

Justyna Hanna Budzik
(Uniwersytet Śląski)

Postawa magiczna i techniczna wobec mediów a kształcenie studentów dla filmu i przez film

Źródłem problematyki będącej przedmiotem rozważań autorki artykułu jest ciągle poszukiwanie strategii edukacyjnych, które miałyby zastosowanie na poziomie akademickim, na studiach kulturoznawczych i filmoznawczych. Pedagogiczna refleksja dotycząca szkolnej (i pozaszkolnej) edukacji filmowej jest silnie rozwinięta, a na polskim gruncie ma swoje długie tradycje. Kształcenie akademickie o filmie, dla filmu i przez film wciąż domaga się podobnej uwagi dydaktyków. Jaka powinna być uniwersytecka edukacja filmowa? W tekście przedstawiam propozycję dydaktyczną z zakresu historii kina niemego, opierając się na własnych zajęciach realizowanych w roku akademickim 2013/2014 oraz na wcześniejszych doświadczeniach związanych z obserwacją i prowadzeniem warsztatów z wykorzystaniem filmów okresu niemego. W pierwszej części artykułu zarysowuję szerszy kontekst teoretycznej refleksji nad mediami oraz możliwością ich poznania, przybliżając koncepcje Ernsta Cassirera i Siegfrieda Zielinskiego o postawie magicznej oraz technicznej wobec świata i mediów. W części drugiej przypominam o najważniejszych zadaniach dydaktyki akademickiej. W części trzeciej opisuję dwa twórcze projekty studentów I roku kulturoznawstwa (studia licencjackie) Uniwersytetu Śląskiego, zrealizowane „na zaliczenie” konwersatoriów z przedmiotu „kino nieme”. W podsumowaniu rozważań wskazuję na pozytywne rezultaty, jakie w akademickiej edukacji filmowej może dać zastosowanie strategii dydaktycznych wywiedzionych z teoretycznej refleksji o mediach.

O postawie magicznej i technicznej wobec świata i mediów

Orędownikiem postawy magicznej wobec mediów jest Siegfried Zielinski, który w tomie *Archeologia mediów. O głębokim czasie technicznie zapośredniczonego słuchania i widzenia* przekonuje, jak ważne jest magiczne myślenie o mediach we współczesności: „Dla generacji, która na przełomie XX i XXI wieku dopiero zaczęła twórczo pracować w światach medialnych

i posługiwać się nimi, ogromne znaczenie ma wiedza o nieustannej możliwości zajmowania postawy magicznej wobec techniki oraz pewność, że takie wydatkowanie energii nie jest pozbawione sensu”¹. W innym miejscu rozważam konsekwencje postulowanej przez Zielinskiego postawy w działaniach interpretacyjnych², w tym artykule natomiast chciałabym przemyśleć inspiracje dla dydaktyki studentów wynikające z postawy magicznej i technicznej. Najważniejszym kontekstem dla rozpoznania tego stosunku do mediów będzie jednak nie rozprawa Zielinskiego, lecz artykuł Ernsta Cassirera *Forma i technika*³, do którego odwołuje się autor *Archeologii mediów*⁴, argumentując o współistnieniu myślenia technicznego i magicznego w historii. Praca Zielinskiego będzie dla mnie za to teoretyczną podstawą do szerokiego rozumienia mediów jako procesów obejmujących technologię konstruowania urządzeń, ale też strategię produkcji i odbioru treści. W tym kontekście będę rozważać kino (wczesne) jako przedmiot nauczania na studiach kulturoznawczych.

Cassirer w tekście z 1930 roku sprzeciwia się uznawaniu myślenia magicznego jako prymitywnego etapu w rozwoju cywilizacji, dążącego do naukowego pojmowania świata. Według filozofa „[m]agia jest bez wątpienia nie tylko sposobem ujęcia świata, ale zawiera już prawdziwe załączki **kształtowania** go”⁵. Należy przy tym zaznaczyć, iż owo „kształtowanie” świata (nadawanie mu formy) jest dla autora fundamentalną aktywnością duchową człowieka, związaną z czynem, podczas gdy poprzedzające je rozumienie jest wynikiem myślenia⁶. Forma świata „prześwitywała” już – wedle Cassirera – w początkach filozofii, choć wtedy była raczej „pogrążona w zagadkowym półmroku magicznie-mitycznego obrazu świata”⁷. Co ważne dla rozważania uczenia o kinie w kontekście postawy magicznej i technicznej, jako „praformy” magii filozof wymienia obraz i słowo, które opierają się na sile życzenia, przenoszącej w teraźniejszość obiekty pragnienia z przyszłości. Na tym właśnie ma polegać „akt wyobrażania”⁸. Również w postawie technicznej człowiek musi sam odnaleźć formę świata, ale działanie techniczne nie opiera się już na mocy życzenia (skoncentrowanie na celu, który nie zawiera się w teraźniejszości), lecz na mocy

¹ Siegfried Zielinski, *Archeologia mediów. O głębokim czasie technicznie zapośredniczonego słuchania i widzenia*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 2010, s. 333.

² Zob. Justyna Hanna Budzik, *Filmowe cuda i sztuczki magiczne. Szkice z archeologii kina*, Katowice 2015, s. 13–28.

³ Zob. Ernst Cassirer, *Forma i technika*, [w:] *Kultura techniki. Studia i szkice*, red. Erhard Schütz, tłum. I. i S. Sellmer, Poznań 2001.

⁴ Zob. Siegfried Zielinski, *Archeologia mediów ...*, s. 336–338.

⁵ Ernst Cassirer, *Forma...*, s. 254.

⁶ Zob. *ibidem*, s. 247.

⁷ *Ibidem*, s. 249.

⁸ *Ibidem*, s. 254.

woli, która potrafi odsunąć założony cel w czasie, dzięki czemu umożliwia obiektywne spojrzenie na świat. W poznawaniu przyrody (świata) istotną rolę odgrywają narzędzia, które wprowadzając dystans między człowiekiem i jego pragnieniami, pozwalają przekroczyć magiczne ograniczenia w ujmowaniu świata i uzyskać „ogląd obiektywny” oraz przekształcać rzeczywistość⁹. Działanie techniczne spogląda też w przyszłość i sferę możliwego, tworząc przedmioty, które owe możliwości realizują: „każde prawdziwie autentyczne dokonanie techniczne ma charakter odkrywania i ujawniania: istniejący sam w sobie stan rzeczy zostaje niejako wyniesiony poza obszar tego, co możliwe, i przeniesiony na teren tego, co rzeczywiste”¹⁰. W ten sposób postawa techniczna przekształca znamienne dla postawy magicznej wyobrażenie oparte na życzeniu, wykorzystując naukowy eksperyment w celu uobecnienia przypuszczeń dotyczących przyszłości.

Magiczny i techniczny stosunek do rzeczywistości wydają się więc względem siebie – przynajmniej wobec projektowanych celów – komplementarne, a obie postawy wywodzą się z niezgody na bierny odbiór świata i chęci aktywnego pojmowania i formowania go. Zielinski, opisując korzyści płynące z zachowania postawy magicznej wobec mediów, podkreśla jej skupienie na wąskim obszarze obserwacji, obsesyjne niemal eksplorowanie wycinka problemu. Myślenie techniczne, ze względu na zachowanie dystansu do rzeczywistości, uogólnia i systematyzuje obserwacje w empiryczne prawa. Obie formy badania świata są wedle an-archeologa mediów niezbędne¹¹. W badaniach mediów najciekawsze może okazać się zajmowanie na przemian postawy magicznej i technicznej, dzięki czemu będą przenikać się punkty widzenia: subiektywno-wyobrażeniowy (magiczny, życzeniowy) i obiektywny (techniczny, oparty na sile woli i zdolności użycia narzędzi). Zielinski przekonuje, iż „Wskutek zderzania się ze sobą heterogenicznych metod podejścia mogą otwierać się perspektywy, w dłuższym okresie czasu prowadzące nawet do względnie stabilnych technicznych innowacji”¹². Jak postaram się udowodnić w kolejnych podrozdziałach, połączenie wskazanych perspektyw może mieć również przełożenie na działania dydaktyczne i sprzyjać osiąganiu różnych efektów kształcenia studentów.

⁹ Por. *ibidem*, s. 254–268.

¹⁰ *Ibidem*, s. 276.

¹¹ Zob. Siegfried Zielinski, *Archeologia mediów...*, s. 338. An-archeologia to wedle Zielńskiego „zbiór osobliwości”: „w koncepcji *archaiologia* zawiera się nie tylko to, co stare, pierwotne (*archaios*), ale również czynność rządzenia, panowania (*archein*), jak też rzeczownik *archos*, przywódca. *Anarchos* to *nomen agentis* do *archein* i oznacza nieobecność przywódcy, a także rozwiązłość” (*ibidem*, s. 37).

¹² *Ibidem*, s. 338.

Kilka uwag o zadaniach dydaktyki akademickiej

Wedle Cassirera obie te komplementarne postawy wobec świata – magiczna i techniczna – pozwalają na rozumienie, ujmowanie i kształtowanie rzeczywistości, pojęte jako cele wszelkiej aktywności myślowej człowieka. Korespondują one z celami, jakie powinna przed sobą stawiać dydaktyka akademicka. Wincenty Okoń w klasycznej już refleksji pedagogicznej sformułował zadania kształcenia uniwersyteckiego: „Celem studiów wyższych jest wdrożenie do twórczego przekształcania rzeczywistości, konieczne jest stałe przyzwyczajanie studentów w procesie dydaktycznym do badania rzeczy i zdarzeń przed przystąpieniem do ich przekształcania”¹³. A zatem studiowanie to nie tylko zdobywanie wiedzy, to także własne doświadczanie przedmiotu nauki, jego zaangażowane badanie, a działania te powinny prowadzić do twórczego formowania poznanych obiektów i zdarzeń. Tak zarysowany horyzont nauczania akademickiego łączy się z ustaleniami dydaktyki ogólnej i wyróżnieniem czterech podstawowych sposobów uczenia się: przyswajanie, odkrywanie, przeżycie oraz działanie¹⁴.

W pewnym uproszczeniu można przyjąć, iż aktywność ta wiąże się z magicznym i technicznym aspektem ludzkiej myśli: bliżej postawy magicznej byłoby przyswajanie oraz przeżycie, postawy technicznej natomiast – odkrywanie i działanie. Osiągnięcie równowagi między tymi sposobami uczenia się sprzyja lepszemu poznaniu oraz zrozumieniu przedmiotu studiów, pozwala rozpoznać mechanizmy i zasady działania, a przede wszystkim – przygotowuje grunt pod własną, kreatywną aktywność uczących się, w której realizuje się postulowane tak przez Cassirera, jak i przez pedagogów przekształcanie świata.

Warto pamiętać, iż w przestrzeni uniwersytetu obok wiedzy i doświadczenia ważne jest też formowanie otwartego, filozoficznego i obywatelskiego podejścia do świata, bez względu na przedmiot nauki. O potrzebie rozszerzenia kształcenia akademickiego poza zadania edukacyjne *sensu stricto* pisze Tadeusz Sławek, domagając się inspirowania studentów do tworzenia świata opierającego się na mądrości, godności i dobru. Literaturoznawca i filozof przekonuje: „Uniwersytetowi bowiem przyświeca zasada odnajdywania właściwego rytmu rzeczy

¹³ Wincenty Okoń, *Elementy dydaktyki szkół wyższych*, Warszawa 1971, s. 133.

¹⁴ Por. Wincenty Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003; Ewa Ogłóza, *Metody aktywizujące w edukacji polonistycznej (kilka przykładów)*, [w:] *Homo creator w wymiarze społecznym, kulturowym i ekonomicznym w XXI wieku* (cz. 1), red. Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik, Gliwice 2015, s. 39–40.

i zdarzeń”¹⁵. Akademia sprzyja więc odkrywaniu ogólnych praw rządzących światem, dokonującemu się zarówno w sferze myślenia magicznego, jak i technicznego.

Kino nieme: studenckie reinterpretacje i remiksy

Przytoczone wyżej postulaty kształcenia akademickiego miałam na uwadze, układając w roku 2013/2014 sylabus do ćwiczeń z przedmiotu „Kino nieme”, którego program obejmuje najważniejsze dokonania światowej kinematografii okresu przed przełomem dźwiękowym. Ponieważ studenci (I rok licencjatu) mieli w perspektywie egzamin z połączonych modułów „Kino nieme” i „Kino klasyczne” w kolejnym roku, zastanawiałam się nad taką formą zaliczenia przedmiotu, która nie tylko – a przynajmniej: nie przede wszystkim – sprawdzałaby zdobytą wiedzę na temat historii kinematografii, lecz także pozwoliłaby studentom na twórcze przekształcenie własnych doświadczeń związanych z nauką o niemym kinie. Innymi słowy – zależało mi na tym, aby studiując dzieje pierwszych dekad historii kina, młodzi odbiorcy połączyli perspektywę magiczną i techniczną w pojmowaniu przedmiotu nauki. Elementów postawy magicznej szukałam w próbach zaprogramowania „aktu wyobrażenia”, marzenia o obrazach i słowach inspirowanych niemymi filmami; przyjęcie postawy technicznej natomiast chciałam sprowokować koniecznością zajęcia stanowiska zdystansowanego względem przedmiotu studiów oraz wymogiem naukowego uogólnienia przeżyć i doświadczeń zgromadzonych w trakcie zajęć oraz własnych poszukiwań.

W rezultacie zdecydowałam się na następujące sformułowanie wymogów zaliczenia: „Studenci w parach/zespołach prezentują skonstruowany przez siebie dwudziestominutowy program (fragment filmu długometrażowego lub kilka filmów krótkometrażowych) z zakresu niemej kinematografii, opatrując go merytorycznym komentarzem, proponując podkład muzyczny lub inny sposób prezentacji podczas seansu. Studenci mogą włączyć w prezentację elementy aktorskie”. Zapowiedziałam również, iż po każdej prezentacji zespoły będą musiały uzasadnić wybraną strategię pokazu oraz umieścić własną propozycję na tle badań nad historią kina. Zależało mi na tym, aby w prezentacji zaliczeniowej studenci połączyli różne podejścia do filmu jako przedmiotu badań historycznych – zarówno te skupione na „konceptualnym” oraz społecznym wymiarze kina, jak również te koncentrujące się na materialnych i technologicznych

¹⁵ Tadeusz Sławek, *Antygoną w świecie korporacji*, Katowice 2002, s. 53.

aspektach nośnika¹⁶. W trakcie trwania semestru starałam się zapoznać studentów z różnorodnymi ujęciami, które Giovanna Fossati (dyrektorka EYE – Narodowego Instytutu Filmowego w Amsterdamie) syntetyzuje w czterech głównych kategoriach:

- 1) film jako oryginał (podejście materialne),
- 2) film jako sztuka (połączenie podejścia materialnego i konceptualnego),
- 3) film jako wyraz możliwości technicznych danej epoki (podejście materialne),
- 4) film jako dyspozytyw (przewaga podejścia konceptualnego), oraz
- 5) film jako performans (połączenie obu rodzajów podejścia, kategoria stworzona w odpowiedzi na liczne praktyki „odgrywania” seansów niemych filmów we współczesności)¹⁷. W programie ćwiczeń znalazły się nie tylko działania analityczne i interpretacyjne, ale i zajęcia poświęcone historii taśmy filmowej, pracy archiwów, filmotek oraz muzeów, a także współczesnych strategii prezentacji niemych filmów.

Projektując zadanie zaliczeniowe, spodziewałam się przede wszystkim pokazów wykorzystujących taktykę „ponownego odegrania” (*re-enactment*)¹⁸, a zatem wzbogaconych o komentarz słowny (lektorski lub aktorski), muzykę (na żywo lub odtwarzaną); prelekcji o historii kinematografii uzupełnianej fragmentami filmów lub też prób remiksowania dawnych filmów i na przykład wzbogacania ich o ścieżkę dźwiękową ze współczesną muzyką. Takie przykłady omawialiśmy na zajęciach, między innymi: widowiska *Crazy Cinématographe*, repremiery filmów odrestaurowanych cyfrowo, koncerty i aluzje do wczesnego kina w filmach współczesnych. Chciałam zachęcić studentów do podobnych działań na mniejszą skalę, wymagających przed przygotowaniem zajęcia określonego stanowiska względem filmu. Jak się okazało, studenci wybrali odmienne podejścia. Grupa była nieliczna, powstały trzy zespoły, reprezentujące różne sposoby ujęcia tematu, które roboczo można nazwać: naukowym (pokaz filmu połączony z komentarzem o charakterze prelekcji akademickiej, tłumaczącym miejsce wybranego dzieła w pejzażu stosowanych w danym momencie strategii narracyjnych i technicznych), reinterpretacyjnym lub remiksującym (propozycje nowej ścieżki dźwiękowej,

¹⁶ Zob. Giovanna Fossati, *From Grain to Pixel. The Archival Life of Film in Transition*, Amsterdam 2009.

¹⁷ Zob. *ibidem*. Kategoria piąta (film jako performans) została przez autorkę zaproponowana w późniejszym artykule. Zob. Giovanna Fossati, *Multiple Originals: The (Digital) Restoration and Exhibition of Early Films*, [w:] *A Companion to Early Cinema*, red. André Gaudreault, Nicolas Dulac, Santiago Hidalgo, Oxford 2012, s. 557. Zob. też Justyna Hanna Budzik, *Filmowe cuda...*, s. 123–124.

¹⁸ Zob. Giovanna Fossati, *Multiple Originals...*

werbalnej lub muzycznej) oraz kreacyjnym (nakręcenie własnego filmu niemego z odwołaniami do schematów fabularnych oraz ikonografii filmów ekspresjonistycznych). Dwa ostatnie „zadania” opiszę szerzej.

Magdalena Olszynka, Michał Rakowski oraz Julia Kosmala zdecydowali się na skonfrontowanie obrazów z awangardowych filmów z autorsko dobranymi ścieżkami dźwiękowymi. Najciekawsza okazała się prezentacja „remiksująca” film Fernanda Légera *Balet mechaniczny* (*Ballet mécanique*, 1924) z zarejestrowanym odczytywaniem fragmentów *Wstępu do psychoanalizy* Zygmunta Freuda¹⁹ i encyklopedycznego hasła poświęconego motylom²⁰. Dzieło malarza Légera i scenarzysty Dudley’a Murphy’ego zaliczane jest – między innymi przez Davida Bordwella i Kristin Thompson – w poczet filmów dadaistycznych²¹. Alicja Helman wymienia cechy filmu, które zadecydowały o takim wpisaniu go w kontekst praktyk w sztuce lat 20. XX wieku: „Film Légera należał do grupy utworów manifestujących wyzwolenie przedmiotów, nadających im status bohaterów wypowiedzi artystycznej. Sporadycznie pojawiają się tu ujęcia postaci kobiecej [...]. Ale podstawowy materiał filmu to przedmioty codziennego użytku – butelki, garnki, talerze, pojawiające się w zrytmizowanych ujęciach na przemian z fragmentami pochodzącymi z obrazów Légera, wśród których autonimizują się koła i trójkąty”²². W zamierzeniu twórców pokazom filmu miała towarzyszyć symfonia George’a Antheila, jednak finalnie premierowy seans *Baletu mechanicznego* prezentował go jako film niemy, a połączenie obrazu z muzyką Antheila miało miejsce dopiero w 2000 roku²³.

Studenci zdecydowali się na rejestrację czytanych tekstów, przy czym należy zaznaczyć, iż oboje „lektorzy” (Magdalena Olszynka i Michał Rakowski) są uzdolnieni aktorsko, a w nagraniach zastosowali charakterystyczną modulację głosu, określaną przez resztę grupy jako „pretensjonalna” (zwłaszcza w przypadku głosu kobiecego) lub „bez uczucia”. Studenci – specjalnie – „zacinali się” na trudniejszych wyrazach obcego pochodzenia, czasem też źle intonowali zdania, dając zbyt długie pauzy pomiędzy

¹⁹ Zob. Zygmunt Freud, *Wstęp do psychoanalizy*, tłum. S. Kempnerówna i W. Zaniewicki, Warszawa 2000.

²⁰ Nagranie ścieżki dźwiękowej dostępne jest na moim blogu pod adresem: <http://lekcjeofilmie.pl/2015/05/kino-nieme-studenckie-reinterpretacje-i.html> (dostęp: 21 września 2015). Nie upubliczniłam filmu razem z nagraniem ze względu na kwestie praw autorskich do filmu. Mogę udostępnić plik wideo scalony z nagraniem na potrzeby edukacyjne: proszę o kontakt pod adresem justyna.budzik@us.edu.pl lub poprzez formularz na blogu.

²¹ Zob. Tomasz Kłys, *Film niemiecki w epoce wilhelmińskiej i weimarskiej*, [w:] *Historia kina*, t. 1: *Kino nieme*, red. Tadeusz Lubelski, Iwona Sowińska, Rafał Syska, Kraków 2009, s. 743.

²² *Ibidem*, s. 752.

²³ *Ibidem*.

wyrazami nieoddzielonymi znakami przestankowymi. Stworzyło to interesujący efekt dystansu „lektorów” do czytanego tekstu i obrazu, nie przeszkodziło jednak wszystkim widzom seansu w ramach zajęć poszukiwać powiązań między obrazem a dźwiękiem.

Zaproponowana ścieżka dźwiękowa rozpoczyna się tuż po planszy tytułowej, cytatem z Freuda: „Dziewiętnastoletnia, dobrze rozwinięta zdolna dziewczyna, jedyne dziecko rodziców, których przewyższa wykształceniem i żywotnością umysłu. Była jako dziecko dzika i swawolna, i w ciągu ostatnich lat bez wyraźnych przyczyn zewnętrznych stała się nerwowa [...]”. Głos (Michał Rakowski) towarzyszy planszom wyjaśniającym historię powstania filmu oraz planszy z podtytułem *Charlot présente le Ballet Mécanique*, odwracając uwagę widza od tekstu. Pierwsze ujęcia filmu przedstawiają młodą dziewczynę z warkoczami na huśtawce, a następujące po nich w szybko ciętym montażu kadry ujęcia przedmiotów (między innymi kapelusz, butelki, ale też zbliżenia ust) pojawiają się zaraz po słowach, iż pacjentka Freuda rozwinięła ważny dla siebie „ceremoniał snu”. Tym samym przypadkowe – jeśli analizować film z perspektywy dadaistycznej – zestawienia niezwiązanych ze sobą przedmiotów zyskują ramę narracyjną, wydają się widzowi występować w śnie dziewczyny. Zbliżenia kobiecych ust łączą się ze słowem „łożko”, co sugeruje erotyczny podtekst – choć studenci przyznali, iż wiele z zestawień poszczególnych wyrazów z obrazami okazała się przypadkowa i nie była zaplanowana, niemniej połączone w audiowizualną całość ewidentnie zyskały znaczenia metaforyczne lub symboliczne.

Po cytacie z Freuda, około 2 minutach 15 sekundach trwania filmu, kobiecy głos (Magdalena Olszynka) odczytuje informacje na temat motyli: „Motyle należą do najbardziej zaawansowanych ewolucyjnie owadów. Ich ciało składające się z segmentów chroni chitynowy oskórek. Poszczególne segmenty połączone błoniastymi stawami, umożliwiają swobodę ruchu. Oskórek pokrywa warstwa drobnych łusek”²⁴. Słowa nakładają się na niemal abstrakcyjne obrazy przenikających się kształtów, przywołujących na myśl malarstwo Légera. I znów – przypadkowo – widz łączy przekaz wizualny z audialnym, na przykład kiedy ujęcia okrągłych obiektów towarzyszą tekstowi o kulistej głowie motyli. Po kilku minutach znów słyszymy głos męski odczytujący Freuda; zmiany tekstu następują jeszcze kilkakrotnie.

Interesującej formalnie końcowej sekwencji filmu (pętla – wielokrotne powtórzenie ujęcia praczki wchodzącej po schodach²⁵) towarzyszą

²⁴ Tekst został zaczerpnięty z Wikipedii: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Motyle> (dostęp: 21 września 2015).

²⁵ Zob. Alicja Helman, *Awangarda...*, s. 752–753.

rozważania Freuda o nerwicy natręctw, rozpoczynające się jeszcze na ujęciu kilkakrotnie otwierających i zamykających się ust: „Wszyscy chorzy na nerwicę natręctw mają skłonność do powtarzania czynności, do wykonywania ich w pewnym rytmie i do izolowania ich od innych”. Zdanie zostało powtórzone dwa razy w trakcie trwania pętli – zabieg ten został przez innych studentów trafnie odczytany jako celowy, podkreślający istotność zastosowanego przez Légera chwytu technicznego²⁶.

Słowa te zostały też uznane przez grupę za idealnie podsumowujące strategię zespołu: wykonanie ścieżki dźwiękowej podkreśla rytm filmu i powtarzalność niektórych ujęć (usta, dziewczyna na huśtawce, abstrakcyjne kształty). Modulacja głosu i intonacja, z jaką zostały odczytane teksty, jest z jednej strony znakiem zdystansowanego (i rozrywkowego) podejścia studentów do filmu (postawa techniczna), ale przemyślane zestawienie tekstu i obrazów inspirowane widzów do wyobrażania sobie wizualnych metafor i sensów, których trudno doszukać się w filmie bez towarzyszącej mu ścieżki dźwiękowej (wyraz postawy magicznej). „Mechaniczna” melodia czytanych tekstów oraz „zacinanie się” w niektórych momentach współgra z „szarpanym” momentami montażem filmu, a równocześnie wskazuje na najbardziej intensywnie eksplorowane przez studentów aspekty *Baletu mechanicznego* – to również działania wpisujące się w ramy magicznego podejścia względem mediów opisanego przez Zielinskiego.

Całościowy projekt „udźwiękowienia” *Baletu mechanicznego* sytuuje natomiast przedmiot studiów w obrębie pojmowania filmu jako *state of the art* (wyrazu możliwości technicznych w danym momencie). Rozumienie to zakłada, iż filmowcy szukają sposobów na przezwycięzenie (technicznych) ograniczeń mediów i starają się przedstawić idee za pomocą obrazów²⁷. W kontekście praktyk rewidujących doświadczenie edukacyjne podejście to uobecniło się w zaadaptowaniu przez studentów strategii remiksu i wykorzystania potencjału prostych narzędzi komputerowych w stworzeniu nowej wersji *Baletu mechanicznego*. Można ją uznać za przetworzenie oryginalnego dzieła, jego interpretację oraz metatekstowy komentarz na temat studiów filmoznawczych, w których poznawanie historii kina jest jedną ze składowych, obok jej doświadczania i przekształcania.

Drugą pracę zaliczeniową, którą chcą opisać, przygotował zespół w składzie: Adrianna Kus, Wiktoria Mucha, Jakub Bobulski, Dawid Jaguś i Sebastian Schröder. Studenci nakręcili czterominutowy, czarno-biały film grozy²⁸, bogaty w odwołania do filmów ekspresjonistycznych (zarówno

²⁶ Co świadczy zresztą o uważnej lekturze podręcznika *Kino nieme* przez studentów.

²⁷ Giovanna Fossati, *From Grain...*, s. 184.

²⁸ Film (bez ścieżki dźwiękowej ze względu na prawa autorskie) jest dostępny pod adresem: <http://lekcjeofilmie.pl/2015/05/kino-nieme-studenckie-reinterpretacje-i.html> (dostęp: 23 września 2015).

w wizualnym stylu, jak i w motywach fabularnych) oraz w dodane cyfrowo efekty charakterystyczne dla starej taśmy filmowej: zarysowania obrazu, jego niestabilność, ściemnienia. Intryga jest typowa dla filmu grozy: młody mężczyzna (aktor ma podkreślone intensywnym makijażem brwi i oczy) spaceruje po lesie, siada pod drzewem i zaczyna czytać książkę. W trakcie lektury usypia. Po przebudzeniu (sekwencja otwiera się diafragmą irysową) bohater orientuje się, że coś się zmieniło: w lesie jest ciemniej (kolorystyka obrazu filmowego staje się bardziej szara, podobna do monochromatycznie barwionej taśmy w latach 20. XX wieku), a białą koszulę zastąpił dziwny czarny strój. Nagle (zdjęcia trikowe nawiązujące do Mélièsowskiego pojawiania się i znikania elementów obrazu) mężczyzna jest związany liną, próbuje się z niej wyswobodzić – lina równie nagle (po cięciu) znika.

Następnie bohater zauważa wejście do dziwnego tunelu – to makietą z rysunkiem perspektywicznym o uproszczonych kształtach i kontrastach bieli i czerni, przywołującym na myśl ostre formy scenografii *Gabinetu doktora Caligari* (*Das Cabinet des Dr. Caligari*, reż. Robert Wiene, Niemcy 1919). Chłopak przechodzi przez tunel (zdjęcia trikowe), aż znajduje się w bliżej nieokreślonym pomieszczeniu. Na białej ścianie nagle „wyrasta” cień niewidocznej postaci, dużo większy od bohatera – ewidentne nawiązanie do słynnej sceny z filmu *Nosferatu* (*Nosferatu, eine Symphonie des Grauens*, reż. Friedrich Wilhelm Murnau, Niemcy 1922), w której cień wampira skrada się po schodach do pokoju Lucy. W filmie studentów cień wyjmuje długi nóż. Rozpoczyna się walka mężczyzny z cieniem, w pewnym momencie nagle pojawia się świeczka, którą udaje się bohaterowi pokonać przeciwnika. Chłopak ponownie przechodzi przez tunel (inny filtr kolorystyczny: ciemny fiolet, wyostrome kontrasty), aż w końcu (po cięciu) budzi się z koszmaru pod drzewem. Las wypełniają promienie słoneczne, a bohater znów ma na sobie strój z pierwszych ujęć: białą koszulę i czarną kamiżelkę. Opowieść została więc ujęta w ramę narracyjną – popularną w kinie niemieckim okresu weimarskiego²⁹. Film kończy się obrazami taśmy filmowej zapalającej się w projektorze. Jako podkład muzyczny swojego dzieła studenci wybrali muzykę Johna Zorna do *Gabinetu doktora Caligari*, a pokaz filmu na zajęciach był uzupełniony o ręcznie wykonane (rysowane węglem na kartonach) plansze z napisami, prezentowane grupie w odpowiednich momentach akcji.

Twórcy filmu wykazali się znajomością konwencji gatunkowych właściwych filmom okresu niemego, w szczególności odwołując się do elementów ekspresjonistycznych³⁰, zwłaszcza do charakterystycznego *mise en*

²⁹ Zob. Tomasz Kłys, *Film niemiecki...*, s. 410–413.

³⁰ Mam tu na myśli szerokie rozumienie ekspresjonizmu w historii filmu, zob. *ibidem*, s. 415–424.

scène: starannych plastycznych kadrów, kompozycji opartych na skosach (zwłaszcza w tunelu i w scenie walki z cieniem), nawiązań do malarstwa i scenografii teatralnych (makieta tunelu, rekwizyty), w „stopieniu aktorów ze scenografią”³¹, subiektywizacji świata przedstawionego czy w przesadzonych gestach i makijażu aktora. Równocześnie studenci nawiązali do technik stosowanych także wcześniej na innych obszarach: zdjęcia plenerowe były najpopularniejsze w kinematografii skandynawskiej, a proste triki pojawiania się i znikania znane były od pierwszych lat historii filmu. Młodzi filmowcy trafnie dobrali środki wyrazu do przedstawienia historii koszmarnego snu i przejścia do równoległej rzeczywistości, bazując na motywach i symbolach z filmów poznanych w trakcie studiów nad niemyim kinem.

Film można traktować jako Cassirerowski „akt wyobrażania”, przedstawiający określony sposób rozumienia rzeczywistości, zorientowany na cel – przejaw magicznej postawy względem świata kina. Równocześnie świadomy wybór odpowiednich filtrów i efektów w programie, tak aby uzyskać wizualne podobieństwo nie tylko do filmów „z epoki”, ale i do taśm zniszczonych przez eksploatację, dowodzi technicznego myślenia, dystansu do przedmiotu oraz znajomości praw rządzących analogowym i cyfrowym życiem filmu. Również w sposobie prezentacji dzieła grupie przeplatały się obie postawy. Dzieło studentów odnosiło się zarówno do rozumienia filmu jako artefaktu materialnego (taśmy, która ulega zniszczeniu), jak i conceptualnego (obrazowej narracji, wywołującej określony nastrój, w tym wypadku grozy, oniryzmu, halucynacji). Wybór ścieżki dźwiękowej natomiast pozwala na wpisanie pracy studentów w działania z obszaru *re-enactment* związane z postrzeganiem filmu jako dyspozytywu: muzyka Johna Zorna została przecież skomponowana do jednego z najważniejszych filmów w historii (niemej) kinematografii, specjalnie na potrzeby repremiery zrekonstruowanej wersji. Sposób prezentacji plansz z napisami, które nie zostały włączone do filmu, tylko pokazywane przez studentkę, przewrotnie nawiązywał do praktyk organizacji seansów i interakcji komentatorów lub *bonimenteurs* z publicznością.

Konkluzja: wychowanie przez film i do filmu w akademickiej edukacji filmowej

Podsumowując opisane wyżej pomysły dydaktyczne, wywiedzione z inspiracji refleksją o magicznym i technicznym myśleniu o filmie, chciałabym zwrócić uwagę na relację akademickiego filmoznawstwa

³¹ *Ibidem*, s. 421.

z zadaniami (szkolnej) edukacji filmowej, budowanej na gruncie teorii wychowania estetycznego. Klasyczna już myśl Henryka Depty, odwołująca się do rozważań Bogdana Suchodolskiego i Ireny Wojnar, wyróżnia „wychowanie przez film” –ukierunkowane aksjologicznie, zmierzające do doskonalenia umiejętności wartościowania i oceny etycznej, oraz „wychowanie do filmu”, skupione na specyfice przedmiotu nauczania³². Ta klasyfikacja działań pedagogicznych wokół filmu funkcjonuje do dziś, choć bywa też inaczej nazywana – Witold Bobiński na przykład pisze o modelu instrumentalnym i autotelicznym w szkolnej edukacji filmowej³³. Dwutorowe rozumienie misji edukacji filmowej prowadzi do sformułowania różnorodnych jej celów. Wciąż aktualne wydają mi się postulaty Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej z końca lat 80. XX wieku, która ujmuje priorytety szkolnej nauki o filmie w cztery punkty:

- 1) poznanie wybranych tekstów (dzieł) filmowych;
- 2) kształcenie umiejętności pogłębionego ich odbioru i wartościowania pod względem ideowym, etycznym i estetycznym;
- 3) kształcenie świadomości miejsca i funkcji filmu w kulturze współczesnej w kontekście sztuk innych oraz środków masowego komunikowania;
- 4) kształcenie postaw wyborów selektywnych i wartościujących³⁴.

Zarówno w pilotażowym projekcie prowadzonym przez Nurczyńską-Fidelską w Łodzi przed trzema dekadami, jak i we współczesnych programach edukacji filmowej, przeplatają się oba sposoby podejścia do filmu, dzięki czemu uczniowie szkół wszystkich poziomów (przynajmniej teoretycznie) zdobywają zarówno wiedzę z zakresu filmoznawstwa, jak i rozwijają umiejętność krytycznej analizy oraz wartościowania filmowych treści.

Młodzi ludzie, którzy decydują się na studia filmoznawcze, zapewne w większości zetknęli się z oboma strategiami edukacji filmowej w szkole, nabyli doświadczeń zarówno w autotelicznym, jak i instrumentalnym traktowaniu kina w działaniach dydaktycznych. Nauka akademicka o filmie powinna więc kontynuować praktyki wypracowane w ostatnich dziesięcioleciach w obszarze szkolnej edukacji filmowej, często uwzględniające również własne próby filmowe uczniów (studentów). Zwłaszcza rola metod aktywizujących jest tutaj nie do przecenienia, ponieważ zachęta do własnego działania sprzyja bardziej efektywnemu odkrywaniu mechanizmów rządzących przedmiotem nauki. Jak podkreśla Ewa Ogłóża,

³² Zob. Henryk Depta, *Film i wychowanie*, Warszawa 1975, s. 22–26.

³³ Zob. Witold Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu. Około filmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*. Kraków 2011.

³⁴ Ewelina Nurczyńska-Fidelska, *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*, Łódź 1989, s. 119.

literaturoznawczyni i specjalistka w zakresie dydaktyki szkolnej i akademickiej: „Nie ulega wątpliwości, że aktywizacja uczniów (także studentów) służy uwalnianiu ich możliwości twórczych, zwłaszcza że twórczość jest cechą każdego człowieka, jeśli uznamy, że jej przejawy można obserwować nawet w zwykłych, codziennych czynnościach”³⁵. Podzielam to przekonanie, jak również zgadzam się z akcentowaniem roli „wychowania przez film”³⁶ na wszystkich etapach edukacji.

Studentów oczywiście można wprowadzić w teoretyczne założenia proponowanych im metod dydaktycznych lub zwrócić ich uwagę na użyteczność wielu filozoficznych ujęć mediów w działaniach pedagogicznych. Proponuję jednak, aby robić to dopiero po zakończeniu cyklu dydaktycznego, aby wcześniej pozwolić studentom czerpać z możliwości zarówno magicznego, jak i technicznego podejścia do przedmiotu nauczania, z uwzględnieniem przyswajania, odkrywania, doświadczania i działania w uczeniu się. W ten sposób akademickie kształcenie o filmie będzie miało swój wkład w realizowaniu sformułowanej przez Sławka misji uniwersytetu, a „odnajdywanie właściwego rytmu” historii i teorii kinematografii przełoży się na rozpoznanie i aktywne re-formowanie rytmu otaczającej kultury.

³⁵ Ewa Ogłóza, *Metody aktywizujące...*, s. 42.

³⁶ Warto dodać, iż Henryk Depta uznał „wychowanie do filmu” konieczne o tyle, o ile realizuje ono założenia „wychowania przez film”.