

JAK ŁĄCZYĆ EDUKACJĘ FILMOWĄ Z KSZTAŁCENIEM SPRAWNOŚCI JĘZYKOWEJ MŁODZIEŻY W LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM? REFLEKSJE I ROZWIĄZANIA PRAKTYCZNE

How to Combine Film Education with the Development of Language Competences in High School Youth: Reflections and Practical Solutions

Paweł Sporek

Abstrakt: Tekst wyrasta z przede wszystkim z dydaktycznych doświadczeń autora. Paweł Sporek, odwołując się literatury przedmiotu oraz wypracowanych przez siebie rozwiązań, osadzonych na gruncie dydaktyki, pokazuje, jak pracować nad edukacją filmową powiązaną z materiałem literackim, równocześnie dbając o rozwój kompetencji językowych uczniów szkoły ponadpodstawowej. Autor odwołuje się istniejącej tradycji szkolnej, krótko przedstawia możliwe kierunki pracy nad filmem w szkole. Wskazuje także na różne możliwości twórczej pracy z uczniami, odwołuje się do istniejących metod kształcenia, pokazuje jak je przekształcać w realizacji założonych celów edukacyjnych, sytuujących się w ramach integracji wewnątrzprzedmiotowej. W tak projektowanej edukacji na godzinach języka polskiego autor widzi szansę dla formowania kreatywności i rozwijania twórczości uczniów, okazję do uczenia podopiecznych świadomego i aktywnego uczestnictwa w świecie kultury.

Abstract: The article is based primarily on the author's teaching experience. Referring to relevant literature and to his own pedagogical solutions developed within the field of didactics, Paweł Sporek shows how film education can be combined with literary material, while at the same time supporting the development of language competences among upper secondary school students. He refers to the existing school tradition and briefly presents possible directions for working with film in the classroom. The author also highlights opportunities for creative work with students, draws on established teaching methods, and demonstrates how these methods can be adapted to achieve

specific educational aims framed within intradisciplinary integration. In this approach to Polish language education, the author sees an opportunity to foster students' creativity and artistic expression, as well as to teach them conscious and active participation in cultural life.

Klíčová slova: *dydaktyka, edukacja filmowa, język ojczysty, kształcenie literacko-kulturowe i językowe, liceum*

Key words: *didactics, film education, native language, literary, cultural, and linguistic education, secondary school*

Wprowadzenie

Film od lat jest obecny w edukacji szkolnej (Zob. Ciszewska, 2016, 79–98)¹. Już dawniejsze opracowania dydaktyczne wskazywały jego zastosowanie na lekcjach języka ojczystego, akcentując użycie go jako środka dydaktycznego, wpływającego na upogładowienie kształcenia rozbudzającego motywację uczniów do aktywniejszego udziału w zajęciach szkolnych, ale także istotnego zjawiska kulturowego, wartego wykorzystania w edukacji (np. Lewicki, 1959; Depta, 1975; *Film na lekcjach języka polskiego*, 1979). Z czasem w dydaktyce coraz wyraźniej zaczęły się pojawiać tendencje do myślenia o tej formie dziedziny artystycznej jako materiale, który może funkcjonować jako kontekst literacki czy nawet autonomiczne dzieło, poddawane lekcyjnym procesom analizy i interpretacji (Bobiński, 1995; Bobiński, 2016; Szoska, 2019), także refleksji krytycznej (np. Sporek, 2016). Tym samym można mówić o poważnym początku edukacji filmowej jako istotnym komponencie lekcyjnych godzin języka ojczystego. Dynamiczny rozwój wysokich technologii i upowszechnienie cyfrowych narzędzi informatycznych z kolei otworzył przed kształceniem nowe możliwości i znacząco poszerzył obszar rzeczowej edukacji filmowej o aktywne, kreatywne działania uczniów związane już nie tylko z odbiorem przekazów kinematograficznych, ale ich tworzeniem – w formie przekładów intersemiotycznych tekstów literackich bądź autonomicznych produkcji, będących odbiciem świata bliskiego młodym ludziom, świadectwem ich uczestnictwa w szeroko rozumianym świecie kultury. Ta ostatnia forma aktywności wydaje się szczególnie interesująca w szkole, zwłaszcza na poziomie tej ponadpodstawowej, w której starsi już uczniowie dysponują dosyć zaawansowanymi umiejętnościami

¹ Wskazana pozycja pokazuje rozległość refleksji nad filmem w szkole, dokumentując, że rozwijała się ona już w latach sześćdziesiątych minionego wieku.

informatycznymi, pozwalającymi im opanować techniczną naturę tego typu przedsięwzięć (Kołodziej, 2022). Koreluje ona z naturalnym funkcjonowaniem młodzieży w świecie mediów, wyzwala motywację do pracy, integracji w grupie klasowej, a może również być okazją do pogłębionego odbioru dzieł literackich bądź formą świadomego doświadczania tworzywa filmowego oraz łączenia go ze współczesną technologią cyfrową i rzeczywistością medialną. Może być również istotnym komponentem rozwoju sprawności językowej uczniów i kształtowania kompetencji komunikacyjnych (Mróz, Ocetkiewicz, 2017, 20), a także drogą do uwrażliwienia na język, słowo, które w specyfice obrazu filmowego nabierają nowych znaczeń i funkcjonują w połączeniu z obrazem oraz jego cyfrową reprezentacją.

Niniejszy tekst swą uwagę kierował będzie na ostatnie z zasygnalizowanych wyżej kwestii, a zatem korelację edukacji filmowej z obszarem sprawności językowej uczniów szkoły ponadpodstawowej, rozumianych jako świadomość stosowania rozmaitych rozwiązań językowych wraz z ich praktyczną realizacją, adekwatną do okoliczności (sytuacji komunikacyjnej)². Przedmiotem refleksji będą pewne możliwości, które dla rozwoju języka uczniów dają aktywny kontakt z filmem, funkcjonującym na godzinach języka ojczystego w rozmaitej formie. Najwięcej miejsca zostanie poświęcone działaniom twórczym uczniów zarówno w obszarze edukacji filmowej jako takiej, jak i przestrzeni różnorodnej aktywności językowej. Punktem odniesienia będą po części istniejące ujęcia dydaktyczne, ale przede wszystkim doświadczenia praktyczne autora gromadzone przez lata pracy w szkole na różnych poziomach kształcenia (gimnazjum, liceum).

Film jako środek dydaktyczny w szkole

Film jako środek dydaktyczny od lat ma swoje zastosowanie w praktyce edukacyjnej. Co trzeba zaznaczyć, jego zastosowanie zdecydowanie wykracza poza godziny języka rodzimego, ma swoje znaczenie na lekcjach innych przedmiotów humanistycznych, ale także na zajęciach z nauk przyrodniczych czy ścisłych. Jego obecność w edukacji notują opracowania ogólnodydaktyczne czy pedagogiczne (Kupisiewicz, 1984; Okoń, 1987). W takim użyciu film staje się środkiem przekazu określonej, gotowej wiedzy, ewentualnie materiałem instruktażowym, który objaśnia pewne procedury postępowania. W starszych pracach uznawano go za element motywujący, aktywizujący uczniów, co współcześnie, w dobie dynamicznego rozwoju przestrzeni medialnej oraz powszechności filmu może budzić uzasadnione wątpliwości (zwłaszcza kwestia jego wpływu na aktywność uczniów, gdy zakłada się

² O tym, że pojęcie to jest skomplikowane i może być bardzo niejednoznacznie rozumiane, świadczy praca Urszuli Żydek-Bednarczuk (Żydek-Bednarczuk, 2002).

jego bierny odbiór w klasie). Zazwyczaj zatem trzeba go uznać za formę podawczą, pewną alternatywę dla treści wykładowych, w założeniu atrakcyjniejszą niż słowo wypowiedziane przez nauczyciela. Na lekcjach języka polskiego zazwyczaj można tu mówić o swoistych filmach naukowych (Fleming, Jacoby, 1969, 110–111): o materiałach odsłaniających biografie pisarzy, przedstawiających ich twórczość, wyjaśniających problemy interpretacyjne, ewentualnie filmach instruktażowych (Fleming, Jacoby, 1969, 115–116) – pokazujących metody postępowania z danym tekstem czy określonymi zadaniami językowymi. To mocno tradycyjne użycie filmu edukacyjnego, utrwalone w wiekowej literaturze przedmiotu, przeżywa współcześnie renesans. Przyczyną tego stanu rzeczy są możliwości, które daje internet. Idzie tu przede wszystkim o bogactwo materiałów filmowych dostępnych w rozmaitych serwisach, które wiążą się zazwyczaj z określonymi, konkretnymi zagadnieniami. Mogą one powtarzać treści podręcznikowe, rozszerzać je, proponować inne spojrzenie na dany problem, który jest ujęty w książkach szkolnych w określonej perspektywie. Inną odsłoną tego typu materiałów są filmy kierowane bezpośrednio do uczniów, przygotowane przez nauczycieli określonych przedmiotów. Z zakresu języka polskiego są to m.in. krótkie filmy omawiające zagadnienia maturalne, lektury szkolne, stanowiące interpretacje danych tekstów, ale także pokazujące np. rozbiór zdania pojedynczego czy tworzenie wykresów zdań złożonych. We wszystkich tego typu materiałach za docelowego odbiorcę uznaje się ucznia – tym samym dostosowuje się do niego język wypowiedzi, pewne treści powtarza się kilkakrotnie, dba się o realizację funkcji fatycznej. Ich autorzy, zazwyczaj doświadczeni nauczyciele, mają świadomość zasad pedagogicznych i podstawowych prawideł dydaktyki, w tym problematyzacji wyводу, są świadomi dostosowania form komunikowania do swych odbiorców. Współcześni uczniowie, zwłaszcza na poziomie szkoły licealnej, często korzystają zwłaszcza z tych materiałów, które są dla nich przygotowane w sposób intencjonalny. Te, które docelowo nie mają założonego odbiorcy uczniowskiego, częściej wykorzystywane są przez nauczycieli jako komponent zajęć lekcyjnych.

Film jako kontekst i autonomiczne dzieło sztuki na godzinach języka ojczystego

Refleksja nad poszerzaniem przestrzeni semantycznej godzin języka rodzimego otworzyła drogę do myślenia o filmie jako artystycznym komponencie możliwym do uwzględnienia na zajęciach z kształcenia literacko-kulturowego. Witold Bobiński akcentował jego wartość na godzinach języka polskiego, postulując znaczenie konsekwentnie prowadzonej edukacji filmowej. Miała ona obejmować poznanie zarówno historii filmu, rozmaitych gatunków filmowych, ale także kształtowa-

nie umiejętności recepcyjnych produkcji kinematograficznych oraz poznawanie „kuchni filmowej”, a zatem środków i chwytów artystycznych typowych dla tej dziedziny sztuki. Jednocześnie Bobiński podkreślał przy tym wartość konfrontowania uczniów z wybitnymi dziełami, ale również produkcjami przynależnymi do szeroko rozumianej popkultury (Bobiński, 1995). Badacz w filmie widział istotny kontekst kulturowy dla dzieł literackich, poszerzający ich rozumienie, szeroko rozumiany horyzont interpretacyjny, wzbogacający proces kształcenia literackiego (Bobiński, 2004). Niezależnie od wspomnianych kwestii obraz filmowy musi być w szkole traktowany jako podmiot – struktura autonomiczna, wymagająca zastosowania specyficznych narzędzi interpretacyjnych, które są pochodną tworzywa, z jakim obcuje odbiorca. Trzeba też o nim myśleć jako tekście kultury, który może stawiać przed odbiorcą określone problemy do rozważenia, sytuować go wobec wartości wpisanych w strukturę dzieła filmowego. Stąd też szczególne wyczulenie na poetykę X Muzy jako kompetencję, która pozwala na odczytywanie semantyki i wytwarzanie znaczeń, co dokonuje się w bezpośrednim kontakcie z filmem. Drogą do uczenia tej wrażliwości może być symultaniczny kontakt ze słowem pisanym i obrazem, a zatem łączenie odbioru tekstu literackiego i dzieła filmowego jako przekazów równoległych, autonomicznych, dotyczących tych samych problemów egzystencjalnych, ale wyrażających je za pomocą odmiennych form wyrazu, które jednak w sposób naturalny integrują się ze sobą.

Przekład intersemiotyczny – edukacja filmowa i rozwój sprawności językowej uczniów

Powiązanie słowa i obrazu to naturalny komponent współczesnych godzin języka ojczystego. Uznanie filmu jako wartościowego kontekstu i dzieła, które wymaga czynności analityczno-interpretacyjnych, a zatem działań wyrażanych w języku, otwiera na potrzebę łączenia kodu słownego i obrazowego. Idea czytania obrazu i tekstu w sposób równoległy, w bezpośrednim powiązaniu, postulowana przez na przykład Barbarę Dyduch (Dyduch, 2007), znajduje najpełniejszą realizację w wspomnianego już metodzie przekładu intersemiotycznego. Opisana z perspektywy kształcenia językowego przez Annę Dyduchową (Dyduchowa, 1988, 96–112), a z perspektywy kształcenia literackiego przez Zenona Urygę (Uryga, 1996, 158–174), zakłada między innymi możliwość przekładu tworzywa literackiego na obraz, ale również działanie odwrotne – wyjście od kontaktu z obrazem oraz jego przetworzenie na reprezentację słowną, tekstową. Oparta na fundamencie motywacyjnym metoda zakłada wartość samego przekładu jako drogi do rozumienia, akcentuje aktywność wykonawczą podopiecznych, dokonujących działań przekładowych, wreszcie podkreśla znaczenie refleksji językowej powiązanej

z uczniowskim wytworem jako warunek *sine qua non* metody. Przekład tekstu literackiego na tworzywo filmowe to oczywiście jeden z wariantów takiego rozwiązania dydaktycznego. Gdy punktem wyjścia jest tekst właśnie, ważne staje odpowiednie przygotowanie motywacyjne uczniów, a kluczowy przede wszystkim dobór samego utworu. Musi on być dla uczniów z jakiegoś powodu interesujący, stosunkowo zrozumiały, proponować akceptowalną dla nich konwencję, ale przede wszystkim posiadać w sobie potencjał filmowy, ułatwiający działania przekładowe, otwierający na wiele możliwości realizacji. Za przykład takich działań przywołane zostanie lekcyjne opracowanie ballady romantycznej Adama Mickiewicza *Lilie*. Wybór polskiego wieszka narodowego nie wynika tu z rangi poety, ale raczej specyfiki artystycznej jego twórczości. Niezwykła obrazowość jego dzieł (Witkiewicz, 1929; Gradkowski, 2018), a także muzyczność (tak bardzo widoczna w tomiku *Ballady i romanse*), na które zwracają uwagę znawcy warsztatu Mickiewicza (zob. Kolbuszewski, 1959; Piaskowski, 2023) w naturalny sposób pozwalają o nim myśleć w kontekście twórczości filmowej. Struktura poetycka jego utworów w naturalny sposób zdaje się przemawiać do wyobraźni odbiorców, a lektura jego rozmaitych utworów unaocznia fakt, że autor *Pana Tadeusza* „mówi obrazem”. Obrazem wyrazistym, sugestywnym, poruszającym, w naturalny sposób budzącym emocje. Z kolei muzyczność jego poezji łatwiej pozwala młodzieży na „mówienie Mickiewiczem”, względnie parafrazowanie jego wiersza, tudzież inne twórcze przekształcenia jego frazy. Za wyborem samych *Lilii*, oprócz wskazanych wyżej obrazowości i muzyczności, stoi wyrazistość fabularna utworu i konwencja romantyczna obecna w całym tomiku *Ballad i romansów*. Z jednej strony mroczna opowieść o zdradzie, morderstwie i karze, z drugiej fantastyka grozy – gotycyzm, postaci z zaświatów, przerażający las, tajemniczy Pustelnik dysponujący magicznymi mocami. I wyrazisty przekaz moralny, choć ukształtowany w specyficzny sposób, na granicy światopoglądu chrześcijańskiego i wierzeń pogańskich, wchodzący w poruszający konflikt z sumieniami bohaterów, zwłaszcza głównej bohaterki, żony, która pod nieobecność męża zdradziła go, a potem, by ukryć wiarołomstwo, zamordowała go i posiała na jego grobie tytułowe lilie (zob. np. Zajac, 2014; Baśkiewicz, 2024, 34-39). Wyrazisty rys psychologiczny głównej bohaterki, przebieg opowieści rodem z kryminałów z dreszczykiem to niewątpliwie wyzwanie dla uczniów liceum, którzy mają przenieść opowieść Mickiewicza na tworzywo filmowe, ale jednocześnie szansa na dobrą zabawę i stworzenie produkcji angażującej, wyrazistej, dającej możliwość wykazania się talentami aktorskimi, a także umiejętnościami kreowania przestrzeni filmowej.

Działania przekładowe muszą oczywiście zostać poprzedzone innymi zajęciami poświęconymi wskazanej balladzie. Warto zatem uprzedzić uczniów o planowanej inicjatywie kręcenia filmu (a raczej filmów, gdyż założyć trzeba co najmniej kilka

produkcji w klasie – do stworzenia jednej wystarczy 6 lub 7 uczniów). Omówienie tekstu w klasie licealnej (zapewne najlepszy czas to klasa druga, w której teksty romantyczne pojawiają się najczęściej) warto poprzedzić głośnym i ekspresywnym odczytaniem tekstu przez nauczyciela, oddającym walory utworu poety. Ta głośna lektura może być podstawą do wydobycia fabuły ballady, a w dalszej kolejności wyodrębnienia partii tekstu narratora oraz kwestii poszczególnych bohaterów (Pani – zbrodniarki, jej męża – ducha, Pustelnika, braci zabitego męża, służącej Hanki, dzieci morderczyni). Praca ta pozwoli upewnić się uczniom, że dobrze zrozumieli tekst, zapanować lepiej nad strukturą historii, przyjrzeć się bliżej wypowiedziom poszczególnych bohaterów oraz odczuć panującą w tekście atmosferę grozy i tajemniczości. Stanowiąc będzie również wprowadzenie do opracowania scenariusza etiudy filmowej. Sam przekład warto też poprzedzić dalszymi działaniami analitycznymi. Zamiast klasycznej analizy dokumentacyjnej utworu zaproponować można empatyczne wczucie się w sytuację poszczególnych bohaterów, próbę zidentyfikowania ich emocji, odkrycie motywacji, pragnień, oczekiwań. By zbliżyć uczniów do bohaterów utworu można spróbować już na tym etapie zaproponować im wcielenie się w rolę, by, mówiąc z perspektywy danego bohatera, uczniowie mogli lepiej poznać postaci ballady. Ćwiczenie to można także potraktować jako pierwszą wprawkę aktorską. Potem można poprosić uczniów o refleksję uzupełniającą, następującą już po „wyjściu z roli” danego bohatera. Zadanie to można pogłębić, prosząc licealistów, aby zastanowili się nad sposobem teatralnego czy filmowego oddania danej postaci. Co warto zauważyć, ta praca nad balladą *Lilie* pozwala na wielostronne rozwijanie sprawności językowej uczniów. Najpierw na kształtowanie wrażliwości estetycznej na słowo poetyckie, badanie struktur językowych tekstu, jego segmentacji, a także odczytywania semantyki i emocji wpisanych w wypowiedzi narratora i bohaterów ballady. Dalej, pozwala na eksplorację tych rejestrów języka, które pozwalają mówić o psychologii poszczególnych postaci, szukanie możliwie precyzyjnych formuł nazywania uczuć i przeżyć wewnętrznych. W końcu na próbowanie języka w roli konkretnego bohatera – narrację pierwszoosobową, a także zdystansowaną refleksję z perspektywy trzeciosobowej. Wskazane działania sugerują uważność w spojrzeniu na język oraz jego użycie – pozwalają na kształtowanie jego świadomego stosowania w danej sytuacji komunikacyjnej. Otwierają także na doprecyzowania znaczeń, ich negocjowanie, pozwalają na wytwarzanie sensów, łącząc funkcjonalne użycie języka w dociekaniach analityczno-interpretacyjnych.

Sama praca nad przekładem intersemiotycznym – przygotowaniem etiud filmowych powinna być poprzedzona precyzyjnie sformułowanymi zdaniami. Wyznaczenie składów grup, a także – najlepiej w porozumieniu z uczniami – ról aktorskich, jak również autora scenariusza, kamerzysty, osoby do technicznej

obróbki nagranych materiałów... Od tych działań warto zacząć. Uczniom należy też dać pewną dowolność w zakresie konwencji, którą chcą się posłużyć. Mogą być blisko oryginału, używać cytatów z tekstu Mickiewicza czy wręcz „mówić utworem”, ale trzeba im także pozwolić na twórcze podejście do ballady. Możliwe jest zatem uwspółcześnienie języka, bardziej nowoczesny „kostium” całej historii, dopuszczalne mogą też być pewne modyfikacje w obrębie opowieści – nie tyle zmiany fabularne, ile interpretacja tego, co nie do końca określone, co stanowi w utworze miejsce dopełnianie konkretyzacją czytelniczą. Ciekawym rozwiązaniem może być również mieszanie różnych stylów i konwencji, wykorzystywanie w ostatecznej wersji etudy możliwości kompilowania nagranych materiałów aktorskiego z treściami generowanymi komputerowo. W trakcie przygotowania materiału przez uczniów nauczyciel powinien czuwać nad przebiegiem prac, kontrolować powstawanie scenariusza, wspierać radą, pomagać w rozstrzyganiu wątpliwości. Przygotowanie takiego materiału może być czasochłonne. W zespołach, w których zadawałem tego typu ćwiczenia uczniowie mieli od trzech tygodni do miesiąca na przygotowanie ostatecznych wersji filmów. Czasem wymagało to także przedłużenia tego terminu. W toku **tych** prac uczniowie musieli podejmować się działań tekstotwórczych – scenariusze, choć pisane przez jedną lub dwie osoby, były wynikiem namysłu zbiorowego, kompromisem twórczych ambicji poszczególnych uczniów. Świadomej pracy nad językiem wymagało także aktorskie szlifowanie przygotowanych kwestii. Wreszcie, po przedstawieniu etud filmowych, zgodnie z zasadami przekładu intersemiotycznego, niezbędnym elementem było komentowanie własnej pracy, odpowiadanie na pytania nauczyciela i przedstawicieli innych grup. Licealiści tłumaczyli swe wybory, które przekładały się na ostateczny kształt ich produkcji, opowiadali o trudnościach, z jakimi się mierzyli, poddawali refleksji warstwę aktorską filmów i technikę wykonania filmów. Była to dla nich także praktyczna okazja do uczenia się warsztatu filmowego. Tak prowadzona edukacja przez lata (również na poziomie gimnazjum, ale w klasach odpowiadających dzisiejszym oddziałom licealnym) przyniosła wiele zróżnicowanych produkcji uczniowskich. Wśród ciekawszych można wymienić *Lilie* utrzymane w konwencji spaghetti westernu Sergio Leone, produkcję niemą, połączoną z muzyką hiphopową, której akcja rozgrywała się wśród wielkomiejskich blokowisk czy opowieść stylizowaną na legendę krakowską, w której wykorzystano kilkupoziomową retrospekcję. Warto też zwrócić uwagę na inne interesujące zabiegi. Na przykład kreację Pustelnika na wzór Mistrza Yody, rycerza Jedi, wprowadzenie strzelaniny na podobieństwo produkcji Quentina Tarantino, ale także ścieżki muzycznej z filmu *Król Lew* czy piosenek z gatunku disco polo. Ciekawie przedstawiały się także rozmaite efekty cyfrowe. Ich jakość i natężenie zależały głównie od możliwości informatycznych młodzieży. Widać także, że wraz z biegiem czasu jakość technologiczna powstających filmów

była wyższa – adekwatnie do rozwijających się możliwości narzędzi cyfrowych. Poniżej kilka zdjęć pochodzących z powstałych etiud filmowych³.



Kadry z wersji *Lilii* ukazującej opowieść jako średniowieczną legendę.



Kadry z wersji ballady *Lilie*, której akcja rozgrywa się na terenie blokowiska, w Nowej Hucie, dzielnicy Krakowa. Bohaterowie poruszają się do muzyki rap i hip hop.

³ Kadry pochodzą z uczniowskich produkcji filmowych, które powstawały w klasach gimnazjalnych i licealnych. Byli uczniowie, których wizerunki są widoczne na materiale wizualnym, wyrazili zgodę na udostępnienie swego wizerunku na potrzeby niniejszego artykułu.



Wersja *Lilii*, w której Pustelnik przypominał rycerza Jedi. Kadr nawiązujący do horroru *Blair Witch Project*. Jako Pustelnik... terapeuta.



Kadry z wersji utrzymanej w konwencji westernowej.

Powstające filmy udowodniały wartość takiego postępowania dydaktycznego, dokumentując funkcjonalną integrację materiału literacko-kulturowego z materią językową. Pozwoliły na praktyczne wprowadzenie pojęć konwencji kulturowej, intertekstualności, gry językowej – drogą doświadczania i twórczego działania. Dawały licealistom poczucie sprawczości, wyczulały ich na subtelność materii językowej, wpisywały się w praktykę edukacji filmowej i medialnej. Niezaprzeczalny jest również walor wychowawczy takich działań – pozwalają one na integrację w grupie, uczą współpracy, sztuki negocjowania, pozwalają na poznawanie siebie w zespole, także na wspólne pokonywanie trudności, umiejętne planowanie i gospodarowanie czasem. Stają się często doświadczeniem przełamującym bariery w podejściu do nauki języka ojczystego, otwierają na różnorodność kontaktów ze światem kultury.

Literackie i filmowe inspiracje a tworzenie filmów przez młodzież licealną

Opisane doświadczenia edukacyjne są odbiciem funkcjonalnego wykorzystania

rozmaitych metod kształcenia (m.in. przykładu intersemiotycznego, analizy wykonawczej – Uryga, 1996; metody uczeń jako aktor kulturowy – Pieniążek, 2013) oraz uruchamiania różnorodnych strategii dydaktycznych (zwłaszcza operacyjnej czy eksponującej). Prowadzić mogą także do dalszych form edukacji filmowej, na przykład tworzenia scenariuszy oryginalnych i na ich podstawie kręcenia własnych produkcji, ewentualnie filmów inspirowanych lekcyjnymi doświadczeniami lekturowymi, mogącymi zachęcać do powstawania rozmaitych fabuł. Świadomość tworzywa filmowego może w znaczący sposób wpływać na podniesienie kompetencji odbiorczych uczniów w kontaktach z dziełami X Muzy. Tym samym tak zorganizowana praca pozwala licealistom zaznajamiać się w sposób praktyczny z formułami językowymi, które mogą okazać się przydatne w refleksji nad semantyką i warstwą artystyczną rozmaitych produkcji kinematograficznych. Jako twórczą formę uznać można przygotowanie materiału filmowego inspirowanego poezją. Nie idzie tu jednak o przeniesienie wiersza na język filmu – co oczywiście też jest możliwe – ale o wykorzystanie utworu poetyckiego jako elementu wiążącego powstającą produkcję, wpisanego w narrację, występującego w formie rozmaitego typu nawiązania. Tak postrzegana aluzja literacka może zatem również mieć swe miejsce w próbach edukacji filmowej na godzinach języka ojczystego. Za przykład niech tu posłuży ćwiczenie, które swego czasu wykorzystałem na swoich lekcjach w szkole gimnazjalnej (dzieci w wieku 14–16 lat, obecnie młodzi ludzie w tym wieku są uczniami szkoły licealnej). Inspiracją do powstania filmu był wiersz *Trwoga*, autorstwa polskiego noblisty, Czesława Miłosza. Przywołuję go poniżej w pełnym brzmieniu:

Trwoga

„Ojcze, gdzie jesteś! Las ciemny, las dziki,
Od biegu zwierząt kołyszają się chaszcze,
Trującym ogniem buchają storczyki,
Pod nogą czają się wilcze przepaście.

Gdzie jesteś, ojcze! Noc nie ma granicy,
Odtąd już zawsze ciemność będzie trwała.
Bezdomni, z głodu umrą podróżnicy,
Chleb nasz jest gorzki, wyschnięty jak skała.

Gorący oddech strasznego zwierza
Zbliża się, prosto w twarz smrodem ziele.
Dokąd odszedłeś, ojcze, jak ci nie żal
Dzieci, w te głuche zabłąkanych knieje”.

Sugestywna, mroczna poetycka wizja, nabrzmiała dramatycznymi emocjami zainspirowała młodych ludzi do stworzenia filmu kryminalnego *Tajemnice lasu*. Powstała opowieść kryminalna o zdradzie, zamordowaniu żony, porzuceniu dzieci na pastwę losu w mrocznym lesie, wreszcie ich deprawacji i żądzy zemsty. Fabuła przeniesiona została w realia okresu międzywojennego, do którego wyraziście odwoływała się poetyka filmu – niemego, czarno-białego (tu w wersji sepia), z napisami zamiast dialogów, z których część nawiązywała do wiersza Miłosza, parafrazowała zawarte w nim wersy, wykorzystywała w dosłownym brzmieniu frazę noblisty. Długi, kilkunastominutowy film, z rozbudowaną wersją muzyczną w tle (m.in. muzyką Howarda Shore'a z *Władcy pierścieni*), stanowił także pewną formę gry z formą. Bohaterowie z minionych czasów posługują się bowiem atrybutami rodem z XXI wieku, ujęcia lasu nawiązują do kultowego *Blair Witch Project*, a jako tło akcji i aktywnego bohatera uczniowie wykorzystują przestrzeń ich miasta Krakowa. Treść wiersza komponuje się ze strukturą filmu, wyznacza obraz przestrzeni, odbija w sobie relacje między bohaterami. Oto kilka ujęć z rzeczzonego filmu autorstwa uczniów:



Kadr z tytułem filmu. Przykładowe ujęcie nawiązujące do poetyki filmowej międzywojnia.

Ranek, to samo miejsce...

Kadr wprowadzający narrację do filmu.

**„Dokąd odszedłeś ojczy?
Jak ci nie żal
dzieci, w te głuche
zabłąkanych knieje?”**

Wprowadzenie cytatu z wiersza Miłosza, który staje się kwestią wypowiedzaną przez bohatera.



Krakowskie muzeum „Rydlówka”, w filmie pełniące rolę willi jednego z bohaterów.

**Powiedz swojemu szefowi, by nie
brał do lasu ochrony, inaczej
zabijemy twoją dziewczynę!!!**

Bracia

Informacja na liściku, który został przekazany głównemu antagoniście.

Pokazany wyżej przykład to tylko jedna z wielu możliwości, która w zasadzie pokazuje wykorzystanie w filmie oryginalnego scenariusza uczniowskiego. Jest on na tyle ciekawy, iż wymaga od uczniów przygotowania dialogów z uwzględnieniem specyfiki plansz z wypowiedziami bohaterów typowych dla kina niemego. A zatem ujęcia kwestii w sposób syntetyczny, ale też na tyle wyrazisty, by nie zagubić ładunku emocjonalnego wpisanego w relacje między postaciami. Dodatkową trudność, ale i wyzwanie stanowiło dla gimnazjalistów uruchomienie takiej gry aktorskiej, w której nie mogli wykorzystywać swego głosu. Była to zatem też swoista droga do poznania specyfiki teatralności gry aktorskiej typowej dla kina z początku XX wieku. Taki sposób prowadzenia edukacji filmowej może mieć jak najbardziej swe zastosowanie w liceum, a dojrzała już wiekowo młodzież może próbować różnych form twórczości filmowej.

Od języka do obrazu, od obrazu do języka i... obrazu

Opisywany wyżej kierunek działań dydaktycznych zasadniczo pokazuje wyjście od słowa pisanego do obrazu filmowego. Możliwy jest oczywiście także odwrotny kierunek działań, wzbogacony o ponowny powrót do... obrazu. Jest to tym bardziej możliwe i pożądane, gdyż współczesny uczeń to jednak przede wszystkim ekranowy i interaktywny odbiorca świata (Książek-Szczepanikowa, 1996; Sporek, 2010), w tym przestrzeni kulturowej, a sam szeroko rozumiany obraz jest dla niego przedmiotem doświadczenia o wiele bardziej bliskim niż rzeczywistość tekstowa. W ramach tak projektowanego kierunku działań można zaproponować uczniom obserwację fragmentów filmów, aby dostrzec w nich zastosowane chwytły filmowe i oryginalne zabiegi artystyczne. Drugą przestrzenią obserwacji byłoby analizowanie tego, jak jedne produkcje filmowe w mniej lub bardziej świadomy sposób nawiązują do innych. To szansa na analizowanie dialogujących ze sobą obrazów, ale też odniesień językowych, aluzji realizowanych na poziomie języka. Następujące po obejrzeniu fragmentów filmów aktywności językowe uczniów staną się w takich sytuacjach szkołą kształtowania poczucia estetyki, rozwoju sposobu mówienia o dziele i jego komponentach. To także okazja, aby w sposób praktyczny pokazać uczniom, czym jest parodia, pastisz, zachęcić ich do refleksji na celowości i funkcjonalnością różnego rodzaju nawiązań. Zdobyta wiedza, zwerbalizowana, omówiona w przestrzeni klasy, gdy zostanie już do pewnego stopnia uwewnętrzniona, może prowadzić do działań praktycznych, a zatem tworzenia przekazów wizualnych wykorzystujących poznane chwytły, techniki czy formy nawiązań. Uczniowie nie muszą tworzyć pełnych etiud filmowych, mogą pokusić się o kręcenie kilkunastolub kilkudziesięciusekundowych scen, które dla nauczyciela mogą stanowić drogę do weryfikacji wiedzy i umiejętności uczniów, sprawdzenia postępów. Wspomniane scenki mogą dotyczyć dowolnych tematów – najlepiej ustalić je z uczniami, aby ci mieli motywację do przygotowania materiałów audiowizualnych, mogli za ich pośrednictwem przemówić od siebie, swoim głosem.

Zakończenie

Prowadzone tu rozważania miały wykazać wartość edukacji filmowej dla rozwoju praktycznej sprawności językowej uczniów. Oczywiście jest, że te ostatnie warto rozwijać w rozmaity sposób, niemniej powiązanie ich z działaniami uczniów, atrakcyjnym tekstem literackim, możliwością wykorzystania tworzywa medialnego w naturalny sposób pobudza motywację uczniów, angażuje ich emocjonalnie, wyzwała potrzebę aktywności językowej w sposób naturalny, nieprzymuszony, powiązany z własnym doświadczeniem, na wielu poziomach. Zaproponowane

sposoby działań stanowią egzemplifikację integracji literatury, filmu, mediów i języka, która wpisuje się w kulturowe widzenie świata. Jego komponentem jest przekonanie, że historię człowieka i świata można opowiadać na różne sposoby, za pomocą rozmaitych kodów, form, których podstawową właściwością jest naturalne przenikanie się. W takim widzeniu rzeczy owe kody są naturalnym budulcem świata kultury, a zatem przestrzeni doświadczania życia i innych ludzi, drogą do odkrywania różnych prawd o świecie, dookreślania siebie wobec otaczającej człowieka rzeczywistości. Taki kierunek widzenia edukacji sprzeciwia się dezintegracji materii kulturowej, sztucznego oddzielania literatury od języka, izolowania rozmaitych dziedzin sztuki jako przestrzeni samoosobnych. Naturalna dla niej odmienność kodów przekazu, pozwalająca na lepsze poznawania świata – za pomocą różnorodnych narzędzi, z odmiennych perspektyw, w swoistych odcieniach wrażliwości estetycznej – nie może być dowodem na potrzebę dezintegracji, ale wręcz przeciwnie. Powodem do konsekwentnego wiązania ze sobą tego, co myślowo i ideologicznie zestrojone, spójne, poszukiwania różnych sposobów wyrażania wspólnych dla egzystencji ludzkiej sensów i znaczeń.

Bibliografia

- Baśkiewicz M. (2024): *Między zbrodnią a zaklęciem. Kilka uwag o psychologii bohaterów Mickiewiczowskich ballad*. „Prace Literackie” 62.
- Bobiński W. (1995): *Idę do kina, czyli co każdy kinomaniak wiedzieć powinien*. Wydawnictwo Baran i Suszyński: Kraków.
- Bobiński W. (2004): *Konteksty kulturowe dydaktyki literatury*, [w:] *Polonista w szkole*, red. A. Janus-Sitarz. Universitas: Kraków.
- Bobiński W. (2016): *Wykształcić widza. Sztuka oglądania w edukacji polonistycznej*. Universitas: Kraków.
- Ciszewska E. (2016): *Edukacja filmowa w Polsce — zarys historyczny i stan badań*, [w:] E. Ciszewska, K. Klejsa (red.), *Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej. Teorie i praktyki*, red. E. Ciszewska, K. Klejsa. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: Łódź.
- Depta H. (1975): *Film i wychowanie*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne: Warszawa.
- Dyduch B. (2007): *Między słowem a obrazem: dylematy współczesnej polonistyki*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej: Kraków.
- Dyduchowa A. (1988): *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*. Wydawnictwo Naukowe WSP Kraków: Kraków.
- Film na lekcjach języka polskiego*, red. S. Frycie, J. Koblewska. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne: Warszawa.

- Fleming E. Jacoby J. (1969): *Środki audiowizualne w dydaktyce szkoły wyższej*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe: Warszawa.
- Gradkowski H. (2018): *Poemat bitewny Mickiewicza w nowej Podstawie programowej – próba analizy kontekstualnej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 9 (25).
- Kolbuszewski J. (1959): *Muzyczność „Pana Tadeusza”*, [w:] Kolbuszewski J. *Romantyzm i modernizm. Studia o literaturze i kulturze*. Wydawnictwo Śląsk: Katowice.
- Kołodziej P. (2022): *Przypadek czy konieczność? Człowiek w żywiole losu: o (nie)przypadkowej wspólnotcie poszukiwań odpowiedzi na „pytania nierozstrzygalne”*, [w:] *Człowiek wobec żywiołów: perspektywa interdyscyplinarna*, red. G. Różańska. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej: Słupsk.
- Książek-Szczepanikowa A. (1996): *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*. Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego: Szczecin.
- Kupisiewicz Cz. (1984): *Dydaktyka ogólna*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Mroz A. Ocetkiewicz I. (2017): *Kompetencje uczniów kluczowe dla zrównoważonego rozwoju*, [w:] *Szkoła 2.0*, red. A. Mróz. I. Ocetkiewicz, Wydawnictwo internetowe e-bookowo: [b.m]
- Lewicki B. (1959): *Gramatyka języka filmowego*, „Kwartalnik Filmowy” t. 9, 1 (33).
- Okoń W. (1987): *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Piaskowski Ł. (2023): *Romantyczne pejzaże dźwiękowe — „Ballady i romanse” Adama Mickiewicza*, „Prace Literackie” 62.
- Pieniążek M. (2013): *Uczeń jako aktor kulturowy*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego: Kraków.
- Sporek P.(2010): *Koniec ekranowego czytelnika?*, „Polonistyka” 11.
- Sporek P. (2016): *Rozbrajanie filmowego kiczu. Mit o Herkulesie na kinowym ekranie*, [w:] *Kicz w języku i komunikacji*, red. B. Kudra, E. Szkudlarek-Śmiechowicz. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: Łódź.
- Szoska M. (2019): *Trudna obecność. Film w edukacji polonistycznej a interpretacja*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego: Gdańsk.
- Uryga Z. (1996): *Godziny polskiego: z zagadnień kształcenia literackiego*. Wydawnictwo PWN: Warszawa.
- Witkiewicz S. (1929): *Mickiewicz jako kolorysta*. Instytut Wydawniczy Biblioteka Polska: Warszawa.
- Zając J. (2014): *Ballada o „pani, co zabiła pana” w kontekście kryminologii i kryminału (od Mickiewicza do Gałczyńskiego)*, [w:] *Od oświecenia ku romantyzmowi*

i dalej..., t.5. red. M. Piechota, J. Ryba. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: Katowice.

Żydek-Bednarczuk U. (2002): *Sprawność językowa we współczesnej edukacji językowej*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej: księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, red. H. Synowiec. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: Katowice.

Paweł Sporek

dr hab. prof. UKEN w Krakowie

Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej

Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

pawel.sporek@uken.krakow.pl

ORCID: 0000-0001-6055-6199