

Katarzyna Krason¹  <https://orcid.org/0000-0002-3359-0647>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

POMIĘDZY DZIECIĘCYM ODKRYWANIEM A PEDAGOGICZNĄ PERSWAZYJNOŚCIĄ W SZTUCE NARRACYJNEJ. O FILMIE OCZYWISTYM I NIEOCZYWISTYM EDUKACYJNIE

Between Children's Discovery and Pedagogical Persuasiveness
in Narrative Art: On Pedagogically Obvious and Non-Obvious Film

S u m m a r y: The aim of this article is to show the importance of film in education. The goal of the considerations is to compare the educational offer, which often fails to meet the needs of children, and the entertainment films, whose message is decoded by the audience. Films included in the popular streaming offer and related to the *Star Wars* universe were presented as an example thereof.

K e y w o r d s: edutainment, film in education, *Star Wars* universe

¹ Prof. dr hab. Katarzyna Krason – pedagog twórczości, muzyk, literaturoznawca, zajmuje się zagadnieniami ekspresji estetycznej i arteterapii. Zainteresowania badawcze to edukacja i wychowanie estetyczne dziecka, zwłaszcza obcowanie ze sztuką: literaturą, muzyką, teatrem i tańcem, głównie w wymiarze ekspresyjnym i terapeutycznym. Bada potencjalność pedagogiczną przekładu intersemiotycznego i wizualizacji przestrzennej. Organizuje Festiwale Ekspresji Dziecięcej oraz Ogólnopolskie Konferencje Naukowe na temat: Sztuka i Edukacja, Edukacja przez Sztukę. Adres do korespondencji: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego, 40-126 Katowice, ul. Grażyńskiego 53; e-mail katarzyna.krason@us.edu.pl.

*Można zabawiać ludzi, a przy tym poruszać poważne tematy
Jeśli masz być poważny, powinieneś też być zajmujący².*

Człowiek od zarania dziejów w przyrodzony niejako sposób – od dostrzeżenia wagi pierwszych nawiązywanych relacji, zapewne jeszcze gdzieś w trajektoriach jaskiń krasowych w Lascaux³ – poszukiwał, ale i potrzebował wizualnych opowieści. Snuł je najpierw w postaci naściennych malunków, potem uprawiania sztuk wizualnych, którym przypisywał znaczenia, wreszcie za sprawą książek zawierających swoisty, zakodowany w obrazie *storyboard* – komiksów, fotografii, aż w końcu narodziły się historie opowiadane ujęciem kamery. Od tego momentu zmienia się jedynie sprawność opowiadania, zasięg niemożliwego, jaki możemy poznać w filmie, ale sama istota mówienia o człowieku i dokumentowania prawdy o jego słabościach, uwikłaniu w konflikty i marzeniach jest wciąż obecna.

Doniosłość ujęcia tej drogi komunikacji za sprawą ruchomych obrazów badano wielokrotnie, podkreślając kluczowe dla nabywania społecznych kompetencji modelowanie (*learning through modeling*)⁴ oraz siłę tkwiącą w doświadczeniu za pośrednictwem⁵ (*mediated experience*), które tak przekonująco wyjaśnia Vilayanur Ramachandran⁶. To za sprawą tego zapośredniczenia, w bezpiecznych warunkach, daleko od przestrzeni profanum, jedynie przez seans filmowy uczestnicząc w życiu i zmaganiach bohaterów, odbiorca może kompensacyjnie zaspokajać potrzeby, jakich nie potrafi zabezpieczyć w rzeczywistym funkcjonowaniu. To zapośredniczone uczestnictwo ma również walor pozwalający utożsamiać się, identyfikować z protagonistą, wczuwać w jego sytuację emocjonalnie, a przez to i doświadczać desensybilizacji, uwalniającej od napięć, osławiającej trudną rzeczywistość⁷.

Mówienie o znaczeniu filmu w kulturowym rozwoju młodego pokolenia nie jest niczym nowym ani szczególnie odkrywczym. Od wielu lat bowiem nie kwestionuje się faktu, że jest on naturalnym dla kilkunastoletków sposobem poznawania i osławiania zjawisk społecznych⁸. Czy jednak w polskich realiach w pełni

² Kurt Vonnegut – pisarz, który wypadł z czasu, film dokumentalny, reż. Bob Weide. Don Argott, USA, 2021.

³ Jaskinia krasowa odkryta w 1940 roku, w południowo-zachodnim rejonie Francji, w Akwitaniu. Odnaleziono w niej naskalne rysunki i malowidła datowane na okres paleolitu, <https://archeologie.culture.gouv.fr/lascaux/en> [dostęp: 5.05.2023].

⁴ Virginia Koutroubas, Michael Galanakis, „Bandura’s social learning theory and its importance in the organizational psychology context”, *Psychology Research* 12 (6) (2022): 315–322.

⁵ Krystyna Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne* (Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2013), 85 i dalsze. Zob. także: Christian Keysers, *Empatia. Jak odkrycie neuronów lustrzanych zmienia nasze rozumienie ludzkiej natury*, tłum. Łukasz Kwiatek (Kraków: Copernicus Center Press, 2017), 82–83.

⁶ Vilayanur Subramanian Ramachandran, „Edge: Mirror Neurons”, https://pages.ucsd.edu/~rbelew/courses/cogs1_w10/readings/ramachandran00.pdf [dostęp: 6.05.2023].

⁷ Katarzyna Krasoń, *Padawanika. Przebudzenie mocy w doświadczeniu zapośredniczonym. Studium o filmie, wychowaniu i wsparciu rozwoju* (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2020), 51 i dalsze.

⁸ William Benedict Russell, *Teaching Social Issues with Film* (Charlotte: Information Age Publishing, 2009).

potrafimy wykorzystać potencjalność rozwojową filmu? Nad odpowiedzią na to pytanie postanowiłam zatrzymać się nieco dłużej w niniejszym opracowaniu.

Film w edukacji – wymiar perswazyjny

Znaczenie filmu w kontekście rozwoju kompetencji kulturowych młodych odbiorców zauważono w oficjalnych komunikatach i zapisach dotyczących standardów edukacyjnych, ale też w akcjach powołanych przez instytucje kultury⁹. Szczególne miejsce zajęły w tym kontekście Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Polski Instytut Sztuki Filmowej oraz Polskie Wydawnictwo Audiowizualne, które powołało do życia Filmotekę Szkolną w roku szkolnym 2008/2009. Skierowano wówczas do szkół zestaw płyt DVD z wybranymi klasycznymi dziełami wybitnych reżyserów, podkreślając z jednej strony wagę obecności sztuki filmowej w edukacji, a z drugiej – artykułując rolę przekazu medialnego jako warunku kształtowania świadomości, wrażliwości i postaw uczniów „w świecie ekspansywnej kultury audiowizualnej”¹⁰. Nadal można pobierać materiały edukacyjne na stronie Filmoteki Szkolnej¹¹, na której zamieszczane są – w ramach cyklu „Filmowa lekcja miesiąca” – wyselekcjonowane propozycje kinowych obrazów wraz z webinarium prowadzonymi przez filmoznawców. Te wirtualne szkolenia mają w założeniu przygotowywać do prowadzenia samodzielnej lekcji filmowej przez nauczyciela. Materiały, co istotne, są dostępne bezpłatnie. Z pewnością wprowadzenie do projekcji dzieła audiowizualnego, dokonane przez filmoznawcę, jest cenne, ale czy wystarczające? Nie ujmując niczego kluczowej kompetencji odbioru, jaką jest wpisanie opowieści w kontekst i znaczenia kulturowe, brakuje jednoczesnego wskazania pola sytuowania w filmie znaczeń pedagogicznych. Dość dyskusyjne – w moim odczuciu – jest bowiem rozumienie przez specjalistów zasadności oferty rezonującej z wiekiem widza. Pojawiają się wątpliwości już przy pobieżnym oglądzie niektórych tytułów, jakie skierowano do odbiorców szkoły podstawowej.

Znalazłam w najświeższym zestawie lekcji miesiąca, z kwietnia 2023 roku, taki anons: Temat *Legandy i tradycje polskie na podstawie filmu lalkowego*. Film *Pyza* stał się inspiracją dla zorganizowania warsztatów filmowych podczas lekcji języka polskiego, przeznaczonych dla uczniów klasy czwartej. Pyza, czyli bohaterka utworu Hanny Januszewskiej, zwiedza regiony całej Polski. Abstrahując od wadliwego przypisania kategorii filmowi, jako że materiał wizualny jest animacją, a nie filmem lalkowym, zastanowiło mnie zakwalifikowanie go dla czwartoklasistów. To wszak

⁹ Myślę tu o takich inicjatywach skierowanych do nauczycieli, jak: Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej (<https://nhef.pl/>) czy Edukacja Filmowa (<https://edukacjafilmowa.pl/>).

¹⁰ Ewelina Nurczyńska-Fidelska, podaje za: Ewelina Konieczna, „Szkoła i film. Szkic o edukacji filmowej”. *Cieszyński Almanach Pedagogiczny* 5 (2018): 165.

¹¹ Filmoteka Szkolna, <https://filmotekaszkolna.fina.gov.pl/> [dostęp: 12.05.2023].

w kwietniu już w większości jedenasto-, dwunastolatkiem, a zatem fabuła oparta na animizacji, charakterystycznej dla myślenia dzieci w wieku przedszkolnym, nie wydaje się trafiona. Uczniowie najpierw czytają tekst, w tym przypadku była to *Pyza na polskich drózkach*, a następnie oglądają film w reżyserii Lucjana Dembińskiego (1959)¹². Taki dobór materiału literackiego, jak i filmowego, nie może spełnić posłannictwa odkrywania znaczeń przez widzów, i co więcej – komunikatów czy przesłania, jakie mogą być dla nich ważne z perspektywy aktualnych potrzeb. Rozumiem zamierzenie, by uczniowie poznali kanon literatury i filmu polskiego dla młodego widza, ale czy faktycznie taka strategia spowoduje rozwój kompetencji odbiorczych? Tekst Januszewskiej, jak i przekaz audiowizualny, lepiej sprawdziłby się w wychowaniu przedszkolnym (dla grupy pięcio-, sześciolatków), wówczas to – dla dzieci – wędrująca kluska może być obiektem atrakcyjnym. To niestety grzech główny edukacji kulturowej: oferujemy dzieciom i młodzieży teksty, i – jak się okazuje – również filmy, które nie tylko nie trafiają, choćby w przybliżeniu, w poziom rozwojowy, ale wręcz go infantylishują. Trudno oprzeć się wrażeniu, że twórcy programu zapomnieli o dokonaniach Lwa Wygotskiego¹³.

Nie znalazłam w powyższej ofercie żadnego webinaru mówiącego o pracy z małym dzieckiem, zupełnie jakby edukacja filmowa rozpoczynała się od klasy IV. Potwierdza tę konstatację raport z badań nad kondycją kinematografii dla dzieci do 12. roku życia¹⁴. Zebrany w raporcie materiał wyraźnie wskazuje, że wybór edukacyjny polskich filmów dla najmłodszych jest bardzo skromny. Autorki, przytaczając wypowiedzi badanych ankietowo respondentów (nauczycieli), jednoznacznie oceniają taki stan rzeczy jako tragedię, którą natychmiast należy zmienić. Niestety, badani sygnalizowali również, że zasadnicza motywacja decydująca o tym, by zabrać dziecko do kina, wynika z następującego sposobu myślenia: „po prostu jak są takie małe dzieciaczki, to sobie myślą: o, taki mały dzieciaczek, to wezmę go do kina, a potem jak już dorośnie, ma te 12–13 lat, to już im się nie chce chodzić do kina z dziećmi, a dzieci jeszcze same do kina nie chodzą”¹⁵. Jest to tym bardziej niepokojące stwierdzenie, że „uczenie oglądania jest tym samym, co uczenie czytania i pisanie”¹⁶, a więc powinno być inicjowane już w przedszkolu.

W zestawie opracowań dedykowanych nauczycielom odnalazłam jeszcze materiał zamieszczony w 2017 roku na portalu Edukacja Filmowa – Elementarz młodego

¹² FilMOTEKA Szkolna, <https://filmotekaszkolna.fina.gov.pl/event/pyza-lucjana-dembinskiego-w-szkole-podstawowej-nr-3-w-kolobrzegu/> [dostęp: 12.05.2023].

¹³ Michael Cole, „Strefa najbliższego rozwoju. Tam gdzie kultura i poznanie współtworzą się wzajemnie”. W: *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. Anna Brzezińska, Grzegorz Lutomski, Błażej Smykowski (Poznań: Zysk i S-ka, 1995), 30.

¹⁴ Alicja Grawon-Jaksik, Marta Materska-Samek, *Czy kinematografia kręci się wokół dzieci? Kondycja kinematografii dla dzieci i analiza uwarunkowań edukacji filmowej dzieci do 12 roku życia* (Kraków: Fundacja Rozwoju Kina, 2016), 54–55.

¹⁵ Tamże, 54.

¹⁶ Tamże.

kinomana¹⁷, w którym podkreślono, że istotą starań szkoły jest zawartość przekazu audiowizualnego i imperatyw wyposażenia dziecka na początku edukacji filmowej w kompetencje w zakresie koncentracji na przedmiocie percepcji. Dość – w moim pojęciu – problematyczne jest założenie, że istotą odbioru jest ćwiczenie/kształtowanie ukierunkowania uwagi najmłodszych widzów. Takie ujęcie przesuwając punkt ciężkości z myślenia o stosowności oferty filmowej, trafnego jej doboru do potrzeb małego widza, organizacji aktu oglądania, komponowania aktywności dziecka będącej efektem i zwieńczeniem kontaktu z dziełem – na konieczność dostosowania się dziecka do kinowej projekcji. Brzmi to trochę tak, jakby decydenci zajmujący się filmem zupełnie nie brali pod uwagę aktualnych doniesień z zakresu psychologii rozwoju, ale i pajdocentrycznego wymiaru kształcenia. Skupienie uwagi bowiem (czy uwaga selektywna) nie jest już polem wymagającym ćwiczeń na poziomie szkolnym. Dzieci z klas I–III szkoły podstawowej są widzami znacznie bardziej świadomymi, niż zauważają to twórcy wortalu, co jednoznacznie potwierdzają badania podejmowane m.in. w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego¹⁸. Co więcej, oglądany przez dzieci z własnego wyboru repertuar znacznie odbiega od perswazyjnie redagowanych przez filmoznawców propozycji edukacyjnych, preferowanych w szkole.

Niestety, ten stan rzeczy komplikuje oferta polskich filmów dla małych widzów – nie tylko z uwagi na jej liczebną ograniczoność, ale i rozbieżność z zainteresowaniami odbiorców oraz zakresem kompetencji recepcyjnych wynikających z fazy rozwojowej, o czym już wspomniałam wcześniej. Raport wyraźnie demaskuje też kompetencje twórców internetowych webinarów dotyczących edukacji filmowej: pozbawione są komponentu wiedzy dotyczącej pedagogicznej istoty kontaktu z filmem i prawidłowości rozwojowych odbiorców. Dodać można jeszcze brak znajomości idei *edutainment*¹⁹, do której też nawiązuje zamieszczone na wstępie motto tego artykułu, zaczerpnięte z wypowiedzi Kurta Vonneguta.

¹⁷ Justyna Hanna Budzik, „O budowaniu mostów między teorią a praktyką humanistyki w edukacji filmowej”. *Kwartalnik Filmowy* 111 (2020): 249.

¹⁸ Potwierdzają to m.in. prace dyplomowe: Natalii Wołoszyn, *Predykcje dziecka 5–6 letniego w zakresie recepcji animowanych produkcji filmowych*, praca magisterska (Katowice: Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego, 2022); Anny Ptak, *Recepcja filmów animowanych przez dzieci w klasie III szkoły podstawowej*, praca licencjacka (Katowice: Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego, 2020); Wioletty Hadzik, *Recepcja tekstu jako materiału źródłowego i jego adaptacji filmowej przez uczniów klasy III szkoły podstawowej*, praca magisterska (Katowice: Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, 2017); Agnieszki Dudy, *Preferencje odbiorcze w zakresie percepcji filmu animowanego przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, praca magisterska (Katowice: Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, 2016); Katarzyny Wyżykowskiej, *Recepcja krótkich filmów fabularnych przez dziecko w wieku przedszkolnym*, praca magisterska (Katowice: Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, 2011); Joanny Sochor, *Specyfika recepcji krótkiego filmu fabularnego przez dzieci trzyletnie*, praca magisterska (Katowice: Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, 2011).

¹⁹ Sheila T. Murphy, Lauren B. Frank, Meghan B. Moran, Paula Patnoe-Woodley, „Involved, transported, or emotional? Exploring the determinants of change in knowledge, attitudes, and behavior in entertainment, education”. *Journal of Communication* 61 (2011): 407–431. Idea jest przekonująca, nawet

Nie zmienia tego stanu namysł akademicki – prawdopodobnie nieco zawodzi komunikacja między badaczami i realizatorami tejże edukacji. Dociekania badawcze zazwyczaj koncentrują się na perspektywie oglądu filmu jako dzieła sztuki i elementu kształtowania kultury, ale również nauczania przypisanego mu języka w edukacji szkolnej i poza jej murami, a także – w mniejszym stopniu – modelowania postaw odbiorczych, a wszystko to w związku z założeniem alfabetyzmu medialnego²⁰. Inni badacze potencjał kina upatrują w formowaniu ludzkiej myśli, jeszcze inni poszukują najlepszych strategii metodologicznych dla konstruowania edukacji tak, by odbiorcy potrafili myśleć krytycznie o przekazie audiowizualnym²¹. Najczęściej jednak akademicy twórcy kładą akcent zasadniczy na relacji filmów i programu szkolnego przypisanego nauce języka polskiego, pokazując koncepcję włączania projekcji kinowej w jednostkę lekcyjną. Niewątpliwie takiego zawężania namysłu nad rolą kina w edukacji dopatrywać się można w charakterystycznej dla naszego kraju, warunkowanej historycznie, strategii „przyliterackiego” postrzegania modelu alfabetyzacji filmowej²².

Wszystkie przywołane powyżej przesłanki, decydujące o stanie edukacji filmowej dla najmłodszych w Polsce, składają się na to, że nie potrafimy faktycznie wykorzystać potencjalności tkwiącej w kreacjach sylwetek protagonistów i antagonistów uwikłanych w intrygę, walkę czy doświadczanie świata, na rzecz edukacji, zwłaszcza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. W praktyce bowiem najczęściej owa alfabetyzacja filmowa przyjmuje bardziej wymiar przypadkowego kontaktu małego widza z ofertą kanałów streamingowych czy strony YouTube niż planowego prowadzenia pedagogiki kina. I bliżej takiej alfabetyzacji do samoistnej, wirtualnej socjalizacji czy może bardziej nawet niekorzystnej habituacji, przed której niebezpieczeństwem przestrzega Agnieszka Ogonowska. Badaczka pisze bowiem: „Utrzymywanie bodźców wzrokowych i audialnych na zbliżonym poziomie (np. epatowanie dynamicznymi sekwencjami audiowizualnymi) nie sprzyja aktywnemu dekodowaniu treści filmu, a wręcz – w przypadku młodszych widzów – może doprowadzać do frustracji potrzeby rozumienia tekstu audiowizualnego lub wywoływać stany lękowe, związane z kumulacją dynamicznych nieprzetworzonych poznawczo sekwencji”²³. Można wówczas zauważyć swoistą wymianę: miast aktywnego odbioru, skierowanego na krytyczne rozumienie, analizę i interpretację materiału filmowego,

wówczas, kiedy zapoznamy się z odmienną koncepcją Mitchela Resnicka, „Edutainment? No Thanks. I Prefer Playful Learning”, 2004, <https://web.media.mit.edu/~mres/papers/edutainment.pdf> [dostęp: 10.05.2023].

²⁰ Vitor Reia-Baptista, Andrew Burn, Mark Reid, Mary Cannon, „Screening literacy: Reflecting on models of film education in Europe”. *Revista Latina de Comunicación Social* 69 (2014): 354–365.

²¹ Pieter-Jan Decoster, Nancy Vansieleghem, „Cinema education as an exercise in 'thinking through not-thinking'”. *Educational Philosophy and Theory* 46 (7) (2014): 792–804.

²² Budzik, „O budowaniu...”, 244.

²³ Agnieszka Ogonowska, „Psychologiczna praca z filmem: prezentacja autorskiej metody «Patrz mądrzej»”. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia de Cultura* 9 (2) (2017): 107.

zauważamy rozproszoną uwagę znamionującą się zastygłym spojrzeniem²⁴, będącym efektem hipnotyzującego naświetlania oka ruchomymi obrazami. Jeśli zaś skoncentrujemy się na stworzonych na potrzeby nauczania / uczenia się programach i filmach wdrażanych podczas lekcji poświęconych edukacji polonistycznej, znajdziemy szereg propozycji nieudanych, nudnych, przerysowanych perswazyjnie, które nie są zajmujące dla dzieci.

Taki stan rzeczy nie jest jedynie naszym, krajowym problemem. Śledząc opracowania brytyjskie czy amerykańskie, znajdziemy dość cierpkie w wydźwięku opinie na temat propozycji filmowych dla najmłodszych, ale też słowa krytyki wobec nachalnej perswazyjnej edukacyjnej, historycznie potępiającej niektóre propozycje medialne. Nawet jeśli uznamy kontrowersje wokół oferty telewizyjnej Wielkiej Brytanii, piętnujące jej trywialność, powtarzalność, schematyczność z jednej strony, a wywrotowość i anarchię z drugiej, najważniejsze okazuje się to, na ile odzwierciedla ona koncepcję dzieciństwa i jej kulturowe oraz historyczne przemiany. Pośród wszystkich niedawnych debat wokół telewizji dla dzieci znajdziemy jeden punkt wspólny: otóż komentatorzy byli gotowi od razu potępić antyedukacyjny wpływ *Teletubisiów*, serialu *South Park* czy *Grange Hill*, niebezpieczną zmysłowość *Live and Kicking* oraz ukazywanie przemocy i nachalną wulgarność amerykańskich kreskówek, ale nie zadali sobie trudu, by poważnie i dogłębnie przeanalizować, co te programy i filmy mają do zaoferowania. Oczywiście nie można tego dokonywać bezrefleksyjnie, na co zwracają uwagę Hannah Davies i Ken Jones²⁵. Koniecznie bowiem należy spojrzeć na tę problematykę szerzej, biorąc pod uwagę to, jak zmieniają się nasze dzieci, ich potrzeby, zainteresowania i potencjał recepcyjny. Warto przy tym pamiętać, w myśl przywołanej wcześniej koncepcji Sfery Najbliższego Rozwoju, że należy małemu dziecku towarzyszyć w kontakcie z dziełem filmowym i wówczas oferta nie musi być infantylna, uproszczona, z trywialnie ukazanymi zależnościami przyczynowo-skutkowymi, których nie trzeba odkrywać, bo są podane do bólu wprost. Przywołując Wygotskiego, można stwierdzić, że dziecko osiągnie więcej i będzie w stanie kontaktować się dziełem trudniejszym, wymagającym wysiłku odkodowania znaczeń, ale pozwalającym na własną ich interpretację, do tego zaskakująco sprawniej niż na to wskazuje jego metryka. Pora też przyjąć, że estetyka współczesnych dzieci jest zasadniczo odmienna od naszej, bo kształtuje się w innych warunkach kulturowych.

Sądzę, że szkoła ma – być może już ostatnią – szansę, by zmienić ten stan rzeczy. Przede wszystkim należy zarysować konsensus pomiędzy zamierzeniami edukacji kulturalnej małego dziecka a jego upodobaniami recepcyjnymi, habitusem

²⁴ Taż, „Rola myślenia konwergencyjnego i dywergencyjnego w rozwijaniu kompetencji informacyjnych i medialnych”. W: *Problemy konwergencji mediów*, red. Michał Kaczmarczyk, Dariusz Rott (Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Praha: Verbum, 2013), 273–284.

²⁵ Hannah Davies, Ken Jones, „Representing the child's world: Grange Hill and social realism”. W: *Small Screens: Television for Children*, red. David Buckingham (London: Leicester University Press, 2002).

pierwotnym²⁶ i potrzebami rozwojowymi. Warto – do czego chcę przekonać czytelnika, oczywiście nie nachalnie i perswazyjnie, ukazując opcjonalność, a nie obligatoryjność takiego podejścia – sięgać również do dzieł nieoczywistych edukacyjnie, które w swoich przesłaniach nierzadko lokalizują treści nie tylko rozrywkowe, ale też mieszczą przekazy cenniejsze niż tradycyjna filmowa pogadanka dydaktyczno-wychowawcza.

Przygoda z filmem nieoczywistym edukacyjnie – odkrywanie znaczeń

Poszukiwanie filmu właściwego dla potrzeb widza wynika z konieczności brania pod uwagę znaczenia jego emocjonalnego uczestnictwa w projekcji kinowej. Z pewnością kluczowe jest tu skonstruowanie postaci protagonisty, wokół którego zaistnieć mogą procesy identyfikacji, utożsamiania się, jak i introjekcji. Wniknięcie w przesłanie filmu, zagłębienie się w jego struktury fabularne mogą zaistnieć – o czym przekonuje Murray Smith²⁷ – jedynie za pośrednictwem fikcyjnej postaci, z którą oglądający odbiorca może nawiązać wysublimowany kontakt. Widz bowiem, dokonując recepcji przekazu, dokonuje też rekonstrukcji postaci filmowych. A wszystko to odbywa się niejako za sprawą zastępczego doświadczania emocji oraz aktywizowania widza przez filmową opowieść. Jeśli zatem zamierzamy dotrzeć z przekazem do wychowanka, jeśli chcemy zbudować pole do namysłu nad pryncypiami porządkującymi relacje społeczne i rozwój moralny, to musimy dostarczyć mu modelu postaci, modelu atrakcyjnego, lecz niejednoznacznego, interesującego i trafiającego w jego zmysł kulturowy czy bardziej smak recepcyjny.

Podczas kontaktów z uczniami klasy III w szkole współpracującej z naszym Uniwersytetem dowiedziałam się, że aktualnie prym wśród ulubionych filmowych postaci wiodą Spiderman oraz Mandalorian. Oczywiście puryści wychowawczy na pierwszym miejscu widzieć będą elementy walki, przemocy i uniwersa odległe od pożądaných edukacyjnie wzorców. Jednak moi młodzi respondenci zupełnie inaczej patrzą na światy wykreowane w popkulturze, widząc w nich siłę, odwagę, ale i lojalność, umiejętność poświęcenia się, odpowiedzialność za innych.

Opowieści o wyjątkowych bohaterach działających w niecodziennych przestrzeniach najdosadniej ukazuje uniwersum *Gwiezdných wojen*²⁸. Cała franczyza George'a

²⁶ Por. Katarzyna Krasoń, „Aktualizowanie potencjalności twórczej w kontekście kultury i sztuki a habitus pierwotny – rozważania obrazoburcze?”. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne* 2 (7) (2018): 191–204.

²⁷ Murray Smith, *Engaging Characters: Fiction, Emotion, and the Cinema* (New York: Oxford University Press, 1995).

²⁸ Szerszą analizę znaczenia filmów budujących uniwersum *Gwiezdných wojen* odnaleźć można w przywołanej wcześniej monografii *Padawanika*.

Lucasa przeżywa niemal powtarzający się cyklicznie czas renesansu zawsze wtedy, kiedy pojawia się nowy film lub nowa seria. W tym roku wiele zainteresowania wzbudziła trzecia seria filmu *The Mandalorian*²⁹, którą można oglądać na kanale Disney+. Obraz ukazuje losy łowcy nagród Din Djarina, który okazuje się pełnym współczucia i poczucia odpowiedzialności opiekunem małego Groggu, zwanego też często Baby Yodą (ponieważ reprezentuje ten sam kosmiczny gatunek, co Mistrz Jedi). Obok filmu fabularnego zamieszczono na tym kanale streamingowym serial dokumentalny³⁰ ukazujący kulisy powstawania serii, lecz także rozmowy twórców filmu, aktorów, reżyserów i producentów, którzy wskazują na miejsce uniwersum *Gwiezdnych wojen* i koncepcji Lucasa w ich rozwoju nie tylko zawodowym, ale przede wszystkim w dorastaniu do pełnej świadomości.

Przez chwilę zatrzymam się na tej produkcji i na opiniach wygłaszanych przez znanych współcześnie kreatorów światów filmowych, ponieważ w kontekście moich rozważań są one doskonałą egzemplifikacją idei poszukiwania i odkrywania znaczeń ważnych wychowawczo w materiale rozrywkowym. Materiał ten, choć pozornie dotyczy tylko fantastyki, pozostawił w pamięci – teraz już wytrawnych twórców – trwały ślad, decydujący o ich sposobie patrzenia na świat i ujmowaniu aksjologicznego porządku, jaki wyznają w dorosłym życiu. Rozmówcy wskazują, jak ważne w ich doświadczeniu było poznanie pierwszej trylogii *Gwiezdnych wojen*, jak fascynujące stało się dla nich poznanie tak inspirującego świata galaktycznego. Pedro Pascal, odtwórca roli Din Djarina, powiedział: „Jak wspaniale jest móc rozwijać wyobraźnię na tych opowieściach. W *Gwiezdnych wojnach* jest tyle uniwersalnych wątków, że chociaż jest to fantasy, widzowie mają poczucie, że opowiadają o naszym świecie, z jego różnorodnością i konfliktami. [...] Jeśli taki film rozbudzi twoją wyobraźnię w dzieciństwie, zostawi trwały ślad i wyznaczy twój osobisty standard, któremu trudno dorównać”³¹. Carl Weathers kreujący postać Greefa Kargi stwierdził, że za sprawą twórczości Lucasa zaczął interesować się konstruktami bohaterów – sięgnął dzięki temu do literatury i odkrył doskonałą książkę Josepha Campbella³². Powie nawet: „To niezwykle, że twórczość Lucasa potrafi przewidzieć coś, czego nie rozumiałem. [...] Szukałem czegoś, co już istniało, ale wielu z nas potrzebowało kolejnych lat studiów i rozwoju lub po prostu upływu czasu, by naprawdę zrozumieć, co George Lucas próbował przekazać. Przesłanie *Gwiezdnych wojen* jest głębsze, niż się wydaje”³³.

²⁹ Serial telewizyjny *Star Wars* Disney+, Fairview Entertainment / Lucasfilm / Walt Disney Studios, 2020–2023.

³⁰ *Disney za kulisami. Gwiezdne wojny: The Mandalorian*, reż. Bradford Baruh, serial dokumentalny, sezon 1, odcinek 2, Lucasfilm/Fairview Entertainment/M3 Creative, USA, 2020.

³¹ Tamże.

³² Mowa oczywiście o przełomowej publikacji Josepha Campbella, *Bohater o tysiącu twarzy*, tłum. Andrzej Jankowski (Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1997).

³³ *Disney za kulisami. Gwiezdne wojny: The Mandalorian*.

Wielu z dyskutantów wypowiadających się w przywołanej tu serii dokumentalnej odwoływało się do znaczenia filmu *Imperium kontratakuje*. Taika Waititi (reżyser i użyczający głosu w filmie *Mandalorian* droidowi IG-11) dokładnie analizuje znaczenie jednej z sekwencji scen tego filmu: „Dość późno zacząłem doceniać znaczenie treningu Luke’a w *Imperium kontratakuje*. Jako dziecko analizowałem wątek jego relacji z Yodą. Przeraziła mnie scena, w której wchodzi do jaskini i widzi swoją twarz w hełmie. «Co to za film?» pomyślałem. Pierwszy był inny³⁴. Ale ten mrok, te wszystkie znaczenia i chyba moja ulubiona kwestia... [...] Luke mówi: «Nie wierzę». A Yoda na to: «Dlatego ci nie wychodzi». To jest świetne³⁵. Wspomniana jest w tym miejscu scena, kiedy Luke Skywalker próbuje wydobyć z bagna statek zatopiony na planecie Dagobah. Nie udaje mu się tego uczynić mimo wielu starań i wtedy Yoda robi to za niego, a potem siłą mocy przenosi powietrzny statek i osadza go na powierzchni³⁶. Rick Famuyiwa dodaje jeszcze do wypowiedzi Waititego, że scena ta nabiera nowych znaczeń przy każdym kolejnym oglądaniu: wówczas dostrzec można w niej, jak wiele kryje znaczeń, „zwłaszcza w obszarze duchowości”³⁷.

Podobne przesłania, warte odkrycia przez widzów, odszukali twórcy w serii *Mandalorian*. Zwłaszcza wymowna wydaje się tu historia dotycząca jednego z drugoplanowych bohaterów, Ugnaughta Kuiila (mówiącego głosem Nicka Nolte’a), potrafiącego naprawić każdy zepsuty obiekt mechaniczny. Widzimy go, jak najpierw składa poddany całkowitej dekapitacji korpus IG-11, który został zniszczony, kiedy był jeszcze droidem o paskudnym charakterze, mechanicznym zabijaką bez osobowości (chciał pozbawić życia m.in. Grogu). Kuiil dokonuje cudu przemiany, troszczy się o swoje „dziecko”, staje się jego opiekunem, następnie nauczycielem, a wreszcie mentorem. Dzięki takiej facylitacji droid przechodzi przemianę, a transformacja doprowadza IG-11 do największego poświęcenia – ginie, ratując Grogu, którego wcześniej chciał zabić. Przenosi yodzie dziecko przez rzekę lawy, mając świadomość, że jego metalowe nogi rozpuści żar, jaki z niej się wydobywa. Wie, że to koniec jego funkcjonowania, ale robi to dla malca. Widz musi zrewidować swoją ocenę tej postaci – zmienia ją, nie chce tego poświęcenia, choć je rozumie i kibicuje droidowi. Powstaje historia o wadze przyjaźni, odpowiedzialności – powstaje historia o człowieczeństwie³⁸.

³⁴ Pierwszy film to oczywiście 4. część sagi, czyli film inicjujący pierwszą powstałą w 1977 roku trylogię: *Star Wars. Episode IV: A New Hope [Gwiezdne wojny. Część IV: Nowa nadzieja]*, scenariusz i reż. George Lucas. Lucasfilm/Twentieth Century Fox Film Corporation, 1977.

³⁵ *Disney za kulisami. Gwiezdne wojny: The Mandalorian*.

³⁶ *Star Wars. Episode V: The Empire Strikes Back [Gwiezdne wojny. Część V: Imperium kontratakuje]*, reż. Irvin Kershner. Lucasfilm, 1980.

³⁷ *Disney za kulisami. Gwiezdne wojny: The Mandalorian*.

³⁸ Człowieczeństwo – jako pole znaczeniowe serii należącej do uniwersum powołanego przez George’a Lucasa akurat w tym wątku dotyczy „nie-ludzi”, lecz znając skłonność kilkulatków do animizowania

Jon Favreau (producent wykonawczy serialu) uzupełnia jeszcze zakres pojmowania wagi przesłania filmów Lucasa, formułując tezę, że

Gwiezdne wojny spełniają tę samą funkcję, co mitologia. Opowiadają młodym ludziom historie, które w przyjemny sposób przekazują im wiedzę o życiu. W naszej kulturze robią to filmy [...], im więcej o nich wiesz, tym bardziej dociera do ciebie ta prawda. Wciąż ważna jest fabuła, która ewoluje, opowiada o poświęceniu, wytrwałości i rozwoju przez pokonywanie trudności³⁹.

Myśli finalne

Rozważając zagadnienie znaczenia opowiadanych w edukacji historii, zawsze musimy się mierzyć z utyskiwaniami decydentów, dotyczącymi niewyrafinowanego gustu uczniów, jaki wdrukowują im rodzice i środowisko najbliższe. Dlatego wyobrażamy sobie, że jedynie za sprawą „kultury wysokiej” i jej miejsca w doświadczeniu wychowanków⁴⁰, organizowanym również drogą szkolnej edukacji, potrafimy nie tylko dekodować jej przekaz, ale też zinternalizować przesłanie budujące świadomość społecznie pożądaną. Wymagana jest więc wiedza specjalistyczna, karkołomna onomastyka obudowująca pojęcia intersubiektywnie sensowne, co prowadzi do uczenia się o sztuce, miast przeżywania jej. Oczywiście nie chcę tu wywrotowo stwierdzić, że wiedza nie jest nam potrzebna, bardziej chodzi mi o położenie innego akcentowania, zwłaszcza jeśli mówimy o edukacji filmowej dzieci w młodszym wieku szkolnym. Najpierw pokażmy, że film może być fascynujący, dajmy szansę na indywidualne odkrywanie znaczeń, pokażmy głębię działania protagonistów, których mały widz polubi, aby opowieść była dlań zajmująca.

Nade wszystko nie pozostawiamy dzieci samych w kontakcie z filmami, bo tylko asystując w akcie poznania filmu, nauczymy je oglądania, a rozmawiając po projekcji, zwrócimy może uwagę na to, czego wcześniej nie dostrzegły. Rozmawiajmy też przed, przygotowujmy na oglądanie. Doceniajmy preferencje uczniów. Nie bójmy się pozostawić im inicjatywy i nie sięgajmy na początku edukacji do anachronicznych już tytułów, które w żadnym razie nie rezonują z potrzebami odbiorczymi najmłodszych. A wtedy, co jest wielce prawdopodobne, i co przekazuje nam Dave Filoni (producent wykonawczy/reżyser *The Mandalorian*), okaże się, że:

i antropomorfizowania obiektów, nie wydaje się mieć to zasadniczego znaczenia i nie falsyfikuje przekazu aksjologicznego.

³⁹ *Disney za kulisami. Gwiezdne wojny: The Mandalorian*.

⁴⁰ Amy Genders, *Temple of the Arts? The Evolution of BBC Arts Broadcasting in the Digital Media Landscape*, the degree of Doctor of Philosophy (Cardiff: The University of South Wales/Prifysgol De Cymru, 2017), 60–67.

Nie chodzi o myśliwce, roboty i blastery. To tylko dekoracje. Są ważne i są dziełem geniuszu. Ale to nie to nas tak głęboko porusza. Nie wystarczy sama akcja, chcemy poczuć się pokrzepieni. *Gwiezdne wojny* to film przygodowy, który podnosi na duchu. Widz chce być częścią tego świata. Więc, analizując *Gwiezdne wojny*, zawsze wracam do motywów poświęcenia i rodziny, które są bardzo ważne dla George'a [Lucasa] i stanowią fundament całej serii. Te wartości są w nas. I to przesłanie daje nadzieję, bo mówi, że chcemy być dobrzy. Możemy zejść na złą drogę, ale jesteśmy też zdolni do poświęcenia. [...] Niech te historie pokrzepiąją. Niech dodają otuchy, bo tego dzieciaki potrzebują⁴¹.

Dodajmy jeszcze za Vonnegutem, którego słowa zainicjowały niniejsze rozważania: niech historie te będą zajmujące.

Streszczenie: Celem artykułu jest ukazanie znaczenia filmu w edukacji. Istotą rozważań jest porównanie oferty edukacyjnej, która często nie odpowiada potrzebom dzieci, z filmami rozrywkowymi, których przekaz jest dekodowany przez widza. Wyświetlane były np. filmy znajdujące się w popularnej ofercie streamingowej, a związane z uniwersum *Gwiezdných wojen*.

Słowa kluczowe: *edutainment*, film w edukacji, uniwersum *Gwiezdných wojen*

Bibliografia

- Budzik, Justyna Hanna. „O budowaniu mostów między teorią a praktyką humanistyki w edukacji filmowej”. *Kwartalnik Filmowy* 111 (2020): 241–257.
- Campbell, Joseph. *Bohater o tysiącu twarzy*, tłum. Andrzej Jankowski. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1997.
- Cole, Michael. „Strefa najbliższego rozwoju. Tam gdzie kultura i poznanie współtworzą się wzajemnie”. W: *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. Anna Brzezińska, Grzegorz Lutomski, Błażej Smykowski, 15–38. Poznań: Zysk i S-ka, 1995.
- Davies, Hannah, Jones, Ken. „Representing the Child's World: Grange Hill and Social Realism”. W: *Small Screens: Television for Children*, red. David Buckingham, 130–156. London: Leicester University Press, 2002.
- Decoster, Pieter-Jan, Vansieleghem, Nancy. „Cinema education as an exercise in 'thinking through not-thinking'”. *Educational Philosophy and Theory* 46 (7) (2014): 792–804.
- Duda, Agnieszka. *Preferencje odbiorcze w zakresie percepcji filmu animowanego przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, praca magisterska. Katowice: Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, 2016.
- Genders, Amy. *Temple of the Arts? The Evolution of BBC Arts Broadcasting in the Digital Media Landscape*, the degree of Doctor of Philosophy. Cardiff: The University of South Wales/Prifysgol De Cymru, 2017.

⁴¹ *Disney za kulisami. Gwiezdne wojny: The Mandalorian*.

- Grawon-Jaksik, Alicja, Materska-Samek, Marta. *Czy kinematografia kręci się wokół dzieci? Kondycja kinematografii dla dzieci i analiza uwarunkowań edukacji filmowej dzieci do 12 roku życia*. Kraków: Fundacja Rozwoju Kina, 2016.
- Hadzik, Wioletta. *Recepcja tekstu jako materiału źródłowego i jego adaptacji filmowej przez uczniów klasy III szkoły podstawowej*, praca magisterska. Katowice: Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, 2017.
- <https://archeologie.culture.gouv.fr/lascaux/en> [dostęp: 5.05.2023].
- <https://edukacjafilmowa.pl/> [dostęp: 12.05.2023].
- <https://filmotekaszkolna.fina.gov.pl/> [dostęp: 12.05.2023].
- <https://filmotekaszkolna.fina.gov.pl/event/pyza-lucjana-dembinskiego-w-szkole-podstawowej-nr-3-w-kolobrzegu/> [dostęp: 12.05.2023].
- <https://nhf.pl/> [dostęp: 12.05.2023].
- Keyesers, Christian. *Empatia. Jak odkrycie neuronów lustrzanych zmienia nasze rozumienie ludzkiej natury*, tłum. Łukasz Kwiatek. Kraków: Copernicus Center Press, 2017.
- Konieczna, Ewelina. „Szkoła i film. Szkic o edukacji filmowej”. *Cieszyński Almanach Pedagogiczny* 5 (2018): 160–169.
- Koutroubas, Virginia, Galanakis, Michael. „Bandura’s social learning theory and its importance in the organizational psychology context”. *Psychology Research* 12 (6) (2022): 315–322.
- Kraśń, Katarzyna. „Aktualizowanie potencjalności twórczej w kontekście kultury i sztuki a habitus pierwotny – rozważania obrazoburcze?”. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne* 2 (7) (2018): 191–204.
- Kraśń, Katarzyna. *Padawanika. Przebudzenie mocy w doświadczeniu zapośredniczonym. Studium o filmie, wychowaniu i wsparciu rozwoju*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2020.
- Murphy, Sheila T., Frank, Lauren B., Moran, Meghan B., Patnoe-Woodley, Paula. „Involved, transported, or emotional? Exploring the determinants of change in knowledge, attitudes, and behavior in entertainment, education”. *Journal of Communication* 61 (2011): 407–431.
- Ogonowska, Agnieszka. „Rola myślenia konwergencyjnego i dywergencyjnego w rozwijaniu kompetencji informacyjnych i medialnych”. W: *Problemy konwergencji mediów*, red. Michał Kaczmarczyk, Dariusz Rott, 273–284. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Praha: Verbum, 2013.
- Ogonowska, Agnieszka. „Psychologiczna praca z filmem: prezentacja autorskiej metody «Patrz mądrzej»”. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia de Cultura* 9 (2) (2017): 106–116.
- Pankowska, Krystyna. *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2013.
- Ptak, Anna. *Recepcja filmów animowanych przez dzieci w klasie III szkoły podstawowej*, praca licencjacka. Katowice: Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego, 2020.
- Ramachandran, Vilayanur S. „Edge: Mirror Neurons”; https://pages.ucsd.edu/~rbelew/courses/cogs1_w10/readings/ramachandran00.pdf [dostęp: 6.05.2023].
- Reia-Baptista, Vítor, Burn, Andrew, Reid, Mark, Cannon, Mary. „Screening literacy: Reflecting on models of Film education in Europe”. *Revista Latina de Comunicación Social* 69 (2014): 354–365.
- Resnick, Mitchel. „Edutainment? No Thanks. I Prefer Playful Learning”, 2004, <https://web.media.mit.edu/~mres/papers/edutainment.pdf> [dostęp: 10.05.2023].
- Russell, William Benedict. *Teaching Social Issues with Film*. Charlotte: Information Age Publishing, 2009.
- Smith, Murray. *Engaging Characters: Fiction, Emotion, and the Cinema*. New York: Oxford University Press, 1995.
- Sochor, Joanna. *Specyfika recepcji krótkiego filmu fabularnego przez dzieci trzyletnie*, praca magisterska. Katowice: Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, 2011.

- Wołoszyn, Natalia. *Predylekcje dziecka 5-6 letniego w zakresie recepcji animowanych produkcji filmowych*, praca magisterska. Katowice: Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego, 2022.
- Wyżykowska, Katarzyna. *Recepcja krótkich filmów fabularnych przez dziecko w wieku przedszkolnym*, praca magisterska. Katowice: Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, 2011.

Filmografia

- Disney za kulisami. Gwiezdne wojny: The Mandalorian*, reż. Bradford Baruh, serial dokumentalny, sezon 1, odcinek 2 (Lucasfilm/Fairview Entertainment/M3 Creative, USA 2020).
- Kurt Vonnegut – pisarz, który wypadł z czasu*, film dokumentalny, reż. Bob Weide (Don Argott, USA, 2021).
- Mandalorian*, serial telewizyjny (Star Wars Disney+, Fairview Entertainment/Lucasfilm/Walt Disney Studios, 2020–2023).
- Star Wars. Episode IV: A New Hope [Gwiezdne wojny. Część IV: Nowa nadzieja]*, scenariusz i reż. George Lucas (Lucasfilm/Twentieth Century Fox Film Corporation, 1977).
- Star Wars. Episode V: The Empire Strikes Back [Gwiezdne wojny. Część V: Imperium kontratakuje]*, reż. Irvin Kershner (Lucasfilm, 1980).