

Małgorzata Gajak-Toczek

Zakład Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-9774-887X

Zanurzenie w przeszłości. O memoracyjnej podróży seniorów na przykładzie wybranych filmów

O wychowawczym znaczeniu filmu dzisiaj nikogo przekonywać nie trzeba. „Człowiek XXI wieku – słusznie zauważa Witold Bobiński – pozostanie widzem – uczestnikiem widowiska. Nie widzem – biernym odbiorcą, lecz tym, kto patrzy, kto ogląda dla konkretnych i ważnych korzyści. Nie zawsze i nie najczęściej będą to pożytki intelektualne, lecz raczej – emocjonalne, psychologiczne, a także społeczne, choć te ostatnie pozostaną z reguły słabo uświadamianym celem działań widzów” (Bobiński 2016: 11). Spektakl stanowi podstawę funkcjonowania współczesnego społeczeństwa. Nie jest on – zdaniem Guya Deborda – „zwykłym nagromadzeniem obrazów, ale zapośredniczonym przez obrazy stosunkiem społecznym między obrazami” (Debord 1998: 34). Treści przekazywane za pomocą spektaklu badacz proponuje konceptualizować nie jako dopełnienie świata, element dekoracyjny, lecz rdzeń nie-realności. We wszystkich swych formach – informacji lub propagandy, reklamy albo bezpośredniej konsumpcji rozrywek – spektakl wyznacza bowiem dominujący model życia człowieka.

Antropolodzy doświadczenie filmowe uznają za najbliższe trybowi istnienia przedstawicieli gatunku *homo sapiens*, gdyż widmo kina – co podkreślają zwolennicy psychoanalizy – naśladuje mechanizm projekcyjny. Film odpowiada także istocie kerygmatyczności, czyli „głoszenia, przekazywania” (Regiewicz 2011: 31), kreowania wizji niemożliwie bliskich dostępnemu „tu i teraz”, dzięki czemu tworzy żywe, porównywane przez znawców zagadnienia do misterium religijnego¹, relacje z podmiotem (*cinematic subjectivity* – podmiotowość filmowa). Bycie „pomiędzy” filmem a rzeczywistością (odpowiednik Heideggerowskiego „bycia-w-świecie”) sprawia, że obraz filmowy jest jednocześnie tekstem², momentem doświadczenia, owocem (czyjejs) interpretacji oraz jej przedmiotem. Tak pojmowany film angażuje zmysły,

¹ Składają się na nie: wspólnotowe przeżycie (wierni uczestniczący w liturgii – kinomani oglądający film), rytualność praktyki chodzenia w dane miejsce (kościół – kino), czas (nabożeństwo – seans filmowy), iluminacja, otwarcie się na przeżycie duchowe, rzeczywistość niewypowiedzianą.

² Nawiązuję w tym miejscu do założeń hermeneutyki Hansa-Georga Gadamera i Paula Ricoeura, którzy tekst definiują jako „mowę zapisaną”, otwartą na dialog, wielorakie znacze-

emocje i intelekt (dyskurs kulturowy). Wśród badaczy panuje powszechna zgoda co do tego, że choć filmu się „nie myśli” (co nie oznacza, że o filmie się nie myśli), to kreuje on znaczenia (przeświadczenia, nastawienia, domniemania) dzięki senso-uczuciowemu zaangażowania odbiorcy, uruchamianiu jego pamięci i wyobraźni (por. Merleau-Ponty 1970: 36).

Spośród wszystkich sztuk film jest najbardziej bliski naszemu doznawaniu rzeczywistości przez „odwołanie do widzialności i słyszalności świata, do schematów zachowań i pamięci reakcji sensomotorycznych, do przestrzennego i czasowego zakorzenienia człowieka w świecie” (Bobiński 2016: 38). Oferuje znamiona bytu, ma charakter performatywny (język obrazów filmowych konfiguruje swoistą macierz wizji rzeczywistości), co sprawia, że nakłania widza do konkretnych działań, prezentuje określone stanowiska światopoglądowe, prowokuje do myślenia i refleksji. Nie dziwi więc, że Rollo May w książce *Błaganie o mit* filmowi przypisuje rolę współczesnego bazarza, który pomaga ludziom w oswojeniu rzeczywistości, wprowadzaniu i utrzymaniu ładu oraz porządku, nadaje sens istnieniu, dostarcza wzorów zachowań, sposobów rozwiązywania rozmaitych sytuacji, pozwala spojrzeć na problem z wielu stron, tak by jego przepracowanie stało się faktem. Amerykański uczonego film uznaje za metaforę ludzkiego istnienia, przynoszącą odpowiedzi na ważne egzystencjalnie pytania. W czasie projekcji uczymy się bowiem mimowolnie. Obraz filmowy można potraktować jako swego rodzaju laboratorium, w którym w bezpiecznych warunkach projektujemy różnorodne wersje zdarzeń, analizujemy okoliczności je warunkujące, wartościujemy decyzje i zachowania bohaterów, rozważamy ich słuszność oraz skuteczność (May 1997).

Filmów kierowanych do młodzieży, żywotnych z dydaktycznego punktu widzenia, jest wiele. Poruszają różną problematykę, między innymi kwestie egzystencjalnych wyborów, dojrzewania, zmagania się z chorobami i śmiercią, doznawania miłości, doświadczania odmienności w relacjach interpersonalnych (rówieńczych i międzypokoleniowych). W przekazie edukacyjnym stosunkowo rzadko mówi się jednak o ważnym współcześnie problemie starości, który – ze względu na wydłużenie się życia ludzkiego³ – potraktować należy jako wyzwanie stawiane nie tylko przed terażniejszością, lecz także przyszłością. Edukacja „dla” i „ku” starości powinna stanowić istotny element merytorycznego i mentalnego kształtowania przyszłych nauczycieli⁴. Personalistyczny model kształcenia, akcentujący podmiotowość ucznia i pedagoga, ma pomagać młodym ludziom w formowaniu otwartego stosunku do innego. Dialogiczna wymiana doświadczeń między uczestnikami społecznego aktu komunikacyjnego jest znacząca ze wspólnotowego punktu widzenia.

nia oraz potencjalnie performatywną. Bliskie są mi również ustalenia Clifforda Geertza ujmującego kulturę w kategoriach tekstu; por. Nycz 2000.

³ Graniczny próg starości nie jest jednoznacznie zdefiniowany. Wielu badaczy unika periodyzacji okresu późnej dorosłości ze względu na historyczno-kulturowe zindywidualizowanie, zróżnicowanie psychiki i zachowań ludzi oraz osobisty wpływ każdego człowieka na własny rozwój. Por. Straś-Romanowska 2000: 264.

⁴ Pisałam o tym już kilkakrotnie: Gajak-Toczek 2016: 195–211; Gajak-Toczek 2013a: 224–245; Gajak-Toczek 2013b: 76–82; Gajak-Toczek, Gala-Milczarek 2015: 51–61.

Szczególna rola w realizacji wspomnianych celów przypada polonistom⁵, którzy mają wiele okazji do mówienia o późnej dorosłości – dostarcza ich książka, malarstwo, teatr i film.

Celem artykułu jest refleksja nad możliwościami, jakie oferuje X muza w procesie „oswajania” kwestii związanych z ostatnim etapem ludzkiej wędrówki – procesem trudnym, wymagającym dużej dojrzałości, tym bardziej że większość zagadnień wpisanych w tkankę filmowej narracji nie odnosi się do codziennych doświadczeń studentów. Interesować mnie będzie przede wszystkim czy i w jaki sposób film jako wytwór kultury staje się pośrednikiem ułatwiającym rozmowy nauczycieli i wychowanków o wieku matuzaleмовym, czy pozwala zarysować najważniejsze związane z nim problemy, wskazać blaski oraz cienie, słowem – zainicjować przełamywanie stereotypów (młodość piękna, starość jedynie smutna) i tym samym zachęcić do – opartej na empatii – wymiany doświadczeń. Projekt ten pojmuję jako element psychoedukacyjnej, propedeutycznej terapii za pomocą filmu, wspierającej rozwój człowieka.

Wypowiedź podzieliłam na cztery części. W pierwszej zawarłam rozważania na temat istoty i celów filmoterapii. Druga wskazuje działania propedeutyczne, które powinny poprzedzić oglądanie i omawianie filmów. Trzecia wytycza potencjalne kierunki pracy z filmem. Czwarta zaś przybliży sposoby mówienia z przyszłymi nauczycielami o starości językiem filmowym. Specyfika podjętego tematu wymaga czerpania z różnych dziedzin wiedzy, pozwala na ich wzajemne przenikanie oraz inspirowanie. Niemożność poznania i zrozumienia złożoności zagadnień składających się na jesień życia człowieka z jednej tylko perspektywy zdeterminowała usytuowanie refleksji między różnymi dyscyplinami – między innymi pedagogiką, gerontologią, psychologią oraz filmoznawstwem.

Ustalenia teoretyczne

Filmoterapia jest audiowizualną formą biblioterapii (Borecka 2008; Borecka 2002; Borecka 2001; Sharp, Smith, Cole 2002; Tomasik 1994), realizuje te same cele i ma podobny do niej przebieg. Jako dział arteterapii⁶ – dziedziny opartej na założeniu, że kontakt ze sztuką pomaga ludziom osiągnąć wgląd w ich problemy, redukować negatywne emocje, podnosić samoocenę etc. – stanowi pomocne narzędzie pracy w medycynie, psychiatrii i pedagogice. Filmoterapia pełni ważną dydaktyczną funkcję – rozwija wyobraźnię, aktywizuje procesy poznawcze, zachęca do auto-refleksji, skłania do analizowania własnych wyborów i zachowań, formuje postawy moralne, prowadzi do uspołecznienia, modeluje światopogląd, kształtuje wizję rzeczywistości, dostarcza poznawczych instrumentów do jej wartościowania. Z filmoterapii można korzystać także w celach profilaktycznych – pomaga ona budować pozytywny obraz siebie i świata, utrzymać równowagę emocjonalną, kreatywnie

⁵ W codziennej pracy pomocą służyć mogą choćby publikacje: Kozubek 2017; Bobiński 2016; Warmuz-Warmuzińska 2013; Nurczyńska-Fidelska, Parniewska, Popiel-Popiołek, Ulińska 1993; Zalewska 1992.

⁶ Lecznicze wykorzystanie sztuki korzeniami sięga cywilizacji starożytnych (m.in. Arystoteles pisał o oczyszczającej mocy tragedii); zob. Szulc 2006.

wypełniać wolny czas, podpowiada rozwiązania trudnych spraw, wzbogaca krąg dostępnych empirycznie doświadczeń (zob.: Dermer, Hutchings 2000: 163–180; Zhe Wu 2008; Wolz [1]). Nazwa „filmoterapia” pochodzi od angielskiego słowa *film*, oznaczającego widowisko, którego istotą jest rzutowanie na ekranie za pomocą odpowiedniej techniki projekcyjnej obrazów rzeczywistych lub inscenizowanych wraz z oprawą muzyczną, oraz greckiego terminu *therapeo* – leczyć. Pojęcie to – za Ewą Kurantowicz – pojmuję jednak w szerszym zakresie i uwzględniam jego aspekt opiekuńczy (Kurantowicz 1992: 39). Filmoterapię traktuję zatem jako działanie celowe, wieloaspektowe i rozłożone w czasie. Uznaję, że film, sytuowany w perspektywie wychowawczo-terapeutycznej, zasadniczo wpływa na sferę emocjonalno-wolitionalną człowieka. W procesie tym ważna jest postawa pedagoga, który potrafi kształtować relacje z wychowankami na zasadzie tolerancji wobec ich odmienności, akceptuje ich indywidualność oraz troszczy się o jej rozwój. Nauczyciel stosujący terapeutyczny styl pracy – co słusznie zauważa Anna Włodarczyk – „nie nakaże, nie poleci, nie poda i każe przyswoić, lecz zachęci, pomoże, wesprze, ośmieli i skłoni. Wszystko po to, by pomóc stać się uczniowi samodzielną jednostką, zdolną do samooceny i samourzeczywistniająca się, gdzie autentyzm to cel do interakcji nauczyciel-uczeń” (Włodarczyk 2007: 16). Takie kształtowanie rzeczywistości lekcyjnej toruje drogę sytuowaniu zadań edukacyjnych „bliżej ucznia”, co zwiększa skuteczność wychowawczego oddziaływania, ułatwia interioryzację treści oraz kształtowanie empatycznego stosunku do innych.

Filmoterapia polega na ukierunkowanym oglądaniu starannie dobranych przez wykwalifikowanego filmoterapeutę lub pedagoga filmów, a następnie pracowaniu nad tematem pod kątem potrzeb uczestnika (forma indywidualna) bądź uczestników (forma grupowa) zajęć, którymi mogą być osoby dotknięte chorobami i zaburzeniami psychicznymi, leczone z uzależnień, borykające się z trudnymi do rozwiązania problemami, nieradzące sobie w codziennych sytuacjach (np. osoby niepełnosprawne), a także pragnące rozwinąć swoje psychiczne zasoby. Ostatni aspekt będzie nas szczególnie interesował (zob. Dumtrache 2014: 717–721). Korzeni filmoterapii należy szukać w latach 80. XX wieku (May 1997). Badacze amerykańscy zaczęli wówczas wykorzystywać film do pracy nad rozwojem osobistym człowieka (Mary Paquette, Birgit Wolz, Sharon Dole, Joanna McMahan, James W. Forgan, Jean Kaywell). W Polsce inicjatorami tego typu działań były: Karolina Giedrys-Majkut, Lucyna Zembowicz, Anna Twardowska, Monika Zakrzewska-Blauth.

Działania propedeutyczne

We współczesnym świecie, zdominowanym przez kult młodości, starość jest zjawiskiem tabuizowanym. Projekcję i interpretację filmów o doświadczeniach egzystencjalnej jesieni warto poprzedzić omówieniem, z konieczności w zarysie, opracowań teoretycznych poświęconych zagadnieniom wieku senioralnego. Starość sytuować należy w perspektywie biologicznej (między innymi z uwagi na obniżenie sprawności fizjologicznej spowodowane czynnikami genetycznymi, przyrodniczymi i kulturowymi wpływającymi na bieg czasu biologicznego), psychologicznej (zmiana

osobowości człowieka widoczna w koncentracji uwagi na sobie, konieczności zmagania się z problemami zdrowotnymi, lękiem przed chorobami, bólem i śmiercią), społecznej (poczucie alienacji i wykluczenia), duchowej (większa wrażliwość na kwestie metafizyczne, w tym religijne) (Pikuła 2011: 39). Właściwie prowadzony dyskurs ułatwi przyszłym nauczycielom nie tylko określenie stereotypów myślowych dotyczących późnej dorosłości, lecz – co ważniejsze – wskaże mechanizmy ich powstawania. Źródeł ageizmu poszukiwać trzeba bowiem na wielu płaszczyznach: niedostatecznej wiedzy ludzi młodych na temat faz życia człowieka, gerontofobii, czy wreszcie zmiany modelu rodziny wielopokoleniowej na rodzinę nuklearną, składającą się z rodziców i dzieci, co skutkuje osłabieniem więzi między dziadkami a wnukami (Szukalski 2008: 161–162).

W rozważaniach o starości nie powinno zabraknąć perspektywy diachronicznej. Rola i miejsce seniorów w przestrzeni społecznej zależne były od wielu czynników, między innymi ustroju, priorytetów kulturowych, modelu i funkcji rodziny. Lektura jednej z najważniejszych publikacji związanych z tym tematem, *Historii starości* Georgesa Minois'a (tom I; 1995) oraz Jean-Pierre'a Boisa (tom II; 1996), zawierającej zarówno refleksje na temat literackich obrazów wieku matuzalemowego i jego konceptualizacji artystycznych, jak i relacje z przekazów mówionych, dane statystyczne, prywatną korespondencję i doniesienia prasowe, pozwoli uświadomić studentom dualizm postaw ludzkości wobec seniorów: od eliminowania ludzi nieproduktywnych w cywilizacjach pierwotnych do systemów zabezpieczania ich bytu przez renty i emerytury.

Z dydaktycznego punktu widzenia trafne okaże się spointowanie rozważań przywołaniem refleksji starożytnych filozofów. Apologię starości głosili między innymi Platon i Cynceron. Łączyli ją z dostojnością, kumulacją długoletnich doświadczeń, wiedzą, możliwością swobodnego zarządzania czasem, realizowania pasji i zainteresowań oraz harmonią wewnętrzną. Myśliciele podkreślali, że ludzie wiekowi to ci, wobec których młodszy są dłużnikami. Prawo do szacunku i pomocy ze strony tych ostatnich pojmowali jako niekwestionowany przywilej wieku starczego. Jesień życia pozwalała – ich zdaniem – rozwinąć ukryte, z wolna dojrzewiające w człowieku właściwości charakteru, uwalniała od egzystencjalnego niepokoju, zachęcała do smakowania drobnych, codziennych przyjemności (Zmorzanka 2011: 73–104; Cynceron 1996: 25–99). Antytezę pogodnej starości przedstawił natomiast Arystoteles, ujmując ją jako czas dekadencji, wypełniony udrękami i dolegliwościami, gorszy nawet od samej śmierci. Seniorom przypisał takie cechy, jak: brak żywych uczuć i spontaniczności, oziębłość, nieufność oraz niezyczliwość wobec otoczenia, przesadną ostrożność wynikającą z wcześniejszych gorzkich doświadczeń, niezdolność do uczuć szczerych i czystych, małoduszność zrodzoną z doznanych upokorzeń, a także egoizm (Majeran 2011: 105–118).

X muza przedstawia różne twarze starości. Znaczących produkcji fabularnych (zarówno dramatów, jak i komedii) oraz dokumentalnych poświęconych tej tematyce można wymienić wiele. W filmowej narracji wiek matuzalemowy bywa zarówno gorzki, jak i radosny. Reżyserzy często mówią o zniedołężnieniu, a także utracie sił, urody, miłości, zdrowia, pamięci, sprawności fizycznej i umysłowej, samodzielności,

godności, najbliższych i przyjaciół. Kreują również obrazy pozytywne, ukazując ten etap ludzkiej wędrówki jako czas zbierania plonów, dojrzałości, umiejętności „smakowania” chwili, rozwijania pasji, pogłębiania relacji interpersonalnych, słowem – czas mądrości i doświadczenia, który należy otoczyć szacunkiem i czcią. Starość stawia bowiem przed człowiekiem różnorodne wyzwania i prowokuje pytania, na które trzeba szukać odpowiedzi ze świadomością, że nie będą one z pewnością opatrzone klauzulą jednoznaczności.

Prezentowane przyszłym nauczycielom filmy zagraniczne (o edukacyjnym znaczeniu polskich filmów pisałam już wcześniej: Gajak-Toczek, Gala-Milczarek 2017: 283–298) pogrupowałam ze względu na poruszane przez nie kręgi zagadnień. Warto przywołać te, które ukazują⁷:

- a) godzenie się ze starością (np. *Nad złotym stawem* Marka Rydella, 1981; *Butelki zwrotne* Jana Svěráka, 2008; *Babie lato* Vladimira Micháleka, 2001);
- b) przemijającą i nowo rodzącą się miłość seniorów (np. *Pamiętnik Nicka Cassavetes*⁸, 2004; *Lawendowe wzgórze* Charlesa Dance'a, 2004; *Manglehorn* Davida Gordona Greena, 2014);
- c) różne sposoby zmagania się z chorobami (*Choć goni nas czas* Roba Reinerja, 2007; *Motyl Still Alice* Richarda Glatzera i Washa Westmorelanda, 2014);
- d) degradację społeczną (*Portier z hotelu Atlantic* Friedricha Wilhelma Murnau, 1924);
- e) pobyt w domach spokojnej starości (*Hotel Marigold* Johna Maddena, 2011 [niektórzy zapewne sięgną po jego kontynuację: *Drugi hotel Marigold* tego samego reżysera, 2015]; *Kwartet* Dustina Hoffmana, 2012; animacja *Zmarszczki* Ignacio Ferrerasa, 2011);
- f) wspólne, alternatywne wobec domów złotej jesieni radzenie sobie ze starością (*Zamieszkajmy razem* Stéphane'a Robelina, 2011);
- g) odchodzenie bliskich i zbliżanie się do własnego kresu (np. *Ballada o Narayamie* Shôhei Imamury, 1983; *Daleko od niej* Sarah Polley⁹, 2006; *Proste życie* Ann Hui, 2011; *Miłość* Michaela Hanekego, 2012);
- h) borykanie się z ograniczeniami psychofizycznymi (*Import/Export* Ulricha Seidla, 2007);
- i) podejmowanie trudu rozliczania się z życiem, często przedstawianego za pomocą metaforycznej podróży w przeszłość i w głąb siebie (*Tam, gdzie rosną poziomki* Ingmara Bergmana, 1957; *Prosta historia* Davida Lyncha, 1999; *Hanami – Kwiat wiśni* Doris Dörrie, 2008).

Kierunki pracy z filmem

Obrazy filmowe w ramach propedeutycznego przygotowania przyszłych nauczycieli do działań terapeutycznych przyjdzie omawiać na zajęciach zgodnie

⁷ O wyborze filmów zdecydowała kilkuletnia praktyka prowadzenia dla studentów polonistyki Uniwersytetu Łódzkiego edukacji „dla” i „ku” starości.

⁸ O filmie tym pisałam w artykule: Gajak-Toczek 2018: 111–121.

⁹ Wspomniany temat poruszyłam w artykule: Gajak-Toczek 2018: 111–121.

z zasadą pięciu kroków propagowaną przez Ewę Warmuz-Warmuzińską¹⁰. Na początku ma miejsce prezentacja filmu, następnie w czasie rozmowy uczestnicy zajęć podają po jednym zdaniem, które szczególnie zwróciło ich uwagę, i dokonują jego interpretacji. Później widzowie przypominają po trzy sceny z filmu: najbardziej irytującą, poruszającą oraz tę, z którą się utożsamiają. Kolejna faza to tworzenie na podstawie wybranej sceny własnego filmu i dzielenie się refleksjami na jego temat. W końcowym etapie pracy uczestnicy mają wybrać postać z filmu, która pozwoli na empatyczne towarzyszenie seniorom w przeżywaniu ich późnej dorosłości oraz okaże się pomocna w przygotowaniu do własnej starości (Warmuz-Warmuzińska 2013: 46).

Tak zaprojektowane działania sprawią, że studenci przejdą cztery etapy radzenia sobie z problemem: identyfikację, oczyszczenie, wgląd (por. Sharp, Smith, Cole 2002) oraz uniwersalizację (por. Jeon 1992, za: Sharp, Smith, Cole 2002). Pierwszy wiąże się z identyfikacją i wytworzeniem emocjonalnej więzi uczestnika zajęć z bohaterem. Drugi polega na ujawnieniu przez studenta ukrytych uczuć i treści, które wiążą się ze sposobami postrzegania przez niego starości. Trzeci przynosi zrozumienie, dzięki analizie dzieła filmowego, istoty własnych problemów. Czwarty oznacza zaś uświadomienie sobie, że własne reakcje na jesień życia nie są zjawiskiem odosobnionym, podobnie konceptualizują ją także inni.

Wybierając film, nauczyciel powinien przestrzegać kilku zasad. Przede wszystkim sam musi obejrzeć film kilkakrotnie. Przed prezentacją filmu młodzieży akademickiej warto ukierunkować odbiór przez podanie szeregu wskazówek (określenie celu) potrzebnych do interpretacji poszczególnych kwestii omawianych później w czasie zajęć. Dobrze byłoby, gdyby obraz filmowy operował metaforą (nie może jednak zbyt dokładnie odzwierciedlać doznań młodych ludzi; wówczas mogłyby pojawić się mechanizmy obronne, które utrudniają pracę). Jeżeli film zawiera sceny kontrowersyjne, należy poinformować o nich uczestników zajęć.

W tym miejscu warto przybliżyć kilka potencjalnych rozwiązań, które pracę nad filmem uczynią efektywniejszą. Szereg pytań dotyczy będzie filmowej postaci. Mogą one mieć następującą formę: Co wiesz o bohaterze filmu? Opowiedz o nim. Co czuł bohater w konkretnej sytuacji? Jakie myśli mu towarzyszyły? Co postrzegał jako swój główny problem? Jak go rozwiązał? Jak mógł postąpić? – zaproponuj inne rozwiązania. Co wówczas uległoby zmianie? Jakie byłyby ewentualne konsekwencje takich decyzji? Jakie relacje kształtował bohater z innymi ludźmi? Jak oceniasz postępowanie bohatera? Co ci się podobało / nie podobało; co akceptujesz / czego nie akceptujesz; co cenisz / czego nie cenisz w jego postępowaniu? Warto postawić także pytania dotyczące innych kwestii, np.: Jakie są Pana/Pani wrażenia po obejrzeniu filmu? Jakie emocje: pozytywne czy negatywne wzbudził film? Czy zawierał jakiś wyjątkowy przekaz? Jeśli tak, co to było? Jakie nowe pomysły podpowiedział twórca? Jakie inne filmy będące kontynuacją tematu mógłby Pan/mogłaby Pani przywołać? W jakim stopniu film odnosił się do Pana/Pani konceptualizacji problemów

¹⁰ Shannon Dermer i Jennifer Hutchings w pracy z rodziną proponują trzy kroki skutecznej pracy z filmem. Są to: ocena, zastosowanie, omówienie (*assessment, implementation, debriefing*). Por. Dermer, Hutchings 2000: 163–180.

związanych z wiekiem matuzalemowym? Jak należy odczytać metaforyczne przesłanie filmu? (por. Wolz [2]).

Wiek matuzalemowy w trzech odsłonach

Bogactwo materiału nie pozwala na omówienie wszystkich wspomnianych w artykule propozycji, toteż rozważania ograniczę do ostatniej z przywołanych przeze mnie kategorii, czyli memoracyjnej podróży w przeszłość podejmowanej przez ludzi doznających jesieni życia. Decyzję przesądziło moje przekonanie, że czas i przestrzeń stanowią element sensotwórczy (Genette 1976: 227–232), tworzą język, za pomocą którego ludzie mówią o różnych sposobach istnienia w świecie. Te dwa porządki zespala droga, pojmowana jako obszar, szlak, a także proces przemieszczania się w przestrzeni. Pojemność semantyczna wywiedzionego ze starożytności toposu wiąże się ze zdolnością ewokowania różnorodnych treści egzystencjalnych. Topos ten zawiera – jak podpowiada Janina Abramowska – „ludzką sytuację elementarną, a zarazem uniwersalną” (Abramowska 1978: 125), pojawiającą się w kulturze na tyle często, że uznawana jest za element całości doświadczenia kulturowego.

1. Dla profesora Isaka Borga¹¹ – bohatera filmu *Tam, gdzie rosą poziomki*, będącego *alter ego* Bergmana – okazją do sentymentalnego powrotu w czasy dzieciństwa, niespiesznej wędrówki przez sny, marzenia na jawie i wspomnienia, staje się jednodniowa podróż ze Sztokholmu do Lund odbywana w towarzystwie synowej Marianne i kilku przypadkowych podróżnych. Retrospekcyjny powrót do spraw, których biegu już nie da się zmienić, umożliwia dokonanie swoistego rachunku sumienia.

Interpretację memoracyjnych projekcji zdarzeń (nieudane relacje z matką, która nie miała dla chłopca czasu, kompleks niechcianego dziecka, oziębłe kontakty z niekochaną żoną, jej zdrada jako konsekwencja odrzucenia, nieumiejętność pokochania własnego syna, grzech obojętności w relacjach z innymi ludźmi), w których pytania o hierarchię wartości, szczęście, warunki istnienia spełnionego sytuowane są na płaszczyźnie poznawczej, biologicznej, aksjologicznej, etycznej i eschatologicznej, warto zwieńczyć wskazaniem o ponadczasowym wydźwięku: sens ludzkiemu bytowi nadaje miłość do drugiego człowieka. Bez niej wszelkie inne sprawy tracą doniosłość. Taką lekcję przyjdzie odebrać na podstawie decyzji bohatera o zmianie postępowania (podejmowane przez mężczyznę próby poprawy stosunków z potomkiem, okazywanie życzliwości pokojówce). W pełni uzasadnione będzie także kolejne uniwersalne stwierdzenie: jednostka na scenie dramatu, jakim jest życie, pełnię uzyskuje tylko w dialogicznej relacji z Drugim. Nikt nie zrealizuje siebie jako monada bez okien czy „człowiek z kryjówki”¹². Usytuowana we wskazanej optyce nieoczekiwana nagroda, ukoronowanie dotychczasowych osiągnięć na polu

¹¹ Rolę odgrywał Victor Sjöström.

¹² Nawiązuję do koncepcji Józefa Tischnera, który w metaforze tej odsłania dramat uwikłania człowieka w pęta uzależnienia oraz próby władania nad Innym w relacji współbycia i współpracy. Pokazuje on zagrożenia i zagubienie człowieka w spotkaniu z Drugim w odniesieniu do propozycji, jakie przedstawia współczesna kultura; por. Tischner 1993: 506–522.

zawodowym profesora, traci znaczenie. Świadomość bytowej kruchości i skończoności (wizja własnej śmierci) przyspiesza dojrzewanie bohatera do pełni człowieczeństwa, pojmowanego jako zadanie do wykonania. Minionych błędów nie da się cofnąć, jednak dopóki człowiek żyje, na zmianę nie jest za późno. Ostatni sen Isaka Borga, co w dyskursie z uczestnikami zajęć powinno być szczególnie wyeksponowane, przenosi go na polaną pełną tytułowych owoców, które niegdyś zbierał z Sarą, swoją pierwszą ukochaną. Prawdziwe szczęście nie tkwi zatem w zaszczytach i pieniędzach – dusza Bergmana podróżuje gdzieś indziej – tam, gdzie rosną poziomki.

Pogłębieniu interpretacji posłuży wyeksponowanie autobiograficznego wymiaru filmu, szwedzki reżyser swoim dziełom przypisywał bowiem wymiar terapeutyczny. Jego narracje miały pomóc w odreagowaniu traumy dzieciństwa i dokonaniu bolesnej spowiedzi. Opowieści zapośredniczone przez ekran pozwalały na uporanie się z poczuciem winy wobec rodziny, kobiet i dzieci, które porzucił, oraz obrażanych przez niego współpracowników (Szczepański 2002: 209–211).

2. Bohater filmu Lyncha *Prosta historia*, ponadsiedemdziesięcioletni kaskader i weteran wojenny, Alvin Straight¹³, wyrusza w drogę (zdarzenia miały miejsce w 1996 roku), by spotkać się z niewidzianym przez wiele lat z powodu kłótni chorym bratem. Pozbawiony prawa jazdy ze względu na zły stan zdrowia (niedowidzenie, rozedma płuc i artretyzm) wyrusza w drogę starą, zdezelowaną kosiarką (jej maksymalna prędkość wynosi około 8 mil na godzinę). W pracy z młodzieżą akademicką i tym razem warto podjąć refleksję nad metaforyką scen filmowych obrazujących znaczenie związków rodzinnych w egzystencjalnej wędrówce człowieka. Tropów interpretacyjnych jest wiele. Z pewnością należy przywołać pełne miłości relacje Alvina z niepełnosprawną córką, pozbawioną prawa do sprawowania opieki nad czworgiem własnych dzieci. W takim kontekście należy również odczytać historię o relacjach bohatera z rodzicami. Dopełnienie tych obrazów stanowi opowieść o pęku gałązek – pojedynczą łatwo złamać, ale uczynienie tego samego wobec kilku połączonych wymaga użycia znacznie większej siły.

Do ciekawych wniosków przywiedzie studentów także przyjęta przez reżysera koncepcja porównania etapów ludzkiego bytu z porami roku, zakorzeniona w filozofii starożytnej, pojawiająca się między innymi u Pitagorasa (Bois 1996: 66–67). Rozpoczęcie akcji w momencie zakończenia żniw, zwiastujących przemijanie lata, tworzy analogię do biograficznego usytuowania wędrówki Alvina: on również okres dojrzałości ma za sobą, utracił witalność, boryka się – jak już wspomniałam – z wieloma przeciwnościami natury fizjologicznej. Słowa: „Nie ma nic dobrego w tym, że jest się ślepym i kulawym”¹⁴ zainicjować mogą dyskusję nie tylko o ograniczeniach wieku senioralnego (wizyta bohatera u lekarza), lecz także o dyktowanych koniecznością potencjalnych sposobach ich akceptacji. Z terapeutycznego punktu widzenia celnym posunięciem będzie wyeksponowanie pozytywnej strony starości: ta nie nadchodzi bowiem z dnia na dzień, lecz po wielu wcześniejszych latach, w czasie których każdy ma szansę zdobycia doświadczenia i tego, co powszechnie określane jest mianem mądrości. Pointą dyskursu może stać się choćby uwaga mężczyzny:

¹³ Odtwórcą roli jest Richard Farnsworth.

¹⁴ Zapis ścieżki dźwiękowej filmu.

„Ale w moim wieku widziałem już prawie wszystko, co może zaserwować nam życie, umiem oddzielić ziarno od plew i pozwolić, żeby drobiazgi odfrunęły”¹⁵. Wiek matuzaleмовy w obrazie Lyncha to nie tylko przemijanie, lecz także okres zbierania plonów.

3. Ostatnim filmem drogi, na który pragnę zwrócić uwagę studentów w ramach edukacji „dla” i „ku” starości, jest przepełniona symbolami produkcja niemieckiej reżyserki *Hanami – Kwiat wiśni*¹⁶. Opowieść o zmaganiach Rudiego z żałobą po niespodziewanej śmierci żony ma podłoże biograficzne. Dörrie za pomocą tego dzieła starała się przepracować traumę po stracie męża, autora zdjęć filmowych, który zmarł w 1998 roku podczas prac nad produkcją *Czy jestem piękna?*

Terapeutyczne funkcje filmu lokować przyjdzie na wielu płaszczyznach. Celem egzemplifikacji przywołam jedynie kilka z nich. Zespolenie przez reżyserkę przesłania *memento mori* z filozoficzną ideą *carpe diem* odnosi się do jednej z ponadczasowych zasad, jakie warto zawrzeć w instrukcji spełnionego życia. Widz, śledząc losy bohatera, ma szansę zrozumieć, że tylko nieliczni ludzie podejmują wysiłek, by w rutynie codzienności otworzyć się na potrzeby i pragnienia drugiej osoby, z którą przemierzają szlaki egzystencji. Z taką prawdą musi się zmierzyć bohater, doświadczający samotności po odejściu Trudi. Tragiczne zdarzenie unaoczniało mu nie tylko ogrom wyrzeczeń kobiety związanych z wypełnianiem obowiązków żony i matki, lecz nade wszystko uprzytomniło smutną prawdę, że właściwie nie znał swojej partnerki. By spłacić dług wdzięczności, wyrusza w wymarzoną przez nią podróż do Japonii, do stóp świętej góry Fudzi.

Hanami – Kwiat wiśni jest również narracją o przepracowywaniu traumy żałoby. Śmierć bliskich oznacza tragedię, której nie zrozumie nikt, kto nie doświadczył tej sytuacji. Można ją uznać za duchową ranę, jej zagojenie się wymaga czasu, pozostawia ponadto trwałe blizny. Choć do przeżywania tego stanu nie umiemy się w pełni przygotować, każdy bowiem doświadcza go inaczej, to jednak poznanie uniwersalnych sposobów radzenia sobie w cierpieniu należy uznać za nieocenioną pomoc na przyszłość.

Terapeutyczny sens będą miały zarówno poszukiwania wraz z wdowcem odpowiedzi na szereg pytań, które stawiał sobie w samotności, jak i analiza jego zmieniających się nastrojów oraz emocji. Lektura rozdziału *Żałoba i melancholia* Zygmunta Freuda (Freud 1991: 295–308) okaże się pomocna w interpretacji omawianych kwestii i pozwoli na stworzenie rejestru zadań do wykonania.

Pierwsze z nich wiąże się z koniecznością zaakceptowania poniesionej straty, a także pokonaniem szoku, odrętwienia, emocjonalnego dystansu i niedowierzania oraz zaprzestaniem, bolesnego oczekiwania na niemożliwy powrót zmarłego. Drugie zadanie polega na konfrontacji z własnymi odczuciami, emocjonalnym bólem, lękiem, cierpieniem psychicznym, niekiedy buntem i agresją kierowanymi wobec innych ludzi lub sił nadprzyrodzonych, a także z wyznawanymi wartościami. Przepracowania domaga się również poczucie winy wobec żony (żał minionego czasu, którego bohater jej nie poświęcił, gorycz z powodu niewypowiedzianych w porę

¹⁵ Zapis ścieżki dźwiękowej filmu.

¹⁶ W rolę Trudi wcieliła się Hannelore Elsner, Rudiego grał zaś Elmar Wepper.

słów, świadomość ignorowania ważnych dla niej spraw). Kolejny etap żałoby łączy się ze stopniowym odzyskiwaniem sił i powrotem do równowagi. W pracy ze studentami omówić przyjdzie rozmaite wyzwania wiążące się z tym etapem: organizowaniu nowej rzeczywistości towarzyszy nierzadko zwątpienie w sens działań, rozczarowanie, smutek i bezsilność (odwiedziny syna w Kraju Kwitnącej Wiśni). Czwartym zadaniem jest próba odnalezienia własnego miejsca w dostępnej rzeczywistości. Takie znaczenie przypisać należy mocy tańca butoh, który był nigdy nie-zrealizowaną, a bagatelizowaną przez bohatera filmu, pasją jego żony. Taniec ten – zgodnie z dawnymi wierzeniami – pozwala poznać tajemnicę życia i śmierci, gdyż opisuje światło i cień, początek i koniec, stawanie się i zamieranie. Jego rytm stał się dla bohatera znakiem, formą listu pisanego przez ukochaną z krainy zmarłych, zamienił cierpienie w radość wynikłą z poczucia duchowego zespolenia z Trudi. Upostaciowaniem tej metamorfozy są imiona bohaterów: Rudi stanowi część imienia Trudi. Przewodnikiem na drodze mężczyzny do samego siebie jest bezdomna, osierocona Japonka.

Film Dörrie stanowi również okazję do refleksji o znaczeniu związków rodzinnych w rozwoju człowieka, refleksji tym ważniejszej, że podejmowanej w niestabilnym świecie, który zdaje się sprzyjać powstawaniu zakłóceń w komunikacji między ludźmi. Analiza nieudanych relacji międzypokoleniowych (dzieci nie mają czasu dla matki i ojca, nie potrafią z nimi rozmawiać, nie cieszą się z ich niespodziewanej wizyty) posłuży do sformułowania kilku wniosków. Przede wszystkim warto podkreślić, że wzajemne relacje powinny być skierowane na współobcowanie, współistnienie rodzica i dziecka. Cenne z dydaktycznego punktu widzenia sugestie przyniesie prezentacja modyfikacji, którym dzisiaj podlega kod kulturowy, interpretacja skutków aksjologicznego rozchwiania, teoriopoznawczego i aksjologicznego relatywizmu. Przypuszczać można, że wykreowany przez Dörrie obraz zainicjuje rozmowę o sposobach odnoszenia się współczesnej społeczności do seniorów, o których dużo się mówi w przestrzeni publicznej, ale wiele ich problemów pomija się milczeniem. Przedstawiony przez niemiecką reżyserkę rodzinny spektakl prawdopodobnie wyczuli młodych ludzi na problemy związane z aspektem duchowym funkcjonowania podstawowej komórki społecznej, jaką jest rodzina. Film akcentuje jej znaczenie jako naturalnego i oczekiwanego środowiska istnienia ludzi, pokazuje, że w trudnych chwilach należy okazywać sobie wsparcie i udzielać pomocy.

Niemiecka reżyserka zachęca także do zastanowienia się nad obecnością prawdy i kłamstwa w związkach międzyludzkich. Wartościowaniu poddać należy zachowanie Trudi, która dowiedziawszy się o śmiertelnej chorobie męża, by go nie martwić, nie przekazuje tej smutnej informacji, lecz zabiera go w podróż: najpierw w odwiedziny do dzieci, później zaś nad morze, gdzie sama niespodziewanie umiera.

Wydaje się, że przywołane w artykule trzy filmowe narracje o starości stanowiąc będą asumpt do niejednej refleksji, zachęcą do rozważań na temat różnorodnych sposobów zmagania się z wiekiem matuzaleмовym i – być może – skłonią do rozmyślań nad własnym stosunkiem do seniorów oraz sposobami mówienia o jesieni życia z przyszłymi uczniami.

Podsumowanie

Reżyserzy w opowieściach o starości i śmierci często posługują się metaforą drogi, ludzkie istnienie traktują bowiem jako wędrówkę: jej ostatnią stacją jest śmierć. Wspomniana metafora służy im do konceptualizacji doznań i doświadczeń, staje się próbą porządkowania pojęć i emocji, metodą analizowania przeżyć wewnętrznych; tworzy nić, na którą nawleka się zdarzenia, spotkania, postoje.

W temporalnej podróży memoracyjnej, mającej charakter mentalny, bohaterzy ponownie świadomie przeżywają przeszłe doświadczenia: dokonują rewizji osiągnięć i porażek, powtórnej interpretacji dawnych zdarzeń. Takie dopełnienie cyklu życia refleksją nad sobą ma wydźwięk indywidualny, pokoleniowy i metafizyczny. Przywoływanie wspomnień znaczących i poddawanie ich ocenie w perspektywie całego życia, z uwzględnieniem zmieniającego się kontekstu własnego rozwoju – wewnętrznego i zewnętrznego – prowadzi nie tyle do zmiany przeszłości, ile do zmiany nastawienia względem tego, czego się doświadczyło.

Nie da się przecenić możliwości towarzyszenia postaciom filmowym w bilansowaniu ich dokonań, spoglądaniu wstecz, wartościowaniu minionych wyborów i działań, składających się na tkanekę jednostkowej biografii. Spojrzenie do tyłu ułatwia spokojniejszą i bardziej obiektywną ocenę ludzi i sytuacji, z jakimi bohaterowie stykają się w codzienności, owocuje namysłem nad sensem i przeznaczeniem istnienia człowieka, pozwala na formułowanie opinii na temat rozmaitych decyzji, uwzględnianie różnorodnych kontekstów ich podejmowania, wreszcie – ułatwia projektowanie rozwiązań hipotetycznych. Młodzi ludzie dzięki filmom będą w stanie także lepiej rozumieć stany psychiczno-emocjonalne seniorów, nauczą się odnosić tolerancyjnie do ich zachowań. Widz przekona się ponadto o tym, że podstawą dobrego funkcjonowania w okresie późnej dorosłości jest umiejętność czerpania radości i satysfakcji z relacji rodzinnych. Życiorysy bohaterów filmowych dowodzą, że w pełni ludzkim jest się jedynie w kontakcie z innymi.

Wspomnieniowe, niespieszne przemierzanie przeszłości stanowi źródło wiedzy i mądrości zapewniających pozycję autorytetu w trudnej sztuce, jaką jest życie. Osłabienie fizycznej aktywności ułatwia duchowe eksploracje: pomaga w odnajdywaniu drogi do pogodzenia się z przemijaniem oraz własnego języka, który odsłania meandry poszukiwań. Oswajanie refleksji o śmierci związane z doświadczeniem utraty bliskich wiązać zaś można z myślą o tych, którzy będą opłakiwali nasze odejście. Paul Ricoeur notował w ostatnich zapiskach: „Pytanie o życie przyszłe jest przede wszystkim pytaniem o pozostających przy życiu, którzy zastanawiają się, czy zmarli istnieją nadal w tym samym porządku chronologicznym albo przynajmniej w jakimś równoległym układzie czasowym” (Ricoeur 2008: 38).

Edukacja filmowa pomoże w kształtowaniu postaw młodych ludzi, tak by potrafili aktywnie towarzyszyć seniorom oraz podjęli działania przygotowujące do godnego i zaangażowanego doznawania własnego „wieczoru” egzystencji. Próba stworzenia instrukcji dobrego i pogodnego starzenia się przyniesie duże korzyści rozwojowi osobowemu człowieka. Narracje filmowe, ujmując ludzki byt jako zadanie polegające na ciągłym poszukiwaniu wiedzy i zdobywaniu nowych umiejętności, pokazują że adaptacja do ostatniego etapu istnienia może przybierać różne formy.

Spotkanie z filmem stanowi jedną z form dydaktyki aktywizującej, twórczej, kreatywnej, która docenia niepowtarzalną wiedzę osób starszych oraz ich doświadczenie. Jego propedeutyczno-terapeutyczne oddziaływanie trzeba sytuować na wielu płaszczynach. Służy ono wzbogaceniu wnętrza jednostki, stymuluje poznawczo do analizowania rzeczywistości oraz podejmowania rozmaitych przedsięwzięć, wywołuje *katharsis*, zwiększa zdolności socjalizacyjne. Z pewnością ważna jest również intencja reżyserów dzielenia się wypracowanym z trudem zrozumieniem reguł istnienia. Wskazują oni drogę, ale pójść za nimi można jedynie dobrowolnie, wybierając zaproponowaną, nigdy zaś narzuconą, wizję.

Bibliografia

- Abramowska Janina. 1978. Peregrynacja. W: *Przestrzeń i literatura. Studia*. Michał Głowiński, Aleksandra Okopień-Sławińska (red.). Wrocław. 120–131.
- Bobiński Witold. 2016. *Wykształcić widza. Sztuka oglądania w edukacji polonistycznej*. Kraków.
- Bois Jean-Pierre. 1996. *Historia starości. Od Montaigne'a do pierwszych emerytur*. Katarzyna Marczevska (przeł.). Warszawa.
- Borecka Irena. 2001. *Biblioterapia: teoria i praktyka. Poradnik*. Warszawa.
- Borecka Irena. 2002. *Biblioterapia: teksty terapeutyczne, konspekty i scenariusze zajęć*. Gorzów Wielkopolski.
- Borecka Irena. 2008. *Biblioterapia formą terapii pedagogicznej*. Wałbrzych.
- Cyceron. 1996. *Katon Starszy o starości*. Zofia Cierniakowa (przeł.). W: *Cyceron, Plutarch. Pochwała starości*. Zofia Cierniakowa, Alfred Twardecki (przeł.). Warszawa. 25–99.
- Debord Guy. 1998. *Spółczesność spektaklu*. Mateusz Kwaterko (przeł.). Warszawa.
- Dermer Shannon, Hutchings Jennifer B. 2000. „Utilizing Movies in Family Therapy: Applications for Individuals, Couples and Families”. *The American Journal of Family Therapy* nr 28. 163–180.
- Dumtrache Sorina Daniela. 2014. „The Effects of a Cinema-therapy Group on Diminishing Anxiety”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* nr 127. 717–721.
- Freud Zygmunt. 1991. *Żałoba i melancholia*. Barbara Kocowska (przeł.). W: *Kazimierz Pospiszył. Zygmunt Freud. Człowiek i dzieło*. Barbara Kocowska, Anna Czownicka, Marian Albiński, Ludwik Jekels (przeł.). Wrocław–Warszawa–Kraków. 295–308.
- Gajak-Toczek Małgorzata, Gala-Milczarek Beata. 2015. *Człowiek stary w mediach – stereotyp a obraz postulowany*. W: *(Nowe) media. Implikacje kulturowe, językowe i edukacyjne*. Małgorzata Karwatowska, Beata Jarosz (red.). Lublin. 51–61.
- Gajak-Toczek Małgorzata, Gala-Milczarek Beata. 2017. *Edukacja ku starości w kręgu kinematografii polskiej (na wybranych przykładach)*. W: *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*. Małgorzata Karwatowska, Leszek Tymiak (red.). Lublin. 283–298.
- Gajak-Toczek Małgorzata. 2013a. „»Wiersze ostatnie« Czesława Miłosza liryczną pieśnią o ludzkich sposobach doświadczania świata”. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Perinentia* nr 140. 224–245.
- Gajak-Toczek Małgorzata. 2013b. „A Few Reflections on Life-passing on the Basis of Works by Tadeusz Różewicz and Czesław Miłosz”. *Man and the Word* nr 15(2). 76–82.

- Gajak-Toczek Małgorzata. 2016. (Nie)trudne rozmowy o starości ze studentami polonistyki. W: Edukacja polonistyczna jako wyzwanie. Powszechność i elitarność polonistyki. Ewa Jaskółowa, Danuta Krzyżyk, Bernadeta Niesporek-Szmburska, Małgorzata Wójcik-Dudek (red.). t. 1. Katowice. 195–211.
- Gajak-Toczek Małgorzata. 2018. O miłości i chorobie w jesieni życia. Kilka uwag o „Pamiętniku” Nicka Cassavetes’a oraz „Daleko od niej” Sarah Polley w kontekście filozofii dialogu Józefa Tischnera. W: Literatura i kultura w życiu człowieka – wybrane motywy. Ewelina Chodźko, Paulina Szymczyk (red.). Lublin. 111–121.
- Genette Gérard. 1976. „Przestrzeń i język”. Aleksander Wit Labuda (przeł.). Pamiętnik Literacki nr 67(1). 227–232.
- Kozubek Małgorzata. 2017. Filmoterapia. Teoria i praktyka. Gdańsk.
- Kurantowicz Ewa. 1992. Pewna wersja terapii w kulturze. W: Kultura i terapia. Przegląd problematyki. Danuta Zalewska (red.). Wrocław. 39–46.
- Majeran Roman. 2011. „Arystoteles o starości”. Vox Patrum nr 56. 105–118.
- May Rollo. 1997. Błaganie o mit. Beata Moderska (przeł.). Poznań.
- Merleau-Ponty Maurice. 1970. „Film i nowa psychologia”. Marek Zagajewski (przeł.). Kino nr 3. 35–40.
- Minois Georges. 1995. Historia starości. Od antyku do renesansu. Katarzyna Marczevska (przeł.). Warszawa.
- Nurczyńska-Fidelska Ewelina, Parniewska Barbara, Popiel-Popiołek Ewa, Ulińska Halina (red.). 1993. Film w szkolnej edukacji humanistycznej. Warszawa–Łódź.
- Nycz Ryszard. 2000. Tekstowy świat. Postmodernizm a wiedza o literaturze. Kraków.
- Pikuła Norbert. 2011. Etos starości w aspekcie społecznym. Gerontologia dla pracowników socjalnych. Kraków.
- Regiewicz Adam. 2011. Kino a kultura w świetle antropologii współczesnej. Próba interpretacji kerygmaticznej. Lublin.
- Ricoeur Paul. 2008. Życie aż do śmierci oraz fragmenty. Anna Turczyn (przeł.). Kraków.
- Sharp Conni, Smith Janet V., Cole Amykay. 2002. „Cinematotherapy: Metaphorically Promoting Therapeutic Change”. *Counseling Psychology Quarterly* nr 15. 269–276.
- Straś-Romanowska Maria. 2000. Późna dorosłość. Wiek starzenia się. W: Psychologia rozwoju człowieka. Barbara Harwas-Napierała, Janusz Trempała (red.). t. 2. Warszawa. 263–292.
- Szczeptański Tadeusz. 2002. Zwierciadło Bergmana. Gdańsk.
- Szukalski Piotr. 2008. Ageizm – dyskryminacje ze względu na wiek. Łódź.
- Szulc Wita. 2006. „Historia arteterapeutyki”. *Edukacja i Dialog* nr 8(181). 66–69.
- Tischner Józef. 1993. Myślenie według wartości. Kraków.
- Tomasik Ewa. 1994. Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej. Warszawa.
- Warmuz-Warmuzińska Ewa. 2013. Filmoterapia w edukacji i terapii dzieci i młodzieży szkolnej oraz dorosłych. Scenariusze zajęć z wykorzystaniem filmów. Warszawa.
- Włodarczyk Anna. 2007. Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty. Kraków.
- Wojciechowski Jacek. 2000. Czytelnictwo. Kraków.
- Wolz Birgit. [1] b.d. Cinema Therapy: Using the Power of Imagery in Films for the Therapeutic Process. <http://www.cinematotherapy.com/birgitarticles/ctusingpower.html>. (dostęp: 15.09.2019).

Wolz Birgit. [2] b.d. The Transformational Power of Film: Using Movies in Therapy. <http://www.cinematherapy.com/birgitarticles/transformationalpower.html>. (dostęp: 16.09.2019).

Zalewska Danuta (red.). 1992. Kultura i terapia. Przegląd problematyki. Wrocław.

Zhe Wu Angela. 2008. Applying Cinema Therapy with Adolescents and A Cinema Therapy Workshop. <http://www.cinematherapy.com/pressclippings/Angela's-thesis1.pdf>. (dostęp: 17.09.2019).

Zmorzanka Anna. 2011. „Platon o starości i ludziach starych”. *Vox Patrum* nr 56. 73–104.

Streszczenie

Autorka nawiązuje do wychowawczej roli filmu, która może pomóc w kształtowaniu postaw młodych ludzi tak, by potrafili aktywnie towarzyszyć seniorom oraz podjęli działania przygotowujące do godnego i zaangażowanego doznawania własnego „wieczoru” egzystencji. Wskazuje, że narracje filmowe ukazujące przystosowanie do ostatniego etapu istnienia mogą przybierać różne formy. Szczególnie wyeksponowano memoracyjną perspektywę podróży w głąb siebie jako narzędzie poszukiwania wiedzy i zdobywania nowych umiejętności.

Immersion in the past. About the journey of memorising of seniors based on the example of selected films

Abstract

The author refers to the educational role of film, which can help shape the attitudes of young people so that they can actively accompany seniors and take steps to prepare for a dignified and committed experience of their own “evening” of existence. She indicates that film narratives showing adaptations to the last stage of existence can take various forms. The memorising perspective of the journey into the depths of oneself as a tool for searching for knowledge and acquiring new skills was particularly highlighted.

Słowa kluczowe: filmoterapia w edukacji, starość w filmie, Ingmar Bergman, David Lynch, Doris Dörrie

Key words: cinematherapy in education, senility in movies, Ingmar Bergman, David Lynch, Doris Dörrie

Małgorzata Gajak-Toczek – dr hab., adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Jest zainteresowana literaturą współczesną, jej związkami z innymi sztukami oraz aplikacją różnorodnych założeń metodologicznych na grunt rzeczywistości szkolnej. Prowadzi badania nad szkolnymi formami i metodami kształcenia literacko-kulturowego w szkołach podstawowych i średnich. Własne zainteresowania naukowe koncentruje na tradycji dydaktyki polonistycznej w drugiej połowie XIX wieku oraz na podręczniku jako narzędziu kształcenia. Autorka monografii: *Franciszek Próchnicki (1847–1911). Dydaktyk – edytor – badacz literatury* (Łódź 2010) oraz *Tadeusz Czappczyński (1884–1958). Pedagog – literaturoznawca – literat* (Łódź 2017).