



You have downloaded a document from  
**RE-BUŚ**  
repository of the University of Silesia in Katowice

**Title:** Padawanika : przebudzenie mocy w doświadczeniu zapośredniczonym : studium o filmie, wychowaniu i wsparciu rozwoju

**Author:** Katarzyna Krasoń

**Citation style:** Krasoń Katarzyna. (2020). Padawanika : przebudzenie mocy w doświadczeniu zapośredniczonym : studium o filmie, wychowaniu i wsparciu rozwoju. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH

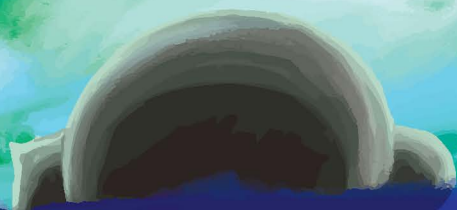


Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

KATARZYNA KRASON



# PADAWANIKA BYDWAŃNIKA



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
WYDAWNICTWO



# Padawanika

Przebudzenie mocy w doświadczeniu zapośredniczonym  
Studium o filmie, wychowaniu i wsparciu rozwoju



Katarzyna Krasoń

## Padawanika

Przebudzenie mocy w doświadczeniu zapośredniczonym  
Studium o filmie, wychowaniu i wsparciu rozwoju

Recenzenci  
Zbyszko Melosik  
Krystyna Pankowska

## Porządek rozważań

Podziękowania / 7

Małe porcje, czyli zamiast wstępu / 11

Epizod 1.

Przebudzenie mocy. Przekaz filmowy, iluzoryczność, sjużet i doświadczenie zapośredniczone / 31

Epizod 2.

Powrót Jedi. Kodeks Rycerzy Jasnej Strony i nieśmiałe implikacje pedagogiczne / 57

2.1. Wyznawcy Jedi – na tropie Mocy, czyli nieco o duchowości edukacji / 59

2.2. Egalitarny czy elitarny Kodeks Jedi / 66

2.3. Edukacja „po Jedi” / 76

Epizod 3.

Padawanika – historie. Demaskowanie i oswojanie relacji pedagogicznych w ujęciu binarnym / 81

3.1. Filmowy obraz relacji rodzinnych z perspektywy twórcy – moc projekcji, kompensacji i desensybilizacji / 83

3.1.1. George Lucas – reduplikacja i pojednanie / 84

3.1.2. Steven Spielberg – ruminowanie, ekspresja i kompensacja / 91

3.2. Szkoła – ujęcie paradygmatyczno-dychotomiczne / 96

3.2.1. Didaskalocentryzm / 98

3.2.2. Pajdocentryzm w wersji interpretatywistycznej (zorientowany na regulację) / 111

3.2.2.1. Przypadek Johna Keatinga / 112

3.2.2.2. Przypadek Clémenta Mathieu / 119

3.2.2.3. Przypadek Ram Shankara Nikumbha / 123



## Epizod 4.

Nowa nadzieja. Padawanika jako *podążanie za*, czyli Mistrz –  
Uczeń / 133

Niech moc będzie z Tobą / 163

## Bibliografia / 169

Filmografia / 169

Netografia / 172

Literatura / 175

Streszczenie / 193

Summary / 193

## Podziękowania

*Są takie momenty w doświadczeniu człowieka, które przesądzają o kierunku dalszego podróżowania przez życie, może to górnolotne, ale adekwatne do wagi tego, co zawdzięczam osobom niżej wymienionym.*

*Zacznę od nietuzinkowego seminarium – najpierw licencjackiego, a potem – zapisani wcześniej studenci – niemal w komplecie zjawili się na moich zajęciach magisterskich. Byli to studenci pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, studiujący w latach 2017–2019 w Uniwersytecie Śląskim.*

*To rozmowy i spotkania z młodymi seminarzystami, fascynującymi miłośnikami kultury, zwłaszcza z Jessicą Wrońską, Ewą Urban, Izabelą Sadowską, Łukaszem Kansym i ks. Łukaszem Walaszkiem zainspirowały mnie do tego, by wielką miłość do filmów, a szczególnie do uniwersum „Gwiezdných wojen”, przełożyć na namysł pedagogiczny.*

*Wszystkim studentom mającym moc inspirowania dziękuję i dedykuję tę skromną publikację.*

*Ważną przesłanką powstania tej książki było zaproszenie, jakie otrzymałam od organizatorów cyklu konferencji naukowych „Filmowe Psychotropy”, to za sprawą spotkań z Wami: Agnieszko i Michale, wykrystalizowała się decyzja dotycząca poruszanej tu tematyki. Dziękuję.*

*Moje podziękowania składam też na ręce pierwszych czytelników książki – Recenzentów: Pani prof. dr hab. Krystyny Pankowskiej i Pana prof. dr hab. Zbyszko Melosika, za wnikliwą ocenę i akceptację mojego tekstu do publikacji.*

*Chciałam jednocześnie wyrazić wdzięczność dziewczynom z mojego Zakładu Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka Uniwersytetu Śląskiego: Alicji, Gosi, Ani, Oli, Iwonie oraz Sarze, a także Danusi i Magdzie – za codzienną obecność, przyjaźń, ludzką troskę i wyrozumiałość, które generują chęć do działania, nawet w czasach temu niesprzyjających. Bez Was nic nie miałoby sensu.*

*I na koniec kieruję jeszcze słowa do Pana prof. dr. hab. Zbigniewa Kwiecińskiego, dziękując za nieustanną zachętę do naukowego namysłu, za nietuzinkową życzliwość i zainteresowanie, które motywują do aktywności i pozwalają przetrwać momenty wątplenia, ukazując sens działania twórczego.*

Dotarło do mnie, że istnieje inny wymiar, nawet ważniejszy – marzenia i fantazje – to, by pozwolić dzieciom uwierzyć, że istnieje coś innego niż ryny i zabijanie, kradzież kołpaków samochodowych i tak dalej – że można usiąść i pomarzyć o dalekich stronach i dziwnych stworach [...]. Kiedy zacząłem pracę nad „Gwiezdnymi wojnami”, wyraźnie zobaczyłem, że to straciliśmy – całe nasze pokolenie wyrosło bez bajek. Bajek po prostu już nie ma, a przecież bajka to najlepsza rzecz pod słońcem – przygody w odległych stronach. To zabawa<sup>1</sup>.

[...] nie lubię słowa „sztuka” bo zwykle oznacza pretensjonalność i chałwę [...] nie myślę o sobie jako o artyście, jestem rzemieślnikiem, nie tworzę dzieł sztuki tylko filmy.

[...] jeśli zdołam przekazać to, co zamierzałem, ktoś może ten przekaz zrozumieć<sup>2</sup>.

Jeśli tworzysz dzieło sztuki lub film, i nikt go nie ogląda, nie dostrzegam w tym niczego, co byłoby dobre dla kogokolwiek<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Wypowiedź Lucasa zamieszczona w: Brian Jay JONES: *George Lucas: „Gwiezdne wojny” i reszta życia*. Przeł. Małgorzata MIŁOSZ, Katarzyna ROŚLAN, Agnieszka WYSZOGRODZKA-GAIK. Warszawa: Wielka Litera, 2016, s. 220.

<sup>2</sup> Fragment wywiadu udzielonego Sally KLINE: *George Lucas: Interviews*. Jackson: University Press Mississippi, 1999, s. 21.

<sup>3</sup> Brian Jay JONES: *George Lucas: „Gwiezdne wojny” i reszta życia...*, s. 545.



## Małe porcje, czyli zamiast wstępu

„Boy, the food at this place is really terrible”. The other one says, „Yeah, I know; and such small portions”. Well, that’s essentially how I feel about life – full of loneliness, and misery, and suffering, and unhappiness, and it’s all over much too quickly.

Woody Allen: *Annie Hall*

To nie jest książka metodyczna. Nie jest to także rebelia przeciw tradycyjnej edukacji akademickiej, choć z pewnością zdumiewające dla niektórych Czytelników będzie spowinowacenie uniwersum *Gwiezdných wojen* z pedagogiką, może ktoś powie nawet: „to nie są droidy, których szukacie...”<sup>1</sup>. Dla usprawiedliwienia tej rebelianckiej koncepcji pozwolę sobie jednak przywołać niektóre tylko fakty, potwierdzające miejsce kosmicznej sagi we współczesnej kulturze i świadomości społecznej. Tropy i bohaterowie powołani do życia przez zafascynowanego techniką i kosmosem chłopaka z małego miasteczka Modesto weszły do powszechnie pojawiających się wytworów kulturowych. „25 września 2002 roku pojęcia »Jedi«, »Moc«, czy »Ciemna Strona« zostały oficjalnie wpisane do słownika *Oxford English Dictionary*”<sup>2</sup>. Widzowie – fani założyli internetową encyklopedię dedykowaną cyklowi filmów Lucasa: *Wookiee-*

---

<sup>1</sup> Kultowy komunikat wygłoszony przez Obi-Wana Kenobiego w IV części sagi, kiedy – wykorzystując Moc – opanowuje myśli szturmowców, którzy właśnie R2D2 i CP30 szukają. Charakterystyczne dla oddziaływania Mocą jest, że szturmowiec powtarza frazę, jakby wdrukowana została do jego systemu przetwarzania informacji – „to nie są droidy, których szukamy”. Taką umiejętność posiadał nie tylko Obi-Wan, ale i Qui-Gon Jinn czy Rey z nowszych części serii.

<sup>2</sup> Chris TAYLOR: „*Gwiezdne wojny*”. *Jak podbił świat*. Przeł. Agnieszka BUKOWCZAN-RZESZUT. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak Horyzont, 2016, s. 412.

*epedia*, a – co może najmniej chwalebne – Enron procedurę wyłudzenia energii elektrycznej od stanu Kalifornia nazwał „Gwiazdą Śmierci”<sup>3</sup>, zaś Google wykupił prawo do nazwy Droid od Lucasfilmu<sup>4</sup>. W 2007 roku, czyli w 30 lat od emisji pierwszego filmu z cyklu – *Nowa nadzieja*, kultowy motyw muzyczny Johna Wiliamsa, który identyfikuje dźwiękowo galaktyczną opowieść i jest rozpoznawalny na całym globie, rozbrzmiał w kosmosie podczas porannej transmisji komunikatu dla załogi misji wahadłowca STS-120<sup>5</sup>. Wahadłowiec przewoził wówczas na Międzynarodową Stację Kosmiczną miecz świetlny, którym Luke – czyli Mark Hamill – walczył w *Epizodzie VI: Powrocie Jedi*, m.in. ze swoim ojcem<sup>6</sup>. Miecz poleciał z zespołem siedmiu astronautów, zajmujących się dostarczeniem i zmontowaniem modułu Harmony. NASA wbudowało też w system kosmiczny – marzenie Lucasa – w 2015 uruchomiono teleskop poszukujący asteroid, który nazwano tak jak firmę produkującą droidy w czasach Starej Republiki – Arkyd<sup>7</sup>.

W 2019 roku, dokładnie 42 lata od premiery filmu w Northpoint Theater w San Francisco, czytamy w „Polska The Times”, że „*Gwiezdne wojny* zmieniły filmowy świat, ich moc wciąż jest z nami. »Star Wars. Skywalker: odrodzenie« to ostatnia część nowej trylogii”<sup>8</sup>. Rok wcześniej, z okazji premiery kolejnego filmu z serii, Nissan produkuje samochód inspirowany statkiem Hana Solo – Sokołem Millennium, w środku nawet znalazło się miejsce na fragment kabiny frachtowca koreliańskiego, zaś na karoserii dachu umieszczono działko laserowe<sup>9</sup>.

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> Marek RABIJ: *George Lucas: „Imperium kontratakuje”*. „Newsweek”, 17.11.2012. <https://www.newsweek.pl/george-lucas-sprzedal-gwiezdne-wojny-disney/rdb3v9b> [dostęp: 2.04.2020].

<sup>5</sup> Zob. <http://www.collectspace.com/news/news-121715a-star-wars-space-station.html> [dostęp: 10.08.2020]. W tym samym materiale internetowym znajdziemy relację, iż muzyka Williamsa była rodzajem „budzika” dla 5 kolejnych załóg wahadłowca.

<sup>6</sup> Aleksander KOWAL: *10 dziwnych rzeczy wysłanych w kosmos*. „Whatnext”, 24.03.2020. <https://whatnext.pl/10-dziwnych-rzeczy-wyslanych-w-kosmos/> [dostęp: 26.03.2020].

<sup>7</sup> Chris TAYLOR: *„Gwiezdne wojny”. Jak podbiły świat...*, s. 484.

<sup>8</sup> Wojciech OBREMSKI: *„Gwiezdne wojny” zmieniły filmowy świat, ich moc wciąż jest z nami*. <https://polskatimes.pl/gwiezdne-wojny-zmieniły-filmowy-swiat-ich-moc-wciaz-jest-z-nami-star-wars-skywalker-odrodzenie-to-ostatnia-czesc-nowej-trylogii/ar/c13-14655493> [dostęp: 2.04.2020].

<sup>9</sup> Zob. <https://www.radiozet.pl/Motoryzacja/Nissan-przebudował-jeden-ze-swoich-modeli-na-wzor-statku-z-Gwiezdnych-Wojen-FOTO> [dostęp: 2.04.2020].

Kosmiczna potrójna trylogia staje się również polem poszukiwania inspiracji dla namysłu naukowego, wielkie zainteresowanie wśród fanów *Gwiezdnych wojen* wzbudziła np. publikacja analizująca rodzący się system totalitarny, za fundament egzemplifikacyjny przyjmując właśnie m.in. model powstającego autokratycznego Imperium w uniwersum G. Lucasa<sup>10</sup>. Thomas Hobbes i Fryderyk Nietzsche w tej monografii stanowią filozoficzny filtr analizy postaci sagi. Jeden z krytyków powiedział nawet, że autor książki tworzy analizę, „wskazując motywy i lekcje, które łatwo przeoczyć, a które są kluczem do dobrobytu i pokoju również w naszej galaktyce”<sup>11</sup>. Podobnie interesującą propozycję naukowych dociekań dotyczących wybranych motywów filmowej serii, ukazanych z perspektywy kulturoznawczej, znajdziemy w tomie zbiorowym *Dawno temu w Galaktyce Popularnej*<sup>12</sup>. Transfer politologicznego badania na grunt fikcji filmowej przyniósł udane rezultaty i zmusił czytelników do głębszej refleksji na kanwie filmu.

Niniejsza propozycja – choć narodziła się niezależnie, będąc pokłosiem początkowo jednego wykładu skierowanego dla młodzieży licealnej, odbywającego się w murach Uniwersytetu Śląskiego<sup>13</sup> – również stara się „pasożytować”<sup>14</sup> na strukturach fabularnych Lucasa, by ukazać tematykę pedagogiczną.

Nawet dla osób, którym obca jest poetyka *science fiction*, które nie czekają z wypiekami na kolejną odsłonę sagi, uniwersum to jest – choć sygnałnie – znane. Dzieje się tak dlatego, że komponenty świata przedstawionego *Gwiezdnych wojen* weszły do kanonu onomastycznego, ale też sprawdzają się jako metafory rozmaitych działań czy

---

<sup>10</sup> Myślę tu o publikacji Mateusza MACHAJA: *The Rise and Fall of the First Galactic Empire: Star Wars and Political Philosophy*. CreateSpace Independent Publishing Platform, 11.12.2017 (edycja polska. Przeł. Krzysztof ZUBER. Fijorr Publishing, 10.05.2019).

<sup>11</sup> Podaję za: „*Gwiezdne wojny*” a filozofia polityki. Bastion Polskich Fanów Star Wars. <https://star-wars.pl/Tekst/4478> [dostęp: 20.03.2020].

<sup>12</sup> *Dawno temu w Galaktyce Popularnej*. Red. Albert JAWŁOWSKI. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2010.

<sup>13</sup> Chodzi o mój wykład *Pedagogika, sztuka i przebudzenie mocy, czyli być jak Jedi*, wygłoszony 21.03.2016 roku na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, podczas „Spotkań z nauką i życiem studenckim dla młodzieży szkół ponadgimnazjalnych”.

<sup>14</sup> Posiłkuje się tu określeniem Lecha Witkowskiego, ponieważ wyzyskuje metafory i symbole tradycji, archetypy zaludniające przekazy filmowe dla odkrywania sensów dla siebie. Zob. Lech WITKOWSKI: *Decentryjne dylematy w edukacji*. W: IDEM: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesności. Tryptyk edukacyjny*. T. 1. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2007, s. 66–67.



ludzkich zachowań. Jak wspomina Chris Taylor, na siłę oddziaływania *Gwiezdných wojen* natknął się nawet podczas zajęć z jogi, kiedy w trakcie ćwiczeń oddechowych i próby wygenerowania wentylacji techniką *ujjayi* prowadzący zarządził: „oddychajcie jak Darth Vader”<sup>15</sup>.

Dlatego osiłą porządkującą cały tekst uczyniłam właśnie swoiste cytacje, pomysły czy typologie, inspirując się cyklem filmów, które niejako towarzyszyły także mojej drodze edukacyjnej. Nie poprzestanę jednak jedynie na tym gwiazdnym porządku, gdyż – jak sam Lucas przekonuje – oparcie na jednym, najwyższym porządku – może być niebezpieczne. Sięgnę więc i do innych filmów, twórców (niesiona oczywiście osobistą predylekcją), lecz istotą tego kinematograficznego odniesienia będzie poszukiwanie pola do analiz pedagogicznych.

Przedłożony Czytelnikowi tekst jest zatem próbą implementowania prawdziwej uwagi, jaką otaczam kino, na grunt równie bliskiej sercu pedagogiki. Uznaję bowiem, iż metafora/przenośne ukazywanie zdarzeń możliwych w filmie niesie w sobie potencjał odkrywania prawdy o sobie i o świecie. Oczywiście, nie jest to szczególnie rewolucyjna konstatacja, jednak – broniąc konceptu tej pracy – chcę zwrócić uwagę, iż nie planuję wskazywać możliwości wyzyskania przekazów filmowych dla edukacji dziecka czy kształcenia w szkole<sup>16</sup>, ale poszukiwać będę paradygmatów pedagogicznych i modeli fabularnych zawartych w produkcjach filmowych, mogących mieć zastosowanie w kształceniu przyszłych nauczycieli, wychowawców czy terapeutów. Wychodząc z takiego punktu widzenia, uznaję, że odnajdywanie sposobów interpretowania zjawisk pedagogicznych może być czynnością monotonna, zwłaszcza jeśli za główny sposób poszukiwań przyjmujemy zagłębianie się w tomy metodyk czy teo-

<sup>15</sup> Chris TAYLOR: „*Gwiezdne wojny*”. *Jak podbiły świat...*, s. 9.

<sup>16</sup> Na ten temat napisano naprawdę wiele, o roli filmu piszą magistranci także pedagogiki, powstają programy edukacyjne, jak choćby z nowszych: *Nowe horyzonty edukacji filmowej*, czy podręczniki: *Edukacja filmowa na zajęciach szkolnych i pozaszkolnych. Poradnik dla dyrektorów placówek oświatowych, nauczycieli, wychowawców, edukatorów filmowych*. Red. Danuta GÓRZECKA, Dorota GOŁĘBIOWSKA. Warszawa: Sieć Kin Studyjnych i Lokalnych Filmoteki Narodowej, Polski Instytut Sztuki Filmowej, 2014; *Film jako pomoc dydaktyczna w edukacji regionalnej*. Red. Danuta KONIECZKA-ŚLIWIŃSKA. Poznań: Centrum Turystyki Kulturowej Trakt, 2012; Marianna HAJDUKIEWICZ, Sylwia ŻMIJEWSKA-KWIRĘG: *Scenariusze zajęć i materiały pomocnicze dla nauczycieli*. Warszawa: Program Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej, 2010; skondensowana, historyczną analizę edukacji filmowej w Polsce znajdziemy w: Marek SOKOŁOWSKI: *History of Film Education in Poland – an Outline*. „The New Educational Review” 2015, vol. 41, no 3, s. 65–74.

retycznych doniesień. A film niesie w sobie opowieść, którą także można poddać analizie pedagogicznej<sup>17</sup>, jest bowiem obrazem rzeczywistości wykreowanej przez człowieka, wprowadzając z subiektywizowanej perspektywy, ale odbiór dzieła uczyni też ową perspektywę intersubiektywną. Dzieje się tak dlatego, że dzieło sztuki jest wydarzeniem w stanie tworzenia, gdyż ciągle rozgrywa się na oczach podmiotu percypującego<sup>18</sup>, a zatem okazuje się nieograniczoną bazą dla doświadczeń odbiorcy.

Co ważne, film to nie tylko produkt audiowizualny, to raczej *viewing view*<sup>19</sup>, nie jest wypowiedzią jedynie centralną, ale poprzez polisemiczność przemawia do odbiorcy wielozmysłowo, w rozmaity sposób zawołowując przesłanie, które widz (*voyeur*) musi odkryć, docierając do podświadomości<sup>20</sup>, a potem oswoić. Odbiorca, pozostając sam na sam z przekazem audiowizualnym, staje się aktywny, niejako responsywny, a recepcja uzależniona jest od jego zaangażowania<sup>21</sup>. Słowem: filmowi znaczenie nadaje widz, a ożywiona na jego oczach struktura prezentuje swój dynamiczny charakter, zaś dynamizm ten wynika z formuł odczytania, jakie zastosuje odbiorca<sup>22</sup>.

Każdy też filmowy obraz jest tekstem kultury, w którym odbijają się aktualia, bądź odniesienia do specyfiki ludzkiego funkcjonowania historyczno-społeczno-politycznego<sup>23</sup> (nie oznacza to, że odległy temporalnie film nie przyniesie odczytań ważkich dla rzeczywistości-

<sup>17</sup> Nie jestem tu specjalnie odkrywczą, choć staram się znaleźć własne pole odekodowania owej analizy. Ważne niewątpliwie działania, zmierzające do przeszukiwania humanistyki i komunikowania się dyscyplin wewnątrz kultury, w tym teatru, literatury i filmu, a także konstytuowania pedagogiki obrazu, podjęła Monika Jaworska-Witkowska, zob. m.in. Monika JAWORSKA-WITKOWSKA, Zbigniew KWIECIŃSKI: *Nurty pedagogii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, s. 297–302 oraz s. 312 i dalsze.

<sup>18</sup> Zob. Mieke BAL: *Quoting Caravaggio: Contemporary Art, Preposterous History*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

<sup>19</sup> Określenie zapożyczyłam od Vivian SOBCHACK: *The active eye: A phenomenology of cinematic vision*. „Quarterly Review of Film and Video” 1990, vol. 12, no 3: *Phenomenology in Film and Television*, s. 21–36.

<sup>20</sup> Por. niezwykle interesującą prezentację działania filmu na odbiorcę: Luke HOCKLEY: *Somatic Cinema: The relationship between body and screen – a Jungian perspective*. New York: Routledge, 2014.

<sup>21</sup> Marta STAŃCZYK: *Czas w kinie. Doświadczenie temporalne w „slow cinema”*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2019, s. 48.

<sup>22</sup> Małgorzata JAKUBOWSKA: *Kamienie i szaniec. Analizy, rozmowy, kontrowersje wokół filmu Roberta Glińskiego*. Warszawa: Agencja Wydawnicza i Reklamowa AKCES, 2015, s. 71.

<sup>23</sup> Por. Krzysztof KORNACKI: *Z szacunkiem do przeszłości*. „Kwartalnik Filmowy” 2015, nr 89–90.

ci wiele lat późniejszej, zwłaszcza kiedy jego przesłanie jest uniwersalne). Pozwala również zobaczyć codzienne, trywialne i potoczne zachowania ludzi w zupełnie nowym świetle<sup>24</sup>. Jeśli dodamy jeszcze przenikliwość artysty, który postrzega świat w innych niż trywialne kategoriach (także transcendentnych, bo kino obejmuje wyobraźnię, ale i boskość<sup>25</sup>), możemy uzyskać specyficzny, zapładniający namysł materiał, który będzie wyzwalał nasze pola poznawcze. Czyż myśl Woody'ego Allena, którą uczyniłam otwarciem tych rozważań, nie jest doskonałym podsumowaniem pojedynczej, ludzkiej historii życia? Czyż nie mówi więcej niż tomy monografii dotyczących ludzkiego funkcjonowania? Skrót myślowy, komizm i intelektualna przygoda – to znaczniki filmografii tego prześmiewcy współczesnego neurotyzmu.

W analizach nie będę wkraczała na tereny zarezerwowane dla znawców sztuki filmowej, uznaję bowiem (posiłkując się tu deskrypcją Seweryna Kuśmierczyka), że praktyka filmoznawcza posadowiona być może w analizie antropologiczno-morfologicznej, koncentrując się na szczegółowym przeglądzie i opisanu wszystkich elementów dzieła, a żeby się nią posługiwać, należy mieć medioznawcze kompetencje. Analiza bowiem dotyczy wówczas określonego użycia wszystkich filmowych środków „w odniesieniu do określonych płaszczyzn analitycznych, którymi są podstawowe kategorie świata przedstawionego, a zarazem główne aspekty struktury dzieła filmowego odczytywane w tej koncepcji także jako kategorie antropologiczne: przestrzeń, czas i człowiek postrzegany w fazie analizy jako postać filmowa”<sup>26</sup>. Na potrzeby niniejszych rozważań istotne jest jedynie konstruowanie działania postaci (w tym jej wypowiedzi czy czynności), które emblematycznie, jako przekaz, będą mieściły się w budowaniu relacji interpersonalnej, nacechowanej nauczaniem czy bardziej wymianą i dialogiem edukacyjnym. Ktoś może powiedzieć – nie jest to zatem właściwa metodologia, ale tu na przeciw wychodzi mi stwierdzenie, że nie istnieje jedna, obowiązująca i uniwersalna metoda analizy filmów. Co więcej, sama analiza dzieła jest nieskończona, i to niezależnie od faktu, jak dalece uszczegółowiona

<sup>24</sup> Janusz PLISIECKI: *Film i sztuki tradycyjne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2012, s. 19.

<sup>25</sup> Najlepiej dowodzi tego Andrew QUICKE, w swoim artykule. Zob. IDEM: *Phenomenology and Film: An Examination of a Religious Approach to Film Theory by Henri Agel and Amedee Ayfre*. „Journal of Media and Religion” 2005, vol. 4, no 4, s. 235–250.

<sup>26</sup> Seweryn KUŚMIERCZYK: *Antropologia postaci w dziele filmowym*. Warszawa: Czuły Barbarzyńca Press, 2015, s. 13.

i rozbudowana jest procedura badawcza, zawsze pozostanie coś jeszcze<sup>27</sup>, czym można się zainteresować. Analiza „padawaniczna” będzie zatem odmiennym obliczem dociekań, choć także podejmującym namysł nad kreacją postaci, ale ogniskującym swoje pole postrzegania na działaniu człowieka i implikacji tegoż działania dla rozważań pedeutologicznych. Poza zasięgiem będzie tu zatem użycie np. czasu, konfiguracji przestrzeni w dziele czy elementów obrazowania filmowego (np. efektów cyfrowych czy kadrowania).

Inaczej – skoncentruję się na akcji, fabule, które potencjalnie mogą przemówić do widza jako impuls autorefleksji. Innymi słowy – podejmę się oglądu wybranego materiału filmowego, by wskazać jego nośność w przygotowaniu pedagogów do pracy wychowawczej. Można rzec, że sięgnę do procedury omawianej przez Jacques’a Aumonta, Michela Marie<sup>28</sup>, opierającej się na wyborze konkretnych scen przedstawiających procesy interpersonalne, mieszczące się w spotkaniu edukacyjnym. Będę zatem bliższa neoformalizmowi, bowiem istotnym komponentem aktu odbioru filmu czynię widza, zwłaszcza w kategorii czytania przez niego narracji, tematu i stylu, uaktywniających oglądającego i zachęcających, by ten konstruował sensy odkrywane w opowieściach.

To nie jest książka metodyczna także dlatego, że nie znajdziemy w niej gotowych schematów/kluczy stosowalności filmu, ale jedynie odczytania wybranych (tendencyjnie niestety) skonfigurowanych dzieł audiowizualnych, które – dodatkowo – obciążone zostaną eklektycznym zakresem odniesień analitycznych. Ale jak przekonuje Rabin Maciejewski w rozmowie z prokuratorem Teodorem Szackim, który to zdumiewa się, iż starozakonny duchowny cytuje fragment wiersza Szymborskiej (początkowo nawet myśli, że strofy pochodzą z Talmudu, czego pewnym, jednak tylko pewnym usprawiedliwieniem jest fakt, że przedmiotem konwersacji są żydowskie rytuały): „Mądrość dobrze jest czerpać z różnych źródeł”<sup>29</sup>. Ktoś oburzy się zapewne: jak to? Teraz wiedzę naukową będziemy budowali na podstawie powieści kryminalnych lub ich ekranizacji? Odpowiem – za Rabinem – ze wszystkich dostępnych źródeł, zwłaszcza tych, które powstały z ludzkiego namysłu, emocji, z chęci przekazania czegoś od siebie, ważnego, bo osobistego, ale też otwartego na intersubiektywność. Warsztat pedagoga, w moim przekonaniu, zyska

<sup>27</sup> Jacques AUMONT, Michel MARIE: *Analiza filmu*. Tłum. Maria ZAWADZKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 57.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 390–393.

<sup>29</sup> Zygmunt MIŁOSZEWSKI: *Ziarno prawdy*. Warszawa: Wydawnictwo WAB, Grupa Wydawnicza Foksal, 2014, s. 236.

więcej, jeśli jego horyzont zainteresowań będzie docierał w rozmaite, często odległe od siebie strony. Jessica Chastain wspaniale poinituje taką orientację poznawczą, odnosi wprawdzie swoją myśl do kreatora Ralpa Laurna, ale sędzę, że jej słowa dobrze też usytuują się w nurcie moich konstatacji, „żeby tworzyć, trzeba mieć pełne życie. Z pustki nic się nie urodzi”<sup>30</sup>. Kontynuując obronę eklektycznego charakteru zamieszczonych w tym tomie szkiców, warto sięgnąć jeszcze do rozważań Krystyny Ablewicz, która przywołuje opinie Fritza Perlsa<sup>31</sup> potwierdzające konieczność wykorzystywania w bezpośredniej pracy z człowiekiem wiedzy i doświadczenia z wielu obszarów, a potem dokonywania funkcjonalnej syntezy tej wieloaspektowej wiedzy z punktu widzenia potrzeb klienta. Jego zdaniem wyłączne posługiwanie się/postępowanie zgodnie z jedną teorią w konsekwencji może prowadzić do redukcji wielu aspektów danego zjawiska. Bazujemy wówczas wyłącznie na tym, co jest dostępne w przestrzeni tejże perspektywy<sup>32</sup>.

Pora teraz przypomnieć wyjątkowo egzemplifikującą tezę dla przywołanego toku myślenia. Wydaje się, że opinia Krzysztofa Zanussiego, jaką wygłosił podczas jednej z konferencji naukowych, doskonale legitymizuje konieczność sięgania do przekazów kulturowych, by bogacić swoją orientację w otoczeniu. Ten arystokrata<sup>33</sup> wśród twórców filmowych uznał bowiem, iż każdy współczesny człowiek winien czytać wielką literaturę, aby uzyskiwać informacje i doznawać przeżyć, które nie są nam dane w doświadczeniu osobistym. Przykładem, jaki dla uzasadnienia tezy podał, była sytuacja byłego Prezydenta USA: gdyby Bill Clinton przeczytał *Makbeta*, rozumiałby pęd niektórych kobiet do władzy, a zaniedbanie lektury spowodowało na niego nieszczęście w postaci żony żadnej władzy<sup>34</sup>.

<sup>30</sup> Jessica Chastain, wypowiedź o R. Laurnie, film dokumentalny *Cały Ralph*. Reż. Susan LACY. Pentimento Productions, Air Mail Documentaries, HBO 2019, wersja polska Star International Polska, tekst Maria SOBOLEWSKA.

<sup>31</sup> Friedrich Salomon Perls, spopularyzował terapię *Gestalt*.

<sup>32</sup> Krystyna ABLEWICZ: *Dwie fenomenologie (Husserl – Perls) oraz ich funkcje w pedagogicznym procesie badawczym*. „Jakościowe Badania Pedagogiczne” 2017, T. 2, nr 2, s. 50 (przypis 2).

<sup>33</sup> Arystokratą ducha nazywa Zanussiego Marek SOKOŁOWSKI, mając na uwadze ważkie przesłanie moralne, pomieszczone w jego filmach; zob. tom: *Arystokratyzm ducha. Kino Krzysztofa Zanussiego*. Red. Marek SOKOŁOWSKI. Warszawa: WSP TWP Wydział Nauk Humanistyczno-Społecznych w Olsztynie, 2009.

<sup>34</sup> Krzysztof ZANUSSI, głos w dyskusji podczas Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego nt. „*Homo kreator czy homo ludens?*” zorganizowanego w Olsztynie przez Katedrę Socjologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego 15.05.2008

Niewątpliwie humorystyczna aura wystąpienia uczyniła przekaz jeszcze bardziej znaczącym.

Przedłożona Czytelnikom książka nie jest metodyczna, gdyż nie rości sobie prawa do wskazania jedynie słusznego sposobu penetracji zjawisk pedagogicznych poprzez przekaz kulturowy. Jest natomiast elementem wynikającym z praktyki akademickiej<sup>35</sup>, a także z towarzyszenia idei studenckich dyskusyjnych klubów filmowych, które pokazały ogromny potencjał uczestniczenia w odbiorze dzieł audiowizualnych, skłaniających do przemyśleń, a także do podejmowania poważnych decyzji, i – wreszcie – spełniały też posłannictwo edukacyjne. Martha C. Nussbaum dostrzega potencjalność przedstawiania specyfiki warunków i problemów, jakimi żyją różne grupy ludzi, właśnie w przekazie kulturowym (w tym głównie w literaturze), zwłaszcza tam, gdzie są one niedostępne bezpośrednio poznaniu<sup>36</sup>. Przywołuje przy tym wizję Ralpa Ellisona, który stwierdza, iż sztuka narracyjna umożliwia spojrzenie na życie innych ludzi inaczej, niż czyni to turysta<sup>37</sup>, optyka odbiorcy implikuje wszak zaangażowanie, empatię, swoistą partycypację w sytuacji Innego.

Sięganie do dorobku kinematografii ma niewątpliwie swoje miejsce w budowaniu rozeznania w świecie, zwłaszcza w kategoriach aksjologicznych wyborów, ale niezbędna dla realizacji tej potencjalności jest lekcja „czytania kultury”<sup>38</sup>. Lekcja twórczego odbioru, właśnie partycypacyjnego i jednocześnie otwartego na znaczenia, bo tylko wówczas mobilizowany pozostaje wewnętrzny potencjał odbiorcy. Tu przypominają się myśli o bogactwie, jakie trzeba mieć w sobie, aby móc rozdzielać je na innych. Nic nie przeniknie do wymiaru nauczycielskiego transferu wiedzy, wartości, idei, jeśli nie zaistnieje wpierw w potencjale jednostki owego transferu dokonującej. I choć Miloš Forman kiedyś kategorycznie stwierdził, że „kino

---

roku. Przywołanie tej myśli pochodzi z: Katarzyna KRASOŃ, Adam ROTER: *Fantazja i zaduma – odkrywanie siebie i autokreacja w systemie studiów pedagogicznych*. W: *Pytanie o szkołę wyższą*. Red. Bogusława D. GOŁĘBNIAK. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008, s. 197.

<sup>35</sup> Ibidem, s. 197–206.

<sup>36</sup> Martha C. NUSSBAUM: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Przeł. Astrid MĘCZKOWSKA. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008, s. 96 i dalsze.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 99.

<sup>38</sup> Umberto Eco nazwie to rozszyfrowaniem świata, poddając jednocześnie pod rozwagę granice jego interpretacji, zob. IDEM: *Czytanie świata*. Tłum. Monika WOŹNIAK. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1999.



nie mówi w sposób dosłowny, a sztuka nie służy edukacji”<sup>39</sup>, to jednak jestem przekonana, że brak dosłowności czy metafora materii filmowej nie przeszkadzają w dokonywaniu najważniejszych odkryć sprzyjających rozwojowi widza. Zwłaszcza jeśli widzem jest nauczyciel, który winien poszukiwać wszelkich dróg bogacenia własnej wizji rzeczywistości, wiedzy, a także kształtowania ofert aktualizacyjnych, jakie może przedłożyć swoim wychowankom.

Jest taka scena w filmie *Forrest Gump*<sup>40</sup>, kiedy dorosła już Jane rzuca czym popadnie w sfatygowany drewniany dom jej dzieciństwa, w którym doświadczyła przemocy seksualnej ze strony ojca. Kiedy nie znajduje już niczego, czym mogłaby cisnąć w znienawidzoną rudere, łkając, upada na ziemię. Forrest w jedynie sobie właściwy sposób wyjaśnia znaczenie tej sytuacji: „Czasem po prostu brakuje kamieni”. I nie jest to przypadkowe wybrzmienie tej sceny, ale trafna i przekonująca pointa. Żeby jednak docenić wypowiedź bohatera, trzeba uwolnić się od powierzchownej kwalifikacji postaci, jako nieszczególnie lotnej. Trzeba uwolnić się od uprzedzenia, wtedy dostrzeże się, że zawiera ona w sobie odczytanie beznadziei takiego poradzenia sobie z traumą dzieciństwa i wskazanie, że pewnych sytuacji tak czy inaczej nie wyrzucimy z naszego horyzontu oczekiwań i zawsze będą one ciążyć nad naszym życiem. Zawsze kamieni będzie zbyt mało, by ten obraz zniszczyć. Jednak kluczem jest tu zburzenie powidoków przeszłości – wiemy, żeby nie poddawać się ruminowaniu, potrzebna jest okazja do wyrzucenia z siebie tego, co boli, niezbędna jest ekspresja tych przeżyć, terapia – i to kadry filmu Roberta Zemeckisa przekazują widzowi. Symbolicznie Forrest nakazuje zburzenie domu, ale dopiero po śmierci Jane.

Warto wsłuchać się więc w wypowiedzi filmowców, kiedy mówią o swoim widzeniu świata i reguł funkcjonowania w nim człowieka, są wszak wnikliwymi obserwatorami, dlatego wskazują widzowi punkty rzeczywistości, które warto przeanalizować, poznawać czy odkrywać.

Mike Nichols – mówiąc o filmie *Kto się boi Virginii Woolf* – wyznał: film jest „metaforą życia, czerń i biel mówią nam – to nie jest prawdziwe życie. To opowieść o życiu. Jak obraz olejny – nie rusza się,

---

<sup>39</sup> Wypowiedź Miloša Formana z filmu dokumentalnego *Forman vs. Forman*. Reż. Helena TŘEŠTIKOVÁ, Jakub HEJNAVA. Czech Television Production, Alegria Production, Arte G.E.I.E. Production 2019.

<sup>40</sup> *Forrest Gump*. Reż. Robert ZEMECKIS, scen. Eric ROTH. Paramount Pictures 1994.

ale coś przedstawia [...] wersję życia”<sup>41</sup>. Podobnie same filmy, będące opowieściami o życiu możliwym, prawdopodobnym w porządku psychologicznym oczywiście. Choć nie zawsze w realiach pokazują świat, który jest otwarty na penetrację, ale widz – poddając się magii kina – zanurza się w te opowieści, przeżywa i doświadcza sytuacji – i nie ma tu szczególnie znaczenia, iż zachodzi owo doświadczenie w sposób zapośredniczony. Oczywiście stanowi ono podłoże dla filmo-edukacji i może być jednym z potencjalnych elementów kształcenia pedagogicznego, jego uzupełnieniem i strategią eksponującą.

Pojawia się również inne jeszcze określenie przystające do poczynań, jakie chcę tu przedstawić, a mianowicie *edutainment* obejmujący działania, które mają na celu edukowanie odbiorcy poprzez wykorzystanie form zarezerwowanych dla przekazu rozrywkowego<sup>42</sup>. Oczywiście, rozrywka to zbyt mało, wielki Orson Welles, mówiąc o swoim artystycznym posłannictwie, wyznał przeciw: „chciałbym zrobić coś, co sprawi, że ta forma sztuki, ta profesja będzie dzięki temu lepsza. Wykorzystać ten środek przekazu do czegoś więcej poza rozrywką [...]. Dożyłem czasu, kiedy maszerowanie pod sztandarem sztuki dla sztuki czasem nie wystarcza”<sup>43</sup>. Co niebagatelne, w edukacyjnym rozumieniu *edutainment* zakłada jednak aktywizację widza i budowanie interakcji pomiędzy przekazem a osobą uczącą się. I choć współcześnie uważa się, że *edutainment* i odwoływanie się do rozrywki nie jest szczególnie chwalebne, to winniśmy mieć świadomość, że początków tego zjawiska doszukamy się w antycznym dramacie. Losy bohaterów sportretowanych w greckiej tragedii ilustrującej stawki, o jakie toczyły się ludzkie zmagania, przekazywały ważne zagadnienia natury etycznej oraz odzwierciedlały kluczowe dla jednostki wartości. Doskonale mieścić się będzie *edutainment* w procesie modelowania (*learning through modeling*), o którym mówi Albert Ban-

---

<sup>41</sup> Mike Nichols: *Moje początki*. Reż. Douglas McGRATH. [Film dokumentalny, będący rejestracją rozmowy Nicholasa z Jackiem O'Brienem w Golden Theatre w Nowym Jorku]. HBO 2016.

<sup>42</sup> Mary GARRET, Michael Ezzo: *Edutainment. The Challenge*. „Journal of Interactive Instruction Development” 1996, vol. 8, no 3, s. 3–7. Po raz pierwszy pojęcia tego – w odniesieniu do filmu przyrodniczego – użył Walt Disney (seria *The True Life Adventures*), pisze o tym Justyna WOJTYNIAK: *Edutainment i edukacja filmowa jako narzędzia kształtowania tożsamości oraz postaw dzieci i młodzieży*. „Państwo i Społeczeństwo” 2015, nr 1, s. 170.

<sup>43</sup> Orson WELLES w: *Magician: The last Astonishing Life and Work of Orson Welles*. [Film dokumentalny]. Reż. Chuck WORKMAN. Cohen Welles project 2014, wersja polska Synthesis Media, tekst Joanna ESPIBAL.



dura<sup>44</sup>, prekursor teorii społecznego uczenia się, zwłaszcza w trzecim typie czynników stymulujących proces modelowania. W nim bowiem mieści się symboliczny charakter zachowań, może więc zachodzić za pośrednictwem mediów, w tym filmów. Obserwując zachowanie postaci, widz może podejmować decyzję co do własnego postępowania.

Ta konstatacja stała się dla mnie najbardziej inspirująca i stąd pojawił się pomysł na tę książkę, która – w sposób oczywiście daleki od kwantytyatywnych obostrzeń – mogłaby stać się asumptem dla edukacji akademickiej przyszłych nauczycieli, zorientowanej na przeżywanie, doświadczanie zapośredniczone, gdzie egzemplifikacją problematyki pedagogicznej staje się konkretny obraz filmowy. Fabuła okazuje się polem analiz i interpretacji oraz kulturowym poligonem pośredniego zdobywania kompetencji do pracy z dziećmi i młodzieżą, w tym umiejętności wychowawczych i dydaktycznych. Czasem cała procedura bazować będzie na antywzorze, który można demaskować i szukać alternatywnych rozwiązań, a czasem na – nierzadko nieoczekiwanych – wzorach filmowych, będzie ukazywać pożądane modele nawiązywania relacji z uczniem czy budowania okazji edukacyjnych<sup>45</sup>.

Jednak jednocześnie pamiętać należy o tym, na co zwracał uwagę Piotr Sztompka, ukazanie modelu czy wzoru nie jest gotowym materiałem do transferowania. Zawsze odczytanie propozycji analizy będzie w gestii odbiorców, ze świadomością, iż dokonają tegoż odczytania przez pryzmat osobistych skojarzeń i standardów inter-

---

<sup>44</sup> Albert BANDURA: *Social Learning Theory*. New York: Morrystown 1971. Zob. też: IDEM: *Social Learning Theory*. [http://www.ascib.ase.ro/mps/Bandura\\_Social-LearningTheory.pdf](http://www.ascib.ase.ro/mps/Bandura_Social-LearningTheory.pdf) [dostęp: 9.06.2016], s. 5–9.

<sup>45</sup> Film jest okazją do namysłu, do poruszenia spraw ważnych z perspektywy pedagogicznej. Doskonale o takiej okazji edukacyjnej, rodzącej się z wyobraźni i narracji, mówi Ryszard Maciej ŁUKASZEWICZ, zob. IDEM: *Wrocławska Szkoła Przyszłości PLUS, czyli lepsze jest możliwe. Działania praktyczne, wizje i projekcje nowego – innego – twórczego*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, 2020, s. 21. I tu dygresja, której nie mogę sobie odmówić. W tej niebywale inspirującej książce mnóstwo jest odniesień do sztuki, literatury. Znalazłam też reprodukcję dzieła Hieronima Boscha *Leczenie głupoty* (ibidem, s. 31). Zastanawiam się, czy nie jest jednym z najlepszych sposobów, by pleniące się tytułowe w obrazie zjawisko niwelować. Zwłaszcza dedykować można je tym wszystkim, którzy „wycinają” sztukę ze wszystkich obszarów edukacyjnych, nie doceniając jej potencjału metaforycznego i osobo-twórczego, szczególnie w zakresie aktualizowania potencjału „ludzi z tyczką”, o których wspomina Łukasiewicz. To ważne, by hołubić posiadanie owej tyczki, bo tylko człowiek z tyczką może przekraczać horyzont zastany...

pretacji. Nie **ma bowiem jednej właściwej interpretacji**, wystarczą interpretacje przekonywujące, które będą dowodem wyostrzenia wyobraźni wizualnej<sup>46</sup>. Owa interpretacja wszak będzie negocjacją między twórcą dzieła, propozycją zawartą w padawanice a odbiorcą tekstu.

Nie zależy nam na uczeniu się jedynie w wymiarze intelektualnym, ale raczej chodzi o włączenie emocji, o wyjaśnianie sensów przez przeżywanie wydarzeń razem z bohaterami. Co znamienne, pobrzmiwać w takim rozumieniu będzie myśl Kena Loacha: „umiejętność wyrażania emocji w fikcyjnym otoczeniu – to właśnie aktorstwo”<sup>47</sup>. Przeżycie jest więc materia obrazu filmowego, ale też drogą jego odkrywania.

Za Martinem Heideggerem powiemy, że „niemalże od początków istnienia rozmyślań o sztuce rozmyślanie to nazwane jest estetycznym. Estetyka traktuje dzieło sztuki jak przedmiot, i to jak przedmiot *aisthesis*, postrzegania zmysłowego w szerokim znaczeniu. Postrzeganie to bywa obecnie nazywane przeżywaniem. Sposób przeżywania sztuki przez człowieka powinien pouczać o jej istocie. Przeżycie stanowi miarodajne źródło nie tylko delektacji sztuką, lecz również tworzenia sztuki. Wszystko jest przeżyciem”<sup>48</sup>.

Doskonale współbrzmi z takim postulatem idea Wincentego Okonia, który dopominał się o wielostronne kształcenie, czyli o całościowe nauczanie-uczenie się, w tym i o włączanie strategii eksponowania treści (waloryzujących, opartych na uczeniu się przez przeżywanie) oraz metod problemowych (w których następuje odkrywanie rozwiązań oparte na aktywności własnej)<sup>49</sup>.

Koniecznym trzeba – pozostając jednakowoż w kontekście myślenia o znaczeniu estetyki – powrócić do dzieł Bogdana Suchodolskiego. Koncentrował się on na kierunkach oddziaływania sztuką<sup>50</sup>, które tworzą potencjał wychowania przez sztukę. Pierwszy kierunek, nazwany poznawczym, ma miejsce, kiedy dzieło obrazuje

<sup>46</sup> Piotr SZTROMPKA: *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 95.

<sup>47</sup> Ken Loach: *Życie i filmy*. Reż. Louise OSMOND. BBC Films, Sixteen Documentaries LTD 2016, wersja polska Platforma NC+, tekst Marta JURKOWLANIEC.

<sup>48</sup> Martin HEIDEGGER: *O źródle dzieła sztuki*. Tłum. Lucyna FALKIEWICZ. „Sztuka i Filozofia” 1992, nr 5, s. 59.

<sup>49</sup> Wincenty OKOŃ: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1996.

<sup>50</sup> Bogdan SUCHODOLSKI: *Współczesne problemy wychowania estetycznego*. W: *Wychowanie przez sztukę*. Red. Irena WOJNAR. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1965.

proces porozumienia człowieka z człowiekiem lub – dodajmy – jego brak.

W takim ujęciu nie sposób pominąć autora filmu jako dostawcy obrazów, koncepcja *auteur*<sup>51</sup> będzie przynosiła nowe implikacje do mojego wywodu. François Truffaut uznawał, że kino ma potencjał wyrażania wszystkiego, co więcej czyni to z zachowaniem realizmu, ale jednocześnie nie wyrzekając się tajemnicy<sup>52</sup>. Truffaut formułuje podstawowe prawo kina, głoszące, że wszystko powinno być pokazane, ale nie powiedziane<sup>53</sup>, bo wówczas – takie przegadane – jest dla publiczności stracone. Widz musi być wciągnięty w grę. Autor za sprawą narracji jest obecny w filmie, jest tym, który komunikuje<sup>54</sup>, a w obrazie audiowizualnym pozostają „ślady jego obecności”<sup>55</sup>. Porozumienie autora z widzem jest więc także elementem poznawczym, odnajdywaniem owych śladów, co jest niewątpliwie komponentem kierunku poznawczego, o którym mówił Suchodolski.

Jeśli odniesiemy kierunek ten do przekazu filmowego, to – o czym już wspominałam – będzie on opowieścią o życiu możliwym (w sensie prawdy psychologicznej, a nie realiów, bo może dziać się np. w przestrzeni międzygalaktycznej), prawdopodobnym, pokazując rozmaite sytuacje, w jakich widz może się znaleźć w rzeczywistości. Będzie to więc formuła egzemplifikacji, wypowiedzi, a nawet wzoru. Z tej perspektywy wynika drugi kierunek – kompensacyjny, odbiorca doświadcza w sposób zapośredniczony deskrypcję świata fabularnego, co pozwala na wyrównanie tego, czego mu brak faktycznie. Czasem wiąże się to z eskapizmem, ucieczką w lepszy świat (stąd taka współcześnie popularność fantasy i sitcomów). Niemal na miarę takiej ucieczki od tego, co tu i teraz został skrojony serial *Przyjaciele* – znaczenie tego fenomenu, który od ponad 15 lat od zakończenia pierwszej emisji, nadal gromadzi milionową widownię (powtórki

<sup>51</sup> Timothy CORRIGAN: *Auteurs i Nowe Hollywood*. Przeł. Martyna OLSZOWSKA. „Kwartalnik Filmowy” 2007, nr 60, s. 27. Corrigan analizuje generację twórców, wśród których pojawiają się nazwiska Coppoli, Spielberga, Lucasa, Scorsese’a.

<sup>52</sup> Tadeusz LUBELSKI: *Nowa fala. O pewnej przygodzie kina francuskiego*. Kraków: Universitas, 2000, s. 42–47. Por. IDEM: *Nowa fala 60 lat później. O pewnej przygodzie kina francuskiego*. Kraków: Universitas, 2017.

<sup>53</sup> Zapis wyjątkowego cyklu rozmów *Hitchcock/Truffaut!* we współpracy z Helen SCOTT. Przeł., oprac. i posłowie Tadeusz LUBELSKI. Izabelin: Świat Literacki, 2005, s. 17 i dalsze.

<sup>54</sup> David BORDWELL: *Narration in the Fiction Film*. Madison: University of Wisconsin Press, 1985, s. 211.

<sup>55</sup> Magdalena PODSIADŁO: *Autobiografizm filmowy jako ślad podmiotowej egzystencji*. Kraków: Universitas, 2013, s. 15.

w samych USA ogląda około 16 milionów odbiorców tygodniowo) celnie analizuje Kelsey Miller. „Wielu moich znajomych opowiadało mi [...] o własnych doświadczeniach z *Przyjaciółmi*. Ktoś oglądał ich po zamachach z 11 września. Kilka osób wspominało o wyborach z 2016 roku i o strzelaninie w Las Vegas w 2017. Ludzie włączali *Przyjaciół*, gdy nie byli już w stanie dłużej oglądać wiadomości. Tym, którzy dorastali z owym serialem, przypominał on o starych czasach, gdy wszystko było prostsze [...]. Wielu moich znajomych włączało *Przyjaciół*, gdy było im ciężko albo gdy coś ich bardzo stresowało [...]”<sup>56</sup>. Czyż może być lepsza rekomendacja dla znaczenia filmu dedykowanego odbiorcy?

Wreszcie jest i trzeci kierunek oddziaływania sztuki – stanowi go posłannictwo zwracania uwagi na problemy świata, perswazyjność i determinowanie skłonności do zmiany, aktywności w realnym życiu, szukania rozwiązań<sup>57</sup>. Zmiana zastanej sytuacji z woli odbiorcy wiązać się będzie – co ważne – z odkryciem przez niego szansy na przekroczenie narzuconych statusów<sup>58</sup>, reguł społecznych. Potrzebuje jednak tyczki – narzędzia, które pomagają przekraczać to, co zastane (tu odnoszę się do treści przypisu 45). Sądzę, że Bogdan Suchodolski doskonale wyznaczył wszystkie rudymenarne cechy kontaktu z przekazem kulturowym, a jego koncepcja jest doskonałą rekapitulacją wcześniejszych ustaleń.

To nie jest książka metodyczna, ponieważ nie podejmę się w tym opracowaniu tworzenia zestawu filmów „właściwych” pedagogicznie, nie będę również analizowała pierwowzorów literackich (jeśli takie są w przypadku niektórych adaptacji czy ekranizacji), posiłkując się zaleceniem jednego z najbardziej charyzmatycznych twórców kina Orsona Wellesa, „dobry film nie powinien być ruchomym obrazkiem, pełną ilustrowaną wersją książki. Ma istnieć w sobie, niezależnie”<sup>59</sup>. Sięgnę do filmów, których zasadniczym komponentem jest pokazanie relacji nauczania-uczenia, relacji zachodzącej pomiędzy podmiotami wzajemnie aktualizującymi swoją potencjalność.

Propozycja **padawaniki** – jako **pedagogiki (może bardziej pedagogii) zgłębianej za sprawą przykładów filmowych** sięga fascyna-

<sup>56</sup> Kelsey MILLER: *Przyjaciele. Ten o najlepszym serialu na świecie*. Tłum. Magda WITKOWSKA. Kraków: Wydawnictwo SQN, 2019, s. 342–343.

<sup>57</sup> Bogdan SUCHODOLSKI: *Współczesne problemy...*

<sup>58</sup> Tomasz SZKUDLAREK, Bogusław ŚLIWERSKI: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1992, s. 40.

<sup>59</sup> Wypowiedź Orsona WELLESA, film dokumentalny *Magician: The last Astonishing Life and Work of Orson Welles*. Reż. Chuck WORKMAN. Cohen Welles project 2014, wersja polska Synthesis Media, tekst Joanna ESPİBAL.

cji uniwersum *Gwiezdnych wojen* (czemu dałam dowód na wstępie) i regule relacji Mistrz – Padawan, jaka jest dość istotnym wątkiem fabularnym całej, rozrastającej się sagi. Publikacja będzie oparta na materiale wyselekcjonowanym, subiektywnie odkrywanych przeze mnie, z założeniem hipotetycznego i otwartego konceptu interpretacji pedagogicznych, które każdy czytelnik może weryfikować lub bogacić dzięki własnym przemyśleniom. Nie będę sięgała jedynie (a nawet te obrazy będą w mniejszości) do dość oczywistych filmów z gatunku *teacher movie*. Zwrócę się raczej do produkcji popkulturowych, znanych powszechnie i traktowanych – jak dotąd – przez decydentów pedagogicznych jedynie w kategoriach rozrywki.

Szczęśliwie mogę się wesprzeć jakże ważnymi ustaleniami Zbyszko Melosika, który od dawna stoi na straży tego, by nie deprecjonować kultury popularnej, gdyż stała się ona już „bezwarunkową i ważną częścią naszej rzeczywistości”<sup>60</sup>. Co więcej, młodzi ludzie posiadają już opanowane samodzielnie – m.in. przez kontakt z popkulturowymi „falami socjalizacyjnymi” – określony zakres kompetencji pozwalających im na poruszanie się po jej obszarach. Popkultura odpowiada ich doświadczeniom<sup>61</sup>. I – co szczególnie interesujące – zacieranie się granic pomiędzy filmem popularnym a artystycznym dostrzegano już w działaniach Alfreda Hitchcocka<sup>62</sup>.

Ernst Gombrich – znawca i ceniony krytyk sztuki, dość zasadniczo odradza hierarchizowanie i skalowanie wartości dzieł<sup>63</sup>. Myślę, że niebywale celnie niestosowność, a może nawet niedorzeczność takich rankingów przedstawił Timothy Spall, jeden z ciekawszych aktorów brytyjskich (bardziej znany młodym odbiorcom z kreacji *Parszywka* w filmach o Harrym Potterze), odbierając nagrodę dla Najlepszego Europejskiego Aktora<sup>64</sup>. W czasie podziękowań powiedział m.in.: „nagrody w świecie sztuki to dziwna rzecz [...]. Sztuka przypomina raczej kosz z owocami, nie da się porównać banana

<sup>60</sup> Zbyszko MELOSİK: *Pedagogika i konstrukcje tożsamości młodzieży w „kulturze kontroli” i „kulturze rozproszenia”*. „Studia Edukacyjne” 2014, nr 31, s. 11.

<sup>61</sup> Ibidem, s. 10.

<sup>62</sup> Zob. Agnieszka ISKRA-PACZKOWSKA: *Kto mówi – miejsce autora w filmie*. „Warstwy” 2018, nr 2, s. 69.

<sup>63</sup> Ernst H. GOMBRICH: *O sztuce*. Przeł. Monika DOLIŃSKA. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2013. Na uwagę w poruszonym kontekście zasługuje całe *Wprowadzenie*.

<sup>64</sup> Aktor był nagrodzony podczas 27. ceremonii wręczania Europejskich Nagród Filmowych w Rydze w 2014 roku za kreację w filmie *Mr. Turner*, w którym wcielił się w postać malarza.

z pomarańczą czy jabłkiem, wszystko jest kwestią gustu, a czasami trzeba odrobimy szczęścia<sup>65</sup>. Nie chcę więc dywagować o kategoriach analizowanych obrazów czy to produkcje z półki A, B czy C – co tak łatwo zawsze oceniającym przychodzi, a jedynie skoncentruję się na ideach, przekazie i wątkach, które mogą być komponentami poznawania idei pedagogicznych, ale też rozwiązań bliskich *praxis* na kulturowych przykładach. Nie oznacza to, że nie pojawią się w rozważaniach tych filmy wybitne, cenione przez krytykę czy nagradzane. Koincydencjnie zaistnieją więc rozmaite pola kultury, wszak „entuzjastyczny udział w koncercie ulubionej gwiazdy popowej czy rockowej może poprzedzać spokojną kontemplację wystawy malarstwa dziewiętnastowiecznej Anglii (lub następować po nim). Podobnie, na biurku nocnym mogą znajdować się jednocześnie: »Cosmopolitan« lub »Elle«, jak i książka Marcela Prousta względnie poezje Gałczyńskiego<sup>66</sup>. I nie można tego wartościować, jest to bowiem egzemplifikacja pełnego udziału w kulturze współczesnej.

Chciałabym umieścić w tym udziale w kulturze film fabularny, przy czym nie szukam recept edukacyjnych czy kalek metodycznych, wszak recepty na życie nie znajdziemy nigdzie<sup>67</sup>. Dlatego to nie może być książka metodyczna.

Przywołam filmy mniej oczywiste pedagogicznie, pamiętając, by nie przeinterpretować ich przesłania. Pozostają bowiem pełna szacunku wobec idei twórców i chęć pamiętać o tym, co powiedział Mike Nichols o analitykach *Absolwenta*: „Film o przepaści pokoleniowej – tak mówili krytycy. Ale w ogóle nie myślałem o przepaści pokoleniowej. [...] Ludzie, którzy opisują nam nasze dzieła, często nie wiedzą, o czym mówią i myślą się. Uważają, że samo wyrażenie opinii to już akt twórczy, kreacja<sup>68</sup>. Może nie są wyposażeni w umiejętności odkrywania dzieła, a może posługują się kostycznymi regułami, które szukają jedynie potwierdzenia utartych sądów,

<sup>65</sup> Zapis wypowiedzi według transmisji telewizyjnej uroczystości (Telewizja Canal+, grudzień 2014), materiał własny.

<sup>66</sup> Zbyszko MEŁOSIK: *Pedagogika i konstrukcje tożsamości młodzieży...*, s. 13.

<sup>67</sup> „Nie ma recepty na życie, ale jedno jest pewne: duszy sprzedać nie warto”, słowa Krzysztofa ZANUSSIEGO przywołane przez Grażynę TORBICKĄ podczas zapowiedzi nagrody za „Dzieło życia” dla reżysera. Gala „Orły 2019”, transmisja Canal+ (25.03.2019).

<sup>68</sup> Film dokumentalny *Zawód reżyser. Mike Nichols*. Reż. Elaine MAY (oparty na rozmowie Juliana Schlossberga z Mike’iem Nicholsem). A Umper Productions, Inc/Witness Documentary Production, Inc 2015, wersja polska Start International, Polska, tekst Paweł ZIEMKIEWICZ.



schematów. Trudno wówczas o wnikanie w zamysł filmu i przypisywania mu znaczeń istotnych dla siebie.

Dlatego koniecznie należy wspomnieć o potrzebie tworzenia kompetencji audiowizualnych w systemie edukacyjnym, dotyczy to oczywiście wszystkich interesariuszy, w tym także nauczających. Niestety obraz faktycznego sięgania do przekazów filmowych w szkole jest raczej pesymistyczny, mówi się nawet o filmie jako o „wielkim nieobecny”. Wystarczy prześledzić ogólnopolskie badania zebrane w Raporcie *Edukacja filmowa w polskiej szkole na podstawie opinii nauczycieli uczestniczących w warsztatach „Filmoteki szkolnej”*<sup>69</sup>, z którego wynika, że uczniowie nie zdobywają podczas edukacji umiejętności umożliwiających im interpretację dzieła filmowego. Podkreślono, że współczesna polska szkoła nie może (czy nie potrafi) przekazać uczniom tych kompetencji. Nie są do tego również przygotowani sami pedagodzy. Wyzbywamy się zatem jednego z najbardziej teraz poszukiwanych mediów, poddając się marazmowi. Niezwykle przydatne będzie więc dookreślenie zakresu kompetencji audiowizualnych, jakiego dokonuje Witold Bobiński. Powie on: „mam na myśli interpretację, wartościowanie, kojarzenie z innymi, porównywanie, selekcjonowanie, wybieranie – jednym słowem świadome życie pośród nich. [...] Moja strategia jest właśnie próbą zaadaptowania filmu fabularnego jako samodzielnego tekstu kultury w proces kształcenia literacko-kulturowego”<sup>70</sup>. Rozpocząć jednak należy od nauczycieli (bez ich kompetencji nie uda się realizacja tych postulatów), ponieważ film może pomóc budować partnerstwo między nauczycielem a uczniem<sup>71</sup>.

Film dla Bobińskiego jest strefą kształtowania się analizy i interpretacji wszelkich tekstów. Jest polem spotkania rozmaitych wrażliwości, horyzontów doświadczeń, indywidualnych opowieści, które szukają porozumienia przez to, że potrafią odnaleźć siebie w cudzym przeżywaniu świata.

Doskonale współbrzmia tu słowa przywoływanego już dwukrotnie Mike’a Nicholasa: „Kiedy kręci się film, scenę, zrobi sztukę to między innymi sposób zwracania się do widowni – »Czy Wy też?«

<sup>69</sup> Raport: *Edukacja filmowa w polskiej szkole na podstawie opinii nauczycieli uczestniczących w warsztatach „Filmoteki szkolnej”*. Warszawa: Polski Instytut Sztuki Filmowej, 2011, s. 14.

<sup>70</sup> Anna Równy: *Kino jest w nas, rozmowa z Witoldem Bobińskim*. W: *Nowe horyzonty edukacji filmowej – więcej niż lekcja, więcej niż kino*. Warszawa: Stowarzyszenie Nowe Horyzonty, 2017, s. 10–11.

<sup>71</sup> Zob. Dawid BAŁUTOWSKI: *Jak oglądać filmy z młodzieżą. Film fabularny w psychoedukacji, terapii, profilaktyce*. Otwock: Fraszka Edukacyjna, 2015.

»Czy czuliście?« »Zgadza się ze mną, że?« Zawsze chodzi o pytania i jeśli ujmie się je jak należy i wyrazi dostatecznie jasno, czasami ludzie odpowiedzą – »Tak! Właśnie. Skąd wiedziałeś?« »Patrzcie tylko. Znam tego gościa. Jestem tym gościem«<sup>72</sup>. Czyż znajdziemy dosadniejszy opis doświadczenia zapośredniczonego, czerpiącego z utożsamiania się, a nawet rozpoznawania siebie w filmie? Artysta, modelując filmową rzeczywistość, nie tylko chce, by widz odnalazł siebie w dziele na zasadzie utożsamienia się z bohaterem, ale – co symptomatyczne pedagogicznie – „uobecnia prowokujące do myślenia sytuacje”<sup>73</sup>.

Doświadczeniu zapośredniczonemu oddam za chwilę więcej miejsca, a ośmielona deklaracją Nicholisa (dotyczącą zwrotu autora do widza z nadzieją na odnalezienie w przekazie siebie) – podejmę próbę – co już zapowiedziałam, poszukiwania filmowych implikacji dla namysłu pedagogicznego. Będzie to jednak jedynie próba i to na dość ograniczonym i niereprezentatywnym materiale pogładowym, co wydaje się zrozumiałe, zważywszy na liczbę potencjalnych do wykorzystania przekazów filmowych i możliwości percepcyjne jednego człowieka. Lecz tu swoiście uspokaja mnie zdanie Erica Rohmera – „osobowość autora lepiej wyrażają dokonania pozbawione perfekcji, z jakąś rysą czy skazą”<sup>74</sup>. Cóż, uda mi się zapewne jedynie zainicjować tematykę, ale – jak mówi Allen – porcje, jakie oferuje nam życie, zawsze będą zbyt małe...

---

<sup>72</sup> *Zawód reżyser. Mike Nichols*. Reż. Elaine May (oparty na rozmowie Juliana Schlossberga z Mike’iem Nicholsem). A Umper Productions, Inc/Witness Documentary Production, Inc 2015, wersja polska Start International, Polska, tekst Paweł ZIEMKIEWICZ.

<sup>73</sup> Nicolas BOURRIAUD: *Estetyka relacyjna*. Kraków: Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie MOCAK, 2012, s. 61.

<sup>74</sup> Tadeusz LUBELSKI: *Nowa fala...*, s. 50.





## Przebudzenie mocy Przekaz filmowy, iluzoryczność, sjużet i doświadczenie zapośredniczone

Sztuka jest kłamstwem, które pozwala nam poznać prawdę.

Pablo Picasso

W *Podróżach z Herodotem* Ryszard Kapuściński napisał – odwołując się do Deussena – „świat to maya, złudzenie. [...] Wszystko jest złudne, z jednym wyjątkiem mego własnego ja, mego atmana”<sup>1</sup>. Niejako naturalnie ów trójwymiarowy, geograficznie zlokalizowany świat może zatem być zastąpiony inną, nawet bardziej wielowymiarową konstrukcją – światem mentalnym, w którym myśli zostają natchnione przez pragnienia, emocje. I ten świat niejednokrotnie okazuje się znacznie trudniejszy do odkrywania, bo zawalowany niedopowiedzeniem, dwuznacznością a czasem falsyfikacją. Jego poznanie wymaga wejścia w głąb, w przestrzeń, którą porządkuje jedynie proces intrapolacji. Tak dzieje się wówczas, gdy świat zostaje powołany ludzką myślą, wyobrażeniem, wrażliwością, choćby wtedy, kiedy zachodzi akt twórczy, artystyczny. W taki właśnie swoisty efekt twórczości, a zarazem obszar „gotowy” do intrapolacji zabiera nas film – będący czasami iluzorycznym desygnowaniem rzeczywistości, a czasami interpretacją czy to kreatywną, czy perswazyjną.

Gottfried Boehm wskazuje, że współczesne, nowoczesne media posługujące się coraz doskonalszymi możliwościami odtwarzania/reprodukcji, odwzorowywania czy nawet rekonstruowania rzeczywistości, przynoszą możliwość niemal reduplikacji rzeczywistości, co skutkuje zacieraniem się różnic pomiędzy obrazem i obrazowaną przezeń faktycznie istniejącą realnością. Boehm uznaje, że

---

<sup>1</sup> Ryszard KAPUŚCIŃSKI: *Podróże z Herodotem*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2004, s. 43.

przestrzenie – *factum* i *fictum* zbiegają się współcześnie ze sobą<sup>2</sup>. Jednocześnie, choć film jako forma reprodukcji przedstawia rzeczywistość, to – jako sztuka – kino nie może zapewnić swoim odbiorcom pełnej iluzji tego, co istnieje i co obrazuje, dlatego jego przekaz różni się w zasadniczy sposób od reduplikatywnej percepcji rzeczywistości<sup>3</sup>.

Wydaje się, że warto na początku epizodu 1 przez moment zatrzymać się na znaczeniu tego, na co patrzymy, w sukurs przychodzi w tych rozważaniach Michel Foucault. W jednym z esejów relacjonuje swoją recepcję dzieła René Magritte'a *Zdradliwość obrazów* z 1929, przytaczając znamienne notatkę malarza – pod bardzo realistycznym, akademickim wizerunkiem fajki umieścił komunikat: „To nie jest fajka” („Ceci n'est pas une pipe”). Foucault jednoznacznie stwierdzi – to „doskonale prawdziwe [...] rysunek przedstawiający fajkę sam nie jest fajką”<sup>4</sup>. Platońska idea *mimesis* zostaje obalona. John Berger przestrzegał, że percepcja zależy od własnego sposobu widzenia<sup>5</sup>. Tak samo jest z filmem, on nie odtwarza rzeczywistości, ale tworzy nową<sup>6</sup>. Można nawet powiedzieć, że kształtowana pod dyktando środków przekazu wizja świata staje się coraz bardziej nierzeczywista, przerysowana, hiperbolizowana wirtualnie. Mózg – pod wpływem migotania barw, kadrowania, kontrastu i operowania cieniem – „zostaje wprowadzony w błędny tok myślenia”<sup>7</sup>. Czasem nie sposób w tej wizji świata się zorientować, „trudno określić najbardziej podstawowe kategorie. Symulacja jest całkowita [...]”<sup>8</sup>. Aby człowiek nie zagubił się w niej zupełnie, musi być aktywny, musi rozróżniać fałsz, przerysowanie i kreację.

Twórczość artystyczna – przekonuje nawet Rudolf Arnheim – nie ma nic wspólnego z mimezą, naśladowaniem czy selektywnym

<sup>2</sup> Gottfried BOEHM: *O obrazach i widzeniu. Antologia tekstów*. Przeł. Małgorzata ŁUKASIEWICZ, Anna PIECZYŃSKA-SULIK. Kraków: Universitas, 2006, s. 301.

<sup>3</sup> Rudolf Arnheim, przytaczam za: Alicja HELMAN, Jacek OSTASZEWSKI: *Historia myśli filmowej*. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria, 2010, s. 102.

<sup>4</sup> Michel FOUCAULT: *To nie jest fajka*. Tłum. Tadeusz KOMENDANT. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria, 1996, s. 37.

<sup>5</sup> John BERGER: *Sposoby widzenia*. Przeł. Mariusz BRYL. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 1997.

<sup>6</sup> Marek LIS: *To nie jest Jezus. Filmowe apokryfy XXI wieku*. Opole: Opolska Biblioteka Teologiczna, 2019, s. 113.

<sup>7</sup> Katarzyna ŚLEBARSKA: *Wpływ filmu na odbiorcę – angażowanie procesów poznawczych widza*. W: *Psychologiczna praca z filmem*. Red. Michał BROL, Agnieszka SKORUPA. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014, s. 48.

<sup>8</sup> Marcin BORCHARDT: *Anioły nie znają wstydu. Transgresja w kinie Nowego Jorku*. Gdańsk: Wydawnictwo Części Proste, 2018, s. 368.

reprodukowaniem natury. Jest natomiast przekładem, translacją obserwowanych zjawisk i ich cech na formy danego środka wyrazowego<sup>9</sup>. Wolno rzec, iż efekt twórczy może znacznie odbiegać od faktyczności, zakłamując rzeczywistość, przyjmuje wówczas kształt symulakru. Na pozór **symulakr** jest modelem tak ukonstytuowanym, by nie można było łatwo odróżnić go od obiektu obrazowanego. Chodzi bowiem o to, by zacierała się różnica pomiędzy obiektem wizualnym a jego widzeniem, co stanowi wszak istotę wirtualności<sup>10</sup>.

Sądzę, że kluczowym określeniem będzie tu interpretacja, twórca dokonuje bowiem przeformułowania tego, co widzi, przez pryzmat znaczeń, jakie odkrywa czy raczej znajduje w tym postrzeganiu świata, a zatem jak obraz ów czyta, rozumie i jak analizuje czy waloryzuje go. Posiłkując się koncepcją Edwarda Branigana, uznać można, że interpretacja świata staje się dla twórcy filmowego przekazu materiałą zsubiektywizowanej formy narracji filmowej<sup>11</sup>.

Warto – jak miemam – przywołać znaczenie fikcji jako strefy, a może bardziej poligonu pozwalającego na dokonywanie penetracji światów wymyślonych, fantastycznych, choć także i potencjalnie możliwych. Stefan Morawski waloryzuje znaczenie fikcyjności losów bohaterów jako drogi docierania „do złożonych prawd naszej egzystencji, do zasadniczych pytań postawionych rzeczywistości”<sup>12</sup>.

Częstokroć – niestety – kieruje się twórca nie tylko tym, co chce przekazać, ale bardziej koniunkturalnie stara się przewidzieć, czego oczekuje odbiorca. Ten proces przewidywania zapewnić bowiem może sukces finansowy, podnieść słupki oglądalności. Tworzy się coś na kształt imperatywu pierwszeństwa, kluczowego warunku bycia przed konkurencją, zrobienia czegoś, czego nikt wcześniej nie pokazał, Pierre Bourdieu nazywał to *scoop* i *fast-thinking*<sup>13</sup>. A widz staje przed wyborem: ufać czy nie ufać temu, co widzi.

<sup>9</sup> Rudolf Arnheim, przytaczam za: Alicja HELMAN, Jacek OSTASZEWSKI: *Historia myśli filmowej...*, s. 102.

<sup>10</sup> Karina BANASZKIEWICZ: *Audiowizualność i mimetyki przestrzeni. Media. Narracja. Człowiek*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2011, s. 277.

<sup>11</sup> Edward BRANIGAN: *Narrative Comprehension and Film*. London–New York: Routledge, 1992.

<sup>12</sup> Stefan MORAWSKI: *O funkcjach sztuki najnowszej*, podaje za: Irena WOJNAR: *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1995, s. 181.

<sup>13</sup> Pierre BOURDIEU: *O telewizji. Panowanie dziennikarstwa*. Tłum. Karolina SZTANDAR-SZTANDERSKA, Anna ZIÓŁKOWSKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 55.

Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek w książce *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń* zamieszczają kluczową w tym kontekście tezę, iż obecnie człowiek jest kreowany przez fikcję, ponieważ media, a wśród nich również dzieła filmowe, kształtują świat ludzkiego doświadczenia, które częstokroć zlewa się z faktycznie istniejącym światem<sup>14</sup>. Dylemat czy bardziej dychotomia stanowisk pojawia się u odbiorców przekazów audiowizualnych, mówimy wówczas o **ikonoklastach** i **ikonolatrach** (kierujących się zasadą *taking things at interface value*)<sup>15</sup>. Ikonoklasta (dosł. ‘burzyciel ikon’; *ikono-* + gr. *klastós* ‘połamany’) przypisuje temu, co ogląda, właściwą wartość, zdając sobie sprawę z tego, że film i jego autor legitymizuje się władzą tworzenia rzeczywistości<sup>16</sup>. Ikonoklasta jest świadomy tego, że ruchome obrazy filmowe wypaczają rzeczywistość<sup>17</sup>, że jest w nich niebezpieczeństwo dezorientacji referencyjnej<sup>18</sup>. Co więcej, wyraża pewną nieufność w reprezentatywną funkcję sztuki, w czym bliski jest Rudolfowi Arnheimowi, powątpiewa w jej mimizeję względem rzeczywistości<sup>19</sup>, wszak cyberprzestrzeń to „przestrzeń na niby”. Obawiać się będzie też o to, że jest mamiony przez przekaz, oszukiwany, lecz w pełni uświadamia sobie zniekształcenia i nieprawdziwość tego, co ogląda. Nie będzie jednak przejawiać skłonności, by demaskować obraz filmowy, ponieważ w gruncie rzeczy jest kinomanem i nie chce tracić możliwości delectowania się tym iluzorycznym, przeinterpretowanym światem przedstawionym. Ba, nawet bawi go odszukiwanie symulaków i analizowanie ich wirtuozerii<sup>20</sup> (np. wykorzystania efektów specjalnych). Niezwykle

<sup>14</sup> Zbyszko MELOSİK, Tomasz SZKUDLAREK: *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998, s. 98.

<sup>15</sup> Jean BAUDRILLARD: *Precesja symulaków*. Tłum. Tadeusz KOMENDANT. W: *Postmodernizm. Antologia przekładów*. Wybór i oprac. Ryszard NYCZ. Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński, 1997.

<sup>16</sup> Agnieszka DODA-WYSZYŃSKA: *Inwazja ikonoklastów. Filozofia przedstawienia Jacques’a Rancière’a*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2012, s. 43 i dalsze.

<sup>17</sup> Grzegorz SZTABIŃSKI: *Sztuka i transcendentja: dzisiaj*. „Format” 2014, nr 68, s. 6.

<sup>18</sup> Magdalena KAMIŃSKA: *Rzeczywistość wirtualna jako „ponowne zaczarowanie świata”. Pytanie o status poznawczy koncepcji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Bogucki, 2007, s. 98.

<sup>19</sup> Por. Agnieszka GRALIŃSKA-TOBOREK: *Idea a obraz. Ikonoklastyczny aspekt konceptualizmu*. „Sztuka i Dokumentacja” 2012, nr 6, s. 41.

<sup>20</sup> Anya Peterson ROYCE: *Antropologia sztuk widowiskowych. Artyzm, wirtuozeria i interpretacja w perspektywie międzykulturowej*. Przeł. Natasza Moszkowicz. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2010, s. 40–41.

interesuje go zwłaszcza symulacja będąca swoistą ekstazą rzeczywistości<sup>21</sup>, pojawiającą się w wyrafinowanej technicznie formie. Poszukujemy wirtuozerii – wszak ona to porusza emocje, ale i wzbudza kontrowersje.

Ikonolatra podobnie – nie demaskuje obrazu filmowego, ale jego motywacja jest daleka od poprzedniej. Ikonolatra czci dzieło<sup>22</sup>, wierzy w stworzone uniwersum, traktując je jako równoprawne istnienie, jest wiernym fanem<sup>23</sup>, a uznanie, że cyberprzestrzeń ma charakter *pretend reality* w pełni świadomie jest przez niego pomijany jako nieistotny<sup>24</sup>. Ikonolatra może też reprezentować wadliwe postrzeganie szerzej, ignorując lub błędnie interpretując rolę medium w doświadczeniu. Może to doprowadzić do niebezpiecznego zjawiska, kiedy to rzeczywistość kwalifikujemy w kategoriach fikcji fabularyzowanej. Na takie niebezpieczeństwo wskazują m.in. badania Lydii Reeves Timmins oraz Matthew Lombarda<sup>25</sup>.

Niezależnie od uznania racji ikonoklastów czy ikonolatrów przyjmuje się zawsze, że przekaz filmowy to świat przynoszący opowieść, wszak – jak powie André Bazin – film jest językiem<sup>26</sup>, wypowiedzią artystyczną. Pierre Paolo Pasolini uzna, że ów język „jest narzędziem komunikacji, przy pomocy którego analizuje się – w sposób identyczny w różnych wspólnotach – doświadczenie ludzkie w jednostkach reprodukcujących treść semantyczną i wyposażonych w ekspresję audiowizualną, innymi słowy w *monemach* (czyli kadrach). Ekspresja audiowizualna składa się z kolei z jednostek odróżniających i sukcesywnych, *kinemów*, czyli przedmiotów, form i aktów rzeczywistości, które pozostają i są odtwarzane w systemie

<sup>21</sup> Elaine BALDWIN, Brian LONGHURST, Scott McCracken, Miles OGBORN, Greg SMITH: *Wstęp do kulturoznawstwa*. Tłum. Maciej KACZYŃSKI, Jerzy ŁOZIŃSKI, Tomasz ROŚIŃSKI. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2007, s. 466–469.

<sup>22</sup> Jean BAUDRILLARD: *Precesja symulaków...*, s. 180.

<sup>23</sup> Doskonały przykład ikonolatrystyki znajdziemy w kreacjach bohaterów kultowego sitcomu *The Big Bang Theory* stworzonego przez Chucka LORRE, Billa PRADY. Chuck Lorre Productions/Gold Circle Films 2007–2019. Genialni fizycy częstokroć, na poważnie, przenoszą się w uniwersum serialu *science fiction* – *Star Trek*, nawet swoje codzienne aktywności regulują, nierzadko posiłkując się klingońskimi regułami (także językiem tej galaktycznej rasy).

<sup>24</sup> Magdalena KAMIŃSKA: *Rzeczywistość wirtualna...*, s. 81.

<sup>25</sup> Lydia Reeves TIMMINS, Matthew LOMBARD: *When „Real” Seems Mediated: Inverse Presence*. „Presence: Teleoperators and Virtual Environments” 2005, vol. 14, no 4, s. 492–500. DOI: 10.1162/105474605774785307.

<sup>26</sup> André BAZIN: *Qu'est-ce que le cinéma ?* Vol. 1: *Ontologie et Langage*. Paris: Éditions du Cerf, 1958.

językowym”<sup>27</sup>. Zarówno monemy, jak i kinemy są przestrzeniami, w które zostaje wpisana opowieść. Edward Branigan podkreśla zaś istotność procesu opowiadania, odbywającego się za sprawą narracji. To dzięki narracji możemy organizować docierające do nas informacje, zarówno te czerpane z doświadczeń własnych, jak i przekazów transferowanych ze świata. Opowiadanie dla Branigana to właśnie sposób takiego przyczynowo-skutkowego organizowania danych z porządkiem początku, środka i zakończenia, pozwalające wyrażać sąd o naturze przedstawianych zdarzeń<sup>28</sup>. Ów osąd determinuje zaś pojawienie myślenia w obliczu tekstu i to nie tylko mając na uwadze językowy wymiar namysłu<sup>29</sup>, ale właśnie wymiar waloryzujący.

Filmy jako wypowiedź artystyczna nie są jednak linearną próbą odtwarzania świata, ale, posługując się formą audiowizualną, przedstawiają jakość wyższego rzędu, wartość naddaną, która wymyka się zwykłemu zsumowaniu konstruktów samego dzieła. Ruchomy, udźwiękowiony obraz staje się dzięki temu faktycznie bliski widzowi, a przez dramaturgię i narrację filmową udaje mu się ogniskować uwagę odbiorcy, pobudzając jednocześnie jego emocjonalność<sup>30</sup>.

Przez chwilę trzeba zastanowić się nad **istotą aktywności** widza filmowego. W literaturze przedmiotu znajdziemy szczególną dycho- tomię opinii czy bardziej koncepcji teoretycznych porządkujących to zagadnienie. Zwolennicy psychoanalitycznego i po-strukturalnego oglądu recepcji uznają, że istotne jest to, **co film robi z widzem**, zaś kognitywiści przekonują, że kluczowe winno być to, **co widz robi z filmem** w zakresie jego pojmowania<sup>31</sup>. Rudymentarne dla peda-

<sup>27</sup> Pier Paolo PASOLINI: *Pisany język rzeczywistości*. Przeł. Kazimiera FEKECZ. W: Jerzy KOSSAK: *Kino Pasoliniego*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, 1976, s. 139.

<sup>28</sup> Edward BRANIGAN: *Schemat fabularny*. Przeł. Jacek OSTASZEWSKI. W: *Kognitywna teoria filmu. Antologia przekładów*. Red. Jacek OSTASZEWSKI. Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński, 1999, s. 112.

<sup>29</sup> Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher mówi właśnie o myśleniu w obliczu tekstu, utożsamiając go z wymiarem językowym, w analizowanym kontekście transferuję to rozumienie także na przestrzeń pozajęzykową. Por. Bogdan TROCHA: *Historyczne perspektywy hermeneutyki*. „Edukacja Humanistyczna” 2000, nr 2–3 (10–11), s. 9.

<sup>30</sup> Małgorzata JAKUBOWSKA: *Kamienie i szaniec. Analizy, rozmowy, kontrowersje wokół filmu Roberta Glińskiego*. Warszawa: Agencja Wydawnicza i Reklamowa AKCES, 2015, s. 72–73.

<sup>31</sup> Dokładną analizę tej dycho- tomię odnaleźć można w: Jolanta PISA- REK, Piotr FRANCUZ: *Poznawcze i emocjonalne zaangażowanie widza w film fabularny w zależności od typu bohatera*. W: *Psychologiczne aspekty komunikacji audio-*



gogiki z pewnością będzie oddanie pierwszeństwa drugiej strategii obcowania z filmem, choć widz może dać się omamić symulakrem, ulec uwiedzeniu mistrzostwem przekazu, poddać się perswazyjności komunikatu medialnego (trudno byłoby oczekiwać, że samo dzieło nie ma takiej mocy), ale ważniejsze okazuje się, co odkryje on dzięki kontaktowi z dziełem dla siebie, gdyż istotne jest tu podejmowanie aktywności dyskursywnej, polemicznej, opartej na doświadczeniu estetycznym wynikającym z kontaktu z wypowiedzią filmową. Słowem, filmowi znaczenie nadaje widz, a ożywiona na jego oczach struktura prezentuje swój dynamiczny charakter, a dynamizm ten wynika z formuł odczytania, jakie zastosuje odbiorca. Jak pisze Karina Banaszekiewicz, „gdzie idzie o media, w miejsce *anthroposa* postawić [należy – K.K.] użytkownika i interaktywnego uczestnika równie interaktywnej wymiany komunikacyjnej”<sup>32</sup>. Dobitnie opinia ta wskazuje na aktywność i wymianę, a zatem sankcjonuje konieczność „uruchomienia” świadomości widza na drodze odkrywania i wyjaśniania znaczeń filmowych zawartych w opowieści, a ten komponent recepcji jest szczególnie istotny z perspektywy podejmowanych w tej publikacji analiz.

Dodajmy – tym razem za Bordwellem – że nie rozumiemy nośności filmu naskórkowo, gdyż nie jest on li tylko **wehikułem** dla treści przekazywanej od nadawcy (autora) do odbiorcy<sup>33</sup>, jest **opowieścią**, która zostaje przedłożona widzowi, który ją percypuje i który nadaje jej znaczenie. Jerome Bruner podkreślał, że zasadniczym i najbardziej naturalnym (może nawet rytualnym) sposobem organizacji ludzkiego doświadczenia oraz dostarczania/przekazywania wiedzy jest proces opowiadania sobie historii<sup>34</sup>. Pora zatem, by odwołać się do koncepcji budowania mądrości poprzez opowieści (*making and story telling – as a source of insight into the world*), sformułowanej przez Barry’ego Kortę i Roba Reilly’ego<sup>35</sup>. Koresponduje ona bowiem z ideą J. Brunera, gdyż teksty narracyjne (w moim rozumieniu film jako opowieść także jest narracją) odnoszą się do najpierwszych war-

---

wizualnej. Red. Piotr FRANCUZ. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2007, s. 166–168.

<sup>32</sup> Karina BANASZKIEWICZ: *Audiowizualność i mimetyki przestrzeni...*, s. 324.

<sup>33</sup> David BORDWELL: *Making meaning. Inference and rhetoric in the interpretation of cinema*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

<sup>34</sup> Jerome BRUNER: *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1996, s. 121.

<sup>35</sup> Barry KORT, Rob REILLY: *Restructuring Educational Pedagogy: A Model for Deep Change*. Cambridge: The Media Laboratory, Massachusetts Institute of Technology. <http://web.media.mit.edu/~reilly/pathways.pdf> [dostęp: 15.03.2020].



tości w życiu człowieka, zawierając równocześnie przesłanie dotyczące norm moralnych, a przy tym oswajają z niespodziewanymi sytuacjami. Co ważniejsze, ukazują kulturowy wymiar ludzkiej egzystencji<sup>36</sup>, prezentują zwyczaje, obrzędy, przynoszą wzorce ról, jakie obowiązują w społeczności, które wymagają respektowania. Film ma więc potencjalność bycia komunikatem, który umożliwia odbiorcy, zwłaszcza poszukującemu – orientację w świecie, szczególnie w zakresie doznań niedostępnych bezpośrednio doświadczeniu. Słowem, opowiadanie historii odbywające się za sprawą snucia narracji posiada walor aktualizujący, rozwojowy, ale też modyfikujący, ponieważ „polega na rozłożeniu doświadczeń na bardzo proste elementy; tak podzielone doświadczenia ludzie uznają za własne i następnie używają ich do mierzenia i osądzania własnego życia oraz miejsca w świecie. Współczesne społeczeństwo ma bardzo mocną potrzebę opowiadania historii i dzielenia się nimi”<sup>37</sup>.

Audiowizualne znaki wypełniające świat przedstawiony filmu, których używa się w akcie tworzenia fikcji (filmowej opowieści), mają również nacechowanie symulakru, o którym pisałam wcześniej. Znaki te tracą bowiem więź z rzeczywistością<sup>38</sup>, uwalniają się z referencji względem niej, są „podrasowane”, „uwypuklone”, bardziej ostensywne<sup>39</sup>, ale też częstokroć „przeinterpretowane”. To – jak przekonuje Jean Baudrillard – hiperrzeczywiste znaki podające się za rzeczywistość<sup>40</sup>. Dzieło – w tym kontekście dzieło sztuki filmowej, a właściwie pomieszczona w nim opowieść – jest szczególnym zadaniem do rozwiązania, ponieważ opowieści są narzędziami ludzkiej umysłowości i służą wytwarzaniu znaczeń<sup>41</sup>. Owo wizualno-kinetyczno-audytywne wypowiedzenie, będące tekstem kultury, musi być rozpoznane, by w dalszej kolejności poddać się odkryciu –

<sup>36</sup> Jerome BRUNER: *Making Stories. Law. Literature. Life*. New York: Farrar, Straus, and Giroux, 2002.

<sup>37</sup> Mike WELLINS: *Myśleć animacją. Podręcznik dla filmowców*. Tłum. Andrzej WOJNACH. Warszawa: Wydawnictwo Wojciech Marzec, 2015, s. 39.

<sup>38</sup> Jean BAUDRILLARD: *Symulakry i symulacja*. Tłum. Sławomir KRÓLAK. Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2005.

<sup>39</sup> Ostensją (ostensywnością) za Umberto Eco nazwiemy zaprezentowanie czy okazywanie znanych i zapamiętanych przez widza figur działaniowych, przedmiotowych czy emocjonalnych, słowem zachowania się na scenie (także planie filmowym), kiedy obiekt (przedmiot, konkretna czynność, zdarzenie) zostaje wyodrębniony i wyekspozowany, zob. IDEM: *Teoria semiotyki*. Tłum. Maciej CZERWIŃSKI. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009, s. 240.

<sup>40</sup> Jean BAUDRILLARD: *Symulakry i symulacja*...

<sup>41</sup> Jerome BRUNER: *The Culture of Education...*, s. 41.

wyjaśnianiu zawartych w nim znaczeń, o którym (w odniesieniu do znaczeń literackich) mówił Paul Ricoeur<sup>42</sup>.

Powyższe konstatacje doskonale współbrzmiały z myślą kolejnego wielkiego znawcy pól odbioru sztuki. Ernst Gombrich przekonuje, że samo dzieło sztuki „nie opowiada swojej historii”<sup>43</sup>, by odsoniło znaczenia, musi wystawić się na recepcję, odczytanie audytorium (widza). Odbiorcy, każdy z osobna nada mu sens, dlatego odczytanie dzieła zawsze jest polem do interpretacji pojmowanej intersubiektywnie, negocjującej z twórcą, konwencją, horyzontem odbiorcy<sup>44</sup>. To widz przeto nada filmowi znaczenie, będzie ono subiektywne, ale będzie też odzwierciedlało potrzeby tego, który ogląda, zobaczy w dziele to, czego szuka – powiemy bardziej kolokwialnie.

**Nadanie znaczeń** wymaga – co ważne z edukacyjnego punktu widzenia – uruchomienia procesów świadomych, zmierzających do interpretacji opartej na konstruowaniu **pól semantycznych**, rozumianych przez Bordwella jako struktury pojęciowe bazujące na zaistniałych między sobą relacjach organizujących znaczenia. Przypisujemy je dlatego, że film zawiera w sobie szereg wskazówek, które pozwalają owe znaczenia demaskować/odkrywać. Opowieść filmowa mieści w sobie bardzo wiele wskazówek, zaś widz – posiłkując się abstrahowaniem – dokonuje wyboru tych spośród nich, które waloryzuje jako doniosłe, bo pozwalają mu na odczytanie ważkich dla siebie znaczeń<sup>45</sup>. Można rzec, iż film jest zbiorem takich usankcjonowanych istotnością dla widza konstatacji – nie przedstawia wyizolowanych obiektów, ale w budujących go obrazach łączy owe konstatacje w zbiory<sup>46</sup>.

W specyfice recepcji filmu, jego wizualnych i narracyjnych znaków drzemie zaś szczególnie pojęty akt hermeneutyczny, bazujący na ich odczytaniu i odkrywaniu, polegający na „pełnym spotkaniu się świata osoby autora znaku ze światem odbiorcy [...] właś-

<sup>42</sup> Paul RICOEUR: *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*. Przeł. Piotr GRAFF, Katarzyna ROSNER. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1989, s. 178 i dalsze.

<sup>43</sup> Słowa Ernsta Gombricha podają za: Anne D'ALLEVA: *Metody i teorie sztuki*. Przeł. Eleonora JEDLIŃSKA, Jakub JEDLIŃSKI. Kraków: Universitas, 2013, s. 136.

<sup>44</sup> Piszę o tym szerzej w: *O zachwycie sztuką doświadczaną. Pomiędzy „sztucznym fiołkiem”, zdumieniem a przeżyciem nie tylko w edukacji*. W: *Edukacja, kultura i sztuka – spoistość a integracja*. Red. Agata RZYMELKA-FRĄCKIEWICZ, Teresa WILK. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016.

<sup>45</sup> David BORDWELL: *Making meaning...*

<sup>46</sup> Rudolf ARNHEIM: *Myślenie wzrokowe*. Przeł. Marek CHOJNACKI. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria, 2011, s. 361.

nie na płaszczyźnie znaku, na postawie którego – dzięki tożsamości struktury osobowej i duchowej – osoba może sobie odtworzyć identyczność sensu i funkcji znaku w odpowiednich warunkach<sup>47</sup> – doprecyzuje Czesław S. Bartnik. Widz przez akt hermeneutyczny dokonuje konstrukcji fabuły, David Bordwell określa narrację filmową jako **sjużet**<sup>48</sup>, stanowiący pole ukierunkowania owej konstrukcji dokonywanej przez widza<sup>49</sup>. Sjużet oznacza materiał dany bezpośrednio przez film (świat przedstawiony), podlegający recepcji odbiorcy, a fabuła stanowi wynik konstrukcyjnego opracowania sjużetu przez widza. Za Jackiem Ostaszewskim przyjmuję więc, że „sjużet oznacza dynamiczną organizację informacji w samym przekazie filmowym, a więc aranżację zdarzeń w układzie zaproponowanym i przedstawianym przez twórców (może on być np. niechronologiczny). Fabuła oznacza zaś statyczny schemat akcji, który (re)konstruuje widz w trakcie oglądania filmu (fabuła nie należy zatem bezpośrednio do filmu, lecz jest rezultatem interakcji między informacją ekranową, przyjmowaną logiką przyczynową i wyobraźnią widza)<sup>50</sup>.

Otwartość na nadawanie znaczeń zakotwiczona jest w istocie semiotyki filmu. Podział na elementy znaczące (*signifiant*) i znaczone (*signifié*) porządkuje pola namysłu: na wszystko to, co może być nośnikiem znaczenia w filmie, a więc: dekoracje, kostiumy, scenerię, muzykę, gesty i zachowania postaci, oraz *signifié*, kiedy „znaczone jest to wszystko, co jest poza filmem i musi się w nim zaktualizować<sup>51</sup>, dodajmy: dotyczy to sfery pojęciowej należącej do namysłu widza. Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że elementy znaczące są heterogeniczne (oddziałują polimodalnie na różne zmysły odbiorcy) oraz

<sup>47</sup> Czesław S. BARTNIK: *Hermeneutyka personalistyczna*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski, 1994, s. 112.

<sup>48</sup> Rosyjski termin zapożyczony od formalistów: Borysa Eichenbauma, Wiktora Szklowskiego i Jurija Tynianowa. Według słownika to część fabuły, która została przedstawiona w filmie czy utworze scenicznym. Temporalność ukazowania wydarzeń zazwyczaj pokrywa się z czasem ich trwania. Na tej podstawie widz powinien domyślić się reszty fabuły, zob. <http://www.akademia-kultury.edu.pl/slownik/s/52.html> [dostęp: 2.04.2020].

<sup>49</sup> David BORDWELL: *Narration in the Fiction Film*. Madison: University of Wisconsin Press, 1985, s. 53.

<sup>50</sup> Jacek OSTASZEWSKI: *Fabuła*. <http://akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/fabuła/277> [dostęp: 2.04.2020].

<sup>51</sup> Por. Roland BARTHES: *Problem znaczenia w filmie*. Przeł. Marek i Małgorzata HENDRYKOWSCY. W: *Film: język – rzeczywistość – osoba*. Red. Alicja HELMAN, Jacek OSTASZEWSKI. Warszawa: Zakład Semiotyki Logicznej Uniwersytetu Warszawskiego, 1992, s. 21–22.

poliwalentne (zarówno polisemiczne – jeden znak ma kilka znaczeń, lub synonimiczne, kiedy kilka znaków dokumentuje tożsame znaczenie) czy wreszcie kombinatoryczne – wchodząc w związki wzajemne z innymi znakami, czytelne stanie się, iż filmowe signifianty wymykają się jednoznaczności. I w tej konfiguracji jakże słuszny wydaje się postulat Jerome’a Brunera<sup>52</sup>, uczulający na możliwości, a może nawet konieczność interpretowania tekstu kultury – dopuszczając współistnienie kilku, także opozycyjnych prawd. I nie zmienia imperatywu własnej interpretacji oraz odczytania przekazu filmowego fakt, iż jego forma zawiera znaczenia **referencyjne**, dzięki czemu widz z łatwością lokalizuje tożsamość pewnych komponentów mimetycznych, rozpoznając ich desygnaty faktycznie istniejące, do których odnosi się dzieło czy też znaczenia **eksplicytne** dostarczające wskazówek do konstruowania znaczeń abstrakcyjnych<sup>53</sup>.

W recepcji nie ma zatem miejsca na arbitralność, ale na dokonywanie świadomych i – co ważne – własnych waloryzacji. Tylko wówczas możemy mówić o pełnym odbiorze dzieła. Waloryzacje sięgają od podstawowych ocen dotyczących idei przekazywanych w dziele do odniesień do systemu aksjologicznego widza.

Taka budowa przekazu determinuje nie tylko refleksję o materii filmu, ale też stwarza szansę na kształtowanie się **autorefleksji transferowanej** na własne życie. Tworzą się przekonania dotyczące siebie i innych, rodzi się osobista interpretacja zewnętrznych dla widza wydarzeń<sup>54</sup>. Odgrywają one decydującą rolę w odczytywaniu nowych sytuacji, ale też w doświadczaniu emocji, bo – jak powiedział o przesłaniu filmu *Metropolis* jeden z największych twórców kina Fritz Lang – „między mózgiem a dłońmi powinno być serce”<sup>55</sup>.

W rezultacie odczytane, **doświadczone i przeżywane** w sposób **zapośredniczony**, znaki skutkują konkretnymi przejawami zachowania się.

Czymże jest doświadczenie za pośrednictwem kontaktu medialnego? Ryszard Nycz doprecyzuje, że jest ono rezultatem pewnej próby, będącej narażeniem się „na ryzyko nieprzewidywalnego kontaktu podmiotu ze światem, zachodzącego poprzez zmysłowe

<sup>52</sup> Jerome BRUNER: *The Culture of Education...*

<sup>53</sup> Alicja HELMAN, Jacek OSTASZEWSKI: *Historia myśli filmowej...*, s. 307.

<sup>54</sup> Kate DAVIDSON: *Cognitive Therapy for Personality Disorders*. London: Routledge, 2008, s. 19–22.

<sup>55</sup> Fragment rozmowy Wiliama Friedkina z Fritzem Langiem, zob. *Friedkin Uncut [Friedkin bez cenzury]*. Reż. Francesco ZIPPEL. [Film dokumentalny]. Quoiat Films, Włochy 2018.

uczestnictwo (»doznanie«) z pozycji widza, który zdobył w ten sposób wiedzę (»dowód«) wynikający z »bycia przytomnym przy«) »oświadcza« – objawia, publicznie okazuje, także (lecz nie tylko) językowo utrwala oraz przekazuje – i zarazem sobą (własną tożsamością świadka) poświadcza (gwarantuje) jej prawdziwość<sup>56</sup>. Natomiast Luis Rocha Antunes przekonuje, że doświadczenie jest przesłaniem/przekazem (*message*), i to doświadczenie – a nie samo medium/film – definiuje percepcyjny charakter przekazu<sup>57</sup>. Podobnie Hans-Georg Gadamer stwierdza, że dialektyka doświadczenia nie zamyka się w wiedzy, ale koncentruje się na otwarciu na doświadczenie, które to otwarcie powodowane jest przez samo doświadczenie<sup>58</sup>. Nie zagłębiając się w rozważania, jak dalece doświadczenie nie mieści się w naukowości, gdyż obarczone jest subiektywnością i dlatego nie można na jego podstawie niczego udowodnić ani napisać obiektywnego artykułu naukowego opartego faktami (*evidence based*), wolno przyjąć, że oglądanie filmów to nie fakt, to doświadczenie właśnie<sup>59</sup>. Zawsze nim było i zawsze będzie, czy mówimy o popularnym głównym nurcie, czy też niszowym kinie autorskim. Film „wchodzi pod skórę”, przez to, że doświadczany jest wielozmysłowo, o czym mówi przywołany już Luis Rocha Antunes.

Doświadczenie zapośredniczone *mediated experience* polega na inkluzji zmysłowego doświadczenia zdarzeń odległych czasowo i przestrzennie<sup>60</sup> do naszej codzienności, dotyczyć więc będzie także doświadczania sytuacji zaczerpniętych z przekazów kulturowych w tym z filmów (sam przekaz jest – jak chce Krystyna Pankowska – rzeczywistością zapośredniczoną<sup>61</sup>). I nie ma w zapośredniczeniu znaczenia, że to autopsja „nie-własna”, mimo to konstruuje ona zakres wiedzy i reaktywności osobistej odbiorcy.

<sup>56</sup> Ryszard NYCZ: *O nowoczesności jako doświadczeniu*. W: *Nowoczesność jako doświadczenie*. Red. Ryszard NYCZ, Anna ZAJDLER-JANISZEWSKA. Kraków: Universitas, 2002, s. 14.

<sup>57</sup> Luis Rocha ANTUNES: *The Multisensory Film Experience: A Cognitive Model of Experiential Film Aesthetics*. Bristol: Intellect Ltd, 2016, s. 13.

<sup>58</sup> Hans-Georg GADAMER: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. Bogdan BARAN. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2020.

<sup>59</sup> Zob. Nadin MAI: *The Multisensory Film Experience*. „The Art(s) of Slow Cinema” 5.01.2017. <https://theartsofslowcinema.com/2017/01/05/the-multisensory-film-experience/> [dostęp: 8.04.2020].

<sup>60</sup> Anthony GIDDENS: *Nowoczesność i tożsamość*. Tłum. Alina SZULŻYCKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.

<sup>61</sup> Krystyna PANKOWSKA: *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2013, s. 85 i dalsze.

Jest taki list do Krzysztofa Kieślowskiego, przypominający pewną sytuację, jakiej doświadczył ten wybitny reżyser. Otóż, kiedyś, kiedy leciał samolotem, opowiadał pewną historię tak, jakby sam jej doświadczył, a faktycznie przydarzyła się ona jego przyjacielowi. Kieślowski nazwał to połykaniem cudzego życia i mieszaniem go z własnym, bo „nie ma znaczenia, kto to przeżył”<sup>62</sup>. Można powiedzieć, że niemal obsesyjną ideą kina Kieślowskiego było spojrzenie na rzeczywistość „oczami innego. Przy czym tym »innym« może być ten sam człowiek, postawiony po przeciwnej stronie barykady”<sup>63</sup>. Dochodzi wówczas do introspekcji, wejścia w głąb siebie, jakby dopiero siebie poznając. Doskonałą egzemplifikacją jest tu końcowa scena *Amatora*<sup>64</sup>, zwrócenie obiektywu kamery na siebie, może – by teraz dla odmiany – opowiedzieć swoją historię, swoją prawdę. Ale to też gest mający obrazować „zawierzenie filmowemu medium”<sup>65</sup>. Dodam, że jest to kwestia fenomenalna dla aktualizacji potencjału człowieka (jego rozwoju, powiedzielibyśmy: opartego na zadatkach), a zatem także dla kształcenia.

Przeżycie, dzięki sztuce (filmowi) – w odróżnieniu od zwykłego, bezpośredniego doświadczenia – jest niezwykajne, wymaga odczytania znaczeń empatycznie dostrzeganych u bohatera, protagonisty, co jest dalece bardziej uderzające niż odczucie własne, wymaga namysłu, aktywności, a nie tylko oddawania się własnej reaktywności. Cechuje je też olśnienie, nagła iluminacja przypominająca tę ukazaną przez Krzysztofa Zanussiego<sup>66</sup>. Franciszek Pieczka, opisując swój warsztat filmowy, wyraźnie zaznaczył, że „poprzez emocje skłania widza do refleksji intelektualnej a nie odwrotnie”<sup>67</sup>, ponieważ głównie emocje potrafią oddziaływać na odbiorcę<sup>68</sup>. Trudno się dziwić takiemu nacechowaniu znaczeniem wpływu emocji na widza, wszak

<sup>62</sup> DOMINIKA/IRENA/AGNIESZKA: *List do Krzysztofa Kieślowskiego*. W: *Program spektaklu „Kino moralnego niepokoju w reż. Michała Borczucha”*. [Premiera 25.04.2019]. Red. Piotr GRUSZCZYŃSKI, Anna LEWANDOWSKA. Warszawa: Teatr Nowy, 2019.

<sup>63</sup> Tadeusz SOBOLEWSKI: *Szczęścia w domu nie znalazł*. W: *Program spektaklu „Kino moralnego niepokoju w reż. Michała Borczucha”...*, s. 31.

<sup>64</sup> *Amator*. Reż. Krzysztof KIEŚLOWSKI. Film Polski/Studio Filmowe Tor 1979.

<sup>65</sup> Tadeusz SOBOLEWSKI: *Szczęścia w domu nie znalazł...*, s. 32.

<sup>66</sup> *Iluminacja*. Reż. Krzysztof ZANUSSI. [Fabularno-dokumentalny esej filmowy]. Przedsiębiorstwo Państwowe Film Polski 1973.

<sup>67</sup> Franciszek PIECZKA w rozmowie z Marcinem ZASADĄ: *Umrę jako Ślązak*. „Dziennik Zachodni”, 22.12.2017, s. 11.

<sup>68</sup> Ibidem, s. 12.



Klaus R. Scherer<sup>69</sup>, definiując emocje, podkreśla różnorodność komponentów, jakie zderzają się w jego zaistnieniu, z jednej strony to i aktywacja neurofizjologiczna, ekspresja motoryczna, i „uczucie subiektywne”, z drugiej zaś – skłonność do działania i uruchamianie procesów poznawczych, które aktywowane zostają w odpowiedzi na znaczące dla jednostki wydarzenia wewnętrzne oraz zewnętrzne. Można stwierdzić, że zakres owych zderzeń obejmuje holistycznie całe funkcjonowanie człowieka, zatem uruchamianie emocji jest elementem kluczowym także dla jego rozwoju. Dla uzupełnienia warto przywołać jeszcze myśl Romana Ingardena<sup>70</sup>, który również podkreślał wagę emocji. Jego zdaniem człowiek winien dopuszczać do siebie uczucia każdego rodzaju, pragnienia i myśli, nawet te nie do końca chwalebne, nawet bolesne, staje się wówczas bardziej świadomy, jest pełniej sobą.

Na znaczenie emocjonalnego uczestnictwa widza w projekcji filmowej zwraca również uwagę Murray Smith<sup>71</sup>, przekonuje on, że samo uczestnictwo, ale i zagłębienie się w struktury fabularne filmu mogą zaistnieć jedynie za pośrednictwem fikcyjnej postaci, z którą wchodzi on w wysublimowany kontakt. Widz, dokonując recepcji przekazu, dokonuje też konstrukcji postaci filmowych. Nie jest to jednak jedynie aktywność mająca – zdaniem Smitha – swe źródło w zastępczym przeżywaniu ukazywanych emocji czy utożsamianiu się z nimi. Istotą jest aktywizowanie wyobraźni widza przez narrację filmową. Pojawia się wówczas zainteresowanie postaciami na trzech poziomach, tworzących łącznie strukturę sympatii. Pierwszym jest **rozpoznanie**, które zachodzi za sprawą przedstawiania fizjonomii protagonistów i antagonistów, widz swoiście „opatrzy” się z wizerunkami, atrybutami postaci i wie, kto jest kim. Z roli tego automatycznego procesu zdajemy sobie sprawę wówczas, gdy takiego przedstawienia brak. Dodatkowo, kiedy odbiorca odczytuje twarz, bardziej może mimikę bohatera z ekranu, częściowo „wczytuje” emocje w twarz, kierując się „uniwersalnymi wskazówkami z zakresu semantyki”<sup>72</sup>. Twarz staje się uczuciem-rzeczą, o czym

<sup>69</sup> Klaus R. SCHERER: *Psychological models of emotion*. In: *Series in affective science. The neuropsychology of emotion*. Ed. Joan C. BOROD. New York: Oxford University Press, 2000, s. 138.

<sup>70</sup> Roman INGARDEN: *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1999, s. 49 i dalsze.

<sup>71</sup> Murray SMITH: *Engaging Characters: Fiction, Emotion, and the Cinema*. New York: Oxford University Press, 1995.

<sup>72</sup> Anna WIERZBIKA: *Język i metajęzyk: kwestie kluczowe w badaniach nad emocjami*. W: *Emocje w kulturze*. Red. Małgorzata RAJTAR, Justyna STRACZUK. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2012, s. 255.

mówił Jean Epstein<sup>73</sup>, jest uosobieniem emocji, jej istotą. „Uzucie jest bytem, to jest Siłą czy Jakością. Jest czymś wyrażonym, nie istnieje niezależnie od czegoś, co je wyraża [...]. Wyraża je twarz czy jej ekwiwalent [...]”<sup>74</sup>.

Drugim poziomem zainteresowania jest **współodczuwanie** – i tu pojawia się pierwsza niekonsekwencja w stanowisku Smitha. Skoro mówimy o empatii, to także o utożsamianiu się z emocjami innego człowieka, utożsamianie zaś badacz zdezawuował wcześniej, jako niespecyficzne dla konstruowania postaci przez widza. Ale prześledźmy jego tok myślenia. Widz otrzymuje i dysponuje informacjami na temat danej postaci (fikcyjnej), dlatego sytuuje się po jej stronie.

W tym miejscu chciałam jednak wspomnieć o zjawisku reinterpretacji<sup>75</sup>, a także o multidymensjonalności postaci<sup>76</sup> (rozumianej jako otwartość na metamorfozę, modyfikację<sup>77</sup>), czyli kolejny raz wejść niejako w polemikę ze Smithem. Bohater może się przecież zmieniać, co więcej, widz może w ciągu niemal całego seansu uznawać, że jeden z bohaterów mu nie odpowiada, bo jest antagonistą postaci, po której stronie się opowiedział wcześniej. Taką sytuację obserwujemy np. w kreacji Severusa Snape’a z cyklu filmów o Harrym Potterze. Po stronie Severusa<sup>78</sup> opowiemy się dopiero w 8 części serii, uświadamiając sobie, jak dalece niesprawiedliwie go ocenialiśmy. Poznajemy jego właściwą rolę w intrydze oraz niejako jesteśmy świadkami jego rehabilitacji przez odczytanie zawartości wspomnień

<sup>73</sup> Jean Epstein, podaje za: Gilles DELEUZE: *Kino*. Przeł. Janusz MARGASIŃSKI. Cz. 1: *Obraz-ruch*. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria, 2008, s. 108.

<sup>74</sup> Ibidem, s. 109.

<sup>75</sup> Reinterpretację rozumiem jako ponowne odczytanie i interpretowanie danej sytuacji, powodujące zmianę jej oceny.

<sup>76</sup> Manfred PFISTER: *Dramatis personae and dramatic figure*. In: IDEM: *The theory and Analysis of Drama*. Transl. John HALLIDAY. Cambridge: European Studies in English Literature, Cambridge University Press, 1988, s. 178.

<sup>77</sup> Katarzyna KRASOŃ: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków: Universitas, 2013.

<sup>78</sup> Dodajmy, iż nie bez znaczenia, w takim odczytaniu postaci, była perfekcyjna kreacja Alana Rickmana, nacechowana widoczną niechęcią wobec Harrygo Pottera, nawet wówczas, kiedy ratował jego życie. W *Kamieniu filozoficznym* wydaje się czarnym charakterem, a powstrzymuje „natchnionego” z tyłu głowy Voldemortem – Quirrella i ratuje chłopca podczas meczu. Zob. *Harry Potter and the Sorcerer’s Stone* [*Harry Potter i Kamień Filozoficzny*]. Reż. Chris COLUMBUS. Warner Bros./1492 Pictures/Heyday Films 2001.



zamkniętych w łzach, które roni przed śmiercią<sup>79</sup>. Wówczas ujawniona zostaje jego nieskończona miłość do Lily Potter, ale też miejsce w planach prof. Dumbledore'a. Niestety, dzieje się to tak późno z perspektywy całej przygody z dziełem, że nie sposób poczuć takiej sympatii wobec niego jak w przypadku postaci trzech dziecięcych przyjaciół, których od 1 tomu darzymy atencją. Symptomatyczne – można odnaleźć w sieci stronę, na której zamieszczono 5 powodów, dla których kochamy Severusa Snape'a<sup>80</sup>, jednym z rudymmentarnych jest: „za to, że nie wiemy, co o nim myśleć”. Tu kluczem jest zaskoczenie, zdumienie, czyli to, co widzowie lubią najbardziej.

Na trzecim poziomie – analizując systematykę Smitha – pojawiają się **nastawienia**, przyjmowane wobec postaci na podstawie uznawanych przez widza wartości. Składa się to nastawienie z komponentu poznawczego i afektywnego, jest perswazyjnie stymulowane przekazem filmowym, ale główne pole stanowi tu jednak aksjologiczna wykładnia oglądającego.

Niezależnie od tego, czy przyjmujemy kompletną koncepcję sympatii wobec postaci, jest ona kluczowym ingredientem odbioru i decyduje o możliwości zastosowania filmu w obszarach edukacyjnych. Bohater może bowiem stać się wzorem do naśladowania, ale o tym opowiem w innej części opracowania.

Człowiek szuka najczęściej możliwości **uczestniczenia w życiu innych ludzi**, ponieważ, na co wskazują badania neurobiologów, najważniejszą informacją dla człowieka jest informacja o drugim człowieku<sup>81</sup> (stąd popularność plotek, tabloidów). Maslow mówi o skłonności jednostki do przystosowania się, która znajduje swoją realizację w zaspokajaniu potrzeby stowarzyszania się, łączenia w grupy, we wspólnoty oraz w potrzebie wzajemnego oparcia i współdziałania. Emocje specyfikujące tę potrzebę to m.in. zaufanie do ludzi, zaangażowanie uczuciowe, wczuwanie się w doznania drugiego człowieka<sup>82</sup>. Zatem zainteresowanie drugim człowiekiem

<sup>79</sup> *Harry Potter and the Deathly Hallows: Part 2* [*Harry Potter i Insignia Śmierci. Część 2*]. Reż. David YATES. Warner Bros./Heyday Films/Moving Picture Company (MPC) 2011.

<sup>80</sup> Piotr MARKIEWICZ: *Pięć powodów, dla których kochamy Severusa Snape'a*. <https://ostatniatawerna.pl/piec-powodow-dla-ktorych-kochamy-severusa-snapea/> [dostęp: 2.04.2020].

<sup>81</sup> Marek KACZMARZYK: *Neurony lustrzane – umysły bez granic* [Wykład w ramach TEDx w Bydgoszczy, 6.11.2015]. [https://www.youtube.com/watch?v=ivLcmB\\_Gogc](https://www.youtube.com/watch?v=ivLcmB_Gogc) [dostęp: 3.04.2020].

<sup>82</sup> Ewa RZĘDKOWSKA: *Z psychologii rozwoju potrzeb emocjonalnych*. W: *Świat ludzkich uczuć*. Red. Władysław SZEWCZYK. Tarnów: Biblos, 1997, s. 29.

i nawiązywaniem relacji z nim (nawet wirtualnie) jest czymś naturalnie przypisanym rasie ludzkiej. Co więcej, uczestniczenie w życiu innych (by nie rzecz nieelegancko – podglądnie ich) jest to jedna z zasadniczych potrzeb realizowanych w kontakcie z przekazem kulturowym. Możemy oczywiście uczestniczyć w życiu innych, zaspokajając trywialnie ciekawość, słuchając plotek, zaglądając do domów, możemy jednak czynić to z większą finezją przez słuchanie/oglądanie/odbiór opowieści będących materią dzieł sztuki. Władysław Witwicki niemal wiek temu przekonywał, iż predylekcja ludzkości do „oglądania własnych i cudzych przeżyć zabarwionych uczuciowo jest powszechna i tak żywa, że każda kłótnia i każde nieszczęście na ulicy czy na podwórzu, a podobnie każdy taniec i głośna zabawa, gromadzi zbiegowisko gapiów. Nie pomagają, tylko patrzą. Wielkim kosztem wznosimy wspaniałe gmachy, w których za opłatą specjaliści udają, że cierpią, że się cieszą, tęsknią, oczekują, zdradzają, mordują i odnajdują po latach. Teatry. Widz w teatrze ma przyjemność nie tylko z samego oglądania ludzi i zdarzeń, ma i inne, ale ta przyjemność jest podstawą teatru, podobnie jak każdej sztuki”<sup>83</sup>.

Współcześnie znacznie częściej specjaliści iluzorycznie ukazujący emocje zaludniają filmowe kadry niż dramaty sceniczne, a oferta doświadczania i przeżywania cudzych emocji w fotelu widza jest rzeczywiście niemal nieograniczona. Doświadczanie to staje się możliwe dzięki funkcjonowaniu tzw. **komórek (neuronów) lustrzanych** (*Mirror neurons*), odkrytych w latach 90. ubiegłego wieku, mieszczących się w korze przedczołowej (w tym samym obszarze, gdzie znajduje się ośrodek świadomości). Jak mówi Vilayanur Subramanian Ramachandran „neurony lustrzane będą dla psychologii tym, czym DNA było dla biologów”<sup>84</sup>, otworzą całe nowe pola poznania i eksploracji. Komórki te umożliwiają poznanie emocji drugiego człowieka, niejako „czytanie” w jego myślach, czyli współodczuwanie i rozumienie uczuć osoby obserwowanej. David Dobbs<sup>85</sup>, co pry-marne dla doświadczania zapośredniczonego, wskazuje, że niez-

<sup>83</sup> Władysław WITWICKI: *Psychologia*. T. 2. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe, 1963, s. 117–118.

<sup>84</sup> Jason MARSH: *Do Mirror Neurons Give Us Empathy?* [Zapis rozmowy z Vilayanurem Subramanianem Ramachandranem]. „Empathy Articles & More” 2012. [https://greatergood.berkeley.edu/article/item/do\\_mirror\\_neurons\\_give\\_empathy](https://greatergood.berkeley.edu/article/item/do_mirror_neurons_give_empathy) [dostęp: 3.04.2020].

<sup>85</sup> David DOBBS: *A Revealing Reflection. Mirror Neurons are Providing Stunning Insights Into Everything From How We Learn To Walk to How We Empathize with Others*. „Scientific American Mind” April/May 2006, s. 22–27.

leżnie od tego, czy człowiek bierze czynny udział w akcji, czy jest jedynie świadkiem zdarzeń jako widz, uaktywniają się u niego neurony lustrzane, tożsame z pobudzeniem, jakie następuje u osoby faktycznie przeżywającej daną sytuację. Udział w projekcji filmowej może uruchomić reprezentacje pobudzenia ośrodków mózgowych jak realne wydarzenie. Marek Kaczmarzyk przytacza dla ilustracji ich znaczenia „kinową” opowieść<sup>86</sup>, jeśli podczas projekcji w narracji filmu bohaterowi ktoś odetnie palce, to widz będzie podświadomie łapał się za dłonie i chował odruchowo swoje palce. Następuje inherecja przekazu ze środowiska (świata przedstawionego filmu) do mózgu odbiorcy.

Christian Keysers w doskonałej książce *Empatia* relacjonuje badania związane z zapośredniczeniem doświadczeń generowanych przez roboty. „Gdy oglądamy filmy z serii *Gwiezdnych wojen*, większość z nas przypisuje cały zakres ludzkich emocji R2D2 i C3P0, choć racjonalnie wiemy, że te roboty są kontrolowane przez komputery, które nie posiadają emocji. Gdy idzie o innych ludzi, intuicyjnie czujemy, że mają oni życie wewnętrzne, które przypomina nasze, przypisujemy więc przeżycia, których doświadczamy, gdy coś robimy, innym osobom zachowującym się w taki sam sposób [...]. Chcieliśmy sprawdzić, czy ludzki system lustrzany potraktuje film z robotem chwytającym kieliszek tak samo jak filmy z udziałem ludzi. Odpowiedź brzmi: tak”<sup>87</sup>. Współodczuwanie więc może być rozciągnięte również na droidy i inne humanoidalne postaci filmowe (to ważne z perspektywy licznego odwoływania się w dalszej części do uniwersum *Star Wars*). Nie mogę sobie odmówić też przywołania jeszcze jednego doświadczenia, które koresponduje z badaniem Keysersa, tym razem przeprowadzonego w Cornell University. Hod Lipson w filmie<sup>88</sup> dokumentującym to wydarzenie pokazuje, jak robot (wyglądający na czterokończynowego pająka) sam, bez programu wpisanego przez człowieka, bazując jedynie na strukturach umożliwiających mu analizę ruchu – uczy się chodzić. I choć początkowo robi to pokracznie, to jednak z upływem prób uczy się przemieszczania. W finale badań konstruktorzy odkryli jeszcze coś, otóż

<sup>86</sup> Marek KACZMARZYK: *Neurony lustrzane...*

<sup>87</sup> Christian KEYSERS: *Empatia. Jak odkrycie neuronów lustrzanych zmienia nasze rozumienie ludzkiej natury*. Tłum. Łukasz KWIATEK. Kraków: Copernicus Center Press, 2017, s. 82–83.

<sup>88</sup> *A robot Teaches Itself How to walk [Robot sam uczy się chodzić]*. [https://www.youtube.com/watch?v=iNL5-0\\_TID0](https://www.youtube.com/watch?v=iNL5-0_TID0) [dostęp: 4.04.2020]; zob. też: [https://www.ted.com/talks/hod\\_lipson\\_building\\_self\\_aware\\_robots](https://www.ted.com/talks/hod_lipson_building_self_aware_robots); <https://www.quantamagazine.org/hod-lipson-is-building-self-aware-robots-20190711/> [dostęp: 4.04.2020].

robot ten nauczył się – czego nie planowali – rozróżniać ich twarze<sup>89</sup>... Zatem uczłowiczenie droida może niebawem nie być jedynie elementem fantastyki naukowej, zaś przypisywanie cech ludzkich innym obiektom nie musi wynikać jedynie z animizacji czy antropomorfizacji, jakie charakteryzuje myślenie dziecka.

Ale wróćmy do meritum. Istnienie owych komórek wyjaśnia mechanizm oddziaływania narracją, opowieścią, również specyficzność transferu zachowań zaczerpniętych od innych osób. Introjekcja wydaje się tu naturalnym następstwem. Neurony lustrzane pozwalają na intuicyjne rozumienie, wgląd w intencje drugiego człowieka, odpowiadają za zaistnienie empatii, ale również teorii umysłu (inaczej zwanej teorią innego<sup>90</sup>). Film zatem staje się zapośredniczonym źródłem informacji o przeżyciach, jednocześnie stanowiąc element nabytego pośrednio doświadczenia.

Ważne jest zaangażowanie widza, będzie ono większe niewątpliwie, kiedy twórca użyje swoich artystycznych środków, żeby go uwieść. Punktem ogniskującym staje się w owym uwodzeniu **bohater i jego historia**, gdyż „tylko mit się liczy, a w istocie [...] tych wszystkich wielkich uwodzicielskich postaci [...] powiązanych ze zniewalającą i zachwycającą siłą samego obrazu kinowego. Cudowna koniunkcja”<sup>91</sup>. Nade wszystko jednak „symbole mitologiczne nie są produktami celowej pracy ludzkiej, nie można ich bowiem wynaleźć, zamówić ani na zawsze zniszczyć, lecz są spontanicznymi wytworami naszej psychiki i w każdym z nich kryje się, niczym w zarodku, potęgą źródła, które je wydało”<sup>92</sup>. Widzowie chcą archetypu, który redundancyjnie niosą gdzieś w podświadomości, chcą mitu, fantazji o przemianie brzydoty w piękność, niedorostka w dojrzałego człowieka, o sukcesach i porażkach. Ale również – zgodnie z instynktem tłumu – chcą igrzysk, czyli domagają się ofiar<sup>93</sup>.

<sup>89</sup> Wniosek ten zamieszczono w filmie dokumentującym m.in. doświadczenie Hoda LIPSONA: *AI: Your New Brain* [Sztuczna inteligencja – twój nowy mózg]. Reż. Tao FAVRE. [Film dokumentalny]. AB Productions, Francja 2017 [projekcja Canal planet+ 1.04.2020]. Zob. też [https://www.planetplus.pl/dokument-sztuczna-inteligencja-twoj-nowy-mozg\\_48424](https://www.planetplus.pl/dokument-sztuczna-inteligencja-twoj-nowy-mozg_48424).

<sup>90</sup> Ferdinand BINKOFSKI, Giovanni BUCCINO: *Therapeutic Reflection*. „Scientific American Mind. Thought. Ideas. Brain Science” June/July 2007, s. 78–83.

<sup>91</sup> Jean BAUDRILLARD: *O uwodzeniu*. Przeł. Janusz MARGAŃSKI. Warszawa: Wydawnictwo Sic! 2005, s. 93.

<sup>92</sup> Joseph CAMPBELL: *Bohater o tysiącu twarzy*. Tłum. Andrzej JANKOWSKI. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1997, s. 19.

<sup>93</sup> Zob. Tomasz STAWISZYŃSKI: *Potyczki z Freudem. Mity, pułapki i pokusy psychoterapii*. Warszawa: Wydawnictwo Carta Blanca, 2013, s. 41.

Mike Nichols wskaże, iż „są tylko trzy rodzaje scen: negocjacja, uwodzenie i walka. Tylko trzy. Każda ze scen odpowiada, którejś z tych kategorii”<sup>94</sup>. Każda z trzech wyznaczonych przez Nicholisa scen – dodajmy – wymaga zaistnienia postaci, która zostanie weń uwikłana, tak powołany zostaje archetypiczny bohater, który potrafi obronić świat przed złem<sup>95</sup>. Pojawiają się utarte tropy – wyznaczające powtarzalne elementy jego historii – zwykły bohater otrzymuje jakieś zadanie, pozornie niewykonalne, spotyka na drodze nauczyciela – mentora (o tym też szerzej powiem w epizodzie 4, kiedy poszukiwać będę wyznacznika relacji Mistrz – Padawan). Ów mentor pomaga postaci odkryć w sobie cechy nietuzinkowe, jakie ułatwią jej zadanie (czasem uświadamia, że jest wybrańcem). Przekaz wiedzy często wiąże się ze wspólną peregrynacją<sup>96</sup> – swoista „podróż bohatera” – jak by powiedział Joseph Campbell<sup>97</sup>, wiąże się również z pokonywaniem zła i przeciwności losu. Nierzadko bohater nie jest gotowy na wiedzę o sobie, nierzadko przerasta go to odkrycie tak bardzo, że rozpoznaje w sobie Cień – pojawia się wówczas niebezpieczeństwo dla całej misji, ale wtedy – dzięki swoim zaletom – protagonista świadomie wybiera dobro. Najpierw jednak wielokrotnie mierzy się z Próbą – do czasu, gdy właściwie pojmie naukę<sup>98</sup>. To pozwala mu przetrwać, pokonać adwersarzy, spełnić posłannictwo i wrócić. Archetyp ten doskonale pasuje do bohaterów kosmicznej opery Lucasa. Poznawanie siebie, swojej historii chyba najpełniej widoczne jest w wątku Rey<sup>99</sup>, z ostatniej chronologicznie trylogii. Bohaterka się odradza, zmienia, ale odrodzenie wymaga poświęce-

<sup>94</sup> Mike Nichols: *Moje początki*. Reż. Douglas McGRATH. [Film dokumentalny, będący rejestracją rozmowy Nicholisa z Jackiem O’Brienem w Golden Theatre w Nowym Jorku]. HBO 2016.

<sup>95</sup> Joseph CAMPBELL: *Potęga mitu. Rozmowy Billa Moyersa z Josephem Campbellem*. Przeł. Ireneusz KANIA. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2007, s. 69.

<sup>96</sup> Piotr WEREŚNIAK: *Podróż bohatera o tysiącu twarzach*. <https://piotrweresniak.com/2011/12/11/podroz-bohatera-o-tysiacu-twarzach/> [dostęp: 21.07.2019].

<sup>97</sup> Joseph CAMPBELL: *Bohater o tysiącu twarzy...*

<sup>98</sup> Christopher VOGLER: *Podróż Autora. Struktury mityczne dla scenarzystów i pisarzy*. Przeł. Karolina KOSIŃSKA. Warszawa: Wydawnictwo Wojciech Marzec, 2010, s. 256.

<sup>99</sup> *Star Wars. Episode VII: The Force Awakens* [Gwiezdne wojny. Część VII: Przebudzenie mocy]. Reż. Jeffrey Jacob ABRAMS. Bad Robot/Lucasfilm/True-north Productions 2015; *Star Wars. Episode VIII: The Last Jedi* [Gwiezdne wojny. Część VIII: Ostatni Jedi]. Reż. Rian JOHNSON. Bad Robot/Lucasfilm/Ram Bergman Productions 2017 oraz *Star Wars. Episode IX: The Rise of Skywalker* [Gwiezdne wojny. Część IX: Skywalker. Odrodzenie]. Reż. Jeffrey Jacob ABRAMS. Bad Robot/Lucasfilm/Walt Disney Studios Motion Pictures 2019.

nia<sup>100</sup>. Często giną członkowie wspólnoty, do której należy postać, Luke Skywalker traci swoich opiekunów w części IV<sup>101</sup> i ojca w części VI<sup>102</sup>, Vader/Anakin traci najpierw matkę<sup>103</sup>, a potem żonę<sup>104</sup> (przechodzi wówczas na ciemną stronę i dopiero jego śmierć/poświęcenie, by ratować syna – wyzwoli go). Rebelianci są dziesiątkowani – jak w walce o zniszczenie Gwiazdy Śmierci, najdobitniej ofiara ta jest pokazana w *Łotrze 1*, kiedy wszyscy zaangażowani w zdobycie planów tej technologicznej bomby anihilacji – tracą życie<sup>105</sup>. Pojawia się jeszcze jedna ewentualność, kiedy odrodzenie jest szansą na zmianę postępowania<sup>106</sup>, do jakiego przyzwyczaił nas bohater. Jest to niezwykle „uwodzający” zabieg. Wszystkim się wydaje, że bohater, znany z oportunistycznego – Han Solo – zawiódł, ale w decydującym momencie powraca – by pomóc w zniszczeniu Starkillera<sup>107</sup>. Taki zwrot akcji pozwala na paripateię, co uwalnia emocje i uruchamia *katharsis*.

Im bardziej perypetie postaci są wyraziste, a igrzyska/walki, w których uczestniczą, toczą się o duże stawki, tym zaangażowanie widza jest silniejsze. Szczególnie skorelowane jest ono z mechanizmami empatycznymi polegającymi na wczuwaniu się w stany psychiczne drugiej osoby oraz przejmowaniu jej emocji. Mogą one przyjmując różne formy, symulację emocjonalną, afektywną i motoryczną mimikrę oraz reakcje autonomiczne (mimowolne, będące reakcją na sytuacje przedstawione, np. śmiech lub strach)<sup>108</sup>.

<sup>100</sup> Christopher VOGLER: *Podróż Autora...*, s. 241.

<sup>101</sup> *Star Wars. Episode IV: A New Hope* [Gwiezdne wojny. Część IV: Nowa nadzieja]. Scen. i reż. George LUCAS. Lucasfilm/Twentieth Century Fox Film Corporation 1977.

<sup>102</sup> *Star Wars. Episode VI: Return of the Jedi* [Gwiezdne wojny. Część VI: Powrót Jedi]. Reż. Richard MARQUAND. Lucasfilm 1983.

<sup>103</sup> *Star Wars. Episode II: Attack of the Clones* [Gwiezdne wojny. Część II: Atak klonów]. Reż. George LUCAS. Lucasfilm 2002.

<sup>104</sup> *Star Wars. Episode III: Revenge of the Sith* [Gwiezdne wojny. Część III: Zemsta Sithów]. Scen. i reż. George LUCAS. Lucasfilm 2005.

<sup>105</sup> *Rogue One: A Star Wars Story* [Łotr 1. Gwiezdne wojny – historie]. Reż. Gareth EDWARDS. Disney 2016.

<sup>106</sup> Christopher VOGLER: *Podróż Autora...*, s. 239.

<sup>107</sup> *Star Wars. Episode IV: A New Hope* [Gwiezdne wojny. Część IV: Nowa nadzieja]. Scen. i reż. George LUCAS. Lucasfilm/Twentieth Century Fox Film Corporation 1977.

<sup>108</sup> Por. na ten temat: Murray SMITH: *Zaangażowanie widza w postać*. Przeł. Jolanta MACH. W: *Kognitywna teoria filmu. Antologia przekładów*. Red. Jacek OSTASZEWSKI, Alicja HELMAN, Iwona OSTASZEWSKA. Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszyński, 1999, s. 232–242.



Dla pełnego zaspokojenia potrzeb widza, śledzącego losy postaci posadowionej w micie, niezbędne okazuje się wystąpienie **łuku przemiany** – czyli retrospekcyjnego lub antycypacyjnego cofnięcia się/wyjścia w narracji filmowej poza czas przedstawiony literalnie w fabule. Jak cenne są takie działania dla widza, widać choćby w popularności współczesnych sequeli czy cykli filmowych. Odbiorca cieszy się bowiem z faktu rozpoznania<sup>109</sup> oswojonego już wcześniej uniwersum. Ponownie pojawia się odniesienie do skłonności redundancyjnej. Zaspokojenie potrzeby obcowania z lokalizowaną już w doświadczaniu kulturowym historią preferowanego bohatera jest jak powrót do dawnej przyjaźni, to jakby powrót do arkadii<sup>110</sup>.

Staje się to jeszcze bardziej klarowne, jeśli skoncentrujemy się na istocie kompensacji dokonującej się za sprawą mediów. Podczas wirtualnego uczestniczenia jako widz w sytuacji, w której bohater filmowy zmagają się z przeciwnościami (najlepiej, kiedy dokonuje przy tym spektakularnych czynów), dajemy sobie szansę na wyrównanie braku silniejszych emocji we własnej egzystencji. Jednocześnie mamy możliwość odczucia zapośredniczonej przyjemności z cudzego sukcesu tzw. **efekt kibica**<sup>111</sup>. Opisując ten mechanizm, nie sposób pominąć szczególnego kontekstu kondycji współczesnego człowieka, o czym przekonująco pisał Leszek Kołakowski<sup>112</sup>: człowiek utracił współcześnie podstawowe kompetencje stawiania czoła życiu, nie umie poradzić sobie z porażkami, nie potrafi przywrócić sobie równowagi w obliczu klęsk. Obcowanie z przekazem kulturowym, filmem ukazującym superbohatera staje się rodzajem kompensowania tych niedoborów. Widz może odczuć kontrolę i pozbyć się lęku, obserwując protagonistę walczącego ze złem tego świata i odnoszącego na tym polu sukcesy, przejmując emocje podobne do tych, które odczuwa postać. Sam trochę zbawia świat, sytuując się po stronie protagonisty. Uwalnia się od napięć, co może mieć przełożenie na odczucie *katharsis*, u Greków starożytnych – traktujących to pojęcie literalnie – oznaczało ono oczyszczenie się, wymiotowanie. Współcześnie przyjmujemy mniej trywialne wyjaśnienie, rozumiemy je bowiem jako oczyszczenie się emocjonalne, uzyskanie spokoju

<sup>109</sup> Mike WELLINS: *Mysleć animacją...*, s. 38.

<sup>110</sup> Katarzyna KRASOŃ, Jakub KRASOŃ: „Prawda czasu – prawda ekranu” czy Baudrillardowskie simulacra. W: *Film w edukacji i profilaktyce. Na tropach psychologii w filmie*. Cz. 1. Red. Agnieszka SKORUPA, Michał BROL, Patrycja PACZYŃSKA-JASIŃSKA. Warszawa: Wydawnictwo Difin SA, 2018.

<sup>111</sup> Ibidem, s. 17–33.

<sup>112</sup> Leszek KOŁAKOWSKI: *Obecność mitu*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie, 1994.

czy emocjonalny przełom<sup>113</sup>. Efektem jest lepsze samopoczucie, sublimacja napięć, a wszystko za sprawą przekazu zapośredniczonego.

Jest wreszcie jeszcze jedna komponenta, o której należy w tym kontekście wspomnieć, otóż przeżywanie, współodczuwanie raczej i współdoświadczenie zastępcze zachodzi w zawołowanej i bezpiecznej, bo niewymagającej fizycznego zaangażowania, sytuacji rozegranej w przestrzeni filmowej metafory. „Sytuacja taka pozwala nam obserwować, pytać czy naśladować bez ponoszenia społecznego ryzyka”<sup>114</sup>. Roger D. Abrahams powie nawet – relacjonując myśl Daniela Schorra – „nieangażowanie się sprawiało, że odczuwałem sytuację jako bardziej rzeczywistą”<sup>115</sup>.

Doświadczenie zapośredniczone wypełni pustkę, ale i zmusi do analizowania swojego życia, dodajmy, służyć ono może również podejmowaniu modyfikacji własnego sposobu działania w rzeczywistości, może mieć zatem efekt inherencyjny. Szczególnie wartościowe okazuje się to zjawisko w przypadku młodego odbiorcy; utożsamiając się z małoletnim bohaterem dokonującym spektakularnych działań (np. z Harrym Potterem), może on zastępczo zaspokoić potrzebę przewyższenia dorosłych<sup>116</sup>. Co więcej, w tym przypadku uruchomione zostaje specyficzne **poczucie sprawstwa**, sensu, które może się ujawnić w odkrywaniu świata, także w sposób zapośredniczony, to znaczy w rzeczywistości zakodowanej w obrazie filmowym. Takie oddziaływanie na widza wyznacza jeden z możliwych kierunków poszukiwania dróg edukacji (nauczania-uczenia się), który zostaje pobudowany na procesie autoregulacji<sup>117</sup>.

Ponieważ jednak symulacja filmowa jest hiperbolizacją rzeczywistości<sup>118</sup>, a przerysowanie i specyficzne przekraczanie niemożliwego

<sup>113</sup> Zob. Christopher VOGLER: *The Writer's Journey. Mythic Structure for Writers*. New York: Paul Norlen, Mixed Sources, 2007, s. 203.

<sup>114</sup> Roger D. ABRAHAMS: *Doświadczenie zwyczajne i niezwykle*. W: *Antropologia doświadczenia. Z epilogiem Clifforda Geertza*. Przeł. Ewa KLEKOT, Agnieszka SZUREK. Red. Victor W. TURNER, Edward M. BRUNER. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011, s. 60.

<sup>115</sup> Ibidem.

<sup>116</sup> Bruno BETTELHEIM: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Przekł. Danuta DANEK. Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, 1996.

<sup>117</sup> Zob. Barry J. ZIMMERMAN: *Models of self-regulated learning and academic achievement*. In: *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice*. Eds. Barry J. ZIMMERMAN, Dale H. SCHUNK. New York: Springer-Verlag, 1989, s. 4.

<sup>118</sup> Elaine BALDWIN, Brian LONGHURST, Scott MCCrackenM, Miles OGBORN, Greg SMITH: *Wstęp do kulturoznawstwa...*



dokonywane jest za sprawą rzeczywistości kreowanej w wyrafinowanej technicznie formie – przekaz szczególnie uwodzi dziecięcego odbiorcę. To jednak już zupełnie inna – choć wrażliwa – kwestia i wiąże się przede wszystkim z odpowiedzialnością dorosłych za dostęp do oferty filmowej swoich dzieci/wychowanków, ale w tym przypadku musimy pamiętać, by nie nadużywać kontroli, by nie ulec skłonności do stosowania „kulturowej kompresji (*cultural compression*)”<sup>119</sup>, o której wspominają antropolodzy. Mamy do czynienia z nią wówczas, gdy zachowanie jednostki poddane jest obostrzeniom wynikającym z zastosowania nowych norm kulturowych. Jednostka jednak potrzebuje wolności, a jest ona „tam, gdzie można głośno mówić o jej nieobecności”<sup>120</sup>. Wyważenie tych dwóch elementów – ochrony przed uwodzącym wpływem przekazu medialnego, który może zagrozić odbiorcy, a nadmierną kompresją jest już jednak kwestią na zupełnie inne dociekania<sup>121</sup>.

I choć nie chcę tego w tym opracowaniu podejmować, sądzę, że doskonałą pointą będzie – w zamknięciu tego rozdziału – myśl wybitnego reżysera, który nakręcił *Absolwenta*, jeden z najwybitniejszych filmów o dorastaniu, o poszukiwaniu miejsca wśród przedmiotów oferowanych przez otoczenie, o bohaterze uratowanym przez szaleństwo<sup>122</sup>. Mike Nichols, który u kresu swego życia wskazał na recepturę dobrego kina, powiedział w ostatnim przed śmiercią wywiadzie w Golden Theatre w Nowym Jorku, że „aby powstał dobry film, wszyscy muszą spotkać się w jednym miejscu, skupić się i być razem. Tylko wówczas zaczyna odgrywać rolę podświadomość”<sup>123</sup>. Chodziło mu oczywiście o spotkanie reżysera,

<sup>119</sup> Georg SPINDLER: *Transmisja kulturowa*. Tłum. Patrycja PONIATOWSKA. W: *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*. Red. Hana ČERVNIKOVÁ. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2019, s. 43.

<sup>120</sup> Miloš FORMAN, fragment wypowiedzi z filmu dokumentalnego *Forman vs. Forman*. Reż. Helena TŘEŠTIKOVÁ, Jakub HEJNAVA. Czech Television Production, Alegria Production, Arte G.E.I.E. Production, 2019.

<sup>121</sup> Zob. Katarzyna KRASOŃ: *Skłonność dywergencyjna dzieci w młodszym wieku szkolnym – granice tworzenia opowieści*. W: *Z teorii i praktyki edukacji wczesnoszkolnej ucznia zdolnego*. Red. Wiesława LIMONT, Dominika ŁOWKAJTIS. Płock: Wydawnictwo Naukowe Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku, 2020, s. 119–145.

<sup>122</sup> Film dokumentalny *Zawód reżyser. Mike Nichols*. Reż. Elaine MAY, oparty na rozmowie Juliana Schlossberga z Mike’iem Nicholsem. A Umper Productions, Inc/Witness Documentary Production, Inc. 2015, wersja polska Start International, Polska, tekst Paweł ZIEMKIEWICZ.

<sup>123</sup> *Mike Nichols: Moje początki*. Reż. Douglas McGRATH. [Film dokumentalny, będący rejestracją rozmowy Mike’a Nicholasa z Jackiem O’Brienem]. HBO 2016.

scenarzyście i głównych aktorów. Nieco trawestując tę wypowiedź, można sformułować taką oto konstatację, iż dla dobra procesu wychowania edukacja filmowa wymaga również spotkania i to w rozumieniu Buberowskim, współobecności widza małoletniego i dorosłego (ucznia i nauczyciela) z właściwym i potrzebnym obojgu przekazem filmowym. Mając przy tym na względzie, że potrzeby uczącego się są w tym przypadku prymarne. Pamiętając jednocześnie, by odbiorcy filmu nie tylko byli konsumentami rozrywkowego przekazu, ale by stali się twórcami interpretacji przekazu filmowego i transferowania tak powstałej autorefleksji na swoje życie. Tylko wówczas będziemy mogli mówić o edukacji ukierunkowanej na *homo construens*<sup>124</sup>.

W tym samym – co przywołany wcześniej – wywiadzie Nichols powiedział jeszcze: „najbardziej ekscytuje mnie, co naprawdę dzieje się w scenie [...]. Najpierw nic nie wiemy, a potem przychodzi olśnienie. I to jest największa frajda w pracy i w życiu, w nauce czy przy oglądaniu filmów. Kiedy przychodzi zrozumienie, wszystko układa się w całość zrozumiałą i to jest właśnie ekscytujące”<sup>125</sup>. Dlatego kochamy filmy.

---

<sup>124</sup> Zbigniew KWIECIŃSKI: *Czy pedagogika polska ma swoje wielkie pytania*. W: IDEM: *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Tom przygotowany na X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Stary Toruń: KNP PAN, 2019, s. 79.

<sup>125</sup> *Mike Nichols: Moje początki*. Reż. Douglas McGRATH. [Film dokumentalny, będący rejestracją rozmowy Mike’a Nicholasa z Jackiem O’Brienem w Golden Theatre w Nowym Jorku]. HBO 2016.



## Powrót Jedi Kodeks Rycerzy Jasnej Strony i nieśmiałe implikacje pedagogiczne

What if the worst is true? What if there's no God, and you only go around once, and that's it? Don't you want to be a part of the experience? You know, what the hell? It's not all a drag, and I'm thinking to myself: Geez! I should stop ruining my life searching for answers I'm never gonna get and just enjoy it while it lasts. And, you know, after-who knows? Maybe there is something, nobody really knows. I know that maybe is a very slim reed to hang your whole life on, but that's the best we have.

Woody Allen: *Hannah and Her Sisters*

Lucas świadomie stworzył w swojej sadze dzieje bajeczne, bliższe poetyce i realiom średniowiecznych opowieści<sup>1</sup>, o czym czytamy w motcie do niniejszej książki, ale jego przekaz był nieodległy dziecięcej wrażliwości także z innego powodu. Choć pewnie oburzają się wszyscy pedagogiczni tradycjoniści, powiem, że wizja Jedi ma w sobie wiele przesłanek wskazujących na wątki edukacyjne, a może i jeszcze bardziej wychowawcze. Lucas – mający raczej niedobre doświadczenia szkolne – buduje obraz relacji między Mistrzem a Uczniem, pokazuje wyższość emocji, doświadczania i intersubiektywnego nadawania znaczeń nad transmisywną informacją. Pokazuje sens bycia z uczniem, towarzyszenia mu – nawet w wymiarze transcendentnym, ujawnia również moment wymiany ról i dialogu. Padawanika wizjonera gwiazdnych potyczek i walki dobra ze złem bliska jest pedagogice personalistycznej, rozumianej jako swoiście radykalny nurt w naukach o wychowaniu, „który afirmuje każdy podmiot – zaangażowany w proces socjalizacji, kształce-

---

<sup>1</sup> Szeroko o wątkach mających średniowieczną proveniencję pisze Małgorzata DELIMATA-PROCH: *Recepcja średniowiecznych motywów w świecie „Gwiezdnego wojen”*. „Historia@Teoria” 2018, nr 1(7), s. 53–75.

nia i wychowania – jako osobę. Nazwa personalizm (grec. *prosopon* – ‘osoba’; łac. *persona* – ‘osoba’; *personalis* – ‘osobowy’) dotyczy tych wszystkich prądów i nurtów w teoriach edukacyjnych, które jednoznacznie eksponują w swoich poglądach osobę jako istotę autonomiczną, jej godność i rozumność. Elementem konstytutywnym dla personalizmu jest też afirmowanie zdolności osoby do miłości oraz samoświadomości jako podstawy jej aktów rozumnych i wolnych”<sup>2</sup>. Oczywiście, mówimy w kontekście *Gwiezdných wojen* o przekazie na poziomie metaforycznym, który wymaga wyjaśniania sensu dla siebie, odkrywania znaczeń, a może i ich negocjowania, jeśli nasze odczytanie będzie odmienne. Niezależnie od ocen stosowności tego porównania, należy podkreślić, iż Jedi wyrasta z myślenia o tym, że trzeba rozwijać w sobie holistycznie umysł, uczucia i cielesność, lecz tylko w celu służenia dobru i innym istotom (oczywiście niezależnie od rasy galaktycznej). Takie odczytanie dążenia do osiągnięcia doskonałości w funkcjonowaniu Rycerzy Jasnej Strony niemal tożsame jest ze wskazaniem rozumienia celu wychowania dla pedagogiki personalistycznej, jakim jest „urzeczywistnianie dobra w człowieku, które służy innym ludziom we wspólnym dążeniu [...]”<sup>3</sup>. Jeśli Jedi podejmuje walkę, to jedynie w obronie słabszych, ich wolności i prawa do samostanowienia.

Istotą jest tu również Moc, rozmaicie utożsamiana, bowiem do końca nikt nie zna jej prawideł istnienia, dlatego tak trafnym wydało mi się motto z filmu mojego ulubionego obserwatora życia – fascynującego, acz nieco neurotycznego intelektualisty – Woody’ego Allena, jakim otwierałam ten epizod.

Epizod 2 poświęcę więc związkowi pedagogiki z pojmowaniem mocy przez Jedi i kodem rycerzy tego zakonu, zaś analiza i poszukiwanie sytuacji z filmu będą polem inicjalnego namysłu nad funkcjonowaniem zasad dydaktyki i wychowania, które rozwinięte zostaną w kolejnych epizodach. A w podsumowaniu pojawi się jeszcze wizja edukacji, jaką stara się tworzyć w rzeczywistości sam George Lucas.

<sup>2</sup> Bogusław ŚLIWERSKI: *Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego w Polsce*. „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 2011, vol. 14, nr 2, s. 16. [http://www.annalesonline.uni.lodz.pl/archiwum/2011/2011\\_02\\_sliwerski\\_11\\_25.pdf](http://www.annalesonline.uni.lodz.pl/archiwum/2011/2011_02_sliwerski_11_25.pdf) [dostęp: 20.04.2020]. Tekst jest bardzo ważnym głosem w sprawie upewnocnienia pedagogiki personalistycznej, warto zatem sięgnąć do niego, nie tylko w perspektywie odwołania w tym opracowaniu.

<sup>3</sup> Tak określa ów cel Ewa WYSOCKA: *Miłość jako kategoria pedagogiczna – znaczenie bliskich związków w procesie wychowania młodego pokolenia*. W: *Miłość – akt preferencji duchowości człowieka. Studium bliskości uczuciowej*. Red. Alicja Żywcok. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013, s. 55.

## 2.1. Wyznawcy Jedi – na tropie Mocy, czyli nieco o duchowości edukacji

Ciekawa, lecz i dość kontrowersyjna – jak mi nie mam – jest próba powołania do życia religii Jedi (jediism). Pierwsza i druga dekada XXI wieku staje pod znakiem elektronicznej (e-mailowej) kampanii na Wyspach Brytyjskich (i nie tylko) na rzecz umieszczenia Jedi, czyli mistycznego stylu życia praktykowanego przez bohaterów *Gwiezdných wojen*: Obi-Wan Kenobiego i Luke’a Skywalkera na oficjalnej liście religii wyznawanych przez Brytyjczyków<sup>4</sup>. Najwięcej wyznawców jediismu znajdziemy właśnie w Anglii – nieco powyżej 400 tysięcy oraz w Australii – około 70 tysięcy<sup>5</sup>. W USA odbywają się zloty wyznawców Jedi, podczas których mogą stać się padawanami lub być pasowani na rycerzy. Uczą się walki na miecze świetlne<sup>6</sup>, ale jednocześnie panowania nad emocjami, empatii i wsłuchiwania się w siebie. Procedura inicjacji ma dość rozbudowaną formułę i zasadza się głównie na osiągnięciu wewnętrznego spokoju i przekonania, że pragnie się być po stronie jasnej strony Mocy dla dobra świata<sup>7</sup>. Powstają również opracowania książkowe, prace dedykowane adeptom, padawanom i wyznawcom – swoiste przewodniki, które ułatwiają uczniom osiągnięcie wtajemniczenia<sup>8</sup>. Bycie w zakonie Jedi staje się nawet polem namysłu naukowego<sup>9</sup>. Wypowiedzi kandydatów oczekujących na pasowanie mieczem<sup>10</sup> świetlnym (odbywające się jak w opowieściach arturiańskich<sup>11</sup>) wskazywały, że

<sup>4</sup> Zob. <https://www.filmweb.pl/news/Wyznawcy+Jedi-7854> [dostęp: 30.01.2020].

<sup>5</sup> Zob. [http://www.macierz.org.pl/artykuly/spoleczenstwo/rycerze\\_i\\_mistrzowie\\_jedi\\_czy\\_jedizm\\_zostanie\\_nowa\\_religia\\_ludzosci.html](http://www.macierz.org.pl/artykuly/spoleczenstwo/rycerze_i_mistrzowie_jedi_czy_jedizm_zostanie_nowa_religia_ludzosci.html) [dostęp: 30.01.2020].

<sup>6</sup> Interesujące dane znajdziemy w: Nick JAMILLA: *Sword Fighting in the Star Wars Universe. Historical Origins, Style and Philosophy*. Jefferson: McFarland & Company, 2008.

<sup>7</sup> *American Jedi*. Reż. Laurent MALAQUAIS. [Film dokumentalny]. USA 2017.

<sup>8</sup> Daniel WALLACE: *The Jedi Path: A Manual for Students of the Force*. Bellevue: becker&mayer!, Chronicle Books, 2010.

<sup>9</sup> Jacek WASILEWSKI: „Gwiezdne wojny” – biurokracja przeciw etosowi rycerskiemu. W: *Dawno temu w Galaktyce Popularnej*. Red. Albert JAWŁOWSKI. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2010.

<sup>10</sup> To starożytny inicjacyjny zwyczaj wręczania oręża, jest elementem ceremonii pasowania na rycerza. <http://wratislavia.archo.uni.wroc.pl/22-tom/Zako%C5%84czenie.pdf> [dostęp: 20.02.2020].

<sup>11</sup> Peter KONIECZNY: „Star Wars” and the Middle Ages. <http://www.medievalists.net/2014/03/star-wars-middle-ages/> [dostęp: 20.02.2020]. Zob. też: Roger Lancelyn GREEN: *Król Artur i rycerze okrągłego stołu*. Tłum. Ładysław JERZYŃSKI. Poznań:

chcą oni zostać Jedi, aby być lepszymi ludźmi, być bardziej świadomymi swoich czynów i ich konsekwencji, szanować i czcić każde życie, „odnaleźć spokój, piękno i pogodę ducha w świecie wokół”<sup>12</sup> siebie.

Podstawowym komponentem myślenia o wymiarze transcendentnym jest oczywiście Moc, której istoty do końca Lucas nie chciał doprecyzować. Sam reżyser przyznaje, że od około 6. roku życia zaczął podejmować próby ustalenia, kim jest Bóg, a to myślenie o Bogu skutkowało też namysłem: po co istnieją ludzie. Dorastając i potem budując warstwę fabularną swojej gwiazdnej sagi, nadal próbuje odpowiedzieć na te pytania, a zamiast oczekiwanej ostatecznej konstatacji powstała nieokreślona Moc<sup>13</sup>.

Wizja Mocy<sup>14</sup>, zgodnie z ideą uniwersum odległej galaktyki, była jedną z umiejętności zyskiwanych dzięki szkoleniu Jedi. Była to kompetencja mentalna, za sprawą której rycerz mógł zobaczyć inne miejsca, czytać w myślach innych osób, porozumiewać się z nimi niemal telepatycznie, narzucać słabym umysłem własną wolę, przez co potrafił prowokować ich określone zachowania. W jego zasięgu było też widzenie przeszłości i różnorodnych wariantów przyszłości (z czego oczywiście tylko jeden mógł się spełnić), a ich inicjatorem i katalizatorem stawał się sam użytkownik doświadczający wizji. To trochę mag ze starożytnych legend, druid czy szaman – widzący szerszy kontekst sytuacji i wybierający właściwy, według niego, sposób działania<sup>15</sup>. Uznaje się nawet, iż cała idea mieści się w dawnej filozofii duchowej. W Azji, ale też w Afryce wierzono, ćwiczone i manifestowano Moc. Wyłąnia się ona w sztukach walki *oiging* czy *aikido*<sup>16</sup>. Co więcej, możemy odnaleźć w wielu kręgach kulturowych różne

---

Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2018. Wzmianka o pasowaniu na rycerza zamieszczona jest również w: François-René DE CHATEAUBRIAND: *Przygody ostatniego z Abenserazów*. Tłum. Tadeusz BOY-ŻELEŃSKI. <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/przygody-ostatniego-z-abenserazow.pdf> [dostęp: 20.02.2020].

<sup>12</sup> Jennifer E. PORTER: „*I am a Jedi*”. *Star Wars Fandom, Religious Belief, and the 2001 Census*. In: *Finding the Force of the Star Wars Franchise: Fans, Merchandise, & Critics*. Eds. Matthew KAPPELL, John Shelton LAWRENCE. New York: Peter Lang, 2006, s. 101.

<sup>13</sup> Brian Jay JONES: *George Lucas: „Gwiezdne wojny” i reszta życia*. Przeł. Małgorzata MIŁOSZ, Katarzyna ROSŁAN, Agnieszka WYSZOGRODZKA-GAIK. Warszawa: Wielka Litera, 2016, s. 27.

<sup>14</sup> Ryder WINDHAM: *Jedi Vs Sith: the Essential Guide to the Force Star Wars*. Dallas: Del Rey, 2007.

<sup>15</sup> Zob. <http://www.ossus.pl/biblioteka/Moc/Legendy> [dostęp: 30.01.2020].

<sup>16</sup> Zob. <https://elmoryah.blogspot.com/2017/01/rycerze-i-mistrzowie-jedi-szambala.html> [dostęp: 30.01.2020].



wyobrażenia mocy: *Ki* w Japonii, *Chi* w Chinach, a *Prana* w Indiach. Wyobrażenie z *Gwiezdných wojen* wskazywało, że jest ona czymś potężnym i z pewnością siłą duchową, silnie związaną z emocjami, bo Luke musiał bardziej polegać na swoich odczuciach, a nie na zmysłach i logice<sup>17</sup>. Opanowanie mocy to niemal epifania pozwalająca zrozumieć esencję, istotę człowieka. Aby osiągnąć wtajemniczenie i pojąć naturę świata, należało przejść Próbę, nadaje ona życiu znaczenie i wyostrza świadomość<sup>18</sup>.

Lucas, interesując się antropologią, sięgnął do swojej wiedzy o legendarnych Wojownikach Szambali posługujących się bronią światła, a Rycerza Światłości znajdziemy wszak w Legendach z Klasztoru Szaolin. Twórcy zależało na wydobyciu esencji istniejących religijnych wierzeń, nie chciał powoływać do życia czegoś całkiem nowego<sup>19</sup>. Dlatego istnienie Mocy scala wszystko, daje poczucie jedności życia i pozwala iść ku dobru<sup>20</sup>, jak w większości idei Wschodu. Legendy, baśnie kreowały człowieczy sposób pojmowania sił umykających ludzkiej mierze percepcji, lecz są one ważne, bo egzemplifikują człowiecze dążenie do zbliżenia się do absolutu i do wielkiej opowieści. Granicą zaś „prawdy lub fałszu takiej Opowieści jest to, czy daje ona ludziom poczucie osobistej tożsamości, poczucie wspólnoty oraz podstawę do moralnych zachowań”<sup>21</sup>. Z pewnością, zagłębiając się w kierunek tworzenia idei Jedi, powiemy, że wpisuje się ona w to wskazanie Neila Postmana.

Każdy też, kto uśmiecha się teraz z politowaniem (odwołując się do swojego – uznanego za najwłaściwszy – racjonalizmu), że koincydentnie traktujemy tu film, pedagogikę i religijność, doszukując się duchowości w przekazie Lucasa, powinien sięgnąć do myśli Leszka Kołakowskiego: „Wiara religijna jest wyrazem ludzkiego zaufania do życia i poczuciem sensu świata, sensu istnienia. Dlatego nie zgi-

<sup>17</sup> Brian Jay JONES: *George Lucas: „Gwiezdne wojny” i reszta życia...*, s. 255.

<sup>18</sup> Christopher VOGLER: *Podróż Autora. Struktury mityczne dla scenarzystów i pisarzy*. Przeł. Karolina Kosińska. Warszawa: Wydawnictwo Wojciech Marzec, 2010, s. 211.

<sup>19</sup> Chris TAYLOR: *„Gwiezdne wojny”. Jak podbiły świat*. Przeł. Agnieszka Bukowczan-Rzeszut. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak Horyzont, 2016, s. 85. Zob. też: KOTORFanactic: *Are the Jedi based upon the Samurai?* 2014. <https://forums.obsidian.net/topic/14289-are-the-jedi-based-upon-the-samurai/> [dostęp: 30.01.2020].

<sup>20</sup> Zob. <https://elmoryah.blogspot.com/2017/01/rycerze-i-mistrzowie-jedi-szambala.html> [dostęp: 30.01.2020].

<sup>21</sup> Neil POSTMAN: *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*. Berlin: Berlin Verlag, 1995, podają za: Bogusław ŚLIWERSKI: *Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego...*, s. 22.



nie, na przekór prorocctwom racjonalistów<sup>22</sup>. Kontynuując tę myśl w odniesieniu już do uniwersum *Gwiezdných wojen*, warto odwołać się do wypowiedzi jego kreatora: „Mając świadomość kierowania filmu do młodej publiczności, chciałem powiedzieć po prostu, że Bóg istnieje i że istnieje zarówno dobro, jak i zło<sup>23</sup>”.

Oczywiście, najtrudniejszą próbą jest zetknięcie się z ciemną stroną, która kusi i która ma słabe umysły i nędzne duchowości. Konfrontacja z opozycyjną mocą to zawsze moment krytyczny dla bohaterów, to sprawdzian, którym może być „śmiertelny wróg, antagonista, rywal albo sama siła natury. Wszystkie te możliwości zamykają się w koncepcji Cienia. Złoczyńca może być którąś z postaci, ale w sensie symbolicznym każda z wymienionych figur oznacza po prostu negatywną siłę w samym bohaterze. [...] najgroźniejszym przeciwnikiem bohatera jest jego własny Cień<sup>24</sup>”, czyli lęki, słabość, którą nosi się w sobie. I choć Moc daje siłę przemiany, każdy sam musi zdecydować, za czym się opowiedzieć: „Masz wybór pomiędzy nimi, lecz świat będzie lepszy, jeśli staniesz po stronie dobra<sup>25</sup>”.

W żadnej z opowieści Lucasa nie znajdziemy jednak dokładnego wyjaśnienia pochodzenia i rzeczywistego funkcjonowania Mocy. Reżyser zrobił to celowo, wiedząc, że „[...] dając publiczności zbyt dużo czasu na oswojenie się z mitologią, sprawi, że nieznanne stanie się zbyt powszechne<sup>26</sup>”, a myśl tę zaczerpnął z uwielbianego przez siebie Akiry Kurosawy (z *Siedmiu samurajów*<sup>27</sup>). Pojawia się wprawdzie wzmianka o wysokiej zawartości midichlorianów w organizmie Anakina w I części *Mroczne widmo*<sup>28</sup>, ale nie rozwiewa to żadnych wątpliwości i – co ważne – zniechęciło takie „doprecyzowanie Mocy” najstarszych fanów sagi<sup>29</sup>. Dlatego reżyser ubolewał, że im bardziej zagłębiał się w niuanse dotyczące Mocy, tym bardziej oddalał się od pierwotnej koncepcji, zdecydował więc, że skupi się na

<sup>22</sup> Leszek KOŁAKOWSKI: *Moje wróżby w sprawie przyszłości religii i filozofii*. W: IDEM: *Mini-wykłady o maxi-sprawach*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2004, s. 302.

<sup>23</sup> Dale POLLOCK: *Skywalking: The Life and Films of George Lucas*. New York: Da Capo, 1999, s. 288.

<sup>24</sup> Christopher VOGLER: *Podróż Autora...*, s. 190.

<sup>25</sup> Dale POLLOCK: *Skywalking: The Life and Films of George Lucas...*, s. 288.

<sup>26</sup> Brian Jay JONES: *George Lucas: „Gwiezdne wojny” i reszta życia...*, s. 72.

<sup>27</sup> *Shichinin no samurai* [Siedmiu samurajów]. Reż. Akira KUROSAWA. Toho Company 1954.

<sup>28</sup> *Star Wars. Episode I: The Phantom Menace* [Gwiezdne wojny. Część 1: Mroczne widmo]. Scen. i reż. George LUCAS. Lucasfilm 1999.

<sup>29</sup> Chris TAYLOR: „Gwiezdne wojny”. *Jak podbiły świat...*, s. 87.

tej sile, ale bez wdawania się w szczegóły<sup>30</sup> – wówczas każdy widz może sobie sam ją interpretować. Dowiemy się jedynie, dzięki Obi-Wanowi Kenobiemu, że:

Moc jest tym, co daje Jedi siłę. To pole energii żywych istot, które nas otacza i przenika, i spaja galaktykę w jedną całość<sup>31</sup>.

Yoda zaś powie:

[...] moim sprzymierzeńcem jest Moc. A potężny to sprzymierzeniec. Życie ona tworzy, pozwala mu wzrastać. Moc otacza nas, przenika i łączy<sup>32</sup>.

Najszerzej na temat mocy wypowiada się w *Ostatnim Jedi* Luke, kiedy Rey prosi go o lekcję. Prowadzi ją nad urwisko, znajduje się tam kamień przypominający ołtarz, na którym medytuje Mistrz. Najpierw się trochę droczy z Rey, której wydaje się, że istotą mocy jest unoszenie kamieni, a kiedy Luke prosi, by sięgnęła (choć chodzi mu o sięgnięcie w głąb siebie), Rey wyciąga rękę przed siebie, czyli wykonuje polecenie literalnie, fizycznie. Istotą zaś jest jedynie wewnętrzne odczucie mocy.

Luke: Usiądź tu i słuchaj. Mocy nie można mieć na własność. Nie służy podnoszeniu kamieni. To energia wiążąca wszystko, napięcie, równowaga, która spaja cały wszechświat.

Rey: A można jaśniej?

Luke: Zamknij oczy. Oddychaj [...]

Luke: [Luke kładzie dłoń dziewczyny na kamieniu]: Oddychaj, wdech, wydech. Sięgnij w głąb swej duszy co widzisz?

Rey: Wyspę, życie, śmierć, budzi się nowe życie, ciepło, chłód, spokój, przemoc...

Luke: Czy widzisz, co je wiąże?

Rey: Równowaga i energia. Taka moc...

Luke: A w twoim wnętrzu?

Rey: A we mnie jest ta sama moc.

Luke: To właśnie jest twoja lekcja. Ta siła nie przynależy do nikogo.

<sup>30</sup> Zob. Laurent BOUZEREAU: „Star Wars”: *The Annotated Screenplays*. New York: Ballantine Books, 1997, s. 35.

<sup>31</sup> *Star Wars. Episode IV: A New Hope* [Gwiezdne wojny. Część IV: Nowa nadzieja]. Scen. i reż. George LUCAS. Lucasfilm/Twentieth Century Fox Film Corporation 1977.

<sup>32</sup> *Star Wars. Episode V: The Empire Strikes Back* [Gwiezdne wojny. Część V: Imperium kontratakuje]. Reż. Irvin KERSHNER. Lucasfilm 1980.

Wiemy również, że Moc jest poza materią – to z kolei informacja, jaką uzyskuje Luke podczas szkolenia u Mistrza Yody:

Świetlistymi istotami jesteśmy, a nie tą surową materią<sup>33</sup>.

Ewidentnie można doszukiwać się tu odniesień do duchowości, a także podkreślenia istnienia polaryzacji pomiędzy wartościami materialnymi, sytuującymi się w obszarze „mieć”, sensualnej przyjemności a czymś, co owej świetlistości jest bliskie. Erich Fromm przekonywał, że w ciągu życia warto przyjąć dla siebie i innych orientację „być”, a w mniejszym stopniu – orientację „mieć”. Takie dwubiegunowo ujęte założenia egzystencji współczesnego człowieka przynoszą potencjał mieszczący w sobie szansę na ulepszenie czy nawet naprawę współczesności. Przekształcenie relacji międzyludzkich, co niebagatelnie również za sprawą wiary i religii staje się nadzieją – zdaniem E. Fromma – na „lepszy świat” w XXI wieku<sup>34</sup>. A przecież „bez nadziei nie ma rebelii”<sup>35</sup>, nie ma motywacji do zmiany.

Niestety w codzienności, zwłaszcza współczesnej, elementy duchowe „w konflikcie z wartościami materialnymi, zmysłowymi często ponoszą klęskę. Klęska taka to klęska człowieka, właśnie bowiem wartości duchowe, moralne, stanowią o jego doskonałości”<sup>36</sup>. Podobny przekaz odnajdziemy zwłaszcza w pierwszej trylogii Lucasa. Pierwotnie Han Solo to kosmiczny przemytnik i typowy oportunista. Do historii przeszło zwłaszcza jego spieranie się z młodym Skywalkerem, kiedy są uwięzieni na Gwieździe Śmierci. Luke chce ratować Leię, a Han siebie.

Luke: Oni ją zabiją!

Han: Lepiej ją niż mnie!

Chciał jedynie otrzymać zapłatę za pomoc Luke’owi i Obi-Wan Kenobiemu, ale jednak w finale filmu, pod wpływem emocji, powraca do rebeliantów i – ryzykując życie – bierze udział w ataku

<sup>33</sup> Ibidem.

<sup>34</sup> ERICH FROMM: *Zdrowe społeczeństwo*. Tłum. Anna TANALSKA-DULĘBA. Kraków: Wydawnictwo Vis-à-Vis/Etiuda, 2012.

<sup>35</sup> *Rogue One: A Star Wars Story* [Lotr 1. Gwiezdne wojny – historie]. Reż. Gareth EDWARDS. Disney 2016.

<sup>36</sup> KAROL WOJTYŁA: *Elementarz etyczny*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, 1979, s. 73.

na Gwiazdę Śmierci<sup>37</sup>. Dla widza to dość ważny zwrot akcji, ponieważ spowinowacony jest z aksjologiczną teorią rozwoju, która podkreśla egzystencjalno-duchowy wymiar życia człowieka<sup>38</sup>, a także subiektywny i przeżyciowy charakter świata. Rozwój jest zatem przemianą człowieka w jego indywidualnej i niepowtarzalnej całości, złożonej ze ściśle powiązanych ze sobą, lecz jakościowo odrębnych struktur, dążących do harmonijnego współistnienia<sup>39</sup>. Maria Straś-Romanowska dość dogłębnie analizuje rozwój, czyni to przez prezentację jego wymiaru osobowego, przytoczę teraz dłuższy wywód autorki, by ukazać kompletną przyległość jej opinii, do przywoływanych powyżej idei duchowości według Lucasa. Wymiar osobowy „przenika i współokreśla wszystkie płaszczyzny życia ludzkiego, może też człowiek [...] przeżywać zdarzenia, siebie samego oraz własne życie w sposób świadomy, refleksyjny, ustosunkowując się do świata z wielorakich perspektyw, nie tylko z perspektywy własnego »ja«, lecz przede wszystkim i osobliwie za punkt odniesienia przyjmując transcendentne wartości. Czyni tak wtedy, gdy odczuwa pragnienie sensu, a nie tylko przyjemności, zadowolenia, satysfakcji czy korzyści. Człowiek, dzięki swojej osobowej kondycji, poszukuje sensu w koniecznościach, przeżywa dylematy wobec możliwości, pyta o to, co powinien czynić ze względu na wartości, których doświadcza dzięki swej przyrodzonej otwartości poznawczej; powodowany sensem buduje trwałe więzi oparte na miłości i odpowiedzialności, tworzy idee, wyraża w stwarzanych dziełach swoje myśli i uczucia, potrafi ograniczać samego siebie, jest zdolny do kierowania sobą, swoim postępowaniem i życiem, może też przekraczać wrodzony, psychofizyczny wzorzec [...]. W wymiarze duchowym, dzięki któremu człowiek żyje w świecie sensów, panuje zasada homonomii, zgodności, harmonii. Przejawy tej zasady można dostrzec zawsze wtedy, gdy człowiek dąży do zgody, porozumienia, jedności, wspólnoty, gdy podejmuje odpowiedzialne działania, kierując się wartościami nadrzędnymi, w zgodzie z sumieniem”<sup>40</sup>.

<sup>37</sup> *Star Wars. Episode IV: A New Hope* [Gwiezdne wojny. Część IV: Nowa nadzieja]. Scen. i reż. George LUCAS. Lucasfilm/Twentieth Century Fox Film Corporation 1977.

<sup>38</sup> Por. Małgorzata OPOCZYŃSKA: *W stronę psychologii subiektywnej – Alfreda Adlera koncepcja człowieka*. W: *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. Red. Anna GAŁDOWA. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999, s. 87–110.

<sup>39</sup> Maria STRAŚ-ROMANOWSKA: *Rozwój człowieka a rozwój osobowy*. „*Studia Psychologiczne*” 2002, nr 3, s. 93.

<sup>40</sup> *Ibidem*, s. 101.

Czyż myśl Marii Straś-Romanowskiej nie współbrzmi konsonansowo z rozumieniem istoty Jedi? Przyjrzyjmy się więc Kodeksowi galaktycznych rycerzy nieco bliżej.

## 2.2. Egalitarny czy elitarny Kodeks Jedi

Kodeks Jedi<sup>41</sup> jest rodzajem wykładni postępowania dla wszystkich Rycerzy Jasnej Strony Mocy, mimo wielowiekowej tradycji i wymiany pokoleniowej – oczywiście liczonej czasem trwania uniwersum powołanego do życia przez George’a Lucasa – jego główne założenia, konteksty czy znaczenia pozostają takie same. Ma wymiar dość elitarny, choć podlegają mu wszyscy rycerze i adepci (jeśli Moc będzie przez nich w sobie odnaleziona).

Jednocześnie możemy odszukać miejsca w sadze, kiedy dowiadujemy się, że Rycerzem Jedi może być dziewczyna znikąd, sierota zbierająca złom, a wielki mistrz, który zapewne we współczesności byłby pogardliwie nazywany konusem – ma moc, której inni mogą mu tylko zazdrościć. Yoda zgani Luke’a: „znaczenia wielkość nie ma... Po wielkości mnie sądzisz? A nie powinieneś”<sup>42</sup>. Wiemy też, że Yoda jest wiekowym nauczycielem (kilka wieków temu skończył z pewnością 67 lat), nikomu w uniwersum nie wpadło do głowy, by – w myśl ageizmu – odmówić mu prawa do szkolenia padawanów. Co więcej, w edukacji w szkole Jedi może brać udział każdy, wszak rozpoczynają ją dzieci i nie wiemy, czy uda im się wydobyć z siebie niezbędny potencjał. Szkolenie zaczyna również Anakin Skywalker<sup>43</sup>, choć jest już poza wiekiem rekrutacyjnym. Nie popełnię więc błędu, jeśli powiem, że mimo postrzegania Jedi, jako zakonu wybrańców, szansę na bycie rycerzem ma każdy, kto odnajdzie siłę Jasnej Strony – a to przecież zależy od samego adepta.

Kodeks ma swoje pierwotne źródło nie w filmach, które są kanwą tego opracowania, ponieważ pochodzi z Legend, czyli określonego przez fanów Starego Kanonu Gwiezdných Wojen<sup>44</sup> należącego

<sup>41</sup> Zob. <https://www.templeofthejediorder.org/doctrine-of-the-order>; <http://jedi-code.tripod.com/code.htm> [dostęp: 3.02.2020].

<sup>42</sup> *Star Wars. Episode V: The Empire Strikes Back* [Gwiezdne wojny. Część V: Imperium kontratakuje]. Reż. Irvin KERSHNER. Lucasfilm 1980.

<sup>43</sup> *Star Wars. Episode I: The Phantom Menace* [Gwiezdne wojny. Część I: Mroczne widmo]. Scen. i reż. George LUCAS. Lucasfilm 1999.

<sup>44</sup> Mikołaj SAŁASIŃSKI: *Słowa Kodeksu Jedi pojawiają się w „Ostatnim Jedi”*. <https://rebelscum.com/2017/12/24/slowa-kodeksu-jedi-pojawiaja-sie-w-ostatnim-jedi/> [dostęp: 1.02.2020].

do **Rozszerzonego Uniwersum** (wykraczającego poza zasadniczy świat przedstawiony sagi Lucasa). Pięć lat temu kod/kodeks pojawił się w książce Christie Golden, która posadowiła fabułę opowieści w czasie *Wojen Klonów* „Star Wars: Mroczny Uczeń”<sup>45</sup>. I pewnie nie zwróciłabym uwagi na ten aspekt filozofii Rycerzy Jasnej Strony Mocy (jako miłośniczka głównie pierwszej sagi), gdyby nie pojawienie się kodeksu w dość ujmującej formule w *Ostatnim Jedi*. Realizatorzy dźwięku w tej ekranizacji Matthew Wood i Ren Klyce ujawnili podczas rozmowy z Peterem Scirettą<sup>46</sup>, że niejako w hołdzie dla *Rozszerzonego Uniwersum* zamieszczono w niej dźwiękową wersję kodeksu. Na Ahch-To Rey zbliża się do drzewa Mocy (gdzie przechowywane są starożytne teksty Jedi), zwabiona śpiewem. Z niego wyłania się właśnie tekst mantry kodeksu.

There is no emotion, there is peace.	Nie ma emocji, jest spokój.
There is no ignorance, there is knowledge.	Nie ma ignorancji, jest wiedza.
There is no passion, there is serenity.	Nie ma agresji, jest łagodność <sup>47</sup> .
There is no chaos, there is harmony.	Nie ma chaosu, jest harmonia.
There is no death, there is the Force.	Nie ma śmierci, jest Moc.

Wielki Mistrz Luke Skywalker dokonał pewnej modyfikacji tego kodeksu<sup>48</sup>, a właściwie go dopełnił. Powstał wówczas kolejny wariant w brzmieniu, uznawany za mantrę pięciu linii:

Jedi are the guardians of peace in the galaxy.	Jedi są strażnikami pokoju w Galaktyce.
---	--

<sup>45</sup> Christie GOLDEN: *Star Wars. Mroczny uczeń* [*Star Wars: Dark Disciple*]. Tłum. Anna HIKIERT. Warszawa: Uroboros, Penguin Random House [Grupa Wydawnicza Foksal], 2016.

<sup>46</sup> Zob. rozmowa Petera SCIRETTA z Matthew WOODEM: *The Last Jedi: Deciphering the Chant from the Jedi Tree*, December 21st, 2017. <https://www.slashfilm.com/chant-from-the-jedi-tree/> [dostęp: 1.02.2020].

<sup>47</sup> Na ogół tłumaczy się ten wers: „Nie ma namiętności, jest spokój”, lecz wykorzystałam tu objaśnienie z: <http://swex.pl/2011/07/kodeks-jedi-go-rozu-miec/> [dostęp: 3.02.2020], uznając, że trafniej oddaje jego istotę.

<sup>48</sup> Informacje te pochodzą ze strony administrowanej przez organizację zrzeszającą fanów Jasnej Strony w Polsce, która funkcjonuje od niemal 19 lat, <http://jedioder.pl/bazawiedzy/tekst.php?nr=1533> [dostęp: 3.02.2020].

Jedi use their powers to defend and to protect.	Jedi używają swojej Mocy, aby bronić i chronić.
Jedi respect all life, in any form.	Jedi szanują wszelkie Życie, w każdej formie.
Jedi serve others rather than ruling over them, for the good of the galaxy.	Jedi służą innym, zamiast panować nad nimi, dla dobra Galaktyki.
Jedi seek to improve themselves through knowledge and training.	Jedi dążą do rozwijania się poprzez wiedzę i szkolenie.

W dalszej części posłużę się pierwszym pięciowersem, by zlokalizować powinowactwo idei kodeksu z pedagogiką, choć czasem i połączę je z mantrą Luke’a Skywalker’a.

### „Nie ma emocji, jest spokój”

Inicjalna część kodeksu wydaje się dość prosta, jednak w realizacji za taką jej uważać nie możemy. Nie można wszak całkiem wyrzec się emocji ani odmawiać sobie prawa do ich odczuwania – i z tego zdają sobie sprawę nawet Mistrzowie – lecz sztuka leży w tym, by kontrolować swoje pobudzenie, zwłaszcza w kontakcie z innymi osobami.

Emocje podlegają walencji, oznacza to, że wartościowane są reakcje na to, co jest dane w naszym doświadczeniu – zdarzenia (zadowolenie – niezadowolenie), osoby czy obiekty (akceptacja – nieakceptacja, lubienie – nielubienie), wyraźnie zarysowując polaryzację na uczucia pozytywne i negatywne<sup>49</sup>. Pociąga to za sobą również dążenie do obiektu, jeśli są one korzystne i unikanie go w sytuacji odwrotnej. Sądzę, że to wskazanie jest ważne także z perspektywy pierwszego elementu kodeksu, ponieważ zdanie się na intuicję generowaną skłonnością „do” lub „od” pozwoliłoby w sposób naturalny sytuować siebie jedynie po stronie tego, co przynosi budujące doznania.

Ale wróćmy do wykładni Zakonu. Należy rozpocząć od zrozumienia własnej popędliwości, do rozróżnienia i badania tego, co odczuwamy, do analizowania naszych reakcji. Nie można konfrontować myśli i emocji, czasem trzeba wyzbyć się myślenia i oddać prym temu, co się odczuwa<sup>50</sup>. Taki model bliski jest kulturom indywidual-

<sup>49</sup> Władysław ŁOSIAK: *Psychologia emocji*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007, s. 38–39.

<sup>50</sup> Zob. [https://starwars.fandom.com/wiki/Jedi\\_Code/Legends#cite\\_note-9](https://starwars.fandom.com/wiki/Jedi_Code/Legends#cite_note-9) [dostęp: 3.02.2020].



listycznym, wówczas mówimy i o samoświadomości, ale i niezależności emocjonalnej, zaś imperatywem jest tu odkrycie i wyrażanie siebie<sup>51</sup>. Myślenie i odczucia budują wspólnie to, co stanowi o istocie bycia w świecie, wyzwalaając „afirmowanie zdolności osoby do miłości oraz samoświadomości jako podstawy jej aktów rozumnych i wolnych<sup>52</sup>”. Ludzka racjonalność i podejmowanie decyzji – jak chcą Jonathan H. Turner, Jan E. Stets – zależą od emocji, gdyż działają one jak żyroskop dla ludzkiego zachowania. Takie emocje, jak miłość czy współczucie naturalnie uruchamiają zachowania polegające na świadczeniu pomocy<sup>53</sup> (co jest wpisane w kodeks, gdyż Jedi chcą służyć innym i dla dobra galaktyki).

Spokój osiągamy, kiedy panujemy nad uczuciami, znamy swoje reakcje i potrafimy zabezpieczyć się przed skutkami pojawienia się tego, co wymyka się kontroli. Powinniśmy zachować opanowanie – ów spokój – w każdym momencie i bez względu na okoliczności<sup>54</sup>.

Zatem, chcąc kroczyć zgodnie z ideą Jedi, winniśmy się wystrzeżać wpływu afektów na podejmowanie naszych decyzji (co niejako pozostaje w sprzeczności z regułą wyznaczoną przez badaczy socjologii emocji przywołanych wcześniej), zwłaszcza zaś owego wpływu na nasze postrzeganie i postępowanie wobec innych. Blisko w tej perspektywie do powściągliwości w ocenianiu, a stąd już niedaleko do uświadomienia sobie „powinności wobec innych w oparciu o zasady sprawiedliwości oraz odrzucenie anarchicznej koncepcji wolności”<sup>55</sup>, co jest wskazaniem personalizmu.

Gdybyśmy jeszcze głębiej chcieli odnieść przekaz pierwszego wersu mantry Jedi do edukacji, to najbliższe rozumienia tej frazy jest to, co mieści się w dokonaniach badaczy inteligencji emocjonalnej, zwłaszcza zaś do Petera Saloveya i Johna D. Mayera<sup>56</sup>. Brak tej kompetencji wielokrotnie skutkuje zaburzeniem emocjonalnym, gdyż osoby przejawiające taki deficyt zazwyczaj mają specyficzne problemy

<sup>51</sup> Pisze o tym Irena PRZYBYLSKA: *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018, s. 89.

<sup>52</sup> Bogusław ŚLIWERSKI: *Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego...*, s. 16.

<sup>53</sup> Jonathan H. TURNER, Jan E. STETS: *Socjologia emocji*. Tłum. Marta BUCHOLC. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 36–37.

<sup>54</sup> Zob. <http://swex.pl/2011/07/kodeks-jedi-go-rozumiec/> [dostęp: 3.02.2020].

<sup>55</sup> Bogusław ŚLIWERSKI: *Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego...*, s. 21.

<sup>56</sup> John D. MAYER, Peter SALOVEY, David R. CARUSO, Lillia CHERKASSKIY: *Emotional Intelligence*. [http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/09/pub312\\_EIchapter2011final.pdf](http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/09/pub312_EIchapter2011final.pdf) [dostęp: 20.04.2020].



w rozpoznawaniu nie tylko cudzych, ale i własnych stanów emocjonalnych<sup>57</sup>. Często cechują się również przyhamowaniem i choć Jedi także nie chcą zbyt ekspresyjnie wyrażać przeżyć, to dysfunkcja, o której mówimy, cechuje się głównie nieadekwatnie silnymi reakcjami, dużą zmiennością – labilnością w dość ograniczonych temporalnie próbkach. Jest to o tyle niebezpieczne, że zaraz za skumulowanymi zaburzeniami emocji, a może i równocześnie z nimi, niewykluczone że pojawi się problem z zachowaniem się, decydujący o nieprawidłowych sposobach regulacji stosunków jednostki z otoczeniem. Sposoby te nie zaspokajają potrzeb psychicznych oraz biologicznych i nierzadko są nieakceptowane społecznie. Bez właściwej interwencji (Rycerze Jedi powiedzieliby: szkolenia) niewłaściwe sposoby regulacji mogą się wdrukować, a to z kolei przełożyć się może na niewłaściwy rozwój osobowości jednostki<sup>58</sup>.

Dlatego tak ważny sens w kontekście frazy: „nie ma emocji, jest spokój”, ma inteligencja emocjonalna. Wspomniani Salovey i Mayer podkreślają, że jest ona cechą złożoną, jest grupą zdolności (przez co można ją doskonalić), a w jej skład wchodzi: umiejętność właściwej percepcji emocji, ich oceny, a także wyrażania. Dla koncepcji zakonnej bardziej istotne są jednak pozostałe zdolności: dostępu do własnych uczuć, generowania uczuć, gdy mogą wspomóc myślenie, wreszcie rozumienia emocji i ich regulowania. Nie zakłada się tu ani wyłączenia emocji, ani uciszenia intelektu, ale opanowanie ich tak, by podejmować decyzje i działania bez ich kompulsywnego wpływu. Tylko w takiej sytuacji możliwe stanie się osiągnięcie spokoju, o jakim mówi kodeks.

### **„Nie ma ignorancji, jest wiedza”**

Jedi dążą do rozwijania się poprzez wiedzę i szkolenie. To jedna z istotniejszych – także dla pedagogiki – konstatacji, nie chodzi bowiem o to, by opanować nieograniczoną liczbę informacji, wręcz przeciwnie wiedza Jedi nie może być ograniczona jedynie do pochłonięcia treści książkowych, musi opierać się na rozumieniu galaktyki i tego, co dzieje się wokół. Niewiedza jest utożsamiana z brakiem możliwości czy bardziej z niechęcią rozumienia innych ludzi, z ignorowaniem cudzych myśli i przekonań.

<sup>57</sup> Robert OPORA: *Ewolucja niedostosowania społecznego jako rezultat zmian w zakresie odporności psychicznej i zniekształceń poznawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2009, s. 18.

<sup>58</sup> Janusz REYKOWSKI: *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności człowieka*. W: *Psychologia*. Red. Tadeusz TOMASZEWSKI. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980.

W tym dogmacie mieści się również założenie, że wiedzę można zdobywać w różnych miejscach, co więcej, do jej pełni niezbędne jest czerpanie na równi i z racjonalnego umysłu, ale i intuicji, duchowości, tylko wówczas uda się ustalić prawdę o badanej sytuacji<sup>59</sup>. Tu pobrzmiewają silnie echa psychologii humanistycznej, zakładającej holizm, „czyli postrzeganie człowieka jako zintegrowanej całości jego ciała, psychiki i ducha”<sup>60</sup>. Wyłania się z takiego postulatu idea stylu eklektycznego w edukacji, zachowującego jej wielowymiarowość, a przez to zapobiegającego redukcjonizmowi<sup>61</sup>. Koincydentnie też sytuują się rozważania dotyczące istoty wiedzy. Wiedza często utożsamiana zostaje bowiem z informacją czy zakresem posiadanych informacji, lecz jest ona w istocie powiązaniem owych informacji, jest ich zbiorem, zgromadzonym w wyniku aktywności osoby, która dokonuje tego gromadzenia. Aktywność przybiera wówczas rozmaite formy poznawcze – doświadczeń, obserwacji, eksperymentów, ale też spekulacji, wiary, introspekcji, intuicji i woli<sup>62</sup>. Obiektem poznania będzie między innymi – zgodnie z ujęciem fenomenologicznym – świat naturalny (*Lebenswelt*)<sup>63</sup>, a z tego uniwersum wyodrębnione zostaną przez podmiot postrzegający cząstki/fragmenty nazywane „rzeczami”. Posługiwanie się kanałami poznawczymi tworzy trajektorię od zbieranych informacji o rzeczach, przez budowanie subiektywnej wiedzy, aż do osiągnięcia osobistego kapitału intelektualnego<sup>64</sup>. Przyjmując taką drogę, możemy – także zgodnie z Kodeksem Jedi – stwierdzić, iż osiągnięcie owego kapitału pozwoli „budować i interpretować otoczenie, zmniejszać niepewność towarzyszącą egzystencji, kształtować i wyrażać [...] stosunek do otaczającej rzeczywistości”<sup>65</sup>. Sądzę, że w tej części kodeksu mieścić się

<sup>59</sup> Zob. [https://starwars.fandom.com/wiki/Jedi\\_Code/Legends#cite\\_note-9](https://starwars.fandom.com/wiki/Jedi_Code/Legends#cite_note-9) [dostęp: 3.02.2020].

<sup>60</sup> Bogusław ŚLIWERSKI: *Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego...*, s. 18.

<sup>61</sup> Joe L. KINCHELOE: *The Knowledges of Teacher Education*. In: *Key Works in Critical Pedagogy. Bold Visions in Educational Research*. Eds. Kecia HAYES, Shirley R. STEINBERG, Kenneth TOBIN. Vol. 32. Boston: Sense Publishers, 2011, s. 227–243.

<sup>62</sup> Katarzyna MATERSKA: *Informacja w organizacjach społeczeństwa wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, 2007, s. 43.

<sup>63</sup> Por. Rüdiger WELTER: *Der Begriff der Lebenswelt. Theorien vortheoretischer Erfahrungswelt*. München: Wilhelm Fink Verlag, 1986.

<sup>64</sup> Por. Jakub BRDULAK: *Zarządzanie wiedzą*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa, 2005, s. 15.

<sup>65</sup> Małgorzata GOLIŃSKA-PIESZYŃSKA: *Polityka wiedzy a współczesne procesy innowacyjne*. Warszawa: Scholar, 2009, s. 15.

może także idea Edutopii Lucasa, programu edukacyjnego, o którym powiem w kolejnym podpunkcie.

Oczywiście, nie wszystkie przekonania, z jakimi zetknie się na swojej drodze kontaktu z innymi istotami Jedi, są słuszne, ale należy je brać pod uwagę i samodzielnie rozważyć, co jest przydatne w danej chwili. Tu zupełnie nieoczekiwanie możemy odnieść się do filmu *Slumdog. Milioner z ulicy*, pokazującego, jak rozmaite doświadczenia, konkretne wydarzenia mające miejsce w dzieciństwie protagonisty, pozwalają mu wygrać kolejne etapy teleturnieju. Dzieje się tak dlatego, że podczas zadawania pytań pojawiają się u bohatera reminiscencje, powracające do zapamiętanych chwil życia i – niemal magicznie – dokładnie dostarczają one poprawnych odpowiedzi<sup>66</sup>. Nie ma zatem doświadczeń oraz wiadomości, które są całkowicie zbędne. W idei Rycerzy Jedi uznaje się podobnie – żadna wiedza nie powinna być uważana za gorszą<sup>67</sup>. Wszak „świat jest zawsze »większy« niż jakakolwiek wersja w umysłach ludzi”<sup>68</sup>. Wyznaczenie więc jakiejś jedynie poprawnej wersji czy zasobu „jest sposobem redukcji świadomości dotyczącej alternatywnych sposobów doświadczania świata”<sup>69</sup> – powie Zbyszko Melosik.

**„Nie ma namiętności, jest spokój”/„Nie ma agresji, jest łagodność”**

Ten wers bardzo blisko przylega do pierwszego z wymienionych komponentów kodeksu, gdyż dotyka emocji. Chodzi tu jednak o sytuację skrajną, gdy można poddać się uczuciom, ocenianym jako pokusa, by reagować stanowczo, z dużą impulsywnością. Nie należy też zbyt silnie koncentrować się na pojedynczym zadaniu, aby nie stracić z oczu właściwego celu. Nie należy działać pochopnie, pod wpływem nagłego pobudzenia. Uleganie namiętności prowadzi do ciemnej strony, dlatego należy zachować spokój nawet w niesprzyjającej sytuacji, nie ulegać smutkowi, rozpacz czy złości, by wszystko widzieć wyraźnie<sup>70</sup>. Chodzi o to, aby „każde nasze działanie było wykonywane łagodnie, płynnie, a nie szybko, bez przemyślenia, czy najprostszą drogą, i z brutalną siłą”<sup>71</sup>. Jeśli ktoś wystąpi przeciw nam

<sup>66</sup> *Slumdog Millionaire* [*Slumdog. Milioner z ulicy*]. Reż. Danny BOYLE. Celador Films/Film4/Pathé 2008.

<sup>67</sup> Zob. <http://swex.pl/2011/07/kodeks-jedi-go-rozumiec/> [dostęp: 3.02.2020].

<sup>68</sup> Zbyszko MELOSİK: *Poststrukturalizm jako teoria życia społecznego*. „Kultura Współczesna” 1997, nr 1, s. 57.

<sup>69</sup> Ibidem.

<sup>70</sup> Zob. [https://starwars.fandom.com/wiki/Jedi\\_Code/Legends#cite\\_note-9](https://starwars.fandom.com/wiki/Jedi_Code/Legends#cite_note-9) [dostęp: 3.02.2020].

<sup>71</sup> Zob. <http://swex.pl/2011/07/kodeks-jedi-go-rozumiec/> [dostęp: 3.02.2020].

– choć to trudne – powinniśmy zachować spokój, jak mówi kodeks „oczyszczyć umysł” i wybaczyć<sup>72</sup>. W tym punkcie pięciowersu mówi się metaforycznie także o międzypodmiotowości, będącej warunkiem podmiotowości – wybaczenie łączy się tu z współzależnością społeczną, odpowiedzialnością za swoje postępowanie, ale i autonomią oraz zdolnością do podejmowania decyzji<sup>73</sup>.

Ponieważ Jedi używają swojej Mocy, jedynie aby bronić i chronić oraz szanują wszelkie przejawy życia, życie w każdej formie, blisko w tym kontekście do idei pedagogiki *Gestalt*, zwłaszcza jeśli sięgniemy do zasady zajmowania się jednością indywiduum – środowisko, dotyczy to odpowiedzialności za swoje działania wobec zarówno otoczenia akceptowanego przez nas, jak i przez nas nielubianego<sup>74</sup>.

W tej sentencji mantry można osadzić jeszcze jedną implikację pedagogiczną, a mianowicie *empowerment*, rozumiany jako przeciwieństwo bezsilności. Jeśli przyjmiemy, że jest on zarówno procesem, jak i rezultatem (stanem ostatecznym) uzyskaniem siły/mocy, to dzięki niej jednostki, ale też grupy/społeczności mogą walczyć o wzmocnienie. *Empowerment* tak rozumiany jest wzmocnianiem w celu obrony, ale również w celu samodzielnego zabiegania o swoje potrzeby, i jednocześnie dodaje sił jednostkom w trudnej sytuacji, zwłaszcza słabym, niewydolnym, upośledzonym czy też krzywdzonym przez innych<sup>75</sup>. Stanie się więc gwarancją optymalnego funkcjonowania całej społeczności.

### „Nie ma chaosu, jest harmonia”

Osoby niewtajemniczone widzą świat jako pasmo bezsensownych zdarzeń, chaotycznych i odseparowanych od siebie. Jedi zdaje sobie natomiast sprawę z tego, że wszystkie rzeczy są ze sobą połączone i, co ważniejsze, współzależne, w niekończącym się cyklu równowagi. Oczywiście, zdarzają się rozczarowania, nieporozumienia czy niedogodności, ale trzeba nad nimi przechodzić do porządku dziennego<sup>76</sup>. Ten, który tego nie dostrzega, zanurza się w smutku i tragedii, a Jedi

<sup>72</sup> Ibidem.

<sup>73</sup> Bogusław ŚLIWERSKI: *Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego...*, s. 18.

<sup>74</sup> IDEM: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010, s. 167.

<sup>75</sup> Katarzyna ORNACKA: *Od socjologii do pracy socjalnej: społeczny fenomen dzieciństwa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.

<sup>76</sup> Zob. [https://starwars.fandom.com/wiki/Jedi\\_Code/Legends#cite\\_note-9](https://starwars.fandom.com/wiki/Jedi_Code/Legends#cite_note-9) [dostęp: 3.02.2020].

potrafi zrozumieć nawet najboleńsze wydarzenia, dramaty i zracjonalizować je, uznając, że są one po prostu kolejną częścią życia. „Mamy przed sobą dwa przeciwstawne kierunki: jest droga tych, którzy [...] dają się sparaliżować rozczarowaniami życia i smutni idą dalej; i jest też droga tych, którzy nie stawiają siebie i swoich problemów na pierwszym miejscu”<sup>77</sup>. Dlatego poświęcenie się wszystkich rebeliantów<sup>78</sup>, którzy starali się odzyskać plany Gwiazdy Śmierci, jest czymś smutnym, ale w pełni zaakceptowanym w perspektywie bezpieczeństwa i przetrwania wielu innych istnień, a dziesiątkowanie członków ruchu oporu przez Najwyższy Porządek nie powoduje przerwania misji. Każdy ma bowiem miejsce w funkcjonowaniu galaktyki, swoją rolę. Dodatkowo poświęcenie się jest tu rozumiane na kształt personalistyczny, jako najwyższy sens bycia człowiekiem (istotą rozumną – bo galaktykę zaludniają nie tylko ludzie, ale i inne istoty nie zawsze humanoidalne, choć posiadające świadomość). Można stać się osobą w całej pełni, jeśli się „uczestniczy w życiu innych osób, angażuje się dla innych (dla kogoś), obdarza sobą innych, jest kimś dla drugich”<sup>79</sup>. To z kolei wiąże się z przesłaniem, jakie skierował do widzów papież Franciszek, aby „przestać krążyć wokół własnego ja, wokół rozczarowań z przeszłości, niezrealizowanych ideałów, i iść dalej, patrząc na najwspanialszą i najprawdziwszą rzeczywistość życia”<sup>80</sup>.

### „Nie ma śmierci, jest Moc”

Obserwując świat, zdajemy sobie sprawę, że na coś mamy wpływ a na inne rzeczy nie, bo dzieją się w porządku poza nami. Należy koncentrować się na tym, na co mamy wpływ i co wynika z Mocy. Jedi zawsze musi być gotowy na śmierć, ale nie może obsesyjnie o tym myśleć<sup>81</sup>. Tu też mieści się poczucie straty i niebezpieczeństwo

<sup>77</sup> Słowa wypowiedziane przez papieża FRANCISZKA podczas modlitwy *Regina Coeli* 26.04.2020. <https://www.vaticannews.va/pl/papiez/news/2020-04/papiez-franciszek-regina-coeli-chrzescijanin-kroczy-droga-boza.html> [dostęp: 26.04.2020].

<sup>78</sup> *Rogue One: A Star Wars Story* [Łotr 1. Gwiezdne wojny – historie]. Reż. Gareth EDWARDS. Disney 2016.

<sup>79</sup> Bogusław ŚLIWERSKI: *Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego...*, s. 16.

<sup>80</sup> Papież FRANCISZEK, Modlitwa *Regina Coeli* 26.04.2020. <https://www.vaticannews.va/pl/papiez/news/2020-04/papiez-franciszek-regina-coeli-chrzescijanin-kroczy-droga-boza.html> [dostęp: 26.04.2020].

<sup>81</sup> Zob. [https://starwars.fandom.com/wiki/Jedi\\_Code/Legends#cite\\_note-9](https://starwars.fandom.com/wiki/Jedi_Code/Legends#cite_note-9) [dostęp: 3.02.2020].

utrąty równowagi nim spowodowanej, jednak Jedi uznają, że nie jest to tragedią, lecz stanowi jedynie część cyklu życia. Bez śmierci życie może nie istnieć, ponieważ to porządek binarny, jeden nie może istnieć bez drugiego, bo takie są prawa natury. Co więcej, odejście to często zjednoczenie z Mocą.

W czasie walki na Gwieździe Śmierci Obi-Wana z Darthem Vadem, młodszy i fizycznie silniejszy, były uczeń zwraca się do dawnego Mistrza:

Vader: Tracisz siły starcze.

Obi-Wan: Nie wygrasz Darth. Jeśli mnie powalisz, stanę się potężniejszy niż możesz to sobie wyobrazić.

Wszak – co wiemy z niemal wszystkich filmów sagi – prawdziwy Jedi nie umiera całkowicie, wprawdzie widzimy zanik jego powłok fizycznych, ale „on tylko zmienia przestrzeń swojej podróży”<sup>82</sup>. Jedynie osoba ludzka – i tu ponownie odwołujemy się do personalizmu – „posiada w sobie walor niepowtarzalny i nadrzędny wobec wszystkich wartości materialnych”<sup>83</sup>. Duchowość koresponduje z wymiarem transcendentnym ujętym w Kodeksie Rycerzy Jasnej Strony. Jedi, po przejściu w strefę Mocy, może wpływać na sytuację w rzeczywistości, jak choćby Yoda ukazujący się staremu już Luke’owi i dający mu ostatnią lekcję<sup>84</sup>. Również Luke i Leia, których – w zamykającym ujęciu serii, ukazującym niejako duchowy ich powidok – dostrzega Rey<sup>85</sup> i ta wizja decyduje, że dziewczyna przyjmuje ich nazwisko. Po swojej śmierci Kenobi wciąż prowadzi Skywalkera, chłopak słyszy jego głos, kiedy staje przed ważną próbą.

Obi-Wan transcendentny: Luke Moc będzie z tobą [...] Luke zaufaj przeczuciu.

Użyj mocy Luke, wyłącz umysł [...]. Zaufaj mi.

<sup>82</sup> Zob. <http://swex.pl/2011/07/kodeks-jedi-go-rozumiec/> [dostęp: 3.02.2020].

<sup>83</sup> Bogusław ŚLIWERSKI: *Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego...*, s. 16.

<sup>84</sup> *Star Wars. Episode VIII: The Last Jedi* [Gwiezdne wojny. Część VII: Ostatni Jedi]. Reż. Rian JOHNSON. Bad Robot/Lucasfilm/Ram Bergman Productions 2017.

<sup>85</sup> *Star Wars. Episode IX: The Rise of Skywalker* [Gwiezdne wojny. Część IX: Skywalker. Odrodzenie]. Reż. Jeffrey Jacob ABRAMS. Bad Robot/Lucasfilm/Walt Disney Studios Motion Pictures 2019.



A po zakończonej akcji pilot usłyszy jeszcze raz:

Pamiętaj, Moc będzie z Tobą<sup>86</sup>.

W ten sposób mamy do czynienia ze specyficzną realizacją orientacji biofilnej<sup>87</sup>, gdyż ci, co odeszli w sensie materialnym, nie giną bez śladu, pozostaje ich wymiar duchowy.

### 2.3. Edukacja „po Jedi”

„Szkoła może [...] szkodzić. [...] kiedy segreguje uczniów, naznacza, nadmiernie używa ocen negatywnych i nie szanuje dzieci oraz młodzieży jako osobnych jednostek, indywidualności”<sup>88</sup>. George Lucas nie cierpiał szkoły, z jednej strony był zmuszony do uczenia się treści, które go nie interesowały, a z drugiej – nie odpowiadały mu metody dydaktyczne. Potwornie nudził się na lekcjach – podobnie jak większość dzieci z uzdolnieniami, które wymykają się ofercie szkoły. W jednym z wywiadów powiedział: „Arystoteles nauczał czterech lub pięciu uczniów; nie miał wielkich klas. Albo można mieć system mentoringu – jak szewc nauczający swoich czeladników. Czy to Arystoteles, czy nauka tworzenia butów, widoczny jest powód, dla którego się uczymy. I nie uczymy się w oderwaniu od rzeczywistości. Może jedynie dla wybitnych elit akceptowalne jest uczenie się tylko dla samego uczenia. Ale dla milionów uczniów ważne jest, aby wiedzieć dlaczego, w jakim celu powinni się uczyć”<sup>89</sup>. Oczywiście jest, że brak zrozumienia sensu uczenia się jakichś konkretnych treści skutkuje nie tylko brakiem motywacji, ale i miernymi efektami edukacji. Uczniowie zmuszani do uczęszczania do szkoły, która jest dla nich pozbawiona sensu, stosują nierzadko jedną z form oporu codziennego<sup>90</sup>,

<sup>86</sup> *Star Wars. Episode IV: A New Hope* [Gwiezdne wojny. Część IV: Nowa nadzieja]. Scen. i reż. George Lucas. Lucasfilm/Twentieth Century Fox Film Corporation 1977.

<sup>87</sup> Andrzej OLUBIŃSKI: *Ericha Fromma koncepcja życia „po ludzku”*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1994.

<sup>88</sup> Zbigniew KWIECIŃSKI: *Szkoła szkodzi? Rozmowa z Dittą Baczałą*. W: Ditta BACZAŁA: *Kim Pan jest Mistrzu. Toruński czworobok pedagogiczny*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2016, s. 19.

<sup>89</sup> Samuel G. FREEDMAN: *On Education, Like Aristotle With a Light Saber*, Lucas Urges Hands-On Learning. „The New York Times”, 31.08.2005. Section B.

<sup>90</sup> Ewa BIELSKA: *Szkoła jako przestrzeń praktyki oporu codziennego*. W: *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*. Red. Maria DUDZIKOWA, Maria CZEREPANIĄK-WALCZAK. T. 5. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 300.



czyli np. sięgają po działania pozorowane czy sabotowanie procesu dydaktycznego. Tak czy inaczej – funkcjonowanie edukacji jest nieskuteczne.

Tradycyjna edukacja poddaje się trudnej do zaakceptowania – dla chłopaka z małego miasteczka – logice, zakładającej, że uprzywilejowane klasy społeczne powinny izolować własne dzieci w enklawach nacechowanych waloryzacją „lepszego”. Wysyłają więc latorośle do „dobrych szkół”, „dobrych uniwersytetów”, uznając – i nie można odmówić tej logice słuszności – że zwiększy to ich szanse życiowe. Budujemy w ten sposób hiperelitarność<sup>91</sup> i skrajny konsumeryzm. Skrojona na powyższą miarę formuła edukacji ciąży w stronę budowania w jej efekcie społeczeństwa ryzyka, bowiem tak powołane do życia hierarchizujące uczniów/obywateli instytucje szkolne stanowią zagrożenie dla sporej grupy społecznej, nie dając jej widoków na egzystencjalną przyszłość<sup>92</sup>.

Nie bez przyczyny przeto Jedi w tym zakresie – zasobu materialnego grupy pochodzenia – jest egalitarny, elitarność natomiast wynika jedynie z przymiotów ducha, dlatego Rey zostaje nową Jedi.

Wielkie znaczenie reżyser przypisywał kontaktowi z dobrym nauczycielem – można rzec Mistrzem, ale nie są to sytuacje częste, jak sam przyznaje. „Od czasu do czasu napotykamy w szkole nauczyciela, który rozpala w nas ogień i motywuje do działania [...]. Kogoś takiego spotyka się raz, może dwa razy w życiu”<sup>93</sup>. Być może ta tęsknota i własna potrzeba szukania mentora<sup>94</sup> były jednym z powodów powołania do życia kultowej relacji Mistrza i Padawana?

Wszystkie jego przemyślenia, a także obserwacja edukacji własnych dzieci, przyczyniły się do zaangażowania się w tworzenie programów edukacyjnych. Lucas powołał do życia Lucasfilm Learning System i poszukiwał sposobów interaktywnej nauki, którą można wykorzystać w pracy z uczniami. Uznawał, że większość szkół posiada komputery, ale nie wykorzystuje ich w 100%. Podjął wysiłki wspólnie z Apple Computer i National Geographic, by wyprodukować materiał dydaktyczny, a ich działania umożliwiły powstanie w 1986 roku *GTV: A Geographic Perspective of American History*<sup>95</sup>, czyli 40 filmów o historii Stanów Zjednoczonych. Program zawierał 1600

<sup>91</sup> Stanisław KAWULA: *Pedagogika społeczna w początkach XXI wieku – perspektywa koncepcji społeczeństwa ryzyka*. „Chowanna” 2003, nr 1–2, s. 34.

<sup>92</sup> Ibidem, s. 30.

<sup>93</sup> Brian Jay JONES: *George Lucas: „Gwiezdne wojny” i reszta życia...*, s. 454.

<sup>94</sup> O tym więcej powiem w epizodzie 3.

<sup>95</sup> Sally KLINE: *George Lucas: Interviews (Conversation with Filmmakers Series)*. Jackson: University Press of Mississippi, 1999, s. 60.

obrazów, kilka tysięcy map, a także w pakiecie program do robienia własnych filmów przez uczniów. Zestaw edukacyjny na CD-ROM-ie był przeznaczony do użytku domowego<sup>96</sup>.

W 1991 roku utworzył George Lucas Educational Foundation (GLEF), by ożywić niemrawy i nieinspirujący system edukacji, który nazywa „grzęzawiskiem”<sup>97</sup>. Chce to uczynić za pomocą nowoczesnych narzędzi edukacyjnych, zwłaszcza elektronicznych. Na stronie internetowej fundacji zamieszczono schemat zasadniczych kompetencji niezbędnych w XXI wieku, są to: umiejętność/możliwość znalezienia prawdziwych informacji (opartych na faktach), możliwość dostępu do wysokiej jakości informacji i wreszcie umiejętność/możliwość twórczego oraz efektywnego wykorzystywania informacji do osiągnięcia założonego celu<sup>98</sup>. Sam program nazywa twórca Edutopia, stanowi go serwis internetowy wspomagający nauczanie, ma on zapewnić nie tylko wizję nowego świata edukacji, ale i urzeczywistnić go przez powiązanie systemu informacyjnego z kontekstem społecznym. To świat, w którym innowacja jest regułą, a nie wyjątkiem. W którym szkoły zapewniają uczenie się oparte na realizacji projektów, polegających na współdziałaniu i przeżywaniu oraz dostępie do nowych technologii. W ten sposób powołany do życia zostaje świat, w którym uczniowie i rodzice, nauczyciele i decydenci mają wspólną wizję zmiany edukacji na lepsze<sup>99</sup>.

Lucas nadzoruje jeszcze programy: *Life Story: The Race for the Double Helix* (wspólnie z Smithsonian Institution) oraz projekt przyrodniczy „Mystery of the Disappearing Ducks”. Z programów tych korzysta prawie 2000 szkół<sup>100</sup>.

Zwieńczeniem wszystkich działań w zakresie wsparcia edukacji jest powołanie Lucas Educational Research. Fundacja została utworzona w 2013 roku, a jej kreator był wiedziony przekonaniem, że optymalizację możliwości uczenia się dla wszystkich uczniów można osiągnąć przez dostarczenie im szansy na doświadczenia edukacyjne/projekty. Dzięki autentyzmowi i aktywności własnej uczniowie – w opinii Lucasa – będą w przyszłości efektywnie działać w zmieniającym się i zróżnicowanym społeczeństwie<sup>101</sup>. Na stronie odnaleźć można zakładki do projektów przeznaczonych dla szkoły

<sup>96</sup> Zob. <https://www.lucasfilm.com/who-we-are/our-story/> [dostęp: 20.04.2020].

<sup>97</sup> Brian Jay JONES: *George Lucas: „Gwiezdne wojny” i reszta życia...*, s. 454.

<sup>98</sup> Zob. <https://www.edutopia.org/about> [dostęp: 20.04.2020].

<sup>99</sup> Ibidem.

<sup>100</sup> Brian Jay JONES: *George Lucas: „Gwiezdne wojny” i reszta życia...*, s. 454.

<sup>101</sup> Zob. <https://www.lucasedresearch.org/> [dostęp: 20.04.2020].

podstawowej, liceów, ale i szkół wyższych. Dodatkowo znajdują się tam również teksty naukowe, artykuły do pobrania, książki wydane nakładem George’a Lucasa dedykowane wsparciu edukacji na każdym jej szczeblu.

Szczególne zaś miejsce w koncepcji uczenia przez doświadczenie i przeżywanie ma cykl peregrynacji znanego wcześniej z „dorosłej” wersji archeologa-awanturnika *Przygody młodego Indiany Jonesa*<sup>102</sup>, seria wyprodukowana przez George’a Lucasa, odwołująca się do serialu *Kroniki młodego Indiany Jonesa*<sup>103</sup>. W kolejnych odcinkach widzimy wyprawy Henry’ego Juniora, podczas których spotyka on wiele historycznych postaci<sup>104</sup>, wraz z wielką starannością odtworzonymi realiami epoki. To prawdziwa lekcja historii, podczas której nie sposób się nudzić. Kompletny wykaz filmów z dorastającym Indianą znaleźć można na stronie fanklubu<sup>105</sup>.

Efektom uruchomienia fantazyjnej wizji galaktyki, w której spotykamy różne istoty wszelkich gatunków i ras, współegzystujące ze sobą, a wśród nich Zakon Rycerzy Jedi, wyróżniający się nietuzinkowymi przymiotami ducha, jest powołanie do życia nowej mitologii. Gromadzi ona wokół siebie rzesze fanów a czasem – bardziej ortodoksyjnych – wyznawców. Siłą opowieści filmowych Lucasa jest niesamowita historia, w której słabszy fizycznie, niedorosły mieszkaniec zewnętrznych rubieży może stać się wybrańcem. To jest ten sam mechanizm, który przekonał do siebie wprawier czytelników, a później widzów śledzących z zapartym tchem dzieje Harrego Pottera. Widz lubi oglądać sukces tego, kto pozornie nie ma szans w starciu z kimś potężniejszym. Lubi również widzieć, że zwycięstwo nie było trywialne i osiągnięte bez wysiłku. Lucas na marginesie scenopisu V części *Gwiezdných wojen – Imperium kontratakuje* napisał „wartościowe, dobre życie jest w zasięgu ręki mimo przeciwności – ale tylko jeśli nie unika się niebezpiecznych zmaganiań, bez których nigdy nie osiągnie się prawdziwej tożsamości”<sup>106</sup>.

<sup>102</sup> *The Adventures of Young Indiana Jones* [*Młody Indiana Jones*]. Scen., twórca: George LUCAS, reżyseria poszczególnych odcinków: Jim O’BRIEN [et al.], produkcja George LUCAS. Lucasfilm 1999, seria telewizyjna 2002–2008.

<sup>103</sup> *The Young Indiana Jones Chronicles* [*Kroniki młodego Indiany Jonesa*]. Reż. Joe JOHNSTON [et al.]. [Serial]. Amblin Entertainment/Lucasfilm/Paramount Television 1992–1996.

<sup>104</sup> Zob. [https://www.imdb.com/title/tt9733630/episodes?year=2007&ref\\_=ttep\\_ep\\_yr\\_nx](https://www.imdb.com/title/tt9733630/episodes?year=2007&ref_=ttep_ep_yr_nx) [dostęp: 20.04.2020].

<sup>105</sup> Zob. [https://indianajones.fandom.com/pl/wiki/Lista\\_odcink%C3%B3w\\_m%C5%82odego\\_Indiany\\_Jonesa](https://indianajones.fandom.com/pl/wiki/Lista_odcink%C3%B3w_m%C5%82odego_Indiany_Jonesa) [dostęp: 20.04.2020].

<sup>106</sup> Brian Jay JONES: *George Lucas: „Gwiezdne wojny” i reszta życia...*, s. 320.

Siłą przekazu *Gwiezdných wojen* jest sugestywność i staranność wizualnej strony narracji (znać w dziełach Lucasa, że jest mistrzem montażu) oraz jednocześnie przystawalność historii do potrzeb recepcyjnych widzów. Gary Kurtz wyznał z pewną obawą, że niektórzy odbiorcy postrzegają Obi-Wana jako religijnego wybawiciela<sup>107</sup>, ponieważ zupełnie zacierają granicę między fikcją a rzeczywistością. Dzieje się tak dlatego, że postacie są bliskie widzom, „sę w tym, [powie Gary Kurtz – K.K.], że prawie każdy człowiek odnajduje w tym filmie elementy, które pasują do jego życia”<sup>108</sup>. Co więcej, może poczuć radość z faktu, że ten, kto nie miał szans – zwyciężył. Lucas zdawał sobie sprawę, że sedno kina mieści się w tym, by widz mógł z niego wyjść po seansie i być podbudowanym i emocjonalnie, i duchowo oraz mógł poczuć, „że życie jest absolutnie i całkowicie w porządku”<sup>109</sup>.

Dla Lucasa film jest polem spotkania z drugim człowiekiem, któremu można zaprezentować własną wizję świata, w tym subiektywne rozumienie rzeczywistości oraz zakres i hierarchię wyznawanych przez siebie wartości. Spotkanie to dzielenie się tym, „co składa się na [...] człowieczeństwo i odróżnia [...] od innych ludzi”<sup>110</sup>. Ale też zauważenie przestrzeni, w których możemy odczuć swoje podobieństwo.

---

<sup>107</sup> John DART: *Star Wars: Religious Impact in Parable Form*. „Los Angeles Time”, 1.05.1978.

<sup>108</sup> Ibidem.

<sup>109</sup> Brian Jay JONES: *George Lucas: „Gwiezdne wojny” i reszta życia...*, s. 375.

<sup>110</sup> Mieczysław MALIŃSKI: *Kultura a religia – literatura a biblia*. W: *Nieuniknione pytania*. Red. Michał HELLER, Józef ŻYCIŃSKI. Tarnów: Biblos, 1992, s. 49.

## Padawanika – historie Demaskowanie i osvajanie relacji pedagogicznych w ujęciu binarnym

You must unlearn what you have learned

Yoda

Paul Ricoeur wyraźnie przekonuje, iż „rozumiemy siebie jedynie odbywając dookólną drogę pośród znaków ludzkości utrwalonych w dziełach kultury. Cóż wiedzielibyśmy o miłości i o nienawiści, o uczuciach etycznych i ogólnie o tym wszystkim, co nazywamy sobą, gdyby nie zostało to wypowiedziane i sformułowane przez literaturę?”<sup>1</sup>. Pozostając pod wrażeniem konstatacji wielkiego semiologa, rozpocznę od scenki, która stworzona została przez – w moim przekonaniu – jedną z najlepszych obserwaterek relacji zachodzących współcześnie pomiędzy dziećmi i dorosłymi, Elviry Lindo. Pisarka stworzyła postać będącą niejako kontynuacją kultowego Mikołajka, pióra Sempé i Goscinnego<sup>2</sup>. Mateusz to chłopiec mający problem z opanowaniem gadulstwa, jest niewątpliwie słuchowcem lub reprezentantem modalności lingwistycznej<sup>3</sup>, ale dodatkowo mówienie to też jego sposób na zwrócenie na siebie uwagi, zarówno zapracowanej matki, jak i otoczenia pedagogicznego<sup>4</sup>. Kiedy odkryto jego ponadnaturalne, rzeklibyśmy: hiperbolizowane niemal,

<sup>1</sup> Paul RICOEUR: *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*. Wybrała i wstępem poprzedziła Katarzyna ROSNER. Przeł. Piotr GRAFF i Katarzyna ROSNER. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1989, s. 243.

<sup>2</sup> Jean-Jacques SEMPÉ, René GOSCINNY: *Mikołajek*. Przeł. Tola MARKUSZEWICZ, Elżbieta STANISZKIS. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1997. Autorzy także przedstawiają świat z punktu widzenia dziecka i podobnie jak u Lindo doskonale portretują relacje z dorosłymi. Doskonały to przykład do analiz pedagogicznych, zwłaszcza w zakresie pedagogiki młodszego wieku szkolnego.

<sup>3</sup> O modalnościach można przeczytać w: Howard GARDNER: *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books, 1999.

<sup>4</sup> O potrzebie zwrócenia na siebie uwagi pisze Beata ŁACIAK: *Świat społeczny dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1998, s. 105.

skłonności retoryczne, głównie przy okazji szkolnych lekcji, postanowiono skontaktować go z psychologiem<sup>5</sup>. Całą scenę widzimy oczami dziecka, co, z jednej strony, pozwala na uzyskanie charakteru komediowego, z drugiej – łągodzi dosadność deskrypcji tej wychowawczo-terapeutycznej relacji:

Mama zaprowadziła mnie do pani psycholog, która za każdym razem prosi, żeby mówić do niej „pani magister”, ale w naszej szkole to nie przejdzie; mówimy do wszystkich p-sze pani [...]. Pani psycholog poprosiła mnie, żebym jej opowiedział o wszystkich swoich problemach [...] bo ona jest od tego, żeby mnie wysłuchać<sup>6</sup>.

Po tych słowach następuje rozbudowany opis tego, co Mateusz opowiedział, rozpoczynając od swoich narodzin, poprzedzonych w krainie umarłych, gdzie czeka się na swoją kolej, by się pojawić na ziemi, cesarskim cięciu mamy, ze względu na dużą głowę noworodka, płaczu, który budził sąsiadów, atakach śmiechu, od których tracił przytomność i garść innych informacji z czterech początkowych lat życia<sup>7</sup>.

Wtedy Pani psycholog (wyglądała w tym momencie, jakby wciąż jeszcze była w krainie umarłych) stwierdziła, że mogę sobie już iść. [...] pożegnała się ze mną, ziewając<sup>8</sup>.

Zaleceniem psychologicznym skierowanym do rodziców było, by sami wysłuchiwali opowieści syna, co – jakże często – jest główną strategią zaradczą wynikającą z zaleceń „specjalistów”. Matka zareagowała jakże standardowo:

Będzie mi tu wciskać ta lafirynda, że nie pozwalam dziecku się wygadać. Toż przy nim nie ma kiedy pralki nastawić<sup>9</sup>.

---

<sup>5</sup> Tu ciekawa konstatacja, na ogół w sytuacji, kiedy pedagog jest bezradny, kolejną instancją okazuje się psycholog.

<sup>6</sup> Elvira LINDO: *Mateuszek*. Przeł. Anna TRZNADEL-SZCZEPANEK. Warszawa: Nasza Księgarnia, 2003, s. 27–28.

<sup>7</sup> Więcej na ten temat napisałam w: *Mikołajkowa wizja szkoły, czyli nauczyciele i uczniowie – konfrontacje komiczne*. „Guliwer. Kwartalnik o książce dla dziecka”, 2006, nr 1, s. 28–32.

<sup>8</sup> Elvira LINDO: *Mateuszek...*, s. 30–31.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 34.

Relacje z opiekunami, czy to będą rodzice, wychowawcy czy nauczyciele – dodajmy: na każdym szczeblu edukacji – zawsze są wyzwaniem dla obu stron. A ponieważ stosunki między rodzicami a dziećmi to kluczowa komponenta dla kształtowania się podstawowych umiejętności związanych z regulacją stosunków z otoczeniem, jest także szeroko analizowana w literaturze przedmiotu. Podkreśla się zwłaszcza, że „bliski i ciągły kontakt dziecka z członkami rodziny, czy to rodzicami, czy też rodzeństwem, zdaje się posiadać decydujące znaczenie dla ustalenia jego zgeneralizowanych systemów wartości-postawy”<sup>10</sup>. W przekazach kulturowych również roi się od rozmaitych przykładów takowych interakcji, nie będą zatem dokonywała szerszych deskrypcji w tym zakresie, i dlatego skoncentruję się jedynie na ukazaniu wybranych opowieści filmowych, które będą mogły być punktem wyjścia analizy relacji z perspektywy pedagogicznej.

### 3.1. Filmowy obraz relacji rodzinnych z perspektywy twórcy – moc projekcji, kompensacji i desensybilizacji

Obrazów filmowych portretujących relacje rodzinne powstało tak wiele, że nie mam najmniejszej szansy, aby nawet delikatnie dotknąć tego tematu. To również – co nie jest bez znaczenia – pole najczęściej analizowane przez pedagogów odwołujących się do filmu jako interpretacji portretu społeczeństwa. Zatem w tym miejscu ukażę inną, rzadziej penetrowaną, perspektywę – oddam głos dwóm wybitnym i mającym wiele zbieżnych momentów biografii artystycznej reżyserom, którzy filmowe dzieła traktowali jako swoisty filtr dla porażenia sobie z własnymi dziecięcymi i młodzieżowymi traumami. Będziemy mieli szansę na odkrycie, jak wizja fabularna pobudowana zostaje na ukazaniu relacji, będących źródłem nieszczęśliwie radosnych doświadczeń. Michał Walkiewicz, oceniając ostatni film z cyklu Lucasa, pisze: „To zresztą wciąż całkiem ciekawa opowieść o niedojrzałości dzieciaków oraz winie ojców, w której wszyscy traktują Moc niczym środek do celu: remedium na kompleksy, narzędzie wyładowywania frustracji, kijek do poganiania słabszych”<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Ralph LINTON: *Kulturowe podstawy osobowości*. Tłum. Aleksandra JASIŃSKA-KANIA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000, s. 175–176.

<sup>11</sup> Michał WALKIEWICZ: *Wymazywanie*. [Recenzja filmu *Gwiezdne wojny: Skywalker. Odrodzenie*] 2019. <https://www.filmweb.pl/reviews/recenzja-filmu-Gwiezdne+wojny%3A+Skywalker.+Odrodzenie-23118> [dostęp: 2.04.2020].



Czyż zatem nie jest to materiał doskonały do pedagogicznych namysłów? Dojrzewanie, ojcostwo i siła, która umożliwia transgresję, czyli wykraczanie poza własne możliwości. Rysując ten padawaniczny portret, sięgnę do wspomnień i wypowiedzi medialnych dwóch twórców: Stevena Spielberga i Goerge'a Lucasa, którzy opisują najbardziej istotne momenty ich życia, decydujące o kształcie ich dzieł filmowych.

### 3.1.1. George Lucas – reduplikacja i pojednanie

„Gdy dorastasz, zaczyna do ciebie docierać, że nie ma czegoś takiego jak życie doskonałe”<sup>12</sup> – wyznał reżyser w wywiadzie dla „New York Timesa”. Można rzec, że taką wiedzę da się już osiągnąć wcześniej, zwłaszcza gdy najmłodsze lata przebiegają w warunkach nieoptymalnych. Lucas, jedyny syn przedsiębiorcy, miał przejąć firmę, czym jednak nie był zainteresowany. Lubił samochody, umiał je naprawiać, kochał szybką jazdę samochodem, nie miał ochoty prowadzić sklepu. Lucas senior nie chciał finansować nauki syna w wymarzonej przez niego szkole sztuk pięknych<sup>13</sup>. A późniejsze zainteresowanie filmem jeszcze bardziej oddzieliło dążenia syna i ojca. Nie jest jednak przykład ojca surowego i zabiegającego głównie o status materialny rodziny czymś wyjątkowym, a z pewnością nie uznamy go – nawet powołując się na autorytety nauk o wychowaniu – za niewłaściwy i zakwalifikowany jako patologiczny. Ojciec zwyczajowo widziany jest przecież jako ten, który zapewnia rodzinie godziwe warunki egzystencji, daje poczucie stabilizacji, ale także stawia wymagania i potrafi być surowy<sup>14</sup>. Problem mieścił się jedynie w braku wzięcia pod uwagę potrzeb niematerialnych syna i uznanie, że „zabawa w artystę” nie jest zajęciem na poważnie.

A George'a juniora interesowała właśnie od zawsze sztuka i technika, jako dziecko rysował na zajęciach plastycznych gwiazdnych żołnierzy, pojazdy powietrzne<sup>15</sup>, ba, nawet w czasie studiów jego współlokator Randal Kleiser wspomina, że zamiast imprezować wołał

<sup>12</sup> Wypowiedź George'a LUCASA w: Orville SCHELL: *A Galaxy of Myth, Money, and Kids*. „The New York Times”, 21.03.1999.

<sup>13</sup> Samuel G. FREEDMAN: *On Education; Like Aristotle With a Light Saber, Lucas Urges Hands-On Learning*. „The New York Times”, 31.08.2005. Section B, s. 10.

<sup>14</sup> Zob. Zbigniew ZABOROWSKI: *Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1980, s. 33.

<sup>15</sup> Samuel G. FREEDMAN: *On Education...*

zostać w pokoju i rysować kosmicznych wojowników<sup>16</sup>. Dla jego późniejszej drogi artystycznej nie bez znaczenia są ulubione w dzieciństwie zabawy, powiedział w wywiadzie: „gdy byłem bardzo mały, lubiłem zabawy w udawanie. Z tym, że używałem najnowszych technologicznie zabawek, jakie były dostępne, na przykład modeli samolotów i samochodów. Wydaje mi się, że te właśnie zainteresowania leżały u źródła opowieści o *Gwiezdnym wojnach*”<sup>17</sup>. Potem te doświadczenia rysunkowe i zabawa w udawanie (*pretend play*) przerodziły się w wizję alternatywnego wszechświata, z wielkim pietyzmem konstruowanym jej wizualnym kształtem, by – dokładnie jak to sobie wyobraził reżyser – odtworzyć realia uniwersum *Stars Wars*. Dla perspektywy tej książki obrazowa część sagi nie stanowi obszaru analiz, jednak warto odnotować, iż finalna idea filmu wynikała z dziecięcej fascynacji, którą pielegnował w sobie już dorosły twórca.

Reżyser wprowadza wiele wątków autobiograficznych w swojej twórczości, pierwszym refleksem własnych przeżyć jest jeden z ważniejszych filmów o dojrzewaniu, także pierwsze pełnometrażowe dzieło fabularne: *Amerykańskie graffiti*<sup>18</sup>, przez niektórych uznawane za najbardziej artystyczny obraz w jego karierze. Bohaterami filmu są – utrwaleni w pamięci twórcy – jego rówieśnicy, spędzający czas na głównej ulicy tradycyjnego amerykańskiego miasteczka, czasem zabijając nudę uczestnictwem w rajdach samochodowych. Dużo w tym filmie faktycznego namysłu nad rewolucją, jaka zachodzi, kiedy następuje przejście z adolescencji do wczesnej młodości – doskonale opisuje to Lucas w jednym z wywiadów: „w ciągu dwóch kolejnych lat już nie jesteś nastolatkiem, dorosłeś i idziesz do college’u – film mówi, że musisz zmiany zaakceptować, a jeśli nie potrafisz, masz problem”<sup>19</sup>. Uwypuklone w ten sposób zostaje perswazyjne posłannictwo przekazu filmowego. Jest to zrozumiałe, bowiem mamy do czynienia z wielokrotnym transferowaniem doświadczenia: z jednej strony pojawia się projektowanie na postać i sytuację historii własnego życia przez twórcę, a w dalszej kolejności następuje identyfikacja z tą postacią, zachodząca ze strony widza.

<sup>16</sup> Rozmowa Lucasa i Harry’ego Smitha w: *Biography: George Lucas – Creating An Empire*. Prod. Pamela RIDDER. A&E Television Networks, 27.01.2002.

<sup>17</sup> Zob. Alan ARNOLD: *Once Upon a Galaxy: A Journal of the Making of The Empire Strikes Back*. New York: Ballantine, 1980, s. 219.

<sup>18</sup> *American Graffiti*. Reż. George LUCAS. Universal Pictures/Lucasfilm/The Coppola Company 1973.

<sup>19</sup> Brian Jay JONES: *George Lucas: „Gwiezdne wojny” i reszta życia*. Przeł. Małgorzata MIŁOSZ, Katarzyna ROŚLAN, Agnieszka WYSZOGRODZKA-GAIK. Warszawa: Wielka Literatura, 2016, s. 181.

Oczywiście, bliskość z bohaterem pociąga za sobą wysoką ocenę realizmu<sup>20</sup>, przez co działanie postaci przekonuje do namysłu nad sobą samym. Za sprawą doświadczenia identyfikacji<sup>21</sup> oraz projektowania na postać swoich przeżyć, znajdujemy specyficzną nić porozumienia – dzięki czemu nie jesteśmy obojętni na perswazję przekazu. Co więcej, pewna uniwersalność przekazu i swoista archetypiczność modelu funkcjonowania bohaterów „spełnia rolę ochronną wtedy, gdy trudno jest stanąć twarzą w twarz z osobistym problemem”<sup>22</sup>.

Wróćmy jednak do kluczowej interakcji, gdyż stała się ona impulsem inicjującym stworzenie skomplikowanych losów ojcowsko-synowskich w całym cyklu sagi kosmicznej Lucasa.

Ambiwalentne emocje związane z ojcem, który – jak wspomniałam już – rzadko okazywał uwagę zainteresowaniom syna, był surowy i nieszczególnie zadowolony z artystycznych skłonności dorastającego chłopca, spowodowały prawdopodobnie przeniesienie tego afektu na postać Vadera<sup>23</sup>. Bohater ciemnej strony jest symbolem aktywizującym instynkt samozachowawczy, dzięki czemu posiada regulujący wpływ na powołującego go do życia twórcę, nawet jeśli ten nie jest tego świadom<sup>24</sup>. Jak w baśniach czarownica może przykładowo symbolizować te cechy matki, których dziecko nienawidzi lub które budzą jego lęk. Komponowanie zaś historii, które są odbiciem osobistych doświadczeń, pomaga nawiązać kontakt z przeżyciami, które są tłumione i mogą stanowić materiał dla konfliktów<sup>25</sup>.

<sup>20</sup> Anna KOŁODZIEJCZYK: *Znaczenie oceny realizmu przekazu dla rozumienia oraz efektów kontaktów z przekazem audiowizualnym*. W: *Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej*. Red. Piotr FRANCUZ. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2007, s. 19.

<sup>21</sup> Piotr J. PRZYBYSZ: *Ścieżki aksjologicznych rozstrzygnięć Stefana Morawskiego* (cz. 1). „Estetyka i Krytyka” 2007/2008, nr 13/14, s. 121.

<sup>22</sup> Brigitte BRUN: *Zastosowanie baśni w psychoterapii*. W: Brigitte BRUN, Ernst PEDERSEN, Marianne RUNBERG: *Symbole duszy*. Przeł. Anna HUNCA-BEDNARSKA. Warszawa: Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, 1995, s. 43–44.

<sup>23</sup> Tu badacze biografii Lucasa nie są zgodni, może dlatego, że kiedy sędziwy już Lucas mówił o swoich mentorach – jako pierwszego wymienił ojca, ale stało się to już z perspektywy dojrzałego człowieka, zob. rozmowę Billa Moyersa z Georgem Lucasem w: *The Mythology of „Star Wars”*. Reż. Pamela MASON WAGNER. [Film dokumentalny]. Films for the Humanities 1987.

<sup>24</sup> Por. Brigitte BRUN: *Symbole duszy – baśnie*. W: Brigitte BRUN, Ernst PEDERSEN, Marianne RUNBERG: *Symbole duszy...*, s. 23.

<sup>25</sup> Marianne RUNBERG: *Zastosowanie baśni w prowadzeniu i leczeniu dzieci poddanych emocjonalnej deprywacji*. W: Brigitte BRUN, Ernst PEDERSEN, Marianne RUNBERG: *Symbole duszy...*, s. 103.

Podobnie konstatuje Christopher Vogler: takie trudne uczucia związane z najbliższymi często powodują powołanie do życia postaci pozostających w dość newralgicznych interpersonalnie relacjach. Nierzadko ilustrują one niechęć czy brak więzi, a czasem miejsce ojców negatywnych zajmują mentorzy. To za sprawą mentora bohater może znaleźć rozwiązanie, a sam przewodnik jest archetypem, który dostarcza wzoru, swoistego modelu roli mentora, jaką pełni. Bohater wie, na co może liczyć, pozostając w zasięgu podążania za mistrzem, co daje mu poczucie stabilności. Dodatkowo archetyp staje się wzorem postępowania, a kiedy trudno uporać się z sytuacją bez wyjścia, „konieczne rozwiązanie pojawia się w formie [...] upersonifikowanej idei”<sup>26</sup>.

Sięgnięcie do idei mentora miało swoje źródła nie tylko w autopsji reżysera, ale również w studiach antropologicznych, jakie podjął Lucas w czasach studenckich. Frapowała go zwłaszcza postać starszego mężczyzny, którą odnalazł w książce Carlosa Castanedy *Teachings of Don Juan: A Yaqui Way of Knowledge*<sup>27</sup> – to tajemnicza postać szamana don Juana Matusa. Starzec z IV części sagi zaś to generał Ben Kenobi, za którym podąża Luke, a który to „czaruje, czyta w myślach i mówi do przedmiotów jak don Juan”<sup>28</sup>. W cyklu Lucasa pojawiają się takie postacie, np.: Obi-Wan Kenobi czy Qui-Gon Jinn<sup>29</sup> (o mentorach powiem jednak szerzej w innym miejscu, w epizodzie 4), można przyjąć, że z niedoboru ojca rodzi się idea podążania za kimś „zastępczym”, co stało się potem modelem dla stworzenia padawaniki. Sądzę, że to znacznie istotniejsze z perspektywy odbiorczej niż przypisywane przez media i niektórych krytyków znaczenie filmów Lucasa jako wypowiedzi antywojennych (sam twórca tego nie potwierdzał), które w Imperium upatrywać chciały wojsk amerykańskich w Wietnamie (Ewokowie zaś to Wietnamczycy), a sam Nixon miał być protoplastą Imperatora<sup>30</sup>. Choć faktycznie pomysł

---

<sup>26</sup> Carl Gustav JUNG: *Archetypy i symbole*. Tłum. Jerzy PROKOPIUK. Warszawa: Czytelnik, 1976, s. 17.

<sup>27</sup> Polska wersja książki dostępna jest pod tytułem *Nauki don Juana: wiedza Indian z plemienia Yaqui*. Tłum. Adam SZOSTKIEWICZ. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2000.

<sup>28</sup> Brian Jay JONES: *George Lucas: „Gwiezdne wojny” i reszta życia...*, s. 236.

<sup>29</sup> Christopher VOGLER: *Podróż Autora. Struktury mityczne dla scenarzystów i pisarzy*. Przeł. Karolina KOSIŃSKA. Warszawa: Wydawnictwo Wojciech Marzec, 2010, s. 332.

<sup>30</sup> Chris TAYLOR: *„Gwiezdne wojny”. Jak podbiły świat*. Przeł. Agnieszka BUKOWCZAN-RZESZUT. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak Horyzont, 2016, s. 7.

walki w jego filmach mieści w sobie nierówność, gdyż wielka potęga militarna, oparta na przewadze technologicznej, staje naprzeciwko niewielkiej grupy bojowników o wolność<sup>31</sup>.

Lucas wiele mówi o swoich mentorach w rzeczywistym życiu, ale też tłumaczy, dlaczego chował się czy może bardziej: wspierał się ich obecnością.

George nie był wyposażony przez naturę w jakieś szczególnie atrakcyjne przymioty, nie grzeszył wzrostem, posturą czy siłą, co zapewne w kalifornijskim miasteczku mogło być przyczyną dość niefortunnych relacji z rówieśnikami. Zawsze, kiedy inni rówieśnicy znęcali się nad nim, ratowała go siostra Wendy. Nic dziwnego, że szukał kogoś na kształt „zastępczego” starszego brata, który byłby jego obrońcą i mentorem<sup>32</sup>.

Sam powiedział o takiej relacji z perspektywy „młodszego brata”: „to świetna forma nauki. Przyczepiasz się do kogoś starszego i mądrzejszego, uczysz się wszystkiego, co ma do zaoferowania i wykorzystujesz to do własnych osiągnięć”<sup>33</sup>. Trochę mało to może eleganckie, lecz dla nieśmiałego chłopaka z Modesto to była szansa. Pierwszym mentorem był chłopak starszej siostry, niestety, zginął w Wietnamie<sup>34</sup>. Potem jeszcze pojawiała się w życiu Goerge’a Lucasa kilka takich postaci/przewodników, np. Gary Kurtz, z którym współpracował przy swoich megahitach<sup>35</sup>. Dość szczególnym mentorem był wieloletni przyjaciel Francis Ford Coppola – choć przyjaźń ta od lat 60. XX wieku nie była łatwa i toczyła się w kształcie sinusoidy bliskości i oddalenia<sup>36</sup>. Obaj – dodajmy – traktowali się jak bracia, Lucas był młodszym. W relacjach badaczy biografii Lucasa można znaleźć stwierdzenie, że w ciągu całego życia razem tworzyli przymierze oparte na dość szczególnej rebelii – rebelii wobec dużych wytwórni filmowych. Razem tworzą Zoetrope<sup>37</sup>, co jednak nie miało spektakularnego zakończenia. Lecz po 30 latach znajomości, w Australii, gdzie powstał *Epizod II Gwiezdných wojen*, podczas przyjęcia dla filmowców – Lucas grał padawaną, a Coppola jego mistrza Jedi, co zostało uwidocznione na zdjęciu z kolacji<sup>38</sup>.

<sup>31</sup> Jim HOAGLAND: *The Politics of „Star Wars”*. „The Washington Post”, 11.12.1977.

<sup>32</sup> Brian Jay JONES: *George Lucas: „Gwiezdne wojny” i reszta życia...*, s. 25.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 26.

<sup>34</sup> Dlatego Lucas nie chciał brać udziału w kręceniu *Czasu Apokalipsy*.

<sup>35</sup> Brian Jay JONES: *George Lucas: „Gwiezdne wojny” i reszta życia...*, s. 153.

<sup>36</sup> Chris TAYLOR: *„Gwiezdne wojny”. Jak podbiły świat...*, s. 82.

<sup>37</sup> Brian Jay JONES: *George Lucas: „Gwiezdne wojny” i reszta życia...*, s. 133.

<sup>38</sup> Ibidem, s. 503.

Jak widać, wykreowanie ważnej, pedagogicznej relacji, było efektem doświadczenia życiowego, generowanego potrzebą bezpieczeństwa młodego człowieka i może dlatego jest to jeden z istotniejszych wątków, jakie osiągnęły status kultowych w całej serii. Z pewnością mentoring ów jest też przestrzenią zaspokajania potrzeb widzów w tym zakresie. Można ująć to w ten sposób, wykreowana postać mentora dla twórcy, który ma relacje z ojcem pozbawione szczególnej uwagi – jest rodzajem kompensacji i przeniesienia. „Przeniesienie wyraża pragnienie człowieka do posiadania kogoś, kto weźmie za niego odpowiedzialność, kto będzie jego matką dającą bezwarunkową miłość bądź ojcem, który chwali i karze, upomina i naucza. [...] Na przykład, kiedy czuję się słaby i niepewny, a także boję się decyzji i ryzyka, mogę chcieć znaleźć osobę, która jest bystra, potężna i u której mogę szukać schronienia”<sup>39</sup>. Mentor takie bezpieczeństwo zapewnia.

Warunkowania „złym ojcem” Vogler upatruje w charakterze Lorda Vadera, choć przecież nie wiemy, nawet po emisji ostatniej części serii, kim był faktycznie jego ojciec. Anakin Skywalker ma tylko matkę, czułą i opiekuńczą, którą jednak pozostawia, udając się za Qui-Gon Jinnem. To trudny moment i rozłąka będzie cieniem kładła się na dalszych losach chłopca. Splot wydarzeń powoduje, że przechodzi w końcu na ciemną stronę i staje się Vaderem. Nie jest jednak osobą jednoznaczną, jego ojcostwo jest szczególne, bo nie ma kontaktu ze swoimi dziećmi (bliźniętami Luke’em i Leia), kontaktuje się z nimi już kiedy są niemal dorosłe. Leię więzi, a z Luke’em walczy i w dodatku okalecza swoje dziecko, pozbawia Skywalkera dłoni. Najłatwiej powiedzieć, że był nikczemny, ale zmienia się jednak. Kiedy zagrożony śmiercią jest jego syn<sup>40</sup>, doznaje przemiany, w finale części VI poświęca się dla swojego dziecka i zostaje wyzwolony przez przebaczenie Luke’a. Zwieńczeniem jest pojawienie się Anakina/Vadera w scenie zamykającej pierwszą trylogię (epizod VI) – widzimy jego transcendentny powidok obok Yody i Obi-Wana. Wszyscy trzej mieli swój udział w budowaniu osobowości Luke’a, choć każdy z nich w inny sposób.

Ciekawie też ukształtowany jest wątek rodzin zastępczych, dla Luke’a tworzą ją wuj i ciotka na planecie Tatooine. Leia zaś zostaje zaadoptowana przez królewską rodzinę Organów na Alderaan<sup>41</sup>.

<sup>39</sup> Erich FROMM: *O sztuce słuchania. Terapeutyczne aspekty psychoanalizy*. Tłum. Robert SACIUK. Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996, s. 108.

<sup>40</sup> Christopher VOGLER: *Podróż Autora...*, s. 333.

<sup>41</sup> *Ibidem*, s. 336.



Cała saga pokazuje jeszcze bardziej skomplikowane dzieje rodzinnych koligacji. Syn Lei i Hana Solo – Ben także staje się, jak dziadek, rycerzem ciemnej mocy, z tym że on jest rycerzem innego zakonu: Ren. Jest jednak targany dychotomią między dobrem a złem, sam do tego się przyznaje, by wreszcie wyzwolić się z jej ciemnej przestrzeni uskrzydłony uczuciem do Rey. Pozornie dziewczyny znikąd, ale posiadającej w sobie podobną moc, jaką miał Anakin. I także Ben/Kylo Ren za to umiera. Dwaj rycerze, którzy dali się uwieść ciemnej stronie mocy, powracają – niesieni miłością – do syna i do dziewczyny i oboje tracą dla nich swoje życie.

Relacje z dziećmi w rzeczywistym życiu były dla Lucasa niebywale ważne, bardzo chciał mieć dużo dzieci, przekonany, że są one „w życiu najważniejsze, są kluczem do radości i do szczęścia”<sup>42</sup>. Dlatego adoptował trójkę maluchów, a jedno, biologiczne dziecko ma z drugą żoną. Jego główną ambicją – zwłaszcza, kiedy osiągnął już wiele jako ikona kina – było, aby zostać świetnym tatą<sup>43</sup>. Dlatego poświęcał wiele czasu i uwagi swojej gromadce maluchów, uznając, że najistotniejsza jest obecność, uwaga i wspólna zabawa. Chciał być z pewnością mentorem dla swoich dzieci i przełamać schemat „zimnej interakcji”, jaką znał z dzieciństwa.

Jego potrójna trylogia przyniosła zaś niezaprzeczalnie istotny przekaz zapośredniczonego doświadczenia dla jego widzów, dość znamienne brzmia wypowiedzi fanów *Gwiezdných wojen*, które można usłyszeć w filmie *A Galaxy Far, Far Away*<sup>44</sup>; mówią oni bowiem, że film łączy pokolenia – ojców i synów. A za Chrisem Taylorem możemy zauważyć, że „każdy prawdziwy fan jest Luckiem Skywalkerem, który patrzy na swojego zdeformowanego, złego ojca i dostrzega w nim mimo wszystko dobro”<sup>45</sup>.

A zatem film sięga o wiele głębiej, niż wydawałoby się tym, którzy upatrują w nim jedynie efektów specjalnych i baśniowej opowieści o świecie niemożliwym. Zresztą dla tych, którzy sagę kosmiczną dezawuuują na starcie, bo dotyka fantastyki i galaktyk, których jeszcze nie poznaliśmy (i których może nie być rzecz jasna) warto przypomnieć to, o czym pisał Hoimar von Ditfurth, domagając się stosownej uwagi dla astronautyki (oczywiście nazwa ta dziś brzmi nieco staroświecko). Faktycznie książka pochodzi z czasów około pierwszego lądowania człowieka na księżycu, lecz prze-

<sup>42</sup> Brian Jay JONES: *George Lucas: „Gwiezdne wojny” i reszta życia...*, s. 530.

<sup>43</sup> Ibidem, s. 466.

<sup>44</sup> Film dokumentalny: *A Galaxy Far, Far Away*. Reż. Tariq JALIL. Morning Star Productions 2001.

<sup>45</sup> Chris TAYLOR: „Gwiezdne wojny”. *Jak podbiły świat...*, s. 17.



nikliwość autora warto tu docenić. „Astronautyka [...] pozwala nam emocjonalnie przeżyć fakt, że Ziemia jest zbyt mała na wojny domowe [...]. Samo to już wystarcza, aby astronautykę uważać za ważniejszą od innych spraw, »które tu na dole należy uporządkować« [...] to, co osiągnęliśmy obecnie, jest ciągle tylko bezpośrednią komunikacją miejscową w pobliżu statku kosmicznego zwanego planetą »Ziemią«, dotąd bowiem jeszcze żaden człowiek nie opuścił zasięgu jego wpływów”<sup>46</sup>. Uczynił to jednak wirtualnie Lucas.

### 3.1.2. Steven Spielberg – ruminowanie, ekspresja i kompensacja

Interesujące, że w 1968 roku Spielberg – po prezentacji *THX*<sup>47</sup> – poznaje Lucasa, co uznaje się za początek ich przyjaźni; byli do siebie podobni, wychowywali się wśród sióstr, choć – jak piszą biografowie – Steven był typem ofermy, a George cwany mechanikiem<sup>48</sup>. Co ważne, Spielberg fascynował się dokonaniami Lucasa, cieszył się, że był ktoś w jego wieku, kto go inspirował<sup>49</sup>. Ale też niejednokrotnie odwzajemnił się – np. jego pomysłem są unoszące się ku górze napisy na początku seansu, wyjaśniające dzieje uniwersum, które stały się rozpoznawalnym znakiem *Gwiezdných wojen*.

Kochał kino i filmy od najmłodszych lat, kiedy zobaczył *Lawrence’a z Arabii* Davida Leana<sup>50</sup>, postanowił zostać reżyserem. Niestety, słabe oceny nie pozwoliły mu iść do szkoły filmowej USC – o czym marzył, zapisał się więc do California State Long Beach. Najwięcej jednak czasu spędzał w wytwórni filmowej Universal<sup>51</sup>.

Losy chłopca, który był zauważalnie inny niż rówieśnicy, na ogół zostają nacechowane trudnościami, a czasem i traumą, z której niełatwo się wyzwolić i która determinuje wszystko, co wydarza się w całej peregrynacji życiowej, nawet już dorosłego człowieka. Drob-

<sup>46</sup> Hoimar VON DITFURTH: *Dzieci wszechświata*. Przeł. Anna Danuta TAUSZYŃSKA. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1990, s. 43–45.

<sup>47</sup> Chodzi o film studencki Lucasa, który potem rozwinięty zostanie przez niego w pełnometrażowy film science fiction *THX 1138* z 1971 roku, Warner Bros.

<sup>48</sup> Brian Jay JONES: *George Lucas: „Gwiezdne wojny” i reszta życia...*, s. 111.

<sup>49</sup> Joseph McBRIDE: *Steven Spielberg. A Biography*. Jackson: University Press Mississippi, 2010, s. 62, 66.

<sup>50</sup> *Lawrence of Arabia*. Reż. David LEAN. Horizon Pictures 1962.

<sup>51</sup> Brian Jay JONES: *George Lucas: „Gwiezdne wojny” i reszta życia...*, s. 112.

nej budowy, wątły Steven, niemal pozbawiony mięśni<sup>52</sup>, był z pewnością dobrym obiektem kpin, ale i oczywistą ofiarą przemocy fizycznej osiłków ze szkoły, dla których znęcanie się jest akceptowalnym sportem. Brak wsparcia rodziców – wedle badań – jest dodatkowym wskazaniem częstszej aktywności szkolnych dręczycieli<sup>53</sup>, a sytuacja „domowa” Stevena także była skomplikowana, do czego przejdę za chwilę. Mówimy w sytuacji rówieśniczej o przemocy, o bullingiu fizycznym, który może rozwijać się ze względu na nierównowagę sił<sup>54</sup>. O tym właśnie opowiada jego debiutancki *Pojedynek na szosie*<sup>55</sup> z 1971 roku, walka samochodowa między „Goliatem” – dużą ciężarówką a „Dawidem” – osobówką to trafna metafora szykan silniejszego wobec słabszego. To, że odnalazła filmową wersję, świadczy o tym, że twórca traktuje wypowiedź artystyczną jako wehikuł osvajania i rozwiązywania problemów, z którymi jeszcze się nie oswoił. Nie jest to sytuacja nietuzinkowa, częstokroć bowiem konsekwencje doświadczania przemocy rówieśniczej mogą przetrwać do okresu dorosłości<sup>56</sup>. Co więcej – na ekranie widzimy pełne unicestwienie dręczyciela, a Autor może wziąć odwet za swoje cierpienia, powiemy – posiłkując się zdaniem Lucasa (dotyczącym wprowadzenia wątków filmu *Willow*<sup>57</sup>, gdzie tytułowy Karzeł, pozornie nie mając szans, nie tylko ze względu na lichy wzrost, ratuje świat przed złą czarownicą, chroniąc niemowlę) – „Pan Przeciętny staje na wysokości zadania”<sup>58</sup>. To chyba kwintesencja poradzenia sobie z traumą przez utożsamianie się z bohaterem – uwielbiamy, kiedy wygrywają ci, którzy u progu dramaturgii byli bez szans. Vogler podkreśla – odbiorcy chcą zobaczyć, jak bohater, z którym się identyfikowali, czyli swoiście „zainwestowali w postać” – niemal wykonując skok na bungee – przechytrzył śmierć<sup>59</sup>.

<sup>52</sup> Wypowiedź Susan Lacy, autorki filmu o reżyserze, podaję za: Artur ZABORSKI: #metoo Stevena Spielberga. <https://www.vogue.pl/a/metoo-stevena-spielberga> [dostęp: 1.04.2020].

<sup>53</sup> Jadwiga PRZEWŁOCKA: *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2015.

<sup>54</sup> Dan OLWEUS: *A profile of bullying at school*. „Educational Leadership” 2003, vol. 60, no 6, s. 12–17.

<sup>55</sup> *Duel [Pojedynek na szosie]*. Reż. Steven SPIELBERG. Universal TV 1971.

<sup>56</sup> Suzanne VASSALLO, Anna SANSON, Craig A. OLSSON: *30 years on: Some key insights from the Australian Temperament Project*. „Family Matters” 2014, no 94, s. 29–34.

<sup>57</sup> *Willow*. Reż. Ron HOWARD. [Materiały do scenariusza, historia George LUCAS]. Metro-Goldwyn-Mayer/Imagine Films Entertainment/Lucasfilm 1988.

<sup>58</sup> Brian Jay JONES: *George Lucas: „Gwiezdne wojny” i reszta życia...*, s. 443.

<sup>59</sup> Christopher VOGLER: *Podróż Autora...*, s. 189.

Reżyser w jednym z wywiadów dość obrazowo relacjonuje swoje dzieciństwo „byłem samotnikiem, ale też byłem bardzo samotny. Jedynym Żydem w szkole, chłopakiem bardzo wstydliwym i niepewnym siebie”<sup>60</sup>. Ostracyzm otoczenia jest bolesny, ale jeśli dodatkowo jego powodem jest cecha, której nie jesteśmy w stanie zmienić – staje się doznaniem beznadziejnym. W przypadku dorastającego Stevena pojawiła się jeszcze jedna komponenta poczucia osamotnienia – rozwód rodziców, odejście ojca i potem skomplikowane z nim relacje rzucają cień na niemal całe jego funkcjonowanie. I to także działanie artystyczne.

Spielberg zмага się ze swoimi demonami, ale ma w tych potyczkach niebywałego sprzymierzeńca – własną twórczość, „ja przynajmniej miałem sztukę, przez którą mogłem to filtrować. Jeśli filmy jakkolwiek mi pomogły, uniknąłem terapii, bo są nią filmy. [...] Wszystkie moje filmy wypływają z tego, czego nie mogę zwerbalizować. Mam intuicyjne narzędzia, ale nie analizuję ich”<sup>61</sup> – powie w jednym z wywiadów. Susan Lacy wspomina, że w dzieciństwie często się bał. „Miał zbyt bujną wyobraźnię, żeby znosić burzę bez lęku. Przerazały go drzewa za oknem jego pokoju. Bał się ich całe dzieciństwo”<sup>62</sup> – a sposobem na desensybilizację stało się napisanie scenariusza do filmu *Duch*<sup>63</sup>. W swoich filmach często portretuje dzieci: *ET*, *Imperium słońca*, *AI sztuczna inteligencja*, zawsze też stawia je przed niemal dorosłymi wyzwaniem. To nie są opowieści o podwórkowej hecy, ale o dorastaniu, czasem wcześniejszym niż metrykalnie to powinno nastąpić. Spielberg chciał opowiedzieć o tym, jak wypełnić serce dziecka, jak dodać mu siłę, by przejęło kontrolę nad swoim życiem.

Ewidentnie filmy kompensowały nieśmiałości młodemu człowiekowi to, czego nie dawała mu rzeczywistość. Martin Scorsese, wypowiadając się o przyjacielu, podkreślił, że „wyraża się przez obrazy, dobór historii, podejście do bohaterów”<sup>64</sup>, uznał również, iż twór-

<sup>60</sup> Leo JANOS: *Steven Spielberg: L'Enfant Directeur*. „Cosmopolitan” czerwiec 1980. Zob. też: <http://spielbergcollection.blogspot.com/2011/07/steven-spielberg-lenfant-directeur.html> [dostęp: 1.03.2020].

<sup>61</sup> Wypowiedzi reżysera pojawiające się w filmie dokumentalnym *Spielberg*. Reż. Susan LACY. Pentimento Productions, HBO 2017. Wersja polska International Polska, tekst Michał KWIATKOWSKI.

<sup>62</sup> Podają za: Artur ZABORSKI: *#metoo Stevena Spielberga...*

<sup>63</sup> *Poltergeist*. Reż. Tobe HOOPER, scen. Steven SPIELBERG. Metro-Goldwyn-Mayer/SLM Production Group 1982.

<sup>64</sup> Wypowiedź Martina Scorsese zawarta w filmie dokumentalnym *Spielberg*.

czość Stevena Spielberga porusza konkretne motywy z jego życia, co z kolei czyni z niego filmowca autorskiego.

Sam reżyser wyzna – już jako uznany filmowiec, kiedy badacze jego dzieł domagają się wyjaśnień dotyczących podejmowania określonej tematyki w jego pracach – że osiłą wielu nakręconych przez niego obrazów jest nieobecność ojca. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, iż pojawia się coś na kształt obsesyjnego szukania możliwości filmowego przedstawienia relacji ojciec – syn.

Możemy też dostrzec pokłosie konkretnych doświadczonych przez dorastającego chłopca sytuacji w wielu jego filmach, jak choćby w *Bliskich spotkaniach trzeciego stopnia*<sup>65</sup>, dokumentuje ten obraz konkretną sytuację, kiedy to podczas kolacji Steven jest świadkiem, jak jego ojciec płacze, więc wyzywa go od „beks” (matka Stevena miała romans z najlepszym przyjacielem ojca)<sup>66</sup>. Uczony, że chłopaki nie płaczą (pewnie często to słyszał, kiedy wracał ze szkoły, po zderzeniu z prześladowcami), nie rozumie sytuacji, w której płacze jego ojciec. Podobną scenę nakręcił w *Bliskich spotkaniach trzeciego stopnia*, rozgrywa się ona jednak w łazience, a nie w jadalni.

Najdobitniejsza – do czego się przyznaje – forma wyrzucenia z siebie tej traumy – pojawia się w obrazie *Indiana Jones i ostatnia krucjata*<sup>67</sup>, kiedy widoczna staje się napięta relacja, skomplikowana więź z ojcem. Spielberg poradził sobie z analizą relacji ojciec – syn w taki sposób, że wprowadził w 3 części *Indiany Jonesa* Świętego Graala. Symptomatyczne, że poszukiwanie kielicha Chrystusowego, które – jak wiemy – od wieków zapładnia wyobraźnię nie tylko zapalonych archeologów, zostaje zrównane do poszukiwania ojca<sup>68</sup>.

Spektakularna gra głównych protagonistów Seana Connery’ego (Henry senior) i Harrisona Forda (Henry junior), rodzaj niedookreślonego napięcia między dwoma samcami alfa i jakże początkowo protekcyjnego, dodajmy: zimnego czy może ironicznego traktowania syna przez apodyktycznego starszego z panów – są perfekcyjną egzemplifikacją wzajemnego, trudnego poszukiwania porozumienia między dwoma osobami, które kiedyś się pogubiły. To, że obaj dali się uwieść i oszukać tej samej kobiecie, niestety niczego

<sup>65</sup> *Close Encounters of the Third Kind*. [Bliskie spotkania trzeciego stopnia]. Reż. Steven SPIELBERG. Columbia Pictures Corporation/EMI Films 1977.

<sup>66</sup> ARTUR ZABORSKI: #metoo Stevena Spielberga...

<sup>67</sup> *Indiana Jones and the Last Crusade* [Indiana Jones i ostatnia krucjata]. Reż. Steven SPIELBERG. Paramount Pictures/Lucasfilm, 1989. Dodajmy, że film jest efektem współpracy z Lucasem, który jest współautorem materiałów do scenariusza filmu, historii i postaci. Lucas jednak nie jest autorem scenariusza.

<sup>68</sup> Brian Jay JONES: *George Lucas: „Gwiezdne wojny” i reszta życia...*, s. 449.

nie ułatwia i nie zmienia tego nawet wyjątkowa atrakcyjność antagonistki. Cały film jest metaforą relacji filmowej Indiany z Henrym oraz faktycznej – Stevena z ojcem. Ale co ważne, kiedy muszą odbyć razem trudną misję – wyłaniają się ich faktyczne uczucia, a Indiana ryzykuje życie, by uratować śmiertelnie ранego tatę. Istotne, że w finale te dwie postacie spotykają się. Doskonały moment, będący kwintesencją zwrotu w relacjach obu bohaterów (ale też dowodem nieporozumień, jakie je spowodowały – być może – oddalenie się ich wcześniej), widoczny jest w scenie, która ukazuje domniemaną śmierć Indiany. Indiana spada razem z pojazdem opancerzonym w przepaść, tak myślą i prof. H. Jones senior i dr Markus Brody oraz jego przyjaciel, patrzą w przepaść z wyjątkową boleścią.

Znacznie poruszony Jones senior jest bliski płaczu. „Junior!” – woła w dół przepaści.

Jones senior: O Boże! Straciłem go! Niczego go nie nauczyłem. Nie byłem gotowy. A wystarczyłoby 5 minut [widać łzy w oczach ojca].

Świadek poświęcenia – analizuje taki zwrot akcji filmowej Christopher Vogler – jest kimś, kto stoi obok i widzi, jak bohater zdaje się umierać, oplakuje go, po czym wpada w uniesienie, gdy widzi, że ten ożywa<sup>69</sup>. I tu mamy okazję zobaczyć, jak ojciec zamartwia się, kiedy syn niknie w przepaści. A gdzieś z boku i zza ich pleców wyłania się Indiana, chwiejąc się na nogach i patrzy w dół jak wszyscy.

I tu pojawia się najważniejsza wymiana zdań – ojciec z niedowierzaniem, ale i prawdziwą radością tuli syna, a ten odwzajemnia uścisk.

Jones senior: Chłopcze, już się bałem, że zginąłeś.

Indi: A ja, że Ty.

Jones [widać, że jest zawstydzony takim przypiływem emocji, więc tylko poklepuje syna i chce zakończyć niemęskie „przytulanie”]: Dobra robota. Chodźmy.

Po czym ojciec niewiele się namyślając i szybko przetwarzając odzyskanie syna – choć ten nie potrafi się spionizować – wypuszcza go z rąk (Indi upada). Jones senior woła, biegnąc już w drugą stronę: „Chodźmy”. Kiedy widzi, że Indi nie potrafi wstać, ponagla go: „Nie czas na odpoczynek! Jesteś tak blisko! No wstań, idziemy”.

<sup>69</sup> Christopher VOGLER: *Podróż Autora...*, s. 185–186.

Pozornie nie ma tu już ani troski, ani respektowania potrzeb syna, jest pęd do poszukiwania Graala. Ale to już zabieg komiczny, najważniejszy moment, kiedy oboje zrozumieli, że są dla siebie ważni, już wybrzmiał.

Doskonale pointuje ten wątek wypowiedź reżysera: „zrobiłem mnóstwo filmów o rodzinie, która się rozpada, a potem odnajduje wspólny grunt pod pojednanie”<sup>70</sup>, nie ma chyba lepszej egzemplifikacji dla przywołanej tu opinii reżysera niż zrelacjonowana wcześniej scena, pomieszczona w *Ostatniej krucjacie*.

### 3.2. Szkoła – ujęcie paradygmatyczno-dychotomiczne

W tym epizodzie więcej miejsca poświęcę na prezentację różnych stylów nauczania, które sytuują się w dwóch podstawowych paradygmatach: didaskalocentrycznym<sup>71</sup> i pajdocentrycznym<sup>72</sup>. Oba – wydawałoby się – mają swoje miejsce w skrajnych przestrzeniach na *continuum* pomiędzy podejściem obiektywnym a subiektywnym, nie jest to jednak radykalna polaryzacja. Pisze o tym Bogusław Śliwowski, rozważając możliwość zakwalifikowania pajdocentryzmu do obu destynacji<sup>73</sup>. Oczywiście, taki podział nie wyczerpuje wszystkich ewentualności i jest z pewnością daleko idącym uproszczeniem, niemniej przyjęta dychotomia ułatwi, z jednej strony, dobór przykładów ekranizowanych, z drugiej – będzie klaryfikowała drogę ich analizy. Nie oznacza to, że w tym zasadniczym podziale nie można jeszcze zastosować zniuansowania mapy paradygmatycznej<sup>74</sup> (np. wyłania-

<sup>70</sup> Wypowiedź reżysera pomieszczona w filmie dokumentalnym *Spielberg*.

<sup>71</sup> Didaskalocentryzm – „pogląd, zgodnie z którym nauczanie i wychowanie polega na przekazywaniu gotowej wiedzy i jej interpretacji oraz urabianiu dzieci według stałych wzorów moralnych, pracowniczych i obywatelskich, z nauczycielem i programem w centrum uwagi”. <http://stareaneksy.pwn.pl/pedagogika/?id=222> [dostęp: 10.04.2020].

<sup>72</sup> Pajdocentryzm – „konceptje, których twórcy próbują wniknąć w świat dziecka, rozpoznając znaczenia, jakie nadaje ono edukacyjnej codzienności; w tej wersji pajdocentryzmu ujawnia się tendencja do opisu i wyjaśniania świata edukacji bez uprzednio przyjętych założeń do analiz praktyki edukacyjnej w takim języku, w jakim ona przebiega”. <http://stareaneksy.pwn.pl/pedagogika/?id=222> [dostęp: 10.04.2020].

<sup>73</sup> Bogusław ŚLIWOSKI: *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, s. 20.

<sup>74</sup> Zob. pełną mapę paradygmatów w IDEM: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 43.



jąc aspekty radykalnej zmiany i opozycyjnie stopniowej regulacji), ale to już pozostawiam zainteresowanym czytelnikom.

Przykłady filmowe są niewątpliwie mimetycznym materiałem analizy postępowania edukacyjnego, zachowania się nauczycieli, ich reaktywności, co może być punktem namysłu studentów, nie tylko studiów nauczycielskich, w zakresie nawiązywania relacji pedagogicznych. Oczywiście, nie stanowią owe przykłady jedynie słusznej strategii pogładowej dydaktyki akademickiej, potencjalnie jednak jawią się jako opcjonalne urozmaicenie teorii kształcenia<sup>75</sup>. Praca z filmem głównie opierać się będzie na wydzieleniu scen, które podane zostaną ustrukturowanej mikroanalizie<sup>76</sup>, skoncentrowanej na hermeneutycznym odkryciu znaczeń zmierzających w finale do sformułowania oceny działań protagonistów.

Kierując się wyborem konkretnych obrazów dla tej części opracowania, brałam pod uwagę, czy ekranowa opowieść pozwala wybrzmieć kluczowej dla tego opracowania tematyce, a dramaturgia jest „zbudowana w taki sposób, by zatrzymać uwagę widza”<sup>77</sup>. Oczywiście, zatrzymać na komponencie ilustrującym konkretne edukacyjne prawidłowości, a także patologiczne rozwiązania – by potem poddać je interpretacji. Protoplasta – pedagog będzie odgrywał w procedurze wyzyskania dydaktycznego filmu rolę osobniczego modelu, nie zależało mi jednak jedynie na potencjalnym naśladowaniu modelu, ale bardziej na racjonalnej ocenie skuteczności jego stylu pracy wychowawczej i edukacyjnej. Zgodnie z regułą, że siła modelowania zależy od możliwości zaobserwowania następstw, jakie przynosi modelowi jego postępowanie<sup>78</sup>.

<sup>75</sup> Taki wniosek pojawił się podczas mojej praktyki akademickiej. Otóż miałam przyjemność prowadzić zajęcia z dydaktyki dla studentów studiów doktoranckich w Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach (w latach 2014–2019). I tam ponownie przekonałam się o egzemplifikacyjnej sile przekazu filmowego. Znacznie czytelniejsza dla młodych artystów była analiza paradygmatów pedagogicznych, stylów pracy dydaktycznej, metod wychowania, jeśli po ich omówieniu pokazany został wyjątek z konkretnego obrazu filmowego. Bardziej interesujące i mniej stereotypowe były ich analizy, dyskusje stały się czasem trudne do opamiętania, ale – w efekcie doktoranci, których głównym obszarem zainteresowań są sztuki piękne – potrafili swobodnie poruszać się w tematyce pedagogicznej.

<sup>76</sup> Norman K. DENZIN: *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Brunswick: Transaction Publishers, 2017.

<sup>77</sup> Dominika BIERCZYŃSKA: *Scenariusz w laboratorium*. „FilmPro” 2016, nr 1 (25), s. 18.

<sup>78</sup> Zob. Tomasz SOSNOWSKI: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy analizy treści przekazów medialnych*. W: *Media elektroniczne – kreujące obraz rodziny i dziecka*. Red. Jadwiga IZDEBSKA. Białystok: Trans Humana, 2008, s. 47.



Rozpocznijmy od ustalenia binarnego porządku rozważań, otóż analizując dzieła filmowe dotyczące problematyki szkolnej relacji nauczyciela i ucznia, odnajdziemy dość stereotypowy obraz, czarno-biały. A styl pracy pedagogów najczęściej można zmieścić albo w podejściu nastawionym na program, system, z egzekwowaniem władzy nad uczniem, albo odwrotnie, z wychowankiem w centrum działań aktualizacyjnych. Z pewnością nie wyczerpuje taki podział na skrajne podejścia wszystkich niuansów nauczania i wychowania, lecz takie uproszczenie może być pomocne na początku rozpoznawania problematyki dydaktycznej. Cenne jest jednak, że nawet tak precyzyjny rozłam podejść do ucznia nie przesądza o jednoznaczności postawy nauczyciela, a najciekawszą częścią analizy filmów okazuje się odkrywanie, że wielu postrzeganych przez widza jako doskonali wychowawcy, rozumiejący potrzeby ucznia pajądocentrycy, częstokroć posiłkuje się drobnymi działaniami przypisywanymi didaskalocentryzmowi funkcjonalnemu. I choć *agon* w greckim dramacie – utożsamiany był z zaistnieniem sporu pomiędzy postaciami, wynikającego z reprezentowania przeciwstawnego spojrzenia na sytuację<sup>79</sup>, w rozumieniu pedagogicznym nie jest to już tak oczywista dychotomia. Przynajmniej w wymiarze filmowym. Spróbuję – mimo wszystko – dokonać rozłącznej prezentacji sylwetek nauczycielskich, rozpoczynając od tych, które są najczęściej – niestety – reprezentowane.

### 3.2.1. Didaskalocentryzm

Nie będzie żadnego machania różdżkami, ani głupich zaklęć w tej sali. Dlatego nie spodziewam się raczej, że wielu doceni wielką naukę i prawdziwą sztukę, jaką jest tworzenie mikstur. Jednakże tych kilkunastu wybranych, którzy posiadają predyspozycję, chętnie nauczę, jak opanować umysł i usidlić zmysły. Dowiedzie się, jak ujarzmić sławę, uwarzyć chwałę, a nawet położyć kres śmierci. Ktoś jednak chyba przybył do Hogwartu, posiadając zdolności tak olbrzymie i czuje się na tyle pewny, że woli mnie nie słuchać<sup>80</sup>.

Pierwsza analizowana scena to „otwarcie” zajęć w szkole czarodziejów, którego dokonuje Severus Snape, charyzmatyczny tyleż co odpychający profesor (co, jak się okaże w ostatniej części opowieści,

<sup>79</sup> Christopher VOGLER: *Podróż Autora...*, s. 383.

<sup>80</sup> *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* [*Harry Potter i Kamień Filozoficzny*]. Reż. Chris COLUMBUS. Warner Bros./1492 Pictures/Heyday Films 2001.

miało swoją konkretną przyczynę), który uczy przedmiotu niezbyt hołubionego przez uczniów, choć marzy o zupełnie innym zakresie programowym, o obronie przed czarną magią. W jego postawie widzimy, z jednej strony, poprawiającą samopoczucie racjonalizację – czyli uznanie powagi eliksirów, a z drugiej dość przemocową kategoryzację uczniów, na tych, którzy docenią jego kunszt i wiedzę, oraz wszystkich innych, którym i tak nie warto poświęcić uwagi. Trafny – jak się wydaje – przykład podejścia skoncentrowanego na programie, do którego dopuszczone zostaną jedynie spolegliwe jednostki. Dominanta postawiona zostaje na „ja nauczę” tych, którzy „są godni”. Nie ma mowy o poszukiwaniu, o negocjowaniu – czysty transfer. Zdarza się profesorowi także zastosować inny rodzaj przemocy, kiedy na przykład uderzy o siebie głowami rozmawiających podczas lekcji chłopców. Efekt takiej postawy – to poczucie wyższości uczniów faworyzowanych i lęk tych, którym nie udało się pozyskać sympatii uczącego. Główna obawa pojawia się, kiedy do wychowanków kierowane zostają pytania, większość z siedzących w ławkach nie zna odpowiedzi, poza Hermioną, która jednak nie jest pytana, ponieważ prowadzący chce tylko udowodnić niewiedzę zebranych w klasie. Mamy tu do czynienia z całkowitą mitręgą czasu i stawianiem nieskutecznych pytań, to taka gra pozorów, kiedy wszyscy uczestnicy lekcji „grają w »zgadywanke«, w której słusność i pewność reprezentuje nauczyciel, znający odpowiedzi na wszystkie stawiane przez siebie pytania. Rolą ucznia jest trafić w odpowiedź – nie ma więc w edukacyjnym spotkaniu nauczyciela i ucznia żadnej zagadki, tajemnicy, nie ma nawet niepewności czy też twórczego, poznawczego niepokoju”<sup>81</sup>. Powiem więcej, w tej scenie nauczyciel nawet nie próbuje przekazać czegokolwiek, tylko zapowiada, że tak będzie.

Podobnie ma się rzecz w Welton Academy<sup>82</sup>, męskiej szkole z tradycjami, dedykowanej elicie. Wystarczy prześledzić migawki lekcji, jakie odbywają się w tradycyjnej formule i komunikaty podobnego do Hogwartowego „otwarcia”. Analizowany wyjątek filmu zaczyna się sceną, w której tłumy chłopców przemierzają się na ogromnej klatce schodowej, jest wrzawa i słychać w jej tle głos nauczyciela

<sup>81</sup> Mirosława NOWAK-DZIEMIANOWICZ: *Polska szkoła i polski nauczyciel w procesie zmiany. Problemy i możliwości*. „Przegląd Badań Edukacyjnych. Educational Studies Review” 2014, nr 19 (2), s. 108–109.

<sup>82</sup> *Dead Poets Society* [Stowarzyszenie Umarłych Poetów]. Reż. Peter WEIR. Touchstone Pictures/Silver Screen Partners, 1989. Amerykański dramat filmowy nakręcony na podstawie nagrodzonego Oscarem scenariusza Toma SCHULMANA, powstałego jako adaptacja książki Nancy H. KLEINBAUM, pod tym samym tytułem.

łaciny: „Spokój! Szkaradna falanga niedorostków!”. Bardzo trafny wstęp do kolejno po sobie następujących lekcji:

Wybierzcie trzy doświadczenia z listy, co pięć tygodni będziecie składać sprawozdanie. Na jutro dwadzieścia pytań z końca rozdziału [– to chemia].

Potem łacina i prowadzący, który z drewnianym wskaźnikiem do pokazywania słów na tablicy (ale spokojnie mógłby posłużyć równie dobrze za kij do wymierzania „sprawiedliwości”), monotonnym, acz rytmicznym głosem, ze stosowną modulacją końcówek każdego słowa, wymienia kolejne komponenty deklinacji *Agricola, Agricolae, Agricolam...*, a uczniowie powtarzają chórem – równie znużonych wykonawców – za nim. Kiedy zakończą deklinację prowadzący poleca: „I jeszcze raz proszę”. Co dość istotne, nauczyciel woli spoglądać przez okno w czasie kontynuowania deklinacji, jakby sam rozumiał, że sposób prowadzenia zajęć nie jest porywający. Trzecia lekcja precyzuje już sankcje bardziej dosadnie:

Nauka trygonometrii wymaga absolutnej precyzji. Karą za nieodanie zadanej pracy będzie obniżenie oceny końcowej o jeden stopień... Nie radzę próbować!

Po takim wstępie i analizie zachowania uczniów, oscylującego pomiędzy zdumieniem i niedowierzaniem, że można na jutro zrobić 20 pytań, znużeniem deklinacją i obawą przed panem od trygonometrii, trudno nie zrozumieć szoku, jakiego doznali, kiedy rozpoczął swoją lekcję prof. John Keating. Ale o tym nauczycielu napiszę w innym miejscu.

Wróćmy jednak do „klasyków”. Nie zawsze pojawia się grupa uczących, którzy – choć surowi, reprezentują też wysoki poziom kompetencji merytorycznych. Takim przykładem tradycyjnie transmisyjnego nauczyciela jest matematyczka ucząca Sheldona – niezwykle błyskotliwego chłopca, który uczęszcza do klasy ze swoim dużo starszym bratem, ponieważ dawno już opanował materiał przeznaczony dla swojego rocznika. Uczeń zdolny to zawsze wyzwanie pedagogiczne i dodajmy, że nie mamy szczególnych osiągnięć w tym zakresie (nie licząc oczywiście Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć<sup>83</sup>...). Widzimy w filmie – w konwencji komediowej,

<sup>83</sup> Dokładnie analizuje zjawisko trudności w osiągnięciu sukcesów w szkole przez uczniów uzdolnionych Beata Dyrda: *Specyfika i przyczyny Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych uczniów w świetle literatury pedagogiczno-psycho-*

więc łągodzącej całą wymowę – niejednokrotnie stres pedagogów nerwowo oczekujących lekcji z uczniem, który będzie się czepiał, zacznie wskazywać ich niekompetencję (ową nerwowość równoważą – co niestety trzeba podkreślić – przyjmowanymi proskami uspokajającymi). Lecz dla mnie bardziej znamienna nie jest niedolność w kontakcie z uczniem, który przerasta nauczyciela, ale sam sposób prowadzenia matematyki (może dlatego, że taki właśnie pamiętam z mojej szkolnej autopsji, opisuje podobną sytuację również Pan Profesor Zbigniew Kwieciński, przypominając nauczyciela, który wykładał, posługując się notatkami w zeszytce ucznia z poprzedniego roku!<sup>84</sup>). Scena pokazuje nauczycielkę odwróconą tyłem do uczniów, zerkającą na zegar w klasie i odliczającą czas do dzwonka. Lekcja prowadzona jest zawsze wedle modelu transmitującego: prowadząca lekcję zapisuje na tablicy działania algebraiczne, które przepisuje z otwartej i trzymanej w drugim ręku książki. Sheldon Cooper na ogół ma jakieś uwagi, udowadniając nauczycielce niedouczenie, więc kiedy w trakcie tej sceny wydaje jęk – jej reakcja „uciszająca” jest natychmiastowa. Tym razem chłopiec naprawdę cierpi, ponieważ ma atak wyrostka. Odzew nauczycielki, która wciąż odwrócona jest twarzą do tablicy, a tyłem do uczniów: „Sheldon nie spieraj się. Widzę czarno na białym”<sup>85</sup>. Chodzi jej o to, że „tak jest w książce”. W tle tej sytuacji, spoza kadru wyłania się myśl chłopca wypowiedziana głosem Jima Parsonsa (bohatera innego filmu *Big Bang Theory*<sup>86</sup>, czyli dorosłych losów Sheldona) „ból eskalował do 4,9. Niedouczenie pani Ingram z pewnością nie pomogło”. Nie ma chyba większego zarzutu wobec nauczyciela niż podważanie jego stanu wiedzy z dyscypliny, której uczy.

Jedynymi osobami, które pedagogicznie rozumieją oryginalność (niestety przebiegającą blisko z irytującą dziwacznością) Sheldona, to Bibliotekarka i Pielęgniarka szkolna. Pierwsza tak bardzo przeżywa własną depresyjną naturę i wizję braku perspektyw dla sie-

---

logicznej. „Chowanna” 1999, nr 1–2, s. 24–40. Zob. też: EADEM: *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.

<sup>84</sup> Zbigniew KWIECIŃSKI: *Szkoła szkodzi? Rozmowa z Dittą Baczałą*. W: Ditta BACZAŁA: *Kim Pan jest Mistrzu. Toruński czworobok pedagogiczny*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2016, s. 22.

<sup>85</sup> *Young Sheldon [Młody Sheldon]*. [Serial komediowy, prequel *Teorii wielkiego podrywu*]. Twórcy: Chuck LORRE, Steven MOLARO. Chuck Lorre Productions, Inc. we współpracy z Warner Bros. Television, sezon 2, odcinek 12.

<sup>86</sup> *The Big Bang Theory [Teoria wielkiego podrywu]*. Twórcy: Chuck LORRE, Bill PRADY. Chuck Lorre Productions/Gold Circle Films 2007–2019.

bie, że nie zwraca uwagi na braki społecznego funkcjonowania ucznia z zespołem zbliżonym do Aspergera. Odpowiada cierpliwie na jego pytania, podsuwa lektury, których poszukuje, czasem dzieląc się własnymi – dodajmy: dość rzadko, ale jednak – przemyśleniami.

Pielęgniarka z natury chce nieść pomoc, więc opanowała wszelkie możliwości podawania leków z gatunku placebo uczniowi, który ma skłonności dalece hipochondryczne, dzięki temu żadna jego dolegliwość nie jest lekceważona. Zawsze otrzyma jakiś specyfik „terapeutyczny”, co więcej, będzie zbadany, a jego wątpliwości czy ranka na nodze to może trąd, a niestrawność wskazuje na dur brzuszny – są rozwiane. Chory z urojenia nie jest jednak potępiany, czuje się dopieszczony i „zaopiekowany”. I – co jest rzadkością w tej szkole – wysłuchany. A gabinet pielęgniarki i biblioteka są miejscami bezpiecznymi, w których zawsze można się ukryć, kiedy czuje się jakikolwiek i czymkolwiek generowany dyskomfort. Oczywiście, może bawić taki schemat działania pomocowego, ale jeśli w nawias wzięlibyśmy zabiegi komizmotwórcze twórców sitcomu, to czy właśnie nie takiego azylu, wysłuchania, rozwiania lęków poszukuje małe dziecko w osobie nauczyciela? Sądzę, że analiza pedagogiczna działań i Bibliotekarki, Pielęgniarki może przynieść ciekawe paralele z ideą Rogersowskiej facylitacji<sup>87</sup>.

Brak porozumienia może skutkować wieloma niepokojącymi sytuacjami. Kolejny film pokazuje jeszcze dosadniej – bo już w ujęciu obyczajowym – problem przepaści między oczekiwaniami obu stron biurka nauczycielskiego. Film polski *Beata*<sup>88</sup> ma już niemal 60 lat, a jego wydźwięk nadal wydaje się aktualny. Scena u Dyrektora szkoły, rozmawiają ze sobą Dyrektor, wychowawczyni nazywana przez uczniów Rybą<sup>89</sup> oraz Polonista. Cała sprawa dotyczy buntu Beaty Kłosowicz, uczennicy znanej z radykalności w wygłaszaniu krytyki wobec tego, co obserwuje i to nie tylko w szkole. A właściwie jej ucieczki z domu, „szkolnym” jej powodem jest usunięcie (przeniesienie do wieczerówki) innej uczennicy, która zaszła w ciążę.

<sup>87</sup> Carl R. ROGERS: *Freedom to Learn*. Columbus Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1983, s. 120–125; zob. też Irena ADAMEK: *Jakość edukacji dziecka/ucznia – nauczyciele jako „przewodnicy w uczeniu się”*. W: *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*. Red. Irena ADAMEK, Barbara OLSZEWSKA. Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, 2014, s. 22.

<sup>88</sup> *Beata*. Reż. Anna SOKOŁOWSKA. Zespół Filmowy Start 1964.

<sup>89</sup> Prof. Rybczyńska, doskonała rola Antoniny Gordon-Góreckiej, która sama w sobie może być podstawą analizy dobrych relacji wychowawcy z uczniami.

Dyrektor poirytowany, że milicja<sup>90</sup> pyta o Beatę, wygłasza dość ciekawy komunikat podsumowujący oba wydarzenia – ciężę nastolatki i ucieczkę drugiej: „Co się u nas dzieje? Ta koedukacja to ciągłe eksperyment”. Ryba odpowiada: „który trwa już od kilkadziesiątu lat”. Tu włącza się Polonista (postać dalece niewydarzona, dodajmy: jak na pedagoga, o czym jeszcze widz przekona się w dalszej części filmowej narracji): „Koedukacja istnieje w życiu... Dzisiejsza szcereść obyczajów...”. Dyrektor zniecierpliwiony przerywa mu protekcyjnie (widoczna jest tu hierarchia pokoju nauczycielskiego):

Kolego doprawdy, już nie wiem, czy mamy wpływać na uczniów, czy uczniowie wpływają na nas. Trzeba się na coś zdecydować, bo inaczej... Niestety młodzi koledzy mają zwyczaj...

Szkoda, że nie dowiemy się jaki, bo wywód Dyrektora przerywa uczeń Piotrowski, który za karę wysłany przez swojego nauczyciela, wkracza do gabinetu, oznajmiając z pokorą – aż nadto wystudowaną, że podłożył komuś pluskiewkę. Abstrahując od wysyłania do Dyrektora „za karę” – co jest niewątpliwie dowodem niesłychanej indolencji pedagogicznej, nie tylko dlatego, że Dyrektor staje się personą represyjną numer jeden i jego demonizowanie przynosi tylko dowód niekompetencji samej kadry pedagogicznej, ale też dlatego, że jego gabinet staje się jednoosobowym wymiarem sprawiedliwości. Wszystko to niewątpliwie „morduje” demokratyczny potencjał placówki oświatowej. A przy tym – co symptomatyczne, uczeń Piotrowski jest częstym bywalcem tej lokalizacji, gdyż Dyrektor wita go słowami: „A... to ty Piotrowski. Co tam znowu?”, co dowodzi słabej skuteczności tej formy sankcjonowania nie tylko aktywności bazującej na podkładaniu komuś pluskiewek. Jednym słowem nieskuteczność, brak efektywności wychowawczej i działania pozorowane.

Potęguje jeszcze to wrażenie wymiana zdań pomiędzy Polonistą – sfrustrowanym, że nie może rozwijać swoich literackich zainteresowań, choćby przez rozbudowane wypowiedzi w gabinecie Dyrektora czy z jednym z bardziej wyrazistych uczniów – a Olkiem Smoleńskim „Ramzesem”.

Polonista: – A ja wiem, że wy często nie bardzo słuchacie tego, co ja mówię na lekcji. Przyznam ci się, że ja też nie bardzo słucham, co wy mówicie przy tablicy. To jest jakieś udawanie...  
Bo ja wiem zresztą co... Wy jesteście...

---

<sup>90</sup> Tak, były to czasy, kiedy w Polsce porządku jedynie słusznego doglądała Milicja Obywatelska.



Nie słyszymy pointy, bo uczeń – właśnie – „nie słucha”, jest zainteresowany nadejściem Wychowawczynie, więc, mimo mówiącego do niego profesora, wychodzi z sali Polonisty. To obraz porażki – i wyrazista egzemplifikacja nostyżmu i szkolnej opozycji my – wy<sup>91</sup>. Niejako naturalnie nasuwa się tu wizja szkoły twierdzy, o której pisała Maria Dudzikowa<sup>92</sup>, niestrudzona demaskatorka palących problemów edukacji.

Przepaść, brak porozumienia, pozór.

Didaskalocentryzm może jednak przyjąć również formułę znacznie bardziej przyjazną, i choć transmisja przekazu dydaktycznego jest w kolejnym przykładzie nader czytelna, to jednak pojawiają się w nim przeblęski interakcjonizmu.

Przenieśmy się do zupełnie innej scenerii, będzie nią szkoła adeptów sztuk walki i jedna z pierwszych scen filmu (zupełnie niekojarzącego się z edukacją) – *Wejście smoka*. Jeszcze przed krwawą jatką na wyspie, Bruce Lee – Mistrz daje lekcję uczniowi, oczywiście to wtajemniczanie w sztuki walki, zatem scena rozpoczyna się od polecenia, które nieco zdziwiło wychowanka:

Mistrz: Kopnij mnie. Kopnij [mówi do ucznia. Ten jest nieco skosternowany, ale wiele się nie namyśla i wykonuje perfekcyjne acz markowane kopnięcie, przed którym uchyla się Mistrz].

Mistrz: Co to było? Popis? Zabrakło ładunku emocjonalnego.

Bruce Lee, uśmiechając się, wskazuje na swoją skroń (gdzie zapewne mieści się ów ładunek..., przynajmniej u karateków).

Mistrz: Spróbuj jeszcze raz.

Tu mamy do czynienia z odmienną procedurą niż w przypadku Jedi. Uczeń będzie próbował, aż w końcu mu się uda. Musi sam szukać rozwiązania. Uczeń więc ze złością, co ukazuje jego mimika, kopie ponownie. Tym razem Mistrz jest zdenerwowany i zaciskając zęby mówi: „Powiedziałem ładunku emocjonalnego, a nie złości. Spróbuj jeszcze raz, ale z sensem”. Uczeń bardzo się stara, kopie

<sup>91</sup> O pojawieniu się takiej konfrontatywności na drodze socjalizacji mówi Stefan KUNOWSKI, kreśląc ramy wychowania, zob. IDEM: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 1993.

<sup>92</sup> *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Red. Maria DUDZIKOWA, Sylwia JASKULSKA. Warszawa: Wolters Kluwer, 2016.



inaczej, dwukrotnie. Mistrz – w uniesieniu, rozanielony i zainteresowany odpowiedzią ucznia:

Mistrz: Tak, tak. To było to! Co czułeś?

Uczeń [zakłopotany drapie się po brodzie (pewnie tam mieści się wyzwacz intelektu)]: Muszę pomyśleć.

I tu pojawia się reakcja Mistrza, nad którą unosi się duch Johanna F. Herbarta – kara cielesna (!) – klaps w głowę. Oczywiście, ktoś powie, że nic dziwnego, bo to wszak lekcja „kopania”. Niemniej nie jest to działanie, które może być w jakimkolwiek kontekście uznane za akceptowalne.

Mistrz: Nie myśl, czuj! To jest jak palec wskazujący drogę na księżyc.

Ponieważ Uczeń intensywnie wpatruje się w ów palec wskazujący, który pogładowo okazuje nauczyciel – ponownie zarabia kuksańca.

Mistrz: Nie skupiaj się na palcu, bo rozminiesz się ze wspaniałością nieba. Rozumiesz?

Uczeń uśmiecha się zdawkowo, wydaje się, że faktycznie pojął tę lekcję. Kłania się nisko, zgodnie z rytuałem i zależnością wtajemniczenia. I trzeci raz zostaje ukarany.

Mistrz: Nigdy nie spuszczaaj oczu z przeciwnika. Nawet, gdy składasz ukłon.

Chłopiec poprawia się, kłania się równie nisko, ale wzrok kontroluje przeciwnika. Mistrz: „Teraz dobrze”. I to koniec lekcji, trwała niespełna 2 minuty, a ileż w niej się wydarzyło elementów edukacyjnych (dodajmy, nie wszystkie godne polecenia, przynajmniej nieoczywiste). Abstrahując od przemocowości sceny – zapewne puryści z obrzydzeniem odwrócą głowę – bicie, to absolutnie niestosowne. Nie chcę tu bronić kar cielesnych czy kar jako takich – to jednak na usprawiedliwienie powiem, że chłopiec szkoli się w sztuce walki, w której – jeśli nie będzie dobry – może zginąć (wystarczy zapoznać się z treningiem kandydatów do elitarnych oddziałów specjalnych, badanie granic wytrzymałości jest tam codziennością).

Trudno nie odnieść tej sytuacji również do pedagogicznych teorii. Dariusz Stępkowski przywołuje obrazek budynku szkolnego

będącego ekspozycją muzealną w Ichenhausen. Znamienne, że postać nauczyciela w tej scenerii jest wyposażona w kij, co dowodzi istotnego elementu ówczesnego Herbartowskiego systemu edukacji – karności<sup>93</sup>. Była ona kwintesencją porządku, z regulacjami pod postacią rygorystycznych zakazów, poleceń (których nie można było kontestować), ale też literalnie pojętych sankcji cielesnych. Idea Herbarta nie zakładała jednak znęcania się, lecz wpisywała kij w formę działania pedagogicznego, jaką było rządzenie dziećmi (*Regierung der Kinder*). Zaprowadzenie porządku, dyscypliny (*Disziplinierung*) było warunkiem zaistnienia wychowania i nauczania, a nie celem samym w sobie. Bez pielęgnowania porządku (*kultiviert*) działanie pedagogiczne kończy się klęską<sup>94</sup>.

Traktowanie bicia jako sposobu egzekwowania karności, ale również jako wzmocnienia negatywnego (kary) zauważyć można w doskonałym filmie, już przywoływanym, *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*. Scena, w której dyrektor – dodajmy z niemałym wysiłkiem – daje „razy” na miejsce do siedzenia niemal już dorosłego ucznia, robi nadal ogromne wrażenie na oglądających. Charles Dalton dodaje sobie animuszu, uśmiechając się zdawkowo, ale widać, że jest to raczej nerwowy grymas.

Dyrektor Nolan: Przestań się głupio uśmiechać. Nie jesteś pierwszym, który chce być relegowany. Mieli podobne pomysły. Jeszcze nikt nie wygrał. Tobie też się nie uda. Pochyl się. Licz głośno.

Dyrektor rozpina mankiet koszuli i wymierza pierwszy cios. Oczywiście jest, że robi to wrażenie na ukaranym, i że jest to doświadczenie dojmujące. W czasie liczenia jego głos przechodzi na coraz wyższe rejestry w miarę kolejnych „razów”. Dyrektor w czasie bicia zadaje pytania: „Co to jest za Stowarzyszenie, chcę znać nazwiska”. Wiemy z fabuły, że przemoc ta nie przyniosła niczego, uczeń nie wydał kolegów, a cała sytuacja okazała się nieskuteczna pedagogicznie.

Oczywiście, wybryk ucznia (telefon od Boga podczas apelu), który tak zostaje ukarany, faktycznie mógł zaburzyć karność większej liczby uczniów, gdyby uniknął jakiegokolwiek sankcji. Niemniej,

<sup>93</sup> Dariusz STĘPKOWSKI: *Karać czy kierować? W sprawie herbartowskiej kategorii „Zucht”*. „Horyzonty Wychowania” 2007, nr 6, s. 81.

<sup>94</sup> Dietrich BENNER: *Kogo dziś nazywamy klasykiem pedagogiki? W: Dariusz STĘPKOWSKI: Inspiracje herbartowskie współczesnej pedagogiki (głosy uczestników dyskusji panelowej)*. „Seminare” 2008, nr 25, s. 394.

rzeczywiste bicie packą, podobną do krykietowego kija, wyrośniętego licealisty jest nader kuriozalne. I nie chodzi tu jedynie o wiek delikwenta, ale upokarzający akt przemocy.

Podobną scenę widzimy w *Panu od muzyki*<sup>95</sup>, gdzie psychopatyczny dyrektor Rachin policzkuje wychowanka (Mondaina, prawda, równie psychopatycznego) przez kilkadziesiąt minut. A rutynową karą za nieposłuszeństwo jest karcer, zaś nauczyciele są wdrażani do reguły: akcja – reakcja, z prymitywnym warunkowaniem behawioralnym<sup>96</sup>.

Dyrektor Nolan traktuje w sposób przemocowy nie tylko chłopców, ale i wychowawców, choć tu jego orężem są nieprzyjemne/kategoryczne komunikaty.

Nolan: Uczyłem angielskiego na długo przed Panem. Ciężko było się z tym rozstać. Doszły mnie słuchy o Pańskich niekonwencjonalnych metodach John. Nie twierdzę, że miały coś wspólnego z wybrykiem Daltona, ale chłopcy w tym wieku łatwo ulegają wpływom.

Keating: Pańska reprimenda na pewno wywarła wpływ.

Nolan: Co się działo na dziedzińcu? [Dyrektor pyta o lekcję, podczas której uczniowie chodzili w swoim rytmie i swoim sposobem – tak nauczyciel chciał pomóc odkryć im swoją indywidualność]. Chłopcy maszerowali, klaskali.

Keating: A... to. Mówiliśmy o zagrożeniach wynikających z konformizmu.

Nolan: Ale John. Mamy określony program nauczania, który działa. Jeśli Pan to podważa, oni będą robić to samo.

Keating: Celem edukacji jest nauczenie samodzielnego myślenia.

Nolan: W ich wieku? Nigdy w życiu! Tradycja John. Dyscyplina. Masz ich przygotować do studiów. Reszta przyjdzie sama.

Najbardziej chyba niepokojące jest to stwierdzenie dotyczące niedorzeczności zaistnienia samodzielnego myślenia uczniów.

Obawa przed utratą kontroli i posłuszeństwa kieruje koncepcją Herbarta, ale i podejściem do uczniów i nauczycieli dyrektora Wel-

<sup>95</sup> *Les choristes* [*Pan od muzyki*]. Reż. Christophe BARRATIER. Banque Populaire Images 4 / Canal+ / Centre National de la Cinématographie 2004.

<sup>96</sup> Behawiorysta wyznacza sobie za zadanie pełną kontrolę reakcji człowieka, na podobieństwo nauk fizycznych, które zmierzają do kontroli zjawisk przyrodniczych. Ale, co więcej, zakłada się tu również i manipulację. To oczywiście rozumienie jak najbardziej tradycyjne, choć adekwatne dla przywołanego filmu. Zob. John Broadus WATSON: *Behawioryzm oraz psychologia, jak widzi ją behawiorysta*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990, s. 52.

ton Akademii. Stąd zapewne radykalizm pedagogiczny, ale nie ten aspekt wydaje się ważny z perspektywy naszych rozważań – Yoda nigdy nie uderzył Luke’a. A kiedy Luke chciał uderzyć Bena Solo podczas szkolenia<sup>97</sup> – skończyło się porażką pedagogiczną i przejściem, wówczas chłopca, na ciemną stronę. Zatem nie będziemy tu bronić takiego typu szkolenia czy edukacji.

W scenie z *Wejścia smoka* chodzi jednak może bardziej o komunikaty, które wygłaszał Bruce Lee pomiędzy kopnięciami i kuksańcami. O emocje (ładunek emocjonalny), intuicyjne działanie, ale także i sposób patrzenia na świat. Skupiamy się bowiem często na drobiazgach, które demonizujemy, i przestajemy dostrzegać to, co faktycznie jest ważne, nie dostrzegamy innych. A może gubi nas małostkowość?

I w tym miejscu możemy przywołać kolejne formy tradycyjnego wychowania, drugą, o której wspominają analitycy Herbarta jest *Unterrichten*, czyli nauczanie, którego celem jest poszerzenie horyzontu umysłowego ucznia. Horyzont ów ma otworzyć nowy świat przed uczniem, przez naukę patrzenia i myślenia, co spowoduje, że stanie się on innym człowiekiem<sup>98</sup>. Ten moment widoczny jest w scenie nauki sztuki walki, kiedy Mistrz przekazuje informację na temat tego, jak należy patrzeć na świat, by nie umknęło to, co najważniejsze.

Trzecią zaś formą działania pedagogicznego okazuje się doradzanie (*Beraten*). To moment, kiedy edukacja niemal jest już ukończona, dotarła do granicy, poza którą młody człowiek podejmie działanie samodzielne i – co istotne – przejmie za nie odpowiedzialność<sup>99</sup>, a także będzie ponosił konsekwencje swoich poczynań. W wybrzmieniu sceny widzimy ucznia, który odchodzi, ale nadal utrzymuje kontakt wzorkowy z Mistrzem. Nie wiemy jednak, czy zawsze zastosuje się do rady mówiącej o koniecznej czujności w każdej sytuacji. Doradzanie bowiem często fazę realizacyjną ma już poza bezpośrednim kontaktem pedagogicznym. Ostatnia lekcja Bruce’a Lee ma właśnie taki wymiar – „nigdy nie spuszczaaj oczu – nawet, kiedy składasz ukłon.

Gdybyśmy chcieli odszukać najbardziej przerysowany model skrajnego didaskalocentryzmu strukturalnego, wówczas moglibyśmy sięgnąć do – zdaje sobie sprawę, że kontrowersyjnego – prze-

---

<sup>97</sup> *Star Wars. Episode VIII: The Last Jedi* [Gwiezdne wojny. Epizod VIII: Ostatni Jedi]. Reż. Rian JOHNSON. Bad Robot/Lucasfilm/Ram Bergman Productions 2017.

<sup>98</sup> Dietrich BENNER: *Kogo dziś nazywamy klasykiem pedagogiki?...*, s. 394.

<sup>99</sup> *Ibidem*.

kazu filmu w technice animacyjnej *Włatcy móch*. Nie jest to oczywiście, animacja skierowana do dzieci, głównie z uwagi na naładowany inwektywami język, ale też z powodu – wymykającej się konwensom i regułom dobrego smaku – fabułę, jednak zarys charakterystyki grona pedagogicznego przynosi materiał nadający się do demaskowania błędów w działaniu wychowawczym, nawet przez osoby słabo zorientowane co do reguł postępowania wychowawczego. Jest oczywiście to materiał tendencyjny, znać, że twórcy nie mają dobrych wspomnień ze szkoły. Przykładem najbardziej celnym jest postać wychowawczyni Pani Frau (już nazwisko jest elementem znaczącym, gdyż kojarzy się jednoznacznie z niemieckim urabianiem młodych adeptów faszyzmu, ale dla odmiany mówi z kresowym akcentem), a oto jej wypowiedzi zaczerpnięte tylko z jednego z odcinków<sup>100</sup>, które wygłasza w ciągu zaledwie 2 minut.

Pani Frau: Uwaga! Jak wicie jutro zaczyna się harcerski alert i wszyscy jedziemy na rajd. Anusiak odłóż to!

Anusiak to chłopiec z alergią i nieustającym nieżytem nosa i właśnie użył inhalatora.

Anusiak: Ale to jest moje lekarstwo.

Pani Frau: Dla ciebie nie ma lekarstwa, łajzo.

Anusiak: Ale doktor...

Pani Frau: Milcz, ty gadzie, ty!

Maślana [inny uczeń z paczki łożubów]: Psze Pani, a co to jest harcerski alert?

[...]

Pani Frau: Maślana zamknij dziób [...]. Maślana za drzwi.

*Włatcy móch* to seria filmów niezwykle popularna wśród młodzieży w pierwszej dekadzie XXI wieku, zatem przekaz wydaje się stosowny do analiz studenckich. I – co ważne – każdy widz z łatwością wyłoni komponenty radykalnego strukturalizmu, analizując sytuację lekcyjną.

Bardzo podobną scenę – tym razem w filmie fabularnym opartym na prawdziwej historii – odnaleźć można w *Gwiazdach na ziemi*<sup>101</sup>. Historia chłopca z trudnościami w nauce zawsze porusza widzów i dlatego doskonale nadaje się do strategii ekspozycyjnej w dydak-

<sup>100</sup> *Druch Boróh*. Scen. i reż. Bartek KĘDZIEŃSKI. RMG, 2007, sezon II, odc. 19.

<sup>101</sup> *Taare Zameen Par: Every Child is Special* [Gwiazdy na ziemi]. Reż. Amole GUPTA, Aamir KHAN. Aamir Khan Productions/PVR Pictures, Indie 2007.

tyce. A przy tym również portretuje wyraziście sposoby nawiązywania relacji z uczniem nie tylko na lekcji.

W negatywnym przykładzie owych relacji obserwujemy zajęcia z języka angielskiego dla hinduskich dzieci. Klasa jest liczna, ławki stanowczo za duże dla małych chłopców. Wszystko robi wrażenie nieadekwatnego do sytuacji. I nauczycielka, która zwraca się do nich na starcie podniesionym głosem i z dość nieprzyjazną twarzą, jakby także była w tej przestrzeni „za karę”. Wybiera do odpowiedzi właśnie Ishaana, który nie potrafi czytać.

Nauczycielka: Przeczytaj pierwsze zdanie i wskaż przymiotniki.

Chłopiec nie potrafi znaleźć stosownej strony, więc prowadząca z niemałą irytacją poleca koledze, żeby mu pomógł.

Nauczycielka: Strona 38, Aditla pomóż mu. Reszta patrzy w swój podręcznik. Przeczytaj pierwsze zdanie i wskaż przymiotniki. [Kiedy uczeń milczy, mówi dalej]: Dobrze, wszyscy razem wskażemy przymiotniki, po prostu przeczytaj to zdanie. Przeczytaj to zdanie Ishaan! [jej głos wciąż zyskuje na głośności].

Ishaan: One tańczą. [W sali słychać śmiech innych uczniów].

Nauczycielka [już całkiem traci opanowanie]: Cisz! Mów po angielsku.

Ishaan: Litery tańczą.

Nauczycielka: Tańczą! tak? Przeczytaj te tańczące litery. Myślisz, że to śmieszne?

Ponieważ uczeń nadal nie potrafi przeczytać tekstu, prowadząca krzyczy z całych sił:

Nauczycielka: Przeczytaj zdanie głośno i wyraźnie... Mówiłam: głośno i wyraźnie, głośno i wyraźnie... Głośno i wyraźnie.

Uczeń całkiem zrezygnowany zaczyna artykułować jakieś dźwięki pozbawione sensu, klasa się śmieje.

Nauczycielka: Przestań. Przestań! Dostyc tego. Wyjdź, wyjdź z klasy.

Ishaan wychodzi powoli, z opuszczoną głową. Nie pierwszy raz został wyrzucony, bo nie umie wykonać poleceń nauczyciela. A prowadząca rzuca mu jeszcze na pożegnanie: „Bezwestny chłopiec”.

Ponieważ gwar trwa w klasie w najlepsze – nauczycielka wskazuje palcem innego ucznia:

Nauczycielka: Ty też chcesz wyjść? Kto się śmieje? Kto chce wyjść razem z nim? Żadnych chichotów w czasie lekcji, patrzcie w podręczniki. Ma być cicho jak makiem zasiał.

Napiętnowanie chłopca w ekspozycji społecznej wśród rówieśników z pewnością ma swoje konsekwencje dla jego nastawienia do szkoły. Może nawet skutkować pojawieniem się fobii<sup>102</sup>. Oczywiście, „kreacja” nauczycielki pokazuje, jak nieprzygotowana jest grana przez nią postać do pracy pedagogicznej. W sumie jedynym jej orężem jest krzyk, groźba i dezawuowanie ucznia.

Pokazałam ten fragment czynnym nauczycielom, biorącym udział w jednym z kongresów edukacyjnych – bardzo długo nikt z zebranych nie potrafił podjąć się analizy tej sceny. Nie jesteśmy gotowi na tak dalece posunięty didaskalocentryzm strukturalistyczny, choć pewnie sami widzowie przypomnieli sobie sytuację, kiedy to sami nie potrafili zapanować nad klasą, a jedynym polem organizacji stało się zagrożenie sankcjami. Sądzę, że każdy pedagog, który przygotowuje się do pracy z dziećmi w klasach I–III, powinien zobaczyć ten film. I mimo tego, że trwa 2 godz. i 45 minut, i że hinduska kinematografia jest dla nas dość egzotyczna, obraz ten dokumentuje (oczywiście nie bez pewnej hiperbolizacji, jako narzędzia perswazji twórców) losy małego chłopca, który nie potrafi znaleźć się w sytuacji uczenia się. Film również pokazuje odmienne podejście, przez co jego potencjał egzemplifikacyjny jest bardziej kompletny.

### 3.2.2. Pajdocentryzm w wersji interpretatywistycznej (zorientowany na regulację)

Przywołane przeze mnie w tym podrozdziale dzieła kinematografii sytuują się w jednym z trzech modeli wychowania, o jakim mówi Hans Saner<sup>103</sup>, a mianowicie w modelu równości. Zakłada on relacje

<sup>102</sup> Thomas H. OLLENDICK, Joni A. MAYER: *School Phobia*. In: *Behavioral Theories and Treatment of Anxiety*. Ed. Samuel M. TURNER. New York: Plenum Press, 1984, s. 367–411.

<sup>103</sup> Ideę Hansa Sanera podaję za: Bogusław ŚLIWERSKI: *Pedagogika dziecka...*, s. 101–108.



izonomii pomiędzy uczniem a nauczycielem. Nie ma tu mowy o jednokierunkowym autorytecie dorosłego, ale o relacji wymiennej, dialogicznej, opartej na negocjowaniu znaczeń.

W poprzednim podrozdziale skupiłam się na prezentacji didaskalocentryzmu, tu zaś skoncentruję się już na sylwetkach nauczycieli, którzy mają moc inspirującą, sytuując się w orientacji skoncentrowanej na uczniu, co nie oznacza, że wszystkie ich poczynania są dla pedagogiki oczywiste. Ukażę tym razem coś na kształt *case-study*, zaś istotą wyboru uczynię swoiste kryterium, które nazwałam: najlepsza rola pierwszoplanowa. Z konieczności wynikającej z charakteru i objętości tej pracy, zaprezentuję jedynie trzy – lecz w moim przekonaniu najlepiej ilustrujące paradygmat – przypadki, zaś przywołane filmy należą do gatunku wyłaniającego się już od lat 90. XX wieku – tzw. *teacher movie*. W nich to bowiem główne role ukazują nauczycieli, zmagających się z systemem i kostycznością decydentów lub – powiedzmy sobie szczerze – nawet głupotą otoczenia. Stają oni jednak do tej nierównej walki, by ratować wychowanków, bo – w myśl pajdocentryzmu – najważniejsze jest tu dziecko (także nastolatek) i aktualizacja jego rozwoju.

### 3.2.2.1. Przypadek Johna Keatinga

Około 40-letni nauczyciel literatury angielskiej, by uczyć w Welton, której jest absolwentem, musi przeżywać rozstanie z najbliższymi. Miłośnik poezji i ud niewieścich (jak napisano w kronice szkoły).

#### **Ujęcie 1.**

Nauczyciel wychodzi z sali gwizdząc, wszyscy siedzą oniemi. Wraca do sali i ponagla: „No chodźcie”. Uczniowie zdumieni w końcu wychodzą za nauczycielem i gromadzą pod gablotami upamiętniającymi osiągnięcia sportowe dawnych licealistów. Zaczyna się zatem pierwsze spotkanie z pedagogiem od skutecznego zdziwienia, wynikającego z zaskoczenia, które ujawnia się poprzez nagłe odkrycie porządku rzeczy<sup>104</sup>, nie straszy on bowiem sankcjami za brak pracy domowej jak poprzednicy, a wyprowadza gawiedź na korytarz.

<sup>104</sup> Jerome S. BRUNER: *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*. Przeł. Ewa KRASIŃSKI. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1971, s. 36.

„Kapitanie, mój kapitanie” – Skąd to jest? [zwraca się do chłopców]. Ktoś z Was wie? Nikt. To z wiersza Walta Whitmana o Lincolnie. Możecie mówić do mnie „proszę Pana” lub – jeśli macie trochę odwagi – „Kapitanie, mój Kapitanie”. [Słychać w tle nieśmiałe chichoty słuchających]. Położę kres plotkom. Tak, ja również byłem w tym piekle i przeżyłem. A nie byłem jeszcze tym wielkim umysłem, który macie przed sobą. Mój intelekt to było chucherko. Na plaży rzucali we mnie tomikami Byrona [śmiech chłopców staje się odważniejszy].

Dzięki takiej inicjacji relacji pedagogicznej zostaje skrócony dystans między nim a uczącymi się. Wykorzystanie „własnej” historii ma w sobie coś z poufałości i dopuszczenia do tajemnicy, ale też wyznacza granicę – chociażby przez ustalenie whitmanowego szyfru, jakim mają się do niego zwracać (oczywiście tylko ci, którym starczy odwagi). Potem następuje odczytanie fragmentu wiersza *Do dziewic, by z życia korzystały* – co budzi już całkowitą wesołość. I tu następuje moment niezwykle ważny dla całego przesłania pedagogicznego profesora. Po dość ryzykownym zabiegu „ożywienia zdjęć” w gablotach przez teatralny szept „Carpe diem” przekazał uczniom myśl, która odmieni ich nie tylko szkolne życie: „Chwytajcie dzień, sprawcie, by wasze życie było niezwykle”.

Niecodziennosc tej pierwszej lekcji powoduje, że uczniowie są zaciekawieni, gdyż wszystko, co wymyka się rutynie i budzi zdziwienie, automatycznie uruchamia aktywność poznawczą. Gdyby sięgnąć ponownie do przywołanych w pierwszym epizodzie *Podróży z Herodotem* Ryszarda Kapuścińskiego, odnaleźlibyśmy tam taką oto sentencję: człowiek, który nie dziwi się światu, „jest wydrażony, ma wypalone serce”<sup>105</sup>. Być **człowiekiem „zdumiewającym się”**<sup>106</sup> – byłoby wskazaniem do określonego podejścia do rzeczywistości. To postawa gotowości do odkrywania, do bycia zaskakiwanym, to zgoda na to, że nie wiem wszystkiego, więc muszę dalej szukać. To zatem i nastawienie na odkrywanie, na przekraczanie horyzontów, na eksperymentowanie i badanie. I co szczególnie wartościowe edukacyjnie: uruchamia emocje – niezbędne dla skutecznego uczenia się.

<sup>105</sup> Ryszard KAPUŚCIŃSKI: *Podróże z Herodotem*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2004, s. 253.

<sup>106</sup> Zob. Katarzyna KRASOŃ: *O zachwycie sztuką doświadczaną. Pomiedzy „sztucznym fiołkiem”, zdumieniem a przeżyciem nie tylko w edukacji*. W: *Edukacja, kultura i sztuka – spoistość a integracja*. Red. Agata RZYMELKA-FRĄCKIEWICZ, Teresa WILK. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016.

## Ujęcie 2.

Pozornie jeden z bardziej kontrowersyjnych pomysłów dydaktycznych profesora, przynoszący – mimo wszystko – ważną naukę dla uczniów. Tym razem już w klasie, siedzący w ławkach chłopcy, bez szczególnej uwagi słuchają czytanych, nudnych wywodów na temat analizy tekstu literackiego i waloryzacji liryki (jej piękna i znaczenia) za pomocą wykreślenia niemal funkcji matematycznej na osi rzędnych i odciętych. Oglądanie tej sceny przywodzi na myśl jeden z miniwykładów Leszka Kołakowskiego. „Prawdą jest, że różne dziedziny humanistyki próbują stać się naukami co się zowie, stosować narzędzia w tak zwanych ścisłych wypracowane, do metod ilościowych sięgać. Czasem są to wysiłki pobudowane śmieszającym snobizmem, kiedy to autor, miast wypowiedzieć myśl jakąś prostą zwykłymi słowami, zmienia te słowa na różne symbole, tak iż cały tekst jego wygląda na pierwszy rzut oka jak dzieło matematyczne, lecz gdy trud sobie zadać, by sens jego zgłębić, rzecz okazuje się banałem ani odrobinę bardziej precyzyjnym<sup>107</sup>.”

Jakaż ważna przesłanka tkwi w tym wykładzie i jak koincydentnie wybrzmiewa ze sceną omawianego filmu. Finał tej sceny – dodajmy, zaskakujący – przynosi powszechne wydzieranie całego rozdziału z książki. Keating woła:

Bzdura! Oto, co o tym myślę. Nie zakładamy kanalizacji, rozmawiamy o poezji. To nie talk show – lubię Byrona dam mu 4 punkty. Nie da się przy tym tańczyć. Wyrwijcie te strony. No wyrwijcie. [Uczniowie są wyraźnie skonsternowani, a profesor nalega]. Słyszeliście, wyrwijcie! [...] Wyrwijcie cały ten wstęp. Nic nie ma zostać [...] precz mi z oczu [...]. To nie biblia, nie pójdziecie do piekła.

Chłopcy zaskoczeni nie dowierzają, potem jednak cieszą się z tego aktu żądanej niesubordynacji lekcyjnej. Nie wszyscy – dodajmy równie dobrze się bawią, np. Cameron nie chce niszczyć podręcznika, ale potem ulega, bo robią tak wszyscy inni. I choć naprawdę trudno pogodzić się z dewastacją, lecz tu znowu mamy do czynienia z działaniem, które ma wyrwać młodzieńcze serca z letargu rutynowej deklinacji. Szkoda tylko, że nauczyciel nie pozostawił im wyboru – arbitralnie a nie interpretatywnie – nakazał usunięcie całego rozdziału.

---

<sup>107</sup> Leszek KOŁAKOWSKI: *Moje wróżby w sprawie przyszłości religii i filozofii*. W: IDEM: *Mini-wykłady o maxi-sprawach*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2004, s. 309.

Drzyjcie Panowie. To jest walka, wojna. Ofiarami mogą być wasze serca i dusze. [...] Maszerują zastępy uczonych mierzących poezję. Nie, koniec z Panem Prichardem. Nauczycie się myśleć samodzielnie, rozkoszować słowami i językiem. Nieważne, co wam mówią. Słowa i myśli mogą zmieniać świat.

Ten akt unicestwienia jednego rozdziału z książki to protest i jednocześnie ważny komunikat: nie można zastosować jedynie słusznej linii oceny dzieła ludzkiego namysłu. Jakże łatwo ulegamy takiej skłonności, by wszystko skategoryzować. Jak łatwo również deprecjonujemy to, z czym nie jest nam po drodze. Ta scena niemal dotyka jednego z największych grzechów także w edukacji – osądzania, z przekonaniem, że osądzający posiadł monopol na nieomylność i prawo do arbitralnej ewaluacji. Każdy, kto nie zmieści się w ramach tej oceny – odpada. Dlaczego jednak chcemy zmierzyć to, co niemierzalne? Bo łatwiej wtedy wyznaczyć granicę. Także granicę normy i jej braku – jakże częste to praktyki szufladkowania w edukacji. Po tej akcji „oczyszczania” umysłów (jakkolwiek trudno zgodzić się, że nie było negocjacji z uczniami, co do konieczności aż tak dalece posuniętej dewastacji), padają ważne słowa:

Zdradzę Wam mały sekret [profesor poleca uczniom zbliżyć się do niego, wyjść z ławek]. Nie czytamy, ani nie tworzymy poezji dlatego, że jest ładna. Robimy to, ponieważ należymy do rasy ludzkiej. A człowieka wypełniają namiętności. Medycyna, prawo, finanse czy technika to szlachetne, niezbędne zajęcia, lecz poezja, piękno, miłość – to dla nich żyjemy. Jak napisał Walt Whitman: „Ja i to życie pełne wiecznych pytań/kolumny zdrajców/miasta głupców/ [...] odpowiedź, że Ty tu jesteś, że życie jest. Trwa wielkie przedstawienie i możesz dopisać wers”. [...] Jaki będzie wasz wers?

Uczniowie odpowiadają na to pytanie najdosadniej w ostatniej scenie, kiedy, solidaryzując się z odchodzącym pedagogiem, stają na ławkach – co jest znakiem wyboru uczciwości i odpowiedzialności za drugiego człowieka. A zatem nie będą widzami, ale kreatorami własnego życia.

Keating chce zmobilizować płynących z prądem i podporządkowanych kostycznym zasadom chłopców do aktywności, pracy nad sobą, zwłaszcza w zakresie budowania swojej świadomości, kreatywności. Chce ich zachęcić do otwartej, poszukującej postawy. Do patrzenia na świat z różnych perspektyw. Stąd kultowa scena stania na biurku – skąd świat wygląda inaczej.

Kiedy myślicie, że coś znacie, spójrzcie na to z innej strony. Nawet jeśli wydaje się to głupie, albo niesłuszne, trzeba spróbować. Nie zastanawiajcie się tylko nad tym, co uważa autor, ważne, co wy myślicie. Dążcie do tego, by usłyszeć swój głos, im dłużej będziecie zwlekać, tym mniej prawdopodobne, że w ogóle go znajdziecie. Thoreau powiedział: „większość ludzi wie życie w cichej rozpaczy”. Nie gódźcie się na to. Uwolnijcie się, zdejmijcie klapki z oczu.

Cała praca pedagogiczna Keatinga sprowadza się do organizowania okazji do posłużenia się poezją, by ilustrować ważne wskazania dla budowania motywacji uczniów do bycia aktywnymi. Dużo w tej strategii lekcyjnej niestereotypowych zachowań, anglista gra w ramach zajęć z chłopcami w piłkę, zachęca do maszerowania po dziedzińcu, każe wyjść z ławek, uwolnić się z konwensu, żyć pełnią życia, ale na własnych dla każdego warunkach. Dla nas ważne jest, że buduje szczególny klimat swoich lekcji, czy może bardziej klimat edukacyjny<sup>108</sup>, uczniowie – choć nie zawsze są chwaleni, widzą w nauczycielu pasję, prawdę i rzeczywiste zaangażowanie – i co niezaprzeczalnie kuszące – obcują z jego poczuciem humoru (np. poznają umiejętność naśladowania w recytacji strof Shakespeare’a wielkich ekranu: Marlona Brando czy Jona Wayne’a). Widzą, że mu na nich zależy. I wierzą mu. To relacja, w której czują się naprawdę ważni.

Ja jednak chciałabym przez moment zatrzymać się na scenie, która przynosi dość ryzykowne działanie pedagogiczne, choć na ekranie kończy się spektakularnie, to jednak powtórzenie prowokacji, której dopuszcza się profesor, nie musi przynieść faktycznie takiego rezultatu.

### Ujęcie 3.

Jeden z uczniów, Todd Anderson, jest zahukanym nastolatkiem, żyjącym w cieniu niezwykle zdolnego starszego brata. To największe wyzwanie pedagogiczne dla nauczyciela, bowiem zmotywowanie tego ucznia, by uwierzył w siebie i wykorzystał potencjał, który w sobie nosi, jest naprawdę trudne. Zaniżone poczucie własnej war-

---

<sup>108</sup> Barry J. FRASER, Darrell L. FISHER: *Assessment of Classroom Psychosocial Environment: Workshop Manual*. Bentley: Western Australian Institute of Technology, 1983. Zob. też: Barry J. FRASER: *Classroom Learning Environments: Retrospect, Context and Prospect*. In: *Second International Handbook of Science Education*. Eds. Barry J. FRASER, Kenneth G. TOBIN, Campbell J. McROBBIE. Vol. 1. London: Springer, 2012, s. 1191–1240.

tości, niska samoocena<sup>109</sup> – to bariery działania i pracy nad sobą. Kluczem jest tu rewizja takiej oceny siebie, co jest trudne i wymaga zaistnienia szeregu czynników środowiskowych. Bez pomocy sytuacja wycofywania się z aktywności będzie się tylko pogłębiać.

Sposób, w jaki postępuje w kontakcie z nim Keating, jest zaskakujący, nawet jeśli przyjmiemy za wyjściowy poziom jego ekscentryzmu. Nie tylko zwraca się do niego „Amebo”, kiedy ten nie odpowiada na zadane pytanie, ale też stosuje szczególne zabiegi prowokacyjne. Profesor wyczuwa prawdopodobnie – pewnie za sprawą intuicji pedagogicznej, że tkwi w chłopcu nietuzinkowy talent. I tu spróbujmy odtworzyć kluczową dla tej strategii pedagogicznej scenę.

[Uczniowie czytają swoje przygotowane wiersze. Nauczyciel nie ocenia negatywnie nawet wiersza-kpiny jednego z chłopców, choć komentuje, że ten wiersz jako pierwszy w historii miałby ujemny wynik w skali Pricharda. Zwraca się potem do Todda]:

Keating: Panie Anderson. Pan cierpi katusze, połóżmy kres tej niedoli.

Todd: Nie mam wiersza [mówi, choć cały weekend spędził tworząc swoje zadanie, ale uznał, że nie jest dobre].

Keating: Uważasz, że wszystko w Tobie jest żałosne i bezwartościowe. Mam rację Todd? To twój najgłębszy lęk. Mylisz się, masz w sobie coś bardzo wartościowego. [Pisze na tablicy] „Rozbrzmiał mój barbarzyński ryk ponad dachami świata”. [...] Todd usłyszmy twój barbarzyński ryk [wyciąga ucznia z ławki]. Nie możesz ryczeć siedząc. [...] Przyjmij odpowiednią pozycję.

Chłopiec wyraźnie zniechęcony nie potrafi wydobyć z siebie stosownego dźwięku. Nauczyciel zmusza go do głośnego ryku, wreszcie Todd sprowokowany, mocno się denerwuje i wydaje z siebie ów ryk.

Keating: Świetnie! Masz w sobie barbarzyńcę! [Kiedy uczeń chce wrócić do ławki, mówi] Tak łatwo się nie wykręcisz. Jak wygląda wujaszek Walt? Nie zastanawiaj się, odpowiadaj.

---

<sup>109</sup> Jennifer D. CAMPBELL, Loraine F. LAVALEE: *Who Am I? Role of Self-Concept Confusion in Understand the Behavior of People With Low Self-Esteem*. In: *Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard*. Ed. Roy F. BAUMEISTER. London: Plenum Press, 1993, s. 3–18.

Gdzieś pobrzmiwa tu to, do czego przekonywał Lee swojego ucznia-karatekę: nie myśl – czuj! I teraz w scenie następuje coś fascynującego, Keating prowadzi krok po kroku Todda, zachęcając go do tworzenia kolejnych fraz wiersza. Razem spektakularnie obracają się wokół siebie, są jakby przez chwilę jednym organizmem. Oboje są partnerami, współdziałają, nie odgrywają jakiejś ustalonej aktywności tworzenia, lecz „interpretują nawzajem kolejne fazy swoich działań [...]. Postępowanie jednego uczestnika jest przez niego kształtowane w odpowiedzi na zinterpretowane przezeń działania partnera”<sup>110</sup>. Pojawia się w relacji tych dwojga szczególna interakcja symboliczna, intersubiektywna, nacechowana komunikacyjnie, w której występują „na zmianę w roli nadawców i odbiorców”<sup>111</sup>. Todd zaczyna podążać za profesorem przez wyznaczaną mu drogę tematami, jakie ma poruszyć:

Todd: Jak szaleniec.

Keating: Jaki szaleniec?

Todd: Obłąkany.

Keating: Użyj wyobraźni i powiedz pierwszą rzecz, która Ci przychodzi do głowy.

Todd: Toczący pianę szaleniec.

Keating: Dobry Boże! Jesteś poetą. Zamknij oczy, opisz, co widzisz [zasłania mu oczy].

Todd: Mam zamknięte oczy, zbliża się jego twarz.

Keating: Szaleńca?

Todd: Jego spojrzenie przewierca mi mózg.

Keating: Doskonale. Każ mu coś zrobić.

Todd: Wyciągnął ręce, dusi mnie, coś mamrocze...

Keating: Co? [profesor już nie zasłania oczu chłopcu, ten jednak ma je nadal zamknięte].

Todd: Prawdę.

Keating: Tak!

Todd: Prawda jest jak za krótki koc, stopy są zimne,

pojawia się w klasie szmer i śmiech, Keating, chcąc chronić Todda, ponownie zasłania mu oczy.

Keating: Nie słuchaj ich, mów o kocu [i wtedy Anderson wyrzuca z siebie cały finał wiersza].

<sup>110</sup> Elżbieta HAŁAS: *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 115.

<sup>111</sup> *Ibidem*.



Todd: Naciągasz go, nigdy nie starcza... nigdy nas nie nakryje, od pierwszego płaczu, aż do śmierci przykrywa Ci tylko twarz, by nie było słyhać jak skamlesz, płaczesz i skowoczesz.

Zapada cisza, profesor już od dłuższej chwili przykucnięty w oddaleniu patrzy z zachwytem na chłopca. Koledzy także są pod wrażeniem tego, co się stało, pojawiają się oklaski. A profesor na koniec całej sytuacji chwyta głowę Todda, przyciąga ją do siebie z akceptacją i wzruszeniem, i mówi mu szeptem: „Nie zapomnij o tym”.

I choć zdumiewa nas początkowo niemal przymus aktywności, profesor wyciąga z ławki ucznia wbrew jego woli, lecz bez ryzyka działania wbrew chłopcu nie byłoby szans na przełamanie postawy rezygnacyjnej, stąd zapewne Keating zdecydował się na niebezpieczną, „wstrząsową kurację”. Trzeba jednak podkreślić, że uczeń nie potrafił w sprzyjających warunkach się otworzyć, co obserwował od dłuższego czasu nauczyciel – stąd zapewne ta decyzja. Interakcyoniści symboliczni zwracają uwagę na to, co zachodzi pomiędzy osobami w relacji, zwłaszcza podkreślając wagę doświadczenia. Z interakcji w danej chwili wyłania się obraz sytuacyjny – *self-image*<sup>112</sup>. Todd mógł zobaczyć siebie tworzącego wiersz, który zyskał aplauz słuchaczy. To pierwszy krok w kierunku zmiany myślenia o sobie także szerzej, również poza kontekstem tej lekcji angielskiego, a zatem konstruowania nowej koncepcji siebie (*self-concept*).

### 3.2.2.2. Przypadek Clémenta Mathieu

Profesor Mathieu (*Pan od muzyki*<sup>113</sup>) to starzejący się muzyk, który szuka pracy i znajduje ją wreszcie w męskim ośrodku/szkole z internatem dla trudnej młodzieży w Fond de l'Etang. Nie ma żadnego przygotowania pedagogicznego, lecz intuicyjnie stosuje różne metody wychowawcze, choć początkowo nic nie wróży takiego rozwoju sytuacji. Nie potrafi bowiem po przybyciu do szkoły przebić się przez mur niezrozumienia władz, powszechnego bicia dzieci, ale również ma kłopoty z budowaniem dobrych relacji z uczniami.

<sup>112</sup> Ibidem, s. 274–275.

<sup>113</sup> *Les choristes* [*Pan od muzyki*]. Reż. Christophe BARRATIER. Banque Populaire Images 4 / Canal+ / Centre National de la Cinématographie (CNC) Francja/Niemcy/Szwajcaria 2004.

Oczywiście, znamy tę historię głównie z uwagi na to, że z tej grupy chłopaków Mathieu tworzy chór, znajdując nawet prawdziwy talent wokalny w osobie Morhange'a. Okazuje się, że jego zaskakujące dla dzieci działania i muzyka – a właściwie zachwyty wspólnym śpiewaniem – nie tylko odmienia chłopców, stwarza im szansę na rozwój, ale i udziela się innym nauczycielom, w tym Panu od WF-u i Matematykowi, a nawet przez moment samemu Dyrektorowi.

Odwołując się do tego przypadku, chciałabym omówić jednak inne ujęcie, jedną z początkowych scen, która pokazuje zastosowanie trudnej metody wychowawczej, jaką jest prowokacja sytuacyjna<sup>114</sup>. Oczywiście wybór takiego działania został niejako wymuszony okolicznościami, niemniej to był pierwszy sukces wychowawczy nowego nauczyciela i przekonał do siebie jednego z największych łobuziaków w klasie. Zaraz po przybyciu do szkoły Pan Mathieu jest świadkiem wypadku z udziałem dozorca, który zostaje raniony w oko (ktoś podłożył mu pułapkę nad drzwiami). Potem uczestniczy w karze grupowej i zostaje zmuszony do wybrania pierwszej osoby, poddanej karcerowi. Wreszcie dowiaduje się od odchodzącego nauczyciela, na którego miejsce został przyjęty, kto tę pułapkę zrobił i zastawił. Widać, że nie był gotowy na taki przebieg wydarzeń. Jest zdezorientowany, a uczniowie, widząc go, wołają „Glaca” (cóż, faktycznie było to raczej stwierdzenie faktu niż inwektywa).

Sytuacja, którą chcę przeanalizować w tym ujęciu, rozpoczyna się w jego klasie, kiedy to uczniowie zupełnie go nie słuchają, śmieją się z niego, po tym jak potknął się o schodek i wypadła mu teczka. Chłopcy szybko zabierają ją i rzucają do siebie, prym wiedzie tu Le Querrec, którego jeszcze profesor nie zna. Biega więc pomiędzy rzucającymi, chcąc im tę teczkę odebrać. Wśród powszechnego hałasu wchodzi Dyrektor i niegrzecznie ruga nauczyciela przy uczniach, uczniom zaś każe siadać i pytając, co się stało, widzi Le Querrec'a.

Dyrektor: Ty, zawsze ty! Co zrobił?

Mathieu: Nic, panie Dyrektorze [choć było inaczej, bierze ucznia w obronę, co budzi zdumienie chłopaka].

Dyrektor: Ukaże go pan.

<sup>114</sup> Prowokacja sytuacyjna to metoda wychowawcza, podczas której stwarzane są specjalne sytuacje, wymagające podporządkowania się czemuś, na co nie mamy szczególnej ochoty, by uniknąć czegoś innego, co stwarza niebezpieczeństwo. Wzmacnia to podporządkowanie się niebanalności zadania, a także możliwości satysfakcji z prawidłowo jego wykonanego. Antonina GURCZA: *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1979.

Mathieu: Kazałem mu iść do tablicy i prosiłem o ciszę.

Dyrektor: Istotnie, potrzebuje jej pan. Obym nie musiał tu wracać.  
[Brzmi groźnie i dla uczniów, i dla nauczyciela].

Po wyjściu Dyrektora uczniowie są cicho, są zaskoczeni zachowaniem profesora Mathieu. Nie spodziewali się, że nowy nauczyciel nosi w sobie zasadniczy imperatyw bycia wychowawcą – troszczy się o uczniów, chce chronić wychowanków przed niebezpieczeństwem<sup>115</sup> czy zagrożeniem. Widział metody dyrektora Rachina, dlatego zataił to, co działo się w klasie. Podobnie, kiedy broni Pépinota, najmłodszego chłopca w grupie, przed zwyrodnialcem Mondainem, choć wymagało to odwagi. Wróćmy jednak do sceny pierwszej lekcji. Mathieu kieruje ucznia, który zabrał mu teczkę, do kąta i mówi:

Mathieu: Dobrze, zacie mnie już trochę lepiej, pora na mały rewanż. Jeden z waszych kolegów siedzi w pace. Za nic. Może na to nie wyglądam, ale nie jestem głupi. Znam winowajcę. Ma 15 sekund, by się przyznać. Czekam. Tym gorzej dla was. Jeszcze 5 sekund... Za późno. Le Querrec. Który to?

Le Querrec: Ja proszę pana [odpowiada z kąta chłopiec].

Mathieu: Proszę! To ty zraniłeś pana Maxence'a.

Le Querrec: Nie!

Mathieu: Ja nie pytam, lecz stwierdzam.

Le Querrec: Ja nic nie zrobiłem.

Mathieu: Dyrektor rozsądzi [...].

Mathieu: Jazda do Dyrektora. [Wychodzą z klasy.]

Le Querrec: Litości!

Mathieu: Miałeś litość dla swego kolegi? I dla pana Maxence'a?

Le Querrec: To miał być tylko żart.

Mathieu: Żart?

Obaj widzą, jak Dyrektor, ciągnąc ucznia za ucho, wlecze go po schodach. Obaj chowają się, obawiając się Dyrektora, ale słyszą, co mówi – „mam dość twoich ucieczek! Tę karę popamiętasz do końca życia!”

---

<sup>115</sup> Tak wychowanie ujmuje ks. Marian Nowak: *Znaczenie wartości w procesie wychowania*. W: *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji: logoteoria i nooteoria, logoterapia i nooterapia*. Red. Kazimierz POPIELSKI. Lublin: Wydawnictwo KUL, 1996, s. 242.

Mathieu: Kto to?

Le Querrec: Leclerc. Próbował zwiąć. Już trzeci raz. Zaprowadzi go do paki.

Mathieu: Będziesz miał kolegę.

Le Querrec: Nie.... [Słuchać jak ktoś bije chłopca w karczerze.]

Mathieu: Słuchaj. Może się dogadamy. Skrzywdziłeś pana Maxence'a. Nie pójdziesz do Dyrektora, ale i tak będziesz ukarany. Zamiast wariować na przerwach, popracujesz w izbie chorych. Jako opiekun chorego Maxence'a. Będziesz nad nim czuwał, aż wyzdrowieje. Zgoda? [Chłopiec kiwa głową, że zgoda].

Kolejnego dnia w izbie chorych.

Maxence, [któremu lekarz zmienia opatrunek na zranionym oku, zwraca się do milczącego Le Querreca]: Miło, że chciałeś się mną zająć. Doktorze, nowy wychowawca znalazł ochotnika do opieki nade mną. On się zgłosił. Spontanicznie.

Lekarz: Warto wierzyć w cuda [...]. Ma pan obrzydliwą ranę Maxence. Jeśli znów pana skrzywdzą, to marnie to widzę. Ma pan do nich cierpliwość.

Maxence: Mam twardą głowę. Nie mnie trzeba żałować. Żał mi tych chłopaków. Jeden już przecież nie żyje.

Mathieu [wrażnie wzburzony]: Nie żyje?

Maxence: Nazywał się Mouton. Rzucił się z dachu. Był sierotą. Jak on [wskazuje na Le Querreca]. Mówią, że nic z niego nie będzie. To dobry chłopak. Trzeba go tylko poznać.

Mathieu: Pan Maxence jest miły prawda? [mówi do Le Querreca]. Le Querrec, mówię do ciebie. Pan Maxence jest miły. Prawda?

Le Querrec: Tak.

Mathieu: Nie słyszę.

Maxence: Jest nieśmiały. Jak ja.

Profesor Mathieu jest wyjątkowym wychowawcą, sądzę, że zasadniczym wyznacznikiem jego stylu pracy było dawanie szansy na podjęcie alternatywnej – dla dotychczas znanej uczniom i nieakceptowanej społecznie – aktywności. Zamiast wychowanków karać, starał się ich zrozumieć. A muzyka była tu medium dla stworzenia odmiennej ścieżki rozwoju. Dodajmy, muzykowanie nie pojawiłoby się, gdyby nauczyciel nie zauważył, że chłopcy sami śpiewają i jest to coś, co robią zgodnie razem (nawet jeśli jest to piosenka o łysym nauczycielu, który nie będzie nimi rządził). Mamy tu do czynienia

nia z ideą pedagogiki *Gestalt*, a właściwie z pierwszą jej zasadą – pierwszeństwa relacji uczeń – nauczyciel<sup>116</sup> oraz zasadą uczynienia punktem wyjścia do zajęć tego, co w danym momencie angażuje uczniów<sup>117</sup>. To uczniowie odkrywają przyjemność z doskonalenia swojego śpiewu i z własnych możliwości, i choć całkowicie nie było to zgodne z programem nauczania szkoły – nauczyciel wykorzystał ich zainteresowanie i stworzył sytuację, aby mogli je rozwijać. Gdyby nie ta szansa, szkoła słynęłaby jedynie z prób samobójczych, wzajemnego zastraszania się (nawet terroryzowania<sup>118</sup>) czy innych rodzajów przemocy. Kluczowe dla profesora było organizowanie takiego działania chłopców, by widzieli w nim sens i odczuli własny wpływ na przebieg poszczególnych jego elementów i swoich czynności. Oczywiście jest to obraz utopijny, niemniej wart analizy, choćby z uwagi na zabiegi wychowawcze, które ukazuje film.

### 3.2.2.3. Przypadek Ram Shankara Nikumbha

To bardzo młody i ambitny nauczyciel (*Gwiazdy na ziemi*<sup>119</sup>), który pracuje z dziećmi mającymi trudności edukacyjne. Sam jest dyslektykiem<sup>120</sup> i rozumie, jak wielkie problemy muszą pokonywać dzieci borykające się z tą dysfunkcją. Film pokazuje historię Ishaana, który ma kłopoty z podstawowymi kompetencjami – czytaniem i pisanem oraz rachowaniem. Największym dramatem jest jednak to, że zostaje odrzucony przez środowisko szkolne, rówieśników (nazywają go „głabem”), nauczycieli (którzy na ogół złoścą się na niego i wyrzucają go z zajęć), ale i własnych rodziców. W szkole przypisano mu rolę „nieuka” i uznano, że nic z niego nie będzie. Doświadczenie w okresie młodszego wieku szkolnego braku osiągnięć oraz

<sup>116</sup> Omawia tę kwestię Bogusław ŚLIWERSKI: *Współczesne teorie i nurty wychowania...*, s. 165.

<sup>117</sup> Ibidem, s. 167.

<sup>118</sup> Zjawisko to w odniesieniu do dzieci szczegółowo opisują Suzanne GUERIN, Eilis HENNESSY: *Pupils' definitions of bullying*. „European Journal of Psychology of Education” 2002, no 17, s. 249–261. Suzanne GUERIN, Eilis HENNESSY: *Przemoc i prześladowanie w szkole: skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*. Tłum. Jarosław RYBSKI. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.

<sup>119</sup> Film w reżyserii Amole GUPTÉ'GO oraz Aamira KHANA, Indie 2007.

<sup>120</sup> Najwybitniejszą znawczynią problematyki dysleksji w Polsce, a także jej terapii jest niewątpliwie Marta BOGDANOWICZ, dlatego nie sposób pominąć w tym miejscu jej publikacji: EADEM: *Ryzyko dysleksji – problem i diagnozowanie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2004.

niepowodzeń skutkuje pojawieniem się dość znaczących wątpliwości, co do także pozostałych własnych kompetencji, a to z kolei sprzyja utracie zaufania do samego siebie. Pojawia się niska samoocena, wyrabianie swoistej gotowości czy wręcz oczekiwania na porażkę<sup>121</sup>.

Ishaan zostaje skierowany do szkoły dla uczniów z trudnościami edukacyjnymi, bo tak zdecydował jego ojciec i musi mieszkać z dala od domu. Najbardziej bolesna jest rozłąka z mamą. I pewnie tak by pozostało, gdyby nie wyjątkowy nauczyciel, któremu zależy na tym, aby uczniowie byli szczęśliwi. Prowadzi lekcje pełne humoru i zachęca ich do twórczości.

Kiedy Ram Shankar widzi cierpienie Ishaana, powoli próbuje dotrzeć do chłopca. Zauważa jego niezwykle zdolności plastyczne i nie rozumie, dlaczego, mając taki talent, jest tak bardzo zamknięty w sobie. Ishaan jest dzieckiem z pogranicza – jak nazywa to Irena Obuchowska, co oznacza sytuację, „z której ma ono dwa wyjścia – albo sukces dzięki odpowiedniej pomocy drugiego człowieka, albo porażkę na skutek niewłaściwej pomocy lub jej braku”<sup>122</sup>. Szczęśliwie na drodze Ishaana pojawił się nauczyciel, który – jak u Carla R. Rogersa – jest facylitatorem<sup>123</sup> w pełni akceptującym, aktywnym, empatycznym partnerem poszukującym „prawdziwego, ludzkiego kontaktu i otwartej komunikacji”<sup>124</sup>, dzięki temu może stać się osobą, która pomoże w wyrównywaniu trudności w nauce. Nauczyciel, rozmawiając z chłopcem, a nade wszystko obserwując jego zachowanie, potrafi zdiagnozować jego dysleksję.

### **Ujęcie 1.**

Po jednej z lekcji, podczas której Ram Shankar opowiada wszystkim uczniom w klasie o wybitnych osobach, będących dyslektykami<sup>125</sup>, lub które miały inne trudności w nauce, podchodzi do Ishaana. Pochyla się tak, by jego twarz była na poziomie twarzy

---

<sup>121</sup> Por. John S. DACEY, Lisa B. FIORE: *Your Anxious Child. How Parents and Teachers Can Relieve Anxiety in Children*. San Francisco: Jossey-Bass Wiley Company, 2002, s. 16.

<sup>122</sup> Irena OBUCHOWSKA: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995, s. 157.

<sup>123</sup> Carl R. ROGERS: *Freedom to Learn...*, s. 120–125.

<sup>124</sup> Bogusław ŚLIWERSKI: *Współczesne teorie i nurty wychowania...*, s. 122.

<sup>125</sup> Warto – w tym kontekście – sięgnąć do książki Marty BOGDANOWICZ: *Portrety nie tylko sławnych osób z dysleksją*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2008.

chłopca<sup>126</sup>, lecz ten i tak wciąż patrzy w ziemię. Ram mówi powoli, łagodnie, patrząc na chłopca.

Ram Shankar: Wiesz, że w tej grupie była jedna osoba, o której nie wspominałem. Pewnie dlatego, że nie jest taka sławna i wielka. Ale i ona miała ten sam problem. Ta osoba to Ram Shankar Nikumbh.

Ishaan podnosi z niedowierzaniem głowę, nauczyciel się uśmiecha i siada u stóp chłopca.

Ram Shankar: Ja też miałem kłopoty z czytaniem i pisaniem. Mój ojciec nie potrafił mnie zrozumieć. Uważał, że jestem niesforny, że specjalnie się nie uczę. Myślał, że w przyszłości nic ze mnie nie będzie. Co osiągnie ten głąb, ten idiota? Kimkolwiek dziś jestem, stoję przed Tobą Ishaan. Idziemy?

Ishaan: Czy pojechał Pan do mojego domu?

Nauczyciel uśmiecha się, wie, że dokładnie tak samo mówił o Ishaanie jego ojciec, stąd malec myśli, że nauczyciel był u niego w domu.

Po raz pierwszy Ishaan nie czuje się piętnowany, po raz pierwszy wie, że jest bezpieczny. Wyznanie nauczyciela było bardzo ważne, potrzeba odnalezienia kogoś podobnego do mnie jest istotna nie tylko w sytuacji dzieci z problemami, jest czymś na kształt samookreślenia siebie. Nie chodzi oczywiście o to, aby dać wzór do modelowania, ale aby gdzieś należeć, zwłaszcza że takiego wsparcia i afiliacji Ishaan nie ma w rodzinie.

To jest też pierwszy krok do wprowadzenia zmiany w stanie emocjonalnym. Nauczyciel opisał sytuację tak, że dziecko mogło się w niej odnaleźć, co oznacza, że nastąpił pierwszy krok w kierunku oswojenia traumy.

## **Ujęcie 2.**

Przerwa, uczniowie ze szkoły spotykają się nad stawem. Ishaan nie bawi się z innymi chłopcami, ale wydobywa swoje skarby i powoli w samotności buduje wodnopław, tworząc silniczek z gumki. Wszyscy zachwycają się jego pojazdem. Chwali go również profesor

---

<sup>126</sup> To wejście na poziom patrzenia jest naprawdę ważne, dzieci na ogół muszą zadzierać głowę w górę do mówiących dorosłych, lub widzą zupełnie „niekomunikacyjne” części ciała starszych rozmówców. To znak, że jesteśmy równi sobie, znak niezmiernie ważny dla dziecka, które czuje się bezwartościowe.



Ram Shankar. To pierwszy sukces dziecka, pierwszy raz widzi, że potrafi coś, czego nie umięją inni. Dzięki czemu Ishaan nie tylko zaczyna odzyskiwać pewność siebie, ale widzi sens swoich działań i dostrzega wartość umięętności, które posiada. Pojawia się po raz pierwszy poczucie sprawstwa i moment ten jest nie do przecenienia. Dobrze rozbudowywać to poczucie, gdyż osoby go doświadczaające znacznie lepiej radzą sobie z trudnościami i łatwiej kontrolują emocje<sup>127</sup>. Wiemy również z innej sceny, że Ishaan potrafi malować obrazy jak prawdziwy artysta. Dzięki pomocy nauczyciela „móęł odnaleźć siebie, [...] czuł, że aktualizuje to, co w nim najlepsze, [...] co w sobie stopniowo odkrywa”<sup>128</sup>.

### Ujęcie 3.

Kadry filmowe pojawiają się jedynie na tle muzyki, nie słyszymy dialogów, ale obserwujemy, jak krok po kroku nauczyciel prowadzi z chłopcem terapię i słyszymy teksty, które stopniowo uczeń zaczyna czytać. Ram Shankar przejmuje rolę tutora<sup>129</sup> – on jako instruujący dorosły udziela z jednej strony wsparcia podczas nauki, ale też wspólnie działa z dzieckiem, obie role (tutora i tuteę)<sup>130</sup> w tym nauczaniu-uczeniu się zmięrzają do wyrównania szans ucznia. Mówimy wówczas też o ukierunkowanym uczestnictwie – kiedy dorosły pomaga w osięganiu umięętności na drodze współpracy podczas rozwiązywania problemów<sup>131</sup>.

Film pokazuje indywidualną pracę wyrównawczą – i jest to wzorcowy pokaz zastosowania Metody Dobrego Startu<sup>132</sup>, z rysowaniem znaków w piasku, ulepianiem liter, malowaniem ich na dużych formatach czy kreśleniem cyfr na tablicy, stopniowo zmniejszając linia-

<sup>127</sup> Józef KOZIELECKI: *Psychologia nadziei*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006, s. 52.

<sup>128</sup> Karol TARNOWSKI: *Człowiek i transcendencja*. Wstęp Józef TISCHNER. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1995, s. 35.

<sup>129</sup> Zob. David WOOD: *Spółeczne interakcje jako tutoring*. W: *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Red. Anna BRZEZIŃSKA, Grzegorz LUTOMSKI, Błażej SMYKOWSKI. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1995.

<sup>130</sup> Por. Ewa FILIPIAK: *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*. W: *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Red. Ewa FILIPIAK. Bydgoszcz: Akademickie Centrum Kreatywności, 2015.

<sup>131</sup> Rudolph H. SCHAFFER: *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 227.

<sup>132</sup> Marta BOGDANOWICZ: *Metoda Dobrego Startu we wspomaganii rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2014. Zob. też: <https://ptd.edu.pl/proftest/mds.html> [dostęp: 20.04.2020].

ture. Dodawanie i odejmowanie ćwiczone jest na schodach – pojawia się aktywność wielozmysłowa. Można rzec, że opowieść staje się niemal instruktażowa dla osób pracujących z dziećmi z dysleksją. Ram Shankar towarzyszy chłopcu w pokonywaniu jego własnych barier, przekraczaniu niemożliwego, jak się dotąd wydawało, jest zatem nauczycielem, którego nazwać możemy transgresjonistą interakcyjnym<sup>133</sup>. Buduje **relację wsparcia**, która staje się polem transgresyjnego doświadczenia Ishaana. To dzięki nauczycielowi chłopiec – przy wykorzystaniu sztuki – poszerza swoje funkcjonowanie i osiąga sukces. Analizowany obraz filmowy przynosi doskonałą egzemplifikację społecznej roli nauczyciela: określonej przez akceptację, rozumienie innych oraz otwartość interpersonalną<sup>134</sup>.

### Pajdocentryzm – wybrzmienie<sup>135</sup>

Sylwetki nauczycieli, które pojawiły się w tej części, mogą być „polami penetracji” zjawisk pedagogicznych. Można oczywiście takich postaci odnaleźć więcej, bowiem *teachers movie* to – stale zaludniana interesującymi postaciami pedagogów – działka filmowa.

W finale tego epizodu przywołam – już tylko inicjalnie – jeszcze trzy postacie nauczycieli, o których warto rozmawiać ze studentami<sup>136</sup>.

**Eugene Simonet**<sup>137</sup> to wprawdzie postać drugoplanowa, ale jego pomysł na zadanie domowe dla uczniów jest przykładem tego, co faktycznie może być drogą do zmiany świata, ponieważ właściwie sformułowane przez nauczyciela pytanie stało się inspiracją poszukiwania tego, co w życiu najważniejsze. Sam Simonet to nie-

<sup>133</sup> Aleksandra CHMIELIŃSKA: *Dynamika transgresji twórczych. Studia przypadków pedagogów*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2017, s. 82 i dalsze.

<sup>134</sup> Mariola CHOMCZYŃSKA-RUBACHA, Krzysztof RUBACHA: *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 21.

<sup>135</sup> Wybrzmienie to sceny, które następują po ważnym dramaturgicznie ujęciu, to krótka chwila, w której widz ma szansę „przetrawić” emocjonalne skutki wcześniej obejrzanych scen i zidentyfikować się z postaciami. Pisze o tym Oliver SCHÜTTE: *Praca nad scenariuszem*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 93.

<sup>136</sup> Na temat przywołanych tu filmów: *Podaj dalej, Wolność słowa i Uśmiech Mony Lisy* pisałam już w: *Nauczyciel jako przewodnik w uczeniu się*. W: *Pedagogika i jej oblicza*. Red. Joanna SKIBSKA, Justyna WOJCIECHOWSKA. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej, 2018, s. 129–139.

<sup>137</sup> Bohater filmu *Podaj dalej (Pay It Forward)*. Reż. Mimi LEDER. Warner Bros./Bel Air Entertainment/Tapestry Films USA 2000.

szczęśliwy i samotny nauczyciel z problemem alkoholowym, który – trochę bez wiary w powodzenie przedsięwzięcia – daje uczniom polecenie poszukania odpowiedzi: co zrobić, by świat uczynić lepszym, czyli w jaki sposób można coś zmienić. Trochę tak, jakbyśmy słyszeli profesora Keatinga, który pyta za poetą: Jaki będzie twój wers? Trevor McKinney, uczeń Eugene'a, wymyśla strategię pomocową, którą nazywa „podaj dalej”. Uważa, że jeśli on pomoże trzem osobom, a z nich każda pomoże trzem kolejnym – wówczas niemal wszyscy zrobią coś dobrego dla kogoś i to może zmienić świat. Sam inicjuje ten swoisty łańcuszek szczęścia, zaprasza bezdomnego do domu na obiad. Maria Dudzikowa, co trafnie pointuje pomysł Trevora, podkreśla, że człowiek powinien traktować siebie jako projekt do zrealizowania. Zatem trzeba być własnym architektem i nadać sobie status tworzywa, które można modyfikować. To my jesteśmy twórcami, czyli sprawcami swojego dzieła<sup>138</sup>. Nauczyciel sam jest zdziwiony, że ten dziecięcy pomysł zatacza tak szerokie kręgi, nikt nie może być obojętny wobec dobra, które zainicjowało dziecko. To dzięki niemu, choć pozornie ponosi klęskę, zmienia się rzeczywistość otoczenie, przemiana dotyczy zarówno matki chłopca, ale i samego nauczyciela, który – co wspaniałe – uczy się nadziei od Trevora. Za tę ideę chłopiec oddaje życie, ale przemiana świata jest spektakularna.

**Erin Gruwell** – autentyczna postać<sup>139</sup>, nauczycielka z Long Beach w stanie Kalifornia, pracująca w klasie numer 203 w liceum Woodrowa Wilsona dla trudnej młodzieży ze środowisk defaworyzowanych, sportretowana zostaje w filmie *Wolność słowa*<sup>140</sup>. Mamy tu do czynienia z pewną wielokrotnie powielaną kalką *teachers movie* – bohaterka to ambitna, ale niedoświadczona nauczycielka, która na początku nie potrafi dotrzeć do młodzieży, ale z czasem zdobywa zaufanie i szacunek uczniów. Dzieje się tak dlatego, że ujawnia się jej charyzma i umiejętność motywowania swoich wychowanków do pracy nad sobą, aktualizacji i odkrywania mocnych stron<sup>141</sup>. Nauczy-

<sup>138</sup> Maria DUDZIKOWA: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1985, s. 203.

<sup>139</sup> Możemy poznać jej wersję całej historii, czytając książkę: THE FREEDOM WRITERS and ERIN GRUWELL: *The Freedom Writers Diary (20th Anniversary Edition). How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them*. New York: Broadway Books, 2019.

<sup>140</sup> *The Freedom Writers* [Wolność słowa]. Reż. i scen. Richard LA GRAVENESE. Paramount Pictures, USA, Niemcy 2007.

<sup>141</sup> Por. Justyna Hanna BUDZIK: *Literatura przeciwko rasizmowi*. <http://edukacja-filmowa.pl/wolnosc-slowa-2007> [dostęp: 31.03.2020].

cielka podejmuje się zwłaszcza zmiany sposobu dotychczasowego postrzegania i interpretowania świata przez młodzież, dokonywanego dotąd jedynie za sprawą przemocy. Stara się wpajać tolerancję i nie waha się porównać przemocy klasowej na tle rasowym do Holocaustu. Kiedy zorientowała się, że młodzież ze slumsów nic nie wie o Zagładzie, wprowadziła do programu nauczania wybrane przez siebie książki (Anne Frank, *The Diary of a Young Girl*), aby uczniowie mogli się identyfikować z bohaterami. W ten sposób małymi kroczkami wpajała im istotne wartości poprzez literaturę. Co więcej, prosi uczniów o opisywanie swoich przemyśleń i doświadczeń, zaczyna słuchać ich głosu i pozwala im na własne niezależne opinie. A to diametralnie zmienia ich życie. To jednak nie koniec jej działania, pani pedagog stara się wpajać tolerancję dla odmienności, wtedy jest szansa, że empatyczność gdzieś się w nas uruchomi. Najważniejsze jednak, że dzięki jej odwadze, zmianie treści nauczania, umiejętności słuchania uczniów i gotowości do poznania ich skomplikowanego doświadczenia życiowego, zaczynają oni przejmować kontrolę nad tym, czego się uczą i rozumieją, dlaczego te treści są ważne. I – nade wszystko – zaczynają wierzyć, że sami będą decydować o sobie i jak zechcą, to zmienią swoją przyszłość.

**Katherine Watson**, bohaterka kolejnego obrazu *Uśmiech Mony Lisy*<sup>142</sup>, uczy historii sztuki w elitarnym żeńskim college'u. A ponieważ są lata 50., zwyczajowo młode studentki studiują jedynie snobistycznie, gdyż planują być przykładnymi żonami i matkami, które nie będą pracowały zawodowo. Są również tłamszone przez skostniałe struktury społeczno-rodzinne i konwenanse. Niezwykła wykładowczyni chce pokazać dziewczętom inny świat, chce je wyzwolić od stereotypowej, patriarchalnej podległości mężczyznom. Pragnie, by młode kobiety rozwijały swoją potencjalność, by wykorzystywały szanse, jakie daje im rozwój talentów, a przede wszystkim zachęca do samodzielnego, niezależnego myślenia. Początkowo studentki nie rozumieją jej idei, ale po pewnym czasie, także dzięki działaniu sztuki i szerokim horyzontom, jakie ukazuje nauczycielka podczas wykładów – zyskują siły do walki o swoje dobro i swoje prawo do samostanowienia. Widzimy, jak wiele zmian może dokonać się dzięki nauczycielowi, który potrafi budzić zdumienie, bo jest niepowtarzalny, czasem prowokacyjnie obrazoburczy, ale budzi też zachwyt, gdyż jego wiedza i doświadczenie przekładają się na odkrywanie porządku świata, jaki otacza studentki.

<sup>142</sup> *Mona Lisa Smile* [*Uśmiech Mony Lisy*]. Reż. Mike NEWELL. Revolution Studios/Red Om Films USA 2003.

Model podobny, oparty na przemianie nieporadnego w relacjach pedagogicznych, początkującego nauczyciela/nauczycielki w modelowego przewodnika młodzieży i odkryciu w sobie powołania pedagogicznego, znaleźć można w innych jeszcze obrazach: *Nauczyciel z przedmieścia* (reż. James Clavell, USA 1967), *Conrack* (reż. Martin Ritt, USA 1974), *Wszystko albo nic* (reż. Ramón Menéndez, USA 1988), *Młodzi gniewni* (reż. John N. Smith, USA 1999), *Klasa* (reż. L. Cantet, Francja 2008), *Z dystansu* (reż. T. Kaye, Włochy/USA 2011), *Pan Lazhar* (reż. Philippe Falardeau, Kanada 2011). Przykłady filmowe – choć pokazują świat fikcyjny – stanowią jednak specyficzną drogę postrzegania, a jako dzieło sztuki narracyjnej analizują rzeczywistość niezależnie od sytuacji społecznej czy politycznej. Powołując się na Heinricha Kupffera (choć odnosi się on głównie do sztuki i literatury), powiemy, iż ekranizowane opowieści „sprawiają, że to, co jest dla społeczeństwa niewidoczne, może być ujawnione w całej »prawdzie« w skondensowanej formie artystycznego wyrazu. [...] nie doświadczają lęku, obaw i wstydu w ujawnianiu istoty człowieka”<sup>143</sup>. Nie lekceważmy przeżyć – warto więc sięgać do przekazów kulturowych, dzieł ekranizowanych, by przez emocje zachęcać uczniów do poznawania świata.

Jeśli uda się być takim wychowawcą lub tylko zbliżyć się do ich wyidealizowanych kreacji, działać zgodnie z koncepcją pajdocentryzmu jak postaci powyżej wymienione, wówczas – metaforycznie, mimo że decydenci edukacyjni nie będą nas zapewne lubić, to uczniowie staną po naszej stronie. Znamienne, że i Keating, i Mathieu muszą opuścić szkołę, bo przełożonym nie odpowiada ich humanistyczne podejście do dzieci. I – być może – także dla nas ktoś metaforycznie stanie na ławce, mówiąc „Kapitanie, mój Kapitanie”, by potwierdzić szacunek dla tego, co zrobiliśmy (*Stowarzyszenie Umarłych Poetów*). A może ktoś zrobi dla nas papierowy samolot na pożegnanie, będący dowodem przywiązania (*Pan od muzyki*)? Obie sceny: chłopców stojących na swoich biurkach, i starego profesora zbierającego samolociki z wypisanymi pożegnaniami, najeżonymi błędami ortograficznymi, są już kultowe. Z perspektywy nauczyciela pokazują, że warto być po stronie dziecka, bo to jest kwintesencją pedagogiki. Wszak nauczyciel „to ktoś, kto prowadzi człowieka do pełni rozwoju, kto przewodzi wśród zawłości ścieżek życiowych i nieustannych wyborów, kto umie mądrze doradzić lub odradzić, kto troszczy się o to, aby inni ludzie, aby każdy człowiek nie stawał się

<sup>143</sup> Heinrich Kupffer, podaje za: Bogusław ŚLIWERSKI: *Pedagogika dziecka...*, s. 128.

biernym tworzywem dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomyślności społeczeństwa”<sup>144</sup>.

Zaś tym wszystkim, którzy nie wierzą w szansę powodzenia, kiedy stają przed nowymi wyzwaniem, można przypomnieć słowa wypowiedziane w finezyjnie inspirującym (zwłaszcza, dla żeńskiej części grona pedagogicznego), niemal poetycko toczącym się filmie *Jedz, módl się, kochaj*<sup>145</sup>: bohaterka usłyszy w nim pewną receptę ułatwiającą samorozwój „kiedy się uczysz czegoś nowego, musisz być dla siebie bardziej uprzejma”.

Tylko wówczas możliwe będzie upełnomocnienie<sup>146</sup> i ucznia, i nauczyciela – oraz utwierdzenie obojga w przekonaniu, że każdy z nich może napisać swój wers:

„Carpe diem. Seize the day, boys. Make your lives extraordinary”<sup>147</sup>.

---

<sup>144</sup> Zbigniew KWIECIŃSKI: *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Red. Alicja SIEMAK-TYLIKOWSKA, Henryka KWIATKOWSKA, Stefan Michał KWIATKOWSKI. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1998, s. 15.

<sup>145</sup> *Eat Pray Love [Jedz, módl się i kochaj]*. Reż. Ryan MURPHY. Columbia Pictures 2010.

<sup>146</sup> Upełnomocnienie rozumiem za Baumanem: to „możliwość dokonania wyborów i postępowania zgodnie z nimi, to z kolei oznacza zdolność do wpływania na paletę możliwości wyborów oraz na warunki społeczne, w jakich się ich dokonuje”. Zob. Zygmunt BAUMAN: *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2007, s. 230.

<sup>147</sup> *Dead Poets Society [Stowarzyszenie Umartych Poetów]*. Reż. Peter WEIR. Touchstone Pictures/Silver Screen Partners, 1989.





## Nowa nadzieja Padawanika jako *podążanie za*, czyli Mistrz – Uczeń

No! Try not. Do. Or do not. There is no try.

Yoda<sup>1</sup>

„Edukacja to ogół czynności **prowadzenia** [podkr. – K.K.] drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie w relacji do innych ludzi i wobec świata”<sup>2</sup>. Najistotniejsze jest owo prowadzenie, wszak *paidagogos* z greckiego *pais* – to ‘chłopiec’, *ago* – ‘prowadzę’. Opieramy się na swoistej relacji, w której jeden z podmiotów jest prowadzącym, przewodnikiem, mistrzem, a drugi podążającym za nim (czasem mentalnie, a czasem literalnie, przemieszczając się).

Zupełnie naturalnie przychodzi skojarzenie z obrazem Mistrza i Padawana jako relacji dialogu edukacyjnego zaczerpniętego z uniwersum międzygalaktycznej sagi. Ale to nie tylko jeden model filmowy, choć zapożyczyłam z niego onomastykę.

Z pewnością najbardziej charakterystyczny jest opis szkolenia, jakie przechodzi Luke Skywalker pod okiem Mistrza Yody. Widać wyraźnie, że nieco tylko człekokształtna istota o lichym wzroście (szczęśliwie funkcja mentora jest ważniejsza niż jego cechy fizyczne<sup>3</sup>), ale ogromnej mocy – jest w rozumieniu nauk społecznych egzem-

---

<sup>1</sup> Słowa Yody pochodzą z *Star Wars. Episode V: The Empire Strikes Back* [Gwiezdne wojny. Część V: Imperium kontratakuje]. Reż. Irvin KERSHNER. Lucasfilm 1980.

<sup>2</sup> Zbigniew KWIECIŃSKI: *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Trans Humana, 1995, s. 13.

<sup>3</sup> Christopher VOGLER: *Podróż Autora. Struktury mityczne dla scenarzystów i pisarzy*. Przeł. Karolina Kosińska. Warszawa: Wydawnictwo Wojciech Marzec, 2010, s. 52.

plikacją kogoś, kogo nazywamy Znaczący Inny<sup>4</sup>. Znaczący staje się kimś na kształt tutora, pracuje z uczniem w relacji – jeden na jeden<sup>5</sup>. Taka relacja również charakteryzowała kontakt z padawanem. Był on przydzielany konkretnemu Jedi albo dany rycerz lub mistrz miał również możliwość wybrania ucznia osobiście. Co istotne i pokazuje szczególny rodzaj więzi, jaki zarysowuje się pomiędzy nimi. Kodeks Jedi nie zezwalał na prowadzenie więcej niż jednego padawana przez mistrza w tym samym czasie<sup>6</sup>. Edukacja rozpoczynała się w dzieciństwie i trwała zwykle do 21. roku życia, kiedy to uczeń poddawany był próbie (jak w praktykach plemiennych).

W rozmaity sposób Znaczący/Tutor/Mistrz Jedi będzie przyjmował swoją funkcję, najczęściej jest ona determinowana wiekiem tego, który podąża za nim, może zatem być to: Inny fascynujący, ekspert lub powiernik<sup>7</sup>. Możemy zastosować tu jeszcze inny, bardziej pedagogiczny podział, Jedi stanie się **mentorem**, autorytetem mobilizującym do nowych wyzwań, samodzielnego odkrywania znaczeń; **liderem**, bo jego silną i nietuzinkową osobowość chce naśladować uczeń; wreszcie **doradcą**, który udziela wskazówek, jak postąpić, obejmuje pomocą w trudnych sytuacjach<sup>8</sup>. Tutor/Jedi będzie to zatem ktoś, kto pomoże ukształtować ucznia, ale też zaopiekuje się nim, wskazując choćby świat aksjologicznych wyborów i jednocześnie przekazując swoją wiedzę i doświadczenie<sup>9</sup>. Aby taki był Mistrz, musi

<sup>4</sup> George Herbert MEAD doprecyzował pojęcie „znaczący inni” (*significant others*), wskazując, że to osoby wywierające największy wpływ na jednostkę w procesie socjalizacji. IDEM: *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Przekł. Zofia WOLIŃSKA, wstęp Antonina KŁOSKOWSKA. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1975. Zob. też: Małgorzata BOGUNIA-BORKOWSKA: *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006, s. 149.

<sup>5</sup> Jolanta ANDRZEJEWSKA: *Nauczyciel – organizator środowiska edukacyjnego do uczenia się dziecka w interakcjach z rówieśnikami*. W: *Nauczyciel – organizator środowiska edukacyjnego do uczenia się dziecka w interakcjach z rówieśnikami. W trosce o rozwój i wczesną edukację dziecka*. Red. Małgorzata CENTNER-GUZ, Sabina GUZ, Iwona ZWIERZCHOWSKA. Lublin: Wydawnictwo Naukowe UMCS, 2015.

<sup>6</sup> Zob. <https://www.templeofthejediorder.org/doctrine-of-the-order/>; <http://jedi-code.tripod.com/code.htm> [dostęp: 8.04.2020].

<sup>7</sup> Por. Anna BRZEZIŃSKA: *Osoby znaczące w rozwoju człowieka. Prolog: dlaczego potrzebny jest nam drugi człowiek? „Remedium” 2004, nr 140 (10), s. 4–5.*

<sup>8</sup> Kategorie tutora podaje za: Krystyna ŻUCHEŁKOWSKA: *Tutor nauczycielem na miarę wyzwań XXI wieku*. W: *Nauczyciel w refleksjach... i z refleksji...* Red. Kinga KUSZAK, Renata MICHALAK. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2019, s. 44.

<sup>9</sup> Karolina APPELT: *Osoby znaczące dla rodziców i nauczycieli*. [http://www.remedium-psychologia.pl/2006\\_5\\_2.htm](http://www.remedium-psychologia.pl/2006_5_2.htm) [dostęp: 9.06.2016].

mieć wyjątkowe cechy, musi rozumieć zasady i być wzorem wszelkich cnót. Musi więc brać pod uwagę, że „z łatwością uczą się dzieci chodzenia – chodząc, mówienia – mówiąc, pisania – pisząc itd., tak też naucza się posłuszeństwa przez posłuch, prawdomówności przez mówienie prawdy, wytrwałości przez wytrwanie”<sup>10</sup>. Mistrz Jedi prowadzi w ten sposób edukację opartą głównie na przekazywaniu doświadczeń, obserwacji i doznawaniu zjawisk, wspartych nieco instruowaniem (lecz raczej metaforycznym, które uczeń musiał odkryć), ale też stawianiu zadań do praktycznego wykonania. Działanie przypominało silnie proces naturalnego uczenia się, postulowanego już przez Jana Amosa Komeńskiego, który wskazywał złotą zasadę dla uczących, „ażeby, co tylko mogą, udostępniali zmysłom, rzeczy widzialne – wzrokowi, słyszalne – słuchowi, zapachy – węchowi, rzeczy smakujące – smakowi, namacalne – dotykowi, a jeśli coś jest uchwytnie dla kilku zmysłów naraz udostępnić”<sup>11</sup>.

Mistrz prowadzi, uczeń/padawan, czerpiąc z tego kontaktu, może osiągnąć nie tylko dojrzałość, ale też uzyskać status Rycerza Jedi. Padawan jest bowiem rangą w Zakonie Jedi, jest ona związana z faktem, że adept zostaje przyjęty na szkolenie prowadzone pod okiem doświadczonego Jedi. Celem nauki jest osiągnięcie rangi rycerza. O statusie padawana mówi jego charakterystyczny warokczyk<sup>12</sup>, oczywiście, jeżeli był reprezentantem rasy posiadającej włosy, w przeciwnym razie, nosił jedynie jakiś substytut tej fryzury. Padawan/uczeń zatem – dawno, dawno temu w odległej galaktyce – podążał za Mistrzem, zwykle wykonując jakieś ważkie dla porządku kosmicznego misje.

Jednak szkolenie nie było łatwe, wymagało odnalezienia w sobie potencjalności i choć pozornie wydaje się, że chodzi o edukację „po śladzie”, to jednak przejście na poziom padawana nie wiązało się jedynie z transmisją idei. Uczeń musiał też wykazać się własną aktywnością – „w poszukiwaniu śladów”<sup>13</sup>, ponieważ wsłuchiwanie się we własną intuicję – by okiełznać, a wprawdzie dookreślić Moc – to proces tak dalece internalizowany, że nie sposób wskazać transmisyjnie, jak to zrobić (wspominałam o tym w epizodzie 2).

<sup>10</sup> Jan Amos KOMEŃSKI: *Wielka dydaktyka*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1956, s. 232.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 199.

<sup>12</sup> <https://starwars.fandom.com/pl/wiki/Padawan> [dostęp: 9.04.2020].

<sup>13</sup> Pisz o tym Dorota KLUS-STANISKA: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000, s. 123 i dalsze.

Kenobi daje młodemu Luke'owi pierwszą lekcję Mocy, kiedy znajdują się na Sokole Millennium<sup>14</sup>, jest to jednocześnie lekcja ostatnia, ponieważ Mistrz poświęci się, aby Luke i Leia mogli zbiec z Gwiazdy Śmierci. Młody Skywalker stara się bronić mieczem świetlnym przed strzałami generowanymi przez kuliste urządzenie.

Obi-Wan: Pamiętaj, że rycerz Jedi czuje przenikającą go moc.  
[Młody chłopak stara się walczyć z piłką miotającą promień].

Obi-Wan: Powinieneś spróbować jeszcze raz Luke, ale tym razem porzuć racjonalne myślenie, zdaj się na przeczucie [zakłada chłopcu hełm zasłaniający oczy, ma teraz mieczem odpychać impulsy, których nie widzi].

Luke: Z osłoną na oczach nic nie widzę, niby jak mam walczyć?

Obi-Wan: Oczy mogą Cię zwieść, więc im nie ufaj. [Luke'owi się nie udaje].

Obi-Wan: Mówiłem, kieruj się przeczuciem. [Teraz mu się udaje].

Obi-Wan: Widzisz, potrafisz!

Han Solo: To zwykły fart.

Obi-Wan: Z moich doświadczeń wynika, że fart nie istnieje.

Luke: Naprawdę coś czułem, niemal widziałem wskazówki.

Obi-Wan: Świetnie! Zrobiłeś krok do potężnego świata.

[...]

Obi-Wan: Twoje przeznaczenie wiedzie Cię inną ścieżką niż moje.  
Moc będzie z Tobą już zawsze.

Jak widać, nauka polegała na własnym poszukiwaniu mocy. Co istotne – Mistrz był obok i zachęcał, ale też chwalił. Dawkował zadania, podwyższając próg trudności. Zobaczmy, jak kontynuowana jest nauka Luke'a już pod opieką Yody.

Pierwsza rozmowa Mistrza i Ucznia to niejako diagnoza, jaką stawia ten pierwszy, jednocześnie podkreślając to, do czego zmierza cała edukacja:

Yoda: Jedi musi najgłębsze poświęcenie okazać. Umysł najpoważniejszy.

Po czym mówi w trzeciej osobie jakby do kogoś, i to jest rozpoznanie ucznia:

<sup>14</sup> *Star Wars. Episode IV: A New Hope* [Gwiezdne wojny. Część IV: Nowa nadzieja]. Scen. i reż. George Lucas. Lucasfilm/Twentieth Century Fox Film Corporation 1977.

Yoda: Tego długo obserwowałem. Przez całe życie wzrok odwracał ku przyszłości, ku horyzontowi. Nie myślał nigdy o tym, gdzie jest [wyraźnie trąca chłopca łaską, jakby oskarżając]. Co robi.

Znacząca jest scena rozpoczęcia szkolenia Luke'a przez Yodę na planecie w układzie Dagobah<sup>15</sup>. Młodzieniec biegnie, widać, że nie jest to przebieżka dla przyjemności, lecz fizyczny trening. Ale nie podąża za Mistrzem, a niesie go na plecach. Zupełnie oryginalne jest zatem to podążanie, jednak nie chodzi tu o przemieszczanie się za – w sensie fizycznym, lecz podążanie mentalne. Luke musi zrozumieć, co jest dla niego najważniejszym przesłaniem z tego szkolenia. Oczywiście, sprawność fizyczna także ma tu swoje miejsce – chodzi bowiem o doskonałość niemal integralną – jak w edukacji 4 ćwiartek Kena Wilbera<sup>16</sup>, gdzie spowinowaczone pozostają ze sobą w jedności sfery rozwoju osoby – jej umysł, ciało, serce i duch z naturą i wspólnotą. Dlatego padawan biega, ćwiczy fechtunek mieczem świetlnym, ale też wsłuchuje się w Moc i stara się ją opanować. Wsłuchuje się w uczucia i intuicję. A wszystko po to, by adept dokonał transformacji opartej na autorefleksji, poznawaniu siebie, odkrywaniu przekazu mistrza i odnoszeniu go do przeżywanego i doświadczanego świata.

Yoda zachęca do wysiłku ciała podczas doskonalenia umysłu i jednocześnie tłumaczy zasadnicze dla zakonu prawdy (powiedzielibyśmy, że to strategia VAK, polisensoryczna), które podkreśla m.in., że pomiędzy ciałem, motoryką a światem zachodzi specyficzna relacja/związek, ponieważ są one przyrodzoną drogą nawiązywania interakcji, konstytuując fundament pojawiających się znacznie później w ontogenezie, innych form eksplorowania rzeczywistości<sup>17</sup>. Podobną drogę edukacji dostrzec można w ostatniej, dziewiątej części sagi, ale wówczas kontynuuje swoje szkolenie w opanowaniu mocy Rey, następczyni Skywalkera, pod okiem Lei (także z naciskiem na aktywność joggingową). To niemal model kształcenia człowieka cielesnego<sup>18</sup>. Teraz jednak skoncentrujemy się na Mistrzu Yodzie.

<sup>15</sup> *Star Wars. Episode V: The Empire Strikes Back* [Gwiezdne wojny. Część V: Imperium kontratakuje]. Reż. Irvin KERSHNER. Lucasfilm 1980.

<sup>16</sup> Marzanna Bogumiła KIELAR: *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2012, s. 160–164.

<sup>17</sup> Zob. Piotr BŁAJET: *Od edukacji sportowej do olimpijskiej. Studium antropologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012, s. 65.

<sup>18</sup> Rozwój osoby przez ciało – zaczerpnęłam z: José María CAGIGAL: *Kształcenie człowieka cielesnego*. W: Paul LENGAND: *Obszary permanentnej samoedukacji*.

Yoda: Tak. Biegiem. Siła Jedi wypływa z Mocy, ale strzeż się jej ciemnej strony: gniewu, lęku, agresji. Ciemna strona mocy to one. Szybko się zjawiają, gdy walkę toczysz. Gdy wstąpisz na ciemną ścieżkę – losem twoim ona zawładnie. Strawi ona ciebie, jak ucznia Obi-Wana.

Luke: Vadera. Jest silniejsza?

Yoda: Nie. Ale jest szybsza, łatwiejsza, bardziej nęcąca.

Luke: Jak odróżnić dobro od zła?

Yoda: Odróżnisz. Kiedy wyciszony jesteś, spokojny, bierny. Jedi wykorzystuje moc dla wiedzy i dla obrony – nigdy do ataku.

Ważne, że Uczeń stawia Mistrzowi pytania, wprowadzając je z obawy przed ciemną stroną, jednak nie mamy tu do czynienia jedynie z transmisją. Pytania ucznia przekazują nauczycielowi, że „podąża” za nim, a zatem pozostaje w relacji padawanicznej.

Kwintesencją szkolenia jest opanowanie niezwykłych umiejętności panowania nad materią. Na tej samej błotnistej planecie Luke staje przed zadaniem uniesienia z wody swojego myśliwca TIE, ma uczynić to siłą woli. Ponieważ nie potrafi tego zrobić i jest wyraźnie poirytowany tym faktem, a także zniechęcony, uważa, że trzeba czegoś innego, by wykonać to zadanie. Yoda gani go, mówiąc:

Yoda: Nie. Nie innego. Innego tylko w twoim umyśle. Musisz się oduczyć tego, czego się nauczyłeś.

Luke [bez entuzjazmu]: Dobrze. Spróbuję.

Yoda: Nie próbuj. Rób albo nie rób. Nie ma próbowania.

Niestety, nie udaje mu się wykonać zadania. Możemy – analizując koncepcje pedagogiczne, powiedzieć – Yoda robi błąd. Czasem trzeba podjąć coś na próbę, czasem uczy się metodą prób i błędów. Lecz Mistrzowi chodzi o coś innego, o motywację. Nie można zabierać się za coś z przekonaniem, że to trochę „na niby”. Chodzi o mobilizację. Oczywiście, obrazoburczo brzmi – „musisz oduczyć się tego, czego się nauczyłeś”, jeśli jednak weźmiemy pod uwagę, że wykonanie zadania nie udawało się właśnie dlatego, że uczeń kieruje się znaną sobie procedurą – to może warto czasem po prostu zacząć z innej strony.

Na dowód tego, że Mistrz miał rację – widzimy jak sam unosi statek kosmiczny ponad poziom błota. Spektakularny to widok, ponie-

waż zielony ludzik jedynie zamknął oczy i skierował swoje trzypalczyste dłonie w stronę stalowego topielca. Luke stoi zauroczony. Dotyka statku i wyraża zdumienie, uzyskuje też symptomatyczną odpowiedź:

Luke: Nie wierzę!

Yoda: Yee. I dlatego Ci się nie udaje!

Wiara w siebie i poczucie sprawstwa<sup>19</sup> – to dwa komponenty rozwojowe, których nie sposób przecenić. W tej krótkiej scenie zostają one precyzyjnie zaprezentowane. Jeśli uwierzysz w siebie, jeśli będziesz miał motywację, by wykonać zadanie – uda Ci się pokonać własne słabości. Całe szkolenie Skywalkera zmierza w rzeczywistości do jego transgresji, przełamania obaw, lęków – wszak z nich prosta droga do ciemnej strony. Jeśli powiązane zostaną ze sobą te pedagogiczne/padawaniczne fakty – klarowny stanie się zamysł edukacyjny Yody. Działanie Mistrza jest metodyczne i zmierza do ukształtowania osobowości Padawana, ale polega ono na aktualizacji Mocy, którą adept nosi w sobie, musi ją jedynie odkryć (my powiedzielibyśmy: potencjalności). Mistrz może odejść – kiedy wie, że uczeń sobie poradzi.

Yoda: Sił dodaje mi Moc, ale już słabnę. Zmierzch mnie ogarnia, wkrótce noc przyjdzie. Taka jest kolej rzeczy. Takie prawa Mocy.

Luke: Ale ja potrzebuję Twojej pomocy. Wróciłem, żeby się szkolić...

Yoda: Szkolić się już nie musisz. Wszystko, co trzeba – już wiesz.

Luke: Czyli jestem rycerzem Jedi.

---

<sup>19</sup> W tym miejscu warto przypomnieć koncepcję Alberta Bandury. Rozumienie poczucia sprawstwa ujmuję zgodnie z jego koncepcją, egzemplifikują ją badania dwóch grup dzieci dziesięcioletnich. Pierwszej grupie wpajano, że może mieć znaczący wpływ na sytuację, drugiej odwrotnie. Na koniec eksploracji określono, jakie zadania badani preferują. Grupa, w której aktywowano silne poczucie wpływu, wybierała zadania sprawnościowe, samodzielne i trudne, zaś opozycyjna – wolała losowe i realizowane z innymi osobami, także łatwiejsze. Oczywiście jest, że uczniowie z grupy pierwszej uzyskiwali lepsze wyniki, co więcej, uznawali, że uzyskują je dzięki własnemu wysiłkowi i zdolnościom. Druga grupa wyjaśniała wszystko egotyczną atrybucją, uznając, że niepowodzenia tkwią poza nimi, a zadania były za trudne. Zob. Wiesław ŁUKASZEWSKI: *Wielkie pytania psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003, s. 242–245.



I to Mistrz decyduje, kiedy to może nastąpić, zazwyczaj wówczas, kiedy już naprawdę uczeń nie potrzebuje szkolenia. Nawet, kiedy nie zdaje sobie z tego sprawy. Yoda pozostawia Luke'a dosłownie, ponieważ przenosi się w inny wymiar.

Na potrzeby tej rebelianckiej analizy pedagogicznej przekazu filmowego odnalazłam inne jeszcze przykłady podążania, którego dokonuje padawan za mistrzem – choć nie zawsze ta zależność jest tak bardzo czytelna. Rozpocznę od dwóch filmów, w których relacja „padawaniczna” powstaje jako element epizodyczny, coś na obrzeżach zasadniczej fabuły, ale oba te wątki, które wskażę, okazują się na tyle wyraziste, że samodzielnie funkcjonują i to w kategorii kultowości filmowej.

Rozpocznę od filmu *Forrest Gump*<sup>20</sup>, chodzi mi o fragment pokazujący nagłą chęć joggingu, Forrest – jak to miał w zwyczaju – postanawia pobiegać. Pobieganie przeciąga się, skupia uwagę, a skoro jest dziwne i ludzie tego nie rozumieją – staje się elementem swoistego kultu. Po dwóch latach przebieżka Gumpa staje się medialną – i to nie tylko – sensacją. „Czemu pan biegnie? Czy w obronie pokoju?” – pytają dziennikarze, kiedy biegacz kolejny raz przekracza Mississippi River. Padają kolejne pytania, czasem kuriozalnie zestawione: redaktorzy zastanawiają się, czy Forrest biegnie „na rzecz bezdomnych?”, „W walce o prawa kobiet, środowiska?”, ktoś dodaje: „Zwierząt?” Kobiety i zwierzęta w tej samej nacechowanej prześladowaniem formule, dla której warto biec to znamienne (jak się okazuje nadal kobiety walczą o swoje prawa, mimo kilkukrotnej zmiany pokoleniowej, nie ma wszak głupich pytań). I nie chodzi jedynie o #Me Too<sup>21</sup>. Ale to temat na inną rebeliancką publikację.

Cała scena pokazuje szczególne zjawisko podążania za mistrzem, ponieważ wówczas Forrest, niejako wbrew własnej intencji, staje się wzorem do naśladowania, modelem, domoroślą archetypem skłaniającym do autorefleksji epigonów, choć przewrotnie nie taka idea przyświecała inicjatorowi przemieszczania się.

Sam Forrest – jako narrator pierwszoosobowy – zauważa „Nie mogli uwierzyć, że można tak biec bez przyczyny”. Kiedy pada pytanie: „Czemu pan to robi?”, odpowie zgodnie z prawdą, gdyż jest do bólu prostolinijny: „Miałem ochotę pobiegać”. Dopowie

<sup>20</sup> *Forrest Gump*. Reż. Robert ZEMECKIS, scen. Eric ROTH. Paramount Pictures 1994.

<sup>21</sup> Powstały w roku 2017 w związku z molestowaniem seksualnym, ruch obywatelski, mający zwrócić uwagę na ten problem. Nawiązuje do *MeToo Movement* zapoczątkowanego w 2006 roku przez Afroamerykanki.

nawet, nieco zaskoczony reakcją obserwatorów: „Nie wiedzieć czemu, ludzie widzieli w tym sens”.

Gump staje się obiektem swoistego kultu, a jego etapowe postępy w przemieszczaniu się rejestrują stacje telewizyjne. Dzieje się tak dlatego, że ludzie przyglądający mu się identyfikują się z ideą, którą sami sobie wyznaczają. Nadają znaczenie tej aktywności joggingowej, bo odkrywają w niej własne sensory, czy – jak powiedziałby Paul Ricoeur – wyjaśniają sensory dla siebie<sup>22</sup>. Co więcej, są i naśladowcy literalnie podążający za wyjątkowym biegaczem – ma to coś z imprintingu Konrada Lorenza<sup>23</sup>. Biegają, by z nim być, podążają „za”, bo pcha ich wewnętrzny imperatyw. Trochę tak, jakby Forrest myślał za nich, jakby był liderem.

Pierwszy naśladowca wygłasza znamiennej tyradę, kiedy dołącza do transkontynentalnego biegacza.

To Pan? [powie dobiegając z trudnością do metodycznie przebiegającego nogami Gumpa]. Boże to naprawdę Pan! To było jak objawienie. Oto facet, który ma poukładane w głowie. Oto facet, który znalazł odpowiedź. Pobiegnę za Panem wszędzie.

Forrest swoim zwyczajem skomentuje to zdawkowo: „Więc miałem towarzystwo. [...] Słyszałem, że dawałem nadzieję”.

Co więcej, biegacz staje się mentorem także w rozmaitych dziedzinach życia. Producent naklejek na zderzaki, prosząc o pomoc w wymyśleniu jakiegoś naklejkowego, chwytliwego hasła, powie: „Jesteś natchnieniem dla tych osób”. I w tym właśnie momencie, kiedy apologeta zachwyca się Gumpem – przez przypadek, co mieści się w charakterze głównego protagonisty, Gump wpada w odchody podczas biegu i podsumowuje niefortunne wydarzenie zdawkowym – „zdarza się”. W ten szczególnie finezyjny sposób powstaje hasło zderzakowe: *Shit happens*. Podobnie przez przypadek powstaje kultowy T-shirt.

Forrest wbrew woli staje się Mistrzem (a może nie zdaje sobie sprawy z tego, jak ważne jest dla ogółu to jego bieganie), zaś rzesza imprintingowych padawanów czerpie naukę z podążania za nim, co – znając jego szczególność intelektualną – zadziwiające. Całość spektaklu lekkoatletycznego podsumowuje z charaktery-

<sup>22</sup> Paul RICOEUR: *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*. Wybrała i wstępem poprzedziła K. ROSNER. Przeł. Piotr GRAFF, Katarzyna ROSNER. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1989, s. 178 i dalsze.

<sup>23</sup> zob. <https://www.britannica.com/biography/Konrad-Lorenz> [dostęp: 9.04.2020].

styczną dla siebie logiką, której nie sposób odmówić i racjonalności, i trafności:

Mama mówiła – trzeba zapomnieć o przeszłości, zanim człowiek ruszy dalej. Chyba o to w tym moim bieganii chodziło.

Po 3 latach, 2 miesiącach, 14 dniach i 16 godzinach przestał biec. Zgromadzeni wokół niego padawanie zamarli: „Cicho! Coś powie!” zastygli w oczekiwaniu. Usłyszeli jednak tylko „Zmęczyłem się. Chyba już wrócę do domu” – nie na to czekali współbiegnący. „I co my teraz mamy zrobić?”. Wydaje się, że ta scena ma inne wybrzmienie niż zakończenie szkolenia padawana. W przypadku Yody i Luke’a, mistrz Yoda także opuszcza fizycznie ucznia (znika, przenosząc się w inny wymiar Mocy), ale czyni to, uznając, że uczeń jest gotowy, wie i umie, co trzeba, by stawić czoła ciemnej stronie. Oczywiście u Forresta dzieje się wszystko w innym trybie. On po prostu przestał biec, ale nigdy też świadomie nie przyjął swojej kurateli nad padawanami.

Odmienny przykład podążania/imprintingu – choć podobnie mający miejsce bez takowej intencji protagonisty, który wbrew sobie zostaje uznany za mistrza, znajdziemy w *Żywocie Briana*<sup>24</sup>, równie jak *Forrest Gump* filmie kultowym, ale też – inaczej – kontrowersyjnym, będącym efektem kreacji grupy prześmiewców spod znaku Monty Pythona. Film wyprodukowany przez brytyjską niezależną wytwórnię HandMade, kierowaną przez byłego Beatlesa George’a Harrisona<sup>25</sup>. Znakiem firmowym piątki prześmiewców było obrazoburcze traktowanie wszelkich tematów tabu, religia i przekonania były dla nich niezwykle wdzięcznym polem żartów<sup>26</sup>. Krótko mówiąc –

<sup>24</sup> *Monty Python’s Life of Brian* [*Żywot Briana*]. Reż. Terry JONES – premiera 1979, Python (Monty) Pictures, HandMade Films (w Polsce w 2004 roku).

<sup>25</sup> *An Accidental Studio*. Reż. Bill JONES, Kim LEGGATT. [Film dokumentalny]. Bill and Ben Productions, George Made Films, UK 2019; zob. też: Peter BRADSHAW: *An Accidental Studio review – the brief, brilliant life of HandMade Films*. „The Guardian”, 26.04.2019. <https://www.theguardian.com/film/2019/apr/26/an-accidental-studio-review-handmade-films-george-harrison-monty-python> [dostęp: 19.09.2020]; zob. również wypowiedź George’a HARRISONA <https://www.youtube.com/watch?v=5dcWTJZhdG4> [dostęp: 1.04.2020].

<sup>26</sup> Nie chcę podejmować tu kwestii przyzwolenia na szarganie świętości, do czego niekoniecznie bym namawiała, uznając, iż żart kończy się w miejscu, w którym mogę kogoś dotknąć i obrazić lub podważyć jego wartość. I dotyczy to zarówno wyznawanych ideałów, religijności, przekonań, ale też wszelakich odmienności, także mniejszościowych. Niemniej musimy mieć na uwadze również prawo twórców do podejmowania tematów dla siebie istotnych, mając jednak

w fabule filmu jesteśmy świadkami dość komicznego nieporozumienia, gdyż omyłkowo – nikomu bliżej nieznanemu Brian – zostaje wzięty za mesjasza. Tłum podążający za nim potrzebuje Mistrza, i widzimy mechanizm bezkrytycznego przyjmowania za autorytety osób o wątpliwych kompetencjach. Widzimy też dynamikę tłumu i dość stadne naśladowanie prowadzących/prowodyrów/autorów pomyłki. Tłum podąża ślepo, bez namysłu za – coraz bardziej zirytowanym Grahamem Chapmanem – kreującym rolę Briana, który rozsierdzony taką atencją i przypisywaniem mu roli, jakiej nie pełnił, rzuca w kłębiący się pochód „wyznawców” tykwę – ktoś z tłumu unosi ją w górę wołając „– To jest tykwa mesjasza!”. Brian ponownie ucieka przed podążającymi zań, gubiąc jeden z sandałów. I ten zostaje pochwycony przez kogoś doświadczającego tej zabawnej zbiorowej hysterii. Powtarza się cały rytuał – sandał zostaje uniesiony jako *Jego Sandał*. I tu pojawi się jednak nauka, jakby w poczuciu odpowiedzialności Mistrza. Chapman nie tylko ucieka (na czym mógłby poprzestać), ale słowami Briana przekonuje niechcianych „padawanów”, żeby znaleźli własną drogę, zamiast biegać za kimś, kto wcale nie jest mesjaszem. Mimowolnie przekazuje kluczową w tej scenie ideę: zachęca, by każdy z nich był sobą i własną, przynależną sobie, drogę odnalazł. Paradoksalnie – przekazał podążającym za nim ludziom naukę, lecz oni tylko za nim biegli, a nie szukali pouczenia. To taka edukacja pozorowana, biegać, bo inni biegają, ale nie wiem dlaczego, ale skoro biegać pozostali, to pewnie tak trzeba.

Zupełnie inny zakres relacji Mistrz – Uczeń odnaleźć można w niezwykle pedagogicznie wartościowym przykładzie, zaczerpniętym z filmu *Imię róży*<sup>27</sup>. Zdają sobie sprawę, że pedagogiczność tego obrazu nie jest całkowicie oczywista, ale dla tutoringu nie tylko rodzaj zależności ucznia wobec uczącego, ale i wzajemna odpowiedzialność i przyjaźń ogniskująca się wokół spotkania są nie do przecenienia.

Znaleźć można też w tej filmowej propozycji pewne – tym razem wizualizacyjne – podobieństwa do uniwersum *Gwiezdných wojen*, mamy dwa, a potem trzy odmienne zakony, pogodni i nastawieni interpersonalnie franciszkanie, cisi, kontemplacyjni dominikanie i – wreszcie – budzący powszechny strach jezuita, za którymi ciągną

---

na względzie, iż jest to wypowiedź faktycznie artystyczna, osobista, a nie prowokacja sama w sobie, zachęcająca do nienawiści na tle odmienności kulturowych czy osobniczych. Fakt – wyważenie tej dychotomii jest materiałą wrażliwą i często twórcy balansują na dość cienkiej granicy oddzielającej te skrajności.

<sup>27</sup> *Der Name der Rose* [Imię róży]. Reż. Jean-Jacques ANNAUD. A Neue Constantin/Cristaldifilm/Films Ariane Co-Production in Association with ZDF 1986. Wersja polska, z której pochodzą cytacje w tekście – Maciej ORKAN-ŁĘCKI.

nie się cień inkwizycji. Mamy więc i mnisi kaptur, i zakon, i reguły, kodeksy, bo akcja rozgrywa się w czternastowiecznym włoskim klasztorze. Mamy też wyjątkową relację pomiędzy: Mistrzem Wilhelmem of Baskerville a uczniem, którym jest młody zakonnik/adept Adso da Melk.

Niezwyczajnie interesujące pedagogicznie są prowadzone przez tych dwóch mnichów dialogi, które z powodzeniem można analizować jako procedury dydaktyczno-wychowawcze.

Po wizycie w skryptorium Mistrz pyta Ucznia – „Gdzie są księgi, które są niezbędne do pracy? Wszak to Opactwo słynie z ich mnogości. Gdzie są księgi?”. Uczeń odpowiada kolejnym pytaniem: „Próbujesz mnie, Panie?”. Zdumiony Mistrz odpowiada również pytaniem: „Jak to?”. Adso wyjaśnia: „Z całym szacunkiem, ale mi się zdaje, że ilekroć zadajesz mi pytanie, już znasz odpowiedź”.

Ten i poniższy fragment listy dialogowej to doskonała egzemplifikacja relacji niemal Sokratejskiej pomiędzy Mistrzem a Uczniem. Metoda sokratyczna<sup>28</sup> mieści w sobie swoistą procedurę nauczania opartą na dyskusji, argumentacji. Z nich wyłaniają się dwie dialektyczne metody: elenktyczna i majeutyczna<sup>29</sup>, obie dotyczyły dialogu – i to zawsze z jednym rozmówcą (wszak Jedi mógł mieć tylko jednego padawana). Pomiedzy nimi wyodrębnia się etap protreptyczny (gr. προτρεπτικοζφ [protreptikós] – zachęcający). Pierwsza, elenktyczna metoda (gr. έλεγχος [élenchos]) miała na celu oczyszczenie w dialogu umysłu, wyzbycie się błędnych mniemań, chodziło o to, by rozmówca dostrzegł swoje braki i zdemaskował błędy rozumowania. Metoda zatem była negatywna w swoim charakterze.

Metoda majeutyczna<sup>30</sup> (gr. τέχνη μαιευτική [techné maieutiké]), nie bez przyczyny zwana położniczą, także oparta jest na dialogu, była ona stosowana, kiedy nauczyciel wyczuwał, że rozmówca nosi w sobie potencjalność, której jeszcze nie określił i nie odkrył, a więc i nie zdaje sobie z niej sprawy. Inicjator majeutyki przez rozmowę doprowadza do otwarcia nowych horyzontów i odkrycia owego potencjału. Również do poddawania próbie wyjściowego przekonania i uruchamiania motywacji do ukonstytuowania się nowej idei, która już – uśpiona – tliła się w umyśle rozmówcy. „Istotnym elementem Sokratejskiej dialektyki była ironia (ειρωνεία [eironéia]), którą stosował wobec rozmówcy, w zasadzie sprowadzalna do przy-

<sup>28</sup> Irena KROŃSKA: *Sokrates*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 2001, s. 70.

<sup>29</sup> Tatiana KRAWCZYŃSKA-ZAUCHA: *Filozoficzne źródła coachingu: metoda majeutyczna Sokratesa*. „Coaching Review” 2017, nr 1 (9), s. 42–55.

<sup>30</sup> PLATON: *Dialogi. Kratylos* 421 A. Warszawa: Wydawnictwo UW Verum, 1993.

mowania przezeń maski niewiedzy i postawy ucznia poszukującego nauczyciela”<sup>31</sup>. Mistrz jest akuszerem<sup>32</sup> i wydobywa to, co mieści się w umyśle Ucznia, co więcej, nie stara się być ekspertem w temacie debaty, to uaktywnia interlokutora.

Jeszcze czytelniejsza okazuje się scena wcześniejsza, kiedy obaj protagoniści rozpoczynają „dochodzenie” związane ze śmiercią Tłumacza z greki, zaraz po spotkaniu z Garbusem, zdeformowanym zakonnikiem. Warto ten dialog prześledzić, bo znajdziemy w nim i aspekt protreptyczny, ale i połoźniczy:

Uczeń: Mistrzu, jakim językiem on mówił? [chodzi o Garbusa].

Mistrz: Wszystkimi i żadnym.

Uczeń: Co znaczy słowo, które powtarzaliście?

Mistrz: Penitenziagite. [Tu Mistrz dokładnie tłumaczy jego pochodzenie i omawia historię Dulcyniów<sup>33</sup>].

I dodaje pouczenie, godne Yody: „Widzisz Adso, od ekstatycznej wizji do grzesznego szaleństwa wiedzie krótka droga”. Dalej chłopiec podąża za Mistrzem. Przemieszczają się do przestrzeni, na której widać ślady na śniegu.

Mistrz: Na szczęście dla nas – utrzymał się śnieg. Jest jak pergamin, na którym zbrodniarz nieświadomie złożył swój podpis. Co Ci mówią te ślady?

Uczeń: Są dwakroć głębsze niż pozostałe [...].

Mistrz: Jaki stąd wniosek?

Uczeń [z trudem wnioskuje]: Że ów człowiek był ciężki.

Mistrz: Tak, a dlaczego?

Uczeń: Bo był bardzo gruby.

Mistrz: Albo niósł drugiego człowieka [...].

<sup>31</sup> PEF. Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/s/sokrates.pdf>, s. 6.

<sup>32</sup> Irena KROŃSKA: *Sokrates...*, s. 89.

<sup>33</sup> Chodzi o ruch Braci Apostolskich, podobnie jak franciszkanie głosił ubóstwo, ale w skrajnej postaci, uznany za heretycki, kierowany przez Dolcina [Dulcyna] z przełomu XIII i XIV wieku. Ruch Dolcina charakteryzuje się uznaniem, że jest zakonem nowej ery, od którego zależy nadchodzący eschaton, zbawienie i raj należało osiągnąć na drodze bezkompromisowej walki z ogólnie pojętym ładem społecznym, w tym z absolutnie złym i skażonym Kościołem, który go uosabiał. Bracia Apostolscy przenieśli się w doliny między górami Cercelli i Novara, gdzie zaczęli organizować zbrojne bandy. Dolcina spalono na stosie w 1307 roku. Zob. Tomasz NIEZGODA: *Recepcja Joachima z Fiore w średniowiecznych ruchach heretyckich w świetle koncepcji gnozy politycznej*. „Ex Nihilo” 2012, nr 1 (7), s. 49.



Uczeń: Ale ślad prowadzi od beczki w tę stronę.

Mistrz: Nie pomyślałeś, że ten człowiek szedł tyłem i włókł ciało, na co wskazują bruzdy wyżłobione przez obcasy.

W tej scenie dopiero widoczna jest waga stawiania pytań. Czego szukają ci, którzy wciąż stawiają pytania? Może – jak uznają personaliści – chcą odnaleźć istotę swojego funkcjonowania, bowiem „człowiek podejmuje poszukiwania, które zmierzają do przywrócenia porządku w człowieku i w świecie, odwołując się do sprawdzonego środka, jakim jest mądrość”<sup>34</sup>. Widać w tym dialogu, z jednej strony, zachętę do własnej aktywności – jak w wypowiedzi rusztowaniu<sup>35</sup>, ale też ukazanie właściwego trybu rozumowania. Przypomnieć warto, iż rusztowanie to strategia, która wspiera ucznia, stosowana przez nauczyciela. Przede wszystkim widzimy w działaniach Wilhelma of Baskerville zasadę wskazówek i instrukcji<sup>36</sup>, pomaga to w rozwiązywaniu problemu, ale też motywuje do przejęcia odpowiedzialności za efekty wspólnego wysiłku. Nauczyciel wspiera wysiłki padawana, tworząc rusztowanie<sup>37</sup>, po którym może on się wspiąć w kierunku rozwoju swojej potencjalności.

To zatem wskazanie tego, co się pominęło, by uczulić na konieczność analizowania wszystkich przesłanek. To strategia „po śladzie”. Ale włączana dopiero wówczas, kiedy „poszukiwanie śladów” przez Ucznia zawiedzie. Jak jednak na Mistrza starej daty przystało – pojawia się też sytuacje, kiedy nauczyciel okaże nieco zniecierpliwienia, zruga chłopca. Gdy ten zaprowadzi go do miejsca, gdzie znalazł dziwne wnętrzości, myśląc, że to kolejna ofiara (co nie dziwi, gdyż w czternastowiecznym włoskim klasztorze, gdzie rozgrywa się akcja, trup ściele się gęsto, niemal tak jak w sandomierskich dochodzeniach ojca Mateusza<sup>38</sup>):

<sup>34</sup> ks. Janusz KRÓLIKOWSKI: *Teologia jako nauka poszukująca sensu, wolności i mądrości*. „Tarnowskie Studia Teologiczne” 2013, T. 32, nr 2, s. 40.

<sup>35</sup> Wypowiedź rusztowanie (*scaffolding*). Zob. Ewa FILIPIAK: *Z Wygotkim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011, s. 107.

<sup>36</sup> Rudolph H. SCHAFER: *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 228–230.

<sup>37</sup> Zob. David WOOD: *Społeczne interakcje jako tutoring*. W: *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Red. Anna BRZEZIŃSKA, Grzegorz LUTOMSKI, Błażej SMYKOWSKI. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1995, s. 214–245. Zob. też: David WOOD, David MIDDLETON: *A Study Of Assisted Problem-Solving*. „British Journal of Psychology” 1975, vol. 66, no 2, DOI: 10.1111/j.2044-8295.1975.tb01454.x.

<sup>38</sup> Serial kryminalny TVP 1 *Ojciec Mateusz*, powstał na podstawie kultowego włoskiego formatu *Don Matteo*. <http://ojciecmateusz.vod.tvp.pl/>.



Mistrz: Gdzie twój rozum chłopcze? Widziałeś u kogoś klatkę piersiową zdolną pomieścić tak wielkie serce? [...] To serce wołu.

– mówi wyraźnie poirytowany indolencją ucznia. Domyśla się bowiem, że dziewczyna, która wybiegła z kuchni, otrzymuje takie „prezenty” za swoje „usługi” czynione zakonnikom. Mówi potem już łagodniej, przeczuwając związek ucznia z dziewczyną:

Gdyby był młody i piękny, bez wątpienia obdarowałyby go cielesnymi rozkoszami za darmo. To, co zaszło w tej kuchni, nie ma związku z naszym śledztwem.

Wie, co wydarzyło się między Adso a dziewczyną. Wiedział też, że tak sformułowane jego słowa wyzwolą w uczniu przemyślenia, wzbudzą wątpliwości, poczucie winy. Przewidział, że będą początkiem ważnej dla chłopca rozmowy. Wie, że czasem należy wstrząsnąć słuchaczem, zwłaszcza gdy ukrywa coś, co go naprawdę dręczy. Uruchomienie emocji jest tu kluczowym działaniem pedagogicznym.

Zupełnie inaczej zabrzmiałby kolejny dialog, w którym zacierają się różnica relacji, to nie Mistrz i Uczeń, a przyjaciele:

Uczeń: Mistrzu, muszę Ci coś wyznać.

Mistrz: Wiem.

Uczeń: Wysłuchaj mojej spowiedzi.

I tu pojawia się nieoczekiwany zwrot w relacji. Mistrz nie chce być spowiednikiem, sankcjonującym przewinienie młodzieńca. Mówi:

Wolałbym, żebyś wyznał mi wszystko jak przyjacielowi.

To z pewnością zmienia cały kontekst rozmowy, bez ceremoniału, ale też łatwiejszej dla zawstydzonego Adso, który przytłoczony jest poczuciem winy. Dzięki temu mamy nie „przyznawanie się do winy”, ale faktyczny dialog, nawet rzecz można wychowawczy:

Uczeń: Mistrzu, zdarzyło Ci się, że byłeś w kimś rozmiłowany?

Mistrz: Wiele razy.

Uczeń: Naprawdę?

Mistrz: Oczywiście. W Arystotelesie, Owidiuszu, Wergiliuszu, Tomaszu z Akwinu

– odpowiada, choć przecież dobrze wie, o co chodzi chłopcu.

Uczeń: Nie, chodziło mi o...

Mistrz: Aha. Czy nie mylisz miłości z chucią? Tak?

Uczeń: Nie wiem. Pragnę tylko Jej dobra, chcę, żeby była szczęśliwa i nie zaznała nędzy.

Mistrz: O Boże.

Uczeń: Dlaczego – o Boże?

Mistrz: Tyś się zakochał!

Uczeń: To źle?

Mistrz: Mnichowi to przysparza problemów.

Uczeń [popisując się znajomością jednego z wymienionych przez Mistrza autorytetów podejmuje polemikę]: Tomasz z Akwinu wychwala miłość jako największą z cnót.

Mistrz: Tak. Ale jemu chodzi o miłość Boga.

Uczeń: A miłość do niewiasty?

Mistrz: O tym Tomasz z Akwinu wiedział bardzo mało. Ale *Pismo Święte* mówi jasno. *Księga Przysłów* przestrzega, że niewiasta chce wziąć w posiadanie duszę mężczyzny. A Eklezjasta mówi – bardziej gorzka od śmierci jest niewiasta.

Cóż – w tym kontekście, na chwilę chciałabym oderwać się od włoskiego klasztoru i przywołać reguły innego zakonu – jakby bardziej zrozumiałe okazuje się zalecenie, aby Rycerze Jedi także nie wiązali się z kobietami<sup>39</sup> (o Padme wie Obi-Wan, ale też Anakin musi się z tą atencją ukrywać). Jak wiele perturbacji spowodowało małżeństwo Anakina i Padme? – było ostatecznym impulsem tego, że rycerz przeszedł na ciemną stronę mocy (właśnie niejako z miłości i z troski o ciężarną żonę – bo opiekę nad nią obiecał mu Palpatine).

Wilhelm of Baskerville zlągodził jednak wydzźwięk pism, aby pocieszyć chłopca. Rozumiał bowiem uczucia ucznia. I to pokazuje nietuzinkową umiejętność – wczuwania się i stawania po stronie tego, którego ucze. Ba, nawet pokazał, że można przyznać się do tego, że jest się mniej obeznanym z tematem.

Mistrz: Nie mam twego doświadczenia, ale nie sądzę, że Bóg stworzył tak nieczystą istotę nie obdarzając jej jakimiś zaletami. Jakie spokojne byłoby życie bez miłości, jakie bezpieczne i jakie... nudne.

Postępowanie Mistrza, jego prowadzenie Ucznia, jego obecność w potyczkach z wiedzą (owa sokratejska akuszeria), ale i codzien-

<sup>39</sup> *Star Wars. Episode III: Revenge of the Sith* [Gwiezdne wojny. Część III: Zemsta Sithów]. Scen. i reż. George Lucas. Lucasfilm 2005.

nością skutkują rozwojem chłopca, który także obserwujemy. To uczeń dzięki dedukcji, której uczy go – praktycznie, przez doświadczenie – Mistrz, wpada na pomysł, że trzeciego trupa trzeba szukać w wodzie – zgodnie z Księgą Apokalipsy (trzecia trąba). Mistrz znajduje wówczas but, który pozostawił ślady na śniegu (w poprzednim dochodzeniu). „Miałem rację” – powie. Uczeń odpowie, ciesząc się z trafności swojego rozumowania: „Księga Apokalipsy też”. Nauka – przekonuje Vogler – to przywilej obu stron, nauczyciel również może uczyć się od swoich uczniów<sup>40</sup>.

Jest jeszcze kilka innych dowodów na to, że Uczeń zaczyna przewyższać Mistrza. Obaj zostają uwięzieni, a właściwie gubią się w labiryncie, kiedy szukają ksiąg. Mistrz nie wie, co zrobić, a Uczeń pokazuje mu, że zesnuł swój habit (dlatego trząsł się z zimna, co denerwowało Nauczyciela) i nić zaczepiona przy wejściu – teraz wskazała drogę wyjścia. Mistrz powie wówczas: „Znakomicie. Twoja edukacja dobrze nam służy” – chwali ucznia, ale zostawia sobie także nieco zasługi, wszak on go uczy. Podobnie Obi-Wan pochwali Luke’a „Dobra robota, mój młody Padawanie”<sup>41</sup>, lecz on uczyni tak, ponieważ wie, że Mistrz powinien chwalić – jeśli jest ku temu powód – Ucznia, to rodzi między nimi więź i zaufanie, ponieważ jest przejawem szacunku<sup>42</sup>.

Podobny moment widzimy w VII części *Gwiezdných wojen*<sup>43</sup>, mistrz pilotażu Han Solo spotyka uciekinierów, w tym młodzieńką Rey. Odnajduje dawno zagubiony statek – Sokola Millenium i jednocześnie odkrywa, że na statku znajdują się: Rey, Finn i kulisty droid. Kiedy Han widzi wewnątrz statku, cieszy się jak z powrotu do domu.

Dziewczyna nie jest uczennicą wybitnego pilota, ale samorodnym talentem, i dysponuje kompetencjami, jakich nie spodziewa się stary pilot. Warto prześledzić dialogi między nimi, bo pokazują specyficzną relację, która może przecież mieć miejsce w sytuacji uczenia się, kiedy uczeń potrafi więcej niż nauczyciel. Han nie jest ani finezyjny w swoich wypowiedziach, ani uprzedzająco grzeczny, ale widoczna jest między tą dwójką specyficzna więź. Między młodą

<sup>40</sup> Christopher VOGLER: *Podróż Autora...*, s. 44.

<sup>41</sup> *Star Wars. Episode IV: A New Hope* [*Gwiezdne wojny. Część IV: Nowa nadzieja*]. Scen. i reż. George LUCAS. Lucasfilm/Twentieth Century Fox Film Corporation 1977.

<sup>42</sup> Jest to zgodne z Kodeksem Jedi, zob. <http://jediorder.pl/bazawiedzy/tekst.php?nr=1533> [dostęp: 2.02.2020].

<sup>43</sup> *Star Wars. Episode VII: The Force Awakens* [*Gwiezdne wojny. Część VII: Przebudzenie Mocy*]. Reż. Jeffrey Jacob ABRAMS. Bad Robot/Lucasfilm/Trueth Productions 2015.

dziewczyną a doświadczonym pilotem pojawia się relacja wynikająca z docenienia wzajemnie swojego profesjonalizmu, przy czym Rey nie jest przytłoczona legendą Solo, dotrzymuje mu kroku, co na początku wcale nie podoba się – jak się zdaje – temu, który pokonał trasę na Kessel w mniej niż 12 parseków<sup>44</sup>. Oglądając kabinę pilota, stwierdza jednak zirytowany:

Han: Hej, jakiś skończony cymbał podłączył kompresor do zapłonu!

Rey: To pomyśl Unkara. Też myślałam, że to błąd, można... [razem z Hanem równocześnie mówi]: Przeciążyć hipernaped! [Oboje są zdumieni, że mówią jednym głosem].

W dalszej części akcji okazuje się, że wszyscy muszą uciekać. Biegną do kabiny pilota, Han protestuje, kiedy Rey siada na fotelu:

Han: Hej! A ty dokąd?

Rey: Unkar przerobił też pompę paliwa, żeby wystartować, trzeba najpierw ją zalać.

Han: A niech to szlag!

Rey: I przyda Ci się drugi pilot.

Han: Przecież mam. Tam leży [wskazuje na rannego Chewbacce. Jednak bez zbędnych komentarzy zaczyna wydawać Rey polecenia]: Pilnuj ciągu. Od razu wchodzę w nadświetlną.

Rey: Jeszcze w hangarze, czy to w ogóle możliwe?

Han: Gdybym zadawał takie pytania, dużo bym nie zwojował. Nie tak wyobrażałem sobie emeryturę. Ustaw osłony! [Han stara się poruszyć Sokoła, startuje]: Dawaj maleńki, nie zawiedz mnie. [Rey wskazuje na coś na panelu sterowania].

Han [zniecierpliwiony]: No co?

Rey: Kompresor. [Po naciśnięciu kompresora statek wchodzi w nadświetlną. W trakcie lotu pojawiają się kolejne problemy].

Han: Bezpiecznik wysiadł.

Rey: Zaraz wymienię.

Han: Chłodzenie szwankuje!

<sup>44</sup> Oczywiście, krytycy od razu zauważyli, iż parsek nie jest jednostką czasu a używaną w astronomii jednostką odległości, ale filmy Lucasa nie mają wymiaru dokumentującego, zatem możemy Hanowi uwierzyć, że taka właśnie jednostka pomiaru wskazuje na jego pilotażowe mistrzostwo. Por. Hubert TALER: *Ile parseków potrzebujesz, aby kupić bilet na Solo, czyli Gwiezdne wojny kontra nauka*, 30.05.2018. <https://www.spidersweb.pl/2018/05/solo-gwiezdne-wojny-parseki.html> [dostęp: 14.04.2020].

Rey: Przepnij zasilanie awaryjne... razem... do zbiornika zapasowego [mówią jednym głosem].

Han: Robi się.

To ważny moment – zamiana ról. Dowodzący wykonuje polecenie mniej doświadczonego pilota, podporządkowuje się, bo nie szarża jest tu najważniejsza, lecz zadanie. A tylko pełna współpraca pozwoli wyjść wszystkim z opresji. Nie ma asymetrycznej relacji: ja mówię – ty słuchasz, ponieważ oboje wykonują na zmianę to, co zarządza drugie. Pełna współpraca, zgodne działanie wynikające ze wzajemnego zaufania i tożsamyh kompetencji. Nikt nikomu nie udowadnia, że jest lepszy czy mądrzejszy i to należy uznać za prawdziwy dialog edukacyjny. Jeszcze widoczniejsze jest takie współdziałanie w dalszej części ucieczki.

Han: Jak hipernapęd rąbnie, będą nas gąbką zbierać na trzech planetach.

Rey cały czas coś naprawia w hipernapędzie, i nagle statek odzyskuje stabilność.

Han: Co zrobiłaś? [Rey pokazuje coś, co przypomina podzespół elektroniczny z kilkoma przewodami zwisającymi bezładnie]: A obeszłam ten kompresor!

Solo jest wyraźnie zdumiony biegłością dziewczyny/złomiarki, a jego wyraz twarzy jest bezcenny, zdołał tylko wydusić z siebie: „A...”. Wyraźnie czuje się dotknięty tym, że młoda kobieta znikąd, zbierająca złom, potrafiła naprawić to, co szwankuje od czasu, kiedy lata na Sokole. To moment szczególny, z jednej strony trudno pogodzić się największemu z pilotów, że ktoś zrobił coś lepiej od niego, z drugiej – uświadamia sobie, jak wybitnym mechanikiem jest jego towarzyszka. Co więcej, i to chyba najcenniejszy moment tego wątku – chciałby zostać jej nauczycielem-partnerem. Nie sugeruje jednak tego wprost, ale czytamy to z zakończenia sceny lądowania. Po wylądowaniu Han podchodzi do zapatrzonej w zieloną przestrzeń Rey (tam, skąd pochodzi, jest głównie pustynny piach). Wręcza broń dziewczynie: „Masz, lepiej weź”.

Rey: Chyba poradzę sobie bez tego.

Han: Wiem, że sobie poradzisz. Inaczej bym Ci nie dawał! No bierz. [Dziewczyna przymierza się do strzału dość nieporadnie – jak się wydaje].

Han: Wiesz w ogóle jak to działa?

Rey: Jasne, celujesz i strzelasz.

Han: Aż takie proste to nie jest, musisz się dużo nauczyć. Masz jakieś imię?

Oczywiście nie precyzuje, że chciałby jej pomóc w nauce, ale zamiast tego proponuje, by została w jego załodze. I choć mówi o nadążaniu za sobą – to wie, że w sytuacji tak uzdolnionej uczennicy, sam musiałby przekroczyć swoje możliwości. Nie boi się jednak tego wyzwania i to musi podobać się nam najbardziej z perspektywy pedagogicznej. Wszak nauczyciel też powinien uczyć się od ucznia, a kiedy to potrafi i nie boi się do tego przyznać – to jest to znak, iż stał się prawdziwym Mistrzem.

Han: Rey... Tak się trochę rozglądam za nową załogą, Rey. Drugi oficer, zastępca zastępcy, musi nadążać za Chewem i mną, i szanować Sokoła.

Rey: Proponujesz mi pracę?

Han: Będę się na Ciebie darł i kiepsko płacę.

Rey [uradowana]: Proponujesz mi pracę?

Han [nieco jękając się]: Rozważam taką opcję. To jak?

Rey [zrezygnowana]: To byłby dla mnie wielki zaszczyt, ale wracam do domu.

Han: Gdzie? Na Jakku?

Rey: W ogóle nie powinnam wyjeżdżać.

Han: No to szkoda, Chewe Cię polubił.

Hanowi – buntownikowi, który nie jest szczególnie wylewny, trudno przychodzi więc przyznanie się do uczuć, dlatego kieruje uwagę na swego futrzanego przyjaciela. Widz jednak wie, że obdarzył sympatią Rey, w ojcowski sposób.

Uczeń przewyższa Mistrza i to powód do dumy, zgodnie z ideą wypowiedzi rusztowania. Kiedy zobaczysz plecy ucznia – to najlepsza nagroda za trud nauczania. Jaka szkoda, że na taką radość pozwalają sobie nieliczni nauczyciele. Przyznać się do tego, że umiem, czy wiem mniej – w takim wypadku nie jest słabością, a dowodzi jedynie, że „edukacja dobrze nam służy”. Nawet, jeśli wiedza czy umiejętności ucznia nie wynikają z wkładu dydaktycznego nauczyciela a jego wiedzy osobistej<sup>45</sup> – którą wnosi do swojej edukacji na zasa-

<sup>45</sup> Na temat znaczenia wiedzy osobistej ucznia, zob. Ewa KOCHANOWSKA: *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2018.

dzie habitusu pierwotnego<sup>46</sup>. I tę wiedzę osobistą należy nie tylko tolerować, ale hołubić w procesie kształcenia.

Ważną wymowę (wracamy do włoskiego klasztoru), w kontekście relacji edukacyjnych, ma scena pożegnania delegacji franciszkanów, w której uczestniczy też były Mistrz Wilhelma, Stary Zakonnik. Mówi on do Mistrza: „Żegnaj. Jesteś szalony i bezczelny, ale Cię kocham. I zawsze będę się modlił za Ciebie”. To dowód, że Mistrzem nigdy nie przestaje się być (oczywiście, pod warunkiem że nie było się tylko nauczycielem z urzędu, ale właśnie facylitującym Mistrzem, który zna Ucznia, jego możliwości i ograniczenia) i nigdy nie przestaje być odpowiedzialnym za jego rozwój, ale i dobrostan, stąd ta deklaracja modlitwy za dorosłego już ucznia.

Yoda również krytykuje – dorosłego już Luke’a – choć ten jest od dawna Mistrzem – co widzimy w *Ostatnim Jedi*<sup>47</sup>. Luke po rozmowie, a raczej sporze z Rey, patrzy na odlatującą Sokołem Millennium dziewczynę i myśli, że niczego nie może jej nauczyć. Wówczas pojawia się wirtualna postać Yody i mówi znamienne słowa, doskonale ilustrujące wagę przewyższenia nauczyciela przez ucznia, ale też uczenia się na własnych błędach:

Skywalker... zawsze w horyzont patrzy, chociaż wszystko tu, przed samym nosem ma. [...] przekaż, czego się nauczyłeś. O sile, mistrzostwie. Lecz i słabości, szaleństwie i porażkach. Tak! Porażkach przede wszystkim. Największy nauczyciel to klęska własnie [...]. Rola nasza to przerosnąć się dać i to, że nie największe mistrzów prawdziwie.

Bycie mistrzem nie jest fazą osiągnięcia *opus magnum*, nie jest bezpieczną stagnacją, co stanowi dodatkowe przesłanie tych scen. Nie chroni bowiem przed błędem, podążaniem za złymi podszeptami czy nawet przed zagubieniem się. To ważna konstatacja z pedagogicznego punktu widzenia, implikuje konieczność stałego doskonalenia kompetencji, pracy nad sobą. Bycie Mistrzem nie jest fazą finalną, zamknięciem rozwoju, lecz zobowiązaniem. To ciągły namysł, analiza, polemika ze sobą – jak u Sokratesa. Wszak praw-

<sup>46</sup> Habitus pierwotny kształtuje się pod wpływem środowiska wzrostu dziecka, piszą o tym Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990, s. 129.

<sup>47</sup> *Star Wars. Episode VIII: The Last Jedi* [Gwiezdne wojny. Część VIII: Ostatni Jedi]. Reż. Rian JOHNSON. Bad Robot/Lucasfilm/Ram Bergman Productions 2017.



dziwa sztuka zadawania pytań rozwijała faktyczny dialog, czyli rozmowę dwóch dusz (*dýas* i *logos*), a także wewnętrzną wymianę myśli ze sobą<sup>48</sup>.

A zwracając się do Adso – w tej samej scenie – Stary Zakonnik powie:

Żegnaj drogie dziecko. Nie naśladowaj swego Mistrza w tym, co źle czyni. On za dużo myśli. I pokłada zbyt dużą ufność w dedukcjach, które rodzą się w jego głowie, zamiast zdawać się na profetyczne zdolności swego serca.

Zaufaj sercu, intuicji – czyż to nie wskazanie, jakie słyszy Luke, kiedy poznaje moc pod okiem Yody w 5 części *Gwiezdných wojen*?

Ale wróćmy do *Imienia róży*. Do Wilhelma podczas pożegnania Stary Zakonnik (kiedyś jego mistrz) kieruje ostatnie słowa: „By poskromić intelekt, myśl o ranach Naszego Pana. I wyrzuć te swoje księgi”. Odpowiedzi już nie usłyszysz, ale Adso ma szansę poznać, co mówi Wilhelm: „Jest w nim coś, czego mu prawdziwie zazdrościć” – domyślamy się, że chodzi o przekonanie co do swojej racji, racji o wyższości serca nad rozumem. Tego etapu Mistrz nie osiągnął. I, jak dowiadujemy się w scenie końcowej filmu, nigdy nie osiągnie.

Wiekowy już Adso – podsumowując swoją peregrynację **za**, ale i z Mistrzem oraz wspominając dzień ich rozstania – wygłasza znamienne podsumowanie nie tylko relacji z Wilhelmem, ale nawiązuje też do powyższej przywołanego przesłania Starego Zakonnika:

Nigdy więcej go nie widziałem i nie wiem, jaki los go spotkał. Modłę się o to, by Bóg przyjął do siebie jego duszę i wybaczył mu grzech próżności, do którego doprowadziła go nadmierna ufność we własny rozum.

Uczeń dostrzegał słabość czy może bardziej – niedoskonałość Mistrza, ale nie zmieniało to jego stosunku do nauczyciela. Wszak nauczył go wszystkiego, co było mu w życiu światłego zakonnika potrzebne. Uczeń – nawet, kiedy nie rozumie, czy trudno mu przyjąć nauki mistrza, zawsze zwraca się do niego z szacunkiem, doskonały przykład znajdziemy w I części drugiej trylogii *Gwiezdných wojen* – młody wówczas Obi-Wan mówi do Qui-Gon Jinnu:

<sup>48</sup> <https://www.nowa-akropolis.pl/czytelnia/filozofia/213-czlowiek-ktory-zadawal-pytania> [dostęp: 6.04.2020].

Mistrz, źle się zachowałem na Coruscant i wstydzę się tego. Nie chciałem okazać Ci braku szacunku. [...] I jestem wdzięczny za to, że uważasz, że jestem gotów do podjęcia prób<sup>49</sup>.

Trudno przyznać się do błędu i przeprosić, ale jest to jedna z najbardziej szlachetnych potencjalności działania ludzkiego, wymaga bowiem i skromności, pokory, ale i odwagi, co – nie tylko edukacyjnie – ma wszak wymiar spektakularny.

Interesująca w tym aspekcie dla analiz pedagogicznych jest też inna scena z *Imienia róży*, w której dowiadujemy się, iż Mistrz ma również swoją mroczną stronę. Z czasu, kiedy nie był Mistrzem a inkwizytorem. Tajemnica wychodzi na jaw, gdy nie chce bronić dziewczyny, która ma spłonąć na stosie. Adso jest rozgoryczony, atakuje Mistrza, a widz widzi swoiste odwrócenie ról:

Adso: Wygłaszasz prawdy tylko o księgach i pojęciach.

Mistrz [z rezygnacją]: Już spłonęła.

Uczeń: Dużo wiesz na ten temat [...]. Powiesz mi jako przyjacielowi?

Mistrz: Nie mam wiele do powiedzenia. Ja też byłem inkwizytorem w czasach, gdy inkwizycja miała przewodniczyć duchowo [...]. Przewodniczyłem rozprawie dotyczącej człowieka, który zawinił tym tylko, że przetłumaczył księgę niezgadającą się z *Pismem Świętym*. Bernardo Gui chciał go skazać za herezję – ja go uniewinniłem. Wówczas za to, że go broniłem, Bernardo oskarżył mnie o herezję. Odwołałem się do papieża. Uwięziono mnie i torturowano. Wszystkiego się wyparłem.

Uczeń: I co się stało?

Mistrz: Człowiek spłonął na stosie, a ja żyję.

Dzięki temu wyznaniu dowiadujemy się, że nawet Mistrz może mieć skazę, nie jest doskonały. I, co więcej, wyznanie to wcale nie zmienia szacunku, jakim dotąd darzył go Uczeń. Przyznanie się do słabości jedynie uwiarygodnia człowieka, istotne jednak jest to, co robi potem, po porażce. Mistrz przestał być inkwizytorem, kochał księgi i walczył o nie. Najbardziej dojmujący jest moment – kiedy z narażeniem życia wynosi książki z wieży w czasie pożaru. Ale jeszcze bardziej przejmujące jest to, co robi, kiedy uda mu się wydostać. Początkowo przytula je do piersi jak najcenniejszy skarb.

<sup>49</sup> *Star Wars. Episode I: The Phantom Menace* [Gwiezdne wojny. Część I: Mroczne widmo]. Scen. i reż. George Lucas. Lucasfilm 1999.

Ale po chwili upuszcza je, by objąć i przytulić swojego Ucznia. Emocje zwyciężają mądrość – mądrość symbolizowaną przez księgi. Ponownie pojawia się skojarzenie z przewagą uczuć nad intelektem – do czego przekonują Rycerze Jedi. Kiedy stare księgi zostają zniszczone, Yoda w transcendentnej postaci uspokaja Luke'a<sup>50</sup>.

Związek Ucznia i Nauczyciela w *Imieniu róży* jest tak silny, że młodzieniec rezygnuje z tego, by pozostać z dziewczyną, którą kochał, i podąża dalej za Mistrzem. Mówi w finale filmu:

Nigdy nie żałowałem swej decyzji, bo Mistrz nauczył mnie tego, co mądre, dobre, prawdziwe. Kiedy się rozstawaliśmy, podarował mi swoje szkła w oprawie, mówiąc, że jeszcze jestem młody, ale kiedyś będą mi służyć. Mam je teraz, gdy piszę te słowa. Potem objął mnie czule jak ojciec i kazał jechać.

Choć pewnie Mistrza już nie ma na tym świecie w momencie, gdy Adso wygłasza ten monolog, ale nadal żyje w świadomości bohatera. Mimo tego, że umarł – wsparcie w postaci rad, jakich udzielał uczniowi, trwa<sup>51</sup>. Zdarza się również i tak, że uczeń widzi śmierć swojego mentora, jest świadkiem jego poświęcenia – czasem taki zabieg ma zmotywować bohatera do aktywności (czuje się on, z jednej strony, zdruzgotany sytuacją, ale – z drugiej strony – narasta w nim determinacja, żeby podnieść miecz i walczyć dalej)<sup>52</sup>, bo wedle reguł tworzenia filmowych opowieści bohater musi umrzeć, by się odrodzić<sup>53</sup>. Luke widzi śmierć Obi-Wana w pojedynku z Vaderem, jest również świadkiem odejścia Yody, młody Obi-Wan zaś obserwuje śmierć Qui-Gon Jinn'a z rąk Dartha Maula<sup>54</sup>, ale odejście tych rycerzy nie jest ostateczne – ich transcendentny (duchowy) wymiar pozostaje z bohaterem (w myśl mantry Jedi, patrz epizod 2).

Jest to metaforyczne przeniesienie idei z jednego istnienia na drugie – będące kwintesencją postfiguratywności<sup>55</sup>. Zachowana jest kon-

<sup>50</sup> Księgi zostają zniszczone w *Star Wars. Episode VIII: The Last Jedi* [Gwiezdne wojny. Część VIII: Ostatni Jedi]. Reż. Rian JOHNSON. Bad Robot/Lucasfilm/Ram Bergman Productions 2017.

<sup>51</sup> Christopher VOGLER: *Podróż Autora...*, s. 189.

<sup>52</sup> Ibidem, s. 47.

<sup>53</sup> Ibidem, s. 182.

<sup>54</sup> *Star Wars. Episode I: The Phantom Menace* [Gwiezdne wojny. Część I: Mroczne widmo]. Scen. i reż. George LUCAS. Lucasfilm 1999.

<sup>55</sup> Dokładnie o takim wymiarze transferu kulturowego (jako jednym z trzech możliwych, obok prefiguratywnego i kofiguratywnego) pisała Margaret MEAD: *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*. Tłum. Jacek HOŁÓWKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.

tytuacja tego, co przekazali, bo uczniowie przejmują ich rolę. Przejmująco – ale w tym kontekście niezwykle celnie brzmi przesłanie Syriusza Blacka – ojca chrzestnego Harrego Pottera – przed ostatnią, najtrudniejszą próbą, jakiej musi się poddać chłopiec. Syriusz mówi mu w ostatniej części *Insygniów śmierci*, że jego zmarli rodzice, sam Syriusz czy Lupin, których widzi przed śmiertelnym pojedynkiem z Voldemortem wspierają go duchowo, dają mu siłę, są z nim – ale nikt inny ich nie może zobaczyć, bo są w jego sercu. Mentorzy pozostają z uczniami nawet po zakończeniu ostatniego szkolenia – bo ich idee przetrwają w świadomości tych, co pozostali. Dlatego w VI części – *Powrocie Jedi* w czasie celebry zwycięstwa nad fetującymi bohaterami widoczne są duchy Anakina, Yody i Obi-Wana. Dlatego syn Harrego Pottera otrzymuje imiona Albus i Severus – na pamiątkę tych, którzy wywarli największy wpływ na jego ojca.

We wcześniejszej cytacji z filmu *Imię róży* jest jeszcze pomieszczona inna doskonała pointa, wieńcząca ukazaną relację pedagogiczną – Uczeń obdarowany zostaje atrybutem Mistrza (średnio-wiecznymi okularami – wynalazkiem, który pomaga przekraczać swoje ograniczenia, niewyraźne widzenie, by sprawniej móc analizować świat), teraz sam będzie pisał, sam będzie doskonalił siebie i miał swoich uczniów.

W ostatniej części sagi Lucasa (*Skaywalker. Odrodzenie*) jest scena, kiedy to Luke wydobywa siłą Mocy swój zatopiony myśliwiec z wody – jak przed laty uczynił to Yoda, ale wówczas Skaywalker nie podołał zadaniu. Teraz przekazuje statek następczyni Jedi (Rey uda się myśliwcem na ostateczne spotkanie z Palpatinem). To dosłowne zamknięcie relacji, w której Padawan dojrzał do tego, by być Mistrzem. Jest wtenczas gotowy, by podjąć się prowadzenia swojego Padawana. Wówczas wkracza w krąg wtajemniczenia. Christopher Vogler uznaje taki zabieg – przekazania daru przez mentora (który jest *en theos* natchnieniem Boga) – za element archetypowy w wędrówce bohatera, zapowiadający, że inspiracja Mistrza skutkować będzie transformacją/ewolucją ucznia w nauczyciela, pod jednym wszakże warunkiem, że „wytrwale kroczyć będzie Drogą Bohaterów”<sup>56</sup>. To niemal równoważy przekazanie miecza świetlnego Luke’owi (Obi-Wan wręcza mu oręż należący kiedyś do jego ojca w IV epizodzie), oba gesty są kwintesencją bycia Nauczycielem, który wyposaża Ucznia w narzędzia, pozwalające mu działać samodzielnie i realizować swoje powołanie – tak jak w tutoring, kiedy tutor jest mentorem.

<sup>56</sup> Christopher VOGLER: *Podróż Autora...*, s. 44.

Lecz na dary te trzeba sobie zasłużyć – czyli należy poświęcić się nauce, przy jednoczesnym oddaniu się idei, o którą się walczy.

Bardzo bliski średniowiecznym legendom w pewnym sensie okazuje się obraz *Kingsman*<sup>57</sup>, choć podobieństwo oczywiście dotyczy jedynie relacji Mistrz – Uczeń, gdyż realia całkowicie odbiegają od tamtej epoki. Kingsman to elitarna grupa brytyjskich tajnych agentów, trochę jak zbiorowisko Jamesów Bondów, lecz organizacja ludzi króla poza image'em dżentelmena i doskonale skrojonymi marynarkami nie ma nic wspólnego z 007, no może koincydencja dotyczy ratowania świata. Co nadaje smaczku, tym razem agenci muszą powstrzymać szaleńca, który porywa znane osobistości – jedną z oznakowanych do zniszczenia osób jest prof. Arnold grany przez Marka Hamilla (ikoniczny Luke Skywalker). Niejako samo nasuwa się tu symboliczne porównanie, aby uratować m.in. byłego padawanę, kiedyś szkolącego się pod okiem Yody, musi być wyedukowany kolejny uczeń, choć tym razem w naszej galaktyce.

Z wątkami średniowiecznymi łączy zaś agentów legenda arturiańska, uważają się bowiem za współczesnych rycerzy okrągłego stołu (jest Artur, jest Galahad, Lancelot, jest i Merlin). Wedle reguły, kiedy ginie jakiś członek tej organizacji, jej członkowie muszą znaleźć następcę. Gromadzona jest grupa rekrutów przechodzących szkolenie, przy czym każdy adept pozostaje pod opieką mentora, który wywodzi się spośród najlepszych i najbardziej doświadczonych agentów. W filmie pokazana jest cała procedura inicjacji nowego agenta, nie tylko mieści się w niej biegłość użycia wszelkiej maści oręża tajniaków, przypominających na ogół elementy lub uzupełnienie stroju eleganckiego człowieka (np. kuloodporny, strzelający parasol), ale – co ważniejsze – wykazanie się pomysłowością, odpowiedzialnością za innych, odwagą, poświęceniem i całkowitym podporządkowaniem się. Ostateczna próba polega bowiem na zastrzeleniu psa, którego ma adept pod swoją opieką przez całe szkolenie (okazuje się jednak, że amunicja nie jest ostra, ale tego opiekun zwierzęcia nie wie). Taki trening możemy obserwować w wielu filmach akcji, kiedy kandydaci są na granicy wytrzymałości, przeżywają zwątpienie, a czasem nie potrafią sprostać zadaniom. Kadeci mają przez cały czas edukacji swojego mentora, który przekazuje

<sup>57</sup> *Kingsman. The Secret Service* [*Kingsman. Tajne służby*]. Reż. Matthew VAUGHN. Twentieth Century Fox Film Corporation, 2014. Sam reżyser daje świadectwo potencjału edukacji w swoim obrazie, napisy końcowe poprzedza plansza z tekstem: „Pamięci mojej matki Kathy, która zawsze dodawała »nad« do zwyczajności i nauczyła mnie zachowania godnego Kingsmana”.

uczniowi całe własne doświadczenie, często posługując się metodami poglądowymi. Pokazuje to dobitnie scena z początku filmu (20 minuta projekcji), kiedy zbuntowany chłopiec, którego nieco bawi, a może irytuje bardziej nieco sztywny opiekun – może zaobserwować, jak radzi sobie ów przyszły mentor w barze, gdzie za pomocą parasola rozprawia się z całym gangiem podpitych osiłków.

Galahad tłumaczy, skąd zna ojca chłopca. Wchodzi grupa sześciu dwudziestolatków, którzy mają pretensję do Eggsy'ego.

Gangster 1: Zajumałeś Dinowi furę. Masz przesrane [przepraszam czytelników, ale chcę pozostać wierna liście dialogowej – K.K.]. Mama cię nie wybroni.

Galahad: Posłuchajcie chłopcy.

– zwraca się do przybyłych gangsterów z perfekcyjnym, angielskim, oratorskim akcentem, wyraziście artykułując każdą sylabę:

Galahad: Mam za sobą trudny dzień, więc jeśli chowacie wobec Eggsy'ego jakąś urazę, a nie wątpię, że uzasadnioną, byłbym wdzięczny, gdybyście zostawili nas w spokoju, póki nie dopiję mojej szklaneczki Guinnessa.

Gangster 2: Spadaj dziadek, bo zrobimy Ci krzywdę.

Eggsy: On nie żartuje. [...]

Galahad udaje, że wychodzi, mówi grzecznie: „Przepraszam”, chcąc wyminąć adwersarzy. Jest to doskonały moment wybrzmienia, kiedy akcja jakby zawiesza się, zwalnia, by za chwilę przyspieszyć niewiarygodnie. Podchodzi do drzwi i kolejno – metodycznie zamyka zapadki drzwi wejściowych od wewnątrz, mówiąc: „Ogłada czyni męża – wiecie, co to znaczy?” Zwraca się do zmierzających w jego stronę zdumionych gangsterów. „No to udzielię Wam lekcji” – i tu w momencie staje się maszyną do zabijania. Zręcznym ruchem, używając parasola, posyła kufel z piwem w kierunku pierwszego oponenta, ogłuszając go, w dalszej kolejności w równie niesamowity sposób radzi sobie z całą szóstką atakujących. Na zakończenie sceny ogłusza jeszcze barmana, który chce dzwonić po policję. I jak gdyby nigdy nic wraca do stolika, by dopić swoje piwo.

Galahad [do Eggsy'ego]: Wybacz, musiałem odreagować. Wczoraj zginał mój przyjaciel. [...] Przepraszam Eggsy, nie powinienem był tego przy Tobie robić.



Z jednej strony jest to przyznanie do słabości – po popisie niebywałej wręcz sztuki walki, co buduje niemal oksymoroniczną relację. Całą scenę finalizuje niejako zwrot ojcowski, Galahad na pożegnanie poklepuje chłopaka po ramieniu, mówiąc, że miał rację, kiedy mówił o snobach i życzy mu powodzenia we wszystkim.

Co ważne – jego nienaganny strój nie ma uszczerbku po zakończeniu jatki, w której wszyscy adwersarze leżą nieprzytomni lub wiją się w konwulsjach. Nauka ta jest tak inspirująca dla bohatera (Eggsy’ego), że w zakończeniu filmu widzimy, jak reduplikuje całą scenę barową, ale w niej adwersarzami są kumple znienawidzonego ojczyma. Mamy niemal kompletny transfer, łącznie z wypowiedaną kwestią upominającą osiłków i z nienagannym garniturem, doskonale skrojonym i perfekcyjnie noszonym przez chłopaka. Kiedy ojczym atakuje jego matkę i jej ubliża, Eggsy udaje, że wychodzi, słyszy jeszcze – ponownie w wybrzmieniu jakiś komunikat o tchórzostwie. Wówczas już wiemy, że nie pozostawi matki w tym towarzystwie.

Eggsy: Jak powiedział mi kiedyś przyjaciel: ogląda czyni męża [i podobnie zręcznym ruchem wysyła kufel na głowę znienawidzonego ojczyma].

W tym zwrocie pobrzmiewa często już pojawiająca się zależność – mentor – po przejściu szkolenia, i po tym, jak dojrzewa jego uczeń – zostaje przyjacielem. Relacja staje się symetryczna, bo uczeń osiąga kompetencje mentora.

W toku akcji widzimy, jak Eggsy podąża za Galahadem, mentor towarzyszy mu we wszystkich przygotowaniach – od wyboru oręża (parasol) do przymiarki eleganckiego smokingu, butów czy okularów. Instruuje, opowiada o tajnikach szkolenia, dokonuje ścisłego włączenia go, a może bardziej wtajemniczenia w struktury, reguły i specyfikę działania Kingsmanów. Wydaje się, że przydatna do analizy tej relacji padawanicznej jest koncepcja Epizodów Wspólnego Zaangażowania<sup>58</sup>. Z pewnością mamy do czynienia w procedurze edukacyjnej Eggsy’ego ze specjalnym rodzajem interakcji społecznej, tworzy się kontakt najpierw pomiędzy nauczycielem a uczniem, który to kontakt od nieszczególnego tolerowania się nawzajem ewoluuje w prawdziwą więź, bardzo silnie nacecho-

<sup>58</sup> Rudolph H. SCHAFFER: *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*. W: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Red. Anna BRZEZIŃSKA, Grzegorz LUTOMSKI, Błażej SMYKOWSKI. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1994, s. 150–188.



waną emocjami. Możliwe jest to jednak jedynie dlatego, że nawiązuje się między mistrzem a padawanem interakcja oparta na pozytywnej emocji determinującej zaistnienie owej więzi czy może bardziej przywiązania<sup>59</sup>.

Zasadniczą rolę w generowaniu się przywiązania mają internalizowane modele operacyjne, a więc „struktury dynamiczne, które jednostka aktywnie wykorzystuje w ocenie sytuacji, planowaniu własnego zachowania i zachowania innych osób oraz przewidywaniu jego skutków”<sup>60</sup> – dlatego Eggsy niejako reduplikuje zachowanie Galahada podczas walki z ojczymem. Jeśli jednostka – na podstawie akceptowalnych wzorców interakcji z mistrzem – przekonuje się, że przywiązanie niesie ze sobą i zaspokajanie potrzeb, reagowanie na sygnały, ale i daje ochronę i pomoc – tworzy ważny dla relacji nauczania-uczenia się pozytywny wewnętrzny model *self*<sup>61</sup>.

Nie bez znaczenia pozostaje również model osobowościowy nauczyciela/mistrza, wyrazisty i pociągający za sobą to odczucie bezpieczeństwa, bo zapowiadający szansę, że szkolenie doprowadzi do niwelowania deficytów ucznia. Atrakcyjność tego modelu (w wypadku Kingsmana to elegancja, erudycja, odwaga i spryt zespolone z niebywałą sprawnością w walce wręcz) dostarcza adeptowi pola do identyfikacji nacechowanej korekcyjnością, jest sensotwórczym wzorcem socjalizacyjnym. To pomaga – o czym wiemy, odwołując się do mechanizmu modelowania społecznego – w przełamywaniu negatywnych nastawień, inicjowaniu motywacji do zmiany czy własnego rozwoju<sup>62</sup>.

Potem zasięg interakcji rozszerza się jeszcze na innych członków grupy, kiedy okazuje się, że staje przed nimi wspólne zadanie, odpowiedzialność, ryzyko, ale i zależność powodzenia misji. Efektywność akcji związana jest również z tym, że sobie wzajemnie zaufają i podejmą razem ryzyko. Konstruuje się specyficzny układ, „w którym można oczekiwać [...] optymalnego działania i można założyć, że uczenie się i nabywanie umiejętności są wzmac-

<sup>59</sup> John BOWLBY: *Przywiązanie*. Przeł. Magdalena POLASZEWSKA-NICKE. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.

<sup>60</sup> Magdalena STAWICKA: *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2008, s. 103.

<sup>61</sup> Alicja MALINA, Dorota SUWALSKA: *Przywiązanie i satysfakcja z realizacji zadań rozwojowych w bliskich związkach, a zachowania agresywne między partnerami*. „Psychologia Rozwojowa” 2012, T. 17, nr 2, s. 71.

<sup>62</sup> Marek KONOPCZYŃSKI: *Kryzys resocjalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Pedagogium, 2013, s. 200–207.

niane w stopniu niespotykanym”<sup>63</sup>. Dodajmy jeszcze – mamy tu do czynienia z odwzajemnieniem, o którym pisał Jerome Bruner. Potrzeba działania wspólnego, zwracania się do innych, wzajemności, by osiągnąć założony/pożądaną cel/wynik intensyfikują przyswajanie wiedzy, ale równocześnie tworzy się kompetencja pracy w zespole<sup>64</sup>.

Film o królewskich agentach specjalnych może i nie wnosi niczego świeżego do koncepcji padawaniki, ale powiedzmy sobie szczerze, że jako popkulturowa egzemplifikacja Epizodów Wspólnego Zaangażowania z pewnością przemówi do młodzieży szukającej swego miejsca w pedagogice, i w komikso-pochodnej wersji rzeczywistości przekona o efektywności edukacji. Jeśli jeszcze zauważymy, że Eggysy to nastolatek ze środowiska defaworyzowanego, mający w krótkiej historii swego życia nie tylko nędzę, ale i konflikt z prawem, aresztowanie i którego metamorfozę w doskonale wykształconego dżentelmena mamy okazję obserwować – to również i ten zabieg fabularny będzie mógł mieć swoją wychowawczą konotację.

---

<sup>63</sup> Rudolph H. SCHAFER: *Epizody wspólnego zaangażowania...*, s. 119.

<sup>64</sup> Jerome BRUNER: *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press, 1966.

## Niech moc będzie z Tobą

Bardzo rzadko z kina wychodzę, bo myślę: film fatalny, ale może zakończenie będzie znakomite

Jerzy PŁAŻEWSKI: *Miewam straszne sny.*

*Śni mi się, że nie pracuję. Widocznie zewsząd mnie wylali*

Dobre wychowanie czy może bardziej kształcenie człowieka zostało już zdefiniowane w starożytności, wszak najdoskonalszą procedurę aktualizacji potencjału ludzkiego ogłosił nie kto inny jak Platon. Pisał on o receptach (przepisach) edukacyjnych: „trudno znaleźć lepsze od tego, które za dawnych czasów wymyślono: to jest przecież dla ciał gimnastyka, a dla duszy służba Muzom”<sup>1</sup>. W sztuce – o czym niestety zapominają współcześni decydenci oświatowi – dostrzegano i moc przywracania wewnętrznej harmonii, i możliwość *katharsis*, co podkreślał Arystoteles. Co więcej, czerpano z niej namysł aksjologiczny, pomagała bowiem odpowiedzieć na pytanie: jak być człowiekiem?

Powszechnie znany dorobek Herberta Reada<sup>2</sup>, który przekonywał już niemal 80 lat temu do sformułowania koncepcji jednostki zintegrowanej, a owo zintegrowanie miało swoje źródło właśnie w interakcji z dziełem sztuki i samodzielną ekspresją artystyczną, jest dziś wielokrotnie cytowany i przywoływany, ale nadal nikt nie ma odwagi, aby faktycznie implementować jego koncepcję na grunt pedagogiki. Nawoływanie o włączenie estetyki w edukację w znaczącym wymiarze widzimy w pracach Ireny Wojnar, która jest autorką teorii wychowania estetycznego, dedykowanego polskiemu systemowi oświaty, obejmuje ona „refleksję o sztuce i refleksję o człowieku, stanowi próbę uzasadnienia sensu i treści kształ-

---

<sup>1</sup> PLATON: *Państwo*. T. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1958, s. 118.

<sup>2</sup> Herbert READ: *Education through Art*. London: Faber and Faber, 1943.

cenia, a zwłaszcza samokształcenia istoty ludzkiej dzięki bogactwu wartości zawartych w różnych dziełach czy wytworach artystycznych, pobudzających doznania estetyczne, a także dzięki różnym rodzajom indywidualnej swobodnej aktywności twórczej ludzi niebędących artystami”<sup>3</sup>. Mimo tak wielu prób podkreślania wagi wyzyskania sztuki dla edukacji obserwujemy w rzeczywistości jedynie działania pozorne, postulatywne, bez faktycznego przeniesienia idei na grunt rzeczywistości szkolnej czy akademickiej<sup>4</sup> (w zakresie kształcenia pedagogicznego rzecz jasna).

Rozpoczęłam od przywołania filmowej sceny i zakończę także z perspektywy zauroczonego ruchomym obrazem widza. Kadry, o których chcę powiedzieć, pochodzą z filmu będącego niejako hołdem, ale i specyficzną oceną kariery Burta Reynoldsa, niezapomnianego mistrza kierownicy. Może dlatego, że także patrzę już na świat z perspektywy życia bardziej minionego niż oczekiwanego, które zmierza do kresu, historia Vica Edwardsa jest mi tak bliska. A może istotniejsza jest nadzieja, że zawsze można jeszcze czegoś dokonać, na co wcześniej nie miało się odwagi.

Ale przejdźmy do narracji filmowej – podczas przyjmowania nagrody na niszowym festiwalu w małym miasteczku Knoxville w Tennessee bohater, kreowany przez Reynoldsa, pyta sam siebie:

Co tak naprawdę osiągnąłem w życiu? Większość moich filmów ma przewidywalne zakończenie. W życiu też tak jest [...], ale w trakcie dzieją się sceny, które mają znaczenie. Wielki producent [...] powiedział kiedyś: widownia wybaczy gówniany II akt, jeśli olśnisz ich w III [...]. Miałem piekielny akt I. Gówniany akt II. Zawaliłem większość aktu III. Zadbałem o to. Ale Wy [...] wszyscy tutaj, pomogliście mi zrozumieć, że na hollywoodzkie zakończenie nie jest za późno<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Irena WOJNAR: *Sztuka i edukacja – zagadnienia podstawowe*. W: EADEM: *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000, s. 148.

<sup>4</sup> Nie mogę powstrzymać się od przywołania pewnej sytuacji, dodam z autopsji. Otóż, kiedy zmienione miały zostać programy studiów pedagogicznych, w związku z nowymi regulacjami w 2019 roku, postawiono mnie przed następującym wyborem – „musimy uzyskać 30 godzin na konkretny moduł na studiach licencjackich – wybierz, który prowadzony przez ciebie przedmiot wyrzucamy: zagadnienia kultury współczesnej czy pedagogikę twórczości, bo to przedmioty najmniej istotne dla pedagoga”... Ocenę tej konstatacji pozostawiam Czytelnikom. Szczęśliwie nie udało się takiej „kastacji” programu sfinalizować.

<sup>5</sup> *The last movie star [Ostatnia gwiazda kina]*. Reż. Adam RIFKIN. Dog Years Productions, LLC; Burt Reynolds Institute of Film and Theatre 2018, wersja polska platforma NC+, tekst Piotr Gos.

W tle wypowiedzi widzimy, jak uprowadza z ośrodka opiekuńczego dla osób z demencją, razem z młodą przewodniczką festiwalową, swoją dawną miłość, kobietę, którą kochał, ale w młodości porzucił dla kariery. Podążamy za ucieczką, by stanąć z bohaterami na pomoście, tam Vic wkłada na palec siwiutkiej kobiety na wózku inwalidzkim obrączkę z trawy, jakby chciał dopełnić tego, co należało zrobić, ale co w młodości zaprzepścił.

Gdzieś blisko – jak sądzę – tej scenie do przekazu filmu *Choć goni nas czas*<sup>6</sup>, opowiadającego historię dwóch nieuleczalnie chorych mężczyzn podróżujących z listą rzeczy, które chcą zrobić przed śmiercią. Powtórzmy za Viciem: nigdy nie jest zbyt późno, by zmienić zakończenie, by naprawić akt II. Czyż to nie jest kluczowa konstatacja dla pedagogiki? I nie chodzi tu jedynie o dywagację z pogranicza gerontologii, ale o przekonanie, że walczyć o siebie, także o swój pedagogiczny sukces – trzeba do końca, czasem boksując się z wypaleniem, czasem z własnymi ograniczeniami.

Poszukujemy zatem pedagogiki filmowej<sup>7</sup> adresowanej do nauczycielskiej edukacji akademickiej, której zasadniczym komponentem staje się kształcenie osobowości przyszłych wychowawców, przygotowanie do życia zawodowego przez poszukiwanie rozwiązań w przekazach audiowizualnych. Pamiętając, że „kształcenie musi dokonywać się poprzez przekaz kulturowy, gdyż to wielkie dzieła kultury europejskiej, wielkie wzorce moralne odsłaniają sens człowieczeństwa i sens życia”<sup>8</sup>.

Zaproponowane w niniejszej publikacji filmy być może można by sprowadzić do usytuowania przekazu kulturowego w pedagogice koncentracji uwagi, o której wspomina Zbyszko Melosik. Badacz mówi o potrzebie zatrzymania i kontemplacji oraz zdolności do porządkowania, które to razem budowałyby warunki do „zatrzymania (się)” w czasie i przestrzeni<sup>9</sup>. Film mógłby stać się polem wytracenia prędkości, zwolnienia, a może i wyhamowania, dokonanego na czas trwającej projekcji i bezpośrednio po niej. I choć czasem sami twórcy zdają się nie doceniać znaczenia swoich dzieł, nie zmie-

<sup>6</sup> *The Bucket List* [Choć goni nas czas]. Reż. Rob REINER. Warner Bros., Two Ton Films, 2007.

<sup>7</sup> Henryk DEPTA: *Film i wychowanie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1975, s. 348–349. Zob. też IDEM: *Wychowanie w blasku sztuki*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2017, nr 4, s. 61–72.

<sup>8</sup> Tadeusz GADACZ: *Pochwała mądrości*. <http://www.iuw.pl/o-madrososci/articyles/wyklad-prof-gadacz.html> [dostęp: 7.04.2020].

<sup>9</sup> Zbyszko MELOSİK: *Pedagogika i konstrukcje tożsamości młodzieży w „kulturze kontroli” i „kulturze rozproszenia”*. „Studia Edukacyjne” 2014, nr 31, s. 21.

nia to faktu, że stawiają odbiorcy ważne pytania. Dość przewrotnie zabrzmia tu słowa jednego z największych wizjonerów kina, które relacjonuje inny wybitny reżyser Peter Bogdanovich: „Zapytałem Wellesa czy wie, jak ogromny wpływ wywarł na kino, a on na to: »Nie miałem żadnego wpływu w ważnych sprawach. Pokazałem tylko mnóstwo sufitów i cieni«<sup>10</sup>. Ale jak wielu innych twórców takie kadrowanie jak w *Obywatelu Kane*<sup>11</sup> natchnęło do własnych formalnych poszukiwań, i jak znaczącą grupę widzów sprowokowało do mniej linearnego odczytania znaczeń – tego już Welles nie docenia lub może bardziej – kokieteryjnie zbywa rozmówcę. Zawsze jednak forma przekazu, skrót wizualny, niosący dodatkową zależną od odkrycia odbiorcy treść, jest zadaniem do rozwiązania, niezadanie strategicznym dla społecznego funkcjonowania pytaniem<sup>12</sup>. Ono to jest kwintesencją roli przekazu kulturowego, który zadziwia, czasem irytuje, zniesmacza, lecz nigdy nie pozostawia nas obojętnymi. Zapewne dzieje się tak, gdyż artysta – o czym mówi Krzysztof Zanussi – to ktoś, „kto musi wtargnąć w ludzkie życie. Musi być dla ludzi zaskoczeniem. To bardzo ciekawe, ale też ryzykowne [...] Chciałem, żeby ludzie zwrócili na mnie uwagę i chcieli mnie słuchać, albo do mnie mówić. Trzeba to było sobie wywalczyć. I sztuka była takim narzędziem”<sup>13</sup>.

Seans filmowy niósłby szansę na odmianę przestrzeni funkcjonowania widza, zachęciłby do refleksji, do odkrywania znaczeń dla siebie, to stanowiłoby element uczenia się.

Przekazując swoją, subiektywną, rzecz jasną, koncepcję wyzyskania filmu jako nośnika namysłu pedagogicznego, uznają, iż dzieło filmowe generuje u widza koincydentalnie współdziałające komponenty: logikę i podświadomość<sup>14</sup>, zapewniając kontakt poznawczy zachodzący na drodze emocjonalnej, a przez to pobudzający nauczy-

<sup>10</sup> Wypowiedź Petera Bogdanovicha o Wellesie: *Magican: The last Astonishing Life and Work of Orson Welles*. Reż. Chuck WORKMAN. Cohen Welles project 2014, wersja polska Synthesis Media, tekst Joanna ESPIBAL.

<sup>11</sup> *Citizen Kane [Obywatel Kane]*. Reż. Orson WELLES. Mercury Productions/RKO Radio Pictures, 1941.

<sup>12</sup> Henryk DEPTA: *Sztuka pytania – pytania sztuki*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, nr 2 (236).

<sup>13</sup> Krzysztof ZANUSSI w rozmowie z Ryszardą WOJCIECHOWSKĄ: *Na Polskę patrzę z troską i dziś widzę jej gorszą twarz*. „Dziennik Zachodni”, 17.10.2017, s. 15.

<sup>14</sup> Jean Epstein, podaje za: Jolanta PISAREK, Piotr FRANCUZ: *Poznawcze i emocjonalne zaangażowanie widza w film fabularny w zależności od typu bohatera*. W: *Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej*. Red. Piotr FRANCUZ. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2007, s. 165.

cieli (przyszłych nauczycieli) do głębszej refleksji<sup>15</sup>. Z pewnością jednak **padawanika** znajdzie – choćby niszowe – miejsce w trajektorii kształtowania własnej biografii<sup>16</sup> pedagogicznej, zachowując przy tym zasadę wolności jednostki, gdyż odkrycie sensu pozostałoby jedynie w polu wybranej i akceptowanej przez odbiorcę aktywności kulturowej.

Decyzję jednak co do przyjęcia zasadności takiego wyzyskania dzieł filmowych pozostawić należy – w myśl powyższych ustaleń – każdemu Czytelnikowi odrębnie (choć istnieje – nie da się ukryć – pokusa, by sięgnąć do klasyki filmowej i w tym kontekście zacytować Don Vito Corleone: „I’m going to make him an offer he can’t refuse”<sup>17</sup>, lecz jedynie w kategoriach żartu a nie groźby oczywiście).

Zaś na koniec warto przywołać najpiękniejsze chyba podsumowanie wagi kina dla czasów ponowoczesnych i dla budowania społeczności poza podziałami, niechaj będą nim ponownie słowa Wellesa, tym razem sięgam do tych, które wygłosił na jednej z gali filmowych: „Weźmy szklanki. Stańmy po przeciwnych stronach rzeki. Wypijmy za to, co ważne dla nas wszystkich. Za nasz szalony, ukochany zawód. Za filmy. Za dobre filmy. Za filmy wszelkiego rodzaju”<sup>18</sup>.

A na rozmaite poszukiwania potencjalnych formuł współczesnej pedagogiki filmowej życzę Czytelnikom, by udało się w finale iść w stronę dwóch słońc, jak czynił to Luke Skywalker na Tatooine, marząc o podróżach i odkrywaniu nieznanego. A dla kontestujących powiem, że publikacja ta jest tylko jedną z możliwości patrzenia na filmy i opcjonalną propozycją penetracji zagadnień pedagogicznych w świetle zamieszczonych tam ekranowych opowieści. Nieprzekonujące? Proszę jednak wziąć pod uwagę, że pierwotnie, po premierze *Nowej nadziei* krytycy, znawcy astronomii, a także wszelkiej maści puryści przekonywali, że nie ma jakichkolwiek szans, by odnaleźć taką planetę w pobliżu dwóch słońc, na której to swe marzenia snuł młody kandydat na padawana, ale już w 2011 roku odnale-

<sup>15</sup> Zob. Pablo G. BLASCO, Mariluz GONZÁLEZ BLASCO, Marcelo R. LEVITES, Graziela MORETO, James W. TYSINGER: *Educating through Movies: How Hollywood Fosters Reflection*. „Creative Education” 2011, vol. 2, nr 3, s. 175.

<sup>16</sup> Zbyszko MEŁOSIK: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.

<sup>17</sup> *The Godfather*. Reż. Francis Ford COPPOLA. Paramount Pictures/Alfran Productions 1972.

<sup>18</sup> *Magican: The last Astonishing Life and Work of Orson Welles*. Reż. Chuck WORKMAN. [Film dokumentalny]. Cohen Welles project 2014, wersja polska Synthesis Media, tekst Joanna ESPIBAL.



ziono pierwszą – Keppler 16, zaś dwa lata później odkryto 19 innych planet w systemie podwójnej gwiazdy<sup>19</sup>. A zatem

**„May the force be with you”**

---

<sup>19</sup> Charles Q. CHOI: *Planet like „Star Wars” Tatooine Discover Orbiting 2 Suns*. <https://www.space.com/12963-tatooine-planet-2-suns-star-wars-kepler-16b.html> 15.09.2011 [dostęp: 1.01.2020]. Por. <https://www.space.com/9378-star-wars-planet-2-suns-challenges-theories.html> [dostęp: 1.01.2020].

## Bibliografia

### Filmografia

#### Fabuła

- Amator*. Reż. Krzysztof KIEŚLOWSKI. Film Polski/Studio Filmowe Tor 1979.
- American Graffiti* [*Amerykańskie graffiti*]. Reż. George LUCAS. Universal Pictures/Lucasfilm/The Coppola Company 1973.
- Beata*. Reż. Anna SOKOŁOWSKA. Zespół Filmowy Start 1964.
- Citizen Kane* [*Obywatel Kane*]. Reż. Orson WELLES. Mercury Productions/RKO Radio Pictures 1941.
- Close Encounters of the Third Kind* [*Bliskie spotkania trzeciego stopnia*]. Reż. Steven SPIELBERG. Columbia Pictures Corporation/EMI Films 1977.
- Dead Poets Society* [*Stowarzyszenie Umarłych Poetów*]. Reż. Peter WEIR. Touchstone Pictures/Silver Screen Partners 1989.
- Druch Boróh*. Scen. i reż. Bartek KĘDZIERSKI. RMG 2007, sezon II, odcinek 19.
- Duel* [*Pojedynek na szosie*]. Reż. Steven SPIELBERG. Universal TV 1971.
- Eat Pray Love* [*Jedz, módl się, Kochaj*]. Reż. Ryan MURPHY. Columbia Pictures 2010.
- Forrest Gump*. Reż. Robert ZEMECKIS, scen. Eric ROTH. Paramount Pictures 1994.
- Harry Potter and the Deathly Hallows. Part 2* [*Harry Potter i Insygnia Śmierci. Część 2*]. Reż. David YATES. Warner Bros./Heyday Films/Moving Picture Company (MPC) 2011.
- Harry Potter and the Sorcerer's Stone* [*Harry Potter i Kamień Filozoficzny*]. Reż. Chris COLUMBUS. Warner Bros./1492 Pictures/Heyday Films 2001.
- Iluminacja*. Reż. Krzysztof ZANUSSI. [Fabularno-dokumentalny esej filmowy]. Przedsiębiorstwo Państwowe Film Polski 1973.
- Der Name der Rose* [*Imię róży*]. Reż. Jean-Jacques ANNAUD, A Neue Constantin/Cristaldifilm/Films Ariane Co-Production in Association with

- ZDF 1986. Wersja polska, z której pochodzą cytacje w tekście – Maciej ORKAN-ŁĘCKI.
- Indiana Jones and the Last Crusade* [*Indiana Jones i ostatnia krucjata*]. Reż. Steven SPIELBERG. Paramount Pictures/Lucasfilm 1989.
- Kingsman. The Secret Service* [*Kingsman. Tajne służby*]. Reż. Matthew VAUGHN. Twentieth Century Fox Film Corporation 2014.
- Lawrence of Arabia* [*Lawrence z Arabii*]. Reż. David LEAN. Horizon Pictures 1962.
- Les choristes* [*Pan od muzyki*]. Reż. Christophe BARRATIER. Banque Populaire Images 4/Canal+/Centre National de la Cinématographie 2004.
- Mona Lisa Smile* [*Uśmiech Mony Lisy*]. Reż. Mike NEWELL. Revolution Studios/Red Om Films USA 2003.
- Monty Python's Life of Brian* [*Żywot Briana*]. Reż. Terry JONES. Python (Monty) Pictures, HandMade Films 1979 (w Polsce w 2004 roku).
- Pay It Forward* [*Podaj dalej*]. Reż. Mimi LEDER. Warner Bros./Bel Air Entertainment (współudział)/Tapestry Films USA 2000.
- Poltergeist* [*Duch*]. Reż. Tobe HOOPER, scen. Steven SPIELBERG. Metro-Goldwyn-Mayer/SLM Production Group 1982.
- Rogue One: A Star Wars Story* [*Łotr 1. Gwiezdne wojny – historie*]. Reż. Gareth EDWARDS. Disney 2016.
- Shichinin no samurai* [*Siedmiu samurajów*]. Reż. Akira KUROSAWA. Toho Company 1954.
- Slumdog Millionaire* [*Slumdog. Milioner z ulicy*]. Reż. Danny BOYLE. Celandor Films/ Film4/ Pathé 2008.
- Star Wars. Episode I: The Phantom Menace* [*Gwiezdne wojny. Część I: Mroczne widmo*]. Scen. i reż. George LUCAS. Lucasfilm 1999.
- Star Wars. Episode II: Attack of the Clones* [*Gwiezdne wojny. Część II: Atak klonów*]. Reż. George LUCAS. Lucasfilm 2002.
- Star Wars. Episode III: Revenge of the Sith* [*Gwiezdne wojny. Część III: Zemsta Sithów*]. Scen. i reż. George LUCAS. Lucasfilm 2005.
- Star Wars. Episode IV: A New Hope* [*Gwiezdne wojny. Część IV: Nowa nadzieja*]. Scen. i reż. George LUCAS. Lucasfilm/Twentieth Century Fox Film Corporation 1977.
- Star Wars. Episode V: The Empire Strikes Back* [*Gwiezdne wojny. Część V: Imperium kontratakuje*]. Reż. Irvin KERSHNER. Lucasfilm 1980.
- Star Wars. Episode VI: Return of the Jedi* [*Gwiezdne wojny. Część VI: Powrót Jedi*]. Reż. Richard MARQUAND. Lucasfilm 1983.
- Star Wars. Episode VII: The Force Awakens* [*Gwiezdne wojny. Część VII: Przebudzenie Mocy*]. Reż. Jeffrey Jacob ABRAMS. Bad Robot/Lucasfilm/True-north Productions 2015.
- Star Wars. Episode VIII: The Last Jedi* [*Gwiezdne wojny. Część VIII: Ostatni Jedi*]. Reż. Rian JOHNSON. Bad Robot/Lucasfilm/Ram Bergman Productions 2017.

- Star Wars. Episode IX: The Rise of Skywalker* [Gwiezdne wojny. Część IX: Skywalker. Odrodzenie]. Reż. Jeffrey Jacob ABRAMS. Bad Robot/Lucasfilm/Walt Disney Studios Motion Pictures 2019.
- Taare Zameen Par: Every Child is Special* [Gwiazdy na ziemi]. Reż. Amole GUPTA, Aamir KHAN. Aamir Khan Productions/PVR Pictures, Indie 2007.
- The Bucket List* [Choć goni nas czas]. Reż. Rob REINER. Warner Bros., Two Ton Films, 2007.
- The Freedom Writers* [Wolność słowa]. Reż. i scen. Richard LAGRAVENESE. Paramount Pictures, USA, Niemcy, 2007.
- The Godfather* [Ojciec chrzestny]. Reż. Francis Ford COPPOLA. Paramount Pictures/Alfran Productions 1972.
- The last movie star* [Ostatnia gwiazda kina]. Reż. Adam RIFKIN. Dog Years Productions, LLC; Burt Reynolds Institute of Film and Theatre 2018, wersja polska platforma NC+, tekst Piotr Gos.
- THX 1138*. Reż. George LUCAS. Warner Bros. 1971.
- Willow*. Reż. Ron HOWARD, materiały do scenariusza, historia George LUCAS. Metro-Goldwyn-Mayer/Imagine Films Entertainment/Lucasfilm 1988.

## Seriale

- The Adventures of Young Indiana Jones* [Młody Indiana Jones]. Scen., produkcja George LUCAS 1999, seria telewizyjna 2002–2008.
- The Big Bang Theory* [Teoria wielkiego podrywu]. Twórcy Chuck LORRE, Bill PRADY, Chuck Lorre Productions/Gold Circle Films 2007–2019.
- The Young Indiana Jones Chronicles* [Kroniki młodego Indiany Jonesa]. Amblin Entertainment/Lucasfilm/Paramount Television 1992–1996.
- Young Sheldon* [Młody Sheldon]. [Serial komediowy]. Twórcy: Chuck LORRE, Steven MOLARO, Chuck Lorre Productions, Inc. we współpracy z Warner Bros. Television, sezon II, odcinek 12.

## Dokument

- A Galaxy Far, Far Away*. Reż. Tariq JALIL. Morning Star Productions 2001.
- AI: Your New Brain* [Sztuczna inteligencja – twój nowy mózg]. Reż. Tao FAVRE. AB Productions, Francja 2017 (projekcja Canal planet+ 1.04. 2020).
- American Jedi*. Reż. Laurent MALAQUAIS. USA 2017.
- An Accidental Studio*. Reż. Bill JONES, Kim LEGGATT. Bill and Ben Productions, George Made Films, UK 2019.

- Biography: George Lucas – Creating An Empire*. Prod. Pamela RIDDER. A&E Television Networks, 27.01.2002.
- Catý Ralph*. Reż. Susan LACY. Pentimento Productions, Air Mail Documentaries, HBO 2019, wersja polska Star International Polska, tekst Maria SOBOLEWSKA.
- Forman vs. Forman*. Reż. Helena TŘEŠTIKOVÁ, Jakub HEJNAVA. Czech Television Production, Alegria Production, Arte G.E.I.E. Production 2019.
- Friedkin Uncut [Friedkin bez cenzury]*. Reż. Francesco ZIPPEL. Quoiat Films, Włochy 2018.
- Ken Loach [Życie i filmy]*. Reż. Louise OSMOND. BBC Films, Sixteen Documentaries LTD 2016. Wersja polska Platforma NC+, tekst Marta JURKOWLANIEC.
- Magician: The last Astonishing Life and Work of Orson Welles*. Reż. Chuck WORKMAN. Cohen Welles project 2014, wersja polska Synthesis Media, tekst Joanna ESPIBAL.
- Mike Nichols: Moje początki*. Reż. Douglas McGRATH. [Rejestracja rozmowy Mike'a Nicholasa z Jackiem O'Brienem w Golden Theatre w Nowym Jorku]. HBO 2016.
- Spielberg*. Reż. Susan LACY. Pentimento Productions, HBO 2017. Wersja polska International Polska, tekst Michał KWIATKOWSKI.
- The Mythology of „Star Wars”*. Reż. Pamela MASON. Wagner, Films for the Humanities 1987.
- Zawód reżyser. Mike Nichols*. Reż. Elaine MAY. [Film oparty na rozmowie Juliana Schlossberga z Mike'iem Nicholsem]. A Umper Productions, Inc/Witness Documentary Production, Inc 2015, wersja polska Start International, Polska, tekst Paweł ZIEMKIEWICZ.

## Netografia

### Artykuły

- A robot Teaches Itself How to walk*. [https://www.youtube.com/watch?v=iNL5-0\\_T1D0](https://www.youtube.com/watch?v=iNL5-0_T1D0) [dostęp: 4.04.2020].
- APPELT Karolina: *Osoby znaczące dla rodziców i nauczycieli*. [http://www.remedium-psychologia.pl/2006\\_5\\_2.htm](http://www.remedium-psychologia.pl/2006_5_2.htm) [dostęp: 9.06.2016].
- BANDURA Albert: *Social Learning Theory*. [http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura\\_SocialLearningTheory.pdf](http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf) [dostęp: 24.04.2020].
- BRADSHAW Peter: *An Accidental Studio review – the brief, brilliant life of HandMade Films*. „The Guardian”, 26.04.2019. <https://www.theguardian.com/film/2019/apr/26/an-accidental-studio-review-handmade-films-george-harrison-monty-python> [dostęp: 19.09.2020].
- BUDZIK Justyna Hanna: *Literatura przeciwko rasizmowi*. <http://edukacjafilemowa.pl/wolnosc-slowa-2007> [dostęp: 31.03.2020].

- CHATEAUBRIAND François-René DE: *Przygody ostatniego z Abenserażów*. Tłum. Tadeusz BOY-ŻELEŃSKI. <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/przygody-ostatniego-z-abenserażow.pdf> [dostęp: 20.02.2020].
- CHOI Charles Q.: *Planet like „Star Wars” Tatooine Discover Orbiting 2 Suns*. <https://www.space.com/12963-tatooine-planet-2-suns-star-wars-kepler-16b.html>, 15.09.2011 [dostęp: 1.01.2020]; <https://www.space.com/9378-star-wars-planet-2-suns-challenges-theories.html> [dostęp: 1.01.2020].
- GADACZ Tadeusz: *Pochwała mądrości*. <http://www.iumw.pl/o-madrosci/articles/wyklad-prof-gadacz.html> [dostęp: 7.04.2020].
- „Gwiezdne wojny” a filozofia polityki. Bastion Polskich Fanów Star Wars. <https://star-wars.pl/Tekst/4478> [dostęp: 20.03.2020].
- KACZMARZYK Marek: *Neurony lustrzane – umysły bez granic*. [Wykład w ramach TEDx w Bydgoszczy, 6.11.2015]. [https://www.youtube.com/watch?v=ivLcmB\\_Gogc](https://www.youtube.com/watch?v=ivLcmB_Gogc) [dostęp: 3.04.2020].
- KONIECZNY Peter: *„Star Wars” and the Middle Ages*. <http://www.medievalists.net/2014/03/star-wars-middle-ages/> [dostęp: 20.02.2020].
- KORT BARRY, REILLY Rob: *Restructuring Educational Pedagogy: A Model for Deep Change*. Cambridge: *The Media Laboratory, Massachusetts Institute of Technology*. <http://web.media.mit.edu/~reilly/pathways.pdf> [dostęp: 15.03.2020].
- KOTORFanatic: *Are the Jedi based upon the Samurai?* 2014. <https://forums.obsidian.net/topic/14289-are-the-jedi-based-upon-the-samurai/> [dostęp: 30.01.2020].
- KOWAL Aleksander: *10 dziwnych rzeczy wysłanych w kosmos*. „Whatnext” 24.03.2020. <https://whatnext.pl/10-dziwnych-rzeczy-wyslanych-w-kosmos/> [dostęp: 26.03.2020].
- MAI Nadin: *The Multisensory Film Experience*. „The Art(s) of Slow Cinema”, 5.01.2017. <https://theartsofslowcinema.com/2017/01/05/the-multisensory-film-experience/> [dostęp: 8.04.2020].
- MARKIEWICZ Piotr: *Pięć powodów, dla których kochamy Severusa Snape’a*. <https://ostatniatawerna.pl/piec-powodow-dla-ktorych-kochamy-severusa-snapea/> [dostęp: 2.04.2020].
- MARSH Jason: *Do Mirror Neurons Give Us Empathy?* [Zapis rozmowy z Vilayanurem Subramanianem Ramachandranem]. „Empathy Articles & More” 2012. [https://greatergood.berkeley.edu/article/item/do\\_mirror\\_neurons\\_give\\_empathy](https://greatergood.berkeley.edu/article/item/do_mirror_neurons_give_empathy) [dostęp: 3.04.2020].
- MAYER John D., SALOVEY Peter, CARUSO David R., CHERKASSKIY Lillia: *Emotional Intelligence*. [http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/09/pub312\\_EIchapter2011final.pdf](http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/09/pub312_EIchapter2011final.pdf) [dostęp: 20.04.2020].
- OBREMSKI Wojciech: *„Gwiezdne wojny” zmieniły filmowy świat, ich moc wciąż jest z nami*. <https://polskatimes.pl/gwiezdne-wojny-zmieniły-filmowy-swiat-ich-moc-wciaz-jest-z-nami-star-wars-skywalker-odrodzenie-to-ostatnia-czesc-nowej-trylogii/ar/c13-14655493> [dostęp: 2.04.2020].

- OSTASZEWSKI Jacek: *Fabula*. <http://akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/fabula/277> [dostęp: 2.04.2020].
- PLĄZEWSKI Jerzy: *Miewam straszne sny. Śni mi się, że nie pracuję. Widocznie zewsząd mnie wylali*. [https://www.press.pl/tresc/40582,jerzy-plazewski\\_-miewam-straszne-sny\\_-sni-mi-sie\\_-ze-nie-pracuje\\_-widocznie-zewszad-mnie-wylali\\_](https://www.press.pl/tresc/40582,jerzy-plazewski_-miewam-straszne-sny_-sni-mi-sie_-ze-nie-pracuje_-widocznie-zewszad-mnie-wylali_) [dostęp: 4.04.2020].
- RABIJ Marek: *George Lucas: Imperium kontratakuje*. „Newsweek”, 17.11.2012. <https://www.newsweek.pl/george-lucas-sprzedal-gwiezdne-wojny-disney/rdb3v9b> [dostęp: 2.04.2020].
- Regina Coeli*, 26.04.2020. <https://www.vaticannews.va/pl/papiez/news/2020-04/papiez-franciszek-regina-coeli-chrzescijanin-kroczy-droga-boza.html> [dostęp: 26.04.2020].
- SALAŚIŃSKI Mikołaj: *Słowa Kodeksu Jedi pojawiają się w „Ostatnim Jedi”*. <https://rebe1scum.com/2017/12/24/slowa-kodeksu-jedi-pojawiaja-sie-w-ostatnim-jedi/> [dostęp: 1.02.2020].
- SCIRETT Peter: *The Last Jedi: Deciphering the Chant from the Jedi Tree*, December 21st, 2017. <https://www.slashfilm.com/chant-from-the-jedi-tree/> [dostęp: 1.02.2020].
- ŚLIWERSKI Bogusław: *Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego w Polsce*. „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 2011, vol. 14, nr 2. [http://www.annalesonline.uni.lodz.pl/archiwum/2011/2011\\_02\\_sliwerski\\_11\\_25.pdf](http://www.annalesonline.uni.lodz.pl/archiwum/2011/2011_02_sliwerski_11_25.pdf) [dostęp: 20.04.2020].
- TALER Hubert: *Ile parseków potrzebujesz, aby kupić bilet na Solo, czyli Gwiezdne wojny kontra nauka*, 30.05.2018. <https://www.spidersweb.pl/2018/05/solo-gwiezdne-wojny-parseki.html> [dostęp: 14.04.2020].
- WALKIEWICZ Michał: *Wymazywanie*. [Recenzja filmu *Gwiezdne wojny: Skywalker. Odrodzenie* (2019)]. <https://www.filmweb.pl/reviews/recenzja-filmu-Gwiezdne+wojny%3A+Skywalker.+Odrodzenie-23118> [dostęp: 2.04.2020].
- WEREŚNIAK Piotr: *Podróż bohatera o tysiącu twarzach*. <https://piotrweresniak.com/2011/12/11/podroz-bohatera-o-tysiacu-twarzach/> [dostęp: 21.07.2019].
- ZABORSKI Artur: *#metoo Stevena Spielberga*. <https://www.vogue.pl/a/metoo-stevenspielberga> [dostęp: 1.04.2020].

### Strony internetowe

- <http://jedi-code.tripod.com/code.htm> [dostęp: 3.02.2020 i 8.04.2020]
- <http://jedioder.pl/bazawiedzy/tekst.php?nr=1533> [dostęp: 2.02.2020 i 3.02.2020]
- <http://ojciecmateusz.vod.tvp.pl/>
- <http://spielbergcollection.blogspot.com/2011/07/steven-spielberg-lenfant-directeur.html> [dostęp: 1.03.2020]
- <http://stareaneksy.pwn.pl/pedagogika/?id=222> [dostęp: 10.04.2020]
- <http://swex.pl/2011/07/kodeks-jedi-go-rozumiec/> [dostęp: 3.02.2020]



- <http://wratislavia.archeo.uni.wroc.pl/22-tom/Zako%C5%84czenie.pdf> [dostęp: 20.02.2020]
- <http://www.akademia-kultury.edu.pl/sloownik/s/52.html> [dostęp: 2.04.2020]
- <http://www.collectspace.com/news/news-121715a-star-wars-space-station.html> [dostęp: 10.08.2020]
- [http://www.macierz.org.pl/artykuly/spoleczenstwo/rycerze\\_i\\_mistrzowie\\_jedi\\_czy\\_jedizm\\_zostanie\\_nowa\\_religia\\_ludzkosci.html](http://www.macierz.org.pl/artykuly/spoleczenstwo/rycerze_i_mistrzowie_jedi_czy_jedizm_zostanie_nowa_religia_ludzkosci.html) [dostęp: 30.01.2020]
- <http://www.ossus.pl/biblioteka/Moc/Legendy> [dostęp: 30.01.2020]
- <http://www.ptta.pl/pef/pdf/s/sokrates.pdf>
- <https://elmoryah.blogspot.com/2017/01/rycerze-i-mistrzowie-jedi-szambala.html> [dostęp: 30.01.2020]
- [https://indianajones.fandom.com/pl/wiki/List%C3%B3w\\_odcink%C3%B3w\\_Indi%C3%B3w\\_Jonesa](https://indianajones.fandom.com/pl/wiki/List%C3%B3w_odcink%C3%B3w_Indi%C3%B3w_Jonesa) [dostęp: 20.04.2020]
- <https://ptd.edu.pl/proftest/mds.html> [dostęp: 20.04.2020]
- <https://starwars.fandom.com/pl/wiki/Padawan> [dostęp: 9.04.2020]
- [https://starwars.fandom.com/wiki/Jedi\\_Code/Legends#cite\\_note-9](https://starwars.fandom.com/wiki/Jedi_Code/Legends#cite_note-9) [dostęp: 3.02.2020]
- <https://www.edutopia.org/about> [dostęp: 20.04.2020]
- <https://www.filmweb.pl/news/Wyznawcy+Jedi-7854> 28 sierpnia 2002 [dostęp: 30.01.2020]
- [https://www.imdb.com/title/tt9733630/episodes?year=2007&ref\\_=ttep\\_ep\\_yr\\_nx](https://www.imdb.com/title/tt9733630/episodes?year=2007&ref_=ttep_ep_yr_nx) [dostęp: 20.04.2020]
- <https://www.lucasedresearch.org/> [dostęp: 20.04.2020]
- <https://www.lucasfilm.com/who-we-are/our-story/> [dostęp: 20.04.2020]
- <https://www.nowa-akropolis.pl/czytelnia/filozofia/213-czlowiek-ktory-zadawal-pytania> [dostęp: 6.04.2020]
- [https://www.planetepius.pl/dokument-sztuczna-inteligencja-twoj-nowy-mozg\\_48424](https://www.planetepius.pl/dokument-sztuczna-inteligencja-twoj-nowy-mozg_48424) [dostęp: 4.04.2020]
- <https://www.radiozet.pl/Motoryzacja/Nissan-przebudowal-jeden-ze-swoich-modeli-na-wzor-statku-z-Gwiezdnych-Wojen-FOTO> [dostęp: 2.04.2020]
- <https://www.templeofthejediorder.org/doctrine-of-the-order> [dostęp: 3.02.2020 i 8.04.2020]
- <https://www.youtube.com/watch?v=5dcWTJZhdG4> [dostęp: 1.04.2020]
- zob. <https://www.britannica.com/biography/Konrad-Lorenz> [dostęp: 9.04.2020]
- [https://www.ted.com/talks/hod\\_lipson\\_building\\_self\\_aware\\_robots](https://www.ted.com/talks/hod_lipson_building_self_aware_robots) [dostęp: 4.04.2020]

## Literatura

### Literatura podmiotowa

- LINDO Elvira: *Mateuszek*. Przeł. Anna TRZNADEL-SZCZEPANEK. Warszawa: Nasza Księgarnia, 2003.
- MIŁOSZEWSKI Zygmunt: *Ziarno prawdy*. Warszawa: Wydawnictwo WAB, Grupa Wydawnicza Foksal, 2014.
- SEMPÉ Jean-Jacques, GOSCINNY René: *Mikołajek*. Przeł. Tola MARKUSZEWICZ, Elżbieta STANISZKIS. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1997.

### Literatura przedmiotowa

- ABLEWICZ Krystyna: *Dwie fenomenologie (Husserl – Perls) oraz ich funkcje w pedagogicznym procesie badawczym*. „Jakościowe Badania Pedagogiczne” 2017, T. 2, nr 2, s. 46–64.
- ABRAHAMS Roger D.: *Doświadczenie zwyczajne i niezwykłe*. W: *Antropologia doświadczenia. Z epilogiem Clifforda Geertza*. Przeł. Ewa KLEKOT, Agnieszka SZUREK. Red. Victor W. TURNER, Edward M. BRUNER. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011.
- ADAMEK Irena: *Jakość edukacji dziecka/ucznia – nauczyciele jako „przewodnicy w uczeniu się”*. W: *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*. Red. Irena ADAMEK, Barbara OLSZEWSKA. Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, 2014.
- ANDRZEJEWSKA Jolanta: *Nauczyciel – organizator środowiska edukacyjnego do uczenia się dziecka w interakcjach z rówieśnikami*. W: *Nauczyciel – organizator środowiska edukacyjnego do uczenia się dziecka w interakcjach z rówieśnikami. W trosce o rozwój i wczesną edukację dziecka*. Red. Małgorzata CENTNER-GUZ, Sabina GUZ, Iwona ZWIERZCHOWSKA. Lublin: Wydawnictwo Naukowe UMCS, 2015.
- ANTUNES Luis Rocha: *The Multisensory Film Experience: A Cognitive Model of Experiential Film Aesthetics*. Bristol: Intellect Ltd, 2016.
- ARNHEIM Rudolf: *Myślenie wzrokowe*. Przeł. Marek CHOJNACKI, Gdańsk: Słowo/obraz terytoria, 2011.
- ARNOLD Alan: *Once Upon a Galaxy: A Journal of the Making of The Empire Strikes Back*. New York: Ballantine, 1980.
- Arystokratyzm ducha. Kino Krzysztofa Zanussiego*. Red. Marek SOKOŁOWSKI. Warszawa: WSP TWP Wydział Nauk Humanistyczno-Społecznych w Olsztynie, 2009.
- AUMONT Jacques, MARIE Michel: *Analiza filmu*. Tłum. Maria ZAWADZKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013.
- BAL Mieke: *Quoting Caravaggio: Contemporary Art, Preposterous History*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

- BALDWIN Elaine, LONGHURST Brian, MCCrackenM Scott, OGBORN Miles, SMITH Greg: *Wstęp do kulturoznawstwa*. Tłum. Maciej KACZYŃSKI, Jerzy ŁOZIŃSKI, Tomasz ROSIŃSKI. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2007.
- BAŁUTOWSKI Dawid: *Jak oglądać filmy z młodzieżą. Film fabularny w psychoedukacji, terapii, profilaktyce*. Otwock: Fraszka Edukacyjna, 2015.
- BANASZKIEWICZ Karina: *Audiowizualność i mimetyki przestrzeni. Media. Narracja. Człowiek*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2011.
- BARTHES Roland: *Problem znaczenia w filmie*. Przeł. Marek i Małgorzata HENDRYKOWSCY. W: *Film: język – rzeczywistość – osoba*. Red. Alicja HELMAN, Jacek OSTASZEWSKI. Warszawa: Zakład Semiotyki Logicznej Uniwersytetu Warszawskiego, 1992.
- BARTNIK Czesław S.: *Hermeneutyka personalistyczna*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski, 1994.
- BAUDRILLARD Jean: *O uwodzeniu*. Przeł. Janusz MARGAŃSKI. Warszawa: Wydawnictwo Sic! 2005.
- BAUDRILLARD Jean: *Precesja symulaków*. Tłum. Tadeusz KOMENDANT. W: *Postmodernizm. Antologia przekładów*. Wybór i oprac. Ryszard NYCZ. Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński, 1997.
- BAUDRILLARD Jean: *Symulakry i symulacja*. Tłum. Sławomir KRÓLAK. Warszawa: Wydawnictwo Sic! 2005.
- BAUMAN Zygmunt: *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2007.
- BAZIN André: *Qu'est-ce que le cinéma ? I. Ontologie et Langage*. Paris: Éditions du Cerf, 1958.
- BENNER Dietrich: *Kogo dziś nazywamy klasykiem pedagogiki?* W: Dariusz STĘPKOWSKI: *Inspiracje herbertowskie współczesnej pedagogiki (głosy uczestników dyskusji panelowej)*. „Seminare” 2008, nr 25, s. 389–402.
- BERGER John: *Sposoby widzenia*. Przeł. Mariusz BRYL. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 1997.
- BETTELHEIM Bruno: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Przekł. Danuta DANEK. Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, 1996.
- BIELSKA Ewa: *Szkola jako przestrzeń praktyki oporu codziennego*. W: *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*. Red. Maria DUDZIKOWA, Maria CZEREPANIAK-WALCZAK. T. 5. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
- BIERCZYŃSKA Dominika: *Scenariusz w laboratorium*. „FilmPro” 2016, nr 1 (25), s. 16–20.
- BINKOFSKI Ferdinand, BUCCINO Giovanni: *Therapeutic Reflection*. „Scientific American Mind. Thought. Ideas. Brain Science” 2007 June/July, s. 78–81.
- BLASCO Pablo G., BLASCO Mariluz González, LEVITES Marcelo R., MORETO Graziela, TYSINGER James W.: *Educating through Movies: How Hollywood Fosters Reflection*. „Creative Education” 2011, vol. 2, no 3, s. 174–180.

- BŁAJET Piotr: *Od edukacji sportowej do olimpijskiej. Studium antropologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- BOEHM Gottfried: *O obrazach i widzeniu. Antologia tekstów*. Przeł. Małgorzata ŁUKASIEWICZ, Anna PIECZYŃSKA-SULIK. Kraków: Universitas, 2006.
- BOGDANOWICZ Marta: *Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2014.
- BOGDANOWICZ Marta: *Portrety nie tylko sławnych osób z dysleksją*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2008.
- BOGDANOWICZ Marta: *Ryzyko dysleksji – problem i diagnozowanie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2004.
- BOGUNIA-BORKOWSKA Małgorzata: *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006.
- BORCHARDT Marcin: *Anioły nie znają wstydu. Transgresja w kinie Nowego Jorku*. Gdańsk: Wydawnictwo Części Proste, 2018.
- BORDWELL David: *Making meaning. Inference and rhetoric in the interpretation of cinema*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.
- BORDWELL David: *Narration in the Fiction Film*. Madison: University of Wisconsin Press, 1985.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990.
- BOURDIEU Pierre: *O telewizji. Panowanie dziennikarstwa*. Tłum. Karolina SZTANDAR-SZTANDERSKA, Anna ZIÓŁKOWSKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- BOURRIAUD Nicolas: *Estetyka relacyjna*. Kraków: Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie MOCAK, 2012.
- BOUZEREAU Laurent: *„Star Wars”: The Annotated Screenplays*. New York: Ballantine Books, 1997.
- BOWLBY John: *Przywiązanie*. Przeł. Magdalena POLASZEWSKA-NICKE. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- BRANIGAN Edward: *Narrative Comprehension and Film*. London–New York: Routledge, 1992.
- BRANIGAN Edward: *Schemat fabularny*. Przeł. Jacek OSTASZEWSKI. W: *Kognitywna teoria filmu. Antologia przekładów*. Red. Jacek OSTASZEWSKI. Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński, 1999.
- BRDULAK Jakub: *Zarządzanie wiedzą*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa, 2005.
- BRUN Brigitte: *Zastosowanie baśni w psychoterapii*. W: Brigitte BRUN, Ernst PEDERSEN, Mariane RUNBERG: *Symbole duszy*. Przeł. Anna HUNCA-BEDNARSKA. Warszawa: Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, 1995.
- BRUN Brigitte: *Symbole duszy – baśnie*. W: Brigitte BRUN, Ernst PEDERSEN, Marianne RUNBERG: *Symbole duszy*. Przeł. Anna HUNCA-BEDNARSKA. Warszawa: Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, 1995.

- BRUNER Jerome S.: *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*. Przeł. Ewa KRASIŃSKI. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1971.
- BRUNER Jerome: *Making Stories. Law. Literature. Life*. New York: Farrar, Straus, and Giroux, 2002.
- BRUNER Jerome: *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- BRUNER Jerome: *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press, 1966.
- BRZEZIŃSKA Anna: *Osoby znaczące w rozwoju człowieka. Prolog: dlaczego potrzebny jest nam drugi człowiek?* „Remedium” 2004, nr 140 (10), s. 4–5.
- CAGIGAL José María: *Kształcenie człowieka cielesnego*. W: Paul LENGAND: *Obszary permanentnej samoedukacji*. Tłum. Irena WOJNAR, Jerzy KUBIN. Warszawa: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, 1995.
- CAMPBELL Jennifer D., LAVALEE Loraine F.: *Who Am I? Role of Self-Concept Confusion in Understand the Behavior of People With Low Self-Esteem*. In: *Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard*. Ed. Roy F. BAUMEISTER. London: Plenum Press, 1993.
- CAMPBELL Joseph: *Bohater o tysiącu twarzy*. Tłum. Andrzej JANKOWSKI. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1997.
- CAMPBELL Joseph: *Potęga mitu. Rozmowy Billa Moyersa z Josephem Campbellem*. Przeł. Ireneusz KANIA. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2007.
- CASTANEDA Carlos: *Nauki don Juana: wiedza Indian z plemienia Yaqui*. Tłum. Adam SZOSTKIEWICZ. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2000.
- CHMIELIŃSKA Aleksandra: *Dynamika transgresji twórczych. Studia przypadków pedagogów*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2017.
- CHOMCZYŃSKA-RUBACHA Mariola, RUBACHA Krzysztof: *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
- CORRIGAN Timothy: *Auteurs i Nowe Hollywood*. Przeł. Martyna OLSZOWSKA. „Kwartalnik Filmowy” 2007, nr 60, s. 25–43.
- D’ALLEVA Anne: *Metody i teorie sztuki*. Przeł. Eleonora JEDLIŃSKA, Jakub JEDLIŃSKI. Kraków: Universitas, 2013.
- DACEY John S., FIORE Lisa B.: *Your Anxious Child. How Parents and Teachers Can Relieve Anxiety in Children*. San Francisco: Jossey-Bass Wiley Company, 2002.
- DART John: *Star Wars: Religious Impact in Parable Form*. „Los Angeles Time”, 1.05.1978.
- DAVIDSON Kate: *Cognitive Therapy for Personality Disorders*. London: Routledge 2008.
- Dawno temu w Galaktyce Popularnej*. Red. Albert JAWŁOWSKI. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2010.
- DELEUZE Gilles: *Kino*. Przeł. Janusz MARGASIŃSKI. Cz. 1: *Obraz-ruch*. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria, 2008.

- DELIMATA-PROCH Małgorzata: *Recepcja średniowiecznych motywów w świecie „Gwiezdnych wojen”*. „Historia@Teoria” 2018, nr 1(7), s. 53–75.
- DENZIN Norman K.: *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Brunswick: Transaction Publishers, 2017.
- DEPTA Henryk: *Film i wychowanie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1975.
- DEPTA Henryk: *Sztuka pytania – pytania sztuki*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, nr 2 (236), s. 163–172.
- DEPTA Henryk: *Wychowanie w blasku sztuki*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2017, nr 4, s. 61–72.
- DITFURTH Hoimar von: *Dzieci wszechświata*. Przeł. Anna Danuta TAUSZYŃSKA. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1990.
- DOBBS David: *A Revealing Reflection. Mirror Neurons are Providing Stunning Insights Into Everything From How We Learn To Walk to How We Empathize with Others*. „Scientific American Mind” April/May 2006.
- DODA-WYSZYŃSKA Agnieszka: *Inwazja ikonoklastów. Filozofia przedstawienia Jacques’a, Rancière’a*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2012.
- DOMINIKA/IRENA/AGNIESZKA: *List do Krzysztofa Kieślowskiego*. W: *Program spektaklu. Kino moralnego niepokoju w reż. Michała Borczucha*. [Premiera 25.04.2019]. Red. Piotr GRUSZCZYŃSKI, Anna LEWANDOWSKA. Warszawa: Teatr Nowy, 2019.
- DUDZIKOWA Maria: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1985.
- DYRDA Beata: *Specyfika i przyczyny Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych uczniów w świetle literatury pedagogiczno-psychologicznej*. „Chowanna” 1999, nr 1–2, s. 24–40.
- DYRDA Beata: *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- Eco Umberto: *Czytanie świata*. Tłum. Monika WOŹNIAK. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1999.
- Eco Umberto: *Teoria semiotyki*. Tłum. Maciej CZERWIŃSKI. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009.
- Edukacja filmowa na zajęciach szkolnych i pozaszkolnych. Poradnik dla dyrektorów placówek oświatowych, nauczycieli, wychowawców, edukatorów filmowych*. Red. Danuta GÓRECKA, Dorota GOŁĘBIEWSKA. Warszawa: Sieć Kin Studyjnych i Lokalnych Filmoteki Narodowej, Polski Instytut Sztuki Filmowej, 2014.
- Edukacja filmowa w polskiej szkole na podstawie opinii nauczycieli uczestniczących w warsztatach „Filmoteki szkolnej”*. Raport. Warszawa: Polski Instytut Sztuki Filmowej, 2011.



- FILIPIAK Ewa: *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*. W: *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Red. Ewa FILIPIAK. Bydgoszcz: Akademickie Centrum Kreatywności, 2015.
- FILIPIAK Ewa: *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011.
- Film jako pomoc dydaktyczna w edukacji regionalnej*. Red. Danuta KONIECZKA-ŚLIWIŃSKA. Poznań: Centrum Turystyki Kulturowej Trakt, 2012.
- FOUCAULT Michel: *To nie jest fajka*. Tłum. Tadeusz KOMENDANT. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria, 1996.
- FRASER Barry J., FISHER Darrell L.: *Assessment of Classroom Psychosocial Environment: Workshop Manual*. Bentley: Western Australian Institute of Technology, 1983.
- FRASER Barry J.: *Classroom Learning Environments: Retrospect, Context and Prospect*. In: *Second International Handbook of Science Education*. Eds. Barry J. FRASER, Kenneth G. TOBIN, Campbell J. McROBBIE. Vol. 1. London: Springer, 2012.
- FREEDMAN Samuel G.: *On Education With a Light Saber, Lucas Urges Hands-On Learning*. „The New York Times”, 31.08.2005, Section B, s. 10.
- FROMM Erich: *O sztuce słuchania. Terapeutyczne aspekty psychoanalizy*. Tłum. Robert SACIUK. Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.
- FROMM Erich: *Zdrowe społeczeństwo*. Tłum. Anna TANALSKA-DULĘBA. Kraków: Wydawnictwo Vis-à-Vis/Etiuda, 2012.
- GADAMER Hans-Georg: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. Bogdan BARAN. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2020.
- GARDNER Howard: *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books, 1999.
- GARRET Mary, Ezzo Michael: *Edutainment. The Challenge*. „Journal of Interactive Instruction Development” 1996, vol. 8, no 3, s. 3–7.
- GIDDENS Anthony: *Nowoczesność i tożsamość*. Tłum. Alina SZULZYCKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.
- GOLDEN Christie: *Star Wars. Mroczny uczeń [Star Wars: Dark Disciple]*. Tłum. Anna HIKIERT. Warszawa: Uroboros, Penguin Random House [Grupa Wydawnicza Foksal], 2016.
- GOLIŃSKA-PIESZYŃSKA Małgorzata: *Polityka wiedzy a współczesne procesy innowacyjne*. Warszawa: Scholar, 2009.
- GOMBRICH Ernst H.: *O sztuce*. Przeł. Monika DOLIŃSKA. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2013.
- GRALIŃSKA-TOBOREK Agnieszka: *Idea a obraz. Ikonoklastyczny aspekt konceptualizmu*. „Sztuka i Dokumentacja” 2012, nr 6, s. 41–46.



- GREEN Roger Lancelyn: *Król Artur i rycerze okrągłego stołu*. Tłum. Ładysław JERZYŃSKI. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka, 2018.
- GUERIN Suzanne, HENNESSY Eilis: *Przemoc i prześladowanie w szkole: skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*. Tłum. Jarosław RYBSKI. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.
- GUERIN Suzanne, HENNESSY Eilis: *Pupils' definitions of bullying*. „European Journal of Psychology of Education” 2002, no 17, s. 249–261.
- GURYCKA Antonina: *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1979.
- HAJDUKIEWICZ Marianna, ŻMIJEWSKA-KWIĘG Sylwia: *Scenariusze zajęć i materiały pomocnicze dla nauczycieli. Program Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej*. Warszawa: Instytut Sztuki Filmowej, 2010.
- HAŁAS Elżbieta: *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- HEIDEGGER Martin: *O źródle dzieła sztuki*. Tłum. Lucyna FALKIEWICZ. „Sztuka i Filozofia” 1992, nr 5, s. 9–67.
- HELMAN Alicja, OSTASZEWSKI Jacek: *Historia myśli filmowej*. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria, 2010.
- Hitchcock/Truffaut!* we współpracy z Helen SCOTT. Przekł., oprac. i posłowie Tadeusz LUBELSKI. Izabelin: „Świat Literacki”, 2005.
- HOAGLAND Jim: *The Politics of Star Wars*. „The Washington Post”, 11.12.1977.
- HOCKLEY Luke: *Somatic Cinema: The relationship between body and screen – a Jungian perspective*. New York: Routledge, 2014.
- INGARDEN Roman: *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1999.
- ISKRA-PACZKOWSKA Agnieszka: *Kto mówi – miejsce autora w filmie*. „Wartwty” 2018, nr 2, s. 68–75.
- JAKUBOWSKA Małgorzata: *Kamienie i szaniec. Analizy, rozmowy, kontrowersje wokół filmu Roberta Glińskiego*. Warszawa: Agencja Wydawnicza i Reklamowa AKCES, 2015.
- JAMILLA Nick: *Sword Fighting in the Star Wars Universe. Historical Origins, Style and Philosophy*. Jefferson: McFarland & Company, 2008.
- JANOS Leo: *Steven Spielberg: L'Enfant Directeur*. „Cosmopolitan” czerwiec 1980.
- JAWORSKA-WITKOWSKA Monika, KWIECIŃSKI Zbigniew: *Nurty pedagogii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- JONES Brian Jay: *George Lucas: „Gwiezdne wojny” i reszta życia*. Przeł. Małgorzata MIŁOSZ, Katarzyna ROSŁAN, Agnieszka WYSZOGRODZKA-GAIK. Warszawa: Wielka Litera, 2016.
- JUNG Carl Gustav: *Archetypy i symbole*. Tłum. Jerzy PROKOPIUK. Warszawa: Czytelnik, 1976.

- KAMIŃSKA Magdalena: *Rzeczywistość wirtualna jako „ponowne zaczarowanie świata”*. Pytanie o status poznawczy koncepcji. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Bogucki, 2007.
- KAPUŚCIŃSKI Ryszard: *Podróże z Herodotem*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2004.
- KAWULA Stanisław: *Pedagogika społeczna w początkach XXI wieku – perspektywa koncepcji społeczeństwa ryzyka*. „Chowanna” 2003, nr 1–2, s. 25–43.
- KEYSERS Christian: *Empatia. Jak odkrycie neuronów lustrzanych zmienia nasze rozumienie ludzkiej natury*. Tłum. Łukasz KWIATEK. Kraków: Copernicus Center Press, 2017.
- KIELAR Marzanna Bogumiła: *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2012 .
- KINCHELOE Joe L.: *The Knowledges of Teacher Education*. In: *Key Works in Critical Pedagogy. Bold Visions in Educational Research*. Eds. Kecia HAYES, Shirley R. STEINBERG, Kenneth TOBIN. Vol. 32. Boston: Sense Publishers, 2011.
- KLINE Sally: *George Lucas: Interviews (Conversation with Filmmakers Series)*. Jackson: University Press of Mississippi, 1999.
- KLUS-STĄŃSKA Dorota: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000.
- KOCHANOWSKA Ewa: *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2018.
- KOŁAKOWSKI Leszek: *Moje wróżby w sprawie przyszłości religii i filozofii*. W: IDEM: *Mini-wykłady o maxi-sprawach*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2004.
- KOŁAKOWSKI Leszek: *Obecność mitu*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie, 1994.
- KOŁODZIEJCZYK Anna: *Znaczenie oceny realizmu przekazu dla rozumienia oraz efektów kontaktów z przekazem audiowizualnym*. W: *Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej*. Red. Piotr FRANCUZ. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2007.
- KOMEŃSKI Jan Amos: *Wielka dydaktyka*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1956.
- KONOPCZYŃSKI Marek: *Kryzys resocjalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Pedagogium, 2013.
- KORNACKI Krzysztof: *Z szacunkiem do przeszłości*. „Kwartalnik Filmowy” 2015, nr 89–90, s. 352–356.
- KOZIELECKI Józef: *Psychologia nadziei*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006.
- KRASOŃ Katarzyna: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków: Universitas, 2013.

- KRASOŃ Katarzyna: *Mikołajkowa wizja szkoły, czyli nauczyciele i uczniowie – konfrontacje komiczne*. „Guliwer. Kwartalnik o książce dla dziecka” 2006, nr 1, s. 28–32.
- KRASOŃ Katarzyna: *Nauczyciel jako przewodnik w uczeniu się*. W: *Pedagogika i jej oblicza*. Red. Joanna SKIBSKA, Justyna WOJCIECHOWSKA. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej, 2018.
- KRASOŃ Katarzyna: *O zachwycie sztuką doświadczaną. Pomiedzy „sztucznym fiołkiem”, zdumieniem a przeżyciem nie tylko w edukacji*. W: *Edukacja, kultura i sztuka – spoistość a integracja*. Red. Agata RZYMELKA-FRĄCKIEWICZ, Teresa WILK. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016.
- KRASOŃ Katarzyna: *Słonność dywergencyjna dzieci w młodszym wieku szkolnym – granice tworzenia opowieści*. W: *Z teorii i praktyki edukacji wczesnoszkolnej ucznia zdolnego*. Red. Wiesława LIMONT, Dominika ŁOWKAJTIS. Płock: Wydawnictwo Naukowe Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku, 2020.
- KRASOŃ Katarzyna, KRASOŃ Jakub: *„Prawda czasu – prawda ekranu” czy Baudrillardowskie simulacra*. W: *Film w edukacji i profilaktyce. Na tropach psychologii w filmie*. Cz. 1. Red. Agnieszka SKORUPA, Michał BROL, Patrycja PACZYŃSKA-JASIŃSKA. Warszawa: Wydawnictwo Difin SA, 2018.
- KRASOŃ Katarzyna, ROTER Adam: *Fantazja i zaduma – odkrywanie siebie i autokreacja w systemie studiów pedagogicznych*. W: *Pytanie o szkołę wyższą*. Red. Bogusława D. GOŁĘBNIAK. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008.
- KRAWCZYŃSKA-ZAUCHA Tatiana: *Filozoficzne źródła coachingu: metoda majeutyczna Sokratesa*. „Coaching Review” 2017, nr 1 (9), s. 42–55.
- KROŃSKA Irena: *Sokrates*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 2001.
- KRÓLIKOWSKI Janusz, ks.: *Teologia jako nauka poszukująca sensu, wolności i mądrości*. „Tarnowskie Studia Teologiczne” 2013, nr 2, s. 31–42.
- KUNOWSKI Stefan: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 1993.
- KUŚMIERCZYK Seweryn: *Antropologia postaci w dziele filmowym*. Warszawa: Czuły Barbarzyńca Press, 2015.
- KWIECIŃSKI Zbigniew: *Czy pedagogika polska ma swoje wielkie pytania*. W: *IDEM: Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Tom przygotowany na X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Stary Toruń: KNP PAN, 2019.
- KWIECIŃSKI Zbigniew: *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Trans Humana, 1995.
- KWIECIŃSKI Zbigniew: *Szkoła szkodzi? Rozmowa z Dittą Baczałą*. W: *Ditta BACZAŁA: Kim Pan jest Mistrzu. Toruński czworobok pedagogiczny*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2016.

- KWIECIŃSKI Zbigniew: *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Red. Alicja SIEMAK-TYLIKOWSKA, Henryka KWIATKOWSKA, Stefan Michał KWIATKOWSKI. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1998.
- LINTON Ralph: *Kulturowe podstawy osobowości*. Tłum. Aleksandra JASIŃSKA-KANIA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.
- LIS Marek: *To nie jest Jezus. Filmowe apokryfy XXI wieku*. Opole: Opolska Biblioteka Teologiczna, 2019.
- LUBELSKI Tadeusz: *Nowa fala 60 lat później. O pewnej przygodzie kina francuskiego*. Kraków: Universitas, 2017.
- LUBELSKI Tadeusz: *Nowa Fala. O pewnej przygodzie kina francuskiego*. Kraków: Universitas, 2000.
- ŁACIAK Beata: *Świat społeczny dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1998.
- ŁOSIAK Władysław: *Psychologia emocji*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007.
- ŁUKASZEWICZ Ryszard Maciej: *Wrocławska Szkoła Przyszłości PLUS, czyli lepsze jest możliwe. Działania praktyczne, wizje i projekcje nowego – innego – twórczego*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, 2020.
- ŁUKASZEWSKI Wiesław: *Wielkie pytania psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.
- MACHAJ Mateusz: *The Rise and Fall of the First Galactic Empire: Star Wars and Political Philosophy*. CreateSpace Independent Publishing Platform, 11 grudnia 2017 (edycja polska. Przekł. Krzysztof ZUBER, Fijorr Publishing, 10.05.2019).
- MALINA Alicja, SUWALSKA Dorota: *Przywiązanie i satysfakcja z realizacji zadań rozwojowych w bliskich związkach, a zachowania agresywne między partnerami*. „Psychologia Rozwojowa” 2012, T. 17, nr 2, s. 71–86.
- MALIŃSKI Mieczysław: *Kultura a religia – literatura a biblia*. W: *Nieuniknione pytania*. Red. Michał HELLER, Józef ŻYCIŃSKI. Tarnów: Biblos, 1992.
- MATERSKA Katarzyna: *Informacja w organizacjach społeczeństwa wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, 2007.
- McBRIDE Joseph: *Steven Spielberg. A Biography*. Jackson: University Press Mississippi, 2010.
- MEAD George Herbert: *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Przekł. Zofia WOLIŃSKA, wstęp Antonina KŁOSKOWSKA. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1975.
- MEAD Margaret: *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*. Tłum. Jacek HOŁÓWKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.

- MELOSIK Zbyszko: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- MELOSIK Zbyszko: *Pedagogika i konstrukcje tożsamości młodzieży w „kulturze kontroli” i „kulturze rozproszenia”*. „Studia Edukacyjne” 2014, nr 31, s. 7–24.
- MELOSIK Zbyszko: *Poststrukturalizm jako teoria życia społecznego*. „Kultura Współczesna” 1997, nr 1, s. 57–71.
- MELOSIK Zbyszko, SZKUDLAREK Tomasz: *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998.
- MILLER Kelsey: *Przyjaciele. Ten o najlepszym serialu na świecie*. Tłum. Magda WITKOWSKA. Kraków: Wydawnictwo SQN, 2019.
- NIEZGODA Tomasz: *Recepcja Joachima z Fiore w średniowiecznych ruchach heretyckich w świetle koncepcji gnozy politycznej*. „Ex Nihilo” 2012, nr 1 (7), s. 35–53.
- NOWAK Marian, ks.: *Znaczenie wartości w procesie wychowania*. W: *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji: logoteoria i nooteoria, logoterapia i nooterapia*. Red. Kazimierz POPIELSKI. Lublin: Wydawnictwo KUL, 1996.
- NOWAK-DZIEMIANOWICZ Mirosława: *Polska szkoła i polski nauczyciel w procesie zmiany. Problemy i możliwości*. „Przegląd Badań Edukacyjnych. Educational Studies Review” 2014, nr 19 (2), s. 97–128.
- NUSSBAUM Martha C.: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Przeł. Astrid MĘCZKOWSKA. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008.
- NYCZ Ryszard: *O nowoczesności jako doświadczeniu*. W: *Nowoczesność jako doświadczenie*. Red. Ryszard NYCZ, Anna ZAJDLER-JANISZEWSKA. Kraków: Universitas, 2002.
- OBUCHOWSKA Irena: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995.
- OKOŃ Wincenty: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1996.
- OLLENDICK Thomas H., MAYER Joni A.: *School Phobia*. In: *Behavioral Theories and Treatment of Anxiety*. Ed. Samuel M. TURNER. New York: Plenum Press, 1984.
- OLUBIŃSKI Andrzej: *Ericha Fromma koncepcja życia „po ludzku”*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1994.
- OLWEUS Dan: *A profile of bullying at school*. „Educational Leadership” 2003, vol. 60, no 6, s. 12–17.
- OPOCZYŃSKA Małgorzata: *W stronę psychologii subiektywnej – Alfreda Adlera koncepcja człowieka*. W: *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. Red. Anna GAŁDOWA. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999.

- OPORA Robert: *Ewolucja niedostosowania społecznego jako rezultat zmian w zakresie odporności psychicznej i zniekształceń poznawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2009.
- ORNACKA Katarzyna: *Od socjologii do pracy socjalnej: społeczny fenomen dzieciństwa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.
- PANKOWSKA Krystyna: *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. refleksje antropologiczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2013.
- PASOLINI Pier Paolo: *Pisany język rzeczywistości*. Przeł. Kazimiera FEKECZ. W: Jerzy KOSSAK: *Kino Pasoliniego*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, 1976.
- PFISTER Manfred: *Dramatis personae and dramatic figure*. In: IDEM: *The theory and Analysis of Drama*. Transl. John HALLIDAY. Cambridge: European Studies in English Literature, Cambridge University Press, 1988.
- PISAREK Jolanta, FRANCUZ Piotr: *Poznawcze i emocjonalne zaangażowanie widza w film fabularny w zależności od typu bohatera*. W: *Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej*. Red. Piotr FRANCUZ. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2007.
- PLATON: *Dialogi. Kratylos 421 A*. Warszawa: Wydawnictwo UW Verum, 1993.
- PLATON: *Państwo*. T. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1958.
- PLISIECKI Janusz: *Film i sztuki tradycyjne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2012.
- PODSIADŁO Magdalena: *Autobiografizm filmowy jako ślad podmiotowej egzystencji*. Kraków: Universitas, 2013.
- POLLOCK Dale: *Skywalking: The Life and Films of George Lucas*. New York: Da Capo, 1999.
- PORTER Jennifer E.: „I am a Jedi”. *Star Wars Fandom, Religious Belief, and the 2001 Census*. In: *Finding the Force of the Star Wars Franchise: Fans, Merchandise, & Critics*. Eds. Matthew KAPPELL, John Shelton LAWRENCE. New York: Peter Lang, 2006.
- POSTMAN Neil: *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*. Berlin: Berlin Verlag, 1995.
- PRZEWŁOCKA Jadwiga: *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2015.
- PRZYBYLSKA Irena: *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018.
- PRZYBYSZ Piotr J.: *Ścieżki aksjologicznych rozstrzygnięć Stefana Morawskiego* (cz. 1). „Estetyka i Krytyka” 2007/2008, nr 13/14, s. 109–125.
- QUICKE Andrew: *Phenomenology and Film: An Examination of a Religious Approach to Film Theory by Henri Agel and Amedee Ayfre*. „Journal of Media and Religion” 2005, vol. 4, no 4, s. 235–250.
- READ Herbert: *Education through Art*. London: Faber and Faber, 1943.



- REYKOWSKI Janusz: *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności człowieka*. W: *Psychologia*. Red. Tadeusz TOMASZEWSKI. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980.
- RICOEUR Paul: *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*. Wybrała i wstępem poprzedziła Katarzyna ROSNER. Przeł. Piotr GRAFF i Katarzyna ROSNER. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1989.
- ROGERS Carl R.: *Freedom to Learn*. Columbus Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1983.
- ROYCE Peterson Anya: *Antropologia sztuk widowiskowych. Artyzm, wirtuozeria i interpretacja w perspektywie międzykulturowej*. Przeł. Natasza MOSZKOWICZ. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2010.
- RÓWNY Anna: *Kino jest w nas, rozmowa z Witoldem Bobińskim*. W: *Nowe horyzonty edukacji filmowej – więcej niż lekcja, więcej niż kino*. Warszawa: Stowarzyszenie Nowe Horyzonty, 2017.
- RUNBERG Marianne: *Zastosowanie baśni w prowadzeniu i leczeniu dzieci poddanych emocjonalnej deprywacji*. W: Brigitte BRUN, Ernst PEDERSEN, Marianne RUNBERG: *Symbole duszy*. Przeł. Anna HUNCA-BEDNARSKA. Warszawa: Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, 1995.
- RZĘDKOWSKA Ewa: *Z psychologii rozwoju potrzeb emocjonalnych*. W: *Świat ludzkich uczuć*. Red. Władysław SZEWCZYK. Tarnów: Biblos, 1997.
- SCHAFFER Rudolpf H.: *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*. W: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Red. Anna BRZEZIŃSKA, Grzegorz LUTOMSKI, Błażej SMYKOWSKI. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1994.
- SCHAFFER Rudolpf H.: *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.
- SCHELL Orville: *A Galaxy of Myth, Money, and Kids*. „The New York Times”, 21.03.1999.
- SCHERER Klaus R.: *Psychological models of emotion*. In: *Series in affective science. The neuropsychology of emotion*. Ed. Joan C. BOROD. New York: Oxford University Press, 2000.
- SCHÜTTE Oliver: *Praca nad scenariuszem*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.
- SMITH Murray: *Engaging Characters: Fiction, Emotion, and the Cinema*. New York: Oxford University Press, 1995.
- SMITH Murray: *Zaangażowanie widza w postać*. Przeł. Jolanta MACH. W: *Kognitywna teoria filmu. Antologia przekładów*. Red. Jacek OSTASZEWSKI, Alicja HELMAN, Iwona OSTASZEWSKA. Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszyński, 1999.
- SOBCHACK Vivian: *The active eye: A phenomenology of cinematic vision*. „Quarterly Review of Film and Video” 1990, vol. 12, no 3: *Phenomenology in Film and Television*.
- SOBOLEWSKI Tadeusz: *Szczęścia w domu nie znalazł*. W: *Program spektaklu. Kino moralnego niepokoju w reż. Michała Borczucha*. [Premiera



- 25.04.2019]. Red. Piotr GRUSZCZYŃSKI, Anna LEWANDOWSKA. Warszawa: Teatr Nowy, 2019.
- SOKOŁOWSKI Marek: *History of Film Education in Poland – an Outline*. „The New Educational Review” 2015, vol. 41, no 3, s. 65–74.
- SOSNOWSKI Tomasz: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy analizy treści przekazów medialnych*. W: *Media elektroniczne – kreujące obraz rodziny i dziecka*. Red. Jadwiga IZDEBSKA. Białystok: Trans Humana, 2008.
- SPINDLER Georg: *Transmisja kulturowa*. Tłum. Patrycja PONIATOWSKA. W: *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*. Red. Hana ČERVNIKOVÁ. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2019.
- STAŃCZYK Marta: *Czas w kinie. Doświadczenie temporalne w „slow cinema”*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2019.
- STAWICKA Magdalena: *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2008.
- STAWISZYŃSKI Tomasz: *Potyczki z Freudem. Mity, pułapki i pokusy psychoterapii*. Warszawa: Wydawnictwo Carta Blanca, 2013.
- STĘPKOWSKI Dariusz: *Karać czy kierować? W sprawie herbartowskiej kategorii „Zucht”*. „Horyzonty Wychowania” 2007, nr 6, s. 81–94.
- STRAŚ-ROMANOWSKA Maria: *Rozwój człowieka a rozwój osobowy*. „Studia Psychologica” 2002, nr 3, s. 91–104.
- SUCHODOLSKI Bogdan: *Współczesne problemy wychowania estetycznego*. W: *Wychowanie przez sztukę*. Red. Irena WOJNAR. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1965.
- Symbole duszy*. Przeł. Anna HUNCA-BEDNARSKA. Warszawa: Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, 1995.
- SZKUDLAREK Tomasz, ŚLIWERSKI Bogusław: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1992.
- SZTABIŃSKI Grzegorz: *Sztuka i transcendencja: dzisiaj*. „Format” 2014, nr 68, s. 4–7.
- SZTOMPKA Piotr: *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.
- ŚLEBARSKA Katarzyna: *Wpływ filmu na odbiorcę – angażowanie procesów poznawczych widza*. W: *Psychologiczna praca z filmem*. Red. Michał BROŁ, Agnieszka SKORUPA. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014.
- ŚLIWERSKI Bogusław: *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- ŚLIWERSKI Bogusław: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- ŚLIWERSKI Bogusław: *Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego w Polsce*. „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 2011, vol. 14, nr 2, s. 11–25.

- TARNOWSKI Karol: *Człowiek i transcendencja*. Wstęp Józef TISCHNER. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1995.
- TAYLOR Chris: *„Gwiezdne wojny”. Jak podbiły świat*. Przeł. Agnieszka BUKOWCZAN-RZESZUT. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak Horyzont, 2016.
- THE FREEDOM WRITERS and Erin GRUWELL: *The Freedom Writers Diary (20th Anniversary Edition). How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them*. New York: Broadway Books, 2019.
- TIMMINS Lydia Reeves, LOMBARD Matthew: *When „Real” Seems Mediated: Inverse Presence*. „Presence: Teleoperators and Virtual Environments” 2005, vol. 14, nr 4.
- TROCHA Bogdan: *Historyczne perspektywy hermeneutyki*. „Edukacja Humanistyczna” 2000, nr 2–3 (10–11), s. 4–10.
- TURNER Jonathan H., STETS Jan E.: *Socjologia emocji*. Tłum. Marta BUCHOLC. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Red. Maria DUDZIKOWA, Sylwia JASKULSKA. Warszawa: Wolters Kluwer, 2016.
- VASSALLO Suzanne, SANSON Anna, OLSSON Craig A.: *30 years on: Some key insights from the Australian Temperament Project*. „Family Matters” 2014, nr 94, s. 29–34.
- VOGLER Christopher: *Podróż Autora. Struktury mityczne dla scenarzystów i pisarzy*. Przeł. Karolina KOSIŃSKA. Warszawa: Wydawnictwo Wojciech Marzec, 2010.
- VOGLER Christopher: *The Writer’s Journey. Mythic Structure for Writers*. New York: Paul Norlen, Mixed Sources, 2007.
- WALLACE Daniel: *The Jedi Path: A Manual for Students of the Force*. Bellevue: becker&mayer!, Chronicle Books, 2010.
- WASILEWSKI Jacek: *„Gwiezdne wojny” – biurokracja przeciw etosowi rycerskiemu*. W: *Dawno temu w Galaktyce Popularnej*. Red. Albert JAWŁOWSKI. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2010.
- WATSON John Broadus: *Behawioryzm oraz psychologia, jak widzi ją behawiorysta*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990.
- WELLINS Mike: *Myśleć animacją. Podręcznik dla filmowców*. Tłum. Andrzej WOJNACH. Warszawa: Wydawnictwo Wojciech Marzec, 2015.
- WELTER Rüdiger: *Der Begriff der Lebenswelt. Theorien vortheoretischer Erfahrungswelt*. München: Wilhelm Fink Verlag, 1986.
- WIERZBIČKA Anna: *Język i metajęzyk: kwestie kluczowe w badaniach nad emocjami*. W: *Emocje w kulturze*. Red. Małgorzata RAJTAR, Justyna STRACZUK. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2012.
- WINDHAM Ryder: *Jedi Vs Sith: the Essential Guide to the Force Star Wars*. Dallas: Del Rey, 2007.

- WITKOWSKI Lech: *Decentracyjne dylematy w edukacji*. W: IDEM: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesności. Tryptyk edukacyjny*. T. 1. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2007.
- WITWICKI Władysław: *Psychologia*. T. 2. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe, 1963.
- WOJCIECHOWSKA Ryszarda: *Na Polskę patrzę z troską i dziś widzę jej gorszą twarz*. „Dziennik Zachodni”, 17.10.2017.
- WOJNAR Irena: *Sztuka i edukacja – zagadnienia podstawowe*. W: EADEM: *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000.
- WOJNAR Irena: *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1995.
- WOJTYŁA Karol: *Elementarz etyczny*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, 1979.
- WOJTYNIAK Justyna: *Edutainment i edukacja filmowa jako narzędzia kształtowania tożsamości oraz postaw dzieci i młodzieży*: „Państwo i Społeczeństwo” 2015, nr 1, s. 167–180.
- WOOD David: *Społeczne interakcje jako tutoring*. W: *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Red. Anna BRZEZIŃSKA, Grzegorz LUTOMSKI, Błażej SMYKOWSKI. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1995.
- WOOD David, MIDDLETON David: *A Study Of Assisted Problem-Solving*. „British Journal of Psychology” 1975, vol. 66, nr 2, s. 181–191, DOI: 10.1111/j.2044-8295.1975.tb01454.x.
- WYSOCKA Ewa: *Miłość jako kategoria pedagogiczna – znaczenie bliskich związków w procesie wychowania młodego pokolenia*. W: *Miłość – akt preferencji duchowości człowieka. Studium bliskości uczuciowej*. Red. Alicja Żywczok. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013.
- ZABOROWSKI Zbigniew: *Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1980.
- ZASADA Marcin: *Umreć jako Ślązak*. „Dziennik Zachodni”, 22.12.2017.
- ZIMMERMAN Barry J.: *Models of self-regulated learning and academic achievement*. In: *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice*. Eds. Barry J. ZIMMERMAN, Dale H. SCHUNK. New York: Springer-Verlag, 1989.
- ŻUCHELKOWSKA Krystyna: *Tutor nauczycielem na miarę wyzwań XXI wieku*. W: *Nauczyciel w refleksjach... i z refleksji...* Red. Kinga KUSZAK, Renata MICHALAK. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2019.



Katarzyna Krasoń

Padawanika

Przebudzenie mocy w doświadczeniu zapośredniczonym  
Studium o filmie, wychowaniu i wsparciu rozwoju

Streszczenie

Książka jest próbą połączenia wątków filmowych z problematyką pedagogiczną, za główną kanwę rozważań posłużyły kategorie zaczerpnięte z kosmicznej sagi *Gwiezdne wojny* George'a Lucasa. Podjęte zagadnienia mają charakter analizy dzieła filmowego, w tym ujęcie jego odbioru i psychologicznego oddziaływania na widza jako elementu popkulturowej edukacji. Pojawiają się również wątki osadzające obrazy filmowe w pedagogice personalistycznej. Odniesienia wychowawcze dotyczą kwestii rozpoznania ról nauczyciela w relacji z uczniem, z podziałem na porządek koncentracji na wychowanku lub na programie nauczania.

Słowa kluczowe: film, recepcja, edukacja kulturowa, nauczyciel – uczeń

Katarzyna Krasoń

Padawanics

The Force awakens in mediated experience.  
A study on film, education and developmental support

Abstract

This book is an attempt at joining film and pedagogy. The discussion is primarily based on categories drawn from George Lucas's *Star Wars* space saga. The book presents an analysis of the films, including their reception and psychological impact on the viewer, the two factors being considered as constituents of pop-cultural education. Moreover, the book offers a grounding of cinematic images in personalistic pedagogy. References to the role of the teacher in the process of upbringing consider recognising the teacher's role in their relation with the student. The roles are divided into an order of focusing on the student and an order of focusing on the curriculum.

Key words: film, reception, cultural education, teacher-student







Redaktor inicjujący  
Paulina Janota

Projekt okładki  
Jakub Krasoń

Redakcja  
Katarzyna Więckowska

Redakcja techniczna  
Małgorzata Pleśniar

Korekta  
Marzena Marczyk

Łamanie  
Marek Zagniński

Nota copyrightowa obowiązująca do 31.12.2021:  
Copyright © 2020 by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

Sprzysiamy otwartej nauce.

Od 1.01.2022 publikacja dostępna na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



Wersja elektroniczna monografii zostanie opublikowana w formule wolnego dostępu w Repozytorium Uniwersytetu Śląskiego [www.rebus.us.edu.pl](http://www.rebus.us.edu.pl).



<https://orcid.org/0000-0002-3359-0647>

Krasoń, Katarzyna

<https://doi.org/10.31261/PN.3991>

**ISBN 978-83-226-4000-5**

Padawanika : przebudzenie mocy w doświadczeniu (wersja drukowana)

zapośredniczonym : studium o filmie, wychowaniu **ISBN 978-83-226-4001-2**

i wsparciu rozwoju / Katarzyna Krasoń. - Katowice : (wersja elektroniczna)

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2020

Wydawca

**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**

**ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**

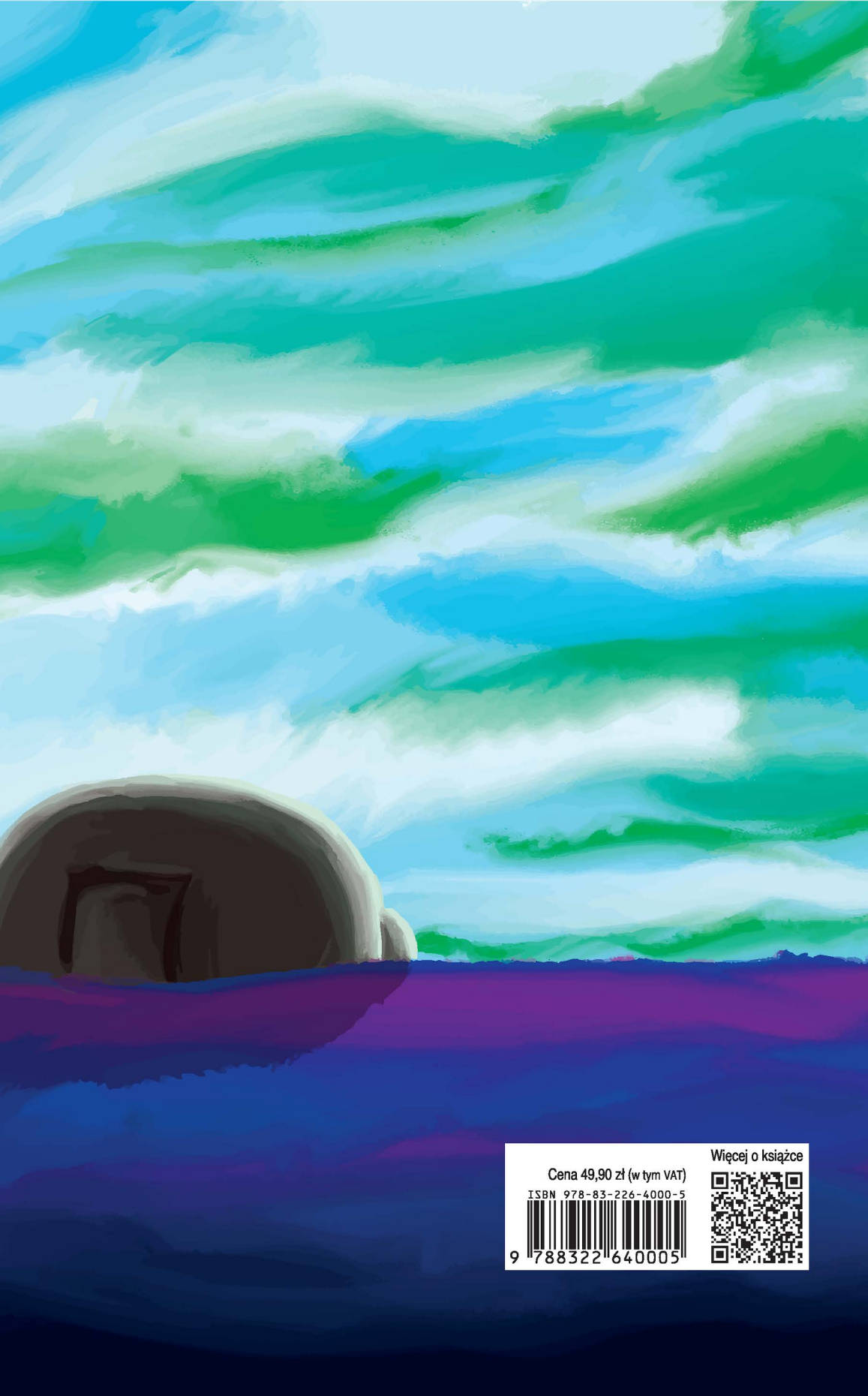
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)

e-mail: [wydawnictwo@us.edu.pl](mailto:wydawnictwo@us.edu.pl)

Wydanie I. Liczba arkuszy drukarskich: 12,25. Liczba arkuszy wydawniczych: 12,5. Publikację wydrukowano na papierze Munken Polar 120 g. PN 3991. Cena 49,90 zł (w tym VAT).

Druk i oprawa: [Volumina.pl](http://Volumina.pl) Daniel Krzanowski, ul. Księcia Witolda 7-9, 71-063 Szczecin





Cena 49,90 zł (w tym VAT)

ISBN 978-83-226-4000-5



9 788322 640005

Więcej o książce

