



Justyna Hanna Budzik

 <https://orcid.org/0000-0001-9740-0761>

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Wstęp do ekokrytyki filmowej: wyzwania dydaktyczne

Introduction to Film Ecocriticism:
Teaching and Learning Challenges

Abstract: The main goal of this article is to start a debate on how to introduce ecocriticism into university film education. It also presents the author's critical reflection on her experience of translating the theoretical assumptions of posthumanist film education into university practice. The theoretical part of the article popularizes the thought of Adrian Ivakhiv, a cultural theoretician and ecophilosopher concerned with film studies, whose reflection also addresses his activity as teacher. Further in the article, Justyna Hanna Budzik describes university classes devoted to film ecocriticism, whose aim was to implement the interpretive and research attitude developed in green film studies. She presents the curriculum, teaching and learning methods, conclusions, and postulates for redesigning classes in the upcoming teaching cycle. A separate part of the article discusses a detailed discussion of one of the tasks for students. Teaching experiences are placed in the context of the framework of film education and posthumanities.

Keywords: ecocriticism, film studies, posthumanities, film education

Abstrakt: Główne cele artykułu to rozpoczęcie dyskusji nad tym, jak wprowadzać ekokrytykę w obręb uniwersyteckiej edukacji filmowej, oraz krytyczny namysł nad doświadczeniem autorki w zakresie prób przełożenia teoretycznych założeń posthumanistycznej dydaktyki filmowej na praktykę uniwersytecką. Część teoretyczna tekstu popularyzuje myśl Adriana Ivakhiva, teoretyka kultury i ekofilozofa zajmującego się filmoznawstwem, który poddaje refleksji także swoją działalność dydaktyczną. W dalszej części artykułu autorka opisuje zajęcia uniwersyteckie poświęcone ekokrytyce filmowej, których celem była implementacja postawy interpretacyjnej i badawczej wypracowanej w zielonych studiach nad filmem. Przedstawiony zostaje tu program zajęć, metody dydaktyczne, wnioski oraz postulaty przeprojektowania zajęć w kolejnym cyklu. Odrębna część tekstu dotyczy szczegółowego omówienia jednego z ćwiczeń dla studentów. Doświadczenia dydaktyczne zostają wpisane w kontekst założeń edukacji filmowej oraz posthumanistyki.

Słowa kluczowe: ekokrytyka, filmoznawstwo, posthumanistyka, edukacja filmowa

Jeśli kino jest tym, co robi, jego esencję można wyrazić w następujący sposób: *kino jest maszyną, która zabiera widzów w podróże do filmowych światów*¹ (Ivakhiv, 2012: 148).

Zapisanym dalej rozważaniom przyświecają dwa główne zamierzenia. Po pierwsze, rozpoczęcie dyskusji nad wprowadzaniem w obręb humanistycznej edukacji uniwersyteckiej założeń ekokrytyki w studiach nad filmem – niestety, w odróżnieniu od dziedziny nauk o literaturze (zob. Czaplński, Bednarek, Gostyński, 2017), w polskim piśmiennictwie filmoznawczym brak opracowań dotyczących strategii dydaktycznych rozwijających tę postawę interpretacyjną. Relacje z kilkunastoletniej praktyki uprawiania i nauczania ekokrytycznego podejścia do filmu znalazłam jednak w pismach Adriana Ivakhiva, teoretyka kultury i ekofilozofa zajmującego się kinem, związanego z uniwersytetem w kanadyjskim Vermont, którego działania i przemyślenia chciałabym w tym tekście spopularyzować. Po drugie, moim celem jest także opisanie własnych prób przełożenia teoretycznych założeń ekokrytycznej dydaktyki filmowej na praktykę i przedstawienie wniosków wypływających z tej aktywności.

Moje refleksje ufundowane są przede wszystkim na doświadczeniu prowadzenia semestralnego przedmiotu autorskiego pod nazwą „Wstęp do ekokrytyki filmowej” (semestr zimowy 2021/2022), którego program ułożyłam w myśl tezy, że „*Wszystkie filmy oferują możliwości eksploracji ekokrytycznej, a ich uważna analiza może dotrzeć do pasjonujących i intrygujących perspektyw na różnorodne relacje kina ze światem wokół nas*” (Rust, Monani, 2013: 3). Liczący 30 godzin dydaktycznych kurs przygotowałam jako przedmiot fakultatywny dla kierunku sztuka pisania na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, dla studentek i studentów studiów licencjackich ze wszystkich trzech lat. W ciągu semestru udało się omówić 11 filmów: długo- i krótkometrażowych, fabularnych z różnych gatunków, jeden dokument oraz multimedialny

¹ Jeśli nie zaznaczono inaczej, przekłady cytatów obcojęzycznych są mojego autorstwa – J.H.B.

projekt korzystający z archiwum fotograficznego (pełną listę filmów podaję w aneksie do artykułu). Program objął zarówno dzieła „samświadomego antropocenu” (Szaj, 2021: 17), a zatem powstałe po roku 2000, kiedy świadomość wpływu człowieka na Ziemię stała się wiedzą powszechną przenikającą również do twórczości artystycznej (jak wykazała Lynn Keller w odniesieniu do poezji), jak i obrazy klasyczne (Wenera Herzoga, Petera Weira), w których rozpoznać można historyczne postawy człowieka wobec środowiska. Część filmów to opowieści wprost podejmujące tematykę powiązań ludzi i nie-ludzi, a w innych aspekt ekologiczny prześwituje w tle głównych wątków. Ponieważ niuanse filmoznawczego definiowania filmu środowiskowego oraz ekokina rozważam szerzej w innym miejscu (zob. Budzik, 2023 [w druku]), pomijam te wątki w artykule, skupiając się na dydaktycznej aplikacji postawy interpretacyjnej i badawczej wypracowanej w zielonych studiach nad filmem. Ponadto w prezentowane tu refleksje włączam też wnioski z jednorazowych spotkań z nauczycielkami i nauczycielami oraz z młodzieżą szkolną, a także z materiałów edukacyjnych opracowanych w ramach udziału w grantie „The V4 Humanities Education for Climate”, realizowanym przez Interdyscyplinarne Centrum Badań Edukacyjnych UŚ.

Teoria i praktyka: dydaktyka filmoznawczej ekokrytyki

Analogicznie do ekokrytyki literaturoznawczej w studiach nad filmem szeroko rozumiana postawa ekokrytyczna to przede wszystkim przyglądanie się temu, w jaki sposób środowisko wpływa na narrację i na bohaterów (ludzkich oraz nie-ludzkich) oraz jak prezentowane są w kinie relacje między człowiekiem a tym, co nie-ludzkie. Na gruncie filmoznawczym ekokrytyka rozwija się od przełomu XX i XXI wieku, i o ile najpierw czerpała ze strategii wypracowanych oraz doświadczanych przez literaturoznawstwo, o tyle wraz z rozwojem refleksja została poszerzona o koncepty właściwe filmowi, które w przypadku

literatury nie były aż tak problematyczne, a związane z materialnym uwikłaniem przemysłu filmowego. Adrian Ivakhiv zauważa ten proces i dowodzi, że

ekokrytyczne myślenie o filmach pociąga za sobą nie tylko badanie reprezentacji natury czy relacji człowiek – natura w filmach, musi też zawierać badanie samego medium filmu, włączając w to produkcję, dystrybucję i konsumpcję filmów oraz produktów ubocznych generowanych na każdym etapie ich życiowego cyklu (Ivakhiv, 2012: 145).

W konsekwencji „zielone filmoznawstwo” (*green film studies*) zajmuje się zarówno interpretacją obrazów, jak i namysłem nad warunkami środowiskowego wpływu tworzenia, rozpowszechniania i poznawania filmów, które są ujmowane jako obrazy i narracje niosące znaczenia oraz, równocześnie, jako produkty materialnie umocowanego działania.

Ivakhiv opisuje doświadczenia z prowadzonego przez kilka lat kursu uniwersyteckiego zatytułowanego „Ekopolityka i kino” („Ecopolitics and the Cinema”), w różnych wariantach czasowych (dziewięcio- lub czternastotygodniowym), skupionego przede wszystkim na definiowaniu ekopolityki w odniesieniu do kręcenia filmów oraz na analizie, „jak film przedstawia intra-ludzkie oraz ludzko-nie-ludzkie relacje” (Ivakhiv, 2012: 145). Autor przyznaje, że stopniowo przekształcał program kursu, wzmacniając akcent na filozoficzny aspekt rozważania kina samego w sobie oraz jego związków ze środowiskiem. Przy czym należy zaznaczyć, że kanadyjski badacz i dydaktyk ujmuje to zagadnienie w perspektywie filozofii procesu, a zatem rozpatruje nie to, czym jest film, ale jak film działa w relacjach między obiektami. Z takiego filozoficznego umocowania Ivakhiv wywodzi bardzo interesujący model postrzegania trzech „ekologii ruchomych obrazów”, w których obrębie filmy mają wpływ. Skrótowo opiszę ten model, ponieważ jest on nie tylko inspirujący intelektualnie, ale wyznacza również możliwe strategie dydaktyczne w zakresie ekokrytyki filmowej.

Syntetycznie rzecz ujmując, dla Ivakhiva film jest „antropogeobio-morficzny” (zob. Ivakhiv, 2013). To znaczy, że film tworzy światy, które

naśladują ludzkie formy oraz subiektywny świat relacji społecznych (antropomorfizm), są zorganizowane przestrzennie i pozwalają na dotworzenie przestrzennych stosunków między przedmiotami (geomorfizm), a także składają się z naśladujących życie intersubiektywnych form, które widz poznaje w tym samym czasie, w jakim się pojawiają (biolub animamorfizm, zob. Ivakhiv, 2013: 88). Te trzy wymiary filmowego światotwórstwa odpowiadają – według filozofa – trzem wymiarom doświadczenia wykładanego w filozofii procesu: „geomorficzny jest światem rzeczy widzianych z zewnątrz, antropomorficzny – światem sprawczości, a biomorficzny – światem akcji i reakcji »interpercepcyjnych« samych w sobie” (Ivakhiv, 2012: 149). Takie podejście do filmu kładzie nacisk na to, że jest on aktywnym procesem, który może mieć wpływ na świat odbiorcy, a zatem świat poza filmem, oddziałując na afekty oraz intelekt widza. Ekokrytyka zakorzeniona w opisanym modelu rozumienia filmu zwraca w konsekwencji uwagę badawczą na „naszą dynamiczną relację ze światem, czy – szerzej – z Ziemią” (Ivakhiv, 2013: 89). Zaangażowanie widza w świat filmu i wszystkie trzy wymiary jego ekologii jest równoznaczne z zaangażowaniem w świat pozafilmowy w jego materialnym, społecznym i percepcyjnym aspekcie. Innymi słowy, doświadczając afektywnych i narracyjnych właściwości filmu, a także dając się poruszyć przez ruchome obrazy wewnątrz niego, widz ma możliwość zmiany swojej relacji z tym, co poza ekranem.

O ile są to założenia teoretyczne, które pogłębiają świadomość doniosłości ekokrytycznego spojrzenia na film wobec uwikłania człowieka w świat, o tyle w prowadzonym przeze mnie kursie na poziomie licencjatu, przeznaczonym dla studentów niezwiązanych ani z filmoznawstwem, ani z filozofią, pozostają one w zakresie mojej wiedzy, ale nie stanowią treści programu nauczania. Raczej staram się je zoperacjonalizować i tak zaplanować sytuacje dydaktyczne, by spotkanie z danym filmem odzwierciedlało nakreślony przez Ivakhiva procesualny charakter jego doświadczenia oraz obejmowało refleksję nad każdą z trzech ekologii filmu, choć oczywiście w różnych proporcjach. W dotychczas zrealizowanym cyklu oraz w kolejnych planowanych zależy mi na tym, by objąć namysłem zarówno sferę produkcji, jak i dystrybucji oraz odbioru

ruchomych obrazów, uzmysławiając studentkom i studentom wielowymiarową środowiskowość filmu.

Z praktyki Ivakhiva zapożyczam tu skupienie na „geomorficznym” wymiarze, a zatem na tym, jak film projektuje przestrzenne poznanie swojego wewnętrznego świata, jakie techniki sprawiają, że widz potrafi go zrekonstruować i poznać. Studenci „rozpracowują” filmową formę, gdy „identyfikują i omawiają uczucia, jakie wywołuje w nich oglądanie sceny (spektakl/afekt), poczucie ruchu w obrębie sekwencji i pomiędzy nimi (narracyjność) oraz myśli i idee, które powstają w nich podczas seansu (*exo-referentiality*)” (Ivakhiv, 2012: 152). Można powiedzieć, że są to działania związane z podstawowym opisem, analizą oraz interpretacją filmu (zob. Nurczyńska-Fidelska, 1989: 146), ale zogniskowane na problematyce światotwórstwa oraz tego, w jaki sposób wchodzimy w relacje ze środowiskiem – tym w filmie i tym poza nim. Zgadzam się tu z autorem koncepcji filmowej ekozofii, że ta uważność na procesualne aspekty tworzenia i odcyfrowywania filmowych światów pomaga potem przestudiować mechanizmy tworzenia znaczeń i oddziaływania na rzeczywistość. Ponadto taka analiza i interpretacja filmu sprzyja pozostaniu w obrębie postulowanego przez Annę Barcz realizmu ekologicznego. Literaturoznawczyni opisuje go jako interpretacyjny pryzmat, poprzez który lektura skupia się na sposobie, w jaki świat przedstawiony przerysowuje sieć relacji między podmiotami ludzkimi i poza-ludzkimi (zob. Barcz, 2016: 10, a także Budzik, 2023 [w druku]). „Podróż do świata filmu”, o której pisze Ivakhiv, zakłada przyjęcie takiej właśnie, ekorealistycznej optyki.

W planowaniu działań dydaktycznych łączę filozoficzny punkt wyjścia z pragmatyczną w swej istocie, szeroką definicją ekokrytyki proponowaną w literaturoznawstwie, rozumianej jako „praktyka interpretacyjna wysuwająca na pierwszy plan kwestię relacji pomiędzy istotami ludzkimi, a ich środowiskiem naturalnym oraz sposoby przedstawiania tej relacji w tekstach (literackich i innych)” (Fiedorczuk, 2010). Z rozmysłem cytuję tu słowa Julii Fiedorczuk zawarte w popularyzatorskim opracowaniu, ponieważ włączyłam je również do cyklu zajęć jako jedną

z pierwszych lektur. Dość hermetyczny, nierzadko trudny język wynikający z interdyscyplinarności posthumanistyki bywa w moim przekonaniu przeszkodą w kształtowaniu propagowanych przez nią postaw odbiorczych wśród czytelniczek i czytelników, którzy nie posiadają koniecznego przygotowania, dlatego też decyduję się na korzystanie z materiałów publicystycznych i popularnych. „Praktyka interpretacyjna” jest wśród osób studiujących kierunki humanistyczne oswojona, a wprowadzenie podstaw ekokrytyki rozpoczyna się od przesunięcia dotychczasowych akcentów i działania w polu ekologicznej „twórczej nadinterpretacji” (Szaj, 2021: 16). W ten sposób realizowany jest także postulat „aktywistyczny” czy zaangażowany ekokrytyki: by kształtować postawy, wpływać na ludzkie działania, dążyć do postrzegania środowiska bytów ludzkich i nie-ludzkich jako przestrzeni współistnienia i egalitaryzmu (zob. Tabaszewska, 2018). Lektura ekokrytyczna powinna przyczynić się do kształtowania postaw i wrażliwości, do poczucia odpowiedzialności za kształt relacji człowieka i nie-ludzi, człowieka i środowiska.

Przy tak zakreślonych horyzontach „lektury” filmów w dydaktykę naturalnie włączany jest też apel literaturoznawców i kulturoznawców o nowe opowieści dla świata w kryzysie: opowieści, które potrafią realnie wpłynąć na nasze jutro w wymiarze lokalnym i globalnym. „Zanim przyszłość stanie się faktem, jest opowieścią” (Napiórkowski, 2022: 1%) – rozpoczyna swoją najnowszą książkę o współczesnych mitologiach Marcin Napiórkowski. Autor przekonuje, że same dane naukowe i fakty na temat katastrofy klimatycznej nie wystarczą, by zmiana na lepsze stała się realna, ponieważ to narracje oddziałują na wyobraźnię pojedynczego człowieka i zbiorowości, a w konsekwencji – na decyzje gospodarcze, polityczne i ekonomiczne. Przyszłość zależy od opowieści – tych, które mamy, oraz tych, które dopiero stworzymy. Kulturoznawca napomina, że „Musimy poznać nasze opowieści, żeby odzyskać nad nimi kontrolę” (Napiórkowski, 2022: 2%). Uważne studia nad narracjami filmowymi uważam za istotną część tego procesu, a program zajęć skonstruowałam tak, by wyważyć proporcje między historiami o przeszłości i tymi dotychczasowymi tego, co dopiero ma nadejść.

Stopklatka: *zoom* na opowieści o dziś i jutrze

Jednym z filmów omawianych w trakcie semestru ekokrytyki filmowej był *Mad Max: Na drodze gniewu* (*Mad Max: Fury Road*, reż. G. Miller, 2015). To czwarta część serii sensacyjnych opowieści o policjancie Maksie Rockatanskym (w 2015 roku w tej roli Tom Hardy), tym razem osadzona w pustynnym pejzażu, w którym brakuje zasobów wody pitnej. Dostęp do wody i roślin kontroluje tyran Immortan Joe/Wieczny Joe (Hugh Keays-Byrne), władający Cytadelą, gdzie więzi także kobiety, które mają zapewnić przetrwanie jego rodu. Na tym wyjętym spod prawa pustkowiu zbieg i buntownik Max spotyka Imperator Furiosę (Charlize Theron), która pragnie przemierzyć pustynię, by powrócić w rodzinne strony. Film można zakwalifikować do gatunku kina postapokaliptycznego, a zatem odmiany spekulatywnej fikcji, która konfrontuje widzów z opowieścią o czasie po katastrofie i przedstawia pod rozważę możliwe scenariusze działań zmierzających do odbudowy świata. Ów walor tworzenia możliwych narracji po kryzysie kino postapo dzieli z gatunkiem katastroficznym. Jak pisze filmoznawczyni z posthumanistycznym zakończeniem Agata Janikowska:

antycypacyjny potencjał filmów katastroficznych realizuje się zatem w dwóch aspektach. Pierwszym jest reprezentowanie zbiorowych nastrojów społeczeństwa związanych z kryzysem klimatycznym, drugim natomiast przewidywanie i tworzenie obrazów przyszłości w kryzysie, które często stają się niepokojąco realne. Przykładem mogą być tutaj ostatnie obrazy płonącej Australii i nieba zabarwionego na pomarańczowo zestawiane z kadrami postapokaliptycznej rzeczywistości *Mad Maxa: Na drodze gniewu* (...) (Janikowska, 2020: 26).

Uwadze krytyków zresztą nie umknął fakt, że w serii filmów o Mad Maksie przyczyna apokalipsy nie jest nigdy bardzo jasno wyartykułowana i zmienia się w zależności od części, co sprawia, że franczyza

adaptuje się do najbardziej palących lęków ludzkości w danym czasie (zob. Gunning, 2021). Ze względu na wciąż aktualny charakter ostatniej części film Millera uznałam za wart omówienia w kontekście wskazanej wcześniej spekulatywności i wyobrażenia sobie świata po katastrofie ekologicznej, która przecież wydarza się właśnie teraz, cały czas, choć w wielu wymiarach życia społecznego i politycznego trwa *business as usual* (zob. Bińczyk, 2018).

Spotkanie ze światem i z opowieścią *Mad Max: Na drodze gniewu* zaplanowałam dwufazowo – podzieliłam na (1) etap samodzielnej pracy studentów (zdalnie) przygotowującej ich do (2) dyskusji na forum grupy. Jako lekturę wyznaczającą oś rozważań o filmie Millera poleciłam studentkom i studentom przywołany artykuł Janikowskiej, mimo że dotyczy on gatunku katastroficznego. Zdecydowałam się jednak, byśmy umownie potraktowali ostatnią odsłonę dziejów Maksa Rockatansky'ego jako wizję, w której obecne są mimo wszystko diagnozy współczesności. Z brakiem dostępu do wody pitnej borykają się bowiem społeczności w różnych rejonach Ziemi, co jest znakiem katastrofy może mniej spektakularnej niż tornada, tsunami czy trzęsienia ziemi w klasyce filmowego gatunku, ale jednak katastrofy dziejącej się powoli tu i teraz, rozszerzającej swoją skalę dzień po dniu i przybliżającej globalnie widzianą ludzkość do przekraczania kolejnych granic planetarnych (zob. Markiewka, 2021: 19–21).

Zadanie przygotowujące do dyskusji, roboczo zatytułowane przeze mnie „Scenariusz dla Ziemi”, polegało na przemyśleniu dwóch wymiarów antycypacyjności kina, które wskazuje Janikowska: tematyzowania obecnych lęków człowieka wobec kryzysu klimatycznego oraz proponowania wizji odbudowy po apokalipsie. Każda osoba uczestnicząca w zajęciach miała wskazać dwa kadry z filmu: na dziś i na jutro, jeden odnoszący się do tego, w jaki sposób *Mad Max: Na drodze gniewu* odzwierciedla współczesną sytuację kryzysową, drugi – jakie rozwiązanie w odbudowie świata film przedstawia. Kadry wraz z krótkimi komentarzami uzasadniającymi ich wybór studentki i studenci zamieszczali na wirtualnej tablicy Padlet – przed zajęciami byli zobowiązani zapoznać się z propozycjami koleżanek i kolegów.

W planowaniu zadania kierowałam się przekonaniem Ivakhiva, że analiza geomorficznego wymiaru kina pozwala widzowi zaangażować się w światy tworzone przez spekulatywne narracje. Poza tym wybór kadru pociąga za sobą skupienie na konkretności, analizę obrazu i jego funkcji w całości narracji, dzięki czemu ugruntowuje refleksję w uważnie obserwowanej formie filmowej. Praca ze stopklatkami, zawierająca się w poznawaniu języka filmu, jest jedną z podstawowych technik nauczania w modelu edukacji filmowej wypracowanym przez British Film Institute w programie Making Movies Matter (zob. Klejsa, 2016: 37–38) i opiera się na analizie kompozycji kadru oraz przemyśleniu, jaką funkcję pełni on wobec wymowy sceny, a w konsekwencji – także i całości filmu. Z punktu widzenia mojej praktyki dydaktycznej, zwłaszcza w grupach studentów niezwiązanych z filmoznawstwem, „oparcie” w konkretnym kadrze zapewnia też dyscyplinę interpretacyjną oraz uważność na procesy rozumienia filmów i nadawania im przez widzów znaczenia.

Zamieszczone na Padlecie kadry i komentarze² zostały poddane dyskusji na spotkaniu grupowym, podczas którego na podstawie stopklatek odtworzono opowieści im towarzyszące. Uogólniając, można stwierdzić, że za reprezentacje aktualnych problemów planety zostały uznane przede wszystkim wątki: walki o zasoby (woda, paliwo), anomalii genetycznych wywołanych zanieczyszczeniem środowiska, kontroli płodności, suszy, utraty bioróżnorodności i zniszczenia ekosystemu. W wypowiedziach studentek i studentów znalazły się nawiązania do rzeczywistych wydarzeń, jak np. walki o dostęp do wody w Boliwii we wrześniu 2021 roku, pożary lasów i susze na różnych kontynentach, restrykcje prawa aborcyjnego w Polsce czy Ekwadorze.

Scenariusze dla przyszłości Ziemi rozpoznane przez osoby studiujące można natomiast roboczo podzielić na pesymistyczne i optymistyczne. Wizje apokaliptyczne związane były z upadkiem technokracji i kapitalizmu (choć wpis ten mówił także o budowie lepszego systemu ekonomiczno-społecznego), ze zniewoleniem jednostek na rzecz służby klasie najbogatszych

² Dostępne online: <https://universityofsilesia.padlet.org/justynabudzik/ohcppqp-cikg4eyd8> [dostęp: 09.12.2022].

(kobiety „produkujące” mleko dla Wiecznego Joe), z pustynnieniem planety i frustracją ludzkości (Furiosa krzycząca pośród diun). Co ciekawe, studentki i studenci zauważyli również wiele opowieści dających nadzieję. Kilukrotnie został przywołany wątek przechowania nasion przez rodzicielki i moment, kiedy jedna z kobiet przekazuje woreczek z ziarnami Maksowi, by mógł je zasadzić w ziemi, która nie będzie tak jałowa jak ta, gdzie sama żyje; choć należy zaznaczyć, że kadr z tej samej sceny pojawił się także jako dowód aktualnej katastrofy klimatycznej. Pośród „mądrych opowieści o jutrze” (Napiórkowski, 2022: 1%) studentki i studenci wskazywali też działania wspólnotowe, wykorzystanie złomu i recyklingowanych surowców do budowy pojazdów, jak również możliwe przejęcie przez najbogatszych odpowiedzialności za zachowanie bioróżnorodności (to w odniesieniu do wątku szklarni pilnie strzeżonej przez ludzi Wiecznego Joe, niedostępnej dla niższych warstw społecznych w świecie filmu).

Rozmowy na temat narracji o teraźniejszości i przyszłości proponowanych przez Millera dopełniła też krytyka procesu produkcji filmu: twórcy nie chcieli posilkować się rozbudowanymi efektami komputerowymi, przez co sceny pościgu kręcone były z udziałem kaskaderów w naturalnych plenerach w Namibii. Niestety, ekipa filmowa zniszczyła roślinność na terenie poza wyznaczonymi dla samochodów trasami (zob. Stańczyk, 2020: 15). Rozpatrzenie tego aspektu ekologicznego wpływu czwartej części *Mad Maks* uzmysłowiło osobom studiującym, że kryteria wartościowania oddziaływania dzieła filmowego na środowiskową świadomość widzów powinny brać pod uwagę nie tylko tekst, ale i materialnie zakorzenione procesy powstawania, a ekokrytyczna ocena filmu często pozostaje niejednoznaczna.

Wnioski

Pośród najważniejszych celów semestralnego kursu z wprowadzenia do ekokrytyki filmowej było zarówno zaznajomienie studentek i studentów ze specyfiką ekokrytycznej postawy interpretacyjnej, jak i wykształce-

nie ich na świadomych i dociekliwych widzów, którzy poszukiwaliby treści nierzadko ukrytych pod powierzchnią dosłownej audiowizualnej reprezentacji. Ponadto wielokrotnie zachęcałam uczestniczących w zajęciach, by weryfikowali wciąż na nowo tezy o środowiskowym uwikłaniu każdego rodzaju i gatunku filmu, a nie tylko tych opowieści, których przesłanie byłoby jawnie aktywistyczne czy edukacyjne w zakresie wiedzy o planecie i jej ochronie. W tym aspekcie program wpisywał się w szerokie założenia edukacji do filmu i poprzez film (Depta, 1975), które wciąż są punktem odniesienia dla dydaktyków, a stawiane przed studentkami i studentami zadania, jak to przykładowe tutaj opisane, starałam się wpisać w etyczne ambicje ekokrytyki.

Doświadczenie dydaktyczne zdobyte podczas tego semestru oraz dodatkowych, jednorazowych aktywności popularyzatorskich skierowanych do odbiorców związanych z uniwersytetem i szkołą wykazało przede wszystkim, że temat jest chętnie podejmowany przez uczących się. Podzielają oni przekonanie badaczy akademickich o możliwości przyczynienia się kina do zwiększenia świadomości ekologicznej i kształtowania postaw prośrodowiskowych. W dyskursie filmoznawczym istnieją też różnorodne studia interpretacyjne wybranych filmów, przygotowane z perspektywy posthumanistyki (zob. wykaz lektur w aneksie). Brakuje niestety opracowania zielonego filmoznawstwa o charakterze propedeutycznym, wprowadzającym do tematu i podstawowego słownictwa, podobnego do kompendium dla uczniów i licealistów *Literatura i jej natury*.

Przy ponownym przygotowaniu programu zajęć w ofercie dla kolejnych roczników zamierzam też posegregować treści poszczególnych seminariów na najistotniejsze wątki w ekokrytycznym filmoznawstwie i zorganizować je wokół triady zaproponowanej przez Ivakhiva. Jednym ze sposobów, by to osiągnąć, może być wydzielenie pomniejszych tematów z korpusu filmu i tekstów tak, aby przedmiot składał się z krótszych minicykli spotkań, dotyczących kolejno kwestii materialnego uwikłania kina (produkcja, dystrybucja), ekologicznego realizmu w filmowym światotwórstwie, a także procesów percepcyjnych, afektywnych i kognitywnych towarzyszących odbiorowi filmu oraz tworzenia na jego podstawie znaczących opowieści dla planety.

Aneks

Lista filmów, materiałów audiowizualnych i towarzyszących im lektur omówionych podczas semestralnego kursu „Wstęp do ekokrytyki filmowej”:

1. *Świtezianka*, reż. Julia i Mai Bui, Polska 2018.
Lektura: J. Fiedorczuk, *Ekokrytyka: bardzo krótkie wprowadzenie*, <https://fragile.net.pl/ekokrytyka-bardzo-krotkie-wprowadzenie/> [dostęp: 09.12.2022].
2. *Wyspa (La Isla)*, reż. Katarzyna Klimkiewicz, Dominga Sotomayor Castillo, Chile–Polska 2013; *Dzikie róże*, reż. Anna Jadowska, Polska 2017.
Lektura: M. Podsiadło, *Ekokrytyczny trójgłos w kinie polskich reżyserek filmowych*, „Pleograf. Kwartalnik Akademii Polskiego Filmu” 2019, nr 3, <https://akademia-polskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/ekokrytyczny-trojglos-w-kinie-polskich-rezyserek-filmowych/691> [dostęp: 06.06.2023].
3. *Pokot*, reż. Agnieszka Holland, Katarzyna Adamik, Polska–Czechy–Niemcy–Szwecja 2017.
Lektura: S. Smoliński, *Między polityką zwierząt a zwierzęcą polityką: nie-ludzka podmiotowość w Pokocie Agnieszki Holland*, „Pleograf. Kwartalnik Akademii Polskiego Filmu” 2018, nr 2, <https://akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/miedzy-polityka-zwierzat-a-zwierzeca-polityka-nie-ludzka-podmiotowosc-w-pokocie-agnieszki-holland/640> [dostęp: 06.06.2023].
4. *Midsommar. W biały dzień (Midsommar)*, reż. Ari Aster, USA–Szwecja–Węgry 2019.
Lektura: A. Marzec, *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata*, PWN, Warszawa 2021, s. 49–72 (rozdział 2: *Cześć, giniemy!*).
5. *Królik po berlińsku*, reż. Bartosz Konopka, Polska–Niemcy 2009.
Lektura: A. Janikowska, *Patrząc nie-ludzkimi oczami: przypadek „Królika po berlińsku”*, „Kwartalnik Filmowy” 2020, nr 110, s. 156–171.
6. *Mad Max: Na drodze gniewu (Mad Max: Fury Road)*, reż. George Miller, Australia–USA 2015.
Lektura: A. Janikowska, *W oczekiwaniu na katastrofę*, „EKRAŃy. Film i media” 2020, nr 2 (54), s. 25–30.
7. *Anihilacja (Annihilation)*, reż. Alex Garland, USA–Wielka Brytania 2018.
Lektura: D. Jędrzejowska-Szpak, *W związku z naturą*, „EKRAŃy. Film i media” 2020, nr 2 (54), s. 32–37.

8. *Okja*, reż. Joon Bong-ho, Korea Południowa–USA 2017.
Lektura: M. Matuszewski, *Kino (meta)zoologiczne*, „EKRAŃy. Film i media” 2020, nr 2 (54), s. 38–41.
9. *Fitzcarraldo*, reż. Werner Herzog, Peru–RFN 1982.
Lektura: J. Fiedorczyk, *Cyborg w ogrodzie*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2015, s. 39–67 (rozdział: *Co to jest natura?*).
10. *Piknik pod wiszącą skałą (Picnic at Hanging Rock)*, reż. Peter Weir, Australia 1975.
Lektura: M. Kempna-Pieniążek, P. Pieniążek, *Inny/Obcy. Transnarodowe i transgresyjne motywy w twórczości Petera Weira*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017, s. 18–38 (rozdział I: *W poszukiwaniu Innego*, podrozdział: *Cień wielkiej góry*).
11. *Shifters/Zmiennokształtne*, Marta Bogdańska, 2021 (fotokasty i wideoeseje przygotowane przez autorkę oraz uczestników prowadzonych przez nią warsztatów).
Lektura: J. Tabaszewska, *Ekokrytyczna (samo)świadomość*, „Teksty Drugie” 2018, nr 2, s. 7–16.

Literatura

- Barcz A., 2016, *Realizm ekologiczny. Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.
- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, PWN, Warszawa.
- Budzik J.H., 2023, *Polski film i fotografia nowego wieku na tle kultury wizualnej. Widma, antropocenie, sztandary*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice [w druku].
- Czapliński P., Bednarek J.B., Gostyński D., 2017, *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Wydawnictwo Rys, Poznań.
- Depta H., 1975, *Film i wychowanie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Fiedorczyk J., 2010, *Ekokrytyka: bardzo krótkie wprowadzenie*, <https://fragile.net.pl/ekokrytyka-bardzo-krotkie-wprowadzenie/> [dostęp: 09.12.2022].
- Gunning C., 2021, *Mad Max: How The Original Movie Predicted The Future*, 30.04.2021, <https://screenrant.com/mad-max-movie-future-predictions-explained/> [dostęp: 31.05.2023].
- Ivakhiv A., 2012, *Teaching Ecocriticism and Cinema*, in: *Teaching Ecocriticism and Green Cultural Studies*, ed. G. Garrard, Palgrave Macmillan, Basingstoke, s. 144–155.

- Ivakhiv A., 2013, *An Ecophilosophy of the Moving Image: Cinema as Anthrobiogeomorphic Machine*, in: *Ecocinema Theory and Practice*, eds. S. Rust, S. Monani, S. Cubitt, Routledge, New York–London, s. 87–105.
- Janikowska A., 2020, *W oczekiwaniu na katastrofę*, „EKRAŃy. Film i media”, nr 2 (54), s. 25–30.
- Klejsa K., 2016, *Od FEWG do FLAG: systemowe przemiany edukacji filmowej w Wielkiej Brytanii na przełomie XX i XXI wieku*, w: *Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej. Teorie i praktyki*, red. E. Ciszewska, K. Klejsa, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 35–48.
- Markiewka T., 2021, *Zmienić świat raz jeszcze. Jak wygrać walkę o klimat*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Napiórkowski M., 2022, *Naprawić przyszłość. Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, e-wydanie legimi.
- Nurczyńska-Fidelska E., 1989, *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Rust S., Monani S., 2013, *Introduction: Cuts to Dissolves – Defining and Situating Ecocinema Studies*, in: *Ecocinema Theory and Practice*, eds. S. Rust, S. Monani, S. Cubitt, Routledge, New York–London, s. 1–13.
- Stańczyk M., 2020, *Ślad węglowy kina*, „EKRAŃy. Film i media”, nr 2 (54), s. 14–19.
- Szaj P., 2021, *Czas, który wypadł z ram. Antropocen i ekokrytyczna lektura tekstów literackich*, „Forum Poetyki”, nr 24, s. 6–25.
- Tabaszewska J., 2018, *Ekokrytyczna (samo)świadomość*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 7–16, DOI: 10.18318/td.2018.2.1.

Filmografia

Mad Max: Na drodze gniewu (Mad Max: Fury Road), reż. G. Miller, Australia–USA 2015.

JUSTYNA HANNA BUDZIK – PhD, Institute of Culture Studies, University of Silesia in Katowice, Katowice, Poland / dr, Instytut Nauk o Kulturze, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

Film scholar and teacher of Polish as a foreign language. Author of the books *Filmowe cuda i sztuczki magiczne. Szkice z archeologii kina [Film Marvels and Magic*

Tricks. Sketches from the Archaeology of Cinema] (Katowice 2015) and *Dotyk światła. O zmysłowym doznawaniu kina* [*Touch of Light. On the Sensory Experience of Cinema*] (Katowice 2012), co-author (together with Agnieszka Tambor) of *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego* [*A Shelf of Polish Film. Short Live Action and Animated Films in Teaching Polish as a Foreign Language*] (Katowice 2018). Polish language teacher at INALCO in Paris (2016/2017), winner of the Fulbright Slavic Award at the University of Washington in Seattle (2017/2018). She teaches and conducts research on film education and the teaching of Polish culture.

Filmoznawczyni i lektorka języka polskiego jako obcego. Autorka książek *Filmowe cuda i sztuczki magiczne. Szkice z archeologii kina* (Katowice 2015) oraz *Dotyk światła. O zmysłowym doznawaniu kina* (Katowice 2012), współautorka (wraz z Agnieszką Tambor) publikacji *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (Katowice 2018). Lektorka języka polskiego w INALCO w Paryżu (2016/2017), laureatka Fulbright Slavic Award na University of Washington w Seattle (2017/2018). Zawodowo i badawczo zajmuje się edukacją filmową oraz nauczaniem kultury polskiej.

E-mail: justyna.budzik@us.edu.pl