

Edukacja filmowa wobec zmiany postmedialnej

Mnogość inicjatyw z zakresu edukacji filmowej, pojawiających się w ostatnim czasie w Polsce, bez wątplenia cieszy. Nauczyciele i nauczycielki, edukatorzy i edukatorki, osoby zainteresowane filmem mają do dyspozycji rozmaite formy upowszechniania wiedzy o filmie: od cyklicznych zajęć, skierowanych do różnych grup wiekowych (jak choćby Akademia Polskiego Filmu czy działania Nowych Horyzontów Edukacji Filmowej), przez zbiory materiałów, umożliwiających prowadzenie działań edukacyjnych i samokształcenie w różnych obszarach (przykładem, oprócz kierowanej do szkół Filmoteki Szkolnej, może być portal Edukacja Filmowa, wydawany przez Filmotekę Narodową i Stowarzyszenie Edukacyjno-Kulturalne „Venae Artis”), po projekt Skrytykuj.pl, zachęcający do aktywności krytyczno-filmowej poprzez umożliwienie tworzenia memów i prowadzenie blogów/vlogów przez młodych adeptów i adeptki krytyki filmowej¹.

Prócz wymienionych inicjatyw, odnotować i pozytywnie ocenić należy także uwzględnienie elementów edukacji filmowej (i medialnej) w obowiązującej podstawie programowej. Warto jednak zapytać, czy nie wymagają one swoistej aktualizacji, sprowokowanej przez dynamicznie zmieniające się otoczenie medialne; czy formuła, w której podstawowym jej celem ma być przygotowanie do uważnej lektury tekstu filmowego, analizy i interpretacji dzieła, jest obecnie formułą wystarczającą i w zadowalającym stopniu spełniającą rolę przygotowania do obcowania z ruchomymi obrazami, proponowanymi przez dzisiejszą kulturę audiowizualną. Nie wydaje się bowiem, by współczesne przemiany kultury wywołane rozwojem nowych mediów mogły – i powinny – pozostać bez znaczącego wpływu na prowadzone działania edukacyjne.

Zacznijmy od aktualnej podstawy programowej kształcenia ogólnego². Do pewnego stopnia zaspokaja ona oczekiwania dotyczące wprowadzenia

¹ Przegląd inicjatyw – zob. Natalia Chojna, *Co to jest edukacja filmowa?*, „Magazyn Filmowy SFP” 2013, nr 26.

² Zob. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Poz. 977) ze zmianami wprowadzonymi

elementów edukacji filmowej i edukacji medialnej. Kiedy jednak wczytamy się w dokument nieco uważniej, niektóre niuanse mogą wnieść nieco wątpliwości w ten – na pierwszy rzut oka – optymistyczny obraz. Otóż bowiem, obok wskazań o kształceniu przy różnych okazjach umiejętności wykorzystania mediów, otrzymujemy propozycje dość tradycyjnie pojętej edukacji filmowej: nacisk położony jest na rozróżnianie dziedzin twórczości, opisywanie kolejnych mediów sztuki, rozmowę o środkach wyrazu, fabule, bohaterach, intertekstualnych nawiązaniach. Otrzymujemy też rodzaj kanonu – uczeń i uczennica szkoły ponadgimnazjalnej mają zapoznać się z dziełami wybitnych twórców kina polskiego i światowego. Uczeń i uczennica, przykładowo, mają także „wyodrębni[ć] elementy dzieła filmowego i telewizyjnego”, „wskaz[ać] cechy charakterystyczne przekazów audiowizualnych” czy „charakteryz[ować] i ocenia[ć] bohaterów”. W dalszych etapach edukacji kształcona jest także między innymi umiejętność odnajdywania w tekstach kultury popularnej „nawiąza[n] do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych” – już jednak nie wiązania różnych elementów określonego opowiadania transmedialnego, realizowanego w różnych mediach. Pojęcie „hipertekstu” pojawia się w podstawie programowej czwartego etapu edukacyjnego, wyłącznie na poziomie rozszerzonym, zaś różne formy kontaktu z kulturą – (dopiero) w podstawie zajęć z „Wiedzy o kulturze”. Akcent kładziony jest na świadome korzystanie z informacji oraz znajomość zagrożeń, jakie niesie za sobą użytkowanie Internetu.

Już ten z konieczności bardzo skrócony przegląd zawartości podstawy programowej może sugerować, że brakuje tu nacisku na współczesne praktyki konwergencji. Biorąc pod uwagę sposób funkcjonowania filmu w aktualnym pejzażu medialnym, stawianie wyraźnych, „twardych” granic pomiędzy mediami jest optyką problematyczną, gdyż marginalizuje ona cały szereg zjawisk rozmywających owe granice. W obliczu opisywanych przemian, przed nowymi wyzwaniem staje również edukacja filmowa.

Opierać się ona dziś bardziej niż kiedykolwiek przedtem powinna na prowadzeniu rozważań nad filmem w kontekście mediów pozostałych, na wskazywaniu płaszczyzn wspólnych dla poszczególnych porządków medialnych, na wydobywaniu wspomnianego już zatarcia granic (zarówno na poziomie estetyk, jak i treści czy struktur). Czy można kształcić współczesnych widzów bez uwzględnienia tych wszystkich źródeł i czynników, które wpływają na kształt kina w jego dzisiejszej postaci,

rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2014, poz. 803).

w całej jego różnorodności, a więc również „kina komiksowego”, filmów inspirowanych wideo lub grami komputerowymi, współczesnych form twórczości pokroju machinimy czy wreszcie tych filmów, które są częścią bardziej złożonych projektów, takich jak opowiadania transmedialne? Osobnym argumentem – aczkolwiek możliwym do przyjęcia co najwyżej jako dodatkowy powód do uznania tych przemian za znaczące dla wytyczania przedmiotu dzisiejszej edukacji filmowej – jest powszechność wspomnianych zjawisk (podobnie jak wielu innych charakterystycznych dla współczesnej kultury), co wiąże się ze zmianą kompetencji oczekiwanych od dzisiejszych uczestników i uczestniczek kultury. Zanim jednak przejdziemy do kwestii kompetencji, należy przynajmniej pokrótce przybliżyć i nakreślić wymienione wcześniej przemiany w kulturze i mediach.

1.

Padło w niniejszym tekście stwierdzenie o zatarciu czy też rozmyciu granic między mediami. Na czym miałyby to zjawisko polegać? Najłatwiej odpowiedzieć na to pytanie, posiłkując się konkretnym przykładem.

W roku 2010 do kin trafił film Edgara Wrighta *Scott Pilgrim kontra świat* (*Scott Pilgrim vs. The World*), oparty na licencji komiksu pod tym samym tytułem. Już sam pierwowzór był wydawnictwem specyficznym, głównie z uwagi na sposób prezentowania fabuły, ewidentnie inspirowany grami wideo. Jednak to właśnie film okazał się tym reprezentantem marki *Scott Pilgrim vs. The World*, który najwyraźniej akcentuje kwestie związane z szeroko rozumianą medialnością tekstów kultury, wykorzystując rozmaite strategie przekraczania granic między mediami na poziomie struktury czy estetyki.

Po pierwsze, podobnie jak w komiksie, fabuła ekranizacji uporządkowana jest zgodnie z logiką wybranych gatunków gier wideo, w których celem gracza / graczkę jest pokonanie kolejnych przeciwników³ na drodze ku realizacji głównego celu. Sam cel tytułowego bohatera, Scotta Pilgrima, również wpisuje się doskonale w określone schematy fabularne charakteryzujące zwłaszcza stare, arkadowe gry. Zwycięstwo w siedmiu starciach z byłymi partnerami Ramony Flowers ma pozwolić Scottowi na wejście w związek z tą dziewczyną. Jakkolwiek pojedyncze sceny sytuują Ramonę

³ W przypadku gier niekiedy określani są oni mianem bossów, pojedynki z którymi stanowią niejako interwały rozgrywki o zawyżonym względem jej standardowego przebiegu poziomie trudności, innym razem są to po prostu kolejni oponenty w następujących po sobie starciach (w grach, których rozgrywka polega wyłącznie na odbywaniu serii pojedynków).

w roli jednostki aktywnej, to można odnieść wrażenie, jakoby jej funkcja w filmie sprowadzała się niejako do nagrody dla protagonisty, podobnie jak miało to miejsce na przykład w przypadku Księżniczki Peach (tudzież Pauline) już w pierwszych grach z cyklu, którego bohaterem jest słynny wąsaty hydraulik Mario (tudzież, jak zwany był pierwotnie, Jumpman). O ile – autentyczne lub pozorne – uprzedmiotowienie postaci kobiecej w *Scott Pilgrim kontra świat* możliwe było do odczytania jako cecha, której źródła nie trzeba jednoznacznie lokować w grach, o tyle w zestawieniu z opisanym schematem narracyjnym sekwencji wyraźnie uporządkowanych rytmicznie starć, struktura filmu odbiega od struktury typowej dla tradycyjnych sposobów opowiadania historii przez kino, przybliżając się do struktury charakteryzującej właśnie gry.

Po drugie, w filmie Wrighta pojawiają się stosunkowo liczne elementy wizualne i dźwiękowe, które wykraczają poza zakres rozwiązań typowych dla języka filmu; próba ustalenia ich pochodzenia może wskazywać na źródła w innych mediach. W przypadku *Scotta Pilgrima* zarówno wybrane elementy diegezy filmowego świata (pokonani przeciwnicy rozpadający się na monety przy akompaniamencie charakterystycznego dźwięku), jak i na przykład niediegetyczne napisy pojawiające się na ekranie („VS” przy rozpoczęciu pojedynków i „K.O.” po ich zakończeniu, tudzież onomatopeje pokroju „SMAK” czy „KPOW!” przy ciosach zadawanych podczas walk) jednoznacznie wskazują na rozwiązania estetyczne rodem z gier wideo (i z komiksu, jak w przypadku wspomnianych onomatopej). Część spośród tego typu zapożyczeń służy jedynie za atrakcję wizualną, część zaś funkcjonuje w charakterze żartów, pozwalających przez pryzmat znajomości mechaniki gier unaocznić metafory językowe. Na pytanie „What are you doing?” Scott odpowiada „Getting a life”, co zilustrowane jest w filmie gestem bohatera sięgającego po widniejący w tym momencie w rogu ekranu uproszczony wizerunek samego siebie (wykonany w stylu *pixel art*, wirujący, z towarzyszącym mu, migającym obok napisem „1-Up”), ewidentnie wzorowany na pojawiających się w grach obiektach tego typu, dających między innymi „dodatkowe życia” postaciom sterowanym przez graczy.

2.

Wymienione powyżej przykłady migracji struktury czy estetyki gier i komiksu do filmu są tylko jednymi z wielu, które można rozpoznać w omawianym utworze. Sam film zaś nie jest odosobnionym przypadkiem we współczesnej kinematografii. Jest on raczej reprezentantem szerszej,

bardzo licznej grupy tekstów kultury, w których szczególnie mocno dają o sobie znać procesy określane mianem remediacji i remiksu.

„Dziś żadne medium [...] nie wydaje się pełnić swojej kulturowej roli w izolacji od innych mediów”, stwierdzają Jay David Bolter oraz Richard Grusin⁴. Podążając za jedną z tez Marshalla McLuhana, zgodnie z którą wartość każdego medium stanowi inne medium, opisują fenomen określany mianem remediacji, szczególnie istotny w perspektywie nowych mediów. Jak zauważają autorzy, wyostrzają one dający się dostrzec już wcześniej proces reprezentacji – włączania, przeformułowywania – jednego medium w drugim⁵. Często remediuje forma nowsza, nie jest to jednak reguła, podkreślić jednak należy bowiem, że proces ów zachodzi w obie strony, także starsze media ulegają zmianom pod wpływem nowszych. Przedstawiając remediację jako jedno z kluczowych pojęć nowej kultury, Mirosław Filiciak i Alek Tarkowski posługują się przykładem telewizji, pokazując, że „konsumpcja treści telewizyjnych wcale nie musi być dziś połączona z korzystaniem z tradycyjnie rozumianej technologii telewizyjnej. Sposoby jej oglądania też ulegają zmianie [...] Zremediowane zostały też praktyki korzystania z telewizji”⁶. Coraz większą rolę odgrywają tu serwisy wideo *online*; ale, jak podsumowują badacze, okazuje się, że w naszych zachowaniach odbiorczych „[r]emediuujemy YouTube’a, zamieniając go w telewizję”⁷.

Istotnym kontekstem, kiedy mowa o remediacji, staje się rozwój Internetu i możliwości, które ze sobą niesie. Podkreślają to Martin Lister i współautorzy: „w przypadku istniejących mediów, takich jak telewizja czy fotografia, pojawienie się nowego kanału komunikowania – Internetu – prowadzi do *zmiany* ich formy kulturowej. Interakcja między starymi formami a nowymi, sieciowymi technikami dystrybucji prowadzi do powstania nowych mediów o charakterze hybrydowym”⁸.

⁴ Jay David Bolter, Richard Grusin, *Remediation: Understanding New Media*, Cambridge-London 2000, s. 15.

⁵ Istotą remediacji nie jest zachowanie podobieństw wizualnych. Aktem remediującym jest przejście od książki do e-booka. Przeniesieniu ulega wówczas przede wszystkim treść, w sposób jednak inny niż na przykład przy adaptacji, gdyż zachowany zostaje ten sam kod (język pisany, ewokujący poniekąd rozważania dotyczące wyglądu komunikatu). Zmiana technologiczna wiąże się ze zmianami doświadczenia obcowania z tekstem – inny interfejs związany jest na przykład z nieco innym zakresem kompetencji użytkownika/użytkowniczki – ale nie dochodzi wówczas do rekontekstualizacji treści, do produkcji nowych sensów.

⁶ Mirosław Filiciak, Alek Tarkowski, *Alfabet nowej kultury: R jak Remediacja*, <http://www.dwutygodnik.com/arttykul/701-alfabet-nowej-kultury-r-jak-remediacja.html> (dostęp: 30 maja 2016).

⁷ *Ibidem*.

⁸ Martin Lister, Jon Dovey, Seth Giddings, Iain Grant, Kieran Kelly, *Nowe media. Wprowadzenie*, tłum. M. Lorek, A. Sadza, K. Sawicka, Kraków 2009, s. 249.

Inaczej należy rozumieć remiks. Opisane przez Lawrence'a Lessiga⁹ i szczegółowo opracowane przez Eduardo Navasa¹⁰, pojęcie to odnosi się do szeregu praktyk, występujących w kulturze popularnej (i, oczywiście, nie tylko) na tyle powszechnie (i w tak wielu kontekstach), że staje się dziś jedną z ważniejszych kategorii służących opisowi jej charakterystyki. Niekiedy mówi się wręcz o kulturze remiksu. Sprowadzając opis tego zjawiska do esencji, można stwierdzić, że polega ono na łączeniu w ramach jednego tekstu kultury fragmentów (sampli) pochodzących niekiedy z różnych porządków medialnych. Owocem tego połączenia jest utwór złożony z wycinków zaczerpniętych z różnych źródeł, nadający nowe znaczenia owym wycinkom lub źródłom, z których te wycinki pochodzą, za sprawą ich kontekstualnego zestawienia. Hybrydyczność, cechująca dzieło będące remiksem, dotyczy nie tylko treści, ale także na przykład estetyki czy poetyki, co daje się zauważyć szczególnie wyraźnie wówczas, gdy poszczególne sample pochodzą ze źródeł przynależnych do różnych mediów. Tak szerokie spojrzenie na remiks koresponduje z rozumieniem tego terminu proponowanym przez Navasa, według którego odnosi się on nie tylko do konkretnej praktyki, ale i do powszechnego mechanizmu kulturowego i formy dyskursu (w tym przypadku autor proponuje zapis wielką literą: Remiks).

Podobny wydzźwięk mają uwagi o „głębokiej remiksowalności” dzisiejszej kultury, sformułowane przez Lva Manovicha w tekście *Deep Remixability*. Według tego teoretyka, wizualny język współczesnych ruchomych obrazów jest z samej swej natury hybrydyczny, co wiąże się nieodłącznie ze sposobem, w jaki owe obrazy powstają – elementy, które dawniej powstawałyby w autonomicznych mediach, dziś zjednoczone zostają dzięki swojej cyfrowej postaci, która umożliwia ich opracowanie i połączenie w całość za pomocą oprogramowania. Jak zauważa Manovich, tym, co w tym momencie podlega remiksowaniu, jest „nie tylko zawartość różnych mediów, lecz fundamentalne dla nich techniki, sposoby pracy oraz sposoby reprezentacji czy ekspresji”¹¹. Stąd też remiksowalność określona zostaje mianem głębokiej. Co wydaje się tu istotne, Manovich odróżnia owo głębokie remiksowanie od remediacji – komputer, jak mówi, „nie »remediuje« konkretnych mediów. Zamiast tego, symuluje wszystkie media. Tym zaś, co symuluje, są nie powierzchowne wyglądy różnych mediów, ale wszystkie techniki, użyte do ich produkcji i wszystkie metody oglądania i interakcji z dziełami [powstałymi] w tych mediach”¹².

⁹ Lawrence Lessig, *Remiks. Aby sztuka i biznes rozkwitwały w hybrydowej gospodarce*, tłum. R. Próchniak, Warszawa 2009.

¹⁰ Eduardo Navas, *Remix Theory. The Aesthetics of Sampling*, Wien 2012.

¹¹ Lev Manovich, *Deep Remixability*, „Artifact” 2007, Issue 2, s. 76.

¹² Idem, *After Effects, or Velvet Revolution*, „Artifact” 2007, Issue 2, s. 70.

Idąc dalej tropem rozpoznań teoretyków i teoretyczek mediów, dostrzeżemy coraz większe znaczenie diagnoz mówiących o tym, że żyjemy już w dobie „postmedialnej”. Media, jak argumentują badacze i badaczki, których poglądy zbiera w pracy *Postmedia* Piotr Celiński¹³, zatracają swoją odrębność, swoją autonomiczną charakterystykę; stapiają się ze sobą i jednocześnie roztapiają w hybrydycznej przestrzeni naznaczonej przez ciągłą obecność mediów mobilnych. Kondycja postmedialna daje o sobie znać w wymiarze technicznym, społecznym i antropologicznym; jak pisze Celiński, „wylania się z zaniku autonomicznych form i gramatyk medialnych. W domenie cyfrowej wymazane zostały różnice pomiędzy poszczególnymi mediami epoki analogowej. Wchodząc do cyfrowego świata zostały one pozbawione wielu swoich szczególnych, materialnych i gramatycznych cech, reguł i kształtów”¹⁴.

Alan Turing, przypomina Celiński, mówił o maszynie uniwersalnej; Alan Kay, drugi fundator projektu cyfrowego, w komputerze zobaczył metamedium. Ten rodzaj myślenia kontynuuje jeden z najważniejszych teoretyków nowych mediów Lev Manovich, w *Języku nowych mediów* pokazujący między innymi źródła współczesnych interfejsów kulturowych¹⁵, czy wreszcie cytowany przez Celińskiego Peter Weibel, który – w duchu podobnym do cytowanego już Manovicha – stwierdza, że „uniwersalna maszyna, jaką jest komputer, posiada zdolność symulowania wszystkich mediów”¹⁶. Co ciekawe, Weibel w dalszej części przywoływanego tekstu zauważa, że zdolność ta powoduje, że tym wyraźniejsze stają się cechy poszczególnych mediów, które komputer może symulować w sposób doskonalszy; cyfrowa symulacja, wskazuje, może być doskonalsza od tego, co wykonać można w rzeczywistości¹⁷. Nieco dalej podsumowuje: „Wszystkie gałęzie sztuki żyją z cyfrowych technicznych innowacji. Tajnym kodem wszystkich owych form sztuki jest binarny kod komputerów, tajną estetyką są algorytmiczne reguły i programy. Przedstawiony stan w dzisiejszej praktyce uprawiania sztuki winno się więc określić jako uwarunkowanie postmedialne, gdyż nie dominuje już pojedyncze medium, lecz media wpływają na siebie i warunkują się wzajemnie. Suma wszystkich mediów tworzy jedno medium uniwersalne, które zawiera samo siebie”¹⁸.

¹³ Piotr Celiński, *Postmedia. Cyfrowy kod i bazy danych*, Lublin 2013.

¹⁴ *Ibidem*, s. 16

¹⁵ Lev Manovich, *Język nowych mediów*, tłum. P. Cypryański, Warszawa 2006.

¹⁶ Peter Weibel, *Od mediów mechanicznych do mediów społecznych*, tłum. W. Niemirowski, [w:] *Mindware. Technologie dialogu*, red. Piotr Celiński, Lublin 2012, s. 25.

¹⁷ *Ibidem* s. 25.

¹⁸ *Ibidem*, s. 27.

3.

Zmieniający się pejzaż medialny sprawia, że kwestią wymagającą namysłu stają się kompetencje, jakie kształtować powinna współczesna edukacja filmowa i medialna. Jak nacisk na uważną lekturę tekstu filmowego ma się do zwyczajów dzisiejszego widza, który, dajmy na to, wiedzę o polskim filmie zawdzięcza kontaktom z prześmiewczym (i wulgarnym) vlogowym cyklem *Masochista*¹⁹, w dodatku oglądając go w wolnej chwili na urządzeniu mobilnym? Jak język filmu należy przedstawiać odbiorczyniom, które obcują na co dzień z ruchomym obrazem, oczekującym na natychmiastową reakcję na odczytane znaczenia? Jakie umiejętności analityczno-interpretacyjne proponować konsumentowi i konsumentce najnowszej produkcji telewizyjnej spod znaku *quality drama*, którzy sezon ulubionego serialu przyswajają w weekend, w przerwach debatując nad uchwyconymi w kolejnych odcinkach detalami na forach internetowych, na których podobni im odbiorcy i odbiorczynie wspólnie budują znaczenia?

Autorzy podręcznika *Nowe media. Wprowadzenie* używają zgrabnej formuły: „teraz każdy jest fanem”²⁰. Niewątpliwie, oczekiwania i zwyczaje odbiorcze uległy pod wpływem „now[ych] możliwości, jakie przed fanami i tego rodzaju kulturą ‘zrób-to-sam’ otwiera Internet”²¹ stopniowej przemianie: wzrasta rola uczestnictwa i współpracy z innymi użytkownikami, coraz częściej także stajemy się producentami treści. Jak lapidarnie ujmuje rzecz Henry Jenkins, odbiorcy i odbiorczynie mediów „dotrą niemal wszędzie, poszukując takiej rozrywki, na jaką mają ochotę”²². Idąc za koncepcją Pierre’a Levy’ego, badacz podkreśla tu także rolę współpracy – tak właśnie dochodzi w przestrzeni sieci do głosu to, co Levy określił mianem „zbiorowej inteligencji”.

To, co niegdyś było przywilejem nielicznych, dziś staje się oczekiwanym zachowaniem odbiorcy; zmienia się ocena praktyk fanowskich, które przenoszą się także do murów akademii – *aca fans* serialu *The Wire*²³ nie zostali przecież dziwnym wyjątkiem. Wymaga to innych już

¹⁹ https://www.youtube.com/watch?v=4ZOeJEYXe9k&list=PLWmYLpIwdrjEyRe4qfrNyk0_1A9dUTgES (dostęp: 30 września 2016).

²⁰ Martin Lister, Jon Dovey, Seth Giddings, Iain Grant, Kieran Kelly, *Nowe media...*, s. 332.

²¹ *Ibidem*, s. 334.

²² Henry Jenkins, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz, M. Filiciak, Warszawa 2007, s. 9.

²³ Tym spopularyzowanym przez Henry’ego Jenkinsa terminem określa się „akademickich fanów”, których naukowe kompetencje wpływają na doświadczenie fanowskiego uczestnictwa. O kategorii *aca fans* w kontekście serialu *The Wire* zob. Ewa Drygalska, *The Wire. Studium przypadku*, „Panoptikum” 2012, nr 11 (18).

umiejętności – najczęściej nie wyłącznie uważnej lektury tekstu filmowego, ale i nawigacji pomiędzy poszczególnymi elementami transmedialnej opowieści. Jenkins wskazuje, że „rozwija się [ona] na różnych platformach medialnych, a każdy tekst stanowi wyróżniającą się i ważną część całości”²⁴. Autor *Kultury konwergencji* opisuje ów termin na doskonale znanym przykładzie *Matrixa* sióstr Wachowskich: historia rozproszona została między kinową trylogię, animowany serial, grę komputerową. „*Matrix* – zaznacza Jenkins – to także rozrywka ery zbiorowej inteligencji”²⁵; przyjemność czerpana z odbioru dzieła bazuje na podążaniu za kolejnymi tropami, poszukiwaniu nawiązań i łączeniu rozproszonych między tekstami elementów. Podobne uwagi odnieść można do uniwersum *LOST: Zagubieni*, w którym jedna wspólna narracja poprowadzona została przede wszystkim w serialu telewizyjnym, grze wideo *LOST: Via Domus*, przeglądarkowej grze²⁶ *Find815*, trzech powieściach oraz grze rzeczywistości alternatywnej²⁷ *The LOST Experience*.

Seryjne produkcje telewizyjne, rezygnujące z budowania transmedialnych opowieści na rzecz swoście pojętej „filmowości”, również wymagają sporego zaangażowania – czy to w formie szczegółowego analizowania wskazówek podawanych w ostentacyjnym nadmiarze i podążania za intertekstualnymi tropami, kierującymi do popularnej literatury dziewiętnastowiecznej (*True Detective*), czy zonglowania płaszczyznami czasowymi oraz nawigowania po meandrach pamięci (*The Affair*), by poprzestać na dwóch przykładach. Nie dziwi zatem mnogość dyskusji – na facebookowych profilach, w komentarzach w serwisie YouTube, na internetowych forach i pod kolejnymi *recaps*, czyli obszernymi streszczeniami odcinków seriali, pomagającymi podążać za coraz bardziej skomplikowanymi narracyjnie produkcjami.

Dyskusje tego rodzaju kierują nas ku kolejnemu zagadnieniu. Dzisiejsza kultura audiowizualna wymaga uczestnictwa, zatem także umiejętności użytkownika mediów – nie wyłącznie odbioru, ale również przetwarzania i tworzenia treści. Bez wątplenia sięgać należy po interaktywne narzędzia²⁸ czy proponować młodym krytykom i krytyczkom

²⁴ Henry Jenkins, *Kultura konwergencji...*, s. 95.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Gra przeglądarkowa (ang. *browser game*) – typ gry wideo, uruchamianej za pośrednictwem przeglądarki internetowej.

²⁷ ARG (skrót od ang. *Alternate Reality Game*) – typ gry, z reguły rozgrywanej za pośrednictwem Sieci i z wykorzystaniem różnych komunikatów medialnych, w której status ontologiczny świata przedstawionego bazuje i nakłada się na rzeczywistość niefikcyjną. Por.: Sonia Fizek, *ARG – Gry Rzeczywistości Alternatywnej*, <http://technopolis.polityka.pl/2009/arg-gry-rzeczywistosci-alternatywnej> (dostęp: 30 września 2016).

²⁸ Przykładem tego rodzaju inicjatywy może być gra *Mój pierwszy film*, udostępniona – obok materiałów stanowiących teoretyczne opracowanie zagadnień z zakresu edukacji

miejsca, w którym będą mieć okazję do doskonalenia swoich umiejętności tworzenia nowomediálních przekazów²⁹. Zarazem jednak trzeba pamiętać o kształceniu umiejętności odbioru i tworzenia przekazów budowanych z uwzględnieniem dominujących sposobów funkcjonowania w sieci. Kultura remiksu wykształciła przecież również inne formy krytyki filmowej, powszechnie występujące w mediach społecznościowych czy w przestrzeni wspomnianego YouTube, czyli najpopularniejszego i najbardziej wpływowego serwisu wideo *online*.

Poza przywołanymi już vlogami³⁰, w sieci wskazać można różne inne formy uprawiania krytyki filmowej. Obok podstawowych, jak blogi, serwisy prasowe czy portale tematyczne (typu FilmWeb, Cinema Blend etc.), pojawiają się również przykłady mniej oczywiste. Te, noszące często znamiona satyry, formułują komentarz krytyczny w postaci ironicznych, sarkastycznych w swoim wydźwięku wideo, pozbawionych elementu bezpośredniej oceny w stylu recenzenckim. Dobrymi egzemplifikacjami tego typu materiałów są cykle takie, jak Honest Trailers³¹ (złośliwe „zwia-stuny” obnażające niedoskonałości filmów), How It Should Have Ended³² (animowane klipy, prezentujące alternatywne zakończenia różnych filmów) czy Cinema Sins³³ (montażowe zestawienia „grzechów”, czyli rzekomych błędów w poszczególnych filmach). Formułowane w nich opinie mają w sobie czytelny ładunek krytyczny – prawie zawsze ich wydźwięk

filmowej – na portalu Edukacja Filmowa. Gra niewątpliwie mogłaby stać się atrakcyjnym narzędziem; trudno jednak *Mój pierwszy film* uznać za w pełni udany projekt. Niedopracowana mechanika rozgrywki (gra w dużej mierze składa się z testów ozdobionych prostą animacją i narracją słowną), pretekstowa fabuła czy pewne niedostatki realizacyjne sprawiają, że na tle komercyjnych gier rozrywkowych – do których przyzwyczajeni są jej adresaci i adresatki – wypada błąd. Dobrym pomysłem wydawałoby się zatem wykorzystanie odpowiednio dobranych, związanych z kulturą filmową na przykład na poziomie fabularnym gier (jak *The Movies* czy *The Deadly Tower of Monsters*) z adekwatnym komentarzem edukatorów i edukatorek – na zasadach rządzących praktyką określaną powszechnie jako *game based learning*.

²⁹ Trzeba tu jednak zauważyć, że blogi założone w portalu Skrytykuj.pl, nie są często aktualizowane ani – co nawet ważniejsze – komentowane. W momencie pisania tego tekstu na liście blogów i wideo blogów Skrytykuj.pl znajduje się jeden vlog; jego autor, Grzegorz Raubo (kanał Płonący Celuloid) głównym miejscem swej krytycznej działalności uczynił serwis YouTube. Pokazuje to, mimochodem, jak skomplikowanym zadaniem jest osiągnięcie zaangażowania użytkowników i użytkowniczek w tworzony serwis blogowy.

³⁰ Wspomniany w tekście cykl Masochista, poza walorami humorystycznymi, spełnia funkcję vloga o charakterze analityczno-krytycznym. W Internecie – w tym głównie na platformie YouTube – wskazać można liczne przykłady podobnych vlogów, zarówno na gruncie polskim, jak i światowym.

³¹ <https://www.youtube.com/playlist?list=PL86F4D497FD3CACCE> (dostęp: 30 września 2016)

³² <https://www.youtube.com/user/HISHEdotcom> (dostęp: 30 września 2016).

³³ <https://www.youtube.com/user/CinemaSins> (dostęp: 30 września 2016).

jest pejoratywny, a zastosowana w nich konwencja odbiega zdecydowanie od retoryki typowej dla recenzji.

Powstawanie wszystkich wymienionych powyżej treści o charakterze krytyczno-filmowym warunkowane jest odpowiednim zestawem kompetencji współczesnych uczestników i uczestniczek kultury, a także istnieniem właściwej infrastruktury oraz dostępnością stosownej technologii. Kontekst dla pojawienia się takich materiałów kształtują więc liczne procesy, do owoców których zaliczyć można demokratyzację narzędzi produkcji treści medialnych oraz ich dystrybucji, dywergencję i konwergencję technologiczną, czy wreszcie partycypację kulturową³⁴.

Powyższe zmiany wiążą się ściśle z rozwojem określonych umiejętności, zachowań i praktyk. Wśród kluczowych kompetencji współczesnego uczestnika kultury wymienić należy – co sygnalizowaliśmy już wcześniej – aktywny udział, nawigację, działanie. Dotyczy to także obcowania z kinematografią, które to coraz rzadziej sprowadza się dziś do odbioru określonego niegdyś mianem biernego. Często aktywność widza nie sprowadza się już nawet do analizy i interpretacji, choćby i wnikliwej, w stopniu umożliwiającym odczytanie zabiegów autotematycznych czy intertekstualnych w ramach medium filmu. Otwartość produktów współczesnej kinematografii zasadać się może bowiem na różnych poziomach.

Z jednej strony, w przypadku przynależności danego filmu do szerszej struktury opowiadania transmedialnego, jego narracja włącza się w historię opowiadaną za pośrednictwem różnych mediów. Optymalizacja doświadczenia odbiorczego wymaga więc znajomości pozostałych tekstów kultury, które wraz z rzeczoną filmem tworzyć będą wspólną całość – a więc na przykład seriali, komiksów, książek czy gier. Docelowa odbiorczyni opowieści synergicznej jest zatem jednocześnie widzka, czytelniczką i graczką. Z drugiej strony, nawet te filmy, które nie są częścią większych transmedialnych projektów, sięgają coraz częściej do mediów pozostałych – zarówno w zakresie estetyki i stosowanych środków wyrazu, jak i intertekstualnych cytatów, czy wreszcie struktur narracyjnych.

Dodatkowym obszarem uwidaczniania się tego typu fluktuacji pomiędzy mediami są teksty o charakterze granicznym, w których cechy z różnych porządków medialnych nakładają się na siebie. Eksperymentalne filmy interaktywne, dodatkowe funkcje dostępne w filmowych wydaniach DVD czy Blu-ray, interaktywne, oparte na hipertekstualnych linkach wideo na YouTube, narracyjne gry komputerowe określane niekiedy mianem „filmowych” – to tylko kilka szczególnie wyrazistych typów

³⁴ Analizy i opisu tych procesów dokonał między innymi cytowany już wcześniej Henry Jenkins, a kulturę z nich się wyłaniającą określił mianem kultury konwergencji.

fenomenów, których heterogeniczny status lokuje się w więcej niż jednym paradygmacie medialnym.

W obliczu nakreślonej sytuacji intensywnego, „głębokiego” medialnego przenikania się na różnych poziomach kina i innych dziedzin, zmiany w zakresie edukacji filmowej jawią się jako konieczność. Kinematografia pozostaje pod silnym wpływem gier wideo czy komiksów, jednocześnie wpływając również na nie. Uwzględnienie przywołanych w niniejszym artykule, specyficznych dla kultury współczesnej przemian, pozwala wyłonić wzbogacony zakres kompetencji, których oczekuje się od uczestnika tejże kultury, umożliwiających sprawne poruszanie się po aktualnym pejzażu medialnym – nawet wówczas, gdy mowa przede wszystkim o kinie. Tym samym, przed nowymi wyzwaniem staje edukacja filmowa, która powinna w większym niż do tej pory stopniu odwoływać się do mediów innych niż film, uwypuklając ich wzajemne powiązania i relacje, kładąc nacisk na zjawiska takie jak remiks, konwergencja czy transmedialność; może nawet – jeśli możemy sobie pozwolić na tego rodzaju uproszczenie – zbliżyć się w swej formule do filmocentrycznej edukacji medialnej³⁵. W końcu, jak stwierdza Manovich, „kultura wizualna ery komputerowej jest kinematograficzna na poziomie wyglądu, cyfrowa na poziomie tworzywa i komputerowa (to znaczy sterowana przez program) na poziomie mechanizmu działania”³⁶.

³⁵ W tym miejscu warto przywołać jako przykład dobrych praktyk projekt *Edukacja medialna* prowadzony przez fundację Nowoczesna Polska. Jego autorzy i autorki przedstawili opracowanie kompetencji medialnych oraz propozycje zestawów lekcji, przypisanych do poszczególnych etapów edukacyjnych i przedmiotów. Jednym z modułów jest blok *Edukacja filmowa*. Projekt ten kładzie nacisk na relacje między mediami, pokazuje, w jaki sposób na siebie oddziałują, jak interfejs zmienia doświadczenie odbiorcze etc. Zob. <http://edukacjamedialna.edu.pl/> (dostęp: 20 września 2016).

³⁶ Lev Manovich, *Język nowych mediów...*, s. 285.