

Ewelina Nurczyńska

WYBRANE PROBLEMY EDUKACJI FILMOWEJ

Istotną cechą większości współczesnych teorii pedagogicznych jest ich interdyscyplinarny charakter. Odnaleźć w nich można określone przesłanki filozoficzne, odwołania do psychologii, socjologii i estetyki. Teoretycznymi podstawami twierdzeń pedagogiki i dydaktyki jako nauk teoretycznych i praktycznych, stają się stwierdzenia nauk apraktycznych¹. Przypomnienie tych ogólnych tendencji jest konieczne w momencie określenia przedmiotu rozważań, gdyż sytuuje się on w ogólnym systemie wiedzy pedagogicznej i dydaktycznej, a jednocześnie pozostaje w kręgu zainteresowań nauki o kulturze i filmoznawstwa. Wynika to z faktu, iż określenie miejsca i roli filmu artystycznego w procesie dydaktyczno-wychowawczym, a więc określenie jego funkcji poznawczej, wychowawczej i estetycznej musi się dokonać na tle i w porównaniu z aktualnymi doświadczeniami dydaktyki, ale także na tle ogólniejszych zjawisk kultury współczesnej.

Tak zakreślone pole penetracji badawczej mogłoby sugerować, że mieści się ona w kręgu zainteresowań jednej z tzw. teorii „średniego zasięgu”, to znaczy teorii wychowania estetycznego, będącego podzbiorem ogólnych sytuacji dydaktycznych i wychowawczych. W teorii wychowania estetycznego rysują się obecnie wyraźne tendencje wskazujące, że nie traktuje się go wyłącznie jako kształcenia estetycznej wrażliwości i właściwego odbioru dzieł sztuki, lecz coraz silniej akcentuje jego rolę w kształceniu osobowości człowieka. Wydaje się jednak, że nadal istnieje potrzeba głębszego dookreślenia miejsca sztuki filmowej w procesach wychowania estetycznego aniżeli to, które już jest dorobkiem badań podjętych w tym zakresie. Poglądy i metody wypracowane na terenie teorii wychowania estetycznego dziś już nie wystarczają. Wiedza i metody takich nauk, jak dydaktyka i psychologia

¹ Por. H. Muszyński, *Idealizacja i konkretyzacja w pedagogice*, [w:] *Elementy marksistowskiej metodologii humanistyki*, red. J. Kmita, Warszawa 1974.

antropologia kultury i samo filmoznawstwo winny wesprzeć dotychczasowe badania prowadzone w zakresie prób określenia miejsca sztuki filmowej w procesach dydaktyczno-wychowawczych oraz jej wpływu na kształtowanie osobowości młodego odbiorcy. Sądzić też należy, że zagadnienie to wymaga konfrontacji z dotychczasowymi doświadczeniami, wynikającymi z faktu wprowadzenia w obręb tych procesów innych sztuk, a zwłaszcza — zważywszy na pedagogiczną tradycję — sztuki literackiej. Ta konfrontacja obecności i funkcji tekstu pisanego i tekstu obrazowego w procesach edukacyjnych winna przynieść istotne spostrzeżenia natury psychologicznej i ogólnokulturowej.

Pogląd, iż audiowizualna rewolucja jest udziałem kultury wieku XX jest powszechny. Towarzyszą mu badania, które potwierdzają oglądowe wrażenie, że film, a dziś także telewizja, kształtują nowe pokolenie odbiorców kultury. Stanley Kauffmann, profesor Uniwersytetu Yale formułując w książce *A World of Film*² pojęcie „pokolenia filmowego” tak je m. in. charakteryzuje:

Pokolenie to ma wewnętrznie sprzeczny stosunek do tradycji kulturalnej. Z jednej strony istnieje ogromne pragnienie takiej tradycji, wyjawiane lub nie. Ale temu pragnieniu często towarzyszy podejście odwrotne, traktujące przeszłość jako niepowodzenie i zdradę [...] Ten ambiwalentny stosunek do tradycji, ta biegunowość, która zarazem jej pragnie i odrzuca wytworzyła głód sztuki jako gwarancji pochodzenia, z pierwszeństwem dla tych form artystycznych, które są względnie wyzwolone od przeszłości. Wśród nich wyróżnia się film [...] Film wydaje się bardziej należeć do teraźniejszości i przyszłości niż inne formy. Swoimi korzeniami — jeśli idzie o treść i metodę — tkwi w formach starszych: dramacie, literaturze, tańcu, malarstwie, a jednak jest o wiele mniej obciążony przeszłością, niż te dziedziny sztuki. Zaspokaja dwoistą potrzebę tradycji w tym pokoleniu³.

Przytoczenie tego poglądu pozwala zamknąć tę nader ogólną lecz wprowadzającą w interesujące nas zagadnienia, partię rozważań i otworzyć część zasadniczą, będącą wyborem jedynie kilku aspektów całej problematyki. Należy do nich próba określenia podstawowych form i metod włączenia dzieła filmowego w proces dydaktyczny aktualnego i prognozowanego przez projekt dziesięcioletniej szkoły średniej systemu edukacyjnego. Z zagadnieniem tym łączy się sprawa określonego kontekstu kulturowego, w którym film pojawia się w systemie szkolnym jako nowość nie tyle burząca dotychczasową tradycją, co skłaniająca do rewizji przyzwyczajzeń i zmuszająca do poszerzenia granic tzw. humanistyki szkolnej.

Jest coś znamiennego w fakcie, że od pojawienia się pierwszej polskiej pracy poświęconej problemowi filmu i młodzieży, tzn. rozprawy

² S. Kauffmann, *A World of Film*, New York 1970.

³ Tłumaczenie za: „Dialogue” 1972, t. 1, nr 1.

Bolesława W. Lewickiego *Młdzież przed ekranem* wydanej w 1935 r., wszystkie bez mała wypowiedzi dotyczące tego zagadnienia miały później głównie charakter postulatywny. Czas przekonywań o konieczności wprowadzenia sztuki filmowej w orbitę zainteresowań szkoły mamy jednak, biorąc pod uwagę projekt programu szkoły dziesięcioletniej, za sobą. Nadszedł czas rozumnej refleksji i pytań o proporcje, konteksty, formy, metody i cele, które towarzyszyć mają tej decyzji. Jest ona bowiem, uwzględniając swoisty tradycjonalizm szkoły, aktem konieczności, ale i odwagi. W Polsce zwyciężyła, tak jak i w większości innych krajów, koncepcja wpisania wiedzy o filmie w program języka ojczystego. Nie miejsce tu rozważać wszystkie „za” i „przeciw” tego postanowienia. Argumentem koronnym pozostaje fakt, iż w systemie szkolnej humanistyki przedmiot zwany językiem polskim był, jest i chyba pozostanie głównym źródłem wiedzy o kulturze i sztuce w ogóle. Realizując jego program, kształtuje się wiedzę, wrażliwość i gusta estetyczne młodzieży oraz, w co zawsze pragniemy wierzyć, także osobowość młodego człowieka.

Fakt włączenia elementów wiedzy o filmie oraz samych dzieł filmowych właśnie w program języka polskiego wymaga bardzo precyzyjnego określenia ich miejsca zarówno w układzie synchronicznym jak i diachronicznym. Punktem odniesienia stać się musiał kontekst historyczno- i teoretycznoliteracki, tak przy tym jednakże wyważony, by nie zatracić tego, co autonomiczne i specyficzne dla samej sztuki filmowej.

Pożytkom czysto polonistycznej natury, płynącym z faktu wprowadzenia filmu do szkoły, poświęcaliśmy już uwagi bardziej szczegółowej natury⁴. W tym miejscu należy jedynie podkreślić kilka ich elementów. Stając się przedmiotem interpretacji dzieło filmowe pozwala w sposób szczególnie wdzięczny realizować program i cele tzw. ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Związki filmu i literatury ujawniające się m. in. w podobieństwach ukształtowanych na terenie obu sztuk rodzajów i gatunków, w podobieństwie struktur kompozycyjnych i narracyjnych, w fakcie szerokiego i istotnego w dziejach kina nurtu adaptacji, pozwalają na poszerzenie i pogłębienie świadomości teoretycznej, która winna towarzyszyć kontaktowi odbiorcy z dziełem sztuki tak literackiej jak i filmowej. Dodajmy, że poznanie procesu historyczno-filmowego w kontekście procesu historyczno-literackiego pozwala także odsłonić i ugruntować wiedzę o stylach, prądach i tendencjach rozwojowych obu sztuk, co w kontekście uwzględnianej w programach szkol-

⁴ E. Nurczyńska, *Miejsce i rola filmu we współczesnej polonistyce szkolnej*, [w:] *O współczesnej kulturze literackiej*, t. 2, red. S. Żółkiewski i M. Hopfinger, Wrocław 1973.

nych wiedzy o muzyce i plastyce w sposób istotny wpływa na ogólnokulturową świadomość wprowadzanego w świat sztuki młodego jej odbiorcy. Tu uwaga marginesowa, choć konieczna — nie należy się oszukiwać, dla ogromnego procentu dorosłych konsumentów kultury szkoła pozostaje jedynym głównym przewodnikiem po jej obszarach.

Uwaga ta nakazuje jednocześnie uwzględnienie kolejnego, niezwykle ważnego aspektu omawianego tu zagadnienia. Dotyczy on problemu kultury literackiej, której, zważywszy na wielowiekową tradycję, szkoła poświęca najwięcej uwagi. Charakteryzując szeroko dziś rozwijane badania właśnie kultury literackiej, Stefan Żółkiewski pisze:

[...] mają [badania — E. N.] na celu poszukiwania prawidłowości społecznej komunikacji literackiej, stanowiącej wyróżnialny zakres ogólnej problematyki komunikacji społecznej, obiegu informacji określonych zbiorowości narodowych danego czasu i miejsca. Badania te dotyczą przede wszystkim warunków społecznego obiegu dzieł literackich, charakterystyki kodów literackich, funkcjonujących w danym społeczeństwie, wreszcie analizy typowych społecznych sytuacji komunikacyjnych, w których uczestniczą nadawcy i odbiorcy⁵.

Bolesław W. Lewicki, analizując zagadnienie związków filmu i literatury, dopełnia niejako tę wypowiedź:

Książka i ekran to typowe dla naszego wieku dwie prawie równoprawne formy podawcze kultury literackiej. Książka jest formą bardziej subtelną, osobistą w przeżyciu, może nawet bardziej szlachetną — ekran za to działa silniej pod względem emocjonalnym, a także poznawczym. A ponadto — co stanowi argument o wymowie specjalnej — ekran przekazuje treści literackie nie tysiącom, ale zawsze setkom tysięcy odbiorców, przekracza nawet nierzadko pozycje milionowe. Przekaz telewizyjny pomnaża te cyfry w sposób zdecydowany, w kalkulacji kilkakrotnej⁶.

Obie te wypowiedzi akcentują odmienną aktualnej sytuacji omawianej tu kultury literackiej, w tworzeniu której współuczestniczy szkoła — tradycyjnie preferując „kulturę książki” i uwzględniając, pod presją czasu, „kulturę ekranu”. Zasygnalizowane tu jedynie cechy współczesnej kultury literackiej każą widzieć możliwość równoległych, a często także przecinających się w warunkach szkolnych, form przekazu wiedzy o sztuce literackiej i sztuce filmowej. Dzieło filmowe, ów szczególny tekst obrazowy, staje się też niejednokrotnie w programie szkolnym głównym nosicielem treści poznawczych, wychowawczych i estetycznych. Przywołajmy tu tylko dwa przykłady: film *Siódma pieczęć* Ingmara Bergmana — interpretowany obok tekstów

⁵ S. Żółkiewski, *Słowo wstępne*, [w:] *O współczesnej kulturze...*, t. 1, s. 7.

⁶ B. W. Lewicki, *Scenariusz — literacki program struktury filmowej*, Łódź 1970, s. 47.

Bogurodzicy i Satyry na leniwych chłopów oraz *Antologię filmów ekspresjonistycznych*, będącą sugestią ich analiz i interpretacji — obok paralelnych „encyklopedycznych” haseł kształcenia literackiego. Odwołując się jeszcze raz do opinii Stanleya Kauffmanna, można sądzić, iż wejście sztuki filmowej w orbitę zainteresowań pedagogiki pozwoli „zaspokoić dwoistą potrzebę tradycji” u młodzieży, określonej przez niego mianem „pokolenia filmowego”.

Trudno w pracy tej, jedynie szkicującej główne aspekty rozważań nad miejscem i rolą filmu w procesach dydaktyczno-wychowawczych współczesnej szkoły, poddać analizie zasadnicze założenia programu wiedzy o filmie w dziesięcioletniej szkole średniej⁷, trudno też poddać głębszej charakterystyce główne i szczegółowe założenia metodyczne⁸ towarzyszące wspomnianemu tu programowi. Należy jednak wyeksplikować te założenia, które w sposób podstawowy określają zarówno koncepcję programu jak i metody jego realizacji.

Założeniem wyjściowym jest korelacja programu wiedzy o filmie i telewizji z wiedzą ogólnoliteracką, a szerzej — ogólnohumanistyczną oraz zasada stopniowania trudności. Układ treści programowych podporządkowany też jest zasadzie uwzględniającej trzy aspekty edukacji filmowej: „o filmie” — *sur*, „dla filmu” — *pour* i „za pomocą filmu” — *par*. Aspekty te pozostają w ścisłym związku z wyborem takich treści kształcenia i samych dzieł filmowych, by elementy historii filmu służyły nadrzędnym celom poznawczo-estetycznym i wychowawczo-estetycznym edukacji filmowej. Głównym jej przedmiotem pozostaje zatem samo dzieło filmowe o określonym progu wartości, traktowane jako tekst kulturowy z wszystkimi jego szerokimi kontekstami, rozpatrywanymi oczywiście w skali możliwości i wiedzy ucznia oraz ogólnych założeń samej dydaktyki — jej treści, form i metod.

Ograniczenia, jakim musi podlegać każdy system i program dydaktyczny szczególnie wyraziście ujawniają się w omawianej sytuacji, w której sztuka filmowa jako przedmiot zainteresowań wkracza w obręb tradycją uświęconych działań dydaktycznych i wychowawczych oraz oddziaływań emocjonalnych i estetycznych. Sprawa selekcji materiału treści kształcenia i wyboru dzieł filmowych oraz form ich poznania i przeżycia jest sprawą szczególnej wagi. Dlatego też, zakładając, że

⁷ *Programy dziesięcioletniej szkoły średniej*, Warszawa 1977 (autorzy nurtu filmowego w programie przedmiotu „Język polski” — Bolesław W. Lewicki, Ewelina Nurczyńska).

⁸ Instytut Teorii Literatury, Teatru i Filmu UE prowadzi aktualnie pod kierunkiem prof. dra B. W. Lewickiego i dr E. Nurczyńskiej badania zleczone, w ramach tematu węzłowego „Modernizacja systemu oświaty”, przez Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Ich celem jest opracowanie monograficzne *Zarys metodyki stosowania filmu fabularnego w pracy szkoły*.

sprawa układu i wyboru zawsze może stanowić przedmiot sporów, zgodzić się należy, że interpretacja jednostkowego dzieła winna stanowić główny proceder filmowej dydaktyki. Pogląd ten godzi się wesprzeć opinią badacza literatury.

[...] im bardziej badanie literackie odchodzi od konkretnego tworu, tym mniejszą rolę odgrywa w nim pierwiastek subiektywnego — uczuciowego zaangażowania badacza, będący przesłanką aktu wartościowania, bez którego trudno sobie wyobrazić zatrudnienia humanistyczne. Tylko bowiem dzieło, ta niepowtarzalnie zorganizowana całość, wzywa odbiorcę do uczuciowej waloryzacji. Klasy dzieł (np. gatunki) lub takie czy inne składniki dzieł (np. wędrowne tematy), które wyodrębnia historyk literatury, podlegają jedynie opisaniu i zabiegom systematyzującym. Nie mają natomiast żadnego znaczenia w jego osobistej — emocjonalnej — perspektywie [...] Skupienie pracy interpretacyjnej na indywidualnych dziełach stanowić zatem może obronę przed depersonalizacją działań badawczych, która zagraża dzisiejszej humanistyce. Wypowiedź interpretacyjna miałaby być — w takim rozumieniu — nie tylko eksplikacją utworu literackiego, ale — co najważniejsze — ekspresją przeżyć, jakie ten utwór wzbudził w interpretatorze⁹.

Przełożenie tej opinii na sytuację, w której w warunkach szkolnych przedmiotem interpretacji staje się dzieło filmowe, wydaje się szczególnie wartościowe. Poza wszystkimi generaliami, jest argumentem w dyskusji z tymi, którzy ostrzegają, że wprowadzenie filmu do szkoły odbierze mu walor nie kierowanej spontaniczności i „wolności” odbioru. Jak zawsze w dziejach szkoły wszystko jest w rękach rozumnego bądź nieudolnego nauczyciela, jak zawsze, szkoła pozostawia przy tym wielki margines własnym wyborom lekturowym — tak literackim jak i filmowym.

Należy tu podkreślić jeszcze jedną sprawę. Tak, jak przy całym w nauce o literaturze i filmie różnicowaniu metodologicznych stylów „sztuki interpretacji” łączy je uniwersalna problematyka hermeneutyki¹⁰, podobnie i w interpretacji szkolnej — tak przecież szczególnej (dla nauczyciela najczęściej odtwórczej, wobec ucznia najczęściej sterowanej) — pozostaje ona zasadą podobnego rzędu. Wytworzenie w sytuacji dydaktycznej świadomości, że dana interpretacja jest jedynie „hipotezą ukrytej całości utworu”¹¹, wspólna praca nad sformułowaniem tej hipotezy, wyzwolenie w toku tej pracy pierwiastków subiektywnych, często sprzecznych reakcji uczniów oraz ekspresji przeżycia i wartościowania — to cele, które towarzyszyć winny każdemu aktowi szkolnej interpretacji.

⁹ J. Sławiński, *O problemach sztuki interpretacji*, [w:] *Dzieło. Język. Tradycja*, Warszawa 1974, s. 158—159.

¹⁰ Zob. *ibidem*, s. 160.

¹¹ *Ibidem*, s. 165.

Dzieła sztuki filmowej, którym przypisuje się tak wiele właśnie emocjonalnych walorów, są tu materiałem niezwykle atrakcyjnym. Z drugiej zaś strony wiadomo, że w „sztuce interpretacji” nie sposób ograniczyć się wyłącznie do ujęć immanentnych, że w praktyce owe układy odniesienia istniejące poza dziełem są koniecznością. W przypadku interpretacji dzieła filmowego owe konteksty częstokroć wielce się komplikują. Brakuje w nich, w porównaniu z kontekstami dzieła literackiego, szerszej perspektywy historyczno-filmowej oraz znajomości systemów ponadindywidualnych, a zwłaszcza gatunkowych i stylistycznych. Fakt ten pozostaje zatem jednym z głównych argumentów na rzecz wprowadzenia do programów kształcenia elementów wiedzy o procesach historyczno-filmowych i podstawowych zagadnień teorii filmu. Sprawę kontekstu dzieła filmowego komplikuje również w przypadku adaptacji dzieła literackiego właśnie ów kontekst literacki. Z drugiej zaś jednak strony znajomość procesów historyczno-literackich oraz świadomość teoretyczno-literacka pozwala trudności te przewyżczać. Łączy się to z zagadnieniem drugiego kontekstu interpretowanego dzieła, który szeroko omawia Janusz Sławiński¹², a którym jest kultura literacka — szerzej ogólnohumanistyczna — interpretatora, jego wrażliwość, upodobania i zapatrywania ukształtowane przez bliskie mu tradycje.

Inaczej kontekst ten wpływa na interpretacje dzieła dokonywaną przez świadomego odbiorcę, a tym bardziej profesjonalistę, inaczej na interpretację dokonywaną przez młodego, niedoświadczonego odbiorcę. Jest to jednak zagadnienie, jeśli patrzeć na nie w perspektywie psychologii i pedagogiki, niezwykle istotne. Każdy nauczyciel kierujący interpretacją poświęcić mu musi uwagę szczególną. Jako przykład zupełnie skrajny niech posłuży problem analizy i interpretacji dzieł filmowych zrealizowanych w poetyce kina niemego, tak obcej doświadczeniom dzisiejszego odbiorcy. Ograniczenie prowadzące wyłącznie do interpretacji tych tekstów filmowych, które są dziełami współczesnymi zachwiałoby możliwością uwzględnienia owego tak istotnego kontekstu pierwszego czyli macierzystego.

Dopelnieniem tych wprowadzających rozważań dotyczących problemu interpretacji dzieła filmowego w szkole winno stać się uwzględnienie jeszcze jednego stopnia trudności, towarzyszącego tym działaniom. Rzeczą wiadomą jest konieczność odróżniania poziomu interpretacji dzieła od poziomu jego analizy, która pełni rolę służebną wobec procesu interpretacji i wartościowania. Oczywiście jest też to, że analiza dzieła literackiego jest w każdych okolicznościach, także szkol-

¹² *Ibidem*, s. 166—167.

nych; analizą tekstu. Gdyby tę zasadę i ten warunek traktować rygorystycznie, uznać by należało, iż interpretacja dzieła filmowego jest w szkole niemożliwa. Nauczyciel pracuje w zasadzie bez tekstu, porzostając najczęściej na jednorazowym oglądzie dzieła. I choć stosuje przy tym wszystkie znane mu metody — a głównie heurystykę, metodę problemową i dyskusję, efekty jego pracy muszą być skromniejsze. W warunkach szkolnych materiałami ułatwiającymi analizę i interpretację stać się zatem winny: teksty scenariuszy i scenopisów, listy montażowe, tzw. slajdy, zbiory fotosów i wreszcie cytaty filmowe. Są to wszystko czynniki przywołujące pamięć dzieła oglądanego na ekranie. Przyszłość dołączy do tego magnetowidowe zapisy tekstów filmowych i wówczas dopiero analiza szkolna zmierzająca ku interpretacji i ocenie dzieł filmowych zbliży się ku możliwościom literatury.

Dzień dzisiejszy każe ciągle jeszcze teorii wyprzedzać praktykę edukacji filmowej. A zaczęło się to w Polsce w 1935 r., kiedy Bolesław W. Lewicki napisał pracę pt. *Młodzież przed ekranem*.

Instytut Teorii Literatury
Teatru i Filmu
Zakład Wiedzy o Filmie i Telewizji

Ewelina Nurczyńska

PROBLÈMES CHOISIS DE L'ÉDUCATION PAR LE FILM

Jusqu'à présent la pédagogie contemporaine n'a pas réussi à déterminer la place de l'art de film dans le processus didactique et éducatif et à préciser son influence sur la formation de la personnalité du jeune destinataire. Les recherches menées dans ce domaine ne peuvent pas être limitées par de telles sciences que la pédagogie et la psychologie et leurs méthodes; il faut aussi exploiter les expériences de l'anthropologie de la culture et du savoir sur le film.

Les problèmes abordés dans l'article concernent avant tout toutes les formes et les méthodes d'introduire l'oeuvre de film dans le processus didactique et éducatif du système scolaire actuel et celui qui est prévu par le projet de l'école de dix ans.

A ce problème se lie la question du contexte culturel défini, dans lequel le film, apparaissant dans le système scolaire comme une nouveauté, ne démolit pas la tradition, pousse pourtant à la revision des habitudes et tend à l'élargissement des limites des humanités scolaires.

L'inclusion des éléments du savoir sur le film dans le programme de la langue polonaise exige que leur place soit précisément déterminée dans les deux ordres: synchronique et diachronique. Le contexte historique et littéraire constituant la base doit être traité de façon que rien de ce qui est autonome et spécifique pour l'art de film ne soit perdu.