

Alicja Mironiuk-Netreba

EDUKACYJNY POTENCJAŁ SZTUKI FILMOWEJ, CZYLI CZEGO O NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI RUCHOWEJ MOŻEMY SIĘ NAUCZYĆ W KINIE

Idea całościowej edukacji jest obecnie jedną z konstytutywnych kategorii współczesnej andragogiki, a gotowość do uczenia się staje się warunkiem niezbędnym do efektywnego poruszania się w płynnej rzeczywistości ponowoczesnej. Jednocześnie, dokładna charakterystyka teorii i praktyki edukacji dorosłych staje się coraz trudniejsza, gdyż – jak zauważa Martyna Pryszmont-Ciesielska – kategorie te nieustannie „pęcznieją”¹, obejmując coraz to nowe obszary znaczeń i działań. Co więcej, każde z pojęć andragogicznych opisujących praktyki edukacyjne implikuje inną koncepcję kształcenia dorosłych opartą na sposobie rozumienia terminu „edukacja”, który w idei edukacji dorosłych rozumiany jest jako nauczanie, w kształceniu ustawicznym oraz edukacji permanentnej jako zarówno uczenie się, jak i nauczanie, natomiast w całościowym uczeniu się rozumiany jest jako uczenie się². Ujmowanie edukacji dorosłych jako całościowego procesu uczenia się wprowadza istotne zmiany w refleksji andragogicznej, znacząco rozszerzając obszar aktywności poznawczej dorosłych uczniów oraz sposób definiowania praktyk edukacyjnych. Działalność edukacyjna przekracza ramy edukacji formalnej (szkolnej), wkraczając na pole edukacji pozaformalnej (pozaszkolnej) oraz nieformalnej³. Społeczno-ekonomiczne zmiany, które zaistniały w polskiej rzeczywistości, powodują, że edukacja dorosłych w ponowoczesności coraz częściej odbywa się w przestrzeni nieformalnej związanej z życiem codziennym.

Powyższe, krótko zasygnalizowane, zmiany w refleksji andragogicznej skłaniają do prób poszukiwania nowych obszarów uczenia się osób dorosłych, odsłaniając możliwości twórczego działania. Obszarów znajdujących się poza salą szkolną lub uniwersytecką, uwikłanych w codzienność i praktyki rozrywkowe. Celem poniższych rozważań jest odpowiedź na następujące pytania: W jaki sposób edukacja nieformalna przebiega w codzienności ludzi dorosłych? Jaki jest potencjał edukacyjny filmu komercyjnego?

¹ M. Pryszmont-Ciesielska, *(Nie)uchwytne mikroświaty uczących się dorosłych – ujęcie teoretyczno-metodologiczne*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna. Współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, red. W. Jakubowski, Kraków 2012, s. 27-31.

² M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 45.

³ *Ibidem*, s. 41.

Czy film fabularny może przybliżyć widzom temat niepełnosprawności? W jaki sposób widzowie postrzegają niepełnosprawnych bohaterów filmowych?

Nieformalne uczenie się, czyli o edukacji w codzienności

Analizowanie nieformalnej edukacji dorosłych wymaga przededefiniowania pojęcia uczenia się. Według Petera Jarvis'a jest to

trwająca całe życie kombinacja procesów, podczas której cała osoba – ciało [...] oraz umysł (znaczenie, wiedza, postawy, wartości, emocje, przekonania i zmysły) – doświadcza sytuacji społecznych, których treść jest następnie przetwarzana poznawczo, emocjonalnie, lub praktycznie (lub przez ich dowolną kombinację) i włączana w osobistą biografię osoby, czego wynikiem jest ciągle zmieniająca się (albo coraz bardziej doświadczona) osoba⁴.

W powyższej definicji brakuje jakichkolwiek odniesień do edukacji formalnej, w tym uniwersyteckiej; oprócz sfery poznawczej autor wskazuje na emocjonalny i praktyczny wymiar procesu uczenia się odbywającego się w przestrzeni społecznej. W tym sensie refleksyjne działanie w codzienności oraz w relacjach z innymi ludźmi wyrasta na najbardziej naturalną i oczywistą przestrzeń edukacyjną dorosłych. Tapio Aittola wskazuje, że „w rzeczywistości uczenie się [...] jest rodzajem odpowiedzi na problemy wyrastające z wymogów stawianych przez codzienne sytuacje”⁵. Natomiast w ujęciu Małgorzaty Dzięgielewskiej, uczenie się w codzienności wykracza poza kategorie pedagogiczne – stanowi styl życia, „który polega na świadomym odkrywaniu siebie i świata, na otwartości, odpowiedzialności i gotowości na zmiany”⁶. Wiedza wytwarzana w trakcie edukacji nieformalnej jest jakościowo różna od wiedzy tak zwanej naukowej lub obiektywnej; jest potoczna, praktyczna, subiektywna, kontekstualna oraz trudna do usystematyzowania⁷. Powyższe cechy, składające się także na charakterystykę procesu edukacji nieformalnej, stanowiły główny argument krytyków świadczący o wyższości formalnej (instytucjonalnej, obiektywnej, naukowej) edukacji dorosłych. Obecnie edukacja nieformalna ujmowana jest jako uzupełnienie bądź kontynuacja edukacji formalnej, a praktyki obu obszarów edukacyjnych przenikają się w działaniach uczących się dorosłych⁸.

⁴ P. Jarvis, *Osobowe uczenie się: uczenie się w działaniu*, [w:] *Kultura jako przestrzeń...*, s. 11.

⁵ T. Aittola, *Reflections on learning in everyday life*, [w:] *Adult education and democratic citizenship II*, red. A. Bron, J. Field, E. Kurantowicz, Kraków 1998, s. 107.

⁶ M. Dzięgielewska, *Człowiek dorosły wobec wyzwań codzienności*, [w:] *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, red. J. Saran, Lublin 2000, s. 82.

⁷ A. Niżniowska, *Potencjał edukacyjny codzienności. Perspektywa andragogiczna*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, numer specjalny, s. 85-88.

⁸ *Ibidem*, s. 88-89.

Edukacja w codzienności, wszechobecna w życiu dorosłych, wymyka się dokładnym definicjom, dlatego jest zwykle opisywana przy użyciu katalogu cech. Na charakterystykę edukacji nieformalnej (w codzienności) składają się następujące kategorie:

1. Występuje w codziennych działaniach i czynnościach jednostki.
2. Odpowiedzialność za przyswajanie wiedzy i kompetencji leży po stronie podmiotu uczącego się.
3. „Nauczycielami” są inni uczestnicy życia społecznego, w tym rodzina.
4. Program pedagogiczny jest umowny lub nie istnieje.
5. Tradycja i reprodukcja życia społecznego stanowią istotne kategorie.
6. Obserwacja i naśladownictwo są podstawą uczenia się.
7. Uczenie się przebiega przez pokaz (demonstrację)⁹.

Inną istotną cechą edukacji nieformalnej jest niedookreśloność, a nawet brak metodyki. Powyższa klasyfikacja ujmuje pokaz, obserwację i naśladownictwo jako podstawowe metody codziennego uczenia się. Warto podkreślić, że są to metody najbardziej „naturalne”, wykorzystywane już w socjalizacji najmłodszych dzieci. Praktyki składające się na nieformalną edukację dorosłych są ujmowane jako strategie – „zbiór reguł określających działanie w konkretnej, powstałej sytuacji kształcenia”, których charakter jest wybitnie jednostkowy, indywidualny, a także niepowtarzalny¹⁰. Koncepcja strategii w edukacji nieformalnej wpisuje się krytyczny model edukacji dorosłych¹¹. Tak rozumiana dydaktyka za centralną wartość uznaje wolność jednostki, opiera się na budzeniu świadomości uczącego się, pobudzaniu krytycznej refleksji i twórczości, ujmowaniu doświadczenia jako źródła samowiedzy oraz inicjowaniu zmian społecznych¹².

Edukacja w (pop)kulturze

Jednym z kluczowych obszarów analizy w orientacji krytycznej jest kultura, będąca przestrzenią ścierania się zróżnicowanych dyskursów i wartości. W ujęciu krytycznym dominacja i uniwersalność kultury wysokiej i Sztuki nie świadczy o ich obiektywnej wartości, ale stanowi przejaw narzucania kodu kulturowego dominujących grup społecznych – przemocy symbolicznej. Celem krytycznie zorientowanej praktyki edukacyjnej staje się demaskowanie i przełamywanie systemów władzy i wiedzy oraz otwartość na różnicę, także kulturową¹³. Sztuka i kultura popularna, analizowane

⁹ Za: U. Tabor, *Strategie uczenia się dorosłych w sytuacjach edukacji nieformalnej*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2011, t. 12, red. S. Słowińska, s. 108.

¹⁰ *Ibidem*, s. 109-110.

¹¹ M. Malewski, *Od nauczania...*, s. 41.

¹² *Ibidem*, s. 40.

¹³ T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. I, Warszawa 2003, s. 367-370.

z takiej perspektywy, stają się alternatywnymi, a nie antagonistycznymi kategoriami estetycznymi i formami uczestnictwa w kulturze. Co więcej, w kontekście rozważań nad krytycznie zorientowaną edukacją nieformalną dorosłych kultura popularna staje się głównym medium uczenia się. Jak wskazuje Wojciech Burszta

[...] edukacja to przecież swoiste „przysposobienie do życia w kulturze”, dlaczego więc eliminować z niej te treści, które są podstawowym elementem życia poza murami szkoły, a być może w niej samej? Edukacja XXI wieku winna się także stać „przysposobieniem do życia w popkulturze”¹⁴.

Tapio Aitolla wymienia następujące funkcje kultury popularnej w edukacji: praktyki czasu wolnego stanowią najważniejsze źródło znaczeń dla ludzi młodych; hobby, w tym uczestnictwo w kulturze, stwarzają okazje do rozwoju tożsamości jednostki; rozwój technologii, telewizji oraz Internetu rozszerzył symboliczną rzeczywistość młodych; a korzystanie z mediów kształci w uczestnikach zdolność do odczytywania wiedzy wizualnej¹⁵.

Kultura popularna stanowi znaczący obszar edukacyjny, ponieważ przenika większość sfer ludzkiego życia. Niezależnie od osobistych upodobań, nie sposób „wypisać się” z uczestnictwa w kulturze popularnej, „wszyscy są obligatoryjnymi uczestnikami tej kultury”¹⁶, bez względu na poziom wykształcenia każdy odbiorca może odczytać jej treści, może także wpływać na jej kształtowanie. Bliskość twórcy i odbiorcy, prostota (niekoniecznie prostactwo) przekazu oraz dostępność skłania do ujmowania kultury popularnej jako kultury ludowej społeczeństw postindustrialnych¹⁷. Podobnie jak kultura ludowa, uznawana jest obecnie jako rodzaj sztuki, tak treści początkowo zaliczane do kultury popularnej wyznaczają współcześnie wysokie standardy estetyczne (np. muzyka jazzowa) i są zaliczane do dzieł klasycznych.

Jako medium uczenia się w edukacji nieformalnej dorosłych kultura popularna wymyka się wszelkim schematom metodycznym. Po początkowej niechęci pedagogzy zaczęli włączać treści popkultury do szkolnych programów, jednak na zasadach edukacji formalnej, z naciskiem na interpretację „co autor miał na myśli” i „cywilizowanie” studentów. Innym sposobem wykorzystania kultury popularnej w edukacji szkolnej i akademickiej są projekcje filmowe, których zadaniem jest przybliżenie treści lektury lub wydarzeń historycznych. Przy takiej strategii edukacyjny potencjał kultury po-

¹⁴ W. Burszta, *Edukacja popkulturowa?*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, red. W. Burszta, A. de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002, s. 10.

¹⁵ Opracowanie własne, za: T. Aittola, *op. cit.*, s. 106-111.

¹⁶ M. Hopfinger, *Doświadczenie audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*, Warszawa 2003, s. 24.

¹⁷ W. Jakubowski, *Kultura popularna jako przestrzeń edukacji dorosłych, czyli kilka refleksji o uczestnictwie w kulturze*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, red. T. Aleksander, t. II, Radom 2010, s. 397-398.

pularnej pozostaje niewykorzystany, tkwi on bowiem w wielości, często sprzecznych, znaczeń. Trudna do jednoznacznej interpretacji kultura popularna, według krytyków, jest „niebezpieczna” dla niewprawionego odbiorcy. Tymczasem, jak wskazuje Witold Jakubowski,

teksty kultury popularnej „działają” jak testy projekcyjne. Jednak [...] w niektórych utworach kultury popularnej widzimy tylko to, co potrafimy dojrzeć. Warto podkreślić, iż współczesny uczestnik kultury częściej powinien umieć „tworzyć” przekaz – czy raczej nadawać znaczenie „otwartym” tekstom, niż „odczytywać” je w sposób jednoznaczny¹⁸.

Kultura popularna, krytykowana za schematyczność i stereotypowość, staje się tym samym przestrzenią dla twórczej i krytycznej analizy, odczytywania równorzędnych dyskursów oraz zróżnicowanych kodów kulturowych oraz impulsem pobudzającym refleksyjność jednostki¹⁹. Teksty kultury popularnej „mają znacznie większe oddziaływanie socjalizacyjne niż najwznioślejsze cytaty z dzieł wielkich filozofów [...]”²⁰.

Kultura popularna, dominując w doświadczeniach kulturalnych współczesnych ludzi, „jest źródłem inspiracji i identyfikacji, kreuje styl życia, modę, wpływa na sposoby widzenia świata i formowania inspiracji [...]”²¹. Jednocześnie, pozostając w dialektycznej relacji ze społeczeństwem, kultura sama stale ewoluuje pod wpływem rozwoju cywilizacyjnego. Kultura popularna, która zrewolucjonizowała uczestnictwo w kulturze, sama przechodzi zmianę pod wpływem rozwoju nowych technologii. Jedną z najistotniejszych cech kultury, w tym popularnej, jest audiowizualność. Obrazy dominują nie tylko w sferze artystycznego wyrazu, ale ogólnie, komunikacji społecznej. Audiowizualność staje się płaszczyzną percepcji świata i ludzi, zmienia także sposób nadawania i odczytywania komunikatów w dialogu kulturowym oraz międzyludzkim; „jest faktem kultury”²². Medium kulturowym, w którym audiowizualność stanowi konstytutywną cechę, jest film.

Filmy, szczególnie te fabularne, są kojarzone z rozrywką, nie z nauką, a edukacyjne walory kina łączono z filmem dokumentalnym, ewentualnie z kinowymi adaptacjami dzieł literackich. Filmy fabularne są uznawane za wizualne opowieści powstałe w wyobraźni twórców, subiektywne projekcje określonych światów. Kino, „wehikuł magiczny”, przenosi widzów w nieznanne czasoprzestrzenie, sprzedaje marzenia, „odpowiada” na oczekiwania widowni, ma przynieść zysk. Nielogiczne fabuły, kliszowe dialogi oraz nieprzeciętnie piękni aktorzy tworzą jeżeli nie fantastyczną, to na pewno

¹⁸ *Ibidem*, s. 403.

¹⁹ W. Godzic, *Rozumieć telewizję*, Kraków 2001, s. 166.

²⁰ M. Adamska-Staroń, *Człowiek w świecie kultury popularnej*, [w:] *Kultura popularna – tożsamość – edukacja*, red. D. Hejwos, W. Jakubowski, Kraków 2010, s. 39.

²¹ M. Gałuszka, *Między przyjemnością a rytuałem. Serial telewizyjny w kulturze popularnej*, Łódź 1996, s. 21.

²² M. Hopfinger, *op. cit.*, s. 18.

nierealną wizję świata. Wszystkie te cechy kina komercyjnego nie przekreślają jednakże edukacyjnego potencjału X muzy.

Ujmowanie filmu jako projekcji subiektywnych doświadczeń autorów nie świadczy o fikcyjności przekazu obrazu. Twórcy, podobnie jak widzowie, są aktywnymi uczestnikami oraz obserwatorami życia danego społeczeństwa, osobami, które zostały włączone do grupy w przebiegu procesów socjalizacji i enkulturacji i w konsekwencji posługują się kodem kulturowym charakterystycznym dla swojej społeczności. Ich jednostkowe doświadczenia składają się na zbiorową świadomość, a filmy komercyjne stanowią autorski, subiektywny komentarz, mniej lub bardziej znany szerszej publiczności. Realność obrazu kinowego konstruuje prawdopodobieństwo świata przedstawionego, „które najlepiej wyraża się trybem warunkowym. Świat filmu musi być tak skonstruowany, by widz mógł powiedzieć: gdybym się tam znalazł, to mogłoby tak wyglądać”²³. Z drugiej strony, istotną cechą kina jest jego fotograficzność – stanowi bowiem audiowizualny zapis rzeczywistości oparty na podobieństwie światów „rzeczywistego” i filmowego – „sprawia to, że przywołuje, przewodzi na myśl, uobecnia utrwaloną rzeczywistość (odtworzoną bądź wykreowaną). Z niej wynika i na niej opiera się funkcja poręczenia autorytetu realności, niezależnie od intencji znaczeniowej realizatorów”²⁴.

Niezależnie od dokładnych proporcji, świat filmu łączy w sobie fantazję i realność, tworząc nową rzeczywistość, która z perspektywy widzów jest równorzędna z codziennymi doświadczeniami. Pomimo świadomości „fikcyjności” kina publiczność w ponowoczesności charakteryzuje otwartość na czerpanie wiedzy z filmów. Co więcej, zapośredniczone doświadczenie filmowe (medialne) coraz częściej stają się substytutem doświadczenia bezpośredniego zdobywanego w codziennym życiu, urastając do roli czynnika socjalizującego²⁵. Wiedza zdobywana w takiej „medialnej” socjalizacji w ponowoczesności ma zupełnie inny charakter niż w przypadku socjalizacji w społeczeństwach industrialnych i wcześniejszych, wykracza bowiem poza zasięg ręki czy wzroku, poza społeczność lokalną i jej kapitał kulturowy:

media mogą dawać dostęp do środowisk, z jakimi jednostka prawdopodobnie nigdy się osobiście nie zetknie, ale jednocześnie znoszą granice między sytuacjami, które do tej pory były nieodwołanie rozdzielone [...]. Podważa to tradycyjny związek między „otoczeniem fizycznym” i „sytuacją społeczną”²⁶.

Analizowany z perspektywy antropologicznej film wpływa na wiedzę i samowiedzę publiczności, pokazując

²³ M. Przylipak, *Kino stylu zerowego. Z zagadnień estetyki filmu fabularnego*, Gdańsk 1994, s. 92.

²⁴ M. Hopfinger, *op. cit.*, s. 23.

²⁵ M. Gałuszka, *op. cit.*, s. 22-23.

²⁶ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo późnej nowoczesności*, Warszawa 2001, s. 117-118.

inność obcych, a zarazem tożsamość swoich, odmienność i zróżnicowanie kultur czy podkultur innych społeczności oraz oblicze kultury własnej [...]. Przy czym oba rodzaje wizerunków mogą okazywać się oczywiste bądź zaskakujące [...] swoje choć innych, obce, choć własne²⁷.

Efektem takiej socjalizacji staje się „tożsamość filmowa”, w której informacje czerpane z doświadczenia zapośredniczonego jeżeli nie dominują, to przynajmniej mieszają się z wiedzą pochodzącą z codzienności²⁸. Choć proces budowania „ja” jednostki staje się uzależniony od przekazów medialnych (filmowych), to trudno określić, który z konsumowanych wyznaczników tożsamości będzie dominujący (i jak długo takim pozostanie) oraz w jaki sposób wiedza zdobyta z doświadczenia zapośredniczonego zostanie wykorzystana w funkcjonowaniu jednostki.

Kluczowa rola kina komercyjnego w nieformalnej edukacji dorosłych wynika z bezpośredniości tego medium. Spotkanie z filmem ma charakter dobrowolny i intymny, „nie wymaga udziału pośrednika-wychowawcy, jak w przypadku wielu innych form kształcenia ustawicznego, opartych na przymusie szkolnym czy kursowym”²⁹, jest rodzajem przyjemnego i łatwo dostępnego „podręcznika życia”³⁰. Podobnie jak w przypadku ogólnie rozumianej kultury popularnej, odbiór filmu, nawet komercyjnego, jest wybitnie indywidualny i trudny do przewidzenia, ponieważ „doznanie filmu jest prawdopodobnie najbardziej indywidualne ze wszystkich doznań”³¹. Można zaryzykować stwierdzenie, że ten sam widz w innym momencie swojego życia inaczej „odczyta” treść filmu lub zwróci uwagę na inne elementy fabuły. Zjawisko to wynika z wielopłaszczyznowego oddziaływania filmu na odbiorców; obraz „przemawia” nie tylko do sfery poznawczej, ale i emocjonalnej widzów. Komunikacyjny potencjał filmu przejawia się na wielu płaszczyznach. Jedną z nich jest sfera wizualna – uniwersalna bez względu na język dialogów, a jednocześnie typowa dla komunikacji w ponowoczesności, w której świat staje się obrazem³². Owa kompetencja filmowa i audiowizualna jest nabywana od najmłodszych lat dzięki stałemu kontaktowi z kulturą popularną i nowoczesnymi mediami, i w konsekwencji rozumienie znaczenia filmów nie wymaga od widzów większego wysiłku³³.

²⁷ M. Hopfinger, *op. cit.*, s. 140.

²⁸ W. Burszta, *Tożsamość narracyjna w dobie ekranu*, [w:] *Narracja i tożsamość. Narracje w kulturze*, red. W. Bolecki, R. Nycz, t. I, Warszawa 2004, s. 35.

²⁹ M. Kamper-Kubańska, *Wychowanie estetyczne jako obszar edukacji całościowej*, [w:] *Edukacja dorosłych jako...*, s. 198.

³⁰ Zob. I. Wojnar, *Sztuka jako podręcznik życia*, Warszawa 1984.

³¹ Za: Z. Korsak, *Kultura filmowa – edukacja filmowa. Koncepcje, badania, uwarunkowania*, Włocławek 2004, s. 44.

³² W. Frąc, *Świat – obrazem? Nowa audiowizualność jako wyzwanie etyczne*, [w:] *Nowa audiowizualność – nowy paradygmat kultury?*, red. E. Wilk, I. Kolasińska-Pasterczyk, Kraków 2008, s. 39.

³³ M. Gałuszka, *op. cit.*, s. 190.

Kino, podobnie jak literatura, snuje swoją opowieść, posługując się określonym typem narracji. Tym samym sztuka filmowa dostarcza widzom schematów narracyjnych, strategii, które pozwalają na uporządkowanie i zrozumienie własnej biografii, jak również zasad społecznych. Te same schematy stanowią też podstawę tworzenia i interpretowania kultury, która w znacznej mierze opiera się na opowiadaniu historii. Zdolność do budowania i rozumienia narracji jest uznawana za jeden z najważniejszych celów edukacyjnych w dobie ponowoczesności³⁴, choć dotyczy nie tylko „tradycyjnej”, linearnej opowieści. Styczność z nowymi mediami, Internetem oraz technologiczne możliwości wpływu na kontakt z kulturą wpłynęły na tworzenie nowego typu narracji, tak zwanej skokowej³⁵. Uczestnicy kultury swobodnie poruszają się między różnymi tekstami, łącząc je intuicyjnie, bez zachowania kolejności chronologicznej czy fabularnej. Narracja „skokowa” dominuje w ponowoczesności i wiąże się z odczytywaniem utworu „tu i teraz” przy jednoczesnej otwartości na nowość; wymaga relacyjnego (a nie linearnego) typu myślenia, w którym odbiorcy swobodnie poruszają się między kategoriami części i całości oraz poszukują powiązań i analogii między pozornie niepowiązаныmi elementami³⁶.

Jak wspomniałam wcześniej, kultura popularna, a w szczególności film, posługuje się charakterystycznym, wizualnym typem komunikacji. Film przemawia do widzów, jednak wbrew pozytywistycznie nastawionym pedagogom, komunikacja ta nie zachodzi według prawidłowości „nadawca – medium – odbiorca”³⁷, w której widz pozostaje bierny i sprowadzony jest do roli „naczynia” gotowego do wypełnienia pożytecznymi wychowawczo treściami. Wręcz przeciwnie, widz jest aktywnym uczestnikiem dialogu, w który obraz wchodzi z widownią. Jak wskazuje Andrea Folkierska,

[...] tekst jest jakimś „ty”, który mówi do mnie. Tak samo jak w bezpośrednim dialogu to, co tekst mówi, jest odpowiedzią na jakieś pytanie. Rozumienie tekstu polega na tym, że rozumiemy to pytanie. Jednak w dialogu z tekstem, inaczej niż w dialogu bezpośrednim, to my sami musimy zrekonstruować pytanie, na które tekst jest odpowiedzią. Rozumienie tego pytania, tzn. jego rekonstrukcja, jest możliwa właśnie dzięki temu, że tekst jest odpowiedzią na to pytanie³⁸.

Takie ujęcie dialogu widza z utworem kulturowym ponownie podnosi kwestie indywidualnego odbioru dzieła filmowego, roli kultury w budowaniu samowiedzy jednostki, ale staje się także przykładem „uczenia się w terapii”; przekształca również przyczynno-skutkową zależność między tekstem, odbiorcą i nadawcą w dialogiczną

³⁴ Zob. J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006.

³⁵ W. Burszta, *O kulturze, kulturze popularnej i edukacji*, [w:] *Edukacja w czasach...*, s. 42.

³⁶ M. Hopfinger, *op. cit.*, s. 59-60.

³⁷ W. Jakubowski, *Sztuka filmowa jako miejsce uczenia się*, [w:] *Kultura jako przestrzeń...*, s. 116.

³⁸ Za: *ibidem*, s. 124.

relację, w której **tekst** wpływa na odbiorcę, ale i **odbiorca**, tworząc swoją **interpretację**, kształtuje ponownie tekst kultury³⁹.

Według W. Jakubowskiego, „edukacyjny potencjał utworu nie tkwi w dziele, to odbiorca decyduje o jego poziomie”⁴⁰. W odniesieniu do własnej wiedzy, możliwości poznawczych i doświadczenia widz może odczytać z utworu filmowego cztery typy znaczeń:

- 1) znaczenie referencyjne – tworzone z wykorzystaniem wiedzy z zakresu gatunków oraz technik filmowych jak również zdolności do dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych; obejmuje zdolność do odtworzenia fabuły obrazu, w tym poszczególnych, istotnych informacji;
- 2) znaczenie eksplicytne – zawiera morał narracji filmowej, dotyczy oceny przesłania w odniesieniu do abstrakcyjnych regulatorów ludzkiego zachowania, systemów wartości, norm etycznych itd.;
- 3) znaczenie implicytne – polega na odniesieniu fabuły filmowej do osobistej perspektywy widza;
- 4) znaczenie symptomatyczne – dotyczy „ukrytego” przekazu filmu wynikającego z osobistych poglądów jego twórcy lub będącego przejawem określonych przemian społecznych oraz ideologii⁴¹.

„Spotkanie” widza, zarówno ze Sztuką, jak i tekstami kultury popularnej (filmem komercyjnym) może stanowić impuls do rozwoju, reinterpretacji swoich starych doświadczeń i zdobycia kolejnych, tworzenia nowych sensów i znaczeń. Dlatego sądzę, że w odczytywaniu tekstów kultury różnego typu istotną rolę odgrywa nie tylko wiedza typu faktograficznego, ale i refleksyjnego. Jak stwierdza Maria Jabłońska: „takie myślenie nie uprzedmiotawia tego, co dane w doświadczeniu, stara się zachować jego inność, otwiera, odblokowuje, rozstraja struktury zamykające, po to, by umożliwić przejście innego”⁴².

W obliczu tych rozważań wydaje mi się uzasadnione porównać filmy do opowieści XXI wieku. Medium filmowe łączy w sobie cechy kluczowe dla kultury w ponowoczesności, takie jak: audiowizualność (w tym komunikowanie obrazem), typ narracji, dostarczanie przyjemności odbiorcom, kreowanie potrzeb i promowanie nowych trendów. Film stanowi także źródło doświadczenia zapośredniczonego, prezentując światy odległe, zarówno w sensie geograficznym, jak i mentalnym. Przykładem takiej rzeczywistości dla wielu osób „odległej” jest świat osób niepełnosprawnych. W dalszej

³⁹ *Ibidem.*

⁴⁰ *Ibidem*, s. 111.

⁴¹ D. Bodwell, *Tworzenie znaczenia*, [w:] *Interpretacja dzieła filmowego. Antologia przekładów*, red. W. Godzic, Kraków 1993, s. 13-15.

⁴² M. Jabłońska, *Doświadczenie sztuki jako przestrzeń calożyciowego uczenia się ludzi dorosłych*, [w:] *Kultura jako przestrzeń...*, s. 102.

części moich rozważań chciałabym się skoncentrować na kwestii, czy medium filmowe ma potencjał wprowadzania widza w doświadczenia tej marginalizowanej grupy społecznej.

Oblicza niepełnosprawności w kulturze wizualnej

W zdominowanym przez obraz i jego wymogi estetyczne świecie (nie tylko medialnym) ciało ludzkie nabiera nowego znaczenia – jest obszarem wpisywania znaczeń, staje się wizytówką i etykietą determinującą sukces lub porażkę na różnych polach ludzkiej aktywności.

Ciało definiuje człowieka wcześniej niż jego dowód tożsamości czy biografia. Jest ono kształtowane i konstruowane kulturowo. To, co biologiczne, musi się stać kulturowe w drodze socjalizacji ciała. Dopiero kulturowa droga definiuje ciało ostatecznie, nadaje mu sens i miejsce⁴³.

Film jako medium audiowizualne „opowiada” fabuły uniwersalnym językiem obrazu. Przeglądając przypadkową gazetę *lifestyle*’ową lub tabloid, bez trudu można zidentyfikować ideał pięknego ciała, w które wpisany jest sukces, pieniądze i sława współczesnych aktorek. Przemysł filmowy prezentuje nie jedyną, aczkolwiek dominującą, definicję wyglądu, a w pewnym sensie i istoty człowieka. Wizerunki kulturowe stają się punktem odniesienia w postrzeganiu kobiecości i męskości przez jednostki w trakcie socjalizacji. Zbyszko Melosik, poszukując odpowiedzi na pytanie: „Jakie ciało nosi się w tym sezonie?”, stwierdza, że „nie ma ciała «naturalnego»”, jest ciało zdefiniowane przez charakterystyczne dla danej kultury „kryteria analizy, wartościowania i klasyfikowania ciała”⁴⁴. Ciało osób z niepełnosprawnością, szczególnie ruchową, odbiega od ponowoczesnego ideału piękna i tym samym staje się „przestrzenią” do wpisywania alternatywnych, a nawet negatywnych znaczeń zarówno w opinii publicznej, jak i w kinie.

Jednym z najbardziej popularnych sposobów wykorzystania wizerunku osób z niepełnosprawnością ruchową lub deformacją fizyczną było przedstawianie ich jako kuriozum, potwory lub *Dziwolągi*⁴⁵. Tego typu filmy stanowią kontynuację niegdysiejszych atrakcji jarmarcznych oraz *freak-shows*, w których inność wzbudza nie tylko ciekawość publiczności, ale i stanowi okazję do drwin. Jako „ucieleśnienie zła” osoby z niepełnosprawnością ruchową przedstawiane są jako demony, psychopaci oraz inne postacie

⁴³ M.A. Leszczyńska, *Tekstualność ciała – ciało jako miejsce wpisywania znaczeń w kulturze współczesnej*, [w:] *Audiowizualność, cyberprzestrzeń, hipertekstualność. Ponowoczesne konteksty edukacji*, red. L. Jakubowska-Malicka, A. Kobylarek, M. Pryszmont-Ciesielska, Wrocław 2009, s. 77.

⁴⁴ Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010, s. 11-13.

⁴⁵ Czyli *Freaks*, tytuł filmu Toda Browninga z 1932 r. przedstawiający osoby z niepełnosprawnością jako atrakcje cyrkowe.

negatywne w filmach grozy⁴⁶. Taki wizerunek osób z niepełnosprawnością fizyczną jest wyrazem lęku przed nieznanym wynikającego z niewiedzy większości zdrowego społeczeństwa – brak informacji otwiera bowiem pole dla wyobraźni lub stereotypów⁴⁷. Innym popularnym nurtem filmowej narracji o niepełnosprawności są dramaty lub melodramaty, które prezentują bądź bohaterów zmagających się z rzadkimi, „spektakularnymi” schorzeniami, bądź osoby z niepełnosprawnością, które przejawiają wyjątkowe zdolności i stają się „superniepełnosprawnymi”. Większość filmowych historii osób z niepełnosprawnością dotyczy problemów ogólnoludzkich, które są ujmowane z perspektywy osób sprawnych:

[...] są to zazwyczaj problemy dotyczące wiary, miłości, wartości uniwersalnych i ich roli w codziennej egzystencji [...]. Ów ogólnoludzki kontekst powoduje, że w dziełach filmowych osoby niepełnosprawne lub chore stają się katalizatorami zmian, które zachodzą w ich otoczeniu, zwłaszcza w relacjach rodzinnych [...] Oglądamy zatem nie tyle filmy o niepełnosprawnych, ile filmy o tym, jak pojawienie się choroby wywołuje zmiany u osób sprawnych⁴⁸.

Powyższe tendencje w filmowych prezentacjach wpisują się w dwie z trzech faz tworzenia medialnych wizerunków osób z niepełnosprawnością:

- ukazywanie osób z niepełnosprawnością jako godnych pogardy, przedmiotu przemocy, grzeszników i zło wcielone, dziwołagi, przedmiot drwin, ciężar, swoich jedynych i największych wrogów, zaburzonych seksualnie, niezdolnych do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie, wpisuje się w fazę wczesnowyzyskiawczą;
- ukazywanie osób z niepełnosprawnością jako superkaleki, o niezwykłych umiejętnościach i talentach, wyprzedzających ludzi zdrowych, tworzy fazę bojowników i nadludzi;
- ukazywanie osób z niepełnosprawnością jako „zwykłych ludzi”, których deficyty stanowią specyficznego rodzaju wadę, jedną z wielu cech, i których osobista perspektywa staje się punktem wyjścia narracji filmowej, dotyczy prób normalizacji⁴⁹.

Filmowa narracja niepełnosprawności jest krytykowana za swoją stereotypowość i czerpanie z uprzedzeń. Jednocześnie w popkulturze amerykańskiej (która nadal stanowi główne źródło zagranicznej kultury popularnej w Polsce) osoba z niepełnosprawnością jest coraz częściej prezentowana jako jeden z „normalnych” bohaterów medialnych⁵⁰. Popularyzacja idei integracji w społeczeństwach ponowoczesnych oraz

⁴⁶ C. Barnes, *Disabling imagery and media*, Halifax 1992, s. 11-14.

⁴⁷ C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, Warszawa 2008, s. 111.

⁴⁸ E. Nieduziak, *Osoba niepełnosprawna w filmie i telewizji*, [w:] *Audiowizualność...*, s. 127.

⁴⁹ Powyższa typologia łączy w sobie klasyfikację medialnych wizerunków za: C. Barnes, *op. cit.*, s. 7-19; nazwy faz za: H. Żuraw, *Cyrk Barnuma. Medialne wizerunki osób niepełnosprawnych i chorych*, [w:] *W kręgu niepełnosprawności – teoretyczne i praktyczne aspekty poszukiwań w pedagogice specjalnej*, red. T. Żółkowska, L. Konopska, Szczecin 2009, s. 355.

⁵⁰ Przykładem jest Artie Abrams, jeden z członków chóru w bijącym rekordy popularności serialu *Glee*, którego Britney Spears (podczas gościnnego występu w show) nazywa „słodziakiem”.

dbałość o polityczną poprawność wpływa nie tylko na zmiany jakościowe (normalizujące wizerunek), ale i ilościowe filmów o niepełnosprawności. Do tytułów ostatnich lat, szeroko komentowanych zarówno przez krytyków filmowych, jak i publiczność, można zaliczyć chociażby *Chce się żyć*⁵¹, *Nietykalni*⁵² oraz *Motyl i skafander*⁵³; wszystkie wymienione filmy stanowią przykład fabularyzowanych biografii, które pomimo narracji o niepełnosprawności osiągnęły kasowy i/lub artystyczny sukces. Dostępność edukacji oraz częstsza obecność osób z niepełnosprawnością w przestrzeni publicznej wpływa pozytywnie na otwartość widzów. Jednakże, czy „spotkanie” z niepełnosprawnymi ruchowo w filmach fabularnych może wpłynąć na polepszenie doświadczeń w „prawdziwym świecie”? Krótko ujmując, czego widz może nauczyć się o niepełnosprawności z filmów?

Niepełnosprawność w interpretacji wypowiedzi widzów filmu *Moja lewa stopa*

Odpowiedzi na owe pytanie poszukiwałam w rozmowach z wrocławskimi studentami (siedem osób z wieku od 19 do 24 lat, w tym dwóch mężczyzn i pięć kobiet), których poprosiłam o refleksje po obejrzeniu filmu *Moja lewa stopa*⁵⁴. Badanie stanowiło część empiryczną mojej niepublikowanej pracy magisterskiej i jego celem było określenie sposobu postrzegania osób z niepełnosprawnością przez widzów wybranego filmu fabularnego. W swoim badaniu przyjąłam orientację jakościową, ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy fenomenograficznej⁵⁵. Metodą wybraną do przeprowadzenia badań był wywiad⁵⁶ skoncentrowany na materiale filmowym⁵⁷. Narzędziem badawczym był przewodnik wywiadu⁵⁸, na podstawie którego przeprowadzałam indywidualne wywiady z widzami po zakończeniu projekcji obrazu *Moja lewa stopa*. Przewodnik wywiadu składał się z piętnastu pytań otwartych, które zostały sformułowane na podstawie pytań szczegółowych dotyczących następujących aspektów życia osób z niepełnosprawnością ruchową: komunikacja, lokomocja, bariery społeczne i fizyczne, sytuacja rodzinna, kontakty społeczne i postawy społeczne wobec osób z niepełnosprawnością, życie

Niepełnosprawność chłopaka nie przeszkadza mu w występach na scenie, tańcu czy poszukiwaniu partnerki.

⁵¹ Reż. Maciej Pieprzycyca, Polska 2013.

⁵² *Intouchables*, reż. Olivier Nakache, Eric Toledano, Francja 2011.

⁵³ *Le scaphandre et le papillon*, reż. Julian Schnabel, Francja 2007.

⁵⁴ *My left foot: The story of Christy Brown*, reż. Jim Sheridan, Irlandia, Wielka Brytania 1989.

⁵⁵ D. Kubinowski, *Idiomatyczność, synergia, emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin 2013, s. 175-177.

⁵⁶ Zob. S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa 2010.

⁵⁷ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 120-121.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 116-117.

uczuciowe i seksualne, poczucie satysfakcji z życia, sukces, możliwości rozwoju. Żadna osoba badana nie miała kontaktu z osobą niepełnosprawną ruchowo.

Obraz *Moja lewa stopa* jest fabularyzowaną biografią malarza i poety, Christy'ego Browna, który od urodzenia cierpiał na mózgowie porażenie dziecięce. Jedyną kontrolowaną przez niego częścią ciała jest tytułowa lewa stopa. Film wpisuje się w schemat superkaleki – Christy pomimo niepełnosprawności, trudnej sytuacji finansowej i niepełnej edukacji osiąga sukces w życiu zawodowym i prywatnym. Kluczem do sukcesu bohatera okazuje się niezłomny charakter, wsparcie rodziny oraz specjalistów. Film rozpoczyna się w czasie jednego z wernisaży artysty, który czekając na wystąpienie, wspomina swoje życie. *Moja lewa stopa* porusza wiele aspektów bycia niepełnosprawnym: trudności w komunikacji, relacje z bliskimi, bariery architektoniczne i ograniczenie motoryki, poszukiwanie partnera, realizowanie swoich pasji oraz poszukiwanie własnego miejsca w społeczeństwie. Jak w wielu obrazach opowiadających o niepełnosprawności bohatera zagrał zdrowy aktor⁵⁹.

W wypowiedziach widzów filmu wiedza oparta na stereotypach często łączyła się z krytyczną analizą sytuacji osób z niepełnosprawnością. Odnosząc się do wspomnianej typologii znaczeń D. Bordwella, badani najczęściej odczytywali znaczenia typu referencyjnego, opisując fabułę filmu i biografię głównego bohatera w kontekście jego stanu zdrowotnego. Ogólnie, większość interpretacji badanych opiera się na „literalnych”⁶⁰, łatwych do odczytania znaczeniach referencyjnych i eksplicytnych. Badani opisywali osoby z niepełnosprawnością

[...] jako osoby obdarzone wyjątkową percepcją otoczenia. Są wrażliwi, dzięki swojemu kalectwu mogą dojrzeć więcej niż ludzie „zdrowi”. Jest to wynikiem doświadczenia zdobytego przez niepełnosprawność. Mają też olbrzymią potrzebę kontaktu z innymi ludźmi, kontaktu na równym poziomie. Nie znoszą, gdy ktoś dostrzega ich w roli osób kalekich [...] Chcą być tak samo traktowani jak reszta społeczeństwa, myślę, iż można śmiało powiedzieć, że mają głębokie poczucie własnej wartości. [Widz 2]

Christy [...] traktowany jest od zawsze jak ktoś upośledzony, a chce być traktowany normalnie, jak wszyscy inni. [...] Pokazuje pragnienie, aby to kalectwo było jak najmniej dostrzegane, żeby nie patrzono na tę osobę przez pryzmat jej kalectwa. [Widz 7]

Widz 2 w swojej wypowiedzi podkreślał specyficzną perspektywę w postrzeganiu rzeczywistości, która wynika z doświadczenia niepełnosprawności przez bohatera filmu. Wypowiedź ta wpisuje się w popularny stereotyp „uszlachetnienia przez cierpienie” i stanowi przykład znaczenia eksplicytnego – uogólnienia wiedzy odczytanej z utworu filmowego. Obaj cytowani widzowie dostrzegali potrzebę Christy'ego, by

⁵⁹ Owa kreacja aktorska Daniela Day-Lewisa przyniosła mu m.in. Oscara w 1990 r. Role osób niepełnosprawnych postrzegane są zwykle jako wyzwanie aktorskie i szansa na docenienie przez środowisko filmowe.

⁶⁰ D. Bordwell, *op. cit.*, s. 14.

otoczenie społeczne traktowało go jak osobę „normalną”. Z drugiej strony, według Widza 3, niepełnosprawność jest cechą totalną, determinującą całościowe funkcjonowanie jednostki:

Christy, on ogólnie był niepełnosprawny w ten sposób, że on całym ciałem, całym nim było widać, że on jest chory i jego głos i w ogóle to jak on się zachowywał.

Dodatkowo, niepełnosprawność ruchowa, szczególnie ta powodująca deformacje lub inne zmiany wyglądu, budziła nieprzyjemne stany emocjonalne w badanych; według Widza 2:

Byłem przygotowany na ten obraz, więc nie zszokował mnie. Trzeba jednak przyznać, że widok zewnętrzny bohatera wywierał zdecydowanie przygnębiające wrażenie. Mówiąc przygnębiające, mam na myśli to uczucie, gdy przez głowę przemknęła mi refleksja „mnie też mogło to spotkać, jak ja bym się wtedy zachował?”. Jednak trzeba tu dodać coś więcej, często ludzie mijający osoby kalekie, nawet nie starają się myśleć o tym, co czuje ten człowiek, jak cierpi. Dla wielu pierwszym i najważniejszym wrażeniem jest właśnie widok ciała.

Przytoczony cytat stanowi interesujący przykład odczytania znaczenia implicytnego, zarówno na podstawie obrazu, jak i tematyki, którą porusza. Badany przygotował się do seansu, znając nieestetyczny wizerunek osób z niepełnosprawnością; nie był nim zszokowany, lecz przygnębiony. Jednocześnie Widz 2 próbował postawić się w sytuacji bohatera filmu, odnosząc jego doświadczenia do własnych. Empatyczna reakcja widza łączy się z uogólnieniami na temat reakcji społecznej (obejmującej znaczenia eksplisywne). Badani dostrzegali także wpływ wyglądu fizycznego bohatera na stereotypowe zachowania otoczenia społecznego:

Inni łączyli niepełnosprawność cielesną z tą umysłową, że rodzice byli bardzo zdziwieni, że on [Christy – przyp. aut.] potrafi napisać i to był szal dla nich. Że ludzie mogą tak myśleć, że jak ktoś jest niepełnosprawny ruchowo, to od razu umysłowo! [Widz 4]

Powyższy opis absurdalności przekonania o nierozzerwalnym połączeniu niepełnosprawności fizycznej i umysłowej stanowi przykład znaczenia symptomatycznego, ilustrującego przemiany postaw społecznych. Poza wypowiedziami definiującymi niepełnosprawność widzowie opisywali zmagania osoby z porażeniem mózgowym z codziennością, wymagające od niej znacznego wysiłku i zaangażowania:

Osoba niepełnosprawna ruchowo została zaprezentowana w taki sposób, taki można powiedzieć przyziemny, bo tam było o zmaganiu się z takimi codziennymi problemami, jak tam ten chłopak się uczył pisać, tą nogą, właśnie musiał cały czas coś udowadniać. Ale też to mi się podobało w tym filmie, że niepełnosprawna osoba została pokazana jako człowiek, taki z krwi i kości, bo ten koleś też miał pazura, wdał się w tatę i też był takim niedobrym koleśkiem. Pamiętam, że wszczął bójkę w knajpie i generalnie pokazało to, że niepełnosprawna osoba też może być takim niezbyt przyjemnym koleśkiem, delikatnie mówiąc. [Widz 1]

Opisując Christy'ego, badany zmienił wizerunek „grzecznego” niepełnosprawnego. Jak sam twierdził, to podobało mu się w filmie, że osoba niepełnosprawna nie była pokazana jako nijaka, bierna lub uszlachetniona swoim cierpieniem, wręcz przeciwnie, Christy bywał niekulturalny i niemiły. W podobnym tonie utrzymana jest wypowiedź Widza 3:

On mi się wydał taki niesympatyczny, tak w ogóle bohater, bo on był taki opryskliwy i na początku wydawał się być taki niemiły. Christy on był taki szorstki strasznie, bo u niego to też takie dziwne było w ogóle, przez tego ojca, tak mi się wydaje, że on się jakby nawet nie pogodził z tym, że on był niepełnosprawny. [Widz 3]

Christy był niemiły, opryskliwy i szorstki według badanej, a jego postać nie zrobiła na niej dobrego wrażenia. Dla Widza 3 było to związane z postawą ojca wobec Christy'ego. Brak akceptacji u najbliższych w dzieciństwie powodował brak akceptacji siebie i niekonstruktywną postawę wobec swojej niepełnosprawności u dorosłego bohatera.

[...] Ten chłopiec, okazało się, jest że normalnym człowiekiem tak naprawdę, tylko, że jest niepełnosprawny. A jego ojciec uważał go za głupka i całe społeczeństwo też go uważało za głupka. No bo mówili nawet, że ma mózg 3-latka. Także uważali go za jakiegoś debila. [Widz 6]

W swojej wypowiedzi Widz 6 opisywał stosunek społeczeństwa do Christy'ego, nie przebierając w słowach. Uznając Christy'ego za „głupka” i „debila”, otoczenie dodatkowo go dyskryminowało i w konsekwencji ograniczało możliwości prawidłowego rozwoju intelektualnego i emocjonalnego. Jednocześnie negatywne doświadczenia ukształtowały w Christym wrażliwość, tak cenną dla pracy artystycznej; bohaterowi udało się przekuć negatywne doświadczenia w sukces. Stwierdzenie badanego, że bohater filmu *Moja lewa stopa* był *normalnym człowiekiem tak naprawdę, tylko, że jest niepełnosprawny*, powierzchownie nielogiczne, kryje w sobie istotę normalizacji społecznego wizerunku osób z niepełnosprawnością. Badany nie negował niepełnosprawności ruchowej Christy'ego, ale podkreślał, że to, co jest ważniejsze od wyglądu, to wnętrze i charakter człowieka, a osoba niepełnosprawna ma prawo do normalności pomimo swojej choroby. Powyższa wypowiedź stanowi interesujący przykład przenikania się znaczeń różnego typu – od dosłownego przytaczania fabuły na poziomie referencyjnym do znaczeń symptomatycznych dotyczących podmiotowości osób z niepełnosprawnością.

Badani w różny sposób opisywali wpływ niepełnosprawności na jakość życia Christy'ego. Deficyty fizyczne były łączone z talentem i ponadprzeciętnymi umiejętnościami w innych sferach:

On też był bardzo inteligentny, nie wiem, czy ktoś, kto jest niepełnosprawny, to znaczy, że jest od razu jakiś tak inteligentniejszy czy coś, ale był nadzwyczaj rozwinięty, pomysłowy [...]. [Widz 1]

Miał te siostry, braci i oni byli wszyscy zdrowi, ale on tak jakby ich przewyższał inteligencją i pomimo tego, że oni byli zdrowi, a on był chory, on czuł w jakimś sensie, że był lepszy, tak im się wydaje. Znaczy się nie lepszy, inny [...]. [Widz 3]

Inni badani wskazywali na związek niepełnosprawności Christy'ego z jego sukcesem, zarówno pozytywny, jak i negatywny:

Wydaje mi się, że sukces bohatera filmu to sukces osoby niepełnosprawnej. [Widz 6]

[...] mógłby osiągnąć sukces i bez wózka, bo jeżeli miał talent i może go jeszcze ciągnęło do tego malowania, to i tak by go osiągnął, chociaż to też nie wiadomo, bo w tym sukcesie pomogła mu niejako ta lekarka, że go poleciła i pomogła w zorganizowaniu tej wystawy. Nie poznałby jej, gdyby nie był tym niepełnosprawnym, więc może u niego to się tak bardziej wiąże z tą niepełnosprawnością, ten sukces. [Widz 4]

[...] nie wiadomo, czy gdyby ten chłopak był pełnosprawny, to byłby naprawdę zdolnym człowiekiem, zdolnym artystą, malarzem, rozwijałby się i byłby pewnie sławny. Z drugiej strony pomyślałam sobie, że gdyby nie spotkało go to, co go spotkało w życiu, to kto wie, czy w ogóle miałby taką silną wolę i chęć do tego, żeby coś takiego zrobić, także jest mi trochę ciężko powiedzieć, jakby to było, ale wydaje mi się, że właśnie to, że tak naprawdę był niepełnosprawny i to, z jakimi spotkał się sytuacjami w życiu, spowodowało, że stał się artystą i też dążył do pewnych celów usilnie. [Widz 6]

Stwierdzenie o sukcesie osoby niepełnosprawnej było niejednoznaczne, trudno określić, czy był to sukces „pomimo” niepełnosprawności, czy sukces „dzięki” niepełnosprawności ruchowej. Badani nie potrafili jednoznacznie stwierdzić, czy sztuka była formą terapii, czy artystycznym środkiem na wyrażenie siebie, czy artysta miałby możliwość prezentacji swoich dzieł, gdyby nie spotkanie z terapeutką. Różnie rozumiano wpływ niepełnosprawności na rozwój artysty – według Widza 4 choroba głównego bohatera umożliwiła spotkanie odpowiednich ludzi, według Widza 6 doświadczenie niepełnosprawności wykształciło w Christym specyficzną optykę postrzegania i komentowania rzeczywistości w formie sztuki.

Cytowane wypowiedzi studentów dotyczą interpretacji jednego filmu fabularnego o życiu osoby z niepełnosprawnością. Tylko jednego lub aż jednego, zważywszy na treść ich interpretacji. Wypowiedzi różnią się poziomem krytycyzmu czy refleksyjności, ale nie szczerością i zaangażowaniem; zawierają zarówno stereotypy przyswojone w procesie enkulturacji i socjalizacji, jak i własne opinie, wypracowane w czasie osobistego rozwoju moralnego i intelektualnego. W wypowiedziach badanych można dostrzec zderzenie postaw wobec osób z niepełnosprawnością z dwóch „epok”: połowy XX i początku XXI wieku; badani krytycznie reagują na stereotypy, z którymi zmagał się główny bohater filmu i jego rodzina, szczególnie te o integralności upośledzenia fizycznego i intelektualnego. W cytowanych wypowiedziach dominuje postawa integracyjna – badani uważali dążenia Christy'ego do normalizacji swojego życia za uza-

sadnione. Interesujące są rozważania na temat sukcesu bohatera, a szczególnie wpływu niepełnosprawności na pracę artystyczną i powodzenie zawodowe. W odpowiedziach badanych wiedza filmowa łączy się z wiedzą ogólną, a doświadczenia bohatera są analizowane z perspektywy osobistej. Medialne, zapośredniczone doświadczenie spotkania z bohaterem filmu *Moja lewa stopa* „oswoiło” widzów z niepełnosprawnością, angażując ich zarówno emocjonalnie, jak i intelektualnie, a cytowane wypowiedzi jedynie sygnalizują edukacyjny potencjał sztuki filmowej. Widzowie, uczestnicząc w seansie filmowym, weszli w nową i nieznaną rzeczywistość niepełnosprawności, która choćby przez czas projekcji stała się ich światem.

W społeczeństwie ponowoczesnym edukacja nieformalna staje się jednym z najciekawszych i najszerszych obszarów edukacji osób dorosłych. Należy zaznaczyć, że jest także największym wyzywaniem dla pedagogów, ponieważ „wymyka się” z sali szkolnej czy wykładowej – jest integralną częścią codzienności uczących się. Proces uczenia się sytuacyjnego, integrujący poznanie i działanie, dotyczy naturalnych reakcji na wyzwania uczestnictwa w danym społeczeństwie i jego kulturze. Wiedza wytworzona w tym procesie jest, choć odległa od akademickich standardów, wiedzą osobistą, popularną, zinternalizowaną, „wiedzą ludzi”, a nie „wiedzą dla ludzi”⁶¹. Film komercyjny jest istotną częścią rzeczywistości zdominowanej przez wizualną kulturę popularną, a możliwość jego odbioru – dzięki rozwojowi tabletów, smartfonów czy laptopów – już dawno przekroczyła próg sali kinowej. Tym samym film, jako doświadczenie codzienne, staje się medium edukacji nieformalnej. Choć powiedzenie „jak w kinie” ma świadczyć o jego odrealnieniu i fantastyczności, film stanowi wizualny zapis rzeczywistości. Odbiór filmu przypomina codzienną percepcję otoczenia, polega na „sumowaniu informacji przekazywanych na kilka sposobów i odwołujących się do różnych konwencji oznaczania i kodów semantycznych”⁶². Kino, nawet to komercyjne i „niepoważne”, ma znaczący potencjał przybliżania sytuacji osób z niepełnosprawnością szerszej publiczności, właśnie dlatego, że mniej operuje językiem medycznym i faktograficznym, a w większym stopniu skupia się na przeżyciach bohaterów i ich uczuciach. Film *Moja lewa stopa*, przyjmując formę autobiograficznej emocjonalnej opowieści, ma większy wpływ na postawy osób zdrowych niż niejedna merytoryczna pogadanka⁶³. Potwierdzeniem tego stanowiska są przytoczone w tekście wypowiedzi widzów świadczące, że w filmowej postaci zobaczyli prawdziwego człowieka (z niepełnosprawnością ruchową).

⁶¹ M. Malewski, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 2, s. 36-40.

⁶² J. Szyłak, *Komiks w kulturze ikonicznej XX wieku*, Gdańsk 1999, s. 11.

⁶³ J. Ortega y Gasset, *Dehumanizacja sztuki*, Warszawa 1980, s. 286.

EDUCATIONAL POTENTIAL OF FILMS, OR WHAT ONE CAN LEARN ABOUT PHYSICAL DISABILITY FROM MOVIES

Summary

In this paper author characterizes informal adult education about physical disability in popular films. In postmodernism, one's informal education takes place in everyday life, in social context or during free-time activities; it refers to process of learning, not teaching. Popular culture as omnipresent part of cultural practices may be perceived as a field of informal adult education. Texts of popular culture have powerful influence on shaping trends, promoting certain lifestyles and desirable looks – they socialize the postmodern human. Film as an audiovisual form of artistic display and a text of popular culture may be analyzed as a medium of informal education – movies are perceived as alternative source of experience and knowledge – “moving images” have become “a tutorial of life”. Physical disability is not a popular theme for movies. Media imagery of disability is dominated by stereotypes and prejudices. According to Colin Barnes, a disable person is presented as: pitiable and pathetic, sinister, curio, object of ridicule or violence, his/her own worst and only enemy, burden, sexually abnormal, incapable of participating fully in community life, “super-cripple” and, the most proper, as a normal person. The author presents opinions of 7 adult viewers collected in individual interviews after the projection of the film *My Left Foot*. The viewers perceived the physically disabled protagonist as: a (disabled) man of success, a rogue, a super-human struggling with obstacles, an artist, a genius and normal person. Moreover, viewers interpreted the film meaning on different levels of understanding, they described the plot, identified abstract and moral message, referred the story of protagonist to their biography and read the hidden meaning of the movie.

Keywords: informal education, physical disability, popular culture, commercial movies, disability imagery