

dr hab. Małgorzata Latoch-Zielińska, prof. UMCS
Instytut Filologii Polskiej
UMCS Lublin

**Recenzja pracy doktorskiej mgr Marii Szoski
nt. *Pogłębić obraz świata.***

***Film w edukacji polonistycznej a kształcenie umiejętności interpretacji*
napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Grażyny Tomaszewskiej, Gdańsk 2018, ss. 332**

Dysertacja doktorska Marii Szoski podejmuje temat obecności filmu w edukacji polonistycznej i jego roli w kształceniu umiejętności interpretacji. O znaczeniu tej problematyki we współczesnej szkole świadczą liczne badania i publikacje.¹ Rozpatrywane zagadnienie jest o tyle ważne, iż właśnie jesteśmy świadkami kolejnej reformy programowej i strukturalnej polskiej oświaty i niestety, stwierdzenie autorki ze *Wstępu*, iż

„W myśl podstawy programowej do języka polskiego **nauczyciel polonista winien przygotować ucznia do aktywnego uczestnictwa w kulturze i zarazem wykształcić w nim umiejętność odbioru różnych tekstów kultury**. Podstawę do języka polskiego z 2009 roku oparto przede wszystkim, co rozumiałe, na utworach literackich, ale znalazły się w niej również teksty publicystyczne, medialne, dzieła plastyczne, spektakle teatralne, filmy, a także działania artystyczne realizujące jakiś utrwalony wzorzec kulturowy. **W ten sposób omawianie wybranych treści filmowych na lekcjach języka polskiego przestało zależeć od upodobań nauczyciela, a stało się koniecznością...**” (str. 1),

jest już nieaktualne, co sama trafnie dalej zauważa:

„Analiza nowej podstawy do języka polskiego pokazuje, że **ponownie trzeba będzie apelować o konieczność edukowania filmowego (czy szerzej – medialnego) dzieci i młodzieży**, gdyż jak wynika z ramowych planów nauczania, kształcenie w tym zakresie zostaje zmarginalizowane, choć równocześnie zakłada się, że uczniowie takie kompetencje posiadają i to w stopniu bardzo rozwiniętym, o czym świadczy propozycja filmów do szkolnej interpretacji w liceum.” (str. 2)

Wybrana przez doktorantkę problematyka należy do obszaru zagadnień zarówno literaturoznawczych, jak i filmoznawczych oraz, a może przede wszystkim, dydaktycznych, wymagała zatem pogłębionego, interdyscyplinarnego spojrzenia na omawiane problemy i badane zjawiska. Celem pracy, jak pisze autorka we *Wstępie* jest

„wyjaśnienie, jaką rolę w edukacji polonistycznej odgrywa – a jaką powinien odgrywać – film, (rozpatruje) tę relację w kontekście kształcenia umiejętności interpretacji, tak potrzebnej zarówno do rozumienia literatury, jak i filmu, a w konsekwencji – otaczającego świata.”(str.2)

Tak zdefiniowane zadanie doktorantka realizuje w obszernej, liczącej 332 strony, pracy, i już na początku należy podkreślić, że z zadania tego wywiązuje się bardzo rzetelnie.

¹ Większość z nich doktorantka przywołuje w swojej bibliografii.

Konstrukcja rozprawy oparta została na siedmiu rozdziałach ujętych w dwie części. W pierwszej zatytułowanej „Trudna obecność” autorka proponuje „podróż do przeszłości, którą (zderza) z aktualną sytuacją”. Część druga pt. „Praktyka lekcyjna a interpretacja” „ukazuje możliwości, jakie film otwiera przed polonistami, gdy w pracy z nim wykorzysta się różne strategie interpretacyjne (alternatywne wobec strukturalizmu), oraz ich zastosowanie w praktyce szkolnej.” (str. 3)

Układ treści dysertacji ogólnie oceniam pozytywnie. Moje wątpliwości budzi jednak brak wyodrębnionego rozdziału metodologicznego. Doktorantka zamieszcza wprawdzie krótki opis postępowania badawczego w rozdziale pierwszym części drugiej (str.151-152), definiuje istotne dla podjętych rozważań terminy, ale wydaje się, iż dla klarowności wyводу lepiej byłoby zawrzeć opis przyjętej metodologii wraz z zakładanymi hipotezami, narzędziami, rozumieniem kluczowych pojęć, charakterystyką grup badawczych, itd. w oddzielnym rozdziale. Zamieszczanie w przypisie nr 20 na stronie 152 pytań z kwestionariusza użytego w badaniu nie jest szczęśliwym rozwiązaniem. Nie dowiadujemy się również, jaka ostateczna liczba respondentów brała udział w badaniach.

Za bardzo trafny i przejrzysty należy uznać przyjęty układ treści rozdziałów prezentujących autorskie narzędzia dydaktyczne – *wstępny komentarz wyjaśniający, pomocnicza bibliografia, opis efektów szkolnego eksperymentu*. Dzięki temu bez trudu poruszamy się w kolejnych partiach tekstu, co ułatwia nie tylko sam odbiór, ale i ocenę zaproponowanych rozwiązań.

Analizując kolejne części dysertacji, skupię się przede wszystkim na tym, co w mojej opinii było mocną stroną oraz tym, co wydało mi się niejasne, problematyczne, niepełne.

Rozpoczynający pracę rozdział „Szkola i film. Inicjatywy wprowadzenia filmu do szkół do roku 1939” jest bardzo rzetelnym omówieniem najważniejszych stanowisk na temat filmu w aspekcie społecznym, historycznym i edukacyjnym. Autorka sięga do najważniejszych tekstów z lat 1896 – 1939 poświęconych *kinoteatrowi*, demonizowanemu z jednej strony, nazywanemu *plagą, zarazą, szkołą znikczemnienia*, negatywnie oddziałującym na młodzież, zaś z drugiej docenianemu przez niektórych jego orędowników za możliwości, bo „wierzono, że film pomoże wprowadzić do szkół nowe zasady pedagogiki: dzięki niemu miała nastąpić zmiana metod nauczania z pamięciowo-mechanicznych na poglądowo-logiczne.” (str. 12)

Należy podkreślić, iż doktorantka dotarła do tekstów nieznanymi dotychczas szerzej, było to możliwe nie tylko dzięki, jak sama pisze ich zdigitalizowaniu, ale przede wszystkim jej pasji badawczej i z pewnością ogromnej pracowitości.

Rozdział drugi zatytułowany „Ewolucja edukacji filmowej po II wojnie światowej” przynosi równie wnikliwie omówienie powojennych losów edukacji filmowej. Autorka trafnie wyznacza kolejne obszary analizy, skupiając się przede wszystkim na różnych sposobach wprowadzania X Muzy do rzeczywistości szkolnej. Przywołuje zarówno zapisy z oficjalnych dokumentów oświatowych, jak i podejmowane inicjatywy społeczne. Trzeba zaznaczyć, iż prowadzone analizy są umiejscowione w kontekście historycznym, doktorantka wskazuje m.in. na propagandowe wypaczenia akcji *kinofikacja*, odnotowuje powstanie państwowej cenzury dzieł filmowych, czy narodziny koncepcji filmu socrealistycznego. Magister Szoska bardzo sprawnie porusza się w bogatej literaturze przedmiotu, nie ogranicza się wyłącznie do przywoływania opinii, czy faktów, ale trafnie je komentuje i formułuje własne stanowisko. Szczególnie wartościowe są omówienia społecznych i państwowych programów nauczania ze wskazanego okresu. Autorce z powodzeniem udało się

„w syntetyczny sposób zreferować ewolucję powojennych zapisów programów nauczania, odnosząc się do stanu badań (czasem w charakterze porównawczym, czasem uzupełniającym) oraz uzupełniając tło historyczne refleksją publicystyczną, jaka równoległe do dziejących się procesów toczyła się na łamach prasy.” (s.58)

Tak szeroka perspektywa pozwoliła jej na obiektywne spojrzenie i ocenę pomysłów na edukację filmową. W pełni zgadzam się z jej negatywną „recenzją” ostatnich dokumentów programowych, zwłaszcza w porównaniu do przełomowej koncepcji edukacji filmowej z podstawy programowej wdrożonej w roku 2009. Błędem jest bowiem traktowanie filmu na każdym etapie edukacyjnym jedynie/głównie jako odniesienia do literackiego pierwowzoru.

Omawiany rozdział kończy próba doprecyzowania używanego w pracy po wielokroć terminu *edukacja filmowa*. Autorka przywołuje tutaj koncepcję *edukacji do filmu*, rozumianej „jako przygotowanie do odbioru dzieła filmowego, rozwijanie wrażliwości filmowej oraz doskonalenie umiejętności analizy i interpretacji zjawisk filmowych”, dalej *edukację poprzez film* definiowanej jako „rozwijanie ciekawości poznawczej, wrażliwości, aktywnych postaw społecznych.” (str. 96) Następnie wskazuje pedagogiczną koncepcję *wychowania do filmu i poprzez film*, akcentując traktowanie filmu przez pedagogów jako sztuki przyliterackiej, mającej duże możliwości wychowawczego oddziaływania. Doktorantka zauważa również obecność w literaturze przedmiotu określenia *kultura filmowa*, które uznaje za szersze znaczeniowo od poprzednich, bo odnoszące się „nie tylko do estetyki filmowej czy zagadnień wychowawczych możliwości filmu, ale również zjawisk społecznych.” (str. 96) Szukając własnego rozumienia omawianego pojęcia, autorka wskazuje również na prace Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej, Bolesława W. Lewickiego, Jana Marie Petersa, Janiny Koblewskiej i

Marii Butkiewicz, Bogusława Skowronka, Marka Hendrykowskiego, Wiesława Godzica, Agnieszki Ogonowskiej, Mirosława Filiciaka i Witolda Bobińskiego. Odnosi się również do dyskusji ekspertów na temat edukacji medialnej, form jej realizacji, stosunku do edukacji filmowej. Rozważania kończy smutna konstatacja, z którą trudno się nie zgodzić, iż

„spory badaczy nie tyle będą się toczyć dzisiaj o nazwę przedmiotu czy prymat filmu nad mediami lub odwrotnie, ale – ponownie – o konieczność edukowania w tym zakresie dzieci i młodzieży.” (str. 100)

W rozdziale trzecim, zatytułowanym „Uczeń i nauczyciel w zwierciadle ekranu” magister Szoska dokonuje diagnozy wzajemnych relacji ucznia, nauczyciela i filmu. Zadaje pytania o przyczyny deprecjonowania X Muzy w szkole. Zauważa, iż

„W to zagadnienie wpisana jest rozbieżność między oficjalnymi dokumentami a szkolną rzeczywistością, w której film często funkcjonuje jako zastępcza lektura dzieł nieprzeczytanych lub mało inteligentna rozrywka.” (str. 6)

Odwołując się do prac m.in. Wiesława Godzica, Witolda Jakubowskiego, Bogusława Skowronka, Anny Janus-Sitarz, Tadeusza Miczki, Małgorzaty Hendrykowskiej, Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej podważa zasadność podziału na kino artystyczne i popularne, mówienie w szkole tylko o „arcydziełach”, traktowanie filmu jako mało inteligentnej rozrywki przynoszącej niską przyjemność, często też mającej negatywny, wręcz destrukcyjny wpływ na psychikę widza. Popieram opinię, iż

„złe filmy mają najbardziej szkodliwy wpływ na widzów mało krytycznych, nieposiadających własnych wzorców wartościowania i nieumiejących dokonać oceny przedstawianych treści. Dlatego właśnie młody odbiorca powinien być przygotowany do odbioru dzieła filmowego, aby wykluczyć lub przynajmniej ograniczyć wzorcotwórczy wpływ postaci negatywnych (...) Młodzież, nieprzygotowana do krytycznego odbioru kultury masowej i popularnej, intuicyjnie, nieświadomie, naśladuje zmediatyzowane postawy, kopiuje je i wdraża w codzienne zachowania.” (str. 110)

Nie można w szkole pomijać, nie zauważać zainteresowań ucznia, jego fascynacji kinem masowym, produkcjami, które nie zawsze są arcydziełami. Na marginesie warto zauważyć, że podobna dyskusja toczy się wokół całej kultury popularnej, która stereotypowo jest traktowana jako ta gorsza, mniej ambitna. Zbyszko Melosik swego czasu trafnie zauważył, iż w szkole

„(...) młodzież zmuszona jest żyć schizofrenicznie. To, czym naprawdę żyje, to, co popularne, otrzymuje bardzo często status tego, co nieadekwatne, a nawet dewiacyjne. Z kolei to, co stanowi istotę życia szkolnego, jest znaczące tylko w murach szkolnych i nie pozostaje w związku z życiem codziennym.”²

² Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995, s. 264.

Zadaniem szkoły jest pokazywanie całej złożoności świata, zatem powinny być w niej obecne zarówno dzieła z kręgu sztuki wysokiej, jak i te spoza. Zatem, parafrazując słowa Magdaleny Goetz, która powołując się na wyniki badań naukowców z Uniwersytetu Stanforda³, twierdzi, że „lepiej, aby młodzież czytała jakiegokolwiek książki; dopiero kolejnym krokiem może być podnoszenie lekturowej poprzeczki,”⁴ lepiej, żeby uczniowie oglądali też „słabe” filmy, dyskutowali o nich z nauczycielami, stopniowo przygotowując się do odbioru trudniejszych, ambitniejszych produkcji.

„Dlatego, jak pisze magister Szoska, zamiast postrzegać film jako zagrożenie dla literatury, powinniśmy docenić jego walory w edukacji (...) atrakcyjność bywa powodem deprecjonowania takich zajęć (...) A przecież przyjemność nie zawiesza rozumu. Przyjemność płynąca z oglądania filmu może mieć charakter indywidualnego doznania intelektualno-emocjonalnego, powstającego w efekcie lekturowego obcowania z filmem, opartego na indywidualnym nadawaniu znaczeń.” (str. 112-115)

W omawianym rozdziale znalazły się również rozważania o sposobach analizy i interpretacji filmu na lekcjach języka polskiego oraz miejscu zagadnień filmowych na egzaminach zewnętrznych. Autorka skupiła się zarówno na wynikach dużych badań ogólnopolskich przeprowadzonych po roku 2009 (np. *Edukacja filmowa w polskiej szkole na podstawie opinii nauczycieli uczestniczących w warsztatach „Filmoteki Szkolnej”*, *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów*, *Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej*), jak również na ustaleniach płynących z sondaży „regionalnych” Justyny Ptak, Danuty Łazarskiej, Kornelii Rybickiej, Bogusława Skowronka, Witolda Bobińskiego. Przywołuje także na zasadzie kontekstu badania Anny Ślusarz z lat 1999/2000. Doktorantka odnotowuje najważniejsze negatywne zjawiska dotyczące edukacji filmowej w szkole: *przyliterackie* traktowanie, instrumentalne wykorzystywanie do celów wychowawczych, patriotycznych, brak czasu na pogłębioną analizę i interpretację, brak przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć „filmowych”, bezradność metodyczna, powierzchowność kształcenia umiejętności analizy i interpretacji tekstów nieliterackich, negowanie wartości filmu popularnego, lekceważenie wyborów filmowych uczniów, traktowanie filmu jako zamiennika lektur, zwłaszcza w słabszych klasach lub wypełniacza

³ Autorka pisze, iż „dzięki możliwości „podglądania” (za pomocą funkcjonalnego rezonansu magnetycznego) mózgu osób zajętych czytaniem odkryto, że lektura aktywizuje te rejony w naszych mózгах, które byłyby aktywne, gdybyśmy sami przeżywali przygody, będące udziałem opisywanego bohatera. Wyniki te dowodzą – po pierwsze – że czytanie literackiej fikcji niemal dosłownie jest gimnastyką naszego mózgu: ćwiczy go i usprawnia jego pracę. Nie jesteśmy więc biernymi odbiorcami beletrystyki! Po drugie, każą one zweryfikować nasze podejście do popularnych powieści, które przez wielbicieli ambitnych publikacji bywają uważane za mało wartościowe. Okazuje się, że nawet one mogą aktywizować i rozwijać mózg.” Zob. Goetz M., *Jak przekonać nastolatków do lektury*, [w:] „Trendy” nr 2-3/2015, s. 12.

⁴ Goetz M., *Jak przekonać nastolatków do lektury*, [w:] „Trendy” nr 2-3/2015, s. 12.

czasu lekcji w okresie przedwakacyjnym, czy poegzaminacyjnym. Za jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy uznaje podporządkowanie szkolnej dydaktyki wymogom egzaminów końcowych oraz prawie nieobecność takich zagadnień w arkuszach egzaminacyjnych:

„Gdyby na egzaminie zewnętrznym pojawiły się pytania pozwalające sprawdzić uczniowskie kompetencje związane z rozumieniem (interpretacją) filmu, wydaje się, że nauczyciele położyliby większy nacisk na ich kształcenie, chociaż zdają sobie sprawę, jak niełatwe byłoby skonstruowanie takiego arkusza.” (str. 132)

Nie do końca zgadzam się z tak postawioną tezą, ponieważ żadna edukacja, w tym filmowa oraz jej właściwa realizacja nie powinna wynikać z wymogów egzaminacyjnych. Moim zdaniem przyczyna tkwi w niezrozumieniu, niedocenianiu przez twórców kolejnych dokumentów programowych znaczenia filmu, czy szerzej mediów w kształtowaniu wielowymiarowej osobowości młodych ludzi, pomijaniu faktu,

„że dzisiejsze pokolenie jest w pełni „ekranowe”, to znaczy obraz stanowi dla niego równorzędne ze słowem medium poznania i interpretacji rzeczywistości.” (str. 107).

Podsumowujący pierwszą część dysertacji podrozdział „Film jako szansa dla edukacji polonistycznej” stanowi swoisty pomost pomiędzy historyczno-teoretycznymi rozważaniami zaprezentowanymi dotychczas, a praktycznymi rozwiązaniami z części drugiej. Zgadzam się ze zdiagnozowaną dychotomią obrazu edukacji filmowej w szkole.

„Z jednej strony deklarowana bezradność metodyczna nauczycieli i opór wobec analizowania i interpretowania filmów, z drugiej – bogaty świat pasjonatów i znawców dziedziny, oferujących pomoc i narzędzia dydaktyczne.” (str. 141)

Magister Szoska trafnie formułuje problemy związane z właściwym postrzeganiem roli i funkcji filmu w szkolnej polonistyce. Są to kwestie dotyczące

„kształcenia kultury estetycznej, umiejętności przeżywania i oceniania dzieła sztuki, podejmowania próby własnej twórczości, wpływu sztuki na przeżycia jednostki i jej ogólną postawę wobec świata (...) przygotowania ucznia do uczestnictwa w kulturze (...) niezwyklej atrakcyjności filmu w kształceniu umiejętności interpretacji.” (str. 141-142)

Część druga pracy poświęcona jest omówieniu autorskich „narzędzi wykorzystujących alternatywne wobec strukturalizmu formuły pracy lekcyjnej z filmem dialogującym z literaturą” (str. 8) oraz wyników zastosowania ich w praktyce w ramach przeprowadzonego eksperymentu szkolnego, którego celem było „zweryfikowanie stworzonych narzędzi w sytuacji lekcyjnej; sprawdzenie, czy skłaniają one uczniów do wnikliwszej lektury, refleksji, czy pozwalają wyrazić im siebie, swój pogląd i obraz świata w słowach.” (str. 153)

Punktem wyjścia do rozważań o możliwościach edukacyjnych filmu i prezentacji własnych rozwiązań dydaktycznych czyni autorka założenie, iż

„Ujawniona w badaniach bezradność interpretacyjna współczesnego ucznia ma źródło (...) w dwóch czynnikach. Po pierwsze, w dominującym nadal (dodajmy – źle pojętym), strukturalnym modelu pracy na lekcji, a po drugie – w relacji między nauczycielem a uczniem, często odbierającej uczniowi jego podmiotowość.”(str.147)

W rozdziale zatytułowanym „Kłopoty z uczniowską podmiotowością” omawia krytyczne wobec strukturalnego modelu pracy z tekstem stanowiska Zenona Urygi, Stanisława Bortnowskiego, Krystyny Koziółek, Marka Pieniążka, Anny Janus-Sitarz. Trafnie wskazuje, iż sama autorka tej koncepcji – Bożena Chrzęstowska, wskazywała jednak na potrzebę „przekraczania strukturalizmu”.⁵ Doktorantka zauważa również, że „mimo upływu lat i wielu konkurencyjnych wobec strukturalizmu propozycji strategii pracy z tekstem na lekcjach polskiego, potrzeba polemiki z dominacją strukturalizmu na lekcjach języka polskiego nadal jest aktualna.” (str. 148-149) Przyczyn takiego stanu rzeczy upatruje (za Krystyną Koziółek, Markiem Pieniążkiem i Anną Janus-Sitarz) przede wszystkim w nadmiernej koncentracji szkolnej dydaktyki na „oprzyrządowaniu teoretyczno-metodycznym”, braku autentycznego dialogu z tekstem, przywiązaniu do stałych, mechanicznych wręcz wzorów pracy lekcyjnej. Należy podkreślić, iż doktorantka zdaje sobie sprawę, że wybór strategii/modelu postępowania z każdym tekstem kultury jest ściśle związany z relacją pomiędzy nauczycielem a uczniem oraz podmiotowością tego ostatniego. Zgadzam się ze stwierdzeniem magister Szoski, iż „sytuacja filmu i jego obecności – czy raczej nieobecności – w szkole wydaje się prostą konsekwencją identycznego jak w wypadku literatury problemu: kłopotów z upodmiotowieniem uczniowskiego odbioru.” (str. 150)

Z recenzenckiego obowiązku wypada mi tutaj odnotować brak wśród przywoływanych badaczy Marii Jędrzychowskiej⁶ oraz Agnieszki Zofii Kłakówny⁷, autorek, które bardzo wyraźnie podkreślały rolę podmiotowości ucznia i nauczyciela, formułowały warunki jej „funkcjonowania” w przestrzeni edukacyjnej. Wydaje się, iż w refleksji o roli podmiotowości ucznia nie powinno się ich pomijać.

Receptą na wskazywane „niedomagania” szkolnej polonistyki mają być zaproponowane w pracy narzędzia dydaktyczne opisane w kolejnych rozdziałach pracy. W zamierzeniu autorki „są próbą alternatywnej wobec strukturalizmu formuły pracy lekcyjnej z filmem. Chodziło o to, by na użytek polonistycznej dydaktyki nie instrumentalizować wymowy filmu, ale też wyjść poza standardowy wymiar projekcji w stronę analizy i

⁵ Można było dodać, iż Stanisław Bortnowski o strukturalizmie wypowiadał się nie tylko krytycznie, zob. rozdział z książki *Jak uczyć poezji*, pt. „Dlaczego strukturalizm w szkole był i jest potrzebny”, Warszawa 1998.

⁶ Jej propozycji antropocentrycznego modelu edukacji kulturowo-literackiej, zob. M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek*, Kraków 1998.

⁷ Zob. Z. A. Kłakówna, *Przymus i wolność*, Kraków 2003; tejsze, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków 2016.

interpretacji.” (str.151) Słusznie doktorantka nie aspiruje do stworzenia autorskiej koncepcji edukacji filmowej, czy też medialnej. W mojej ocenie skupienie się na „analizie jednostkowo-tekstualnej” wybranych obrazów filmowych bardzo dobrze wpisuje się w założenia główne podjętych badań, czyli sprawdzenie możliwości kształcenia umiejętności interpretacji „przy udziale/z udziałem” filmu. Wnikliwa lektura tych propozycji, jak i wyniki przeprowadzonego eksperymentu wskazują, iż mogą być one skuteczne, efektywne i efektowne. Każdy z wybranych przez magister Szoskę czterech filmów został opatrzony wiązką zadań wywodzących się z trzech różnych strategii interpretacyjnych, w ten sposób powstało 12 różnych projektów lekcyjnych.⁸ Każdy z modeli interpretacji autorka krótko scharakteryzowała w „Komentarzu wstępnym” skierowanym do nauczyciela, dodatkowo opatrzyła bibliografią, dając możliwość zainteresowanym pogłębienia, poszerzenia wiedzy na wybrany temat.

Omawiając tę część pracy, warto zwrócić uwagę przede wszystkim na sprawę dotyczącą wyboru filmów i dróg ich „czytania”. Autorka pisze, iż „Kierowała się zasadą, aby były to dzieła w miarę nowe, jeszcze (...) niewchłonięte przez maszyny wydawnicze, oraz ponadto – dzieła dla niej ważne.” (str. 151) Tak motywowane wybory okazały się nad wyraz interesujące i trafne, zwłaszcza w obszarze doskonalenia umiejętności interpretacyjnych uczniów. Kategoria „nowości”, czy inaczej ujmując „nieoczywistości” w doborze interpretacyjnego szlaku była równie celna. Widać to bardzo wyraźnie w przypadku „zestawu” dotyczącego książki *Mały Książę* i filmu Marka Osborne’a pod tym samym tytułem oraz filmu *Kamienie na szaniec* Roberta Glińskiego. Jeden i drugi obraz nieuwważnemu widzowi jawić się może jako zwykła adaptacja, zaś dla uczniów i niektórych nauczycieli być pokusą do wykorzystania ich jako „zastępnika” lektury. Zaproponowane przez magister Szoskę rozwiązania pozwalają na uniknięcie takiego błędu, spojrzenie na oba dzieła z nieco innej perspektywy.

Autorka jako narzędzie otwierające drogę do rozumienia dzieła Saint-Exupery’ego wybrała hermeneutykę. Był to bardzo dobry wybór, pozwalający w dalszych krokach przy pomocy krytyki feministycznej oraz zabiegów intertekstualnych odkryć sens wędrówki małego bohatera, jego relacji z Różą, wreszcie docenić „samą kolczastą bohaterkę”. Projekt ten jest też ciekawy z innego względu. Główną rolę odgrywa tutaj jednak tekst literacki (wybrane fragmenty opowieści Saint-Exupery’ego), zaś fragment film jest potraktowany jako

⁸ Na marginesie warto byłoby dodać, iż mamy w literaturze metodycznej przykłady „mierzenia się” z materiałem filmowym na lekcjach języka polskiego. Należą do nich m.in. następujące opracowania: A. Regiewicz, *Dialog filmu z literaturą*, Gdańsk 2006 oraz B. Drabek, I. Rowińska, *Dzieło filmowe jako tekst kultury*, Kielce 2004.

kontekst. To znakomity przykład jak różne teksty kultury mogą funkcjonować na lekcjach języka polskiego, jak mogą się wzajemnie oświetlać, dopełniać, poszerzać horyzonty interpretacyjne. Jest to też argument za wprowadzaniem filmu do procesu edukacyjnego, podważający opinię, że nie ma czasu w szkole na oglądanie. Może i nie ma go zbyt wiele, dlatego tak cenna jest wskazówka jak mądrze to robić. W relacji z badań znajdujemy tego potwierdzenie:

„Scenariusz zachęcił więc do przyjęcia postawy uważności, analizowania poszczególnych kadrów fragmentu wyświetlanego filmu. Lekcje okazały się zachętą powrotu ucznia do lektury książki i filmu: uczniowie wyrazili pragnienie obejrzenia całego filmu, a nie tylko jego części. Natomiast nauczyciele w ankietach zwracali uwagę, że zajęcia pomogły kształtować postawę otwartości na reinterpretację znanego już tekstu, a tym samym spojrzenie na niego z innej perspektywy. Ich zdaniem lekcja uświadomiła uczniom dialogiczny charakter kultury, a sugestywny i zarazem pełen wymowy fragment filmu przyczynił się do intelektualnego zaangażowania: chętnie dokonywali analizy porównawczej dwóch różnych tekstów kultury, określali funkcję środków filmowych i zastanawiali się, jak nakreślona w filmie perspektywa zmienia interpretację relacji bohaterów.” (str. 197)

Równie interesujące są propozycje dotyczące filmu Roberta Glińskiego. Autorka podąża tutaj drogami zwrotu afektywnego, dekonstrukcji, etyki czytania i intertekstualności. Prezentowane „scenariusze” zakładają znajomość przez młodzież opowieści Aleksandra Kamińskiego i jej filmowej adaptacji. Pomysł wyjścia od analizy wideoklipu do piosenki *4.30* Dawida Podsiadły uważam za niezwykle udany. Teledysk ten „jest ciekawym przykładem realizacji intertekstualności” (str. 198), zmusza do uważnego słuchania i oglądania, bo znajdujemy tak nawiązania i do samego filmu Glińskiego, jak i do faktów z życia głównych bohaterów książki. Kolejne pytania zaprojektowane w scenariuszu „zmuszają” uczniów do pogłębionej analizy i interpretacji obrazu.

Następny scenariusz z tego cyklu każe nam się zastanowić z uczniami m.in. nad celowością ukazywania cierpienia i okrucieństwa w książce i na ekranie, a dotyczy sceny przesłuchania Rudego. Autorka, przywołując m.in. ustalenia Vivian Sobchack, dotyczące cielesności, uwagi księdza Andrzeja Draguły na temat wpływu na odbiorcę oglądania okrucieństwa, projektuje niezwykle interesującą wiązkę zadań podejmujących z jednej strony „problem różnicy w oddziaływaniu odmiennych tekstów kultury”, z drugiej zaś „problem granicy w prezentowaniu scen przemocy”. (str. 210)

W ostatnim z tej części projekcie magister Szoska sięga po dekonstrukcję. Trafnie zauważa, iż książka oraz film znakomicie się do takich zabiegów nadają, ponieważ

„Mitologizacji opowieści Kamińskiego sprzyjała nie tylko śmierć wszystkich głównych jej bohaterów, symbolizujących potem los wojennego pokolenia, ale również późniejsza recepcja książki, która w okresie stalinowskim była zakazana. Powieść Kamińskiego stała się w ten sposób swego rodzaju podręcznikiem postaw patriotycznych, a

jej oddziaływanie nie słabło przez pokolenia. Tak powstały mit wykluczał zadawanie pytań, wątpliwości czy kwestionowanie wyborów bohaterów (...) Gliński podjął się tego wyzwania i w swoim filmie mierzy się z utrwalonym przez Kamińskiego mitem fundatorskim polskiego harcerstwa, mitem pamięci grupowej, pokazując go przez pryzmat opowieści o młodzińczej przyjaźni (...) dekonstruuje mit Rudego, Zośki i Alka jako idealnych bohaterów, prawie nadludzi...” (str. 217-218)

Wyniki wdrożenia omówionych wyżej projektów wskazują, iż zgodnie z założeniem autorki film i zadania do pracy wzbudziły w uczniach, potrzebę dyskusji, spojrzenia z różnych stron na uświęcony w tradycji szkolnej tekst, uświadomiły fakt otwartości interpretacji, bo żadne „odczytanie nie jest nigdy ostateczne.”

O ile dwa pierwsze cykle można było sytuować w przestrzeni znanej nauczycielom i uczniom, wszak *Mały Książę i Kamienie na szaniec* od dawna funkcjonują w programie nauczania, o tyle dwa następne stanowią przysłowiowy „skok na głęboką wodę” i bardzo taką decyzję pochwalam. Zarówno *Papusza*, jak i *Body/Ciało. Czy jest coś więcej?* to filmy bardzo wymagające. Należy przyznać, iż zaproponowane przez autorkę ścieżki interpretacji są ambitne, wymagające dobrego przygotowania nauczyciela i samych uczniów. Ale przecież o to właśnie chodzi, aby stawiać sobie i młodzieży intelektualne wyzwania.

W przypadku *Papuszy* wykorzystanie narzędzi dekonstrukcji pozwoliło m.in. uzasadnić tezę, iż

„Rwana narracja i nielinearnie ukazana biografia romskiej poetki są wyborem świadomym, mającym nam jako odbiorcom coś powiedzieć. Sposób prowadzenia narracji wpisany w strukturę filmu ma oddać kłopot z odtworzeniem biografii Papuszy, a zarazem pozwala wpisać w tekst problemy moralne.” (str.163)

Niezwykłe interesujące były zajęcia poświęcone analizie kadrów filmowych oraz te o odmienności kultury Romów. Potwierdzeniem słuszności wyboru filmu Joanny Kos-Krauze i Krzysztofa Krauze oraz przygotowanych zadań są opinie polonistów biorących udział w eksperymencie:

„Zajęcia poświęcone Papuszy były niezwykle inspirujące (...) nauczyciele dzięki scenariuszowi dostrzegli, iż sposób obrazowania i prowadzenia kamery jest kluczem do zrozumienia filmu i jego budowy (...) Ciekawie przebiegała rozmowa o tym, kto jest swój, a kto obcy w przedstawionym świecie.” (str. 266-269)

Uzasadniając wybór filmu Małgorzaty Szumowskiej, autorka przywołuje wyniki badania *Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej*. Zgadzam się, iż ustalenia te, choć dotyczą gimnazjum, można odnieść również do liceum, gdzie

„w lekturowych wyborach nauczycielskich i tematach lekcji często pomijane są zagadnienia interesujące młodzież. Rzadko podejmowane są problemy okresu dojrzewania,

konfliktów międzypokoleniowych, równości kobiet i mężczyzn, a już niemal zupełnie nie mówi się o erotyce.” (str. 164)

W rozumieniu tej filmowej opowieści ma pomóc uczniom strategia antropologiczna w odniesieniu do charakterystyki postaci z punktu widzenia ich ciała, intertekstualna, pozwalająca spojrzeć na obraz poprzez nawiązania do utworów Adama Mickiewicza i wreszcie geokratyczna, dzięki której możemy zobaczyć miasto oczami różnych bohaterów. Szczególnie ta ostatnia propozycja zasługuje na podkreślenie, bo

„Miasto widziane oczyma Janusza jest zupełnie innym miejscem niż widziane przez Annę. Szumowska świetnie wypunktowała tę odmienność spojrzenia charakteryzującą poszczególnych bohaterów. Portretowanie miasta jest jednak nie tylko kwestią autentycznych plenerów, w filmie pojawia się więcej aluzji do współczesności: prokurator zajmuje się sprawami przypominającymi te, którymi żyła opinia publiczna. W dialogi scenarzysty wplecił drażliwe kwestie społeczne: temat aborcji, homofobii. Można odnaleźć podobieństwo do morderstwa Magdy z Sosnowca czy zabójstwa Zdzisława Beksińskiego.”(str. 291-292)

Analiza wypowiedzi nauczycieli ponownie wskazuje na adekwatność zaproponowanych rozwiązań do oczekiwań, zainteresowań i możliwości uczniów:

„Lekcja była atrakcyjna i pozwoliła spojrzeć na znany w kulturze problem relacji dusza–ciało w nowym, współczesnym kontekście (...) uczniowie odnaleźli cechy wspólne między Olgą a Karusią. Od razu też przywołali *Dziady*, jeszcze przed zadaniem pytania przez nauczyciela, niejako wyprzedzając założenia scenariusza. Świetnie rekonstruowali akcję utworu, przywołując w tym kontekście postać wisielca-samobójcy z początkowej sceny filmu, który cudownie ożył/zmartwychwstał, jako prefigurację losu Olgi i Janusza.” (str. 304-305)

Prezentację wypracowanych narzędzi i omówienie wyników przeprowadzonego wdrożenia kończy krótkie podsumowanie. Autorka przyznaje w nim, iż w toku eksperymentu mogła zweryfikować postawione założenia wstępne. Trafnie podkreśla, iż nie można na podstawie tak ograniczonego jednak charakteru badań wyciągać jednoznacznych wniosków. Zgadzam się z uwagą, iż obecność obserwatora zajęć lub prowadzenie ich przez „gościa” zawsze wpływa na przebieg eksperymentu: „Trudno w takiej sytuacji jednoznacznie odpowiedzieć, w jakim stopniu wypracowany na lekcji efekt jest wynikiem innowacyjności narzędzia, a na ile umiejętności interpersonalnych nauczyciela.” (str. 307) Popieram również obserwację magister Szoski, iż nauczyciele oczekują/potrzebują nowych bodźców, „odświeżenia” utartych odczytań. Uważam, iż doktorantka udowodniła, że „film (w dialogu z literaturą) otwiera uczniowską drogę do namysłu nad tym, co skomplikowane, trudne, a co równocześnie przynależy nie do cudzego, ale do jego świata.” (str. 213)

W zakończeniu pracy autorka podkreśla wyraźną rozbieżność pomiędzy ofertą audiowizualnego świata, jego bliskością i atrakcyjnością a uczniowskimi kompetencjami odbiorczo-interpretacyjnymi, które wynikają z braku umiejętności wypowiedzania się, „gdyż z

reguły młodzi odbiorcy nie potrafią swych wrażeń i przeżyć zwerbalizować w sposób wykraczający poza zdawkowe konstatacje.” (str. 315)

Podsumowując, uznaję badania przeprowadzone przez magister Szoskę za bardzo ważne i przydatne. Na szczególne docenienie zasługuje bardzo dobra orientacja w literaturze przedmiotu (bibliografia liczy 266 pozycji, zaś netografia 31 pozycji). Nie mogę również nie podkreślić wysokiego poziomu formalnego pracy, którą czyta się z wielką przyjemnością.

Wskazane w recenzji uwagi i wnioski w żaden sposób nie umniejszają naukowej wartości pracy, która powinna zostać opublikowana. W czasach, gdy w szkołach podstawowych rozpoczęła się realizacja nowej podstawy programowej, która w obszarze edukacji filmowej, a także szerzej rzecz ujmując, kulturowej, stanowi duży krok w tył, bardzo potrzebna jest propozycja pokazująca nauczycielom sprawdzone i co ważniejsze nowatorskie sposoby pracy z filmem na lekcjach języka polskiego. Badania omówione w pracy bezsprzecznie dowodzą, że

„Uczenie interpretacji w szkole nie powinno się więc ograniczać do uczenia rozumienia tekstu, ale powinno być uczeniem niezbędnego w życiu myślenia, oceny, wyciągania wniosków z cudzych zachowań. Do tego działania idealnie nadają się właśnie filmy, pozwalające na wielopoziomą analizę, kształcące umiejętność odczytywania sygnałów i wiązania ich w znaczeniową całość. Interpretacja filmu rozszerza horyzonty: w tekst bowiem zawsze jest wpisany cudzy obraz świata, cudze emocje, które trzeba rozszyfrować.”(str. 144)

Przy tym powinniśmy pamiętać o nadal aktualnych słowach Witolda Bobińskiego, iż „Świat zmienił się do tego stopnia, że zachowawcza wizja kształcenia kulturowego skazuje je na archaiczność, nieskuteczność i na byt mocno ograniczony.”⁹

Biorąc pod uwagę wszystkie aspekty ocenianej pracy mgr Marii Szoski nt. *Pogłębić obraz świata. Film w edukacji polonistycznej a kształcenie umiejętności interpretacji*, stwierdzam, iż spełnia ona z wyróżnieniem warunki określone w ustawie z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym, w związku z czym stawiam wniosek o dopuszczenie doktorantki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Lublin, 26 marca 2018 r.



Małgorzata Latoch-Zielińska

⁹ W. Bobiński, *Teksty kultury w lustrze ekranu*, Kraków 2011, s. 110.