

Witold Bobiński
(Uniwersytet Jagielloński)

Piękny sen Roberta Watsona, czyli o zapomnianym (?) scenariuszu edukacyjnej kariery filmu

W konkretnych przypadkach sens rodzi się,
lub jest wnoszony, na skutek interwencji myśli
na skrzyżowaniu stylu i fabuły.

Robert Watson¹

Dlaczego Robert Watson?

Robert Watson jest postacią bardziej enigmatyczną nawet niż jego dzieło, o którym piszę niżej nieco szerzej. Początkowo nauczyciel przedmiotów artystycznych w szkołach średnich został w 1986 roku dydaktykiem akademickim w Bretton Hall College (afiliowanym przy uniwersytecie w Leeds), później zaś prowadził zajęcia w Centrum Edukacji Językowej, Literackiej i Artystycznej na Uniwersytecie w Sussex. Razem z mało w Polsce znanym propagatorem holistycznej edukacji artystycznej, Peterem Abbssem, stał się entuzjastą wprowadzania treści związanych z filmem w obszar szeroko pojętej edukacji kulturowej. Summą jego poglądów stała się książka, z której pochodzi motto tego tekstu.

To nieco paradoksalne – wpaść na trop monografii sprzed ponad 25 lat, będąc samemu autorem książki wyrażającej ten sam punkt widzenia i podobną ideę, tyle że sformułowane z górami dwie dekady później². Nie świadczy to może najlepiej o tym aspekcie mojej rozprawy, który Anglicy zwą *up to date*, ale jednak pokrzepia, pozwalając odnaleźć ważne, choć nieuświadamiane źródła bliskiej mi filozofii edukacji.

Według wspomnianego wyżej Abbsa książka Watsona opowiada się za „praktyczną estetyką” w kształceniu dotyczącym filmu, telewizji

¹ Robert Watson, *Film & Television in Education. An Aesthetic Approach to the Moving Image*, Bristol 1990.

² Mam na myśli moją książkę *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategii kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011.

i wideo³. Już zresztą w tytule swojej publikacji bohater niniejszego tekstu podkreśla „estetyczne podejście do ruchomego obrazu”, co – w kontekście całej książki – można tłumaczyć jako „estetyczne podejście do edukacji w dziedzinie sztuki filmowej”.

W zgodzie zarówno z ówczesną – późno dwudziestowieczną – jak i dzisiejszą refleksją o mediach Watson stawia film w centrum współczesnej kultury audiowizualnej⁴ i dostrzega w narzędziach filmoznawczych uniwersalny klucz do analizy rozmaitych formatów audiowizualnych, na przykład produkcji telewizyjnych. Watson twierdzi, że film – jako centralny paradygmat narracyjny współczesnej kultury – jest całkowicie uprawniony do obecności pośród treści kształcenia składających się na edukację kulturową współczesnych młodych pokoleń. Jakże miałby się do nich nie zaliczać, pyta autor, skoro jest dziś kontynuatorem tradycji Chaucera?

Przełom lat 80. i 90. XX wieku był – zapewne nieprzypadkowo⁵ – czasem wzmożenia tendencji „profilmowych” w obszarze edukacji w językach ojczystych w różnych krajach Europy. W Polsce przejawem tych tendencji stały się działania i publikacje zespołu polonistek i filmoznawców skupionych wokół prof. Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej. Książki takie jak *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej* (1989) czy *Film w szkolnej edukacji humanistycznej* (1993) zwiastowały – wydawało się – radykalne odświeżenie szkolnej polonistyki, która miała „otworzyć się” na wybitne dzieła filmowe i znaczący, choć ograniczony zestaw treści filmoznawczych służących analizie i interpretacji⁶. Piękny sen entuzjastów filmu pośród reformatorów edukacji polonistycznej zaczął się spełniać jeszcze przed burzliwym okresem przełomu polityczno-społecznego. Wyrazem tych zmian stały się ministerialne programy języka polskiego dla szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego z roku 1985, gromadzące treści filmowe w skali nigdy wcześniej ani nigdy później niespotykanej w dokumentach oświatowych dekretujących kształt tego przedmiotu nauczania. Rychło jednak ten ochronny parasol nad filmem w edukacji polonistycznej został złożony i sztuce ruchomych obrazów przypadła w udziale jedynie rola okazjonalnego kontekstu dla dzieł literackich.

³ Zob. Peter Abbs, *Preface*, [w:] Robert Watson, *Film & Television...*, s. 3.

⁴ Autor wielokrotnie uzasadnia ten punkt widzenia uniwersalnością języka filmowego Współczesnym echem tak postrzeganej pozycji sztuki ruchomych obrazów jest choćby książka Bogusława Skowronka *Film w przestrzeni kultury audiowizualnej. Studia. Szkice. Interpretacje*, Kraków 2011.

⁵ Przełom lat 80. i 90. to czas ekspansji formatu VHS i szybko rosnącej popularności kaset wideo w obiegu publicznym. Był to też moment „nowego otwarcia” w dziedzinie analizy filmu, gdyż – mówiąc słowami Raymonda Belloura – film stał się wówczas „cytowy” i zyskał niepodważalne prawo do miana tekstu kultury.

⁶ Piszę o tym więcej we wspomnianej już książce *Teksty w lustrze ekranu...*

Odmienne toczyły się losy filmu w obszarze kształcenia systemowego (w systemie szkolnictwa państwowego) w Wielkiej Brytanii, gdzie od późnych lat 80. Robert Watson publikował swoje teksty. Angielska szkoła w istocie nigdy nie zaprosiła filmu w obszar przedmiotu o nazwie *English*, a najnowsze regulacje zawartości podstawy programowej⁷ (*curriculum*) wręcz odwróciły trend otwierania tej szkolnej dyscypliny na pozaliterackie teksty kultury. Inaczej niż w Polsce jednak, kształcenie filmowe w Wielkiej Brytanii było i pozostaje nadal domeną szacownej już dziś instytucji, jaką jest British Film Institute (istnieje od 1933 roku, ciesząc się specjalną opieką rodziny królewskiej), organizacja typu *non-profit*, częściowo finansowana przez rząd w Londynie i współpracująca ze wszystkimi typami szkół. Szeroka, wieloaspektowa i profesjonalnie zorganizowana działalność BFI w zakresie edukacji filmowej obejmuje dziś około kilkunastu procent młodzieży uczęszczającej do brytyjskich szkół (udział w zajęciach i akcjach jest dobrowolny). Na wyspach działają również inne, mniejsze, pozarządowe podmioty o charakterze fundacji i stowarzyszeń, które w sposób profesjonalny propagują kulturę filmową wśród dzieci i nastolatków.

Idea Roberta Watsona – by powrócić do głównego bohatera tego szkicu – była więc projektem istotnego uzupełnienia pozaszkolnego (a może raczej: okołoszkolnego) systemu edukacji filmowej w Wielkiej Brytanii. Przewidywała bowiem **włączenie treści filmowych w obszar kształcenia szkolnego i zespolenie ich z innymi elementami szerokiej edukacji kulturowej**.

Uczyć filmu w szkole – podejście estetyczne

Sferą, w której autor *Filmu i telewizji w edukacji* lokuje komponent treści filmowych jest głównie przedmiot *English*, ale także „przedmioty artystyczne” – prowadzone przez *art teachers*. Mimo, że od publikacji książki walijskiego humanisty minęły już ponad dwie dekady, warto – omawiając wizję autora – wielokrotnie pytać o to, czy konkretne pomysły edukacyjne Watsona nie mogłyby się więc z powodzeniem lokować w obszarze działań współczesnego polonisty? Zdecydowanie tak. Propozycje dydaktycznych działań Watsona z tekstami filmowymi także i dziś bronią się same.

Kształcenie filmowe miałoby – według angielskiego dydaktyka – obejmować naukę rozumienia i wykorzystywania języka filmowego: „odczytywania go, tworzenia i rozumienia, kto w istocie i co mówi

⁷ Chodzi o zmiany w programie nauczania języka angielskiego wprowadzone przez konserwatywny rząd premiera Davida Camerona w roku szkolnym 2013/2014.

i czym jest to, co mówi". Miałby to być zatem rodzaj warsztatu analityczno-interpretacyjnego, który – choć wydaje się naturalnym podejściem do kształtowania umiejętności odbioru tekstów filmowych – był (i jest nadal) w edukacji kulturowej w Europie zjawiskiem niemal nieobecnym⁸. (To „niemal” jest bardzo znaczące, o czym będę pisał w drugiej części artykułu).

Watson proponował, by w trakcie zajęć poświęconych estetyce filmu omawiać z młodzieżą szkolną pozycje i ruchy kamery, kąty i punkty widzenia, kompozycję kadru, grę światła i cienia (oświetlenie elementów i scenerii) i sposób ukształtowania tych elementów w materii dzieła filmowego. Refleksji miałyby również zostać poddana ścieżka dźwiękowa – zarówno odgłosy, słowa, jak i muzyka w ich wzajemnych relacjach oraz w połączeniu z obrazem. Uczniowie uczyliby się dostrzegać interakcje elementów języka filmu i modyfikowanie jednych przez drugie (na przykład klimat i sens obrazu w zależności od warstwy dźwięków). W istocie Watson proponuje zatem pewien – ograniczony prawami i koniecznościami dydaktyki – edukacyjny wariant analizy i interpretacji filmu, wyrażający się w częstym mówieniu i pisaniu o filmach. Równoprawnym wobec tych działań składnikiem edukacji filmowej miałyby być aktywność filmotwórcza – pisanie scenariuszy i dialogów, odgrywanie scen, tworzenie dekoracji, nagrywanie filmów. To bardzo „współcześnie” brzmiący postulat – systemy edukacyjne, które można by określić jako „zaawansowane medialnie” (na przykład australijski czy kanadyjski), są wyraźnie zorientowane wokół audiowizualnej twórczości uczniów.

W koncepcji Watsona kręcenie filmów nie miało być zwieńczeniem kursu teorii filmu i wprawek analityczno-interpretacyjnych. W tej wizji próby twórcze (w rodzaju warsztatów filmowych) towarzyszą naprzemiennie oglądaniu i komentowaniu filmów. Autor nie zachęca do podejmowania na samym wstępie ambitnych prób kręcenia filmów fabularnych – proponuje zaczynać od krótkich ujęć kronikarskich (na wzór pierwszych filmów Lumiere’ów czy *Le Prince’a*) – od obrazka ulicy czy parku. Radzi, by kamerę traktować jako twórczy instrument, a nie tylko narzędzie zapisu obrazów rzeczywistości: „Kamera rejestruje w podobny sposób jak pióro pisze, pędzel maluje, a dłuto rzeźbi”⁹. By nie czynić tego banalnego na pozór zdania gołosłowną metaforą, Watson opatruje je celną wskazówką

⁸ Już od lat 30. XX wieku wykorzystywano w edukacji film oświatowy, w niektórych systemach edukacyjnych pojawiał się również film fabularny. Jego rola polegała jednak na ilustracji zjawisk pozafilmowych, na przykład przyrodniczych, politycznych, artystycznych, czy szerzej: kulturowych. Właśnie w roli kontekstu wprowadzającego czy poszerzającego funkcjonował i funkcjonuje film fabularny w kształceniu literackim także w Polsce.

⁹ R. Watson, *Film & Television...*, s. 15.

– aby porównać estetykę Le Prince’a (estetykę odziedziczoną po fotografii, po malarstwie renesansowym itd.) z ujęciami ulicy w filmach niemieckich ekspresjonistów, Ruttmanna i Murnaua.

Szkolne praktyki filmoznawcze

W koncepcji Watsona szkolne filmoznawstwo – bo tak, z grubsza, należałoby nazwać ów znaczący komponent treści filmowych – ma być rodzajem dyskursu wykorzystującego podstawowe pojęcia teorii filmu i fachowej terminologii związanej z kwestiami technicznymi. To – z konieczności ograniczone – instrumentarium pojęciowe obejmuje pojęcia i kategorie: narracja filmowa (*story* / fabuła, *plot* / sjużet); elementy języka filmu/estetyka filmu (ujęcie, montaż, realizm, subiektywna imitacja rzeczywistości); techniki aktorskie w interakcji z montażem; scenariusz; oświetlenie, głębia ostrości.

Watson sugerował podejmowanie w rozmowach z młodzieżą tematu realizmu opowieści filmowej, drażnienie zagadnienia, czym właściwie jest (na czym polega) realizm filmu, czy jest tylko jeden sposób uzyskiwania tego wrażenia na ekranie? Jak to się dzieje, że całkowicie realistyczna opowieść filmowa może przybrać charakter „niezwykłej heroicznej legendy”¹⁰? Warto – według Watsona – analizować montażowe całości filmu, bo właśnie w montażu kryje się odpowiedź na te pytania.

Autor wprost zaleca stosowanie „ćwiczeń scenopisarskich” (*scripting exercises*) w celu kształtowania poczucia swoistości filmowego opowiadania i uświadomienia uczniom, w jaki sposób „rekonstrukcja świata może stać się sztuką”¹¹. Watson proponuje też pisanie streszczeń domniemanych i istniejących fabuł filmowych (czyli tzw. nowel scenariuszowych) i fragmentów scenopisów (obejmujących jedną całą scenę) na podstawie oryginalnych utworów literackich, co wydaje się w istocie pouczającym zadaniem, bo ujawnia zarówno podobieństwa, jak i odmienności tych form tekstowych, pobudza filmową wyobraźnię, uczula na funkcje rozmaitych elementów w tekście literackim i w filmie.

Ciekawą – i na owe czasy dość odważną – propozycją ambitnego Walijczyka była sugestia szkolnej transformacji XIX-wiecznej powieści angielskiej na scenariusz serialu, co ma zarówno literaturoznawczy, jak i medioznawczy walor edukacyjny. Watson proponował w tym kontekście analizę typowych dialogów filmowych pod kątem ich realizmu, funkcji, odwołań do języka potocznego, ich pewnej „niedbałości”, ułomności.

¹⁰ *Ibidem*, s. 57.

¹¹ *Ibidem*, s. 61.

Kolejny ciekawy koncept Watsona to nauka „słuchania filmu”, zachęta do analizy rozmaitych przykładów zniekształcenia ścieżki dźwiękowej, jej deformacji i „przesunięcia” względem obrazu. Również i te propozycje nawiązują do lejtmotywu filmoznawczych rozważań walijskiego anglisty i filmoznawcy – do realizmu, do fenomenu „prawdy iluzji”, będącej fundamentem zaangażowania widza. Czy obrazowo-dźwiękowa dysharmonia wzmacnia tę iluzję, czy ją osłabia – to kolejna propozycja do przedyskutowania w trakcie zajęć z wykorzystaniem fragmentów filmowych. Sensotwórcze potencje kontaminacji warstwy obrazów i dźwięków Watson ilustruje opisem sceny z *Amadeusza* (1985) Miloša Formana, w której takie połączenie nabiera walorów metafory.

Sugerując podjęcie roli oświetlenia, głębi ostrości, Watson zachęca do omówienia sposobów wykorzystania światła przy użyciu sprzętu kinematograficznego, roli efektów oświetleniowych, uzyskiwania cieni, kontrastów, przejaśnień i funkcji tych środków w dziele filmowym. Powracając do aspektu realizmu opowieści filmowej (w sensie ewokowanej przez nią iluzyjności), z którego chce uczynić kluczowy motyw rozmowy o estetyce filmu, autor proponuje poświęcenie uwagi długości ujęć i pyta, dlaczego długie ujęcie wydaje nam się odrealnione, zaś opowiadanie krótkimi ujęciami (około 10 sekund) traktujemy jako „normalne”?

Zaletą ujęcia tematyki filmowej, którą proponuje w swej książce Robert Watson, jest – by tak rzec – wyprowadzenie widza z poczucia oczywistości. Wiele kwestii, nad którymi zazwyczaj nigdy się nie zastanawiamy, Watson ujmuje w tak sformułowane pytania, zadania i polecenia, że prowadzą one do głębszej, funkcjonalnej analizy konkretnych zabiegów twórców filmowych. Słabością całej koncepcji przedstawionej w omawianej rozprawie jest jej rozległość, swego rodzaju „totalność” – mimo iż znacznie okrojona wobec rozmiarów, które śmiało mogłaby przyjąć. A przecież estetyka filmu fabularnego to jeszcze nie całość tej propozycji...

Edukacja medialna à la Robert Watson

Autor *Filmu i telewizji w edukacji* jest zdania, iż w szkole winny być analizowane popularno-rozrywkowe programy telewizyjne, co ilustruje szczegółową wstawką znanej kiedyś w Polsce *Randki w ciemno* (*Blind Date*). W swym błyskotliwym wywodzie Watson dostrzega w fabularnym paradygmacie omawianego programu odwołania do opowieści o Odysie, Argonautach, rycerzach Okrągłego Stołu, kapitanie Ahabie (*Moby Dick*) czy Huckelberrym Finnie. Autor zwraca uwagę na motyw

rozgrywki o nagrodę, aspekt niepewności (możliwość porażki czy niepowodzenia), element testu i przeszkody itd. Rozpatruje format programu w kategoriach opowieści z początkiem, kulminacją i zakończeniem, ale także w kontekście archetypicznej rozgrywki z udziałem bohatera, współzawodników, rozgrywki (próby) i nagrody. „Dlaczego ten program nie stał się postmodernistycznym arcydziełem?” – nieoczekiwanie pyta autor i rozwija drobiazgową odpowiedź nawiązującą do degenerującej się wraz z czasem formuły „Randki...”. Ponieważ nie jest to obecnie zjawisko skupiające uwagę publiczności medialnej ani obserwatorów sceny audiowizualnej, rozważania Watsona na temat *Blind Date* pozostawię amatorom tego nieco zapomnianego dziś formatu rozrywkowego.

Bardziej nawet błyskotliwie niż w omawianym powyżej przypadku, Watson rozprawia się z formatem telewizyjnych wiadomości (*News*). Najefektowniej, jak sędzę, zaprezentuje ten fragment rozważań lista pytań, które autor książki proponuje uczynić kanwą dydaktycznej rozmowy na temat telewizyjnych zestawów wiadomości. Lista jest tyleż długa, co uzasadniona – zarówno w kontekście analizy konwencji programu, jak i wykorzystywanych w nim środków filmowych. Przywołuję w tym miejscu, nieco uproszczone, obszerne fragmenty wyводу Watsona¹².

– Czy tego typu zestaw wiadomości to raczej *plot* czy *story* (zaprogramowana struktura czy surowy materiał)?

– Jaką rolę pełni czas przeszły w narracji o zdarzeniach?

– Czy i jakie znaczenie ma (dla widza, dla wymowy całości zestawu informacji) kolejność pokazywanych i omawianych wiadomości?¹³

– Czy sekwencja wiadomości telewizyjnych sprawia wrażenie ocalenia czy zburzenia harmonii (jakkolwiek by te ostatnią rozumieć)?

– W jaki sposób są ułożone poszczególne informacje: od „lekkości” do „ciężkości” czy odwrotnie?

– Czy telewizyjna „opowieść” o zdarzeniach na całym świecie „fikcjonalizuje” je, nadaje im walor fikcji?

– Jakie są mentalne, emocjonalne skutki regularnego oglądania serwisów wiadomości, w jaki sposób (lub na jakie sposoby) oddziałują one na widza?

– Co to znaczy skonstruować wiadomość telewizyjną, jaką rolę pełni w tym procesie indywidualna wrażliwość?

¹² Uprościłem nieco budowę zdań, pominąłem też fragmenty w polskim kontekście nie całkiem uzasadnione. Nie jest to zatem dokładny cytat, a raczej lekko zmodyfikowany ekstrakt rozważań, które w książce znajdują się na stronach 108–114.

¹³ Watson sugeruje w tym kontekście dokonanie porównania z kompozycją szekspirowskich komedii i rozpatrzenie formatu informacji telewizyjnych w perspektywie ocalenia bądź zburzenia harmonii.

– Jaką rolę pełni język filmu zastosowany w relacjach z autentycznych zdarzeń? Które elementy języka filmu najmocniej oddziałują na widza w takich relacjach?

– W jakim stopniu treść wiadomości jest kształtowana przez filmową formę? Czy można powiedzieć, że forma kształtuje treść?

– Czy i w jakim stopniu ta forma programu jest transparentna, w jakim zaś sama staje się przekazem? I wreszcie: czyją opowieść o świecie otrzymujemy?

Propozycja „wejścia w skórę” autora informacji filmowej stawia ucznia wobec wszystkich możliwości i ograniczeń takiej formy, mało tego – dostarcza również pokus przekraczania granic „obiektywnej” treści zdarzenia, czyniąc ją zawsze w znacznym stopniu kwestią subiektywną, gdyż innej percepcji fragmentu rzeczywistości, zwłaszcza zaś relacji o nim, nie ma. Język filmu staje się niejako narzędziem obróbki informacji, zarówno w estetycznym, jak i etycznym wymiarze.

Oprócz wspomnianych wyżej formatów programów audiowizualnych, Watson omawia też pokrótce kwestię zasadności i sposobu dydaktycznego opracowania wideoklipów, reklam i sitcomów.

Gdzie szukać edukacyjnej przestrzeni dla filmu?

Według Watsona edukację filmową należałoby ulokować w obszarze nowego przedmiotu szkolnego nauczania, przedmiotu, który łączyłby tradycyjne, dotychczasowe (mówimy o początku lat 90.) zainteresowania dyscypliny określanej jako *English* i dodatkowo: treści filmowe. Nowym wyzwaniom – twierdzi autor – sprostać może tylko nowa dyscyplina: „English + Film = Narrative Arts”¹⁴. Fundamentem nowego przedmiotu miałby być dotychczasowy *English* – otwarty jednak na kształcenie w dziedzinie estetyki filmu i na konteksty związane z kulturą popularną (nie tylko filmową). Miała to być modyfikacja tradycyjnego, wybitnie anglocentrycznego modelu kształcenia literacko-kulturowego, bowiem Watson zamierzał włączyć w ramy nowego przedmiotu także wybrane przykłady literatury obcej, w tym także współczesnej. W uzasadnieniu swej koncepcji pisał, że czasy obecne wymagają takiego kształcenia literackiego, które ukaże dawne, klasyczne dzieła jako teksty, które „rozmawiają z naszą współczesnością”. Zwolennikom realizowanej w Polsce od lat 80. XX wieku koncepcji kształcenia kontekstowego bliskie będą uwagi Watsona, który dowodził, że każda prezentacja wielkich dzieł dawnych wieków musi się dziś dokonywać poprzez odwołania do twórczości naszych czasów,

¹⁴ Robert Watson, *Film and Television...*, s. 134.

także tej, która nie mieści się w etnocentrycznym modelu kształcenia. Kto zna tradycję (a także – jak się dziś okazuje – współczesne dzieje) przedmiotu *English*, ten z pewnością doceni odwagę naszego bohatera, który na przełomie lat 80. i 90. zeszłego wieku chciał włączenia do szkolnego kanonu – między innymi – Milana Kundery, Gabriela Garcii Marqueza czy Italo Calvino.

Realistycznie oceniając możliwości wprowadzenia do systemu edukacji nowego (i nowatorskiego) przedmiotu nauczania, największą przeszkodę upatrywał Watson w „zinstytucjonalizowanej i ograniczającej (ograniczonej) koncepcji edukacji” (*limiting institutionalized concept of education*). Bronił stanowiska, iż pojęcie „języka angielskiego” jako przedmiotu szkolnego nauczania jest za wąskie, nazbyt ograniczające, mało tego – że za wąski jest również w tym kontekście termin „literatura” – jeśli „tym, co rzeczywiście chcemy osiągnąć, jest inspirująca prezentacja nadzwyczajnie płodnej sztuki opowiadania”. Opowiadał się za równouprawnieniem w szkolnym dyskursie kulturowym obiegu kultury wysokiej i popularnej. Przygotowujemy bowiem w szkole – dowodził – nie specjalistów z dziedziny literatury narodowej, lecz ludzi, którzy winni uczestniczyć w swoistej „wspólnocie rozumienia”. Źle się zatem dzieje z ową edukacją, z funkcjonowaniem jej systemu – konkludował – jeśli absolwenci szkół średnich i wyższych uczelni nie umieją kompetentnie „odczytywać filmów” takich jak dzieła Johna Forda czy Andrieja Tarkowskiego (które wedle Watsona reprezentują wyżyny sztuki filmowej), nie potrafią się z nimi „inteligentnie zgadzać” bądź z nimi dyskutować.

Jakże współcześnie i – chciałoby się rzec: nowocześnie – brzmią słowa Watsona, iż „film, podobnie jak tradycyjne formy literatury, jest wielką współczesną sztuką narracyjną, której obecność składa się na kontekst, w jakim nie przestaje żyć opowieściowy kunszt Chaucera”. Piszącemu te słowa szczególnie przyjemnie jest dowiadywać się z książki Watsona, że czytanie literatury i „czytanie” filmu mają ze sobą wiele wspólnego, jest to wszak założenie, na którym wspiera się proponowana przeze mnie koncepcja edukacji polonistycznej zaprezentowana w *Tekstach w lustrze ekranu*. Gdy pisałem tamtą rozprawę, nie znałem jeszcze (dużo však wcześniejszej) książki Watsona, nie mogłem więc wykorzystać cytatu, który stanowiłby cenny argument w wywodzie o relacjach między czytaniem literatury i oglądaniem filmów:

Niemal każdy film może być oglądany i – w pewnym sensie – rozumiany bez żadnego „treningu”, ale – jak dobrze wiedzą wszyscy studium literaturę – rozumienie, które przychodzi wraz z pierwszym czytaniem, rzadko jest kompletne. I, podobnie jak czytając powieść, nikt nie będzie się doszukiwał całej jej esencji

w dialogach, ignorując opisy, komentarze, relacje o zdarzeniach, tak również czytając film, powinniśmy się uczyć czytać go w *całości*, by dostrzec, jak poświata na twarzy postaci może nadawać ironiczny sens temu, co mówione, jak ruch kamery może sugerować subtelniejszy nastrój niż wskazywałoby to rozmieszczenie postaci w przestrzeni i ich dialog [...] Film jest zbiorowo kreowanym dziełem sztuki narracyjnej, które możemy poddawać odczytaniu, uruchamiając konkretne czynności. To, co wnosimy do naszego odczytania, to doświadczenie (także w dziedzinie filmowania) i nasza zdolność czytania, które można wykształcić wykorzystując kategorie historii, tradycji, konwencji, technologii, techniki, stylu, gatunku i autora¹⁵.

Dostrzegając systemowe przeszkody we wprowadzeniu postulowanego, szerokiego przedmiotu nauczania związanego ze sztukami narracyjnymi, Watson apeluje do nauczycieli (anglistów), by wzięli sprawę filmu w swoje ręce, by docenili film jako artystyczny dyskurs o fundamentalnym znaczeniu dla współczesności. Zajęcia poświęcone tworzeniu story-boardów, pisaniu scenariuszy i scenopisów, planowaniu ujęć, scen i sekwencji, dowódzi autor, nie zagrażają umiejętnościom *stricte* językowym, mało tego – uczą komponować słowa, obrazy, dźwięki, ruch, muzykę i dostrzegać tworzące się w ten sposób sugestie znaczeń.

Jak wspomniałem, Watson był świadomy barier, które stały na przeszkodzie wprowadzeniu nowego przedmiotu szkolnego nauczania. Dlatego swego postulatu nie formułował w sposób kategoryczny, już raczej wyrażał swego rodzaju życzenie. Bardziej jednoznacznie opowiadał się za rozszerzeniem modelu edukacji nauczycieli języka angielskiego – to właśnie oni mieliby podlegać kształceniu, które mogłoby prowadzić do zmian w tożsamości przedmiotów nauczania.

Późne dziedzictwo Watsona, czyli nauka języka angielskiego w Irlandii

Swoiste *post scriptum* do *Filmu i telewizji w edukacji* historia dopisała po 25 latach, i to nie w Anglii, lecz w Irlandii. Tamtejsza podstawa programowa języka angielskiego (który dla wielu, ale nie dla wszystkich na Zielonej Wyspie, ma status pierwszego), zarówno na poziomie niższym (*Junior Cycle*), jak i wyższym (*Senior Cycle*), obejmuje bowiem elementy kształcenia filmowego, które na poziomie wyższym przyjmuje postać analizy i interpretacji dzieła filmowego. Na poziomie *Junior Cycle* ulokowano również elementy szerokiej edukacji medialnej, stanowiące opcjonalne części składowe przedmiotu *Arts, Crafts & Design*. Są to: *Animation, Film-making,*

¹⁵ *Ibidem*, s. 148–149.

Photography i *Videomaking*. W programach tych opcji pomieszczono treści związane między innymi z kadrowaniem, planami fotograficznymi i filmowymi, punktami widzenia. Już młodsze nastolatki w Irlandii uczą się na lekcjach języka angielskiego świadomego i kompetentnego odbioru filmu, podstawa programowa języka angielskiego zawiera zestaw rekomendowanych dla tego poziomu pozycji (zauważmy, że każdą pozycję na liście otwiera nazwisko reżysera – postrzeganego tu na podobieństwo autora utworu literackiego):

BENIGNI, Roberto *Życie jest piękne* (*Life Is Beautiful*)
CARO, Niki *Jeździec wielorybów* (*Whale Rider*)
CHADHA, Gurinder *Podkręć jak Beckham* (*Bend It Like Beckham*)
JENNINGS, Garth *Syn Rambow* (*Son of Rambow*)
LAUGHTON, Charles *Noc myśliwego* (*The Night of the Hunter*)
LINKLATER, Richard *Szkoła rocka* (*School of Rock*)
MIYAZAKI, Hayao *Spirited Away: W krainie bogów* (*Spirited Away*)
SHERIDAN, Jim *Nasza Ameryka* (*In America*)
SPIELBERG, Steven E.T. (*E.T. the Extra-Terrestrial*)
ZEITLIN, Benh *Bestie z południowych krain* (*Beasts of the Southern Wild*)

W obszarze *Junior Cycle* podstawy programowe przedmiotów *English* oraz *Arts, Crafts & Design* są komplementarne – ogarniają bowiem reprezentatywne dla kultury współczesnej i tradycji spektrum gatunków i odmian tekstów kultury, przy czym film uwzględniony jest w treściach i kształceniu w obu wspomnianych dziedzinach¹⁶. Sylabus języka angielskiego wyjaśnia, iż w dziedzinie odbioru tekstów naczelnym zadaniem jest „wprowadzenie do umiejętności czytania, **oglądania** [podkr. moje – W.B.] i słuchania rozmaitych gatunków literackich i medialnych dla estetycznej przyjemności”.

Owo oglądanie (dla estetycznej przyjemności!) – sformułowanie obce polskim dokumentom edukacyjnym), akcentowane podobnie mocno jak w kształceniu humanistycznym w Australii i Kanadzie, powraca

¹⁶ Przyjęte w Irlandii rozwiązanie z pozoru przypomina polskie regulacje oświatowe w dziedzinie kształcenia kulturowego (mam na myśli podstawę programową z roku 2009). Podstawy programowe przedmiotów: język polski, plastyka i – w niewielkim stopniu – zajęcia komputerowe obejmują pojęcie i zjawisko filmu wraz z pojedynczymi terminami (głównie w programie języka polskiego). Między przedmiotami brak jednak korelacji, zapisy podstawy plastyki są, zwłaszcza w porównaniu z zawartością irlandzkiego odpowiednika, jedynie hasłowe i nazbyt ogólne, zaś sondaż autora w sprawie praktycznej realizacji zajęć (na przykład dotyczących działań fotograficznych i filmowych) przyniósł rezultaty raczej deprymujące – fotografia i film w zasadzie nie pojawiają się na lekcjach plastyki w szkole podstawowej. Ustalenia te nie mogą jednak pretendować do miana wiarygodnych konkluzji (w sensie statystycznym), problem obecności tych treści kształcenia w praktyce dydaktycznej wymagałby osobnego zbadania.

w wymiarze – powiedzmy: półprofesjonalnym – na etapie *Senior Cycle*. Tak silny nacisk na kontakt z tekstem audiowizualnym wynika z filozofii kształcenia humanistycznego w Irlandii, wedle której

przedmiot *English* nie jest ograniczony do sfery tekstów pisanych. W świecie współczesnym większość uczniów doświadcza znaczących spotkań z językiem w postaciach mówionej i wizualnej. Doświadczenie języka w sferze mediów, we wszystkich jego formach – wizualnej, mówionej i drukowanej – powinno być uznane za główny czynnik kształtujący oczekiwane osiągnięcia ucznia¹⁷.

Zgodnie z tym założeniem, które wręcz idealnie współbrzmi z konstatacjami Watsona, film reprezentuje tekst kultury w stopniu równym literaturze, malarstwu, komiksowi czy reklamie. Irlandzcy autorzy podstawy programowej przedmiotu *English* uznali zatem, iż film fabularny (ale już nie inny tekst kultury wizualnej czy audiowizualnej) – by rzecz nieco kolokwialnie czy też urzędowo – jest uprawniony do obecności pośród tekstów wykorzystywanych w egzaminach zewnętrznych z języka angielskiego.

Na poziomie wyższym (*Higher Level*¹⁸) analiza filmu może być włączona w interpretację porównawczą, w której należy wziąć pod uwagę co najmniej trzy teksty pisane. Na poziomie podstawowym (*Ordinary Level*) analiza filmu może stanowić jeden z dwóch elementów studium porównawczego¹⁹.

W poradniku metodycznym dla nauczycieli przygotowujących uczniów do finałowego egzaminu z języka angielskiego²⁰ zamieszczono tekst o charakterze instruktażu dotyczącego kształtowania podstawowych kompetencji filmoznawczych. Na 11 stronach znalazły się szczegółowe wskazówki związane z uczeniem analizy i interpretacji filmu jako tekstu kultury – ułożonego w gęstej, intertekstualnej sieci powiązań tematycznych i formalnych. Można pozazdrościć autorom poradnika kunsztu zwięzłości, który pozwolił im w sposób kompetentny i dydaktycznie inspirowany sporządzić materiał instruktażowy dla nauczycieli, niekoniecznie

¹⁷ Irlandzka podstawa programowa języka angielskiego: [http://www.curriculumonline.ie/getmedia/23407c9c-a653-4980-b0e7-17b6ce5c244e/JCEnglish-Spec_Oct-4_2015-\(1\)_2.pdf](http://www.curriculumonline.ie/getmedia/23407c9c-a653-4980-b0e7-17b6ce5c244e/JCEnglish-Spec_Oct-4_2015-(1)_2.pdf) (dostęp: 21 grudnia 2015).

¹⁸ W polskiej rzeczywistości należałoby go określić jako poziom rozszerzony, zaś poziom *Ordinary* traktować jako podstawowy.

¹⁹ [http://www.curriculumonline.ie/getmedia/23407c9c-a653-4980-b0e7-17b6ce5c244e/JCEnglish-Spec_Oct-4_2015-\(1\)_2](http://www.curriculumonline.ie/getmedia/23407c9c-a653-4980-b0e7-17b6ce5c244e/JCEnglish-Spec_Oct-4_2015-(1)_2) (dostęp: 30 grudnia 2015).

²⁰ *Draft Guidelines for Teachers of English. Leaving Certificate English Syllabus*, adres strony web: http://www.curriculumonline.ie/getmedia/9a51027f-2dc8-4ffb-bfa2-1e65a598668e/SCSEC14_English_guidelines.pdf (dostęp: 30 kwietnia 2015).

będących miłośnikami czy znawcami filmu. To do nich, między innymi, skierowano uspokajające wyjaśnienie:

Porównawcza analiza filmu [z innymi tekstami kultury – przyp. W.B.] ma w nowym sylabusie języka angielskiego charakter opcji. Wprowadzenie do analizy filmu jest konsekwentnym rozwinięciem (*organic development*) kształcenia medialnego z poziomu Junior Certificate i nauczyciele nie powinni czuć się nieprzygotowani do realizacji tego [zagadnienia]. Wielu z nich odznacza się sporą biegłością w obszarze kompetencji wizualnych (*visual literacy*) dzięki doświadczeniom w edukacji medialnej zebranym w trakcie realizacji sylabusu *Junior Certificate*, będą więc zaznajomieni z częścią podstawowej terminologii i pojęć potrzebnych w tym obszarze, np. kadrowanie, montaż, cięcie, rodzaje ujęć [plany filmowe – przyp. W.B.], kąty widzenia kamery, punkt widzenia, itp.²¹

Oprócz szeregu wskazówek i podpowiedzi metodycznych w poradniku zamieszczono przykłady „dobrych praktyk” w dziedzinie szkolnej analizy filmu w kontekście porównawczym (z dziełami literackimi – taki model przyjęto). Podobnie jak w przypadku nastolatków młodszych podstawa programowa języka angielskiego rekomenduje obejrzenie z młodzieżą „przedmaturalną” i omówienie konkretnego zestawu filmów (zestaw na rok 2015):

Garaż (Garage), reż. Lenny Abrahamson, 2007
Jak zostać królem (The King's Speech), reż. Tom Hooper, 2010
Łowca androidów (Blade runner), reż. Ridley Scott, 1992
Nie boję się (Io non ho paura), reż. Gabriele Salvatores, 2003
Obywatel Kane (Citizen Kane), reż. Orson Welles, 1941
Ryszard III (Richard III), reż. Richard Loncraine, 1995

Filmoznawcza część poradnika metodycznego zawiera – oczywiście – dużo więcej propozycji filmowych, obudowanych zestawami zadań i poleceń prowadzących do wielowymiarowej, intertekstualnie zakorzonionej analizy i interpretacji. Sugestie w większości przypadków lokują film w relacji do dzieł literackich, bowiem jednym z wymogów egzaminu jest interpretacja porównawcza.

Mimo iż autorzy irlandzkiego poradnika metodycznego (ani podstawy programowej) nie powołują się na koncepcję kształcenia filmowego (a właściwie kulturowego) Roberta Watsona, wrażenie podobieństwa obu tych wizji jest dojmujące. Irlandia jest – o ile mi wiadomo – pierwszym krajem w Europie (a może i pierwszym w ogóle), który w obszarze kształcenia w języku ojczystym wprowadził swego rodzaju równouprawnienie

²¹ http://www.curriculumonline.ie/getmedia/9a51027f-2dc8-4ffb-bfa2-1e65a598668e/SCSEC14_English_guidelines.pdf (dostęp: 02 maja 2015).

literatury i filmu. Ważne, iż film występuje w sugerowanej (przez podstawę i poradnik) strategii kształcenia jako samoistny tekst kultury, jako artefakt o naturze estetycznej, legitymujący się swoistym językiem i środkami wypowiedzi artystycznej. Świadomie bądź nie – Irlandczycy wypełniają w ten sposób duchowy testament walijskiego humanisty i dydaktyka.

Post scriptum polskie AD 2016

Ile nas, w Polsce, dzieli od modelu kształcenia humanistycznego w Irlandii (także w Kanadzie czy Australii)? Dużo i niewiele. Struktura egzaminu maturalnego jest częściowo podobna – mamy bowiem interpretacje porównawcze, zarówno w trakcie egzaminu ustnego, jak i pisemnego mogą pojawić się teksty uczniom nieznane, można się odwoływać do pozaliterackich tekstów kultury. Czego polonistom brakuje? Dodatkowej godziny polskiego, skrótownego i zwięzłego poradnika dydaktycznej pracy z filmem, wcześniejszej edukacji medialnej w szkole podstawowej i gimnazjalnej, wreszcie – strategicznej decyzji (podjętej na przykład na szczuble CKE) o włączeniu filmu w obszar refleksji na lekcjach języka polskiego.

Powyższe uwagi pisałem jeszcze przed zapowiedzianymi przez rząd Prawa i Sprawiedliwości zmianami w edukacji. Dziś, kiedy oddaję ten tekst do druku, wydaje się, że możliwość zapożyczenia idei edukacji filmowej i medialnej wpisanej w obszar kształcenia w języku ojczystym gwałtownie się oddala. Zapowiedzi przedstawicieli MEN sugerują „oczyszczenie” języka polskiego z kontekstów związanych z kulturą audiowizualną na rzecz pracy z arcydziełami rodzimej literatury. Rysujący się na horyzoncie, rozbudowany, polskocentryczny i literaturocentryczny model przedmiotu zdaje się przenosić nas w okoliczności podobne do tych, których doświadczał Watson na przełomie lat 80. i 90. w Anglii. Skoro więc miał wówczas nasz bohater fantazję i odwagę, by apelować do nauczycieli o wzięcie sprawy filmu w swoje ręce, dlaczego by nie skorzystać z tej możliwości tu i teraz?