

Piotr Zwierzchowski



PIĘKNY SEN PEDAGOGA

LITERACKIE I FILMOWE
PORTRETY
ŚWIATA EDUKACJI

Wydawnictwo
Wiedza i Życie

Piękny sen pedagoga

Literackie i filmowe portrety świata edukacji

Piotr Zwierzchowski



© Copyright by the author and for this edition by RABID, Kraków 2005
Wydanie I

Recenzja naukowa:
dr hab. Roman Leppert

Wydawca:
RABID
30-348 Kraków, ul. Kobierzyńska 101/2
tel. 0601 413365, tel./fax (12) 2662549
rabid@autocom.pl
www.rabid.pl



Korekta: Roman Włodek
Skład komputerowy: Marek Preizner

Polon. P 362 / 3 D

Druk: Ekodruk, Kraków, ul. Konfederacka 4
Projekt okładki: Monika Pitrus

Książka dofinansowana przez Akademię Bydgoską
im. Kazimierza Wielkiego

ISBN 83-88668-93-5

Aldonie

SPIS TREŚCI

Od autora	7
„Będę świadczył przeciwko nim”, czyli o powieściach Pata Conroya	11
Piękny sen pedagoga, czyli o pewnym wizerunku szkoły i nauczyciela	35
Tragikomedia codzienności, czyli brytyjskie opowieści o rodzinie	57
Georges i Fred, czyli oblicza Inności	81
Bibliografia	101
Filmografia	105
Nota bibliograficzna	107

OD AUTORA

Świat szeroko rozumianej edukacji, czy też – bardziej precyzyjnie – problemy podejmowane przez pedagogów, wielokrotnie pojawiają się w literaturze i filmie. To, co zajmuje ludzi profesjonalnie związanych z edukacją, bywa także przedmiotem zainteresowania pisarzy i filmowców. Prawda, że często jest to zainteresowanie mimowolne. Ale – tak czy inaczej – istnieją jakieś podstawy, dzięki którym ta „mimowolność” się ujawnia. Teksty kultury¹: literatura i film, mogą stanowić nie tylko zapis określonych postaw, poglądów, wartości wyznawanych w danym społeczeństwie, ale również stać się dla odbiorcy impulsem do przemyślenia i ewentualnego zrewidowania własnych przekonań.

Maryla Hopfinger pisała o filmie, że wydaje się w tej sytuacji łączyć z antropologią: „[...] to szczególny sposób, w jaki mogą się stać i stają się one źródłami naszej wiedzy i samowiedzy. Potrafią bowiem uświadomić uczestnikom kultury XX stulecia [a nowe stulecie niczego tutaj nie zmieniło] inność obcych, a zarazem tożsamość swoich; odmienność i zróżnicowanie kultur czy podkultur innych społeczności oraz oblicze kultury własnej, swojskiej; cechy mniej czy bardziej egzotyczne obcych i rysy charakterystyczne swoich. Przy czym oba rodzaje wizerunków mogą okazywać się oczywiste bądź zaskakujące, bliskie lub dalekie, swoje, choć innych, obce, choć własne”². Podobnie rzecz ujmował Aleksander Jackiewicz: „Jeżeli antropologia jest jedną z form świadomości naszego gatunku, to film może być cennym dla niej materiałem. Można np. ekran traktować jako antropologiczną ankietę, w której autor przez sam fakt robienia filmu zadaje pytania, ankietowany (bohater, świat) odpowiada chwycony na »gorącym uczynku« życia”³.

Kino i literatura opisując – i tworząc zarazem – świat społecznej działalności człowieka, sięgają niekiedy po te jego elementy, które wiążą się, mocniej lub słabiej, z kwestiami edukacyjnymi. Dzięki filmom i powieściom można spró-

¹ Warto pamiętać, że edukacja sama jest tekstem kultury, nieustannie splatając się z innymi. Zob. np. Zbyszko Melosik, Tomasz Szkuclarek: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków 1998; Zbyszko Melosik: *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań–Toruń 1996.

² Maryla Hopfinger: *Kultura audiowizualna u progu XXI wieku*. Warszawa 1997, s. 140.

³ Aleksander Jackiewicz: *Antropologia filmu*. Kraków 1975, s. 17.

bować chwycić edukację na „gorącym uczynku” życia, przyjrzeć się jej uważnie. Interesującym doświadczeniem będzie także próba rekonstrukcji filmowego i literackiego „świata edukacji” lub przynajmniej jego niewielkiej części. Nie usiłuję odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób edukacja spleta się z tekstami kultury, zwłaszcza kultury popularnej. O tych zagadnieniach można zresztą przeczytać w znakomitych książkach Zbyszka Melosika, Tomasza Szkudlarka i Witolda Jakubowskiego, jak również w kilku pracach zbiorowych⁴. Warto jednak przypomnieć cenne spostrzeżenie Tomasza Szkudlarka, piszącego o wspólnych polach edukacji i mediów, iż „kultura medialna (oralna, literacka, wizualna) sama w sobie tworzy uniwersum edukacyjne: niesie ze sobą włączane w obieg publicznej komunikacji sensory, określone wizje świata, szczególne sposoby argumentacji i uprawomocniania treści przenikające niemal bezwiednie do świadomości odbiorców nie tyle jako specyficzna reprezentacja rzeczywistości, co jako »rzeczywistość po prostu«”⁵. Pojawia się tu dodatkowo możliwość wykorzystania tekstów kultury (popkultury) jako narzędzi umożliwiających wspólne z młodymi ludźmi zastanawianie się nad edukacyjną rzeczywistością i zarazem jej konstruowanie⁶; teksty o edukacji mogą stać się w tej sytuacji tekstami edukacyjnymi.

Nie mam jednak zamiaru dokonywać na siłę „upedagogiczniania” przedstawianych tekstów. Nie staram się odnaleźć literackich i filmowych przy(e)kładów pedagogicznych teorii. Pragnę podkreślić to bardzo wyraźnie: przedmiotem swojej refleksji czynię filmy i powieści. Zdaję sobie sprawę, że nie zawsze najważniejsze jest w nich to, co wysuwam na pierwszy plan. Kwestie czysto pedagogiczne wydają się niekiedy umykać, pozostawać w cieniu, ale jednak istnieją, są obecne w mojej świadomości. Mam nadzieję, że dostrzeże je również czytelnik. Część z przedstawionych tu utworów w sposób bezpośredni dotyka problemów wychowania i edukacji: marzeń o posłannictwie nauczycieli, sytuacji ludzi niezwykle uzdolnionych, jak również upośledzonych, rodziny. Większość z nich przewija się przez różne powieści i filmy, zresztą nieustannie pojawiają się nowe. Z pewnością w każdym można odnaleźć odpowiedzi na inne pytania, spojrzeć na nie z odmiennej perspektywy, skorzystać z rozmaitych narzędzi analitycznych. Przedstawione analizy to tylko propozy-

⁴ Zob. zwłaszcza Zbyszko Melosik, Tomasz Szkudlarek: *Kultura, tożsamość...*, dz. cyt.; Zbyszko Melosik: *Tożsamość, ciało...*, dz. cyt.; Tomasz Szkudlarek: *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Kraków 1999; Witold Jakubowski: *Edukacja i kultura popularna*. Kraków 2001; *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*. Red. Witold Jakubowski, Edyta Zierkiewicz. Kraków 2002; *Edukacja w świecie kultury popularnej*. Red. Waldemar Kuliowski, Piotr Zwierzchowski. Bydgoszcz 2002; *Edukacja w czasach popkultury*. Red. Wojciech Burszta, Andrzej de Tchorzewski. Bydgoszcz 2002.

⁵ Tomasz Szkudlarek: *Media...*, dz. cyt., s. 69.

⁶ Por. Zbyszko Melosik: *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. (W:) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski. Warszawa 2003, zwłaszcza s. 89-91.

cje, ani kompletne, ani ostateczne, mogą jednak stanowić pewien wzór dla krytycznego czytania kolejnych wizerunków świata edukacji.

Oglądając niektóre filmy, czytając powieści – często po raz kolejny – odkrywałem w nich nagle próby odpowiedzi na dręczące mnie pytania. Nierzadko skojarzenia wydawały się w pierwszej chwili chybione. Ale mimo wszystko istniały. Filmy i powieści inspirowały, dzięki nim coś zrozumiałem albo coś straciło swoją oczywistość. Wyciągały rzeczy, o których trudno nieraz przeczytać w fachowej literaturze, wprowadzały jednocześnie chaos i porządek, które przecież są dwoma stronami tego samego medalu. Drażniły, mnożyły wątpliwości, stawiały pytania, na które co prawda dawały czasem odpowiedź, ale wydawała się ona satysfakcjonująca jedynie w trakcie lektury. Pozostawał niepokój, ale i świadomość pojawienia się innej perspektywy, przychodziły na myśl nowe rozwiązania i możliwości.

Nie twierdzą, że wszystkie omawiane powieści i filmy są arcydziełami. Szczególnie mówiąc, nie przywiązuję do tego, przynajmniej w tym momencie, zbyt wielkiej wagi. Ważne, że niosą w sobie, w jakikolwiek sposób, wiedzę (może prawdę?) o człowieku i kulturze, widzianych w tym przypadku z edukacyjnej perspektywy⁷. Mogą to robić dzięki pomysłowi, tematowi, ujęciu, formie. Jestem przekonany, że w dziełach, które przedstawiam, znajduje się jakaś ważna część takiej wiedzy. Literatura i kino, co rozumiałe, znacznie bardziej interesują się jednostkowymi historiami niż bardziej lub mniej rozwiniętymi teoriami. Dzięki temu zauważają niekiedy rzeczy niedostępne wszelkiemu uogólnieniu.

Powieści i filmy, zarówno roszczące sobie prawo do artystycznej wypowiedzi, jak i korzystające z potocznych wyobrażeń i stereotypów, wskazują na pewne istniejące sposoby mówienia o szeroko rozumianej edukacji. Motywy wyboru poszczególnych przykładów były różne. W powieściach Pata Conroya zwraca uwagę pasja jego pisarstwa. Nie przesłania to wszakże zawartej w nich wnikliwej analizy systemu, w którym musi funkcjonować jednostka, również systemu edukacyjnego. Wizerunki szkoły, nauczyciela, ludzi nad- i niepełnosprawnych intelektualnie, stanowią jedno ze źródeł pozwalających odczytać społeczne wyobrażenia. Filmami w rodzaju *Stowarzyszenia Umartłych Poetów* i *Symfonii życia* sam byłem niegdyś urzeczony (po obejrzeniu *Symfonii...* jeden z moich znajomych nauczycieli akademickich stwierdził, że odczuł przyływ wiary we własne siły i – używając trochę niemodnego słowa – posłannictwo). W przypadku filmów poświęconych ludziom z zespołem Downa dostrzegalny jest ich terapeutyczny wymiar (choć zbyt często przybierają one formę taniego sentymentalizmu). *Ósmy dzień* i *Nienormalni* są chlubnymi wyjątkami, oferującymi filozoficzną wręcz zadumę i refleksję nad Innością. Z kolei Nowe

⁷ O różnorodności wiedzy pedagogicznej zob. Joanna Rutkowiak: *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*. (W:) *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. Henryka Kwiatkowska. Warszawa 1994, passim.

Kino Brytyjskie (m.in. Kena Loacha i Mike'a Leigh) może ujmować wiarę w rodzinę, myśleniem, które nigdy nie jest pozbawione nadziei. Wskazując na najprostsze rozwiązania, ocierają się o banalność, ale unikają jej dzięki mądrej obserwacji najdrobniejszych okrucich rodzinnych życia. Udaje im się przedstawić rodzinę z jednej strony jako konwenans więzi, z drugiej jednak – nie rezygnują z używania tego pojęcia w znaczeniu wartościującym.

Wielokrotnie zastanawiałem się, na ile dzieło literackie i filmowe może mieć wpływ lub nawet stać się inspiracją dla pedagogów (czy szerzej – dla wszystkich, którym problemy edukacji są bliskie, którzy zadają pytania o sens i znaczenie wychowania, w różnorodnym znaczeniu tego słowa). Kiedyś byłem przekonany o znacznej możliwości takiego oddziaływania, dzisiaj patrzę na to z dużo większym dystansem. Przesadą byłoby stwierdzenie, że pedagodzy (również akademicy) ignorują literaturę i kino, ale nierzadko traktują je nazbyt powierzchownie, nie sięgając w gruncie rzeczy do zawartych w nich inspiracji i znaczeń. O ile bowiem – dla przykładu – takie filmy jak *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* są chętnie oglądane, to niewiele z tego wynika. Chociaż, z drugiej strony, nie zawsze najważniejsze są ewentualne walory poznawcze: analizowane w książce powieści i filmy mogą, jak wspominałem, w specyficzny sposób pełnić funkcję terapeutyczną, jak również – w pewnym sensie – normatywną. Tak czy inaczej, nie zmienia to w niczym faktu, że warto czasem poszukiwać inspiracji dla myślenia o edukacji w świecie wykreowanym przez literaturę i kino, jak również przyjrzeć się zawartym w tekstach kultury społecznym wyobrażeniom na ten temat.

Chciałbym serdecznie podziękować wszystkim, którzy przyczynili się do obecnego kształtu tej książki: dr. hab. Romanowi Leppertowi, dr. hab. Ewie Kubiak-Szymborskiej, dr. Mariuszowi Guzkowi, koleżankom i kolegom z Katedry Kultury Współczesnej Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego oraz bydgoskiego oddziału Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza. Wdzięczność winien jestem również prof. dr. hab. inż. Józefowi Kubikowi, Prorektorowi Akademii Bydgoskiej, oraz prof. dr. hab. Jackowi Woźnemu, Prodziekanowi Wydziału Humanistycznego tejże uczelni, dzięki którym ta książka mogła się ukazać.

Nade wszystko pragnę podziękować mojej żonie Aldonie, która jest pierwszym czytelnikiem wszystkiego, co napiszę.

BĘDĘ ŚWIADCZYŁ PRZECIWKO NIM, **czyli o powieściach Pata Conroya**

Zapewniam pana. Taki jest system. To wszystko.
Proszę pamiętać: system. Nie ma w tym nic osobistego.

Pat Conroy, *Władcy dyscypliny*

1.

Próbie wielowątkowych poszukiwań odpowiedzi na pytanie o sens edukacji można odnaleźć w powieściach Pata Conroya: *Wielkim Santinim*, *Władcach dyscypliny* i *Conracku*. Conroy zastanawia się, na czym powinno polegać wychowanie w różnych wymiarach i znaczeniach: instytucjonalna edukacja, wrastanie w dorosłość, wpływ rodziny, szkoły itd. Odczytujemy u niego – na różnych poziomach i z różnej perspektywy – krytyczną wizję pewnego systemu edukacyjnego. Mamy więc do czynienia z problemami rodziny i szkoły jako instytucji edukacyjnych, ukazywanych zarówno z pozycji ucznia, jak i nauczyciela. Conroy porusza także kwestie bardziej ogólne, przekraczające formy instytucjonalne. Pokazuje, czym według niego edukacja być powinna i przestrzega jednocześnie, jak bardzo nieprawdziwe są wszelkie uproszczenia. Wskazując na rangę pewnych pojęć i wartości, widzi ich niejednoznaczność i niemożność ignorowania kontekstu, w którym się pojawiają. Niezwykle istotny u Conroya jest aspekt aksjologiczny. Prezentując w każdej powieści wyraźny system wartości, pisarz ma jednak cały czas świadomość, jak trudno realizować go w ramach społecznego funkcjonowania jednostki. Pokazuje też, w jak bolesny sposób hierarchia wartości kształtuje się u młodego człowieka i zarazem jak sama go kreuje.

Conrack poświęcony jest nauczycielowi i szkole, wątek pedagogiczny został podany wprost i pełni niebagatelną rolę w powieści. Do specyficznego rodzaju szkoły odwołują się *Władcy dyscypliny*, z kolei *Wielki Santini* to powieść o rodzinie, ze wszelkimi konsekwencjami tego określenia. Można wobec tego, jak sądzę, w uprawniony sposób przyjąć „pedagogiczną” perspektywę odczytania powieści Pata Conroya. W trakcie lektury musi nam jednak towarzyszyć

świadomość, że Conroy przede wszystkim jest pisarzem, aczkolwiek pracował również jako nauczyciel, no i – rzecz jasna – sam przeszedł przez różne etapy edukacji. Doszukiwanie się uogólnień i odniesień teoretycznych związanych z różnymi koncepcjami wychowania, nie ma zatem większego sensu, co nie oznacza jednak, że literacki opis nie jest w jakimś stopniu adekwatny z naukowymi opracowaniami i – w oczywisty sposób – z konkretnym systemem edukacyjnym. Książkom Pata Conroya chcę się jednak przyjrzeć przede wszystkim jako literackiej wizji świata edukacji, zwrócić uwagę nie tylko na świat, który tworzy/opisuje, ale także na sposób jego konstruowania. Literatura może nieść w sobie szczególnie dyskurs wartości, wzmocnionych bądź osłabionych dzięki intensywności języka¹. Nie bez znaczenia jest bowiem sposób, w jaki pisarz porządkuje świat przedstawiony. Zdając sobie sprawę, że pedagogika jest rodzajem pisarstwa, konstruowaniem świata², odwracam tę sytuację i staram się pokazać literaturę, która w pewnym sensie może być odczytywana jako pedagogiczna, tzn. poszukująca sensu i nadająca znaczenia edukacyjnym wydarzeniom. Pisząc o powieściach Conroya odwołuję się przecież do przypadku, w którym literackość dzieła jest sprawą fundamentalną, pierwszoplanową i niepodważalną.

Moc uogólnienia traci niejednokrotnie swoją siłę w zderzeniu z indywidualną historią opisaną przez pisarza. Zyskuje dzięki temu moc szczegółu, pozwala dostrzec wyraźnie Twarz Innego, pełny wymiar ludzkiej egzystencji. W tym przekonaniu utwierdzają mnie słowa Jadwigi Mizińskiej, która pisze o równouprawnieniu mądrości filozofii i mądrości powieści: „Pierwsza wyraża prawdy pretendujące do uniwersalności, ale na skutek tego jest skazana na abstrakcyjność języka i wystudzenie emocjonalne. Druga będąca mądrością niepełną, towarzyszy pojedynczym ludziom w ich zmaganiach z codziennością i... niecodziennością”³. Mądrość filozofii, mądrość nauki, do których tak chętnie odwołuje się myślenie o edukacji... Poszukując obrazów szeroko rozumianego świata edukacji, sięgam do literatury. Mądrość powieści dociera do mnie znacznie silniej niż precyzyjne analizy poparte dziesiątkami danych, pozbawione jednak jednostkowych emocji, egzystencjalnych niepewności, intensywności wyobraźni i języka.

¹ Intensywność języka jest charakterystyczną cechą pisarstwa Pata Conroya. Ewa Nowacka pisała: „To, co najlepsze w prozie Conroya, jest opisem. Sensualnym, pachnącym, barwnym, dotykającym niemal” (Ewa Nowacka: *Labirynt* [rec. *Muzyki plaży*]. „Nowe Książki” 1997 nr 2, s. 38), w innym miejscu nazywając prozę Conroya brawurą (Ewa Nowacka: *Złoto i tombak* [rec. *Wielkiego Santiniego* oraz *Ćpuna* Williama S. Burroughsa i *Opatrzności* Anity Brookner]. „Nowe Książki” 1995 nr 12, s. 47).

² Do tego wniosku dawno doszła już np. antropologia. Pisze o tym obszernie Waldemar Kuligowski: *Antropologia refleksyjna. O rzeczywistości tekstu*. Poznań 2001. Zob. też Wojciech J. Burszta: *Literatura i badania nad kulturą, albo o powinowactwie idei*. W tegoż: *Czytanie kultury. Pięć szkiców*. Łódź 1996.

³ Jadwiga Mizińska: *Wstęp*. W tejsze: *Uśmiech Hioba. Filozoficzne troski współczesności*. Lublin 1998, s. 8.

2.

Pat Conroy urodził się 26 października 1945 roku w Atlancie (stan Georgia)⁴. Ojciec Conroya, człowiek gwałtowny, o trudnym charakterze, wywarł znaczący wpływ na jego życie i twórczość, co znalazło odzwierciedlenie chociażby w *Wielkim Santinim*. Rodzina Conroyów wielokrotnie musiała przeprowadzać się z jednej bazy wojskowej do drugiej, przemierzając amerykańskie Południe, które Conroy niejednokrotnie później opiewał⁵. Pisarz często zmieniał szkoły, w końcu, ulegając namowom ojca, zaczął uczęszczać do Citadel Military Academy w Beaufort (Karolina Południowa). Napisał w tym czasie swoją pierwszą książkę, *The Boo*, poświęconą ulubionemu nauczycielowi.

Po ukończeniu szkoły Conroy objął posadę nauczyciela języka angielskiego w Beaufort, gdzie ożenił się z młodą wdową z dwójką dzieci. Następnie podjął pracę w szkole na Daufuskie Island, biednej wyspie leżącej u wybrzeży Karoliny Południowej. Jego podopiecznymi były dzieci murzyńskie, którym zapewniano szczątkową edukację. Młody nauczyciel potraktował swoje zadanie jako misję do wypełnienia, ale został zwolniony już po roku. Ówczesna administracja szkolna – na wszystkich szczeblach – nie akceptowała stosowanych przez niego oryginalnych i niezgodnych z tradycją metod nauczania i wychowania (m.in. niechęci do kar cielesnych), przede wszystkim jednak drażnił brak szacunku dla przełożonych. Swoje przeżycia na Daufuskie Island pisarz zawarł w *The Water Is Wide* (1972). Przyniosła mu ona nagrodę National Education Associated. Na podstawie powieści w 1974 roku powstał film *Conrack* (taki tytuł nosi też polskie wydanie⁶) Martina Ritta, z Jonem Voightem w roli głównej.

Opublikowany w 1976 roku *Wielki Santini*⁷ (*The Great Santini*) był swoistym rozliczeniem autora z dzieciństwem, zwłaszcza próbą zrozumienia stosunków z ojcem (oficerem *marines*), pełnych jednocześnie miłości i nienawiści. Ukazanie się tej książki doprowadziło do „kryzysu zakończony nie tylko jego wła-

⁴ Życiorys Pata Conroya podają za: <http://www.geocities.com/lowenstein1992/biography.html>.

⁵ Wszystko rozgrywa się na amerykańskim Południu w latach 60., w specyficznym miejscu i czasie, gdzie honor, duma i podporządkowanie tradycji – jakkolwiek często opatrnie pojmowane – znaczyły tak wiele, a problemy rasowe zdarzały się na porządku dziennym. „Conroy nie zniekształca, nie modyfikuje, nie udziwnia opisując to, co stanowi dla niego kwintesencję miejsca, albowiem *genius loci*, niepochwytny klimat wybranego wycinka rzeczywistości jest dlań czymś niezmiernie ważnym” Ewa Nowacka: *Labirynt...*, dz. cyt., s. 38. Nizinna „intensywna” kraina rozciągająca się między Charlestonem a Savannah stała się domem Conroya i głównym miejscem akcji jego powieści. Zob. John Berendt: *The Conroy Saga*. „Vanity Fair” July 1995.

⁶ Pat Conroy: *Conrack*. Tłum. Andrzej Leszczyński. Warszawa 1997. Odwołania zaznaczam w tekście głównym literą C i numerem strony.

⁷ Pat Conroy: *Wielki Santini*. Tłum. Andrzej Chajewski. T. 1-2. Warszawa 1995. Odwołania zaznaczam w tekście głównym literami WS, numerem tomu i strony.

snym rozwodem, ale również rodziców; matka przedstawiła kopię *Wielkiego Santiniego* jako dowód w sądzie⁸. Następna powieść, *Władcy dyscypliny*⁹ (*The Lords of Discipline*, 1980), została oparta na wspomnieniach Conroya ze szkoły wojskowej, gdzie panował system będący odpowiednikiem „fali”. Również te książki zostały przeniesione na ekran (*Wielki Santini*, reż. Lewis John Carlini, 1979, z Robertem Duvallem w roli tytułowej; *Władcy dyscypliny*, reż. Franc Roddam, 1983).

Po ponownym małżeństwie pisarz przeniósł się z Atlanty do Rzymu. Powstał wówczas *Książę przyptywów*¹⁰ (*The Prince of Tides*, 1986), uważany za najważniejszą i jednocześnie najlepszą książkę Conroya. Olbrzymi sukces wydawniczy (nakład przekroczył w sumie pięć milionów egzemplarzy) został poparty udaną ekranizacją, dokonaną przez Barbrę Streisand (1991). Powieść cieszyła się wielkim powodzeniem również wśród krytyków, którzy uznali Conroya za twórcę niezwykle utalentowanego i dojrzałego, znakomicie potrafiącego posługiwać się językiem. *Książę przyptywów* wszedł do kanonu literatury amerykańskiej. Kolejnymi książkami pisarza były *Muzyka plaży*¹¹ (*Beach Music*, 1995) i – ostatnio – *My Losing Seasons* (2003), stanowiąca szczególne uzupełnienie *Władców dyscypliny*. Autor wrócił w ten sposób zarówno do lat spędzonych w Citadel Military Academy, jak również do literatury faktu. Obecnie jego żoną jest pisarka, Cassandra King.

Nie bez powodu poświęcam tyle miejsca biografii Conroya. W jego twórczości obecne są silnie zarysowane wątki autobiograficzne. Pośrednim skutkiem, mającym znaczenie dla jej „pedagogicznej” interpretacji, jest przede wszystkim uwiarygodnienie prezentowanych opowieści o świecie, postrzeganym z tej właśnie perspektywy. „Dla postawy autobiograficznej istotna jest zasada »sprawdzenia sobą«, zasada osobistego udziału w wypowiedzi, a także osobistej odpowiedzialności za tę wypowiedź. Jest to także potrzeba zakomunikowania siebie jakiemś Ty. Odpowiedzią odbiorcy jest otwarcie się na kontakt z osobą jak on sam, a nie oczekiwanie na fikcję, właściwe czytelnikowi sięgającemu po powieść nie zawierającą najlżejszych nawet sugestii autobiografizmu”¹².

Czy autor i narrator w powieściach Conroya są tą samą osobą? Według mnie – nie. Conroy przyjmuje pozycję narratora, który opisuje historię z perspektywy czasu, wiedząc, jak potoczyły się losy jego bohatera. Ukrywa tę wiedzę przed czytelnikiem, czasami tylko pozwalając poznać ułamek tajemnicy. Dzięki temu zabiegowi razem z bohaterem odkrywamy świat, razem z nim wkra-

⁸ <http://www.geocities.com/lowenstein1992/biography.html>.

⁹ Pat Conroy: *Władcy dyscypliny*. Tłum. Sławomir Kędziński. T. 1-2. Warszawa 1996. Odwołania zaznaczam w tekście głównym literami WD, numerem tomu i strony.

¹⁰ Pat Conroy: *Książę przyptywów*. Tłum. Alicja Zalewska-Noworyta. Opr. Elżbieta Delis-Modzelewska. T. 1-2. Warszawa 1994.

¹¹ Pat Conroy: *Muzyka plaży*. Tłum. Andrzej Szulc. Warszawa 1996.

¹² Małgorzata Czermińska: *Autobiografia i powieść, czyli pisarz i jego postacie*. Gdańsk 1987, s. 17.

czamy w trudny świat dorosłości. Zarówno Conrack, jak i Will McLean (*Władcy...*), obiecują, że opiszą historię swojego życia, ale czyni to dopiero Conroy – autor, który przetworzył emocje młodości przez gorzkie doświadczenie dorosłości. Przez zapal i niewinność postaci przebija zapowiedź smutku i dojrzałości, które można zyskać dopiero z czasem.

Conroy pokazując, kim staną się jego bohaterowie, mimo że oni sami nie do końca są o tym przekonani, zaświadcza o autentyczności ich postaw.

On [głos z przeszłości] [...] nigdy nie wątpił, że któregoś dnia wysłucham jego historii i spróbuję uporać się z prawdą lub fałszem jego świadectwa. Zawsze wiedział, że kiedyś będę musiał wziąć całą odpowiedzialność za jego dzieło i wysłuchawszy go ostatecznie, spenetrować najmroczniejsze głębie samego siebie. Zapiszę więc obecnie jego historie w tej postaci, w jakiej je do mnie wykrzykuje. Wysłucham jego i wysłucham siebie. Zapiszę to wszystko.

A jednak wspomnienia ulegają zniekształceniu i wyobcowaniu. Pamięć jest podstępna, ja zaś tak często okłamywałem się, co do mojej własnej roli, że po tylu latach nie mam już pewności, czy zdołam rozpoznać prawdę. Chcę więc zanotować kłamstwa, każde z nich. Gdzieś w głębi fałszu łśni bowiem prawda jak czyste, wypolerowane światłem kości wymarłego anioła. W tym wielkim zafalszowaniu historii kryje się też prawda o nas wszystkich, którzy rozpoczęli naukę w Instytucie w tysiąc dziewięćset sześćdziesiątym trzecim roku, i wszystkich, którzy przetrwali, by stać się jego synami. Tak więc zapiszę moją własną prawdę, w moim własnym czasie i na mój własny sposób, przyjmując pełną odpowiedzialność za zawarte w niej pomyłki i oszczerstwa. Tak, nawet kłamstwa są częścią mojej prawdy. (WD 1, 160)

Narrator przekazuje „własną prawdę”, przefiltrowaną przez pamięć dobrych i złych wspomnień, będącą raczej zapisem świadomości bohatera niż precyzyjną rekonstrukcją przeszłości. Ów głos „samotnego pieśniarza” (WD 1, 159) towarzyszy narratorowi nieustannie w trakcie opowieści. Pisarstwo Conroya jest rodzajem psychoanalitycznej spowiedzi. Najwyraźniej widać to w *Księciu przypliwów*, gdzie Tom Wingo raz jeszcze przeżywa przeszłość, opowiadając o niej psychoterapeutce, z którą zresztą zaczyna łączyć go bliższy związek. Spokój zapewnia mu dopiero akceptacja przeszłości oraz samego siebie. *Książę...* potwierdza przekonanie, dające się zauważyć w innych książkach: autor (narrator) musi opowiedzieć swoją historię, aby ją zrozumieć. Taka postawa widoczna jest już w *Conracku*, a w późniejszych książkach, z *Muzyką plaży* włącznie, dochodzi do głosu w coraz bardziej zdecydowany sposób.

Na pytania zadane w jednej książce znajdujemy odpowiedź w kolejnych. Ich bohaterowie, tak jak i autor, stają się coraz bardziej dojrzały. Potrafią spojrzeć, choć przychodzi im to z trudem, na swoje życie z dystansu. Ów dostrze-

galny autobiografizm pozwala traktować postaci z kolejnych powieści jako swoiste warianty tego samego bohatera, niezależnie od tego, czy będzie on nosił nazwisko Conroy. Ma to konsekwencje interpretacyjne, ponieważ uzasadnia wspólną analizę kilku książek bardziej, niż by to wynikało z faktu, że zostały napisane przez jednego autora. Ewa Nowacka dostrzegając podobieństwo pułkowników Eliotta (*Muzyka plaży*) i Meechama (*Wielki Santini*), dziwi się poniekąd, że Conroy ponownie wykorzystuje ten wątek w kolejnej powieści¹³. Wydaje się to jednak oczywiste. Każda następną książka opowiada przecież ciągle tę samą historię, rozwija ją, prowadzi dalej, wraca do niej wciąż na nowo¹⁴.

Autor sugeruje, że wydarzenia, które opisuje w książkach, były inspirowane jego osobistymi przeżyciami¹⁵, ale nie są ich wiernym odzwierciedleniem. Wpisuje się w ten sposób w pewne ogólne postawy autobiograficzne. „Autobiograf – pisze Małgorzata Czermińska – przygląda się samemu sobie, buduje siebie drugiego. Wspomina tego, który był w przeszłości, ale już go nie ma w chwili pisania – więc trzeba go stworzyć. Projektuje takiego, jaki mógłby być, jaki być powinien, ale go nigdy nie było – więc trzeba go stworzyć. Wypiera się takiego, jaki nie powinien w ogóle istnieć, jakiego trzeba się pozbyć – a więc trzeba go stworzyć, żeby móc oddzielić go od siebie, odciąć, zniszczyć”¹⁶. Pisanie może stanowić działalność autoterapeutyczną. Conroy zмага się ze światem dzięki literaturze. Podobnie czynią lub zamierzają to robić jego bohaterowie. Kiedy rzeczywistość jest im nieprzychylna, kiedy nie mogą przekazać swoich racji, zawsze pozostaje słowo pisane, do którego Conroy przywiązuje olbrzymią wagę. Powieść to broń ostateczna.

W *Conracku*, kiedy zakończył się już proces, w wyniku którego bohater zostaje ostatecznie zmuszony do opuszczenia wyspy i pozbawiony pracy, czytamy:

Tak więc Conrack, sprowadzony na ziemię i z lekka poniżony, zamknął się w swoim domu, aby opisać ten rok spędzony na Yamacraw. A był to dziwny rok, jak gdyby czas dojrzewania pośród trzęsawisk, kluczy wędrownego ptactwa oraz mieszkańców wyspy. Musiałem napisać tę książkę, aby wyjaśnić co się wydarzyło i w jaki sposób mnie to dotknęło. (C 291)

¹³ Ewa Nowacka: *Labirynt...*, dz. cyt., s. 38.

¹⁴ W jednym z wywiadów Conroy powiedział, że rozpoczynając książkę nigdy nie wie, jak się ona skończy. Kolejne jej fragmenty narastają, powiększają się, niczym rafa koralowa. Sądzę, że to sformułowanie jest adekwatne dla całej jego twórczości. Zob. AOL Interview – Book Report – http://www.patconroy.com/patconroy/aol_book_report_interview.htm.

¹⁵ Conroy wspominał, że błędem ojca była zgoda na to, aby w jego domu wyrósł pisarz. Zob. <http://www.patconroy.com/patconroy/biography.htm>.

¹⁶ Małgorzata Czermińska: *Autobiografia i powieść...*, dz. cyt., s. 64.

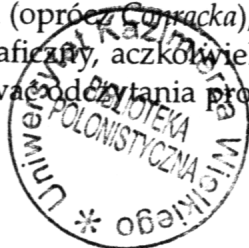
Był to czas dojrzewania. Nie wiemy, na ile zmienili się mieszkańcy wyspy czy też przedstawiciele władz edukacyjnych. Ma to przecież znaczenie absolutnie drugorzędne. Postacią postawioną w centrum jest, co oczywiste, sam Conroy. Książka powstała więc po to, aby wyjaśnić, co się naprawdę wydarzyło. Kto w takim razie jest jej odbiorcą, do kogo została zaadresowana, kto ma się dowiedzieć, jak wyglądała prawda o tym, co zaszło na wyspie Yamacraw? Conroy pisze dla siebie. Pisanie jest dla niego próbą zrozumienia tego, co się stało.

Pisanie jest również orężem w ręku Willa McLeana. Kiedy w jednym z najważniejszych fragmentów *Władców dyscypliny* stają naprzeciw sobie generał Bentley Durrell i Will, wydawać by się mogło, że McLean znajduje się od razu w sytuacji przegranego. Cóż bowiem z tego, że ma moralną przewagę. Generał doskonale zdaje sobie sprawę, że wszystkie atuty leżą po jego stronie. Jest pewny siebie, arogancki, Will w jednakowym stopniu irytuje go i bawi. Odczuwa nawet swoisty podziw, nie pozwala sobie wszakże na nic innego niż krótkie słowa oszczędnie wyrażonego uznania. To tylko chwilowy, błyskawicznie zresztą mijający, moment jego słabości. Durrell, w swoim mniemaniu jak zawsze zwycięski, gotów jest do zadania ostatecznego ciosu. Nie uda mu się, ponieważ determinacja Willa przewyższa wszelkie możliwe argumenty generała. Kiedy jednak kłopotliwe sprawy zostają wyciszone, Durrell triumfuje. Zwycięstwo Willa uważa za mało znaczące. Nie potrafi zrozumieć, że McLean posiada ukrytą broń, której użycie nawet by nie przyszło do głowy Durrellowi: możliwość opisanego całej historii. Nie chodzi tylko o ujawnienie światu zewnętrznemu tego, co działo się w murach szkoły i duszach jej wychowanków. Bohater użyje pisania jako ostatecznej formy obrony przed wpływem Instytutu.

[General] Śmiał się ze mnie, kpił. Odwróciłem się w jego stronę, pogardzając wszystkim, co sobą reprezentował.

- Panie generale – oświadczyłem. - Chcę, żeby pan to usłyszał i przemyślał.
- Co masz mi do powiedzenia, McLean?
- Zamierzam opisać tę historię, sir. (WD 2, 333)

Wątki autobiograficzne mają podwójne znaczenie. Z jednej strony zaświadczenia o autentyczności sytuacji, niezależnie od tego, w jakim stopniu postaci i ich przeżycia odpowiadają ewentualnym pierwowzorom. Drugie znaczenie wydaje się być jeszcze bardziej istotne. Conroy ukazuje w ten sposób konsekwencje działań postaci. Autor jest dojrzałym pisarzem, który dzięki literaturze dokonuje rozliczenia z przeszłością, ale jednocześnie tę literaturę tworzy. Jego książki przez to, że nie są autobiografią w najwęższym tego słowa znaczeniu (oprócz *Conracka*), wychodzą ponad jednostkowe przeżycie. Wątek autobiograficzny, aczkolwiek nie wolno go ignorować, nie powinien zatem zdominować odczytania prozy Pata Conroya.



3.

Nie będę taki jak oni. Nie będę taki jak oni.
Będę świadczył przeciwko nim. (WD 1, 248)

Jaki powinien być nauczyciel według Pata Conroya? Nieobliczalny, trochę ekscentryczny, „powinien być ciągle w natarciu, szukać nowych metod pracy, zmieniać sposoby przekazywania wiadomości i nigdy, pod żadnym pozorem, nie popadać w rutynę, gdyż ta wywołuje nudzenie u dzieci” (C, 62). Kiedy Conroy pisał te słowa, być może były odkrywczym, wносиły coś nowego w skostniały system amerykańskiej edukacji, w przekonania o funkcjach pełnionych przez nauczyciela i obowiązujących go regułach gry. Być może *Conrack* przynajmniej niektórym osobom uświadomił problem wieloznacznych relacji nauczyciel – uczeń, zwrócił uwagę na potencjalną różnorodność i Inność wychowanków (w pewnym sensie trudno być bardziej Innym niż dzieci z Yamacraw). Nagroda National Education Association stanowi dowód, że książka nie przeszła bez echa.

Ale *Conrack* powstał ponad trzydzieści lat temu, opisuje wydarzenia jeszcze dawniejsze. Szkoła, nie tylko amerykańska, przeszła długą drogę. Sytuacje przedstawiane przez autora nie muszą więc znajdować odzwierciedlenia w dzisiejszej rzeczywistości edukacyjnej. Czy powinno się zatem traktować tę opowieść jedynie jako portret czasów minionych, które odeszły i nigdy nie wrócą? Byłoby to przecież całkiem zasadne, ale jednak – zbyt proste. Czytanie *Conracka* (jak również *Władców dyscypliny*) jako książek dokumentujących obraz edukacyjnej rzeczywistości amerykańskiego Południa przełomu lat 60. i 70. przynosi dzisiaj tylko połowiczną satysfakcję. Nie chodzi też o to, by podkreślać, iż pewne rzeczy pozostają niezmiennie, choć to truizm oparty na wyjątkowo mocnych fundamentach. Nie można traktować *Conracka*, *Wielkiego Santiniego* czy *Władców...* wyłącznie jako powieści będących oskarżeniem systemu politycznego, społecznego i edukacyjnego, chociaż to ujęcie pozornie wysuwa się na plan pierwszy. Wśród wielu możliwych odczytań jednym z ważniejszych problemów wydaje się być pytanie o system, a mówiąc bardziej precyzyjnie – obecność człowieka w systemie. Pojawiającą się nagle świadomość tego faktu szczególnie boleśnie odczuwa człowiek młody, wchodzący dopiero w świat dorosłych.

Na wyborze wspomnianych trzech powieści zaważyła zatem jeszcze jedna kwestia. W *Księżciu przybływów* i *Muzyce plaży* bohaterowie są już dorośli i jakkolwiek we wspomnieniach nieustannie wracają do czasów, kiedy dopiero stawali się mężczyznami, przyjmują perspektywę człowieka dojrzałego. W *Conracku*, *Wielkim Santinim* i *Władcach dyscypliny*, ukazany jest ten szczególny moment przekraczania progu dorosłości, w którym młodzi ludzie muszą wybierać między wartościami, kiedy kształtuje się ich hierarchia, w dużej mierze

wyznaczająca późniejsze życie. Towarzyszymy im w uwikłaniu między wiernością i buntem, czyli konfliktem wyboru wartości. To głównie z tego powodu powieści Conroya są tak zajmującymi portretami edukacyjnymi. Fakt, iż rozgrywają się w określonych przestrzeniach (rodzina, szkoła) stanowi element dodatkowo wzbogacający tę perspektywę lektury.

Wydaje się ona czasami zanikać, mieszać z innymi odczytaniem. Wiele wymiarów tych dzieł skłania do tego, aby próbować co rusz udać się w inną stronę, nie zamykać się w ramach jednej interpretacji, niekoniecznie najbardziej udanej czy przekonującej. Ale – jak pisałem – te powieści tworzą pewien opis edukacyjnej rzeczywistości, choć może nie za każdym razem pojawia się on tak wyraźnie jak w *Conracku*. Tam sytuacja jest oczywista, głównie ze względu na miejsce wydarzeń i funkcję pełnioną przez bohatera. Fakt, iż *Wielki Santini* poświęcony jest rodzinie, a *Władcy dyscypliny* szkole, nie musi przecież jeszcze oznaczać konieczności przyjęcia wprost „edukacyjnej” perspektywy.

We *Władcach dyscypliny* Conroy bardzo rzadko opisuje sytuacje szkolne. Czytelnik z niejakim zdumieniem dostrzega raz po raz, że oprócz drugiego życia w Instytucie istnieje coś takiego jak zwykła nauka. Zaledwie kilka razy przenosimy się do sal szkolnych. Częściej może mówi się o zajęciach, np. z angielskiego, traktowanych raczej jako coś niezbyt potrzebnego w tej szkole, ale niedającego się uniknąć. Nauka wydaje się nie należeć do priorytetów Instytutu. Nacisk jest położony na kształtowanie dyscypliny, sprawności, gotowości do wykonywania rozkazów. Oczywiście, nic w tym dziwnego, wszak mamy do czynienia ze szkołą wojskową. Biorąc jednak pod uwagę schemat powtarzający się w innych powieściach Conroya, widać wyraźnie, że ta ocena szkoły jako instytucji przeniesiona jest w znacznie szerszy wymiar. Może zresztą nie chodzi nawet o samą szkołę, ale ocenę społeczeństwa, które nie lubi ludzi myślących samodzielnie? W końcu zarówno Will, jak i Ben (*Wielki Santini*) czy Conrack, mają problemy dlatego, że usiłują prezentować własne zdanie. Szkoła, podobnie zresztą jak rodzina, jest u Conroya instytucją represyjną. Uogólnienie jednak, w kierunku którego prowadzi pisarz, nie dotyczy systemu edukacyjnego jako takiego, choć przecież i o nim sporo się dowiadujemy, ale ograniczenia wolności.

Władze oświatowe w *Conracku*, Byk Meecham w *Wielkim Santinim*, generał Durrell we *Władcach dyscypliny*, podają gotowe reguły i hierarchie wartości. Uznają, że ich wybór jest oczywisty i najlepszy, skoro oni sami zdecydowali się dochować mu wierności. Generał każde odstępstwo od zasad wyznawanych przez niego i wpajanych wszystkim kadetom traktuje jako zdradę ideałów Instytutu, niegodną Pełnego Człowieka. Podchodzi tak również do tych zachowań, które w szerszej perspektywie nie są zdradą, ale buntem. Między tymi pojęciami istnieje zasadnicza różnica. „Bunt bowiem jest otwartą i śmiałą negacją uznanych niegdyś przez siebie wartości, którym się przeciwstawia wartości

wyższe. Jest więc ruchem, w którym człowiek może przekroczyć sam siebie¹⁷. Durrell nie widzi różnicy. Wbrew temu, co mówi do rodziców kadetów („[...] nie pozbawimy ich indywidualności, my ją rozwiniemy” WD 1, 84), w jego myśleniu przeważa stagnacja – nie ma miejsca na indywidualność inną niż sam jest w stanie komuś przeznaczyć, co samo w sobie jest zaprzeczeniem indywidualności. Swoją wizję człowieka ukształtował już dawno i nic nie jest w stanie jej zmienić.

Pytanie o człowieka w ten czy inny sposób, bardziej lub mniej uświadomione, zawsze kierkuje podejmowane działania edukacyjne. Z drugiej strony, pytanie to, dumne w swym zamysle, może stać się karykaturą systemu szkolnego. Gdyby zapytać generała Bentleya Durrella o sens prowadzonego przez niego Instytutu, nie miałby żadnych problemów z odpowiedzią. W czasie rozmowy z Willem McLeanem padają słowa, które w książce pojawiają się nieraz, wypowiedzane w różnym kontekście, przez różnych ludzi, czasami nawet brzmiące nieco inaczej. Zawsze jednak oznaczające jedno: to generał i Instytut wiedzą, jaki powinien być człowiek i zrobią wszystko, aby zgodnie z tym wyobrażeniem go ukształtować.

Musi pan pamiętać, że ostatecznym celem Instytutu jest stworzenie Pełnego Człowieka. Pełnego Człowieka, panie McLean. To szlachetna idea. (WD 1, 63)

Podobnie pojmuje świat pani Brown, jedna z nauczycielek pracujących na wyspie Yamacraw. Ma swój własny system wartości, który stara się przekazać uczniom, ale i wszystkim innym.

- Zmówimy teraz modlitwę do Pana Boga – oznajmiła. - Sąd Najwyższy zdecydował, iż nie powinniśmy się modlić na Yamacraw, ale ja uważam, że jeśli się Pan Bóg nami nie zainteresuje, to nikt tego nie zrobi. Gdyby Bóg o nas całkiem zapomniał, to nie mielibyśmy już po co żyć. Mam rację, panie Patroy [pani Brown przekręca nazwisko Conroya]?

Pan Patroy, ma się rozumieć, ochoczo pokiwał głową. (C 34-35)

Ten krótki fragment jest jednym z wielu przykładów ukazujących jak niewiele znaczą odgórne nakazy, jeżeli nie mają wsparcia w codziennych czynnościach nauczycieli. Pokazują jednocześnie oddziaływanie władzy na uczniów, zwłaszcza w takim środowisku jak Yamacraw. Decyzja Sądu Najwyższego nie ma znaczenia ani zastosowania, ponieważ tak postanowiła pani Brown. Jej przekonanie dla tej małej grupy posiada większą moc niż jakiś abstrakcyjny Sąd, którego nikt nigdy nie widział. Pani Brown stanowi za to siłę jak najbardziej namacalną. Co ciekawe, w jakiś sposób temu oddziaływaniu poddaje się

¹⁷ Barbara Skarga: *O wierności. W tejsze: O filozofię bać się nie musimy. Szkice z różnych lat.* Warszawa 1999, s. 210.

Conroy. Usiłuje, co prawda, walczyć, ale sam odczuwa własną bezradność, kiedy przychodzi mu zmierzyć się z wieloletnimi przyzwyczajeniami wszystkich uczestników procesu edukacyjnego.

Wszystkie działania pani Brown, zarówno jako nauczycielki, jak i – później – dyrektorki szkoły, służą utrwaleniu starego porządku. Nie chodzi jedynie o program czy też metody nauczania. Rzecz w utrwaleniu istniejącego porządku społecznego, wyraźnej drabiny społecznej. Podkreślany wielokrotnie przez panią Brown dystans między nią i uczniami nie wynika jedynie z różnicy dzielącej nauczyciela od ucznia. Brown traktuje swoich podopiecznych jako „czarnych”, a więc gorszych¹⁸. Sama jest, co prawda, tego samego koloru skóry, jednak we własnym przekonaniu znalazła się już o kilka szczebli wyżej (sama z kolei czuje się dużo gorsza od swoich przełożonych). Edukacja według superintendenta Henry’ego Piedmonta, pani Brown i wszystkich przeciwników Conroya polega na reprodukowaniu istniejącego stanu rzeczy, którego granic nie wolno pod żadnym pozorem przekroczyć. Do ludzi podobnie myślących należą Wielki Santini oraz generał Durrell.

Zgodnie z tym przekonaniem istnieje tylko jeden sposób, aby przekazać kolejnym pokoleniom ważne zasady i wartości: autorytet oparty na sile, zabijający indywidualność strach. Skoro porządek świata opiera się na dyscyplinie i posłuszeństwie, one zwłaszcza muszą pomagać w wychowaniu. Charakterystyczna pod tym względem jest rozmowa żony z Bykiem, który nie ma wątpliwości, na czym polega rola ojca, nie musi się także zastanawiać, w jaki sposób powinien budować swój autorytet (tak samo budują go – biorąc pod uwagę wszelkie proporcje – generał Durrell i pani Brown).

- Nie obchodzi cię, że tak się ciebie boją?
- Mam to gdzieś, cholera! – Byk skrzywił się z bólu przy próbie wżucia buta. - Ale na śmierć bym się zamartwił, gdyby się mnie nie bały. Na tym polega rola ojca.
- Głupio mówisz. Zdajesz sobie z tego sprawę?
- Głupio? Nie tak głupio. Dzięki temu robią, co im każe. Tak samo jak ty. (WS 2, 13)

¹⁸ Amerykańscy recenzenci pisząc o *Conracku* zwracali uwagę m.in. na rasizm, będący jednym z przejawów specyficznego pojmowania świata, w znaczący sposób wpływający na funkcjonowanie szkoły, jak również całego społeczeństwa. Pani Brown na początku uważała Conroya za nowego dyrektora szkoły. Autor dopiero po czasie zorientował się, że ta pomyłka była wynikiem zakorzenionego w niej przeświadczenia, że to białym powinien sprawować władzę, nawet na tak mało znaczącym stanowisku. Wątek rasizmu – przypisany niejako amerykańskiemu Południu – wraca zresztą jako ważny element świata przedstawionego we *Władcach dyscypliny* i *Wielkim Santinim*.

4.

Ben Meecham nie wierzy w miłość ojca. Pojęcie to, związane z nim reakcje i odczucia, w żaden sposób nie pasują do zachowań Byka.

- Kocham cię, Ben, łup – [Ben] gestykulował wymownie. - Ben, chcę, byś był najlepszy, i w łeb. Ben, myślę, że jesteś świetny, i kopa ze schodów. Ale, Ben, ty masz być najlepszy, i w gębę kastetem. Kocham cię bardziej, niż słowa są to w stanie wyrazić, niech ten kop w nerki pokaże ci siłę moich uczuć. (WS 1, 163)

Słowa Bena idealnie charakteryzują postawę pułkownika Meechama jako ojca. Nie można opisać jej bardziej precyzyjnie i wymownie. Ale sam Ben po czasie zrozumie te słowa inaczej niż w chwili, kiedy je wypowiada. Na razie w jego głosie słychać tylko gorzką ironię. Tymczasem dla Byka syn nie tylko jest kimś niezwykle ważnym, ale wszystko, co Meecham robi, ma na celu zrobienie z chłopca kogoś, kto poradzi sobie w życiu.

Wpatrywał się w syna jak w nieczytelne dla laika cienie na lotniczej fotografii. Znowu pomyślał, że popełnił duży błąd w wychowaniu Bena: nie umiał wyrugować z psychiki syna odziedziczonej przezeń po Lilian łagodności, nie zdołał wypłenić, wyrwać z korzeniami tej upartej szlachetności, którą jego dzieci otrzymały od matki. Ponad wszystko zawsze zależało mu na tym, by jego najstarszy syn odziedziczył po nim furję, pasję do zwyciężania, do zadawania klęsk i upokorzeń. Wierzył jeszcze, że gdyby Bena obedrzeć ze skóry i zostawić tylko nagie kości, to wtedy, z samego ich szpiku, wyszedłby wojownik. Wierzył, że ten wojownik żyje głęboko ukryty we krwi i kościach Bena i pragnie wyzwolenia, by mógł walczyć, zwyciężać. (WS 2, 61)

Byk żałuje, że syn nie urodził się wojownikiem, jak jego ojciec. Nie potrafi zauważyć, że Ben jest co najmniej tak samo twardym człowiekiem jak on sam. Siła Bena, efekt wieloletniej tresury, nie polega na sile fizycznej czy też otwartym manifestowaniu swojej pozycji. Paradoksalnie, to właśnie Bykowi udało się ukształtować w Benie umiejętność przetrwania za wszelką cenę. Wielokrotnie powtarzał, że jego dzieci poradzą sobie w życiu, a stanie się tak dzięki odpowiednim „zabiegom wychowawczym”. Poniekąd pułkownik ma rację: poradzą sobie z całym światem, pod warunkiem, że najpierw dadzą radę sobie samym. Do tego jednego Byk bowiem nie potrafi ich przygotować. Z tym muszą poradzić sobie sami.

W identyczny sposób Willa i jego przyjaciół kształtuje Instytut.

- Czy wiecie, co uwielbiam w tej szkole? – zapytał Tradd. - Panujący w niej porządek i dyscyplinę. Wszystko tu ma swoje miejsce. Na wszystko są odpowiedzi. Szanuje się tradycje, wyklucza chaos, nie to-

leruje zamieszania. Wydaje mi się, że buntujesz się właśnie przeciwko temu wyrafinowanemu porządkowi, Will. (WD 1, 155)

Jeżeli nawet w wypowiedzi Tradda można wyczuć w tym momencie lekki sarkazm, to słowa, które wypowie po chwili są już absolutnie poważne. Na pytanie, czym jest Instytut, jaką pełni funkcję, St Croix udziela odpowiedzi zgodnej w zasadzie z ideą propagowaną przez sam Instytut. Czy oznacza to, że Tradd został już złamany? O wiele bardziej wiarygodnie brzmi inne wyjaśnienie. Reguły i zasady szkoły wojskowej nie dla wszystkich stanowiły niespodziankę. Syn jej absolwenta powinien być przygotowany na to, co go spotka. Nie chodzi tu jedynie o konkretne zachowania, jak prześladowanie młodszych uczniów przez starsze roczniki, ale o ducha szkoły, która...

– Kształtuje charaktery, Will – odparł Tradd. – Łamie cię całkowicie w pierwszym roku, a potem przez trzy lata składa z powrotem, tworząc absolwenta Instytutu, pełnowartościowego człowieka. Wiesz, że złamał mnie w sposób, który wyszedł mi na dobre. Przekonałem się, że jestem w stanie przeżyć wszystko i wszędzie, a ta pewność wynika bezpośrednio z systemu rekruckiego. Mam wrażenie, że Instytut przygotowuje cię do stawienia czoła życiowym trudnościom lepiej niż jakakolwiek inna szkoła w kraju. (1, 155)

Być może Will byłby do jakiegoś stopnia gotowy zgodzić się z tą opinią. Być może nawet jego dalsze losy potwierdzają tę opinię. Stosunek Willa do Instytutu, podobnie jak Bena do ojca, nieustannie zmienia się, pozostając w gruncie rzeczy taki sam. Oscyluje między uwielbieniem a znienawidzeniem. Will staje się raz częstką wtopioną w Instytut, innym razem przyjmuje pozycję chłodnego obserwatora, spoglądającego z dystansem na samego siebie. Narrator zbliża się do bohatera, autor do narratora. Młody człowiek staje się dorosły i potrafi z coraz szerszej perspektywy patrzeć na świat. Radość Willa i Bena z obserwacji świata staje się coraz bardziej gorzka. Taką właśnie cenę ponosi się za mądrość. W tym sensie stwierdzenie Tradda o kształtowaniu mimo wszystko ich charakterów przez Instytut jest bez wątpienia prawdziwe.

Dlatego też w *Wielkim Santinim* dzieci tytułowego bohatera, jakkolwiek dwuznacznie to zabrzmiało, zdobywają umiejętności radzenia sobie w życiu, przynajmniej w rozumieniu ojca. Byk przypomina tutaj większość białych, decydujących o poziomie edukacji na Yamacraw. Decyduje o tym, co będzie przydatne młodym ludziom w przyszłości. Te decyzje są arbitralne i nie podlegają dyskusji. I przewrotnie, zarówno grono postaci z *Conracka*, jak i Byk Meecham, mają poniekąd rację. W ich świecie, tym, w którym sami żyją, potrzebna będzie taka a nie inna wiedza. Pojawia się, rzecz jasna, wątpliwość, na jakiej zasadzie przywłaszczają sobie prawo do decydowania do tego stopnia za innych. Byk jednak nie rozumiałby tego zarzutu. Obowiązki ojca i opiekuna wypełnia starannie, tak jak uważa to za stosowne.

Pułkownik Meecham rozmyślał o wpływie wojskowego rytuału na stan morale żołnierza tak w czasie wojny, jak i pokoju. Rozumiał również jego przydatność w procesie kształtowania poczucia więzi rodziny z nowym domem i miastem. Rodzina bez rytuału to plemię pozabawione korzeni, które pograża się w nudzie i anarchii, traci energię życiową, szybko zaczyna się kwasić, dąsać i oddawać przygnębiającym wspomnieniom o porzuconych gdzieś tam przyjacielach. Gdyby tak się stało, byłaby to jego wina. To on bowiem, głowa rodziny, ponosi odpowiedzialność za jej morale. Przede wszystkim więc nie ma mowy o tolerowaniu żadnych oznak żalu i smutku z powodu przeprowadzki. Dotyczy to wszystkich członków rodziny. Nie zamierza robić wyjątków ani wobec żadnego z żołnierzy w koszarach, ani wobec żony czy któregoś z dzieci w domu. (WS 1, 99-100)

Czy można tu odnaleźć zaskakującą analogię do generała Durrella? Wszak on również, najlepiej jak umie, stara się przygotować uczniów Instytutu do życia takiego jakie zna. Wydaje mu się, że tylko dzięki temu ocali kiedyś życie żołnierzowi w dżungli, ustrzeże go przed niebezpieczeństwem. Fakt, iż zarówno Santini, jak i generał, są żołnierzami także nie jest bez znaczenia¹⁹. Różnica jest jednak olbrzymia. Mimo wszystko Santini jest godny szacunku, Durrell nie. Generał zwyciężał w bitwach, ale wiązało się to z poświęceniem życia żołnierzy. Nie dbał o ludzi, jeśli było to warunkiem koniecznym do odniesienia zwycięstwa. Byk Meecham podporządkowuje sobie ludzi, ale gotów jest na śmierć, jeśli innym rozwiązaniem będzie narażenie cywili. Na swój specyficzny sposób kocha rodzinę, co potrafią dostrzec osoby z zewnątrz (WS 2, 185). Kolejną kwestią jest uczciwość wobec siebie i innych. Jak mówi Mary Anne, Byk jest zawsze sobą i nigdy nikogo nie udaje, odwrotnie niż generał (przynajmniej w oczach Willa).

[...] Tata nie jest taki zły – powiedziała z przekonaniem Mary Anne. - Pamiętam, byłam mała, a tata zabawiał się bijąc mnie po głowie. Zawsze myślałam, że jak na dorosłego, ojca dzieciom, to czegoś mu brakuje. Dziś jednak jestem pewna, że on po prostu starał się mnie przygotować do życia w taki sposób, w jaki uznał to za konieczne i pozytywne. Tata to Byk Meecham i nigdy nie będzie udawał nikogo innego. Czasem jest potworem, nie przeczę, ale potworem konsekwentnym i przewidywalnym. (WS 2, 247)

Ostatnie chwile Byka (który ginie, aby ocalić cywilów) i postępowanie Bena po śmierci ojca potwierdzają ich wzajemne podobieństwo, jak również fakt, że

¹⁹ Świat opisywany przez Conroya jest naznaczony przez istnienie wojska, zarówno w *Wielkim Santinim*, jak i *Władcach dyscypliny*. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z próbą ukształtowania rodziny na podobieństwo wojska, w drugim natomiast chodzi o bezpośrednie oddziaływanie ograniczającej indywidualizm instytucji.

Ben – chcąc nie chcąc – wyzwolony od ojca już zawsze będzie pozostawał pod jego wpływem. Byk Meecham zmarł. Z życia Bena zniknął element zagrożenia. Powinno zniknąć także poczucie ograniczenia własnej wolności. Po raz pierwszy Ben mógł decydować samodzielnie nie tylko o swoim losie, ale także o najbliższych, gdyż jako najstarszy mężczyzna stał się głową rodziny. W tym momencie dzieje się coś z jednej strony zaskakującego, z drugiej wszakże dającego się wyczuć już znacznie wcześniej. Ben nie potrafi przestać być synem Byka Meechama, „najtwardszego człowieka, jaki chodził po ziemi”. Nie to jest jednak najistotniejsze. Dużo większą wartość ma fakt, że Ben wcale tego nie chce. Dopiero w tym momencie, kiedy nie musi już myśleć o codzienności, a strach przed ojcem przestaje przesłaniać obraz całości, Ben dostrzega wartość swojego uczucia do ojca. Zaczyna go naśladować, ale jest to jego własny wybór.

[...] W łądach położonych głęboko za oczami, w imperium prawdy, Ben usłyszał, zobaczył i zrozumiał.

I oto chłopca ubranego w lotniczą kurtkę, jadącego drogą do Atlanty, zaczęło wypełniać nie znane mu, pulsujące uczucie. I choć wiedział, że jeszcze powróci tamta nienawiść, teraz nowe uczucie niemal go rozsadzało. Ben Meecham tu, na drodze do Atlanty, poczuł, że wypełnia go miłość do ojca, miłość do Santiniego. (WS 2, 278)

5.

Powieści Conroya opowiadają o inicjacji. Widoczne jest to zwłaszcza w *Wielkim Santinim* i *Władcach dyscypliny*. Zarówno Ben Meecham, jak i Will McLean, bardzo wcześnie muszą rozpocząć dorosłe życie. Za każdym razem wynika to ze śmierci ojca i konieczności przejęcia jego obowiązków. Ben zostaje głową rodziny niedługo po swoich osiemnastych urodzinach, Will liczy sobie w tym momencie cztery lata mniej. W pewnym sensie powieścią inicjacyjną jest również *Conrack*. Rok spędzony przez bohatera na wyspie stanowi swoiste przejście między światem ideałów a brutalną rzeczywistością.

Inicjacja oznacza w tych przypadkach bolesne wrastanie w świat zasad i wartości. Wszyscy bohaterowie Conroya są idealistami, pełnymi młodzieńczej żarliwości, przekonania o własnej racji, próbującymi żyć zgodnie ze swoimi standardami postępowania. W oryginale *Conrack* nosi tytuł *The Water is Wide*, symbolizujący zarówno geograficzną przestrzeń między stałym lądem a Yamacraw (w rzeczywistości Dafauskie Island), jak również różnice w kulturze, dzielące czarnych mieszkańców wyspy od „reszty świata”. Na wyspie mieszka niewielka grupa białych, poza kilkoma osobami nie wpływa jednak w żadnym stopniu na funkcjonowanie lokalnej społeczności.

- Są tam wyłącznie czarni uczniowie. Dwie czarne nauczycielki odnoszą się do siebie z jawną wrogością. Dzieciaki nie umieją nawet do-

brze czytać. Reszty możesz się domyślić. Niemal całkowita izolacja od świata, brak materiałów, brak motywacji. (C 23)

Co mogło zachęcić młodego człowieka do przyjazdu do takiego miejsca? Przyjęcie posady nauczyciela w takich warunkach stanowi prawdziwe wyzwanie dla idealisty. Conroy wspomina o przekonaniu, które było mu ciągle bliskie, że ma do spełnienia jakąś rolę w zbawianiu świata, a przynajmniej jego drobnej części. Nie wątpił, że w dotychczasowym miejscu pracy, szkole średniej, gdzie segregacja rasowa cały czas święciła tryumfy, a nielicznych czarnych traktowano jako zło konieczne, posłannictwo nauczyciela utrudniane było przez władze. Perspektywa działania na odległej wyspie, a oznaczało to przede wszystkim oddalenie od przełożonych, wydawała się bardzo kusząca. Biorąc pod uwagę coraz większą niechęć do współpracowników z grona pedagogicznego, którzy według Conroya przywiązywali zbyt wielką wagę do nieistotnych rzeczy zamiast zajmować się nauczaniem, trudno dziwić się, że rozpoczął starania o posadę nauczyciela na wyspie Yamacraw. Conroy potraktował wyspę jako pewien szczególny rodzaj współczesnej utopii. Nauczyciel, który trafia do takiego miejsca może faktycznie uwierzyć w misję, którą ma do spełnienia. Conroy na Yamacraw postawił sobie zadanie przygotowania dzieci do życia poza wyspą. Tęgo celu nigdy nie tracił z oczu. Chciał, aby umiały coś więcej niż poganianie wołów, czyszczenie ryb i rozstawianie przynęt na kraby (C, 241). Ale ten rok na wyspie, jak sam przyznaje, miał znaczenie przede wszystkim dla niego (C, 296). Bez wątpienia Conroy nauczył się w czasie pracy z dziećmi z Yamacraw więcej niż one²⁰.

To doświadczenie typowe dla bohaterów pisarza. W każdym przypadku dowiadują się oni czegoś o sobie, uczą się, by w końcu dojść do rozumienia i akceptacji. Nie musi ona oznaczać zgody na istnienie świata w takiej postaci, w jakiej jest. Rozumienie to wewnętrzna siła, która ujawnia się w bohaterach i prowadzi do wolności. Wolność jest podstawową kategorią *Władców dyscypliny*. Wartościami poniekąd pośrednimi stają się godność i odpowiedzialność. O wolności, choć w mniej wyraźny sposób, mowa jest także w *Conracku* i *Wielkim Santinim*. Conroy dostrzega wiele jej aspektów, ale przede wszystkim fundamentalne dla jednostki znaczenie świadomości wolności, jak również związanych z nią ograniczeń. Próba odpowiedzi na pytanie o wolność przypomina usiłowanie zrozumienia kwadratury koła²¹, nie wnikając zatem

²⁰ Conroy do dziś nie stracił całkowicie kontaktu ze swoimi dawnymi podopiecznymi. Zmieniły się tylko nieco ich relacje. Kiedy przyprowadzają swoje wnuki, sam autor zauważa mijający czas (AOL Interview – Book Report. http://www.patconroy.com/patconroy/aol_book_report_interview.htm). Ale przecież Conroy od dawna nie uczy już murzyńskich dzieci na Dafauskie Island i nawet nie chciałby tego robić.

²¹ Hannah Arendt: *Co to jest wolność?* W tejsze: *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Tłum. Mieczysław Godyń, Wojciech Madej. Wstępem poprzedził Paweł Śpiewak. Warszawa 1994, s. 175.

w szczegółowe rozważania, odwołam się do tego pojęcia w rozumieniu Karla Jaspersa i Hannah Arendt, umożliwi to bowiem – jak sądzę – ukazanie sytuacji, w jakiej znaleźli się bohaterowie Pata Conroya.

„Dopiero w egzystencjalnej wolności, która jest w ogóle niepojmowalna, to znaczy, dla której nie ma pojęcia, wypełnia się świadomość wolności. Wolność ta spełnia się dzięki wiedzy, dzięki uświadomieniu sobie możliwości samowoli, która najpierw ulega pogłębieniu w porządku prawnym, stając się wolnym wyborem obowiązku i posłuszeństwa wobec idei, aż w końcu zostaje wchłonięta przez absolutnie niepowtarzalne źródło, rozjaśnione dzięki tym przesłankom”²². Tak rozumiana wolność, według Karla Jaspersa, prowadzi nas ku transcendencji. Słowa, którymi staramy się opisać wolność, zamykają ją w kręgu pojęć filozoficznych i – w pewnym sensie – pozbawiają autentyczności. Prawdziwa wolność to nie ta, o której mówię, kiedy chcę ją określić, ale ta, która „jest tożsama z egzystencją w czasowym istnieniu”²³, jest czymś, co wyraża się w ruchu, działaniu, myśli, co się staje, jest jednoznaczne z moją egzystencją w czasie. „Nie ma wolności poza byciem sobą”²⁴.

„Alfą i omegą rozjaśniania wolności – twierdzi Karl Jaspers – pozostaje [...] fakt, że wolności nie można poznać, w żaden sposób obiektywnie pomysłić. Upewniam się o niej nie w myśleniu, lecz w egzystowaniu; nie rozważając i pytając o nią, ale w jej spełnianiu”²⁵. Czy wychowanie może wobec tego w jakikolwiek sposób pomóc człowiekowi w urzeczywistnieniu własnego istnienia w wolności? Wolności nie można przekazać słowami, ale autentyczne życie w wolności sprawia, że umożliwiamy innym czerpanie z niej. Nie można wychowywać do wolności, nie będąc w wolności. Wpisane w to jest również uznanie wolności drugiej osoby.

O wolności, choć może nie używając tego słowa wprost, mówią i generał Durrell, i pułkownik Berrineau. Za każdym razem oznacza ona jednak coś innego. Berrineau, popularny wśród kadetów Niedźwiedź, rozumie konieczność ograniczania w tak specyficznym miejscu jak szkoła wojskowa tego, co można by nazwać wolnością zewnętrzną. Wolność, której Niedźwiedź uczy Willa, polega na czymś innym. To nie do końca uświadamiane, ale obecne w egzystencji, bycie sobą. Wolność łączy się w tym przypadku z poznaniem, a co za tym idzie – z wiedzą o tym, co konieczne. Świadomość istnienia norm obiektywnych nie musi oznaczać ich bezwarunkowej akceptacji. Konsekwencję uświadomienia sobie i doświadczenia granic pewnego porządku stanowi wiedza jednostki o konieczności dokonywania wyboru i realizowania się w ten właśnie sposób²⁶.

²² Karl Jaspers: *Wolność*. W tegoż: *Filozofia egzystencji*. Wyboru dokonał Stanisław Tyrowicz. Wstępem poprzedził Hans Saner. Posłowiem opatrzyła Dorota Lachowska. Tłum. Dorota Lachowska i Anna Wołkowicz. Warszawa 1990, s. 175.

²³ Tamże, s. 165.

²⁴ Tamże, s. 183.

²⁵ Tamże, s. 176.

²⁶ Por. Roman Rudziński: *Jaspers*. Warszawa 1978, s. 82-83.

Według Hannah Arendt, wolność wewnętrzna jest wtórna (Arendt pisze wprost o pierwotności wolności politycznej²⁷). Jej doświadczenie „zakłada zawsze wycofanie się ze świata, w którym uchybiono wolności, do jakiejś wewnętrznej strefy, do której nikt obcy nie ma wstępu”²⁸. Przypatrzmy się w tym kontekście sytuacji Conracka, Willa McLeana i Bena Meechama. Wydaje im się, że są wolni, ponieważ ich poglądy są w miarę niezależne. Do pewnego momentu nie prezentują swoich myśli głośno, gdyż to by ich naraziło na poważne konsekwencje. Nie podejmują własnych decyzji, znajdując się w sytuacji instytucjonalnego (szkoła, rodzina) ograniczenia wolności. Bohaterowie Conroya chcieliby uciec w świat wolności wewnętrznej. W nim czują się dobrze. Tradd zarzuca nawet Willowi, a Mary Anne Benowi, że zamykają się w swoim świecie i w tym zamknięciu widzą szansę na życie. Zawsze przychodzi jednak moment, w którym okazuje się to niemożliwe. Spokój, jaki zapewnia ucieczka, jest tylko pozorny. Prawdziwe wyzwolenie następuje wówczas, kiedy stawiają czoła życiu, egzystencji, i wygrywają. To dzięki temu tak naprawdę uda im się ocalić wolność wewnętrzną i dzięki temu stanie się ona o wiele silniejsza. Sprawdzona w relacji z innymi.

Willowi, Benowi i Conrackowi towarzyszył strach. Wewnętrzna wolność jawiła się jako fikcja. Odwaga pojawiła się dopiero wówczas, kiedy zostali zmuszeni otworzyć się na świat. Will musiał zmierzyć się z generałem, Annie Kate i Traddem, Ben Meecham z ojcem, Conrack z edukacyjnymi oficjelami i niechętnymi mu członkami społeczności Yamacraw. Pogodzenie się z koniecznością życia z innymi ludźmi i podejmowania związanych z tym wyzwań, zgoda na ponoszenie odpowiedzialności za własne wybory, umożliwia pełną realizację świata wewnętrznej wolności. Bohaterowie zyskują wolność zauważając własne – wewnętrzne i zewnętrzne – ograniczenia.

Will kończy szkołę jako człowiek prawdziwie wolny. Poznał samego siebie, doświadczył bycia z innymi ludźmi, przeżył bolesne rozczarowania. Uczucie do przyjaciół, zwłaszcza Tradda, jego matki, miłość do Annie Kate, sprawiły, że dorósł. Stał się rzeczywiście pełnym człowiekiem, choć w sensie zupełnie innym niż Pełny Człowiek. Jego doświadczenie, jak również Bena Meechama i Pata Conroya, miałyby o wiele mniejszą wartość, gdyby wcześniej nie poznał, jakie konsekwencje wiążą się z ograniczaniem wolności. To dzięki zdobytej w cierpieniu umiejętności dokonywania wyboru Will wygrywa dramatyczną walkę o ocalenie własnej godności oraz szacunku dla siebie samego.

Gdy ceremonia dobiegła końca, odnalazłem Niedźwiedzia i podałem mu swój dyplom razem z długopisem.

- O co chodzi, owieczko?

- Proszę, żeby mi go pan podpisał, panie pułkowniku. Chcę, żeby dzięki panu nabrał oficjalnego charakteru. I wskazując podpis gene-

²⁷ Hannah Arendt: *Co to jest wolność...*, dz. cyt., s. 191.

²⁸ Tamże, s. 179.

rała Durrella, dodałem: - Pragnę, aby na moim dyplomie było nazwisko człowieka, którego mogę szanować.

Oddał mi dyplom, nie podpisał go.

- Już tu jest, Bubba – rzekł. - Już tu jest.

I wskazał moje nazwisko. (WD 2, 351)

6.

„[...] wierny jest ten, kto trafnie rozeznawszy prawdziwość wartości, trwale przy niej stoi”²⁹. Bunt, wbrew pozorom, jak pisze Barbara Skarga, nierozzerwalnie związany jest z wiernością. „Wierność jest afirmacją wartości, wysiłkiem ich utrwalania; bunt jest negacją tego, co stoi na przeszkodzie realizacji wartości, i mogą być to te same wartości, o jakie dba wierność”³⁰. Buntować należy się także przeciwko schorzeniom wierności. Kiedy wierność zbliża się niebezpiecznie ku zniewoleniu, zaczyna być czymś, co w gruncie rzeczy stoi na przeszkodzie realizacji wartości.

W każdym systemie istnieje coś, co pozwala znaleźć oparcie w nawet najbardziej okrutnych warunkach: zasady. W Instytucie na straży systemu stoi Kodeks Honorowy. Nawet tacy kadeci jak Will czczą i szanują Kodeks, bowiem niezależnie od wszystkiego daje im siłę i pewność reguł, których nikomu nie wolno złamać. Podporządkowuje się im zarówno kadra, jak i uczniowie. Kodeks powinien być bezwzględnie przestrzegany, w innym przypadku funkcjonowanie Instytutu jako całości traci sens. Wydalenie z Instytutu, zwłaszcza z powodu złamania zasad Kodeksu Honorowego, traktowane jest jak usunięcie ze świata żywych. W przypadku Dantego Pignettiego, współlokatora i przyjaciela Willa McLeana, sformułowanie to staje się niepokojąco adekwatne. Nie mogąc znieść poczucia hańby, Pig rzuca się pod pociąg.

Wypowiadając, wbrew Kodeksowi Honorowemu, wbrew temu, w co wierzył, imię swojego nieżyjącego kolegi, Will ocala pamięć o nim i ich przyjaźni. Chcąc pozostać mu wiernym, musi złamać przysięgę wierności wobec Instytutu i reprezentowanych przez niego zadań. Ta pozorna sprzeczność wynika z możliwego zróżnicowania rozumienia pojęcia „wierność” i hierarchii wartości³¹. Jeżeli wierność pozbawiona refleksji i możliwości moralnego samostanowienia, wierność obietnicy, przeważa nad wiernością wiary wobec osób, idei i siebie samego, będzie to w gruncie rzeczy wyparcie prawa do samostanowienia, zaprzeczenie własnej wolności. Conroy, a jeszcze bardziej Will i Ben, przechodzą długą drogę, zanim uświadomią sobie te różnice.

Wierność jest „rozeznaniem wartości”. Will przechodzi przez kryzys pewności. Zaczyna wątpić, ponieważ załamaniu ulega jego wiara w przyjaźń. Zostaje zdradzony przez najbliższego przyjaciela. Czy to dziwne? „Tylko ten może zdradzić, w kim złożyliśmy naszą nadzieję; zdrada jest przywilejem powierni-

²⁹ Barbara Skarga: *O wierności*, dz. cyt., s. 212.

³⁰ Tamże, s. 211.

³¹ Tamże, passim.

ka nadziei. Istotą zdrady jest akt, w którym powiernik naszej nadziei wydaje nas na łup wrogich nam ludzi lub wrogich żywiołów, które grożą nam jakimś niebezpieczeństwem³². Według Józefa Tischnera zdrada zmienia doświadczenie człowieka wobec człowieka. Człowiek, którego zdradzono, nie będzie mógł zaufać bliźniemu. Jego istnienie w świecie ulegnie zatem zasadniczej przemianie, zmieniając również jego samego. Tischner nie dochodzi jednak do pesymistycznych wniosków. Istnieje nadzieja, która jest silniejsza od zdrady. Wyraza z wierności (z wiary). Tradd zdradził Willa, ale w ich relacjach istnieje jednocześnie wierność i nadzieja. Dlatego na żądanie Tradda, aby Will przyznał, że przestał go kochać, ten nie potrafi tego uczynić (WD 2, 345). Ich relacje przechodzą próbę, nadającą im pełnię bolesnego doświadczenia³³.

Dla Willa sytuacja jest jednoznaczna – Tradd zdradził przyjaciół. Czymże jednak jest zdrada? Nie może być przecież zanegowaniem wartości, wówczas bowiem stosunek człowieka do nich ulega po prostu zmianie. Barbara Skarga podkreśla, że zdrada związana jest z wartościami, w które się wierzy. Dla własnej korzyści zdrajca odrzuca to, w co wierzy i „wchodzi w świat zakłamania. To, co sam uznaje za prawdę, zmuszony jest nazywać kłamstwem, kłamstwu nadać pozory prawdy”³⁴. A zatem, czy Tradd St Croix, dokonując wyboru między przyjaciółmi a Dziesiątką, nieoficjalną grupą działającą na terenie Instytutu, dokonuje zdrady? Tak, bo jednak wypiera się przyjaciół. Nie, bo przecież w jakimś stopniu wierzy także w to, co reprezentuje sobą Dziesiątką. Dlatego m.in. Will nie potrafi się go całkowicie wyrzec. Trudno oprzeć się wrażeniu, że argumenty Tradda brzmią wiarygodnie. Dla niego była to kwestia wyboru wartości. Nie przewidział tragicznych konsekwencji. Próbuje się tłumaczyć:

A potem zginął nasz kolega i to był koniec. Po tym, co się stało, nie miałem już żadnej możliwości wyjaśnienia ci czegokolwiek, Will. Ale musisz spróbować zrozumieć, że byłem w sytuacji bez wyjścia. Bez względu na to, co robiłem, zawsze kogoś zdradzałem. (WD 2, 341)

Jednocześnie jego poczucie winy jest dosyć problematyczne.

³² Józef Tischner: *Praca nad nadzieją bliźniego*. W tegoż: *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966-1975*. Kraków 1994, s. 94.

³³ Dopelnienie tej sytuacji znajdziemy w *Muzyce plaży*. Jakkolwiek opowiada ona o bohaterach noszących inne imiona, w rzeczywistości relacja między dwoma dorosłymi już mężczyznami, Jackiem McCallem i Caparsem Middletonem, jest w gruncie rzeczy odpowiedzią na pytanie o dalsze możliwe losy Willa i Tradda. Zdrada popelniona wobec przyjaciół w czasie, kiedy dopiero stawali się dorośli, wpłynęła na całe ich życie, na Jacka w dużo większym. Nienawidzi dawnego przyjaciela za to, co zrobił jemu i innym. Ich przyjaźń okazuje się jednak mocniejsza od wszystkiego.

³⁴ Barbara Skarga: *O wierności...*, dz. cyt., s. 210.

Tak mi przykro i zrobiłbym wszystko, aby to naprawić. Przykro mi z powodu Poteete'a. Przykro mi z powodu naszego przyjaciela. Ale oni podjęli własne decyzje. Nie dokonywałem za nich żadnych wyborów. (WD 2, 341)

Tradd stara się odrzucić odpowiedzialność. Tyle że nie on jeden. Czyż Will nie jest tym, który ucieka od odpowiedzialności w imię swojej wolności? Wiąże się z przyjaciółmi, ponieważ umożliwiają mu przetrwanie. Kocha ich, ale nie zauważa, że wykorzystuje. Kiedy Tradd mu to uświadamia, Will nie potrafi zaprzeczyć. Conrack i Ben także przeżywają dylematy wyboru wartości. Conroy nie pozwala im stać się postaciami jednowymiarowymi. Will odrzuca system, nie ukrywa jednak, że może być on fascynujący. Przeżywa również inicjację seksualną. Z dziewczyną, która stanęła na jego drodze, łączy go jednak relacje znacznie bardziej zawile niż tylko fascynacja erotyczna. Czuje się jej kochankiem i opiekunem. Zostaje odrzucony, zadaje sobie pytanie o miłość. Usiłuje znienawidzić Annie Kate, ale nie potrafi. Chciałby przestać kochać swojego przyjaciela, Tradda, lecz także to okazuje się niemożliwe. Świat uczuć i emocji nie jest dwubiegunowy. Conroy pojmuje świadomość nieustannego podejmowania decyzji aksjologicznej jako wielki przywilej, choć w naturalny sposób odbiera spokój i stanowi olbrzymie obciążenie. Bohaterowie Conroya doświadczają owego specyficznego przywileju, poddającego ich wszakże ciężkiej próbie, już na początku dorosłego życia. I aczkolwiek wychodzą z niej w jakiś sposób okaleczeni, stają się zarazem mocniejsi.

Początkowo myślałem, że na marne poszły lata spędzone w college'u, ale się myliłem. Instytut okazał się najwartościowszym doświadczeniem, jakie miałem albo kiedykolwiek zdobędę w życiu. Uważam, że uczynił ze mnie mężczyznę, uświadamiając mi, jakiego rodzaju człowiekiem nie chcę być. (WD 1, 14)

Paradoks jednak polega jeszcze na czymś innym. Bohaterowie nie rezygnują ze swoich ideałów, nie pozbywając się prawa do samostanowienia, do wolności wypowiedzi i zachowań, zaczynają postrzegać samych siebie nie tylko jako jednostki żyjące niezależnie od systemu, ale zmuszone do uczestnictwa w nim. We wszystkich trzech powieściach mamy do czynienia z tą samą konstrukcją opowiadania. Trzy książki o tym samym, choć zarazem innym bohaterze. Conroy pokazuje młodego człowieka, pełnego ideałów, zmagającego się ze społeczeństwem represyjnym. Zderzenie ideałów z brutalną rzeczywistością nie prowadzi ani do ich unicestwienia, ani też – tym bardziej – do bezgranicznego zwycięstwa jednostki. Z pewnym zdumieniem bohaterowie orientują się, że niezależnie od ich subiektywnych odczuć, to, czego nienawidzili (i kochali zarazem), ostatecznie wpłynęło na sposób bycia myślenia. Dostrzegają, że nawet wówczas, kiedy odnosimy – w pewnym sensie – zwycięstwo nad systemem, jego część w nas pozostaje.

- Nie powinienem był przychodzić do tej szkoły, panie pułkowniku. Nie pasuję tu. Nienawidzę tego wszystkiego. Tu jest zło.
- Trochę dobra, trochę zła, Bubba. Do końca życia jest to twoja szkoła. Bez względu na to, co się stanie.
- Rzecz w tym, że życie w takim miejscu nie leży w mojej naturze. To okrutne miejsce, panie pułkowniku, pozbawione miłości.
- Niekiedy, Bubba. Po prostu jak każde inne miejsce. (WD 2, 319)

Will doświadczył w Instytucie wszystkiego. Przeżył śmierć jednego przyjaciela i zdradę drugiego. Do końca życia nie będzie potrafił zapomnieć Piga, jak również wybaczyć Traddowi, ale i znienawidzić go. Szkoła wprowadziła go w dorosłe życie, stając się jego namiastką. Will stracił niewinność, złudzenia, w zamian za to udaje mu się jednak ocalić godność. Chłopiec, który przyjechał dwa lata wcześniej do Charlestonu, odszedł bezpowrotnie. Z Instytutu Wojskowego wychodzi mężczyzna, który doświadczył życia z każdej strony, przeżył euforię i rozpacz, zaznał szczęścia i trwogi. Na każdy element jego obecnej konstrukcji wpływ wywarła szkoła i świadomości tej nie jest w stanie z siebie wymazać. Jego stosunek do szkoły nacechowany jest ambiwalencją. Nienawidzi jej i kocha jednocześnie. Z pełną bezwzględnością zdaje sobie sprawę, że Instytut to nieustanne starcie „ja” i „my”. Indywidualności i zbiorowości. Odrębności i wspólnoty.

W ostatecznym rozrachunku system rekrucki można by sprowadzić do gramatycznej wojny między dwoma zaimkami, a jeszcze bardziej uogólniając, uznać, iż zawierał on elementy wielkiej wojny toczonej w dwudziestym wieku. Ten, kto przeżył rok rekrucki i w dalszym ciągu używał słowa „ja”, był najbardziej zahartowanym osobnikiem, zdolnym do przetrwania w każdych warunkach. Człowiekiem, z którym bezwzględnie należało się liczyć, być może nawet niebezpiecznym. I bez wątpienia samotnym. Chciałem być kimś takim w mojej klasie. (WD 1, 192-193)

Z drugiej strony znajduje się doświadczenie wspólnoty opisane niczym mistyczne doznanie. Jednostka zanurzona w zbiorowości ma wrażenie osiągnięcia potęgi, mocy właściwej tylko wybranym. Nikną wszelkie zastrzeżenia, ból, poczucie obcości. Will odczuwa wdzięczność za to, że przestaje być Innym, Obcym. Staje się jednością razem z innymi kadetami, nauczycielami. W tym momencie kocha Instytut za to, jaki jest, tak samo, jak kiedy indziej za to samo go nienawidzi. W twórczości Conroya fascynujące jest nagromadzenie dzikości, okrucieństwa, sadyzmu, połączonego z bezbrzeżnymi pokładami miłości do drugiego człowieka, ale i do instytucji, jaką jest np. Instytut we *Władcach dyscypliny*.

Z niewysłowioną mocą ogarnęło mnie uczucie współuczestniczenia, ostatecznej przynależności do czegoś. (WD 2, 72)

Wiedziałem, że Instytut wywiera na mnie wpływ na wiele dziwnych sposobów, ale nie byłem przygotowany na taki przejaw jego władzy. Uczestniczyłem w śpiewie. Wykrzykiwałem go wraz z innymi. Mój głos i głos koszar stały się jednym. Były tym samym. Po raz pierwszy wiedziałem o tym na pewno. (WD 2, 100)

Poczułem Korpus. Przedarli się razem ze mną. Wstali i uniosła mnie do przodu potęgą ich głosu. Ich ryk i intensywność poparcia porwały mnie. Słyszałem grzmot, burzę, solidarność bractwa towarzyszącej mojej szarzy na boisku. (WD 2, 140)

Tragedia Piga, wyrzuczonego z Korpusu za kradzież paliwa z samochodu Willa, to właśnie dramat jednostki zmuszonej do opuszczenia zbiorowości. Wstyd towarzyszący temu wydarzeniu połączony został z nagłym, niedającym się już odwrócić poczuciem osamotnienia. Pig utracił przyjaciół, popełnił samobójstwo. Wybrał wyjście, które w tym momencie wydało mu się honorowe. Śmierć Piga to kolejne oskarżenie bezdusznej instytucji. Nie chodzi nawet o szkołę jako instytucję oświatową. Conroy zastanawia się nad tym, kim pod wpływem szkoły stał się McLean. Will ma ambiwalentne odczucia. Kocha Piga, ale Pig złamał zasady. Złamał zasady, ale jest jednym z nich. Piga można ocalić tylko w jeden sposób, któremu śmierć nie jest w stanie stanąć na przeszkodzie: przez pamięć. Nie można pozbyć się swojej pamięci, niezależnie od tego, czy zawarte są w niej dobre czy złe wspomnienia. Zresztą, oddzielenie jednych od drugich staje się w pewnym momencie rzeczą niemożliwą. Will staje się „więźniem pamięci” (WD 1, 210). Dlatego nie może wyrzec się Instytutu, tak jak Ben ojca, a Conroy szkoły na Yamacraw.

PIĘKNY SEN PEDAGOGA, czyli o pewnym wizerunku szkoły i nauczyciela

1.

„Nauczyciel to szlachetny zawód; szkoda, że nauczyciele w swej większości do niego nie dorastają”¹. Tak oto rozpoczyna Krzysztof Konarzewski swoje rozważania na temat nauczyciela, kreśląc po chwili obraz pewnego ideału: „Nauczyciel to człowiek niewzruszonych zasad i szerokich horyzontów. To jednostka wysoko niosąca posłannictwo mistrza i przyjaźnie podporządkowująca sobie podopiecznym. To uczonej w swojej specjalności i wielki znawca duszy młodzieży. Umysł systematyczny, starannie planujący działania na podstawie naukowej wiedzy, ale przy tym szczerzy i spontaniczny w swoich odruchach. Bogata pełnowymiarowa osobowość, ale także człowiek, który całym swym życiem – zarówno publicznym, jak i prywatnym – daje przykład wychowawczych cnót”².

To nie koniec społecznego wyobrażenia ideału nauczyciela. Wyśrubowany do granic możliwości poziom oczekiwań rzadko daje się w racjonalny sposób połączyć z codzienną rzeczywistością. Dzieje się tak bynajmniej nie z powodu jakiejś nieokreślonej niechęci nauczycieli do wymagań związanych z wykonywaniem tego szczególnego zawodu. Cała istota rzeczy tkwi w braku jakiegokolwiek kontekstualizacji rozmaitych uwarunkowań ich pracy. Takich nauczycieli nie ma, ponieważ nie może ich być; to tylko część społecznych nadziei i wyobrażeń. Z drugiej strony, tacy nauczyciele jednak istnieją i to z nich właśnie – w pewnym sensie – różne grupy społeczne czerpią inspirację i tworzą idealny wizerunek. Problem w tym, że są to bohaterowie popularnych filmów poświęconych szkole i nauczycielom.

Świadomość społeczna związana z edukacją w dużej mierze jest dziś kształtowana przez teksty kultury popularnej. W popkulturowych wyobrażeniach świata edukacji niebagatelną rolę odgrywają anglosaskie filmy poświęcone

¹ Krzysztof Konarzewski: *Nauczyciel*. (W:) *Sztuka nauczania. Szkoła*. Red. Krzysztof Konarzewski. T. 1. Warszawa 1992, s. 148.

² Tamże.

szkole i nauczycielom. Autorzy tych filmów nie tworzą teorii pedagogicznych. Trudno też stworzyć teorię, opierając się na tych dziełach. Ponieważ cieszą się one tak dużą popularnością, oznacza to, że prezentowany w nich obraz szkoły i nauczyciela jest bliski nie pojedynczym odbiorcom, ale całym grupom. Sądzę, że bliskie prawdy będzie stwierdzenie, iż filmy te mówią o szkole i nauczycielu, ale nie o edukacji. Pokazują bowiem pewne statyczne sytuacje, z określonym statusem przypisanym poszczególnym elementom tej układanki. Ważniejsza jest „popularność kultury” i spełnienie jej wymagań, a nie pedagogiczne teorie i edukacyjna rzeczywistość, chociaż w oczywisty sposób rzeczywistość ta jest podstawą popkulturowego tekstu. Rzecz w tym, że od podstawy tej filmowcy odchodzą całkowicie świadomie.

Polski widz (nauczyciel, uczeń, rodzic) obcuje najczęściej z wizerunkami szkoły anglosaskiej w najrozmaitszych jej odmianach. Dlaczego amerykańskie (hollywoodzkie) popularne filmy o szkole cieszą się takim powodzeniem wśród młodych ludzi prawie na całym świecie? „Nauczyciel to szlachetny zawód” – tak właśnie pokazują nauczyciela, spełniając marzenia uczniów i rodziców o idealnym wychowawcy oraz marzenia pedagogów o własnej misji i możliwości kreowania świata. To prawda, że świat przedstawiony zostaje niejednokrotnie zakłócony przez porażkę, ból, cierpienie, a nawet śmierć. Nie zmienia to jednak w niczym ogólnego wizerunku. Wzmacnia go nawet przez odpowiednie rozłożenie akcentów, wskazuje na winowajców, którymi zawsze są rodzina bądź szkoła jako instytucje. Postać pedagoga staje się atrakcyjna niezależnie od kontekstu, a więc systemu edukacyjnego, hierarchii wartości, uwarunkowań politycznych i ekonomicznych, podziałów społecznych, wzorów i norm kultury. Przeciętny widz, będący jednocześnie – w ten czy inny sposób – uczestnikiem procesów edukacyjnych, będzie spoglądał na te utwory jako na bliskie jego wyobrażeniom dokumenty. Rzecz w tym, że filmy nie tylko odtwarzają idealne wyobrażenie nauczyciela w społeczeństwie (nie tylko angielskim i amerykańskim!), ale również je konstruują.

Tylko pozornie włączają się przy tym w dyskurs edukacyjny, aczkolwiek profesjonalista może dostrzec w nich konsekwencje toczących się dyskusji na temat szkoły i będzie umiał umiejscowić filmowe prezentacje w ramach krytyki konserwatywnej, liberalnej bądź pedagogiki krytycznej³. W gruncie rzeczy filmy te nie są jednak w żadnym wypadku próbą refleksji nad systemem edukacji, edukacją jako taką czy rolami społecznymi nauczyciela. Udzielają zbyt prostych, zbyt oczywistych i zarazem pozornych odpowiedzi. Dzieje się tak nawet w przypadku utworów opartych na faktach. Koncentrują się na jed-

³ O typach krytyki szkoły zob. np. Tomasz Szkudlarek: *Wyzwania pedagogiki krytycznej*. (W:) Bogusław Śliwerski, Tomasz Szkudlarek: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Wyd. drugie, poprawione, rozszerzone. Kraków 1992, s. 11-16. Zob. również Tomasz Szkudlarek: *Pedagogika krytyczna*. (W:) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski. Warszawa 2004.

nostkowych zdarzeniach, a próby uogólnienia są najczęściej niezbyt przekonujące. Kino „pop” nie musi być banalne, może podejmować tematy ważne egzystencjalnie lub też starać się stworzyć obrazy społecznej rzeczywistości. Większość wspomnianych filmów o szkole i nauczycielach jednak tego nie czyni, najwyżej próbuje to zasugerować. Nie oznacza to jednak, że sami nauczyciele czy też pedagodzy akademicki powinni je ignorować lub też traktować tylko w kategoriach (popularnego) dzieła filmowego.

Filmy te spełniają swoje specyficzne zadanie. Dają ludziom związanym z edukacją, czy to nauczycielom, czy rodzicom i uczniom, nadzieję na spełnienie marzenia o mądrym nauczycielu, który odkrywa przed swoimi uczniami nowe światy i stwarza szansę osiągnięcia w życiu więcej niż sami sobie wyobrażali. O kimś takim marzą wszyscy. Na ile to jest realne? Nie wydaje się, aby filmowcy poszukiwali odpowiedzi na to pytanie. Z drugiej strony, nawet jeśli opis szkoły i nauczyciela tylko częściowo jest próbą obiektywnego spojrzenia, to warto mu się przyjrzeć. Profesjonalnych pedagogów zainteresować powinny także wyobrażenia na ten temat, również te przedstawiane przez kulturę popularną i przefiltrowane przez jej funkcje i punkt widzenia. Fakt, iż filmy, o których piszę, nie przypominają polskiej rzeczywistości edukacyjnej, nie ma tu nic do rzeczy. Tego rodzaju marzenia wydają się być podobne na całym świecie, o czym najlepiej świadczy międzynarodowa popularność *Stowarzyszenia Umarłych Poetów* czy też *Młodych gniewnych*.

Piszę ten tekst nie jako pedagog wyruszający na wycieczkę po krainie filmu, lecz jako filmoznawca, pragnący sprawdzić, jak wygląda filmowe wyobrażenie pewnych elementów świata edukacji, oraz w jaki sposób – czy w ogóle – kino prowadzi dialog z pedagogicznymi teoriami. Nie tyle więc odniesienia do praktyki edukacyjnej (mimo iż niektóre filmy oparte są na rzeczywistych zdarzeniach), ale ocena filmów jako tekstów, ich konstrukcji, jest moim głównym celem. Chodzi o to, w jaki sposób kino może wyobrażać sobie pewien fragment edukacyjnej rzeczywistości, na ile nawiązuje do przy(e)kładów pedagogicznych teorii, jak korzysta z istniejących w kinie (zwłaszcza anglosaskim) schematów i klisz opowiadania o szkole i nauczycielu.

Poniżej przedstawiam krótką analizę wybranych filmów, w których ukazany został specyficzny wizerunek szkoły i nauczyciela. Czy filmy, o których będę pisał, można nazwać „edukacyjnymi”? Biorąc pod uwagę intencje autorów, zapewne nie. Nie chodzi też o to, aby na siłę doszukiwać się w nich ilustracji *stricto* pedagogicznych tez (choć można i tak czynić – przykładem polski film *Jeśli się odnajdziemy* w reżyserii Romana Załuskiego, będący opowieścią o autentycznym eksperymencie pedagogicznym, w który była zaangażowana Maria Łopatkowa). Są to jednak filmy o niebagatelnym znaczeniu, choć niekoniecznie dzięki wartościom artystycznym. W mniejszym lub większym stopniu odnalazły swoją widownię. Były dla niej ważne, ale działo się tak m.in. dlatego, że odwoływały się do pewnych wyobrażeń. Nie mówiły o tym, jaki nauczyciel jest, ale jaki chcielibyśmy, aby był.

2.

Szkoła i nauczyciel jacy są, każdy widzi. Rzecz w tym, że „patrzenie na to samo” nie oznacza „widzenia tego samego”. Pedagodzy akademicy spoglądają zazwyczaj nieco inaczej niż nauczyciele. Jeszcze inne są spojrzenia pozostałych uczestników procesów edukacyjnych, dla których podstawowym źródłem wiedzy o szkole i nauczycielu jest najczęściej zwykła codzienna empiria. Każdy chodził do szkoły, miał kontakt z nauczycielami, obserwuje edukację innych. Z edukacją jest jak ze zdrowiem – wszyscy się na niej znają. Porównują swoje wyobrażenia z doświadczeniami, krytyczne uwagi z niezrealizowanymi marzeniami. Te ostatnie, jakże niekiedy różniące się od codziennej zwykłości, wzmacniane są czasem przez wizje wykreowane w filmie.

Mimo wielości filmów poświęconych szkole i nauczycielowi, wybitne dzieła na ten temat pojawiają się dosyć rzadko. Znacznie łatwiej dostrzec, że filmowcy czerpią ciągle z tych samych wzorów, odwołują się do identycznych schematów, niezbyt często starając się powiedzieć coś oryginalnego. Trudno też zauważyć odrębność stylu poszczególnych opowieści. Taka sytuacja nie powinna jednak dziwić. „Wbrew pozorom – pisze Ewa Mazierska – szkoła, podobnie jak więzienie nie jest zwłaszcza dziś, tematem łatwym dla filmowca. Jest to bowiem miejsce, gdzie w pewnym sensie wszystko już było: wszelkiego typu rewolucje społeczne i obyczajowe, okrucieństwo wobec uczniów i nauczycieli, tłamszenie osobowości i niespodziewane rozkwitanie talentów. Szkoła lat dziewięćdziesiątych to – co wszyscy zgodnie przyznają – szkoła nudna, aby zaś interesująco pokazać nudę, trzeba być prawdziwym mistrzem”⁴.

Szkoła niejednokrotnie była przedmiotem zainteresowania filmowców, pełniąc zresztą dość zróżnicowane funkcje. Według Ewy Mazierskiej „[s]zkoła [...], jak zauważa dyrektor »public school« w *Jeżeli... (If...)*, 1968) Lindsaya Andersona, jest »symbolem wieloznacznym«. Można ją ukazywać jako model czy miniaturę społeczeństwa (*Ostatni dzwonek*, Magdaleny Łazarkiewicz, 1989, *Gregory's Girl*, Billa Forsytha, 1980), symbol odwiecznej walki dobra ze złem (*Dreszcze*, Wojciecha Marczewskiego, 1981, *An Angel at My Table*, Jane Campion, 1990), metaforę ludzkiego życia: *Cień człowieka (The Browning Version)*, 1951) Anthony'ego Asquitha, *Nauczycielka wiejska (Sielskaja uczyłnica)*, 1947) Marka Donskiego”⁵. Wiele razy zdarzało się także, że szkole nie przypisywano żadnego znaczenia, traktując ją jedynie jako swoistego rodzaju element scenograficzny.

W historii kina znajdziemy również przykłady bardzo wnikliwego spojrzenia na szkołę, co ciekawe, najczęściej niezwykle krytycznego. Warto wskazać przynajmniej na kilka filmów: przejmujący i jednocześnie niesłychanie anarchiczny średniometrażowy film Jeana Vigo *Pała ze sprawowania (Zéro de*

⁴ Ewa Mazierska: *Szkoła w filmie: dżungla albo więzienie*. „Iluzjon” 1993 nr 2, s. 54.

⁵ Tamże, s. 54. Warto dodać, że film Andersona ukazywał kontestacyjną opozycję: szkoła/socjety – uczniowie/uczestnicy buntu.

conduite, 1933), debiut fabularny Volkera Schlöndorffa *Niepokoje wychowanka Törlessa* (*Der junge Törless*, 1966), będący adaptacją powieści Roberta Musila, czy też filmy wspomniane przez Mazierską. Autorka ta zwraca szczególną uwagę na fakt, iż najciekawsze filmy o szkole powstawały w Europie, by wymienić chociażby *Samotność długodystansowca* (*The Loneliness of the Long Distance Runner*, 1962) Tony'ego Richardsona, *Czterysta batów* (*Les quatre cents coups*, 1959) François Truffaut, *Do zobaczenia, chłopcy* (*Au revoir les enfants*, 1987) Louisa Malle'a, *Pierwszego nauczyciela* (*Pierwyj ucztiel*, 1966) Andrieja Konczałowskiego czy *Zmory* (1979) Wojciecha Marczewskiego. Do klasyki należą też amerykańskie filmy o trudnej młodzieży i idealistycznie nastawionych nauczycielach, mające aspiracje do miana „kina społecznego”, np. *Szkolna dżungla* (*The Blackboard Jungle*, 1955) Richarda Brooksa, jak również sentymentalne, nieco melodramatyczne opowieści w stylu amerykańsko-angielskiego filmu *Do widzenia, panie Chips* (*Goodbye, Mr. Chips*, reż. Sam Wood, 1939, ze świetną rolą Roberta Donata), zawierające jednak sporo obserwacji na temat środowisk, w których rozgrywa się akcja.

Filmy o nauczycielach, dzięki którym ich uczniowie zaczęli odnosić sukcesy związane zarówno z nauką, jak i w życiu osobistym, zawsze cieszyły się dużą popularnością. Z utworów zrealizowanych w latach 80. i 90. wystarczy wymienić: *Wszystko albo nic* (*Stand and Deliver*, 1987) Ramona Menendez, *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* (*Dead Poets Society*, 1989) Petera Weira, *Wersję Browninga* (*The Browning Version*, 1994) Mike'a Figgisa, *Młodych gniewnych* (*Dangerous Minds*, 1995) Johna N. Smitha i *Symfonię życia* (*Mr. Holland's Opus*, 1995) Stephena Hereka (wybieram te tytuły zarówno z powodu ich reprezentatywności, jak i popularności⁶). Filmy te ilustrują piękny sen nauczycieli, wiarę we własną moc kreowania człowieka, ale również starają się utwierdzić wiarę uczniów w istnienie nauczycieli, będących w stanie odmienić ich życie. Wszystkie opierają się na podobnym schemacie fabularnym: nauczyciel i uczniowie przekonują się do siebie mimo licznych przeciwności, związanych zarówno z oddziaływaniem czynników zewnętrznych, jak np. niechęć władz szkolnych, jak i z tkwiącymi w nich samych urazami i nieufnością. Nauczyciele i uczniowie zmieniają się pod swoim wpływem, zwłaszcza ci drudzy. Schemat pozostaje niezmienny, filmy te jednak różnią się sposobem jego prezentacji, organizacją świata przedstawionego, wiarygodnością bohaterów.

Zaden z wymienionych filmów nie jest arcydziełem, czy nawet utworem wybitnym. *Wersja Browninga* Mike'a Figgisa w powszechnym mniemaniu nie dorównuje poprzedniej adaptacji sztuki Terence'a Rattigana, czyli *Cieniowi człowieka* (*The Browning Version*) z wybitną rolą Michaela Redgrave'a. *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* jest, jak sądzę, trochę przereklamowane, aczkolwiek

⁶ O popularności tego typu filmów może świadczyć fakt, że w 1986 roku powstała oparta zwłaszcza na *Młodych gniewnych* parodia *Zagniewani młodociani* (*High School High*, 1996) Harta Bochnera.

Peter Weir daje popis znakomitej reżyserii. Pozostałe trzy filmy są co najwyżej przeciętne. Rzecz przecież jednak – powtórzę – nie w ich artystycznej wartości. Autorzy tych filmów różnią się temperamentem twórczym, zamierzeniami, konkretnymi realizacjami. Powstały filmy odmienne w nastroju, opowiadające nieco inne historie. A jednak nie sposób oprzeć się wrażeniu, że wszystkie prezentują niemal tę samą opowieść, ubraną tylko w inne obrazy i słowa.

3.

Fakt, iż filmy te odwołują się przede wszystkim do konwencji i klisz, nie oznacza bynajmniej, że nie można w nich odnaleźć elementów krytyki korzystającej z argumentów naukowego dyskursu. W amerykańskiej tradycji, pisze Tomasz Szkuclarek, przyjmuje się trzy sposoby podejścia do szkoły: „[...] szkoła może być traktowana: po pierwsze jako służąca transmisji kultury, przekazywaniu dorobku minionych pokoleń pokoleniom wstępującym; po drugie – jako instytucja wspomagająca rozwój jednostki, służąca indywidualności ucznia; po trzecie – może być rozumiana jako czynnik zmiany społecznej, jako instytucja przyczyniająca się do społecznego postępu”⁷. Z każdą z tych możliwości związane są różne typy krytyki. Gdyby w tym kontekście przyglądać się wizerunkom szkół prezentowanym we wspomnianych filmach, to widać, że zawarta w nich krytyka szkoły przedstawiana jest z różnych pozycji, jednak rzadko kiedy konsekwentnie. Jest to oczywistym skutkiem tego, iż najczęściej krytyka ta wynika z obiegowych stwierdzeń i potocznych obserwacji, a nie namysłu, który nazwać by można edukacyjnym.

W omawianych filmach w najmniejszym stopniu zawarta jest konserwatywna krytyka szkoły. Zarzut, że szkoła w niedostatecznym stopniu przekazuje zasób wiedzy umożliwiający funkcjonowanie w społeczeństwie, jak również pewne podstawy kanonu kulturowego, zostaje zaledwie zasygnalizowany, w dodatku niejako „ukryty”. Jak bowiem ocenić starania Johna Keatinga ze *Stowarzyszenia Umarłych Poetów*, który stara się przekazać swoim podopiecznym umiejętność rozumienia i przeżywania poezji? Czy wprowadza ich w kanon wiedzy o kulturze, niezbędny każdemu człowiekowi, czy proponuje przełamanie istniejącego już kanonu, zwłaszcza interpretacyjnego? W ramach świata przedstawionego przydatność tej wiedzy dla późniejszego funkcjonowania absolwentów w społeczeństwie – mimo intencji realizatorów – wydaje się dwuznaczna. Ważny dla krytyki konserwatywnej zarzut zbyt liberalnego podejścia do szkoły można przecież przedstawić właśnie nauczycielowi. Tak czy inaczej, ten problem autorzy filmu traktują raczej jako uboczny.

Zdecydowanie bardziej charakterystyczny jest tutaj przykład *Wersji Browninga* oraz *Symfonii życia*. W filmie Figgisa po odejściu bohatera filmu, Andrew Crockera-Harrisa, dyrekcja ma zamiar zlikwidować nauczanie języków kla-

⁷ Tomasz Szkuclarek: *Wyzwania pedagogiki krytycznej...*, dz. cyt., s. 11.

sycznych. W *Symfonii...* dyrektor szkoły, chcąc oszczędzać, próbuje ograniczyć działalność kulturalną. Najpierw z dużymi oporami zgadza się na szkolne przedstawienie, później podejmuje decyzję jeszcze bardziej radykalną. Glenn Holland po długoletniej owocnej karierze musi odejść na emeryturę. Jego przedmiot, wychowanie muzyczne, a także nauka rysunku i sztuki dramatycznej, zostają uznane za niepotrzebne w momencie, kiedy szkoła znajduje się w trudnej sytuacji i konieczne są cięcia finansowe. Jakie jest zadanie szkoły? – pyta Holland. Po co umiejętność pisania, skoro uczniowie nie będą mieli o czym pisać? I tu jednak krytyka funkcjonowania szkoły pozostaje w cieniu osobistych kłopotów nauczyciela. Ważniejsze okazuje się być emocjonalne zaangażowanie widza.

Najmocniej zaakcentowany w filmie amerykańskim (angielskim mniej) jest nurt krytyki liberalnej, zgodnie z którą szkoła jest traktowana „jako instytucja antyhumanitarna, niszcząca indywidualności, wprowadzająca przemoc, uniformizm, konwencjonalność – w miejsce postulowanych: wolności, indywidualizmu i twórczości”⁸. To podejście jest reprezentowane przez model: zły system – dobry nauczyciel – zdeorientowany uczeń. Dzieje się tak niezależnie od rodzaju szkoły, czasu akcji oraz środowiska, w jakim rozgrywa się akcja filmu. W *Młodych gniewnych* oraz *Wszystko albo nic* pokazana jest trudna młodzież bez przyszłości. Nie jest w żaden sposób zainteresowana współpracą z nauczycielem, ponieważ system nauczył ich już, że się nimi jako jednostkami nie interesuje, a ich jedynym zadaniem jest podporządkowanie się. Umieszczenie akcji w biednych dzielnicach nie jest jednak regułą. Pozostałe filmy rozgrywają się w środowiskach zamożnych. Uczniowie mają zapewnioną karierę, jeśli tylko przejdą przez kolejne szczeble systemu edukacyjnego. Ich problemy są zatem pozornie innego rodzaju. Zmagają się z nierozumiejącymi ich potrzebami rodzicami, kolegami, nauczycielami. W gruncie rzeczy ich punkt wyjściowy niewiele różni się od pierwszego wariantu. Uczeń w tych filmach czeka na kogoś, kto pomoże mu zrealizować jego indywidualność. Kimś takim okazuje się nauczyciel, rozpoczynający akurat pracę w szkole, która *notabene* może starać się zniszczyć także jego indywidualność (np. *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*).

Podejście filmowców do szkoły jest zatem zdecydowanie ambiwalentne. Mimo że krytyka liberalna jest przeciwstawieniem konserwatywnej, w filmach zauważalne jest koegzystowanie obydwóch, chociaż ze zdecydowanym przesunięciem skali ważności na rzecz tej pierwszej. Elementy krytyki konserwatywnej pojawiają się rzadko i są raczej wpisane w konflikt personalny. Wynika to z podporządkowania całości przekazowi dramaturgicznemu. Szkoła pokazywana jest jako instytucja, która ogranicza prawa i możliwości uczniów. Pojawia się wówczas nauczyciel, który stara się – z większym bądź mniejszym powodzeniem – zmienić zastaną sytuację, nawet jeśli będzie musiał z tego powodu wejść w konflikt ze szkołą i jej przedstawicielami. Rozwiązanie takie

⁸ Tamże, s. 13.

brzmi prawdopodobnie, ale rozegrane na płaszczyźnie emocjonalnej – „walka samotnego wojownika z bezdusznym systemem” – nie pozwala wyjść poza schemat narzucony przez popkulturowe wyobrażenia edukacyjnego świata.

Jeżeli chodzi o trzeci rodzaj krytyki szkoły, to jego celem jest „odślanianie tych aspektów oświaty, które zmianę społeczną czynią niemożliwą lub bardzo trudną”⁹. Tutaj kino wskazuje wiele przykładów, ale robi to bezrefleksyjnie. Znaczenia te istnieją, ale są głęboko ukryte (niekiedy zapewne także przed twórcami) w strukturach schematu, zgodnie z którym szkoła przygotowuje co prawda do przyszłego życia, ale sama dokonuje wyboru, jakie to życie będzie. Zawarta jest tu pewna ironia, ponieważ – widać to w *Młodych gniewnych* oraz *Wszystko albo nic* – w gruncie rzeczy wybór ten jest tylko pozorny. Istnieje w bardzo ograniczonym zakresie. Szkoła wpisuje się bowiem w reprodukcję ekonomiczną, społeczną i kulturową. Jej zadaniem jest odtwarzanie istniejącego systemu. Ten obowiązek przypisywany jest także nauczycielowi. Filmowy pedagog robi wszakże wszystko, aby stało się inaczej. Niekiedy wygrywa, innym razem musi ponieść karę. Rodzaj zakończenia jednak – oprócz zależności od autentyczności historii – warunkowany jest nie myśleniem o edukacji, ale przyjęciem określonego wariantu gatunkowego.

Jakie funkcje mógłby nauczyciel pełnić, jakie role społeczne są z tym związane? Filmy o szkole pozorują podobną refleksję, ale nie wykorzystują do końca możliwości, jakie stwarza. Warto w tym miejscu nawiązać do mającego długą historię sporu o miejsce nauczyciela w systemie nauczania: czy ma on być – używając określenia Pierre’a Bourdieu i Jeana-Claude’a Passerona – *auctorem*, który sam jest twórcą treści bądź twórcą komentarza do przekazywanych treści, czy też *lectorem*, który głosi nie swoje treści oraz nie swoje komentarze do tych treści?¹⁰ Kim są tacy nauczyciele jak John Keating (*Stowarzyszenie...*), Jaime Escalante (*Wszystko albo nic*), Glenn Holland (*Symfonia życia*) czy Louanne Johnson (*Młodzi gniewni*)? Jakie jest ich miejsce w systemie i jak sobie z tym radzą? Czy filmy udzielają odpowiedzi na te pytania?

Jak powinien postępować nauczyciel, chcąc pełnić funkcję *auctora*? Nie chodzi o to, aby tworzył całkowicie nowe, sprzeczne z dotychczasowymi treściami. Nie jest to ani możliwe, ani pożądane. Jego stosunek do społecznego systemu wartości musi być przynajmniej w średnim stopniu pozytywny. Henry Giroux żąda od nauczyciela, aby był „intelektualistą w służbie zmiany”, aby miał własne przekonania i umiał je przekazywać w ten sposób, aby stawały się źródłem do dyskusji¹¹. Nie jest to możliwe bez świadomego korzystania z wła-

⁹ Tamże, s. 16. Zob. również Tomasz Szkuclarek: *Pedagogika krytyczna...*, dz. cyt., s. 364 i n.

¹⁰ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Tłum. Elżbieta Neyman. Wstęp i redakcja naukowa Antonina Kłoskowska. Warszawa 1990, s. 115 i n.

¹¹ *Marzenie o edukacji radykalnej*. Wywiad Bernarda Murchlanda z Henrym Girouxem. Tłum. Lech Witkowski. (W:) *Nieobecne dyskursy*. Red. Zbigniew Kwieciński. Cz. II. Toruń 1992, s. 13; Tomasz Szkuclarek: *Pedagogika krytyczna...*, dz. cyt., s. 371.

snego systemu wartości, a nauczyciel, który nie potrafi go jasno wyartykułować i który nie postępuje według niego, nie jest w stanie pomóc drugiemu człowiekowi, najczęściej bardzo młodemu, w stworzeniu jego indywidualnego systemu wartości.

Funkcja *lectora* z kolei jest wręcz wymagana od nauczyciela. Bourdieu i Passeron piszą tak: „Ponieważ SN [system nauczania] powinien wytwarzać warunki instytucjonalne umożliwiające wymiennym specjalistom wykonywanie stałe, to znaczy codziennie, na możliwie rozległym terytorium PS [pracy szkolnej] odtwarzającej arbitralność kulturową, do której odtwarzania ma pełnomocnictwo, zmierza on do zagwarantowania korporacji specjalistów instytucjonalnych warunków umożliwiających zarówno ich zwolnienie, jak i powstrzymanie od wykonywania PS heterogenicznych i heterodoksyjnych, a więc warunków najpełniej sprzyjających wykluczeniu, bez jawnego zakazu, wszelkich praktyk niezgodnych z jego funkcją odtwarzania intelektualnej i moralnej integracji uprawnionych odbiorców”¹². Zadaniem nauczyciela jest więc wierna rekonstrukcja arbitralności kulturowej, w tym istniejącego w niej systemu wartości, bez możliwości skorzystania z własnego systemu wartości (przy świadomości, że system ten opiera się na systemie społecznym i nie może być od niego całkowicie różny).

Prezentacja indywidualnego systemu wartości jest tutaj ograniczona przez pełnienie przez nauczyciela określonej roli społecznej, którą Krzysztof Konarzewski określa jako „[...] podzielany przez większość członków pewnej społeczności zespół oczekiwań. Oczekiwania te określają, jak jednostka należąca do pewnej kategorii społecznej powinna myśleć i co powinna robić, a także – czego wolno jej żądać od innych osób z jej otoczenia”¹³. Ten sam autor dzieli ogół oczekiwań kierowanych pod adresem nauczyciela na trzy grupy. Dotyczą one:

- 1) wspomagania indywidualnego rozwoju każdego ucznia,
- 2) reprodukcji porządku społecznego,
- 3) wprowadzenia w kulturę duchową¹⁴.

Słowa Pierre’a Bourdieu i Jeana-Claude’a Passerona pasują idealnie do drugiej, a nawet do trzeciej grupy oczekiwań (choć do tej ostatniej w mniejszym stopniu). Odtwarzanie arbitralności kulturowej, a poprzez nią stosunków między grupami lub klasami społecznymi, jest dokładnie kontrolowane przez dostarczane nauczycielom środki pedagogiczne (np. „podręczniki, komentarze, skróty, dzienniki, programy, instrukcje pedagogiczne itd.”¹⁵). Nauczyciel zostaje w ten sposób zobligowany do przekazywania układu ogólnych pojęć wartości (społecznego systemu wartości) bez prawa do swojej interpretacji. Spełnianie oczekiwań z dwóch ostatnich grup powoduje

¹² Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron: *Reprodukcja...*, dz. cyt., s. 115.

¹³ Krzysztof Konarzewski: *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 151.

¹⁴ Tamże, s. 154.

¹⁵ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron: *Reprodukcja...*, dz. cyt., s. 116.

jednocześnie konflikt ze spełnianiem oczekiwań należącym do grupy pierwszej. Ta sama rola może wymagać więc od nauczyciela sprzecznych ze sobą typów zachowań.

Bohaterowie filmów zdają się doświadczać tych dylematów w niewielkim zakresie. W każdym razie nawet jeżeli mają świadomość ograniczeń związanych z wykonywaniem przez nich określonego zawodu, to nierzadko mamy do czynienia z niemalże całkowitym lekceważeniem oczekiwań dominującej grupy społecznej. Jeśli bohatera spotyka za to kara – musi opuścić szkołę, zrezygnować z prowadzenia zajęć – to niejako w odautorskim komentarzu możemy wyraźnie jednak odczytać pełne poparcie dla tego typu zachowań. Nie bez znaczenia jest tu amerykańskie „umiłowanie wolności”, które gdzie jak gdzie, ale w kinie prezentowane bywa bardzo stanowczo.

Pamiętajmy o tym, że każdy człowiek pełni jednocześnie kilka, a nawet kilkanaście ról społecznych. Nauczyciel jest także rodzicem, małżonkiem, sąsiadem, członkiem grupy towarzyskiej itd. Pozycja nauczyciela, podobnie jest w przypadku innych profesji obdarzonych szczególną społeczną odpowiedzialnością, jest o tyle specyficzna, że w żadnej sytuacji nie przestaje on pełnić swojej roli zawodowej. W filmach często tego nie widać. Nauczyciel jest człowiekiem prawie całkowicie ogarniętym pasją kształtowania młodych umysłów. Filmowi nauczyciele zapominają się całkowicie wśród problemów związanych z ich podopiecznymi. Wszystko inne przestaje mieć dla nich znaczenie. O ile w *Wersji Browninga* czy też *Symfonii życia* rodzina nauczyciela odgrywa poważną rolę w kształtowaniu jego postaci, to już np. w *Stowarzyszeniu Umarłych Poetów* jest całkowicie odsunięta na drugi plan. Interesującym wyjątkiem jest z pewnością film Figgisa, jednak posiada on inną dominantę kompozycyjną i problem edukacyjny, aczkolwiek bardzo istotny, znajduje się w nim na drugim planie.

Jeżeli chodzi o reprodukcję porządku społecznego, to w prawie wszystkich przypadkach mamy do czynienia z działaniem wręcz odwrotnym. Porządek społeczny jest zły, zdają się mówić pedagodzy. Nie można nic z tym zrobić na skalę ogólną, ale można próbować starać się, aby jednostki miały szanse w walce z tym systemem. Filmowi nauczyciele, o czym będzie jeszcze mowa, postawieni są poniekąd jednocześnie w systemie i poza nim. Prawie całkowicie ignorowana jest zależność między indywidualnym a społecznym systemem wartości. Widzom zapewnia to komfortową sytuację, ponieważ pozwala traktować szkołę krytycznie jako instytucję ograniczającą wolność ucznia i służących temu nauczycieli, a zarazem identyfikować się z uczniami i tym jednym wyjątkowym nauczycielem, współpracującymi ze sobą i będącymi partnerami. Bywa, że w tych filmach to nauczyciel obnaża funkcjonujący w szkole proces reprodukcji kultury dominującej.

Symfonia życia, a w jeszcze większym stopniu *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*, stanowią interesujące przykłady konfliktu między reprodukcyjną funkcją podręcznika, gdzie występuje on jako narzędzie przymusu, a oferowaną

przez nauczyciela wolnością, możliwością podejmowania własnych decyzji, bez względu na wiedzę i zarazem sposób jej interpretacji zawarte w podręczniku. Pierwsze spotkanie Johna Keatinga z uczniami to właśnie sprzeciw wobec wizji nauczania i świata zaproponowanej przez autora podręcznika i aprobowanej przez system szkolny. Wydarzenie kartki z podręcznika jest działaniem symbolizującym wyrwanie się spod jego władzy. Znaczące w tym kontekście jest zakończenie filmu, będące klamrą w stosunku do pierwszego kontaktu uczniów Welton Academy z nowym podejściem nauczyciela do nich. Zastępujący Keatinga nauczyciel (dyrektor szkoły) każe im wrócić do podręcznika, próbując w ten sposób przywrócić władzę systemu szkolnego nad działaniem i myśleniem uczniów. Ci jednak, zarazieni „swobodnym myśleniem”, nie podporządkowują się tej decyzji, pomimo świadomości, że może to zakończyć się usunięciem ich ze szkoły. Zatem John Keating zatryumfował. Jego podopieczni odrzucili system i zgodnie z naukami Keatinga stali się niezależnymi ludźmi, samodzielnie decydującymi o swoich czynach i potrafiącymi ponieść konsekwencje. Tu jednak pojawia się pewna sprzeczność związana z zasadami funkcjonowania nauczyciela w systemie szkolnym. Konsekwencje poniosą uczniowie i sam Keating. Widz otrzyma jedynie szansę emocjonalnego przeżycia historii o dobrym nauczycielu, wrażliwych uczniach i złej szkole.

4.

Postaci nauczycieli w podobnych filmach są umiejscawiane poza szkołą jako instytucją. Nauczyciel jest indywidualistą, który często (prawie tak jak jego uczniowie) popada w konflikt ze szkołą. Ta jako instytucja reprezentuje ograniczenia i represje. Składają się na to różne elementy, jak np. program szkolny, dyscyplina, podporządkowanie się jednoznacznie i nieodwracalnie ustalonym regułom. Szkoła prezentowana jest jako system, schemat, który ogranicza, niszczy uczniowskie marzenia. Nauczyciel jawi się wówczas jako kreator młodych umysłów, uczący na czym polega nieskrępowane korzystanie z własnej wolności i samoświadomości. Z taką sytuacją mamy do czynienia w *Stowarzyszeniu Umarłych Poetów*.

Film Petera Weira to bez wątpienia jeden z najpopularniejszych w ostatnim dwudziestolecu filmów o szkole i nauczycielach. Otrzymał trzy nominacje do Oscara: za najlepszy film, reżyserię i główną rolę męską, oraz statuetkę dla Toma Schulmana za najlepszy scenariusz oryginalny. Szczególnym uznaniem film cieszył się wśród młodzieży. Bohater *Stowarzyszenia...*, John Keating, grany przez Robina Williamsa (co nie jest bez znaczenia), był przez pewien czas wręcz symbolem przyjaznego, żarliwego i rozumiejącego nauczyciela.

Keating nawet bojących się uzewnętrznienia, niewierzących w siebie uczniów, potrafi natchnąć do stania się poetami. Pod wpływem jego hipnotycznego głosu nagle zaczynają improwizować wiersze. Nauczyciel sięgający

w głąb duszy uczniów, wydobywający z nich wszystko, co najlepsze, dostrzegający w nich możliwości, o które sami siebie nie podejrzewają, stanowi spełnienie marzeń pedagoga o poczuciu własnego sprawstwa i realizacji posłannictwa, jak również wyobrażeń uczniów o nauczycielu, który jest ich największym przyjacielem. Chwilę później w rytm Beethovenowskiej *Ody do radości* Keating i jego uczniowie manifestują swoją radość życia. Zdaje się przed nimi rozpościerać kraina szczęśliwości, która nigdy nie przeminie. Na niewinne dusze czyhają jednak Szkoła i Rodzice. Świadomie używam w tym przypadku wielkich liter, obydwie instytucje są bowiem przedstawione niemalże jako spersonifikowane zło.

Tuż przed pierwszym spotkaniem z uczniami Williams wygląda zza drzwi jak figlarny chochlik. W porównaniu do wcześniej zaprezentowanych wizerunków nauczycieli, ich sztywności bądź też znużenia wykonywanymi zajęciami, już to jedno spojrzenie zapowiada kogoś różniącego się od skostniałej kadry pedagogicznej szacownej Welton Academy. Kiedy lekcja się kończy, uczniowie są zdezorientowani. Nie wiedzą, o co chodzi. Przyzwyczajeni są do zupełnie innych zachowań i relacji z nauczycielami. Powoli pojawia się radosne oczekiwanie na kolejne spotkania. Nieufność przeradza się w uwielbienie. Todd Anderson w swoim pokoju pisze na kartce niepokojące hasło, dewizę życiową, którą usłyszał od nowego nauczyciela: *Carpe diem. Chwytaj dzień, ciesz się chwilą.*

Mimo niewątpliwej popularności filmu, pojawiły się również wypowiedzi krytyczne, gdzie poddawano w wątpliwość zarówno sposób realizacji filmu, jak i prezentowane wizerunki nauczyciela i szkoły. John Simon w recenzji zamieszczonej w „National Review” pisał tak: „Powień wprost: dawno nie zdarzyło mi się oglądać tak nieuczciwego filmu jak *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*. To wyjątkowo wprost nachalny okaz pseudowrażliwości, pseudopowagi i pseudorealizmu”¹⁶.

Ocena ta wydaje się w pierwszej chwili tak ostra, że aż nieuczciwa. Simon posiada jednak mocne argumenty na jej poparcie. Przedstawię krótkie streszczenie jego zarzutów, ponieważ sądzę, że trafnie odpowiadają one częstemu w kinie popularnym wizerunkowi nauczyciela i szkoły. Jak według Simona prezentuje się John Keating, ten „idealny nauczyciel”, w pewnym momencie ideał pedagoga również dla polskich uczniów¹⁷ (czy dla nauczycieli również, nie wiem)? Recenzent uważa go przede wszystkim za postać całkowicie niewiarygodną, wręcz „niedorzeczną pod wieloma [...] względami”¹⁸.

¹⁶ John Simon: *Trele-morele*. Tłum. Zbigniew Batko. „Film na Świecie” nr 381, 1991, s. 57. Przedruk z „National Review” z 15 września 1989.

¹⁷ W tym samym numerze „Filmu na Świecie” znajduje się entuzjastyczna, pełna podziwu dla postaci Johna Keatinga, recenzja *Stowarzyszenia Umarłych Poetów*, napisana przez dwóch licealistów, Artura Szczechurę i niżej podpisanego. Dzisiaj zapewne ta recenzja już by nie była tak entuzjastyczna.

¹⁸ John Simon: *Trele-morele...*, dz. cyt., s. 60.

Keating ma być symbolem mądrego, światłego nauczyciela, który proponuje swoim uczniom to, co w kulturze najcenniejsze, prawdziwe i żywe, w przeciwieństwie do tego, co do tej pory szkoła, czyli inni nauczyciele, oferowali. Tymczasem Simon udowadnia, że postać taka jak Keating jest całkowicie wyabstrahowana z jakiegokolwiek potencjalnego układu szkolnego. Jest postacią fikcyjną nie ze względu na właściwości opowiadania filmowego, ale prawdopodobieństwo zachowań oraz podejmowanych działań. Biorąc pod uwagę szkołę, w jakiej podejmuje pracę Keating, zresztą jej absolwent, nie przetrwałby w niej zbyt długo. Usiłując stworzyć z podopiecznych świadome swojej indywidualności jednostki, zupełnie zapomina o przystosowaniu ich do życia w społeczności. Traktuje program wybiórczo, nie zwracając uwagi, że mogą powstać z tego powodu problemy w dalszej edukacji. John Simon wskazuje na jeszcze kilka faktów, dyskredytujących Keatinga jako dobrego nauczyciela (np. w sumie mało oryginalne upodobania literackie) i zwraca uwagę, że w ekskluzywnej i dumnej ze swoich tradycji szkole stosującemu tak nieortodoksyjne metody nauczycielowi dosyć szybko podziękowano by za pracę.

„Wszyscy dorośli w tym filmie to albo tyrani, albo hipokryci, tchórze, albo durnie, bądź też kombinacja wszystkich tych cech. Z wyjątkiem, oczywiście, Keatinga”¹⁹. Na tym tle każdy „normalny” nauczyciel już by się prezentował oszałamiająco, cóż dopiero, kiedy mamy do czynienia z takim ideałem. Tylko że przez to postać ta znów traci na wiarygodności. Inni pedagodzy są zbyt demoniczni, aby brać ich poważnie. Dyrektor szkoły, pan Nolan, to chodząca antypatia. Przytaczam zarzuty Simona dotyczące jedynie wizerunku szkoły i nauczyciela. Inną kwestią są uwagi pod adresem kreowania pozostałych postaci tego świata: uczniów, a zwłaszcza rodziców. Ci ostatni zostali przedstawieni jako istoty pozbawione zdrowego rozsądku. Tom Perry, ojciec Neila, jednego z najważniejszych bohaterów, marzy o tym, aby jego syn dostał się na Uniwersytet Harvarda, a jednak torpeduje nawet te działania Keatinga, które mogłyby pomóc Neilowi w zostaniu studentem tej uczelni.

Jakkolwiek lubię film Weira, jestem przekonany, że John Simon ma w dużej mierze rację. Jego argumenty są przekonujące. Z tej perspektywy *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* prezentuje się całkowicie inaczej. Dlaczego w takim razie jest utworem niezmiennie popularnym i cenionym? Odpowiedź jest, jak sądzę, stosunkowo prosta. Jak nie lubić Johna Keatinga, kiedy zarówno nauczyciele, jak i rodzice, zaprezentowani są niemal, jak pisze John Simon, jak psychopaci. Na tym tle nietrudno uznać Johna Keatinga za kogoś wyjątkowego, za nauczyciela, jakiego można sobie tylko wymarzyć. *Stowarzyszenie...* to film, którego zadaniem było „chwycić za serce”, nawet za cenę swoistej emocjonalnej zonglerki. Oddziałuje na uczucia widza nie tylko dzięki konstrukcji fabuły i świata przedstawionego, ale i warstwie audiowizualnej filmu. Nie sposób

¹⁹ Tamże, s. 61.

pozostać obojętnym wobec lekko patetycznej i melodramatycznej ścieżki dźwiękowej autorstwa Maurice'a Jarre'a. Także zdjęcia Johna Seale'a budują nastrój filmu. Po śmierci Neila świat traci kolory. Czas przemija, kończy się lato, jesień, zaczyna zima. Radosną czerwień zastępuje smutna biel. Jeżeli tylko widz nie jest uprzedzony do dzieła tak jak Simon, nie sposób się nie wzruszyć. Nie ma wówczas znaczenia, że takich nauczycieli nie ma.

Nie ma ich, ponieważ nie mają prawa istnieć. John Keating, wyrwany właściwie z wszelkich realnych edukacyjnych kontekstów, to postać w pełnym tego słowa znaczeniu „filmowa”. Został ukazany jako przeciwieństwo konserwatywnego systemu szkolnego. Może zatem potraktować *Stowarzyszenie...* właśnie jako krytykę konserwatywnej szkoły? I to stwierdzenie, pamiętając o zarzutach Johna Simona, trudno obronić. Nie ma w filmie Weira jakiegokolwiek przedstawienia racji żadnej ze stron. Keating nie jest traktowany jako jeden z nauczycieli, a więc ktoś jednak należący do tego systemu, ale jako indywidualność z samego założenia znajdująca się poza nim. *Stowarzyszenia...* nie można przy tym uznać za krytykę systemu szkolnego, a jeżeli już, to niezwykle powierzchowną i uproszczoną, żeby nie powiedzieć – banalną.

Stowarzyszenie Umarłych Poetów jawi się więc jako film wykorzystujący kliše i stereotypy, wpływający przez nie na nasze emocje. Dobry i mądry nauczyciel, bezmyślna kadra Welton Academy, nieczuli rodzice, wreszcie wrażliwi, poszukujący w życiu prawdy i sensu uczniowie – oto składanka, z której go ułożono. Zrobiono to na tyle dobrze, że to właśnie *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* stało się dla kina popularnego wzorem opowiadania o szkole i nauczycielach. Peter Weir wykorzystał swoje umiejętności inscenizacyjne, sprawnie i efektownie kreując świat przedstawiony przesycony emocjami. *Stowarzyszenie...* to historia perfekcyjnie opowiedziana, ale czy zawierająca w sobie „coś więcej”?

Nie jest, oczywiście, niczym specjalnie zaskakującym, że większość amerykańskich filmów osadzonych w świecie edukacji realizowana jest przez hollywoodzkich profesjonalistów, u których biegłość narracyjna niekoniecznie idzie w parze z ujawnianiem własnego specyficznego stylu czy szczególnym ujęciem podejmowanej problematyki. W przypadku *Stowarzyszenia...* pozornie rzecz wygląda inaczej. Reżyserem jest tworzący obecnie w Hollywood Australijczyk Peter Weir, którego ceni się za umiejętność pokazywania pogranicza/zderzenia kultur, jak również poruszania się po obszarach mitu i tajemnicy. Również w tym filmie – jak twierdzi Marek Haltof – Weir posługuje się jedną ze swoich ulubionych opozycji: bohatera skonfrontowanego z inną kulturą, skazanego na porażkę w świecie uporządkowanych zasad. Czyni to jednak wyjątkowo niewiarygodnie, ponieważ tak naprawdę Keating nie jest przybyszem z zewnątrz. „Oryginalność i siła filmów Weira – pisał Haltof – polega na tym, że wszystkie [...] ograne chwytły sprawiają w jego filmach wrażenie świeżości. Weir wręcz wzmacnia te obrazy i nie obawia się przekro-

czenia cienkiej granicy dzielącej sztukę filmową od filmowego kiczu²⁰. Tym razem Weir przekroczył tę granicę. W jego dorobku *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* – jakkolwiek często wymieniane jako film, który odniósł sukces komercyjny – nie jest przesadnie cenione przez krytyków. Widzowie jednak byli zupełnie innego zdania.

5.

Historia opisana we *Wszystko albo nic* wydarzyła się naprawdę. Jaime Escalante pracował w firmie informatycznej. Zwolnił się i zrezygnował zarówno z wysokiej płacy, jak i szans awansu, ponieważ chciał zostać nauczycielem. Nie wybrał jednak pracy w prywatnej szkole w zamożnej dzielnicy. Postanowił uczyć informatyki młodzież z latynoskiej dzielnicy Los Angeles. Kiedy okazało się, że szkoły nie stać na komputery, Escalante został nauczycielem matematyki. Zdecydował się na coś, co wydawało się czystym szaleństwem: namówił kilku swoich uczniów, aby przygotowali się i przystąpili do egzaminu z wyższej matematyki – Advanced Placement Calculus Exam. Akcja *Wszystko albo nic* rozgrywa się w roku 1982. Koniec filmu nie oznacza końca akcji Escalante. Pokazujące się napisy informują nas, ilu uczniów w kolejnych latach przeszło pozytywnie APCE. Liczby są wymowne. Z roku na rok coraz więcej uczniów Garfield High School przystępowało do tego egzaminu i zdawało go.

Na końcu filmu występują podziękowania, m.in. dla rodziny Escalante oraz absolwentów Garfield High School z roku 1982, a więc bohaterów filmu. Możemy również przeczytać, że realizacja filmu była możliwa dzięki wsparciu The National Science Foundation i The Ford Foundation. Z twórcami współpracowały także instytucje pokazywane w filmie. Ten jakże często spotykany element swoistej kreacji świata przedstawionego, tzn. napisy informujące widza o istnieniu pierwowzorów postaci i zdarzeń, oprócz stwierdzenia prostego faktu, ma zapewnić wiarygodność. Podobnie było w przypadku *Młodych gniewnych*. Mogą zatem pojawić się pytania: czy intencją autorów było zrealizowanie utworu mającego funkcje edukacyjne, czy też jedynie rozrywkowe? czy starają się opowiedzieć po prostu ciekawą historię, czy też przekazują głębsze idee? Niezależnie od intencji można uznać, że liczy się przede wszystkim przyjęty schemat, tym razem wzmocniony przez autentyczność historii. O prawdziwości opisywanych wydarzeń widz dowiaduje się już na początku filmu, ma to jednak, jak sądzę, znaczenie zdecydowanie drugorzędne. Wiarygodność w oczach widza zapewnia odwołanie do dobrze znanych i akceptowanych klisz i konwencji, ale w tym przypadku także bardzo dobra narracja, przekonująca i precyzyjna konstrukcja bohaterów.

²⁰ Marek Haltof: *Etnograficzne przeżycia. Peter Weir i jego filmy*. „Film na Świecie” 1991, nr 381, s. 16. O twórczości Weira zob. Marek Haltof: *Peter Weir: When Cultures Collide*. New York 1996.

Pierwszego dnia razem z Escalante poznajemy jego klasę: rozwydrzoną, niezdyscyplinowaną. To nie są źli ludzie, po prostu nie mają motywacji, aby zachowywać się inaczej. Są przegrani już na starcie w dorosłe życie i zdają sobie z tego doskonale sprawę. Przed nimi rysują się dwie ścieżki dalszej drogi życiowej. Mogą pracować w McDonalddie czy też na stacji benzynowej. Drugim wyjściem jest przynależność do gangu i związanie swojego życia ze światem przestępczym. Ta możliwość wydaje się być znacznie bardziej atrakcyjna. Postawienie bohaterów w pozornie beznadziejnej sytuacji życiowej, związanej z warunkami życia, nie jest, rzecz jasna, niczym oryginalnym. To punkt wyjścia wielu filmów (bohaterowie *Stowarzyszenia...* czy *Symfonii życia* należą do innej warstwy społecznej, brak powodzenia nie spowoduje, że coś tracą, najwyżej nie zyskają – to kolejna klisza, chętnie wygrywana przez filmowców). *Wszystko albo nic* broni się oszczędną inscenizacją (nie ogrywa doszczętnie tego motywu) i przekonującym aktorstwem młodych wykonawców.

Co może zaoferować swoim uczniom (ale i widzom) Jaime Escalante? Grający go Edward James Olmos nie jest atrakcyjną kobietą jak Michelle Pfeiffer w *Młodych gniewnych*, nie potrafiłby też zarazić wszystkich czarującą spontanicznością Robina Williamsa. Olmos nie usiłuje zdobyć naszej sympatii. Bywa opryskliwy, charakteryzacja odbiera mu sporo uroku. Grana przez niego postać także wydaje się nie mieć atutów. W przeciwieństwie do bohaterki Pfeiffer, jak również do postaci granej przez Williamsa w *Stowarzyszeniu Umarłych Poetów* oraz Richarda Dreyfussa w *Symfonii życia*, nie uczy atrakcyjnych przedmiotów jak literatura lub muzyka. Jest nauczycielem mało intrygującej, zwłaszcza dla uczniów takiej szkoły jak ta, matematyki. Daje jednak szansę, dla uczniów Garfiéld prawdopodobnie jedyną, wyrwania się z kręgu biedy i niemocy. Dla filmu byłoby to jednak za mało. Escalante staje się atrakcyjny dla odbiorcy, ponieważ Olmos skonstruował swojego bohatera jako postać charyzmatyczną, wielowymiarową i wieloznaczną, unikając taniego efekciarstwa.

Wszystko albo nic to film zrealizowany bez popisów i sentymentalizmów, w które wpadali czasami np. *Młodzi gniewni* i *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*. Jeżeli jednak przyjrzeć się konstrukcji fabularnej, to nie różni się ona wiele od wspomnianych filmów (dzieło Smitha również oparte było na prawdziwych wydarzeniach). Wyróżnia natomiast *Wszystko albo nic* zarówno swoista subtelność narracji, jak i, mimo wszystko, poruszanie pewnych zagadnień edukacyjnych. To już nie tylko popkulturowa opowieść o nauczycielu i jego uczniach, ale dosyć uczciwa próba przyjrzenia się rzeczywistości społecznej.

Dla bohaterów *Wszystko albo nic* porażka w szkole będzie jednoznaczna z akceptacją przegranego życia. Dotychczas jednak nie mają poczucia porażki, jest to bowiem stan permanentny. To raczej świadomość, że ich przyszłość została już dawno zdeterminowana przez niedającą żadnych szans teraźniejszość. Szkoła w gruncie rzeczy nie jest miejscem, które dawałoby jakąś perspektywę, które byłoby odskocznią do lepszego życia. To rodzaj wymuszonego obowiązku, który z mniejszą lub większą niechęcią trzeba wypełnić. Oni od szkoły

niczego nie oczekują. Oto jeden z przykładów: uczniowie z powodu bardzo dobrych wyników egzaminu są podejrzani o jego... sfalszowanie. Komisja egzaminacyjna, reprezentowana przez Pearsona i Ramireza uwierzy w prawie każde wyjaśnienie uczniów, oprócz jednego – że są niewinni. Stereotyp, w który wierzą, zakłada bowiem, że przedstawiciele młodzieży zamieszkującej East Los Angeles zdolni są jedynie do czynów przestępczych, ewentualnie osiągnięcia minimum, umożliwiającego wegetację w swoim środowisku. Zadaniem szkoły jest przecież odtwarzanie istniejących stosunków społecznych, ekonomicznych i klasowych....

Zastanawiające jest podejście Ramireza. On sam przecież wywodzi się z podobnej społeczności. Udało mu się w życiu osiągnąć sukces. Zdobył stopień naukowy i pracuje w dosyć prestiżowej instytucji państwowej. Biorąc pod uwagę swój własny przykład, właśnie on powinien uwierzyć uczniom. Rzecz w tym, że kiedy opuścił East Los Angeles, zaczął wierzyć w dotyczące tego miejsca stereotypy, utrwalane między innymi przez system edukacji. Uczniowie, trzeba dodać, byli niewinni – liczyli zadania, korzystając z tej samej metody, stąd wzięło się podobieństwo wyników. Mamy tu zatem do czynienia z istotnymi dla szkolnictwa amerykańskiego problemami mniejszości etnicznych, zwłaszcza nierównego dostępu do edukacji.

Film – opowieść o wyzwaniu, które Jaime Escalante i jego podopieczni rzucili systemowi oświatowemu – kończy się jednak zwycięstwem nauczyciela i uczniów. Historia, która wydarzyła się w Garfield High School, pasuje (ku zadowoleniu autorów i widzów) do konwencji specyficznego rodzaju filmów o szkole i nauczycielu. Z drugiej strony *Wszystko albo nic* stanowi przykład ukazania dwóch możliwości oddziaływania instytucji: zmierzanie do odtworzenia istniejącego systemu kulturowego (reprodukcji kulturowej) i dążenie do wspomaganie rozwoju ucznia i umożliwiania mu samorealizacji. Przykład trafiający do widza, ponieważ wpisany w doskonale znany mu schemat podobnych historii.

6.

Z przedstawionego wcześniej stereotypu wyłamuje się trochę *Wersja Browninga* Mike'a Figgisa, która w tym zestawie jest cenna także dlatego, że w przeciwieństwie do pozostałych pokazuje walkę o godność nie uczniów, ale nauczyciela. Jeżeli ją uratuje i dostrzeże wartość tego, co dotychczas robił, stanie się to właśnie dzięki jego wychowankom. Sytuacja została niejako odwrócona. Tym razem to nie przyjście jednego nauczyciela zmienia ucznia (bądź uczniów), ale uczeń staje się jedną z przyczyn zmiany nastawienia do świata starego nauczyciela, któremu życie osobiste i zawodowe rozpada się niemalże z dnia na dzień. W centrum tej historii nie znajduje się „nauczyciel”, ale człowiek, mężczyzna, co – biorąc pod uwagę choćby *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* – jest tylko pozornie oczywiste. We *Wszystko albo nic*, *Młodych gniewnych* i *Symfonii*

życia udawało się to w mniejszym bądź większym (raczej mniejszym) stopniu, ale dopiero Albert Finney stworzył postać pełnowymiarową psychologicznie. Inna sprawa, że tylko jemu pozwolił na to scenariusz, będący zresztą adaptacją sztuki Terence'a Rattigana.

Andrew Crocker-Harris jest nauczycielem języków klasycznych w angielskiej szkole o ponad czterystuletniej tradycji. W odróżnieniu od bohaterów pozostałych filmów, Crocker-Harris nie jest innowatorem. Więcej, kategorię nie zgadza się na żadne nowości, a przez swoich uczniów nazywany jest „sadystą” i „Hitlerem młodszych klas”. W tych określeniach zawarty jest jednak nie tyle strach, co lekceważenie. Crocker-Harris wydaje się być człowiekiem idealnie przystosowanym do systemu i jego wymagań. Powaga starych murów, emanujące z nich dostojeństwo, doskonale oddają jego charakter, a właściwie pewien obraz, w który wierzy on sam i chętnie przedstawia się tak innym. Niewzruszony wyraz twarzy, spokojny, niepoddający się emocjom głos, opanowanie i kompetencja. I ból skrywany pod maską, przywdziewaną nie tylko dla innych, ale i siebie samego.

Bohater zostaje zmuszony do odejścia na emeryturę. Po ostatniej lekcji i wyjściu uczniów z klasy, staje przy oknie wychodzącym na dziedziniec pełny biegających chłopców. Kamera w skupieniu przygląda się twarzy starego mężczyzny. Maską, którą przyjął, coraz gorzej skrywa jego osamotnienie. Żal, tęsknota, ból, nostalgia; odejście z tej szkoły jest dla niego ciężką próbą, ale jeszcze bardziej wyraźny jest żal za życiem, które przeszło niezauważenie, a marzeń nie udało się spełnić. „Na początku bardzo chciałem zarazić ich entuzjazmem do literatury klasycznej. Nie udało mi się. Pewnie i panu się nie uda 999 razy na 1000 – mówi Crocker-Harris do swojego następcy. – Ale jeden sukces zrównoważy wszystkie niepowodzenia. Czasami tak się dzieje, parę razy odniosłem sukces”. Tym jednym okazuje się być młody Taplow. Ale i drobne wydarzenie, jakim jest wizyta dawnych absolwentów, dzisiaj zajmujących wysokie stanowiska, zaprzecza wrażeniu, że wpływ Crockera-Harrisa na swoich uczniów był niezauważalny bądź został wprowadzony jako nagła zmiana w określonym momencie. Może sobie nawet nie uświadamiając tego wyraźnie, dawni uczniowie odczuwają wdzięczność wobec swojego nauczyciela.

Ale samotność Crockera-Harrisa wynika nie tylko z jego cech charakteru. Mężczyzna traktowany jest jak dziwak także z tego powodu, że uczy, jak się mówi, rzeczy nieprzydatnych – łaciny i greki. Wierność ideałom i przywiązanie do tego, co robi, stawiają go w jednym rzędzie z innymi bohaterami. Cechą wspólną łączącą Keatinga, Escalante, Hollanda, Crockera-Harrisa i Louanne Johnson jest pasja. Język angielski, matematyka, muzyka, języki klasyczne; nawet poważny i surowy Crocker-Harris odsłania przed uczniami prawdziwe emocje, poddając się rytmowi *Agamemnona* Ajschylosa. To właśnie tą pasją, cichym pięknem ukrytym w „nikomu niepotrzebnych” starych kartach kultury, zaraża młodego chłopca, który jest – być może – jego największą wygraną.

Oczywiście, kiedy w mowie końcowej Crocker-Harris przyznaje się do porażki w wypełnianiu najszlachetniejszej, jak sam mówi, misji nauczycielskiej, to właśnie przemówienie staje się jego zwycięstwem, które porywa uczniów, w jednej chwili umiejących przejrzeć na oczy i docenić starego nauczyciela. To ze strony autorów filmu chwyt dosyć melodramatyczny, w swoim patosie zbliżający się do wspomnianych uprzednio utworów. Bo *Wersja Browninga*, oprócz tego, że wyróżnia się odwróceniem wyjściowej sytuacji, jak również zdecydowanie bardziej subtelnym wycieniowaniem psychologicznym, tak samo jak *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* czy *Symfonia życia* wpisuje się w nurt filmów o szkole i mądrych nauczycielach.

7.

Jakimi kompetencjami powinien cechować się dobry nauczyciel? W przywołanych filmach raczej nie znajdziemy rozważań nad profesjonalnym przygotowaniem nauczycieli. Można to wytłumaczyć fabularną kompozycją utworów, ponieważ nie oglądamy procesów przygotowujących do wypełniania tego zawodu, ale od razu mamy do czynienia z ludźmi podejmującymi pracę zawodową. Mimo prawdziwości tego stwierdzenia, nie sposób nie zauważyć zjawiska o wiele ciekawszego. Najczęściej w biografii filmowych nauczycieli nie znajdziemy zbyt wielu informacji o ich pedagogicznym wykształceniu. Dostrzegalna jest pewna przypadkowość wyborów bohaterów. Jaime Escalante rezygnuje z pracy w firmie, aby zająć się uczeniem matematyki, bohaterka *Młodych gniewnych* była żołnierzem *marines*, a Glenn Holland pragnął zostać znanym kompozytorem, zaś w szkole zaczął uczyć, aby w jakiś sposób zarobić na życie. Skończył co prawda także studia nauczycielskie, ale – jak sam mówi – zrobił to na wszelki wypadek. Późniejsze jego doświadczenia wyraźnie sugerują, że tylko praktyka uczyniła z niego prawdziwego nauczyciela.

Ponieważ wszyscy wspomniani bohaterowie zostali znakomitymi pedagogami, nie trudno odnieść wrażenie, że profesjonalne przygotowanie i gruntowne pedagogiczne wykształcenie jest czymś mało istotnym. Prawdziwym kryterium przydatności do pracy w szkole jest osobowość nauczyciela i jego charyzma. Co więcej, ci, którzy poprawnie – z punktu widzenia filmowej instytucji – wykonują swoje obowiązki, zgodnie ze – jak możemy się domyślać – swoim wykształceniem, postrzegani są jako osoby nierozumiejące w gruncie rzeczy młodzieży, skoncentrowane na przekazywaniu treści i to w sposób nie liczący się z oczekiwaniami samych zainteresowanych. Posiadane dyplomy nie oznaczają jeszcze, że ktoś nadaje się do zawodu. Kiedy Louanne Johnson po pierwszym nieudanym kontakcie z klasą sięga w domu po podręczniki dla nauczycieli, z których wcześniej korzystała, odrzuca je z uśmiechem pełnym politowania.

Kolejna sprawa: pedagodzy niejednokrotnie podkreślają absolutną niezbędność umiejętności prowadzenia dialogu. Rozmowa z drugim człowiekiem

możliwa jest tylko wówczas, kiedy szanujemy jego Inność. Przyglądając się relacjom z otoczeniem filmowych nauczycieli można mieć jednak pewne wątpliwości. Stają się popularni wśród młodzieży, ponieważ potrafią z nimi rozmawiać. Nie chodzi tu o narzucenie wspólnego języka jako kodu komunikacyjnego. Jaime Escalante czy Louanne Johnson w ogóle podejmują dialog ze swoimi uczniami, co już sprawia, że zostaje nawiązana nić porozumienia. John Keating jest przykładem nauczyciela, który w znacznej mierze rezygnuje ze swojej władzy. Zastanawiające jednak, że ci znakomici pedagodzy nie ze wszystkimi potrafią rozmawiać. W filmie znajdujemy bez trudu jasne rozwiązanie: wina leży po stronie tamtych osób. Jak rozmawiać z kimś, kto jest tak bardzo przekonany o swojej racji, że nie chce podejmować jakiegokolwiek dyskusji. Potwierdzają to np. relacje niektórych rodziców z dziećmi. Z filmowego punktu widzenia bohater nie może bez problemów komunikować się ze swoim otoczeniem, ponieważ to odebrałoby mu nimb samotności. Bohaterowie tych filmów są tak atrakcyjni dla widza, gdyż staczą „w naszej obronie, w imię naszych wartości” samotną walkę z instytucjami. Nauczyciel sam, z własnej woli, sytuuje się poza systemem. Taki film jest o wiele bardziej ciekawy dla widza.

Czy człowiek zainteresowany rzeczywistością edukacyjną, oglądając te filmy, dowie się czegoś o szkole? Można zapytać inaczej – czy filmy te są w stanie powiedzieć coś więcej niż wiemy do tej pory? Wydaje się to wątpliwe. Przeciwny widz nie będzie przecież analizował ich w kontekście pedagogicznych teorii, choć badacz akademicki z pewnością mógłby to uczynić, znajdując odpowiednie porównania. Wszystko zależy jednak od lektury, od tego, jak będziemy odczytywać zawarte w tych filmach przekazy. Interesujące jest przyjęcie się nie tyle samej edukacji, co raczej pewnym wyobrażeniami o niej, wyobrażeniami zarówno filmowców, jak i – przede wszystkim – znacznej części widzów. Porównajmy *Stowarzyszenie...* i *Wszystko albo nic*. Co ciekawe, mimo pozostawania w kręgu tej samej konwencji, to dwa różne sposoby opowiadania o edukacyjnym świecie. Film Weira więcej powie o schematach i stereotypach ukazywania szkoły i nauczyciela w kulturze popularnej, natomiast historia Jaime Escalante jest nie tylko świadectwem działań edukacyjnych w konkretnej rzeczywistości społecznej, ale także próbą nawiązania do tradycji kina społecznego. Gdyby wziąć pod uwagę funkcje kultury popularnej: poznawczą i terapeutyczną, to we *Wszystko albo nic* odnajdziemy w zasadzie obydwie, reprezentowane w równym stopniu, natomiast w *Stowarzyszeniu Umartłych Poetów* zdecydowaną przewagę posiada funkcja terapeutyczna. Film Weira nie przekazuje wiedzy, zaspokaja jedynie określone pragnienia.

Stowarzyszenie... jest lepiej zrobione, Peter Weir rzadko schodzi poniżej pewnego poziomu, ale film Menendez, pomimo wszystkich potknięć i nierówności, posiada większą siłę, jest bardziej uczciwy. Nie chodzi tylko o to, że opisane są prawdziwe wydarzenia. *Wszystko albo nic* w jakimś stopniu stanowi jednak próbę refleksji nad edukacyjną rzeczywistością. Gdyby potraktować ten film jako przy(e)kład teorii pedagogicznej, odnieść można by go zarówno do teorii

reprodukcji kulturowej, jak i refleksji nad funkcjami nauczyciela. Czy można jednak oczekiwać takich skojarzeń od widza, który nie musi być znawcą niuansów nauk społecznych? Zaletą filmu Menendeza jest może wszakże to właśnie, że przy uważnym odbiorze widz zainteresowany sprawami edukacyjnymi, niebędący fachowcem w tej dziedzinie, odnajdzie, być może, inspirację do przemyślenia pewnych rzeczy. To już jednak zależy od jego wrażliwości i nastawienia.

Z drugiej strony, mimo wielu uproszczeń, stereotypów oraz z całą pewnością wyidealizowanego wizerunku szkoły i nauczyciela (a może właśnie dzięki temu), filmy w rodzaju *Stowarzyszenia Umarłych Poetów* również mogą w swoisty sposób pomóc nauczycielom, a nawet uczniom. Dają nadzieję, rozbudzają marzenia. Przypuszczam, że każdy nauczyciel, nawet jeżeli sobie tego nie uświadamia lub też nie chce się do tego przyznać, wierzy w swoistego rodzaju sen pedagoga: być dla swojego ucznia kimś ważnym, odkrywać przed nim nowe przestrzenie. Rodzice i uczniowie też przecież marzą o nauczycielu, który stanie się nie tylko tym, który przekazuje wiedzę, ale również przewodnikiem przez życie, w tym najbardziej górnolotnym tego słowa znaczeniu. Nawiasem mówiąc, chyba nie tylko jakość wykonania sprawiła, że film Weira cieszył się większym powodzeniem wśród publiczności niż *Wszystko albo nic*. Użyte klisze i sposób przedstawienia nie tyle samej edukacji, co naszych o niej wyobrażeń, były może nie bardziej wiarygodne, ale z pewnością bardziej atrakcyjne.

TRAGIKOMEDIA CODZIENNOŚCI, czyli brytyjskie opowieści o rodzinie

1.

W kinie ostatniego dwudziestolecia portrety rodziny malowano różnymi barwami. Oprócz filmów oferujących pełną ich paletę, popularne były także wizerunki monochromatyczne: różowe bądź czarne. Joanna Petry Mroczkowska pisała o wizerunku rodziny w filmie i telewizji amerykańskiej lat 80.: „[...] filmowcy jakby specjalizowali się w ukazywaniu rodziny i małżeństwa w karykaturalnie negatywnym świetle, o ile w ogóle brali temat rodziny na warsztat, wyraźnie bowiem preferowali osoby samotne, niezamężne bądź rozwiedzione. Małżonkowie niemal z reguły byli psychopatami, degeneratami i kryminalistami”¹. Autorka podaje przykład niektórych seriali komediowych, m.in. znanego również z polskich ekranów *Świata według Bundych* (*Married... with Children*)². Ale zdarzały się w tym nurcie, zwłaszcza później, w latach 90., filmy przewrotne, zmuszające do przewartościowania naszego postrzegania rodziny, czego przykładem może być czarna komedia Johna Watersa *W czym MAMY problem* (*Serial Mom*, 1994). Z drugiej strony, w ciągu ostatnich dwóch dekad pojawiło się wiele filmów przedstawiających rodzinę „na słodko”, bez próby jakiegokolwiek analizy, mających na celu jedynie wywołanie familijnych wzruszeń.

Wszelkie uogólnienia są niebezpieczne, w latach 90. można jednak wyraźnie zaobserwować zmianę perspektywy, w jakiej ukazywano rodzinę. Znacznie rzadziej podkreślano ewentualne patologie, akcentowano natomiast wartość rodziny jako struktury scalającej swoich członków. „Hasło z *Pięści w kieszeni* Bellocchia: »Rodziny, nienawidzę was!«, straciło na atrakcyjności – pisał

¹ Joanna Petry Mroczkowska: *Rodzicom trzeba pomóc*. W tejże: *Amerykańska wojna kultur*. Warszawa 1999, s. 82-83.

² Warto może w tym miejscu zauważyć, że w polskiej wersji tego serialu, *Świecie według Kiepskich*, więzy rodzinne są, wbrew pozorom, niesłychanie mocne: Wiesław Godzic pisze o „Kiepskich jako rodzinie wyposażonej w wiele cech, które są dzisiaj powszechnie akceptowane społecznie. Zaliczam do nich: swoisty honor, brak agresji, miłość i nastawienie na rozwiązywanie problemów poprzez rozmowę”. Wiesław Godzic: *Lekcja z „Kiepskich”*. (W:) *Edukacja w czasach popkultury*. Red. Wojciech Burszta, Andrzej de Tchorzewski. Bydgoszcz 2002, s. 138.

Jerzy Płażewski. – Zdobywa natomiast znaczenia mit afirmacji – że rodzina to układ bezpieczeństwa i zaufania ważny dla zaspokojenia potrzeby pożądania, miłości, oddania i poświęcenia. Znamienne, że rzecznikiem tej afirmacji w swym łabędzim śpiewie stał się twórca tak niekonformistyczny i bezkompromisowy jak Stanley Kubrick (*Oczy szeroko zamknięte*)³. Niezależnie od tego, czy film ten można uznać za udany, taki a nie inny stosunek do rodziny i reprezentowanych przez nią wartości u tego właśnie twórcy wydaje się być wielce znaczący.

Ale czy rzeczywiście portret rodziny w kinie minionej dekady oraz początku kolejnej jest tak jednoznaczny? Najciekawsze są być może filmy ukazujące ścieranie się wiary w moc rodziny z ujawnianiem słabości tej instytucji i kruchości więzów łączących jej członków. Wystarczy przypomnieć, w jak przewrotny sposób fikcję rodzinnych związków odsłaniał Sam Mendes w *American Beauty* (1999). Nie oznacza to jednak, że w filmie tym mamy do czynienia z próbą zanegowania wartości rodziny jako takiej. Paradoks, kapitalnie rozegrany przez Mendesa, polega właśnie na tym, że bohater pragnie mieć rodzinę. Wspomina dawne czasy, kiedy jego relacje z żoną wyglądały jeszcze zupełnie inaczej. Rzecz zatem nie w odrzuceniu rodziny, ale w żalu, że tak daleko odeszli od tego idealnego wyobrażenia, które cały czas w sobie pielęgnuje.

Aby nie wyliczać dziesiątków kolejnych filmów, nie tylko stanowiących pochwałę rodziny, ale potrafiących ukazać ją w skontrastowanym świetle, przypomnę dwa tytuły, zrealizowane w całkowicie różnych kulturach. W hinduskim *Monsonowym weselu* (*Monsoon Wedding*, 2001, reż. Mira Nair) w imię miłości do bratanicy i dobra rodziny bohater zdobywa się na odrzucenie wielowiekowej tradycji okazywania szacunku osobom, które nie tylko stoją wyżej w hierarchii społecznej, ale są także jego dobroczyńcami. Wierność członkom rodziny jest bowiem wartością przewyższającą wszystko inne. Brutalny zarówno przez wszechobecną w życiu przemoc, narzucającą specyficzny wymiar życiu rodzinnemu, jak i pozbawiony wszelkiej nadziei los rodziny z przedmieść Auckland, pokazuje mroczny nowozelandzki film *Tylko instynkt* (*Once Were Warriors*, 1994, reż. Lee Tamahori). Żona maltretowana przez męża kocha go ponad wszystko, mąż z kolei zajęty udowodnianiem swojej męskości nie dostrzega, jak bardzo krzywdzi potrzebującą go rodzinę. Tamahori znakomicie wpisał rodzinny dramat w opowieść o potomkach walecznych Maorysów, którzy nie potrafią odnaleźć się we współczesności, gubiąc przy tym to, o czym sami wiedzą, że jest najważniejsze.

Niejednokrotnie rodzina stanowiła przedmiot artystycznej refleksji. W twórczości wielu reżyserów temat ten powracał wręcz obsesyjnie. Jednym z tych, którzy najpiękniej się zapisali na kartach historii kina, był Yasujiro Ozu. Donald Richie zauważył, że Ozu poświęcił japońskiej rodzinie, mówiąc dokładnie – rodzinie w rozpadzie, każdy ze swoich pięćdziesięciu trzech filmów

³ Jerzy Płażewski: *Historia filmu 1895-2000*. Wyd. piąte poszerzone. Warszawa 2001, s. 595.

fabularnych. Sposób patrzenia na rodzinę zmieniał się wraz z wiekiem reżysera. W przeciwieństwie do wczesnych dzieł, w późniejszych dokonaniach Ozu największą wagę przywiązywał nie do zewnętrznego wpływu na rodzinę, np. warunków społecznych, ale do czynników wewnętrznych, które mają decydujące znaczenie. Ozu często przyglądał się relacjom rodziców i dzieci. O tym właśnie opowiadał jeden z jego najdoskonalszych filmów, *Tokijska opowieść* (*Tokyo Monogatari*, 1953). Starzy rodzice odwiedzają dzieci. Ze smutkiem uświadamiają sobie, jak bardzo ich drogi się rozeszły. Dla Ozu świat składał się z „nieskończoności drobnych codziennych wydarzeń”⁴. Tak też wygląda życie rodzinne. Dzieci rodzą się, w pewnym momencie odchodzą z domu rodzinnego, rodzice umierają, krąg się zamyka i ulega powtórzeniu. W rodzinie dzieją się rzeczy dobre i złe, małe i wielkie, wzniosłe i codzienne. Według Ozu, wszystko należy zaakceptować, bo takie jest życie. Podobnie jak *Tokijska opowieść* skonstruowane były inne filmy japońskiego mistrza. Właściwie można by rzec, że opowiadał ciągle tę samą historię, gdyby nie to, iż fabuły jego dzieł były zaledwie pretekstem do pokazania relacji bohaterów i zachowań oraz ich konsekwencji⁵.

Donald Richie pisał, że na Zachodzie opowieści o rodzinie, zwłaszcza w filmie, traktowane są nierzadko jako coś drugorzędnego. Nie jest to opinia do końca sprawiedliwa, nie ulega jednak wątpliwości, że właśnie u reżyserów ze Wschodu najczęściej odnajdujemy tak specyficzne, wnikliwe spojrzenie na rodzinę, dopowiadane w każdym kolejnym filmie. Jednym z takich reżyserów jest Ang Lee, Tajwańczyk, który realizował filmy również w Hollywood. W filmach: *Dłonie, które odpychają* (*Tui Shou*, 1992), *Przyjęcie weselne* (*The Wedding Banquet*, 1993), *Jedz, pij, kobieto, mężczyzno* (*Eat Drink Man Woman*, 1994), *Rozważna i romantyczna* (*Sense and Sensibility*, 1995), *Burza lodowa* (*The Ice Storm*, 1997), ukazywał różne przedstawienia rodziny Wschodu i Zachodu. Iwona Cegiełkówna zwraca uwagę na fakt, iż w filmach Lee rodzinę łączą rytuały, m.in. wspólnych posiłków. To nic innego jak symbol wspólnoty rodziny. Bohaterowie odnoszą się do tej, oraz innych, tradycji dwojako: akceptując ją bądź odrzucając, buntując się. Jednak rezygnacja z niej może w konsekwencji doprowadzić do osłabienia rodziny. Według Cegiełkówny, w twórczości Anga Lee możemy odczytać wyraźne przesłanie, wynikające z przeświadczenia o fundamentalnej roli rodziny: „dezintegracja rodziny pociąga za sobą dezintegrację jednostki”⁶.

Wizerunek rodziny nieraz związany jest z obyczajami danej grupy etnicznej. Możemy to zaobserwować w filmach Anga Lee (szczególnie wówczas, kiedy ukazuje zderzenie, rzadko bezbolesne, kultury Wschodu i Zachodu), tak jak wcześniej w dziełach Yasujiro Ozu, opowiadającego przecież o j a p o ñ s k i e j

⁴ Adam Garbicz, Jacek Klinowski: *Kino, wehikuł magiczny. Przewodnik osiągnięć filmu fabularnego. Podróż druga 1950-1959*. Kraków 1987, s. 127.

⁵ Zob. Donald Richie: *Ozu*. Berkeley–Los Angeles–London 1977, s. 1-17, 68 i n.

⁶ Iwona Cegiełkówna: *Więzy rodzinne*. „Easy Rider” nr 10-11, 1997, s. 83.

rodzinie. Przykładem, związanym z zupełnie inną częścią świata i kulturą, niech będzie również *Przyciąganie księżycy* (*Moonstruck*, 1987) Normana Jewisona. Ta komedia romantyczna jest historią trzydziestosiedmioletniej wdowy, na nowo i z odrobiną szaleństwa odkrywającej świat uczuć. Zaręcza się, później zakochuje się w bracie narzeczonego. Rozwiązanie tej sytuacji jest zgodne w równej mierze z konwencją gatunkową, jak i włoską tradycją, dla której pewne wartości są nienaruszalną świętością. „Dla nowojorskich Włochów – pisze Grażyna Stachówna – najważniejsza jest bowiem wielopokoleniowa *la bella famiglia* i jej wewnętrzny ład, wyznaczony tradycyjnym podziałem ról, wzajemną miłością, szacunkiem i zaufaniem. I nawet jeżeli jej członkowie, zauroczeni księżycem w pełni, popełniają jakieś szaleństwa, to rodzina przetrwa jednak wszystko i zawsze będzie razem jeść spaghetti przy wielkim stole”⁷.

Opowiadając o rodzinie niezwykle łatwo popaść w banał, odwołać się do tragicznych bądź melodramatycznych wzorów. Dramat rodziny, jej rozpad, walka o przetrwanie, brak miłości między mężem i żoną, brak umiejętności porozumiewania się rodziców i dzieci – istny katalog wątków, które bezlitośnie są wykorzystywane w setkach filmów, z różnym zresztą efektem. Pozorna łatwość mówienia o rodzinie i to – wydawałoby się – z tak różnych perspektyw, ostatecznie kieruje kino raczej w kierunku powierzchowności i łatwych rozwiązań fabularnych i kompozycyjnych. Poszukując portretów pełnych, wielobarwnych, skomplikowanych, a zarazem zdumiewająco czytelnych, wypada skierować spojrzenie w kierunku Wysp Brytyjskich.

Filmowcy brytyjscy pokazują, że rodzina nie istnieje poza kulturą, poza systemem norm i wartości. Z jednej strony mamy zatem do czynienia z funkcją poznawczą filmów, dzięki którym zyskujemy wiedzę o określonym społecznie modelu rodziny: Nowe Kino Brytyjskie przygląda się przede wszystkim niższym warstwom średnim. Nie rezygnując z uniwersaliów, jednocześnie ukazuje rodzinę w konkretnym otoczeniu społecznym i instytucjonalnym, w precyzyjnie opisanych warunkach zewnętrznych, a przy tym wnikliwie analizuje rodzinne mikrorelacje. Wskazuje, jak rodzinne więzi łamią się i odradzają w życiu codziennym. Dostrzegalna u Brytyjczyków postulatyność, czasem może delikatne moralizatorstwo, w żaden sposób nie przesłania ostrego i uczciwego obrazu życia społecznego oraz wnikliwych analiz psychologicznych.

Pedagodzy problematyce rodziny przypisują fundamentalne znaczenie. Opisują rodzinę jako: „zbiorowość ludzką”, „odrębną całość”, „układ stosunków”, „strukturę ról, pozycji, stosunków, więzi”, dostrzegają w niej takie cechy grupy i instytucji jak: „mała zbiorowość”, „pierwotność”, „naturalność”, „powszechność”, „wspólnota celów”, „funkcja wychowawcza”⁸, zastanawiają

⁷ Grażyna Stachówna: *Śmiech przez łzy – o filmowej komedii romantycznej*. (W:) *Wokół kina gatunków*. Red. Krzysztof Loska. Kraków 2001, s. 156

⁸ Zob. Andrzej W. Janke: *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przelomie XX i XXI wieku. Perspektywy zmiany społecznej w edukacji*. Bydgoszcz 2002, s. 114.

się nad różnymi aspektami i uwarunkowaniami wychowania rodzinnego (w rodzinie, dla rodziny i przez rodzinę)⁹. Nowe Kino Brytyjskie mówi o tym wszystkim innym językiem, ale przecież trudno nie dostrzec wielowymiarowości tego spojrzenia, co dla perspektywy pedagogicznej wydaje się być szczególnie interesujące. Wyraźnie artykułowana wiara w rodzinę, która zdaje się emanować z ekranu, traktowanie rodziny nie tylko jako przyczyny, ale i sposobu rozwiązywania problemów, powodują, iż funkcja terapeutyczna i normatywna tych filmów jest wprost nie do przecenienia.

2.

„Oglądamy tragikomedie codzienności. Jak ci ludzie się ze sobą męczą! Jakim ciężarem jest dla nich życie! A zarazem – jak bardzo są do siebie przywiązani. I jak trudno im przychodzi okazać sobie miłość”¹⁰.

Tak pisał o filmie Mike’a Leigh *Sekrety i kłamstwa* (*Secrets & Lies*, 1995) Tadeusz Sobolewski. Słowa te wydają się nie tylko świetnie charakteryzować ten jeden film, ale w ogóle sposób pokazywania rodziny we współczesnym kinie brytyjskim. Filmy te są bowiem celebrowaniem codzienności¹¹. Starają się nie koncentrować na wydarzeniach wyjątkowych (jeśli nawet nie jest to świadome nawiązanie, to z całą pewnością można zauważyć podobieństwo do filmów Ozu). Najwyraźniej widać to w filmach Mike’a Leigh – na poetykę codzienności jako kategorię podstawową dla tego reżysera zwracają uwagę także Marco Bertolino i Ettore Ridola¹², jak również Anita Piotrowska¹³. Sądzę jednak, że w pewnym stopniu można rozszerzyć tę charakterystykę na całe Nowe Kino Brytyjskie. Brytyjscy filmowcy postrzegają rodzinę przez pryzmat drobnych wydarzeń, gestów, wspomnień, wyborów tworzących nasze codzienne życie. Przyglądają się konkretnym rodzinom. Jeżeli dokonują pewnych uogólnień, czynią tak z dużą ostrożnością, zachowując przy tym konieczny dystans.

Poszukując źródeł takiego portretowania świata nie sposób nie pamiętać o tradycjach społecznego kina angielskiego. Chodzi, rzecz jasna, przede wszystkim

⁹ Andrzej W. Janke: *Wychowanie rodzinne przedmiotem pedagogicznej refleksji*. (W:) Stanisław Kawula, Józefa Brągiel, Andrzej W. Janke: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń 1997, s. 92.

¹⁰ Tadeusz Sobolewski: *Witamy w rodzinie*. „Kino” 1996 nr 7-8, s. 12.

¹¹ Wprost mówi o tym Terence Davies, którego co prawda trudno uznać za twórcę reprezentatywnego dla Nowego Kina Brytyjskiego, ale codzienność i rodzina znajdują się w centrum jego zainteresowania. Zob. Anita Skwara: *Celebrując codzienność, celebrując angielskość*. „Easy Rider” 1992, nr 6-7.

¹² Zob. Marco Bertolino, Ettore Ridola: *Fuori dai denti. Il nuovo cinema inglese*. Venezia 2001, s. 20-27.

¹³ Anita Piotrowska: *Mike Leigh – o teatrze życia codziennego*. (W:) Barbara Kosecka, Anita Piotrowska, Wojciech Kocołowski: *Panorama kina najnowszego 1980-1995*. Leksykon. Współpraca Katarzyna Kubisiowska. Kraków 1997.

kim o kino „młodych gniewnych” z przełomu lat 50. i 60., filmy Lindsaya Andersona, Tony’ego Richardsona, Johna Schlesingera i innych. Bunt „młodych gniewnych” był sprzeciwem wobec tradycji filmowej (a wcześniej teatralnej), ale liczyło się zwłaszcza „ukazywanie realnego obrazu życia kraju i stanu świadomości mieszkańców Wielkiej Brytanii oraz poruszanie tematów kontrowersyjnych i bulwersujących opinię publiczną, z obrazoburczymi wizjami historii i tradycji włącznie”¹⁴. Próba zrozumienia stanu ducha młodego Anglika, pochodzącego z klasy robotniczej, opierała się na analizie podłoża społecznego. Psychologiczna motywacja działań podejmowanych przez bohaterów koncentrowała się na buncie wobec ograniczeń narzuconych przez obowiązującą hierarchię wartości kultury dominującej, w niej upatrując podstawowej przyczyny większości problemów. Filmy te były wyraźnym głosem młodego pokolenia, oskarżającym politykę (polityków) i społeczeństwo.

Współcześni filmowcy mają świadomość długu wobec tradycji kina „młodych gniewnych”. Możliwe odwołania historycznofilmowe są jednak o wiele bogatsze, co sprawia, że Nowe Kino Brytyjskie nie jest prostą kontynuacją utworów sprzed czterdziestu lat. Owo ukazywanie „okruchów codzienności” należy bez wątpienia do dziedzictwa neorealizmu. Ironiczne, ale pełne ciepła spojrzenie na bohaterów, to wpływ czeskiej nowej fali. Do tych inspiracji chętnie przyznają się brytyjscy reżyserzy, również ci, których twórczość trudno zaliczyć do kina społecznego, np. Terence Davies.

Bogusław Skowronek, dokonując krótkiej charakterystyki Nowego Kina Brytyjskiego, zwracał uwagę, że było ono uwolnione „od »obowiązku« wyrażania pokoleniowych buntów lub ilustrowania politycznych tez. Nie ma w nim oskarżycielskiego tonu, doraźnej publicystyki lub ataku na obowiązujący system polityczny. Jest natomiast rzetelna, lecz dyskretna obserwacja obyczajowego konkretnego, wyraźne osadzenie postaci w kontekście socjologicznym, ale traktowanym tylko jako tło dla wnikliwej analizy psychologicznej”¹⁵. Twórcy Nowego Kina charakteryzują się bowiem połączeniem wrażliwości społecznej ze zwykłą wrażliwością. Ken Loach, zadeklarowany trockista, którego filmy są ważną częścią tej formacji, nigdy nie zrezygnował z możliwości prowadzenia dzięki kinu walki politycznej. Nawet on nie pozwala sobie jednak na to, aby dyskusja z politycznymi systemami i ich konsekwencjami, krytyka prowadzona z określonego politycznie punktu widzenia, przysłoniła mu człowieka. Owszem, pozycja człowieka w świecie, jego zachowania są wynikiem oddziaływania czynników zewnętrznych, ale Loach w centrum zainteresowania stawia bohaterów. Opisuje człowieka, w jednostkowym losie. U innych reżyserów jest to widoczne jeszcze wyraźniej.

¹⁴ Marek Hendrykowski: *Słownik terminów filmowych*. Poznań 1994, hasło „nowe kino angielskie”.

¹⁵ Bogusław Skowronek: *Anglicy górą! Czyli rzecz o nowoczesnym kinie społecznym*. (W:) *Kino końca wieku*. Red. Andrzej Pitrus. Kraków 2000, s. 52.

Do Kena Loacha Mirosław Przyłipiak i Jerzy Szyłak porównują Mike'a Leigh, „z przenikliwością i cierpliwością entomologa przypatrującego się zażyłościom relacji między ludźmi, obserwującego, jak walczą z samotnością, ludzie uprawiają między sobą rozmaite, okrutne często gry, zakładają maski, pilnują swoich *Sekretów* za pomocą przemyślnych *klamstw*”¹⁶. Gdyby porównać mówienie o rodzinie Leigh oraz Loacha, jako w pewnym sensie sztandaryowych postaci współczesnego kina brytyjskiego, to widać, że w twórczości tego drugiego o wiele silniej podkreślony jest wpływ warunków polityczno-społeczno-ekonomicznych na funkcjonowanie rodziny nie tylko w środowisku, ale także jeżeli chodzi o relacje wewnętrzne. Loach nie podchodzi do kwestii rodziny bezkrytycznie. Widać to było szczególnie w jednym z jego pierwszych filmów, *Życiu rodzinnym* (*Family Life*, 1971). Loach ukazywał w nim rodzinę, która staje się dla młodej dziewczyny pułapką bez wyjścia. Według reżysera *Życie...* to „atak na system społeczny, produkujący rodziny, które wierzą, że życie składa się z pracy, wychowywania dzieci i nienarzekania”¹⁷. Jednak nawet w tym filmie Loach nie narusza pewnej zasady: krytykuje instytucję rodziny, ale docenia wartość prawdziwych związków między najbliższymi. Wie, że mogą być one fałszywe i powierzchowne jak w *Życiu rodzinnym*, gorące i szczere jak w *Wietrze w oczy*.

Rozłożenie akcentów w ocenie podejmowanych przez bohaterów działań, także tych związanych z rodziną, pojawia się u Loacha dopiero w późniejszych filmach. Szczególnie widać to może w *Biedroneczko, biedroneczko* (*Ladybird, Ladybird*, 1994). Film ten stanowi poważne oskarżenie brytyjskich służb socjalnych, które wkraczają w życie rodziny, nie mając pojęcia o trapiących ją problemach, nie zdając sobie sprawy ze szkód, które mogą w ten sposób zrobić. Tyle że – z drugiej strony – w tym akurat przypadku ostrze Loacha uderza nie do końca celnie. Reżyser rok po nakręceniu filmu udzielił wywiadu, w którym zaprzeczył jakoby miał zamiar negować pracę służb socjalnych (aczkolwiek nie bez znaczenia była ówczesna niechętna pracownikom socjalnym polityka konserwatywnego rządu)¹⁸. W samym filmie wina leży w równym stopniu po stronie młodej matki, której życiowe wybory pozostawiają wiele do życzenia. Tłumaczenie jej nieodpowiedzialności tylko warunkami społecznymi jest zbyt proste, aby mogło być w pełni prawdziwe (do takiego samego wniosku dochodzi Mike Leigh w *Sekretach...*). W pierwszej fazie twórczości Loacha, jak chociażby w *Życiu rodzinnym* czy też *Cathy Come Home* (1966), ta ocena byłaby o wiele bardziej wyrozumiała dla matki, widząc winę zwłaszcza po stronie systemu. Dojrzałość twórcy wydaje się być związana z pojawieniem się zrozumienia dla

¹⁶ Mirosław Przyłipiak, Jerzy Szyłak: *Kino najnowsze*. Kraków 1999, s. 142.

¹⁷ Kenneth Loach. (W:) Jonathan Hacker and David Price: *Take Ten*. Oxford 1991; cyt. za Ewa Mazierska: *Ken Loach – patrz i walcz*. Warszawa 2002, s. 13-14.

¹⁸ Zob. Ewa Mazierska: *Ken Loach...*, dz. cyt., s. 70-71.

konieczności minimalnego choćby odejścia od wyraźnego kontekstu politycznego w analizie ludzkich zachowań.

Loach i Leigh nie są jedynymi gwiazdami współczesnego kina brytyjskiego. Jest ono reprezentowane zarówno przez reżyserów urodzonych na przełomie lat 30. i 40. (Ken Loach – 1936, Mike Leigh – 1943), jak i młodszych od nich o dwadzieścia, trzydzieści lat (Mark Herman – 1954, Stephen Daldry – 1960, Peter Cattaneo – 1964). Nie przynależność pokoleniowa, ale pewna wrażliwość społeczna, wnikliwość spojrzenia, są przyczyną zauważalnego podobieństwa ich filmów. *Sekrety i kłamstwa*, *Życie jest słodkie* (*Life is Sweet*, 1990) i *Wszystko albo nic* (*All or Nothing*, 2002) Mike'a Leigh, *Wiatr w oczy* (*Raining Stones*, 1993) Kena Loacha, *Wojny domowe* (*East is East*, 1999) Damiena O'Donnella, *Billy Elliot* (2000) Stephena Daldry'ego, *Golo i wesolo* (*The Full Monty*, 1997) Petera Cattaneo, *Orkiestra* (*Brassed Off*, 1996) Marka Hermana i wiele innych filmów, opowiadają o współczesnej Wielkiej Brytanii, są niezwykle mocno osadzone w tamtejszej rzeczywistości społecznej. Nie można mówić o Nowym Kinie Brytyjskim bez społecznego, a właściwie społeczno-politycznego kontekstu, ponieważ wówczas nie będziemy w stanie dostrzec większości zawartych w nim sensów. Jest ono nierozdzielnie związane z thatcheryzmem i jego konsekwencjami. Z drugiej strony, wszystkie te filmy mają wymiar znacznie bardziej uniwersalny, dający się tylko wówczas odczytać, gdy dokonując uogólnienia nie zapominamy o pojedynczych opowieściach.

To, co Jadwiga Mizińska pisała o mądrości powieści, która „towarzyszy pojedynczym ludziom w ich zmaganiach z codziennością i... niecodziennością”¹⁹, doskonale pasuje do filmów twórców pochylających się z uwagą nad najbardziej drobnymi i zwykłymi wydarzeniami codzienności. Niecodzienność życia nie polega na nadzwyczajnych wydarzeniach, ale przeżywaniu codzienności. Taka zresztą jest intencja autorów. Mike Leigh mówi o tym wprost: „Wydaje mi się, że najwięcej szans na poznanie czegoś uniwersalnego mamy zajmując się czymś szczególnym”²⁰. Według Damiena O'Donnella *Wojny domowe* nie są filmem „o rodzinie pakistańskiej z Salford, lecz o konfrontacji tradycji rodzinnej z postępem, nowych wartości ze starymi, czyli o zjawisku, które dotyka każdego z nas”²¹. Reżyser mówił również: „Byłem przekonany, że film opowiada o latach 60., choć jego akcja rozgrywa się w 1971 roku. Społeczność, której dotyczy historia z pewnością nie wyróżnia się postępowymi poglądami i styl jej życia jest dość staroświecki. Ponieważ akcja nie rozgrywa się współcześnie, możemy z większą swobodą przedstawiać bardzo aktualne problemy. Nie ma potrzeby przybierania konfrontacyjnego lub oskarżycielskiego tonu. Po-

¹⁹ Jadwiga Mizińska: *Wstęp*. W tejże: *Uśmiech Hioba. Filozoficzne troski współczesności*. Lublin 1998, s. 8.

²⁰ *Przedawkowanie sztucznej wykładziny i porcelanowych bibelotów*. Z Mikem Leigh rozmawia Isabelle Ruchti. Tłum. Joanna Słodowska. „Film na Świecie” nr 396, 1995, s. 53.

²¹ Cyt. za materiałami reklamowymi filmu.

zwalamy, by widz sam się domyślił, że tego typu wydarzenia mają miejsce również dziś”²².

Brytyjscy filmowcy opowiadają o rodzinie w podobny sposób, jak wspomniany wcześniej Yasujiro Ozu o japońskiej. Ich dzieła zawierają, rzecz jasna, wątki uniwersalne, odwołujące się do rodziny jako struktury ponadkulturowej (pamiętając o niezwykle zróżnicowanych modelach rodziny na całym świecie). Postawa, nakazująca opowiadać o rodzinie żyjącej w określonym świecie, jest uczciwsza. Nie obiecuje bowiem uniwersalnych rozwiązań. Trzeba zresztą dodać, że Leigh, Loach, Cattaneo i inni, nie udają, że wiedzą, jak poradzić sobie w trudnych sytuacjach, jak sprawić, żeby stosunki w rodzinie były poprawne. Opisują rzeczywistość, starają się przyjrzeć jej niuansom, gdyż to właśnie one najczęściej decydują o wszystkim. Rozwiązania, które proponują w warstwie fabularnej, są jednostkowe. Przytrafiły się tym rodzinom, o których opowiadają filmy, nie wszystkim rodzinom brytyjskim.

3.

„[...] w omawianych filmach angielskich – stwierdzają Przyłipiak i Szyłak – nie ma tego łatwego optymizmu, który jest największą siłą, ale i największą słabością filmów amerykańskich”²³. Nie oznacza to jednak, że są to filmy pozbawione nadziei. Anita Piotrowska pisała o twórczości Kena Loacha i Mike’a Leigh, że przepelnia ją pesymizm. Wnikliwa, pozbawiona sentymentów, obserwacja świata i ludzi, nie pozwala dostrzec szansy zmiany. „Realizm opisu jest jednoznaczny z przyjęciem smutnej prawdy o rzeczywistości”²⁴. Trudno znaleźć jakiegokolwiek uzasadnienie do optymistycznego spojrzenia na jutro: niekorzystne warunki społeczne, agresja na mniejszą i większą skalę, samotność, częściowo wynikająca z wyboru, częściowo z braku zdolności do bycia z innymi. Pesymizm ten wszakże niekiedy przygasa, co jest widoczne w przypadku Loacha, zwłaszcza, jeśli przypomnieć sobie chociażby *Życie rodzinne*. Coraz silniejszy wydaje się być tak znamieny dla twórcy *Kesa* idealizm. Mike Leigh z kolei twierdzi, że w jego filmach zawsze kryło się przekonanie, że życie mogłoby być lepsze²⁵. Nie wolno bowiem w tym przypadku utożsamiać optymizmu i pesymizmu z radością i smutkiem.

Sekrety i kłamstwa oraz *Wiatr w oczy* to przykłady pełne nadziei, która tym bardziej jest cenna, że nie wynika z nieumiejętności dostrzegania kłopotów dnia codziennego, ale z wiary, że istnieją wartości pozwalające przetrwać mimo

²² Tamże.

²³ Mirosław Przyłipiak, Jerzy Szyłak: *Kino najnowsze...*, dz. cyt., s. 144.

²⁴ Anita Piotrowska: *Ken Loach – kino empatii*. (W:) Barbara Kosecka, Anita Piotrowska, Wojciech Kocołowski: *Panorama kina...*, dz. cyt., s. 241.

²⁵ *Od „Smutnych chwil” do „Słodkiego życia”*. Z Mikem Leigh rozmawia Judy Bloch. Tłum. Izabella Stanisławska. „Film na Świecie” nr 396, 1995, s. 45.

wszystko. Adam Garbicz zwraca uwagę na kwestię o podstawowym znaczeniu. Loachowi nie zależy na pokazywaniu pięknych widoków. Nie próbuje nadawać swoim filmom wyszukanej formy. Z tą szarością świata kontrastuje jednak „poezja i ciepło wewnętrzne; także nieobecne przedtem u Loacha ciepło rodzinne, w ostatnich filmach pojawiające się już wśród tonów pierwszoplanowych”²⁶. Realizm społeczny współczesnego kina brytyjskiego nie polega tylko na wiernym opisie środowisk ludzi z niższych i średnich klas, ale na ukazaniu szans i ograniczeń, tkwiących w nich samych i otaczających ich warunkach. Czynią tak zarówno Loach, jak również Cattaneo, Herman czy Daldry. Ceną zaletą współczesnego kina brytyjskiego jest to, że o ile nie waha się ani przez moment przed oskarżaniem systemu społecznego, który wpływa na życie pokazywanych bohaterów, to jednak nie przypisuje temu systemowi roli ostatecznej instancji, decydującej o życiu. Zarówno Leigh, jak i Loach (choć ten jednak w znacznie mniejszym stopniu) oraz pozostali reżyserzy wydają się wskazywać bezpośrednio na bohaterów jako na tych, którzy mogą zrobić cokolwiek ze swoim życiem. Jeżeli pozostaną bierni, wówczas zrzucanie winy na warunki społeczne będzie jedynie nieprzekonującym wytłumaczeniem. Spójrzmy bowiem na mężczyzn z *Goło i wesolo* albo na bohatera *Wszystko albo nic*. Wydają się być odtrąceni nie tylko przez społeczeństwo, ale i własnych bliskich. Kiedy jednak podejmują działania, bądź jak w przypadku filmu Leigh – zapowiadają te działania, sytuacja już zaczyna się zmieniać.

Trudności, jakie sprawia życie, pozwalają jedynie lepiej sportretować bohaterów²⁷. Ludzie bywają silni bądź słabi niezależnie od tego, w jakich warunkach przyszło im żyć. Braku troski o rodzinę nie można zatem tłumaczyć jedynie niesprzyjającymi okolicznościami społecznymi. Brytyjska rodzina, ukazana w tych filmach, nie jest idealna, ale dzięki temu staje się zdecydowanie bardziej wiarygodna. Od głównego nurtu kina amerykańskiego filmy brytyjskie różnią się m.in. tym, że nie ma w nich wielkich konfliktów. Zdarzają się drobne spory, uniemożliwiające wzajemne porozumienie. Ich przełamanie jest jednak często zdecydowanie trudniejsze niż cokolwiek innego. Zmaganie się człowieka z codziennością stanowi w relacjach rodzinnych wyzwanie, któremu tylko wspólnota, jaką jest rodzina, może zaradzić. W kinie, którego krytyczne ostrze skierowane było przeciwko konserwatywnej polityce reprezentowanej przez Margaret Thatcher, podkreślanie roli rodzinnej bliskości miało także dodatkowe znaczenie. Negowało thatcherowski indywidualizm, piętnowało egoizm i odrzucenie społecznych więzi, wskazywało na osamotnienie jako jeden z najbardziej dojmujących skutków próby przebudowy mentalności brytyjskiego społeczeństwa. Rodzina okazywała się ważna jako wspólnota stanowiąca oparcie dla zagubionej jednostki.

²⁶ Adam Garbicz: *Brat Loach*. „Kino” 1995 nr 4, s. 36.

²⁷ Mirosław Przyłipiak, Jerzy Szyłak: *Kino najnowsze...*, dz. cyt., s. 145.

Więzi rodzinne są silniejsze od wszystkiego. Miłość małżonków oraz rodziców i dzieci trwa, nawet jeśli jest na razie skryta pod stwardniałą skorupą wzajemnych pretensji. Pojednanie będzie możliwe bez względu na to, co się działo do tej pory (*Wszystko albo nic*), a Cynthia (*Sekrety i kłamstwa*) dostanie kolejną szansę, aby odpokutować za to, co zrobiła. Tom Elliot (*Billy Elliot*) zaryzykuje złamanie zasad, którymi kierował się przez całe życie, jeśli dzięki temu jego syn, Billy, będzie mógł realizować się w nierozumianej do końca pasji. Bo przecież lzy Toma w czasie przedstawienia *Jeziora łabędziego* z Billym w roli głównej nie są wywołane muzyką Czajkowskiego. To lzy dumy ojca, którego syn odniósł sukces²⁸.

Dumę z osiągnięć członków rodziny widzimy w wielu filmach: *Goło i wesoło*, *Orkiestra*, *Piłka ma dwa końce* (*Up 'N' Under*, reż. John Godber, 1998). Osoby, które powinny zajmować się zarabianiem na życie, dla siebie i swoich bliskich, mężczyźni, zajmują się czymś, co według ich małżonek jest tylko stratą czasu. Zadaniem mężczyzny jest zarabianie, aby móc utrzymać rodzinę. Uczestnictwo w meczu futbolowym albo w próbach górniczej orkiestry to nie tylko – z tego punktu widzenia – strata czasu, który powinien być przeznaczony na pracę zarobkową, ale również przyznanie się mężczyzny do bezradności. Kiedy jednak dochodzi do rywalizacji, żony dopingują swoich mężów. Nie idzie przecież jedynie o zrozumienie męskiej pasji rywalizacji. W tych decydujących momentach, kiedy ważą się losy konkursu orkiestr czy meczu, chodzi o zwycięstwo nie w danym momencie, ale tryumf ducha. Liczy się podkreślenie więzi rodzinnych.

Dzięki nim udaje się dostrzec, ledwie widoczne gdzieś w cieniu, drogi wyjścia z życiowej pułapki. Sytuacja wydaje się być beznadziejna. Doskonale obrazuje to kadr z *Billy'ego Elliota*, w którym tłem cmentarza, gdzie spoczywa matka chłopca, są zamarłe szyby kopalni. Rodzina Elliotów żyje między tymi dwoma cmentarzami. Ale kiedy pojawia się szansa, wbrew tradycji i przyzwyczajeniom (syn górnika tańczy w balecie!), rodzina staje po stronie chłopca; ojciec jest nawet gotów zostać łamistrasjką. Większość bohaterów Nowego Kina Brytyjskiego to ludzie, którym życie poskąpiło sukcesów. Być może mieli kiedyś szansę coś osiągnąć, ale nie udało się. Nie pozwoliły na to okoliczności, albo oni sami nie wykorzystali szansy. Billy'emu się to uda, właśnie dzięki rodzinie.

²⁸ Ojciec i brat przyjeżdżają na występ dorosłego już Billy'ego. Ojciec nie kryje wzruszenia. Jego syn wiele osiągnął. Billy występuje w *Jeziorze łabędzim*, gdzie tancerzami są tylko mężczyźni. Dla Toma Elliota to w tym momencie fakt bez najmniejszego znaczenia. Czy Billy jest homoseksualistą? Nie, ale nawet gdyby było inaczej, dla Toma nie byłoby to już ważne. Tom Elliot przeszedł równie daleką drogę jak jego syn. Billy zrealizował swoje marzenia, z perspektywy jego miasteczka jakże odległe i nierealne. Spełniło się także marzenie Toma: Billy nie tylko wyrósł na porządnego człowieka, ale stał się kimś, chociaż w nieco inny sposób, niż początkowo ojciec sobie wyobrażał. Akceptacja drogi życiowej wybranej przez syna, wcale nie była dla Toma oczywista, a przełamanie się zajęło mu sporo czasu.

W *Orkiestrze* muzyka mogła bohaterom zaofiarować jedynie pocieszenie. Niezależnie od tego, które miejsce zajęliby w konkursie, następnego dnia nie czekało ich nic więcej jak powrót do codzienności. W *Billym Elliotcie* dzieje się inaczej. Kiedy pod koniec filmu oglądamy ojca i brata chłopca, zjeżdżających do kopalni, wiemy już, że życie jednej przynajmniej osoby zmieniło się nieodwracalnie. Elliotowie również wrócą do codzienności, którą wyznaczają na przemian praca w kopalni i strajki. Obydwa te elementy są właściwie dwoma stronami życia w postthatcherowskiej rzeczywistości. Innej nie znają. Mogą jednak zapewnić inne życie Billy'emu. Wśród górników wchodzących do windy nie zobaczymy Billy'ego, nigdy²⁹.

4.

W społeczeństwie thatcherowskim i postthatcherowskim normalne funkcjonowanie rodziny zostaje zakłócone. Poszczególni jej członkowie nie mogą dłużej pełnić swoich ról, niezależnie od okazywanych chęci. Zewnętrzne warunki, związane z sytuacją gospodarczą kraju, a w konsekwencji z radykalnymi przewartościowaniami życia społecznego, wpływają na mikrorelacje w najmniejszych grupach społecznych. „Autorów tych filmów – pisała Ewa Mazierska o *Goło i wesolo*, *Orkiestrze* i *Trainspotting* [ale przecież dotyczy to również *Billy'ego Elliota* czy *Wiatru w oczy*] – interesuje [...] nie tyle analiza ekonomicznych, ile psychologicznych skutków thatcherowskiej terapii szokowej. W centrum ich zainteresowania są mężczyźni, oni bowiem stali się głównymi ofiarami polityczno-ekonomicznej rewolucji, to oni stracili miejsca pracy i poczucie ekonomicznego bezpieczeństwa, to ich etos zmiażdżono, czyniąc z nich szkodników, leni, warchołów i sabotażystów”³⁰. Duma tych mężczyzn ucierpiała również dlatego, że przestali być dla swoich rodzin filarami codziennego życia. Znacznie trudniej niż kobiety, co zauważa Mazierska, przystosowują się do nowej rzeczywistości. Wytrąceni z tradycyjnego rytmu życia, według którego funkcjonowali jeszcze ich dziadkowie, z trudem znajdują sobie miejsce, nie tylko w społeczeństwie, ale przede wszystkim we własnej rodzinie. Nie potrafią nawet przyznać się do tego. Gerald z *Goło i wesolo* ukrywa przed żoną, że

²⁹ By jednak obraz ten zyskał właściwą sobie wielowymiarowość, warto przypomnieć pewną scenę, pokazującą w znakomicie zmontowanym skrócie, że pojedyncze sukcesy nie mogą zmienić ogółu warunków społecznych i ekonomicznych. Ojciec Billy'ego pędzi ile sił pochwalić się kolegom, że synowi się udało – dostał się do szkoły baletowej. Nie chodzi nawet o jednostkowe wydarzenie, sukces Billy'ego, ale pewien znak, że człowiek może wyrwać się z poczucia niemożności, przerwać zakłęty krąg. W momencie, kiedy rozradowany wpada do pomieszczenia, gdzie siedzą górnicy, napotyka martwą ciszę. Związek ustąpił, górnicy wracają do pracy. Krąg nie został przerwany, jeden Billy niczego nie zmienia. Tyle że zawsze pozostaje nadzieja.

³⁰ Ewa Mazierska: *Lustro i dłuto, czyli proletariackie kino „nowych Brytyjczyków”*. „Kino” 1997 nr 12, s. 15.

stracił dobrą posadę. Boi się jej reakcji i wstyd mu. „*Golo i wesolo* opowiada o bezrobociu, ale jakby niezależnie od tego również o męskich lękach i kompleksach. Bezrobocie tych kompleksów nie tworzy, ono jedynie je wyostrza”³¹.

Elżbieta Królikowska-Avis, pisząc o filmie *Okrągły tydzień* (*Twentyfourseven*, 1997) Shane’a Meadowsa, stwierdza, że „w etosie rodziny robotniczej mężczyzna, który nie pracuje i nie potrafi utrzymać siebie, żony i dzieci, to po prostu zero. [...] Do takich rodzin nie dotarły jeszcze idee feminizmu, panuje tu patriarchy, który często wyradza się w dyktaturę męża-tyrana, regularnie bijącego żonę i dzieci”³². Podobne rodziny ukazywane są w wielu filmach brytyjskich ostatniej dekady. Przemoc wydaje się być jedynym rozwiązaniem. Nie idzie tu bynajmniej o oskarżanie mężczyzn, raczej o ukazanie ich bezradności. Utracili tradycyjną pozycję głów rodziny, dbających o bezpieczeństwo i utrzymanie bliskich. Usiłując ją zachować, często przekraczają granice moralności zarówno w życiu społecznym (przypadek Boba w filmie Loacha), jak i rodzinnym. Najczęściej jednak są po prostu zagubieni, tak jak ojciec Billy’ego Elliota.

Czy byt kształtuje świadomość? Ken Loach nie ma co do tego wątpliwości. Warunki materialne określają postępowanie bohaterów. Gdyby należeli do innej klasy społecznej, mieszkali w bogatszych dzielnicach i – przede wszystkim – mieli dobrze płatną pracę, ich zachowanie i wybory byłyby zdecydowanie inne. Inaczej byłiby również oceniani. W tym opisie rzeczywistości dochodzi do głosu polityczny temperament Loacha oraz jego przekonania światopoglądowe. Loach jest socjalistą i wyraźnie to podkreśla. Adam Garbicz pisząc o *Wietrze w oczy*, zwracał uwagę, że dla Loacha „normy moralne są funkcją sytuacji bytowej, że na granicy ubóstwa muszą stawać się relatywne [...]”³³. Dla wielu krytyków najważniejszą kategorią moralną, która wyznacza motywy postępowania bohaterów, jest godność. Jak zachować szacunek dla siebie samego, ale i szacunek rodziny, w sytuacji, kiedy trzeba dokonywać czynów „niegodnych” (np. kradzież w *Wietrze w oczy* lub zajmowanie się męskim striptizem w *Golo i wesolo*), aby utrzymać rodzinę bądź zapewnić jej dobre samopoczucie (pożyczka, która sprawia tyle kłopotów w *Wietrze...*, została wzięta na kupno sukienki komunijnej dla córki)? Rodzina w kinie brytyjskim staje się więc często-kroć także kategorią moralną.

Tadeusz Sobolewski pisał o *Wszystko albo nic*: „Życie wypełnione harówką, pełne brzydoty i dzikości, nie określa do końca bohaterów, bo reżyserowi udało się pokazać, że każdy ma jakąś nadzieję i ile wysiłku kosztuje zachowanie godności, niepoddanie się światu bez reszty”³⁴. Umiejętność odnalezienia się w nowej sytuacji wpływa korzystnie na relacje rodzinne. Ta zależność działa

³¹ Mirosław Przyłipiak, Jerzy Szylak: *Kino najnowsze...*, dz. cyt., s. 145.

³² Elżbieta Królikowska-Avis: *Wytrawny trener Bob Hoskins*. W tejże: *Prosto z Piccadilly. Kino brytyjskie lat 90*. Kraków 2001, s. 178.

³³ Adam Garbicz: *Brat...*, dz. cyt., s. 35.

³⁴ Tadeusz Sobolewski: *Angielscy Niekiepcy*. „Gazeta Wyborcza”, 14 lutego 2003, s. 4.

zresztą także w przeciwną stronę. Porozumienie wewnątrz rodziny daje wsparcie w trudnych chwilach, pozwala przetrwać. Można, oczywiście, inaczej. Odrzucać problemy, udawać, że nie istnieją. Czy tak jest wygodniej żyć? Zapewne. Bohater *Wszystko albo nic* przyzwyczaił się do swojej egzystencji tak bardzo, że nie zauważa jak krzywdzi żonę i dzieci przez grzech zaniedbania. W paradoksalny sposób ta sytuacja wydaje się jeszcze bardziej przygnębiająca, niż gdyby była oparta na przemocy. Nijakość, bezradność, obojętność, brak chęci poprawy ekonomicznego bytu, bezsilność, powinny dyskwalifikować mężczyznę w oczach partnerki i dzieci. A jednak porozumienie w tej rodzinie będzie jeszcze możliwe.

Brytyjscy reżyserzy nie przyglądają się na rzeczywistość społeczną. Kreśląc portrety mieszkańców przedmieść, robotników, przedstawicieli niższej klasy średniej, nie mogą ignorować ich osadzenia w Sheffield, Cardiff, Manchesterze czy Londynie. Nie sposób abstrahować od konkretnych ulic, pubów, biur pośrednictwa pracy. Filmowcy widzą zamknięte kopalnie oraz fabryki i potrafią o tym opowiadać. Wiedzą, że do życia potrzebne są pieniądze, a żeby żyć uczciwie trzeba pracować. Tyle że pracy nie ma. Błędne koło się zamyka. Nie może pozostać to bez wpływu na relacje w rodzinie. Czynniki zewnętrzne nie ułatwiają pełnienia w rodzinie roli mężczyzny: męża i ojca, ale także kobiety. W zakończeniu *Wszystko albo nic*, *Goło i wesoło*, *Wiatru w oczy*, *Orkiestry* warunki życia bohaterów nie zmieniają się, albo dzieje się tak w minimalnym stopniu. Rzecz wszakże w tym, warto powtórzyć to po raz kolejny, że rodzina jest w stanie, mimo niesprzyjających okoliczności, zapewnić oparcie sama sobie.

5.

„W moich filmach pokazuję niższą klasę średnią. Ale opowiadam nie o polityce, lecz o emocjach, o ludziach, którzy mają kłopoty z wyrażaniem uczuć i porozumieniem się z najbliższymi. *Wszystko albo nic* nie jest manifestem politycznym, lecz filmem bardzo osobistym. Wynika z głębokich rozmyślań o miłości, naturze związku między kobietą i mężczyzną, o rodzinie”³⁵. Pod tym względem *Wszystko albo nic* nie różni się zbytnio od pozostałych filmów Mike’a Leigh.

W *Sekretach i kłamstwach* kwestie społeczne, aczkolwiek cały czas obecne, pozostają na drugim planie. U Mike’a Leigh pojawia się przede wszystkim pytanie o więzy rodzinne: co sprawia, że rodzina jest razem, co powoduje, iż jej członkowie są w stanie odczuwać bliskość. Na ekranie widzimy rodzinę w stadium rozpadu (do tego motywu w równie przejmujący sposób Leigh powróci we *Wszystko albo nic*), podobnie jak w twórczości Yasujiro Ozu. Wewnątrzrodzinne relacje od pewnego czasu zamieniły się w bezrefleksyjne rytuały, które, w przeciwieństwie do tych opisywanych przez Anga Lee, nie łą-

³⁵ Coraz dalej od społecznej krucjaty. Reżyser Mike Leigh, twórca filmu *Wszystko albo nic*, rozmawia z Elżbietą Królikowską-Avis. „Kino” 2003 nr 2, s. 42.

czą rodziny, ale ją dzielą³⁶. Próby rozmów często zmierzają w stronę kłótni i wzajemnych pretensji. Cynthia i jej córka – Roxanne, obwiniają się o niepowodzenia życiowe. Roxanne wstydzi się matki, nie pozwala swojemu chłopakowi wejść do domu, tłumacząc to jej obecnością. Brat i siostra już od dawna żyją w innych światach: Maurice ma zakład fotograficzny, Cynthia składa tekturowe opakowania. On wracając po pracy do domu, usiłuje pocałować żonę na powitanie, ta jednak nerwowo go odtrąca, zajęta sprzątaniami, niepotrafiąca nie myśleć o braku dziecka.

Rozwój intrygi, mimo – w pewnym sensie – swojej sensacyjności, jest w gruncie rzeczy mało istotny. Drobne gesty, wypowiedziane mimochodem słowa, fabule służą w drugiej kolejności. Przede wszystkim portretują ludzi i relacje między nimi. Leigh pokazuje świat składający się z okruchów, podobnie jak życie. Dzięki krótkim migawkom, precyzyjnie rysuje kilka pełnowymiarowych portretów, jak również relacje między członkami rodziny: matką i córką, bratem i siostrą, mężem i żoną, szwagierkami. Poznajemy bohaterów: Cynthię, Roxanne, Maurice'a i jego żonę. I jeszcze Hortense, czarną okulistkę, która wydaje się nie mieć żadnego związku z rodziną Cynthii. Aż do momentu, kiedy okaże się, że jest jej córką z przypadkowego związku, oddaną później do adopcji. Poszczególne fragmenty, w pierwszej chwili wyglądające jakby należały do różnych układanek, łączą się w całość. Kolejne szczegóły poznajemy razem z bohaterami. Zaczynamy ich coraz lepiej rozumieć, odsłaniamy mniejsze i większe tajemnice, wyjaśniające ich zachowania i postawy.

Po śmierci kobiety, która ją kiedyś adoptowała i wychowała, Hortense postanawia odnaleźć matkę biologiczną. Kiedy po raz pierwszy przegląda papiery adopcyjne, w jej oczach pojawiają się łzy. Nie zdąży jeszcze ochłonąć, kiedy następuje kolejny szok: okazuje się, że jej biologiczna matka jest biała. Czy to ma jakiegokolwiek znaczenie? Nie chodzi tutaj o wygrywanie różnic etnicznych, ewentualnych problemów wynikających z koloru skóry. Leigh w ogóle nie zwraca na to uwagi. Odmienny status Cynthii i Hortense związany jest raczej z pozycją społeczną. Ważne jest coś zupełnie innego. Na zapłakanej twarzy Hortense, przeglądającej materiały zawierające oficjalne informacje o jej przeszłości, pojawia się nieme pytanie: dlaczego? Bezduszne papiery nie są w stanie udzielić odpowiedzi.

Hortense nie potrafi jednoznacznie wyjaśnić, czemu chce sięgnąć w przeszłość, rozbijając, być może, swój spokój i tamtej, nieznaną jeszcze, kobiety. Dziewczyna podświadomie zdaje sobie sprawę, że musi to zrobić, aby sama sobie odpowiedzieć na pytanie kim jest. Rodzina jest miejscem określania

³⁶ Doskonale jest to widoczne we *Wszystko albo nic*; powtarzające się sceny spożywanego przy jednym stole – nie: wspólnych – posiłków stanowią przykre świadectwo braku jakichkolwiek więzi w rodzinie. Z drugiej strony, końcowe, rozgrywające się w szpitalu sceny pojednania, ukazują rodzinę potrafiącą na nowo tchnąć życie w pozornie pozbawiony treści rytuał wspólnego już jedzenia.

i kształtowania tożsamości. Jerzy Płażewski zwrócił na to uwagę właśnie przy okazji *Sekretów i kłamstw*³⁷. Hortense miała dwie rodziny i każda z nich wpłynęła na to, kim ta kobieta jest. Przybrani rodzice opiekowali się nią, wychowali, dzięki nim się wykształciła. Kiedy już po ich śmierci poznaje swoją „drugą” rodzinę, nie może przecież pozostać obojętna także na to, co zyskuje (traci?) dzięki niej.

Przesunięcie ciężaru na rodzinę Cynthii było od początku zamiarem Mike’a Leigh. Według niego rodzina, która decyduje się na adopcję jest w znacznie lepszej sytuacji niż ta, która postanawia dziecko oddać (czy wręcz porzucić)³⁸. Zostaje to zaakcentowane w czasie rozmowy Hortense z pracownicą socjalną. Przybrani rodzice bardzo wcześnie poinformowali Hortense, że nie jest ich naturalną córką. Dla dziewczyny, przynajmniej w dzisiejszej świadomości, nie stanowiło to żadnego problemu. Najważniejsze, że rodzice ją kochali, jak sama mówi. Otrzymała dobre wykształcenie, pracuje jako okulistka. Z przybraną rodziną wiąże ją szczęśliwe wspomnienia. Nie może jednak zignorować więzi łączącej ją z matką, której nigdy nie знаła.

Zanim Hortense zdecyduje się spotkać z Cynthią, jedzie najpierw obejrzeć dom, w którym ona mieszka. Co nią powoduje – ciekawość? Kim jest kobieta, która ją urodziła, a później zrezygnowała z córki i postanowiła zapomnieć? Kim jest teraz? Zapewne i ciekawość jest powodem tego rekonesansu, ale znacznie bardziej istotna wydaje się być niepewność, wynikająca z tych samych pytań. Nie tylko Cynthia już niedługo będzie musiała, chcąc nie chcąc, ponownie zastanowić się nad rolą matki, ale i Hortense zostanie zmuszona odnaleźć się w roli córki. Córki kiedyś niechcianej. Szok muszą przeżyć też dwie siostry, Roxanne i Hortense, dowiadując się o swoim istnieniu. Pochodzą od jednej matki, a tak wiele je różni, poczynając od... koloru skóry, a kończąc na miejscu w hierarchii społecznej. Zresztą, taka sama różnica istnieje między Hortense a Cynthią.

Kwestię społecznej i etnicznej inności dzielącej członków jednej – jakby nie spojrzeć – rodziny, Leigh rozgrywa w drugim planie. Społeczny wymiar życia bohaterów jest niesłychanie ważny, ale jednak nie najważniejszy. Cynthia, Roxanne, Maurice i jego żona są biali, Hortense czarna. W filmie ma to znaczenie tylko częściowo. Służy wprowadzeniu zaskoczenia wśród bohaterów (zgodnie z metodą inscenizacyjną Leigh, aktorzy do finałowej sceny nie znali szczegółów scenariusza) i widzów. Zapewne, w jakimś stopniu, tak przynajmniej twierdzi sam reżyser, mówi także o doświadczeniach pokolenia Murzynów, „które oddaliło się już od ról przydzielonych ich rodzicom i przodkom”³⁹. Nie interesują go problemy „czarnych bezrobotnych na przedmieściach

³⁷ Zob. Jerzy Płażewski: *Wartości rodzinne w natarcu*. „Kino” 1996 nr 7-8.

³⁸ Por. Z *Mikem Leigh rozmawia Michel Ciment*. „Positif” nr 427, 1996. Cyt. za materiałami reklamowymi filmu.

³⁹ Tamże, s. 6.

dużych miast”⁴⁰. Dla Leigh najbardziej istotny jest motyw przybycia „obcego, który niszczy istniejące *status quo*”⁴¹.

W *Sekretach i kłamstwach* widać oczekiwanie na coś, co się zdarzy. Ale najczęściej się nie zdarza. W życiu bohaterów nie ma miejsca na wielkie rzeczy. Spotkanie po latach, połączenie matki i córki, nie jest w oczach Mike’a Leigh czymś nadzwyczajnym. To może coś rzadko spotykanego, ale takie rzeczy się zdarzają, jak to w rodzinie. Zasklepieni w codziennych rytuałach, drobnych czynnościach, nie dostrzegamy ludzi żyjących obok nas. Spotkanie u Maurice’a pozwoli bohaterom uświadomić sobie, że codzienność może być źródłem radości i spokoju. Musi zostać tylko spełniony jeden warunek: trzeba tę codzienność umieć przeżywać razem z najbliższymi. „Obcy” okazuje się być „swoim”, a dzięki „niszczeniu” można niezborną całość poukładać na nowo. Cynthia, Maurice, Monica, Hortense, Roxanne – każde z nich ma swoje miejsce, które w jakiś sposób staje się także miejscem innych, wspólną przestrzenią.

Sekrety i kłamstwa wyraźnie udowadniają, że nie może istnieć rodzina bez umiejętności rozmowy. To nie jest kwestia wypowiedzianych zdań czy formułowania myśli. Rodzina to gotowość bycia ze sobą, otwartości na drugiego człowieka. Na tym przecież polega dialog, w rozumienia Martina Bubera lub Emanuela Lévinasa. Nawet jeśli bohaterowie milczą, istnieje sfera *m i ę d z y*, będąca „rzeczywistym miejscem i nosicielem międzyludzkiego dziania się”⁴². Kiedy mówią, zwyczajność tej rozmowy przynosi ukojenie. „Powiedziałem to. Gdzie te pioruny?”, z ust Maurice’a dobywa się wyraźne westchnienie ulgi, kiedy wyznaje wreszcie, że jego żona nie może mieć dzieci. To tylko jedno z wyznań, które na powrót stworzą rodzinę.

Ten proces został zainicjowany w jednej z najważniejszych scen w filmie, w czasie pierwszego spotkania Cynthii i Hortense. Cynthii trudno uwierzyć, że ta elegancka Murzynka może być jej córką. W momencie, kiedy uświadamia sobie, że jest to prawda, istniejące *status quo* zaczyna się rozpadać, by mogło powstać coś nowego, choć złożonego prawie z tych samych elementów. Ważne jest jednak także, w jaki sposób Mike Leigh to filmuje. Oglądamy bohaterki siedzące obok siebie przy stoliku w barze, patrzące wprost. Rzadko spoglądają jedna na drugą, ponieważ w tym momencie jest to jeszcze dla nich zbyt trudne. Nieruchoma kamera przez długi czas pokazuje nam dwie kobiety: matkę i córkę. Krótkie zdania, ukradkowe spojrzenia.

Leigh ujmuje swoich bohaterów przede wszystkim w zbliżeniach. To oni są w centrum jego zainteresowania. Świat społeczny ważny jest o tyle, o ile wpływa na ich losy. Zbliżenia pozwalają także skoncentrować się na twarzach. Są takie sceny, w których nic innego się nie liczy. Zbliżenie twarzy, zwłaszcza

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże.

⁴² Martin Buber: *Spojrzenie na człowieka*. Tłum. Jan Doktor. „Życie i Myśl” 1980 nr 6, s. 71.

w niektórych momentach, odsłania nie tylko ją, ale całego człowieka⁴³. Leigh nie waha się pokazać bohaterów w sytuacjach intymnych, np. w toalecie. Nie ma w tym nic z podglądactwa. W takich chwilach, wtedy, gdy nie ma nikogo w pobliżu, nawet najbliższych, spadają wszelkie maski. Na twarzach pozbawionych ochraniających grymasów i ostrych słów, pojawiają się samotność, smutek i zmęczenie.

Przede wszystkim jest to widoczne w ostatnich scenach, kiedy na przyjęciu urodzinowym Roxanne, zorganizowanym przez Maurice'a, wszystko się wyjaśnia. Ale na mniejszą skalę także podczas niespodziewanej wizyty Maurice'a u Cynthii. Zaskoczona kobieta, nieprzyzwyczajona do nazbyt częstych odwiedzin brata, tłumaczy, że nie zdążyła ogarnąć nic w domu. Nie widać jednak, aby próbowała cokolwiek zrobić, to raczej początek niezobowiązującej pogawędki. Kapitalne cięcie montażowe odsłania zwykłość tych zachowań. Maurice idzie do toalety, przez szparę, lekko z góry, obserwujemy go siedzącego na sedesie. Nie przerywa przy tym rozmowy. Następnie oglądamy już rodzeństwo siedzące w kuchni, popijające herbatę, kontynuujące rozmowę. To zachowanie nie stanowi świadectwa wyzwolenia, zerwania z konwenansami. Ono jest absolutnie zwyczajne. Tak zwyczajne, jak tylko może być w rodzinie.

Gwałtowny wybuch emocji Cynthii, skierowana do brata prośba o przytulenie, wydają się w pierwszym momencie sztuczne. Specyficzna niezręczność tej sytuacji powoduje jednak w gruncie rzeczy, że relacje Maurice'a i Cynthii właśnie dzięki niej stają się prawdziwe. To tylko my odczuwamy je jako pozornie nienaturalne, ponieważ jesteśmy obserwatorami z zewnątrz. Naruszamy intymność bohaterów. Więzy między bratem i siostrą nie zostały nigdy zerwane, uległy jedynie osłabieniu. Kiedy znajdują się w sytuacji „domowej”, przyjmują „domowy” wzór zachowania. Wspólne wspomnienia nie zawsze są czymś przyjemnym. Jednak już sam fakt, że są wspólne, nadaje im wartość usytuowaną w teraźniejszości. To nie uczucia przypisane są do danej klasy społecznej, ale formy ich okazywania, zmuszające bohaterów do takich a nie innych zachowań.

Co jakiś czas Leigh pokazuje nam Maurice'a, wykonującego swoją pracę, robiącego zdjęcia. Nie są jedynie przerywnikiem, nie mają również znaczenia czysto informacyjnego. O zajęciu Maurice'a moglibyśmy się dowiedzieć w jakikolwiek inny, w dodatku o wiele krótszy sposób. Do zakładu przychodzą różne osoby: starzy, młodzi, kobiety, mężczyźni, sami i w towarzystwie innych. Chcą uwiecznić pamiętne chwile, dokonać zapisu, chroniącego przed działaniem czasu. Uśmiechają się do siebie, tulą. Niektórzy, zaraz po zrobieniu fotografii, odsuwają się, z ich twarzy znikają uśmiechy. „Ślicznie”, mówi fotograf, i po chwili magiczny moment, o ile w ogóle zaistniał, przepada. Przez zaledwie krótki czas obserwujemy wielu ludzi, przybierających maski, aby oni sami, oraz inni, którzy będą mieli okazję zobaczyć kiedyś te fotografie, mogli spojrzeć

⁴³ Por. Tadeusz Sobolewski: *Witamy...*, dz. cyt.

na zapis szczęścia. Fakt, iż nie musi być ono koniecznie prawdziwe, jest w tym momencie absolutnie drugorzędny⁴⁴.

Leigh stara się nie oceniać postaw prezentowanych przez bohaterów. Nie podejmuje w zasadzie kwestii roli rodziny, ponieważ wydaje mu się ona oczywista. Rodzina daje nadzieję. Mimo wszelkich kłótni, animozji, sekretów i kłamstw, tylko dzięki niej bohaterowie otrzymują szansę na osiągnięcie pewnej harmonii. Oczyszczający wybuch, pozwalający na przełamanie niewidocznych barier, które dawno wyrosły między członkami rodziny, przynosi ukojenie. Hortense, Cynthia, Roxanne, Maurice na nowo zdobywają rodzinę. Zbudowali ją dzięki mozolnemu wysiłkowi odzierania samych siebie z nałożonych masek, ujawniając swoje tajemnice i marzenia. Leigh wnikliwie przygląda się rodzinnym mikrorelacjom. Usiłuje do czegoś dotrzeć. Warto może zwrócić uwagę na pewien fakt. Tytuł filmu: *Sekrety i kłamstwa*, został narzucony przez producenta. Mike'owi Leigh bardziej odpowiadało słowo *Truth (Prawda)*. Gdyby odnosić je do kwestii poznawczych, musiałoby zabrzmieć ironicznie. Wydaje się jednak, że reżyser odnosi je do wiary w moc więzi rodzinnych, będących właśnie czymś prawdziwym, umożliwiającym przetrwanie każdego czasu.

6.

Interesujący wizerunek angielskiej rodziny przedstawiają *Wojny domowe* Damiana O'Donnella. Podkreślają inny problem, obecny nie tylko w Wielkiej Brytanii, ale i w Polsce, choć mimo wszystko jeszcze słabo postrzegany. Zaczęć może od pewnej obserwacji, właściwie dosyć oczywistej, ale pozwalającej dzięki temu uświadomić sobie pewną charakterystyczną cechę naszej współczesności. Kiedyś w londyńskim metrze zauważyłem młodą (prawdopodobnie) mużłmankę. Od stóp do głowy spowita była w czarne szaty, które otulały ją tak szczelnie, że nie było widać nic oprócz czubków palców. Wydawała się być odcięta od otaczającego ją świata, żyć w rzeczywistości odległej nie tyle geograficznie, co kulturowo. W całym wizerunku coś jednak nie pasowało, jeden szczególnie zasadniczo różnił się od reszty. Na nogach miała bielutkie adidas. Te dwa elementy stroju stanowiły symboliczne połączenie dwóch kultur, które zderzają się w codzienności. *Wojny domowe*, ekranizacja sztuki Ayub Khan Dina, są sygnałem, że może to być także przyczyną konfliktów wewnątrz rodziny.

Rzecz w tym, że określenie „angielska rodzina” jest w filmie O'Donnella co najmniej wieloznaczne. Konflikt pokoleń w rodzinie George'a i Elli Khanów został wzmocniony przez zderzenie dwóch kultur. George jest pakistańskim imigrantem, mieszkającym w Wielkiej Brytanii, Ella to Angielka z Lancashire. Kim są ich dzieci? Pytanie o ich kulturową tożsamość określa całą fabułę (akcja filmu rozgrywa się w roku 1971, ale problem ten nic nie stracił ze swojej aktual-

⁴⁴ Motyw fotograficznego zapisu pamięci kojarzy się mocno z *Dalekimi głosami, spokojnym życiem (Distant Voices, Still Lives, 1988)* Terence'a Daviesa.

ności). Ojciec pragnie akceptacji społeczności pakistańskiej, dzieci – lokalnej. On żyje, w pewnym sensie, dniem wczorajszym, one jutrzejszym. Fakt, że są kochającą się mimo wszystko rodziną, czyni ten spór jeszcze bardziej dramatycznym. Łatwiej byłoby dokonywać ocen, gdyby George był przedstawiony jako pozbawiony serca okrutnik, prześladowający bliskich.

Tymczasem pan Khan jawi się jako postać chyba najbardziej tragiczna. Nie ulega wątpliwości, że jest bardzo przywiązany do swojej rodziny, kocha żonę i dzieci. Problem polega na tym, że George wychował się w zupełnie innej kulturze, według innych zasad. Usiłuje teraz wpoić je swoim dzieciom. Można by rzec, iż nie zdaje sobie sprawy z tego, jak bardzo wrosły one, jedne bardziej, pozostałe mniej, w świat cywilizacji zachodniej. Byłoby to jednak uproszczenie, pozwalające na obciążenie George'a winą za zaistniałą sytuację, bez jakichkolwiek okoliczności łagodzących. Jest on postacią o wiele bardziej skomplikowaną. Wie doskonale, że dzieci wyznają zupełnie inny świat wartości (oto np. jeden z rodzinnych problemów pana Khana: jeden z synów ucieka sprzed ołtarza i wyjeżdża, później okazuje się, że jest gejem) i cierpi z tego powodu. Czy jest w tym coś dziwnego?

George usiłuje żyć w jedności ze społecznością pakistańską, być przez nią akceptowanym i szanowanym. Jest to społeczność bardzo zamknięta, żyjąca poniekąd obok świata. Kiedy dzieci chcą postępować według obyczajów obcych George'owi, nie potrafi sobie z tym poradzić. Nie umie ich przekonać, nie znajduje argumentów, nie umie się też poddać. Uznałby to za klęskę nie tylko wychowawczą, ale wręcz całego życia. Narasta w nim frustracja, która co rusz kończy się wybuchem i użyciem siły. Przeżywa tragedię, ponieważ musi wyrzec się syna, który przyniósł wstyd rodzinie, uciekając z własnego wesela. W oczach społeczności pakistańskiej ojciec okryłby się hańbą, gdyby postąpił inaczej. Kolejne dzieci stają wobec mniej lub bardziej ważnych życiowych dylematów: wyboru partnera, zawodu, własnej religijności, sposobu spędzania wolnego czasu, rodzaju jedzenia... Czy sytuacja się powtórzy?

W pierwszych scenach Damien O'Donnell w kapitalny sposób wykorzystał przestrzeń świata przedstawionego do ukazania swoistej równoległości życia bohaterów. Dzieci biorą udział w chrześcijańskiej procesji, ale ukrywają to przed ojcem, który akurat wraca z meczetu. Nie jest to z ich strony przejaw religijnego zaangażowania. Starają się po prostu wtopić w lokalną społeczność. W pewnym sensie jest to zarazem nieśmiały bunt przeciwko ojcu. Khan podziwiał procesję, ale wściekłby się, gdyby zobaczył w niej swoją rodzinę. Korzystając z równoległych i prostopadłych ulic, dzieci omijają ojca i przyłączają się z powrotem do procesji. Przejście jedną czy drugą ulicą nie stanowi tutaj problemu autentyczności czy sztuczności życia rodzinnego, bliskości czy oddalenia. Dzieci żyją razem z ojcem, rodziną, a w pewnym sensie osobno. Starają się omijać kłopotliwe chwile, ale nie mogą udawać, że ich nie ma. Starają się zrozumieć nawzajem, ale nie potrafią.

Ella zdecydowanie staje po stronie dzieci. Wydaje się jej naturalne, że chcą same stanowić o swoim życiu. Usiłuje przy tym zrozumieć postępowanie męża. Zrozumieć, to nie znaczy – zaakceptować. Ella jest gotowa na rozbicie rodziny – krzyczy do George'a, że jeśli nie potrafi ich zrozumieć, powinien odejść. Dochodzi do awantury. Nie mamy jednak wątpliwości, że to ostateczność, której będą starali się unikać. Po trudnych chwilach przychodzi pojednanie. Właściwie nie wiemy, jak dalej potoczą się losy rodziny. Jedno jest pewne – czują, że są rodziną (George tyle lat po ślubie ciągle stara się uwodzić Ellę, co sprawia jej przyjemność). Sposób w jaki Damien O'Donnell kończy *Wojny domowe* jest charakterystyczny dla całego kina brytyjskiego. O sprawach najważniejszych, deklaracjach, mówi bez patosu, melodramatyzmu, wielkich słów, co nie oznacza, że bez emocji. Pytanie: „Chcesz filiżankę herbaty?”, które słyszy George od żony, jest potwierdzeniem stałości ich związku, opartej na wspólnym przeżywaniu codzienności.

Czy historia opowiedziana przez Damiena O'Donnella mogłaby się wydarzyć współcześnie, w jakimkolwiek innym miejscu? Odpowiedzi nie trzeba długo szukać. Podobne zdarzenia, często kończące się w znacznie bardziej tragiczny sposób, nie są czymś niespotykanym. Zróżnicowanie etniczne współczesnych społeczeństw sprawia, że bliskie stają się sobie osoby wychowywane w różnych kulturach, odmiennych systemach wartości i modelach rodziny. Problemem może (choć, rzecz jasna, nie musi) stać się wzajemna akceptacja samych zainteresowanych, kiedy po krótkiej chwili zauroczenia i fascynacji innością, pojawia się konieczność tolerancji Inności. Związane z nią trudności mogą mieć jednak znacznie większy zakres. Jeżeli rodzina którejkolwiek ze stron wyznaje poglądy radykalne, dochodzi do zdecydowanego konfliktu wartości, a uwikłane mogą być w to całe rody bądź nawet grupy etniczne. Znamienne wydarzenia miały miejsce w Szwecji⁴⁵.

W 1981 roku kurdyjska rodzina opuściła górską wioskę w południowo-wschodniej Turcji i wyemigrowała do Szwecji. Od tego momentu do zbrodni minęło przeszło 20 lat. Dla ojca, mającego w chwili zabójstwa 56 lat, Rahmiego Sahindala, ten czas nic nie zmienił. Ciągle żył w świecie zasad obowiązujących w kurdyjskiej wiosce. Uważał, że według nich powinna żyć również jego córka, Fadime. Ona jednak wychowywała się już w Szwecji i system wartości ojca był dla niej czymś obcym. Próbowwała, wbrew woli rodziny, żyć jak młoda Szwedka, świadoma swojej pozycji, mająca równe prawa jak mężczyźni. Taka postawa była dla konserwatywnych Kurdów nie do zaakceptowania. Miejsce kobiety w ich społecznościach jest ściśle określone. Muszą się one nie tylko dostosować do tradycji, ale nie mają przede wszystkim prawa wyboru. To ojciec, bądź starszyzna, decydują o ich losie.

⁴⁵ O historii zabójstwa Fadime piszę na podstawie artykułu Tomasza Walata: *Honor Kurda*. „Polityka” 2002 nr 7, s. 40-41.

Fadime umawiała się ze szwedzkim rówieśnikiem. Kiedy rodzina się o tym dowiedziała, życie dziewczyny stało się niezwykle uciążliwe. W oczach bliższych stała się dziwką. Fadime nie była jednak zwykłą kurdyjską dziewczyną, niemającą pojęcia, co wokół niej się dzieje. Wniosła oficjalną skargę na policję. W 1998 roku odbył się proces, który zakończył się wyrokami skazującymi dla ojca i brata dziewczyny, ale ukarano ich jedynie grzywnami. Fadime opuściła dom i rozpoczęła studia daleko od domu. Pozornie odcięła się od dotychczasowego życia. Historia ta miała jednak ciąg dalszy. Rodzina poczuła się ośmieszona, ojciec natomiast odebrał to jako osobistą zniewagę i utratę honoru, zwłaszcza w oczach starszyzny z Kurdystanu, do której zwrócił się o radę. Decyzja zapadła. Los dziewczyny został przesądzony. Ojciec zastrzelił dwudziestoseściocioletnią córkę.

Przypadek Fadime nie był jedyny. W podobny sposób życie straciło przynajmniej kilka dziewcząt. Historia Fadime zdarzyła się naprawdę, losy rodziny Khanów są filmową fikcją. Rahmiego Sahindala i George'a Khana wiele łączy. Obydwaj pochodzą z ludów o innej niż europejska strukturze rodziny. Istnieje wszakże między nimi olbrzymia różnica, polegająca na odmiennej hierarchii wartości (pytanie, na ile wynikającej z kulturowych norm, na ile z osobistych predyspozycji). George, mimo wszystko, na pierwszym miejscu stawia rodzinę (choć właściwie – w pewnym sensie – Rahmi Sahindal również!), szczęście jej członków. Sam nie może pogodzić się z ich wyborami, ani nawet ze swoją reakcją na nie. Jest rozdarty między chęcią dostosowania się do wymogów wielowiekowej tradycji, przyswojonej w procesie jego socjalizacji, a pragnieniem zapewnienia dobrych warunków żonie i dzieciom. Problem polega na tym, że oni inaczej rozumieją te pojęcia.

Czy *Wojny domowe* są w stanie przekonać brytyjskich Pakistańczyków do zmiany poglądów? Pomijając wątpliwości związane z prawomocnością oceniających odmiennych niż europejska wizji rodziny, można chyba przypuszczać, że nie takie zadanie postawili sobie twórcy filmu. Według realizatorów chodzi raczej, bardziej ogólnie, o wezwanie do tolerancji. Leslee Udwin, producentka, mówiła: „Byłam obecna przy jednym z pierwszych czytań sztuki na scenie i spodobała mi się, ale gdy zobaczyłam sztukę premierową na scenie Royal Court w 1996 roku, zakochałam się w niej po uszy. Niewiarygodny był sposób, w jaki przedstawienie zjednoczyło wszystkich widzów – jestem Żydówką i nie mam żadnych pakistańskich, lub nawet angielskich przodków, a jednak mężczyzna, którego widziałam na scenie był moim ojcem. Byłam zszokowana, wzruszona i niezwykle poruszona faktem, że to co widzę jest mi znajome. Wyczuwałam tę samą reakcję, te same uczucia wśród ludzi wokół mnie – wszyscy śmiali się i płakali w tym samym momencie. Tak niesamowity odbiór sztuki zapewniał jej uniwersalizm, opowiada bowiem o buncie przeciw władzy rodzicielskiej, który żadnemu z widzów nie jest obcy”⁴⁶.

⁴⁶ Cyt. za materiałami reklamowymi filmu.

Wypowiedzi promujące film trzeba traktować z dystansem, ale ta akurat brzmi bardzo wiarygodnie. Film O'Donnella opowiada o rodzinie, o buncie i pojednaniu. W tym przypadku chodzi o rodzinę z pogranicza kultur, angielsko-pakistańską. Uogólnienie tych relacji pozwala bardziej zaangażować się widzowi niezwiązanemu z żadną ze społeczności, odnaleźć wspólne punkty z własnym życiem. Przy okazji jednak Ayub Khan Din i Damien O'Donnell przedstawiają niełatwą codzienność rodziny wielokulturowej. Czynią tak jednak z wyraźnie określonego punktu widzenia. Nie sposób w tym momencie oprzeć się myśli, że widoczna w *Wojnach domowych* wiara w rodzinę więcej mówi o brytyjskich filmowcach niż o pakistańskich rodzinach.

7.

W filmach brytyjskich znajdujemy mocne przeświadczenie, że nie można opowiadać o rodzinie w ogóle. Każda rodzina funkcjonuje w ramach konkretnego społeczeństwa, systemu wartości, norm i wzorów kulturowych, oraz, co oczywiste, akceptowanych bądź nie modeli samej rodziny. Ponadto każda rodzina posiada swoją historię i doświadczenia, wspólne i indywidualne. Tylko takie studium – naukowe, literackie czy filmowe – które weźmie to pod uwagę, będzie mogło spróbować dotrzeć do jakichś sensów (bo czy prawd, tego już nie wiem).

Historie opisane przez Kena Loacha, Stephena Daldry'ego, Mike'a Leigh i Damiena O'Donnella, jak również innych reżyserów brytyjskich, ukazują rodzinę w wielu wymiarach. Traktują ją jako element życia społecznego, łącząc socjologiczną obserwację z politycznymi deklaracjami. Dostrzegają, że wielokulturowość i kwestie etniczne stały się czynnikami coraz bardziej wpływającymi na modele rodziny. Filmy te są kolejnym dowodem na to, że pojęciu „rodzina” należy nieustannie nadawać nowe znaczenia i uważnie przyglądać się już istniejącym. Określenie „tradycyjna rodzina”, nawet w kręgu kultury europejskiej, jest coraz mniej precyzyjne i uprawnione. Tym cenniejsze wydaje się być zauważalne w filmie brytyjskim przekonanie, że bycie rodziną nie polega na jakichkolwiek instytucjonalnych nakazach i zakazach, ale stanowi rodzaj relacji międzyludzkich.

GEORGES I FRED, czyli oblicza Inności

1.

Zastanawiające: równie trudno znosimy obok siebie obecność ludzi upośledzonych, jak i wybitnie uzdolnionych (zresztą, ten drugi przypadek nie jest przecież niczym innym jak formą upośledzenia; nadsprawność intelektualna może być przyczyną niepełnosprawności emocjonalnej oraz społecznej). Za każdym razem podświadomie odrzucamy tych, którzy różnią się od nas zdecydowanie. O upośledzeniu orzekają bowiem ludzie „normalni”, niezależnie od narzucającej się siłą rzeczy wątpliwości, dotyczącej prawomocności takiej postawy, a więc samej idei normalności. Upośledzenie umysłowe uznawane jest z reguły za przedmiot rozważań medycznych i psychologicznych, tymczasem – co wyraźnie podkreślają redaktorzy tomu *Upośledzenie w społecznym zwierciadle* – stanowi także fakt społeczny¹. Warto również wziąć pod uwagę możliwość postrzegania upośledzenia w rozumieniu filozoficznym, traktującym je jako Inność.

Moim Innym jest każdy człowiek. Uświadomienie sobie własnej odrębności jest możliwe tylko poprzez dotknięcie tajemnicy Ty. Martin Buber stwierdza, że „fundamentalnym faktem ludzkiej egzystencji nie jest ani jednostka jako taka ani też całość jako taka. Są to, gdy rozważać je same w sobie, jedynie potężne abstrakcje. Jednostka jest faktem egzystencji, o ile wejdzie z inną jednostką w żywą relację; całość jest faktem egzystencji, o ile opiera się na żywych relacjach. Fundamentalnym faktem ludzkiej egzystencji jest człowiek z człowiekiem. Tym, co szczególnie charakteryzuje świat ludzi, jest przede wszystkim to, że tutaj wydarza się między istotą a istotą coś, czego nie można znaleźć nigdzie w naturze. [...] To coś wzbudza całe życie duchowe, czyni człowieka człowiekiem”². To coś Buber nazywa „sferą m i ę d z y”, pisząc dalej, że

¹ Anders Gustavsson, Elżbieta Zakrzewska-Manterys: *Wprowadzenie: społeczny kontekst upośledzenia*. (W:) *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Red. Anders Gustavsson, Elżbieta Zakrzewska-Manterys. Warszawa 1997, s. 25-27.

² Martin Buber: *Spojrzenie na człowieka*. Tłum. Jan Doktor. „Życie i Myśl” 1980 nr 6, s. 71.

„m i ę d z y nie jest żadną konstrukcją pomocniczą, ale rzeczywistym miejscem i nosicielem międzyludzkiego dziania się”³.

Człowiek żyje wśród ludzi. Gdyby istniał samotnie, był jedyną istotą w absolutnej pustce, nie mógłby zidentyfikować ani doświadczyć swojego Ja, nie miałby bowiem żadnego punktu odniesienia. Podobnie nie mógłby w pełni doświadczyć swojego Ja, gdyby był jedyną istotą świadomą w świecie istot pozbawionych świadomości. Czym bowiem byłoby wówczas jego człowieczeństwo? Czy można zrozumieć Ja żyjąc w pustce, w samotności? Można żyć samemu, ale samotność jest czymś przygnębiającym i przerażającym.

Karl Barth określając istotę człowieczeństwa powołuje się na Chrystusa: „Człowieczeństwo Jezusa polega na Jego byciu dla człowieka”⁴. Według Bartha, „człowieczeństwo jako takie, *człowieczeństwo każdego człowieka polega na tym, że istotą określającą jego bycie jest współbycie z innym człowiekiem*”⁵. Jeżeli zatem przyjmiemy, że bycie człowiekiem, człowieczeństwo, wyraża się w byciu z Ty, to jakie konsekwencje wynikają z tego dla Ja? Nasuwa się pytanie: w jaki sposób Ja mogę z tego skorzystać, co daje mi relacja z Ty? Pytanie to jednak brzmi wyjątkowo fałszywie, jest źle postawione, zaprzecza sensowi myślenia o sferze m i ę d z y, o relacjach Ja-Ty i w ten sposób pojmowanym człowieczeństwie. Takie rozumienie stawia bowiem Ja w pozycji jednostki, która nie myśli o Ty lub traktuje drugiego człowieka w sposób instrumentalny. Również doświadczenie Ja jest w takim przypadku pozbawione sensu.

Życie dialogiczne jest „postawą, w której otaczający człowieka świat i ludzie stają się dla niego stojącym mu naprzeciw Ty, na którego zapytania musi odpowiadać całą prawdą swojej istoty: słowami, czynami lub milczeniem. Życie dialogiczne to ciągle wsłuchiwanie się i odpowiadanie”⁶. Aby doświadczyć Ja muszę zaryzykować, odsłonić się przed drugim człowiekiem, przed Innym. Ryzyko podejmuję także przyjmując za niego odpowiedzialność. Wymaga to wielkiej odwagi, jest jednocześnie nieuchronne. Najpierw muszę zwrócić się do Ty, przyjąć za niego odpowiedzialność, wejść w sferę m i ę d z y, zaoferować drugiemu człowiekowi samego siebie, podjąć z nim dialog. Dopiero wówczas mam szansę doświadczyć samego siebie, zrozumieć własne człowieczeństwo. Spotkanie Ja z Ty to nieustanny proces stawania się człowieka pełnowymiarowego, usiłującego odnaleźć lub nadać sens swojej egzystencji. Nie jestem w stanie tego uczynić bez współbycia z drugim człowiekiem, z Ty.

Aby doświadczyć Ja w relacji z Ty w procesach edukacyjnych, dotrzeć do istoty swojego człowieczeństwa, trzeba współbyć z Innym. Dotyczy to wychowawców, wychowanków i wszystkich osób biorących udział w tychże procesach

³ Tamże.

⁴ Karl Barth: *Podstawowa forma człowieczeństwa*. Tłum. Juliusz Zychowicz. (W:) *Filozofia dialogu*. Wybrał, opracował i przedmową opatrzył Bogdan Baran. Kraków 1991, s. 133.

⁵ Tamże.

⁶ Jan Doktor: *Filozofia dialogu Martina Bubera*. „Życie i Myśl” 1980 nr 6, s. 63.

sach. „Fundamentalnym faktem ludzkiej egzystencji jest człowiek z człowiekiem”, pisał Buber. Spotkanie z Innym polega na współbyciu, na dawaniu siebie, ryzykując brak odwzajemnienia. Podstawą współbycia i relacji Ja-Ty jest bycie dla Innego.

Anna Sobolewska pisała o spojrzeniu na ludzi z zespołem Downa przez pryzmat filozofii spotkania Emmanuela Lévinasa⁷. Sądzę, że myśli Martina Bubera i Zygmunta Baumana będą tu znakomitym uzupełnieniem. Analiza filmów poświęconych ludziom upośledzonym, niepełno- i nadsprawnym intelektualnie, przez pryzmat filozofii dialogu, odsłania nie tylko całą gamę możliwości kreślenia portretów Inności, ale zwraca również uwagę na obecne w nich przedstawienie relacji Ja-Ty jako fundamentu wychowania. Obecność filmów opowiadających o ludziach genialnych, obdarzonych wybitną inteligencją, porównywanie ich z „Downami”, może wydawać się niekiedy nie na miejscu. Stanowi jednak ciekawe dopełnienie, wskazuje na kolejne, rzadko dostrzegane, oblicze Inności. Koncentrując się na filmach poświęconych ludziom z zespołem Downa, będę zatem odwoływał się również do wyobrażeń innego rodzaju „upośledzenia” – nadsprawności intelektualnej.

2.

Z badań przeprowadzonych na początku lat 90. przez Antoninę Ostrowską wynika, że ludzie niepełnosprawni postrzegani są jako słabi, lękliwi, nerwowi, samotni, wycofujący się, niepewni siebie, niezadowoleni z życia, ubodzy. To poszczególne elementy stereotypu silnie zakorzonego w świadomości społecznej. Postrzeganie niepełnosprawnych jest bardzo jednostronne: zasługują na litość i współczucie, ale nie uważa się ich za równoprawnych partnerów w żadnych działaniach. Siłą rzeczy są w tej sytuacji uznani za gorszych. Często zresztą internalizują tę ocenę, odnajdując wymienione wcześniej cechy w samych sobie⁸. Możliwość pełnienia konkretnych ról społecznych jest w ten sposób ograniczona. Te, które przypisuje się niepełnosprawnym – najczęściej ofiary, człowieka potrzebującego pomocy – nie mogą sprawiać im satysfakcji.

Mawia się często, chyba nie bez racji, że jeżeli czegoś nie ma w telewizji, to znaczy, że w ogóle nie istnieje. Ponieważ większość z nas nie ma bezpośredniego kontaktu z niepełnosprawnymi, siłą rzeczy nasza wiedza oraz stosunek do nich nie są wynikiem doświadczenia bezpośredniego, ale konstruktem stworzonym przez potoczne wyobrażenie, funkcjonujące w społecznej świadomości stereotypy oraz przekazy medialne. Niejednokrotnie dochodzą do tego elementy wiedzy medycznej lub psychologicznej, są one jednak najczęściej przypadkowe i nieusystematyzowane. Medialne istnienie osób niepełnosprawnych

⁷ Anna Sobolewska: *Cela. Odpowiedź na zespół Downa*. Warszawa 2002, s. 223 i n.

⁸ Antonina Ostrowska: *Postawy społeczeństwa polskiego w stosunku do osób niepełnosprawnych*. (W:) *Upośledzenie...*, dz. cyt., s. 88.

wyznacza nasz sposób myślenia o nich, a zarazem – w ogóle – dostrzegania w codzienności.

Kiedy próbujemy opisać wizerunek medialny osób niepełnosprawnych, należy brać pod uwagę stan wiedzy potocznej, a nie świadomość ludzi profesjonalnie zajmujących się tymi zagadnieniami, bądź też bezpośrednio związanych z taką sytuacją życiową. „»Propagandowy« dydaktyzm takiego przesłania oraz nachalne »uhumanistycznianie« wizerunku niepełnosprawnego dziecka są tak przemożne, że z całą pewnością nie ogląda tych programów nikt, kogo problem niepełnosprawności nie dotyczy, a z dużym prawdopodobieństwem nie oglądają ich nawet ci, dla których są przeznaczone. Dodatkowym argumentem na rzecz takiego przypuszczenia jest to, że programy są prowadzone bardzo sztywno, w rutynowy sposób, polegający na tym, że krótkie i niezbyt dowcipne komentarze osób prowadzących program przeplatają się z kilkuminutowymi materiałami filmowymi dotyczącymi specyficznego problemu lub konkretnego wydarzenia”⁹.

Funkcje pojawiania się postaci z zespołem Downa w filmie fabularnym bądź fabularyzowanym są wielorakie, ale zazwyczaj chodzi o chęć wzbudzenia współczucia, odwoływania się do najprostszych emocji. Inną przyczynę stanowi swoista poprawność polityczna, która wymaga, aby na ekranie raz na jakiś czas pojawił się „Down”; najczęściej bywa to dziecko albo ktoś bardzo młody. Przesłanie wydaje się być proste: mamy się wzruszać, a nie rozumieć. Prowadząc w stronę nadmiernego sentymentalizmu, podobny efekt nietrudno wywołać. Dowodzi tego porównanie dwóch postaci z zespołem Downa: Maciusia z polskiego serialu *Klan* (1997-) oraz Corky’ego z amerykańskiego serialu *Dzień za dniem* (*Life Goes On*, 1989-1993). Maciuś bardziej przypomina rekwizyt niż pełnoprawnego bohatera. Jego niepełnosprawność, którą bohaterowie serialu traktują jako coś normalnego, przynosi wzruszenie i miłe przekonanie o normalności takich zachowań, jednak nic więcej. „Maciuś pozwala nam się wzruszać integracyjnymi zapędami naszego społeczeństwa, nie zaprzatając nam jednocześnie głowy jakimiś specjalistycznymi problemami, które nas zupełnie nie obchodzą”¹⁰. W przypadku Corky’ego, który być może zainspirował twórców *Klanu*, sytuacja mimo wszystko wyglądała nieco inaczej: jego historia znajdowała się w centrum zainteresowania autorów serialu, a co za tym idzie – Corky odgrywał większą rolę w świadomości widzów¹¹.

Elżbieta Zakrzewska-Manterys, po analizie seriali, ale także innych programów telewizyjnych, jak również publikacji prasowych, dochodzi do wniosku, że zainteresowanie niepełnosprawnymi służy często rozrywce. Tego typu prezentacje autorka nazywa „komercyjnymi”. Eksponuje się w nich samą nie-

⁹ Elżbieta Zakrzewska-Manterys: *Wizerunek medialny dziecka niepełnosprawnego*. (W:) *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*. Red. Beata Łaciak. Warszawa 2003, s. 81.

¹⁰ Tamże, s. 86; zob. też Anna Sobolewska: *Cela...*, dz. cyt., s. 112.

¹¹ Elżbieta Zakrzewska-Manterys: *Wizerunek medialny...*, dz. cyt., s. 87.

pełnosprawność, nie dociekając, co się pod nią kryje. Różnią się od nich programy i publikacje „publicystyczne”, w których mamy do czynienia z poważną próbą refleksji nad niepełnosprawnymi i niepełnosprawnością¹². Podstawowa różnica wynika z intencji autorów, na ile interesuje ich sam „Down”, na ile nasza – najlepiej pełna litości i wzruszenia – reakcja na niego.

Inna rzecz, że w konsekwencji kolejnego stereotypu sentymentalizm łatwo wpisuje się w historię ludzi obdarzonych ponadprzeciętną inteligencją, z jednej strony zakładając happy end (wybrańcy losu, do których uśmiechnęło się szczęście, ofiarując im rzeczy niedostępne dla zwykłego śmiertelnika), z drugiej – problemy z otoczeniem niepotrafiącym zaakceptować geniusza. W obydwóch przypadkach mamy w gruncie rzeczy do czynienia z dosyć jednostronnym spojrzeniem, przyjmującym, że inteligencja jest jedynym czynnikiem wpływającym na jakość życia. O ile odbiorca dość łatwo przyjmuje tezę o Inności geniusza, o tyle trudno mu zaakceptować istnienie licznych związanych z tym problemów. Twórcy filmowi rzadko zajmują się psychicznymi czy społecznymi problemami funkcjonowania osób wybitnie uzdolnionych. Nie interesują się tym, co kryje się pod powierzchnią fabularnej atrakcyjności tematu. Zaproponowany przez Elżbietę Zakrzewską-Manterys, w stosunku do tekstów o ludziach niepełnosprawnych, podział na prezentacje „komercyjne” i „publicystyczne”, i w tym przypadku znajduje doskonałe zastosowanie. Banalna konstatacja, że geniusz nie ma łatwego życia, zaledwie w niektórych filmach zyskuje wielopłaszczyznową ilustrację.

Oczywiście, przekonanie o „gorszej” inności osób niepełno- i nadświadczonych intelektualnie jest zapewne często nie do końca uświadamiane. O postrzeganiu upośledzenia decydują stereotypy, mające wpływ również na samooceny. Patrzymy na ten świat przez pryzmat społecznych wyobrażeń i uprzedzeń. Ta perspektywa może stać się tak bardzo dominująca, że uniemożliwia, a w każdym razie utrudnia, dotarcie do rzeczywistego znaczenia Inności i relacji Ja-Ty. Decydujące wydaje się być, przynajmniej w pierwszej chwili, spojrzenie z zewnątrz. Doświadczyła tego Anna Sobolewska, której córka urodziła się z zespołem Downa: „Pierwszego lata dochodziło do paradoksalnych sytuacji: gdy byliśmy sami, cieszyliśmy się Cecylką, jej pierwszymi uśmiechami, postęпами, jakie robiła. Dopiero wizyty niektórych gości, ich szczególna delikatność i litościwe gesty przypominały nam, że podobno jesteśmy nieszczęśliwi”¹³. Potrzeba bycia razem i otwarcie na Drugiego pozwalają odrzucić uprzedzenia i resentymenty.

¹² Tamże, s. 93.

¹³ Anna Sobolewska: *Cela...*, dz. cyt., s. 11.

3.

Wszystko, co istnieje, należy do porządku świata. Słońce, które kłuje w oczy, ziemia, morze, od którego są mokre nogi, łaskoczący wiatr, płyty i telewizja, trawa, która krzyczy, kiedy ktoś ją kosi, krowa z ciepłym oddechem, samoloty, ludzie, chmury. To wszystko należy do świata. Jedyne Georges został stworzony ósmego dnia i ma tego świadomość. Tyle że bez Georges'a świat byłby niepełny, pusty, czegoś by w nim brakowało. Georges ma zespół Downa. I zdobywa przyjaciela, któremu jest potrzebny.

Pisząc o filmowych obrazach osób cierpiących na zespół Downa odczuwam pewną wątpliwość co do własnych kompetencji umiejętności opisu. Wśród moich bliskich nigdy nie było nikogo z tą chorobą. Widywałem ich na ulicy, w telewizji, czytałem książki i artykuły. Nieustannie jednak towarzyszy mi świadomość, że potoczne wyobrażenie wypacza rzeczywistość i nie pozwala zrozumieć nie tyle nawet tych ludzi, to bowiem – jak sądzę – nie jest do końca możliwe, ale tych, którzy codziennie uczestniczą w ich życiu. Jak wczuć się w rolę, której nigdy nie zaznałem i której zapewne podświadomie się obawiam? Mogłoby to z założenia stać się czymś fałszywym. Możliwe jest natomiast, konieczne nawet, dostrzeżenie, że ludzie z zespołem Downa i towarzyszący im bliscy są wśród nas. To pozornie banalne wyzwanie wcale nie musi być tak oczywiste. Świadomość ich współobecności bywa bądź wypierana, bądź też oparta na ciekawości i sentymentalnym współczuciu.

Nie spotykam się na co dzień z „Downami”, mam natomiast nieraz do czynienia z poświęconymi im filmami. To właśnie na nich się koncentruję. Podkreślam tę zasadniczą różnicę, wyznacza bowiem perspektywę mojego patrzenia na problem. Fabularny *Ósmy dzień* (*Le huitième jour*, 1996) Jaco van Dormaela oraz dokumentalna psychodrama *Nienormalni* (1990) Jacka Bławuta odrzucają dominujące w tego typu przekazach postawy: fałszywy sentymentalizm, nic niedające współczucie, litość, która nie jest niczym więcej jak próbą uspokojenia własnego sumienia. Zwłaszcza Bławut – van Dormael chyba w znacznie mniejszym stopniu – rezygnuje z ostrożnej życzliwości, która staje się czymś drugorzędym. Co w takim razie stawia na pierwszym miejscu? Opisanie świata. Zamiast obcych, kalekich, chorych, nieprzystosowanych, dziwnych, nienormalnych – Bławut i van Dormael postrzegają Innych. Dzięki temu z kolei widzą Inność każdego człowieka. Jacek Bławut mówi: „Chodziło o to, aby zakwestionować to obiegujące założenie, że oni wszyscy są tacy sami: tępi, brzydcy, budzący litość, współczucie. A tymczasem każdy z nich jest inny”¹⁴. Van Dormael i Bławut nie starają się zaproponować rozwiązań systemowych, interesuje ich problem Inności w wymiarze egzystencjalnym, filozoficznym, jednostkowym, co nie znaczy, że nie zauważają społecznych reakcji na Inność.

¹⁴ *Każdy jest światem*. Z Jackiem Bławutem rozmawia Tadeusz Szczepański. „Film na Świecie” nr 385, 1991, s. 68.

W *Nienormalnych* oraz *Ósmym dniu* centralnymi postaciami/aktorami są osoby z zespołem Downa. Charakterystyczna dla tego typu bohaterów jest niedająca się w żaden sposób podrobić fizyczność. Granica między światem przedstawionym a rzeczywistym, między dokumentalnym zapisem oraz artystyczną kreacją, zacierają się. W *Ósmym dniu* Pascal Duquenne jest Georges'em, a Georges Pascalem. Bohaterowie *Nienormalnych* są po prostu sobą. Należałoby zastanowić się nad świadomością bohaterów, nad ich umiejętnością odróżniania bycia od grania. Nie mam zamiaru twierdzić, że jej nie posiadają, ale widoczna w tych filmach radość życia nie jest przecież wynikiem tylko reżyserskich zaleceń, podobnie jak złość i strach. Naturalność bohaterów jest w tym przypadku nie do przecenienia. Zostało to docenione na Międzynarodowym Festiwalu Filmowym w Cannes w 1996 roku, gdzie nagrodę za najlepszą pierwszoplanową rolę męską przyznano właśnie Pascalowi Duquenne (oraz występującemu z nim aktorowi, Danielowi Auteuil).

Elżbieta Zakrzewska-Manterys uważa, że *Ósmy dzień* daje nadzieję, ponieważ ukazuje niepełnosprawnych jako ludzi innych, obdarzonych ciekawą wizją świata, a dzięki ich spojrzeniu i my możemy spojrzeć inaczej na rzeczywistość. Aby tak się stało, musimy jednak spróbować utożsamić się z niepełnosprawnym bohaterem¹⁵. Podobnie sądzi Tadeusz Sobolewski; według niego filmy o „Downach” „pomagają nam zidentyfikować się z Innym. Znaleźć Innego w sobie”¹⁶. Zastanawiam się jednak, na ile jestem w stanie – zakładając jak najlepsze chęci – utożsamić się z Innym, który jest tak bardzo inny. Czy mogę patrzeć na świat jego oczami? Filozoficzny sens tego pytania przekracza zresztą wymiar zespołu Downa, niepełnosprawności jako takiej, a związany jest z doświadczeniem Innego i doświadczeniem siebie dzięki Innemu.

Ósmy dzień i *Nienormalni* pokazują Inność w wielokrotnionej formie. Jak zatem wygląda sytuacja, w której Inny jest tak bardzo „inny”? Już w pierwszych latach kina chętnie pokazywano ludzi z anomaliami fizycznymi. Film stanowił wówczas swoiste przedłużenie cyrkowych gabinetów osobliwości, pokazujących m.in. kobiety z brodą, karłów itd. W większości przypadków nie zastanawiano się nad ich losem, traktując te spektakle jako jeszcze jedną formę rozrywki. Właściwie dopiero Ted Browning w docenionych po latach *Dziwolągach* (*The Freaks*, 1932) udowodnił, że ludzi różniących się fizycznie od tzw. normy można pokazywać nie jako ciekawostkę, wybryk natury, ale po prostu istoty ludzkie. Browning był znanym twórcą filmów grozy (współpracował m.in. z Lonem Chaneyem i Belą Lugosim), ale posiadał „wycucie obrazu i umiejętność posługiwania się niesamowitą groteską”¹⁷. W *Dziwolągach* „nie ma nic z epatowania fizyczną szpetotą, przeciwnie – w miarę rozwoju akcji

¹⁵ Elżbieta Zakrzewska-Manterys: *Wizerunek medialny...*, dz. cyt., s. 95.

¹⁶ Tadeusz Sobolewski: *Upośledzony znaczy ludzki*. „Gazeta Wyborcza”, 30 maja 1997 – dodatek „Magazyn”, s. 29.

¹⁷ Andrzej Kołodyński: *Seans z wampirem*. Warszawa 1986, s. 54.

z rozbudowanymi scenami z codziennego życia cyrku – widz zaczyna przyjmować »dziwolągi« jako coś oczywistego. Początkowa fascynacja, wynikała z szoku, zamienia się w zrozumienie i akceptację¹⁸. Jakkolwiek w filmie tym wystąpili ludzie autentycznie upośledzeni fizycznie, Browning nie epatował ich odmiennością (choć nie stronił od naturalizmu), ale pokazał, że również oni potrafią kochać i nienawidzić tak samo jak wszyscy. Pokazał zatem Inność, która staje się oswojona.

W czasie rozmowy z Jackiem Bławutem Tadeusz Szczepański przywołuje *Dziwolągi* oraz *Człowieka-słonia* (*The Elephant Man*, 1980) Davida Lyncha. Te tytuły padają nieprzypadkowo. Film Lyncha „demaskuje [...] okrucieństwo spojrzenia na ludzkie kalectwo i tym samym krytycznie komentuje tę filmową tradycję”¹⁹. Szczepański zauważa też, że wartość *Nienormalnych* polega na udanym wejściu „w głąb tego świata” i pokazania go „inaczej, nie przez szybę zabobonu, tego bojaźliwego, z zarazem okrutnego dystansu”²⁰. Te same cechy można przypisać *Ósmemu dniowi*.

Pokazanie tego świata od wewnątrz nie polega na przyjęciu perspektywy „Downa”, ponieważ nie jest to ani możliwe, ani widz nie byłby w stanie takiej sytuacji zaakceptować (warto przypomnieć, że empatia w znaczeniu Buberowskim polega na „obejmowaniu”, a nie „wczuciu się”²¹). To specyficzne spojrzenie, które charakteryzuje *Nienormalnych* i *Ósmy dzień*, zawdzięczamy uczynieniu z chorych bohaterów. Pokazują Inność, a nie inność. Podkreślają, że Inność „Downa” polega przede wszystkim na tym, że jest Drugim Człowiekiem, a nie na fizycznej czy umysłowej odmienności. Fundamentalne pytanie bowiem brzmi: jak bardzo bohaterowie Bławuta i van Dormaela różnią się od „normalnych”? Mają marzenia, okazują emocje: złość, radość, satysfakcję, smutek. Niekiedy inaczej je wyrażają. Widz oglądając film zaczyna powoli odczuwać dziwną rzecz. Oswaja się z fizyczną innością, zaczyna postrzegać „Downów” jako „normalnych”. Zauważamy, że ich ruchy i twarze cechuje przedziwna harmonia. U obydwoh twórców, zwłaszcza u Bławuta, następuje oswojenie widza przez czas. Wolna narracja, spokojna kamera, długie ujęcia, wprowadzają nas do nieznanego świata i przyzwyczajają do niego.

Wewnętrzny świat „nienormalnych”, rytm ich życia, w zasadniczy sposób wpłynął na konstrukcję filmu Bławuta. Reżyser przyznawał, że w dramaturgii filmu można odnaleźć pewne usterki, brak logicznej spójności. Trudno to jednak w tym przypadku uznawać za wadę, ponieważ – jak mówił Bławut: „Na pewnym etapie realizacji zdałem sobie sprawę, że ich życie jest afabularne, że nie ma w nim logiki przyczynowo-skutkowej, jaka obowiązuje w naszym życiu. Gdybym starał się opowiadać logicznie, to popadłbym w fałsz wobec ich

¹⁸ Tamże, s. 63.

¹⁹ *Każdy jest światem...*, dz. cyt., s. 67.

²⁰ Tamże.

²¹ Martin Buber: *Wychowanie*. Tłum. Stanisław Grygiel. „Znak” 1968 nr 4, s. 455 i n.

stanu psychicznego. Oni potrafią się tylko zasmucić i nie wiesz, skąd się ten smutek, te ich łzy biorą. Ich życie składa się z plam – plam radości, smutku i tak dalej”²². Wbrew pozorom, nie inaczej rzecz wygląda w *Ósmym dniu*. Akcja tego filmu posiada co prawda wymiar przyczynowo-skutkowy, jest uporządkowana, prowadzi od rozwinięcia do zakończenia, ale tylko dlatego, że spoglądamy na nią z perspektywy Harry’ego. W momencie, kiedy van Dormael usiłuje pokazać nam świat Georges’a, czas i przestrzeń tracą znane nam właściwości. Przy oglądaniu *Nienormalnych* i *Ósmego dnia* świadomość Innego towarzyszy nam nieustannie.

Koncentrowanie się na fizycznej odmienności jest nie tylko powierzchowne, ale może także wprowadzać w błąd. W rzeczywistości najważniejszą rolę odgrywa właśnie świadomość Inności, znacznie głębsza niż zauważalne na pierwszy rzut oka różnice w wyglądzie fizycznym. Zewnętrznymi oznakami Inności, wyróżnianymi przez społeczeństwo, jest z jednej strony wygląd „Dowńów”, z drugiej – społeczna pozycja bohaterów, należących w gruncie rzeczy do odrębnego porządku świata. W przypadku geniuszy wydaje się ograniczać to do drugiego elementu, choć czasem bywa jeszcze bardziej mylące. Widać to świetnie w *Blasku* (*Shine*, 1996) Scotta Hicksa. David Helfgott wchodzi do baru i pyta, czy może zagrać na pianinie. Jeden z kelnerów przygląda się temu z uśmiechem pełnym złośliwości. Stajemy się nagle świadkami nieprawdopodobnej przemiany Davida, jak również reakcji ludzi, będących świadkami tego niecodziennego widowiska. Kilka nieśmiałych uderzeń w klawiaturę i oto nagle kloszard, bezdomny, włóczęga, jak prezentuje się w oczach innych, zamienia się w wirtuoza. Inność, którą jest bez wątpienia talent muzyczny, czyniący z Davida kogoś w rodzaju *jurordiwego*, bożego szaleńca, okazała się być przykryta przez inność zewnętrzną. Ta scena robi wrażenie, odsłania geniusz Davida, zapomniany również przez niego samego. Nie potrafi jednak przesłonić – jeśli przyjrzymy się jej nieco bardziej wnikliwie – Inności Davida, cały czas obecnej w spojrzeniach rozbawionych słuchaczy.

4.

Mówiąc o wychowaniu, niezależnie od tego, co pod tym pojęciem rozumiemy, zakładamy istnienie dwóch stron (świadomie nie używam terminu „podmiot”, nie zawsze bowiem jest on adekwatny) – wychowującej i wychowywanej. Oczywiście, relacje Ja-Ty w procesach edukacyjnych kształtują się nie tylko między wychowawcą i wychowankiem, choć taka ich postać wydaje się najbardziej oczywista. Mogą występować również między dwoma wychowawcami lub między dwoma wychowankami. Nie jest istotne, jaką funkcję czy rolę pełnią dane osoby. Liczy się to, że dochodzi między nimi do spotkania i tworzy się coś, co Martin Buber nazwał sferą *m i ę d z y*. Nasuwają się jed-

²² *Każdy jest światem...*, dz. cyt., s. 73.

nak uzasadnione wątpliwości. Czy można wymagać od kilku- czy nawet kilkunastoletniego dziecka, aby zgodnie z naszymi oczekiwaniami brało odpowiedzialność za drugą osobę?

Bławut i van Dormael ukazują „Downów” jako swoistego rodzaju mędrców (w ten sposób odczytują film Anna i Tadeusz Sobolewscy) i wychowawców. Przyjęcie odpowiedzialności za drugiego człowieka, podporządkowanie Ja drugiemu człowiekowi wymaga pokory²³. Niestety, trudno być pokornym człowiekowi nawykłemu do myślenia i mówienia Ja bez zauważania Ty; trudno w procesie edukacyjnym, z jednej i drugiej strony, okazać pokorę, podporządkować Ja drugiemu człowiekowi. A przecież pokora, odpowiedzialność, wyjście naprzeciw, dawanie i czerpanie ze sfery *m i ę d z y*, słuchanie i odpowiadanie są podstawą wychowania. Są również podstawą życia dialogicznego. Czy jednak nie dzieje się tak w sytuacji, kiedy w *Nienormalnych* Tomek i pan Leszek kłócą się, dochodzi nawet do ostrej scysji, ale stanowi to konsekwencję poważnego traktowania swojego partnera, otwarcia na rozmowę? Obydwaj to rozumieją, szanując się nawzajem jako równoprawnych uczestników dialogu. Dlatego też mówiąc o procesach edukacyjnych cały czas mam świadomość, że należy relacje Ja-Ty traktować w znacznie szerszym kontekście.

Aby poznać i w pełni doświadczyć siebie, trzeba w pewnym sensie podporządkować się Innemu. Doświadczenie Ja w relacji z Ty wynika z tego, że jestem dla kogoś. To, czego doświadczam, jest nagrodą za otwartość wobec drugiego człowieka, za to, że wychodzę mu naprzeciw, za to, że przyjmuję za niego odpowiedzialność. „Stosunki międzyosobowe – twierdzi Emmanuel Lévinas – są niesymetryczne. W tym sensie, że jestem odpowiedzialny za Innego nie czekając na jego odwzajemnienie się, choćbym miał w imię tej odpowiedzialności oddać swe życie. Odwzajemnienie się jest *jego* sprawą... Ja ponoszę odpowiedzialność za całość odpowiedzialności, odpowiadam za wszystkich i za wszystko, co ich dotyczy. Mam zawsze o jedną odpowiedzialność więcej, niż wszyscy inni”²⁴.

Czy zasady filozoficzne znajdują odzwierciedlenie w codziennym kontakcie z ludźmi, których – wbrew szlachetnym deklaracjom – uważa się zazwyczaj za niepełnowartościowych? Inaczej mówiąc – czy można wymagać od „Downa”, aby zgodnie z naszymi oczekiwaniami brał odpowiedzialność za drugą osobę? Georges tak właśnie czyni! Jest to możliwe dzięki bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby. Georges opiekuje się Harrym, niczego od niego nie chcąc, przynajmniej we własnej świadomości. *Ósmy dzień* jest cennym filmem także dlatego, że niespodziewanie niweluje asymetrię relacji „normalnego” i „nienormalnego” (nauczyciela i ucznia?), może nawet nieznacznie ją

²³ Por. Martin Buber: *Wychowanie...*, dz. cyt., s. 453.

²⁴ Emmanuel Lévinas: *No identity*. W tegoż: *Collected Philosophical Papers*. Haga 1987, s. 149. Cyt. za Zygmunt Bauman: *Etyka ponowoczesna*. Tłum. Janina Bauman oraz Joanna Tokarska-Bakir. Warszawa 1996, s. 115.

odwracając. Harry w większym stopniu potrzebował Georges'a, niż Georges Harry'ego. Okazuje się, że to właśnie „Down” ma w sobie pokorę, której wymaga przyjęcie odpowiedzialności za drugiego człowieka. Dzięki Innemu mogą dużo zyskać i dużo stracić. Ważniejsze jest jednak to, że on również może dzięki mnie dużo zyskać i stracić. Widać to doskonale w przypadku Harry'ego i Georges'a.

Życie Harry'ego jest monotonne. Co dzień ten sam rytuał przygotowania do pracy, wymagającej uśmiechu, ale niesprawiającej większej satysfakcji. Rywalizacja z ludźmi, których się nie zna, w wyścigu do mety, o której się nic nie wie. Dziesiątki identycznych samochodów z identycznymi kierowcami, wolno i wściekle przesuwającymi się w ulicznych korkach. Rodzina, którą utracił, i nie bardzo wie, w jaki sposób mógłby ją odzyskać. Sądzę, że pewna stereotypowość tej sytuacji, pokazującej zabieganego uczestnika „wyścigu szczurów”, jest w pełni zamierzona. Jaco van Dormael przeciwstawia ją zaraz na początku filmu spokojowi Georges'a, jego oczywistości bycia.

Dla Harry'ego spotkanie z Georges'em stało się odkryciem w jeszcze jednym wymiarze. Pozwoliło mu na nowo zastanowić się nad sensem życia. Do tej pory Harry, tak jak większość z nas, utożsamiał ten sens z dążeniem do jakiegoś celu. Budował przy tym hierarchię celów w sposób, który ostatecznie nie dawał mu żadnej satysfakcji. Tymczasem Georges swoim postępowaniem potwierdza słowa o Jacku Bocheńskiego: „Skoro używanie chwili jest jednym z dwóch sposobów nadawania życiu sensu, wolno [...] sformułować jeszcze inną regułę moralną: Umiej żyć w chwili obecnej i używać jej!”²⁵. W przepięknej scenie pod drzewem, kiedy obydwoj cieszą się minutą, która po prostu trwa, Georges uczy tej reguły Harry'ego, pomaga mu odnaleźć sens w najdrobniejszych szczegółach życia.

Naturalność i nienaturalność są bowiem sobie nieustannie przeciwstawiane. Prawda i fałsz. Niewinność Georges'a i bohaterów *Nienormalnych* pozwala dostrzegać im więcej niż ludziom poddającym się społecznym zasadom i konwenansom. Kiedy Georges przyjeżdża do siostry, bezwarunkowo akceptują go dzieci. Niczego od niego nie wymagają, są tak samo naturalne jak on. Georges zauważa rzeczy najmniejsze, jak mrówka. Harry nie potrafi nawet tego, a rozumie jeszcze mniej. Dopiero pod wpływem Georges'a zwróci uwagę na przechodzącą biedronkę. Według Tadeusza Szczepańskiego natura neutralizuje „nienormalność” bohaterów filmu *Bławuta*²⁶, którzy stapiają się z nią, zaświadczać tym samym o swojej metafizycznej niewinności. Pytanie o normalność i naturalność będzie powracało jeszcze niejednokrotnie. Harry uczy sprzedawców uśmiechać się. Szczerze, ponieważ klient od razu wyczuje nieszczerzy uśmiech. Ale dopiero Georges pokaże mu, na czym polega spontaniczność

²⁵ Józef M. Bocheński: *O sensie życia*. W tegoż: *Sens życia i inne eseje*. Kraków 1993, s. 14.

²⁶ *Każdy jest światem...*, dz. cyt., s. 73.

i szczerłość, na czym polega śmiech: kiedy jest smutny – płacze, kiedy wesóły – śmieje się.

Pojęcie normy zostanie przez van Dormaela i Bławuta ponownie poddane pod dyskusję. Norma nie musi oznaczać normalności, zdają się mówić. Co oznacza normalność? Ojciec jednej z bohaterek *Ósmego dnia* jest normalny, ponieważ pracuje, jest dyrektorem i ma samochód. W takim razie Harry też jest normalny. Ale jest też głęboko nieszczęśliwy. Niewinność pozwala Georges'owi być szczęśliwym. Według o. Jacka Bocheńskiego istnieją dwa rodzaje szczęścia: względne i bezwzględne. To ostatnie oznacza „stan zupełnego [...] stuprocentowego zadowolenia, zaspokojenia wszystkich potrzeb bez reszty, i to z gwarancją wiecznego trwania”²⁷. Szczęście względne (doznajemy uczucia szczęścia, mimo że nie jest ono absolutne) jesteśmy w stanie odczuwać bardzo często. Georges należy do tych, którzy mają dar odczuwania szczęścia bezwzględnego.

Nietrudno zauważyć różnicę między *Nienormalnymi* a *Ósmym dniem*. Film Bławuta poświęcony jest prawie wyłącznie osobom z zespołem Downa, natomiast dzieło van Dormaela tylko pozornie stawia na pierwszym planie Georges'a. W rzeczywistości głównym bohaterem jest Harry, specjalista od reklamy i sprzedaży, któremu spotkanie z Georges'em przywróci spokój i radość życia. *Nienormalni*, niemal niezauważalnie dla widza, przyjmują perspektywę spojrzenia „Downów”. W *Ósmym dniu* oglądamy ich świat przede wszystkim z zewnątrz. W przypadku filmu van Dormaela nie jest to bynajmniej zarzut. Reżyserowi dzięki temu zabiegowi udało się pokazać, w jaki sposób doświadczenie Innego, także „Downa”, może zmienić człowieka.

5.

Litość i współczucie nie są w gruncie rzeczy niczym więcej jak warstwą ochronną, w którą owijamy się szczerze, aby nic z tamtego świata nie dotarło do naszego. Strach przed Innością, zwielenokrotniony zewnętrżnością bohaterów, jakże różną od „normalnej”, zamieniamy na sentymentalizm. Mówimy chętnie o odpowiedzialności, nazywając w ten sposób spełnianie pewnych rytuałów, mających uspokajać nasze sumienie. Staramy się nie dostrzegać codziennej obojętności, otaczając ją odświętnymi pięknymi, aczkolwiek nieco bezrefleksyjnymi aktami dobroczynności. Istnieje co prawda świadomość konieczności opieki nad niepełnosprawnymi, ale z drugiej strony są to przekonania bardzo uogólnione, rzadko odnoszone do nas samych. W ten sposób postępuje na początku Harry. Spotkanie z Georges'em, które mu się przytrafiło, na początku wydawało się absolutną katastrofą. Chęć odwiezienia Georges'a do domu wynikała tylko z odpowiedzialności społecznej, niczego więcej („wypada”, „trzeba”, to słowa związane z naszym społecznym funkcjonowaniem w świecie). Harry nie ponosi przecież w żadnej mierze odpowiedzialności

²⁷ Józef M. Bocheński: *O sensie życia...*, dz. cyt., s. 20.

prawnej za to, co się stanie z Georges'em. Najprostszym rozwiązaniem było odwiezienie Georges'a na pierwszy posterunek policji i tak właśnie robi Harry. Chciałby z czystym sumieniem – zrobić przeciw, co do niego należało – ruszyć w dalszą podróż. Tyle że wizyta na posterunku niczego nie rozwiązuje. Wszelkie przepisy, nakazy tracą swój sens. Trzeba polegać na poczuciu odpowiedzialności konkretnego człowieka i współbyciu dwóch ludzi. „Przepisy bywają powszechne – i tylko przepisy mogą być powszechne. Można zadekretować powszechne *obowiązki*, ale moralna *odpowiedzialność* odwołuje się tylko do jednostki i może być podjęta tylko indywidualnie”²⁸. Harry musi zabrać Georges'a w dalszą drogę. Podejmuje zobowiązanie, z którego konsekwencji jeszcze długo nie będzie sobie zdawał sprawy. W tym momencie podróż rozpoczyna się naprawdę.

Problem odpowiedzialności wiąże się nierozłącznie z obojętnością. Uciekając przed odpowiedzialnością, popadamy w obojętność. Zygmunt Bauman, za Emmanuelem Lévinasem, pisze o potrzebie „przebudzenia” naszej jaźni²⁹. Jest ono możliwe tylko dzięki Innemu. „Przebudzenie się do bycia dla Innego – stwierdza Bauman – jest zarazem przebudzeniem się jaźni; być może nawet, jak to Lévinas sugeruje, jej *narodzinami*. Nie ma jaźń innego początku, nie ma innego sposobu odnalezienia siebie jako *jedyne i niepowtarzalnego* »ja«, różnego od innych, niewymienialnego i *niezastępowalnego*, czegoś więcej niż egzemplarz gatunku”³⁰. Odrzucając swoją odpowiedzialność wobec Innego odrzucamy zarazem swoją jaźń, rezygnujemy z samych siebie.

Uciekając przed odpowiedzialnością, która jest wcześniejsza od naszej jaźni – Bauman nazywa ją „pierwotną rzeczywistością jaźni”³¹ – popadamy w obojętność wobec Drugiego, która ma służyć spokojnemu byciu Ja, niezagrożonego przez nikogo. Chęć, aby Ja było absolutnie niezależne, powoduje ucieczkę w świat pozornie bezpieczny. Zamykamy się przed Innym. Unikając odpowiedzialności usiłujemy zachować wolność. Ale czy to jest wolność? Czy istnieje wolność absolutna? Czy wyzwalając się z jednej zależności nie popadamy za każdym razem w inną? Do jakiego stopnia mogą być wolny od jakichkolwiek zależności?

Jedyną wolnością, która nie jest jednocześnie poddaniem się jakimukolwiek nakazowi, może być moja wolność moralna. Rodzi się ona wówczas, gdy „uznam obecność [...] Twarzy (Innego – P.Z.) za swą odpowiedzialność”³². Nadają wtedy sens Innemu i zarazem sobie. Zygmunt Bauman pisze: „I to właśnie dzięki swej jednostronności, niesymetryczności, skondensowaniu inicjatywy i siły twórczej całkowicie po mojej stronie, wolność jaźni moralnej jest, wbrew

²⁸ Zygmunt Bauman: *Etyka ponowoczesna...*, dz. cyt., s. 74.

²⁹ Zob. tamże, s. 103 i n.

³⁰ Tamże, s. 104.

³¹ Tamże, s. 21.

³² Tamże, s. 116.

pozorom, jedyną bodaj wolnością, za którą nie wlecze się cień zależności...³³. Zatem ucieczka od odpowiedzialności w celu zachowania wolności nie jest niczym więcej jak złudzeniem. Chcemy być wolni, więc jesteśmy obojętni. Nie zdajemy sobie sprawy, że postępując w ten sposób tracimy jedyną prawdziwą wolność, jaka jest nam dostępna.

Niebezpieczne wszakże byłoby przyjęcie najprostszycy odpowiedzi, pod wpływem emocji obciążających winą wszystkich, którzy nie są gotowi przyjąć wprost odpowiedzialności za Georges'a. Jak bowiem ocenić jego siostrę, która woli, aby brat pozostał w domu opieki. „Dałam ci tyle miłości, ile mogłam. Ale teraz mam swoje życie, dzieci i Allena”. A jednak – trudno ją oskarżać. Łzy jej i męża zaświadczały, że nie była to łatwa decyzja. Dokonali wszakże pewnego wyboru. Odpowiedzialność małżonków wiąże się z nimi samymi, z dziećmi, w jakiś specyficzny sposób także z Georges'em, ze świadomością, że nie są w stanie się nim zaopiekować.

Harry napotykać na swojej drodze Georges'a zostaje w pewnym sensie przez niego ubezwłasnowolniony. Musi zmienić obyczaje, przyzwyczajenia, nie może dłużej pozostawać w zapewniającej spokój anonimowości. Georges samym pojawieniem się na ulicy wzbudza zainteresowanie. Wpędza ciągle Harry'ego w kłopotliwe sytuacje. W sklepie obuwniczym wybiera sobie buty, mimo że nie ma pieniędzy. Na szosie prowokuje kierowcę ciężarówki, a kiedy ten atakuje Harry'ego, Georges zamyka się w samochodzie i słucha radia. Ale w Harry'm zaczyna narastać poczucie odpowiedzialności za drugiego człowieka, nie jest w stanie dalej uciekać przed uczestnictwem w autentycznym życiu. I to właśnie staje się wielkim zwycięstwem Georges'a.

Odpowiedzialności nie można zdobyć lub stracić, jest ona bowiem częścią nas samych, należy do istoty człowieka. Można jednak odpowiedzialności się uczyć. Odpowiedzialność jest pierwotna względem refleksji, którą często i chętnie nazywamy etyczną. Zagubieni i przygnieceni wielowiekową tradycją praw, konwenansów, obowiązkowością przeróżnych kodeksów mających uniformizować to, co indywidualne, stajemy się istotami rozdartymi między intuicyjnym, przedrozumowym poczuciem odpowiedzialności wobec Innego a cywilizacyjną chęcią bycia tylko i wyłącznie Ja, wyrażającą się w obojętności. W przypadku Georges'a nie istnieje owo poczucie rozdarcia. W tym sensie Georges jest istotą obdarzoną czystą odpowiedzialnością, nieobciążoną narzuconym kulturowo rozumieniem pojęć.

6.

„Podobieństwa się nie zauważa. Razi tylko odmienność”. To stała fraza z profesjonalnych wystąpień Harry'ego. Nieprzypadkowo użyta. *Nienormalni* oraz *Ósmy dzień* ukazują Innego, ale zarazem, a może nawet – przede wszystkim,

³³ Tamże, s. 117.

ukazują nas. Poprzez odmiennosc, która tak bardzo razi, uzmysławiamy sobie, że my również jesteśmy Inni. Na Harry'ego przychodzi opamiętanie w momencie, kiedy orientuje się, że rytualne słowa, którymi posługuje się w pracy, w rzeczywistości nic nie znaczą. Są fałszem. Harry dzięki kontaktowi z Georges'em uświadomił sobie to wszystko i odzyskał rodzinę. Nie wiem, czy *Ósmy dzień* jest wiarygodny pod względem psychologicznym. Nie chodzi bynajmniej o porównanie z filmem *Bławuta*. Bohaterowie z zespołem Downa, niezależnie od filmu, są prawdziwi, ponieważ nie potrafią być inni. Wiarygodność związana jest z postacią Harry'ego, a więc człowieka, który u van Dormaela reprezentuje właśnie nas. Czy następująca w tak krótkim czasie przemiana Harry'ego byłaby możliwa? To pytanie uważam za drugorzędne. Nie o to przecież chodziło Jaco van Dormaelowi.

Na ile z kolei są wiarygodne przemiany osób z otoczenia ludzi obdarzonych geniuszem? Spojrzenie na Inność jest w tym przypadku podwójne. Doskonale widać to w scenie, kiedy siedmioletni Fred Tate po pierwszym pobycie z doktor Jane Grierson i jej uzdolnionymi wychowankami, wraca do domu. Spogląda na matkę zupełnie inaczej. Zaczyna pojmować, że także ona jest Inna. Nie potrafi zrozumieć, o czym mówi o wiele mądrzejszy od niej siedmiolatek. Dede nie jest w stanie niczym zaimponować synowi, co więcej – wydaje się, że nie jest w stanie niczego mu zaoferować. Dede nie rozumie Freda, co nie przeszkadza jej odczuwać dumy z powodu jego nadzwyczajnych zdolności. Jednocześnie boi się ich, nie tylko z powodu obcości intelektualnej, ale także z obawy, że wyrosnie między nimi mur, którego nie będzie w stanie przekroczyć.

Jodie Foster opowiadając w filmie *Mały geniusz Tate* (*Little Man Tate*³⁴, 1991) o wybitnie uzdolnionym małym chłopcu, nie przypadkiem wybrała taki właśnie temat na swój reżyserski debiut. W historii Freda Tate'a można odnaleźć elementy jej własnej biografii. Wybitnie uzdolniona Foster musiała przeżywać podobne dylematy jak filmowy bohater. Może dlatego udało się jej pokazać nie tylko dziecko, mające problemy z odnalezieniem swojego miejsca w świecie rówieśników, ale także trudną sytuację matki, prostej kobiety nie do końca potrafiącej zrozumieć i zaakceptować swoistą „inność” syna. Fred Tate musi pogodzić się z tym, że nigdy nie będzie taki, jak większość jego kolegów. Musi również pogodzić się z czymś być może o wiele trudniejszym. Jego matka, która go samotnie wychowuje i którą bardzo kocha, nie jest dla niego równorzędną partnerką intelektualną. Samotność Tate'a, mimo obecności kochającej go osoby, byłaby nie do zniesienia, gdyby nie inne, podobne do niego dzieci. Jednak z drugiej strony, jak sugeruje Jodie Foster, kto wie, może to matka daje

³⁴ *Little Man Tate* przetłumaczono jak *Mały geniusz Tate* (w dystrybucji kinowej: *Tate – mały geniusz*). Aczkolwiek ma to uzasadnienie w treści, nie oddaje intencji autorów. Powinno być raczej: *Mały człowiek Tate*. Chodzi bowiem o podkreślenie nie tyle wybitnych zdolności chłopca, ale o ukazanie dziecka, które nagle znalazło się w świecie dorosłych, i nie może odnaleźć się po żadnej stronie.

mu siłę, bez której, mimo całej swojej inteligencji, prawdopodobnie nie poradziłby sobie w społecznej rzeczywistości.

Tate przejmuję się wszystkim. Jego problemem jest nie tylko wiedza, samotność, ale także nadwrażliwość. Na pewno jest o wiele bardziej dojrzały od swojej matki. Kapitalnie pokazuje to scena, w której Fred usiłuje czytać, natomiast Dede zaczepia go i przeszkadza, uważając to za znakomitą zabawę. Dede jest samotną matką, pracuje jako kelnerka. Foster wyraźnie akcentuje jej prostotę, ale także oddanie synowi. Dede pełniąc rolę dobrej matki, naraża Freda na przykrości. Organizuje mu urodziny, bo przecież „wszystkie” dzieci chcą mieć wyprawioną taką uroczystość. Tymczasem Fred zdaje sobie sprawę, że mimo rozdanych zaproszeń nikt nie przyjdzie. Doktor Jane Grierson od razu staje się – w pewnym sensie – bliska Fredowi, może z nią bowiem porozmawiać o rzeczach, o których jego matka nie ma pojęcia. Jak wytłumaczyć Dede sny, w których Fred budzi się w obrazie van Gogha, skoro matka nigdy o takim malarzu nie słyszała? Między kobietami błyskawicznie rodzi się i narasta rywalizacja. Każda może czegoś pozazdrościć drugiej: Dede wie, że nigdy nie będzie miała klasy i obycia rywalki, ale dla Freda ważne są również takie chwile, w których matka ociera mu buzię po lodach.

W pewnym momencie Fred zaczyna odczuwać pogardę w stosunku do matki. Widzi, jak bardzo różni się ona zarówno od niego, jak i od doktor Grierson i dzieci z jej otoczenia. Mimo wszystko tęskni za nią. Nie może sobie poradzić z tymi sprzecznymi, wydawałoby się, uczuciami. Zasługą Jodie Foster, zarówno jako reżyserki, jak i aktorki, było ukazanie postaci matki bez zbytniego sentymentalizmu. Łatwo było popaść w przesadę, z jednej strony przez oskarżenie matki o brak umiejętności, co z tego, że niezawinioną, opieki nad dzieckiem wybitnie uzdolnionym, z drugiej zaś przez nadmierne współczucie dla niej – traci syna i nie potrafi temu zapobiec.

Dede początkowo nie zgadza się na większość testów³⁵, ma opory przed wysłaniem Freda z Jane Grierson. Motywacją jej nie jest jednak chęć zamknięcia synowi szansy wyjścia z nienajlepszej sytuacji życiowej, ale lęk przed Innością. Usiłuje go w ten sposób chronić, przy okazji chroniąc samą siebie. Z drugiej strony, Jane Grierson traktuje dzieci jako obiekty eksperymentu. (Sama kiedyś była takim dzieckiem). Dopiero Fred burzy jej spokój: „Dlaczego zawsze pytasz o szkołę? Dlaczego zawsze mówisz jak z książki? Dlaczego nikt cię nie odwiedza? Dlaczego nie masz dzieci? Co z tobą jest nie w porządku?”. Przecież w gruncie rzeczy Fred pyta panią Grierson, dlaczego jest Inna. Dlaczego różni się od „normalnych” ludzi, takich jak jego matka, a także... on sam. Jane nie odpowiada, ale nie jest w stanie zignorować tych pytań. Była do tej

³⁵ W pewnym sensie Dede, bawiąc się z synem w „cienie”, nie robi przecież nic innego, niż naukowiec przeprowadzający test Rorschacha. Tyle że Dede nieświadomie odkrywa w tym funkcję terapeutyczną. To zabawa, w której może wspólnie uczestniczyć z Fredem, bez obaw, że znowu znajdą się w różnych światach.

pory obok swoich podopiecznych, właściwie obok życia. W pewnym momencie uświadomiła sobie, że „świat i ludzie stają się dla [człowieka] stojącym mu naprzeciw Ty, na którego zapytania musi odpowiadać całą prawdą swojej istoty: słowami, czynami lub milczeniem. Życie dialogiczne to ciągle wsłuchiwanie się i odpowiadanie”³⁶. Tak jak Harry dzięki Georges’owi, tak Jane Grierson nauczyła się tego dzięki małemu Fredowi.

7.

Postać geniusza bywa nierzadko utożsamiana z samotnikiem, odtrącającym i zarazem odrzuconym przez świat, który go nie rozumie i nie jest mu potrzebny. Atrakcyjność schematu przesłania niekiedy prawdziwy egzystencjalny i społeczny problem samotności ludzi nadspornych intelektualnie, zwielokrotniony przez doświadczanie i świadomość Inności (kiedy dotyczy dziecka, jak w *Małym geniuszu...*, wydaje się być szczególnie dotkliwy i przejmujący). W *Buntowniku z wyboru* (*Good Will Hunting*, 1997, reż. Gus Van Sant³⁷), opowiadającym o młodym mężczyźnie na pograniczu dorosłego życia, pojawia się sporo ciekawych obserwacji, dotyczących sytuacji człowieka nie tylko wszechstronnie i zdecydowanie ponad przeciętną uzdolnionego, ale również pochodzącego z niższych sfer społecznych. Z jednej strony, jego możliwości zdobywania wiedzy i prestiżu społecznego są z tego powodu znacznie ograniczone, z drugiej – on sam je odrzuca, traktując to jako formę buntu. Ukrywa swoją Inność, próbując w ten sposób ukarać i samego siebie, i społeczeństwo. Uważa, że nie będzie w stanie funkcjonować tak jak inni w podstawowym ludzkim wymiarze, np. w miłości. Will Hunting ukrywając swoją inteligencję, ukrywa Inność. Z drugiej strony odczuwa potrzebę pokazania światu swoich zdolności, co zostaje wielokrotnie zasygnalizowane, choćby w scenach rozwiązywania bardzo trudnych zadań na uniwersyteckiej tablicy czy upokorzenia zarzućmiałego studenta.

Inność i jej samotność mogą stać się zatem ciężką próbą dla wybitnie uzdolnionych jednostek. Scenariusz *Blasku* powstał na podstawie prawdziwej historii, co w tym przypadku szczególnie wzmocniło wymowę filmu. Premierze towarzyszył zresztą wzrost zainteresowania Davidem Helfgottem, którego życie stało się pierwowzorem tej historii. Australijski film pokazuje uzdolnionego muzycznie młodego człowieka o niezbyt stabilnej konstrukcji psychicznej, którego ojciec, opętany ambicją, doprowadza na skraj załamania nerwowego. Z kolei *Mały geniusz Tate* stanowi odwrotny wariant *Blasku*. Dzieje się tak za sprawą matki chłopca, potrafiącej podporządkować swój świat jego potrzebom.

³⁶ Zob. przypis 6.

³⁷ Dla Gusa Van Santa *Buntownik...* nie był zjawiskiem przypadkowym. Świadczy o tym choćby następny film, zrealizowany przez niego dwa lata później, *Szukając siebie* (*Finding Forrester*, 2000), będący w jakimś stopniu wariacją na temat *Buntownika...*

We wszystkich wspomnianych filmach niebagatelne znaczenie posiada sytuacja rodzinna bohaterów: rodzina wspomagająca (*Mały geniusz Tate*), patologiczna (*Blask*) i wreszcie brak rodziny (*Buntownik z wyboru*). Jodie Foster wskazuje na kilka możliwych relacji między dziećmi wybitnie uzdolnionymi a ich rodzicami: Dede i Fred, dr Grierson i jej rodzice, Damon i jego ojciec. Wbrew pozorom kontakt Freda z matką jest najlepszy. Dede przedstawia swój punkt widzenia: „On chce być normalnym, szczęśliwym dzieciakiem”. „Ale on nie jest normalny, dzięki Bogu, i nie jest szczęśliwy”, odpowiada na to dr Jane Grierson, prowadząca szkołę dla dzieci wybitnie uzdolnionych. Ma rację, choć myli się w dość istotnym szczególe. Zaproponowana przez nią droga, naukowego rozwoju siedmiolatka, który bierze udział w zajęciach w college’u, nie przyniesie Fredowi szczęścia³⁸.

Nauczycielka, szefowa instytutu zajmującego się wybitnie uzdolnionymi dziećmi, spogląda na świat przez pryzmat nauki. Dąży do doskonałości – w jej własnym rozumieniu. Interesują ją wyniki Freda, jak się uczy, czy uda się w odpowiedni sposób zaprezentować podopiecznego w telewizji. Fred jako dziecko, człowiek, schodzi na plan dalszy, chociaż Grierson widzi w nim samą siebie sprzed lat. Ale nie potrafi poradzić mu w nocy, kiedy chłopiec budzi się ze złego snu. Zapomina się bowiem niejednokrotnie, że „[d]ziecko szczególnie uzdolnione jest przede wszystkim dzieckiem, mającym wszystkie właściwe temu okresowi rozwoju problemy”³⁹. Grierson przyjmuje instytucjonalny punkt widzenia. Dopiero kontakt z Fredem Tate przyniesie jej lekcję pokory i nauczy patrzeć na kilku- i kilkunastoletnich geniuszów przede wszystkim jako na małych-dorosłych ludzi, potrzebujących opieki i pomocy. Przy okazji spotkanie z Fredem okaże się zbawienne dla niej samej.

We Fredzie rodzi się bunt, sprzeciw wobec reguł, które pozbawiają go dzieciństwa. Nie chce być inny. Choć jest już za późno, próbuje się maskować. Traktowany jako dorosły, coraz silniej uświadamia sobie, że jest dzieckiem. Zachowanie podczas programu telewizyjnego na żywo, kiedy chłopiec sprawia wrażenie niezbyt rozgarniętego, jest właśnie formą buntu (w pewnym sensie scena z *Buntownika...*, w której Will wysyła przyjaciela zamiast siebie na rozmowę z potencjalnymi pracodawcami, ma identyczną wymowę). Fred nie chce, nie jest w stanie, pełnić narzuconej mu roli genialnego dziecka, małego dorosłego. Sny, w których wyobraża sobie siebie samego jako kalekiego chłop-

³⁸ Zastanawiające, że przez pierwsze pół godziny ani razu nie widzimy Freda uśmiechniętego. Nie odpowiada w ten sposób na uśmiech matki, nie próbuje zbliżyć się do kolegów, nie reaguje na uśmiech Jane Grierson. Pierwszy uśmiech na twarzy Freda pojawia się wówczas, kiedy chłopiec wchodzi w świat liczb, kiedy okazuje się, że zna odpowiedź na niezwykle trudne pytanie, zadane innemu matematycznemu geniuszowi.

³⁹ Joseph L. French: *Dzieci szczególnie uzdolnione – badania i metody kształcenia*. Tłum. Józef Radzicki. (W:) *Metody pedagogiki specjalnej*. Red. Norris G. Haring, Richard L. Schiefelbusch. Wyd. drugie. Warszawa 1977, s. 465.

ca, mówią wszystko. Oczekiwania społeczne powodują, że rola jednostki uzdolnionej staje się niezmiernie trudna. Otoczenie nie postrzega w nich ludzi, ale swoich reprezentantów mających spełniać określone zadania kompensacyjne. Powrót Freda do domu, do matki, jest symbolem tęsknoty za utraconym dzieciństwem, „normalnością”.

Dede nie może sobie poradzić z faktem, że Fred jest Inny, a Jane Grierson – że jest taki sam jak wszystkie dzieci. Pewien paradoks polega też na tym, że Fred w Instytucie dr Grierson – wśród dzieci dorównujących mu inteligencją – jest tak samo wyobcowany i zagubiony jak poprzednio. Przełamywanie lodów trwa. „Tylko wśród różnych ludzi poczujesz się sobą”. To hasło kończące *Małego geniusza...* brzmiałoby banalnie, gdyby wcześniej nie zostało w przekonujący sposób uzasadnione. Fred, Dede, doktor Grierson, poznają samych siebie, doświadczają Ja dzięki relacjom z Ty. Otwarcie się na Ty pozwala im zaakceptować i zrozumieć siebie. Dotyczy to w równym stopniu chłopca, matki i nauczycielki. Każde z nich doświadczają tego dopiero wówczas, kiedy jest gotowe na przyjęcie odpowiedzialności za Drugiego Człowieka, w sensie przekraczającym prawne i społeczne zobowiązania.

„Już w pierwszej klasie było jasne, że różnię się od innych, a zwłaszcza od Matta Montini”, słyszymy spoza kadru na początku filmu. Fred Tate podziwiał Matta, ponieważ ten jest kapitanem drużyny, a co ważne – „zawsze miał z kim zjeść drugie śniadanie”. Widzimy w tym czasie Freda, malującego na asfalcie zaskakująco dojrzały portret kobiety z dzieckiem. Fred Tate ma siedem lat i wybitne uzdolnienia matematyczne, muzyczne i malarskie. Jest geniuszem, potrzebującym opieki, tak jak każde dziecko. Jednostka o ponadprzeciętnej inteligencji zazwyczaj jest samotna. Potrzebuje kogoś, kto ją zrozumie bądź też wyzwoli chęć do działania (przychodzą na myśl Buberowskie instynkty twórczości i wspólnoty). Tate miał matkę, która go co prawda nie rozumiała, ale dawała mu siłę. Była wszakże w jego życiu również nauczycielka ze szkoły dla wybitnie uzdolnionych dzieci. Dzięki niej mógł się realizować. Will Hunting, bohater *Buntownika z wyboru*, trafił nie tylko na wybitnego matematyka, który starał się stworzyć mu warunki do rozwoju kariery zawodowej, ale także na psychologa, który zauważył w nim i geniusza, i człowieka, a co szczególnie ważne, starał się go zrozumieć. Freda i Willa wiele dzieli, ale w gruncie rzeczy są podobni. Ludzie tacy jak oni są między nami, ale trudno nie odnieść wrażenia, że są też, w pewnym sensie, obok nas.

8.

Mały geniusz Tate jest pełny wiary w dojrzałość wszystkich stron: matki, dziecka, nauczycielki, jak również innych bohaterów. Nie sposób jednak zaprzeczyć, że nie jest to wiara nieuzasadniona. Zdecydowana większość sytuacji pokazanych w filmie jest wiarygodna, zarówno pod względem psychologicznym, jak i dramaturgicznym. Szczęśliwe zakończenie jest zakończeniem

rozsądnym, dającym się odnieść do rzeczywistości pozafilmowej. Staje się tak dzięki prezentowanej na końcu przez wszystkich bohaterów świadomości Inności oraz akceptacji dialogicznej relacji Ja-Ty. Nie wiem, czy zadaniem tych filmów jest przekształcanie społecznej świadomości, kreowanie otwartości, uczenie wrażliwości na Innego. Stanowią one jednak ciekawy zapis pewnej społecznej świadomości. Jeżeli w jakiś sposób nawiązują do stereotypów, bo mimo wszystko zauważymy to i w *Małym geniuszu Tate*, i w *Buntowniku z wyboru* (*Blask* nieco się różni od tych dwóch filmów), potrafią wyjść poza nie.

Nienormalni i *Ósmy dzień*, artystycznie bardziej dojrzałe i znaczące od filmów Foster i Van Santa, jeszcze bardziej uciekają od łatwych stereotypów i unikają taniego optymizmu, pokazują bowiem trudność w działaniach integracyjnych. Pokazują ludzi z zespołem Downa jako Innych, jako pełnoprawnych bohaterów życia. Ale też, jak pisał o filmie van Dormaela Tadeusz Sobolewski – są dramatem odrzuconej Inności⁴⁰. „Downy” nie pasują do świata i świat daje im to odczuć⁴¹. To samo zjawisko pokazał także Jacek Bławut. Rzecz przecież nie w nastawieniu samych twórców. Nie przypadkiem zarówno u Bławuta, jak i Van Dormaela, pojawiają się sceny pokazujące „Downów”, którzy próbują uczestniczyć w zabawach „normalnych” ludzi. To sytuacja, która powinna łączyć, tak przynajmniej zazwyczaj się ją pojmuje. Tymczasem u Bławuta upośledzony Henio zostaje brutalnie wyrzucony, natomiast Georges powoduje spore zamieszanie i niechęć tańczących.

Ósmy dzień i *Nienormalni* są filmami skierowanymi do statystycznej większości, czyli ludzi, którzy z zespołem Downa pozornie nie mają nic wspólnego. Czy jednak rzeczywiście? Harry myślał tak samo, dopóki na jego drodze nie pojawił się Georges. Zatem to „nic wspólnego” oznacza po prostu brak świadomości Innego czy wręcz jej odrzucenie. Filmy Jacka Bławuta i Jaco van Dormaela przypominają o tym w sposób niezwykle przejmujący. Po obejrzeniu *Ósmego dnia* i *Nienormalnych*, zaakceptowaniu płynących z nich mądrości, przyjrzeniu się światu i sobie z innej perspektywy, warto jednak zadać pytanie, czy wnioski te uda nam się przełożyć na codzienność naszych reakcji i zachowań. Zaakceptować Innego można przecież tylko wówczas, kiedy zrozumiemy, że jest takim samym człowiekiem jak my, niezależnie, czy jest „normalny” czy nie.

⁴⁰ Tadeusz Sobolewski: *My niepełnosprawni*. „Bardziej Kochani” 1997 nr 3. Podaję za Anna Sobolewska: *Cela...*, dz. cyt., s. 229.

⁴¹ W jednej z najbardziej wstrząsających scen filmu Natalie puszcza rękę Georges’a, by wrócić do swoich rodziców. Jej miłość do Georges’a jest jak najbardziej prawdziwa i szczerą. Tym mocniej porusza istniejącą w dziewczynie świadomość, że nie mają prawa do wyboru własnej drogi życia, ponieważ zadecydowano już za nich. Prawdziwe i wiarygodne jest w tej scenie wszystko. I ciepło, jakim obdarzają Natalie rodzice, i rozpacz Georges’a, który ostatecznie uświadamia sobie własną Inność.

Bibliografia

- AOL Interview – Book Report. http://www.patconroy.com/patconroy/aol_book_report_interview.htm.
- Hannah Arendt: *Co to jest wolność? W tejsze: Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Tłum. Mieczysław Godyń, Wojciech Madej. Wstępem poprzedził Paweł Śpiewak. Warszawa 1994.
- Karl Barth: *Podstawowa forma człowieczeństwa*. Tłum. Juliusz Zychowicz. (W:) *Filozofia dialogu*. Wybrał, opracował i przedmową opatrzył Bogdan Baran. Kraków 1991.
- Zygmunt Bauman: *Etyka ponowoczesna*. Tłum. Janina Bauman oraz Joanna Tokarska-Bakir. Warszawa 1996.
- John Berendt: *The Conroy Saga. „Vanity Fair”* July 1995.
- Marco Bertolino, Ettore Ridola: *Fuori dai denti. Il nuovo cinema inglese*. Venezia 2001.
- Józef M. Bocheński: *O sensie życia*. W tegoż: *Sens życia i inne eseje*. Kraków 1993.
- Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Tłum. Elżbieta Neyman. Wstęp i redakcja naukowa Antonina Kłoskowska. Warszawa 1990.
- Martin Buber: *Spojrzenie na człowieka*. Tłum. Jan Doktor. „*Życie i Myśl*” 1980 nr 6.
- Martin Buber: *Wychowanie*. Tłum. Stanisław Grygiel. „*Znak*” 1968 nr 4.
- Wojciech J. Burszta: *Literatura i badania nad kulturą, albo o powinowactwie idei*. W tegoż: *Czytanie kultury. Pięć szkiców*. Łódź 1996.
- Iwona Cegielińska: *Więzy rodzinne*. „*Easy Rider*” nr 10-11, 1997.
- Pat Conroy: *Conrack*. Tłum. Andrzej Leszczyński. Warszawa 1997.
- Pat Conroy: *Księżę przychyłców*. Tłum. Alicja Zalewska-Noworyta. Opr. Elżbieta Delis-Modzelewska. T. 1-2. Warszawa 1994.
- Pat Conroy: *Muzyka plaży*. Tłum. Andrzej Szulc. Warszawa 1996.
- Pat Conroy: *Wielki Santini*. Tłum. Andrzej Chajewski. T. 1-2. Warszawa 1995.
- Pat Conroy: *Władcy dyscypliny*. Tłum. Sławomir Kędzierski. T. 1-2. Warszawa 1996.
- Coraz dalej od społecznej krucjaty*. Reżyser Mike Leigh, twórca filmu *Wszystko albo nic*, rozmawia z Elżbietą Królikowską-Avis. „*Kino*” 2003 nr 2.
- Małgorzata Czerwińska: *Autobiografia i powieść, czyli pisarz i jego postacie*. Gdańsk 1987.
- Jan Doktor: *Filozofia dialogu Martina Bubera*. „*Życie i Myśl*” 1980 nr 6.
- Edukacja w czasach popkultury*. Red. Wojciech Burszta, Andrzej de Tchorzewski. Bydgoszcz 2002.
- Edukacja w świecie kultury popularnej*. Red. Waldemar Kuligowski, Piotr Zwierzchowski. Bydgoszcz 2002.
- Edukacyjne konteksty kultury popularnej*. Red. Witold Jakubowski, Edyta Zierkiewicz. Kraków 2002.
- Joseph L. French: *Dzieci szczególnie uzdolnione – badania i metody kształcenia*. Tłum. Józef Radzicki. (W:) *Metody pedagogiki specjalnej*. Red. Norris G. Harring, Richard L. Schiefelbusch. Wyd. drugie. Warszawa 1977.
- Adam Garbicz: *Brat Loach*. „*Kino*” 1995 nr 4.
- Adam Garbicz, Jacek Klinowski: *Kino, wehikuł magiczny. Przewodnik osiągnięć filmu fabularnego. Podróż druga 1950-1959*. Kraków 1987.
- Wiesław Godzic: *Lekcja z „Kiepskich”*. (W:) *Edukacja w czasach popkultury*. Red. Wojciech Burszta, Andrzej M. de Tchorzewski. Bydgoszcz 2002.
- Anders Gustavsson, Elżbieta Zakrzewska-Manterys: *Wprowadzenie: społeczny kontekst uposledzenia*. (W:) *Uposledzenie w społecznym zwiercadle*. Red. Anders Gustavsson, Elżbieta Zakrzewska-Manterys. Warszawa 1997.
- Marek Haltof: *Etnograficzne przeżycia. Peter Weir i jego filmy*. „*Film na Świecie*” nr 381, 1991.

- Marek Haltof: *Peter Weir: When Cultures Collide*. New York 1996.
- Marek Hendrykowski: *Słownik terminów filmowych*. Poznań 1994.
- Maryla Hopfinger: *Kultura audiowizualna u progu XXI wieku*. Warszawa 1997.
- Aleksander Jackiewicz: *Antropologia filmu*. Kraków 1975.
- Witold Jakubowski: *Edukacja i kultura popularna*. Kraków 2001.
- Andrzej W. Janke: *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku. Perspektywy zmiany społecznej w edukacji*. Bydgoszcz 2002.
- Andrzej W. Janke: *Wychowanie rodzinne przedmiotem pedagogicznej refleksji*. (W:) Stanisław Kawula, Józefa Brągiel, Andrzej W. Janke: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń 1997.
- Karl Jaspers: *Wolność*. W tegoż: *Filozofia egzystencji*. Wyboru dokonał Stanisław Tyrowicz. Wstępem poprzedził Hans Saner. Posłowiem opatrzyła Dorota Lachowska. Tłum. Dorota Lachowska i Anna Wołkowicz. Warszawa 1990.
- Każdy jest światem*. Z Jackiem Bławutem rozmawia Tadeusz Szczepański. „Film na Świecie” nr 385, 1991.
- Kenneth Loach. (W:) Jonathan Hacker and David Price: *Take Ten*. Oxford 1991.
- Andrzej Kołodyński: *Seans z wampirem*. Warszawa 1986.
- Krzysztof Konarzewski: *Nauczyciel*. (W:) *Sztuka nauczania. Szkoła*. Red. Krzysztof Konarzewski. T. 1. Warszawa 1992.
- Elżbieta Królikowska-Avis: *Wytrawny trener Bob Hoskins*. W tejsze: *Prosto z Piccadilly. Kino brytyjskie lat 90*. Kraków 2001.
- Waldemar Kuligowski: *Antropologia refleksyjna. O rzeczywistości tekstu*. Poznań 2001.
- Emmanuel Lévinas: *No identity*. W tegoż: *Collected Philosophical Papers*. Haga 1987.
- Marzenie o edukacji radykalnej*. Wywiad Bernarda Murchlanda z Henry Girouxem. Tłum. Lech Witkowski. (W:) *Nieobecne dyskursy*. Red. Zbigniew Kwieciński. Cz. II. Toruń 1992.
- Ewa Mazierska: *Ken Loach – patrz i walcz*. Warszawa 2002.
- Ewa Mazierska: *Lustro i dluto, czyli proletariackie kino „nowych Brytyjczyków”*. „Kino” 1997 nr 12.
- Ewa Mazierska: *Szkoła w filmie: dżungla albo więzienie*. „Iluzjon” 1993 nr 2.
- Zbyszko Melosik: *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. (W:) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski. Warszawa 2003.
- Zbyszko Melosik, Tomasz Szkudlarek: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków 1998.
- Zbyszko Melosik: *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań–Toruń 1996.
- Jadwiga Mizińska: *Wstęp*. W tejsze: *Uśmiech Hioba. Filozoficzne troski współczesności*. Lublin 1998.
- Ewa Nowacka: *Labirynt* [rec. *Muzyki plaży* Pata Conroya]. „Nowe Książki” 1997 nr 2.
- Ewa Nowacka: *Złoto i tombak* [rec. *Wielkiego Santinięgo* Pata Conroya oraz *Ćpuna* Williama S. Burroughsa i *Opatrzności* Anity Brookner]. „Nowe Książki” 1995 nr 12.
- Antonina Ostrowska: *Postawy społeczeństwa polskiego w stosunku do osób niepełnosprawnych*. (W:) *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Red. Anders Gustavsson, Elżbieta Zakrzewska-Manterys. Warszawa 1997.
- Joanna Petry Mroczkowska: *Rodzicom trzeba pomóc*. W tejsze: *Amerykańska wojna kultur*. Warszawa 1999.
- Anita Piotrowska: *Ken Loach – kino empatii*. (W:) Barbara Kosecka, Anita Piotrowska, Wojciech Kocołowski: *Panorama kina najnowszego 1980-1995. Leksykon*. Współpraca Katarzyna Kubisiowska. Kraków 1997.
- Anita Piotrowska: *Mike Leigh – o teatrze życia codziennego*. (W:) Barbara Kosecka, Anita Piotrowska, Wojciech Kocołowski: *Panorama kina najnowszego 1980-1995. Leksykon*. Współpraca Katarzyna Kubisiowska. Kraków 1997.

- Jerzy Plażewski: *Historia filmu 1895-2000*. Wyd. piąte poszerzone. Warszawa 2001.
- Jerzy Plażewski: *Wartości rodzinne w natarciu*. „Kino” 1996 nr 7-8.
- Przedawkowanie sztucznej wykładziny i porcelanowych bibelotów. Z Mikem Leigh rozmawia Isabelle Ruchti. Tłum. Joanna Słodowska. „Film na Świecie” nr 396, 1995.
- Mirosław Przyłipiak, Jerzy Szyłak: *Kino najnowsze*. Kraków 1999.
- Od „Smutnych chwil” do „Słodkiego życia”. Z Mikem Leigh rozmawia Judy Bloch. Tłum. Izabella Stanisławska. „Film na Świecie” nr 396, 1995.
- Donald Richie: *Ozu*. Berkeley–Los Angeles–London 1977.
- Roman Rudziński: *Jaspers*. Warszawa 1978.
- Joanna Rutkowiak: *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*. (W:) *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. Henryka Kwiatkowska. Warszawa 1994.
- John Simon: *Trele-morele*. Tłum. Zbigniew Batko. „Film na Świecie” nr 381, 1991.
- Barbara Skarga: *O wierności*. W tejsze: *O filozofię bać się nie musimy*. Szkice z różnych lat. Warszawa 1999.
- Bogusław Skowronek: *Anglicy górą! Czyli rzecz o nowoczesnym kinie społecznym*. (W:) *Kino końca wieku*. Red. Andrzej Pitrus. Kraków 2000.
- Anita Skwara: *Celebrując codzienność, celebrując angielskość*. „Easy Rider” 1992, nr 6-7.
- Anna Sobolewska: *Cela. Odpowiedź na zespół Downa*. Warszawa 2002.
- Tadeusz Sobolewski: *Angielscy Niekiepscy*. „Gazeta Wyborcza”, 14 lutego 2003.
- Tadeusz Sobolewski: *My niepełnosprawni*. „Bardziej Kochani” 1997 nr 3.
- Tadeusz Sobolewski: *Upośledzony znaczy ludzki*. „Gazeta Wyborcza”, 30 maja 1997 – dodatek „Magazyn”.
- Tadeusz Sobolewski: *Witamy w rodzinie*. „Kino” 1996 nr 7-8.
- Grażyna Stachówna: *Śmiech przez łzy – o filmowej komedii romantycznej*. (W:) *Wokół kina gatunków*. Red. Krzysztof Loska. Kraków 2001.
- Tomasz Szkuclarek: *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Kraków 1999.
- Tomasz Szkuclarek: *Pedagogika krytyczna*. (W:) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski. Warszawa 2004.
- Tomasz Szkuclarek: *Wyzwania pedagogiki krytycznej*. (W:) Bogusław Śliwerski, Tomasz Szkuclarek: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Wyd. drugie, poprawione, rozszerzone. Kraków 1992.
- Józef Tischner: *Praca nad nadzieją bliźniego*. W tegoż: *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966-1975*. Kraków 1994.
- Tomasz Walat: *Honor Kurda*. „Polityka” 2002 nr 7.
- Z Mikem Leigh rozmawia Michel Ciment. „Positif” nr 427, 1996. (W:) *Sekrety i kłamstwa*. Materiały reklamowe filmu. Tekst i opracowanie Jan Słodowski, Warszawa, bdw.
- Elżbieta Zakrzewska-Mantery: *Wizerunek medialny dziecka niepełnosprawnego*. (W:) *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*. Red. Beata Łaciak. Warszawa 2003.
- <http://www.geocities.com/lowenstein1992/biography.html>
- <http://www.patconroy.com/patconroy/biography.htm>

Filmografia

- American Beauty*, Sam Mendes (USA 1999)
Anioł przy moim stole (An Angel at My Table), Jane Campion (Wielka Brytania, Australia, Nowa Zelandia 1990)
Biedroneczko, biedroneczko (Ladybird, Ladybird), Ken Loach (Wielka Brytania 1994)
Billy Elliot, Stephen Daldry (Wielka Brytania 2000)
Blask (Shine), Scott Hicks (Australia 1996)
Buntownik z wyboru (Good Will Hunting), Gus Van Sant (USA 1997)
Burza lodowa (The Ice Storm), Ang Lee (USA 1997)
Cathy Come Home, Ken Loach (Wielka Brytania 1966)
Cień człowieka (The Browning Version), Anthony Asquith (Wielka Brytania 1951)
Conrack, Martin Ritt (USA 1974)
Człowiek-słoń (The Elephant Man), David Lynch (USA 1980)
Czterysta batów (Les quatre cents coups), François Truffaut (Francja 1959)
Dalekie głosy, spokojne życie (Distant Voices, Still Lives), Terence Davies (Wielka Brytania 1988)
Dłonie, które odpychają (Tui Shou; Pushing Hands), Ang Lee (Tajwan 1992)
Do widzenia, panie Chips (Goodbye, Mr. Chips), Sam Wood (USA 1939)
Do zobaczenia, chłopcy (Au revoir les enfants), Louis Malle (Francja 1987)
Dreszcze, Wojciech Marczewski (Polska 1981)
Dzień za dniem (Life Goes On), David Carson i in. (USA, serial, 1989-1993)
Dziwolągi (The Freaks), Ted Browning (USA 1932)
Goło i wesoło (The Full Monty), Peter Cattaneo (Wielka Brytania 1997)
Gregory's Girl, Bill Forsyth (Wielka Brytania 1980)
Jedz, pij, kobieto, mężczyzno (Yin shi nan nu; Eat Drink Man Woman), Ang Lee (USA-Tajwan 1994)
Jeśli się odnajdziemy, Roman Załuski (Polska 1982)
Jeżeli... (If...), Lindsay Anderson (Wielka Brytania 1968)
Kes, Ken Loach (Wielka Brytania 1969)
Klan, Paweł Karpiński i in. (Polska, serial, 1997-)
Książę przyplywów (The Prince of Tides), Barbra Streisand (USA 1991)
Mały geniusz Tate (Little Man Tate), Jodie Foster (USA 1991)
Młodzi gniewni (Dangerous Minds), John N. Smith (USA 1995)
Monsunowe wesele (Monsoon Wedding), Mira Nair (Indie-USA 2001)
Nauczycielka wiejska (Sielskaja uczyłnica), Mark Donski (ZSRR 1947)
Nienormalni, Jacek Bławut (Polska 1990)
Niepokoje wychowanka Törlessa (Der junge Törless), Volker Schlöndorff (RFN 1966)
Oczy szeroko zamknięte (Eyes Wide Shut), Stanley Kubrick (USA, Wielka Brytania 1999)
Okragły tydzień (Twentyfourseven), Shane Meadows (Wielka Brytania 1997)
Orkiestra (Brassed Off), Mark Herman (Wielka Brytania 1996)
Ostatni dzwonek, Magdalena Łazarkiewicz (Polska 1989)
Ósmy dzień (Le huitième jour), Jaco van Dormael (Francja-Belgia-Wielka Brytania 1996)
Pała ze sprawowania (Zéro de conduite), Jean Vigo (Francja 1933)
Pierwszy nauczyciel (Pierwyj uczyłiel), Andriej Konczalowski (ZSRR 1966)
Pięści w kieszeni (I pugni in tasca), Marco Bellocchio (Włochy 1965)
Piłka ma dwa końce (Up 'N' Under), John Godber (Wielka Brytania 1998)

- Przyciąganie księżycy (Moonstruck)*, Norman Jewison (USA 1987)
Przyjęcie weselne (Hsi yen; The Wedding Banquet), Ang Lee (Tajwan, USA 1993)
Rozważna i romantyczna (Sense and Sensibility), Ang Lee (USA, Wielka Brytania 1995)
Samotność długodystansowca (The Loneliness of the Long Distance Runner), Tony Richardson (Wielka Brytania 1962)
Sekrety i kłamstwa (Secrets & Lies), Mike Leigh (Wielka Brytania 1995)
Stowarzyszenie Umarłych Poetów (Dead Poets Society), Peter Weir (USA 1989)
Symfonia życia (Mr. Holland's Opus), Stephen Herek (USA 1995)
Szkolna dżungla (The Blackboard Jungle), Richard Brooks (USA 1955)
Szukając siebie (Finding Forrester), Gus Van Sant (USA 2000)
Świat według Bundych (Married... with Children), Zane Buzby i in. (USA, serial, 1987-1997)
Świat według Kiepskich, Okł Khamidow (Polska, serial, 1999-2004)
Tokijska opowieść (Tokyo Monogatari), Yasujiro Ozu (Japonia 1953)
Trainspotting, Danny Boyle (Wielka Brytania 1995)
Tylko instynkt (Once Were Warriors), Lee Tamahori (Nowa Zelandia 1994)
W czym MAMY problem (Serial Mom), John Waters (USA 1994)
Wersja Browninga (The Browning Version), Mike Figgis (Wielka Brytania 1994)
Wiatr w oczy (Raining Stones), Ken Loach (Wielka Brytania 1993)
Wielki Santini (The Great Santini), Lewis John Carlino (USA 1979)
Władcy dyscypliny (The Lords of Discipline), Franc Roddam (USA 1983)
Wojny domowe (East is East), Damien O'Donnell (Wielka Brytania 1999)
Wszystko albo nic (All or Nothing), Mike Leigh (Wielka Brytania 2002)
Wszystko albo nic (Stand and Deliver), Ramon Menendez (USA 1987)
Zagniewani młodociani (High School High), Hart Bochner (USA 1996)
Zmory, Wojciech Marczewski (Polska 1979)
Życie rodzinne (Family Life), Ken Loach (Wielka Brytania 1971)



Nota bibliograficzna

Trzy z zamieszczonych w książce tekstów zostały oparte na publikowanych już artykułach (czasem pod innymi tytułami). Za każdym razem zostały jednak w bardzo dużym stopniu rozszerzone i przeredagowane.

- *Sen pedagoga, czyli o pewnym wizerunku szkoły i nauczyciela.* (W:) *Edukacja w czasach popkultury.* Red. Wojciech Burszta, Andrzej de Tchorzewski. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego 2002.

- *Tragikomedia codzienności, czyli brytyjskie filmy o rodzinie.* (W:) *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań.* Red. Andrzej W. Janke. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT” 2004.

- *Doświadczenie Inności.* „Polonistyka” 2004 nr 5.

Rozdział „*Będę świadczył przeciwko nim*”, czyli o powieściach Pata Conroya nie był nigdy publikowany.