

Joanna Parol
Uniwersytet Warszawski

Analiza filmu jako edukacja spojrzenia – wychowanie „dla filmu”

Summary

FILM ANALYSIS AS THE EDUCATION OF THE LOOK AND THE PLEASURE OF KNOWLEDGE.
EDUCATION “FOR FILM”

The article explores the issue of education “for film”, which can be understood not as a preparation *for* its reception or as the value of the learning *after* seeing the film, but as the impact of both the mutual film – viewer and viewer – film interaction and the benefits that take place *while* watching, together with their subsequent consequences. Education “for film” changes the approach to cinematography and analysis. Education of the look is an important element of education “for film”. The author discusses the changes in the perception of film, anthropological–morphological analysis, neoformalism and the issue of education “for film” and draws attention to the important role of “education of the look”. Education “for film” will make people appreciate the works of the film art, in which the audience will find knowledge, life inspiration and creative joy. Filmmakers are brave, ambitious, ingenious and creative mavericks, and they still have so much to “say” and to “show”, while viewers have a lot to read, to interpret and to understand.

Key words: film, art, education, upbringing, analysis

red. Paulina Marchlik

Dzielaми filmowymi warto zajmować się z wielu różnych powodów. Przede wszystkim dlatego, że charakteryzuje je – jak zauważa Alicja Helman – „nieśmiertelność artystyczna” oraz nieustanne wzbudzanie żywego zainteresowania kolejnych pokoleń. O ich wyjątkowym znaczeniu decyduje również to, że stanowią one pewnego rodzaju „normę i niedościgły wzorzec”, a ich twórcy potrafią

najpełniej wyrazić „życie duchowe i świadomość ludzką swojej epoki”, tworząc sztukę, która „żyje własnym życiem” i wyróżnia się nie tylko dzięki związkom ze sprawami zewnętrznymi, lecz także z powodu tkwiących w niej wartości wewnętrznych (Helman 1980: 20–21). Filmy są źródłem ciekawych informacji i poglądów, obrazami miejsc i różnych stylów życia, których w inny sposób prawdopodobnie nie moglibyśmy poznać. Sztuka filmowa pozwala swoim odbiorcom „widzieć” i „przeżywać”. Przynosi także satysfakcję, związaną z możliwością obcowania z przejmującymi opowieściami i bliskimi widzom bohaterami. Kino nie stoi w miejscu, ciągle zaskakując widzów dzięki temu, że stale się rozwija oraz twórczo eksploruje wizualne i dźwiękowe możliwości medium. „Filmy zabierają nas w podróż, podczas której mamy do czynienia z powtarzalnymi, obleczoneymi w formę doświadczeniami, angażującymi nasze umysły i emocje” (Bordwell, Thompson 2011: 2–3). Kino jako sztuka daje twórcom możliwość artystycznego wyrazu i sposobność dostarczania widzom wartościowych przeżyć.

Janusz Plisiecki (2012: 19) zwraca uwagę na to, że film, oddziałując audio-wizualnością, jednocześnie słowem, obrazem i muzyką, „pozwała w nowym świetle zobaczyć potoczne, codzienne zachowania ludzi i traktować je jako przedmioty kultury, a dzięki docenianiu w nich funkcji znaczeniowych, poddawać je analizie i interpretacji”. Kino to autonomiczna sztuka, która posiada własny język, środek przekazu dla innych dziedzin sztuki, rozrywka masowa i dokument, posiadający naukową wartość (tamże: 27). Film jako świat w obrazach zyskuje miano gatunku wiedzy o rzeczywistości (tamże: 12, 27). Dzięki montażowi, który pozwala na zestawienie w obrazie filmowym niezależnie od siebie sfotografowanych ludzi, przedmiotów i krajobrazów, kino staje się bogactwem nowych wartości m.in. plastycznych, poetyckich, a nawet filozoficznych. Rzeczywistość ukazana w filmie okazuje się wieloznaczna i otwarta (tamże: 28, 29, 33).

Sztuka filmowa niewątpliwie stanowi nie tylko dziedzictwo kultury, lecz także wchodzi w relacje z szeroko rozumianą pedagogiką. Henryk Depta omawiając rolę pedagogiki filmowej przywołuje koncepcję „trzech pedagogik” Bogdana Suchodolskiego (1970). W ujęciu Depty pedagogika filmowa to zatem pedagogika przygotowania do życia, pedagogika kształcenia osobowości oraz pedagogika systemu powszechnego kształcenia (Depta 1975: 348, 349). W tym artykule chciałabym zwrócić uwagę na tę trzecią pedagogikę. Podczas gdy pierwsza i druga wskazuje na istotną rolę składającego się z wychowania do filmu i wychowania przez film wychowania filmowego, które rozwija wrażliwość filmową, doskonali umiejętność analizy i interpretacji zjawisk filmowych, uczy krytycznego stosunku do kultury popularnej, rozwija ciekawość poznawczą, wrażliwość

moralną, aktywne postawy społeczne, zainteresowania życiem uczuciowym człowieka i jego sytuacją we współczesnym świecie (Depta 1990: 6–8; Walczak 2010: 6–7), ta trzecia uwypukla specyficzny status sztuki filmowej, powszechnie oddziałującej, masowo odbieranej. Film staje się podmiotem pedagogiki pogranicza, podmiotem kształcenia, które przekracza mury szkolne, obejmuje nie tylko dzieci i młodzież, lecz także dorosłych, odbywa się na różnych drogach i w różnych miejscach. Kino jako jedyna dziedzina sztuki stanowi element codzienności człowieka dzięki telewizji i multipleksom, występuje w dyskursie zarówno telewizyjnym, radiowym, jak i prasowym, odgrywa ważną rolę w popkulturze, a zarazem w obszarze badań uniwersyteckich. „Nigdy dotąd nie badano i nie komentowano kina z taką intensywnością, jak obecnie” (Aumont, Marie 2013: 11–12).

Zmiany w postrzeganiu filmu

Początkowe zainteresowanie techniką nowego wynalazku i statusem kina ustępuje miejsca uznaniu filmów jako systemów znakowych, natomiast rozszerzanie sfery audiowizualności przyczynia się do traktowania kina jako medium audiowizualnego, posiadającego aspekty: estetyczne, komunikacyjne, kulturowe, ideologiczne, socjologiczne, techniczne i ekonomiczne (Ostaszewski 2010: 6–9, 311). Nastąpiły zatem przemiany nie tylko w obrębie podejścia (esencjalistyczne, systemowe, fragmentaryczne) i narzędzia (estetyka neokantowska, teoria formalna, semiotyka strukturalna, marksizm strukturalny, teoria psychoanalityczna i kognitywna), lecz także w kwestii przedmiotu badań (aparatusz jako wynalazek, jarmarczna forma rozrywki, narzędzie mechanicznej reprodukcji rzeczywistości, dzieło sztuki, system komunikacji znakowej czy jedno z mediów audiowizualnych) (tamże: 9). Ewolucja teorii filmu doprowadziła w końcu do powstania „wielkiej bądź ogólnej teorii wszystkiego”. „W dalekosiężnych poszukiwaniach zagubiła swój przedmiot i zajmuje się wszystkim, co tylko możliwe, tylko nie filmem” (Helman 2010: 341).

W tym czasie pojawia się kognitywizm, traktowany nie jako teoria, tylko postawa badawcza, skupiająca się na rozumieniu, interpretacji, wnioskowaniu, sądzeniu, pamięci i wyobraźni. Zgodnie z nastawianiem teoretyzowania fragmentarycznego, po „teorii” powinny pojawiać się różne „teorie”, „próby teoretyzowania”, zajmujące się nie stawianiem hipotez, a badaniami określonych zjawisk w kinie czy recepcją konkretnych filmów (tamże: 344–346). Kognity-

wizm, funkcjonując jako dziedzina badań interdyscyplinarnych, która korzysta z dorobku różnych nauk (takich, jak np. psychologia, pedagogika, filozofia, antropologia), odrzucając hegemonię jednej metody na rzecz pluralizmu metodologicznego, nie rozpatruje ogólnie zjawiska kinematograficznego, zajmując się różnymi aspektami filmów lub ich grup (Ostaszewski 2010: 311).

Chociaż film postrzegany jest jako sztuka najbardziej komunikatywna, również i on posługuje się swoim odrębnym językiem, który nie stanowi odzwierciedlenia języka rzeczywistości. Już w połowie lat 70. Depta wskazuje na przemianę języka filmowego, który staje się bardziej wysublimowany i wyrafinowany. „Ten język zaczyna już w wielu przypadkach wymagać wtajemniczenia. Tego języka trzeba się już uczyć” (Depta 1975: 25–26). Obecnie zmianom ulega nie tylko „język filmu”, lecz także „język mówienia o filmie”. „Sytuacja współczesnego studenta filmoznawstwa przypomina sytuację człowieka uczącego się języków obcych. Ledwo jako tako opanował angielski, zmuszony jest uczyć się francuskiego. Jeszcze nie zna tego języka w stopniu wystarczającym, a tu okazuje się, że trzeba zabrać się do niemieckiego. Przeświadczony, że z trzema językami będzie sobie radzić, staje wobec konieczności bezzwłocznego opanowania czwartego – hiszpańskiego. Zaraz potem czyha nań alternatywa: szwedzki bądź turecki. A przy tym daje mu się do zrozumienia, że byłoby nieźle, gdyby zapoznał się z japońskim lub chińskim” (Helman 2010: 341). W trudniejszej sytuacji znajdują się jednak nie tylko studenci filmoznawstwa czy inne osoby naukowo zajmujące się kinem lub recenzujący filmy dziennikarze, lecz także ogólnie wszyscy odbiorcy tej sztuki, obecnie „zalewani” zarówno dużą ilością filmowych premier, jak i opiniami na ich temat, wyrażanymi przez znawców kina, ale często też przez jego miłośników czy przypadkowych widzów, którzy pisanie lub mówienie o filmie traktują jako hobby. „Miejscem” filmów obecnie są nie tylko kina, lecz także multipleksy, płyty DVD, Internet. W Internecie sztuka filmowa wiecie „osobny” żywot, nieustannie oceniana i komentowana na oficjalnych serwisach filmowych, ale też na różnych kanałach filmowych czy blogach lub forach internetowych. Internet, prasa i telewizja dostarczają wiele opinii o X muzie. Poprzez medialne nagłaśnianie części kwestii, kino staje się źródłem debat i dyskusji na temat problemów, które porusza. Oczywiście nie jest to zjawisko negatywne, a często może owocować ciekawymi spostrzeżeniami, ale pod warunkiem, że te dyskusje będą związane z filmem, będą „osadzone w obrazie”, a nie w opiniach, nierzadko kontrowersyjnych. W związku z tym zmienia się również sytuacja samego filmu, jego odbiór czy „mówienie” o nim.

Analiza antropologiczno-morfologiczna

Film staje się dziedziną sztuki nie tylko trudniejszą do zinterpretowania i zrozumienia, lecz także taką, która zyskuje wiele powierzchownych analiz i recepcji. Tymczasem potrzeba wypracowania i stosowania szczegółowych, a także dokładnych zasad zajmowania się filmem jest ogromna. Zdaniem Alicji Helman (1984: 22) „postępowanie analityczne, kolejność nieodzownych czynności, przebieg samej analizy i sposób utrwalenia jej rezultatów to wszystko sprawy, które mogą i powinny być normatywizowane. Nie w tym rzecz, by krępować swobodne inicjatywy badacza i tworzyć sztywne receptury dla poczynań analitycznych, ale [...] potrzebny jest pewien zaakceptowany metajęzyk, podstawowy kanon, wzory i modele analiz. Choćby tylko na użytek dydaktyki, ponieważ analiza filmu [...] jest przedmiotem, którego nauczamy na wyższych uczelniach. Ten kompleks spraw, jego przebadanie i uporządkowanie, należy do tzw. palących problemów, które trzeba rozwiązać w pierwszej kolejności, jeśli filmoznawstwo ma rozwijać się dalej jako dyscyplina uniwersytecka, a jej naukowy charakter ma być niekwestionowany”. Seweryn Kuśmierczyk w artykułach: *Analiza antropologiczno-morfologiczna dzieła filmowego* i *Analiza antropologiczno-morfologiczna dzieła filmowego jako praktyka filmoznawcza*, nie tylko cytuje przywołaną wyżej uwagę Helman, lecz także jako odpowiedź na nią, przedstawia autorski model analizy antropologiczno-morfologicznej. Model ten zakłada odwoływanie się do kategorii antropologicznych. Kuśmierczyk omawiając szczegółowe zasady analizy antropologiczno-morfologicznej przywołuje koncepcję „opisu gęstego” Geertza. „Metodologia ta zbliża się do stosowanego w antropologii kulturowej opisu gęstego. Analiza antropologiczno-metodologiczna poszukuje sensów wyrażonych przez użyte w konkretny sposób, w konkretnym momencie filmu, a zarazem tworzące sieci znaczeń środki wyrazu filmowego, w odniesieniu do wybranych płaszczyzn analitycznych związanych z dziełem filmowym. [...] Efekt tak przeprowadzonej pracy analitycznej, będący swego rodzaju opisem gęstym, można przeciwstawić, odwołując się do terminologii stosowanej przez Geertza, opisowi rozrzedzonemu, do którego prowadzi traktowanie filmu w sposób powierzchowny. Opis rozrzedzony nie zawiera analizy zastosowania filmowych środków wyrazu i nie odwołuje się do niej w przedstawianej interpretacji. Nie bierze pod uwagę wzajemnych powiązań istniejących pomiędzy sposobami wypowiedzania się w dziele filmowym i ich związków z płaszczyznami interpretacyjnymi. Mało wnikliwe podejście wręcz pomija wiele elementów współtworzących obraz filmowy, nie zauważa ich istnienia” (Kuśmierczyk 2015: 15, 16). Analiza, zdaniem

Kuśmierczyka (2014: 18), ma ogromne znaczenie dla interpretacji filmu, okazuje się źródłem informacji, które pozwalają na osadzenie interpretacji w obrazie filmowym, potwierdzają ją. Jak zauważa badacz, analiza bierze na warsztat „sposób istnienia” filmu, interpretacja natomiast wnika w jego „istotę”.

Analiza antropologiczno-morfologiczna dzieła filmowego to procedura metodologiczna, która umożliwi szczegółowy przegląd i omówienie wszystkich tworzących dzieła filmowe elementów. „W konkretnych, kolejnych fragmentach filmu, na tym etapie pracy są to ujęcia lub sceny, analizie zostaje poddane określone użycie poszczególnych filmowych środków wyrazu oraz istniejące pomiędzy nimi zależności – obecna w dziele filmowym sieć znaczeń – 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” (Kuśmierczyk 2015: 13).

Obraz filmowy, który jest analizowany, odsyła do świata rzeczywistego. Filmowe środki wyrazu pośredniczą między otaczającym światem a rzeczywistością ekranową, tworzącą iluzję świata rzeczywistego. Technicznie i artystycznie przeobrażone przez twórców filmowych główne kategorie opisu relacji człowieka ze światem, czyli przestrzeń i czas wraz z człowiekiem – postacią filmową, stają się istotnymi elementami dzieła filmowego i kreują świat obrazu, który w efekcie prowadzi do informacji o człowieku i otaczającym go świecie. Dzięki temu film okazuje się „esencją i sublimacją realnej czasoprzestrzeni ludzkiej” (Dragovic 2012: 41; Kuśmierczyk 2014: 19–20; 2015: 23). Jako antropologiczne płaszczyzny analizy Kuśmierczyk uważa zatem czas, przestrzeń i człowieka. Pisze o tym w następujący sposób:

Czas i przestrzeń wraz z uporządkowaniem wnoszonym przez obecność człowieka i jego ciała mają podstawowe znaczenie dla odczytania kulturowej konstrukcji rzeczywistości. Ta antropologiczna triada, występująca w rzeczywistości ekranowej w swym wzajemnym, uwarunkowanym audiowizualną formą przenikaniu i zespoleniu, tworzy – w przedstawionym modelu analitycznym – podstawowe płaszczyzny analizy dzieła filmowego. Płaszczyzny wyznaczone przez odwołanie się do kategorii antropologicznych – przestrzeń, czas i człowiek postrzegany w fazie analizy jako postać filmowa – będą analizowane przez współtworzące i określające je filmowe środki wyrazu, włącznie z ustaleniem funkcji pełnionej przez poszczególne elementy i określeniem występującego zintegrowania w obrębie każdej z płaszczyzn oraz pomiędzy nimi (Kuśmierczyk 2014: 22).

Kuśmierczyk omawia również zagadnienie zasady syzygiów (tamże: 32). Według niego w analizie powinny być uwzględniane, a często są pomijane, czte-

ry pary obszarów tematycznych. Pierwsza para, to treść i forma, druga, to przestrzeń i czas, trzecią tworzą obraz i dźwięk, zaś czwarta obejmuje zewnętrzny i wewnętrzny świat człowieka.

Dzięki analizie antropologiczno-morfologicznej filmoznawstwo wzbogaca się o nowe narzędzia badawcze. Omówiona praca analityczna czyni interpretację ściśle związaną z utworem filmowym, sprawia, że podąża ona za obrazem filmowym, nie omija go, co groziłoby interpretacją dotyczącą jedynie tematu filmu, a nie samego dzieła filmowego (Kuśmierczyk 2015: 14). Tym samym film staje się bogatym źródłem wiedzy o człowieku i otaczającym go świecie.

Analiza jako „edukacja spojrzenia”

Niewątpliwie dla analizy istotna jest pedagogika filmowa jako pedagogika przygotowania do życia i pedagogika kształcenia osobowości, wiążące się z koniecznością znajomości języka i historii kina oraz historii dyskursów na temat danego filmu (wychowanie do filmu i wychowanie przez film), jednak współcześnie najwięcej uwagi powinno się poświęcić sztuce filmowej jako pedagogice systemu powszechnego kształcenia, a zatem „edukacji spojrzenia”. Omówiona już tu i doskonale wpisująca się w „edukację spojrzenia” analiza antropologiczno-morfologiczna, skoncentrowana na dokładnym i szczegółowym badaniu filmu, wskazuje nie tylko na dużą wartość i znaczenie dzieła filmowego, lecz także odbiorcy, który je bada. Jak zauważają Aumont i Marie (2013: 69–70) spostrzegawczość krytyczną można doskonalić, a wzrok i słuch szkolić i wyrabiać. „Jeśli oglądamy ten sam film wiele razy, możemy dokładniej zapamiętać niektóre szczegóły, a co za tym idzie – dosyć wiernie odtworzyć momenty kluczowe dla rozwoju narracji i dość precyzyjnie odnieść się do tego czy innego fragmentu filmu, który nas uderzył wizualnie”.

Jedną z najważniejszych dróg „edukacji spojrzenia” okazuje się właśnie analiza filmów:

Regularna praktyka analizy przekształca nie tylko nasze pojęcie o konkretnym analizowanym filmie, lecz także sam sposób, w jaki widzimy filmy jako takie, od momentu ich pierwszego obejrzenia. Przez skłanianie do demontowania mechanizmów wrażenia realności i efektu fikcji analiza zmusza nas do dostrzegania ich sztuczności. Umacnia tym samym odporność poznawczą widza, chroniącą go przed potęgą iluzji, która drzemie w każdym filmie. [...] Analiza, niezależnie od jej formy, z samej swojej natury cechuje się zawsze tym, że zmu-

sza do pewnej pogłębionej refleksji i wielokrotnego obejrzenia danego filmu. Te dwie cechy są przeciwieństwami podstawowych cech konsumpcji filmu jako rozrywki, która ma charakter powierzchowny i jednostkowy. Jak zauważył już Barthes w *S/Z* ponowna lektura książki stanowi zawsze pewną transgresję w społeczeństwie, w którym normalnym gestem jest wyrzucenie książki po jej skonsumowaniu. Ponowne obejrzenie filmu także można uznać za gest zdecydowany (Aumont, Marie 2013: 393, 388–390).

Aumont i Marie (tamże: 390–393) zwracają uwagę na to, że dzięki ponownemu oglądaniu filmu oraz jego aktywnej i pogłębionej recepcji, czyli analizie, następuje przeniesienie przyjemności związanej z filmem. Nie jest to już jedynie przyjemność związana z rozrywką, tylko przyjemność płynąca z wiedzy. Poza tym dzięki analizie kształtuje się odmienne podejście do filmów, którego podstawą nie jest natychmiastowe, konsumpcyjne zaspokojenie. Ważniejsza staje się aktywność poznawcza i związana z nią pozyskana wiedza i satysfakcja z „odkrywania” dzieła sztuki. Analiza pozwala także na „zabawę filmem”, na jego „rozkład na czynniki pierwsze”. Niweluje ona również ewentualną nudę w kinie, pojawiającą się podczas oglądania filmów zbyt długich, banalnych czy przewidywalnych. W analizie nie ma miejsca na nudę, gdyż dla analizującego nie istnieje brak akcji, powolność, banalność czy przewidywalność, ponieważ badający sam „panuje” nad filmem, wybierając konkretne sceny, a pomijając to, co jest dla niego mniej ważne.

Edukacja i wychowanie „dla filmu”

Edukacją „dla filmu” można nazwać wzajemne oddziaływanie na linii film–widz i widz–film. Edukacja spojrzenia to ważny element edukacji „dla filmu”. Wpisująca się w nią omówiona analiza antropologiczno-morfologiczna dzieła, która koncentruje się na formie i stylu filmu, przywodzi na myśl wspomniany wyżej kognitywizm, inaczej neoformalizm, wypracowany przez Bordwella i Thompsona. Strategia ta, upatrująca w filmie przede wszystkim formę artystyczną, która podlega prawom estetycznym, dzięki perspektywom badawczym, przede wszystkim analitycznej i teoretycznej, pozwala na umieszczenie rozważań o sztuce filmowej zarówno w kontekście tematów ściśle filmowych i dokonujących się w historii kina przemian, jak i w kontekście praktyk społecznych i bliskich człowiekowi dziedzin życia. Neoformalizm doskonale odzwierciedla relację film–widz i widz–film.

Zgodnie z neoformalizmem filmy to przede wszystkim wypowiedzi artystyczne, a nie jedynie akty komunikacji. Badanie dzieł z perspektywy estetycznej, a nie komunikacyjnej, pozwala na skupienie większej uwagi na warsztacie reżyserskim, którego istotnym elementem okazuje się „chwyt uniezwykający”. Odnalezienie owej dominanty artystycznej filmu oraz analiza poszczególnych elementów kompozycyjnych, rozpatrywanych w odniesieniu do struktury filmowego opowiadania, prowadzi do nadania filmowej formie znaczenia, wskazując tym samym na fascynującą siłę i wyjątkowość tych tekstów kultury. Artystyczne wypowiedzi twórców filmowych stanowią przeciwieństwo zwykłych prób odtworzenia świata i operując znaczącą formą, przedstawiają jakość wyższego rzędu, wartość naddaną, nie będącą jedynie sumą poszczególnych elementów filmu (Ostaszewski 2011: XIII; Jakubowska 2015: 73). Paradoksalnie dzięki tej „niezwykłości” film najdokładniej mówi o rzeczywistości i jest spośród wszystkich sztuk najbliższy człowiekowi. Fundamentalne dla poetyki filmowej jest nie tylko badanie warsztatu twórcy filmowego, lecz także rozważanie narracji i dramaturgii, których zadaniem okazuje się kierowanie uwagą i emocjami widzów (Jakubowska 2015: 72).

Z tą perspektywą teoretyczną związana jest perspektywa analityczna. Zgodnie z istotną dla neoformalizmu teorią narracji, filmowy temat i styl oddziałują na odbiorcę, który wykazując aktywność twórczą i zaangażowanie emocjonalne, spełnia ważną funkcję w konstruowaniu sensów przedstawianych filmowych historii (Ostaszewski 2010: 314, 318, 322; Ostaszewski 2011: XIII). Zgodnie z podejściem neoformalnym ważna okazuje się wprowadzona w pierwotnym znaczeniu przez Siergieja Eisensteina, obecnie podkreślająca spójność formy, znaczeń i emocji, kategoria „jedności organicznej”. Jedność ta odnosi się do dzieła filmowego jako do żywej, dynamicznej struktury, której poszczególne elementy, takie jak: kadr, ujęcie, muzyka, słowo czy dialog składają się na „semantyczny krwioobieg”. Neoformalizm poza ważną rolą twórcy zakłada zatem niezbędny udział widza w tym spektaklu kinematograficznym. Film jest formą, której znaczenie nadaje widz w procesie odbioru – wówczas „żywa” czy może raczej „ożywająca” na oczach widza struktura filmu ukazuje swój dynamiczny charakter, gdyż odczytanie dramaturgicznych i narracyjnych funkcji zastosowanych formalnych zabiegów zależy od odbiorcy (Jakubowska 2015: 71).

Wcześniejsze „ubezwłasnowolnienie” widza i zastanawianie się nad tym, „co film robi z widzem”, szczególnie popularne w podejściu psychoanalitycznym, zostaje zastąpione zwróceniem uwagi na ważną rolę odbiorcy, świadomy i racjonalny charakter jego działań oraz rozważaniem tego, co aktywny poznawczo „widz robi z filmem”. Wbrew pozorom nie jest to równoznaczne z mniej-

szym oddziaływaniem filmu na odbiorcę lub mniejszym znaczeniem filmu, wręcz przeciwnie. Przemiany w dokonywaniu analizy i odwrócenie problemu relacji film–widz następują bowiem w podobnym czasie, co pojawianie się filmów grających z narracją – dzieł nienarracyjnych, paranarracyjnych czy metanarracyjnych, opozycyjnych wobec istniejących kanonów, ideologii natychmiastowości, empatii czy hipnotycznego wpływu na widza (Aumont, Marie 2013: 393–394). Filmy zaczynają cytować powstałe wcześniej dzieła, igrają z czasem, przestrzenią, bohaterem, formą filmową. Choć takie procesy pojawiały się już w historii kina, to obecnie dzieje się to częściej. Poza tym współcześnie powstaje znacznie więcej filmów, które bardzo szybko zyskują „etykiety”, oceny, krążące wśród widzów i mające wpływ na późniejszy odbiór danego dzieła. Sztuka filmowa obecnie cechuje się masowością, natomiast dyskurs na jej temat powszechnością. Oferując wychowanie przez film, wymaga ona przemiany w postrzeganiu kina, nie tylko przygotowania do filmu, lecz także edukacji „dla filmu”. Edukację „dla filmu” można rozumieć nie jako przygotowanie widza „do” jego odbioru czy jako wartości wyniesione „po” obejrzeniu danego dzieła, tylko jako obustronną pracę i korzyść, które mają miejsce „podczas” oglądania, ale zyskują swoje późniejsze konsekwencje – owocują zmianami w podejściu do dzieł filmowych i ich analiz. Forma i styl filmu nadane mu przez twórcę „ożywają” w czasie seansu dzięki sensom i znaczeniom odczytanym przez widza. W ten sposób ujawnia się żywy, dynamiczny charakter sztuki filmowej. Zgodnie z twierdzeniem, że nie istnieje uniwersalna metoda analizy filmów, a sama jego analiza jest nieskończona, gdyż niezależnie od tego, jak bardzo rozbudowana i szczegółowa jest praca badawcza, wciąż pozostaje w danym dziele materiał do analizy (tamże: 57), warto dokładniej zajmować się poszczególnymi filmami. O ile o arcydziełach kina czy filmach kultowych powstały lub powstają opracowania, o tyle na temat filmów współczesnych pisane są najczęściej jedynie recenzje kinowe lub krótkie artykuły w prasie, nierzadko niesprawiedliwe i traktujące je zbyt powierzchownie. Tymczasem, jak zauważa Krzysztof Kornacki (2015), „z trudem do świadomości polskich badaczy dociera idea, którą przed ćwierćwieczem sformułowała Alina Madej – każdy film zasługuje na wszechstronną analizę, jest bowiem tekstem kultury, w którym odbija się aktualne życie kulturalne i społeczno-polityczne”. Wyjątkowymi publikacjami filmowymi na tym tle okazują się *Kamienie i szaniec. Analizy, rozmowy, kontrowersje wokół filmu Roberta Glińskiego*, opracowanie poświęcone jednemu filmowi, stanowiące odpowiedź na bojkot tego dzieła jeszcze przed premierą kinową i na dyskusje na jego temat oraz album *Wołyń. Historia pewnego filmu*, składający się z dwóch części, *Introdukcji*, przybliżającej historię naszej Kresowej przeszłości i *Historii pewnego filmu*, opowiadającej o dziele Smarzow-

skiego, którym reżyser przerywa milczenie o rzezi wołyńskiej. Publikacje te pozwalają zatrzymać się nad tymi filmami, zastanowić się nad nimi i spojrzeć na nie z wielu różnych perspektyw.

Filmy, stanowiąc część codzienności, zwykle są „konsumowane”, a potem zapominane. Widzowie, a czasem nawet recenzenci, nie zauważają zastosowanych chwytów, nie odczytują naddanej wartości, nie ze względu na to, że nie są wyedukowani i przygotowani do odbioru filmu, nie dlatego że widzieli za mało filmów, tylko z powodu nastawienia i podejścia do dzieła podczas seansu. Zbyt dosłowne odczytywanie filmów, które stanowią przecież formy artystyczne i oczekiwanie wobec nich przeniesienia otaczającej rzeczywistości na ekran, pozbawia te dzieła wyjątkowych treści i znaczeń, jakie ze sobą niosą. Współcześnie przed trudnym zadaniem stoją również sami twórcy filmowi. Szukając inspiracji i tematów w literaturze, historii, kulturze czy życiu codziennym, starają się zaciekawić odbiorcę nie tylko interesującym „opowiadaniem”, lecz także, a może przede wszystkim, formą filmową. Ich dzieła opowiedziane językiem współczesnego kina często są ambitne, efektowne, stylistycznie imponujące czy wręcz zaskakujące (jak choćby *Baby Bump* Kuby Czekają, nazywany filmowym komiksem, ewenementem czy awangardą, choć opowiadający „zwyczajną” historię dojrzewającego chłopca – reżyser wyjątkowy efekt uzyskuje maksymalnie skracając dystans widz–bohater i dzięki filmowym środkom dąży do tego, by odbiorca znalazł się „w skórze” nastolatka). Dlatego tak ważna okazuje się „edukacja spojrzenia”, sprzeciwiająca się spojrzeniu konsumpcyjnemu, a wyróżniająca spojrzenie badawcze, wnikliwe. Edukacja „dla filmu” pozwoli dowartościowywać dzieła sztuki filmowej, a odbiorcom czerpać z nich wiedzę, życiową inspirację i twórczą radość. Odważni oraz nieszablonowo i brawurowo opowiadający swoje historie twórcy filmowi mają bowiem jeszcze wiele do „powiedzenia” i do „pokazania”, a widzowie wiele do odczytania i zrozumienia.

Bibliografia

- Aumont J., Marie M. 2013. *Analiza filmu*, tłum. M. Zawadzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bordwell D., Thompson K. 2011. *Film Art. Sztuka filmowa. Wprowadzenie*, tłum. B. Rosińska, Wydawnictwo Wojciech Marzec, Warszawa.
- Depta H. 1975. *Film i wychowanie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Depta H. 1990. *Paradoksy estetyczne i wychowawcze sztuki filmowej – tezy referatu*, [w:] *Edukacja filmowa w kontekście programów szkolnych*, red. E. Kanownik, Poznań – Łódź.
- Dragovic N. 2012. *Poetyka reżyserii filmowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

- Helman A., Ostaszewski J. 2010. *Historia myśli filmowej. Podręcznik, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk.
- Helman A. 1980. *Wstęp do zagadnienia analizy i interpretacji dzieła filmowego*, [w:] *Analiza i interpretacja utworu filmowego w szkole*, red. H. Depta, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Helman A. 1984. *Uwagi o interpretacji*, [w:] *Analizy i interpretacje. Film polski*, red. A. Helman, T. Miczka, Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Jakubowska M. 2015. *Kamienie i szaniec. Analizy, rozmowy, kontrowersje wokół filmu Roberta Glińskiego*, Agencja Wydawnicza i Reklamowa AKCES, Warszawa.
- Kuśmierczyk S. 2014. *Wyprawa bohatera w polskim filmie fabularnym*, Czuły Barbarzyńca Press, Warszawa.
- Kuśmierczyk S. 2015. *Antropologia postaci w dziele filmowym*, Czuły Barbarzyńca Press, Warszawa.
- Maciej R. 2016. *Wołyń. Historia pewnego filmu*, Czaplinski, Warszawa.
- Plisiecki J. 2012. *Film i sztuki tradycyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Suchodolski B. 1970. *Trzy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Walczak A. 2010. *Dlaczego warto z uczniami analizować i interpretować filmy?*, [w:] *Filmoteka szkolna. Materiały pomocnicze*, red. M. Hajdukiewicz, S. Żmijewska-Kwiręg, Roband, Warszawa.