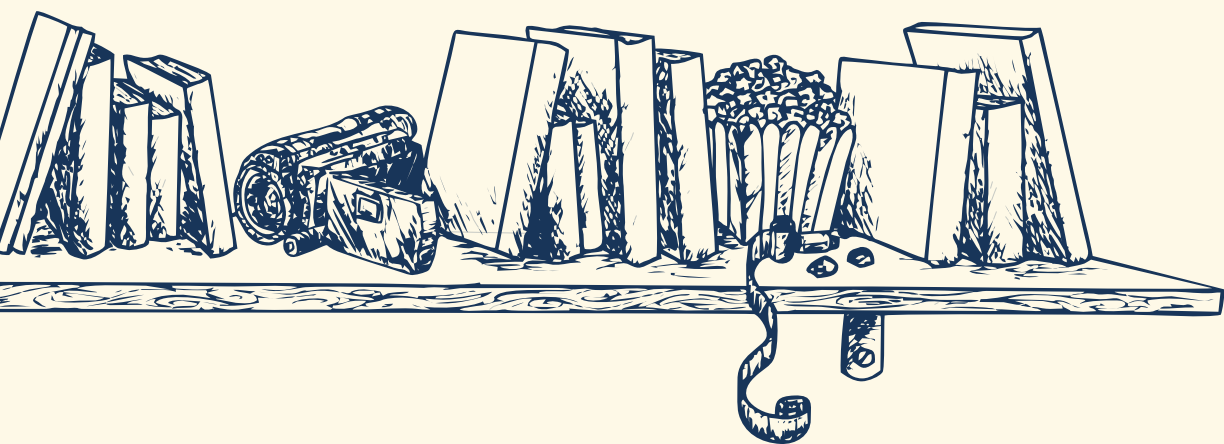


Maria Szoska



Trudna obecność

Film w edukacji polonistycznej a interpretacja

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

Trudna obecność

Film w edukacji polonistycznej a interpretacja

Seria

PONOWOCZESNA DYDAKTYKA POLONISTYCZNA
TEORIA I PRAKTYKA

Tom III

Redakcja naukowa

Grażyna B. Tomaszewska
Dariusz Szczukowski

Maria Szoska

Trudna obecność

Film w edukacji polonistycznej a interpretacja

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
Gdańsk 2019

Recenzja
dr hab. Witold Bobiński

Redakcja wydawnicza
Małgorzata Kaczmarek

Projekt okładki i stron tytułowych
Anna Wołosiak-Tomaszewska

Skład i łamanie
Maksymilian Biniakiewicz

Publikacja sfinansowana w ramach programu
Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego:
„Narodowy Program Rozwoju Humanistyki”: w latach 2016–2019



**NARODOWY PROGRAM
ROZWOJU HUMANISTYKI**

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISBN 978-83-7865-760-6

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl

Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Spis treści

Uwagi wstępne	7
-------------------------	---

Część pierwsza Szkoła i film

Rozdział 1: Inicjatywy wprowadzenia filmu do szkół do 1939 roku	17
1.1. Ujrzeć świat na nowo	17
1.2. Kinoteatr, nowy wróg młodzieży	21
1.3. Walka o film	31
1.4. Od <i>Szkoły przyszłości</i> Franciszka Mirandoli do kino-szkoły Jana Kraskowskiego	33
1.5. Spełnione marzenie. Nauka za pomocą filmu	46
Rozdział 2: Ewolucja edukacji filmowej po II wojnie światowej	53
2.1. Zbudować świat od początku	53
2.2. Nowe otwarcie. Film w społecznych i państwowych programach nauczania.	58
2.3. Boczny wejściem. Pionierska rola społecznych programów nauczania	64
2.4. Rewolucyjna idea szkoły dziesięcioletniej	69
2.5. W wolnej Polsce... Trudne lata dziewięćdziesiąte	74
2.6. Kolejny przełom... Rok 2009	79
2.7. W stronę przyszłości	88
2.8. Edukacja filmowa czy medialna? A może żadna?	94
Rozdział 3: Uczeń i nauczyciel w zwierciadle ekranu	100
3.1. Autokomunikacja widza z filmem: od psychoanalizy do kognitywizmu	100
3.2. Czysta przyjemność... O deprecjonowaniu filmu w szkolnym dyskursie	106
3.3. O analizowaniu i interpretowaniu dzieł filmowych	114
3.4. W świetle systemu egzaminów zewnętrznych	127
3.5. Rozległe horyzonty pozaszkolnej edukacji filmowej	132
3.6. Film jako szansa dla edukacji polonistycznej.	134

Część druga Praktyka lekcyjna a interpretacja

Rozdział 1: Kłopoty z uczniowską podmiotowością.	141
1.1. Nadzieje	141
1.2. Pogłębione pole refleksji	151

Rozdział 2: <i>Mały księżę</i> Antoine'a de Saint-Exupéry'ego i Marka Osborne'a	161
2.1. Propozycje interpretacyjne. Między słowem a obrazem	161
2.1.1. Od poznania do rozumienia – wykorzystanie strategii hermeneutycznej	161
2.1.2. Kim jesteś, różo? Krytyka feministyczna	168
2.1.3. <i>Mały Książę</i> i róża we współczesnej odsłonie	176
2.2. Efekty szkolnego eksperymentu	183
Rozdział 3: <i>Kamienie na szaniec</i> Roberta Glińskiego	187
3.1. Propozycje interpretacyjne	187
3.1.1. Jak współlistnieją umarli i żywi? 4.30 Dawida Podsiadły	187
3.1.2. Ciało Rudego: o sile słowa i obrazu filmowego (zwrot afektywny, etyka czytania).	195
3.1.3. Ze spizu czy z krwi i kości? Dekonstrukcja mitu	202
3.2. Efekty szkolnego eksperymentu	209
Rozdział 4: <i>Papusza</i> Joanny Kos-Krauze i Krzysztofa Krauzego	213
4.1. Propozycje interpretacyjne	213
4.1.1. Nie ma jednej prawdy o człowieku – dekonstrukcja biograficznej narracji	213
4.1.2. Świat zatrzymany w kadrze – hermeneutyczna antropologia obrazu filmowego	226
4.1.3. Swój i obcy – różne spotkania z Innym	233
4.2. Efekty szkolnego eksperymentu	247
Rozdział 5: <i>Body/Ciało</i> czy jest coś więcej? Małgorzaty Szumowskiej	252
5.1. Propozycje interpretacyjne	252
5.1.1. To jest moje ciało – antropologia postaci w dziele filmowym	252
5.1.2. Jak się pogodzić ze śmiercią? Szumowska a Mickiewicz	263
5.1.3. Miasto w lustrze ekranu (geokrytyka)	271
5.2. Efekty szkolnego eksperymentu	282
Zakończenie	294
Bibliografia	298
Netografia	311
Nota bibliograficzna	313
Indeks osobowy	316

Uwagi wstępne

Kulturowy wymiar edukacji polonistycznej rzadko bywa dzisiaj podważany. Gdy prześledzimy podręczniki do języka polskiego wszystkich etapów edukacyjnych, zauważymy, że projektują one działania opierające się nie tylko na dziełach literackich, ale również filmowych, muzycznych, graficznych itd. Te ostatnie funkcjonują jednak głównie jako kontekst, rzadziej jako utwór przeznaczony do samodzielnych działań analityczno-interpretacyjnych. Od roku 2009 częścią kształcenia polonistycznego stało bowiem kształcenie kulturowe, bo – jak napisał Witold Bobiński – „Literatury nie można rozpatrywać w oderwaniu od szerszej rzeczywistości kulturowej, której jest twórczym składnikiem”¹. W myśl podstawy programowej do języka polskiego nauczyciel polonista winien przygotować ucznia do aktywnego uczestnictwa w kulturze i zarazem wykształcić w nim umiejętność odbioru różnych tekstów kultury. Podstawę do języka polskiego z 2009 roku oparto przede wszystkim, co zrozumiałe, na utworach literackich, ale znalazły się w niej również teksty publicystyczne, medialne, dzieła plastyczne, spektakle teatralne, filmy, a także działania artystyczne realizujące jakiś utrwalony wzorec kulturowy. W ten sposób omawianie wybranych treści filmowych na lekcjach języka polskiego przestało zależeć od upodobań nauczyciela, a stało się koniecznością (przynajmniej w teorii, bo jak się okaże w toku niniejszej pracy, z praktyką bywa różnie). Na nową sytuację szybko zareagował rynek wydawniczy, oferując pomoc w postaci scenariuszy, lekcji filmowych, kart pracy czy nawet podręczników skupiających się w dużej mierze na relacji słowa i obrazu.

Obecność treści filmowych w podstawie do języka polskiego była odpowiedzią na postulaty tak nauczycieli, dydaktyków, kulturoznawców, głoszących konieczność edukacji filmowej (dzisiaj powiedzieliby: medialnej) dzieci i młodzieży, jak samych uczniów. Z rozmaicie formułowanych wówczas koncepcji wygrała idea edukacji filmowej rozproszonej, polegająca na realizacji treści filmowych na różnych przedmiotach, co wielu uznało za rozwiązane doraźne i niewystarczające. Jednakże, patrząc z perspektywy lat na historię wprowadzania do szkół elementów wiedzy o filmie, był to wyraźny postęp. Podobnie gdy spojrzymy na ten dokument przez pryzmat wprowadzonej w roku 2017 nowej podstawy programowej do języka polskiego do ośmioklasowej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum. Jej analiza pokazuje, że ponownie trzeba będzie apelować o konieczność edukowania filmowego (czy szerzej – medialnego)

¹ W. Bobiński, *Film fabularny w dydaktyce literatury – spojrzenie w podwójnej perspektywie* [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 151.

dzieci i młodzieży, gdyż kształcenie w tym zakresie zmarginalizowano, choć równocześnie założono, że uczniowie takie kompetencje posiadają i to w stopniu bardzo rozwiniętym, o czym świadczy propozycja filmów do szkolnej interpretacji w liceum.

Niniejsza książka poświęcona jest relacji film – język polski – interpretacja. Podejmuję się w niej wyjaśnienia, jaką rolę w edukacji polonistycznej odgrywa – a jaką powinien odgrywać – film, rozpatrując wspomnianą relację w kontekście kształcenia umiejętności interpretacji, tak potrzebnej do rozumienia zarówno literatury, jak i filmu, a w konsekwencji – otaczającego świata. Swoją argumentację opieram na dwóch najważniejszych przesłankach. Pierwsza wynika ze specyfiki współczesnej kultury, zdominowanej przez obraz i różne formy audiowizualnych projekcji. Druga wiąże się z faktem, że film jest niejako naturalnym sprzymierzeńcem polonisty – uczniowie lubią oglądać filmy i rozmawiać o nich, co można wykorzystać dla dobra polonistycznej dydaktyki. Uczenie interpretacji w szkole nie może się przecież ograniczać do uczenia rozumienia tekstu literackiego, bo przecież i tak istnieje on w wielopoziomowej relacji z innymi tekstami kultury. Wyosobnienie tekstu literackiego zamyka jedną z ważnych dróg do jego upodmiotowienia przez uczniów, a więc i do prawdziwego kształcenia umiejętności interpretacyjnych, które przecież będą decydować o jakości percepcji świata młodego człowieka. Moim zdaniem do działań dialogujących z literaturą idealnie nadają się właśnie filmy, pozwalające na wielopoziomową analizę, kształtującą umiejętność odczytywania i rozumienia sygnalizowanych sensów i wiązania ich w znaczeniową całość. Uznaję zatem, że film w przestrzeni polonistycznej dydaktyki nie tylko pozwoli nam, dydaktykom i praktykom, oswoić literaturę, ale i ocalić interpretację. Interpretację rozumianą jako przeciwwagę dla rozmaitych manipulacji, którym poddawany jest człowiek we współczesnej rzeczywistości, projektującej w coraz większym stopniu jednostronny obraz świata.

Jaką więc rolę odgrywa film w edukacji polonistycznej? Aby móc odpowiedzieć na to pytanie i zarazem ocenić stan dzisiejszy, proponuję w pierwszej części pracy podróż do przeszłości, którą zderzam z aktualną sytuacją. Część pierwsza książki, zatytułowana *Szkola i film*, przedstawia więc historię projektów – często bardzo niejednoznacznie ocenianych – wprowadzania filmu do szkół, w tym na lekcje języka polskiego. Część druga z kolei, zatytułowana *Praktyka lekcyjna a interpretacja*, ukazuje możliwości, jakie film otwiera przed polonistami, gdy w pracy z nim wykorzystana są różne strategie interpretacyjne (alternatywne wobec strukturalizmu), oraz ich zastosowanie w praktyce szkolnej.

Pierwszy rozdział pracy, *Inicjatywy wprowadzenia filmu do szkół do 1939 roku*, w swojej refleksji sięga do przełomu wieków XIX i XX i stanowi przegląd najważniejszych opinii na temat filmu jako zjawiska społecznego oraz jako pomocy dydaktycznej, wyrażonych w rozmaitych artykułach, zresztą często anonimowych. Przegląd to konieczny, bo pokazuje, że w wynalazek kinematografu zawsze wpisany był paradoks. Z jednej strony oskarżano go o niszczenie obyczajów, z drugiej – nazywano szkołą przyszłości i pokładano w nim wielkie

nadzieje na zmianę sposobu nauczania i rozumienia świata. Aby ukazać złożoność tego zjawiska, odwołuję się do kontekstu społecznego i historycznego, charakteryzującego ówczesne ziemie polskie, choć wszędzie szczególnie niepokój budziła ekspansja obcego języka na ekranie. Opisuując ówczesne inicjatywy upowszechnienia filmu, uregulowania zasad projekcji i wprowadzenia go do szkół, skupiam się przede wszystkim na takich ośrodkach, jak Warszawa, Kraków, Lwów i Wrocław. Niezmiernie pomocne w ukazaniu tego kontekstu stały się ustalenia Małgorzaty Hendrykowskiej poczynione w pracy *Śladami tamtych cieni*, książka Barbary Gierszewskiej, *Kino i film we Lwowie do 1939 roku*, Andrzeja Dębskiego *Historia kina we Wrocławiu w latach 1896–1918* czy Bohdana Piątkowskiego *Jarmark X Muzy: film polski w latach 1900–1945*².

Tytuł podrzdziału *Kinoteatr, nowy wróg młodzieży* sygnalizuje, że początkowo nauczyciele rozpatrywali film jedynie w negatywnym aspekcie. Ogromna popularność kinoteatrów wśród społeczeństwa nie mogła bowiem pozostać niezauważona przez pedagogów i nauczycieli. Przytaczam więc dyskusję, jaka toczyła się na łamach ówczesnej prasy, na zebraniach Komitetów Obywatelskich czy Ligii Przemysłowej. Jej prześledzenie w dużej mierze było możliwe dzięki zdigitalizowaniu dawnych czasopism oraz takim projektom, jak np. baza „Kultura atrakcji”, gromadząca cyfrowe reprodukcje istniejących źródeł dotyczących kina i pokrewnych form rozrywki na przełomie XIX i XX wieku z obszaru Królestwa Polskiego. Wychodząc od poglądów Wacława Masłowskiego nazywającego kinoteatr (jak wówczas jeszcze określano kino) „szkołą znikczemnienia”³, najwięcej uwagi poświęcam swoistej krucjacie, jaką w środowisku nauczycielskim prowadził przeciwko kinu Ludwik Skoczylas, obarczając je odpowiedzialnością za demoralizację młodzieży. O ile ta część działalności Skoczylasa jest znana, choć często przytaczana bezrefleksyjnie, o tyle trudno w publicystce poświęconej historii edukacji filmowej znaleźć informacje o ewolucji poglądów tego pedagoga, czego dowodem jest jego artykuł *Objawienie kina*⁴, uznany przez Marcina Giżyckiego za przykład walki o film artystyczny w Polsce. W podrzdziale *Walka o film* opisuję z kolei dyskusję, jaką toczyli na łamach prasy zwolennicy zastosowania filmu w szkole (Franciszek Kruczkowski, Marian Stępowski), oraz działalność Edmunda Libańskiego czy Związku Nauczycielstwa Polskiego. Najwięcej uwagi poświęcam idei szkoły przyszłości (podrzdział poświęcony temu zagadnieniu), projektowanej przez Franciszka Mirandolę na łamach „Ekranu”, oraz prawie zupełnie zapomnianej postaci Jana Kraskowskiego, opisując jego projekt utworzenia kino-szkoły powszechnej. Dzięki publicystom bowiem walkę o wartościowy film podjęły również

² M. Hendrykowska, *Śladami tamtych cieni*, Poznań 1993; B. Gierszewska, *Kino i film we Lwowie do 1939 roku*, Kielce 2006; A. Dębski, *Historia kina we Wrocławiu w latach 1896–1918*, Wrocław 2009; B. Piątkowski, *Jarmark X Muzy. Film polski w latach 1900–1945*, Kraków 1975.

³ W. Masłowski, *Szkoła znikczemnienia*, „Kronika Powszechna” 1912, nr 41, s. 244–245.

⁴ L. Skoczylas, *Objawienie kina*, „Ekran” 1920, z. 3 i 4.

środowiska nauczycielskie. Dla wielu nauczycieli i publicystów w roku 1935 nareszcie nastąpił wyczekiwany przełom: instytucjonalnie doceniono wartość filmu szkolnego, czego efektem było wprowadzenie go do szkół. Uznano, że jest to jeden z warunków modernizacji polskiej oświaty i przybliżenia jej do zachodnioeuropejskich modeli. Ponadto w latach trzydziestych dostrzeżono ważną w obliczu groźby wybuchu wojny właściwość filmu – propagandową, którą w sąsiednich krajach z powodzeniem wykorzystywano do stymulowania pożądanых postaw społecznych⁵. Przedsięwzięciu patronował Instytut Filmowy Polskiej Agencji Telegraficznej, który opracował plan kinofikacji szkół. Plany były bardzo ambitne, ale ich realizację przerwał wybuch II wojny światowej.

W drugim rozdziale książki, *Ewolucja edukacji filmowej po II wojnie światowej*, wyznaczonym z natury rzeczy przez cezurę wojny, zajmuję się powojennymi inicjatywami wprowadzenia filmu do szkół. I tym razem kontekst historyczno-społeczny okazał się niezbędny do oddania istoty rzeczy. Nie można bowiem opisać czy oceniać poszczególnych podstaw programowych, nie odnosząc ich do ówczesnej sytuacji kraju i roli, jaką państwo wyznaczyło kinu, które miało pomóc w zbudowaniu świata na nowo. Właśnie film chciało wykorzystać w celach propagandowych: miał stać się potężnym środkiem „wychowania społecznego”⁶, przejawem „demokratyzacji” kultury. W tym celu siłą upaństwowiono kina i uruchomiono kina objazdowe. W ukazaniu społecznego kontekstu wprowadzanych zmian w polskim szkolnictwie odwołuję się do prac Aliny Madej⁷, Anny Misiak⁸ czy wreszcie Ewy Gębickiej⁹. Niewątpliwie zasługą rzeczywistości powojennej było usankcjonowanie elementów edukacji filmowej w ramach przedmiotu język polski. W oficjalnych projektach pojawiły się bowiem zapisy związane z filmem, choć przez lata miały tak skromny charakter, że trudno je określić jako celowe i ukierunkowane działanie. W tym rozdziale przedstawiam również ewolucję powojennych zapisów programów nauczania, odnosząc się do stanu badań (czasem w charakterze porównawczym, czasem uzupełniającym) oraz uzupełniając tło historyczne refleksją publicystyczną, jaka równoległe do zachodzących procesów toczyła się na łamach prasy. Śledzę bowiem również powojenną publicystykę, wyszukując w niej artykuły podejmujące konieczność edukacji filmowej dzieci

⁵ Pisała o tym Alina Madej w książce *Kino – władza – publiczność: kinematografia polska w latach 1944–1949*, Bielsko-Biała 2002.

⁶ E. Zajiček, *Poza ekranem: Kinematografia polska 1918–1991*, Warszawa 1992, s. 42. Autorem cytowanego sformułowania jest Stanisław Matuszewski.

⁷ A. Madej, *Kino – władza – publiczność...*

⁸ Anna Misiak opisała wpływ państwa na kinematografię i historię cenzury w PRL-u w książce *Kinematograf kontrolowany. Cenzura filmowa w kraju socjalistycznym i demokratycznym (PRL i USA)*, Kraków 2006.

⁹ E. Gębicka, *Kinofikacja czy kinofikcja? Lata 1944–1947*, „Iluzjon” 1992, nr 1, s. 42; też, *Jeśli przyjeżdżacie z kinem, to nie prowadźcie propagandy! Kina objazdowe w latach 1944–1947*, „Kwartalnik Filmowy” 1993, nr 4.

i młodzieży oraz projekty takiej edukacji. Dokonuję również przeglądu społecznych programów nauczania, wskazując, że choć żadna z prezentowanych koncepcji nie zyskała rangi ogólnopolskiej, to jednak aktywna działalność ich autorów, częstotliwość powstawania i zainteresowanie prasy położyły podwaliny pod koncepcje mające już formalny, instytucjonalny charakter. Najwięcej uwagi poświęcam idei szkoły dziesięcioletniej, która miała przygotować dzieci oraz młodzież do wszechstronnego uczestnictwa w kulturze, wyrabiać wrażliwość estetyczną i moralną, uwrażliwiać na sztukę i jej przejawy. Prawdziwie rewolucyjny charakter miał opublikowany w 1977 roku *Program dziesięcioletniej szkoły średniej*, w którym elementy wiedzy o filmie i telewizji zostały wpisane w przedmiot język polski¹⁰.

Podrozdział *W wolnej Polsce... Trudne lata dziewięćdziesiąte* poświęcony jest zmianom, jakie wraz nastaniem nowej rzeczywistości politycznej nastąpiły w programie przedmiotu język polski. W latach dziewięćdziesiątych na łamach czasopism metodycznych coraz częściej podejmowano temat edukacji filmowej na lekcjach języka polskiego. Ewelina Nurczyńska-Fidelska w artykule *Wokół problemów edukacji filmowej* pisała o konieczności rewizji dotychczasowego myślenia o edukacji filmowej i potrzebie dostrzeżenia faktu, że współczesny młody człowiek odbiera dzieła filmowe często tylko powierzchownie, nie próbując nawet dociec ich głębszych warstw znaczeniowych¹¹. Tym zagadnieniom poświęcone były również teksty publicystyczne, które na przełomie wieków ukazywały się na łamach „Polonistyki” i „Języka Polskiego w Liceum” (dawniej „Język Polski w Szkole Średniej”), w których filmoznawcy, kulturoznawcy, nauczyciele akademicy i szkolni publikowali artykuły poświęcone problematyce analizowania dzieła filmowego w szkole.

W ten sposób w wędrówce, rozpoczętej w pierwszym rozdziale podróżą w odległą przeszłość, docieram do wieku XXI, a konkretnie do roku 2009, kiedy to wprowadzono nową podstawę programową do języka polskiego. Podstawa ta miała przełomowy charakter dla kształcenia filmowego, bo stworzyła szansę na wprowadzenie w obszar kształcenia polonistycznego konkretnego modułu związanego z filmem. W swojej podróży przez historię trafiam wreszcie do roku 2017 i najnowszej podstawy programowej, skupiając swoją refleksję wokół pytania, jak w świetle wprowadzanych zmian przedstawia się przyszłość filmu w ramach kształcenia polonistycznego, wyrażając jednocześnie niepokój związany z niespójnością nowego projektu i deprecjacją filmu jako samoistnego dzieła sztuki. Uzupełniam te zagadnienia problemem relacji między edukacją filmową a medialną.

Rozdział trzeci, zatytułowany *Uczeń i nauczyciel w zwierciadle ekranu*, podejmuje zagadnienie obecności (czy też nieobecności) filmu w szkole poprzez pryzmat relacji nauczyciel–uczeń. W to zagadnienie wpisana jest rozbieżność

¹⁰ *Programy dziesięcioletniej szkoły średniej*, Warszawa 1977.

¹¹ E. Nurczyńska-Fidelska, *Wokół problemów edukacji filmowej*, „Polonistyka” 1992, nr 3 (239), s. 185–187.

między oficjalnymi dokumentami a szkolną rzeczywistością, w której film często funkcjonuje jako zastępcza lektura dzieł nieprzeczytanych lub mało inteligentna rozrywka. Odwołując się do poglądów kognitywistów, zakładam, że obraz stanowi równorzędne ze słowem medium poznania i interpretacji rzeczywistości. Próbuję także zdiagnozować, jak wygląda relacja uczeń–nauczyciel–film na lekcji języka polskiego po roku 2009. W tym celu wykorzystuję prace poświęcone temu problemowi, ale też wyniki badań, raportów, jak np.: *Edukacja filmowa w polskiej szkole na podstawie opinii nauczycieli uczestniczących w warsztatach „Filmoteki Szkolnej”*¹², *Diagnozy kompetencji gimnazjalistów, Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej*¹³. Przyglądam się również arkuszom egzaminacyjnym pod kątem obecności w nich treści filmowych, gdyż – jak wiadomo – polonistyczna pragmatyka często jest podporządkowana wymogom egzaminów końcowych.

W części podsumowującej rozdział trzeci (*Film jako szansa dla edukacji polonistycznej*) wracam do pytania, jak wygląda uczeń i nauczyciel polonista w zwierciadle ekranu. Okazuje się, że obraz obojga jest podobnie niejednoznaczny. Nauczycieli z jednej strony cechuje deklarowana przez nich bezradność metodyczna i opór wobec analizowania oraz interpretowania filmów, z drugiej – odnajdujemy wśród nich prawdziwych pasjonatów i znawców, oferujących innym pomoc i narzędzia dydaktyczne. Dwoistość uczniowskiego obrazu ma inny charakter: z jednej strony uczniowie oglądają filmy (wciąż obok Internetu to ulubiona forma spędzania wolnego czasu), wykazują gotowość do ich interpretowania, a z drugiej – nie potrafią swojego doświadczenia odbioru zwerbalizować, wyjść poza zdawkowe określenia i jedynie aprobatę lub negację, co szczególnie ujawnia się w pracach pisemnych. W rezultacie także współcześnie film w szkole okazuje się zarazem bliski i obcy, zrozumiały i niezrozumiały, oswojony i nieoswojony, a przecież jest wielką szansą dla polonistycznej edukacji, czego dowodzić ma część druga rozprawy.

O ile pierwsza część pracy ma przede wszystkim charakter historyczno-teoretyczny, o tyle druga ma wymiar teoretyczno-praktyczny, bo wykorzystuje efekty szkolnego eksperymentu, podczas którego wypracowane narzędzia zostały zweryfikowane w przebiegu konkretnej lekcji. Część druga, *Praktyka lekcyjna a interpretacja*, jest odpowiedzią na postawioną diagnozę i zarazem próbą udowodnienia, że film może pomóc poloniście w kształceniu uczniowskiej umiejętności interpretacji; próbą przełożenia teorii na język dydaktyki i praktyki szkolnej. Ujawniona w badaniach bezradność interpretacyjna współczesnego ucznia ma źródło (jak wskazują prace z dydaktyki przedmiotowej, ale i moje doświadczenie nauczycielskie) w dwóch czynnikach. Po pierwsze

¹² A. Litorowicz, P. Majewski, *Edukacja filmowa w polskiej szkole na podstawie opinii nauczycieli uczestniczących w warsztatach „Filmoteki Szkolnej”*, Warszawa 2011.

¹³ *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów. Język polski*, Warszawa 2013. Raport dostępny w Internecie w formacie PDF; K. Biedrzycki, P. Bordzoł, A. Hącia i in., *Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej*, Warszawa 2015.

– w dominującym nadal (dodajmy – źle pojętym), strukturalnym modelu pracy na lekcji, a po drugie – w relacji między nauczycielem a uczniem, często odbierającej uczniowi jego podmiotowość. To oczywista zależność, bo przecież przyjęty model interpretacji tekstu wpływa również na samą sytuację edukacyjną, a zatem i na uczniowską podmiotowość lub jej brak. Zgadzam się z powszechnymi już w dydaktyce przedmiotowej rozpoznaniem, że deklarowana przez uczniów niechęć do czytania oraz powierzchowność formułowanych przez nich sądów, dotycząca nie tylko literackich, ale różnych tekstów kultury, jest efektem teorii aplikowanych w procesie nauczania. Dlatego w drugiej części rozprawy przedstawiam swoje propozycje narzędzi wykorzystujących alternatywne wobec strukturalizmu formuły pracy lekcyjnej z filmem dialogującym z literaturą. W swoich autorskich pomysłach wykorzystałam ustalenia hermeneutyki, dekonstrukcji, intertekstualności, krytyki feministycznej, etycznej, antropologii, geokrytyki. Żadna z zastosowanych w narzędziach strategii nie wystąpiła w formie czystej, bo po prostu nie pozwalała na to sytuacja lekcyjna. Wybór poszczególnych strategii narzucał niekiedy sam film lub tekst, jego wewnętrzna organizacja, ale też potrzeba ukazania różnych możliwości lekcyjnej pracy, jakie w ten sposób otwierają się przed nauczycielem, tworząc dodatkową szansę na otwarcie przestrzeni dla uczniowskiej wrażliwości emocjonalnej, intelektualnej, wyobraźniowej.

Pierwsze trzy narzędzia dotyczą *Małego Księcia* Antoine'a de Saint-Exupéry'ego. Dwa z nich są bezpośrednio związane z tekstem, jedno zaś z filmem Marka Osborne'a. Następne narzędzia zostały opracowane do *Kamieni na szaniec* Roberta Glińskiego (filmowa interpretacja została skonfrontowana z książką Aleksandra Kamińskiego), kolejne do *Papuszy* Joanny Kos-Krauze i Krzysztofa Krauzego i ostatnie – do filmu Małgorzaty Szumowskiej *Body/Ciało. Czy jest coś więcej?* Zawsze chodziło o to, by do tego samego tekstu (filmu, fragmentu) zbudować trzy różne propozycje pracy, w których wykorzystuje się trzy różne warianty interpretacyjnej pracy z tekstem. W rezultacie powstało dwanaście propozycji pracy interpretacyjnej, z wyjaśniającym wstępnym komentarzem oraz pomocniczą bibliografią – teoretyczną bazą pomocniczą, wykorzystaną w propozycji lekcyjnej.

Druga część książki składa się jednak nie tylko z przedstawienia autorskich narzędzi, ale zawiera również efekty szkolnego eksperymentu. Umieszczone w tej części pracy narzędzia zostały bowiem przetestowane przez ich autorkę i innych chętnych nauczycieli w trójmiejskich szkołach. Używam w tym rozdziale pojęcia „eksperyment”, odwołując się w ten sposób m.in. do koncepcji Nurczyńskiej-Fidelskiej, która swoje pomysły wprowadzenia modułu filmowego do języka polskiego weryfikowała wraz z zespołem w sytuacji lekcyjnej, nazywając ten proces naturalnym eksperymentem uczestniczącym¹⁴, czy

¹⁴ Zob. E. Nurczyńska-Fidelska, *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*, Łódź 1989 oraz E. Nurczyńska-Fidelska, B. Parniewska, E. Popiel-Popiołek, H. Ulińska, *Film w szkolnej edukacji humanistycznej*, Warszawa-Łódź 1993.

propozycji Arkadiusza Żychlińskiego, proponującego spojrzeć na salę lekcyjną jak na przestrzeń laboratoryjną¹⁵. Mój eksperyment został zbudowany na nadziei, że inne niż strukturalizm strategie analityczno-interpretacyjne wywołają w uczniu większą skłonność do wnikliwości interpretacyjnej, do uważniejszej lektury, że obudzą uczniowskie pragnienie refleksji, a w konsekwencji pozwolą mu w większym stopniu wyrazić siebie, swój pogląd i swój obraz świata w słowach. Konfrontuję zatem swoje nadzieje związane z zastosowaniem strategii interpretacyjnych z efektami testowania tych narzędzi w szkole; testowania z jednej strony przeze mnie, a z drugiej – przez innych nauczycieli. Obie perspektywy doświadczenia nauczycielskiego zestawiam z trzecią: z doświadczeniem grupowym, typowym przecież dla sytuacji lekcyjnej. Na podstawie tej konfrontacji, prac uczniowskich oraz ankiet nauczycielskich piszę o szansach szkolnej edukacji, kiedy wykorzystywać się w niej będzie współistnienie filmu i literatury, oraz o możliwościach traktowania filmu jako równorzędnego i autonomicznego w stosunku do literatury dzieła sztuki. Efekty szkolnego eksperymentu pokazują, że różnorodność interpretacyjna może zaistnieć w sytuacji lekcyjnej i – co więcej – uczniowie mogą stać się jej współtwórcami. Dzięki temu doświadczeniu uczniowie pogłębili swoje umiejętności związane z „odczytaniem” filmu/literatury, ale przy tym uświadomili sobie, iż pełny odbiór wymaga kompetencji i erudycji, a więc przyswajana przez nich wiedza nie istnieje sama dla siebie, ale pozwala im więcej zauważyć, dostrzec, krótko mówiąc: pogłębić obraz świata.

¹⁵ Por. A. Żychliński, *Laboratorium antropofikcji. Prolegomena*, „Teksty Drugie” 2014, nr 1, s. 10–11.

Część pierwsza

Szkoła i film

Rozdział 1: Inicjatywy wprowadzenia filmu do szkół do 1939 roku

1.1. Ujrzyć świat na nowo

Konieczność uwzględniania w edukacji polonistycznej wychowania estetycznego była postulowana już na początku XX wieku. Dla przykładu przywołajmy tutaj książkę *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury* Kazimierza Władysława Wóycickiego, który opowiadał się za integracją elementów różnych dziedzin sztuki w kształceniu polonistycznym. Wóycicki dostrzegał kres dominacji kultury literackiej na rzecz dominacji obrazu, nie tylko malarskiego, ale i fotograficznego. Uważał, że nauczyciele powinni kształcić u uczniów zdolność artystycznego postrzegania krajobrazu, dzieł architektury, rzeźby, malarstwa oraz słuchania utworów muzycznych:

Może więc w niedalekiej przyszłości spełnią się marzenia i życzenia wielu pedagogów, pragnących, by postać poety i świat, w którym on żył, działał, tworzył, objawiły się nie tylko duszy, ale i oczom młodzieży. Skoro tedy podręczniki coraz częściej i szerzej uwzględniają obraz i splatają go z całokształtem pracy szkolnej, nauczycielstwu, przypartemu niejako do muru, nie pozostaje nic innego, tylko przejąć się swoją rolą siewców kultury, budzicieli miłości piękna i domagać się odpowiednich kursów wszędzie, gdzie organizują się lub działają instytucje, przygotowujące albo dokształcające pedagogów. Ci zaś, którym zrządzenie losu odjęło możliwość oddania się pod cudze kierownictwo, muszą wysiłoną pracą nad sobą wypełnić luki w swoim wykształceniu estetycznym¹.

Malarstwo, ryciny, a także fotografie badacz uznał za niezbędny kontekst dydaktyczny w kształceniu literackim i wychowaniu patriotycznym na lekcjach języka polskiego. W naszej wędrówce musimy jednak udać się dalej niż do roku 1923 – aż do wieku XIX. Ta podróż w odległe dzieje ma konkretny cel. Poszukujemy bowiem w historii polskiej myśli filmowej śladów refleksji dotyczącej kinematografii jako zjawiska społecznego, rozpatrywanego z perspektywy możliwości wykorzystania filmu w szkole, a zwłaszcza na lekcjach języka polskiego. Niezmiernie pomocna w tej wędrówce będzie książka Jadwigi Bocheńskiej *Polska myśl filmowa do roku 1939*², w której autorka opisała rozwój

¹ K.W. Wóycicki, *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*, Warszawa 1923, s. 136–137.

² J. Bocheńska, *Polska myśl filmowa do roku 1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974.

polskiej myśli filmowej do roku 1939, a także publikacja *Polski film oświatowy w okresie międzywojennym*³ Ireny Nowak-Zaorskiej.

Wynalazki wieku pary i elektryczności zrewolucjonizowały świat i pośrednio umożliwiły ożywienie nieruchomych fotografii. W drugiej połowie XIX wieku ożywieniem fotografii interesowało się wielu entuzjastów na całym świecie, również na ówczesnych ziemiach polskich, choć w polskiej tradycji przyjęło się palmę pierwszeństwa przypisywać braciom Lumière⁴. Poszukując śladów refleksji dotyczącej wykorzystania w edukacji nowego wynalazku: kinematografu, przywołajmy datę 16 sierpnia 1896 roku. Wówczas we lwowskiej „Dźwigni” ukazał się artykuł *Kinematograf – fotografia ruchu i życia*. Jego autor, najprawdopodobniej Zygmunt Korosteński, podkreślał obiektywizm kamery w zakresie dokumentacji życia. Zdaniem Małgorzaty Hendrykowskiej, autorki *Śladami tamtych cieni*⁵, najważniejszej książki o wczesnych dziejach polskiego kina, Korosteński jako jeden z pierwszych opisał możliwości, jakie przed nauką i kulturą otwiera kinematograf. Dwa lata później, w 1898 roku, zrodziły się prekursorskie pomysły dotyczące obecności filmu w szkole. Wówczas „Tygodnik Ilustrowany” donosił, że Bolesław Matuszewski podjął myśl wprowadzenia kinematografii do szkolnictwa jako ważnej pomocy przy nauczaniu zgodnie z nowymi kierunkami systemu pedagogicznego⁶.

Jak widzimy zatem, już na przełomie wieków kinematograf powiększył zasób środków dydaktycznych – przynajmniej potencjalnie, bo nie zawsze za światłą myślą podążała praktyka, a przede wszystkim możliwości finansowe i techniczne. Niemniej idea wykorzystania filmu na potrzeby szkoły miała w Polsce orędowników. Wierzono, że film pomoże wprowadzić do szkół nowe zasady pedagogiki. Odtąd uczeń miał nie tylko słyszeć, ale i – albo przede wszystkim – widzieć i rozumieć; ujrzeć na nowo rzeczy wielokrotnie widziane lub dotąd jedynie oglądane oczyma wyobraźni. Dzięki filmowi nauczyciel miał z uczniami powędrować w dalekie kraje, zobaczyć nieznanne kultury, zjawiska natury i cywilizacyjne osiągnięcia człowieka. Za sprawą popularnych

³ I. Nowak-Zaorska, *Polski film oświatowy w okresie międzywojennym*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1969.

⁴ Małgorzata Hendrykowska zauważa, że większość prezentacji odbywających się na ziemiach polskich w 1896 i 1897 roku odbyła się przy użyciu edisonowskiego vitascope’u lub jego niemieckiej mutacji. Właśnie vitascope, pozwalający oglądać obrazy na dużym ekranie, pokazywano w Warszawie już w roku 1895 i w czerwcu 1896 roku, a w sierpniu tego samego roku w Łodzi (M. Hendrykowska, *Między wynalazkiem a sztuką. Film na ziemiach polskich 1896–1915*, „Kwartalnik Filmowy” 1997, nr 18, cyt. za: www.akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/miedzy-wynalazkiem-a-sztuka-film-na-ziemiach-polskich-1896-1915/465 [dostęp: 1.09.2016]).

⁵ M. Hendrykowska, *Śladami tamtych cieni...*, s. 150. W artykule *Pierwszy polski tekst o kinematografii* autorka wymienia również postać Władysława Umińskiego („Iluzjon” 1994, nr 3/4, s. 90–98).

⁶ *Z tygodnia na tydzień*, „Tygodnik Ilustrowany” 1898, nr 31, s. 599–600, cyt. za: I. Nowak-Zaorska, *Polski film oświatowy...*, s. 45. O pionierskiej roli Matuszewskiego pisze J. Bocheńska (*Polska myśl filmowa...*, s. 24–26).

wówczas ekspedycji naukowych czy podróźniczych, którym zwykle towarzyszył kinematograf, świat wydał się wszystkim bliższy niż dotąd. W pedagogice dawna poglądowość, rozumiana jako pokazywanie rzeczy w celu ich zapamiętywania, ustąpiła poglądowości opartej na realnych przejawach życia. Nauczyciel w procesie uczenia miał stworzyć takie warunki, aby uczniowie mogli w przystępny sposób sobie wyobrazić, a najlepiej – zobaczyć przedmioty czy zjawiska, o których się uczą. W praktyce szkolnej często trzeba było szukać form zastępczych dla środowiska naturalnego, a do tego właśnie służyły pomoce naukowe⁷. Film miał więc spełnić funkcje obrazowe i informacyjne, a dzięki technice zwolnienia umożliwiał oglądanie wytworów ludzkich, np. architektury, malarstwa czy rzeźby. Dawał obraz tego, czego człowiek nie mógł zobaczyć⁸. Charles Pathé, francuski producent filmowy, w artykule *O posłannictwie kina*, opublikowanym w Polsce w 1921 roku, wspominał:

Przed 20 laty wraz z moim współpracownikiem i przyjacielem Dussaud postanowiliśmy sobie taką wytyczną zasadę: kino będzie teatrem, dziennikiem i szkołą przyszłości. Od tej pory ja tak mało zmieniłem swoje zdanie o przyszłym rozwoju kina, że wydaje mi się ono wyższym niż wszystkie wymądrzone i paradoksalne rozprawy, jakie z biegiem czasu zostały w tej sprawie ogłoszone⁹.

Kino miało więc być zdaniem Pathé „szkołą przyszłości”, jednak w Polsce do tego celu nie prowadziła ani prosta, ani łatwa droga. Na przełomie wieków teatry świetlne cieszyły się dużą popularnością, o czym świadczą statystyki odwiedzin. Za narodziny kina w Polsce porobiorowej przyjmuje się datę 14 listopada 1896 roku: wówczas po raz pierwszy na ziemiach polskich użyto do projekcji aparatu braci Lumière. Wydarzenie miało miejsce w Krakowie w ówczesnym Teatrze Miejskim, czyli w dzisiejszym Teatrze im. Juliusza Słowackiego. (Tak naprawdę Kraków był czwartym miastem, po Warszawie, Łodzi i Lwowie, gdzie odbyły się projekcje filmowe, z tym że w tych miastach prezentacje przeprowadzono z użyciem wynalazku Thomasa Alvy Edisona¹⁰.) Od lipca 1896 roku do końca roku 1900 wynalazek ożywionej fotografii pokazano w większości miast trzech zaborów, wyświetlając filmy m.in. w salach teatralnych, restauracyjnych, pasażach handlowych. Poza tym po całym terenie ówczesnej Europy jeździli wędrowni kinematografowie, pokazując obrazy z różnych stron świata. Dla przykładu w Niemczech w latach 1895–1907 kraj

⁷ Por. rozdział *Film jako jeden ze środków poglądowych* [w:] I. Nowak-Zaorska, *Polski film oświatowy...*, s. 19–26.

⁸ Jak pisał Karol Irzykowski: pokazywał walkę polipa z rakiem w wodzie, rozkładał bieg konia na elementy, pozwalał zobaczyć, jak rośnie trawa (K. Irzykowski, *X Muza*, Warszawa 1957, s. 52–53).

⁹ Ch. Pathé, *O posłannictwie kina*, „Kinema” 1921, nr 8, s. 36. Pismo zdigitalizowane, zob. Biblioteka Cyfrowa KUL; artykuł dostępny również w: <http://dlibra.kul.pl/dlibra/publication?id=17182&tab=3> (dostęp: 30.12.2018). Podkreślenie w tekście – M.S.

¹⁰ Por. T. Lubelski, *Pierwsze pokazy kinematografu* [w:] tegoż, *Historia kina polskiego 1895–2014*, Kraków 2015, s. 24–32.

przemierzało około 500 kin wędrownych, których publiczność liczyła ponad milion osób na tydzień. Wędrowni prezenterzy cały dobytek wozili ze sobą. Najczęściej wykorzystywali oni miejscową infrastrukturę, a więc organizowali przedstawienia podczas jarmarków, targów, festynów. Od roku 1902 wędrujące kina często były luksusowo wyposażone, miały okazałe fasady, komfortowe wyposażenie, a do transportu całości dobytku potrzebowały nawet 10 wagonów kolejowych. Takie kina często zatrzymywały się w danym mieście na dłużej, kształtując gusta filmowe jego mieszkańców¹¹. Kina wędrowne dotarły do 1907 roku do około 1300 różnych miejscowości, otwierając swoje podwoje dla szerokich, często również gorzej sytuowanych warstw społecznych.

Na przełomie wieków i w pierwszym dziesięcioleciu XX wieku film odegrał poznawczą rolę. Stał się źródłem wiedzy o świecie dla milionów ludzi, dla których popularna na całym świecie prasa ilustrowana była często niedostępna ze względu na wysoki stopień analfabetyzmu polskiego społeczeństwa. W ten sposób zaspokajał on potrzebę obcowania z autentyczną historią, która na początku istnienia kinematografii była silniejsza niż pragnienie oglądania zmyślonych historii. Według ustaleń Barbary Gierszewskiej w ciągu całego miesiąca roku 1896 w projekcjach filmowych wyświetlanych w pasażu Hausmanna we Lwowie, liczącym wówczas 160 tysięcy mieszkańców, uczestniczył co piąty lub co szósty mieszkaniec miasta, poznając smak nowej emocji, którą od tego momentu będzie chciał przeżywać częściej¹².

W latach 1906–1907 w większych miastach ziem polskich powstają stałe teatry kinematograficzne i powoli znikają kina wędrowne, których ostateczny kres nastąpił, gdy stałe kina pojawiły się również w małych miejscowościach. Kinematograf przestał być wówczas wynalazkiem do pokazywania ożywionych fotografii. Małgorzata i Marek Hendrykowscy za przełomowy uznają rok 1909, kiedy mamy do czynienia ze wzrostem popularności teatrów świetlnych i ekspansją widowiska filmowego w kierunku osobnej gałęzi sztuki¹³. Wówczas to wzrasta długość filmów oraz pojawiają się filmowe adaptacje dzieł teatralnych i powieści. Fala wzrostu liczby stałych kin na ziemiach polskich w latach 1905–1907 wynikała z faktu zainteresowania się branżą filmową handlarzy, rzemieślników czy szynkarzy. Zakładali oni swoje kina często w małych lokalach sklepowych, które najmowali lub których byli właścicielami, stąd pierwsze stałe kina nazywano często kinami sklepowymi. Ewolucję dobrze obrazuje przykład Krakowa: o dynamicznym rozwoju kina w tym mieście można mówić

¹¹ Zob. A. Dębski, *Kina wędrowne* [w:] tegoż, *Historia kina we Wrocławiu w latach 1896–1918*, Wrocław 2009, s. 77–82.

¹² Por. B. Gierszewska, *Kino i film we Lwowie...*, s. 83. Pisał również o tym Roman Włodek: „w 1912 roku we Lwowie nastąpił wielki kinowo-filmowy boom. Oprócz działających już sześciu kin otwarto nowe, wśród nich: «Sztuka» [...], «Rialto» [...], «Kinoteatr Artystyczny», «Marysieńka», «Elite», «Kopernik», «Korso»” (tenże, *Na początku było... „Kino”*, „Kino” 2003, nr 11).

¹³ Zob. M. Hendrykowska, M. Hendrykowski, *Film w Poznaniu 1896–1945*, Poznań 1990, s. 45.

dopiero od 1905 roku¹⁴. Stało się to wówczas, gdy kina skierowały swoje przedstawienia do kręgów drobnomieszczańskich, plebejskich, a zwłaszcza młodzieży¹⁵. Ogromna popularność kinoteatrów wśród społeczeństwa zwróciła uwagę pedagogów i nauczycieli, którzy poważnie myśleli o wychowaniu i kształceniu dzieci oraz młodzieży. Ta niezwykła ekspansja kinoteatrów nazywana była nawet „plagą” lub „zarazą”.

Plaga kinematograficzna.

Mieszkaniec Zgierza, p. Gustaw Fiedler uzyskał pozwolenie władz na otwarcie w Zgierzu przy ulicy Długiej pod nr 11/26 teatrzyku kinematograficznego. Będzie to trzeci kinematograf w Zgierzu, a niebawem ma tam powstać czwarty, mianowicie w lokalu Tow. Śpiew. „Lutnia”¹⁶.

W efekcie do kina wrogo nastawiła się wówczas również elita kulturalna, która dostrzegała w pokazach filmowych zagrożenie dla estetycznego i obyczajowego rozwoju społeczeństwa oraz własnej dominującej pozycji¹⁷.

1.2. Kinoteatr, nowy wróg młodzieży

Janina Koblewska-Wróblowa w książce *Film fabularny w szkole* opublikowanej w 1964 roku zauważa, że początkowo nauczyciele rozpatrywali film jedynie w negatywnym aspekcie: pedagogów i nauczycieli interesowało, czy wywiera on na młodzież negatywny skutek¹⁸. W podobnym tonie wypowiada się Ewa Popiel-Popiołek:

Pojawienie się filmu w kręgu zainteresowań szkoły miało zatem początkowo motywację głównie negatywną. Konieczność wychowania filmowego uzasadniana była bowiem funkcją zapobiegawczą: chodziło przede wszystkim o uchronienie

¹⁴ Do tego roku poza nielicznymi seansami, jakie odbyły się w latach 1896–1897, w Krakowie praktycznie nie odnotowano istnienia kinematografu. Por. Z. Wyszyński, *Filmowy Kraków 1896–1971*, Kraków 1975, s. 19 i 20. Według Andrzeja Urbańczyka pierwszym przedsiębiorcą kinowym w Krakowie był handlarz zegarami z ulicy Stradom Józef Kleinberger (tenże, *Cyrk Edisona. Pierwsze kino Krakowa 1906–1912*, Kraków 1985).

¹⁵ Por. B. Gierszewska, *Czasopisma filmowe w Krakowie do roku 1939*, „Kieleckie Studia Bibliologiczne” 1994, t. 2, s. 159. Por. również: Z. Wyszyński, *Filmowy Kraków...*, s. 30–31.

¹⁶ Cytuję za bazą „Kultura atrakcji”, gromadzącą cyfrowe reprodukcje istniejących źródeł dotyczących kina i pokrewnych form rozrywkowych na przełomie XIX i XX wieku (do 1918 roku) z obszaru Królestwa Polskiego. Zob. <http://www.kultura-atrakcji.swps.edu.pl/items/show/33> (dostęp: 12.06.2017).

¹⁷ Dla porównania w poznańskiej prasie w latach 1907–1909, w okresie największej ekspansji kinematografów w Poznaniu, nie znajdziemy artykułów jawnie atakujących kino, jakie publikowano np. w prasie krakowskiej (M. Hendrykowska, M. Hendrykowski, *Film w Poznaniu...*, s. 56–57).

¹⁸ Zob. J. Koblewska-Wróblowa, *Film w pracy nauczycieli w różnych krajach* [w:] tenże, *Film fabularny w szkole*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1964, s. 59.

młodzieży przed niesionymi przez film treściami wychowawczo ujemnymi, niemoralnymi oraz ustrzeżenie jej przed magią filmowej iluzji. Wielu pedagogów ostrzeżało przed wprowadzeniem filmu do procesu dydaktycznego w obawie, aby kontakt uczniów z pseudorzeczywistością filmową i narzuconym przez twórcę punktem widzenia nie osłabił czy wręcz nie zniekształcił obcowania z prawdziwym światem życia społecznego, przyrody i kultury¹⁹.

W latach 1910–1914 istotnie pojawiły się głosy na temat negatywnego oddziaływania kina na publiczność. Brak polskiej produkcji filmowej i profesjonalnego środowiska sprawiły, że o filmie pisali ludzie niezawodowo związani z tą sferą kultury, a więc publicyści i pisarze zainteresowani nową dziedziną twórczości i jej znaczeniem w życiu społecznym. Zdaniem Bocheńskiej stanowi to o odrębności polskiej myśli filmowej na tle myśli Europy Zachodniej, gdzie film rozpatrywano w kontekście odrębności środków wyrazowych kina, a teorię kina tworzyli praktycy-realizatorzy²⁰. Po początkowym okresie dobrego przyjęcia kinematografu jako nowinki technologicznej²¹ na jej temat wypowiedzieli się ludzie teatru, którzy obserwując rozwój filmu na niespotykaną dotąd skalę, wyrażali sprzeciw²². Jak zauważa Gierszewska, po 1910 roku znużono się filmem i nastąpiła wówczas swoista histeria przestróg przed „potworną nikczemnością” kinoteatrów²³. W Warszawie na przykład uberpolicmajster polecił komisarzom, aby od właścicieli kinematografów pobrali piśmienne zobowiązania, że zakłady te zamykane będą nie później niż o godzinie jedenastej wieczorem²⁴.

Na łamach prasy pojawiały się artykuły o wiele mówiących tytułach: *Szkoła znikczemnienia*, *Epidemia moralna* albo *Czy kinematograf profanuje dzieło sztuki*²⁵. Dla tej swoistej nagonki na kinoteatry najbardziej reprezentatywny charakter ma pierwszy z wymienionych artykułów, autorstwa Wacława Masłowskiego, który kierując się troską o młodzież, potępił „nową kulturę”:

¹⁹ E. Popiel-Popiołek, *Kształtowanie się koncepcji edukacji filmowej w szkole* [w:] *Z dydaktyki literatury i kultury w szkole*, pod red. E. Cyniaka, Łódź 1994, s. 116.

²⁰ J. Bocheńska, *Polska myśl filmowa...*, s. 231–232.

²¹ W entuzjastycznym tonie wypowiadał się m.in. Leo Belmont, *Hold kinematografowi*, „Wolne Słowo” 1909, nr 44/45, przedruk w czasopiśmie „Kinema” 1923, nr 25, s. 3, 4, 6, czy np. M. Heilpern, *W jaki sposób powstał i jak jest zbudowany kinematograf oraz w jaki sposób otrzymuje tzw. „obrazy żywe”*, Warszawa 1909.

²² I. Chrzanowski, *W obronie teatru*, „Scena i Sztuka” 1909, nr 37, dodatek nr 1, s. 3.

²³ Por. B. Gierszewska, *Kino i film we Lwowie...*, s. 146–147.

²⁴ Autor wzmianki *Dzień roboczy kinematografów* informację o zaleceniu policmajstra puentuje retorycznym pytaniem: „Dlaczego jednak kabarety mogą być otwarte aż do g. 8 w nocy [nad ranem – M.S.]?” „Dzień” 1909, nr 183 (6 lipca), s. 2. Zob. strona internetowa: www.kultura-atrakcji.swps.edu.pl/items/show/45 (dostęp: 12.06.2017).

²⁵ W. Masłowski, *Szkoła znikczemnienia...*, s. 244–245; M. Sosnowski, *Epidemia moralna*, „Kronika Powszechna” 1913, nr 17, s. 279–280; Z. D[ębicki], *Czy kinematograf profanuje dzieło sztuki*, „Tygodnik Ilustrowany” 1911, nr 511, s. 1025. Por. I. Nowak-Zaorska, *Polski film oświatowy...*, s. 47–49.

Na co patrzą ci młodzi ludzie, czy na czyny bohaterskie, odwagę, poświęcenie? Nie! Na zuchwałe kradzieże, rabunki, podłe postęпки, zdradę, rozpustę, morderstwa i na nic więcej [...] Ach! Przecież lepszej szkoły znikczemnienia umysłu i serca wyobrazić sobie niepodobna! [...] Lwów posiada dziś 16 kinoteatrów, dających w niedzielę po pięć przedstawień. Publiczność, przeważnie uczniowska, wędruje z jednego kina do drugiego. W ten sposób w każdą niedzielę 30 tys. lwowian pobiera naukę zbrodni²⁶.

O zgubnym wpływie kinematografu na stan zdrowia, a w szczególności na wzrok dzieci oraz ich kondycję moralną już w 1911 roku donosiło „Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych”²⁷. Zwracano również uwagę na wątpliwej jakości repertuar wyświetlany w kinach, które tłumnie odwiedzała młodzież, a nawet dzieci.

Rodzice i opiekunowie z jednej strony, a lekarze i pedagodowie z drugiej – skarżą się na szkodliwy wpływ, jaki na zdrowie fizyczne i moralne wywierają kinematografy. Skargi to widocznie uzasadnione, kiedy w wielu krajach rozpoczęto przeciw kinematografom walkę energiczną. Zwłaszcza w Ameryce gorąco wzięto tę sprawę do serca. Przedewszystkiem zarządzono ścisłą rewizję kinematografów. Znalaziono wiele takich kinematografów, zwiedzanych przez młodzież, a nawet i dzieci, które łączyły się z najbrudniejszymi lokalami. Zrewidowano 290 klisz, z których: 13,4% przedstawiało kradzieże, 13,1% morderstwa, 13,1% pijatyki, 8,2% sceny nieprzyzwoite, 7,2% włamanie, 6,5% małżeństwa na wiarę, 5,8% nienawiść służby, 5,8% złośliwe żarty, 3% samobójstwa²⁸.

W tym samym numerze „Muzeum” możemy przeczytać, że już wówczas wprowadzano w Warszawie rodzaj cenzury filmowej, próbując w ten sposób ograniczyć demoralizujący wpływ filmu na młodzież szkolną i odsunąć groźbę upadku obyczajów:

W Warszawie obowiązują przepisy policyjne i tylko te obrazy mogą być publicznie demonstrowane w kinematografach, które na próbnym, poufnych pokazach zostaną zakwalifikowane przez odnośne policyjne i cenzuralne organa, przytem uczące się młodzieży szkolnej nie wolno odwiedzać wszystkich kinematografów, których liczba dosięga 40, lecz tylko pięć, specjalnie dla niej przeznaczonych, a do kwalifikacji obrazów dla tych lokali wzywani bywają poważni pedagodowie rządowych i prywatnych uczelni²⁹.

Krytyczne stanowisko w sprawie kinematografów wydał również Komitet Obywatelski w Warszawie, zarzucając spadek jakości (zwłaszcza moralno-etycznej) wyświetlanych filmów i gorszenie sensacyjnymi treściami szerokiej publiczności, szczególnie niewyedukowanej i podatnej na wpływy. Komitet

²⁶ W. Masłowski, *Szkoła znikczemnienia...*, s. 244.

²⁷ Z. Wyszyński podaje, że na łamach „Czasu” już w 1909 roku publikowano felietony dotyczące ujemnego oddziaływania filmu na młodzież w sferze obyczajowej i zdrowotnej, wołano o cenzurę filmową i poprawę obyczajów (tenże, *Filmowy Kraków...*, s. 30).

²⁸ „Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych” 1911, t. 2, z. 4, s. 499.

²⁹ Tamże.

Obywatelski zapowiadał walkę z „zarazą kinematograficzną”, pragnąc zapobiec dalszej demoralizacji młodzieży, bezdomnych, mieszkańców wsi i miasteczek, na których kinematograf, zdaniem członków komitetu, wywiera zły wpływ³⁰.

Komitet Obywatelski zapoczątkował bardzo poważną akcję: dążenie do umoralnienia widowisk kinematograficznych.

Widowiska tego rodzaju, istniejące obecnie w Warszawie, przyczyniają się do popularyzowania najwstrętniejszych tematów i apoteozy kryminalistyki, co wywiera wpływ wtem gorszy, iż miasto nasze gości krocie bezdomnych, młodzieży, mieszkańców wsi i miasteczek, których świeże, chciwe wrażeń umysły chłoną zjadliwą truciznę.

Komitet obywatelski uważa, że powinien zająć się tą sprawą i jak chroni ludność od zimna i głodu, jak przytuła dzieci w ochronach, zbiera fundusze na szkoły, książki, tak też winien zabezpieczyć od haniebnych, demoralizujących widowisk³¹.

Jednocześnie Komitet wskazał dwie drogi działania: pierwszą – nacisk prasy i stosowanie represji wobec szkodliwych kinematografów, drugą – „zorganizowanie pracowni film kinematograficznych z obrazami o wpływie niewątpliwie dodatnim” i powołanie wytwórni Film Polski. Aby nie dopuścić do upadku moralnego i popularyzowania tandety, we Lwowie w 1914 roku Liga Pomocy Przemysłowej powołała do życia Kuratorię Kinoteatru Naukowego „Światowid”³².

Kuratoria kinoteatrów naukowych L.P.P. Liga Pomocy przemysłowej założywszy we Lwowie w swoim gmachu pierwszy kinoteatr dla celów naukowych „Światowid”, połączony z popularnymi wykładami z dziedziny przemysłu, przyrodoznictwa i krajoznawstwa i t. p. usiłuje wdrożyć w kraju systematyczną akcję, celem zakładania dalszych podobnych kinoteatrów naukowych. W tym celu postarała się o utworzenie w łonie swojej organizacji osobnej rady przybocznej pod nazwą: „Kuratoria kinoteatru naukowego «Światowid» i innych godziwych instytucji kinematograficznych”. [...] Kuratoria rozpocznie w najbliższym czasie planową działalność na całym obszarze kraju, przy pomocy prowincjonalnych ogniw Ligi Pomocy przemysłowej i innych kulturalnych i społecznych organizacji³³.

Kuratoria Kinoteatrów Naukowych za pomocą oddziałów Ligi Pomocy Przemysłowej zasięgiem swojego działania miały objąć cały kraj.

Liczne głosy sprzeciwu wobec kin nie dotyczyły przeważnie samej branży kinematograficznej jako takiej (choć narzekano na spekulantów zajmujących się obrotem filmów), lecz poziomu pokazywanych filmów. niespotykana skala

³⁰ Zob. ww.kultura-atrakcji.swps.edu.pl/items/show/65 (dostęp: 12.06.2017).

³¹ *Walka z zarazą Kinematograficzną*, „Kurjer Warszawski” 1915, nr 169, s. 2.

³² Taką datę przytacza I. Nowak-Zaorska (*Polski film oświatowy...*, s. 47), natomiast E. Nurczyńska-Fidelska podaje, że we Lwowie już w 1909 roku powołano do życia radę oświatowo-społeczną pod nazwą Kuratoria Kinematografów Naukowych i Pouczających (E. Nurczyńska-Fidelska, *Film oświatowy [w:] Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 3: *Film. Kinematografia*, pod red. E. Zajička, Warszawa 1994, s. 265).

³³ „Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych” 1914, t. 1, z. 3, s. 253.

nowego zjawiska, powstawanie kolejnych stałych kin, a przede wszystkim liczba nowych odbiorców kultury zrewolucjonizowała dotychczasowy porządek społeczny, zmieniła hierarchię wartości, zachowania kulturowe, wreszcie pozycję artystów. Inwazja kinematografów, tak wyraźnie widoczna w dużych miastach, z jeszcze większą siłą odczuwana była na prowincji, gdzie rosnąca popularność kina wywoływała szczególnie niepokój. Film zaczął bowiem odbierać teatrom siedziby, co przyjmowano z dezaprobatą nie tylko ze względu na szerzącą się tandetę i upadek obyczajów, ale również z powodów patriotycznych. Zdaniem Hendrykowskiej pozbawiony niepodległości kraj właśnie w teatrach upatrywał rolę „krzewiciela kultury narodowej, katedry języka polskiego i literatury polskiej”³⁴.

Dyskusja o zgubnych skutkach uczęszczania do kinematografu toczyła się zresztą w całej Europie. W Prusach doprowadziła ona do zaostrzenia cenzury; już 5 maja 1906 roku wprowadzono tam filmową cenzurę prewencyjną. Zgodnie z nią każdy film pokazywany w Berlinie musiał być wcześniej zaprezentowany prezydium policji, a po obejrzeniu opatrzony listą z uwagami typu: „zabroniony”, „zabroniony dla dzieci” lub „dozwolony”. Ponieważ był to bardzo żmudny proces, w 1907 zostały wprowadzone tak zwane karty cenzorskie zawierające tytuł filmu, nazwę producenta, numer produkcyjny, numer cenzorski, datę decyzji cenzorskiej i przedstawienie treści. Od tego momentu każdy policjant mógł porównać, czy to, co widział na ekranie, odpowiadało opisowi filmu³⁵.

Na przełomie lat 1907/1908 na łamach wrocławskich gazet doszło do poważniejszej debaty kinowej. Doszło do niej za sprawą listu, jaki do kilku redakcji wrocławskich przesłał nauczyciel Rupprecht. Pisał on o szkodliwym repertuarze kin, brutalności i okrucieństwie, odbieganiu filmowych obrazów od rzeczywistości (zwracał uwagę na niedorzeczności w rodzaju Indian mieszkających w niemieckich lasach, rowerzystów wjeżdżających po pionowej ścianie bez najmniejszego uszczerbku). Zdaniem nauczyciela zjawisko przybrało groźną skalę z uwagi na popularność kina wśród dzieci i młodzieży. Skali zjawiska dowodziły ankiety przeprowadzone przez niego w dwóch szkołach wśród 600 uczniów: pokazały one, że około 60% młodszych dzieci odwiedziło kinematograf, natomiast w wyższych klasach prawie wszystkie. Zarzuty Rupprechta dotyczyły również warunków, jakie panowały w kinach: powietrze było trudne do zniesienia od palenia papierosów, dorośli dawali zły przykład, pijąc alkohol, właściciele kin dla zysku pozwalali dzieciom przebywać w kinoteatrach do późnych godzin wieczornych.

Korespondencja zapoczątkowana na łamach wrocławskiej prasy była kontynuowana na forum krajowym. Nacisk wrocławskich nauczycieli i części prasy okazał się na tyle silny, że w roku 1908 policja ograniczyła wstęp do kin dla dzieci poniżej 15 lat, choć potem wycofała się z tego zakazu, wydając

³⁴ Por. M. Hendrykowska, *Śladami tamtych cieni...*, s. 121–122.

³⁵ Por. A. Dębski, *Historia kina we Wrocławiu...*, s. 219.

dyspozycję, by właściciele kin uważali na młodocianych widzów. Środowiska nauczycielskie wystąpiły z postulatem zakazania uczęszczania dzieci do kin bez towarzystwa osób dorosłych. W lutym 1911 roku taki zakaz został wprowadzony. Dzieci poniżej 14 roku życia nie miały być wpuszczane do kin pod żadnym pozorem po godzinie dwudziestej pierwszej, a młodzież poniżej 16 lat mogła uczęszczać na seanse (poza przedstawieniami przeznaczonymi wyłącznie dla dzieci) jedynie w towarzystwie osoby dorosłej. Od czerwca 1911 roku właścicielom kin nie wolno było wpuszczać na seans młodzieży poniżej szesnastego roku życia nawet w towarzystwie rodziców, jeśli filmy uznane zostały przez cenzurę za przeznaczone tylko dla dorosłych. W roku 1913 cenzura obyczajowa objęła również objaśnienia do filmów oraz wykłady organizowane w kinach, a w 1914 roku – reklamy kinowe³⁶. Podsumowując, można powiedzieć, że ruch reformy kinowej na terenie ówczesnych Niemiec doprowadził do ograniczenia przebywania młodzieży w kinie, wyeliminował konsumpcję alkoholu i papierosów, a poprzez wspieranie cenzury wpływał na poziom pokazywanych filmów³⁷.

Śledząc publiczną ocenę kinoteatrów przed I wojną światową, zauważymy, że w roku 1913 szczególnie nasiliła się niechęć wobec kina. W pracach poświęconych początkom refleksji pedagogicznej nad wpływem filmu na młodzież najczęściej przytacza się Ludwika Skoczylasa³⁸ i jego pracę z roku 1918 pt. *Kinoteatr; nowy wróg młodzieży*³⁹, która ukazała się na łamach „Wychowania i Nauczania” (Lwów 1918). Warto w tym miejscu sprecyzować pewien fakt: wspomniana wyżej praca Skoczylasa jest późniejszą wersją artykułu z roku 1913 zatytułowanego *Jak kinoteatr wychowuje naszą młodzież*, opublikowanego w „Kronice Powszechnej”⁴⁰.

Niestety! – gorączka kina, podsycana orgiastyczną reklamą do tego stopnia ogarnęła wszystkich i wszystko, że pokusie wystawienia i oglądania arcydzieł literatury nie oparli się nawet najwięksi pisarze, nawet władze szkolne, które powinny czuwać nad doborem młodzieży.

Można ze smutkiem stwierdzić, że żyjemy pod znakiem sensacji i reklamy szerzonej przez kino.

³⁶ Swój wywód opieram na rozdziale: A. Dębski, *Protesty nauczycieli i ruch reformatorski* [w:] tegoż, *Historia kina we Wrocławiu...*, s. 218–243.

³⁷ Por. tamże, s. 237.

³⁸ Informacje na temat działalności Skoczylasa zaczerpnęłam z książki I. Nowak-Zaorskiej, *Polski film oświatowy...*, s. 49–52. Pisze o nim również J. Bocheńska w: *Polska myśl filmowa...*, s. 47–49.

³⁹ L. Skoczylas, *Kinoteatr; nowy wróg młodzieży*, „Wychowanie i Nauczanie” 1918, nr 1.

⁴⁰ Zwracam na to uwagę, gdyż fakt ten umyka wielu badaczom tego okresu. Ponadto Skoczylas opublikował w 1916 roku artykuł *Młodzież a kino*, „Muzeum” 1916, nr 2, s. 307–314. Por. I. Nowak-Zaorska, *Polski film oświatowy...*, s. 50. Ludwik Skoczylas (1881–1961) był nauczycielem gimnazjalnym we Lwowie. W latach trzydziestych wykladał literaturę polską w Szkole Sztuk Plastycznych i Akademii Górniczej w Krakowie, a od 1948 roku na Politechnice Krakowskiej.

Szał kinoteatralny, jak pożar porywa duszę mas i duszę młodzieży i spalając w niej wszystkie szlachetne porywy i zapały zostawia wstrętny zapach spalenizny⁴¹.

Skoczylas podważał sensowność zbiorowego uczęszczania na dydaktyczne projekcje filmowe, podkreślał niską wartość pouczających programów, a wpływ filmu na formację psychiki młodzieży uznał za zabójczy. Techniczne właściwości kinematografu polegające na niezwykle szybkiej zmianie obrazów zdaniem Skoczylasa negatywnie wpływały na zdolność do logicznego wiązania wypadków w całość. Film według niego zabijał zmysł obserwacji i fałszował obraz relacji międzyludzkich oraz uczuć, nie przynosił zatem żadnego pożytku ani nauce, ani sztuce, ani moralności. W opublikowanym w 1913 roku artykule Skoczylas swoje wywody oparł na ankietach przeprowadzonych w jednym z lwowskich gimnazjów i w jednej ze szkół lwowskich żeńskich⁴².

Z książki Nowak-Zaorskiej *Polski film oświatowy w okresie międzywojennym* oraz z prasy lat dwudziestych XX wieku możemy się dowiedzieć nieco więcej na temat swoistej krucjaty Skoczylasa przeciwko kinu⁴³. Głoszone przez niego tezy o zgubnym wpływie kina zyskały zwolenników. Podejmował walkę z filmem na wielu konferencjach Towarzystwa im. Piotra Skargi i Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, na zebraniu którego 18 grudnia 1913 roku⁴⁴ wygłosił referat *Kinoteatr a młodzież szkolna* i swoim wystąpieniem doprowadził do uznania kina za wroga młodzieży.

Koło lwowskie. Posiedzenie dnia 27. stycznia 1914.

Przewodniczący prof. dr. L. Bykowski. Obecnych 16 osób, wśród nich pp. Prezydent R.S.K. Dembowski i radca Okecki.

Na porządku dziennym: „Kinoteatr a młodzież szkolna”.

Na ten temat wygłosił na poprzednim posiedzeniu Koła prof. Skoczylas referat, którego tenor podaje sprawozdanie (p. „Muzeum” z października 1913.) z artykułów prelegenta umieszczonych w „Kronice powszechnej” nr. 25–29. 1913. Mówca jest zdecydowanym przeciwnikiem kina z powodu jego szkodliwości dla zdrowia fizycznego i moralnego młodzieży, dla rozwoju i zmysłu estetycznego, proponuje więc następujące rezolucje: 1) T.N.S.W.

⁴¹ L. Skoczylas, *Kinoteatr; nowy wróg młodzieży...*; tenże, *Jak kinoteatr wychowuje naszą młodzież*, „Kronika Powszechna” 1913, nr 25, s. 411–414; nr 26, s. 427–429; nr 27, s. 441–444; nr 28, s. 460–462; nr 29, s. 477–479. Tekst dostępny również w: *Polska myśl filmowa. Antologia tekstów z lat 1898–1939*, wybór i oprac. J. Bocheńska, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1975, s. 77–83.

⁴² B. Gierszewska podaje, że zankietował ponad 500 uczniów szkół lwowskich w wieku 10–18 lat (taż, *Kino i film we Lwowie...*, s. 149).

⁴³ Por. również tamże, s. 149–150.

⁴⁴ Taką datę podaje I. Nowak-Zaorska (*Polski film oświatowy...*, s. 51), natomiast B. Gierszewska przywołuje datę 16 stycznia 1914 (taż, *Kino i film we Lwowie...*, s. 149). Rację ma Zaorska, bo w „Muzeum” (1914, nr 1, s. 150–151) znajdziemy wzmiankę, że 18 grudnia 1913 roku 36 członków lwowskiego koła Towarzystwa wysłuchało referatu Skoczylasa *Kinoteatr a młodzież szkolna* (www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication?id=119023&tab=3 [dostęp: 5.05.2016]).

wyraża opinię, że kino w obecnej swej formie działa szkodliwie na młodzież, 2) Tow. zwoła wiec rodziców i opiekunów młodzieży w tej sprawie dla uświadomienia im tego niebezpieczeństwa, 3) Tow. zwróci się do R.S.K. z przedstawieniem sprawy i prośbą o wydanie odpowiednich zarządzeń celem ochrony młodzieży.

W dyskusji nie występowało zasadniczo przeciw wywodom referenta, czego dowodem, że po skończeniu nie oświadczył się nikt przeciw jego wnioskowi; nie aprobowano jednak bezwzględnie jego stanowiska⁴⁵.

W efekcie członkowie Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych nie włączyli się w prowadzoną wówczas – nie tylko na terenie Lwowa – akcję tworzenia kin oświatowo-wychowawczych. Początkowo Skoczylas interesował się kinem w aspekcie jego wpływu na młodzież, później także jako sztuką o własnych, odrębnych cechach. W 1920 roku opublikował na łamach „Ekranu” dwa teksty: *Objawienie kina* oraz *Teatr nieprawdopodobieństwa*⁴⁶. Świadczą one o ewolucji poglądów autora. Skoczylas z czasem bowiem docenił popularyzatorskie znaczenie kina. Marcin Giżycki uznał zasługi jego myśli dla okresu międzywojennego, a tekst *Objawienie kina* umieścił w książce *Walka o film artystyczny w okresie międzywojennym*⁴⁷. Skoczylas opisuje w nim zasługi kinematografu dla literatury, za największą uznając skrócenie procesu między przeżyciem a jego przedstawieniem, formą. Zaletą kinematografu jest według niego nie tyle ukazywanie samego ruchu, ile zdolność do spotęgowania go w takim stopniu, w jakim dotąd żadna sztuka nie potrafiła. Autor uważa również, że z atmosfery współzawodnictwa kinematografu i literatury, czy szerzej – sztuki, zrodziły się nowe jej kierunki, takie jak futurizm, ekspresjonizm, dadaizm itd. Według Skoczylasa to film przyczynił się do fundamentalnych zmian form literackich (zauważa wykształcenie się nowego stylu literackiego, nowego sposobu budowania zdań), stając się inspiracją do dalszych przekształceń kultury współczesnej. Zdaniem Gierszewskiej był to tekst na ówczesne czasy nowatorski, poruszający sprawy aktualne dla środowiska literacko-artystycznego, często zaangażowanego w publicystkę filmową⁴⁸.

Wróćmy jednak do dyskusji nad szkodliwością widowisk kinematograficznych. Zarzuty stawiane filmom i kinematografom jako burzycielom współczesnego świata były raz mniej, raz bardziej zasadne. Generalnie publicyści skupiali się na trzech sprawach: zagrożeniu zdrowia, rozwiązłości moralnej na skutek treści eksploatowanych za pośrednictwem kinematografu oraz upadku patriotyzmu. We wszystkich rozbiórach szczególnie niepokój budziła wszechobecność języka niemieckiego i rosyjskiego na ekranach. Ponadto:

⁴⁵ *Koło lwowskie*, „Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych” 1914, t. 3, z. 2, s. 150–151.

⁴⁶ L. Skoczylas, *Teatr nieprawdopodobieństwa*, „Ekran” 1920, z. 13. W artykule Skoczylas pisze o wkładzie filmu w rozwój sztuki współczesnej.

⁴⁷ L. Skoczylas, *Objawienie kina* [w:] M. Giżycki, *Walka o film artystyczny w międzywojennej Polsce*, Warszawa 1989, s. 75–77 [pierwotnie w: „Ekran” 1920, z. 3, s. 1; z. 4, s. 1].

⁴⁸ Por. B. Gierszewska, *Kino i film we Lwowie...*, s. 191.

W warunkach polskich lęk przed filmem jest nie tylko lękiem przed wpływem, atrakcyjnością widowiska filmowego, niepokojem o to, że kino zastąpi, zwłaszcza ludziom młodym, wszystkie dotychczasowe formy uczestnictwa w kulturze. W Polsce obawa przed kinem to obawa przed *międzynarodową kulturą kinematografu*, lęk przed tym, że widowisko kinematograficzne zastąpi lekturę polskiej książki, wypełni czas spędzany dotychczas w polskim teatrze amatorskim, na próbie polskiego chóru. Choć nikt nie powiedział tego wprost, już wtedy musiało stać się jasne, że lektura książki, wizyta w teatrze, operze przestają być podstawowym sposobem inicjacji kulturowej. Obawy dotyczyły również i tego, co miało się stać już wkrótce. Oto bowiem literatura, która w rzeczywistości porobiorowej była *przewodniczką duchową narodu*, zaczęła docierać do ludzi w sposób ukształtowany (tzn. uproszczony, strywializowany) przez film, ucząc szczególnego dystansu do utworu literackiego i sprzyjając desakralizacji literatury. Obawiano się także kierunku przemian w całej kulturze, której nie da się już podzielić na tę *dla warstw oświeconych* i tę *dla ludu*. Nie można już pełnić roli przewodnika duchowego prostych ludzi w sytuacji, gdy na sali kinowej siedzą obok siebie pisarz, kucharka i panna służąca, a kilkadziesiąt tysięcy ludzi, co wieczór, ogląda filmy w kinematografach Lwowa, Warszawy, Poznania... Nie można więc pełnić tej roli albo... trzeba ją pełnić inaczej⁴⁹.

Śledząc prasę tamtych lat, możemy zauważyć, że wypowiadający się na jej łamach publicyści, nauczyciele i wychowawcy reprezentowali różne poglądy na wartość pokazów kinowych. Z dzisiejszej perspektywy może dziwić krytyka kina przeprowadzona przez Masłowskiego czy Skoczylasa, ale trzeba przyznać, że w swoim sprzeciwie mieli trochę racji. W filmie bowiem jak w soczewce wyostrzeniu uległy wszystkie negatywne strony cywilizacji wielkomiejskiej: kradzież, zbrodnia, zorganizowana przestępczość⁵⁰. Co ciekawe, wcale nie należało do rzadkości, że osoby dopuszczające się rozmaitych przestępstw, a nawet zbrodni, obarczały odpowiedzialnością kino, wskazując je jako źródło inspiracji⁵¹. Absurdalność takiego rozumowania opisał Karol Irzykowski w *Śmierci kinematografu*:

Niedawno odbyła się w Wiedniu ankieta, mająca na celu uświętobliwienie kina, czyli uczynić je nudnym i sparaliżować jego rozwój. Na tej ankiecie z przemówień radców, profesorów i moralistów, okazało się, że do różnych szablonowych a bezsilnych kampanii przybyła kampania przeciw kinu. Dziś każdy sędzia i prokurator badając

⁴⁹ M. Hendrykowska, *Między wynalazkiem a sztuką. Film na ziemiach polskich 1896–1915*, „Kwartalnik Filmowy” 1997, nr 18, cyt. za: www.akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/miedzy-wynalazkiem-a-sztuka-film-na-ziemiach-polskich-1896-1915/465 (dostęp: 8.09.2016). Kursywa w tekście cytowanym.

⁵⁰ M. Hendrykowska dodaje, że oczywista stała się również tendencja do obniżenia poziomu treści intelektualnych i kulturalnych, zob. też, *Śladami tamtych cieni...*, s. 267.

⁵¹ A. Dębski podaje przykład wrocławskiej urzędniczki zatrudnionej w miejscowym więzieniu policyjnym, która zeznała, że przed dokonaniem mordu „nabyła w licznych teatrach kinematograficznych wiedzy, w jaki sposób najłatwiej popełnić morderstwo”. Sprawa zbulwersowała opinię publiczną i przyczyniła się do wzrostu niechęci wobec kina (tenże, *Historia kina we Wrocławiu...*, s. 234).

zbrodniarza, uważa za swój obowiązek zadać mu pytanie: czy chodziłeś do kina? Odpowiedź jest zwykle potakująca, więc wniosek prosty: kino demoralizuje...⁵².

Przekierujmy na chwilę nasze rozważania na tor współczesny. Przypadające na drugie dziesięciolecie XX wieku utyskiwania na kino przynoszą skojarzenia ze współczesnymi zarzutami stawianymi Internetowi czy – uogólniając – tak zwanym nowym technologiom. Obawy te mają charakter stały, są znakiem przemian cywilizacyjnych i demokratyzacji sztuki prowadzącej niestety często do obniżenia jej ogólnego poziomu. Jak zauważyła Antonina Kłoskowska w *Kulturze masowej*, źródłem sukcesu kinematografów stał się czas wolny jako zjawisko masowe; często czas wolny, którego nie chciano poświęcać na nadmierny wysiłek umysłowy⁵³. Doprowadziło to do zakłócenia ówczesnego porządku estetycznego: fotografia, a potem film dały początek sekularyzacji sacrum estetycznego, osłabiły aurę budowaną wokół samego dzieła i jego twórcy. To z kolei powodowało, że odmawiano im rangi sztuki. Tradycyjnie zorientowana estetyka uznawała za dzieło sztuki wyłącznie artefakty będące wytworami zarówno umysłu, jak i rąk ludzkich. Typowe dla filmu pośrednictwo mechaniczne dyskwalifikowało w takim ujęciu film jako dzieło sztuki.

Podobne zjawisko obserwujemy współcześnie. Agnieszka Ogonowska zwraca uwagę, że postępujący proces mediatyzacji sztuki przynosi rozmaite komplikacje, nie można bowiem wypracować kryteriów adekwatnych do opisu i oceny obecnych oraz przyszłych form sztuki. Problem obecny już na początku rozwoju ruchomego obrazu: ujmowanie filmu jako nowinki technologicznej, rejestratora rzeczywistości, niemającego wiele wspólnego z prawdziwym artystycznym, pojawił się w nowej odsłonie. Mediatyzacja sztuki audiowizualnej postrzegana jest jedynie jako rodzaj technologicznej innowacji, nie dostrzega się natomiast znaczenia nowych technologii dla rozwoju samej sztuki i tworzenia nowej formy komunikacji artystycznej. Paradoksalnie filmowi – podobnie jak niegdyś literaturze – w przeciwieństwie do innych audiowizualnych tekstów kultury przypisuje się dziś rolę tekstu kanonicznego, tradycyjnego. Tymczasem pojawienie się nowych mediów całkowicie przekształciło nie tylko odbiór, ale i obieg różnych tekstów kultury: kultura nie dzieli się już na wysoką, popularną i masową; dochodzi do pomieszania porządków, w wyniku którego dany tekst wymyka się jednoznacznym kategoryzacjiom, sytuując się na pograniczu kilku kultur⁵⁴.

⁵² K. Irzykowski, *Śmierć kinematografu* [w:] *Polska myśl filmowa. Antologia tekstów...*, s. 71–72.

⁵³ A. Kłoskowska, *Kultura masowa: krytyka i obrona*, Warszawa 1983, s. 216.

⁵⁴ Por. A. Ogonowska, *Czy kryzys współczesnej kultury audiowizualnej?* [w:] *też, Tekst filmowy we współczesnym pejzażu kulturowym*, Kraków 2004, s. 136–154.

1.3. Walka o film

Wróćmy jednak do przeszłości. Opisana niechęć wobec kina wywołała równie gwałtowną reakcję: w roku 1913 pojawiło się najwięcej wystąpień dotyczących kina, w tym głosy odczarowujące wyłącznie negatywny jego obraz. Mam tu na myśli zwłaszcza artykuły Mariana Stępowskiego i Franciszka Kruczkowskiego. W 1913 roku na łamach „Sceny i Ekranu” Kruczkowski dzielił się z czytelnikami przekonaniem o konieczności wykorzystania przez pedagogów popularności filmu wśród młodzieży:

Do najgorliwszych amatorów kina zalicza się młodzież szkolna. U niej to ciekawość wiedzy, ciekawość świata i życia fermentuje najsilniej. Według Forstera⁵⁵, słynnego pedagoga, należy wykorzystać umiejętnie każdą ochotę i pragnienie budzące się w młodych duszach i nakierować je dla celów wychowawczych. Nauka w szkołach, mająca na celu rozwój intelektualny wychowanków, powinna być dla nich nie „malum necessarium”, ale umiłowaniem i środkiem do poznania tajemnic świata, dzieł boskich, dzieł rąk i rozumu ludzkiego, do wejścia w owo środowisko, gdzie człowiek może się czuć jednostką moralnie wolną i pożyteczną swemu społeczeństwu⁵⁶.

Kruczkowski wymieniał również korzyści płynące z wprowadzenia filmu do szkół średnich:

W najniższych klasach szkół ludowych polecają pedagogowie uczyć i bawić, bawić i uczyć. Innemi słowy znaczą te wyrazy, że nauka powinna być przyjemna, a temsamem przez działość pożądana. Nie można jednak tych dodatnich przedmiotów odnosić tylko do szkół niższych, ale owszem i do szkół średnich. – Gdy zaś to zamiłowanie do nauk wkorzeni się w dusze młodzieży, to w dojrzałym wieku już siłą przyzwyczajenia i naturalnej potrzeby dążyć będzie na coraz wyższe stopnie wiedzy⁵⁷.

Autor *Kinematografu jako czynnika pedagogicznego* projektował także ideę powstania kin szkolnych. Jego zdaniem kino szkolne było potrzebne dla rozwoju duszy człowieka w takim samym stopniu, jak gimnastyka i zabawy na świeżym powietrzu dla zdrowia fizycznego oraz rozwoju ciała. Podkreślał przewagę odniesionych korzyści nad poniesionymi kosztami. Wyrażał nadzieję na rychłą poprawę repertuaru kin: „Ustąpią wkrótce z ekranów sensacje kryminalne i bezmyślne romansowe morderstwa, drażniące nerwy patrzących, a natomiast w szybkim tempie rozwinię się wychowanie narodowe, estetyczne i moralne!”⁵⁸.

Z kolei w 1914 roku Marian Stępowski, doktor filozofii i przyrodnik, pisał, że zjawisko kinematografii można, a nawet należy krytykować, ale nie wolno

⁵⁵ Autor ma na myśli na pewno Friedricha Foerstera.

⁵⁶ F. Kruczkowski, *Kinematograf jako czynnik pedagogiczny*, „Scena i Ekran” 1913, nr 1, s. 23. Artykuł dostępny w: <http://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=341056> (dostęp: 6.02.2019).

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ Tamże.

lekceważyć. Stępowski, krakowski prekursor myśli filmowej, publikował artykuły na temat roli i możliwości kina w „Kurierze Poznańskim”. 29 stycznia 1914 roku w Krakowie odbył się jego wykład pt. *Wszechwładztwo kinematografu*, w którym wyjaśniał, dlaczego film cieszy się taką popularnością. Podkreślał demokratyczny charakter kina, w przeciwieństwie do arystokratycznego teatru⁵⁹. Wyśmiewał pomysły zakazania młodzieży uczęszczania do kina, natomiast postulował konieczność poprawy repertuaru: „trzeba domagać się widowisk o charakterze oświatowym, społecznym, narodowym. Trzeba dopomagać się powstania odpowiednich utworów ekranowych polskich, trzeba zachęcić pisarzy, aby utwory takie tworzyli”⁶⁰. Cykl artykułów Stępowskiego zatytułowany *Wszechwładztwo kinematografu* jest swego rodzaju podsumowaniem poglądów autora na film, ujmowany zarówno jako zjawisko kulturowe, jak i nowa sztuka o autonomicznych środkach wyrazu.

Działalność popularyzatorów filmu w środowisku szkolnym, a także na rzecz krzewienia oświaty nie ograniczała się jedynie do aktywności na łamach czasopism. Na docenienie zasługuje postawa Związku Nauczycielstwa Polskiego, popularyzującego kino oświatowe. Pierwsza projekcja przeznaczona wyłącznie dla młodzieży odbyła się 3 listopada 1910 roku we Lwowie, a jej treścią była morska wycieczka. Pokaz komentował i objaśniał profesor Wincent Jeziński. We Lwowie w tym czasie działało również kino „Urania” (pierwszy oddział wiedeńskiej sieci na ziemiach polskich, wyjątkowo prężnie działający). Była to w dużej mierze zasługa działalności Edmunda Libańskiego, który podjął się edukowania mieszkańców Lwowa i okolic na szeroką skalę, bez względu na ich status społeczny czy materialny⁶¹. Do idei systematycznych wykładów dla wszystkich (młodzieży, robotników, włościan oraz inteligencji) Libański przekonał największe autorytety we Lwowie. Sobotnie filmowe prelekcje prowadzone przez niego przyciągały tłumy widzów. Prowadzona przez Libańskiego „Urania” zyskała przychylność nauczycieli, którzy zezwalali chodzić do niej uczniom.

W tym samym czasie, kiedy Skoczylas głosił poglądy na temat negatywnego wpływu kina, na łamach czasopisma „Ruch Pedagogiczny”, periodyku teoretycznego ZNP, ukazywały się pochlebne artykuły dotyczące możliwości wykorzystania filmów w szkole czy skonstruowania w firmie Pathé Frères nowego aparatu szkolnego. Pozwalał on, dzięki specjalnej dźwigni wmontowanej w aparacie, zatrzymać film w potrzebnej chwili i unieruchomić na ekranie obraz wymagający omówienia⁶². Już wówczas wyrażano nadzieję, że wyposażenie

⁵⁹ Z. Wszyński, *Filmowy Kraków...*, s. 66.

⁶⁰ M. Stępowski, *Wszechwładztwo kinematografu*, „Kurier Poznański” 1914, nr 80. Zob. także w: *Polska myśl filmowa. Antologia tekstów...*, s. 94.

⁶¹ Działalność inż. E. Libańskiego, popularyzatora filmu, konstruktora, a także pioniera polskiej myśli lotniczej, opisała B. Gierszewska (*Inżynier Edmund Libański – popularyzator nauki i techniki we Lwowie w początkach XX wieku*, „Kwartalnik Nauki, Historii i Techniki” 2004, nr 49/2, s. 53–66).

⁶² *Kinematograf w szkołach*, „Ruch Pedagogiczny” 1912, nr 5, s. 104. Podają za: I. Nowak-Zaorska, *Polski film oświatowy...*, s. 53.

każdej większej szkoły we własne urządzenie kinematograficzne jest kwestią niedalekiej przyszłości⁶³. Nadzieja ta została jednak urzeczywistniona dopiero w roku szkolnym 1936/1937, o czym jednak szerzej za chwilę. Inicjatywę „Ruchu Pedagogicznego” podjęło również czasopismo Związku Nauczycieli Szkół Średnich „Nowe Tory”, które w 1914 roku wprowadziło dział „Kronika kinematograficzna”. Ożywioną dyskusję i refleksję nad wpływem na młodzież pokazów świetlnych, jak jeszcze wówczas nazywano niekiedy projekcje kinowe, przerwała I wojna światowa⁶⁴.

1.4. Od Szkoły przyszłości Franciszka Mirandoli do kino-szkoły Jana Kraskowskiego

Powstanie państwa polskiego jest ważną cezurą w rozwoju polskiej myśli filmowej. Dało też nadzieję na wcielenie wcześniejszych idei w życie. Nadzór nad szkolnictwem powierzono wówczas Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. W roku 1919 na łamach „Ekranu” ukazał się artykuł Jana Stanisława Bystronia *Socjologia kina*, który – wydawałoby się – na wstępie popierał tezy Ludwika Skoczylasa:

Nie spotkałem jeszcze dotychczas człowieka, który by uczęszczając sam do kino-teatrów miał o nich wartościowy, dodatni sąd i który by patrzył jasno i trzeźwo na ten ciekawy i zajmujący kompleks zjawiska ze stanowiska ogólnego, który by widział w kinie jakąś potęgę społeczną, jakiś nowy czynnik w życiu zbiorowym, jakąś tworzącą się zaledwie, ale odrębną i swoistą, nie spotykaną dotychczas w dziejach kultury, formę uzewnętrznień artystycznych⁶⁵.

Jednak w dalszej części postulował rozpoczęcie badań nad filmem jako ważnym elementem kultury:

Teatr świetlny jest częścią życia, większą zapewne niż to przeciętnie przypuszczamy i jako taki powinien być badany. Nie wolno nikomu przechodzić nieuważnie koło jakiegokolwiek dziedziny życia, gdyż życie to przejdzie ponad nasze głowy i nasze zacieśnione doktrynerstwo. Badamy teoretycznie wpływ komunikacji na stosunki społeczne, znaczenie banków w systemie kredytowym [...], w podobny sposób powinniśmy badać i kino. Należy – jednym słowem – stworzyć socjologię kina⁶⁶.

⁶³ *Kinematograf w szkole...*, s. 47, podaję za: J. Nowak-Zaorska, *Polski film oświatowy...*, s. 53.

⁶⁴ J. Bocheńska tak podsumowuje dorobek tego czasu: „Ciekawie zapowiadający się rozwój polskiej myśli filmowej [...] przerwał wybuch pierwszej wojny światowej. Późniejsze zmiany polityczne i przewartościowanie kulturalne sprawiają, że dorobek ten pozostanie w praktyce niemal zupełnie zapomniany” (taż, *Polska myśl filmowa...*, s. 55).

⁶⁵ J.S. Bystron, *Socjologia kina*, „Ekran” 1919, nr 11 (pierwodruk), cyt. za: *Polska myśl filmowa. Antologia tekstów...*, s. 96–97.

⁶⁶ Tamże, s. 97–98.

Bystroń, socjolog i historyk kultury, w swoim artykule zauważył, że obowiązkiem szkoły jest rozmawiać o filmie oraz dostrzec jego społeczno-wychowawcze aspekty. Fakt, że „ekran staje się coraz bardziej teatrem czy też lekturą beletrystyczną tłumów”⁶⁷, dowodzi powagi tego zjawiska w życiu nowoczesnego społeczeństwa. Według autora *Socjologii kina* filmu na pewno nie należy lekceważyć, jak czynią to osoby przypisujące wartość edukacyjną jedynie literaturze. Zdaniem Gierszewskiej teoria socjologii kina Bystronia bliska jest myśli Marshalla McLuhana i jego koncepcji świata jako globalnej wioski:

Kinoteatr wytwarza nowy typ ludzki i ten typ będzie typem przyszłości. Coraz rzadszym jest człowiek, który rodzi się, żyje i umiera w obrębie powiatu. [...] Ginie sielanka spokojnej wsi, oddalonej od spokojnego świata [...]. Widz z kinematografu staje się szybko zewnętrznym kosmopolitą, urbanizuje się, zaczyna się lepiej czuć w dalekim choćby i obcym mieście, aniżeli w pobliskiej wsi⁶⁸.

Socjologia kina jest próbą całościowego spojrzenia na kino z różnych perspektyw. Autor uznał je zarówno za nowy rodzaj twórczości artystycznej, za wynalazek zmieniający rzeczywistość społeczną, jak i za potężny czynnik wychowawczy. Aż szkoda, że Bystroń nie zajmował się później filmem.

Po I wojnie światowej wzrosła liczba propagatorów społecznej roli filmu⁶⁹. Jan Sokolicz-Wroczyński na łamach „Kina” pisał: „Filmia kinematograficzna w szkole współczesnej jest przedmiotem tak potrzebnym, jak podręczniki, modele, tablice, mapy itp.”⁷⁰. Wiele uwagi temu zagadnieniu poświęciły również czasopisma filmowe tego okresu, jak „Film Polski”, „Kino” czy „Ekran”. O sposobie przyjęcia pierwszych filmów i zaakceptowaniu kinematografu – najpierw jako wynalazku, a potem jako instytucji – zdecydował charakter danego miasta: jego położenie w zaborze, typ społeczeństwa, klimat kulturowy, narodowościowy. Inną politykę wobec polskich mieszkańców prowadziły władze miasta w zaborze rosyjskim, inną w zaborze pruskim, jeszcze inną – i zarazem najmniej rygorystyczną – w zaborze austriackim. Różne zatem były możliwości i upodobania kulturalne mieszkańca Krakowa i Bydgoszczy, poznaniaka czy lwowianina. W porozbiorowej Polsce wydawałoby się tak podobne do siebie miasta, jak Kraków i Lwów, miały odmienną specyfikę.

Liczono wówczas, że film odegra scalającą rolę w rozbitym przez rozbiory społeczeństwie. Było to niezbędne, bo po 123 latach nieistnienia kraj i społeczeństwo polskie były bardzo zróżnicowane. Stąd wiele dzieł filmowych powojennego okresu to przede wszystkim adaptacje – choć pierwsze filmowe adaptacje utworów literackich zrealizowano na ziemiach polskich w roku 1911

⁶⁷ Tamże, s. 99.

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ Por. rozdział *Pionierzy nauki pokazowej w Polsce (1919–1922)* [w:] I. Nowak-Zaorska, *Polski film oświatowy...*, s. 58–67.

⁷⁰ J. Sokolicz-Wroczyński, *Kinematograf w szkole*, „Kino” 1919, nr 3, s. 66–67. Podaję za: I. Nowak-Zaorska, *Polski film oświatowy...*, s. 25.

(już wtedy prasa apelowała o ekranizację klasyki literackiej, widząc w tym szansę na podtrzymanie tradycji w rozbitym rozbiorami społeczeństwie polskim⁷¹). Apele zostały wkrótce poparte ważnym argumentem: w 1913 roku na terenie Królestwa i Galicji sukcesy święcił włoski film *Qvo vadis* Enrica Guazoniego, oparty na powieści Henryka Sienkiewicza. W efekcie do wybuchu I wojny światowej blisko jedną czwartą ogółu filmów fabularnych stanowiły adaptacje polskich powieści, utworów scenicznych, opowiadań. Ich poziom artystyczny często był przedmiotem krytyki, między innymi Skoczylasa.

Po I wojnie światowej inicjatorem zastosowania filmu w szkolnictwie był Franciszek Pik (pseudonim Mirandola), redaktor „Ekranu”. Odbudowa kraju była dla niego najlepszym momentem dla wprowadzenia filmu do szkół. Jego zdaniem dzięki postępowi technologicznemu nauczanie przy wykorzystaniu pokazu filmowego stało się wreszcie realne. Umożliwiły to takie wynalazki, jak niepalna taśma, możliwość zatrzymywania filmu, a przede wszystkim poruszania projektora ręką, co uniezależniało uruchomienie aparatu od prądu (dla przykładu w latach dwudziestych zelektryfikowano jedynie około 40% nieruchomości w Warszawie, elektryfikacja mniejszych miast, nie wspominając o wsi, była sprawą dalekiej przyszłości). Mirandola uważał, że metoda filmowa pokazywania zjawisk jest doskonalsza od naszych zmysłów, ponieważ pozwala dostrzec to, co jest zbyt szybkie lub zbyt powolne dla ludzkiej percepcji. W artykule *Szkoła przyszłości*⁷², być może nawiązując do słów Charles’a Pathé, szczegółowo nakreślił sposób realizacji swojego planu. Postulował, by w miastach zbierać wszystkich uczniów na ostatnie godziny nauki do auli jednego z zakładów kinowych i wyświetlać pokaz obejmujący materiał omówiony w czasie ostatnich tygodni.

Budowa Ojczyzny postępuje rażno naprzód.

Przodkowie nasi, dziady i ojce, nie mogliby wprost objąć sercem tej ogromnej, rozpierającej piersi radości zmartwychwstania. Rosną wzwyż ściany naszego domu, za prawdę anielskimi skrzydłami słończone od gromów. Rośnie polska szkoła, a znani męże radzą nad tem, by była dobra, narodowi pożyteczna i by się jej cokolwiek wyrastał ze skały wiary naszej, wiary ojców naszych.

⁷¹ Anonimowy autor felietonu *Literatura w kinematografie*, zamieszczonego w 1911 roku w „Ilustrowanym Kurierze Codziennym”, podejmował wątek relacji powieści i filmu. Domagał się przenoszenia dzieł literackich na ekran, podkreślając, że „film udostępnia czary [poezji] tym, których mózg nie potrafi jeszcze wywołać samodzielnie pięknej wizji z kart książki”. Zdaniem autora felietonu filmy oparte na utworach Mickiewicza, Słowackiego czy Krasińskiego mogłyby być wykorzystywane w szkole jako ilustracja przy wykładach literatury (*Literatura w kinematografie*, „Kurier Ilustrowany Codzienny” 1911, nr 197, s. 3. Podaję za: Z. Wyszynski, *Filmowy Kraków...*, s. 29–30). Pierwszym polskim pełnometrażowym filmem fabularnym była adaptacja *Dziejów grzechu* Stefana Żeromskiego z roku 1911, w tym samym roku odbyła się również premiera *Meira Ezofowicza* według Orzeszkowej.

⁷² F. Mirandola, *Szkoła przyszłości*, „Ekran” 1919, nr 5/6, s. 1.

Do budowy trzeba cegieł wiele, więc każdy, kto niesie brzemień owe dla Ojczyzny, powołanym jest do współbudowy. Z tytułu, iż mamy co dać, zgłaszamy się także jako reprezentanci polskiego przemysłu filmowego i prosimy powołanych mężów, by rzecz rozważyli uważnie i jeśli osądzą, że warta trudu i pracy – niech raczą powołać nas do spełnienia naszych zamierzeń, jak tego gorąco pragniemy.

Naszkcujemy sprawę naszą. Widzialną formą życia, we wszystkich jego przejawach, jest ruch. Dotyczy to zarówno organizmu, jak zwierzęcego, czy roślinnego. Ruch jest wyrazem życia, wogóle, zarówno odnośnie do bakterii, jak i niezmiernie odległych światów po przestrzeni rozrzuconych. Nietrudno przeto pojąć, że najdokładniej prawdzie obiektywnej odpowiadające zdjęcia fotograficzne poszczególnych faz tego życia, przedstawione w syntezie optycznej, jaką jest projekcja filmowa, dają doskonały obraz życia, najidealniejszy wyraz, jaki się da wogóle pomyśleć dzisiaj. Przejawy życia jako takie, o ile tylko podpadają pod zmysły, dadzą się ująć tą syntezą. [...] ⁷³

Dzięki Mirandoli walkę o film oświatowy podejmują środowiska nauczycielskie. W 1919 roku Krakowskie Koło Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych uchwaliło rezolucję wzywającą m.in. do wyposażenia każdej szkoły w aparat projekcyjny i zakupienia filmów naukowych. Dodatkowo opracowano spis filmów przydatnych w nauczaniu i określono sposoby wykorzystania ich podczas lekcji. Żądano również wsparcia metodycznego dla nauczycieli: porad fachowców, którzy określiliby sposoby korzystania z filmu, służąc radami i wskazówkami. Domagano się od władz, by wpłynęły na właścicieli kinematografów w zakresie prowadzonej przez nich polityki repertuarowej. Rezolucja krakowskiego koła została przedstawiona zarządowi głównemu Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych we Lwowie, a następnie w formie memoriału wysłana do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego ⁷⁴. Niestety, inicjatywa nie przyniosła oczekiwanych rezultatów, Ministerstwo bowiem nie zareagowało na apel nauczycieli. Przyczyn było wiele, jedną z nich fakt, że odrodzone po latach niewoli państwo polskie, borykające się z dziesiątkami problemów i trudności, niepewne swoich granic, nie przywiązywało do spraw kinematografii zbyt wielkiej wagi, o czym pisze Tadeusz Lubelski:

Kino nie miało u nas tradycji jako sztuka; także jako spektaklowi nie przyznawano mu zbyt wielkiej wartości. Wszak to z pierwszego rozdziału najważniejszej polskiej książki o kinie, wydanej w latach dwudziestych *Dziesiątej muzy* Karola Irzykowskiego, pochodzi słynny aforyzm: „Współczesny Europejczyk używa kina, lecz się go wstydzi”, dobrze zdający sprawę z nastawienia ówczesnej inteligencji. Rok później Kornel Makuszyński zaproponował bardziej frywolny wariant tej sentencji: „Ludzie cokolwiek rozsądniejsi zachowują się w stosunku do kinematografu jak żonaty z teatrem człowiek w stosunku do modnej kochanki, którą uwielbia, kryjąc się równocześnie ze swoim dla niej zachwytem”. Nic zatem dziwnego, że przez dwa miesiące zaledwie, między grudniem 1918 a lutym 1919 roku, sprawy kinematografii

⁷³ F. Mirandola, *Szkoła przeszłości...*, s. 1.

⁷⁴ Memoriał zamieszczony jest na łamach „Ekranu” 1919, nr 9, s. 1–2 i 62. Por. również Z. Wyszynski, *Filmowy Kraków...*, s. 94–95.

podlegały u nas Ministerstwu Kultury i Sztuki (i tak zresztą wkrótce zlikwidowane). Dekret wydany 7 lutego 1919 roku, obowiązujący przez kolejnych piętnaście lat (aż do uchwalenia ustawy o kinematografii w marcu roku 1934), podporządkowywał wszystkie sprawy rodzimego kina i krajowych filmów Ministerstwu Spraw Wewnętrznych, i tak już pozostało do września 1939 roku⁷⁵.

Gdy podejmowane próby wyposażenia szkół w projektory okazały się daremne, funkcję tę miały spełnić kinoteatry społeczne. Wykorzystano w tym celu kinematografy pozostałe po zakończeniu działań wojennych, takie jak kinematografy amerykańskiego Young Men's Christian Association – YMCA (stowarzyszenie po wojnie zostało zlikwidowane, a w należących do niego budynkach powstały często miejskie domy kultury), Amerykańskiego Czerwonego Krzyża czy wojska polskiego (szerzeniem kultury filmowej zajęła się Sekcja Opieki Ministerstwa Spraw Wojskowych, tworząc tzw. Kino Opieka, gdzie w godzinach popołudniowych wyświetlano filmy dla dzieci i młodzieży oraz ich nauczycieli i wychowawców). W Poznaniu krzewieniem kultury i oświaty na wsi za pośrednictwem kina zajęła się powstała w 1919 roku „Iskra”, kino wędrowne i jednocześnie spółka. Jej założyciele, Konstanty i Wanda Wysoccy, za pomocą wybranych i ocenionych przez specjalną komisję obrazów zamierzali szerzyć oświatę w miejscowościach oddalonych od centrum kultury polskiej. Była to ważna inicjatywa, bo właśnie na tych terenach nadal prosperowały niemieckie kinematografy wędrowne, prowadzące antypolską agitację⁷⁶. Na terenie II Rzeczypospolitej organizowaniem pokazów dla młodzieży szkolnej, nie zważając na bierność państwa w tej kwestii, zajęły się również samodzielnie miasta: w 1920 roku w Warszawie powstał pierwszy kinoteatr szkolny w szkole powszechnej nr 29 na Powiślu⁷⁷.

Bierność państwa w zakresie kinofikacji szkół wynikała z trudnej sytuacji. Władze odrodzonej Polski odziedziczyły po zaborcach trzy różne systemy szkolne: w różnym wieku rozpoczynał się w nich obowiązek szkolny i trwał zróżnicowaną liczbę lat, inaczej wyglądały relacje między szkołami elementarnymi a średnimi, z kolei szkoły średnie różniły się długością cyklu kształcenia. Jak podaje Ryszard Skawiński:

Na progu niepodległości zorganizowane szkolnictwo polskie istniało w zaborze austriackim, gdzie po 1869 r. szkoły wszystkich stopni były polskie (w 1913 r. 5703 szkoły elementarne publiczne, 243 szkoły średnie prywatne, 156 seminariów nauczycielskich prywatnych i publicznych, 2 uniwersytety, politechnika, szkoły rolnicze i zawodowe). W zaborze rosyjskim szkolnictwo polskie w zasadzie nie istniało (nieliczne prywatne szkoły średnie), w zaborze pruskim fala germanizacji zmiotła nie tylko prywatne szkoły polskie, ale na progu XX wieku usunęła również język polski nawet z lekcji religii. Tworzenie szkolnictwa polskiego w zaborze rosyjskim rozpoczęło się jeszcze przed zakończeniem wojny, w zaborze pruskim – dopiero

⁷⁵ T. Lubelski, *Historia kina polskiego. Twórcy, filmy, konteksty*, Chorzów 2009, s. 41–46.

⁷⁶ Por. M. Hendrykowska, M. Hendrykowski, *Film w Poznaniu...*, s. 69.

⁷⁷ Zob. I. Nowak-Zaorska, *Polski film oświatowy...*, s. 67.

w roku 1919. Generalnie w obu tych zaborach odczuwano brak zarówno nauczycieli, jak i podręczników, w zaborze rosyjskim również brakowało budynków i wyposażenia, z czym na terenach zaboru pruskiego było z reguły lepiej⁷⁸.

Zadaniem nowego państwa było więc m.in. stworzenie jednolitej administracji oświatowej, wybudowanie i wyposażenie odpowiedniej liczby budynków szkolnych oraz wykształcenie nauczycieli, tak by umieli oni realizować nowy program szkolny, zwłaszcza wychowawczy. Z inicjatywy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w kwietniu 1919 roku zorganizowano Ogólnopolski Zjazd Nauczycielski, który do historii przeszedł pod nazwą Sejmu Nauczycielskiego. Opowiedziano się wówczas za jednolitą i bezpłatną szkołą powszechną, wprowadzeniem siedmioletniego obowiązku szkolnego oraz powiązaniem ze sobą wszystkich szczebli szkolnictwa.

Jednym z pierwszych aktów prawnych regulujących system oświaty był wydany dnia 7 lutego 1919 roku Dekret o obowiązku szkolnym. Wprowadzał on obowiązkową, trwającą siedem lat naukę w szkole powszechnej dla dzieci między siódmym a czternastym rokiem życia. W latach dwudziestych XX wieku mimo rozwoju szkolnictwa, szczególnie na wsiach, przeważały szkoły prowadzone przez jednego lub dwoje nauczycieli, określane jako niżej zorganizowane, które nie realizowały pełnego programu nauczania. Natomiast na szczeblu szkolnictwa średniego utrzymano ośmioklasowe gimnazjum, kończące się maturą umożliwiającą podjęcie studiów wyższych. Ówczesna szkoła średnia nie była powiązana ze szkolnictwem powszechnym, a do gimnazjum przyjmowano na podstawie wyników egzaminu po pięciu klasach szkoły powszechnej⁷⁹.

Aparat filmowy był zatem luksusem w szkołach, które – szczególnie na terenach wschodniej Polski – nie posiadały dostatecznej liczby ławek, tablic i niezbędnych pomocy naukowych. Wojna odbiła się również negatywnie na liczbie kin. Ich sieć w latach dwudziestych przedstawiała się na terenie Polski skromnie: w roku 1919 było ich blisko 800, a w 1925 około 380. Większość z nich dawała zaledwie po kilka seansów tygodniowo. We Lwowie spośród 24 sal kinowych, funkcjonujących do 1918 roku, po I wojnie światowej zamknięto osiem. Niemniej kultura filmowa społeczeństwa – czy raczej obycie z kinem – wzrosła. Fakt ten wpłynął na zmianę pewnych realiów projekcji. Bezpowrotnie zniknęła postać narratora, który wyjaśniał widowni treść demonstrowanych scen i zwracał uwagę na szczególnie ważne lub interesujące elementy⁸⁰. Pod koniec lat dwudziestych, wraz z ożywieniem gospodarczym, nastąpił ponowny rozkwit życia filmowego⁸¹. Dla przykładu w Krakowie

⁷⁸ R. Skawiński, *Korzenie i uwarunkowania reform polskiej edukacji w XX wieku*, „Studia Elckie” 2008, nr 10, s. 201.

⁷⁹ Por. historykon.pl/reformy-oswiaty-w-xx-wiecznej-polsce/ (dostęp: 2.09.2016).

⁸⁰ Por. B. Piątkowski, *Jarmark X Muzy...*, s. 24–25.

⁸¹ Sytuację kinematografii polskiej trafnie charakteryzują słowa Władysława Banaszewicza i Witolda Witczaka: kinematografia polska w całym dwudziestoleciu między-

odnotowano imponujący wzrost powodzenia filmu, w roku 1928 w 10 istniejących kinach, liczących ogółem 4867 miejsc, sprzedano aż 1755 biletów⁸².

Nawet jeśli państwo nie uznawało wówczas kinematografii za sprawę najistotniejszą, to inaczej myśleli pedagodzy i nauczyciele. W roku 1921 problem filmu omawiany był na Pierwszym Międzynarodowym Kongresie Kinematograficznym w Paryżu, na Międzynarodowym Zjeździe Opieki nad Dzieckiem w Brukseli, a w obu wydarzeniach uczestniczyli polscy przedstawiciele. Z kolei w kwietniu 1926 roku Komisja Ochrony Dzieci przy Lidze Narodów dyskutowała nad szkodliwością kinematografu dla zdrowia, ostatecznie jednak uznała, że zalety filmu naukowego dla młodzieży przeważają nad jego potencjalnym negatywnym wpływem.

Przykładem niezwykle ciekawej postaci z tamtego okresu jest Jan Kraskowski, twórca idei kino-szkoły, walczący o upowszechnianie filmu oświatowego. Z noty biograficznej Kraskowskiego, zamieszczonej w *Polskiej myśli filmowej. Antologii tekstów z lat 1898–1939*, niewiele możemy się o nim dowiedzieć⁸³. Nieoceniona w tym względzie okazuje się publicystyka prasowa tamtych lat oraz ustalenia Nowak-Zaorskiej. Kraskowski był inżynierem i zarazem wizytatorem szkół zarządu miasta stołecznego Warszawy, a od roku 1923 prowadził dział pt. *Kinematografia Naukowa* w miesięczniku „Film Polski”. W 1921 roku przedstawił projekt kino-szkoły wydany w formie broszury *Kino-szkoła powszechna. Projekt nowej instytucji*⁸⁴. Dotyczył on założenia w każdej wsi sali kinowej, nazywanej budynkiem szkolnym. Zgodnie z wizją Kraskowskiego miał on być czymś w rodzaju domu ludowego, gdzie koncentrowałoby się życie wsi. Jej mieszkańcy uczyliby się w przystępny i atrakcyjny sposób, dzięki kinematografowi przenosili w odległe kraje, poznawali nowe kultury, zagadnienia związane z uprawą rolną, przemysłowieniem. Zadaniem kino-szkoły miało być również przygotowanie mieszkańców wsi do umiejętnego korzystania z dóbr kulturalnych. Sala kino-szkoły – zależnie od potrzeby – przekształcałaby się w wiejski klub, kasyno, teatr, miejsce wieców. Kraskowski planował również organizację wędrownych kino-szkół powszechnych dla miejscowości słabo zaludnionych. Autor projektu, wiedząc, że nie może liczyć na pomoc rządu,

wojennym znajdowała się bądź w stanie przewlekłego kryzysu bądź chwiejnego ożywienia czy wreszcie – na skraju kolejnej depresji (por. ciż, *Historia filmu polskiego*, t. 1: 1895–1929, Warszawa 1966, s. 146 i n.).

⁸² Por. B. Gierszewska, *Kino i film we Lwowie...*, s. 165.

⁸³ W nocie czytamy: „Kraskowski Jan, inżynier (szczegóły biograficzne nie ustalone). Zainteresowany wykorzystaniem filmu w oświacie, nauce, życiu kulturalnym i gospodarczym kraju” (*Polska myśl filmowa. Antologia tekstów...*, s. 298; por. też s. 69–71).

⁸⁴ J. Kraskowski, *Kino-szkoła powszechna, projekt nowej instytucji w dziedzinie oświaty ludowej i podniesienia gospodarstwa rolnego*, Warszawa 1921. Broszura ukazała się nakładem Komitetu Organizacyjnego Pierwszego Polskiego Akcyjnego Towarzystwa Kino-szkoły Powszechnej i Wytwórni Filmów Naukowych. Zob. też: https://www.dbc.wroc.pl/Content/15946/PDF/RP%204063%20Biblijografia_1900-1928.pdf (dostęp: 10.04.2019).

próbował realizować swoją ideę, pozyskując środki od inteligencji w formie datków czy oferty akcji Towarzystwa Kino-szkoły Powszechnej. Liczył również na zaangażowanie chłopów i robotników, np. w formie bezpłatnej pracy przy budowie domu ludowego. Próbował zyskać przychylność miejscowych proboszczów oraz wójtów, mając nadzieję na darowiznę gruntu pod budowę kino-szkoły.

Niestety, wizjonierska, ale i niepozbawiona dozy szaleństwa idea nie znalazła godnych realizatorów. Główną przyczyną był brak środków finansowych na budowę szkół, niechęć chłopów do angażowania własnych środków w tę inicjatywę, obojętność ze strony państwa oraz brak pieniędzy na realizację filmów, które miały być wyświetlane w kino-szkołach. Mimo że inicjatywa Kraskowskiego nie mieści się w głównym nurcie niniejszej pracy, nie można jej przemilczeć. Głównie dlatego, że Kraskowski doskonale zdawał sobie sprawę, że swojego pomysłu nie wcieli w życie, jeśli nie przekona do niego nauczycieli. Wiedział również, że poziom ich wiedzy na temat działania kinematografu, nie mówiąc już o budowie obrazu filmowego, jest znikomy. Za pilną potrzebę uznał więc edukację nauczycieli w zakresie podstawowych zasad działania kinematografu. W roku 1922 napisał drugą pracę *Film naukowy i jego znaczenie* z podtytułem *W zastosowaniu do szkół średnich, wyższych, wojskowych, zawodowych oraz kursów ogólnie kształcących*⁸⁵. Dopominał o się w niej, by film naukowy stał się „pierwszorzędnym środkiem pomocniczym w nauczaniu” i wyliczał korzyści płynące z wykorzystania filmu w procesie kształcenia. Za najważniejszą uznał przeciwdziałanie depresji umysłowej, występującej jego zdaniem u uczniów już w trakcie drugiej godziny nauki szkolnej:

Jeśli w czasie, gdy najnowsze badania psychometryczne wykazują, że już w drugiej godzinie nauki szkolnej występuje depresja umysłowa, a ogólna dyspozycja podnosi się tylko nieznacznie w miarę odżywczych zasileń co godzinnymi coraz dłuższymi przerwami... gdy wszystkie systemy i programy nauk skrępowane są zgodnym przeświadczeniem, że nieodzowne wobec tej depresji ograniczenie dziennej ilości godzin dla nauki musi pociągnąć za sobą zwiększenie lat szkolnych, by niezbędną sumę wiedzy pochłonąć, przyswoić i wymagany stopień rozwoju sięgnąć [...] wprowadzi się w miejsce dotychczasowych prymitywnych, więcej destrukcyjnych niż rozwijających sposobów „wkładania łopata”, „wkuwania” i zmuszania ich uwagi prośbą, groźbą, bojaźnią i kaźnią, [...] nowoczesne sposoby pozyskania wielokrotnie więcej zniewalającej, choć równocześnie dobrowolnej i wysoko napiętej uwagi, [...] to troska o zmieszczenie materiału naukowego w ograniczoną ilość godzin dziennych i potrzeba zwiększenia ilości lat szkolnych znikną bezpowrotnie⁸⁶.

Kraskowski dowodził, opierając się na badaniach z zakresu pedagogiki doświadczalnej, że można wpływać na stopień natężenia uwagi u odbiorcy. Jego

⁸⁵ J. Kraskowski, *Film naukowy i jego znaczenie*, cz. B, Warszawa 1922. Praca dostępna również w Internecie: www.pbc.biaman.pl/dlibra/docmetadata?id=39126&from=pubindex&dirids=21&lp=996 (dostęp: 6.02.2019).

⁸⁶ Tamże, s. 111–112.

zdaniem uwaga jednostajnie napięta powoduje minimalne znużenie pracą umysłową i zwiększa intensywność percepcji. Utrzymaniu owego jednostajnego napięcia uwagi u ucznia sprzyjają pomoce naukowe. Najsilniej oddziałuje kinematograf, jak pisał: „ruchomy obraz kinematograficzny [...] jest ostatnim, niestety nie wyzyskanym dotąd wyrazem techniki przystępnych podniet dla szerokiego ogółu”⁸⁷. W swojej pracy Kraskowski wyjaśniał, dlaczego stawia film ponad inne pomoce naukowe. Według autora *Filmu naukowego* ruchome obrazy w niebywały sposób ułatwiają kojarzenie myśli, poprawiają pamięć, w sposób przystępny tłumaczą zagadnienia dotąd trudne do zrozumienia dla ucznia, ze względu na całkowite pochłanianie jego uwagi, zwalniają nauczyciela z ciągłej konieczności dyscyplinowania klasy, pozwalają na przyswojenie większej partii materiału w krótszym niż dotychczas czasie. Ponadto w swojej pracy autor omówił również techniczne zasady działania kinematografu, opisując jego ewolucję⁸⁸.

Praca Kraskowskiego miała pionierski charakter, gdyż jako pierwsza podkreślała znaczenie filmu oświatowego ze względu na jego wartość w kształtowaniu umysłowości ucznia. Działacz i społecznik planował wydanie trzeciej pracy również poświęconej filmowi, w której pragnął ukazać wpływ filmu na rozwój sztuki, przemysłu i handlu. Publikacja jednak nigdy się nie ukazała. Warto wspomnieć, że Kraskowski był również prekursorem naukowego filmu dźwiękowego. Już w 1922 roku stwierdził, że pedagogiczne znaczenie filmu naukowego zwiększy się, gdy obraz zostanie zsynchronizowany z dźwiękiem, do tego czasu funkcję tę miał pełnić recytator. Marzył, aby Polska jako jeden z pierwszych krajów zastosowała film w szkole na szeroką skalę „ku potędze Swego odrodzenia i chwale cywilizacji”⁸⁹.

Jak widzimy, w latach dwudziestych XX czyniono wysiłki, by wprowadzić film do szkół, choć jego rola miała się ograniczyć do pomocy dydaktycznej. W tym czasie w wielu miastach bardzo popularne stały się tak zwane poranki w kinach, które odbywały się w każdą niedzielę, w okresie świąt Bożego Narodzenia i Wielkanocy oraz innych świąt narodowych i kościelnych. W 1922 roku z inicjatywy Wydziału Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa WRiOP powstał Instytut Pokazów Świetlnych (IPOS)⁹⁰, który niestety funkcjonował jedynie do 1925 roku. Jak czytamy w Statucie Instytutu, został on powołany do popierania pokazów wychowawczych, naukowych i artystycznych oraz zwalczania widowisk demoralizujących. Instytut Pokazów Świetlnych miał też zaopatrywać w odpowiedni repertuar kinematografy społeczne, instytucje

⁸⁷ Tamże, s. 24.

⁸⁸ Tamże, s. 85–118.

⁸⁹ Tamże, s. 119.

⁹⁰ Członkiem Zarządu IPOS-u został Kraskowski, ówczesny inspektor szkolnictwa zawodowego i współredaktor działu „Kinematografia Naukowa” wydawanego od 1923 roku miesięcznika „Film Polski”.

naukowe czy oświatowo-kulturalne⁹¹. Do jego dokonań należy założenie sieci kin naukowo-wychowawczych. Idea znalazła poparcie w Związku Miast Polskich, który zwolnił takie pokazy od podatków miejskich. Systematyczne projekcje dla młodzieży szkolnej organizowano w Łodzi⁹², Warszawie i Krakowie; w dwóch ostatnich dzięki przychylności kuratoriów projekcje filmowe wliczono do ogólnego wymiaru godzin. Lektje filmowe odbywały się raz w miesiącu, a funkcję prelegentów pełnili nauczyciele. Aby dopomóc im i zarazem przekonać do inicjatywy, Instytut wydał broszurę *Kinematograf komunalny, szkolny i objazdowy. Nieco wskazówek praktycznych* Stępowskiego⁹³ oraz rozsyłał do instytucji pracę Kraskowskiego *Film naukowy*. Planował również rozszerzyć swoją akcję, uruchamiając kina objazdowe, jednakże na przeszkodzie stanął jak zawsze brak środków finansowych. Po roku 1925 dzieło kontynuowały głównie zarządy poszczególnych miast, w Warszawie np. Kinematograf Miejski⁹⁴. Nadal jednak film nie był nawet pomocą dydaktyczną dostosowaną do określonej lekcji. W praktyce najczęściej pomagał w nauce przyrody, geografii, fizyki, chemii, medycyny, higieny, sportu oraz ćwiczeń cielesnych, rzadko wspomina się o jego wykorzystaniu na lekcjach języka polskiego.

Pierwsze symptomy pojawiły się w wydanych w 1923 roku *Wskazówkach do programu gimnazjum państwowego*⁹⁵, w których zalecano polonistom wykorzystanie pozaliterackich środków dydaktycznych⁹⁶. Tezę o konieczności włączenia szerszego kontekstu kulturowego do edukacji polonistycznej poparł Juliusz Kleiner. W roku 1929 napisał, że „dane nam jest żyć w epoce największego przełomu politycznego i społecznego, jakie znają dzieje ludzkości”⁹⁷, już w tytule swojego artykułu *U wrót nowej estetyki* zauważając kres dotychczasowego kształtu kulturowego i fakt, że kino jako pierwsza ze sztuk posługuje się w formie materiałem bezpośrednio danym przez samo życie. Dla Kleinera film był najbardziej charakterystycznym przykładem przemian, jakim podlegała sztuka XX wieku: w miejsce dawnej spontanicznej twórczości pojawiło

⁹¹ Statut Instytutu Pokazów Świetlnych dostępny w Internecie na stronie Mazowieckiej Biblioteki Cyfrowej.

⁹² Por. M. Narlonowicz-Kot, *Kino oświatowe w działalności popularyzatorskiej samorządu łódzkiego (1922–1933)*, „Acta Universitatis Lodziensis Folia Historica” 1986, nr 24, s. 39–53.

⁹³ M. Stępowski, *Kinematograf komunalny, szkolny i objazdowy. Nieco wskazówek praktycznych*, Warszawa 1923. Zob. też: https://www.dbc.wroc.pl/Content/15946/PDF/RP%204063%20Biblijografja_1900-1928.pdf (dostęp: 10.04.2019).

⁹⁴ Kinematograf Miejski do września 1936 roku był głównym dystrybutorem filmów oświatowych.

⁹⁵ K. Wojciechowski, S. Sober, B. Nawroczyński, *Wskazówki do programu gimnazjum państwowego*, Warszawa 1923.

⁹⁶ W 1926 roku zastosowanie filmu jako pomocy naukowej w dydaktyce historii zalecał H. Mościcki (*Wskazówki praktyczne dla nauczycieli historii w szkołach średnich i powszechnych*, Warszawa 1926).

⁹⁷ J. Kleiner, *U wrót nowej estetyki*, „Tygodnik Ilustrowany 1929, nr 4; podaję za: *Polska myśl filmowa. Antologia tekstów...*, s. 155.

się eksperymentowanie, charakterystyczne dotąd jedynie dla techniki i nauki. W swym studium Kleiner przedstawił syntetyczne ujęcie filmu i kina jako ważnego nurtu kultury w nowych czasach, z powodzeniem konkurującego z kulturą wysoką. Zdaniem Bocheńskiej artykuł Kleinera był ważnym głosem w rozwoju polskiej myśli filmowej, wynikiem głębszych przemyśleń nad przemianami cywilizacyjnymi i kulturowymi, które wpłynęły na kształt sztuki pierwszych dziesięcioleci XX wieku⁹⁸.

Rok po publikacji artykułu *U wrót nowej estetyki* w Warszawie powstaje Stowarzyszenie Propagandy Filmu Artystycznego „Start”, skupiające ludzi pragmatycznych walczących o nowe nieskomercjonalizowane oblicze kina⁹⁹. Na lata trzydzieste XX wieku przypada też druga ważna cezura w historii polskiego filmu (po pierwszej związanej z odzyskaniem niepodległości): mianowicie przełom filmu dźwiękowego¹⁰⁰ (dotkliwy przebieg rozpoczętego w 1929 roku kryzysu gospodarczego sprawił, że przełom dźwiękowy w Polsce dokonał się z około trzyletnim opóźnieniem w stosunku do krajów europejskich). Wraz z nim rozpoczął się nowy etap w historii kina, wykształciła się nowa estetyka, a epoka filmu niemego odchodziła w przeszłość. W 1931 roku Jerzy Toeplitz w artykule *O polski film oświatowy* pisał: „Trzeba dziś wprowadzić obowiązkowo do wszystkich szkół kino jako pomoc naukową. [...] Czas najwyższy na stworzenie ruchu filmowego oświatowego, czas najwyższy na tworzenie polskiej produkcji filmów kulturalnych”¹⁰¹. Z kolei w opublikowanym w 1932 roku artykule *Walka o film użyteczny* dodaje, że kino musi się stać sztuką użyteczną, a widz myślący powinien wychodzić z kina z uczuciem zadowolenia nie tylko z doskonałej formy, ale i interesującej, dającej materiał do przemyśleń, treści. Zauważa również, że będzie to możliwe dopiero wówczas, gdy odbiorcy filmów zaczną się głośno i wyraźnie takich filmów domagać. Toeplitz realizował ideowy program „Startu”, który pojęcie „filmu użytecznego”¹⁰² rozumiał jako podejmowanie ważnych społecznie zagadnień oraz postulat wysokiego poziomu artystycznego filmów.

Pierwszym autorem, który szerzej zajął się młodzieżowym odbiorcą filmowym, był Leopold Blaustein. W roku 1933 opublikował pracę *Przyczynki do*

⁹⁸ Por. J. Bocheńska, *Polska myśl filmowa...*, s. 215.

⁹⁹ Niedawno ukazała się książka poświęcona Startowcom i ich zaangażowaniu w upowszechnianie kultury filmowej (Ł. Biskupski, *Kinofilia zaangażowana. Stowarzyszenie Miłośników Filmu Artystycznego „Start” i upowszechnianie kultury filmowej w latach 30. XX wieku*, Łódź 2017).

¹⁰⁰ Przełom nie przez wszystkich przyjęty z entuzjazmem. Na przykład J. Toeplitz w artykule *Przyszłość filmu dźwiękowego* stwierdzał, że „film mówiący” w domenę sztuki kinematograficznej wkroczyć nie może („Kino dla Wszystkich” 1930, nr 105, przedruk w: tegoż, *Spotkania z X muzą*, Warszawa 1960), choć już rok później zmienia zdanie (*Falsz filmu dźwiękowego*, „Kino” 1931, nr 28, s. 3, przedruk w: tegoż, *Spotkania z X muzą...*).

¹⁰¹ J. Toeplitz, *O polski film oświatowy*, „Kurier Polski” 1931, nr 257, s. 5.

¹⁰² O problematyczności hasła „filmu społecznie użytecznego” pisze Ł. Biskupski (*Kinofilia zaangażowana...*, s. 11, 37–40).

psychologii widza kinowego, a na przełomie lat 1936 i 1937 *Wpływ wychowawczy filmu*¹⁰³. Blaustein, filozof i psycholog, opracował opisową teorię przedstawień imaginatywnych, schematycznych, symbolicznych i sygnitywnych. Na podstawie tego rozróżnienia zbudował teorię przeżycia estetycznego, obejmującą trzy rodzaje percepcji: spostrzegawczą (m.in. architektura, sztuka użytkowa, muzyka, taniec), imaginatywną (malarstwo, rzeźba, film, teatr, słuchowisko) i sygnitywną (literatura). Blaustein wszechstronnie omawia oddziaływanie filmu na młodzież, wymieniając zarówno jego dodatnie, jak i ujemne cechy¹⁰⁴. Zauważył, że film silniej niż literatura zniekształca rzeczywistość i wpływa na widza. Kreuje światy i postaci nierealne, tworzy lepszą rzeczywistość, w którą widz gotów jest uwierzyć i na jej podstawie budować fałszywy obraz siebie, swojego życia, innych osób. Blaustein wskazuje na schematyczność w kreowaniu postaci filmowych (typ demonicznej uwodzicielki lub niewinnego dziewczątka, typ szlachetnego w głębi duszy zbrodniarza lub beztroskiego bogacza) czy nieprawdopodobieństwo sytuacji filmowych:

gdy para kochających się nie może pobrać, bo jedno z nich jest ubogie – rozwiązuje się trudności w ten sposób, że ubogi okazuje się tylko pozornie ubogi. [...] [W filmie – M.S.] w razie potrzeby są zawsze policjanci pod ręką, przez dziurkę od klucza można widzieć cały pokój, włamywacze oddają zdobycz i stają się szlachetni [...] bohaterka nigdy nie upada tak nisko, by nie mieć [na sobie – M.S.] drogiej, jedwabnej bielizny¹⁰⁵.

Jakże aktualnie brzmią dzisiaj te słowa, zwłaszcza w odniesieniu do repertuaru telewizyjnego (bohaterowie telenoweli, nawet jeśli nie są bogaczami, żyją w wygodnych, pięknych mieszkaniach, wyglądają zjawiskowo, po pracy, którą nie wiadomo kiedy wykonują, udzielają się społecznie), chociaż trzeba przyznać, że podobne zarzuty sformułowano pod adresem literatury popularnej. Z poglądu, że film fałszuje rzeczywistość, Blaustein nie wyprowadza bynajmniej zakazu chodzenia do kina. Dostrzega jednak, że niebezpieczne z wychowawczego punktu widzenia jest urabianie sobie światopoglądu pod wpływem sfalszowanego obrazu świata i ludzi, którego dostarcza ekran filmowy. Zauważa również pozytywne oddziaływanie filmu:

wpływ dodatni filmu na wychowanie estetyczne młodocianego widza, zwłaszcza w kierunku wyrobienia wrażliwości na swoiste walory estetyczne filmu, bywa

¹⁰³ *Przyczynki do psychologii widza kinowego* ukazały się w „Kwartalniku Psychologicznym” 1933 roku, t. 4, a *Wpływ wychowawczy filmu* w „Ruchu Pedagogicznym” 1936, nr 4/5/6 i 1937 nr 7/8. Fragmenty obu artykułów znajdują się w *Polskiej myśli filmowej. Antologii tekstów...* w wyborze J. Bocheńskiej. Opublikowano je również w wyborze i opracowaniu Z. Rosińskiej w *Wyborze pism estetycznych Leopolda Blausteina*, Kraków 2005.

¹⁰⁴ Szczegółowo prekursorski charakter poglądów Blausteina dla odbioru dzieła filmowego opisał W. Bobiński (*Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011, s. 73–76).

¹⁰⁵ Cyt. za: *Polska myśl filmowa. Antologia tekstów...*, s. 248.

większy, gdy wychowawcy świadomie posługują się przeżyciami wychowanka w kinie jako środkiem jego estetycznego kształtowania. Niestety, dzieje się to rzadko¹⁰⁶.

W latach trzydziestych na łamach prasy również podejmowano kwestię repertuaru kinowego i jego wpływu na formację psychiczno-moralną odbiorcy¹⁰⁷. Musimy jednak poczynić w tym miejscu zastrzeżenie mające jednocześnie charakter dygresji. Jak zauważa Alina Madej, dbałość o morale widza była stałym wątkiem publicystyki filmowej¹⁰⁸. Krytycy chętnie wyrokowali, co jest, a co nie jest do przyjęcia przez bywalców kin. Raz publiczność miała się cechować niezdrowymi instynktami, które kino jakoby podsycalo, innym razem to właśnie publiczność sama odrzucała niemoralne wytwory producentów filmowych. Zdaniem autorki artykułu *Jest źle, ale musi być lepiej* za mało wiarygodny należy uznać wizerunek „przeciętnego widza” odmalowany przez ówczesną „branżę”, która poziomem intelektualnym i kulturą niewiele odbiegała od stworzonej przez siebie karykatury publiczności. Często więc deprecjonowano i infantylizowano publiczność, pisząc bądź to o kucharkach i służących, bądź o „przedmieściu” i niewykształconych „masach”, które ulegają w kinie systematycznej demoralizacji. Swoistą puentę dla tych słów stanowi sformułowana przez Alicję Helman teza: wyciągamy dziś wnioski o ówczesnej publiczności na podstawie wyobrażeń, jakie na temat tego odbiorcy mieli krytycy (chętnie piszący w imieniu widzów, choć swoją wiedzę i gusta kinowe lokalizujący wyżej) oraz ludzie z różnych powodów wypowiadający się na ten temat, ale z reguły nieutożsamiający się z kategorią widzów będących przedmiotem ich uwagi. Dlatego ostrożnie należy formułować osądy, bo w znacznej mierze z badań filmów i dokumentów pisanych uzyskamy nie tyle obraz rzeczywistego odbiorcy, ile obraz wyobrażeń na temat tego odbiorcy, wyobrażeń, które żywili krytycy, producenci, dystrybutorzy czy wreszcie reżyserzy¹⁰⁹.

Wróćmy jednak do głównego nurtu naszych rozważań. Cytowana już Koblewska w pracy *Film fabularny w szkole* wskazuje, że poważne zainteresowanie pedagogów filmem nastąpiło dopiero w latach trzydziestych XX wieku. Jako przykład podaje działalność warszawskiej nauczycielki Wandy Zahorskiej,

¹⁰⁶ Tamże, 264.

¹⁰⁷ A. Bohdziewicz, *Dziś i jutro polskiego filmu*, „Życie sztuki” 1935, nr 229. Jak uważa A. Madej, na lewicy za podstawowe źródło zła uchodził kapitalizm (S. Baczyński, *Film polski: dziecko nierządu*, „Wiadomości Literackie” 1933, nr 28), na prawicy przyczyn złego wpływu kina upatrywano w tematyce filmów (M. Halberda, „*Swoi i „nasi”*”. *Kwestia żydowska w publicystyce filmowej lat trzydziestych*, „Iluzjon” 1988, nr 1), z kolei w kręgach klerykalnych kino uważano za pseudosztukę, która czyni ogromne spustoszenia moralne w społeczeństwie (M.T. Hoszowski, *Film, sztuka i etyka*, Warszawa 1938, s. 12–17). Por. A. Madej, *Jest źle, ale musi być lepiej*, „Kwartalnik Filmowy” 1997, nr 18, s. 190–206.

¹⁰⁸ Tamże, s. 192–193.

¹⁰⁹ Por. A. Helman, *Intelektualiści i służące. Pierwsze wyobrażenia o odbiorcach kina*, <http://kulturawspolczesna.pl/archiwum/intelektualisci-i-sluzace-pierwsze-wyobrazenia-o-odbiorcach-kina> (dostęp: 02.01.2017).

która społecznie prowadziła poradnictwo filmowe dla dzieci i młodzieży, oraz aktywność lwowiaka Bolesława W. Lewickiego, autora *Młodzieży przed ekranem*, ucznia Romana Ingardena¹¹⁰. Postać Lewickiego zasługuje na szersze omówienie, dlatego poświęcę więcej uwagi tej postaci w kolejnym podrozdziale. Nurczyńska-Fidelska uznaje rozprawę *Młodzież przed ekranem*¹¹¹ za początek starań o obecność filmu w szkolnych programach nauczania, a pogląd ten upowszechnił się w refleksji dotyczącej obecności filmu w szkole¹¹².

1.5. Spełnione marzenie. Nauka za pomocą filmu

Lwów był w latach trzydziestych drugim miastem po Warszawie, gdzie najszybciej i na niespotykaną skalę upowszechniło się kino i wytworzyła się kilkudziesięciotysięczna, mocno zróżnicowana, jeśli chodzi o ekranowe preferencje, publiczność. W latach 1933–1934 ukazywał się tam miesięcznik „Awangarda. Niezależny Tygodnik Ilustrowany Poświęcony Sprawom Teatru, Radia i Kina”, w którym teksty o filmie zamieszczali nauczyciele poloniści szkół średnich i lwowscy artyści. Działał we Lwowie również klub filmowy Awangarda, do którego m.in. należał Lewicki. W 1931 roku napisał on opublikowany w „Słowie Polskim” artykuł *U podstaw nowej estetyki kina*, nawiązujący tytułem do manifestu Kleinera *U wrót nowej estetyki*, opowiadając się za uznaniem filmu za sztukę¹¹³.

W swojej pracy Lewicki postulował wprowadzenie filmu fabularnego do szkół średnich, wskazywał również na dwojaką naturę odbioru dzieła filmowego. Uznawał, że może on być źródłem głębokich przeżyć, ale też dostrzegał niebezpieczeństwo banalizacji ukazywanych historii. W artykule *Stworzymy lektoraty filmowe przy uniwersytetach* z 1935 roku postulował usystematyzowaną edukację w dziedzinie filmu nie tylko młodzieży, ale przede wszystkim nauczycieli, w szczególności polonistów, mających w przyszłości uczyć „patrzeć na film”. *Młodzież przed ekranem* (1935) oraz *Film w nauce i szkole* (1938) Lewickiego możemy uznać za przykład „filmoznawstwa stosowanego”. Postrzegał on film nie tylko jako nową sztukę, lecz także jako jeden z instrumentów, który miał zmieniać tradycyjny charakter procesu dydaktycznego. Słowo wzbogacone ruchomym obrazem czyniło jego zdaniem ten proces bardziej atrakcyjnym, a ponadto skutecznym. Postulował, by na lekcjach języka

¹¹⁰ J. Rek, *Profesor Bolesław W. Lewicki. Między filmem i literaturą*, „Folia Litteraria Polonica” 2007, nr 9, s. 333–340.

¹¹¹ E. Nurczyńska-Fidelska, *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej...*, s. 100.

¹¹² Por. B. Fiołek-Lubczyńska, *Film, telewizja i komputery w edukacji humanistycznej. O audiowizualnych tekstach kultury*, Kraków 2004, s. 18; W. Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu...*, s. 76–77.

¹¹³ B.W. Lewicki, *U podstaw nowej estetyki kina*, „Słowo Polskie” 1931, nr 5, s. 10, dodatek „X i XI Muza”, nr 5.

polskiego podejmować edukację filmową, poczynając od nauki patrzenia na film, poprzez rozumienie ruchomych obrazów na ekranie i przeżywanie filmu. Ten wstępny etap miał służyć przygotowaniu do głębszego odbioru, do uświadamiania procesów estetycznych oraz kształtowania umiejętności krytycznej oceny dzieła filmowego. Lewicki dostrzegł „narkotyczny wpływ rozświetlonego ekranu”, sądził jednak, że odpowiednio poprowadzony przez nauczyciela uczeń będzie umiał dokonywać właściwych wyborów, także filmowych:

Od pierwszego zetknięcia z utworem filmowym niech ma przed oczyma młody człowiek pion estetyczny lub społeczny, który pozwoli mu zająć wobec każdego filmu postawę samodzielnej krytyki, który każe mu film zły potępić na przekór reklamie i opinii, jak potępia się złą książkę. Szkoła musi przewyciężyć narkotyczny wpływ rozświetlonego ekranu. Uczeń ustosunkowuje się do świata filmu, jak do reszty otaczającej go rzeczywistości materialnej i imaginatywnej, tj. rzeczowo i po ludzku, pełnią swych władz umysłowych [...]. Jest [...] wiele filmów wzniosłych, kształtujących i pięknych. [...] Zainteresować nimi młodzież, nauczyć ją oglądać je i przeżywać, budzić twardą postawę kulturalnego odbiorcy sztuki filmowej – jest zadaniem szkoły lub nauczyciela¹¹⁴.

Propagatorzy kultury filmowej we Lwowie uczynili wiele dobrego dla ogólnopolskiej kampanii na rzecz kina artystycznego i społecznego. Choć pisali głównie o swoim mieście, ich udział w promocji kina niekomercyjnego ma wymiar o wiele szerszy. Podejmowane przez nich tematy były na tyle ważne, że stawały się interesujące dla edukacji filmowej w całym kraju. Członkowie Awangardy i Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych jako pierwsi w Polsce dostrzegli konieczność wprowadzenia wiedzy o filmie do seminariów nauczycielskich i szkół wyższych kształcących przyszłych nauczycieli. Doceniali wagę tego medium jako środka przekazu i oddziaływania na dzieci i młodzież. Uważali, że szkoła jest właściwym miejscem rozwijania kultury filmowej.

Nadzieję na zmiany przyniosła reforma szkolnictwa, przygotowana przez ministra Janusza Jędrzejewicza i wiceministra Kazimierza Pierackiego, a uchwalona przez Sejm 11 marca 1932 roku. Reforma dokonała poważnej przebudowy systemu szkolnego, m.in. zniosła to, co uchodziło za wadę strukturalną dotychczasowego szkolnictwa – oddzielenie szkół średnich od elementarnych. Odtąd do szkół średnich przychodziła młodzież po ukończeniu sześciu klas szkoły elementarnej. Szkoła średnia, skrócona z ośmiu do sześciu lat, dzieliła się na dwa etapy: czteroletnie gimnazjum i dwuletnie liceum o kilku kierunkach kształcenia. Do gimnazjów przyjmowano na podstawie egzaminów, do liceów – na podstawie świadectw gimnazjalnych. Ustawa wprowadzała obowiązkowe kształcenie zawodowe i ogólnokształcące dla młodzieży do lat 18, jeśli nie ukończyła ona szkoły obowiązkowej. Dla młodzieży pracującej wprowadzono obowiązek kształcenia się w trzyletnich szkołach. Do systemu

¹¹⁴ B.W. Lewicki, *Młodzież przed ekranem* [w:] *Bolesław Włodzimierz Lewicki o filmie. Wybór pism*, wybór, wstęp i redakcja E. Nurczyńska-Fidelska, B. Stolarska, Łódź 1995, s. 365.

włączono średnie szkoły zawodowe, zrównując je z gimnazjami ogólnokształcącymi oraz liceami ogólnokształcącymi. Egzaminy dojrzałości zdawać mogli uczniowie wszystkich rodzajów liceów (ogólnokształcących, zawodowych, pedagogicznych i dla wychowawczyń przedszkoli). Zajęto się również kwestią kształcenia nauczycieli: zniesiono dawne pięcioletnie seminaria nauczycielskie, w ich miejsce powołano trzyletnie licea pedagogiczne¹¹⁵.

13 marca 1934 roku uchwalono Ustawę o filmach i ich wyświetlaniu, która w większości dotyczyła cenzurowania i dystrybucji oraz zasad prowadzenia kinoteatrów¹¹⁶. W tym czasie kino stało się przedmiotem bacznej uwagi władzy. Dostrzegano nie tylko konieczność kinofikacji kraju, szczególnie terenów położonych z dala od wielkich ośrodków miejskich, ale również wprowadzenia filmu do szkół i wyposażenia w związku z tym placówek w niezbędny sprzęt. Działalność władzy w tym kierunku opisała Alina Madej w książce *Kino – władza – publiczność*¹¹⁷. Liczono, że kinofikacja przyniesie pozytywny efekt: mianowicie ożywienie rodzimego przemysłu filmowego, zasilonego większymi wpływami z eksploatacji polskich filmów. W katastrofalnym niedorozwoju sieci kin dostrzegano brak zaufania społeczeństwa i władz do filmu, a także brak zrozumienia jego właściwej roli we współczesnej kulturze. Jak zauważa Madej, w latach trzydziestych zaczęto też dostrzegać nowe – i ważne w obliczu groźby wybuchu wojny – funkcje kina, które w sąsiednich krajach z powodzeniem wykorzystywano do sterowania zbiorowymi nastrojami i stymulowania pożądanых postaw społecznych. Dlatego też przekonanie o konieczności kinofikacji kraju było powszechne, a spierano się jedynie o sposób jej przeprowadzenia oraz instytucjonalny patronat nad całym przedsięwzięciem¹¹⁸. Do realizacji celu postanowiono wykorzystać również kina objazdowe, prowadzone przez takie organizacje, jak Macierz Szkolna, Towarzystwo Czytelni Ludowych, Akcja Katolicka czy ochotnicze straże pożarne. Na szerszą skalę działalność kinofikacyjną zaczęło prowadzić Ministerstwo Spraw Wojskowych. Posiadało ono kilka nowoczesnych samochodów kino-radiowych, które mogły dotrzeć do najodleglejszych garnizonów i wsi. Działania te miały pomóc w polonizacji Kresów Wschodnich. Chciano, by kinofikacja swoim rozmachem dorównała procesowi radiofonizacji kraju, który w tamtym okresie uchodził za wzór podejmowanych przez państwo działań¹¹⁹.

Właśnie wówczas uznano, że warunkiem modernizacji polskiej szkoły i tym samym przybliżenia jej do zachodnioeuropejskiego modelu jest wprowadzenie filmu do szkół. W roku 1935 nareszcie nastąpił wyczekiwany przełom: otóż

¹¹⁵ Por. strona internetowa: historykon.pl/reformy-oswiaty-w-xx-wiecznej-polsce/ (dostęp: 1.09.2016).

¹¹⁶ Zob. dziennikustaw.gov.pl/du/1934/s/36/323 (dostęp: 31.03.2019).

¹¹⁷ A. Madej, *Kino – władza – publiczność...*

¹¹⁸ Por. tamże, s. 20–21.

¹¹⁹ Jak zwraca uwagę A. Madej (*Jest źle, ale musi być lepiej...*, s. 196), w takim tonie wypowiadał się J. Bossak (*O planową kinofikację kraju*, „Film” 1937, nr 11).

władza postanowiła zająć się filmem szkolnym w sposób bardziej zorganizowany. Najpierw powołano referat filmowy przy Wydziale Sztuki, skupiający od tego momentu wszystkie kwestie związane z filmem jako dziełem sztuki, ale też elementem oświaty szkolnej i pozaszkolnej. Powołano również do życia Komisję Oceny Filmów, a dla pracowników oświaty zorganizowano we wrześniu (4–6 i 26–28 września 1935) konferencję o tematyce filmoznawczej, dotyczącą polskiego ustawodawstwa filmowego, gospodarczej roli filmu, organizacji życia filmowego, wpływu filmu na psychikę młodzieży¹²⁰. Ponadto:

Równocześnie Ministerstwo W.R. i O.P. wdrożyło po raz pierwszy u nas systematyczną akcję w kierunku zastosowania filmu jako pomocy naukowej w szkołach. W tym celu Ministerstwo w porozumieniu z Polską Agencją Telegraficzną zakupiło 50 aparatów kinematograficznych, które obsługiwać będą narazie 150 gimnazjów ogólnokształcących, poczem akcja ta objąć ma stopniowo także inne szkoły. W związku z tem PAT przygotowuje pod kierunkiem Ministerstwa, a w szczególności nowoustanowionej Komisji do badania filmów szkolnych specjalną kinomatekę, dostosowaną do obowiązujących programów poszczególnych klas i przedmiotów nauczania. Akcja ta wejdzie już w najbliższym czasie w życie, wprowadzając do szkoły czynnik, który niewątpliwie przyczyni się poważnie do dalszego ożywienia i upraktycznienia nauki w nowej szkole polskiej¹²¹.

W ten sposób wcielono w życie idee Kraskowskiego czy Mirandoli. W artykule *Film w nauce i szkole*, opublikowanym w 1938 roku w „Muzeum. Czasopiśmie wydawanym przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych”, Lewicki omawia ówczesne dążenia:

Aktem erekcyjnym oficjalnego filmu szkolnego w Polsce był okólnik Ministerstwa WRiOP. nr 59 z dnia 9 lipca 1935 roku, ale dopiero rok później urzędowe słowo stało się ciałem [podkr. – M.S.] [...] Skompletowano filmotekę z 40 filmów przystosowanych do programu (9 biologicznych, 2 kulturoznawcze, 13 geograficznych, 6 fizykalnych, 6 z zakresu zajęć praktycznych i 4 z zakresu wychowania fizycznego). [...] Rozesłano po szkołach instrukcję metodyczną, ostatnio zaś – listopad 1938 – wydano nawet w formie książki zbiór oficjalnych uwag metodycznych. Wybranych nauczycieli przećwiczano na kursach wyświetlania filmów. Rozpoczęło się nauczanie z pomocą filmu¹²².

Podkreślone przeze mnie słowa Lewickiego: „dopiero rok później urzędowe słowo stało się ciałem” odnoszą się do tego, że wprowadzenie nowej pomocy dydaktycznej w roku szkolnym 1935/1936 roku nie zostało zrealizowane. Stało się to – ze względu na kłopoty organizacyjne – rok później. Najpierw Instytut Filmowy Polskiej Agencji Telegraficznej opracował plan kinofikacji szkół

¹²⁰ Por. I. Nowak-Zaorska, *Polski film oświatowy...*, s. 141.

¹²¹ *Działalność Ministerstwa WRiOP w dziedzinie filmu*, „Oświata i Wychowanie” 1935, nr 8/9, s. 681–682. Zob. zbc.ksiaznica.szczecin.pl/dlibra/publication?id=11130&tab=3 (dostęp: 6.02.2019).

¹²² B.W. Lewicki, *Film w nauce i szkole*, „Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych” 1938, nr 4, s. 215–216.

(w przyszłości zamierzał również skinifikować kraj w porozumieniu z pracownikami świetlic, czytelniami wiejskich, spółdzielni produkcyjnych, klubów sportowych). Przede wszystkim jednak na początku trzeba było zredukować filmy do 16 mm, tak by były one dostosowane do wąskotaśmowych projektorów szkolnych. Opracowano „rozdzielnik aparatów” oraz „plan obiegowy filmów”. W efekcie 40 filmów filmoteki szkolnej było wyświetlanych w szkołach w ciągu 200 dni nauki. Na każdy film przypadało pięć dni, w ciągu których należało go wyświetlić w grupie przynależnych do siebie szkół (do każdej szkoły macierzystej, do której trafił projektor, dołączono jedną lub dwie inne szkoły sąsiednie), a następnie odesłać do następnej placówki ujętej w planie. Ułatwieniem dla nauczycieli były dołączone do filmów karty filmowe, zawierające opis filmu i ogólne wskazówki metodyczne. Filmy podzielono na trzy kategorie: „A”, „B” i „C”. Kategorię „A” otrzymało 40 filmów krótkometrażowych znajdujących się w filmotece szkolnej, mających charakter pomocy szkolnej, ich wyświetlanie dla szkół objętych planem kinifikacji było obowiązkowe. Kategorię „B” otrzymały filmy również o charakterze pomocy naukowej, ale decyzję co do ich wyświetlania pozostawiono nauczycielom. Filmy opatrzone kategorią „A” i „B” przeznaczono do wyświetlania w czasie lekcji, natomiast filmy z kategorią „C”, określane jako ogólnokształcące i wychowawcze, miały być wyświetlane w czasie pozalekcyjnym. Projekcja filmów tej kategorii¹²³ w założeniu miała się przyczynić do podniesienia estetycznej kultury młodzieży, dlatego też zalecano ją poprzedzać prelekcją prowadzoną przez znawcę tematu albo pasjonata. Listę poszczególnych filmów, spis szkół objętych rozdzielnikiem aparatów oraz przykładowy plan obiegu filmów znajdziemy w formie aneksu w pracy *Polski film oświatowy w okresie międzywojennym*¹²⁴.

Warto wspomnieć, że Ministerstwo WRiOP postanowiło zewaluować swoje działania i rozesłało ankietę dla nauczycieli szkół objętych planową akcją. Kwestionariusz Ministerstwa poprzedzała ankieta opublikowana na łamach „Filmu” w 1937 roku. Chociaż z założenia i tym razem film był uważany za pomoc dydaktyczną, służącą do realizacji głównie innych przedmiotów niż język polski, znajdziemy opinię nauczyciela polonisty, który dostrzegł potencjał wykorzystania filmu na lekcjach języka ojczystego. Według niego takie filmy, jak *Młody las*¹²⁵ stać się mogą tematem szkolnych wypracowań. Stwierdził, że film pozostawia w umyśle młodzieży trwalsze ślady niż utwór literacki, gdyż uczniowie po projekcji filmu zapamiętali nadspodziewanie dużo ważnych informacji artystycznych i historycznych¹²⁶. Małgorzata Hendrykowska w wykładzie dla Akademii Polskiego Filmu uznaje ten film za jeden z ciekawszych powstałych w tamtym okresie, m.in. ze względu na cechującą go filmowość, czyli

¹²³ Znalazły się tam rozmaite filmy, np. z jednej strony *Młody las*, z drugiej *Olimpiada* Leni Riefenstahl.

¹²⁴ Zob. I. Nowak-Zaorska, *Polski film oświatowy...*, s. 240–252.

¹²⁵ Chodzi o film Józefa Lejtesa z 1934 roku.

¹²⁶ Por. I. Nowak-Zaorska, *Polski film oświatowy...*, s. 211.

odejście od teatralnego sposobu ujmowania tematu i gry aktorskiej. *Młody las* Józefa Lejtesa podejmował temat znany z *Szyfowych prac* Stefana Żeromskiego: bunt młodzieży szkolnej przeciw rusyfikacji uprawianej przez profesorów. Film budował również poczucie zbiorowej solidarności, co podkreślały hasła umieszczone na plakatach reklamowych: „Przyrzekamy nigdy nie wrócić do rosyjskiej szkoły”¹²⁷.

Inicjatywa Ministerstwa, choć niezmiernie ważna, ze względu na wąski zakres oddziaływania nie przyniosła oczekiwanego przełomu w nauczaniu. Co prawda dowiodła, że coraz powszechniej rozumiano potrzebę wykorzystania filmu w pracy z młodzieżą, ale raczej miała charakter eksperymentu niż potrzebnej rewolucji. Na pewno przyczyniła się ona do aktywności publicystycznej: w tym czasie ukazało się bowiem kilka ważnych publikacji, m.in.: *Na srebrnym ekranie* Norberta Iglowskiego (książka przeznaczona dla młodzieży, zapoznająca z procesem powstawania filmu oraz najprostszymi zagadnieniami teoretycznymi) czy broszura Wacława Podhorskiego *Kinematograf* (zasady projekcji, rodzaje sprzętu filmowego, historia kina i jego znaczenie wychowawcze). W świetle inicjatywy Ministerstwa ważną rolę odegrała broszura *Kinematograf dydaktyczny*, której autor omawiał sprawy techniczne i perspektywy zastosowania filmu w szkole i szerzej – w oświacie¹²⁸.

Na koniec tego rozdziału wróćmy jeszcze na chwilę do artykułu Lewickiego *Film w nauce i szkole* z 1938 roku, w którym dzielił się on z czytelnikami radością z „rozpoczęcia nauczania za pomocą filmu”. We wspomnianej pracy autor nie tylko syntetycznie omawia poczynania władz w zakresie edukacji filmowej, ale również podejmuje problematykę filmu naukowego i zauważa możliwości filmu artystycznego w kształceniu humanistycznym:

Metodyka filmu szkolnego w Polsce ma jeszcze swój ograniczony teren. Nie schodzi jeszcze do szkół powszechnych, nie zagnieździła się jeszcze na dobre w liceach, a na wyższych uczelniach gości tylko zależnie od temperamentu poszczególnych wykładowców. Urzędowo istnieje tylko w gimnazjach. Ujrzana w ogólnym swym zasięgu i zarysie wykazuje się dwoma celami. Cel bezpośredni zawarty jest w samym temacie poszczególnych filmów: zbadać, utrwalić. Jest jednak i cel pośredni: być bodźcem nowych pomysłów odkrywczych, zadatkiem coraz nowych osiągnięć¹²⁹.

Zdaniem badacza dzięki filmowi nie tylko poznaje się rzeczywistość, ale również się ją tworzy: przez ekran można się samemu wypowiedzieć. Zalety

¹²⁷ *Młody las* uznaje się również za pierwszy harmonijnie skonstruowany polski film dźwiękowy. Zob. T. Lubelski, *Historia kina polskiego 1895–2014...*, s. 99.

¹²⁸ N. Iglowski, *Na srebrnym ekranie*, Kraków 1938; W. Podhorski-Okołów, *Kinematograf*, Lwów–Warszawa 1938; *Kinematograf dydaktyczny, trudności dotychczasowe i nowa zasada kinematografu*, b.m., 1936. Podają za: I. Nowak-Zaorska, *Polski film oświatowy...*

¹²⁹ B.W. Lewicki, *Film w nauce i szkole*, „Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych” 1938, z. 4, s. 221. Lewicki wrócił tym samym do koncepcji wypowiedzianej w 1935 w książce *Młodzież przed ekranem*. Cytat pochodzi z: B.W. Lewicki, *Film w nauce i szkole...*, s. 216.

kinematografu, nowego narzędzia postępu, rozpatruje on w dwóch obszarach: stronie biernej (doznawać) i czynnej (tworzyć). Według Lewickiego każdy może zostać filmowcem i tworzyć filmy, wystarczy tylko posiadać aparat, powziąć i przemyśleć odpowiednią koncepcję filmu, opracować scenariusz, zrobić zdjęcia, a potem montaż.

Lewicki miał doświadczenie w stosowaniu filmu w dydaktyce szkolnej. W latach 1933–1938 był nauczycielem języka polskiego w lwowskich szkołach, m.in. w liceum i gimnazjum im. Szajnochy¹³⁰. Za pośrednictwem lwowskiego kuratorium nawiązał współpracę z centralą kinofikacji w Warszawie w celu organizowania publicznych pokazów i dyskusji filmowych. Na wiosnę 1939 roku współorganizował konferencję dla środowiska nauczycielskiego poświęconą wprowadzeniu wiedzy o filmie do szkół¹³¹. Niestety, ambitne plany nie tylko jego, ale wielu działaczy i pedagogów, zaprzepaściła wojna¹³².

¹³⁰ J. Rek, *Bolesław Włodzimierz Lewicki (28 VIII 1908 – 23 VII 1981)*, [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Biuletyn_Polonistyczny/Biuletyn_Polonistyczny-r1982-t25-n1_2_\(83_84\)/Biuletyn_Polonistyczny-r1982-t25-n1_2_\(83_84\)-s143-148/Biuletyn_Polonistyczny-r1982-t25-n1_2_\(83_84\)-s143-148.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Biuletyn_Polonistyczny/Biuletyn_Polonistyczny-r1982-t25-n1_2_(83_84)/Biuletyn_Polonistyczny-r1982-t25-n1_2_(83_84)-s143-148/Biuletyn_Polonistyczny-r1982-t25-n1_2_(83_84)-s143-148.pdf) (dostęp: 8.09.2016).

¹³¹ B.W. Lewicki, *Klub filmowy Awangarda*, „Kwartalnik Filmowy” 1962, nr 1/2, s. 93–107.

¹³² Po wojnie Lewicki został nauczycielem akademickim, a później kierownikiem Zakładu Wiedzy o Filmie na Uniwersytecie Łódzkim.

Rozdział 2: Ewolucja edukacji filmowej po II wojnie światowej

2.1. Zbudować świat od początku

Po II wojnie kolejny raz trzeba było zbudować kraj na nowo, tym razem jednak odbywało się to pod czujnym okiem Związku Radzieckiego. W czasie II wojny światowej Polska poniosła ogromne straty, dotknęły one również szkołę: jak podaje *Wielka Encyklopedia Powszechna*, zniszczono 4880 szkół podstawowych, 487 szkół średnich i zawodowych, 17 szkół wyższych; zamordowano ponad 6 tysięcy nauczycieli i pracowników nauki. Po wojnie na ziemiach polskich zachodziły również wielkie ruchy migracyjne, będące konsekwencją kilku zjawisk: po pierwsze – zmian granic i przemieszczenia milionów ludzi z Kresów Wschodnich II Rzeczypospolitej na wyludnione ziemie poniemieckie; po drugie – industrializacji i urbanizacji oraz związanej z tym migracji ze wsi do miasta¹.

Wraz z procesem wyzwolenia ziem polskich spod okupacji hitlerowskiej w miarę szybko uruchamiano szkoły, głównie dzięki zaangażowaniu lokalnych społeczności. Proces ten odbywał się jednak w ekstremalnych warunkach: szkolnictwo popadło w materialną ruinę, dotkliwie odczuwano również straty kadrowe. Mimo wszystko jak najszybciej próbowano określić główny kierunek reformy systemu edukacji, co uczyniono na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi w czerwcu 1945 roku. Uchwalono wówczas główne założenia: powszechność, bezpłatność i jednolitość szkolnictwa. Ponadto opowiedziano się za obowiązkową ośmioklasową szkołą szczebla podstawowego, rozwijaniem placówek zawodowych opartych na jej podbudowie oraz ujednoczeniem kształcenia w mieście i na wsi². Za priorytet uznano udostępnienie nauczania podstawowego całej młodzieży, dlatego proces zakładania ośmioklasowych szkół powszechnych już w roku 1946 ograniczono do większych miast i wybranych powiatów, gdzie na to pozwalały odpowiednie warunki lokalowe oraz – przede wszystkim – dysponowano wykwalifikowaną kadrą nauczycielską. Już dwa lata później, bo w 1948 roku, władze zrezygnowały z upowszechniania

¹ Por. hasło: *Polska. Oświata. Polska Rzeczpospolita Ludowa* [w:] *Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 9, Warszawa 1967, s. 143. W Internecie: encyklopedia.pwn.pl/haslo/Polska-Oswiata-Polska-Rzeczpospolita-Ludowa;4575102.htm (dostęp: 5.05.2017).

² Por. historykon.pl/reformy-oswiaty-w-xx-wiecznej-polsce/2/# (dostęp: 5.05.2017).

ośmioklasowej szkoły podstawowej. Od tego czasu podstawą organizacyjną i programową systemu edukacyjnego stała się obowiązkowa szkoła siedmioklasowa, na której oparto stopień licealny (tworzony przez klasy VIII–XI) oraz wszystkie szkoły zawodowe. Od roku szkolnego 1948/1949 funkcjonowały szkoły ogólnokształcące stopnia podstawowego i licealnego (klasy I–XI) oraz szkoły stopnia licealnego (klasy VIII–XI)³.

Podobnie więc jak po I wojnie, borykano się z brakiem ławek, tablic i niezbędnych pomocy naukowych. Tym razem jednak władza nie zlekceważyła siły kina, świadoma roli, jaką może ono odegrać we wprowadzaniu nowego ustroju i kształtowaniu nowego obywatela. Równoległe takie przekonanie żywiła część społeczeństwa. Zdaniem Aliny Madej po wojnie dotkliwie odczuwano katastrofalne obniżenie poziomu wiedzy i wykształcenia młodego pokolenia, dorastającego podczas okupacji poza normalnie funkcjonującymi szkołami oraz instytucjami kulturalnymi. Wielu obawiało się, że na ich oczach rośnie nowe pokolenie „barbarzyńców kultury”, dlatego domagano się od państwa działań animujących życie kulturalne. Jerzy Borejsza głośno dopominał się o zniwelowanie olbrzymich dysproporcji intelektualnych między twórcami a odbiorcami nowej sztuki, godząc się nawet z koniecznością sformułowania „nowego wyrazu kulturalnego Polski”⁴. W ten sposób odniósł się do deklaracji programowej Polskiej Partii Robotniczej, której stosunek do sfery aktywności artystycznej został zdeterminowany dyrektywą uznającą rewolucję kulturalną – służącą przebudowie człowieka i społeczeństwa – za immanentną część rewolucji politycznej. Chodziło o stworzenie nowej kultury oraz wykreowanie nowego obrazu intelektualisty, zarazem człowieka pracy. Uchwalona w listopadzie 1943 roku deklaracja programowa Polskiej Partii Robotniczej *O co walczymy* zawierała postulaty demokratyzacji oświaty i kultury, rozbudowy sieci szkół i instytucji kulturalnych. Na łamach „Odrodzenia” Borejsza – założyciel Spółdzielni Wydawniczej „Czytelnik” – postulował realizację programu „rewolucji łagodnej”. Zakładał konieczność odnalezienia kulturalnego wyrazu nowej Polski, ale zarazem przekazania kolejnym pokoleniom „wielkiego doświadczenia zawodowego i kulturalnego” dawnych pokoleń. Jednakże owo doświadczenie ograniczał jedynie do „postępowej spuścizny narodowej”, wykluczając „donkichoterię, pseudoromantyzm, fałszerstwa ideowe i śmierdzący naftaliną snobizm”. Zastąpić je miały „istotne, realne, rzeczywiste procesy” i tylko te przejawy życia narodowego, które były „zdrowe i mogły się odrodzić”⁵.

³ Tamże.

⁴ J. Borejsza, *Łagodna rewolucja*, „Odrodzenie” 1945, nr 10. Por. też. A. Madej, *Kino – władza – publiczność...*, s. 63.

⁵ J. Borejsza, *Łagodna rewolucja...*, s. 5. Por. też. *Inicjowanie aktywności kulturalnej przez władzę komunistyczną na ziemiach polskich w latach 1944–1949*, historia.org.pl/2010/07/19/inicjowanie-aktywnosci-kulturalnej-przez-wladze-komunistyczna-na-ziemiach-polskich-w-latach-1944%E2%80%931949/ (dostęp: 6.01.2019).

Kino miało stać się przejawem demokratyzacji kultury w Polsce i utorować drogę innym dziedzinom sztuki, które jeszcze do szerokich mas ze swoją ofertą nie dotarły. Jednak aby ta idea mogła się spełnić, potrzebny był utracony w czasie wojny sprzęt filmowy. Ponadto głośno krytykowano przedwrześniową kinematografię za bezideowość, niski poziom artystyczny, a prywatnych przedsiębiorców uznano za spekulantów działających dla zysku. Jeszcze przed wyzwoleniem kraju filmowcy polscy z Czołówki⁶ (m.in. Aleksander Ford, Stanisław Wohl, Władysław Forbert, Jerzy Bossak) opowiadali się za stworzeniem kinematografii opartej na modelu spółdzielczym. Szybko jednak okazało się, że władza ma inne plany: postanowiła scentralizować i upaństwić kina. Znacjonalizowanie środków przekazu znacznie bowiem uprościło władzy sprawowanie kontroli nad społeczeństwem⁷. Pierwszym celem stali się właściciele kinoteatrów, jak jeszcze wówczas niekiedy ich określano, oraz posiadacze sprzętu filmowego.

Według ustaleń Madej na ziemiach leżących przed wojną na terenie III Rzeszy funkcjonowały 243 niemieckie Oddziały Kinofikacji, które obsługiwały szkoły różnych szczebli. Po przejściu frontu ludność cywilna „zabezpieczała”, czyli rekwirowała, pozostawiony sprzęt filmowy, podobnie postępowali również pracownicy Wytwórni Filmowej Wojska Polskiego⁸. Proces upaństwowienia polegał na przejmowaniu prywatnych kin, ale również na rekwirowaniu osobom prywatnym sprzętu filmowego „zdobytego” w czasie wojny czy zakupionego przed wojną. Szczególnie pożądane były aparaty projekcyjne 16 mm. Ponieważ posiadano spis osób, które tuż przed wojną zakupiły od Instytutu Filmowego aparat projekcyjny (w ramach opisanej w pierwszym rozdziale mojej pracy modernizacji systemu nauczania w polskich szkołach), dotarcie do ich właścicieli nie przysparzało szczególnych trudności. Rozważano nawet przejęcie projektorów metodą podstęp. Ponieważ ówczesnie nie istniały jeszcze przepisy ograniczające prywatną inicjatywę w kinematografii, chciano pozornie pozwolić osobom posiadającym aparaturę filmową na założenie kin, a następnie ujawniony w ten sposób sprzęt zarekwirować i „wykupić” po cenach przedwojennych⁹. Pomysł ostatecznie odrzucono i zdecydowano się na „prostszą” drogę. W maju 1945 minister informacji i propagandy wydał okólnik informujący, że prowadzenie teatru świetlnego i nadzór nad nim na terenie państwa leżą w wyłącznej gestii Wydziału Kinofikacji Ministerstwa Informacji

⁶ Wojskowej wytwórni filmowej, powstałej w 1943 roku przy I Dywizji Piechoty im. T. Kościuszki.

⁷ Por. A. Misiak, *Nacjonalizacja kinematografii* [w:] tejsze, *Kinematograf kontrolowany...*, s. 76–78.

⁸ W 1945 roku odbudowa materialna całkowicie zrujnowanego polskiego przemysłu filmowego miała charakter szabru. Członkom Wytwórni Filmowej WP udało się wywieźć z Niemiec sprzęt o przedwojennej wartości około 2 milionów dolarów. Por. A. Madej, *Kino – władza – publiczność...*, s. 53–54.

⁹ Por. tamże, s. 54.

i Propagandy¹⁰. Dekret o utworzeniu Przedsiębiorstwa Filmowego Film Polski z 13 listopada 1945 roku ostatecznie domknął sprawę kinofikacji. Zgodnie z nim poza przedsiębiorstwem Film Polski zakładać i prowadzić teatry świetlne mogły jedynie związki zawodowe, samorządowe, terytorialne, organizacje polityczne, instytucje społeczne i kulturalno-oświatowe. Władza wykluczyła własność prywatną z kinematografii, której przypisała rolę wychowawcy narodu: „Kinematografia nie jest już domeną prywatnego przedsiębiorcy [...] nie będzie już schlebiała najpłytszym gustom i pogoni za tanią sensacją. Film polski stanie się potężnym środkiem wychowania społecznego”¹¹. Kina zostały upaństwowione, a prywatnym osobom odebrano ich własność.

W drugiej połowie 1946 roku akcja „kinofikacji” nabrała rozpędu: uruchomiono kina objazdowe. Akcja nie spotkała się jednak z entuzjazmem społeczeństwa, mimo że publiczność doświadczona okropieństwem wojny spragniona była tej formy rozrywki. Ewa Gębicka w artykule *Kinofikacja czy kinofikacja? Lata 1944–1947* stwierdza:

Szczególnie dużo powodów do narzekań i krytycznych uwag pod adresem „Filmu Polskiego” miała ludność wiejska obsługiwana przez kina objazdowe, którym nowa władza przypisywała szczególną rolę w akcji propagandowej oraz upowszechniania oświaty i kultury. Rozziew między założeniami a rzeczywistością był tu wyjątkowo jaskrawy, a przekazywane z terenu sprawozdania o pracy tych kin wyjątkowo bulwersujące¹².

Narzekano nie tylko na wyświetlany w kinach repertuar (filmy radzieckie) czy na polityczne pogadanki, które były wpisane w każdy seans filmowy, ale również na warunki sanitarne panujące w salach, gdzie wyświetlano filmy, oraz na zachowanie ekip kinowych (arogancję, pijaństwo, prostactwo). Zarazem władza próbowała przekonać ludność wsi, że celem działalności kin objazdowych nie jest indoktrynacja, ale upowszechnianie oświaty i kultury. Dlatego gdy rozdawano ulotki zwołujące ludność na wiece, równocześnie obdarowywano biedne dzieci zeszytami. Kiedy organizowano zebrania zwerbowanych członków organizacji społeczno-politycznych, starano się je uatrakcyjnić występami artystycznymi czy zabawami. Były to propagandowe działania, mające na celu pozyskanie sympatii ludności wiejskiej, a przynajmniej przełamanie jej wrogości i oporu wobec władzy i nowego ustroju¹³. Mimo to kina objazdowe – jak niechętnie przyznali sami inicjatorzy akcji – „nie tylko nie spełniły swego zadania kulturalno-oświatowego i propagandowego, ale nawet przynosiły

¹⁰ Tamże, s. 63. W krótkim czasie odebrano kina wszystkim właścicielom prywatnym i oddano je w ręce specjalnie przeszkolonych kierowników – pracowników aparatu propagandy.

¹¹ E. Zajiček, *Poza ekranem...*, s. 42. Autorem cytowanej wypowiedzi jest Stanisław Matuszewski.

¹² E. Gębicka, *Kinofikacja czy kinofikacja...*, s. 42.

¹³ Por. E. Gębicka, *Jeśli przyjeżdżacie z kinem...*, s. 183–192.

szkodę, podrywając zaufanie ludności do przedsiębiorstwa państwowego i budząc oburzenie awanturami i pijatykami”¹⁴.

Z powyższymi wypowiedziami kontrastują propagandowe materiały filmowe z Polskiej Kroniki Filmowej z lat 1946–1952, które dzisiaj możemy obejrzeć na stronie internetowej Filmoteki Narodowej. Dla przykładu w kronice zatytułowanej *Kino objazdowe na wsi* (z 29 września 1946 roku) widzimy, jak wiejskie dzieci biegną wokół samochodu z napisem „Kino objazdowe”. Oglądamy uradowane twarze publiczności, a lektor zapewnia widzów, że niebawem każda wieś zostanie zaopatrzona w nowe filmy polskie i specjalnie przygotowane filmy oświatowe oraz instruktażowe. Z kolei w następnym tego rodzaju materiale zatytułowanym *W Baboszewie świat się śmieje* (z 20 października 1949 roku) obserwujemy postępującą kinofikację wsi: przyjazd kina ruchomego nr 4 do wsi Baboszewo z pokazem przeznaczonym dla dzieci, na którym wyświetlono wówczas *Świat się śmieje* w reżyserii Grigorija Aleksandrowa. Za podsumowanie tego wątku i zarazem procesu kinofikacji niech posłuży kronika filmowa zatytułowana *Tysięczne kino* (z 2 stycznia 1952 roku), ukazująca otwarcie tysięcznego stałego kina w Polsce we wsi Kołaki. O randze tej uroczystości dla państwa – i oczywiście władzy – świadczy fakt, że w wydarzeniu uczestniczył ówczesny minister kultury i sztuki Stefan Dybowski. Publiczność obejrzała film *Czarci Żleb*¹⁵, dla niektórych – jak relacjonował komentator – był to pierwszy pokaz filmowy w życiu¹⁶. Cóż, z dzisiejszej perspektywy rozdzwięk pomiędzy deklaracjami władzy a toporną rzeczywistością wydaje się wyjątkowo jaskrawy.

W tym samym czasie w Przedsiębiorstwie Filmowym Film Polski stworzono specjalne komórki kontrolne¹⁷, które wprowadzały do gotowych filmów poprawki i korekty, a powstałe w 1945 roku Centralne Biuro Kontroli przekształcono na mocy dekretu Krajowej Rady Narodowej 5 lipca 1946 roku w Główny Urząd Kontroli Prasy, Publikacji i Widowisk.

Niewątpliwie po II wojnie światowej całkowicie zmienił się charakter rodzimej myśli filmowej. Z jednej strony w latach pięćdziesiątych film zyskał autonomiczny status, nie przyporządkowano już go do „sztuki niskiej”, a filmologia

¹⁴ Por. E. Gębicka, *Kinofikacja czy kinofikacja...*, s. 43. Władze obiecywały, że w ciągu dwóch pierwszych lat kinofikacji powstanie kilka tysięcy kinoteatrów, tymczasem – jak zauważa Anna Misiak – w roku 1947 było ich zaledwie 516 (A. Misiak, *Kinematograf kontrolowany...*, s. 84).

¹⁵ Film Tadeusza Kańskiego i Aldo Vergano z 1949 roku to sprawnie zrealizowany dramat sensacyjny, osnuty wokół udaremnionej akcji przemytu dział sztuki przez granicę polsko-czechosłowacką na Zachód, cieszący się popularnością wśród widzów.

¹⁶ Materiały filmowe do obejrzenia na stronie internetowej Filmoteki Narodowej: www.repozytorium.fn.org.pl/?q=pl/node/7091 (dostęp: 3.05.2016); www.repozytorium.fn.org.pl/?q=pl/node/5640 (dostęp: 3.04.2016); www.repozytorium.fn.org.pl/?q=pl/node/4869 (dostęp: 3.03.2016).

¹⁷ Wpływ państwa na kinematografię i historię cenzury w PRL-u opisała Anna Misiak w książce *Kinematograf kontrolowany...*

stała się dyscypliną badawczą, z drugiej natomiast zrodziła się koncepcja filmu socrealistycznego, którą proklamowano w 1946 roku na zjeździe filmowym w Wiśle.

2.2. Nowe otwarcie. Film w społecznych i państwowych programach nauczania

Można by mniemać, że skoro państwo z taką energią przystąpiło do kinofikacji miast i wsi polskich, równie intensywnie działało na rzecz kinofikacji szkół i zastosowania filmu w szkole. Nie było to jednak tak proste; jak już niejednokrotnie pokazywała historia, teoria często mijała się z praktyką. Niewątpliwie zasługą rzeczywistości powojennej jest usankcjonowanie elementów edukacji filmowej w ramach przedmiotu język polski¹⁸. W oficjalnych projektach pojawiają się bowiem zapisy związane z filmem, choć przez lata mają tak skromny charakter, że trudno je określić jako celowe i ukierunkowane działanie. Historia zapisów dotyczących treści filmowych w poszczególnych programach szkolnych była przedmiotem zainteresowania badaczy¹⁹. W tym rozdziale spróbuję w syntetyczny sposób zreferować ewolucję powojennych zapisów programów nauczania, odnosząc się do stanu badań (czasem w charakterze porównawczym, czasem uzupełniającym) oraz wzbogacając tło historyczne o refleksję publicystyczną, jaka równoległe do zachodzących procesów toczyła się na łamach prasy.

W *Programie nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej* z 1949 roku już w uwagach wstępnych w dziale „Kształcące cele nauczania” zaleca się polonistom: „Kształcenie [u uczniów – M.S.] smaku artystycznego i rozbudzenie wrażliwości estetycznej pozwalającej na korzystanie z twórczości artystycznej

¹⁸ W Polsce zwyciężyła koncepcja wpisania wiedzy o filmie w program języka ojczystego. O modelach edukacji filmowej przyjętych w innych krajach pisała Janina Koblewska w 1964 roku w książce *Film fabularny w szkole...* (tutaj zob. rozdział *Film w pracy nauczycieli w różnych krajach*, s. 48–62) oraz później w rozdziale *Współczesne modele edukacji filmowej na świecie* [w:] *Modele edukacji filmowej*, wstęp J. Plisiecki, pod red. J. Masłowskiej, Warszawa 1976, s. 31–78. Ostatnio zagadnienie realizacji edukacji filmowej i medialnej w Europie i na świecie (Australia, Kanada) podjął W. Bobiński w książce *Wyszkolnić widza. Sztuka oglądania w edukacji polonistycznej*, Kraków 2016, s. 87–13.

¹⁹ Ewolucję najważniejszych zapisów streściła Ewelina Nurczyńska-Fidelska w pozycji *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej...*, najwięcej uwagi poświęcając wypracowanej przez swój zespół propozycji. Temat ten podjęła również Ewa Popiel-Popiołek w artykule *Kształtowanie się koncepcji edukacji filmowej...* Dziesięć lat później Bogumiła Fiołek-Lubczyńska w pracy *Film, telewizja i komputery...* analizowała pod tym kątem przede wszystkim programy z lat dziewięćdziesiątych. Przeglądu wybranych programów do języka polskiego w tym zakresie dokonał również Witold Bobiński w *Tekstach w lustrze ekranu...*, najwięcej uwagi poświęcając koncepcji edukacji filmowej wypracowanej przez Ewelinę Nurczyńską-Fidelską w 1990 roku.

we wszystkich dziedzinach sztuki ze szczególnym uwzględnieniem literatury, teatru i kina”²⁰. Hasło „film” wymienia się w klasie IV w kontekście rozmów na temat filmu i audycji radiowej, które w klasie V uzupełniono „rozmowami i opowiadaniem na temat filmu, przedstawienia, audycji radiowej”²¹. Ponadto autorzy projektu w dziale „Współczesne życie literackie” zaakcentowali znaczenie kina w kontekście podstawowych wiadomości, jakie powinien zdobyć uczeń na temat organizacji życia kulturalnego w Polsce (teatr, kino, radio, walka z analfabetyzmem). Projekt programu zakładał także napisanie przez uczniów, począwszy od klasy X, recenzji z przeczytanej książki, sztuki teatralnej i filmu²². Zdaniem Bobińskiego taki stan rzeczy w dokumentach ministerialnych utrzymał się ponad 20 lat²³. Dodajmy jednak, że pewne zmiany zapoczątkowała Ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania²⁴, wprowadzająca ośmioklasową szkołę podstawową. Przedłużenie o jeden rok nauki w szkole podstawowej miało umożliwić rozłożenie materiału nauczania na dłuższy czas, a tym samym zmniejszyć powszechne wówczas zjawisko drugoroczności uczniów. Według Janiny Koblewskiej Ministerstwo Oświaty doznało rolę środków masowego oddziaływania w procesie nauczania i wychowywania młodzieży i wprowadziło do programów nauczania języka polskiego już w klasie VI szkoły podstawowej elementy wiedzy o radiu, filmie i telewizji²⁵. Tymczasowy program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej z 1963 roku zakładał m.in. w klasach I–IV wspólne oglądanie filmów i programów telewizyjnych oraz układanie krótkich opowiadań związanych z ich tematyką. W klasach V–VIII na podstawie filmów i audycji radiowych nauczyciel miał wprowadzać opis, opowiadanie, dyskusję, sprawozdanie, rozprawkę.

Zalecano także ćwiczenia słownikowe, polegające na grupowaniu wyrazów i zwrotów wokół tematów związanych z życiem kulturalnym. W celach nauczania wymieniono konieczność kształcenia smaku artystycznego w oparciu o literaturę i inne sztuki (teatr, film) oraz wpajania zasad racjonalnego korzystania z audiowizualnych środków przekazu (dział „Czytelnictwo i podstawy samokształcenia w klasach VII i VIII”)²⁶.

²⁰ *Język polski. Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt*, Warszawa 1949, s. 5; zob. na: pbc.up.krakow.pl/dlibra/docmetadata?id=4132&from=pubindex&dirids=1&lp=1293 (dostęp: 5.06.2016).

²¹ Tamże, s. 23 i 34. Nie ma więc racji Popiel-Popiołek, gdy stwierdza: „W oficjalnych, obowiązujących programach szkolnych hasła filmowe pojawiły się dopiero w związku ze zmianami, które nastąpiły w wyniku reformy oświaty w 1963 r.” (taż, *Kształtowanie się koncepcji edukacji filmowej...*, s. 132).

²² *Język polski. Program nauki w 11-letniej szkole...*, s. 84–85.

²³ Por. W. Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu...*, s. 79.

²⁴ Wprowadzenie reformy szkoły podstawowej i średniej w myśl postanowień ustawy zostało rozłożone na lata 1962–1971.

²⁵ Por. J. Koblewska, *Szkoła i środki masowego oddziaływania*, Warszawa 1967, s. 138–139.

²⁶ E. Popiel-Popiołek, *Kształtowanie się koncepcji edukacji filmowej...*, s. 133.

Trudno jednak mówić w tym wypadku o konkretnej wizji edukacji filmowej. Film, podobnie jak radio i telewizję, traktowano w sposób formalny, widząc w nich przede wszystkim źródło wiedzy na temat współczesności, aktualnej problematyki kulturalnej i społeczno-politycznej. *Tymczasowy program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej* zobowiązywał nauczyciela do dyskusji z uczniami na temat bohatera w aspekcie socjologicznym, moralnym; zalecał również, aby przy doborze filmu kierować się możliwością powiązania jego treści z tematyką programową²⁷. W uwagach do realizacji programu języka polskiego w klasach VII i VIII czytamy:

Nie można się ograniczać do sprawozdania z obejrzanego filmu czy też opowiadania o losach bohatera. Należy zwrócić większą uwagę na problematykę społeczną i moralną filmu, sztuki teatralnej itp., wysunąć wiążące się z nią zagadnienia i omówić je z uczniami, najlepiej w formie dyskusji. Rzeczą wysoce odpowiedzialną jest właściwy dobór widowisk i audycji, które mają być omawiane w klasie. Nauczyciel musi wziąć pod uwagę, czy są one odpowiednie dla wieku i stopnia rozwoju umysłowego uczniów, czy mają pożądane walory wychowawcze. Przede wszystkim należy dobrać audycje radiowe i programy telewizyjne specjalnie przeznaczone dla szkół, dozwolone dla młodzieży filmy i sztuki odpowiadające tematyce programowej, poruszające zagadnienia aktualne dla współczesności i żywo interesujące uczniów. Wszelka przypadkowość w doborze filmów, programów telewizyjnych itp. jest nie tylko niepożądana z dydaktycznego punktu widzenia, ale może nadto wywoływać ujemne skutki uboczne²⁸.

W latach pięćdziesiątych w pracach teoretycznych i pedagogicznych również podejmowano zagadnienia dotyczące edukacji filmowej. Ówczesna refleksja na temat edukacji w dziedzinie odbioru filmu i jego dydaktycznego zastosowania odwoływała się do koncepcji powstałych przed II wojną. Nurczyńska-Fidelska, analizując przedwojenną filmowo-pedagogiczną refleksję edukacyjną, podzieliła ją na trzy stanowiska:

- a) estetyczno-kulturowe (Bolesław W. Lewicki),
- b) psychologiczno-pedagogiczne (Leopold Blaustein),
- c) dydaktyczne (Franciszek Mirandola, Franciszek Kruczkowski)²⁹.

Kontynuację tych koncepcji dostrzega Nurczyńska-Fidelska w badaniach podejmowanych od drugiej połowy lat pięćdziesiątych, również wyróżniając trzy orientacje badawcze:

²⁷ Taki pogląd formułuje M. Butkiewicz w artykule *Wiedza o filmie w programie nauczania polskiej szkoły* [w:] *Wiedza o filmie w szkole*, pod red. H. Depty, Koszalin 1983, s. 7–13.

²⁸ *Program nauczania ośmioletniej szkoły podstawowej. Tymczasowy*, Warszawa 1963, s. 219.

²⁹ Autorka nie charakteryzuje bliżej poglądów przedwojennych twórców refleksji filmowo-pedagogicznej, więcej uwagi poświęca jedynie L. Blausteinowi i – co zrozumiałe – B.W. Lewickiemu, swojemu nauczycielowi, a potem współpracownikowi (por. E. Nurczyńska-Fidelska, *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej...*, s. 93).

- a) badania dotyczące problemów odbioru filmu przez dzieci i wpływu filmu na młodego odbiorcę (Janina Koblewska, Adam Kulik),
- b) traktowanie wychowania filmowego jako składnika szeroko pojętego wychowania estetycznego (Irena Wojnar, Henryk Depta),
- c) orientacja filmoznawcza, w ramach której powstaje zarówno koncepcja edukacji filmowej, jak i sposoby metodycznych rozwiązań (Bolesław W. Lewicki, Ewelina Nurczyńska-Fidelska)³⁰.

Nurczyńska-Fidelska powołuje się na prowadzone w latach 1948–1952 w dwóch ośrodkach akademickich badania psychologiczne nad odbiorem filmu³¹. Koblewska dowiodła, że dzieci w wieku do lat dziewięciu, a nawet dwunastu, mają trudności ze zrozumieniem filmu. Dotyczą one zwłaszcza identyfikowania poszczególnych osób na ekranie (szczególnie gdy nastąpiła zmiana warunków, w jakich pojawia się postać, np. jej ubiór, fryzura itp.), odczytywania stanów psychicznych bohaterów z wyrazu twarzy czy gestów oraz właściwości ekspresyjnych utworu. Trudności sprawia również uczniom rozpoznawanie czasu i miejsca akcji. Jednocześnie przeprowadzone przez Koblewską w 1963 roku badania pokazały, że nawet ośmioletni uczniowie, którzy systematycznie pod kierunkiem nauczycieli czy rodziców oglądają film i wybrane programy telewizyjne, poprawnie rozumieją symbole: potrafiły odczytać, że obraz ptaka w klatce oznacza niewolę, obraz kobiety w czerni symbolizuje smutek lub/i żalobę. Dla porównania, kiedy w roku 1933 Stefan Szuman przeprowadził badania nad rozumieniem przez dzieci obrazów o treści symbolicznej, doszedł do wniosku, że dzieci do dwunastego roku życia nie są w stanie odczytać i poprawnie zrozumieć przenośni, symbolicznej treści obrazów malarskich. Ten wyraźny postęp w rozumieniu symboli i metafor jest świadectwem rozwoju doświadczenia, jakie dzieci nabyły dzięki rozwojowi telewizji.

Największym orędownikiem nauczania filmu w ramach języka polskiego również w latach powojennych był Lewicki, żarliwy entuzjasta wprowadzenia filmu do szkół. Po wojnie udało mu się zrealizować przedwojenne marzenia dotyczące kształcenia filmowego przyszłych nauczycieli polonistów. Kierowany przez niego Zakład Wiedzy o Filmie na Uniwersytecie Łódzkim był pierwszą w Polsce placówką akademicką kształcącą w tym kierunku. Również sformułowana przez Lewickiego teza o „przyliterackości” filmu wywarła ogromny wpływ na kształtowanie polskiego modelu szkolnej edukacji filmowej, jako że jej autorem był główny inspirator edukacji filmowej dzieci i młodzieży³².

³⁰ E. Popiel-Popiołek, *Kształtowanie się koncepcji edukacji filmowej...*, s. 118.

³¹ Na Uniwersytecie Jagiellońskim kierował nimi Stefan Szuman, a na Uniwersytecie Łódzkim Janina Koblewska. W latach 1957–1959 kontynuował je Zespół Badawczy „Dziecko i Film”, któremu przewodniczyli Stefan Szuman i Maria Żebrowska przy współpracy francuskich psychologów Bianki i Rene Zazzo. Wyniki badań opisano w pracach Koblewskiej *Film i dzieci*, Warszawa 1961 oraz Adama Kulika *Mój film: z badań nad upodobaniami filmowymi dzieci w wieku od 7 do 14 lat*, Warszawa 1962.

³² Na marginesie trzeba wspomnieć, że teza B.W. Lewickiego o „przyliterackości” filmu miała zdecydowanych przeciwników, m.in. Aleksandra Jackiewicza czy Marylę Hopfin-

Przeświadczenie o bliskim pokrewieństwie literatury i filmu wyrażał również Lesław Eustachiewicz, który zakładał, że pojęcie literatury należy rozszerzyć o wszelkie formy słowno-obrazowe organizowania wyobraźni i emocjonalności zbiorowej. Literatura jego zdaniem wchłania w siebie film, radio, telewizję oraz teatr jako sfera podstawowego tworzywa fabularnego³³.

Ponadto na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych zakres rozważań o edukacji filmowej rozszerzył się o nowe zagadnienie: telewizję i jej wpływ na dzieci i młodzież. Podjęto wówczas badania nad oddziaływaniem telewizji na dzieci i młodzież oraz nad możliwościami wykorzystania jej w oświacie³⁴. Zapoczątkowano również badania nad środowiskową recepcją filmu³⁵.

Lata sześćdziesiąte to również renesans inicjatyw zmierzających do wprowadzenia filmu w szerszym zakresie do szkół:

Od 1960 roku rozpoczyna się w Polsce, przy ścisłej współpracy reprezentantów trzech orientacji, akcja permanentnego kształcenia w zakresie wiedzy o filmie i metodyki pracy z filmem nauczycieli, głównie polonistów i wychowawców zajmujących się pozalekcyjnymi formami zajęć z dziećmi i młodzieżą. Działania te podejmowane są wspólnie z Ministerstwem Oświaty i Wychowania i Kuratoriami Oświaty i Wychowania, Centralnym Ośrodkiem Metodycznym, przekształconym później w Instytut Kształcenia Nauczycieli, oraz z regionalnymi jego oddziałami, we współpracy ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego i Polską Federacją Dyskusyjnych Klubów Filmowych³⁶.

Podejmowane inicjatywy znalazły odzwierciedlenie na łamach takich pism, jak „Kino”, „Nowa Szkoła”, „Polonistyka”, „Kamera”. Czasopismo „Ekran” w 1960 roku donosiło o wielkiej roli filmu w nauczaniu. Artykuł zatytułowany *O rolę filmu w nauczaniu* zdawał relację z obrad I Polskiego Zjazdu Nauczycieli i Instruktorów prowadzących prace z filmem na zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Zjazd ujawnił pionierski charakter pracy nauczycieli zajmujących

ger, która wspomina: „Kiedy w latach 60. zajęłam się filmem, fascynowała mnie przede wszystkim teoria, relacje filmu z kulturą literacką. Grałam w «drużynie warszawskiej» Aleksandra Jackiewicza w kontrze do zwolenników poglądu Bolesława W. Lewickiego o przyliterackości filmu” (akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/recenzja-portret-wielokrotny-recenzja-ksiazki-filmowe-ulice-jerzego-toeplitza-red-rafal-marszalek/577 [dostęp: 1.04.2017]).

³³ L. Eustachiewicz, *Radio, film, literatura i sprawy pokrewne*, „Dialog” 1966, nr 3, s. 119.

³⁴ Taki charakter miały prace E. Fleminga *Telewizja w nauczaniu i wychowaniu*, Warszawa 1963 oraz J. Komorowskiej *Telewizja w życiu dzieci i młodzieży: studium telewizji wśród uczniów szkoły podstawowej w mieście przemysłowym „N”*, Warszawa 1963 (część druga ukazała się w roku 1964).

³⁵ K. Żygulski przeprowadził badania ankietowe, które opisał w publikacji *Film w wybranych środowiskach społecznych Polski (Wyniki badań ankietowych)*, Łódź 1961, a następnie zajął się recepcją filmu wśród robotników: *Film w środowisku robotniczym*, Wrocław 1962 oraz ludności wiejskiej i małomiejskiej: *Film na wsi i w miastach powiatowych: zagadnienia socjologiczne filmu*, Warszawa 1969.

³⁶ E. Nurczyńska-Fidelska, *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej...*, s. 94.

się filmem oraz zasadniczą dysproporcję pomiędzy obszarem istniejących już możliwości a stopniem ich wykorzystania. Redakcja czasopisma wytykała brak sprecyzowanych form organizacyjnych dla pozaszkolnej i pozalekcyjnej pracy z młodzieżą, słabe wykorzystanie zasobów, którymi dysponują odpowiednie instytucje filmowe, oraz apelowała o wypracowanie metod pozwalających na dydaktyczne korzystanie z filmów³⁷. W roku 1961 Krystyna Garbień na łamach „Filmu” relacjonowała przebieg I Ogólnopolskiego Seminarium dla Nauczycieli, które odbyło się w Warszawie w dniach 14–26 sierpnia 1961 roku. Z całej Polski przybyło kilkadziesiąt osób, aby wysłuchać wykładów z dziedziny teorii i historii filmu, technik filmowych i sposobu organizacji klubów dyskusyjnych. Autorka artykułu, powołując się na sformułowany przez prof. Jerzego Toeplitza na V Zjeździe Federacji Dyskusyjnych Klubów Filmowych postulat wprowadzenia nauczania wiedzy o filmie do polskich szkół, retorycznie pytała, kiedy stanie się on faktem. Na koniec w imieniu redakcji „Filmu” sformułowała ważne postulaty: m.in. konieczność utworzenia katedr filmologii na wydziałach filologicznych uniwersytetów, uwzględnienia przez polonistów zagadnień sztuki filmowej w programach nauczania literatury oraz wykorzystania filmów do podnoszenia kultury ogólnonarodowej widza, a także jako pomocy szkolnej w lekcjach³⁸.

Z kolei w 1966 roku uwagę prasy przykuł jeden z tematów pracy maturalnej, poświęcony filmowi:

Jednym z tegorocznych tematów prac maturalnych w Warszawie był temat związany z filmem: „Mój sąd o znanych mi adaptacjach filmowych i teatralnych (ewentualnie telewizyjnych) dzieł pisarzy polskich”. Temat został sformułowany przemyślnie, wiadomo przecież, że w szkołach problematyka filmowa pojawia się ukradkiem, jest przemycana wśród zagadnień „współczesnej kultury” i „sztuk pokrewnych literaturze”. [...] Ministerstwo Oświaty – o czym pisaliśmy już wielokrotnie – nie darzy filmu zainteresowaniem bardziej systematycznym. Nowy program szkoły ośmioletniej i licealnej [...] nie przewiduje filmu wśród przedmiotów wychowania estetycznego. Czy więc tegoroczny filmowy temat maturalny oznaczać ma oficjalne uznanie sztuki filmowej jako przedmiotu objętego programem szkolnym?³⁹

– dopytywał na łamach „Kina” autor działu „Kronika kultury filmowej”. Redakcja „Kina” zwróciła się do Kuratorium Warszawskiego z prośbą o udostępnienie prac maturalnych i uzyskała wgląd do wypracowań napisanych w czterech warszawskich liceach (żadne z nich nie prowadziło stałej działalności w zakresie kultury filmowej). Analiza prac pokazała, że maturzyści najczęściej opisywali *Popioły* Andrzeja Wajdy, *Faraona* Jerzego Kawalerowicza i *Krzyżaków* Aleksandra Forda. Autorzy artykułu wyrażali zdumienie nad spodziewanie wysoką umiejętnością formułowania samodzielnych sądów przez maturzystów,

³⁷ *O rolę filmu w nauczaniu*, „Ekran” 1960, nr 15, s. 2.

³⁸ K. Garbień, *Kiedy wiedza o filmie znajdzie się w polskich szkołach?*, „Film” 1961, nr 33, s. 6–7.

³⁹ *Mój sąd o adaptacjach*, „Kino” 1966, nr 9, s. 57–61.

zwłaszcza że – ich zdaniem – uczniowie nie mogli tego zawdzięczać latom nauki w szkole⁴⁰.

Wspomnianemu w cytacie programowi szkoły ośmioletniej z 1963 roku poświęciłam już trochę uwagi, teraz jedynie tytułem uzupełnienia dodam, że opublikowany w 1966 roku *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Klasy I–IV* podobnie jak w szkole podstawowej zalecał nauczycielom omawiać filmy, nie precyzując zarazem, jak ma wyglądać sposób tego omówienia. W klasie I liceum w punkcie „Współczesne życie literackie i kulturalne” zalecano prezentowanie obok różnych gatunków literackich wybranych słuchowisk radiowych i widowisk telewizyjnych, przedstawień teatralnych i filmów. Z kolei w klasie II w dziale „Ćwiczenia w mówieniu i pisanii” jako tematykę wypowiedzi program zalecał tematy interesujące uczniów, związane z lekturą książek i prasy, z przedstawieniami teatralnymi, filmami, audycjami radiowymi i telewizyjnymi. W klasie III z kolei – opracowywanie krótkich referatów, reportaży i recenzji na temat filmu i widowiska telewizyjnego, natomiast w klasie IV właściwie powtórzono zapis z klasy I liceum⁴¹.

2.3. Boczny wejście.

Pionierska rola społecznych programów nauczania

W latach sześćdziesiątych opublikowano kilka propozycji programowych w zakresie edukacji filmowej, nazywanych „społecznymi programami wiedzy o filmie w szkole”⁴². Jak zauważa Henryk Depta, jednym z pierwszych takich programów była propozycja opracowana przez Danutę Sapiechę-Resmer, nazywana „propozycją gdańską”. Zgodnie z tą koncepcją wiedza o filmie miała zostać włączona do programów kilku przedmiotów i realizowana na lekcjach języka polskiego, wychowania muzycznego, plastycznego, obywatelskiego i historii. Słabością tej propozycji był bardzo szeroki zakres zagadnień filmowych, praktycznie niemożliwy do zrealizowania w szkole w ramach jej obowiązkowych zajęć. Program Sapiechy-Resmer został opublikowany w 1968 roku na łamach „Nowej Szkoły”, w tym samym numerze ukazała się inna koncepcja edukacji filmowej⁴³. Mam na myśli program edukacji filmowej autorstwa

⁴⁰ „Młodzież na ogół podkreślała różnice między książkami i filmami, które powstawały na ich podstawie, podkreślała również, że sam proces adaptacji daje możliwości nasycenia dzieł własnymi sądami, narzucenia im własnego spojrzenia, podkreślenia momentu dyskursywnego pierwowzoru literackiego” (tamże, s. 61).

⁴¹ *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Klasy I–IV*, Warszawa 1966, s. 27, 33, 40, 41, 54.

⁴² H. Depta, *Społeczne programy wiedzy o filmie w szkole* [w:] *Wiedza o filmie w szkole*....

⁴³ D. Sapiecha-Resmer, *Propozycje programowe*, „Nowa Szkoła” 1968, nr 6, s. 32–33;

Nurczyńskiej-Fidelskiej, opracowany pod opieką Lewickiego i sprawdzony eksperymentalnie w trzech łódzkich liceach ogólnokształcących i sześciu technikach⁴⁴. Badaczka przedstawiła w nim swoje pierwsze doświadczenia wprowadzenia wiedzy o filmie do szkół, właściwa koncepcja edukacji filmowej została bowiem przez nią zgłoszona kilka lat później, w ramach opracowywania programu dla szkoły dziesięcioletniej, o czym za chwilę. W 1968 roku autorka programu proponowała poświęcić na edukację filmową pięć–sześć godzin rocznie w każdej klasie; w tym celu przygotowała cykl zajęć rozpisanych od klasy I do IV szkoły średniej. Niedociągnięciem tego programu był brak przykładowych propozycji lektur filmowych.

W wysiłku wprowadzenia filmu w szerszym zakresie do szkół nie ustawało „Kino”. W numerze sierpniowym w roku 1968 opublikowało opracowany przez zespół redakcyjny program edukacji filmowej, oparty przede wszystkim na filmie fabularnym.

Pragniemy sformułować pewne konkretne propozycje, jak i spróbować rozwiązać kwadraturę koła, za którą władze oświatowe uważają wprowadzenie tematyki filmowej do współczesnej szkoły. Propozycje nasze dotyczą zarówno strony programowej, jak i niektórych rozwiązań organizacyjnych, biorąc pod uwagę aspekty dydaktyczne i wychowawcze. Propozycje te próbujemy przymierzyć do istniejących możliwości praktyki szkół, studiów pedagogicznych i dokształcania nauczycieli czynnych w zawodzie. [...]

Zwolennicy wprowadzenia filmu do programów szkolnych dzielą się na maksymalistów i takich, którzy z konieczności ograniczają swe wymagania. Pierwsi domagają się osobnych lekcji o filmie. Drudzy usiłują znaleźć w obecnie obowiązującym programie możliwości włączenia doń filmu. Pragniemy stanąć na gruncie realnym: wprowadzenie do szkół osobnych lekcji o filmie wydaje się nam dzisiaj mało prawdopodobne⁴⁵.

Ze względu na brak miejsca nie będę tutaj szczegółowo opisywała tej propozycji redakcji „Kina”, muszę tylko ze smutkiem skonstatować, że ostatnie zdanie zacytowanej wypowiedzi, choć napisanej prawie 50 lat temu, nadal jest aktualne.

W roku 1969 w miesięczniku „Kino” ukazały się kolejne trzy autorskie propozycje edukacji filmowej:

- a) elementy wiedzy o filmie w programie języka polskiego (Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej, Bronisławy Stolarskiej, Janusza Plisieckiego),

E. Nurczyńska-Fidelska, *Czy odrębny przedmiot nauczania?*, „Nowa Szkoła” 1968, nr 6, s. 30–31.

⁴⁴ Jak pisze H. Depta, poszerzoną wersję swojego programu Nurczyńska przedstawiła na łamach „Kamery” (1972, nr 1, s. 27–31). Zob. *Społeczne programy wiedzy o filmie w szkole* [w:] *Wiedza o filmie w szkole...*, s. 18.

⁴⁵ *Szanse filmowej edukacji. Film i szkoła*, „Kino” 1968, nr 8, s. 25–26.

- b) propozycje wykorzystania filmu fabularnego przy realizacji programu nauczania przedmiotu wychowanie obywatelskie (Henryka Depty, Danuty Karcz, Barbary Mruklik),
- c) projekt instrukcji w sprawie organizacji i programowania zajęć pozalekcyjnych z filmem w szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych (Janiny Cieliszak, Heleny Łubieńskiej, Tadeusza Osińskiego)⁴⁶.

Pierwsza koncepcja dotyczyła realizacji treści filmowych na lekcjach języka polskiego w szkole średniej, druga opisywała możliwości wykorzystania filmu fabularnego w realizacji przedmiotu wychowanie obywatelskie w klasie IV szkoły średniej. Trzecia propozycja zaś zakładała edukowanie filmowe głównie podczas zajęć pozalekcyjnych: przedstawiony materiał obejmował przede wszystkim elementy wiedzy o filmie oraz propozycje do pracy wychowawczej. Wszystkie trzy koncepcje postulowały zarówno wychowanie do filmu (wiedza o filmie), jak i wychowanie przez film (wychowawcze ukierunkowanie oddziaływania filmu).

Trzy lata później, w 1972 roku, miesięcznik „Kino” opublikował kolejną koncepcję szkolnej edukacji filmowej – autorską propozycję Ewy Degler pt.: *Film w szkole. Wrocławskie propozycje*⁴⁷. Po zatwierdzeniu przez Kuratorium Okręgu Szkolnego we Wrocławiu była ona realizowana w ramach eksperymentu w szkołach licealnych, zawodowych i technicach na terenie Dolnego Śląska. Autorka projektu zakładała realizację edukacji filmowej w ramach trzech przedmiotów: języka polskiego, wychowania obywatelskiego i historii. Jednakże, podobnie jak w koncepcji łódzkiej, tak i w tej ciężar realizacji edukacji filmowej spoczywał głównie na polonście. Głównym zadaniem prowadzonych przez niego lekcji miało być zaznajomienie młodzieży ze strukturą filmową, wyrabianie umiejętności analizy i oceny filmowego dzieła. Polonista winien także uświadomić uczniom różnorodność funkcji pełnionych przez film i dostarczyć uczniom najbardziej elementarnych wiadomości z zakresu teorii oraz historii filmu⁴⁸.

Pierwsze próby formułowania programów szkolnej wiedzy o filmie podejmowały zatem przeważnie zespoły składające się z filmoznawców, praktyków, działaczy kultury. Warto wspomnieć jeszcze o tzw. propozycji koszalińskiej, powstałej w wyniku współpracy wykładowców (w tym także autorów propozycji łódzkiej i wrocławskiej) oraz uczestników ogólnopolskiego kursu filmowego odbywającego się w Koszalinie. Koszalińska wersja edukacji filmowej proponowała objęcie systematycznym kształceniem nie tylko uczniów szkoły średniej, ale również podstawowej. Opierała się ona na założeniu, że zasadniczym zadaniem wychowania filmowego jest nie tyle przygotowanie ucznia do odbioru

⁴⁶ Zob. „Kino” 1969, nr 9, s. 24–26, 44–47, 47–52.

⁴⁷ E. Degler, *Film w szkole. Wrocławskie propozycje*, „Kino” 1972, nr 9, s. 30–31.

⁴⁸ Więcej o programie E. Degler zob. w: *Wiedza o filmie w szkole...*, s. 19–20.

działa filmowego, ile przygotowanie do uczestnictwa w życiu i kulturze oraz rozwijanie społecznie wartościowych postaw dzieci i młodzieży⁴⁹.

Podsumowując, mimo że żadna z prezentowanych koncepcji nie zyskała rangi ogólnopolskiej, to jednak aktywna działalność ich autorów, częstotliwość powstawania i zainteresowanie prasy położyły podwaliny pod koncepcje mające formalny, instytucjonalny charakter, o czym w dalszej części rozdziału. Można zaryzykować twierdzenie, że edukacja filmowa w szerszym zakresie weszła wówczas do szkół niejako „bocznym wejściem”.

Na początku lat siedemdziesiątych pojawiły się nowe programy nauczania. W opublikowanym w 1971 roku *Programie nauczania liceum ogólnokształcącego. Język polski I-IV* hasła filmowe są obecne w klasie II i IV⁵⁰. W dziale „Współczesne życie literackie i kulturalne” w klasie II pojawiły się ogólne zapisy dotyczące omówienia różnorodnych funkcji filmu, twórców dzieła filmowego oraz rodzajów filmów na wybranych przykładach. W klasie IV z kolei nauczyciele mieli podejmować z uczniami temat adaptacji dzieła literackiego we współczesnym filmie i teatrze. Jak słusznie zauważyła Popiel-Popiołek:

Film jako środek masowego przekazu pojawił się w poszerzonym programie dla klas o profilu humanistycznym. Tam też umieszczono ogólnikowe hasła dotyczące seriali telewizyjnych. W wąskim zakresie kwestie filmowe zostały ujęte w tematach zajęć fakultatywnych w klasie IV liceum⁵¹.

Z kolei w *Programie nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej* z 1974 roku w dziale „Lektura” pojawił się zapis dotyczący omawiania filmów związanych z tematyką programu. Ponadto w dziale „Czytelnictwo i podstawy samokształcenia” zasugerowano nauczycielom, by uwrażliwić uczniów na racjonalne korzystanie z masowych środków informacji i upowszechniania kultury. Program zakładał także tworzenie różnych form wypowiedzi na temat filmów oraz gromadzenie „filmowego” słownictwa. Zabrakło w nim natomiast pojęcia adaptacji filmowej oraz zagadnień dotyczących relacji literatury i filmu zarówno na poziomie tworzywa, jak i treści⁵². Eksponowano natomiast wychowawczą rolę filmu⁵³. Według Bobińskiego treści filmowe zawarte w programie można scharakteryzować jako „przyjęzykowe”, gdyż stanowiły punkt wyjścia w poszerzaniu zasobu leksykalnego, w rozmowie czy pisaniu sprawozdania bądź recenzji⁵⁴.

⁴⁹ Szczegółową charakterystykę tego programu znajdziemy w książce *Wiedza o filmie w szkole...*, s. 20–27.

⁵⁰ *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Język polski I-IV*, Warszawa 1971, s. 37.

⁵¹ E. Popiel-Popiołek, *Kształtowanie się koncepcji edukacji filmowej...*, s. 135.

⁵² *Język polski. Klasy V–VIII. Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*, Warszawa 1974, s. 37.

⁵³ Film miał pomagać w „poznawaniu rzeczywistości” i „dokonaniu wyboru właściwej drogi postępowania” (tamże, s. 80).

⁵⁴ W. Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu...*, s. 80.

Na łamach prasy nadal toczyła się wymiana poglądów i koncepcji. Podejmowano również coraz więcej inicjatyw lokalnych, mających nadażyć za zmieniającą się rzeczywistością, uwzględniających dokonujący się postęp technologiczny:

Gdy przed rokiem pisaliśmy o filmie w kasecie, o perspektywach, jakie rewolucja kasetowa roztacza przed kinematografią i skutkach, jakie może przynieść zwłaszcza dla systemu oświaty, były to rozważania na temat możliwości istniejących gdzieś w świecie i marzenia, żeby i u nas te przemiany zauważyć. [...]

Kasety jeszcze nie mamy i pewnie nieprędko ją wyprodukujemy. A trzeba działać już: kolejne roczniki opuszczają szkołę, nie mogą doczekać się filmu w programach nauczania. [...]

Bo jak uczyć filmu bez filmu? Wykładać estetykę, historię, informować o twórcach i dziełach?⁵⁵

Elżbieta Smoleń-Wasilewska, autorka artykułu *Film w szkole bocznym wejściem*, donosiła na łamach „Kina” o krakowskim przedsięwzięciu: porozumieniu zawartym między działaczami rozpowszechniania filmów a władzami oświatowymi. Ci pierwsi zaoferowali udostępnienie filmów szkołom, chcąc w ten sposób – zdaniem autorki – przełamać mit o ich niedostępności⁵⁶. Trzeba przyznać, że nawet dzisiaj podziw czytelnika budzi masowość i regularność tego przedsięwzięcia obejmującego zasięgiem nie tylko Kraków, ale i inne miasta ówczesnego województwa krakowskiego. W efekcie porozumienia kuratorium z przedsiębiorstwem rozpowszechniania filmów 50 tysięcy uczniów co miesiąc uczestniczyło w zamkniętych seansach dostosowanych do potrzeb szkół. Podobne inicjatywy podejmowano również w innych miastach: przez cały rok 1972 Kuratorium Warszawskie wraz z Filmoteką Polską prowadziło zajęcia z filmem dla warszawskich szkół średnich, a w eksperymencie uczestniczyło 13 szkół, w tym 390 uczniów⁵⁷. Na zajęciach oglądano filmy, poprzedzone prelekcjami teoretyków i krytyków filmowych (m.in. Jerzego Teoplitza, Aleksandra Jackiewicza, Alicji Helman), po seansie zaś odbywały się dyskusje. Program obejmował 20 projekcji najwybitniejszych dzieł z kinematografii światowej⁵⁸.

Można powiedzieć, że niejako podsumowaniem działań podejmowanych w latach 1972 i 1973 była matura 1973 roku: po raz kolejny pojawił się wówczas do wyboru temat filmowy: „Adaptacje filmowe a ich pierwowzory literackie – wykaż podobieństwo i odrębność na wybranych przykładach”. Jak

⁵⁵ E. Smoleń-Wasilewska, *Film w szkole bocznym wejściem*, „Kino” 1971, nr 40, s. 6–7.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ O inicjatywach na rzecz edukacji filmowej podejmowanych w różnych miastach możemy przeczytać w artykule o znaczącym tytule *Film w szkole. Wyjście z podziemia*, „Kino” 1972, nr 4, s. 2–3.

⁵⁸ *Mazowsze realizuje program: film w każdej szkole*, „Film” 1973, nr 41, s. 2.

donosił miesięcznik „Kino”, w okręgu warszawskim prace na ten temat napisało 500 abiturientów⁵⁹.

2.4. Rewolucyjna idea szkoły dziesięcioletniej

Zauważalne zmiany w programach nauczania nastąpiły dopiero po 1974 roku, po tym jak rok wcześniej Sejm podjął uchwałę zapowiadającą utworzenie dziesięcioletniej średniej szkoły ogólnokształcącej, jednolitej pod względem programowym, na której miały opierać się szkoły zawodowe oraz dwuletnie szkoły specjalizacji kierunkowej, przygotowujące do studiów wyższych. Do zadań nowo projektowanej szkoły miało należeć przygotowanie dzieci i młodzieży do wszechstronnego uczestnictwa w kulturze, wyrabianie wrażliwości estetycznej i moralnej, rozwijanie motywacji do poznawania świata i zdobywania wiedzy, uwrażliwianie na sztukę i problemy. Co ciekawe, rozważano wówczas wprowadzenie nowego przedmiotu „kultura współczesna”, zrezygnowano jednak z tego pomysłu, powołując się na brak nauczycieli specjalistów z tej dziedziny. W rezultacie elementy edukacji filmowej i, jak wówczas mówiono, massmedialnej wpisano w przedmiot język polski. Jednak już w 1981 roku wstrzymano reformę strukturalną systemu oświatowy, głównie ze względu na niezbyt klarowną koncepcję szkoły średniej oraz trudności finansowe państwa⁶⁰.

Zatrzymajmy się na chwilę w tym miejscu, gdyż choć reforma nie została przeprowadzona, przyniosła dobre owoce: mam na myśli programy nauczania, w których edukacja filmowa i massmedialna stała się ważnym ogniwem kształcenia i wychowania. Reforma programów nauczania postulowana przez autorów *Raportu o stanie oświaty* z 1973 roku oparta została na założeniu, że szkoła przestała być jedynym miejscem edukacji młodego pokolenia. Szkoła miała integrować oddziaływanie instytucji systemu oświaty i przygotować dzieci i młodzież do uczestnictwa w kulturze poprzez wielokierunkowe kształcenie wrażliwości. Zdaniem Marii Butkiewicz w zakresie edukacji filmowej:

Szkoła dziesięcioletnia miała uczyć patrzenia, interpretowania i krytycznego przeżywania filmu, odróżniania filmów wartościowych od kiczu. Realizacja programu nauczania miała zapewnić uczniowi znajomość podstawowych elementów wiedzy na temat filmu i jego recepcji, tak jak daje wprowadzenie do recepcji dzieł literackich. Szkoła miała popularyzować wiedzę o sztuce ekranu [...], zapoznać z ważniejszymi momentami z dziejów kina i związkami filmu z żywotnymi nurtami w innych dziedzinach sztuki, położyć nacisk na treści kształcające i wychowawcze. Jak niegdyś

⁵⁹ *Adaptacje filmowe tematem maturalnym*, „Film” 1973, nr 18, s. 2.

⁶⁰ Zob. encyklopedia.pwn.pl/haslo/Polska-Oswiata-Polska-Rzeczpospolita-Ludowa;4575102.html (dostęp: 1.06.2017).

uczono czytać i rozumieć teksty literackie, tak obecnie trzeba uczyć w sposób świadomy patrzeć i odbierać przekazy audiowizualne⁶¹.

Prawdziwie rewolucyjny charakter miał opublikowany w 1977 roku *Program dziesięcioletniej szkoły średniej*, w którym elementy wiedzy o filmie i telewizji zostały wpisane w przedmiot język polski⁶². Twórcami nurtu wiedzy o filmie i telewizji w programie języka polskiego byli Lewicki i Nurczyńska-Fidelska⁶³. Według tej koncepcji w ramach nowej dziesięcioletniej szkoły język polski miał zawierać elementy wiedzy o filmie i telewizji. Tym założeniom programowym towarzyszyła wówczas wiara w możliwość zapewnienia w procesie dydaktycznym wszystkich niezbędnych pomocy:

Miano tu na uwadze audiowizualizację szkół, tworzenie filmoteki szkolnej, udział telewizji, przygotowywanie podręczników i materiałów dydaktycznych. Budując program edukacji filmowej wpisanej w system lekcyjny, nie zaprzestawano także prac nad innymi pozaszkolnymi formami kształtowania kultury filmowej dzieci i młodzieży⁶⁴.

W tej koncepcji edukacja filmowa rozpoczynała się już na etapie edukacji wczesnoszkolnej, w której film służył wzbogacaniu doświadczenia dziecka. Szkoła miała uczyć rozumienia filmu, przeżywania go i wypowiedzania się na jego temat. Program języka polskiego podzielono na dwa podstawowe działy: kształcenie językowe oraz kształcenie literackie i kulturalne. Dobór filmów w szkole podstawowej związany był z problematyką literacką, skupioną w czterech kręgach tematycznych:

- a) baśnie, legendy, mity;
- b) fantastyka naukowa, przygoda, wojna;
- c) tradycje polskiej kultury;
- d) współczesne utwory dla dzieci i młodzieży.

Do poszczególnych klas przyporządkowano przykładowe zestawy filmów⁶⁵, które ujęłam w tabeli 1.

⁶¹ M. Butkiewicz, *Wiedza o filmie w programie nauczania...*, s. 9.

⁶² *Programy dziesięcioletniej szkoły średniej...*

⁶³ W latach 1977–1979 zespół Zakładu Wiedzy o Filmie Uniwersytetu Łódzkiego na zlecenie Ministra Oświaty i Wychowania przeprowadził badania *Zarys metodyki stosowania filmu fabularnego w pracy szkoły*. Ich rezultaty opisano w książce *Edukacja filmowa w szkole podstawowej i średniej*, pod red. J. Koblewskiej, M. Butkiewicz, Warszawa 1986.

⁶⁴ E. Nurczyńska-Fidelska, *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej...*, s. 99.

⁶⁵ W zakresie wiedzy o filmie przewidywał w kolejnych klasach następujące zagadnienia: baśń filmowa, film fabularny, aktorski, animowany, tworzywo filmowe, twórcy filmu, bohater literacki i filmowy: problemy konkretyzacji postaci literackiej, problemy adaptacji filmowej, rodzaje i gatunki filmowe, środki ekspresji w filmie.

Tabela 1. Lektury filmowe w Programach dziesięcioletniej szkoły średniej

Klasa	Dobór filmów i widowisk telewizyjnych
IV	<i>Królowna Śnieżka</i> (W. Disney), <i>Alicja w krainie czarów</i> (W. Disney), <i>Piotruś Pan</i> (W. Disney), <i>Królowna w osłej skórze</i> (J. Demy), <i>Dzieci kapitana Granta</i> (W. Wajnsztok), <i>Taki duży chłopiec</i> (M. Fiedorowa), <i>Awantura o Basię</i> (M. Kaniewska)
V	<i>W pustyni i w puszczy</i> (W. Ślesicki), <i>Motyle</i> (J. Nasfeter), <i>Chłopcy z Placu Broni</i> (Z. Fabri), <i>Tomek Sawyer</i> (D. Taylor), <i>Szary okrutnik</i> (T. Okiejew), <i>Wielka, większa i największa</i> (A. Sokołowska)
VI	<i>Westerplatte</i> (S. Różewicz), <i>Spojrzenie na wrzesień</i> (M. Sieński), <i>Krzyżacy</i> (A. Ford), <i>Młodość Chopina</i> (A. Ford), <i>Papierowy ptak</i> (S. Idziak), <i>Abel, twój brat</i> (J. Nasfeter), <i>W drodze na Kasjopeję</i> (R. Wiktorow), <i>W samo południe</i> (F. Zinnemann)
VII	Filmy obowiązkowe: <i>Tron we krwi</i> (A. Kurosawa), <i>Aleksander Newski</i> (S. Eisenstein), <i>Elektra</i> (M. Cacoyannis), <i>Hubal</i> (B. Poręba), <i>Siódma pieczęć</i> (I. Bergman) Filmy uzupełniające: <i>Kopernik</i> (E. i Cz. Petelscy), <i>Pan Wołodyjowski</i> (J. Hoffman), <i>Moja wojna, moja miłość</i> (J. Nasfeter), <i>Kes</i> (K. Loach), <i>Wakacje pana Hulot</i> (J. Tati)
VIII	Filmy obowiązkowe: Antologia początków kina, <i>Pancernik Potiomkin</i> (S. Eisenstein), <i>Gorączka złota</i> (Ch. Chaplin), <i>Hamlet</i> (L. Olivier) lub <i>Hamlet</i> (G. Kozincew) Filmy uzupełniające: <i>Urok szatana</i> (R. Clair), <i>Mazepa</i> (G. Holoubek), <i>Lotna</i> (A. Wajda), <i>Ballada o żołnierzu</i> (G. Czuchraj), <i>2001 – Odyseja kosmiczna</i> (S. Kubrick)
IX	Filmy obowiązkowe: Dzieła impresjonizmu, ekspresjonizmu i surrealizmu filmowego (antologia), <i>Milion</i> (R. Clair) lub <i>Dyżurni</i> (J. Ford), <i>Obywatel Kane</i> (O. Welles), <i>Wesele</i> (A. Wajda), <i>Dziewięć dni jednego roku</i> (M. Romm) Filmy uzupełniające: <i>Potop</i> (J. Hoffman), <i>Faraon</i> (J. Kawalerowicz), <i>Lalka</i> (W. Has), <i>Popioły</i> (A. Wajda), <i>Ziemia obiecana</i> (A. Wajda), <i>Struktura kryształu</i> (K. Zanussi), <i>Zwyczajny faszyzm</i> (M. Romm), <i>Smuga cienia</i> (A. Wajda)
X	Filmy obowiązkowe: <i>Rzym miasto otwarte</i> (R. Rossellini), <i>Czarny Piotruś</i> (M. Forman), <i>Tam, gdzie rosną poziomki</i> (I. Bergman), <i>Osiem i pół</i> (F. Fellini), <i>Popiół i diament</i> (A. Wajda), <i>Pasażerka</i> (A. Munk), <i>Iluminacja</i> (K. Zanussi) Filmy uzupełniające: <i>Noce i dnie</i> (J. Antczak), <i>Jak daleko stąd, jak blisko</i> (T. Konwicki), <i>Tańczący jastrzęb</i> (G. Królikiewicz), <i>Matka Joanna od Aniołów</i> (J. Kawalerowicz), <i>Zezowate szczęście</i> (A. Munk), <i>Żywoł Mateusza</i> (W. Leszczyński), <i>Los człowieka</i> (S. Bondarczuk), <i>Kalina czerwona</i> (W. Szukszyn), <i>Chłodnym okiem</i> (H. Wexler), <i>Strach na wróble</i> (J. Schatzberg)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Programy dziesięcioletniej szkoły średniej...*, tu: *język polski*, s. 145, 154, 165, 178, 190, 202, 215.

Zgodnie z zasadą stopniowości trudności w klasach VII–X wprowadzono nowe zagadnienia, takie jak problemy kompozycji (rola montażu poziomego), organizacji czasu i przestrzeni w filmie (rola montażu i ruchu), specyfikę środków wyrazowych, elementy historii filmu, wybitni twórcy i ich dzieła, tendencje rozwojowe sztuki filmowej, współczesne mity filmowe, aktorzy i gwiazdy⁶⁶. Polecano zbieranie notatek, omówień i recenzji teatralnych, filmowych czy telewizyjnych w celu porównywania własnych odczuć z sądami krytyki; porównywanie dzieł epickich i dramatycznych z ich adaptacjami filmowymi i telewizyjnymi. Ponieważ w klasach VII–X w kształceniu literackim obowiązywał porządek chronologiczny, znalazło to odzwierciedlenie w zestawie proponowanych do omówienia filmów. Propozycje filmowe podzielono na obowiązkowe i uzupełniające, a dobór filmów powiązano z programem nauczania historii i teorii literatury. Podsumowując, w tym programie film, telewizja i radio zaistniały jako zjawiska kulturowe powiązane z literaturą, ale jednocześnie nie pozbawiono ich autonomicznego bytu. Twórcy programu zaznaczyli, że jego realizacja wymaga ścisłej (stałej i systematycznej) współpracy szkoły z instytucjami rozpowszechniania filmów oraz dyskusyjnymi klubami filmowymi, obejmującej planowanie repertuaru i terminów projekcji filmów oraz spotkań z twórcami dzieł filmowych. Za niezbędne uznano utworzenie młodzieżowej filmoteki arcydzieł przeznaczonych do rozpowszechniania w szkołach⁶⁷.

Niecały rok po publikacji tego dokumentu, w 1978 roku, Wojciech Wierzewski na łamach „Filmu” decyzję Ministerstwa Oświaty i Wychowania, by do oficjalnego programu wprowadzić treści filmowe w tak szerokim zakresie, uznał za historyczną: „Jeśli mamy zacząć edukację filmową młodzieży w sposób poważny, jeśli ma być ona przedsięwzięciem z prawdziwego zdarzenia, szkoła nie może już dziś w swych wysiłkach pozostawać sama”⁶⁸. Jednakże jego zdaniem wychowanie poprzez film może się dokonać dopiero wówczas, gdy szkoła zdoła ugruntować podstawy, gdy nauczy się głębiej patrzeć na film, a zwłaszcza zrozumie dostarczane przezeń intelektualne i emocjonalne przeżycia. Według Wierzewskiego propozycja opracowana na zlecenie Ministerstwa była odpowiedzią na analfabetyzm kulturowy młodego pokolenia:

Nie przesadzę, jeśli powiem, że tak jak wtórny analfabetyzm kulturalny wyrastał z nieumiejętności otwierania uczniów na powaby różnej literatury, tak analfabetyzm filmowy młodych, znajdujący, niestety, potwierdzenie w najnowszych badaniach nad kulturą filmową (prowadzonych ostatnio m.in. przez dr. Henryka Deptę z Uniwersytetu Warszawskiego), bierze się z braku jakiegokolwiek filmowej edukacji. Stąd szansa autentycznego przełomu w dotychczasowej tradycji: zawdzięczamy ją nowemu programowi powszechnej dziesięciolatki⁶⁹.

⁶⁶ *Programy dziesięcioletniej szkoły średniej...*, tu: *język polski*, s. 138–233.

⁶⁷ Tamże, s. 233.

⁶⁸ W. Wierzewski, *Realność powszechnej edukacji*, „Film” 1978, nr 27, s. 3–5.

⁶⁹ Tamże. Podkreślenia w cytacie pochodzą od autora.

Wierzewski, mimo optymizmu, zauważył również trudności techniczne w realizacji modułu filmowego: „Ktoś trafnie powiedział, że podstawowa różnica między edukacją opartą na książce a budowaną na filmie polega na tym, że ta pierwsza zawsze jest pod ręką, a ten drugi pozostaje efemerydą⁷⁰”.

Gwoli sprawiedliwości trzeba dodać, że w prasie oprócz entuzjastycznych artykułów dotyczących idei wprowadzenia wiedzy o filmie do szkół pojawiły się również głosy zwątpienia. Taki charakter miał na przykład list Witolda Berezeckiego. Artykuł ukazał się w „Filmie” i poświęcony był krytycznej analizie nowego programu szkoły średniej:

Podporządkowanie filmoznawstwa naukom humanistycznym pociąga za sobą jeszcze inne konsekwencje, rugując z programu zagadnienie techniczne, nierozzerwalnie przecież związane z tą sztuką [...]. W nowym programie kształcenie filmowe, jak również kształcenie językowe, literackie, teatralne i telewizyjne pozostaje w rękach polonisty. Czy jednak nauczyciel języka polskiego podoła tak różnorodnym obowiązkom, choćby został jak najstaranniej przygotowany?⁷¹

Jak wspomniałam, idea szkół dziesięcioletnich upadła, a wraz z nią koncepcja opracowana przez zespół Lewickiego i Nurczyńskiej, jednak wkrótce miała się szczęśliwie odrodzić. W 1981 roku na łamach „Polonistyki” opublikowano dwa projekty programu języka polskiego: pierwszy opracowany przez Nurczyńską na zlecenie Instytutu Programów Szkolnych (ta wersja w dużej mierze opierała się na założeniach edukacji filmowej przyjętej dla szkoły dziesięcioletniej), drugi zaś przez Krajową Sekcję Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność” (wprowadzający wiedzę o filmie, telewizji i radiu w dość wąskim wymiarze, uwzględniający jedynie takie zagadnienia, jak aktor w filmie i słuchowisku radiowym, reportaż telewizyjny i teatr telewizji). Na podstawie tych dwóch koncepcji wypracowano jedną wspólną, która w kształcie ostatecznym została zatwierdzona przez Ministra Oświaty i Wychowania w roku 1983 dla szkół podstawowych, a w 1984 dla szkół średnich. W roku 1985 opublikowano *Program szkoły podstawowej (klasy IV–VIII)* oraz *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum*⁷². Autorką koncepcji edukacji filmowej w obu programach była Nurczyńska-Fidelska. W szkole podstawowej dominowały cele wychowawczo-kształcące, a w szkole średniej poznawczo-kształcące. Według Popiel-Popiołek analiza treści kształcenia filmowego w szkole podstawowej i średniej pozwala wyodrębnić kilka zasadniczych nurtów tematycznych i problemowych, takich jak:

- 1) związki tematyczne filmu z programem literackim (np. baśń filmowa w klasie IV, filmowe wizje epok w szkole średniej),

⁷⁰ Tamże.

⁷¹ W. Berezecki, *X Muza w nowym programie szkolnym*, „Film” 1978, nr 34, s. 16.

⁷² *Język polski. Program szkoły podstawowej (klasy IV–VIII)*, Warszawa 1985 oraz *Język polski. Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum*, Warszawa 1985.

- 2) wiedza teoretycznofilmowa (wprowadzana zgodnie z zasadą stopniowości trudności),
- 3) adaptacje utworów literackich,
- 4) filmy ukazujące tendencje rozwojowe w kinematografii, ewolucję gatunków, różne poetyki,
- 5) filmy o dużej wartości ideowej i moralnej, będące jednocześnie wyrazem poszukiwań twórczych współczesnego kina⁷³.

Zakres wiedzy o filmie w szkole podstawowej obejmował: tworzywo filmowe, film aktorski i animowany, twórcy filmu, problemy adaptacji, gatunki filmu fabularnego, podstawowe środki wyrazowe sztuki filmowej, piękno obrazu filmowego, sposoby kreowania bohaterów, film fabularny i film dokumentalny, montaż jako metoda organizacji świata przedstawionego w dziele filmowym, miejsce i rola filmu w kulturze współczesnej i jego związki z kulturą literacką. Program adresowany do szkoły średniej nie przewidywał nurtu historycznego (w odróżnieniu od wersji programu szkoły dziesięcioletniej). Treści filmowe przeznaczone dla szkoły średniej ujęto w kilku działach: „Wprowadzenie do kultury współczesnej”, „Konteksty interpretacyjne” i „Kierunki interpretacji”. Program zakładał realizację kilku założeń – w klasie I: poznanie estetycznych funkcji sztuki filmowej, cech swoistych i środków wyrazowych sztuki filmowej, konstrukcji bohatera filmowego; w klasie II: aktor w filmie, rodzaje i gatunki filmowe; w klasie III: film a inne sztuki, główne problemy adaptacji filmowej, wspólne dla filmu i literatury tendencje rozwojowe i prądy artystyczne (np. ekspresjonizm, surrealizm), ewolucja rodzajów i gatunków, poszukiwania narracyjne i kompozycyjne; w klasie IV: poszukiwania twórcze współczesnego filmu, film jako sztuka i składnik kultury masowej, telewizja i radio jako zjawiska kultury współczesnej. Uzupełnienie programu stanowiła rozbudowana lista proponowanych do obejrzenia i omówienia filmów⁷⁴.

2.5. W wolnej Polsce... Trudne lata dziewięćdziesiąte

Lata dziewięćdziesiąte przynoszą nową rzeczywistość, a wraz z nią kolejną modyfikację programu nauczania języka polskiego. Sytuacja społeczno-polityczna w Polsce po 1989 roku wymusiła zmiany edukacyjne. Koncepcję z 1984 roku uznano za niedostosowaną do realiów szkolnych, możliwości technicznych i godzinowych oraz za przesiąkniętą polityką „realnego socjalizmu”. W 1990 roku opublikowano nowy program, a tak naprawdę dwie wersje nowego programu do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Jedną z wersji była przeformułowana wersja programu

⁷³ E. Popiel-Popiołek, *Kształtowanie się koncepcji edukacji filmowej...*, s. 137.

⁷⁴ *Język polski. Program liceum ogólnokształcącego...* Por. również E. Popiel-Popiołek, *Kształtowanie się koncepcji edukacji filmowej...*, s. 137–138 oraz W. Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu...*, s. 81–82.

Nurczyńskiej-Fidelskiej z roku 1984. Treści i cele kształcenia filmowego nie uległy w niej zmianie, podkreślono za to literaturocentryczny charakter kształcenia polonistycznego⁷⁵.

Druga wersja programu powstała w zespole kierowanym przez Bożenę Chrzęstowską i miała zdecydowanie literaturocentryczny charakter. Zmiany głównie polegały na okrojeniu niektórych treści programowych, takich jak np. estetyczna funkcja sztuki filmowej⁷⁶. Zrezygnowano z autonomicznego ujęcia filmu, teatru, radia czy programów telewizyjnych, które stały się kontekstem dla literatury. W podrozdziale „Konteksty interpretacyjne” działu C „Ćwiczenia w interpretacji” podano przykładowe propozycje filmów, co prezentuje poniższa tabela.

Tabela 2. Propozycje filmowe w programie pod red. B. Chrzęstowskiej

Klasa	Ćwiczenia w interpretacji. Sztuka
I	filmowe wizje epoki i filmowe adaptacje dramatów – antycznego, szekspirowskiego, klasycznego
II	programy telewizyjne i radiowe; <i>Popioły</i> (A. Wajda), <i>Lawa</i> (T. Konwicki)
III	<i>Potop</i> (J. Hoffman), <i>Lalka</i> (W. Has), <i>Ziemia obiecana</i> (A. Wajda), <i>Wesele</i> (A. Wajda), <i>Chłopi</i> (J. Rybkowski), <i>Noce i dni</i> (J. Antczak), <i>Brzezina</i> , <i>Panny z Wilka</i> (A. Wajda)
IV	<i>Popiół i diament</i> , <i>Człowiek z marmuru</i> , <i>Człowiek z żelaza</i> (A. Wajda), <i>Pasażerka</i> (A. Munk), <i>Iluminacja</i> (K. Zanussi), <i>Dekalog</i> (K. Kiesłowski); wybrane dzieła twórców: I. Bergmana, A. Kurosawy, F. Felliniego, L. Buñuela, W. de Siki, W. Szukszyna

Źródło: opracowanie własne.

⁷⁵ Podstawowe założenia modelu oraz jego omówienie wraz z przykładami scenariuszy znajdziemy w: E. Nurczyńska-Fidelska, B. Parniewska, E. Popiel-Popiołek, H. Ulińska, *Film w szkolnej edukacji humanistycznej...* Szczegółową charakterystykę tej nowatorskiej (mimo że opartej na modelu wypracowanym w 1984 roku) koncepcji edukacji wraz z diagnozą przyczyn jej niepowodzenia w szkole znajdziemy zaś w: W. Bobiński, *Dzieje jednego pomysłu: Film w szkolnej edukacji humanistycznej* [w:] tegoż, *Teksty w lustrze ekranu...*, s. 89–96.

⁷⁶ Autorka pisała we wstępie: „Zrezygnować zaś trzeba – głównie z powodów czasowych – z autonomicznego potraktowania innych sztuk: filmu, teatru, radia czy programów telewizyjnych. Istnieją one w programie głównie jako pole odniesień dla literatury, jako konteksty interpretacji utworów literackich. Wiedzę o tych dziedzinach sztuki przekazywać można (i trzeba!) okazjonalnie, bez dążenia do ujęć systemowych. Nie jest to rozwiązanie dobre, ponieważ kultura współczesna ma charakter audiowizualny, nie zaś literacki, a dziecko styka się ze światem obrazu wcześniej niż z utworem literackim. Nie ma jednak na razie innego wyjścia: z literatury zrezygnować nie można w szkolnej edukacji, na szeroko pojętą kulturę nie ma miejsca w ciasno napiętym programie” (*Uwagi o programie i procesie dydaktycznym* [w:] *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje)*, s. 50, http://cyfrowa.bpchelm.pl/dlibra/docmetadata?id=737&from=&dirids=1&ver_id=&lp=1&QI= [dostęp: 10.02.2016]).

Jednocześnie w dokumencie podkreślano konieczność wychowania do kultury, kształcenia umiejętności rozumiejącego odbioru zjawisk i analizy porównawczej różnych tekstów kultury. Odpowiedzią na ideę kontekstowego nauczania języka polskiego były naukowe i dydaktyczne opracowania⁷⁷.

W roku 1992 określono tak zwane minimum programowe, które adresowane było nie tyle do nauczycieli, ile do twórców programów nauczania, dopuszczanych do użytku przez Ministerstwo przed ich wprowadzeniem. W minimum programowym sprawności polonistyczne wpisano w dwa zasadnicze działy programu: kształcenie językowe oraz kształcenie literackie i kulturalne. Zawarto w nim jedynie bardzo ogólne wskazówki dotyczące kształcenia filmowego, jak ukierunkowane pod względem informacyjnym, symbolicznym i estetycznym oglądanie filmu, wyróżnianie składników tworzywa filmu (pozajęzykowe składniki tworzywa przedstawienia teatralnego, filmu i słuchowiska: obraz i dźwięk), próby wartościowania filmu, redagowania recenzji, a w szkole średniej kształcenie umiejętności rozumiejącego odbioru sztuki teatru i filmu. Założono również, że absolwent szkoły średniej winien umieć uczestniczyć w kulturze współczesnej, korzystać z bibliotek, filmów, nagrań, oglądać przedstawienia teatralne⁷⁸. Odwołujące się do minimum programowego programy nauczania powstałe tym czasie również zawierają skromny zakres treści filmowych. Zdaniem autorki *Filmu, telewizji i komputerów w edukacji humanistycznej* odmienne spojrzenie na film w edukacji szkolnej przyniosła *Podstawa programowa języka polskiego dla ośmioklasowej szkoły podstawowej i ponadpodstawowej* z 1995 roku i jej nowelizacja z 1998 roku, przeznaczona dla szkoły zreformowanej o trzystopniowym systemie nauczania. Jak zauważyła Bogumiła Fiołek-Lubczyńska:

W pierwszym z dokumentów analizie, interpretacji i wartościowaniu (w szkole podstawowej) miały podlegać różne teksty kultury – obok filmu – komiks, reklama i grafika komputerowa [...]. W szkole ponadpodstawowej pojawia się problem adaptacji i przekładu intersemiotycznego. Na tym etapie nauczania zostają wprowadzone nowe ważne zagadnienia: „ogólne pojęcia kultury”, a w nich hasła „kultura elitarna” i „masowa”, „kultura niska” i „kultura wysoka”, „arcydzieło” i „kicz”. Przedmiotem

⁷⁷ Np. prace: A. Helman, *Twórcza zdrada. Filmowe adaptacje literatury*, Poznań 1998 czy cytowane już rozprawy: E. Nurczyńska-Fidelska, *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej...*; E. Nurczyńska-Fidelska, B. Parniewska, E. Popiel-Popiołek, H. Ulińska, *Film w szkolnej edukacji humanistycznej...* Z ważniejszych prac z tego okresu warto wymienić książkę J. Plisieckiego, *Metodyka pracy z filmem wśród dzieci i młodzieży*, Warszawa 1993; S. Wystouch, *Literatura a sztuki wizualne*, Warszawa 1994; pracę zbiorową *Poloniści o filmie*, pod red. M. Hendrykowskiego, Poznań 1996 czy wreszcie *Konteksty polonistycznej edukacji*, pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak i S. Wystouch, Poznań 1998.

⁷⁸ *Minimum programowe przedmiotów ogólnokształcących w szkołach podstawowych i średnich, obowiązująca od 1 września 1992*, Warszawa 1992, s. 35–39 i 104, http://cyfrowa.bpchelm.pl/dlibra/docmetadata?id=638&from=&dirids=1&ver_id=&lp=1&QI= (dostęp: 6.02.2018).

rozważań o tych zagadnieniach są zarówno teksty literackie, jak i inne teksty kultury⁷⁹.

Znowelizowana w 1998 roku podstawa z 1995 roku obligowała nauczycieli polonistów szkoły podstawowej do zajmowania się filmem w następującym zakresie: posługiwanie się terminami związanymi z przekazami ikonicznymi, radiem, telewizją, filmem, teatrem, prasą („wyjaśnianie pojęć w razie potrzeby”), a w gimnazjum zakładała porównywanie tworzywa literatury i innych dzieł sztuki.

Również uchwalona w 1999 roku *Podstawa programowa kształcenia ogólnego* zawierała jedynie elementy edukacji medialnej i filmowej, natomiast treści dotyczące języka filmu zaplanowano tylko dla szkoły podstawowej, nie można więc w żadnym razie nazwać ich spójnym modelem edukacji filmowej czy medialnej.

W latach dziewięćdziesiątych na łamach czasopism metodycznych coraz częściej podejmuje się temat edukacji filmowej na lekcjach języka polskiego. Nurczyńska-Fidelska w artykule *Wokół problemów edukacji filmowej* pisała o konieczności rewizji dotychczasowego myślenia o edukacji filmowej i dostrzeżenia faktu, że współczesny młody człowiek odbiera dzieła filmowe często tylko powierzchownie, nie próbując nawet dociec głębszych warstw znaczeniowych⁸⁰. Był to głos w sprawie, czy w szkole powinno się oglądać jedynie arcydzieła, czy też można dydaktycznie wykorzystać film rozrywkowy. Rok później problem ten na łamach „Polonistyki” podjął Bogusław Skowronek. W swoim artykule poruszał on temat kina masowego w szkole. Badacz zauważył – podobnie jak Nurczyńska – że omawianie adaptacji w szkole staje się problemem, gdyż prezentowane zwykle bez filmoznawczego komentarza zostają sprowadzone do bryku z lektury. Prowadzonych w ten sposób lekcji w żadnym razie nie można uznać za realizację edukacji filmowej na języku polskim. Zdaniem Skowronka szkoła nie dostrzega prawdziwych zainteresowań młodzieży, która w wolnym czasie ogląda „filmy z reguły złe, prostackie, najgorszego rodzaju, oglądane nawet już nie w kinie, lecz emitowane poprzez wideo”⁸¹. W rezultacie niewykształceni filmowo młodzi odbiorcy nie potrafią ocenić i właściwie zinterpretować filmów innego rodzaju. Według Skowronka na lekcjach powinno się oglądać zróżnicowany repertuar, a nawet więcej – filmy zgodne z gustem uczniów powinny się uczynić punktem wyjścia do poznania i zrozumienia języka filmu. Gdy uczniowie nabędą kultury filmowej, poznają rządzące kinem popularnym mechanizmy, zauważą, że ich ulubione dzieła są tylko konwencjonalnym i wtórnym dziełem, jakich wiele⁸².

⁷⁹ B. Fiołek-Lubczyńska, *Film, telewizja i komputery...*, s. 25.

⁸⁰ E. Nurczyńska-Fidelska, *Wokół problemów edukacji filmowej...*, s. 185–187.

⁸¹ B. Skowronek, *Od Spielberga do Felliniego, czyli o roli kina masowego w szkole*, „Polonistyka” 1993, nr 10 (310), s. 597–600.

⁸² Tamże.

Po roku 2000 na łamach „Polonistyki” i „Języka Polskiego w Liceum” (dawniej „Język Polski w Szkole Średniej”) filmoznawcy, kulturoznawcy, nauczyciele akademicy i szkolni publikują artykuły poświęcone problematyce dzieła filmowego⁸³. Podejmują różnorodną tematykę: od edukacji filmowej⁸⁴ czy adaptacji filmowej i jej roli w procesie dydaktycznym⁸⁵ po zagadnienia związane z językiem filmu, procesem jego tworzenia⁸⁶ czy też problematykę gatunkową⁸⁷. W roku 2001 swoją koncepcję edukacji filmowej dla klas gimnazjalnych zaproponował Skowronek: w klasie I – tworzywo filmu, narracja, kompozycja filmowa; klasa II – genologia filmowa; klasa III – analiza wybranych dzieł artystycznych⁸⁸. W tym czasie coraz częściej powstają również prace poświęcone teledyskom czy spotom reklamowym⁸⁹. Obok pytania, „jak pracować z filmem w szkole czy na lekcji języka polskiego?”, równie często zastanawiano się nad tym, jak pracować z filmem, gdy młodzież pod wpływem popularności nowych mediów oddaliła się od kultury filmowej. Marek Hendrykowski w artykule o znaczącym tytule *Film i literatura – nowy paradygmat*, opublikowanym na łamach „Polonistyki”, opisuje nową sytuację literatury i filmu na początku trzeciego tysiąclecia: „Sztuka filmowa z jej malejącym wpływem na widza nie jest już dłuższą konkurentką dla sztuki literackiej. Obie znajdują się w defensywie”⁹⁰. Próbą odpowiedzi i zarazem pomocą dla nauczycieli był piąty numer

⁸³ Prześledziła to B. Skrzypczak-Walkowiak w pracy doktorskiej *Od filozofii do filmozofii. Konteksty filozoficzne i filmowe na lekcjach języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej po roku 2001*, Poznań 2015, s. 77–78 (plik dostępny w Internecie: <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/12961/1/praca%20doktorska%20BSW.pdf>, dostęp: 7.05.2016), z której ustaleń korzystam.

⁸⁴ K. Rybicka, *Od kinematografii do edukacji filmowej*, „Język Polski w Liceum” 2004/2005, nr 4, s. 7–16; D. Kaja, *Nauczyciel i film*, „Polonistyka” 2011, nr 3 (484), s. 17–21.

⁸⁵ D. Kicińska, „Tajemniczy ogród” Burnett i Holland. Zmiana tworzywa czy zmiana sensu?, „Polonistyka” 2002, nr 7 (397), s. 413–418; R. Koschany, *Adaptacja jako choroba przenoszona*, „Polonistyka” 2002, nr 7 (397), s. 398–403; K. Pawłowska, *Mit i język. O „Konopielce” Edwarda Redlińskiego i Witolda Leszczyńskiego*, „Polonistyka” 2002, nr 7 (397), s. 419–424; A. Chomiuk, *Rozbite zwierciadło. O „Weiserze” Wojciecha Marczewskiego*, „Polonistyka” 2004, nr 5 (415), s. 48–52.

⁸⁶ I. Gródź, *Scenografia – wypowiedź przez sztukę*, „Polonistyka” 2004, nr 5 (415), s. 31–36; L. Zonn, *O montażu filmowym*, „Polonistyka” 2004, nr 5 (415), s. 25–30.

⁸⁷ M. Jazdon, *Film ze zdjęć*, „Polonistyka” 2002, nr 7 (397), s. 398–403; M. Hendrykowska, *Serial, telenowela, reality show, czyli jak rozmontować ten mechanizm?*, „Polonistyka” 2004, nr 5 (415), s. 4–13; M. Jazdon, *Jak patrzeć na film dokumentalny?*, „Polonistyka” 2004, nr 5 (415), s. 20–24.

⁸⁸ B. Skowronek, *Edukacja filmowa w gimnazjum [w:] Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, pod red. Z. Urygi, Z. Budrewicz, Kraków 2001, s. 135.

⁸⁹ E. Nowel, *Teledysk jako tekst kulturowy*, „Język Polski w Szkole Średniej” 1999/2000, nr 3, s. 18–22; M. Hendrykowski, *Polonista w świecie reklamy i wideoklipu*, „Polonistyka” 2004, nr 5 (415), s. 14–15.

⁹⁰ M. Hendrykowski, *Film i literatura – nowy paradygmat*, „Polonistyka” 2002, nr 7, s. 391. Dzisiaj wiemy, że film wyszedł z tej opresji obronną ręką i przetrwał.

„Polonistyki” z roku 2004 w całości poświęcony pracy z filmem i problematyce filmowej⁹¹. Zamysłem twórców numeru było stworzenie kompendium wyposażającego polonistę w wieloaspektową wiedzę na temat filmu.

2.6. Kolejny przełom... Rok 2009

W ten sposób nasza wędrówka, rozpoczęta w pierwszym rozdziale podróżą w odległą przeszłość, dotarła do wieku XXI, a konkretnie do roku 2009. Ze stwierdzenia, że współczesny uczeń żyje w świecie szeroko pojętych tekstów kultury (przede wszystkim tych, które istnieją w zapisie elektronicznym i odbiorze audiowizualnym), wyprowadzono dla polonisty powinność nie tylko wprowadzenia ucznia w rzeczywistość językową i świat literatury, ale także dostarczenia mu konkretnych narzędzi umożliwiających sprawne poruszanie się w tym skomplikowanym otoczeniu. Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że pojęcie „tekstu kultury” definiowane jest przez badaczy niejednoznacznie. Również w refleksji filmoznawczej ujmowanie filmu w tekstualnych kategoriach budzi wątpliwości, podobnie zresztą jak sprecyzowanie językowej natury filmu⁹². Przyjęta na użytek polonistycznej dydaktyki definicja tekstu kultury określa go jako każdy wytwór kultury stanowiący całość, uporządkowany według określonych reguł, czy wszelkie działanie artystyczne realizujące jakiś utrwalony wzorzec kulturowy. Co prawda i tak niektórzy badacze uważali, że nowa podstawa jest za bardzo literaturocentryczna, zapominając, że mowa o przedmiocie język polski⁹³.

Użycie w podstawie kategorii „tekst kultury” sankcjonuje wprowadzenie na języku polskim elementów edukacji filmowej, choć w takim kształcie realizowana w ramach kształcenia polonistycznego edukacja filmowa nigdy nie

⁹¹ „Postanowiliśmy tym razem zaproponować czytelnikom «Polonistyki» coś innego. Obok tradycyjnych analiz i interpretacji pokazać funkcjonowanie różnego typu przekazów filmowych w kontekście kultury popularnej. [...] Postanowiliśmy także odsłonić przed Czytelnikami niektóre tajniki warsztatu filmowego...” (M. Hendrykowska, *Od redakcji*, „Polonistyka” 2004, nr 5, s. 3).

⁹² Zob. P. Witek, *Kultura. Film. Historia. Metodologiczne problemy doświadczenia audiowizualnego*, Lublin 2005 czy A. Gwóźdź, *Kino po kinie – film po kinie* [w:] *Kino po kinie. Film w kulturze uczestnictwa*, pod red. A. Gwoźdźcia, Warszawa 2010, s. 11–32.

⁹³ Pisał o tym w „Pamiętniku Literackim” K. Bakuła: „Podsumowując ten wątek, stwierdzam, że w podstawie programowej języka polskiego z 2009 r. znajduje się mało przykładów tekstów kultury nieliterackich; liczba ich maleje wraz z wyższym etapem edukacyjnym: najmniej wymieniono ich w przypadku liceum. Ten stan rzeczy rozmija się z deklaracjami i niezbyt mocno wspiera zalecenie autorów, «żeby nie stwarzać w szkole fikcji dydaktyczno-programowej»” (K. Bakuła, *Literatura i kultura w podstawie programowej języka polskiego z 2009 roku*, „Pamiętnik Literacki” 2010, z. 101/3, s. 232). To uproszczenie, bo przecież wybór autorów i – co za tym idzie – dzieł w dużej mierze pozostawiono nauczycielowi.

zastąpi osobnego przedmiotu, którego wprowadzenie od wielu lat postulują przedstawiciele różnych środowisk. W ten sposób zawsze podporządkowana będzie kształceniu literackiemu, stanowiąc kontekst dla literatury, materiał porównawczy, okazjonalnie stając się autonomicznym bytem do interpretacji. Trzeba jednak zauważyć, że zapisanie w podstawie programowej zagadnień filmowych zaowocowało ich obecnością w programach kształcenia literackiego oraz kulturowego i było ważną odpowiedzią na zasadnicze przemiany, jakie nastąpiły w kulturze światowej. Mam na myśli dokonany na przestrzeni ostatniego stulecia w kulturze i naukach humanistycznych przełom, określane mianem „zwrotu ikonicznego”⁹⁴. W ten sposób wymuszono na nauczycielach realizację nowych zagadnień, co znalazło odzwierciedlenie choćby w podręcznikach obfitujących w różnego rodzaju teksty ikoniczne.

Wraz ze zwrotem ikonicznym dokonała się również zmiana w relacji komunikacyjnej, co opisała Maryla Hopfinger w książce *Kultura audiowizualna u progu XXI wieku*⁹⁵. O celności słów autorki świadczą liczne cytowania w publikacjach poświęconych edukacji filmowej. Zdaniem Hopfinger właśnie owa zmiana w świadomości komunikacyjnej uzasadnia konieczność, dla której szkoła winna się zajmować szeroko rozumianą edukacją audiowizualną. Również Aniela Książek-Szczepanikowa w artykule *Ekranowe czytanie*⁹⁶, a następnie w książce *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*⁹⁷ postulowała wykorzystanie nabytych umiejętności odbioru dzieła filmowego do recepcji dzieła literackiego. Stwierdziła, że wyobrażenia ucznia doby audiowizualności reaguje podczas czytania tekstu pisanego przywołaniem znaków kultury pozasłownej, czyli obrazu, ruchu, dźwięku. Zdaniem autorki lekcyjny przekład znaków dokonywany za pomocą „fikcyjnej kamery” może być sposobem na „ekranowych czytelników” literatury pięknej: sposobem na skuteczne dokonywanie analizy i interpretacji dzieł literackich w szkole.

Tym razem nie poprzestano jedynie na postulatach, ale próbowano wcielić je w życie. Aby ukazać, jak przełomowy charakter dla kształcenia filmowego

⁹⁴ W.J.T. Mitchell, *The Pictorial Turn*, „Artforum”, March 1992; zob. też A. Zeidler-Janiszewska, *O tzw. zwrocie ikonicznym we współczesnej humanistyce. Kilka uwag wstępnych*, www.asp.wroc.pl/dyskurs/Dyskurs4/AnnaZeidlerJaniszewska.pdf (dostęp: 6.01.2019).

⁹⁵ „W drugiej połowie wieku typ kultury ma już charakter audiowizualny [...] o ile pierwsza połowa wieku upłynęła na konkurencji pomiędzy elementami rysującego się nowego układu a oddziaływaniem kultury typu werbalnego, to teraz przewaga praktyk i testów audiowizualnych stała się faktem kultury. [...]. Przekazy audiowizualne rysują się w centrum kultury. Dominują na scenie komunikacyjnej. Tworzą układ odniesienia dla innych dziedzin społecznej komunikacji. Przekształcają świadomość komunikacyjną uczestników kultury” (M. Hopfinger, *Kultura audiowizualna u progu XXI wieku*, Warszawa 1997, s. 3).

⁹⁶ A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowe czytanie*, „Polonistyka” 1993, nr 10 (310), s. 584–588.

⁹⁷ A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1996.

miała wdrożona w 2009 roku podstawa, poniżej prezentuję zapisy, które odnoszą się do treści filmowych.

II etap edukacyjny

Cele kształcenia

WYMAGANIA OGÓLNE

I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji

Uczeń [...] rozwija umiejętność poznawania dzieł sztuki; uczy się rozpoznawać różne teksty kultury, w tym użytkowe oraz stosować odpowiednie sposoby ich odbioru.

II. Analiza i interpretacja tekstów kultury

Uczeń poznaje teksty kultury odpowiednie dla stopnia rozwoju emocjonalnego i intelektualnego; rozpoznaje ich konwencje gatunkowe; uczy się je odbierać świadomie i refleksyjnie; kształtuje świadomość istnienia w tekście znaczeń ukrytych; rozwija zainteresowania różnymi dziedzinami kultury. Uczeń [...] poznaje specyfikę literackich i pozaliterackich sposobów wypowiedzi artystycznej; w kontakcie z dziełami kultury kształtuje hierarchię wartości, swoją wrażliwość, gust estetyczny, poczucie własnej tożsamości i postawę patriotyczną.

III. Tworzenie wypowiedzi

Uczeń rozwija umiejętność wypowiadania się w mowie i w piśmie na tematy poruszane na zajęciach, związane z poznawanymi tekstami kultury i własnymi zainteresowaniami [...].

WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE

II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.

Uczeń zna teksty literackie i inne teksty kultury wskazane przez nauczyciela.

1. Wstępne rozpoznanie. Uczeń
 - 2) konfrontuje sytuację bohaterów z własnymi doświadczeniami;
 - 3) wyraża swój stosunek do postaci.
2. Analiza. Uczeń
 - 1) dostrzega swoistość artystyczną dzieła;
 - 2) odróżnia fikcję artystyczną od rzeczywistości;
 - 3) odróżnia realizm od fantastyki;
 - 7) wyodrębnia elementy dzieła filmowego i telewizyjnego (scenariusz, reżyseria, ujęcie, gra aktorska);
 - 8) wskazuje cechy charakterystyczne przekazów audiowizualnych (filmu, programu informacyjnego, programu rozrywkowego), potrafi nazwać ich tworzywo (ruchome obrazy, warstwa dźwiękowa).
3. Interpretacja. Uczeń
 - 1) odbiera teksty kultury na poziomie dosłownym i przenośnym wskazane przez nauczyciela.
4. Wartości i wartościowanie. Uczeń odczytuje wartości pozytywne i ich przeciwieństwa wpisane w teksty kultury (np. przyjaźń-wrogość, miłość-nienawiść, prawda-kłamstwo, wierność-zdrada).

III. Tworzenie wypowiedzi

1. Mówienie i pisanie. Uczeń
 - 1) tworzy spójne teksty na tematy poruszane na zajęciach związane z otaczającą rzeczywistością i poznanymi tekstami kultury.
- oraz film i widowisko teatralne z repertuaru dziecięcego; wybrane programy telewizyjne

III etap edukacyjny

Cele kształcenia

WYMAGANIA OGÓLNE

I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji

Uczeń [...] rozumie komunikaty o coraz bardziej skomplikowanej organizacji, werbalne i niewerbalne, podejmuje refleksję nad znaczeniem słów i dąży do ich dokładnego rozumienia; krytycznie ocenia zawartość komunikatów.

II. Analiza i interpretacja tekstów kultury

Uczeń doskonali sprawność analizy i interpretacji tekstów kultury.

WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE

I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji

1. Czytanie i słuchanie. Uczeń

- 1) odbiera komunikaty pisane, mówione, w tym nadawane za pomocą środków audiowizualnych – rozróżnia informacje przekazane werbalnie oraz zawarte w dźwięku i obrazie [...].

II. Analiza i interpretacja tekstów kultury

Uczeń zna teksty literackie i inne teksty kultury wskazane przez nauczyciela.

1. Wstępne rozpoznanie. Uczeń

- 1) opisuje odczucia, które budzi w nim dzieło;
- 2) rozpoznaje problematykę utworu;
- 10) znajduje w tekstach kultury popularnej (np. w filmach, komiksach, piosenkach) nawiązania do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych, wskazuje przykłady mieszania gatunków;
- 11) uwzględni w analizie specyfikę tekstów przynależnych do następujących rodzajów sztuki: literatura, teatr, film, muzyka, sztuki plastyczne, sztuki audiowizualne.

3. Interpretacja. Uczeń

- 1) przedstawia propozycję odczytania konkretnego tekstu kultury i uzasadnia ją;
- 2) uwzględni w interpretacji potrzebne konteksty, np. biograficzny, historyczny.

4. Wartości i wartościowanie. Uczeń

- 1) ze zrozumieniem posługuje się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych i ich przeciwieństw oraz określa postawy z nimi związane [...], a także rozpoznaje ich obecność w życiu oraz w literaturze i innych sztukach;
- 2) omawia na podstawie poznanych dzieł literackich i innych tekstów kultury podstawowe, ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne [...]; dostrzega i poddaje refleksji uniwersalne wartości humanistyczne.

III. Tworzenie wypowiedzi

1. Mówienie i pisanie. Uczeń:

- 1) tworzy spójne wypowiedzi ustne [...] oraz pisemne w następujących formach gatunkowych: [...] charakterystyka postaci literackiej, filmowej lub rzeczywistej, sprawozdanie z lektur, filmu, spektaklu [...];
- 8) świadomie, odpowiedzialnie, selektywnie korzysta (jako odbiorca i nadawca) z elektronicznych środków przekazywania informacji, w tym z Internetu.

IV etap edukacyjny

I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji

Czytanie i słuchanie. Uczeń:

- 1) (ZP): Odczytuje sens całego tekstu;
- 2) (ZR): Czyta utwory stanowiące konteksty dla tekstów kultury poznawanych w szkole; twórczo wykorzystuje wypowiedzi krytycznoliterackie i teoretycznoliterackie (np. recenzja, szkice, artykuł, esej).
2. Interpretacja. Uczeń:
 - 4) (ZR) konfrontuje tekst literacki z innymi tekstami kultury, np. plastycznymi, teatralnymi, filmowymi.

II. Analiza i interpretacja tekstów kultury

Uczeń stosuje w analizie podstawowe pojęcia z zakresu poetyki; w interpretacji tekstu wykorzystuje wiedzę o kontekstach, w jakich może być on odczytywany; poznaje niezbędne dla lektury fakty z historii i innych dziedzin humanistyki; odczytuje rozmaite sensory dzieła; dokonuje interpretacji porównawczej. [...]

Interpretacja. Uczeń:

- 4) (ZR) konfrontuje tekst literacki z innymi tekstami kultury, np. plastycznymi, teatralnymi, filmowymi.

III. Tworzenie wypowiedzi

Uczeń tworzy dłuższy tekst pisany lub mówiony (rozprawka, recenzja)⁹⁸.

Dodatkowo tym razem zdecydowano się dołączyć listę lektur filmowych, choć opartą nie na konkretnych dziełach, tylko na ich twórcach. Zatem maturzysta winien znać wybrane filmy reżyserów polskich, np. Krzysztofa Kieślowskiego, Andrzeja Munka, Andrzeja Wajdy, Krzysztofa Zanussiego (w zakresie podstawowym), oraz należące do światowej klasyki, np. Ingmara Bergmana, Charlesa Chaplina, Federico Felliniego, Akiry Kurosawy, Andrzeja Tarkowskiego, Orsona Welleasa (w zakresie rozszerzonym).

Tak sformułowane zapisy nie pozwalały na pominięcie treści filmowych w toku kształcenia polonistycznego⁹⁹, choć oczywiście stopień ich obecności zależy od zainteresowań nauczyciela oraz doboru podręcznika. W ten sposób podsumował założenia programowe ówczesnej podstawy Bobiński w książce *Teksty w lustrze ekranu*:

W stosunku do poprzedzającego obecną podstawę dokumentu jest ona krokiem w dobrym kierunku – powróciły w niej zapisy dotyczące swoistości tworzywa filmu i jego języka (także innych mediów audiowizualnych), ocalono dyrektywy skłaniające do kształcenia umiejętności interpretacji różnych tekstów kultury, przywrócono

⁹⁸ *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski*, Warszawa 2009, <https://podstawa-programowa.pl/Gimnazjum/Język-polski> (dostęp: 2.03.2016).

⁹⁹ O tym, że po roku 2009 nie zawsze nastąpił przełom w świadomości nauczycielskiej i rzeczywistości szkolnej, świadczą badania, o czym w rozdziale *Uczeń i nauczyciel w zwierciadle ekranu*.

również w obszarze lektury kanoniczny zestaw tytułów filmowych, polskich i obcych¹⁰⁰.

Rozdział, z którego pochodzi powyższy cytat, nosi tytuł *U progu szkolnej emancypacji filmu?*, co podkreśla znaczenie dokonanego w 2009 roku przełomu¹⁰¹. Mimo deklarowanego optymizmu autor okółofilmowej strategii kształcenia literacko-kulturowego wytknął twórcom podstawy drobne potknięcie: mianowicie brak pojęcia „adaptacja filmowa”. Jednakże zapis „uczeń konfrontuje utwory literackie z innymi tekstami kultury” w podstawie rozszerzonej do liceum sankcjonował pracę z adaptacją. Na liście widnieją przecież twórcy znaczących adaptacji (por. Wajda z *Popiołem i diamentem*, *Weselem* czy *Brzezińką*). Adaptacje wpisane były więc w całościowy projekt tej koncepcji, a jej niewyodrębnianie z jednej strony mogło mieć charakter potknięcia albo z drugiej mogło być próbą autonomicznego spojrzenia na film nie tylko jako zastępnik dzieła literackiego¹⁰².

Twórca *Tekstów w lustrze ekranu* zauważył, że podstawa programowa z roku 2009 dała szansę wprowadzenia w obszar kształcenia polonistycznego konkretnego modułu związanego z filmem i taki właśnie pomysł zaprezentował w swojej książce¹⁰³. Autor wyszczególnił kilka kategorii, w ramach których umieścił najważniejsze pojęcia filmoznawcze, mające zaistnieć w realizacji modułu filmowego: a) kategoria: „tworzywo i środki wyrazu” (tu m.in. takie zagadnienia, jak kadr, ujęcie, scena, sekwencja, plany filmowe, punkty widzenia kamery, perspektywa żabia/ptasia, ruchy kamery, efekty specjalne, filmowa ścieżka dźwiękowa, symbol i metafora); b) kategoria: „sposoby łączenia elementów tworzywa lub filmowy sposób opowiadania/narracja filmowa/kompozycja” (sposób łączenia ujęć, montaż, styl zerowy, elipsa, retrospekcja, sekwencje zagęszczone); c) kategoria: „genologia filmowa” (rodzaje filmu, geneza i funkcjonowanie konwencji gatunkowych, gatunki wczesne i klasyczne, synkretyzm gatunkowy, filmowe hybrydy gatunkowe, kino popularne i artystyczne); d) kategoria: adaptacja filmowa („twórcza zdrada”, przekład intersemiotyczny, scenariusz adaptowany, rodzaje adaptacji); e) kategoria: produkcja filmu (scenariusz, scenopis, story-board)¹⁰⁴.

Wśród różnorodnych ujęć metodycznych najbardziej intrygująca wydaje się propozycja filmowego czytania literatury, czyli poszukiwania filmowości

¹⁰⁰ W. Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu...*, s. 98. Jak pisałam wcześniej, w podstawie nie wymienia się tytułów filmowych, tylko nazwiska ich twórców.

¹⁰¹ Choć w kontekście obecnych zmian w systemie oświaty opatrzenie tego równoważnika pytajnikiem okazało się prorocze.

¹⁰² Bo przecież takie traktowanie adaptacji jest niedopuszczalne, zob. np. W. Bobiński, *Adaptacja filmowa – kłopot szkolnej polonistyki* [w:] tegoż, *Teksty w lustrze ekranu...*, s. 319–327.

¹⁰³ Z kolei w najnowszej propozycji (W. Bobiński, *Wykształcić widza...*), nie odzégnując się od dawnego pomysłu, przedstawił najnowszą koncepcję edukacji filmowej (edukacji medialnej) w ramach kształcenia polonistycznego lub zajęć pozalekcyjnych.

¹⁰⁴ W. Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu...* s. 140–141.

w tekście literackim. Autor uważa, że każdy tekst literacki, nawet skrajnie nieciekawym i monotony, ma szansę odżyć pod okiem „filmowego czytelnika”¹⁰⁵. Według Bobińskiego zarówno dawna, „przedkinowa”, jak i nowa literatura z wdziękiem poddaje się filmowemu spojrzeniu i w tej optyce często ujawnia oblicze nieoczekiwane, zaskakujące czy po prostu inne od zazwyczaj rozpoznawanego. „Właśnie kategoria inności zdaje się stanowić o istocie, użyteczności, a może i potrzebie zastosowania w badaniu literatury (nie tylko szkolnym) narzędzi spoza obszaru sztuki słowa”¹⁰⁶. Opierając się na założeniu, że zarówno czytanie, jak i mówienie czy pisanie odbywają się z wykorzystaniem wyobrażeń wizualnych, krakowski badacz uznaje filmowe czytanie literatury za odmianę zjawiska wizualizacji jako składnika procesu czytania. Autor *Tekstów w lustrze ekranu* proponuje czytanie utworu literackiego (całości bądź fragmentu) jako scenariusza przyszłego filmu (tutaj takie działania, jak rozstrzygnięcie kwestii podatności utworu na proces ekranizacji; próba odpowiedzi na pytania, jak należałoby zmienić utwór czy ukształtować fabułę; poszukiwanie sygnałów konwencji gatunkowych; ocenianie, wartościowanie tekstu z punktu widzenia jego scenariuszowych predyspozycji), wskazując, że doskonale się nadają do tego bajki i ballady Mickiewicza. Do działań związanych z filmowym czytaniem literatury autor zalicza również przekształcenia utworu na szczegółowy scenariusz: scenopis (czy jego uproszczoną wersję w postaci tabeli, zawierającą takie elementy, jak zawartość kadru, plany filmowe, ruchy kamery, ścieżkę dźwiękową). Sporządzanie scenopisu pomaga w uspołnieniu fabuły, uchwyceniu zmienności nastroju tekstu, rozpoznaniu jego konwencji estetycznej, oddaniu mechanizmu obrazowania, wreszcie, co najważniejsze, skłania do wnikliwego czytania. Ponadto wizualizacja tekstu, której dokonują uczniowie przy tworzeniu scenopisu, pomaga w odczytaniu znaczeń symbolicznych. Podsumowując, w *Tekstach w lustrze ekranu* autor przedstawił wiele możliwości wykorzystania filmu w edukacji polonistycznej, dzięki którym tekst literacki będzie dla uczniów równie atrakcyjny i angażujący jak film.

Prawdą jest, że podstawa programowa wdrożona w roku 2009 stworzyła szansę zaistnienia w ramach przedmiotu język polski treści związanych z filmem. Przyniosła wzrost opracowań filmoznawczo-dydaktycznych – materiały oferowane przez poradniki, zbiory scenariuszy czy artykuły metodyczne są świadectwem zmian, jakie dokonały się w szkolnej edukacji filmowej. Niemal równoległe z wprowadzeniem nowej podstawy programowej Polski Instytut Sztuki Filmowej przekazał 14 tysiącom szkół nieodpłatnie pakiet filmów. Tę filmową ucztę, jak głosił tytuł artykułu Wojciecha Orlińskiego, opublikowanego na łamach „Gazety Wyborczej”, zaserwowano uczniom wszystkich szkół

¹⁰⁵ Tamże, s. 206.

¹⁰⁶ Tamże, s. 207–208. Bobiński proponuje czytanie lektury szkolnej jako dzieła prefilmowego, tu na przykładzie *Grażyny* Adama Mickiewicza (s. 213).

ponadpodstawowych¹⁰⁷. Zestaw 26 płyt zawierał 55 wybranych polskich filmów fabularnych, dokumentalnych i animowanych oraz omówienia i scenariusze analizy filmowej. Nad doborem filmów czuwał zespół naukowców pod kierunkiem Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej, Marka Hendrykowskiego, Tadeusza Lubelskiego i Tadeusza Szczepańskiego. Materiały zostały przygotowane z myślą nie tylko o nauczycielach języka polskiego, ale i historii, wiedzy o społeczeństwie czy wiedzy o kulturze. Zestaw nie składał się, jak można by oczekiwać, z adaptacji, ale skomponowano go wokół następujących tematów: *Kino myśli*, *Moralność kamery*, *Obserwacje codzienności*, *Kadry pamięci*, *Obrazy magiczne*, *Filmowe przypowieści*, *Siła symbolu*, *Metafory prawdy*, *Mówić nie wprost*, *Bez komentarza?*, *Rozdroża historii*, *Zapisy przeszłości*, *Wokół narodowych stereotypów*, *Gorzki śmiech*, *W krzywym zwierciadle*, *Współczesne lęki*, *Portrety zbiorowe*, *Mali bohaterowie*, *Między fikcją a rzeczywistością*, *Poezja i proza kina*, *Kino o kinie*, *Gry filmowe*, *Malarskie inspiracje*, *Nowa estetyka*, *Kim jestem?*, *Esej filmowy*¹⁰⁸. Zagadnienia poruszane w danym cyklu tematycznym opatrzone dwoma rodzajami komentarza. Pierwszym, mającym charakter filmoznawczego wprowadzenia (prowadzonym przez Tadeusza Lubelskiego), i drugim, tak zwanym subiektywnym, czyli krótkimi etiudami filmowymi zrealizowanymi przez studentów Łódzkiej Szkoły Filmowej. W etiudach tych wystąpili znani aktorzy, piosenkarze czy dziennikarze. Jak zauważyła na łamach „Polonistyki” Danuta Rajewicz, na szczególną pochwałę zasługiwał bogaty wybór filmów dokumentalnych i animowanych, zwłaszcza że trudniej je nabyć na wolnym rynku niż filmy fabularne (w pakiecie znalazły się m.in. głośny dokument Krzysztofa Kieślowskiego *Z punktu widzenia nocnego portiera*, słynna *Defilada* Andrzeja Fidyka czy oscarowe *Tango* Zbigniewa Rybczyńskiego)¹⁰⁹.

Na wypadek gdyby okazało się, że audiowizualne komentarze są dla uczniów czy nauczycieli niewystarczające, do każdego pakietu dołączono broszurę zawierającą analizę filmów. Miała ona wieloaspektowy charakter: od poetyki dzieła przez język wyrazu aż po całościową ujętą problematykę, a także znaczenie filmu w dorobku reżysera. Ponadto zaproponowano zagadnienia do dyskusji i podano bibliografię. Podkreślano przy tym, że:

Filmoteka Szkolna nie uczy suchej wiedzy o filmie. Chodzi o coś znacznie ważniejszego – żeby umieć w filmie zobaczyć punkt wyjścia do refleksji nad zasadniczymi pytaniami: kim jestem? O co mi chodzi w życiu? Dlaczego w moim kraju miało być lepiej, a wyszło jak zwykle? Schemat typowej „lekcji” wygląda tak: temat z dwóch zaskakująco różnych punktów widzenia podejmują filmy pełnometrażowy

¹⁰⁷ W. Orliński, *Filmowa uczta dla nastolatków*, http://wyborcza.pl/1,75410,6224165,Filmowa_uczta_dla_nastolatkow.html (dostęp: 3.01.2018).

¹⁰⁸ Por. M. Latoch-Zielińska, *Edukacja filmowa z „Filmoteką Szkolną”* [w:] B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*, Lublin 2016, s. 227–237.

¹⁰⁹ Por. D. Rajewicz, *Edukacja przez film*, „Polonistyka” 2009, nr 3, s. 58–61.

i krótkometrażowy. Na przykład – sens życia. Temat dla inteligentnego nastolatka zwykle istotny, ale pomijany przez program gimnazjum i liceum¹¹⁰.

W tym czasie powstało też wiele organizacji, które z założenia miały z jednej strony dać nauczycielom wsparcie w realizowaniu edukacji filmowej, z drugiej – rozwijać pasje uczniów. Uzupełnienie zasobów i akcji Filмотeki Szkolnej stanowią trzy projekty wspomagające: „Filмотeka Szkolna: Akcja!”, „Filмотeka Szkolna: Akademia” i „Filмотeka Szkolna: Kinoterapia”.

Jeśli porównamy przedsięwzięcie z lat trzydziestych XX wieku do tego z 2009 roku, okaże się, że niedociągnięciem projektu PISF-u był brak ewaluacji prowadzonych działań (jaką natomiast podjęło Ministerstwo WRiOP i miesięcznik „Film” w 1937 roku, gdy wprowadzano film do szkół i wyposażano je w projektory, o czym pisałam). Ewaluacja taka pokazałaby, czy ofiarowane szkołom pakiety filmowe wraz ze scenariuszami są rzeczywiście wykorzystywane przez nauczycieli, czy też zalegają na półkach szkolnych bibliotek. Szybko bowiem się okazało, że nie wystarczy wysłać do szkół zestawy filmów, trzeba jeszcze zachęcić (i nauczyć!) do ich stosowania. W roku 2012 powstał kolejny pakiet filmów przygotowany przez Filмотekę Narodową, tym razem były to 28 zestawów filmów dostępnych dla zarejestrowanych uczestników akcji on-line. Dodatkowo, tak jak w roku 2009, do zestawów przygotowano scenariusze pomocne w realizacji lekcji.

Na głębszą refleksję przyszedł czas dopiero w 2014 roku. Wówczas w każdym województwie otwarto Pracownie Filmowe i powołano liderów Filмотeki Szkolnej, których zadaniem jest wspieranie nauczycieli w dydaktycznym procesie wprowadzania elementów edukacji filmowej i rozszerzenie sieci współpracy pomiędzy nauczycielami tak, aby grono tych, którzy sięgną po film w realizacji zadań szkolnych, ciągle się powiększało. Pierwszą pracownię filmową otwarto w marcu 2014 roku w Liceum Ogólnokształcącym im. I Dywizji Kościuszkowskiej w Piasecznie. Jak donosił autor artykułu *Pierwsze pracownie filmowe*, w 2014 roku w Polsce powstało 16 multimedialnych pracowni, po jednej w każdym województwie. Ówczesna Pełnomocniczka Dyrektora Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej ds. Upowszechniania Kultury Filmowej, Anna Sienkiewicz-Rogowska, tak uzasadniała prowadzoną przez PISF działalność:

Zależy nam na wykształceniu mądrego widza, który sięgnie również po ambitniejszy repertuar filmowy, oraz na zwiększaniu widowni kinowej poprzez systemową edukację filmową. Jeśli uda nam się zaszczerpić ten rodzaj aktywności wśród naszych uczniów, osiągniemy sukces w postaci nowego pokolenia polskiej inteligencji – wrażliwej i będącej czułą tkanką społeczeństwa obywatelskiego¹¹¹.

¹¹⁰ W. Orliński, *Filmowa uczta dla nastolatków*, „Gazeta Wyborcza” 2.02.2009, nr 027, s. 14. Zob. też D. Rajewicz, *Edukacja przez film...* Nie zawsze należy winić program, niekiedy pewnych tematów po prostu nie chcą/nie lubią poruszać nauczyciele.

¹¹¹ M. Zawisliński, *Pierwsze pracownie filmowe*, „Magazyn Filmowy SFP” 2014, nr 32, s. 68–69.

Obecnie, po upływie 10 lat, na bazę Filмотeki Szkolnej składa się 54 lekcji tematycznych, w których znajdują się materiały dydaktyczne, oraz 121 filmów fabularnych, dokumentalnych i animowanych. Program realizuje Filмотeka Narodowa – Instytut Audiowizualny przy wsparciu PISF-u. Nauczyciele i uczniowie mogą uczestniczyć w zajęciach organizowanych przez Liderów programu w Pracowniach Filмотeki Szkolnej czy warsztatach Wędrujących Filmoznawców Filмотeki Szkolnej¹¹².

2.7. W stronę przyszłości

Skoro w podjętej w pierwszym rozdziale wędrówce do przeszłości dotarliśmy do współczesności, teraz musimy wybiec myślą nieco naprzód. Cofnięcie reformy oświaty z roku 1999 i powrót do systemu ośmioklasowej szkoły podstawowej zaowocowały napisaniem, a od września roku szkolnego 2017/2018 wdrożeniem nowych podstaw programowych do wszystkich przedmiotów. Ta okoliczność zmusza nas do postawienia kluczowego pytania: jak w świetle zapowiadanych zmian przedstawia się przyszłość edukacji filmowej w ramach kształcenia polonistycznego?

Przywołany już kilkakrotnie krakowski badacz i dydaktyk Witold Bobiński trafnie zauważył, że dzieje edukacji filmowej mają w historii przedmiotu język polski charakter sinusoidy: to zyskiwały, to traciły mocną pozycję¹¹³. Inny krakowski badacz, Bogusław Skowronek, podsumował tę sytuację jeszcze dosadniej, nie kryjąc goryczy:

Dzieje szkolnej edukacji filmowej w Polsce wyznaczają – ujmując rzez skrótowo – ambitne zamierzenia, niewdrożone projekty, nierealne programy, projektujące publikacje, inicjatywy entuzjastów oraz, niestety, siermiężną praktykę edukacyjną – a raczej jej brak. Niedostatki czasu, odpowiedniego zaplecza technicznego i merytorycznego przygotowania nauczycieli nader często stały w działaniach edukacyjnych za przypadkowością filmowych wyborów, instrumentalizowaniem dzieła oraz utylitarnością celów wychowawczych. Rozwiązania dydaktyczne nierzadko miały charakter doraźny i chaotyczny – nie towarzyszyła im jasna, całościowa wizja¹¹⁴.

Niestety, ponownie mamy do czynienia z brakiem jasnej, przemyślanej wizji edukacji filmowej w ramach kształcenia polonistycznego. Nawet bowiem pobieżna analiza nowej podstawy programowej pokazuje choćby ilościowe zmarginalizowanie zapisów dotyczących treści filmowych, które poniżej prezentuję.

¹¹² Szerzej zob. na: <http://www.filmotekaszkolna.pl/o-nas/o-filmotece-szkolne> (dostęp: 5.06.2017).

¹¹³ W. Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu...*, s. 97.

¹¹⁴ B. Skowronek, *Kilka uwag o edukacji filmowej (w kontekście kultury partycypacji)*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*, „Studia de Cultura” 2014, nr 6, s. 46.

KLASY IV–VI

CELE KSZTAŁCENIA – WYMAGANIA OGÓLNE

I. Kształcenie literackie i kulturowe

1. Wyrabianie i rozwijanie zdolności rozumienia utworów literackich oraz innych tekstów kultury.
3. Kształtowanie umiejętności uczestniczenia w kulturze polskiej i europejskiej, szczególnie w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym.

TREŚCI NAUCZANIA – WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE

I. Kształcenie literackie i kulturowe

Odbiór tekstów kultury. Uczeń:

- 2) wyszukuje w tekście informacje wyrażone wprost i pośrednio;
- 3) określa temat i główną myśl tekstu;
- 8) rozumie swoistość tekstów kultury przynależnych do: literatury, teatru, filmu, muzyki, sztuk plastycznych i audiowizualnych;
- 9) [...] wyodrębnia elementy dzieła filmowego i telewizyjnego (scenariusz, reżyseria, ujęcie, gra aktorska, muzyka); wskazuje cechy charakterystyczne przekazów audiowizualnych (filmu, programu informacyjnego, programu rozrywkowego);
- 10) rozumie, czym jest adaptacja utworu literackiego (np. filmowa, sceniczna, radiowa) oraz wskazuje różnice między tekstem literackim a jego adaptacją;
- 11) odnosi treści tekstów kultury do własnego doświadczenia;
- 12) dokonuje odczytania tekstów poprzez przekład intersemiotyczny (np. rysunek, drama, spektakl teatralny);
- 13) świadomie i z uwagą odbiera filmy, koncerty, spektakle, programy radiowe i telewizyjne, zwłaszcza adresowane do dzieci i młodzieży.

II. Kształcenie językowe

3. Komunikacja językowa i kultura języka. Uczeń:
 - 1) identyfikuje tekst jako komunikat; rozróżnia typy komunikatu: informacyjny, literacki, reklamowy, ikoniczny.

III. Tworzenie wypowiedzi

2. Mówienie i pisanie. Uczeń:
 - 1) tworzy spójne wypowiedzi w następujących formach gatunkowych: dialog, opowiadanie (twórcze, odtwórcze), opis, list, sprawozdanie (z filmu, spektaklu, wydarzenia), dedykacja, zaproszenie, podziękowanie, ogłoszenie, życzenia, opis przeżyć wewnętrznych, charakterystyka, tekst o charakterze argumentacyjnym;
 - 8) redaguje scenariusz filmowy na podstawie fragmentów książki oraz własnych pomysłów.

KLASY VII i VIII

I. Kształcenie literackie i kulturowe

2. Odbiór tekstów kultury. Uczeń:
 - 6) określa wartości estetyczne poznawanych tekstów kultury;
 - 7) znajduje w tekstach współczesnej kultury popularnej (np. w filmach, komiksach, piosenkach) nawiązania do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych;

18) wykorzystuje w interpretacji tekstów doświadczenia własne oraz elementy wiedzy o kulturze.

III. Tworzenie wypowiedzi

2. Mówienie i pisanie. Uczeń:

1) tworzy spójne wypowiedzi w następujących formach gatunkowych: **recenzja**, **rozwprawka**, **podanie**, **życiorys**, **CV**, **list motywacyjny**, **przemówienie**, **wywiad**.

IV. Samokształcenie. Uczeń:

4) uczestniczy w projektach edukacyjnych (np. tworzy różnorodne prezentacje, projekty wystaw, realizuje krótkie filmy z wykorzystaniem technologii multimedialnych)¹¹⁵.

Dodajmy, że w spisie lektur pojawia się również zapis pozwalający na omawianie innych utworów literackich i tekstów kultury wybranych przez nauczyciela, choć przy znacznie rozszerzonej liście lektur obowiązkowych i propozycjach literatury uzupełniającej, brzmi on idealistycznie.

Na podstawie dostępnych obecnie dokumentów widzimy, że w prezentowanej podstawie kształcenie literackie zdecydowanie dominuje nad kształceniem kulturowym, a edukacja medialna została zmarginalizowana. Postawiono głównie na kształtowanie kompetencji czytelniczych, zakładając niejako, że kompetencje medialne stanowią dla niej zagrożenie. Fakt ten dziwi tym bardziej, że dzisiaj udział młodych ludzi w kulturze odbywa się głównie za pośrednictwem mediów elektronicznych. Autorzy dokumentu jak widać założyli, że młodzież jest dostatecznie wyedukowana w zakresie mediów na podstawie własnego doświadczenia i niepotrzebne jest angażowanie w to szkoły. Zdaniem opinii wystosowanej przez badaczy Państwowej Akademii Nauk pogłębi to rozdźwięk między szkołą a młodymi odbiorcami kultury. W nowej podstawie niemal zupełnie pomija się kategorię interpretacji przy omawianiu tekstów kultury, sugerując jedynie, aby interpretując tekst kultury, odnosić jego treść do własnego doświadczenia (klasa IV–VI) oraz elementów wiedzy o kulturze (VII–VIII). Pozaliterackie teksty kultury potraktowano jako dodatkowy element kształcenia literackiego, nie uwzględniając specyfiki poszczególnych dziedzin twórczości. Nie zmienia tego nawet ocalony w obecnej podstawie zapis z 2009 roku: „[uczeń] rozumie swoistość tekstów kultury przynależnych do: literatury, teatru, filmu, muzyki, sztuk plastycznych i audiowizualnych”.

Inne zapisy również mają postulatyczny charakter, dla przykładu zapis z IV–VI klasy: „świadomie i z uwagą odbiera koncerty, spektakle, programy radiowe i telewizyjne oraz filmy dla dzieci” (trudno o „świadomy” odbiór w sytuacji, gdy uczniowie nie poznają specyfiki tych dziedzin twórczości). W podstawie do ośmioletniej szkoły podstawowej teksty pozaliterackie potraktowano

¹¹⁵ Podstawa programowa – język polski – szkoła podstawowa – klasy IV–VIII, <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-%E2%80%93-jezyk-polski-%E2%80%93-szkola-podstawowa-%E2%80%93-klasy-iv-viii.pdf> (dostęp: 12.01.2018).

jako swego rodzaju literaturę „przełożoną” na inne medium: rysunek, dramę, spektakl teatralny. Specyfika pozaliterackich tekstów kultury pojawia się dopiero w klasie VII, kiedy mowa jest o określaniu wartości estetycznych dzieł sztuki, jednakże uczeń nie otrzymał narzędzi potrzebnych do wykonania takiego zadania, a jak zauważają eksperci, również nauczyciel może mieć trudności z realizacją tak sformułowanego zapisu¹¹⁶. Podstawa wymienia zaledwie kilka pojęć związanych ze sztuką filmową: „scenariusz, reżyseria, ujęcie, gra aktorska, muzyka [filmowa]”, szczególnie brak zagadnień związanych ze specyfiką gatunku. Tym razem wprowadzono jednak zagadnienie adaptacji: uczeń ma rozumieć, czym jest adaptacja filmowa, sceniczna i radiowa, oraz wskazać różnicę między tekstem literackim a jego adaptacją. Założono również, że uczeń ma stać się nie tylko odtwórcą, ale i twórcą: tak należy bowiem rozumieć zapis: „tworzy różnorodne prezentacje, projekty wystaw, realizuje krótkie filmy z wykorzystaniem technologii multimedialnych”¹¹⁷ oraz „redaguje scenariusz filmowy na podstawie fragmentów książki oraz własnych pomysłów”¹¹⁸. Takie filmowe czytanie tekstu proponował Bobiński, projektując w *Tekstach w lustrze ekranu* zajęcia poświęcone pisaniu scenopisu (scenariusza szczegółowego) na podstawie utworu literackiego lub jego fragmentu¹¹⁹. Wątpliwości budzi jednak zaplanowanie w nowej podstawie takiej umiejętności dla uczniów klas IV–VI.

Jeśli idzie o podstawę programową dla liceum ogólnokształcącego i technikum, zobaczmy, jaką koncepcję kształcenia filmowego w ramach przedmiotu język polski przyjęli jej twórcy:¹²⁰

¹¹⁶ Por. *Opinia o projekcie podstawy programowej do języka polskiego opracowana przez Komisję Edukacji przy Komitecie Nauk o Literaturze Państwowej Akademii Nauk*, <http://knol.pan.pl/images/Opinia--Komisji-Edukacji-KNoL-PAN-o-podstawie-programowej-do-zyyka-polskiego--8.01.2017.pdf> (dostęp: 6.01.2019), a także: *Uwagi do projektu podstawy programowej MEN: JĘZYK POLSKI – SZKOŁA PODSTAWOWA – klasy IV–VIII*, www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1723:uwagi-do-projektu-podstawy-programowej-men-jezyk-polski-szkola-podstawowa-klasy-iv-viii&catid=45&Itemid=55 (dostęp: 1.05.2017).

¹¹⁷ Pomysł kręcenia filmów przez uczniów postulował już w 1935 roku B.W. Lewicki (*Film w nauce i szkole...*, s. 215–216).

¹¹⁸ Chociaż kategoria „twórcy” była wpisana w podstawę z 2009 roku jako rzecz podstawowa całego projektu opartego na trzech zasadniczych elementach: odbiorze informacji (1), analizie (2), a następnie tworzeniu (3). Tworzenie było więc jednym z zasadniczych zrębów koncepcji programowej.

¹¹⁹ W. Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu...*, s. 231–241.

¹²⁰ Założenia koncepcji zostały przedstawione podczas konferencji *Film i inne media w nowej podstawie programowej* 10 czerwca 2017 roku w Warszawie w Kinotece w Pałacu Kultury i Nauki.

JĘZYK POLSKI
ZAKRES PODSTAWOWY I ROZSZERZONY
CELE KSZTAŁCENIA – WYMAGANIA OGÓLNE

I. Kształcenie literackie i kulturowe

4. Rozróżnianie kultury wysokiej i niskiej, elitarnej i popularnej oraz dostrzeganie związków między nimi.
7. Kształcenie umiejętności czytania, analizowania i interpretowania literatury oraz innych tekstów kultury, a także ich wzajemnej korespondencji.
8. Kształtowanie świadomego odbioru utworów literackich i tekstów kultury na różnych poziomach: dosłownym, metaforycznym, symbolicznym, aksjologicznym.
9. Kształcenie umiejętności rozumienia roli mediów oraz ich wpływu na zachowania i postawy ludzi, a także a także krytycznego odbioru przekazów medialnych oraz świadomego korzystania z nich.

III. Tworzenie wypowiedzi

3. Kształcenie umiejętności formułowania i uzasadniania sądów na temat dzieł literackich oraz innych tekstów kultury.

TREŚCI NAUCZANIA – WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE

I. Kształcenie literackie i kulturowe

2. Odbiór tekstów kultury. Uczeń:
 - 3) porównuje teksty kultury, uwzględniając różnorodne konteksty (ZR);
 - 6) odczytuje pozaliterackie teksty kultury, stosując kod właściwy w danej dziedzinie sztuki (ZP);
 - 7) odróżnia dzieła kultury wysokiej od tekstów kultury popularnej, stosuje kryteria pozwalające odróżnić arcydzieło od kiczu (ZP);

III. Tworzenie wypowiedzi

Mówienie i pisanie:

Uczeń: [...] tworzy spójne wypowiedzi w następujących formach: esej, interpretacja porównawcza [...] ¹²¹.

Przygotowano również listę zalecanych dzieł teatralnych i filmowych:

1. *Apocalypsis cum figuris*, reż. Jerzy Grotowski;
2. *Amadeusz*, reż. Miloš Forman;
3. wybrane filmy z cyklu *Dekalog*, reż. Krzysztof Kieślowski;
4. *Dziady*, reż. Konrad Swinarski;
5. *Elektra*, reż. Piotr Chołodziński;
6. *Emigranci*, reż. Kazimierz Kutz;
7. *Kartoteka*, reż. Krzysztof Kieślowski;
8. *Kordian*, reż. Jerzy Englert ¹²²;

¹²¹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum> (dostęp: 12.2.2018).

¹²² Oczywiście pomyłka. Chodzi o Jana Englerta.

9. *Lawa. Opowieść o „Dziadach”*, reż. Tadeusz Konwicki;
10. *Moralność pani Dulskiej*, reż. Tomasz Zygadło;
11. *Nad Niemnem*, reż. Zbigniew Kuźmiński;
12. *Noc listopadowa*, reż. Andrzej Wajda;
13. *Noce i dnie*, reż. Jerzy Antczak;
14. *Rewizor*, reż. Jerzy Gruza;
15. *Rękopis znaleziony w Saragossie*, reż. Wojciech Jerzy Has;
16. *Iwona, księżniczka Burgunda*, reż. Zygmunt Hübner;
17. *Sanatorium pod klepsydrą*, reż. Wojciech Jerzy Has;
18. *Śluby panieńskie*, reż. Andrzej Łapicki;
19. *Wizyta starszej pani*, reż. Jerzy Gruza;
20. *Zezowate szczęście*, reż. Andrzej Munk;
21. *Ziemia obiecana*, reż. Andrzej Wajda¹²³.

Nowością jest natomiast dział „Samokształcenie”¹²⁴ i lista zalecanych tekstów do samodzielnej lektury (tutaj takie pozycje, jak: T. Lubelski, *Historia kina polskiego. Twórcy, filmy, konteksty*; E. Nurczyńska-Fidelska, B. Parniewska, E. Popiel-Popiołek, H. Ulińska, *Film w szkolnej edukacji humanistycznej i Popularna encyklopedia mass mediów*, pod red. J. Skrzypczaka).

Słowo „film” pojawia się w propozycji podstawy do liceum jedynie w tytułach zalecanych dzieł teatralnych i filmowych oraz książek zalecanych do samokształcenia. Jeśli jednak przeanalizujemy powyższą listę dokładniej, okaże się, że prym wiodą na niej spektakle telewizyjne, pozostałe utwory to mniej lub bardziej wierne adaptacje (nawet film fabularny *Amadeusz* Miloša Formana oparty jest na sztuce Petera Shaffera), jedynie *Zezowate szczęście* Andrzeja Munka i *Dekalog* Krzysztofa Kieślowskiego są wyjątkami od tej reguły. Gdy wrócimy teraz do zapisu z podstawy dla klas IV–VI: „uczeń rozumie, czym jest adaptacja utworu literackiego (np. filmowa, sceniczna, radiowa) oraz wskazuje różnice między tekstem literackim a jego adaptacją”, zauważymy, że film w koncepcji autorów dokumentu w zasadzie na każdym etapie edukacyjnym ma funkcjonować jedynie jako odniesienie do literackiego pierwowzoru. O wartości dzieła decyduje w takim ujęciu wierność/niewierność wobec oryginału. Brakuje natomiast na liście propozycji współczesnego kina, filmów popularnych czy wreszcie klasyki światowej, a także zapisów zachęcających do potraktowania filmu jako samoistnej propozycji interpretacyjnej, dlatego nową podstawę trzeba uznać za krok wstecz w stosunku do koncepcji edukacji filmowej ujętej w ramach kształcenia polonistycznego w podstawie z 2009 roku¹²⁵.

¹²³ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Język-polski> (dostęp:12.02.2018).

¹²⁴ Autorzy podstawy podkreślają, że dział ten ma nowatorski charakter, tymczasem przeglądając wcześniejsze podstawy, znajdziemy w nich dział podobnie brzmiący, zatytułowany „Podstawy samokształcenia”.

¹²⁵ W podobnym tonie piszą naukowcy z Państwowej Akademii Nauk: „Zbyt słaba jest pozycja nieliterackich tekstów kultury. W zapisach szczegółowych stosownego frag-

2.8. Edukacja filmowa czy medialna? A może żadna?

Tytuł niniejszego podrozdziału sygnalizuje proces, jaki się dokonał w myśleniu o edukacji filmowej. Wróćmy jednak do początku, bo używane przeze mnie pojęcie „edukacja filmowa” domaga się doprecyzowania. Edukacja filmowa jest bowiem różnie definiowana i przyjmuje różne dookreślenia, znaczącą rolę odgrywają tu przyimki. Edukacja do filmu to przygotowanie do odbioru dzieła filmowego, rozwijanie wrażliwości filmowej oraz doskonalenie umiejętności analizy i interpretacji zjawisk filmowych, natomiast edukacja poprzez film to rozwijanie ciekawości poznawczej, wrażliwości, aktywnych postaw społecznych. W opracowaniach, materiałach metodycznych, pracach naukowych równie często na określenie „edukacji filmowej” pojawia się sformułowanie „wychowanie filmowe”. Analogicznie jak w wypadku edukacji filmowej pedagogzy rozróżniają „wychowanie do filmu” i „wychowanie poprzez film”. W tym rozróżnieniu pierwsze znaczenie odnosi się do zapoznania uczniów z elementarnymi pojęciami estetyki filmowej oraz zagadnieniami komunikacji filmowej. Taka postawa opiera się na traktowaniu filmu jako sztuki przyliterackiej. Z kolei wychowanie przez film koncentruje się na wskazywaniu możliwości wychowawczego oddziaływania filmu i ma długą tradycję w piśmiennictwie pedagogicznym czy dydaktycznym¹²⁶.

Często używa się również określenia „kultura filmowa”, choć zazwyczaj ma ono szerszy zakres znaczeniowy niż „edukacja filmowa” i odnosi się nie tylko do estetyki filmowej czy zagadnień wychowawczych możliwości filmu, ale również zjawisk społecznych. Tego rodzaju charakter ma książka Stanisława Morawskiego *Kultura filmowa młodzieży*, opisująca metodykę pracy w społecznym ruchu filmowym, jak np. w Dyskusyjnym Klubie Filmowym¹²⁷. Współistnienie powyższych określeń, do których można dodać jeszcze „kształcenie filmowe” (stosowane wymiennie z „edukacją”), „edukacja medialna” (dawniej

mentu podstawy programowej dominuje publicystyka, natomiast teatr, film czy nowe media są tylko wspomniane. Braku tego nie wypełnia lista zalecanych do obejrzenia filmów i spektakli teatralnych, gdyż dobór tytułów wskazuje, że raczej chodzi o adaptacje literatury niż o autonomiczne dziedziny twórczości, które domagają się specyficznych umiejętności odbiorczych” (<http://www.knol.pan.pl/images/11.08.2017-opinia-KNoL-opodstawie-programowej-do-LO.pdf>) (dostęp: 18.08.2017).

¹²⁶ Zob. np. L. Blaustein, *Wpływ wychowawczy filmu* [w:] *Polska myśl filmowa. Antologia tekstów...*, s. 245–264. Por. też H. Depta, *Film i wychowanie*, Warszawa 1975; J. Ptak, *Wychowanie przez film i do filmu*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 8, s. 28–32.

¹²⁷ Por. tytuły prac: S. Morawski, *Kultura filmowa młodzieży*, Warszawa 1977; H. Depta, *Kultura filmowa – wychowanie filmowe*, Warszawa 1979; S. Morawski, W. Wierzewski, *Kultura filmowa: metodyka pracy w społecznym ruchu filmowym*, Warszawa 1973; Z. Korsak, *Młodzież szkolna a kultura filmowa*, Gdańsk 1986 czy ostatnio wydanej pracy *Kultura filmowa współczesnej Łodzi*, pod red. E. Ciszewskiej i K. Klejsy, Łódź 2015. W tej ostatniej publikacji słowo „kultura” użyto głównie w odniesieniu do instytucji zajmujących się produkcją audiowizualną na terenie Łodzi.

określana jako „edukacja w zakresie środków masowego przekazu”, „edukacja massmedialna”¹²⁸), oznacza konieczność wytłumaczenia się z użycia wyrażenia „edukacja filmowa”. W swoim rozumieniu podążam w tym względzie za propozycją Nurczyńskiej-Fidelskiej. W koncepcji przyjętej przez prowadzony przez łódzką badaczkę zespół słowo „film” używane jest w znaczeniu komunikatu filmowego, więc w znaczeniu tekstu kulturowego w ogóle, a nie tylko dzieła sztuki. Zgodnie z tym poglądem edukacja filmowa nie jest konkretną dyscypliną dydaktyki, lecz procesem, systemem powiązanych ze sobą oddziaływań wychowawczych oraz przekazywania określonej wiedzy i kształtowania umiejętności. Nurczyńska swoje rozumienie edukacji filmowej opiera z kolei na koncepcji wyprowadzonej od Lewickiego:

Istotę filmu stanowi zjawisko ekranowe, dzięki czemu film istnieje w wyniku projekcji. Nie ma znaczenia, czy jest ona wynikiem zabiegu świetlnooptycznego, czy elektronicznego. Film ma więc z zasady dwie możliwe postaci – kinową i telewizyjną... Dawniej film był zjawiskiem zamkniętym w swej specyfice wyrazowej i podawczej, dziś przeniknął do prawie wszystkich form telewizyjnych, jest ponadto instrumentem różnych zabiegów audiowizualnych typu informacyjnego, rejestrującego i nauczającego¹²⁹.

Określenia „edukacja filmowa” używa Jan Marie Peters w swojej pracy *Edukacja filmowa* (praca holenderskiego badacza została wydana w Warszawie w roku 1965), Janina Koblewska i Maria Butkiewicz w pracy *Edukacja filmowa w szkole podstawowej i średniej* (Warszawa 1986), wspomniana wyżej Ewelina Nurczyńska-Fidelska w *Edukacji filmowej na tle kultury literackiej* (Łódź 1989) czy Bogusław Skowronek w artykule *Wizja szkolnej edukacji filmowej. Wybrane zagadnienia edukacji polonistycznej* (Rzeszów 2002). W *Słowniku terminów filmowych* Hendrykowskiego (Poznań 1994) znajdziemy dwie definicje „edukacji filmowej”, rozumianej jako:

1. Indywidualny proces dojrzewania człowieka do odbioru kina i sztuki filmowej.
2. Proces kształcenia prowadzony na bazie systemu oświaty i instytucji kulturalnych zmierzający do wychowania dojrzałych odbiorców filmu¹³⁰.

Współcześnie w opisie zagadnienia dominuje nurt, który edukację filmową realizowaną obecnie w ramach kształcenia polonistycznego oraz przedmiotu wiedza o kulturze proponuje ująć w ramach przedmiotu „edukacja medialna”.

¹²⁸ E. Nurczyńska-Fidelska, *Film oświatowy...*, s. 12.

¹²⁹ B.W. Lewicki, *Teoretyczne podstawy i założenia wiedzy o filmie w szkole* [w:] *Edukacja filmowa w szkole podstawowej i średniej...*, s. 13.

¹³⁰ H. Hednykowski, hasło: *edukacja filmowa* [w:] *Słownik terminów filmowych*, Poznań 1994.

Wyrazicielami takiego poglądu są m.in. Wiesław Godzic¹³¹, Agnieszka Ogonowska¹³², Mirosław Filiciak¹³³ czy chociażby cytowany już Bogusław Skowronek:

Zakładając, iż film, a raczej filmowość, rozumiane jako zapośredniczona technicznie iluzja ruchu wytwarzanego za pomocą wizualnego znaku, funkcjonują dziś głównie w przestrzeniach „pomiędzy” (stając się „zdarzeniem wizualnym”, formą intermedialną, multimedialną i transmedialną), edukację filmową trzeba widzieć szeroko, jako część całościowo pojmowanej edukacji medialnej. Winna być ona interdyscyplinarnym przedmiotem, który obejmuje wiedzę filmoznawczą, kulturoznawczą, medioznawczą, socjologiczną, pedagogiczną oraz związaną z naukami o komunikowaniu (nie zaś tylko „subdyscypliną polonistyczną”). Horyzontem takiej edukacji winno być równoprawne uczenie o mediach, uczenie przez media, połączone z uczeniem dla mediów [...]. Trzeba pamiętać, że pełna autonomizacja edukacji filmowej (wyizolowanie z edukacji medialnej) skazywałaby ją na wąsko rozumiane „nauczanie samego medium”: tzw. języka filmu, cech tworzywa, zasad kompozycji, montażu, warsztatu¹³⁴.

Na zasadzie dygresji wspomnę, że częstotliwość użycia pojęcia „edukacja medialna” wzrosła w polskim szkolnictwie po roku 1999 roku jako efekt wprowadzenia do szkoły tak zwanych ścieżek międzyprzedmiotowych, a w gimnazjum ścieżki z edukacji czytelniczej i medialnej. Powstały wówczas autorskie programy wychowania do mediów, opracowania metodyczne ze scenariuszami lekcji, publikacje popularne i naukowe¹³⁵. Nowa formuła ścieżek międzyprzedmiotowych, wspólnego programu zajęć realizowanego przez nauczycieli różnych przedmiotów, u jednych budziła zainteresowanie, u innych już od momentu wprowadzenia powątpiewanie¹³⁶. Wprowadzenie ścieżek edukacyj-

¹³¹ W. Godzic, *Świat, który potrzebuje edukacji medialnej. Poznanie, terapia i wyzwanie* [w:] *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*, pod red. M. Fedorowicza, S. Ratajskiego, Warszawa 2015.

¹³² A. Ogonowska, *Tekst filmowy we współczesnym pejzażu... oraz też, Współczesna edukacja medialna. Teoria i rzeczywistość*, Kraków 2013.

¹³³ M. Filiciak, M. Danielewicz, M. Halawa, P. Mazurek, A. Nowotny, *Młodzi i media. Etnografia cyfrowego świata*, http://www.swps.pl/images/stories/dokumenty/RAPORT_SWPS_mlodzi_i_media.pdf (dostęp: 2.07.2016) oraz M. Filiciak, *Media, wersja beta: film i telewizja w czasach gier komputerowych i internetu*, Gdańsk 2013.

¹³⁴ B. Skowronek, *Kilka uwag o edukacji filmowej...*, s. 46.

¹³⁵ Zob. np. *Edukacja filmowa. Wybrane materiały ze zbiorów Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Kielcach*, wybór i oprac. A. Knajder-Sowa, D. Letkowska, Kielce 2015. Praca dostępna w Internecie: http://www.pbw.kielce.pl/userfiles/file/nowe_zestawienia/dokument709.pdf (dostęp: 6.01.2019).

¹³⁶ S. Bortnowski w książce *Zdziwienia polonistyczne, czyli o sztuce na lekcjach języka polskiego* krytykuje rzekome prekursorstwo integracji międzyprzedmiotowej wprowadzonej reformą w 1999 roku, zwracając uwagę, że sam jest twórcą pomysłu metodyki jako kontekstu interpretacyjnego. Stwierdza również, że idea twórców reformy, choć szlachetna, była nierealistyczna, bo opierała się na fałszywym założeniu, że język polski wiedzie prym nad innymi przedmiotami w rzeczywistości szkolnej oraz rozbiła się o trudności techniczne związane z realizacją (S. Bortnowski, *Integracja mądra i nie-*

nych nie przyniosło zakładanych efektów. W celny i typowy dla siebie sposób podsumowała ten epizod w historii edukacji Zofia Agnieszka Kłakówna:

Inna strategia stosowania nowych mediów w edukacji przypomina nieledwie postawę negocjatora próbującego wypracować porozumienie z terrorystą, by uwolnić zakładników. Wyrazem takiej strategii była edukacja medialna [...] w postaci tzw. ścieżki międzyprzedmiotowej. [...] Przypadkowość realizacji i rozdział treści języka tekstów medialnych od samego komunikowania medialnego przy zupełnym braku refleksji teoretycznej na temat sposobu korzystania z mediów, odbioru komunikatów medialnych, obiegu informacji, budowy komunikatu dały mizerne efekty¹³⁷.

W praktyce tzw. ścieżki międzyprzedmiotowe nie gwarantowały współpracy nauczycieli, integracji treści z poszczególnych przedmiotów czy organizowania holistycznych lekcji. W efekcie przedstawiciele środowisk szkolnych i akademickich coraz częściej podnosili konieczność powstania odrębnego przedmiotu szkolnego. W próby wprowadzenia przedmiotu o nazwie edukacja medialna zaangażowała się Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, która w 2000 roku zleciła przygotowanie *Raportu o stanie edukacji medialnej*, opracowanego pod kierunkiem Wiesława Godzica. W 2002 roku w ówczesnym Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu rozpoczęto przygotowania do jego wdrożenia. Jednakże już w 2003 roku zaangażowanie Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji w promocję edukacji medialnej osłabło, w wyniku czego również w Ministerstwie zawieszono prace nad wprowadzeniem tego przedmiotu. Powrót do tej idei nastąpił dopiero w roku 2007, gdy Unia Europejska w swojej dyrektywie wezwwała kraje członkowskie do zajęcia się kwestią edukacji medialnej. Działania te zbiegły się w czasie z pracami na rzecz wprowadzenia nowej podstawy programowej. Ówczesny przewodniczący Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji wystosował list do Ministerstwa Edukacji Narodowej, w którym postulował wprowadzenie edukacji medialnej jako obowiązkowego i odrębnego przedmiotu. Jednakże z wielu przyczyn Ministerstwo Edukacji Narodowej nie zdecydowało się na ten krok. W podstawach programowych, wprowadzonych rozporządzeniem z 23 grudnia 2008 roku, znalazły się jedynie ogólne zapisy dotyczące potrzeby edukacji medialnej¹³⁸. W myśl nich każdy nauczyciel został zobligowany do wychowywania uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów, a elementy edukacji medialnej włączono w obręb takich przedmiotów,

mądra [w:] tegoż, *Zdziwienia polonistyczne, czyli o sztuce na lekcjach języka polskiego*, Warszawa 2003, s. 5–18).

¹³⁷ Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, P. Kasprzak, A. Regiewicz, *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016, s. 65.

¹³⁸ Streszczam w tym miejscu podrozdział *Wychowanie do mediów w Polsce* pracy P. Drzewieckiego, *Media aktywni, dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej. Program nauczania edukacji medialnej dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z opracowaniem metodycznym*, Otwock–Warszawa 2010, s. 35–41. Zob. też na: https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/295/Media_aktywni.pdf?sequence=10&isAllowed=y (dostęp: 1.06.2016).

jak zajęcia komputerowe czy informatyka, koncentrując się szczególnie na jej technicznym, a nie humanistycznym aspekcie. Natomiast ten wymiar edukacji medialnej przypisano przedmiotom wiedza o kulturze i język polski.

Wracając do głównego nurtu naszych rozważań – w roku 2018 nadal nie wypracowano konkretnej koncepcji edukacji filmowej czy medialnej. W swojej ostatnio wydanej książce *Wykształcić widza. Sztuka oglądania w edukacji polonistycznej* Bobiński, odnosząc się do tego, czy to edukacji medialnej czy może filmowej należy się palma pierwszeństwa, sformułował cztery ważne argumenty dowodzące, że właśnie językowa natura filmowego sposobu opowiadania i opisywania powinna stanowić centrum edukacji medialnej. Pierwszym jest fakt, że za pomocą języka filmu (właściwie narzędzia stosowanego powszechnie przez młodych użytkowników współczesnej technologii cyfrowej) uczniowie wyrażają swoje emocje, zainteresowania, pasje, ogólnie mówiąc – siebie. Młodzi wychowani „na filmie”, tworząc filmy, prezentacje itd., sami stają się twórcami, a ta perspektywa ułatwia kształtowanie kompetencji odbiorczych (eksperymentowanie ze sztuką opowiadania obrazem i dźwiękiem pasjonuje wielu ludzi). Po drugie językowa i tekstualna natura filmu umożliwia refleksyjny kontakt z podstawowymi zjawiskami i kategoriami kulturowymi, takimi jak m.in. autor, narracja, język, styl/stylistyka, symbol, metafora, groteska, fantastyka, parodia, pastisz itd. Takie pojęcia filmoznawcze, jak np. montaż, cięcie, ujęcie, są uniwersalne dla wielu odmian tekstów medialnych. Po trzecie zdaniem Bobińskiego autokomunikacja z filmem samoistnie skłania do kategoryzacji, a więc lokowania tekstów audiowizualnych w obszarze gatunku, konwencji. Odbywa się to naturalnie, podobnie jak uspołnianie oglądanej fabuły czy wartościowanie dzieła. Wreszcie po czwarte językowa i tekstualna natura filmu pozwala z zajęć poświęconych filmowi uczynić kontekst kształcenia językowego, a więc zwrócić uwagę na tworzywo językowe i reguły jego kształtowania: poetykę czy wręcz retorykę¹³⁹. Edukację filmową, rozumianą jako kształtowanie wrażliwości na język ruchomych obrazów oraz wspomaganie umiejętności kategoryzacji, wartościowania przekazów filmowych i lokowania ich w szerszych kontekstach, Bobiński widzi jako element szerszego kształcenia estetycznego i etycznego, odbywającego się w ramach różnych przedmiotów:

Kształcenie umiejętności wieloaspektowego obcowania z językiem filmu musi wchodzić w skład szeroko zakrojonych, systemowych oddziaływań edukacyjnych, stanowić ich immanentny, powiązany z innymi obszarami składnik. Widzę edukację medialną jako rozlokowany w przestrzeni różnych przedmiotów szkolnego nauczania nieodzowny moduł szeroko pojmowanej edukacji kulturowej, która kształtuje umiejętności (i nawyk!) świadomego, refleksyjnego uczestnictwa w kulturze, która redukuje skalę bezkrytycznego odbioru¹⁴⁰.

¹³⁹ Por. tamże, s. 49–51.

¹⁴⁰ W. Bobiński, *Wykształcić widza...*, s. 47. Badacz zaznacza przy tym, że ideałem byłoby utworzenie nowego przedmiotu (edukacji medialnej), ale w sytuacji takiej niemożliwości trzeba przyjąć wariant edukacji medialnej rozproszonej, z podkreśleniem szczególnej roli języka polskiego (tamże, s. 51).

Jednak jak pokazuje przeprowadzona analiza nowej podstawy programowej, spory badaczy będą się toczyć dzisiaj nie tyle o nazwę przedmiotu czy prymat filmu nad mediami lub odwrotnie, ale – ponownie – o konieczność edukowania w tym zakresie dzieci i młodzieży¹⁴¹. Ze szkół średnich znika przedmiot wiedza o kulturze, a w jej miejsce pojawia się do wyboru muzyka, plastyka albo filozofia. Nie chciałabym w ten sposób umniejszać znaczenia tych ostatnich przedmiotów, ale mamy do czynienia ze swoistym paradoksem. Oto Ministerstwo Edukacji Narodowej z jednej strony informuje o ustanowieniu projektu „Aktywna tablica” – rządowego programu rozwijania szkolnej infrastruktury oraz kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych na lata 2017–2019, w ramach którego szkoły podstawowe zostaną wyposażone w tablice interaktywne, projektory, głośniki czy nawet interaktywne monitory dotykowe. Z drugiej zaś, likwidując przedmiot wiedza o kulturze (który i tak – ze względu na znikomą liczbę godzin – pozwalał zaledwie na wprowadzenie ucznia w świat szeroko pojętej kultury), nie dostrzega, że nie wystarczy tylko rozwijanie czysto technicznych informacyjno-komunikacyjnych kompetencji nauczycieli i uczniów. Przecież egzystencja w cyfrowo-ekranowym świecie wymaga humanistycznej refleksji. Film jest wszechobecny, do ekranów kin i telewizorów dołączyły rozmaite urządzenia cyfrowe – smartfony, tablety... Dzięki nim film stał się masowo stosowanym sposobem rejestracji codzienności, dawcą rozrywki i ekspresji siebie. Młodzi doskonale radzą sobie z nowymi technologiami, nagrywają filmy, przerabiają je, a przede wszystkim oglądają. Tymczasem, jak wskazują badania, uczniów cechuje niski poziom kompetencji związanych z tworzeniem jakiegokolwiek wypowiedzi o filmie. Tak jakby w ich świadomości językowej, emocjonalnej, wyobraźniowej zajmował on nieznaczące miejsce. Jak więc wygląda edukacja filmowa w ramach kształcenia polonistycznego? W kolejnym rozdziale przyjrę się bliżej kształtowaniu przez szkołę kompetencji filmowych (czy szerzej – audiowizualnych) uczniów.

¹⁴¹ W roku 2015 przeprowadzono *Badanie potencjału wdrażania edukacji medialnej w polskich szkołach*, które na przykładzie warszawskiego rynku edukacyjnego pokazało, że zaledwie w kilku szkołach prowadzono zajęcia dodatkowe z edukacji medialnej, choć można było uzyskać dofinansowanie od miasta na prowadzenie tego rodzaju zajęć (*Badanie potencjału wdrażania edukacji medialnej w polskich szkołach*, Pracownia Badań i Innowacji „Stocznia” dla Fundacji Nowoczesna Polska, Warszawa 2015, http://edukacjamedialna.edu.pl/media/chunks/attachment/Badanie_potencja%C5%82u_edukacji_medialnej_w_Warszawie_raport_final.pdf [dostęp: 10.04.2019]).

Rozdział 3: Uczeń i nauczyciel w zwierciadle ekranu

3.1. Autokomunikacja widza z filmem: od psychoanalizy do kognitywizmu

Współcześni uczniowie, urodzeni i wychowani w kulturze audiowizualnej, traktują media jako coś niemal naturalnego, a oglądanie filmów nadal jest dla nich jedną z najbardziej popularnych form spędzania czasu. Magia kina, teraz zazwyczaj doświadczana za pomocą telewizora¹, okazała się więc ponadczasowa. Jedną z przyczyn nieprzemijającej atrakcyjności filmu jest jego moc oddziaływania na nasze emocje. W psychoanalitycznej teorii kina, uchodzącej dziś już za klasyczną, podstawowym elementem przeżycia filmowego, umożliwiającym emocjonalne zaangażowanie widza w projekcję, jest identyfikacja. W paradygmacie psychoanalizy identyfikacja warunkuje rozumienia dzieła, co zostało już drobiazgowo opisane w literaturze przedmiotu. Przypomnę jedynie, że pojęcie projekcji–identyfikacji na oznaczenie procesów uczestnictwa widza w spektaklu filmowym pochodzi od Edgara Morina, który jako pierwszy opracował je w sposób kompletny (odwołując się do Zygmunta Freuda, u którego pojęcie projekcji–identyfikacji występuje w kilku znaczeniach: jako pierwotna więź emocjonalna z obiektem [identyfikacja z tym, czym chcielibyśmy być], jako substytut tej więzi, uzyskanej na drodze regresji [identyfikacja z tym, co chcielibyśmy mieć], jako możliwość dzielenia czegoś z kimś [chęć lub umiejętność postawienia się w cudzej sytuacji])². Projekcja polega na rzutowaniu własnych pragnień oraz obaw na wszystkie obiekty i istoty, identyfikacja zaś na wchłanianiu świata w siebie i osiąganiu w ten sposób uczuciowego z nim zespolenia. W myśl tak pojętej koncepcji widz jest pozbawiony w kinie możliwości działania, aktywnego uczestnictwa, bez reszty bowiem absorbuje go uczestnictwo uczuciowe. Identyfikacja zakłada zatem wyrzeczenie się siebie na czas projekcji.

¹ Warto wspomnieć, że po latach niżu statystki uczęszczania do kina poszybowwały, również w Polsce; choć oczywiście dokonało się to przede wszystkim za sprawą filmów rozrywkowych, typu *Pitbull* Patryka Vegi.

² Zob. *Psychoanalityczna teoria filmu* [w:] A. Helman, J. Ostaszewski, *Historia myśli filmowej. Podręcznik*, Gdańsk 2010, s. 253–259. Por. też E. Morin, *Projekcja – identyfikacja. Uczestnictwo filmowe* [w:] tegoż, *Kino i wyobraźnia*, Warszawa 1975, s. 123–131.

Identyfikacja stała się przedmiotem zainteresowania wielu badaczy, a poglądy na jej temat ewaluowały. Autorem najbardziej znanej koncepcji odwołującej się do psychoanalitycznej teorii kina jest Christian Metz. W książce *Le signifiant imaginaire* przyrównał kino do lustra zdolnego odbijać wszystko z wyjątkiem widza³. Metz nie skupia się na identyfikacji z bohaterem czy aktorem, dużo bardziej interesuje go mechanizm identyfikacji widza z samym sobą. Widz przed ekranem to w istocie widz przed lustrem. Oglądając film, musi się np. identyfikować z kamerą, za pomocą której dzieło powstało. Identyfikację Metz uznał za warunek zrozumienia dzieła: „widz z pewnością musi się identyfikować [...], gdyby tego nie czynił, film byłby niezrozumiały⁴. Jak pisze Alicja Helman, wyjaśniając myśl Metza:

Widz, który przeszedł w swym rozwoju fazę zwierciadła, zdolny jest integrować „lustrzane” odbicie świata na ekranie, mimo że on sam jest w tym świecie nieobecny. Jak zatem – i dzięki czemu – jest możliwa identyfikacja? Gdzie znajduje się „ja” widza w trakcie projekcji? By odpowiedzieć na to pytanie, Metz nawiązuje do koncepcji transcendentalnego podmiotu, utrzymując, że podstawą wszelkich możliwych identyfikacji w filmie jest identyfikacja widza z samym sobą, sobą jako czystą instancją percypującą, z własną aktywnością percepcyjną i gotowością percypowania. Tak pojęta identyfikacja jest warunkiem wszelkiego percypowania, ustanawia widza jako podmiot transcendentálny, jako wszechpercypującego, który to pojęcie przywołuje wszechpotęgą – dzięki kinu widz zostaje obdarzony przywilejem bycia wszędzie. Bez widza – instancji percypującej, kino nie miałoby żadnego sensu⁵.

Choć psychoanalityczne podejście teorii odbioru filmu zostało podważone, nie obalono tezy o oddziaływaniu filmu na widza, tyle że współczesne teorie filmu, takie jak kognitywizm, akcentują aktywność widza, przeciwstawiając ją wpisanej w psychoanalizę bierności⁶. Wyprowadzona bowiem z psychoanalizy teoria widza filmowego sytuowała go w roli ubezwłasnowolnionego odbiorcy, którego opisywano w kategoriach umiejscawiania tekstualnego. „Wejście” widza w tekst miało polegać na procesie identyfikacji. Psychoanaliza pytała, co film robi z widzem, natomiast przedstawiciele orientacji kognitywnej pytają, co widz robi z filmem, aby go zrozumieć⁷. Edgar Morin, opisując zjawisko psychologicznej identyfikacji, określił ją jako zdolność widza do przeżywania tego samego, co przeżywają bohaterowie filmu. Zgodnie z podejściem psychoanalitycznym postać filmowa stanowi niezbędny środek do osiągnięcia najważniejszego celu oglądania filmu, jakim jest doświadczenie emocjonalnego *katharsis*.

³ Ch. Metz, *Le signifiant imaginaire. Psychoanalyse et cinema*, Paris 1977.

⁴ J. Ostaszewski, *Rozumienie opowiadania filmowego*, Kraków 1999, s. 55.

⁵ *Psychoanalityczna teoria filmu...*, s. 255–256. O identyfikacji u Metza pisze Łucja Demby, *Identyfikacja; o tym, co można zobaczyć po drugiej stronie lustra* [w:] *teżże, Poza rzeczywistością. Spór o wrażenie realności w historii francuskiej myśli filmowej*, Kraków 2002, s. 107–115.

⁶ M. Przyłipiak, *Czas estetyki? Rekonesans* [w:] *Prędkość i przyjemność. Kino i telewizja w dobie symulacji elektronicznej*, pod red. A. Gwoźdźcia, Kielce 1994, s. 39.

⁷ J. Ostaszewski, *Rozumienie opowiadania filmowego...*, s. 43.

Natomiast w kognitywnej teorii filmu postać fikcyjna (filmowa) jest traktowana na równi z innymi elementami konstrukcji dzieła, takimi jak zdarzenia lub miejsce akcji. Wszystkie one pomagają widzowi w zbudowaniu spójnej wersji opowiadania filmowego. Ujęcie kognitywne akcentuje poznawczą aktywność odbiorców, racjonalność ich myślenia oraz intencjonalne działania towarzyszące recepcji. Psychologia kognitywna zatem (zakładając, że każdy w jakiś sposób rozumie filmy) dostarczyła narzędzi umożliwiających opis i wyjaśnienie odbioru filmu przez widza⁸. W myśl kognitywnego paradygmatu widz przez cały czas trwania filmu traktuje go z pełną świadomością jako zadanie poznawcze, którego rozwiązaniem jest zrozumienie intencji bohaterów, motywów ich działania, akcji filmu oraz odnalezienie umiejscowionych w narracji kontekstów kulturowych czy społecznych⁹.

Kiedy rodziła się kognitywistyka, w centrum zainteresowania były głównie funkcje poznawcze, dopiero od lat siedemdziesiątych zaczęto koncentrować się na roli i znaczeniu emocji¹⁰. Zdaniem badaczy tej orientacji kino oddziałuje na widza wcale nie dlatego, że za każdym razem pomiędzy widzem a bohaterem filmowym występuje emocjonalna symetria. Zresztą już Hugo Münsterberg, uznawany za prekursora kognitywizmu, w rozprawie *Dramat kinowy. Studium psychologiczne* (1916) wskazał, że zaangażowanie emocjonalne widza w film niewiele ma wspólnego z naśladowaniem czy symulacją stanów postaci fikcyjnych¹¹. Münsterberg dokonał wnikliwej analizy psychologicznej widza traktowanego jako świadomy podmiot, który aktywnie przetwarza treść filmu. Autor *Dramatu kinowego* nie prowadził badań empirycznych (Alicja Helman pisze, że Münsterberg zainteresował się filmem fabularnym w roku 1915, a już w 1916 roku opublikował książkę na jego temat), ale jego sposób patrzenia na aktywność widza znalazł odzwierciedlenie w późniejszych filmowych eksperymentach realizowanych przez reżyserów, montażyстів czy operatorów¹². W myśl kognitywnego paradygmatu widz podczas projekcji filmu przyjmuje poznawczą postawę, jego zadaniem jest zrozumienie intencji bohaterów, motywów ich działania, akcji filmu oraz odnalezienie umiejscowionych w narracji kontekstów kulturowych czy społecznych. Jak pisze w książce *Rozumienie opowiadania filmowego* Jacek Ostaszewski, prekognitywizm Münsterberga

⁸ Zob. *Kognitywna teoria filmu* [w:] A. Helman, J. Ostaszewski, *Historia myśli filmowej...*, s. 313.

⁹ J. Pisarek, P. Francuz, *Poznawcze i emocjonalne zaangażowanie widza w film fabularny w zależności od typu bohatera* [w:] *Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej*, pod red. P. Francuza, Lublin, s. 165–188.

¹⁰ Przełom ten określa się „zwrotem afektywnym” czy nawet rewolucją afektywną w kognitywistyce. Zwrot ku emocjom nastąpił wówczas w rozmaitych dziedzinach nauki, od filozofii, przez prawo, po badania literackie i historię.

¹¹ O urodzonym w 1863 roku w Gdańsku uczonym możemy przeczytać we wstępie do pozycji: A. Helman, *Hugo Münsterberg i jego teoria filmu* [w:] H. Münsterberg, *Dramat kinowy. Studium psychologiczne*, przeł. A. Helman, Łódź 1989, s. 3–27.

¹² J. Pisarek, P. Francuz, *Poznawcze i emocjonalne zaangażowanie widza...*, s. 167.

stanowi dzisiaj ciekawostkę historyczną, ważniejszą rolę odegrały poglądy formalistów z lat dwudziestych, które odżyły w latach osiemdziesiątych. Wypracowana przez formalistów rosyjskich koncepcja formy dzieła sztuki, pojęcie stylu czy metoda analizy zostały przez kognitywistów skonsolidowane z tezami psychologii kognitywnej na temat twórczej aktywności człowieka¹³.

Za prawdziwy początek kognitywnej teorii filmu uznaje się poglądy Davida Bordwella, który uznał, że film zyskuje znaczenie dopiero w procesie odbioru, a filmy są wypowiedziami artystycznymi, a nie aktami komunikacji. Dla Bordwella mechanizm odbioru filmu jest świadomym procesem zmierzającym do rozumienia i nadawania znaczeń. Współautor *Film Art: An Introduction*¹⁴ wyróżnił dwie fazy odbioru filmu: rozumienia (skonstruowanie fabuły oraz jej sensu na podstawie tego, co w filmie jest dane bezpośrednio) i interpretacji (konstruowanie znaczeń na podstawie wskazówek niejawnych, jedynie sugerowanych przez film). Naturalną konsekwencją tak przyjętej postawy badawczej było uznanie narracji filmowej za główny obszar dociekań. Dlatego narrację filmową Bordwell traktuje jako zadanie stanowiące wyzwanie dla aktywności widza. Problem narracji filmowej i aktywności widza zajmowali się również inni przedstawiciele orientacji kognitywnej w filmoznawstwie, jak np. Noël Carroll, który w ogóle zanegował zjawisko identyfikacji. Według Carolla widz nie identyfikuje się z postacią, lecz mentalnie asymiluje sytuację, w której bohater się znajduje: gdy ogląda bohatera znajdującego się w niebezpiecznej sytuacji, nie doświadcza tego samego, co on, ale niepokoi się o niego. Dopiero poznanie właściwości sytuacji, w jakiej znalazł się bohater, może budzić u widza emocje: sympatię/antypatię do postaci czy poczucie solidarności z jej losami¹⁵. Carroll polemizował z teorią iluzji (lubimy ulegać złudzeniom) czy teorią udawania (na wpół świadomie uczestniczymy w pewnej grze) i uznał, że u widza zachodzi proces „dobrowolnego zawieszenia niewiary”. Na czym ten proces polega? W przeciwieństwie do bohatera nie wierzymy, że potwory istnieją, co prawda odczuwamy strach czy wstręt, ale są one jedynie reakcją na myśl o nich. Na osłabienie mechanizmu identyfikacji wpływa także zmieniony model oglądania, który Carroll nazywa wspólnotowym (o wspólnotowym oglądaniu filmu/telewizji pisał m.in. Skowronek, wskazując, że psychoanalityczne koncepcje oglądania oraz wzorce identyfikacji radykalnie zdekonstruowała recepcja telewizyjna – o czym szerzej w dalszej części pracy). Dużą rolę w tym procesie odegrał także nurt „kina deziluzyjnego”, w różnorodny sposób demonstrujący widzowi warsztat filmowy.

¹³ J. Ostaszewski, *Rozumienie opowiadania filmowego...*, s. 44.

¹⁴ D. Bordwell, K. Thompson, *Film Art: An Introduction*, New York 1979. Wydanie polskie: D. Bordwell, K. Thompson, przeł. B. Rosińska, *Film Art. Sztuka filmowa. Wprowadzenie*, Warszawa 2010.

¹⁵ N. Carroll, *Filozofia horroru albo paradoksy uczuć*, przekład i posłowie M. Przylipek, Gdańsk 2004, s. 107–152.

Jak zatem dokonuje się emocjonalne zaangażowanie widza w film? Inny kognitywista, Murray Smith, w książce *Engaging characters* sformułował pogląd, że zarówno emocjonalne zaangażowanie widza w film, jak i jego „wejście” w struktury fabularne filmu odbywają się za pośrednictwem fikcyjnej postaci¹⁶. Oddajmy na dłuższą chwilę głos autorom *Historii myśli filmowej*, którzy w ten sposób wyjaśniają Smithowską teorię zaangażowania widza w film:

Widz, konstruując (fikcyjne) postacie filmowe, wchodzi z nimi w kontakt, który nie jest bynajmniej oparty ani na zastępczym przeżywaniu ich emocji, ani na utożsamianiu się z nimi, lecz wynika z tego, że narracja filmowa, aktywizując wyobraźnię widza, wywołuje jego zainteresowanie postaciami na trzech różnych poziomach, związanych z odrębnymi typami reakcji, które razem konstytuują strukturę sympatii. Pierwszym poziomem tej struktury jest rozpoznanie. Widzowie dzięki czytelnemu i konsekwentnemu przedstawianiu twarzy i ciał rozpoznają postacie. Proces ten zazwyczaj zachodzi w sposób automatyczny [...] Drugi poziom struktury sympatii stanowi poziom współodczuwania. Wynika on z tego, że widzowie otrzymują informacje zbliżone do danej postaci (fikcyjnej) i tymi informacjami dysponują. Dzięki temu stają z nią niejako w jednym szeregu, opowiadając się po jej stronie. Na trzecim poziomie mamy do czynienia z nastawieniami, jakie widzowie przyjmują na podstawie uznawanych przez siebie wartości. Film oczywiście stara się ukierunkować i uporządkować sposób oceniania postaci, sprawiając, że nasze nastawienia nacechowane są w mniejszym lub większym stopniu sympatią bądź antypatią. Tak rozumiane nastawienie wiąże się przede wszystkim z oceną moralną postaci przez widza, oceną, która ma wymiar zarówno poznawczy, jak i afektywny¹⁷.

Ze strukturą sympatii i sposobem zaangażowania widza w postać filmową polski czytelnik może się zapoznać w antologii *Kognitywna teoria filmu*, gdzie umieszczono przekład artykułu Smitha¹⁸. Zaproponowana przez niego teoria identyfikacji różni się znacząco od tych proponowanych w duchu psychoanalitycznym, wskazując, że zaangażowanie emocjonalne w film nie jest naśladowaniem. W swoim modelu zaangażowania widza w postać fikcyjną Smith wyróżnia również mechanizmy empatyczne, polegające na wczuwaniu się w stany psychiczne drugiej osoby oraz przejmowaniu jej emocji, a także mimi-krę afektywną i motoryczną (mięśniową, ruchową), za sprawą której widz niemal fizycznie naśladuje afekty i ruchy postaci ekranowych¹⁹. To nie oznacza, że naśladuje jego stan psychiczny, jak w klasycznej psychoanalizie. Zdaniem Smitha struktura sympatii, przebiegającą od rozpoznania, przez współodczuwanie do nastawienia, udowadnia proces poznawczy zachodzący u widza, który sympatyzując z bohaterem, nie udaje ani nie naśladuje go, tylko poprzez

¹⁶ M. Smith, *Engaging characters. Fiction, Emotion, and the Cinema*, Oxford 1995.

¹⁷ *Kognitywna teoria filmu...*, s. 322–323.

¹⁸ Por. M. Smith, *Zaangażowanie widza w postać*, przeł. J. Mach [w:] *Kognitywna teoria filmu. Antologia przekładów*, pod red. J. Ostaszewskiego, współpraca A. Helman, I. Ostaszewska, Kraków 1999, s. 232–242.

¹⁹ Tamże, 235–239.

rozumienie kontekstu dziejących się wydarzeń, ocenia postać mniej lub bardziej pozytywnie czy negatywnie i reaguje emocjonalnie²⁰. Widz uczestniczy zatem w konstruowaniu iluzji pojawiającej się na ekranie. Współcześnie zatem na gruncie teorii kognitywnych postrzega się widza jako istotę myślącą, zdolną do samodzielnego rozumowania, a nie obezwładnioną przez kino:

W rozumieniu kognitywizmu system poznawczy człowieka jest systemem przetwarzania informacji i cechują go działania celowe. Wychodzi poza dostarczone informacje i samodzielnie organizuje własną wiedzę o świecie i swoim działaniu. Gdy kognitywna teoria mówi o widzu, to przede wszystkim ma na myśli widza empirycznego, który działa w pełni świadomie, jest aktywny na sposób racjonalny i dzięki temu w akcie odbioru przekształca struktury filmowe, nadając dziełu znaczenie²¹.

Odbiór filmu jest więc o wiele bardziej świadomy, niż zakładał to Morin:

Ileż to razy odczuwaliśmy złość, litość, zazdrość wobec protagonistów, a nawet wstydziliśmy się za nich. Uruchamiały się w nas wówczas tzw. emocje wtórne, np. nadęty bohater wywoływał śmiech, a zadowolona twarz zabójcy wzbudzała naszą grozę. Najwyraźniej identyfikowaliśmy się wówczas bardziej z sytuacją niż samą postacią [...]. Rozwój kina jako sztuki to w dużej mierze praca nad językiem filmowym opierającym się właśnie na tej emocjonalnej rozbieżności. Na odwoływaniu się nie tylko do emocji wtórnych, ale także do metaemocji, czyli „emocji z powodu emocji” (np. poczucie zawstydzenia z powodu odczuwanego strachu)²².

Czy jest tak również w wypadku widza szkolnego? Czy z ustaleń kognitywistów lekcję wyciągnęła polonistyczna dydaktyka? Trudno odpowiedzieć na te pytania jednoznacznie, gdyż w Polsce powstaje niewiele prac poświęconych widowni filmowej i mechanizmom odbioru, a już w szczególności – szkolnego. Z moich obserwacji oraz wieloletniego doświadczenia pedagogicznego wynika, że nastolatkom najbliższy jest odbiór emocjonalny, co równocześnie nie oznacza, że uczniowie nie potrafią odróżnić rzeczywistości iluzorycznej od realnej. W trafny sposób scharakteryzował to Leopold Blaustein: „Widz nie wierzy w rzeczywistość tego, co widzi, ale wierzy w prawdę utworu filmowego, podobnie jak wierzy w prawdę utworu literackiego mimo fikcyjności jego postaci i akcji”²³. Z jednej strony tylko film ma zdolność symulowania rzeczywistości w tak doskonałym stopniu, że cokolwiek zdarza się przed naszymi oczami, jakkolwiek byłoby to wymyślone i nieprawdopodobne, to wywołuje w nas wrażenie naoczności samego życia. Z drugiej, jak słusznie zaznaczają Konrad Klejsa i Magdalena Saryusz-Wolska we wstępie do tomu *Badanie widowni filmowej. Antologia przekładów*, fakt, czy widz ma do czynienia z animacją czy filmem aktorskim, z dokumentem czy filmem fikcyjnym, i czy ogląda je w kinie, telewizji czy przed komputerem, ma fundamentalne znaczenie

²⁰ Tamże, s. 223.

²¹ *Widz* [w:] A. Helman, A. Pitrus, *Podstawy wiedzy o filmie*, Gdańsk 2008, s. 208–209; zob. też s. 203–219.

²² A. Piotrowska, *Kino wehikuł emocji*, „Tygodnik Powszechny” 2017, nr 7, s. 30–32.

²³ L. Blaustein, *Wpływ wychowawczy filmu...*, s. 250.

dla mechanizmów odbioru²⁴. Nie ma jednej anonimowej widowni i jednego mechanizmu odbioru. Na pewno emocjonalna percepcja jest szczególnie silna u dzieci i widowni młodocianej, ale słabnie z wiekiem, a przynajmniej powinna. Mnie najbliższy jest wzorzec antropologiczny, określający duchowy świat człowieka. Daje on możliwość wyboru: odbiorca może, ale nie musi ulec konwencji mitycznego modelu kina zakładającego projekcję–identyfikację. Ale nie sposób nie zauważyć, że uczniowie zbyt często ulegają konwencji mitycznego modelu i niekiedy zbyt łatwo dają zezwolenie na bycie oszukiwanym. I tu dochodzimy do pewnego paradoksu, bo z jednej strony współcześni młodzi odbiorcy żyją w świecie audiowizualnym od zarania, więc dość szybko powinni porzucić „naiwność odbiorczą”, ale z drugiej właśnie ta niesamowita sugestywność języka ruchomych obrazów sprawia, że zbyt łatwo akceptują rozmaite braki dzieła filmowego. Zdarza się też, odnosząc do odbioru filmu metaforę gry, że potrafią odmówić w niej uczestnictwa, gdy okazuje się wymagająca, a nie zawsze – czego chcielibyśmy oczekiwać jako nauczyciele – kiedy jest zbyt prymitywna. Czas więc teraz sprawdzić, czy ustalenia teoretyków filmów i psychologów wpłynęły na szkolne myślenie o filmie i – przede wszystkim – praktykę.

3.2. Czysta przyjemność...

O deprecjonowaniu filmu w szkolnym dyskursie

Uświadomienie faktu, że umowny świat wykreowany w czasie projekcji filmu wzrusza, bawi albo przeraża, a gdy nudzi – pozostawia obojętnym, otworzyło filmowi drzwi do instytucji zajmujących się nauczaniem dzieci i młodzieży, choć jak napisałam w pierwszym i drugim rozdziale, nie zawsze drzwi do szkoły.

Z jednej strony wdrożenie w roku 2009 podstawy programowej wcześniejszą możliwość pedagogiczną uczyniło koniecznością. Jak pisałam w poprzednim rozdziale, tematyka filmowa pojawiła się w podstawie programowej już w części poświęconej szkole podstawowej, a w gimnazjum i liceum treści te zostały rozbudowane. Zwyczajem stało się również, że gdy na ekrany wchodzi film ważny z punktu widzenia dydaktyczno-wychowawczego, zwłaszcza adaptacja, nauczyciele otrzymują przygotowane przez wydawnictwa foldery–omówienia filmu, nierzadko gotowe scenariusze do przeprowadzenia. Jako przykład: wydawnictwo Nowa Era opublikowało książkę ze scenariuszami do filmu *Kamienie na szaniec*, która pojawiła się równoległe z filmem. Kiedy na ekrany wszedł film *Baczyński*, opowiadający o życiu i twórczości słynnego

²⁴ K. Klejsa, M. Saryusz-Wolska, *Badanie widowni filmowej: historia i metody* [w:] *Badanie widowni filmowej. Antologia przekładów*, pod red. K. Klejsy, M. Saryusz-Wolskiej, Warszawa 2014, s. 7-34.

poety, dystrybutor przygotował materiały dydaktyczne, które zostały rozesłane do większości szkół w Polsce. Jednocześnie oczywiście była to zachęta do pójścia do kina wraz z młodzieżą.

Z drugiej strony – wielu nauczycieli, dyrektorów czy instytucji nadzorujących działanie placówek oświatowych nadal uważa film za mało inteligentną rozrywkę, na którą szkoda czasu na lekcji, całkowicie pomijając aspekt poznawczy odbioru filmowego podnoszony przez kognitywistów. Podobne wnioski możemy wyciągnąć z analizy najnowszej podstawy do języka polskiego. Z czego wynika ten chłodny dystans? Zdaniem Bogusława Skowronka, autora *Konceptualizacji filmu i jego oglądania w języku młodzieży*, przyczyną deprecjacji filmu w szkole jest dominujący dyskurs, zgodnie z którym o współczesnym filmie mówi się często tylko w kontekście zagrożenia dla kultury elitarnej. Autor zauważa również, że jednym z powodów niedoceniaenia X Muzy jest nadal żywe, choć fałszywe, przekonanie o ludycznej proveniencji filmu²⁵. Tymczasem Skowronek na podstawie zgromadzonego materiału udowodnił, że u uczniów przyjemność płynąca z oglądania filmów nie wynikała z zaspokojenia coraz to nowych i wymyślnych doznań, ale raczej z nadawania znaczeń percypowanym dziełom oraz realizowania podstawowych ludzkich potrzeb: zabawy, emocji, poznania²⁶. Głównym powodem deprecjonowania filmu w sytuacji szkolnej jest utożsamianie go z mało inteligentną rozrywką, dającą niską przyjemność (bardzo często tylko w takiej formie pojawia się na lekcji film fabularny). Zresztą owa przyjemność od początku była problematyczna nie tylko dla dydaktyków, ale i krytyków oraz badaczy filmu:

Jest przy tym niezmiernie charakterystyczne, iż jeśli filmowa teoria mówi o przyjemności, o dyskursie przyjemności, to czyni to w opozycji do „rozrywki” i „zabawy”. Daje się zauważyć rodzaj represji „niepoważnych” aspektów przyjemności, co doprowadza do ich negatywnego traktowania jako politycznie podejrzanych, eskapistycznych czy tylko banalnych. Historia akademickiej refleksji filmowej [...] może być opisana jako ciąg prób stworzenia kryteriów rozróżniania poważnych, dobrych przyjemności od niepoważnych, złych. Barthes podkreśla, że przyjemność nie może być odnaleziona w tekście jako takim, ale wymaga współdziałania z czytelnikiem: teoria jego jest zatem zorientowana nie na to, czym tekst jest, ale co on powoduje. [...]

Dzieje pojęcia przyjemności ze względu na swoje hedonistyczne źródła tym bardziej świadczą o istnieniu tego paradoksu w dzisiejszej refleksji humanistycznej. Zdecydowana większość bywalców sal kinowych nawiedza je po to, żeby zabawić się, oddalić się od problemów codzienności, pograć się w przyjemnej fantazji czy też dać się nastraszyć. Jest to jednakże wiedza „pozbawiona legitymizacji”, chwiejna i nieoficjalna. Ta sama „zdecydowana większość” wygłaszać będzie bowiem teksty o posłannictwie sztuki filmowej, o propagowaniu wysokich wartości poprzez ekran

²⁵ Por. B. Skowronek, *Konceptualizacja filmu i jego oglądania w języku młodzieży. Studium kognitywno-kulturowe*, Kraków 2007, s. 234.

²⁶ Tamże, s. 197.

filmowy, o potrzebie „przyjemności trudnych”. Czyni tak dlatego, iż jest to „wiedza legitymizowana”, oficjalna i dobrze przyjmowana w społeczeństwie²⁷.

Zajmowanie się filmem na uniwersytetach również uważano za mniej ambitne zajęcie niż pisanie o literaturze. Celnie opisał to Mirosław Przyłipiak: znajdowano jeszcze usprawiedliwienie dla tych, którzy badali film przynależący do tak zwanego wysokiego nurtu, np. dzieła Bergmana, ale nie dla tych, którzy pisali o komiksie czy fenomenie Marilyn Monroe. Przyłipiak stwierdza, że o ile uniwersytety poradziły sobie z tym problemem, o tyle nie uporały się z nim szkoły²⁸. Nawet jeśli przewrotnie potraktujemy film jedynie jako rozrywkę, czy oznacza to, że przyjemność, niejednokrotnie (bo przecież nie zawsze, zwłaszcza gdy weźmiemy pod uwagę filmy trudne, wymagającego uważnego oglądu) doświadczana podczas projekcji obniża jego rangę i zarazem rangę takich zajęć prowadzonych w szkole²⁹? Czy naturalna dla współczesnego odbiorcy łatwość, z jaką ogląda film, oznacza zarazem bezmyślność? Czy właśnie z tego powodu statystyczny Polak chętniej sięga po film niż po książkę? Te cząstkowe pytania prowadzą nas do pytania kluczowego: czy nauka musi wykluczać przyjemność, żeby mogła być uznana za wartościową?

Odpowiedzi na to pytanie poszukiwała Anna Janus-Sitarz w książce *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*. Zdaniem autorki to właśnie zagubienie przez współczesną szkołę ważnego elementu – przyjemności czytania – jest główną przyczyną masowego odwrotu ucznia od lektury. Badaczka swoją opinię zbudowała na poglądzie Rolanda Barthesa, który już w 1967 roku pisał o postępującym zaniku umiejętności czerpania przyjemności ze spotkania z literaturą, co jego zdaniem doprowadziło do zapaści czytelnictwa³⁰. Barthes w pracy *Przyjemność tekstu* wprowadził typologię przyjemności czytania czy też typologię czytelników przyjemności i wyszczególnił dwa główne rodzaje tekstów (tekst przyjemności i tekst rozkoszy); bronił prawa do czytelnicznej przyjemności, wskazując, że jest ona nieustannie pomijana, umniejszana i spychana na margines³¹. O ile od czasu opublikowania pracy Barthesa teoretycy literatury docenili przyjemność płynącą z aktu lektury, o tyle nie robi tego szkoła, o czym z nieukrywaną troską pisze Janus-Sitarz. Autorka *Przyjemności*

²⁷ W. Godzic, *Widz filmowy w objęciach przyjemności* [w:] *Przestrzenie kultury – dyskursy teorii: w piętnastolecie kwartalnika „Kultura Współczesna”*, pod red. A. Gwoździa, A. Zeidler-Janiszewskiej, Warszawa 2008, s. 84–99. Artykuł dostępny w Internecie: <http://docplayer.pl/18426213-Widz-filmowy-w-objeciach-przyjemnosci.html> (dostęp: 12.06.2016).

²⁸ M. Przyłipiak, *Kino na lekcji*, „Między Nami Polonistami” 2006, nr 4, s. 6.

²⁹ Badania przeprowadzone przez W. Bobińskiego dowodzą, że właśnie film dostarcza nastolatkom najwięcej przyjemności. Dla 65% z badanych przyjemność ta wynika z atrakcyjności filmu, a dla 30% z tego, że film stanowi ich „hobby” (tenże, *Teksty w lustrze ekranu...*, s. 132–133). Szerzej o tych badaniach w dalszej części rozdziału.

³⁰ Por. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole: konstatacje, oceny, propozycje*, Kraków 2009, s. 30 i 105–110.

³¹ Zob. R. Barthes, *Przyjemność tekstu*, przeł. A. Lewańska, Warszawa 1997, s. 69.

i odpowiedzialności w lekturze przywołuje niezwykle ciekawy tekst Witolda Jakubowskiego, zatytułowany *Dlaczego wstydzimy się kultury popularnej*³². Jakubowski, odwołując się właśnie do typologii przyjemności Barthesa, który odróżnił *jouissance* (rozumianą jako rozkosz, ekstazę; mającą charakter zmysłowy) od *plaisir* (przyjemność kontrolowana przez kulturę), pokazuje, że kulturę popularną przyjęło się wiązać z pierwszym typem przyjemności. Edukacja nie jest zatem zainteresowana kulturą popularną właśnie dlatego, że przyjemność odczuwana podczas jej odbioru jest naturalna, nie trzeba się jej uczyć. Janus-Sitarz postuluje, aby szkoła, nie gubiąc zasadniczo *jouissance*, uczyła również czerpania przyjemności typu *plaisir*, wymagającej wiedzy i aktywności intelektualnej³³.

Zdaniem Małgorzaty Latoch-Zielińskiej sposobnością do tego może być wprowadzenie tekstów kultury w przestrzeń polonistycznych działań. Dzięki umiejętnie zorganizowanym sytuacjom dydaktyczno-wychowawczym można zachęcić ucznia do sięgania po lekturę w ogóle, a wtedy szkolny dialog z tekstami kultury stanie się dla młodych ludzi wartościowym doświadczeniem. Według autorki ucznia trzeba przyzwyczajać do wykorzystywania w procesie lektury, jej analizy i interpretacji, różnych źródeł, innych tekstów kultury, a aktualizacja, swego rodzaju „gra” różnymi kontekstami, sięganie po teksty kultury popularnej, mediów czy sieci – mogą być jednym z kluczy szkolnego czytania³⁴.

Tymczasem utożsamienie filmu z niską przyjemnością nie jest jedynym zarzutem stawianym tej dziedzinie twórczości w szkolnym dyskursie. Równolegle, często w konsekwencji, uznaje się go winnym za wyniszczenie psychiki widza, przypisując mu destrukcyjny wpływ na jednostkę i społeczeństwo. Zapomina się zupełnie, że złe filmy mają najbardziej szkodliwy wpływ na widzów mało krytycznych, pozbawionych własnych wzorców wartościowania i nieumiejących dokonać oceny przedstawianych treści. Dlatego właśnie młody człowiek

³² Por. W. Jakubowski, *Dlaczego wstydzimy się kultury popularnej, czyli o nowych zadaniach edukacji kulturalnej* [w:] *Dzisiejsze czasy – edukacja wobec przemian w kulturze współczesnej*, pod red. W. Jakubowskiego, Kraków 2006, s. 265.

³³ Zob. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, s. 98–99.

³⁴ Por. M. Latoch-Zielińska, *Konwencjonalne i niekonwencjonalne metody organizowania dialogu ucznia z tekstami kultury* [w:] *Konwencja i kreacja w tekstach kultury*, pod red. M. Karwatowskiej, R. Litwińskiego, A. Siwca, Lublin 2016, s. 291. M. Latoch-Zielińska, odnosząc się do koncepcji sformułowanej przez W. Bobińskiego (*Konteksty kulturowe w dydaktyce literatury* [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia polonisty*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 226), który wyróżnił dwa rodzaje kontekstów: interpretacyjne (umożliwiają lub pogłębiają interpretację dzieła), pomocnicze (służą na przykład stworzeniu sytuacji problemowej, zapamiętaniu treści, poszerzeniu informacji czy umieszczeniu nowego dla ucznia zjawiska/pojęcia w uświadamianym systemie pojęć i zjawisk), proponuje jako kontekst lekcji literackich film, muzykę, fragmenty filmów telewizyjnych, teledyski, fotografię, zasoby internetowe, aplikacje telefoniczne. Prezentuje kilka pomysłów wprowadzenia takich nieoczywistych kontekstów w czasie zajęć lekcyjnych podejmujących problematykę wolności, starości i tolerancji.

powinien być przygotowany do odbioru dzieła filmowego, aby wykluczyć lub przynajmniej ograniczyć wzorcotwórczy wpływ postaci negatywnych. John Condry zauważył, że nadmierny kontakt z drastycznymi bodźcami, wpływ banalnych treści i negatywnych wzorców prowadzi do uzależnień i agresji, a także zaburzeń osobowościowych, stanów lękowych, fałszywego obrazu rzeczywistości, osłabienia więzi miłości i przyjaźni, regresu krytycznego myślenia³⁵. Młodzież – nieprzygotowana do krytycznego odbioru kultury masowej i popularnej – intuicyjnie, nieświadomie naśladuje zmediatyzowane postawy, kopiuje je i wdraża w codzienne zachowania. Pisała o tym Barbara Myrdzik, przestrzegając przed powszechnym zwyczajem oglądania w telewizji wszystkiego przez wszystkich, bez względu na dojrzałość psychofizyczną odbiorców. Zdaniem autorki *Roli hermeneutyki w edukacji polonistycznej* zwyczaj ten ma szkodliwy wpływ na rozwój dzieci oraz młodzieży i prowadzi w konsekwencji do utraty dzieciństwa (na co wpływ ma oczywiście więcej czynników, a przede wszystkim zanik rodziny i poddawanie dzieci przymusom właściwym dla wieku dorosłego). Myrdzik jednak nie kończy swojej wypowiedzi na smutnych konstatacjach, ale wyprowadza konstruktywne wnioski, zauważając, że jedyną odpowiedzią właśnie na wymienione zagrożenia może być stworzenia parasolu ochronnego (nazywa go „filtrem”) w postaci edukacji w zakresie masowych środków przekazu³⁶.

Pozostaje nam jednak zadać kolejne pytanie: co nauczyciele mają oglądać z uczniami? Jeśli w przeważającej większości uczniowie w czasie wolnym mają kontakt jedynie z kinem masowym, często pozbawionym jakichkolwiek ambicji, to może w szkole powinniśmy mówić jedynie o arcydziełach? Problem to nie nowy, za każdym razem przecież, gdy wraca dyskusja na temat kanonu filmów, pojawia się wątpliwość, czy w szkole powinno się sięgać po zróżnicowane pod względem wartości estetycznej filmy. Podział na kino artystyczne i popularne przekłada się na dzielenie widowni na tę „naiwną”, traktującą filmowy świat w sposób dosłowny i przezroczysty, oraz tę „wyrobioną”, mającą świadomość mechanizmów oddziaływania³⁷. Zdaniem Nurczyńskiej-Fidelskiej:

Skupienie uwagi wyłącznie na tych, które reprezentują krąg sztuki „wysokiej”, byłoby nieadekwatne wobec samych wytworów kinematografii czy telewizji; byłoby także fałszowaniem ich obrazu wynikającego z własnych doświadczeń komunikacyjnych każdego odbiorcy, w tym także odbiorcy młodocianego. Celem edukacji filmowej jest bowiem m.in. kształcenie umiejętności rozpoznawania owych różnych funkcji i „jakości” filmowych komunikatów – tekstów kultury, a tym samym

³⁵ Por. J. Condry, *Złodziejka czasu, niewierna służebnica* [w:] J. Condry, K. Popper, *Telewizja – zagrożenie dla demokracji*, przeł. i posłowiem opatrzył M. Król, Warszawa 1996, s. 7–35.

³⁶ Por. B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 16.

³⁷ A. Piotrowska, *Kino wehikuł emocji...*, s. 31.

kształcenie świadomości odbiorczej, która określać będzie własne wybory i kryteria wartościowania³⁸.

Jak napisał Tadeusz Miczka, sztuka nie ma przecież obowiązku ukazywania tylko świata nacechowanego naiwną dobrocią, ale odzwierciedla rzeczywistość złożoną i wieloaspektową. Zdaniem badacza, jeśli pominiemy w kształtowaniu kulturalnym filmy złe, nieudane lub dyskusyjne w swej wymowie moralnej, nigdy nie wychowamy odbiorcy filmu dobrego³⁹. W podobnym tonie wypowiedziała się Małgorzata Hendrykowska: „zagrożeniem dla współczesnej kultury nie są południowoamerykańskie seriale ani ekscesy uczestników *reality show*; zagrożeniem jest bezmyślny i bierny odbiorca, który nie rozumie i nie wie, jak funkcjonuje ten mechanizm”⁴⁰. Dlatego zamiast postrzegać film jako zagrożenie dla literatury, powinniśmy docenić jego walory w edukacji. Niezwykle trafne wydaje się spostrzeżenie:

Kontestowanie przez szkołę rynku mediów i przemysłu rozrywki, więc tego wszystkiego, co nazywa się popkulturą, kulturą masową, globalną ekumeną wyobraźni czy wreszcie kulturą medialną, jako wyrazu barbarzyństwa jest równoznaczne z ignorowaniem kulturowego kontekstu, w którym od dzieciństwa bez przymusu i z oddaniem funkcjonują młodzi ludzie. Oznacza walkę z wiatrakami. Bezwzględne poddanie się dyktaturze mediów też wydaje się bezsensowne⁴¹.

Potencjał wykorzystania filmu pokazał raport *Oglądam, czuję, myślę*, sporządzony na zlecenie Stowarzyszenia Nowe Horyzonty w 2013 roku⁴². Badano wpływ kina na kształtowanie postaw i emocji młodych widzów ze szczególnym uwzględnieniem pięciu obszarów: tożsamości, empatii, wielokulturowości, konsumpcjonizmu oraz buntu⁴³. Według raportu 80% nastolatków uważa, że filmy pomagają im zrozumieć siebie i świat. Oczekują od kina pomocy w odkrywaniu, co jest ważne w życiu, dokonaniu właściwego wyboru oraz zrozumienia zasad rządzących światem społecznym. Dla 72% szczególnie ważne są filmy pokazujące problemy rówieśników. Według nastolatków stwarzają

³⁸ E. Nurczyńska-Fidelska, *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej...*, s. 117.

³⁹ Por. T. Miczka, *Z problemów edukacji filmowej [w:] Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, pod red. J. Krama i E. Polańskiego, Katowice 1980, s. 87.

⁴⁰ M. Hendrykowska, *Serial, telenowela, reality show...*, s. 13.

⁴¹ Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, P. Kasprzak, A. Regiewicz, *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy...*, s. 57.

⁴² Zob. www.koalicjafilmowa.pl/admin/reports/nhef_materialy_prasowe.pdf (dostęp: 6.01.2019). Badanie na zlecenie Stowarzyszenia Nowe Horyzonty przeprowadziła w maju 2013 roku Grupa IQS. Badanie składało się z części fokusowej, badania ilościowego na próbie ogólnopolskiej oraz internetowego wywiadu za pośrednictwem Facebooka. Wzięły w nim udział osoby w wieku 15–19 lat.

⁴³ Te pięć wymienionych obszarów, a więc tożsamość, empatia, wielokulturowość, konsumpcjonizm i bunt, stały się tematami przewodnimi ogólnopolskiej kampanii społeczno-informacyjnej „OGLĄDAM, CZUJĘ, MYŚLĘ – młodzi w kinie”, prowadzonej przez Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej. Tym tematom poświęcone były projekcje filmów prezentowane w kinach dla młodzieży uczestniczącej w projekcie.

one możliwość postawienia się w sytuacji bohatera. Zdaniem 81% badanych dzięki filmom mogą oni zrozumieć odmiennych od siebie ludzi. Młodzi zazwyczaj utożsamiają się z tymi bohaterami, którym wiedzie się gorzej, którzy doświadczają traumatycznych sytuacji – w ten przewrotny sposób doceniają własne położenie. Ponadto filmy pozwalają im pośrednio zmierzyć się z problemami, których nie doświadczyli we własnym życiu. Nastolatki deklarują, że dzięki filmom poznają inne kultury. Zdaniem ankietowanych kino jest bardziej plastyczne niż tekst i lepiej oddaje specyfikę odmiennych kultur. Jednak tylko 18% spośród badanych zadeklarowało potrzebę oglądania filmów poruszających problem dyskryminacji. Trzy czwarte nastolatków stwierdziło zaś, że filmy mogą przestrzegać przed negatywnymi konsekwencjami buntu, który każdy młody człowiek w pewnym momencie przechodzi. Temat buntu bardziej zajmował chłopców, jednak niezależnie od płci badani postrzegali go jako zjawisko destrukcyjne, a filmy o nim uznawali za rodzaj przestrogi. Jako przykład przywoływali *Salę samobójców* Jana Komasy czy *Młodych gniewnych* Johna N. Smitha. Najbardziej interesowały ich, co oczywiste w tym wieku, historie przedstawiające bunt przeciwko rodzicom.

Większość nastolatków zadeklarowała, że kino to ważny element ich rozwoju emocjonalnego i intelektualnego. 74% młodych przyznało, że niektóre z obejrzanych filmów miały silny wpływ na ich życie, a aż 82% stwierdziło, iż dzięki filmom mogą uniknąć popełnienia błędów w życiu. Nastolatków najbardziej interesują takie filmy, które poruszają temat przyjaźni (57%), kompleksów i problemów z samoakceptacją (50%), relacji z rodzicami (41%), samobójstwa (15%), anoreksji i bulimii (9%)⁴⁴. Film zatem pomaga im zbudować obraz siebie i zarazem pogłębia obraz świata.

Powyższe wyniki przeczą obiegowym opiniom dotyczącym filmu. Co więcej, jak dowodzą współczesne badania nad czytelnictwem dzieci i młodzieży, oglądanie filmów w żaden sposób nie ogranicza zainteresowania czytaniem⁴⁵. Paradoksalnie film może pomóc literaturze. Przykładem jest wzrost popularności pisarstwa Johna R.R. Tolkiena po sukcesie kinowym:

Filmy raczej zachęcają do lektury, czego przykładem jest Tolkien. Jego powieści nie są łatwe, ale od lat ich popularność nie maleje. Każdy kolejny film serii wzmagał też zainteresowanie pisarstwem J.K. Rowling czy Stephenie Meyer. Dotyczy to nie tylko literatury młodzieżowej, także wskazywane przez młodych ludzi pozycje dla dorosłych to zwykle książki sfilmowane w ostatnich latach, jak w przypadku *Süskinda* czy *Jelinek*. Oglądanie filmów w żaden sposób nie ogranicza zainteresowania czytaniem. Na to, że nastolatek siedzi godzinami przed telewizorem czy komputerem i nigdy nie sięga po lekturę, mają wpływ inne czynniki⁴⁶.

⁴⁴ Por. www.koalicjafilmowa.pl/admin/reports/nhef_materiały_prasowe.pdf, s. 2–11 (dostęp: 7.08.2016). Zob. też www.filmotekaszkolna.pl/aktualnosc,326 (dostęp: 5.08.2016).

⁴⁵ Por. Z. Zasacka, *Co czytają gimnazjaliści?* „Biuletyn EBIB” 2004, nr 3 (54), www.ebib.pl/2004/54/zasacka.php (dostęp: 3.04.2019).

⁴⁶ Zob. *Zagrożeńi wykluczeniem literackim. Z Zofią Zasacką rozmawia Agata Grabau*,

Na nieco inny aspekt dystansu nauczycieli do filmu zwraca uwagę Krystyna Koziołek w pracy *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*:

Bardzo trudno film analizować wspólnie, gdyż niełatwo skoncentrować się na szczególne. Ujawnia się też swoisty paradoks: w film zostaje wpisany społeczny, bierny odbiór, natomiast opornie poddaje się on grupowej analizie. Literatura z kolei zakłada indywidualny, intymny kontakt z odbiorcą, a zarazem niezwykle łatwo zbudować wspólnotę komentowania tekstu⁴⁷.

W myśli tej pobrzmiewają echa cytowanej w poprzednim rozdziale wypowiedzi Wierzewskiego, który zauważył podstawową różnicę między edukacją opartą na książce a budowaną na filmie: ta pierwsza zawsze jest pod ręką, ten drugi pozostaje efemerydą. Nawet jednak uwzględniając tę niedogodność (dzięki postępowi technologicznemu – coraz mniejszą), wydaje się, że łatwość budowania wspólnoty w komentowaniu utworu zależy nie tyle od tego, czy jest to tekst literacki czy nieliteracki, ile od pomysłu nauczyciela na lekcję. Przyczyny zapaści czytelnictwa są bardziej złożone, film nie jest jedynym winowajcą, choć na pewno wpłynął (zwłaszcza telewizja) na zmianę zachowań społecznych.

Kolejnym problemem nieodłącznie związanym z edukacją filmową jest kwestia, kto powinien jej uczyć, na kogo powinna spaść ta odpowiedzialność? Według Przyłipiaka odpowiedź jest oczywista: na nauczycieli polonistów, ponieważ to oni głównie inicjują kontakt ucznia z kulturą. Zdaniem gdańskiego filmoznawcy najgorsze, co można zrobić, to pozostawić tę sferę „żywiolowi, mając świadomość, że żywiol ten jest wypadkową wiedzą ulicy i przemysłowych strategii kreatorów masowej wyobraźni”⁴⁸. Jeszcze jeden bardzo ważny argument potwierdzający, że to właśnie nauczyciel polonista ma kompetencje do zajmowania się sztukami wizualnymi, dodała Seweryna Wysłouch. Chodzi o fenomen uniwersalności narzędzi wypracowanych na gruncie literaturoznawstwa:

W moim przekonaniu strukturalna wspólnota sztuk nie polega na powtarzalności tych samych tematów czy motywów, ale przeprowadzaniu tych samych operacji wykonywanych w innym materiale: w języku, na płótnie czy na ekranie⁴⁹.

W podobnym tonie wypowiedziała się Nurczyńska:

[...] w szkole problemy analizy i interpretacji dzieła filmowego najlepiej rozwikła dobry polonista. Analiza treści utworu obejmująca dwa jej zakresy – świat przedstawiony i zawartość ideową – oraz analiza formy dotycząca kompozycji i stylu dzieła

www.tygodnikprzeglad.pl/zagrozeni-wykluczaniem-literackim-rozmowa-dr-zofia-zasacka/ (dostęp: 6.01.2019).

⁴⁷ K. Koziołek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006, s. 107.

⁴⁸ M. Przyłipiak, *Kino na lekcji...*, s. 6.

⁴⁹ Por. S. Wysłouch, *Literatura i obraz. Tereny strukturalnej wspólnoty sztuk [w:] Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie)*, pod red. S. Balbusa, A. Hejmeja, J. Niedźwiedzia, Kraków 2004, s. 23.

to codzienna praktyka polonistyczna. Może ona bardzo pomóc, gdy problemów tych i cech szukać będzie się w dziele filmowym⁵⁰.

W systemie szkolnym język polski był, jest i najpewniej pozostanie głównym źródłem wiedzy o kulturze czy sztuce w ogóle. Na lekcjach języka polskiego przecież nie tylko uczymy literatury, ale także kształtujemy wrażliwość i gusta estetyczne, a także osobowość młodego człowieka. Sprawdźmy więc, naśladując w tym względzie kognitywistów, co „robią” z filmem współcześni uczniowie i ich nauczyciele: jak go rozumieją, jak go „używają”?

3.3. O analizowaniu i interpretowaniu dzieł filmowych

W tym rozdziale omówię głównie badania poświęcone sposobowi występowania filmu na lekcjach języka polskiego po roku 2009, jednak poświęcę również nieco miejsca badaniom prowadzonym w Polsce tuż przed tym przełomem⁵¹.

W roku szkolnym 1999/2000 Anna Ślósarz przeprowadziła badanie wśród młodzieży licealnej w 26 miastach i jednej wsi. Autorka posłużyła się rozbudowaną ankietą „Filmowe konteksty lektur i Ty”⁵². Choć dobór osób biorących udział w badaniu nie jest reprezentatywny i dlatego nie można wyciągać uogólniających wniosków, to jednak uzyskane wyniki są dla nas interesujące, dzięki nim bowiem możemy poznać ówczesne upodobania filmowe młodzieży. Przyglądając się zaś wynikom badań z dzisiejszej perspektywy, dostrzeżemy zarazem, jak szybko owe upodobania się zmieniają. Na pierwszym miejscu wśród ulubionych bohaterów filmowych znalazł się Kmicic z *Potopu* (55% wyborów), na drugim Skrzetuski z *Ogniem i mieczem* (38% wyborów), na trzecim Jacek Soplica, na czwartym Tadeusz z *Pana Tadeusza*, a pierwszą piątkę zamykał Bohun z *Ogniem i mieczem*. Są to zatem wyłącznie bohaterowie adaptacji filmowych. Na tej samej liście pojawia się również James Bond, Forrest Gump, Ally McBeal i inni⁵³. Wydaje się jednak, że uzyskane wyniki nie tyle odzwierciedlają rzeczywiste ówczesne upodobania młodzieży, ile są świadectwem ówczesnych lektur filmowych i oglądanego na lekcji repertuaru. Popularność bohaterów Sienkiewicza oraz Mickiewicza wynika z faktu, że wówczas w kinach pojawił się film Andrzeja Wajdy, a w szkołach trwała intensywna akcja promocyjna.

⁵⁰ E. Nurczyńska-Fidelska, *Warunki analizy i interpretacji dzieła filmowego w szkole* [w:] *Analiza i interpretacja utworu filmowego w szkole*, pod red. H. Depty, Warszawa 1980, s. 69.

⁵¹ Pomocne w opracowaniu tego tematu okazały się informacje zawarte we wstępie Hanny Krasuskiej-Terki i Małgorzaty Percińskiej do książki *Film w edukacji dzieci i młodzieży: materiały pomocnicze dla nauczycieli i wychowawców*, Siedlce 2009. Zob. zwłaszcza rozdział: *Przeгляд badań*, s. 17–21.

⁵² A. Ślósarz, *Lektury licealne a kino komercyjne: aksjologiczny wymiar edukacji filmowej*, Kraków 2002, s. 29.

⁵³ Por. tamże, s. 52.

Z podobnego względu na liście znaleźli się bohaterowie *Ogniem i mieczem* (w 1999 roku odbyła się premiera zarówno *Pana Tadeusza*, jak i *Ogniem i mieczem*). Co ciekawe, aż ponad połowa uczniów (437 osób) w ogóle nie wskazała ulubionego bohatera filmowego. Z badań wynika również, że co trzeciemu uczniowi nie podobała się *Lalka* Hasa, a co czwartemu *Pan Tadeusz*. Wśród najgorszych filmów wymieniano *W pustyni i puszcy*, *Qvo vadis*, *Batmana*, *Gwiezdne wojny*, *Rocky'ego*, *Terminatora*, *Robocopa*.

Ankiety przeprowadzone przez Ślósarz pokazały zagubienie młodzieży w świecie audiowizualnych tekstów i nieumiejętność oceny filmów. Z uczniowskich wypowiedzi wynika bowiem, że większość z nich nie odróżnia kina popularnego od artystycznego (wśród najgorszych filmów znalazły się zarówno *Lawa. Opowieść o „Dziadach”* Adama Mickiewicza Tadeusza Konwickiego, *Panny z Wilka* Andrzeja Wajdy, jak i *Gwiezdne wojny*, *Dzień Niepodległości* czy *Rejs* Marka Piwowskiego).

O ile wyniki dotyczące upodobań filmowych współczesnej młodzieży przedstawiałyby się dzisiaj zupełnie inaczej, o tyle nadal aktualnie brzmią ustalenia co do funkcjonowania filmu w szkole, zwłaszcza gdy zestawimy je z późniejszym raportem *Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej*⁵⁴. Z ustaleń Ślósarz wynika, że często obejrzany z nauczycielem film w ogóle nie doczekał się dyskusji (tak stwierdziło 30% ankietowanych). Jeśli już natomiast podejmowano rozmowę na temat filmu, skupiano się głównie na podejmowanych wartościach utylitarnych, a rzadko kiedy na estetyce filmu⁵⁵. Oglądane filmy traktowano na lekcjach jedynie jako źródło wiedzy o wydarzeniach i procesach historycznych oraz utworach i bohaterach literackich (intelektualne wartości pojmowano więc utylitarnie). Zdaniem Ślósarz wpisane w filmy społeczne mitologie i stereotypy odbierano bezkrytycznie, a oglądane utwory wartościowano przede wszystkim pod kątem, czy są wierne/niewierne lekturze lub zrozumiałe/niezrozumiałe⁵⁶.

Trzy lata później badania w krakowskich liceach przeprowadziła Justyna Ptak. Ich wyniki opublikowała w roku 2004 na łamach „Nowej Szkoły”. Badanie dotyczyło edukacji filmowej. Na podstawie przeprowadzonych ankiet autorka wysunęła wnioski, że kino jest wśród uczniów najpopularniejszą formą uczestnictwa w kulturze, a film jest ważnym środkiem opiniotwórczym i poglądotwórczym. Uzyskane przez autorkę wyniki napawają optymizmem: jej zdaniem młodzi widzowie potrafią wskazać w filmie wartości poznawcze, moralne, estetyczne i rozrywkowe. Ankietowani uczniowie wyrazili również potrzebę pogłębiania swojej wiedzy o filmie⁵⁷.

⁵⁴ K. Biedrzycki, P. Bordzoł, A. Hącia i in., *Dydaktyka literatury i języka polskiego...*

⁵⁵ Por. A. Ślósarz, *Lektury licealne a kino komercyjne...*, s. 76.

⁵⁶ Tamże, s. 203.

⁵⁷ Por. J. Ptak, *Wychowanie przez film...*, s. 28–32.

Z kolei w kwietniu i maju 2006 roku Danuta Łazarska przeprowadziła sondaż wśród nauczycieli gimnazjum na terenie Małopolski⁵⁸. Zankietowała 63 nauczycieli polonistów, pytając ich o to, jakie teksty kultury popularnej wykorzystują najczęściej na swoich lekcjach, w jaki sposób organizują proces ich czytania i analizowania, jak sprawdzają uczniowskie umiejętności odbioru tekstów kultury itd. Ponad połowa nauczycieli (55,6%) stwierdziła, że omawia z młodzieżą filmy. Aż 65,7% zadeklarowało oglądanie na lekcji adaptacji lektur, 14,3% ankietowanych przyznało, że ogląda fragmenty filmów dokumentalnych, a 11,4% seriale telewizyjne. Spośród nauczycieli biorących udział w ankiecie tylko 8,6% spośród nich zaznaczyło, że wychodzi z uczniami do kina. Ankietowani nauczyciele deklarowali, że uczą języka filmu, jego budowy, procesu powstawania, a także krytycznego odbioru i umiejętności wartościowania. Równolegle (co w pewnym stopniu jest sprzeczne z poprzednimi stwierdzeniami) przyznawali, że brakuje im czasu na właściwą analizę oglądanych filmów, dzięki czemu mogliby nauczyć aktywnego, a nie tylko biernego, odbioru przekazu filmowego. Jak stwierdziło aż 60% badanych, zajęcia dotyczące adaptacji filmowej ograniczają się głównie do porównywania treści filmu z książką⁵⁹. Nauczyciele przyznawali również, że omawianie tekstów kultury sprawia gimnazjalistom kłopot, zwłaszcza gdy wymaga się od nich umiejętności odczytywania symboli, aluzji, kontekstów, posłużenia się fachowym terminem. Samokrytycznie uznali również, że czują się niedostatecznie przygotowani do prowadzenia takich zajęć.

W roku 2007 Kornelia Rybicka opublikowała na łamach „Języka Polskiego w Liceum” artykuł *Środowiskowe uwarunkowania odbioru dzieł filmowych*, który stanowi trzecią część cyklu poświęconego edukacji filmowej⁶⁰. Z przeprowadzonych badań wyprowadziła wnioski, że poziom odbioru dzieła filmowego dziecka zależy od wykształcenia rodziców oraz czynników środowiskowych. Badania Rybickiej dotyczące stopnia umiejętności wykorzystania informacji docierających do ucznia z ogłoszeń, mediów, reklam czy instrukcji obsługi różnych urządzeń pokazały, że miejsce zamieszkania, pasje czy aspiracje rodziców mają duży wpływ na kompetencje młodego człowieka. Z ustaleń autorki wynika, że im większe miasto zamieszkania ucznia, tym wyższa świadomość filmowa; im wyższe wykształcenie rodziców, tym wyższa aktywność kulturowa uczniów⁶¹. Dzieci rodziców z wyższym wykształceniem rzadziej też niż pozostałe oglądają filmy w telewizji – jest to zapewne wyraz troski ich rodziców o dobór oglądanych filmów oraz zapewnienie im urozmaiconych form spędza-

⁵⁸ Zob. D. Łazarska, *Polonista wobec potrzeby „czytania” tekstów kultury popularnej w gimnazjum* [w:] *Teksty kultury w szkole*, pod red. B. Myrdzik, L. Tymiakina, Lublin 2008, s. 277–287.

⁵⁹ Tamże, s. 280.

⁶⁰ Zob. K. Rybicka, *Środowiskowe uwarunkowania odbioru dzieł filmowych*, „Język Polski w Liceum” 2006/2007, nr 2, s. 22–31. Zob. też „Język Polski w Liceum” 2004/2005, nr 4 oraz 2005/2006, nr 2.

⁶¹ Tamże, s. 25.

nia wolnego czasu. Rybicka postawiła również tezę, że im wyższe wykształcenie rodziców, tym łatwiej ich dzieci rozpoznają w filmie elementy kiczu⁶².

W tym samym roku 2007 ukazała się książka *Konceptualizacja filmu i jego oglądania w języku młodzieży. Studio kognitywno-kulturowe*. Jej autor, Bogusław Skowronek, przeprowadził wśród młodzieży licealnej badania odbioru filmu. Pokazały one, że wbrew obiegowej opinii uczniowie potrafią krytycznie ocenić hollywoodzkie produkcje, wskazać schematyzm konstruowania historii czy banalność treści ukazywanych w mediach⁶³. Wcale niekoniecznie oczekują jedynie erotyzmu czy obrazów przemocy. Według licealistów dobry film to taki, który ma interesującą fabułę, ciekawą akcję, przekonujących aktorów; film oryginalny i równocześnie realistyczny, prawdopodobny i przekonujący wizualnie, posiadający przesłanie oraz dotyczący młodzieży⁶⁴. Uczniowie zatem oczekują filmów niekłójących się z ich obrazem świata, pokazujących prawdę o realnym życiu i podejmujących egzystencjalne tematy.

Z badań Skowronka dowiadujemy się również, jak zmienił się sposób obcowania z filmem, który częściej niż w kinie odbierany jest na ekranie telewizora, komputera, tabletu czy smartfona⁶⁵. Mieszkanie stało się głównym miejscem odbioru filmów ze względu na wygodę i łatwość ich pozyskiwania. Kino również uległo transformacji: stało się miejscem spotkań towarzyskich i wspólnotowego przeżycia, obszarem aktywności ruchowej oraz werbalnej. Oddajmy na chwilę głos badaczowi, który w artykule z 2014 tak podsumował prowadzone przez siebie w 2007 roku badania:

Teoretyczne uogólnienia dotyczące istoty kultury partycypacji zostały jednoznacznie potwierdzone przez empiryczne badania. Przykładowo, zebrane przeze mnie ankiety na temat konceptualizacji filmu i jego recepcji wyraźnie pokazały, iż film dla dzisiejszej młodzieży przestał już być „celuloidowym tekstem” tradycyjnie pojmowanego kina. Filmy okazały się bardzo podatne na medialny transfer w obręb innych mediów (telewizji, DVD, Blu-ray, internetu). „Kinowe życie” filmów (cykl następujących po sobie premier) zostało uzupełnione (a w większości przypadków zastąpione) „życiem kineskopowo-monitorowym”, w istocie stanowiącym „reartykulację” (remediację) jednego medium w innym. Okazało się, że głównymi mediami, za pośrednictwem których młodzież ogląda filmy, była telewizja i komputer, dopiero potem wymieniano kino. Przedstawione w ankietach eksplikacje stanowią ślad najwcześniejszych doświadczeń percepcyjnych, związanych z audiowizualnymi

⁶² Kornelia Rybicka jest również autorką książki *Zrozumieć film: świat „Romea i Julii” według Baza Luhrmanna*, Kalisz 2009, w której opisała preferencje filmowe uczniów i ich odbiór emocjonalno-intelektualny filmu Baza Luhrmanna.

⁶³ Por. B. Skowronek, *Konceptualizacja filmu i jego oglądania...*, s. 154–155.

⁶⁴ Tamże, s. 161–162.

⁶⁵ Uczniowie wskazywali takie cechy, jak: realizm, prawdopodobieństwo, naturalność, wiarygodność sytuacji, pokazywanie problemów; autentyczny, wydarzenia są życiowe, dotyczy mojej grupy społecznej (tamże, s. 153).

mediami. Swój pierwszy film większość małych dzieci ogląda bowiem w telewizji lub w komputerze, nie zaś w kinie⁶⁶.

Skowronek uznał, że sposobów odbioru filmu jest dzisiaj tak wiele, że formułowanie uogólniających dla całej populacji modeli oglądania filmów, całościowo uniwersalizujących zasady odbioru (na przykład w rodzaju psychoanalitycznej teorii widza), nie ma obecnie sensu. Odbiór ruchomych obrazów zależy bowiem od przyzwyczajeń i praktyk odbiorców, jest przerywany, powtarzany albo kontynuowany w innej formie. Gdy oglądamy film w domu, często nasza uwaga jest rozproszona (oglądanie ciągłe, selektywne, powiązane z recepcją towarzyszących filmowi parateksów, połączone z jedzeniem, chodzeniem po mieszkaniu, wymianą uwag z innymi oglądającymi itp.). Zdaniem autora odbiór filmu lokuje się między oglądaniem (mniej lub bardziej uważnym w kinach lub przestrzeni publicznej, połączonym z większym lub mniejszym zaangażowaniem emocjonalnym), użytkowaniem (mniej lub bardziej aktywnym w domu) a samodzielnym modyfikowaniem lub tworzeniem filmowych komunikatów (przekazów mniej lub bardziej oryginalnych i twórczych) oraz dalszym ich dystrybuowaniem (zwłaszcza w Sieci)⁶⁷.

Skowronek w swojej książce sformułował również kilka krytycznych uwag pod adresem nauczycieli i szkoły jako instytucji. Po pierwsze uznał za szkodliwe wyłącznie „przyliterackie” traktowanie filmu, świadczące jego zdaniem o braku zrozumienia istoty współczesnych tekstów audiowizualnych. Stwierdził, że film w szkole jest instrumentalizowany: wykorzystuje się go do celów wychowawczych czy też patriotycznych. Po drugie skrytykował wciąż opozycyjne traktowanie przez szkołę kultury popularnej i wysokiej, co jego zdaniem prowadzi do porażki dialogu nauczycieli z uczniami (o czym pisał już w roku 1999 w artykule *Od Spielberga do Felliniego, czyli o roli kina masowego w szkole*⁶⁸). Dają temu świadectwo odpowiedzi uczniów na pytanie o obecność filmu popularnego w szkole:

O kinie popularnym nie mówi się w ogóle. Wydaje mi się, że w żadnej szkole nie mówi się o takim kinie [III klasa, technikum]. Może jak jest jakieś zastępstwo, zależy jaki nauczyciel, może się zdarzyć taka jednorazowa rozmowa [III, LO]. Czasem nauczyciel o coś zapyta albo poleci jakiś film, albo sam mówi od siebie na zasadzie pięciominutowej dygresji [III, LO]⁶⁹.

Konceptualizację filmu i jego oglądania w języku młodzieży autor podsumował sformułowaniem postulatów. Jego zdaniem należy przestać traktować media jako specyficzne subdyscypliny polonistyczne, podporządkowane kształceniu literackiemu lub językowemu. Dlatego byłoby najlepiej, gdyby powstał

⁶⁶ B. Skowronek, *Kilka uwag o edukacji filmowej...*, s. 50.

⁶⁷ Tamże, s. 53 oraz w: B. Skowronek, *Konceptualizacja filmu i jego oglądania...*, s. 123–124 i 174–176. Zmianę paradygmatu uczestnictwa w kulturze opisał raport M. Filiciak, M. Danielewicz, M. Halawa, P. Mazurek, A. Nowotny, *Młodzi i media...*

⁶⁸ B. Skowronek, *Od Spielberga do Felliniego...*, s. 597–600.

⁶⁹ B. Skowronek, *Konceptualizacja filmu i jego oglądania...*, s. 233.

nowy interdyscyplinarny przedmiot, obejmujący wiedzę filmoznawczą, kulturoznawczą, socjologiczną, psychologiczną i związaną z naukami o komunikowaniu. Zapożyczając się terminologicznie u Tadeusza Miczki, Skowronek postuluje, by wobec ekspansji sztuk wizualnych mówić o edukacji postmedialnej, przy czym przedrostek „post-” rozumie nie jako „po” edukacji medialnej, ale edukacji innej, inaczej prowadzonej, rozumianej nie tylko jako uczenie o mediach, ale razem z mediami⁷⁰. Taka koncepcja zaistnienia filmu w szkole pozostaje jednak na razie w sferze planów i marzeń.

Z kolei jesienią 2009 i wiosną 2010 badania wśród młodzieży gimnazjalnej i licealnej szkół Krakowa, Wiśniowej, Truskolasek, Wierchowiska, Woli Baranowskiej oraz Poczesnej przeprowadził Bobiński. Jak deklaruje autor *Tekstów w lustrze ekranów*, zadał uczniom szereg pytań z dziedziny literatury i filmu. Odpowiedzi udzieliło ponad 400 nastolatków (280 gimnazjalistów i 140 uczniów liceum). Wyniki przeprowadzonych ankiet są bardzo optymistyczne, najbardziej pozytywne z dotychczas przeze mnie opisanych. Aż 70% badanych stwierdziło, że mniej lub bardziej regularnie spotyka się z filmem na lekcjach języka polskiego. Ponad 30% uczniów wysoko oceniło swoje kompetencje odbiorcze w dziedzinie literatury i filmu, natomiast aż 50% ankietowanych nastolatków zadeklarowało umiejętność odbioru filmu. Z przeprowadzonych badań wynikało również, że film zajmuje drugie miejsce po muzyce popularnej wśród dziedzin kojarzących się młodym odbiorcom z przyjemnością; wyprzedził w tym względzie nawet Internet⁷¹.

W roku 2011 ukazał się raport *Edukacja filmowa w polskiej szkole na podstawie opinii nauczycieli uczestniczących w warsztatach „Filmoteki Szkolnej”*⁷², przygotowany na zlecenie Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej i opracowany na podstawie wywiadów pogłębionych z nauczycielami uczestniczącymi w warsztatach prowadzonych przez Filmotekę Szkolną. Dokument powstał w celu zbadania oczekiwań nauczycieli w zakresie edukacji medialnej, w której centralne miejsce zajmowałby film. W badaniu wzięli udział nauczyciele uczący różnych przedmiotów, nie tylko języka polskiego. Mimo to sformułowane w raporcie wnioski są dla opisywanej tematyki istotne, choć z zastrzeżeniem, że uzyskane w ramach projektu badawczego wyniki nie mają waloru reprezentatywności. We wstępie do rzeczowego raportu czytamy:

We współczesnej polskiej szkole film oraz inne media (Internet, telewizja, gry komputerowe itd.), na których – ze względu na charakter badań – skupiliśmy mniejszą uwagę, funkcjonują w dwóch wymiarach:

– jako nierównoprawne wobec standardowych (tekst literacki, podręcznik, doświadczenia) narzędzia edukacyjne, wykorzystywane na zajęciach obowiązkowych (wchodzących do podstawy programowej);

⁷⁰ Tamże, s. 237–243.

⁷¹ W. Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu...*, s. 106–107.

⁷² A. Litorowicz, P. Majewski, *Edukacja filmowa w polskiej szkole...*

– jako bardzo ważne narzędzia edukacyjne – i to przede wszystkim zasługa nauczycieli pasjonatów – które nie tylko doskonale pełnią swoje dydaktyczno-wychowawcze funkcje, ale także często integrują młodzież i pedagogów.

W tym drugim przypadku wykorzystywane są zazwyczaj na nieobowiązkowych zajęciach pozalekcyjnych, chociaż zdarzają się przypadki autorskich (tworzonych za zgodą dyrekcji przez tych właśnie nauczycieli pasjonatów) zajęć obowiązkowych, podczas których uczniowie i nauczyciele posługują się filmem i nowymi mediami⁷³.

Z raportu możemy się dowiedzieć, że w XXI wieku głównym problemem nie jest baza techniczna i brak odpowiedniego sprzętu, ale często bezradność metodyczna. Nauczyciele narzekali w wywiadach na ograniczone możliwości doksztalcenia w zakresie pracy z filmem. Z rozdziału raportu „Kompetencje nauczycieli do wykorzystania filmu jako narzędzia edukacyjnego” wynika, że nie czują się oni wystarczająco przygotowani do korzystania z filmu i innych mediów jako równoprawnych narzędzi edukacyjnych. Szczególnie dotkliwie odczuwają ten problem nauczyciele z długim stażem pracy, wskazując, że młodzi dydaktycy uzyskali tego rodzaju przygotowanie w trakcie nauki akademickiej⁷⁴. Ta bezsilność sprawia, że często film jest traktowany jedynie jako wypełniacz czasu, np. podczas zastępstw czy na godzinach wychowawczych. Prowadzi to z kolei do obniżania rangi zajęć z filmem oraz powierzchownego kształcenia umiejętności analizy i interpretacji tekstów nieliterackich na języku polskim. Najbardziej instrumentalnie wykorzystywane są adaptacje filmowe, traktowane jako zamiennik książki w słabszych klasach (najczęściej podawanym przykładem jest zastępowanie *Pana Tadeusza* filmem Wajdy).

Czasami to jest taka zapchajdziura. Tak mi się wydaje. Inni stosują tę metodę, żeby mieć ten temat zaliczony. Jeśli chodzi o lektury, to próbujemy niektórych uczniów zmusić, żeby chociaż film obejrżeli, bo szanse, przynajmniej w ich przypadku, że zajrzą do streszczenia, są zerowe. Wobec czego jak się ich posadzi, to film obejrzą i coś kojarzą na takiej zasadzie⁷⁵.

Co gorsza, wypowiadający się nauczyciel nawet nie mówi o tekście literackim, ale o jego „streszczeniu” jako zastępniku literatury. W tej sytuacji film spada do rangi zastępnika nie tyle tekstu literackiego, ile bryku – jest więc zastępnikiem zastępnika... Taka postawa: „jeśli nie chcą czytać [w domyśle: streszczenia – M.S.], to niech chociaż obejrzą”, jest swoistym samousprawiedliwieniem się przed samym sobą, świadectwem braku pomysłu, za pomocą którego można by przyciągnąć uwagę uczniów do dzieł czy problemów przez

⁷³ Tamże, s. 3.

⁷⁴ Co niekoniecznie jest prawdą, bo ograniczona liczba godzin przeznaczonych na dydaktykę przedmiotową znacznie utrudnia zdobycie tej dodatkowej wiedzy. Na uniwersytecie co najwyżej zdobywa się ukierunkowanie ku rozwijaniu tych kompetencji we własnym zakresie.

⁷⁵ A. Litorowicz, P. Majewski, *Edukacja filmowa w polskiej szkole...*, s. 7.

nie podejmowanych⁷⁶. Nauczyciele ankietowani przez zespół piszący raport uznali, że nie mają czasu na wspólne oglądanie filmów z młodzieżą szkolną. Narzekali zarazem na brak wystarczających kompetencji do tworzenia z uczniami za pomocą nowoczesnych mediów i technologii własnych materiałów filmowych. Wskazywali także, że chociaż niejednokrotnie uczniowie mają większe kompetencje oraz umiejętności w zakresie posługiwania się nowymi technologiami, to jednak w przeważającej mierze nie potrafią ich wykorzystywać do zdobycia nowej wiedzy czy rozwoju własnej osobowości. Duża doza krytycyzmu nauczycieli wobec własnych umiejętności przekładała się również na deklarowane kompetencje uczniowskie.

Myszę, że ogólnie nie, że uczniowie nie są przygotowani [do interpretacji i analizy dzieła filmowego – zespół], ponieważ nikt ich tego nie uczył. Tak zwyczajnie jak przed przyjściem do szkoły nie są przygotowani do interpretacji wiersza czy fragmentu prozy. Potrafią przeżywać i opowiadać o emocjach. Na pewno zainteresowani są filmem, jako jednym z elementów edukacji szkolnej. Oni po prostu oglądają filmy, tak jak słuchają muzyki⁷⁷.

Większość nauczycieli nie miała również najlepszego zdania o preferencjach filmowych swoich podopiecznych. Na pytanie: jaki film zdaniem waszych uczniów byłby „dobry”, odpowiadali: film z dynamiczną fabułą, ze specjalnymi efektami, śmieszny, z zabawnymi gagami:

Na takie dynamiczne, śmieszne... Tak. Na śmieszne akcje. Na krew dobrze reagują... To im się podoba. Dziewczęta z kolei mniej na akcję i efekty czy na... na komizm sytuacyjny... czy językowy, ale raczej na całość – ale o co chodzi w tym filmie – nie...? Takie sobie niestety tylko zadają pytania⁷⁸.

Nauczyciele zauważali równocześnie, że sztuka interpretacji wymaga doskonałości, wobec filmu powinno się zatem zaplanować podobne działania jak wobec wiersza czy prozy. Z raportu wynika także, że ci uczniowie, którzy na zajęciach obowiązkowych czy pozalekcyjnych często obcują z filmem, nie zadowolają się oglądaniem ekranizacji, proszą o inne lektury filmowe oraz zgłaszają własne propozycje.

Raport z 2011 roku – *Edukacja filmowa w polskiej szkole na podstawie opinii nauczycieli uczestniczących w warsztatach „Filmoteki Szkolnej”* – ujawnił dwojaki podejście nauczycieli do filmu: z jednej strony traktowanie go po macoszemu, a nawet pogardliwie, jako mało inteligentnej rozrywki, lub z rezerwą, wynikającą z poczucia bezradności metodycznej; z drugiej – pokazał w jasnym

⁷⁶ W podobnym tonie pisze A. Janus-Sitarz, przytaczając wyniki ankiet dotyczących czytelnictwa: „Charakterystyczne jest to, że uczniowie krytykują książki, do których nawet nie zajrzeli: «*Krzyżacy* nie są interesującą pozycją. Nie przeczytałem lektury, ale kiedy oglądałem film, to bardzo nudziłem się; *Antygona* nie należy do najciekawszych książek, ponieważ kiedy oglądałem adaptację, prawie zasnąłem»” (*Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, s. 39).

⁷⁷ Tamże, s. 12. Wyjaśnienie w nawiasie pochodzi od autorów raportu.

⁷⁸ Tamże, s. 14.

świetle działalność wielu pedagogów pasjonatów, najczęściej polonistów, wykorzystujących na lekcji film i nierzadko poświęcających wolny czas na organizację zajęć nadobowiązkowych, podczas których uczniowie mieli szansę oglądać filmy i o nich rozmawiać. Dokument przygotowany na zlecenie PISF-u kończy się wnioskami i rekomendacjami. Uznano za konieczne:

1. Stworzenie programu szkoleń/warsztatów z pracy z filmem dla kadry pedagogicznej, zarówno teoretycznych, jak i praktycznych.
2. Wprowadzenie zajęć z metodyki nauczania filmu do programu specjalizacji nauczycielskiej na studiach wyższych.
3. Skonstruowanie programów nauczania uwzględniających przeznaczenie potrzebnej ilości czasu na edukację filmową/medialną, dzięki której młody człowiek nie tylko pozna i zrozumie język filmu, ale i nauczy się nim sprawnie posługiwać oraz tworzyć samodzielne dzieła.
4. Włączenie kultury filmowej i nowych mediów w kontekst społeczny i edukacyjny (uwzględnienie przez szkołę nowych potrzeb uczniów, a zwłaszcza nowych sposobów uczestnictwa w kulturze i narzędzi jej współkreowania).
5. Stworzenie programu promocji edukacji filmowej i medialnej w szkołach i całym społeczeństwie⁷⁹.

Jak widać, raport *Edukacja filmowa w polskiej szkole na podstawie opinii nauczycieli uczestniczących w warsztatach „Filmoteki Szkolnej”* nie tylko miał opisać stan sytuacji zastanej w Polsce roku 2011, ale przede wszystkim wytyczyć Polskiemu Instytutowi Filmowemu kierunek wsparcia szkół w edukowaniu w dziedzinie filmu i tak też należy go traktować.

Ciekawych informacji o umiejętnościach gimnazjalistów dostarcza z kolei dokument *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów*⁸⁰. Uczniowie biorący udział w diagnozie musieli odpowiedzieć na pytanie: „Dlaczego, Twoim zdaniem, współcześni twórcy w swoich dziełach chętnie odwołują się do tradycyjnej baśni, mitów, legend? Przedstaw w formie rozprawki swoją opinię na ten temat. Wskaż przykłady z literatury, filmu lub reklamy”. Temat nie okazał się dla gimnazjalistów łatwy. Jak zauważyli autorzy diagnozy, jego trudność polegała na piętrowym charakterze polecenia; wymagał on bowiem zestawienia trzech rodzajów tekstów kultury. Z dokumentu wynika, że aż w 205 pracach (na 971) nie pojawiły się odwołania do żadnych tekstów kultury, co stanowi 21% wszystkich analizowanych prac. W *Diagnozie* znajdziemy również zaledwie kilka tytułów filmowych, na jakie powoływali się uczniowie: *Harry Potter*; *Władca pierścieni*; *Czerwony Kapturek*. *Prawdziwa historia*. Prace cechował duży stopień uogólnienia, uczniowie pisali, że wielu twórców odwołuje się w swoich filmach do baśni, legend, mitów, ale nie podawali konkretnych tytułów ani

⁷⁹ Tamże, s. 24–26.

⁸⁰ *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów. Język polski*, IBE, Warszawa 2013. Raport do pobrania na stronie: <http://eduentuzjasci.pl/pep/110-badanie/412-diagnoza-kompetencji-gimnazjalstow.html> (dostęp: 10.12.2016).

nazwisk. Autorzy diagnozy brak odniesienia do tekstów kultury tłumaczyli z jednej strony zawilnością tematu rozprawki, niskim zrozumieniem mechanizmów współczesnej kultury, z drugiej powierzchownością analizy, polegającą na uogólnianiu bez konkretyzacji. Jak się okazało, kategoria „współcześni twórcy kultury” dla przeważającej grupy badanych uczniów była niezrozumiała, co spowodowało, że wszystkie znane teksty literackie uczniowie uznali za im współczesne. Podając przykłady z literatury, za współczesnych uważali: Jana Kochanowskiego, Williama Szekspira, Ignacego Krasickiego, Juliusza Słowackiego, Adama Mickiewicza, Juliusza Verne’a, Henryka Sienkiewicza i innych. Można założyć, że w obliczu niewiedzy czy nieporadności związanej z realizacją tematu przywoływali jakichkolwiek znanych im twórców oraz ich teksty.

Dla uczniów dużym problemem jest samodzielne radzenie sobie z tekstami kultury. Badanie pokazało, że choć kultura popularna jest dla uczniów naturalnym środowiskiem kulturowym, to nie potrafią oni wykorzystać swoich kompetencji w tej dziedzinie. Wielu z nich nie potrafi połączyć swojej znajomości kultury popularnej z umiejętnościami opanowywanymi podczas lekcji języka polskiego. Najprawdopodobniej świadczy to o tym, że niektórzy nauczyciele (ignorując odpowiednie zapisy z Podstawy Programowej) pomijają zagadnienia związane z kulturą popularną, a zwłaszcza podczas lekcji nie poddają analizie związanych z nią tekstów. O swoistej lekkości uczniów i próbie odpowiedzi na hipotetyczne (wyobrażone) oczekiwania egzaminatorów świadczy to, że wielu z nich jako przykłady nawiązań literackich do tradycyjnych mitów, legend i baśni wskazywało lektury szkolne, zresztą niejednokrotnie pochodzące z odległych epok, co było niezgodne z tematem⁸¹.

Trzeba jednak dodać, że zadanie było nietrafione nie tylko ze względu na stopień trudności, ale także koncepcyjnie: w gimnazjum nie wykłada się na języku polskim wiedzy historycznoliterackiej, więc trudno wymagać takiej orientacji od ucznia.

Bardziej szczegółowych i reprezentatywnych informacji dostarczy nam inny raport: *Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej*⁸², oparty na badaniach przeprowadzonych w latach 2012–2014 w 180 gimnazjach w całej Polsce na próbie ponad 16 tysięcy uczniów⁸³. Wyłania się z niego nieco inny obraz rzeczywistości szkolnej niż z raportu przygotowanego na zlecenie Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej. Nauczyciele uczestniczący w badaniu zadeklarowali, że często wprowadzają na swoich lekcjach Nieliterackie teksty kultury. Pozostaje to jednak w sprzeczności z opiniami ich

⁸¹ Tamże.

⁸² K. Biedrzycki, P. Bordoń, A. Hącia i in., *Dydaktyka literatury i języka polskiego...*

⁸³ Jeśli chodzi o uczniów szkół ponadgimnazjalnych, brakuje tak szczegółowego badania kompetencji, jak to przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych. Nieco informacji dotyczących relacji nauczyciel–uczeń–szkoła–film przynoszą raporty M. Filić, M. Danielewicz, M. Halawa, P. Mazurek, A. Nowotny, *Młodzi i media...; Oglądam, czuję, myślę. Młodzi w kinie*, Warszawa 2013 oraz wspomniana już praca Skowronka *Konceptualizacja filmu i jego oglądania...*

uczniów, którzy w tym samym badaniu stwierdzili, że nieliterackie teksty omawiane są na lekcjach rzadko⁸⁴.

Z badań wynika, że na języku polskim regularnie omawia się takie teksty kultury, jak obrazy, rzeźby, grafikę, rysunek, najczęściej jednak jako ilustrację tematu literackiego, rzadko jako przedmiot analizy dzieła o swoistym tworzywie i odrębnej estetyce (przede wszystkim dokonywana jest zatem analiza reprodukcji zamieszczonych w podręcznikach), natomiast incydentalnie omawiane są sztuka użytkowa, telewizyjne programy rozrywkowe, telewizyjne programy informacyjne, filmy, audycje radiowe, utwory muzyczne. Analizując bardziej szczegółowo wyniki, zauważymy, że choć film znajduje się na uprzywilejowanej pozycji w porównaniu do innych tekstów kultury (nieporównywalnie rzadziej omawia się na lekcjach języka polskiego na przykład utwory muzyczne), to i tak aż 36,9% uczniów stwierdziło, że nigdy lub prawie nigdy nie omawiało na lekcjach języka polskiego filmu fabularnego lub dokumentalnego. Z prezentacji S.J. Żurka *Czy polskie gimnazja kształcą świadomych odbiorców kultury? Wyniki badania*⁸⁵ dowiadujemy się nieco więcej. Wynika z niej, że ci uczniowie, którzy na lekcjach omawiali filmy (nie tylko oglądali, ale uwaga – omawiali), uznali takie lekcje za raczej interesujące (47,2%) albo bardzo interesujące (21,1%), dla części uczniów były one jednak obojętne (21,1% uznało je ani za interesujące, ani nieinteresujące). Oczywiście trzeba pamiętać, że uczniowie wybierali odpowiedzi spośród stworzonego katalogu, niemniej zastanawia, że aż 21,1% uczniów taka lekcja nie pobudziła (więc „gorący” przekazy nie wywołał oczekiwanego ożywienia). Być może film wystąpił na tych zajęciach właśnie w roli zastępnika zastępnika, czyli adaptacja w miejsce streszczenia lektury. Ostatecznie jednak odpowiedzi uzyskane na pytanie: „Czy lekcje języka polskiego, na których omawia się filmy fabularne lub dokumentalne, są interesujące?” dowodzą, że dzięki filmom stosunek pozytywny do lekcji polskiego wzrósł, o czym świadczy, że aż 47,2% uczniów uznało takie zajęcia za interesujące.

Z kolei ankietowani nauczyciele gimnazjalni stwierdzili, że brakuje im czasu potrzebnego do rozbudzania u uczniów nawyku uczestnictwa w kulturze i zarazem promowania go w szkole. Jak wynika bowiem z raportu, młodzież najczęściej uczestniczy w kulturze oferowanej przez media elektroniczne, nie liczni chodzą do teatru, muzeum czy na koncerty (nawet muzyki rockowej), prawie połowa gimnazjalistów nie chodzi do kina⁸⁶. Skoro większość badanych gimnazjalistów nie uczestniczy aktywnie w kulturze wyższej, nauczyciele uważają, że lukę tę powinna zapęłnić szkoła. Największe poczucie obowiązku w tej dziedzinie mają nauczyciele pracujący z dala od dużych ośrodków

⁸⁴ K. Biedrzycki, P. Bordzoł, A. Hącia i in., *Dydaktyka literatury i języka polskiego...*, s. 12.

⁸⁵ S.J. Żurek, *Czy polskie gimnazja kształcą świadomych odbiorców kultury? Wyniki badania*, eduentuzajsci.pl/konferencjapjp (dostęp: 6.01.2019).

⁸⁶ Tamże, s. 14.

miejskich, dlatego ich uczniowie częściej niż ci z miast uczestniczą w wydarzeniach należących do nurtu kultury wysokiej, głównie podczas szkolnych wycieczek⁸⁷. Jednakże, jak pokazują rozmaite analizy dotyczące uczestnictwa w kulturze osób dorosłych, okazjonalne wyprawy szkolne, choćby do kina, raczej mają charakter szkolnej przygody, nie są w stanie wykształcić u uczniów nawyku i pragnienia systematycznego uczęszczania do instytucji kultury⁸⁸. Z przeprowadzonego w gimnazjach badania wpływa natomiast bardzo ważny z punktu widzenia tematu pracy wniosek: uczniowie lubią wspólne oglądanie filmów i dyskusje na ich temat⁸⁹. O wartości dyskusji jako metody analizy i interpretacji filmu pisał Henryk Depta, zauważając, że już podczas swobodnej wymiany zdań wyłaniają się problemy głębsze, zasługujące na wnikliwszą refleksję i w ten sposób dyskusja pierwotnie wrażeniowa zmienia się w dyskusję problemową⁹⁰.

Zgodnie z założeniami podstawy programowej z 2009 roku uczeń gimnazjum powinien umieć się poruszać w przestrzeniach literatury, filmu, teatru, muzyki, sztuk plastycznych i audiowizualnych, dlatego do testu badającego umiejętności interpretacyjne włączono zadanie sprawdzające uwzględnianie specyfiki tekstów kultury. Uczniowie klas II gimnazjum objęci badaniem IBE musieli się zmierzyć z zadaniem badającym umiejętność wykorzystania kompetencji związanych z pozaliterackim tekstem kultury. Polecenie brzmiało: „Która dziedzina sztuki oddałaby najtrafniej charakter świata przedstawionego w utworze Białoszewskiego [fragment *Pamiętnika z powstania warszawskiego*]? Uzasadnij swoją opinię”⁹¹. Zastanawiające, że najwięcej uczniów wskazało malarstwo, nie dostrzegając, że wpisana weń statyczność nie odda dynamizmu i równoległości dziania się wielu wydarzeń, z którą mamy do czynienia we fragmencie *Pamiętnika* Mirona Białoszewskiego. A przecież cechą tę posiada właśnie film. Pomijając wypowiedzi świadczące po prostu o nieznaności

⁸⁷ Tamże, s. 62.

⁸⁸ Niektórzy badacze kwestionują sensowność tradycyjnego ujmowania uczestnictwa w kulturze. Wojciech J. Burszta pisze o nieadekwatności większości stosowanych dotąd pojęć analitycznych (kultura, czas wolny, aktywność kulturalna, tożsamość kulturowa, kanon kultury czy uczestnictwo w kulturze) w obliczu zmieniającego środowiska kulturowego. Kategoria uczestnictwa w kulturze postulująca „jakieś jednostki uczestniczące w jakiejś kulturze” staje się jego zdaniem nieadekwatna w procesie społecznej zmiany zdynamizowanej przez remediację. Współczesna młodzież jest bardziej samowystarczalna kulturowo niż jakkolwiek wcześniejsza generacja, inaczej buduje swoją tożsamość, a i kultura na poziomie treści znaczy dziś coś innego niż kiedyś (W.J. Burszta, *Nowe formy uczestnictwa w kulturze* [w:] M. Filiciak, M. Danielewicz, M. Halawa, P. Mazurek, A. Nowotny, *Młodzi i media...*, s. 141).

⁸⁹ Taki wniosek sformułował S. Żurek, prezentując wyniki badania *Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej*; zob. prezentację multimedialną S.J. Żurek, *Czy polskie gimnazja kształcą...*

⁹⁰ H. Depta, *Dyskusja jako metoda analizy i interpretacji filmu* [w:] *Analiza i interpretacja utworu filmowego w szkole...*, s. 89–100.

⁹¹ Test 5, kl. II, zad. 2.

pojęcia „dziedzina sztuki”, pojawiły się również odpowiedzi wskazujące na muzykę klasyczną („Człowiek nie byłby w stanie stworzyć czegoś, co by odzwierciedlało wojnę, za to muzyka jest w stanie trafić prosto do serca człowieka”) czy teatr („Sztuka teatralna, bo na scenie można tak ucharakteryzować aktorów; w czasie akcji można by odtworzyć odgłosy strzałów, wprowadzić dym. Dzięki tym elementom akcja byłaby żywa, a widz poczułby się, jak w centrum wydarzenia”)⁹². Wprawdzie wystąpiły też odpowiedzi, że najlepiej specyfikę tekstu Białoszewskiego oddałby film, jednakże było ich niewiele:

Film, bo ani opowiadanie, ani teatr nie oddadzą zdarzeń, jakie miały miejsce „w tle”, na drugim planie, tak dobrze, jak film,

Najtrafniejszym sposobem ukazania tego świata wojennego, tej grozy, zamętu, strachu byłby film. Człowiek, czytając, oglądając obraz, nie jest tak bardzo poruszony, jak widząc to, jakby na bieżąco, w filmie⁹³.

Fakt, że tak mało uczniów odwołało się do filmu, który powinien być im najbliższy (choćbyż jeśli weźmiemy pod uwagę formy spędzania czasu wolnego), dowodzi, że chociaż żyją oni w świecie tekstów audiowizualnych, nie potrafią ich znajomości wykorzystać w dowodzeniu kompetencji polonistycznych. Ponadto zdawkowość, ogólnikowość uzasadnień uczniowskich wskazuje, że myślenie kategoriami korespondencji sztuk sprawia im dużą trudność, podobnie jak interpretacja tekstów kultury z różnych dziedzin twórczości⁹⁴. Jak piszą autorzy raportu *Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej*, jeżeli na lekcjach języka polskiego w gimnazjum film jest wykorzystywany, występuje on najczęściej jako kontekst dla literatury. Często zatem sprowadza się jedynie do funkcji pomocy dydaktycznej, służącej do zobrazowania konkretnych treści, przekazywanych w tradycyjny sposób za pomocą tekstu literackiego. Oglądane są głównie ekranizacje lektur, rzadziej zdarza się, że film jest głównym (samodzielnym) tekstem kultury omawianym podczas lekcji. A przecież film nie może być zastępstwem lektury – powinien być jej uzupełnieniem, propozycją innego spojrzenia na świat, prezentacją jednej z możliwych interpretacji, nie zaś występować „zamiast”. Efektem takiego zastępowania dzieła czy problemu staje się pobieżność, wykluczająca rozumienie, a co za tym idzie, zniechęcenie ucznia do jakiegokolwiek głębszej analizy i interpretacji, bez względu na to, czy będzie ona dotyczyć literatury czy filmu. Raport *Dydaktyka literatury i języka polskiego* potwierdził też, że czasami film jest wykorzystywany jako wypełnienie czasu lekcji w okresie przedwakacyjnym, wycieczkowym – wówczas może on nie być związany z tematem lekcji i stanowi wyłącznie formę rozrywki.

⁹² K. Biedrzycki, P. Bordzioł, A. Hącia i in., *Dydaktyka literatury i języka polskiego...*, s. 71.

⁹³ Tamże.

⁹⁴ Tamże.

Wyniki badania jakościowego (obserwacje nieuczestniczące lekcji) udowadniają, że w kształceniu literacko-kulturowym nauczyciele wyraźnie preferują analizę werbalnych tekstów literackich, okazjonalnie przywołując teksty ikoniczne/ikoniczno-werbalne, werbalne nieliterackie oraz audiowizualne/audialne. O ile te pierwsze stanowią zatem centralny element, wokół którego skupione są działania polonisty oraz gimnazjalistów, o tyle pozostałe często pełnią jedynie funkcje instrumentalne i są postrzegane jako ilustracje, konteksty dla dzieł literackich, a nie jako autonomiczne teksty kultury. Jeszcze rzadziej teksty ikoniczne i ikoniczno-werbalne pojawiają się na lekcjach językowych, co może świadczyć o tym, że badani nauczyciele nie dostrzegają bezpośredniego związku między rozwijaniem językowej świadomości nadawczo-odbiorczej a procesem analizy i interpretacji tekstów kultury⁹⁵.

Dlaczego tak się dzieje? Polonistyczna dydaktyka i zarazem pragmatyka są często podporządkowane wymogom egzaminów końcowych. Gdyby na egzaminie zewnętrznym pojawiły się pytania pozwalające sprawdzić uczniowskie kompetencje związane z rozumieniem (interpretacją) filmu, wydaje się, że nauczyciele położyliby większy nacisk na ich kształcenie, chociaż zdają sobie sprawę, jak niełatwe byłoby skonstruowanie takiego arkusza. Chociaż przykład Irlandii dowodzi, że jest to możliwe⁹⁶.

3.4. W świetle systemu egzaminów zewnętrznych

Od roku szkolnego 2014/2015 uczniowie kończący klasę szóstą pisali sprawdzian w nowej formule, zgodnie z którą dzielił się on na dwie części: część 1 (język polski i matematyka) oraz część 2 (język obcy nowożytny). Zgodnie z informatorem CKE wszystkie zadania miały sprawdzić poziom opanowania wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego i opierać się na różnych tekstach kultury: literackich (epickich i lirycznych), nieliterackich (publicystycznych i popularnonaukowych) oraz ikonicznych. Teksty w zestawie zadań mogły dotyczyć zagadnień związanych tematycznie np. z historią lub przyrodą. W nowej formule sprawdzian przeprowadzono tylko dwukrotnie: w kwietniu 2015 i po raz ostatni w 2016 roku – został bowiem zlikwidowany na mocy Ustawy z 23 czerwca 2016 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw.

Analiza arkusza sprawdzianu w klasie szóstej szkoły podstawowej (język polski i matematyka) z lat 2015 i 2016 pokazuje, że nie pojawiły się w nich pytania związane z treściami filmowymi (w roku 2015 w arkuszu zamieszczono

⁹⁵ Tamże, s. 50–51.

⁹⁶ W Irlandii włączenie filmu w obręb umiejętności o charakterze literaturoznawczym skutkuje tym, że film może pojawić się w wypracowaniach egzaminacyjnych. Jak pisze W. Bobiński, „konsekwencją takiego ulokowania filmu w strukturze treści kształcenia i formuły egzaminów końcowych są listy rekomendowanych do omawiania tekstów kultury, w tym filmów (*Wykształcić widza...*, s. 121).

za to inny tekst kultury: komiks)⁹⁷. Natomiast badając archiwum prac z lat 2002–2014⁹⁸, znajdziemy takie, w których tego typu zagadnienia wystąpiły. W kwietniu 2012 arkusz egzaminacyjny skupiony był wokół kwestii związanych z historią filmu. Zadania opierały się na następującym fragmencie tekstu:

Kiedy na ekranie samochody koziolkują w powietrzu albo bohater jest o krok od śmierci, wstrzymujemy oddech, zsuwamy się na krawędź fotela, a serce wali nam jak młotem, choć wiemy, że to, co widzimy, nie dzieje się naprawdę. Ta magia kina, czyli zdolność do wzruszania, zadziwiania i przerażania, zapełnia sale kinowe od dnia, w którym na dużym ekranie został wyświetlony pierwszy na świecie film.

Historia filmu nie zaczęła się od pierwszej projekcji kinowej. Już ponad 150 lat wcześniej zauważono, że jeśli szybko przerzucimy kilka karetek z lekko tylko różniącymi się rysunkami, odniesiemy wrażenie ruchu narysowanych postaci.

Odkrycie fotografii pozwoliło na zwiększenie efektu tego złudzenia. W roku 1878 Anglik Edward Muybridge dwunastoma aparatami fotograficznymi zrobił w pół sekundy dwanaście zdjęć galopującego konia. Później szybko przesunął te zdjęcia przed oczami zebranej publiczności. Wszyscy byli przekonani, że właśnie obejrzeli prawdziwe galopujące zwierzę.

Odkrycie Muybridge'a zainspirowało innych wynalazców. W 1889 roku w pracowni Tomasza Edisona skonstruowano kinetoskop – urządzenie przewijające zdjęcia na taśmie filmowej tak szybko, żeby dawały wrażenie ruchu. Kinetoskop miał postać skrzyni z wizjerem, przez którą jedna osoba mogła oglądać krótkie, kilkunastosekundowe scenki filmowe.

Choć kinetoskop pokazywał już prawdziwe filmy, dopiero dokonania dwóch Francuzów, Augusta i Louisa Lumière, wyniosły kino do rangi sztuki. Bracia Lumière byli twórcami wielu filmów i dokonali wielu wynalazków z dziedziny techniki filmowej. To oni zbudowali kinematograf i wpadli na genialny pomysł, żeby filmy dla szerszej publiczności wyświetlać na dużym ekranie znajdującym się w zaciemnionym pomieszczeniu. Podczas pierwszej takiej projekcji, w 1895 roku, ludzie zgromadzeni w sali kinowej zobaczyli krótki film przedstawiający wjazd pociągu na stację kolejową. Widzowie byli przerażeni widokiem sunącej na nich z ekranu lokomotywy. Zaczęli krzyczeć ze strachu, a niektórzy w panice rzucili się do ucieczki.

Filmy braci Lumière były czarno-białe i nieme. Pierwsze filmy dźwiękowe pojawiły się w 1900 roku, a filmy kolorowe zaczęto produkować 17 lat później.

Wprawdzie wynalezienie telewizji oraz wideo wpłynęło na zmniejszenie liczebności widowni kinowej, ale na seanse dobrych filmów wciąż ustawiają się kolejki. Łatwo to zrozumieć: telewizja nie może dostarczać tylu wrażeń, co oglądanie filmu na dużym ekranie.

[331 słów]

Na podstawie: R. Platt, *Masz wiadomość. Od hieroglifów do Internetu*. Warszawa 2005.

Pytania dotyczyły przede wszystkim umiejętności czytania ze zrozumieniem, ale także umiejętności rozpoznawania ujęcia filmowego⁹⁹:

⁹⁷ Latoch-Zielińska dokonała przeglądu arkuszy egzaminacyjnych zewnętrznych właściwych i próbnych z lat 2002–2004 pod kątem występowania i doboru poszczególnych tekstów kultury, świata wartości, w jaki wprowadza ucznia dany zestaw egzaminacyjny, oraz umiejętności, jakie poddawane są sprawdzeniu podczas rozwiązywania kolejnych zadań (zob. M. Latoch-Zielińska, *Teksty kultury w gimnazjalnych arkuszach egzaminacyjnych* [w:] *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, pod red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińskiej, Lublin 2006, s. 209–226).

⁹⁸ <https://www.cke.edu.pl/sprawdzian/archiwum/arkusze-archiwum/> (dostęp: 6.01.2019).

⁹⁹ Co ciekawe, dziś wiemy, że owa „panika” przed pociągiem widocznym na ekranie ma raczej charakter legendy, powtarzanej w celach reklamowych. Legendy, dodajmy, bardzo skutecznej, pierwszego dnia bowiem film obejrzało zaledwie 35 widzów, natomiast w kolejne dni setki osób chciały obejrzeć nowy wynalazek i doznać dreszczyku emocji.

2. Które ujęcie wywołało panikę na pokazie filmu braci Lumière?



A.

B.

C.

D.

Uczniowie musieli również właściwie umiejscowić ważne dla rozwoju kina wydarzenia (film niemy/czarno-biały/kolorowy/wynalazek telewizji) na osi czasu, a także wskazać właściwe rozumienie wyrażenia „magia kina”. Niespełna 10 lat wcześniej, bo w 2003 roku, sprawdzian był skoncentrowany wokół tematu „Przed telewizorem”. Na podstawie fragmentu książki Stanisława Miszcza *Historia radiofonii i telewizji w Polsce*, dotyczącego uruchomienia telewizji w naszym kraju, sprawdzono zrozumienie tekstu, umiejętność nadania mu tytułu i tworzenia instrukcji. Telewizji poświęcony był również drugi tekst umieszczony w arkuszu: wiersz Stanisława Grochowiaka *Telewizja*. Pytania dotyczyły rozumienia metafory („czarodziejka zwykłych rzeczy”), rozpoznawania adresata wypowiedzi. Uczniowie mieli za zadanie napisać list do Ani, przekonujący, że nie warto godzinami przesiadywać przed telewizorem [sic!]. Na przestrzeni lat 2002–2016 na sprawdzianie klas szóstych pytania dotyczące zagadnień filmowych pojawiły się zatem dwukrotnie.

Z kolei egzamin gimnazjalny w nowej formule został wprowadzony w roku szkolnym 2011/2012. Do roku 2010/2011 egzamin ten sprawdzał umiejętności i wiadomości opisane w *Standardach wymagań egzaminacyjnych* i odnosił się do wybranych przedmiotów i ścieżek edukacyjnych, natomiast od roku szkolnego 2011/2012 ocenia opanowanie wiadomości i umiejętności określonych w wymaganiach ogólnych i szczegółowych zawartych w podstawie programowej.

Analiza arkuszy gimnazjalnych z lat 2012–2017 wskazuje, że ani razu w tym okresie w zadaniach zamkniętych nie pojawiło się pytanie z zakresu treści filmowych¹⁰⁰. W pytaniach otwartych, tzw. krótszej i dłuższej wypowiedzi, w roku 2014 znalazło się pytanie odwołujące się do umiejętności odczytywania fotografii:

Zadanie 17. (0–2)

Które zdjęcie wybrałabyś/wybrałbyś jako ilustrację do tekstu ŻYCIE WŚRÓD KSIĄZEK? Uzasadnij swój wybór. W argumentacji odwołaj się do tekstu. Nie cytuj sformułowań z arkusza i nie oceniaj walorów artystycznych zdjęć.



Zdjęcie 1.



Zdjęcie 2.

¹⁰⁰ <https://www.cke.edu.pl/egzamin-gimnazjalny/arkusze/> (dostęp: 27.1.2019).

Dwukrotnie we wspomnianym okresie w arkuszu egzaminacyjnym zadano do napisania charakterystykę bohatera literackiego (w 2013 – napisz charakterystykę bohatera literackiego, który wykazał się odwagą, w 2016 – napisz charakterystykę bohatera literackiego, który wolność uznał za największą wartość. Szkoda, że w żadnym z tych dwóch wypadków nie rozszerzono tej możliwości o charakterystykę bohatera filmowego).

Co ciekawe natomiast, przegląd arkuszy z lat 2002–2011 pokazuje, że choć w ograniczonym wymiarze, to jednak zamieszczono w nich pytania z zakresu filmu. Podobnie jak w wypadku sprawdzianu w klasie szóstej, również na egzaminie gimnazjalnym w roku 2003 pojawiły się zagadnienia filmowe. Arkusz zbudowany był wokół tematyki teatralno-filmowej i nosił tytuł „W teatrze świata”. W arkuszu umieszczono tekst III, który w istocie składał się z fragmentów wypowiedzi na temat istoty aktorstwa czy statusu filmu w ogóle. Były to wywiady z Anną Dymną, Jadwigą Jankowską-Cieślak oraz Johnnym Deppem.

Tekst III

A. Wywiad z Anną Dymną

Nie jest łatwo być zwyczajną kobietą i aktorką – uchwycić równowagę między tymi dwoma światami. [...] A jednak jestem aktorką i wiem, że to moje miejsce, bo aktorstwo na szczęście nie polega tylko na chęci pokazywania się, popisывania. Czasem odmawiałam przyjęcia roli, bo godziła w moje przekonania albo wtedy, gdy czułam, że nie potrafię wydożyć z siebie tego, co trzeba, bo pięknie mi serce. W końcu jestem zwykłym człowiekiem, a nie automatem do produkcji emocji i uczuć. [...] Zawód ten jest okrutny i trudny – oczywiście. Ale równocześnie piękny, gdyż daje możliwości ciągłego rozwoju, poszerzania horyzontów, pogłębiania wiedzy o sobie i o człowieku. Daje też możliwość ucieczki od rzeczywistości. [...] Stresem jest każda porażka, każdy sukces, popularność i jej brak, nieuregulowany, zwarłowany tryb życia, trema itd. Do tego dochodzą przyziemne, normalne problemy, które wprawdzie dotyczą każdego, lecz nas szczególnie boleśnie, a na dodatek publicznie. Na przykład przemijanie!

Elżbieta Bińczycza, *Rozmowa: Anna Dymna*, [w:] „Sezon” 7/8, rocznik I.

B. Wywiad z Jadwigą Jankowską-Cieślak

Pewien paradoks polega na tym, że zostałam aktorką... z powodu nieśmiałości. [...] Aktorstwo dla osób takich jak ja bywa azylem, pozwala na bezpieczne uwalnianie się od kompleksów, za maskami postaci. [...] Dowiedziałam się, że w teatrze najważniejsza jest publiczność, a nie aktor zapatrzony w siebie i czekający na podziw, i że chodzi o to, by widz wzruszył się choć trochę lub zamyślił. [...] Na scenie czuję, że samoistnie dzieje się ze mną coś, czego nie potrafię powstrzymać.

Krzysztof Demidowicz, *Nie na każde wezwanie*, [w:] „Film”, 1997, nr 12.

C. Wywiad z Johnnym Deppem

Wydaje mi się, że współczesne kino amerykańskie jest przegadane. Aktorzy zamiast grać, wszystkie emocje wyrażają słowami. [...] Współczesne kino amerykańskie nie docenia widza, uważa go chyba za głupca, któremu wszystko trzeba dopowiedzieć. Aktorstwo jest dla mnie reagowaniem, odczuwaniem, a nie techniką. Nie uznaję jednak szarżowania, szafowania swoimi czysto prywatnymi emocjami.

Elżbieta Ciapara, *Johnny, mam na imię Johnny*, [w:] „Film”, 1997, nr 10.

Podobnie jak powyższy tekst III w ogólny sposób dotyczy kina, tak pytania ułożone do niego w istocie sprawdzały jedynie umiejętność czytania ze zrozumieniem. Bardziej złożony charakter miało natomiast zadanie dłuższej wypowiedzi: „Napisz charakterystykę wybranej postaci literackiej, dowodząc, że warto ją ukazać w teatrze lub filmie”.

Z kolei trzy lata później, bo w roku 2006, zadano uczniom do napisania rozprawkę, w której gimnazjaliści mieli uzasadnić, że śmiech niekiedy może być nauką, odwołując się do przykładów z literatury lub filmu, ewentualnie z obu tych dziedzin. I właściwie na tym musimy już zakończyć nasze poszukiwania: od 2006 roku nie pojawiły się na egzaminie gimnazjalnym pytania związane w jakikolwiek sposób z filmem. Jak widać, zakres filmowych zagadnień podejmowanych na egzaminie gimnazjalnym jest bardzo wąski. Sprawdźmy, jak to wygląda na maturze.

Matura w nowej formule po raz pierwszy została przeprowadzona w roku szkolnym 2014/2015¹⁰¹. Podobnie jak w wypadku sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego egzamin maturalny od 2015 roku odnosi się do wymagań zawartych w podstawie programowej, a nie do standardów egzaminacyjnych. Wprowadzono również obowiązek przystąpienia do egzaminu z przedmiotu dodatkowego na poziomie rozszerzonym. Na poziomie podstawowym z języka polskiego każdy uczeń ma do wyboru dwa tematy. Pierwszy z nich wymaga napisania rozprawki inspirowanej fragmentem tekstu literackiego, a drugi interpretacji utworu lirycznego. Na poziomie rozszerzonym również wprowadzono stały układ tematów: jeden temat zawiera polecenie napisania wypracowania inspirowanego fragmentem tekstu historyczno- lub teoretycznoliterackiego, a drugi dokonania interpretacji porównawczej tekstów lub ich fragmentów. Próżno szukać tu śladów filmowych. Znajdziemy je natomiast na maturze ustnej. W roku 2015 zmianie uległa jego formuła, której poświęcimy więcej uwagi ze względu na jej rewolucyjny charakter. Po raz pierwszy obecność tekstów ikonicznych wśród tematów losowanych przez maturzystę zyskała oficjalny charakter. Zniesiono dawną prezentację – od roku 2015 zdający losuje pytanie i przygotowuje odpowiedź podczas egzaminu, a nie przed nim. Na nowej maturze ustnej obowiązują trzy typy zadań z zakresu kształcenia: a) kulturowo-literackiego (oparte na tekstach literackich); b) językowego (oparte na tekstach literackich, popularnonaukowych i publicystycznych); c) kulturowo-literackiego (oparte na tekstach ikonicznych):

W każdym z zadań z trzeciego zakresu punktem wyjścia wypowiedzi uczniowskiej ma być konkretny tekst ikoniczny (umieszczony w każdym zestawie). Na jego podstawie zdający powinien w swej wypowiedzi rozwinąć i poszerzyć zasygnalizowane w poleceniu zagadnienie, a przy tym odwołać się do innych, wybranych przez siebie utworów literackich, w których widoczna jest podobna problematyka. Nie chodzi tu jednak o sprawdzenie uczniowskich kompetencji analityczno-interpretacyjnych z zakresu pracy z ikonografią [...], lecz raczej o zweryfikowanie umiejętności tworzenia przez ucznia wypowiedzi na określony temat, zgodnej z zasadami logiki, retoryki i poprawności językowej¹⁰².

¹⁰¹ Zob. https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Język-polski.pdf (dostęp: 6.01.2019).

¹⁰² S.J. Żurek, *Ikonoграфия i literatura. O nowej maturze ustnej z języka polskiego (2015)* [w:] *Ikoniczne i literackie teksty...*, Kraków 2015, s. 158.

Tekst ikoniczny rozumiany jest przez twórców *Informatora o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*¹⁰³ w kategoriach semiotycznych, może więc być nim plakat, grafika, obraz malarski, ilustracja książkowa, rzeźba (dzieło przestrzenne). Jak już wcześniej zostało powiedziane, uczeń z tekstem pracuje na lekcjach języka polskiego od początku nauki w szkole, z tekstem ikonycznym spotyka się od II etapu edukacyjnego. Dotąd jednak rzadko kiedy tekst ikoniczny był punktem wyjścia, raczej stanowił tło, ilustrację do tekstu literackiego, który należało poznać i zinterpretować. W nowej koncepcji matury ustnej mamy do czynienia z odwróceniem tego schematu: z interpretowaniem dzieła plastycznego w kontekście utworu literackiego. Tak założenia nowej matury podsumował Sławomir Żurek:

Nowa matura z języka polskiego, zorientowana na świadome i aktywne uczestnictwo w szeroko pojętej sferze kultury (zarówno w jej tradycyjnej, jak i współczesnej formie), wraz funkcjonującą od roku 2009 podstawą programową wyznaczają profil kształcenia polonistycznego na wszystkich jego etapach – od początkowego, przez gimnazjum, do kolejnych klas liceum. Wprowadzone zmiany pozwalają na to, by nie rezygnując z kultywowania tradycji, a jednocześnie uwzględniając zmieniającą się na naszych oczach rzeczywistość – której znaczącym elementem jest wpływająca na wszystkie dziedziny życia tak zwana ikonosfera – wyposażyć uczniów w umiejętności pozwalające na rozumienie toczących się wokół nich procesów (umiejętności na miarę czasów) i funkcjonowania w nich jako świadomi odbiorcy kultury¹⁰⁴.

Zapisy podstawy programowej oraz nowa koncepcja matury pisemnej i ustnej z języka polskiego w pewnym sensie wymusiły na nauczycielach zmianę dotychczasowych form pracy, w zakresie włączania w kształcenie literackie kształcenia audialnego (zadania w tym zakresie podjęły się również instytucje wspierające szkołę). Otwarte pozostaje pytanie o kształt sprawdzianu po klasie ósmej i formułę nowej matury po dokonanej reformie.

3.5. Rozległe horyzonty pozaszkolnej edukacji filmowej

Omówiony przeze mnie raport o stanie polskiej edukacji filmowej powstał w 2011 roku, a więc zaledwie dwa lata po wdrożeniu nowej podstawy programowej. Z perspektywy roku 2019 wydaje się, że rekomendacje w nim zawarte w większości zostały wcielone w życie. Przede wszystkim dotyczy to bogatej oferty szkoleń skierowanych do nauczycieli z historii kina/wiedzy filmowej/praktycznego zastosowania filmu na lekcji, prowadzonych również za pomocą platform internetowych. Powstało wiele nowych organizacji, które z założenia miały z jednej strony dać nauczycielom wsparcie w realizowaniu edukacji

¹⁰³ *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Jezyk-polski.pdf (dostęp: 5.10.2016).

¹⁰⁴ S.J. Żurek, *Ikonografia i literatura...*, s. 167.

filmowej, z drugiej – rozwijać pasje uczniów. Inne organizacje na dokonującą się zmianę odpowiedziały rozszerzeniem swojej działalności. W ostatnich latach pojawiło się tak wiele instytucji zajmujących się edukacją filmową, że narodziła się potrzeba zrzeszenia. PISF, chcąc stworzyć forum współpracy i wymiany idei dla organizacji zajmujących się realizacją podobnych zadań, utworzył Koalicję na Rzecz Edukacji Filmowej: porozumienie instytucji, organizacji pozarządowych i szkół wyższych, działających w obszarze edukacji kulturalnej oraz kształcenia pedagogicznego na rzecz szeroko rozumianej edukacji filmowej dzieci i młodzieży¹⁰⁵. Trudno w tym miejscu omówić wszystkie, skupię się więc jedynie na wybranych, uznanych przeze mnie za istotne. Wymienić zatem należy portale: filmotekaszkolna.pl, edukacjafilmowa.pl (portal edukatorów i młodych kinomanów, gdzie można znaleźć analizy filmów, scenariusze zajęć filmowych i tzw. ABC filmu), edukacjafilmowa.eu (łódzki portal powstał z myślą uczniach, nauczycielach i wszystkich, którzy chcieliby poszerzyć wiedzę z zakresu filmu; oferuje kursy edukacyjne z zakresu sztuki filmowej, testy sprawdzające wiedzę, scenariusze lekcji filmowych), legalnakultura.pl (tu zakładka: strefa edukacji, gdzie znajdują się scenariusze lekcji dotyczące edukacji audiowizualnej, w tym edukacji filmowej w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej), ninateka.pl (udostępniający legalne i darmowe materiały audiowizualne i ich omówienie do realizacji m.in. na przedmiotach: język polski, wiedza o kulturze, lekcja biblioteczna, godzina wychowawcza).

O działalności Filtoteki Szkolnej, projektu PISF-u, który został zainaugurowany w roku 2009, już pisałam. Działalność Filtoteki Szkolnej nie ogranicza się do wydawania pakietów DVD. Jej zadaniem jest również zachęcanie zarówno nauczycieli, jak i uczniów do dodatkowych działań związanych z filmem (omówienie kluczowych elementów projektu Filtoteka Szkolna i jego potencjału edukacyjnego znajdziemy w artykule Latoch-Zielińskiej *Edukacja filmowa z „Filtoteką Szkolną”*¹⁰⁶). Filtoteka Szkolna umieściła na swojej stronie zakładkę „pokój nauczycielski”, w której zachęca pedagogów do obejrzenia z uczniami filmów otrzymanych w pakiecie, oferując pomoc w zakresie scenariuszy lekcyjnych (dostępnych na stronie Filtoteki Szkolnej i edukacjafilmowa.pl), opracowań filmoznawczych, artykułów i recenzji filmowych. Zachęca ich także, aby spróbowali swoich sił jako twórcy filmowi lub też uczestniczyli z uczniami w pokazach Filtoteki Szkolnej. Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej czy Akademia Polskiego Filmu oferują także możliwość uczestniczenia w konferencjach, forach czy warsztatach dla nauczycieli. Wspomniana

¹⁰⁵ Do koalicji należy już 21 instytucji, m.in. PISF, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Stowarzyszenie Nowe Horyzonty, Warszawska Szkoła Filmowa, Centralny Gabinet Edukacji Filmowej. Cele koalicji to: ułatwienie dostępu do filmów – w szkole i w kinie, kształtowanie umiejętności krytycznego odbioru sztuki filmowej, zwiększenie roli filmu jako narzędzia dydaktycznego, nauka praktycznej realizacji różnych form filmowych, doskonalenie zawodowe i aktywizacja osób działających w sferze edukacji filmowej na rzecz dzieci i młodzieży.

¹⁰⁶ M. Latoch-Zielińska, *Edukacja filmowa z „Filtoteką Szkolną”*..., s. 227–237.

Akademia Polskiego Filmu to z kolei druga po FilMOTECE Szkolnej propozycja PISF-u. Jest to dwuletni kurs historii filmu polskiego na poziomie akademickim. W programie tym mogą uczestniczyć wszystkie osoby zainteresowane poszerzeniem swojej wiedzy z zakresu historii kina polskiego.

Na większą uwagę zasługuje edukacja filmowa realizowana przez Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej. Dziesięcioletnią historię działalności NHEF zapoczątkowały spotkania w warszawskim kinie Muranów. Z czasem comiesięczne projekcje filmowe połączone z dyskusją zaczęły się odbywać w prawie 40 miastach. Przez cały rok szkolny (raz w miesiącu: od października do czerwca) odbywają się projekcje kinowe dla uczniów, realizowane w ramach cykli tematycznych, dostosowanych do wszystkich etapów edukacyjnych. Program spotkań przewidziany jest dla pięciu grup wiekowych: przedszkola, szkoły podstawowej (klasy 1–3 i 4–6), gimnazjum oraz szkoły ponadgimnazjalnej¹⁰⁷. Twórcom cyklicznych spotkań udało się pozyskać rekomendację Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz kuratoriów oświaty, w swoich reklamach podkreślając też zgodność programu z podstawą programową. Każdy pokaz poprzedza prelekcja multimedialna, wprowadzająca uczestników w tematy podejmowane w danym filmie, natomiast po pokazie odbywa się dyskusja moderowana przez prowadzącego, zazwyczaj filmoznawcę. Nauczyciele biorący udział w projekcie otrzymują również materiały dydaktyczne: scenariusze lekcyjne, opierające się na tematach i wątkach poruszanych w filmie; zazwyczaj są to propozycje lekcji z języka polskiego albo godzin wychowawczych. Mocną stroną propozycji NHEF jest zróżnicowany repertuar, uwzględnianie w nim zarówno kina polskiego, jak i światowego, filmów fabularnych i dokumentalnych, klasyki i nowości. Ograniczenie stanowi lokalizacja (pokazy i prelekcje odbywają się w większych miastach) czy konieczność zakupu karnetu przez uczniów (choć dla uczniów z prowincji można uzyskać zniżki). Pod znakiem zapytania staje również praktyczna możliwość wykorzystania otrzymanych materiałów na lekcji języka polskiego, pozwalających pogłębić omawiany temat, w sytuacji gdy np. uczestnikami edukacji filmowej nie są całe klasy z danej szkoły, ale grupy uczniów z różnych klas.

3.6. Film jako szansa dla edukacji polonistycznej

Na koniec powróćmy do pytania: jak zatem wygląda uczeń i nauczyciel polonista w zwierciadle ekranu? Najwyraźniej lustro odbija podwójny obraz, przedstawiający wyraźnie zarysowaną dychotomię. Jak pokazały analizowane badania i raporty, z jednej strony mamy deklarowaną bezradność metodyczną nauczycieli i opór wobec analizowania i interpretowania filmów,

¹⁰⁷ W edycji 2017/2018 organizatorzy dostosowali cykle filmowe do wchodzącej w życie reformy edukacji – do programu skierowanego do szkół gimnazjalnych włączono klasę VII szkoły podstawowej.

z drugiej – bogaty świat pasjonatów i znawców dziedziny, oferujących pomoc i narzędzia dydaktyczne¹⁰⁸. Pozostaje mieć nadzieję, że te dwa światy się spotkają (tak jak w odbiorze filmu spotka się wreszcie przyjemność z odpowiedzialnością, każąca uczyć również odbioru sztuki wymagającej intelektualnego wysiłku), a wysiłek przyniesie owoce w postaci pogłębionego obrazu samego siebie i otaczającego świata.

Jak się wydaje, po tylu latach istnienia kina szkoła powinna mieć już za sobą etap dyskusji nad sensownością uwzględniania filmu w tworzonych programach – tak jednak nie jest. Gdyby pokusić się o podsumowanie, trzeba zauważyć, że rola i miejsce filmu w polonistyce szkolnej łączą się z kilkoma problemami. Pierwszy z nich stanowi kwestia wychowania estetycznego: kształcenie kultury estetycznej, umiejętność przeżywania i oceniania dzieła sztuki, podejmowanie próby własnej twórczości, wpływ sztuki na przeżycia jednostki i jej ogólną postawę wobec świata. Przywołam raz jeszcze wspomnianego Münsterberga, który w 1916 roku napisał:

Największą jednak misją, jaką dramat kinowy może spełniać wobec społeczności, jest kształcenie estetyczne. Żadna inna sztuka nie dociera na co dzień do liczniejszej publiczności, żaden wpływ estetyczny nie znajduje widzów o bardziej podatnym na kształtowanie umyśle. [...] Oczywiście są i tacy, i może być ich dzisiaj jeszcze wielu, którzy wysmialiby plan uczynienia ruchomych obrazów środkiem estetycznej edukacji¹⁰⁹.

Film zaspokaja potrzebę fabuły, potrzebę wrażeń nieobecnych w rzeczywistości, ale też skłania do zadawania sobie samemu pytań, inspiruje do przemyśleń i dyskusji, wreszcie daje szansę twórczego realizowania samego siebie¹¹⁰. Z tych właśnie powodów uczniowie lubią wspólne oglądanie filmów i rozmowy o nich, tym można również wytłumaczyć nieprzemijającą popularność dyskusyjnych klubów filmowych.

Kolejnym argumentem uzasadniającym obecność filmu w edukacji polonistycznej jest przygotowanie ucznia do uczestnictwa w kulturze. Powinno ono polegać na wprowadzeniu w kulturę, która jest współcześnie żywa, a ta ma dzisiaj audiowizualny charakter. Opisane w niniejszym rozdziale badania pokazują, że film jest ważnym składnikiem uczniowskiej codzienności, co więcej – często jedyną wspólnie przeżywaną rozrywką kulturalną rodziców i dzieci

¹⁰⁸ O dobrych praktykach zastosowania filmu w ramach programu języka polskiego, ale również innych przedmiotów możemy przeczytać w raporcie *Zimontuj sobie projekt. Dobre praktyki liderów i liderek Filмотeki Szkolnej*. Ci ostatni zostali wyłonieni z grupy nauczycielek i nauczycieli najbardziej zaangażowanych w edukację filmową: od lat działają z filmem i poprzez film. Zob. <https://docplayer.pl/11441752-Dobre-praktyki-liderow-i-liderow-filmoteki-szkolnej.html> (dostęp: 15.03.2016).

¹⁰⁹ H. Münsterberg, *Dramat kinowy. Studium psychologiczne...*, s. 141.

¹¹⁰ O pożytkach czysto polonistycznej natury, płynących z faktu wprowadzenia filmu do szkoły, pisała Nurczyńska w artykule *Miejsce i rola filmu we współczesnej polonistyce szkolnej* [w:] *O współczesnej kulturze literackiej*, pod red. S. Żółkiewskiego, M. Hopfinger, t. 2, Wrocław 1973, s. 263–273.

jest oglądanie filmów w telewizji, na DVD lub korzystanie z usług platform streamingowych. Tymczasem okazuje się, że statystyczny uczeń nawet jeśli uczestniczy w tak pojętej kulturze, to nie potrafi wykorzystać swojej wiedzy w praktyce. Ogląda filmy, ale odzwyczajony od wysiłku intelektualnego nie potrafi ich przywołać w argumentacji, pisząc na przykład egzaminacyjną rozprawkę (nie zawsze z bezmyślności, często dlatego, że jego zdaniem nie wypada).

Trzecim, ale najważniejszym elementem uzasadniającym wprowadzenie filmu do edukacji polonistycznej jest jego niezwykła atrakcyjność w kształceniu umiejętności interpretacji. Nierzadko formułowane są publicznie opinie, że literaturę traktuje się w szkole po macoszemu, instrumentalizuje jako materiał do ćwiczeń i zadań egzaminacyjnych. Tymczasem film znajduje się w jeszcze gorszym położeniu: bywa, że na lekcjach nie tyle zastępuje literaturę (w domyśle: lekturę), ile jej streszczenie. A przecież omawiając z uczniami film na języku polskim, możemy zrealizować wiele zagadnień czysto polonistycznej natury, pozostających w związku z problemami teorii literatury (dla przykładu podobieństwo rodzajowe i gatunkowe obu sztuk czy podobieństwo struktur). Według Bobińskiego odpowiedzią na zmianę sposobu czytania, jaka nastąpiła pod wpływem kultury audiowizualnej, może być filmowe czytanie literatury, o czym już pisałam w poprzednim rozdziale. W podobnym tonie wypowiada się Tomasz Gruszczyk w niedawno wydanej książce *Czytanie filmu – oglądanie literatury. Propozycje interpretacji do spotkań edukacyjnych*:

Dlaczego uczenie i popularyzowanie czytania filmu wśród młodzieży jest tak ważne? Albowiem praktykowanie lektury prowadzi do wykształcenia nawyku sięgania po teksty kultury współczesnej – nierzadko trudne, wymagające, nieoczywiste, o wysokim stopniu złożoności [...] ma też wymiar prewencyjny: zapobiega (albo przeciwdziała) wykluczeniu kulturowemu. W tym ostatnim pojęciu nie chodzi wyłącznie o brak możliwości fizycznego współuczestnictwa w wydarzeniach kulturowych, lecz o rzecz dużo istotniejszą, w dobie niemal nieograniczonego dostępu do dóbr kultury największą przeszkodą okazuje się bowiem nieumiejętność radzenia sobie z przekazem symbolicznym o wyższym stopniu złożoności¹¹¹.

Badanie *Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej* pokazało, że dla uczniów lekcje z wykorzystaniem filmów czy wytworów kultury popularnej są ciekawe, atrakcyjne i pomagają im w zrozumieniu stawianych problemów. Jednakże wszystkie działania analityczne powinny być podporządkowane celowi nadrzędnemu, mam tu na myśli interpretację – jest ona bowiem podstawową kompetencją potrzebną do uczestnictwa w kulturze. Oglądanie filmów uczy, że naturalną skłonnością człowieka jest interpretacja doznawanej rzeczywistości. Sposobem wiążącym i usensowniającym istnienie filmu na lekcjach polskiego jest szansa, jaką daje on na kształcenie umiejętności najbardziej złożonych, a więc właśnie interpretacji

¹¹¹ T. Gruszczyk, *Czytanie filmu – oglądanie literatury. Propozycje interpretacji do spotkań edukacyjnych*, Katowice 2015, s. 10.

– umiejętności służących zarówno filmowi (jego pogłębionemu rozumieniu), jak i literaturze. Chodzi o to, żeby młody człowiek potrafił samodzielnie myśleć, zmierzyć się z wyzwaniem intelektualnym, którym jest spotkany przez niego tekst, a także potrafił swój sąd (tezę interpretacyjną) uzasadnić. Tekst (czy to filmowy, czy literacki) zakłada lekturę; istnieje w procesie lektury, rozciągającej się od czytania poprzez rozumienie po objaśnianie oraz interpretację. Interpretacja przecież – jak stwierdziła Maria Janion – „jest sztuką artystów i uczonych, ale jest również podstawową umiejętnością myślącego człowieka. Bez tej umiejętności zamknięty pozostaje przed nim świat kultury i świat natury”¹¹².

Wykorzystanie filmu w edukacji polonistycznej daje tej ostatniej rozmaite możliwości: bogacenie słownictwa, kształcenie umiejętności argumentacji, obudzenie pasji interpretacyjnej, sposobność rozpoznawania i nazywania emocji. Krzysztof Biedrzycki w lapidarnym, ale ważnym tekście *Interpretacja – szkoła rozumienia* wyjaśnił, dlaczego właśnie kształcenie umiejętności interpretacji powinno być zasadniczym zadaniem polonisty i jego powinnością wobec uczniów. Zdaniem Biedrzyckiego każdy tekst stawia odbiorcę przed koniecznością nadawania znaczeń; każde spotkanie z tekstem wymaga działań interpretacyjnych. Powinnością szkoły jest przygotowanie świadomego odbiorcy i uczestnika kultury, a zadanie to zostanie wypełnione jedynie pod warunkiem, że uczeń zostanie wprowadzony w świat interpretacji. Autor dodaje, że stanowi ona warunek wszelkiego poznania, ale i zarazem jest jego konsekwencją, co więcej – jest formą doświadczenia świata:

Wystarczy się zatrzymać na poziomie potocznego doświadczenia, żeby stwierdzić, że cały proces osvajania rzeczywistości przez człowieka jest interpretowaniem: to, co nowe poznajemy przez pryzmat już znanego, dla opisu faktów i rzeczy używamy słów, które już poznawaną przestrzeń porządkują, a więc stanowią wyraz jakiegoś jej odczytania i nadania jej sensu. Nie ma świadomego istnienia poza interpretacją. Może się zdarzyć (i często się zdarza) istnienie w cudzych, przejętych, narzuconych i bezrefleksyjnych interpretacjach¹¹³.

Dalej badacz wylicza kolejne argumenty, wskazując, że interpretacja jest podstawą budowania własnej tożsamości: interpretowanie szeroko rozumianego tekstu przekłada się na poznawanie siebie samego, skłania do autorefleksji, do konfrontacji stworzonego obrazu świata z tym opisanym w książce lub ukazany na ekranie. Na koniec swojego wywodu Biedrzycki formułuje najważniejszy argument: interpretacja jest podstawą komunikacji międzyludzkiej i porozumiewania się. Komunikacja nie odbywa się jedynie za pomocą słów, nie jest tylko przekazywaniem wiadomości. Aby właściwie zrozumieć kontekst sytuacji, musimy zinterpretować również pozawerbalne środki wyrazu

¹¹² M. Janion, *Humanistyka: poznanie i terapia*, Warszawa 1974, s. 113.

¹¹³ K. Biedrzycki, *Interpretacja – szkoła rozumienia* [w:] *Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze*, pod red. S.J. Żurka, A. Adamczuk-Stęplewskiej, Lublin 2012, s. 161–162.

(niewłaściwe zinterpretowanie słów, gestów czy intencji prowadzi przecież do konfliktów). Uczenie interpretacji w szkole nie powinno więc ograniczać się do uczenia rozumienia tekstu, ale powinno być uczeniem niezbędnego w życiu myślenia, oceny, wyciągania wniosków z cudzych zachowań. Do tego działania idealnie nadają się właśnie filmy, pozwalające na wielopoziomą analizę, kształcące umiejętność odczytywania sygnałów i wiązania ich w znaczeniową całość. Interpretacja filmu rozszerza horyzonty: w tekst bowiem zawsze jest wpisany cudzy obraz świata, cudze emocje, które trzeba rozszyfrować. Skoro uczniowie lubią oglądać filmy i rozmawiać o nich, trzeba to wykorzystać. Deklarowana przez nich gotowość do interpretacji tekstu filmowego może być lekarstwem na wskazywaną bierność i stagnację w codzienności polonisty. Oczywiście, aby taka interpretacja przyniosła polonistyczne korzyści, musi być warunkowana poziomem wiedzy i możliwościami swobodnego posługiwania się aparatem interpretacyjnym. Film nie może być jedynie pretekstem do luźnych skojarzeń albo odwrotnie: suchą, strukturalistyczną analizą. Tak samo należy się wystrzegać egzegezy, przekazywania gotowej wiedzy interpretacyjnej w postaci chociażby gotowej, dyktowanej uczniom notatki, jak zupełnej dowolności interpretacyjnej, niemającej oparcia w tekście.

Nawet jeśli kiedyś spełni się marzenie nie tylko moje, ale i wielu osób, postulujących konieczność wprowadzenia nowego przedmiotu, czy to o nazwie edukacja medialna, czy edukacja filmowa, polonista dla dobra nauczanego przedmiotu nie powinien rezygnować z omawiania filmów i wykorzystania ich potencjału do kształcenia umiejętności interpretacji potrzebnej zarówno do rozumienia literatury, jak i otaczającego świata. Z tego względu nie zdecydowałam się budować w swojej pracy wizji nowego przedmiotu, choć za takowym się opowiadam. Miałby to być przedmiot o nazwie „edukacja medialna”, który powinien mieć w moim mniemaniu interdyscyplinarny charakter, z pogranicza wiedzy filmoznawczej i medioznawczej, połączony z nauką o komunikowaniu się. Przedmiot ten powinien w swoim programie uwzględniać zmiany zachodzące w dzisiejszych praktykach kulturowych i mieć w dużej mierze warsztatowy charakter. Najważniejszym jego celem miałyby być kształcenie kompetencji związanych z krytycznym rozumieniem mediów oraz odzieraniem ich z pozoru neutralności. Jednocześnie – co ważne – jestem za mieszanym modelem edukacji medialnej, tzn. takim, w którym treści związane z szeroko pojętą edukacją filmową byłyby realizowane na osobnym przedmiocie, ale ponadto jej elementy byłyby rozproszone w ramach innych przedmiotów, a zwłaszcza języka polskiego. To właśnie na języku polskim powinno się znaleźć miejsce i czas na sproblematyzowaną analizę i interpretację filmów, uwzględniającą również takie najważniejsze obszary, jak narracja, tworzywo, genealogia oraz relacja z literaturą, czego świadectwo dam w drugiej części książki.

Część druga

Praktyka lekcyjna a interpretacja

Rozdział 1: Kłopoty z uczniowską podmiotowością

1.1. Nadzieje

Szkoła od zawsze nie radzi sobie z właściwym dowartościowaniem ucznia jako podmiotu¹. Problemowi próbuje zaradzić dydaktyka przedmiotowa, ale nieczęsto znajduje to odzwierciedlenie w realnej sytuacji lekcyjnej. W związku z tym z jednej strony mamy olbrzymią literaturę przedmiotu, w której podkreśla się potrzebę podmiotowości ucznia² i przedstawia wielorakie propozycje jego aktywizacji, a z drugiej praktykę szkolną, podporządkowaną często niewolniczo wymogom egzaminacyjnym, wydaje się – zamkniętą w uproszczonym paradygmacie strukturalnym, zdecydowanie ograniczającym uczniowską szansę na podmiotowość. Wielu badaczy winą za aporię szkolnej polonistyki obarcza właśnie strukturalny model pracy z tekstem sfunkcjonalizowany przez Bożenę Chrzęstowską³ oraz system egzaminów zewnętrznych opierający się na głównie na zadaniach zamkniętych i odpowiedziach zgodnych z kluczem⁴. Choć

¹ Charakterystykę wprowadzania idei podmiotowości w nurt dydaktyki przedmiotowej w kontekście roli kształcenia literackiego i językowego znajdziemy w artykule Jana Polakowskiego, *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)* [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, pod red. Z. Urygi, Kraków 1998, s. 8–31. Polakowski za nurt antropocentryczno-kulturowy uznaje taki, który w sposób otwarty traktuje wszelkie wzory utrwalone w tradycji dydaktyki polonistycznej, a jednocześnie docenia znaczenie wiedzy metodycznej zdobywanej w indywidualnym doświadczeniu nauczycielskim. Przyznaje nauczycielowi szerokie uprawnienia w wyborze dróg prowadzących do rozbudowania doświadczeń literackich ucznia, dość jednoznacznie wskazuje na uwarunkowania kompetencyjne, które uzasadniają owe uprawnienia. Wśród nich szczególnie akcentuje się umiejętność poznawania uczniów jako odbiorców literatury i uczestników kultury literackiej, znajomość procesów lektury na tle rzetelnej wiedzy o literaturze jako sztuce słowa i nosicielce wartości oraz świadomość uwarunkowań, jakim podlega praca nauczyciela.

² Nie sposób wymienić tutaj wszystkich ważnych prac. O przywrócenie podmiotowości uczniowi dawno już upominał się Bortnowski (dając mu nawet prawo do mówienia wszystkiego, co zechce, przynajmniej w początkowej fazie pracy z tekstem [*Jak uczyć poezji?*, Warszawa 1998, s. 40]), ostatnio ponownie temat ten podjęła K. Koziołek (*Czas lektury*, Katowice 2017) czy A. Janus-Sitarz (*W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016).

³ Por. B. Chrzęstowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, Warszawa 2000, s. 30 (wyd. I: 1978, wyd. II: 1987).

⁴ Taką formułę miał również egzamin maturalny, toteż ostatnia jego korekta zmierzała w tym celu, by tę „kluczową” koncepcję ograniczyć. Od roku 2015 egzamin maturalny przybrał nową formułę.

wiedza o strukturze i tworzywie artystycznym, wywiedziona ze strukturalno-semiotycznej orientacji literaturoznawczej, miała być przeciwwagą dla marksistowskiego socjologizmu głoszącego prymat „treści” nad „formą” i ujmującego tekst jako ilustrację faktów społecznych, pokonując jedne ograniczenia, popadła w inne. Promowaną przez Chrząstowską koncepcję kształcenia literackiego w szkole trafnie wypunktował w *Godzinach polskiego* Zenon Uryga⁵, wskazując na jej korzyści i ograniczenia. Do tych pierwszych badacz zaliczył fakt, że podstawą kształcenia stała się przede wszystkim lektura dzieła, a nie informacja o nim, warunkiem obcowania z dziełem literackim zaś jest poznanie pojęć literackich i posługiwanie się nimi. Generalnie rzecz ujmując: dzieło literackie zaczęto traktować jako przedmiot poznania, stawiający uczniom zadania intelektualne i estetyczne. Z korzyści strukturalizmu wynikają bezpośrednio jego słabości – mianowicie zalety tej strategii w przełożeniu na praktykę szkolną stały się często jej ograniczeniem, powodując nadmierne skupienie się na nauce suchego repertuaru pojęć i terminów, zastępowanie wnikliwej lektury słownikową wiedzą z poetyki, zepchnięcie na margines wyobraźni, przeżyć i emocji czytelnika. Trzeba jednak pamiętać, że o potrzebie przekraczania strukturalizmu pisała również sama Chrząstowska, która w książce *Przedmiot, podmiot i proces* zauważyła:

Do niedawna wydawało się, że dobra orientacja wśród struktur i znaków oraz przyswojenie sobie reguł analizy i interpretacji to „gwarantowany sposób na poezję” umożliwiający wtajemniczenie uczniów w arkaana sztuki poetyckiej. Nie lekceważąc tych najważniejszych celów edukacji literackiej i kształcącej roli poetyki, dziś musimy jednak szukać nowych dróg poznania⁶.

Wskazywała również na potrzebę reformy, ubolewała m.in., że na lekcjach języka polskiego nadal dominuje encyklopedyzm, gdyż to właśnie gotową wiedzę encyklopedyczną najłatwiej egzekwować⁷. Spór ze strukturalizmem toczył również Stanisław Bortnowski. Według autora *Przewodnika po sztuce uczenia literatury* strukturalizm, chociaż zrehabilitował tekst, skończył się jako metoda. Badacz sprzeciwiał się deprecjonowaniu historii oraz historii literatury na rzecz immanentnego tekstu, lekceważeniu kategorii autora, prawie całkowitemu unieważnieniu biografii twórcy oraz niechęci do wartościowania, przesadnemu dążeniu do „czystości” i „higieniczności” warsztatu badawczego, jaką dostrzegał w strukturalizmie⁸. Z drugiej strony doceniał typową dla

⁵ Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków 1996, s. 35–36.

⁶ B. Chrząstowska, *Szukanie „Sposobu na poezję”* [w:] tejże, *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, wybór i opracowanie M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań 2009, s. 43.

⁷ Por. B. Chrząstowska, *Reformę czas zacząć...* [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994–1996*, cz. 2, pod red. B. Chrząstowskiej, Warszawa 1997, s. 23.

⁸ S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005, s. 240–242.

strukturalizmu ścisłość oraz precyzję myślenia, przeciwstawiając ją naiwności i jednostronności biografizmu i wyznaczonej przezeń metody badawczej⁹.

Mimo upływu lat i wielu konkurencyjnych wobec strukturalizmu propozycji strategii pracy z tekstem¹⁰ potrzeba polemiki z dominacją strukturalizmu na lekcjach języka polskiego nadal jest aktualna. Koziołek w wydanej 2017 roku książce ponownie podnosi kwestie podjęte choćby przez Bortnowskiego, choć patrzy na nie z innej perspektywy. Autorka *Czasu lektury* uważa, że skoncentrowanie nauczyciela na oprzyrządowaniu teoretyczno-metodycznym, a nie na rzeczywistym, samodzielnym, inwencyjnym czytaniu literatury, odbiera uczniowi jego podmiotowość i jest przyczyną zaniku czytania, tak dotykającego współczesną szkołę. Jej zdaniem problemy teoretycznoliterackie nie powinny przysłaniać kontaktu ucznia z tekstem i zaburzać interakcji z jego odbiorcą. Koziołek wskazuje, że strukturalizm tak przesiąknął współczesną polonistykę, że stosuje się go nawet wtedy, gdy próbuje się od niego uciec¹¹.

Podobne zdanie kilka lat wcześniej wyraził Marek Pieniążek, autor książki *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*¹². Według niego wykorzystanie strukturalnej metodologii odcisnęło piętno również na podstawie programowej z roku 2009. Co prawda, trzeba powiedzieć, że to „piętno” bardzo delikatne w porównaniu z podstawą stworzoną w 2017 roku. Niemniej to właśnie strukturalizm Pieniążek obarcza winą za niepowodzenia w kontakcie młodzieży ze światem literatury. Zanik dialogu o literaturze uznaje za efekt teorii aplikowanych w procesie nauczania. Proponuje wykorzystanie metodyki antropologicznej i kategorii doświadczenia w tym kierunku, by nauczyciel „udzielał” dzieła uczniom w taki sposób, by mogli stać się aktywnymi kulturowymi aktorami i performerami w społeczeństwie spektaklu, dzięki czemu udzielą własnego głosu poznawanym tekstom¹³. Ale głównym powodem instrumentalizacji tekstów, a w efekcie i uczniów – na co wskazuje przykładowo Janus-Sitarz – pozostaje mechaniczność wzoru pracy lekcyjnej, w której traktuje się dzieła niczym typowe teksty informacyjne¹⁴. Nie ulega zarazem wątpliwości, że zawsze chodzi o „szukanie jakiejś alternatywy”,

⁹ Por. tamże, s. 243.

¹⁰ Do najważniejszych pozycji można m.in. zaliczyć: B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej...*; taż, *Zrozumieć siebie i świat: szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006; A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003; K. Koziołek, *Czytanie z innym...*; A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*

¹¹ K. Koziołek pisze o ludzkiej skłonności do przyzwyczajania, do powtarzalności będącej formą wyćwiczonego oporu wobec dokonujących się zmian (*Czytanie z innym...*, s. 204).

¹² M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013.

¹³ K. Koziołek, *Czytanie z innym...*, s. 89.

¹⁴ Por. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika...*, s. 52.

jak pisze Janusz Waligóra, między strukturami odbierającymi uczniom wszelką podmiotowość a absolutną dowolnością „karnawałowej” zabawy¹⁵.

Wyzwania stojące przed współczesną edukacją polonistyczną są liczne, podobnie jak towarzyszące im problemy. W kontekście moich zainteresowań wiążą się one przede wszystkim z dwoma aspektami sytuacji lekcyjnej: po pierwsze – szkolną analizą i interpretacją tekstu, a po drugie – relacją między nauczycielem a uczniem. Oba te wymiary łączą się ze sobą; pierwszy warunkuje kształt drugiego, bo przecież przyjęty model interpretacji tekstu wpływa na samą sytuację edukacyjną, a więc i uczniowską podmiotowość lub jej brak. Jednak ożywczą funkcję w tych powiązaniach może również pełnić dialog tradycji z literacko-socjologicznymi oraz kulturowymi przejawami ponowoczesności, pozwalający otworzyć ucznia i tekst na interpretację. Swoimi rozwiązaniami przedstawionymi w tej części rozprawy spróbuję ten dialog nawiązać, odwołując się głównie do filmu.

Niniejsza część książki jest zarazem efektem działań projektowych, mających na celu konfrontację nadziei pokładanych w innych niż strukturalizm strategiach pracy z tekstem, z praktyką szkolną, a więc zastosowaniem w sytuacji lekcyjnej konkurencyjnych wobec strukturalizmu strategii analityczno-interpretacyjnych¹⁶. To nadzieje pokładane zarówno w pogłębioną pracę z tekstem literackim, jak i, mając na uwadze audiowizualny charakter współczesnej kultury, tekstem filmowym. Sytuacja filmu i jego obecności – czy raczej nieobecności – w szkole wydaje się prostą konsekwencją identycznego jak w wypadku literatury problemu: kłopotów z upodmiotowieniem uczniowskiego odbioru¹⁷. Bo przecież – jak dowodzi Koziołek – lektura literatury jest w szkole (podobnie jak na uniwersytecie) nieobecna, wyparta przez komentarze, omówienia, streszczenia¹⁸. Równie – albo nawet bardziej – nieobecna jest podmiotowa lektura tekstów kultury. Wołanie o przywrócenie podmiotowego charakteru odbioru pozaliterackich tekstów kultury jest więc echem wołania o przywrócenie podmiotowego odbioru tekstom literackim. Nie chodzi tu jedynie o odbiór na poziomie emocjonalnym, ale o pogłębienie umiejętności związanych z rozmową, refleksją o utworze będącym przedmiotem emocji i przeżyć uczniów. Tylko wówczas bowiem film mógłby stać się prawdziwie obecny na

¹⁵ J. Waligóra, *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej): warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014, s. 12.

¹⁶ Realizacja jednego z zadań projektowych „Ponowoczesnej dydaktyki polonistycznej. Teorii i praktyki” (Katedra Polonistyki Stosowanej UG) – w ramach programu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego: „Narodowy Program Rozwoju Humanistyki”, nr 0183/NPRH4/H2a/83/2016.

¹⁷ O podmiotowe traktowanie ucznia w procesie edukacyjnym szczególnie mocno dopomina się w swoich pracach Z.A. Kłakówna (*Przymus i wolność*, Kraków 2003; też, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków 2016).

¹⁸ Por. K. Koziołek, *Czas lektury...*, s. 26–33, 125–131.

lekcjach polskiego, a ponadto okazać się doskonałym materiałem wspomagającym kształcenie umiejętności interpretacyjnych uczniów w ogóle.

Kwestię podmiotowości ucznia w kontekście obecności elementów edukacji filmowej w ramach kształcenia polonistycznego łączę z taką wizją edukacji, w której uczeń nie powinien być traktowany tylko jako ten, który „nabywa” wiedzę, a nauczyciel jako ten, który wiedzę transmituje. Budowanie podmiotowości wiąże z dwoma zagadnieniami: po pierwsze z prawem doboru tekstów przez nauczyciela (przy uwzględnieniu zainteresowań ucznia), a po drugie z relacją między nauczycielem a uczniem, opartą na dialogu oscylującym z natury rzeczy między typowym dla szkoły przymusem a wolnością¹⁹. Jeśli uznamy, że kultura audiowizualna tworzy dzisiaj naturalne środowisko współczesnego człowieka, a umiejętność poruszania się po coraz bardziej skomplikowanym świecie audiowizualnych symboli warunkuje świadome kierowanie swoim życiem, musimy wprowadzić w obręb przedmiotu język polski film (nowe media), który jest najbliższy doświadczeniu ucznia. Dostrzeżenie podmiotowości ucznia, stwierdzenie niemalże ocierające się o banał, polega bowiem także na uwzględnieniu jego zainteresowań, propozycji lekturowych, doświadczenia życiowego. Projektując swoje narzędzia, zależało mi również na tym, by uwzględnić żywą obecność ucznia na lekcji, która prawdziwie wybrzmiewa wtedy, gdy do pracy – czy to z tekstem literackim, czy filmowym – zastosujemy inne niż skostniałe strukturalne metody, bo przecież przyjęty model interpretacji tekstu wpływa na samą sytuację edukacyjną, a więc i uczniowską podmiotowość lub jej brak. Kontakt z lekturą, analiza i interpretacja tekstów kultury czy budowanie świadomości językowej powinny być moim zdaniem ukierunkowane nie na kompletowanie faktów, lecz na diagnozę oraz wzbogacanie zachowań odbiorczych, dzięki czemu aktywną postawę przyjmą obaj partnerzy interakcji lekcyjnej. Ponadto nieustająca popularność filmu dowodzi potrzeby poszukiwania w tekstach spraw ludzkich, by tworzone w trakcie interpretacji sensy wprowadzić w krwiobieg własnego życia. Wprawdzie we współczesnej myśli filozoficznej po okresie dominacji ujęć strukturalnych (nakierowanych na formalistyczne analizy tekstu filmowego) oraz psychoanalitycznych (niekiedy ubezwłasnowalniających psychikę widza²⁰) akcentuje się aktywny

¹⁹ Oczywiście nawiązuję tutaj do tytułu książki Z.A. Kłakówny. W książce *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy...*, charakteryzując nurty antropologiczne we współczesnej dydaktyce, zauważa, że większość z nich choć postuluje włączenie w mgławicę zdobywanych przez ucznia samodzielnie informacji, oglądanych filmów, obejrzanych materiałów ikonicznych, to czyni to jednak z punktu widzenia i interesów polonistyki, a nie ucznia. Wydaje mi się natomiast, że trudno o tak jednoznaczne rozgraniczenie intencji.

²⁰ Psychoanaliza może być efektywnym narzędziem badawczym konkurencyjnym wobec strukturalizmu, uruchamiającym uczniowską podmiotowość. Ponadto, jak zauważa A. Helman, współcześnie wzorzec antropologiczny określający duchowy świat człowieka pozwala odbiorcy na wybór: możemy, ale nie musimy ulec konwencjom mitycznego kina zakładającego projekcje-identyfikacje (A. Helman, A. Pitrus, *Podstawy wiedzy o filmie...*, s. 208).

(poststrukturalny) oraz oparty na świadomych procesach poznawczych (kognitywnych) sposób percepcji. Odniesienia do poststrukturalistycznych strategii interpretacyjnych jednak rzadko kiedy pojawiają się w propozycjach narzędzi filmowych skierowanych do nauczycieli. Jak pisałam w poprzednim rozdziale, po roku 2009 ukazało się wiele pomocy dla pedagogów wspierających realizację podstawy programowej, ale najczęściej były one ukierunkowane na poznanie reguł języka filmowego, rządzących nim praw, specyfiki gatunku²¹.

Druga część książki składa się ze zbioru autorskich narzędzi dydaktycznych, w których do każdego z czterech tekstów kultury (filmów) zbudowano po trzy różne propozycje pracy analityczno-interpretacyjnej, wykraczające poza strukturalizm. Stworzone przeze mnie narzędzia są propozycją alternatywnej wobec strukturalizmu formuły pracy lekcyjnej z filmem. Chodziło o to, by na użytek polonistycznej dydaktyki nie instrumentalizować wymowy filmu, lecz wyjść poza standardowy wymiar projekcji w stronę analizy i interpretacji. Nie tworzyłam własnej koncepcji edukacji filmowej (czy medialnej) w ramach kształcenia polonistycznego, ale skoncentrowałam się na analizie jednostkowo-tekstualnej. Wybór tekstów, mających zostać poddanych działaniom interpretacyjnym, nie był łatwy. Kierowałam się zasadą, aby były to dzieła w miarę nowe, jeszcze, że się tak wyrażę, niewchłonięte przez maszyny wydawnicze, oraz ponadto – dzieła dla mnie ważne. Podzielałam bowiem zdanie Dariusza Szczukowskiego: „Każdą lekturą jest wyzwaniem – tekst literacki wymaga od nas przyjęcia określonej pozycji interpretacyjnej, ale jest też wyzwaniem tego, iż tekst, który interpretujemy, jakoś nas obchodzi”²². Zdecydowałam się na cztery filmy: *Małego Księcia* (Mark Osborne, 2015), *Kamienie na szaniec* (Robert Gliński, 2014), *Papuszę* (Joanna Kos-Krauze, Krzysztof Krauze, 2013) i wreszcie *Body/Ciało. Czy jest coś więcej?* (Małgorzata Szumowska, 2015)²³.

Do każdego tekstu opracowałam wiązki zadań podporządkowane trzem różnym pozastrukturalistycznym strategiom interpretacyjnym. Poszczególne

²¹ Skowronek zwraca uwagę na „anachronizm metodologiczny” zawarty na przykład w propozycjach metodycznych opracowanych przez Filmotekę Szkolną (flagowy programu Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej), argumentując: „Analizy strukturalistyczne święcące niegdyś triumfy w polskiej dydaktyce (w latach 80. i 90. XX wieku), dziś – po przełomie kognitywnym, zwrotach kulturowym i performatywnym – są skrajnie nieadekwatne jako metody interpretowania jakichkolwiek tekstów kultury – przede wszystkim gubią egzystencjalny i antropologiczny wymiar obrazu filmowego, nie docierają do znaczeń, które są nadawane przez jednostkę w trakcie indywidualnego odbioru” (B. Skowronek, *Kilka uwag o edukacji filmowej...*, s. 48. Odniesienia w cytacie pochodzą z artykułu Arkadiusza Walczaka, *Dlaczego warto z uczniami analizować i interpretować filmy?* [w:] *Filmoteka Szkolna. Scenariusze zajęć i materiały pomocnicze dla nauczycieli*, red. M. Hajdukiewicz, S. Żmijewska-Kwireg, Warszawa 2010, s. 7).

²² D. Szczukowski, *Nauczanie literatury jako wyzwa(ła)nie i wyznanie* [w:] *Polonistyka dziś, kształcenie dla jutra*, pod red. K. Biedrzyckiego, W. Bobińskiego i in., t. 1, Kraków 2014, s. 416. Podkreślenie w cytacie – M.S.

²³ Filmy te stały się już wcześniej przedmiotem mojej refleksji podczas różnych konferencji (zob. Nota bibliograficzna).

strategię scharakteryzowałam krótko w „Komentarzu wstępnym” dla nauczyciela, zwracając uwagę na aspekty szczególnie obecne w koncepcji lekcyjnej. Ponadto narzędzia²⁴ zostały opatrzone bibliografią, dzięki której uczący mogą pogłębić interesujące ich zagadnienia. W taki sposób przygotowane narzędzia otrzymywali nauczyciele, by sprawdzić, na ile nadzieje pokładane w uruchomieniu alternatywnych wobec strukturalizmu strategii rzeczywiście poszerzają uczniowską empatię, ich aktywność emocjonalną, wyobraźniową, intelektualną – wpisując dzieło w swój tylko podmiotowy odbiór. Procedurze konfrontacji powyższych nadziei ze szkolną rzeczywistością podporządkowałam również własny proces sprawdzania efektywności stworzonych narzędzi. Testujący je nauczyciele po przeprowadzeniu zajęć wypełniali ankietę zawierającą następujące pytania:

1. Czy propozycja lekcji jest atrakcyjna a) dla ucznia b) dla nauczyciela?
2. W jakim stopniu propozycja lekcji przyczynia się do zaangażowania uczniów: intelektualnego, emocjonalnego, wyobraźniowego?
3. Czy w przyszłości wykorzysta Pani/Pan narzędzie do prowadzenia zajęć?
4. Czy problem postawiony w narzędziu pozwala na nowe, nieschematyczne odczytanie tekstu?
5. Czy propozycja lekcji:
 - a) uruchamia uczniowską refleksję?
 - b) inspiruje uczniów do samodzielności interpretacyjnej?
 - c) pozwala na pogłębienie wnikliwości uczniowskiej interpretacji?
6. Która ze strategii dotyczących jednego tekstu/fragmentu przyczynia się w największym stopniu do uruchomienia uczniowskiej refleksji połączonej z wnikliwością interpretacyjną tekstu?

W ten sposób lekcyjna realizacja tych samych propozycji miała przynajmniej dwie odsłony (tj. nauczycielską i autorską). Narzędzia filmowe testowała równolegle ze mną w kilku szkołach²⁵ grupa nauczycielek²⁶. Ze względu na rodzaj filmu i specyfikę działań interpretacyjnych propozycje były realizowane w klasach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. W eksperymencie wzięło udział 123 uczniów. Od ogólnej ich liczby ważniejsza jednak jest liczba klas

²⁴ Używam pojęcia „narzędzie”, traktując je jako „zestaw zadań”, w znaczeniu synonimicznym z wiązką. Podążam w ten sposób za rozumieniem utrwalonym przez Instytut Badań Edukacyjnych na przykład przy programie „Narzędzia w działaniu” przeznaczonym dla szkół gimnazjalnych.

²⁵ Zespół Szkół Sportowych i Ogólnokształcących (Subisława 22, 80–001 Gdańsk), Publiczne Gimnazjum w Nowej Karczmie (Szkolna 4, 83–404 Nowa Karczma), Gimnazjum nr 24 i III Liceum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Gdyni (Legionów 27, 81–405 Gdynia).

²⁶ W tym miejscu dziękuję nauczycielkom: Hannie Mering, Ewie Kleist (Publiczne Gimnazjum w Nowej Karczmie); Iwonie Łapińskiej, Brygidzie Maciejewskiej (Gimnazjum nr 24 i III Liceum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Gdyni); Danucie Krysiewicz-Uranowskiej, Iwonie Skoreckiej, Katarzynie Swystun (Zespół Szkół Sportowych i Ogólnokształcących im. J. Kusocińskiego w Gdańsku) za podjęcie współpracy i zaangażowanie.

objętych doświadczeniem. W szkołach eksperyment odbywał się w dwóch równoległych klasach, a niekiedy jeszcze dodatkowo na zajęciach pozalekcyjnych. W każdej klasie miały miejsce trzy lekcje związane z tym samym tekstem, ale wykorzystujące inną strategię. Oczywiście, jak to w szkolnej sytuacji bywa, zdarzało się, że stan liczbowy klasy za każdym razem nie był tożsamy.

Sprawdzenie narzędzi filmowych w sytuacji lekcyjnej wymagało namysłu logistycznego, przed wdrażaniem narzędzi należało bowiem obejrzeć z klasą w całości dany film – *Papuszę*, *Body/Ciało*, *Kamienie na szaniec* (w wypadku *Małego Księcia* nie było to konieczne, bo zadania opierały się jedynie na krótkim fragmencie). Zasadniczy materiał zebrany w tym rozdziale dotyczy więc 12 różnych propozycji lekcyjnych i efektów ich wykorzystania w rzeczywistości szkolnej.

Nurczyńska-Fidelska swoje działania polegające na projektowaniu w ramach przedmiotu „język polski” form edukacji filmowej, a potem na ich ewaluacji nazwała „naturalnym eksperymentem uczestniczącym”²⁷. Jak wyjaśniała we wstępie do książki *Film w edukacji polonistycznej*, „naturalność” eksperymentu polegała na tym, że w toku działań dydaktyczno-wychowawczych nie stwarzano szczególnych sytuacji badawczo-eksperymentalnych. Inicjatywa podjęta przez zespół Nurczyńskiej przebiegała zaś w dwóch fazach. W pierwszej fazie została sformułowana koncepcja edukacji filmowej, w drugiej – prowadzono zajęcia z dziećmi i młodzieżą, dzięki którym można było zweryfikować przyjęty model w działaniu. Efektem tak zakrojonego eksperymentu było opublikowanie wyselekcjonowanego zbioru konspektów²⁸.

Oczywiście zakres moich działań trudno porównać do szeroko zakrojonych, wieloletnich badań Nurczyńskiej²⁹, ale kategoria eksperymentu i w moim badaniu ma zastosowanie. Eksperymenty, typowe zwłaszcza dla nauk przyrodniczych czy socjologicznych, przeprowadza się w celu potwierdzenia jakiejś hipotezy. Moim celem było przede wszystkim zweryfikowanie stworzonych narzędzi w sytuacji lekcyjnej; sprawdzenie, czy skłaniają one uczniów do wnikliwszej lektury, refleksji, czy pozwalają wyrazić im siebie, swój pogląd i obraz świata w słowach. Eksperyment ten opiera się zatem na konfrontowaniu doświadczenia, przy zachowaniu świadomości, że próba opisu doświadczenia własnego i cudzego zawsze będzie naznaczona subiektywizmem. Według Ryszarda Nycza doświadczenie to „poddanie próbie, doznanie, udowodnienie, dawanie świadectwa, eksperyment”³⁰. Z jednej strony poddaję więc próbie opis moich doświadczeń z lekcji wdrożeniowych, z drugiej – doświadczeń

²⁷ Zob. E. Nurczyńska-Fidelska, *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej...* oraz E. Nurczyńska-Fidelska, B. Parniewska, E. Popiel-Popiołek, H. Ulińska, *Film w szkolnej edukacji humanistycznej...*

²⁸ Por. E. Nurczyńska-Fidelska, B. Parniewska, E. Popiel-Popiołek, H. Ulińska, *Film w szkolnej edukacji humanistycznej...*

²⁹ Zadanie „Film w systemie szkolnym” było częścią tematu węzłowego „Polska kultura narodowa, jej tendencje rozwojowe i percepcja”.

³⁰ R. Nycz, *O nowoczesności jako doświadczeniu*, „Teksty Drugie” 2006, nr 3, s. 7–6.

nauczycieli testujących, dostrzeżonych podczas współuczestniczenia na lekcji w formie obserwatora. W tym miejscu do głosu dochodzi jeszcze trzecia perspektywa: próba zderzenia doświadczenia jednostkowego z doświadczeniem grupowym, typowym przecież dla sytuacji lekcyjnej. Koziółek, opisując doświadczenie lektury, zwróciła uwagę, że czasami nie potrafimy „wyodrębnić czystego obiektu badania, przedmiotem doświadczenia jest bowiem doświadczenie, które bada samo siebie”³¹. Dla mnie dodatkowym źródłem informacji i zarazem materiałem badawczym były ankiety wypełnianie przez nauczycieli, wypowiedzi uczniów podczas lekcji, ich postawa, zaangażowanie, a także świadectwo ich przemyśleń: prace pisemne.

O efektywności zaprojektowanych narzędzi badawczych trudno było wyrokować przed przeprowadzeniem eksperymentu, albowiem jest on próbą, a ta – jak wiemy – może się nie powieść. Jednak jak słusznie zauważyli Alan Milchman oraz Alan Rosenberg, autorzy książki *Eksperymenty w myśleniu o Holocauście. Auschwitz, nowoczesność i filozofia*, mimo że każdy eksperyment obarczony jest niebezpieczeństwem zaprowadzenia badacza w ślepą uliczkę, to jednak warto to ryzyko podjąć³². Eksperyment bowiem rodzi się z potrzeby odmiennego myślenia i spojrzenia. Michel Foucault pisał: „Są takie chwile w życiu, gdy koniecznie trzeba sprawdzić, czy można myśleć inaczej, niż się myśli, i postrzegać inaczej, niż się widzi, aby móc potem znów patrzeć i rozmyślać”³³. Uczyniłam więc ze szkolnych sal laboratorium, w których poddawane zostały badaniu (obserwacji) doświadczenia spotkania z tekstem. Ujęcie szkolnych sal jako przestrzeni laboratorium zapożyczyłam od Żychlińskiego:

W odniesieniu do nauki laboratorium kojarzy nam się jednoznacznie z przestrzenią nauk ścisłych, nauk matematycznych i przyrodniczych; pamiętamy może jeszcze nasze szkolne laboratoria fizyczne czy chemiczne. Tu mowa wszakże o czymś, co moglibyśmy – hiperonimicznie, holistycznie – określić mianem laboratorium filologicznego. Wziąwszy laboratorium jako po prostu przestrzeń eksperymentowania – i zamieniwszy sterylność na staranność. Otóż – to jedna z hipotez – w moim mniemaniu filologia może być (jak nierzadko jest czy bywa) również nauką eksperymentalną, tyle że (w dużej mierze) zapoznała swój immanentnie eksperymentalny charakter. Jej program badawczy także bazuje na eksperymentcie – ponieważ bazuje na doświadczeniu³⁴.

W niezwykle inspirującym tekście *Laboratorium antropofikcji. Prolegomena* Żychliński dowodzi, że lektura (każdego dzieła, również nieliterackiego) jest przestrzenią eksperymentowania z doświadczeniami; przestrzenią doświadczania doświadczeń.

³¹ K. Koziółek, *Czas lektury...*, s. 24.

³² Por. A. Milchman, A. Rosenberg, *Eksperymenty w myśleniu o Holocauście. Auschwitz, nowoczesność i filozofia*, Warszawa 2003, s. 45.

³³ M. Foucault, *Historia seksualności*, przeł. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski, Warszawa 2000, s. 148.

³⁴ A. Żychliński, *Laboratorium antropofikcji...*, s. 75–76.

Doświadczenie zaś (*experience*), jak pisze teoretyk nauki Lindsay Waters (i nie on jeden przecież), „jest dla humanisty tym, czym eksperyment dla przedstawiciela nauk ścisłych, najważniejszym wydarzeniem, które usiłuje zgłębić”³⁵.

Kiedy więc opisujemy doświadczenie czytania, czyli interpretowanie, zaczynamy także eksperymentować. Ponownie przywołam w tym miejscu Koziółek, która odnosząc się do koncepcji Żychlińskiego, uchwyciła subtelną, ale jakże istotną relację znaczeniową słów doświadczenie–eksperyment:

Polszczyzna znakomicie zachowuje, eksponuje i znosi opozycję między doświadczeniem jako przeżywaniem a doświadczeniem jako eksperymentem, zwłaszcza w wypadku doświadczenia czytania. W obu wypadkach doświadczenie lektury musi mieć składnik rzeczywistego czytania tekstu, tyle że w eksperymencie lektury zostaje ono odniesione do innych doświadczeń, czyli podlega modelowaniu, intersubiektywizacji, słowem jest doświadczeniem teoretyzowanym³⁶.

Podążając tym tropem, spróbuję więc poddać refleksji rozmaite doświadczenia z sytuacji lekcyjnej. Zdaniem Michała Pawła Markowskiego człowiek dochodzi do istoty swojego człowieczeństwa, gdy używa jakiegoś narzędzia do rozumienia świata³⁷. Tym narzędziem pozwalającym zrozumieć świat i samego siebie może być literatura. Antropologiczność literatury polega na tym, że dochodzi w niej do głosu ludzka natura, a zatem dzięki literaturze człowiek może zrozumieć istotę samego siebie. Zarówno pisanie, jak i czytanie literatury pozwala czytelnikowi rozwiązać dręczący go problem, czy to z sobą, czy z otaczającym światem. Literatura jest więc formą doświadczenia lub poznania rzeczywistości, jest też refleksją nad tym, kim jesteśmy³⁸.

Co więcej, taką funkcję pełni nie tylko literatura. Tym narzędziem równie dobrze może być malarstwo, teatr czy właśnie film. Taką sugestię wysuwa również Markowski. Według autora *Polityki wrażliwości* człowiek jest człowiekiem, a nie zwierzęciem, dlatego że tworzy fikcje, czyli mediacyjne struktury wyobraźni, które pozwalają mu nie tylko zrozumieć świat, ale też zrozumieć samego siebie. Fikcja literacka może więc zastępować wiedzę albo doświadczenie, może też być strukturą poszerzającą nasze doświadczenie lub wiedzę o ten obszar, który doświadczeniu albo wiedzy nie jest dostępny. W podobnym tonie wypowiada się Żychliński – jego zdaniem naturalnie ludzkim sposobem funkcjonowania w świecie jest splatanie się z nim za pomocą opowieści. Możemy tego dokonać bez względu na medium, ważna jest sama sztuka opowiadania, która przez wieki ewoluuje, przyjmując różny język. Fikcja zatem jako

³⁵ Tamże, s. 2. Odwołanie w cytacie odnosi się do książki L. Watersa *Zmierzch wiedzy. Przemiany uniwersytetu a rynek publikacji naukowych*, przeł. T. Bilczewski, Kraków 2009, s. 100.

³⁶ K. Koziółek, *Czas lektury...*, s. 49. Podkreślenia – M.S.

³⁷ Por. M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013, s. 200–201.

³⁸ Zob. tamże, s. 194.

opowieść wymyślona i stąd nieprawdziwa w faktualno-referencyjnym sensie to narracja/opowieść umieszczona w pewnej instytucjonalnej ramie. Tą ramę stanowić może literatura, film czy teatr. Nie ma powodu dezawuować jednych kosztem drugich:

Jedna z kluczowych debat naszych czasów dotyczy kryzysu czytelnictwa i końca książki – które jakoby zostają wyparte przez media obrazkowe i elektroniczne. Patrząc na tę zmianę z perspektywy zmiany medium, powinniśmy zastanowić się raczej nad konsekwencjami, abstrahując od przywiązania do książki jako pewnego przedmiotu. Książka nie jest wartością samą w sobie – jakkolwiek trudno byłoby nam (mnie także) to przyjąć – lecz raczej, jak się wydaje, wciąż jeszcze najbardziej wysublimowanym i praktycznym narzędziem do najbardziej efektywnego poznawczo i antropotechnicznie kanalizowania naszego instynktu narracyjnego – co oznacza jednak, że nie ma żadnych przeciwwskazań, aby w przyszłości zastąpiły ją w tej roli inne media. To się jednak najprawdopodobniej nie stanie, ponieważ każde medium narracji, a w jego obrębie gatunek czy format ma własną odrębność i związane z nią atuty. Zamiast redukować jedno media – powinniśmy (bo redukcjonizm zapoznaje rzeczywiste źródło fascynacji) próbować raczej wyodrębnić przestrzeń efektywnego antropotechnicznego oddziaływania w celu zagospodarowania pola efektywnej symbiozy³⁹.

Na koniec tych rozważań wróć jeszcze do przywołanej na początku Nurczyńskiej-Fidelskiej: „szkoła musi być wiecznie żywa”, inaczej będzie się rozmijać z tym, czym żyją jej uczniowie. Zaproponowałam zatem uczniom spotkanie z fikcjami opowiedzianymi za pomocą literatury i filmu. Wynikające z tej konfrontacji rozpoznania nie pretendują do tworzenia szerszych – zwłaszcza jednoznacznych – generalizacji, ale pozwalają na ujawnienie prawidłowości związanych z możliwościami upodmiotowienia szkolnej lektury, także w tym wypadku, kiedy tą „lekturą” staje się film.

1.2. Pogłębione pole refleksji

W przedstawionych w niniejszym rozdziale przykładach przyjąłm założenie, że konkretny film (fabularny, animowany) lub jakiś jego paratekst może stać się podstawą szerszych działań interpretacyjnych, pogłębiających rozumienie poznanego tekstu. Wyjątkiem były narzędzia dotyczące *Małego Księcia* – opierające się głównie na tekście literackim. Tylko jedna propozycja przygotowana w ramach tego zestawu miała filmowy i zarazem intertekstualny charakter. Wybór poszczególnych strategii narzucał niekiedy sam film lub tekst, jego wewnętrzna organizacja, ale też potrzeba ukazania różnych możliwości lekcyjnej pracy, jakie nauczyciel może wykorzystać. Żadna z zastosowanych w narzędziach strategii nie występuje w formie czystej, gdyż – jak słusznie zauważyli autorzy *Sztuki interpretacji* – na taką czystość nie pozwala sytuacja lekcyjna.

³⁹ A. Żychliński, *Laboratorium antropofikcji...*, s. 78–79.

Ponadto niekiedy zastosowano elementy różnych strategii, by w ten sposób przyjąć odmienne perspektywy oglądu⁴⁰.

Pierwsze trzy narzędzia opierają się na *Małym Księżciu* Antoine'a de Saint-Exupéry'ego. Książka zyskała ogromną popularność, czego dowodem jest liczba tłumaczeń: została przełożona na ponad 270 języków i dialektów⁴¹. *Mały Książę* wzbudził również wyjątkowe zainteresowanie polskich czytelników i tłumaczy⁴². O zainteresowaniu czytelników oprócz liczby sprzedanych egzemplarzy świadczy również fakt, że książka pojawiła się na liście najważniejszych pozycji literackich XX wieku (kanon „Rzeczypospolitej” na koniec wieku). Żywotność *Małego Księcia* potwierdza również jego wpływ na kulturę i popkulturę⁴³ oraz literackie nawiązania⁴⁴. Natomiast tytułowy bohater książki de Saint-Exupéry'ego nie cieszył się szczególnymi względami u filmowców – chociaż warto wspomnieć, że film o *Małym Księżciu* chciał nakręcić Orson Welles. Planował zrealizować animowaną wersję sekwencji podróży

⁴⁰ D. Szczukowski, G. Tomaszewska, *Sztuka interpretacji a lekcja języka polskiego. Uwagi wstępne* [w:] *Sztuka interpretacji. Poezja polska XX i XXI wieku*, pod red. D. Szczukowskiego, G. Tomaszewskiej, Gdańsk 2014, s. 14.

⁴¹ Por. S. Schiff, *Antoine de Saint-Exupéry. Wielki Mały Książę XX wieku*, przeł. O. Stanisławska, Warszawa 1998, s. 563. Z historią tłumaczeń *Małego Księcia* możemy się zapoznać na stronie wydawnictwa Gallimard: [www.gallimard.fr/Footer/Ressources/Entretiens-et-documents/Histoire-d-un-livre-Le-Petit-Prince-d-Antoine-de-Saint-Exupery/\(source\)/184835](http://www.gallimard.fr/Footer/Ressources/Entretiens-et-documents/Histoire-d-un-livre-Le-Petit-Prince-d-Antoine-de-Saint-Exupery/(source)/184835) (dostęp: 1.09.2016).

⁴² O polskich wydaniach *Małego Księcia* można poczytać na stronie: www.malyksiazki.net/pl/malyksiazki.html (dostęp: 1.09.2016). Przekładu tekstu z języka francuskiego na język polski podjęło się aż 17 różnych autorów. Pierwsze tłumaczenie *Małego Księcia* autorstwa Marty Malickiej ukazało się w oficynie Płomienie już w 1947 roku, natomiast najnowsze opublikował nakładem wydawnictwa Znak w roku 2015 Henryk Woźniakowski. W roku 2016 ukazało się już drugie wydanie książki w przekładzie Woźniakowskiego. Co ciekawe, niedawno ukazało się również tłumaczenie *Małego Księcia* na gwara wielkopolską (zob. J. Kubel, *Książę Szaranek*, Neckarsteinach 2016).

⁴³ Utwór nagrywano na płyty, tańczono o nim balety, m.in. w Kanadzie i w Helsinkach, a nawet powstała na jego temat opera, którą skomponowała Rachel Portman. *Małego Księcia* chętnie wystawia teatr, w ostatnich latach choćby Teatr Muzyczny w Gdyni (*Mały Książę: końcówka*), Teatr Muzyczny Roma, Teatr Miejski w Gliwicach, Teatr im. Ludwika Solskiego w Tarnowie. Bohater opowieści Saint-Exupéry'ego stał się również inspiracją dla twórców piosenek. O *Małym Księżciu* śpiewała w 1967 roku Kasia Sobczyk, list do *Małego Księcia* w 1992 roku pisało Stare Dobre Małżeństwo, a o róży w 1994 roku śpiewała Kora (Maanam).

⁴⁴ Kontynuację *Małego Księcia* stanowi utwór *Le petit prince retrouve* Jeana-Pierra Davidtsa (zob. polskie wydanie: *Mały Książę odnaleziony*, przeł. J. Guze, Warszawa 2000) czy *The Return of the Young Prince* Alejandra Guillema Roemmersa (polskie wydanie: A.G. Roemmers, *Powrót Młodego Księcia*, przeł. A. Walulik, Warszawa 2011). Zainteresowanych tematem intertekstualnego fenomenu *Małego Księcia* w kontekście tych dwóch pozycji odsyłam do tekstu Dominika Borowskiego (*Literackie nawiązania do Małego Księcia Antoine'a de Saint-Exupéry'ego – spojrzenie intertekstualne* [w:] *Teksty kultury w edukacji polonistycznej i refleksji badawczej*, pod red. Z. Ożóg-Winiarskiej, Kielce 2014, s. 41–54).

międzyplanetarnej na Asteroidę B-612, na której mieszkał Mały Książę. Gdy jego propozycję odrzucił Walt Disney, projekt upadł. Jak pisze Jacek Szczerba, pierwszy film aktorski na podstawie opowieści de Saint-Exupéry'ego nakręcił w 1966 roku na Litwie Arūnas Zebriūnas⁴⁵. Z kolei w 1974 roku powstała wersja musicalowa *Małego Księcia*, którą wyreżyserował Stanley Donen, reżyser *Deszczowej piosenki*. Film zdobył Złoty Glob za muzykę, lecz nie zyskał uznania publiczności. Dopiero w roku 2015 Mały Książę ponownie stał się bohaterem filmu⁴⁶. Wówczas pojawiła się w kinach wersja *Małego Księcia* w reżyserii Marka Osborne'a (twórcy *Kung Fu Pandy*).

Tytuł filmu Osborne'a bezpośrednio nawiązuje do utworu de Saint-Exupéry'ego, jednak nie jest to typowa adaptacja. Twórcy filmu opowieść o Małym Księciu wpisali we współczesną historię. Nie zdradzając ducha tekstu oryginału, uaktualniają go. Odwołam się tutaj do koncepcji Roberta Escarpita, autora *Literatury i społeczeństwa*. Zdaniem francuskiego historyka i socjologa cechą dzieła literackiego jest jego „podatność na zdradę”. Literatura posiada taką dysponowalność, iż można spowodować, „by nie przestając być sobą, mówiła w odmienniej sytuacji historycznej coś innego, niż mówiła to w sposób jawny [...] w sytuacji historycznej, w której powstało”⁴⁷. Dzieło literackie zdradza zatem twórczo swego autora i pierwszych czytelników (recepja w kontekście macierzystym) z odbiorcami żyjącymi w innych przestrzeniach historycznych, społecznych, kulturowych. „Twórcza zdrada”, pojmowana jako zdolność generowania przez dzieło ciągle nowych znaczeń, jest traktowana we współczesnym literaturoznawstwie jako podstawowa cecha specyfiki literatury. Podatność na twórczą zdradę stanowi nadto – w pewnej mierze – kryterium wartości literackiej utworu; dzieła „wieczne żywe” to utwory, które bardziej niż inne nadają się do „zdradzania” i które są wciąż „zdradzane”. „Można powiedzieć tylko tyle – że utwór jest tym bardziej literacki – czyli literacko «dobry» – im bardziej trwała i rozciągała jest jego przydatność na zdradę, czyli jego zdolność komunikowania”⁴⁸ – przekonuje Escarpit.

Film Osborne'a ze względu na konstrukcję i bohaterów może być omawiany na różnym etapie edukacyjnym. Pozornie przeznaczony dla młodych widzów – spektrum interpretacyjnych możliwości ujawnia przed starszym odbiorcą. Książka de Saint-Exupéry'ego bywa omawiana w szkole zazwyczaj za pomocą dwóch kluczy: biograficznego i symbolicznego. Za pomocą „kluczy”

⁴⁵ Rolę narratora otrzymał Innokentij Smoktunowski, rosyjski aktor filmowy i teatralny, uważany za jednego z najwybitniejszych w historii kina radzieckiego. J. Szczerba, *Wielka kariera Małego Księcia*, „Gazeta Wyborcza” 10.08.2015, <http://wyborcza.pl/1,75410,18525843,wielka-kariera-malego-ksiecia.html> (dostęp: 1.09.2016).

⁴⁶ Z kronikarskiego obowiązku trzeba odnotować, że w roku 1978 powstał też japoński serial telewizyjny *Petit Prince* (reż. Hoshi no Ojisama), emitowany w polskiej telewizji.

⁴⁷ R. Escarpit, *Literatura i społeczeństwo* [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, t. 3, pod red. W. Markiewicza, Kraków 1976, s. 235.

⁴⁸ Tamże. Zob. również J. Lalewicz, *Mechanizmy komunikacyjne „twórczej zdrady”*, „Teksty Drugie” 1974, nr 6 (18), s. 70–89.

wziętych z życia pisarza tłumaczy się postać róży, stawiając znak równości pomiędzy nią a Consuelo Suncin, żoną pisarza. Kluczem symbolicznym (jak również symboliczno-biblijnym⁴⁹) odczytuje się wędrówkę Małego Księcia po poszczególnych planetach⁵⁰. Symbolicznie ujmuje się także jego przyjaźń z lisem⁵¹. Taki sposób odczytania relacji Mały Książę–róża pojawia się w wielu opracowaniach metodycznych⁵². Jako kontekst interpretacyjny w kluczu biograficznym podaje się również fakt, że książka zainspirowana była wypadkiem lotniczym na Saharze, z którego autor cudem uszedł z życiem⁵³.

Poszukując nowych sposobów na lekcyjną pracę z lekturą, warto sięgnąć do filmu Osborne'a. W ten sposób unikniemy powtarzalności działań lekcyjnych, które mogą banalizować wymowę utworu czy sprowadzić go do niepoddawanego refleksji zbioru złotych myśli⁵⁴. Jak bowiem napisał Jarosław Mikołajewski, poeta, pisarz i tłumacz: „Omawianie postaci z *Małego Księcia* przypomina omawianie bohaterów Sienkiewiczowskiej trylogii. Mówić o napotkanym przez chłopca Pijaku jako o tym, który pije, żeby zapomnieć, że się wstydzi, że pije, to jak mówić o Zagłobie, że bardziej się chełpi swoją walecznością, niż walczy”⁵⁵. Proponuję więc w swoim działaniu wyjść od strategii hermeneutycznej, pozwalającej wprowadzić ucznia w świat tekstu *Małego Księcia* i nakreślić horyzont oczekiwań wobec dzieła, by przejść do spojrzenia na tekst (czy jego fragment) przez pryzmat relacji Małego Księcia i róży. Spojrzenie na tę relację poprzez oświetlenie jej krytyką feministyczną, a później strategią

⁴⁹ Po takie rozwiązanie sięgnął Enzo Romeo, włoski uczony. Romeo przyłożył tekst *Małego Księcia* do Biblii i odtworzył w dziele Exupéry'ego fragmenty Księgi Mądrości, Pieśni nad Pieśniami, Księgi Psalmów, Ewangelii – szczególnie Kazania na Górze i Ośmiu Błogosławieństw, a przede wszystkim męki i śmierci Chrystusa. Zdaniem włoskiego badacza Mały Książę to Chrystus, a róża to Bóg ojciec.

⁵⁰ Planeta Króla – żądza władzy, Próźnego – pychy, Pijaka – symbol uzależnienia, Bankiera – żądzy posiadania, Latarnika – pracoholika, Geografa – pseudonaukowca. Taką ścieżkę interpretacyjną wytycza Cecylia Ratajczak, autorka scenariuszy do *Małego Księcia* proponowanych przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, dostępnych na stronie internetowej wydawnictwa.

⁵¹ Zob. L. Adrabińska-Pacuła, A. Hącia i in., *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum*, kl. 3, Warszawa 2015, s. 200–2002. Tutaj rozdział poświęcony przyjaźni Małego Księcia z lisem.

⁵² M.in. w scenariuszach lekcyjnych E. Zioło i K. Wiatra zatytułowanych „*Mały Książę*”, czyli o doświadczaniu istnienia w drodze, Metodyczna Biblioteczka „To lubię”, Kraków 2001.

⁵³ 30 grudnia 1935 roku Saint-Exupéry, zawodowy pilot, wraz z nawigatorem André Prévotem rozbili samolot na Pustyni Libijskiej na Saharze podczas próby pobicia rekordu prędkości na trasie Paryż–Sajgon.

⁵⁴ Zob. na przykład *Mały Książę. Złote myśli*, przeł. H. Woźniakowski, Kraków 2016 albo *Mały Książę. Kolorowanka z sentencjami*, przeł. P. Klejnowska, Ożarów Mazowiecki 2016.

⁵⁵ J. Mikołajewski, *Mały Książę, Saint Exupéry, Antoine*, „Gazeta Wyborcza” 15.04.2004, <http://wyborcza.pl/1,75517,2021334.html> (dostęp: 27.01.2019).

intertekstualną pozwala dostrzec, marginalizowaną dotąd, postać róży. W ten sposób zestaw narzędzi układa się w rodzaj cyklu.

Kolejne trzy narzędzia odnoszą się do *Kamieni na szaniec* Roberta Glińskiego. Chociaż Bobiński w książce *Teksty w lustrze ekranu* wskazuje na dewaluację znaczenia adaptacji we współczesnej szkole, wynikającą z faktu nieczytania przez uczniów pierwowzoru, to nadal jest ona jedną z częstszych form wprowadzania treści filmowych na lekcjach języka polskiego, pozwalającą nauczycielom na zrealizowanie recenzji czy sprawozdania z filmu⁵⁶. Otwarte pozostaje pytanie o walor ekwiwalencji filmu wobec źródła, o sens porównywania filmu z nieprzeczytaną przez dużą część uczniów powieścią. Jednakże *Kamienie na szaniec* są lekturą nietypową w tym sensie, że – jak wynika z badań Zofii Zasadzkiej – należą do pozycji najczęściej czytanych, do tego równie chętnie przez dziewczęta, jak przez chłopców⁵⁷. Trudno więc pominąć milczeniem adaptację szkolnej lektury, zwłaszcza że oglądanie nowości jest utartym zwyczajem. W wypadku tego konkretnego dzieła namysł nad relacją adaptacja–oryginał jest szczególnie ważny, gdyż książka Kamińskiego opowiada o prawdziwych wydarzeniach i osobach. Adaptacja Glińskiego, przy wszystkich swoich słabościach, może skłonić ucznia do wnikliwszej lektury, do zadawania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi.

W pierwszej wiązce proponuję więc zastosowanie strategii intertekstualnej. Film Roberta Glińskiego miał intensywną kampanię medialną i zwrócił uwagę młodych odbiorców. Celowym zabiegiem producentów dzieła było zaangażowanie do promocji Dawida Podsiadły, finalisty popularnego programu muzycznego. Podsiadły skomponował do filmu utwór *4:30*. Inspiracją do jego napisania było aresztowanie Rudego o tytułowej godzinie 4:30 nad ranem. Intertekstualne odwołania tekstu i obrazu wideoklipu do książki Kamińskiego, a przede wszystkim filmu Glińskiego, prowadzą nas w stronę rozważań natury etycznej. Konstrukcja teledysku oraz zastosowana narracja wytwarzają bowiem szczególną więź między odbiorcą a autorem w kontekście etycznym. Wybory filmowych postaci wymykają się przecież jednoznacznej osądowi. W swojej wersji opowieści Podsiadły również nie stawia gotowych tez, ale prowadzi z odbiorcami dialog i namysł nad losem Rudego, dopisując do opowieści Glińskiego epilog.

Wymowny był również plakat reklamujący film, na którym bohaterowie zostali ukazani niczym gwiazdy hollywoodzkiego kina: mają zaciśnięte pięści, ściągnięte twarze i buntowniczą postawę. Jak głosi plakat, przyświecają im trzy wartości: przyjaźń, młodość, wolność. Twórcy zapowiadali *Kamienie* jako historię poświęcenia, oddania i patriotyzmu młodych Polaków: „Wkraczają oni w dorosłość w niezwykle dramatycznych czasach, które stawiają ich przed wyborem – starać się przetrwać za wszelką cenę czy przyłączyć się do walczących

⁵⁶ Por. W. Bobiński, *Adaptacja filmowa...*, s. 319–327.

⁵⁷ *Kamienie na szaniec* są lekturą, jaką młodzież najczęściej poleca do przeczytania swoim rówieśnikom. Zob. Z. Zasadzka, *Co czytają gimnazjaliści?...*

o wolną Ojczyznę, ryzykując wszystko”⁵⁸. Gliński musiał się zmierzyć z oczekiwaniami społecznymi, szczególnie harcerzy. To właśnie oni poczuli się tym obrazem najbardziej dotknięci. Po premierze filmu, a nawet jeszcze wcześniej, rozgorzała gorąca dyskusja⁵⁹. Dzieło reżysera spotkało się ze zdecydowaną krytyką pravicowej prasy⁶⁰ (w obronę film wzięła natomiast grupa łódzkich badaczy, czego efektem jest książka-monografia *Kamienie i szaniec*⁶¹ napisana pod redakcją filmoznawczyni Małgorzaty Jakubowskiej). Uznano, że Gliński szkaluje obraz harcerzy oraz bohaterów *Kamieni na szaniec*, przedstawiając ich jako niedojrzałych, skłonnych do brawury i miłosnych uniesień chłopców. Padały również zdania o fałszowaniu historii. W ujęciu twórcy jest to historia opowiedziana przez indywidualne postaci, które dalekie są od ideału, co nie wyklucza zdolności do poświęcenia, nawet tej największej wartości, czyli życia. W kolejnym narzędziu proponuję więc refleksję nad wizją historii opowiedzianą przez Glińskiego, wykorzystując do tego strategię dekonstrukcji.

Poza zarzutami o fałszowanie historii duże emocje budziła wśród widzów, krytyków i czytelników prozy Kamińskiego sfera obyczajowa ukazana na ekranie oraz dosłowność w ukazywaniu przemocy. Kolejne narzędzie skupia się właśnie na tym problemie. Refleksji poddane zostaje ciało Rudego, a konfrontacji siła oddziaływania słowa i obrazu filmowego. Namysł nad cielesnym odbiorom filmu prowadzi w stronę rozważań natury etycznej i rozmowy o potrzebie granicy w ukazywaniu przemocy. Podsumowując, adaptacja *Kamieni na szaniec*, dodajmy dość kontrowersyjna i mająca skrajne oceny, rzuca jednak nowe światło na lekturę i nadaje jej nowe konteksty interpretacyjne, pozwalając na rozmowę nie tylko o patriotyzmie.

Kolejne narzędzia dotyczą *Papuszy* Joanny Kos-Krauze i Krzysztofa Krauzego, filmowego eseju przynależącego do kina antropologicznego (pojęcie to odnoszę do wszystkich filmów stanowiących obrazowy zapis danej kultury i jej przejawów). Filmy antropologiczne opierają się na kategorii „Innego”.

Rozróżnienie „my” (naturalizowana kultura centrum) – „oni” (marginalizowana kultura peryferii) antropologia kulturowa ciągle postrzega jako fundamentalne

⁵⁸ Słowa pochodzą z producenckiej recenzji filmu.

⁵⁹ Film został ukończony 11 lutego, natomiast już 9 lutego Rada Fundacji Harcerstwa Drugiego Stulecia wystosowała list otwarty, w którym zarzuca Glińskiemu: nierzetelne przedstawienie realiów historycznych okupowanej Polski, fałszywe portrety bohaterów i motywacji ich działania, zniekształcenie postaci hm. Stanisława Broniewskiego „Orszy” (www.zhr.pl/stanowisko-w-sprawie-filmu-kamienie-na-szaniec/#more-3246 [dostęp: 27.01.2019]).

⁶⁰ Wystarczy przytoczyć znaczące tytuły recenzji: *Ekranizacja „Kamieni na szaniec” budzi niesmak* (niezależna.pl), *Film Glińskiego „Kamienie na szaniec” jest sprzeczny z prawdą i podważa etos Szarych Szeregów* (fronda.pl), *„Kamienie na szaniec”. Harcerski etos w krzywym zwierciadle* („Nasz Dziennik”).

⁶¹ *Kamienie i szaniec. Analizy, rozmowy, kontrowersje wokół filmu Roberta Glińskiego*, pod red. M. Jakubowskiej, Warszawa 2015.

rozdzielenie społeczne służące identyfikacji grupowej i określaniu własnej tożsamości, bowiem sobą można się stać dopiero w relacji z „innymi”⁶².

Podział na „swoich” i „innych” (obcych) jest więc podstawowym mechanizmem kształtującym relacje między grupami. Kto jest jednak „swoim”, a kto „innym” w filmowej *Papuszy*? Problem ten poddałam refleksji w narzędziu, odwołując się do eseju Markowskiego *Obcość, odmienność, przekład*.

Film Krauzów oburzył część środowiska romskiego oraz tych widzów, którzy spodziewali się linearnego odtworzenia życiorysu Bronisławy Wajs. Najgłośniejszym echem odbił się wywiad, jakiego dziennikarce Katarzynie Spyrce na łamach blogu „Po prostu pytam” udzielił Don Wasyl:

Robi się w Polsce dokumentalny, biograficzny film o Papuszy i tak, jakby w Polsce nie było artystów i muzyków cygańskich, zatrudnia się pana Pawлуskiewicza. Muzyka, która pojawia się w tym filmie, w ogóle nie jest cygańska, ona w ogóle do tego filmu nie pasuje, proszę pani. Poza tym, jest w ogóle bardzo mało muzyki w tym filmie. Jest bardzo mało scen o Papuszy, mówienia, jest takie przekłamanie, że jesteście zbulwersowani⁶³.

W obronie filmu wypowiedział się natomiast Roman Kwiatkowski, prezes Stowarzyszenia Romów w Polsce, podkreślając, że Don Wasyl jest wyrazicielem jedynie własnych poglądów, a nie całego środowiska romskiego⁶⁴. Krytyka również nie doceniła filmu tak, jak moim zdaniem na to zasługiwał. Na przykład Jakub Majmurek pisał dla „Krytyki Politycznej” po festiwalu w Gdyni: „Są w tym filmie zachwycające sceny, ale na wielkie kino się one nie składają [...] nie umiem też się przekonać, że obcowałem z dziełem przełomowym i wybitnym – choć twórcy wyraźnie celowali w arcydzieło”⁶⁵. W podobnym tonie wypowiedział się na łamach „Ekranów” Tadeusz Lubelski, twórca wielotomowej *Historii kina*: „[dzieło] piękne, chwilami olśniewające, ale pięknem pozostawiające niedosyt. Kiedy się chce powiedzieć za dużo, to nie mówi się najistotniejszego”⁶⁶. Filmu nie docenił również Tadeusz Sobolewski:

Czuje się jakąś niewspółmierność, jakiś zgrzyt – nie wiem, na ile zamierzony przez autorów – w zderzeniu monumentalnego poematu symfonicznego Jana Kantego Pawлуskiewicza i leśnych piosenek Papuszy, które ona sama nazywała „wierszykami, co

⁶² B. Skowronek, *Film w przestrzeni kultury audiowizualnej: studia, szkice, interpretacje*, Kraków 2011, s. 56–57. W książce badacz omawia twórczość Tony’ego Gatlifa, jak zauważa: jedyne reżysera na świecie opowiadającego o kulturze romskiej jej własnym językiem. Krauzowie dołączyli do tego grona. W *Papuszy* zagrało bowiem 180 Romów z okolicy Olsztyna, Ostródy i Ełku. Nakręcili również film w języku romskim: aż 80% dialogów mówionych jest w dialekcie północno-wschodniej odmiany języka romani.

⁶³ blogi.dziennikzachodni.pl/poprostupytam/?s=don+vasyl (dostęp: 1.06.2016).

⁶⁴ www.dziennikzachodni.pl/artukul/1089704,stowarzyszenie-romow-w-polsce-krytyka-uje-don-vasyla-za-papusze,id,t.html (dostęp: 1.06.2016).

⁶⁵ www.krytykapolityczna.pl/artykuly/muzyka/20130911/majmurek-bowiem-dotknela-nieba (dostęp: 17.06.2016).

⁶⁶ T. Lubelski, *Czyja Papusza*, „Ekran” 2013, nr 6, s. 39.

to dziecinne takie”. Jednak efekt operowy dominuje w filmie i wybucha z pełną siłą w finale. A mnie się zdawało, że historię Papuszy da się wygrać na lipowych skrzypeczkach⁶⁷.

Kto ma rację, zdecyduje historia, ale jestem przekonana, że *Papusza* znajdzie trwałe miejsce wśród arcydzieł polskiego kina, dlatego warto poświęcić jej czas na lekcjach języka polskiego. Poza wspomnianym już spotkaniem z Innym proponuję więc jeszcze dwa narzędzia wykorzystujące odmienne strategie. W propozycji *Papusza – dekonstrukcja biograficznej narracji* próbuję uzasadnić sposób opowiedzianej historii. Rwana narracja i nielinearnie ukazana biografia romskiej poetki są wyborem świadomym, mającym nam jako odbiorcom coś powiedzieć. Sposób prowadzenia narracji wpisany w strukturę filmu ma oddać kłopot z odtworzeniem biografii Papuszy, a zarazem pozwala wpisać w tekst problemy moralne. Z kolei w narzędziu, w którym wykorzystuję hermeneutyczną antropologię obrazu filmowego, próbuję pokazać, jak znaczącą rolę odgrywają kadry filmowe, traktując je jako wielopoziomą komunikację autorów z widzami. *Papusza* opowiada o świecie, którego nie ma. Z jednej strony czarno-białe zdjęcia wywołują u widza poczucie sztuki, nawet, można by rzec, liryzmu – z drugiej natomiast budują dystans do opisywanej historii. Ten dystans wzrasta wraz z upływem akcji i staje się na tyle odczuwalny, że zaczyna coś sam o sobie mówić. Wówczas właśnie nastawienie hermeneutyczne idzie w sukurs antropologii, pozwalając oglądanym obrazom nadać sens.

Kolejne narzędzia opierają się na filmie *Body/Ciało. Czy jest coś więcej?* Małgorzaty Szumowskiej. Jak pokazało badanie *Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej* w lekturowych wyborach nauczycielskich i tematach lekcji często pomijane są zagadnienia interesujące młodzież. Rzadko podejmowane są problemy okresu dojrzewania, konfliktów międzypokoleniowych, równości kobiet i mężczyzn, a już niemal zupełnie nie mówi się o erotyce. Za to, jak wskazuje większość uczniów, co najmniej raz w miesiącu podnosi się temat patriotyzmu⁶⁸. Co prawda, uwagi te odnoszą się do dydaktyki gimnazjalnej, ale zapewne podobnie sytuacja wygląda w liceum. Dlatego warto z uczniami obejrzeć i zinterpretować film Szumowskiej, bo pozwoli on nam poruszyć nieoczywiste zagadnienia.

W *Body/Ciało* występuje ciekawa galeria postaci. W narzędziu *To jest moje ciało – antropologia obrazu filmowego* proponuję spojrzeć na bohaterów z perspektywy ich ciała. Czego możemy się dowiedzieć o postaciach, patrząc na nie z tej strony? O tym, że przyjęta strategia jest uprawomocniona, świadczy przecież nawet tytuł filmu. Z jednej strony mamy twardo stąpającego po ziemi prokuratora, zadeklarowanego ateistę, praktykującego niewiarę także pod względem obrzędowości (nie obchodzi świąt); niewzruszonego prokuratora,

⁶⁷ wyborcza.pl/piatekekstra/1,129155,14954371,Gdzie_indziej_nam_trzeba_jechac__Papusza__w_kinach.html (dostęp: 30.05.2016).

⁶⁸ Por. K. Biedrzycki, P. Bordzoł, A. Hącia i in., *Dydaktyka literatury i języka polskiego...*, s. 11.

który po oględzinach na miejscu zbrodni nowo narodzonego dziecka zjada ze spokojem flaki, a na pytanie poruszonego asystenta: „Co dzieje się po śmierci z takimi dziećmi?” odpowiada niewzruszenie: „Pewnie nic”. Z drugiej zaś mamy Annę, która pracuje jako terapeutka w szpitalu, a po pracy oddaje się spirytystycznym praktykom. Jej zdaniem zmarli szukają kontaktu z żywymi, by ich pocieszyć po stracie. Kobieta służy zmarłym za medium i – dodajmy – nie uskarża się na brak pracy. Śmierć codziennie przecież zbiera żniwo. Annę znają wszyscy na osiedlu, gdzie mieszka; gdy wychodzi z psem, jedzie windą, co chwila ktoś się jej kłania. Drogi Anny i Janusza Koprowicza przetną się za sprawą jego córki, Olgi, która po przedwczesnej śmierci matki choruje na bulimię. Dziewczyna trafia bowiem do szpitala, gdzie pracuje Anna. Rozchwiana emocjonalnie Olga staje wówczas w sytuacji wyboru: spirytyzm Anny albo zimny racjonalizm Janusza. Wybór ten staje się przedmiotem analizy w narzędziu *Szumowska a Mickiewicz*. Oświetlenie filmu *Romantycznością* Mickiewicza pokazuje, że racjonalizm cechujący nasz wiek jest tylko pozorny, a pod powierzchnią płynie zupełnie inna rzeczywistość, mieszkają ludzie nieumiejący się pogodzić ze śmiercią najbliższych i poszukujący kontaktu z umarłymi.

W *Body/Ciało* mamy do czynienia ze zgrabnym połączeniem treści i formy. Uważny widz dostrzeże zarówno wiele odniesień do współczesności, jak i intertekstualnych nawiązań, szczególnie do filmów Krzysztofa Kieślowskiego. Widoczne są one zarówno w warstwie formalnej, jak i treściowej. Szumowska cytuje filmy Kieślowskiego w kompozycji kadrów, zwłaszcza w sposobie ukazania warszawskiego blokowiska. Postaci *Body/Ciała* przypominają bohaterów *Dekalogu*. Prokurator grany przez Janusza Gajosa ma w sobie rys ojca z *Dekalogu 1* albo sceptycznego bohatera czwartej części serialu, który na nowo musi zdefiniować swoje relacje z córką. Jest to jednak powinowactwo przez przekórę. Współscenarzysta filmów Kieślowskiego, Krzysztof Piesiewicz, w rozmowie z Bożeną Janicką wyznał: „Wierzę w to, że człowiek nosi w sobie wielką tęsknotę do absolutu, do Boga”⁶⁹. Bohaterowie *Body/Ciała* również pragną wierzyć. „U Kieślowskiego Istota Wyższa [...] stoi poza światem ludzi, rzadko ingeruje w ich życie, a jednak układa ich losy”⁷⁰, natomiast u Szumowskiej nie mamy takiej pewności, ale jej bohaterom wiara pomaga przetrwać. Reżyserka postmodernistycznie bawi się konwencją i bawi się z widzem, jego przewidywaniami. W jej dziele sacrum miesza się z profanum. Dla przykładu: w święta wielkanocne prokurator Janusz Koprowicz spogląda przez okno i widzi staruszkę przechodzącą przez ulicę. Nagle dobiegają do niej chuligani i oblewają ją wiadrami wody. Widząc to, Janusz wybuchuje śmiechem. Tak więc ludowa obrzędowość związana z lanym poniedziałkiem w przestrzeni miejskiej przeistacza się w zwykłe chuligaństwo. W kolejnym narzędziu proponuję właśnie spojrzenie na przestrzeń miejską. Pokazywanie pejzażu miasta to przecież konstruowanie znaczeń. W narzędziu *Miasto w lustrze ekranu* spoglądam na miasto i jego

⁶⁹ *Coś nadchodzi*, z K. Piesiewiczem rozmawiała B. Janicka, „Film” 1990, nr 6.

⁷⁰ K. Mąka-Malatyńska, *Krall i filmowcy*, Poznań 2006, s. 156.

mieszkańców, wykorzystując strategię geokrytyczną. Warszawę widzimy z różnych perspektyw, nie tylko poprzez głównych bohaterów. Kamera zatrzymuje się na stacji benzynowej, pokazuje nam dworzec, bloki z wielkiej płyty, nadając im znaczenie. Wyraźnie odczuwamy tkankę miasta, które odgrywa znacznie większą rolę niż tylko zwyczajowego miejsca akcji.

Na koniec krótkie podsumowanie: przedmiotem tworzonych propozycji są więc z jednej strony adaptacje utworów powszechnie znanych w literaturze światowej czy polskiej, zarówno te o dużym stopniu autotelicznej samodzielności ujawnianej wprost (*Mały Książe*), jak i w sposób pośredni (*Kamienie na szaniec*), poruszające różne problemy egzystencjalne, aksjologiczne (przyjaźń, miłość–wolność, dobro–zło, ale też wybór między równoważnymi wartościami). Z drugiej zaś – film biograficzny (*Papusza*) i dramat (*Body/Ciało. Czy jest coś więcej?*). *Papusza* może moim zdaniem otworzyć uczniów na problematykę inności, często pomijaną lub banalizowaną w społecznym dyskursie. W tym drugim wypadku mamy do czynienia ze schematyzmem obrazu mniej lub bardziej malowniczego, w którym zamyka się cygańską inność. Żaden z tych schematów nie służy empatii, próbie zrozumienia świata istniejącego obok, a zarazem odległego – przy czym nie jest to kolorowa „pocztówka” z cygańskiego świata, ale film o Innej w świecie Innych. I ta podwojona inność bohaterki może otworzyć wiele pól uczniowskiej refleksji. *Body/Ciało. Czy jest coś więcej?* jest zaś szansą na zainicjowanie poważnej rozmowy o współczesnych relacjach międzyludzkich, o pragnieniu bliskości, ale i o wielkiej potrzebie metafizyki. Potrzebie, która nie jest już zaspakajana przez religię, wiarę, przynajmniej nie w sposób tak jednoznaczny jak kiedyś. Jednak ona istnieje i szuka dla siebie form wyrażenia. Wszystkie więc filmy mogą uruchomić wielopoziomą uczniowską refleksję o zagadnieniach i doświadczeniach, które są także ich udziałem.

Rozdział 2: *Mały Książę* Antoine'a de Saint-Exupéry'ego i Marka Osborne'a

2.1. Propozycje interpretacyjne. Między słowem a obrazem

2.1.1. Od poznania do rozumienia – wykorzystanie strategii hermeneutycznej

I

Wkrótce poznałem lepiej ten kwiat. Na planecie Małego Księcia kwiaty były zawsze bardzo skromne, o pojedynczej koronie płatków, nie zajmujące miejsca i nie przeszkadzające nikomu. Pojawiały się któregoś ranka wśród traw i więdły wieczorem. Krzak róży wykiełkował w ciągu dnia z ziarna przyniesionego nie wiadomo skąd i Mały Książę z uwagą śledził ten pęd, zupełnie niepodobny do innych pędów. Mógł to być nowy gatunek baobabu. Lecz krzak szybko przestał rosnąć i zaczął się formować kwiat. Mały Książę, który śledził pojawienie olbrzymiego pąka, wyczuwał, iż wykwitnie z niego jakieś cudowne zjawisko, lecz róża schowana w swoim zielonym domku przygotowywała się powoli. Starannie dobierała barwy. Ubierała się wolno, dopasowywała płatki jeden do drugiego. Nie chciała rozkwitnąć pognieciona jak maki. Pragnęła zjawić się w pełnym blasku swojej piękności. O, tak! Była wielką zalotnicą. Jej tajemnicze strojenie trwało wiele dni. Aż pewnego poranka – dokładnie o wschodzie słońca – ukazała się.

I oto ona – która tyle trudu włożyła w swój staranny wygląd – powiedziała ziewając:

– Ach, dopiero się obudziłam... Przepraszam bardzo... Jestem jeszcze nie uczesana.

Mały Książę nie mógł powstrzymać słów z zachwytu:

– Jakaż pani jest piękna!

– Prawda? – odpowiedziała róża cichutko. – Urodziłam się równocześnie ze słońcem.

Mały Książę domyślił się, że róża nie jest zbyt skromna, lecz jakżeż była wzruszająca!

– Sądzę, że czas na śniadanie – dorzuciła po chwili – czy byłby pan łaskaw pomyśleć o mnie?

Mały Książę, bardzo zawstydzony, poszedł po konewkę i podał jej świeżą wodę. Wkrótce swą trochę płochliwą próżnością zaczęła go torturować. Pewnego dnia na przykład, mówiąc o swych czterech kolcach, powiedziała:

– Mogą zjawić się tygrysy uzbrojone w pazury...

– Nie ma tygrysów na mojej planecie – sprzeciwił się Mały Książę – a poza tym tygrysy nie jedzą trawy.

– Nie jestem trawą – odparła słodko róża.

– Proszę mi wybaczyć...

– Nie obawiam się tygrysów, natomiast czuję wstręt do przeciągów. Czy nie ma pan parawanu?

„Wstręt do przeciągów to nie jest dobre dla rośliny – pomyślał Mały Książę. – Ten kwiat jest bardzo skomplikowany”.

– Wieczorem proszę mnie przykryć kloszem. U pana jest bardzo zimno. Złe są tu urządzenia. Tam, skąd przybyłam...

Urwała. Przybyła w postaci nasienia. Nie mogła znać innych planet. Naiwne kłamstwo, na którym dała się przyłapać, zawstydziło ją. Zakaszła dwa lub trzy razy, aby pokryć zażenowanie.

– A ten parawan?

– Ja bym przyniósł, ale pani mówiła...

Wtedy róża znów zaczęła kaszleć, aby Mały Książę miał wyrzuty sumienia. W ten sposób mimo dobrej woli płynącej z jego uczucia Mały Książę przestał wierzyć róży. Wziął poważnie słowa bez znaczenia i stał się bardzo nieszczęśliwy.

– Nie powinienem jej słuchać – zwierzył mi się któregoś dnia – nigdy nie trzeba słuchać kwiatów. Trzeba je oglądać i wąchać. Mój kwiat napelniał całą planetę swoją wonią, lecz nie umiałem się nim cieszyć. Historia kolców, która tak mnie rozdrażniła, powinna rozczulić... Zwierzył się jeszcze:

– Nie potrafiłem jej zrozumieć. Powinienem sądzić ją według czynów, a nie słów. Czarowała mnie pięknem i zapachem. Nie powinienem nigdy od niej uciec. Powinienem odnaleźć w niej czułość pod pokrywką małych przebiegłości. Kwiaty mają w sobie tyle sprzeczności. Lecz byłem za młody, aby umieć ją kochać.

IX

Sądzę, że dla swej ucieczki Mały Książę wykorzystał odlot wędrownych ptaków. Rano przed odjazdem uporządkował dokładnie planetę. Pieczołowicie przeczyścił czynne wulkany. Miał dwa czynne wulkany. To się bardzo przydaje do podgrzewania śniadań. Miał też jeden wulkan wygasły. Ponieważ powtarzał zwykle: – Nic nigdy nie wiadomo – więc przeczyścił także wygasły wulkan. Jeśli wulkany są dobrze przeczyszczone, palą się powoli i równo, bez wybuchów. Wybuchy wulkanów są tym, czym zapalenie sadzy w kominie. Oczywiście my, na naszej Ziemi, jesteśmy za mali, aby przeczyszczać wulkany. Dlatego też sprawiają nam tyle przykrości. Mały Książę z odrobiną smutku wyrwał także ostatnie pędy baobabów. Nie wierzył w swój powrót. Wszystkie te codzienne prace wydawały mu się tego ranka szczególnie miłe. Kiedy po raz ostatni podlał różę i już miał ją przykryć kloszem, poczuł, że chce mu się płakać.

– Do widzenia – powiedział róży.

Lecz ona nie odpowiadała.

– Do widzenia – powtórzył.

Róża zakaszła. Lecz nie z powodu kataru.

– Byłam niemądra – powiedziała mu. – Przepraszam cię. Spróbuj być szczęśliwy.

Zdziwił się brakiem wymówek. Stał, całkowicie zbity z tropu, trzymając klosz w powietrzu. Nie rozumiał tej spokojnej słodyczy.

– Ależ tak, ja cię kocham – mówiła róża. – Nie wiedziałeś o tym z mojej winy. To nie ma żadnego znaczenia. Ale ty byłeś równie niemądry jak ja. Spróbuj być szczęśliwy. Pozostaw spokojnie tę planetę. Nie chcę ciebie więcej.

– Ależ... przeciagi...

– Nie jestem już tak bardzo zakatarzona. Chłodne powietrze nocy dobrze mi zrobi. Jestem kwiatem.

– Ale dzikie bestie...

– Muszę poznać dwie lub trzy gąsienice, jeśli chcę zawrzeć znajomość z motylem. To podobno takie rozkoszne. Bo ktoś by mnie potem odwiedzał, gdy będziesz daleko... A jeśli chodzi o dzikie bestie, nie boję się nikogo. Mam kolce. – I naiwnie pokazała cztery kolce. Po chwili dorzuciła: – Nie zwlekaj, to tak drażni. Zdecydowałeś się odjechać. Idź już!

Nie chciała, aby widział, że płacze. Była przecież tak dumna.

A. de Saint-Exupéry, *Mały Książę*, przeł. J. Szwykowski, Warszawa 2002, s. 39–48.

Temat lekcji: Od poznania do rozumienia. Wokół *Małego Księcia* Antoine'a de Saint-Exupéry'ego

Komentarz wstępny

Najogólniej ujmując, hermeneutyka oznacza sztukę i teorię interpretacji¹. Proponowane zajęcia z założenia mają mieć charakter rozmowy, zgodnie z myślą Hansa Gadamera². Powinna to być lektura utworu rozpisana na różne uczniowskie głosy, nauczyciel jest więc tylko przewodnikiem ucznia w tym procesie. Zgodnie ze strategią hermeneutyczną partnerem w interpretacji tekstu staje się sam komunikat, a nie nadawca, czyli autor utworu. Proces interpretacji ma przebiegać od wstępnego rozumienia, poprzez działania wyjaśniające, które pozwolą zweryfikować wstępny sąd (zwany przez Gadamera „przedsądem”), by dojść do pogłębionego rozumienia, oczywiście na miarę możliwości i potencjału intelektualno-kulturowego ucznia.

Refleksja i proces samopoznania jest bowiem w istocie rozumieniem dokonywanym dzięki komunikacji międzyludzkiej. Tylko zderzając swój pogląd z innymi, mogę kształtować proces rozumienia samego siebie. Dzięki temu tworzy się wspólnota, którą buduje fakt, że nad tym samym tekstem pracuje więcej niż jeden interpretator, a osobowe relacje tworzą model sytuacji dialogowej. Koncepcja Gadamera nie zakłada, by którykolwiek z dyskutantów miał stuprocentową rację, ponieważ nikt w rozmowie nie ma ostatniego zdania, a rozmowa ma charakter ciągły. Dialog unaocznia odmienność perspektyw interlokutorów, umożliwia więc każdemu rozmówcy zweryfikowanie własnego

¹ Zob. A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Hermeneutyka [w:] tychże, Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006, s. 171–190.

² Por. H.-G. Gadamer, *Poetica: wybrane eseje*, przeł. M. Łukasiewicz, Warszawa 2001, s. 135 oraz A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku...*, s. 188. Hans-Georg Gadamer urodził się 11 lutego 1900 roku w Marburgu, zm. 13 marca 2002 roku w Heidelbergu, był filozofem, uczniem P. Natorpa i M. Heideggera, profesorem uniwersytetu w Lipsku i Heidelbergu; zaliczany do najwybitniejszych współczesnych filozofów niemieckich i wybitnych myślicieli europejskich XX wieku, współtwórca nowoczesnej hermeneutyki filozofii, która wywarła wpływ na całą współczesną humanistykę.

przedsądu wobec innych stanowisk, a przede wszystkim pozwala zaistnieć najważniejszej wartości: poznaniu samego siebie. Hermeneutyka prowadzi bowiem do poznania i rozumienia nas samych; pomocne w tym procesie mogą być teksty literackie czy szerzej – kultury, w tym wypadku *Mały Książę*.

Jak zauważyła Myrdzik, która spopularyzowała strategię hermeneutyczną w szkolnej praktyce interpretacyjnej, koncepcja dialogowa lektury daje szansę na przyswojenie utworu w toku interpretacji, między innymi poprzez odniesienie zawartego w nim sensu do sytuacji egzystencjalnej ucznia³. Lektura jako dialog stwarza również szansę na przezwycięzenie poczucia obcości, a tekst pełni funkcję mediatora, inicjując rozmowę z wieloma odbiorcami⁴. Hermeneutyczny model interpretacji zamiast mozolnego odkrywania struktury proponuje szukanie wielu hipotez interpretacyjnych i odejście od nadmiaru terminologii w stronę zainteresowania metaforą i symbolem, figurami wieloznaczności. Model hermeneutyczny dopuszcza tym samym interpretacje cząstkowe i niepełne, poszukujące. Dialog czytelnika z tekstem staje się dialogiem z innymi czytelnikami, a rolę zasadniczą pełni pytanie. Hermeneutycznej koncepcji dialogu nie należy utożsamiać z powszechnie stosowaną metodą dialogu heurystycznego, w której dialog jest pozorny, bo to nauczyciel ma głos decydujący i głównie to on stawia pytania. Dialogowa koncepcja interpretacji wyznacza nauczycielowi rolę przewodnika i partnera dialogu, a także organizatora różnych form aktywności intelektualnej i estetycznej uczniów.

Myrdzik, odwołując się do Gadamera, podkreśla, że wszelkie rozumienie ma strukturę pytania. Jak pisze autorka *Zrozumieć siebie i świat*, rozumieć jakieś pytanie, to znaczy stawiać je sobie samemu; rozumieć czyjąś wypowiedź, to rozumieć ją jako odpowiedź na postawione pytanie. Od pytań zadawanych sobie, innym lub rzeczywistości zaczyna się poznawanie, poszukiwanie prawdy. Dla naszych rozważań istotne będą szczególnie te kwestie, które wiążą się z hermeneutyką jako filozofią praktyczną, czyli teorią i sztuką rozumienia i czynienia zrozumiałym tego, co obce. Zależy więc nam na zadawaniu pytań otwartych, które sygnalizują uczniowską niewiedzę, niepewność czy wątpliwość, a nie pytań o ustalone już sensy⁵. Pytania te ujawniają dotychczasową wiedzę uczniów, będą też zarazem są świadectwem ich niewiedzy w pewnym zakresie, wątpliwości czy wreszcie rodzących się pomysłów interpretacyjnych. Co więcej, pozwolą im zweryfikować swój wcześniejszy sąd i w dialogu z tekstem, samym sobą i innymi pogłębić jego rozumienie.

Uwaga: pełna realizacja wiązki zakłada wcześniejsze zaznajomienie uczniów z fragmentem tekstu (przedstawionego powyżej), który będzie omawiany na lekcji.

1. O czym waszym zdaniem opowiada przeczytany tekst? Postawcie hipotezę.

³ Por. B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej...*, s. 100.

⁴ Por. B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat...*, s. 78.

⁵ Tamże, s. 82.

Komentarz: Nauczyciel dzieli klasę na grupy. Prosi uczniów, by wspólnie w grupie wypracowali odpowiedź. Katalog możliwych odpowiedzi jest szeroki, ważne, by na tym etapie powstały te hipotezy, które najlepiej oddają wymowę całości fragmentu, a nie jednego aspektu.

- Tekst opowiada o niezrozumieniu w miłości⁶;
- Tekst opowiada o pojawieniu się na planecie Małego Księcia róży, która całkowicie zmieniła jego dotychczasowe życie;
- Tekst jest o uczuciu między Małym Księciem a różą.

2. Znajdźcie w tekście fragmenty potwierdzające słuszność waszej hipotezy i je zinterpretujcie.

Hipoteza	Tekst opowiada o pojawieniu się na planecie Małego Księcia róży, która całkowicie zmieniła jego dotychczasowe życie.	Tekst jest o uczuciu między Małym Księciem a różą.	Tekst opowiada o niezrozumieniu w miłości.
Fragment tekstu	„Krzak róży wykiełkował w ciągu dnia z ziarna przyniesionego nie wiadomo skąd i Mały Książę z uwagą śledził ten pęd, zupełnie niepodobny do innych pędów”; „Wkrótce swą trochę płochliwą próżnością zaczęła go torturować”.	„Mały Książę nie mógł powstrzymać słów z zachwytu: – Jakaż pani jest piękna!”; „– Ależ tak, ja cię kocham – mówiła róża”; „Mój kwiat napełniał całą planetę swoją wonią”.	„W ten sposób mimo dobrej woli płynącej z jego uczucia Mały Książę przestał wierzyć róży”; „Ten kwiat jest bardzo skomplikowany”; „Nie powinienem nigdy od niej uciec. Powinienem odnaleźć w niej czułość pod pokrywką małych przebiegłostek. Kwiaty mają w sobie tyle sprzeczności. Lecz byłem za młody, aby umieć ją kochać”; „Zdziwił się brakiem wymówek. Stał, całkowicie zbity z tropu”.

⁶ Tu i w kolejnych zadaniach punktoremami oznacza się przykładowe wypowiedzi uczniów.

Interpretacja	Na planecie Małego Księcia nagle pojawiło się ziarno, z którego wykwitła cudowna róża. Pojawienie się róży zmieniło dotychczasowe życie Księcia. Początkowy zachwyt szybko ustąpił miejsca znużeniu i irytacji.	W tekście wielokrotnie mowa jest o zachwycie, jaki w Małym Księciu wywołała róża. Róża jest piękna, jej woń roznosi się po planecie. Róża od początku oczekuje od Małego Księcia opieki. Wyznaje mu miłość dopiero wówczas, gdy on odchodzi.	Mały Książę i róża nie mogli się porozumieć. Róża chciała być pielęgnowana i adorowana, a Małego Księcia dręczyła jej próżność. Żadne z nich nie potrafiło rozmawiać z drugim, dlatego byli nieszczęśliwi.
---------------	---	--	--

3. Znajdźcie w tekście fragmenty, które nie pasują do waszej hipotezy albo ją podważają. Sformułujcie wyjaśnienie tych obserwacji.

Komentarz: *Polecenie ma skłonić uczniów do zweryfikowania postawionej hipotezy i ponownej lektury tekstu, tym razem pogłębionej. Tego rodzaju ćwiczenie powinno zachęcić uczniów do autorefleksji, do wskazania miejsc niedopowiedzianych, niejasnych. Zadanie może być dla uczniów o tyle trudne, że niełatwo jest podważyć samemu swoje zdanie, dużo łatwiej zrobić to z cudzą opinią.*

Hipoteza	Tekst opowiada o pojawieniu się na planecie Małego Księcia róży, która całkowicie zmieniła jego dotychczasowe życie.	Tekst jest o uczuciu między Małym Księciem a różą.	Tekst opowiada o niezrozumieniu w miłości.
Cytat	„Sądzę, że dla swej ucieczki Mały Książę wykorzystał odlot wędrownych ptaków. Rano przed odjazdem uporządkował dokładnie planetę. Pieczołowicie przeczyścił wszystkie wulkany.	„– Ależ tak, ja cię kocham – mówiła róża. – Nie wiedziałeś o tym z mojej winy. To nie ma żadnego znaczenia. Ale ty byłeś równie niemądry jak ja. Spróbuj być szczęśliwy. Pozostaw spokojnie tę planetę. Nie chcę ciebie więcej”.	„Na planecie Małego Księcia kwiaty były zawsze bardzo skromne, o pojedynczej koronie płatków, nie zajmujące miejsca i nie przeszkadzające nikomu. Pojawiały się któregoś ranka wśród traw i więdły wieczorem”;

	[...] Mały Książę z odrobiną smutku wyrwał także ostatnie pędy baobabów. Nie wierzył w swój powrót”.		„Muszę poznać dwie lub trzy gąsienice, jeśli chcę zawrzeć znajomość z motylem. To podobno takie rozkoszne. Bo któż by mnie potem odwiedzał, gdy będziesz daleko...”
Interpretacja	Hipoteza nie wyczerpuje sensów utworu. Właściwie opowiada ona tylko o początku zdarzeń dziejących się na planecie Małego Księcia. Nie mówi nic o jego odejściu.	Hipoteza nie wyjaśnia, kim był Mały Książę ani róża. Nie tłumaczy przyczyn odejścia Małego Księcia od róży i opuszczenia planety.	Tak sformułowana hipoteza nie mówi nic o bohaterach. Nie wynika z niej, że mamy do czynienia z nietypowymi bohaterami: Małym Księciem i różą (kwiatem).

4. Postawcie pytania, na które nie odpowiada wasza hipoteza.

Hipoteza	Tekst opowiada o pojawieniu się na planecie Małego Księcia róży, która całkowicie zmieniła jego dotychczasowe życie.	Tekst jest o uczuciu między Małym Księciem a różą.	Tekst opowiada o niezrozumieniu w miłości.
Pytanie	Co stanie się z różą/Małym Księciem? Jak zakończy się ta historia?	Czy możliwa jest relacja miłosna między chłopcem/mężczyzną a kwiatem? Gdzie znajduje się planeta, na której żyją?	Kim właściwie są bohaterowie? Czy róża to dziewczyna? Dlaczego bohaterowie noszą takie imiona? Jakich znaczeń są one nośnikiem? Czy róża w ogóle ma jakieś imię?

5. Czy jesteśmy w stanie udzielić odpowiedzi na postawione przez was pytania?

- Nie na wszystkie pytania jesteśmy w stanie udzielić odpowiedzi, po części dlatego, że na lekcji pracujemy z fragmentem całości lektury, a po części dlatego, że takich odpowiedzi tekst nie udziela;

- Utwór jest wieloznaczny i na niektóre pytania można odpowiedzieć w dwojaki sposób, a na inne nie znajdziemy przekonującej odpowiedzi, np. nie można jednoznacznie określić, kim jest róża.

6. Ponownie przeczytajcie tekst, a następnie wróćcie do pierwszego polecenia. Czy teraz postawilibyście inną hipotezę? Zapiszcie swoje przemyślenia.

Przykładowa notatka: Tekst opowiada o niespodziewanym pojawieniu się ziarenka róży na planecie Małego Księcia. Z ziarna wykwita cudowny kwiat, w którym bohater zakochuje się bez pamięci. Z czasem jednak okazuje się, że róża nie tylko pięknie wygląda i pachnie, ale również ma osobowość. Poza tym jest delikatna i kapryśna, wymaga opieki, troski, zabiegów. Mały Książę czuje się zmęczony jej wymaganiami, humorami i postanawia opuścić swoją planetę.

7. Zadanie domowe: Jak twoim zdaniem potoczą się losy Małego Księcia i róży? Napisz na ten temat opowiadanie.

Komentarz: *Opowiadanie twórcze ma pobudzić uczniowską wyobraźnię. Uczniowie nieznający całości tekstu, będą budowli różne hipotezy. Ci, którzy tekst znają, również nie będą potrafili udzielić jednoznacznej odpowiedzi, bo utwór ma zakończenie otwarte.*

Bibliografia

- Folkierska A., *Kształcząca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, pod red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.
- Gadamer H.-G., *Koło jako struktura rozumienia* [w:] *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, wybór i tłum. G. Sowiński, Kraków 1993.
- Gadamer H.-G., *Poetica: wybrane eseje*, przeł. M. Łukasiewicz, Warszawa 2001.
- Myrdzik B., *Czy rozmowa jest metodą?* [w:] *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim: podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*, pod red. B. Myrdzik, Lublin 2000.
- Myrdzik B., *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Studia i szkice o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
- Schiff S., *Antoine de Saint-Exupéry. Wielki Mały Książę XX wieku*, przeł. O. Stanisławska, Warszawa 1998.

2.1.2. Kim jesteś, różo? Krytyka feministyczna

I

Wkrótce poznałem lepiej ten kwiat. Na planecie Małego Księcia kwiaty były zawsze bardzo skromne, o pojedynczej koronie płatków, nie zajmujące miejsca i nie przeszkadzające

nikomu. Pojawiały się któregoś ranka wśród traw i wędły wieczorem. Krzak róży wykielkował w ciągu dnia z ziarna przyniesionego nie wiadomo skąd i Mały Książę z uwagą śledził ten pęd, zupełnie niepodobny do innych pędów. Mógł to być nowy gatunek baobabu. Lecz krzak szybko przestał rosnąć i zaczął się formować kwiat. Mały Książę, który śledził pojawienie olbrzymiego pąka, wyczuwał, iż wykwitnie z niego jakieś cudowne zjawisko, lecz róża schowana w swoim zielonym domku przygotowywała się powoli. Starannie dobierała barwy. Ubierała się wolno, dopasowywała płatki jeden do drugiego. Nie chciała rozkwitnąć pognieciona jak maki. Pragnęła zjawić się w pełnym blasku swojej piękności. O, tak! Była wielką zalotnicą. Jej tajemnicze strojenie trwało wiele dni. Aż pewnego poranka – dokładnie o wschodzie słońca – ukazała się.

I oto ona – która tyle trudu włożyła w swój staranny wygląd – powiedziała ziewając:

– Ach, dopiero się obudziłam... Przepraszam bardzo... Jestem jeszcze nie uczesana.

Mały Książę nie mógł powstrzymać słów z zachwytem:

– Jakaż pani jest piękna!

– Prawda? – odpowiedziała róża cichutko. – Urodziłam się równocześnie ze słońcem.

Mały Książę domyślił się, że róża nie jest zbyt skromna, lecz jakżeż była wzruszająca!

– Sądzę, że czas na śniadanie – dorzuciła po chwili – czy byłby pan łaskaw pomyśleć o mnie?

Mały Książę, bardzo zawstydzony, poszedł po konewkę i podał jej świeżą wodę. Wkrótce swą trochę płochliwą próżnością zaczęła go torturować. Pewnego dnia na przykład, mówiąc o swych czterech kolcach, powiedziała:

– Mogą zjawić się tygrysy uzbrojone w pazury...

– Nie ma tygrysów na mojej planecie – sprzeciwił się Mały Książę – a poza tym tygrysy nie jedzą trawy.

– Nie jestem trawą – odparła słodko róża.

– Proszę mi wybaczyć...

– Nie obawiam się tygrysów, natomiast czuję wstręt do przeciągów. Czy nie ma pan parawanu?

„Wstręt do przeciągów to nie jest dobre dla rośliny – pomyślał Mały Książę. – Ten kwiat jest bardzo skomplikowany”.

– Wieczorem proszę mnie przykryć kloszem. U pana jest bardzo zimno. Złe są tu urządzenia. Tam, skąd przybyłam...

Urwała. Przybyła w postaci nasienia. Nie mogła znać innych planet. Naiwne kłamstwo, na którym dała się przyłapać, zawstydziło ją. Zakaszła dwa lub trzy razy, aby pokryć zażenowanie.

– A ten parawan?

– Ja bym przyniósł, ale pani mówiła...

Wtedy róża znów zaczęła kaszleć, aby Mały Książę miał wyrzuty sumienia. W ten sposób mimo dobrej woli płynącej z jego uczucia Mały Książę przestał wierzyć róży. Wziął poważnie słowa bez znaczenia i stał się bardzo nieszczęśliwy.

– Nie powinienem jej słuchać – zwierzył mi się któregoś dnia – nigdy nie trzeba słuchać kwiatów. Trzeba je oglądać i wachać. Mój kwiat napełniał całą planetę swoją wonią, lecz nie umiałem się nim cieszyć. Historia kolców, która tak mnie rozdrażniła, powinna rozczulić... Zwierzył się jeszcze:

– Nie potrafiłem jej zrozumieć. Powinienem sądzić ją według czynów, a nie słów. Czarowała mnie pięknem i zapachem. Nie powinienem nigdy od niej uciec. Powinienem

odnaleźć w niej czułość pod pokrywką małych przebiegłości. Kwiaty mają w sobie tyle sprzeczności. Lecz byłem za młody, aby umieć ją kochać.

IX

Sądzę, że dla swej ucieczki Mały Książę wykorzystał odlot wędrownych ptaków. Rano przed odjazdem uporządkował dokładnie planetę. Pieczołowicie przeczyścił czynne wulkany. Miał dwa czynne wulkany. To się bardzo przydaje do podgrzewania śniadań. Miał też jeden wulkan wygasły. Ponieważ powtarzał zwykle: – Nic nigdy nie wiadomo – więc przeczyścił także wygasły wulkan. Jeśli wulkany są dobrze przeczyszczone, palą się powoli i równo, bez wybuchów. Wybuchy wulkanów są tym, czym zapalenie sadzy w kominie. Oczywiście my, na naszej Ziemi, jesteśmy za mali, aby przeczyszczać wulkany. Dlatego też sprawiają nam tyle przykrości. Mały Książę z odrobiną smutku wyrwał także ostatnie pędy baobabów. Nie wierzył w swój powrót. Wszystkie te codzienne prace wydawały mu się tego ranka szczególnie miłe. Kiedy po raz ostatni podlał różę i już miał ją przykryć kloszem, poczuł, że chce mu się płakać.

– Do widzenia – powiedział róży.

Lecz ona nie odpowiadała.

– Do widzenia – powtórzył.

Róża zakaszłała. Lecz nie z powodu kataru.

– Byłam niemądra – powiedziała mu. – Przepraszam cię. Spróbuj być szczęśliwy.

Zdziwił się brakiem wymówek. Stał, całkowicie zbity z tropu, trzymając klosz w powietrzu. Nie rozumiał tej spokojnej słodyczy.

– Ależ tak, ja cię kocham – mówiła róża. – Nie wiedziałeś o tym z mojej winy. To nie ma żadnego znaczenia. Ale ty byłeś równie niemądry jak ja. Spróbuj być szczęśliwy. Pozostaw spokojnie tę planetę. Nie chcę ciebie więcej.

– Ależ... przeciągi...

– Nie jestem już tak bardzo zakatarzona. Chłodne powietrze nocy dobrze mi robi. Jestem kwiatem.

– Ale dzikie bestie...

– Muszę poznać dwie lub trzy gąsienice, jeśli chcę zawrzeć znajomość z motylem. To podobno takie rozkoszne. Bo któż by mnie potem odwiedzał, gdy będziesz daleko... A jeśli chodzi o dzikie bestie, nie boję się nikogo. Mam kolce. – I naiwnie pokazała cztery kolce. Po chwili dorzuciła: – Nie zwlekaj, to tak drażni. Zdecydowałeś się odjechać. Idź już!

Nie chciała, aby widział, że płacze. Była przecież tak dumna.

A. de Saint-Exupéry, *Mały Książę*, przeł. J. Szwykowski, Warszawa 2002, s. 39–48.

A drogi prowadzą zawsze do ludzi.

– Dzień dobry – powiedział.

Był w ogrodzie pełnym róż.

– Dzień dobry – odpowiedziały róże.

Mały Książę przyjrzał się im. Bardzo były podobne do jego róży.

– Kim jesteście? – zapytał zdziwiony.

– Jesteśmy różami – odparły róże.

– Ach... – westchnął Mały Książę.

I poczuł się bardzo nieszczęśliwy. Jego róża zapewniała go, że jest jedyna na świecie. A oto tu, w jednym ogrodzie, jest pięć tysięcy podobnych!

„Byłaby bardzo zdenerwowana... – pomyślał – kaszłałaby straszliwie i udawałaby umierającą, aby pokryć zmieszanie. A ja musiałbym udawać, że ją pielęgnuję, bo w przeciwnym razie umarłaby rzeczywiście, aby mnie tym upokorzyć...”

Później mówił sobie dalej: „Sądziłem, że posiadam jedyny na świecie kwiat, a w rzeczywistości mam zwykłą różę, jak wiele innych. Posiadanie róży i trzech wulkanów sięgających mi do kolan, z których jeden prawdopodobnie wygasł na zawsze, nie czyni ze mnie potężnego księcia...” I zapłakał, leżąc na trawie.

A. de Saint-Exupéry, *Mały Książę*, przeł. J. Szwykowski, Warszawa 2002, s. 86–89.

[...]

Mały Książę poszedł zobaczyć się z różami.

– Nie jesteście podobne do mojej róży, nie macie jeszcze żadnej wartości – powiedział różom. Nikt was nie oswoił i wy nie oswoiłyście nikogo. [...]

Róże bardzo się zawstydziły.

– Jesteście piękne, lecz próżne – powiedział im jeszcze. – Nie można dla was poświęcić życia. Oczywiście moja róża wydawałaby się zwykłemu przechodniowi podobna do was. Lecz dla mnie ona jedna ma większe znaczenie niż wy wszystkie razem, ponieważ ją właśnie podlewałem. Ponieważ ją przykrywałem kloszem. Ponieważ ją właśnie osłaniałem. Ponieważ właśnie dla jej bezpieczeństwa zabijałem gąsienice (z wyjątkiem dwóch czy trzech, z których chciałem mieć motyle). Ponieważ słuchałem jej skarg, jej wychwalał się, a czasem jej milczenia. Ponieważ... jest moją różą. [...]

A. de Saint-Exupéry, *Mały Książę*, przeł. J. Szwykowski, Warszawa 2002, s. 86–89.

Temat lekcji: Kim jesteś, różo? Rozważania o relacji Małego Księcia i róży

Komentarz wstępny

Książkę de Saint-Exupéry'ego często omawia się w szkole za pomocą klucza biograficznego. Zgodnie z kontekstem biograficznym postać róży zestawia się z Consuelo Suncin, żoną pisarza. Stosunek tytułowego bohatera do róży miałby w tej koncepcji odzwierciedlać relację, jaka istniała pomiędzy małżonkami. Róża jest kapryśna, bo taka była Consuelo. Róża pokrywała swoje kłamstwa niepokojącym kaszlem, podobnie jak żona pisarza. Gdy mieszkała w Nowym Jorku, dokuczała jej astma, była więc równie wrażliwa na powietrze, którym oddychała, jak róża prosząca Małego Księcia o przykrycie jej kloszem⁷. Z kolei zdrady, niewierności i rozterki Antoine'a są podobno symbolizowane w książce przez opis ogrodu pełnego róż, który niespodziewanie ujrzał Mały Książę. Taki sposób odczytania relacji Mały Książę–róża pojawia się w wielu opracowaniach metodycznych⁸. Tymczasem klucz biograficzny do odczytania relacji róży oraz Małego Księcia ogranicza i upraszcza sensy utworu, tym bardziej

⁷ S. Schiff, *Antoine de Saint Exupéry...*, s. 485.

⁸ M.in. w scenariuszach lekcyjnych E. Ziolo i K. Wiatra zatytułowanych „*Mały Książę*”, czyli o doświadczaniu istnienia...

że może być niezgodny z prawdą, zwłaszcza w kontekście opublikowanych we Francji w 2000 roku wspomnień żony pisarza (odnalezionych 20 lat po jej śmierci). W Polsce *Pamiętnik Róży* ukazał się nakładem wydawnictwa Znak w 2002⁹ roku. Książka ukazuje historię małżeństwa Consuelo i Antoine'a w zupełnie nowym świetle. Oczywiście trudno nam dziś zweryfikować, która ze znanych nam opowieści o burzliwym małżeństwie pisarza z salwadorską pięknoscią jest prawdziwa. Natomiast uruchomienie krytyki feministycznej pozwala na dostrzeżenie podległej sytuacji róży, jej bezwarunkowej zależności od Małego Księcia oraz na odczarowanie jej jednowymiarowego wizerunku.

Jako oddzielna dziedzina badań krytyka feministyczna wyłoniła się w późnych latach sześćdziesiątych XX wieku w kontekście współczesnego ruchu kobiecego i walki o prawa obywatelskie w Stanach Zjednoczonych. To właśnie wtedy badaczki i pisarki feministyczne w tym kraju i Wielkiej Brytanii dokonywały analiz wizerunków kobiet w prozie angloamerykańskiej, opisywały psychologiczne konstrukcje kobiecości oraz schematy patriarchalne dominujące w literaturze¹⁰. Dziś feministyczna krytyka literacka proponuje strategie analizy tekstów, podkreślające kwestie związane z ograniczającymi wolność jednostki do samorealizacji kulturowymi schematami przypisywanymi płci, zarówno żeńskiej, jak i męskiej.

Kim więc właściwie jest róża? Warto z uczniami podjąć to zagadnienie. Odpowiedź nie będzie oczywista. Róża pojawiła się na planecie nagle, z ziarna przywianego nie wiadomo skąd, i chociaż jest bytem osobnym od Małego Księcia, powstała jako jego dopełnienie:

Metafora „Adamowego zebra”, z którego powstała Ewa, ma swój głęboki sens kulturowy i społeczny. Kobieta nie jest rozumiana jako „pierwotna całość”, raczej „coś”, co wydaje się nie mieć samoistnego bytu i z natury rzeczy przeznaczona jest do tego, by czyjś inny byt dopełnić¹¹.

To Książę jest sprawcą wydarzeń i tylko dzięki niemu historia może się dalej rozwijać. Bez wątplenia róży zostały nadane takie cechy, które często przypisywane są wyłącznie kobietom (np. wyjątkowa dbałość o wygląd). Poza tym bohaterka nosi znaczące imię, określające jej płeć. Jednak w jaki sposób róża została przedstawiona? Czy rzeczywiście przez swoje humory zmusiła Małego Księcia do opuszczenia planety, jak stwierdza narrator: „Wkrótce swą trochę pobłażliwą próżnością zaczęła go torturować”. W jakim stopniu jej humory są wynikiem jej próżności, a w jakim jej kondycji, zależności?

Hélène Cixous, autorka *Śmiechu Meduzy*, wykazała podrzędność pozycji zajmowanej w kulturze przez kobietę i poddała krytyce narzuconą jej wtórność (dostrzeganą już nawet w słowach „man–woman”) i zależność od męzczyzny.

⁹ C. de Saint Exupéry, *Pamiętnik Róży*, Kraków 2002.

¹⁰ Por. A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Feminizm [w:]* tychże, *Teorie literatury XX wieku...*, s. 400.

¹¹ A. Helman, *Koncepcje feministyczne [w:]* A. Helman, J. Ostaszewski, *Historia myśli filmowej. Podręcznik...*, s. 279.

Zdaniem Cixous to mężczyźni tradycja przypisała wszystko, co aktywne, związane z kulturą, jasne, pozytywne oraz zajmujące wysoką pozycję w rozmaitych hierarchiach i porządkach. Kobięcie zaś wszystko, co bierne, związane z naturą, ciemne, negatywne, zajmujące niską pozycję we wszelkich hierarchiach¹². Róża jest zależna od swego opiekuna w podstawowym, biologicznym sensie: musi się upominać o wodę i ochronę przed wiatrem, bo inaczej by zginęła. Tego rodzaju zależność wpływa więc na jej zachowanie i wynikające z tego konsekwencje.

Uwaga: ze względu na duże różnice w przekładach, należy pracować z uczniami ze wskazanym w narzędziu tłumaczeniem.

1. Jak zapewne zauważyliście, róża pojawiła się nieoczekiwanie na planecie Małego Księcia. Wykonajcie polecenia:

a) Jakimi słowami go przywitała? Podkreślcie odpowiedni fragment.

„Ach, dopiero się obudziłam... Przepraszam bardzo... Jestem jeszcze nie uczesana”.

b) Spróbujcie przeczytać pierwsze słowa róży w różny sposób.

Komentarz: Nauczyciel może pozwolić wykonać to zadanie osobom chętnie pracującym głosem lub podzielić klasę na grupy. Zadanie ma na celu uświadomienie uczniom, że w zależności od artykulacji zmienia się znaczenie wypowiedzianego tekstu; pozwoli też wprowadzić na lekcji elementy dramy.

c) W jaki sposób interpretacja głosowa wpływa na nasz sposób widzenia róży? Jak oddaje jej zachowanie? Nazwijcie własne odczytania.

Komentarz: W poniższej tabeli zaprezentowano przykładowe odczytania uczniowskie.

Róża się wstydzi.	Róża bardzo dba o swój wygląd.	Róża jest zaspana.
Róża jest onieśmielona.	Róża jest próżna.	Róża jest bezradna.
Róża kokietuje Małego Księcia.	Róża od początku chce się podobać Małemu Księciu.	Róża leniwie budzi się ze snu.

2. Kogo wam przypomina róża? W jaki sposób została przedstawiona?

- Róża przypomina dziewczynę, która ma różne humory;
- Róża została przedstawiona, jakby była dziewczyną;

¹² Por. H. Cixous, *Śmiech Meduzy*, przeł. A. Nasiłowska, konsultacja M. Bieńczyk, „Teksty Drugie” 1993, nr 4/5/6, s. 168. Tekst dostępny w Internecie: [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r1993-t-n4_5_6_\(22_23_24\)](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r1993-t-n4_5_6_(22_23_24)) (dostęp: 15.03.2016).

- Róża została przedstawiona jak rozkapryszona dziewczyna;
- Róży zostały nadane cechy ludzkie, które jednak w literaturze i kulturze często przypisywane są wyłącznie kobietom;
- Róża to kobieta. W ten sposób („jestem jeszcze nieuczczona”) powiedziałyby na powitanie tylko dziewczyna.

Komentarz: *Warto też zwrócić uwagę na słowo „róża”, które funkcjonuje dwójako: jako nazwa kwiatu i jako imię żeńskie (Róża).*

3. Jak rozwijało się uczucie Małego Księcia do róży? Jak wyglądały etapy jego uczucia?

- Początkowo Mały Książę jest zachwycony różą („nie mógł powstrzymać słów z zachwytu”). Z czasem jednak, gdy poznał ją bliżej, zaczęła go irytować swoimi prośbami, rozkazami, a nawet torturować własną próżnością.
- Mały Książę uległ swoim zmysłom, wzrokowi i węchowi, i zakochał się w róży. Z czasem jednak się okazało, że róża ma charakter, na co Mały Książę nie był przygotowany.
- Uczucia Małego Księcia ewoluowały, od zachwytu i uwielbienia po znużenie i rozczarowanie. Bohater poznaje różę za pomocą zmysłów: wzroku i zapachu, tak jak poznaje się kwiat. Jednak róża ma osobowość, której Książę nie chce dostrzec. Dowodem są jego słowa: „Nie powinienem jej słuchać [...] nigdy nie trzeba słuchać kwiatów. Trzeba je oglądać i wąchać”. Mały Książę zakochał się wyłącznie w pięknie zewnętrznym róży.

4. Na podstawie tekstu odpowiedzcie na pytania:

a) Jak wygląda codzienność róży? Od kogo jest zależna?

- Codzienność róży wygląda zawsze tak samo;
- Róża zdana jest na pomoc Małego Księcia: rankiem dostaje świeżą wodę, wieczorem jest przykrywana kloszem;
- Róża jest całkowicie zależna od Małego Księcia, bo jest kwiatem, który z natury jest delikatny.

b) Jak myślicie, dlaczego róża jest kapryśna? Jaki ma to związek z jej zależnością?

- Róża kaprysi, bo tylko w ten sposób zwraca na siebie uwagę Małego Księcia;
- Róża jest kapryśna, bo niewiele może robić;
- Róża kaprysi z nudów;
- Róża chce w ten sposób „przywiązać” do siebie Małego Księcia;
- Róża kaprysi z próżności;
- Róża musi się upominać o wodę i ochronę przed wiatrem, gdyż inaczej umrze. Denerwuje ją ten fakt, że musi się o to dopraszać. Tego rodzaju zależność ma wpływ na jej „kapryśne” zachowanie.

5. Dlaczego według was Mały Książę opuścił planetę?

- Mały Książę jest bezradny wobec róży (nie rozumie jej) i dlatego ją zostawia;
- Róża swoim zachowaniem unieszczęśliwiła Małego Księcia („stał się bardzo nieszczęśliwy) i dlatego ją opuścił;
- Mały Książę znudził się różą i wciąż takim samym życiem na planecie;
- Mały Książę zwyczajnie uciekł od róży.

Komentarz: Warto również się zastanowić, dlaczego wcześniej Mały Książę nigdy nie opuścił swojej małej planety. Być może, paradoksalnie, niespodziewane pojawienie się róży i relacja z nią dały mu odwagę do poszukiwania innych przystojaków, poznania innego świata niż dotychczas mu znany.

6. Róża, żegnając Małego Księcia, wyznaje mu miłość, a potem mówi do niego: „Spróbuj być szczęśliwy. Pozostaw spokojnie tę planetę. Nie chcę ciebie więcej”. Co waszym zdaniem jej słowa oznaczają?

- Róża wyznaje mu na pożegnanie miłość, ale jednocześnie nie chce już z nim być, bo na nim się zawiodła;
- Róża celowo mówi Małemu Księciu, że go więcej nie chce, by ułatwić mu odejście;
- Dla róży ważniejsze jest szczęście Małego Księcia niż jej samej;
- Róża pozwala odejść Małemu Księciu, bo nic innego nie może zrobić; jest przecież unieruchomiona – nie może zmienić swojego miejsca pobytu;
- Ujawnia się w ten sposób jej zraniona duma. Słowa róży są świadectwem jej uczuć: miłości, zranienia i zarazem poświęcenia, a także oznaką jej słabszej pozycji w tej relacji.

7. Podajcie synonimy do słowa „posiadać”. W razie konieczności skorzystajcie ze słownika wyrazów bliskoznacznych.

- mieć; wejść w posiadanie; dysponować; władać; być w posiadaniu; nabyć prawo

Komentarz: Zadanie ma charakter wprowadzający do zadania 8. Uczniowie podają synonimy, nauczyciel zapisuje je na tablicy – tak by były widoczne. Ćwiczenie ma na celu wyjaśnienie znaczenia słowa poprzez podanie znaczeń synonimicznych, które ujawniają „władczą” (dzierżawczą) naturę tego słowa, czyli przynależność czegoś (nie: kogoś) do jakiejś osoby lub rzeczy.

8. Odpowiedzcie na pytania:

a) Czy można posiadać drugą osobę? Uzasadnijcie odpowiedź.

Tak	Nie
Można posiadać drugą osobę, np. w miłości.	Każdy człowiek jest istotą wolną.
Ludzie posiadają siebie w małżeństwie. Mają siebie na wyłączność.	Człowiek nie jest rzeczą, by można go było posiadać.

b) Jak rozumiecie słowa Małego Księcia: „Sądziłem, że posiadam jedyny na świecie kwiat, a w rzeczywistości mam zwykłą różę, jak wiele innych”.

- Mały Książę się rozczarował, sądził, że jego róża jest wyjątkowa, jedyna, a okazała się jedną z wielu.
- Te słowa świadczą o tym, że Książę jest egoistą, róża była dla niego wartościowa tylko dlatego, że jedynakowa.
- Słowo „posiadam” wskazuje, że Mały Książę czuje się właścicielem róży, w tych słowach słysząc smutek i rozczarowanie.

9. Kim wolałbyś/wolałabyś być: różą czy Małym Księciem? Uzasadnij.

Komentarz: *Polecenie zakłada, że uczniowie zastanowią się nad rolą społeczną człowieka. Część z nich uświadomi sobie, że dla róży drogi Małego Księcia są zamknięte (nie może opuścić planety, zmienić miejsca, wybrać się w podróż, ruszyć na poszukiwania itd.). Poza tym nie każdemu odpowiada całkowita zależność (i podległość) od kogoś innego. Ale mogą być i tacy, którym atrakcyjniejsza wyda się rola róży: istnienie tylko dla podziwu; życie, za które ktoś inny ponosiłby odpowiedzialność. Nie należy wartościować wyboru uczniów, ale zwrócić uwagę na uzasadnienie. Polecenie, jeśli zabraknie czasu na lekcji, można potraktować jako zadanie domowe.*

Bibliografia

- Burzyńska A., Markowski M.P., *Feminizm [w:] tychże, Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2006.
- Cixous H., *Śmiech Meduzy*, przeł. A. Nasiłowska, konsultacja M. Bieńczyk, „Teksty Drugie” 1993, nr 4/5/6.
- Lasoń-Kochańska G., *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiecy repertuar tematyczny*, Słupsk 2012.
- Schiff S., *Antoine de Saint Exupéry. Wielki Mały Książę XX wieku*, przeł. O. Stanisławska, Warszawa 1998.
- Zioło E., Wiatr K., *Mały Książę, czyli o doświadczaniu istnienia w drodze*, Kraków 2001.

2.1.3. Mały Książę i róża we współczesnej odsłonie

I

Wkrótce poznałem lepiej ten kwiat. Na planecie Małego Księcia kwiaty były zawsze bardzo skromne, o pojedynczej koronie płatków, nie zajmujące miejsca i nie przeszkadzające nikomu. Pojawiały się któregoś ranka wśród traw i wędły wieczorem. Krzak róży wykiełkował w ciągu dnia z ziarna przyniesionego nie wiadomo skąd i Mały Książę z uwagą śledził ten pęd, zupełnie niepodobny do innych pędów. Mógł to być nowy gatunek baobabu. Lecz krzak szybko przestał rosnąć i zaczął się formować kwiat. Mały

Książę, który śledził pojawienie olbrzymiego pąka, wyczuwał, iż wykwitnie z niego jakieś cudowne zjawisko, lecz róża schowana w swoim zielonym domku przygotowywała się powoli. Starannie dobierała barwy. Ubierała się wolno, dopasowywała płatki jeden do drugiego. Nie chciała rozkwitnąć pognieciona jak maki. Pragnęła zjawić się w pełnym blasku swojej piękności. O, tak! Była wielką zalotnicą. Jej tajemnicze strojenie trwało wiele dni. Aż pewnego poranka – dokładnie o wschodzie słońca – ukazała się.

I oto ona – która tyle trudu włożyła w swój staranny wygląd – powiedziała ziewając:

– Ach, dopiero się obudziłam... Przepraszam bardzo... Jestem jeszcze nie uczesana.

Mały Książę nie mógł powstrzymać słów z zachwyty:

– Jakaż pani jest piękna!

– Prawda? – odpowiedziała róża cichutko. – Urodziłam się równocześnie ze słońcem.

Mały Książę domyślił się, że róża nie jest zbyt skromna, lecz jakżeż była wzruszająca!

– Sądzę, że czas na śniadanie – dorzuciła po chwili – czy byłby pan łaskaw pomyśleć o mnie?

Mały Książę, bardzo zawstydzony, poszedł po konewkę i podał jej świeżą wodę. Wkrótce swą trochę płochliwą próżnością zaczęła go torturować. Pewnego dnia na przykład, mówiąc o swych czterech kółkach, powiedziała:

– Mogą zjawić się tygrysy uzbrojone w pazury...

– Nie ma tygrysów na mojej planecie – sprzeciwił się Mały Książę – a poza tym tygrysy nie jedzą trawy.

– Nie jestem trawą – odparła słodko róża.

– Proszę mi wybaczyć...

– Nie obawiam się tygrysów, natomiast czuję wstręt do przeciągów. Czy nie ma pan parawanu?

„Wstręt do przeciągów to nie jest dobre dla rośliny – pomyślał Mały Książę. – Ten kwiat jest bardzo skomplikowany”.

– Wieczorem proszę mnie przykryć kloszem. U pana jest bardzo zimno. Złe są tu urządzenia. Tam, skąd przybyłam...

Urwała. Przybyła w postaci nasienia. Nie mogła znać innych planet. Naiwne kłamstwo, na którym dała się przyłapać, zawstydziło ją. Zakaszła dwa lub trzy razy, aby pokryć zażenowanie.

– A ten parawan?

– Ja bym przyniósł, ale pani mówiła...

Wtedy róża znów zaczęła kaszleć, aby Mały Książę miał wyrzuty sumienia. W ten sposób mimo dobrej woli płynącej z jego uczucia Mały Książę przestał wierzyć róży. Wziął poważnie słowa bez znaczenia i stał się bardzo nieszczęśliwy.

– Nie powinienem jej słuchać – zwierzył mi się któregoś dnia – nigdy nie trzeba słuchać kwiatów. Trzeba je oglądać i wachać. Mój kwiat napełniał całą planetę swoją wonią, lecz nie umiałem się nim cieszyć. Historia kółców, która tak mnie rozdrażniła, powinna rozczulić... Zwierzył się jeszcze:

– Nie potrafiłem jej zrozumieć. Powinienem sądzić ją według czynów, a nie słów. Czarowała mnie pięknem i zapachem. Nie powinienem nigdy od niej uciec. Powinienem odnaleźć w niej czułość pod pokrywką małych przebiegłości. Kwiaty mają w sobie tyle sprzeczności. Lecz byłem za młody, aby umieć ją kochać.

IX

Sądzę, że dla swej ucieczki Mały Książę wykorzystał odlot wędrownych ptaków. Rano przed odjazdem uporządkował dokładnie planetę. Pieczołowicie przeczyścił czynne wulkany. Miał dwa czynne wulkany. To się bardzo przydaje do podgrzewania śniadań. Miał też jeden wulkan wygasły. Ponieważ powtarzał zwykle: – Nic nigdy nie wiadomo – więc przeczyścił także wygasły wulkan. Jeśli wulkany są dobrze przeczyszczone, palą się powoli i równo, bez wybuchów. Wybuchy wulkanów są tym, czym zapalenie sadzy w kominie. Oczywiście my, na naszej Ziemi, jesteśmy za mali, aby przeczyszczać wulkany. Dlatego też sprawiają nam tyle przykrości. Mały Książę z odrobiną smutku wyrwał także ostatnie pędy baobabów. Nie wierzył w swój powrót. Wszystkie te codzienne prace wydawały mu się tego ranka szczególnie miłe. Kiedy po raz ostatni podlał różę i już miał ją przykryć kloszem, poczuł, że chce mu się płakać.

– Do widzenia – powiedział róży.

Lecz ona nie odpowiadała.

– Do widzenia – powtórzył.

Róża zakaszła. Lecz nie z powodu kataru.

– Byłam niemądra – powiedziała mu. – Przepraszam cię. Spróbuj być szczęśliwy.

Zdziwił się brakiem wymówek. Stał, całkowicie zbity z tropu, trzymając klosz w powietrzu. Nie rozumiał tej spokojnej słodyczy.

– Ależ tak, ja cię kocham – mówiła róża. – Nie wiedziałeś o tym z mojej winy. To nie ma żadnego znaczenia. Ale ty byłeś równie niemądry jak ja. Spróbuj być szczęśliwy. Pozostaw spokojnie tę planetę. Nie chcę cię więcej.

– Ależ... przeciągi...

– Nie jestem już tak bardzo zakatarzona. Chłodne powietrze nocy dobrze mi zrobi. Jestem kwiatem.

– Ale dzikie bestie...

– Muszę poznać dwie lub trzy gąsienice, jeśli chcę zawrzeć znajomość z motylem. To podobno takie rozkoszne. Bo ktoś by mnie potem odwiedzał, gdy będziesz daleko... A jeśli chodzi o dzikie bestie, nie boję się nikogo. Mam kolce. – I naiwnie pokazała cztery kolce. Po chwili dorzuciła: – Nie zwlekaj, to tak drażni. Zdecydowałeś się odjechać. Idź już!

Nie chciała, aby widział, że płacze. Była przecież tak dumna.

A. de Saint-Exupéry, *Mały Książę*, przeł. J. Szwykowski, Warszawa 2002, s. 39–48.

Temat lekcji: O filmowej interpretacji związku Małego Księcia i róży

Informacje o filmie: *Mały Książę*, reż. M. Osborne, scen. I. Brignull, B. Persichetti, zdjęcia K. Kapp, Francja 2015, czas trwania: 1 h 48 min.

Komentarz wstępny

Mark Osborne dokonał w swoim filmie znacznych przesunięć w historii fabularnej względem pierwowzoru. W jego wersji poznajemy historię dziewczynki samotnie wychowywanej przez mamę. Niezwykle zabiegana pracownica korporacji skrupulatnie planuje każdą minutę dnia swojej córki, wierząc, że

dzięki temu będzie miała ona łatwiejsze życie i zostanie wspaniałą dorosłą. Jednak w czasie gdy matka pracuje, córka zaprzyjaźnia się z ekscentrycznym staruszkiem z sąsiedztwa. Dzięki Pilotowi, bo tak staruszek każe się nazywać, dziewczynka poznaje nieznaną jej dotąd świat beztroskich zabaw, ale zarazem poznaje również coś ważniejszego: historię Małego Księcia i róży; historię niezwykłego świata, gdzie wszystko jest możliwe. Ten świat dawno temu pokazał Pilotowi jego przyjaciel – Mały Książę. Historię Małego Księcia dziewczynka poznaje poprzez lekturę opowieści de Saint-Exupéry'ego. W filmie mamy więc dwa porządki. Pierwszy to historia dziewczynki, jej pedantycznej i zapracowanej mamy oraz niesfornego sąsiada o duszy dziecka; drugi – to opowieść o przyjaźni Małego Księcia z Pilotem. Aby wyraźniej zaznaczyć między nimi różnice, reżyser zastosował dwie techniki filmowania. Sekwencje wizualizujące przygody Małego Księcia zostały oparte na oryginalnych rysunkach de Saint-Exupéry'ego i wykonane w animacji poklatkowej. Świat dziewczynki dla kontrastu stworzony został cyfrowo. Gdy bowiem bohaterka przenosi się w rzeczywistość Małego Księcia, wszystko się zmienia: kolorystyka, sposób opowiadania, okazywania uczuć. Okazuje się, że istnieją planety, które można obejść, róże, które potrafią mówić, i lis przyjaciel. Wizualne oddzielenie tych dwóch planów fabularnych podkreśla umowność tekstu francuskiego pisarza i sugeruje widzowi, że nie należy czytać go w kluczu realistycznym. Opowieść o Małym Księciu została wpisana w ramy innej fabularnej opowieści, mamy zatem do czynienia z konwencją filmu w filmie¹³.

Utwór Osborne'a stanowi szczególnie przykładowy przykład intertekstualności. Można powiedzieć, że reżyser popełnił twórczą zdradę, bo wpisał opowieść o Małym Księciu we współczesną historię¹⁴. Lalewicz zauważa, że o podatności utworu literackiego na twórczą zdradę decyduje nie tyle jego forma, ile jego status komunikacyjny: fakt, że zakłada „nienormalny dla komunikatu sposób interpretacji – interpretację wyłącznie metaforyczną”¹⁵. Badacz wyprowadza stąd wniosek, że utwór jest w danym kontekście historycznym podatny na zdradę o tyle, o ile można znaleźć dla niego interpretację metaforyczną w świecie, w którym dana publiczność żyje. Zdaniem Hendrykowskiego układ zależności między dziełem będącym adaptacją a adaptowanym pierwowzorem z natury jest dynamiczny. Zasadą jego funkcjonowania nie jest statyczne zestawienie dwóch komunikatów i dwóch dzieł, lecz napięcie wynikające z ich najszerzej rozumianej konfrontacji:

Tymczasem przez dziesiątki lat refleksja badawcza nad adaptacją filmową – zarówno szkolna (umownie rzecz nazywając: „lekturowa”), jak i akademicka – z ewidentną szkodą dla rozumienia sensu adaptowania – niestrudzenie drążyła i eksploatowała

¹³ Taka forma dostarcza zarazem dodatkowego uzasadnienia dla dziejących się wydarzeń. Pozwala bowiem zinterpretować wszystkie nadzwyczajne przygody dziewczynki jako sen.

¹⁴ Por. R. Escarpit, *Literatura i społeczeństwo...*, s. 124.

¹⁵ J. Lalewicz, *Mechanizmy komunikacyjne „twórczej zdrady”...*, s. 70–89.

utopijną w swym założeniu ideę identyczności filmu z adaptowanym pierwowzorem¹⁶.

Podążając za myślą Hendrykowskiego – utwór filmowy będący adaptacją komunikuje się z określonym pierwotekstem, odnosząc się do niego i wchodząc z nim w szeroko pojęty dialog oparty na wymianie znaczeń¹⁷. Zastosowanie tej kategorii pozwoli nam ominąć w szkolnym dyskursie utopijną z założenia ideę identyczności filmu z adaptowanym pierwowzorem.

Uwaga: wiązka powinna zostać przeprowadzona po wcześniejszym omówieniu tekstu wybraną strategią (zob. narzędzie 1 lub 2). W innym wypadku należy wcześniej zaznajomić uczniów z odpowiednim fragmentem tekstu. Proponowane zadania odnoszą się wyłącznie do jednej sceny z filmu Osborne’a *Mały Książę* (26 minuta). Scena jest przykładem filmowej (reżyserskiej) interpretacji relacji łączącej Małego Księcia z różą.



Planeta Małego Księcia¹⁸

1. Przyjrzyjcie się powyższej fotografii i odpowiedzcie na pytania:

a) Jak wygląda planeta Małego Księcia, zanim pojawiła się na niej róża?
Określcie ją za pomocą kilku przymiotników.

- jałowa,
- kamienna,
- mała,
- szara.

¹⁶ M. Hendrykowski, *Intertekst w adaptacji filmowej*, „Images. The International Journal of European Film, Performing Arts and Audiovisual Communication” 2013, t. 13, nr 22, s. 267, 269.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Kadry pochodzą z filmu *Mały Książę*, reż. M. Osborne (2014), DVD, wyd. Kino Świat.

Wniosek: trudno sobie wyobrazić, żeby na tak jałowej ziemi mogło coś wyrosnąć, życie na niej musi być trudne.

b) Jak mógł się na niej czuć Mały Książę?

- samotny,
- opuszczony,
- smutny.

Wniosek: planeta Małego Księcia, zanim pojawiła się na niej róża, sprawia wrażenie smutnej i opuszczonej. Jej powierzchnia jest twarda jak kamień.

2. Jakie uczucia towarzyszą Małemu Księciu, gdy oczekuje na pojawienie się róży? Jakie gesty na to wskazują?

Uczucia	Gesty
Mały Książę nie może się doczekać pojawienia się róży.	Dbą o ziarno, zanim jeszcze wykiełkuje; Grabi ziemię i podlewa kwiat.
Mały Książę jest ciekaw, co wykiełkuje z nasiona.	Przygląda się z uwagą pąkowi.
Mały Książę przywiązuje się do róży, zanim jeszcze ona rozkwitnie.	Kładzie się obok róży, czekając na jej pojawienie się na świecie.
Postępuje wobec róży z czułością.	Uważa, by jej nie uszkodzić; Jest bardzo delikatny; Zwija się obok niej w kłębek jak kot.

3. W jaki sposób ukazano piękno rozkwitającej róży? Do jakich zmysłów widza odwołali się realizatorzy i dlaczego?

- Piękno róży ujawnia się w kontraście z jałową i szarą planetą Małego Księcia. Nagle pojawia się na niej piękna, intensywnie czerwona róża. Gdy ona rozkwita, wyraźnie to słyszymy. Film przede wszystkim oddziałuje na nasz wzrok i słuch. Za pomocą obrazu trudno przecież oddać zapach.
- Róża hipnotyzuje widza swoim pięknem. Zostało to zsynchronizowane z dźwiękiem: słyszymy, jak jej płatki się rozwijają. Mamy też kontrast między tym, co chropawe, twarde, zimne, a tym, co delikatne, przyjemne w dotyku, ciepłe, przytulne. Realizatorzy odwołali się zatem do zmysłu wzroku, słuchu i w pewnym sensie dotyku.

4. Uważnie obejrzyjcie kadr, na którym Mały Książę leży na płatkach róży: jak rozumiecie tę scenę?

- Obraz uświadamia, że bohaterowie są szczęśliwi;
- Róża i Mały Książę stanowią jedność;



Mały Książę na płatkach róży

- Róża daje Małemu Księciu schronienie. W ten sposób zaakcentowano emocjonalną i fizyczną więź łączącą bohaterów;
- Mały Książę i róża stanowią jedność. To bardzo cielesne i zmysłowe ujęcie. Róża unosi na swoich płatkach Małego Księcia. Jednocześnie można to zinterpretować jako przejaw zabawy w karuzelę.

Komentarz: *Porozumienie między bohaterami sygnalizowane jest również z offu: słyhać pełen spokoju i radości śmiech bohaterów.*

5. Narrator Pilot mówi, że róża i Mały Książę „Właśnie wtedy dzielili swój pierwszy wschód słońca i pierwszy zachód”. Jakim słowem można zastąpić wyraz „dzielili”?

- przeżywali,
- oglądali.

Komentarz: *Warto zwrócić uwagę uczniów, że słowo „dzielić” ma charakter antonimiczny. Z jednej strony znaczy: „wyodrębnić na części; być przyczyną rozgraniczenia między ludźmi”, z drugiej: „podzielać, współuczestniczyć, przeżywać coś razem”.*

6. W jaki sposób zasygnalizowano wzrastające nieporozumienie między Małym Księciem a różą?

- Mały Książę odwraca się do róży plecami;
- Planeta, na której żyją, obraca się coraz szybciej, w rytm ich pretensji; obracającą się kulę można zestawić ze zwrotem: kołowrót myśli. Jest to metafora kryzysu między bohaterami;
- Brak fizycznej bliskości: róża znajduje się pod szklanym kloszem;

- Problemy między bohaterami nawarstwiają się, czego widowym znakiem jest wirująca planeta i słyszane w tle, powtarzane pretensje. Zmienia się również oświetlenie, kolory ciemnieją, a planeta ponownie zaczyna przypominać siebie sprzed pojawienia się na niej róży.

7. W opowieści *Mały Książę* wyznaje: „Lecz byłem za młody, aby ją kochać”, natomiast filmowy narrator mówi: „Smutne było w tym to, że pokochali się nawzajem, ale oboje byli za młodzi, by wiedzieć, jak kochać”. Co się zmieniło?

W filmowej wersji oboje są odpowiedzialni za rozpad ich związku. W oryginale *Mały Książę* nie potrafił kochać, bo był za młody, natomiast w filmie oboje byli za młodzi i nie wiedzieli, jak należy postępować, by ich uczucie przetrwało. Zakochali się w sobie, ale nie wiedzieli, jak pielęgnować uczucie.

Adaptacja opowieści inaczej rozkłada akcenty odpowiedzialności róży i *Małego Księcia*. W momencie gdy oboje ponoszą odpowiedzialność za rozpad ich relacji, stają się równorzędnymi partnerami.

8. Zadanie domowe: Która z wersji historii *Małego Księcia* i róży: literacka czy filmowa silniej do Ciebie przemawia i dlaczego?

Bibliografia

- Hendrykowski M., *Intertekst w adaptacji filmowej*, „Images. The International Journal of European Film, Performing Arts and Audiovisual Communication” 2013, t. 13, nr 22.
- Lalewicz J., *Mechanizmy komunikacyjne „twórczej zdrady”*, „Teksty Drugie” 1974, nr 6 (18), s. 70–89.
- Saint-Exupéry A. de, *Mały Książę*, z il. autora, przeł. J. Szwykowski, Warszawa 2002.
- Schiff S., *Antoine de Saint Exupéry. Wielki Mały Książę XX wieku*, przeł. O. Stanisławska, Warszawa 1998.
- Szczerba J., *Wielka kariera Małego Księcia*, „Gazeta Wyborcza” 10.08.2015. Artykuł dostępny w Internecie: <http://wyborcza.pl/1,75410,18525843,wielka-kariera-malego-ksiecia.html> (1.09.2016).
- Zioło E., Wiatr K., *Mały Książę, czyli o doświadczaniu istnienia w drodze*, Kraków 2001.

2.2. Efekty szkolnego eksperymentu

Cykl dotyczący *Małego Księcia* rozpoczynało narzędzie wykorzystujące strategię hermeneutyczną. Zdecydowana większość uczniów nie знаła wcześniej tekstu Antoine'a de Saint Exupéry'ego, dlatego praca nad fragmentem opowieści miała posmak nowości. Zaangażowanie intelektualne uczniów ujawniło się szczególnie w momencie, gdy musieli podważyć własne zdanie, to znaczy znaleźć we fragmencie utworu momenty niepasujące do założonej hipotezy bądź

je podważające. Część z nich po raz pierwszy mierzyła się z tego rodzaju działaniem, realizowanym w grupie, co skłoniło uczniów do wypowiedzi ustnej, formułowania argumentów, a w szczególności wnikliwego czytania. Zarówno na prowadzonych, jak i na obserwowanych zajęciach zaistniała swoboda interpretacyjna, ale jednocześnie uczniowie dostrzegli, że ich argumenty muszą być ugruntowane w tekście. Jak sami stwierdzili, przedstawione przez nich wstępne hipotezy określające tematykę utworu de Saint Exupéry'ego były niepełne, dlatego je zweryfikowali i pogłębili (postąpili więc zgodnie z założeniem scenariusza).

Nauczyciele z kolei zwracali uwagę w ankietach, że nowością było dla nich pełnienie jedynie funkcji przewodnika w procesie rozumowania uczniów („czasami trudno było nie naprowadzać uczniów na właściwe tory”), a także uświadomienie uczniom, że są w tekście miejsca niedopowiedziane, a na niektóre pytania nie uzyskamy jednoznacznej odpowiedzi. Na podstawie obserwowanych lekcji oraz z własnego, autorskiego doświadczenia, stwierdzam jednak, że obrana w tym narzędziu strategia była trudna do realizacji dla nauczyciela, być może ze względu na odmienność od zwyczajowych form i metod pracy, na jakich się opierała. Uczniowie nieprzyzwyczajeni do konfrontowania własnego zdania byli aktywni, spierali się o swoje tezy, zadawali pytania, sygnalizowali wątpliwości. Ciekawym uzupełnieniem lekcji okazała się praca domowa. Choć część uczniów i tak sięgnęła do Internetu, odnajdując w nim tropy pozwalające sformułować zakończenie lektury, to jednak duża część napisała samodzielne prace, dając upust swojej fantazji i wymyślając rozmaite zakończenie. Najwięcej było wersji opisujących powrót skruszonego Księcia do róży i projektujących szczęśliwe zakończenie.

Szczególnie ciekawym narzędziem dotyczącym *Małego Księcia* okazało się to wykorzystujące strategię krytyki feministycznej. Uczniowie nie mieli dylematu z określeniem, kim jest róża: większość z nich uznała ją za dziewczynę. Na prowadzonych i obserwowanych zajęciach angażowali się emocjonalnie, dokonując interpretacji głosowej słów róży lub analizując wypowiedzi głosowe kolegów z klasy. Intelktualne zaangażowanie natomiast wywołała dyskusja o modelu związku łączącego Małego Księcia i różę. Szczególnie ważny okazał się krytyczny namysł nad sugerowanymi przez kolegów i koleżanki ocenami charakteru tego związku. Zadanie dotyczące tego, czy można „posiadać” kogoś w miłości, ujawniło potrzebę rozmowy na temat partnerstwa w miłości, zdarzały się bowiem wypowiedzi: „moja żona, moja własność” albo nawet: „też bym uciekł od takiej kobiety”; co więcej, często podział głosów w dyskusji przebiegał zgodnie z podziałem płci. W niektórych klasach wystąpiły wypowiedzi obraźliwe wobec róży – uczniowie, mówiąc o relacji Małego Księcia i róży, ujawniali obraz własnej mentalności i światopoglądu. Obserwowane klasy podczas realizacji żywiłowo dyskutowały na temat stereotypów dotyczących roli kobiety i mężczyzny w związku.

Z kolei nauczycielki testujące narzędzia zwróciły uwagę, że scenariusz pozwolił im na nowe odczytanie tekstu i inne niż dotychczas spojrzenie na postać

róży, którą – jak stwierdziły – w swojej dotychczasowej pracy „krzywdziły”, sprowadzając do roli rozkapryszonego kwiatu uprzykrzającego życie Małemu Księżciu. Kontynuacją rozmowy o rolach społecznych było zadanie domowe: „Kim wolałbyś/wolałabyś być: różą czy Małym Księżciem? Uzasadnij”. Tym razem linia podziału nie przebiegała zgodnie z płcią. Zdecydowana większość uczniów (zarówno dziewcząt, jak i chłopców) wybrała Małego Księcia, przydając mu takie atrybuty, jak wolność, niezależność, ciekawość świata, odwagę: „Wolałbym być Małym Księżciem, ponieważ ma on więcej wolności. Nie jest aż tak zależny od partnerki i do pewnego stopnia mógł robić, co chciał”¹⁹. Inni wskazywali na dominującą pozycję Księcia: „wolałabym być Księżciem, ponieważ mogłabym mieć władzę nad różą” (MK, 2). Rzadko zdarzały się wypowiedzi w rodzaju: „Chciałabym być różą, ponieważ moim zdaniem to ona dominuje w tej relacji. Jest bardziej zdecydowana i pewna siebie” (MK, 3) albo: „Wolałabym być Różą, ponieważ nie byłabym wykorzystywana przez nikogo tak jak Mały Książę. Wyglądałabym pięknie, a Mały Książę byłby na każde moje skinienie. Nieważne, jak bardzo bym kłamała, on i tak by mnie kochał” (MK, 4). Inni, uzasadniając swój wybór, podkreślali „uwięzienie” róży: „wolałbym być Małym Księżciem [...]. Mógł on opuścić świat, podczas gdy róża nie mogła się oderwać od swojego podłoża” (MK, 5) albo jej trudną pozycję:

Osobiście wolałbym być Małym Księżciem, bo osoba Róży powoduje we mnie wewnętrzny żal. Kiedy zastanawiam się nad jej sytuacją i zdaję sobie sprawę, że ona nie ma nic do powiedzenia, to serce mi się kruszy... (MK, 6)

Wolałbym być Małym Księżciem, ponieważ nie chciałbym żyć z przekonaniem, że mój byt zależy zupełnie od moralności innych oraz swoją niepełnosprawnością nie pozwalam innym się rozwijać, bo ci muszą się mną opiekować. Tak wygląda sytuacja Róży. Mały Książę może w każdej chwili opuścić Różę, a jedyne, co go przy niej trzymało, to poczucie obowiązku. Poczucia obowiązku można się wyzbyć, ale Róży nie wyrosną kończyny (MK, 7).

Jak można wnioskować z prac domowych uczniów i ich postawy na lekcji, tematyka zajęć ich zainteresowała, a zarazem skłoniła do ponownej lektury. Zdaniem jednej z nauczycielek: „Wykorzystanie krytyki feministycznej wydaje bardzo dobrym pomysłem. Może ona ustrzec nauczycieli przed sugerowaniem ułagodzonej interpretacji, podporządkowanej względem wychowawczym, dydaktycznym. Propozycja lekcji wychodzi naprzeciw prawdzie życiowej, którą często trudno podsumować jednoznaczną oceną” (AMK, 1).

Inne spojrzenie na relację Małego Księcia i róży przyniosła trzecia propozycja, narzędzie poświęcone filmowi Osborne'a. Jak się okazało, niewielu uczniów widziało wcześniej przedstawiony film. Fragment wyświetlonego obrazu niezmiernie silnie wpłynął na emocje i zmysły uczniów, a skonfrontowanie

¹⁹ Dalej cytuję wypowiedzi uczniowskie, używając skrótu (MK – *Mały Książę*, KS – *Kamienie na szaniec*, P – *Papusza*, BC – *Body Ciao*), podając w nawiasie odniesienie do pracy. Z kolei cytowane fragmenty ankiet nauczycielskich – dla odróżnienia od wypowiedzi uczniowskich – opatrzone dodatkową literą A.

literackiej opowieści z filmową reinterpretacją otworzyło dyskusję. Narzędzie, zrealizowane po lekcji wykorzystującej strategię feministyczną, rzuciło nowe światło na związek Małego Księcia i róży. Śledzenie zachowania bohatera na planecie, a potem relacji pomiędzy bohaterami, oparte na analizie środków filmowych, uruchomiło uczniowską refleksję na temat dojrzałości bohaterów czy ich wzajemnych oczekiwań. Uczniowie wychodzili również poza sugestie autorki scenariusza. Jeden z nich zinterpretował scenę z wirującą różą i leżącym na jej płatkach Małym Księciu jako symbol całkowitego zatracenia: świadectwo, iż relacja bohaterów stała się dla nich całym światem. Inni z kolei uważali, że ukazanie nieproporcjonalnie dużej – w porównaniu do Księcia – róży oddaje jej dominującą pozycję w związku.

Na wszystkich obserwowanych lekcjach uczniowie wnioskowali o relacji bohaterów ze zmieniającego się obrazu planety. Scenariusz zachęcił więc do przyjęcia postawy uważności, analizowania poszczególnych kadrów fragmentu wyświetlanego filmu. Lekcje okazały się zachętą do powrotu ucznia do lektury książki i filmu: wyrazili oni pragnienie obejrzenia całego filmu, a nie tylko jego części. Natomiast nauczyciele w ankietach zwracali uwagę, że zajęcia pomogły kształtować postawę otwartości na reinterpretację znanego już tekstu, a tym samym spojrzenie na niego z innej perspektywy. Ich zdaniem lekcja uświadomiła uczniom dialogiczny charakter kultury, a sugestywny i zarazem pełen wymowy fragment filmu przyczynił się do intelektualnego zaangażowania: chętnie dokonywali analizy porównawczej dwóch różnych tekstów kultury, określali funkcję środków filmowych i zastanawiali się, jak nakreślona w filmie perspektywa zmienia interpretację relacji bohaterów (AMK, 2). Zaangażowanie emocjonalne wyzwoliło również zadanie podsumowujące, wymagające wyrażenia zdania na temat fragmentu opowieści oraz filmu, czego dowodem są poniższe wypowiedzi:

Na moje emocje silniej wpłynęła wersja filmowa, ponieważ dokładnie ukazywała prawdziwe uczucia Małego Księcia i Róży (MK, 8).

Zarówno film, jak i książka wywołały we mnie ogromne emocje. Jako osoba, którą ciężko zainteresować lekturą, bez wątpienia mogę stwierdzić, iż historię Małego Księcia i róży przeczytałam w mgnieniu oka. Mimo to film bardziej pobudził moje emocje. Zapewne jest tak dlatego, że z wyjątkiem wzroku zaangażował również zmysł słuchu. Głosy bohaterów podkreśliły ich emocje, a muzyka jeszcze bardziej oddawała ich nastroje. Przemówiła do mnie grafika oraz efekty światła i cieni (MK, 9).

Preferuję wersję filmowa, ponieważ rozdzielenie winy na dwoje sprawia, że postacie wydają się bardziej żywe, a co za tym idzie cała scena staje się bardziej emocjonalna. Podobała mi się również wizualna prezentacja obracającej się planety, która świetnie obrazowała oddalanie się od siebie bohaterów (MK, 10).

W filmie mogłam poczuć więź Małego Księcia i Róży. [...] W adaptacji wydaje mi się ona znacznie sympatyczniejsza niż w książce. W filmie mogłam również poczuć więź Małego Księcia oraz Róży, zwłaszcza w krótkiej scenie, w której widzimy bohatera leżącego na gigantycznym kwiecie. W tle słyszymy radosny śmiech chłopca i Róży, a patrząc na tę dwójkę, przekonujemy się, że oboje nie mogą bez siebie żyć (MK, 11).

Rozdział 3: *Kamienie na szaniec* Roberta Glińskiego

3.1. Propozycje interpretacyjne

3.1.1. Jak współlistnieją umarli i żywi? 4.30 Dawida Podsiadły

Temat lekcji: 4.30 Dawida Podsiadły – epilog do *Kamieni na szaniec* Roberta Glińskiego

Informacje o teledysku: obraz zrealizowany przez grupę Psychokino (reżyseria D. Pi-skor, zdjęcia T. Ślesicki) został opublikowany w serwisie Vevo 17 lutego 2014 roku. Dawid Podsiadło gra w nim rolę pielęgniarza.

Komentarz wstępny

Wiązka przeznaczona jest do realizacji w klasach 1–3 gimnazjum lub w kla-sie 7–8 szkoły podstawowej. Zakłada znajomość opowieści Kamińskiego i ada-ptacji *Kamieni na szaniec* Glińskiego. Lekcja z założenia ma mieć charakter niespiesznej lektury teledysku (wideoklipu), tak aby uczniowie odkryli jego wszystkie warstwy znaczeniowe. Piosenka 4.30 Dawida Podsiadły promowała ścieżkę dźwiękową do filmu Glińskiego, a teledysk – sam film. Wideoklip Pod-siadły pełnił więc jednocześnie formę zapowiedzi (zajawki, trajlera [z j. ang. *trailer*]) adaptacji *Kamieni na szaniec*. Zjawisko prefacjalności (uprzedzania, wprowadzania) jest siłą napędową reklamy i ma służyć temu, by produkt nie wszedł na rynek niezauważony.

Wideoklip jest nierozzerwalnie związaną z utworem muzycznym. Z regu-ły jego fabuła w ogólny sposób odnosi się do tematyki piosenki. Teledysk do *Kamieni na szaniec* jest ciekawym przykładem realizacji intertekstualności: z jednej strony (co oczywiste w tym wypadku) nawiązuje do fabuły filmu Gliń-skiego, z drugiej jest ilustracją tekstu Podsiadły, autora tekstu piosenki, muzyki i zarazem współscenarzysty teledysku. Słowa piosenki nawiązują również do faktów z życia bohaterów opowieści Kamińskiego, autentycznych postaci. Jest to jednak nawiązanie subtelne, zmusza więc czytelnika do uważnego słucha-nia i zarazem wnikliwej lektury zarówno tekstu, jak i obrazu. Jednakże właśnie nawiązania do filmu Glińskiego pozwalają nam ten wideoklip potraktować jako paratekst filmu. Paratekstami zdaniem Gerarde’a Genette’a są wszelkie

teksty autora lub osób trzecich stanowiące otoczenie (ramę) dzieła, takie jak tytuł, podtytuł, przedmowa, posłowie, wkładka reklamowa, notka na obwolucie, recenzje, omówienia, noty w katalogach wydawniczych. Parateksty są fundamentem paktu, jaki odbiorca zawiera z dziełem, wyznaczają bowiem odbiorcy jego horyzont oczekiwań wobec dzieła (to znaczy sugerują, czego możemy się po nim spodziewać). Genettowska koncepcja paratekstualności została przeniesiona na grunt refleksji medioznawczej – na polskim gruncie dokonał tego m.in. Andrzej Gwóźdź, który opowiada się za nieco odmiennym rozumieniem paratekstu w odniesieniu do audiowizualności nowego, cyfrowego typu¹. Paratekstem filmu będą więc jego zdaniem wszystkie audiowizualne dodatki do płyty DVD w rodzaju zdjęć, grafiki, animacji itp. Florian Krautkrämer rozszerzył ten zakres, wskazując, że określenie paratekst może dotyczyć tak rozmaitych zakresów, jak reklama filmowa, krytyka, plakat, czołówka czy afisz².

Wideoklip 4.30 jest związany z filmem Glińskiego i w odniesieniu do niego powinien być odczytywany (dlatego będąc paratekstem, zarazem jest metatekstem, czyli tekstem mówiącym o innym tekście)³. W ten związek wpisany jest jednak paradoks: teledysk potraktowany jako zapowiedź kinowa jest prologiem, ale, jak się okaże w toku interpretacji, tak naprawdę jest epilogiem do filmu Glińskiego. Wyznacza więc odbiorcy horyzont oczekiwań wobec filmowych *Kamieni na szaniec*, ale zarazem pozostawia otwarte pole do dalszej refleksji.

1. Co sądzicie na temat obejrzanego teledysku?

2. Przeczytajcie tekst piosenki Dawida Podsiadły i odpowiedzcie na pytanie: kto mówi w tym utworze? Uzasadnijcie, dlaczego tak uważacie.

Chciałbym powiedzieć ci,
Opisać cały ból,
Przypomnieć wielkość chwil,
Używać małych słów.
Z każdym paznokciem twój
przywoływałem śmiech,
Nie mogłem krzyczeć już,
Omdlenie darem jest.

Dalej

¹ A. Gwóźdź, *Obok filmu, między mediami* [w:] *Pogranicza audiowizualności. Parateksty kina, telewizji i nowych mediów*, pod red. A. Gwoździa, Kraków 2010, s. 36–37.

² Zob. *Pogranicza audiowizualności...*, tu zwłaszcza F. Krautkrämer, *Poszerzanie strefy granicznej – paratekst w filmie*, s. 226.

³ Por. G. Genette, *Palimpsesty. Literatura drugiego stopnia* [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, pod red. H. Markiewicza, t. 4, cz. 2, Kraków 1992, s. 319–320. Zdaniem A. Gwoździa metatekst pozostaje nieuchronnie wtórny wobec tekstu bazowego, na podstawie którego zostaje ukonstytuowany i bez którego jest niekompletny (A. Gwóźdź, *Obok filmu, między mediami...*, s. 40).

Dalej
Dalej
Dalej

Szarość tak dumnie brzmi,
Warta każdego dnia,
By stanąć obok nich,
Ratować ulic gwar.
Dobrze pamiętam plan,
Choć tak odległy jest,
Czy to, że sił mi brak.
Zwiastuje koniec nas?

Dalej
Dalej
Dalej
Dalej

Nie martw się proszę,
Wszystko skończy się,
Prędszej i mocniej odwaga zabija mnie.
Nic się nie stało,
Przecież dobrze wiesz,
Oddałem wszystko,
Żeby wszystko mieć.

Osoba mówiąca	Argumenty
Rudy (Jan Bytnar), bohater <i>Kamieni na szaniec</i>	Wskazują na to odwołania do biografii Rudego: Odniesienie do jego brutalnego przesłuchania przez gestapo (wyrywanie paznokci), do tortur i cierpienia, słowa: „omdlenie darem jest” nawiązują bezpośrednio do: „Zemdlenia były ulgą w torturach” (rozd. <i>Pod Arsenalem</i>); Wskazuje na to również obraz teledysku: odtwórca roli Rudego pojawia się najczęściej; Tytuł piosenki: 4.30 stanowi nawiązanie do godziny aresztowania Jana Bytnara.

Komentarz: Jako potwierdzenie zebranych racji nauczyciel przywołuje wypowiedź Podsiadły, w której ujawnia on bezpośrednio swoją inspirację: „Pisząc tekst, myślałem o nim [Rudym]. Tragiczna historia głównego bohatera, jego odwaga bardzo mi zaimponowały”⁴.

3. Jak sądzicie, co w kontekście biografii Rudego oznacza metafora: „Szarość tak dumnie brzmi”?

⁴ <http://www.polskieradio.pl/9/1277/Artykul/1035478,Premiera-piosenki-430-Dawida-Podsiadlo-w-Trojce> (dostęp: 6.02.2019).

- Szarość, choć zazwyczaj kojarzona jest z nijakością, tutaj ma więcej znaczeń. Jest to nawiązanie do Szarych Szeregów, konspiracyjnej organizacji Związku Harcerstwa Polskiego, powołanej do życia w trakcie II wojny światowej;
- Rudy był dumny ze swojej przynależności do Szarych Szeregów.

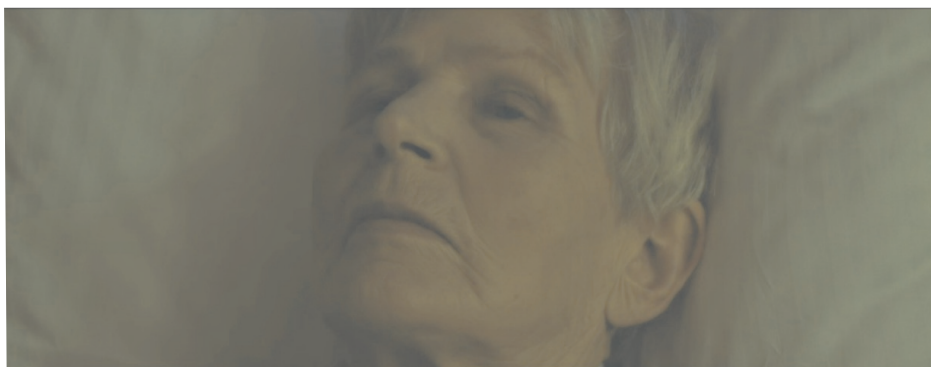
4. Jak zatem rozumiecie słowa Rudego: „dobrze pamiętam plan / Choć tak odległy jest”. Zwróćcie uwagę na słowo „plan”.

- Słowa są grą. W języku polskim istnieje wyrażenie: „mieć plan na życie”. Chłopcy mieli plan na życie zarówno przed wojną, jak i w jej trakcie, chcieli się uczyć, rozwijać;
- Słowa te mogą również nawiązywać do planu akcji Małego Sabotażu, a potem dywersji, którą prowadzili chłopcy;
- Słowa piosenki: „Dobrze pamiętam plan” to również nawiązanie do Polskiej Ludowej Akcji Niepodległościowej (PLAN), lewicowej organizacji, do której w październiku 1939 roku przystąpił Jan Bytnar wraz z Tadeuszem Zawadzkim i Aleksym Dawidowskim.

Komentarz: Zadanie 4. i 5. ma na celu ujawnienie głębszych odniesień do biografii Rudego, których początkowo uczniowie mogą nie zauważyć.

5. Piosenka rozpoczyna się od słów: „Chciałbym powiedzieć Ci”, pojawiają się w niej również zwroty: „nie martw się, proszę”. Do kogo, twoim zdaniem, są kierowane?

- Monolog Rudego kierowany jest do kobiety leżącej na łóżku, bohaterki teledysku.



Kadr z teledysku 4.30⁵

⁵ Kadry pochodzą z wideoklipu do piosenki 4.30 Dawida Podsiadły, reż. D. Piskor, zdjęcia T. Ślesicki (2014). Źródło: serwis Vevo.

6. Kim jest kobieta leżąca na łóżku? Co o niej wiemy? Gdzie się znajduje?

- Nie wiemy, kim jest. Najprawdopodobniej znajduje się w domu starców. Możemy jedynie przypuszczać, że była związana z bohaterami *Kamieni na szaniec*.

Komentarz: Nauczyciel ponownie wyświetla teledysk, uczniowie, oglądając go, szukają informacji o kobiecie.

- Ujęcia z filmu wmontowane w teledysk sugerują, że kobieta to Monia, w młodości dziewczyna Rudego (świadczą o tym jej wspomnienia, takie sceny, jak taniec z Rudym w mieszkaniu Zośki czy scena w szpitalu tuż przed agonią Rudego). Kobieta musiała być naocznym świadkiem wydarzeń, które sobie przypomina.

7. Jak sądzicie, dlaczego ujęcia z filmu *Kamieni na szaniec* puszczono w teledysku od końca?

- W ten sposób oddano mechanizm działania pamięci: mechanizm cofania się w pamięci do dawnych wydarzeń. Tak wmontowane w teledysk ujęcia służą retrospekcji.



Odwiedziny tajemniczego chłopca



Scena z filmu wpisana w teledysk. Rozstrzelanie „gołębiarza”

8. Kim jest chłopiec, który odwiedza kobietę? Podajcie argumenty potwierdzające wasze hipotezy.

- Początkowo wydaje się zwyczajnym chłopcem, może odwiedzającym ją wnukiem (kobieta częstuje go cukierkiem), jednak rozwijające się w toku akcji wideoklipu wydarzenia pozwalają nam go rozpoznać;
- Chłopiec jest bohaterem wziętym bezpośrednio z filmu Glińskiego. Mieszka w ten samej kamienicy, co Rudy. Nie znamy jego imienia, wiemy, że ma 13 lat i sprzedaje Rudemu gołębie. Nie chce przystąpić do harcerstwa. Uważa, że ten, kto cicho się zachowuje, przeżyje. Niestety, ginie przypadkowo w ulicznej egzekucji przeprowadzonej przez gestapo. Świadkiem jego śmierci jest Rudy, który postanawia go pomścić;
- W teledysku ten sam chłopiec wyprowadza staruszkę z domu opieki na pomost. Kadry ukazujące jego śmierć przeplatają się ze wchodem słońca i odejściem kobiety, dając odbiorcom do zrozumienia, że jest przybyszem z zaświatów (aniołem śmierci).

9. W jaki sposób pojawia się chłopiec? W jakim celu przychodzi?

- Chłopiec pojawia się nagle, wbiega do pokoju, jakby sam zdziwiony miejscem, w którym się znalazł;
- Ujęcie wcześniej widzimy biegnących harcerzy i nagle wbiega chłopiec. Mamy do czynienia ze zmieszaniem się dwóch rzeczywistości: przeszłości i współczesności, a zarazem świata żywych i umarłych.

10. Gdy narrator śpiewa: „Szarość tak dumnie brzmi”, chłopiec rozsuwa zasłony, a jego oczom ukazuje się szary mur. Potem jeszcze raz spogląda za okno i widzi pękniętą betonową ścianę. Z czym kojarzy się „szarość” Rudemu, a z czym chłopcu?



Szary mur za oknem

- Rudemu szarość kojarzy się z Szarymi Szeregami, a chłopcu z betonowym murem, miejscem jego śmierci. W ten sposób pokazano pojemność symboliczną tego samego koloru, jako znaku, który z jednej strony mimo

cierpienia może przynosić też dumę, poczucie wartości, jako że jest wyrazem walki ze złem o wolność i godność, a z drugiej – jest znakiem anonimowej i przypadkowej śmierci, męki, której niczego nie można przeciwstawić. Pokazano w ten sposób, że uczestnicy tamtych wydarzeń mogą mieć różne odczucia związane z pozornie z „tymi samym”;

- Widok muru wywołuje w chłopcu widoczny smutek, westchnienie. Może to być również nawiązanie do współczesnej Warszawy, gdzie trudno o miejsce nienaznaczone krwią jej dawnych mieszkańców.



Kadry ukazujące odmiennosc uplywu czasu

11. Jaką funkcję pełni zegar, na którym najpierw widzimy godzinę 20.30, potem 2.20? Zwróćcie uwagę na zbliżenia.

- Wskazówki zegara kręcą się odwrotnie, co zapowiada odmienną projekcję czasu;
- Zegar cofa się, tak jak kobieta cofa się w pamięci do przeszłości;
- Zegar jest symbolem kresu życia: dla kobiety zatrzymał się.

12. Przypomnijcie sobie pierwszą scenę teledysku i ostatnią. Jak je rozumiecie? Zwróćcie uwagę na kolorystykę. Czemu ona służy?

- W pierwszej scenie pielęgniarz podaje leżącej na łóżku kobiecie kroplówkę, w ostatniej zaś widzimy chłopca, który wyprowadza siedzącą na



Kadr otwierający teledysk



Kadr zamykający wideoklip

wózku kobietę na pomost. Jest zima. Kobieta obserwuje wschód słońca, a chłopiec znika;

- W teledysku dominują przygaszone kolory, jedynie sceny wzięte bezpośrednio z filmu Glińskiego są żywsze, być może dlatego, że są to wspomnienia kobiety. Kiedy Podsiadło śpiewa: „szarość tak dumnie brzmi”, na ekranie widzimy szarość, która ustępuje dopiero w ostatniej scenie. Wówczas pojawiają się kolory wschodzącego słońca. Być może jest to metafora śmierci kobiety albo wybudzenia jej ze snu czy omamów wywołanych działaniem lekarstwa;
- Szarość w teledysku połączona z wyspiewanym tekstem podkreśla smutne życie kobiety w domu opieki, umierającej w samotności. Każe się również zastanowić nad losem tych, którzy przeżyli wojnę, ale stracili w niej swoich bliskich i na zawsze zostali nazaczeni. Wywołuje również refleksję nad sensem poświęcenia życia ojczyźnie i tragizmem przypadkowej, okrutnej śmierci chłopca.

Bibliografia

- Bobiński W., *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011.
- Budzik J.H., *Film w edukacji – różne praktyki adaptacyjne. Artystyczny plakat filmowy jako paratekst filmu*, „Biblioteka Postscriptum Polonistycznego” 2013, nr 3.
- Głąb A., *Etyka czytania i strategie narracji na podstawie powieści Toni Morrison „Umiłowana”*, „Analiza i Egzystencja” 2013, nr 21, s. 91–116. Artykuł dostępny w formacie PDF w Internecie: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-fe613b98-4301-40a3-9012-c616fb3fcd4e> (dostęp: 7.09.2016).
- Kamienie i szaniec. Analizy, rozmowy, kontrowersje wokół filmu Roberta Glińskiego*, pod red. M. Jakubowskiej, Warszawa 2015.
- Pogranicza audiowizualności. Parateksty kina, telewizji i nowych mediów*, pod red. A. Gwoźdźcia, Kraków 2010.

3.1.2. Ciało Rudego: o sile słowa i obrazu filmowego (zwrot afektywny, etyka czytania)

Temat lekcji: Ciało Rudego..., czyli o tym, jak odbieramy okrucieństwo.

Komentarz wstępny

W jaki sposób odbieramy filmy? Na ile angażują one nasze zmysły? Zdaniem Bobińskiego intersubiektywny charakter odbioru filmu oraz bogaty kontekst kulturowy sprawiają, że filmowe spotkanie ma charakter „bycia pomiędzy”, przypominające nasze „bycie-w-świecie”⁶. Heideggerowską kategorię autor odnosi do współczesnej fenomenologicznej koncepcji ucieleśnionego podmiotu, znoszącej tradycyjną opozycję ciało–intelekt. Zgodnie z nią podmiot nie jest jedynie czystą myślą, intelektem, ale ma zapośredniczenie w ciele; dla podmiotu ciało jest formą kontaktu myśli z czasem i czasowością⁷. Ciało jest więc sposobem dostępu do świata. Takie rozumienie podmiotu ma wpływ na koncepcję widza filmowego, który oglądając film, odbiera go zarówno na poziomie wyobraźniowo-intelektualnym, jak i cielesnym.

Doświadczenia somatyczne widza, przez lata spychane na margines refleksji nad filmem, obecnie stają się przedmiotem uwagi badaczy, zwłaszcza dzięki popularności nowych technologii (kino 5D). Największą entuzjastką zmysłowej teorii kina (*sensuous theory*) stała się wpływowa filmoznawczyni Vivian Sobchack, która podważyła fundamentalne założenia teorii filmu, takie jak oczywistość aktu widzenia i funkcjonowania filmu jako przedmiotu do oglądania. Zdaniem Sobchack choć słowo „widz” wiąże się z widzeniem, percepcja nie jest jedynie aktywnością wzrokową. Według niej widz jest kinestetycznym

⁶ W. Bobiński, *Wykształcić widza...*, s. 29.

⁷ Tamże.

podmiotem doświadczającym filmu całym ciałem. Sobchack stwierdziła, że obrazy nie tylko są ruchome, ale także poruszające. Kino według niej „dotyka nas” w sposób bliski bezpośredniości, a seans jest multisensorycznym doświadczeniem⁸. Badaczka uważa, że za pośrednictwem zmysłu wzroku i słuchu uruchamiamy pozostałe bodźce zmysłowe, stając się kinestetycznym podmiotem doświadczającym filmów całym ciałem. Cieleśność bohaterów przypomina nam o własnej cieleśności, a nawet w czasie projekcji staje się naszą cieleśnością, a nie jedynie obrazem czy reprezentacją. Co jednak się dzieje, gdy cieleśność bohatera odczuwana w czasie projekcji staje się trudnym doświadczeniem?

Śmierć Rudego w ujęciu Glińskiego napawa widza grozą i przeraża okrucieństwem oprawców. Czy jest to uzasadnione? Omawiając z uczniami film, nie ominiemy wątku wyjątkowo drastycznego przesłuchania Rudego. Jak bowiem napisała łódzka filmoznawczyni – Małgorzata Jakubowska, Rudy umiera „powoli, w kolorze czerwieni krwi i ran rozrywanej skóry od uderzeń niemieckich pałek, pasów i pejczy. [...] Kopanie, bicie, łamanie palców, polewanie wrzątkiem, przypalanie twarzy papierosem. [...] jego ciało stopniowo zamienia się w krwawą miazgę. [...] Umiera strasznie. Zamiast idealizacji, zdjęcia Edelmana ukazują naturalistyczne obrazy, które budzą autentyczną grozę”⁹. Ksiądz Andrzej Draguła w artykule *Flirt z sadyzmem. O fotografowaniu i oglądaniu okrucieństwa* stawia istotne pytania. Po pierwsze, jak na odbiorcę wpływa oglądanie okrucieństwa, i po drugie, czy oglądanie cudzego cierpienia nie jest wojeryzmem, niezdrowym podglądactwem¹⁰. To ważne zagadnienia zwłaszcza w czasie, gdy obecność obrazów przedstawiających okrucieństwo jest masowa.

Zdaniem Jakubowskiej zdjęcia Edelmana do *Kamieni na szaniec* charakteryzują się dużym ładunkiem ekspresji i zmuszają widza do emocjonalnego zaangażowania. A jak to wygląda w dziele Kamińskiego? Jaką rolę odgrywa w niej przesłuchanie Rudego? Kornelia Sobczak w niezwykle ciekawym tekście *Ciało Rudego. W poszukiwaniu języka przemocy* stawia tezę, że *Kamienie na szaniec* są opowieścią, u źródeł której tkwi skatowane ciało Jana Bytnara: „We wszystkich wydaniach i wersjach opowieści, ciało w swej nagiej cieleśności, spuchnięte, zbite, posiniaczone ciało Rudego, którego opisu autor nie będzie czytelnikom oszczędzał, stanowi kompozycyjną oś książki. Jest to opowieść zbudowana wokół ciała Rudego”¹¹.

⁸ Por. M. Stańczyk, *Zmysłowa teoria kina, Vivian Sobchack i sensuous theory*, „Ekran” 2015, nr 3/4 (25–26), ekrany.org.pl/historia_kina/zmyslowa-teoria-kina-vivian-sobchack-i-sensuous-theory/ (dostęp: 1.06.2016).

⁹ M. Jakubowska, *Do tanga trzeba dwojga... Analiza neoformalna filmu [w:] Kamienie i szaniec. Analizy, rozmowy...*, 92–93.

¹⁰ A. Draguła, *Flirt z sadyzmem? O fotografowaniu i oglądaniu okrucieństwa*, „Więź” 2015, nr 2, s. 179–190, laboratorium.wiez.pl/2016/07/10/flirt-z-sadyzmem-o-fotografowaniu-i-ogladaniu-okrucienstwa/. Zagadnieniu doświadczania przemocy poświęcona jest książka *Przemoc na ekranie*, pod red. M. i M. Hendrykowskich, Poznań 2001.

¹¹ K. Sobczak, *Ciało Rudego. W poszukiwaniu języka przemocy*, „Mała Kultura Współczesna” 2014, nr 12. Artykuł dostępny w Internecie: <https://malakulturawspolczesna>.

W poniższej wiązce proponuję podjąć problem nie tylko różnicy w oddziaływaniu odmiennych tekstów kultury, ale również ważny problem natury etycznej, wynikający właśnie z cielesnego odbioru filmu: problem granicy w prezentowaniu scen przemocy. Wspomniana wyżej Sobchack pisała o projekcji filmowej jako kontakcie dwóch ciał: widza i filmu, nadając jej w ten sposób charakter spotkania i dialogu. Jeśli jednak zakładamy, że doświadczenie filmu ma charakter dialogiczny, widz może też ten dialog zawiesić albo zerwać.

1. Zapiszcie na karteczkach uczucia, jakie wywołały w was sceny przesłuchań i torturowania Rudego.

Komentarz: *Nauczyciel zbiera karteczki, na których uczniowie zapisali swoje uczucia. Wypisuje na tablicy najczęściej pojawiające się określenia.*

- Groza, lęk, przerażenie, strach, ból, obrzydzenie, niechęć, odrazę, wstyd.

2. Czy wszystkie nazwy są tego samego rodzaju? Pogrupujcie wypisane uczucia.

groza	wstyd
lęk	niechęć
przerażenie	odraza
strach	obrzydzenie

ból

Komentarz: *Nauczyciel zapisuje efekty pracy uczniów, poddając pod dyskusję, dlaczego ból został zapisany pośrodku obu kolumn (ból cechować może zarówno stany uczuciowe związane z przerażeniem i lękiem, jak i te łączące się z poczuciem wstydu, odrazy czy nawet obrzydzenia).*

3. Zastanówcie się, w jaki sposób doświadczaliście tych uczuć.

a) Jak reagowała wasza psychika, a jak ciało?

- Scena torturowania Rudego była odczuwana fizycznie, cierpienia jego ciała odczuwalne było wszystkimi zmysłami.

b) Komu z Was zdarzyło się zamknąć oczy, nie mogąc wytrzymać ilości tortur, jakim poddany został bohater?

c) Co się stało z waszym współodczuwaniem, kiedy zamknęliście oczy? Czy coś się zmieniło?

- Tak, poczuliśmy swego rodzaju ulgę;

- Niewiele, ponieważ ogromną rolę odgrywały również efekty dźwiękowe związane z torturowaniem Rudego, jego krzyk, odgłosy wydawane przez sadystów, muzyka słyszana w tle mieszała się z głuchymi odgłosami bicia. Można powiedzieć, że ograniczenie jednego zmysłu nasiliło pozostałe i wzmogło wyobraźnię.

Komentarz: *Warstwa audialna nie tylko dostarcza widzowi wystarczających informacji do zrekonstruowania ukrytych zdarzeń, ale czyni je sugestywniejszymi, wręcz bolesnymi, ponieważ przez ograniczenie jednego zmysłu – aktywowane są niejako w zastępstwie pozostałe, uwrażliwiając odbiorcę na prezentowane na ekranie cierpienie. Zjawisko to wykorzystują np. producenci horrorów.*

4. Porównajmy przesłuchanie Rudego opisane w książce Kamińskiego z jego przedstawieniem w filmie.

a) Odczytajcie fragment książki *Kamienie na szaniec* (rozdział *Pod Arsenalem*).

Pierwsze badanie przeprowadzono na Pawiaku. Rudy wyparł się wszystkiego. Zaczęło się bicie. Pokazano mu znalezione notatki. Wstrząsnęło nim to do głębi, ale nie zachwiało w postanowieniu zapierania się wszystkiego. Główną jego troską było ukrycie świeżej blizny po ranie na udzie. Toteż tak się kręcił i wystawiał na razy, by uderzenia spadały właśnie na tę bliznę. Po kilku minutach blizna była już na tyle poszarpana i zakrwawiona, że Rudy przestał o tym swoim kłopotcie myśleć. Katujący go gestapowcy z uporem i bez przerwy żądali adresów i nazwisk. Gdy twierdził, że nie zna żadnego i podawał bardzo lakoniczne i bardzo prawdopodobne wersje, tłumacząc powody przechowywania rzeczy znalezionych u niego w czasie rewizji – gestapowców wyprowadziło to z równowagi. Gdy wreszcie podał pierwsze nazwisko – kolegi zmarłego niedawno w Oświęcimiu, prowadzący śledztwo wściekł się.

– Kłamiesz, kłamiesz, łotrze!

Bicie trwało bez ustanku z parogodzinnymi przerwami. Bito go w trzech postawach: na stojąco – pięścią po twarzy i głowie, leżącego na stołku – kijem i pejczem, oraz na podłodze, gdy mdlał – butami po brzuchu i między nogi. Miażdżono mu również podkowami butów dłonie na kamiennej posadzce, gdy leżał wyczerpany bez sił. Bicie kijem ustało dopiero wtedy, gdy kij złamali mu na głowie.

Badanie trwało, przeniosło się teraz na Szucha. Na stole leżały niektóre rzeczy, znalezione w mieszkaniu Rudego. Między innymi duża pieczęć z kotwicą z czasów Małego Sabotażu. Jeden z gestapowców umaczał pieczęć w tuszu i ostemplował nią twarz i głowę Rudego. Rudy był zdrów, lecz chudy i dość drobny. Już pierwsze bicia doprowadziły go do utraty przytomności. Zemdlenia były ulgą w torturach. Nadstawał więc umyślnie głowę na razy, by stracić przytomność i nie czuć męki. Zemdłonego budzono do życia kopaniem w brzuch, deptaniem rąk i wierceniem butami między nogami. Już pierwsze dnia męki Rudy nie mógł stać. Musiano go nosić na noszach lub ciągnąc omdlałego za ręce, włączając głowę i nogami po korytarzach i schodach. [...] Następnego dnia przeniesiono go do szpitala w stanie bardzo ciężkim. Ale już w parę godzin potem wzięto go na dalsze badania na Szucha. W czasie tych badań leżał cały czas na noszach. Na tych noszach bito go i katowano straszliwie. Z trudem docucono się go na Pawiaku.

W piątek przeprowadzono konfrontację z Heńkiem. Gdy Rudy w dalszym ciągu przeczył, zaczęto go katować przy Heńku. Heniek stał z podsiniaczonym okiem i ze śladami zadawanych mu w czasie badań przed tygodniem razów na twarzy i głowie. Stał śmiertelnie blady z udręki i bólu. Nie mogąc znieść widoku znęcań nad Rudym, zawołał: – Panowie, on powie, ale później! Dajcie mu spokój! To jest bardzo dzielny chłopak! Wobec uporczywego milczenia Rudego, gestapowcy przerwali tego dnia badania, zapowiadając wezwanie na śledztwo w sobotę.

A. Kamiński, *Kamienie na szaniec*, wstęp i wybór zdjęć B. Wachowicz, Warszawa 1999, s. 161–163.

b) Przyjrzyjcie się wybranym kadrom z filmu.



Rudy poddawany okropnym torturom. Tu – polewany wrzątkiem¹²



Konfrontacja z Heńkiem

¹² Kadry pochodzą z filmu *Kamienie na szaniec*, reż. R. Gliński (2014, Monolith Films), DVD, wyd. Monolith Video.

5. Porównajcie literackie i filmowe oddziaływanie na odbiorcę scen torturowania Rudego.

Komentarz: *Pomocne może okazać się wykonanie tabeli. W zadaniu chodzi nie tyle o wskazanie różnic w operowaniu słowem i obrazem, ile raczej o emocje, jakie wywołują te przedstawienia u widza.*

Pytanie pomocnicze	Słowo	Obraz
<p>W jaki sposób narrator opisuje/pokazuje tortury Rudego?</p> <p>Jak, czym i w jakie miejsca był bity?</p>	<p>Narrator najczęściej używa słowa „bicie”, ale też „katowanie”. Przesłuchanie na alei Szucha ironicznie odnosi do przesłuchania lekarskiego, nazywając je „badaniem”. Rudy był bity pięścią, pejczem, butem, kijem. Zemdlonego budzono kopaniem. Stemplowano mu twarz, miażdżono podbiciem butów dłonie. Wiercono butami między nogami w najczulsze dla mężczyzny miejsce. Rozbito mu narządy wewnętrzne, co doprowadziło do śmierci.</p>	<p>Rudy bity jest na rozmaite, drastyczne sposoby: oprawcy wyłamują mu palce, polewany jest wrzątkiem, przypalany papierosem, powieszony głową w dół. Gestapowcy znęcają się nad nim w niezwykle drastyczny sposób. Zakrwawiony Rudy czołga się po lśniących i czystych posadzkach. Twarz chłopca jest jednym zakrzepłym strupem, a jego ciało zamienia się w miążgę.</p>
<p>W jaki sposób narrator pokazuje oprawców? Czy zauważacie jakąś różnicę w sposobie przedstawienia oprawców przez Kamińskiego i Glińskiego?</p>	<p>U Kamińskiego gestapowcy są bezwzględni i okrutni, jednak prowadzenie narracji w 3. osobie oraz duże nagromadzenie nieosobowych form czasowników: „bito”, „miażdżono”, „katowano” pozwala czytelnikowi uświadomić sobie ogrom cierpienia bohatera, przy jednoczesnym zachowaniu dystansu. Narrator wypowiada się powściągliwie. Oprawcy są bezwzględni, ale nie czerpią sadystycznej przyjemności z bicia. Katowanie ma mechaniczny charakter.</p>	<p>U Glińskiego sposób sfilmowania oprawców wskazuje na ich diaboliczny charakter. Kamera często pokazuje ich z dolnej perspektywy, w ten sposób oprawcy stają nieludzką bestią. Ważnym elementem scen tortur jest wymiana spojrzeń Rudego z gestapowcami. Sugerują one, że sam diabeł zagląda bohaterowi w oczy. Gestapowcy są nie tylko okrutni, ale czerpią przyjemność z zadawania bólu, jednocześnie popijając herbatę z porcelanowych filiżanek i zjadając czekoladki Wedla. Oprawcy traktują przesłuchanie jak sadystyczną grę.</p>

<p>Jaką postawę przyjmuje narrator wobec opisywanych zdarzeń?</p>	<p>Kamiński wypowiada się lapidarnie, sucho, precyzyjnie. Opisuje okrucieństwo, ale z szacunku do faktów i bohaterów zachowuje powściągliwość, nie wyraża swoich emocji.</p>	<p>Sposób ukazania tortur daje nam złudzenie bezpośredniego kontaktu ze maltretowanym ciałem Rudego. Narrator stawia nas w centrum tych wydarzeń, nie zajmuje wobec nich neutralnej pozycji. Punkt widzenia „Rudego” i punkt widzenia narratora-obszawatora stapiają się. Ciało Rudego staje się ciałem widza. Brak powściągliwości w ukazywaniu męki; narracja zostaje maksymalnie nacechowana emocjami.</p>
<p>Jaką postawę przyjmuje widz? Czy możliwa jest empatia?</p>	<p>Widz identyfikuje się z doświadczeniem bohatera. Jest to empatia pozwalająca na sublimację doświadczenia.</p>	<p>a) Widz identyfikuje się z doświadczeniem bohatera, jednak na skutek zbyt daleko posuniętego realizmu nie jest on w stanie obcować z filmowym obrazem. b) Widz jest tak przerażony, że nie potrafi wykrzesać u siebie empatii. Reżyser wywołał u odbiorcy autentyczną grozę.</p>
<p>Na czym polega różnica w sposobie konkretyzowania obrazu literackiego i filmowego?</p>	<p>Obraz literacki jest konkretyzowany w naszej wyobraźni. Opisane wydarzenia, nawet bardzo dookreślone, pozostawiają jednak widzowi margines swobody w wizualizacji.</p>	<p>Obraz filmowy jest konkretyzacją wyobraźni twórców. Widz mierzy się z obrazem wydarzeń, nie wyobraża ich sobie. A obraz filmowy oddziałuje przecież na wszystkie zmysły, co rodzi pytanie o granicę w konkretyzacji takich przedstawień.</p>

6. Zadanie domowe: Jak sądzisz, co o współczesnym odbiorcy myśli reżyser, przedstawiając w taki sposób okrucieństwo?

- Reżyser uważa, że współczesny widz jest tak bardzo przyzwyczajony do oglądania okrucieństwa, że to przyzwyczajenie uczyniło go obojętnym na typowe jego obrazy, więc trzeba mu zintensyfikować, aby mógł je naprawdę odczuć. Z drugiej strony być może chciał w ten sposób ukazać niewyobrażalną mękę bohatera: jako widzowie nie możemy na nią nawet patrzeć, a ów młody chłopak odczuwał to wszystko na własnym ciele.

- Reżyser przekroczył miarę i dlatego nie wiadomo, czy sam nie ulega fascynacji obrazami okrucieństwa. Niekoniecznie musimy przedstawiać grozę w tak dosłowny sposób, bo to raczej przeczy empatii, współczuciu, a budzi uczucia wprost przeciwne: wstrętu, obrzydzenia, grozy, z którą nie bardzo wiadomo, co począć. Odbiorca filmu ma również prawo do niedopowiedzeń i prawo do tego, by twórca filmu nad nim się nie znęcał.

Bibliografia

- Draguła A., *Flirt z sadyzmem? O fotografowaniu i oglądaniu okrucieństwa*, „Więź” 2015, nr 2.
- Kania A., *„Polak młody” na lekcjach języka polskiego*, Kraków 2015.
- Koziołek K., *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.
- Sobczak K., *Ciało Rudego. W poszukiwaniu języka przemocy*, „Mała Kultura Współczesna” 2014, nr 12. Artykuł dostępny w Internecie: <https://malakulturawspolczesna.org/2014/12/10/kornelia-sobczak-cialo-rudego-w-poszukiwaniu-jezyka-przemocy/> (dostęp: 1.09.2016).
- Stańczyk M., *Zmysłowa teoria kina, Vivian Sobchack i sensuous theory*, „Ekran” 2015, nr 3/4 (25/26), ekran.org.pl/historia_kina/zmyslowa-teoria-kina-vivian-sobchack-i-sensuous-theory/ (dostęp: 1.06.2016).

3.1.3. Ze spiżu czy z krwi i kości? Dekonstrukcja mitu

Temat lekcji: Rozprawa z mitem. *Kamienie na szaniec* Roberta Glińskiego

Komentarz wstępny

Film Glińskiego, mimo że kontrowersyjny, otwiera możliwości dyskusji z uczniami na temat problemów nieoczywistych, wieloznacznych. Temu celowi służy niniejsza wiązka zadań. Status książki Kamińskiego jest wyjątkowy, bo choć opowiada o realnych wydarzeniach z okresu okupacji, nie jest przecież podręcznikiem historii. Autor wykreował w niej mit bohaterów herosów, bez żadnej zmazy, pisał bowiem „ku pokrzepieniu serc”. Pierwsze wydanie książki ukazało się w lipcu 1943 roku z podtytułem *Opowiadanie o Wojtku i Czarnym* (Kamiński zmienił tożsamość swoich bohaterów, Rudy stał się Czarnym, a Alek – Wojtkiem). Kiedy zaś zginął Tadeusz Zawadzki, autor dołączył do utworu kolejne dwa rozdziały: *Celestynów* i *Wielka gra*. Mitologizacji opowieści Kamińskiego sprzyjała nie tylko śmierć wszystkich głównych jej bohaterów, symbolizujących potem los wojennego pokolenia, ale również późniejsza recepcja książki, która w okresie stalinowskim była zakazana. Powieść Kamińskiego

stała się w ten sposób swego rodzaju podręcznikiem postaw patriotycznych, a jej oddziaływanie nie słabło przez pokolenia. Tak powstały mit wykluczał zadawanie pytań, wątpliwości czy kwestionowanie wyborów bohaterów.

Gliński podjął się tego wyzwania i w swoim filmie mierzy się z utrwalonym przez Kamińskiego mitem fundatorskim polskiego harcerstwa, mitem pamięci grupowej, pokazując go przez pryzmat opowieści o młodzieńczej przyjaźni¹³. Reżyser *Kamieni na szaniec* stawia pytania, daje wyraz swoim wątpliwościom i zarazem budzi wątpliwości u widza. Odmienne od literackiego pierwowzoru zakończenie filmu zmienia zarazem wymowę opowiadanej historii i w ten sposób otwiera dawno opowiedzianą przeszłość na nowe interpretacje.

Gliński w swoim filmie dekonstruuje mit Rudego, Zośki i Alka jako idealnych bohaterów, prawie nadludzi, i poniższa wiązka ma to pokazać – jeśli za tezy dekonstrukcji uznamy przekonanie, że lektura tekstu nie polega na poszukiwaniu perspektywy scalającej i osiągnięciu finalnych rozstrzygnięć, ale jest niekończącym się procesem samozdrady, samopodważania, ponieważ teksty dekonstruują się same¹⁴. Jacques Derrida (twórca i promotor dekonstrukcji w dziedzinach filozofii i badań literackich) pisał, że teksty dekonstruują się same – „że z powodu pretensji naszego języka do jednoznaczności, której nigdy nie uzyska, mocna interpretacja (*close reading*) prawie każdego tekstu może wykryć jakieś niepowodzenie w realizacji upragnionego celu, mniej lub bardziej dyskwalifikującą sprzeczność między formą a zamiarem”¹⁵. Odpowiedź na pytanie, czy Gliński aktualizuje wymowę powieści czy ją niszczy, należy do odbiorcy. Zgodnie bowiem z myślą Derridy jakaś jedyna i ostateczna wykładnia znaczenia tekstu nie jest możliwa.

1. Obejrzycie raz jeszcze sekwencję otwierającą film. Jakimi przymiotnikami określilibyście ukazanych w kronice członków Hitlerjugend¹⁶?

- młodzi,
- weseli,
- zabawni,
- beztroscy,
- ładni,
- niewinni.

¹³ Taką tezę stawia też K. Żyto w artykule *Historie i codzienność w kinie Roberta Glińskiego* [w:] *Kamienie i szaniec. Analizy, rozmowy...*, s. 153–177.

¹⁴ Cyt. za: R. Rorty, *Dekonstrukcja*, przeł. A. Grzeliński, M. Wołk, M. Zdrenka, przekład przejrzał i całość zredagował A. Szahaj, „Teksty Drugie” 1997, nr 3, s. 200 i n.

¹⁵ Tamże. Zob. też A. Pilch, *Dekonstrukcyjna problematyczność poszukiwania sensu (Jacques Derrida)* [w:] tejsze, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego...*, s. 131–144.

¹⁶ Niemiecka organizacja młodzieżowa NSDAP zorganizowana na wzór paramilitarny w 1922 roku jako przybudówka Oddziałów Szturmowych SA.

2. Rudy ogląda fragmenty kronik niemieckich w kinie, zaraz potem rozpyła gaz. W efekcie dochodzi do bójki między harcerzami a obecnymi na sali członkami Hitlerjugend.

a) Jak rozumiecie zestawienie harcerzy Szarych Szeregów z Hitlerjugend?



Zawody sportowe w Hitlerjugend

- To zestawienie wskazuje na łączące ich podobieństwa. Jedni i drudzy są młodzi, właśnie wchodzą w dorosłe życie, mogą mieć nawet podobne marzenia.

b) Jak oceniacie takie zestawienie?

- Pozytywnie, bo pokazuje, że jednostka nie ma wpływu na bieg historii. Nie wybieramy sobie narodowości ani kraju, w którym przyjdzie nam żyć.



Scena po zagazowaniu kina. Starcie członków Hitlerjugend z harcerzami

- Negatywnie, bo to nadużycie – takie porównanie prowadzić może do wniosku, że zarówno Szare Szeregi, jak i Hitlerjugend to takie same in-doktrynujące organizacje, a przecież to nieprawda.

3. Na plakatach i w zwiastunach zapowiadających premierę *Kamieni na szaniec* widnieją słowa: „przyjaźń, młodość, wolność”. Na czym polega przyjaźń, młodość i wolność u Glińskiego?¹⁷



Plakat do filmu *Kamienie na szaniec*¹⁷

¹⁷ Plakat dystrybutora do filmu *Kamienie na szaniec*, reż. R. Gliński (2014, Monolith Films), DVD, wyd. Monolith Video. Źródło: materiały prasowe oraz gapla.fn.org.pl/plakat/11264/kamienie-na-szaniec.html

Komentarz: *Nauczyciel dzieli klasę na trzy grupy. Każda z nich charakteryzuje, na czym polega przyjaźń, młodość i wolność u Glińskiego.*

Młodość	Przyjaźń	Wolność
a) Bohaterowie są młodzi, dopiero wkracają w dorosłe życie.	a) Przyjaźń jest dla bohaterów bardzo ważna, nawet ważniejsza od rodziny.	a) Wolność bohaterów można rozumieć jako typową dla młodzieńczego wieku próbę „uwolnienia” się spod kurateli rodziców (Zośka postępuje wbrew decyzji ojca)
b) Młodość to w filmie również atrakcyjność: bohaterowie są ładni, przystojni, zadbani; zawsze dobrze wyglądają, mają piękne stroje. Młodość oznacza także niedojrzałość. Młodzi ludzie nie zawsze potrafią się właściwie zachować. Na początku traktują wojnę jak przygodę.	b) Centralnym wątkiem <i>Kamieni</i> jest przyjaźń Zośki z Rudym. Alek stał się u Glińskiego mniej ważną postacią, wręcz epizodyczną. Właśnie ze względu na przyjaźń z Rudym Zośka z taką determinacją walczy, by odbić go z rąk wroga.	b) Wolność odnosi się również do walki o uwolnienie Polski spod okupacji niemieckiej.

4. Powieść Aleksandra Kamińskiego zaczyna się zachętą: „Posłuchajcie opowiadania o Alku, Rudym, Zośce i kilku innych cudownych ludziach [...]. Posłuchajcie opowiadania o ludziach [...], którzy w życie wcielić potrafili dwa wspaniałe ideały: BRATERSTWO i SŁUŻBĘ”¹⁸. W ten sposób narrator wskazuje, że przedstawia historię bohaterów, których czyny stanowią wzór godny naśladowania i upamiętnienia. U Glińskiego mamy natomiast „przyjaźń, młodość, wolność”. Co wynika z tej zmiany?

BRATERSTWO
SŁUŻBA



PRZYJAŹŃ
MŁODOŚĆ
WOLNOŚĆ

Komentarz: *Nauczyciel w razie potrzeby dopowiada, że „braterstwo” oznacza „przyjaźń, koleżeństwo”, „służba” – pracę na rzecz jakiejś wspólnoty, wykonywaną z poświęceniem (daw. „wykonywanie pracy służącego w czyimś domu, gospodarstwie itp. za wynagrodzeniem; też: osoby wykonujące takie prace”).*

¹⁸ A. Kamiński, *Kamienie na szaniec*, wstęp i wybór zdjęć B. Wachowicz, Warszawa 1999.

- Słowo „służba” wiąże się z odpowiedzialnością i poświęceniem; to trud, zobowiązanie, podporządkowanie. „Braterstwo” ma szerszy zakres niż przyjaźń, bo nie opiera się jedynie na sympatii, ale obejmuje znaczeniem szerszą wspólnotę, wykraczającą poza nasz prywatny krąg. Z kolei „przyjaźń, młodość, wolność” brzmią współcześnie, jak hasło reklamowe. To wyznaczniki typowej, przeciętnej grupy rówieśniczej; charakterystyczne określenia każdej młodości, oddające jej pragnienia i dążenia.
- Słowa „służba” i „braterstwo” brzmią poważniej, stawiają przed człowiekiem większe wymagania. Wydaje się, że ci, których łączą takie ideały, wymagają od siebie niezwykle dużo, a więc są ludźmi ponad zwykłą miarę. Zamiana zatem słów ze „służby i braterstwa” na „przyjaźń, młodość, wolność” jest znacząca. Bohaterowie Glińskiego stali się zwykłymi ludźmi – ze wszystkimi tego konsekwencjami.

5. Nauczyciel wyświetla końcową scenę *Kamieni na szaniec*.

a) Co wiemy o Niemcu, z rąk którego zginął Zośka? Jak go oceniacie?

- Niewiele o nim wiemy, to pracownik strażnicy granicznej, młody mężczyzna zakochany w najprawdopodobniej polskiej dziewczynie. Jest pogodnego usposobienia: z kieszeni spodni wyciąga bukiet polnych kwiatów, który daje dziewczynie na pożegnanie.

b) Wydaje się niewinny, ale zabija... Jak oceniacie fakt, że zabił Zośkę?

- Bronił się, był pracownikiem strażnicy, na którą przypuścili atak harcerze. Działał mechanicznie, instynktownie walczył o życie;
- W przeciwieństwie do Zośki nie miał dylematów moralnych. Jego niewinność jest pozorna, w chwili próby jest bezwzględny.

Komentarz: *Zadanie ma uświadomić nieoczywistość wypowiedzianych wpiersądów. Najpierw postawimy tezę, że w filmie widzimy jedynie złych Niemców, potem przywołamy postać zakochanego młodzieńca o niewinnym wyglądzie, który jednak bez większych oporów strzela do Zośki. Trudno jednoznacznie ocenić jego czyn, bo działał w obronie własnej, poza tym trwała wojna, która określała podział na „swoich” i „wrogów”.*

c) Kogo zobaczył Zośka w młodym Niemcu?

- Zośka ujrzał w nim młodego zakochanego człowieka, kogoś podobnego do siebie (sam przecież też był zakochany). Kogoś uwikłanego w sytuację bez wyjścia, bezbronny wobec okoliczności, że stoją naprzeciwko siebie z bronią w ręku.

6. „Być zwyciężonym i nie ulec” – tak często charakteryzuje się bohaterów Kamińskiego. Czy to zdanie pasuje do filmowego Zośki? Jak rozumiesz jego ostateczną decyzję?

- Fakt, że pozwolił się zastrzelić, jest przejawem jego chwilowej słabości; „ulega”, mimo że mógł być „zwycięski” w tym pojedynku; niepotrzebnie się zawahał i dlatego stracił życie – zapomniał, że jest wojna i wymaga ona jednoznacznych decyzji; że jest żołnierzem;

- Zośka po śmierci Rudego popadł w depresję, miał myśli samobójcze. Stracił wolę życia i tak naprawdę jego wahanie to przyzwolenie na śmierć – zrobił to celowo; nie chce już zabijać – woli sam zostać zabity;
- Jest to przejaw jego człowieczeństwa. Pomimo wojny i jej okrucieństw Zośka dostrzegł w młodym Niemcu przede wszystkim człowieka, a nie tylko wroga.

7. Zadanie domowe: Barbara Wachowicz powiedziała, że bohaterowie Kamińskiego pięknie umierali i pięknie żyli. Co sądzisz o powyższej tezie, biorąc pod uwagę książkę Kamińskiego i film Glińskiego? W swoich rozważaniach wyjaśnij, jak rozumiesz „piękną śmierć i piękne życie”.

Komentarz: *Przymiotnik „piękny” według „Słownika języka polskiego” oznacza: „mający najlepsze cechy swojego gatunku, rodzaju itp., będący doskonałym okazem swojej klasy; doskonały, dorodny, okazowy, okazały”. Zwrot „piękne życie” i „piękna śmierć” odwołuje się zatem do idealistycznych kategorii, które dla każdego będą inne. Według Wachowicz życie Alka, Rudego i Zośki było piękne, bo pełne oddania rodzinie, przyjaciołom, ojczyźnie. Bohaterowie uczyli się, pracowali, pokonywali własne słabości, rozwijali zamiłowania. Pomagali słabszym, uparcie dążyli do celu. Najważniejszą dla nich wartością była wolna ojczyzna, dla której gotowi byli poświęcić życie. Ich śmierć można określić jako „piękną”, bo stanowiła ofiarę. Jednak tego rodzaju porównania mitologizują postaci, odrealniają je, sprawiają, że współczesnemu uczniowi mogą się wydawać równie odległe jak średniowieczny Roland. Teza Wachowicz nie pasuje do bohaterów Glińskiego. Trudno powiedzieć, że bohaterowie „pięknie” (czyli idealnie) żyli, raczej powiedzielibyśmy, że żyli zwyczajnie, nie byli „święci”, popełniali błędy, nie słuchali rodziców, ważna dla nich była miłość i relacje z kobietami. Z drugiej strony walczyli z okupantem i za tę walkę zapłacili życiem. Jednak ich śmierć bynajmniej nie jest „piękna”. Ostatnie, co można powiedzieć o śmierci Rudego, to nazwać ją „piękną”. Jest przecież odrażająca w swym okrucieństwie i bestialstwie. Rudy umiera, niewymownie cierpiąc. Na śmierć Zośki (niemal samobójczą?) też można spojrzeć jako na akt zanegowania wyznawanych dotychczas wartości, wyraz utraty przekonania o jednoznacznym podziale ludzi na „swoich” i „wrogów”. Jedyne Alek ginie typową śmiercią żołnierza. Film szczególnie dobitnie pokazuje, że nie ma „pięknej” śmierci i nie ma herosów oddanych tylko wzniosłym ideałom poświęcenia i braterstwa. Są zwykli młodzi ludzie, którym przyszło żyć w wojennym koszmarze.*

Bibliografia

- Burzyńska A., *Dekonstrukcja i interpretacja*, Kraków 2001.
- Mostowska J., *Dekonstrukcja mitu*, <http://edukacjafilmowa.pl/materialy-edukacyjne/analizy-filmow/item/2430-kamienie-na-szaniec> (dostęp: 1.09.2016).
- Rorty R., *Dekonstrukcja*, przeł. A. Grzeliński, M. Wołek, M. Zdrenka, przekład przejrzał i całość zredagował A. Szahaj, „Teksty Drugie” 1997, nr 3, s. 190 i n.

- Wachowicz B., *Pięknie umierać i pięknie żyć* [w:] A. Kamiński, *Kamienie na szaniec*, wstęp i wybór zdjęć B. Wachowicz, Warszawa 1999.
- Żyto K., *Historie i codzienność w kinie Roberta Glińskiego* [w:] *Kamienie i szaniec. Analizy, rozmowy, kontrowersje wokół filmu Roberta Glińskiego*, pod red. M. Jakubowskiej, Warszawa 2015.

3.2. Efekty szkolnego eksperymentu

Lekcja z wykorzystaniem strategii intertekstualnej okazała się niezwykle owocna i twórcza. Podobnie było z jednostką opartą na piosence i teledysku 4.30 Dawida Podsiadły. Uczniowie musieli nie tylko wykazać się znajomością filmu, ale powiązać ją z treścią książki i odnieść we właściwy sposób do wideoklipu. Rozszyfrowanie fabularnej zagadki teledysku ich zaciekawiło. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, kim jest starszka czy odwiedzający ją chłopiec, działało aktywizująco (AKS, 1). Uczniowie podejmowali wyzwanie, dostrzegali powiązania między bohaterami, postępowali niczym detektywi. Akcja teledysku dzieje się współcześnie, ale przenosi uczniów do przeszłości. Szczególnie poruszyła ich postać starszej kobiety, bohaterki teledysku, i rozszyfrowanie jej tożsamości. Uczniowie odczytywali ją jako Monię („jest to dziewczyna Rudego. Jest ona starszą kobietą i znajduje się w domu spokojnej starości. Jest samotna, nieszczęśliwa, gaśnie” [KS, 1]), dla części zaś początkowo wydawała się matką Rudego („patronką harcerzy do końca życia pielęgnującą pamięć o synu i propagującą jego czyny” [KS, 2]). Zaskoczyły ich ujęcia retrospektywne oddające mechanizm pamięci, w ten sposób obserwowane lekcje stały się pretekstem do głębszych przemyśleń na temat funkcjonowania pamięci. Angażowali się w interpretację wideoklipu, zwłaszcza w wyjaśnianie znaczenia kolorystyki poszczególnych kadrów. Chętnie również wypowiadali się na temat piosenki. Kilkakrotnie musieli się zapoznać z jej tekstem, by odpowiedzieć na pytania, kim jest osoba mówiąca i do kogo mówi, jakie znaczenie ma refren. Dobrze zinterpretowali symbolikę muru, ściany („Rudemu szarość kojarzy się z Szarymi Szeregami, jego kolegami, zwykłymi ludźmi, natomiast chłopcu przypomina ona ostatnią rzecz, jaką widział przed śmiercią, czyli szary mur” [KS, 3]), zegara, kolorystki. Odnajdywali też w tekście odwołania do historycznych wydarzeń i biografii Jana Bytnara. Wyjaśnianie trudnych (metaforycznych) słów w tekście piosenki udowodniło uczniom, że do właściwej interpretacji nawet takiego tekstu, jakim jest teledysk, wymagane jest posiadanie choćby minimalnej wiedzy historycznej. Jednakże nawet w wypadku, gdy jej zabrakło, poradzi-li sobie: na swój sposób zinterpretowali na przykład słowo „plan”¹⁹ (na pytanie, jak rozumiesz słowa: „dobrze pamiętam plan/Choć tak odległy jest?”, odpowiedzieli: „harcerze mieli za zadanie zrealizować plan wyzwolenia ojczyzny, natomiast ich plany życiowe zeszyły na dalszy plan” [KS, 5]). Wcielenie się osoby

¹⁹ PLAN – Polska Ludowa Akcja Niepodległościowa.

mówiącej w postać Rudego odbraźwiło tę postać w oczach uczniów, uczyniło ją bliższą, podobnie jak fakt, że śpiewał ją Dawid Podsiadło. 4.30 stała się dla uczniów parafrazą przeżyć bohatera lektury, a lekcja uświadomiła im, że dialog w kulturze jest ciągle żywy, i otworzyła na nowe interpretacje.

Najwięcej kontrowersji i największe emocje wzbudziła jednostka poświęcona scenie przesłuchania Rudego. Klasy były podzielone – dla części z nich Gliński obrazowaniem grozą i przemocą chciał oddać okrucieństwo okupanta, dla innych natomiast było to nieuzasadnione epatowanie okrucieństwem. Na lekcjach podejmowano dyskusję nad tym, czy częsty widok okrucieństwa, wszechobecne informacje o śmierci, morderstwach, tragediach, zobojętnia człowieka czy wprost przeciwnie: skłania do refleksji nad istotą życia. Uczniowie zastanawiali się m.in. nad tym, czy cierpienie uszlachetnia; gdzie leży granica poświęcenia; jak się zachowujemy, widząc sadyzm; jaką postawę przyjęliby w sytuacji Rudego. Podobnie jak uczniowie, tak testujący nauczyciele byli podzieleni: dla niektórych filmowy obraz cierpienia Rudego był zbyt drastyczny i to dyskwalifikowało go jako materiał do pracy na lekcji (AKS, 3). Bez względu na ocenę obrazu Glińskiego, narzędzie nikogo nie pozostawiło obojętnym, jak bowiem napisała nauczycielka:

Uczniowie stwierdzili, że obraz filmowy ma większy wpływ na ich refleksję dotyczącą Rudego. Jego poświęcenie, siła walki, wytrwałość ukazała jego bohaterstwo. Obraz filmowy tylko wzmocnił ich przekonanie o tym, że wojna jest okrucieństwem, a dla przyjaciół warto się poświęcać (AKS, 4).

Podobnie stwierdziła jedna z uczennic:

Wielu z nas miało już okazję obejrzeć film na podstawie książki Aleksandra Kamińskiego pt. *Kamienie na szaniec*. Wydaje mi się, że nie ma osoby, w której nie wzbudziło to przerażenia, czy nie skłoniło do przemyśleń. Książka i film różnią się od siebie, jednak obie nawiązują do walki młodych harcerzy o odzyskanie niepodległości (KS, 6).

Kolejną jednostką realizowaną w klasach gimnazjalnych było narzędzie wykorzystujące strategię dekonstrukcyjną. Według uczniów adaptacja Glińskiego uświadamia widzom, ile człowiek potrafi zrobić w imię przyjaźni i oddania ojczyźnie. Rozmowy o filmie wywołały refleksje dotyczące istoty pięknego życia, bycia bohaterem, przyjaźni i służby ojczyźnie. W słabszych klasach trudność sprawiło uczniom zinterpretowanie zestawienia scen bójki harcerzy z członkami Hitlerjugend (wydawało im się to zabawą, próbą sprawdzenia sił). W lepszych – zestawienie harcerzy Szarych Szeregów z młodzieżą Hitlerjugend zmusiło do reakcji i refleksji. Wysuwano też niekiedy wnioski, że młodzi Niemcy, ale też Polacy, zostali ideowo zmanipulowani przez dorosłych. Kłopotliwe okazywało się również wytłumaczenie słowa „braterstwo”.

Uczniowie odnosili swoje doświadczenia do przeżyć pokolenia dorastającego w czasie wojny. Nauczyciele wskazywali zaś, że lekcja jest doskonałą formą przypomnienia lektury, jej fabuły, jednocześnie utyskiwali na brak wiedzy

historycznej uczniów (II wojna światowa omawiana jest dokładniej dopiero na IV etapie edukacyjnym). Szczególnie ożywiona była dyskusja dotycząca śmierci Zośki – dla wielu jego decyzja była przejawem najwyższego człowieczeństwa. Niektórzy nauczyciele fundamentalnie nie zgadzali się z wizją Glińskiego. Podobne zdanie sformułowała część uczniów: wizja reżysera rozmięła się z ich oczekiwaniami, pragnęli swojej hagiografii. Zwłaszcza uczniowie będący jednocześnie harcerzami mieli najwięcej do zarzucenia Glińskiemu. Raził ich sposób sportretowania Zośki i Rudego, wręcz była to dla ich profanacja świętości. Inni natomiast twierdzili, że twórcy filmu pokazali „zwykłych” ludzi, ale właśnie z tą zwykłością harcerze nie chcieli się pogodzić (AKS, 5). W każdej klasie zdania były podzielone, dyskusje żywe, skłaniające do wnikliwszej refleksji, która ujawniła się w pracach pisemnych. Na nieco prowokacyjne zadanie, odnoszące się do tezy Wachowicz o pięknym życiu i pięknej śmierci bohaterów Glińskiego²⁰, uczniowie odpowiadali, dając świadectwo pogłębionej interpretacji:

Moim zdaniem słowa „piękna śmierć” i „piękne życie” nie są trafne. Można pięknie żyć, kierować się dobrem, cennymi wartościami, takimi jak przyjaźń, miłość, rodzina czy ojczyzna, ale czy można pięknie umierać? Cel, dla którego zginęli, być może jest i piękny, ale moim zdaniem żadna śmierć nie jest piękna. [...] co pięknego jest w młodym chłopaku, który umiera w męczarniach. To, że nie bał się śmierci w żadnym momencie, nie wydał nikogo, chociaż bardzo cierpiał, było piękne, ale nie to jest piękne, że musiał coś takiego robić. [...] Wojna nie jest piękna ani śmierć nie jest piękna, to ludzie, którzy potrafili walczyć i nie poddawali się, są piękni. To w nich tkwi piękno, nie w ich śmierci (KS, 7).

Według mnie stwierdzenie, że bohaterowie książki Aleksandra Kamińskiego „pięknie żyli i umierali” jest błędne. Cytat ten nie opisuje życia bohaterów, ponieważ nie mieli oni łatwego i pięknego żywotu. Jako pierwszy argument potwierdzający moją tezę podam życie i śmierć Rudego. Historia Jana Bytnara nie była piękna i radosna, ponieważ umierał w nieludzkich męczarniach. Los, jaki go spotkał, był bardzo niesprawiedliwy, Rudy w całym swoim życiu nie zrobił nic, czym mógłby zasłużyć na taką śmierć (KS, 8).

Pojęcie „pięknej śmierci” można interpretować różnie. Moim zdaniem znaczy to, iż śmierć była spowodowana wielkim poświęceniem każdego z nich. Przecież mogli spróbować uciekać, wydać przyjaciół. Wcale nie musiało to się skończyć śmiercią (KS, 9).

[...] ich śmierć była piękna. Uważam tak, ponieważ nie była daremna. Bohaterowie Kamińskiego i Glińskiego walczyli i poświęcili swoje życie w słusznej sprawie. Byli z tego dumni, że w taki sposób mogli pomóc w obronie własnej ojczyzny. Pojęcie „piękna śmierć i piękne życie” w stu procentach ich opisuje. Słowa te należy

²⁰ Teza Wachowicz stała się sloganem, w Internecie znajdziemy mnóstwo prac nawiązujących do ukutej przez nią opinii. Mój pomysł polegał na tym, by uczniowie się z nią zmierzyl, niejako dekonstruując sam temat pracy.

rozumieć tak, że ich śmierć i życie były oddane czemuś, w co mocno wierzyli, w wolną Polskę (KS, 10).

Jak widać z powyższych prac, zadanie skłoniło uczniów do różnego sposobu odczytania lektury, zawieszającego jednoznaczne rozstrzygnięcia, przekonując, że odczytanie nie jest nigdy ostateczne.

Rozdział 4: *Papusza* Joanny Kos-Krauze i Krzysztofa Krauzego

4.1. Propozycje interpretacyjne

4.1.1. Nie ma jednej prawdy o człowieku – dekonstrukcja biograficznej narracji

Temat lekcji: Kim jesteś, Papuszo? Portret filmowej bohaterki.

Informacje o filmie: scen. i reż.: J. Kos-Krauze, K. Krauze, obsada: J. Budnik, Z. Waleryś, A. Pawlicki i in., gatunek: dramat biograficzny, produkcja: Polska 2013, czas trwania: 131 min.

Komentarz wstępny

Postać Papuszy zaprzętała filmową wyobraźnię reżyserskiego duetu Krauzów od dawna. W wywiadzie opublikowanym na łamach „Gazety Wyborczej” Joanna Kos-Krauze powiedziała: „Papusza jest jednym z moich ukochanych bohaterów jeszcze od czasów liceum. Podobnie jak w Nikiforze najpierw poruszyła mnie jej historia. Wiersze – jako poetycki ewenement, ich siłę – zaczęłam świadomie doceniać później. W naszych rozmowach z Krzysztofem temat Papuszy ciągle powracał. W końcu do niego dojrzeliliśmy”¹.

Film Krauzów nie jest typowym obrazem biograficznym. Zresztą życiorys Bronisławy Wajs trudno określić jako typowy. Zdaniem Magdaleny Machowskiej, badaczki losów i twórczości Papuszy, biografia poetki ma charakter na wpół wspomnieniowy, a na wpół zmitologizowany. Fakt ten podkreśliła więc w tytule książki o poetce: *Bronisława Wajs. Papusza. Między biografią a legendą*:

Legenda Papuszy jest chyba ostatnią w naszych czasach legendą personalną (zarówno osobowości, jak i dzieła), pełniącą podstawowy warunek szerokiego zasięgu. Była ona bowiem formowana i przyjmowana w kręgach odbiorców literatury

¹ *Papusza w sześciu odsłonach*, z Joanną Kos-Krauze i Krzysztofem Krauze rozmawiała Donata Subbotko, http://wyborcza.pl/1,75410,8468946,Papusza_w_sześciu_odslonach.html (dostęp: 20.05.2016).

znacznie wykraczających poza środowisko literatów i krytyków. Jej powszechny odbiór wzmacniał fakt, że Papusza była Cyganką, którą przedstawiano jako pierwszą świadomą poetkę cygańską².

Jednakże nawet potwierdzone i udokumentowane fakty z życia Papuszy (m.in. pierwsze małżeństwo zakończone rozwodem, historia przygarnięcia Władysława, zwanego Tarzanem, choroba psychiczna) przedstawiane są zarówno przez Papuszę, jak i badaczy na wiele odmiennych sposobów; wymienia się różne daty wydarzeń czy ich okoliczności. Autorka biografii Bronisławy Wajs dostrzega jednak w konstruowaniu legendy Papuszy pewną prawidłowość. Machowska, odwołując się do zaproponowanej przez Janusza Sławińskiego koncepcji legendy biograficznej (choć złożona w znacznej mierze z danych nieweryfikowalnych, ze zmyśleń i zafałszowań, jest to konstrukcja zintegrowana i na swój sposób kompletna: ukazuje życie danej postaci jako przebieg spójny i ciągły³), wyróżnia w legendzie biograficznej Papuszy następujący układ: życie Papuszy do roku 1939 (historia mądrej i zaradnej wróżki) i po roku 1949 (historia domniemanego zaangażowania Papuszy w państwową akcję osiedleńczą Cyganów)⁴. U Krauzów tak wyraźnie nakreślonego podziału nie znajdziemy. Film biograficzny przecież, dokonując selekcji, nie zawsze pozostaje wierny faktom. Poza tym w wypadku tej postaci każdy wybór nacechowany jest arbitralnością, bo wobec których faktów z życia Bronisławy Wajs należałoby być wiernym?

Achronologiczna *Papusza* Krauzów została opowiedziana zgodnie z prawem ludzkiej pamięci. Akcja filmu zaczyna się w latach siedemdziesiątych. Papusza, na prośbę pracownicy resortu kultury, zostaje wypuszczona z więzienia. Odbywająca karę za kradzież kury ma swoją osobą uświetnić koncert. Oglądamy starą kobietę siłą zmuszoną do udziału w przedstawieniu, które ją rani. W książce Angeliki Kuźniak możemy przeczytać: „Kiedy [Papusza – M.S.] się uśmiecha, zawsze smutno, pręży się blizna na jej twarzy. Biegnie od oka, przez cały policzek, na ukos, aż do szyi. Ślad po samosądzie. Przed wojną na Wołyniu Papusza spotykała się za plecami Dyżka z innym Cyganem. Miał żonę Lolę i dzieci. To właśnie Lola ciachnęła ją brzytwą”⁵. W filmie to Papusza, nie chcąc oddać się dopiero co poślubionemu mężowi, kaleczy sobie twarz, celowo się szpecąc. Modli się jednocześnie, by Bóg zamknął jej łono („Wielki lesie, ojcie mój, zmiłuj się, zamknij mi łono”), aby nie rodziła niechcianemu mężowi dzieci. W ten sposób filmowcy wyjaśnili przyczynę bezdzietności Papuszy, będącej w środowisku Romów ujmą. Takich faktów z życia tej kobiety, poetycko przetworzonych, znajdziemy w filmie więcej. Jednak bezcelowe wydaje się

² M. Machowska, *Bronisława Wajs. Papusza. Między biografią a legendą*, Kraków 2011, s. 93.

³ *Biografia – geografia – kultura literacka*, pod red. J. Ziomka, J. Sławińskiego, Wrocław 1975, s. 19–20.

⁴ Tamże, s. 88–89.

⁵ A. Kuźniak, *Papusza*, Wołowiec 2013, s. 19.

poszukiwanie podobieństw czy różnic biograficznych w celu ich wyliczenia. Istotne jest to, że stały się one siłą nośną filmu, budując jego wymowę i zarazem reinterpretując mityczną legendę Papuszy. Światło na specyfikę filmu biograficznego rzuca artykuł Hendrykowskiego *Biografizm jako dążenie kina współczesnego*⁶. Pisze on: „Bohater filmu biograficznego nie jest nigdy osobą ludzką; bywa jedynie jej tekstową reprezentacją zbudowaną na podstawie semiotycznego mechanizmu dwutekstu”⁷. To, co pojawia się na ekranie (dany przekaz), żyje tym, co realnie i zarazem domyślnie istnieje lub istniało poza ekranem (czyjaś realna biografia). Hendrykowski wprowadza pojęcie „suspensu biograficznego”, rozumianego jako stan permanentnego zawieszenia i niepewności widza co do relacji między bohaterem filmowym a jego pozafilmową biografią. W wypadku biografii Papuszy mamy do czynienia z różnymi wariantami hipotez, faktów sprzecznych, niepewnych, które Krauzowie poddają reinterpretacji, przemieszczeniom, podporządkowując ją własnej narracji czy raczej ukazując tylko różne jej „porwane”, „porozbijane” fragmenty. Kluczową funkcję pełni tu kategoria nierozstrzygalności, wpisana zarówno w strukturę, jak i fabułę dzieła⁸. Krauzowie dokonują procesu dekonstrukcji, rozsypując spoiwość porządku narracji biograficznej. Uświadamiają niemożność łatwego scalenia tej historii, zwłaszcza że bohaterka owych działań nie ma głosu w tym procesie i lekcja to pokazuje: za Papuszę mówili inni. Twórcy, prowadząc nas przez etyczny gąszcz sytuacji, w jakich znajduje się bohaterka, liczą, że podejmiemy wysiłek i obdarzymy narrację uwagą.

Uwaga: jednostka przewidziana do realizacji na dwóch godzinach lekcyjnych po wcześniejszej projekcji filmu *Papusza*.

Komentarz: *Nauczyciel rozpoczyna zajęcia od wspólnego obejrzenia początku filmu: sceny narodzin Papuszy.*

⁶ M. Hendrykowski, *Biografizm jako dążenia kina współczesnego* [w:] *Biografistyka filmowa: ekranowe interpretacje losów i faktów*, pod red. T. Szczepańskiego, Toruń 2007, s. 11–24.

⁷ Por. tamże, s. 16.

⁸ Jak pisze E. Winiecka, do kwestii nierozstrzygalnych, nie tylko w obszarze literatury, należą pytania metafizyczne, np. czym jest prawda, co to jest rzeczywistość. Jest to nierozstrzygalność epistemologiczna wynikająca z natury problemu, nie ze struktury tekstu. „Natomiast w rozważaniach o nierozstrzygalności w proponowanym przez Derridę znaczeniu chodzi o to, co nierozstrzygalne z powodu struktury dzieła, nie zaś z powodu niedostatecznych kompetencji odbiorcy, założeń światopoglądowych ani też z przyczyny rozmaitych możliwości wyobrażeń na temat świata przedstawionego otwieranych przez miejsca niedookreślenia” (E. Winiecka, *Nierozstrzygalność – drugie imię dekonstrukcji*, „Przestrzenie Teorii” 2003, nr 2, s. 119).

1. Czy znacie kogoś o imieniu Papusza? Pamiętajcie znaczenie tego imienia?

Komentarz: Najprawdopodobniej uczniowie nie znają osoby noszącej takie imię, jest ono bardzo rzadkie, na co wskazuje chociażby bank imion, gdzie na przestrzeni lat w ogóle się nie pojawia.

- Papusza oznacza lalkę.

Komentarz: Nauczyciel wyświetla ujęcie, na którym matka Papuszy patrzy na witrynę sklepową, gdzie widzi piękną, ubraną w białą suknię lalkę⁹.



Matka Papuszy wpatrzona w witrynę sklepową⁹

2. Jak sądzą, dlaczego nie jest to popularne imię?

- Ponieważ nie jest to polskie imię, brzmi jakoś obco, a nie jest imieniem jakiejś popularnej bohaterki.
- To przydomek, a nie imię. Papusza tak naprawdę nazywała się Bronisława Wajs.

Komentarz: Nauczyciel wyświetla scenę, gdy syn Papuszy – Tarzanek – przynosi Cyganom gazetę, w której zamieszczono artykuł o Papuszy i zarazem jej auto-prezentację: „Nazywam się Bronisława Wajs, Cyganie wołają na mnie jednak imieniem, którym podpisuję listy i wiersze, Papusza, czyli lalka”.

3. Często wierzymy w cudowną moc imion. Czy imię Papusza przyniosło bohaterce szczęście? Jak rozumiecie scenę zdejmowania pęt z nowo narodzonego dziecka i słowa Cyganki Urmy: „Albo z niej będzie wielka duma, albo wielki wstyd”?

Komentarz: Nauczyciel rozdaje uczniom kartki (lub wyświetla na tablicy) fragment z książki Jerzego Ficowskiego dotyczący „zdejmowania pęt”, naświetlający uczniom znaczenie tego obrzędu.

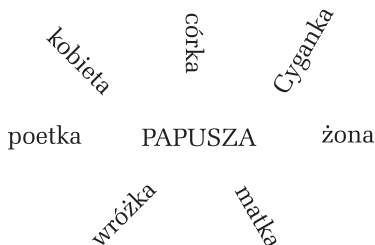
⁹ Kadry z filmu *Papusza*, reż. K. Krauze, J. Kos-Krauze (2013, Next Film), DVD, wyd. Agora S.A.

Cyganie, zwłaszcza przedstawiciele Kelderaszów, wierzą, że dziecko rodzi się „spętane” i że jeśli się nie usunie tych niewidzialnych pęt w chwili, kiedy próbuje ono stawiać pierwsze kroki, może pozostać do końca życia „spętane w chodzie”, kulawe, niezręczne, skłonne do potknięć i upadków. Owo magiczne „rozwiązywanie pęt” dziecku, które zaczyna chodzić, dokonywane jest – w ostatnich latach zresztą coraz rzadziej – przez starszą Cygankę o „dobrej ręce”. Bierze ona pióro ptaka, jako symbol zwinnej lekkości, lotu, zakreśla tym piórem kręgi wokół nóżek dziecka, wymawiając przy tym formułę zaklęcia: *Tje phires vuszoro sar o porori* – obyś chodził leciutko jak piórko. Ten odwieczny obrządek magiczny „przecinania pęt” (w dialekcie polskich Kelderaszów *Tje sineł o lumpyys* – przeciąć więzy), do niedawna odprawiany wśród Kelderaszów, ostatnio zanika w wielu rodach wraz z wielu innymi przejawami cygańskich tradycji obyczajowych.

J. Ficowski, *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*, Warszawa 1969, s. 68.

- Imię nie przyniosło bohaterce szczęścia. Wiemy, że Papusza nie była szczęśliwa. Rzadko widzimy ją w filmie choćby uśmiechniętą. Miała trudne i ciężkie życie. Słowa: „Albo z niej będzie wielka duma, albo wielki wstyd” wyznaczają ramy życia Papuszy. Dziś jej osoba jest dla wielu Cyganów powodem do dumy, kiedyś była powodem wstydu, hańby, wykluczenia.
- Słowa Austriaczki są wróżbą, zapowiedzią losu Papuszy. Babcia Papuszy obawiała się, że dziewczynka nie będzie chodzić. Tak się wprawdzie nie stało, ale zaklęcie: „obyś chodziła po ziemi lekko jak piórko” się nie sprawdziło, gdyż Papusza miała trudne i ciężkie życie.

4. Co wiemy o Papuszy? Za pomocą rzeczowników określcie jej role społeczne.



5. Pogrupujcie wymienione rzeczowniki.

Rodzina	Zawód	Tożsamość
kobieta	poetka	Cyganka
matka	wróżka	
żona		
córka		

6. Papusza często w filmie milczy, nie mamy dostępu do jej myśli, możemy je tylko zrekonstruować. Co wiemy o Papuszy jako kobiecie, córce, żonie i matce, poetce i wróżce, Cygance?

Komentarz: *Nauczyciel dzieli klasę na grupy. Każda z nich ma przygotować filmowy portret Papuszy w kontekście konkretnych ról. Aby ułatwić uczniom pracę, nauczyciel rozdaje im tabelę z wypowiedziami innych postaci o Papuszy lub jej autorefleksją.*

Kobieta	Scena w pałacu		
	Dama: „Cyganecka umie czytać. To ładnie. Pierwszy raz widzę. A jak się Cyganecka nauczyła?... Nie bój się... Tylko wiesz, mądre kobiety mają ciężko”.	Jak wygląda Papusza? Czym wyróżnia się na tle innych Cyganek?	<i>Papusza jest piękną i mądrą dziewczyną, a potem kobietą. Chce się uczyć, ale musi to robić w ukryciu. Fakt, że umie czytać, jest dla wielu zaskoczeniem, jak np. dla damy podczas balu w pałacu. Zdanie kobiety znajduje potwierdzenie w życiu Papuszy. Papusza jest mądra, ale jej mądrość będzie jej brzemieniem. Papusza nie może decydować o sobie, siłą zostaje doprowadzona na koncert poświęcony jej osobie.</i>
	Po wypuszczeniu z więzienia		
	Urzędniczka: „Mam tu dla pani kostium, przebierze się pani, pokaże i będzie po wszystkim”. Dionizy: „Przebieraj się, cholero, bo ci przyłożę”.	Jak traktuje Papuszę urzędniczka? Jak traktuje ją władza?	<i>Kobieta z ministerstwa każe się jej przebrać w kostium. Papusza gra więc kogoś, kim nie jest – niczym aktorka lub marionetka.</i>
Córka	Złapana na czytaniu		
	Ojciec: „Chcesz być wielką panią? Chcesz nas sprzedać gadziom?” Matka: „Kto zna zaklęcia, może wszystko, może cię zamienić w świnię albo psa”.	Jak traktuje ją ojciec?	<i>Jako córka jest własnością rodziców, a właściwie ojca. Nikt się jej nie pyta o zdanie. Ojciec bije ją, gdy odkrywa, że czyta. Matka przestrzega przed czytaniem.</i>

	Wychowanie		
	Matka: „Wszystko, co w polu rośnie, co Pan Bóg stworzył, co grzebie i gdacze, można brać. Jak pijesz wodę, to kradniesz? Nie, tak samo jest z kurką”.	Czego uczy ją matka?	<i>Matka przekazuje jej zasady zachowania w społeczności Cyganów, rozwiewa wyrzuty sumienia związane z kradzieżą. Dla matki słowo pisane to gadziowskie zaklęcia, które są bardzo niebezpieczne.</i>
	Sprzedanie Papuszy		
	Dionizy: „Po to my są rodzeni bracia, żeby to ułożyć”.	Czy może o sobie decydować?	<i>Ojciec sprzedaje Papuszę swojemu bratu, nie pytając o zdanie ani swojej żony, ani swojej córki. Mężczyźni mają w tym świecie pełnię władzy.</i>
Żona	O zamążpójściu za Dionizego		
	Papusza: „Wujku, nie grzesz, mógłbyś być moim ojcem”.	Czym dla Papuszy był ślub z Dionizym?	<i>Papusza nie kocha Dionizego, nie chce wyjść za niego. Dionizy składa jej obietnice wspaniałego życia: podróży, pięknych strojów.</i>
	Obietnice Dionizego		
	Dionizy: „Będziesz tańczyć we Wiedniu, w Paryżu, świat ci otworzę [...]. Będziesz mieć suknie z jedwabiu, złoto i puch. Czego dusza zapagnie. Będziesz żyć jak dama”.	Czy Dionizy dotrzymał składanych obietnic?	<i>Nie, życie Papuszy przepełnione jest smutkiem i cierpieniem.</i>

	W dniu ślubu		
	Papusza: „Wielki lesie, ojciec mój. Zmiłuj się, zamknij mi łono”.	Dlaczego Papusza nie chce rodzić Dionizemu dzieci?	<i>Kobieta wie, że jej uroda jest przyczyną jej nieszczęścia, dlatego w dniu ślubu się oszpeca, kalecząc twarz.</i> <i>Nie chce rodzić dzieci Dionizemu, bo go nie kocha. Na początku nawet się brzydzi jego samego i jego starości.</i>
	Bezdzietność		
	Papusza: „Dyżko!” Dionizy: „Co się drzesz?” Papusza: „Wojna wybuchła”. Dionizy: „Jaka wojna, co ty gadasz?” Papusza: „Przeczytałam”. Dionizy: „Przeczytałaś? Czytanie ci rozum pomieszało? Trzeba się było dzieci nauczyć rodzic!”	Jak Dyżko traktuje Papuszę?	<i>Dyżko źle traktuje Papuszę. Wyrzuca jej bezdzietność, wyśmiewa jej talent i mądrość. Jej pieśni nazywa smętami. Często ją wyzywa i przeklina. Zdradza Papuszę.</i>
Matka	Przygarnięcie chłopca		
	Dionizy: „Chyba na śmierć go wzięłaś”. Papusza: „Syna ci przyniosłam”.	W jaki sposób Papusza została matką?	<i>Papusza ma dobre serce. W czasie II wojny światowej znajduje chłopca i ratuje go, mimo śmiertelnego zagrożenia, jakie się z tym wiąże.</i>
	Potrzeba nauki, konieczność osiedlenia		
	Papusza: „I co będzie? Idzie zima. A może wziąć dom? Tarzanek do szkoły pójdzie. Może miałby lżej w życiu”.	Dlaczego Papusza rozważa przeprowadzkę?	<i>Jako matka pragnie dla swego syna lepszego życia, chce, aby miał możliwość uczenia się.</i>

	Po osiedleniu		
	Dionizy: „Szkół ci się zachciało! Teraz masz za swoje. Grzyb ci dupą wyjdzie. Żebyś zdechła”.	W jakich warunkach żyją Wajsowie?	<i>Mieszkają w zagrzybionym, zniszczonym mieszkaniu, pozbawionym podstawowych sprzętów i wygód.</i>
	Poświęcenie		
	Papusza: „Kochany, ja mam dzieciaka chorego w domu. Kup pan. To z Warszawy jest pióro”.	Jak traktuje Tarzanka?	<i>Gdy Tarzanek choruje, sprzedaje swój największy skarb: prezent od Ficowskiego (pióro), by mieć pieniądze na lekarstwo.</i>
	Pobyt w szpitalu, odrzucenie		
	Papusza: „Kiedy Tarzanek przyjedzie?” Dionizy: „Mówiłem ci, że pojechał na wycieczkę ze szkołą”. Tarzanek: „Nigdzie nie jadę”. Dionizy: „Ubieraj się, gówniarzu. To jest twoja matka, szczeniaku”. Tarzanek: „Gówno prawda, żadna matka. Wszyscy mówią, że jestem znajdą”.	Jakim synem jest Tarzanek?	<i>Gdy Papusza choruje i przebywa w szpitalu, dopytuje się o Tarzanka. Dionizy wie, jak Papusza kocha syna, i dlatego ukrywa przed nią jego niechęć. Tarzanek wstydzi się matki, jej choroby i odrzucenia przez społeczność cygańską. Zaprzecza, że jest jej synem.</i>
Wróżka	Przeczcucie		
	Papusza: „Nie możesz dać mi [Ficowskiemu] tu zostać [...] Na niebie Kura z Kurczętami. Znow jednego brakuje. To samo było tuż przed wojną na Wołyniu. Wielka bieda przyjdzie. Niech idzie, skąd przyszedł”.	Czym dla Papuszy jest wrózenie?	<i>Papusza od dzieciństwa przygotowywana jest do wrózenia. W ten sposób kobiety cygańskie zarabiają na życie. Umie również odczytywać znaki na niebie i znaki przyrody.</i>

	Bieda		
	Dionizy: „Znowu nic nie zarobiłaś. Kwiatami się nie nażresz. Za głupią cię mają. [...] Już wróżyć nie potrafisz. Ukraść też nie”.	Jak Papusza radzi sobie po przymusowym osiedleniu? Co wynika ze słów Dionizego?	<i>Kiedy trzeba, potrafi ukrąść kurę, powrócić i zdobyć jedzenie. Gdy choruje, traci swoje umiejętności. Od władz państwowych dostaje kwiaty jako wyraz uznaniu dla swego talentu, ale nie otrzymuje odpowiedniego mieszkania czy wsparcia finansowego.</i>
Poetka	O potrzebie czytania		
	Papusza: „Chcę się nauczyć czytać i pisać”. Sklepiarkka: „Tak to mnie jeszcze żadna Cyganka nie cyganiła”. Papusza: „Chcę się nauczyć czytać i pisać”. Sklepiarkka: „Nauka kosztuje”.	W jaki sposób Papusza nauczyła się czytać?	<i>To była jej wewnętrzna potrzeba. Znaki pisane ją intrygowały i chciała je rozszyfrować. Aby się nauczyć czytać, poszła do sklepiarkki, Żydówki. Ta jednak nie chciała uczyć jej za darmo, więc Papusza musiała wykorzystać swoje „cygańskie” umiejętności: kradła kury w zamian za naukę.</i>
	Samorodny dar		
	Ficowski: „Papusza, ty jesteś poetką”. Papusza: „A kto to jest poetka?” Ficowski: „To ktoś, kto układa pieśni”. Papusza: „Słyszałam, że to syreny układają pieśni”.	W jaki sposób rozpoczęła się fascynacja Papuszy pismem?	<i>Papusza wraz z przyjacielem znajduje w drzewie skarb: nóż, pierścionek, lupę i kawałek gazety. Ta ostatnia na tyle ją zaintrygowała, że zapragnęła nauczyć się czytać i pisać. Nauczy ją czytać Żydówka. Za naukę Papusza płaci ukradzionymi kurami.</i>
	Brak wiary w siebie		

	<p>Papusza: „Na co ci moje wiersze? Dziecko lepiej potrafi”.</p> <p>Tarzanek: „To nie wiersze. To moja mama ułożyła”.</p> <p>Papusza: „A co one, moje? Przychodzą i odchodzą”.</p> <p>Ficowski: „Redakcja płaci, trzeba brać”.</p> <p>Papusza: „Jakże pieniądze za wiersze? Wezmę tylko, ile za wróżbę biorą”.</p>	<p>Co Papusza sądziła o swoich wierszach?</p>	<p><i>Papusza nie wie, co znaczy być poetką. Wiersze przychodzą do niej same, pod wpływem natchnienia. Jej syn również nie rozumie pojęcia „wiersz”, dla niego są to naturalne opowieści jego mamy. Papusza jest zdziwiona, że otrzymuje zapłatę za wiersze.</i></p>
Cyganka	Książka Ficowskiego/zdrada		
	<p>Papusza: „Czy ta książka nie zrani serca Papuszy? Czy nie zdradza cygańskich tajemnic?”</p> <p>Śero Rom: „Wszystkie tajemnice zdradziła ta kobieta. Tę książkę napisano po polsku i cygańsku”.</p> <p>Ficowski: „Ta książka to właśnie pamięć”.</p> <p>Papusza: „Kiedyś o tych tajemnicach będą uczyć na uniwersytecie”.</p> <p>Papusza: „Gdyby Cyganie mieli pamięć, toby pomarli ze zgryzoty”.</p>	<p>Czym dla Papuszy było życie wśród Cyganów?</p>	<p><i>Papusza jest pełna obaw, czy książka Ficowskiego o Cyganach nie przyniesie jej nieszczęścia. Boi się Cyganów, a jednocześnie wie, że książka może stać się pamięcią tej społeczności. W ten sposób ujawnia się jej zdolność przewidywania przyszłości i życiowa mądrość.</i></p>

Papusza: „Spal”. Ficowski: „Co mam spalić?” Papusza: „Cyganów spal”. Ficowski: „Książkę? To niemożliwe”.		
Choroba		
Dionizy: „Ona ma już swoją karę. Bóg jej rozum pomieszał”.	Dlaczego Papusza zachorowała?	<i>Papusza ze strachu, z poczucia odrzucenia popada w chorobę. Zbyt wiele przeszła i kolejne trudne doświadczenie okazało się ponad jej siły.</i>
Wykluczenie		
Cyganiki: „A ty, że umiesz czytać, nie pouczaj nas, mądralo”. Dionizy: „Nie obciążaś sobie języka, teraz obetną nam głowy”. Dionizy: „Już żaden Cygan do nas nie zajrzy. Za psy najgorsze nas mają”.	Jak potraktowała Papuszę jej społeczność po publikacji książki Ficowskiego?	<i>Już wcześniej umiejętność czytania była przyczyną postrzegania Papuszy jako innej. Niektórzy jej tego zazdrościli, inni – odrzucali ją. Po publikacji – nikt nie chciał jej znać, została wykluczona ze społeczności.</i>
Spalenie/kara		
Papusza: „Jestem skalana, wyklęta. Nawiedził mnie szatan, odejdz!”	Czy Papusza miała wpływ na decyzję Ficowskiego o publikacji książki?	<i>Gdy okazuje się, że cały gniew społeczności zwrócił się przeciwko niej, prosi Ficowskiego, by spalił swoją książkę. Kiedy dowiaduje się, że to niemożliwe, pali swoje wiersze.</i>

Komentarz: *Prezentacja efektów pracy grupy, wymiana poglądów, dyskusja.*

7. Słownik języka polskiego podaje kilka znaczeń słowa „lalka”:

1. «zabawka dziecięca, mająca postać ludzką»
2. «o ładnej, wystrojonej kobiecie»
3. «figurka człowieka lub zwierzęcia, poruszana przez aktora w widowisku teatralnym»

Jak myślicie, które znaczenie słowa najbardziej pasuje do filmowej Papuszy? Co oznacza, że była „lalką”?

- Najbardziej pasuje do niej trzecie znaczenie. Papusza od początku nie miała „władzy” nad własnym życiem. Była „lalką”, kimś w rodzaju marionetki poruszanej za sznurki przez innych. Nie mogła sama podejmować decyzji, choć nie dlatego, że nie potrafiła. Żyła w społeczności, w której kobiety nie miały prawa głosu.
- Jej „lalkowa” uroda stała się przyczyną jej nieszczęścia. Jako dziecko została wydana za męża. Nie była spełniona ani w roli matki, ani żony, ani poetki. Pragnienie nauki czytania i pisania przyniosło jej tylko zgryzoty. Papusza mówi: „gdybym nie nauczyła się czytać, byłabym szczęśliwa”, ma więc świadomość, że mądrość dla kobiety w jej środowisku jest przekleństwem. Z drugiej strony pragnienie czytania było silniejsze od wszelkich zakazów: to jeden z nielicznych momentów, kiedy świadomie łamie zakaz i w ukryciu uczy się.
- Lalka to coś, czym można dowolnie dysponować: tak np. zachowuje się wobec Papuszy władza, urządzając na jej cześć koncert, dając jej kwiaty, ale nie stwarzając możliwości godnego życia. Lalka jest też istotą bezwolną, Papusza nie mogła zmienić swojego życia, żyła w potrzasku.

8. Zadanie domowe: Napiszcie pracę na temat: Kim jesteś, Papuszo? Próba portretu bohaterki.

Bibliografia

- Godzic W., *Psychoanalityczne spojrzenie na film* [w:] *Interpretacja dzieła*, pod red. M. Czerwińskiego, Warszawa 1987.
- Graff A., *Nie ma prawdy totalnej*. „Papusza”, „Krytyka Polityczna” 27.11.2013, <http://www.krytykapolityczna.pl/artykuly/film/20131127/graff-papusza-nie-ma-prawdy-totalnej> (dostęp: 20.05.2016).
- Hendrykowski M., *Biografizm jako dążenia kina współczesnego* [w:] *Biografistyka filmowa: ekranowe interpretacje losów i faktów*, pod red. T. Szczepańskiego, Toruń 2007.
- Kuźniak A., *Papusza*, Wołowiec 2013.
- Lubelski T., *Czyja Papusza*, „Ekrany” 2013, nr 6.
- Machowska M., *Bronisława Wajs. Papusza. Między biografią a legendą*, Kraków 2011.
- Papusza w sześciu odsłonach*, z J. Kos-Krauze i K. Krauze rozmawiała D. Subbotko, www.wyborcza.pl/1,75410,8468946,Papusza_w_szesciu_odslonach.html (dostęp: 20.05.2016).
- Sadowska M., *Papusza. Historia znikania*, www.newsweek.pl/kultura/film/papusza-historia-znikania,106073,1,1.html (dostęp: 10.06.2016).
- Winiecka E., *Nierozstrzygalność – drugie imię dekonstrukcji*, „Przestrzenie Teorii” 2003, nr 2, s. 119–138.

4.1.2. Świat zatrzymany w kadrze – hermeneutyczna antropologia obrazu filmowego

Temat lekcji: Obrazy zatrzymane w spojrzeniu. O *Papuszy* Joanny Kos-Krauze i Krzysztofa Krauzego

Komentarz wstępny

Papuszę charakteryzuje nieczęsto stosowana we współczesnym kinie forma. Mam tu na myśli konsekwentnie i świadomie wykorzystany czarno-biały obraz. Wrywa on widzów z kinowego przyzwyczajenia, ujmuje opowieść w metaforyczne ramy i można powiedzieć, że jest źródłem ekranowego liryzmu. Czarno-biały obraz przenosi odbiorcę w świat konkretnej przeszłości, jednocześnie nadając opowiadanej historii uniwersalny charakter. W wywiadzie *Kto jest dziś Cyganem Europy?*, opublikowanym w „Kinie”, Krzysztof Krauze wyznaje, że biografia *Papuszy* stała się pretekstem do ukazania historii odchodzenia kultury Cyganów. Dla reżysera prawdziwym głównym bohaterem utworu jest zbiorowość cygańska, a fragmentarycznie opowiedziana biografia *Papuszy* dała sposobność do opowiedzenia losu pewnej zbiorowości i zarazem ukazania nieistniejącego dziś świata. We wspomnianym wywiadzie reżyser daje odbiorcy jeszcze inny trop interpretacyjny, mówiąc, że *Papusza* to fresk czy może biały wiersz, a szukając jeszcze innego określenia: stłuczone lustro, które widz musi poskładać.

Film Krauzów przypomina albumy fotograficzne, które w XIX stuleciu komponowano jako wizualne encyklopedie¹⁰. Posłużenie się albumową konwencją zdjęć zmusza do przyjęcia konkretnej postawy odbiorczej: widz staje się kimś, kto z ciekawością przewraca karty albumu, musi to jednak czynić uważnie i powoli. W taką postawę odbiorczą wpisany jest dystans. Dystans tworzą język, jakim posługują się postaci, nielinearna fabuła, a przede wszystkim obrazy. Film Krauzów opowiada o świecie niedostępnym dla widzów. Od tego świata oddziela nas miniony czas, współczesność oraz język. Mimo tego ograniczenia obrazy przecież ukazują pewną rzeczywistość, a zarazem domagają się jej analizy i interpretacji. W tym momencie pomocne może się okazać połączenie antropologii z hermeneutyką. Spojrzenie hermeneutyczne, spojrzenie z wnętrza filmowego obrazu, pozwoli nam odczytać zawarte w nim znaczenia. Zdaniem Katarzyny Citko „Istniejąca w człowieku świadomość postrzegania świata, widzenia jego obrazów, spotkania z nim w hermeneutycznym dialogu, a także podjęcie trudu rozumienia świata, innego człowieka i samego siebie są pry-

¹⁰ Pisze o tym J.H. Budzik w artykule *Papusza – album złożony z mitu i wspomnienia*, www.artpapier.com/index.php?page=artykul&wydanie=191&artykul=4119 (dostęp: 20.05.2016), której tekst stał się dla mnie inspiracją w tworzeniu tego scenariusza.

marnymi uwarunkowaniami antropologicznymi”¹¹. Co więc chce nam powiedzieć owa niedostępność? W *Papuszy* nie ma ani jednego zbliżenia, wszystko obserwujemy z oddali, z dystansu. Dlaczego tak się dzieje? Niechronologiczna narracja, szerokie, epickie plany, brak zbliżeń zostały zastosowane świadomie. Mówią nam, że obraz filmowy może jedynie dotknąć historii, zatrzymać ją w kadrze, nie może jej jednak w pełni opowiedzieć. Agnieszka Graff słusznie zauważa, że w tym świecie jesteśmy tylko gośćmi: czujemy to, gdy słuchamy języka Romów i czytamy polskie napisy na ekranie¹². Krauzowie rekonstruują przedwojenną prowincję z wielką pieczołowitością, ale filmują ją tak, żebyśmy czuli dystans: to dlatego film rozgrywa się w różnych planach czasowych.

Komentarz: *Nauczyciel wyświetla kilka kadrów z „Papuszy”, które zamieszczono poniżej. Rozpoczyna zajęcia od rozmowy na ich temat. Zachęca uczniów do podzielenia się wrażeniami estetycznymi na ich temat i emocjami, jakie wywołują.*



Wędrówka Cyganów

¹¹ E.K. Citko, *Antropologia obrazu filmowego jako myślenie hermeneutyczne w badaniach nad filmem* [w:] *Film i media – przeszłość i przyszłość. Kontynuacje*, pod red. A. Gwoźdźcia, M. Kempnej-Pieniążek, Warszawa 2014, www.ispan.pl/film-i-media-przeszlosc-i-przyszlosc.andrzej-gwozdz-magdalena-kempnapieniazpdf.pdf (dostęp: 27.01.2019).

¹² A. Graff, *Nie ma prawdy totalnej. „Papusza”*, <http://www.krytykapolityczna.pl/artykuly/film/20131127/graff-papusza-nie-ma-prawdy-totalnej> (dostęp: 20.05.2016).



Obozowisko Romów

Komentarz: *Nauczyciel dzieli klasę na grupy. Uczniowie odpowiadają na pytania, potem prezentują wyniki.*

1. Czy podobają Wam się te zdjęcia? Popatrzcie wnikliwie, a następnie odpowiedzcie na pytania:

a) Jakie uczucia, wrażenia, skojarzenia wywołują? Uzasadnijcie swoją wypowiedź.

- Są ładne. Są ciekawe, bo zawierają jakąś tajemnicę. Pokazują siłę natury, jej moc. Uchwycono na nich chwilę, zanim przemieniła. Są bardzo malownicze, sprawiają wrażenie artystycznych. Dużą rolę odgrywa w nich światłocień.
- Brak koloru czyni je smutnymi, a nawet przerażającymi. Z jednej strony mamy obraz wielkiej i groźnej natury, a z drugiej – przytłoczony przez nią obraz wędrującej grupy ludzi czy rozłożonego nad wodą obozowiska. Odnosimy wrażenie małości i bezradności człowieka wobec tego, co wielkie, groźne, nieogarnione.

b) Co się dzieje na tych zdjęciach? Dlaczego tak często pojawia się na nich natura: las, jeziora, drzewa, zwierzęta?

- Na zdjęciach widzimy wędrujących Cyganów, którzy prowadzili koczowniczy tryb życia, zmieniali miejsce swoich obozowisk, ale zawsze rozbijali się gdzieś nad wodą, na skraju lasu. Kamera filmuje bohaterów w ich naturalnym środowisku, dlatego natura samoistnie stała się również bohaterem filmu.
- Zdjęcia pokazują główne środowisko Cyganów, tło, które towarzyszy ich egzystencji. Pierwsze wskazuje na nieograniczoność przestrzeni, jej wzniosły wymiar, bo natura tutaj wydaje się być znakiem nieodgadnionej tajemnicy, siły i wolności. Drugie zdjęcie przybliżyło nam obraz

poruszającej się w tym środowisku cygańskiej grupy, a trzeci – łączy w sobie element oddalonej panoramy tajemniczej natury z wpisaną w ten krajobraz społecznością, zatrzymaną na jakimś etapie swojej wędrówki nad wodą, dzielącą wielką, szeroką przestrzeń nieba i ziemi.

c) Czy można by te zdjęcia interpretować samodzielnie? Czy też najbiera ją znaczenia dopiero w odniesieniu do całości filmu?

- Można je rozumieć jako zamkniętą całość, tworzącą pewną narrację (opowieść) o specyfice życia Cyganów, ale można również interpretować je samodzielnie. Są niczym obrazy malarskie, gdzie wszystko ma znaczenie i jest starannie skomponowane. Mogłyby się znaleźć w jakimś albumie ukazującym przyrodę.

Komentarz: *Nauczyciel wyświetla scenę otwierającą film.*



Kadr otwierający film

2. Przypatrzcie się temu zdjęciu. Czy odnajdziemy na nim ślady współczesności? Jak wyglądają domy, ulice? Kiedy to zdjęcie mogło być wykonane?

- To zdjęcie wygląda na bardzo stare. Świadczy o tym wygląd domów krytych strzechą, ulic, wóz cygański zaprzężony w konie na moście. Nie znajdziemy na nim śladów współczesności, takich jak samochody, betonowe słupy elektryczne, asfaltowe drogi.

Komentarz: *Chodzi o to, by uczniowie spróbowali wnikać w świat przedstawiony na ujęciu. Aby dostrzegli, że pokazuje on świat, który już nie istnieje. Taki obraz dzisiaj możemy odnaleźć jedynie na dawnej fotografii lub wygenerować za pomocą komputera. Nauczyciel objaśnia, że wyświetlone zdjęcie zostało zrobione w 1900 roku w Kamieńcu Podolskim. W filmie opatrzono je datą 1910*

roku, przypuszczalną datą narodzin Papuszy¹³. Do tego zdjęcia dokręcono żywy plan, a potem ożywili je eksperci od animacji.

3. Akcja „Papuszy” trwa ponad 60 lat. Rozpoczyna się w 1910 roku, a kończy w roku 1971. W *Papuszy* wykorzystano wiele autentycznych dawnych zdjęć. Jak sądzicie, dlaczego zastosowano taki zabieg?

- Taki zabieg zastosowano, aby zrekonstruować dawny świat, ale zarazem aby uczynić go autentycznym, tchnąc w niego pierwiastek wiarygodności. Zdjęcia są przecież dokumentem przeszłości. Świadczą o tym, jak kiedyś świat wyglądał.

Komentarz: Nauczyciel odsyła uczniów do strony: <http://www.digital35.pl/papusza>, gdzie można zobaczyć, w jaki sposób „ożywiono” w „Papuszy” stare fotografie, wprowadzając do nich element ruchu.

4. Tradycyjnie strój Cyganów jest kolorowy; kobiety noszą długie różnobarwne spódnice, dużo biżuterii. Przyjrzyjcie się kolorowym zdjęciom przedstawiającym Romki. Jak sądzicie, dlaczego twórcy nakręcili czarno-biały film? Wymieńcie możliwe powody, które skłoniły ich do takiego wyboru. Weźcie pod uwagę względy estetyczne, ideowe, praktyczne.



Zdjęcie przedstawiające tradycyjny strój kobiet cygańskich

- Ze względów estetycznych: w ten sposób udało im się ukazać malarskość przyrody, a szczególnie grę światła i cieni. Pozbawili obraz dosłowności,

¹³ Taka data pojawia się w filmie. Biografowie nie są zgodni co do daty jej urodzenia: jedni podają, że urodziła się 17 sierpnia 1908 roku, inni – 30 maja 1910 roku.

zmetaforyzowali go, nadając mu tajemniczy charakter. Być może chcieli uniknąć maskarady, sztuczności.

- Ze względów ideowych: czarno-biała taśma jest dzisiaj rzadziej w kinie stosowana, dlatego może zainteresować odbiorcę, wybudzić go z dotychczasowych przyzwyczajeń, skłonić do refleksji. W ten sposób zwraca też uwagę na samą siebie. Czarno-biały kolor sprawia, że mamy wrażenie obcowania z przeszłością, wywołuje również uczucie smutku, nostalgii, tajemnicy. Być może twórcy filmu chcieli też oddać prawdę, że życie Cyganów wcale nie było „kolorowe”, zamykało się raczej w różnych odcieniach szarości, czerni.
- Ze względów praktycznych: w czarno-białym filmie mniej widać ingerencję komputera. Dawne zdjęcia były właśnie czarno-białe, łatwiej je było wmontować w film. W ten sposób twórcy chcieli zaakcentować, że opowiadają o przeszłości.

Komentarz: *Nauczyciel, podsumowując rozmowę, dopowiada jeszcze jeden prozaiczny powód. Ekipa ze względów finansowych nie mogła sobie pozwolić na kręcenie filmu przez cały rok. Powstawał on jesienią i zimą, a w czarno-białym filmie jesień łatwiej może udawać wiosnę i lato. Nauczyciel przytacza również słowa Joanny Kos-Krauze: „Nie chcieliśmy powielać cepeliowskich schematów: tabor, kolorowe życie, ognisko”.*

5. W jaki sposób oglądamy przedstawiony świat? Przyjmujemy, że kamera to oko, które patrzy i za pomocą którego widz patrzy na przedstawiony świat. Obejrzyjcie scenę podpalenia obozowiska Cyganów, skupiając się na środkach filmowego wyrazu.

a) W jaki sposób filmuje kamera?

b) Czy są w tym ujęciu zbliżenia?

c) Jaki rodzaj planów zastosowano?

Komentarz: *Nauczyciel wyświetla krótką scenę z filmu (31 minuta – 32.20).*

- Kamera jest statyczna, nie rusza się. Gdy Papusza siedzi przy ognisku w lesie, ucząc się czytać, nagle czuje silniejszy podmuch wiatru. Biegnie do obozowiska, ale kamera nie podąża za nią. Kamera filmuje ją od planu pełnego (ujęcie ukazujące całość postaci), przez plan średni (ujęcie od talii w górę) po półzbliżenie (ujęcie od klatki piersiowej w górę). Brak zbliżeń. Oczyma upadającej ze strachu na kolana Papuszy oglądamy scenę podpalenia obozowiska. Jest to jedno długie ujęcie filmowane tylko z jednej perspektywy. To ujęcie to zarazem obraz, który został pod powiekami Papuszy na całe lata.

6. Jaką postawę u widza wymusza taki ruch kamery?

- Z jednej strony jesteśmy blisko bohaterki, bo poprzez jej pamięć zbliżamy się do obrazu;
- Z drugiej strony taki sposób filmowania buduje dystans do opowiadanej historii, gdyż obcujemy jakby tylko z cudzą pamięcią, a nie z samą

bohaterką. Nie do końca możemy się więc zbliżyć do ukazywanych postaci. Jest trochę tak, jakby się oglądało karty albumu.

7. Czy dostrzegacie jeszcze inne elementy poza wizualnymi, które budują u widza poczucie dystansu do opowiedzianej historii?

- Obyczajowość Cyganów ukazana na ekranie;
- Język romani, w jakim porozumiewają się Cyganie, polskie napisy na ekranie;
- Niechronologiczne, fragmentaryczne przedstawianie biografii bohaterki.

8. Jaki widzicie związek między tworzeniem postawy dystansu a zaangażowaniem, emocjami widza? Czy taka postawa prowadzi widza do obojętności na los Papuszy i los Cyganów? Uzasadnijcie odpowiedź.

- Wydaje się, że tak. Zazwyczaj poczucie dystansu nie pozwala nam się w pełni zaangażować, wejść w przedstawianą historię, stać się w pewnym sensie jej uczestnikiem.
- Jednak przeżywamy opowiadaną historię, mimo że ktoś w tym filmie stara się, abyśmy odczuwali różnicę między nami a bohaterami filmu, między nami a czasem, w którym oni żyją. Film wpływa na nasze emocje, nie pozostawia obojętnym. Pozwala dostrzec tragedię Papuszy i ukazuje jasne i ciemne strony romskiej społeczności.

9. Jak sadzicie, dlaczego twórcy filmu budują te różne rodzaje dystansu? Co w ten sposób chcą nam powiedzieć o Cyganach, o przeszłości i nas samych?

Komentarz: *Praca w grupach, by zintensyfikować namysł nad tym nieoczywistym dla uczniów problemem oraz spolaryzować odpowiedzi.*

- Mówią w ten sposób, że do przeszłości jedynie można się zbliżyć, nie można w teraźniejszości doświadczyć przeszłości, całkowicie się w niej zanurzyć; zawsze oglądać ją będziemy trochę jak album ze starymi fotografiami.
- Mówią, że do innej kultury, takiej jak kultura Cyganów, możemy co najwyżej zbliżyć się, by coś z niej pojąć, zrozumieć, przeżyć jakieś obrazy z nią związane, ale nie wszystko zrozumiemy, pojmiemy, przeżyjemy, bo zawsze coś pozostanie w ukryciu, w domyśle, w owym niejasnym czarno-białym obrazie z różnymi refleksami światłocienia, do którego nie możemy „wejść” niczym do swojego świata.
- Mówią o nas, że nasze możliwości rozumienia tego, co inne, bo należy do przeszłości, bo należy do innej kultury, innej tradycji, są mimo wszystko ograniczone: nie wszystko pojmiemy, nie wszystko zrozumiemy; możemy tylko postarać się zrozumieć możliwie najwięcej czy po prostu otworzyć się na potrzebę rozumienia.
- Być może uczą nas pokory wobec wydawania zbyt łatwych i oczywistych sądów – zwłaszcza wartościujących – o tym, co inne, obce, nieswoje.

Bibliografia

- Budzik J.H., *Papusza – album złożony z mitu i wspomnienia*, <http://www.artpapier.com/index.php?page=artykul&wydanie=191&artykul=4119> (dostęp: 20.05.2016).
- Citko K., *Antropologia obrazu filmowego jako myślenie hermeneutyczne w badaniach nad filmem* [w:] *Film i media – przeszłość i przyszłość. Kontynuacje*, pod red. A. Gwoździa, M. Kempnej-Pieniążek, Warszawa 2014.
- Papusza w sześciu odsłonach*, z J. Kos-Krauze i K. Krauze rozmawiała D. Subbotko, wyborcza.pl/1,75410,8468946,Papusza_w_sześciu_odslonach.html (dostęp: 20.05.2016).
- Rozbite lustro Papuszy*, z J. Kos-Krauze i K. Krauze rozmawia S. Kwiecień, „Znak. Miesięcznik” 2013, nr 703.
- Sieczka E., *Poznawanie Obcego. O „Papuszy” Joanny Kos-Krauze i Krzysztofa Krauzego*, <http://kulturaliberalna.pl/2013/11/26/sieczka-poznawanie-obcego-o-papuszy-joanny-kos-krauze-krzysztofa-krauzego/> (dostęp 1.11.2016).
- Sikora S., *Film i paradoksy wizualności. Praktykowanie antropologii*, Warszawa 2012.

4.1.3. Swój i obcy – różne spotkania z Innym

Temat lekcji: Stanąć twarzą w twarz z Innym. Swój i obcy w *Papuszy* Joanny Kos-Krauze i Krzysztofa Krauzego

Komentarz wstępny

Dzieło Krauzów przedstawia historię Cyganów na przestrzeni kilkudziesięciu lat. Jest to historia tragiczna. Cyganów w XX wieku potraktowano jako Obcych, niszcząc ich kulturę. Niektórzy socjologowie przyrównują dzieje romskiej społeczności do losu Indian podczas podboju Ameryki.

Inspiracją do napisania poniższego narzędzia był tekst Markowskiego *Obcość, odmienność, przekład*, opublikowany na łamach „Tygodnika Powszechnego”. Zdaniem tego autora odmienności z naszego świata wymazać nie sposób, można jedynie czynić w tym kierunku wysiłki. Taką funkcję pełni literatura: jest opowieścią o Innym, który dzięki temu przestaje być Obcy¹⁴. Pojęcie Inności rozwinął Emmanuel Levinas, francuski filozof litewsko-żydowskiego pochodzenia. Według jego koncepcji w spotkaniu z Drugim najważniejszą rolę odgrywa twarz, która stanowi uzewnętrznienie Inności Drugiego. Twarz, która koncentruje spojrzenie, uwagę i skupia na sobie ciężar akceptacji czy niechęci. Szukanie uzewnętrznionej Inności nie może jednak polegać na uprzed-

¹⁴ Por. M.P. Markowski, *Obcość, odmienność, przekład*, „Tygodnik Powszechny” 2014, nr 21; zob. www.tygodnikpowszechny.pl/obcosc-odmiennosc-przeklad-22897 (dostęp: 7.04.2019).

miotowieniu Drugiego. Esencją kontaktu z Innym jest porzucenie wszelkich uprzedzeń i spojrzenie w głąb. Spotkanie z Innym, czyli porzucenie siebie i bezwzględne zatracenie się w nim, bez których niemożliwy jest dialog, nie gwarantuje jednak jego całkowitego poznania¹⁵. Papusza jest właśnie takim spotkaniem z Innym. Markowski w swoim tekście tłumaczy różnicę między Innością a Obcością: „Obce pozostaje na zewnątrz naszej świadomości, naszego świata, naszego domu, gdyż wyrzuca je tam nasz lęk, nasza potrzeba ochrony, nasz popęd samostanowienia, słowem: nasze życie”¹⁶ i dalej stawia tezę, że gdyby ową obcość udało się wyeliminować, nie doszłoby w wieku XX do Holokaustu Żydów czy właśnie Cyganów. Romowie funkcjonowali (i nadal funkcjonują) jako mniejszość w społeczeństwie większości, dlatego oni również określali swoją tożsamość w opozycji do innych. Mieli bowiem do wyboru tylko dwa wyjścia: albo asymilację, albo wykluczenie.

Analizując postrzeganie Romów jako obcych w społeczeństwie większości, można również sięgnąć do propozycji definicyjnych obcego Georga Simmla¹⁷. Według niego Cyganie mają wiele cech uznanych przez niego za konstytutywne w określaniu obcości, np. zajmują się handlem¹⁸. Atrybutem Obcego jest ruchliwość, mobilność oraz brak zobowiązań. W eseju *Obcy* Simmel zauważył, że w społeczeństwach tradycyjnych zawsze pojawiał się Obcy. Był to wędrowiec, włóczęga czy kupiec. Jego obecność zaspokajała potrzebę nowości, ciekawości, bo często przynosił nowinki ze świata lub nowe, nieznanne przedmioty. Pojawiał się tylko na chwilę i dlatego nie stanowił wyzwania. Jeśli jednak zdecydował się zostać, musiał się dostosować: zmienić wiarę, ubiór, język, wartości.

Zdaniem Agnieszki Graff film Krauzów pokazuje, że Inny to jednak Obcy¹⁹. Krauzowie wskazują na zagrożenia związane z integracją, zwłaszcza integracją mechaniczną, w którą wpisany zostaje pozbawiony empatii, przymus. Zarazem jednak nie idealizują Innego. Pokazując tragiczny los Cyganów, m.in. Porrajmos (romski Holokaust) czy przymusowe osiedlenie, jednocześnie ukazują ciemne strony tej kultury: opresyjność wobec kobiet, biedę, lekceważenie edukacji. W film wpisana jest więc ambiwalencja, która sprawia, że ambiwalentną postawę przyjmuje również widz. Rozmawiając z uczniami o inności, trzeba pamiętać, że jest ona również kwestią przyjętej perspektywy. Dla widza tym Innym będą Cyganie, dla samych Cyganów Inna była Papusza i świat gadziów. W ten sposób film nie opowiada jedynie o perspektywie inności (obcości) jednej społeczności wobec drugiej, ale o problemie inności w ogóle. A przecież in-

¹⁵ Zob. H. Gruchlik, *Inność a obcość w kontekście filozoficznym*, „Antrophos?” 2007, nr 8/9. Zob. też A. Włodarczyk, *Koncepcja humanizmu innego człowieka Emmanuela Levinasa* [w:] tejsze, *Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm. Humanizm. Dydaktyka*, Kraków 2014, s. 59–74.

¹⁶ M.P. Markowski, *Obcość, odmienność, przekład...*

¹⁷ Por. G. Simmel, *Obcy* [w:] tegoż, *Socjologia*, Warszawa 1975, s. 504.

¹⁸ Zob. hasło: *Obcy/Inny/Swój – Cygan/Roman* w romopedii: romopedia.pl/index.php?title=Obcy/Inny/Sw%C3%B3j_%E2%80%93_Cygan/Roman (dostęp 1.11.2016).

¹⁹ Por. A. Graff, *Nie ma prawdy totalnej...*

ność – mimo globalizacji – jest ciągle zasadniczym wyzwaniem dla człowieka współczesnego, ujawniając obok dawnych, wciąż nowe problemy swoje oblicza.

1. Przypatrzcie się poniższym kadrom.

a) Kto waszym zdaniem jest bohaterem filmu? Kogo na nich widzicie? Co możecie o nich powiedzieć?



- Widzimy na nich Papuszę, dzieci, mężczyzn i kobiety, ich uroda i ubranie wskazują, że to Cyganie. Ukazani są w ich naturalnym środowisku, czyli w otoczeniu przyrody. Widzimy wozy cygańskie, konie, skromny dobytek; kobiety w długich sukniach i chustach na głowie, mężczyznę golącego się przy lustrze, biegające wokół dzieci, rozmawiających ludzi.
- Zdjęcia przedstawiają pewną zbiorowość, tłum. Z kadrów na pierwszy plan wybija się siła wspólnoty: wszyscy są do siebie podobni, jakby byli



Zebranie romskiej społeczności

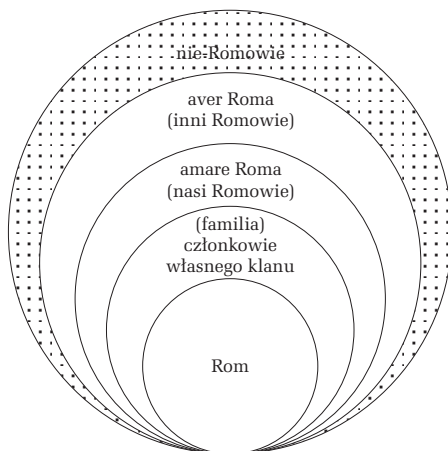
wielką rodziną, a las, łąka, jezioro są ich domem. Z drugiej strony jednak odczuwamy brak intymności, prywatności, gdyż wszystko dzieje się równocześnie i publicznie. Nie ma miejsca na indywidualność, nawet czynności higieniczne dokonywane są przy innych.

b) Kogo Cyganie nazywają „gadzio”? Kto jest „swój”, a kto „obcy” w przedstawionym świecie?

Komentarz: Nauczyciel wyświeśla scenę, kiedy po raz pierwszy pada określenie „gadzio” (scena rozmowy Dyżka z Porucznikiem, który przywiózł do obozowiska Ficowskiego).

- Gadzio to nie-Rom, to ktoś inny niż Cyganie. „Swoimi” w filmie są członkowie społeczności romskiej, obcym jest Ficowski, który do nich przyjeżdża i którego Cyganie „przechowują”. Obcymi są również Polacy, mieszkańcy wsi i miasteczek, przez które przejeżdżają cygańskie tabory.

Komentarz: W świecie romskim obcość związana jest z kategoriami czasu i przestrzeni. Obcy to ktoś, kto „jest na zewnątrz”. Nauczyciel dopowiada, że struktura społeczności romskiej ma charakter koncentryczny: w kolejności od najbardziej „swoich” do najbardziej „obcych”. Osoby i grupy o statusie gadziów zajmują najbardziej zewnętrzne miejsce w koncentrycznej kategoryzacji ludzi pod względem wymiaru „swój-obcy”. Zob. poniższą grafikę.



c) W jakim języku najczęściej porozumiewają się postaci? Czyją perspektywę najczęściej przyjmuje kamera?

- Postaci w filmie wypowiadają się w języku romskim. Film ukazuje świat Cyganów i kamera najczęściej przyjmuje ich perspektywę.

Komentarz: *Język cygański (romski), zwany też romani, wywodzi się z indoaryjskiej grupy języków nowoindyjskich. Ze względu na wędrowny styl życia większości Cyganów istnieją różne odmiany romani. Język Cyganów ulegał wpływowi języków miejscowych. Niekiedy zróżnicowanie języka bywa tak silne, że nie pozwala na porozumienie Cyganów z odległych krajów mówiących odmiennymi dialektami. Do niedawna język romani nie miał formy pisanej.*

W „Papuszy” zagrało 180 Romów z okolicy Olsztyna, Ostródy i Ełku. Po raz pierwszy nakręcono również film w języku romskim, aż 80 procent dialogów mówionych jest w dialekcie północno-wschodniej odmiany języka romani.

2. W encyklopedii przeczytamy, że Papusza była pierwszą romską poetką. Jak ten fakt wyróżnia ją na tle jej społeczności?

a) Gdzie ją sytuuje: wśród „swoich” czy „innych”?

- Papusza nie zna innego świata niż cygański; nigdy nie żyła w innej społeczności i w tym sensie jest swoja.
- Bohaterka odróżnia się od innych kobiet cygańskich, bo ma inne pragnienia: nauczyła się czytać i pisać, a przede wszystkim jest poetką, patrzy na świat wnikliwiej i daje temu wyraz w wierszach: w tym sensie jest inna.
- Papusza funkcjonuje gdzieś pomiędzy tymi światami, jest i swoja, i inna; dla samych Cyganów jest problemem, z którym nie wiedzą, co począć.

b) Jak sądzicie, dlaczego Papusza była „problemem” dla swojej społeczności, dlaczego jej inność jest traktowana jako zagrożenie? Postawcie hipotezę.

- Sądzi się, że narusza jedność wspólnoty, a więc uderza w jej siłę;

- Może być źródłem zagrożenia, wskazując, że nie wszyscy są identyczni, a więc i nie wszystkim obowiązujące we wspólnocie zasady mogą odpowiadać;
- Była wyjątkowo piękna, mądra, miała pragnienia;
- Nie wystarczy jej słowo mówione, zgadza się spisać pieśni, które do niej przychodzą;
- Podejrzewa się ją o zdradę tajemnic cygańskich;
- Romowie nie rozumieją, czym jest poezja, więc traktują ją jako odmianę tego, co zapisane i dlatego źródło zagrożenia. Ich doświadczenia z „pismem” miały najczęściej charakter urzędniczy i restrykcyjny: słowo pisane było znakiem cudzej władzy, która im czegoś zabraniała lub coś nakazywała – stawało się więc symbolem niewolenia, podporządkowywania. Mogli więc się obawiać, że dzięki wierszom Papuszy ten proces ich niewolenia będzie łatwiejszy;
- Papusza nie mieści się w ich koncepcji kobiecej roli i kobiecego szczęścia, narusza zarazem jej podstawę, bo pokazuje, że ogranicza ona ludzkie pragnienia i potrzeby;
- Społeczność romska funkcjonuje w silnej opozycji do cudzej inności, która jej ustawicznie zagraża i pragnie podporządkować, przejąć nad nią kontrolę. Każdy przejaw wewnętrznej inności (indywidualizmu) traktuje się już jako zdradę i zagrożenie; nietolerancja dla inności Papuszy podsztyta jest również strachem.

3. Czego dowiedzieliście się o obyczajach Romów z filmu *Papusza*? Odtwórzcie zasady kultury romskiej. Weźcie pod uwagę:

a) stosunek do starszych

Romowie szanują starsze osoby, zarówno mężczyzn, jak i kobiety. Starzec jest w tej kulturze kimś w rodzaju mędrca. Taką funkcję w filmie pełni Śero Rom. To on przewodniczy społeczności cygańskiej i np. decyduje, czy wykluczyć z niej Papuszę. Cyganie pytają go o zdanie, całują w rękę na powitanie. Rodziny są wielopokoleniowe.

b) relację kobiet i mężczyzn

Głową rodziny jest mężczyzna. Wolno mu o wiele więcej niż kobiecie. Kobieta nie ma prawa głosu w tej kulturze. Można ją zmusić do małżeństwa, można uderzyć, popchnąć.

c) wychowywanie dzieci

Dzieci są ważne. O wartości kobiety świadczy liczba urodzonych dzieci. Edukacja jest postrzegana jako zagrożenie dla tożsamości kulturowej Cyganów. Obrazuje to zdanie: „Prędzej uduszę i utopię moje dziecko, niż puszczę je do szkoły” czy scena, kiedy matka straszy Papuszę, mówiąc, że słowo pisane to zaklęcia, które mogą ją zamienić w świnię albo psa.

d) sposób zarobkowania

Kobiety wychowują dzieci, gotują i piorą. Ich pracą jest wróżenie, żyją z drobnych kradzieży (do czego przydają się długie spódnice). W filmie

mężczyźni żyją z muzykowania. Kiedy osiadają, rodziny żyją z tego, co zarobią kobiety.

e) związek z naturą

Żyją blisko natury. Znają się na ziołach i leczniczych właściwościach roślin. Zresztą innych lekarstw nie mają, więc ta znajomość jest ich jedyną apteką. Śladem tego przekonania są słowa Dyżka: „Malina najlepsza na wszystko” (gdy zachorował Tarzanek).

Bardzo dbają o konie, dzięki którym się przemieszczają i którymi handlują. Znają się na astronomii, pozwalającej im na orientację w świecie (kierunki świata, pogoda, zjawiska), a obserwacja nieba pozwala im dostrzegać znaki nadciągającej katastrofy: „Nie możesz dać mu tu zostać [...] Na niebie Kura z Kurczętami. Znów jednego brakuje. To samo było tuż przed wojną na Wołyniu. Wielka bieda przyjdzie. Niech idzie, skąd przyszedł” – mówi Papusza do Dyżka.

Komentarz: *Nauczyciel dopowiada, że Cyganie nie stanowili jednorodnej grupy. W filmie bohaterami są wędrujący Romowie, żyjący głównie z muzykowania i handlu. Wędrowanie nie było domeną i stylem życia charakterystycznym dla wszystkich Romów. Mężczyźni trudnili się lutnictwem, zajmowali się kowalstwem, hodowlą koni, wyrabianiem i sprzedażą garnków (tzw. kotlarze), patelni, ostrzyli noże, siekiery. Wędrujący po Polsce Romowie podróżowali taborami (grupa wozów) i mieszkali w nich. W jednym taborze mieszkało kilka lub więcej rodzin. Wnętrze wozu było urządzone jak jednoizbowy dom. W czasie dłuższych postojów rozstawiano również namioty. Na dłużej w jednym miejscu Cyganie osiadali tylko na zimę (w filmie również poszukują schronienia na zimę, wynajmując szopy/domy od miejscowych).*

4. Jak wobec Cyganów postępują inni? Weźcie pod uwagę:

- a) scenę balu w pałacu (57 min. filmu),
- b) scenę w karczmie (29 min. filmu) i na w komisariacie (36 min.),
- c) sytuację Cyganów w czasie II wojny światowej.



Scena na balu w pałacu. Dyżko wraz z grupą gra, Papusza wróży



Konflikt w karczmie



Scena w komisariacie

Komentarz: *Nauczyciel wyświetla sceny uwidocznione tu kadrami.*

- a) Arystokraci, osoby z wyższych sfer traktują Cyganów jako dostarczcycieli rozrywki. Cyganie grają, a młode Cyganki wróżą z kart. Mężczyźni uśmiechają się do Papuszy, podziwiając jej egzotyczną urodę.
- b) Zwykli Polacy, chłopci, nazywają Cyganów „brudasami”, „nierobami”²⁰. Utarczki słowne przechodzą w agresję.

²⁰ Od „nierobów” wyzwiał czytającego książkę Ficowskiego chłop jadący furmanką z sianem, po czym uderzył go batem. Współtowarzysze Ficowskiego powiedzieli, że w ten sposób przeszedł chrzest i stał się prawdziwym Cyganem.

- Mężczyzna, który przegrał z Cyganami w karty, następnego dnia każe ich wyrzucić z karczmy, mówiąc do karczmarza: „Wygoń te zawszone psy. Ze śmierdzielami nie będę pił”. Ponieważ Cyganie mają nad nim liczebną przewagę, odgraża się słowami: „Jeszcze was dopadnę”. Uduje mu się to tej samej nocy: wraz z innymi miejscowymi napada na obozowisko Cyganów i je podpala.
 - Scena w komisariacie pokazuje, w jaki sposób traktują Cyganów przedstawiciele lokalnej władzy. Ponieważ Cyganie nie mają pozwolenia na granie, zostają zatrzymani, a wcześniej pobici przez milicjantów, którzy mówią im: „Za dupy was wezmą, w gazetach pisali, że będą was rozsiedlać po żydowskich pałacach, w Brzezińce i Oświęcimiu”. Cyganie retorycznie pytają: „Hitler nas nie wykończył, a wy chceta?”.
- c) Początkowo Cyganom wydawało się, że skoro nie mieszają się do polityki, nic im się nie stanie. Lekceważą ostrzeżenia dotyczące tego, w jaki sposób hitlerowcy traktują Żydów. Z czasem okazuje się, jak bardzo się mylili – są tak samo prześladowani. Przed śmiercią szukają schronienia w lesie. W filmie widzimy sceny tropienia Cyganów w lesie niczym zwierzynę. Eksterminacja Cyganów przez III Rzeszę miała równie masowy i bezwzględny charakter, jak zagłada Żydów.

5. Odwołując się do powyższych ustaleń, spróbujcie odpowiedzieć, z czego mogła wynikać nietolerancja Polaków wobec Romów? W co się przerozdziła?

- a) Nietolerancja wynikała w głównej mierze z inności; z całkowicie innego stylu życia Cyganów, choć jej źródłem była i obawa przed okradzeniem, jako że Cyganie mieli specyficzne poczucie własności, które na początku filmu matka wyłożyła Papuszy.
- b) Nietolerancja często przeradzała się w agresję:
- Ten, kto przegrał w karty, wykorzystuje inność dla okrutnej zemsty za swoją przegraną;
 - Reprezentanci władzy (milicja) wykorzystują tę inność dla podkreślenia swojej władzy, poczucia wyższości;
 - Społeczeństwo (świat) cygańską inność wykorzystuje dla zdjęcia z siebie poczucia winy, odpowiedzialności za tragedię tego narodu, która jest przemilczana, nieobecna – zwłaszcza w porównaniu z głośniejszą tragedią Żydów (Holokaust Cyganów a Żydów);
 - Ogólnie: Inność jest wykorzystywana dla tworzenia różnego rodzaju usprawiedliwień dla braku odpowiedzialności za los ludzi istniejących obok nas, leczą nasze kompleksy i staje się pożywką dla uruchomienia złych instynktów, takich jak pragnienie zemsty, poczucie władzy, pragnienie nad słabszym, bo pozbawionym praw czy istniejącym poza instytucjonalnym prawem.

6. Kontakty Cyganów z innymi.

a) Jakie Cyganie przyjmują postawy wobec innych? Czy podejmują z nimi dialog?

- Cyganie w filmie nie podejmują z innymi dialogu. Nie dopuszczają ich do swojego grona. Ograniczają kontakty jedynie do konieczności handlowych czy możliwości zarobku (np. grają koncerty). Być może dlatego, że inni są dla nich znakiem zagrożenia, niebezpieczeństwa i agresji. Mają świadomość, że nie-Cyganie uważają się za lepszych i często wykorzystują swoją przewagę (jak wówczas, kiedy pali się ich obozowisko czy odmawia im postoju na zimę).
- W przypadku jawnej niechęci czy agresji ze strony innych – rzucają przekleństwa, które są po prostu wyrazem ich bezradności (nic więcej nie mogą zrobić, by zmienić swoją sytuację).

b) Jak nazwalibyście postawę Cyganów wobec Ficowskiego? Jak się ona zmieniała?

- Najpierw przyjęli go chłodno, potem go zaakceptowali, a nawet zaczęli traktować jak swojego, choć w sytuacji ważnych narad, jak ta dotycząca nakazu osadnictwa, wypraszali go spośród siebie, nazywając gadziem.
- Po opublikowaniu przez niego książki o ich zwyczajach stał się dla nich zdrajcą, pobili go, kiedy do nich przybył, chcąc bronić Papuszy.
- Nie rozumieli jego dobrych intencji, bo nie potrafił ich zrozumiale Cyganom wyjaśnić. Tym bardziej że przeczyła im rzeczywistość, w jakiej się znaleźli: przymus osiedlenia, ograniczenie wolności, warunki życia, do których zostali zmuszeni. Ficowski mimowolnie stał się reprezentantem świata, który odbierał im ich tożsamość.

7. Porównajcie dwa kadry z filmu i odpowiedzcie na pytania.



Na łonie natury



Miasteczko, gdzie osiedlono Cyganów

a) Jaką wizję życia ukazuje pierwszy kadr?

- To życie blisko natury, zarazem ciągle w drodze (o czym informuje „chwilowość” obozowiska), z kadru bije „oddech”, doświadczenie bezkresu świata, spotęgowane ruchem postaci wyrażającym wolność.

b) Jak wygląda codzienność egzystencji w przestrzeni ukazanej na drugim zdjęciu?

- Przede wszystkim uderza brzydota i zamknięcie przestrzeni. Poklejona elewacja, odpadające tynki, grzyb na ścianie, zniszczone rynny. Jest wiele okien, ale są one nakierowane na siebie, nie są więc przysłowiowym oknem na świat. Każde z okien wygląda inaczej, obróbka wokół nich świadczy zaś o tym, że z braku pieniędzy zamiast dużych ram wstawiono małe. Z ukazanej przestrzeni bije poczucie tymczasowości i prób adaptowania miejsca na własną rękę. Nie widać nieba, jakiegokolwiek roślinności. Codzienność w takim miejscu jest stałym doświadczeniem męczącego natłoku obecności innych osób, znakiem ciasnoty, biedy.

8. Porównajcie dwa kadry (Cyganie przy ognisku na otwartej przestrzeni i Cyganie stłoczeni na podwórku). Czym się od siebie różnią? Jak się oddycha w każdej z tych przestrzeni?

- Na obu kadrach widzimy Cyganów spędzających razem czas. Na pierwszym oglądamy obozowisko nocą, widać grupki ludzi, kilka ognisk, których zwielokrotnienie potęguje odbicie w wodzie. Czujemy rozległość przestrzeni, siłę natury, żywioł wody. Nad obozowiskiem górują wysokie drzewa. Widzowi udziela się poczucie wolności i pełni oddechu.
- Na drugim kadrze widzimy Romów stłoczonych wokół jednego ogniska, śpiewających, tańczących. Ktoś gra na gitarze, ktoś popija wódkę; kobiety grzeją się przy ognisku, które jest w tej przestrzeni czymś obcym. Cyganie



Obozowisko Cyganów



Dawne zwyczaje w nowej rzeczywistości

próbują przenieść swoje zwyczaje do nowej rzeczywistości, ale w tej przestrzeni wydają się one wynaturzone, tym mocniej podkreślające własną obcość, karykaturalność. Zgromadzonych przy ognisku otaczają zewsząd mury budynków, całkowicie zamykając im kontakt z rozległością natury, świata, kosmosu, tak przecież charakterystyczny dla cygańskiej kultury i tożsamości. Zresztą i my – jako widzowie – czujemy się przytłoczeni tym miejscem, wywołuje ono uczucie uwięzienia.

9. Jak według Was taka zmiana wpływa na człowieka, dla którego natura była domem?

- Cyganie cierpią, nie mogą odnaleźć się w owym miejscu, czują się zamknięci, uwięzieni, odcięci od korzeni, od przestrzeni. Można powiedzieć, że się duszą. Próbuje przenieść namiastkę tego, co mieli, do nowej rzeczywistości, bo nie potrafią spędzać czasu inaczej niż w przeszłości. W efekcie cierpią skrajną biedę.
- Człowiek po takiej zmianie stacza się, żyje przeszłością bez perspektyw na przyszłość. Wielu popadło w alkoholizm, depresję – jak Dyżko, który w przyływie bezsilności porąbał swój wóz. Dzieci chorują, wychowując się w zimnych, zagrzybionych pomieszczeniach.

10. Przypatrzcie się poniższym kadrom.



Dom Śero Roma



Mieszkanie Wajsów

a) Jak wygląda mieszkanie Śero Roma (wyjątkowe mieszkanie Cygana), a jak mieszkanie Papuszy (typowe mieszkanie, jakie od państwa otrzymali Cyganie)?

Dom Śero Roma	Mieszkanie rodziny Papuszy
Znajduje się na wsi. To duży, solidny wielopokojowy budynek. Dom Śero Roma posiada salon, w którym przyjmowani są goście. Został bogato urządzony, wyposażony w piękne meble, dywany, obrazy, rzeźby. Jest nawet papuga, a na stoliku przykrytym zdobnym obrusem kryształowa karafka. Mieszkanie lśni czystością, odczuwa się ciepło (piec kaflowy) i przesyta.	Składa się z dwóch wąskich izb. Jest ciemne, zimne, bardziej przypomina pomieszczenie gospodarcze niż mieszkanie. Ściany są brudne, zagrzybione, okopcone od pieca, a okno zaparowane od różnicy temperatur (przez okno wychodzi rura od kozy, która ogrzewa pomieszczenie). Brak podstawowych sprzętów, właściwie widzimy jedynie stare łóżka, koldry, wysłużony stół, taboret i mebel, który kiedyś był zapewne toaletką.

b) Czy los ze wszystkimi obszedł się tak samo?

- Nie, Śero Rom jako zwierzchnik Cyganów otrzymał najlepsze mieszkanie, Papusza i jej bliscy zostali osiedleni w najgorszych. Ficowski, który zamieszkał w zniszczonej Warszawie, w porównaniu do Papuszy żył w bardzo dobrych warunkach.

Komentarz: *Akcję przymusowego osiedlenia przeprowadzono, zupełnie nie biorąc pod uwagę uwarunkowań kulturowych Cyganów. Zamiast osadzić ich na wsi, najczęściej osiedlano ich w miastach, w kamienicach albo blokach, nie licząc się z ich tradycją i związanymi z tym wyznawanymi wartościami. Prowadziło to dodatkowo do poczucia znieważenia, degradacji w związku chociażby z tym, że mieszkanie „pod kobietą” jest niezgodne z romanipen (niepisany kodeks postępowania Romów) i ściąga na mężczyznę zniewagę i skalanie. Z przymusowym osadnictwem wiązała się również akcja „produktywizacji” Cyganów, czyli przymusowej pracy, służby wojskowej, ewidencji, objęcia dzieci obowiązkiem szkolnym. Tymczasem Romowie nie mogą również wykonywać zawodów związanych z krwią (np. lekarza, rzeźnika) czy takich, które wymagają stykania się z chorymi, zwłokami, brudem.*

11. Warunki, w jakich mieszkała Papusza, bolały ją. Kiedy odwiedził ją Ficowski, powiedziała: „Patrzysz, że u nas tak brzydko, ty pewnie ładnie mieszkasz. Wszyscy tak powinni”.

a) Jak sądzicie, czy potrzeba piękna jest obca społeczności cygańskiej?

- Potrzebę piękna odczuwa każdy człowiek, to potrzeba elementarna. Słowa Papuszy świadczą również o potrzebie godności człowieka, życia w przyzwoitych warunkach.

b) Kiedy przestajemy się starać, by żyć w pięknym otoczeniu?

- Kiedy tracimy nadzieję, że coś możemy zmienić, kiedy ulegliśmy jakiejś formie degradacji, depresji – indywidualnej i zbiorowej – i tracimy chęć, by cokolwiek zmienić;
- Kiedy nie widzimy dla siebie przyszłości, żyjemy z dnia na dzień;
- Gdy przestrzeń, w której żyjemy, jest nam obca;
- Kiedy nie mamy siły nic zmienić, bo przerasta to nasze możliwości finansowe, fizyczne i duchowe.

12. Zadanie domowe: Napisz, co mówi ten film o sposobach integracji innych, obcych. Jakie cele przyświecały integracji, a do czego doprowadziła?**Bibliografia**

- Gruchlik H., *Inność a obcość w kontekście filozoficznym*, „Antrophos?” 2007, nr 8/9.
- Kowarska A., *Stereotyp czy tradycja? O etosie wędrowania i wartościowaniu*, Szczecinek 2010.
- Kto jest dzisiaj Cyganem Europy?*, z J. Kos-Krauze i K. Krauze rozmawia J. Sławińska, „Kino” 2013, nr 11.
- Kultura polskich Romów. Poznajmy się. Materiały pomocnicze i inspiracje dla nauczycieli*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, https://glowna.ceo.org.pl/sites/default/files/kultura_polskich_romow_publicacja_2014_0_0.pdf (dostęp: 15.05.2016).
- Markowski M.P., *Obcość, odmienność, przekład*, „Tygodnik Powszechny” 2014, nr 21, www.tygodnikpowszechny.pl/obcosc-odmienosc-przeklad-22897 (dostęp: 1.11.2016).
- Sieczka E., *Poznanwanie Obcego. O „Papuszy” Joanny Kos-Krauze i Krzysztofa Krauzego*, kulturaliberalna.pl/2013/11/26/sieczka-poznanwanie-obcego-o-papuszy-joanny-kos-krauze-krzysztofa-krauzego/ (dostęp 1.11.2016).

4.2. Efekty szkolnego eksperymentu

Kolejne narzędzia dotyczące *Papuszy* realizowane były w klasach licealnych na lekcjach języka polskiego, zajęciach edukacji filmowej oraz podczas spotkań pozalekcyjnych. Niektórzy nauczyciele podzielili się ze mną obawami, jakie wywołała w nich *Papusza*: wskazywali na długi czas projekcji, powolną narrację, czarno-biały obraz, czyli ogólnie mówiąc „inność”/odmienność od tego, co uczniowie oglądają na co dzień. Co ciekawe, obawy okazały się przedwczesne. Zajęcia poświęcone *Papuszy* były niezwykle inspirujące. Podczas lekcji „Nie ma jednej prawdy o człowieku – dekonstrukcja biograficznej narracji” uczniowie chętnie wyjaśniali znaczenia imienia bohaterki i uznali, że nie przyniosło ono *Papuszy* szczęścia. Zaciekawili ich obrzęd zdejmowania pęt, a słowa wróżki: „Albo z niej będzie wielka duma, albo wielki wstyd” uznali za ramę życia *Papuszy*. Z uwagą spojrzeli na bohaterkę przez pryzmat ról społecznych, jakie

ona pełni (kobiety, córki, żony, matki, Cyganki, poetki), interpretując postać poprzez wypowiedzi samej Papuszy oraz innych osób. Niezwykle żywo grupa zareagowała na zdanie Damy: „Cyganecka umie czytać. To ładnie. Pierwszy raz widzę. A jak się Cyganecka nauczyła?... Nie bój się... Tylko wiesz, mądre kobiety mają ciężko”, wychodząc poza sugestie scenariusza w stronę krytyki feministycznej. Dla wielu uczniów, szczególnie dziewcząt, ta wypowiedź jest aktualna współcześnie. Zbudowany przez uczniów portret Papuszy miał wiele odston: uczniowie wskazywali na przedmiotowe traktowanie jej przez ojca, potem męża, a nawet Ficowskiego; na cudowną urodę, która stała się jej przekleństwem. Mówili o bezwarunkowej miłości Papuszy do syna i odrzuceniu przez niego. Dostrzegali opresyjność kultury cygańskiej, w której zdolność do wróżenia jest pożądana, a skłonności poetyckie już nie. Wywiązała się również dyskusja na temat sposobu ukazania męża Papuszy, Dionizego. Postać wywołała wśród uczniów mieszane uczucia: od odrazy, gdy kupił Papuszę, gdy zdradzał, bił, poniżał, po sympatię, gdy stanął w jej obronie podczas narady cygańskiej, aż po litość i współczucie, kiedy w akcie skrajnej rozpacz i bezradności, porąbał cygański wóz:

Dionizy to dziwna mieszanka: czasami mu współczuję, a czasami jest dla mnie odrażający. Obiecał Papuszy królewskie życie, a dał jej biedę, odrzucenie, samotność i pogardę. Zdradzał ją i bił. Kupił ją jak klacz. Scena w lesie była poruszająca. Jak dziewczyna przecięła sobie twarz i popłynęła krew, poczułam dreszcze. Z drugiej strony żal mi było Dionizego, gdy porąbał swój wóz z bezsilności. Ale znów w scenie początkowej, gdy groźbą zmusił żonę do przebrania się na koncert, odpychał (P, 1).

Końcowe zadanie (co oznacza, że Papusza była lalką) stworzyło możliwość konfrontacji poglądów. Uczniowie dostrzegli klamrę spinającą film: chodzi o scenę przedstawiającą matkę Papuszy wpatrzoną w lalkę na wystawie sklepowej. Ich zdaniem życie Papuszy było dokładnie odwrotnością tego, czego chciała dla niej jej matka, oraz obietnic składanych przez Dionizego („Będziesz tańczyć we Wiedniu, w Paryżu, świat ci otworzę [...] Będziesz mieć suknie z jedwabiu, złoto i puch. Czego dusza zapagnie. Będziesz żyć jak dama”). Niektórzy nawet pogłębili swoją refleksję, porównując bohaterkę do marionetki poruszanej za sznurki przez innych: „Papusza nie ma nic do powiedzenia. Nawet gdy próbuje, nikt jej nie słucha. Ciągną ją wszędzie jak szmacianą lalkę. Jak marionetkę” (P, 2). W uczniowskich skojarzeniach pojawiały się nawet odwołania do toposu *theatrum mundi* oraz fraszki Jana Kochanowskiego *O żywocie ludzkim*:

Papusza nie miała władzy nad własnym życiem, wciąż ktoś za nią podejmował decyzję. Tylko dwa razy ośmieliła się sprzeciwić: gdy złamała zakaz i wbrew niemu uczyła się i gdy chciała, aby Tarzanek poszedł do szkoły. Za każdym razem poniosła jednak ogromną karę, uznała spalenie obozowiska za swoją winę, a nędzne mieszkanie za karę, bo zgodziła się osiedlić (P, 3).

Postać poetki na tyle zaciekaowała niektórych, że zadeklarowali chęć przeczytania wierszy Papuszy. Inni z kolei porównywali grę aktorską Jowity Budnik

z jej kreacją w filmie *Plac Zbawiciela* małżeństwa Krauzów. Jeszcze inni dopytywali, na ile przedstawiony w obrazie rys biograficzny bohaterki jest prawdziwy, wyrażali swoje wątpliwości związane z niemożnością przeniknięcia jej postaci. W rezultacie zastosowana na lekcji strategia dekonstrukcji uświadomiła uczniom, że nie sposób zbudować spójnego wizerunku postaci i właśnie dlatego reżyserzy zdecydowali się na urywany, niechronologiczny sposób narracji. Ta dostrzeżona niespójność znalazła odzwierciedlenie w pracach domowych uczniów (polecenie było skierowane dla osób chętnych), próbie autoportretu Papuszy. Prace opierały się na dwoistości bohaterki, która z jednej strony poddała się wręcz narkotycznej potrzebie nauki czytania, a potem, pod wpływem Ficowskiego, przelewania na papier swoich myśli, z drugiej zaś przeklinała swoją fascynację i dar, obarczając je odpowiedzialnością za nieszczęścia spotkające jej rodzinę. Dla przykładu:

Nazywam się Bronisława Wajs, lecz Cyganie wołają na mnie Papusza. Jestem zwykłą Cyganką, kiedyś byłam piękna, umiałam dobrze zarobić, wróżąc. Dziś jestem starą zmęczoną kobietą, samotną. Od dziecka miałam tylko jedno marzenie: chciałam się nauczyć czytać. Było to silniejsze ode mnie i mimo zakazu nie mogłam się powstrzymać, nie mogłam przestać. Za naukę płaciłam tym, co umiałam najlepiej, kradzionymi kurami. Jakoś później zaczęły przychodzić do mnie pieśni, które za namową braciszka spisałam. Gdybym tego nie zrobiła, nie dotknęłyby mnie wszystkie nieszczęścia, nie byłabym przeklęta, nie byłabym samotna, nie wyrzekłby się mnie Tarzanek. Ale może dzięki temu on ma dziś lepsze życie? Boli mnie głowa od tego (P, 11).

Z kolei zajęcia zatytułowane *Świat zatrzymany w kadrze* poświęcone były analizie zdjęć w *Papuszy*. Rozpoczęcie zajęć od wyświetlenia kadrów, jak sami uczniowie przyznali, przeniosło ich do innej rzeczywistości. Chociaż fotografie są czarno-białe, można w nich dostrzec ich zdaniem inne kolory: grę światła, odcienie szarości, zieleni. Ponadto uznali oni te zdjęcia za artystyczne i skłaniające do refleksji, tworzące przy tym rodzaj albumu. Niektórzy wskazywali na ich poetyckość, metaforyczność; na fakt, że niosą bardziej skomplikowane znaczenia niż zwykle ma to miejsce w filmach. Klasy bardzo zaciekał sposób ożywienia fotografii i wprowadzenia do nich ruchu (prezentacja na stronie: <http://www.digital35.pl/papusza>).

Najwięcej uwagi poświęcono wyjaśnianiu przyczyn nakręcenia czarno-białego obrazu. Uczniowie bez trudu wskazywali na powody techniczne (łatwiej niż w kolorze oddać przeszłość, przenieść widza w inną czasoprzestrzeń), estetyczne (uzyskanie w ten sposób niezwykłego efektu światłocienia, malarzkości ujęć), natomiast względy ideowe wymagały już poważniejszej refleksji. Nauczyciele w ankietach wskazywali zaś na fakt, że dzięki scenariuszowi dostrzegli, iż sposób obrazowania i prowadzenia kamery jest kluczem do zrozumienia filmu oraz jego budowy. Konfrontacja czarno-białych kadrów z kolorowymi zdjęciami pięknych współczesnych Cygank w tradycyjnych strojach naprowadziła ich na rozmowę o byciu mniejszością wśród większości i o tym,

że współcześnie deklarowana przynależność do takiej grupy ociera się niekiedy o maskardę, jest przebraniem się, wydmuszką. Stąd już doszli do wniosku, że Krauzowie chcieli takiej sytuacji uniknąć i uznali ich dzieło za wiarygodny obraz społeczności cygańskiej.

Analiza sceny spalenia obozowiska pod względem zastosowanych środków filmowego wyrazu była owocna. Uczniowie trafnie zinterpretowali brak zbliżeń w filmie, wyrazili poczucie dystansu:

Za każdym razem, kiedy czułam się odrobinę pewniej w tym świecie, gdy podążałam za swoją bohaterką, reżyser urywał akcję, przenosząc mnie w inną przestrzeń, tak bym się nie mogła zadomowić. Miałam poczucie, że ktoś (reżyser?) stara się, aby tak było, abym poczuła różnicę między sobą a nią, między teraźniejszością a przeszłością (P, 4).

Na pytanie o przyczynę budowania przez twórców filmu dystansu do opowiedzianej historii i o to, co w ten sposób chcą nam powiedzieć o Cyganach, o przeszłości i nas samych, uczniowie odpowiadali, podając jako główny powód niemożność zaistnienia przeszłości w teraźniejszości:

Do przeszłości jedynie można się zbliżyć, nie można w teraźniejszości doświadczyć przeszłości, zawsze jest to tylko wizja reżysera. Podobnie jak cudzej biografii nie da się opowiedzieć w stosunku jeden do jednego. Film musiałby trwać tyle, ile życie. Ten dysans Krauzowie budują celowo, szatkują swój film, by dać nam intelektualne wyzwanie (P, 5).

Do takiej jak kultura Cyganów, możemy co najwyżej zbliżyć się, ale nie jesteśmy w stanie wszystkiego zrozumieć, przeżyć, bo zawsze jesteśmy osobami z zewnątrz. Próbuje czasem spojrzeć oczami z wnętrza kadru, ale w tym procesie nie możemy całkowicie porzucić współczesnej skóry. Ten czarno-biały świat daje o sobie wciąż znać, wiemy, że oglądamy przeszłość, ale dotknąć jej nie możemy (P, 6).

Rozmowa skierowała się na tor odmienności kultury, języka i obyczajów Romów, co też się stało tematem kolejnej lekcji „Stanać twarzą w twarz z Innym. Swój i obcy w *Papuszy* Joanny Kos-Krauze i Krzysztofa Krauze”.

Prezentacja kadrów filmowych ukazujących tabory cygańskie, obozowiska, odlatujące ptaki skłoniła uczniów do wniosku, że choć główną bohaterką jest Papusza, to jednak równie ważne jest ukazanie świata Cyganów; świata nam współczesnym w takim wymiarze nieznanego. Ciekawie przebiegała rozmowa o tym, kto jest swój, a kto obcy w przedstawionym świecie. Bez trudu licealiści odtworzyli zasady kultury romskiej, choć dużo łatwiej przyszło im wyliczenie jej pejoratywnych stron (nierzadko padały zdania utożsamiające Cygana ze złodziejem, nierobem, pijakiem), z czasem jednak, wraz z wnikliwością, odnajdywali również pozytywne strony, jak muzykalność, solidarność grupy, szacunek dla osób starszych i podporządkowanie się im, znajomość praw rządzących przyrodą. Zauważyli, że nic nie jest jednowymiarowe. Analiza scen w karczmie i pałacu skłoniła uczniów do dyskusji nad przyczyną nietolerancji. Większość licealistów dopiero z filmu poznała historię przymusowej akcji osiedlania Romów. Uczniowie byli podzieleni w jej ocenie, z jednej strony uznali ją

za konieczną, z drugiej – oburzał ich sposób potraktowania Cyganów i upodlające warunki, w jakich kazano im zamieszkać:

W filmie widzimy tylko dwa cygańskie mieszkania: obskurne *Papuszy* i dla kontrastu pełną przepychu posiadłość wiejską króla Romów. Jednak na podstawie mieszkania *Papuszy* i jej otoczenia, podwórka, okolicy, obskurnych obdrapanych bud, wnioskujemy, że wszystkie mieszkania wyglądają tak samo. *Papusza* mówi, że boli ją to, jak mieszka, ale nic z tym nie potrafi zrobić. Jak oni wszyscy. W tej sytuacji pozostaje im tylko alkohol (P, 7).

Dając im takie mieszkania i nie dając pracy, władza skazała ich na porażkę. W filmie nie widzimy ani jednego przykładu osoby, której się udało podnieść i coś osiągnąć. Mamy do czynienia ze zbiorową depresją, a ten smutek udziela się widzowi. Przy mieszkaniu *Papuszy* mieszkanie *Ficowskiego* wydaje się wspaniałe. Zresztą *Papusza* dostrzega, jak źle mieszka dopiero wtedy, gdy opuszcza mieszkanie i jedzie do Warszawy. Widzimy, jak ogląda mieszkanie *Ficowskiego*, i domyślamy się, co czuje (P, 8).

Uczniowie dostrzegli również, w jak znaczący sposób *Krauzowie* operują obrazem, wygrywając nim – a nie słowem – znaczenie. Obserwowane lekcje zakończyła dyskusja dotycząca sposobów integracji i tego, czy jest ona możliwa bez wyrzeczenia się swojej tożsamości:

Romów potraktowano instrumentalnie, nikt z nimi nie rozmawiał, nie konsultował, nie przekonywał do tych zmian. Zlekceważono ich potrzeby, zignorowano zdanie. W filmie widzimy zjawisko integracji w krzywym zwierciadle, oparte na odgórnie wprowadzonych nakazach (P, 9).

Nie można kogoś zmusić do bycia kimś innym niż jest. Z drugiej strony świat się zmienia, czas płynie, trudno sobie wyobrazić, by ktoś chciał dzisiaj żyć w taborze, bez prądu i bieżącej wody. Zmuszenie siłą do porzucenia dotychczasowego życia spowodowało opór (P, 10).

Nie można się zintegrować bez wyrzeczenia się swojej tożsamości. Taki przekaz płynie z filmu. Społeczeństwo uwierzała inność Cyganów i chcieli, by zniknęła. Ale Cyganie również doskwierali Polakom: kradli kury, pod pozorem sprzedaży dywanów okradali mieszkanie. Trudno ten ich sposób zarobkowania zaakceptować, to niemożliwe. Oni stanowią kulturę, która musi się dostosować do wymogów współczesności (P, 11).

Rozdział 5: *Body/Ciało*.

Czy jest coś więcej? Małgorzaty Szumowskiej

5.1. Propozycje interpretacyjne

5.1.1. To jest moje ciało – antropologia postaci w dziele filmowym

Temat: Co mówią o nas nasze ciała? Rozważania na podstawie filmu *Body/Ciało* M. Szumowskiej.

Informacje o filmie: *Body/Ciało. Czy jest coś więcej?*, gat. dramat, komedia, reż. M. Szumowska, scen. M. Szumowska, M. Englert, zdjęcia M. Englert, Polska 2014, czas trwania: 90 min.

Komentarz wstępny

W filmie Małgorzaty Szumowskiej mamy troje głównych bohaterów i trzy umęczone ciała: otyłego, sapiącego prokuratora (Janusz), ciało wyniszczone przez bulimię (Olga) i ciało pozbawione płciowości (terapeutka Anna). Utrata matki i brak porozumienia z ojcem prowadzą Olgę do autodestrukcji: jej ciało wywołuje w niej obrzydzenie. Podobny problem mają inne pacjentki terapeutki Anny. Autodestrukcja daje im iluzoryczną władzę nad własnym ciałem, prowadzącą do realizacji nieosiągalnego ideału. Zaburzenia jedzenia występujące u Olgi można zinterpretować jednak nie tylko jako żalobę po utraconej matce, ale również jako żalobę po dziecięcym, aseksualnym ciełe, z którym rozstajemy się i które tracimy na zawsze w okresie dojrzewania¹. Inną osobą, która ukrywa własną cielesność, jest terapeutka Anna. Pozbawia je znamion seksualności, wtłaczając w aseksualne ubrania, nietwarzowe okulary i postarzając fryzurę. Przeobraża się w starą kobietę. Paradoksalnie Anna odnosi sukcesy w terapii z kobietami cierpiącymi na zaburzenia odżywiania. Podsuwa pacjentkom inne metody wyrażania siebie ciałem: poprzez taniec czy wyzwalający krzyk.

¹ Por. zapis dyskusji po filmie *Body* z udziałem psychoanalityczki Beaty Maciejewskiej, odbywającej się w ramach psychoanalitycznych spotkań filmowych. Strona internetowa: <http://ukryte-psf.blogspot.com/2016/02/streszczenie-diskusji-po-filmie.html> (dostęp: 6.02.2016).

Śmierć bliskich wyniszczyła wewnętrznie i zewnętrznie bohaterów, czyniąc ich ciało przedmiotem autoagresji. W pracy *Żaloba i melancholia* Zygmunt Freud opisał proces powstawania depresji jako niemożność dopuszczenia do głosu świadomości utraty i przeżycia żałoby. Wskazał, że utracie sprzeciwia się narcystyczna identyfikacja z utraconym obiektem, która zastępuje utratę i zapewnia poczucie posiadania obiektu. Tak więc zamiast żałoby podmiot tworzy nieświadomą więź z obiektem, która sprzeciwia się separacji, zaprzecza utracie i pozwala miłosnej relacji trwać, dając jej schronienie. W ten sposób, jak podkreślił Freud, miłość unika zagłady. Jednak ceną identyfikacji z utraconym obiektem jest nienawistne niszczenie tego obiektu, a tym samym siebie samego i utrzymywanie się w stanie bliższym śmierci niż życia². Olga jest nieszczęśliwa i niszczy własne ciało, jej ojciec szuka zapomnienia w alkoholu. Żyją razem, a jednak obok siebie; rozdzielają ich rozmaite bariery, często wytworzone przez nich samych.

Niniejsza wiązka jest próbą spojrzenia na bohaterów z perspektywy ich ciała. Co ciało mówi bowiem o bohaterze? Poza licznymi sugestiami zawartymi w obrazie, choćby sceną początkową filmu („zmarłychwstanie” wisielca), na ten kontekst interpretacyjny naprowadza widza również dwuznaczny tytuł filmu: *Body/Ciało*³. W języku angielskim „body” ma więcej odcieni znaczeniowych od ciała: to pudło, opakowanie, obiekt, zwłoki. Przez film przetacza się korowód ciał żywych, ciał zmarłych, zamordowanych, wreszcie – umęczonych ciał anorektyczek.

Analiza antropologiczna dzieła filmowego stawia sobie za cel uzyskanie w procesie kolejno wykonywanych działań analitycznych szczegółowych informacji stwarzających możliwość sformułowania propozycji interpretacyjnych. Jak zauważa we wstępie do książki *Antropologia postaci w dziele filmowym* Seweryn Kuśmierczyk, będąca przedmiotem analizy rzeczywistość ekranowa dzieła filmowego odsyła do świata rzeczywistego: „W dziele filmowym postać zostaje osadzona w otaczającej ją rzeczywistości ekranowej, ale obraz filmowy odsyła do świata rzeczywistego z jego prawidłowościami kulturowymi, które są poprzez postać uwewnętrznione, a zarazem rzutowane na świat zewnętrzny”⁴. Ponadto – oprócz rzeczywistości zewnętrznej – obcujemy również ze światem wewnętrznym bohatera. Oba światy, zewnętrzny i wewnętrzny, znajdują odzwierciedlenie w obrazie filmowym, a – jak w innym miejscu zauważa Kuśmierczyk – kino wciąż uczy się opowiadać o tworzonej przez nie jedności⁵.

² Por. S. Freud, *Żaloba i melancholia* [w:] tegoż, *Psychologia nieświadomości*, przeł. R. Reszke, Warszawa, 2007, s. 147–159.

³ W wywiadach prasowych M. Szumowska wskazywała jednocześnie, że tytuł *Ciało* powodowałby komplikacje prawne. Komedię o takim tytule nakręcili bowiem w 2003 roku Tomasz Konecki i Andrzej Saramonowicz.

⁴ S. Kuśmierczyk, *Analiza antropologiczno-morfologiczna jako praktyka filmoznawcza* [w:] *Antropologia postaci w dziele filmowym*, pod red. S. Kuśmierczyka, Warszawa 2015, s. 18.

⁵ S. Kuśmierczyk, *Wyprawa bohatera w polskim filmie fabularnym*, Warszawa 2014, s. 23.

1. Przeczytajcie tytuł filmu: *Body/Ciało. Czy jest coś więcej?* W jaki sposób tytuł ukierunkowuje interpretację? Co zapowiada?

- Znak zapytania postawiony w tytule wprowadza wątpliwość, czy istnieje coś poza ciałem, czy istnieje życie pozagrobowe, dusza.
- Tytuł sugeruje, że film będzie opowiadał o relacji ciała i duszy. O tym, czy istnieje coś poza ciałem, mówiąc krótko: co dzieje się z człowiekiem po śmierci?

2. Czym dla was jest wasze ciało?

- Ciało jest czymś, co odczuwamy. W pewnym sensie jest naszą powłoką. Jednak nie można oddzielić siebie od ciała. Gdy ciało choruje, odczuwamy to boleśnie.
- Ciało wiąże się z życiem, jest doczesne. Ciało zmienia się w trakcie naszego życia: najpierw dojrzewa, potem starzeje się, wreszcie obumiera.

3. Na poniższych kadrach kamera z góry najeżdża na posiłek bohaterów. Co jedzą nasi bohaterowie? Czego w ten sposób się dowiadujemy?



Danie Janusza⁶



Obiad Olgi

⁶ Kadry pochodzą z filmu *Body/Ciało. Czy jest coś więcej?*, reż. M. Szumowska (2015, Nowhere), DVD, wyd. Kino Świat.



Zakupy Anny



Posiłek Anny

Anna	Janusz	Olga
<p>Jest wegetarianką. Kupuje zdrowe produkty. Jest samotna, spożywa posiłki w kuchni, odpędzając wielkiego, łapczywego psa, Fredka.</p>	<p>Je wszystko, co krwiste i mięsne. Używa do potraw dużo pieprzu (mówi, że jak się coś dobrze „popieprzy”, to wszystko można zjeść). Po wizji lokalnej na miejscu zbrodni w publicznej toalecie, gdzie znaleziono w ubikacji poszatowane ciało niemowlaka, idzie do baru i zjada flaki.</p>	<p>Zjada z ojcem kolację, choć tak naprawdę nie spożywa nawet tego, co nałożyła na talerz. Przygląda się za to, jak je ojciec. Olga natomiast je w nocy, zjada ogromne ilości schowanych w zakamarkach pokoju słodczy i innych niezdrowych produktów. Potem wymiotuje.</p>

Komentarz: *Postaci dobrze określa dewiza: „Jesteś tym, co jesz”.*

4. Przypatrzcie się poniższym kadrom. Jak wyglądają postaci? Co o trójce głównych bohaterów mówi ich ciało?



Anna w pracy



Prokurator Janusz podczas oględzin miejsca zbrodni



Janusz w kąpieli



Olga w szpitalu

Komentarz: *Pomocna w wykonaniu zadania może być tabela z pytaniami.*

Pytania	Anna	Janusz	Olga
Jak wygląda? Jak się ubiera?	Anna jest młodą, ładną i szczupłą kobietą. Nosi niemodne ubrania, zniekształcające jej sylwetkę, przydługie spódnice, staromodne swetry. Włosy obcięła krótko, w sposób typowy dla starszych pań. Nosi metalowe okulary?	Janusz jest podstarzałym mężczyzną. Nie można powiedzieć, że jest zaniedbany ani że przesadnie dba o swój wygląd. Zwykle wygląda tak samo. Nosi niebieską koszulę, dżinsy, brązowe buty, skórzaną kurtkę.	Olga cierpi na bulimię. Choroba odcisnęła piętno na jej ciele. Jest wychudzona, ma zapadnięte oczy, ziemistą cerę. Sprawia wrażenie zagubionej i zamkniętej w sobie.

⁷ Styl ubierania Anny doskonale oddaje scena w windzie. Anna wsiada do windy, gdzie znajduje się starsza pani. Kamera pokazuje nam obie kobiety, które są podobnie ubrane. Na podkreślenie tego faktu starsza kobieta prawi Annie komplement dotyczący ładnej fryzury.



		Jest grubawy ⁸ , jego twarz często wygląda na zmęczoną (zdejmuje okulary i przeciera oczy). Na jego twarzy widać upływ lat, zmartwienie, a także wpływ nadmiernej ilości wypitego alkoholu.	Często się garbi, ukrywając swoją kobiecość. Kamera filmuje ją w sposób podkreślający wychudzone długie nogi i nieproporcjonalnie długie ręce.
Czego w ten sposób dowiadujemy się o postaci? W jaki sposób obraz charakteryzuje bohaterów?	Anna ukrywa swoją kobiecość, tłamsi swoją cielesność. Widać to np. w scenie, gdy podgląda przytulających się w klatce schodowej nastolatków. Kobieta skryła się za ścianą, nad słuchując odgłosów młodych kochanków.	Swoje problemy topi w alkoholu. Wydaje się, że lata pracy w charakterze prokuratora uniewrażliwiły go, a nawet uczyniły obojętnym na widok zła. Praktycznie cały czas pracuje. Nawet gdy wraca do domu, nadal jest w pracy: zasiada przed komputerem i sporządza raport, oglądając zdjęcia dokumentujące zbrodnie.	Jej twarz nie wyraża wiele emocji. Sprawia wrażenie obojętnej. Olga jest wrażliwa, z powodów ideowych nie je mięsa i próbuje zniechęcić do niego ojca. Ma problemy z odżywianiem. Nie lubi, jak ktoś na nią patrzy (gdy ojciec przywozi ją do szpitala i musi się rozebrać, mówi: „nie patrz na mnie”).

5. Czy życie postaci wyglądało tak zawsze? Kiedy się zmieniło?

- Anna jest samotna. Jej życie zmieniło się po śmierci synka. To wówczas Anna odkryła swoje nadprzyrodzone zdolności.
- Życie Olgi zmieniło się po stracie matki. W pokoju bohaterki wiszą zdjęcia Olgi i jej matki. Dziewczyna jest na nich radosna i uśmiechnięta. Po śmierci matki zachorowała na bulimię. Olga jest nieszczęśliwa i samotna. Ma jakiegoś przyjaciela Andrzeja, który odwiedził ją w szpitalu i przyniósł jej ubranie. Janusz nie lubi, gdy jego córka się z nim widuje.
- Wydaje się, że z całej trójki bohaterów najlepiej radzi sobie Janusz. Pracuje, ma przyjaciółkę Ewę, z którą czasem się spotyka. Jednocześnie

⁸ Janusz prowadzi niehigieniczny tryb życia. Wszędzie jeździ samochodem, pali papierosy i pije alkohol. O tym, że jego ocieźiałe ciało sprawia mu kłopoty, nigdy nie mówi. Jednak pokazują to kadry ujmujące przestrzeń, którą bohater musi pokonać, np. niezliczone schody prowadzące do mieszkania, gdzie dokonano zbrodni.

widzimy, że nie radzi sobie z córką, nadużywa alkoholu, a wieczorami ogląda zdjęcia zmarłej żony.

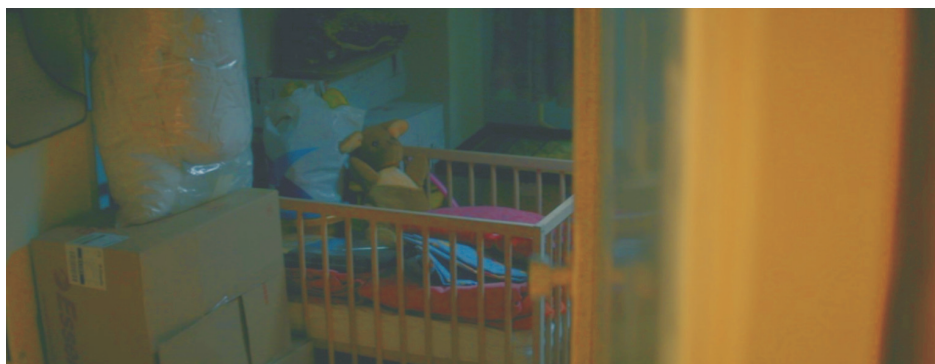
6. Przypatrzcie się poniższym kadrom.



Posiłek w kuchni



Pokój żony Janusza



Dziecięce łóżeczko w mieszkaniu Anny

a) Co na nich widzicie?

- Scena w kuchni – przy stole siedzą Olga i Janusz. Jednak znajduje się przy nich jeszcze ktoś/coś: papierowy fantom⁹. Figura zastygła w postawie wskazującej na zawziętość, bierze ręce pod boki, jakby pytała: „Co się tutaj dzieje?”.
- Pokój żony Janusza – mimo że żona Janusza nie żyje, jej pokój jest nieużywany. Zgromadzono w nim rzeczy zmarłej. Stał się przechowalnią przeszłości. Janusz zamyka drzwi do pokoju, niechętnie do niego wchodzi.
- Pokój dziecka w mieszkaniu Anny – choć synek Anny zmarł przed ośmioma laty, w jej mieszkaniu nadal stoi jego łóżeczko, leżą jego maskotki.

b) Co oznaczają te przedmioty?

- Papierowy fantom w scenie kuchennej oznacza, że kogoś w relacji ojciec-córka brakuje. W toku akcji filmu dowiemy się, że chodzi o matkę Olgi. Pokój kobiety pozostawiony bez zmian od jej śmierci świadczy o tym, że bohaterowie nie mogą się pogodzić z jej utratą. Cały czas są w żałobie – podobnie jak Anna, która nadal trzyma w pokoju łóżeczko dziecka oraz oszukuje matkę; przynosi zdjęcie obcego chłopca, wmawiając, że jest to jej syn.

7. Zastanówcie się, czy w filmie pojawia się postać, która akceptuje własne ciało?**a) Kto nią jest? W jakiej scenie się pojawia?**

- Szumowska pokazuje osobę akceptującą własną cielesność i zarazem przemijalność: przyjaciółkę Janusza. Prokurator po spotkaniu ze spirytystami jedzie na randkę z Ewą. Rozmowa o duszy wywołała w nim potrzebę odczucia fizyczności ciała. Bohaterka grana przez Ewę Dałkowską wykonuje dla niego taniec odziana jedynie w majtki. Tańczy w rytm piosenki *Śmierć w bikini* Grzegorza Ciechowskiego.

b) Przeczytajcie fragment tekstu piosenki Grzegorza Ciechowskiego *Śmierć w bikini*, w takt której tańczy przyjaciółka Janusza. W jaki sposób scena filmowa nawiązuje do tekstu?

W bikini idziesz do mnie pani
 Na piasku nie zostawiasz śladów
 Nie mogę wstać
 Nie mogę wstać
 Więc leżę patrząc na twe ciało

Rozbierasz mnie leciutko pani
 Umieram prawie rozebrany
 Z ust płynie mi
 Strumyczek krwi

⁹ Można też go odczytać jako prefigurację losu akcji, w której raz po raz pojawiać się będą osoby nie z tego świata.

W bikini jesteś więc ubrana
W bikini śmierć...

W bikini w bikini w bikini w bikini
W bikini w bikini w bikini w bikini
W bikini w bikini w bikini w bikini
W bikini w bikini w bikini w bikini
Śmierć... śmierć

Oddaję ci swą szyję pani
Ma krew zabarwi oceany
Więc całuj mnie i ciągle całuj
Całuj... całuj...
Ca-całuj... ach... c-całuj...
Och c-całuj c-c-całuj¹⁰

- Zamiast na plaży Janusz leży na łóżku, Ewa idzie w jego stronę i wykonuje dla niego taniec. Zapala papierosa, popija drinka. Wciela się w tytułową śmierć. Udaje ducha, choć jest bardzo cielesna. Scena jest ironicznym nawiązaniem do tekstu Ciechowskiego. Ciało Ewy nie przypomina modelki, a jej majtki seksownego bikini. Szumowska w ten sposób łamie kulturowe tabu.

Komentarz: *Jeśli uczniowie nie zauważą, nauczyciel zwraca uwagę na odwieczny związek miłości i śmierci; na mitologicznych bogów Erosa i Tanatosa – w psychoanalizie Freuda utożsamianych z dwoma silnymi instynktami – popędem miłości, siły twórczej, radości i optymizmu życiowego tzw. popędem libido i popędem śmierci tzw. destrudo – mrocznym, autodestrukcyjnym, samookaleczającym instynktem ciągłego katowania się. Tutaj mamy jednak do czynienia z przemianą mrocznego motywu w rodzaj wyzwalającej zabawy. Ciało daje duszy wyzwalającą moc.*

¹⁰ Tekst *Śmierci w bikini* można interpretować dwojako. Dla jednych to opowieść o szkodliwości opalania, dla innych nawiązanie do testów broni nuklearnej, jakie w latach pięćdziesiątych rząd Stanów Zjednoczonych przeprowadził na atolu Bikini. Dokonano tam eksplozji bomby wodorowej. Akcja nosiła kryptonim Castle Bravo. Niespodziewana zmiana kierunku wiatru na zachodni spowodowała rozprzestrzenienie się opadu radioaktywnego. Mieszkańcy sąsiednich wysp nie zostali poinformowani o zagrożeniu. Na plażę wybiegły dzieci, które opad nuklearny wzięły za śnieg. Słowa *Śmierci w bikini* „chcę wiedzieć, jak są zimne gwiazdy” odwołują się do zimnych płatków śniegu przypominających gwiazdki, a krew wypływająca z ust i barwiąca oceany to metafora śmierci dzieci. Zob. <http://blogpublika.com/2016/03/02/1-marca-1954-r-castle-bravo-amerykanska-probna-eksplozja-termojadrowa-ktora-wymknela-sie-spod-kontroli/> (dostęp: 1.08.2016) oraz <http://rockers.com.pl/artykuly/91.html> (dostęp: 1.08.2016). Może być jeszcze inna interpretacja – to nawiązanie do motywu *danse macabre* i wyobrażenia śmierci jako tańczącej nagiej kobiety – w ten sposób scena ta jest ciekawym intertekstem dialogującym ze starym motywem, który podkreślał nieuchronność śmierci, ale i był formą jej oswojenia, zdystansowania się wobec niej.

8. W języku angielskim słowo „body” oznacza również „opakowanie”, „pudło”.

a) Jaką funkcję pełni pudło?

- Zachęca do nabycia tego, co jest w środku, jest jego zewnętrzną zapowiedzią (piękne opakowanie podkreśla wartość tego, co w nim jest);
- Jest „reklamą” tego, co w środku: niekiedy tworzy tylko iluzję czegoś wyjątkowego dla rzeczy miernej, ale nie widzimy tego od razu;
- Chroni to, co jest w środku, lub ukrywa to, co jest w środku;
- Zawartość opakowania jest rodzajem niespodzianki – zwłaszcza w wypadku prezentów.

b) W jakim sensie ludzkie ciało może być potraktowane jako „opakowanie”, „pudło”?

- Ukrywa to, co jest w nas; inni widzą tylko nasze ciało, powierzchnię, zewnętrzną, a nie widzą naszych myśli, emocji, uczuć, przeżyć;
- Niekiedy prezentujemy – poprzez strój, zachowanie – tylko własną „reklamę” pięknego opakowania, a więc to, jak byśmy chcieli być postrzegani przez innych, a ukrywamy głęboko to, jacy jesteśmy naprawdę;
- Ciało w połączeniu ze strojem i zachowaniem tworzy rodzaj naszej „zbroi”, „tarczy”, chroniącej przed światem, innymi, którzy mogą nas zbyt łatwo zranić, jeśli się otworzymy, zdejmujemy tę ochronę;
- Ciało jest „opakowaniem” naszej duszy, psychiki, naszych myśli i uczuć.

9. Jedną z najbardziej popularnych opozycji w naszej kulturze to opozycja duszy i ciała. Jaka zachodzi relacja między tymi członami opozycji? Jak się je ocenia, kiedy patrzy się na nie łącznie?

- Opozycja ma charakter wartościujący: ciało pełni funkcję podrzędną, lekceważoną; jest rodzajem opakowania dla tego, co wyższe, bardziej wartościowe (dusza); w mitach orfickich i gnostyckich – ale i w kulturze chrześcijańskiej – ciało było rodzajem materialnego więzienia dla nieśmiertelnej duszy;
- Ciało jest z materii, jest niedoskonałe, bo starzeje się, umiera, a dusza jest nieśmiertelna, wieczna;
- W ciele upatrywano źródła grzechu, wszelkiego typu pokus, które sprowadzały duszę na złą drogę;
- Przeciwwstawienie duszy ciału podkreślało głównie różnicę jakościową między nimi;
- Do prawdy o świecie i człowieku docierać ma dusza, a nie ciało, które dysponuje wprawdzie zmysłami, ale omylnymi, prowadzącymi nas na manowce, budującymi różne iluzje, w których się tylko gubimy; ciało poprzez swoje potrzeby łączy nas ze światem zwierzęcym i jego prozaicznymi potrzebami, a dusza – z tym wyższym, niematerialnym, doskonałym;

- Dusza mówi, dąży do prawdy, a ciało jest nieme (to tylko opakowanie, jak często podkreśla się w chrześcijaństwie czy innych systemach religijnych).

10. Zadanie domowe: Napisz pracę na jeden z poniżej zaproponowanych tematów:

- a) Jak sądzisz, co mówią o nas nasze ciała? Odpowiedź uzasadnij, wybierając jednego z bohaterów.
- b) Jak sądzisz, co na temat popularnej w kulturze opozycji ciało–duch (dusza) mówi nam film Szumowskiej? Czy jakoś zmienia sposób jej postrzegania? Odpowiedź uzasadnij.

Bibliografia

- Duch z efektem motocykli*, z M. Kasińskim rozmawiała J. Tokarczyk, „Film & TV Kamera” 2015, nr 1.
- Freud S., *Żaloba i melancholia* [w:] tegoż, *Psychologia nieświadomości*, przeł. R. Reszke, Warszawa, 2007, s. 147–159.
- Kuśmierczyk S., *Analiza antropologiczno-morfologiczna jako praktyka filmoznawcza* [w:] *Antropologia postaci w dziele filmowym*, pod red. S. Kuśmierczyka, Warszawa 2015.
- Kuśmierczyk S., *Wyprawa bohatera w polskim filmie fabularnym*, Warszawa 2014.

5.1.2. Jak się pogodzić ze śmiercią? Szumowska a Mickiewicz

Temat: Kto przyszedł na świat, odejść zeń musi... O śmierci w *Body/Ciało* Małgorzaty Szumowskiej

Komentarz wstępny

Body. Ciało podejmuje m.in. refleksję na temat śmierci. Szumowska zajmowała się już tym tematem w swojej twórczości, choćby w dokumencie *A czego się tu bać?* (2006) czy w fabule *33 sceny z życia* (2008). *Body. Ciało* udowadnia, że ludowa obrzędowość w wielkiej aglomeracji tylko pozornie znika. W XXI wieku próby nawiązywania kontaktu żywych z umarłymi, choć przybierają inne niż kiedyś formy, wcale nie są rzadkością. Nad betonowymi osiedlami unosi się duch *Dziadów*, a opozycyjność zbudowana z postaci Janusza i Anny żywo przypomina mędrca i Karusię z *Romantyczności* Adama Mickiewicza. W XXI wieku mędrzec jest prokuratorem, a Karusią terapeutka Anna, której ufa zwykły „lud”. Aby w pełni zrozumieć *Body/Ciało*, trzeba na nie spojrzeć w relacji

z *Romantycznością*, z którą Szumowska nawiązuje dialog¹¹. Centralną kwestią intertekstualności jest tekst w relacji z innymi, choć ta relacja bywa przez badaczy rozumiana bardzo szeroko lub wąsko (niektórzy rozumieją ją tylko jako morfologiczno-stylistyczny wymiar zależności międzytekstowych). Stanisław Balbus w książce *Między stylami* porządkuje tendencje intertekstualne, rozgraniczając je na: a) relację tekst–tekst, b) relację tekst–system (styl, gatunek, tradycja), c) tekst nieograniczony – labilny horyzont kultury¹². Anna Pilch napisała, że aby test literacki zaistniał jako fakt kulturowy, musi zaistnieć w jakiejś przestrzeni kulturowej – na przykład intertekstualnej¹³. Zdanie to można odnieść do szerzej rozumianego tekstu kultury.

Body/Ciało poprzez swoją tematykę prowokuje do odczytania go w relacji z utworami Mickiewicza. Jaki nowy sens nadaje Szumowska historii opowiedzianej przez poetę? Po pierwsze, jest to powinowactwo przez przekorę, gdyż w swojej opowieści reżyserka podejmuje intertekstualną grę, wprowadzając element różnicujący. Twardo stąpający po ziemi prokurator, deklarujący i praktykujący niewiarę także pod względem obrzędowości (mówi do Anny: „My nie obchodzimy żadnych świąt. Nie będę urządził żadnych świąt tylko dlatego, że to sobie pani wymyśliła”), pod wpływem dziwnych zdarzeń traci swoją pewność. Ksiądz Andrzej Luter słusznie zauważył: „Janusz raz po raz doświadcza, że nie tylko wiara jest krucha, ale także niewiara jest jak piasek, który może zdmuchnąć lekki powiew wiatru”¹⁴. Po drugie, intertekstualne powinowactwo z *Dziadami* Mickiewicza czy *Romantycznością* zaostreza problem równie nierozstrzygalny kiedyś jak dzisiaj: jak współistnieć z umarłymi?

Wydaje się, że intertekstualność *Body/Ciała* do *Romantyczności* jest świadomym wyborem dokonany przez reżyserkę i zarazem współscenarzystkę, choć jak zauważa Michael Riffaterre, intertekstualność jest sposobem czytania¹⁵, osadzając tym samym intertekstualność w perspektywie komunikacji¹⁶. O pożytkach dydaktycznych, jakie może przynieść analiza intertekstualna, określana jeszcze wówczas analizą kontekstualną, pisał Bortnowski, autor *Kontekstów*

¹¹ Jak zauważa M. Głowiński, dialogiczność jest pojęciem szerszym niż intertekstualność (kategorię dialogiczności wprowadził do literaturoznawstwa M. Bachtin), nie przeczy to jednak faktowi, że intertekstualność ma zawsze charakter dialogowy (M. Głowiński, *O intertekstualności* [w:] tegoż, *Intertekstualność, groteska, parabola. Szkice ogólne i interpretacje*, Kraków 2000, s. 10).

¹² Por. S. Balbus, *Między stylami*, Kraków 1993, s. 39.

¹³ Swoje zdanie opiera na poglądzie Harolda Blooma (zob. A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego...*, s. 104).

¹⁴ Ks. A. Luter, *Śmiechopłacz Szumowskiej*, „Magazyn Filmowy SFP” 2016, nr 2, s. 40–41.

¹⁵ M. Riffaterre, *La syllepse intertextuelle*, „Poétique” 1979, nr 40, s. 496. Podaję za: M. Głowiński, *O intertekstualności...*, s. 92.

¹⁶ Pojawia się tu problem kompetencji odbiorcy, gdyż w takim ujęciu nie wystarczy umiejętność obchodzenia się z danego typu tekstem, znajomość rządzących nim reguł, trzeba jeszcze właściwie rozpoznać utwór bądź utwory, które, jak to nazywa Głowiński, stały się partnerami intertekstualnej gry (M. Głowiński, *O intertekstualności...*, s. 26).

*dzieła literackiego*¹⁷. Wskazywał, że analiza intertekstualna uczy jednoczesnego myślenia o literaturze, sztuce, kulturze, w których to dziedzinach dzieło literackie jest głęboko osadzone, nie istnieje w izolacji od nich, wręcz przeciwnie: poprzez zintegrowaną interpretację wyjaśnione zostają prawdziwe jego sensory i funkcje.

Bohaterowie Szumowskiej nie mogą się pogodzić ze śmiercią najbliższych. Anna – ze śmiercią synka, Janusz – żony, Olga – matki. Zdaniem psychiatry i psychoterapeuty Zenona Dudka konieczność zmagania się z sytuacjami granicznymi decyduje o tragizmie ludzkiego losu: musimy, a nie tylko możemy, doświadczać granic. Człowiek musi zinterpretować cierpienie, śmierć i inne doświadczenia graniczne. Jest to także zadanie dla tradycji kulturowej¹⁸. Według Karla Jaspersa śmierć najbliższej osoby prowadzi do zerwania szczególnej więzi między ludźmi: komunikacji egzystencjalnej. Ale choć śmierć przerywa tę więź, to zarazem cierpienie po utracie najbliższego daje świadectwo jej prawdziwości i ją potwierdza¹⁹. Decydującą sytuacją graniczną dla człowieka jest uświadomienie sobie własnego przemijania.

Film Szumowskiej opowiada również o braku tej umiejętności, a w konsekwencji o braku komunikacji międzyludzkiej. Janusz i Olga mieszkają i żyją razem, jednak pozostają dla siebie obcy. Anna zaś jest samotna i okłamuje matkę, utrzymując ją w przekonaniu, że jej wnuk żyje. Zdolność do spokojnego mówienia o swoich przeżyciach jest niewątpliwie wyrazem akceptacji rozstania z bliską osobą, a więc ostatnią fazą przeżywania żałoby²⁰. W obrazie Szumowskiej nie dochodzi do głębokiej komunikacji Janusza i Olgi, jednak końcową scenę filmu można odczytać jako nadzieję na nic porozumienia łączącą ojca z córką.

1. Przyjrzyjcie się plakatowi promującemu film *Body/Ciało* i powiedzcie, co zapowiada. Przypatrzcie się postaciom oraz sposobowi, w jaki plakat zaprojektowano.

- Plakat zapowiada, że głównymi bohaterami filmu będą Anna i Janusz. Wskazuje na relację między bohaterami. Postaci na plakacie spoglądają na widza, tak jakby kazały mu określić się, po której jest stronie.
- Tło plakatu tworzą oczy. W ten sposób być może podkreślono, że często widzimy te same wydarzenia w różny sposób.

¹⁷ S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego*, Warszawa 1991, zwłaszcza s. 19–22.

¹⁸ Por. Z.W. Dudek, *Wstęp* [w:] *Doświadczenia graniczne i transkulturowe*, pod red. Z.W. Dudka, Warszawa 2013, s. 12–13.

¹⁹ Zob. Cz. Piecuch, *Metafizyka egzystencjalna Karla Jaspersa*, Kraków 2011, s. 65.

²⁰ Por. M. Ogryzko-Wiewiórowska, *Gdy już się stało. Przeżywanie żałoby* [w:] *też, Rodzina i śmierć*, Lublin 1994, s. 65–88.

Plakat do filmu *Body/Ciało*²¹

2. Co wiemy o postaciach? Zbierzcie informacje o dwojgu bohaterów, weźcie pod uwagę ich zawód, cechy charakteru, życie osobiste.

Komentarz: Można klasę podzielić na dwie grupy.

	Anna	Janusz
Zawód	Pracuje jako terapeutka w szpitalu. Stosuje w swojej pracy niecodzienne praktyki, dzięki którym odnosi jako terapeutka sukcesy. Wierzy w brazylijską terapię opartą na leczeniu poprzez praktyki spirytystyczne.	Pracuje jako prokurator. Wzywany jest do zabójstw, samobójstw.
Cechy charakteru	Jest życzliwa dla ludzi (często się do nich uśmiecha), wrażliwa, empatyczna, trochę naiwna. Bywa odważna, szczególnie gdy dotyczy to jej pacjentek, nie boi się sprzeciwić Januszowi czy ordynatorowi.	Jest całkowicie pochłonięty pracą. Swoje obowiązki wykonuje sumiennie i metodycznie. Sprawia wrażenie nieczułego, nie przejmując się sprawami, którymi się zajmuje. Jest stanowczy i wymagający w stosunku do swoich pracowników. Bywa złośliwy i ironiczny, choć najczęściej wypowiada się oszczędnie, zdawkowo.

²¹ Plakat dystrybutora do filmu *Body/Ciało. Czy jest coś więcej?*, reż. M. Szumowska (2015, Nowhere), DVD, wyd. Kino Świat.

Życie osobiste	Jest osobą samotną, jej przyjacielem jest pies Fredek. Po pracy pomaga ludziom w kontakcie ze zmarłymi. Pisze w ich imieniu listy. Jest medium. Swoje zdolności odkryła po utracie synka. Ma matkę, która najprawdopodobniej przebywa w ośrodku. Anna okłamuje ją, nie mówi jej o śmierci synka.	Po pracy często również zajmuje się pracą. Wieczorami sporządza raporty i pije alkohol. Zdarza mu się również pić w ciągu dnia, nawet w godzinach pracy. Jest wdowcem, ma córkę Olę, z którą prawie nie rozmawia. Od czasu do czasu spotyka się z Ewą, lecz nigdy u siebie w domu.
----------------	--	--

Komentarz: *Anna i Janusz wydają się być swoim całkowitym przeciwieństwem, choć w ich życiorysach można dostrzec punkty wspólne, takie jak śmierć bliskiej osoby, samotność. Jednak inaczej patrzą na świat i interpretują wydarzenia.*

3. Jak doszło do spotkania bohaterów?

- Bohaterowie poznali się, gdy Olga po raz piąty z kolei trafiła do szpitala. Anna jest tam nową terapeutką i od razu nawiązała z Olgą nić porozumienia.
- Janusz poprosił ordynatora, aby córka została dłużej w szpitalu, aż się wyleczy. Anna sprzeciwiła się temu pomysłowi, uznała, że Olga nie musi być tak długo w szpitalu.

4. Przeczytajcie fragment *Romantyczności* Adama Mickiewicza.

a) Czy utwór w jakiś sposób łączy się z akcją filmu *Body*?

„Mówcie pacierze! – krzyczy prostota –

Tu jego dusza być musi.

Jasio być musi przy swej Karusi,

On ją kochał za żywota!”

I ja to słyszę, i ja tak wierzę,

Płacę i mówię pacierze.

„Słuchaj, dziewczeczko!” – krzyknie wśród zgiefku

Starzec, i na lud zawoła:

„Ufajcie memu oku i szkiełku,

Nic tu nie widzę dokoła”²².

- Anna widzi osoby „nie z tego świata”, np. gdy dowiaduje się o śmierci chłopca z bloku, później widzi go w windzie. Gdy poznaje Olę, nabiera przekonania, że nawiązała kontakt z jej matką. Kiedy jedzie samochodem, wydaje się jej, że to Helena niemalże „wpada” pod jej samochód.

²² A. Mickiewicz, *Romantyczność* [w:] tegoż, *Poezje*, t. 1: *Wiersze młodzieńcze. Ballady i romanse*, Wrocław 1949, s. 51–53.

- Anna mówi Januszowi o swoich widzeniach, on jednak jej nie wierzy. Janusz jest racjonalistą, na co dzień ma do czynienia ze śmiercią, najczęściej tragiczną.
- Anna wyznaje Oldze, że jej matka chce się z nią skontaktować („Ola, twoja mama jest przy tobie. Twoja mama chce się z tobą spotkać. Napisała mi to”).
- W *Romantyczności* Karusi uwierzył prosty lud, podobnie Anna znajduje słowa wdzięczności i uznania u wielu osób, którym pomogła w nawiązaniu kontaktu z ich bliskimi zmarłymi.

b) Anna oznajmia Januszowi: „Wie Pan, że często nasi zmarli bliscy biorą na siebie zadanie, żebyśmy my tutaj mogli przejść przemianę duchową?”. Jaki inny utwór literacki moglibyście przywołać w kontekście omawianego filmu?

- *Dziady* Adama Mickiewicza. Wywoływanie dusz zmarłych osób miało przynieść ulgę duszom czyścicowym, a w filmie to zmarli chcą się skontaktować z bliskimi, by ich przemienić, pomóc im przeżyć żałobę.
- W dramacie Mickiewicza umarli również wspomagają żywych i przyczyniają się do ich przemiany, gdyż taką funkcję pełnią ogłaszane przez nich prawdy, z których żywi nie zawsze zdają sobie sprawę: nie można żyć prawdziwie, kiedy się nie cierpi, nie kocha, nie współczuje, nie odczuwa związku z innymi.

5. Przeczytajcie zapis wypowiedzi medium Javiera Baladeo, wygłoszonej podczas spotkania Polskiego Towarzystwa Spirytystycznego.

Wielu odcieleśnionych nie jest świadomych tego, że umarli. Błąkają się pomiędzy żywymi. Siadają do stołu, jeżdżą tramwajem, autobusem, metrem. Znałem pewnego człowieka, który zmarł, a pomimo to dzień w dzień przychodził do mojego biura, otwierał wszystkie okna, bo lubił niską temperaturę. Siadał na krześle, często też puszczał w radiu swoją ulubioną muzykę. Wszyscy w biurze strasznie marzliśmy. Rok czasu zajęło mi przekonanie go do przejścia na drugą stronę.

a) W jaki sposób ta wypowiedź odnosi się do doświadczeń Janusza?

- Przedstawiony opis zgadza się z jego doświadczeniami. Najpierw prokurator otrzymuje list od Zarządu Cmentarza Komunalnego, że nastąpiła awaria sieci wodociągowej i proszony jest o kontakt. Rozpoczyna się seria dziwnych wydarzeń: w jego mieszkaniu nagle gaśnie i włącza się światło, potem brak jest ogrzewania, choć u sąsiada kaloryfery pozostają ciepłe. Na dodatek pod nieobecność mieszkańców włącza się muzyka, otwierają się samoczynnie drzwi do zamkniętego pokoju zmarłej małżonki.
- Gdy Janusz od Anny dowiaduje się, że „trumna jego żony w wodzie stoi”, wówczas zaczyna zastanawiać się nad ostatnimi wypadkami. Okazuje się, że grób jego żony został zalany i trumny kilku osób wymieszały się tak, że potrzebna była identyfikacja. Wszystko to sprawia, że Janusz

przypomina sobie zmarłą żonę, ogląda jej zdjęcia, zaczyna również myśleć o tym, co powiedziała mu Anna.

b) Dlaczego Olga zdecydowała się oszukać ojca i napisała list w imieniu matki?

- Po raz pierwszy od długiego czasu ojciec zainteresował się Olgą. Poświęcił jej uwagę, zabrał ze szpitala. Poza tym dokonała się w nim przemiana. Najpierw uległ sugestii Anny i włożył do biurka żony pustą kartkę papieru. Gdy nie otrzymał listu od żony, zaczął pakować jej rzeczy i uprzątać pokój.
- Olgą mogła również kierować ciekawość, co się dalej wydarzy, a na pewno chęć podtrzymania kontaktu z ojcem.

Komentarz: *Nauczyciel wyświetla ostatnie kilka minut filmu, scenę w mieszkaniu Janusza.*

c) W jaki sposób rozumiecie scenę kończącą film? Weźcie pod uwagę: zachowanie Janusza, reakcję Anny, gdy dowiaduje się, że to Olga napisała list, piosenkę *You'll never walk alone*, którą słyhać w tle²³.



Próba przywołania ducha zmarłej żony

²³ Gdy idziesz przez burzę,
Trzymaj głowę wysoko
I nie bój się ciemności.
Po burzy zawsze pojawia się słońce
I możesz usłyszeć srebrny śpiew skowronka.
Śmiało idź pod wiatr. Idź przez deszcz.
Choć twoje marzenia znikają i powracają,
Idź, idź z nadzieją w sercu.
A nigdy nie będziesz szedł sam... Nigdy nie będziesz sam.
Idź, idź z nadzieją w sercu.
A nigdy nie będziesz szedł sam.
Nigdy nie będziesz sam!



Kadr symbolizujący przemianę relacji bohaterów

- Janusz znalazł list od żony i chociaż poprzednią pustą kartkę papieru podarł, teraz o tym zapomniał. Idzie po Annę i w efekcie wraca z nią do swojego domu.
- Olga, Anna i Janusz siadają przy stole, próbując się skontaktować ze zmarłą żoną. Seans jednak się nie powiódł. Annie nie udało się nawiązać kontaktu z Heleną. Wreszcie zmęczona Olga przyznaje się do spreparowania listu, na co Anna niewzruszenie odpowiada: „Nic nie szkodzi, liczą się dobre intencje”.
- Gdy zmęczona Anna zasnęła i zaczęła chrapać, rozbawiła tym Janusza i Olę. W tym momencie uświadomili sobie śmieszność całej sytuacji, ale zarazem nawiązali nić porozumienia. Po raz pierwszy w filmie patrzą sobie w oczy z miłością, zrozumieniem i przebaczeniem. Gdy wstaje dzień i wpadają promienie słońca, Anny już nie ma w pokoju, przy stole siedzi tylko Janusz i Olga. Scenę można zinterpretować jako początek ich nowego życia i krok w stronę przyszłości. Anna nie była już im potrzebna. W tle rozlega się piosenka, która wcześniej samoczynnie się włączała w mieszkaniu Janusza. Bohaterowie patrzą sobie w oczy, słuchając słów: „Nigdy nie będziesz sam”.

6. Zadanie domowe: Przeczytaj kolejny fragment *Romantyczności*. Jak sądzisz, czy narrator staje po stronie Anny, podobnie jak narrator *Romantyczności* po stronie Karusi? Uzasadnij odpowiedź.

„Dziewczyna czuje, – odpowiadam skromnie –
A gawieź wierzy głęboko;
Czucie i wiara silniej mówi do mnie
Niż mędrca szkiełko i oko”²⁴.

²⁴ A. Mickiewicz, *Romantyczność...*, s. 51–53.

Bibliografia

- Dudek Z.W., *Wstęp* [w:] *Doświadczenia graniczne i transkulturowe*, pod red. Z.W. Dudka, Warszawa 2013.
- Głowiński M., *O intertekstualności*, „Pamiętnik Literacki” 1986, z. 4.
- Luter A., *Śmiechopłacz Szumowskiej*, „Magazyn Filmowy SFP” 2016, nr 2.
- Mickiewicz A., *Romantyczność* [w:] tegoż, *Poezje*, t. 1: *Wiersze młodzieńcze, Ballady i romanse*, Wrocław 1949.
- Ogonowska A., *Gry intertekstualne na tekście filmowym. Opis mechanizmów*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria” 2004, nr 4.
- Ogryzko-Wiewiórowska M., *Gdy już się stało. Przeżywanie żałoby* [w:] tejże, *Rodzina i śmierć*, Lublin 1994.
- Piecuch Cz., *Metafizyka egzystencjalna Karla Jaspersa*, Kraków 2011.

5.1.3. Miasto w lustrze ekranu (geokrytyka)

Temat: Portret miasta – Warszawa i jej mieszkańcy w *Body/Ciele* Szumowskiej

Komentarz wstępny

Body/Ciało podejmuje temat komunikacji międzyludzkiej, potrzeby wiary, stosunku do ciała, ale zarazem portretuje Polskę, którą też można nazwać symbolicznym „ciałem”. W sposobie ukazywania Warszawy ujawniają się dokumentalistyczne upodobania Szumowskiej. Rys dokumentalny opowieści buduje drugi plan: szpital psychiatryczny, sąd, towarzystwo spirytystyczne, klatka schodowa, sklep spożywczy, stacja benzynowa. Sposób ukazywania miasta przez reżyserkę jest nośnikiem sensów. Film Szumowskiej staje się sposobem doświadczania konkretnej przestrzeni i nadawania jej emocjonalnych zabarwień.

Zwrot topograficzny – czy szerzej: przestrzenny – w badaniach humanistycznych pokazał, jak ważną rolę odgrywają w literaturze i kulturze miejsca. W polskich badaniach poetyką przestrzeni zajmuje się przede wszystkim Elżbieta Rybicka, popularyzatorka pojęcia „geopoetyka”. Badaczka za przedmiot geopoetyki uznaje topografie rozumiane jako zapisy miejsc w tekstach kultury i odnosi je zarówno do praktyk artystycznych, jak i refleksji teoretycznej²⁵. Jednak w interpretacji *Body/Ciała* jako strategia badawcza pomocna może się okazać geokrytyka. Jej przedmiotem są interakcje między przestrzeniami geograficznymi a ich reprezentacjami w literaturze, sztuce, fotografii, filmie. Punktem wyjścia geokrytyki zawsze będzie więc miejsce wraz z siecią reprezentacji,

²⁵ W tej książce Rybicka przeformułowała swoje rozumienie geopoetyki, które teraz tłumaczy jako pojęcie-w-działaniu, aktywnie i sprawczo oddziałujące na lokalne konteksty i doprowadzające do ich przekształcenia (E. Rybicka, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków 2014).

z założenia ma więc ona charakter interdyscyplinarny, choć w centrum uwagi stawia miejsce rozumiane geograficznie. Jak pisze Rybicka, celem interpretacji geokrytycznej jest multifokalizacja, czyli łączenie w analizie jednego miejsca spektrum stworzonego z kilku punktów widzenia oraz interakcji między nimi²⁶. Podstawowa reguła geokrytyki polega zatem na konfrontowaniu wielu optyk, które wzajemnie się korygują, wspierają i wzbogacają. Geokrytyka ściśle wiąże się również z historycznym ujmowaniem danego miejsca. Na Warszawie przecież historia szczególnie odcisnęła swoje piętno. To konfrontowanie optyk odbywa się w filmie za pośrednictwem spojrzenia. Miasto widziane oczyma Janusza jest zupełnie innym miejscem niż widziane przez Annę. Szumowska świetnie wypunktowała tę odmienność spojrzenia charakteryzującą poszczególnych bohaterów.

Portretowanie miasta jest jednak nie tylko kwestią autentycznych plenerów, w filmie pojawia się więcej aluzji do współczesności: prokurator zajmuje się sprawami przypominającymi te, którymi żyła opinia publiczna. W dialogi scenarzysty wplekli drażliwe kwestie społeczne: temat aborcji, homofobii. Można odnaleźć podobieństwo do morderstwa Magdy z Sosnowca czy zabójstwa Zdzisława Beksińskiego. W XXI wieku śmierć uległa tabloidyzacji. Nagłówki czasopism atakują bohaterów w sklepie czy na stacji benzynowej. Bez przeszkód można kupić benzynę, poznając jednocześnie szczegóły kolejnej okropnej zbrodni, a następnie wrócić do swoich spraw. Michel Vovelle, twórca *Śmierci w cywilizacji Zachodu. Od roku 1300 po współczesność*, opisał podejście do śmierci w poszczególnych wiekach²⁷. Jego zdaniem stosunek do śmierci jest obrazem zbiorowej mentalności danej epoki. Jaki obraz naszej epoki wyłania się z filmu Szumowskiej?

Reżyserka odkrywa nierozpoznaną rzeczywistość²⁸ i portretuje miasto oraz jego mieszkańców. Nie jest to obraz znany nam ze współczesnych seriali czy komedii romantycznych. Obiektyw patrzy realistycznie, film kadrowany jest w większości w centralny sposób, w stylistyce 1:1. Zdjęcia nakręcono w anamorfozie²⁹. Operator filmu, Michał Englert, w tym celu sprowadził stare

²⁶ Zob. E. Rybicka, *Geopoetyka, geokrytyka, geokulturologia. Analiza porównawcza pojęć*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2011, nr 2, s. 34.

²⁷ Por. M. Vovelle, *Śmierć w cywilizacji Zachodu: od roku 1300 po współczesność*, przeł. T. Swoboda i in., Gdańsk 2004.

²⁸ Postulat opisywania świata nieprzedstawionego zgłoszony przez Juliana Kornhausera i Adama Zagajewskiego w 1974 roku skierowany był do pisarzy. Odpowiedzieli wtedy na niego także filmowcy. Reżyserzy współpracowali z literatami i reporterami, przenosili na ekran opowieści zaczerpnięte z prasy i książek.

²⁹ Anamorfoza [gr. *anamórhōsis* ‘przekształcenie’], szt. plast. liniowe zwężenie lub rozszerzenie obrazu w jednym kierunku, stosowane w filmie panoramicznym, uzyskiwane za pomocą specjalnego obiektywu anamorfotycznego (tzw. anamorfotu) zbud. zwykle z soczewek cylindrycznych dających różne powiększenia w dwóch wzajemnie prostopadłych kierunkach. Anamorfot wytwarza w kadrze efekt zwężenia filmowanych obiektów, a następnie, podczas projekcji, przywraca im właściwe proporcje na ekranie panoramicznym; dzięki temu anamorfot może pomieścić w kadrze więcej obiektów niż

obiektywy z lat siedemdziesiątych. Uznał, że będą idealnie pasować do pokazania tej historii oraz pozwolą zbudować relację emocjonalną. Cały film został wykonany na jednym obiektywie 50 mm, który ma percepcję zbliżoną do ludzkiego oka. Aby zrobić zbliżenie w takim filmie, trzeba podejść do aktora. Film jest realistyczny również w warstwie dźwiękowej: brak muzyki komponowanej, jest tylko wewnątrzkadrowa, dlatego cały ciężar budowania nastroju spoczywa na efektach dźwiękowych.

Komentarz: *Lekcję można rozpocząć od zapytania uczniów, czy znają Warszawę, jak ją zapamiętali, jaki mają obraz stolicy.*

1. Przyjrzyjcie się poniższym kadrom.

Obraz Warszawy w *Body/Ciało* (2015)



Anna na balkonie swojego mieszkania



Osiedlowy sklep

obiektyw o tej samej ogniskowej, niebędący anamorfotem. Obecnie anamorfotyczny obraz film. uzyskuje się również za pomocą komputera (cyt. za: hasło: *anamorfoza*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/anamorfoza;4007570.html> [dostęp: 10.12.2016]).



Stacja kolejowa



Kuchnia w domu Koprowiczów

a) Jaki obraz Warszawy wyłania się z filmu *Body/Ciało*? Weźcie pod uwagę, jak wyglądają osiedla, mieszkania, samochody.

- Widzimy głównie przestrzeń wypełnioną blokowiskami – pustą, jakby niezamieszkałą, wyczyszczonej z ludzkiego żywiołu – nie widać tłumów na stacjach, przy osiedlowym sklepie, w parku-alei, gdzie pojawiają się tylko jakieś pojedyncze punkty-ludzie. Przestrzeń wydaje się obca, zimna, nieoswojona. Bohaterowie mieszkają razem z tysiącami innych osób w blokowiskach, szarych i smutnych osiedlach z wielkiej płyty. Zawsze na takich osiedlach znajdzie się jakaś osoba próbująca oswoić przestrzeń (zdjęcie nr 2), upiększyć ją, sadząc kwiatki, ale – jak widać – jest w tym działaniu osamotniona.
- Bohaterowie jeżdżą zwykłymi samochodami, nie przywiązują wagi do wyglądu. Mieszkają w przeciętnych, zagraconych mieszkaniach. Często widzimy kuchnię Koprowiczów, wygląda jak z lat osiemdziesiątych: blaszany zlewozmywak, poobijanie kafelki, stara kuchenka gazowa. Równie skromnie wygląda mieszkanie Anny. Widać w nim stare zniszczone segmenty, wytarty dywan, ciasną kuchnię.

b) Jak nazywamy taki sposób obrazowania? Jaki widzicie związek między wyglądem mieszkań Koprowicza czy terapeutki Anny a samymi bohaterami?

- Taki sposób przedstawienia nazywamy realistycznym, bo wiernie rejestruje przejawy życia. Zdjęcia Englerta cechuje chłodny sposób przedstawienia. Wygląd mieszkań bohaterów, ich samochody, ubrania odzwierciedlają ich status społeczny i zarobki. Anna mieszka sama i sama się utrzymuje. Pracuje jako terapeutka w szpitalu, więc na pewno nie stać jej na rozrzutność. Prokurator zaś jeździ starym audi. W jego mieszkaniu zauważymy ślady dawnej zamożności (jego żona była mecenaską). Janusz nie dba o to, jak mieszka.

2. Porównajcie przedstawienie Warszawy w filmie *Body/Ciało* (2015) z obrazem Warszawy w filmie *Planeta singli* (2016).

a) Jak wygląda miasto?

b) Spójrzcie na bohaterów utrwalonych na zdjęciach: jak się ubierają, wyglądają?

c) W jaki sposób obraz portretuje samego siebie i mieszkańców miasta?

Obraz Warszawy w *Planecie singli* (2016)



Warszawskie drapacze chmur³⁰



Główna bohaterka Ania, nauczycielka, wychodzi ze szkoły

³⁰ Kadry pochodzą z filmu *Planeta singli*, reż. S. Akina (2016), DVD, wyd. Kino Świat.



Dom mamy Ani



Ola, z zawodu fryzjerka, w restauracji

- W *Planecie singli* widzimy inny obraz Warszawy, podkreślający jej nowoczesność, przypominający wielkomiejskie pocztówki. Wszyscy są ładni, pięknie ubrani.
- Przedstawione na zdjęciach bohaterki wykonują zwyczajne zawody, jedna jest nauczycielką, druga fryzjerką. Mimo to wyglądają jak bohaterki z okładek ilustrowanych pism. Posiadają pięknie i modnie urządzone mieszkania, samochody, mają czas na bogate życie towarzyskie.
- Restauracje, sklepy, domy, ludzie wyglądają nowocześnie i luksusowo. Zdjęcia w *Planecie singli* są również bardziej nasycone kolorem, światłem, zaznacza się w nich wyraźniejsze kontrasty. W porównaniu z *Planetą singli* – zdjęcia w *Body* są poszarzałe, wyblakłe. W obu obrazach zastosowana kolorystyka oddaje klimat życia ich bohaterów.

Komentarz: *Kwestia doboru zdjęć jest również sprawą przyjętej konwencji. „Planeta singli” to komedia romantyczna i jako taka musi pokazywać przestylizowany „piękny” świat. Co więcej, krytyka i tak podkreślała większą dbałość o szczegóły i prawdopodobieństwo w tym filmie niż w innych filmach tego rodzaju (stąd nominacja do Głównego Konkursu w Gdyni). Mimo to nawet bez wnikliwszej*

analizy widać różnice w sposobie portretowania miasta i jego bohaterów, a zatem kreowanie innej wizji rzeczywistości. Można też przywołać wypowiedź Szumowskiej, dotyczącą doboru tematu i bohaterów:

„Myśmy wybrali bohaterów, którzy dużo nie zarabiają, tylko właściwie poniżej, podejrzewam, średniej krajowej. To był celowy wybór. Bo jeżeli ja jeżdżę tramwajem – a mi się zdarza i jeżdżę – to widzę bardzo dużo takich osób, cały czas. I pomyślałam sobie, że nikt nie sportretował w ten sposób rzeczywistości polskiej. [...] Ta rzeczywistość istnieje i nikt jej nie opisał. Myśmy na nią skierowali swoją kamerę”.

Zdaniem Szumowskiej kontrasty społeczne są dobrze widoczne w Warszawie: „Polska jest bardzo wymieszana, Warszawa jest bardzo wymieszana. Ja sama mieszkam na Starym Mokotowie. Obok hipsterskiej knajpy i organicznego sklepu z gruszkami nagle jest rzeczywistość pani Ani. Chodzą panie Anie z siatkami, są zwykłe bloki, zwykłe mieszkania, ludzie, którzy żyją tak, jakby czas zatrzymał się w latach osiemdziesiątych czy dziewięćdziesiątych i cała ta transformacja ich nie dotyczyła”.

3. Spójrzcie na bohaterów drugiego planu *Body/Ciało*. Kogo zapamiętaliście? Wypiszcie te postaci. Co na ich podstawie możemy powiedzieć o społeczeństwie?

Postaci:

- ordynator Zieliński,
- pielęgniarka,
- asystent prokuratora,
- sąsiad Władysław,
- pracownik stacji benzynowej.

a) Ordynator Zieliński

Jak wypowiada się o swoich pacjentkach i ich rodzicach? Jak traktuje prokuratora? Co sądzi o swojej podwładnej Annie? Jakie ma poglądy?

- Z rozmowy telefonicznej, jaką prowadzi, dowiadujemy się, że najłatwiej dostać się do szpitala na kierowany przez niego oddział, gdy chory leczy się u niego prywatnie.
- Ordynator szanuje jedynie ludzi, którzy zajmują w społeczeństwie liczącą się pozycję. Posługuje się głównie stereotypami, wzmacniając je łatwymi osądami, które go do niczego nie zobowiązują. Nie szanuje Anny, deprecjonuje jej sposób prowadzenia terapii, ale w rozmowie z Januszem ujawnia zasadniczy powód tego lekceważenia: „Ja sam zastanawiałem się, wie pan, czy bezdzietna stara panna może być terapeutą”.
- Imponuje mu fakt, że Janusz Koprowicz jest prokuratorem. Zwraca się do niego z szacunkiem. Dzieli się z nim przemyśleniami w rodzaju: „Muszę panu powiedzieć, że ogromne na mnie wrażenie zrobiła sprawa tej matki z dworca. Straszne, straszne. Gdyby to ode mnie zależało, to ja bym takie kobiety od razu skazywał na karę śmierci”.

b) Pielęgniarka

Jak podchodzi do swojej pracy? Jak zwraca się do pacjentek, do Anny?

- Przyjmuje Olgę na oddział. Do jej obowiązków należy dopilnowanie, by pacjentki wszystko zjadły. Doskonale zna ich sposoby unikania jedzenia (chowanie chleba do doniczki, wsmarowywanie masła w błat itd.). W ostateczności miksuje całe śniadanie na ohydny papkę.
- Lata pracy zobojętniły ją na innych; jest zniecierpliwiona, czego dowodem są słowa skierowane do Olgi: „Jedz szybciej, bo mi się jarać chce”. Zachowuje się, jakby była bardzo ważna (mówi do Anny: „Dobrze pani wie, jakie są zalecenia ordynatora”).

c) Asystent prokuratora

Jak wygląda? W jaki sposób reaguje na dziejące się wydarzenia, np. na widok zbrodni (scena w miejskiej toalecie). Jakie nurtują go pytania?

- Asystent prokuratora jest młody, szczupły i przystojny. Cechuje go niepewność, wrażliwość i niedojrzałość. Jego chłopcęość podkreśla kurteczka, którą nosi: jej rękawy są zbyt krótkie. Praca, jaką wykonuje, jeszcze nie zobojętniła go na świat. Stara się nie patrzeć na ślady zbrodni (scena w publicznej toalecie), w przeciwieństwie do Janusza, który podchodzi i spokojnie, rzeczowo opisuje szczegóły zbrodni. Skłonny jest również do refleksji – mówi do prokuratora, którego podziwia i szanuje: „Jak Pan myśli, co się dzieje z takimi dziećmi po śmierci?”.

d) Sąsiad Władysław

Jakim jest typem sąsiada? Skąd wie, co dzieje się u Koprowiczów?

- Sąsiad Władysław interesuje się tym, co dzieje się u Koprowiczów. Najpewniej podgląda ich przez wizjer w drzwiach, a niekiedy, jak np. wtedy, gdy prokurator musiał wezwać ślusarza, bezceremonialnie stoi na korytarzu, przyglądając się.
- Często zwraca prokuratorowi uwagę, by nie palił na klatce schodowej lub nie słuchał głośno muzyki. Swoje uwagi rzuca mimochodem, nie patrząc w twarz, np. w rodzaju: „A córka już w domu?” lub: „Ile to lat będzie, jak pani mecenas nie żyje?”.

e) Pracownik stacji benzynowej

W jaki sposób wygląd postaci ją charakteryzuje?

- Pozornie nic o nim nie wiemy. Ma jednak zagadkowy wygląd. Długie rude włosy związane w warkocz i tatuaż Polski Walczącej na szyi.
- Mamy do czynienia z połączeniem niewinnej dziewczęcości (warkocz, typ urody) oraz ukrytej agresji, jako że tatuaż na szyi przynosi skojarzenia zarówno z upamiętnieniem heroicznej przeszłości, jak i z narodowcami, którzy pod pozorem tego znaku ukrywają własną niechęć do innych, traktowanych jako wrogów. Nie wiemy jednak, w jakiej funkcji tutaj ten znak się pojawia (znak wartości najwyższej – znak jej degradacji).



Znak Polski Walczącej na szyi pracownika stacji benzynowej

Komentarz: *Postaci drugiego, a nawet trzeciego planu jest więcej, pojawiają się one na chwilę, niewiele możemy o nich powiedzieć. Kamera jest wnikliwym obserwatorem i z reguły zatrzymuje się na detalach lub twarzy bohatera. Dzięki temu wiemy, że chce nam coś powiedzieć.*

4. Co wynika z obserwacji bohaterów drugiego planu?

- Mamy do czynienia z rozwarstwieniem społecznym, którego cechą jest m.in. rodzaj pogardy okazywanej stojącym niżej w hierarchii (ordynator).
- Surowość relacji międzyludzkich, wynikająca z wykonywanej pracy. Na przykład pielęgniarka postępuje bezceremonialnie z pacjentami, jakby straciła wszelką wrażliwość, ale jest fachowcem w swojej dziedzinie i jej niewrażliwość wydaje się efektem doświadczenia wynikającego z tej pracy. Podobnie zachowuje się również prokurator. Jego asystent wydaje się wrażliwszy, ale nie do końca można wierzyć tej wrażliwości, skoro później w mieszkaniu zamordowanego malarza w większym stopniu interesują go obrazy niż ciało martwego człowieka. Może jest tylko „estetą”, który nie lubi „brzydkich” widoków.
- Tak zwani zwykli ludzie, których reprezentantem wydaje się pracownik stacji benzynowej, są wielką niewiadomą, bo ich obraz ujawnia przede wszystkim niejasność, nieprzejrzystość (może i sprzeczność?) ich myśli, poglądów.
- Poprzez postać sąsiada reżyserka przedstawia typ zdawkowych relacji sąsiedzkich, gdzie życzliwość zastępuje się wścibstwem, jakąś formą podglądactwa.

5. Warszawę i jej mieszkańców poznajemy dwutorowo, poprzez sprawy, które prowadzi prokurator, i poprzez spotkania spirytystyczne Anny.

a) Jakimi sprawami w ciągu tego tygodnia zajmują się prokurator i Anna?

Prokurator Janusz Koprowicz

- Zajmuje się samobójstwem mężczyzny nad Wisłą (właściwie nieudanym samobójstwem, gdyż po odcięciu „wisielec” ożył³¹), brutalnym dzieciobójstwem w publicznej toalecie (kobieta urodziła dziecko w kabinie toalety, po czym je zabiła, a następnie próbowała uciec), demonstracjami przeciwko homoseksualistom (widzimy jedynie akta sprawy), zabójstwem malarza.

Terapeutka Anna

- Zajmuje się dziewczętami chorymi na anoreksję i bulimię. Po pracy udaje się na spotkanie spirytystyczne, na którym są odczytywane zapisane za pośrednictwem Anny listy od zmarłych do żyjących. Niekiedy „pacjentki” odwiedzają Annę w domu, pomagając w pisaniu listów (przekładając kartki). Kobieta udaje się na zorganizowane przez Polskie Towarzystwo Spirytystyczne spotkanie z medium Javierem Baladeo. Pani Anna odwiedza również mamę przebywającą w ośrodku opieki.

b) W jaki sposób te dwa światy, Janusza i Anny, się spotykają?

- Janusz często wzywany jest do opisanie czynności związanych z ludzką śmiercią. Anna również, tyle że jest łącznikiem pomiędzy światem ludzi żywych i umarłych. W tym sensie te dwa światy się spotykają. Poza tym los Janusza i Anny połączyła Olga, która stała się pacjentką Anny. Te dwa światy spotykają się również w przestrzeni publicznej. Janusz zajmuje się sprawami, którymi żyje opinia publiczna. Dyskutuje o nich ordynator, Anna; donosi o nich prasa szukająca sensacji.

c) Co wynika ze spotkania tych dwóch światów?

Otrzymujemy trzy różne wizje rzeczywistości związane ze śmiercią:

- opartą na suchych faktach związanych głównie z obrazami śmierci, szczególnie drastycznej (prokurator);
- uproszczoną interpretację medialną tych faktów połączoną z głosem opinii publicznej; przy czym nie wiadomo, kto – media czy opinia publiczna – w większym stopniu czyni z nich pożywkę dla sensacji i łatwych wartościujących ocen;
- interpretację spirytystki Anny, która wydaje się głównie wyrazem niewystarczalności interpretacji skrajnie zracjonalizowanej czy tej medialnej, opartej na sensacji.

d) Przypomnijcie sobie scenę, gdy prokurator przybywa na miejsce zabójstwa malarza.

Jak zachowuje się asystent prokuratora? Co przykuwa jego uwagę?

- Asystent rozgląda się po mieszkaniu i obserwuje pracę techników. Największe wrażenie wywierają na nim wiszące obrazy. To one skupiają jego

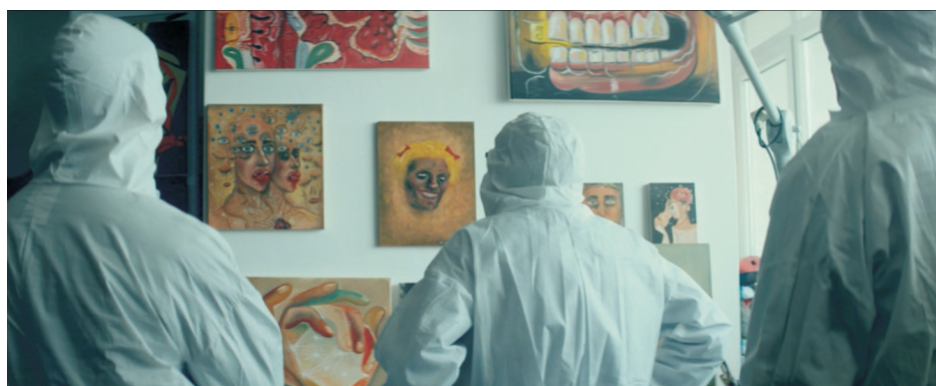
³¹ Scena z niedoszłym samobójcą jest jak najbardziej prawdopodobna. Wydarzyła się naprawdę. Opowiedziała ją reżyserce prokurator Monika Całkiewicz. Zob. wyborcza.pl/1,76842,17371505,Malgorzata_Szumowska__Lubie_odzierac_ze_zludzen__ROZMOWA_.html (dostęp: 27.01.2019).

uwagę, a nie leżące niedaleko na balkonie ciało i strużka krwi. „To jest jakieś chore wynaturzenie” – mówi asystent do prokuratora, spoglądając na obrazy.

Jak sądzicie, co ta scena mówi o postrzeganiu współczesnej sztuki i jej odbiorcach?



Mieszkanie – miejsce zbrodni malarza



Zderzenie ze sztuką – twórczość zamordowanego malarza

- Sztuka bardziej szokuje niż okrutna rzeczywistość, taka, jak okoliczności zbrodni czy leżące niedaleko skrwawione ciało człowieka;
- Następuje zatarcie granicy między obrazem a rzeczywistością, tak jakby zamordowany malarz stał się bohaterem swoich obrazów; krew czerwieniąca na posadzce kojarzy się z czerwoną farbą obficie występującą na obrazach przedstawiających dziwne, zdeformowane twarze, o nienaturalnie dużych ustach, zwielokrotnionych oczach, wielkich zębach;
- Obrazy budzą przede wszystkim niepokój i bezradność tych, którzy na nie patrzą. Dopowiadają niejako tragedię, która rozegrała się w mieszkaniu malarza;

- Współczesna sztuka jest dla przeciętnego zjadacza chleba niezrozumiała – bo zaprzecza typowej tradycji jej rozumienia, zgodnie z którą w sztuce przedstawiało się rzeczywistość „upoetycznioną”: piękną w rozumieniu klasycznym (harmonia, ład, porządek) lub nieklasycznym (dysharmonia, niepokój), ale odwołującą się do naszych potrzeb estetycznych. Sztuka współczesna u niektórych może budzić negatywne emocje, dlatego że komasuje w sobie – tak jak na tych obrazach – negatywny, okrutny obraz świata;
- Scena ma również wydźwięk ironiczny, bo te „wynaturzone” obrazy budzą jednak fascynację. Jeśli są „chore” – to współcześnie najwyraźniej właśnie to, co „chore”, przykuwa szczególną uwagę. W dodatku to właśnie w obrazach asystent prokuratora szuka łatwego wytłumaczenia zbrodni. Ten, kto malował takie „wynaturzone” obrazy, sam musiał taki być. Mamy więc do czynienia z uproszczonym, niemal tabloidowym, wyjaśnieniem przyczyn tragedii.

6. Zadanie domowe: Zastanów się, co film *Body/Ciało* mówi o naszej rzeczywistości? Który z problemów/obrazów uważasz za najistotniejszy dla siebie i dlaczego?

Bibliografia

- Lubię odzierać ze złudzeń*, wywiad Tadeusza Sobolewskiego z Małgozatą Szumowską, „Gazeta Wyborcza” 05.03.2015, wyborcza.pl/1,75410,17371505, Małgorzata_Szumowska_Lubie_odzierać_ze_zludzen_ROZMOWA_.html (dostęp: 30.05.2016).
- Rybicka E., *Geopoetyka, geokrytyka, geokulturologia. Analiza porównawcza pojęć*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2011, nr 2.
- Rybicka E., *Od poetyki przestrzeni do poetyki miejsca. Zwrot topograficzny w badaniach literackich*, „Teksty Drugie” 2008, nr 4.
- Vovelle M., *Śmierć w cywilizacji Zachodu: od roku 1300 po współczesność*, przeł. T. Swoboda i in., Gdańsk 2004.
- Wiśniewska A., *Szumowska. Kino to szkoła przetrwania*, Warszawa 2012.

5.2. Efekty szkolnego eksperymentu

Proces testowania narzędzi do filmu *Body/Ciało* odbywał się w III Liceum Ogólnokształcącym w Gdyni i XII Liceum Ogólnokształcącym w Gdańsku, w tym również w klasach mistrzostwa sportowego. Większość uczniów (nawet ci, którzy już wcześniej obejrzeli film *Body/Ciało*) nie wiedziała, że tytuł filmu jest dłuższy: *Czy jest coś więcej?*, dlatego rozpoczęcie zajęć od interpretacji tytułu było dla nich zaskoczeniem i zarazem sposobem na zaangażowanie w proces

lekcyjny. Zajęcia poświęcone ciału/ciałom były dla uczniów niezwykle ważne. Bezbłędnie odczytali oni znaczenie fotografii ukazujących posiłki czy zakupy żywieniowe bohaterów i na ich podstawie wnioskowali o postaciach. Niektórzy ze zdumieniem spostrzegali, że odtwórczynią psychoterapeutki Anny jest znana im doskonale z filmu *Pitbull* Maja Ostaszewska. Papierowy fantom znajdujący się w kuchni Koprowiczów (w początkowej scenie filmu) czy puste łóżeczko w mieszkaniu Anny pomogło im dostrzec związek przyczynowo-skutkowy między zachowaniem bohaterów a ich przeszłością. Dzięki analizie poszczególnych kadrów uczniowie dostrzegli te elementy przekazu, które umknęły im podczas projekcji. Wielkie emocje wzbudziła scena tańca Dałkowskiej. Niektórzy byli zawstydzeni, inni oburzeni (zdaniem tych ostatnich nagłość na ekranie zarezerwowana jest jedynie dla młodych). Zestawienie tej sceny z tekstem piosenki Ciechowskiego sprawiło, że część uczniów widziała w tym związku nawiązania do filmów wampirycznych, począwszy od *Zmierzchu*, a skończywszy na *Tylko kochankowie przeżyją* Jima Jarmuscha. Klamrowy powrót do interpretacji tytułu dzieła sprawił, że tym razem interpretacje stały się bardziej pogłębione, czego dowodem jest poniższa wypowiedź ucznia:

Body/Ciało czy jest coś więcej? opowiada o konflikcie ciała i duszy, który zaprzętał głowę filozofom i powieściopisarzom od wieków. Czy jest życie po śmierci? Czy możliwy jest kontakt umarłych z żywymi? Czy ciało równa się grzech, a dusza czystość? Wszystkie te pytania podejmuje Szumowska w swoim filmie, ale nie daje na nie konkretnej odpowiedzi. Bo pewnie też takiej nie zna, bowiem gdyby taka była, twórcy nie mieliby o czym pisać, reżyserzy kręcić filmów, a muzycy śpiewać (BC, 1).

Ankietowane nauczycielki wskazywały, że lekcja była atrakcyjna i pozwoliła spojrzeć na znany w kulturze problem relacji dusza–ciało w nowym, współczesnym kontekście.

Po pierwsze z powodów wychowawczych – zajęcia podejmują ważną problematykę – bulimii, relacji rodzic–dziecko, radzenia sobie z żałobą, stosunku do własnej cielesności, śmierci, wreszcie kwestii metafizycznych. Po drugie, dla uczniów, którzy nigdy dotąd nie analizowali poetyki dzieła filmowego, takie zajęcia mają charakter przełomowy. Uzmysławiają, że film buduje przekaz nie tylko na poziomie fabularnym, ale również poprzez swoją formę (ABC, 1).

Uczniowie chętnie wypowiadali się na temat, co mówią o bohaterach filmu ich ciała:

Po Januszu widać, że nie dba o siebie i pracę przedkłada nad odpoczynek i czas spędzony z córką. Zła dieta i problemy z alkoholem są bardzo widoczne na jego twarzy oraz sylwetce. Po tym wszystkim można wnioskować, że nie układa mu się w życiu oraz nie radzi sobie z problemami, uciekając od nich w pracę i alkohol (BC, 2).

Anna jako terapeutka pomagała innym, jednak nie potrafiła pomóc sobie, co pokazuje właśnie jej ciało. Wynikało to z tego, że zmarło jej dziecko. Na skutek tej sytuacji zmieniła swój wygląd zewnętrzny. [...] Wydaje się, że chciała się odciąć od świata, zniechęcić do siebie ludzi. Być może chciała też zapomnieć, że w młodym wieku straciła dziecko i chciała sobie wmówić, że jest już stara (BC, 3).

Ciało Olgi jest bardzo wychudzone, ma zapadnięte oczy oraz ziemistą cerę. Sprawia wrażenie osoby zagubionej i zamkniętej w sobie. Bardzo często się garbi. Z tego, co napisałam, można wnioskować, że cierpi na bulimię, która odcisnęła piętno na jej ciele. Olga bardzo dużo przeszła w swoim życiu. Jej twarz nie wyraża wiele emocji, co wskazuje na to, że jest obojętna wobec świata. [...] To, że się garbi, oznacza, iż wstydzi się swojej kobiecości. Na podstawie tego przykładu widać, ile nasze ciało może o nas mówić (BC, 4).

Uczniowie w swoich wypowiedziach – zarówno ustnych, jak i pisemnych – podkreślali wiewymiarowość dzieła Szumowskiej, pogłębione kreacje bohaterów, swego rodzaju grę z oczekiwaniami widza, humor, wreszcie jego błyskotliwość i przewrotność.

Podobnie było w klasach, których realizowano temat: „Kto przyszedł na świat, odejść zeń musi. O śmierci w *Body/Ciało* Małgorzaty Szumowskiej”. Rozpoczęcie zajęć od analizy plakatu sprawiło, że uczniowie zwrócili uwagę na oczy bohaterów, które ich zdaniem skierowane są na widza. Dostrzegli również nakreślone w tle plakatu oczy i próbowali je zinterpretować w kontekście fabuły filmu. Podczas pracy w grupach przy gromadzeniu informacji o bohaterach nie mieli kłopotu z charakteryzowaniem postaci, jednocześnie dostrzegali pewne cechy wspólne w życiorysie Anny i Janusza. Zestawienie filmu z fragmentem *Romantyczności* Mickiewicza wywołało wśród nich zdziwienie, u niektórych nawet swego rodzaju zgrzyt: tak jakby tego typu działanie nie było uprawnione. Jednak wkrótce odnaleźli cechy wspólne między Olgą a Karusią. Od razu też przywołali *Dziady*, jeszcze przed zadaniem pytania przez nauczyciela, niejako wyprzedzając założenia scenariusza. Świetnie rekonstruowali akcję utworu, przywołując w tym kontekście postać wisielca-samobójcy z początkowej sceny filmu, który cudownie ożył/zmartwychwstał, jako prefigurację losu Olgi i Janusza. Uznali też, że ojciec i córka w pewnym sensie również „zmartwychwstali” dla siebie jako rodzina.

Interpretowanie ostatniej sceny filmu bardzo poruszyło uczniów. Ich zdania były podzielone, część rozśmieszyło zachowanie Anny (szczególnie moment, gdy zaczęła chrapać), inni natomiast jej bronili, wskazując na rolę, jaką odegrała w procesie pojednania ojca z córką. Wielu zaciekawiła piosenka *You'll Never Walk Alone*, rozlegająca się w momencie nawiązania więzi między Januszem a Olgą. Uczniowie wskazywali na zmianę w kolorystyce obrazu, a także w wyglądzie bohaterów. Dotyczyło to zwłaszcza Olgi, która przestała się garbić, a jej twarz zyskała jakiś wyraz, bo pojawiły się na niej ślady uczuć.

Testowanie narzędzia „Miasto w lustrze ekranu. Warszawa i jej mieszkańcy w *Body/Ciele* Szumowskiej” odbywało się w klasach mistrzostwa sportowego. Niektórzy uczniowie trójmiejskiego liceum byli w Warszawie, większość jednak zna stolicę głównie z obrazów telewizyjnych. Wybranie kadrów ukazujących Warszawę jako szare blokowisko, pełne brzydkich reklam, odrapanych osiedlowych sklepów i zestawienie ich z kadrami przedstawiającymi wielkomiejski wizerunek Warszawy, zbudowanej ze szklanych drapaczy chmur, obudziło aktywność uczniów – podobnie jak skonfrontowanie wizerunku Anny

z postacią nauczycielki czy fryzjerki z *Planety singli*. Wywiązała się dyskusja na temat wiarygodności ukazywanego świata. Postaci z *Planety singli* mieszkają w pięknych domach, jeżdżą drogimi samochodami, wyglądają jak z okładki kolorowego czasopisma. Uczniowie dostrzegli, że to piękny wyidealizowany świat, niektórzy zaznaczyli równocześnie, że chcieliby być jego częścią. Inni natomiast wskazywali, że komedia romantyczna rządzi się własnymi prawami i właśnie takiego pięknego wyidealizowanego obrazu świata od niej się oczekuje.

Wnioskowanie o społeczeństwie na podstawie wyglądu postaci we wszystkich obserwowanych klasach wywołało dyskusję. Uczniowie odnajdywali w postaciach znane im z własnego doświadczenia typy osób. Poruszenie wzbudziła postać pracownika stacji benzynowej. Jego tatuaż umknął uwadze widzów podczas projekcji, zbliżenie kamery jest jednak znaczące. Wywiązała się dyskusja na temat obecności symboli Polski Walczącej na różnego rodzaju gadżetach: opinie znów były podzielone. Dla części są one oznaką patriotyzmu i wyznawanych wartości, dla innych to profanacja. Postać ordynatora Zielińskiego określano mianem „kanalii” i złoczyńcy. Duże emocje wzbudziła scena w mieszkaniu malarza, a właściwie zbliżenia ukazujące jego obrazy. Niektórzy przywołali w tym miejscu plakat reklamujący film i obecny na nim motyw oczu; tylko w jednej obserwowanej klasie uczennica zauważyła podobieństwo ukazanej historii do morderstwa Beksińskiego, wskazując jako trop charakterystyczne cechy jego malarstwa.

Narzędzia opierające się na filmie *Body/Ciało* okazały się niezwykle owocne, przede wszystkim pobudziły aktywność interpretacyjną uczniów, zarówno tę emocjonalną, jak i intelektualną. Zastosowanie trzech odmiennych strategii pozwoliło każdorazowo spojrzeć na film z innej perspektywy i zbudować na jego podstawie przemyślane wypowiedzi. Dowodziły one, że interpretacja filmu nie jest prostym odkrywaniem prawdy dzieła, ale racjonalnym konstruowaniem znaczenia, ograniczonym z jednej strony przez reguły postępowania analitycznego, z drugiej zaś przez wspólnotę interpretacyjną, do której każdy odbiorca należy.

* * *

Czas teraz podsumować dotychczasowe efekty szkolnego eksperymentu, co oznacza konieczność konfrontacji nadziei wyrażonych we wstępie tej części pracy z jej efektami. Po pierwsze założyłam, że uczniowski problem z formułowaniem interpretacji jest wynikiem obowiązującego na lekcji schematycznego sposobu pracy, nierzadko mającego źródło w źle pojmowanym strukturalizmie, dlatego stworzone przeze mnie narzędzia opierały się na poststrukturalistycznych strategiach interpretacyjnych. Oczywiście mam świadomość, że zaproponowane kategoryzacje mogą prowokować wątpliwości. Dla przykładu: trudno skomponować wiązkę, która w pełni i całości oddawać będzie założenia hermeneutyki. Bo czy podważanie własnej hipotezy, jakie zaproponowałam

w narzędziu poświęconemu *Małemu Księciu*, więcej ma wspólnego z hermeneutyką czy raczej dekonstrukcją w relacji z tekstem? Jeśli będziemy rozumieli czytanie literatury w ramach figury rozmowy, by odwołać się do najbardziej rozpoznawalnej metaforyki Gadamera, to oznacza otwarcie na tekst w imię Rilke'ańskiego „musisz zmienić swoje życie”, czyli otwarcie na prawdę tekstu, wsłuchiwanie się w tekst. Z drugiej jednak strony, jeśli hipotezę potraktujemy jako całościową „wizję” utworu, to ona łączy się z Gadamerowskim rozumieniem jako sprowadzeniem innego do samego siebie, w znaczeniu tendencji do zawłaszczania tego, co jednak inne, odrębne. W tym wypadku tekst zostanie podporządkowany władzy rozumu, interpretacji, hipotezy. Hipoteza łączy się z jakąś próbą całościową, więc jej podważanie więcej może mieć wspólnego z dekonstrukcją niż hermeneutyką, w sensie otwierania tekstu, rezygnacji z własnych uzurpacji interpretacyjnych, chcących zawłaszczyć inność tekstu. Ale, co ciekawe, mimo sporu między Derridą a Gadamerem o Celana, będącego świadectwem konfliktu różnych strategii lekturowych, niektórzy badacze (John de Caputo) widzą w dekonstrukcji rozwinięcie hermeneutyki, jej radykalizację (*radical hermeneutic*).

Po drugie, uznając, że współczesna kultura ma charakter audiowizualny, postanowiłam zbudować swoje propozycje, opierając się głównie na filmie. Po trzecie wreszcie chciałam pokazać, że może być on wdzięcznym materiałem do pracy, pozwalającym przywrócić uczniowi zagubioną podmiotowość na lekcji, i zarazem przełamać w ten sposób stereotypowe myślenie o filmie jedynie jako rozrywce lub nudnej adaptacji. Testowanie narzędzi w różnych szkołach przez mnie i innych nauczycieli pozwoliło zweryfikować pewne ustalenia, choć ze względu na ograniczony zasięg trudno w tym miejscu o generalizujące wnioski. Ponadto moje narzędzia były jedynie pewną propozycją, ale propozycją ujawniającą możliwości związane z potencją interpretacyjną filmu czy filmu w relacji z literaturą. Liczba zadań miała charakter nieobligatoryjny, dynamika lekcji decydowała o tym, co ulegało rozwinięciu, a co zawężeniu. W książce przedstawiam ich pełen kształt dla zobrazowania lekcyjnych możliwości „bliskiego oglądania” – analogicznie do postulowanego, a sprawiającego również wielkie problemy – „bliskiego czytania” (*close reading*). Bo z praktyki szkolnej wiem, że nauczyciele często – jak sami wskazują – poza dyskusją o bardzo ogólnym wymiarze, takich możliwości nie widzą czy raczej nie potrafią dokonać ich „przekładu” na sytuację lekcyjną, a więc na zadania/pytania/problemy stawiane przed uczniami i uruchamiające ich pasję badawczo-interpretacyjną. Zamierałam więc sprawdzić stworzone narzędzia w sytuacji lekcyjnej; przekonać się, czy skłaniają one uczniów do wnikliwszej lektury, refleksji, czy pozwalają wyrazić im siebie, swój pogląd i obraz świata w słowach – te zamierzenia udało się zrealizować. Powołując się na kategorię eksperymentu, uznałam, że jego istotą jest konfrontowanie własnego i cudzego doświadczenia, a efekt tej konfrontacji zawsze będzie nosił odcień subiektywizmu. Ponadto, po obserwacji lekcji nasunął mi się jeszcze jeden wniosek: obecność nauczyciela-obszernika na zajęciach w istotny sposób wpływa na ich przebieg, na reakcje

uczniów, podobnie zresztą jak prowadzenie lekcji przez nauczyciela-gościa. Trudno w takiej sytuacji jednoznacznie odpowiedzieć, w jakim stopniu wypracowany na lekcji efekt jest wynikiem innowacyjności narzędzia, a na ile umiejętności interpersonalnych nauczyciela. Na pewno świadectwem przemyśleń uczniów są ich wypowiedzi spontanicznie wyrażane podczas zajęć oraz te – a może przede wszystkim – zapisane. Dlatego każde z narzędzi kończyło się sformułowaniem pracy domowej, która w założeniu miała stanowić materiał badawczy. Niestety, specyfika pracy szkoły, planowanie z wyprzedzeniem rozkładu materiału, a także prac zaliczeniowych i sprawdzianów, uniemożliwiły każdorazowo zadawanie pracy domowej. Zazwyczaj więc uczniowie danej klasy wykonywali jedną pracę domową do danego cyklu, co nieuchronnie zawężyło pole badawcze. Jednak – co ważne – inaczej sformułowane polecenia i tematy prac domowych skłoniły uczniów do samodzielnej pracy, a nie poszukiwania gotowych recept w Internecie. Są też świadectwem pogłębionej refleksji, na której właśnie mi zależało.

Szansę na upodmiotowienie uczniowskiego odbioru wiązałam ze zmianą relacji między nauczycielem a uczniem, jaką zaproponuje nowy sposób odczytania tekstu. Taką szansę stworzyła hermeneutyka, która wyznaczyła nauczycielowi rolę przewodnika w procesie oraz skłoniła do dialogu z uczniami i tekstem. Wypracowywanie rozumienia poprzez zadawanie pytań, weryfikowanie wcześniej postawionych hipotez, konfrontowanie swojego zdania z innymi, nadal (mimo upływu lat, odkąd Myrdzik zaproponowała taką strategię interpretacji) dla nauczycieli – jak wynika z zebranych ankiet – ma posmak nowości. Wspomniany dialog udało się również nawiązać, gdy przedmiotem analizy i interpretacji był film, a zwłaszcza poszczególne kadry. Taki charakter, oparty na hermeneutyce, miało narzędzie „Świat zatrzymany w kadrze”, poświęcone *Papuszy*, i „To jest moje ciało”, zbudowane wokół *Body/Ciała*. Przywołam w tym miejscu słowa Katarzyny Citko, która stwierdziła, że:

„Tradycyjny” antropolog bada dawne kultury i stara się dotrzeć do sposobów ich funkcjonowania w społecznościach w momencie ich powstawania i używania, natomiast badacz o nastawieniu hermeneutycznym, choć świadomy jest bagażu historycznego uwarunkowania i powstawania różnorodnych procesów, proponuje ich uwspółcześioną interpretację. Spojrzenie hermeneutyczne to spojrzenie z w n e ę t r z a o b r a z u, które sprzyja ożywieniu tradycji i historii³².

Podczas testowania powyższych narzędzi udało się nam spojrzeć na przedstawiony świat właśnie z wnętrza obrazu. Analizowanie poszczególnych scen, konfrontowanie ich ze sobą, pozwoliło uczniom pogłębić początkowe rozumienie filmu. Skupienie na szczególe, poszczególnym kadrze sprawiło, że uczniowie chętnie się wypowiadali, umiejętnie łącząc ze sobą fakty i spostrzeżenia. Tak było, zwłaszcza gdy na podstawie obrazu mieszkania *Papuszy* mieli wnioskować o jej duszy: „mieszkanie *Papuszy* jest odzwierciedleniem pustki

³² K. Citko, *Antropologia obrazu filmowego...*, s. 33. Podkreślenie – M.S.

jej duszy, dlatego podarła swoje kartki” (P, 11), „gdybym mieszkał w takiej norze, miałbym depresję, to gorzej niż więzienie, to więzienie dla duszy” (P, 12), „to upodlenie tych ludzi, skazanie ich na upadek, życie niegodne człowieka” (P, 13). Podobna aktywność intelektualna ujawniała się, gdy uczniowie wnioskowali o postaciach na podstawie ich wyglądu i sposobu ubierania: „w *Body* odkrywamy prawdę o życiu wewnętrznym postaci, obserwując ich zewnętrżność” (BC, 4), „kamera specjalnie zatrzymuje się na danej rzeczy, byśmy zwrócili na nią uwagę, nadali jej sens i połączyli z akcją, dopiero teraz rozumiem, jaką rolę odegrała scena z wisielcem, który ożył” (BC, 5).

Zdaniem Kuśmierczyka wraz z przeobrażoną rzeczywistością wkraczają do dzieła filmowego, w swoistym ukształtowaniu, czas i przestrzeń – podstawowe kategorie opisu relacji człowieka ze światem³³. W podobny sposób twórca filmu traktuje ruch, światło, kolor, dźwięk i inne elementy rzeczywistego świata. Odwołując się do ich wartości, buduje między nimi wzajemne relacje, tworzy dzieło, które ma wpływ na przeżycia i stany wewnętrzne odbiorców. Uczniowie dostrzegali te powiązania, mimo że w zdecydowanej większości widzieli film zaledwie jeden raz, a jak zauważa Kuśmierczyk, aby analiza była pełna, potrzeba kilkukrotnego odbioru. W zamian za to zaproponowałam możliwość pracy z konkretnymi kadrami czy ujęciami, co również pogłębiło początkową refleksję. Zależało mi właśnie na tym, by aktywność emocjonalna związana z odbiorem filmu przełożyła się na tę polonistyczną praktykę sztuki mówienia i pisania.

Ważnym efektem moich działań było oświetlenie jednego tekstu poprzez zastosowanie kilku strategii, co udowodniło zarówno prowadzącym, jak i uczestnikom zajęć, że znaczenie utworu nigdy nie jest raz na zawsze dane. Być może brzmi to jak banał, ale z wypowiedzi nauczycieli można wnioskować, że potrzebują takiego „odświeżenia” utartych odczytań. Jak zauważali, powtarzane przez lata odczytanie danego utworu zastyga w jakimś schemacie, natomiast spojrzenie z innej perspektywy skłaniało do dyskusji i namysłu nad wcześniej wypracowanymi, ustalonymi znaczeniami. Zastosowanie poststrukturalistycznych strategii pozwoliło zatem na „nowe” otwarcie znanego tekstu: tekst zaczął dla nauczyciela znaczyć coś nowego, innego niż dotychczas, a to ważne, bo w końcu to nauczyciel jest organizatorem procesu lekcyjnego. Tak było przede wszystkim z *Małym Księciem* i rozumieniem postaci róży, o czym pisałam już w rozdziale poświęconym tej wiązce. Wszyscy nauczyciele wdrażający to narzędzie stwierdzali, że nigdy nie spojrzeli na ten tekst z perspektywy róży i po raz pierwszy stała się ona przedmiotem ich głębszego namysłu. Ten namysł miał bezpośredni wpływ na sytuację lekcyjną, przekładał się na sposób pracy nauczyciela i – co oczywiste – zaangażowanie uczniów. Podobnie było w wypadku zderzenia *Kamieni na szaniec* Kamińskiego z adaptacją Glińskiego. Zastosowanie strategii dekonstrukcji otworzyło i uczniów na rozmowę o micie, o prawdzie, o poświęceniu, bohaterstwie oraz „zwyczajnym” życiu.

³³ S. Kuśmierczyk, *Wyprawa bohatera...*, s. 19.

Ujawniło, jak odmienne oceny postaci filmowych mogą formułować zarówno uczniowie, jak i nauczyciele, a także jak wielką rolę odgrywają w tej ocenie indywidualne przekonania oraz poglądy historyczno-polityczne (zwłaszcza np. w klasach, gdzie było dużo harcerzy, którzy negatywnie odebrali filmową wizję opowieści Kamińskiego). Dekonstrukcyjna lektura tekstu, jeśli zestawimy ją z innymi strategiami jego czytania, w sposób szczególny inicjuje lekturę krytyczną, podważającą dotychczasowe sądy, opinie, a więc również interpretację formułowania wątpliwości związanych z rozumieniem tego, co się czyta. Jeśli, jak twierdzi Derrida, „każde czytanie jest niedoczytaniem”, to nie można wyczerpać interpretacji i każde odczytanie, jako niepełne i alternatywne, będzie niedoczytaniem nieskończonych praktycznie możliwości tekstu. Bez względu na ocenę dzieła Glińskiego dyskusje na lekcjach były bardzo żywe, a wyprowadzone wnioski dalekie od jednoznacznej powierzchowności, czego świadectwem są przytoczone w rozdziale poświęconym *Kamieniom na szaniec* wypowiedzi uczniów. Jeśli jesteśmy już przy dekonstrukcji, to rodzi się wątpliwość natury metodologicznej: czy film Glińskiego można potraktować jako dekonstrukcję mitu bohatera w zestawieniu z pierwowzorem literackimi i równocześnie sam film poddać refleksji dekonstrukcyjnej? Wydaje mi się, że tak. W filmie Glińskiego pojawia się podwójny rodzaj „zakleszczenia”. Z jednej strony mamy do czynienia z próbą przybliżenia bohaterów *Kamieni na szaniec* dzisiejszemu odbiorcy, z drugiej – następuje tutaj wskrzeszenie mitu w nowej odsłonie. Te „przybliżenia” zresztą odsłaniają i własne „pęknięcia”: np. zestawienie Szarych Szeregów z Hitlerjugend – ryzykowne, sugerujące bowiem przemocowy charakter męskich fantazji o braterstwie walki. Gliński, zarzucając Kamińskiemu estetyzację bohaterów, sam również ich estetyzuje: niby mają być zwyczajni, ale poprzez swój wygląd stają się niezwykcy i atrakcyjni dla widza. Można też postawić pytanie, na ile to bohaterstwo zostaje wchłonięte przez popkulturę? Gliński przecież posługuje się językiem popkultury. Jak zauważyli uczniowie, hasło reklamujące film „przyjaźń – młodość – wolność” brzmi nie tyle jak gest interpretacyjny, ile jak slogan reklamowy, typowy zabieg marketingowy.

Strategię dekonstrukcyjną zastosowałam również w wiązce poświęconej *Papuszy*. Czy zatem można zdekonstruować życie Papuszy, co proponuję uczniom? W tym wypadku chodziło o lekturę etyczną, wyznaczoną przez dekonstrukcję Derridy, jako zmaganie się z innością, która nie może zostać wchłonięta zarówno przez obraz filmowy (na co wskazuje sama poetyka filmu), jak i naszą interpretację; o lekturę pełną autorefleksji, „wrażliwości” na to, co inne, zapośredniczone tutaj przez inność filmu. Z tego też wynikała trudność w obcowaniu z tym utworem, nieprzyswajalnym przecież do końca przez młodzież szkolną. W wypadku *Papuszy* sama rekonstrukcja życiorysu okazuje się jednocześnie i dekonstrukcją (świadomością umowności pewnych figur, niemożnością dotarcia do tego, co inne, do „tajemnicy” Papuszy). Dlatego ostatnie zadanie „Kim jesteś, Papuszo” zostało pomyślane jako tekst mający „rozsadzić” własny sposób konstruowania portretu tej postaci, dokonany

wcześniej. W moim przekonaniu w wypadku trzech narzędzi do *Papuszy*, dekonstrukcja ujawniła się również w sposobie konstruowania wiązek: najpierw, podczas pierwszej lekcji, uczniowie skleją „porozbijany” celowo przez reżyserów życiorys bohaterki, by – można powiedzieć – kiedy osiągnęli sukces, na nowo go rozbić i tym samym podważyć skłonność do gotowych formułek oraz jednoznacznych sądów. Chodziło właśnie o wybrzmienie kategorii nierozstrzygalności.

Niezmiernie ważna okazała się lekcja poświęcona zmysłowemu odbiorowi opowieści filmowej, w tym w jej relacji z literaturą. Literatura odwołuje się do wyobraźni odbiorców, film jest już jakąś formą, zaproponowaną przez reżysera, ukonkretnienia obrazów. Filmowe konkretyzacje mogą nas wzruszać, oburzać albo ranić. W każdym razie unaocznione w filmowym medium sceny przesłuchania Rudego wywołały wielkie emocje, a te – by móc przełożyć je na argumenty w dyskusji i pracy pisemnej – sprowokowały uczniów do wnikliwszego namysłu zarówno nad tekstem literackim, jak i filmowym. Jak napisał James Monaco, młodzi często zdają sobie sprawę, że niektóre filmy im szkodzą, że stają się źródłem przykrych doznań i przeżyć. Jego zdaniem często mamy do czynienia z przemocą obrazów: filmy gwałcą naszą wrażliwość przez nieetyczny sposób, w jaki odrażające rzeczy pokazują³⁴. Taki pogląd na sceny przesłuchania Rudego wyrazili niektórzy nauczyciele i uczniowie w swoich pracach.

Strategiami, które w sposób szczególny angażowały uczniowską aktywność, okazały się krytyka feministyczna oraz krytyka etyczna. Pierwsza dlatego, że m.in. prowadziła dyskusję w stronę ról społecznych i ich postrzegania przez współczesną młodzież, ujawniając ogromną potrzebę podejmowania tematów mówiących o partnerstwie w związku. Druga potęgowała emocjonalne zaangażowanie związane z problematyką empatii, powiązaną z kategorią swój–obcy. Rozważania nad problemem asymilacji/tolerancji/odmienności/inności były papierkiem lakmusowym ukazującym mentalność współczesnego społeczeństwa oraz dowodem na dość radykalne w sądach postawy współczesnej młodzieży. Początkowo uczniowie wypowiadali negatywne sądy o Romach, utożsamiając ich z żebrakami, pijakami, „nierobami”. W ten nieświadomy sposób potwierdzili ustalenia Elżbiety Piątek, opisane w artykule *Dziecko wyobcowane. Edukacja polonistyczna wobec Romów*³⁵. Co jednak istotne, w toku zajęć weryfikowali swoje wyobrażenia, dostrzegali, że ukazana w filmie sytuacja daleka jest od jednoznaczności, co stanowi o wartości *Papuszy* Krauzów. Poznając bliżej los Romów, ich historię, kulturę, obyczaje, uczniowie pokonywali trudną drogę oswojenia Innego. Ich wyjściowa postawa była zatem wynikiem powtarzanych stereotypów³⁶, niewiedzy, poczucia wyższości własnej kultury.

³⁴ J. Monaco, *Aaaieerrgh!: Film grozy (kontestacje krytyka)*, przeł. L. Niedzielski, „Film na Świecie” 1984, nr 305/306, s. 75–76.

³⁵ Por. E. Piątek, *Dziecko wyobcowane. Edukacja polonistyczna wobec Romów* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec innego*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2014, s. 40–54.

³⁶ Jak pisze E. Piątek, w polskiej mentalności funkcjonowały dwa stereotypowe wize-

Warto więc pokazywać takie filmy, by obudzić przekonanie, że warunkiem zrozumienia Innego jest poświęcenie mu czasu, uwagi, by nieco bliżej mu się przyjrzeć – wyjść poza „łatwe”, „gotowe” oceny. Janus-Sitarz we wstępie do książki *Edukacja polonistyczna wobec innego* słusznie zauważyła:

Stosunek do Innych, akceptacja bądź odrzucenie różnic i odmienności, są czynnikami kształtowania się tożsamości młodych ludzi, przyjmowania przez nich i realizowania określonych wartości i celów. Wiedza o różnych kulturach, wyznaniach światopoglądach nie tylko wzbogaca wewnątrznie, ale pozwala na szerszy zakres własnego wyboru wartości, poszukiwania głębszego sensu życia³⁷.

Najczęstszą reakcją na to, co nieznanne, jest dystansowanie się lub wykluczanie. Nauka powinna się zacząć od uświadomienia młodzieży zróżnicowania kultur, wraz z całą towarzyszącą temu zjawisku ambiwalencją.

Narzędzia skupione wokół *Body/Ciała* udowodniły z kolei, jak wielka jest potrzeba omawiania tekstów ukazujących współczesność, która domaga się interpretacji i zarazem prowadzi nas w stronę rozważań natury etycznej. Często nie są to łatwe rozważania, ale właśnie na tym polega powinność polonisty, by prowokować do myślenia o tym, co trudne, niejednoznaczne, z czym człowiek próbuje, ale nie potrafi się uporać. Takim intelektualnym wyzwaniem było odczytanie *Body/Ciała* w relacji do *Romantyczności* Mickiewicza, jakie zaproponowałam w narzędziu opartym na strategii intertekstualnej. Okazała się ona – według wypełnionych ankiet – najbliższa nauczycielom. Być może i dlatego, że jest w szkole znana, często sięgają po nią również autorzy podręczników. Co prawda jej stosowanie w szkolnej praktyce bywa zawężane, ograniczane do urozmaicającego tekst główny kontekstu, który nie poszerza wykładni interpretacyjnej, ale uatrakcyjnia tylko podstawowy jej sens. Tymczasem, jak zauważa Eugeniusz Cyniak:

Kierunki analizy intertekstualnej nie zależą jednak tylko od uczniów i nauczycieli, uwarunkowań dydaktycznych czy literaturoznawczych. Wyznacza je również samo dzieło literackie, jego nasycenie intertekstualnością, bezpośrednio dostrzegalną, a więc to, w jakim zakresie jest dla uczniów i nauczyciela widocznym intertekstem, w jakim stopniu świat prezentowanych idei i wartości, struktura artystyczna nosi znamiona kontynuacji, nawiązań do przeszłości literackiej, w jakim zaś jest świadomie nacechowana indywidualną, oryginalną twórczością. Nie chodzi jednakże tylko o odkrywanie, konkretyzowanie, opis, porównywanie owych nawiązań, co było typowe dla pozytywistycznej wpływologii i komparatystyki. Intertekstualne rozważania w obrębie wyznaczonej przestrzeni traktują czynności wpływologiczne jako wstępne, nie ograniczają się do ukazania i zestawiania motywów i form podawczych zaczerpniętych od innych twórców. Istotnym zadaniem dydaktycznym nauczyciela-intertekstualisty i jego wychowanków będzie formułowanie odpowiedzi na pytania

runki Cygana: tańczącego wokół ogniska rozśpiewanego muzyka i wolnego wędrowca oraz równolegle oszusta, złodzieja, kłamcy (E. Piątek, *Dziecko wyobcowane...*, s. 43).

³⁷ A. Janus-Sitarz, *Obszary wykluczenia i obojętności* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec innego...*, s. 10.

o funkcję, rolę, znaczenie dostrzeżonych nawiązań w analizowanym tekście. Jakie są formy modyfikacji i w jakim celu twórca tych zmian dokonał?³⁸

Właśnie to ostatnie pytanie: „w jakim celu twórca dokonał takich modyfikacji?” stało się przedmiotem rozważań na lekcji, w trakcie której poddawano refleksji relację dzieła Szumowskiej wobec utworu Mickiewicza, a której centrum wyznaczała jedna z uczniowskich refleksji: „Szumowska prowadzi dialog z Mickiewiczem i romantyzmem. Dopiero w tym zestawieniu film zyskuje prawdziwe znaczenie. Ona idzie dalej nawet, bo prokurator poddaje się sile Anny i jej ulega, odwrotnie niż mędrzec w *Romantyczności*. Jak w *Dziadach*, tak w filmie umarli przyczyniają się do przemiany żywych, po to mówią im swoje prawdy, a tu piszą listy za sprawą medium” (BC, 5).

Interpretacja intertekstualna pozwoliła również na zmianę sposobu postrzegania przez uczniów wideoklipu czy piosenki (mam tu na myśli 4.30 Dawida Podsiadły): „dzięki tej lekcji uświadomiłam sobie, że żyję w świecie tekstów, które na nas oddziałują, wpływają na nas, opowiadają nam historie” (KS, 11), „nigdy na lekcji nie omawialiśmy teledysku, szkoda, bo to świetna zabawa” (KS, 12), „nie sądziłem, że Dawid Podsiadło jest tak inteligentny, by wymyślić taki test i taki scenariusz, fajnie byłoby mieć więcej takich lekcji, bo dzięki nim dostrzegam coś, co normalnie bym nie zauważył” (KS, 10). Podobnej refleksji doczekała się przestrzeń ludzkiej egzystencji i przestrzeń ukazywana na ekranie (*Body/Ciało* i strategia geokrytyczna): „przestrzeń, w której żyję, ma znaczenie, wpływa na mnie, podobnie jak na bohaterów *Body/Ciała*. To nie jest jakaś tam bajeczka o osobach z innego świata, żyjących ponad stan, mających wszystko. To ludzie tacy jak my, tacy jakich spotyka [się] w tramwaju” (BC, 6).

W rezultacie etap testowania narzędzi wykorzystujących alternatywne wobec strukturalizmu strategie interpretacji budzi duże nadzieje, że nauczani nie są skazani na lekcje sobie obojętne, istniejące obok nich samych i ich świata, a uczący – na uczniowską bierność i brak zainteresowania. Uczniowie pogłębili swoje umiejętności związane z „odczytaniem” filmu, ale przy tym uświadomili sobie, że pełny odbiór wymaga kompetencji i erudycji, a więc zdobywana przez nich wiedza nie istnieje sama dla siebie, ale pozwala im więcej dostrzec, przemyśleć, poddać analizie. I – co najważniejsze – od spontanicznej gotowości do rozmowy o filmie czy tekście literackim z nim dialogującym potrafili przejść do „gotowości” jego/ich interpretacji, w której uruchomili swoje argumenty, formy refleksji, namysłu. Z kolei testujący narzędzia nauczyciele uświadomili sobie możliwości związane z wielością strategii i orientacji interpretacyjnych, a więc i z wyborem oraz weryfikacją dotychczasowych formuł pracy nie tylko z takim tekstem kultury, jak film, ale i tekstem literackim. Ponadto zastosowanie różnych strategii interpretacji w stosunku do tego samego tekstu, a w związku z tym i różnych jego sposobów rozumienia, przekonało

³⁸ E. Cyniak, *O intertekstualności w szkolnym odbiorze dzieła literackiego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Litteraria Polonica” 2002, nr 5, s. 261–277.

testujących, że i w szkolnej rzeczywistości różnorodność interpretacyjna może zaistnieć w sytuacji lekcyjnej, a uczniowie mogą w pełni być jej współtwórcami.

Fakt, że każdy pojedynczy akt interpretacji wypowiada jakiś sens w jeden określony sposób, nie wyklucza, że sensy tekstu można wyrażać na różne sposoby. Natomiast interpretacja musi pojawiać się zawsze, gdy czytelnik/widz spotyka się z czymś, co nie jest dla niego jednoznaczne, co wywołuje zastanowienie. Kształcenie umiejętności interpretacji będzie możliwe tylko wówczas, gdy przestrzeni niejednoznaczności uczeń nie będzie omijał czy zastępował jej „gotową” i niepoddaną refleksji opinią; tylko wówczas, gdy uzna ją za wartą zastanowienia. Proces testowania przedstawionych w tej części pracy narzędzi dydaktycznych wskazuje, że film otwiera uczniowską drogę do namysłu nad tym, co skomplikowane, trudne, a co równocześnie przynależy nie do cudzego, ale do jego świata.

Zakończenie

W swojej pracy traktuję film (podobnie jak w podstawie programowej z 2009 roku) jako złożony tekst kultury, a edukację filmową – jako kształcenie umiejętności pracy z tekstem szczególnie skomplikowanym, bo wykorzystującym w formie zsyntetyzowanej i koncepcyjnie spójnej różne inne teksty kultury. Ten wielopoziomowy charakter filmu daje wyjątkową szansę na kształcenie uczniowskich umiejętności interpretacji, w której w rozumieniowej wykładni korespondują ze sobą chociażby obraz, dźwięk (muzyka) i słowo. Dlatego szkoda, że interpretacyjna obecność filmu na lekcjach polskiego wciąż pozostaje problemem. A przecież – nawet gdyby powstał oddzielny przedmiot poświęcony edukacji filmowej czy raczej: medialnej – to i tak film powinien współtworzyć lekcje polskiego. Powinien, bo uczeń współlistnieje z różnymi tekstami kultury, współlistnieje z nimi także literatura; w dodatku każda literatura, a więc nie tylko ta z XX i XXI wieku. Taki po prostu jest świat, w którym istniejemy, a edukacja polonistyczna nie może istnieć obok niego, bo to wyosobnienie jest jednym z powodów kryzysu czytelniczego. Bobiński zwraca uwagę na konieczność redefinicji przedmiotu język polski, uznając za jego najważniejszą funkcję wprowadzenie młodego człowieka w sferę kultury z całym jej wewnętrznym bogactwem i zróżnicowaniem¹. Zdaniem Markowskiego kultura jest sposobem zestrzajania wszystkich możliwości, jakie ludzie wynajdują, by ich egzystencja stała się zrozumiała dla innych i dla nich samych². Przecież zarówno w literaturze, jak i w sztuce chodzi o to samo: o transpozycję rzeczywistości. Pilch z kolei zauważa: „Istotą sztuki, poezji, literatury jest [...] interpretacja rzeczywistości, transpozycja tej rzeczywistości poprzez linie formy, barwy, frazy i metafory po to, by wyrazić i wypowiedzieć o nich swój sąd”³. W przekonaniu autorki *Form wyobraźni* ta świadomość niejako wymusza zmianę formuły przedmiotu oraz zmianę postawy nauczyciela polonisty, któremu wyznacza się: „twórczą, kreatywną rolę [...] jako przewodnika po przestrzeniach literatury, sztuki, kultury; rolę kogoś, kto ogarnia całość, składa ją z fragmentów – z fragmentów nowoczesnych i tradycyjnych”⁴. Nauczyciel pełni funkcję pośrednika między

¹ Zob. W. Bobiński, *Oswoić, poznać, przyjąć. Film jako przestrzeń polonistycznych spotkań z Innym i innością* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec innego...*, s. 100.

² Por. M.P. Markowski, *Wrażliwość, interpretacja, literatura*, „Teksty Drugie” 2010, nr 1/2 (121–122), s. 110.

³ A. Pilch, *Formy wyobraźni. Poeci współcześni przed obrazami wielkich mistrzów*, Kraków 2010, s. 264–265.

⁴ Tamże, s. 265.

uczniem a odbiorem tekstu, dlatego musi być wyposażony w narzędzia interpretacyjne, również te poststrukturalistyczne.

Skoro zatem nauczyciel ma być owym przewodnikiem po różnych przestrzeniach kultury, to szczególną przestrzenią polonistycznych wędrówek powinien stać się i film, jako że jedną z cech konstytutywnych współczesnej kultury jest jej audiowizualność. Bobiński wylicza czynniki konstytuujące owo uniwersum audiowizualności; są nimi: wielomedialność (obecność tekstów kultury o różnych wcieleniach semiotycznych – obrazkowych, filmowych, dźwiękowych), intermedialność (relacja między mediami) i transmedialność (przechodniość kulturowych tematów i wątków w coraz to nowe szaty semiotyczne)⁵. To sprawia, że zmianie ulega również odbiorca tego uniwersum⁶. Aby nie stracić z nim kontaktu, bo przecież o to chodzi każdemu uczącemu, warto o najistotniejszych dla ucznia problemach, buntach, niepokojach związanych z jego interpretacją świata rozmawiać i poprzez film – tym bardziej że otwiera on ucznia w sposób naturalny na wieloaspektowość form współczesnej kultury. I odwrotnie: inne formy kulturowej działalności odwołują się często właśnie do filmu⁷.

Praktyka szkolna, podobnie jak badania jej poświęcone⁸, wskazują zarazem, że za odbiorczą bliskością filmu i form audiowizualnych nie podąża uczniowska umiejętność wypowiedzania się na ich temat, gdyż z reguły młodzi odbiorcy nie potrafią swych wrażeń i przeżyć zwerbalizować w sposób wykraczający poza zdawkowe konstatacje. Moim zdaniem alternatywne wobec strukturalizmu strategie pracy z tekstem filmowym pozwalają na uwolnienie ducha interpretacji wśród uczniów. Co więcej, dają one szansę kształcenia tej umiejętności na lekcjach polskiego również w stosunku do samej literatury. Bo w uwolnieniu ducha interpretacji chodzi tak naprawdę – na co wskazuje Wojciech Chyła⁹ – o uwolnienie języka uczniowskiego odbioru. Proces interpretowania filmu ciekawie ujęła Jakubowska, wskazując równocześnie na jego zanurzenie w języku:

⁵ Por. W. Bobiński, *Oswoić, poznać przyjąć...*, s. 100.

⁶ Por. W.J. Burszta, *Nowe formy uczestnictwa w kulturze...*, s. 141.

⁷ Przykładem takiej zależności jest chociażby bardzo interesująca propozycja połączenia protestu songu z filmem. Por. M. Latoch-Zielińska, „*W nieugiętym proteście przeciw złu kryje się cała sól życia*”. *Protest songi w tradycji kulturowej i przestrzeni edukacyjnej* [w:] B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Szkice i studia z edukacji polonistycznej*, Lublin 2016, s. 356–358.

⁸ Por. K. Biedrzycki, P. Bordzoł, A. Hącia i in., *Dydaktyka literatury i języka polskiego...*

⁹ W artykule *Pytanie o status analizy (na marginesie „semantycznej” i „strukturalnej” analizy filmu)* napisał, że „funkcją analizy filmu nie jest przedstawiać [...] To, co w niej przychodzi, to sam język, przygoda języka, którego nadejście nigdy nie przestaje być świętowane” [podkr. – M.S] – W. Chyła, *Pytanie o status analizy (na marginesie „semantycznej” i „strukturalnej” analizy filmu)* [w:] *Interpretacja dzieła filmowego. Teoria i praktyka*, pod red. E. Nurczyńskiej-Fidelskiej i P. Sitarskiego, Łódź 1995, s. 19).

[...] szukam pomysłu dla swojej analizy, ale także pęknięć między tym, co odnalazłam. Wskazuję na różne możliwe tropy i kierunki wobec „wątków znalezionych” w tekście, pokazuję różne zestawienia problemów według różnych kluczy, a wszystko dzieje się w języku i poprzez język: pod jego znaki zapytania, wielokropki, wahania¹⁰.

Owo szukanie pęknięć jest niezwykle ważne, bo przecież nie chodzi jedynie o uruchomienie emocji, ale o przejście od nich do refleksji intelektualnych, wyobraźniowych – albowiem gdy mamy do czynienia z czymś, co jest niejednoznaczne, otwiera się pole do interpretacji. Zdaniem Markowskiego najpierw jest wrażliwość, potem zaś przychodzi poznanie, które musi się odwołać do wrażliwości. Kiedy natomiast wrażliwość zostaje wykluczona, poznanie nie ma się na czym oprzeć:

Adorno jednak słusznie powiada, że wrażliwość nie wyklucza teorii, „która inspirowuje interpretację i z niej czerpie”. Między wrażliwością, która interpretuje świat i teorią, która jest dla niej inspiracją, nie ma konfliktu¹¹.

Interpretacja zatem, wychodząc od wrażliwości, powinna wykazać, jak coś zostało ukazane, w jaki sposób wypowiedziane, dlaczego właśnie w takiej formie. Jest to oczywiście uzależnione od poziomu wiedzy, znajomości procedur analitycznego postępowania, a to z kolei wymaga samodzielności myślenia, znajomości kontekstów, dostrzegania sygnałów powiązań w dziele i łączenia ich w znaczeniową całość.

W świecie, który tak gwałtownie się zmienia, nie możemy wciąż dryfować po powierzchni. Potrzebujemy pogłębić obraz samego siebie, innych ludzi i świata. To warunek konieczny do nadania sensu własnej egzystencji. Przekazy audiowizualne mają wpływ na nasze rozumienie oraz postrzeganie świata, bo uobecniają rzeczywistość. Jeżeli chcemy rozumieć świat, musimy rozumieć sposoby, za pomocą których inni ludzie objaśniają i komentują rzeczywistość. Dokona się to jedynie wówczas, gdy zrozumiemy język, poprzez który ludzie konstruują symboliczną przestrzeń własnej egzystencji, czy będzie to język literatury, czy filmu. Podobnie – jak zauważa Markowski – jeżeli chcemy rozumieć innych ludzi, musimy przyglądać się ich sposobom interpretowania życia¹². Zarówno filmy, jak i literatura dają nam obraz świata zinterpretowany przez kogoś innego, omówiony przez innych, tyle że, przypomnę w tym miejscu raz jeszcze słowa Biedrzyckiego: „cały proces oswojania rzeczywistości przez człowieka jest interpretowaniem: to, co nowe poznajemy przez pryzmat już znanego, dla opisu faktów i rzeczy używamy słów, które już poznawaną przestrzeń porządkują, a więc stanowią wyraz jakiegoś jej odczytania i nadania jej sensu. Nie ma świadomego istnienia poza interpretacją”¹³. Ewa Nowak

¹⁰ M. Jakubowska, *Żeglowanie po filmie*, Kraków 2006, s. 33.

¹¹ M.P. Markowski, *Wrażliwość, interpretacja, literatura...*, s. 104.

¹² Por. tamże, s. 112.

¹³ K. Biedrzycki, *Interpretacja – szkoła rozumienia...*, s. 161–162.

dodaje, że dzięki przygotowaniu do sztuki interpretacji w szkole w przyszłości uczeń będzie empatycznym lekarzem, precyzyjnym hydraulikiem, prezesem wizjonerem, jednym słowem – mądrą, wrażliwą, twórczą jednostką, bo uczenie interpretacji to kształcenie wrażliwości na drugiego człowieka, w tekst zawsze jest bowiem wpisany człowiek ze swoją wizją świata¹⁴.

Autor tekstu *Wrażliwość, interpretacja, literatura*, do którego wielokrotnie tutaj się odwołuję, pisze w apelatywnym tonie: interpretuj i pozwól intepretować innym¹⁵. Taki cel przyświecał praktycznej części tej pracy, która była świadectwem mojej interpretacji, a zarazem otwierała przestrzeń dla uczniowskiej refleksji. Interpretację uważam za kluczową umiejętność, postrzegam ją jako jedyną uczniowską szansę na zdomowienie się w prawdziwym świecie: trudnym, niejednoznacznym, pełnym problemów; w świecie, w którym jest się uczestnikiem kultury, a nie tylko jej bezrefleksyjnym konsumentem. Świadomość wielości strategii i orientacji interpretacyjnych daje nauczycielowi możliwość wyboru, weryfikacji metod oraz narzędzi pracy z tekstem kultury. Mam nadzieję, że zaprezentowane w drugiej części pomysły interpretacyjne, oparte na poststrukturalistycznych orientacjach, zaistnieją w metodyce pracy z filmem na lekcji i przełożą się na pogłębienie uczniowskiej umiejętności interpretacji w ogóle.

¹⁴ Por. E. Nowak, *Instalacje plastyczne w doskonaleniu sztuki interpretacji* [w:] *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*, pod red. A. Pilch, M. Rusek, Kraków 2015, s. 170.

¹⁵ M.P. Markowski, *Wrażliwość, interpretacja, literatura...*, s. 117.

Bibliografia

- Adaptacje filmowe tematem maturalnym*, „Film” 1973, nr 18.
- Adrabińska-Pacuła L., Hącia A. i in., *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum*, kl. 3, Warszawa 2015.
- Analiza i interpretacja utworu filmowego w szkole*, pod red. H. Depty, Warszawa 1980.
- Baczyński S., *Film polski: dziecko nierządu*, „Wiadomości Literackie” 1933, nr 28.
- Badanie potencjału wdrażania edukacji medialnej w polskich szkołach*, Pracownia Badań i Innowacji „Stocznia” dla Fundacji Nowoczesna Polska, Warszawa 2015.
- Badanie widowni filmowej. Antologia przekładów*, pod red. K. Klejsy, M. Saryusz-Wolskiej, Warszawa 2014.
- Bakuła K., *Literatura i kultura w podstawie programowej języka polskiego z 2009 roku*, „Pamiętnik Literacki” 2010, z. 101/3.
- Balbus S., *Między stylami*, Kraków 1993.
- Banaszkiewicz W., Witczak W., *Historia filmu polskiego*, t. 1: 1895–1929, Warszawa 1966.
- Barthes R., *Przyjemność tekstu*, przeł. A. Lewańska, Warszawa 1997.
- Belmont L., *Hołd kinematografowi*, „Wolne Słowo” 1909, nr 44/45, przedruk w czasopiśmie „Kinema” 1923, nr 25.
- Berezecki W., *X Muza w nowym programie szkolnym*, „Film” 1978, nr 34.
- Biedrzycki K., *Interpretacja – szkoła rozumienia* [w:] *Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze*, pod red. S.J. Żurka, A. Adamczuk-Stęplewskiej, Lublin 2012.
- Biedrzycki K., Bordzoł P., Hącia A. i in., *Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej*, Warszawa 2015.
- Biografia – geografia – kultura literacka*, pod red. J. Ziomka, J. Sławińskiego, Wrocław 1975.
- Biskupski Ł., *Kinofilia zaangażowana. Stowarzyszenie Miłośników Filmu Artystycznego „Start” i upowszechnianie kultury filmowej w latach 30. XX wieku*, Łódź 2017.
- Blaustein L., *Przyczynki do psychologii widza kinowego*, „Kwartalnik Psychologiczny” 1933, t. 4.
- Blaustein L., *Wpływ wychowawczy filmu*, „Ruch Pedagogiczny” 1936, nr 4/5/6; 1937 nr 7/8.
- Bobiński W., *Adaptacja filmowa – kłopot szkolnej polonistyki* [w:] tegoż, *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011.
- Bobiński W., *Dzieje jednego pomysłu. Film w szkolnej edukacji humanistycznej* [w:] tegoż, *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011.
- Bobiński W., *Konteksty kulturowe w dydaktyce literatury* [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia polonisty*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.

- Bobiński W., *Film fabularny w dydaktyce literatury – spojrzenie w podwójnej perspektywie* [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
- Bobiński W., *Oswoić, poznać, przyjąć. Film jako przestrzeń polonistycznych spotkań z Innym i innością* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec innego*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2014.
- Bobiński W., *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011.
- Bobiński W., *Wykształcić widza. Sztuka oglądania w edukacji polonistycznej*, Kraków 2016.
- Bocheńska J., *Polska myśl filmowa do roku 1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974.
- Bohdziewicz A., *Dziś i jutro polskiego filmu*, „Życie Sztuki” 1935, nr 229.
- Bordwell D., Thompson K., *Film Art: An Introduction*, New York 1979.
- Bordwell D., Thompson K., *Film Art. Sztuka filmowa. Wprowadzenie*, przeł. B. Rosińska, Warszawa 2010.
- Borejsza J., *Łagodna rewolucja*, „Odrodzenie” 1945, nr 10.
- Borowski D., *Literackie nawiązania do „Małego Księcia” Antoine’a de Saint-Exupéry’ego – spojrzenie intertekstualne* [w:] *Teksty kultury w edukacji polonistycznej i refleksji badawczej*, pod red. Z. Ożóg-Winiarskiej, Kielce 2014.
- Bortnowski S., *Integracja mądra i niemądra* [w:] tegoż, *Zdziwienia polonistyczne, czyli o sztuce na lekcjach języka polskiego*, Warszawa 2003.
- Bortnowski S., *Jak uczyć poezji?*, Warszawa 1998.
- Bortnowski S., *Konteksty dzieła literackiego*, Warszawa 1991.
- Bortnowski S., *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005.
- Bortnowski S., *Zdziwienia polonistyczne, czyli o sztuce na lekcjach języka polskiego*, Warszawa 2003.
- Bossak J., *O planową kinofikację kraju*, „Film” 1937, nr 11.
- Budzik J.H., *Film w edukacji – różne praktyki adaptacyjne. Artystyczny plakat filmowy jako paratekst filmu*, „Biblioteka Postscriptum Polonistycznego” 2013, nr 3.
- Burzyńska A., *Dekonstrukcja i interpretacja*, Kraków 2001.
- Burzyńska A., Markowski M.P., *Feminizm* [w:] tychże, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006.
- Burzyńska A., Markowski M.P., *Hermeneutyka* [w:] tychże, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006.
- Butkiewicz M., *Wiedza o filmie w programie nauczania polskiej szkoły* [w:] *Wiedza o filmie w szkole*, pod red. H. Depty, Koszalin 1983.
- Bystron J.S., *Socjologia kina*, „Ekran” 1919, nr 11.
- Carroll N., *Filozofia horroru albo paradoksy uczuć*, przekład i postłowie M. Przyłipiak, Gdańsk 2004.
- Chomiuk A., *Rozbite zwierciadło. O „Weiserze” Wojciecha Marczewskiego*, „Polonistyka” 2004, nr 5 (415).
- Chrzanowski I., *W obronie teatru*, „Scena i Sztuka” 1909, nr 37, dodatek nr 1.
- Chrzastowska B., *Reformę czas zacząć...* [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994–1996*, cz. 2, pod red. B. Chrzastowskiej, Warszawa 1997.

- Chrząstowska B., Wysłouch S., *Poetyka stosowana*, Warszawa 2000, wyd. I: 1978, wyd. II: 1987.
- Chyła W., *Pytanie o status analizy (na marginesie „semantycznej” i „strukturalnej” analizy filmu)* [w:] *Interpretacja dzieła filmowego. Teoria i praktyka*, pod red. E. Nurczyńskiej-Fidelskiej i P. Sitarskiego, Łódź 1995.
- Cixous H., *Śmiech Meduzy*, przeł. A. Nasiłowska, konsultacja M. Bieńczyk, „Teksty Drugie” 1993, nr 4/5/6.
- Condry J., *Złodziejka czasu, niewierna służebnica* [w:] J. Condry, K. Popper, *Telewizja – zagrożenie dla demokracji*, przeł. i posłowiem opatrzył M. Król, Warszawa 1996.
- Coś nadchodzi*, z Krzysztofem Piesiewiczem rozmawiała B. Janicka, „Film” 1990, nr 6.
- Cyniak E., *O intertekstualności w szkolnym odbiorze dzieła literackiego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2002, nr 5.
- Davidts J.-P., *Le petit prince retrouve*, Quebec 1997.
- Davidts J.-P., *Mały Księżę odnaleziony*, przeł. J. Guze, Warszawa 2000.
- Degler E., *Film w szkole. Wrocławskie propozycje*, „Kino” 1972, nr 9.
- Demby Ł., *Poza rzeczywistością. Spór o wrażenie realności w historii francuskiej myśli filmowej*, Kraków 2002.
- Depta H., *Dyskusja jako metoda analizy i interpretacji filmu* [w:] *Analiza i interpretacja utworu filmowego w szkole*, pod red. H. Depty, Warszawa 1980.
- Depta H., *Film i wychowanie*, Warszawa 1975.
- Depta H., *Kultura filmowa – wychowanie filmowe*, Warszawa 1979.
- Depta H., *Społeczne programy wiedzy o filmie w szkole* [w:] *Wiedza o filmie w szkole*, pod red. H. Depty, Koszalin 1983.
- D[ębicki] Z., *Czy kinematograf profanuje dzieło sztuki*, „Tygodnik Ilustrowany” 1911, nr 511.
- Dębski A., *Historia kina we Wrocławiu w latach 1896–1918*, Wrocław 2009.
- Dębski A., *Kina wędrownie* [w:] tegoż, *Historia kina we Wrocławiu w latach 1896–1918*, Wrocław 2009.
- Dębski A., *Protesty nauczycieli i ruch reformatorski* [w:] tegoż, *Historia kina we Wrocławiu w latach 1896–1918*, Wrocław 2009.
- Diagnoza kompetencji gimnazjalistów. Język polski*, Warszawa 2013.
- Drzewiecki P., *Media aktywni, dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej. Program nauczania edukacji medialnej dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z opracowaniem metodycznym*, Otwock–Warszawa 2010.
- Duch z efektem motocykli*, z Marcinem Kasińskim rozmawiała J. Tokarczyk, „Film & TV Kamera” 2015, nr 1.
- Dudek Z.W., *Wstęp* [w:] *Doświadczenia graniczne i transkulturowe*, pod red. Z.W. Dudka, Warszawa 2013.
- Działalność Ministerstwa WRiOP w dziedzinie filmu*, „Oświata i Wychowanie” 1935, nr 8/9.
- Edukacja filmowa w szkole podstawowej i średniej*, pod red. J. Koblewskiej, M. Butkiewicz, Warszawa 1986.
- Edukacja filmowa. Wybrane materiały ze zbiorów Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Kielcach*, wybór i oprac. A. Knajder-Sowa, D. Letkowska, Kielce 2015.
- Escarpit R., *Literatura i społeczeństwo* [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, t. 3, pod red. W. Markiewicza, Kraków 1973.
- Eustachiewicz L., *Radio, film, literatura i sprawy pokrewne*, „Dialog” 1966, nr 3.

- Filiciak M., *Media, wersja beta: film i telewizja w czasach gier komputerowych i internetu*, Gdańsk 2013.
- Film w szkole. Wyjście z podziemia, „Kino” 1972, nr 4.
- Fiołek-Lubczyńska B., *Film, telewizja i komputery w edukacji humanistycznej. O audiowizualnych tekstach kultury*, Kraków 2004.
- Fleming E., *Telewizja w nauczaniu i wychowaniu*, Warszawa 1963.
- Folkierska A., *Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, pod red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.
- Foucault M., *Historia seksualności*, przeł. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski, Warszawa 2000.
- Freud S., *Żaloba i melancholia* [w:] tegoż, *Psychologia nieświadomości*, przeł. R. Reszke, Warszawa 2007.
- Gadamer H.-G., *Koło jako struktura rozumienia* [w:] *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, wybór i tłum. G. Sowiński, Kraków 1993.
- Gadamer H.-G., *Poetica: wybrane eseje*, przeł. M. Łukasiewicz, Warszawa 2001.
- Garbień K., *Kiedy wiedza o filmie znajdzie się w polskich szkołach?*, „Film” 1961, nr 33.
- Genette G., *Palimpsesty. Literatura drugiego stopnia* [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, pod red. H. Markiewicza, t. 4, cz. 2, Kraków 1992.
- Gębicka E., *Jeśli przyjeżdżacie z kinem, to nie prowadźcie propagandy! Kina objazdowe w latach 1944–1947*, „Kwartalnik Filmowy” 1993, nr 4.
- Gębicka E., *Kinofikacja czy kinofikcja? Lata 1944–1947*, „Iluzjon” 1992, nr 1.
- Gierszewska B., *Czasopisma filmowe w Krakowie do roku 1939*, „Kieleckie Studia Bibliologiczne” 1994, t. 2.
- Gierszewska B., *Inżynier Edmund Libański – popularyzator nauki i techniki we Lwowie w początkach XX wieku*, „Kwartalnik Nauki, Historii i Techniki” 2004, nr 49/2.
- Gierszewska B., *Kino i film we Lwowie do 1939 roku*, Kielce 2006.
- Głąb A., *Etyka czytania i strategie narracji na podstawie powieści Toni Morrison „Umiłowana”*, „Analiza i Egzystencja” 21 (2013).
- Głowiński M., *O intertekstualności* [w:] tegoż, *Intertekstualność, groteska, parabola. Szkice ogólne i interpretacje*, Kraków 2000.
- Godzic W., *Psychoanalityczne spojrzenie na film* [w:] *Interpretacja dzieła*, pod red. M. Czerwińskiego, Warszawa 1987.
- Godzic W., *Świat, który potrzebuje edukacji medialnej. Poznanie, terapia i wyzwanie* [w:] *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*, pod red. M. Fedorowicza, S. Ratajskiego, Warszawa 2015.
- Godzic W., *Widz filmowy w objęciach przyjemności* [w:] *Przestrzenie kultury – dyskursy teorii: w piętnastolecie kwartalnika „Kultura Współczesna”*, pod red. A. Gwoździa, A. Zeidler-Janiszewskiej, Warszawa 2008.
- Gródź I., *Scenografia – wypowiedź przez sztukę*, „Polonistyka” 2004, nr 5 (415).
- Gruchlik H., *Inność a obcość w kontekście filozoficznym*, „Anthropos?” 2007, nr 8/9.
- Gruszczyk T., *Czytanie filmu – oglądanie literatury. Propozycje interpretacji do spotkań edukacyjnych*, Katowice 2015.
- Gwoźdź A., *Obok filmu, między mediami* [w:] *Pogranicza audiowizualności. Parateksty kina, telewizji i nowych mediów*, pod red. A. Gwoździa, Kraków 2010.
- Gwoźdź A., *Kino po kinie – film po kinie* [w:] *Kino po kinie. Film w kulturze uczestnictwa*, pod red. A. Gwoździa, Warszawa 2010.

- Halberda M., „Swoi” i „nasi”. *Kwestia żydowska w publicystyce filmowej lat trzydziestych*, „Iluzjon” 1988, nr 1.
- Heilpern M., *W jaki sposób powstał i jak jest zbudowany kinematograf oraz w jaki sposób otrzymuje tzw. „obrazy żywe”*, Warszawa 1909.
- Helman A., *Hugo Münsterberber i jego teoria filmu* [w:] H. Münsterberg, *Dramat kinowy. Studium psychologiczne*, przeł. A. Helman, Łódź 1989.
- Helman A., *Koncepcje feministyczne* [w:] A. Helman, J. Ostaszewski, *Historia myśli filmowej. Podręcznik*, Gdańsk 2010.
- Helman A., *Twórcza zdrada. Filmowe adaptacje literatury*, Poznań 1998.
- Helman A., *Wstęp do zagadnienia analizy i interpretacji dzieła filmowego* [w:] *Analiza i interpretacja utworu filmowego w szkole*, pod red. H. Depty, Warszawa 1980.
- Helman A., Ostaszewski J., *Historia myśli filmowej. Podręcznik*, Gdańsk 2010.
- Helman A., Pitrus A., *Podstawy wiedzy o filmie*, Gdańsk 2008.
- Hendrykowska M., *Między wynalazkiem a sztuką. Film na ziemiach polskich 1896–1915*, „Kwartalnik Filmowy” 1997, nr 18.
- Hendrykowska M., *Od redakcji*, „Polonistyka” 2004, nr 5.
- Hendrykowska M., *Pierwszy polski tekst o kinematografie*, „Iluzjon” 1994, nr 3/4.
- Hendrykowska M., *Serial, telenowela, reality show, czyli jak rozmontować ten mechanizm?*, „Polonistyka” 2004, nr 5.
- Hendrykowska M., *Śladami tamtych cieni*, Poznań 1993.
- Hendrykowska M., Hendrykowski M., *Film w Poznaniu 1896–1945*, Poznań 1990.
- Hendrykowski M., *Biografizm jako dążenia kina współczesnego* [w:] *Biografistyka filmowa: ekranowe interpretacje losów i faktów*, pod red. T. Szczepańskiego, Toruń 2007.
- Hendrykowski M., *Film i literatura – nowy paradygmat*, „Polonistyka” 2002, nr 7.
- Hendrykowski M., *Intertekst w adaptacji filmowej*, „Images. The International Journal of European Film, Performing Arts and Audiovisual Communication” 2013, t. 13, nr 22.
- Hendrykowski M., *Polonista w świecie reklamy i wideoklipu*, „Polonistyka” 2004, nr 5 (415).
- Hendrykowski M., *Słownik terminów filmowych*, Poznań 1994.
- Hopfinger M., *Kultura audiowizualna u progu XXI wieku*, Warszawa 1997.
- Hoszowski M.T., *Film, sztuka i etyka*, Warszawa 1938.
- Igłowski N., *Na srebrnym ekranie*, Kraków 1938.
- Irzykowski K., *Śmierć kinematografu* [w:] *Polska myśl filmowa. Antologia tekstów z lat 1898–1939*, wybór i oprac. J. Bocheńska, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1975.
- Irzykowski K., *X Muza*, Warszawa 1957.
- Jakubowska M., *Do tanga trzeba dwojga... Analiza neoformalna filmu* [w:] *Kamienie i szaniec. Analizy, rozmowy, kontrowersje wokół filmu Roberta Glińskiego*, pod red. M. Jakubowskiej, Warszawa 2015.
- Jakubowska M., *Żeglowanie po filmie*, Kraków 2006.
- Jakubowski W., *Dlaczego wstydzimy się kultury popularnej, czyli o nowych zadaniach edukacji kulturalnej* [w:] *Dzisiejsze czasy – edukacja wobec przemian w kulturze współczesnej*, pod red. W. Jakubowskiego, Kraków 2006.
- Janion M., *Humanistyka: poznanie i terapia*, Warszawa 1974.
- Janus-Sitarz A., *Obszary wykluczenia i obojętności* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec innego*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2014.

- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole: konstatacje, oceny, propozycje*, Kraków 2009.
- Janus-Sitarz A., *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016.
- Jazdon M., *Film ze zdjęć*, „Polonistyka” 2002, nr 7 (397).
- Jazdon M., *Jak patrzeć na film dokumentalny?*, „Polonistyka” 2004, nr 5 (415).
- Język polski. Klasy V–VIII. Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*, Warszawa 1974.
- Język polski. Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum*, Warszawa 1985.
- Język polski. Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt*, Warszawa 1949.
- Język polski. Program szkoły podstawowej (klasy IV–VIII)*, Warszawa 1985.
- Kaja D., *Nauczyciel i film*, „Polonistyka” 2011, nr 3 (484).
- Kamienie i szaniec. Analizy, rozmowy, kontrowersje wokół filmu Roberta Glińskiego*, pod red. M. Jakubowskiej, Warszawa 2015.
- Kamiński A., *Kamienie na szaniec*, wstęp i wybór zdjęć B. Wachowicz, Warszawa 1999.
- Kania A., *„Polak młody” na lekcjach języka polskiego*, Kraków 2015.
- Kicińska D., *„Tajemniczy ogród” Burnett i Holland. Zmiana tworzywa czy zmiana sensu?*, „Polonistyka” 2002, nr 7 (397).
- Kinematograf dydaktyczny, trudności dotychczasowe i nowa zasada kinematografu*, b.m., 1936.
- Kleiner J., *U wrót nowej estetyki*, „Tygodnik Ilustrowany” 1929, nr 4.
- Klejsa K., Saryusz-Wolska M., *Badanie widowni filmowej: historia i metody* [w:] *Badanie widowni filmowej. Antologia przekładów*, pod red. K. Klejsy, M. Saryusz-Wolskiej, Warszawa 2014.
- Kłakówna Z.A., *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków 2016.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność*, Kraków 2003.
- Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Waligóra J., Kasprzak P., Regiewicz A., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016.
- Kłoskowska A., *Kultura masowa: krytyka i obrona*, Warszawa 1983.
- Koblewska J., *Film i dzieci*, Warszawa 1961.
- Koblewska J., *Szkoła i środki masowego oddziaływania*, Warszawa 1967.
- Koblewska-Wróblowa J., *Film fabularny w szkole*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1964.
- Koblewska-Wróblowa J., *Film w pracy nauczycieli w różnych krajach* [w:] *też, Film fabularny w szkole*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1964.
- Kognitywna teoria filmu* [w:] A. Helman, J. Ostaszewski, *Historia myśli filmowej. Podręcznik*, Gdańsk 2010.
- Komorowska J., *Telewizja w życiu dzieci i młodzieży: studium telewizji wśród uczniów szkoły podstawowej w mieście przemysłowym „N”*, Warszawa 1963.
- Konteksty polonistycznej edukacji*, pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak i S. Wysłouch, Poznań 1998.
- Korsak Z., *Młodzież szkolna a kultura filmowa*, Gdańsk 1986.
- Koschany R., *Adaptacja jako choroba przenoszona*, „Polonistyka” 2002, nr 7 (397).
- Kowarska A., *Stereotyp czy tradycja? O etosie wędrowania i wartościowaniu*, Szczecin 2010.

- Koziółek K., *Czas lektury*, Kraków 2017.
- Koziółek K., *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.
- Kraskowski J., *Film naukowy i jego znaczenie*, cz. B, Warszawa 1922.
- Kraskowski J., *Kino-szkola powszechna, projekt nowej instytucji w dziedzinie oświaty ludowej i podniesienia gospodarstwa rolnego*, Warszawa 1921.
- Krasuska-Terka H., Percińska M., *Wstęp [w:] tychże, Film w edukacji dzieci i młodzieży: materiały pomocnicze dla nauczycieli i wychowawców*, Siedlce 2009.
- Krautkrämer F., *Poszerzanie strefy granicznej – paratekst w filmie [w:] Pogranicza audiowizualności. Parateksty kina, telewizji i nowych mediów*, pod red. A. Gwoździa, Kraków 2010.
- Kruczkowski F., *Kinematograf jako czynnik pedagogiczny*, „Scena i Ekran” 1913, nr 1.
- Książek-Szczepanikowa A., *Ekranowe czytanie*, „Polonistyka” 1993, nr 10 (310).
- Książek-Szczepanikowa A., *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1996.
- Kto jest dzisiaj Cyganem Europy?*, z Joanną Kos-Krauze i Krzysztofem Krauze rozmawia J. Sławińska, „Kino” 2013, nr 11.
- Kubel J., *Książę Szaraniek*, Neckarsteinach 2016.
- Kulik A., *Mój film: z badań nad upodobaniami filmowymi dzieci w wieku od 7 do 14 lat*, Warszawa 1962.
- Kultura filmowa współczesnej Łodzi*, pod red. E. Ciszewskiej i K. Klejsoy, Łódź 2015.
- Kuśmierczyk S., *Analiza antropologiczno-morfologiczna jako praktyka filmoznawcza [w:] Antropologia postaci w dziele filmowym*, pod red. S. Kuśmierczyka, Warszawa 2015.
- Kuśmierczyk S., *Wyprawa bohatera w polskim filmie fabularnym*, Warszawa 2014.
- Kuźniak A., *Papusza*, Wołowiec 2013.
- Lalewicz J., *Mechanizmy komunikacyjne „twórczej zdrady”*, „Teksty Drugie” 1974, nr 6 (18).
- Lasoń-Kochańska G., *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiety repertuaru tematycznego*, Słupsk 2012.
- Latoch-Zielińska M., *Edukacja filmowa z „Filmoteką Szkolną” [w:] B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*, Lublin 2016.
- Latoch-Zielińska M., *Konwencjonalne i niekonwencjonalne metody organizowania dialogu ucznia z tekstami kultury [w:] Konwencja i kreacja w tekstach kultury*, pod red. M. Karwatowskiej, R. Litwińskiego, A. Siwca, Lublin 2016.
- Latoch-Zielińska M., *Teksty kultury w gimnazjalnych arkuszach egzaminacyjnych [w:] Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, pod red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińskiej, Lublin 2006.
- Latoch-Zielińska M., *„W nieugiętym proteście przeciw złu kryje się cała sól życia”. Protest songi w tradycji kulturowej i przestrzeni edukacyjnej [w:] B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczania przestrzenności. Szkice i studia z edukacji polonistycznej*, Lublin 2016.
- Lewicki B.W., *Film w nauce i szkole*, „Muzeum. Czasopismo wydawane przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych” 1938, nr 4.
- Lewicki B.W., *Klub filmowy Awangarda*, „Kwartalnik Filmowy” 1962, nr 1/2.

- Lewicki B.W., *Młodzież przed ekranem* (Lwów 1935) [w:] Bolesław Włodzimierz Lewicki o filmie. Wybór pism, wybór, wstęp i redakcja E. Nurczyńska-Fidelska, B. Stolarska, Łódź 1995.
- Lewicki B.W., *Teoretyczne podstawy i założenia wiedzy o filmie w szkole* [w:] Edukacja filmowa w szkole podstawowej i średniej, pod red. J. Koblewskiej i M. Butkiewicz, Warszawa 1985.
- Lewicki B.W., *U podstaw nowej estetyki kina*, „Słowo Polskie” 1931, nr 5, dodatek „X i XI Muza”, nr 5.
- Litorowicz A., Majewski P., *Edukacja filmowa w polskiej szkole na podstawie opinii nauczycieli uczestniczących w warsztatach „Filmoteki Szkolnej”*, Warszawa 2011.
- Lubelski T., *Czyja Papusza*, „Ekran” 2013, nr 6.
- Lubelski T., *Historia kina polskiego 1895–2014*, Kraków 2015.
- Lubelski T., *Historia kina polskiego. Twórcy, filmy, konteksty*, Chorzów 2009.
- Lubelski T., *Pierwsze pokazy kinematografu* [w:] tegoż, *Historia kina polskiego 1895–2014*, Kraków 2015.
- Łazarska D., *Polonista wobec potrzeby „czytania” tekstów kultury popularnej w gimnazjum* [w:] *Teksty kultury w szkole*, pod red. B. Myrdzik, L. Tymiakina, Lublin 2008.
- Machowska M., *Bronisława Wajs. Papusza. Między biografią a legendą*, Kraków 2011.
- Madej A., *Jest źle, ale musi być lepiej*, „Kwartalnik Filmowy” 1997, nr 18.
- Madej A., *Kino – władza – publiczność: kinematografia polska w latach 1944–1949*, Bielsko-Biała 2002.
- Mały Książę. Złote myśli*, przeł. H. Woźniakowski, Kraków 2016.
- Mały Książę. Kolorowanka z sentencjami*, przeł. P. Klejnowska, Ożarów Mazowiecki 2016.
- Markowski M.P., *Obcość, odmienność, przekład*, „Tygodnik Powszechny” 2014, nr 21.
- Markowski M.P., *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013.
- Markowski M.P., *Wrażliwość, interpretacja, literatura*, „Teksty Drugie” 2010, nr 1/2 (121–122),
- Masłowski W., *Szkoła znikczemnienia*, „Kronika Powszechna” 1912, nr 41.
- Mazowsze realizuje program i film w każdej szkole*, „Film” 1973, nr 41.
- Mąka-Malatyńska K., *Krall i filmowcy*, Poznań 2006.
- Metz Ch., *Le significant imaginaire. Psychoanalyse et cinema*, Paris 1977.
- Mickiewicz A., *Romantyczność* [w:] tegoż, *Poezje*, t. 1: *Wiersze młodzieńcze, Ballady i romanse*, Wrocław 1949.
- Miczka T., *Z problemów edukacji filmowej* [w:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, pod red. J. Krama i E. Polańskiego, Katowice 1980.
- Milchman A., Rosenberg A., *Eksperymenty w myśleniu o Holocauście. Auschwitz, nowoczesność i filozofia*, Warszawa 2003.
- Minimum programowe przedmiotów ogólnokształcących w szkołach podstawowych i średnich*, Warszawa 1992.
- Mirandola F., *Szkoła przyszłości*, „Ekran” 1919, nr 5/6.
- Misiak A., *Kinematograf kontrolowany. Cenzura filmowa w kraju socjalistycznym i demokratycznym (PRL i USA)*, Kraków 2006.
- Misiak A., *Nacjonalizacja kinematografii* [w:] tejeż, *Kinematograf kontrolowany. Cenzura filmowa w kraju socjalistycznym i demokratycznym (PRL i USA)*, Kraków 2006.
- Mitchell W.J.T., *The Pictorial Turn*, „Artforum”, March 1992.

- Monaco J., *Aaaieeerrgh! Film grozy (kontestacje krytyka)*, przeł. L. Niedzielski, „Film na Świecie” 1984, nr 305/306.
- Morawski S., *Kultura filmowa młodzieży*, Warszawa 1977.
- Morawski S., Wierzewski W., *Kultura filmowa: metodyka pracy w społecznym ruchu filmowym*, Warszawa 1973.
- Morin E., *Projekcja – identyfikacja. Uczestnictwo filmowe* [w:] tegoż, *Kino i wyobrażenia*, Warszawa 1975.
- Mościcki H., *Wskazówki praktyczne dla nauczycieli historii w szkołach średnich i powszechnych*, Warszawa 1926.
- Mój sąd o adaptacjach, „Kino” 1966, nr 9.
- Myrdzik B., *Czy rozmowa jest metodą?* [w:] *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim: podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*, pod red. B. Myrdzik, Lublin 2000.
- Myrdzik B., *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat: szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
- Narlonowicz-Kot M., *Kino oświatowe w działalności popularyzatorskiej samorządu łódzkiego (1922–1933)*, „Acta Universitatis Lodzianensis Folia Historica” 1986, nr 24.
- Na rubieżach ponowoczesności. Szkice o filmie współczesnym*, pod red. K. Klejsy, G. Skonieczki, Kraków 2000.
- Nowak E., *Instalacje plastyczne w doskonaleniu sztuki interpretacji* [w:] *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*, pod red. A. Pilch, M. Rusek, Kraków 2015.
- Nowak-Zaorska I., *Polski film oświatowy w okresie międzywojennym*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1969.
- Nowel E., *Teledysk jako tekst kulturowy*, „Język Polski w Szkole Średniej” 1999/2000, nr 3.
- Nurczyńska-Fidelska E., *Czy odrębny przedmiot nauczania?*, „Nowa Szkoła” 1968, nr 6.
- Nurczyńska-Fidelska E., *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*, Łódź 1989.
- Nurczyńska-Fidelska E., *Film oświatowy* [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 3: *Film. Kinematografia*, pod red. E. Zajička, Warszawa 1994.
- Nurczyńska-Fidelska E., *Miejsce i rola filmu we współczesnej polonistyce szkolnej* [w:] *O współczesnej kulturze literackiej*, pod red. S. Żółkiewskiego, M. Hopfinger, t. 2, Wrocław 1973.
- Nurczyńska-Fidelska E., *Warunki analizy i interpretacji dzieła filmowego w szkole* [w:] *Analiza i interpretacja utworu filmowego w szkole*, pod red. H. Depty, Warszawa 1980.
- Nurczyńska-Fidelska E., *Wokół problemów edukacji filmowej*, „Polonistyka” 1992, nr 3 (239).
- Nurczyńska-Fidelska E., Parniewska B., Popiel-Popiołek E., Ulińska H., *Film w szkolnej edukacji humanistycznej*, Warszawa–Łódź 1993.
- Nycz R., *O nowoczesności jako doświadczeniu*, „Teksty Drugie” 2006, nr 3.
- Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej. Teorie i praktyki*, pod red. E. Ciszewskiej i K. Klejsy, Łódź 2016.
- Ogonowska A., *Czy kryzys współczesnej kultury audiowizualnej?* [w:] *Tejże, Tekst filmowy we współczesnym pejzażu kulturowym*, Kraków 2004.

- Ogonowska A., *Gry intertekstualne na tekście filmowym. Opis mechanizmów*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria” 2004, nr 4.
- Ogonowska A., *Tekst filmowy we współczesnym pejzażu kulturowym*, Kraków 2004.
- Ogonowska A., *Współczesna edukacja medialna. Teoria i rzeczywistość*, Kraków 2013.
- Ogonowska A., Ptaszek G., *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*, Kraków 2015.
- Ogrzyzko-Wiewiórowska M., *Gdy już się stało. Przeżywanie żałoby* [w:] tejsze, *Rodzina i śmierć*, Lublin 1994.
- Ogrzyzko-Wiewiórowska M., *Rodzina i śmierć*, Lublin 1994.
- Orliński W., *Filmowa uczta dla nastolatków*, „Gazeta Wyborcza” 2.02.2009, nr 027.
- O rolę filmu w nauczaniu*, „Ekran” 1960, nr 15.
- Ostaszewski J., *Rozumienie opowiadania filmowego*, Kraków 1999.
- Pathé Ch., *O posłannictwie kina*, „Kinema” 1921, nr 8.
- Pawłowska K., *Mit i język. O „Konopielce” Edwarda Redlińskiego i Witolda Leszczyńskiego*, „Polonistyka” 2002, nr 7 (397).
- Piątek E., *Dziecko wyobcowane. Edukacja polonistyczna wobec Romów* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec innego*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2014.
- Piątkowski B., *Jarmark X Muzy. Film polski w latach 1900–1945*, Łódź 1975.
- Piecuch Cz., *Metafizyka egzystencjalna Karla Jaspersa*, Kraków 2011.
- Pieniążek M., *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013.
- Pieńkowski G., *Film na lekcji – zastępstwo czy partner?*, „Wszystko dla Szkoły. Miesięcznik z Pokoju Nauczycielskiego” 2006, nr 4/5.
- Pilch A., *Dekonstrukcyjna problematyczność, poszukiwania sensu (Jacques Derrida)* [w:] tejsze, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003.
- Pilch A., *Formy wyobraźni. Poeci współcześni przed obrazami wielkich mistrzów*, Kraków 2010.
- Pilch A., *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003.
- Piotrowska A., *Kino wehikuł emocji*, „Tygodnik Powszechny” 2017, nr 7.
- Pisarek J., Francuz P., *Poznawcze i emocjonalne zaangażowanie widza w film fabularny w zależności od typu bohatera* [w:] *Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej*, pod red. P. Francuza, Lublin 2007.
- Plisiecki J., *Metodyka pracy z filmem wśród dzieci i młodzieży*, Warszawa 1993.
- Podhorski-Okołów W., *Kinematograf*, Lwów–Warszawa 1938.
- Pogranicza audiowizualności. Parateksty kina, telewizji i nowych mediów*, pod red. A. Gwoździa, Kraków 2010.
- Polakowski J., *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)* [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, pod red. Z. Urygi, Kraków 1998.
- Poloniści o filmie*, pod red. M. Hendrykowskiego, Poznań 1996.
- Polska myśl filmowa. Antologia tekstów z lat 1898–1939*, wybór i oprac. J. Bocheńska, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1975.
- Popiel-Popiołek E., *Kształtowanie się koncepcji edukacji filmowej w szkole* [w:] *Z dydaktyki literatury i kultury w szkole*, pod red. E. Cyniaka, Łódź 1994.
- Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Język polski I–IV*, Warszawa 1971.

- Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Klasy I–IV*, Warszawa 1966.
- Program nauczania ośmioletniej szkoły podstawowej. Tymczasowy*, Warszawa 1963.
- Programy dziesięcioletniej szkoły średniej*, Warszawa 1977.
- Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, wybór i oprac. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań 2009.
- Przemoc na ekranie*, pod red. M. i M. Hendrykowskich, Poznań 2001.
- Przylipiak M., *Czas estetyki? Rekonesans* [w:] *Prędkość i przyjemność. Kino i telewizja w dobie symulacji elektronicznej*, pod red. A. Gwoździa, Kielce 1994.
- Przylipiak M., *Kino na lekcji*, „Między Nami Polonistami” 2006, nr 4.
- Psychoanalityczna teoria filmu* [w:] A. Helman, J. Ostaszewski, *Historia myśli filmowej. Podręcznik*, Gdańsk 2010.
- Ptak J., *Wychowanie przez film i do filmu*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 8.
- Rajewicz D., *Edukacja przez film*, „Polonistyka” 2009, nr 3.
- Rek J., *Profesor Bolesław W. Lewicki. Między filmem i literaturą*, „Folia Litteraria Polonica” 2007, nr 9.
- Riffaterre M., *La syllepse intertextuelle*, „Poétique” 1979, nr 40.
- Roemmers A.G., *Powrót Młodego Księcia*, przeł. A. Walulik, Warszawa 2011.
- Rorty R., *Dekonstrukcja*, przeł. A. Grzeliński, M. Wołk, M. Zdrenka, przekład przejrzał i całość zredagował A. Szahaj, „Teksty Drugie” 1997, nr 3.
- Rosińska Z., *Wybór pism estetycznych Leopolda Blausteina*, Kraków 2005.
- Rybicka E., *Geopoetyka, geokrytyka, geokulturologia. Analiza porównawcza pojęć*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2011, nr 2.
- Rybicka E., *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków 2014.
- Rybicka K., *Od kinematografii do edukacji filmowej*, „Język Polski w Liceum” 2004/2005, nr 4.
- Rybicka E., *Od poetyki przestrzeni do poetyki miejsca. Zwrot topograficzny w badaniach literackich*, „Teksty Drugie” 2008, nr 4.
- Rybicka K., *Środowiskowe uwarunkowania odbioru dzieł filmowych*, „Język Polski w Liceum” 2006/2007, nr 2.
- Rybicka K., *Zrozumieć film: świat „Romea i Julii” według Baza Luhrmanna*, Kalisz 2009.
- Saint-Exupéry A. de, *Mały Książe*, z il. autora, przeł. J. Szwykowski, Warszawa 2002.
- Saint-Exupéry C. de, *Pamiętnik Róży*, Kraków 2002.
- Sapieha-Resmer D., *Propozycje programowe*, „Nowa Szkoła” 1968, nr 6.
- Schiff S., *Antoine de Saint Exupéry. Wielki mały książe XX wieku*, przeł. O. Stanisławska, Warszawa 1998.
- Simmel G., *Obcy* [w:] tegoż, *Socjologia*, Warszawa 1975.
- Skawiński R., *Korzenie i uwarunkowania reform polskiej edukacji w XX wieku*, „Studia Ełckie” 2008, nr 10.
- Skoczyła L., *Jak kinoteatr wychowuje naszą młodzież*, „Kronika Powszechna” 1913, nr 25, nr 26, nr 27, nr 28, nr 29.
- Skoczyła L., *Kinoteatr, nowy wróg młodzieży*, „Wychowanie i Nauczanie” 1918, nr 1.
- Skoczyła L., *Młodzież a kino*, „Muzeum” 1916, nr 2.
- Skoczyła L., *Objawienie kina* [w:] M. Giżycki, *Walka o film artystyczny w międzywojennej Polsce*, Warszawa 1989.
- Skoczyła L., *Objawienie kina*, „Ekran” 1920, z. 3 i 4.
- Skoczyła L., *Teatr nieprawdopodobieństwa*, „Ekran” 1920, z. 13.

- Skowronek B., *Edukacja filmowa w gimnazjum [w:] Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, pod red. Z. Urygi, Z. Budrewicz, Kraków 2001.
- Skowronek B., *Film w przestrzeni kultury audiowizualnej: studia, szkice, interpretacje*, Kraków 2011.
- Skowronek B., *Kilka uwag o edukacji filmowej (w kontekście kultury partycypacji)*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*, „Studia de Cultura” 2014, nr 6.
- Skowronek B., *Konceptualizacja filmu i jego oglądania w języku młodzieży. Studium kognitywno-kulturowe*, Kraków 2007.
- Skowronek B., *Od Spielberga do Felliniego, czyli o roli kina masowego w szkole*, „Polonistyka” 1993, nr 10 (310).
- Skrzypczak-Walkowiak B., *Od filozofii do filmozofii. Konteksty filozoficzne i filmowe na lekcjach języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej po roku 2001*, Poznań 2015.
- Smith M., *Engaging characters. Fiction, Emotion and the Cinema*, Oxford 1935.
- Smith M., *Zaangażowanie widza w postać*, przeł. J. Mach [w:] *Kognitywna teoria filmu, Antologia przekładów*, pod red. J. Ostaszewskiego, współpraca A. Helman, I. Ostaszewska, Kraków 1999.
- Smoleń-Wasilewska E., *Film w szkole bocznym wejściem*, „Kino” 1971, nr 40.
- Sobczak K., *Ciało Rudego. W poszukiwaniu języka przemocy*, „Mała Kultura Współczesna” 2014, nr 12.
- Sokolich-Wroczyński J., *Kinematograf w szkole*, „Kino” 1919, nr 3.
- Sosnowski M., *Epidemia moralna*, „Kronika Powszechna” 1913, nr 17.
- Stępowski M., *Kinematograf komunalny, szkolny i objazdowy. Nieco wskazówek praktycznych*, Warszawa 1923.
- Stępowski M., *Wszechwładztwo kinematografu*, „Kurier Poznański” 1914, nr 80.
- Szanse filmowej edukacji. Film i szkoła*, „Kino” 1968, nr 8.
- Szczukowski D., *Nauczanie literatury jako wyzwa(la)nie i wyznanie [w:] Polonistyka dziś, kształcenie dla jutra*, pod red. K. Biedrzyckiego, W. Bobińskiego i in., t. 1, Kraków 2014.
- Szczukowski D., Tomaszewska G., *Sztuka interpretacji a lekcja języka polskiego. Uwagi wstępne [w:] Sztuka interpretacji. Poezja polska XX i XXI wieku*, pod red. D. Szczukowskiego, G. Tomaszewskiej, Gdańsk 2014.
- Sztuka interpretacji. Poezja polska XX i XXI wieku*, pod red. D. Szczukowskiego, G. Tomaszewskiej, Gdańsk 2014.
- Ślósarz A., *Lektury licealne a kino komercyjne: aksjologiczny wymiar edukacji filmowej*, Kraków 2002.
- Toeplitz J., *Fałsz filmu dźwiękowego*, „Kino” 1931, nr 28.
- Toeplitz J., *O polski film oświatowy*, „Kurier Polski” 1931, nr 257.
- Toeplitz J., *Przyszłość filmu dźwiękowego*, „Kino dla Wszystkich” 1930, nr 105.
- Toeplitz J., *Spotkania z X muzą*, Warszawa 1960.
- U podstaw nowej estetyki kina*, „Słowo Polskie” 1931, nr 5, s. 10; dodatek „X i XI Muza”, nr 5.
- Urbańczyk A., *Cyrk Edisona. Pierwsze kino Krakowa 1906–1912*, Kraków 1985.
- Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.
- Vovelle M., *Śmierć w cywilizacji Zachodu: od roku 1300 po współczesność*, przeł. T. Swoboda i in., Gdańsk 2004.

- Wachowicz B., *Pięknie umierać i pięknie żyć* [w:] A. Kamiński, *Kamienie na szaniec*, wstęp i wybór zdjęć B. Wachowicz, Warszawa 1999.
- Waligóra J., *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (po-nadgimnazjalnej)*. Warunki – strategie – perspektywy, Kraków 2014.
- Waters L., *Zmierzch wiedzy. Przemiany uniwersytetu a rynek publikacji naukowych*, przeł. T. Bilczewski, Kraków 2009.
- Wiedza o filmie w szkole*, pod red. H. Depty, Koszalin 1983.
- Wielka encyklopedia powszechna PWN*, t. 9, Warszawa 1967.
- Wierzewski W., *Realność powszechnej edukacji*, „Film” 1978, nr 27.
- Winiecka E., *Nierozstrzygalność – drugie imię dekonstrukcji*, „Przestrzenie Teorii” 2003, nr 2.
- Wiśniewska A., *Szumowska. Kino to szkoła przetrwania*, Warszawa 2012.
- Witek P., *Kultura. Film. Historia. Metodologiczne problemy doświadczenia audiowizualnego*, Lublin 2005.
- Włodarczyk A., *Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm. Humanizm. Dydaktyka*, Kraków 2014.
- Włodarczyk A., *Koncepcja humanizmu innego człowieka Emmanuela Levinasa* [w:] tejsze, *Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm. Humanizm. Dydaktyka*, Kraków 2014.
- Włodek R., *Na początku było... „Kino”*, „Kino” 2003, nr 11.
- Wojciechowski K., Szober S., Nawroczyński B., *Wskazówki do programu gimnazjum państwowego*, Warszawa 1923.
- Wóycicki K.W., *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*, Warszawa 1923.
- Współczesne modele edukacji filmowej na świecie* [w:] *Modele edukacji filmowej*, wstęp J. Plisiecki, pod red. J. Masłowskiej, Warszawa 1976.
- Wstydlive przyjemności, czyli po co tak naprawdę ходzimy do kina?*, pod red. G. Stachówny, Kraków 1995.
- Wysłouch S., *Literatura a sztuki wizualne*, Warszawa 1994.
- Wysłouch S., *Literatura i obraz. Tereny strukturalnej wspólnoty sztuk* [w:] *Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie)*, pod red. S. Balbusa, A. Hejmeja, J. Niedźwiedzia, Kraków 2004.
- Wyszyński Z., *Filmowy Kraków 1896–1971*, Kraków 1975.
- Zajciček E., *Poza ekranem: Kinematografia polska 1918–1991*, Warszawa 1992.
- Zawiśliński M., *Pierwsze pracownie filmowe*, „Magazyn Filmowy SFP” 2014, nr 32.
- Zioło E., Wiatr K., *„Mały Książę”, czyli o doświadczaniu istnienia w drodze*, Kraków 2001.
- Zonn L., *O montażu filmowym*, „Polonistyka” 2004, nr 5 (415).
- Z tygodnia na tydzień*, „Tygodnik Ilustrowany” 1898, nr 31.
- Żurek S.J., *Ikonoграфия i literatura. O nowej maturze ustnej z języka polskiego (2015)* [w:] *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*, pod red. A. Pilch i M. Rusek, Kraków 2015.
- Żychliński A., *Laboratorium antropofikcji. Prolegomena*, „Teksty Drugie” 2014, nr 1.
- Żygulski K., *Film na wsi i w miastach powiatowych: zagadnienia socjologiczne filmu*, Warszawa 1969.
- Żygulski K., *Film w środowisku robotniczym*, Wrocław 1962.
- Żygulski K., *Film w wybranych środowiskach społecznych Polski (Wyniki badań ankietowych)*, Łódź 1961.

Żyto K., *Historie i codzienność w kinie Roberta Glińskiego* [w:] *Kamienie i szaniec. Analizy, rozmowy, kontrowersje wokół filmu Roberta Glińskiego*, pod red. M. Jakubowskiej, Warszawa 2015.

Netografia

Bibliografia oświaty pozaszkolnej (1920–1928), pod red. J. Muszkowskiego, H. Radlińskiej, https://www.dbc.wroc.pl/Content/15946/PDF/RP%204063%20Bibliografia_1900-1928.pdf

Budzik J.H., *Papusza – album złożony z mitu i wspomnienia*, www.artpapier.com/index.php?page=artykul&wydanie=191&artykul=4119

Burszta W.J., *Nowe formy uczestnictwa w kulturze* [w:] M. Filiciak, M. Danielewicz, M. Halawa, P. Mazurek, A. Nowotny, *Młodzi i media. Etnografia cyfrowego świata*, http://www.swps.pl/images/stories/dokumenty/RAPORT_SWPS_mlodzi_i_media.pdf

Citko E.K., *Antropologia obrazu filmowego jako myślenie hermeneutyczne w badaniach nad filmem* [w:] *Film i media – przeszłość i przyszłość. Kontynuacje*, pod red. A. Gwoździa, M. Kempnej-Pieniążek, Warszawa 2014, www.ispan.pl/film-i-media-przeszosc-i-przyszosc.andrzej-gwozdz-magdalena-kempnapieniazek.pdf

Draguła A., *Flirt z sadyzmem? O fotografowaniu i oglądaniu okrucieństwa*, „Więź” 2015, nr 2, laboratorium.wiecz.pl/2016/07/10/flirt-z-sadyzmem-o-fotografowaniu-i-ogladaniu-okrucienstwa/

Dzień roboczy kinematografów, www.kultura-atrakcji.swps.edu.pl/items/show/45

Edukacja filmowa. Wybrane materiały ze zbiorów Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Kielcach, wybór i oprac. A. Knajder-Sowa, D. Letkowska, Kielce 2015, www.pbw.kielce.pl/userfiles/file/nowe_zestawienia/dokument709.pdf

Filiciak M., Danielewicz M., Halawa M., Mazurek P., Nowotny A., *Młodzi i media. Etnografia cyfrowego świata*, http://www.swps.pl/images/stories/dokumenty/RAPORT_SWPS_mlodzi_i_media.pdf

Graff A., *Nie ma prawdy totalnej. „Papusza”*, www.krytykapolityczna.pl/artykuly/film/20131127/graff-papusza-nie-ma-prawdy-totalnej

Helman A., *Intelektualiści i służące. Pierwsze wyobrażenia o odbiorcach kina*, kulturawspolczesna.pl/archiwum/intelektualisci-i-sluzace-pierwsze-wyobrazenia-o-odbiorcach-kina

Hendrykowska M., *Między wynalazkiem a sztuką. Film na ziemiach polskich 1896–1915*, „Kwartalnik Filmowy” 1997, nr 18, www.akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/miedzy-wynalazkiem-a-sztuka-film-na-ziemiach-polskich-1896-1915/465

historykon.pl/reformy-oswiaty-w-xx-wiecznej-polsce/

Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Jezyk-polski.pdf

Inicjowanie aktywności kulturalnej przez władzę komunistyczną na ziemiach polskich w latach 1944–1949, historia.org.pl/2010/07/19/inicjowanie-aktywnosci-kulturalnej-przez-wladze-komunistyczna-na-ziemiach-polskich-w-latach-1944%E2%80%931949/

- Kraskowski J., *Film naukowy i jego znaczenie*, cz. B, Warszawa 1922, www.pbc.biaman.pl/dlibra/docmetadata?id=39126&from=pubindex&dirids=21&lp=996
- Kultura polskich Romów. Poznajmy się*. Materiały pomocnicze i inspiracje dla nauczycieli, Centrum Edukacji Obywatelskiej, <https://biblioteka.ceo.org.pl/szkola-tolerancji/kultura-polskich-rom%C3%B3w-poznajmy-si%C4%99-materia%C5%82y-pomocnicze-dla-nauczycieli>
- Luter A., *Śmiechoplac Szumowskiej*, „Magazyn Filmowy SFP” 2016, nr 2 https://www.sfp.org.pl/magazyn_filmowy,70.cd5d5efe5265947bfcef4eddb0d3cb6a.pdf
- Malgorzata_Szumowska_Lubie_odzierać_ze_złudzeń_ROZMOWA_.html
- Mikołajewski J., *Mały Książę, Saint Exupéry, Antoine*, „Gazeta Wyborcza” 15.4.2004, wyborcza.pl/1,75517,2021334.html
- Minimum programowe przedmiotów ogólnokształcących w szkołach podstawowych i średnich, obowiązująca od 1 września 1992*, Warszawa 1992, s. 35–39 i 104, http://cyfrowa.bpchelm.pl/dlibra/docmetadata?id=638&from=&dirids=1&ver_id=&lp=1&QI=
- Mostowska J., *Dekonstrukcja mitu*, edukacjafilmowa.pl/materiały-edukacyjne/analizy-filmow/item/2430-kamienie-na-szaniec
- Obcy/Inny/Swój – Cygan/Roman* w romopedii: romopedia.pl/index.php?title=Obcy/Inny/Sw%C3%B3j_%E2%80%93_Cygan/Rom
- O filmotece szkolnej*, www.filmotekaszkolna.pl/o-nas/o-filmotece-szkolne
- Opinia o projekcie podstawy programowej do języka polskiego opracowana przez Komisję Edukacji przy Komitecie Nauk o Literaturze PAN*, <http://knol.pan.pl/images/Opinia--Komisji-Edukacji-KNoL-PAN-o-podstawie-programowej-do-jzyka-polskiego--8.01.2017.pdf>
- Orliński W., *Filmowa uczta dla nastolatków*, http://wyborcza.pl/1,75410,6224165,Filmowa_uczta_dla_nastolatkow.html
- Papusza w sześciu odsłonach*, z Joanną Kos-Krauze i Krzysztofem Krauze rozmawiała Donata Subbotko, www.wyborcza.pl/1,75410,8468946,Papusza_w_szesciu_odslonach.html
- Plaga kinematograficzna*, www.kultura-atrakcji.swps.edu.pl/items/show/33
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa*, men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-%E2%80%93-jezyk-polski-%E2%80%93-szkola-podstawowa-%E2%80%93-klasy-iv-viii-.pdf
- Podstawa programowa z komentarzami. Język polski*, <https://podstawaprogramowa.pl/Gimnazjum/Jezyk-polski>
- Polska oświata. Polska Rzeczpospolita Ludowa*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Polska-Oswiata-Polska-Rzeczpospolita-Ludowa;4575102.html>
- Rek, J. Bolesław Włodzimierz Lewicki (28 VIII 1908 – 23 VII 1981), [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Biuletyn_Polonistyczny/Biuletyn_Polonistyczny-r1982-t25-n1_2_\(83_84\)/Biuletyn_Polonistyczny-r1982-t25-n1_2_\(83_84\)-s143-148/Biuletyn_Polonistyczny-r1982-t25-n1_2_\(83_84\)-s143-148.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Biuletyn_Polonistyczny/Biuletyn_Polonistyczny-r1982-t25-n1_2_(83_84)/Biuletyn_Polonistyczny-r1982-t25-n1_2_(83_84)-s143-148/Biuletyn_Polonistyczny-r1982-t25-n1_2_(83_84)-s143-148.pdf)
- Rient R., Seklecka E. i in., *Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych. Analiza treści lektur w szkole podstawowej i gimnazjum z perspektywy równości płci*, www.punktwidzenia.org.pl/wp-content/uploads/2014/09/Raport-M%C4%99sko%C5%9B%C4%87-i-Kobieco%C5%9B%C4%87-w-lekturach-szkolnych1.pdf
- Sadowska M., *Papusza. Historia znikania*, www.newsweek.pl/kultura/film/papusza--historia-znikania,106073,1,1.html

- Sieczka E., *Poznanwanie Obcego. O „Papuszy” Joanny Kos-Krauze i Krzysztofa Krauzego*, kulturaliberalna.pl/2013/11/26/sieczka-poznanwanie-obcego-o-papuszy-joanny-kos-krauze-krzysztofa-krauzego/
- Skoczylas L., *Kinoteatr a młodzież szkolna*, www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication?id=119023&tab=3
- Stańczyk M., *Zmysłowa teoria kina, Vivian Sobchack i sensuous theory*, „Ekran” 2015, nr 3–4 (25/26), ekran.org.pl/historia_kina/zmyslowa-teoria-kina-vivian-sobchack-i-sensuous-theory/
- Subbotko D., http://wyborcza.pl/1,75410,8468946,Papusza_w_szesciu_odslonach.html
- Szczerba J., *Wielka kariera Małego Księcia*, „Gazeta Wyborcza” 10.08.2015, wyborcza.pl/1,75410,18525843,wielka-kariera-malego-ksiecia.html
- Uwagi do projektu podstawy programowej MEN: JĘZYK POLSKI – SZKOŁA PODSTAWOWA – klasy IV–VIII*, www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1723:uwagi-do-projektu-podstawy-programowej-men-jezyk-polski-szkola-podstawowa-klasy-iv-viii&catid=45&Itemid=55
- Uwagi o programie i procesie dydaktycznym* [w:] *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje)*, http://cyfrowa.bpchelm.pl/dlibra/docmetadata?id=737&from=&dirids=1&ver_id=&lp=1&QI=).
- www.koalicjafilmmowa.pl/admin/reports/nhef_materialy_prasowe.pdf
- Walka z zarazką kinematograficzną*, www.kultura-atrakcji.swps.edu.pl/items/show/65
- Zagrożeni wykluczeniem literackim. Z Zofią Zasacką rozmawia Agata Grabau*, www.tygodnikprzeglad.pl/zagrozeni-wykluczaniem-literackim-rozmowa-dr-zofia-zasacka/.
- Zasacka Z., *Co czytają gimnazjaliści?*, „Biuletyn EBIB” 2004, nr 3 (54), <http://www.ebib.pl/2004/54/zasacka.php>
- Zeidler-Janiszewska A., *O tzw. zwrocie ikonycznym we współczesnej humanistyce. Kilka uwag wstępnych*, www.asp.wroc.pl/dyskurs/Dyskurs4/AnnaZeidlerJaniszewska.pdf
- Zmontuj sobie projekt. Dobre praktyki liderów i liderek Filtoteki Szkolnej*, <https://docplayer.pl/11441752-Dobre-praktyki-liderek-i-liderow-filtoteki-szkolnej.html>
- Żurek S., *Czy polskie gimnazja kształcą świadomych odbiorców kultury?*, eduentuzjasci.pl/konferencjapjp

Nota bibliograficzna

W trakcie pracy nad dysertacją doktorską pewne wstępne rozpoznania z nią związane ukazały się w postaci artykułów:

- Kamień i cierpienie... O „Kamieniach na szaniec” Aleksandra Kamińskiego oraz ich filmowej adaptacji Roberta Glińskiego* [w:] *Lęk, ból, cierpienie: analizy i interpretacje*, pod red. G. Różańskiej, Pruszcz Gdański–Słupsk 2015.
- Nowa twarz Małego Księcia. O nowych sposobach odczytania opowieści Antoine’a de Saint-Exupéry’ego* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych*, pod red. nauk. I. Morawskiej, M. Latoch-Zielińskiej, Lublin 2017.
- Prawdziwa niewiara w śmiertelność ciała. O bohaterach „Body/Ciało. Czy jest coś więcej?” Małgorzaty Szumowskiej* [w:] *Między sacrum a profanum: rozważania i dylematy*, pod red. G. Różańskiej, Kraków 2017.

Zatrzymana w kadrze. Filmowa Papusza [w:] Wielka wędrówka – wielki postój. Wizerunki Romów w literaturze, historii, sztuce, pod red. G. Pawlak, A. Sobieskiej, Warszawa 2017.

Źle obejrzone... O możliwościach interpretacyjnych filmu na lekcjach języka polskiego w gimnazjum [w:] Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie: powszechność i elitarność polonistyki, t. 2, pod red. E. Jaskółowej i in., Katowice 2016.

Od autorki

Chciałabym podziękować wszystkim, którzy przyczynili się do powstania tej książki. Szczególnie dziękuję prof. Grażynie Tomaszewskiej i dr. Dariuszowi Szczukowskiemu – za uważną lekturę, motywację i inspirujące rozmowy. Osobne słowa podziękowania kieruję do recenzentów, dr. hab. Witolda Bobińskiego i dr hab. Małgorzaty Latoch-Zielińskiej – za wnikliwą lekturę i wartościowe uwagi. Indywidualne podziękowania za cenne komentarze należą się również nauczycielom realizującym moje dydaktyczne pomysły.

Na koniec, *last but not least*, rodzinie i przyjaciołom – dziękuję za nieustające wsparcie.

Indeks osobowy

- Adamczuk-Stęplewska Anna 137
Adrabińska-Pacula Lucyna 154
Aleksandrow Grigorij 57
Antczak Jerzy 71, 75, 93
- Bachtin Michaił 264
Bakula Konrad 79
Balbus Stanisław 264
Banasiak Bogdan 149
Banaszkiewicz Władysław 38
Barthes Roland 107–109
Beksiński Zdzisław 272
Belmont Leo właśc. Leopold Blumen-
tal 22
Berezecki Witold 73
Bergman Ingmar 71, 75, 83
Białoszewski Miron 125, 126
Biedrzycki Krzysztof 12, 115, 123, 124,
126, 137, 158, 295, 296
Bieńczyk Marek 173, 176
Bilczewski Tomasz 150
Biskupski Łukasz 43
Blaustein Leopold 43, 44, 60, 94, 105
Bloom Harold 264
Bobiński Witold 7, 44, 46, 58, 59, 67, 74,
75, 83–85, 88, 91, 97, 98, 108, 109,
119, 127, 136, 155, 195, 294, 295
Bocheńska Jadwiga 17, 18, 22, 26, 33,
43, 44
Bohdziewicz Antoni 45
Bondarczuk Sergiej 71
Bordwell David 103
Bordzoł Piotr 12, 115, 123, 124, 158, 295
Borejsza Jerzy 54
Borowski Dominik 152
Bortnowski Stanisław 96, 141–143, 264,
265
Bossak Jerzy właśc. Jerzy Burger-Naum
48, 55
Brignull Irena 178
- Budnik Jowita 213, 248
Budrewicz Zofia 78
Budzik Justyna Hanna 195, 226, 233
Buñuel Luis 75
Burnett Frances Hodgson 78
Burszta Wojciech Józef 125, 295
Burzyńska Anna 163, 172, 176, 208
Butkiewicz Maria 60, 69, 70, 95
Bystroń Jan Stanisław 33, 34
Bytnar Jan 189, 190, 196, 209, 211
- Cacoyannis Michael 71
Całkiewicz Monika 280
Caputo John de 286
Caroll Noël 103
Celan Paul właśc. Paul Antschel 286
Charlie Chaplin właśc. Charles Spencer
Chaplin 71, 83
Chołodziński Piotr 92
Chomiuk Aleksandra 78
Chrzanowski Ignacy 22
Chrzastowska Bożena 75, 141, 142
Chyła Wojciech 295
Ciechowski Grzegorz 260, 261, 283
Cieliszak Joanna 66
Ciszewska Ewa 94
Citko Ewa Katarzyna 226, 227, 233, 287
Cixous Hélène 172, 173, 176
Clair René 71
Condry John 110
Cyniak Eugeniusz 22, 291, 292
Czerwiński Marcin 225
Czuchraj Grigorij 71
- Dałkowska Ewa 260, 283
Danielewicz Magdalena 95, 118, 123,
125
Davidts Jean-Pierre 152
Dawidowski Maciej Aleksy 190
Degler Ewa 66
Demy Jacques 71
Depp Johnny właściwie John Christopher
Depp II 130
Depta Henryk 60, 61, 64–66, 72, 94, 114,
125
Derrida Jacques 203, 215, 286, 289
Dębski Andrzej 9, 20, 25, 26, 29

- Disney Walt 71, 153
Donen Stanley 153
Don Wasyl właśc. Wasyl Szmidt 157
Draguła Andrzej 196, 202
Drzewiecki Piotr 97
Dudek Zenon Waldemar 265, 271
Dussaud René 19
Dybowski Stefan 57
Dymna Anna 130
- Edelman Paweł 196
Edison Thomas Alva 19
Eisenstein Sergiej 71
Englert Jerzy 92
Englert Michał 252, 272
Escarpit Robert 153, 179
Eustachiewicz Lesław 62
- Fellini Federico 71, 75, 83, 118
Ficowski Jerzy 216, 217, 221–224, 236,
240, 242, 246, 248, 249, 251
Fidyk Andrzej 86
Fiedler Gustaw 21
Fiedorowa Maria 71
Filiciak Mirosław 96, 118, 123, 125
Fiołek-Lubczyńska Bogumiła 46, 58,
76, 77
Fleming Edward Lascelles 62
Foerster Friedrich 31
Folkierska Andrea 168
Forbert Władysław 55
Ford Aleksander 55, 63, 71
Ford John właśc. John Martin Feeney 71
Forman Miloš właśc. Jan Tomáš Forman
71, 92, 93
Foucault Michel 149
Francuz Piotr 102
Freud Sigmund 100, 253, 261, 263
- Gadamer Hans-Georg 163, 164, 168, 286
Gajos Janusz 159
Garbień Krystyna 63
Gatlif Tony 157
Genette G rarde 187, 188
G bicka Ewa 10, 56, 57
Gierszewska Barbara 9, 20, 21, 22, 27,
32, 34, 39
- Giżycki Marcin 9, 28
Gliński Robert 13, 146, 155, 156, 187,
188, 192, 194, 195, 196, 200, 202,
203, 205, 206, 208–211, 288, 289
Głowiński Michał 264, 271
Godzic Wiesław 96, 97, 108, 225
Grabau Agata 112
Graff Agnieszka 225, 227, 234
Grochowiak Stanisław 129
Grotowski Jerzy 92
Gródź Iwona 78
Gruchlik Honorata 234, 247
Gruszczuk Tomasz 136
Gruza Jerzy 93
Grzeliński Adam 203, 208
Guazzoni Enrico 35
Guze Joanna 152
Gwózdź Andrzej 79, 188
- Hajdukiewicz Marianna 146
Halawa Mateusz 95, 118, 123, 125
Halberda Marek 45
Has Wojciech Jerzy 71, 75, 93, 115
Hącia Agata 12, 115, 123, 124, 126, 154,
158, 295
Heidegger Martin 163
Heilpern Maksymilian 22
Hejmej Andrzej 113
Helman Alicja 45, 68, 76, 100–102, 104,
105, 145, 172
Hendrykowska Małgorzata 9, 18, 20, 21,
25, 29, 37, 50, 78, 79, 111, 196
Hendrykowski Marek 20, 21, 37, 76, 78,
86, 95, 179, 180, 183, 196, 215,
225
Hoffman Jerzy 71, 75
Holoubek Gustaw 71
Hopfinger Maryla 61, 80, 135
Hoshi no Ojisama 153
Hoszowski Mieczysław 45
Hübner Zygmunt 93
- Idziak Sławomir 71
Iglowski Norbert 51
Ingarden Roman 46
Irzykowski Karol 19, 29, 30, 36

- Jackiewicz Aleksander 61, 62, 68
Jakubowska Małgorzata 156, 195, 196,
209, 295, 296
Jakubowski Witold 109
Janicka Bożena 159
Janion Maria 137
Jankowska-Cieślak Jadwiga 130
Janus-Sitarz Anna 7, 108, 109, 121, 141,
143, 290, 291
Jarmusch Jim 283
Jaspers Karl 265, 271
Jazdon Mikołaj 78
Jelinek Elfriede 112
Jeziński Wincent 32
Jędrzejewicz Janusz 47
- Kaja Damian 78
Kamiński Aleksander 13, 155, 156, 187,
196, 198, 200, 202, 203, 206, 207,
208–211, 288, 289
Kania Agnieszka 202
Kaniewska Maria 71
Kański Tadeusz 57
Kapp Kris 178
Karcz Danuta 66
Karwatowska Małgorzata 109
Kasiński Marcin 263
Kawalerowicz Jerzy 63, 71
Kempna-Pieniążek Magdalena 227, 233
Kicińska Danuta 78
Kieślowski Krzysztof 75, 83, 86, 92, 93,
159
Kleinberger Józef 21
Kleiner Juliusz 42, 43, 46
Kleist Ewa 147
Klejnowska Paulina 154
Klejsa Konrad 94, 105, 106
Kłakówna Zofia Agnieszka 96
Kobłewska-Wróblowa Janina 21, 58, 59,
61, 70, 71, 95
Kochanowski Jan 123, 248
Komasa Jan 112
Komendant Tadeusz 149
Komorowska Jadwiga 62
Konecki Tomasz 253
Konwicki Tadeusz 71, 75, 93, 115
- Kora właśc. Olga Aleksandra Sipowicz
152
Kornhauser Julian 272
Korosteński Zygmunt 18
Korsak Zenon 94
Koschany Rafał 78
Kos-Krauze Joanna 13, 146, 156, 213,
225, 226, 231, 233, 247, 250
Kowarska Agnieszka 247
Kozincew Grigorij Michajłowicz 71
Koziołek Krystyna 113, 141, 143, 144,
149, 150, 202
Krama Jolanta 111
Krasicki Ignacy 123
Kraśniński Zygmunt 35
Kraskowski Jan 9, 33, 39, 40, 41, 42, 49
Krasuska-Terka Hanna 114
Krautkrämer Florian 188
Krauze Krzysztof 13, 146, 156, 213, 225,
226, 233, 247, 250
Królikiewicz Grzegorz 71
Król Marcin 110
Kruczkowski Franciszek 9, 31, 60
Krysiewicz-Uranowska Danuta 147
Książek-Szczepanikowa Aniela 80
Kubel Juliusz 152
Kubrick Stanley 71
Kulik Adam 61
Kurosawa Akira 71, 75, 83
Kusociński Janusz 147
Kuśmierczyk Seweryn 253, 263, 288
Kutz Kazimierz 92
Kuźmiński Zbigniew 93
Kuźniak Angelika 214, 225
Kwiatkowska-Ratajczak Maria 76, 142
Kwiatkowski Roman 157
- Lalewicz Janusz 153, 179, 183
Latoch-Zielińska Małgorzata 86, 109,
128, 133, 295
Lejtes Józef 50, 51
Leszczyński Witold 71, 78
Letkowska Danuta 96
Levinas Emmanuel 233, 234
Lewańska Adriana 108

- Lewicki Bolesław Włodzimierz 46, 47,
49, 51, 52, 60–62, 65, 70, 73, 91,
95
- Libański Edmund 9, 32
- Litorowicz Aleksandra 12, 119, 120
- Litwiński Robert 109
- Loach Ken 71
- Lubelski Tadeusz 19, 36, 37, 51, 86, 93,
157, 225
- Luhrmann Baz 117
- Lumière August Marie Louis 18, 19
- Lumière Louis Jean 18, 19
- Luter Andrzej 264, 271
- Łapicki Andrzej 93
- Łapińska Iwona 147
- Łazarska Danuta 116
- Łubieńska Helena 66
- Łukasiewicz Małgorzata 163, 168
- Mach Jolanta 104
- Machowska Magdalena 213, 214, 225
- Maciejewska Beata 252
- Maciejewska Brygida 147
- Madej Alina 10, 45, 48, 54, 55
- Majewski Piotr 12, 119, 120
- Majmurek Jakub 157
- Makuszyński Kornel 36
- Malicka Marta 152
- Marczewski Wojciech 78
- Markiewicz Henryk 188
- Markowski Michał Paweł 150, 157, 163,
172, 176, 233, 234, 247, 294, 296,
297
- Masłowska Jolanta 58
- Masłowski Wacław 9, 22, 23
- Matuszewski Bolesław 18
- Matuszewski Krzysztof 149
- Matuszewski Stanisław 10, 56
- Mazurek Paweł 95, 118, 123, 125
- Mąka-Malatyńska Katarzyna 159
- McLuhan Marshall 34
- Mering Hanna 147
- Metz Christian 101
- Meyer Stephenie 112
- Mickiewicz Adam 35, 85, 114, 115, 123,
263, 264, 267, 268, 271, 284, 292
- Miczka Tadeusz 111, 119
- Mikołajewski Jarosław 154
- Milchman Alan 149
- Mirandola Franciszek właśc. Franciszek
Czcisław Pik 9, 33, 35, 36, 49, 60
- Misiak Anna 10, 55, 57
- Miszczak Stanisław 129
- Mitchell William John Thomas 80
- Monaco James 290
- Monroe Marilyn właśc. Norma Jeane
Mortenson 108
- Morawska Iwona 86, 295
- Morawski Stanisław 94
- Morin Edgar właśc. Edgar Nahoum 100,
101
- Mostowska Jadwiga 208
- Mościcki Henryk 42
- Mruklik Barbara 66
- Munk Andrzej 71, 75, 83, 93
- Münsterberg Hugo 102, 135
- Myrdzik Barbara 86, 110, 116, 128, 143,
164, 168, 295
- Narlonowicz-Kot Maria 42
- Nasfeter Janusz 71
- Nasiłowska Anna 173, 176
- Natorp Paul 163
- Nawroczyński Bogdan 42
- Niedzielski Lech 290
- Niedźwiedź Jakub 113
- Nikifor Krynicki właśc. Epifaniusz Drow-
niak 213
- Nowak Ewa 296, 297
- Nowak-Zaorska Irena 18, 19, 22, 24, 26,
27, 32–34, 37, 39, 49, 50, 51
- Nowel Ewa 78
- Nowotny Agata 95, 118, 123, 125
- Nurczyńska-Fidelska Ewelina 11, 13, 24,
46, 47, 58, 60–62, 65, 70, 73, 75,
76, 77, 86, 93, 94, 95, 110, 114,
148, 151, 295
- Nycz Ryszard 148
- Ogonowska Agnieszka 30, 96, 271
- Ogryzko-Wiewiórowska Mirona 265, 271
- Okiejew Tołomusz 71
- Okoń Wincenty 21

- Olivier Laurence właśc. Laurence Kerr
Olivier 71
- Orliński Wojciech 85, 86, 87
- Orzeszkowa Eliza 35
- Osborne Mark 13, 146, 153, 154, 161,
178, 179, 180, 185
- Osiński Tadeusz 66
- Ostaszewska Maja 283
- Ostaszewski Jacek 100, 101, 102, 103,
104, 172
- Ożóg-Winiarska Zofia 152
- Papusza właśc. Bronisława Wajs 13, 146,
156, 157, 158, 213–227, 230–232,
234, 235, 237–242, 246–249, 251,
287, 289
- Parniewska Barbara 13, 75, 76, 93, 148
- Pathé Charles 19, 35
- Pawlicki Antoni 213
- Pawluśkiewicz Jan Kanty 157
- Pawłowska Karolina 78
- Percińska Małgorzata 114
- Persichetti Bob 178
- Peters Jan Marie 95
- Piątek Elżbieta 290, 291
- Piątkowski Bohdan 9, 38
- Piecuch Czesław 265, 271
- Pieniążek Marek 143
- Pieracki Kazimierz 47
- Piesiewicz Krzysztof 159
- Pilch Anna 143, 203, 264, 294, 297
- Piotrowska Anita 105, 110
- Pisarek Jędrzej 102
- Piskor Dorota 187
- Pitrus Andrzej 105, 145
- Piwowski Marek 115
- Plisiecki Janusz 58, 65, 76
- Podhorski Waclaw 51
- Podsiadło Dawid 155, 187, 188, 189,
194, 209, 210, 292
- Polański Edward 111
- Popiel-Popiołek Ewa 13, 21, 22, 58, 59,
61, 67, 73, 74, 75, 76, 93, 148
- Popper Karl Raimund 110
- Poręba Bohdan 71
- Prévot André 154
- Przylipiak Mirosław 101, 103, 108, 113
- Ptak Justyna 94, 115
- Rajewicz Danuta 86, 87
- Ratajczak Cecylia 154
- Redliński Edward 78
- Rek Jan 46, 52
- Reszke Robert 253, 263
- Riefenstahl Leni 50
- Riffaterre Michael 264
- Roemmers Alejandro Guillermo 152
- Romeo Enzo 154
- Rorty Richard McKay 203, 208
- Rosenberg Alan 149
- Rosińska Zofia 44
- Rossellini Roberto 71
- Rowling Joanne Kathleen 112
- Różewicz Stanisław 71
- Rupprecht 25
- Rusek Marta 297
- Rutkowiak Joanna 168
- Rybczyński Zbigniew 86
- Rybicka Elżbieta 271, 272, 282
- Rybicka Kornelia 78, 116, 117
- Rybkowski Jan 75
- Sadowska Małgorzata 225
- Saint-Exupéry Antoine de 152–154, 161,
163, 168, 170, 171, 178, 179, 183
- Sapieha-Resmer Danuta 64
- Saramonowicz Andrzej 253
- Schatzberg Jerry 71
- Schiff Stacy 152, 168, 171, 176, 183
- Shaffer Peter 93
- Sieczka Emilia 233, 247
- Sienkiewicz Henryk 35, 114, 123
- Sienkiewicz-Rogowska Anna 87
- Sieński Maciej 71
- Sikora Sławomir 233
- Simmel Georg 234
- Sitarski Piotr 295
- Siwiec Adam 109
- Skarga Piotr 27
- Skawiński Ryszard 37, 38
- Skoczylas Ludwik 9, 26–29, 32, 33, 35
- Skorecka Iwona 147
- Skowronek Bogusław 77, 78, 88, 96, 103,
107, 117, 118, 146, 157

- Skrzypczak Józef 93
Sławińska Joanna 247
Sławiński Janusz 214
Słowacki Juliusz 19, 35, 123
Smith John N. 112
Smith Murray 104
Smoktunowski Innokentij 153
Smoleń-Wasilewska Elżbieta 68
Sobchack Vivian 195–197, 202
Sobczak Kornelia 196, 202
Sobczyk Katarzyna 152
Sobolewski Tadeusz 157, 282
Sokolicz-Wroczyński Jan 34
Sokołowska Anna 71
Solski Ludwik 152
Sosnowski Michał 22
Sowiński Grzegorz 168
Spielberg Steven 77, 118
Stanisławska Olga 152, 168, 176, 183
Stańczyk Marta 196, 202
Stępowski Marian 9, 31, 32, 42
Stolarska Bronisława 47, 65
Subbotko Donata 213, 225, 233
Suncin Consuelo 154, 171
Süskind Patrick 112
Swinarski Konrad 92
Swoboda Tomasz 272, 282
Swystun Katarzyna 147
Szahaj Andrzej 203, 208
Szczepański Tadeusz 86, 215, 225
Szczerba Jacek 153, 183
Szczukowski Dariusz 146, 152
Szekspir William 123
Szober Stanisław 42
Szuszyń Wasilij 71, 75
Szuman Stefan 61
Szumowska Małgorzata 13, 146, 158,
159, 252, 253, 260, 261, 263–265,
271, 272, 277, 282–284, 292
Szwykowski Jan 163, 170, 171, 178, 183
Ślesicki Tomasz 187
Ślósarz Anna 114, 115

Tarkowski Andrzej 83
Tarzan właśc. Władysław Wajs 214, 216,
220, 221, 223, 239, 248, 249
Tati Jacques właśc. Jacques Tatischeff 71

Taylor Don 71
Thompson Kristin 103
Toeplitz Jerzy 43, 63
Tokarczyk Jolanta 263
Tolkien John Ronald Reuel 112
Tomaszewska Grażyna 152
Tymiakin Leszek 116

Ulińska Halina 13, 75, 76, 93, 148
Umiński Władysław 18
Urbańczyk Andrzej 21
Uryga Zenon 78, 141, 142

Vega Patryk 100
Vergano Aldo 57
Verne Juliusz 123
Vovelle Michel 272, 282

Wachowicz Barbara 199, 206, 208, 209,
211
Wajda Andrzej 63, 71, 75, 83, 93, 114,
115
Wajnsztok Władimir 71
Wajs Dionizy 219, 220–222, 224, 248
Walczak Arkadiusz 146
Waleryś Zbigniew 213
Waligóra Janusz 97, 111, 144
Walulik Agnieszka 152
Waters Lindsay 150
Welles Georg Orson 71, 83, 152
Wexler Haskell 71
Wiatr Krzysztof 154, 171, 176, 183
Wierzewski Wojciech 72, 73, 94, 113
Wiktorow Riczard Nikołajewicz 71
Winiecka Elżbieta 215, 225
Wiśniewska Agnieszka 282
Witczak Witold 38
Witek Piotr 79
Włodarczyk Anna 234
Włodek Roman 20
Wohl Stanisław 55
Wojciechowski Kazimierz 42
Wojnar Irena 61
Wołk Marcin 203, 208
Woźniakowski Henryk 152, 154
Wóycicki Kazimierz Władysław 17
Wysłouch Seweryna 76, 113, 141

- Wysocka Wanda 37
Wysocki Konstanty 37
Wyszyński Zbigniew 21, 23, 32, 35, 36
- Zagajewski Adam 272
Zahorska Wanda 45
Zajiček Edward 10, 24, 56
Zanussi Krzysztof 71, 75, 83
Zasacka Zofia 112, 155
Zawadzki Tadeusz 190, 202
Zawiśliński Marcin 87
Zazzo René 61
Zdrenka Marcin 203, 208
Zebriūnas Arūnas 153
Zeidler-Janiszewska Anna 80, 108
Zinnemann Fred 71
Zioło Elżbieta 154, 171, 176, 183
Zygadło Tomasz 93
- Żebrowska Maria 61
Żeromski Stefan 35, 51
Żmijewska-Kwireg Sylwia 146
Żółkiewski Stefan 135
Żurek Sławomir Jacek 124, 125, 131,
132, 137
Żychliński Arkadiusz 14, 149–151
Żygulski Kazimierz 62
Żyto Kamila 203, 209, 311

„Publikacja autorstwa dr Marii Szoski, która trafia do rąk czytelników, jest książką potrzebną i przez wielu odbiorców oczekiwaną. Przede wszystkim ucieszą się z niej liczni nauczyciele polonisci, którzy włączają film do szkolnego dyskursu polonistycznego i traktują go jako pełnoprawny tekst kultury, domagający się świadomego, krytycznego i kompetentnego odbioru. Z radością, jak sądzę, powitają tę publikację uczestnicy dyskusyjnych klubów filmowych, edukatorzy filmowi, studenci polonistyki, być może także adepci filmoznawstwa. W końcu – wiele korzyści mogą z niej zaczerpnąć uczniowie liceów i techników, którzy zechcą pogłębić swoją refleksję o filmie – zarówno jako konkretnym dziele sztuki kinematograficznej, jak i dziedzinie twórczej wypowiedzi. Książka może bowiem okazać się pomocna w kształtowaniu swoistego mechanizmu myślenia o filmie, w inicjowaniu refleksji na temat doświadczenia indywidualnego spotkania z dziełem ekranowym”.

Z recenzji dra hab. Witolda Bobińskiego, UJ

