: „*Gwiezdne wojny*” zmieniły filmowy świat, ich moc wciąż jest z nami. <https://polskatimes.pl/gwiezdne-wojny-zmieniły-filmowy-swiat-ich-moc-wciaz-jest-z-nami-star-wars-skywalker-odrodzenie-to-ostatnia-czesc-nowej-trylogii/ar/c13-14655493> [dostęp: 2.04.2020].

⁹ Zob. <https://www.radiozet.pl/Motoryzacja/Nissan-przebudował-jeden-ze-swoich-modeli-na-wzorz-statku-z-Gwiezdných-Wojen-FOTO> [dostęp: 2.04.2020].

Kosmiczna potrójna trylogia staje się również polem poszukiwania inspiracji dla namysłu naukowego, wielkie zainteresowanie wśród fanów *Gwiezdných wojen* wzbudziła np. publikacja analizująca rodzący się system totalitarny, za fundament egzemplifikacyjny przyjmując właśnie m.in. model powstającego autokratycznego Imperium w uniwersum G. Lucasa¹⁰. Thomas Hobbes i Fryderyk Nietzsche w tej monografii stanowią filozoficzny filtr analizy postaci sagi. Jeden z krytyków powiedział nawet, że autor książki tworzy analizę, „wskazując motywy i lekcje, które łatwo przeoczyć, a które są kluczem do dobrobytu i pokoju również w naszej galaktyce”¹¹. Podobnie interesującą propozycję naukowych dociekań dotyczących wybranych motywów filmowej serii, ukazanych z perspektywy kulturoznawczej, znajdziemy w tomie zbiorowym *Dawno temu w Galaktyce Popularnej*¹². Transfer politologicznego badania na grunt fikcji filmowej przyniósł udane rezultaty i zmusił czytelników do głębszej refleksji na kanwie filmu.

Niniejsza propozycja – choć narodziła się niezależnie, będąc pokłosiem początkowo jednego wykładu skierowanego dla młodzieży licealnej, odbywającego się w murach Uniwersytetu Śląskiego¹³ – również stara się „pasożytować”¹⁴ na strukturach fabularnych Lucasa, by ukazać tematykę pedagogiczną.

Nawet dla osób, którym obca jest poetyka *science fiction*, które nie czekają z wypiekami na kolejną odsłonę sagi, uniwersum to jest – choć sygmalnie – znane. Dzieje się tak dlatego, że komponenty świata przedstawionego *Gwiezdných wojen* weszły do kanonu onomastycznego, ale też sprawdzają się jako metafory rozmaitych działań czy

¹⁰ Myślę tu o publikacji Mateusza MACHAJA: *The Rise and Fall of the First Galactic Empire: Star Wars and Political Philosophy*. CreateSpace Independent Publishing Platform, 11.12.2017 (edycja polska. Przeł. Krzysztof ZUBER. Fijorr Publishing, 10.05.2019).

¹¹ Podaję za: „*Gwiezdne wojny*” a filozofia polityki. Bastion Polskich Fanów Star Wars. <https://star-wars.pl/Tekst/4478> [dostęp: 20.03.2020].

¹² *Dawno temu w Galaktyce Popularnej*. Red. Albert JAWŁOWSKI. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2010.

¹³ Chodzi o mój wykład *Pedagogika, sztuka i przebudzenie mocy, czyli być jak Jedi*, wygłoszony 21.03.2016 roku na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, podczas „Spotkań z nauką i życiem studenckim dla młodzieży szkół ponadgimnazjalnych”.

¹⁴ Posiłkuję się tu określeniem Lecha Witkowskiego, ponieważ wyzyskuję metafory i symbole tradycji, archetypy zaludniające przekazy filmowe dla odkrywania sensów dla siebie. Zob. Lech WITKOWSKI: *Decentracyjne dylematy w edukacji*. W: IDEM: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesności*. Tryptyk edukacyjny. T. 1. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2007, s. 66–67.

ludzkich zachowań. Jak wspomina Chris Taylor, na siłę oddziaływanie *Gwiezdných wojen* natknął się nawet podczas zajęć z jogi, kiedy w trakcie ćwiczeń oddechowych i próby wygenerowania wentylacji techniką *ujjayi* prowadzący zarządził: „oddychajcie jak Darth Vader”¹⁵.

Dlatego osią porządkującą cały tekst uczyniłam właśnie swoiste cytacje, pomysły czy typologie, inspirowane cyklem filmów, które niejako towarzyszyły także mojej drodze edukacyjnej. Nie poprzestanę jednak jedynie na tym gwiazdnym porządku, gdyż – jak sam Lucas przekonuje – oparcie na jednym, najwyższym porządku – może być niebezpieczne. Sięgnę więc i do innych filmów, twórców (niesiona oczywiście osobistą predylekcją), lecz istotą tego kinematograficznego odniesienia będzie poszukiwanie pola do analiz pedagogicznych.

Przedłożony Czytelnikowi tekst jest zatem próbą implementowania prawdziwej uwagi, jaką otaczam kino, na grunt równie bliskiej sercu pedagogiki. Uznaję bowiem, iż metafora/przenośne ukazwanie zdarzeń możliwych w filmie niesie w sobie potencjał odkrywania prawdy o sobie i o świecie. Oczywiście, nie jest to szczególnie rewolucyjna konstatacja, jednak – broniąc konceptu tej pracy – chcę zwrócić uwagę, iż nie planuję wskazywać możliwości wyzyskania przekazów filmowych dla edukacji dziecka czy kształcenia w szkole¹⁶, ale poszukiwać będę paradygmatów pedagogicznych i modeli fabularnych zawartych w produkcjach filmowych, mogących mieć zastosowanie w kształceniu przyszłych nauczycieli, wychowawców czy terapeutów. Wychodząc z takiego punktu widzenia, uznaję, że odnajdywanie sposobów interpretowania zjawisk pedagogicznych może być czynnością monotonna, zwłaszcza jeśli za główny sposób poszukiwań przyjmujemy zagłębianie się w tomy metodyk czy teo-

¹⁵ Chris TAYLOR: „*Gwiezdne wojny*”. *Jak podbiły świat...*, s. 9.

¹⁶ Na ten temat napisano naprawdę wiele, o roli filmu piszą magistralnie także pedagogiki, powstają programy edukacyjne, jak choćby z nowszych: *Nowe horyzonty edukacji filmowej*, czy podręczniki: *Edukacja filmowa na zajęciach szkolnych i pozaszkolnych. Poradnik dla dyrektorów placówek oświatowych, nauczycieli, wychowawców, edukatorów filmowych*. Red. Danuta GÓRECKA, Dorota GOŁĘBIOWSKA. Warszawa: Sieć Kin Studyjnych i Lokalnych Filmoteki Narodowej, Polski Instytut Sztuki Filmowej, 2014; *Film jako pomoc dydaktyczna w edukacji regionalnej*. Red. Danuta KONIECZKA-ŚLIWIŃSKA. Poznań: Centrum Turystyki Kulturowej Trakt, 2012; Marianna HAJDUKIEWICZ, Sylwia ŻMIJEWSKA-KWIRĘG: *Scenariusze zajęć i materiały pomocnicze dla nauczycieli*. Warszawa: Program Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej, 2010; skondensowaną, historyczną analizę edukacji filmowej w Polsce znajdziemy w: Marek SOKOŁOWSKI: *History of Film Education in Poland – an Outline*. „*The New Educational Review*” 2015, vol. 41, no 3, s. 65–74.

retycznych doniesień. A film niesie w sobie opowieść, którą także można poddać analizie pedagogicznej¹⁷, jest bowiem obrazem rzeczywistości wykreowanej przez człowieka, wprowadzie z subiektywizowanej perspektywy, ale odbiór dzieła uczyni też ową perspektywę intersubiektywną. Dzieje się tak dlatego, że dzieło sztuki jest wydarzeniem w stanie tworzenia, gdyż ciągle rozgrywa się na oczach podmiotu percypującego¹⁸, a zatem okazuje się nieograniczoną bazą dla doświadczeń odbiorcy.

Co ważne, film to nie tylko produkt audiowizualny, to raczej *viewing view*¹⁹, nie jest wypowiedzią jedynie centralną, ale poprzez polisemiczność przemawia do odbiorcy wielozmysłowo, w rozmaity sposób zawoalowując przesłanie, które widz (*voyeur*) musi odkryć, docierając do podświadomości²⁰, a potem oswoić. Odbiorca, pozostając sam na sam z przekazem audiowizualnym, staje się aktywny, niejako responsywny, a recepcja uzależniona jest od jego zaangażowania²¹. Słowem: filmowi znaczenie nadaje widz, a ożywiona na jego oczach struktura prezentuje swój dynamiczny charakter, zaś dynamizm ten wynika z formuł odczytania, jakie zastosuje odbiorca²².

Każdy też filmowy obraz jest tekstem kultury, w którym odbijają się aktualia, bądź odniesienia do specyfiki ludzkiego funkcjonowania historyczno-społeczno-politycznego²³ (nie oznacza to, że odległy temporalnie film nie przyniesie odczytań ważkich dla rzeczywistość

¹⁷ Nie jestem tu specjalnie odkrywczą, choć staram się znaleźć własne pole odkodowania owej analizy. Ważne niewątpliwie działania, zmierzające do przeszukiwania humanistyki i komunikowania się dyscyplin wewnątrz kultury, w tym teatru, literatury i filmu, a także konstytuowania pedagogiki obrazu, podjęła Monika Jaworska-Witkowska, zob. m.in. Monika JAWORSKA-WITKOWSKA, Zbigniew KWIECIŃSKI: *Nurty pedagogii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, s. 297–302 oraz s. 312 i dalsze.

¹⁸ Zob. Mieke BAL: *Quoting Caravaggio: Contemporary Art, Preposterous History*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

¹⁹ Określenie zapożyczyłam od Vivian SOBCHACK: *The active eye: A phenomenology of cinematic vision*. „Quarterly Review of Film and Video” 1990, vol. 12, no 3: *Phenomenology in Film and Television*, s. 21–36.

²⁰ Por. niezwykle interesującą prezentację działania filmu na odbiorcę: Luke HOCKLEY: *Somatic Cinema: The relationship between body and screen – a Jungian perspective*. New York: Routledge, 2014.

²¹ Marta STAŃCZYK: *Czas w kinie. Doświadczenie temporalne w „slow cinema”*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2019, s. 48.

²² Małgorzata JAKUBOWSKA: *Kamienie i szaniec. Analizy, rozmowy, kontrowersje wokół filmu Roberta Glińskiego*. Warszawa: Agencja Wydawnicza i Reklamowa AKCES, 2015, s. 71.

²³ Por. Krzysztof KORNACKI: *Z szacunkiem do przeszłości*. „Kwartalnik Filmowy” 2015, nr 89–90.

ci wiele lat późniejszej, zwłaszcza kiedy jego przesłanie jest uniwersalne). Pozwala również zobaczyć codzienne, trywialne i potoczne zachowania ludzi w zupełnie nowym świetle²⁴. Jeśli dodamy jeszcze przenikliwość artysty, który postrzega świat w innych niż trywialne kategoriach (także transcendentnych, bo kino obejmuje wyobraźnię, ale i boskość²⁵), możemy uzyskać specyficzny, zapładniający namysł materiał, który będzie wyzwalał nasze pola poznawcze. Czyż myśl Woody'ego Allena, którą uczyniłam otwarciem tych rozważań, nie jest doskonałym podsumowaniem pojedynczej, ludzkiej historii życia? Czyż nie mówi więcej niż tomy monografii dotyczących ludzkiego funkcjonowania? Skrót myślowy, komizm i intelektualna przygoda – to znaczniki filmografii tego prześmiewcy współczesnego neurotyzmu.

W analizach nie będę wkraczała na tereny zarezerwowane dla znawców sztuki filmowej, uznaję bowiem (posiłkując się tu deskrypcją Seweryna Kuśmierczyka), że praktyka filmoznauczca posadowiona być może w analizie antropologiczno-morfologicznej, koncentrując się na szczegółowym przeglądzie i opisanium wszystkich elementów dzieła, a żeby się nią posługiwać, należy mieć medjoznawcze kompetencje. Analiza bowiem dotyczy wówczas określonego użycia wszystkich filmowych środków „w odniesieniu do określonych płaszczyzn analitycznych, którymi są podstawowe kategorie świata przedstawionego, a zarazem główne aspekty struktury dzieła filmowego odczytywane w tej koncepcji także jako kategorie antropologiczne: przestrzeń, czas i człowiek postrzegany w fazie analizy jako postać filmowa”²⁶. Na potrzeby niniejszych rozważań istotne jest jedynie konstruowanie działania postaci (w tym jej wypowiedzi czy czynności), które emblematycznie, jako przekaz, będą mieściły się w budowaniu relacji interpersonalnej, nacechowanej nauczaniem czy bardziej wymianą i dialogiem edukacyjnym. Ktoś może powiedzieć – nie jest to zatem właściwa metodologia, ale tu na przeciw wychodzi mi stwierdzenie, że nie istnieje jedna, obowiązująca i uniwersalna metoda analizy filmów. Co więcej, sama analiza dzieła jest nieskończona, i to niezależnie od faktu, jak dalece uszczegółowiona

²⁴ Janusz PLISIECKI: *Film i sztuki tradycyjne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2012, s. 19.

²⁵ Najlepiej dowodzi tego Andrew QUICKE, w swoim artykule. Zob. IDEM: *Phenomenology and Film: An Examination of a Religious Approach to Film Theory by Henri Agel and Amedee Ayfre*. „Journal of Media and Religion” 2005, vol. 4, no 4, s. 235–250.

²⁶ Seweryn KUŚMIERCZYK: *Antropologia postaci w dziele filmowym*. Warszawa: Czuły Barbarzyńca Press, 2015, s. 13.

i rozbudowana jest procedura badawcza, zawsze pozostanie coś jeszcze²⁷, czym można się zainteresować. Analiza „padawaniczna” będzie zatem odmiennym obliczem dociekań, choć także podejmującym namysł nad kreacją postaci, ale ogniskującym swoje pole postrzegania na działaniu człowieka i implikacji tegoż działania dla rozważań pedeutologicznych. Poza zasięgiem będzie tu zatem użycie np. czasu, konfiguracji przestrzeni w dziele czy elementów obrazowania filmowego (np. efektów cyfrowych czy kadrowania).

Inaczej – skoncentruję się na akcji, fabule, które potencjalnie mogą przemówić do widza jako impuls autorefleksji. Innymi słowy – podejmem się oglądu wybranego materiału filmowego, by wskazać jego nośność w przygotowaniu pedagogów do pracy wychowawczej. Można rzec, że sięgnę do procedury omawianej przez Jacques’a Aumonta, Michela Marie²⁸, opierającej się na wyborze konkretnych scen przedstawiających procesy interpersonalne, mieszczące się w spotkaniu edukacyjnym. Będę zatem bliższa neoformalizmowi, bowiem istotnym komponentem aktu odbioru filmu czynię widza, zwłaszcza w kategorii czytania przez niego narracji, tematu i stylu, uaktywniających oglądającego i zachęcających, by ten konstruował sensy odkrywane w opowieściach.

To nie jest książka metodyczna także dlatego, że nie znajdziemy w niej gotowych schematów/kluczy stosowalności filmu, ale jedynie odczytania wybranych (tendencyjnie niestety) skonfigurowanych dzieł audiowizualnych, które – dodatkowo – obciążone zostaną eklektycznym zakresem odniesień analitycznych. Ale jak przekonuje Rabin Maciejewski w rozmowie z prokuratorem Teodorem Szackim, który to zdumiewa się, iż starozakonny duchowny cytuje fragment wiersza Szymborskiej (początkowo nawet myśli, że strofy pochodzą z Talmudu, czego pewnym, jednak tylko pewnym usprawiedliwieniem jest fakt, że przedmiotem konwersacji są żydowskie rytuały): „Mądrość dobrze jest czerpać z różnych źródeł”²⁹. Ktoś oburzy się zapewne: jak to? Teraz wiedzę naukową będziemy budowali na podstawie powieści kryminalnych lub ich ekranizacji? Odpowiem – za Rabinem – ze wszystkich dostępnych źródeł, zwłaszcza tych, które powstały z ludzkiego namysłu, emocji, z chęci przekazania czegoś od siebie, ważnego, bo osobistego, ale też otwartego na intersubiektywność. Warsztat pedagoga, w moim przekonaniu, zyska

²⁷ Jacques AUMONT, Michel MARIE: *Analiza filmu*. Tłum. Maria ZAWADZKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 57.

²⁸ Ibidem, s. 390–393.

²⁹ Zygmunt MIŁOSZEWSKI: *Ziarno prawdy*. Warszawa: Wydawnictwo WAB, Grupa Wydawnicza Foksal, 2014, s. 236.

więcej, jeśli jego horyzont zainteresowań będzie docierał w rozmaite, często odległe od siebie strony. Jessica Chastain wspaniale pointuje taką orientację poznawczą, odnosi wprawdzie swoją myśl do kreatora Ralpa Laurena, ale sędzę, że jej słowa dobrze też usytuują się w nurcie moich konstatacji, „żeby tworzyć, trzeba mieć pełne życie. Z pustki nic się nie urodzi”³⁰. Kontynuując obronę eklektycznego charakteru zamieszczonych w tym tomie szkiców, warto sięgnąć jeszcze do rozważań Krystyny Ablewicz, która przywołuje opinie Fritza Perlsa³¹ potwierdzające konieczność wykorzystywania w bezpośredniej pracy z człowiekiem wiedzy i doświadczenia z wielu obszarów, a potem dokonywania funkcjonalnej syntezy tej wieloaspektowej wiedzy z punktu widzenia potrzeb klienta. Jego zdaniem wyłączne posługiwanie się/postępowanie zgodnie z jedną teorią w konsekwencji może prowadzić do redukcji wielu aspektów danego zjawiska. Bazujemy wówczas wyłącznie na tym, co jest dostępne w przestrzeni tejże perspektywy³².

Pora teraz przypomnieć wyjątkowo egzemplifikującą tezę dla przywołanego toku myślenia. Wydaje się, że opinia Krzysztofa Zanussiego, jaką wygłosił podczas jednej z konferencji naukowych, doskonale legitymizuje konieczność sięgania do przekazów kulturowych, by bogacić swoją orientację w otoczeniu. Ten arystokrata³³ wśród twórców filmowych uznał bowiem, iż każdy współczesny człowiek winien czytać wielką literaturę, aby uzyskiwać informacje i doznawać przeżyć, które nie są nam dane w doświadczeniu osobistym. Przykładem, jaki dla uzasadnienia tezy podał, była sytuacja byłego Prezydenta USA: gdyby Bill Clinton przeczytał *Makbeta*, rozumiałby pęd niektórych kobiet do władzy, a zaniedbanie lektury spowodowało na niego nieszczęście w postaci żony żądnej władzy³⁴.

³⁰ Jessica Chastain, wypowiedź o R. Laurenie, film dokumentalny *Cały Ralph*. Reż. Susan LACY. Pentimento Productions, Air Mail Documentaries, HBO 2019, wersja polska Star International Polska, tekst Maria SOBOLEWSKA.

³¹ Friedrich Salomon Perls, spopularyzował terapię *Gestalt*.

³² Krystyna ABLEWICZ: *Dwie fenomenologie (Husserl – Perls) oraz ich funkcje w pedagogicznym procesie badawczym*. „Jakościowe Badania Pedagogiczne” 2017, T. 2, nr 2, s. 50 (przypis 2).

³³ Arystokratą ducha nazywa Zanussiego Marek SOKOŁOWSKI, mając na uwadze ważkie przesłanie moralne, pomieszczone w jego filmach; zob. tom: *Arystokratyzm ducha. Kino Krzysztofa Zanussiego*. Red. Marek SOKOŁOWSKI. Warszawa: WSP TWP Wydział Nauk Humanistyczno-Społecznych w Olsztynie, 2009.

³⁴ Krzysztof ZANUSSI, głos w dyskusji podczas Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego nt. „*Homo kreator czy homo ludens?*” zorganizowanego w Olsztynie przez Katedrę Socjologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego 15.05.2008

Niewątpliwie humorystyczna aura wystąpienia uczyniła przekaz jeszcze bardziej znaczącym.

Przedłożona Czytelnikom książka nie jest metodyczna, gdyż nie rości sobie prawa do wskazania jedynie słusznego sposobu penetracji zjawisk pedagogicznych poprzez przekaz kulturowy. Jest natomiast elementem wynikającym z praktyki akademickiej³⁵, a także z towarzyszenia idei studenckich dyskusyjnych klubów filmowych, które pokazały ogromny potencjał uczestniczenia w odbiorze dzieł audiowizualnych, skłaniających do przemyśleń, a także do podejmowania poważnych decyzji, i – wreszcie – spełniały też posłannictwo edukacyjne. Martha C. Nussbaum dostrzega potencjalność przedstawiania specyfiki warunków i problemów, jakimi żyją różne grupy ludzi, właśnie w przekazie kulturowym (w tym głównie w literaturze), zwłaszcza tam, gdzie są one niedostępne bezpośredniemu poznaniu³⁶. Przywołuje przy tym wizję Ralpa Ellisona, który stwierdza, iż sztuka narracyjna umożliwia spojrzenie na życie innych ludzi inaczej, niż czyni to turysta³⁷, optyka odbiorcy implikuje wszak zaangażowanie, empatię, swoistą partycypację w sytuacji Innego.

Sięganie do dorobku kinematografii ma niewątpliwie swoje miejsce w budowaniu rozeznania w świecie, zwłaszcza w kategoriach aksjologicznych wyborów, ale niezbędna dla realizacji tej potencjalności jest lekcja „czytania kultury”³⁸. Lekcja twórczego odbioru, właśnie partycypacyjnego i jednocześnie otwartego na znaczenia, bo tylko wówczas mobilizowany pozostaje wewnętrzny potencjał odbiorcy. Tu przypominają się myśli o bogactwie, jakie trzeba mieć w sobie, aby móc rozdzielać je na innych. Nic nie przeniknie do wymiaru nauczycielskiego transferu wiedzy, wartości, idei, jeśli nie zaistnieje wpieryw w potencjale jednostki owego transferu dokonującej. I choć Miloš Forman kiedyś kategorycznie stwierdził, że „kino

roku. Przywołanie tej myśli pochodzi z: Katarzyna KRASOŃ, Adam ROTER: *Fantazja i zaduma – odkrywanie siebie i autokreacja w systemie studiów pedagogicznych*. W: *Pytanie o szkołę wyższą*. Red. Bogusława D. GOŁĘBNIK. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008, s. 197.

³⁵ Ibidem, s. 197–206.

³⁶ Martha C. NUSSBAUM: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyka obrona reformy kształcenia ogólnego*. Przeł. Astrid MĘCZKOWSKA. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008, s. 96 i dalsze.

³⁷ Ibidem, s. 99.

³⁸ Umberto Eco nazwie to rozszyfrowaniem świata, poddając jednocześnie pod rozważę granice jego interpretacji, zob. IDEM: *Czytanie świata*. Tłum. Monika WOŹNIAK. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1999.

nie mówi w sposób dosłowny, a sztuka nie służy edukacji”³⁹, to jednak jestem przekonana, że brak dosłowności czy metafora materii filmowej nie przeszkadzają w dokonywaniu najważniejszych odkryć sprzyjających rozwojowi widza. Zwłaszcza jeśli widzom jest nauczyciel, który winien poszukiwać wszelkich dróg bogacenia własnej wizji rzeczywistości, wiedzy, a także kształtowania ofert aktualizacyjnych, jakie może przedłożyć swoim wychowankom.

Jest taka scena w filmie *Forrest Gump*⁴⁰, kiedy dorosła już Jane rzuca czym popadnie w sfatygowany drewniany dom jej dzieciństwa, w którym doświadczyła przemocy seksualnej ze strony ojca. Kiedy nie znajduje już niczego, czym mogłaby cisnąć w znienawidzoną rudere, łkając, upada na ziemię. Forrest w jedynie sobie właściwy sposób wyjaśnia znaczenie tej sytuacji: „Czasem po prostu brakuje kamieni”. I nie jest to przypadkowe wybrzmienie tej sceny, ale trafna i przekonująca pointa. Żeby jednak docenić wypowiedź bohatera, trzeba uwolnić się od powierzchownej kwalifikacji postaci, jako nieszczególnie lotnej. Trzeba uwolnić się od uprzedzenia, wtedy dostrzeże się, że zawiera ona w sobie odczytanie beznadziei takiego poradzenia sobie z traumą dzieciństwa i wskazanie, że pewnych sytuacji tak czy inaczej nie wyrzucimy z naszego horyzontu oczekiwań i zawsze będą one ciążyć nad naszym życiem. Zawsze kamieni będzie zbyt mało, by ten obraz zniszczyć. Jednak kluczem jest tu zburzenie powidoków przeszłości – wiemy, żeby nie poddawać się ruminowaniu, potrzebna jest okazja do wyrzucenia z siebie tego, co boli, niezbędna jest ekspresja tych przeżyć, terapia – i to kadry filmu Roberta Zemeckisa przekazują widzowi. Symbolicznie Forrest nakazuje zburzenie domu, ale dopiero po śmierci Jane.

Warto wsłuchać się więc w wypowiedzi filmowców, kiedy mówią o swoim widzeniu świata i reguł funkcjonowania w nim człowieka, są wszak wnikliwymi obserwatorami, dlatego wskazują widzowi punkty rzeczywistości, które warto przeanalizować, poznawać czy odkrywać.

Mike Nichols – mówiąc o filmie *Kto się boi Virginii Woolf* – wyznał: film jest „metaforą życia, czerń i biel mówią nam – to nie jest prawdziwe życie. To opowieść o życiu. Jak obraz olejny – nie rusza się,

³⁹ Wypowiedź Miloša Formana z filmu dokumentalnego *Forman vs. Forman*. Reż. Helena TRĚŠTIKOVÁ, Jakub HEJNAVA. Czech Television Production, Alegria Production, Arte G.E.I.E. Production 2019.

⁴⁰ *Forrest Gump*. Reż. Robert ZEMECKIS, scen. Eric ROTH. Paramount Pictures 1994.

ale coś przedstawia [...] wersję życia"⁴¹. Podobnie same filmy, będące opowieściami o życiu możliwym, prawdopodobnym w porządku psychologicznym oczywiście. Choć nie zawsze w realiach pokazują świat, który jest otwarty na penetrację, ale widz – poddając się magii kina – zanurza się w te opowieści, przeżywa i doświadcza sytuacji – i nie ma tu szczególnie znaczenia, iż zachodzi owo doświadczenie w sposób zapośredniczony. Oczywiście stanowi ono podłoże dla filmo-edukacji i może być jednym z potencjalnych elementów kształcenia pedagogicznego, jego uzupełnieniem i strategią eksponującą.

Pojawia się również inne jeszcze określenie przystające do poczytań, jakie chcę tu przedstawić, a mianowicie *edutainment* obejmujący działania, które mają na celu edukowanie odbiorcy poprzez wykorzystanie form zarezerwowanych dla przekazu rozrywkowego⁴². Oczywiście, rozrywka to zbyt mało, wielki Orson Welles, mówiąc o swoim artystycznym posłannictwie, wyznał przecie: „chciałbym zrobić coś, co sprawi, że ta forma sztuki, ta profesja będzie dzięki temu lepsza. Wykorzystać ten środek przekazu do czegoś więcej poza rozrywką [...]. Dożyłem czasu, kiedy maszerowanie pod sztandarem sztuki dla sztuki czasem nie wystarcza"⁴³. Co niebagatelne, w edukacyjnym rozumieniu *edutainment* zakłada jednak aktywizację widza i budowanie interakcji pomiędzy przekazem a osobą uczącą się. I choć współcześnie uważa się, że *edutainment* i odwoływanie się do rozrywki nie jest szczególnie chwalebne, to winniśmy mieć świadomość, że początków tego zjawiska doszukamy się w antycznym dramacie. Losy bohaterów sportretowanych w greckiej tragedii ilustrującej stawki, o jakie toczyły się ludzkie zmagania, przekazywały ważne zagadnienia natury etycznej oraz odzwierciedlały kluczowe dla jednostki wartości. Doskonale mieścić się będzie *edutainment* w procesie modelowania (*learning through modeling*), o którym mówi Albert Ban-

⁴¹ Mike Nichols: *Moje początki*. Reż. Douglas McGRATH. [Film dokumentalny, będący rejestracją rozmowy Nicholasa z Jackiem O'Brienem w Golden Theatre w Nowym Jorku]. HBO 2016.

⁴² Mary GARRET, Michael Ezzo: *Edutainment. The Challenge*. „Journal of Interactive Instruction Development” 1996, vol. 8, no 3, s. 3–7. Po raz pierwszy pojęcie tego – w odniesieniu do filmu przyrodniczego – użył Walt Disney (seria *The True Life Adventures*), pisze o tym Justyna WOJTYNIAK: *Edutainment i edukacja filmowa jako narzędzia kształtowania tożsamości oraz postaw dzieci i młodzieży*. „Państwo i Społeczeństwo” 2015, nr 1, s. 170.

⁴³ Orson WELLES w: *Magician: The last Astonishing Life and Work of Orson Welles*. [Film dokumentalny]. Reż. Chuck WORKMAN. Cohen Welles project 2014, wersja polska Synthesis Media, tekst Joanna ESPİBAL.

dura⁴⁴, prekursor teorii społecznego uczenia się, zwłaszcza w trzecim typie czynników stymulujących proces modelowania. W nim bowiem mieści się symboliczny charakter zachowań, może więc zachodzić za pośrednictwem mediów, w tym filmów. Obserwując zachowanie postaci, widz może podejmować decyzję co do własnego postępowania.

Ta konstatacja stała się dla mnie najbardziej inspirująca i stąd pojawił się pomysł na tę książkę, która – w sposób oczywiście daleki od kwantytatywnych obostrzeń – mogłaby stać się asumptem dla edukacji akademickiej przyszłych nauczycieli, zorientowanej na przeżywanie, doświadczanie zapośredniczone, gdzie egzemplifikacją problematyki pedagogicznej staje się konkretny obraz filmowy. Fabuła okazuje się polem analiz i interpretacji oraz kulturowym poligonem pośredniego zdobywania kompetencji do pracy z dziećmi i młodzieżą, w tym umiejętności wychowawczych i dydaktycznych. Czasem cała procedura bazować będzie na antywzorze, który można demaskować i szukać alternatywnych rozwiązań, a czasem na – nierzadko nieoczekiwanych – wzorach filmowych, będzie ukazywać pożądane modele nawiązywania relacji z uczniem czy budowania okazji edukacyjnych⁴⁵.

Jednak jednocześnie pamiętać należy o tym, na co zwracał uwagę Piotr Sztompka, ukazanie modelu czy wzoru nie jest gotowym materiałem do transferowania. Zawsze odczytanie propozycji analizy będzie w gestii odbiorców, ze świadomością, iż dokonają tegoż odczytania przez pryzmat osobistych skojarzeń i standardów inter-

⁴⁴ Albert BANDURA: *Social Learning Theory*. New York: Morristown 1971. Zob. też: IDEM: *Social Learning Theory*. http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_Social-LearningTheory.pdf [dostęp: 9.06.2016], s. 5–9.

⁴⁵ Film jest okazją do namysłu, do poruszenia spraw ważnych z perspektywy pedagogicznej. Doskonale o takiej okazji edukacyjnej, rodzącej się z wyobraźni i narracji, mówi Ryszard Maciej ŁUKASZEWICZ, zob. IDEM: *Wrocławska Szkoła Przyszłości PLUS, czyli lepsze jest możliwe. Działania praktyczne, wizje i projekcje nowego – innego – twórczego*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, 2020, s. 21. I tu dygresja, której nie mogę sobie odmówić. W tej niebywale inspirującej książce mnóstwo jest odniesień do sztuki, literatury. Znalazłam też reprodukcję dzieła Hieronima Boscha *Leczenie głupoty* (ibidem, s. 31). Zastanawiam się, czy nie jest jednym z najlepszych sposobów, by pleniące się tytułowe w obrazie zjawisko niwelować. Zwłaszcza dedykować można je tym wszystkim, którzy „wycinają” sztukę ze wszystkich obszarów edukacyjnych, nie doceniając jej potencjału metaforycznego i osobo-twórczego, szczególnie w zakresie aktualizowania potencjału „ludzi z tyczką”, o których wspomina Łukaszewicz. To ważne, by hołubić posiadanie owej tyczki, bo tylko człowiek z tyczką może przekraczać horyzont zastany...

pretacji. Nie **ma bowiem jednej właściwej interpretacji**, wystarczą interpretacje przekonywujące, które będą dowodem wyostrenia wyobraźni wizualnej⁴⁶. Owa interpretacja wszak będzie negocjacją między twórcą dzieła, propozycją zawartą w padawanice a odbiorcą tekstu.

Nie zależy nam na uczeniu się jedynie w wymiarze intelektualnym, ale raczej chodzi o włączenie emocji, o wyjaśnianie sensów przez przeżywanie wydarzeń razem z bohaterami. Co znamienne, pobrzmiwać w takim rozumieniu będzie myśl Kena Loacha: „umiejętność wyrażania emocji w fikcyjnym otoczeniu – to właśnie aktorstwo”⁴⁷. Przeżycie jest więc materia obrazu filmowego, ale też drogą jego odkrywania.

Za Martinem Heideggerem powiemy, że „niemalże od początków istnienia rozmyślań o sztuce rozmyślanie to nazwane jest estetycznym. Estetyka traktuje dzieło sztuki jak przedmiot, i to jak przedmiot *aisthesis*, postrzegania zmysłowego w szerokim znaczeniu. Postrzeganie to bywa obecnie nazywane przeżywaniem. Sposób przeżywania sztuki przez człowieka powinien pouczać o jej istocie. Przeżycie stanowi miarodajne źródło nie tylko delektacji sztuką, lecz również tworzenia sztuki. Wszystko jest przeżyciem”⁴⁸.

Doskonale współbrzmi z takim postulatem idea Wincentego Okonia, który dopominał się o wielostronne kształcenie, czyli o całościowe nauczanie-uczenie się, w tym i o włączanie strategii eksponowania treści (waloryzujących, opartych na uczeniu się przez przeżywanie) oraz metod problemowych (w których następuje odkrywanie rozwiązań oparte na aktywności własnej)⁴⁹.

Konieczne trzeba – pozostając jednakowoż w kontekście myślenia o znaczeniu estetyki – powrócić do dzieł Bogdana Suchodolskiego. Koncentrował się on na kierunkach oddziaływania sztuką⁵⁰, które tworzą potencjał wychowania przez sztukę. Pierwszy kierunek, nazwany poznawczym, ma miejsce, kiedy dzieło obrazuje

⁴⁶ Piotr SZTOMPKA: *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 95.

⁴⁷ Ken Loach: *Życie i filmy*. Reż. Louise OSMOND. BBC Films, Sixteen Documentaries LTD 2016, wersja polska Platforma NC+, tekst Marta JURKOWLANIEC.

⁴⁸ Martin HEIDEGGER: *O źródle dzieła sztuki*. Tłum. Lucyna FALKIEWICZ. „Sztuka i Filozofia” 1992, nr 5, s. 59.

⁴⁹ Wincenty OKOŃ: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1996.

⁵⁰ Bogdan SUCHODOLSKI: *Współczesne problemy wychowania estetycznego*. W: *Wychowanie przez sztukę*. Red. Irena WOJNAR. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1965.

proces porozumienia człowieka z człowiekiem lub – dodajmy – jego brak.

W takim ujęciu nie sposób pominąć autora filmu jako dostawcy obrazów, koncepcja *auteur*⁵¹ będzie przynosiła nowe implikacje do mojego wyводу. François Truffaut uznawał, że kino ma potencjał wyrażania wszystkiego, co więcej czyni to z zachowaniem realizmu, ale jednocześnie nie wyrzekając się tajemnicy⁵². Truffaut formułuje podstawowe prawo kina, głoszące, że wszystko powinno być pokazane, ale nie powiedziane⁵³, bo wówczas – takie przegadane – jest dla publiczności stracone. Widz musi być wciągnięty w grę. Autor za sprawą narracji jest obecny w filmie, jest tym, który komunikuje⁵⁴, a w obrazie audiowizualnym pozostają „ślady jego obecności”⁵⁵. Porozumienie autora z widzem jest więc także elementem poznawczym, odnajdywaniem owych śladów, co jest niewątpliwie komponentem kierunku poznawczego, o którym mówił Suchodolski.

Jeśli odniesiemy kierunek ten do przekazu filmowego, to – o czym już wspominałam – będzie on opowieścią o życiu możliwym (w sensie prawdy psychologicznej, a nie realiów, bo może dzieć się np. w przestrzeni międzygalaktycznej), prawdopodobnym, pokazując rozmaite sytuacje, w jakich widz może się znaleźć w rzeczywistości. Będzie to więc formuła egzemplifikacji, podpowiedzi, a nawet wzoru. Z tej perspektywy wynika drugi kierunek – kompensacyjny, odbiorca doświadcza w sposób zapośredniczony deskrypcję świata fabularnego, co pozwala na wyrównanie tego, czego mu brak faktycznie. Czasem wiąże się to z eskapizmem, ucieczką w lepszy świat (stąd taka współcześnie popularność fantasty i sitcomów). Niemal na miarę takiej ucieczki od tego, co tu i teraz został skrojony serial *Przyjaciele* – znaczenie tego fenomenu, który od ponad 15 lat od zakończenia pierwszej emisji, nadal gromadzi milionową widownię (powtórki

⁵¹ Timothy CORRIGAN: *Auteurs i Nowe Hollywood*. Przeł. Martyna OLSZOWSKA. „Kwartalnik Filmowy” 2007, nr 60, s. 27. Corrigan analizuje generację twórców, wśród których pojawiają się nazwiska Coppola, Spielberga, Lucasa, Scorsese’a.

⁵² Tadeusz LUBELSKI: *Nowa fala. O pewnej przygodzie kina francuskiego*. Kraków: Universitas, 2000, s. 42–47. Por. IDEM: *Nowa fala 60 lat później. O pewnej przygodzie kina francuskiego*. Kraków: Universitas, 2017.

⁵³ Zapis wyjątkowego cyklu rozmów *Hitchcock/Truffaut/* we współpracy z Helen SCOTT. Przeł., oprac. i posłowie Tadeusz LUBELSKI. Izabelin: Świat Literacki, 2005, s. 17 i dalsze.

⁵⁴ David BORDWELL: *Narration in the Fiction Film*. Madison: University of Wisconsin Press, 1985, s. 211.

⁵⁵ Magdalena PODSIADŁO: *Autobiografizm filmowy jako ślad podmiotowej egzystencji*. Kraków: Universitas, 2013, s. 15.

w samych USA ogląda około 16 milionów odbiorców tygodniowo) celnie analizuje Kelsey Miller. „Wielu moich znajomych opowiadało mi [...] o własnych doświadczeniach z *Przyjaciółmi*. Ktoś oglądał ich po zamachach z 11 września. Kilka osób wspominało o wyborach z 2016 roku i o strzelaninie w Las Vegas w 2017. Ludzie włączali *Przyjaciół*, gdy nie byli już w stanie dłużej oglądać wiadomości. Tym, którzy dorastali z owym serialem, przypominał on o starych czasach, gdy wszystko było prostsze [...]. Wielu moich znajomych włączało *Przyjaciół*, gdy było im ciężko albo gdy coś ich bardzo stresowało [...]”⁵⁶. Czyż może być lepsza rekomendacja dla znaczenia filmu dedykowanego odbiorcy?

Wreszcie jest i trzeci kierunek oddziaływania sztuki – stanowi go posłannictwo zwracania uwagi na problemy świata, perswazyjność i determinowanie skłonności do zmiany, aktywności w realnym życiu, szukania rozwiązań⁵⁷. Zmiana zastanej sytuacji z woli odbiorcy wiązać się będzie – co ważne – z odkryciem przez niego szansy na przekroczenie narzuconych statusów⁵⁸, reguł społecznych. Potrzebuje jednak tyczki – narzędzia, które pomagają przekraczać to, co zastane (tu odnoszę się do treści przypisu 45). Sądzę, że Bogdan Suchodolski doskonale wyznaczył wszystkie rudymtarne cechy kontaktu z przekazem kulturowym, a jego koncepcja jest doskonałą rekapitulacją wcześniejszych ustaleń.

To nie jest książka metodyczna, ponieważ nie podejmę się w tym opracowaniu tworzenia zestawu filmów „właściwych” pedagogicznie, nie będę również analizowała pierwowzorów literackich (jeśli takie są w przypadku niektórych adaptacji czy ekranizacji), posiłkując się zaleceniem jednego z najbardziej charyzmatycznych twórców kina Orsona Wellesa, „dobry film nie powinien być ruchomym obrazkiem, pełną ilustrowaną wersją książki. Ma istnieć w sobie, niezależnie”⁵⁹. Sięgnę do filmów, których zasadniczym komponentem jest pokazanie relacji nauczania-uczenia, relacji zachodzącej pomiędzy podmiotami wzajemnie aktualizującymi swoją potencjalność.

Propozycja **padawaniki – jako pedagogiki (może bardziej pedagogii) zgłębianej za sprawą przykładów filmowych** sięga fascyna-

⁵⁶ KELSEY MILLER: *Przyjaciele. Ten o najlepszym serialu na świecie*. Tłum. Magda WITKOWSKA. Kraków: Wydawnictwo SQN, 2019, s. 342–343.

⁵⁷ Bogdan SUCHODOLSKI: *Współczesne problemy...*

⁵⁸ Tomasz SZKUDLAREK, Bogusław ŚLIWERSKI: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1992, s. 40.

⁵⁹ Wypowiedź Orsona WELLESA, film dokumentalny *Magician: The last Astonishing Life and Work of Orson Welles*. Reż. Chuck WORKMAN. Cohen Welles project 2014, wersja polska Synthesis Media, tekst Joanna ESPİBAL.

cji uniwersum *Gwiezdných wojen* (czemu dałam dowód na wstępie) i regule relacji Mistrz – Padawan, jaka jest dość istotnym wątkiem fabularnym całej, rozrastającej się sagi. Publikacja będzie oparta na materiale wyselekcjonowanym, subiektywnie odkrywanym przeze mnie, z założeniem hipotetycznego i otwartego konceptu interpretacji pedagogicznych, które każdy czytelnik może weryfikować lub bogacić dzięki własnym przemyśleniom. Nie będę sięgała jedynie (a nawet te obrazy będą w mniejszości) do dość oczywistych filmów z gatunku *teacher movie*. Zwrócę się raczej do produkcji popkulturowych, znanych powszechnie i traktowanych – jak dotąd – przez decydentów pedagogicznych jedynie w kategoriach rozrywki.

Szczęśliwie mogę się wesprzeć jakże ważnymi ustaleniami Zbyszko Melosika, który od dawna stoi na straży tego, by nie deprecjonować kultury popularnej, gdyż stała się ona już „bezwarunkową i ważną częścią naszej rzeczywistości”⁶⁰. Co więcej, młodzi ludzie posiadają już opanowane samodzielnie – m.in. przez kontakt z popkulturowymi „falami socjalizacyjnymi” – określony zakres kompetencji pozwalających im na poruszanie się po jej obszarach. Popkultura odpowiada ich doświadczeniom⁶¹. I – co szczególnie interesujące – zacieranie się granic pomiędzy filmem popularnym a artystycznym dostrzegano już w działaniach Alfreda Hitchcocka⁶².

Ernst Gombrich – znawca i ceniony krytyk sztuki, dość zasadniczo odradza hierarchizowanie i skalowanie wartości dzieł⁶³. Myślę, że niebywale celnie niestosowność, a może nawet niedorzeczność takich rankingów przedstawił Timothy Spall, jeden z ciekawszych aktorów brytyjskich (bardziej znany młodym odbiorcom z kreacji *Parszywka* w filmach o Harrym Potterze), odbierając nagrodę dla Najlepszego Europejskiego Aktora⁶⁴. W czasie podziękowań powiedział m.in.: „nagrody w świecie sztuki to dziwna rzecz [...]. Sztuka przypomina raczej kosz z owocami, nie da się porównać banana

⁶⁰ Zbyszko MELOSIK: *Pedagogika i konstrukcje tożsamości młodzieży w „kulturze kontroli” i „kulturze rozproszenia”*. „Studia Edukacyjne” 2014, nr 31, s. 11.

⁶¹ Ibidem, s. 10.

⁶² Zob. Agnieszka ISKRA-PACZKOWSKA: *Kto mówi – miejsce autora w filmie*. „Wartawy” 2018, nr 2, s. 69.

⁶³ Ernst H. GOMBRICH: *O sztuce*. Przeł. Monika DOLIŃSKA. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2013. Na uwagę w poruszonym kontekście zasługuje całe *Wprowadzenie*.

⁶⁴ Aktor był nagrodzony podczas 27. ceremonii wręczania Europejskich Nagród Filmowych w Rydze w 2014 roku za kreację w filmie *Mr. Turner*, w którym wcielił się w postać malarza.

z pomarańczą czy jabłkiem, wszystko jest kwestią gustu, a czasami trzeba odrobimy szczęścia”⁶⁵. Nie chcę więc dywagować o kategoriach analizowanych obrazów czy to produkcje z półki A, B czy C – co tak łatwo zawsze oceniającym przychodzi, a jedynie skoncentruję się na ideach, przekazie i wątkach, które mogą być komponentami poznawania idei pedagogicznych, ale też rozwiązań bliskich *praxis* na kulturowych przykładach. Nie oznacza to, że nie pojawią się w rozważaniach tych filmy wybitne, cenione przez krytykę czy nagradzane. Koincydencjnie zaistnieją więc rozmaite pola kultury, wszak „entuzjastyczny udział w koncercie ulubionej gwiazdy popowej czy rockowej może poprzedzać spokojną kontemplację wystawy malarstwa dziewiętnastowiecznej Anglii (lub następować po nim). Podobnie, na biurku nocnym mogą znajdować się jednocześnie: »Cosmopolitan« lub »Elle«, jak i książka Marcela Prousta względnie poezje Gałczyńskiego”⁶⁶. I nie można tego wartościować, jest to bowiem egzemplifikacja pełnego udziału w kulturze współczesnej.

Chciałabym umieścić w tym udziale w kulturze film fabularny, przy czym nie szukam recept edukacyjnych czy kalek metodycznych, wszak recepty na życie nie znajdziemy nigdzie⁶⁷. Dlatego to nie może być książka metodyczna.

Przywołam filmy mniej oczywiste pedagogicznie, pamiętając, by nie przeinterpretować ich przesłania. Pozostaję bowiem pełna szacunku wobec idei twórców i chcę pamiętać o tym, co powiedział Mike Nichols o analitykach *Absolwenta*: „Film o przepaści pokoleniowej – tak mówili krytycy. Ale w ogóle nie myślałem o przepaści pokoleniowej. [...] Ludzie, którzy opisują nam nasze dzieła, często nie wiedzą, o czym mówią i myślą się. Uważają, że samo wyrażenie opinii to już akt twórczy, kreacja”⁶⁸. Może nie są wyposażeni w umiejętność odkrywania dzieła, a może posługują się kostycznymi regułami, które szukają jedynie potwierdzenia utartych sądów,

⁶⁵ Zapis wypowiedzi według transmisji telewizyjnej uroczystości (Telewizja Canal+, grudzień 2014), materiał własny.

⁶⁶ Zbyszko MEŁOSIK: *Pedagogika i konstrukcje tożsamości młodzieży...*, s. 13.

⁶⁷ „Nie ma recepty na życie, ale jedno jest pewne: duszy sprzedać nie warto”, słowa Krzysztofa ZANUSSIEGO przywołane przez Grażynę TORBICKĄ podczas zapowiedzi nagrody za „Dzieło życia” dla reżysera. Gala „Orły 2019”, transmisja Canal+ (25.03.2019).

⁶⁸ Film dokumentalny *Zawód reżyser. Mike Nichols*. Reż. Elaine MAY (oparty na rozmowie Juliana Schlossberga z Mike’iem Nicholsem). A Umper Productions, Inc/Witness Documentary Production, Inc 2015, wersja polska Start International, Polska, tekst Paweł ZIEMKIEWICZ.

schematów. Trudno wówczas o wnikanie w zamysł filmu i przypisywania mu znaczeń istotnych dla siebie.

Dlatego koniecznie należy wspomnieć o potrzebie tworzenia kompetencji audiowizualnych w systemie edukacyjnym, dotyczy to oczywiście wszystkich interesariuszy, w tym także nauczających. Niestety obraz faktycznego sięgania do przekazów filmowych w szkole jest raczej pesymistyczny, mówi się nawet o filmie jako o „wielkim nieobecny”. Wystarczy prześledzić ogólnopolskie badania zebrane w Raporcie *Edukacja filmowa w polskiej szkole na podstawie opinii nauczycieli uczestniczących w warsztatach „Filmoteki szkolnej”*⁶⁹, z którego wynika, że uczniowie nie zdobywają podczas edukacji umiejętności umożliwiających im interpretację dzieła filmowego. Podkreślono, że współczesna polska szkoła nie może (czy nie potrafi) przekazać uczniom tych kompetencji. Nie są do tego również przygotowani sami pedagodzy. Wyzbywamy się zatem jednego z najbardziej teraz poszukiwanych mediów, poddając się marazmowi. Niezwykle przydatne będzie więc dookreślenie zakresu kompetencji audiowizualnych, jakiego dokonuje Witold Bobiński. Powie on: „mam na myśli interpretację, wartościowanie, kojarzenie z innymi, porównywanie, selekcjonowanie, wybieranie – jednym słowem świadome życie pośród nich. [...] Moja strategia jest właśnie próbą zaadaptowania filmu fabularnego jako samodzielnego tekstu kultury w proces kształcenia literacko-kulturowego”⁷⁰. Rozpocząć jednak należy od nauczycieli (bez ich kompetencji nie uda się realizacja tych postulatów), ponieważ film może pomóc budować partnerstwo między nauczycielem a uczniem⁷¹.

Film dla Bobińskiego jest strefą kształtowania się analizy i interpretacji wszelkich tekstów. Jest polem spotkania rozmaitych wrażliwości, horyzontów doświadczeń, indywidualnych opowieści, które szukają porozumienia przez to, że potrafią odnaleźć siebie w cudzym przeżywaniu świata.

Doskonale współbrzmia tu słowa przywoływanego już dwukrotnie Mike’a Nicholisa: „Kiedy kręci się film, scenę, zrobi sztukę to między innymi sposób zwracania się do widowni – »Czy Wy też?«

⁶⁹ Raport: *Edukacja filmowa w polskiej szkole na podstawie opinii nauczycieli uczestniczących w warsztatach „Filmoteki szkolnej”*. Warszawa: Polski Instytut Sztuki Filmowej, 2011, s. 14.

⁷⁰ Anna RÓWNY: *Kino jest w nas, rozmowa z Witoldem Bobińskim*. W: *Nowe horyzonty edukacji filmowej – więcej niż lekcja, więcej niż kino*. Warszawa: Stowarzyszenie Nowe Horyzonty, 2017, s. 10–11.

⁷¹ Zob. Dawid BAŁUTOWSKI: *Jak oglądać filmy z młodzieżą. Film fabularny w psychoedukacji, terapii, profilaktyce*. Otwock: Fraszka Edukacyjna, 2015.

»Czy czuliście?« »Zgadza się ze mną, że?« Zawsze chodzi o pytania i jeśli ujmie się je jak należy i wyrazi dostatecznie jasno, czasami ludzie odpowiedzą – »Tak! Właśnie. Skąd wiedziałeś?« »Patrzcie tylko. Znam tego gościa. Jestem tym gościem«⁷². Czyż znajdziemy dosadniejszy opis doświadczenia zapośredniczonego, czerpiącego z utożsamiania się, a nawet rozpoznawania siebie w filmie? Artysta, modelując filmową rzeczywistość, nie tylko chce, by widz odnalazł siebie w dziele na zasadzie utożsamienia się z bohaterem, ale – co symptomatyczne pedagogicznie – „uobecnia prowokujące do myślenia sytuacje”⁷³.

Doświadczeniu zapośredniczonemu oddam za chwilę więcej miejsca, a ośmielona deklaracją Nicholasa (dotyczącą zwrotu autora do widza z nadzieją na odnalezienie w przekazie siebie) – podejmę próbę – co już zapowiedziałam, poszukiwania filmowych implikacji dla namysłu pedagogicznego. Będzie to jednak jedynie próba i to na dość ograniczonym i niereprezentatywnym materiale pogładowym, co wydaje się zrozumiałe, zważywszy na liczbę potencjalnych do wykorzystania przekazów filmowych i możliwości percepcyjne jednego człowieka. Lecz tu swoicie uspokaja mnie zdanie Erica Rohmera – „osobowość autora lepiej wyrażają dokonania pozbawione perfekcji, z jakąś rysą czy skazą”⁷⁴. Cóż, uda mi się zapewne jedynie zainicjować tematykę, ale – jak mówi Allen – porcje, jakie oferuje nam życie, zawsze będą zbyt małe...

⁷² *Zawód reżyser. Mike Nichols*. Reż. Elaine MAY (oparty na rozmowie Juliana Schlossberga z Mike’iem Nicholsem). A Umper Productions, Inc/Witness Documentary Production, Inc 2015, wersja polska Start International, Polska, tekst Paweł ZIEMKIEWICZ.

⁷³ Nicolas BOURRIAUD: *Estetyka relacyjna*. Kraków: Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie MOC AK, 2012, s. 61.

⁷⁴ Tadeusz LUBELSKI: *Nowa fala...*, s. 50.