

Maria Szoska

*Pogłębić obraz świata. Film w edukacji polonistycznej a kształcenie umiejętności interpretacji*

## STRESZCZENIE

Niniejsza dysertacja koncentruje się wokół pytania, jaką rolę odgrywa w edukacji polonistycznej film, wskazując zarazem na tkwiący w nim potencjał do kształcenia umiejętności interpretacji. Film, podobnie jak edukacja filmowa, nie są współcześnie terminami jednoznacznymi i wraz z rozwojem technologii ich zakres znaczeniowy ulega przemianom. W pracy film został potraktowany – podobnie jak w podstawie programowej z 2009 roku – jako złożony tekst kultury, a edukacja filmowa – jako kształcenie umiejętności pracy z tekstem szczególnie skomplikowanym, bo wykorzystującym w formie zsyntetyzowanej i koncepcyjnie spójnej różne inne teksty kultury. Jak wskazuje autorka rozprawy, interpretacyjna obecność filmu na lekcjach polskiego wciąż stanowi problemem, choć wydawałoby się, że po tylu latach istnienia kina szkoła powinna mieć już za sobą etap dyskusji nad sensownością uwzględniania filmu w polonistycznych programach. Jednak prześledzenie ukazujących się przez dekady programów nauczania czy podstaw programowych dowodzi, że tak nie jest. Jako dowód autorka pracy podaje najnowszą postawę programową kształcenia ogólnego do szkoły podstawowej, w której doszło do marginalizacji elementów edukacji filmowej – czy szerzej pojętej: medialnej – w porównaniu z podstawą z roku 2009. W myśl tej ostatniej nauczyciel polonista winien przygotować ucznia do aktywnego uczestnictwa w kulturze i zarazem wykształcić w nim umiejętność odbioru różnych tekstów kultury. Zagadnienie, jaką rolę w edukacji polonistycznej odgrywa – a jaką powinien odgrywać – film, autorka rozpatruje w kontekście kształcenia umiejętności interpretacji, tak potrzebnej zarówno do rozumienia literatury, jak i filmu, a w konsekwencji – otaczającego świata. Swoją argumentację opiera na dwóch najważniejszych przesłankach. Pierwsza wynika ze specyfiki współczesnej kultury, zdominowanej przez obraz i różne formy audiowizualnych projekcji. Druga wiąże się z faktem, że film jest niejako naturalnym sprzymierzeńcem polonisty, jako że uczniowie lubią oglądać filmy i rozmawiać o nich, co należy wykorzystać dla dobra polonistycznej dydaktyki. Zdaniem autorki uczenie interpretacji w szkole nie może się ograniczać do uczenia rozumienia tekstu literackiego, bo on również istnieje w wielopoziomowej relacji

z innymi tekstami kultury. Wskazuje tym samym, że wyosobnienie tekstu literackiego zamyka jedną z ważnych dróg do jego upodmiotowienia przez uczniów, a więc i do prawdziwego kształcenia umiejętności interpretacyjnych, decydujących o jakości percepcji świata przez młodego człowieka. Autorka uznaje, że film w przestrzeni polonistycznej dydaktyki pozwoli dydaktykom i praktykom oswoić literaturę, ale i ocalić interpretację. Interpretację rozumianą przez nią jako przeciwwaga dla rozmaitych manipulacji, którym poddawany jest człowiek we współczesnej rzeczywistości.

Pierwsza część pracy, zatytułowana „Trudna obecność”, przedstawia historię projektów – często bardzo niejednoznacznie ocenianych – wprowadzania filmu do szkół, w tym na lekcjach polskiego. Część druga z kolei, zatytułowana „Praktyka lekcyjna a interpretacja”, ukazuje możliwości, jakie film otwiera przed polonistami, gdy w pracy z nim wykorzystana są różne strategie interpretacyjne (alternatywne wobec strukturalizmu), oraz ich zastosowanie w praktyce szkolnej. Pierwszy rozdział pracy, „Szkoła i film. Inicjatywy wprowadzenia filmu do szkół do roku 1939”, w swojej refleksji sięga do przełomu wieku XIX i XX i stanowi przegląd najważniejszych opinii na temat filmu jako zjawiska społecznego oraz pomocy dydaktycznej. Przegląd ten udowadnia, że w wynalazek kinematografu zawsze wpisany był paradoks. Z jednej strony oskarżano go o niszczenie obyczajów, z drugiej – nazywano szkołą przyszłości i pokładano wielkie nadzieje na zmianę sposobu nauczania i rozumienia świata. Aby ukazać złożoność tego zjawiska, autorka odwołuje się do kontekstu społecznego i historycznego charakteryzującego ówczesne ziemie polskie, choć wszędzie szczególnie niepokój budziła ekspansja obcego języka na ekranie. Opisuując ówczesne inicjatywy upowszechnienia filmu, uregulowania zasad projekcji i wprowadzenia go do szkół, skupia się przede wszystkim na takich ośrodkach, jak Warszawa, Kraków, Lwów i Wrocław. Tytuł podrozdziału „Kinoteatr. Nowy wróg młodzieży” sygnalizuje, że początkowo nauczyciele rozpatrywali film jedynie w negatywnym aspekcie. Ogromna popularność kinoteatrów wśród społeczeństwa nie pozostała niezauważona przez pedagogów i nauczycieli. W tym celu autorka przytacza dyskusję, jaka toczyła się na łamach ówczesnej prasy, na zebraniach Komitetów Obywatelskich czy Ligii Przemysłowej. Jej prześledzenie w dużej mierze było możliwe dzięki zdigitalizowaniu dawnych czasopism oraz takim projektom, jak na przykład baza Kultura atrakcji, gromadząca cyfrowe reprodukcje istniejących źródeł dotyczących kina i pokrewnych form rozrywkowych na przełomie XIX i XX wieku z obszaru Królestwa Polskiego. Wychodząc od poglądów Wacława Masłowskiego opisującego kinoteatr, jak

wówczas jeszcze nazywano kino, *Szkołą znikczemnienia*, najwięcej uwagi poświęca swoistej krucjacie, jaką w środowisku nauczycielskim prowadził przeciwko kinu Ludwik Skoczylas, obarczając je odpowiedzialnością za demoralizację młodzieży. Z kolei w podrozdziale „Walka o film” opisuje dyskusję, jaką toczyli na łamach prasy zwolennicy zastosowania filmu w szkole (Franciszek Kruczkowski, Marian Stępowski) oraz działalność Edmunda Libańskiego czy Związku Nauczycielstwa Polskiego. Najwięcej uwagi poświęca idei szkoły przyszłości projektowanej przez Franciszka Mirandolę na łamach „Ekranu” oraz prawie zupełnie zapomnianej postaci Jana Kraskowskiego, opisując jego projekt utworzenia kino-szkoły powszechnej. Dysertacja bowiem dowodzi, że dzięki publicystom bowiem walkę o wartościowy film podjęły również środowiska nauczycielskie. To za ich sprawą nareszcie nastąpił wyczekiwany przez wielu nauczycieli i publicystów przełom: w roku 1935 instytucjonalnie doceniono wartość filmu szkolnego, czego efektem było wprowadzenie filmu do szkół. Uznano, że jest to jeden z warunków modernizacji polskiej oświaty i przybliżenia jej do zachodnioeuropejskich modeli. Przedsięwzięciu patronował Instytut Filmowy Polskiej Agencji Telegraficznej, który opracował plan kinofikacji szkół. Autorka opisuje ambitne plany i zamierzenia związane z nauczaniem za pomocą filmu, przerwane przez wybuch drugiej wojny światowej.

W drugim rozdziale pracy, „Ewolucja edukacji filmowej po II wojnie światowej”, wyznaczonym z natury rzeczy przez cezurę wojny, autorka referuje powojenne inicjatywy wprowadzenia filmu do szkół, ukazując je na tle kontekstu historyczno-społecznego. Na kształt poszczególnych podstaw programowych miała wpływ bowiem ówczesna sytuacja kraju i rola, jaką państwo wyznaczyło kinu. Właśnie film chciano wykorzystać w celach propagandowych: miał stać się potężnym środkiem „wychowania społecznego, przejawem „demokratyzacji” kultury. W tym celu siłą upaństwowiono kina i uruchomiono kina objazdowe. Niewątpliwie zasługą rzeczywistości powojennej było usankcjonowanie elementów edukacji filmowej w ramach przedmiotu język polski. Jak wskazuje autorka dysertacji, w oficjalnych projektach pojawiły się zapisy związane z filmem, ale przez lata miały tak skromny charakter, że trudno je określić jako celowe i ukierunkowane działanie. W tym rozdziale autorka przedstawia 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. Śledzi również powojenną publicystykę, wyszukując w niej artykuły podejmujące konieczność edukacji filmowej

dzieci i młodzieży oraz projekty takiej edukacji. Dokonuje przeglądu społecznych programów nauczania, wskazując, że choć żadna z prezentowanych koncepcji nie zyskała rangi ogólnopolskiej, to jednak aktywna działalność ich autorów, częstotliwość powstawania i zainteresowanie prasy położyły podwaliny pod koncepcje mające już formalny, instytucjonalny charakter. Najwięcej uwagi poświęca idei szkoły dziesięcioletniej, która miała przygotować dzieci i młodzież do wszechstronnego uczestnictwa w kulturze, wyrabiać wrażliwość estetyczną i moralną, uwrażliwiać na sztukę i jej przejawy.

Podrozdział „W wolnej Polsce... Trudne lata dziewięćdziesiąte” poświęcony jest zmianom, jakie wraz z nową rzeczywistością polityczną nastąpiły w programie przedmiotu „język polski”. W latach dziewięćdziesiątych na łamach czasopism metodycznych coraz częściej podejmowano temat edukacji filmowej na lekcjach języka polskiego. Temu zagadnieniu poświęcona była również publicystyka, jaka na przełomie wieków ukazywała się na łamach „Polonistyki” i „Języka Polskiego w Liceum” (dawniej „Język Polski w Szkole Średniej”), gdzie filmoznawcy, kulturoznawcy, nauczyciele akademicy i szkolni publikowali artykuły poświęcone problematyce analizowania dzieła filmowego w szkole. W swoim wywodzie dociera do roku 2009, kiedy to wprowadzono nową podstawę programową do języka polskiego. Podstawa ta miała przełomowy charakter dla kształcenia filmowego, bo stworzyła szansę na wprowadzenie w obszar kształcenia polonistycznego konkretnego modułu związanego z filmem. W swojej podróży przez historię autorka dochodzi do roku 2017 i wdrożonej wówczas podstawy programowej, skupiając swoją refleksję wokół pytania, jak w świetle wprowadzanych zmian przedstawia się przyszłość filmu w ramach kształcenia polonistycznego, wyrażając niepokój związany z niespójnością nowego projektu i deprecjacją filmu jako samoistnego dzieła sztuki, uzupełniając te zagadnienia problemem relacji między edukacją filmową a medialną.

Rozdział trzeci, zatytułowany „Uczeń i nauczyciel w zwierciadle ekranu”, podejmuje zagadnienie obecności (czy też nieobecności) filmu w szkole poprzez pryzmat relacji nauczyciel–uczeń. 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. W tej części dysertacji autorka diagnozuje, jak wygląda relacja uczeń–nauczyciel–film na lekcji języka polskiego po roku 2009. W tym celu wykorzystuje prace poświęcone temu problemowi, ale też wyniki badań, raportów, jak na przykład: *Edukacja filmowa w polskiej szkole na podstawie opinii*

*nauczycieli uczestniczących w warsztatach „Filmoteki Szkolnej”* (Warszawa 2011), *Diagnozy kompetencji gimnazjalistów* (Warszawa 2013), *Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej* (Warszawa 2015). Analizuje również arkusze egzaminacyjne pod kątem obecności w nich treści filmowych, gdyż jak wiadomo polonistyczna pragmatyka często jest podporządkowana wymogom egzaminów końcowych. W części podsumowującej rozdział III („Film jako szansa dla edukacji polonistycznej”) wraca do pytania: jak wygląda uczeń i nauczyciel polonista w zwierciadle ekranu. Zdaniem autorki zarówno obraz nauczyciela, jak i ucznia jest niejednoznaczny. Nauczycieli z jednej strony cechuje bezradność metodyczna i opór wobec analizowania i interpretowania filmów, z drugiej – odnajduje wśród nich prawdziwych pasjonatów i znawców, oferujących innym pomoc i narzędzia dydaktyczne. Natomiast dwoistość uczniowskiego obrazu ma inny charakter: z jednej strony uczniowie oglądają filmy (wciąż obok Internetu to ulubiona forma spędzania wolnego czasu), wykazują gotowość do ich interpretowania, a z drugiej – jak pokazują badania, nie potrafią swojego doświadczenia odbioru zwerbalizować. W rezultacie film okazuje się dla uczniów zarazem bliski i obcy, zrozumiały i niezrozumiały, oswojony i nieoswojony, a jest wielką szansą dla polonistycznej edukacji, czego dowodzi część druga rozprawy.

O ile pierwsza część pracy ma przede wszystkim charakter historyczno-teoretyczny, o tyle druga część ma wymiar teoretyczno-praktyczny. Część druga, „Praktyka lekcyjna a interpretacja”, jest odpowiedzią na postawioną diagnozę oraz próbą udowodnienia, że film może pomóc poloniście w kształceniu uczniowskiej umiejętności interpretacji; jest zatem próbą przełożenia teorii na język dydaktyki i praktyki szkolnej. Według autorki ujawniona w badaniach bezradność interpretacyjna współczesnego ucznia ma źródło w dwóch czynnikach. Po pierwsze, w nadal dominującym strukturalnym modelu pracy na lekcji, a po drugie – w relacji między nauczycielem a uczniem, często odbierającej uczniowi jego podmiotowość. W rozprawie autorka dowodzi, iż to oczywista zależność. Przyjęty bowiem model interpretacji tekstu wpływa również na samą sytuację edukacyjną, a zatem i na uczniowską podmiotowość lub jej brak. Deklarowana przez uczniów niechęć do czytania oraz powierzchowność formułowanych przez nich sądów, dotycząca nie tylko literackich, ale różnych tekstów kultury, jest efektem teorii aplikowanych w procesie nauczania. Dlatego w drugiej części rozprawy zostały przedstawione autorskie propozycje narzędzi wykorzystujące alternatywne wobec strukturalizmu formuły pracy lekcyjnej z filmem, oparte na ustaleniach hermeneutyki, dekonstrukcji, intertekstualności, krytyki

feministycznej, etycznej, antropologii, geokrytyki. Pierwsze trzy narzędzia dotyczą *Małego Księcia* Antoine'a de Saint-Exupéry'ego. Dwa z nich łączą się bezpośrednio z tekstem, jedno zaś z filmem Marka Osborne'a. Następne narzędzia zostały opracowane do *Kamieni na szaniec* Roberta Glińskiego i skonfrontowane zarazem z książką Kamińskiego, kolejne do *Papuszy* Joanny Kos-Krauze i Krzysztofa Krauzego i ostatnie – do filmu Małgorzaty Szumowskiej *Body/Ciało. Czy jest coś więcej?* Do tego samego tekstu (filmu, fragmentu) zbudowano trzy różne propozycje pracy, w których wykorzystano trzy różne warianty interpretacyjnej pracy z tekstem. W rezultacie powstało dwanaście różnych propozycji pracy interpretacyjnej, z wyjaśniającym wstępnym komentarzem oraz pomocniczą bibliografią – teoretyczną bazą pomocniczą, wykorzystaną w propozycji lekcyjnej.

Druga część dysertacji składa się jednak nie tylko z autorskich narzędzi, ale zawiera również efekty szkolnego eksperymentu. Umieszczone w tej części pracy narzędzia zostały bowiem przetestowane przez ich autorkę i innych chętnych nauczycieli w trójmiejskich szkołach. Autorka opisuje te doświadczenia w „Efektach szkolnego eksperymentu”, gdzie wypracowane narzędzia zostały zweryfikowane z konkretyzmem sytuacji lekcyjnej. Odwołuje się do w ten sposób m.in. do koncepcji Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej, która swoje pomysły wprowadzenia modułu filmowego do języka polskiego weryfikowała wraz z zespołem w sytuacji lekcyjnej, nazywając ten proces naturalnym eksperymentem uczestniczącym, czy propozycji Arkadiusza Żychlińskiego, proponującego spojrzeć na salę lekcyjną jak na przestrzeń laboratoryjną. W podrozdziałach „Efekty szkolnego eksperymentu” autorka konfrontuje swoje nadzieje związane z zastosowaniem strategii interpretacyjnych z efektami testowania tych narzędzi w szkole. Opisuje własne doświadczenia testowania, a z drugiej – innych nauczycieli. Obie perspektywy doświadczenia nauczycielskiego zostały zestawione z trzecią: z doświadczeniem grupowym, typowym dla sytuacji lekcyjnej. Na podstawie tej konfrontacji, prac uczniowskich oraz ankiet nauczycielskich autorka wnioskuje o szansach szkolnej edukacji, kiedy wykorzystywać się w niej będzie współistnienie filmu i literatury, oraz o możliwościach traktowania filmu jako równorzędnego i autonomicznego w stosunku do literatury dzieła sztuki, kiedy wykorzystywać się będzie różne strategie pracy z tekstem, zwiększające szansę na uczniowską podmiotowość, a więc i autentyczne kształcenie umiejętności interpretacyjnych. Zdaniem autorki efekty szkolnego eksperymentu wskazują, że różnorodność interpretacyjna może zaistnieć w sytuacji lekcyjnej i – co więcej – uczniowie mogą stać się jej współtwórcami. Jak pokazuje rozprawa, dzięki temu

doświadczeniu uczniowie pogłębili swoje umiejętności związane z „odczytaniem” filmu/literatury, ale przy tym uświadomili sobie, że pełny odbiór wymaga kompetencji i erudycji, a więc poznawana przez nich wiedza nie istnieje sama dla siebie, ale pozwala im więcej zauważyć, dostrzec, krótko mówiąc: pogłębić obraz świata. W ten sposób został wypełniony cel praktycznej tej części pracy, która była świadectwem autorskiej interpretacji, a zarazem otworzyła przestrzeń dla uczniowskiej refleksji.