

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej

Bogna Skrzypczak-Walkowiak

Od filozofii do filmozofii. Konteksty filozoficzne i filmowe na lekcjach języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej po 2001 roku

Rozprawa doktorska
napisana pod kierunkiem
prof. UAM dr hab. Beaty Gromadzkiej

Poznań 2015

SPIS TREŚCI

Wstęp. Filozofia i film - myślenie obrazem / 4

Rozdział I. Tekst filozoficzny i film w edukacji polonistycznej szkoły średniej do 2002 roku. Ujęcie diachroniczne / 8

- Model ideologiczny w kształceniu filozoficznym na lekcjach języka polskiego / 9
- Model erudycyjny kształcenia filozoficznego w edukacji polonistycznej / 12
- Model aktualizujący i holistyczny w nauczaniu filozofii na lekcjach języka polskiego / 27
- Elitarna obecność filmu w szkole (stan do połowy lat 90-tych) / 33
- Film jako środek dydaktyczny oraz kontekst dalszy w świetle opracowań metodycznych i naukowych / 37
- Ku powszechnej obecności filmu w szkole – przełom XX i XXI wieku / 40

Rozdział II. Filozofia i film na IV etapie edukacyjnym / 51

- Pluralizm programowy i podręcznikowy / 52
- Edukacja polonistyczna wobec przedmiotów fakultatywnych / 57
- Filozofia w kształceniu polonistycznym na IV etapie edukacyjnym / 61
- Podręczniki do języka polskiego a edukacja filozoficzna w zreformowanym liceum / 63
- Propozycje dydaktyków filozofii w nowym typie kształcenia / 67
- Multimedia i interaktywność, czyli film w kontekście nowych mediów w szkole ponadgimnazjalnej / 73
- Podręczniki a edukacja filmowa w świetle wymagań maturalnych / 81
- Wspólna perspektywa dla filozofii i filmu? / 89

Rozdział III. Miejsce filmozofii w dyskursie filmoznawczym / 92

- Metodologiczne spojrzenia na filozofię filmu / 94
- Postać filozofa w filmie / 97
 - A. Filozof jako bohater filmu dokumentalnego
 - B. Filozof jako bohater filmu fabularnego
- Filmy ilustrujące myśl i obrazy filozoficzne / 105
 - A. Psychoanaliza jako popularny temat filmowy
 - B. Film o myślicielu czy film o filozofii
 - C. Filozoficzna adaptacja literatury i nie-filozoficzna ekranizacja dzieła myśliciela
- Filozoficzne odczytanie metafory filmowej / 121
- Autonomiczna i świadoma wypowiedź filozoficzna / 126

Rozdział IV. Filmozofia w praktyce edukacyjnej / 133

- Metody aktywizujące wobec filozofii w szkole / 133
- Analiza i interpretacja tekstu filozoficznego na lekcjach języka polskiego / 140

- Filozofowanie filmem na lekcjach języka polskiego i filozofii / 143
- Nauczycielskie kryteria wyboru oferty filmowej / 146
- Wybrane metody pracy z filozoficznym obrazem / 147
- Przekład intersemiotyczny na lekcji poświęconej zagadnieniom filozoficznym / 151
- Filmozofia w szkolnej ławce/ 153
 - A. Początki, czyli *Dlaczego warto uczyć się filozofii?*
 - B. Od *Obrony Sokratesa* do *Fil(m)ozofii, czyli otwórz oczy.*
 - C. Poezja czy filozofia? ... *piasek* Miłobędzkiej w przekładzie intersemiotycznym
 - D. Awatary Raskolnikowa drogą do filozoficznego namysłu
 - E. Filozofia w komórce
- Rola Festiwalu Filmowego im. Krzysztofa Komedy w rozwoju kompetencji filmowych uczniów i nauczycieli / 168
 - A. Język poezji oddany obrazami w etiudzie filmowej na podstawie wiersza Wojciecha Gawłowskiego *Prowincja ostrów miasta*
 - B. Po co uczniowi myślenie? *Mieć czy być?*
 - C. Forma video-artu na festiwalu *Dokąd biegniesz*
- Filmozofia jako metoda kształcenia? / 180

Rozdział V. Przykładowe rozwiązania w pracy metodą filmozoficzną. Aneks. / 182

- Scenariusz lekcji z wykorzystaniem filmu *Schody* Stefana Schabenbecka / 184
- Scenariusz lekcji z wykorzystaniem filmu *Profesor. O Leszku Kotakowskim* Marii Zmarz-Koczanowicz / 186
- Scenariusz lekcji z wykorzystaniem filmu *Zbrodnia i kara* Manehema Golana / 188
- Scenariusz lekcji z wykorzystaniem filmu *Kawałek nieba* Jakuba Czekaja / 191
- Scenariusz lekcji z wykorzystaniem filmu *Tam, gdzie rosną poziomki* Ingmara Bergmana / 193
- Scenariusz filmu autorskiego pt. *Fil(m)ozofia, czyli otwórz oczy* autorstwa uczniów IV LO / 194
- Materiał informacyjny o filmie *Reżyser* (opracowany w ramach projektu Awatary Raskolnikowa) / 201
- Scenariusz filmu pt. *Mieć czy być?* przygotowany w ramach Festiwalu Filmowego im. Krzysztofa Komedy w Ostrowie Wielkopolskim, 2013 / 207

Zakończenie. Nowe wody w dobrze znanej rzece... / 207

Bibliografia / 210

Wstęp

Filozofia i film - myślenie obrazem

Czy film może nie być wydarzeniem filozoficznym, skoro jego twórca uznaje kino za jedno z najdonioślejszych odkryć ludzkości, wynalazek zdolny przeorganizować percepcję, myślenie, wrażliwość, praktyki społeczne, które dotychczas były dostępne?

Kino zbliżyło do siebie ruch obrazu i ruch myśli w sposób wcześniej niespotykany.

Paweł Mościcki¹

Celem rozprawy jest przedstawienie nowych sposobów pracy na lekcji języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej, których istotą jest współlistnienie programowych treści literackich, filozoficznych i filmowych. Filozofia filmu, określana także w pracy terminem „filmozofia”, stanowi nową i nieopisaną dotychczas perspektywę w dydaktyce polonistycznej, gdyż pozwala łączyć procesy bogacenia kompetencji i wiedzy uczniów z ich kreatywnością. Zadaniem autorki rozprawy jest również wykazanie, iż filozofia filmu powstała jako konsekwencja licznych przemian w edukacji polonistycznej, filmowej i filozoficznej. Przemiany te dotyczyły po roku 1980 programów nauczania, podręczników, wynikały także z reform strukturalnych szkolnictwa oraz ze zmian, które dokonały się w percepcji i świadomości uczniów. Filozofia filmu w edukacji polonistycznej jest próbą dotarcia do ucznia - odbiorcy tekstów ikonicznych, mającego jednak potrzebę wyrażania emocji i poddającego refleksji otaczający go świat. Pozwala ona kształcić ucznia świadomego tradycji, wykorzystującego w kształceniu i samokształceniu zdobycze najnowszej techniki, ale też wrażliwego na wartości etyczne i estetyczne w otaczającej go rzeczywistości.

Złożone zagadnienie związków filozofii i filmu oraz ich roli w edukacji filozoficznej należy niewątpliwie do najciekawszych zagadnień wychowania estetycznego. To że filozofia filmu, czyli filmozofia jest zjawiskiem stosunkowo młodym, choć już wielokrotnie opisywanym, chociażby przez Georges'a Deleuze'a², Slavoj'a Žižka³ czy Pawła Mościckiego, nie ulega wątpliwości. Jednak potraktowanie integralne filozofii i filmu jako swoistej metody interpretowania literatury jest na

¹ P. Mościcki, *Godard. Pasaże*. Warszawa 2010, s. 6.

² G. Deleuze, *Kino. 1. Obraz - ruch. 2. Obraz - czas*. Tłum. J. Margański. Gdańsk 2008.

³ S. Žižek, *Lacrimae rerum. Kieślowski, Hitchcock, Tarkowski, Lynch*. Tłum. G. Jankowicz, J. Kutyla, K. Mikurda, P. Mościcki, Warszawa 2011.

gruncie dydaktyki wciąż nowością. Moją intencją jest zaprezentowanie możliwości dydaktycznego wykorzystania filozofii filmu, zwanej filmozofią, na lekcjach języka polskiego. Swoje własne doświadczenia zawodowe, które przebiegały w trzech etapach, nazwanych przeze mnie: erudycyjnym, dialogowym i twórczym, poprzedzę opisem i analizą wcześniejszych, wypracowanych przez innych nauczycieli i dydaktyków, modeli kształcenia.

Zanim przejdę do szczegółowego rozwijania głównych problemów mojej rozprawy, pragnę w tym miejscu, w pierwszej części, przedstawić krótką prezentację zawartości poszczególnych rozdziałów dysertacji.

W pierwszym rozdziale zostaną przez mnie zaprezentowane wyniki badań wskazujące, w jakim stopniu i w jakim zakresie zagadnienia filozoficzne oraz filmowe wspierały edukację polonistyczną w szkole ponadpodstawowej. Okres będący przedmiotem analizy w tym rozdziale przypada na lata 1980-2002. W tym czasie nastąpiły ogromne przeobrażenia programowe, będące w dużej mierze konsekwencją sytuacji politycznej w Polsce. W przypadku filozofii ma to szczególne znaczenie, gdyż treści programowe uwalniają się w dużym stopniu spod ideologicznych wpływów. Zauważyć można zjawisko większej demokratyzacji programów nauczania czy wręcz w latach 90-ych pluralizm programowy. Z kolei na zmiany w zakresie edukacji filmowej wpływ mają nie tyle demokracja i swoboda w doborze treści w jakimś stopniu wcześniej ocenianych, ile rozwój techniki audiowizualnej i powszechny dostęp do niej. W tym okresie dominują modele kształcenia ideologiczny i erudycyjny.

W tej części pracy dokonuję przeglądu zawartości programów nauczania obowiązujących po 1980 roku, a przed wejściem w życie programów dla szkoły ponadgimnazjalnej, pod kątem treści filozoficznych i filmowych. Podobnej analizie zostały poddane podręczniki do języka polskiego obowiązujące w tym czasie w szkołach średnich. Swoje rozpoznania dopełniam informacjami o dostępnych w tym czasie na rynku wydawniczym opracowaniach naukowych i dydaktyczno-naukowych, poradnikach i scenariuszach lekcji, które podejmowały problem obecności filozoficznych i filmowych kontekstów w edukacji polonistycznej.

Rozdział drugi stanowi w dużej mierze kontynuację rozdziału pierwszego. W tej części pracy zostaną przeze mnie zaprezentowane wyniki badań wskazujących, w jakim stopniu i z jaką częstotliwością kwestie filozoficzne oraz filmowe uzupełniały edukację polonistyczną w szkole ponadgimnazjalnej. Okres będący przedmiotem opisu w tym rozdziale rozpoczyna się po roku 2002 i trwa do dziś. Ważną cezurę stanowi

jednak rok 2012, kiedy naukę w klasach pierwszych rozpoczęli uczniowie objęci nową podstawą programową. Ci uczniowie jako abiturienti w 2015 roku będą zdawali maturę na zmienionych zasadach. W tej części pracy przywołuję nie tylko treści filozoficzne i filmowe obecne w podstawie programowej roku 2009, ale także analizuję pod tym kątem podręczniki z serii *Zrozumieć tekst - zrozumieć człowieka* Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych oraz cykl podręczników *Ponad słowami* Nowej Ery. Ponownie swoje rozpoznania uzupełniam informacjami o dostępnych na rynku wydawniczym źródłach naukowych i naukowo-dydaktycznych oraz poradnikach. W tym miejscu zwrócę również uwagę na rolę różnych instytucji, które wspomagają edukację filmową na wszystkich etapach kształcenia (Polski Instytut Sztuki Filmowej, Narodowe Centrum Kultury). W tej części pracy znajdują się wnioski dotyczące roli kontekstów filozoficznych i filmowych w kształceniu polonistycznym po roku 1980 do dziś. Dominującą rolę odgrywają w tym czasie modele aktualizujący i holistyczny. Pierwszy z nich kładł nacisk na uzupełnianie wiedzy uczniów, którzy, poznając literaturę uzyskiwali szerszy kontekst do jej rozumienia i wykorzystywania w swoich wypowiedziach ustnych oraz pisemnych. Drugi model, zgodnie z założeniami holizmu, dążył do scalenia wiedzy ucznia z różnych dziedzin w jeden system - dający mu większe możliwości wypowiedzenia się oraz zaistnienia w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych.

Rozdział III jest częścią pracy, w której podejmuję problem zdefiniowania *filmozofii*, czyli filozofii filmu. O ile wcześniej teorie filmu pytały o stosunek rzeczywistości przedstawionej w filmie do rzeczywistości pozafilmowej, filozofowie filmu zalecają, by rozważać film jako dzieło tworzące odrębną rzeczywistość. Należy zdekodować prawa danego filmu (odpowiedzieć na pytanie, jakie zasady rządzą rzeczywistością wewnątrz danego filmu). Filmozofów najbardziej interesuje, co czyni film z widzem. W jaki sposób na niego wpływa. Filmozofia to nie tyle obiektywizujące filmoznawstwo, ile (osobiste) współmyślenie wraz z filmem. Jest to nowy sposób spojrzenia na film i filozofię, który niewątpliwie może zostać skutecznie wykorzystany w praktyce szkolnej.

Rozdział IV prezentuje filmozofię jako propozycję pracy na lekcjach języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej. W tej części rozprawy dokonuję rozpoznania szkolnych metod pokrewnych analizie filmozoficznej ze szczególnym uwzględnieniem przekładu intersemiotycznego i metody problemowej. Istotą rozdziału jest zwrócenie uwagi na zastosowanie filozoficznego myślenia w procesie tworzenia projektu edukacyjnego.

W tej części pracy poddam analizie istotę metody nauczania oraz spróbuje odpowiedzieć na pytanie, czy filozoficzne interpretowanie literatury można potraktować jako systematycznie stosowany i dający określone efekty sposób pracy nauczyciela z uczniami. Czy przejście od analizy dzieła do przekładu intersemiotycznego z wykorzystaniem kompetencji filozoficznych; uaktywnienie ucznia w procesie dydaktycznym, uczynienie go twórcą lub współtwórcą dzieła o filozoficznym przesłaniu można uznać za innowację metodyczną.

W rozprawie oprócz opisów i analizy treści filozoficznych w dydaktyce języka polskiego oraz prezentacji przeobrażeń, do których na tym gruncie dochodziło, zostały zaprezentowane także propozycje pracy z filmem (fragmentem filmu) - fotosem filmowym na lekcji języka polskiego oraz filozofią w szkole ponadgimnazjalnej. Propozycje mające postać scenariuszy opatrzonych komentarzami autorki zamieszczone zostały w rozdziale V. Praca zawiera także zestawienie bibliograficzne pozycji książkowych, filmowych, dokumentów oświatowych oraz artykułów w czasopismach, do których autorka odwoływała się w trakcie tworzenia dysertacji.

Opisany powyżej układ treści odzwierciedla autorską intencję zaprezentowania zawiązku teorii dydaktycznej z praktyką nauczycielską polonisty. Prezentując własne rozwiązania praktyczne, chciałabym pokazać, że wypracowane przeze mnie strategie filozoficznego działania na lekcjach języka polskiego stanowią naturalną konsekwencję programowych i społecznych zmian. Szczególnie istotna zmiana programowa towarzyszyła reformie szkolnictwa. Treści programowe w szkole ponadgimnazjalnej wymagają od nauczyciela polonisty tego, by częściej niż w czteroletnim liceum sięgał po różnorodne teksty kultury (obraz, film, komiks, plakat, utwór muzyczny), a wyposażenie pracowni w sprzęt multimedialny zdecydowanie ułatwia mu pracę. Uczniowie także chętniej otwierają się na analizę i interpretację różnorodnych utworów, a ich naturalna potrzeba rozważania problemów egzystencjalnych sprzyja łączeniu filozofii i edukacji filmowej na lekcjach języka polskiego.

Rozdział I

Tekst filozoficzny i film w edukacji polonistycznej szkoły średniej do 2002 roku. Ujęcie diachroniczne

Celem rozdziału będzie zaprezentowanie wyników badań wskazujących, w jakim stopniu i z jaką częstotliwością zagadnienia filozoficzne oraz filmowe wspomagały edukację polonistyczną po roku 1980 w szkole ponadpodstawowej. Aby zobrazować kierunki zmian w dydaktyce, konieczne będzie przeanalizowanie korpusu materiałów (programy, podręczniki, czasopisma metodyczne itp.), dokumentujących obecność tematyki filozoficznej oraz filmowej na lekcjach języka polskiego. Spróbuję pokazać proponowane modele kształcenia filozoficznego i filmowego oraz odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu treści programów nauczania i koncepcje podręczników sprzyjały realizowaniu w szkole tych zagadnień. Punktem odniesienia będzie sylwetka psychologiczna ucznia, jego potrzeby i możliwości percepcyjne. Analiza pozwoli dostrzec kierunek zmian w kolejnych modyfikacjach treści programowych oraz ocenić ich celowość i skuteczność w realizacji zadań edukacyjnych szkoły w zakresie kształcenia, głównie filozoficznego i filmowego. Tłem dla charakteryzowanych zjawisk uczynię dyskusję toczącą się w publikacjach o charakterze metodycznym.

Na kształt polonistycznej edukacji od lat osiemdziesiątych XX wieku wpływ miały wydarzenia historyczne, przemiany polityczne oraz socjologiczne i kulturowe uwarunkowania. Przyczyną zmian programowych w uczeniu filozofii w szkole były wydarzenia polityczne następujące w Polsce po roku 1980. Dla moich dociekań niezwykle istotną konsekwencją nowej sytuacji politycznej jest włączenie w roku 1980 do edukacji polonistycznej Biblii jako ważnego kontekstu literatury, co umożliwiło uruchomienie niezwykle istotnej płaszczyzny aksjologicznej. Biblia dała możliwość rozważania wraz z uczniami konkretnego systemu wartości i dyskusowania o nim, stanowiła wykładnię filozoficznej koncepcji chrześcijańskiej, zawierała etyczne przesłania oraz stanowiła, szczególnie istotny dla dawnych epok, kontekst kulturowy. Teksty biblijne mieszczą się także w filozofii jako szeroko rozumianej historii idei.

W roku 1984 zmieniała się struktura programu nauczania języka polskiego, skutkiem zmiany było pojawienie się w nim działu zatytułowanego „Konteksty

interpretacyjne”⁴. Efektem tego jest uwzględnienie obecności filozofii na lekcjach języka polskiego w dość szerokim zakresie. Koncepcje filozoficzne uzupełniły w ten sposób kontekst biblijny, uruchamiając historię idei jako ważny punkt odniesienia dla zjawisk literackich. Zmiany programowe były początkiem przeobrażeń oświaty w Polsce, a ich kulminacją była zmiana ustroju szkolnego.

Drugą, niezwykle istotną datą dla edukacji ponadpodstawowej, był rok 2002, kiedy w trzyletnich liceach, czteroletnich technikach i dwuletnich szkołach zawodowych rozpoczęli naukę pierwsi absolwenci gimnazjów. Zmianę struktury szkolnictwa wprowadzono w dniu 1 września 1999 roku. Polegała na skróceniu edukacji w szkole podstawowej z 8 do 6 lat, a w szkole kończącej się egzaminem maturalnym z 4 do 3 lat. Powołano do życia nowy typ szkół – gimnazja, w których obowiązywały nowe programy nauczania i nowe, dostosowane do etapu rozwojowego uczniów, programy wychowawcze. Gimnazja miały kształcić według tradycyjnego podziału na przedmioty, które odpowiadają przedmiotom nauczanych później w liceach i technikach. Zasadność zmian decydenci oświatowi wyjaśniali chęcią uzyskania lepszych efektów kształcenia, zamiarem odejścia od przepelnionych zbędnymi treściami programów nauczania oraz potrzebą wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży wywodzącej się z różnych środowisk i miejsc zamieszkania.

Rozpoczęta reforma objęła wszystkie etapy edukacyjne, a wraz ze zmianami strukturalnymi zaczęła obowiązywać nowa podstawa programowa.

W nowej podstawie programowej języka polskiego, mimo rezygnacji z niektórych treści obecnych w programach wcześniejszych, znalazło się miejsce zarówno na zagadnienia filozoficzne, jak i filmowe.

Model ideologiczny w kształceniu filozoficznym na lekcjach języka polskiego

Przedstawienie modelu edukacji filozoficznej w kształceniu polonistycznym w latach 80. wymaga sięgnięcia do *Programu nauczania języka polskiego w kl. I-IV liceum ogólnokształcącego* z dnia 14 lutego 1971. Warto w tym miejscu przypomnieć, że przed rokiem 80. obowiązywała jedna wersja programu oraz lista podręczników zatwierdzonych przez MOiSW. Skutkowało to zuniformizowaniem szkoły i kontrolą władz nad kształtem edukacji. Filozofia stała się elementem dyskursu ideologicznego,

⁴ *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Język polski*, Warszawa 1985, s. 6-10,12,18, 20, 28, 34.

o czym świadczą zapisy z programu.

[...] język polski w procesie nauczania i wychowania pełni szczególnie ważną rolę, umożliwia bowiem pełniejszą realizację takich zadań szkoły, jak i kształtowanie postaw naukowego poglądu na świat, postawy patriotycznej i internacjonalistycznej, **moralności socjalistycznej** [podkr. B. S.-W.], uczuciowego zaangażowania w budowę nowego życia.⁵

Inicjalnemu zapisowi podporządkowane zostały treści programowe, eksponujące prądy filozoficzne o charakterze racjonalistycznym i materialistycznym.

Dla przykładu literaturę staropolską w zasadzie pozbawiono filozoficznej podbudowy, natomiast wyeksponowano prądy oświeceniowe (Wolter, Rousseau, encyklopedyści⁶). Zalecano odnajdywanie treści filozoficznych w poezji Cypriana Kamila Norwida⁷, a przy literaturze przełomu XIX i XX wieku pojawił się zapis o społecznym i filozoficznym podłożu naturalizmu, symbolizmu i impresjonizmu⁸. Autorzy programu zwrócili także uwagę na filozoficzny aspekt utworów Zofii Nałkowskiej („filozoficzna i moralna problematyka utworu⁹) i Leona Kruczkowskiego („przewartościowania tradycyjnej historiozofii polskiej”¹⁰) jako formę rozliczenia z filozofią dziejów okresu romantyzmu.

Realizacje programowych zapisów odnaleźć można w akceptowanych przez ministerstwo podręcznikach. Założeniem rozprawy nie jest jednak szczegółowa ich analiza. W celu zilustrowania zagadnienia przedstawię kilka przykładów podręczników do języka polskiego sprzed roku 1981. Podręczniki z tego okresu mają z reguły formę wykładu historycznoliterackiego, w który wplecione zostały teksty literackie bądź ich fragmenty. Filozofia zajmuje w nich niewiele miejsca, zostaje sprowadzona do zdawkowego przywołania przy okazji zjawisk literackich, bez próby stworzenia całościowego jej obrazu.

Kazimierz Krajewski, autor podręcznika *Średniowiecze – oświecenie. Podręcznik literatury dla klasy I szkół średnich*. (Warszawa 1981)¹¹ rozpoczyna omawianie literatury od czasów średniowiecznych, a kończy na oświeceniu. W ten chronologiczny układ wpisują się poszczególne rozdziały i podrozdziały, wśród których

⁵ Program nauczania języka polskiego w klasach I- IV liceum ogólnokształcącego zatwierdzony decyzją Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 lutego 1971 r., Warszawa 1971, s. 34.

⁶ Tamże, s. 6.

⁷ Tamże, s. 13.

⁸ Tamże, s. 20.

⁹ Tamże, s. 22.

¹⁰ Tamże, s. 22.

¹¹ K. Krajewski, *Średniowiecze-oświecenie. Podręcznik literatury dla klasy I szkół średnich*, Warszawa 1981.

regularnie powtarzają się wprowadzenia w kolejne epoki, prezentacje sylwetek najwybitniejszych przedstawicieli danego okresu oraz podsumowania. W podręczniku są też rozdziały problemowe. W jednym z nich, zatytułowanym *Pod urokiem kultury antycznej*¹², pojawia się lakoniczna wzmianka o filozofii starożytnej stoików i epikurejczyków w kontekście twórczości Jana Kochanowskiego.

Podobnie jest w podręczniku Eugeniusza Sawrymowicza, Stanisława Makowskiego i Zdzisława Libery *Romantyzm. Podręcznik literatury polskiej dla klasy II szkół średnich* (Warszawa 1978),¹³ w którym filozoficzne treści umieszczone zostały w rozdziale *Założenia filozoficzne romantyzmu*¹⁴. Teoretyczny wykład obfituje w pojęcia filozoficzne, które, choć objaśnione w przypisach, czynią tekst mało zrozumiałym dla ucznia. Pisze o tym Beata Gromadzka w książce *Podręczniki szkolne do literatury jako narzędzie wprowadzania w tradycję. Na podstawie podręczników do romantyzmu wydanych po roku 1945*¹⁵.

Podręcznik Sawrymowicza, Makowskiego i Libery składa się z trzech części: wprowadzenie, część właściwa i podsumowanie¹⁶. Treści filozoficzne, stanowiące w zamyśle autora wyłącznie tło epoki, znalazły się w części pierwszej. Część właściwa charakteryzowała się układem sylwetkowym, ale zawierała biografie i sylwetki twórcze wyłącznie autorów dzieł literackich. Świadczy to o intencji autorów, którzy tekstów filozoficznych nie brali wówczas pod uwagę jako ewentualnego materiału do omawiania na lekcji.

Na podstawie skrótovej analizy wybranych podręczników można postawić tezę, że takie podejście do problematyki filozoficznej podyktowane było dominacją w edukacji metody podawczej. Lekcje języka polskiego polegały głównie na wykładach (rola nauczyciela) i odtwarzaniu przyswojonej wiedzy (rola ucznia). Analiza tekstów podporządkowana była zdobywaniu, zapamiętywaniu i reprodukowaniu wiadomości, zaś filozofia stanowiła margines tej wiedzy.

Podręcznik był narzędziem dla nauczyciela, który selekcionował treści i wskazywał je uczniowi. Uczeń miał przede wszystkim obowiązek zapoznać się

¹² K. Krajewski, op. cit., s.72.

¹³ E. Sawrymowicz, S. Makowski, Z. Libera, *Romantyzm. Podręcznik literatury polskiej dla klasy II szkół średnich*, Warszawa 1978.

¹⁴ Tamże, s. 62-63.

¹⁵ Por. B. Gromadzka, *Podręczniki szkolne do literatury jako narzędzie wprowadzania w tradycję. Na podstawie podręczników do romantyzmu wydanych po roku 1945. Studia Polonistyczne* pod red. P. Czaplńskiego, Z. Przychodniaka, P. Śliwińskiego, Tom 42. 2006., s. 109.

¹⁶ E. Sawrymowicz, S. Makowski, Z. Libera, op. cit., s. 69-75.

z dorobkiem literackim epok, ich genezą i podstawowymi cechami. Wpływ zaś tekstów filozoficznych na literaturę podstawową był już mniej istotny.

Symptomatyczny jest brak tekstów filozoficznych w podręczniku do klasy III Lesława Eustachiewicza *Młoda Polska. Charakterystyka okresu i wybór tekstów* (Warszawa 1978). Mimo że w podręcznikowej antologii występują tak bardzo zanurzone w filozofii wiersze Kazimierza Przerwy Tetmajera (*Koniec wieku XIX*) i Leopolda Staffa (*Kowal*), autor nie proponuje do analizy fragmentów dzieł Artura Schopenhauera czy Friedricha Nietzschego, poprzestając jedynie na informacji o tych myślicielach.¹⁷ W tym wypadku jednak druga część tytułu podręcznika z naciskiem na słowo „wybór” zdaje się być wystarczającym komentarzem samego autora. Stosowane wówczas metody kształcenia literackiego nie akcentowały analizy i interpretacji tekstów, głównie wykorzystywano heurzę, wykład, objaśnienie i komentowanie zjawisk artystycznych. Treści filozoficzne umieszczone we wprowadzeniach do epok /% były przekazywane jako element ogólnego obrazu epoki, a nie konieczny do zrozumienia kontekst.

Model erudycyjny kształcenia filozoficznego w edukacji polonistycznej

Jak już wspomniałam, istotne zmiany w podejściu do zagadnień filozoficznych nastąpiły na początku lat 80-ych, a konkretnie w roku 1984, w którym został zatwierdzony nowy program nauczania języka polskiego¹⁸. Nie bez znaczenia było w tym wypadku zaangażowanie środowiska akademickiego, w tym szczególnie pionierskiego zespołu poznańskich nauczycieli i pracowników UAM (Instytutu Filologii Polskiej) pod kierunkiem Bożeny Chrzastowskiej, który przedstawił do dyskusji wstępne szkice programu języka polskiego dla szkoły podstawowej i ponadpodstawowej. Propozycjom tego zespołu został poświęcony cały piąty numer „Polonistyki” z 1981 roku, a nowatorski projekt wywołał burzliwą dyskusję¹⁹.

Przedmiotem zainteresowań autorów stało się między innymi miejsce filozofii w edukacji polonistycznej. Zalecano wprowadzenie do uporządkowanego chronologicznie wykładu historyczno-literackiego kontekstów interpretacyjnych oraz utworów

¹⁷ L. Eustachiewicz, *Młoda Polska. Charakterystyka okresu i wybór tekstów*, Warszawa 1978, s. 16-18.

¹⁸ Por. *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Język polski. Program przygotowany w Instytucie Programów Szkolnych, zatwierdzony przez Ministra Oświaty i Wychowania w dniu 11 czerwca 1984 r.*, Warszawa 1985.

¹⁹ *Projekt programu nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym. Kraków Sekcja Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność”, „Polonistyka” nr 5, 1981.*

współczesnych, nawiązujących do tradycji literackiej. Wśród kontekstów interpretacyjnych miała dominować właśnie filozofia.

Michał Worwąg, historyk i popularyzator filozofii w artykule pt. *Filozofia w szkolnej ławie*²⁰ poddał nowy program konstruktywnej krytyce. Niektóre pozycje filozoficzne były zdaniem autora w programie zbędne. O *Księżeczce ...* Romana Ingardena napisał: „Wątpię zresztą, aby w niej na lekcjach szkolnych korzystano”²¹, o Martinie Heideggerze (*Czym jest metafizyka*), że „jest tekstem trudnym nie tylko dla laika”²², o Karolu Marksie „nie jest mi znany powód, dla którego figuruje on jako „kontekst interpretacyjny” do tematu Romantyzm...”²³. Były jednak, zdaniem autora, i trafne propozycje „*Mit Syzyfa* - nareszcie prosty pomysł regulujący «kwestię egzystencjalizmu»”²⁴. Worwąg zaproponował rozmaite modyfikacje, redukcje, a swoją wypowiedź zakończył konkluzją: „W każdym razie uważam, że sprawy «kontekstów interpretacyjnych»” w ramach zmienionego programu nauczania języka polskiego nie można jeszcze uznać za zamkniętą”²⁵.

Pewne propozycje Worwąg uważał jednak w tym względzie za chybione, nad brakiem innych (Huizinga, *Homo ludens*²⁶) ubolewał, zachęcał do sięgania po teksty filozofów współczesnych, bo „właśnie ta filozofia najlepiej zaznajamia z problemami kultury współczesnej w ogóle (...) po drugie zaś, w klasie ostatniej można liczyć na większe zainteresowanie uczniów zawartą w niej problematyką, na ich zwiększone możliwości percepcyjne”²⁷. Worwąg zdecydowanie domagał się przemyślenia miejsca filozofii w edukacji polonistycznej i był jednym z wielu głosów w toczącej się dyskusji.

W latach osiemdziesiątych, na początku sporadycznie, potem coraz częściej, tematyka filozoficzna wkraczała do czasopism metodycznych poświęconych uczeniu języka ojczystego. W trzecim numerze „Polonistyki” z 1982 jednym z pionierskich wystąpień jest tekst Janiny Solak: *Powroty do mitów. Uporządkowanie pojęć: mit baśń legenda*. Artykuł dotyczy głównie mitologii, ale autorka często akcentuje potrzebę filozoficznego odczytania mitów:

Niektórzy filozofowie zwracają uwagę na niezwykle istotną rolę mitu. Nietzsche i Bergson jako wiecznie żywy początek, dla Schellinga mitologia jest koniecznym warunkiem i pierwszym two-

²⁰ M. Worwąg, *Filozofia w szkolnej ławce*, „Polonistyka” nr 9 (209), 1983, s. 808-809.

²¹ Tamże, s. 806.

²² Tamże, s. 806.

²³ Tamże, s. 807.

²⁴ Tamże, s. 808.

²⁵ Tamże, s. 808.

²⁶ Tamże, s. 809.

²⁷ Tamże, s. 809.

rzywem sztuki. [...] W ciekawych, choć kontrowersyjnych badaniach Levi-Straussa dotyczących struktury mitów, na uwagę zasługują te spostrzeżenia, które przekonują, że poza dosłownym znaczeniem opowieści mitycznych musi istnieć jakieś wpisane w nie ważne przesłanie.²⁸

Zdaniem autorki rola mitu nie powinna ograniczać się tylko do traktowania go jako źródła wierzeń. Zgodnie ze stanowiskiem mitograficznym pełni on bowiem wielorakie funkcje w kulturze. Filozoficzne spojrzenie na mit wydobywa wyrażony w nim pogląd na świat, jego pochodzenie, istotę i strukturę. Poglębiony odbiór mitu może mieć dużą wartość dla rozwoju uczniów i odgrywać niebagatelną rolę w budowaniu ich refleksyjnego oglądu świata. Kształtuje też umiejętność interpretacji tekstu na wielu jego poziomach. Mit ma charakter dzieła nie tylko kulturotwórczego, ale także pełni funkcję światopoglądową. Jest to jeden z głosów na temat interpretowania mitów na lekcjach języka polskiego.²⁹

Pierwszym ważnym dokumentem lat 80. XX w., w którym można zauważyć wzrost znaczenia zagadnień filozoficznych w doborze lektur uzupełniających, w edukacji polonistycznej jest *Instrukcja programowa dla liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego. Język polski* zatwierdzonej przez Ministra Oświaty i Wychowania w dniu 15 lipca 1983 r. (Nr SN-40-72/83)³⁰. W literaturze podstawowej z kolei novum stanowią fragmenty Biblii, np. z Księgi Genesis, Księgi Hioba, Pieśni nad Pieśniami, wybrane psalmy oraz przypowieści ewangeliczne³¹.

Pomocą dla nauczycieli stała się wówczas książka Kazimierza Bukowskiego *Biblia a literatura polska. Antologia*. (Warszawa WSiP 1984). Trzeba bowiem pamiętać, że na początku nie było tekstów biblijnych ani komentarzy do nich w podręcznikach do języka polskiego. Dostęp do Biblii, a zwłaszcza Starego Testamentu, był w praktyce dydaktycznej utrudniony. Część tekstów znana była z wydawnictw zagranicznych lub tzw. „drugiego obiegu”. W czasopiśmie polonistycznych opracowania z uwagami metodycznymi zaczynają się dopiero pojawiać. Jerzy Starnawski na łamach „Polonistyki” publikuje artykuł *O Biblii w programie szkolnym języka polskiego kilka uwag dla*

²⁸ J. Solak, *Powroty do mitów Uporządkowanie pojęć: mit baśń legenda*. „Polonistyka” nr 3(197), 1982, s. 163. Swoje opinie autorska popiera wypowiedziami E. Kietlińskiego, *Poetyka mitu*, Warszawa 1981 i E. Leacha, *Levi-Straus*, Warszawa 1973.

²⁹ Por. A. Jazowski, *Prometeizm w twórczości Jana Kasprówicza*. „Język Polski w Szkole Średniej” nr 1, 1988/1989, s. 22-26; A. Szurczak, *Mit, jego struktura i sposoby funkcjonowania w literaturze dawnej i współczesnej*. „Język Polski w Szkole Średniej” nr 1, 1986/1987, s. 13-15; Z. Książkiewicz, *Przeszłość wiecznie żywa*, czyli kulturotwórcza siła mitów. „Polonistyka” nr 6, 1986, s. 419-425.

³⁰ *Język polski. Program nauczania liceum ogólnokształcącego (wszystkie profile) z dnia 14 lutego 1971 r. Instrukcja programowa dla liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego. Język polski zatwierdzona przez Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 15 lipca 1983 r.*, Warszawa 1983.

³¹ Tamże, s. 81.

nauczycieli³². Celem autora było wsparcie polonistów, dla których praca z fragmentami Pisma Świętego była nowym wyzwaniem. Punktem wyjścia w artykule są informacje porządkujące (etymologia słowa „Biblia”, języki biblijne, podział Biblii). Następnie autor przywołuje i krótko charakteryzuje polskie przekłady Pisma Świętego (rękopisy i przekłady drukowane), będące jednocześnie zabytkami języka polskiego. Starnawski zwraca także uwagę na związki Biblii z literaturą różnych epok ze szczególnym uwzględnieniem średniowiecza, odrodzenia i romantyzmu. Charakteryzując z kolei przekłady i parafrazy psalmów, odwołuje się do dorobku Kochanowskiego, Reja oraz tłumaczeń Miłosza i Brandstaettera. Artykuł został więc pomyślany jako szeroko rozumiana pomoc dla nauczycieli dostarczająca podstawowych informacji o Piśmie Świętym oraz propozycja wykorzystania na lekcjach biblijnych fragmentów w kontekście omawianych na lekcjach zagadnień literackich i językowych.

W spisie lektur uzupełniających, zawartym we wspomnianej *Instrukcji programowej*, proponuje się zapoznanie uczniów z fragmentami tekstów Platona (*Obrona Sokratesa*), Arystotelesa (*Poetyka*) i Marka Aureliusza (*Rozmyślenia*)³³ oraz informacjami o różnych doktrynach filozoficznych antyku (Heraklit, Epikur, Demokryt)³⁴. Również w ramach lektury uzupełniającej w średniowieczu sugerowane są *Kwiatki św. Franciszka*³⁵ a w baroku fragmenty *Rozprawy o metodzie* Kartezjusza i *Mysli* Pascala³⁶. W oświeceniu nadal uwzględnione są teksty Encyklopedystów, dochodzi także *Umowa społeczna* Rousseau i *List o tolerancji* Locke’a³⁷. Natomiast w ramach kontekstów literatury XX wieku literaturą uzupełniającą mają być fragmenty dzieł Romana Ingardena, Tadeusza Kotarbińskiego, Marii Ossowskiej i Władysława Tatarkiewicza³⁸. Na Artura Schopenhauera, Friedricha Nietzschego czy Henriego Bergsona przyjdzie jeszcze poczekać.

Taki dobór lektur uzupełniających dowodzi, że zadaniem nauczyciela sięgającego w tym czasie po teksty filozoficzne jest wykształcenie człowieka w rozumieniu klasycznym. Absolwent liceum powinien mieć świadomość spuścizny dawnych epok.

³² J. Starnawski, *O Biblii w programie szkolnym języka polskiego kilka uwag dla nauczycieli*. „Polonistyka” nr 4 (198), 1982, s. 234-253.

³³ *Język polski. Program nauczania liceum ogólnokształcącego (wszystkie profile) z dnia 14 lutego 1971 r. Instrukcja programowa dla liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego...*, op. cit., s. 82.

³⁴ Tamże, s. 82.

³⁵ Tamże, s. 83.

³⁶ Tamże, s. 83.

³⁷ Tamże, s. 84.

³⁸ Tamże, s. 91.

Dominuje perspektywa etyczna i prospołeczna. Szkoła ma wychować człowieka rozumnego i postępującego szlachetnie przysłego uczestnika życia społecznego. Koncepcje nihilistyczne (Nietzsche, Schopenhauer) nie są więc uwzględniane, być może uważa się je za niebezpieczne w procesie wychowania młodego człowieka.

Zagadnieniami filozofii w szkole interesują się głównie czasopisma metodyczne. Nr 7/207/ „Polonistyki” z 1983 zawiera materiały z sympozjum poświęconego programom i podręcznikom do nauczania języka polskiego w szkołach ponadpodstawowych. Tu pojawia się artykuł Anny Marzec pt. *Za obecnością tekstów filozoficznych*³⁹. Jej wypowiedź skupia się na roli tekstów filozoficznych w nauczaniu literatury. Autorka nie tylko uważa je za bezwzględnie konieczne, ale i poddaje weryfikacji propozycje zawarte w *Instrukcji programowej dla liceum i technikum* (Warszawa 1981). Zarzuca jej autorem niekonsekwencję, w wyniku której materiał filozoficzny w poszczególnych klasach jest nierównomiernie rozłożony: „...A tymczasem w klasach następnych, a więc w II, III i IV zaniechano (...) pomieszczenia tekstów filozoficznych”⁴⁰. Autorka opowiada się za stworzeniem pewnego kanonu, spisu lektur tekstów filozoficznych w całym cyklu kształcenia. W doborze tekstów podstawowym kryterium byłyby długość i celność wybranych fragmentów, bezwzględnie obudowanych metodycznie. Teksty muszą być krótkie i zawierać istotę rzeczy. Ponadto do wyboru powinno być kilka fragmentów dzieł i muszą być reprezentatywne dla wszystkich kierunków filozoficznych, na przykład w XX wieku dla marksizmu, personalizmu chrześcijańskiego i egzystencjalizmu⁴¹.

Anna Marzec stanowczo opowiada się za gruntowną analizą, daleką od „pobieżnego czytania, płytkiego streszczania i wszelkiej powierzchowności”⁴². Konkludując, autorka podkreśla konieczność przygotowania ucznia do kontaktu z dziełami filozoficznymi na zdecydowanie wyższym niż dotąd poziomie, na którym interpretacja tekstów wielkich myślicieli miałyby zastąpić sztamkowe klasowe rozprawki.

Może po kilkunastu latach przestaniemy się dziwić, dlaczego nasza młodzież staje w czasie egzaminu dojrzałości przed tak różnymi od francuskich tematami maturalnymi. W ostatnich latach nasi uczniowie piszą rozprawki typu: „Troska o losy ojczyzny w twórczości pisarzy odrodzenia i oświecenia”, a francuscy piszą eseje literackie, interpretują teksty wielkich myślicieli (...). Nasi uczniowie nią są ani mniej zdolni, ani mniej pilni. Stwórzmy im tylko szansę!⁴³

³⁹ A. Marzec, *Za obecnością tekstów filozoficznych*. „Polonistyka” nr 7 (207), 1983, s. 559-561.

⁴⁰ Tamże, s. 560.

⁴¹ Tamże, s. 561.

⁴² Tamże, s. 561.

⁴³ Tamże, s. 561.

Odnosząc się do propozycji autorki, wydaje się, że z jej punktu widzenia szkoła średnia ma kształcić erudyte, członka przyszłej elity intelektualnej. Poglądy Anny Marzec w 1981 roku były odważnym spojrzeniem na rozwój ówczesnego młodego pokolenia, zwróceniem uwagi na potrzebę pogłębionej refleksji i krytycznej analizy. Artykuł jest wyrazem wiary w możliwości uczniów, choć trzeba też zauważyć, że w tym projekcie pomija się potrzeby, zainteresowania i możliwości ucznia przeciętnego czy słabego. W jakimś stopniu odpowiedzią na postulaty Anny Marzec będą podręcznik Barbary Markiewicz. *Filozofia dla szkoły średniej. Wybór tekstów* (Warszawa 1987) i antologia Mieczysława Łojka pt. *Teksty filozoficzne dla uczniów szkół średnich* (Warszawa 1987), które powstaną kilka lat później, proponując nauczycielowi wypisy tekstów filozoficznych skorelowanych z procesem kształcenia polonistycznego.

Rezultatem toczących się w środowisku polonistycznym dyskusji były kolejne zmiany, które dotyczyły układu programów. We wcześniejszych propozycjach programowych, sprzed 1984, występowały trzy podstawowe działy⁴⁴: I. Lektura łącznie z wiadomościami z historii i teorii literatury II. Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu oraz III. Nauka o języku⁴⁵. W ramach pierwszego były następujące poddziały: A. Literatura okresu średniowiecza B. Literatura okresu odrodzenia C. Literatura XVII wieku D. Literatura okresu oświecenia E. Lektura uzupełniająca-utwory klasyczne i współczesne F. Współczesne życie literackie i kulturalne G. Opracowanie lektury. Jest to przykład zapisu dla klasy I. W kolejnych klasach, rzecz jasna, hasła odnoszą się do specyfiki epok późniejszych i poza małymi zmianami, zachowują jednak podobny charakter.

Tymczasem w programie z 1984 roku treści kształcenia zostały ujęte najpierw w działy Kształcenie literackie i kulturalne oraz Kształcenie językowe⁴⁶. W pierwszym dziale występowały segmenty: A. Lektura podstawowa B. Lektura uzupełniająca C. Kierunki interpretacji. Wprowadzenie do kultury współczesnej. W ramach segmentu C (Lektura uzupełniająca) znalazły się poddziały: a. Poszerzenie lektury podstawowej b. Kontynuacje i nawiązania c. Konteksty interpretacyjne.

Dominantą kompozycyjną części literacko-kulturalnej w programach sprzed 1984 jest wyraźnie okres historycznoliteracki, w propozycji z 1984 autorzy kładą nacisk na

⁴⁴ Podaję na przykładzie zapisu dotyczącego materiału nauczania w klasie I (profil podstawowy) W: *Język polski. Program nauczania liceum ogólnokształcącego (wszystkie profile) z dnia 14 lutego 1971 r.*, Warszawa 1983 r., op. cit., s. 6-13.

⁴⁵ Por. *Program nauczania języka polskiego w klasach I – IV liceum ogólnokształcącego zatwierdzony decyzją Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 lutego 1971 r.*, Warszawa 1971.

⁴⁶ Podaję na przykładzie zapisu w części Treści kształcenia i wychowania Klasa I. W: *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum*, Warszawa 1985, s. 6-16.

rozdzielenie treści koniecznych do zrealizowania w każdym typie szkoły średniej oraz materiału uzupełniającego, wybieranego przez nauczyciela. Program z 1984 roku jest zapowiedzią zmian, które w przyszłości doprowadzą do powstania tzw. minimum programowego, a następnie podstawy programowej⁴⁷.

Zagadnienia filozoficzne w nowym układzie programu znalazły się w dziale pt. „Konteksty interpretacyjne”, w którym zaproponowano do analizy dzieła filozofów. Do uwzględnionych już wcześniej tekstów filozoficznych (Platon, Arystoteles, Marek Aureliusz) dochodzą następujące utwory: starożytne - Seneki *O życiu szczęśliwym*⁴⁸, średniowieczne *Wyznania* św. Augustyna⁴⁹, renesansowe - Campanelli, *Miasto słońca*, *Pochwała głupoty* Erazma z Rotterdamu, Machiavellego *Księżę* (fragmenty), Montaigne'a *Próby*, Morusa *Utopia*⁵⁰. W baroku nadal proponowany jest Kartezjusz. W oświeceniu także w ramach kontekstów wskazani są encyklopedyści, Locke, Rousseau, Wolter, ale i Monteskiusz (fragment *Listów perskich*), Kant (*Co to jest oświecenie?*) oraz wybór pism filozoficznych Staszica i Kołłątaja⁵¹. W epoce romantyzmu autorzy programu sugerują analizowanie Hegla, Marksa, Engelsa czy estetyczne prace Schlegla, Shelleya i Schillera⁵².

W ramach kontekstów do literatury pozytywizmu zamieszczone zostały fragmenty eseju Comte'a *Czym jest filozofia pozytywna?*⁵³ W Młodej Polsce po raz pierwszy zaistnieją również w fragmentach dzieła Bergsona (*Wstęp do metafizyki*) i Nietzschego *Poza dobrem i złem*⁵⁴; w dwudziestoleciu Cassirer *Esej o człowieku*, fragmenty *Wstępu do psychoanalizy* Freuda oraz *Psychologii i literatury* Junga⁵⁵.

Dla uczniów klasy maturalnej autorzy programu przeznaczyli wówczas teksty: Bocheńskiego (*Rzecz o psychice narodu polskiego*), Camusa (*Mit Syzyfa*), Grzybowskiego (*Ojczyzna - naród - państwo*), Ingardena (*Książeczka o człowieku*), Kotarbińskiego (*Medytacje o życiu godziwym*) Krońskiego (*Faszyzm a tendencja europejska*), Ossowskiej (*Normy moralne*), Ossowskiego (fragmenty *W ojczyźnie*

⁴⁷ Por. *Podstawa programowa. Język polski*. „Polonistyka” nr 9/1992; *Podstawa programowa. Język polski*. „Polonistyka” nr 5/1995; *Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących*. „Dz. Urzędowy Ministerstwa Edukacji Narodowej nr 5/1997;

⁴⁸ *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum*, Warszawa 1985, op. cit., s. 6.

⁴⁹ Tamże, s. 8.

⁵⁰ Tamże, s. 9.

⁵¹ Tamże, s. 12.

⁵² Tamże, s. 18.

⁵³ Tamże, s. 20.

⁵⁴ Tamże, s. 27.

⁵⁵ Tamże, s. 28.

i narodzie), Tatarkiewicza (*O szczęściu*), Żaluskiego (*Przepustka do historii*)⁵⁶. Na pytanie, czy te propozycje były możliwe do zrealizowania w wymiarze czterech godzin tygodniowo języka polskiego (profil podstawowy), mogliby odpowiedzieć jedynie ówczesni poloniści, którzy mieli w tym zakresie pełną swobodę zapewnioną im przez zapis w części *Uwagi o realizacji programu*:

Dział lektur nazywany „Kontekstami interpretacyjnymi” stwarza możliwość pogłębienia pracy ucznia z lekturą. Inne dziedziny sztuki, filozofia, a także opracowania naukowe i eseistyka rozszerzają wiedzę o literaturze i kulturze epoki. O zakresie włączenia tej problematyki do zajęć szkolnych decyduje nauczyciel w porozumieniu z uczniami.⁵⁷

Z tego zapisu wynika zatem, że omawianie tekstów dopełniających, w tym filozoficznych, proponowanych zresztą w bardzo szerokim zakresie, mogło być na gruncie praktyki szkolnej pomijane zupełnie, ewentualnie istniało w formach szczątkowych. Na pewno sytuacja wyglądała inaczej w klasach sprofilowanych humanistycznie, aczkolwiek nawet w nich nie było obowiązku realizowania w pełni treści programowych, gdyż program nie uwzględniał podziału na poziomy. Otwartości programowej towarzyszą dwa stanowiska nauczycieli: pierwsze – polegające na wybieraniu z umiarem materiału przydatnego w edukacji, drugie – dążące do rozwijania kompetencji uczniów poprzez zapoznanie ich w jak najszerszym zakresie z „matką nauk”.

Jednak swoboda w korzystaniu z „programu otwartego”, zwłaszcza dla nauczycieli przyzwyczajonych do jasnych i sprecyzowanych wytycznych stanowią pewną trudność. Program wymagał od nich nowych kompetencji i zmuszał do samodzielnych poszukiwań. Z pomocą w dokonaniu wyboru przychodzą nauczycielom czasopisma metodyczne, prezentujące jednocześnie propozycje pracy ze wskazanym materiałem. Taką funkcję pełniły m.in. artykuły Mieczy-sława Łojka (*Motywy filozoficzne w literaturze polskiej*⁵⁸ *Myśl filozoficzna w literaturze oświe-cenia*⁵⁹) czy Henryki Staniowskiej (*O oświeceniowych kontekstach filozoficznych raz jesz-cze...*)⁶⁰, zamieszczone w periodyku „Język Polski w Szkole Średniej”, które były nie tylko pomocne pod względem merytorycznym, ale zawierały również interesujące propozycje meto-dyczne:

⁵⁶ Tamże, s. 28.

⁵⁷ Uwagi o realizacji programu. W: *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum(...)*, Warszawa 1985, s. 41.

⁵⁸ M. Łojek, *Motywy filozoficzne w literaturze polskiej*. „Język Polski w Szkole Średniej”. Zeszyt 1. Rok szkolny 1986/87, s. 17-29.

⁵⁹ M. Łojek, *Myśl filozoficzna w literaturze oświecenia*. „Język Polski w Szkole Średniej”. Zeszyt 3. Rok szkolny 1986/87, s. 35-61.

⁶⁰ H. Staniowska, *O oświeceniowych kontekstach filozoficznych raz jeszcze*. „Język Polski w Szkole Średniej”. Zeszyt 3. Rok szkolny 1988/1989, s. 166-170.

Wydaje mi się, iż pożyteczną dydaktycznie będzie zasada, aby uczniowie najpierw wnikliwie, uważnie i ze zrozumieniem czytali teksty filozoficzne oraz poznawali styl myślenia i argumentowania filozoficznego. Następny etap – to wyszukiwanie myśli filozoficznej w dziełach literackich i podejmowanie próby określenia użytku, jaki zrobił z niej pisarz. (...) Można czasem lekcje poświęcić tylko analizie i interpretacji samych tekstów filozoficznych. Trzeba będzie również zwracać uwagę na teoretyczną, praktyczną wartość oraz żywotność myśli filozoficznej i spokrewnionej z nią myśli literackiej – pisze Mieczysław Łojek⁶¹.

Staniowska podchodzi do problemu jeszcze bardziej precyzyjnie, nie tylko proponuje wybór konkretnych tekstów filozoficznych, ale sugeruje, w jaki sposób powiązać je na lekcji z określonymi zagadnieniami historycznoliterackimi. Np. w przypadku tekstów Kartezjusza i Kanta autorka radzi połączyć je z wprowadzeniem w epokę, a *Nową Heloizę* z problemem oświeceniowego sceptycyzmu. Tego typu propozycji jest w artykule więcej.

Zasugerowane rozwiązania praktyczne korespondują z powyższymi rozwiązaniami i są próbą wprowadzania tekstów filozoficznych na lekcji języka polskiego w miejsce ogólnej charakterystyki epoki – stwierdza autorka⁶².

Po raz kolejny zatem zostaje podkreślona konieczność rezygnacji z typowego wykładu o charakterze wprowadzenia na rzecz analizy. Zarówno Łojek, jak i Staniowska są rzecznikami dominującej we współczesnej dydaktyce aktywnej postawy wobec tekstu. Proponowaną przez autorów artykułów metodycznych szkolna analiza tekstów filozoficznych i wiązanie ich z utworami literackimi jest właściwym kierunkiem tworzenia modelu pracy z kontekstem filozoficznym.

Wraz z wprowadzeniem nowego programu konieczna była wymiana podręczników. Zanim na rynku księgarskim pojawiła się seria WSiP-u, zbiór tekstów proponowanych do omówienia na lekcjach zawierały suplementy, a w numerze 5 (235) „Polonistyki” z 1986 roku został wydrukowany wybór tekstów⁶³ z literatury uzupełniającej.

W podręczniku Bożeny Chrzastowskiej, Marii Adamczyk i Tomasza Pokrzywniaka *Starożytność - oświecenie. Podręcznik dla klasy pierwszej szkoły średniej*. (Warszawa 1987)⁶⁴ znalazły się m.in. sugerowane do realizacji przez autorów programu fragmenty dzieł filozoficznych Platona, Arystotelesa, Seneki, Marka Aureliusza, Erazma z Rotterdamu, Montaigne’a, Pascala,

⁶¹ M. Łojek, *Myśl filozoficzna w literaturze oświecenia*, op. cit., s. 21.

⁶² H. Staniowska, op. cit., s. 167.

⁶³ Od redakcji: Z zaproponowanego przez autorów „rozkładu materiału” wyboru drukujemy tylko te teksty, które nie znalazły się w „suplemencie dla klasy 1” (wyd. „Oświata i Wychowanie”). Tu można znaleźć fragmenty dzieł: J. Huizinga *Jesień Średniowiecza* (s. 385-386); Erazm z Rotterdamu *Pochwała głupoty*, (s. 389-390); Kartezjusz *Rozprawa o metodzie* (396-397); J. Locke *Myśli o wychowaniu* (s. 403-404); J.J. Rousseau *Umowa społeczna* (s. 404-406); Wolter *Kandyd* (s. 406-407); Wolter *Traktat o tolerancji* (s. 407-408); W. Tatarkiewicz *Droga przez estetykę* (s. 408-409); „Polonistyka” nr 5 (235), 1986.

⁶⁴ B. Chrzastowska, M. Adamczyk i T. Pokrzywniak, *Starożytność-oświecenie. Podręcznik dla klasy pierwszej szkoły średniej*, Warszawa 1987.

Woltera, Diderota i Rousseau. Cały podrozdział został zgodnie z założeniami nowego programu poświęcony Biblii, a wybór fragmentów Pisma Świętego i komentarze do nich stanowiły pierwszy kontakt ucznia szkoły ponadpodstawowej z filozofią chrześcijańską. Główną zasadą porządkowania w nim materiału był układ gniazdowy. Teksty zostały obudowane komentarzami i innymi tekstami, a także poleceniami dla ucznia. Adresat podręcznika został wyraźnie zaznaczony we wstępie – był nim uczeń, który ma posiadać sztukę czytania tekstów. Podręcznik ten stał się wzorem dla następnych w serii, a także „ważnym punktem odniesienia dla każdego, wydanego później, podręcznika dla szkoły średniej”⁶⁵. Warto podkreślić, że nad koncepcją podręcznika i obudową metodyczną całości czuwała Bożena Chrzastowska, która, jak wcześniej wspomniałam, odegrała decydującą rolę w procesie reformy programu nauczania języka polskiego.

W odróżnieniu od poprzednika (podręcznika autorstwa Krajewskiego) nowa propozycja zawierała już osobne rozdziały poświęcone literaturze i kulturze antycznej.

W zamierzeniu autorów miał być to podręcznik adresowany do ucznia i na tym polegało jego nowatorstwo. Zarówno dobór tekstów, jak i komentarze zostały dostosowane do możliwości percepcyjnych ucznia szkoły średniej. Wspomagały jego rozwój poprzez zachęcanie do samodzielnych poszukiwań (spisy lektur). Fragmenty zostały starannie dobrane, były niezbyt obszernie i reprezentatywne dla różnych subdyscyplin filozoficznych, np. etyka (*Obrona Sokratesa*), polityka (*Państwo*), estetyka, filozofia praktyczna (*Poetyka*), itp. Przyjazny uczniowi gniazdowy układ treści i przystępny język uczyniły z tej książki swoistego prekursora na rynku podręczników szkolnych, których przyszli autorzy coraz częściej zaczęli odrzucać model linearny na rzecz problemowego. Ważną zaletę podręcznika stanowiły także stymulujące pracę ucznia ćwiczenia lekturowe.

Na rynku wydawniczym pojawił się też *Romantyzm. Podręcznik dla klasy drugiej szkoły średniej* autorstwa Stanisława Makowskiego (Warszawa 1989)⁶⁶. Tutaj, w przeciwieństwie do poprzednika (Sawrymowicz, Libera, Makowski) można było odnaleźć nie tylko same nazwiska, ale i fragmenty dzieł wybitnych XIX-wiecznych myślicieli. Główną zasadą porządkowania, jak w poprzednim podręczniku, pozostał układ sylwetkowy. W *Romantyzmie...* Makowskiego zamieszczone zostały fragmenty dzieł Rousseau, braci Schległów i Schellinga, Hegla, Marksa i Engelsa. Przywołane są jednak raz pod hasłem „Pisarze niemieccy”, innym razem pod hasłem „Konteksty”, a brak indeksu nazwisk autorów i tytułów bardzo utrudniał korzystanie z podręcznika⁶⁷.

Wyraźnie widać, że podręcznik Makowskiego wychodzi naprzeciw nowym propozycjom programowym, zwłaszcza jeśli chodzi o problematykę filozoficzną. Otwiera możliwość inter-

⁶⁵ B. Gromadzka, op. cit., s. 57.

⁶⁶ S. Makowski, *Romantyzm. Podręcznik dla klasy drugiej szkoły średniej*, Warszawa 1989.

⁶⁷ Uwaga dotyczy wydania trzeciego podręcznika [B.S.-W.]

pretowania literatury uzupełniającej. Nie jest, zresztą nie taki był cel autorów, repliką książki Sawrymowicza, Makowskiego i Libery, mimo że zachował pewne cechy tamtego zamysłu⁶⁸. Został jednak pomyślany jako pomoc dla ucznia, zarówno oczekującego wskazówek, jak i poszukującego. Krótkie teksty filozoficzne są odpowiedzią na postulaty Bożeny Chrzastowskiej i Anny Marzec. Ich interpretacje służą kształtowaniu człowieka refleksyjnego, myślącego analitycznie, a zarazem obeznanego z szeroko rozumianą kulturą.

Wypisy z filozofii zawierał również podręcznik Tadeusza Bujnickiego *Pozytywizm*⁶⁹, co stanowiło o jego dużej wartości, jeśli chodzi o nowy, preferowany przez Chrzastowską i jej zespół, sposób wspierania rozwoju intelektualnego ucznia.

Z kolei podręcznik autorstwa Tomasza Weissa (*Młoda Polska*)⁷⁰ składa się z części informacyjnej oraz z antologii. Jest to koncepcja charakterystyczna dla podręczników z lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, w kolejnych latach wypierana przez pomysł wtapienia tekstu literackiego w tok wykładu⁷¹. Niestety, o ile wśród informacji można znaleźć omówienie poglądów Schopenhauera, Bergsona czy Nietzschego, o tyle antologia żadnych tekstów filozoficznych nie zawiera.

Także w *Literaturze polskiej dwudziestolecia międzywojennego* Tomasza Wroczyńskiego⁷² próżno szukać tekstów Freuda, Junga czy innych filozofów lub psychologów. Podobna sytuacja powtarza się w ostatniej książce z serii również autorstwa Wroczyńskiego pt. *Literatura polska po roku 1939*⁷³. W roku 1990 częściowo lukę tę wypełni w klasach maturalnych wydana nakładem Ossolineum *Literatura współczesna „źle obecna” w szkole*⁷⁴ opracowana przez Bożenę Chrzastowską⁷⁵. Tu zamieszczone zostały fragmenty dzieł Ericha Fromma, Jana Pawła II, Leszka Kołakowskiego, Emmanuela Levinasa, Andrzeja Kijowskiego, Jacquesa Maritaina, Emmanuela Mouniera, Józefa Tischnera i Simone Weil. Wyraźnie widać w doborze nazwisk tak ważny i konieczny zwrot ku personalizmowi.

Omówienie przedstawionych podręczników można zakończyć wnioskiem, że ich autorzy zadbali o umieszczenie w nich mniej lub bardziej rozbudowanych kontekstów filozoficznych, różnorodnych tematycznie. Zasada ta dotyczy prawie całego cyklu wspomnianego wydawnic-

⁶⁸ B. Gromadzka, op. cit., s. 75-82.

⁶⁹ T. Bujnicki, *Pozytywizm. Podręcznik dla klasy drugiej szkoły średniej*, Warszawa 1989. Oprócz zalecanego utworu Comte'a można tu znaleźć m.in. teksty autorstwa Spencera, Mill, Marksa, Engelsa, Renana i Taine'a. [B. S.-W.].

⁷⁰ T. Weiss, *Młoda Polska. Podręcznik dla klasy trzeciej szkoły średniej*, Warszawa 1988.

⁷¹ Por. S. Jerschina, Z. Libera, E. Sawrymowicz: *Literatura polska okresu romantyzmu. Podręcznik dla klasy II liceum ogólnokształcącego oraz techników i liceów zawodowych*, Warszawa 1968.

⁷² T. Wroczyński, *Literatura polska dwudziestolecia międzywojennego. Podręcznik dla klasy trzeciej szkoły średniej*, Warszawa 1996.

⁷³ T. Wroczyński, *Literatura polska po 1939 roku. Podręcznik dla klas maturalnych*, Warszawa 1995.

⁷⁴ *Literatura współczesna „źle obecna” w szkole. Antologia tekstów literackich i pomocniczych dla klas maturalnych*. Oprac. B. Chrzastowska, Wrocław 1990.

⁷⁵ Podręcznik Chrzastowskiej nie stanowił odrębnej całości, zamieszczał teksty do tej pory pomijane. [B. S.-W.].

twa. Tę tradycję podejmą w przyszłości aż trzy serie dla trzyletniego liceum: *Pamiętajcie o ogrodach*, *Barwy epok* i *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka*.

W 1987 nakładem WSiP-u wychodzi podręcznik do filozofii autorstwa Barbary Markiewicz ze słownikiem pojęć opracowanym przez Włodzimierza Wypycha. Zostaje on opatrzony następującą informacją: „Książka zatwierdzona przez ministra oświaty i wychowania jako materiał źródłowy do nauczania propedeutyki filozofii w szkołach średnich (**przedmiot uzupełniający**)”⁷⁶. Z powodu braku odpowiednio przygotowanej kadry nauczycielskiej i braku miejsca w przepelnionej siatce godzin, przedmiot w przeważającej części szkół nie był realizowany, o czym wspomina Waław Walecki w artykule *Filozofia dla polonistów*⁷⁷. Jednak podręcznik był jego zdaniem na tyle wszechstronny, że mógł służyć także polonistom i historykom. Nauczyciel odnajdywał w niej informacje o myślicielach i fragmenty ich dzieł. W doborze materiału Barbara Markiewicz kierowała się kryterium historycznym, a omówieni filozofowie są reprezentatywni dla swych epok. Swoją chrestomatię rozpoczyna autorka od filozofii przedsokratejskiej (Anaksymander, Heraklit), a kończy na współczesnej (Levi-Strauss, Kuhn). W tym przypadku mamy więc do czynienia z dość klasycznym i typowym dla podręczników do filozofii (także późniejszych⁷⁸) kanonem. W książce dominuje antologia tekstów. Informacje o postaciach zostały ograniczone do tych najbardziej elementarnych. W zamyśle autorki nauczyciele korzystający z książki sami dokonują selekcji tekstów i ustalają rytm pracy z uczniem:

Z antologii można (...) korzystać dwojako: albo idąc za jej własnym historycznym porządkiem, albo wybierając pewne kręgi tematyczne. W drugim przypadku pomocą będzie służyć załączony na końcu indeks analityczny zawierający wszystkie ważniejsze pojęcia i terminy występujące w książce⁷⁹.

Drugą ważną pozycją książkową staje się w tym czasie antologia przygotowana przez Mieczysława Łojka. O ile propozycja Barbary Markiewicz miała charakter podręcznikowy, o tyle pozycja Łojka, jak pisze Lech Ludorowski, to „... **nie podręcznik** do nauki filozofii. Jest to publikacja pomocnicza, dokonana z myślą o podniesieniu niskiej, niestety, a często nawet żenująco niskiej kultury filozoficznej naszych licealistów.”⁸⁰. Zbiór 105 tekstów prezentuje, jak pisze Ludorowski, w swojej zresztą mocno nacechowanej emocjonalnie recenzji, „60 najznakomitszych mędrców wszystkich cza-

⁷⁶ B. Markiewicz, *Filozofia dla szkoły średniej. Wybór tekstów*, Warszawa 1987, s. 2.

⁷⁷ W. Walecki, *Filozofia dla polonistów*. „Język Polski w Szkole Średniej”. Zeszyt 3/4. Rok szkolny 1989/90, s. 404.

⁷⁸ E. Lasocińska, *Kamyk filozoficzny. Edukacja filozoficzna dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa 2007; M. Gajewska, K. Sobczak, *Edukacja filozoficzna. Ścieżka edukacyjna. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum*, Gdynia 2009.

⁷⁹ B. Markiewicz, op. cit., s. 10.

⁸⁰ L. Ludorowski, *Filozofia dla licealistów jako kontekst do nauczania literatury*. „Język Polski w Szkole Średniej”. Zeszyt 3/4. Rok szkolny 1989/90, s. 401. [podkreśl. Autora].

sów. (...) Baczość nauczyciele, uczniowie, szkoło! Dwadzieścia pięć długich stuleci filozofii europejskiej czeka na was w tej książce. Odwagi!”⁸¹

Sądząc po stylistyce artykułu, jego autor jest gorącym zwolennikiem nauczania filozofii w szkole, tudzież wspomnianych wypisów Łojka. „Przewspaniały, przebogaty, gigantyczny, przytłaczający potęgą własnej wielkości (...) dźwigany twórczym geniuszem tytanów myśli”⁸² itp. miał służyć licealistom w ramach propedeutyki filozofii i języka polskiego. Zdaniem Ludorowskiego wybór tekstów filozoficznych w programie z 1984 jest wciąż zbyt mały, stąd jego entuzjazm dla antologii.

W literaturze metodycznej po 1986 r. nadal, choć rzadziej, pisze się o tekstach filozoficznych i ich przydatności, zwłaszcza w perspektywie nauczania kontekstowego⁸³. Na łamach „Polonistyki” głos w tej sprawie zabierają m.in.: Stanisław Bortnowski (*O „kontekstach interpretacyjnych” oraz „kontynuacjach i nawiązaniach” w klasie I /propozycja metodyczna na przykładzie średniowiecza*⁸⁴), Barbara Kryda (*Konteksty filozoficzne w klasie I liceum*⁸⁵; *Uczniowie i nauczyciele wobec wartości*⁸⁶), Wojciech Jerzy Podgórski (*Oświeceniowe konteksty interpretacyjne*⁸⁷), Maria Jasińska-Wojtkowska (*Dzieło literackie i świat sacrum*⁸⁸) i Paweł Stępień (*Jana Andrzeja Morsztyna sny o marności*⁸⁹).

Synkretyzm kształcenia literacko-kulturowego, obecny od dawna w praktyce polonistycznej i publikacjach dydaktyków, usankcjonowano w dokumentach oświatowych w połowie lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku, wprowadzając do programu nauczania pojęcie „kontekst”. Utwory filozoficzne, dzieła malarskie, filmy itp. miały pełnić funkcję interpretacyjnych kontekstów literackich. Stanisław Bortnowski⁹⁰ jako przykłady kontekstów podał eseistykę literacką i filozoficzną, teksty dziennikarskie, dzieła sztuk plastycznych (rzeźbę, obraz, architekturę), muzykę, piosenkę, sztukę graficzno-edytorską, na nawet przedmioty codziennego użytku. W podręcznikach do języka polskiego w szkołach średnich antologii utworów z konkretnej epoki towarzyszyły zesta-

⁸¹ Tamże, s. 401.

⁸² Tamże, s. 401.

⁸³ Por. Z. A. Kłakówna, *Projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury*. W: *Konteksty polonistycznej edukacji* pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak i S. Wysłouch, Poznań 1998, s. 108-121.

⁸⁴ S. Bortnowski, *O „kontekstach interpretacyjnych” oraz „kontynuacjach i nawiązaniach” w klasie I (propozycja metodyczna na przykładzie średniowiecza)*. „Polonistyka” nr 10 (240), 1986, s. 759-766.

⁸⁵ B. Kryda, *Konteksty filozoficzne w klasie I liceum*. „Polonistyka” nr 3 (243), 1987, s. 197-211.

⁸⁶ B. Kryda, *Uczniowie i nauczyciele wobec wartości*. „Polonistyka” nr 10(290), 1991, s. 624-631.

⁸⁷ W. J. Podgórski, *Oświeceniowe konteksty interpretacyjne*. „Polonistyka” nr 6 (246), 1987, s. 425-438.

⁸⁸ M. Jasińska-Wojtkowska, *Dzieło literackie i świat sacrum*. „Polonistyka” nr 7/8(297/298), 1992, s. 389-394.

⁸⁹ P. Stępień, *Jana Andrzeja Morsztyna sny o marności*. „Polonistyka” nr 1 (103) 1993, s. 11-13.

⁹⁰ S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego*, Warszawa 1991.

wy tekstów literackich, filozoficznych, eseistycznych określane jako "konteksty interpretacyjne" oraz sekwencje utworów literackich reprezentujące "kontynuacje i nawiązania". Te ostatnie były też swego rodzaju kontekstami, choć niekoniecznie interpretacyjnymi, czyli takimi, które pomagają uczniowi sformułować własne odczytanie dzieła. Termin „kontekst” ma zdecydowanie szerszy zakres niż „kontynuacja” czy „nawiązanie”, które odnoszą się do zjawisk późniejszych i często wtórnych.

„Nie są to bowiem” – jak pisze Kłakówna – „proste narzędzia pomocnicze. Na przykład, zanim fragmenty *Wyznań* św. Augustyna spełnią wyznaczoną im rolę kontekstu, najpierw one same muszą być porządnie przeczytane, skomentowane itp.”⁹¹

Kontekst zaś jest, jak zapewnia autorka, niczym powietrze. Żadne dzieło nie powstaje bowiem w próżni kulturowej. Zawsze jest jakiś punkt odniesienia – czasem znaczący, czasem ledwo dostrzegalny, ale jest.

„Sądzymy, że konteksty interpretacyjne, w tym fragmenty dzieł filozoficznych, eseje interpretacyjne, ikonografia (a także wcześniej analizowane z uczniami utwory literackie) umożliwiają pogłębioną lekturę, a zarazem pozwalają wykluczyć owe wstępne charakterystyki epok⁹²” – piszą z kolei autorki *Propozycji realizacji programu nauczania w klasach I-IV liceum ogólnokształcącego i technikum z wrocławskiego ODN-u*.

Zdaniem Marii Bursztyn, która wypowiada się z perspektywy wieloletniej praktyki szkolnej, analiza utworu m.in. w filozoficznym kontekście daje lepsze efekty w procesie kształcenia niż wykłady wstępne o epoce skupione w dużej mierze na podaniu informacji. Tym śladem pójda autorzy podręczników do języka polskiego dla młodzieży rozpoczynającej naukę w szkole ponadgimnazjalnej po roku 2002 i 2012.

Formy pracy z kontekstami filozoficznymi w klasie pierwszej szkoły średniej proponuje Barbara Kryda w artykule *Konteksty filozoficzne w klasie I liceum*, zamieszczonym w numerze 3 (243) „Polonistyki” z 1987 r. Autorka rozpoczyna wypowiedź od próby określenia postaw nauczycieli wobec kontekstów interpretacyjnych. Zasadnicza część artykułu ma za zadanie zobrazować, jaki kierunek w nauczaniu kontekstowym warto by obrać oraz jak wielką ma ono wagę: „Literatura piękna, oderwana od świata

⁹¹ Z. A. Kłakówna, op. cit., s. 110.

⁹² M. Bursztyn, Wstęp. W: *Propozycja realizacji programu nauczania w klasach I-IV liceum ogólnokształcącego i technikum*. Oprac. Maria Bursztyn, Barbara Sułkowska, Wrocław 1989, s. 2.

kultury, problemów filozoficznych, życia społecznego, obyczajowego swoich czasów, staje się (...) niezrozumiała i martwa”⁹³

Hasła filozoficzne nie mają jednak odgrywać ról „martwych klawiszy w systemie nauczania”⁹⁴. Uczeń nie powinien ani podawać definicji, ani bezmyślnie odtwarzać wiadomości o cechach tej czy innej szkoły filozoficznej. Teksty do analizy należy wybierać problemowo, a nierzadko jeden tekst jest na tyle nośny, że można go wykorzystywać wielokrotnie: „Rozmyślania Marka Aureliusza towarzyszyć mogą prawie całemu cyklowi nauczania w pierwszej klasie liceum”⁹⁵ - pisze autorka, a następnie rozwija swoją myśl w oparciu o wiersz Herberta *Do Marka Aurelego*. Podobnie rzecz się przedstawia z uniwersalnością Platona, którego *Uczę* warto przywołać nie tylko w kontekście kultury starożytnej, ale np. przy analizie liryku Mickiewicza *Snuć miłość* i innych utworów romantycznych zanurzonych w koncepcji miłości platonicznej. Jeśli chodzi o motywy to „od antyku do Oświecenia biegnie trop Utopii”⁹⁶ - zauważa Kryda. Można zatem ten motyw z powodzeniem obudować tekstami Platona (*Państwo*), św. Augustyna (*Państwo Boże*), Tomasza Morusa (*Utopia*), Franciszka Bacona (*Nowa Atlantyda*), Tomasza Campanelli (*Państwo słońca*)⁹⁷. W swoim artykule autorka nie tylko podaje przykłady wykorzystania tekstów filozoficznych na lekcjach w klasie pierwszej, ale też przywołuje, jej zdaniem, najbardziej przydatne fragmenty. Wszystko ma służyć holistycznemu modelowi nauczania. Nie bez znaczenia jest nowatorskie odwoływanie się do doświadczeń ucznia.

Najważniejsze, czego nauczyć mogą lekcje kontekstów, to obowiązek dążenia do prawdy. **Zrozumieć, Widzieć, Przeżyć.** (...) słuchać głosu innych, szukając w nim również odbicia - z innej strony - tego samego świata.⁹⁸

Artykuł nie tylko wyjaśnia, jak należy konteksty rozumieć, ale jest swoistym poradnikiem dla nauczycieli, jak można je na lekcji wykorzystać, aby kształcenie dało zamierzone efekty. Autorka wychodzi poza zakres klasy pierwszej, wskazując np. zasadność omawiania utworów współczesnych Herberta czy Różewicza w kontekście myśli Pascala i Kartezjusza, które w tym wypadku traktuje jako nawiązania⁹⁹. Z tego powodu równie dobrze tekst filozoficzny z epoki baroku stanowić może pomoc podczas

⁹³ B. Kryda, *Konteksty filozoficzne w klasie I liceum*. „Polonistyka” nr 3 (243), 1987, s. 198.

⁹⁴ Tamże, s. 199.

⁹⁵ Tamże, s. 202.

⁹⁶ Tamże, s. 205.

⁹⁷ Por. tamże, s. 205.

⁹⁸ Tamże, s. 211. [podkreśl. B.S.-W.]

⁹⁹ Tamże, s. 210.

omawiania poezji w klasie maturalnej. Artykuł Barbary Krydy na temat filozoficznych kontekstów w literaturze zostanie zamieszczony w zbiorze *Konteksty polonistycznej edukacji* (Poznań, 1998)¹⁰⁰ – już to pokazuje jego szczególną rolę w metodyce przedmiotu.

Model aktualizujący i holistyczny w nauczaniu filozofii na lekcjach języka polskiego

W roku szkolnym 1990/91 ukazały się dwie wersje programu języka polskiego dla szkoły ponadpodstawowej. Pierwsza z nich była nieco zmodyfikowanym dokumentem sprzed lat, który opracował Zespół Programowy powołany przez MOiW z inicjatywy Solidarności. Ponieważ praca ta przebiegała w okresie stanu wojennego i „odbiły się na niej wszystkie niekorzystne uwarunkowania ówczesnych nacisków i kompromisów”¹⁰¹, powstał program, który *de facto* był niemożliwy do zrealizowania. Na początku lat dziewięćdziesiątych Bożena Chrzastowska powróciła do swojego wcześniejszego pomysłu i wprowadziła w nim konieczne zmiany (pierwsza wersja). Druga wersja dla nauczycieli pragnących pozostać przy modelu tradycyjnym była zmodyfikowanym wariantem programu dotychczas obowiązującego. Obie wersje były reakcją na zatwierdzony 11 czerwca 1984 roku przez MOiW program, który zdaniem Bożeny Chrzastowskiej był „przeładowany, nierealny, a cele nauczania [...] nieosiągalne”¹⁰². Choć treści programowe w obu propozycjach znacznie ograniczono, konteksty interpretacyjne, w tym filozoficzne, pozostały prawie w niezmienionej wersji. W drugiej klasie (w pierwszej wersji) dodano nawet wybór publicystyki i myśli politycznej Dembowskiego, Kamińskiego, Mochnackiego, a w klasie maturalnej teksty Fromma, Heideggera, Jana Pawła II, Kołakowskiego i Tischnera. Druga wersja programu z 1990 roku była trochę uboższa w konteksty filozoficzne, jednak nadal proponowano ich dużo.

Tworem tej dekady było także tzw. „minimum programowe”. Tę deprecjonującą nazwę zastąpiono z czasem określeniem „podstawa programowa”. W obu wypadkach chodziło o ustalenie zakresu zagadnień koniecznych do opanowania przez ucznia na każdym etapie kształcenia.

Czasopisma metodyczne lat dziewięćdziesiątych zdominowane są przez dyskusje

¹⁰⁰ B. Kryda, *O filozofowaniu na lekcjach języka polskiego*. W: *Konteksty polonistycznej edukacji...*, op. cit., 1998, s. 25-40.

¹⁰¹ Wstęp. W: *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje)*, op. cit., s. 3.

¹⁰² B. Chrzastowska, *Słowo wstępne*. W: *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje)*. Wersja I, op. cit., s. 5.

na temat podręczników. Ten ruch wywołany został przez sytuację wprowadzania na rynek nowych podręczników autorskich do literatury współczesnej. Ponadto w 1997 zostaje sformułowana w oparciu o *Podstawę programową*, zatwierdzona 15 maja przez MEN, kolejna propozycja programu zespołu autorów pracujących pod kierownictwem Aliny Kowalczykowej¹⁰³. W porozumieniu z autorami programu powstaje również seria podręczników do czteroletniego jeszcze liceum. Nauczyciele stanęli przed wyborem, który nie był łatwy, a w obliczu zmian po 2002 roku i w sytuacji pluralizmu programowego okazał się coraz trudniejszy.

Program „Stentor” wydawnictwa o tej samej nazwie zakładał integrację treści humanistycznych w edukacji szkolnej. Autorzy, stawiając tezę, „że żadne osobne rozwiązanie nie spełnia wymagań stawianych obecnie (i w przyszłości) przed szkołą”¹⁰⁴, zalecali powiązanie programu przedmiotów obowiązkowych (języka polskiego, historii) oraz innych dziedzin humanistyki np. filozofii czy historii sztuki.

Konstrukcja programu została zbudowana wokół kategorii porządkujących ludzkie doświadczenie, eksponujących treści uniwersalne, obecne w każdej epoce, od starożytności po współczesność. Są to następujące relacje: człowiek wobec Boga, własnej egzystencji, wartości świata (ojczyzny), historii i społeczeństwa, własnej twórczości¹⁰⁵.

Autorzy programu zaproponowali, jak wcześniej w swoim programie Bożena Chrzastowska, systematyczne wprowadzanie już od pierwszej klasy lektur z literatury współczesnej. Program „Stentor” miał układ problemowy. Teksty były przyporządkowane określonym zagadnieniom, osadzone w kontekstach (filozoficznym, historycznym, sztuki) i tak analizowane.

RENESANS¹⁰⁶

Problemy	Teksty	Konteksty
<p><u>Człowiek wobec własnej egzystencji.</u> Człowiek twórcą samego siebie; bogactwo renesansowej osobowości; poczucie niestałości losu- <i>Treny</i> jako wyraz kryzysu światopoglądowego; wobec przeszłości: odrodzenie ideałów starożytnych, krytycyzm wobec</p>	<p>Kochanowski: <i>Do gór i lasów</i>, <i>Pieśń XIX</i> (ks. II); <i>Treny</i> (np. IX, X, XI) *Pico Della Mirandola: <i>Mowa o godności człowieka</i> (fr.) **Janicki: <i>O sobie samym do potomności</i></p>	<p>→ Hist.: Odkrycia geograficzne i naukowe; Polska Jagiellonów. Fil.: Neoplatonizm- miejsce człowieka w hierarchii rzeczywistości; akceptacja świata.</p>

¹⁰³ B. Matusiak, M. Zakrzewska, A. Wlazł, T. Marciszuk, A. Rudzka, M. Skrzypczak, Z. Bryła, M. Mękariski, A. Kowalczykowa, P. Marciszuk, W. Mierzwa, K. Mrowcewicz, A. Radziwiłł, *Program „Stentor”. Blok przedmiotów humanistycznych (część polonistyczna). Szkoła ponadpodstawowa*, Warszawa 1997.

¹⁰⁴ B. Matusiak i inni *Program „Stentor”*, op. cit., s. 3.

¹⁰⁵ Tamże, s. 4.

¹⁰⁶ Tamże, s.11. [wyróżniki i podkreślenia za oryginałem. B. S.-W.]

średniowiecza; zmienność, niepewność przyszłości; *zasada złotego umiaru (motyw Proteusza, motyw Fortuny).	**Petrarca: <i>Sonety do Laury</i> (wybór)	Szt.: Portret renesansowy, autoportrety malarskie Leonarda da Vinci, Rafaela, rzeźbiarskie Michała Anioła. Kościelna rzeźba nagrobkowa (rycerz, dziecko, mieszczanin).
--	--	---

Program zawiera bogate treści filozoficzne, co znajduje odzwierciedlenie w podręcznikach. Szczególnie widoczne jest to w przypadku podręcznika do klasy pierwszej. Autor, Krzysztof Mrowcewicz, zamieszcza fragmenty *Państwa Platona*¹⁰⁷, *Wyznań św. Augustyna*¹⁰⁸, *Mowy o godności człowieka Mirandoli*¹⁰⁹, *Pochwały głupoty Erazma z Rotterdamu*¹¹⁰, *Prób Montaigne*¹¹¹, *O poprawie Rzeczypospolitej Modrzewskiego*¹¹², *Rozprawy o metodzie Kartezjusza*¹¹³, *Myśli Pascala*¹¹⁴, *Kandyda Woltera*¹¹⁵. Treści podporządkowane są zgodnie z intencją autorów „Stentora” konkretnym problemom i mają charakter interdyscyplinarny.

Omawianie pieśni Kochanowskiego z równoczesnym zwróceniem uwagi na antropocentryczny, ale nie wykluczający Boga charakter sztuki i filozofii rozwijającej się w tym czasie, miało pobudzić syntetyczne myślenie ucznia, przygotować do postrzegania każdego dzieła jako części większej całości oraz wywołać w jego świadomości przekonanie, że działanie twórcze jest zdeterminowane przez szereg towarzyszących mu zjawisk. Takie podejście do edukacji było podstawą i celem nauczania holistycznego¹¹⁶, dlatego po roku 2002 pojawiła się koncepcja tworzenia ścieżek edukacyjnych (międzyprzedmiotowych)¹¹⁷, polegająca na tym, że nauczyciele

¹⁰⁷ K. Mrowcewicz: *Starożytność -Oświecenie. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Warszawa 1998, s. 183-184.

¹⁰⁸ Tamże, s. 207-208.

¹⁰⁹ Tamże, s. 243-244.

¹¹⁰ Tamże, s. 244-245.

¹¹¹ Tamże, s. 246-247.

¹¹² Tamże, s. 251-252.

¹¹³ Tamże, s. 280.

¹¹⁴ Tamże, s. 280-281.

¹¹⁵ Tamże, s. 320-323.

¹¹⁶ Nauczanie holistyczne - wykorzystuje kreatywność i wielozmysłowość; realizowane jest m.in. przez ścieżki międzyprzedmiotowe. Metoda holistyczna oparta na założeniu, że uczenie się przebiega nie tylko na poziomie intelektualnym, ale również emocjonalnym i fizycznym. Jednym z warunków n.h. jest integracja treści kształcenia. [przypis B. S.-W.]

¹¹⁷ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół ponadgimnazjalnych* (Rozp. MENiS z 06.XI.2003).

wszystkich przedmiotów będą zobowiązani włączyć się do realizacji programu treści danej ścieżki (*edukacja czytelnicza i medialna, edukacja ekologiczna edukacja europejska, edukacja filozoficzna, edukacja prozdrowotna, edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie, wychowanie do życia w rodzinie*).

Zgodnie z tą ideą zagadnienia filozoficzne omawiano w ramach tzw. „Ścieżek międzyprzedmiotowych i kontekstów jako lekcji odrębnych” w każdej epoce¹¹⁸. Program „Stentor” był tzw. programem blokowym. Jego autorzy przewidywali ewentualną współpracę nauczycieli przedmiotów artystycznych, religii, etyki czy języków obcych. Ścieżki międzyprzedmiotowe i konteksty stanowiły zestaw nadobowiązkowych uzupełnień, które w zamyśle twórców programu mogły być realizowane dodatkowo w zależności od możliwości finansowych i kadrowych szkoły. Mimo że owe nadobowiązkowe uzupełnienia stanowiły bardzo ważny element programu autorzy zastrzegli:

Można odrzucić je w całości lub podjąć w takim zakresie, na jaki szkoła (i rodzice) się zdecydują (propozycje uzupełnień zostały tak ujęte, by można było realizować pełen ich zestaw - lub tylko niektóre; np. z lekcji o muzyce romantycznej można realizować wszystkie - lub tylko jedną¹¹⁹).

Jak wynika z przytoczonych słów, autorzy „Stentora” pragnęli zaproponować nauczycielom program, który pozostawi uczącym pewną swobodę w organizacji procesu kształcenia. Brali pod uwagę różne możliwości szkoły i realia pracy nauczyciela. Zakładali jednakże, iż zawsze można znaleźć rozwiązania, by zaproponować uczniom dodatkowe, skorelowane z innymi przedmiotami szkolnymi treści kształcenia.

W grupie autorów cyklu podręczników do programu Stentor dla czteroletniego liceum znaleźli się: Krzysztof Mrowcewicz (*Starożytność-Oświecenie*), Alina Kowalczykowa (*Romantyzm, Literatura 1918-1939*), Józef Bachórz (*Pozytywizm*), Ewa Paczoska (*Młoda Polska*), Anna Nasiłowska (*Literatura współczesna*). Każdy podręcznik z serii składa się z części merytorycznej i z antologii. Analiza zawartości pokazuje jednak, że, z wyjątkiem podręcznika Mrowcewicza, pozostałe książki z serii są ubogie w teksty filozoficzne, co je różni od serii WSiP-u, rozpoczętej podręcznikiem Bożeny Chrzęstowskiej, Marii Adamczyk i Tomasza Pokrzywniaka. W podręczniku Kowalczykowej nie ma np. fragmentów reprezentującego historię myśli filozoficznej.

¹¹⁸ B. Matusiak, i inni, *Program „Stentor”...*, op. cit., s. 9,10,12, 16, 17, 20, 21, 24, 25, 30.

¹¹⁹ Tamże, s. 4.

W opracowaniu Ewy Paczoskiej zamieszczony został fragment *Mojego pojęcia wolności* Nietzschego¹²⁰. Źródłem tego wyboru należy się zapewne doszukiwać z jednej strony w estetycznym charakterze tekstu, z drugiej w jego reprezentatywności dla całej drugiej połowy XIX wieku, wszak echa nihilistyczne, wyrażające się m.in. w kryzysie Boga i poszukiwaniu nowych możliwości dla człowieka pobrzmiewają już w twórczości Dostojewskiego.

Uzupełnieniem podręczników są zeszyty ćwiczeń dla ucznia, jednak zadania, które wymagałyby analizy tekstu filozoficznego, również należą w nich do rzadkości (np. Bachórze ćwiczenia do rozdziału III i IV podręcznika)¹²¹.

U schyłku XX wieku upowszechnia się tendencja odchodzenia od linearnego, chronologicznego nauczania na rzecz dostrzegania wspólnych dla literatury zjawisk, obudowywania literatury kontekstami, choć te filozoficzne zostały ograniczone do najbardziej wyraziście związanych z utworem lub charakterem epoki. Pojęcie „kontekstu” ulega przewartościowaniu, a jego miejsce zajmują „teksty kultury”, co skutkuje zrównaniem różnych wytworów kultury. Przystają one być kontekstami, stają się tekstami pierwotnymi, równorzędnymi, poddawany analizie na tych samych zasadach co utwór literacki. Jest to konsekwencja zmian zachodzących od lat 80-ych w dydaktyce, kiedy w kształceniu polonistycznym pojawiły się pojęcia „kontekst” i „tradycja”.

Aktywność różnego typu wydawnictw edukacyjnych świadczy o obecności wśród kupujących książki nowego odbiorcy. Są nim uczniowie, którzy pragną doskonalić technikę analizy i interpretacji. Na rynku wydawniczym pojawia się coraz więcej poradników podających modele postępowania poparte przykładami. Taką pozycją jest m.in. *Szkoła analizy tekstów kultury* (Warszawa 1999), którą autorki opatrzyły wstępem o niepozostawiającym wątpliwości adresie odbiorczym:

Zapewne wiesz, że za tekst kultury uznajemy nie tylko literaturę, ale i malarstwo, rzeźbę, architekturę, film, dzieło muzyczne. Powinieneś więc wzbogacić swoją pracę o analizy obrazów, obiektów architektonicznych, filmów¹²².

Sam tytuł wstępu *Przeczytaj tekst ze zrozumieniem*¹²³ jest znaczący i zapowiada tendencje, które będą dominowały w edukacji polonistycznej przez kolejne lata.

Analogiczną publikacją, z tym że adresowaną do nauczycieli, były między

¹²⁰ E. Paczoska, *Młoda Polska. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Warszawa 2000, s. 152-153.

¹²¹ J. Bachórze, *Pozytywizm. Zeszyt ćwiczeń*, Warszawa 1998, s. 13-20.

¹²² B. Drabarek, I. Rowińska, A. Stachowicz, *Szkoła analizy tekstów kultury. Nowa matura z języka polskiego. Podręcznik dla szkół średnich*, Warszawa 1999, s. 7.

¹²³ Tamże, s. 7.

innymi *Scenariusze niebanalne*¹²⁴ Izabeli Rowińskiej. Oprócz propozycji zajęć związanych z analizą literatury, filmu, obrazu znajduje się w nim również część poświęcona problemom filozoficznym. Rozdział *Filozofia – Etyka – Estetyka – Psychologia*¹²⁵ zawiera propozycje działań dydaktycznych, których efektem jest rekonstruowanie na podstawie różnych tekstów kultury filozoficznych poglądów poszczególnych epok. Interesujące są też koncepcje lekcji poświęcone problemom moralnym, np. karze śmierci czy estetycznym, np. kiczowi. Ponadto książka zawiera rozdział *Tematy-syntezy*¹²⁶, który, jak sam tytuł wskazuje, zaproponuje nauczycielom pracę z różnymi tekstami kultury w ramach jednej całości lekcyjnej. W praktyce nauczyciele sięgali po tę publikację, bo oferowała duży wybór przydatnych i reprezentatywnych tekstów oraz przykłady zadań w pracy z nimi wraz z gotowymi rozwiązaniami.

Tymczasem w metodycznych periodykach tematem dominującym są dyskusje na temat zbliżającej się reformy systemu szkolnictwa. Zagadnienia uczenia filozofii poruszane są w mniejszym stopniu. Choć w numerze 1(281) „Polonistyki” z 1991 Alicja Godlewska wspomaga nauczycieli otwartych na nauczanie kontekstowe tekstem *Topos Marka Aureliusza – tradycja antyczna w utworach polskiego klasycyzmu*¹²⁷, jednak w kolejnych latach nikt nie idzie w jej ślady. Dopiero w roczniku 1997 „Polonistyki” pojawia się więcej wypowiedzi adresowanych do nauczycieli zainteresowanych filozofią, np. Artura Jocz *Mitologia a filozofia, czyli o duchowości starożytnych Greków*¹²⁸, Ewy Chołojczyk *Co zrobić z Arystotelesem?*¹²⁹, Marcina Rychlewskiego *Między nicością a wiecznością. Różewicz i Wittgenstein.*¹³⁰, Aleksandry Klich Siewiołek i Eugeniusza Szymika *O motywie miłości w dramacie Karola Wojtyły „Przed sklepem jubilera”*¹³¹. W tym samym roku ukazuje się w „Polonistyce” recenzja książki Leszka Kołakowskiego *Mini wykłady o maxi sprawach* Anny Legeżyńskiej¹³².

Artykuły i recenzje w „Polonistyce” miały głównie za zadanie wzbogacić kompetencje filozoficzne nauczyciela polonisty lub zaprezentować nowości pojawiające

¹²⁴ I. Rowińska, *Scenariusze niebanalne*, Warszawa 1999.

¹²⁵ Tamże, s. 159-208.

¹²⁶ Tamże, s. 209-243.

¹²⁷ A. Godlewska, *Topos Marka Aureliusza – tradycja antyczna w utworach polskiego klasycyzmu*, „Polonistyka” nr 1(281), 1991, s. 29-37.

¹²⁸ A. Jocz, *Mitologia a filozofia, czyli o duchowości starożytnych Greków*. „Polonistyka” nr 2 (342), 1997, s. 82-85.

¹²⁹ E. Chołojczyk, *Co zrobić z Arystotelesem?* „Polonistyka” nr 10 (350), 1997, s. 602-603.

¹³⁰ M. Rychlewski, *Między nicością a wiecznością. Różewicz i Wittgenstein*. „Polonistyka” nr 7 (347), 1997, s. 417-421.

¹³¹ A. Klich-Siewiołek i Eugeniusz Szymik, *O motywie miłości w dramacie Karola Wojtyły „Przed sklepem jubilera”*. „Polonistyka” nr 10 (350), 1997, s. 604-606.

¹³² A. Legeżyńska, *Filozofia i elegancja*. „Polonistyka” nr 7 (347), 1997, s. 438-440.

się na rynku wydawniczym. Jednak bez przedstawienia bogactwa propozycji dydaktycznych i toczących się na łamach czasopism, głównie „Polonistyki”, sporów na temat obecności filozofii na lekcjach języka polskiego obraz byłby niepełny.

Podsumowując powyższe rozważania, należy zauważyć, że sposoby pracy z tekstem filozoficznym na lekcji języka polskiego ulegały stopniowym przemianom. W modelu ideologicznym kształcenia szczególny nacisk kładziono na aspekt społeczny, pragmatyzm. Dominowała wiedza o prądach, prezentowano nazwiska filozofów i przedstawiano skrótowo ich poglądy. Brakowało natomiast rozważań natury egzystencjalnej i metafizycznej oraz analizy konkretnych tekstów filozoficznych.

Model erudycyjny preferował filozofię jako dominujący kontekst interpretacyjny. Filozofia stała się drogą do refleksji nad światem. Nie bez znaczenia była też formacyjna rola filozofii, jej etyczny wymiar i prospołeczny charakter. W tym modelu nauczania stawiano na erudycyjność, odkrywano pokrewieństwa filozoficzno-literackie. Teksty poddawane były gruntownej analizie i krytycznej refleksji, stanowiły też wzór sposobu myślenia i argumentowania.

Model aktualizujący preferował różnorodność filozoficznych postaw i poglądów jako podstawę do przemyśleń na temat kondycji człowieka i obrazu świata. Tekst filozoficzny mógł być omawiany w oderwaniu od epoki, w której powstał, natomiast podkreślał jego uniwersalny charakter.

Model holistyczny traktował filozofię jako jeden z wielu sposobów na wyrażanie ludzkich doświadczeń. Tekst filozoficzny staje się samodzielnym tekstem kultury. Za najważniejszy uznano antropocentryczny wymiar filozofii. Matka nauk postrzegana jest jako droga do przeobrażania doświadczenia świata w jego poznanie.

Elitarna obecność filmu w szkole (stan do połowy lat 90-tych)

Wydawać by się mogło, że film częściej omawiano na zajęciach z języka polskiego niż tekst filozoficzny. Co więcej, formy pracy z filmem były bardziej urozmaicone, a ich ewolucję wyznaczał poniekąd rozwój techniki. Etapom pracy z filmem w szkołach ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych należałoby się przyjrzeć zatem nie tylko z perspektywy dziejów kultury, ale wyróżnić inne cezury, np. czasy dominacji dużego ekranu, czasy telewizji, czasy magnetowidu, erę multimedialności i interaktywności. Ponieważ jednak w celu uzyskania pełnego obrazu konieczne jest

prześledzenie wielu dokumentów (programy, podręczniki, artykuły), zasadne okaże się połączenie obu perspektyw.

Oznaki otwarcia szkoły na film oświatowy, a potem także na fabularny pojawiły się w drugiej połowie lat 30 XX wieku. O tym zjawisku, jak i o programie edukacji filmowej w szkole powojennej przypomina Witold Bobiński w książce *Teksty w lustrze ekranu*¹³³.

W programie nauczania języka polskiego z 1971 roku wskazówki dotyczące pracy z dziełem filmowym sformułowane są ogólnikowo i zróżnicowane dla każdego poziomu. I tak w klasie pierwszej zaleca się „korzystanie z wybranych (...) filmów”¹³⁴, w klasie drugiej przygotowanie do świadomego odbioru dzieła filmowego z uwzględnieniem wiedzy o twórcach filmu i jego rodzajach. W klasie IV pojawia się zagadnienie adaptacji dzieła literackiego we współczesnym filmie i telewizji. Nieliczne zmiany przynosi w tym zakresie *Instrukcja programowa* z dnia 15 lipca 1983 r., zalecając w ramach profilu humanistycznego (filologicznego) omawianie powieści w kontekście serialu telewizyjnego oraz zwrócenie uwagi na rolę filmu jako środka masowego oddziaływania¹³⁵.

Mimo że w większości polskich szkół praca z filmem wymagała dużego wysiłku, a projekcja podczas lekcji języka polskiego była prawie niemożliwa, w końcu lat siedemdziesiątych i w latach osiemdziesiątych wielu polonistów pracowało regularnie z dziełem filmowym. Choć ówczesne treści programowe z obecnego punktu widzenia sugerowały raczej okazjonalną pracę z filmem, wypowiedzi nauczycieli języka polskiego nie zawsze potwierdzały taki stan rzeczy:

Od szeregu lat stosuję film jako pomoc dydaktyczną na lekcjach języka polskiego i na zajęciach pozalekcyjnych. W ostatnich latach sukcesywnie poszerza się zakres możliwości wprowadzania filmu dzięki reformom programowym i organizacyjnym szkoły średniej oraz dzięki wzrostowi produkcji polskiej kinematografii, która oferuje szkole z roku na rok wiele nowych ciekawych pozycji, zarówno w dziedzinie filmu fabularnego, jak i krótkometrażowego”¹³⁶ –pisze w latach siedemdziesiątych Zofia Białoruska, nauczycielka języka polskiego.

Głos w kwestii edukacji filmowej zabierają także naukowcy i filmoznawcy.

¹³³ W. Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011, s. 78.

¹³⁴ *Program nauczania języka polskiego w klasach I- IV liceum ogólnokształcącego zatwierdzony decyzją Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 lutego 1971 r.*, op. cit., s. 8.

¹³⁵ *Język polski. Program nauczania liceum ogólnokształcącego (wszystkie profile) z dnia 14 lutego 1971 r. Instrukcja programowa dla liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego*, op. cit, s. 35-36.

¹³⁶ Z. Białoruska, *Praca z filmem w nauczaniu języka polskiego w klasach o profilu humanistycznym. W: Zagadnienia metodyczne pracy z młodzieżą licealną o zainteresowaniach humanistycznych. Zbiór odczytów pedagogicznych* pod redakcją Stanisława Rzęsikowskiego, Warszawa 1974, s. 77.

Reprezentująca środowisko Uniwersytetu Łódzkiego Ewelina Nurczyńska zwraca uwagę, że:

Aktualnie obowiązujący program przedmiotu „język polski” w znacznie mniejszym stopniu aniżeli projekt szkoły dziesięcioletniej uwzględnia interesujące nas tu zagadnienia. Pamiętać jednak należy, że zarówno obecnie, jak i w przyszłości zajęciom lekcyjnym towarzysza i towarzyszyć będą różnorodne formy zajęć pozalekcyjnych, w których film jest przedmiotem szerokich zainteresowań młodzieży¹³⁷.

Z obydwu tych wypowiedzi wynika, że zagadnienia filmowe oczekiwane i doceniane przez uczniów, były realizowane w szkołach, ale miały raczej charakter fakultatywny. Realizacja programu w zakresie treści filmowych wymagała ogromnego wkładu pracy nauczyciela, na który składało się sprowadzanie filmów do szkolnej filмотeki¹³⁸, organizowanie projekcji szkolnych, wyjść do kina, współpracy z lokalnym DKF-em. Jeżeli nauczyciel był pasjonatem, a do tego miał możliwości (zaopatrzenie szkoły w wąskotaśmowy aparat projekcyjny), lekcje z filmem były realizowane z wykorzystaniem różnych metod dydaktycznych. Takie sytuacje nie były na pewno powszechne, ale sądząc po publikacjach (artykuły metodyczne, poradniki) istniała duża grupa dydaktyków i nauczycieli, którzy takie publikacje tworzyli oraz z nich korzystali.

Docenienie sztuki filmowej w dydaktyce szkolnej przynosi *Program nauczania języka polskiego* z roku 1984:

Program był, rzecz jasna, wyraźnie literaturocentryczny i - choć film zyskał w nim pozycję mocną i autonomiczną (zwłaszcza w sferze tworzywa i języka) - dokument wyraźnie lokował domenę X Muzy w roli szerokiego kontekstu dla omawiania dzieł i zagadnień literackich¹³⁹ - pisze Bobiński.

Ponieważ polonista dysponował tylko czterema godzinami tygodniowo, znów, podobnie jak w przypadku zagadnień filozoficznych, treści filmowe mogły być pomijane. O selekcji materiału proponowanego przez program decydował nauczyciel, który mógł wybrać, tym razem spośród konkretnych tytułów i reżyserów, np. *Popioły*, *Noc listopadową*, *Kanał* w reż. Wajdy¹⁴⁰, *Potop* Hoffmana, *Lalkę* Hasa¹⁴¹ (kl. II), *Ziemię obiecaną*, *Wesele* Wajdy, *Chłopów* w reż. Rybkowskiego¹⁴², *Pancernika*

¹³⁷ E. Nurczyńska, *Warunki analizy i interpretacji dzieła filmowego w szkole*. W: *Analiza i interpretacja utworu filmowego w szkole*. Praca zbiorowa pod redakcją Henryka Depty, Warszawa 1980, s. 61.

¹³⁸ Głównie były to filmy popularno-naukowe, wypożyczane przez Centralę Filmów Oświatowych FILMOS. Por. Z. Białoruska, op. cit., s. 80.

¹³⁹ W. Bobiński, op. cit., s. 81.

¹⁴⁰ *Program liceum ogólnokształcącego ...*, Warszawa 1985., op. cit., s. 18.

¹⁴¹ Tamże, s. 20.

¹⁴² Tamże, s. 27.

Patiomkina Eisensteina, *Noce i dnie* Antczaka, *Brzezinę i Panny z Wilka* Wajdy¹⁴³ (klasa III), *Popiół i diament* Wajdy, *Pasażerkę* Munka, *Iluminację* Zanussiego, a także wybrane filmy Bergmana, Felliniego, Kurosawy, Buñuela, de Sici, Szukszyna¹⁴⁴ (klasa IV). Ze spisu proponowanych do wykorzystania filmów wynika, że zalecane są do pracy na lekcji języka polskiego adaptacje szkolnych lektur i wybitnych utworów literackich a także kino autorskie.

Z działu *Uwagi o realizacji programu* wynika, że edukacja filmowa powinna przygotować uczniów „do świadomego i krytycznego odbioru sztuki filmowej, a więc skupiać uwagę na przeżyciu estetycznym i poszerzeniu wiedzy o filmie”¹⁴⁵. Autorzy programu zalecali, by uczeń poznał swoistość tworzywa filmowego, cechy języka filmu oraz dostrzegał związki filmu z innymi dziedzinami sztuki. Nauczyciela obowiązywało omówienie wybranych spektakli teatralnych lub teatru TV oraz filmu, jednak mógł on sam decydować, ile godzin w cyklu kształcenia poświęci na te zagadnienia¹⁴⁶. Program zawierał również ogólnikową wskazówkę, iż „w szerszym zakresie należy je uwzględniać w klasie humanistycznej”¹⁴⁷.

W czasopiśmie metodycznych lat 80-ych o filmie nie pisze się jeszcze tak często, jak to będzie miało miejsce w następnych dziesięcioleciach. Można jednak przeczytać recenzje¹⁴⁸ zarówno samych filmów, jak i książek wspomagających pracę z filmem w szkolnej edukacji¹⁴⁹. Po roku 1984 w czasopiśmie publikuje się więcej tekstów traktujących o języku filmu i jego miejscu w nauczaniu¹⁵⁰.

Mimo że program nauczania języka polskiego z roku 1984 nie wymieniał nazwiska Andrieja Tarkowskiego, Anna Marzec właśnie temu wybitnemu twórcy poświęciła esej¹⁵¹ na łamach „Języka Polskiego w Szkole Średniej” (1987/88).

¹⁴³ Tamże, s. 29.

¹⁴⁴ Tamże, s. 34.

¹⁴⁵ Tamże, s. 40.

¹⁴⁶ Por. tamże, s. 45.

¹⁴⁷ Tamże, s. 45.

¹⁴⁸ Por. J. Dietrich, *W poszukiwaniu straconego czasu (o „Pannach z Wilka” J. Iwaszkiewicza i ich filmowej adaptacji)*, „Polonistyka”, nr 3, 1980, s. 197-199.; W. Cybulski, *W kinie: „Przeznaczenie”*, „Język Polski w Szkole Średniej” Zeszyt 4, Rok szkolny 1987/88, 415-418; E. Klein, *Poszukiwanie „nauczyciela i mistrza” w „Krajobrazie po bitwie”*, „Język Polski w Szkole Średniej” 1987/88, Zeszyt 1, s. 97-99.

¹⁴⁹ *Materiały pomocnicze do pracy nad filmem w szkole*, „Polonistyka” nr 2 (184), 1980.

¹⁵⁰ Por. Z. Wyszynski, *Film w kulturze XX wieku*, „Język Polski w Szkole Średniej” Zeszyt 4, 1986/87, s. 104-111; A. Marzec, *Film i jego miejsce w nauczaniu*. „Język Polski w Szkole Średniej”, Zeszyt 1, 1987/88, s. 94- 98; I. Szczepański, *Nieco o filmie i filmowej reżyserii*. „Język Polski w Szkole Średniej” z 3, 1987/88, s. 328-334;

¹⁵¹ A. Marzec, *Nie tylko wizja późnego średniowiecza w filmie A. Tarkowskiego Andriej Rublow*. „Język Polski w Szkole Średniej” Zeszyt 2, 1987/88, s. 204-211.

Prezentacja twórcy *Andrieja Rublowa*, a także analiza tegoż dzieła wyznacza drogę nowemu sposobowi omawiania filmów na lekcji języka polskiego, o czym będzie mowa w dalszej części pracy.

Film jako środek dydaktyczny oraz kontekst dalszy w świetle opracowań metodycznych i naukowych

Autorzy książek metodycznych i naukowych w latach 70. i 80. zwracali uwagę na ważną rolę filmu jako materiału wykorzystywanego na lekcji. Był on najpierw opisywany jako środek dydaktyczny, kontekst, kontekst dalszy, aż wreszcie jako autonomiczny tekst poddawany analizie.

Prekursorskim opracowaniem o charakterze poradnika dla nauczycieli jest książka *Film i wychowanie* Henryka Depty¹⁵² (Warszawa 1967), w której autor nie tylko przedstawia różne rodzaje i gatunki filmowe, ale też, czy przede wszystkim, wyjaśnia istotę wychowania filmowego, określa zasady edukacji filmowej, omawia formy i metody takiej edukacji, a także omawia problematykę filmową służącą nauczaniu w ramach różnych dziedzin wychowania estetycznego. Jest to zatem obszerne kompendium, które oswajało nauczyciela - polonistę z nowym medium w szkole, dawało wiedzę, narzędzia, a z uwagi na rozdziały poświęcone wychowaniu estetycznemu było pionierskie wobec filozofii filmu, podobnie jak następna propozycja Henryka Depty pt. *Kultura filmowa - wychowanie filmowe* (Warszawa 1979).

Materiał wspierający nauczyciela stanowiło także inne opracowanie pt. *Film jako pomoc dydaktyczna w nauczaniu języka polskiego w średniej szkole zawodowej* Władysława Gusta¹⁵³ (Poznań 1979), traktująca w sposób obszerny o filmie w roli pomocy dydaktycznej na lekcjach języka polskiego.

Autor książki, odwołując się do wypowiedzi autorytetów w dziedzinie dydaktyki i wychowania (m.in. Jerome S. Bruner, Edward Fleming, Wincenty Okoń, Bożena Chrzóstowska), wyjaśnia pojęcie „pomoc dydaktyczna”, dokonuje klasyfikacji tychże pomocy, określa rolę, jaką mogą odgrywać w procesie nauczania. Rozważa rolę propedeutyki filmowej w edukacji, omawia zastosowanie filmu jako pomocy dydaktycznej na lekcjach języka polskiego, odwołując się przy tym do różnych metod

¹⁵² H. Depta, *Film i wychowanie*, Warszawa 1975. (Pierwsze wydanie 1967).

¹⁵³ W. Gust, *Film jako pomoc dydaktyczna w nauczaniu języka polskiego w średniej szkole zawodowej*, Poznań 1979.

i form pracy z filmem oraz analizuje ówczesny stan badań. Mimo że jeszcze wtedy nie mówi się o nauczaniu kontekstowym, można przyjąć, że właśnie w taki sposób Gust postrzega funkcję filmu. Wynika to zresztą z jego wypowiedzi: „Dzięki filmowi można wiązać dzieła literackie z dziełami sztuk plastycznych, aby literatura i nauka o języku nie traciły na symbiozie, lecz aby symbioza przyczyniła się do pełniejszego przeżycia utworów. (...) Film łączy więc różne dziedziny sztuki”¹⁵⁴. Takie właśnie komplementarne ujęcie będzie stanowiło jedną z cech nauczania kontekstowego.

Na rynku księgarskim pojawił się także poradnik Janusza Gajdy pt. *Telewizja w kształceniu kultury literackiej uczniów* (Warszawa 1979), który został pomyślany jako pomoc dla nauczycieli języka polskiego, korzystających w swojej praktyce z materiałów telewizyjnych, a więc nie tylko filmów fabularnych, ale przede wszystkim widowisk teatralnych, dyskusji, czy innych audycji, ze szczególnym uwzględnieniem adaptacji literatury. Wykorzystując wyniki badań nad rolą programów telewizyjnych w życiu społecznym, autor książki przedstawił nie tylko metody pracy z programami telewizyjnymi, ale także dokonał ich klasyfikacji i określił stopień popularności poszczególnych produkcji telewizyjnych. W pracy z filmem przydatne nauczycielowi były fragmenty dotyczące np. serialu telewizyjnego i jego rodzajów. Janusz Gajda zwrócił uwagę na miejsce telewizji w edukacji polonistycznej jako dynamicznie rozwijającego się medium. Powołując się na pracę Bolesława Lewickiego, zapowiedział również ekspansję „nowego zjawiska technicznego”, którym będzie „magnetowid przenośny, zaopatrzone w kasety z taśmą magnetyczną oraz mała kamera elektroniczna i mała konsolotka (pomniejszony pulpit reżyserski)”¹⁵⁵.

Historia nauczycielskiej praktyki pokazała jednak, że na powszechny dostęp polonistów do odtwarzaczy zapowiedzianych u schyłku lat siedemdziesiątych, przyjdzie jeszcze kilkanaście lat poczekać, gdyż większość szkół w Polsce zaczęła być zaopatrywana w taki sprzęt dopiero w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych.

Przykład filmu jako środka dydaktycznego¹⁵⁶ i kontekstu podaje wspomniana wcześniej Anna Marzec w artykule *Nie tylko wizja późnego średniowiecza w filmie A. Tarkowskiego Andriej Rublow*. Film *Andriej Rublow* mógłby z pewnością zostać wykorzystany na lekcji zarówno jako wspomniany środek dydaktyczny, ale też zgodnie z ideą nauczania kontek-

¹⁵⁴ Tamże, s. 32.

¹⁵⁵ *Kino i telewizja*. Praca zbiorowa pod red. B.W. Lewickiego, Warszawa 1977, s. 176.

¹⁵⁶ O wykorzystaniu filmu w charakterze środka dydaktycznego pisze Władysław Gust w opracowaniu *Film jako pomoc dydaktyczna w nauczaniu języka polskiego w średniej szkole zawodowej*. Poznań 1979.

stowego jako tzw. kontekst dalszy (określenie Seweryny Wysłouch)¹⁵⁷. Anna Marzec nie tylko zapoznaje czytelnika z postaciami Tarkowskiego i Rublowa, łącząc tym samym perspektywę wieków średnich ze współczesnością; nie tylko, posługując się terminologią filmową, dokonuje analizy obrazu *Andriej Rublow*, ale zwraca uwagę na obraz średniowiecza wyłaniający się z filmu Tarkowskiego, który może stanowić źródło wiedzy o epoce. *Andriej Rublow* to nie tylko film biograficzny, ale i dzieło podejmujące topos artysty i jego roli w życiu narodu. W ostatniej części swojego eseju autorka zmierza ku sensom filozoficznym, zwracając uwagę na uniwersalną wymowę filmu. Z wypowiedzi Tarkowskiego o sobie i swoich filmach, które przytacza Anna Marzec, wyłania się postać filozofa, który ruchomy obraz wprowadza w krąg refleksji o ontologicznym charakterze, np. „(...) bez związków z tradycją nie może powstać żadne poważne dzieło”¹⁵⁸ lub „Jestem opętany obsesją ziemi” powiedział reżyser, dający w filmie nieskończoną ilość jej widoków. Ziemi bagiennej, bezdomnie pustej (...) Zawsze jest to ziemia, z której wszystko bierze swój początek, porusza się wzrasta, a nawet wznosi ku niebu.”¹⁵⁹

Propozycja Anny Marzec, choć kierowana do nauczycieli, nie ma cech tekstu typowo dydaktycznego, nie zawiera uwag o sposobach pracy z filmem na lekcji, nie zamieszcza scenariusza, nie przywołuje treści programowych, z którymi film Tarkowskiego można by powiązać, itp. Z uwagi jednak na przekazywane treści jest to esej, przydatny nie tylko dla nauczyciela z roku 1989, ale i polonisty współczesnego, który zgodnie z zapisami w nowej podstawie programowej¹⁶⁰ będzie analizował z uczniami filmy Tarkowskiego.

Podręczniki lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych zawierały niewiele propozycji wykorzystania filmu na lekcji języka polskiego. Tę lukę wypełniały poradniki, artykuły o charakterze dydaktycznym, jak chociażby wspomniane pozycje metodyczne pod redakcją Stanisława Rzęsikowskiego i Henryka Depty.

Analiza i interpretacja utworu filmowego w szkole pod red. Henryka Depty (Warszawa 1980) zawiera nie tylko cykl artykułów wskazujących kierunki i metody analizy oraz interpretacji filmu w szkole, ale zawiera także przykładowe opracowania filmów, wymienianych w programach nauczania języka polskiego. Współautorzy publikacji, rozważając relacje między literaturą i filmem, zwracali także uwagę na potrzebę zaistnienia w dydaktyce polonistycznej zarówno książki, jak i filmu, a nie tylko albo książki, albo filmu. Propozycję tworzą trzy działy, Pierwszy pt. *Kierunki*

¹⁵⁷ S. Wysłouch, *Filmowe konteksty polonistycznej edukacji*. W: *Konteksty polonistycznej edukacji ...*, op. cit., 98.

¹⁵⁸ *Mówi Andriej Tarkowski*. „Kultura filmowa” 1973, nr 1, s. 4. Za: A. Marzec, op. cit., s. 210.

¹⁵⁹ Tamże, s. 211.

¹⁶⁰ Por. http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf [dostęp 23 września 2013]

i metody analizy i interpretacji filmu w szkole stanowi poniekąd teoretyczny wstęp poświęcony analizie i interpretacji oraz ich wzajemnych zależności w edukacji filmowej młodzieży. Głos w tej sprawie zabierają nie tylko sam redaktor publikacji, Henryk Depta, ale także Alicja Helman, Bolesław W. Lewicki, Stanisław Frycie, Janina Koblewska, Ewelina Nurczyńska i Janusz Plisiecki. Jak pisze Depta:

Dobra analiza powinna – stwierdziliśmy to przed chwilą – przygotować pole dla interpretacji. Wymieniony już J. Sławiński określa interpretację jako próbę powrotu do utraconej pierwszej lektury dzieła, której konsekwencją jest uchwycenie całej jego wieloznaczności, nowości, niespodziewaności. O ile analiza jest systematyczną i raczej rygorystyczną pracą zmierzającą do rozszyfrowania dzieła [...], o tyle interpretacja ujawnia jego zagadkowość¹⁶¹.

Można przyjąć, że w tym czasie autorzy publikacji preferowali w podejściu do sztuki filmowej właściwe dla literatury metody strukturalistyczne.

Drugi dział publikacji zawiera przykładowe analizy i interpretacje wybranych filmów: *Popiołu i diamentu* Wajdy, *Pasażerki* Munka, *Matki Joanny od Aniołów* Kawalerowicza, *Perły w Koronie* Kutza, *Iluminacji* Zanussiego i *Tańczącego jastrzębia* Królikiewicza¹⁶².

Wreszcie trzeci dział poświęcony jest konkretnym propozycjom pracy z filmem w szkole. Autorzy tej części – doświadczeni nauczyciele i uczestnicy kursów związanych z pracą dydaktyczną na materiale filmowym – dzielą się także swoimi doświadczeniami w tym zakresie. Książka zawiera zatem modele interpretacji filmu. Właśnie z tego względu książka nie traci na aktualności, a w świetle zapisów w podstawie programowej obowiązujące obecnie na IV etapie kształcenia, wciąż może stanowić wartościową pomoc dla nauczycieli.

Ku powszechnej obecności filmu w szkole – przełom XX i XXI wieku

Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje) z 1990 roku pod względem treści filmowych stanowi kontynuację programu z 1984 roku. Między propozycją zespołu Bożeny Chrzęstowskiej a wersją ministerialną występują drobne różnice, polegające głównie na rozkładzie treści na poszczególnych poziomach. Program Bożeny Chrzęstowskiej (pierwsza wersja) zawiera sugestie wykorzystania filmu na lekcjach przede wszystkim od klasy drugiej. W klasie

¹⁶¹ H. Depta, Wstęp. W: *Analiza i interpretacja utworu filmowego w szkole*, Warszawa 1980, s. 9. [podkreśl. H.D.].

¹⁶² Tamże, s. 103-186.

pierwszej w dziale „Sztuka” występuje hasło: Filmowe wizje epoki i filmowe adaptacje dramatów – antycznego, szekspirowskiego, klasycznego bez wskazania konkretnych przykładów dzieł, które można byłoby wykorzystać. Podobnie rzecz się ma w drugiej wersji programu¹⁶³. W następnych klasach zespół Bożeny Chrzęstowskiej proponuje omówienie adaptacji literatury pięknej np. *Popiołów* w reż. Wajdy, *Lawy Konwickiego* (kl. II)¹⁶⁴, *Potopu* Hoffmana i *Lalki* Hasa, *Ziemi obiecanej*, *Wesela*, *Brzeziny*, *Panien z Wilka* Wajdy, *Chłopów* Rybkowskiego, *Nocy i dni* Antczaka (kl. III)¹⁶⁵. W klasie czwartej pod hasłem „Poszukiwania twórcze współczesnego filmu” uwzględnione zostały: *Popiół i diament*, *Człowiek z marmuru*, *Człowiek z żelaza* Wajdy, *Pasażerka* Munka, *Iluminacja* Zanussiego, *Dekalog* i inne filmy Kieślowskiego oraz z filmoteki obcej filmy Bergmana, Felliniego, Kurosawy, Buñuela, de Sici i Szukszyna¹⁶⁶.

W wersji ministerialnej programu jest podobnie. W klasie pierwszej jest zapis „Filmowe wizje epoki”, w tym filmowe adaptacje dramatu antycznego¹⁶⁷, utworów Szekspira¹⁶⁸ oraz filmowe adaptacje tekstów odnoszących się do historii i kultury XVII wieku¹⁶⁹. W kolejnych klasach do omawiania sugerowane są: *Popioły*, *Noc listopadowa*, *Kanał* Wajdy, *Lawa* Konwickiego, *Potop* Hoffmana i *Lalka* Hasa (klasa II)¹⁷⁰ *Ziemia obiecana*, *Wesele* Wajdy, *Chłopi* Rybkowskiego¹⁷¹, *Pancernik Patiomkin* Eisensteina, *Noce i dni* Antczaka, *Brzezina* i *Panny z Wilka* Wajdy¹⁷² (klasa III) *Popiół i diament*, *Człowiek z marmuru* Wajdy, *Pasażerka* Munka, *Iluminacja* Zanussiego, *Dekalog* Kieślowskiego oraz filmy obcych twórców, np. Bergmana, Felliniego, Kurosawy, Buñuela, de Sici, Szukszyna (kl. IV)¹⁷³.

Na temat wymienionych filmów zabierają głos autorzy artykułów w czasopiśmie metodycznych. Ponownego¹⁷⁴ omówienia, w dziesięć lat później, doczekał się film Wajdy *Panny z Wilka*¹⁷⁵. W porównaniu z wypowiedzią Janiny Dietrich tekst Anny

¹⁶³ Tamże, s. 62.

¹⁶⁴ Tamże, s. 27.

¹⁶⁵ Tamże, s. 35.

¹⁶⁶ Tamże, s. 43.

¹⁶⁷ Tamże, s. 61.

¹⁶⁸ Tamże, s. 64.

¹⁶⁹ Tamże, s. 65.

¹⁷⁰ Tamże, s. 73.

¹⁷¹ Tamże, s. 80.

¹⁷² Tamże, s. 82.

¹⁷³ Tamże, s. 89.

¹⁷⁴ Por. J. Dietrich, *W poszukiwaniu straconego czasu (o „Pannach z Wilka” J. Iwaszkiewicza i ich filmowej adaptacji)*, „Polonistyka”, nr 3, 1980, s. 197-199.

¹⁷⁵ A. Marzec, *Filmowe przemijania czasu, czyli o adaptacji Panien z Wilka*. „Język Polski w Szkole

Marzec jest obszerniejszy i wychodzi nieco poza schemat recenzji, choć obie wypowiedzi noszą cechy tego gatunku. Janina Dietrich przede wszystkim poleca *Panny z Wilka* jako doskonałą (używa wielu określeń waloryzujących) adaptację, która „znakomicie nadaje się do analizy w starszych klasach szkoły średniej”¹⁷⁶. Anna Marzec rezygnuje z uwag o dydaktycznym przeznaczeniu adaptacji, skupia się raczej na okolicznościach powstania filmu, a także innych adaptacji filmowych dzieł Iwaszkiewicza, nawiązując do dorobku Wajdy. Obie autorki zwracają uwagę na problem czasu, którego przemijanie i próba odzyskania przez Wiktora Rubena stanowi istotę opowiadania, a niekoniecznie filmu. Anna Marzec więcej uwagi poświęca kreacjom aktorskim postaci kobiecych. Janina Dietrich twierdzi, że bohaterki filmowe są „znacznie bardziej wyraziste i charakterystyczne niż w opowiadaniu”¹⁷⁷, że nad poszukiwaniem straconego czasu dominuje w filmie konflikt kobieco-męski, który ma silniejszy niż w opowiadaniu podtekst erotyczny. Autorka omawia różnice między opowiadaniem a filmem, czego nie ma w wypowiedziach Anny Marzec.

Oba materiały nie zawierają wskazówek metodycznych, co wskazuje na pewną w tym czasie tendencję – autorzy kierują do odbiorców teksty erudycyjne, wzbogacające ich wiedzę, zmuszające do refleksji nad pewnymi zjawiskami, ale wybór metod i form pracy pozostawiają nauczycielom.

Z listy filmów zaproponowanych w programach wynika, że zdaniem ich twórców absolwent szkoły ponadpodstawowej powinien poznać pewien określony i z góry ustalony kanon. Jest to kinematografia, która albo stanowi adaptację literatury, albo ilustruje określone zdarzenie historyczne, albo jest jednym i drugim. W klasie maturalnej zauważyć można odstępstwo od tej zasady w kierunku zapoznawania uczniów ze szkołami filmowymi, nazwiskami, z panoramą kina polskiego i europejskiego, których znajomość wpływa na ukształtowanie postawy inteligenta XX wieku. Znaczący jest fakt, że w propozycjach znajdują się głównie dzieła kinematografii polskiej i europejskiej (francuskiej, włoskiej, rosyjskiej), a kino azjatyckie jest wyłącznie identyfikowane z Kurosawą. Propozycji kina amerykańskiego nie ma, jak również pominięty został dorobek dokumentalny czy animowany na rzecz wyłącznie obrazów fabularnych.

O doborze materiału, który ma zostać omówiony na lekcji zgodnie z założeniami

Średniej”, Zeszyt 2, 1990/1991, s. 98-104.

¹⁷⁶ J. Dietrich, op. cit., s. 199.

¹⁷⁷ Tamże, s. 198.

programu, decydował nauczyciel, jednak w tym wypadku jego wybór był uzależniony od większej liczby czynników niż w przypadku tekstu filozoficznego. Zależało to od repertuaru kina, repertuaru telewizji, ewentualnie zasobności filмотeki szkolnej. W pierwszych dwóch przypadkach niemożliwe jest zaplanowanie pracy z filmem w ramach określonej jednostki lekcyjnej czy powtórzenie filmu bądź jego fragmentów dla potrzeb analizy.

Jeśli nauczyciel dysponował magnetowidem bądź kinematografem, miał tę możliwość, pod warunkiem, że posiadał również kopię filmu, który go interesuje. Z tych powodów praktyka szkolna w zakresie omawiania filmu na lekcjach języka polskiego w latach osiemdziesiątych i do połowy lat dziewięćdziesiątych odbiegała od teorii i propozycji programowych.

Sama analiza dzieła filmowego, jeśli już zaistniała w procesie edukacyjnym, zasadzała się na umiejętności wartościowania i uzasadniania oceny. Wypowiedzi pisemne miały zwykle charakter recenzji, choć zarówno program z roku 1984, jak i jego druga wersja z 1990 roku sygnalizują już problem tzw. „języka filmu” w dziale drugim z „Wprowadzenie do kultury współczesnej” czytamy:

Poznawcze i estetyczne funkcje sztuki filmowej (na podstawie dzieł filmowych wybranych do realizacji działu „Konteksty interpretacyjne” i z dostępnego repertuaru): cechy swoiste i środki wyrazowe sztuki filmowej (tworzywo, system planów, ustawień i ruchów kamery, montaż jako metoda twórcza)¹⁷⁸.

Dwa dokumenty z roku 1990 zapoczątkowały w polskiej oświacie pluralizm programowy. Oznaczało to, że „skończył się czas państwowego dekretowania pełnej zawartości treści kształcenia. Ministerstwu - jako organowi kierującemu oświatą - pozostała w dziedzinie programowej rola wyznaczania kanonu treści, co obligatoryjne i absolutnie konieczne”¹⁷⁹.

Zarówno jednak minimum programowe, jak i kolejne dokumenty, zwane podstawami programowymi, znacznie ograniczały zapisy związane z edukacją filmową¹⁸⁰.

W większym niż dotychczas zakresie zagadnienia filmowe wprowadził do

¹⁷⁸ Tamże, s. 67. Por. też s. 75, 83.

¹⁷⁹ W. Bobiński, op. cit., s. 86.

¹⁸⁰ Por. *Minimum programowe przedmiotów ogólnokształcących w szkołach podstawowych i średnich*. Warszawa 1992, *Podstawa programowa języka polskiego (1995, znowelizowana w 1998)*. „Polonistyka” nr 5, 1998 [dodatek specjalny]; *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, Warszawa 1999 i następne.

swojego programu „Stentor” zespół Aliny Kowalczykowej.¹⁸¹ Tam obok zagadnień m.in. filozoficznych, o czym wspomniane było wcześniej, obecne są treści filmowe, nie tylko jako konteksty do zaproponowanych lekcji, ale także jako tzw. „Ścieżki międzyprzedmiotowe i konteksty jako lekcje odrębne”¹⁸². Występują też w większym niż w poprzednich programach zakresie treści związane z filmem nie tylko fabularnym (w tym niemym¹⁸³), ale i animowanym¹⁸⁴ czy dokumentalnym¹⁸⁵. Program wychodzi naprzeciw zainteresowaniom młodzieży, a zapisy w nim sformułowane są jak problemy do dyskusji, np. „Świat wartości w filmach animowanych i grach komputerowych. Co to jest rzeczywistość wirtualna?”¹⁸⁶, zawierają także konkretne pojęcia z zakresu filmoznawstwa, które uczeń powinien poznać (np. adaptacja, scenopis, kamera: perspektywa frontalna, z góry, z dołu, kamera statyczna i w ruchu¹⁸⁷). Niektóre zapisy, zresztą o wiele bardziej czytelne i przejrzyste niż w przypadku wcześniejszych programów, sugerują związek filmu z innymi dziedzinami, w tym z filozofią, np. „Welles *Obywatel Kane*: człowiek wobec tajemnicy egzystencji i przemijania; sześć wcielen bohatera i sześciu narratorów”¹⁸⁸.

Na tej podstawie można postawić tezę, że program zespołu Aliny Kowalczykowej był prekursorski wobec filozofii filmu. Jednak mimo nowatorskiego podejścia twórców programu seria podręczników „Stentora” nie podejmuje tematyki filmowej w zakresie, jaki on sugeruje. Autorzy podręczników¹⁸⁹ w niewielkim stopniu przywołują treści filmowe, najczęściej są to fotosy, krótkie informacje i zadania typu: „Film a literatura. Porównaj ekranizację wybranej powieści z pierwowzorem. W jakim stopniu odmienność środka przekazu dopuszcza odstępstwa od pierwowzoru książkowego?”¹⁹⁰ Nieliczne zadania związane z filmem i jego specyfiką zawierają też zeszyty ćwiczeń¹⁹¹.

Ponieważ jednak coraz częściej dzięki upowszechnieniu się magnetowidów nauczyciele pracują z filmem na lekcjach języka polskiego, rośnie zapotrzebowanie na

¹⁸¹ Por. B. Matusiak i inni, *Program „Stentor”. Blok przedmiotów humanistycznych (część polonistyczna)...*, Warszawa 1997.

¹⁸² Tamże, s. 13, 21, 26, 30.

¹⁸³ Tamże, s. 30.

¹⁸⁴ Tamże, s. 13.

¹⁸⁵ Tamże, s. 30.

¹⁸⁶ Tamże, s. 13.

¹⁸⁷ Tamże, s. 21.

¹⁸⁸ Tamże, s. 27.

¹⁸⁹ Por. K. Mrowcewicz, A. Kowalczykowa, J. Bachórz, E. Paczoska, A. Nasiłowska.

¹⁹⁰ A. Nasiłowska, *Literatura współczesna. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Warszawa 1997, s. 117.

¹⁹¹ Por. A. Kowalczykowa, *Romantyzm. Zeszyt ćwiczeń*. Warszawa 1998, s. 42; J. Bachórz, *Pozytywizm. Zeszyt ćwiczeń*, Warszawa 1998, s. 82.

coraz częściej wydawane poradniki i zbiory scenariuszy, które są coraz liczniejsze. Mają one też podwójny adres odbiorczy - nauczycielom dostarczają materiału i pomysłów do pracy, uczniom wskazówek do analizy i przykładowych modeli interpretacyjnych. Takimi pozycjami są wspomniane już wcześniej *Szkoła analizy tekstów kultury* czy *Scenariusze niebanalne*. W pierwszej propozycji, adresowanej głównie do ucznia, znajdują się polecenia do analizy dzieła filmowego („Analizując film powinieneś uwzględnić.”¹⁹²), a także przykładowe analizy dziesięciu filmów: *Misia* w reż. Barei, *Amadeusza* Formana, *Wielki błękit* Bessona, *Rain mana* Levinsona, *Fisher Kinga* Gilliana, *Draculi* Coppoli, *Indochin* Wagniera, *Czarownic z Salem* Hytnera, *Krytycznej terapii* Apteda, *Uśpionych* Levinsona. Taki a nie inny wybór obrazów odpowiada zainteresowaniom ucznia otwartego na kinematografię nie tylko polską, ale i światową oraz na różne gatunki filmowe. Tymczasem w *Scenariuszach niebanalnych*, stworzonych głównie z myślą o odbiorcy - nauczycielu, zostały zaproponowane lekcje dotyczące *Amadeusza* Formana i *Casablanki* Curtiza. Są także zamieszczone scenariusze lekcji o języku filmu¹⁹³ i jego oddziaływaniu na widza¹⁹⁴ - ucznia

Książką adresowaną do uczniów, która zawiera wiele informacji na temat filmu, jest propozycja Andrzeja Wenera *To jest kino*¹⁹⁵ (Warszawa 1999). W przystępnej i zrozumiałej dla ucznia szkoły średniej formie autor prezentuje zagadnienia związane z genealogią filmową, związkami literatury i kinematografii, twórcami filmu, językiem filmu.

W latach dziewięćdziesiątych na łamach czasopism metodycznych zaczyna mówić się coraz więcej o wizji edukacji filmowej na lekcjach języka polskiego¹⁹⁶. Ma to na celu odejście od niewłaściwego rozumienia roli filmu w edukacji młodego człowieka, który często poprzestaje na powierzchownym odbiorze dzieła. Prezentowane w szkole bez filmoznawczego komentarza adaptacje stają się *de facto*, jak pisze Bogusław Skowronek, „brykami z lektury”¹⁹⁷. Tymczasem w wolnym czasie młodzież ogląda „filmy z reguły złe, prostackie, najgorszego rodzaju, oglądane nawet już nie w

¹⁹² B. Drabarek, I. Rowińska, A. Stachowicz, *Szkoła analizy tekstów kultury...*, op. cit., s. 241.

¹⁹³ *Stworzyć pozory rzeczywistości - o mimetyzmie w filmie*. W: Izabella Rowińska, *Scenariusze niebanalne...*, op. cit., s. 141-144.

¹⁹⁴ *Na czym polega magia kina*, tamże, s.145-149.

¹⁹⁵ A. Wener, *To jest kino*, Warszawa 1999.

¹⁹⁶ E. Nurczyńska-Fidelska, *Wokół problemów edukacji filmowej*, „Polonistyka” nr 3 (239), 1992, s. 185-187.

¹⁹⁷ B. Skowronek, *Od Spielberga do Felliniego, czyli o roli kina masowego w szkole*, „Polonistyka” nr 10 (310), 1993, s. 597.

kinie, lecz emitowane poprzez wideo”¹⁹⁸, co z kolei powoduje, że niewykształceni filmowo młodzi ludzie nie potrafią ocenić i właściwie zinterpretować filmów innego rodzaju. Bogusław Skowronek radzi, aby repertuar trafiający w gusta uczniowskie uczynić punktem wyjścia do poznania i zrozumienia języka filmu.

Mechanizmy kultury masowej - pisze autor - w tym wypadku filmu rozrywkowego, można zastosować do walki... z nim samym. Z jego prymitywnymi przejawami. Poznanie tych mechanizmów przez uczniów, oswojenie ich ze specyficznym językiem spowoduje, że to co im się tak podoba, okaże się tylko konwencjonalnym i wtórnym dziełem, jakich wiele¹⁹⁹.

Na początku lata dziewięćdziesiątych Bogusław Skowronek twierdzi, że brakuje opracowań, które by wychodziły poza horyzont ogólnodydaktycznej refleksji. „Te zaś, które istnieją, dotyczą w większości i tak głównie adaptacji utworów literackich, a nie filmu jako autonomicznego, niezależnego dzieła sztuki”²⁰⁰.

Stan rzeczy, na który zwraca uwagę autor tych słów, będzie się w najbliższych latach zmieniał, zwłaszcza pod wpływem reformy systemu edukacji. Koniec lat dziewięćdziesiątych i lata późniejsze przynoszą znaczny rozwój opracowań filmoznawczo-dydaktycznych, o czym będzie mowa w dalszej części rozdziału.

Zarówno program nauczania języka polskiego powstały pod redakcją Aliny Kowalczykowej, jak i materiały oferowane przez poradniki, zbiory scenariuszy czy artykuły metodyczne są świadectwem zmian, jakie dokonały się w szkolnej edukacji filmowej u progu XXI wieku przed kolejną reformą szkolnictwa. Po pierwsze, film zajmuje w tych propozycjach coraz więcej miejsca, po drugie - przestaje obowiązywać ustalony przez lata²⁰¹ kanon filmowy, po trzecie - twórcy propozycji, szukając ekranizacji wartościowych, biorą też pod uwagę gust, zainteresowania i możliwości percepcyjne młodego odbiorcy. Ponadto uczeń staje się odbiorcą opracowań poświęconych zagadnieniom filmowym. Częściej na lekcjach polskiego prezentowane jest kino amerykańskie, przy niektórych filmach (*Dracula* Coppoli, *Romeo i Julia* Luhrmana) świadomie zwraca się uwagę na estetykę kiczu oraz jej wymowę. Kryterium problemowe w doborze filmów dominuje nad wyborem filmu związanego z omawianym okresem historycznym. Uczeń przestaje być wyłącznie odbiorcą poznającym dawne epoki z filmu oraz doświadczającym wrażeń estetycznych, ma świadomość wielotworzywowej konstrukcji filmu, poznaje jego język, sam wchodzi w

¹⁹⁸ Tamże, s. 597.

¹⁹⁹ Tamże, s. 598.

²⁰⁰ Tamże, s. 598.

²⁰¹ Por. *Programy nauczania języka polskiego z lat 1971-1990*.

rolę krytyka wobec spolaryzowanych opinii recenzentów.

Kontekstowe nauczanie języka polskiego wspomagają naukowe i dydaktyczno-naukowe opracowania²⁰². Szczególnie ważny jest efekt pracy łódzkich polonistek, które pod kierownictwem Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej podjęły się realizacji „eksperymentu naturalnego stanowiącego empiryczny komponent badań pod hasłem „Film w systemie szkolnym”²⁰³. Podstawowe założenia modelu opracowanego przez ten zespół oraz pięćdziesiąt pięć konspektów lekcji zostały zamieszczone w publikacji *Film w szkolnej edukacji polonistycznej* (Warszawa-Łódź 1993). Zamyśl łódzkiej grupy stał się, jak pisze Bobiński: „rodzajem programu autorskiego - uszczegółowieniem i rozwinięciem programu ministerialnego z roku 1985”²⁰⁴, jednak propozycja ta lokowała się „na granicy realizmu szkolnej pracy polonisty, miejscami zaś wyraźnie tę granicę przekraczała”²⁰⁵.

W tomie *Konteksty polonistycznej edukacji filmowej* poświęcony jest esej Seweryny Wysłouch, której zdaniem „film, młodszy brat literatury, stanowi najważniejszy kontekst polonistycznej edukacji”²⁰⁶. Autorka dokonuje w swojej wypowiedzi klasyfikacji kontekstów filmowych, wyróżniając w adaptacjach omawianych utworów literackich konteksty bliższe (dzieła, które łączy wspólnota fabularna) i konteksty dalsze (krąg podobnych idei, problemów, sposobów przedstawiania, nie związanych bezpośrednio z autorem czy dziełem)²⁰⁷. W dalszej części artykułu autorka ilustruje te klasyfikacje przykładami filmów wraz ze sugestiami dotyczącymi ich wykorzystania na zajęciach. W dobie poważnego zagrożenia literatury, którą uczniowie próbują zastępować obrazem filmowym, autorka zastanawia się także, jak „zintegrować wiedzę o filmie z kształceniem literackim, by przygotować świadomego odbiorcę, obytego zarówno z lekturą pisma, jak i z obrazem”²⁰⁸. W konkluzji artykułu został wyeksponowany pogląd, iż filmowe konteksty edukacji

²⁰² A. Helman, *Twórcza zdrada. Filmowe adaptacje literatury*, Poznań 1998; E. Nurczyńska-Fidelska: *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*, Łódź 1989.; E. Nurczyńska-Fidelska, B. Parniewska, E. Popiel-Popiołek, H. Ulińska, *Film w szkolnej edukacji humanistycznej*, Warszawa-Łódź 1993; J. Plisiecki, *Metodyka pracy z filmem wśród dzieci i młodzieży*, Warszawa 1993; S. Wysłouch, *Literatura a sztuki wizualne*, Warszawa 1994; *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów*. Warszawa 1995 pod red. T. Michałowskiej, Z. Golińskiego, Z. Jarosińskiego, Warszawa 1996; *Poloniści o filmie* pod red. M. Hendrykowskiego, Poznań 1996; S. Wysłouch, *Filmowe konteksty polonistycznej edukacji*. W: *Konteksty polonistycznej edukacji* pod red. M. Kwiatkowskiej Ratajczak i S. Wysłouch, Poznań 1998 i inne.

²⁰³ Za W. Bobiński, op. cit., s. 89.

²⁰⁴ Tamże, s. 94.

²⁰⁵ Tamże, s. 95.

²⁰⁶ S. Wysłouch, *Filmowe konteksty polonistycznej edukacji*, op. cit., s. 94.

²⁰⁷ Por. tamże, s. 95.

²⁰⁸ Tamże, s. 93.

polonistycznej nie powinny być ograniczane wyłącznie do filmów fabularnych, poloniści mają do dyspozycji bowiem filmotekę w zakresie krótkiego metrażu (portrety pisarzy, reportaże, zapisy dokumentalne, felietony i inne).

Zadaniem opracowań naukowych było merytoryczne wsparcie nauczyciela polonisty w pracy z filmem na lekcji. Autorzy nie tylko chcieli wyposażyć polonistę w niezbędną dla niego wiedzę, starają się zmienić sposób myślenia o filmie, który nie powinien być odbierany jako zagrożenie dla piśmiennictwa. Przeciwnie, należy wykorzystać pewne nabyte umiejętności odbioru dzieła filmowego w recepcji dzieła literackiego, o czym pisze Aniela Książek-Szczepanikowa w artykule *Ekranowe czytanie*²⁰⁹ („Polonistyka” 1993), a następnie w książce *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty* (Szczecin 1996)²¹⁰. W artykule autorka stawia tezę, że wyobraźnia ucznia doby audiowizualności reaguje podczas czytania tekstu pisanego przywołaniem znaków kultury pozasłownej, czyli obrazu, ruchu, dźwięku.

Lekcyjny przekład znaków dokonywany przy pomocy „fikcyjnej kamery” jest sposobem na „ekranowych czytelników” literatury pięknej- sposobem skutecznego realizowania analizy i interpretacji dzieł literackich w szkole²¹¹ – pisze autorka.

Na przestrzeni ostatniego stulecia w kulturze i naukach humanistycznych nastąpił przełom, który Witold Bobiński za Williamem Mitchellem nazywa „zwrotem ikonicznym”.

Rozpoznany przez humanistykę lat 90 zwrot obrazowy to w istocie postępujące zjawisko kształtowania się roli obrazu w przestrzeni kulturowej” - pisze Bobiński²¹².

Zadaniem nauczyciela jest takie poprowadzenie procesu dydaktycznego, aby uczeń doby ruchomego obrazu nie tylko nie rezygnował z kontaktu z filmem na rzecz literatury, ale miał świadomość odmiennego charakteru, a także wzajemnych relacji tych tekstów kultury. Film w niektórych wypadkach powinien stać się rodzajem podręcznika, z którego uczeń przyswaja wiedzę o epoce, jej kulturze i historii, co ułatwia mu zrozumienie lektury omawianej na lekcji języka polskiego.

Edukacja polonistyczna wspomagana przez konteksty filozoficzne i filmowe ulegała przeobrażeniom. Podobnie jak w przypadku edukacji filozoficznej zmieniały się sposoby pracy z filmem oraz jego miejsce w procesie kształcenia. W latach 70. i 80. traktowano film głównie jako środek dydaktyczny (pomoc naukowa, środek naukowy,

²⁰⁹ A. Książek-Szczepanikowa, „*Ekranowe czytanie*”... „Polonistyka” nr 10 (310), 193, s. 584-588.

²¹⁰ A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowy czytelnik - wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1996.

²¹¹ A. Książek-Szczepanikowa, „*Ekranowe czytanie*”... „Polonistyka”, op. cit., s. 588.

²¹² W. Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu*, op. cit., s. 49.

środek poglądowy, pomoc dydaktyczna²¹³), który w założeniach miał służyć nie tylko upogładowieniu zajęć, ale i dostarczać informacji oraz umożliwić uczniom doskonalenie umiejętności. Pomoc dydaktyczna miała sprzyjać również rozwijaniu sprawności intelektualnej i umiejętności prowadzenia badań naukowych.

Już pod koniec lat 70. Władysław Gust zwraca uwagę na różne możliwości wykorzystania filmu:

Określenie roli filmu, wykorzystanie go jednocześnie jako dzieła sztuki, jako samoistnego tekstu kulturowego oraz jako pomocy dydaktycznej i ustalenie miejsca filmu na lekcji ze względu na działalność dydaktyczną jest zagadnieniem bardzo ważnym²¹⁴.

Jednak możliwości szkół, uczniów i rodziców (wyposażenie w sprzęt audiowizualny, częstotliwość uczestniczenia w seansach kinowych) nie sprzyjały jeszcze wówczas temu, by traktować film jako np. samoistny tekst kulturowy. Poloniści korzystali głównie z pomocy dydaktycznych w postaci filmów oświatowych i naukowych oraz uczestniczyli z uczniami głównie w seansach adaptacji klasycznych dzieł literatury. Filmy jednak już wtedy pełniły rolę kontekstów, choć możliwości ich wykorzystania w takim charakterze były znacznie bardziej ograniczone niż w czasach współczesnych.

Podsumowując zawarte w tym rozdziale obserwacje, należy stwierdzić, że miejsce filozofii i filmu w edukacji polonistycznej po roku 70. uległo licznym zmianom, kiedy filozofia realizowała głównie zadania ideologiczne, film był środkiem dydaktycznym²¹⁵. W czasach kiedy programy proponowały szeroki zakres treści filozoficznych²¹⁶ (model erudycyjny i aktualizujący), zagadnienia z edukacji filmowej, choć proponowane przez twórców programu, występowały rzadziej na lekcjach języka polskiego z powodów organizacyjnych (brak sprzętu do odtwarzania filmów, konieczność korzystania z sal kinowych). Program nauczania z 1984 roku był nadal literaturocentryczny, jednak film zyskał w nim mocną pozycję szerokiego kontekstu. W latach 90., np. w Programie „Stentor” obie dziedziny zaczęły głównie funkcjonować jako niemalże równorzędne konteksty, choć film już coraz częściej pojawiał się w

²¹³ Nazewnictwo proponowane przez specjalistów w zakresie dydaktyki (Archangielski, Bruner, Fleming, Okoń, Piotrowski, Chrzastowska) zostało zaprezentowane przez W. Gustę. Por. *Film jako pomoc dydaktyczna w nauczaniu języka polskiego...*, op. cit., s. 11-18.

²¹⁴ Tamże, s.7.

²¹⁵ Por. *Program nauczania języka polskiego w klasach I-IV liceum ogólnokształcącego zatwierdzony decyzją Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 lutego 1971 r.*

²¹⁶ Por. *Instrukcja programowa dla liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego. Język polski zatwierdzonej przez Ministra Oświaty i Wychowania w dniu 15 lipca 1983 r.; Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Język polski*, Warszawa 1985.

edukacji jako autonomiczny tekst kultury analizowany na zajęciach.

Szczególną cezurą jednak dla edukacji polskiej stał się ów rok 2002, w którym, jak wspomniałam na początku rozdziału, naukę w klasach pierwszych liceum, technikum i szkoły zawodowej rozpoczęli pierwsi absolwenci trzyletniego gimnazjum. Zmieniły się, rzecz jasna, programy i podręczniki, zmianom uległy również metody pracy, o czym mowa będzie w kolejnym rozdziale pracy. Zmiana nastąpiła w podejściu do tekstu filozoficznego i filmowego. Tekst i kontekst filozoficzny tracą na znaczeniu na rzecz kontekstów audiowizualnych. Paradoksalnie jednak pojawiły się wzorce interpretacyjne filmu w perspektywie filozoficznej.

Rozdział II

Filozofia i film na IV etapie edukacyjnym

Po roku 2002 nauczyciele języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej stanęli przed koniecznością przygotowania uczniów do nowej formuły egzaminu maturalnego. Nie tylko pojawiły się inne niż dotychczas formy pracy pisemnej, ale i nowy sposób przeprowadzenia egzaminu ustnego. Presja egzaminu zewnętrznego, przygotowanie uczniów do tworzenia prezentacji, a także niewielka zmiana w zakresie lektur obowiązkowych, na których omówienie nauczyciel miał mieć od teraz niecałe trzy lata, powodowały liczne kolizje w procesie organizacji nauczania. Taka atmosfera nie sprzyjała obecności filozofii w edukacji polonistycznej, choć nowa podstawa programowa²¹⁷ zawiera zapis wskazujący, że filozoficzne problemy nie znikną z edukacji:

11. Wartości, kategorie estetyczne i filozoficzne:

- 1) prawda, dobro, piękno,
- 2) komizm, humor, ironia, tragizm, patos,
- 3) sacrum i profanum,
- 4) wolność, odpowiedzialność, sprawiedliwość, tolerancja,
- 5) ojczyzna, mała ojczyzna,
- 6) naród, społeczeństwo.

Wyraźnie jednak widać bardzo ogólnikowy charakter tych haseł. Poziom podstawowy wymagał od ucznia znajomości lektur i umiejętności analizy tekstu z kanonu. Zadaniem nauczyciela było ukształtowanie tych umiejętności. Nierzadko ćwiczenie analizy fragmentu tekstu na wciąż powiększającym się materiale (arkusze maturalne, materiały diagnostyczne itp.) wypierały inne formy pracy z lekturą. Refleksja nad książką, dyskusja czy choć krótka filozoficzna zaduma stały się zbędnym balastem wobec wymogu przygotowania do matury. Metody obiektywnego egzaminowania i zapewniania porównywalności wyników w skali całego kraju wywierały presję na nauczycielach, skupionych na standardach egzaminacyjnych.

Choć treści filozoficzne występowały wówczas w programach i podręcznikach – ich ranga jako ewentualnych walorów w pracy maturalnej znacznie spadła. Podobnie było na egzaminie ustnym. Nieliczni uczniowie sięgali po tematy prezentacji, w których

²¹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

znajdowały się elementy filozofii.

Filozofia stała się kontekstem elitarnym, obecnym w klasach humanistycznych, wśród uczniów, dla których podstawowe formy zadań maturalnych nie stanowiły większego problemu. Przez dwa lata (2007-2008) kiedy egzamin maturalny z języka polskiego był zdawany na poziomie podstawowym **lub** rozszerzonym, teksty filozoficzne obecne były w trudniejszych testach omawianych na poziomie rozszerzonym.

Pluralizm programowy i podręcznikowy

Nauczyciele w tym czasie mogli wybierać w coraz większej ofercie podręcznikowej i programowej. Po sukcesie programu wydawnictwo Stentor wprowadza serię *Przeszłość to dziś* dla szkół ponadgimnazjalnych. W latach 2005-2011 dwukrotnie zmieniają się twórcy programu²¹⁸, a do tworzenia podręczników zostają zaproszeni nowi autorzy: Dorota Siwicka, Aleksander Nawarecki (*Romantyzm*), Jacek Kopciński (*Literatura XX wieku*). Z ofertą wydawniczą występują też inne wydawnictwa. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne proponują nauczycielom najpierw serię *Pamiętajcie o ogrodach*²¹⁹ (2004), *Barwy epok*, a następnie od 2008 *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka*²²⁰. Swoje serie emitują też po raz pierwszy: Państwowe Wydawnictwo Naukowe²²¹, Znak²²², Operon²²³, Gdańskie Wydawnictwo Naukowe²²⁴,

²¹⁸ Od roku 2004-2009 są nimi P. Czaplinski, A. Karolczuk, A. Kowalczykowa, K. Mrowcewicz. Wydanie nowe poprawione programu mimo nielicznych zmian sygnowane jest nazwiskami autorów: K. Mrowcewicz, E. Paczoskiej, A. Nawareckiego, D. Siwickiej, E. Gruszczyńskiej i J. Kopcińskiego. [B. S-W].

²¹⁹ Autorzy: A. Makowiecki, A. Markowski, W. Paszyński, T. Wroczyński (cz. 1-3), Warszawa 2002-2004.

²²⁰ Autorzy: D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzesniowski: (kl. I-III), Warszawa 2009-2010.

²²¹ B. Drabik, J. Pstrąg, A. Zawadzki, *Klucz do świata. Literatura, język, komunikacja*. (I-III), Warszawa 2007-2009; B. Łazińska, D. Zdunkiewicz-Jedynak, J. Klejnocki, *Język polski. Słowa i teksty. Literatura i nauka o języku*. (I-III), Warszawa 2004-2009.

²²² K. Biedrzycki, D. Pasieka, B. Pędracka, *Język polski. Opowieść o człowieku* (I-III), Kraków 2003-2005.

²²³ U. Jagiełło, R. Janicka-Szysko, M. Steblecka, *Język polski 1. Kształcenie kulturowo-literackie. Podręcznik. Zakres podstawowy i rozszerzony*; R. Janicka-Szysko, M. Steblecka, *Język polski 2. Kształcenie kulturowo-literackie. Podręcznik. Zakres podstawowy i rozszerzony*; D. Dominik-Stawicka, E. Czarnota: *Język polski 3. Kształcenie kulturowo-literackie. Podręcznik. Zakres podstawowy i rozszerzony*; K. Budna, J. Manthey, *Język polski 4. Kształcenie kulturowo-literackie. Podręcznik. Zakres podstawowy i rozszerzony*; E. Dunaj, B. Zagórska, *Język polski 5. Kształcenie kulturowo-literackie. Podręcznik. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Gdynia 2005-2000.

¹³⁰ S. Rosiek, J. Maćkiewicz, Z. Majchrowski, *Język polski. Między Tekstami Część 1. Podręcznik. Początki. Średniowiecze (echa współczesne)*; S. Rosiek, R. Grześkowiak, *Język polski. Między tekstami. Część 2. Podręcznik. Renesans. Barok. Oświecenie*; S. Rosiek, B. Oleksowicz, G. Tomaszewska, *Język polski. Między tekstami. Część 3. Podręcznik. Romantyzm*; S. Rosiek, B. Oleksowicz, *Język polski. Mię-*

Nowa Era²²⁵ i inne.

Autorzy programów nie rezygnują z treści filozoficznych, ale w żadnej propozycji nie będzie już ich tak dużo jak w programie z 1984 roku, choć liczne odwołania filozoficzne na poziomie podstawowym proponują twórcy programów *Pamiętajcie o ogrodach*²²⁶ (WSiP) czy *Potęga słowa* (Nowa Era). W propozycji wydawnictwa Stentor konteksty filozoficzne, często oznaczone gwiazdką, sugerowane są głównie uczniom w zakresie rozszerzonym²²⁷, podobnie w programie *Między tekstami* (Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe) treści filozoficzne znajdują się pod hasłem „Lektura rozszerzająca”.

Intencją autorów programu było na pewno zapoznanie ucznia z klasycznie pojmowanym kanonem filozofii, ale w warunkach trzyletniego kształcenia zaznajomienie ucznia na lekcji ze wszystkimi propozycjami okazywało się niewykonalne. Pojawiły się więc kolejne propozycje WSiP-u. Po *Pamiętajcie o ogrodach* Wydawnictwo przygotowało serię pt. *Barwy epok*, a po niej *Zrozumieć tekst - zrozumieć człowieka*. Ta ostatnia książka stanowi już pewien kompromis między oczekiwaniami autorów programów, podręczników i nauczycieli a możliwościami uczniów, czego efektem jest znacząca redukcja tekstów i, niestety, zagadnień filozoficznych.

W programie *Zrozumieć tekst - zrozumieć człowieka* treści filozoficzne nie są rozbudowane i pojawiają się w dziale „Kształcenie literackie” bądź jako inne teksty kultury (skrót ITK), bądź jako pojęcia kluczowe (skrót PK). W klasie I w dziale Antyk grecko-rzymski wskazana jest do omówienia we fragmentach lub w całości *Obrona Sokratesa*, co jest opatrzone gwiazdką (ITK), ponadto filozofia, (...), stoicyzm (*aurea mediocritas*), epikureizm (*carpe diem*), nie wszystek umrę (*non omnis moriar*) PK²²⁸. W średniowieczu znajdują się fragmenty *Wyznań* św. Augustyna (ITK) i franciszkanizm

dzy tekstami. Część 4. Podręcznik. Pozytywizm. Młoda Polska; S. Rosiek, Z. Majchrowski, *Między tekstami. Język polski. Część 5. Podręcznik. Wiek XX Współczesność*, Gdańsk 2004-2009.

²²⁵ M. Pawłowski, K. Poremska, D. Zych, *Język polski. Potęga słowa. Podręcznik do języka polskiego (I-III)*; B. Gromadzka, *Skąd przychodzimy? Kim jesteśmy? Dokąd zmierzamy? Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego. Liceum ogólnokształcące. Liceum profilowane. Technikum. (I-III)*, Warszawa 2009.

²²⁶ A. Markowski, W. Paszyński, T. Wroczyński, *Pamiętajcie o ogrodach*. Program nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym, Warszawa 2000.

²²⁷ Por. E. Gruszczyńska, J. Kopciński, K. Mrowcewicz, A. Nawarecki, E. Paczoska, D. Siwicka, *Przeszłość to dziś*. Program nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony, Warszawa 2005, s.18, 19,21, 23, 24, 27, 28, 30, 33.

²²⁸ Program nauczania *Zrozumieć tekst - zrozumieć człowieka*, DKOS-5002-17/08S, s. 6. <http://www.wsipnet.pl/kfile.php?art=7646&kklub=47&id=3409> [dostęp 25 sierpnia 2012]

oraz scholastyka (PK).²²⁹ W renesansie pojawia się Giovanni Pico della Mirandola *O godności człowieka* [fragmenty] i Niccolo Machiavelli *Księżę* [fragmenty] (ITK), a jako pojęcia kluczowe – humanizm i antropocentryzm²³⁰. W baroku proponowany jest Blaise Pascal *Myśli* [fragment]²³¹; w dziale oświecenie i preromantyzm – *Encyklopedia albo słownik rozumowany nauk, sztuk i rzemiosł* [fragmenty], Jan Jakub Rousseau *Listy moralne* [fragmenty].²³² W romantyzmie uwzględniony został Georg Wilhelm Friedrich Hegel *Wykłady z filozofii dziejów* [fragmenty]²³³, w pozytywizmie August Comte *Wykład filozofii pozytywnej* [fragment] ITK i pojęcia kluczowe: utylitaryzm, liberalizm, socjalizm, scjentyzm, praca u podstaw, praca organiczna (PK)²³⁴.

Przy okazji omawiania epoki Młodej Polski pojawia się Friedrich Nietzsche *Poza dobrem i złem* [fragmenty] (ITK), a jako pojęcia kluczowe wymienione są: „nietzscheanizm”, „schopenhaueryzm”, „dekadentyzm”, „sztuka dla sztuki”, „filister”, „Nirwana”, „rozpaczliwy hedonizm” (PK)²³⁵. W dwudziestoleciu międzywojennym opatrzone gwiazdką jest hasło „psychoanaliza”²³⁶ (PK) i fragmenty *Kultury jako źródła cierpień*²³⁷ Zygmunta Freuda. W dziale współczesność pojawiają się Erich Fromm *Ucieczka od wolności* [fragmenty] i Hannah Arendt *Eichmann w Jerozolimie: rzecz o banalności zła* [fragmenty]²³⁸, s. 16. Jean-Paul Sartre *Egzystencjalizm jest humanizmem* [fragmenty] i termin „egzystencjalizm”²³⁹.

Wyraźnie widać, że o ile autorzy *Pamiętajcie o ogrodach* starali się pokazać rozwój literatury w szerszym spektrum teoretyczno-filozoficznym, o tyle twórcy programu *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka* sygnalizują najważniejsze treści, sugerując głównie analizę fragmentów dzieł filozoficznych, będących w ścisłym związku z problemami literackimi lub historycznoliterackimi. Jednak wciąż pamiętać należy o rzeczywistości szkolnej, która zmuszała nauczyciela do pomijania niektórych treści programowych na rzecz realizowania wymagań zawartych w standardach maturalnych.

²²⁹ Tamże, s. 7.

²³⁰ Tamże, s. 8.

²³¹ Tamże, s. 9.

²³² Tamże, s. 9.

²³³ Tamże, s. 11.

²³⁴ Tamże, s. 12.

²³⁵ Tamże, s. 13.

²³⁶ Tamże, s. 14.

²³⁷ Tamże, s. 15.

²³⁸ Tamże, s. 16.

²³⁹ Tamże, s. 17.

Wyczerpująca analiza obecnych na rynku edukacyjnym podręczników do języka polskiego przekracza możliwości rozprawy. Z tego powodu obecność treści filozoficznych w podręcznikach do języka polskiego prześledzę na przykładzie trzech serii *Przeszłość to dziś*, *Zrozumieć tekst - zrozumieć człowieka* i propozycji wydawnictwa MAC *Wśród znaków kultury*. Pod uwagę wezmę epoki: starożytność, romantyzm i Młodą Polskę z tego względu, że obecności filozofii wydaje się w nich bezdyskusyjna.

W podręczniku wydawnictwa Stentor treści filozoficzne pojawiają się w części informacyjnej oddzielonej od antologii.²⁴⁰ Spośród tekstów starożytnych do analizy zaproponowano uczniom fragmenty *Poetyki* Arystotelesa²⁴¹, *Państwa* Platona²⁴² i *Rozmyślań* Marka Aureliusza²⁴³, czyli klasyków.

Inaczej do filozoficznego kontekstu podeszły w klasie pierwszej autorki podręcznika *Wśród znaków kultury* (Kielce 2002). Oprócz tekstów antycznych zaproponowanych uczniom do analizy (Platon, *Timajos*)²⁴⁴ znalazły się fragmenty dzieł Nietzschego, Dostojewskiego i Camusa. Elżbieta Brandenburska i Barbara Wnuk-Gelczewska uznały, że omawianie treści aksjologicznych w dziełach starożytnych można dopełnić tekstami pochodzącymi z innych epok, jak np. fragmentami *Braci Karamazow* Dostojewskiego²⁴⁵ i *Dżumy* Camusa²⁴⁶, które zamieszczone zostały w dziale *Czy cierpienie jest wartością?* lub fragment tekstu Nietzschego *Narodziny tragedii*²⁴⁷ w dziale *Apolińskość i dionizyjskość*.

Różne propozycje kontekstów filozoficznych wskazują jednak nowy kierunek myślenia o dziełach prezentowanych uczniowi. Wybór klasycznych tekstów filozoficznych uzupełniony został o utwory literackie podejmujące tematy wspólne dla literatury i filozofii, odpowiadające na pytania o sens świata i ludzkiego życia. Takie podejście mieści się w erudycyjnym modelu kształcenia, o którym była mowa w poprzednim rozdziale, a jednocześnie stanowi podbudowę modelu holistycznego, o którym jeszcze będzie mowa w kontekście łączenia treści filozoficznych ze sztukami audiowizualnymi.

²⁴⁰ Por. *Szkoły filozoficzne i filozofowie*. W: K. Mrowcewicz, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura*. Klasa 1. Cz. 1, Warszawa 2009, s. 50-51.

²⁴¹ K. Mrowcewicz, op. cit., s. 37-38.

²⁴² Tamże, s. 52.

²⁴³ Tamże, s. 53.

²⁴⁴ E. Brandenburska, B. Wnuk-Gelczewska, *Wśród znaków kultury. Kształcenie literacko - kulturowe. Język polski, klasa 1*, Kielce, 2002, s. 65-66.

²⁴⁵ Tamże, s. 38.

²⁴⁶ Tamże, s. 39.

²⁴⁷ Tamże, s. 86.

Jeśli chodzi o podręcznik do romantyzmu wydawnictwa Stentor, jego autorzy Dorota Siwicka i Aleksander Nawarecki, podobnie jak poprzedniczka Alina Witkowska, nie uwzględnili tekstów filozoficznych, porzucając jedynie na informacjach o Kierkegaardzie²⁴⁸ i Schellingu²⁴⁹. Ewa Paczoska w podręczniku o Młodej Polsce sięgnęła wyłącznie po tekst Nietzschego *Moje pojęcie wolności*²⁵⁰. Wzmianki o innych ważnych dla literatury Młodej Polski filozofach (Bergson, Schopenhauer) zamieszczone zostały także w części informacyjnej podręcznika.²⁵¹

Autorzy podręczników *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka* (Warszawa 2008), wydanych przez WSiP, pisząc o filozofii romantycznej, wymieniają nazwiska Hegla, Fichtego i Schellinga²⁵², a do analizy proponują uczniom *Wykłady z filozofii dziejów Hegla*²⁵³. W epoce modernizmu przywołani zostali Schopenhauer, Nietzsche, Bergson, Kierkegaard, Dostojewski²⁵⁴. Do analizy przeznaczone zostały: tekst Nietzschego *Moralność panów i niewolników*²⁵⁵ oraz fragmenty powieści Dostojewskiego *Zbrodnia i kara*²⁵⁶. W podręcznikach do Młodej Polski (modernizmu) autorki *Wśród znaków kultury* proponują tekst Schopenhauera oraz fragment eseju Miłosza z cyklu *Piesek przydrożny*. Nietzsche (*Poza dobrem i złem*) został zamieszczony wcześniej w epoce pozytywizmu jako kontekst do *Zbrodni i kary*.

Przegląd zawartości wybranych podręczników prowadzi jednak do konkluzji, że teksty filozoficzne w edukacji szkolnej proponowane są w niewielkim wyborze. Ich rolę ogranicza się wyłącznie do wspomaganie analizy dzieła literackiego z kanonu lektur lub ilustrowania tła historycznego i ideologicznego epoki. W podręcznikach dominują teksty powszechnie znane, traktowane jako kanon filozoficzny. Mniej popularnych w praktyce szkolnej myślicieli (Virilio, Junger czy Pessoa) przywołują dopiero niektóre podręczniki do filozofii, o czym będzie mowa w dalszej części rozdziału. Warto jednak zauważyć, że opracowania graficzne podręczników do języka polskiego wychodzą co-

²⁴⁸ D. Siwicka, A. Nawarecki, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura*. Klasa 2. Cz. 1., Warszawa 2009, s. 122-123.

²⁴⁹ Tamże, s. 83.

²⁵⁰ E. Paczoska, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura*. Klasa 2. Cz. 2, Warszawa 2004, s. 165-166.

²⁵¹ Tamże, s. 217, 153.

²⁵² D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Zrozumieć tekst - zrozumieć człowieka. Wiek XIX. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Klasa 2, część 1. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Warszawa 2009, s. 20-21.

²⁵³ Tamże, s. 21-22.

²⁵⁴ D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Zrozumieć tekst - zrozumieć człowieka. Modernizm-dwudziestolecie międzywojenne. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Klasa 2, część 2. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Warszawa 2009, s. 21-29.

²⁵⁵ Tamże, s. 24-25.

²⁵⁶ Tamże, s. 27-29.

raz bardziej naprzeciw nauczaniu holistycznemu. Szczególnie jest to widoczne w akcentowaniu związków literatury i filozofii ze sztuką. Nowe serie podręczników przeznaczone do szkół ponadgimnazjalnych zawierają więcej reprodukcji dzieł sztuki, które cechuje znacznie lepsza niż w cyklach dla liceów czteroletnich jakość. Przykładem jest chociażby podręcznik Krzysztofa Mrowcewicza *Przeszłość to dziś*, a w nim rozdział *Renesansowa koncepcja godności człowieka*²⁵⁷, w którym fragment *Mowy o godności człowieka* Pico Della Mirandoli można interpretować nie tylko w kontekście literatury (Kochanowski), ale i w kontekście kolorowych reprodukcji malarstwa renesansowego (Michał Anioł, *Stworzenie człowieka*, Rafael Santi, *Zaślubiny Marii*).

Edukacja polonistyczna wobec przedmiotów fakultatywnych

Mimo wspomnianych wcześniej w programach nauczania języka polskiego ograniczeń filozofia zaczyna być obecna na lekcjach w szkole dzięki etyce. Po burzliwych debatach na temat etyki w szkole, w wielu placówkach oświatowych zostaje ona wprowadzona²⁵⁸ jako przedmiot alternatywny wobec religii. Uczelnie wyższe w odpowiedzi na zapotrzebowanie otwierają nowe kierunki studiów podyplomowych, dających uprawnienia do nauczania etyki i filozofii, skutkiem czego w szkołach pojawiają się specjaliści od tych dyscyplin. Nie we wszystkich jednak szkołach etyka jest prowadzona z uwagi na zbyt małą liczbę zainteresowanych. Zdarza się też, że w wyniku decyzji organów prowadzących szkoły zajęcia organizowane są w grupach międzyszkolnych. W ten sposób udaje się uwzględnić w siatce godzin w wielu szkołach dodatkowe lekcje filozofii jako przedmiot nieobowiązkowy, z którego jednak ocena wpisywana jest na świadectwo.

Nieprzypadkowo zatem właśnie po roku 2004 pojawiają się na rynku wydawniczym nowe podręczniki do filozofii i etyki²⁵⁹. Także w szkołach nie oferujących zajęć

²⁵⁷ Por. K. Mrowcewicz, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura. Klasa 1, Cz. 2...*, Warszawa 2009, s. 16-19.

²⁵⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r.

²⁵⁹ M. Gajewska, K. Sobczak, *Edukacja filozoficzna. Ścieżka edukacyjna. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum*, Gdynia 2009; E. Lasocińska, *Kamyk filozoficzny. Edukacja filozoficzna dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa 2007; T. Mazur, *Kamyk filozoficzny. Edukacja filozoficzna dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa 2010; J. Wojtysiak, *Filozofia z Pegazem. Pochwała ciekawości. Podręcznik do filozofii*, Kraków 2005; M. Onfray, *Antypodręcznik filozofii. Lekcje sokratejskie i alternatywne*. Tłum. E. i A. Aduszkiewiczowie, Warszawa 2009; *Antologia tekstów filozoficznych dla maturzystów, olimpijczyków, studentów i nauczycieli filozofii*. Część I i II pod red. K. Kałuży i A. Pelc, Kraków 2002.; M. Środa, *Etyka dla myślących: podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa 2011.

z etyki czy filozofii nowe kompendia wiedzy wspomagają nauczycieli przygotowujących zainteresowanych uczniów do olimpiady filozoficznej.

Podręczniki do nauki filozofii są bardzo różne –od tych ujmujących historię myśli w sposób klasyczny – chronologicznie lub chronologicznie-sylwetkowo (Barbara Markiewicz²⁶⁰, Estera Lasocińska²⁶¹, Tomasz Mazur²⁶²), do tych ujmujących filozofię w sposób problemowy, odrzucający nie tylko chronologię, ale i wcześniej przez poprzedników przyjęty kanon (Jacek Wojtysiak²⁶³, Michael Onfray²⁶⁴). Są i takie, które łączą oba modele jak *Edukacja filozoficzna. Ścieżka edukacyjna. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum*. Magdaleny Gajewskiej i Krzysztofa Sobczaka²⁶⁵.

Każdy z tych podręczników, poza propozycją Barbary Markiewicz, w większym lub mniejszym stopniu ilustruje zagadnienia filozoficzne działami literackimi. Różnorodność podręczników pokazuje również zmieniające się podejście nauczycieli do nauczania tego przedmiotu. Coraz częściej skłaniają się oni ku lekcjom sokratejskim:

Zbyszek Dymarski pisze: „Dlatego proponuję, by ucząc filozofii, nie koncentrować się zbyt na wpajaniu wiedzy na temat życia oraz poglądów wielkich i małych filozofów. Nie «-izmy» są w filozofii najważniejsze, lecz rozumienie”²⁶⁶.

Autor tych słów stoi na stanowisku, że nie tyle wiedza, ile zdolność rozumowania, umiejętność myślenia, a co za tym idzie rozumowego rozwiązywania problemów, są potrzebne młodemu człowiekowi. Nauczyciel niczym przywołany wcześniej filozof z Aten (lekcja sokratejska) ma tylko pomóc uczniowi znaleźć w sobie tę umiejętność.

Michael Onfray, autor *Antypodręcznika filozofii...* (Breal, Rosny 2001; Warszawa 2009) adresuje swoją książkę do nauczycieli pragnących odejść od tradycyjnych sposobów rozumienia i nauczania filozofii. Uczeń nie znajdzie w książce systematycznego wykładu myśli filozoficznej, dostrzeże natomiast szereg problemów niewątpliwie w filozofii obecnych i dla niej reprezentatywnych, artykułowanych często w postaci pro-

²⁶⁰ B. Markiewicz, *Filozofia dla szkoły średniej. Wybór tekstów*, Warszawa 1987.

²⁶¹ E. Lasocińska, *Kamyk filozoficzny. Edukacja filozoficzna dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa 2007.

²⁶² T. Mazur, *Kamyk filozoficzny. Edukacja filozoficzna dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa 2010.

²⁶³ J. Wojtysiak *Filozofia z Pegazem. Pochwała ciekawości. Podręcznik do filozofii*, Kraków 2005.

²⁶⁴ M. Onfray, *Antypodręcznik filozofii. Lekcje sokratejskie i alternatywne*. Tłum. E. i A. Aduszkiewiczowie, Warszawa 2009.

²⁶⁵ M. Gajewska, K. Sobczak, *Edukacja filozoficzna. Ścieżka edukacyjna. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum*, Gdynia 2009.

²⁶⁶ Z. Dymarski, *Film jako szansa dla dydaktyki filozofii*. „Zeszyty Filozoficzne”, nr 14 - 15, 2009, s. 167.

wokujących, zakorzenionych w języku potocznym i świadomości uczniów pytań [Dlaczego wasze liceum zbudowane jest jak więzienie? Czy koniecznie trzeba być kłamcą, by zostać prezydentem republiki? Czego szukaliście w łóżku rodziców w wieku sześciu lat? Kiedy pisuar staje się dziełem sztuki? itd.]. Aby odpowiedzieć na te pytania, autor podręcznika powołuje się zarówno na teksty klasyczne Platona, Kartezjusza, Kanta, Habermasa, jak i autorów mniej popularnych w praktyce szkolnej: Virilio, Jungera, Pessoa, Vaneigema, Bakunina.

Kompozycja „antypodręcznika” broni się dobrze. Egzystencjalne doświadczenie staje się punktem wyjścia do refleksji nad światem, stanowi dla ucznia rodzaj intelektualnego wyzwania. Z przekonaniem można polecić *Antypodręcznik* jako źródło nauczania filozofii na poziomie liceum. Dodatkowe walory *Antypodręcznika*, to przewodnik do tworzenia prac pisemnych oraz osobowy i rzeczowy indeks.

Nauczyciel po 2004 roku ma do dyspozycji wiele materiałów pomocniczych, w których poruszana jest tematyka filozoficzna. Gotowe scenariusze oferują wspomniane „Zeszyty Szkolne”. W całości filozofii poświęcony został np. nr 3 z 2007, który współtworzyli między innymi znani dydaktycy filozofii: Aldona Pobjewska, Jarosław Marek Spychała, Estera Lasocińska czy Maciej Woźniczka. Zawartość numeru stanowi próbę odpowiedzi na pytanie wyrażone w tytule artykułu Aldony Pobjewskiej *Po co kogo i jak uczyć dzisiaj filozofii?*²⁶⁷ Upřednio na łamach „Polonistyki” podobne pytanie zadał Zbigniew Zdunowski²⁶⁸.

Istotę obu tekstów wyjaśniają ich tytuły. Zdunowski przekonuje, powołując się na klasyków filozofii i nie tylko, jak bardzo niezbędna młodemu człowiekowi jest matka nauk. Filozofia uczy logicznego i konsekwentnego myślenia, tak potrzebnego w życiu, pomaga ocalić świat wartości, uczy poszukiwania prawdy i sztuki zadawania pytań. Dzięki filozofowaniu, które polega na ćwiczeniu umiejętności dociekania sztuka rozumienia i interpretacji tekstu „ćwiczona nie tylko na lekcjach języka polskiego powinna bardzo wiele zyskać”²⁶⁹.

Aldona Pobjewska nie tylko, jak jej poprzednik, zwraca uwagę na walory nauczania filozofii, afiliacje historii myśli z innymi dziedzinami, ale także w duchu szkoły lipmanowskiej²⁷⁰ daje wskazówki praktyczne, jak i kogo filozofii uczyć. Zwraca

²⁶⁷ A. Pobjewska, *Po co, kogo i jak uczyć dzisiaj filozofii?* „Zeszyty Szkolne” nr 3 (25), 2003, s.13-19.

²⁶⁸ Z. Zdunowski, *Po co w szkole filozofia?* „Polonistyka” nr 7 (437), 2006, s. 59-62.

²⁶⁹ Tamże., s. 60.

²⁷⁰ Matthew Lipman – prekursor idei nauczania dzieci filozofii. Jego decyzja o konieczności kształcenia filozoficznego najmłodszych wynikała z doświadczenia wykładowcy Uniwersytetu Columbia, gdzie

uwagę na zasadność nauczania filozofii nawet bardzo małe dzieci. Powołuje się także na własną działalność w tym zakresie i na dorobek Jarosława Spychały, pomysłodawcy projektu edukacji filozoficznej Lego-Logos. Pobjewska docenia atrakcyjność przekazywania treści filozoficznych, a za najważniejsze uznaje wykształcenie umiejętności samodzielnego myślenia. Z tego powodu naukę filozofii wg Pobjewskiej „należy rozpoczynać nie od przekazu treści merytorycznych (którymi program naszpikować najłatwiej), lecz od wyrabiania w podopiecznych określonych kwalifikacji umożliwiających interioryzację tych treści”²⁷¹.

Z powyższych wypowiedzi wynika, że w środowisku nauczycielskim i akademickim rozgorzała dyskusja nie tylko na temat wprowadzenia filozofii jako przedmiotu w szkole, ale także na temat sposobów jego realizowania. Nauczyciele i akademicy mieli nie tylko świadomość zasadności tego posunięcia, ale i tworzyły się środowiska pracujące nad formą obecności przedmiotu w szkole i sposobem jego realizacji. Wyraźnie widać, że dydaktycy filozofii XXI wieku pragną odejść od tradycyjnego modelu nauczania na rzecz wyrabiania w uczniu sztuki rozumowania jako potrzebnej nie tylko w procesie edukacji, ale i w życiu.

W pierwszej części wspomnianego wcześniej numeru „Zeszytów Szkolnych” dominują teksty dyskursywne – teoretyczne, mówiące o nauczaniu filozofii w szkole i przekonujące o zasadnej jej obecności w programach szkolnych. W drugiej części zamieszczone zostały scenariusze lekcji: Jacka Brzozowskiego, Zbyszka Dymarskiego, Marty Jedliczo-Malik, Tomasza Kwarciańskiego, Estery Lasocińskiej i Elżbiety Żurek oraz Ewy Czerwińskiej.

przekonał się o słabej umiejętności rozumowania swoich uczniów. Jego zainteresowanie skupia się na rozwijaniu umiejętności logicznego myślenia. Towarzyszy temu przekonanie, że dzieci od najmłodszych lat wykazują zdolność do myślenia abstrakcyjnego Lipman jest twórcą programu filozofii dla dzieci, do którego powstała seria podręczników (w Polsce m.in. *Edukacja filozoficzna dla klas I-III* autorstwa Adama Aduszkiewicza, Piotra Marciszuka i Roberta Piłata). Program zyskał szerokie uznanie i jest realizowany kilkadziesiąt krajach. Założono też stowarzyszenie International Council for Philosophical Inquiry with Children z europejskimi ośrodkami w Grazu, Amsterdamie, Madrycie, Barcelonie, Sofii, Galsgowi i Warszawie. Por. M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*. Tłum. B. Elwich, A. Łagodźka, Warszawa 1996.

²⁷¹ A. Pobjewska, op. cit., s. 18.

Filozofia w kształceniu polonistycznym na IV etapie edukacyjnym

Wraz z wejściem w życie szkolne kolejnej nowej podstawy programowej pojawia się nowa nomenklatura. Edukację ponadgimnazjalną zaczyna się określać mianem IV etapu edukacyjnego (I etap – nauczanie wczesnoszkolne, II etap – klasy IV-VI szkoły podstawowej, III etap – gimnazjum).

Jak można przeczytać w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*:

Kształcenie ogólne na III i IV etapie edukacyjnym, choć realizowane w dwóch różnych szkołach, tworzy programowo spójną całość i stanowi fundament wykształcenia, umożliwiając zdobycie zróżnicowanych kwalifikacji zawodowych, a następnie ich późniejsze doskonalenie lub modyfikowanie, otwierając proces kształcenia się przez całe życie²⁷².

Zmianie ulegają nie tylko treści w podstawie programowej, ale co za tym idzie podręczniki. Paradoksalnie jednak maleje liczba ofert podręcznikowych. Niektóre wydawnictwa przestają wydawać podręczniki do języka polskiego, mimo że wcześniej zaistniały w szkołach ponadgimnazjalnych (*Wśród znaków kultury* MAC; *Opowieść o człowieku*, Znak) lub rezygnują z serii, które oferowały po wejściu w życie poprzedniej reformy programowej (np. *Pamiętajcie o ogrodach...* WSiP czy *Klucz do świata* PWN). Ministerstwo Edukacji Narodowej zamieszcza na swojej stronie internetowej *Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, przeznaczonych do kształcenia ogólnego uwzględniających nową podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla wybranego typu szkoły i rodzaju zajęć edukacyjnych*²⁷³. Podręczniki opatrzone są opiniami rzeczoznawców. Nowością jest to, że obok podręczników w wersji tradycyjnej pojawiają się e-booki, czyli wersje elektroniczne, a także multibooki, zawierające różne materiały audiowizualne. Są one przekazywane nauczycielom języka polskiego na płytach, pendrivach oraz dostępne na platformach internetowych wydawnictwa. Warto nadmienić, że podręczniki obowiązujące na IV etapie kształcenia są często zmodyfikowanymi i dostosowanymi do nowej podstawy programowej wersjami wcześniejszych serii, np. *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka*

²⁷² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik 4 w: Dziennik Ustaw z dn. 15 stycznia 2009, Nr 4, poz. 17, s. 270-275.*

²⁷³ <http://www.men.gov.pl/podreczniki/>

(WSiP) czy *Przeszłość to dziś* (Stentor).

W przypadku filozofii jedynym podręcznikiem zamieszczonym w wykazie MEN do tej pory jest *Filozofia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych* Magdaleny Gajewskiej i Krzysztofa Sobczaka²⁷⁴. Zmienia się jednak status tego przedmiotu. Abiturienti zdający egzamin maturalny od 2015 roku będą musieli zdawać – tak jak dotąd – trzy obowiązkowe pisemne egzaminy maturalne: z języka polskiego, z języka obcego i z matematyki. Maturzysta będzie musiał też przystąpić do co najmniej jednego pisemnego egzaminu z grupy tak zwanych przedmiotów do wyboru (zdawane będą tylko na jednym poziomie- rozszerzonym). W grupie tych przedmiotów znajduje się m.in. obok biologii, chemii, fizyki, geografii, historii także filozofia.

Filozofia pojawia się więc w siatce godzin jako propozycja przedmiotu dodatkowego. Oprócz tego szkoły mogą wprowadzić dodatkowo do siatki godzin inne zajęcia o charakterze filozoficznym. Takim przedmiotem w szkole, w której pracuję, jest edukacja filozoficzna prowadzona w liczbie 1 godziny tygodniowo przez dwa lata trzyletniego cyklu kształcenia, w wybranych oddziałach (klasa humanistyczno-lingwistyczna)²⁷⁵.

Także nowa matura z języka polskiego otwiera większe szanse dla edukacji filozoficznej. Znacząco zmienia się nie tylko egzamin ustny, ale i pisemny. W szczegółowych kryteriach oceny części ustnej egzaminu pojawia się zapis:

Jakość realizacji polecenia ocenia się na podstawie wnikliwości, z jaką zdający omawia kolejne elementy polecenia. Realizacja pogłębiona to realizacja, w której zdający wnikliwie omówił co najmniej jeden z elementów polecenia. Realizacja powierzchowna to realizacja, w której omówienia wszystkich z uwzględnionych w wypowiedzi elementów polecenia mają charakter ogólnikowy (pobieżny).²⁷⁶

Ową wnikliwość prowadzącą do pogłębionej realizacji może osiągnąć abiturient nie tylko na drodze sprawności analityczno-interpretacyjnej, ale również dzięki swojej erudycji, doświadczeniom czytelniczym czy uczestnictwu w szeroko pojętej kulturze.

Także w przypadku oceny egzaminu pisemnego z języka polskiego (rozprawka, interpretacja utworu poetyckiego) uzasadnienie stanowiska jest oceniane ze względu na to, czy jest trafne, szerokie, czy pogłębione. Uwagę zwraca zresztą zapis w objaśnieniach dotyczących kryteriów oceny interpretacji utworu poetyckiego:

²⁷⁴ http://www.men.gov.pl/podreczniki/wykaz_dopuszczone_lista1.php [dostęp 4 lipca 2014 r.]

²⁷⁵ IV Liceum Ogólnokształcące im. Fryderyka Chopina w Ostrowie Wielkopolskim.

²⁷⁶ *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, s. 134.

Uzasadnienie jest pogłębione, jeśli znajduje potwierdzenie nie tylko w tekście, ale także w kontekstach (np. biograficznym, historycznoliterackim, filozoficznym, kulturowym). Uczeń powinien choć częściowo rozwinąć przywołany kontekst, aby uzasadnić jego pojawienie się. Uzasadnienie jest niepogłębione, gdy zdający przywołuje argumenty tylko z tekstu albo tylko z kontekstu. Wszystkie argumenty muszą być sfunkcjonalizowane.²⁷⁷

Sądząc po tym zapisie wszechstronne kompetencje i umiejętności ucznia zostaną niewątpliwie docenione, a filozofia pojawi się jako ważny kontekst na lekcjach języka polskiego.

Warto w tym miejscu postawić pytanie, w jaki sposób możliwość uczenia etyki i filozofii wpłynęła na obecność problematyki filozoficznej na lekcjach języka polskiego. Na pewno wzbogacone zostały kompetencje ucznia, który miała możliwość odkrycia kolejnych miejsc wspólnych literatury i filozofii. Bardzo owocna mogła się okazać dla ucznia współpraca filozofia i polonisty w ramach ścieżki międzyprzedmiotowej.

Podręczniki do języka polskiego a edukacja filozoficzna w zreformowanym liceum

Mówiąc o podręcznikach do języka polskiego na IV etapie kształcenia, należy koniecznie prześledzić ich zawartość pod kątem treści filozoficznych. Dla przykładu odwołam się do serii książek *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka* WSiP do nowej podstawy programowej.

Podręcznik *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka* Dariusza Chemperka i Adama Kalbarczyka przeznaczony dla uczniów klasy pierwszej liceum i technikum (zakres podstawowy i rozszerzony) składa się z dwóch części²⁷⁸. W obu występują treści filozoficzne. W części 1.1 w rozdziale „*Wiem, że nic nie wiem ...*” *Filozofia grecka*²⁷⁹ oprócz podstawowych wiadomości o filozofach starożytnej Grecji zostały zamieszczone dwa fragmenty dialogów Platona – *Obrony Sokratesa* (s. 130) i *Państwa* (s.133-135). Oba fragmenty zostały opatrzone pytaniami do tekstu nie tylko o charakterze analitycznym, ale i przygotowującym ucznia do oceny i wartościowania. Ostatnie polecenie do fragmentu jest tematem rozprawki, np. *Na podstawie podanego fragmentu*

²⁷⁷ *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, s. 146.

²⁷⁸ D. Chemperk, A. Kalbarczyk, *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Starożytność – średniowiecze*. Klasa 1, część 1. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, Warszawa 2012; D. Chemperk, A. Kalbarczyk, *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Renesans-preromantyzm*. Klasa 1, część 2. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, Warszawa 2012.

²⁷⁹ D. Chemperk, A. Kalbarczyk, *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Starożytność – średniowiecze*, op. cit. s. 128-136.

dialogu Platona wyjaśnij, czy według filozofa świat istnieje i czy można go poznać. Uzasadnij odpowiedź. (s. 136)

W tej części podręcznika znajdują się także wprowadzenie do filozofii średniowiecza i fragmenty *Wyznań* św. Augustyna oraz polecenia do tekstu (s. 246-249). Dodać trzeba, że w roku 2014 WSiP przygotował nowe ulepszone wersje podręczników do klasy I i II, w których autorzy wzbogacili treści i liczbę ćwiczeń związanych z przygotowaniem ucznia do matury w zakresie różnych form wypowiedzi (rozprawka, interpretacja utworu poetyckiego, interpretacja porównawcza). Zmodyfikowano także pytania i polecenia do zamieszczonych tekstów kultury, także filozoficznych.

W kolejnych podręcznikach serii powtarza się ten sam model wprowadzania treści filozoficznych, tj. wykład teoretyczny, następnie występuje fragment tekstu filozoficznego, a pod nim pytania i polecenia dla ucznia. W części 1.2 podręcznika do klasy pierwszej zamieszczone zostały fragmenty tekstów Giovanniego Pico della Mirandoli, *O godności człowieka* (s. 22-23), Nicola Machiavellego *Księżę* (s. 24), Blaise'a Pascala *Myśli* (s. 161), Jeana Jacquesa Rousseau *Listy moralne II* (s. 249-250) oraz urywek hasła „Zabobon” z *Wielkiej encyklopedii francuskiej* (s. 248). Treści filozoficzne pojawiają się także przy typowych tematach literackich, np. „*Sny płocze nas bawią...*” *Dyskusja z filozofią stoicką w „Trenach”* (cz. 1.2, s.87-91). Każdy dział związany z filozofią opatrzony jest także reprodukcją (lub reprodukcjami) dzieł sztuki, np. Jacques-Louisa Davida *Śmierć Sokratesa* (cz. 1.1, s. 132), Rafaela Santi *Szkola ateńska* (cz. 1.1, s. 136), Altobella Melone *Cesare Borgia* (1.2, s. 24).

W części 2.1 podręcznika do klasy drugiej²⁸⁰ zamieszczone zostały fragmenty *Wykładów z filozofii dziejów* Georga W. F. Hegla (s. 25-27) i fragmenty *Wykładu filozofii pozytywnej* Auguste'a Comte'a (s. 255), a w części 2.2 podręcznika do klasy drugiej²⁸¹ urywki *Moralności panów i niewolników* Friedricha Nietzschego (s. 27-28) i *Zmierzchu Zachodu* Oswalda Spenglera (s. 227-229). Także w tych dwóch częściach znajdują się związane z historią myśli reprodukcje malarskie.

W ostatniej części podręcznika - przeznaczonej do uczniów trzeciej²⁸² autorzy

²⁸⁰ D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Romantyzm - pozytywizm*. Klasa 2, część 1. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, Warszawa 2013.

²⁸¹ D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Modernizm-dwudziestolecie międzywojenne (nurt klasycyzy)*. Klasa 2, część 2. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, Warszawa 2013.

²⁸² D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Nowe Zrozumieć tekst - zrozumieć człowieka. Dwudziestolecie międzywojenne (awangarda)-powojenna nowoczesność*. Klasa 3, Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, Warszawa 2014.

zapropowali fragmenty *Kultury jako źródła cierpień* Zygmunta Freuda (s. 36-38), *Pamięci i tożsamości* Jana Pawła II (s. 133-134) i *Ucieczki od wolności* Ericha Fromma (s. 135-136) oraz Jean-Paula Sartre'a *Egzystencjalizm jest humanizmem* (s. 233-235).

Sposób wprowadzania do edukacji polonistycznej zagadnień filozoficznych zaproponowany przez autorów podręczników WSiP-u jest odpowiedzią na potrzeby uczniów przygotowujących się do matury, łączy bowiem umiejętności przywoływania podstawowych poglądów filozoficznych z Lipmanowską koncepcją przygotowania ucznia do krytycznego myślenia, a co się z tym wiąże rozwijanie umiejętności pogłębionego uzasadnienia swoich tez w wypowiedzi ustnej i pisemnej.

Autorki serii podręczników wydanych przez Nową Erę w podręczniku dla klasy 1 (część 1) w części teoretycznej (kontekst filozoficzny) prezentują wiadomości związane z filozofią antyczną²⁸³ (np. filozofia Platona i Arystotelesa, główne założenia filozofii Platona i Arystotelesa, inne szkoły filozoficzne). Do części teoretycznej dołączony jest fragment dialogu *Państwo* (o jaskini) wraz z obudową dydaktyczną (pytania i polecenia²⁸⁴), zaś w dziale *Teksty z epoki* znajduje się fragment *Poetyki* Arystotelesa z poleceniami do tekstu²⁸⁵. W tej samej części w ramach kontekstów historycznych do epoki średniowiecza znajduje się charakterystyka poglądów św. Augustyna i św. Tomasza z Akwinu oraz fragmenty ich dzieł *Wyznania* i *Summa teologiczna* z pytaniami i poleceniami do tekstu²⁸⁶.

Część druga podręcznika dla klasy pierwszej zawiera więcej treści filozoficznych niż część 1. W ramach kontekstu filozoficznego do epoki renesansu oprócz teoretycznego wprowadzenia prezentującego główne założenia filozofii tej epoki (Montaigne, Bacon, Erazm z Rotterdamu, Machiavelli)²⁸⁷ zamieszczone zostały fragmenty *Pochwały głupoty* Erazma z Rotterdamu²⁸⁸ i *Księcia* Machiavellego²⁸⁹ wraz z poleceniami dla uczniów. Z filozofii barokowej autorki wybrały fragmenty tekstów Kartezjusza (*Medytacje o pierwszej filozofii, Rozprawa o metodzie*)²⁹⁰ i Pascala

²⁸³ M. Chmiel, E. Kostrzewa, *Ponad słowami. Klasa 1, część 1, Zakres podstawowy i rozszerzony. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum*, Warszawa 2012, s. 16-19.

²⁸⁴ Tamże, s. 17.

²⁸⁵ Tamże, s. 41.

²⁸⁶ Tamże, s. 132-135.

²⁸⁷ M. Chmiel, A. Równy, *Ponad słowami. Klasa 1, część 2, Zakres podstawowy i rozszerzony. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum*, Warszawa 2012, s. 14.

²⁸⁸ Tamże, s. 15.

²⁸⁹ Tamże, s. 16.

²⁹⁰ Tamże, s. 94.

(*Myśli*)²⁹¹ poprzedzając teksty teoretycznym komentarzem w rozdziale *Człowiek wobec nieskończoności*²⁹². Z oświeceniowej *Filozofii wieku światła*²⁹³ znajdziemy z kolei w podręczniku fragmenty dzieł Locke'a (*Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*)²⁹⁴ i Woltera (*Traktat o tolerancji*)²⁹⁵. Warto wspomnieć, że w tej części podręcznika pojawia się w ramach nawiązań do epoki fragment utworu Leszka Kołakowskiego *Jak szukaliśmy Lailonii*²⁹⁶.

W pierwszej części podręcznika dla klasy drugiej uczeń znajdzie poprzedzone krótkimi wykładami²⁹⁷ fragmenty traktatów Hegla (*Wykłady z filozofii dziejów*)²⁹⁸ i Comte'a (*Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej*)²⁹⁹. W części drugiej w dziale *Filozofia końca wieku*³⁰⁰ przywołany został Schopenhauer (fragmenty *Świata jako woli i przedstawienia*)³⁰¹ oraz Nietzsche (fragmenty *Tako rzecze Zaratustra*)³⁰². Filozofia dwudziestolecia międzywojennego³⁰³ jest reprezentowana przez teksty Freuda (*Wstęp do psychoanalizy- fragmenty*)³⁰⁴ i Spenglera (*Zmierzch Zachodu – fragmenty*)³⁰⁵.

W podręczniku dla klasy trzeciej w ramach nawiązań do literatury wojennej³⁰⁶ autorzy proponują do analizy fragment tekstu Hanny Arendt *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*. Filozofia współczesna zaś reprezentowana jest przez teksty Camusa *Człowiek zbuntowany* (fragmenty)³⁰⁷ i Eco *Dzieło otwarte* (fragmenty)³⁰⁸. W ramach działu *Teksty z epoki* zamieszczony został Jan Paweł II *Tryptyk rzymski* (fragmenty)³⁰⁹.

Urywki tekstów filozoficznych proponowanych przez autorów Nowej Ery nie są zbyt obszerne, są za to reprezentatywne dla czasów, w których powstały, a polecenia

²⁹¹ Tamże, s. 95.

²⁹² Tamże, s. 93.

²⁹³ Tamże, s. 150.

²⁹⁴ Tamże, s. 151-152.

²⁹⁵ Tamże, s. 153.

²⁹⁶ Tamże, s. 191.

²⁹⁷ M. Chmiel, A. Równy, *Ponad słowami. Klasa 2, część 1, Zakres podstawowy i rozszerzony. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum*, Warszawa 2013, ss. 16,124 .

²⁹⁸ Tamże, s. 17.

²⁹⁹ Tamże, s. 125.

³⁰⁰ M. Chmiel, E. Mirkowska-Treugutt, A. Równy, *Ponad słowami. Klasa 2, część 2, Zakres podstawowy i rozszerzony. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum*, Warszawa 2013, s. 16.

³⁰¹ Tamże, s. 17.

³⁰² Tamże, s. 18.

³⁰³ Tamże, s. 99.

³⁰⁴ Tamże, s. 100.

³⁰⁵ Tamże, s. 101.

³⁰⁶ M. Chmiel, R. Pruszczyński, A. Równy, *Ponad słowami. Klasa 3, Zakres podstawowy i rozszerzony. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum*, Warszawa 2014, s. 41.

³⁰⁷ Tamże, s. 66.

³⁰⁸ Tamże, s. 67.

³⁰⁹ Tamże, s. 106.

pracy z nim kształtują zarówno umiejętności analizy i interpretacji, jak i oceny i wartościowania, np. *Jaka jest Twoja opinia o współczesnej cywilizacji?*³¹⁰

Propozycje dydaktyków filozofii w nowym typie kształcenia

Wśród opracowań naukowych i naukowo-dydaktycznych wspomagających edukację filozoficzną ucznia oraz pracę nauczyciela na szczególną uwagę zasługują trzy pozycje, które pragnę omówić.

Dwuczęściowa *Antologia tekstów filozoficznych dla maturzystów, olimpijczyków, studentów i nauczycieli filozofii*³¹¹ daje uczniowi zainteresowanemu filozofią szansę poznania autorów i dzieł reprezentatywnych dla poszczególnych okresów rozwoju historii myśli. Choć w zbiorze występują krótkie informacje dotyczące autorów i dzieł, to został on przede wszystkim pomyślany jako źródło fragmentów ważnych tekstów. Ponadto do całości dołączone zostały w tomie II: tabela ilustrująca czas życia poszczególnych autorów oraz - szczególnie pomocny dla nauczycieli - aneks zawierający propozycję poleceń i pytań do każdego z tekstów, mających ułatwić uczniowi ich zrozumienie.

Analiza tekstów źródłowych jest metodą preferowaną przez wielu nauczycieli filozofii, którzy przedkładają tę metodę nad wykład i przyswajanie teorii filozoficznych w porządku chronologicznym. Ja także najczęściej stosuję na moich zajęciach z edukacji filozoficznej pracę z tekstem – krótkim urywkiem dzieła filozoficznego. Zanim zaczęłam uczyć tego przedmiotu, wykorzystywałam formę pracy z tekstem filozoficznym na lekcjach języka polskiego w charakterze kontekstu. Z myślą o podobnie pracujących z uczniami nauczycielach języka polskiego i filozofii powstał *Słownik myśli filozoficznej*³¹². Kompendium łączy w sobie cechy podręcznika do historii filozofii, słownika wyjaśniającego pojęcia i terminy, repetytorium oraz antologii fragmentów ważnych dzieł filozoficznych. Walorem opracowania są nie tylko tabele zestawiające nazwiska najważniejszych filozofów danej epoki, nie tylko wskazówki bibliograficzne po każdym dziale czy zapiski na marginesach zawierające słynne cytaty i główne tezy dzieł filozoficznych, ale również pytania i polecenia do zamieszczonych

³¹⁰ M. Chmiel, E. Mirkowska-Treugutt, A. Równy, *Ponad słowami. Klasa 2, część 2*, op. cit. s. 101.

³¹¹ *Antologia tekstów filozoficznych dla maturzystów, olimpijczyków, studentów i nauczycieli filozofii*. Część I i II. pod red. K. Kałuży i Agnieszki Pelc, Kraków 2002.

³¹² M. Kuźniak, S. Rzepczyński, D. Sikorski, T. Sucharski, T. Tomasik, *Słownik myśli filozoficznej*, Bielsko-Biała 2008

w wyborze fragmentów. Dla przykładu fragment *O geometrycznym sposobie myślenia* Pascala opatrzony został poleceniem: „Czy Pascal w przytoczonym wyżej fragmencie jest apologetą rozumu, czy jego krytykiem? Porównaj jego stanowisko z poglądami Kartezjusza”³¹³, a tekst *Pojęcie trwania (O bezpośrednich danych świadomości)* Bergsona pytaniem: „Z jakim rozumieniem trwania polemizuje Bergson?”³¹⁴ Oczywiście to tylko niektóre z zamieszczonych w publikacji ćwiczeń.

Sylwetka każdego filozofa i jego poglądy uzupełnione zostały informacją o ich wpływie na innych myślicieli. Osobne informacje związane są z recepcją filozofa na świecie i w Polsce, a także z wpływem jego poglądów na literaturę. Autorzy *Słownika...* przywołują zresztą bardzo często w charakterze kontekstów różne dzieła literackie powiązane z określoną filozofią, np. swoistym literackim komentarzem do poglądów Leibniza są: bajka Goreckiego z III cz. *Dziadów* Mickiewicza i *Genesis z Ducha* Słowackiego (s. 186-187). Z kolei przy nazwisku Jean-Paula Sartre’a i jego poglądach pojawiają się wiersze Ewy Lipskiej *my* i Jarosława Iwaszkiewicza *Stary poeta* (s. 383-384). Ciekawe zestawienie tekstów filozoficznych i literackich oraz dobrze opracowane sylwetki filozofów są inspiracją dla nauczycieli poszukujących pomysłów na uzupełnienie lekcji języka polskiego kontekstem filozoficznym oraz lekcji filozofii literaturą.

Trzecią pozycją, do której chciałabym się odwołać, jest praca zbiorowa pod redakcją Aldony Pobjewskiej *Filozofia – Edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*³¹⁵. Publikacja zaadresowana została głównie do nauczycieli filozofii i etyki, aczkolwiek zawiera treści przydatne podczas edukacji polonistycznej. Jej autorzy prezentują różnorodne metody i techniki pomocne w edukacji filozoficznej. Ich propozycje, niezależnie od tego, czy preferują tradycyjny wykład, czy nowoczesny e-learning, charakteryzuje troska o twórczy i aktywny udział ucznia w procesie kształcenia. Teoretycznym omówieniom towarzyszą scenariusze lekcji, stanowiące konkretne pomysły realizacji wybranych tematów. Bogaty wybór metod i środków dydaktycznych ukazanych w książce może okazać się przydatny podczas prowadzenia zajęć z filozofii w przystępny i atrakcyjny sposób oraz ułatwi zachęcenie uczniów do wspólnego odkrywania jej świata.

³¹³ Tamże, s. 173.

³¹⁴ Tamże, s. 339.

³¹⁵ *Filozofia – Edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze* pod red. Aldony Pobjewskiej, Warszawa 2012.

Zgodnie z zapowiedzią w tytule publikacji jej autorzy proponują różne formy i metody pracy przydatne na wszystkich etapach kształcenia. Z uwagi na przedmiot moich badań za szczególnie przydatne i interesujące uważam rozdziały wspierające edukację polonistyczną, filozoficzną oraz filmową na IV etapie kształcenia. W tym zakresie mieszczą się na pewno wypowiedzi: Katarzyny Kuczyńskiej *Interwencja filozoficzna*³¹⁶, Agnieszki Tomasik *Przez literaturę do filozofii. Rola cytatu literackiego jako narzędzia pomocnego w nauczaniu filozofii w szkole*³¹⁷, Zbyszka Dymarskiego *Film jako środek w dydaktyce filozofii*³¹⁸, Aldony Pobjewskiej *Warsztaty z dociekań filozoficznych – narzędzie edukacji filozoficznej (i nie tylko)*³¹⁹ oraz Agnieszki Salamuchy *Wybrane metody pracy z tekstem*³²⁰.

Katarzyna Kuczyńska w swoim artykule dokonuje pełnej charakterystyki projektu „interwencji filozoficznej” zorientowanego na rozpowszechnienie i rozwój kompetencji filozoficznych wśród rozmaitych grup odbiorczych. Głównym celem projektu jest „umiejętność odczytywania różnorodnych komunikatów aksjologicznych (...) porównywania ich ze sobą ze względu na owe założenia oraz umiejętność przewidywania praktycznych konsekwencji akceptacji lub odrzucenia poszczególnych propozycji...”³²¹. Za podstawowe narzędzia i metody pracy autorka uważa analizę tekstów filozoficznych, analizę innych tekstów kultury, dyskusję, jak również inne formy aktywizujące (odgrywanie scenek, pisanie listów, ilustracje graficzne). Do swojej wypowiedzi Katarzyna Kuczyńska dołącza dwa scenariusze lekcji: 1. *Hipokryzja – analiza problemu na przykładzie wybranych bohaterów literackich z „Baryłeczki” Guy de Maupassanta i „Świętoszka” Moliera a etykiety towarzyskie*³²². 2. *Problem odpowiedzialności na przykładzie „Książeczki o człowieku” Romana Ingardena i „Dżumy” Alberta Camusa*³²³. Oba scenariusze zajęć nie tylko proponują interesujące dla uczniów formy i metody pracy, wspomniane wcześniej, ale stanowią także propozycję pracy z konkretnym tekstem literackim (np. wskazaną w podstawie

³¹⁶ K. Kuczyńska, *Interwencja filozoficzna*. W: *Filozofia – Edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze* pod red. Aldony Pobjewskiej, op. cit., s. 60-71.

³¹⁷ A. Tomasik, tamże, s. 72-88.

³¹⁸ Z. Dymarski, tamże, s. 89-103.

³¹⁹ A. Pobjewska, tamże, s. 171-206.

³²⁰ A. Salamucha, tamże, s. 279-286.

³²¹ K. Kuczyńska, op. cit., s. 63.

³²² Tamże, s. 67-69.

³²³ Tamże, s. 69-71.

programowej języka polskiego *Dżumą* Camusa³²⁴).

Agnieszka Tomasik omawia z kolei sposób poznawania filozofii przez literaturę.

Narzędziem, do którego warto sięgnąć, poszukując inspiracji do lekcji jest więc literatura. Inaczej czyta ją polonista, inaczej filozof. W drugim wypadku – literatura stanowi głos dopisaną do wielkiej opowieści o ludzkim życiu. Jest pretekstem do opowieści o nas samych, o naturze człowieka, o niezliczonych wariantach ludzkiego losu³²⁵.

Egzemplifikację tej myśli stanowią scenariusze lekcji – propozycje omówienia w kontekście filozoficznym wiersza Steve’a Kowita *Ostrzeżenie (1. Dżinsy Steve’a Kowita, czyli pytania o receptę na szczęście.)*³²⁶, jak również *Braci Karamazow* Fiodora Dostojewskiego i wiersza *Jeżeli nie ma* Czesława Miłosza (*2. Jeśli Boga nie ma? O nieistnieniu, które ma znaczenie*)³²⁷.

Zbyszek Dymarski pisze o filmie, który w nauczaniu filozofii można wykorzystywać na przynajmniej trzy sposoby: jako dostarczyciela doświadczeń bazowych, jako tekst wprowadzający w zagadnienie filozoficzne i jako wypowiedź filozoficzną. Swoje tezy popiera dwoma propozycjami scenariuszy zajęć: *1. Film o Jeanie-Paulu Sartrze „Wszystko co ludzkie” – wprowadzenie do filozofii egzystencjalnej*³²⁸. *2. Pytanie o naturę wolności. Rozważania wokół filmu Krzysztofa Kieślowskiego „Trzy kolory. Niebieski”*³²⁹.

Aldona Pobjewska w swojej wypowiedzi prezentuje istotę oraz cel WDF (warsztaty dociekań filozoficznych), których głównym zadaniem jest „kształtowanie kompetencji niezbędnych do podjęcia erudycyjnych etapów edukacji filozoficznej”.³³⁰ WDF, jak pisze autorka, to jej autorska modyfikacja projektu „Filozofia dla dzieci” Matthew Lipmana. Pobjewska szczególnie nacisk kładzie na stymulowanie aktywności intelektualnej wspólnoty dociekającej, czyli grupy biorącej udział w tak rozumianym procesie kształtowania kompetencji filozoficznych. W tej części książki odnaleźć można dwa scenariusze zajęć: *1. Mały Książę.*³³¹ *2. Teraz*³³².

Z kolei Agnieszka Salamucha za nadrzędny cel edukacji filozoficznej uznaje to, by

³²⁴ Por. zapis: „...wybrana powieść światowa z XX lub XXI w. (np. Franza Kafki *Proces*, Alberta Camusa *Dżuma*, George’a Orwella *Rok 1984*, Isaaca Bashevisa Singera *Sztukmistrz z Lublina*, Gabrieli Garcii Marqueza *Sto lat samotności*, Umberto Eco *Imię róży*)”. *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski*, Warszawa 2009.

³²⁵ A. Tomasik, op. cit., s. 72.

³²⁶ Tamże, s. 81-86.

³²⁷ Tamże, s. 86-88.

³²⁸ Z. Dymarski, op. cit., s. 97-98.

³²⁹ Tamże, s. 98-103.

³³⁰ A. Pobjewska, op. cit., s. 171.

³³¹ Tamże, s. 207-211.

³³² Tamże, s. 212-216.

uczestnik zajęć „nauczył się wnikliwej lektury tekstów filozoficznych i umiał odnieść je do życia – własnych doświadczeń, przemyśleń i poszukiwań”³³³. W scenariuszach swojego autorstwa wykorzystuje ona teksty literackie: *Dar Miłosa (1. Czym jest szczęście? Filozoficzne koncepcje szczęścia)*³³⁴ i *Zdumienie Szymborskiej (2. Jak analizować tekst?)*³³⁵. Ilustruje także zasadę podziału tekstu z użyciem metody „tekstu połówkowego”³³⁶, wykorzystując w tym celu utwór Miłosa *O aniołach*³³⁷.

Ta pozycja, jak również wcześniejsze prace Aldony Pobjewskiej (*Filozofowanie-nowy wymiar w edukacji*³³⁸), Zbyszka Dymarskiego (*Film jako szansa dla dydaktyki filozofii*), Jarosława Spychały (*LEGO-LOGOS: Dlaczego Tales patrzył w niebo?*³³⁹) i innych filozofów to ważne świadectwo otwarcia się dydaktyków filozofii na nowe media i nowe sposoby pracy z uczniem. Filozofia jako dziedzina trudna, wciąż walcząca o miejsce w szkołach jako przedmiot fakultatywny, przy tym niezbędna dla rozwoju świadomości młodego człowieka, wymaga nowych atrakcyjnych form prezentacji oraz wytyczania nowych szlaków w dochodzeniu do filozoficznego namysłu. W tym procesie wykorzystuje się gry dydaktyczne, literaturę, film, komiks, a nawet klocki lego. Ważnym elementem tych zmian są również wypracowane na konferencjach dydaktycznych formy i metody pracy z uczniem, omówione w zbiorach pokonferencyjnych (*Jak uczyć, by nauczyć filozofii? Refleksje akademików i praktyków*, red. W. Kamińska, P. Mroczkiewicz³⁴⁰) i prezentowane na stronach internetowych związanych z dydaktyką filozofii³⁴¹. Szczególnie na uwagę zasługuje konferencja naukowo-metodyczna pod hasłem „Jak uczyć, by nauczyć?”³⁴² organizowana od czterech lat na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

³³³ A. Salamucha, op. cit. 279.

³³⁴ Tamże, s. 287-288.

³³⁵ Tamże, s. 289-292.

³³⁶ Aktywizująca metoda nauczania polegająca na uzupełnianiu określonego tekstu, w momencie gdy dysponuje się tylko jakimś jego fragmentem (początkowym lub końcowym). Daje ona możliwość osobistego i kreatywnego zaangażowania ucznia w omawiany na zajęciach tekst. B.S-W.

³³⁷ Tamże, s. 282-285.

³³⁸ A. Pobjewska, *Filozofowanie-nowy wymiar w edukacji*. W: *Pasja czy misja? O uczeniu filozofii* pod red. D. Prabuckiej, A. Olecha i M. Woźniczki, Częstochowa 2001.

³³⁹ J. Spychała, *LEGO-LOGOS: Dlaczego Tales patrzył w niebo?* „Zeszyty Szkolne” nr 3, 2007, s. 24-28.

³⁴⁰ *Jak uczyć, by nauczyć filozofii? Refleksje akademików i praktyków*, red. W. Kamińska, P. Mroczkiewicz, Warszawa 2014.

³⁴¹ <http://www.jakuczyc.uksw.edu.pl/> [dostęp 3 grudnia 2014];

³⁴² 23-24.09.2011 Warszawa UKSW-ORE, „Jak uczyć by nauczyć? w poszukiwaniu najlepszych metod realizacji podstawy programowej z filozofii”; 25-26.10.2012 Warszawa, UKSW, „Jak uczyć by nauczyć? O odważnym uczeniu filozofii i etyki na wszystkich etapach edukacji”, II edycja konferencji naukowo – metodycznej; 26-27 września 2013 Warszawa, UKSW, „Jak uczyć by nauczyć? O zawodowych kompetencjach nauczyciela filozofii i nauczyciela etyki” (III edycja); 21-22 listopada 2014, Warszawa UKSW, „Jak uczyć by nauczyć? O specyfice teorii i praktyki nauczania filozofii i etyki” (IV edycja).

Taki kierunek wytyczony z jednej strony przez teorię (Deleuze, Žižek, Frampton), a z drugiej przez dydaktyczną praktykę akademicką filozofów stanowi bazę dla moich projektów opisanych w dalszej części pracy, a zwłaszcza w rozdziale IV.

Reasumując, od lat siedemdziesiątych do połowy osiemdziesiątych – filozofia obecna jest w szkole jako tło epoki, dominuje perspektywa poznawcza. Od połowy lat osiemdziesiątych, i przez następne dziesięciolecie filozofia zyskuje rangę kontekstu interpretacyjnego; Dzieło filozoficzne staje się dla ucznia jednym z wielu tekstów kultury. Uczniowie poznają zagadnienia filozoficzne nadal w porządku chronologicznym, choć upowszechnia się ujęcie problemowe.

W szkole ponadgimnazjalnej dominuje ujęcie problemowe wpisane w porządek chronologiczny. Tekst filozoficzny staje się jednym z kontekstów utworu literackiego, ma ułatwić jego zrozumienie; Fragmenty wypowiedzi o charakterze filozoficznym są poddawane także analizie w ramach tzw. czytania ze zrozumieniem, czyli rozumowania na podstawie czytanego tekstu. Twórcy kolejnych podstaw programowych i programów biorą pod uwagę różne możliwości percepcyjne oraz odmienne potrzeby ucznia (poziom podstawowy, poziom rozszerzony).

Znający schematy analizy i przygotowany do jej przeprowadzania uczeń XXI wieku oczekuje wiedzy i umiejętności podanych w atrakcyjny sposób. Wiedzę zdobywa nie tylko z książek, ale i innych źródeł, wśród których ekspansywnie rozwija się Internet.

Na podstawie przedstawionych w rozdziałach I i II analiz można stwierdzić, że rysuje się pewien obraz ewolucji miejsca filozofii i tekstu filozoficznego w szkole. Od materiału podlegającego poznaniu po lekcje czytania tekstów filozoficznych jako wzorów krytycznego myślenia. Od kontekstu podporządkowanego rozumieniu literatury po samodzielny i autonomiczny tekst kultury. Od poznania filozoficznych teorii bytu po filozoficzną wizję świata, człowieka i historii.

Nie udało się jednak, mimo omówionych w rozdziale prób, przewyciężyć różnic między tym co literackie i tym co filozoficzne. Poszukiwanie filozoficznej postawy wobec świata w utworze literackim, filozoficzne wartościowanie bytu właściwe będzie ciągle dla literatury, poszukiwanie sensu istnienia człowieka to nadal niezrealizowany model kształcenia, w którym literatura i filozofia znalazłyby sobie właściwe miejsce. Obrazowy charakter współczesnej kultury i ikoniczne preferencje młodego odbiorcy odciągają go od namysłu nad słowem.

Multimedia i interaktywność, czyli film w szkole ponadgimnazjalnej

W szkole ponagimnazjalnej utworzonej w wyniku reformy oświatowej w 1999 roku³⁴³, jak już wcześniej zostało wspomniane, kładzie się duży nacisk na analizę i interpretację różnych tekstów kultury. Krajobraz po reformie programowej został wzbogacony o dodatkowy przedmiot nauczania - wiedzę o kulturze, w którego podstawie programowej znajdują się zapisy dotyczące edukacji filmowej. Nie jest ich jednak wiele, gdyż przedmiot realizowany jest w wymiarze jednej godziny tygodniowo, a nauczyciel jest zobligowany do przekazania wiedzy na temat historii sztuki, funkcji sztuki, zabytków kultury materialnej czy audiowizualnych środków masowego przekazu³⁴⁴.

Tymczasem w szkolnych zestawach tematów na egzamin ustny z języka polskiego znajdują się trzy działy: I. Literatura, II. Związki literatury z innymi dziedzinami sztuki, III. Język). Właśnie w ramach drugiego działu uczniowie, przygotowując prezentację na maturę, sięgają bardzo często po dzieła filmowe. Aby przygotować ucznia do nowej sytuacji egzaminacyjnej, nauczyciele częściej i w inny sposób niż przed reformą organizują pracę z filmem na lekcjach. Zadanie ułatwia im wiele czynników: rozwój techniki, powszechność odtwarzaczy, wkraczanie do szkół technologii komputerowej i informacyjnej. Bogactwo repertuaru telewizyjnego pomaga gromadzić interesujące pozycje filmowe, które nagrywa się i odtwarza na lekcji. Oprócz niemałego dorobku minionych lat nauczyciel ma do dyspozycji wciąż nowe produkcje, które wykorzystuje jako bliższe i dalsze konteksty przy omawianiu literatury. Łatwiej także odpowiednio przygotować film do pracy na lekcji - wyodrębnić części, zespolić ważne dla problematyki zajęć fragmenty przez ponowny montaż. Tablica interaktywna umożliwia zatrzymanie obrazu i wprowadzanie na nim np. tekstu. Można także dokonać zapisu we wcześniej przygotowanym komputerowo diagramie, co ilustruje zdjęcie z przeprowadzonej przez mnie lekcji.

³⁴³ Por. [Dz. U. z 1999 r. Nr 12, poz. 96. http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19990120096](http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19990120096) [dostęp 23 września 2013].

³⁴⁴ Por. *Wiedza o kulturze. Podstawa programowa dla szkoły ponadgimnazjalnej*, Warszawa 2002.



Fot. Bogna Skrzypczak-Walkowiak

Wydawnictwa proponują coraz więcej opracowań związanych tematycznie z filmem. Są to nie tylko opracowania naukowe, które wzbogacają wiedzę polonisty oraz ucznia przygotowującego się do matury ustnej (w tym celu gromadzącego literaturę przedmiotową), ale i poradniki oraz zbiory scenariuszy. Gotowych konspektów zajęć jest na edukacyjnym rynku coraz więcej, gdyż często stanowią one kartę przetargową przy wyborze programu nauczania i podręcznika. Wydawnictwa pedagogiczne prześcigają się w walce o klientów, którymi są nauczyciel, uczeń, rodzic. Korzystając z pomocy naukowców i dydaktyków, organizują darmowe wykłady, przygotowują pakiety pomocy dydaktycznych, w skład których wchodzi nie tylko scenariusze zajęć, karty pracy, wzory testów i sprawdzianów, ale i reprodukcje dzieł sztuki, fragmenty filmów i dzieła muzyczne na CD, foliogramy, wreszcie multibooki i całe platformy edukacyjne. Nowością staje się podręcznik w formie e-booka, który ma budowę hipertekstu. Nie trzeba z niego korzystać w systemie linearnym, ale swobodnie zastosować odnośniki do leksji (zamknięta całość, niezależna od innych fragmentów, np. film w Internecie).

Nauczyciel w szkole ponadgimnazjalnej nadal ma do dyspozycji bogaty i wciąż rozwijający się dorobek naukowy znanych filmoznawców i medioznawców (Ewelina Nurczyńska-Fidelska, Marek Hendrykowski, Małgorzata Hendrykowska, Alicja Hel-

man, Tadeusz Lubelski, i inni)³⁴⁵. W pracy z młodzieżą wykorzystywane są najczęściej słowniki i leksykony, w których najszybciej można odnaleźć interesujące hasło z zakresu teorii czy historii filmu. Takimi kompendiami są, np. *Słownik terminów filmowych* Marka Hendrykowskiego (Poznań 1994)³⁴⁶ czy *Kino* pod redakcją Krystyny Damm i Bartłomieja Kaczorowskiego (Warszawa 2000)³⁴⁷. Zarówno słownik Hendrykowskiego, jak i leksykon *Kino* zostały pomyślane jako podręczne słowniki gromadzące podstawowe i przystępne dla ucznia informacje o filmie.

Kino PWN to kompendium przedstawiające informacje z zakresu światowej sztuki filmowej. Książka zawiera blisko 25000 haseł, w tym 1500 biografii ludzi kina. Waleorem tej pozycji są tabele nagród filmowych, w których uczeń może znaleźć informacje, kiedy i w jakiej kategorii został film nagrodzony. Tabele zawierają wiadomości na temat Międzynarodowego Festiwalu Filmowego w Berlinie, w Cannes, Festiwalu Polskich filmów Fabularnych w Gdańsku/Gdyni, Międzynarodowego Festiwalu Filmów Krótkometrażowych w Krakowie, Międzynarodowego Festiwalu Filmowego w Wenecji i Nagród Amerykańskiej Akademii Filmowej – *Oskarów*.

Jedną z niedawno wydanych propozycji o charakterze kompendium, którą może wykorzystać zarówno uczeń, jak i nauczyciel, jest *Kino bez tajemnic* (Warszawa 2009)³⁴⁸. Książka, jak podają jej autorzy w słowie wstępnym³⁴⁹, powstała z myślą o edukacji filmowej jako pomoc dydaktyczna. Można z niej korzystać wielotorowo: po kolei poznawać zagadnienia związane z kulturą filmową i wybiórczo, czyli zapoznawać się z wybranym rozdziałem (problemem) w ramach określonego zagadnienia omawianego na zajęciach. Z uwagi na indeks pojęć i system kontekstowych ramek pozycję można traktować jak słownik i wyszukiwać w niej konkretna hasła, np. *suspens*³⁵⁰.

W praktyce nauczycielskiej poloniści chętnie sięgają po zbiory gotowych scenariuszy lekcji. Ich oczekiwaniom wyszli naprzeciw, np. Adam Regiewicz książką *Dialog filmu z litera-*

³⁴⁵ E. Nurczyńska-Fidelska, K. Klejsa, T. Kłysz, P. Sitarski, *Kino bez tajemnic*, Warszawa 2009; M. Przyłpiak, *Kino stylu zerowego: z zagadnień estetyki filmu fabularnego*, Gdańsk 1994; A. Helman, A. Pitrus: *Podstawy wiedzy o filmie*, Gdańsk 2008; *Encyklopedia kina* pod red. T. Lubelskiego, Kraków 2003; *Słownik filmu* pod red. R. Syski, Kraków 2010; J. Wojnicka, O. Katafiasz, *Słownik wiedzy o filmie*, Warszawa – Bielsko Biała 2009; J. Toeplitz, *Historia sztuki filmowej*. T. 1-6. Państwowy Instytut Sztuki 1953-1990; A. Garbicz (t. 1 także: J. Klinowski): *Kino, wehikuł magiczny: przewodnik osiągnięć filmu fabularnego*. T. 1-5, Kraków 1981-2009.; *Historia kina. T. 1 – Kino nieme* pod red. T. Lubelskiego, I. Sowińskiej, R. Syski, Kraków 2009; J. Płażewski: *Historia filmu 1895-2005*, Warszawa 2007; A. Jackiewicz, *Moja historia kina. T. 1, Kino prymitywne*, Warszawa 1988; B. Salt: *Styl i technologia filmu: historia i analiza*. T. 1-3, Łódź 2003 i inne.

³⁴⁶ M. Hendrykowski, *Słownik terminów filmowych*, Poznań 1994.

³⁴⁷ *Kino* pod redakcją K. Damm i B. Kaczorowskiego. PWN Leksykon, Warszawa 2000.

³⁴⁸ E. Nurczyńska-Fidelska, K. Klejsa, T. Kłysz, P. Sitarski, *Kino bez tajemnic*, Warszawa 2009.

³⁴⁹ Tamże, s. 9-10.

³⁵⁰ Tamże, s. 141.

tura. *Scenariusze lekcji dla liceum i technikum* (Gdańsk 2006)³⁵¹ oraz twórcy projektu „Filmoteka Szkolna”, o którym będzie mowa w dalszej części tego rozdziału.

Propozycje Regiewicz i „Filmoteki Szkolnej” różnią się przede wszystkim zasadą organizowania podanego materiału. Regiewicz zastosował podział na epoki literackie, którym porządkował konkretne obrazy filmowe, funkcjonujące jako bliższe i dalsze konteksty nauczania literatury. Scenariusze w zeszytach „Filmoteki Szkolnej”³⁵² są gromadzone na zasadzie problemowej i przypisane konkretnym przedmiotom nauczania (język polski, historia, wiedza o społeczeństwie, filozofia i etyka, itp.). Scenariusze z książki *Dialog filmu z literaturą...* to pomysł jednego autora, natomiast publikacje „Filmoteki Szkolnej” są antologią, którą tworzą głównie nauczyciele realizujący projekt i koordynatorzy Filmoteki Szkolnej.

W propozycji Regowicza nie ma zasadniczo odniesień do adaptacji filmowych. Istotą pracy polonisty powinno być według autora uczenie analizy porównawczej niezależnych od siebie tekstów: literackiego i filmowego.

Książka ta – pisze autor we wstępie – jest odpowiedzią na takie zapotrzebowanie, a właściwie kontynuacją wydanej w 1999 roku publikacji *Literatura i historia w zwierciadle kina*, autorstwa mojego i K. Kurczyny. Składa się z kilkadziesiątu propozycji analiz porównawczych, które w zależności od potrzeb, warunków oraz możliwości nauczyciela i ucznia można wykorzystać na lekcjach języka polskiego oraz na przykład na zajęciach z wiedzy o kulturze czy godzinach wychowawczych³⁵³.

Rzeczywiście autor scenariuszy nie wychodzi poza analizę i interpretację porównawczą dzieł, na co wskazuje nawet sposób sformułowania tematów zajęć np. „Realizacja mitu prometejskiego na przykładzie *Wielkiej Improwizacji* i filmu *Frankenstein* Kennetha Branagha”³⁵⁴ lub „Granica moralności w postępowaniu człowieka. Ocena postaw Zenona Ziembiewicza (*Granica*) i Adama Borowskiego (*Tydzień z życia mężczyzny*).”³⁵⁵ Autor scenariuszy zupełnie pominął w swych propozycjach analizę i interpretację tekstów zarówno literackich, jak i filmowych pod kątem środków wyrazu, jednak brak zagadnień związanych z językiem filmu nie dyskwalifikuje opracowania jako pomocy w pracy nauczyciela. Atutem tej publikacji jest bowiem skupienie się na problematyce społecznej, egzystencjalnej, filozoficznej, psychologicznej czy moralnej, a zatem tematach jak najbardziej pożądanej w analizie, którą można nazwać filmozoficzną.

Scenariusze „Filmoteki...” są, jak zostało wspomniane, pogrupowane wg dyscyplin. Wykorzystane w propozycjach filmy reprezentują kinematografię polską, pochodzą z pakietu 55 obrazów, który w 2009 roku został przekazany każdej szkole w Polsce. Drugi zeszyt zawiera

³⁵¹ A. Regiewicz, *Dialog filmu z literaturą. Scenariusze lekcji dla liceum i technikum*, Gdańsk 2006.

³⁵² Filmoteka Szkolna. Pakiet edukacyjny. Scenariusze zajęć i materiały pomocnicze dla nauczycieli pod redakcją M. Hajdukiewicz i S. Żmijewskiej-Kwireg, Warszawa 2010 (część I), *Scenariusze zajęć i materiały pomocnicze pod redakcją A. Mirkiej-Czerwińskiej*, Warszawa 2012 (część II).

³⁵³ Tamże, s.10.

³⁵⁴ Tamże, s. 69.

³⁵⁵ Tamże, s. 98.

nowo dodane do pakietu propozycje filmowe, które są dostępne dla szkół na platformie Filmo-
teki Szkolnej.

Z uwagi na wielość twórców, każdy scenariusz jest innym autorskim pomysłem, uwzględniają-
cym zwykle nie tylko narrację filmu, ale także jego wielotworzywowy charakter i przynależ-
ność genologiczną.

Po roku 2000 bardzo dużo uwagi poświęcają dziełu filmowemu czasopisma metodyczne.
Szczególnie aktywni są autorzy współpracujący z „Polonistyką” i „Językiem
Polskim w Liceum” (następcą „Języka Polskiego w Szkole Średniej”). Do wypowiedzi o tej
dziedzinie kultury są zapraszani filmoznawcy, kulturoznawcy, nauczyciele akademicy, na-
uczyciele szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, studenci, a nawet
uczniowie. Artykuły są bardzo zróżnicowane pod względem tematycznym i prezentują: tema-
tykę narracji filmowej³⁵⁶, wiedzę o historii filmu – także w edukacji szkolnej³⁵⁷, zagadnienia
adaptacji filmowej³⁵⁸ i jej miejsce w procesie dydaktycznym, problematykę gatunkową³⁵⁹, za-
gadnienia związane z językiem filmu i procesem jego tworzenia³⁶⁰. Gros artykułów sugeruje
wykorzystanie filmu w funkcji pomocy dydaktycznej, kontekstu³⁶¹ lub punktu wyjścia do dal-
szej pracy³⁶², lub zawiera po prostu scenariusz³⁶³ (schemat) zajęć. Obraz filmowy funkcjonuje w
nich też jako autonomiczne dzieło – lektura³⁶⁴ do omówienia na lekcji. Propozycje metodyczne

³⁵⁶ D. Kaja, *Nauczyciel i film*. „Polonistyka” nr 3(484) 2011, s.17-21; M. Jazdon, *Solidarność
sfilmowana*. „Polonistyka” nr 7, 2011, s. 18-21; D. Dabert, *Kino polskie czasów transformacji 1989-
2004*. „Polonistyka” nr 3 (443), 2007, s.32-37.

³⁵⁷ K. Rybicka, *Od kinematografii do edukacji filmowej*. „Język Polski w Liceum” nr 4, rok szkolny
2004/2005, s. 7-16;

³⁵⁸ R. Koschany, *Adaptacja jako choroba przenoszona*. „Polonistyka” nr 7 (397), 2002, s.398-403; D.
Kicińska, *Tajemniczy ogród Burnett i Holland. Zmian tworzywa czy zmiana sensu?* nr 7 (397), 2002,
s.413-418; K. Pawłowska, *Mit i język. O Konopielce Edwarda Redlińskiego i Witolda Leszczyńskiego*.
„Polonistyka” nr 7 (397), 2002, s.419-424. D. Kicińska, *Tajemniczy ogród Burnett i Holland. Zmian
tworzywa czy zmiana sensu?* „Polonistyka” nr 7 (397), 2002, s.413-418; A. Chomiuk, *Rozbite
zwierciadło. O Weiserze Wojciecha Marczewskiego*. „Polonistyka” nr 5 (415), 2004, s. 48-52.

³⁵⁹ M. Jazdon, *Film ze zdjęć*. „Polonistyka” nr 7 (397), 2002, s. 398-403; M. Hendrykowska, *Serial,
telenowela, reality show*. „Polonistyka” nr 5 (415), 2004, s. 4-13; M. Jazdon, *Jak patrzeć na film
dokumentalny?* „Polonistyka” nr 5 (415), 2004, s. 20-24.

³⁶⁰ L. Zonn, *O montażu filmowym*. „Polonistyka” nr 5 (415), 2004, s. 25-30. I. Gródź, *Scenografia –
wypowiedź przez sztukę*, tamże, s. 31-36.

³⁶¹ Por. D. Kicińska, *Tajemniczy ogród Burnett i Holland...* op. cit.s.413-418; G. Berbesz-Kupiec, *Teatr
elżbietąński. Film jako kontekst interpretacyjny*. „Język Polski w Liceum”, nr 2, 2004/2005, s. 56-105.

³⁶² K. Rybicka, *Zakochany Szekspir i zagubiony Moliere, czyli teatr plebejski i dworki na ekranie*. „Język
Polski w Liceum” nr 3, rok szkolny 2007/2008, s. 101-105;

³⁶³ K. Szczerbińska, *PRL według Barei, czyli próba analizy filmu Miś*. „Język Polski w Liceum” nr 2, rok
szkolny 2003, s. 43-50; Anna Baran, *Trudna afirmacja życia w Brzezynie Jarosława Iwaszkiewicza
(propozycja metodyczna -integracja tekstu literackiego, obrazu filmowego i malarskiego)*. „Język Polski
w Liceum” nr 4, rok szkolny 2003, s. 48-57; G. Berbesz-Kupiec, *Teatr elżbietąński. Film jako kontekst
interpretacyjny*. „Język Polski w Liceum”, nr 2, rok szkolny 2004/2005, s. 56-105; W. Poturała, *Uczy
i bawi - także kultura popularna. O pętli czasu w Dniu Świstaka*. „Język Polski w Liceum” nr 4, rok
szkolny 2008/2009, s. 68-77; R. Sowa, *Sposób na film... (Lektor, reż. Stephen Daldry)*. „Język Polski w
Liceum” nr 1, rok szkolny 2009/2010, s. 67-75; D. Bolek, *W supermarkecie kultury, czyli jak się robi
w szkole postmodernistyczny film*. „Język Polski w Liceum” nr 3, rok szkolny 2009/2010, s. 60-73.

³⁶⁴ K. Mąka-Malatyńska, *Europa, Europa Agnieszki Holland jako filmowa lektura szkolna*. „Polonistyka”
nr 6 (426), 2005, s. 51-56.

zalecają holistyczne ujęcie, polegające na poszukiwaniu miejsc wspólnych literatury, filmu i malarstwa³⁶⁵, filmu i filozofii³⁶⁶, czemu poświęcone będą kolejne rozdziały tej pracy. Autorzy publikacji coraz częściej zwracają uwagę na niezwiązane bezpośrednio z programami szkolnymi najnowsze produkcje lub obrazy z kręgu kultury popularnej³⁶⁷, a nawet teledyski i spoty reklamowe³⁶⁸. Pytanie, jak pracować z filmem w szkole, wraca jeszcze w innym kontekście, jakim jest sytuacja oddalania się młodzieży od kultury filmowej. Zdaniem Marka Hendrykowskiego, na którego powołuje się też Witold Bobiński, u progu XXI wieku spada zainteresowanie uczniów adaptacjami filmowymi i w ogóle obrazami wysokoartystycznymi, które ustąpiły miejsca podszytej kiczem „audiowizualnej miazdze”³⁶⁹.

„Sztuka filmowa z jej malejącym wpływem na widza nie jest już dłużej konkurentką dla sztuki literackiej. Obie znajdują się w defensywie.”³⁷⁰ Dlatego nie wystarczą same zapisy w dokumentach oświatowych. Nieodzowna okazuje się zdaniem Bobińskiego: „strategia nowa – systematycznego wprowadzania młodych ludzi w gęstą sieć wielorakich, intrygujących powiązań literatury i filmu”³⁷¹.

Aby zaopatrzyć w nauczyciela w odpowiednie narzędzia do pracy z filmem, problematyce filmowej w całości poświęcony został nr 5 „Polonistyki” z roku 2004. Jak pisze redaktor wydania – Małgorzata Hendrykowska „Postanowiliśmy tym razem zaproponować czytelnikom „Polonistyki” coś innego. Obok tradycyjnych analiz i interpretacji pokazać funkcjonowanie różnego typu przekazów filmowych w kontekście kultury popularnej. (...) Postanowiliśmy także odsłonić przed Czytelnikami niektóre tajniki warsztatu filmowego...”³⁷²

Zamysłem twórców numeru, jak wynika ze wstępu i spisu treści, było stworzenie publikacji, która w całości stanowi kompendium, wyposażające polonistę w szeroką i wieloaspektową wiedzę na temat filmu.

Niezależnie od wydawnictw z pomocą szkołom przychodzą ogólnopolskie programy, np. wspomniana wcześniej „Filmoteka Szkolna”, która rozpoczęła swoje działanie na początku 2009 roku nieodpłatnym przekazaniem wszystkim polskim szkołom ponadpodstawowym (gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne) pakietów filmowych.

³⁶⁵ A. Baran, *Trudna afirmacja życia w Brzezynie Jarosława Iwaszkiewicza*, op. cit., s. 48-57.; Katarzyna Szczerbińska, *PRL według Barei...*, op. cit., s. 43-50.;

³⁶⁶ R. Sowa, *Uwagi o wartościach po seansie filmowym...* „Język Polski w Liceum” nr 3, rok szkolny 2008/2009, s. 78-83.

³⁶⁷ D. Bolek, *W supermarkecie kultury, czyli jak się robi w szkole postmodernistyczny film*, op. cit., s. 60-73; W. Poturąła, *Uczy i bawi-także kultura popularna. O pętli czasu w Dniu Świstaka*, op. cit., s. 68-77.

³⁶⁸ M. Hendrykowski, *Polonista w świecie reklamy i wideoklipu*. „Polonistyka” nr 5 (415), 2004, s. 14-15; E. Nowel, *Teledysk jako tekst kulturowy*. „Język Polski w Szkole Średniej” nr 3, 1999/2000, s. 18-22.

³⁶⁹ Por. W. Bobiński, op. cit., s. 12.

³⁷⁰ M. Hendrykowski, *Film i literatura- nowy paradygmat*, „Polonistyka” 2002, nr 7, s. 391.

³⁷¹ W. Bobiński, op. cit., s. 12.

³⁷² M. Hendrykowska, *Od redakcji*. „Polonistyka” nr 5, 2004, s. 3.

Znalazło się w nich 55 wybranych polskich filmów fabularnych, dokumentalnych i animowanych oraz omówienia i scenariusze analizy filmowej. Doboru filmów dokonał zespół naukowców z zakresu filmoznawstwa, kulturoznawstwa, medioznawstwa, psychologii i pedagogiki. Zespół pracował pod kierunkiem prof. Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej, prof. Marka Hendrykowskiego, prof. Tadeusza Lubelskiego i prof. Tadeusza Szczepańskiego³⁷³.

Od roku szkolnego 2008/2009 w ramach projektów: „Filmoteka Szkolna. Akcja!” i „Filmoteka Szkolna. Akademia” organizowane są dla nauczycieli i uczniów kursy internetowe i odbywające się w całej Polsce warsztaty stacjonarne. Od 2010 roku w ramach „Filmoteki Szkolnej. Kinoterapii” nauczyciele mogą skorzystać z pomysłów na realizowanie edukacji społeczno-emocjonalnej w oparciu o film. Z kolei w ramach „Filmoteki Szkolnej. Nowych Horyzontów Edukacji Filmowej” twórcy programu zapraszają do edukacji filmowej prowadzonej w kinach.

„Filmoteka Szkolna” powstała z inicjatywy Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej i została sfinansowana ze środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej oraz Polskiego Wydawnictwa Audiowizualnego. Obecnie program prowadzony jest przez PISF we współpracy z Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawską Szkołą Filmową, Fundacją Generator i Stowarzyszeniem Nowe Horyzonty.

Inną propozycją skierowaną do szkół jest Ogólnopolski program edukacji medialnej „Lekcje w kinie”³⁷⁴. Cykl wydarzeń edukacyjnych obejmuje wszystkie etapy nauczania.

We wszystkich kinach, uczestniczących w projekcie, realizowane są multimedialne zajęcia edukacyjne połączone z projekcjami filmowymi. W czasie zajęć uczniowie poznają najważniejsze zagadnienia z zakresu języka filmu oraz dowiadują się, jakie są możliwości wykorzystania poszczególnych środków wyrazu, co one znaczą i jaką spełniają funkcję w tekstach kultury audiowizualnej. Prezentacja przykładów filmowych pomaga uczniom zrozumieć omawiane treści.

Kolejnym etapem realizacji projektu jest przeprowadzenie przez nauczycieli lekcji w szkole. Otrzymują oni od organizatorów materiały edukacyjne, zawierające między innymi precyzyjne scenariusze lekcji, które pogłębiają poruszaną w czasie „Lekcji w kinie” problematykę i rozwijają indywidualne zainteresowania uczniów.

³⁷³ Por. <http://filmotekaszkolna.edu.pl/ofilmotece> [dostęp 18 sierpnia 2012].

³⁷⁴ Por. <http://lekcje.info.pl/o-programie/> [dostęp 18 sierpnia 2012.]

Dzięki uczestnictwu w tych programach uczeń staje się nie tylko świadomym odbiorcą obrazu filmowego, ale też jego twórcą. Jest to niewątpliwy atut tego przedsięwzięcia. W ramach projektu „Filmoteka Szkolna. Akcja!” uczniowie mogą przystąpić do konkursu na etiudę filmową inspirowaną filmem z pakietu. Od roku 2012 oferta została wzbogacona przez nowe obrazy z kinematografii polskiej, do których szkoły uzyskały dostęp poprzez specjalnie przygotowaną platformę internetową.

Edukację filmową w szkołach wspiera także Narodowe Centrum Kultury. Z inicjatywy tej instytucji do szkół trafiają przewodniki dla nauczycieli, które zawierają różne propozycje pracy z filmami, które niedawno weszły na ekran i stały się wydarzeniami kulturalnym (np. *Wałęsa. Człowiek z nadziei*, w reż. Andrzeja Wajdy, *Tajemnica Westerplatte* w reż. Pawła Chochlewa, *Jack Strong* w reż. Władysława Pasikowskiego). Materiały filmowe i zdjęciowe oraz elektroniczne wersje scenariuszy lekcji można znaleźć na stronie internetowej <ftp://iticinema.com.pl>. Jak czytamy w publikacji poświęconej filmowi *Tajemnica Westerplatte*:

Poniżej przedstawiam cykl 7. scenariuszy zajęć, które można wykorzystać na godzinach wychowawczych, lekcjach historii i wiedzy o społeczeństwie oraz języka polskiego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. (...) Głównym założeniem tych materiałów jest oddanie głosu uczniom. Do nauczyciela należy inspirowanie i zachęcanie ich do wyrażania swoich opinii. Nauczyciel stawia pytania, a każda uzasadniona odpowiedź ucznia może być właściwa. (...) Pytania w tych scenariuszach są zaproszeniem do refleksji i rozmowy, a nie sposobem na sprawdzenie, czy młodzi ludzie zapamiętali to, czego się od nich wymaga. Uczniowie podczas zajęć dyskutują o filmie i jednocześnie odnoszą formułowane na jego podstawie wnioski do swojego życia. W ten sposób film z jednej strony jest przyczynkiem do poznania ważnego momentu z przeszłości Polski, a z drugiej zachęca młodych ludzi do refleksji nad ich współczesnymi postawami i zachowaniami.³⁷⁵

W przewodniku dla nauczycieli *Materiały edukacyjne do filmu „Wałęsa. Człowiek z nadziei”* zostało zaprezentowanych dziesięć scenariuszy zajęć poświęconych następującym tematom³⁷⁶:

Temat I: Ile Wałęsy jest w filmie „*Wałęsa. Człowiek z nadziei*”?

Temat II: Wałęsa jako człowiek sukcesu

Temat III: Wałęsa wobec zmian, zmiany w Wałęsie

Temat IV: Lech Wałęsa jako przywódca

Temat V: Lech Wałęsa wśród wielkich Polaków i Polek

³⁷⁵ A. Brzeziński, *Przewodnik dla nauczycieli. Materiały edukacyjne do filmu „Tajemnica Westerplatte”*. ftp://iticinema.com.pl/FILMY_2013/Tajemnica_Westerplatte_od_15_02_2013/, s. 3.

³⁷⁶ A. Brzeziński, *Wałęsa. Człowiek z nadziei. Przewodnik dla nauczyciela*. ITI Cinema 2013, s. 10 - 45.

Temat VI : Świat Lecha Wałęsy

Temat VII: Film o Wałęsie

Temat VIII: Żona przywódcy

Temat IX: Wałęsa i inni

Temat X: Historia Polski i historia Wałęsy

Scenariusz każdej lekcji składa się z trzech części: zadań przed obejrzeniem filmu, zadań po obejrzeniu filmu i z tematu pracy domowej. Przykładowo temat V zawiera w części pierwszej następujące pytania do uczniów: *Jakich znacie wielkich Polaków i Polki? Co miało wpływ na wasz wybór? Jakimi kryteriami kierowaliście się, wskazując te postaci? Czego trzeba dokonać, aby zostać uznanym za wielkiego Polaka lub Polkę? Jakimi cechami charakteryzuje się osoba zasługująca na to miano?*³⁷⁷

W części drugiej (po obejrzeniu filmu) znajdują się propozycje pytań do dyskusji: *Czy filmowy Lech Wałęsa spełnia wskazane przez was kryteria, aby móc uznać go za wielkiego Polaka? Co przemawia za włączeniem bohatera do grupy wielkich Polaków? Co przemawia przeciw?*³⁷⁸

Zadanie domowe: *Poproś, a by uczniowie w domu zapoznali się z biografią Lecha Wałęsy oraz opiniami na jego temat. Na tej podstawie niech napiszą pracę, w której wyjaśnią, czy ich zdaniem Lech Wałęsa zasługuje, czy nie na miano wielkiego Polaka.*³⁷⁹

Analizując powyższe pytania i polecenia, zauważyć można ich przejrzystość i prostotę formy, co wskazuje na dość uniwersalny adres odbiorczy (uczniowie gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych). Polecenia dotyczą głównie fabuły filmu i kształcą kluczową umiejętność wartościowania i oceny.

Przy takim bogactwie ofert edukacji filmowej podręczniki odgrywają rolę podrzędną i choć nadal niewiele jest w nich informacji związanych z filmem, naprzeciw oczekiwaniom nauczyciela wychodzą wspomniane wcześniej zasoby edukacyjne, zawierające potrzebny materiał.

Podręczniki a edukacja filmowa w świetle wymagań maturalnych

Według nowej podstawy programowej uczniowie od 2012 roku poznają na

³⁷⁷ Tamże, s. 24.

³⁷⁸ Tamże, s. 25.

³⁷⁹ Tamże, s. 25.

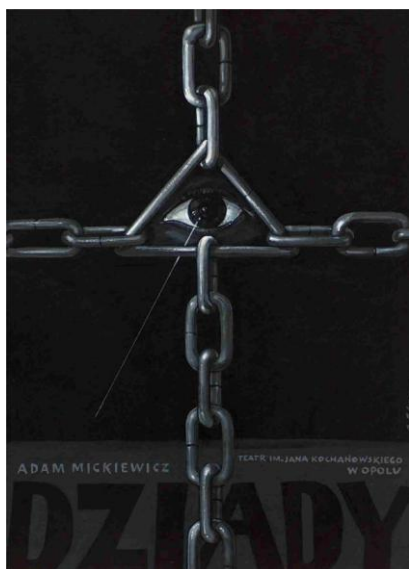
lekcjach polskiego obowiązkowo różne teksty kultury. Jak wspomniałam w poprzednim rozdziale, film nie jest już tylko kontekstem, ale utworem z kanonu lektur. Jako lekturę obowiązkową w podstawie wymieniono wybrane filmy z twórczości polskich reżyserów (np. Krzysztofa Kieślowskiego, Andrzeja Munka, Andrzeja Wajdy, Krzysztofa Zanussiego), zaś w zakresie rozszerzonym wybrane filmy z klasyki kinematografii światowej (np. Ingmara Bergmana, Charlesa Chaplina, Federico Felliniego, Akiry Kurosawy, Andrieja Tarkowskiego, Orsona Wellesa).³⁸⁰

Takie rozwiązanie programowe jest atrakcyjne dla ucznia, ale stanowi także wyzwanie dla nauczyciela i sprawdzian jego kompetencji. Musi on bowiem wybrać inne niż przy omawianiu literatury metody i formy pracy, pamiętając jednocześnie, że jego rola wciąż polega na przygotowaniu ucznia – przyszłego abiturienta do wypowiedzi monologicznej (egzamin ustny) i pisemnej, w której musi uzasadnić postawioną tezę, wykorzystując i odpowiednio selekcyjując wcześniej poznany na lekcjach materiał.

W czasie egzaminu ustnego maturzysta będzie miał 15 minut na przygotowanie wypowiedzi inspirowanej wylosowanym tekstem, niekoniecznie literackim. Informator maturalny nie wskazuje, by takim tekstem kultury mógł być fragment filmu czy fotos (choć ten przypadek nie jest wykluczony), jednak może to być plakat teatralny lub filmowy.

Przykładowy zestaw na egzamin ustny³⁸¹

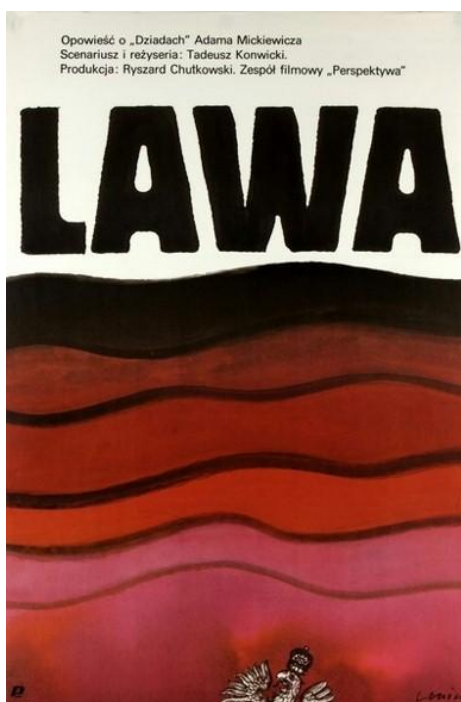
Jakie odczytanie *Dziadów* cz. III Adama Mickiewicza odnajdujesz na załączonym plakacie teatralnym? Odpowiadając na pytanie, wykorzystaj znajomość utworu.



³⁸⁰ Por. *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski*. Warszawa 2009, s. 31. [podkr. B. S.-W.]

³⁸¹ *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, s.112.

Równie zasadne byłoby, choć wymagające na pewno większego trudu ze strony abiturienta, postawienie pytania: *Jakie odczytanie Dziadów cz. III Adama Mickiewicza odnajdujesz na załączonym plakacie filmowym? Odpowiadając na pytanie, wykorzystaj znajomość utworu. Zinterpretuj metaforę lawy.*³⁸²



Jak wspomniałam treść informatora nie wskazuje na to, by zadania z zestawów maturalnych zawierały materiał do analizy w postaci filmu lub fotosu. Jednak idea taka wymaga przemyślenia, a ja uważam, że jest to oczywista konsekwencja włączenia filmu do treści podstawy programowej.

Wydaje mi się, że zadanie związane z analizą fotosu mogłoby być bardzo interesujące i dać możliwości abiturientowi, by zaprezentował swoją wiedzę nie tylko w zakresie literatury czy filmu, ale też np. historii. W podręczniku do klasy II *Zrozumieć tekst - zrozumieć człowieka (cz. 2.2)*³⁸³ został zamieszczony bardzo interesujący fotos z filmu *Wesele* Wajdy. Obok niego znajduje się zresztą reprodukcja innego dzieła *Józef Piłsudski* (karykatura) autorstwa Kazimierza Sichulskiego. Kadr z filmu został opatrzony komentarzem:

Wernyhora Wajdy ma wąsy i nosi szary mundur legionów polskich z okresu I wojny światowej: przypomina Józefa Piłsudskiego. Reżyser nie apoteozuje polskiego przywódcy,

³⁸² Propozycja zadania – B.S.-W.

³⁸³ D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trześniowski, *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Modernizm-dwudziestolecie międzywojenne (nurt klasycyzy)*. Klasa 2, część 2..., op. cit., s. 133.

pokazuje jedynie, że Piłsudski wszedł w przygotowaną rolę. Cały XIX wiek Polska czekała na Wodza, więc go dostała...³⁸⁴

Zasadne moim zdaniem byłoby skonstruowanie zadania jeśli nie maturalnego, to przynajmniej ćwiczebnego, przygotowującego ucznia do matury ustnej o podobnym charakterze:

*Czym uzasadnisz następującą kreację postaci Wernyhory w ekranizacji „Wesela” Wyspiańskiego stworzonej przez Andrzeja Wajdę w 1972 roku? Odpowiadając na pytanie, wykorzystaj znajomość utworu i właściwe konteksty*³⁸⁵.



Artur Młodnicki jako Wernyhora w filmie *Wesele* w reż. Andrzeja Wajdy z 1972 r.

Oprócz wcześniej omówionych, dostępnych na rynku wydawniczym, publikacji ucznia i nauczyciela wspomagać powinien podręcznik. Kolejny raz pod tym kątem prześledzę zawartość serii podręczników *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka* (do nowej podstawy programowej). W obu częściach podręcznika do uczniów klasy pierwszej występują rozdziały – tematy poświęcone sztuce filmowej. W części 1.1³⁸⁶ są to: *Symbolika katedry gotyckiej w filmie animowanym. „Katedra”, reż. Tomasz Bagiński* (s. 274-275); *Dlaczego nie mogę się pozbyć Boga? „Siódma pieczęć” Ingmara Bergmana* (s. 363-366). W części 1.2³⁸⁷: *Do czego to wszystko zmierza? „Rękopis znaleziony w Saragossie” Wojciecha J. Hasa* (s. 270-273).

W podręczniku do klasy drugiej, w części 2.1³⁸⁸ znajdują się tematy poświęcone

³⁸⁴ Tamże, s. 133.

³⁸⁵ Propozycja zadania – B.S.-W.

³⁸⁶ D. Chemperek, A. Kalbarczyk, *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Starożytność – średniowiecze...*, Warszawa 2012.

³⁸⁷ D. Chemperek, A. Kalbarczyk, *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Renesans – preromantyzm...*, Warszawa 2012.

³⁸⁸ D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Romantyzm –*

filmowym adaptacjom *Dziadów* Mickiewicza i *Nad Niemnem* Orzeszkowej: „*Plwajmy na tę skorupę i zstąpmy do głębi...*” „*Lawa*” Tadeusza Konwickiego (102-104); „*Tu jest moje i twoje miejsce...*” *Epopcja Orzeszkowej na dużym ekranie*. „*Nad Niemnem*”, reż. Zbigniew Kuźmiński (s. 266-268). W części 2.2³⁸⁹ występują rozdziały poświęcone ekranizacji *Wesela* Wyspiańskiego (s. 133-135), *Jądra ciemności* Conrada (s. 202-204), *Przedwiośnia* Żeromskiego (s. 257-260), *Cudzoziemki* Kuncewiczowej (s. 327-329) i *Solaris* Lema (s. 338-340). W ramach tych lekcji uczeń poznaje obrazy filmowe Andrzeja Wajdy (*Wesele*), Francisca Forda Copolli (*Czas apokalipsy*), Filipa Bajona (*Przedwiośnie*), Ryszarda Bera (*Cudzoziemka*) i Stevena Soderbergha (*Solaris*).

W ostatniej części³⁹⁰ *Zrozumieć tekst- zrozumieć człowieka* także występują rozdziały związane z dziełami filmowymi: „*Jesteśmy tylko zwykłymi ludźmi...*” - „*Pianista*” Szpilmana i Polańskiego (s. 159-163), „*Na dnię popiołu gwiazdzisty dyjament...*” - „*Popiół i diament*” Andrzeja Wajdy (s. 252-255), „*Granice wolności człowieka...*” - „*Lot nad kukułczym gniazdem*” Miloša Formana (s. 326-327).

W każdym rozdziale poświęconym filmowi powtarzają się następujące elementy – informacje o filmie, jego genezie, twórcach, polecenia do analizy (w trakcie oglądania filmu i po obejrzeniu filmu) oraz polecenia do pracy domowej. W ramach z pojęciami kluczowymi wyjaśniane są także terminy, związane ze sztuką filmową, np. adaptacja filmowa, kadr, montaż filmowy, *soundtrack* (część 2.2, s. 134). Pytania i polecenia dotyczą zarówno treści filmu, jak i kompozycji, montażu czy tworzywa filmowego. Różnorodność zadań ma na celu kształcenie umiejętności analizy, interpretacji i oceny filmu. Powyższy przegląd zawartości serii *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka* wskazuje na fakt, iż autorzy podręczników stosują się do zaleceń podstawy programowej i tym samym nowych wymagań maturalnych. Wybrane przez nich filmy reprezentują różne gatunki i kręgi kulturowe. Autorzy podręczników sięgnęli po dzieła z różnych epok rozwoju kinematografii, ze szczególnym uwzględnieniem dzieł polskich reżyserów.

Podręczniki nie zamykają także nauczycielowi drogi wyboru- wręcz przeciwnie liczne fotosy zamieszczone we wszystkich częściach serii sugerują możliwość odwołania się do innych dzieł filmowych, np. *Kochanków z Marony* Izabeli Cywińskiej,

pozytywizm..., Warszawa 2013.

³⁸⁹ D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Modernizm-dwudziestolecie międzywojenne (nurt klasyczny) ...*, Warszawa 2013.

³⁹⁰ D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Nowe Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Dwudziestolecie międzywojenne (awangarda)-powojenna nowoczesność ...*, Warszawa 2014.

W pustyni i w puszczy Gavina Hooda, *Lalki* Wojciecha J. Hasa, *Chłopów* Jana Rybkowskiego, *Historii Kowalskich* Macieja Pawlickiego i Arkadiusza Gołębiewskiego i innych.

Wśród zaproponowanych przez autorów podstawy programowej i podręczników filmów znajdują się zarówno adaptacje filmowe lektur (*Wesele*), jak i filmowe parafrazy utworów literackich (*Czas apokalipsy*). Występują także filmy wpisujące się w określone toposy i motywy literackie (*Siódma pieczęć*), wyrażające symbolikę przedmiotu bądź zjawiska (*Katedra*, *Lot nad kukulczym gniazdem*) obrazy oddające charakter epoki lub ilustrujące określone wydarzenia historyczne (*Pianista*). Kolejny raz warto podkreślić, że tak szeroki wybór ma na celu kształtowanie erudycji ucznia i stworzenie mu możliwości pogłębionej interpretacji utworów.

Bardzo bogata w treści filmowe jest seria podręczników wydawnictwa Nowa Era. W części 1 podręcznika dla klasy pierwszej, pod hasłem „Nawiązania”, autorki zalecają każdorazowo analizę dwóch filmów. W tej części podręcznika znajdują się teoretyczne wprowadzania do sześciu filmów oraz polecenia do pracy po ich obejrzeniu. Proponowane filmy to *Troja* w reż. Wolfganga Petersena³⁹¹ i *Grek Zorba* w reż. Michalisa Kalsojanisa³⁹² jako nawiązanie do antyku świeckiego. *Pasja* w reż. Mela Gibsona³⁹³ i *Dekalog I* w reż. Krzysztofa Kieślowskiego³⁹⁴ jako nawiązanie do Biblii. Filmami nawiązującymi do wieków średnich są *Monty Python i św. Graal* Terry’ego Gilliamy i Terry’ego Jonesa³⁹⁵ oraz *Siódma pieczęć* Ingmara Bergmana³⁹⁶. Podobnie jest w drugiej części podręcznika do klasy I. Wśród sześciu zaproponowanych do analizy filmów są: *Romeo i Julia* Baza Luhrmana³⁹⁷, *Królowa Margot* Patrice Chereau³⁹⁸, *Vatel* w reż. Rolanda Joffe³⁹⁹, *Dziewczyna z perłą* Petera Webbera⁴⁰⁰, *Cast Away – poza światem* Roberta Zemeckisa⁴⁰¹ i *Amadeusz* Miloša Formana⁴⁰².

³⁹¹ M. Chmiel, E. Kostrzewa, *Ponad słowami. Klasa 1, część 1...*, op. cit. s. 61.

³⁹² Tamże, s. 62.

³⁹³ Tamże, s. 111.

³⁹⁴ Tamże, s. 112.

³⁹⁵ Tamże, s. 183.

³⁹⁶ Tamże, s. 184.

³⁹⁷ M. Chmiel, A. Równy, *Ponad słowami. Klasa 1, część 2...*, op. cit. s. 73.

³⁹⁸ Tamże, s. 74.

³⁹⁹ Tamże, s. 131.

⁴⁰⁰ Tamże, s. 132.

⁴⁰¹ Tamże, s. 195.

⁴⁰² Tamże, s. 196.

W pierwszej i drugiej części podręcznika do klasy drugiej proponowane są przez autorów cztery filmy: *Buntownik bez powodu* Nicholasa Raya⁴⁰³, *Nosferatu wampir* w reż. Wenera Herzoga⁴⁰⁴, *Faraon* Jerzego Kawalerowicza⁴⁰⁵ i *Dług* Krzysztofa Krauzego⁴⁰⁶, *Czas apokalipsy* Francisa F. Coppoli⁴⁰⁷, *Ziemia obiecana* Andrzeja Wajdy⁴⁰⁸, *Bonnie i Clyde* Arthura Penna⁴⁰⁹ i *Sanatorium pod Klepsydrą* w reż. Wojciecha J. Hasa⁴¹⁰. Autorzy podręcznika do klasy III proponują do analizy *Popiół i diament* Andrzeja Wajdy⁴¹¹, *Pianistę* w reż. Romana Polańskiego⁴¹², *The Social Network* w reż. Davida Finchera⁴¹³, *Dr House* Davida Shore'a⁴¹⁴, *H.* w reż. Jana Klaty⁴¹⁵. Poza tym występują w tej części podręcznika rozdziały poświęcone kulturze filmowej⁴¹⁶.

Podobnie jak w przypadku tekstów filozoficznych polecenia do pracy z filmem w podręcznikach Nowej Ery kształtują sprawności analizy i interpretacji dzieła filmowego, analizy porównawczej oraz umiejętności wartościowania i uzasadniania swojego zdania, np. *Czy – Twoim zdaniem – film „Siódma pieczęć” jest dziełem historycznym, ukazującym wiernie obraz średniowiecza? Uzasadnij swoje zdanie*⁴¹⁷; *Porównaj obraz zbrodniarza przedstawiony w filmie Krauzego „Dług” oraz w powieści „Zbrodnia i kara”*⁴¹⁸.

W ciągu dwuletniej pracy z nową podstawą programową w klasie o profilu humanistyczno-lingwistycznym (zakres rozszerzony) sięgałam po różne dodatkowe filmy wspomagające odbiór lektur szkolnych i ich interpretację. Spośród nich warto wymienić te nie wskazane wyraźnie przez podstawę programową, choć z uwagi na zapis „np.” niewykluczone przez jej autorów: *Troję* w reż. Wolfganga Petersena, *Piekło i niebo* w reż. Stanisława Różewicza, *Duchy Goi* Miloša Formana, *Panią Bovary* Tima Fywella, *Całkowite zaćmienie* w reż. Agnieszki Holland, *Konopielkę* w reż. Witolda Leszczyńskiego. Wybór tych obrazów wymagał jednak ode mnie stworzenia

⁴⁰³ M. Chmiel, A. Równy, *Ponad słowami. Klasa 2, część 1...*, op. cit. s. 97.

⁴⁰⁴ Tamże, s. 98.

⁴⁰⁵ Tamże, s. 171.

⁴⁰⁶ Tamże, s. 172.

⁴⁰⁷ M. Chmiel, E. Mirkowska-Traugutt, A. Równy, *Ponad słowami. Klasa 2, część 2...*, op. cit. s. 73.

⁴⁰⁸ Tamże, s. 74.

⁴⁰⁹ Tamże, s. 167.

⁴¹⁰ Tamże, s. 168.

⁴¹¹ M. Chmiel, R. Pruszczyński, A. Równy, *Ponad słowami. Klasa 3*, s. 45.

⁴¹² Tamże, s. 46.

⁴¹³ Tamże, s. 150.

⁴¹⁴ Tamże, s. 151.

⁴¹⁵ Tamże, s. 152.

⁴¹⁶ Tamże, ss. 16, 72.

⁴¹⁷ M. Chmiel, E. Kostrzewa, *Ponad słowami. Klasa 1, część 1...*, op. cit. s. 184.

⁴¹⁸ M. Chmiel, A. Równy, *Ponad słowami. Klasa 2, część 1...*, op. cit., s. 172.

dydaktycznej obudowy w postaci pytań i poleceń, ale także przyniósł spodziewane i satysfakcjonujące efekty, takie jak zainteresowanie uczniów, odwoływanie się do obrazów w rozprawkach i analizach, nierzadko burzliwe dyskusje czyniące uczniów otwartymi i gotowymi do aktywniejszej pracy. W ramach zajęć filozoficznych i projektów uczniowie tworzyli własne filmy będące parafrazami motywów znanych z filmów, literatury i tekstów filozoficznych. O tym jednak szerzej traktuje rozdział IV.

Wymóg pracy z filmem na lekcjach języka polskiego oprócz niewątpliwych walorów ma również swoje słabe strony. Związane są one ze sposobem zapoznawania ucznia z dziełami filmowymi. Niektóre polecenia z podręczników *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka* wymagają od ucznia znajomości całego filmu, nie tylko fragmentów, tymczasem liczba godzin przeznaczonych na edukację, zwłaszcza w zakresie podstawowym (4 godziny tygodniowo w trzyletnim cyklu), uniemożliwia uczniom obejrzenie obrazu w całości na lekcji. Z kolei potraktowanie filmu jak lektury z kanonu dzieł literackich i zlecenie uczniowi samodzielnego obejrzenia go w domu stwarza wciąż problemy związane z powszechnym dostępem do legalnej wersji dzieła. Znacznie ułatwia pracę dostępność niektórych filmów w pakiecie Filmoteki Szkolnej, choć i on nie rozwiązuje problemu. Idealnie nadają się do pracy na lekcjach krótkie etiudy, np. *Katedra* Tomka Bagińskiego czy *Schody* Stefana Schabenbecka, tym niemniej należy pamiętać, że podstawa programowa odsyła nauczyciela i ucznia głównie do filmów pełnometrażowych.

Innym problemem w pracy na lekcjach z filmem jest wciąż niedoskonała baza techniczna. Nie wszyscy poloniści dysponują jeszcze w pełni wyposażonymi pracowniami. Podręcznik i tradycyjna tablica to czasami jedyne pomoce dydaktyczne wielu nauczycieli, a projekty rozwijające aktywność ucznia często i tak realizowane są z wykorzystaniem własnego sprzętu audiowizualnego i komputerowego. Sytuacja ta jednak na szczęście wciąż ulega zmianie.

Walorem pracy z filmem jest jednak niewątpliwie większa przystawalność dzieła ikonicznego do oczekiwań i zainteresowań ucznia zwłaszcza, gdy odchodzi się od instytucjonalnych form pracy w stronę aktywizujących projektów. Uczeń – twórca filmu rozwija się znacznie szybciej niż uczeń mający wyłącznie bierny kontakt z dziełem. Film, zwłaszcza własny, spełnia w życiu młodego człowieka funkcję terapeutyczną i wychowawczą. Zmusza do głębszej refleksji nad problemem, stwarza także możliwość odmiennego wypowiedzania się na tematy związane z egzystencją człowieka i otaczającym go światem. Takiej edukacji polonistyczno-filozoficznej sprzyja metoda

opisana przeze mnie w rozdziale IV rozprawy.

Wspólna perspektywa dla filmu i filozofii?

Podsumowując rozważania na temat filmu w edukacji, należy stwierdzić, iż w ciągu ostatnich dziesięcioleci zwiększyła się rola filmu na zajęciach lekcyjnych i zmieniały się modele pracy z nim.

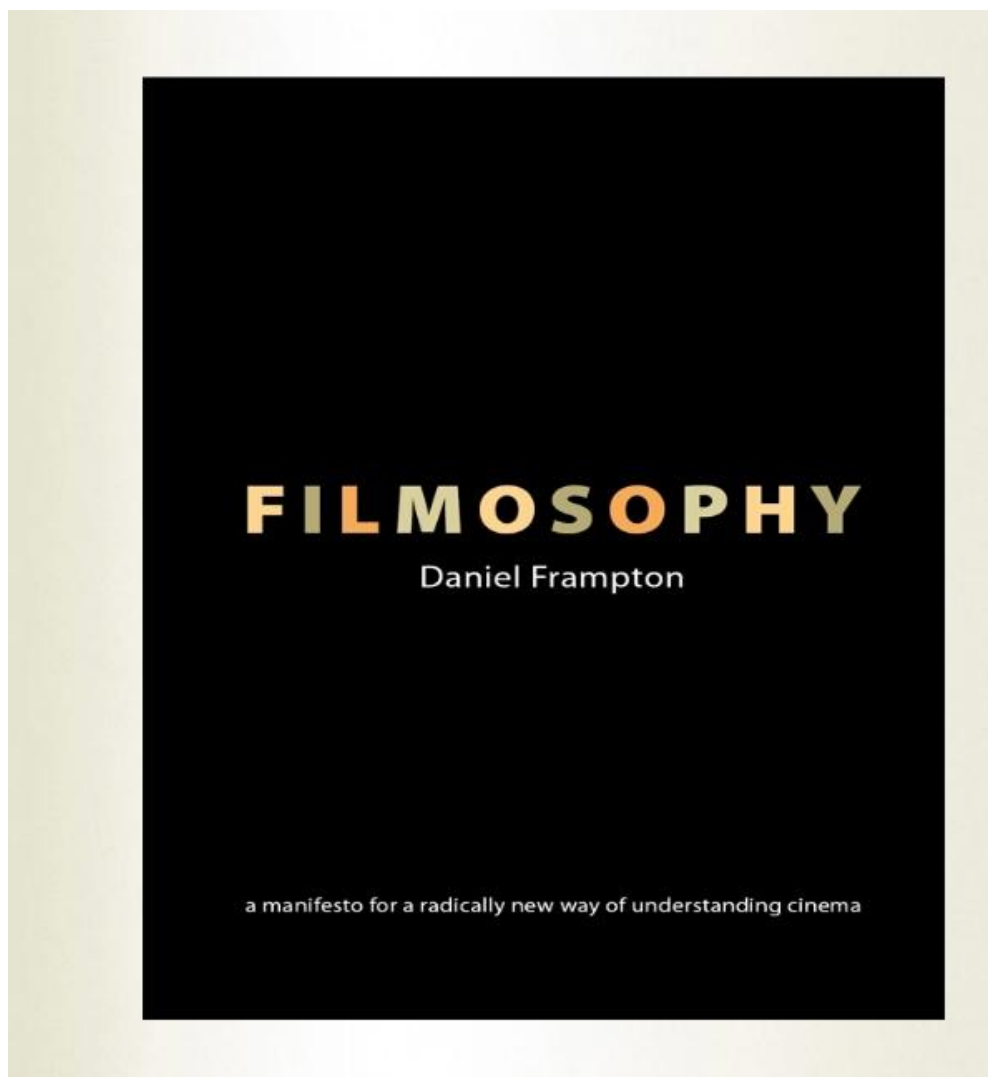
Lata 70 i pierwsza połowa lata osiemdziesiątych przynoszą nieliczne formy pracy z filmem. Jest on traktowany głównie jako środek dydaktyczny. Na lekcji polskiego dominują adaptacje literatury pięknej, a uczeń występuje przede wszystkim w roli odbiorcy i recenzenta.

Od połowy lat osiemdziesiątych i w latach dziewięćdziesiątych następuje wzrost świadomości na temat roli filmu w życiu młodzieży; Mimo że film jest jeszcze postrzegany jako zagrożenie (bryk z lektury), to pojawiają się też koncepcje wykorzystania go w inny sposób niż zaproszenie uczniów do projekcji. Wzrasta rola filmu jako kontekstu interpretacyjnego. Dydaktycy zwracają uwagę na sposób odbioru obrazu przez ucznia i możliwość wykorzystania tych mechanizmów w recepcji literatury (koncepcja czytelnika ekranowego). Pod koniec lat dziewięćdziesiątych w związku ze zmianą oblicza kultury kładzie się nacisk na kulturotwórczą rolę filmu. Film w szkole ponadgimnazjalnej jest już powszechnie dostępny także z uwagi na rozwój urządzeń audiowizualnych. Pojawia się coraz więcej filmów, które przekazując wiedzę, zastępują w dużym stopniu podręcznik. Korzystanie z Internetu w szkole i poza nią staje się zjawiskiem powszechnym. Film jest elementem hipertekstu- częścią cybernetycznego tła, z którym uczeń ma codziennie kontakt. Wyznacza to nauczycielowi nową rolę - osoby, która pomaga uczniowie dokonać weryfikacji obrazu pod względem jego wartości merytorycznej. Programy i ogólnopolskie projekty, wspomagające edukację szkolną, czynią z ucznia nie tylko odbiorcę, ale i twórcę filmu. Po roku 2012 w podstawie programowej języka polskiego film zyskał status lektury obowiązkowej.

I i II rozdziały tej rozprawy ukazują, jakim ewolucjom podlegały modele pracy z tekstami filozoficznymi i filmowymi. Jak zostało już wspomniane, ważną rolę tekstów i kontekstów filozoficznych w edukacji polonistycznej najbardziej zaakcentowali autorzy programu z 1985 roku. Także podręczniki przełomu lat 80. i 90. (seria WSiP) zawierały liczne fragmenty dzieł filozoficznych wraz z odnoszącymi się do nich

pytaniami i poleceniami dla uczniów. W programach szkoły ponadgimnazjalnej maleje liczba treści filozoficznych. Inaczej rzecz wygląda, jeśli chodzi o rolę filmu w edukacji polonistycznej. W latach 70. i 80. jest sporadycznie przywoływanym na lekcjach kontekstem dalszym lub środkiem dydaktycznym. Wraz z rozwojem bazy dydaktycznej szkół obecność filmu na lekcjach stale rośnie, mimo że nadal pozostaje kontekstem lub materiałem pomocniczym. W szkole ponadgimnazjalnej następuje odejście od literaturocentrycznego nauczania na rzecz innych tekstów kultury. Film staje się autonomicznym tekstem, omawianym na lekcji. Częściej jest to produkcja nie będąca adaptacją literatury pięknej i film autorski niż obraz oparty na literackim pierwowzorze.

Jakkolwiek identyfikuję się z modelem erudycyjnym nauczania filozofii w szkole, trudno nie zauważyć zamian, jakim podlega nieustannie proces dydaktyczny. Obecnie chodzi nie tyle o przekazanie informacji, ile o jej przetworzenie lub poddanie namysłowi. Dlatego w tej właśnie sytuacji dostrzegam szansę dla jednoczesnego współlistnienia treści filozoficznych i filmowych na lekcji języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej. Analiza filmów pod kątem filozoficznym lub tworzenie filmów będących konsekwencją kontaktu ucznia z tekstem literackim i/lub filozoficznym rozwija jego kreatywność, poszerza kompetencje oraz wzbogaca jego przestrzeń aksjologiczną i wrażliwość estetyczną.



Okładka książki Daniela Framptona *Filmosophy* (2006)



Fragment elementu graficznego ze strony internetowej
<https://www.facebook.com/pages/Filmozofia/128734670630276?fref=ts>
[dostęp 23 grudnia 2014].

Rozdział III

Miejsce filmozofii w dyskursie filmoznawczym

W rozdziale I i II pracy została przedstawiona analiza programów oraz podręczników do języka polskiego pod kątem obecności w nich treści filozoficznych i filmowych. Przedstawiono modele pracy z tekstem i kontekstem filozoficznym na lekcjach języka polskiego oraz etyki, a także metody pracy z filmem. Punktem odniesienia były dyskusje toczące się w środowisku dydaktyków akademickich i nauczycieli (pisma metodyczne, publikacje książkowe).

W rozdziale IV omówię propozycję połączenia edukacji filozoficznej i filmowej oraz przedstawię możliwości kształtowania polonistycznych kompetencji ucznia szkoły ponadgimnazjalnej z wykorzystaniem filozofii filmu. Zanim jednak projekt zostanie zaprezentowany jako metoda wspomagająca kształcenie literackie, trzeba wyjaśnić, czym jest filozofia filmu oraz jak rozumieć pojęcie filozoficznego filmoznawstwa.

W tej części rozprawy, definiując pojęcie „filmozofii”, odwołam się do różnych dzieł filmowych i ich związków z filozofią. Postaram się zilustrować związki filmu i filozofii od początków XX wieku do współczesności. Będzie to zatem głównie teoretyczne wprowadzenie w istotę filozofii filmu, jej praktyczny wymiar jako metody pracy w szkole, zaprezentuję w rozdziale IV.

Celem tego rozdziału jest podjęcie próby zdefiniowania pojęcia, które w języku polskim jest wciąż neologizmem. Określenie „filmozofia” stanowi polski, mający charakter kalki językowej, odpowiednik, angielskiego słowa „filmosophy”. Jest to także tytuł książki Daniela Framptona⁴¹⁹, jednego ze współczesnych teoretyków filozofii filmu. Nie znaczy to, że „filmozofia” jest zjawiskiem tak młodym, jak wystąpienia Framptona⁴²⁰. Właściwie rozwijała się wraz z filmem, o czym była mowa we wcześniejszych rozdziałach.

Filozofia filmu przybierała różne formy, które utrudniają jednoznaczne jej zdefiniowanie. Zadanie uporządkowania wzajemnych relacji filozofii i filmu nie jest proste z uwagi na liczne i różnorodne związki obu dziedzin, a także ze względu na ponad stuletnie praktyki w analizowaniu i opisywaniu tych związków.

Pionierzy filmozofii traktowali czasami film jako punkt wyjścia do kursu historii

⁴¹⁹ Zob. D. Frampton, *Filmosophy*, London – New York 2006.

⁴²⁰ Filmozofia zasadniczo narodziła się w momencie, kiedy zaczęto filmy poddawać filozoficznej refleksji oraz ilustrować nimi filozoficzne zagadnienia, o czym będzie mowa w dalszej części rozdziału [B.S.-W.].

myśli. Ruchomy obraz ilustrował też najczęściej, ich zdaniem, klasyczne problemy i pytania; mógł w mniej lub bardziej dosłowny sposób odzwierciedlać filozoficzne idee. Drugi sposób rozumienia filmozofii skupia się na traktowaniu filmu jako nowego rodzaju myślenia – tak rozumiana staje się ona organiczną teorią filmu.

„Filmosophy is a study of film as thinking, and contains a theory of both film-being and film form”⁴²¹. – pisze Daniel Frampton. Badacz, podążając szlakiem wytyczonym między innymi przez Gillesa Deleuze’a⁴²², zwraca uwagę na istotę filmu jako bytu, który nie tyle ma być podporządkowanym filozofii katalogiem tematów, ale sam poprzez swoją formę i język staje się kolejnym rodzajem filozoficznej wypowiedzi.

Filozofia filmu stanowi też w pewnym sensie element filozofii kultury rozumianej jako metafizyka. Zofia Rosińska wyjaśniając to pojęcie, pisze, że nie oznacza ono tylko refleksji nad istotą i sposobem uprawiania filozofii w kulturze, ale dotyczy również poszukiwania myśli filozoficznej ukrytej w jej wytworach:

Kultura, będąc źródłem filozofii *explicite*, jest również filozofią *implicite* – obecną w działaniach i wytworach człowieka. Oznacza to, że filozofia kultury, zwracając się ku kulturze, zwraca się właśnie ku filozofii. Po pierwsze, zwraca się ku filozofii *explicite*, ku historii swych problemów i metod badawczych. Po drugie, zwraca się ku filozofii *implicite*, wydobywając ją z utajenia, analizując kulturę jako źródło filozofii. Staje się tym samym metafizyką⁴²³.

Różne sposoby badania filmu pod kątem filozoficznym, a także jego odbioru jako tekstu filozoficznego, omówione w dalszej części rozdziału, są tego świadectwem.

W trakcie charakteryzowania filmozofii jako interdyscyplinarnej dziedziny ludzkiej myśli niezbędne będą pewne klasyfikacje i próby uporządkowania materiału, który pochodzi z różnych obszarów. Pytanie o perspektywę badawczą filmozofii pozostaje otwarte ze względu na jej interdyscyplinarny charakter i rozmaite kryteria możliwe do zastosowania. Jedną z możliwych do przyjęcia typologii jest perspektywa odbiorcy. Pozwala ona na przyjęcie postawy widza świadomego możliwości filozoficznej interpretacji filmu, jak i uruchomienia odbioru refleksyjnego pozbawionego jednakże filozoficznego zaplecza. Bywa, że widz nieświadomie poddaje się oddziaływaniu medium filmowego na jego psychikę, wolę i rozum.

⁴²¹ „Filmozofia jest badaniem filmu jako myślenia i zawiera teorię zarówno filmowego bycia, jak i filmowych form”. [tłum. B.S.-W.]. D. Frampton, *Filmosophy*, London – New York 2006 [format pub bez zaznaczonych stron].

⁴²² Zob. G. Deleuze, *Kino. 1. Obraz-ruch. 2. Obraz – czas*. Tłum. J. Margański, Gdańsk 2008.

⁴²³ Z. Rosińska, Wstęp. W: *Co to jest filozofia kultury?* pod red. Z. Rosińskiej i J. Michalik, Warszawa 2006, s.7.

Innym kryterium jest klasyfikowanie tematyczne. Można zatem wyróżnić filmy o filozofach, filmy o filozofii i filmy aspirujące do podejmowania rozważań filozoficznych. Ze względu na kryterium twórcy – można mówić o autorze świadomie konstruującym wypowiedź filozoficzną (np. filozofa reżysera, operatora, scenarzysty) i twórcy, który takich intencji nie miał. Z perspektywy odbiorcy wyróżniamy natomiast widza poddawanego w pewnym sensie wpływowi filmu, widza, który sam ustala, czym jest dla niego ów ruchomy obraz, widza o rozbudowanej świadomości filozoficznej świadomego i odbiorcę refleksyjnego, choć pozbawionego kompetencji filozoficznych.

Metodologiczne spojrzenia na filozofię filmu

Współczesna teoria filmu ma charakter dyskursu interdyscyplinarnego, korzystającego z dorobku różnych dziedzin, takich jak językoznawstwo, literaturoznawstwo, psychologia, antropologia czy właśnie filozofia. Jacek Ostaszewski, opisując teorie badań filmowych, wyróżnia trzy etapy z nimi związane: okres teorii esencjalistycznych, etap teorii systemowych oraz mający swój początek w latach dziewięćdziesiątych XX wieku model teoretyzowania fragmentarycznego⁴²⁴.

O ile przedstawiciele etapu esencjalistycznego łączyło poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, co stanowi esencję kina i na czym polega niepowtarzalność obcowania z nim, o tyle w dwóch następnych okresach doszła do głosu zasada badania filmu na drodze posługiwania się aparatem badawczym innych dziedzin. W czasie dominacji teorii systemowych obowiązywał pewien rygor metodologiczny. Sięgano po wybrane narzędzia (np. psychoanalizy, o której będzie dalej mowa), by z ich pomocą „wyjaśnić podstawowe kwestie komunikacji filmowej i jej uwarunkowania”⁴²⁵. W okresie trzecim badacze rezygnują z kompleksowego rozpatrywania zjawiska kinematograficznego na rzecz objaśniania konkretnych aspektów filmów lub ich grup. Ostaszewski pisze o odrzuceniu jednej metody na rzecz „pluralizmu metodologicznego w ramach interdyscyplinarnej dziedziny, jaką stała się teoria filmu”⁴²⁶. Jednym z możliwych kierunków interpretacji jest teoria kognitywna, którą pokrótce przedstawię w dalszej części rozdziału. Ostaszewski zauważa także, iż zmieniają się nie tylko strategie

⁴²⁴ Zob. J. Ostaszewski, Słowo wstępne. W: A. Helman, J. Ostaszewski, *Historia myśli filmowej. Podręcznik*, Gdańsk 2007, s. 7-8.

⁴²⁵ Tamże, s. 8.

⁴²⁶ Tamże, s. 8.

opisywania filmu, ale i sposoby postrzegania filmu jako swoistego bytu kulturowego:

Jak zatem widać, zmieniało się nie tylko podejście (esencjalistyczne, systemowe, fragmentaryczne), nie tylko narzędzie (estetyka neokantowska, teoria formalna, semiotyka strukturalna, marksizm strukturalny, teoria psychoanalityczna i – później kognitywna), lecz także sam przedmiot (aparatus jako wynalazek, jarmarczna forma rozrywki, narzędzie mechanicznej reprodukcji rzeczywistości, dzieło sztuki, system komunikacji znakowej czy jedno z mediów audiowizualnych)⁴²⁷.

Nadrzędnym celem tej rozprawy jest zaprezentowanie filmozofii jako propozycji metody wartej zastosowania w procesie dydaktycznym. Temu problemowi zostanie poświęcony kolejny rozdział pracy. By w pełni wyjaśnić strukturę opracowanej metody dokonam przeglądu wybranych szkół metodologicznych ze szczególnym uwzględnieniem psychoanalitycznej teorii filmu. Pod tym kątem zostaną również zbadane wybrane filmy.

Początków filozofii filmu należy szukać w jego kulturowej rówieśnicy – psychoanalizie, która u progu XX wieku zawojowała rozwijający się świat ruchomych obrazów. Sam prekursor psychoanalizy, rzadko wypowiadający się na tematy estetyczne, Sigmund Freud, nie podzielał filmowego entuzjazmu swoich uczniów: Karla Abrahama i Hansa Sachsa, którzy przyjęli w roku 1925 funkcję doradców naukowych na planie *Tajemnic duszy*, „pierwszego filmu o psychoanalizie”⁴²⁸, o którym będzie mowa w kolejnych podrozdziałach.

Niebawem teoria Lacana, ucznia Freuda, została w twórczy sposób zastosowana do interpretacji dzieł filmowych. Wydaje się, że psychoanalityczna teoria filmowa do dzisiaj zdominowała filmoznawstwo, nie tracąc nic ze swojej popularności. Odczytywane są pod tym kątem nie tylko wybitne dzieła filmowe, ale i produkcje popularne⁴²⁹. Jednym z bardziej znanych współczesnych myślicieli, który nadal podąża psychoanalitycznym tropem, jest słoweński filozof Slavoj Žižek.

Film może być projekcją jaźni jego twórców lub, jak twierdzi Žižek, na tę jaźń wpływać i kształtować *psyche* odbiorcy.

 Nie stawiamy sobie pytania: "Czy nasze żądze są zaspokojone?"

 Ale: "Skąd wiemy, czego pożądamy?"

 W ludzkich żądzach nie ma nic spontanicznego, naturalnego.

 Nasze żądze są sztuczne.

 Trzeba nas uczyć pożądania.

 Kino jest najbardziej perwersyjną ze sztuk.

⁴²⁷ Tamże, s. 9.

⁴²⁸ *Tajemnice duszy*, reż. G.W. Pabst, 1925. Por. K. Mikurda, *Movie Žižek*. W: S. Žižek, *Lacrimae rerum. Kieślowski, Hitchcock, Tarkowski, Lynch*, Warszawa 2011, s. 7.

⁴²⁹ Zob. J. Kozłowski, *Lacan, Žižek i Foucault oglądają „Skazanego na śmierć”*. *Próba (psycho)analizy serialu*, „Kwartalnik Filmowy” 2008, nr 64, s. 148-166.

Nie daję ci tego, czego pożądasz, ale mówię, jak pożądać⁴³⁰.
(*Z-boczona historia kina*, 00:00:14-00:00:43⁴³¹).

Problem widza w psychoanalitycznej teorii filmu stał się dominantą prac badawczych nad filmem, między innymi Wiesława Godzica⁴³² i Łucji Demby⁴³³.

Przedstawiciele kognitywnej teorii filmu z kolei zadają sobie pytanie, co widz może w procesie odbiorczym z tym tekstem zrobić.

(...) film jest formą, której znaczenie nadaje widz w procesie odbioru. Film sam z siebie nie ma żadnego znaczenia (tzw. treści), lecz jedynie jest konfiguracją „chwytów” formalnych. (To z pozoru absurdalne założenie umożliwia wyjaśnienie różnorodnych odczytań tego samego dzieła, co przeciwstawia się ortodoksyjnie pojmowanej zasadzie komunikacji, w myśl której dzieło zawiera tylko jeden prawdziwy przekaz, powierzony mu przez jego twórcę)⁴³⁴.

Charakterystyka kognitywizmu jako metody badawczej jest złożona i wymaga kilku uwag wstępnych.

Po pierwsze – jak pisze Jacek Ostaszewski we wprowadzeniu do *Kognitywnej teorii filmu* – „nauka o procesach poznawczych wprowadza własny poziom analizy, na którym aktywność poznawczą ujmuje się w kategoriach reprezentacji”⁴³⁵. Badacz, który zajmuje się poziomem reprezentacji, zainteresowany jest głównie sferą reguł, symboli, schematów i wyobrażeń. Po drugie – kognitywizm na pierwszym planie stawia świadome i racjonalne procesy, które następnie są przezeń opisywane w kategoriach przetwarzania informacji. Po trzecie – ma on charakter interdyscyplinarny, a w swych badaniach wykorzystuje narzędzia innych dziedzin, jak psychologia, socjologia czy filozofia właśnie. Będzie więc kognitywizm zmierzał do wypracowania metodologii badań, która, korzystając z osiągnięć innych dziedzin wiedzy, zaproponuje spójne i wartościowe narzędzie do interpretacji filmu.

U progu XXI filozofowie filmu odrzucili ostatecznie filozofię filmu postrzegającą ruchomy obraz jako źródło problemów do przedyskutowania. Nie bez znaczenia jest bowiem rola filmu jako dostarczyciela emocji. Według Eda S. Tana jest on „maszyną emocji”⁴³⁶, a „dzięki efektowi iluzji i synkretyzmowi tworzyw i środków sprawia, że

⁴³⁰ *Z-boczona historia kina*, reż. Sophie Finnes, 2006

⁴³¹ Wszystkie cytaty wykorzystane w pracy, a pochodzące z tego i innych filmów, zostały podane w nawiasie okrągłym w tekście głównym, z zaznaczeniem tytułu oraz momentu nagrania. B. S-W.

⁴³² W. Godzic, *Film i psychoanaliza: problem widza*, Kraków 1991.

⁴³³ Ł. Demby, *Kino w zwierciadle psychoanalizy. Lacanowska „faza lustra” jako fundament wrażenia realności w kinie*, „Estetyka i Krytyka” 2001, nr 1, s. 47-59.

⁴³⁴ J. Ostaszewski, *Kognitywna teoria filmu*. W: A. Helman, J. Ostaszewski, *Historia myśli filmowej. Podręcznik*, op. cit., s. 314.

⁴³⁵ J. Ostaszewski, *Wprowadzenie*, W: *Kognitywna teoria filmu...* pod red. J. Ostaszewskiego, s. 8.

⁴³⁶ Por. Ed S. Tan, *Film fabularny jako maszyna emocji*. W: *Kognitywna teoria filmu. Antologia*

widzowie – dobrze wiedząc, iż oglądają przedstawienie – odczuwają prawdziwe emocje”⁴³⁷.

Ruchomy obraz otwiera drogę do analizy osobowości jego twórcy, ale jest też autonomicznym bytem, któremu, niezależnie od intencji twórców, widzowie nadają swoje znaczenia.

To, jak odbiorca angażuje się w film, mieści w sobie informację i odzwierciedla jego zaangażowanie w samą rzeczywistość. Widza cieszy filmowa akcja – ta uporządkowana historia, ponieważ scenariusz jego własnego życia jest zły i wymaga uładzenia. W tym kontekście chodzenie do kina może mieć wartość kompensacyjną, a nawet być formą ucieczki do swoistego śnienia na jawie.

Zdaniem Framptona: “It appears that film, in some of its forms, can re-jig our encounter with life, and perhaps even heighten our perceptual powers”⁴³⁸. Dzięki sztuce filmowej odświeżamy nasze spojrzenie na rzeczywistość oraz na sposób jej odbioru przez ludzkie umysły i w tym momencie następuje spotkanie filozofii i filmu. To także jeden z elementów definiujących filmozofię jako metodę pracy na lekcji.

Proces ustalania, czym jest filmozofia, warto rozpocząć od omówienia różnych dróg, którymi wspólnie od początków XX wieku podążały te dwie tak, wydawałoby się, odrębne dziedziny. Mówiąc o filmach związanych z filozofią, można wyróżnić, jak pisałam wcześniej, następujące kategorie: filmy prezentujące sylwetki konkretnych myślicieli (dokumentalne i fabularne); filmy prezentujące określone idee i kierunki filozoficzne; filmy zbudowane na metaforze – odczytywane bez intencji ich twórców przez widza jako wypowiedź filozoficzna oraz filmy będące świadomą wypowiedzą filozoficzną twórcy (reżysera, scenarzysty) o kompetencjach lub zainteresowaniach filozoficznych.

Postać filozofa w filmie

Sposób prezentacji postaci myśliciela w filmie uzależniony jest nie tylko od koncepcji jego twórców, ale od kwestii genologicznych. Innymi prawami bowiem rządzi się film dokumentalny, a innymi fabularny. W ramach tej kategorii można też wyróżnić filmy biograficzne, biografie fabularyzowane, obrazy skupiające się wyłącznie na życiu filozofa i te, które oprócz biografii prezentują określoną ideę. Są

przekładów, Kraków 1999, s. 248-276.

⁴³⁷ W. Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu...* op. cit., s. 291.

⁴³⁸ „Wydaje się, że film w pewnych swoich formach może odświeżyć nasze spotkanie z życiem, a być może nawet spotęgować nasze zdolności postrzegania”. [tłum. B.S.-W.]; D. Frampton, *Filmosophy*, London – New York 2006 [format epub bez zaznaczonych stron].

jeszcze filmy będące swobodnymi impresjami na temat życia i dorobku myśliciela oraz takie, w których myśliciel jest postacią epizodyczną (np. Marek Aureliusz w *Gladiatorze* Ridleya Scotta, Seneka w *Quo vadis* Jerzego Kawalerowicza). Tej ostatniej kategorii, z uwagi na ograniczone możliwości pracy, nie będę poświęcać uwagi. Oczywiście należy przyjąć, że każda systematyka ma wady i może zmierzać do nadmiernych uogólnień, a jeden utwór może łączyć cechy charakterystyczne dla wielu kategorii (np. filmy Astry Taylor czy *Niebezpieczna metoda*).

A. Filozof jako bohater filmu dokumentalnego

W 2005 roku powstały dwa filmy prezentujące sylwetki współczesnych filozofów z krajów postkomunistycznych – Polski i Słowenii. Są to *Profesor. O Leszku Kołakowskim* w reż. Marii Zmarz-Koczanowicz oraz *Žižek!* w reż. Astry Taylor. Wymienione obrazy łączą w sobie cechy różnych gatunków, ale najczęściej w odniesieniu do nich mówi się o filmie dokumentalnym.

W gersonowskiej wizji dokumentu ważna była przede wszystkim jego funkcja społeczna, film dokumentalny miał mianowicie zapoznawać ludzi ze światem nie przez dostarczenie im czystych informacji, ale raczej wiedzy o mechanizmach społecznych⁴³⁹.

Filmy nie prezentują pełnych życiorysów obu myślicieli, ale są wyimkami z ich biografii, pokazanymi na tle mechanizmów społecznych. Obraz tworzą głównie wypowiedzi samych bohaterów, przez które oni bezpośrednio lub pośrednio się charakteryzują. Jak wspomniałam, z uwagi na fragmentaryczność nie są to więc filmy *stricte* biograficzne, a ze względu na szczątkowe, ograniczone raczej do ciekawostek, informacje o postaciach czy ich poglądach, nie są też typowo naukowymi przekazami. Filmy noszą raczej cechy reportażu dokumentalnego. To, co wydawałoby się z punktu widzenia biografisty istotne, jest w filmie pomijane na rzecz historii epizodycznej. Dokumenty nie przedstawiają też zdarzeń z życia głównych postaci w porządku chronologicznym, choć *Profesor* w jakimś stopniu do tego dąży. Ograniczenia jednak narzuca ludzka pamięć, wybiórcza, rzadko logiczna i prosta. Chronologia w filmie ustępuje więc miejsca technice znanej również z literatury autotematycznej, a jak pisał Czesław Niedzielak: „Wspólna dla obu rodzajów twórczości jest **sztuka selekcji** i zespalania oddzielnych niezależnych ujęć (...)”⁴⁴⁰.

⁴³⁹ E. Nurczyńska-Fidelska, K. Klejsa, T. Kłys, P. Sitarski, *Kino bez tajemnic*, Warszawa 2009, s. 35.

⁴⁴⁰ Cz. Niedzielak, *O teoretycznoliterackich tradycjach prozy dokumentalnej*, Toruń 1966, s. 132

Profesor jest też szczególnym rodzajem porozumienia między filmem, filozofią i literaturą. Dzieje się tak za sprawą połączenia w jednym dziele trzech nazwisk: Leszka Kołakowskiego (filozofia), Marii Zmarz-Koczanowicz (film) i Andrzeja Franaszka (literatura), który jest autorem scenariusza do filmu. Kołakowski ma jako filozof doświadczenie zwięzłego, a jednocześnie przejrzystego wyrażania myśli filozoficznej przed kamerą (*O co pytają nas wielcy filozofowie*). Kompozycja scenariusza, oparta na wspomnianej przez Niedzielaka zasadzie, jest jednak dziełem Andrzeja Franaszka. Oba te elementy spajają w artystyczną całość język filmu i doświadczenie artystyczne autorki, która ma na swoim koncie dziesiątki filmów dokumentalnych i teatrów telewizji.

Dokument *Zmarz-Koczanowicz* pokazuje profesora Kołakowskiego w momencie, gdy wraca on do czasów i miejsc ważnych dla niego, jednocześnie komentując pewne okresy w życiu i decyzje, które podejmował. Te retrospekcje mają charakter niemalże literackiego powrotu do domowych ojczyzn. Zgodnie z zasadą reportażu autorka filmu oddaje głos także innym osobom- np. Ryszardowi Herczyńskiemu czy Jackowi Bocheńskiemu. Na szlaku przeszłości profesor spotyka także przypadkowych rozmówców – lokatorkę kamienicy, w której się urodził czy woźnicę, którego pyta o nazwę maści konia. Do filmu zostały także włączone unikatowe archiwalia, w tym także materiały operacyjne Służby Bezpieczeństwa.

Motywy spajającym film jest szukanie odpowiedzi na pytanie, co jest ważne w życiu i jak żyć, choć profesor wzbrania się od dawania jakichkolwiek rad, pokazując zresztą na przykładzie własnej biografii, jak trudno podejmować decyzje i jak często są one błędne.

Film *Žižek!* w reż. Astry Taylor⁴⁴¹ jest dokumentem pokazującym bohatera – filozofa, jego różne zainteresowania oraz formy aktywności; przedstawia filozofa w różnym otoczeniu i w czasie rozmaitych działań. Reszty dopełniają kadry prezentujące wycinki z czasopism z opiniami o łączeniu z Lublany, np.: „Łączy marksistowską krytykę kapitalizmu z opartym na psychoanalizie demaskowaniem metod oddziaływania tego ustroju na opinię publiczną” („New York”. *Žižek!* 00:06:39’).

Znaczna część filmu poświęcona jest zagadnieniom psychoanalitycznym. Aparat pojęciowy stworzony przez Freuda i Lacana służy komentowaniu polityki, od której

[podkreśl. B. S-W].

⁴⁴¹ *Žižek!* reż. Astra Taylor, 2005.

filozof wyraźnie nie może się uwolnić. Jedną z ciekawszych scen w filmie jest ta, w której Žižek ogląda w telewizji program z udziałem swego mistrza – „francuskiego Freuda”. W jego wspomnieniach fascynacja Lacanem miesza się z irytacją, spowodowaną medialnym przekazem i telewizyjnym wizerunkiem psychoanalityka.

Film kanadyjskiej autorki dokumentów i reportaży dokumentalny Marii Zmarz-Koczanowicz łączy sposób komponowania zdarzeń, których elementem spajającym jest postać współczesnego filozofa, dzielącego się z widzami swoimi doświadczeniami życiowymi i poglądami. W obu przypadkach obraz uzupełniany jest także komentarzem pisany, który zawiera informacje o wydarzeniach z życia prezentowanej w filmie postaci

Film Marii Zmarz-Kaczanowicz otwiera symboliczna sekwencja przedstawiająca lądujący samolot; ze ścieżki dźwiękowej widz słyszy w tym czasie komentarz Leszka Kołakowskiego: „Nikommu nie mógłbym dać rady jak żyć, bo nie ma takich rad... (*Profesor*, 00:00:01’). Dopiero w 27 sekundzie filmu pojawi się informacja o bohaterze filmu. W końcowych scenach dokumentu również pokazana zostanie przestrzeń lotniska, a po niej postać Leszka Kołakowskiego w planie bliskim (*Profesor*, 00:55:55). Film kończy się napisami zawierającymi obszerną informację o emigracyjnych losach bohatera, który w chwili ukończenia reportażu mieszkał wraz z żoną w Oksfordzie. Kolejne napisy w filmie mają już charakter haseł, są to zwykle nazwy miast, z którymi prof. Leszek Kołakowski na różnych etapach życia był związany.

Film Astry Taylor rozpoczyna się także wypowiedzą bohatera: „Jaka jest moja spontaniczna postawa wobec wszechświata. Bardzo mroczna. Postawiłbym tezę całkowitej pustki. Nie ma nic, dosłownie nic.” (*Žižek!* 00:00: 05)

Zamiast typowych odautorskich napisów Taylor wykorzystuje wycinki informacji z gazet, które pokazują, jak filozof jest odbierany m.in. przez media, np. „Slavoj Žižek to akademicka gwiazda rocka” („In These Times”⁴⁴², *Žižek!* 00:06: 40)

W obu jednak przypadkach komentarz pisany okazuje się niezbędny – jest obiektywny, a jeżeli zdradza oznaki subiektywności, to nie odwołuje się do punktu widzenia bohatera filmu. Dookreśla go niejako z zewnątrz. Oba filmy zwracają uwagę na różne koleje życia bohaterów, w obu także obecny jest kontekst aksjologiczny i polityczny związany z życiem w krajach bloku wschodniego, które narzucało na jednostkę wiadome ograniczenia. Dla każdego wrażliwego i poszukującego prawdy

⁴⁴² Amerykańskie pismo o charakterze politycznym wydawane od 1976 do 1992 jako dwutygodnik. [B.S.-W.].

człowieka, a zwłaszcza filozofa, jest to problem natury etycznej, zmuszający czasami do wyborów i prób pogodzenia tego, co można zmienić, z tym na co trzeba przystać, aby nadal tworzyć i pracować.

Filozoficzność zaprezentowanych dokumentów tworzy po pierwsze obecność głównej postaci – nośnika określonych idei a jednocześnie przykładu postawy wobec rzeczywistości. Drugi wyróżnik filozoficzności obu produkcji tkwi w wypowiedziach bohaterów i w przesłaniach filmów.

Oczywiście i tym filmom można się przyjrzeć w kategorii myślenia filmowego, w świetle którego to kamera, a nie dialog tłumaczy pewne sprawy. Kino dokumentalne, prezentując mechanizmy społeczne czy biografie bohaterów, operuje jednak środkami właściwymi dla filmów fabularnych, w tym mieści się np. odgrywanie scen na potrzeby filmu. Oczywiście istnieją różne typy kina dokumentalnego. Film faktu rejestruje wydarzenia w taki sposób, że uczestnicy albo nie zwracają uwagi na kamerę, albo nie zdają sobie sprawy z jej obecności. Ten typ dokumentu ma charakter autentyczny, ale brak w nim kompletności lub inwencji twórczej. Filmy, o których piszę to inny rodzaj kina dokumentalnego, będącego twórczą interpretacją rzeczywistości. Obraz ma nie tyle dostarczyć informacji, ile wiedzy o mechanizmach społecznych. W takim filmie liczy się również atrakcyjność artystyczna. Bohaterowie (Kołakowski, Žižek) są aktorami, a pewne sceny się nagrywa zgodnie z ustalonym scenariuszem. Filmy, mimo że mają na celu ukazanie prawdy o ludziach i rzeczywistości, w której żyją, są też subiektywną wypowiedzią twórcy, formą artystycznej ekspresji.

B. Filozof jako bohater filmu fabularnego

W przypadku filmów Marii Zmarz-Koczanowicz i Astry Taylor zgodnie z konwencją dokumentu widz ma do czynienia z bohaterem i aktorem w jednej osobie. Kolejną grupę filmów, w których pojawia się postać filozofa, stanowią produkcje fabularne, najczęściej fabularyzowane biografie, które prezentują sylwetki myślicieli. Do takich filmów należą różne zarówno pod względem poetyki, jak i sposobu ujęcia postaci myśliciela obrazy np. *Doktor Freud* (1962) Johna Hustona, *Wittgenstein* (1993) Dereka Jarmana, *Siódmy pokój* (1996) Márty Mészáros, *Nietzsche w Turynie* (2001) w reż. Julia Bressane'a, *Luter* (2003) Erica Tilla, *When Nietzsche Wept (Kiedy Nietzsche szlochał)* Pinchasa Perry'ego (2007), *Agora* (2010) Alejandra Amenábara, *Konfucjusz* (2010) w reż. Mei Hu, *Święty Augustyn* (2010) Christiana Duguay, *Niebezpieczna*

metoda (2011) Davida Cronenberga czy *Hannah Arendt* (2012) Margarethe von Trotta. Jak pokazują przykłady – filmy o takiej problematyce powstawały niemalże przez cały okres rozwoju kinematografii w różnych krajach i dotyczyły różnych okresów w historii myśli. Niektóre, jak film Perry’ego, są ekranizacjami powieści⁴⁴³.

Wspomniane filmy mniej lub bardziej szczegółowo prezentują sylwetkę filozofa. Ujęcie polegające na pokazywaniu całego lub prawie całego życia bohatera występuje np. w obrazach *Agora* (opowieść o Hypatii), *Siódmy pokój* (opowieść o Edycie Stein) czy *Święty Augustyn*. Fragment biografii związany najczęściej z apogeum aktywności zawodowej lub naukowej bohatera pokazują obrazy *Doktor Freud*, *Niebezpieczna metoda* czy *Konfucjusz*. Element biografii niekoniecznie związany z działalnością bohatera jako myśliciela wykorzystany został z kolei w filmie Bressane’a *Nietzsche w Turynie*. Wśród wymienionych produkcji są także filmy typowo biograficzne, a więc odwołujące się do faktów z życia bohaterów, np. *Doktor Freud*. Odnosząc fabułę filmu do źródeł historycznych i biograficznych⁴⁴⁴ odnajdujemy liczne miejsca wspólne (konflikt z Maynertem, przyjaźń i współpraca z Breuerem, małżeństwo z Martą, etapy zawodowej i naukowej kariery). Huston wykorzystał nawet w swoim filmie informacje o relacjach filozofa z matką i ojcem, które stały się podłożem kompleksu edypalnego. W filmie Hustona, jak i w *Niebezpiecznej metodzie* Cronenberga, obecna jest pewna refleksja, że nikt, zwłaszcza twórcy metody nie mogą się czuć wolni od zagrożenia nerwicą. Dotyka ona Freuda, który odkrywa u siebie nerwicę, doświadcza jej też Jung uwikłany w uzależniający i niszczący dla niego romans z byłą pacjentką – późniejszą adeptką w zawodzie psychiatry.

W kategorii filmów filozoficznych ważne miejsce zajmuje obraz *Nietzsche w Turynie* (2001), który stworzył Julio Bressane. Film przedstawiciela brazylijskiego kina autorskiego pozbawiony jest całkowicie dialogów. Wypowiedzi Nietschego to monolog wewnętrzny, wyraz tego, co można odnaleźć choćby w *Listach* myśliciela. Bressane ujawnia przed widzem nie tylko fascynację Nietschego Turynem, ale także pokazuje przemianę, która dokonuje się w psychice filozofa, który dręczony bólami głowy (następstwo choroby wenerycznej), bardzo wrażliwy na wszelkie zmiany pogody poszukiwał dla siebie spokojnego azylu. Film Bressane’a nie rejestruje jednak Turynu w

⁴⁴³ I. D. Yalom, *Kiedy Nietzsche szlochał*. Tłum. A. Tanalska-Duleba, Warszawa 2005.

⁴⁴⁴ Por. np. P. Gay, *Freud. Życie na miarę epoki*. Tłum. H. Jankowska, Poznań 2003. K. Pajor, *Śladami Junga*, Warszawa 2008 i in.

taki sposób, aby uwypuklić jego walory. Miasto jest senne, jakby wymarłe i statyczne, a widz odnosi wrażenie, że jest to miasto widziane oczami bohatera. W tym celu Bressane zastosował zdjęcia z amatorskiej kamery. Zamknięte okiennice, puste krzesła w operze, wyludnione muzeum. Mury fotografowane pod złym kątem, bruk, posadzki budynków i nieostre zdjęcia potęgują wrażenie brzydoty i immobilizmu. Włoskie miasto wydawało się jednak spełnić oczekiwania Nietzschego, choć przecież w Turynie rozwija się jego choroba psychiczna. Jak pisze Tomasz Różycki:

To właśnie tam [Nietzsche] oszalał ostatecznie, przebóstwiając się w Antychrysta, Ukrzyżowanego, Zaratustrę wreszcie, tam płakał nad bitym na ulicy koniem. Zachwycały go słynne wielokilometrowe *porticchi*, które pozwalały na spacerowanie zarówno w deszczu, jak i w upalnym słońcu. Zachwycało go to, że z każdego niemal punktu miasta może zobaczyć Alpy i ogromny Matterhorn. Nie dziwi więc, że właśnie w Turynie Nietzsche zaczyna podpisywać się pod listami Antychryst lub Ukrzyżowany, a tytuł jego pierwszego ważnego dzieła, „Narodziny tragedii”, zyskuje owe, przerażające znaczenie⁴⁴⁵.

W filmie Bressane połączył ze sobą bardzo różne zdjęcia – amatorskie z profesjonalnymi, ujęcia wadliwe z mistrzowskimi, monochromatyczne z kolorowymi, statyczne z dynamicznymi, symboliczne z mimetycznymi. Swoją opowieść Bressane kończy obrazami archiwalnymi z 1899 roku, dokumentującymi ostatnie chwile życia niepoczytalnego coraz bardziej Nietzschego.

Nie mogło zabraknąć w filmie owej znaczącej sceny, gdy Nietzsche, jak pisze Herling-Grudziński w *Gasnącym Antychryście*: „podszedł do konia w zaprzęgu, zarzucił mu ramiona na szyję i przywarł twarzą do jego łba”⁴⁴⁶. Po tym zdarzeniu zakończonym omdleniem i upadkiem Nietzschego na bruk następuje jego wejście w ostatnie stadium choroby.

Zdecydowanie bardziej wierne źródłom historycznym, choć tak różne w poetyce, są obrazy *Siódmy pokój*, *Święty Augustyn* czy *Luter*. Natomiast zupełnie swobodnie zongluje informacjami biograficznymi scenarzysta filmu *When Nietzsche Wept*. Obok pewnych faktów (przyjaźń Breuera z Freudem, małżeństwo Breuera z Matyldą, historia pacjentki Anny O. czy wątek romansowy Nietzschego i Lou Salome) występuje zupełna swoboda w operowaniu i łączeniu ich w całość. Choć bohaterowie (Nietzsche, Breuer, Freud) są postaciami historycznymi, to wydarzenia z ich udziałem są całkowicie podporządkowane fantazji autora. Spotkanie Fryderyka Nietzschego z Józefem Breuerem nigdy nie miało miejsca, a prawda o problemach psychicznych autora *Woli mocy* została wykorzystana w celu wyprodukowania kolejnego obrazu o psychoanalizie.

W filmie *Agora* nie tyle chodzi o prawdę historyczną, choć biografia

⁴⁴⁵ Tomasz Różycki, *Diabeł w Turynie*, <http://www.teatr-pismo.pl/archiwalna/index.php?sub=archiwum&f=pokaz&nr=514&pnr=32> [dostęp 23 grudnia 2014].

⁴⁴⁶ G. Herling-Grudziński, *Gasnący Antychryst*. W: „*Wieża*” i inne opowiadania, Poznań 1988, s. 176.

aleksandryjskiej filozofki neoplatońskiej i „męczennicy nauki” została zaprezentowana zgodnie z prawdopodobieństwem życiowym, ile o zmanifestowanie niezgody na bezsensowną przemoc i religijny fanatyzm. W opowieści o aleksandryjskiej filozofce występują nieścisłości, które zauważyła prof. Maria Dzielska. W wywiadzie dla „Tygodnika Powszechnego”⁴⁴⁷ autorka biografii Hypatii wyjaśniła, że kobieta w momencie śmierci miała ok. 60 lat, nie była więc tak młoda, jak to pokazał film. Za czasów Hypatii Aleksandria była też miastem o bogatej kulturze chrześcijańskiej, a od 380 r. chrześcijaństwo było religią panującą w Imperium Rzymskim. Był to najstarszy w dziejach chrześcijaństwa ośrodek teologiczny, starszy niż w Rzymie, Antiochii, Konstantynopolu. Tymczasem, zdaniem Dzielskiej, film pokazuje Aleksandrię jako miasto pogańskie, a chrześcijaństwo jako twór ciemnoty, obłudników, którzy pozyskują naiwnych, ale po to, by przy ich pomocy przejąć władzę.

Jeszcze innym przykładem filmu biograficznego jest obraz *Wittgenstein*. Opowiada o życiu autora *Traktatu logiczno-filozoficznego*. Film stworzony jest w estetyce teatralnej, w której bardzo wiele miejsca poświęcono słowu, i to nie tylko dialogom, ale i monologom, wygłaszanym m.in. przez zielonego Marsjanina, którego filozof spotyka na swej drodze. Obraz przedstawia dzieciństwo myśliciela, czas jego studiów, uczestnictwo w pierwszej wojnie światowej, pobyt na wsi austriackiej, gdzie uczył dzieci w szkole podstawowej, wyjazd do Związku Radzieckiego, gdzie chciał pracować jako robotnik, okres nauczania w Cambridge. Opowiada również o spotkaniach z innymi filozofami – Bertrande Russelliem i z Johnem M. Keynesem. Obok elementów biograficznych (w tym bardzo intymnych, dotyczących orientacji seksualnej), film nasycony jest cytatami z dzieł filozofa, które pozwalają nie tylko na poznanie części jego dorobku, ale dają również pewne pojęcie o tym, w jaki sposób Wittgenstein postrzegał swoją działalność filozoficzną i odpowiedzialność za głoszone przez siebie poglądy. Ważne miejsce w filmie Jarmana – jak i w życiu samego Wittgensteina – zajmuje właśnie sztuka filmowa. Ulubioną rozrywką Wittgensteina, obok czytania powieści kryminalnych, było chodzenie do kina, gdzie siadał w pierwszym rzędzie, by móc całkowicie wejść w klimat tego, co widział.

⁴⁴⁷ *Sympatia dla Hypatii*. Z prof. Marią Dzielską rozmawia Tomasz Ponikło. „Tygodnik Powszechny”, Nr 51 (3206), 19 grudnia 2010. <http://tygodnik.onet.pl/kultura/sympatia-do-hypatii/zzv9f> [dostęp 19 lipca 2014].

Reasumując powyższe rozważania, należy stwierdzić, że fabularyzowane biografie filozofów, choć mają zdecydowanie różny charakter, wskazują jednak na wciąż nie słabnącą popularność tego motywu w filmie, jak również zapotrzebowanie odbiorcze (nie tylko w placówkach edukacyjnych) na wybitne filmy o myślicielkach i myślicielach. Warto zastanowić się, w jaki sposób wykorzystać ten różnorodny materiał w szkole.

Filmy ilustrujące myśl i obrazy filozoficzne

A. Psychoanaliza jako popularny temat filmowy

Od początku rozwoju kinematografii wśród wszystkich dyscyplin filozoficznych największą popularnością cieszyły się w oczach twórców filmów te związane w szczególności z człowiekiem, a więc antropologia, psychologia i pozostająca z nią w ścisłym związku psychoanaliza. Pierwszym fabularnym filmem sięgającym do motywów psychoanalizy jest niemy obraz Pabsta *Tajemnice duszy* (1926). Inspiracja poglądami Freuda zostaje wskazana w kadrze, zawierającym wyjaśniający tekst, już na początku filmu. W filmie przedstawione zostało małżeństwo, bezdzietne z powodu impotencji męża. Zbrodnia popełniona w sąsiedztwie oraz odwiedziny kuzyna powodują, że mężczyzna cierpi na fobię brzytwy, doświadcza zazdrości oraz niejasnej chęci zamordowania własnej żony. Szuka więc pomocy u psychoanalityka, który źródeł choroby dopatruje się w przeżyciach z dzieciństwa. Pabst zwraca w filmie uwagę na psychoanalityczną technikę jako narzędzie do odkrywania śladów przeszłości.

Freud był bardzo sceptyczny wobec pomysłu przenoszenia psychoanalitycznej metody na ekran. „Ciągle nie wierzę, że zadowalająca plastyczna prezentacja naszych abstrakcji jest w ogóle możliwa.” – pisał w liście do Karla Abrahama⁴⁴⁸. Jednak idea została przeniesiona na ekran, a najważniejszym środkiem, dzięki któremu było to możliwe, okazał się symbol. Oprócz niego Pabst musiał polegać na właściwej obrazom niemym wyrazistości w grze aktorskiej. Owa wyrazistość służy eksponowaniu problemu głównych bohaterów w scenach: żona przygląda się suce i jej szczeniętom (smutek na twarzy żony mieszający się z swoistym żalem a jednocześnie współczuciem dla mę-

⁴⁴⁸ Zob. N. Browne, B. McPherson, *Sen i fotografia w psychoanalitycznym filmie Tajemnice duszy*. Tłum. M. Haltof. W: *Interpretacja dzieła filmowego. Antologia przekładów* pod red. W. Godzica, Kraków 1993, s. 102.

za), wizyta matki z dzieckiem w gabinecie chemika (radość połączona z przygnębieniem i tęsknotą za ojcostwem), współczucie na twarzy asystentki, itp. Nie bez znaczenia jest w tym wypadku wykorzystanie półzblizeń lub zblizeń, eksponujących wyraz twarzy.

Sferę *signifiant* w filmie Pabsta budują liczne obrazy. Browne i McPherson analizując je w pracy *Sen i fotografia w psychoanalitycznym filmie „Tajemnice duszy”*, piszą:

Film obfituje w obrazy impotencji i płodności. (...) widzimy głębokie jaskinie, „życiodajne wody”, młode szczenięta, narodziny lalki (dziecka z czarnych wód), posągi kobiecej płodności, wielkie wieże z okrągłymi szczytami, wysokiego przystojnego mężczyznę, noszącego biały okrągły, tropikalny hełm. (...) Dzwony dzwonią na wieży szyderczo (...) i kiedy obraz przechodzi w wizerunek twarzy trzech kobiet (...), wówczas te twarze kołyszą się do przodu i do tyłu, będące rodzajem szyderstwa o podłożu seksualnym⁴⁴⁹.

Szczególnie nasycona symbolicznymi motywami jest sekwencja „Sen” (00.15:38-00:22:53), w której pojawia się postać kuzyna - rywala stanowiącego zagrożenie dla bohatera.



Kadr z filmu *Tajemnice duszy*, reż. Pabst 1926

Gromadząc te i inne symbole Sachs opowiedział historię Martina (głównego bohatera filmu), u którego traumy z dzieciństwa – zazdrość o ojca, poczucie odsunięcia stały się źródłem nerwicy i impotencji. Warunkiem uzdrowienia były interpretacja snu, przypomnienie zdarzeń z dzieciństwa i werbalizacja problemów Martina. Finałowa scena, która zdaniem autorów jest „niezamierzoną parodią «szczęśliwego zakończenia» fil-

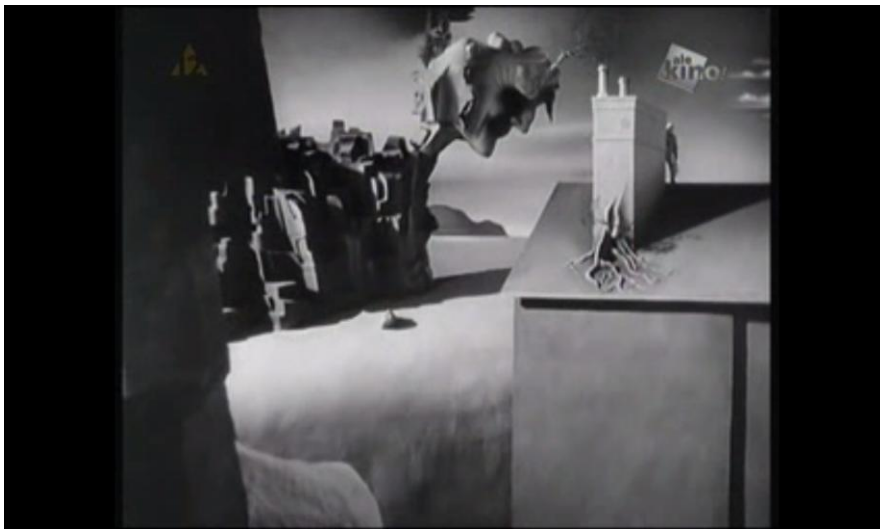
⁴⁴⁹ Tamże, s. 102.

mów hollywoodzkich”⁴⁵⁰, ukazuje już sielankowy obraz z życia wyleczonego Martina, także obfitujący w symbole, np. strumyk pełen ryb – znak płodności.

W pracach poświęconych psychoanalizie, często zwraca się uwagę na jej związki ze sztuką, a konkretnie z malarstwem surrealistycznym. Założeniem surrealizmu było wyrażanie wizualne percepcji wewnętrznej. Artyści starali się wykreować obrazy nie przystające do logicznego porządku rzeczywistości. Przenosili na płótno wizje groteskowe, z pogranicza jawy, snu, fantazji, halucynacji, dalekie od racjonalizmu i prawdopodobieństwa życiowego. Jak przypomina Godzic:

(...) surrealiści nie poprzestali na ilustracji. Przyjęli Freuda teorię symboliki sennej (tę teorię w pierwszym rzędzie) głównie ze względów ideologicznych: pragnęli tym skandalizującym gestem rzucić wyzwanie drobnomieszczańskiemu światu starej estetyki. Jednakże startując od odkryć Freuda, idą w interpretacji dostarczonych przez niego faktów znacznie dalej. Breton stwierdził, iż teza Freuda jest odwracalna; czyli że treści marzenia sennego mogą mieć wpływ na życie realne człowieka i kierować jego rzeczywistymi działaniami⁴⁵¹.

Świadectwem współdziałania filmu, psychoanalizy i sztuki surrealistycznej jest film *Urzeczona*, w którym sekwencje prezentujące sen zaprojektował sam Salvador Dali. Obraz jak większość filmów Hitchcocka, łączy motyw psychoanalityczny z wątkiem kryminalnym. Bohaterem jest człowiek dotknięty syndromem zabójcy. Na skutek urazu cierpi na amnezję i uważa się za zbrodniarza, którym w rzeczywistości nie jest.



Kadr z filmu *Urzeczona*, reż. Hitchcock 1945

⁴⁵⁰ Tamże, s. 103.

⁴⁵¹ W. Godzic, op. cit., s. 28.

Sekwencja snu stanowi punkt kulminacyjny w filmie, nie tylko może być poddana interpretacji, ale również dzięki niej możliwe jest rozwiązanie także wątku kryminalnego i odnalezienie prawdziwego zbrojcy, którym zresztą okazuje się inny lekarz psychoanalityk. W tym miejscu warto zwrócić uwagę, że wizerunek lekarza psychoanalityka ulegał licznym zmianom od czasu powstania filmu do czasów współczesnych.

Wiesław Godzic za Irvingiem Schneiderem przywołuje nawet pewne typy bohaterów z pierwszych filmów. Są nimi Dr Szaleniec, Dr Zły i Dr Wspaniały. Psychoanalityk ze wspomnianego wcześniej filmu *Tajemnice duszy* to typowy Dr Wspaniały, czyli postać

... niezmiernie humanitarna, współczująca i efektywnie współpracująca z pacjentami. Jego siłą jest wielka zdolność do koncentracji oraz błyskotliwość w trakcie terapii, która zwykle polega na improwizacji. Rzadko używa hipnozy, co odróżnia go od pozostałych kolegów - natomiast podobnie jak oni wydaje się spędzać całe życie w gabinecie na leczeniu pacjentów⁴⁵².

Godzic omawia także inne przykłady ilustrujące podział Schneidera, zwracając uwagę na problem pewnego stereotypu, który zaczął funkcjonować w latach 30. w stosunku do psychoanalityków i psychoanalizy, stąd dominacja negatywnego wizerunku specjalisty (Dr Szaleniec, Dr Zły), dająca wyraz przekonaniu o szkodliwym wpływie psychoanalizy. Zdaniem Godzica ten obiegowy wizerunek powracał jeszcze długo w późniejszych w filmach.

W filmach z drugiej połowy XX wieku i początków obecnego stulecia bohaterowie nie są już tak jednoznaczni. Dr Wspaniały przyjmuje lub skrywa w sobie cechy pozostałych typów, choć przeważnie zło i szaleństwo nie ma takiej intensywności jak w filmach z lat trzydziestych XX wieku. Coraz częściej pojawia się lekarz borykający się ze swoimi problemami, jak bohaterowie ze wspomnianych obrazów *Doktor Freud* i *Niebezpieczna metoda*. Sesje psychoterapeutyczne dr Susan Lowenstein z bohaterem Tomem Wingo z filmu *Księżę przypliwów* ujawniają problemy obu stron, a efektem spotkań są zmiany w życiu zarówno pacjenta, jak i terapeutki. Jeszcze inny wizerunek terapeuty przynoszą niskobudżetowe produkcje komediowe, w których postaci lekarzy podobnie jak problemy pacjentów nie są traktowane serio. Terapeuta znudzony problemami pacjenta, którego częściej uważa za snoba niż chorego, swój zawód postrzega głównie w kategoriach wysokich dochodów (np. *Czego pragną kobiety*).

⁴⁵² Tamże, s. 26.

W psychoanalitycznej teorii filmu, nie należy zapominać o elemencie dla tej teorii najistotniejszym – pozycji odbiorcy. Zdaniem Alicji Helman:

Kluczowe znaczenie ma psychoanalityczne pojmowanie kategorii podmiotu, przesądające ostatecznie o zrodzonym na tym gruncie wyobrażeniu widza. Teoretycy filmowej psychoanalizy nie zajmowali się konkretnym widzem (...) lecz tworzonymi przez siebie konstrukcjami: jednym z nich była koncepcja „delegowanej” do kina części osobowości widza, drugim koncepcja podmiotu- pozycji w dyskursie, utworzonej przez maszynę mentalną kinematografii⁴⁵³.

Psychoanalityczna refleksja nad widzem doczekała się zresztą wielu opracowań, wśród których Wiesław Godzic wyróżnia prace Christiana Metz, Mary Ann Doane, Jacquesa Aumont, Alaina Bergali, Michela Marie i Marca Verneta⁴⁵⁴. Sam zaznacza, że jego własna propozycja zmierza do „przedstawienia pełniejszej mapy wraz z zaznaczeniem podstawowych więzi między jej punktami”⁴⁵⁵. W rozprawie *Film i psychoanaliza. Problem widza* Godzic dokonuje klasyfikacji, wyróżniając: widza śniącego, widza w lustrze, pragnienia widza (skopofilia, voyeryzm, fetyszyzm), pozycję widza w tekście, widza słyszącego i kobietę – widza⁴⁵⁶. Podstawową koncepcją dla psychoanalizy jest kategoria widza śniącego. Tę i inne idee omawia Godzic, powołując się na badania różnych przedstawicieli psychoanalitycznej teorii kina. Sen jest szczególnie związany z dziełem filmowym – może być oczywiście tematem filmu, o czym była mowa przy filmach *Tajemnice duszy* i *Urzeczona*, ale również samym filmem. Dlaczego?

Otóż Godzic, powołując się na tezy Vlady Petricia, twierdzi, że film „stymuluje aktywność neuronów podobną do tej, jaka jest udziałem marzenia sennego”⁴⁵⁷. Dzieje się tak dlatego, że ruchy kamery w przestrzeni mogą wywołać snopodobne doznania u widza, a pozbawione logiki kombinacje przywodzić na myśl formy przejawiania się wyobraźni podczas snu; szybki montaż może wzmacniać stany lękowe charakterystyczne dla koszmarów sennych, zaś niektóre rodzaje połączeń przestrzenno-czasowych są ekwiwalentne z nagłymi przemieszczeniami się w czasie snu. Godzic za Petriciem zwraca także uwagę na hipnotyczne działanie efektów fotograficznych oraz na fakt, że nawet najbardziej nielogiczne zdarzenia z filmu odbierane mogą być przez widza jako

⁴⁵³ A. Helman, *Psychoanalityczna teoria filmu*. W: A. Helman, J. Ostaszewski, *Historia myśli filmowej. Podręcznik*. op. cit., s. 244.

⁴⁵⁴ Zob. W. Godzic, *Film i psychoanaliza. Problem widza*, op. cit., s. 57.

⁴⁵⁵ Tamże, s. 57.

⁴⁵⁶ Tamże, s. 57.

⁴⁵⁷ Tamże, s. 65.

realne, co jest charakterystyczne właśnie dla snu. Niektóre elementy filmu potrafią wzmocnić pojawienie się wyobraźni sennej.

Trudno nie zgodzić się z tą tezą – każdy człowiek doświadcza przynajmniej raz w życiu snu, który nierzadko określany jest przez śniącego mianem filmu. Ludzie opowiadają sny innym, odtwarzając ich fabułę tak samo jak robią to w przypadku obejrzanego filmu czy serialu. Nierzadko zwracają uwagę, że ich sen jest repliką filmu, który wcześniej oglądali, z tą różnicą, że w śnie sami stali się bohaterami. Co ciekawe, powtarzali też zachowania bohaterów filmu, mając tego pełną świadomość. Jakże często po obejrzeniu filmu mówimy: „będę miał/a złe sny”, sugerując, że ruchomy obraz, który wywoła takie lub inne emocje, powtórzy się w marzeniu sennym. Nocne koszmary senne dzieci rodzice również często wyjaśniają wpływem filmu lub gry komputerowej.

Z drugiej strony o filmach niektórych twórców, np. Davida Lyncha mówi się, że są alogiczne niczym sny (*Mulholland Drive* z 2001 r.). Dzięki sztuce kinowej rzeczywistość i sny wzajemnie się przenikają. O ile w rzeczywistości sen bywa koszmarem bezpiecznym (w końcu kiedyś się budzimy wraz ze świadomością, że zagrożenie nie istnieje naprawdę), o tyle twórcy filmowi często odwracają tę sytuację. Sen w momencie rozpoczęcia staje się zagrożeniem realnym i prowadzi do tragedii w bezpiecznym dotychczas świecie rzeczywistym, np. *Koszmar z ulicy Wiązów* (1984) Wesa Cravena oraz jego *remake* z 2010 w reż. Samuela Bayera.

Temat psychoanalizy i psychoanalitka powraca w bardzo wielu produkcjach, o których była już mowa wcześniej. Wiesław Godzic w swojej rozprawie używa nawet terminu filmy „freudowskie”⁴⁵⁸, gdyż zwykle nawiązują do typowych metod pracy Freuda, jego poglądów a także czerpią z powszechnie znanej symboliki freudowskiej. W niektórych, np. *Marnie* (1964) występuje nawet bezpośrednie przywołanie nazwiska psychoanalitka.

[Marnie]
„-Ty Freud, ja Jane (01:30:11)
(...)
-Co z twoimi snami tatuśku (01:31:29)
(...)
-Umierasz z pragnienia zagrania lekarza (01:31:49)
(...)

⁴⁵⁸ W. Godzic, op. cit., s. 24.

-Zacniemy od snów czy od wolnych skojarzeń (01:31:58)⁴⁵⁹

Wspólnymi elementami wszystkich filmów „freudowskich” są: obecność lekarza psychoanalityka lub osoby, która korzystając z narzędzi psychoanalizy, próbuje pomóc choremu, obecność bohatera cierpiącego wskutek traumatycznych przeżyć, zwykle z dzieciństwa, które stłumił i wyparł; występowanie sekwencji nasyconych symbolami lub scen o charakterze bolesnych reminiscencji. Ważne sekwencje w filmie wypełnione są obrazami objawów choroby, na które cierpi bohater, sposobami i etapami terapii; wreszcie następuje finał, w którym chory wraca do zdrowia wskutek przypomnienia sobie źródeł traumy lub zwerbalizowania tłumionych dotychczas problemów.

W wielu pracach naukowych podkreśla się, że to psychoanaliza odkryła dzieciństwo, i że to właśnie dzięki niej inaczej spojrzano na jego rolę i reperkusje w późniejszych fazach życia. Tomasz Adamski, analizując filmy Bergmana pod kątem biografii reżysera, pisze: „Z drugiej strony psychoanaliza uczyniła z dzieciństwa przedmiot analiz (...) obarczyła dzieciństwo winą za dręczące nas w dorosłym życiu nerwice, depresje itd”⁴⁶⁰.

Psychoanalityczne ujęcie, będące częścią antropologii filozoficznej, kieruje uwagę na byt człowieka, jego emocje i problemy. Jest to bardzo istotne w pracy z młodzieżą, której szczególnie bliskie są zawsze tematy „życiowe”, o czym będzie mowa w rozdziale IV. Moje doświadczenie w pracy nauczyciela języka polskiego potwierdza, że uczniowie chętniej sięgają po lektury, których tematyka dotyczy spraw egzystencjalnych (miłość, śmierć, psychologiczne podłoże ludzkich zachowań), niż po testy prezentujące filozofię w sposób zawiły, oderwany od życia. Prosty przekaz jest zwykle dla uczniów bardziej atrakcyjny niż wizja surrealistyczna czy kreacjonistyczna.

B. Film o myślicielu czy film o filozofii?

Istnieją przykłady filmów, które wymykają się podanej przez mnie klasyfikacji. Niektóre bowiem obrazy traktują zarówno o filozofach, jak również o ich poglądach. Do takich obrazów można by zaliczyć *Życie pod lupą* (2008) Astry Taylor i *Z-boczoną historię kina* (2006) Sophie Finnes. Zdecydowałam się omówić ich problematykę w tym podrozdziale - z tego powodu, iż pierwszy z obrazów przedstawia plejadę

⁴⁵⁹ *Marnie*, reż. A. Hitchcock, 1964.

⁴⁶⁰ T. Adamski, *Tęsknota za dzieciństwem w twórczości Ingmara Bergmana*. W: *Antropologia emocji. Tom III. Tęsknota. Społeczno-kulturowe mechanizmy kreowania emocji* pod red. B. Płonki-Syroki i J. Radziszewskiej, Wrocław 2010, s. 248.

współczesnych filozofów światowych, którzy wraz z autorką filmu próbują znaleźć odpowiedzi na różne pytania, w tym pytanie o istotę filozofii. Mimo że bohaterowie filmu często zdradzają fakty ze swego życia, to przede wszystkim istota filozoficznego dociekania jest w filmie najważniejsza. Także *Z-boczona historia kina* to wprawdzie film z Žižkiem w roli głównej, choć wcale o nim nie traktujący, a raczej nowy wymiar poglądów filozofa.

Autor *Obrony Sokratesa* powiedział, że: „Nie warto żyć bezmyślnym życiem” – również tymi słowami rozpoczyna się film *Życie pod lupą*. Słynne już powiedzenie Whiteheada o filozofii europejskiej, która w całości jest przypisem do Platona, sprawdza się także w scenerii pokazanych w filmie amerykańskich metropolii. Na pytanie, czym jest filozofia, próbują odpowiedzieć zaproszeni do dialogu przez autorkę i scenarzystkę filozofowie: Cornel West, Avital Ronell, Peter Singer, Martha Nussbaum, Kwame Anthony Appiah, Michael Hardt, Slavoj Žižek i Judith Butler.

Obraz skupia uwagę widza na pierwszym znaczeniu filozofii, nie jako nauki zinstytucjonalizowanej i obciążonej aparatem pojęciowym, ale dziedziny zorientowanej na myślenie. Na pierwszy plan wysuwają się pytania o sens życia i rozważania natury etycznej, związane z problematyką dobra i zła, właściwego i niewłaściwego postępowania. Osią kompozycyjną filmu staje się spacer po mieście, w czasie którego filozofowie próbują znaleźć odpowiedzi na nurtujące ich tudzież widza pytania. Jest to zresztą wyraźna aluzja do szkoły perypatetyckiej Arystotelesa i panującego w niej zwyczaju przechadzania się w czasie wykładów.

Peter Singer podąża Piątą Aleją Nowego Jorku wzdłuż wystaw luksusowych butików, snując rozważania o konsumpcjonizmie. Cornel West jedzie z Astrą Taylor samochodem, Avital Ronell spaceruje po parku, a Kwame Anthony Appiah prezentuje swoje poglądy w scenerii lotniska. Przechadzka kieruje ku symbolicznemu znaczeniu drogi jako *metodos*, czyli sposobu badania.

Autorka dokumentu w rozmowie z Avital Ronell wyjaśnia genezę swojego filmu:

Chcę nakręcić film o filozofii, w której jest oczywiście miejsce na słowo mówione, ale istnieje ona najczęściej w formie pisemnej. Pisząc książkę możemy poświęcić nawet 500 stron na badanie jednej idei, tymczasem film długometrażowy to osiemdziesiąt minut i nagrana wypowiedź. W tym wypadku każda osoba ma 10 minut⁴⁶¹. (*Życie pod lupą*, 00:04:40-00:05:09).

Wypowiedzi tych ludzi zmuszają widza do zastanowienia się nad tym, czym są: filozofia, życie ludzkie, sens życia. Swoje wypowiedzi myśliciele osadzają w szerokim kontekście filozoficznym (np. Platon, Diderot, Montaigne, Heidegger, Sartre), literackim (np. Yeats, Camus,

⁴⁶¹ *Życie pod lupą*, reż. Astra Taylor, 2008.

Twain) i kulturowym (np. Beethoven, Charlie Parker, muzyka bluesowa i jazzowa). Rozważając problem śmiertelności człowieka Cornel West odwołuje się do angielskiego baroku: „Czytajcie poezję Johna Donne’a, on wam opowie o rozkładających się zwłokach.” (*Życie pod lupą*, 00:41:00)

Uprzywilejowanym tematem w filmie są kwestie etyczne, widać to szczególnie w wypowiedziach Petera Singera i Marthy Nussbaum. Michael Hardt porusza problem demokracji, Kwame Anthony Appiah wielokulturowości i kosmopolityzmu, a Slavoj Žižek ekologii.

Przechadza się [Žižek] w pomarańczowej odblaskowej kamizelce wśród zwalów odpadków, zagląda do starej zardzewiałej lodówki i wyjaśnia, dlaczego każdy z tych starych, brudnych zużytych przedmiotów powinni pokochać ekologowie⁴⁶².

Słoweński filozof i ulubieniec mediów zachowuje się nietypowo i prowokacyjnie, podobnie jak zwykł to czynić we wcześniejszych filmach, których był bohaterem. Zarówno w dokumencie pt. *Žižek!*, jak i w *Z-Bocznej historii kina* z 2006 roku autor wyrażał oryginalne poglądy, posiłkując się nierzadko terminologią znaną z Freuda i Lacana. Tym razem przedmiotem jego rozważań jest szczególny rodzaj fascynacji: „Widzieć doskonałość w niedoskonałości. Tak powinniśmy nauczyć się kochać świat. Prawdziwy ekolog kocha to wszystko” – oświadcza myśliciel z Lublany wskazując stertę śmieci (*Życie pod lupą*, 01:04:19).

Judith Butler prowadzi dialog z poruszającą się na wózku Sunaurą Taylor, amerykańską artystką i działaczką na rzecz osób niepełnosprawnych oraz praw zwierząt. Tematem rozmowy, toczącej się m. in. w sklepie z odzieżą na wagę, jest problem społecznego wykluczenia i ograniczeń, jakich doświadczają we współczesnym świecie ludzie uważani za innych: “Między ruchem w obronie praw kobiet i niepełnosprawnych jest wiele podobieństw. Oba nakłaniają nas do zmiany spojrzenia na to, do czego zdolne jest ciało.” (*Życie pod lupą*, 01:13:03).

W cytowanej wcześniej wypowiedzi Astra Taylor zwraca uwagę na wartość słowa mówionego w filozofii. Należy pamiętać, że leży ono u genezy matki nauk. Istotą filozofii starożytnej stanowiło właśnie rozważanie problemu w rozmowie (Sokrates, Diogenes, perypatetycy, Epiktet). Spisanie myśli było wówczas sprawą wtórną. Rozmawiając, przeżywamy wątpliwości, dziwimy się, a to właśnie ze zdziwienia się rodzi się filozofia.

Kolejnym z wybranych przez mnie filmów, eksponujących w większym stopniu myśl niż osobę myśliciela, jest *Z-boczona historia kina*⁴⁶³. Rolę narratora w filmie przyjmuje sam autor scenariusza – Slavoj Žižek, który gości na planach omawianych przez siebie produkcji kinowych. Komentuje w kontekście psychoanalizy, jeśli nie klasyczne, to przynajmniej powszechnie znane obrazy. Jako aktor, podobnie jak w dokumencie Astry Taylor, jest bardzo sugestywny i emocjonalny. Identyfikuje się z

⁴⁶² A. Wiśniewska, *Życie pod lupą, czyli spacer z filozofią*.

<http://www.krytykapolityczna.pl/Blogfilmowy/WisniewskaZyciepodlupa/menuid-199.html>

⁴⁶³ *Z-boczona historia kina* (2006), reż. S. Finnes.

bohaterami, co więcej włącza się w hermetyczny obraz filmowy. Film składa się z trzech części, a materiał w nich omówiony ewokowany jest dość swobodnie w porządku skojarzeniowym.

Znaczącą rolę w filmie odgrywają przestrzenie będące tłem wypowiedzi narratora, np.: piwnica Normana Batesa (*Psychoza*), łódź napędzana silnikiem (*Ptaki*), sypialnia opętanej dziewczynki (*Egzorcysta*). Wielokrotnie powtarza się motyw czerwonej hollywoodzkiej kurtyny, jednak najczęściej ubrany w czarny strój autor *Rewolucji u bram*, dzięki technice *blue box*, przemawia do widza z białego tła. Ten zabieg wyjaśnia końcowa scena filmu, w której padają słowa: „Strefa jest bielą ekranu kinowego” (*Z-boczona historia kina*, 02:22:03). O jaką strefę chodzi? Czy o tę z filmu Tarkowskiego *Stalker*, czy o każdą możliwą strefę – zonę, do której człowiek w swoim życiu broni dostępu, a na którą może rzutować swoje „przekonania, strach, elementy przestrzeni wewnętrznej” (*Z-boczona historia kina*, 02:21:36). W końcu tak Žižek pojmuje rolę kina, które „nie daje ci czego pożądasz, ale mówi, jak pożądać”.

W *Z-boczonej historii kina* zwracają uwagę także liczne skojarzenia z Freudem. Opisany przez narratora – Žižka dom Normana Batesa odzwierciedla trójpodział ludzkiej świadomości – id (piwnica) ego (parter) i superego (piętro). Podobnie Žižek interpretuje w filmie postacie braci: Marx Graucho (superego), Chico (ego), Harpo (id). Przy Tarkowskim jednak Žižek częściej powraca do Lacana i problemu Realnego. Czym jest owo Realne i w jaki sposób wkracza do filmu? Autorzy podręcznika *Teorie literatury XX wieku* wyjaśniają, że Realne jest tym, co w skutek urazu nie poddaje się symbolizacji, wg Lacana jest wyrazem tego, co „wymknęło się spod panowania porządku symbolicznego”⁴⁶⁴.

Żeby poznać swoje wnętrze, najlepiej przyjrzeć się dokładnie temu, co dostrzegalne gołym okiem. Właśnie dzięki filmowi, zdaniem Žižka, człowiek odkrywa swoje pragnienia. Ludzkie libido potrzebuje iluzji, żeby trwać. Kultura kinowa porządkuje ludzkie pragnienia, uczy sztuki pożądania. Fikcja i rzeczywistość nie są w filmie przeciwieństwami, „ponieważ właśnie poprzez różnorakie fikcje, rojenia, halucynacje lub lęki nadajemy rzeczywistości sens i porządkujemy ją w taki sposób, by odpowiadała naszym oczekiwaniom”⁴⁶⁵. Kino tworzy nową rzeczywistość. Jest ontologicznie bytem niezależnym – projekcją naszych żądz; Realnym naszych pragnień, podobnie jak Madeleine – ukochana z marzeń Scottiego (*Zawrót głowy*) – jest dla niego

⁴⁶⁴ A. Burzyńska, M. P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2009, s. 65.

⁴⁶⁵ P. Mościcki, *Žižek o kinie, perwersji i pożądaniu*, „Dziennik”, 29.11 2007, s. 22.

bardziej rzeczywista niż prawdziwa osoba z krwi i kości. Na to także zwraca uwagę Žižek, komentując film Hitchcocka. W produkcjach Lyncha z kolei to, co realne i to, co fantastyczne występują naprzemiennie, niejako obok siebie. Kieślowski, Lynch, Tarkowski i Hitchcock... Co takiego łączy tych na pozór tak różnych reżyserów? Na pewno, jak twierdzi Žižek, określona autonomia formy kinematograficznej, która niesie własny przekaz. Te i inne związki zostały uchwycone w filmie Sophie Finnes:

Dlatego też *Z-boczona historia kina* jest nie tylko wciągającą i inspirującą lekcją psychoanalitycznego spojrzenia na sztukę filmową, nauką spojrzenia, w którym można dostrzec ukryte symptomy mrocznego wymiaru naszej psychiki. Opowieści Žižka - pełne anegdot, dygresji i wyrotowych interpretacji - są w gruncie rzeczy rodzajem wstępu do poważnej krytyki współczesnej kultury, pytaniem o granice możliwego kompromisu z rzeczywistością - uporządkowaną przez różnorakie fikcje i fantazje, ale także poddaną ideologicznym zniekształceniom⁴⁶⁶.

Film *Z-boczona historia kina* został poprzedzony książką *Lacrimae rerum*. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że stanowi swoistą adaptację filmową esejów Žižka zebranych w tym tomie. Psychoanalityczne komentarze do filmu przenosi na ekran sam ich autor, co jest uzasadnione.

Zbiór esejów *Lacrimae rerum*⁴⁶⁷, odsyła czytelnika i widza między innymi do dzieł Krzysztofa Kieślowskiego, Alfreda Hitchcocka, Andrieja Tarkowskiego oraz Davida Lyncha, prezentowanych zresztą w dość szerokim kontekście filmowo-filmoznawczym i filozoficznym. Autor zbioru omawia dorobek reżyserów w odniesieniu do innych dzieł filmowych. Zarówno *Lacrimae rerum*, jak i *Z-boczona historia kina* stawia odbiorcę przed ogromnym trudem uporządkowania skojarzeń, paralel i tez stawianych przez filozofa. Do pełnego zrozumienia obu dzieł niezbędna jest znajomość wspomnianych w nich filmów. Z indeksu wynika, że Žižek odwołał się do 170 tytułów⁴⁶⁸.

Dwa przywołane w podrozdziale filmy, choć każdy w nieco innych sposób, pokazują, że istnieje możliwość przeniesienia na ekran samej sztuki filozofowania, rozważania i stawianie sobie pytań, dociekania prawdy. Oba filmy pokazują to, że filozofia narodziła się ze zdziwienia oraz szukania odpowiedzi na różne pytania. Tego rodzaju obrazy filmowe mogą wspomóc edukację polonistyczną i filozoficzną, zwłaszcza prowadzoną w duchu koncepcji Mathew Lipmana., o której wspominałam w

⁴⁶⁶ Ibidem, s. 22.

⁴⁶⁷ S. Žižek, *Lacrimae rerum. Kieślowski, Hitchcock, Tarkowski, Lynch*. Tłum. G. Jankowicz, K. Mikurda, Warszawa 2011.

⁴⁶⁸ Zob. S. Žižek, *Lacrimae rerum...*, op. cit., s. 315-320.

rozdziale II (por. przypis. s. 58). Propozycja tak rozumianej pracy z filmem zostanie również zaprezentowana w części rozprawy poświęconej dydaktyce i metodom pracy z filmem.

C. Filozoficzna adaptacja literatury i nie-filozoficzna ekranizacja dzieła myśliciela

Odrębny problem w filozofii filmu stanowi adaptacja filmowa dzieła literackiego, które wyszło spod pióra filozofa, a które jest nośnikiem określonej idei filozoficznej. Przykładami są liczne adaptacje filmowe powieści Dostojewskiego oraz pochodząca z 1954 ekranizacja dramatu Jeana-Paula Sartre'a *Przy drzwiach zamkniętych* w reż. Jacqueline Audry.

Z uwagi na częściowo dydaktyczny charakter tej rozprawy powołałam się na wybrane ekranizacje lektur szkolnych, którą jest także *Zbrodnia i kara*. Filmowych interpretacji tej książki jest zresztą bardzo wiele. Warto przywołać chociażby rosyjską ekranizację z 1970 roku w reż. Lwa Kulidżanowa, amerykańską z 1998 w reż. Josepha Sargenta, angielską w reż. Juliana Jarrolda (2002), dzieło izraelskiego reżysera Menahema Golana z 2002 roku i polski animowany film krótkometrażowy w reżyserii Piotra Duwały z tego samego roku.

Choć Dostojewski uważany jest za filozofa związanego z myślą egzystencjalizmu, filozoficzny wymiar jego powieści o Raskolnikowie nie zawsze jest eksponowany na lekcjach języka polskiego; nie zawsze też jest w pełni oddany w ekranizacjach powieści. Spośród licznych ekranizacji tej powieści na miano filozoficznej adaptacji zasługuje obraz Menahema Golana z 2002 roku. Film jest kontrowersyjny i zmuszający do dyskusji, może właśnie dlatego należy się nim posłużyć w filozoficznym dyskursie, choć adaptacja nie okazała się arcydziełem ani też nie przyniosła sukcesu reżyserowi. Bohaterem zarówno powieści, jak i filmu jest młody mężczyzna – były student Raskolnikow, filozof i zabójca. Prototypem bohatera powieści był moskiewski przestępca, którego losy znał Dostojewski z notatki prasowej:

Wymienione w powieści przestępstwa rzeczywiście zostały dokonane, a pomysł zbrodni Raskolnikowa zrodził się prawdopodobnie pod wpływem relacji prasowych z sierpnia 1865 o moskiewskim zabójcy dwóch kobiet. Techniczna strona morderstwa, okoliczności grabieży w obu wypadkach są zbieżne. Z równą skrupulatnością odtworzone zostały w powieści warunki

pogodowe lipca 1865 roku⁴⁶⁹.

Motywy zbrodni powieściowego Raskolnikowa inspirowały scenarzystów do różnych interpretacji losów bohatera. Zarówno powieść, jak i filmy oparte na jej motywach pokazują, że przyczyn zbrodni było kilka: poczucie krzywdy z powodu niemożności dokończenia studiów, świadomość niesprawiedliwości społecznej, bezradność wobec cierpienia najbliższych ludzi, a w ekranizacji Sargenta (1998) nawet bunt będący konsekwencją prześladowań na tle politycznym⁴⁷⁰. Ideologiczne wsparcie na drodze zbrodni główny bohater znajduje w stworzonej przez siebie racjonalistycznej teorii, którą czytelnik poznaje z omawianego w części trzeciej powieści artykułu. Główna jego teza sprowadza się do stwierdzenia, że „...człowiek niezwykle ma prawo... to nie znaczy prawo oficjalne... lecz rzecz można prawo z własnego nadania, by wedle swego sumienia przekraczać... pewne przeszkody, jeśli przeszkody te są zawadą na drodze do urzeczywistnienia idei (...)”⁴⁷¹. Człowiek niezwykle nie jest skrzepowany żadnymi normami ani nakazami boskimi. Jest ponadprzeciętny i sam sobie wystarcza. Nie jest mu potrzebny Bóg, który, nawet jeśli istnieje, to beznamiętnie przyzwala na zło świata. Ten wątek powieści najczęściej poddawany jest interpretacji w kontekście filozofii Hegla, anarchoindywidualizmu Stirnera czy poglądów Nietzschego.

Zważywszy na to, że Nietzsche swoją teorię nadczłowieka przedstawił dwadzieścia lat po *Zbrodni i karze*, podobne nihilistyczne nastroje musiały panować w wielu częściach XIX-wiecznej Europy. Sam Dostojewski, jak pisze Jacek Prokopski, miał wielu poprzedników i następców, „którzy balansując na krawędzi istnienia, poszukują w agnostycznym półmroku swego usprawiedliwienia i sensu”⁴⁷². Wśród nich wymienia: Kierkegaarda, Heideggera, Sartre’a, Marcela, Tillicha, Szestowa, Bubera, Levinasa i Nietzschego⁴⁷³. „Dostojewski... jedyny, który nauczył mnie czegoś o psychologii... Odkrycie go było nawet ważniejsze niż odkrycie Stendhala” – miał zresztą oświadczyć autor *Woli mocy*⁴⁷⁴. W tym kontekście Raskolnikow staje się „dziecięciem wieku” i symbolem epoki.

⁴⁶⁹ J. Smaga, *Wstęp*. W: F. Dostojewski, *Zbrodnia i kara*. Tłum. Cz. Jastrzębiec-Kozłowski, Wrocław 1992, s. XLIX.

⁴⁷⁰ Zob. *Zbrodnia i kara*, reż. J. Sargent, 1998.

⁴⁷¹ F. Dostojewski, *Zbrodnia i kara*. Tłum. J. P. Zajączkowski, Warszawa 1997, s. 317.

⁴⁷² J. A. Prokopski, *Egzystencja i tragizm. Dialektyka ludzkiej skończoności. Krytyka nowożytnej i współczesnej myśli egzystencjalnej*, Kęty 2001, s. 7.

⁴⁷³ Zob. Tamże, s. 7.

⁴⁷⁴ Zob. A. Gide, *Dostojewski. Artykuły i wykłady*, op. cit., s. 5.

Dostojewski, jak wiadomo, umieścił akcję powieści w Petersburgu. Tropem pisarza poszli przywołani reżyserzy: Kulidżanow, Sargent i Jarrold. Prawie sto czterdzieści lat później jednak Golan umieścił Raskolnikowa w scenerii rosyjskiej stolicy, zmienił także czas akcji, która toczy się w latach 80-ych XX wieku.

Zabójca lichwiarki z filmu Golana to człowiek chory, wkraczający na drogę szaleństwa. Wydaje się, że reżyser niezbyt skutecznie próbuje uczynić swój obraz filmem o filozofii – w tym celu pojawia się nawet portret Nietzschego, nie wiadomo zresztą po co, bo absolutnie nie jest to film o jego poglądach. Widz także nie dość mocno odczuwa siłę poglądów Rodiona, mimo że powraca temat owego artykułu – „zbyt mądrego”, by mogła go zrozumieć przybywająca z Ukrainy matka bohatera. Co więcej, trudno się oprzeć wrażeniu, że zawieszony w pokoju niestabilnego emocjonalnie Raskolnikowa portret Nietzschego przywołuje bardziej skojarzenia z chorobą psychiczną, której doświadcza bohater i która także pokonała sławnego filozofa, niż przypomina o ewentualnym pokrewieństwie poglądów. Z kognitywistycznego punktu widzenia jest to jednak pewien chwyt, znak, o odczytaniu którego decyduje odbiorca.

Decyzje i czyny moskiewskiego Rodiona wynikają z zaburzeń psychosomatycznych. Z powodu uporczywych ataków bólu głowy, braku pomysłu na życie i samotności zachowuje się on irracjonalnie i zabija lichwiarkę, której kreacja nie budzi negatywnych emocji. Alona jest zdumiewająco zwyczajna, zwłaszcza jeśli ją zestawić z przerysowaną postacią lichwiarki z filmu Josepha Sargenta. W realiach dwudziestowiecznej Moskwy dalece bardziej odpychający wydaje się biznesmen okresu pieriestrojki – Łużyn.

W tym miejscu warto przyjrzeć się kreacji Soni. Bohaterka z filmu Golana, stręczona do nierządu przez nieszkodliwą w gruncie rzeczy Lizawietę, być może przekonuje jako pozbawiona perspektyw na godne życie dziewczyna z dyskoteki, ale nie jako skrzywdzona dziewczyna poddana bez sprzeciwu woli Najwyższego. Imię Boga o wiele bardziej wiarygodnie brzmi w ustach Porfirego niż w ustach Soni. Oficer śledczy z filmu Golana jest postacią zagadkową i złożoną – wyraźnie czuje w sercu jakiś ciężar (ciężar poprzedniej epoki? świadomość podporządkowania się jej ideologii? poczucie zdrady?).

Mimo że film jest kontrowersyjny i daleki od literackiego pierwowzoru może wywołać filozoficzną dyskusję nie tylko w zakresie estetyki, etyki, teodycei, ale

również w zakresie antropologii filozoficznej.

Kolejne z omówionych przeze mnie dzieł, choć wyszło spod pióra filozofa i wyraża jego poglądy, w ekranizacji filmowej straciło cały swój filozoficzny wymiar. Przesłanie dramatu Sartre'a *Przy drzwiach zamkniętych* sprowadza się w dużym stopniu do interpretacji słów „Piekło to inni”. Ów słynny cytat, który zresztą pojawia się już na początku filmu Jacqueline Audry, jeszcze przed ekranizacją przyniósł autorowi popularność, ale też przyczynił się do mylnej interpretacji utworu i błędnego odbioru filozofii egzystencjalnej. Nie postuluje ona bowiem skrajnego indywidualizmu czy mizantropii. Kontakty z innymi ludźmi, choć cechuje je zwykle konflikt, nie muszą wcale być infernalnym koszmarem. Żyjemy w piekle wówczas, gdy absolutnie uzależnimy się od sądów drugiego człowieka. Istota ludzka jest wolna i ma prawo do wolnych wyborów. Czasem jednak wybiera tzw. „złą wiarę”, tj. swoje czyny stara się tłumaczyć zewnętrznymi okolicznościami. Człowiek godzi się być takim, za jakiego uważają go inni. Nie potrafi albo nie chce dokonać oceny własnych czynów. W sztuce Sartre'a bohaterowie są właśnie nazbyt uzależnieni od opinii innych. Ponieważ nie żyją, stali się na ziemi sumą własnych czynów, nie zmieniają już nic w swym wizerunku – Garcin pozostanie tchórzem a Stella morderczynią. Tylko pozaziemska egzystencja daje im możliwości zweryfikowania swego wizerunku. Ale otoczenie, w którym się znaleźli, nie pozwoli, by poczuli się szczęśliwi. Wszystkie wolne wybory są bardzo trudne, również decyzja o dalszym tkwieniu w piekle. Dotyczy to każdego człowieka.

W dalszej części pracy będzie mowa o metaforze filmowej, w tej chciałabym przeanalizować metaforę filozoficzną. Zdaniem Józefa Tischnera język filozofii jest integralnie związany z filozoficznym myśleniem.

Jeżeli gdzieś w języku filozoficznym pojawia się metafora, symbol lub przerośnia, jeżeli w dodatku metafora ta w syntetycznym skrócie zdaje się streszczać jakiś ważny fragment dyskursu filozoficznego – znaczy to, że metaforyczne stało się samo myślenie⁴⁷⁵

Jak pisze dalej Tischner: „Pierwszym zadaniem filozoficznej metaforyki okazuje się wydobyć na jaw owego podstawowego bólu”, którym według myśliciela jest ból radykalnej ludzkiej niepewności⁴⁷⁶. Tischner ilustruje go odwołując się do obrazu jaskini Platona i postaci demona zwodziciela z *Medytacji... Kartezjusza*.

Sztuka Sartre'a jest wielką metaforą bolesnej wolności człowieka i równie

⁴⁷⁵ J. Tischner, *Myślenie z wnętrza metafory*. W: *Wypowiedź literacka a wypowiedź filozoficzna*. Studia pod redakcją M. Głowińskiego i J. Sławińskiego, Wrocław 1982, s. 53.

⁴⁷⁶ Tamże, s. 55.

bolesnej jego zależności od innych ludzi. Tymczasem w filmie Audry nie odczuwa się wagi tej metafory filozoficznej, dlatego można go nazwać nie-filozoficzną adaptacją filozoficznego dzieła. Wypowiedzi bohaterów filmu nie oddają głębi niektórych replik z dramatu Sartre'a, jak choćby tej: „Umiera się zawsze za wcześnie albo za późno. A tymczasem życie jest skończone, raz na zawsze. Trzeba dokonać rachunku. Nie ma ciebie poza twoim życiem.”⁴⁷⁷

Jeśli człowiek nie żyje, to znaczy, że jest już zdefiniowany, nie ma możliwości zmiany. Na tym polega tragizm egzystencji, bo przecież tak naprawdę dramat Sartre'a nie traktuje o piekle jako sferze pozaziemskiej, ale o relacjach międzyludzkich. Tymczasem w filmie nie ma mowy o metaforyczności, skoro już na początku padają słowa: „Film *Przy drzwiach zamkniętych* przedstawia piekło takim, jak je sobie wyobrażał Jean-Paul Sarte.” (00:00:14)⁴⁷⁸ To, co w dramacie najważniejsze – istota kata – owego Innego, który patrzy, w filmie ustępuje miejsca osobistym dramatom bohaterów. A przecież postacie w zamyśle autora sztuki tworzyły wzajemny trójkąt fascynacji i nienawiści. Stella pragnie Garcina, bo może być szczęśliwa tylko w ramionach mężczyzny. Garcin jednak nie marzy o kochance, pragnie, by silna Inez (bardziej męska niż on sam) zobaczyła w nim bohatera pachnącego cygarami i wódką. Inez tymczasem gardzi dziennikarzem i kocha płytką, zakłamaną Stellę, którą wyraźnie brzydzą i przerażają homoseksualne upodobania urzędniczki pocztowej. W ten sposób przez wieki będą zadawać sobie wzajemnie ból i jest to kara zawiniona, bo każde z nich popełniło w życiu szereg czynów okrutnych i podłych. W tym momencie trzeba się przyjrzeć filmowemu wizerunkowi Inez, której obecność w piekle jest nieuzasadniona. Inez (ta z dramatu Sartre'a i ta z filmu) utrzymuje, że trafiła do piekła za homoerotyczne skłonności, tymczasem prawda jest inna. Kobieta była okrutna, zniszczyła życie kuzyna i jego żony Flory. Po samobójczej śmierci mężczyzny pielęgnowała w kochance poczucie winy, mówiąc: „No i co, moja mała? Zabiłyśmy go”⁴⁷⁹. Flora odkręciła kurek z gazem, co stało się przyczyną śmierci jej i Inez, ale moralnie to Inez odpowiada za tę śmierć.

W filmie Audry małżonkowie żyją i po śmierci Inez godzą się. Ona sama wydaje się bardziej ofiarą swej mizoandrii oraz miłości do Flory niż katem. Zło Stelli i okrucieństwo (słabość?) Garcina nie budzą wprawdzie wątpliwości, ale ich wzajemne relacje, jak i relacje tych dwojga z Inez pozbawione są emocji, które stanowią o istocie

⁴⁷⁷ J.-P. Sartre, *Przy drzwiach zamkniętych*. W: *Dramaty*. Tłum. T. Kott, Warszawa 1956., s. 173.

⁴⁷⁸ *Przy drzwiach zamkniętych*, reż. J. Audry, 1954.

⁴⁷⁹ J.-P. Sartre, op. cit., s. 174.

dramatu Sartre'a. Wydaje się, że film traktuje o trzech prywatnych tragediach życiowych, a więc tym samym staje się on dramatem obyczajowym, romansem, kolejną wizualizacją stref pozaziemskich, ale nie adaptacją myśli filozoficznej.

Twórczość Dostojewskiego, ze szczególnym uwzględnieniem *Zbrodni i kary* stanowi niezwykle ważny element edukacji polonistycznej w szkole ponadgimnazjalnej. Powieść o Raskolnikowie stanowi nie tylko świadectwo nihilistycznych nastrojów, obejmujących Europę pod koniec XIX wieku, ale też łączy w sobie wiele ważnych cech charakterystycznych dla prozy zarówno dziewiętnastego, jak i dwudziestego stulecia (m.in. realizm, naturalizm, psychologizm, oniryzm). Za uzasadnione uważam więc również omówienie wybranej ekranizacji. Duże możliwości do dyskusji na zajęciach stwarza właśnie adaptacja swobodna, oparta na motywach powieści, jak chociażby ta zaproponowana przez Golana, która daje m.in. szanse odkrycia przez ucznia miejsc wspólnych dla XIX-wiecznej i XX-wiecznej Rosji.

Z kolei film Audry *Przy drzwiach zamkniętych* można zaproponować uczniom w ramach lekcji filozofii, ewentualnie przywołać we fragmentach podczas zajęć języka polskiego poświęconych egzystencjalizmowi, choć bardziej uzasadnione byłoby w tym wypadku omówienie dramatu Sartre'a.

Filozoficzne odczytanie metafory filmowej

Spośród wszystkich kategorii omówionych w tym rozdziale grupa filmów operujących metaforą (w tym metaforą filozoficzną) wydaje się najbardziej pojemna. Zdaniem Trevora Whittocka „każdy obraz filmowy ze swojej natury kondensuje w sobie metaforę”⁴⁸⁰. Wszystko zależy od kompetencji, gotowości i wrażliwości odbiorcy, który potrafi odkryć filozoficzne przesłanie obrazu. O tym, że próby takie są podejmowane dość często, świadczą liczne publikacje. W kontekście antropologii emocji odczytywane były np. dzieła Bergmana⁴⁸¹ i Tarkowskiego⁴⁸², z wykorzystaniem aparatu pojęciowego psychoanalizy – dorobek Kieślowskiego⁴⁸³, Hitchcocka⁴⁸⁴,

⁴⁸⁰ T. Whittock, *Metaphor and film*, New York 1990, s. 29. Za W. Bobiński, op. cit., s. 293 [podkreśl. B.S-W.].

⁴⁸¹ T. Adamski, *Tęsknota za dzieciństwem w filmie Ingmara Bergmana*, op. cit., s. 247-257.

⁴⁸² K. Cítko, *Tęsknota jako emocja wiodąca w filmach Tarkowskiego „Zwierciadło” i „Nostalgia”*. W: *Antropologia emocji...*, op. cit., s. 333-343.

⁴⁸³ S. Žižek, *Lacrimae rerum*, op. cit., s. 29-132.

⁴⁸⁴ Tamże, s. 133-198.

Tarkowskiego⁴⁸⁵ czy Lyncha⁴⁸⁶. Coraz częściej, wykorzystując poglądy filozofów, odczytuje się nie tylko filmy autorskie czy wysoko artystyczne produkcje kinowe, ale i seriale popularne, np. *Skazany na śmierć*⁴⁸⁷, *Doktor House*⁴⁸⁸. Autorka tej rozprawy analizowała również w odniesieniu do psychoanalizy serial telewizyjny *Dexter*⁴⁸⁹.

Filozoficznej interpretacji mogą podlegać w filmie nie tylko elementy fabuły, sposób robienia zdjęć czy montaż, ale też sposób operowania filmową metaforą. W taki sposób np. Deleuze analizuje obrazy króla suspensu.

Hitchcock wprowadza do kina obraz mentalny. To znaczy obiektem obrazu czyni samą relację, która nie tyle zostaje dodana do obrazu - percepcji, obrazu - działania i obrazu - uczucia, co ujmuje je w ramę i przekształca. Wraz z Hitchcockiem pojawiają się „figury” nowego rodzaju, figury myśli⁴⁹⁰.

W kinie filozoficznym często stosowanym środkiem wyrazu jest metafora. Obraz pokazuje jakąś rzeczywistość, która nie jest ważna w swym dosłownym wymiarze, ale istotne jest znaczenie domyślne, ukryte. Linearne, dosłowne odczytanie tych historii prowadziłoby do zubożenia, a nawet całkowitego wypaczenia sensu opowieści. Wśród takich filmów ważne miejsce zajmują filmowe przypowieści, operujące głównie symbolem czy alegorią, np. *Żywot Mateusza* (1967) w reż. Witolda Leszczyńskiego, *Komornik* (2005) Feliksa Falka, *Kawalek nieba* (2005) Kuby Czekaja, *Wymyk* (2011) Grega Zglińskiego. W kategorii małych form animowanych na miano przypowieści zasługują: *Schody* (1968) Stefana Schabenbecka, *Arka* (2003) Grzegorza Jonkajtysa czy *Katedra* (2002) Tomka Bagińskiego.

Paraboliczny świat, widoczny we wszystkich omawianych filmach, budowany jest z wielu elementów składowych. Umowne są miejsca, czas akcji czy bohaterowie, którzy pozostają dla widza anonimowymi. W imię zasady uniwersalności mógłby to być każdy z nas.

By prawidłowo odczytać te obrazy należy przebrnąć przez gąszcz podwójnych znaczeń i odwołań, pamiętając jednocześnie, że każda z historii pozostawia pewną swobodę interpretacyjną.

W tej części rozprawy chciałabym odwołać się nie do filmu dokumentalnego ani

⁴⁸⁵ Tamże, s. 199-239.

⁴⁸⁶ Tamże, s. 240-309.

⁴⁸⁷ Zob. J. Kozłowski, *Lacan, Žižek i Foucault oglądają „Skazanego na śmierć”*, op. cit., s. 148-166.

⁴⁸⁸ Zob. H. Jacoby, W. Irwin, *Doktor House i filozofia - wszyscy kłamią*. Tłum A. Romanek, Gliwice 2009.

⁴⁸⁹ Zob. B. Skrzypczak-Walkowiak, *Fil(m)ozoficznie o awatarach Raskolnikowa*, Rocznik Ostrowskiego Towarzystwa Naukowego "Między przeszłością i przyszłością", Nr 6, 2012, s. 115-118.

⁴⁹⁰ G. Deleuze, op.cit., s. 215.

fabularnego, tylko do dwóch etiud animowanych – *Schodów* Schabenbecka i *Katedry* Bagińskiego. Wybór tej formy uważam za szczególnie uzasadniony z uwagi na raczej marginalną obecność w szkole filmu rysunkowego, kojarzonego często z odbiorcą dziecięcym. Tymczasem filmy animowane mają często podwójny adres odbiorczy, a w przypadku *Schodów* i *Katedry* mamy nawet do czynienia z produkcjami kierowanymi wyraźnie do widza dojrzałego. Ponadto ta odmiana filmowa daje możliwości dyskusji o innych niż w przypadku filmu fabularnego środkach wyrazu. Wspomniane etiudy można również z uwagi na ich czas trwania obejrzeć w całości i omówić w czasie jednej lekcji, co jest niewątpliwym atutem krótkich form. Oba przywołane filmy należą też z uwagi na ich wartość i osiągnięcia twórców do kanonu klasyki filmowej, którą młody człowiek powinien poznać⁴⁹¹.

Etiuda *Schody* pokazuje absurdalną sytuację człowieka, który nie może osiągnąć zamierzonego celu. Kolejne stopnie pojawiające się na drodze bohatera, symbolizują przeszkody, którym każdy człowiek musi stawić czoła. Pokonując jednakże jedne, trafia na następne. Człowiekowi w tej drodze towarzyszą różne emocje i stany: od entuzjazmu, poprzez wolno narastające zniechęcenie aż do wyczerpania. Bohater *Schodów* odbywa swą wędrówkę sam. Ta samotność staje się wartością, która kształtuje jego indywidualność i wyzwala hart ducha. U kresu swej wędrówki, kiedy wydawałoby się, że bohater osiągnie zamierzony cel, staje się jednym ze schodów, które pokonywał. Plan totalny, pokazujący świat złożony z niezliczonej liczby stopni sugeruje, że miliony istnień ludzkich odbyło swoją indywidualną odyseję po to, by stać się częścią wielkiej całości. Jak to wyraził Eliade: „Drzewo Świata objawia (...) to właśnie, iż pojedynczy przedmiot może oznaczać całkowitość kosmiczną (...)”⁴⁹².

Wędrówka bohatera ewokuje liczne filozoficzne skojarzenia, w których istotną rolę odgrywa symbolika schodów (także wzniesień, gór i wspinania się).

W przypadku filmu Schabenbecka trudno oprzeć się pokusie analogii z sytuacją mitologicznego króla Koryntu i powiązaniem z tą postacią problemem absurdu ludzkiego życia, który analizował Camus w eseju *Mit Syzyfa*.

Bohatera Camusa i bohatera Schabenbecka łączy sytuacja wspinania się pod górę. Los obu z nich jest przesądzony, decyduje o nim „siła wyższa”. Król Koryntu wtacza

⁴⁹¹ Stefan Schabenbeck zadebiutował w łódzkim Se-ma-forze filmem animowanym *Wszystko jest liczbą*, który otrzymał wiele nagród. Jako jedyny w historii operator – przedstawiciel animacji otrzymał prestiżową nagrodę im. Andrzeja Munka. Etiuda *Katedra* to krótkometrażowy film animowany z 2002 roku, stworzony przez Tomasza Bagińskiego w 3ds max, oparty na opowiadaniu Jacka Dukaja, otrzymał w 2002 roku nagrodę na konferencji SIGGRAPH, a w 2003 roku nominację do Oscara.

⁴⁹² M. Eliade, *Mity, sny i misteria*. Tłum. K. Kocjan, Warszawa 1999, s. 11.

na szczyt góry ogromny głaz, jednak:

U końca tego długiego wysiłku, mierzonego przestrzenią bez nieba i czasem bez głębi, cel jest osiągnięty. Syzyf patrzy wówczas, jak kamień w kilka chwil spada na dół, skąd trzeba będzie go znów wynieść na górę. Schodzi na równinę⁴⁹³.

Bohater etiudy filmowej także toczy swój niewidzialny głaz, ciężar codziennych życiowych trosk. Na szczycie nie czeka go nagroda, lecz unicestwienie, czy raczej reifikacja.

Camus chce jednak widzieć swojego Syzyfa szczęśliwym. „Jasność widzenia, która powinna mu być udręką, to jednocześnie jego zwycięstwo”⁴⁹⁴. – pisze autor *Dżumy*. Schabenbeck zmusza widza do refleksji nad losem swojego bohatera. Bycie symbolicznym schodkiem nie musi oznaczać klęski, bo każdy element struktury kosmosu jest ważny. Osiągając szczyt, bez względu na to, co nastąpi później, człowiek jest zwycięzcą.

Metaforze filmowej potrzebny jest odpowiedni warsztat. Struktura przypowieści wpływa na reżyserskie wizje, gdyż w paraboli filmowej wymyślne chwytły i ozdobniki nie są pożądane. Dzieło musi być spójne i prowadzić do klarownych wniosków. Pomaga w tym często użycie prostych rozwiązań, ogólnie znanych odwołań do kontekstów i rozpo-znawalnych kodów kultury. Symetryczny i przejrzysty kadr charakteryzuje każde ujęcie *Schodów*. Dzięki temu udało się reżyserowi wydobyć głębię pytań o los człowieka.

Metafora filmowa zyskuje znaczenie dopiero dzięki odbiorcy. Podstawą bowiem jest zakorzenienie jej pojmowania przez widza w audiowizualnym doświadczeniu rzeczywistości.

W rzeczywistości przypisujemy kadrom, ujęciom i scenom nie tylko sygnalizowane przez elementy tworzywa filmowego, ale również te, które – nawet bezwiednie – łączymy z filmowymi obrazami i dźwiękami (...) Nasz odbiór obrazów filmowych (...) jest więc wynikiem interakcji między doświadczeniem filmu a codziennym doświadczeniem audiowizualnym i językowym obrazem świata⁴⁹⁵.

Metafora schodów jako trudności w dotarciu do celu jest czytelna właściwie dla każdego, bo prawie wszyscy doświadczają na co dzień takiej sytuacji. Frazeologizm „zaczęły się schody” lub „zaczynają się schody” oznacza, że w pewnym momencie życia pojawiają się przeszkody, które utrudniają działanie, komplikują je⁴⁹⁶. Zamiana człowieka w stopień rodzi natychmiast skojarzenia z klęską – po stopniach się wchodzi, a więc się na nie następuje, depcze. „Być zdep-

⁴⁹³ A. Camus, *Dwa eseje. Mit Syzyfa. Artysta i jego epok*. Tłum. J. Guze, Warszawa 1991, s. 108.

⁴⁹⁴ Tamże, s.109.

⁴⁹⁵ W. Bobiński, op. cit., s.293.

⁴⁹⁶ Por. K. Głowińska, *Słownik frazeologiczny*, Warszawa 2008, s. 370

tanym” to znaczy zostać upokorzonym⁴⁹⁷. Podobne konotacje wywołuje obraz zostania jednym z wielu elementów (uprzedmiotowienie), zostanie częścią pewnej bezwolnej całości.

Kolejna z animowanych etiud wykorzystuje symbol władzy, który tutaj nie jest rozumiana jako symbol władzy biskupiej – ziemskiej, ale kieruje uwagę ku władzy boskiej i relacjom człowiek – Bóg. Film Bagińskiego powstał na podstawie opowiadania Jacka Dukaja *Katedra*.

Bohaterem tej opowieści jest ksiądz Lavone, który przybywa na rój planetoid nazwanych Izmiraidami na cześć, Izmira. Bohater ma zbadać i ewentualnie potwierdzić dokonujące się w tym miejscu cuda. Na grobie Izmira przez pierwszą z cudownie uzdrowionych osób została zasiana tytułowa katedra. Jej budulcem jest fantastyczny rozrastający się twór roślinopodobny – żywokryst. Jak każda konstrukcja z żywokrystu, także katedra rozrasta się do pewnego etapu.

Okazuje się jednak, że katedra wchłania ludzi, także w księdzu zaczyna rozrastać się żywokryst. Nie jest on jedyny. Pięciominutowa etiuda Bagińskiego zredukowała fabułę opowieści Dukaja do relacji jednego bohatera z osobliwą budowlą, a co za tym idzie z jej twórcą. Jednak fakt, iż wchłonęła ona setki istnień ludzkich, podobnie jak schody z etiudy Schabenbecka, nie budzi wątpliwości w końcowych sekwencjach filmu.

Etiuda Bagińskiego w znacznie większym stopniu niż opowieść Dukaja zdaje się przemawiać znakami. Niemal od samego początku uwagę zwraca samotność bohatera oderwanego od spraw ziemskich. Symbolizuje to oddalona planeta Ziemia, widoczna z miejsca, w którym bohater się znajduje. On sam jest bohaterem – syntezą, kolejnym elementem budulcowym katedry. Personalia ani misja nie są w tym wypadku istotne. Przybywa on niczym pielgrzym kończący swą wędrówkę życia do miejsca, które miało i ma określoną symbolikę.

Symboliem wszechświata była katedra, która swoją konstrukcją miała być podobna porządkowi kosmicznemu. (...). Organizacja przestrzeni w katedrze miała też swoją określoność w czasie. Znajdowało to wyraz w jej rozplanowaniu i wystroju: przyszłość („koniec świata”) jest już obecna po stronie zachodniej, uświęcona przeszłość przebywa na wschodzie (...). Dualizm średniowiecznych wyobrażeń, ostro dzielący świat na krańcowe pary przeciwieństw, grupowała te przeciwstawne sobie kategorie wzdłuż osi pionowej: niebieskie jest tu przeciwstawne ziemskiemu, Bóg-diabłu, (...)pojęcie góry kojarzy się z pojęciem szlachetności, czystości, dobra, podczas gdy „dół” ma odcień nieszlachetny, wulgarny, nieczysty, zły. Kontrast materii i ducha, ciała i duszy także nosi w sobie antytezę góry i dołu⁴⁹⁸.

Bohater wkracza do katedry od strony zachodniej. Wcześniej zresztą zdaje się dostrzegać pierwsze promienie słońca. Brama zarasta się za nim, wejście w przestrzeń budowli wiąże się z ostatecznym pozostawieniem świata poza katedrą. Światło, które wnosi sama postać, odsłania przed nią prawdę o katedrze, ujawnia ludzkie postacie. Fakt, że usytuowane są one w górnych partiach budynku (w sferze sacrum) także jest znaczący. Wszyscy zatem tworzą katedrę – du-

⁴⁹⁷ Por. S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. R|Ż, Warszawa 1989, s. 810.

⁴⁹⁸ A. Gurewicz, *Kategorie kultury średniowiecznej*. Tłum., J. Dancygier, Warszawa 1976, s.73-74.

chowy symbol łączności człowieka z Bogiem. Bohater czeka chwilę niczym na Sąd Ostateczny na prawdziwe światło, które tu także urasta do roli symbolu. Inicjuje ono przemianę bohatera i katedry. Bohater staje się jej częścią. Symbolicznego znaczenia dopełnia w tym wypadku także melodia Adama Rosiaka zbliżona charakterem do chorału gregoriańskiego, który stopniowo przechodzi w bardziej ekspresyjny dźwięk, a także błękitny kolor obłoku płynącego w stronę nowego elementu katedry. Aluzje do stylu gotyckiego (strzelistość budowli; sklepienia krzyżowo-żebrowe) oraz inspiracje malarstwem Beksińskiego czynią z filmu Bagińskiego dzieło nie tylko synkretyczne, ale i wieloznaczne.

Oba filmy traktujące o sytuacji człowieka w świecie oraz poniekąd jego reifikacji można również ciekawie wykorzystać jako kontekst w pracy na lekcjach języka polskiego. W pierwszym przypadku mamy jednak do czynienia z symboliczną samotnością człowieka, drugi przedstawia metaforę ostatecznego zjednoczenia się z Bogiem. Propozycja pracy na lekcji z tymi tekstami kultury zostanie przedstawiona w dalszej części rozprawy.

Autonomiczna i świadoma wypowiedź filozoficzna

Ostatnią z wyróżnionych przez mnie kategorii są filmy, które w zamyśle twórcy stanowią wypowiedź o charakterze filozoficznym. Jak pisze Zbyszek Dymarski:

Myśliciel parający się filozofią bardziej lub mniej profesjonalnie utrwala wyniki swoich badań za pomocą pisma – i do tego narzędzia przeważnie się ogranicza. Natomiast reżyser-filozof może utrwalić swoje przemyślenia także za pomocą kamery⁴⁹⁹.

Filozofowanie filmem jest tu świadomym zabiegiem, a jego autor celowo operuje aluzjami oraz znakami, zdradzając tym samym swoje filozoficzne kompetencje. Wśród twórców filmowych, jest wielu, którzy albo odebrali gruntowne filozoficzne wykształcenie albo nie kryją swoich w tym kierunku zainteresowań. Wśród nich należy wymienić m.in. Krzysztofa Zanussiego, Ryszarda Bugajskiego, Macieja Wojtyszkę, Andrzeja Jakimowicza, Lecha Majewskiego, Jeana-Luca Godarda, Bruno Dumonta czy Woody'ego Allena.

Zdaniem Zbyszka Dymarskiego na szczególną uwagę w zakresie filozoficznej wypowiedzi filmowej zasługuje kino autorskie.

⁴⁹⁹ Z. Dymarski, *Film jako środek w dydaktyce filozofii*. W: *Filozofia – Edukacja interaktywna ...* op. cit. s. 93.

Tu wszak reżyser w największym stopniu ma wpływ zarówno na treść, jak i na formę przekazu. Jest nie tylko głównodowodzącym, lecz także autorem scenariusza, montażystą, a często też się zdarza, że i sam wciela się w jedną z ról. Twórca filmu autorskiego tak głęboko wchodzi w swoje dzieło, jak robili to Szekspir czy Moliere⁵⁰⁰.

Przedstawicielem kina autorskiego jest Bela Tarr. Powstały w 2011 roku *Koń turyński* to ostatni film reżysera – swoiste pożegnanie z kamerą, a także refleksja na temat kondycji świata. Tytuł jest pewną gra językową – kojarzy się z Całunem Turyńskim i koniem trojańskim, ma przywoływać asocjacje ze sfery *sacrum* i *profanum*. *Koń turyński* to opowieść o nadziei, ale i klęsce.

Owa filozoficzna świadomość autora to obecność wątku nietzscheańskiego, który został zasygnalizowany na początku filmu. Świadczy to właśnie, podobnie jak sam tytuł, o świadomym dialogu Tarra z tradycją filozoficzną. Turyn to miasto we Włoszech, w którym Nietzsche spędził ostatnie chwile swego świadomego życia, bawił się, kochał, chodził do opery. Tutaj również stanął w obronie maltretowanego konia, o czym była już mowa wcześniej. Po incydencie na turyńskiej ulicy Nietzsche żyje jeszcze dziesięć lat pogrążony w szaleństwie, o koniu, jak mówi narrator, „nic nie wiemy” (00:02:58)⁵⁰¹. Film właściwie nie ma scenariusza, jest podporządkowany nastrojowi i obrazom a nie słowu. Składa się na niego ledwie trzydzieści długich ujęć w czerni i bieli autorstwa Freda Kelemena. Bohaterowie filmu to zmęczeni ludzie: dorożkarz, jego córka. Jest także ów koń – żywiciel rodziny. Dom z kamienia to miejsce gdzieś na krańcu świata, wręcz poza światem, tworzące swoisty mikrokosmos. Dialogi dorożkarza z córką ograniczone są do minimum. Obrazy pokazują, niczym w kinie niemym, ich monotonną egzystencję, która zmierza do katastrofy. Tarr pokazując powolny, następujący w ciągu sześciu dni upadek świata tej rodziny, nawiązuje nie tylko do księgi Genesis (cykliczność zdarzeń), alei i do Apokalipsy św. Jana (kończy się świat). Wcześniej w swoim dziele *Tako rzecze Zaratustra* Friedrich Nietzsche uśmiercił Boga. Tarr kontynuuje ten wątek. Po zabiciu Boga nie ma już nic, pozostaje pustka. To właśnie opowiada Tarr obrazami i muzyką. Jego zdaniem:

Agonia zwierzęcia wpływa na świat: jeśli koń nie pracuje, woźnica również. I tym samym jego życie się kończy. Oczywiście wstajemy, jemy, ubieramy się i powtarzamy wiele innych czynności, ale każdego dnia do czegoś innego te czynności prowadzą. Potem zaczynamy robić co-

⁵⁰⁰ Tamże, s. 93.

⁵⁰¹ *Koń turyński*, reż. Bella Tarr, 2011.

raz mniej, z każdym dniem zbliżamy się do śmierci. Aż na samym końcu docieramy do punktu, w którym życie staje się coraz cieńsze. Jakby przezroczyście. I nagle znika⁵⁰².

Mówiąc o związkach filmu, filozofii i literatury nie można pominąć wspomnianego już opowiadania *Gasnący Antychryst* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego. Opowieść, którą Grudziński nazwał powiastką filozoficzną, nawiązuje do życia Nietzschego, przywołuje fakty z jego biografii, fragmenty korespondencji filozofa. Bardzo istotne staje się słynne wydarzenie z koniem, choć nie wiadomo, czy *de facto* miało naprawdę miejsce w życiu Nietzschego. Zresztą Grudziński dość swobodnie operuje faktami z życia filozofa. Jak pisze Marta Wyka: „(...) opowiadanie wydaje się być fikcją, kreacją, pomysłem – nawet wówczas, gdy wiemy już, że pisarz posłużył się autentycznymi faktami z życia Nietzschego. Właśnie – posłużył się...”⁵⁰³. Wspomina np. o czytaniu *Zbrodni i kary* Dostojewskiego ze szczególnym uwzględnieniem snu Raskolnikowa o katowanej kobyłce.

Zarówno scena z koniem w filmie i opowiadaniu, jak i nawiązanie do Dostojewskiego, mają określony cel. Chodzi o przejmujące zaprezentowanie tragedii myśliciela, zawiedzionego w ostatnich latach życia swoimi ideami. Nietzsche ogłosił śmierć Boga i narodziny silnego człowieka, a jednak rola Antychrysta nie jest dla niego. Zaprzecza jej wyraz chrześcijańskiego współczucia – Nietzsche lituje się nad zwierzęciem. Upada na ulicy i ten upadek ma charakter symboliczny – rozpoczyna bowiem stan kompletnego rozkładu psychicznego i fizycznego. Wg Taara Nietzsche mamrocze dwa dni po tym zdarzeniu w malignie swoje ostatnie słowa: „Matko, jestem głupcem” (*Koń turyński* 00:02:46), wg powiastki filozoficznej Grudzińskiego umarł ze słowami na ustach *un povero cristo* (biedny Chrystus), choć tego nie potwierdzają żadne źródła⁵⁰⁴.

Do twórców, którzy świadomie konstruują obraz jako wypowiedź filozoficzną, należy też Jean-Luc Godard. Paweł Mościcki w książce *Godard. Pasáže*, przywołuje wypowiedzi reżysera, w których on sam nazywa siebie myślicielem a film dziełem myśliciela, skierowanym do myślącego odbiorcy:

Kino powstało raczej po to, żeby myśleć. Jego źródła są bliskie filozofii, nauki. To dlatego tak bardzo się podobało, nawet jeśli jego forma się degeneruje, bo jest teraz robione w taki sposób, że nie można za jego pomocą myśleć. (...) Ależ ja nim [filozofem] jestem! (...) Uprawiam

⁵⁰² *"Koń turyński". Ostatni film Béli Tarra. Z reżyserem rozmawia Paweł Felis.*
http://wyborcza.pl/1,75475,11438804,Kon_turyński_Ostatni_film_B%C3%A9li_Tarra.html#ixzz2V9gmLCwh [dostęp 13 lipca 2013].

⁵⁰³ M. Wyka, *Prawda, zmyślenie, kompozycja*. „Dekada Literacka” 1991, nr 22.

⁵⁰⁴ Por. G. Herling-Grudziński, *Gasnący Antychryst*, op. cit., s. 177.

filozofię: oglądając dwie rzeczy: myślenie i ruch. Bergson powiedziała to samo i mógł stać się człowiek Akademii. Jeśli chodzi o mnie, muszę radzić sobie sam...⁵⁰⁵

Na podstawie tych słów widać, że Godard traktuje film jako sztukę elitarną, a jej wymiar rozrywkowy (w tym filmy telewizyjne) uważa za przejaw degradacji. Pisząc o dorobku Godarda Mościcki omawia go w kontekście metafizyki (17-98), estetyki (101-168), historii (175-241), polityki (247-323) i etyki (331-379), o czym już od początku informują czytelnika tytuły poszczególnych części książki.

Wiele filmów nakręconych przez Godarda to adaptacje tekstów literackich, z których motywy w ujęciu reżysera uległy jednak zmianom. Takim filmem jest np. *Pogarda* (1963), będący wprawdzie ekranizacją powieści Alberta Moravii, ale w znacznym stopniu zmodyfikowaną z uwagi na obecne w nim wątki z *Odysei* – filmu nad którym pracują bohaterowie. Mamy tu zatem także motyw filmu w filmie. Godard czerpie z książki Moravii, ale jednocześnie poddaje ją trawestacji, stawia w nowym świetle, a czasem polemizuje z pierwowzorem.

Z kolei film *Męski – żeński* (1966) otwiera socjologiczny i polityczny okres filmowej twórczości Jean-Luca Godarda – tak jak w nakręconej rok później *Chince* (1967) fabuła została tu podporządkowana wyraźnej, choć nieoczywistej strategii politycznej. Francuski reżyser zdaje się w obu filmach podkreślić potrzebę powrotu do... praktyki politycznej. W *Chince* np. grupa przyjaciół zafascynowanym rewolucyjnymi językami zawiązuje wywrotową organizację. Bohaterowie, choć pozornie różni, zachowują się bardzo podobnie – przekrzykują się wzajemnie i próbują przekonać do głoszonych przez siebie teorii. Padają znaczące zdania o potrzebie rewolucji, emancypacji robotników, wyzwoleniu spod jarzma mieszczańskiej moralności i konieczności upolitycznienia na nowo nauk humanistycznych.

Kończąc tę część pracy, chciałabym jeszcze przywołać nazwiska dwóch polskich reżyserów, do których wrócę w rozdziale IV tej rozprawy – Andrzeja Jakimowskiego i Lecha Majewskiego. Obaj zgodnie ze swoimi kompetencjami traktują film jako wypowiedź filozoficzną. Bohaterowie obrazu Jakimowskiego *Zmruż oczy* (2003) wyjątkowo intensywnie, zmysłowo doświadczają swego istnienia, chce napawać się życiem, choć pozornie nic się w nim nie dzieje. Bohaterka - dziesięcioletnia dziewczynka ucieka z domu, od wiecznie zajętych własnymi sprawami rodziców i znajduje schronienie u byłego korepetytora Jaśka, nauczyciela i niespełnionego

⁵⁰⁵ P. Mościcki, *Godard. Pasaże*, op. cit., s. 24.

pisarza, który porzucił życie w mieście i został stróżem w likwidowanym pegeerze. Dziewczynka kradnie niepotrzebne jej w sumie drobiazgi, chcąc swoją ucieczką i takimi czynami zwrócić na siebie uwagę dorosłych. W zamian za obietnicę, że porzuci kradzieże, Jasiiek udziela jej azylu, dając słowo, że jej nie wyda. Stróż, a z nim także Mała, znajdują bratnie dusze w osobach wioskowego dziwaka Eugeniusza, wyalienowanego epileptyka recytującego grecką poezję, oraz nastoletniego syna jednego z popegeerowców, "Sosnoszczuka", bystrego i dowcipnego obserwatora rzeczywistości. Trudno nie zauważyć aluzji filozoficznych w tym filmie. Jasiiek jest w kimś w rodzaju Sokratesa – za pomocą tylko rozmowy (metoda dialektyczna) zmieni życie wielu osób, w tym zagubionej dziewczynki, która nie potrzebuje oferowanych jej przez rodziców luksusowych przedmiotów, ale miłości, zainteresowania i rozmowy z ich strony.

O ile wypowiedź Jakimowskiego dotyka głównie problemów etycznych i aksjologicznych, o tyle film Lecha Majewskiego *Młyn i krzyż* (2010) wkracza w obszar estetyki i ontologii. Lech Majewski tworzy swoistą ekfrazę – filmową opowieść o obrazie Bruegla *Droga na Kalwarię*. Jest to zresztą adaptacja książki Michaela Gibsona. Akcja filmu rozgrywa się w roku 1564, w którym Bruegel namalował swoje dzieło. W granicach jednego dnia, rekonstruowane są zdarzenia, jakie złożyły się na obraz finalny. Tłem historycznym jest czas ucisku politycznego i religijnego Niderlandów. Pod rządami hiszpańskich Habsburgów, którzy wyznawali katolicyzm, dochodziło do krwawego zwalczania reformacji.

Jedną z głównych postaci filmu jest młody mężczyzna, mieszkaniec wsi, który ginie męczeńską śmiercią za głoszenie herezji. W tle, na drugim planie, ukazana jest droga krzyżowa Chrystusa. Widz obserwuje ją z perspektywy Pietera Bruegla tworzącego swój obraz, jego przyjaciela i mecenasa, bankiera Nicolaesa Jonghelincka, a także matki, Marii.

Estetyczny charakter filmu buduje sam obraz Bruegla, którego poszczególne elementy zostają poddane gruntownej analizie. Metafizyczna wymowa obrazu wiąże się z próbą rekonstrukcji tego, co przydarzyło się w życiu bohaterów obrazu, zanim w takiej a nie innej roli utrwalił ich malarz. W filmie Majewskiego losy każdej postaci obrazu mają swoją przedakcję. Także poprzez kontakt z widzem obraz ożywa na nowo:

Tak jest np. z obrazem Bruegla, który stanowi zapis pewnej energii, fali działającej w taki sposób, że kiedy człowiek stoi przed nim, staje się kamertonem – udziela mu się wibracja. Dzieła sztuki to wibracje, poprzez interferencje z drugą osobą powodują odezwanie się pewnego tonu, nie echa, które jest puste i mechaniczne, ale wewnętrznego drżenia. Pieter Bruegel i Jean-Michel Basquiat nie żyją, ale ich dzieła wciąż powodują wibrowanie przestrzeni wokół – powiedział Lech Majewski⁵⁰⁶.

Kino jest związane z filozofią. Jak stwierdził reżyser Jean-Luc Godard „... kino istnieje po to, aby uprawiać metafizykę. Uprawia ją zresztą cały czas, ale nie zauważa się tego, albo ci, którzy ją uprawiają, nie mówią o tym”⁵⁰⁷.

Celem tego rozdziału było prześledzenie różnych punktów wspólnych filozofii i filmu. Film filozoficzny może być projekcją tego, co nosi w sobie jego twórca, ale też kształtować odbiorcę. Filmy były adaptacjami dzieł wielkich filozofów, pokazywały ich biografie, ilustrowały poglądy. Film może być świadectwem tego, jak myśliciel odbiera inne filmy, może być zapisem jego myśli i systemu wartości. Wreszcie za pomocą metafory oddawać refleksje o świecie.

Rozdział ten miał charakter prezentacji wybranych filmów, których związki z filozofią omówiłam, posługując się przyjętą przeze mnie klasyfikacją. W następnych częściach rozprawy zaprezentuję filozofię filmu jako metodę pracy na lekcjach. Omówienie teoretycznych podstaw projektowanych przez mnie rozwiązań praktycznych jest konieczne, gdyż jest ważnym punktem odniesienia w pracy z uczniami. Teoria stanowi istotny kontekst podczas opisu i analizy dzieł, a w konkretnych przypadkach bywa nawet źródłem inspiracji. Bez niej wejście w dialogowy i twórczy etap działań edukacyjnych jest niemożliwe.

W rozdziale IV przywołam niektóre z omówionych obrazów (np. *Nietzsche w Turynie* Bressane’a), choć jest on w dużej części poświęcony filmowej aktywności moich uczniów. Z kolei w rozdziale V zaprezentuję w formie scenariuszy sposoby pracy z wybranymi filmami na lekcjach języka polskiego i filozofii. Uważam, że filozofowanie filmem w każdej jego odmianie (filozoficzny namysł nad cudzym dziełem czy myślenie za pomocą obrazu w filmie własnego autorstwa) przynosi uczniom wiele korzyści, przyczynia się do rozwijania ich kreatywności i wrażliwości. Za pośrednictwem obrazu filmowego widz – uczeń – twórca spotyka się z Innym, a przede wszystkim ze swoimi własnymi uczuciami. Fascynacja filmem może

⁵⁰⁶ *Nasze rozmowy - Lech Majewski*. Z Lechem Majewskim rozmawiają Anna Bielak i Marta Lisok. <http://ekrany.org.pl/2011/11/25/nasze-rozmowy-lech-majewski/> [dostęp 21 lipca 2014].

⁵⁰⁷ Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard, t.2, 1984-1998, red. A. Bergala, Cahiers du cinéma/ Éditions de l'Étoile, Paris 1998, W: P. Mościcki, *Godard. Pasaże*, Warszawa 2010, s. 53.

doprowadzić go do poznania samego siebie. Także inicjalne obrazy powstałe w wyobraźni młodego twórcy filmowego stają się źródłem nie tylko jego satysfakcji, zadowolenia, ale sprawiają, że dowiaduje się on czegoś nowego o sobie.

Rozdział IV

Filmozofia w praktyce edukacyjnej

W tej części rozprawy zaprezentowane zostaną działania, które doprowadziły do stworzenia przeze mnie pewnej strategii pracy w szkole, określanej mianem filmozoficznej. Postaram się udowodnić, że moje czynności miały charakter systemowy i przebiegały w trzech etapach, które nazwałabym erudycyjnym (dominacja analizy i interpretacji dzieł literackich, filozoficznych i filmowych wraz z próbami odnalezienia miejsc wspólnych dla tych dziedzin), dialogowym (działania uczniów podporządkowane tworzeniu etiud filmowych stanowiących intertekstualne nawiązania do innych dzieł) i twórczym (w tym etapie uczeń staje się twórcą autonomicznej wypowiedzi filmowej o charakterze filozoficznym). Opis moich działań mieszczących się w praktyce filozofowania filmem oraz ich efekty zostaną zaprezentowane w kolejnych podrozdziałach. Zanim przejdę jednak do omawiania konkretnych przedsięwzięć edukacyjnych, reprezentujących wyróżnione przez mnie modele pracy, chcę pokrótce uzasadnić, że pozostają one w ścisłym związku z tradycją i współczesnością dydaktyczną oraz zadaniami wychowawczymi szkoły.

Metody aktywizujące wobec filozofii w szkole

W pierwszym i drugim rozdziale tej rozprawy zostały zaprezentowane etapy, w jakich po roku 1980 następował rozwój edukacji filozoficznej i filmowej - najpierw w czteroletnim liceum, a potem w szkole ponadgimnazjalnej. Punktem wyjścia w moim rozpoznaniu był model ideologiczny, później reformatorzy oświaty zaczęli preferować erudycyjny charakter edukacji, który stopniowo przeradzał się w model aktualizujący wiedzę, aż po całkowite zwrócenie się ku nauczaniu holistycznemu i kontekstowemu. Te ostatnie tendencje dominujące w kształceniu do dziś pozostają w ścisłym związku z moimi propozycjami. O ile w rozdziale trzecim podjęłam próbę zdefiniowania pojęcia „filmozofii” jako szeroko rozumianej filozofii filmu, która mogłaby zostać kolejną strategią edukacyjną, o tyle rozdział IV zawiera rozwiązania praktyczne, czyli propozycje wykorzystania możliwości filmozofii jako metody pracy w kształceniu polonistycznym.

Mimo że o obecności filozofii i filmu w programach nauczania języka polskiego

była mowa wcześniej, warto przywołać jeszcze raz pewne treści istotne z uwagi na charakter dysertacji. Jak już pisałam, nowa podstawa programowa, obowiązująca w szkole po 2002 roku, była znacznie uboższa w treści filozoficzne niż dokument obowiązujący w czteroletnim liceum, jednak nadal były one obecne na lekcjach języka polskiego, szczególnie w klasach realizujących program w zakresie rozszerzonym. Nie bez znaczenia były także wymogi uwzględnione kolejno w standardach maturalnych i podstawie programowej. Uczeń klasy pierwszej, poznający poezję Horacego czy Kochanowskiego, musiał zaznajomić się wcześniej z niektórymi systemami filozoficznymi antyku (epikureizm, stoicyzm). W zakresie rozszerzonym autorzy przywołanych w rozdziale II programów nauczania m.in. proponowali do omówienia dzieło Platona *Obrona Sokratesa*. Podręczniki do klasy pierwszej zawierały zresztą liczne konteksty filozoficzne: fragmenty dialogów Platona, dzieł Arystotelesa i Marka Aureliusza, *Wyznań* Augustyna, fragmenty mowy *O godności człowieka* Mirandoli, dzieła Kartezjusza, Pascala, Rousseau i Woltera. W klasie drugiej i trzeciej autorzy podręczników również zalecali omówienie kontekstów filozoficznych, choć już w znacznie mniejszym zakresie (np. *Moje pojęcie wolności* Nietzschego w podręczniku dla klasy II i *Mit Syzyfa* Camusa w podręczniku dla klasy maturalnej)⁵⁰⁸.

Edukacja filozoficzna była nadal, mimo następujących redukcji, znaczącą częścią kształcenia polonistycznego, szczególnie w klasie pierwszej. Metody przekazywania tych, nie zawsze przystępnych dla ucznia treści, były w mojej praktyce nauczycielskiej rozmaite. Wiedzę o antycznych szkołach filozoficznych uczniowie czerpali nie tylko z podręcznika, ale i dodatkowych materiałów (fragmenty *Historii filozofii* Tatkiewicz, *Żywotów i poglądów słynnych filozofów* Diogenesa Laertiosa, a nawet *Świata Zofii* Gaardera). Nierzadko analizowane były na lekcji fragmenty tekstów, które można było znaleźć w osobnych opracowaniach i wypisach. Przydatne okazywały się wówczas: dwa podręczniki autorstwa Estery Lasocińskiej⁵⁰⁹ i Tomasza Mazura⁵¹⁰ *Kamyk filozoficzny, Żywoty... Diogenesa Laertiosa*⁵¹¹, podręcznik Barbary Markiewicz⁵¹², *Edukacja filozoficzna* Magdaleny Gajewskiej i Krzysztofa Sobczaka⁵¹³

⁵⁰⁸ Autorka rozprawy pracowała z programem *Przeszłość to dziś* oraz z serią podręczników pod tym samym tytułem [przypis B. S.-W.].

⁵⁰⁹ E. Lasocińska, *Kamyk filozoficzny. Edukacja filozoficzna dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa 2007.

⁵¹⁰ T. Mazur, *Kamyk filozoficzny. Edukacja filozoficzna dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa 2010.

⁵¹¹ D. Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*. Tłum. W. Olszewski i B. Kupis, Warszawa 1982.

⁵¹² B. Markiewicz, *Filozofia dla szkoły średniej. Wybór tekstów*, Warszawa 1987.

⁵¹³ M. Gajewska, K. Sobczak, *Edukacja filozoficzna. Ścieżka edukacyjna. Podręcznik dla liceum*

czy wydana w 2002 roku *Antologia tekstów filozoficznych dla maturzystów, olimpijczyków, studentów i nauczycieli filozofii* pod red. Krzysztofa Kałuży i Agnieszki Pelc⁵¹⁴.

Mówiąc o metodach nauczania, trzeba jednak zwrócić uwagę na ich ewolucję tudzież wnioskującą z niej skuteczność. Elżbieta Konopacka w artykule *Różnorodność i znaczenie aktywizujących metod prowadzenia zajęć z filozofii w szkole średniej*⁵¹⁵, powołując się na opinie m.in. Tadeusza Lewowickiego⁵¹⁶, Józefa Pólturzyckiego⁵¹⁷, Kazimierza Cymerysa⁵¹⁸, a także badania Alfreda Whiteheada⁵¹⁹ czy Jeana Piageta⁵²⁰, nakreśla obraz współczesnej edukacji wskazując na nieprzystawalność niektórych sposobów uczenia oraz na skuteczność metod aktywizujących pracę ucznia.

Należy dążyć do przewagi „uczenia się” nad nauczaniem. Tylko taki punkt wyjścia gwarantuje rozwój, samodzielność myślenia i nieobojętność w stosunku do lawinowo narastających problemów globalnych świata. Nadmiar informacji to główna cecha współczesności, w jej obliczu istotnym zadaniem staje się więc umiejętność wyboru. Z kolei jakkolwiek wybór jest niemożliwy bez kontekstu nadającego znaczenie. Wiedza bez kontekstu jest niejako „pusta”, nie sprzyja tworzeniu pamięci głębokiej, procesom przeżywania, utożsamiania i rozumienia otaczającego świata⁵²¹.

Dalej autorka zwraca uwagę na związek metod poszukujących, współcześnie zwanych częściej aktywizującymi z filozofią i jej korzeniami (np. metodą sokratejską). Choć w szkole, znaniem autorki, wciąż dominuje mało skuteczna i w pełni odtwórcza strategia podająca, której w dodatku sprzyjają testowe formy sprawdzania wiedzy i perspektywa egzaminów końcowych, można zauważyć tendencje zmierzające do modyfikacji tego stanu rzeczy. W dalszej części artykułu poznajemy klasyfikację metod wspierających rozwój ucznia oraz szczegółowe ich omówienie, na które powołam się podczas prezentowania moich własnych strategii edukacyjnych.

Zenon Uryga porusza z kolei problem chaotycznego krzyżowania się różnych ujęć pojęcia metody w praktyce kształcenia⁵²². Metodami nazywa się również strategie

ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum, Gdynia 2009.

⁵¹⁴ *Antologia tekstów filozoficznych dla maturzystów, olimpijczyków, studentów i nauczycieli filozofii*. Część I i II. pod red. K. Kałuży i A. Pelc. Kraków 2002.; M. Środa: *Etyka dla myślących: podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa 2011.

⁵¹⁵ E. Konopacka, *Różnorodność i znaczenie aktywizujących metod prowadzenia zajęć z filozofii w szkole średniej*, „Analiza i Egzystencja” nr 10, 2009, s. 111-127.

⁵¹⁶ T. Lewowicki, *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*, Warszawa 1975.

⁵¹⁷ J. Pólturzycki, *Lekcje w szkole współczesnej*, Warszawa 1985.

⁵¹⁸ K. Cymerys, *Rola i zadania edukacji w procesie integracji Polski z Unią Europejską*. „Filozofia w szkole” IV, 2003, s. 123-131.

⁵¹⁹ A. N. Whitehead, *Nauka i świat nowożytny*. Tłum. M. Kozłowski, M. Pieńkowski, Kraków 1987.

⁵²⁰ J. Piaget, *Psychologia i epistemologia*. Tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1977.

⁵²¹ E. Konopacka, op. cit., s. 112.

⁵²² Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków 1996, s.

dydaktyczne, wśród których szczególnie miejsce zajmuje typologia Okonia. Sam proponuje korektę tej propozycji, jednak nie po to, by podważyć jej sensowność, ale by zmienić perspektywę:

Jeśli można wskazywać, jakie metody kształcenia literackiego wiążą się z określonymi strategiami uczenia się i nauczania, to równie dobrze można dążyć do opisu interesujących nas tu metod z uwzględnieniem dróg uczenia się literatury, do których one się odwołują (ale również z uwzględnieniem innych współskładowych elementów metody⁵²³.

Wśród metod nauczania według klasyfikacji Wincentego Okonia⁵²⁴, którą zmodyfikował Franciszek Szlosek⁵²⁵ wyróżniamy: podające, problemowe, programowane, eksponujące i praktyczne. Tadeusz Lewowicki, badając zależność różnych metod kształcenia w odniesieniu do możliwości ucznia⁵²⁶, stwierdził, że najwyższą efektywność daje stosowanie metod eksponujących (film, sztuka teatralna, ekspozycja, pokaz połączony z przeżyciem), dzięki którym uczeń ma możliwość przeżycia omawianych treści, najmniejszą z kolei skuteczność ma metoda podająca (np. wykład informacyjny, pogadanka, opowiadanie, opis, prelekcja, anegdota, odczyt, objaśnienie lub wyjaśnienie).

Moje doświadczenie zawodowe w dużym stopniu potwierdza słuszność tezy Lewowskiego, dlatego w pracy zawodowej w dużej mierze wykorzystuję metody poszukujące, szczególnie eksponujące oraz programowane (np. praca z komputerem i innymi urządzeniami technicznymi), a strategia filozoficzna daje możliwości nie tylko ich połączenia, ale gwarantuje wysoką skuteczność.

Jednym z przykładów metody aktywizującej jest mapa pamięci⁵²⁷, zwana też mapą mózgu, mapą mentalną czy mapą myśli (ang. *mind mapping*). Jej istotę stanowi sporządzenie szkicu graficznego, w którym zagadnienia teoretyczne pojawiają się w formie krótkich sygnałów. Poszczególne elementy mapy tworzą jednak całość, swoistą sieć haseł związanych z omawianymi treściami. Mapę mentalną uczniowie mogą sporządzić indywidualnie lub zespołowo. Na lekcjach poświęconych zagadnieniom filozoficznym często stosowałam formy pracy grupowej, ze względu na możliwość partnerskiej dyskusji między uczniami. Ich efektem były właśnie mapy pamięci prezentujące poszczególne szkoły filozoficzne lub dorobek myślicieli (np. filozofia

115.

⁵²³ Tamże, s. 116.

⁵²⁴ Por. W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1969.

⁵²⁵ F. Szlosek, *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Radom 1995, s. 91.

⁵²⁶ T. Lewowicki, op. cit. s., 148.

⁵²⁷ Por. T. Buzan, *Mapy twoich myśli*, Łódź 2000.

platońska, epikurejska, stoicka, szkoła Arystotelesa itp.). Taka metoda daje możliwość łączenia różnych treści, przywoływania kontekstów i uaktywniania możliwości twórczych ucznia (uzupełnianie tekstu własną grafiką). Jest też ważnym elementem nauczania holistycznego, o którym wspominałam w pierwszym rozdziale pracy.

Przykładem pracy metodą aktywizującą może być także konkretne działanie dydaktyczne podjęte przez mnie w klasie pierwszej, w grupie na poziomie rozszerzonym. Treścią zajęć, realizowanych również w formie pracy w grupach, była filozofia przedsokratejska. W celu przygotowania lekcji musiałam zgromadzić w pracowni określone pomoce dydaktyczne: fragmenty tekstów ilustrujących poglądy konkretnych filozofów, balon napełniony powietrzem, naczynie z wodą, zapaloną świeczkę, kalkulator, zestaw chemika (modele atomów do składania), wydrukowany na kartce symbol nieskończoności oraz koszyk, w którym znalazły się symbole czterech żywiołów (naczynie z wodą, woreczek z ziemią, zapalona świeczka i nadmuchany balon). Każdy przedmiot reprezentował element świata, w którym starożytni filozofowie poszukiwali odpowiedzi na pytanie o naturę rzeczywistości.

Uczniowie po zapoznaniu się z tekstami musieli spośród zgromadzonych przedmiotów wybrać ten, który ich zdaniem najlepiej ilustrował konkretną myśl związaną z *archè*, czyli zasadą świata. Pomysł oddania istoty poglądów przez atrybut – rzecz materialną wymagał od uczniów nie tylko sprawności czytania ze zrozumieniem (analiza fragmentu tekstu filozoficznego), ale również wejścia na poziom odczytywania znaków i symboli, rozwijał także umiejętność abstrakcyjnego myślenia. Ten sposób pracy jest także pożądanym z uwagi na zawartość *Podstawy programowej*. Na etapie ponadgimnazjalnym znalazły się bowiem w niej zapisy dotyczące odczytywania treści alegorycznych i symbolicznych utworu⁵²⁸. Otwiera to możliwości dla prowadzenia rozmów o roli przedstawień symbolicznych i metaforycznych także w kulturze.

Zespół, który zapoznał się z poglądami Heraklita z Efezu, musiał wybrać świeczkę, gdyż ten filozof zasady świata szukał w ogniu; zespół zaznajomiony z poglądami Demokryta wybierał model do składania związków chemicznych, zespół Empedoklesa – koszyk z symbolami czterech żywiołów, grupa Pitagorasa – kalkulator (filozof uważał liczbę za przyczynę świata), grupa Anaksymenesa – balon (zgromadzone powietrze), grupa Anaksymandra – symbol nieskończoności (bezkres), a zespół prezentujący poglądy Talesa – naczynie z wodą. Każda grupa uzasadniała swój

⁵²⁸ Por. *Podstawa programowa ...*, op. cit., s. 47.

wybór, odwołując się do przeczytanych tekstów filozoficznych, i w ten sposób prezentowała poglądy określonego myśliciela na temat powstania świata.

Zaproponowane przeze mnie zajęcia nie są moim autorskim pomysłem, ale zmodyfikowaną wersją propozycji Zbyszka Dymarskiego⁵²⁹, która została opublikowana na łamach „Zeszytów Szkolnych” w 2007 roku. Zmiany, których dokonałam, były spowodowane dostosowaniem scenariusza lekcji filozofii do potrzeb edukacji polonistycznej. Moja wersja zajęć zakładała wyjście od słowa *archè*, jego znaczenia i pokrewieństwa z innymi wyrazami (np. archetyp, archeologia), a następnie przystąpienia do pracy w zespołach, której głównym celem było nie tylko kształcenie sprawności poprawnego logicznego myślenia, ale i pracy z tekstem filozoficznym, z której zrezygnował Dymarski, proponując w scenariuszu krótki wykład na temat stanowisk Talesa, Pitagorasa czy Demokryta. Mimo oczywistego podobieństwa obu scenariuszy zajęć występowały między nimi różnice, choćby w wyborze zastosowanych strategii pracy. Wśród metod w propozycji Dymarskiego znalazły się nie tylko działania praktyczne, ale dyskusja dydaktyczna oraz element strategii podawczej - wykład nauczyciela i prezentacje uczniów. W mojej propozycji dominowały działania praktyczne (metoda przewodniego tekstu), pojawiła się jednak też dyskusja w zespołach nad tekstem oraz metoda podawcza - prezentacje uczniów. Zajęcia dodatkowo wzbogaciłam o formę pracy ze słownikiem wyrazów obcych (wyjaśnienie pojęcia *archè*), zmieniłam też niektóre pomoce dydaktyczne (np. wprowadziłam kalkulator zamiast tablic matematycznych, balony napełnione powietrzem czy zapalone świece zamiast slajdów z obrazami chmur czy ognia).

Edukacja filozoficzna może przebiegać z wykorzystaniem bardzo różnych metod. Warto podkreślić, że nie można całkowicie zrezygnować ze strategii podających (wykład, pogadanka, opowiadanie, opis, prelekcja, anegdota, objaśnienie), a jedynie zmienić częstotliwość ich występowania na zajęciach. Jako nauczyciel filozofii prowadziłam zajęcia dotyczące logiki, w tym różnic między rozumowaniem indukcyjnym i dedukcyjnym. Aby wyjaśnić ten problem, odwołałam się nie tylko do tekstu literackiego - opowiadania Conan Doyle'a *Błękitny karbunkul*⁵³⁰, ale i do fragmentu książki Cathcarta i Kleina *Przychodzi Platon do Doktora. Filozofia w*

⁵²⁹ Z. Dymarski, *Początki filozofii- wyprawa do starożytnej Grecji. Scenariusz lekcji filozofii dla szkół ponadgimnazjalnych*. „Zeszyty Szkolne” nr 3, 2007, s. 79-81.

⁵³⁰ A. Conan Doyle, *Błękitny karbunkul*. W: *Przypadki Sherlocka Holmesa*. Tłum. I. Doleżał-Nowicka, Warszawa 1984, s. 127-143.

*żartach*⁵³¹. Opowiadanie, którego bohaterem był słynny detektyw Sherlock Holmes, dopełnione objaśnieniem autorów *Filozofii w żartach* zilustrowało charakter myślenia indukcyjnego, notabene częściej stosowanego przez detektywa z Baker Street niż dedukcja.

Jeśli idzie o literaturę, to postacią najbardziej znaną dzięki doskonałej „dedukcji” jest Sherlock Holmes, chociaż jego metoda ma niewiele wspólnego z metodą dedukcyjną. Tak naprawdę korzysta on z logiki indukcyjnej. Najpierw poddaje wszystko uważnej obserwacji, a następnie dokonuje generalizacji, opierając się na wcześniejszych doświadczeniach i korzystając z analogii oraz kryterium prawdopodobieństwa⁵³².

Z kolei żart o kowboju (*Przychodzi Platon do Doktora*, s. 40-41) miał charakter anegdoty, która wyjaśniła mechanizm błędnego rozumowania dedukcyjnego. W tym wypadku również wykorzystałam objaśnienie z książki Cathcarta i Kleina (s. 41).

Podczas zajęć zastosowane zostały również inne metody pracy - problemowe (dyskusja, burza mózgów) czy eksponujące (wykorzystanie słuchowiska na podstawie opowieści Conan Doyle’a). Scenariusz tej lekcji został opublikowany na stronie internetowej Instytutu filozofii Uniwersytetu Wrocławskiego⁵³³.

Bardzo istotna w edukacji filozoficznej, zarówno w ramach zajęć z filozofii, jak i języka polskiego jest praca z tekstem. To działanie wymaga jednak zastosowania szczególnych metod z uwagi na trudności w odbiorze dzieł filozoficznych. Spośród metod aktywizujących wybierałam np. łączenie tekstu drukowanego z telewizyjnym wykładem (metoda eksponująca), co było możliwe w przypadku wypowiedzi Leszka Kołakowskiego zamieszczonych w zbiorze *O co pytają nas słynni filozofowie?*⁵³⁴ Podczas telewizyjnego wykładu profesora uczniowie notowali najważniejsze informacje związane z filozofią Sokratesa czy Platona, a następnie uzupełniali je po ponownym kontakcie z tekstem, tym razem drukowanym. Kolejnym etapem zajęć była rozmowa o tym, jak współczesny myśliciel Leszek Kołakowski prezentuje filozofię starożytną, w jaki sposób dokonuje selekcji informacji podczas krótkiego pięciominutowego wykładu; która forma (wykład telewizyjny czy lektura tekstu) lepiej trafia do odbiorcy i dlaczego. Podczas tych zajęć oprócz metody eksponującej (pokaz filmu), wykorzystane zostały także inne metody pracy, na przykład metoda problemowa

⁵³¹ T. Cathcart, D. Klein, *Przychodzi Platon do Doktora. Filozofia w żartach*. Tłum. K. Puławski, Poznań 2009.

⁵³² Tamże, s. 36.

⁵³³ Por. B. Skrzypczak-Walkowiak, *Czy można nauczyć się logicznego i konsekwentnego myślenia? Logika jako subdyscyplina filozoficzna*. <http://nauczaniefilozofii.uni.wroc.pl/index.php/animacje-filozofii-2/210-czy-mozna-nauczyc-sie-logicznego-i-konsekwentnego-myslenia> [dostęp 29 grudnia 2014].

⁵³⁴ L. Kołakowski, *O co nas pytają wielcy filozofowie*. Trzy serie, Kraków 2008.

(dyskusja dydaktyczna), podająca (wykład) czy mieszczące się w kategorii działań praktycznych sporządzenie notatki z lekcji.

Możliwości różnych strategii pracy podczas edukacji filozoficznej i polonistycznej stwarza nauczycielowi dramat Sartre'a *Przy drzwiach zamkniętych*, z którym zapoznałam uczniów klas humanistycznych. Moja propozycja pracy z tym utworem została opublikowana także w czasopiśmie metodycznym „Zeszyty Szkolne”⁵³⁵ w roku 2003 jako projekt łączący treści z różnych dziedzin (literatura, film, teatr, malarstwo, filozofia, religia). W roku szkolnym 2009/10 uzupełniłam swoją propozycję o metody aktywizujące ucznia nie tylko w procesie odbioru kultury, ale także w procesie jej tworzenia. W tym celu został zrealizowany projekt *Dlaczego warto uczyć się filozofii?*, o którym będzie mowa w dalszej części rozprawy. Podczas pracy z dramatem Sartre'a zastosowane zostały metody praktyczne i programowane. Uczniowie nie tylko realizowali się w pracy projektowej, ale również podczas jej trwania korzystali z komputera, kamery, programów do montażu obrazu i dźwięku oraz innych urządzeń związanych z sztuką filmową (światła, mikrofony, tło blue box itp.).

Analiza i interpretacja tekstu filozoficznego na lekcjach języka polskiego

W dobie pluralizmu metodologicznego nie ma jednego ani jedynie słusznego sposobu analizy i opisu utworu. Choć poloniści w szkołach posługują się jeszcze wciąż w dużej mierze metodami wypracowanymi przez twórców teorii strukturalistycznych, jednak praktyka analizowania i interpretowania utworów w świetle innych metodologii staje się coraz bardziej powszechna. Jest to w dużej mierze zasługa zamiany sposobu kształcenia kadr polonistycznych na wyższych uczelniach oraz wpływu najnowszej literatury naukowej. Szczególną rolę w tym wypadku odgrywa podręcznik autorstwa Anny Burzyńskiej i Michała Pawła Markowskiego⁵³⁶, który poświęcony został dwudziestowiecznym teoriom literatury. Jednak, jak zaznaczają autorzy we wstępie:

Nie jest to szczegółowy wykład metod aplikowanych do analizy dzieła literackiego, lecz raczej historyczny zarys filozofii literatury, czyli poglądów na literaturę ze szczególnym uwzględnieniem ich filozoficznych implikacji i kontekstów. Nie jest to także wykład wyczerpujący (...), lecz raczej zachęta do podjęcia własnych studiów na podstawie informacji zawartych w poszczególnych rozdziałach⁵³⁷.

⁵³⁵ Por. B. Skrzypczak-Walkowiak, *Motywy infernalne w różnych tekstach kultury*. „Zeszyty Szkolne” 2003, nr 3 (9), s. 29-36.

⁵³⁶ A. Burzyńska, M. Markowski, *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2009.

⁵³⁷ Tamże, s. 9.

Podręcznik ma prowokować do zapoznania się z teorią psychoanalizy, fenomenologią, formalizmem, hermeneutyką, strukturalizmem i poststrukturalizmem, teoriami semiotycznymi, dekonstrukcją, feminizmem, gender, queer, pragmatyzmem, historyzmem, badaniami kulturowymi oraz postkolonializmem.

Wielość metodologicznych ujęć pozwala nauczycielowi na swobodę w planowaniu różnorodnego kontaktu z tekstem i przeciwdziała znużeniu schematycznymi analizami na lekcjach języka polskiego. Nie zgodność z modelem analityczno-interpretacyjnym, ale poszukiwanie w tekstach prawdy o człowieku dawnych wieków stało się celem spotkań z literaturą⁵³⁸.

W taki sposób uczeń może przystąpić do odczytywania zarówno dzieł literackich, jak i filozoficznych. Duże możliwości daje w tym np. wypadku przywołana w rozdziale III teoria psychoanalityczna, która może zostać wykorzystana w sposobie odkrywania i charakteryzowania bohatera i motywów jego postępowania. Ewa Jaskółowa proponuje to metodologiczne ujęcie w analizie Wielkiej Improwizacji z III cz. *Dziadów*⁵³⁹. Jej propozycje tematów lekcji brzmią: 1. Autoprezentacja Konrada, bohatera III części *Dziadów* Adama Mickiewicza. 2. Kim jest Konrad? Osobowość ujawniona w wielkim monologu bohatera. 3. O Konradzie - wnioskujejmy wsłuchując się w monolog.

Propozycja Jaskółowej zmierza do tego, by uczniowie, analizując tekst, samodzielnie zbudowali wizerunek bohatera, którego cechy będą rozumieć jako właściwe dla romantyka. Pomysł ten jest niezwykle atrakcyjny dydaktycznie. Pozwala uczniom samodzielnie rozpoznać cechy osobowości Konrada, wywodząc je z poziomu emocji bohatera. Mogą je zestawić i porównać z emocjami swoimi i innych ludzi, co zwykle ułatwia zrozumienie motywów postępowania postaci literackiej. Taki sposób analizy jednego z najtrudniejszych w odbiorze utworu z kanonu literatury polskiej okaże się zatem skuteczny. Podobną grę psychoanalityczną można przeprowadzić z wypowiedziami innych bohaterów literackich. Ja na lekcjach poświęconych *Zbrodni i karze* Dostojewskiego daję uczniom polecenie przeczytania fragmentu przedstawiającego sen o katowaniu konia, a następnie zadaję pytanie, co ów sen mówi o osobowości śniącego. Podobny model można zastosować w analizie i interpretacji

⁵³⁸ Por. E. Jaskółowa, *Analiza i interpretacja tekstu literackiego na lekcji a przygotowanie do egzaminu maturalnego*. W: *Przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego z języka polskiego (materiały konferencyjne)*. Biuletyn maturalny Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Jaworznie, s. 4-9 [dostępny w Internecie www.oke.jaworzno.pl/matura/download.php?f=biuletyn.pdf, 23 grudnia 2014].

⁵³⁹ Tamże, s. 6-9.

innych onirycznych opisów (np. sen Senatora z III cz. *Dziadów*, sen Izabeli z *Lalki*).

Do najczęściej wykorzystywanych metod nauczania zarówno na lekcji języka polskiego, jak i filozofii należą dyskusja oraz praca z tekstem, choć jak twierdzi Krzysztof Śleziński: „...we współczesnej dydaktyce filozofii dla szkół średnich nie została zaproponowana nauczycielom zadowalająca taksonomia analizy tekstów”⁵⁴⁰. Autor tych słów, przywołując równe sposoby analizowania i objaśniania tekstów, prezentuje również autorską propozycję taksonomii ROK, którą wypracował na podstawie własnego doświadczenia w pracy z tekstem filozoficznych na lekcjach w szkole ponadgimnazjalnej. Pisząc o konieczności opracowania spójnego i skutecznego sposobu analizy, Śleziński odwołuje się do tradycji - hermeneutycznej koncepcji rozumienia tekstu, koncepcji poznania tekstu odwołującej się do typu Kartezjańskiego, a także badań strukturalistycznych. Jego zdaniem w nauczaniu filozofii:

... należy uwzględnić taką taksonomię rozumienia czytanego tekstu, która także byłaby możliwa do zastosowania na takich zajęciach jak język polski czy historia. (...) Wypracowując taksonomię analizy tekstu filozoficznego, należy wprawdzie zwrócić uwagę na już istniejące taksonomie w metodykach nauczania przedmiotów humanistycznych w szkole średniej⁵⁴¹.

Punktem wyjścia do opracowania swojej propozycji uczynił Śleziński taksonomie rozumienia czytanego tekstu, obowiązujące na języku polskim, opracowane przez Marię Plenkiewicz⁵⁴² i Tadeusza Patrzaleka⁵⁴³.

Maria Plenkiewicz, posługując się kategoriami Niemierki, wyróżniła cztery poziomy rozumienia tekstu B1 (rozumienie słów i związków frazeologicznych), B2 (rozumienie szczegółowej informacji), B3 (rozumienie myśli przewodniej), B4 (rozumienie wartości). Tadeusz Patrzalek z kolei wyróżnia następujące kategorie: A (odtwarzanie informacji), B (przetwarzanie informacji), C i D (stosowanie i wartościowanie rozpoznanych informacji). Te dwie ostatnie, zdaniem Ślezińskiego, są nieprzydatne w procesie analizy tekstu filozoficznego.

W propozycji Ślezińskiego wyróżnić można trzy poziomy: rozumienia, odkrywania i komunikacji (w skrócie ROK). Zakres treściowy pierwszej kategorii (R) obejmuje rozumienie terminów, myśli zawartych w akapitach oraz rozumienie głównego problemu, kategoria „O” to odkrywanie kompozycji tekstu, odkrywanie czynności wiedzotwórczych oraz odkrywanie budowy wielowarstwowej utworu, trzecia

⁵⁴⁰ K. Śleziński, *Taksonomia analizy tekstu filozoficznego*. W: *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce*. Kraków-Katowice 2012, s. 195-204.

⁵⁴¹ Tamże, s. 200.

⁵⁴² Por. M. Plenkiewicz, *Efekty w czytaniu dzieci 9-10 letnich*, Bydgoszcz 1994.

⁵⁴³ Por. T. Patrzalek, *O strukturze tekstu czytania ze zrozumieniem*, „Polonistyka” nr 4, 1998, s. 202-207.

kategoria (K) obejmuje dostrzeganie genezy tekstu i intencji autora, rozpoznawanie kulturowej kontekstowości tekstu i odkrywanie wartości głównego problemu.

W celu formułowania zadań pozwalających ustalić, czy uczeń potrafi dokonać analizy na poziomie rozumienia (kategoria R), czy na poziomie struktury tekstu (kategoria O), czy teraz na poziomie znaczenia, wartości tekstu (kategoria K), należy dokonać operacjonalizacji celów nauczania filozofii w zakresie rozumienia i analizy tekstu filozoficznego⁵⁴⁴.

Poszczególnym poziomom kształtowania sprawności służą określone, wcześniej omawiane, metody pracy na lekcji, zwłaszcza aktywizujące. W swojej praktyce nauczycielskiej proponuję uczniom różne sposoby analizy dzieła literackiego i filozoficznego, zarówno te opracowane przez teoretyków literatury, jak i filozofów. Stosuję również podczas analizy metody heurystyczne charakterystyczne dla nauk ekonomicznych, np. analizę SWOT⁵⁴⁵. Metoda ta okazała bardzo skuteczna podczas omawiania dzieł z zakresu filozofii polityki, np. fragmentów *Utopii* Morusa lub *Księcia* Machiavellego, uczniowie bowiem z perspektywy obywateli oceniali życie (jego słabe i mocne strony, szanse oraz zagrożenia) w państwach zaprezentowanych w dziełach Morusa i Machiavellego. Odnosząc ją jednak do kategorii taksonomicznych Ślezińskiego, warto zauważyć, że wpływa ona na kształtowanie sprawności z poziomu R i K. Aby wdrożyć ucznia do odkrywania struktury analizowanego tekstu, prawidłowego odróżniania części (wstępu, rozwinięcia, zakończenia), należy sięgnąć po inne metody nauczania (np. podającą). Rozwinięcie jednak tego problemu wychodzi poza cele tej pracy, w której pragnę skoncentrować się na korelacji filozofii i filmu w kształceniu polonistycznym.

Filozofowanie filmem na lekcjach języka polskiego i filozofii

W tej części rozprawy pragnę zwrócić uwagę na integralność treści filozoficznych i polonistycznych w wybranych filmach oraz o pracy z nimi metodą eksponującą. Zbyszek Dymarski, pisząc o wykorzystaniu filmu w edukacji filozoficznej, wyróżnił następujące sposoby pracy z tym tekstem kultury.

⁵⁴⁴ K. Śleziński, op. cit., s. 203.

⁵⁴⁵ SWOT - jedna z najpopularniejszych heurystycznych technik analitycznych, służąca do porządkowania informacji. Technika analityczna SWOT polega na posegregowaniu posiadanych informacji o danej sprawie na cztery grupy (cztery kategorie czynników strategicznych): S (*Strengths*) – mocne strony: wszystko to co stanowi atut, przewagę, zaletę analizowanego obiektu, W (*Weaknesses*) – słabe strony: wszystko to co stanowi słabość, barierę, wadę analizowanego obiektu, O (*Opportunities*) – szanse: wszystko to co stwarza dla analizowanego obiektu szansę korzystnej zmiany, T (*Threats*) – zagrożenia: wszystko to co stwarza dla analizowanego obiektu niebezpieczeństwo zmiany niekorzystnej. Wywodzi się z nauk ekonomicznych, ale z powodzeniem stosowana jest jako metoda pracy w szkole. Por. R. Tylińska, *Analiza SWOT w planowaniu rozwoju*, Warszawa 2005.

W skrócie można powiedzieć, iż do filmu jako środka w dydaktyce filozofii można podejść na trzy sposoby. Film (zarówno dokumentalny, jak i fabularny) może być:

- dostarczycielem doświadczeń bazowych,
- wprowadzeniem w zagadnienie filozoficzne,
- wypowiedzią filozoficzną⁵⁴⁶.

Według Dymarskiego dzieło będące dostarczycielem doświadczeń bazowych służy za punkt wyjścia do namysłu filozoficznego⁵⁴⁷. Powinno stanowić inspirację do filozoficznych poszukiwań, prowokować do zadawania pytań, opisu rozmaitych doświadczeń egzystencjalnych. Takimi filmami są, zdaniem autora, *Biegnij, Lola, biegnij* Toma Tykwera, *Przypadek*, *Z punktu widzenia nocnego portiera*, *Dekalog* Kieślowskiego, *Suplement* i *Życie jako śmiertelna choroba przenoszona drogą płciową* Zanussiego. Każdy z tych filmów może również zostać, zgodnie z zapisem w *Podstawie programowej przedmiotu język polski*, wykorzystany jako autonomiczny tekst kultury przeznaczony do omawiania na lekcjach.

Ponieważ przedmiotem moich rozważań są w równym stopniu treści związane z filmem, filozofią i literaturą (jej historią), dodałabym również do tej kategorii obrazy: *Katedra* Tomka Bagińskiego (jako kontekst do literatury średniowiecza), *Schody* Schabenbecka (kontekst do *Trenów* Kochanowskiego), *Dług* Krauzego (kontekst do *Zbrodni i kary*), *Niepokonani* (kontekst do *Innego świata*).

Propozycja scenariusza zajęć języka polskiego z wykorzystaniem filmu *Schody* Schabenbecka została zamieszczona w rozdziale V(s. 184-186).

Druga kategoria filmów filozoficznych, których rola polega na wprowadzeniu w zagadnienie filozoficzne, obejmuje według Dymarskiego filmy dokumentalne i oświatowe. Zalicza on do tej grupy dokument Marii Zmarz-Koczanowicz *Profesor. O Leszku Kołakowskim*, film Pawła Wolana pt. *Kłopoty z istnieniem Henryka Elzenberga* (1994), *Zakazane światło* Pawła Kuczyńskiego (2007) –fabularyzowany dokument wprowadzający w myśl Nietzschego czy *Wszystko co ludzkie* (1999) o Jeanie-Paulu Sartre.

Aby wykorzystać film w podobny sposób na lekcji języka polskiego, należy powiązać go z określonym tekstem wskazanym w *Podstawie programowej*. Ponieważ w części „Teksty kultury” (zakres rozszerzony), wśród utworów, które uczniowie

⁵⁴⁶ Z. Dymarski, *Film jako środek w dydaktyce filozofii*. W: *Filozofia – edukacja interaktywna...* op. cit., s. 90.

⁵⁴⁷ Zob., tamże. 91 -92.

mogą poznać w całości lub w części (decyzja należy do nauczyciela), znajduje się zapis: (...) *inny esej autora polskiego (np. Kazimierza Wyki, Jana Błońskiego, Marii Janion, Leszka Kołakowskiego, ks. Józefa Tischnera, Jarosława Rymkiewicza, Jerzego Stempowskiego)*⁵⁴⁸, proponuję pracę na lekcji z filmem Marii Zmarz-Kocznowicz, scenariusz zamieszczony został w rozdziale V (s. 187-188).

Trzecią kategorię filmów wykorzystywanych w dydaktyce filozofii stanowią według Dymarskiego obrazy stanowiących świadomą filozoficzną wypowiedź reżysera – myśliciela. Do tych filmów zalicza Dymarski kino autorskie (warto przy tej okazji zapoznać uczniów z jego cechami), a także niektóre filmy reżyserów legitymujących się filozoficznym wykształceniem (Zanussiego, Bergmana, Bugajskiego, Wojtyzkę, Jakimowskiego).

Film jako autonomiczna wypowiedź filozoficzna może zaistnieć na lekcji języka polskiego jako kontekst dalszy, o którym była mowa w rozdziale II, jako tekst kultury przeznaczony do analizy i interpretacji, jako wydarzenie kulturalne lub choćby pretekst do dyskusji o życiu kulturalnym naszego kraju. Od kilku lat na tej mapie bardzo ważnym wydarzeniem jest Festiwal Filmu Filozoficznego odbywający się od 2005 roku w Krakowie. Rok później, w czasie II edycji festiwalu, prezentowane były m.in. filmy *Žižek!* Astry Taylor i *Z-boczona historia kina* Sophie Finnes, o których była mowa w III rozdziale pracy. W tej samej edycji pokazany została widzom film polskiego twórcy – Jakuba Czekaja pt. *Kawałek nieba*. Scenariusz pracy z tym filmem, tym razem ramach zajęć z filozofii (edukacji filozoficznej)⁵⁴⁹, został zamieszczony w rozdziale V (s. 193-194). *Kawałek nieba* jest jednym z przykładów filmowej wypowiedzi filozoficznej o głębokim przesłaniu etycznym. To również aksjologiczny namysł dotyczący ludzkich wyborów w obliczu śmierci.

W czasie siódmej edycji festiwalu, w roku 2011 jego gościem honorowym był Lech Majewski, z którym odbyło się spotkanie autorskie i warsztat filozoficzno-filmowy zatytułowany „W poszukiwaniu kamienia filozoficznego”. Punktem wyjścia do zajęć były nie tylko wybrane filmy Lecha Majewskiego prezentowane podczas festiwalu, ale także jego literatura i poezja. O filozoficznym charakterze dorobku reżysera świadczą jego filmy: m.in. *Rycerz* (1980), *Ogród rozkoszy ziemskiej* (na

⁵⁴⁸ Zob. *Podstawa programowa*, op. cit., 51.

⁵⁴⁹ W latach 2011 -2014 autorka pracy uczyła przedmiotu filozofia w wymiarze 1 godziny tygodniowo w klasie humanistyczno-lingwistycznej w IV LO w Ostrowie Wielkopolskim, od roku 2013 przedmiot realizowany jest w wymiarze 1 godziny tygodniowo w klasie II i III jako edukacja filozoficzna [B.S.-W.].

podstawie własnej powieści *Metafizyka*, 2003), *Szklane usta* (2006), a przede wszystkim *Młyn i krzyż* (2010), o którym pisałam w rozdziale III.

Nauczycielskie kryteria wyboru oferty filmowej

Zapisy w podstawie program owej z 2008 roku wyraźnie wskazują na rosnącą rolę filmu w edukacji polonistycznej. Film można omówić na lekcji w charakterze kontekstu, jako tekst alternatywny wobec tekstu literackiego i jako autonomiczny utwór.

Film o charakterze kontekstu pogłębia wiedzę ucznia na określony temat, wzbogaca jego doświadczenia jako odbiorcy kultury, dostarcza dodatkowej wiedzy i ułatwia pogłębioną interpretację tekstu właściwego. Takim filmem może w edukacji polonistycznej być np. *Konopielka* (1982) w reż. Witolda Leszczyńskiego. Za wykorzystaniem tego tekstu kultury w charakterze kontekstu przemawiają następujące argumenty: film daje wiedzę na temat realiów powojennej wsi (jej wyglądu, relacji międzyludzkich, mentalności, języka, zwyczajów), ułatwia wprowadzenie pojęcie tzw. nurtu chłopskiego, ponadto wzbogaca wiedzę ucznia na temat obrazów wsi odmiennych od tych znanych z kanonu lektur (np. pieśni Kochanowskiego, *Wesele* czy *Chłopi*). *Konopielka* mieści się zresztą nie tylko w toposie wsi, ale także w innych kręgach tematycznych: rodziny, erotyki, pracy, konfliktów, przemian społeczno-obyczajowych, itp. W utworze można doszukać się także parodii niektórych motywów literackich, jak choćby *Silaczki* Żeromskiego. Redliński – jako pisarz i Leszczyński jako scenarzysta, pokazując w taki sposób wieś polską lat 70-ych, tworzą jej karykaturę (znaczące nazwy własne, np. Taplary) – pokazują w krzywym zwierciadle. Dają czytelnikowi i widzowi przerysowany obraz kultury chłopskiej, aby pokazać jej nieuchronny koniec i poddanie się kuszącej cywilizacji miejskiej. Film jest także przykładem znakomitej ekranizacji literatury, wymagającej od odbiorcy pracy z pierwowzorem literackim i wersją filmową.

W przypadku powieści i filmu *Podstawa programowa* nie proponuje, jak w przypadku dramatu i spektaklu teatralnego (np. *Król Edyp*)⁵⁵⁰, żadnego wyboru. Nauczyciel nie można też zastąpić lektury, oznaczonej w podstawie programowej gwiazdką, jej ekranizacją. Na większą swobodę może sobie jednak, moim zdaniem, pozwolić polonista podczas omawiania dodatkowych lektur – nieoznaczonych

⁵⁵⁰ Zob. *Podstawa programowa ...*, op. cit., s. 49.

gwiazdką. Wówczas filmami zastępującymi teksty literackie lub choćby ich części mogłyby zostać np. *Pani Bovary*, *Chłopi*, *Noce i dnie* czy *Zbrodnia i kara*. Jednak, podkreślam, nie jest to nadal uprawomocnione żadnym zapisem w podstawie. Jest to kwestia wyboru nauczyciela, który może kierować się własnymi kryteriami (np. dostęp do filmu i pomocy dydaktycznych z nim związanych, propozycje podręcznikowe, wybór uczniów, potrzeba ilustracji historii i kultury regionu, w którym znajduje się szkoła czy prezentacji dorobku określonego reżysera). W przypadku lektur oznaczonych gwiazdką pożądane byłoby omówienie i tekstu literackiego, i filmowego (np. *Lawy Konwickiego*, *Pana Tadeusza* i *Wesela* Wajdy, *Lalki* Hasa lub Bera).

Kategoria filmu jako autonomicznego utworu do omówienia na lekcji jest oczywiście bardzo szeroka i daje nauczycielowi liczne możliwości z uwagi na zapis poprzedzony skrótem „np.”⁵⁵¹ Proponuję wykorzystać na lekcji języka polskiego *Katedrę* Bagińskiego, *Zmruż oczy* Jakimowskiego (zakres podstawowy) *Profesora Zmarz-Koczanowicz* (zakres podstawowy i rozszerzony), *Tam gdzie rosną poziomki* Bergmana (zakres rozszerzony) i eksperymentalnie, wychodząc poza klasykę, *Zbrodnię i karę* Golana (zakres rozszerzony)⁵⁵². O takim wyborze w moim przypadku zdecydowały różne względy, np. potrzeba omówienia animowanej etiudy o niekwestionowanej wartości artystycznej (*Katedra*), dialog z tradycją filozoficzną (*Zmruż oczy*), eksperymentalny charakter obrazu (*Zbrodnia i kara* Golana).

Katedra Bagińskiego została omówiona w III rozdziale tej rozprawy (III, s. 125-127). Film *Zmruż oczy* Jakimowskiego zainspirował moich uczniów do stworzenia etiudy *Fil(m)zofia, czyli otwórz oczy*, o czym będzie mowa w dalszej części rozprawy (IV, s. 159-161). Ponadto w rozdziale V mającym charakter aneksu do pracy znajdują się scenariusze zajęć z filmami *Profesor* (s. 187-188), *Zbrodnia i kara* (s. 189-192) oraz *Tam gdzie rosną poziomki* (s. 195-196).

Wybrane metody pracy z filozoficznym obrazem

Formy i metody pracy z filmem na lekcji są bardzo zróżnicowane. Mogą to klasyczne metody problemowe lub aktywizujące jak dyskusja spontaniczna i sterowana,

⁵⁵¹ Zob. *Podstawa programowa ...*, op. cit., s. 52.

⁵⁵² Zgodnie z zapisem w *Podstawie programowej ...* jej autorzy na poziomie podstawowym zalecają wybór filmów z polskiej kinematografii, a na poziomie podstawowym z klasyki kinematografii światowej.

Zob. *Podstawa programowa ...*, op. cit., s. 52.

drama, gra dydaktyczna czy burza mózgów. Ponieważ, według opinii Ślezińskiego, tematyce filozoficznej służą szczególnie dyskusja i praca z tekstem, proponuję analizę tekstu kultury, jakim jest film. W tym celu należy przyjrzeć się wybranym scenom i sekwencjom nie tylko pod kątem języka filmu (zakres rozszerzony), ale przede wszystkim ze względu na charakterystykę sytuacji, miejsc, postaci. Bardzo ważnym elementem analizy powinny stać się wartościowanie i ocena (kompetencje szczególnie ważne podczas egzaminu maturalnego), które mogą dotyczyć nie tylko świata przedstawionego, ale również elementów związanych z estetyką filmu. Zalecaną metodą pracy byłaby zatem dyskusja, która z zasady prowadzi do wartościowania i oceny. Istotne jest również potraktowanie filmu jako punktu wyjścia do tworzenia własnej wypowiedzi ustnej i pisemnej.

Za Witoldem Bobińskim polecałabym również nauczycielom pracę nie tylko z fragmentami filmu, ale i z samymi kadrami. Jego zdaniem – obok malarstwa, fotografii amatorskiej i fotografii artystycznej fotos filmowy sam w sobie stanowi równie ważny tekst kultury⁵⁵³. Bobiński zaleca odkrywanie z uczniami metaforycznego przekazu fotosu, odczytania jego ukrytych sensów. Jako przykład metaforycznego odczytania fotosu autor podaje m.in. obraz z filmu *Titanic* Camerona⁵⁵⁴. Od interpretacji obrazu zatrzymanego w kadrze można, zdaniem autora, przejść do interpretacji symboliki całej sceny czy sekwencji.



Fotos z filmu *Titanic*, reż. D. Cameron

Dzięki metaforze zawartej w obrazie można mnożyć możliwości interpretacyjne.

⁵⁵³ W. Bobiński, op. cit., s. 240-281

⁵⁵⁴ Tamże, s.286-290.

W przypadku kadru z filmu *Titanic*:

Jest nim na pewno postrzeżenie miłosnego uniesienia na kształt lotu i przypisanie mu wymiaru zjednoczenia z naturą, jest nim także odczytanie obrazu splecionych dłoni w upojonej, ale niebezpiecznej sytuacji jako oznaki oddania i gestu odpowiedzialności (a nie tylko zjednoczenia, zespolenia). Intertekstualne skojarzenie z lotem Ikara (jakkolwiek odległe, to nie całkiem nieuprawnione) poprowadzić może proces metaforyczny do przypisania całej sytuacji tragicznego wymiaru⁵⁵⁵

Wprawdzie propozycja analizy i interpretacji fotosu filmowego w oderwaniu od całości ma przeciwników, choćby Louisa Page'a⁵⁵⁶, jednak należy przypuszczać, że w perspektywie taka forma pracy na lekcji będzie wykorzystywana obok opisu dzieła malarskiego, fotografii czy plakatu. Sprzyjają temu choćby propozycje autorów podręczników, którzy po fotosy sięgają równie często jak po inne rodzaje materiałów wizualnych. Jerzy Płażewski, powołując się na opinię Louisa Page'a, pisze:

...zastrzeżenia powyższe miały na celu przestrzec przed zbyt dosłownym przejmowaniem dziedzictwa plastyki. Zastrzeżenia te nie umniejszają jednak możliwości twórczego stosowania klasycznych reguł kompozycji, jeśli te ostatnie dają się pogodzić z wymogami narracji, a nawet możliwości przejmowania dla potrzeb kinematografii pewnych konwencji malarstwa czy grafiki, ściślej wiążących temat z epoką⁵⁵⁷.

Jak wynika z powyższej wypowiedzi uwagi Page'a kierowane były raczej do twórców filmowych niż odbiorców, tym niemniej jednak nie ulega wątpliwości, że pojedynczy fotos bez kontekstu nie jest nośnikiem pełnego znaczenia. Z kolei Marek Hendrykowski w swojej najnowszej książce *Semiotyka ruchomych obrazów* sugeruje, że można pogodzić oba stanowiska:

Układ poszczególnych elementów pozostaje w danej konstrukcji filmowej hierarchicznie zróżnicowany. (...) Kino, telewizja i media nowej generacji dysponują współcześnie niezwykle rozległym repertuarem sposobów akcentowania danego elementu: poczynając od przemyślnie opracowanej kompozycji pojedynczego kadru i ujęcia, a kończąc na niekiedy bardzo wyrafinowanej kompozycji całości przekazu⁵⁵⁸.

Kontynuując swoje rozważania, Hendrykowski pisze również o tym, że żaden element wizualny czy dźwiękowy trafiający do struktury filmu nie ma raz na zawsze trwałego i ustalonego znaczenia. To samo ujęcie powtarzające się w dwóch różnych momentach filmu staje się nośnikiem nowych znaczeń, podobnie jak wykorzystywanie zbliżonych lub nawet tych samych rozwiązań wizualnych w dwóch różnych filmach

⁵⁵⁵ Tamże, s. 289.

⁵⁵⁶ „Każde ujęcie, każdy kadr jest zawsze tylko częścią całości i rozpatrywanie go jako osobnego zadania, oderwanego od innych zdań filmu, nie ma w ogóle sensu” L. Page. W: J. Płażewski, *Język filmu*, Warszawa 1961, s. 85.

⁵⁵⁷ Tamże, s. 85.

⁵⁵⁸ M. Hendrykowski, *Semiotyka ruchomych obrazów*, Poznań 2014, s. 115.

niesie za sobą innych, czasami zupełnie odmienny sens, choć ów sens wynika zawsze z relacji łączącymi określony komunikat kinematograficzny z pozostałymi elementami przekazu.

Biorąc zatem pod uwagę przywołane opinie, warto mieć na względzie to, by nie poprzestawać w pracy z młodzieżą wyłącznie na analizie i interpretacji samego kadru. Jeżeli jednak uczeń zna film i potrafi obraz przedstawiony na obrazie - fotosie usytuować w kontekście, nie widzę przeciwwskazań, aby takiej analizie nie dokonywać.

W ramach pracy z fotosem na zajęciach z języka polskiego, a także w edukacji filozoficznej, proponuję wykorzystanie zdjęcia z filmu Bressane'a *Nietzsche w Turynie*.



Kadr z filmu *Nietzsche w Turynie*, reż. J. Bressane

Fotos przedstawia filozofa znajdującego się w swoim turyńskim mieszkaniu (pokój wynajmowany u bogatej mieszczańskiej rodziny). Jest wieczór – nagi Nietzsche trzyma w ręku kiść winogron i maskę Dionizosa. Jak pokazały wcześniejsze ujęcia – w pokoju panuje artystyczny nieład (np. porzucane papiery, pisma). Warto w tym miejscu przywołać elementy języka filmu i nazwać rodzaj zastosowanego planu - postać filozofa przedstawiona jest z zastosowaniem półzbliżenia. Dekoracja przestaje być istotna, zresztą widz zapoznał się z nią wcześniej (artystyczny nieład w mieszkaniu Nietzschego).

Półzbliżenie, prezentując aktora do pasa, wyznacza równocześnie pojemność „poziomą” kadru na normalnym (niepanoramycznym) ekranie o proporcjach boków 3 : 4 nie można w tym planie zmieścić więcej niż dwie-trzy osoby. Toteż półzbliżenie jest wygodnym planem dla rozwoju akcji zaczętej w planie amerykańskim (...) Półzbliżeniem chętnie i rozrzutnie szafowano w latach dwudziestych dla osiągnięcia wysokiego stopnia intymności, introspekcji

psychologicznej⁵⁵⁹.

Opinia Płazewskiego sprawdza się niemal całkowicie w przypadku tego właśnie fotosu. W tym ujęciu zastosował Bressane wcześniej plan amerykański (postać pokazana do kolan), jak również pełny (postać od stóp do głów). Nietzsche przedstawiony został wcześniej na tle swojego turyńskiego pokoju. Pokazanie filozofa w półzbliżeniu eksponuje intymność sytuacji, służy też ukazaniu portretu psychologicznego człowieka pogrążającego się coraz bardziej w szaleństwie.

Zaznajomiony z biografią myśliciela uczeń prawdopodobnie odkryje w tym obrazie oznaki początków obłądzenia bohatera (monolog wygłaszany nago) i jego fascynację Dionizosem (maska, atrybut w postaci winogrona). Znacząca jest także symbolika sceny – nagość oznacza wolność, nieskrępowanie żadnymi nakazami.

Postawa dionizyjska była dla Nietzschego bardzo ważna, ważniejsza nawet od apollinijskiej doskonałości. Bóg wina był dla niego symbolem życia jako najwyższego dobra, z kolei bóg ukrzyżowany (Jezus) – symbolem ofiary z życia dla innych dóbr. To uczynienie z życia środka zamiast celu, bez względu na wartość domniemanego dobra, było dla Nietzschego nie do zaakceptowania, stąd odrzucenie religii chrześcijańskiej.

Dionizyjskość to spontaniczna twórczość, nie stanowiąca prostej odpowiedzi na cierpienie doświadczane w świecie. Nie neguje ona bólu w krytycznej reakcji, lecz jednoczy z nim uczestnika tragedii, ukazując różnicę między życiem i śmiercią jako różnicę pomiędzy dwiema stronami tego samego⁵⁶⁰.

W tym kontekście scena nabiera innego znaczenia. Zachowanie Nietzschego to nie przejaw szaleństwa, ale apoteoza dionizyjskości w każdym jej przejawie, afirmacja życia, dążenie do boskości.

Propozycje pracy z fotosem oraz fragmentami filmu Menahama Golana *Zbrodnia i kara* także znajdują się w rozdziale V (s. 189-192).

Przekład intersemiotyczny na lekcji poświęconej zagadnieniom filozoficznym

Typologia Zenona Urygi, jak napisałam wcześniej, jest kolejną propozycją klasyfikacji metod kształcenia literackiego. Autor *Godzin polskiego* wyróżnia i charakteryzuje

⁵⁵⁹ Tamże, s. 51.

⁵⁶⁰ M. Wierzbicki, *Fryderyk Nietzsche – twórczość jako afirmacja życia*. Praca magisterska napisana w Katedrze Filozofii Współczesnej pod kierunkiem dr Bogdana Banasiaka, Łódź 2008, s.10.

je następujące metody: impresyjno-eksponującą⁵⁶¹, metodę analizy dokumentacyjnej⁵⁶², analizy wykonawczej⁵⁶³, przekładu intersemiotycznego⁵⁶⁴ oraz metodę dyskusji⁵⁶⁵.

W nauczaniu holistycznym i kontekstowym najlepsze efekty przynosi stosowanie tych metod, które jak pisał Uryga „otwierają się na aktualną praktykę uczestnictwa ludzi w kulturze, lecz zarazem wypracowują strategię obrony książki oraz pisanego i mówionego słowa literatury”⁵⁶⁶. Taką metodą jest niewątpliwie przekład intersemiotyczny.

Zjawisko intersemiotyczności daleko wykracza poza obszar dydaktyki i wykorzystywane jest przez wielu badaczy. Problematyką tłumaczenia intersemiotycznego zajmowali się m. in. Roman Jakobson, Jorge Diaz-Cintas, Jean Peeters, a na gruncie polskim Anna Dyduchowa, Seweryna Wysłouch czy Teresa Tomasziewicz.

W książce *Przekład audiowizualny* Teresa Tomasziewicz powraca do różnych definicji tłumaczenia intersemiotycznego, począwszy od Jakobsonowskiej, które brzmi: „...tłumaczenie intersemiotyczne, zwane *transmutacją*, polegające na interpretacji znaków językowych za pomocą znaków niejęzykowych”⁵⁶⁷.

Dalej jednak autorka wyjaśnia, że według Jakobsona transmutacja polegała głównie na zastępowaniu kodu językowego przez inny kod, teoretycy kina uważali za ten typ tłumaczenia np. adaptację filmową dzieła literackiego, a tymczasem „obecne badania translatorskie poszerzają zakres pojmowania tłumaczenia intersemiotycznego na komunikaty słowno – wizualne, w których łączy się tłumaczenie międzyjęzykowe z transmutacją”⁵⁶⁸.

Seweryna Wysłouch, pisząc o przekładzie utworu literackiego na inny system znaków - obraz, ruch, dźwięk, podkreśla wzajemną zależność literatury i innych sztuk:

Zmysłowy, wizualny obraz wdziera się do utworu od wewnątrz i od zewnątrz. Od wewnątrz poprzez język, wyrażający i przekształcający doświadczenia zmysłowe i od zewnątrz - jako kontekst literatury multimedialnej, w jakiej żyjemy⁵⁶⁹.

Tak rozumiany przekład intersemiotyczny stał się jedną z ważnych metod kształcenia literacko-kulturowego. Zdaniem Urygi jest ona skuteczna, zwłaszcza w edukacji małych dzieci, ponieważ prowadzi do rozwijania zdolności nazywania i

⁵⁶¹ Z. Uryga, op. cit., s. 118-125.

⁵⁶² Tamże, s.125-142.

⁵⁶³ Tamże, s. 142-.157.

⁵⁶⁴ Tamże, s. 157-167.

⁵⁶⁵ Tamże, s. 167-174.

⁵⁶⁶ Tamże, s. 157.

⁵⁶⁷ T. Tomasziewicz, *Przekład audiowizualny*, Warszawa 2007, s. 65.

⁵⁶⁸ Tamże, s.76-77.

⁵⁶⁹ S. Wysłouch, *Literatura i obraz. Tereny strukturalnej wspólnoty*. W: *Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie)* pod red. S. Balbusa, A. Hejmeja, J. Niedźwiedzia, Kraków 2004, s. 19.

wyrażania treści niezwerbalizowanych, pozwala pokonać trudności związane np. z bariera językową oraz uruchamia w sposób naturalny interakcję między uczniami. Przede wszystkim jednak wiąże kształcenie językowe z literackim. Aby uczeń mógł opisać i przeanalizować obraz, musi wyobrazić sobie wiele rzeczy, których na nim nie ma, domyślić się, co poprzedziło ukazane sytuacje, wniknąć w przeżycia postaci i wreszcie ująć to słownie. A więc w ten sposób rozwija się nie tylko język ucznia, ale także jego wyobraźnia. Metodę przekładu intersemiotycznego Uryga określa w następujący sposób:

Działania przekładowe mają charakter odwracalny –prowadzą od różnych pozaliterackich (pozajęzykowych) kodów ku dziełom albo od tekstów ku ich przetworzeniom w innym tworzywie znakowym. Niekiedy jednak ograniczają się tylko do porównawczych analiz semiotycznych, mających na celu obserwację procesów zachodzących współcześnie w kulturze⁵⁷⁰.

Pierwszy rodzaj przekładu jest bardzo ważny w inicjacyjnym kontakcie ucznia z innymi nieliterackimi dziełami sztuki. Uryga sugeruje na przykład, by omówienie utworu Reja *Żywot człowieka poczciwego (Rok na cztery części rozdzielon...)* poprzedzić opisem obrazów z cyklu *Cztery pory roku* Breughela. Ten typ przekładu poznają uczniowie również przy okazji zestawienia fragmentu dzieła literackiego z odpowiadającym mu urywkiem filmu, sluchowiska czy inscenizacji teatralnej.

Drugi typ przekładu, uważany przez Urygę za trudniejszy⁵⁷¹, ale bardzo przydatny w edukacji, stanowi przejście do tekstu literackiego do systemu innych znaków. W tym rodzaju mieści się wszelka działalność plastyczna, fotograficzna i filmowa uczniów, którzy transponują elementy tekstu literackiego na obraz, dźwięk i ruch. W przypadku filmu reprezentującego sztukę wielotworzywową, mamy więc do czynienia nie tyle z jednym rodzajem, ile z kilkoma odmianami przekładu, które integralnie tworzą strukturę kinematograficznego komunikatu. Szczegółową analizę tej struktury przeprowadza Marek Hendrykowski w *Semiotyce ruchomych obrazów*, do której nawiążę w kolejnych podrozdziałach.

Cechą odróżniającą przekład intersemiotyczny od innych metod analizy dzieła literackiego jest sposób wykorzystywania metody jako narzędzia eksponowania utworu i wzmocnienia jego estetycznego oraz emocjonalnego oddziaływania. W przypadku przekładu intersemiotycznego sama technika, a właściwie jej efekty stają się przedmiotem namysłu.

W dalszej części tego rozdziału przedstawię konkretne przykłady działań

⁵⁷⁰ Z. Uryga, op. cit. , s. 158-159.

⁵⁷¹ Por, tamże, s. 160.

zmierzających do przełożenia treści literackich i filozoficznych na język ruchomych obrazów.

Filmozofia w szkolnej ławce

W tej części pracy chciałabym zaprezentować filmozofię jako metodę pracy na lekcjach. Przebiegający w trzech fazach (erudycyjnej, dialogowej i twórczej) model działań, jakie określiłam mianem metody filmozoficznej edukacji, obejmuje nie tylko formy zaproponowane przez Dymarskiego, ale też to, co w mojej metodzie najważniejsze, wyjście poza pracę z filmem cudzego autorstwa (kanon, wybór polonisty) w stronę pracy, która jest własną wypowiedzią filmową ucznia. W tej sytuacji filozoficzna wypowiedz własna reżysera filozofa staje się jednocześnie wypowiedzią filozofa – ucznia.

Od 2011 roku uczę nie tylko języka polskiego, ale i filozofii (a także od roku 2013 przedmiotu: edukacja filozoficzna), jednak metodę pracy z uczniem jako twórcą filmu stosowałam już wcześniej. Filmy, które tworzyli uczniowie, nie zawsze były wypowiedziami filozoficznymi, a zwłaszcza świadomymi wypowiedziami filozoficznymi.

Scenariusze uczniowskich filmów najczęściej (choć nie zawsze) nawiązywały do omówionego na lekcjach języka polskiego materiału. Prace, które powstawały, miały charakter albo adaptacji filmowej, albo stylizacji (np. współczesna wersja mitu polegająca na parodii motywów z historii wojny trojańskiej). Za każdym razem jednak autorstwo scenariusza, reżyseria, robienie zdjęć i obróbka techniczna pozostawały w gestii uczniów.

W roku szkolnym 2010/11 powstały pierwsze filmy, w których moi uczniowie oprócz materiału literackiego wykorzystali także treści filozoficzne. Filmy były formą zadania domowego podsumowującego dział poświęcony filozofii starożytnej. Uczniowie, pracując w grupach, sami dobierali sobie materiał oraz formę przekazu. Obrazy, które powstały, miały charakter wywiadu z filozofem, fabularnej scenki z jego życia, filmu oświatowego. Uczniowie prezentowali także poglądy starożytnych filozofów na temat *archè*, wykorzystując przy tym współczesną scenerię, np. placu zabaw.

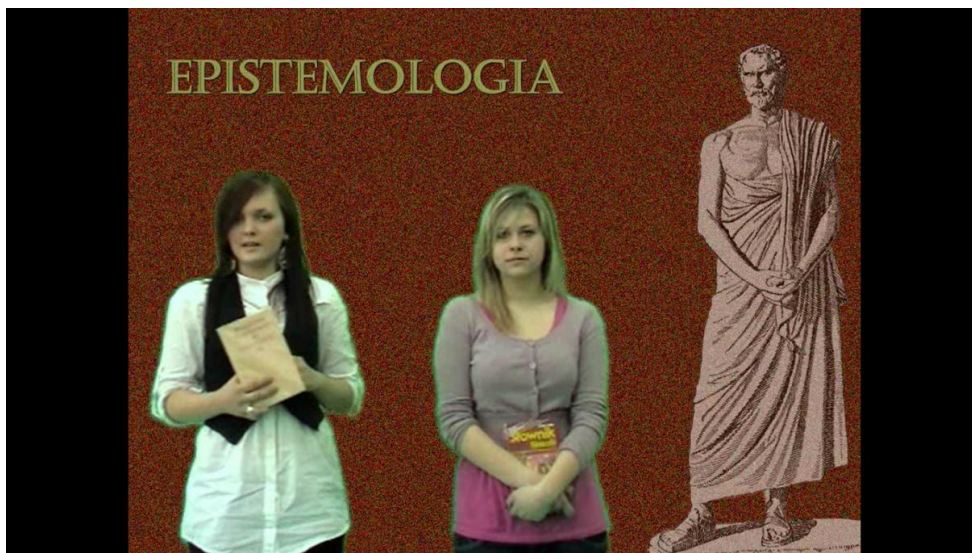
W ramach uczestnictwa w konkursach i projektach („Nakręć wiersz”, konkurs Filmoteki Szkolnej) uczniowie tworzyli filmy wykraczające tematycznie poza

omówiony na lekcjach materiał, które coraz bardziej przybliżały wyniki ich działań do procesu filozofowania filmem.

Organizowane od 2012 roku w ramach Festiwalu Filmowego im. Krzysztofa Komedy w Ostrowie Wielkopolskim warsztaty reżyserskie stworzyły możliwości pozaszkolnej pracy z wybranymi uczniami i tworzenia przez nich filmów w pełni autorskich.

A. Początki, czyli *Dlaczego warto uczyć się filozofii?*

W roku szkolnym poprzedzającym wprowadzenie do szkoły, w której pracuję, lekcji filozofii postanowiłam pilotażowo wprowadzić dla uczniów klas humanistycznych projekt *Dlaczego warto uczyć się filozofii?* Działaniami objęci zostali uczniowie klasy pierwszej i drugiej. Swoją pracę rozpoczęłam od zaproponowania uczniom obszaru działań, następnie oni sami decydowali, czym chcieliby się zająć. Powstały trzy grupy: zespół do spraw technicznych (operatorzy, montaż w programie w komputerowym), grupa uczniów, którzy gromadzili i prezentowali wiedzę na określony temat oraz grupa teatralna - aktorzy, którzy mieli odegrać fragmenty sztuki Sartre'a *Przy drzwiach zamkniętych*.



Kadr z filmu *Dlaczego warto uczyć się filozofii?* (2010)

Założeniem projektu było nie tylko pokazanie filozofii jako matki nauk, która dała początek naukom szczegółowym, ale też jako dziedziny, w której mogą się odnaleźć ludzie o różnych zainteresowaniach i kompetencjach. Ponadto chodziło o zapoznanie ucznia z podstawowymi subdyscyplinami filozoficznymi oraz doskonalenie

umiejętności gromadzenia i selekcjonowania informacji przez ucznia w trakcie przygotowania wystąpienia. Projekt stwarzał także możliwość ćwiczeń aktorskich. Dodatkowo uczniowie poznali perspektywy dla absolwentów studiów filozoficznych oraz słynnych ludzi, którzy ukończyli filozofię. Intencją autorów filmu było także zainteresowanie przyszłych abiturientów maturą z tego przedmiotu.

Przedsięwzięcie mobilizowało uczniów z różnych klas do współdziałania – stworzenia elementów projektu i scalenia ich w pewną całość. Projekt miał zostać zaprezentowany się przed gimnazjalistami w ramach Drzwi Otwartych szkoły w dniu 10 kwietnia 2010. Zostało przygotowane nagranie w postaci filmu, który rozpowszechniono na płytach CD wśród uczniów szkół gimnazjalnych.



Kadr w filmu *Dlaczego warto uczyć się filozofii?* (2010)

Zdjęcia do projektu powstały w warunkach szkolnych. Filmowe atelier tworzyła pracownia polonistyczna, w której przygotowano scenografię. Autorem pomysłu, by wykorzystać technikę Blue Box, był uczeń klasy pierwszej Kacper Doktor. On również przygotował odpowiednie tło, na którym występowali aktorzy. Blue Box (inna nazwa Chroma key) polega na zastosowaniu triku: wycina się aktorów ze scenerii, w której byli filmowani, i umieszcza na innym tle. Osoba, która bierze udział w nagraniu nie może mieć na sobie odzieży w kolorze tła, ponieważ zostanie on zastąpiony przez alternatywny obraz.



Fragment spektaklu uczniowskiego *Przy drzwiach zamkniętych*.

Przykładem zastosowania tej techniki są niektóre sceny z filmu *Z-boczona historia kina* w reż. Sophie Finnes, o którym pisałam w rozdziale III. Pierwotnie korzystający z tej formy twórcy filmowi wykorzystywali tło niebieskie, obecnie częściej stosuje się zielone, stąd kolejna nazwa GreenScreen. Grupa nagrywająca projekt korzystała z tła zielonego oraz amatorskiej kamery cyfrowej. Montażu podjęli się również uczniowie pod kierunkiem specjalisty informatyka. Był to pierwszy i jedyny film uczniowski, w którym obraz i dźwięk zostały w całości zarejestrowane jednocześnie za pomocą tego samego urządzenia (kamera wyposażona w mikrofon). Dźwięki diegetyczne⁵⁷² nie zostały też w tym przypadku uzupełnione żadną muzyką ilustracyjną, którą uczniowie zaczęli wykorzystywać w kolejnych projektach.

Efektom pracy z uwagi na połączenie planu amerykańskiego z techniką GreenScreen był film stylizowany na niektóre programy informacyjne (np. Wiadomości TVP), edukacyjne czy rozrywkowe. Forma ta jednak spodobała się uczniom, pozwoliła na rozwój ich kreatywności, a odbiorcom (uczniom liceum i gimnazjum) pokazała, że zagadnienia filozoficzne można przedstawić w odmienny od ich dotychczasowych wyobrażeń sposób.

W ten sposób po raz pierwszy w szkole, w której pracuję, projekt filozoficzny został połączony ze sztuką filmową. Następne przedsięwzięcia zmierzały już coraz

⁵⁷² Dźwięki diegetyczne- elementy dźwiękowe mające swoje źródło w świecie przedstawionym, np. dialogi, muzyka słuchana przez bohaterów. Por. *Kino bez tajemnic*, op. cit., s. 146.

śmielej w stronę prób stworzenia przekładu intersemiotycznego.

B. Od *Obrony Sokratesa* do *Fil(m)ozofii, czyli otwórz oczy*

Ucząc języka polskiego w zakresie rozszerzonym, omawiałam z uczniami zawsze *Obronę Sokratesa* Platona⁵⁷³. Fragmenty utworu jednak warto przywołać także w klasach realizujących program języka polskiego w zakresie podstawowym z uwagi na postać Sokratesa. Postawa filozofa, który stworzył fundamenty etyki, jest ważna z uwagi na kształtowanie systemu wartości współczesnego młodego człowieka. Myślę, że powinno się także zapoznać ucznia z pojęciem intelektualizmu etycznego⁵⁷⁴, co stwarza możliwości dyskusji na tematy związane także z pojęciem dobra, piękna i prawdy. Przywołując zresztą elementy tzw. Triady Platona, można powiedzieć o relacjach Sokratesa z autorem dialogów oraz o wpływie, jaki Sokrates wywarł na ukształtowanie się poglądów najsłynniejszego ze swoich uczniów.

To krótki dialog przedstawiający treść trzech mów, wygłoszonych przez Sokratesa w czasie procesu w 399 r. p.n.e., w wyniku którego został skazany na śmierć.

Zbrodnię popełnia Sokrates, bogów, których państwo uznaje, nie uznając, inne zaś nowe duchy wprowadzając, zbrodnię też popełnia, psując młodzież. Kara śmierci.⁵⁷⁵

Filozof z Aten wystąpił przed sądem przysięgłych, który składał się z pięciuset losowo wybranych obywateli miasta, i przekonująco bronił się przed zarzutami, jakie mu postawiono.

Sokrates znany był z tego, że przechadzając się po agorze, ulicach a nawet warsztatach, prowokował ludzi do rozmowy. Jako charyzmatyczna postać wkrótce zgromadził wokół siebie wielu słuchaczy, zwłaszcza młodzieńców. Zadawanie pytań związanych z wcześniej zaproponowanym zagadnieniem i próba szukania na nie odpowiedzi to sokratejski sposób postępowania ze słuchaczami.

Osobę, której wydawało się, że zna odpowiedź, prosił o jej podanie, a następnie poddawał taką odpowiedź analizie, zadając szereg wnikliwych pytań. (...) Po takiej dyskusji zawsze okazywało się, że pierwotna odpowiedź była wadliwa.⁵⁷⁶

⁵⁷³ Tekst zalecają do omówienia w całości lub we fragmentach na poziomie rozszerzonym autorzy niektórych programów nauczania języka polskiego oraz podręczników, np. *Przeszłość to dziś* (stara podstawa); *Zrozumieć tekst, zrozumieć człowieka* (nowa podstawa).

⁵⁷⁴ Intelektualizm etyczny- teza Sokratesa zgodnie z którą cnota i wiedza są jednym i tym samym. Por. E. Lasocińska, op. cit., s. 23.

⁵⁷⁵ Wstęp Tłumacza. W: Platon, *Obrona Sokratesa*. Tłum. W. Witwicki, Warszawa 1992, s. 12.

⁵⁷⁶ B. Magee, *Historia filozofii* Tłum. D. Stefańska- Szewczuk, Warszawa 2008, s. 20.

Metoda nauczania, stworzona przez Sokratesa, znana jako dialektyczna, składała się z dwóch części. Pierwsza elenktyczna, negatywna i krytyczna, polegała na uwolnieniu człowieka od błędnych twierdzeń. Właśnie wtedy Sokrates po stwierdzeniu własnej niewiedzy zachęcał rozmówcę do wyboru tematu rozmowy. Następnie przez szereg pytań wskazywał niekonsekwencję i fałszywą wiedzę, jaką okazał się jego towarzysz. Zbijając fałszywe przekonania, Sokrates przygotował interlokutora do stwierdzenia swojej niewiedzy. Uwolniwszy go zaś od błędnych mniemań przechodził do kolejnego stadium swojej metody, czyli etapu majeutycznego. Nazwa „majeutyczny” [gr. *maieutikós* 'położniczy'] związana była, jak tłumaczy sam filozof, w dialogu *Teajtet* z profesją jego matki:

Więc moja sztuka położnicza zresztą tym samym się odznacza co i sztuka tamtych kobiet (...), a różni się tym, że mężczyznom, a nie kobietom rodzić pomaga, i tym, że ich dusz rodzących dogląda, a nie ich ciał. (...) Bo ja całkiem jestem jak te akuszerki: rodzić nie umiem mądrości i o co już niejeden mnie besztął, że innych pytam, a sam nic nie odpowiadam w żadnej sprawie, bo nic nie mam mądrego do powiedzenia, to słusznie mnie besztają. A przyczyna tego taka: odbierać plody bóg mi każe, a rodzić nie pozwolił. (...) Więc chodź z tym do mnie. Przecieżem syn akuszerki, a sam też jestem akuszer i o cokolwiek cię zapytam, staraj się odpowiadać tak, jak potrafisz.⁵⁷⁷

W ten sposób Sokrates ułatwiał młodym mężczyznom odnalezienie mądrości w sobie i wydanie jej na świat. Omawiając *Obronę*, często poprzedzałam ten tekst nawiązaniem do *Teajteta* i metody majeutycznej. Zwracam uwagę na to, że Sokrates jako wychowawca nie narzucał swoich poglądów, nie edukował natrętnie, ale pozwalał swoim uczniom myśleć i na drodze myślenia znajdować rozwiązania. Michel Onfray w wydanej w roku 2001 książce *Antimanuel de philosophie*, która ukazała się w Polsce pod tytułem *Antypodręcznik filozofii. Lekcje sokratejskie i alternatywne* (2009) pisze, że najgorszym nauczycielem jest funkcjonariusz filozofii⁵⁷⁸, a najlepszym nauczyciel typu sokratejskiego⁵⁷⁹. Używa on swych umiejętności po to, by uczniowie stawiali sobie pytania, myśleli krytycznie, rozumieli świat i oddziaływali na niego. Taki nauczyciel nie preferuje żadnej tematyki ani żadnej nie unika⁵⁸⁰. Dla niego ważne jest filozoficzne ujęcie wszystkich możliwych problemów. Jest to też pedagog, który nie daje spokoju, lecz wciąż pobudza do myślenia. Z tego względu Sokrates porównywał siebie nie tylko do akuszerki, ale i do bąka (*Obrona Sokratesa*), który

⁵⁷⁷ Platon, *Teajtet*. W: *Dialogi*, tłum. W. Witwicki, Kęty 2002, s. 104.

⁵⁷⁸ Zdaniem Onfraya „funkcjonariusz filozofii” to najgorsza odmiana nauczyciela –ma ona obsesję na punkcie programu oraz zawartości starego podręcznika, wymaga od uczniów wielkiej wiedzy teoretycznej i zapoznaje ich z obowiązkowymi fragmentami; jest niechętny wobec innych rozwiązań. Zob. M. Onfray, *Antypodręcznik filozofii. Lekcje sokratejskie i alternatywne*, tłum. E. i A. Aduszkiewiczowie, Warszawa 2009, s. 18.

⁵⁷⁹ Zob. tamże, s. 18.

⁵⁸⁰ Zob. tamże, s. 19.

kąsa i budzi, tym samych chroniąc od gnuśnienia. W tym celu warto przywołać słowa, które pochodzą z tekstu filozoficznego Hanny Arendt – filozofa XX wieku, a które świadczą o ponadczasowej wartości takiego sposobu nauczania:

(....) Sokrates, **gierz, akuszerka**, drętwa, nie jest filozofem (nie naucza niczego i nie ma czego nauczać), nie jest sofistą, gdyż nie pretenduje do czynienia ludzi mądrymi. On tylko im ukazuje, że nie są mądrzy, że nikt nie jest mądry. „Pogoń” ich tak zajmuje, że nie mają czasu ani na sprawy prywatne, ani na publiczne. A chociaż broni się zdecydowanie przeciw oskarżeniu o demoralizowanie młodych, to jednak też nie twierdzi, że ich doskonalili moralnie. Jednakże utrzymuje, że pojawienie się w Atenach myślenia i refleksji, reprezentowanych przez niego, było największym dobrodziejstwem dla miasta. Interesowało go więc, czemu myślenie służy, chociaż tu, jak i w innych kwestiach nie dał zdecydowanej odpowiedzi⁵⁸¹.

Z inspiracji tymi tekstami, a także filmem Andrzeja Jakimowskiego *Zmruż oczy* (2003) powstała w 2011 roku, stworzona przez uczniów IV LO, etiuda *Fil(m)ozofia, czyli otwórz oczy*. Nie była to wyłącznie parafraza filmu Jakimowskiego, bowiem przede wszystkim uczniowie dokonali przekładu intersemiotycznego fragmentu dialogu *Teajtet*, dotyczącego właśnie metody majeutycznej. Wpływ filmu Jakimowskiego był widoczny choćby w motywie wprowadzenia postaci małej dziewczynki, która, zaniedbywana przez rodziców, szuka zrozumienia u kogoś innego. W tle pojawiał się także motyw muzyczny z filmu *Zmruż oczy*.

Praca nad filmem przebiegała etapami, podobnie jak to było w przypadku projektu *Dlaczego warto uczyć się filozofii?* Inicjatywa narodziła się po cyklu lekcji poświęconych *Obronie Sokratesa*. Następnie w ramach projektu Filmoteka Szkolna. Akcja! grupa uczniów obejrzała film Andrzeja Jakimowskiego *Zmruż oczy*. Z dyskusji nad filmem zrodził się pomysł na etiudę konkursową *Fil(m)ozofia, czyli otwórz oczy*⁵⁸². Twórcami filmu byli członkowie grupy Studio Czwarte, która powstała na okoliczność pracy w ramach projektu Filmoteki Szkolnej. Etiuda zainspirowana filmem Jakimowskiego wzięła także udział w konkursie Filmoteki Szkolnej oraz w projekcji filmów konkursowych na 2. Festiwalu Filmoteki Szkolnej w Warszawie w czerwcu 2011 roku. Byłam animatorem i opiekunem tego przedsięwzięcia, jednak inspiracją dla mnie był także scenariusz lekcji zamieszczony w materiałach pomocniczych Filmoteki Szkolnej⁵⁸³.

⁵⁸¹ H. Arendt, *Myślenie*. Tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa 1991. [podkr. B. S.-W.]

⁵⁸² Film dostępny w Internecie:

<https://www.youtube.com/watch?v=Ml6Q0fWvU4E&index=41&list=UUBAqfUsAhSAVsOF9jShUXyQ> [dostęp 23 czerwca 2013].

⁵⁸³ A. Klimowicz, *Na ile Jasiak – bohater filmu „Zmruż oczy” przypomina Sokratesa?*. W: Filmoteka Szkolna. *Pakiet edukacyjny. Scenariusze zajęć i materiały pomocnicze dla nauczycieli* pod redakcją M. Hajdukiewicz i S. Żmijewskiej-Kwireg, Warszawa 2010 (część 1), s.

W przekładzie intersemiotycznym tekstu filozoficznego na obraz wykorzystano: symbole wizualne, np. Dziewczynki – Mądrości oraz ognia – oświaty; ruch-symbolizujący narodzenie się zarówno dziecka, jak i mądrości, znaczenie kolorów (sceny o charakterze filozoficznym, nawiązujące do antyku, są monochromatyczne, sceny odnoszące do filmu Jakimowskiego – kolorowe). W filmie zostały wykorzystane także cytaty z dzieł filozoficznych, które stanowiły komentarz do zaprezentowanych scen.

Ważnym elementem był także antyczny koloryt, zasygnalizowany kostiumami, odsyłającymi do czasów Platona i Sokratesa. W połączeniu z historią Dziewczynki i jej Przyjaciela obraz nabierał dodatkowych znaczeń, np. takich, że całe życie należy szukać mądrości w sobie, że mędrcom – akuszerką może być zarówno przypadkowy człowiek, jak i członek rodziny.

Aby oddać tę i inne myśli uczniowie – aktorzy wykorzystali wypowiedzi niewerbalne. Na przykład kolisty ruch rąk mędrca nad głową młodzieńca, kojarzący się z czynnościami magicznymi, oznaczał wydobywanie wiedzy mądrości z duszy młodego chłopaka. Wręczenie lampki młodzieńcowi przez dziewczynkę symbolizowało przekazanie mądrości. Taniec dziewczynki, najpierw za plecami matki, potem na pierwszym planie oznaczał najpierw poród, a potem triumf mądrości. Scenariusz filmu *Fil(m)ozofia, czyli otwórz oczy* znajduje się w rozdziale V (s. 197-203).

C. Poezja czy filozofia... *piasek* Miłobędzkiej w przekładzie intersemiotycznym

Inną propozycją przekładu intersemiotycznego był film *Piasek*, przygotowany przez moich uczniów w ramach V edycji konkursu *Nakręć wiersz*⁵⁸⁴ (2012). Od 2008 roku filmowcy z kraju i zagranicy podejmują się zrealizowania etiud filmowych ilustrujących wiersze współczesnych polskich poetów. V edycja konkursu odbyła się pod hasłem *Nakręć wiersz Krystyny Miłobędzkiej*. Biorące udział w turnieju ekipy filmowe musiały wybrać jeden utwór poetki z przygotowanego przez organizatorów banku wierszy. Zespół moich uczniów pod nazwą Studio Czwarte (skład: Sebastian Królak, Bartosz Chrobak, Anna Stekiel) przygotował pod moim kierunkiem film *Piasek* do wiersza Miłobędzkiej pod tym samym tytułem:

piasek

⁵⁸⁴ *Nakręć wiersz* – konkurs kierowany jest nie tylko do amatorów, ale i osób profesjonalnie zajmujących się filmem; organizatorem jest Biuro Literackie (Port Literacki) we Wrocławiu [B.S.-W.].

miasta, domy, ogrody, ścieżki, liście, rzeki, jeziora, bajora,
morze, mewy, lasy, jelenie, sarny, konie, koty, psy, łapy,
chrapy, brzuchy, włosy
moje włosy, moje brwi, moje rzęsy, moje oczy, moje łzy,
moje usta, piasek⁵⁸⁵

Utwór składa się z szeregu rzeczowników pozostających ze sobą w dość luźnym związku treściowym. Ta przypadkowość zestawienia wyrazów jest jednak pozorna. Obrazy związane ze środowiskiem człowieka, przechodzą w nazwy zwierząt aż wreszcie w detale zwierzęcej i ludzkiej anatomii. Klamrę kompozycyjną utworu stanowi słowo „piasek”, zresztą często powracające w twórczości poetki.

Piasek jest dla autorki *Pokrewnego* zmysłową figurą śmierci, wyrazem efemeryczności, metaforą skończoności ludzkiego i nie tylko ludzkiego życia. Umieszczony w klepsydrze symbolizuje upływ czasu, odmierzanie godzin życia, które nieuchronnie zmierza ku końcowi. Motyw piasku otwierający i zamykający wiersz ewokuje skojarzenia z Księgą Koheleta, w której tak jak w utworze Miłobędzkiej występuje motyw powrotu do ziemi (piasek, proch).

Los bowiem synów ludzkich jest ten sam,
co i los zwierząt;
los ich jest jeden:
jaka śmierć jednego, taka śmierć drugiego,
i oddech życia ten sam. (...)
Wszystko idzie na jedno miejsce:
powstało wszystko z prochu
i wszystko do prochu znów wraca⁵⁸⁶.

Z uwagi na charakter wiersza grupa uczniów postanowiła przygotować opowieść w formie szeregu obrazów, które oddawałaby problem kruchości i przemijania ludzkiego życia. Oprócz zdjęć dosłownie rejestrujących widok miasta, ogrodu, jeziora, zwierząt pojawiły się obrazy zastępcze lub fotografie artefaktów pozostających w określonym związku z pojedynczymi słowami tworzącymi wiersz, np., zdjęcia zabawek dziecięcych (figurki zwierząt). Ważnym elementem filmu była również oddana obrazami tragiczna historia miłosna. Jej uzupełnienie stanowiły zdjęcia cmentarza, pozostającego w bliskiej relacji znaczeniowej ze słowem „piasek”.

Autorski pomysł na zdjęcia, montaż i dźwięk był całkowicie podporządkowany wyobraźni twórczej ucznia Sebastiana Królaka, który zastosował w etiudzie różne rodzaje

⁵⁸⁵ K. Miłobędzka: *piasek*. W: *gubione*, Wrocław 2008, s. 48.

⁵⁸⁶ Księga Koheleta. W: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. Opracował zespół biblistów polskich z inicjatywy benedyktynów tynieckich, Poznań-Warszawa 1971, s. 737.

planów od totalnego (pokazanie panoramy miasta widzianego z lotu ptaka, np. 00:00:20⁵⁸⁷), plany: pełny, amerykański, półzblizenie (przedstawienie bohaterów w scenerii lasu czy nad jeziorem, np. 00:00:41), zbliżenie (twarze zakochanych, 00:02:06) po detal (ręka stawiająca pieczętki, np. 00:01:35). Zamierzonym przez twórcę rozwiązaniem było połączenie ujęcia z przeciwujęciem⁵⁸⁸, które obserwujemy w scenie wędrówki bohaterki przez las, w trakcie której widz obserwuje najpierw detal - stopy bohaterki, a następnie przestrzeń przed bohaterką, z perspektywy osoby idącej za nią (00:00:34-00:00:39). W tej krótkiej etiudzie dominantą kompozycyjną staje się bardzo dynamiczny ruch wynikający z wykorzystania ruchu kamery, np. szwenk w scenie filmowania korony drzew (00:01:18). Ponieważ film miał charakter amatorski i operator nie dysponował wózkiem, zatem sceny dynamiczne rejestrowano kamerą z ręki.

Tworząc film uczeń wykorzystał efekt specjalny w postaci posteryzacji⁵⁸⁹. Modyfikacji uległ również dźwięk głosu lektora czytającego wiersz z offu⁵⁹⁰. Obrazy zostały połączone ze specjalnie wybraną do filmu przez Królaka muzyką ilustracyjną zapożyczoną z gier komputerowych. W filmie wykorzystane zostały wyłącznie dźwięki niediegetyczne⁵⁹¹, za pomocą których autor pragnął podkreślić napięcie wywołane połączeniem wątków miłosnych i wanitatywnych.

Film miał kompozycję klamrową. Rozpoczynał się i kończył obrazem klepsydry i przesypującego się w niej piasku. W ten sposób za pomocą symbolu wizualnego⁵⁹², zresztą Mocno zakorzenionego w kulturze, oddany został motyw przemijania i *memento mori*. Etiuda była emitowana i komentowana podczas uroczystości rozstrzygnięcia Konkursu Poetyckiego im. Fryderyka Chopina⁵⁹³. Zaletą tego przedsięwzięcia było odwołanie się do

⁵⁸⁷ Film dostępny w Internecie

<https://www.youtube.com/watch?v=iKiA07nftig&list=UUBAqfUsAhSAVsOF9jShUXyQ> [dostęp 2 stycznia 2015]

⁵⁸⁸ Sposób łączenie planów, mający na celu pokazanie punktu widzenia przeciwnego do tego we wcześniejszym planie. Por. J. Płażewski, *Język filmu*, op. cit., s. 63, *Kino bez tajemnic*, op. cit. s. 131.

⁵⁸⁹ Posteryzacja – zjawisko utraty przestrzeni kolorów w grafice komputerowej, w efekcie może prowadzić do powstania zjawiska fałszywych konturów. Por. też *Słownik pojęć fotograficznych* <http://grafika.asp.krakow.pl/index.php/katedra-filmu-animowanego-fotografii-i-mediow-cyfrowych/pracownia-fotografii-iii/188-sownik-poj-fotograficznych> [dostęp 2 stycznia 2015].

⁵⁹⁰ W terminologii filmowej „off” to przestrzeń pozakadrowa, czyli np. dźwięk z offu lub komentarz z offu to inaczej głos spoza kadru. Nie widzimy mówiącego, a jedynie słyszymy jego wypowiedź. Por. *Kino bez tajemnic*, op. cit. s. 148.

⁵⁹¹ Dźwięki niediegetyczne - dźwięki nie słyszalne dla bohaterów, pochodzące spoza świata przedstawionego, niejako nałożone na rzeczywistość przez autora. Por. *Kino bez tajemnic*, o. cit., s. 146-147.

⁵⁹² Por. J. Płażewski, *Język filmu*, op. cit., s. 274-275.

⁵⁹³ Konkurs ma zasięg powiatowy, jest organizowany od 2011 roku. Organizatorem konkursu jest IV Liceum Ogólnokształcące w Ostrowie Wielkopolskim i Koło Towarzystwa im. Fryderyka Chopina w Ostrowie Wielkopolskim. [B.S.-W.].

tekstów kultury tworzonych w różnej poetyce, np. styl poezji awangardowej, język filmu dokumentalnego (obraz miasta, krajobraz lasu, jeziora) czy bliska młodym ludziom poetyka gry komputerowej.



Kadr z filmu *Piasek* (Studio Czwarte)

D. *Awatary Raskolnikowa* drogą do filozoficznego namysłu

Zanim zajęłam się na lekcjach języka polskiego filozofowaniem z wykorzystaniem ruchomych obrazów, podejmowałam wcześniej różne formy pracy z dziełem filmowym. Działania takie wspomagane były przez uczestnictwo uczniów w projekcie Filmoteka Szkolna! Akcja! W ramach projektu stworzyłam w roku szkolnym 2001/2012 własną jego część pod hasłem *Awatary Raskolnikowa*. Przez cały czas trwania działań uczniowie mogli uczestniczyć w projekcjach (odbywały się w ramach lekcji wiedzy o kulturze, lekcji języka polskiego, warsztatów filmowo-telewizyjnych ale też po lekcjach) filmów tematycznie związanych ze zbrodnią, jej genezą i konsekwencjami. Były to adaptacje powieści Dostojewskiego (*Zbrodnia i kara*), film z pakietu Filmoteki Szkolnej – *Dług* w reż. Krauzego, filmy zaproponowane przez uczniów (np. serial *Dexter*). Ukoronowaniem projektu było przygotowanie w ramach działalności grupy Studio Czwarte filmu, który nawiązywał do *Długu* Krauzego. Powstał scenariusz, do którego inspiracją był nie tylko obejrzany obraz, ale i zdarzenia, o których uczniowie słyszeli lub czytali. W roku 2012 powstała etiuda *Reżyser*, która została zaprezentowana w czasie podsumowania projektu *Awatary Raskolnikowa*. Uczestniczący w podsumowaniu zaproszeni goście z innych ostrowskich liceów otrzymali jednak informację o filmie i jego fabule (rozdział V, s. 204-205). W czasie podsumowania widzowie obejrzeliby również fragmenty *Zbrodni i kary* w reż. Sargenta

oraz *Długu* w reż. Krauzego. Odbyła się także dyskusja na temat: *Czy można usprawiedliwić zbrodnię?*

Projekt miał na celu skłonienie jego twórców i odbiorców do filozoficznego namysłu nad problemami moralnych wyborów w sytuacji niebezpieczeństwa, utraty stabilizacji życiowej a nawet zagrożenia życia. Dyskusja o charakterze aksjologicznym wieńcząca projekt mieściła się także w problematyce relatywizmu.

W celu uzasadnienia swojego stanowiska uczniowie stosowali argumentację wywiedzioną z poglądów Machiavellego, Kanta, Milla, Bentham'a czy Nietzschego. O tym więc, że projekt *Awatary Raskolnikowa* miał charakter interdyscyplinarny świadczyły wykorzystane w rozmowie teksty i konteksty literackie (np. *Zbrodnia i kara* Dostojewskiego, *Lochy Watykanu* Gide'a), filmowe (*Dług* Krauzego, *Zbrodnia i kara* Sargenta) i filozoficzne (makiawelizm, filozofia Kanta, nietzscheanizm, nihilizm, konsekwencjalizm). Efektem twórczej aktywności uczniów podczas projektu była etiuda *Reżyser*, która stała się punktem wyjścia nie tylko do namysłu natury etycznej i aksjologicznej, ale również estetycznej. Widzowie ocenili wartość etiudy *Reżyser*, wskazując jej zalety (temat związany z problemami współczesnej młodzieży, wykorzystanie suspensu, kompozycja oparta częściowo na retrospekcji, bogactwo planów filmowych), ale i wady (słaba jakość dźwięków diegetycznych, nieczytelność napisów uzupełniających ścieżkę dźwiękową, niestaranny montaż itp.).

Zupełnie oddzielnym przedsięwzięciem, choć jednocześnie nawiązującym do projektu, był artykuł mojego autorstwa *Fil(m)ozoficznie o awatarach Raskolnikowa*, napisany dla Rocznika Ostrowskiego Towarzystwa Naukowego⁵⁹⁴.

E. Filozofia w komórce

Powszechne korzystanie z wielu funkcji telefonów komórkowych stało się już sprawą oczywistą. Dzięki temu niewielkiemu urządzeniu nie tylko można się komunikować z innymi (rozmowa, sms, mms), ale też potraktować je jako terminarz, notes, budzik, nośnik plików, dyktafon oraz aparat fotograficzny i kamerę w jednym. Do nagrywania filmów telefonem komórkowym zachęca też sam Sławomir Idziak – polski operator, reżyser i scenarzysta filmowy:

⁵⁹⁴ B. Skrzypczak-Walkowiak, *Fil(m)ozoficznie o awatarach Raskolnikowa*, Rocznik Ostrowskiego Towarzystwa Naukowego "Między przeszłością i przyszłością", Nr 6, 2012, s. 115-118.

- Nie liczy się narzędzie, a to, kto je trzyma. Telefon komórkowy jest idealny do zrobienia czegoś w rodzaju szkicu filmowego, gdzie pani za pomocą swojego partnera, rodziny, przyjaciół kręci swoją historię, nie po to, żeby ją pokazać na ekranie, ale po to żeby np. przynieść ją do producenta. - mówi Sławomir Idziak⁵⁹⁵.

Twórcy filmów nakręconych telefonem rywalizują już ze sobą w specjalnych konkursach, a efekty ich pracy prezentowane są np. na Festiwalu Filmów Komórkowych Kameroffon⁵⁹⁶.

Moi uczniowie również wykorzystali kamerę w telefonie jako środek dydaktyczny. W ramach zajęć organizowanych pod hasłem „Filozofia w komórce” nakręcili krótkie filmiki, które musiały być tematycznie związane z filozofią nowożytną. Do stworzenia filmu uczniowie mogli użyć wyłącznie telefonu. To był podstawowy warunek.

Uczniowie pracujący w zespołach mieli za zadanie w ciągu jednej lekcji zebrać stosowne informacje, obmyślić krótki scenariusz oraz wykonać zdjęcia do etiudy filmowej poświęconej wybranemu myślicielowi czy zagadnieniu. Polecenie pozostawiało uczniom dowolność w wyborze formy i treści, choć zastrzegłam, że przedmiotem analizy powinny stać się zagadnienia filozoficzne, z którymi uczniowie zapoznali się w bieżącym roku szkolnym (program klasy II - filozofia XVII i XVIII wieku). Sprawa nie była wcale prosta. Uczniowie mieli niewiele czasu na wykonanie tylu zadań. Dokonali w domach drobnego retuszu, ale większość pracy została wykonana na lekcji, dlatego filmy mogą się wydać niedoskonałe. Uczniowie jednak włożyli w nie sporo wysiłku. Do tego temat nie był najłatwiejszy. Wystarczy przywołać nazwiska filozofów: Kartezjusz, Leibniz, Kant, Pascal, aby zrozumieć trud tego przedsięwzięcia.

Po lekcji uczniowie wygłosili następujące opinie, które zostały zamieszczone na portalu wlpk24.info⁵⁹⁷

- Lekcje filozofii nigdy nie są nudne, a „Filozofia w komórce” był miłą odskocznią od typowych zajęć. Przez zabawę nauczyliśmy się najważniejszych myśli i życiorysów wielkich filozofów (Pascal, Leibniz, Kant). Dodatkowo wcielaliśmy się w reżyserów, operatorów i aktorów (Klaudia Kucharczyk).

⁵⁹⁵ Zob. <http://www.mmkrakow.pl/365610/2011/3/29/slawomir-idziak-kamera-nie-zastapi-efektow-ktore-mozna-zrobic-za-pomoca-komorki-wywiad?category=kultura> [dostęp 28 lipca 2014 r.]

⁵⁹⁶ Zob. <http://www.mmwarszawa.pl/kameroffon> [dostęp 28 lipca 2014 r.]

⁵⁹⁷ Zob. <http://wlpk24.info/aktualnosci/2513,filozofia-w-komorke.html> [dostęp 28 lipca 2014 r.].

- Lekcja była ciekawa. To skrót omówionego w roku szkolnym materiału, dobra powtórka. Mieliśmy dużo zabawy przy kręceniu poszczególnych scen (Miłosz Nowacki).

- Według mnie lekcje „filmozoficzne” są przydatne. Uczymy się nowych rzeczy oraz współpracy z osobami, z którymi tworzymy grupę. Filmiki kręcone telefonami komórkowymi pozwoliły nam odejść od normalnego trybu szkolnego (Karolina Karolewska).

- Jako młodzi ludzie na co dzień używamy telefonów komórkowych. W każdej chwili mamy z nimi do czynienia. Dzięki takim lekcjom łatwiej zapamiętujemy wiadomości o znanych filozofach oraz ich poglądach (Julia Łuczka)⁵⁹⁸.

Filmy były emitowane na kolejnej lekcji filozofii, oceny proponowali sami uczniowie po przeprowadzonej dyskusji. Ta metoda praca z uwagi na powszechny dostęp do kamer w telefonach komórkowych wydaje się nie tylko atrakcyjna, ale i nie wymagająca od nauczyciela szczególnego przygotowania sprzętowego. Filmy odwoływały się do biografii myślicieli, ich osiągnięć, jak i poglądów. Stanowiły z jednej strony rodzaj filmów oświatowych, ilustrujących określone tezy. Zajęcia poprowadzone były z wykorzystaniem form wchodzących w skład strategii przekładu intersemiotycznego (inscenizacja, gra dramatyczna operująca gestem i mimiką, dramat). Niektóre jednak filmy swoją poetyką nawiązywały do metod podającej i eksponującej, ponieważ zawierały elementy wykładu wzbogaconego wkomponowanymi w obraz ilustracjami i krótkie inscenizacje wydarzeń z biografii myśliciela (np. *Wilhelm Godfried Leibniz erudyta wspaniałych czasów*⁵⁹⁹). Praca przy tworzeniu etiud komórkowych wyzwoliła także kreatywność uczniów w zakresie wykorzystania metafory wizualnej, np. w filmie *Filozofia w komórce*⁶⁰⁰ Kantowskie pojęcie „przewrotu kopernikańskiego” zostało przetransponowane na obraz i ruch: uczeń niosący globus został potrącony przez koleżankę, co spowodowało, iż niosący model kuli ziemskiej omal się nie przewrócił. Istotą metafory było wykorzystanie artefaktu symbolizującego kulę ziemską, a ta pozostaje w związku skojarzeniowym z nazwiskiem Kopernika (dictum ...*wstrzymał słońce, ruszył ziemię!*) Obraz ruchu który wykonuje potrącony uczeń, ma z kolei przywołać słowo „przewrót”.

⁵⁹⁸ Opinie uczniów klasy II LO, rok szkolny 2012/13 [B.S.-W.].

⁵⁹⁹ Film dostępny w Internecie:

<https://www.youtube.com/watch?v=Ml6Q0fWvU4E&index=41&list=UUBAqfUsAhSAVsOF9jShUXyQ> [dostęp 23 listopada 2014].

⁶⁰⁰ Film dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=FfsWONKhCw0&feature=youtu.be> [dostęp 23 listopada 2014].

W tym samym filmie uczniowie, omawiając życie i twórczość Pascala, wykorzystali ujęcia z zastosowaniem obrazu w obrazie. W planie bliskim zaprezentowany został wyświetlacz telefonu przedstawiający ruletkę. Obraz został poprzedzony obrazem zawierającym tekst z informacją, że Pascal w 1645 roku wynalazł ruletkę. Takich rozwiązań zastępujących tradycyjny wykład jest w filmie więcej. Ścieżkę dźwiękową *Filozofii w komórce* tworzyła muzyka ilustracyjna autorstwa zespołu One direction wzbogacona o efekty dźwiękowe, np. odgłosy kolejki stanowiące audialny komentarz do pierwszej linii komunikacji miejskiej, powstałej z inicjatywy Pascala. Etiudę cechował bogaty język filmu zarówno w zakresie wizualności (różne plany, obraz w obrazie, ilustracje, teksty), ścieżki dźwiękowej (dźwięki dietetyczne i niedietetyczne), jak i montażu.

Zajęcia wykorzystujące kamerę telefonu komórkowego można przeprowadzić również w ramach filozofowania filmem na lekcjach języka polskiego. W roku szkolnym 2013/2104 uczniowie przygotowali etiudy związane tematycznie z literaturą i kulturą średniowiecza. Oprócz dyskusji, która odbyła się w klasie po obejrzeniu filmów, do ich oceny przyczyniły się również opinie innych widzów. Filmy bowiem zostały zamieszczone na szkolnej stronie portalu społecznościowego. W tym miejscu widzowie nie tylko komentowali prace uczniów, ale także wyrazili swoją akceptację dla filmu w postaci polubienia go. Autorzy etiudy, która uzyskała najwięcej polubień, otrzymali nagrodę w postaci oceny, nazwanej przez nich samych nagrodą publiczności.

Rola Festiwalu Filmowego im. Krzysztofa Komedy w rozwoju kompetencji filmowych uczniów i nauczycieli

Festiwal Filmowy im. Krzysztofa Komedy, organizowany od 2012 r. przez Ostrowskie Centrum Kultury, jest kolejną formą upamiętniania chłopaka z Ostrowa, który dotarł na szczyty Hollywood. Krzysztof Komeda Trzeciński patronuje imprezie, ponieważ mieszkał w Ostrowie Wielkopolskim w czasach swojej młodości. Tutaj kończył liceum, tutaj zaczynał grać, tu też założył pierwszy zespół. Tu także inny ostrowianin, jeden z liderów słynnej grupy „Melomani” Witold Kujawski, odkrył młodego Komedę dla jazzu.

Podczas festiwalu są wyświetlane filmy, do których Krzysztof Komeda napisał muzykę. Na pokazach plenerowych na Rynku, wieczorami, przy kilkusetosobowej

widowni, wyświetlane były co roku filmy z muzyką kompozytora, np. *Niewinni czarodzieje*, *Nóż w wodzie*, *Do widzenia do jutra*, *Zbrodniarz i panna*, *Pingwin*. Nie zabrakło także wydarzeń muzycznych, towarzyszących Festiwalowi warsztatów reżyserskich, aktorskich oraz wizyt znamienitych gości (m.in. operator filmowy Filip Drożdż, reżyserzy: Leszek Dawid, Agnieszka Holland, Natasza Ziółkowska-Kurczuk, Bartosz Wawras, aktorzy: Izabela Kuna, Robert Więckiewicz).

W ramach II edycji formuła Festiwalu poszerzona została o konkurs na najlepszą muzykę w polskim filmie. Wyselekcjonowane tytuły walczą o nagrodę publiczności, jak i nagrodę główną, przyznawaną przez jury, w skład którego wchodziły kompozytorzy, reżyserzy i krytycy muzyczni.

Od pierwszej edycji festiwalu odbywają się również warsztaty reżyserskie dla amatorów, które są prowadzone przez reżysera Jarosława Wszędybyła oraz operatora Włodzimierza Więckowiaka. W ramach warsztatów ich uczestnicy nie tylko zdobywali wiedzę teoretyczną, ale także tworzyli filmy, które prezentowane były podczas uroczystego podsumowania festiwalu na Rynku w Ostrowie Wlkp. (I edycja), na ekranie kina samochodowego przed Galerią Ostrovia oraz na Małej Scenie Ostrowskiego Centrum Kultury (II edycja) oraz w kinie Komeda (III edycja).

Uczestnicząc w warsztatach festiwalowych od pierwszej edycji, miałam okazję stworzyć własne filmy, których scenariusze nawiązywały do problemów filozoficznych. W pracy reżyserskiej zawsze współpracowałam z młodzieżą nie tylko z liceum, w którym pracuję, ale również innych szkół ponadgimnazjalnych. Efekty mojej pracy przedstawię w dalszej części rozdziału.

A. Język poezji oddany obrazami w etiudzie filmowej na podstawie wiersza Wojciecha Gawłowskiego *Prowincja ostrów miasta*

W pierwszej edycji Festiwalu Filmowego im. Krzysztofa Komedy warsztatom reżyserskim patronowało hasło „Mój Ostrów”. Potraktowałam je jako zobowiązujące, jednak chciałam przygotować etiudę, która byłaby filmową interpretacją poezji czy wręcz swoistym przekładem intersemiotycznym wiersza. Na przygotowanie filmu ekipy miały kilka dni. Krótki czas i brak odpowiedniej, moim zdaniem, poezji nie były sprzymierzeńcami w tym przedsięwzięciu. W końcu znalazłam wiersz autorstwa Wojciecha Gawłowskiego, który nie tylko odpowiadał myśli przewodniej warsztatów, ale stanowił odpowiednią kanwę dla scenariusza filmu.

O wyborze tego wiersza przeze mnie zdecydowała w dużej mierze zapowiadana przez tytuł problematyka prowincjonalności Ostrowa, którą postanowiłam przełożyć na obrazy. Choć, jak pisze Jan Galant:

Ta przestrzeń, przestrzeń miasta nazywana jest w wierszu prowincją. Z tekstu wiersza można wnosić, że chodzi o to znaczenie słowa, które podkreśla istnienie wyraźnego, dającego się wyodrębnić terytorium – niemal administracyjnie (jak prowincje rzymskie); o wiele słabiej dochodzą do głosu w wierszu te konotacje słowa, które wskazują na zaściankowość, zapóźnienie, bycie z dala –słowem to, co potocznie zwykliśmy nazywać prowincjonalnością⁶⁰¹.

Jednak film *Prowincja Ostrów miasta*⁶⁰² miał w moim zamyśle stanowić opowieść o nudzie, której doświadcza dziecko – mieszkaniec prowincjonalnego miasta. Wędrując przez rozmaite miejsca i ulice, dziecko obserwuje różne elementy prowincjonalnego krajobrazu przedstawianego w planach ogólnym, pełnym i w półzbliżeniu. Jednak w trakcie realizacji koncepcja stopniowo ulegała zmianie. Nuda na twarzy dziecka stopniowo zaczęła ustępować swoistej fascynacji, której ukazaniu służyło zbliżenie na twarz bohaterki. Bohaterem etudy stało się też miasto, które zarówno w wierszu Gawłowskiego, jak i w moim filmie zostało pozbawione wielkomiejskich atrybutów. W lirycznym opisie Ostrowa, na co zwraca uwagę Galant: „królują «znaki natury», by tak rzec, a więc chmury, ptaki, brzask, drzewa”⁶⁰³, w moim obrazowaniu dominuje senność pejzażu ulic i kamieniczek (np. spokojny oniryczny nastrój budowany jest przez banalne czynności bohaterki jak próba wyłowienia butelki z wody) oraz obrazy pustych ulic (zdjęcia do filmu powstawały wcześniej rano). W finałowej scenie dziewczynka przebywa na pustym peronie – tu następuje przejście symbolizujące upływ czasu. Miejsce dziewczynki zajmuje młoda kobieta, która opuszcza półsennie miasto i odjeżdża pociągiem. Zbliżenie na twarz odjeżdżającej dziewczyny i na okno pociągu, w które ona spogląda, pozwala przypuszczać, że towarzyszą jej skrajne emocje. Musi i chce wyjechać, by doświadczyć innego (atrakcyjniejszego?) życia, ale rozstanie z „krajem lat dzieciennych” ewokuje uczucia smutku i tęsknoty, która wkrótce stanie się jej udziałem.

⁶⁰¹ J. Galant, *Genius loci. O kształtowaniu przestrzeni i tożsamości w wierszach Wojciecha Gawłowskiego*, Rocznik Ostrowskiego Towarzystwa Naukowego "Kultura Lokalna", Nr 7, 2014, s. 42.

⁶⁰² Film dostępny w Internecie <https://www.youtube.com/watch?v=-XcJEeJ01k8&list=UUBAqfUsAhSAVsOF9jShUXyQ> [dostęp 3 stycznia 2015].

⁶⁰³ J. Galant, op. cit., s. 43.



Fotos z filmu *Prowincja Ostrów miasta*, reż. Bogna Skrzypczak-Walkowiak

Film nie oddawał w pełni przesłania wiersza, nie było to zresztą moim zamiarem. Chodziło raczej o stworzenie opowieści, którą z pierwowzorem łączył nastrój. Oddanie słów wiersza za pomocą obrazu występowało w filmie sporadycznie (np. motyw kamieniczek, czoło na szybie wagonu). Za zdjęcia do filmu i montaż odpowiadał uczeń II Liceum Ogólnokształcącego w Ostrowie Wielkopolskim – Patryk Majchrzak, który również zdecydował o wyborze i charakterze ścieżki dźwiękowej (dźwięki niediegetyczne, zastosowanie voice-overa⁶⁰⁴). Etiudę cechuje bogactwo planów filmowych z przewagą zbliżeń i półzbliżeń. Autor zastosował również kontrplan (ujęcie-przeciwujęcie) w scenie z parku (00:00:54- 00:01:13).

wiersz Wojciecha Gawłowskiego ⁶⁰⁵	Etiuda <i>Prowincja Ostrów miasta</i>
<p><i>Chmury pierzaste. Białą pierś nieba ranny ptak skrzydłem lekko czerwieni Gwiazdy zeszyły już za snu horyzont. Nieprześwielone w liściach przestrzenie czekają brzasku.</i></p> <p><i>O świecie ostrów miasta ciepłe prądy wiosny zakochanych rozbitków sylwetki skulone na tratwie ławki. W górze grzywy</i></p>	<p>1 ujęcie – zbliżenie na butelkę, którą dziewczynka próbuje wyłowić z wody za pomocą kija. Kadr tytułowy: Wojciech Gawłowski <i>Prowincja Ostrów miasta</i></p> <p>2 ujęcie – pokazanie dziewczynki w parku nad wodą (plan ogólny)</p> <p>3 ujęcie – tył pleców i głowy dziewczynki bawiącej się butelką zanurzoną w wodzie (półzbliżenie)</p>

⁶⁰⁴ Voice-over – dźwięk ponadkardowy, zwykle niediegetyczny, np. gdy słyszymy głos opowiadacza prezentującego lub komentującego zdarzenia. Por. *Kino bez tajemnic*, s. 148.

⁶⁰⁵ W. Gawłowski, *Prowincja ostrów miasta*. W: *Prowincja ostrów miasta. Wiersze i poematy z trzydziestolecia 1977-2007*, Ostrow Wielkopolski 2008, s. 45.

<p><i>kasztanowców spadają na urwisty masyw kamieniczek.</i></p> <p><i>Z poddaszy ptaków rześiste kaskady perlisty świergot trzepotu ulewa o szyby tłucze zacicha w konarach drzew przyulicznych.</i></p> <p><i>Prowincja ostrów miasta wyschła snu zatoka słońce wysoko rośnie gorączka podróży palące czoło na szybie wagonu w przeciągu czasu, zdarzeń, doświadczenia ludzi.</i></p>	<p>4 ujęcie – postać dziewczynki w tej samej pozycji jednak pokazana z przodu (półzbliżenie)</p> <p>5 ujęcie – dziewczynka spogląda w niebo (półzbliżenie)</p> <p>6 ujęcie – obraz nieba /wchodzi tekst czytany przez lektora/</p> <p>7 ujęcie – korony drzew na tle nieba</p> <p>8 ujęcie – zbliżenie na fragment wieży ratuszowej (zegar)</p> <p>9 ujęcie – dachy za mgłą</p> <p>10 ujęcie – tafla wody</p> <p>11 ujęcie – ulica i idące po niej dziecko (sfilmowane z tyłu, plan amerykański, połączenie ujęcia z przeciwujęciem)</p> <p>12 ujęcie – obraz podwórza, (plan ogólny)</p> <p>13 ujęcie - zbliżenie na twarz dziecka idącego ulicą i rozglądającego się</p> <p>14 ujęcie – zdjęcie balkonu pewnej kamienicy</p> <p>15 ujęcie – zbliżenie na twarz dziecka idącego ulicą i rozglądającego się</p> <p>16 ujęcie – balkony kamienic</p> <p>17 ujęcie – dziecko na peronie (plan ogólny)</p> <p>18 – kobieta na peronie (plan ogólny)</p> <p>19 – zbliżenie na tył głowy kobiety i okno wagonu, w którym ona odjeżdża.</p> <p>20 – tory widziane z perspektywy jadącego w pociągu (plan ogólny)</p> <p>21 – jadący pociąg widziany z perspektywy jadącego w pociągu</p> <p>Napisy końcowe</p>
---	--

Jak ilustruje tabela, utwór Gawłowskiego stanowił komentarz do opowiedzianej obrazami historii. Uważam, że ta etiuda jest też w jakimś sensie wypowiedzią filozoficzną – mieści się bowiem w toposie poszukiwania sensu życia i zmusza do refleksji, a głównie z uwagi na otwarte zakończenie traktuje o tajemnicy życia.

Mówiąc o tłumaczeniu intersemiotycznym wiersza Gawłowskiego na język ruchomych obrazów, trzeba zwrócić uwagę na filmową różnorodność środków wyrazu. Mamy przecież do czynienia z jednoczesnym przekładem języka pisanego (literatury) na obraz (ruch, barwa, światło) i na zapis dźwiękowy (słowo mówione, efekty

dźwiękowe, muzyka), których spoiwem się montaż. Jak pisze Marek Hendrykowski: „Początek i koniec komunikatu kinematograficznego wiąże się każdorazowo również z semiotycznym ustanowieniem czasoprzestrzennych ram jego całości”⁶⁰⁶.

Szczególnie istotne w filmowej realizacji będącej przekładem intersemiotycznym są jednak obraz i dźwięk. Jak pisze dalej Marek Henrykowski, komentując złożoną i wielopiętrowo zhierarchizowaną kompozycję filmu: „W widowisku ekranowym obrazy dźwięków jako obrazy semiotyczne są elementami należącymi do tej samej klasy co obrazy wizualne”⁶⁰⁷.

W etiudzie *Prowincja Ostrów miasta* głównym nośnikiem znaczeń były obrazy, które dzięki odpowiedniemu montażowi oddawały leniwy rytm życia w prowincjonalnej rzeczywistości. Muzyka ilustracyjna i interpretacja recytatorska spotęgowały jednak ten nastrój. W filmie nie zostały użyte żadne inne efekty dźwiękowe, choć pierwotnie było brane pod uwagę, np. zarejestrowanie i wprowadzenie do filmu odgłosu ptasich skrzydeł, tykania zegara czy dźwięku jadącego pociągu. Jednak po namyśle uznałam, że to nazbyt eklektyczne rozwiązanie raczej zniweczy plany twórców etiudy. Nieuprawnionym, choć zamierzonym rozwiązaniem, był zapis w czołówce filmu (00:00:36). Słowo „ostrów” występujące w tytule wiersza jako rzeczownik pospolity poleciłam zapisać wielką literą. W ten sposób uczyniłam moją etiudę filmem o konkretnym mieście, a nie o enklawie, czyli w pewnym sensie uniwersalnym tajemniczym terytorium, oddzielnym od zewnętrznego otoczenia⁶⁰⁸.



Fotos z filmu *Prowincja Ostrów miasta*, reż. Bogna Skrzypczak-Walkowiak

⁶⁰⁶ M. Hendrykowski, *Semiotyka ruchomych obrazów*, op. cit., s. 113.

⁶⁰⁷ Tamże, s. 121.

⁶⁰⁸ Por. J. Galant, op. cit. s. 42.

Film był wspólnym dziełem moim (scenariusz, reżyseria) i ucznia Patryka Majchrzaka (zdjęcia, montaż). Pracowaliśmy jednak pod kierunkiem profesjonalistów, którzy komentowali poszczególne etapy naszej pracy. Wśród osób, które wspomagały nas podczas tworzenia filmu byli nie tylko prowadzący warsztaty, ale także operator Filip Drożdż i reżyser Leszek Dawid.

Etiuda została wyemitowana dla publiczności w dniu 13 lipca 2012 r. w czasie pokazu na ostrowskim Rynku, a także kilkakrotnie w lokalnej Telewizji Proart.

B. Po co uczniowi myślenie? *Mieć czy być?*

Drugi film festiwalowy był już świadomym i celowym nawiązaniem do poglądów Ericha Fromma, którego książka *Mieć czy być*⁶⁰⁹ była główną bohaterką etiudy. Ponieważ Galeria Ostrovia była jednym z organizatorów festiwalu, prowadzący warsztaty reżyserskie zaproponowali, aby przy tworzeniu filmów wykorzystać jej przestrzeń. Spotkanie warsztatowe oraz praca nad filmem (z wyjątkiem montażu) przebiegała właśnie na terenie Galerii Ostrovia. Nieprzypadkowo zatem pojawił się pomysł, aby „świątynia komercji” stała się tłem do filozoficznych rozważań. Tym razem film przybrał formę teledysku do piosenki grupy „Dżem” *Mieć czy być?* (rozdział V, s. 206-210).

Ta forma sztuki audiowizualnej została przeze mnie zrealizowana we współpracy z młodzieżą po raz pierwszy, choć nie ostatni, o czym mowa będzie w kolejnej części rozdziału poświęconej etiudzie *Dokąd biegniesz?* Nie od początku swojego istnienia teledyski były etiudami fabularnymi. Za rewolucyjny w tym względzie uznaje się klip nagrany do piosenki *Thriller* (1982) Michaela Jacksona, stanowiący czternastominutową małą formę filmową, w której piosenka wpleciona jest w fabułę utrzymaną w konwencji horroru. Jest też pierwszym teledyskiem, do którego realizacji zatrudniono reżysera i scenarzystę filmów fabularnych –Johna Landisa.

Z reguły fabuła teledysku nawiązuje do tematu utworu muzycznego, z którym stanowi całość. Tak jest również w przypadku filmu *Mieć czy być?*⁶¹⁰, choć jest to nawiązanie dość swobodne. Główną ideą filmu było oddanie pewnej bezbronności kul-

⁶⁰⁹ E. Fromm, *Mieć czy być*, tłum. J. Karłowski, Poznań 2011.

⁶¹⁰ Film dostępny w Internecie:

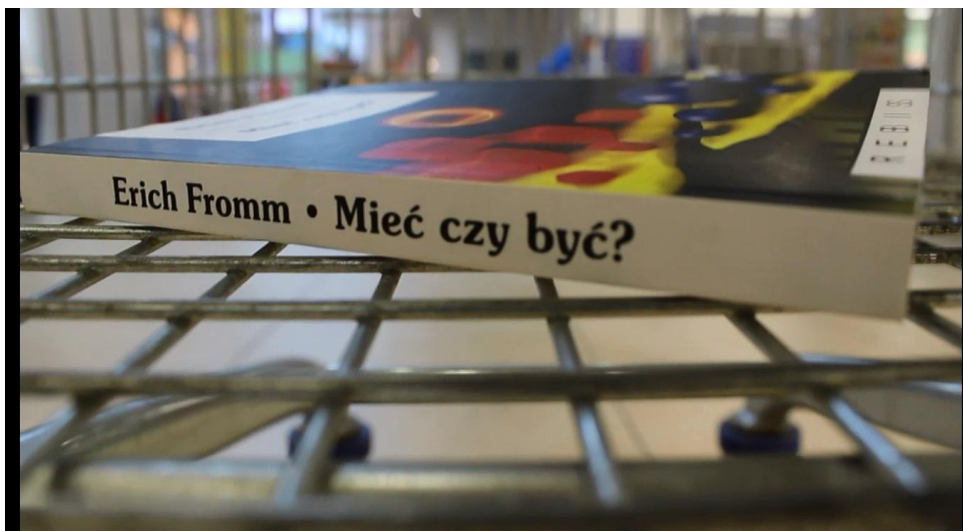
https://www.youtube.com/watch?v=c_v7qDkoX_I&list=UUBAqfUsAhSAVsOF9jShUXyQ [dostęp 26 stycznia 2014].

tury i filozofii wobec naporu rzeczywistości nastawionej na komercję. Dzieło Fromma zostało wprawdzie zakupione, ale wkrótce też porzucone przez rozczarowaną czytelniczkę. Następnie książka odbywa swoistą odyseję przez różne miejsca w centrum handlowym (jadłodajnia, dyskont spożywczy, wózek, kosz), trafia do rąk różnych ludzi (dziecko, nastolatek, bezdomny), którzy świadomie lub nieświadomie (kobieta z wózkiem) porzucają ją w różnych miejscach. Wreszcie zostaje odnaleziona na przystanku przy parkingu przez dziewczynę czekającą na autobus. To jest jej ostateczny (choć może także chwilowy) odbiorca. Zakończenie jest otwarte, a bohaterka filmu sama zatrzymuje jego akcję poprzez wyłączenie kamery. Zaistnienie operatora lub reżysera w roli bohatera własnego filmu jest zabiegiem spotykanym w obrazach dokumentalnych, np. w filmie *Takiego pięknego syna urodziłam* (1999) Marcina Koszałki.

Film jest próbą szukania odpowiedzi na pytania, która postawa konsumpcyjna czy refleksyjna jest bliższa współczesnemu człowiekowi – bywalcowi galerii handlowych. Czy – jak pisze Fromm: „Nieograniczone zaspokojenie wszelkich pragnień nie sprzyja szczęśliwości, nie stanowi drogi do szczęścia czy choćby maksymalizacji przyjemności”⁶¹¹.

Istotna w oddaniu filozoficznej refleksji staje się metafora drogi (jako podążania, szukania celu), którą tutaj pokonuje książka. By podkreślić różnorodność sytuacji, w jakich znajduje się nietypowa „postać”, twórcy zastosowali różne plany filmowe. Interesujący jest fakt, iż to co zwykliśmy zwać w języku filmowym detalem (patrz fotos z filmu *Mieć czy być?*) w przypadku bohaterki - książki staje się właściwie planem pełnym. Może to w znaczący stopniu wpłynąć na proces odbioru i interpretacji filmu przez widza.

⁶¹¹ Tamże, s. 13.



Fotos z filmu *Mieć czy być?* Reż. Bogna Skrzypczak-Walkowiak, Blanka Błaszczuk

Początkowo charakterystyczną cechą teledysków był swoisty montaż scen: żywiołowy ruch w kadrze pokazywano w szybko zmieniających się krótkich ujęciach. Współcześnie najczęściej sposób prezentacji dobierany jest do nastroju wykonywanego utworu muzycznego. Film *Mieć czy być?* składa się z trzydziestu ośmiu ujęć o różnej długości, rejestrujących etapy wędrówki książki, której lektura zmusza czytelnika do filozoficznej refleksji nad tym, co w życiu ważne. Centrum handlowe nie jest przestrzenią sprzyjającą takiemu namysłowi, dlatego książka wciąż spotyka się z odrzuceniem. Stać się nieprzydatna nawet dla mającego dużo czasu na myślenie bezdomnego. Ten zamierzony zabieg stanowi polemikę z postawami Diogenesa z Synopy czy Sokratesa. Słowa: „Tyle tu rzeczy, których mi nie potrzeba!” nie padną z ust odwiedzających galerię, skoro nawet współczesny biedak, mimo że sięga po dzieło Fromma, okazuje się mieć inną hierarchię wartości. W piramidzie potrzeb człowieka XXI wieku wyżej znajdują się te związane z pragnieniami ciała niż te z zaspokojeniem potrzeb ducha. Niejednznaczne w tym kontekście stają się jednak sceny nagrywane w księgarni i jej okolicach, prezentujące zwykle przestrzeń w planie ogólnym. Z jednej przypominają one reklamę empiku (np. 00:01:40-00:01:43), a więc nawiązują do sztuki komercyjnej, pozornie pozbawionej filozoficznej głębi. Z drugiej strony nazwa nierozzerwalnie kojarzą się z miejscem, w którym można zakupić książkę, czyli już nie ze „świątynią komercji, ale i „świątynią ducha”.

Niektóre elementy tworzące strukturę filmu nie zostały zaplanowane w scenopisie, a jednak okazały się interesującym rozwiązaniem formalnym. Takim niezamierzonym chwytem wizualnym było zastosowanie efektu ściemnienia w

przejściu między ostatnią sceną nagrywaną w galerii handlowej a sekwencjami na przystanku autobusowym. W wyniku nieprzewidzianych okoliczności nie nagraliśmy sceny, która wyjaśniałaby pojawienie się książki na parkingu przed galerią. Efekt zaciemnienia podkreślił tajemniczość sytuacji, w której dziewczyna – operatorka kamery stała się czytelniczką oraz ostateczną posiadaczką *Mieć czy być?*

Związek filmu z filozoficznym myśleniem ucznia występuje zarówno w momencie jego tworzenia, jak i odbioru. Jak napisał Hendrykowski: „Film montuje nie tylko autor, montuje go również nieustannie widz”⁶¹². Przez te słowa rozumiem m.in. sytuację, w której uczestnicy projekcji filmu są zachęcani do tego, by odkryć jego przesłanie. Myślenie filozoficzne uruchamia się także w trakcie dyskusji o filmie, o jego treści i formie. Uczniowie współtworzący ze mną etiudę (operator, obsada) byli mobilizowani do tego, by obmyślić koncepcje obrazu tak, by powstał on jako autonomiczna wypowiedź filozoficzna. Tym razem współtwórcą etiudy (zdjęcia, reżyseria) została uczennica II klasy III Liceum Ogólnokształcącego w Ostrowie Wielkopolskim – Blanka Błaszczuk. Obsadę aktorską tworzyła poproszona do współpracy młodzież z ostrowskich liceów, uczennica szkoły podstawowej – Idalia Walkowiak oraz uczestnik warsztatów Dawid Ryszewski. Montażem filmu zajął się pracownik Telewizji Proart – Błażej Kubiak.

Dyskusja o filmie odbyła się co najmniej trzykrotnie: po jego pierwszej projekcji w Ostrowskim Centrum Kultury 29 czerwca 2013 roku (wyrażone zostały pochlebne opinie o filmie), podczas podsumowania warsztatów przez prowadzących i uczestników (różne opinie, mające wykazać słabe i mocne strony filmów), a także w szkole w czasie zajęć z edukacji filozoficznej, gdzie tekst posłużył jako środek dydaktyczny.

C. Forma video-artu na festiwalu, czyli *Dokąd biegniesz*

Video-art to rodzaj sztuki wykorzystującej obraz nagrany na taśmie magnetycznej lub przekazywany bezpośrednio z kamery. To także dyscyplina sztuki wykorzystująca ruchome obrazy i dźwięki przekazywane za pomocą techniki telewizyjnej. Rozwinęła się w latach 60. i 70. XX wieku i jest nadal praktykowana.

Film *Dokąd biegniesz* został sklasyfikowany jako forma video-artu przez

⁶¹² M. Hendrykowski, *Semiotyka ruchomych obrazów*, op.cit., s. 84.

dziennikarzy z portalu wlpk24.info, którzy podsumowali warsztaty reżyserskie⁶¹³, odbywające się w ramach 3. Festiwalu Filmowego im. Krzysztofa Komedy.

W zamyśle autorów filmu miał on powstać jako teledysk do piosenki zespołu Budka Suflera. Inspiracji jednak było znacznie więcej. Pierwszą z nich było hasło „Prosta historia”, pod którym prowadzone były warsztaty reżyserskie w 2014 roku. Wraz z uczniami, którzy współpracowali ze mną przy realizacji klipu, ustaliliśmy, że jego przekaz musi być prosty, aczkolwiek zachęcający do przemyśleń i stawiania pytań.

Drugą inspiracją był film Toma Tykwera *Biegnij, Lola, biegnij*. Z uwagi na możliwości twórców warsztatowej etiudy i czas, który mieliśmy do dyspozycji, zrezygnowaliśmy z występującej w filmie Tykwera wariantowości losów głównej postaci. Zupełnie inny jest także przekaz obu filmów. Tytułowa bohaterka obrazu Tykwera biegnie w określonym celu, który jest znany widzowi od początku i bardzo ważny – zadaniem dziewczyny jest zdobycie i dostarczenie w ciągu 20 minut 100 000 marek niemieckich po to, by ocalić życie jej chłopaka. Obraz Tykwera można zinterpretować jako dzieło symboliczne (np. symbolika liczby 20), jako moralitet (problem dobra i zła w postępowaniu bohaterów), a także odczytać w kontekście woluntaryzmu czy determinizmu. Wartość filmu *Biegnij, Lola, biegnij* polega też na jego języku. Szybki rytm, dynamiczny montaż, stosowanie stop-klatek, służą uwypukleniu witalności bohaterki i jej energicznego zachowania we wszystkich wariantach historii. Efekty wizualne zakorzenione są w ścieżce dźwiękowej, którą buduje rytm muzyki techno odpowiadający biciu serca Loli.

Prostota filmu *Dokąd biegniesz* jest więc pewną odpowiedzią na złożoność i wyrafinowany język przekazu Tykwera. Główny bohater (w tej roli uczeń IV LO – Mikołaj Dyczak) również biegnie – cel, ku któremu podąża, jest jednak nieznanym.

Kompozycja filmu jest, na którą składają się poszczególne ujęcia przedstawiające bieg, stanowi audiowizualną ilustrację pytania zawartego w tytule klipu. Cel wydaje się widzowi dość ważki, co symbolizują mijane przez bohatera obiekty (kościół, tablica z nekrologami, szpital). Możliwe zatem, że śpieszy się on do kogoś chorego czy nawet umierającego. Tajemniczość dążenia podkreślają słowa piosenki, którą odbiorca słyszy z offu. Bohater jest wyraźnie zdenerwowany, ma problemy z otwarciem drzwi prowadzących na klatkę schodową, potyka się na schodach. Zatem cel jego biegu

⁶¹³ J. Jędrzejak, *3OFF - Forma video-artu wykorzystana podczas warsztatów reżyserskich* <http://wlpk24.info/aktualnosc/8120,-off-forma-video-artu-wykorzystana-podczas-arsztatow-rezyserskich.html> [dostęp 29 lipca 2014 r.]

znajduje się w mieszkaniu. Ruch kamery – zbliżenie na żelazko wprowadza widza w błąd. To nie potrzeba wyłączenia żelazka, na które, wdawało się, spogląda bohater, zmusiła go do biegu.



Fotos z etiudy *Dokąd biegniesz*, reż. Bogna Skrzypczak-Walkowiak

Zakończenie, zgodnie z założeniami prostej historii, jest trudne do przewidzenia, choć banalne. Bohater nie biegł do chorego ani nawet, by wyłączyć żelazko. Śpieszył się, by obejrzeć ulubioną bajkę telewizyjną, co w połączeniu z wiekiem bohatera i powagą przekazu tekstu Budki Suflera daje efekt groteski.



Fotos z etiudy *Dokąd biegniesz*, reż. Bogna Skrzypczak-Walkowiak

Etiuda jest zatem grą z różnymi konwencjami, dla jej twórców stanowiła formę zabawy, a obecna w niej farsa nie pozbawia obrazu filozoficznej głębi. Dyskusja nad filmem może również wiązać się z problematyką życiowych priorytetów i ludzkich systemów wartości. W jej następstwie można postawić pytania: Czy warto podporządkować życie biegowi symbolicznie rozumianemu jako pogoń za różnymi wartościami materialnymi i niematerialnymi? Czy rzeczywiście to, co wydaje się człowiekowi ważne, jest takim w istocie? Gdzie przebiega granica między celami ważkimi a nieistotnymi? Jak je rozróżnić? Itp. W czasie rozmowy można przywołać

różne konteksty filozoficzne, np. poglądy cyników, stoików, fatalistów, egzystencjalistów, literackie (utwory Szekspira czy Kochanowskiego) i kulturowe (np. motyw *teatrum mundi*).

Zdjęcia do filmu wykonał uczeń klasy I IV LO w Ostrowie Wielkopolskim – Arkadiusz Kubiak. Za montaż odpowiedzialny był przydzielony do ekipy pracownik Telewizji Proart – Jan Jędrzejak.

Filmozofia jako metoda kształcenia?

Zaprezentowane przez mnie działania przebiegały w kilku etapach, które prowadziły do wypracowania przeze mnie strategii symultanicznego i kreatywnego obcowania uczniów z tekstem literackim, filmowym i filozoficznym. W swojej pracy wyróżniłam trzy podstawowe modele osiągnięcia filmozoficznej świadomości.

Pierwszy model nazywałam erudycyjnym. Na tym etapie zapoznawałam uczniów z istniejącymi autonomicznie wypowiedziami literackimi, filozoficznymi i obrazami filmowymi z wykorzystaniem głównie metod podających i eksponujących. W tym stadium uczniowie poznawali różne teksty i poddawali je analizie oraz refleksji interpretacyjnej. Praca na zajęciach sprzyjała również wykorzystaniu metod poszukujących - aktywizujących ucznia. Rzadko podlegała na pełnej korelacji treści wszystkich interesujących mnie w tej rozprawie dyscyplin, choć zawsze dążyłam do tego, by uczniowie sytuowali omawiane dzieła w licznych kontekstach. Efektem działań na tym etapie było osiągnięcie sprawności opisu języka filmu oraz analizy utworu literackiego i filozoficznego. W tym czasie uczniowie poznawali też produkcje filmowe, które miały skłaniać ich do filozoficznego namysłu. Do niektórych z tych filmów odwołam się w rozdziale V, prezentując wybrane sposoby wykorzystania ich na zajęciach.

Do tego modelu kształcenia zaliczyłbym jeszcze działania związane z tworzeniem projektu *Dlaczego warto uczyć się filozofii?* (2010). Wprawdzie został on zarejestrowany z wykorzystaniem technik audiowizualnych, ale nie jest to jeszcze właściwy etap świadomego filozofowania ruchomym obrazem.

Drugi model nazywałam dialogowym. Wówczas, jak sama nazwa wskazuje, uczniowie prowadzili dialog z tradycją literacką, filozoficzną i dorobkiem filmowym znanych twórców. Na tym etapie kształcenia tok postępowania o charakterze holistycznym zmierzał do stworzenia filmów, które stanowiły określone nawiązanie

intertekstualne do innych tekstów kultury. Jak pisał Michał Głowiński:

Odwołanie intertekstualne jest zawsze odwołanie zamierzonym, wprowadzonym świadomie (...), adresowanym do czytelnika, który winien zdać sobie sprawę, że z takich czy innych powodów autor mówi w danym fragmencie swojego dzieła cudzymi słowami⁶¹⁴.

Zgodnie z powyższą tezą uczniowie mieli pełną świadomość dialogu. Sami wybierali jednak typ nawiązania intertekstualnego (parodia, pastisz, parafraza, aluzja). W tej fazie rozwoju filmozofii jako metody kształcenia powstały w ramach projektu Filmoteka Szkolna. Akcja! dwie etiudy *Fil(m)ozofia, czyli otwórz oczy* (2011) i *Reżyser* (2012). Pierwsza z nich inspirowana była filmem Andrzeja Jakimowskiego *Zmruż oczy*, druga obrazem Krauzego *Dług*.

Na tym etapie pracy wybierałam często metodę przekładu intersemiotycznego języka literatury i filozofii na system znaków komunikatu kinematograficznego. Jako krótka forma konkursowa stworzona pod hasłem *Nakręć wiersz Krystyny Miłobędzkiej* powstał też film *Piasek* (2012), a w wyniku działań warsztatowych Festiwalu Filmowego im. Krzysztofa Komedy adaptacja ekranowa wiersza Wojciecha Gawłowskiego *Prowincja ostrów miasta* (2012). W tym również czasie w ramach lekcji filozofii prowadzonych w IV Liceum Ogólnokształcącym w Ostrowie Wielkopolskim był realizowany projekt pt. *Filozofia w komórce* (2013).

Trzeci etap działań, odzwierciedlający w pełni charakter mojej metody pracy, nazwałam twórczym lub filmozofią właściwą, ponieważ właśnie wtedy uczniowie stworzyli dzieła filmowe będące wynikiem ich intelektualnego namysłu. Te krótkie formy wizualne są wyrazem refleksji nad charakterem otaczającego świata, a potencjalnego odbiorcę inspirują do własnej interpretacji i osadzenia dzieła w kontekstach ze szczególnym uwzględnieniem filozoficznego. Na tym etapie pracy powstały obrazy *Mieć czy być?* (2013) oraz *Dokąd biegniesz* (2014). Są to jednak wciąż działania pionierskie i elitarne, ponieważ tylko grupa chętnych uczniów z różnych szkół ponagimnazjalnych Ostrowa Wielkopolskiego wzięła w nich udział. Za pełne wykorzystanie w mojej pracy metody filmozoficznej uznaję działania wszystkich uczniów z określonego zespołu (klasy, grupy uczącej się filozofii), które zaowocują stworzeniem autonomicznej filmowej wypowiedzi filozoficznej lub literackiej z elementami historii myśli.

⁶¹⁴ M. Głowiński, *O intertekstualności*. W: *Poetyka i okolice*, Warszawa 1992, s. 102.

Rozdział V

Przykładowe rozwiązania w pracy metodą filmozoficzną.

Aneks

Ten rozdział pracy ma zasadniczo odmienny charakter niż jej wcześniejsze części. Zamiarem moim było bowiem od początku nie tylko teoretyczne wyłożenie podstaw i cech mojej strategii kształcenia, ale także sporządzenie konkretnych propozycji konspektów, pozostawiając je do indywidualnego wykorzystania w toku dydaktycznym. Nie są to szczegółowe zapisy działań na lekcji czy w określonym cyklu zajęć, ale rozszerzone kompozycje merytoryczne, które w zależności od potrzeb mogą ulec modyfikowaniu i uzupełnieniu.

Niniejsza część wychodzi zatem naprzeciw wyzwaniom opisanym we wcześniejszych rozdziałach, wskazuje zadania filmozofii i przedstawia narzędzia dydaktyczne przydatne do ich urzeczywistniania. Tworząc poniższe scenariusze, przyjąłam pewien spójny model prezentowania działań edukacyjnych. Wzorowałam się jednak na rozwiązaniach formalnych, które proponowali wcześniej dydaktycy akademicy, nauczyciele języka polskiego i filozofii, konsultanci z ośrodków doskonalenia kadr i autorzy poradników metodycznych. Szczególnie inspirujące okazały się dla mnie propozycje konspektów lekcji zamieszczone we wspomnianych już wcześniej książkach: *Filozofia, edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze* pod red. Aldony Pobjewskiej, *Scenariusze niebanalne* Izabelli Anny Rowińskiej czy czasopismach metodycznych z serii „Zeszyty Szkolne” i „Język Polski w Liceum”.

Dużą wartość merytoryczną przedstawiają dla mnie wciąż cykle scenariuszy powstałe z myślą o nauczycielach, którzy pracowali w czteroletnich liceach i pięcioletnich technikach. Choć konsekwencją reformy szkolnictwa były liczne zmiany w treściach kształcenia, niektóre wypracowane przed 2002 rokiem metody i formy działań edukacyjnych są wciąż aktualne. Opracowaniem wartym przypomnienia są zebrane w czterech tomach *Scenariusze lekcji języka polskiego do klasa I-IV* przygotowane przez Wydawnictwo Innowacje⁶¹⁵ czy seria *Scenariusze lekcji języka*

⁶¹⁵ B. Stworowa, M. Orlicka, *Scenariusze lekcji języka polskiego. Klasa I szkoły średniej*, Goleiszów 1992 i następne, *Klasa II szkoły średniej*, Goleiszów 1993 i następne, *Klasa III szkoły średniej*, Goleiszów 1994 i następne, *Klasa IV szkoły średniej*, Goleiszów 1995 i następne.

*polskiego do szkół średnich*⁶¹⁶ Stanisława Włostowskiego.

Wymienione przeze mnie propozycje scenariuszy różnią się sposobem komponowania zarówno części statycznej, jak dynamicznej, jednak powtarzające się elementy każdego konspektu, które wykorzystałam również w swoich propozycjach to: tematyka zajęć, poziom nauczania, liczba godzin przewidzianych na zajęcia i cele zajęć. Niektóre scenariusze w części statycznej zawierają również informacje o metodach i formach pracy na lekcji oraz zastosowanych środkach. W różny sposób prezentują również dydaktycy w części dynamicznej konspektu planowany tok zajęć. Niekiedy zapisy zawierają szczegółowe informacje (elementy wykładu historycznoliterackiego i teoretycznoliterackiego, informacje o przewidywanych wynikach pracy uczniów, propozycje notatek, zadań domowych), inne zapisy w części dynamicznej są oszczędne, sprowadzone do wypunktowania najważniejszych czynności nauczyciela i uczniów. Pierwszy typ reprezentują np. propozycje Włostowskiego⁶¹⁷ czy Rowińskiej⁶¹⁸, drugi typ przeważa w scenariuszach zamieszczonych w książce *Filozofia, edukacja interaktywna...*⁶¹⁹.

W moich propozycjach zrezygnowałam w części pierwszej ze szczegółowych informacji o metodach i formach pracy, które wynikają z przebiegu lekcji, a także z wyszczególniania w każdym konspekcie lekcji bibliografii, z której korzystałam. Wzorem niektórych dydaktyków uwzględniam w załącznikach do wybranych scenariuszy fragmenty dzieł przeznaczonych do omówienia na lekcji oraz karty pracy. Zamieszczone w tej części pracy scenariusze odpowiadają trzem etapom wdrażania do pracy na języku polskim w szkole ponadgimnazjalnej opisanej przeze mnie strategii filmozoficznej.

Scenariusze nr 1,2,3, 4 i 5 prezentują działania charakterystyczne dla fazy erudycyjnej, scenariusz nr 6 pokazuje pracę twórczą uczniów w ramach dialogów z innymi tekstami kultury (faza dialogowa). Ostatnia propozycja zawiera informacje o przebiegu działań podjętych w ramach warsztatów festiwalowych (faza twórcza), w wyniku których powstała autonomiczna wypowiedź filmozoficzna *Mieć czy być?*

⁶¹⁶ S. Włostowski, *120 lekcji języka polskiego: Scenariusze lekcji języka polskiego do klasy I liceów ogólnokształcących i techników*, Kraków 1996; *Oświecenie: Scenariusze lekcji języka polskiego do klasy II liceów ogólnokształcących i techników. Część I*, Kraków 2000. *Romantyzm. Scenariusze lekcji języka polskiego do klasy II liceów i techników. Część 2*, Kraków 1998; *Pozytywizm. Młoda Polska. Scenariusze lekcji języka polskiego do szkół średnich*, Kraków 1999.

⁶¹⁷ Por. S. Włostowski, *Lekcja 9. W warunkach kłęski powstania styczniowego*. W: tegoż, *Pozytywizm, Młoda Polska...*, op. cit. s. 50-55.

⁶¹⁸ Por. I. Rowińska, *Kult maryjny w średniowieczu*. W: tegoż, *Scenariusze niebanalne*, op. cit., s. 78-81.

⁶¹⁹ Por. A. Salamucha, *Jak analizować tekst?* W: *Filozofia, edukacja interaktywna...*, op. cit. s. 289-290.

1. Scenariusz lekcji z wykorzystaniem filmu *Schody* Stefana Schabenbecka

Poziom: klasa I szkoły ponadgimnazjalnej

Zajęcia edukacyjne: język polski

Temat: Symbolika schodów w filmie Stefana Schabenbecka i *Trenie IX* Jana Kochanowskiego.

Cele zajęć:

- zachęcenie do wnikliwego i dociekliwego oglądania dzieła filmowego;
- nauczenie stawiania filozoficznych pytań do filmu i wiersza;
- zinterpretowanie metafory schodów w kontekście filozoficznych (egzystencjalnych) pojęć takich jak „życie”, „porażka”, „dążenie do celu”, „rozczarowanie”;
- uświadomienie problematyczności i wieloznaczności potocznie używanych słów i związków frazeologicznych;
- ukazanie możliwości filozoficznego podejścia do dzieła filmowego;
- wdrożenie do posługiwania się w komunikacji symbolami oraz innymi niż werbalne środkami wyrazu.

Środki dydaktyczne:

- film *Schody* (1969) reż. Stefan Schabenbeck,
- Jan Kochanowski, *Tren IX* (z cyklu *Treny*),
- komputer i tablica interaktywna (lub komputer i ekran),
- karteczki do pracy w zespołach,
- podręcznik do języka polskiego lub inne źródło wiedzy o filozofii epikureizmu i stoicyzmu.

Przebieg zajęć:

1. Czynności organizacyjne (2 min⁶²⁰);
2. Projekcja filmu *Schody* (7 min);
3. Podział klasy na zespoły i podanie poleceń do przedyskutowania w grupie . Praca w grupach (7 min);

Przedstaw dosłowny i metaforyczny sens filmu Schabenbecka. Zapiszcie swoje propozycje po rozmowie w grupie;

PRZYKŁADOWE ODPOWIEDZI: treścią filmu jest wędrówka człowieka do celu wyrażona metaforą wspinania się po schodach; Film o trudzie życia-pokonywaniu trudności na kolejnych jego etapach; film będący ilustracją

⁶²⁰ Proponowany czas pracy może ulec zmianie z uwagi na możliwości uczniów i ich chęć do rozmowy. Nauczyciel może zrezygnować z części działań i dokończyć je na następnej lekcji [B.S.-W.].

frazeologizmu „zaczynają się schody”; obraz tajemnicy życia i tajemnicy jego kresu; film o klęsce człowieka; film o uprzedmiotowieniu człowieka; film o współczesnym Syzyfie; o losie jednostki, który jest losem człowieka w ogóle; film o świecie, który pochłonął miliony istnień ludzkich, itp.

4. Prezentacja wypowiedzi zespołów (4 min);
5. Wskazanie wypowiedzi wspólnych dla wszystkich grup. Zwrócenie uwagi na symbolikę (alegoryczność) przekazu (4 min);

PRZYKŁADOWE ODPOWIEDZI: Film traktuje o trudach w życiu i o klęsce człowieka w dążeniu do celu.

6. Zapis tematu lekcji: Symbolika schodów w filmie Stefana Schabenbecka i *Trenie IX* Jana Kochanowskiego.
7. Podanie uczniom cytatu (zapis lub wyświetlenie na tablicy):

*Nieszczęśliwy ja człowiek, którym lata swoje
Na tym strawił, żebych był ujźrzał progi twoje.
Terazem nagle z stopniów ostatnich zrzucony
I między insze, jeden z wielu, policzony.*

(fragment *Trenu IX*) (1 min)

8. Polecenie: Wypisz w zeszycie cechy człowieka, który może wypowiedzieć takie słowa (praca indywidualna) (2 min);
9. Praca, a następnie prezentacja wyników (5 min);

PRZYKŁADOWE ODPOWIEDZI: człowiek nieszczęśliwy, ma poczucie zmarnowanego czasu; zmarnował swoje życie, by coś zdobyć; człowiek rozczarowany; uważał się za zwycięzcę, ale nie różni się od innych ludzi; człowiek, który dotarł do celu, ale się rozczarował; człowiek zrzucony ze schodów (metafora klęski); człowiek, który poniósł klęskę, itp.

10. Ustalenie miejsce wspólnych filmu i fragmentu wiersza: (2 min);

PRZYKŁADOWE ODPOWIEDZI: motyw schodów, dotarcie do ostatniego stopnia, motyw klęski (zmarnowania czasu); wspólnota doświadczeń- jeden z wielu itp.

11. Lektura całego wiersza Kochanowskiego. (2 min);

12. Charakterystyka „mądrości”, do której kierowana jest wypowiedź (zapis w zeszycie: potrafi zwalczyć kłopoty, sprawić, że człowiek nie czuje smutku, niczego się nie boi, jednakowo zachowuje się w szczęściu jak i w nieszczęściu, zachowuje spokój, nie boi się śmierci, potrafi przedkładać cnotę nad inne wartości; pisząc o filozofii, poeta zastosował personifikację) 4 min;

13. Podanie/przypomnienie podstawowych tez epikureizmu (np. śmierci nie należy się bać) i stoicyzmu (np. zasada apatii) 1 min ;

14. Czy przesłanie filozoficzne obu tekstów jest podobne czy zupełnie różne? Uzasadnij. Dyskusja (3 min);

15. ZADANIE DOMOWE: W jakim stopniu w filmie Schabenbecka i wierszu Kochanowskiego obecna jest ironia? W uzasadnieniu odwołaj się do omawianych na lekcji tekstów. (1 min).

2. Scenariusz lekcji z wykorzystaniem filmu *Profesor. O Leszku Kołakowskim* Marii Zmarz-Koczanowicz

Poziom: klasa II szkoły ponadgimnazjalnej

Zajęcia edukacyjne: język polski /2 godziny lekcyjne/

Temat: Za co przeprasza Leszek Kołakowski? Postać filozofa w filmie dokumentalnym Marii Zmarz-Koczanowicz.

Cele zajęć:

- zachęcenie do wnikliwego i dociekliwego oglądania dzieła filmowego;
- nauczenie stawiania filozoficznych pytań na podstawie filmu ;
- zdobycie wiedzy o biografii Leszka Kołakowskiego;
- zdobycie wiedzy o czasach, w których żył bohater filmu;
- zapoznanie uczniów z cechami kina dokumentalnego;

Środki dydaktyczne:

- film *Profesor. O Leszku Kołakowskim* (2005) reż. Maria Zmarz-Kocznowicz,
- komputer i tablica interaktywna (lub komputer i ekran),
- tekst wywiadu Jacka Żakowskiego z prof. Leszkiem Kołakowskim *Co jest ważne w życiu? Niezwykła rozmowa Jacka Żakowskiego z prof. Leszkiem Kołakowskim o tym jak żyć i co jest w życiu ważne. „Polityka” 15 września 2004, <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/11583,1,rozmowa-z-prof-leszkiem-kolakowskim-filozofem.read> [dostęp 23 września 2014].*

Przebieg zajęć:

1. Czynności organizacyjne (2 min⁶²¹);
2. Projekcja filmu *Profesor. O Leszku Kołakowskim* (57 min);
3. Rozmowa z uczniami o filmie

Jakie momenty kluczowe ze swojego życia wspomina Leszek Kołakowski?
Czy Leszek Kołakowski i Ryszard Herczyński dążą w swoich

⁶²¹ Proponowany czas pracy może ulec zmianie z uwagi na możliwości uczniów i ich chęć do rozmowy. Nauczyciel może zrezygnować z części działań i dokończyć je na następnej lekcji [B.S.-W.].

wypowiedziach do obiektywizmu? Uzasadniaj.

Za co przeprasza Leszek Kołakowski w ostatniej scenie filmu?

Przykładowe odpowiedzi:

Ze nie potrafi wypowiedzieć budujących słów o otaczającej go rzeczywistości, że jest człowiekiem, że ma swoje słabości, ... może rozczarowuję odbiorcę jako filozof, ... jest zwykłym człowiekiem, ma słabości, nie potrafi nieść słów pocieszenia; nie spełnia oczekiwań ludzi, itp.

Jaką funkcję spełniają informacje tekstowe na początku i na końcu filmu?

Przykładowe odpowiedzi:

Informacja o bohaterze (data urodzenia) oraz komentarz: po wydarzeń politycznych z marca 1968 Leszek Kołakowski został pozbawiony pracy na uniwersytecie, a jego dzieła zostały ocenzone. Wniosek: prześladowania polityczne dotyczą ludzi myślących, dążących do prawdy; podkreślenie niejednoznacznej postawy Kołakowskiego (odwrócenie się od ideałów socjalizmu) itp. Ostatni napis przynosi smutną refleksję – wielkie umysły naszej kultury zostają zmuszone do opuszczenia kraju; są doceniani za granicami, ale ich życie przebiega z na emigracji; w socjalistycznej Polsce nie było miejsca dla filozofa, nie było miejsca dla wolnej myśli;

4. Zadanie domowe

Przygotuj się do dyskusji na temat:

Jakie zadania, Twoim zdaniem, stoją przed filozofem? Uzasadnij swój sąd odwołując się do filmu *Profesor*, fragmentu wywiadu Jacka Żakowskiego z Leszkiem Kołakowskim i innych dowolnie wybranych tekstów kultury.

Jacek Żakowski: Nie szukam nauczyciela. Szukam autorytetu. Nie chcę odpowiedzi łatwych ani przystępnych. Chcę usłyszeć, czego Leszek Kołakowski dowiedział się o życiu z wszystkich mądrych książek, z własnego doświadczenia i ze swoich przemyśleń. Pytam pana: Jak żyć, panie profesorze?

Leszek Kołakowski: Ja nie wiem... Ja naprawdę nie wiem. Rozumiem, że potrzebujemy nauczycieli życia... Rozumiem, że wciąż sobie stawiamy pytanie, jak żyć?... Rozumiem, że chcielibyśmy mieć niezawodnych mistrzów... Ale nie jest pewne, czy są tacy mistrzowie, nie jest pewne, że oni muszą mieć rację, i nie jest pewne, że powinniśmy ich słuchać. Nawet dobre rady bardzo dobrego mistrza nie muszą pasować do mnie i mojego życia. Bo każdy inaczej sobie życie układa. I nie musimy się z tego tłumaczyć. Często przecież świadomie robimy rzeczy, których nie powinniśmy robić. Takie, które szkodzą nam albo innym. Mistrz powie nam, że to źle. Ale my to i tak wiemy. Powie: „Nie pij wódki”. A będziemy pili.

3. Scenariusz lekcji z wykorzystaniem filmu *Zbrodnia i kara* Manehema Golana

Poziom: klasa II szkoły ponadgimnazjalnej

Zajęcia edukacyjne: język polski

Temat: Kim jest bohater filmu *Zbrodnia i kara* Manehema Golana? /1lekcja/

Cele zajęć:

- zachęcenie do wnikliwego i dociekliwego oglądania dzieła filmowego;
- zachęcanie do stawiania pytań związanych z motywami ludzkich czynów, z przyczynami ukształtowania się określonego systemu wartości, z wpływem różnych poglądów filozoficznych na ludzkie życie;
- uświadomienie problematyczności i wieloznaczności potocznie używanych słów;
- doskonalenie umiejętności analizy i interpretacji kadru filmowego oraz fragmentów filmu;
- ukazanie możliwości filozoficznego podejścia do dzieła filmowego;
- zapoznanie z realiami Związku Radzieckiego lat 80-ych; wyjaśnienie pojęcia „pieriestrojka”.

Środki dydaktyczne:

- film *Zbrodnia i kara* (2002) reż. Menahem Golan
- komputer i tablica interaktywna (lub komputer i ekran),

Przebieg zajęć:

1. Czynności organizacyjne (2 min⁶²²);
2. Powtórzenie informacji na temat świata przedstawionego powieści Dostojewskiego *Zbrodnia i kara* (czas, miejsce akcji, krótka charakterystyka postaci) 10 min
3. Analiza i interpretacja fotosu z filmu:

Analizując i interpretując kadr z filmu Menahama Golana, wyjaśnij, na czym polega oryginalność tej adaptacji. W odpowiedzi wykorzystaj znajomość utworu Dostojewskiego „Zbrodnia i kara”.

(Polecenie wraz z fotosem wyświetlone na tablicy interaktywnej)

⁶²² Proponowany czas pracy może ulec zmianie z uwagi na możliwości uczniów i ich chęć do rozmowy. Nauczyciel może zrezygnować z części działań i dokończyć je na następnej lekcji [B.S.-W.].



Fotos z filmu *Zbrodnia i kara* (2002), reż. M. Golan

Przykładowa odpowiedź ucznia (10 min)

Film Golana jest uwspółcześnioną wersją powieści *Zbrodnia i kara*. Świadczą o tym elementy typowe dla rzeczywistości XX wieku (żarówka, niektóre meble, ubrania bohaterów, prowiant owinięty w folię).

Fotos przedstawia matkę Raskolnikowa i jego siostrę Dunię (kobiety właśnie przyjechały w odwiedzinach do Rodiona, świadczy o tym radość na twarzy matki, jej podróżny strój, prowiant, który zapewne przywiozła). Mężczyzna trzymający w ręku butelkę to prawdopodobnie przyjaciel Rodiona – Razumichin (przygląda się on z zainteresowaniem Duni).

Postać stojąca tyłem to Rodia – kobiety są wyraźnie ucieszone na jego widok.

Podobnie jak jego pierwowzór literacki Rodion Raskolnikow żyje w nędzy. Jego mieszkanie jest skromnie urządzone, zaniedbane (brudne ściany), brakuje żyrandola osłaniającego żarówkę.

Jest to jednak człowiek wykształcony (na półce leżą książki, na ścianie wisi fotografia Nietzschego).

Bohater wyznaje prawdopodobnie nihilistyczne poglądy (fascynacja Nietzschem), jednak żyje w XX wieku (Rodion z powieści Dostojewskiego nie mógłby mieć w swoim pokoju portretu Nietzschego).

Usytuowanie fragmentu w filmie – jest to prawdopodobnie scena po zabójstwie lichwiarki; przybycie matki i siostry Rodiona do miasta, przed zerwaniem zaręczyn Duni z Łużynem.

4. Prezentacja **fragmentów** filmu Golana (zalecałabym wybranie tych urywków, które najlepiej prezentują bohaterów: Rodiona, Sonię, Łużyna, Porfirego Pietrowicza, Lizawietę) 20 min
5. Zachęcenie uczniów do obejrzenia całego filmu we własnym zakresie. Zapowiedź następnej lekcji poświęconej filmowi. (1 min)
6. **Zadanie domowe:** Przygotuj się do rozmowy o bohaterach filmu Golana *Zbrodnia i kara*. Zastanów się, którzy bohaterowie najbardziej różnią się od literackiego pierwowzoru i dlaczego? (2 min)

Temat: Dlaczego Moskwa? Przyczyny trawestacji wątków z powieści Dostojewskiego w filmie Golana /2 lekcja/.

Przebieg zajęć:

1. Czynności organizacyjne (2 min)
2. Rozmowa o wrażeniach związanych z obejrzeniem całego filmu (5 min)
3. Zapisanie tematu. (1)
4. Postawienie pytania: Które elementy fabuły powieści *Zbrodnia i kara* Dostojewskiego zostały zmienione w filmie Golana? (1)
5. Zapisanie wniosków np. w postaci tabeli (20 min)

<i>Zbrodnia i kara</i> Dostojewskiego	miejsca wspólne	<i>Zbrodnia i kara</i> Golana
czas akcji: 1865 r. (wiek XIX)	Bohaterowie, np. ubogi student nihilista Rodion, siostra Dunia, matka, przyjaciel Razumichin, oficer śledczy Porfiry itp.	czas akcji lata 80-te XX wieku
miejsce akcji Petersburg	zdarzenia, np. zabójstwo lichwiarki i jej siostry; profesja Soni Choroba Rodiona	miejsce akcji Moskwa
kreacje bohaterów, np. Lizawieta – religijna, niezbyt rozgarnięta siostra lichwiarki, ofiara przemocy ze strony mężczyzn i siostry; Łużyn- zamożny ziemianin, zadufany w sobie, mściwy		kreacje bohaterów, np. Lizawieta, stręczycielka; życzliwa wobec swoich „pracownic”, ale pewna siebie; Łużyn – cyniczny biznesmen okresu pieriestrojki; kochanek Soni brak postaci Swidrygajłowa komunistyczna przeszłość Porfirego

6. Czemu służy trawestacja wątków w filmie Golana? (15 min)

Zapisanie przykładowych odpowiedzi, np.

- potrzeba zwrócenia uwagi na ponadczasowość ludzkich problemów,
- podkreślenie faktu, że mimo upływu lat/stuleci i zmian ustrojowych Rosja nadal jest miejscem krzywdy i niesprawiedliwości,
- włączenie do fabuły motywów nietzscheańskich

- wyraz wizji artystycznej Golana, manifestacja oryginalności, potrzeba współczesnego dialogu z Dostojewskim
7. Podsumowanie: Czy obraz Golana jest filmem filozoficznym? Dyskusja (6 min).

4. Scenariusz lekcji z wykorzystaniem filmu *Kawałek nieba* Stefana Jakuba Czekaja

Poziom: klasa II szkoły ponadgimnazjalnej

Zajęcia edukacyjne: edukacja filozoficzna

Temat: Czym jest „kawałek nieba”...

Cele zajęć:

- zachęcenie do wnikliwego i dociekliwego oglądania dzieła filmowego;
- nauczenie stawiania pytań do filmu (np. o ludzkie postawy wobec śmierci cudzej i własnej choroby);
- wdrożenie do posługiwania się komunikacji symbolami oraz innymi środkami wyrazu niż werbalne;
- przygotowanie do dyskusji na tematy etyczne i egzystencjalne.

Środki dydaktyczne:

- film *Kawałek nieba* (2006) reż. Jakub Czekaj
- komputer i tablica interaktywna (lub komputer i ekran),
- karty pracy indywidualnej

Przebieg zajęć:

1. Czynności organizacyjne (2 min⁶²³);
2. Projekcja filmu *Kawałek nieba* (19 min);
3. Rozdanie uczniom kart pracy (praca indywidualna podlega ocenie)
20 min

Cele zadania:

- zachęcenie uczniów do filozoficznego namysłu, zwrócenia uwagi na złożoność problematyki (jest to film o hospicjum; o ludzkich postawach wobec śmierci; o tym, że w obliczu śmierci można cieszyć się chwilą, itp. (pytanie1);
- uświadomienie uczniom, że człowiek jest tajemnicą, wymykającą się jednoznacznym ocenom (pytanie 2)

⁶²³ Proponowany czas pracy może ulec zmianie z uwagi na możliwości uczniów i ich chęć do rozmowy. Nauczyciel może zrezygnować z części działań i dokończyć je na następnej lekcji [B.S.-W.].

- zachęcenie do interpretacji, odkrycia wieloznaczności, ukrytych sensów (polecenie 3)
- rozwijanie kreatywności uczniów (polecenie 4)
- zachęcenie do namysłu- oceny (obrony, oskarżenia pielęgniarki), refleksji nad motywami jej postępowania (polecenie 5)

KARTA PRACY

1. Co jest, Twoim zdaniem, tematem filmu?

.....

.....

.....

2. Który bohater jest, Twoim zdaniem, postacią najbardziej złożoną lub zagadkową pod względem psychologicznym? Uzasadnij swój wybór.

.....

.....

.....

.....

.....

3. Zinterpretuj tytuł filmu

.....

.....

.....

4. Jak, Twoim zdaniem, powinien zakończyć się film? Podaj swoją wersję

.....

.....

.....

.....

.....

5. Oceń postępowanie pielęgniarki. Z czego, Twoim zdaniem, mogło ono wynikać?

.....

.....

10. Zebranie kart pracy. Podsumowanie –krótka ocena filmu. (4 min)

4. Scenariusz lekcji z wykorzystaniem filmu *Tam, gdzie rosną poziomki* Ingmara Bergmana

Poziom: klasa III szkoły ponadgimnazjalnej

Zajęcia edukacyjne: język polski (zakres rozszerzony)

Temat: Próba antropologicznej dekonstrukcji filmu Ingmara Bergmana *Tam gdzie rosną poziomki*

Cele zajęć:

- zachęcenie do wnikliwego i dociekliwego oglądania dzieła filmowego;
- nauczenie stawiania filozoficznych pytań do filmu;
- zapoznanie z pojęciami „antropologia”, „psychoanaliza”;
- kształcenie umiejętności odnajdywania miejsc wspólnych (motywu powrotu do dzieciństwa) w różnych tekstach kultury
- ukazanie możliwości filozoficznego podejścia do dzieła filmowego;

Środki dydaktyczne:

- film *Tam gdzie rosną poziomki* (1957) reż. Ingmar Bergman⁶²⁴
- komputer i tablica interaktywna (lub komputer i ekran),
- karteczki do pracy w zespołach,
- słownik pojęć filozoficznych

Przebieg zajęć:

1. Czynności organizacyjne (2 min⁶²⁵);
2. Podział klasy na zespoły. Rozdanie poleceń do pracy w grupach.
 - *Tam gdzie rosną poziomki* jako film o powrocie do przeszłości.
 - *Tam gdzie rosną poziomki* jako film o relacjach małżeńskich.
 - *Tam gdzie rosną poziomki* jako film o relacjach rodzinnych.
 - *Tam gdzie rosną poziomki* jako film o emocjach.
 - *Tam gdzie rosną poziomki* jako film o snach i ich symbolice.

Przedyskutujcie problem w grupie i przygotujcie się do wystąpienia (wypowiedź ustna członków grupy lub jej lidera)
(2 min)

⁶²⁴ Z uwagi na czas trwania filmu (93 min) uczniowie powinni obejrzeć go w ramach zadania domowego lub zajęć fakultatywnych organizowanych przez szkołę.

⁶²⁵ Proponowany czas pracy może ulec zmianie z uwagi na możliwości uczniów i ich chęć do rozmowy. Nauczyciel może zrezygnować z części działań i dokończyć je na następnej lekcji [B.S.-W.].

3. Praca w zespołach (15 min)
4. Referowanie wyników pracy (20 min)
5. Zapisanie tematu: Próba antropologicznej dekonstrukcji filmu Ingmara Bergmana *Tam gdzie rosą poziomki* (1 min)
6. Wyjaśnienie pojęcia „antropologia filozoficzna” (wyświetlone na tablicy) 1 min

Antropologia filozoficzna (filozofia człowieka) – dział filozofii zajmujący się kwestiami natury człowieka, jego bytem osobowym, działalnością, wyjaśnieniem jego miejsca we wszechświecie, przyrodzie i społeczeństwie.

7. Zadanie domowe: Na podstawie wystąpienia swojej grupy i innych zespołów sporządź notatkę z lekcji. (2 min).

Komentarz: uczniowie powinni zamieścić w notatce informację, co jest przedmiotem badań antropologii filozoficznej, a następnie uzasadnić, że film Bergmana jest zapisem różnych doświadczeń ludzkiego życia (podać przykłady), jak również obrazem różnorodnych (często bardzo trudnych) relacji międzyludzkich, ludzkich emocji i wyborów (por. polecenia do pracy w grupach).

5. Scenariusz filmu autorskiego pt. *Fil(m)ozofia, czyli otwórz oczy* autorstwa uczniów IVLO

Wprowadzenie: Etiuda w 2011 powstała z inspiracji filmem Andrzeja Jakimowskiego *Zmruż oczy* (2003), a także tekstami filozoficznymi Platona i Hannah Arendt, o czym była mowa w rozdziale IV. Film został zrealizowany jako jedno z działań prowadzonych w ramach projektu CEO Filмотeka Szkolna. Akcja! Poniżej znajduje się zapowiadany w rozdziale IV scenariusz tego przedsięwzięcia.

Napisy początkowe: Studio Czwarte z IV Liceum Ogólnokształcącego w Ostrowie Wielkopolskim

Scena 1., napis: przedstawia

Plecy i wyłaniająca się postać ludzka (od detalu do planu amerykańskiego)

Scena 2., początek tytułu: *Fil(m)ozofia, czyli*

Przy stole siedzi Dziewczynka, obok Ojciec czytający gazetę i stojąca kobieta - Matka rozmawiająca przez telefon komórkowy. W pewnym momencie Dziewczynka wstaje i odchodzi niezauważona. Plan amerykański. Obraz czarno-biały.

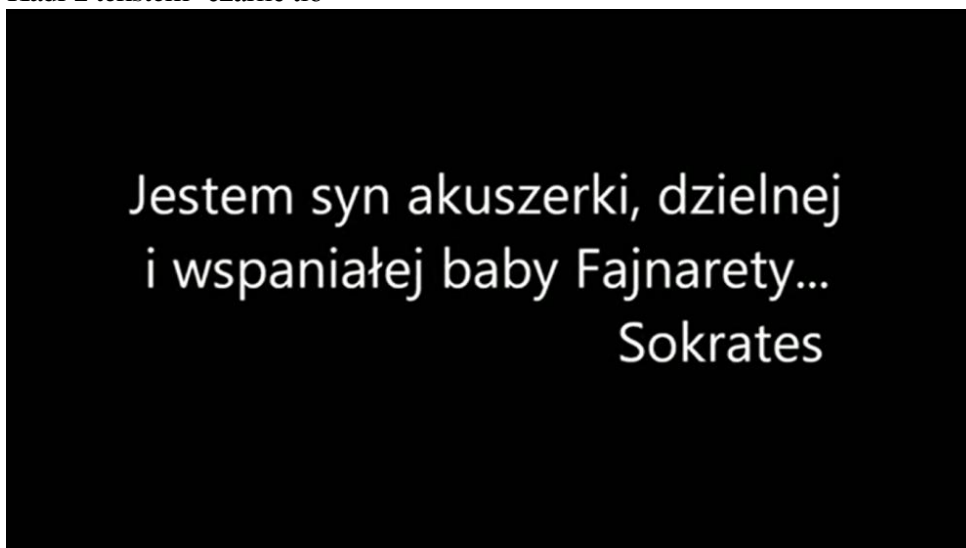


Scena 3.

Plan daleki, ciąg dalszy tytułu *otwórz oczy*.

Kolor Dziewczynka biegnie do idącego Przyjaciela.

Kadr z tekstem- czarne tło



Scena 4.

Kobieta siedzi tyłem, nad nią porusza się Akuszerka, po chwili powstaje Dziewczynka.

Przechodzi i siada za swoją matką. Stroje przypominające epokę antyczną. Plan bliski.

Obraz czarno-biały.

Kadr z tekstem- czarne tło

Więc moja sztuka położnicza zresztą tym samym się odznacza co i sztuka tamtych kobiet [tj. akuszerki], a różni się tym, że mężczyznom, a nie kobietom rodzić pomaga, i tym, że ich dusz rodzących dogląda, a nie ich ciał.

Sokrates

Scena 5.

Mędrzec i Młodzieniec. Mędrzec przypominający szamana wykonuje magiczne ruchy dłońmi. Plan bliski. Obraz czarno-biały.

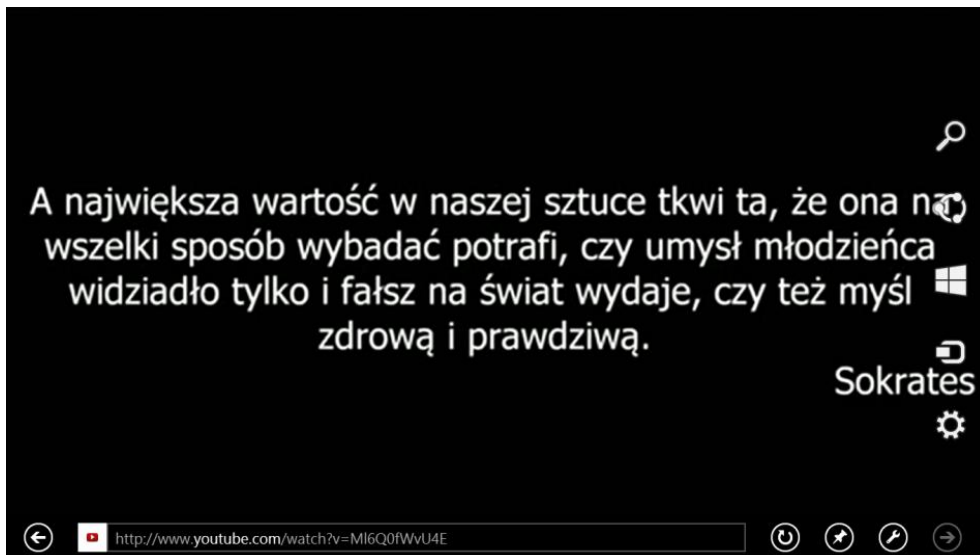
Kadr z tekstem- czarne tło

Więc chodź z tym do mnie, przecieżem syn akuszerki, a sam też jestem akuszer i o cokolwiek cię zapytam, staraj się odpowiadać tak, jak potrafisz.

Sokrates

Scena 6. Plan amerykański, następnie jazda do zbliżenia (wielkiego planu). Twarz Młodzieńca- otwieranie zamkniętych oczu. Obraz czarno-biały.

Kadr z tekstem- czarne tło



Scena 7. Plan bliski, potem plan ogólny, poród Mądrości. Zza postaci Młodzieńca wylaniają się najpierw ręce potem cała postać dziewczynki symbolizującej mądrość, która wychodzi za niego i wykonuje kilka baletowych figur. Obraz czarno-biały.



Scena 8. Zbliżenie na lampkę- świecę, którą niesie idąca Dziewczynka (detal).



Scena 9. Plan bliski. Młodzieniec i dziewczynka - Mądrość siedzą naprzeciwko siebie, dziewczynka podaje mu świecę, chłopak pokazuje ją widzom. Najazd na świecę (detal).



Scena 10. Ciąg dalszy sceny 3. Dziewczynka przybiega do Przyjaciela i podaje mu rękę. Kolor. Plan daleki.

Scena 11. Zbliżenie na lampkę- świecę, którą niesie idąca Dziewczynka (detal). Kolor.

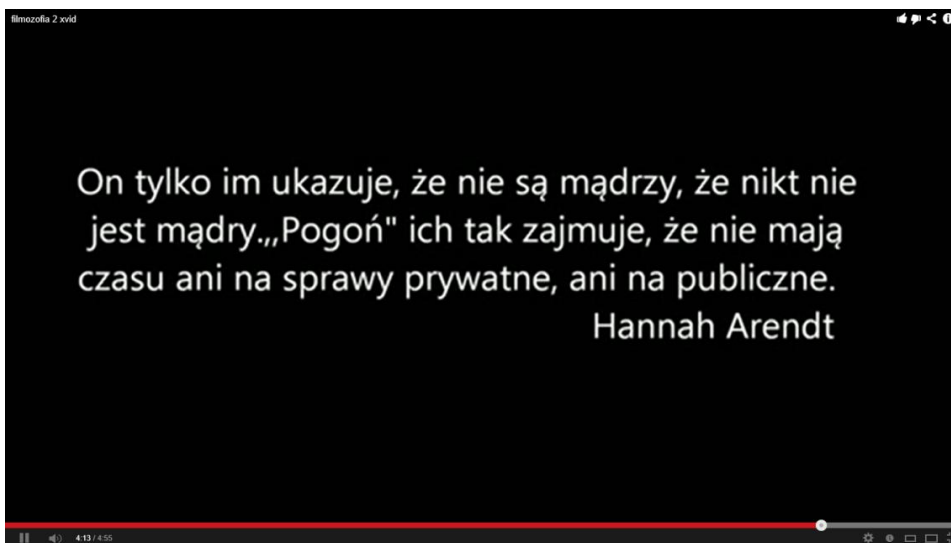
Scena 12. Przyjaciel z Dziewczynką idą, trzymając się za ręce. Kolor. Plan daleki.



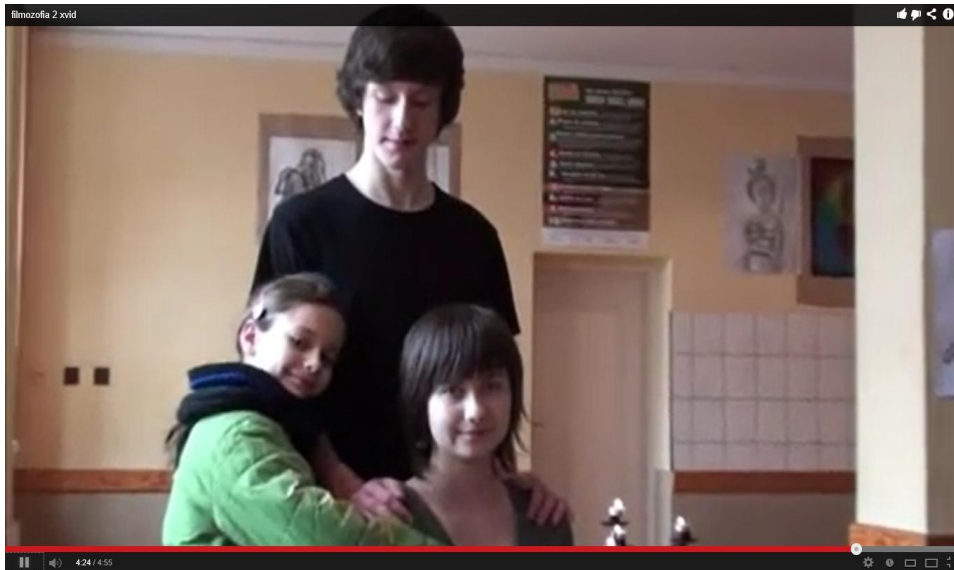
Scena 13. Ciąg dalszy, idą korytarzem, jakby do domu rodziców. Kolor.

Scena 14. Rodzice czekają na Dziewczynkę, ona podchodzi i podaje im świecę-lampkę. Półzbliżenie. Kolor.

Kadr z tekstem- czarne tło



Scena końcowa zbliżenie na szczęśliwą rodzinę.



NAPISY KOŃCOWE

Wystąpili:

Akuszerka: Magdalena Grzelczak

Matka: Ilona Klimek

Ojciec/Mędrzec: Patryk Pałczyński

Przyjaciół dziewczynki/ Młodzieniec: Bartosz Chrobak

Dziewczynka/ Mądrość: Idalia Walkowiak

Reżyseria: Zespół Studio Czwarte

Scenariusz, filmowanie i zdjęcia: Studio Czwarte

Montaż: Krzysztof Szymczak

W filmie wykorzystano fragmenty utworu: *Zmruż oczy*, Słowa: Piotr Sokołowski,

Muzyka: Tomasz Gąsowski, wykonanie: Wojciech Wąglewski.

Fragmenty utworów filozoficznych Platona *Teajtet*, Hannah Arendt *Myślenie*

Temat muzyczny: Despertar

Ostrów Wielkopolski 2011.

Czas trwania: 4.55 minut.

6. Materiał informacyjny o filmie *Reżyser* (opracowany w ramach projektu Awatary Raskolnikowa)

Materiał zamieszczony poniżej został przygotowany w ramach projektu Awatary Raskolnikowa, o którym szerzej była mowa w rozdziale IV, podrozdziale *Awatary Raskolnikowa* drogą do filozoficznego namysłu (por. s.162).

Awatary Raskolnikowa -*Reżyser*

„Reżyser” (przezwisko Adriana N.) jest siedemnastoletnim chłopcem. Interesuje się filmem, chciałby zostać w przyszłości operatorem. Niestety, w domu rodzinnym nie ma żadnego wsparcia. Rodzice są w separacji. Matka nie pracuje. Jest nieporadną osobą. Typem ofiary. Ojciec odsiada wyrok w więzieniu za wielokrotne kradzieże. W mieście wszyscy o tym wiedzą. Chłopiec jest samotny i odrzucony przez klasę. Jest ofiarą, przedmiotem nieustannych kpin. Pewnego dnia Reżyser jest wyjątkowo źle traktowany przez klasę- w obronie staje Gerard- uczeń, który przypadkowo znalazł się w sali.

Gerard nie tylko broni chłopaka, ale i zaprzyjaźnia się z nim. Twierdzi, że też interesuje się filmem, a „nawet sam kręci”. Odtąd Reżyser nie jest już sam na przerwach. Inni uczniowie przestają mu dokuczać. Sytuacja poprawiła się. Czy na pewno?

Pewnego dnia Gerard oddaje Reżyserowi na przechowanie swoją kamerę, którą się boi się zostawić w szatni w czasie lekcji w-f. Reżyser z niechęcią, ale godzi się na przechowanie kosztownego przedmiotu.

Po lekcji Gerard upomina się o kamerę, ale Reżyser już jej nie ma... Kamera zniknęła z plecaka.

Gerard jest wzburzony- twierdzi, że kamera dużo kosztowała. Między chłopcami dochodzi do konfliktu. Reżyser znów jest sam. Gerard, który zrzuca wreszcie maskę miłego kolegi, zaczyna go dręczyć. Stawia warunki albo kamera, albo pieniądze. W końcu proponuje Reżyserowi schadzkę z bogatym starszym mężczyzną, który da każdą sumę „jeśli tylko Reżyser będzie dla niego miły, bardzo miły”.

Reżyser nie chce się zgodzić- wówczas Gerard proponuje mu kradzież pieniędzy nauczycielowi. Reżyser się na to nie zgadza. Pieniądze jednak naprawdę giną. Kto okradł nauczycielkę? Gerard oświadcza, że chce oskarżyć Reżysera o kradzież kamery i zasugerować dyrekcji szkoły, że chłopak ma ogromne problemy finansowe. Reżyser już wie, że będzie podejrzany o kradzież. Wie, że nikt nie uwierzy „synowi takiego ojca”. Sytuacja jest patowa.

Pewnego dnia Reżyser dzwoni do Gerarda, twierdzi, że chce się z nim spotkać i w obecności świadków oddać mu równowartość kamery.....

Co nastąpi?

Obsada

Reżyser: Konrad Sygo

Gerard: Przemysław Kucharski

Chłopak z szajki Gerarda: Jakub Pałczyński

Reżyseria: Sebastian Królak

Czas trwania: 6 minut

7. Scenariusz filmu pt. *Mieć czy być* przygotowanego w ramach Festiwalu Filmowego im. Krzysztofa Komedy w Ostrowie Wielkopolskim, 2013.

Wprowadzenie:

O okolicznościach powstania tej etiudy była mowa już w rozdziale IV (por. *Po co uczniowi myślenie? Mieć czy być?*, s. 172). W tym miejscu chciałabym przywołać tekst piosenki, do której teledysk był nagrywany oraz przedstawić pokrótce etapy pracy nad filmem.

Tekst piosenki *Być albo mieć?* Muzyka: Benedykt Otręba, Słowa: „Dusza” [ścieżka do filmu autorskiego *Mieć czy być?*]

*Pędzący tłum mija Cię powietrzem jakbyś był.
Na ulicy setki aut i krzyk.
Siedzisz sam na ławce tej, poezji czytasz tom,
Nie spiesz się w ten słoneczny dzień, Ty wiesz:*

*Albo być, albo mieć
Albo być, albo mieć*

*Jakiś grosz przydałby się, przyjaciół zabrać gdzieś
Małe święto i mały bal za grosz.
A ludzie pędzą jakby świat za chwilę zniknął miał
Dalej sam na ławce tej - Ty wiesz:*

*Albo być, albo mieć
Albo być, albo mieć*

*Albo być, albo mieć
Albo być, albo mieć
Albo być, albo mieć...*

II Festiwal Filmowego im. Krzysztofa Komedy rozpoczął się 22 czerwca 2013 roku i trwał do 29 czerwca. Na przygotowanie etiudy ekipa filmowa miała niecały tydzień. W pierwszym dniu warsztatowym każdy z uczestników zaprezentował swój pomysł na etiudę, która mógłby powstać w scenerii Galerii Ostrowia lub w jakimś stopniu być z tym miejscem związana (był to jeden z warunków narzuconych przez organizatorów). Mój pomysł od początku związany był z koncepcją filmozoficzną, dlatego podjęłam współpracę z uczennicą Blanką Błaszczyk, która również przychyliła się do tego pomysłu oraz chciała zrobić zdjęcia do filmu. Jednak konkretny plan narodził się dopiero w księgarni empik, w której miały powstać pierwsze zdjęcia. Na

półce znalazłyśmy książkę Fromma *Mieć czy być?* Jej tytuł oraz problematyka sugerowały dylemat, przed którym stają ludzie naszych czasów. Centrum handlowe wydawało nam się również miejscem, które nie sprzyja refleksji filozoficznej, a raczej rozwijaniu postawy konsumpcjonizmu. W zamyśle film miał stać się egzemplifikacją pytania: co jest ważne dla człowieka XXI wieku, czy życie w społeczeństwie obfitości sprzyja postawie refleksyjnej, czy jesteśmy zdolni do wyboru innych wartości niż dobra materialne.

Ponieważ wcześniej znałam również utwór zespołu Dżem, zaproponowałam uczennicy stworzenie wideoklipu do piosenki. Praca przebiegała w czterech etapach: tworzenie scenariusza, robienie zdjęć, montaż (wcześniej selekcji zdjęć), projekcja i dyskusja nad filmem.

Scenopis:

- Scena 1. Wejście do Galerii Ostrovia, pierwsza bohaterka pokazana od tyłu na jego tle (plan ogólny);
- Scena 2. Najazd na napis przy wejściu: „Serdecznie witamy”, następnie na stopy bohaterki (detal);
- Scena 3. Wejście do galerii sfilmowane z wnętrza budynku, bohaterka pokazana z przodu w planie ogólnym. Wprowadzenie tytułu *Mieć czy być?* bezpośrednio na obrazie;
- Scena 4. Detal. Sfilmowanie stóp bohaterki, która podąża w jakieś nieokreślone miejsce.
- Scena 5. Przejście bohaterki obok sklepu empik w kierunku drzwi do księgarni, plan pełny.
- Scena 6. Najazd kamery na nazwę empik. com (detal). W tle bohaterka wchodzi do sklepu.
- Scena 7. Najazd kamery na napis: **Filozofia** (dział w księgarni). Detal.
- Scena 8. Przedstawienie bohaterki na tle półki z książkami, plan pełny. Bohaterka wyjmuję jedną z książek.
- Scena 9. Najazd na tytuł działu w książce Fromma „Nowy człowiek i nowe społeczeństwo”. Detal. Wertowanie książki i powrót do jej strony tytułowej.

- Scena 10. Zakup książki. Najazd oka kamery na fragment lady; widoczna jest książka i ręka kupującej. Plan bliski.
- Scena 11. Siedząca na kanapie w holu galerii dziewczyna czyta książkę, plan pełny.
- Scena 12. Zmiana perspektywy, dziewczyna pokazana en face w planie średnim.
- Scena 13. Zdjęcie wertowanej książki (detal).
- Scena 14. Zdjęcie porzuconej na kanapie książki (detal).
- Scena 15. Plan ogólny wewnątrz galerii, kanapa; podjeżdża dziewczynka na rolkach, przejeżdża obok kanapy, zatrzymuje się wraca i zabiera książkę. Plan ogólny przechodzi w zbliżenie na książkę.
- Scena 16. Plan ogólny dziewczynka odjeżdża. W tym czasie pojawia się też sprzątaczką z wózkiem.
- Scena 17. Detal, fontanna w części gastronomicznej centrum handlowego, w tle widać dziewczynkę.
- Scena 18. Dziewczynka podjeżdża do lady jednego z punktów (widać napis: **przyjmę do pracy**) i zostawi książkę na tacy. Odjeżdża.
- Scena 19. Zbliżenie na książkę leżącą na tacy.
- Scena 20. Plan podwójny. Dwóch nastolatków odwróconych plecami siedzi przy stole w barze.
- Scena 21. Ten sam plan, ale ktoś donosi książkę na tacy i kładzie między nimi. Chłopcy odwracają głowy i patrzą na książkę.
- Scena 22. Zbliżenie na fragment tacy i talerz z jedzeniem.
- Scena 23. Półzbliżenie. Jeden z nastolatków pokazany z przodu. Drugi nieco dalej sięga po książkę. Plan podwójny.
- Scena 24. Zbliżenie na książkę wertowaną przez nastolatka. Perspektywa za boku za jego plecami.
- Scena 25. Wyjście bohaterów z jadłodajni, Plan amerykański przechodzi w pełny. Bohaterowie odwrócenie plecami.
- Scena 26. Przejście chłopaków obok ściany galerii z napisem empik. Plan pełny.
- Scena 27. Zbliżenie na kosz. Jeden z chłopaków kładzie na nim książkę.
- Scena 28. Detal – część kosza i ręka bezdomnego szukająca czegoś w jego dolnej części.

- Scena 29. Bezdomny pokazany w planie pełnym zabiera książkę z kosza i przegląda ją.
- Scena 31. Zbliżenie na wózki sklepowe. Do jednego z nich bezdomny wrzuca książkę.
- Scena 32. Zbliżenie na książkę w wózku- detal, następnie plan ogólny: kobieta zabierająca wózek.
- Scena 33. Detal. Najazd na brzeg książki –autor i tytuł. Wózek porusza się, widać drgania.

Ściemnienie

- Scena 34. Plan ogólny- bohaterka siedzi na przystanku autobusowym obok niej jakaś para ludzi na drugiej ławce z prawej strony wjeżdża sam wózek z książką, następnie wyjeżdża z kadru.
- Scena 35. Dziewczyna wstaje i wychodzi z kadru w stronę wózka.
- Scena 36. Zbliżenie na wózek i książkę, ręka dziewczyny sięga po nią. Detal.
- Scena 37. Dziewczyna siada, zbliżenie na książkę. Dziewczyna otwiera ją, widać znów stronę tytułową.
- Scena 38. Plan daleki. Galeria, przystanek, parking, dziewczyna ledwie widoczna. Zdjęcie robione z kamery umiejscowionej po drugiej stronie ulicy. Dziewczyna przebiega ją, podchodzi do kamery i wyłącza obraz.
- Napisy końcowe na czarnym tle.

Film zgodnie z konwencją teledysku składa się z wielu krótkich i dynamicznych ujęć. Długość całkowita filmu 3 minuty 9 sekund.

W obrazie zostały zastosowane liczne plany filmowe oraz efekty specjalne, np. ściemnienie, czy wykorzystanie małej głębi ostrości (precyzyjne ustawienie ostrości na fotografowany element i nieostre tło; pożądana przy zdjęciach portretowych i artystycznych, ponieważ wyodrębnia fotografowany obiekt na tle otoczenia). Kolejny etap pracy nad filmem polegał na wyborze najlepszy zdjęć i montowaniu ich, za montaż odpowiedzialny był Błażej Kubiak. Obraz został także połączony z dźwiękiem.

Film był emitowany dwukrotnie. Najpierw w czasie poprzedzającym seans w ostrowskim kinie samochodowym, drugi raz podczas uroczystości podsumowującej

warsztaty, o czym była mowa w rozdziale IV. W dyskusji nad filmem wzięli udział uczestnicy warsztatów, prowadzący je i zaproszeni goście.

Podsumowanie. Nowe wody w dobrze znanej rzece...

Na tych, co wstępują do tej samej rzeki, napływają coraz to nowe wody.

Heraklit z Efezu

Podstawowym celem tej rozprawy, było zwrócenie uwagi na fakt, iż tak ważne w edukacji polonistycznej dziedziny, jakimi są film i filozofia, mają bardzo wiele miejsc wspólnych. Ponieważ dydaktyka języka polskiego nie dysponowała dotychczas spójną, koherentną i modelową koncepcją kształcenia filozoficznego, moim zamiarem było wyznaczenie kierunku zmian w tym zakresie. Wprawdzie brak tego rodzaju namysłu w kształceniu literackim nie uniemożliwiał skutecznej pracy wielu pokoleń polonistów, którzy sięgali po tekst filozoficzny i filmowy z zamiarem kształcenia erudycji ucznia, wykorzystania potencjału obu dziedzin w nauczaniu holistycznym czy kontekstowym, jednak filozofowanie ruchomym obrazem stanowi kolejne wyzwanie dla nauczycieli, którzy przywiązują wagę do potrzeby ciągłego doskonalenia swojego warsztatu pracy. Cel mojej pracy został osiągnięty, ponieważ po rozpoznaniu stanu obecności filmowych i filozoficznych kontekstów w edukacji polonistycznej, udało mi się znaleźć i opisać możliwości połączenia wypracowanych już w obu dziedzinach metod pracy.

W pierwszym i drugim rozdziale pracy dokonałam przeglądu zmian, jakie zachodziły w kształceniu polonistycznym w różnych etapach rozwoju szkolnictwa polskiego po roku 1980. Poddając dydaktycznemu namysłowi kierunek i charakter tych zmian, doszłam do wniosku, że każda ewolucja miała na celu dążenie do rozwoju intelektualnego ucznia i była dostosowana do charakteru jego potrzeb oraz momentu dziejowego, w którym podlegał on procesowi kształcenia. Wszystkie modele edukacji filozoficznej i filmowej od erudycyjnego, przez aktualizujący do holistycznego zawierały elementy, które są ponadczasowe i stają się komponentami kolejnych modeli edukacyjnych.

O ile pierwszy rozdział pracy dotyczył głównie zmian ilościowych, jakie zachodziły w zakresie treści filozoficznych oraz filmowych w programach nauczania języka polskiego i podręcznikach, o tyle w rozdziale drugim skupiłam się na zmianach jakościowych, które wymogła nowa rzeczywistość edukacyjna, czyli m.in.: reforma szkolnictwa, zmieniona formuła egzaminu maturalnego, pluralizm programowy i podręcznikowy, cechy portretu psychologicznego i socjologicznego ucznia XXI wieku związane z preferencjami przyswajania przez niego wiedzy, nowa rzeczywistość oparta

na bodźcach audytywnych i wizualnych. W rozdziale pierwszym chciałam pokazać ewolucję treści programowych zmierzającą ku powszechnej obecności filmu w szkole, w rozdziale drugim zamierzałam udowodnić, że wszelkie zmiany otwierają nowe możliwości, np. wspólnej perspektywy rozwoju filmu i filozofii w edukacji.

W rozdziale III podjęłam się zadania zdefiniowania filmozofii jako nowego typu refleksji zmierzającej do powstawania określonego rodzaju tekstów kultury (filmów filozoficznych, filmów o filozofii czy autonomicznych, audiowizualnych wypowiedzi filozoficznych). W tym celu prześledziłam kierunek zmian, jaki się pod tym kątem dokonywały w teorii i praktyce filmowej. Omówiłam także wybrane obrazy, które, moim zdaniem, reprezentowały nowy rodzaj tekstu kultury, czyli kinematograficzny komunikat filozoficzny. Rozdział trzeci miał stanowić zarazem pewien rodzaj teoretycznego zaplecza dla treści zaprezentowanych w rozdziałach czwartym i piątym, które *stricte* powiązane są z moją praktyką zawodową.

Rozdział IV zawiera opis metod dydaktycznych, wykorzystywanych w szkole, oraz ocena ich skuteczności w symultanicznie prowadzonych działaniach na tekście filozoficznym i obrazie filmowym. Ta część pracy zawiera zapisy związane z moją praktyką zawodową w nauczaniu języka polskiego i filozofii. Zaprezentowałam i opisałam szczegółowo formy i efekty mojej pracy z filmami filozoficznymi oraz podczas tworzenia autorskich obrazów filmowych. Moim celem było również scharakteryzowanie filmozofii jako nowej strategii edukacyjnej, przynoszącej uczniom i nauczycielom satysfakcjonujące efekty, oraz rozwijającej u młodego człowieka potrzebę poszukiwania nowych ciekawych rozwiązań w dążeniu do zdobywania wiedzy i wypracowywania umiejętności. Treść tej części rozprawy wzbogacona jest także dokumentacją moich działań (zdjęciami, fotosami oraz odnośnikami do serwisów internetowych, na których zostały zamieszczone filmy autorstwa mojego i moich uczniów). Rozdział V ma charakter aneksu. Tutaj zostały zamieszczone scenariusze lekcji, a także opisy czynności wykonywanych w ramach warsztatów reżyserskich podczas trwania Festiwalu Filmowego im. Krzysztofa Komedy w Ostrowie Wielkopolskim, który również stał się moim sprzymierzeńcem w pracy z tekstem filmowym i filozoficznym w szkole.

Biorąc pod uwagę sentencję Heraklita, poprzedzającą słowa podsumowania, zauważyć można, jak bardzo jej przesłanie staje się aktualne również w przypadku zmian zachodzących w dydaktyce. Złota myśl Heraklita z Efezu odnosi się nie tylko do nowych prądów wzbogacających tradycję dydaktyczną, ale i do wzajemnych związków

matki nauk z innymi dziedzinami. Zrodzona w starożytnej Grecji filozofia stanowi nieprzerwany nurt płynący przez światową kulturę od jej początków po czasy współczesne. Zasilana przez nowe wody nie traci jednak ani na swej aktualności ani na atrakcyjności. Przedmiotem moich rozważań było pokazanie, w jakim stopniu sztuka filmowa może zasilić i odświeżyć nurt filozoficznego namysłu.

Choć cel mojej rozprawy został osiągnięty, nie zamyka to drogi do dalszego opisywania i analizowania możliwości metody filmozoficznej w edukacji szkolnej. Wręcz przeciwnie, swoje wystąpienie uważam za pionierskie oraz stymulujące do dalszego rozwoju zaprezentowanych strategii. Filmozofia jako teoria i praktyka działań edukacyjnych - szkolnych i pozaszkolnych stwarza nowe możliwości dla myślicieli, filmoznawców, dydaktyków - w tym nauczycieli języka polskiego oraz filozofii. Nie można jej też ograniczać do kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym, gdyż uważam, że może być tak samo skuteczna i atrakcyjna na niższych etapach kształcenia.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania naukowe i metodyczne

1. *Analiza i interpretacja utworu filmowego w szkole*. Praca zbiorowa pod red. H. Depty. Warszawa 1980.
2. *Antropologia emocji. Tom III. Tęsknota. Społeczno-kulturowe mechanizmy kreowania emocji* pod red. B. Płonki-Syroki i J. Radziszewskiej, Wrocław 2010.
3. Bobiński W., *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011.
4. Bortnowski S., *Konteksty dzieła literackiego*, Warszawa 1991.
5. Brzeziński A., *Przewodnik dla nauczycieli. Materiały edukacyjne do filmu „Tajemnica Westerplatte”*.
ftp://iticinema.com.pl/FILMY_2013/Tajemnica_Westerplatte_od_15_02_2013/
6. Brzeziński A., *Wałęsa. Człowiek z nadziei. Przewodnik dla nauczyciela*. ITI Cinema 2013.
7. Burzyńska A., Markowski M. P., *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2009.
8. Buzan T., *Mapy twoich myśli*, Łódź 2000.
9. Cathcart T., Klein D., *Przychodzi Platon do Doktora. Filozofia w żartach*. Tłum. K. Puławski, Poznań 2009.
10. *Co to jest filozofia kultury?* pod red. Z. Rosińskiej i J. Michalik, Warszawa 2006.
11. Deleuze G., *Kino. 1. Obraz - ruch. 2. Obraz - czas*. Tłum. J. Margański, Gdańsk 2008.
12. Depta H., *Film i wychowanie*, Warszawa 1975
13. Drabarek B., Rowińska I., Stachowicz A., *Szkola analizy tekstów kultury. Nowa matura z języka polskiego. Podręcznik dla szkół średnich*, Warszawa 1999.
14. *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce*, Kraków-Katowice 2012.
15. Eliade M., *Mity, sny i misteria*. Tłum. K. Kocjan, Warszawa 1999.
16. *Encyklopedia kina* pod red. T. Lubelskiego, Kraków 2003.
17. *Filmoteka Szkolna. Pakiet edukacyjny. Scenariusze zajęć i materiały pomocnicze dla nauczycieli* pod redakcją M. Hajdukiewicz i S. Żmijewskiej-Kwireg, Warszawa 2010
Scenariusze zajęć i materiały pomocnicze pod redakcją A. Mirkiej-Czerwińskiej, Warszawa 2012.
18. *Filmoteka Szkolna. Pakiet edukacyjny. Scenariusze zajęć i materiały pomocnicze dla nauczycieli* pod redakcją M. Hajdukiewicz i S. Żmijewskiej-Kwireg, Warszawa 2010.
Filozofia. Edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze pod red. Aldony Pobjewskiej, Warszawa 2012.
19. Frampton D., *Filmosophy*. London – New York 2006.

20. Fromm E., *Mieć czy być*. Tłum. J. Karłowski, Poznań 2011.
21. Gay P., *Freud. Życie na miarę epoki*. Tłum. H. Jankowska, Poznań 2003.
22. Głowińska K., *Słownik frazeologiczny*, Warszawa 2008.
23. Głowiński M., *Poetyka i okolice*, Warszawa 1992.
24. Godzic W., *Film i psychoanaliza: problem widza*, Kraków 1991.
25. Gromadzka B., *Podręczniki szkolne do literatury jako narzędzie wprowadzania w tradycję. Na podstawie podręczników do romantyzmu wydanych po roku 1945*. Studia Polonistyczne pod red. P. Czaplińskiego, Z. Przychodniaka, P. Śliwińskiego, Tom 42, Poznań 2006.
26. Gurewicz A., *Kategorie kultury średniowiecznej*. Tłum., J. Dancygier, Warszawa 1976.
27. Gust W., *Film jako pomoc dydaktyczna w nauczaniu języka polskiego w średniej szkole zawodowej*, Poznań 1979.
28. Helman A., Ostaszewski J., *Historia myśli filmowej. Podręcznik*, Gdańsk 2007.
29. Helman A., Pitrus A., *Podstawy wiedzy o filmie*, Gdańsk 2008.
30. Hendrykowski M., *Semiotyka ruchomych obrazów*, Poznań 2014.
31. Hendrykowski M., *Słownik terminów filmowych*, Poznań 1994.
32. *Historia kina. T. 1 – Kino nieme* pod red. T. Lubelskiego, I. Sowińskiej, R. Syski, Kraków 2009.
33. *Interpretacja dzieła filmowego. Antologia przekładów* pod red. W. Godzica, Kraków 1993.
34. *Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie)* pod red. S. Balbusa, A. Hejmeja, J. Niedźwiedzia, Kraków 2004.
35. Jackiewicz A., *Moja historia kina. T. 1, Kino prymitywne*, Warszawa 1988.
36. Jacoby H., Irwin W., *Doktor House i filozofia - wszyscy kłamią*. Tłum. A. Romanek, Gliwice 2009.
37. *Jak uczyć, by nauczyć filozofii? Refleksje akademików i praktyków* pod red. W. Kamińskiej, P. Mroczkiewicza, Warszawa 2014.
38. Kietliński E., *Poetyka mitu*, Warszawa 1981.
39. *Kino i telewizja*. Praca zbiorowa pod red. B.W. Lewickiego, Warszawa 1977.
40. *Kino* pod redakcją K. Damm i B. Kaczorowskiego. PWN Leksykon, Warszawa 2000.
41. *Kino, wehikuł magiczny: przewodnik osiągnięć filmu fabularnego*. T. 1-5. Kraków 1981-2009.
42. *Kognitywna teoria filmu. Antologia przekładów* pod red. J. Ostaszewskiego, Kraków 1999.
43. Kołakowski L., *O co nas pytają wielcy filozofowie?* Trzy serie, Kraków 2008.
44. *Konteksty polonistycznej edukacji* pod red. M. Kwiatkowskiej Ratajczak i S. Wysłouch, Poznań, 1998.

45. Książek-Szczepanikowa A., *Ekranowy czytelnik-wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1996.
46. Kuziak M., Rzepczyński S., Sikorski D., Sucharski T., Tomasiak T., *Słownik myśli filozoficznej*, Bielsko-Biała 2008
47. Leach E., Levi-Strauss, Warszawa 1973.
48. Lewowicki T., *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*, Warszawa 1975.
49. Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S., *Filozofia w szkole*. Tłum. B. Elwich, A. Łagodźka, Warszawa 1996.
50. Magee B., *Historia filozofii*. Tłum. D. Stefańska- Szewczuk, Warszawa 2008.
51. Niedzielak Cz., *O teoretycznoliterackich tradycjach prozy dokumentalnej*, Toruń 1966.
52. Nurczyńska-Fidelska E., Klejsa K., Kłys, T. Sitarski P., *Kino bez tajemnic*, Warszawa 2009.
53. Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1969.
54. Pajor K., *Śladami Junga*, Warszawa 2008.
55. *Pasja czy misja? O uczeniu filozofii* pod red. D. Prabuckiej, A. Olecha i M. Woźniczki. Częstochowa 2001.
56. Piaget J., *Psychologia i epistemologia*. Tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1977.
57. Pleniewicz M., *Efekty w czytaniu dzieci 9-10 letnich*, Bydgoszcz 1994.
58. Płażewski J., *Historia filmu 1895-2005*, Warszawa 2007.
59. Płażewski J., *Język filmu*, Warszawa 1961.
60. Pólturzycki J., *Lekcje w szkole współczesnej*, Warszawa 1985.
61. Prokopski J. A., *Egzystencja i tragizm. Dialektyka ludzkiej skończoności. Krytyka nowożytnej i współczesnej myśli egzystencjalnej*, Kęty 2001.
62. Przyłipiak M., *Kino stylu zerowego: z zagadnień estetyki filmu fabularnego*, Gdańsk 1994.
63. Regiewicz A., *Dialog filmu z literaturą. Scenariusze lekcji dla liceum i technikum*, Gdańsk 2006.
64. Rowińska I., *Scenariusze niebanalne*, Warszawa 1999.
65. Salt B., *Styl i technologia filmu : historia i analiza*. T. 1-3, Łódź 2003.
66. Skorupka S., *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa 1989.
67. *Słownik filmu* pod red. R. Syski, Kraków 2010.
68. *Słownik pojęć fotograficznych* <http://grafika.asp.krakow.pl/index.php/katedra-filmu-animowanego-fotografii-i-mediow-cyfrowych/pracownia-fotografii-iii/188-sownik-poj-fotograficznych>.
69. Smaga J., *Wstęp*. W: F. Dostojewski, *Zbrodnia i kara*. Przeł. Cz. Jastrzębiec – Kozłowski, Wrocław 1992.

70. Stworowa B., Orlicka M., *Scenariusze lekcji języka polskiego. Klasa I szkoły średniej*, Goleiszów 1992.
71. Stworowa B., Orlicka M., *Scenariusze lekcji języka polskiego. Klasa II szkoły średniej*, Goleiszów 1993.
72. Stworowa B., Orlicka M., *Scenariusze lekcji języka polskiego. Klasa III szkoły średniej*, Goleiszów 1994.
73. Stworowa B., Orlicka M., *Scenariusze lekcji języka polskiego. Klasa IV szkoły średniej*, Goleiszów 1995.
74. Szlosek F., *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Radom 1995.
75. Toeplitz J., *Historia sztuki filmowej*. T. 1-6. Państwowy Instytut Sztuki 1953-1990.
76. Tomaszewicz T., *Przekład audiowizualny*, Warszawa 2007.
77. Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków 1996.
78. Werner A., *To jest kino*, Warszawa 1999.
79. Whitehead A. N., *Nauka i świat nowożytny*. Tłum. M. Kozłowski, M. Pieńkowski, Kraków 1987.
80. Wierzbicki M., *Fryderyk Nietzsche – twórczość jako afirmacja życia*. Praca magisterska napisana w Katedrze Filozofii Współczesnej pod kierunkiem dr Bogdana Banasiaka, Łódź 2008.
81. Włostowski S., *120 lekcji języka polskiego: Scenariusze lekcji języka polskiego do klasy I liceów ogólnokształcących i techników*, Kraków 1996.
82. Włostowski S., *Oświecenie: Scenariusze lekcji języka polskiego do klasy II liceów ogólnokształcących i techników. Część I*, Kraków 2000.
83. Włostowski S., *Pozytywizm. Młoda Polska. Scenariusze lekcji języka polskiego do szkół średnich*, Kraków 1999.
84. Włostowski S., *Romantyzm. Scenariusze lekcji języka polskiego do klasy II liceów i techników. Część 2*, Kraków 1998;
85. Wojnicka J., Katafiasz O., *Słownik wiedzy o filmie*, Warszawa – Bielsko Biała 2009.
86. *Wypowiedź literacka a wypowiedź filozoficzna*. Studia pod redakcją M. Głowińskiego i J. Sławińskiego, Wrocław 1882.
87. *Zagadnienia metodyczne pracy z młodzieżą licealną o zainteresowaniach humanistycznych. Zbór odczytów pedagogicznych* pod redakcją Stanisława Rzęsikowskiego, Warszawa 1974.
88. Žižek S., *Lacrimae rerum. Kieślowski, Hitchcock, Tarkowski, Lynch*. Tłum. G. Jankowicz, K. Mikurda, Warszawa 2011.

Podręczniki

1. *Antologia tekstów filozoficznych dla maturzystów, olimpijczyków, studentów i nauczycieli filozofii*. Część I i II pod red. K. Kałuży i A. Pelc, Kraków 2002.
2. Bachórz J., *Pozytywizm*, Warszawa 2002.
3. Bachórz J., *Pozytywizm. Zeszyt ćwiczeń*, Warszawa 1998.
4. Biedrzycki K., Pasieka D., Pędracka B., *Język polski. Opowieść o człowieku*. Klasa 1, Kraków 2003
5. Biedrzycki K., Pasieka D., Pędracka B., *Język polski. Opowieść o człowieku*. Klasa 2, Kraków 2004.
6. Biedrzycki K., Pasieka D., Pędracka B., *Język polski. Opowieść o człowieku*. Klasa 3, Kraków 2005.
7. Brandenburska E., Wnuk - Gełczewska B., *Wśród znaków kultury. Kształcenie literacko- kulturowe. Język polski, klasa 1*, Kielce 2002.
8. Budna K., Manthey J., *Język polski 4. Kształcenie kulturowo-literackie. Podręcznik. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Gdynia 2004.
9. Bujnicki T., *Pozytywizm. Podręcznik dla klasy drugiej szkoły średniej*, Warszawa 1989.
10. Chemperek D., Kalbarczyk A., Trzeźniowski D., *Zrozumieć tekst - zrozumieć człowieka. Wiek XIX. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Klasa 2, część 1. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Warszawa 2009.
11. Chemperek D., Kalbarczyk A., Trzeźniowski D., *Zrozumieć tekst - zrozumieć człowieka. Modernizm-dwudziestolecie międzywojenne. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Klasa 2, część 2. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Warszawa 2009.
12. Chemperek D., Kalbarczyk A., Trzeźniowski D., *Nowe Zrozumieć tekst - zrozumieć człowieka. Dwudziestolecie międzywojenne (awangarda)-powojenna nowoczesność*. Klasa 3, Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, Warszawa 2014.
13. Chemperek D., Kalbarczyk A., Trzeźniowski D., *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Romantyzm -pozytywizm*. Klasa 2, część 1. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, Warszawa 2013.
14. Chemperek D., Kalbarczyk A., Trzeźniowski D., *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Modernizm- dwudziestolecie międzywojenne (nurt klasyczny)*. Klasa 2, część 2. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum., Warszawa 2013.

15. Chemperek D., Kalbarczyk A., *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Starożytność – średniowiecze*. Klasa 1, część 1. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, Warszawa 2012.
16. Chemperek D., Kalbarczyk A., *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Renesans-preromantyzm*. Klasa 1, część 2. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, Warszawa 2012.
17. Chmiel M., Kostrzewa E., *Ponad słowami. Klasa 1, część 1, Zakres podstawowy i rozszerzony*. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, Warszawa 2012.
18. Chmiel M., Kostrzewa E., *Ponad słowami. Klasa 1, część 1, Zakres podstawowy i rozszerzony*. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, Warszawa 2012.
19. Chmiel M., Mirkowska-Treugutt E., Równy A., *Ponad słowami. Klasa 2, część 2, Zakres podstawowy i rozszerzony*. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, Warszawa 2013.
20. Chmiel M., Pruszczyński R., Równy A., *Ponad słowami. Klasa 3, Zakres podstawowy i rozszerzony*. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, Warszawa 2014.
21. Chmiel M., Równy A., *Ponad słowami. Klasa 1, część 2, Zakres podstawowy i rozszerzony*. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, Warszawa 2012.
22. Chmiel M., Równy A., *Ponad słowami. Klasa 1, część 2, Zakres podstawowy i rozszerzony*. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, Warszawa 2012.
23. Chmiel M., Równy A., *Ponad słowami. Klasa 2, część 1, Zakres podstawowy i rozszerzony*. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, Warszawa 2013.
24. Chmiel M., Równy A., *Ponad słowami. Klasa 2, część 1, Zakres podstawowy i rozszerzony*. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, Warszawa 2013.
25. Chrzastowska B., Adamczyk M., Pokrzywniak T., *Starożytność-oświecenie*. Podręcznik dla klasy pierwszej szkoły średniej, Warszawa 1987.
26. Dominik-Stawicka D., Czarnota E., *Język polski 3. Kształcenie kulturowo-literackie*. Podręcznik. Zakres podstawowy i rozszerzony, Gdańsk 2003.
27. Drabik B., Pstrąg J., Zawadzki A., *Klucz do świata. Literatura, język, komunikacja*. Klasa I, Warszawa 2007.
28. Drabik B., Pstrąg J., Zawadzki A., *Klucz do świata. Literatura, język, komunikacja*. Klasa II, Warszawa 2008.
29. Drabik B., Pstrąg J., Zawadzki A., *Klucz do świata. Literatura, język, komunikacja*. Klasa III, Warszawa 2009.

30. Dunaj E., Zagórska B., *Język polski 5. Kształcenie kulturowo-literackie. Podręcznik. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Gdynia 2005.
31. Eustachiewicz L., *Młoda Polska. Charakterystyka okresu i wybór tekstów*, Warszawa 1978.
32. Gajewska M., K. Sobczak, *Edukacja filozoficzna. Ścieżka edukacyjna. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum*, Gdynia 2009.
33. Gromadzka B., *Skąd przychodzimy? Kim jesteśmy? Dokąd zmierzamy? Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego Liceum ogólnokształcące Liceum profilowane Technikum. Kl. I*, Warszawa 2009.
34. Gromadzka B., *Skąd przychodzimy? Kim jesteśmy? Dokąd zmierzamy? Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego. Liceum ogólnokształcące. Liceum profilowane. Technikum. Klasa 2*, Warszawa 2009.
35. <http://www.men.gov.pl/podreczniki/>
36. http://www.men.gov.pl/podreczniki/wykaz_dopuszczone_lista1.php [B. S.- W. dostęp 4 lipca 2014 r.]
37. Jagiełło U., Janicka-Szysko, Steblecka M., *Język polski 1. Kształcenie kulturowo-literackie. Podręcznik. Zakres R.podstawowy i rozszerzony*, Gdynia 2003.
38. Janicka-Szysko R., Steblecka M., *Język polski 2. Kształcenie kulturowo-literackie. Podręcznik. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Gdynia 2004.
39. Jerschina S., Libera Z., Sawrymowicz E., *Literatura polska okresu romantyzmu. Podręcznik dla klasy II liceum ogólnokształcącego oraz techników i liceów zawodowych*, Warszawa 1968.
40. Kowalczykowska A., *Romantyzm. Zeszyt ćwiczeń*, Warszawa 1998.
41. Krajewski K., *Średniowiecze – oświecenie. Podręcznik literatury dla klasy I szkół średnich*, Warszawa 1981.
42. Lasocińska E., *Kamyk filozoficzny. Edukacja filozoficzna dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa 2007.
43. *Literatura współczesna „źle obecna” w szkole. Antologia tekstów literackich i pomocniczych dla klas maturalnych*. Oprac. B. Chrzastowska, Wrocław 1990.
44. Łazińska B., Zdunkiewicz-Jedynak D., Klejnocki J., *Język polski. Słowa i teksty. Literatura i nauka o języku*, klasa I, Warszawa 2004.
45. Łazińska B., Zdunkiewicz-Jedynak D., Klejnocki J., *Język polski. Słowa i teksty. Literatura i nauka o języku*, klasa II, Warszawa 2005.
46. Łazińska B., Zdunkiewicz-Jedynak D., Klejnocki J., *Język polski. Słowa i teksty. Literatura i nauka o języku*, klasa III, Warszawa 2007.
47. Makowski S., *Romantyzm. Podręcznik dla klasy drugiej szkoły średniej*, Warszawa 1989.

48. Markowski A., Paszyński W., Wroczyński T., *Pamiętajcie o ogrodach. Program nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym*, Warszawa 2000.
49. Mazur T., *Kamyk filozoficzny. Edukacja filozoficzna dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa 2010.
50. Markiewicz B., *Filozofia dla szkoły średniej. Wybór tekstów*, Warszawa 1987.
51. Mrowcewicz K., *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura. Klasa 1. Cz. 1*, Warszawa 2009.
52. Nasiłowska A., *Literatura współczesna. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Warszawa 1997.
53. Onfray M., *Antypodręcznik filozofii. Lekcje sokratejskie i alternatywne*. Tłum. E. i A. Aduszkiewiczowie, Warszawa 2009.
54. Paczoska E., *Młoda Polska. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Warszawa 2000.
55. Paczoska E., *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura. Klasa 2. Cz. 2*, Warszawa 2004.
56. Pawłowski M., Porembaska K., Zych D., *Język polski. Potęga słowa. Podręcznik do języka polskiego, Kl. I*, Kielce 2003.
57. Pawłowski M., Porembaska K., Zych D., *Język polski. Potęga słowa. Podręcznik do języka polskiego, Kl. II*, Kielce 2004.
58. Pawłowski M., Porembaska K., Zych D., *Język polski. Potęga słowa. Podręcznik do języka polskiego, Kl. III*, Kielce 2005.
59. Rosiek S., Grześkowiak R., *Język polski. Między tekstami. Część 2. Podręcznik. Renesans. Barok. Oświecenie*, Gdańsk 2004.
60. Rosiek S., Maćkiewicz J., Majchrowski Z., *Język polski. Między Tekstami Część 1. Podręcznik. Początki. Średniowiecze (echa współczesne)*, Gdańska 2004.
61. Rosiek S., Majchrowski Z., *Między tekstami. Język polski. Część 5. Podręcznik. Wiek XX Współczesność*, Gdańsk 2009.
62. Rosiek S., Oleksowicz B., *Język polski. Między tekstami. Część 4. Podręcznik. Pozytywizm. Młoda Polska*, Gdańska 2006.
63. Rosiek S., Oleksowicz B., Tomaszewska G., *Język polski. Między tekstami. Część 3. Podręcznik. Romantyzm*, Gdańsk 2005.
64. Sawrymowicz E., Makowski S., Libera Z., *Romantyzm. Podręcznik literatury polskiej dla klasy II szkół średnich*, Warszawa, 1978.
65. Siwicka D., Nawarecki A., *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura. Klasa 2. Cz. 1*, Warszawa 2009.

66. Środa M., *Etyka dla myślących: podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa 2011.
67. Weiss T., *Młoda Polska. Podręcznik dla klasy trzeciej szkoły średniej*, Warszawa 1988.
68. Wojtysiak J., *Filozofia z Pegazem. Pochwała ciekawości. Podręcznik do filozofii*, Kraków 2005
69. Wroczyński T., *Literatura polska dwudziestolecia międzywojennego. Podręcznik dla klasy trzeciej szkoły średniej*, Warszawa 1996.
70. Wroczyński T., *Literatura polska po 1939 roku. Podręcznik dla klas maturalnych*, Warszawa 1995.

Programy nauczania, rozporządzenia, informatory

1. *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*.
2. *Język polski. Program nauczania liceum ogólnokształcącego (wszystkie profile) z dnia 14 lutego 1971 r. Instrukcja programowa dla liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego. Język polski zatwierdzona przez Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 15 lipca 1983 r.*, Warszawa 1983.
3. Matusiak B., Zakrzewska M., Wlazeł A., Marciszuk T., Rudzka A., Skrzypczak M., Bryła Z., MękarSKI M., Kowalczykowska A., Marciszuk P., Mierzwa W., Mrowcewicz K., Radziwiłł A., *Program „Stentor”. Blok przedmiotów humanistycznych (część polonistyczna). Szkoła ponadpodstawowa*, Warszawa 1997.
4. *Minimum programowe przedmiotów ogólnokształcących w szkołach podstawowych i średnich*. Warszawa 1992. *Podstawa programowa języka polskiego (1995, znowelizowana w 1998)*. „Polonistyka” 1998, dodatek specjalny, nr 5.
5. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół ponadgimnazjalnych* (Rozp. MENiS z 06.XI.2003).
6. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, Warszawa 1999 i następne.
7. *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski*, Warszawa 2009.
8. *Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących*. „Dz. Urzędowy Ministerstwa Edukacji Narodowej nr 5, 1997.
9. *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Język polski*, Warszawa 1985.

10. *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Język polski. Program przygotowany w Instytucie Programów Szkolnych, zatwierdzony przez Ministra Oświaty i Wychowania w dniu 11 czerwca 1984 r.*, Warszawa 1985.
11. *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum*, Warszawa, 1985.
12. *Program nauczania języka polskiego w klasach I- IV liceum ogólnokształcącego zatwierdzony decyzją Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 lutego 1971 r.*, Warszawa 1971.
13. *Program nauczania Zrozumieć tekst-zrozumieć człowieka*, DKOS-5002-17/08S.
<http://www.wsipnet.pl/kfile.php?art=7646&klub=47&id=3409> [dostęp 25 sierpnia 2012.]
14. *Propozycja realizacji programu nauczania w klasach I-IV liceum ogólnokształcącego i technikum*. Oprac. Maria Bursztyn, Barbara Sułkowska, Wrocław 1989.
15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
16. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r.
17. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik 4 w: Dziennik Ustaw z dn. 15 stycznia 2009 , Nr 4, poz. 17.
18. *Wiedza o kulturze. Podstawa programowa dla szkoły ponadgimnazjalnej*, Warszawa 2002.

Artykuły z czasopism

1. Baran A., *Trudna afirmacja życia w Brzezynie Jarosława Iwaszkiewicza (propozycja metodyczna -integracja tekstu literackiego, obrazu filmowego i malarskiego)*. „Język Polski w Liceum” nr 4, rok szkolny 2003, s. 48-57.
2. Berbesz-Kupiec G., *Teatr elżbietąński. Film jako kontekst interpretacyjny*. „Język Polski w Liceum”, nr 2, rok szkolny 2004/2005, s. 56-105.
3. Bolek D., *W supermarkecie kultury, czyli jak się robi w szkole postmodernistyczny film*. „Język Polski w Liceum” nr 3, rok szkolny 2009/2010, s. 60-73.
4. Bortnowski S., *O „kontekstach interpretacyjnych” oraz „kontynuacjach i na-*

- wiązaniach” w klasie I (propozycja metodyczna na przykładzie średniowiecza).”*Polonistyka*” nr 10 (240), 1986, s. 759-766.
5. Cały numer: „*Polonistyka*” nr 5 (235), 1986.
 6. Chołojczyk E., *Co zrobić z Arystotelesem?* „*Polonistyka*” nr 10 (350), 1997, s. 602-603.
 7. Chomiuk A., *Rozbite zwierciadło. O Weiserze Wojciecha Marczewskiego.* „*Polonistyka*” nr 5 (415), 2004, 48-52.
 8. Cybulski W., *W kinie: „Przeznaczenie”*, „*Język Polski w Szkole Średniej*” Zeszyt 4, Rok szkolny 1987/88, s. 415-418.
 9. Cymerys K., *Rola i zadania edukacji w procesie integracji Polski z Unią Europejską.* „*Filozofia w szkole*” IV, 2003, s. 123-131.
 10. Dabert D., *Kino polskie czasów transformacji 1989-2004.* „*Polonistyka*” nr 3 (443), 2007, s. 32-37.
 11. Demby Ł., *Kino w zwierciadle psychoanalizy. Lacanowska „faza lustra” jako fundament wrażenia realności w kinie,* „*Estetyka i Krytyka*” 2001, nr 1, s. 47-59.
 12. Dietrich J., *W poszukiwaniu straconego czasu (o „Pannach z Wilka” J. Iwa-szkiewicz i ich filmowej adaptacji),* „*Polonistyka*”, nr 3, 1980, s. 197-199.
 13. Dymarski Z., *Film jako szansa dla dydaktyki filozofii.* „*Zeszyty Filozoficzne*”, nr 14-15, 2009, s. 165-172.
 14. Dymarski Z., *Początki filozofii- wyprawa do starożytnej Grecji. Scenariusz lekcji filozofii dla szkół ponadgimnazjalnych.* „*Zeszyty Szkolne*” nr 3, 2007, s. 79-81.
 15. Galant J., *Genius loci. O kształtowaniu przestrzeni i tożsamości w wierszach Wojciecha Gawłowskiego.* *Rocznik Ostrowskiego Towarzystwa Naukowego "Kultura Lokalna"*, Nr 7, 2014, s. 39-53.
 16. Godlewska A., *Topos Marka Aureliusza –tradycja antyczna w utworach polskiego klasycyzmu.* „*Polonistyka*” nr 1(281), 1991, s. 29-37.
 17. Gródź I., *Scenografia –wypowiedź przez sztukę.* „*Polonistyka*” nr 5 (415), 2004, s. 31-36.
 18. Hendrykowska M., *Od redakcji.* „*Polonistyka*” nr 5, 2004, s. 3.
 19. Hendrykowska M., *Serial, telenowela, reality show.* „*Polonistyka*” nr 5 (415), 2004, s. 4-13.
 20. Hendrykowski M., *Polonista w świecie reklamy i wideoklipu.* „*Polonistyka*” nr 5 (415), 2004, s. 14-15.
 21. Hendrykowski M., *Film i literatura- nowy paradygmat.* „*Polonistyka*” 2002, nr 7, s. 388-391.
 22. Jasińska-Wojtkowska M., *Dzieło literackie i świat sacrum.* „*Polonistyka*” nr 7/8(297/298), 1992, s. 389-394.

23. Jazdon M., *Film ze zdjęć*. „Polonistyka” nr 7 (397), 2002, s. 409-412.
24. Jazdon M., *Jak patrzeć na film dokumentalny?* „Polonistyka” nr 5 (415), 2004, s. 20-24.
25. Jazdon M., *Solidarność sfilmowana*. „Polonistyka” nr 7, 2011, s. 18-21.
26. Jazowski A., *Prometeizm w twórczości Jana Kasprowicza*. „Język Polski w Szkole Średniej” nr 1, 1988/1989, s. 22-26.
27. Jocz A., *Mitologia a filozofia, czyli o duchowości starożytnych Greków*. „Polonistyka” nr 2 (342), 1997, s. 82-85.
28. Kaja D., *Nauczyciel i film*. „Polonistyka” nr 3(484) 2011, s. 17-21.
29. Kicińska D., *Tajemniczy ogród Burnett i Holland. Zmian tworzywa czy zmiana sensu?* nr 7 (397), 2002, s. 413-418.
30. Klein E., *Poszukiwanie „nauczyciela i mistrza” w „Krajobrazie po bitwie”*, „Język Polski w Szkole Średniej” 1987/88 z. 1, s. 97-99.
31. Klich-Siewiołek A. i Szymik E., *O motywie miłości w dramacie Karola Wojtyły Przed sklepem jubilera*. „Polonistyka” nr 10 (350), 1997, s. 604-606.
32. Konopacka E., *Różnorodność i znaczenie aktywizujących metod prowadzenia zajęć z filozofii w szkole średniej*. „Analiza i Egzystencja” nr 10, 2009, s. 111-127.
33. Koschany R., *Adaptacja jako choroba przenoszona*. „Polonistyka” nr 7 (397), 2002, s. 398-403.
34. Koschany R., *Przez Žižka do psychoanalizy filmowej*. „Przegląd Kulturoznawczy”, 2008, nr 1, s. 341-344.
35. Kozłowski J., *Lacan, Žižek i Foucault oglądają „Skazanego na śmierć”*. Próba (psycho)analizy serialu, „Kwartalnik Filmowy” 2008, nr 64, s. 148-166.
36. Kryda B., *Konteksty filozoficzne w klasie I liceum*. „Polonistyka” nr 3 (243), 1987, s.197-211.
37. Kryda B., *Uczniowie i nauczyciele wobec wartości*. „Polonistyka” nr 10(290), 1991, s. 624-631.
38. Książek-Szczepanikowa A., *„Ekranowe czytanie”...* „Polonistyka” nr 10 (310), 1993, s. 584-588.
39. Książkiewicz Z., *„Przeszłość wiecznie żywa”, czyli kulturotwórcza siła mitów*. „Polonistyka”, nr 6, 1986, s. 419-425.
40. Legeżyńska A., *Filozofia i elegancja*. „Polonistyka” nr 7 (347), 1997, s. 438-440.
41. Ludorowski L., *Filozofia dla licealistów jako kontekst do nauczania literatury*. „Język Polski w Szkole Średniej”. Zeszyt 3/4. Rok szkolny 1989/90, s. 401-403.
42. Łojek M., *Motywy filozoficzne w literaturze polskiej*. „Język Polski w Szkole Średniej”. Zeszyt 1. Rok szkolny 1986/87, s. 17-29.
43. Łojek M., *Mysł filozoficzna w literaturze oświecenia*. „Język Polski w Szkole Średniej”.

- Zeszyt 3. Rok szkolny 1986/87, s. 35-61.
44. Marzec A., *Film i jego miejsce w nauczaniu*. "Język Polski w Szkole Średniej", Zeszyt 1, 1987/88, s. 98-98.
 45. Marzec A., *Filmowe przemijania czasu, czyli o adaptacji Panien z Wilka*. „Język Polski w Szkole Średniej” Zeszyt 2, 1990, s. 98-104.
 46. Marzec A., *Nie tylko wizja późnego średniowiecza w filmie A. Tarkowskiego Andriej Rublow*. "Język Polski w Szkole Średniej" Zeszyt 2, 1987/88, s. 204-211.
 47. Marzec A., *Za obecnością tekstów filozoficznych*. „Polonistyka” nr 7 (207), 1983, s. 559-561.
 48. *Materiały pomocnicze do pracy nad filmem w szkole*. „Polonistyka” nr 2 (184), 1980, s. 152.
 49. Mąka-Malatyńska K., *Europa, Europa Agnieszki Holland jako filmowa lektura szkolna*. „Polonistyka” nr 6 (426), 2005, s. 51-56.
 50. Mościcki P., *Žižek o kinie, perwersji i pożądaniu*. „Dziennik”, 29.11 2007, s. 22.
 51. Nowel E., *Teledysk jako tekst kulturowy*. „Język Polski w Szkole Średniej” nr 3, 1999/2000, s. 18-22.
 52. Nurczyńska-Fidelska E., *Wokół problemów edukacji filmowej*. „Polonistyka” nr 3 (239), 1992, s. 185-187.
 53. Patrzalek T., *O strukturze tekstu czytania ze zrozumieniem*. „Polonistyka” nr 4, 1998, s. 202-207.
 54. Pawłowska K., *Mit i język. O Konopielce Edwarda Redlińskiego i Witolda Leszczyńskiego*. „Polonistyka” nr 7 (397), 2002, s. 419-424.
 55. Pobjewska A., *Po co, kogo i jak uczyć dzisiaj filozofii?* „Zeszyty Szkolne” nr 3 (25), 2003, s. 13-19.
 56. Podgórski W. J., *Oświeceniowe konteksty interpretacyjne*. „Polonistyka” nr 6 (246), 1987, s. 425-438.
 57. *Podstawa programowa. Język polski*. „Polonistyka” nr 5, 1995.
 58. *Podstawa programowa. Język polski*. „Polonistyka” nr 9, 1992.
 59. Poturała W., *Uczy i bawi-także kultura popularna. O pętli czasu w Dniu Świstaka*. „Język Polski w Liceum” nr 4, rok szkolny 2008/2009, s. 68-77.
 60. *Projekt programu nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym. Kraków Sekcja Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność”*. „Polonistyka” nr 5, 1981.
 61. Rybicka K., *Od kinematografii do edukacji filmowej*. „Język Polski w Liceum” nr 4, rok szkolny 2004/2005, s. 7-16.
 62. Rybicka K., *Zakochany Szekspir i zagubiony Molier, czyli teatr plebejski i dworki na ekranie*. „Język Polski w Liceum” nr 3, rok szkolny 2007/2008, s. 101-105.
 63. Rychlewski M., *Między nicością a wiecznością. Różewicz i Wittgenstein*. „Polonistyka”

- nr 7 (347), 1997, s. 417-421.
64. Skowronek B., *Od Spielberga do Felliniego, czyli o roli kina masowego w szkole*. „Polonistyka” nr 10 (310), 1993, s. 597-600.
65. Skrzypczak-Walkowiak B., *Fil(m)ozoficznie o awatach Raskolnikowa*. Rocznik Ostrowskiego Towarzystwa Naukowego "Między przeszłością i przyszłością", Nr 6, 2012, s. 115-118.
66. Skrzypczak-Walkowiak B., *Motywy infernalne w różnych tekstach kultury*. "Zeszyty Szkolne" 2003, nr 3 (9), s. 29-36.
67. Solak J., *Powroty do mitów Uporządkowanie pojęć: mit baśni legenda*. „Polonistyka” nr 3(197), 1982, s. 163-175.
68. Sowa R., *Sposób na film... (Lektor, reż. Stephen Daldry)*. „Język Polski w Liceum” nr 1, rok szkolny 2009/2010, s. 67-75;
69. Sowa R., *Uwagi o wartościach po seansie filmowym...* „Język Polski w Liceum” nr 3, rok szkolny 2008/2009, s. 78-83.
70. Spychała J., *LEGO-LOGOS: Dlaczego Tales patrzył w niebo?* „Zeszyty Szkolne” nr 3, 2007, s. 24-28.
71. *Stała obecność przy komputerze, czyli jak zostać redaktorem* - rozmowa Sławomira Jacka Żurka z Teresą Marciszuk, redaktorem naczelnym Wydawnictwa Stentor. „Zeszyty Szkolne”, nr 1, 2003, s. 18-22.
72. Staniowska H., *O oświeceniowych kontekstach filozoficznych raz jeszcze*. „Język Polski w Szkole Średniej”. Zeszyt 3. Rok szkolny 1988/1989, s. 166-170.
73. Starnawski J., *O Biblii w programie szkolnym języka polskiego kilka uwag dla nauczycieli*. „Polonistyka” nr 4 (198), 1982, s. 243-253.
74. Stępień P., *Jana Andrzeja Morsztyna sny o marności*. „Polonistyka” nr 1 (103) 1993, s. 11-13.
75. *Sympatia dla Hypatii*. Z prof. Marią Dzielską rozmawia Tomasz Ponikło. „[Tygodnik Powszechny](http://tygodnik.powszechny.pl)”, Nr 51 (3206), 19 grudnia 2010, <http://tygodnik.onet.pl/kultura/sympatia-do-hypatii/zzv9f> [dostęp 19 lipca 2014].
76. Szczepański I., *Nieco o filmie i filmowej reżyserii*. "Język Polski w Szkole Średniej" z 3, 1987/88, s. 328-334.
77. Szczerbińska K., *PRL według Barei, czyli próba analizy filmu „Miś”*. „Język Polski w Liceum” nr 2, rok szkolny 2003, s. 43-50.
78. Szurczak A., *Mit, jego struktura i sposoby funkcjonowania w literaturze dawnej i współczesnej*. „Język Polski w Szkole Średniej”, nr 1, 1986/1987, s. 13-15;
79. Walecki W., *Filozofia dla polonistów*. „Język Polski w Szkole Średniej”. Zeszyt 3/4. Rok szkolny 1989/90, 404-405.
80. Worwąg M., *Filozofia w szkolnej ławce*. „Polonistyka” nr 9 (209), 1983, s. 808-809.

81. Wyka M., *Prawda, zmyślenie, kompozycja*. „Dekada Literacka” 1991, nr 22, s. 12.
82. Wyszyński Z., *Film w kulturze XX wieku*. "Język Polski w Szkole Średniej" Zeszyt 4, 1986/87, s. 104-111.
83. Zdunowski Z., *Po co w szkole filozofia?* „Polonistyka” nr 7 (437), 2006, s. 59-62.
84. Zonn L., *O montażu filmowym*. „Polonistyka” nr 5 (415), 2004, s. 25-30.

Witryny internetowe

1. *"Koń turyński". Ostatni film Béli Tarra*. Z reżyserem rozmawia Paweł Felis.
http://wyborcza.pl/1,75475,11438804,Kon_turyński_Ostatni_film_B%C3%A9li_Tarra.html#ixzz2V9gmLCwh
2. *Co jest ważne w życiu?* Niezwykła rozmowa Jacka Żakowskiego z prof. Leszkiem Kołakowskim o tym jak żyć i co jest w życiu ważne. „Polityka” 15 września 2004,
<http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/11583,1,rozmowa-z-prof-leszkiem-kolakowskim-filozofem.read>
3. http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf
4. <http://lekcje.info.pl/o-programie/>
5. <http://nauczaniefilozofii.uni.wroc.pl/index.php/animacje-filozofii-2/210-czy-mozna-nauczyc-sie-logicznego-i-konsekwentnego-myslenia>
6. <http://wlpk24.info/aktualnosci/2513,filozofia-w-komorze.html>
7. <http://www.jakuczyc.uksw.edu.pl/>
8. <http://www.men.gov.pl/podreczniki/>
9. http://www.men.gov.pl/podreczniki/wykaz_dopuszczone_lista1.php
<http://filmotekaszkolna.edu.pl/ofilmotece>
10. <http://www.mmkrakow.pl/365610/2011/3/29/slawnomir-idziak-kamera-nie-zastapi-efektow-ktore-mozna-zrobic-za-pomoca-komorki-wywiad?category=kultura>
11. <http://www.mmwarszawa.pl/kameroffon>
12. https://www.youtube.com/watch?v=c_v7qDkoX_I&list=UUBAqfUsAhSAVsOF9jShUXyQ
13. <https://www.youtube.com/watch?v=FfsWONKhCw0&feature=youtu.be>
14. <https://www.youtube.com/watch?v=Ml6Q0fWvU4E&index=41&list=UUBAqf>

[UsAhSAVsOF9jShUXyQ](#)

<https://www.youtube.com/watch?v=iKiA07nftig&list=UUBAqfUsAhSAVsOF9jShUXyQ>

15. <https://www.youtube.com/watch?v=Ml6Q0fWvU4E&index=41&list=UUBAqfUsAhSAVsOF9jShUXyQ>
16. <https://www.youtube.com/watch?v=-XcJEeJ01k8&list=UUBAqfUsAhSAVsOF9jShUXyQ>
Jaskółowa E., *Analiza i interpretacja tekstu literackiego na lekcji a przygotowanie do egzaminu maturalnego. W: Przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego z języka polskiego (materiały konferencyjne). Biuletyn maturalny Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Jaworznie*, www.oke.jaworzno.pl/matura/down.php?f=biuletyn.pdf.
17. Jędrzejak J., *3OFF - Forma video-artu wykorzystana podczas warsztatów reżyserskich* <http://wlpk24.info/aktualnosci/8120,-off-forma-video-artu-wykorzystana-podczas-arsztatow-rezyserskich.html>
18. Kempna-Pieniążek M., „*Lacrimae rerum*” – *mea culpa?*, <http://artpapier.com/?pid=2&cid=15&aid=1255>, (15.03.2008).
19. Mirecka I., *Filozofia dla każdego*, „Przegląd” nr 8, 2004 <http://www.przegladytygodnik.pl/pl/arttykul/filozofia-dla-kazdego> [dostęp 24 stycznia 2013]
20. *Nasze rozmowy- Lech Majewski*. Z Lechem Majewskim rozmawiają Anna Bielak i Marta Lisok. <http://ekrany.org.pl/2011/11/25/nasze-rozmowy-lech-majewski/>
21. Różycki T., *Diabeł w Turynie*, <http://www.teatrpismo.pl/archiwalna/index.php?sub=archiwum&f=pokaz&nr=514&pnr=32>
22. Różycki T., *Diabeł w Turynie*, <http://www.teatrpismo.pl/archiwalna/index.php?sub=archiwum&f=pokaz&nr=514&pnr=32>
23. Skrzypczak-Walkowiak B., *Czy można nauczyć się logicznego i konsekwentnego myślenia? Logika jako subdyscyplina filozoficzna*.
24. Wiśniewska A., *Życie pod lupą, czyli spacer z filozofią* <http://www.krytykapolityczna.pl/Blogfilmowy/WisniewskaZyciepodlupa/menuid-199.html>

Filmy

1. *Agora*, reż. A. Amenábar, 2010.
2. *Arka*, reż. G. Jonkajtys, 2003.

3. *Biegnij, Lola, biegnij*, reż. T. Tykwer, 1998.
4. *Dług*, reż. K. Krauze, 1999.
5. *Doktor Freud*, reż. J. Huston, 1962.
6. *Katedra*, reż. T. Bagiński, 2002.
7. *Kawałek nieba*, reż. J. Czekał, 2006.
8. *Komornik*, reż. F. Falk, 2005.
9. *Konfucjusz*, reż. H. Mei, 2010.
10. *Konopielka*, reż. W. Leszczyński, 1982.
11. *Koń turyński*, reż. B. Tarr, 2011.
12. *Koszmar z ulicy Wiązów*, reż. W. Craven, 1984.
13. *Księżę przyływów*, reż. B. Streisand, 1997.
14. *Luther*, reż. E. Till, 2003.
15. *Marnie*, reż. A. Hitchcock, 1964.
16. *Młyn i krzyż*, L. Majewski, 2010.
17. *Mulholland Drive*, reż. D. Lynch, 2001.
18. *Niebezpieczna metoda*, reż. D. Cronenberg, 2011.
19. *Nietzsche w Turynie* reż. J. Bressane, 2001.
20. *Profesor. O Leszku Kołakowskim*, reż. M. Zmarz-Kocznowicz, 2005.
21. *Przy drzwiach zamkniętych*, reż. J. Audry, 1954.
22. *Schody*, reż. S. Schabenbeck, 1968.
23. *Siódmy pokój*, reż. M. Mészáros, 1996.
24. *Święty Augustyn*, reż. H. Duguay, 2010.
25. *Tajemnice duszy* reż. G.W. Pabst, 1925.
26. *Tam, gdzie rosną poziomki*, reż. I. Bergman, 1957.
27. *Titanic*, reż. J. Cameron, 1997.
28. *Urzeczona*, reż. A. Hitchcock, 1945.
29. *When Nietzsche Wept*, reż. P. Perry, 2007.
30. *Wittgenstein*, reż. D. Jarman, 1993
31. *Wymyk*, reż. G. Zgliński, 2011.
32. *Z-boczona historia kina* reż. S. Finnes, 2006.
33. *Zbrodnia i kara*, reż. J. Sargent, 1998.
34. *Zbrodnia i kara*, reż. M. Golan, 2002.
35. *Žižek!*, reż. A. Taylor, 2005.
36. *Zmruż oczy*, reż. A. Jakimowski, 2003.

37. *Życie pod lupą*, reż. A. Taylor 2008.
38. *Żywot Mateusza*, reż. W. Leszczyński, 1967.

Literatura piękna i filozoficzna

1. Arendt H., *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska- Garewicz. Warszawa 1991.
2. Camus A., *Dwa eseje. Mit Syzyfa. Artysta i jego epok*. Tłum. J. Guze, Warszawa 1991.
3. Conan Doyle A., *Przygody Sherlocka Holmesa*. Tłum. I. Doleżał-Nowicka, T. Evert, J. Meysztowicz, Warszawa 1984.
4. Dostojewski F., *Zbrodnia i kara*. Przeł. J. P. Zajączkowski. Warszawa 1997.
5. Gawłowski W., *Prowincja ostrów miasta*. W: *Prowincja ostrów miasta. Wiersze i poematy z trzydziestolecia 1977-2007*, Ostrów Wielkopolski 2008.
6. Herling-Grudziński G., *Gasnący Antychryst*. W: „*Wieża*” i inne opowiadania, Poznań 1988.
7. Księga Koheleta. W: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. Opracował zespół biblistów polskich z inicjatywy benedyktynów tynieckich. Poznań-Warszawa 1971.
8. Laertios D., *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*. Tłum. W. Olszewski i B. Kupis, Warszawa 1982.
9. Miłobędzka K.: *piasek*. W: *gubione*, Wrocław 2008.
10. Platon, *Teajtet*. W: *Dialogi*. Tłum. W. Witwicki, Kęty 2002.
11. Platon, *Obrona Sokratesa*. Tłum. W. Witwicki. Warszawa 1992.
12. Sartre J.-P., *Przy drzwiach zamkniętych*. W: *Dramaty*. Tłum. T. Kott, Warszawa 1956.
13. Yalom I. D., *Kiedy Nietzsche szlochał*. Tłum. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa 2005.

