



Rozprawa doktorska

**ŚWIĘTO NIEPODLEGŁOŚCI. KONSTRUOWANIE WIZJI
RZECZYWISTOŚCI W FILMIE DOKUMENTALNYM**

mgr Małgorzata Mazur

Akademia Sztuki w Szczecinie
Wydział Sztuki Mediów

Promotor
Dr hab. Hubert Czerepok

Szczecin 2021

SPIS TREŚCI

WSTĘP.....	str. 2
CZĘŚĆ PIERWSZA: ŚWIĘTO NIEPODLEGŁOŚCI?.....	str. 3
1. RETORYKA KONTRA POSZUKIWANIE PRAWDY.....	str. 3
2. „KINOSZTUKA” DLA MAS.....	str. 5
3. GŁOS RZECZYWISTOŚCI.....	str. 7
4. SKAŻONY APARAT.....	str. 9
5. EDUKACJA.....	str. 10
6. CZY JĘZYK FILMOWY JEST POLITYCZNY?.....	str. 12
CZĘŚĆ DRUGA: KONSTRUOWANIE ŚWIATA PRZEDSTAWIONEGO.....	str. 14
1. ZASADA NIEOZNACZONOŚCI.....	str. 15
2. POZORNY OBIEKTYWIZM.....	str. 27
3. MONTAŻ – KONSTRUOWANIE FAKTÓW.....	str. 30
4. PODZIAŁ ZMYŚLOWOŚCI.....	str. 34
CZĘŚĆ TRZECIA: EDUKACJA JAKO SYSTEM SIECI.....	str. 36
1. ŻYCIE LABORATORYJNE.....	str. 36
2. TYMCZASOWI HEGEMONI.....	str. 38
3. AKTOR-SIEĆ.....	str. 41
STRESZCZENIE.....	str. 43
SUMMARY.....	str. 46
BIBLIOGRAFIA.....	str. 48

WSTĘP

W pierwszej części pracy zarysowuję kontekst historyczny interesujących mnie zagadnień z zakresu teorii filmu dokumentalnego, dotyczący głównie prób definicji, określenia i nadania ram gatunku. Istotne z mojego punktu widzenia jest spojrzenie na te definicje z perspektywy teorii polityczności Jacques'a Rancière'a i sieci wpływów Bruno Latoura. Analizując historię filmu dokumentalnego łatwo zauważyć, że sposoby przedstawiania rzeczywistości odzwierciedlają nastroje społeczne i potrzeby polityczne. Pytanie, które mnie interesuje, dotyczy polityczności języka filmowego tego gatunku. Chodzi o to, w jakim stopniu film dokumentalny raczej kreował niż odzwierciedlał nastroje społeczne i w jakim stopniu sprawcza była treść filmu, a w jakim jego forma.

W drugiej części rozprawy analizuję proces powstawania filmu „Święto” i wykorzystany przeze mnie język filmowy w kontekście przedstawionych wcześniej rozważań teoretycznych. Analizę przeprowadzam na trzech głównych poziomach: wpływu mojego oraz ekipy filmowej na filmowane środowisko i bohaterów, wybranego przeze mnie języka filmowego oraz budowania narracji za pomocą montażu.

Trzecia część mojej pracy stanowi zarys zagadnienia ideologii edukacyjnych w kontekście przedstawionej przez Bruno Latoura i Steve'a Woolgara w pracy *Życie laboratoryjne* teorii badań nad nauką. Przedstawiam tu system edukacji jako sieć wpływów, zastanawiając się, czy jest ona stabilna i niezmienna, czy przeciwnie – podlega ciągłym zmianom. Zastanawiam się również, czy proces konstruowania faktów naukowych można porównać do systemu konstruowania faktów w filmie dokumentalnym.

CZĘŚĆ 1

ŚWIĘTO NIEPODLEGŁOŚCI?

*Fotografia daje nam do zrozumienia, że poznamy świat,
jeżeli przyjmiemy go takim, jaki jawi się w obiektywie.*

Jest to jednak przeciwieństwo poznania.

Poznanie bowiem zaczyna się od nieprzyjmowania świata takim, na jaki wygląda.

Wszelka możliwość poznania wynika ze zdolności do powiedzenia „nie”.

Ściśle rzecz biorąc, nigdy niczego nie zrozumiemy na podstawie fotografii¹.

Susan Sontag



Kadr z filmu *Święto*

1. RETORYKA KONTRA POSZUKIWANIE PRAWDY

Odkąd ukute zostało pojęcie filmu dokumentalnego, na rozległym polu rozciągającym się pomiędzy próbą bezwzględnego dotarcia do prawdy a chęcią przekonania widza do własnej wizji rzeczywistości za pomocą rozmaitych retorycznych chwytów, toczy się walka, która ma niespotykane w innych dziedzinach sztuki i filmu podłoże, odwołujące się do etyki. Mamy tu „obraz”, o którego wartości

¹ S. Sontag, *O fotografii*, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2017, str. 31-32.

przesądza m.in. coś tak trudnego do zdefiniowania czy udowodnienia jak stosunek do „prawdy”. Mirosław Przyłipiak, analizując najważniejsze definicje filmu dokumentalnego powstałe do roku 1948, kiedy to na konferencji Światowego Związku Dokumentalistów w Pradze postanowiono ustalić jedną obowiązującą definicję tego gatunku², pisze: „Interesująca jest obecność w oficjalnej definicji sformułowań odwołujących się do etyki realizatorów dokumentu. Mają oni stawiać problemy w sposób «prawdziwy», a metody ich pracy (np. rekonstrukcje) na planie muszą być uczciwe i zasadne. (...) Nie mówi się o poezji, że musi być uczciwa i prawdziwa, żeby była poezją, ani nawet nie mówi się o matematyce, że musi polegać na dobrym liczeniu, aby była matematyką”³. Ten nacisk kładziony na uczciwość w opisywaniu rzeczywistości jest bardzo ciekawy w kontekście tego, czym film dokumentalny był w owym czasie, a był przede wszystkim propagandą. Termin „propaganda” utrwalił się w języku potocznym jako nacechowany pejoratywnie, jako synonim manipulacji, jednak historycznie nie miał on takich konotacji, „był rozumiany jako rozpowszechnianie pewnych treści, co bezpośrednio odnosi się do łacińskiego słowa *prōpāgāre* – rozszerzać, krzewić”⁴. Dla ówczesnych teoretyków i twórców nie było problemem, że film dokumentalny ma na celu kształtowanie określonych poglądów i zachowań widza, np. poprzez przekonywanie go do poglądów twórcy, o ile tylko sposób, w jaki się to robiło, był „uczciwy”.

W tym jak sądzę duchu John Grierson kładł podwaliny pod brytyjską szkołę dokumentalną, która kładła nacisk na edukację oraz kształtowanie postaw i poglądów społeczeństwa. Ponieważ wpływ Griersona na środowisko filmowców i krytyków (głównie zachodnioeuropejskich i północnoamerykańskich) był znaczący, przyjęto, że naturalną cechą filmu dokumentalnego jest przedstawianie za pomocą szerokiej gamy środków perswazji (także języka filmu) zdania autora na jakiś temat. To, że punkt widzenia na daną sprawę był spójny z punktem widzenia instytucji, która wykładała środki na jego produkcję, było czymś oczywistym.

Grierson był przez lata uważany za ojca dokumentalizmu, ponieważ w recenzji filmu „Moana” Roberta Flaherty’ego napisał, że film ten posiada wartość dokumentalną. Symboliczna jest jednak, a dużo mniej

² Wedle tej definicji film dokumentalny powstaje w wyniku zastosowania „wszelkich metod zapisu na taśmie celuloidowej różnych aspektów rzeczywistości, interpretowanych za pomocą zdjęć faktograficznych lub uczciwej i uzasadnionej rekonstrukcji; celem tych zabiegów jest odwołanie się do rozsądku lub emocji, stymulujących potrzebę oraz konieczność rozwoju ludzkiej wiedzy i zrozumienia; także stawianie w sposób prawdziwy i rozwiązywanie problemów z zakresu ekonomii, kultury i stosunków międzyludzkich”. (Podaję za: M. Przyłipiak, *Poetyka kina dokumentalnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2000, str.14.)

³ Za: M. Przyłipiak, *Poetyka kina dokumentalnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2000 str. 14-15.

⁴ E. Maigret, *Socjologia komunikacji i mediów*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012, s. 72-75.

znana, inna konstatacja z tej samej recenzji, a mianowicie stwierdzenie, że owe wartości dokumentalne są d r u g o r z ę d n e wobec „wartości miękkiego oddechu słonecznej wyspy, obmywanej cudownym morzem, ciepłym jak tamtejsze, balsamiczne powietrze”⁵.

A więc położenie nacisku na słowo „dokument”, a następnie na jego funkcje edukacyjne i społeczne, forsowane przez Griersona w późniejszym czasie, wynikało, jak pisze Przyłipiak, ze względów taktycznych. Grierson nie był teoretykiem, lecz reżyserem i „łatwiej było mu zdobyć pieniądze państwowe na filmy z założenia zbieżne w swoich celach z celami aparatu państwowego niż na utwory czysto artystowskie, (...) aktywna propaganda takiego pojmowania dokumentalizmu zdecydowała o tym, że przez długie lata na gruncie anglosaskim dokumentalizm definiowany będzie przez pryzmat s ł u ż b y s p o ł e c z n e j”⁶, czyli e d u k a c j i (podkreślenia moje), w duchu zgodnym z polityką państwa.

2. „KINOSZTUKA” DLA MAS

Kino, podobnie jak inne wytwory ludzkiej ekspresji, takie jak muzyka, literatura, teatr i sztuka, wpływa na rzeczywistość. Jednak spośród nich wszystkich to kino, za sprawą swojej wyjątkowej natury związanej z reprodukcją rzeczywistości oraz poprzez drugą ze swoich ontologicznych cech, czyli masowość, ma na tę rzeczywistość wpływ największy. Pod przykrywką prezentacji rzeczywistości, podsuwa ono skonstruowany na te potrzeby obraz, niby zwierciadło, w którym władza mniej lub bardziej pośrednio lokuje swoje wizje.

Powstanie kina zbiega się w czasie z kompletną reorganizacją struktur społecznych na całym świecie. Wielkie migracje ludzi ze wsi do miast czy między kontynentami, oderwanie ich od własnych korzeni, ich własnej historii, sprzyjały powstaniu kultury masowej. Kino było do tego idealnym narzędziem – tanim i przyjemnym. Nie istniała w jego przypadku bariera językowa, co dla emigrantów było kluczowe, i jak pięknie pisze Mirosław Przyłipiak, „ciemna sala stanowiła namiastkę schronienia przed wrogim zewnętrznym światem. Projekcja filmowa zaś w swej istocie odzwierciedla podstawową zasadę kultury masowej: wielu ludzi wpatrzonych w jeden ekran. Miliony widzów oglądają ten sam film, gdyż ten zaspokaja ich ujednolicone potrzeby.

⁵ Za: M. Przyłipiak, *op. cit.*, str. 7.

⁶ *Ibid.*, str.13.

A ponieważ wszyscy oglądają te same obrazy, stają się jeszcze bardziej jednolici w swoich marzeniach, reakcjach, sposobie życia”⁷.

Związki kina z przemysłem oraz masowy sposób dystrybucji filmów, które docierały do ogromnej liczby widzów, były kompletnym zaprzeczeniem dotychczasowej wizji sztuki. Sztuki postrzeganej z jednej strony jako rezultat wyjątkowych umiejętności i wrażliwości artysty, dzięki której „przetwarza” on rzeczywistość, oraz – z drugiej strony – wyjątkowości samego dzieła, które dotychczas było niepowtarzalne.

Od początku istnienia kina aż do lat po drugiej wojnie światowej, kiedy to zostało ono „zaakceptowane” przez krytyków sztuki i uzyskało pewną autonomiczność, toczył się nieustanny spór, próbujący określić jego miejsce w kulturze. Elementy techniczne zapisu obrazu dla większości teoretyków były wystarczającym powodem dla twierdzenia, że kino nie jest i nie może być sztuką. Podstawowym problemem była wówczas kwestia kreacji, której, jak dowodzono, w filmie ze względu na jego techniczną naturę być nie mogło. Dlatego też wielu wybitnych filmowców skupiało swoją uwagę głównie na poszukiwaniu „artystycznych”, tj. kreacyjnych możliwości filmu, na próbie stworzenia celowo budowanej struktury i wykształcenia specyficznego języka filmowego, który uwolniłby tę dziedzinę twórczości od zwykłej „rejestracji rzeczywistości”. „Ten kierunek estetyki filmowej miał swoich czołowych przedstawicieli zarówno wśród klasyków – Pudowkin, Eiseinstein, Balázs, Arnheim – jak i wśród późniejszych teoretyków, wychodzących z przesłanek lingwistycznych, strukturalistycznych czy semiotycznych”⁸. Reprodukacja jest – zdaniem Arnheima – „wulgarna” (...) Film zdoła osiągnąć wyżyny innych sztuk dopiero wtedy, kiedy uwolni się od więzów fotograficznej reprodukcji i stanie się czystym dziełem człowieka, tak jak film rysunkowy albo malarstwo”⁹. John Grierson w swoich uwagach o praktyce filmu dokumentalnego z 1946 r. udziela równie wyraźnego poparcia dla metody kreacyjnej: „Kamera (...) jest instrumentem twórczym, a nie po prostu instrumentem reprodukcyjnym. (...) Surowy materiał nie oznacza oczywiście sam w sobie niczego. Dopiero gdy jest użyty, staje się materiałem sztuki”¹⁰. Jak pisze Aleksander Kwiatkowski: „Spośród czołowych teoretyków-dokumentalistów, także w pismach Wiertowa, można – wbrew przypuszczeniom – znaleźć poglądy wspierające linię kreacyjną”¹¹.

⁷ M. Przyłipiak, *Kino stylu zerowego, dwadzieścia lat później*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2018, str. 42.

⁸ A. Kwiatkowski, *Film i rzeczywistość albo sztuka - technika-reprodukcja - film: (rozdział z historii teorii filmowych)*, „Teksty” nr 2 (38), 1978, s. 132.

⁹ *Ibid.*, s.134.

¹⁰ Grierson *on Documentary*, London 1946, za: A. Kwiatkowski, *op. cit.*, str. 143.

¹¹ *Ibid.*, s. 143.

3. GŁOS RZECZYWISTOŚCI

Przytoczone powyżej rozważania wydają mi się istotne dlatego, że „obiektywna” techniczna reprodukcja rzeczywistości przez kamerę filmową, początkowo dezawuowana jako „nietwórcza”, w późniejszym okresie stała się pożądaną, choć, jak się okazało, zupełnie nieosiągalną cechą filmu dokumentalnego. Na początku lat 60. ubiegłego wieku, w momencie, kiedy gatunek ten miał już ugruntowaną pozycję jako najlepszy środek perswazji, pojawiły się apele przywołujące twórców-reżyserów do „oddania głosu rzeczywistości”. Na ów zwrot wpłynął bezpośrednio postęp techniczny, a konkretnie – wynalezienie lekkiej, przenośnej kamery i zsynchronizowanego dźwięku, który, jak pisze Mirosław Przyłipiak, doprowadził do swoistego determinizmu technologicznego „tj. przeświadczenia o decydującym wpływie technologii na estetykę, ontologię i etykę przekazu filmowego”¹². Równie ważny był jednak sam moment, w którym przewrót ten miał miejsce. John Ellis podkreśla, że kino dokumentalne formalnie wykazywało zawsze niezwykłą zależność od dominującego w danym momencie klimatu socjopolitycznego. W latach dwudziestych, w atmosferze „izmów” i ruchów awangardowych, dokumentaliści skłaniali się ku eksperymentom. W latach trzydziestych i czterdziestych, w epoce kondensacji totalitaryzmów, w filmie dokumentalnym dominował styl autorytarnej perswazji, a „polityczny model liberalnej demokracji, który torował sobie drogę w latach pięćdziesiątych, by w krajach Ameryki Północnej oraz Europy Zachodniej zapanować w latach sześćdziesiątych, z charakterystycznym dlań etosem niezależności poglądów oraz wsłuchiwanie się w głos ludu, wymagał nowej formy audiowizualnej prezentacji”¹³.

Początkowe postulaty twórców Direct Cinema, takie jak wyrzeczenie się środków kreacji: strukturalnych, montażowych (gdzie montaż miał być w teorii całkowicie podporządkowany chronologii kręcenia), wpływu na filmowaną rzeczywistość (scenariusz, reżyseria), czy barier technicznych (jak oświetlenie, duża ekipa, kamera na statywie), miały doprowadzić do „uchwycenia za pomocą przenośnego sprzętu filmowo-dźwiękowego życia, jakim ono jest naprawdę”¹⁴. Jakkolwiek dziś, z perspektywy czasu, widać jasno, że postulaty twórców Direct Cinema i Cinéma Vérité ciekawie brzmiały w teorii, ale nie do końca mogły zostać spełnione w rzeczywistości, to z pewnością odcisnęły one silne piętno w myśleniu o tym, czym jest film dokumentalny, a także wpisują się w dyskurs polityczny, tak silnie zaatakowany w późniejszym czasie przez postmodernistów. Język kina bezpośredniego bardzo szybko stał się jednak również konwencją i został zaabsorbowany do głównego nurtu filmu hollywoodzkiego jako jeden ze środków wyrazu, który sprawia wrażenie „relacji z samej rzeczywistości”.

¹² M. Przyłipiak, *Kino bezpośrednie 1960-1963, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2007, str. 8

¹³ M. Przyłipiak, *Poetyka kina ...*, s.114.

¹⁴ J. Blue, *Thoughts on Cinéma Vérité and Discussion with the Maysles*, „Film Comment” 1964, no. 4, s. 22.

W tym też mniej więcej momencie twórcy filmowi podzielili się, jak pisał André Bazin, na dwie grupy: tych, którzy wierzą w obraz, oraz tych, którzy wierzą w rzeczywistość.

W pierwszym przypadku reżyser „ma do swojej dyspozycji cały arsenał metod. Z ich pomocą jest w stanie narzucić widzowi swoją interpretację przedstawionego wydarzenia, w drugim przypadku powstaje kino, w którym znaczenie nie tkwi w obrazie, pojawia się ono jak cień rzucony przez montaż na świadomość widza”¹⁵. Rozwija to zdanie Jurij Łotman, pisząc: „Kinematograf-interpretator przeciwstawia się drugiemu typowi kina, które chce odtwarzać świat, a nie konstruować go, kina, w którym filmowany obiekt przeważa nad interpretacją, a aktor – nad reżyserem”.¹⁶

Jak zaznaczyłam wcześniej, pojęcie filmu dokumentalnego ma wewnętrznie sprzeczną naturę, która przez dziesięciolecia była i jest nadal tematem rozważań teoretyków i twórców. Spotykają się tu dwa dążenia, które na pierwszy rzut oka są niemożliwe do pogodzenia: aby film mógł zyskać miano sztuki, powinien być wypowiedzią autorską, zawierać element kreacji, natomiast żeby był dokumentem – a wedle definicji słownikowej (podaję za M. Przyłipiakiem) „dokument to dowód prawdy, pozostałość po jakimś zdarzeniu lub prawne świadectwo”¹⁷ – powinien tej kreacji i indywidualnego spojrzenia się wyrzec. Idąc dalej, dochodzimy do kwestii jeszcze bardziej podstawowych, dotyczących podmiotowości i selektywności wypowiedzi w filmie dokumentalnym. Eric Barnouw wysunął te dwie cechy jako dowód na to, że film dokumentalny w swoim drugim dążeniu (nawet przy najczystszych intencjach autora) w ogóle nie ma możliwości powodzenia. „Obiektywizm jest niemożliwy, bo realizator filmu wybiera pewne fragmenty rzeczywistości (...) w wyborze tym realizator kieruje się własnym, subiektywnym osądem sytuacji”¹⁸. Zagadnienie to, z pewnością już nienowe, nabiera jednak nowego znaczenia w dzisiejszych czasach, gdy możliwości techniczne pozwalają na zrealizowanie filmu przy wykorzystaniu algorytmów i kamer zamontowanych praktycznie wszędzie. Powracamy tu więc do dyskusji przytoczonej na początku rozprawy, ale w zmienionych już okolicznościach technicznych. Teraz naprawdę możemy postawić pytanie, odnoszące się do technicznej natury filmu: czy film dokumentalny bez autora, lub raczej film stworzony przez algorytmy, nadal jest filmem dokumentalnym.

¹⁵ Za: Jurij Łotman, *Semiotyka filmu*, Warszawa 1983, str.107.

¹⁶ *Ibid.* str. 107.

¹⁷ M. Przyłipiak, *Poetyka kina...*, str. 8.

¹⁸ *Ibid.* str. 44.

4. SKAŻONY APARAT

Powyższe refleksje prowadzą nas do krytyki filmu dokumentalnego historycznie rzecz biorąc najnowszej, tj. postrzegania go jako „nieuchronnego nośnika ideologii, gatunku ideologicznie podejrzanego”¹⁹. Zarzut ten, postawiony głównie przez szkołę frankfurcką oraz Louisa Althussera, dotyczy wszelkich form odzwierciedlania rzeczywistości czy też twierdzenia, że taka możliwość odzwierciedlenia w ogóle jest możliwa. Krytyka ta, ugruntowana i potwierdzona w myśli postmodernistycznej wskazywała, iż „koncepcja, praktyka i poetyka odzwierciedlania rzeczywistości jest iluzją, ponieważ «w ostatniej instancji» prowadzi do przemycania ideologii burżuazyjnej”²⁰. Uzasadnienia tej teorii można szukać na trzech płaszczyznach. Pierwsza to opisane przez Mirosława Przylipiaka ideologiczne skażenie aparatu kinematograficznego. Jak wskazuje przywołany przez Przylipiaka Louis Boudry, w okresie renesansu, kiedy kształtowały się podwaliny europejskiego systemu kapitalistycznego i jego ideologiczne uzasadnienie, powstała perspektywa centralna, ta zaś jest nacechowana ideologicznie. „System ten wyznacza odbiorcy jedno określone miejsce przed obrazem, punkt «idealnego obserwatora»”²¹ i przedstawia rzeczywistość zintegrowaną wokół tego punktu. „Podporządkowując przestrzeń punktowi widzenia, zajmowanemu przez ludzkiego obserwatora, system centralnej perspektywy czyni człowieka podmiotem świata, będąc tym samym wizualnym odpowiednikiem redukcji kartezjańskiej, w której istnienie podmiotu ludzkiego jest gwarantem rzeczywistości oraz odpowiednikiem kapitalistycznej przedsiębiorczości, która jest zbudowana na wierze w nieograniczone możliwości człowieka.”²² Kolejną płaszczyzną uzasadnienia teorii szkoły frankfurckiej jest wszechogarniająca nas kultura masowa, świat, w którym wszystko zostało już opisane. Jak pięknie pisał Jean Baudrillard: „Nadeszły czasy, że mapa poprzedza terytorium, precesja symulaków – i, jeśli by jeszcze raz przywołać fikcję Borgesa, strzępy owego terytorium powoli obracają się w proch na gładzi mapy. Poniewierają się tu i ówdzie resztki nie mapy, ale rzeczywistości”²³. Wład Godzich w pracy *Language, Images and the Postmodern Predicament* wskazuje na kryzys języka i świadomości, spowodowany ogólnym zdominowaniem środków komunikacji przez obraz. „Obrazy rozrywają funkcję języka, który musi oddziaływać na wyobraźnię, aby móc sprawnie funkcjonować”²⁴. Ogólnym tego efektem jest, jak konstatuje Jonathan Beller, „radikalna alienacja,

¹⁹ B. Nichols, *Ideology and the Image: Social Representation as a Semiotic Process*, Indiana University Press, Indianapolis 1981, s.172, podaję za: M. Przylipiak, *Poetyka kina...*, str. 66.

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ibid.*

²² W. Nichols, *op.cit.*, s.53, za: M. Przylipiak, *Poetyka kina...*, str.67.

²³ J. Baudrillard, 1981, s.176

²⁴ W. Godzich, *Languages, Images and the Postmodern Predicament*, w: *Materialities of Communication*, H.U. Gumbrecht, K.L. Pfeiffer (ed.), Stanford 1994, s. 369, za: J. Beller *Kino-ja, Kino-świat, Notatki o kinowym sposobie produkcji*, „Panoptikum” 2014, nr 13, s. 42.

izolacja i separacja świadomości oraz problem z akceptacją językowej rzeczywistości, a w efekcie jego redukcja do czegoś w rodzaju oderwanej od świata halucynacji”²⁵.

Przekazy medialne, opierając się na wywyższaniu faktów, przekazują je w formie, w której widz nie ma żadnej możliwości ich analizy i zakwestionowania. W ten sposób, jak pisze Theodor Adorno, następuje proces szkolenia widzów, aby utożsamiali je bezpośrednio z rzeczywistością. Idąc dalej w tym kierunku, dochodzimy do teorii Louisa Althussera dotyczącej ideologii jako tego, co zawsze pozostaje niewidoczne, przezroczyste. „Co wydaje się dzieć poza ideologią, w rzeczywistości dzieje się w ideologii. Co naprawdę dzieje się w ideologii, wydaje się dzieć poza nią. Dlatego właśnie ci, którzy tkwią w ideologii, z definicji sądzą, że są poza nią; jednym z efektów ideologii jest praktyczna negacja jej ideologicznego charakteru; ideologia nigdy nie mówi: «jestem ideologią»”²⁶.

5. EDUKACJA

Proces wykorzystywania przekazów medialnych do szerzenia danych treści i idei chciałabym określić tu mianem „edukacji”. Uznaję ów termin za równoważny wobec podstawowego, niepejoratywnego, opisowego znaczenia terminu „propaganda”. Czyli, cytując Wikipedię, jest to „celowe działanie zmierzające do ukształtowania określonych poglądów i zachowań zbiorowości ludzkiej lub jednostki”²⁷, poprzez – w przypadku edukacji – przedstawianie pewnych wybranych informacji w określony sposób i za pomocą określonych metod.

Ogół ludzi na świecie poddawanych jest edukacji. Obok najsilniejszych, mających największy zasięg edukatorów, jakimi są państwowe systemy edukacyjne różnych krajów, realizujące określone „programy nauczania”, media przedstawiające i kształtujące postawy zgodne z założeniami tych, którzy je finansują oraz wszelkiego rodzaju instytucje wspierające dane postawy (zgodne z wyznaczoną „ramą programową”, która ponadto musi się jeszcze zazwyczaj wpisywać w „ramy programowe” podmiotów, od których są zależne), występują również edukatorzy o słabszym lub bardzo ściśle określonym zasięgu odbiorców. A więc gra dotyczy tutaj zasięgu wpływów. Jeśli iść za myślą Bruno Latoura i traktować wszystkie aktanty rzeczywistości jako równorzędne, uzyskujące swoją „siłę” poprzez wzajemne wpływy i gromadzenie „sprzymierzeńców”, prawda okazuje się negocjowalna. Sposoby pozyskiwania sprzymierzeńców są różne i toczą się na nieskończonej ilości poziomów. Tym, który interesuje mnie

²⁵ J. Beller, *Kino-ja, Kino-świat, Notatki o kinowym sposobie produkcji*, „Panoptikum” 2014, nr 13 (20), s.4.

²⁶ L. Althusser, 1971, s. 163-164, za: M. Przyłipiak, *Poetyka kina...*, str.69

²⁷ <https://pl.wikipedia.org/wiki/Propaganda> (dostęp z dnia 05.01.2021).

w tej pracy, jest poziom nazywany przez Jacques'a Rancière'a estetyką i rola, jaką spełniał i spełnia film dokumentalny w tym procesie.

Przedstawiona przeze mnie dotychczas historia prób zdefiniowania gatunku, określenia jego cech w stosunku do dwóch przeciwstawnych obozów: tych wierzących w prymat „materii” i ich przeciwników, uznających wyższość „formy”, znajduje tymczasowe zwieńczenie w Rancièreowskiej teorii filmu. Mimo iż Rancière wzbrania się przed udzielaniem rad, to w tym wypadku daje dość konkretną odpowiedź. Zagadnienie zostaje tu postawione w nowy sposób. Zakładając, że każde działanie twórcze jest już przez sam ten akt działaniem politycznym, ponieważ będąc „głosem”²⁸, poszerza pole „wyobrażonego” czy „możliwego do wyobrażenia”, film poprzez swój język może ugruntowywać dany stan rzeczy lub pobudzać do zmiany. Przytoczę tu fragment wykładu Pawła Mościckiego jako wprowadzenie do interesującej mnie kwestii. „Najważniejszą kategorią tak estetycznych, jak i politycznych rozważań autora *Losu obrazów* jest kategoria «podziału zmysłowości». W języku francuskim *le partage du sensible* ma różnorakie znaczenia i konotacje. Przede wszystkim samo słowo *partage* posiada podwójny sens: dzielenia jakiejś całości na części, a także wspólnego używania owej części lub całości. Odwołuje się zarówno do dystansu i nieciągłości, jak i pewnej formy wspólnoty. Poza tym – co należy podkreślić – słowo «zmysłowość» (*le sensible*) użyte przez Rancière'a odwołuje się do rozważań Baumgartena i Kanta (*Sinnlichkeit*) leżących u podstaw ich rozumienia estetyki jako części poznania dotyczącego zmysłów. Kant w *Krytyce czystego rozumu* odróżniał wyraźnie ową sferę od sfery kategorii intelektu oraz pojęć rozumu. Zmysłowość określa u niego najbardziej podstawowy poziom poznania, nazywanego czasem «mętnym» lub «niewyraźnym», gdyż nie dotknął go jeszcze stempel uniwersalnych kategorii poznawczych z dwóch pozostałych sfer”²⁹.

Podział zmysłowości u Rancière'a możemy rozumieć jako społeczny, nieświadomy układ i horyzont tego, co możemy odczuć, pomyśleć i zdziałać, a polityka polega na przesuwaniu i oswajaniu tych granic. Najistotniejsze jest tu jednak to, że „Sztuka nie jest polityką ze względu na komunikaty lub uczucia, jakie przekazuje na temat porządku świata. Nie jest nią również ze względu na sposób, w jaki

²⁸ Rancière odwołuje się tutaj do Arystotelesa, uznającego człowieka za istotę polityczną, ponieważ posługuje się on mową, która czyni wspólną sprawą kwestię tego, co sprawiedliwe i niesprawiedliwe, podczas gdy głos zwierzęcia może przekazać jedynie radość i ból. Sednem problemu jest tutaj jednak, na co zwraca uwagę Rancière, postawienie pytania o to, kto posiada mowę, a kto jedynie głos. „Zawsze odmowa traktowania niektórych kategorii ludzi jako istot politycznych zaczynała się od odmowy traktowania odgłosów wydobywających się z ich ust jako dyskursu. Działo się to również za pomocą stwierdzenia ich materialnej niezdolności do zajęcia czasoprzestrzeni spraw politycznych” (J. Rancière, *Estetyka jako polityka*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2007, s.25).

²⁹ <https://archiwum-obieg.u-jazdowski.pl/wydarzenie/2226> aktualizacja 17.11.2008 (dostęp z dnia 22.05.2019).

przedstawia strukturę społeczną, konflikty oraz tożsamości grup społecznych. Sztuka jest polityką przez sam dystans przybierany wobec swoich funkcji, przez wprowadzany typ czasu oraz przestrzeni, przez sposób, w jaki dzieli ten czas i zaludnia tę przestrzeń”³⁰. Polityka jest tu rozumiana jako dystrybucja widzialności lub jest stawianiem pytania o tę dystrybucję. Wybór tego co uwidaczniamy ma znaczenie, ale to raczej sposób, w jaki to robimy oraz język, jakiego w tym celu używamy, jest polityką.

6. CZY JĘZYK FILMOWY JEST POLITYCZNY?

Pisząc o „języku” filmowym, mam na myśli określony zbiór środków wyrazowych używanych w filmie. Nie chcę tu rozstrzygać, na ile zbiór ten jest językiem, a na ile kodem. Ciekawe jest jednak, że choć teoretycy filmu (por. koncepcje U. Eco, R. Barthesa, Ch. Metz) uznali mówienie w przypadku filmu o języku za rodzaj nadużycia, to świadomość siły sprawczej używanych środków jest na tyle silna, że myślenie o nich jako o języku powszechnie się utrzymało³¹.

Przyjmując zatem perspektywę Rancière’a, język filmowy z pewnością jest polityczny, gdyż to, co istotne, dzieje się właśnie na poziomie sposobów przedstawiania rzeczywistości, a nie tego, co przedstawiane.

Rancière za punkt wyjścia swoich przemyśleń przedstawionych w „Film Fables” [Bajkach filmowych, 2006] przyjmuje konstatację Jeana Epsteina, że „Kino jest prawdą. Narracja kłamie”³², nawiązując tym samym do nierozstrzygniętego nigdy sporu o to, gdzie leży potencjał prawdy kina: w jego formie czy też w filmowanej materii. Epstein uważał, że aby dotrzeć do sedna filmowanej materii, należy przede wszystkim odrzucić skonwencjonalizowane środki języka filmowego i miał tu przede wszystkim na myśli fabułę. I choć Rancière nie jest tak bezwzględny w swojej opinii, to zgadza się z nim w krytyce właśnie tego elementu formalnego.

„W tym świecie filmowym pojęcie dramaturgii jest wypaczone. Asekurowane jest bowiem skostniałym schematem, który niespodziewane zamienia w znane i oczekiwane. Napięcie dramaturgiczne przekształca się w swoje przeciwieństwo – całkowitą zgodność i przewidywalność, która wycyzcza film z elementów zaskoczenia i nowości. Kino staje się niczym innym jak medium upewniającym widza, że porządek istnieje i wszystko jest na swoim miejscu”³³ Rancière nie postuluje – jak Epstein –

³⁰ J. Rancière, *Estetyka jako polityka*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2007, s.24.

³¹ Por. J. Płażewski, *Język filmu*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1982.

³² J. Epstein, *Bonjour cinema*, w: *Écrits sur le cinema*, Paris 1974, s. 86.

³³ J. Morawski, *Estetyczny reżim kina – filmowe bajki Jacques’a Rancière’a*, „Panoptikum” 2014, nr 13(20), str. 165.

całkowitego odrzucenia fabuły, ale zachęca do przyjrzenia się mechanizmom, za sprawą których konstruowane jest kino. Konstruowane, trzeba dodać, na trzech poziomach: po pierwsze – przez twórców, reżyserów, producentów, po drugie – przez krytyków i teoretyków oraz po trzecie wreszcie – przez widzów. Wszyscy wspólnie, umacniając się wzajemnie, budują „bajki filmowe”.

„Życie – jak pisze Rancière – nie ma nic wspólnego z dramatyczną progresją akcji, lecz jest długim i ciągłym ruchem, skonstruowanym z nieskończonych mikro-ruchów”³⁴. Jednak jeżeli kino ma mówić prawdę, to nie polega ona na wyjściu poza fikcję i zderzeniu z materią, lecz zawiera się w splocie pomiędzy narracją a tym, co znajduje się poza nią. Niemożliwe jest wyjście poza sens, jeśli nie zachodzi ono za pośrednictwem owego sensu. W tym znaczeniu kino może być – zdaniem Rancière’a – prawdziwe na mocy swojego krytycznego potencjału do rozbijania fikcji oraz budowania nowych konfiguracji doświadczenia estetycznego”³⁵.

Spełnienie propozycji Rancière’a związanej z rozbijaniem fikcji za pomocą narracji i środków filmowych możemy odnaleźć u wielu współczesnych twórców filmów fabularnych (przede wszystkim w filmach z nurtu tzw. *slow cinema* – dziełach Bruno Dumonta, całej twórczości Lisandro Alonso, Alberta Serry czy Apichatponga Weerasethakula, aby wymienić tylko kilku). W kinie dokumentalnym sytuacja wydaje się jednak trudniejsza. Czy to dokumenty obserwacyjne, czy właśnie kreacyjne, bliższe są tym postulatam? W drugiej części pracy spróbuję to zagadnienie przeanalizować na przykładzie opisu poszczególnych etapów pracy nad moim filmem dokumentalnym pt. *Święto*.

³⁴ J. Rancière, *Film Fables*, s. 2., za: J. Morawski, *op. cit.*, str. 165.

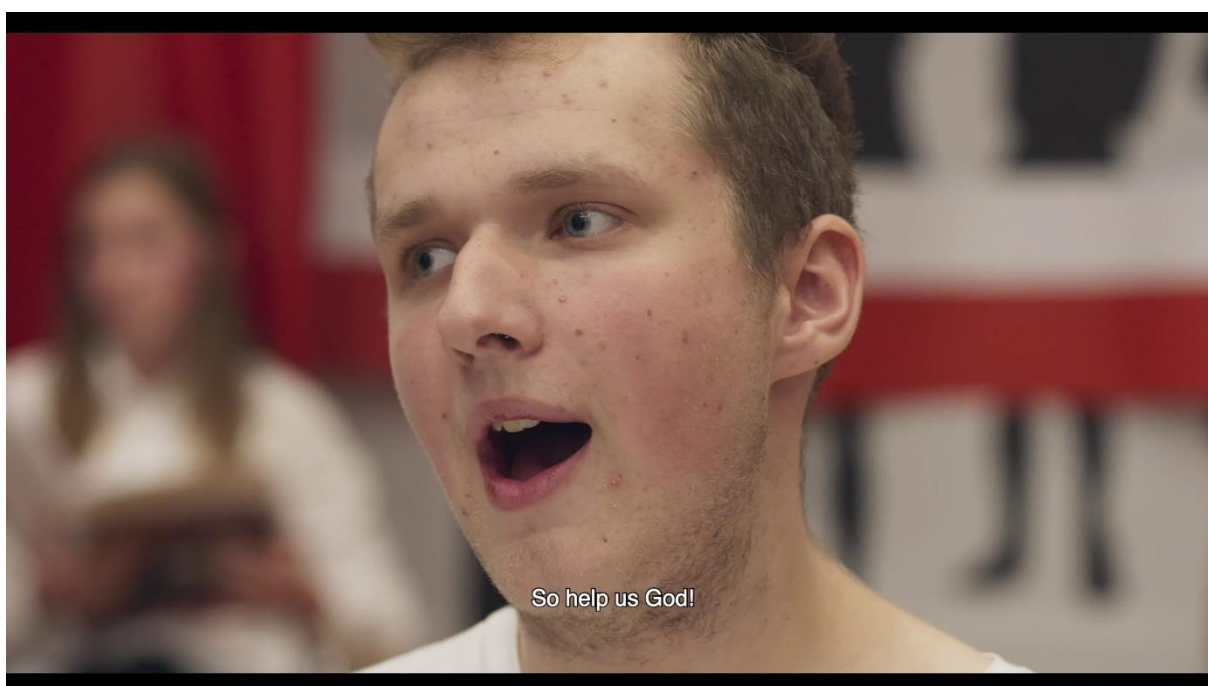
³⁵ *Ibid.*

CZĘŚĆ 2

KONSTRUOWANIE ŚWIATA PRZEDSTAWIONEGO

*Konstruowanie faktów jest do tego stopnia procesem wspólnotowym,
że izolowana jednostka może wytwarzać jedynie marzenia,
roszczenia albo uczucia,
nigdy zaś fakty³⁶.*

Bruno Latour



Kadr z filmu *Święto*

Analiza filmu *Święto*, zawarta w tej części pracy, jest rozwinięciem rozważań z pierwszej części oraz próbą zbadania, jak rzeczywista praca na planie, a następnie budowanie narracji na poziomie montażu, sytuuje się w kontekście opisanych przeze mnie refleksji teoretyków. Analizę przeprowadzam na trzech głównych poziomach: 1) wpływu mojego oraz ekipy filmowej na filmowane środowisko i bohaterów; 2) wybranego przeze mnie języka filmowego oraz 3) budowania narracji na poziomie montażu.

³⁶ Za: G. Herman, *Księżę sieci, Bruno Latour i metafizyka*, Biblioteka Kwartalnika Kronos, Warszawa 2016, str. 85.

1. ZASADA NIEOZNACZONOŚCI

W listopadzie 2017 roku dość przypadkowo trafiłam na obchody Święta Niepodległości w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym Nr 2 w Szczecinie. Widok młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie śpiewającej *Rotę*, zapach starej sali gimnastycznej, w której wraz z pozostałymi uczniami siedziałam na ławeczkach gimnastycznych, obserwując występ, wstrząsnął mną do głębi. Znalazłam się w zupełnie nieznanym mi świecie, który jednak w swoich niezliczonych wersjach jest przecież częścią wspomnień większości z nas – uczestników procesu edukacyjnego. Środowisko szkolne, świat systemu edukacji, mikroświat pełen emocji przeżywanych przez setki, tysiące, setki tysięcy uczniów każdego dnia. Uczniów, którzy poznają świat zamknięci w przestrzeniach klas i których czas podzielony jest na 45-minutowe odcinki.

Czy to treść śpiewanych pieśni, czy forma organizacji systemu edukacyjnego zrobiła na mnie tak duże wrażenie? Czy może, swobodnie parafrazując McLuhana, forma systemu edukacji jest jej treścią? Czy być może sprawił to wielki napis „WOLNOŚĆ”, umieszczony za śpiewającymi *Rotę* uczniami?

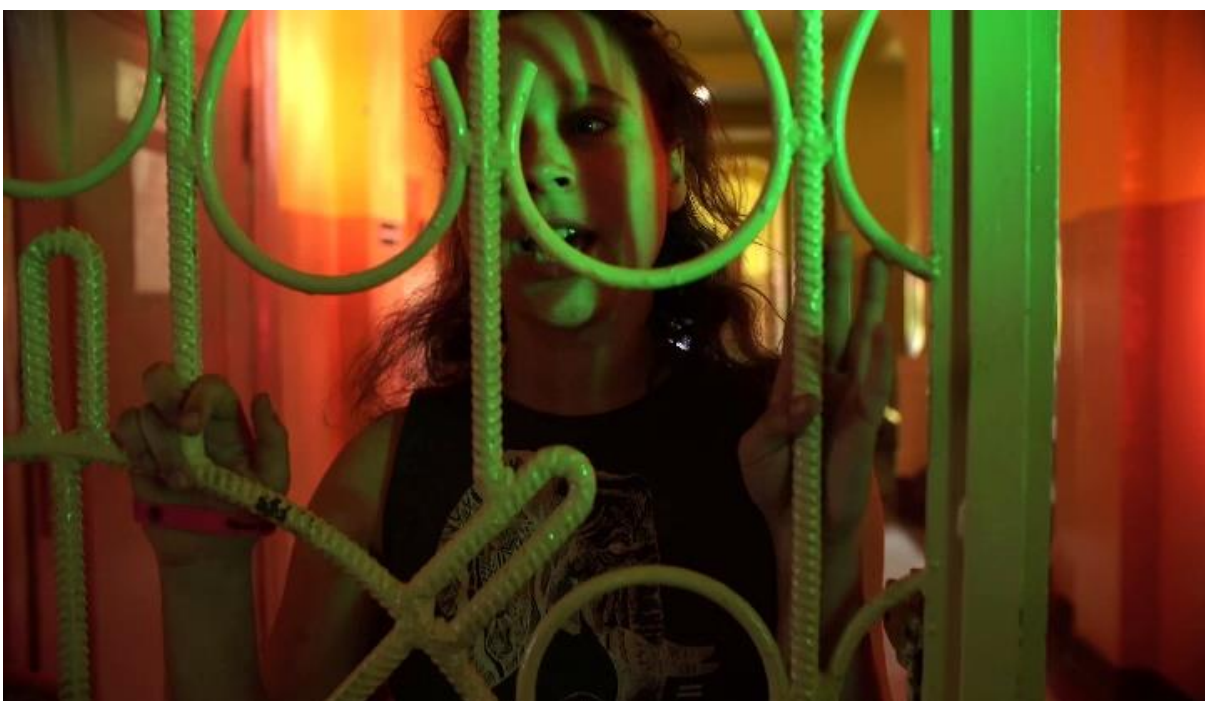


Zdjęcie wykonane podczas pierwszej wizyty w szkole, obchody Święta Niepodległości, listopad 2017 r.

Zrozumiałam w każdym razie, że wrażenia oparte na jednym spotkaniu są zbyt proste i oczywiste. Postanowiłam więc dotrzeć do uczniów i zapytać ich o to, co myślą o wolności i jaki jest ich stosunek do Święta Niepodległości.

Według zasady nieoznaczoności Heisenberga, akt pomiaru pewnych wartości w układzie wpływa na ten układ i przekształca go. Zasada ta nie wynika z niedoskonałości metod ani instrumentów pomiaru,

lecz z samej natury rzeczywistości. Analogicznie, traktując szkołę jako pewien „układ”, wkraczając w jego obręb zmieniałam go i stałam się jego częścią. Jeśli nie jest się algorytmem, nie można pozostać niezauważonym. Aby uzasadnić moją obecność w szkole, poznać uczniów, nauczycieli i relacje panujące między nimi, w lutym 2018 r. zaproponowałam dyrektorce Ośrodka przeprowadzenie warsztatów filmowych.



Warsztaty filmowe prowadzone przeze mnie w 2018r. w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym Nr 2 w Szczecinie

Bardzo szybko okazało się, że uczniowie bardziej niż realizowaniem filmów, zainteresowani są występowaniem w nich, a większość uczestników to członkowie zespołu muzycznego. Postanowiliśmy więc wspólnie, że w ramach warsztatów zrealizujemy kilka scen musicalowych. Oprócz umożliwienia mi bliższego poznania uczniów, miały one na celu przygotowanie ich do pracy z kamerą.

Po trzech miesiącach cotygodniowych wizyt, podczas których uczestniczyłam w lekcjach oraz próbach i nawiązywałam kontakt z uczniami oraz nauczycielami, byłam już rozpoznawalna w szkole, a jednocześnie mogłam pozostać stosunkowo biernym i „niewidzialnym” obserwatorem. Jednak wkroczenie ekipy filmowej spowodowało całkowite „rozbicie systemu”. Nie tylko przestaliśmy być niezauważalni, ale wręcz zogniskowaliśmy i przyciągnęliśmy całą energię „układu”. Proces realizacji zdjęć był zarówno dla ekipy, jak i dla uczniów, wyjątkowym i radosnym działaniem. Na bohaterów filmu uwaga im poświęcona wpłynęła bardzo pozytywnie. Poziom adrenaliny pozwolił niektórym na przekroczenie własnych ograniczeń (najlepszym przykładem jest Damian, któremu skurcze szczęki ograniczały możliwość sprawnego komunikowania się, a który podczas pierwszych dni zdjęciowych mówił i śpiewał bez fizycznych ograniczeń). Jak się dowiedziałam z rozmów z psycholożką szkolną, poziom poczucia własnej wartości oraz poczucie sprawczości u występujących uczniów wzrosły znacząco. Jak pisze ona w opinii psychologicznej dotyczącej filmu: „prócz rozwijania nowych zainteresowań wśród młodzieży, działania te mają ogromną rolę terapeutyczną. W ich trakcie rozwijane i usprawniane są funkcje poznawcze, które to u większości są zaburzone z powodu niepełnosprawności intelektualnej, a których ciągłe usprawnianie pozwoli młodzieży łatwiej i pewniej funkcjonować w społeczeństwie. Poprzez udział w filmie uczestnicy będą mieli możliwość spojrzenia na siebie przez pryzmat kamery. Kamera pozwala także dostrzec swoje mocne strony, których w codzienności nie dostrzegamy, a na których warto oprzeć budowanie swojej osoby”.

Pytanie, które stawiałam sobie od początku pracy z młodzieżą z ośrodka dotyczyło ich samoświadomości. Jak widzą siebie w stosunku do reszty społeczeństwa? Czy są świadomi swojej pozycji i jak ją traktują? Czym jest dla nich wolność? W jakich obszarach swojego życia ją odczuwają? Czy czują się pozbawiani wolności? Istotne było również, co bohaterowie myślą i jakie emocje odczuwają, gdy chodzi o Święto Niepodległości i treść pieśni patriotycznych. Przy ogromnej pomocy wychowawczyń zaaranżowałam więc dwie duże grupowe dyskusje na ten temat. Rozmowy przeprowadziłam w dwóch grupach: w jednej znalazła się młodzież z niepełnosprawnością w stopniu lekkim, w drugiej – z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym. Dla drugiej grupy wolność czy samostanowienie to pojęcia zbyt abstrakcyjne, a tym, co charakteryzuje niepełnosprawność intelektualną, jest właśnie problem z rozumieniem pojęć abstrakcyjnych. Uczniowie nie byli więc w stanie określić, czym wolność jest lub czym mogłaby być. Uczniowie z pierwszej grupy natomiast najczęściej wolność widzieli w kontekście możliwości jej utraty w wyniku konfliktu z innym krajem.



Dyskusja dotycząca zagadnień związanych z pojęciem wolności, wrzesień 2018 r.

Moje badanie wykazało, że na poziomie języka młodzież nie jest w stanie określić swoich poglądów ani nazwać emocji. Myśląc jednak w kontekście teorii Rancière'a, który przywołuje przy tej okazji Kanta, to właśnie poziom emocji, tych niemożliwych do określenia mętnych znaków, jest jedynym źródłem zrozumienia. W rozmowie z uczniami nie mogłam uzyskać żadnych informacji na temat tego, co myślą i czują. Konstruuując film, skupiałam się więc głównie na obserwacji, na próbie zaobserwowania tych emocji, na relacjach między uczniami, na gestach i drobnych codziennych zdarzeniach, na towarzyszeniu im w procesie przygotowań do kolejnych obchodów, tym razem setnej rocznicy odzyskania niepodległości przez Polskę. Moim założeniem było stworzenie filmu, w którym poprzez pokazanie tych codziennych, błahych szkolnych sytuacji widz będzie mógł poczuć, przypomnieć sobie czas, w którym jest się przede wszystkim uczniem.

Wpływ twórcy na filmowaną rzeczywistość w filmie dokumentalnym rozciąga się od możliwości wielopoziomowej kreacji (tutaj w grę wchodzi: inscenizacja; wprowadzanie dodatkowych, podstawionych postaci; aranżowanie sytuacji, które zaistniały w rzeczywistości lub które mogłyby się wydarzyć; stawianie bohaterów w stworzonych przez twórcę sytuacjach w celu przedstawienia pewnych stanów i reakcji lub nawet dla celów dramaturgicznych³⁷), poprzez kombinację tych elementów z obserwacją, aż po całkowicie „czystą” obserwację w duchu Direct Cinema. (Poruszam tu tylko kwestię pracy na planie, pomijając na razie aspekt montażu).

Ze względu na temat i bohaterów filmu *Święto* uznałam, że forma obserwacyjna będzie najodpowiedniejszym dla mnie sposobem opowiedzenia o tej trudnej rzeczywistości. Nie roszczę sobie prawa do stawiania tezy lub udzielania odpowiedzi, film służy mi do postawienia pewnych pytań i jak najwierniejsze zdanie relacji z tego, co zobaczyłam w szkole. Staram się nie wysnuwać wniosków. Ta postawa towarzyszyła mi od początku, od momentu, w którym zdecydowałam się zbadać ten temat i poznać bohaterów. Już na początku pojawił się jednak inny problem etyczny związany z podglądaniem. Bohaterowie tego filmu to ludzie obdarzeni wyjątkową emocjonalnością, a ponieważ nawiązaliśmy bardzo pozytywne relacje, każdy moment, kiedy po powitaniu lub rozmowie odchodziłam z operatorem kamery i dźwiękowcem, aby stanąć z boku i jak najmniej ingerować w sytuację, okazywał się niezmiernie trudny dla „podglądanych”. Bynajmniej nie z powodu skrepowania występem przed kamerą, lecz raczej z potrzeby kontynuowania kontaktu i dalszej rozmowy. Występujący nie rozumieli konwencji realizacji filmu i zmiany relacji. Czułam, że potrzebują być aktywni, że potrzebują nadal pozostawać w jakimś ze mną kontakcie. Zaczęliśmy więc zabawę w kręcenie filmu. Proces tworzenia scenariusza oparty był na partycypacji, podczas rozmów z uczniami pytałam ich o sytuacje, jakie chcieliby pokazać, w jakich chcieliby się przedstawić i mimo, że propozycje

³⁷ Por. A. Elbanowska, *Kreacja rzeczywistości czy rzeczywistość wykreowana. Dylematy współczesnych polskich dokumentalistów w poszukiwaniu prawdy* (rozprawa doktorska, 2020), PWSFTviT, Łódź, str. 25.

te były zazwyczaj bardzo proste, np. „jak gramy w piłkę, jak tańczę na korytarzu, jak gram na pianinie, jak śpiewam”, to na nich w dużej mierze zbudowałam strukturę tego filmu. Choć starałam się zachować charakter obserwacyjny tego filmowego projektu, to z różnych względów zdecydowałam się również na kilka scen zaaranżowanych, do których należą:



Kadry z filmu *Święto*

– otwierające film sceny biegania, zrealizowane częściowo z inicjatywy Pawła, jednego z bohaterów, a także w celu oddania charakterów Pawła i Janki (sceny te ostatecznie dopiero w montażu okazały się dobrym sposobem na wprowadzenie tematu i oddanie atmosfery tej nietypowej szkoły);



Kadr z filmu *Święto*

- scena pierwszej indywidualnej próby Weroniki, zaaranżowana, ponieważ ze względu na dobry słuch Weronika nie brała udziału w próbach grupowych. Zależało mi na tym, aby pokazać proces przygotowywania się do występu wszystkich bohaterów;



Kadr z filmu *Święto*

– scena rapu Mateusza przed kolegami w klasie. Powstała z inspiracji nauczycielki, która zaobserwowała wcześniej podobną sytuację;



Kadr z filmu *Święto*

– scena, w której Mikołaj gra na fagocie *Besame mucho* na korytarzu. W rzeczywistości Mikołaj występował na jednej z uroczystości z okazji Dnia Nauczyciela, jednak ponieważ nie chciałam wprowadzać do filmu kolejnego wątku występów, zdecydowałam się pozbawić go tego kontekstu. Dzięki temu, podobnie jak w poprzednich wspomnianych scenach, na plan pierwszy wysuwa się utwór, jego treść, czy – w tym wypadku – wartość emocjonalna i wykonujący go człowiek;



Kadr z filmu *Święto*

– scena, w której Gabrysia gra na pianinie, wynika z jej propozycji. Jak się dowiedziałam, utwór z filmu *Requiem dla snu* Darrena Aronofsky’ego jest jedynym, który potrafi zagrać;



Kadr z filmu *Święto*

– *W ogóle wiesz co to są takie hymny narodowe? Wiesz jak to się śpiewa?*

– *A godło państwowe znasz?*

– *To taki orzeł jest, z taką złotą koroną i tu na dole ma takie żółte pazurki.*

(Fragment rozmowy bohaterów filmu *Święto*)



Kadr z filmu *Święto*

- *To ty lubisz Zuzka to Święto Niepodległości?*

- *Tak, lubię. Lubię też święta Bożego Narodzenia, święto Zmarłych....święta Wielkanocne...*

(Fragment rozmowy bohaterów filmu *Święto*)

– sceny rozmów. Aby, co było dla mnie niezwykle ważne, oddać bohaterom głos, zaaranżowałam kilka rozmów na temat Święta Niepodległości między uczniami. Wykluczyłam tym razem interwencję nauczycielki i pozostawiłam wybór pytań Pawłowi, który przyjął rolę prowadzącego. Otworzyło to drogę do uzyskania odpowiedzi, które moim zdaniem uchylają rąbek tajemnicy, w jak nieoczywisty i zaskakujący sposób młodzież ta podchodzi do tematu Święta Niepodległości, godła państwowego czy hymnu;



Kadr z filmu *Święto*

– *Oho! zaczyna się całe życie nasze...*

– *Zobaczysz, że ja pójdę do roboty, wrócę Ci nad ranem...*

– *O nie! Nad ranem masz mi nie wracać, co ty głupi jesteś?*

– *No dobra, to znajdę sobie pracę od rana do wieczora.*

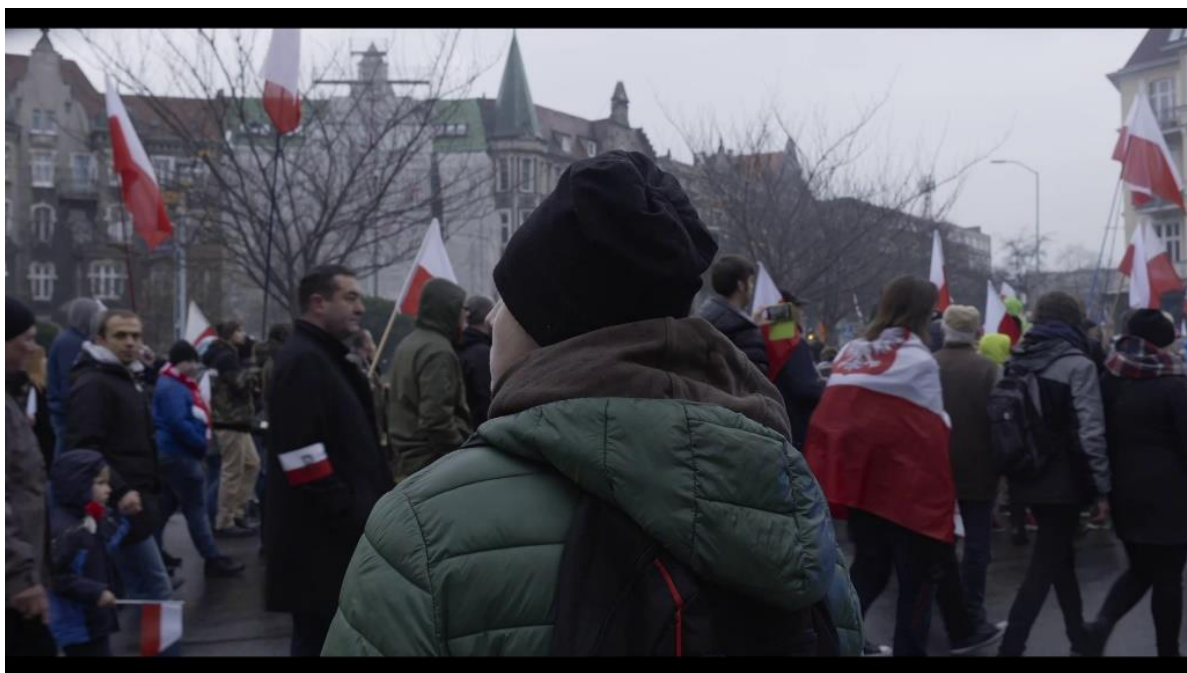
(Fragment rozmowy bohaterów filmu *Święto*)

– druga część zrealizowanych rozmów, która nie miała narzuconego tematu, a jej celem było pokazanie bohaterów i ich codziennych spraw. Realizowaliśmy je, chodząc w kółko po parku wokół szkoły przez bardzo długi czas. Najczęściej bohaterowie po ok 20 minutach przyzwyczajali się do sytuacji i przechodzili w rozmowie do istotnych dla nich spraw i tematów;



Kadry z filmu *Święto*

– sceny, w których kamera rejestruje samotne wędrówki bohaterów;



Kadr z filmu *Święto*

– scena, w której Damian idzie na Marsz Niepodległości; została zaaranżowana, aby pokazać szerszy kontekst obchodów Święta Niepodległości. Istotnym dla mnie elementem tej sceny było wyjście poza „zamknięty układ” szkoły i skonfrontowanie widza ze współczesną polską estetyką celebrowania rocznicy odzyskania niepodległości.

Reszta materiału wykorzystanego w filmie została zrealizowana w sposób czysto obserwacyjny, bez mojej ingerencji. Sądzę jednak, że nawet sceny zaaranżowane na potrzeby filmu wpisują się w schemat odtwarzania codziennych czynności i nie zniekształcają rzeczywistości. Podsumowując analizę wkładu ekipy filmowej w rzeczywistość „układu”, myślę, że przyjął on formę wspólnej gry. Nasza obecność w szkole przyjmowana była przez większość uczniów z entuzjazmem, a my na trzy tygodnie staliśmy się częścią szkoły. Razem z bohaterami filmu bawiliśmy się przez ten czas w „kręcenie filmu” i udawaliśmy, że ekipy filmowej w szkole nie ma.

2. POZORNY OBIEKTYWIZM

Analizując współczesne autorskie tendencje w kinie (twórczość m.in. Aleksandra Sokurowa, Béli Tarra, Bruno Dumonta, Tsai Ming-lianga, Lisandra Alonso, Alberta Serry), Rafał Syska definiuje je jako neomodernistyczne. Modernizm filmowy postrzega on zgodnie z definicją nurtu na gruncie anglosaskim – jako formację nurtów nowofalowych i kontrkulturowych, przeżywającą swój rozkwit w latach 1955–1975. Neomodernizm, pisze Syska, „z zasady jest (...) nostalgiczny: nie tyle skierowany na przeszłość, ile szukający w niej wzorców na komunikację ze współczesnością. Podczas gdy modernizm był energią nowoczesności, neomodernizm stał się melancholią i gestem niewiary w postulatyczny zapis rzeczywistości. Zawarty jest w nim definicyjny pleonazm, ale w istocie przedrostek «neo» oznacza chęć odtworzenia dawnej nowoczesności, która dziś stanowi wyraz światopoglądowego i estetycznego oporu wobec obowiązujących form komunikacji”³⁸.

Mimo, że twórcy zaliczani do tego nurtu tworzą filmy bardzo różne stylistycznie i nie można tu mówić o homogenicznym, zwartym estetycznie nurcie, to jest jednak wiele kluczowych elementów, które łączą się we wspólną poetykę, światopoglądzie, a także języku filmowym. Jest to m.in. praktyka minimalizmu i redukcji, położenie nacisku na przepływ czasu i trwanie bardziej niż na akcję, dedramatyzacja i antypsychologizm, budowanie relacji między postacią a przestrzenią oraz, co istotne, częste wykorzystywanie do opisu świata różnorodnych trybów narracji obiektywnej lub – jak nazywa ją Syska – narracji pozornie obiektywnej.

W tych poszukiwaniach formalnych, a także w specyficznym wykorzystaniu czasu filmowego – objawiającym się m.in. poprzez długie ujęcia, których funkcja informacyjna schodzi na dalszy plan, a celebrowana jest sama kontemplacja czasu – realizuje się moim zdaniem estetyczna wizja Jacquesa Rancière’a.

Zarówno modernizm, jak i neomodernizm interpretowany przez Rafała Syskę, są nurtami wyjątkowo mi bliskimi. Moja wrażliwość ukształtowała się na filmach Michelangelo Antonioniego i Piera Paolo Pasoliniego, a następnie na filmach Béli Tarra, Bruno Dumonta, Apichatponga Weerasethakula i Alberta Serry, zaś obecne myślenie o filmie jest zbieżne z postulatami poszerzania granic języka filmowego i estetyki rozumianej w kontekście teorii Rancière’a. Estetyki, która ma moc sprawczą.

Choć kiedy planowałam realizację filmu *Święto* nie było moim założeniem wykorzystanie do tego celu estetyki neomodernistycznej, to praktyka i sposób mojego postrzegania rzeczywistości uwidocznili to, jak silnie zakorzeniona jest we mnie ta wizja. Sednem moich badań przy realizacji tego filmu jest

³⁸ R. Syska, *Narracja i produkcja znaczeń w filmowym neomodernizmie*, „Images” 2013, vol. XIII/no. 22, str. 91.

problem możliwości poznania oraz opisu rzeczywistości. Formą, którą podświadomie przyjął, jest opisywany przez Syskę w kontekście neomodernizmu „pozorny obiektywizm”.

Wyraża się on według niego w zwrocie antropologicznym – „jest intensywną koncentracją uwagi na bohaterze, jego najbliższej przestrzeni i doświadczeniach mentalnych, prezentowanych z całą siłą, choć najczęściej z wykorzystaniem chwytów przynależnych obiektywnym procedurom narracji”³⁹. W ten sposób twórca nie oddaje bohaterom głosu – raczej podąża za nimi nieustannie. „To za pomocą cierpliwej rejestracji nieistotnych zdawałoby się elementów rzeczywistości, reżyser podsuwa widzowi tropy, dzięki którym ten może wysnuć hipotezy poznawcze. Rolą widza staje się zatem błędzenie pośród ogromu informacji i jedynie jego spostrzegawczość (...) pozwala wyłowić zaskakujące odstępstwa od normy, powiązać je w serię poszlak i dociągnąć do puenty”⁴⁰. Z tego powodu widz musi wykonać podczas recepcji tego rodzaju filmu znacznie większy wysiłek niż w przypadku kina mainstreamowego, gdzie informacje i emocje „sprzedawane” są w dokładnie zaplanowanym i łatwym do odczytania schemacie dramaturgicznym.

Święto ma strukturę mozaikową i polifoniczną. Poznajemy kilkoro bohaterów, choć nawet nie tyle poznajemy, co błędzimy za nimi po szkolnych korytarzach. Obserwujemy ich z zewnątrz i nie mamy dostępu do ich myśli. W filmie pominęłam także wszystkie dramaty dotyczące życia bohaterów, skupiając się jedynie na środowisku szkolnym, z którego usunęłam także obraz nauczycieli. Moim celem było pokazanie człowieka, który uwikłany jest w różnego rodzaju struktury: estetyczne, ideologiczne i systemowe. Chciałam przedstawić te relacje z perspektywy horyzontalnej, ważne było dla mnie powiązanie bohaterów z przestrzenią szkoły, stworzenie pewnego rodzaju labiryntu, w którym widz będzie podążał za bohaterami, ciągle obierając nowy kierunek i zmieniając perspektywę (tj. bohatera, za którym podąża).

W moim filmie nie analizuję „machiny edukacji”, jej struktury pionowej, poszczególnych zależności i osób w niej uwikłanych. W *Święcie* przedstawiam świat, w którym nauczyciele są bezosobowi, są zaledwie głosami, przez to stykam bohaterów-uczniów bezpośrednio z systemem i programem edukacji, pomijając aspekt relacji z nauczycielem. Moim założeniem było pokazać zderzenie młodzieży z samą „treścią” zawartą w programie nauczania patriotycznego, zderzyć ich bezpośrednio z „ideą”. Konstruuje więc świat, prawie zupełnie pozbawiając go bardzo ważnego elementu, czyli nauczycieli, i w ten sposób pozostawiam uczniów „bez opieki”, dając im szansę zaistnienia bez relacji z „mądrzejszym” i „silniejszym”, stawiam ich w centrum. Zachodzi więc tu pewien rodzaj emancypacji bohaterów. Jednocześnie bohaterem nie jest jeden uczeń, z którym moglibyśmy się łatwo utożsamić,

³⁹ *Ibid.*, str. 100.

⁴⁰ *Ibid.*, str. 98.

przyjąć jego perspektywę – mamy tu do czynienia z bohaterem zbiorowym. I tak powracamy do teorii Rancière’a na temat kapitalistycznego w swych korzeniach i podstawowych założeniach, a rozpoczętego w epoce renesansu (wraz z początkami perspektywy centralnej) budowania wizji niezależnej i zdolnej dokonać wszystkiego jednostki. W *Święcie* bohaterowie są częścią większej zbiorowości i podążają za wyznaczonym przez ministerstwo edukacji programem. Wyłącznie wątek Nikoli i Tomka pozwala nam dowiedzieć się czegoś o ich życiu, o ich przemyśleniach i planach na przyszłość. Sceny te kontrastują z pozostałymi, w których możemy jedynie obserwować innych bohaterów i wzmaga to moim zdaniem poczucie braku wiedzy na ich temat. Podkreślam tym sposobem, że każdy z bohaterów przeżywa swoje dramaty, ale są nam one niedostępne. Tak oto dystansuję się od możliwości przedstawienia za pomocą filmu jakiejś prawdy o bohaterach, jednocześnie dając widzowi czas i możliwość współbycia z nimi. Nacisk położony jest tu raczej na zjawisko, na stan rzeczy. Tematem filmu nie są pojedynczy bohaterowie, a zetknięcie się człowieka z ideologią.

Analizując minimalizm w warstwie narracyjnej kina neomodernistycznego, Syska podkreśla, że mimo iż służy on różnym celom, „zwykle wiąże się z fundamentalnym dla nurtu skupieniem uwagi na niezmienności i trwaniu (...) na odczuciu monotonii i stałości, nie zaś na dynamice i potencjale zmiany”

⁴¹. Choć dynamika *Święta* nie wpisuje się w nurt *slow cinema*, to za pomocą odwrotnych środków chciałam osiągnąć ten sam efekt. Zależało mi na podkreśleniu ciągłego ruchu, który jest jednak tylko ruchem – okrężnym, zygzakowatym, ruchem w pętli. Jest ruchem, który do niczego nie prowadzi. Dodatkowo ruch ten nie jest obserwowany „z zewnątrz”, a taki efekt można by osiągnąć stosując statyczną kamerę i szerokie plany. W *Święcie* kamera również jest w ruchu, podąża za bohaterami na steadycamie, wprowadzając widza w „układ”. Dopiero w przedostatniej scenie Damian wyzwala się z tego ruchu w „układzie zamkniętym” szkoły i zmierza na Marsz Niepodległości. Tam jednak również spotyka tylko ruch. Neomodernistyczna „monotonia i stałość” uwidacznia się w *Święcie* jak pod mikroskopem: cząsteczki układu – bohaterowie – są w ciągłym ruchu. Bohater nie jeden, a wielu, i każdy z nich jest istotną częścią układu.

W swojej dalszej analizie neomodernizmu Syska zwraca uwagę na pomijanie przedstawiania istotnych z punktu widzenia dramaturgicznego elementów, na „przesuwaniu kluczowych w warstwie referencyjnej zdarzeń poza obręb kadru – w przestrzeń nieukazaną bezpośrednio widzowi, choć zawartą w filmowej diegezie. Zwykle chwyt ten stanowi konsekwencję wspomnianej już arbitralności perspektywy” ⁴². W *Święcie* kluczową scenę apelu, do którego bohaterowie przygotowywali się przez cały film, pokazuję nie od strony rezultatu ich działań, czyli występu na scenie, ale od zaplecza, zza

⁴¹ *Ibid.*, str. 100.

⁴² *Ibid.*, str.102.

kulis. Tytułowy element filmu, czyli Święto Niepodległości, pokazany jest z nieoczywistej perspektywy. Zatajam bowiem efekt, skupiając się na emocjach za kulisami, kładę w ten sposób nacisk na ich ciągłość i trwanie, a nie na skończony proces, jakim było przygotowywanie się do występu. To nie efekt działania bohaterów jest istotny, nie rezultat, a ich uczucia i przeżywanie tego wydarzenia, emocje związane z występem na scenie. Ciężar położony jest w tym wypadku na trwanie i kontynuację, a nie na dramaturgiczne zakończenie akcji.

3. MONTAŻ – KONSTRUOWANIE FAKTÓW

Powracając do problemu etyki, zarysowanego w pierwszej części pracy, to właśnie na etapie montażu, poprzez zestawianie ze sobą obrazów, konstruowane są i narzucane znaczenia. Jest to tym samym pole manipulacji lub, jak pisał Eisenstein, to na tym etapie powstaje film. Przyjmując więc, iż film jest zawsze autorską, subiektywną wypowiedzią na temat danego zagadnienia, sprawa znacznie się upraszcza. Przedstawiam zatem w filmie swoją własną wizję danego wycinka świata. Jacques Rancière podkreślał jednak w swoich tekstach, że sztuka przejawia swoją największą moc, pozostając bezstronną. Michel Foucault w tym samym duchu stwierdzał: „W krytyce nie idzie o to, by powiedzieć, że sprawy nie tak się mają, jak powinny. W krytyce o to idzie, by obnażyć milczące przesłanki, rozmaitego rodzaju nawykowe, bezkrytycznie przyjmowane, niedostrzegane sposoby myślenia, na których akcentowane przez nas praktyki się wspierają [...] by pokazać, że sprawy nie są tak oczywiste, za jakie się je uważa i sprawić, by nie przyjmować za oczywiste tego, co się za oczywiste przyjmuje. Uprawiać krytycyzm to tyle, co czynić łatwe gesty trudnymi”⁴³. To podejście do tematu szczególnie mnie przekonuje. Jednym z najważniejszych tekstów, które zaważyły na mojej dotychczasowej pracy twórczej jest *Kino niepopularne* Piera Paolo Pasoliniego. Pisząc o wolności twórcy i wyzwoleniu widza, podnosi on kwestię linii granicznej, czyli miejsca, w którym twórca „stoi na linii ognia” na froncie transgresji językowych. „Wiecznie prowokując kod (czyli świat, który się nim posługuje) (...) na tym froncie (twórcy) realizują swą «wolność», narażając się przy tym nawet na ostateczne konsekwencje. Jest to wolność przeciwstawiania się normom zachowawczości. To także na tym froncie widzowie realizują swą wolność – wolność cieszenia się wolnością tamtych”⁴⁴. Tam, gdzie wszystko ma charakter transgresji, nie ma już żadnego niebezpieczeństwa. Momentu walki trzeba szukać na linii frontu.

⁴³ Cyt. za: Z. Bauman, *O znaczeniu sztuki i sztuce znaczenia*, w: *Awangarda w perspektywie postmodernizmu*, pod red. Grzegorza Dziamskiego, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1996, s.137.

⁴⁴ P.P. Pasolini, *Po ludobójstwie*, Wydawnictwo Kwartalnika Kronos, Warszawa 2012, s. 211.

W podręczniku *Film dokumentalny. Kreatywne opowiadanie* amerykańska autorka Sheila Curran Bernard przedstawia schemat, który możemy odnaleźć w większości filmów dokumentalnych głównego nurtu. W książce otrzymujemy szereg wskazówek, jak przeprowadzić narrację, przedstawić (skonstruować obraz) bohatera i wreszcie zmontować film, aby wpisać się w ten zrozumiały i bliski widzom schemat filmowy. Bez względu na historię, jaką opowiadamy, aby „dobrze” ją opowiedzieć, najlepiej wpisać się w poniższy schemat: „1. Opowieść jest o KIMŚ, do kogo odczuwamy empatię; 2. Ten ktoś chce COŚ bardzo mocno; 3. To coś jest trudne, ale możliwe do zrobienia, dostania, zdobycia; 4. Historia jest opowiedziana dla największego wzbudzenia emocji i wciągnięcie widza w akcję; 5. Historia musi osiągnąć satysfakcjonujące zakończenie, niekoniecznie pozytywne”⁴⁵. I jeszcze jedna wskazówka: „Powszechnie wolimy wciągające cele i dynamicznych bohaterów w opowiadaniu, co w praktyce oznacza, że wolimy protagonistę, który w pełni panuje nad swoim losem; wyznacza cel, a następnie robi wszystko co trzeba, aby go osiągnąć”⁴⁶. Jakkolwiek dzięki tym receptom możemy zbudować fascynującą historię, to pokazują nam one wyraźnie przede wszystkim dwie rzeczy: po pierwsze to, jak spójne jest budowanie historii w tym schemacie z istotą systemu kapitalistycznego, w którym indywidualna przedsiębiorczość jest najbardziej pożądanym statusem; po drugie – jaka jest relacja rzeczywistość-opowiadanie i który z tych elementów dominuje.

Na przeciwnym końcu skali strategii budowania narracji filmowej umieściłabym marzenia ruchu Direct Cinema i jako jego przedstawiciela film *High School* Fredericka Wisemana⁴⁷. Ten dokument z 1968 roku, przedstawiający obraz jednego z amerykańskich liceów, mimo swojego czysto obserwacyjnego charakteru, postrzegany jest jako ostra krytyka systemu edukacji amerykańskiej. Film nie zawiera komentarza, wywiadów do kamery, inscenizacji, nie posiada struktury fabularnej ani indywidualnego bohatera. Opiera się tylko i wyłącznie na obserwacji. Mirosław Przyłipiak, poddając go analizie, stawia na początku bardzo istotne pytanie: „W jaki sposób film zrealizowany w pojmowanej skrajnie poetyce kina bezpośredniego zostaje odebrany nie jako relacja z rzeczywistości, lecz jako indywidualna, autorska wypowiedź na temat tej rzeczywistości?”⁴⁸. Odpowiedzi możemy doszukiwać się w organizacji materiału filmowego i budowie przedstawionego świata. W filmie nie zostały zaznaczone żadne relacje czasowe, sceny nie są uporządkowane chronologicznie, a znaczeniowo. Nie ma podziału czasu na lekcje, dni czy pory dnia, jest to zbiór sytuacji. Szkolne przestrzenie również nie sprawiają wrażenia istotnych, nie rozpoznajemy poszczególnych miejsc, wszystkie wydają się podobne. Wiseman zrealizował swój film głównie na zbliżeniach bądź dużych zbliżeniach, ukazując wybrane,

⁴⁵ S. Curran Bernard, *Film dokumentalny, kreatywne opowiadanie*, Wydawnictwo Wojciech Marzec, Warszawa 2016, str.32.

⁴⁶ *Ibidem*, str. 34.

⁴⁷ Jak uważają niektórzy, Wiseman, choć nigdy do ruchu oficjalnie nie należał, był najbardziej konsekwentny w stosowaniu poetyki kina bezpośredniego.

⁴⁸ M. Przyłipiak, *Poetyka kina...*, s.138.

znaczące elementy. Przez większość czasu pokazywani są nauczyciele, którzy mówią, pouczają lub karzą uczniów, reżyser skupia się wówczas przede wszystkim na wielkich zbliżeniach ich ust i gestykulujących rąk. Uczniowie pokazywani są głównie w sytuacjach swojej bierności, podczas słuchania; reżyser pokazuje wtedy często zbliżenia ich oczu. Jak pisze Przyłipiak, „brak uporządkowania przestrzennego i czasowego, a więc tych najbardziej podstawowych sposobów porządkowania danych audiowizualnych sprawia, że widz zaczyna szukać innego porządku. Tym zaś może być jedynie porządek myśli, przesłania, które z filmu ma wynikać”⁴⁹.

W montażu filmu *Święto* chciałam uniknąć obydwu tych biegunowych sytuacji – zarówno sprowadzania uczniów do bezosobowych postaci uwikłanych w system szkolny, jak i budowania historii wokół dramatu jednostki. Wiele mogło by przemawiać za tym, że *Święto* zbudowane jest, podobnie jak *High School*, na montażu skojarzeniowym, czy też, według podziału Lidii Zonn, na montażu syntetyzującym: „Montaż ten zestawia ze sobą ujęcia, nie zachowując ciągłości czasu i akcji, a nawet podkreślając jej brak; wybierając tylko niektóre fragmenty sytuacji”⁵⁰. Traktując jednak przestrzeń szkoły jako jedność, a czas przygotowania do apelu, mimo że rozciągnięty realizacyjnie na okres dwóch lat, również jako jedność, a także biorąc pod uwagę ciągłość akcji, montaż ten moglibyśmy raczej określić jako analizujący. Według Lidii Zonn polega on na zestawianiu ze sobą ujęć w taki sposób, że każde następne jest jak gdyby „nieprzerwaną kontynuacją” czasu i akcji poprzedniego. Ukazujemy sytuację w całym jej przebiegu, ze szczegółami, a więc – analizując ją. Różnica pomiędzy *High School* a *Świętem* polega na braku u tego pierwszego ciągłości akcji, która w *Święcie* dotyczy przygotowań zespołu do występu. Część scen zrealizowana jest całościowo w montażu analizującym, czyli zachowującym jedność czasu, miejsca i akcji. Są to głównie sceny prób, choć i one z czasem sprowadzone zostają do wybranych, istotnych z syntetyzującego punktu widzenia elementów. Już druga scena próby kładzie większy nacisk na treść śpiewanych przez uczniów pieśni i ich wykonanie, mniej istotne jest tu realistyczne przedstawienie stosunków między bohaterami i pomiędzy bohaterami a przestrzenią, czy też faktycznego przebiegu próby. Za to dwie ostatnie sceny – występu na apelu oraz Marszu Niepodległości – zmontowane są analizująco. Według André Bazina metodę syntetyzującą można określić jako „d o w o d z e n i e czegoś za pomocą zdjęć, narracja jest tu autorskim wywodem, odwołującym się do świadomości odbiorcy”⁵¹ (podkreślenie moje). W moim odczuciu *Święto* nie ma takiego wydzwiku, jest to spowodowane połączeniem dwóch rodzajów montażu, z których drugi – analizujący – opowiada za pomocą zdjęć. „Płynność przejść z ujęcia na ujęcie

⁴⁹ *Ibidem*, s. 140.

⁵⁰ L. Zonn, *O montażu w filmie dokumentalnym*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1986, str.13.

⁵¹ Za: L. Zonn, *op. cit.*, str. 20. 0

pozwała widzowi włączyć się emocjonalnie w tok zdarzeń, stać się niejako ich współuczestnikiem (jest to rodzaj percepcji zbliżony do filmu fabularnego)”⁵².

Konkludując, uważam, że w *Święcie* obydwie te porządki nakładają się na siebie. Sceny, często nakręcone w jednym ujęciu, jak przedłużone ujęcia śpiewu, w których funkcja dramaturgiczna ustępuje na rzecz kontemplacyjnej, układają się w mozaikę. Nie tyle narzuca ona interpretację, co daje widzowi czas na własną analizę tego, co ogląda. Długie ujęcia śpiewu mają również na celu skupić uwagę widza na treści śpiewanych pieśni. Jednocześnie jednak sceny te połączone są wspólnym mianownikiem akcji, czasu i przestrzeni.

Istotnym elementem są również stosowane przeze mnie w filmie duże zbliżenia. Eisenstein, a za nim Deleuze⁵³ analizują zbliżenie jako z jednej strony najmocniejszy z planów filmowych, a z drugiej – jako ten, który emocjonalnie zabarwia cały film. A zatem rodzaj zbliżenia, to, co dane zbliżenie pokazuje, okazuje się w zasadzie „kluczem” do odczytania całości, bądź mniej lub bardziej ukrytego przekazu filmu. W *Święcie* w dużych zbliżeniach pokazane są przede wszystkim ujęcia śpiewających pieśni patriotyczne bohaterów. Wskazuje to zatem na kluczowe dla mnie zderzenie pojedynczych jednostek z treścią śpiewanych pieśni, a co za tym idzie – poddanie refleksji roli powtarzania, wypowiedziania na nowo zawartych w pieśniach słów.

*Do krwi ostatniej kropli z żył
Bronić będziemy ducha,
Aż się rozpadnie w proch i w pył
Krzyżacka zawierucha.
Twierdzą nam będzie każdy próg!
Tak nam dopomóż Bóg! Tak nam dopomóż Bóg!
Nie będzie Niemiec pluł nam w twarz,
Ni dzieci nam germanił.
Orężny wstanie hufiec nasz,
Duch będzie nam hetmanił.
Pójdziem, gdy zabrzmi złoty róg!
Tak nam dopomóż Bóg! Tak nam dopomóż Bóg!*
(Fragment *Roty* Marii Konopnickiej)

⁵² *Ibidem*.

⁵³ *Ibidem*, s.99.

4. PODZIAŁ ZMYŚLOWOŚCI

Przedstawiając różnym osobom pomysł zrealizowania filmu dokumentalnego o obchodach Święta Niepodległości w szkole specjalnej dla młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, spotykałam się z krańcowo różnymi reakcjami. W środowisku osób pracujących z młodzieżą niepełnosprawną projekt cieszył się zainteresowaniem, pozytywną reakcją, padały głosy, że film i przedstawienie takiego tematu jest bardzo ważne i potrzebne. Najczęstszymi reakcjami osób związanych ze środowiskiem filmowym była jednak konsternacja, obawa przed tak trudnym tematem, pytania o etykę pracy, wyczuwalne pewnego rodzaju tabu opowiadania o osobach z niepełnosprawnością intelektualną w tym kontekście. Reakcja tych ostatnich może być spowodowana kilkoma czynnikami, z czego dwoma najistotniejszymi jak sądzę są: świadomość możliwości manipulacji w filmie dokumentalnym i nakładanie pewnych klisz i schematów z historii filmu, głównie z czasów PRL, gdzie zestawianie pewnych elementów służyło do obnażania słabości czy absurdów panującego systemu. Obawa przed poruszaniem tematu niepełnosprawności intelektualnej w złożonych, nieoczywistych kontekstach, skutkuje tymczasem pogłębiającym się dystansem, niewiedzą i upraszczaniem tematu. Wnioskując z liczby szkół specjalnych⁵⁴, procent obywateli z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym jest w polskim społeczeństwie dosyć duży. Osoby te zakładają rodziny, wychowują dzieci, głosują w wyborach, pracują i są częścią tkanki społecznej.

Zetknięcie uczniów dotkniętych niepełnosprawnością intelektualną z tematem tożsamości narodowej przedstawiona w filmie *Święto* jest postrzegana przez większość pytanym o to osób jako coś kontrowersyjnego. Pokazuje to wyraźnie, jak bardzo nieoswojony, niezbadany jest to temat, że istnieje luka w tym, co społecznie możemy w tym kontekście poczuć i pomyśleć. Dla bohaterów, ich rodzin i bliskich, jest to codzienność, która za sprawą częstych wizyt w szkole, stała się na jakiś czas również moją codziennością. W ciągu dwóch lat spotkań z bohaterami, poznałam i oswoiłam tę rzeczywistość tak, że sytuacje, które jeszcze jakiś czas temu i dla mnie wydawały się nieswoje lub kontrowersyjne, przestały takie być.

W moim filmie podejmuję temat polskiego systemu edukacji w duchu patriotycznym. To, że zdecydowałam się przedstawić w nim szkołę dla młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie, nie wynikało z założonej przeze mnie tezy, a było raczej wynikiem bezpośredniego kontaktu z tą placówką i uczestnictwem w jej obchodach Święta Niepodległości. Moim celem było zbadanie, jak proces edukacji patriotycznej wygląda w praktyce, dlatego sceny bezpośrednio związane z tematem były

⁵⁴ Jak wynika z raportu za rok szkolny 2009/2010, w Warszawie funkcjonowały 23 specjalne szkoły podstawowe dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w różnych stopniach, niedostosowanych społecznie i z zaburzeniami zachowania; 28 gimnazjów; 11 szkół zawodowych (<http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/informacja-o-realizacji-zadan/72/attachments/zal-3-jednostki-dla-uczniow-o-specjalnych-potrzebach-edukacyjnych.pdf>).

realizowane obserwacyjnie, w duchu Direct Cinema. Być może wybór bohaterów wzmacnia wydźwięk filmu, jednak jeśli chodzi o temat edukacji patriotycznej, to zasadniczo mój dokument odzwierciedla procesy, które zachodzą w większości współczesnych polskich szkół⁵⁵.

Pytanie postawione przeze mnie na początku pracy dotyczyło polityczności języka filmowego w kinie dokumentalnym. Przyjmując perspektywę Rancière'a, środki wyrazowe określone przez Rafała Syskę jako neomodernistyczne, a wykorzystane w realizacji filmu *Święto*, odzwierciedlają moje „marzenia, roszczenia i uczucia”. Wyrażają też wiarę w to, że dokument w tej formie nie musi szkodzić. Zachowuję tu bowiem odpowiedni dystans, aranżuję jedynie sceny codziennych czynności, nie gram z emocjami bohaterów, nie zdradzam ich sekretów, pozostawiając ich we w miarę komfortowej sytuacji.

Tytuł filmu *Święto* odnosi się do obchodów Święta Niepodległości, jednak – co ważniejsze – wyraża on stan, w którym ja, bohaterowie i ekipa znajdowaliśmy się, realizując ten film. Było to „święto” wzajemnej otwartości, uwagi i radości ze wspólnego działania. Rancière mianem podziału zmysłowości określa pewien układ danych spostrzeżeniowych, który wyznacza granice poznania i działania w określonym polu społecznym. W ramach tego układu ustalone zostaje, co można dostrzec, wypowiedzieć i usłyszeć, a co nie mieści się w horyzoncie naszego doświadczenia. Mam nadzieję że film *Święto* poszerza to pole.

Wracając do zagadnień przedstawionych na początku pracy, moja postawa twórcza jako reżyserki jest stawianiem po stronie materii. Polemizuję tu więc z przytoczonym cytatem Susan Sontag, która pisze, iż na podstawie fotografii nie jesteśmy niczego w stanie zrozumieć. Być może na podstawie fotografii nie mamy tej możliwości. Zestawiając jednak ze sobą ruchome obrazy, przedstawiamy treść, która – przy stosowaniu odpowiednio otwartego języka – jest właśnie polem do stawiania pytań, do zastanawiania się, do reinterpretowania. Być może nadal nie jest to droga do pełnego zrozumienia, ale na pewno umożliwia utożsamienie się z bohaterem, współodczuwanie. A to poziom emocji właśnie, tego nieuświadomionego i mętnego jest, jak pisze Rancière, podstawowym źródłem komunikacji i poznania.

⁵⁵ Por. film Krzysztofa Kaczmarka *Do Hymnu*, zrealizowany dla Narodowego Centrum Kultury, dokumentujący ogólnopolską akcję pod tym samym tytułem

CZĘŚĆ 3

EDUKACJA JAKO SYSTEM SIECI

*Konstruowanie faktów naukowych
stanowi proces wytwarzania tekstów,
których los (status, wartość, użyteczność, faktyczność)
zależy od późniejszej interpretacji⁵⁶.*

Bruno Latour



Kadr z filmu *Święto*

1. ŻYCIE LABORATORYJNE

Edukacja jest tak szerokim zagadnieniem, opisywanym i analizowanym przez teoretyków i badaczy, że moją intencją w poniższym rozdziale nie jest w żadnym razie całościowe opracowanie czy opisanie tematu. W oparciu o teorię aktora-sieci Bruno Latoura chciałabym tu jedynie – odwołując się do edukacyjnego kontekstu – nakreślić problem konstruowania „prawdy” w ramach zagęszczonej sieci relacji. W pierwszej części pracy opisałam rozważania nad ontologią filmu dokumentalnego, które

⁵⁶ B. Latour, S. Woolgar, *Życie laboratoryjne. Konstruowanie faktów naukowych*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2020. Cyt. z okładki.

wskazują, że w procesie opisywania rzeczywistości nie da się pominąć twórcy, autora, reżysera, osoby rejestrującej zdarzenie, a – idąc dalej – także technicznych aspektów rejestracji obrazu i dźwięku, sytuacji geopolitycznej regionu czy finansujących film instytucji. Przy najlepszych intencjach co do postulowanej obiektywności, twórca konstruuje świat przedstawiony, odzwierciedlający jego wrażliwość i punkt widzenia na otaczającą rzeczywistość. Dodatkowo istnieją schematy i ramy narracyjne, w które twórcy świadomie lub podświadomie wpisują się, opowiadając historię. Opis świata za pomocą filmu z samej swojej natury musi więc być subiektywny. Czy jednak jest możliwe opisanie/pokazanie czegokolwiek obiektywnie?

Bruno Latour i Steve Woolgar, analizując w pracy *Życie laboratoryjne* proces konstruowania faktów naukowych, wyszli z podobnego założenia, z tym, że pod uwagę wzięli całą sieć zależności ludzkich i nieludzkich aktantów. Ich propozycja zastosowania narzędzi z pola antropologii do badań nad praktyką nauki uznana została na początku lat 80. XX wieku przez wielu naukowców za „atak na naukę”. Przeciwnicy tej teorii twierdzili, że „porzucenie ich odmiany «absolutystycznej» epistemologii na rzecz ujęcia nauki w «relatywistycznych» badaniach nauki, (*science studies*) lub „studiach nad nauką i techniką” (*science and technology studies*, *STS*) osłabiłoby szacunek dla faktów i racjonalności i przyniosłoby niewymownie szkodliwe skutki na płaszczyźnie polityki publicznej”⁵⁷. Dziś, czyli 40 lat od powstania tej teorii, wielu jej wcześniejszych przeciwników, w zmienionych już warunkach komunikacji społecznej i rozprzestrzeniania się informacji (internet, fake newsy), podważania wiedzy naukowej i osłabienia szacunku społecznego do wiedzy eksperckiej, stało się jej sprzymierzeńcami, a teoria Latoura i Woolgara nabrała nowego, aktualnego znaczenia. Jak we wstępie do wydania polskiego *Życia laboratoryjnego* piszą autorzy, szczegółowe analizowanie procesów konstruowania faktów naukowych jest dziś, w dobie wszechobecnej „postprawdy” i postępującej brutalizacji polityki, ważniejsze niż kiedykolwiek. „Istotnie, aby wytworzyć pewność, potrzeba wszystkich tych dosyć «wstrętnych» elementów i «trywialnych» szczegółów, które zszokowani krytycy STS odnaleźli w *Życiu laboratoryjnym* – naukowców ze wszystkimi ich ludzkimi słabościami, potężnych urzędów, hojnych instytucji przyznających granty, starannie prowadzonych zapisków, uczciwych mechanizmów recenzowania, czasu, uwagi, sporów, zawziętości, myślenia grupowego, a przede wszystkim pieczołowitego powtarzania prób eksperymentalnych”⁵⁸.

Tym, co chciałabym wykorzystać z tej teorii w mojej pracy, jest z jednej uchwycenie sposobu, w jaki konstruowane są fakty, a z drugiej – spojrzenie na system edukacji jako na sieć wpływów, która jest

⁵⁷ *Ibid.*, str.11.

⁵⁸ *Ibid.*, str.13.

zależna od wielu czynników, zmienna i służy celom różnych grup interesów. Chciałabym też pokazać, jak wspomniane wyżej fakty wykorzystywane są do wzmacniania tej sieci wpływów.

2. TYMCZASOWI HEGEMONI

W artykule pt. *W kręgu ideologii edukacyjnych* Ryszard Skawiński pisze: „Trudno zaprzeczyć tezie, że edukacja podlega wpływom politycznym, nierzadko realizować musi cele nie oświatowe. Niekiedy podczas parlamentarnych sporów politycznych i polemik publicystycznych pojawia się zarzut podporządkowania oświaty rozmaitym wpływom ideologicznym. Czy jednak możliwe jest funkcjonowanie edukacji poza ideologiami?”⁵⁹. Marzena Kletke-Milejska w pracy doktorskiej pt. *Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych* pisze z kolei, że „W zależności od przesłanek teoretycznych i uwarunkowań społeczno-politycznych edukacja jest traktowana jako:

- proces permanentnego uczenia się człowieka przez całe życie;
- prawo, a zarazem obywatelska powinność człowieka oraz imperatyw społeczny;
- instrument władzy politycznej do realizacji określonych interesów i celów społecznych, partyjnych, związkowych, narodowych, kulturowych itp.;
- obszar samoregulacji społecznej, główny czynnik rozwoju ludzkiego kapitału, jakości życia społeczeństwa czy cywilizacji;
- typ przemocy symbolicznej, narzucającej kulturę grupy dominującej przedstawicielom innych grup społecznych, tym samym czynnik stratyfikacji społecznej, która generuje mechanizmy i szanse awansu społecznego oraz selekcji i marginalizacji;
- „ekran kultury” tłumaczący złożoność jej pola znaczeń i symboli;
- typ normatywnego dyskursu, przedstawiającego określoną perspektywę myślową, umożliwiającą opowiedzenie po jednej ze stron konfliktów światopoglądowych, ideologicznych czy moralnych”⁶⁰.

Dodajmy, że ideologie w systemie edukacji zmieniają się wraz ze zmianą sieci wpływów aktantów zaangażowanych w jej tworzenie, czyli np.: będącej u władzy partii politycznej, władz miasta, sytuacji ekonomicznej kraju i poszczególnych powiatów, charakterów i osobistych poglądów nauczycieli,

⁵⁹ Ryszard Skawiński *W kręgu ideologii edukacyjnych*, Studia Łódzkie 10, 2008, str. 441

⁶⁰ M. Kletke-Milejska, *Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych. Studium politologiczne* (rozprawa doktorska, 2007), Uniwersytet Śląski, Katowice, str. 23.

programów prowadzonych przez zewnętrzne krajowe i zagraniczne instytucje, rodziców. Ryszard Skawiński w swoim artykule przytacza wyodrębnione przez J.M. Szymańskiego trzy główne nurty współczesnych ideologii edukacyjnych. Są to neokonserwatyzm, neoliberalizm i nurt demokratyczny, nazywany też radykalnym. Wyznawcy wszystkich trzech wymienionych ideologii postrzegają panujący system edukacyjny negatywnie i jego zmianę uważają za kluczowy element przebudowy państwa. Ciekawym przykładem takich działań są dwie reformy edukacji przeprowadzone w latach 1999 i 2016 w Polsce. Pierwsza z nich, zwłaszcza w przebudowie struktury zarządzania, akcentowała wartości i ideologię wolnorynkową. Wiązało się to z przekazywaniem szkół samorządom lokalnym i obniżaniem kosztów funkcjonowania systemu edukacyjnego w warunkach niżu demograficznego. Jak pisze Przemysław Sadura, mimo iż wprowadzenie gimnazjów z założenia miało zmniejszyć nierówności w edukacji i opóźnić selekcję uczniów, to w wyniku działań poszczególnych grup interesów nierówności te zostały wzmocnione i postępowało dalsze ich wzmacnianie. Reforma otworzyła drogę do powstawania niepublicznych szkół gimnazjalnych (zgodnie z zasadą „pieniądz idzie za uczniem”) dla osób o wyższym statusie materialnym, a poprzez oddolne wprowadzanie w niektórych szkołach dodatkowych egzaminów, które pomagały obejść zasadę rejonizacji, poziom szkół nadal się różnicował. Druga z reform odwoływała się, co ciekawe, m.in. do tych samych postulatów zmniejszenia nierówności. Choć, jak pisze Sadura, „równość nigdy, nawet w warstwie deklaratywnej, nie była częścią narracji konserwatywnych”⁶¹. Twórcy reformy za jeden z głównych celów uznawali powrót do wartości narodowych i budowy silnego, scentralizowanego, odgórnie zarządzanego systemu edukacji. Miało temu sprzyjać ujednolicenie podręczników, a co za tym idzie, również treści programowych; zwiększenie bezpośredniej kontroli MEN nad kuratorami oświatowymi, mianowanymi bezpośrednio przez ministra edukacji, a także wzmocnienie uprawnień kuratorów oświatowych wobec samorządów. Tadeusz Lewowicki w książce *Przemiany oświaty* podkreśla, że „fundamentalne znaczenie ma dla filozofii edukacyjnej hierarchiczny ład społeczny, którego beneficjentami są elity władzy, mające skłonność do przedkładania własnych partykularnych interesów nad rzeczywiste potrzeby społeczne. Owe elity, władając państwem, za jego pośrednictwem decydują o filozofii edukacyjnej, treściach kształcenia, kadrach, finansach (tą drogą uzyskując wpływ na powodzenie różnych przedsięwzięć), metodach i organizacji w oświacie. W konfrontacji z państwem szanse jednostki są niewielkie. (...) Wprawdzie państwo niechętnie rezygnuje ze swych uprawnień, ale czas działa na korzyść jednostki – stopniowo upowszechnia się przekonanie, iż edukacja powinna sprzyjać człowiekowi, stwarzać mu możliwości nieskrępowanego i wszechstronnego rozwoju”⁶². Autor zauważa tu podstawową sprzeczność pomiędzy dwiema rolami edukacji: służebną wobec państwa lub służebną wobec

⁶¹ Przemysław Sadura, *Państwo, szkoła, klasy*, Wydawnictwo Krytyki politycznej, Warszawa 2017. str. 254.

⁶² T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 18.

jednostek. Warto wspomnieć, że pozytywna wizja przyszłości, w której edukacja zwróci się ku jednostce i jej wszechstronnemu rozwojowi, opisana została przez autora w 2007 roku. Reforma z 2016 roku zastopowała te marzenia, powracając do ujednoliconego, scentralizowanego, odgórnego zarządzania treściami edukacyjnymi, gdzie możliwości działań poszczególnych grup interesantów: uczniów, nauczycieli, rodziców i samorządów są coraz bardziej ograniczane. W opinii przygotowanej dla Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN Dorota Klus-Stańska zarzuciła nowemu programowi edukacyjnemu „umacnianie tradycyjnego modelu nauczania, opartego na sztywnym przywiązaniu do programu, kierowniczej roli nauczyciela oraz nacisku na kształtowanie u uczniów cech silnie powiązanych z podporządkowaniem władzy i z orientacją na przeszłość. Podstawa miałyby służyć osłabieniu uczniowskiej wolności, decyzyjności i utrudnianiu tworzenia osobistego systemu wartości (poprzez nastawienie na znajomość faktów i ćwiczenie kompetencji odtwórczych, narzucanie interpretacji). Siła inercji programocentryzmu wynika z tęsknoty za edukacją zapewniającą absolwenta, który nie myśli samodzielnie, ślepo podąża tropem wyznaczonym przez zwierzchnika (tu: nauczyciela), nie umie stawiać pytań ani kwestionować narzucanego obrazu świata”⁶³.

Można w tym miejscu postawić pytanie, na ile zmiany te odcisną swoje długotrwałe piętno na uczniach i przyszłym społeczeństwie; na ile system edukacji, będąc jednak jednym z wielu „edukatorów”, będzie „konformizował” jednostki, a na ile wywoływał bunt? Krytyka towarzyszy systemowi powszechnej i obowiązkowej edukacji, przynajmniej w nurcie „radykałnym”, właściwie od samych jego początków, właśnie ze względu na jego cechę nośnika ideologii oraz wpływ na uniformizowanie społeczeństwa. Piotr Kropotkin w drugiej połowie XIX w. pisał: „Czy nie widzicie, że waszymi metodami nauczania, wypracowanymi przez ministeria dla milionów dzieci, przedstawiających prawie tyleż milionów najróżniejszych zdolności, narzucacie wszystkim pewien system dobry dla miernot i stworzony przez miernoty? Wasza szkoła staje się wszechnicą lenistwa, tak jak wasze więzienie jest wszechnicą zbrodni. Oto fundamentalna sprzeczność systemu oświaty: ma służyć wprowadzeniu jednostek w przestrzeń wolności, jaką stanowi kultura. By wkroczyć w tą przestrzeń, jednostki zmuszone są poddać się tresurze, po której tracą – niekiedy bezpowrotnie – możliwość swobodnego się w niej poruszania”⁶⁴. Intelktualiści tacy jak Paulo Freire, Ivan Illich czy Henry Giroux kontynuowali tę krytykę, postulując zerwanie z powielanym na całym świecie systemem edukacji jako tym, który reprodukuje nierówności społeczne i jest narzędziem indoktrynacji. Jak zwraca uwagę Piotr Laskowski, „Szkoła jest systemem, w którym dokonuje się wyobcowanie już nie pracy wytwórczej, lecz samego procesu myślenia, wytwarzania kultury. Nie jest to bowiem miejsce, gdzie dokonywać ma się jedynie nabywanie wiedzy

⁶³ P. Sadura, *op.cit.*, str. 250.

⁶⁴ P. Laskowski, *Spółeczeństwo samodzielne – społeczeństwo bez szkoły*, przedmowa w: I. Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa 2010, str.11.

i umiejętności, jest to również, a nawet przede wszystkim miejsce, w którym uczniowie i uczennice wytwarzają – piszą prace domowe, klasówki, egzaminy. Szkoła zatem dostarcza materiału i narzędzi, i będąc właścicielem środków produkcji intelektualnej, oczekuje od ucznia pracy wytwórczej, zarazem jednak ściśle określa kształt tego, co ma być wytworzone i wynagradza realizację ocenami, nagrodami, dyplomami”⁶⁵. W książce *Państwo, szkoła, klasy* Przemysław Sadura analizuje system edukacji jako jeden z najefektywniejszych sposobów wrastania państwa w społeczeństwo. Píše: „Za sprawą symboliki, którą nasycony jest program nauczania, państwo przestaje być zbiorem instytucji i staje się wyobrażoną całością. W lokalnych instytucjach – szkołach, przedszkolach, świetlicach i bibliotekach szkolnych, stanowiących «końcówki» lub «naczynia włosowate» państwa, dokonuje się (re)definiowanie wspólnot lokalnych i wspólnoty narodowej. Przynajmniej od czasów wydania *Reprodukcji* Pierre’a Bourdieu i Jean-Claude’a Passerona wiemy także, że system edukacyjny ma kluczowe znaczenie w odtwarzaniu się struktury klasowej współczesnych społeczeństw”⁶⁶. Być może jest to powód, dla którego, jak pisał Neville Bennett, „panuje ogólna zgoda, że łatwiej jest wysłać człowieka na Księżyc, niż zmienić coś w praktyce szkolnej”⁶⁷.

3. AKTOR-SIEĆ

W pierwszej części pracy, w rozdziale *Edukacja*, zastanawiałam się nad pojęciem edukacji traktowanej jako sieć wpływów poszczególnych grup interesów – od tych największych „edukatorów”, poczynsz od instytucji rządowych, mediów i stojących za nimi korporacji, przez wszelkiego rodzaju stowarzyszenia i organizacje z określonymi źródłami finansowania, po pojedyncze jednostki realizujące swoje lub cudze programy nauczania – rodziców, grupy rówieśnicze czy przypadkowo spotkane osoby. Edukacja, traktowana jako permanentny proces, jest dobrym przykładem odzwierciedlenia teorii sieci. Każdy z zaangażowanych w proces edukacji aktantów ma swój zasięg i określoną sieć, która jednak w wyniku wielu czynników może ulegać zmianom. Maciej Gdula dla zobrazowania teorii sieci w tekście *W stronę nie-ludzkiej wspólnoty. Actor-network theory*, przytacza opisaną przez Latoura historię przełomowych odkryć Ludwika Pasteura. Latour w przedstawionym przykładzie odwołuje się z kolei do Tołstoja i opisaną przez niego bitwy pod Tarutino: „Choć chwała zwycięstwa spłynęła na Kutuzowa, któremu przypisywano genialny zmysł strategiczny, to bitwa toczyła się bez jego większego udziału. Oddziały przemieszczały się przypadkowo, część dowódców się ociągała, część atakowała zbyt szybko

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ P. Sadura, *op. cit.*, str. 9.

⁶⁷ Za: P. Sadura, *op. cit.*, str. 152.

i z pewnością nie istniało żadne centrum dowodzenia zarządzane przez genialnego stratega. Na Francję czasów Pasteura trzeba spojrzeć jak na pole bitwy (...) Niczego z góry nie rozstrzygać i nie rzutować wyniku działań na ich przebieg”⁶⁸. Latour dokonuje rekonstrukcji kilku wymiarów sytuacji, w jakiej działał Pasteur. Jednym z nich była nagląca potrzeba reform społecznych związanych z podniesieniem jakości życia najbiedniejszej części społeczeństwa. Jak pisze Gdula, taki postulat związany był z ograniczeniami, z jakimi w XIX w. musiały się mierzyć procesy tworzenia bogactwa. „Ograniczenia te wynikały ze «stabej jakości» ludzi – chorowitych, niewykształconych, niesumiennych i niezwiązanych z miejscem”⁶⁹. Zaradzić temu miały powszechna opieka zdrowotna czy ogólnodostępna edukacja. Jednym z najpoważniejszych wyzwań były choroby, nie traktowane już jako kara za grzechy, ale jako problem ekonomiczny. Latour opisuje następnie całą sieć walk i sojuszy, które przedsięwziął Pasteur, aby udowodnić, że za choroby odpowiedzialne są bakterie. Musiał m.in. przekonać członków działającego wówczas bardzo aktywnie ruchu higienicznego do zaakceptowania nowej definicji przyczyn chorób. Toczył walki na terenie laboratorium z bakteriami, ale toczył je również z konkurentami na polu naukowym. Latour wskazuje, że „stawką w potyczkach naukowych jest nadanie głoszonemu tezom statusu bezdyskusyjnych. Można do tego dążyć, powołując się na autorytet metody naukowej, ale można też pójść inną drogą. Taka inną drogą było dla Pasteura laboratorium i umiejętność przekształcania zasad, według których organizowano szersze praktyki społeczne. Dzięki temu mógł wygrać z mikrobami, przekonać higienistów do swoich tez i zdobyć przewagę nad konkurentami naukowymi”⁷⁰. Całą historię potyczek i uników Pasteura możemy przeczytać w *Pasteurization of France*⁷¹, konkluzja, jaką formułuje Gdula, brzmi: „Pasteur dokonał transformacji praktyk higienistów, a także rolników i lekarzy w taki sposób, że mogli skutecznie stawić czoła bakteriom. Doprowadził do stabilizacji długich sieci społecznych dzięki temu, że wziął pod uwagę niewidocznych aktorów”⁷².

Propozycja Latoura, by spojrzeć na świat społeczny nie jako na trwały układ, zależny w głównej mierze od relacji ekonomicznych czy walki ideologicznej, ale jako na mniej lub bardziej rozpoznaną sieć o różnym zasięgu i mocy, zawierającą nieprzewidywalne i zmienne elementy, niesie ze sobą pozytywną wizję przyszłości, pokazując, że „granice naszego języka wcale nie są granicami naszego świata”⁷³. Ujawnianie i poddawanie pod dyskusję procesów i celów stojących za tworzeniem ideologii

⁶⁸ M. Gdula, *W stronę nie-ludzkiej wspólnoty. Actor-network theory w: Oprogramowanie rzeczywistości społecznej*, Wydawnictwo Krytyki politycznej, Warszawa 2014, str. 143.

⁶⁹ *Ibid.*, str. 143.

⁷⁰ *Ibid.*, str. 145.

⁷¹ Oraz w: M. Gdula, *op. cit.* lub w: R. Sojak, *Paradoks antropologiczny. Socjologia wiedzy jako perspektywa ogólnej teorii społeczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004.

⁷² M. Gdula, *op. cit.*, str.146.

⁷³ *Ibid.*, str. 155.

edukacyjnych jest moim zdaniem jednym z ważniejszych sposobów na poszerzanie pola społecznej świadomości. Służyć temu może obraz i uwidacznianie, jak pisał Foucault, że „sprawy nie są tak oczywiste, za jakie się je uważa i sprawić, by nie przyjmować za oczywiste tego, co się za oczywiste przyjmuje”⁷⁴.

PODSUMOWANIE

W kontekście tak rozumianej edukacji projekt *Święto* zarówno jako film, jak i wydarzenia, które doprowadziły do jego powstania, staje się istotnym i czynnym aktantem społecznego układu. Na ostateczny jego kształt wpłynął cały szereg czynników, w tym między innymi: wybrani przeze mnie bohaterowie, ich aktywność i charaktery; zgromadzona przeze mnie ekipa, ich doświadczenie i wrażliwość; środki finansowe, które udało mi się pozyskać ze źródeł instytucjonalnych oraz to, że z innych instytucji tych środków nie otrzymałam; czas, który potrzebny był do zdobycia tych środków; określony sprzęt filmowy, który był dla mnie dostępny ze względu na zatrudnienie w Akademii Sztuki; rodzaj użytych obiektywów; duży ciężar kamery, przez który utwierdziłam się w decyzji, aby zatrudnić operatora kamery; wpływ większej ekipy na filmowane środowisko; przestrzeń, w której realizowane były zdjęcia; wydarzenia organizowane w szkole, które mogliśmy sfilmować; wpływ na przebieg nagrań zakładanych bohaterom mikroportów (powodowały one większą ekscytację u uczniów niż kamera); wpływ pogody na charakter filmowanych scen. Wydarzenia, które zainicjowałam, wywarły z kolei wpływ: na mnie; na sposób mojego postrzegania osób z niepełnosprawnością intelektualną i – co za tym idzie – na postrzeganie całego społeczeństwa i systemów nim rządzących; na bohaterów filmu, którzy zetknęli się z nieznaną im wcześniej aktywnością oraz partycypacyjnym charakterem pracy. Korzyści płynące z tego rodzaju działań dla młodzieży biorącej udział w projekcie opisała psycholożka szkolna, której opinię przytoczyłam w rozdziale *Zasada nieoznaczoności*. Kluczowym dla mnie, a wspomnianym przez nią w opinii pozytywnym aspektem tej inicjatywy, było nabywanie przez młodzież biorącą udział w projekcie poczucia sprawczości i decyzyjności. W jakiej sieci relacji znajdzie się ukończony film, jaki będzie jej zasięg i trwałość, na razie nie jest wiadome.

W pracy teoretycznej poddałam analizie proces powstawania filmu dokumentalnego z perspektywy zaproponowanej przez Bruno Latoura. Przyjrzenie się procesom konstruowania faktów wydaje mi się szczególnie istotne zwłaszcza dziś, w momencie przyspieszonego obiegu przekazywania sprzecznych

⁷⁴ Za Izabelą Kowalczyk, *Przemysłu politykę obrazu*, <http://www.obieg.pl/event/07101001.php#2> aktualizacja 17.11.2008 (dostęp z dnia 22.05.2019).

informacji i nieprzejrzystości stojących za nimi interesów. Jak piszą Latour i Woolgar w przedmowie do polskiego wydania *Życia laboratoryjnego*: „ponieważ nie można osiągnąć prawdy absolutnej, wyciąga się z tego wniosek, że nic nie jest prawdziwe, dowolny fakt można zakwestionować, a każdy może wybrać własną prawdę. Właśnie dlatego, tak samo jak czterdzieści lat temu, ale z dokładnie odwrotnych powodów, tak ważną rolę odgrywa powolny i żmudny proces opisywania praktyki naukowej wymyślony na gruncie „badań nauki”. Podobnie jak w wypadku wszelkich wartości społecznych, w dziedzinach moralności, polityki, sztuki czy religii, relatywizm pozostaje dużo lepszym źródłem trafności niż absolutyzm. Jak napisał kiedyś w swojej znakomitej definicji Gilles Deleuze: «relatywizm nie oznacza relatywności prawdy, ale prawdę relacji»⁷⁵. Przedstawiona w pracy propozycja Latoura, w której „zamiast ujmowania przemocy jako skutecznego narzędzia narzucania arbitralnych stosunków społecznych mamy badanie rzeczywistej zdolności przemocy do ustanawiania relacji między aktorami”⁷⁶ i spojrzenia na świat nie jako na trwały układ, zależny w głównej mierze od relacji ekonomicznych czy walki ideologicznej, a jako na mniej lub bardziej rozpoznaną sieć o różnym zasięgu i mocy, zawierającą nieprzewidywalne i zmienne elementy, niesie ze sobą pozytywną wizję przyszłości, „pokazując, że granice naszego języka, wcale nie są granicami naszego świata”⁷⁷. Uwidacznianie i poddawanie pod dyskusję procesów oraz celów stojących za tworzeniem ideologii edukacyjnych jest moim zdaniem jednym z ważniejszych sposobów na poszerzanie pola społecznej świadomości. Służyć temu może również film dokumentalny, który, jeśli tylko nie wpisze się w dominujący schemat dramaturgiczny, sprawi, że, parafrazując Foucaulta, przestajemy przyjmować za oczywiste sprawy, które dotąd za takie uznawaliśmy.

Tym, co przynosi analiza systemu edukacyjnego z perspektywy teorii aktora-sieci, jest narzucające się pytanie: jaką rolę w całym tym systemie powiązań, interesów i kształtowania ideologii w edukacji ma uczeń? Czy może, a jeśli tak, to na ile, aktywnie na nią wpływać?

⁷⁵ Bruno Latour, Steve Woolgar *Życie laboratoryjne. Konstruowanie faktów naukowych*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2020 str. 13.

⁷⁶ Maciej Gdula, *W stronę nie-ludzkiej wspólnoty. Actor- network theory, w Oprogramowanie rzeczywistości społecznej*, Wydawnictwo Krytyki politycznej, Warszawa 2014, str.151.

⁷⁷ *Ibid.*, str. 155.

STRESZCZENIE

Rozprawa doktorska *Święto Niepodległości. Konstruowanie wizji rzeczywistości w filmie dokumentalnym* jest analizą i rozwinięciem zagadnień przedstawionych w dokumentalnym filmie *Święto*, zrealizowanym w części praktycznej pracy. Po reformie oświaty w Polsce w 2017 roku temat patriotyzmu stał się jednym z istotnych elementów programu nauczania. Film bada, jak edukacja patriotyczna wygląda w praktyce, obserwując przygotowania do obchodów Święta Niepodległości w specjalnej szkole zawodowej dla młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Bohaterami filmu są członkowie zespołu muzycznego, którzy przygotowując się do występu, swój czas dzielą na naukę pieśni patriotycznych, rozwiązywanie problemów miłosnych i planowanie wspólnej przyszłości. Ich prosta historia przygotowań do obchodów Święta Niepodległości jest pretekstem do pokazania szkoły jako miejsca, w którym kształtują się i są kształtowane postawy i poglądy oraz do postawienia pytania o rolę jednostki – ucznia – w systemie edukacyjnym.

Część teoretyczna pracy jest badaniem procesu powstawania filmu *Święto* w duchu teorii badań nad nauką, zaproponowaną przez Bruno Latoura i Steva Woolgara w książce *Życie laboratoryjne*. Poddaje ona refleksji sposoby konstruowania i dystrybucję „faktów”, traktując jako pole badania film dokumentalny jako gatunek oraz polski system edukacji szkolnej.

Punktem wyjścia pierwszej części rozprawy jest pytanie o polityczność i sprawczość języka filmowego w odniesieniu do filmu dokumentalnego, a także analiza tego gatunku w kontekście jego możliwości perswazyjnych. Przedstawione tu rozważania dotyczą możliwości opisu rzeczywistości za pomocą kamery oraz etyki powstałego w ten sposób obrazu. Historia filmu dokumentalnego i jego zmieniające się wraz z sytuacją społeczno- polityczną definicje, zostały tutaj skonfrontowane z teorią estetyki Jacques’a Rancière’a. Zarysowana w tej części pracy teoria aktora-sieci Bruno Latoura umiejscawia film dokumentalny oraz jego twórców w sieci zależności i przedstawia go jako jednego z aktywnych „edukatorów” w świecie społecznym.

Druga część rozprawy poświęcona jest analizie filmu *Święto*. Jest to rozwinięcie rozważań z pierwszej części i próba zbadania, jak rzeczywista praca na planie, a następnie budowanie narracji na poziomie montażu sytuuje się w kontekście opisanych wcześniej badań teoretyków. Analiza przeprowadzona tu została na trzech głównych poziomach: 1) wpływu twórcy oraz ekipy filmowej na filmowane środowisko i bohaterów; 2) rodzaju zastosowanego w filmie języka filmowego; 3) budowania narracji na poziomie montażu. Powyższa analiza umiejscawia film *Święto* w kręgu estetycznym zdefiniowanym przez Rafała Syskę jako kino neomodernistyczne. Jednym z wyznaczników tego gatunku jest wg niego zwrot antropologiczny, rozumiany jako zewnętrzne, pozornie obiektywne badanie i opis życia

człowieka w jego środowisku, w opozycji do stosowanych często w filmie trybów narracji subiektywnych.

Przeniesienie sposobu badania i opisu rzeczywistości stosowanego w etnografii do opisu badań nad nauką, zaprezentowane w książce Bruno Latoura i Steva Woolgara *Życie laboratoryjne*, oraz teoria aktora-sieci Latoura, stanowią punkt wyjścia do rozważań na temat sieci wpływów i zależności w kształtowaniu systemu edukacji w Polsce, opisanej w trzeciej części pracy. Przedstawione w niej zostały dominujące filozofie edukacyjne i teorie dotyczące roli edukacji w kształtowaniu wizji państwa oraz (re)definiowaniu wspólnot lokalnych. Edukacja traktowana jest tu jako pole poszerzania sieci wpływów i „wrastania państwa w społeczeństwo”.

SUMMARY

The doctoral thesis *Independence Day. Constructing the Vision of Reality in Documentary Film* analyses and elaborates on the questions addressed in the documentary film *Celebration*, created as the practical part of the thesis. Following the education reform in Poland in 2017, the topic of patriotism has become a major component of the curriculum. The film investigates how patriotic education takes place in practice by observing preparations to Independence Day celebrations in a special vocational school for youth with intellectual disabilities. The protagonists of the film are members of a music band preparing for a performance, who divide their time between learning patriotic songs, solving romantic issues and planning their common future. This simple story of their preparations for Independence Day celebrations offers a pretext for depicting school as a place where attitudes and views take shape and are shaped, and for asking about the role of the individual – the student – in the education system.

The theoretical part of the thesis investigates the making the film *Celebration* in the spirit of the theory of science studies formulated by Bruno Latour and Steve Woolgar in their book *Laboratory Life*. This section reflects on the manners of constructing and distributing “facts” by researching the fields of documentary film as a genre and the Polish school education system.

The first part of the thesis begins with a question about the political dimension and agency of film language with regard to documentary film and analyses the genre in the context of its persuasive potential. These considerations concern the possibility of depicting reality by means of the camera and the ethics of the image created in this way. The history of documentary film and its definitions, which

changed along with the social and political situation, are confronted here with Jacques Rancière's theory of aesthetics. Outlined in this section of the thesis, Bruno Latour's actor-network theory situates documentary film and its makers in a network of dependencies and presents the genre as an active "educator" in the social world.

The second part of the thesis analyses the film *Celebration*. It elaborates on the considerations in the first part and attempts to investigate how real work on the film set, followed by constructing the narrative through film editing, is situated in the context of the previously described theoretical work. This study is conducted at three main levels: 1) the influence of the filmmaker and film crew on the filmed environment and protagonists; 2) the kind of film language used in the film; 3) constructing the narrative at the level of film editing. This analysis situates the film *Celebration* in the aesthetic sphere defined by Rafał Syska as neo-modernist cinema. According to the scholar, one of the characteristics of this genre is the anthropological turn, understood as an external, seemingly objective study and depiction of the life of the human being in his or her environment.

The transfer of the ethnographic approach to investigating and describing reality to research in science studies, as discussed in Bruno Latour and Steve Woolgar's book *Laboratory Life*, and Latour's actor-network theory, offer the starting point for reflection on the topic of networks of influences and dependencies that shape the education system in Poland, discussed in the third part of the thesis. This section presents dominant philosophies of education and theories concerning the role of education in shaping the vision of the state and (re)defining local communities. Education is approached here as a field where the network of influences becomes extended and "the state takes root in the society".

BIBLIOGRAFIA

Bauman Zygmunt, *O znaczeniu sztuki i sztuce znaczenia*, [w:] *Awangarda w perspektywie postmodernizmu*, pod red. Grzegorza Dziamskiego, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1996.

Bernard Sheila Curran, *Film dokumentalny, kreatywne opowiadanie*, Wydawnictwo Wojciech Marzec, Warszawa 2016.

Beller Jonathan, *Kino-ja, Kino-świat, Notatki o kinowym sposobie produkcji*, „Panoptikum” 2014, 13(20), ss. 32-52.

Blue James, *Thoughts on Cinéma Vérité and Discussion with the Maysles*, „Film Comment” 1964, no. 4, ss. 22-30.

Elbanowska Agnieszka, *Kreacja rzeczywistości czy rzeczywistość wykreowana*.

Dylematy współczesnych polskich dokumentalistów w poszukiwaniu prawdy (praca doktorska, 2020) Państwowa Wyższa Szkoła Filmowa, Telewizyjna i Teatralna, Łódź.

Herman Graham, *Księżę sieci, Bruno Latour i metafizyka*. Wyd. Biblioteka kwartalnika Kronos, Warszawa 2016

Kwiatkowski Aleksander, A. Kwiatkowski, *Film i rzeczywistość albo sztuka - technika - reprodukcja - film: (rozdział z historii teorii filmowych)*, „Teksty” nr 2 (38), 1978, ss. 132-151.

Kletke-Milejska Marzena, *Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych. Studium politologiczne* (praca doktorska, 2007), Uniwersytet Śląski, Katowice.

Kowalczyk Izabela, *Przemysłać politykę obrazu*, <http://www.obieg.pl/event/07101001.php#2>

Laskowski Piotr, *Spółeczeństwo samodzielne - społeczeństwo bez szkoły*, przedmowa w: Illich Ivan, *Odszkolnić społeczeństwo*, Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa 2010.

Latour Bruno, Woolgar Steve, *Życie laboratoryjne. Konstruowanie faktów naukowych*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2020.

Lewowicki Tadeusz, *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.

Łotman Jurij, *Semiotyka filmu*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983.

Maigret Eric, *Socjologia komunikacji i mediów*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012.

Morawski Jakub, *Estetyczny reżim kina – filmowe bajki Jacques’a Rancière’a*, „Panoptikum” 2014, nr 13(20), ss. 150-168. r

Nichols Bill, *Ideology and the Image: Social Representation as a Semiotic Process*, Indiana University Press, Indianapolis 1981.

Pasolini Pier Paolo, *Po ludobójstwie*, Wydawnictwo Kwartalnika Kronos, Warszawa 2012.

Piążewski Jerzy, *Język filmu*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1982.

Przylipiak Mirosław, *Kino bezpośrednie 1960-1963, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2007.

Przylipiak Mirosław, *Kino stylu zerowego, dwadzieścia lat później*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2018.

Przylipiak Mirosław, *Poetyka kina dokumentalnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2000.

Rancière Jacques, *Estetyka jako polityka*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2007.

Sadura Przemysław, *Państwo, szkoła, klasy*, Wyd. Krytyki politycznej, seria idee/ 64, Warszawa 2017

Sontag Susan, *O fotografii*, Karakter, Kraków 2017.

Syska Rafał, *Narracja i produkcja znaczeń w filmowym neomodernizmie*, „Images” 2013, vol. XIII/no. 22, ss. 91-104.,

Zonn Lidia, *O montażu w filmie dokumentalnym*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1986.

SPIS ILUSTRACJI

Wszystkie ilustracje umieszczone w pracy są kadrami z filmu *Święto*, lub są dokumentacją działań prowadzonych przeze mnie w szkole podczas przygotowań do realizacji filmu.