

Niesporczaki, lasery i przemiany w stali

Atrakcje polskiego kina oświatowego

KRZYSZTOF JAJKO, MICHAŁ PABIŚ-ORZESZYNA

Oświatowe sztuczki w historiografii kina

Rozważanie trików w kontekście filmów oświatowych może wydawać się zaskakujące z niejednego punktu widzenia. Trikowość przecież – jako dominanta estetyczna lub istotny składnik narracji filmowej – wiąże się raczej z wczesnym kinem, względnie ze współczesnym kinem blockbusterowym. Domyślny charakter takiej klamry kontekstów wynika przede wszystkim z wpływu, jaki na historiografię filmową wywarł koncept „kina atrakcji”¹, oraz z marginalnego miejsca, jakie w historiografii filmowej zajmuje kino niefikcjonalne. Naturalnie nie ulega wątpliwości, że to w okresie wczesnego kina – i w zasadzie nigdy później – „filmy trikowe” stanowiły rozpoznawalny gatunek², a jedną z najczęściej cytowanych – a zarazem reprezentatywnych, jak się zdaje, dla okresu wczesnego kina – wypowiedzi Georges’a Mélièsa jest ta upatrująca w scenariuszu jedynie *wehikułu dla efektów scenicznych i trików*³. Dominacja rozpraszającego i zdumiewającego triku nad zintegrowaną i wciągającą fabułą jest zatem zasadnie traktowana jako klucz do zrozumienia estetyki „kina atrakcji”⁴. Dotyczy to także rozmaitych jego kontynuacji, pozostających niemal zawsze w orbicie filmu fikcji (na przykład niektóre gatunki klasycznego Hollywoodu, kino klasy B, kino blockbusterowe).

Jakkolwiek korelat trik filmowy → fikcja filmowa cechuje pewną intuicyjną słuszność (wszak w obydwu przypadkach chodzi o oszustwo), to równie interesująca jest funkcja trikowości w kinie niefikcjonalnym, szczególnie zaś w tych jego odmianach, które silnie eksploatują retorykę naukowego obiektywizmu, a więc w filmach etnograficznych, instruktażowych, medycznych, naukowych czy oświatowych⁵. Gatunki te od pewnego czasu zyskują coraz więcej uwagi filmoznawców, co się wiąże z szerszym procesem włączania w obręb dociekań naukowych tych form audiowizualnej codzienności, które dotychczas pozostawały na marginesie tradycyjnej historiografii⁶. Na potrzeby niniejszego artykułu warto podkreślić co najmniej dwa argumenty za tym, aby dyskusję o trikowości i powiązanej z nią estetyce kina atrakcji poszerzyć o historię filmu oświatowego.

Po pierwsze techniki niezwykłej rejestracji i projekcji ruchomych obrazów od zawsze funkcjonowały w repertuarze twórców filmów popularnonaukowych. Począwszy od sierpnia 1903 r. w londyńskim Alhambra Theatre widzowie przez dziewięć miesięcy oglądali zestaw krótkich filmów przygotowanych przez Charles Urban Trading Company pt. „*The Unseen World*”. *A Series of Microscopic Studies, Photographed by the Means of The Urban-Duncan Micro-Bioscope*. Program trwał

około dwudziestu minut i składały się przede wszystkim z filmów nakręconych przez Francisa Martina Duncana, pracownika Charlesa Urbana, który w swojej pracy posługiwał się między innymi kamerą zespoloną z mikroskopem. Filmem z zestawu, który zyskał bodaj największy rozgłos, był *Cheese Mites* (reż. F. M. Duncan, 1903) ukazujący kryjące się w nadpsutej żywności rozkruszki drobne, niewidoczne gołym okiem, a możliwe do zobaczenia za pomocą Micro-Bioscopu⁷. Wytwórnia Urbana specjalizowała się w rozwijaniu technik trikowych przy produkcji filmów popularnonaukowych. O ile Duncan był znany przede wszystkim ze zdjęć mikroskopowych, o tyle jego następca Percy Smith zasłynął innowacyjnym wykorzystaniem zdjęć poklatkowych⁸. Jego *The Birth of a Flower* (1911) eksponuje napięcie między wizualną atrakcyjnością a poznawczymi walorami mechanicznych technik rejestracji i reprodukcji obrazów⁹. Efekt animacji zdjęć poklatkowych – umożliwiających obserwację procesu rozkwitania pąków kwiatowych – wyświetlany na wielkim ekranie, a wcześniej poddany koloryzującym zabiegom cieniowania, był zarazem pouczający i olśniewający. Oliver Gaycken wiąże ten dialektyczny konflikt z opisywanymi między innymi przez Hansa Blumenberga niejednorodnymi źródłami nowożytnej nauki, wśród których procedury obiektywizujące spotykają się z żywiołem intelektualnej i cielesnej ciekawości (*curiositas*)¹⁰.

Po drugie zatem obecność trików w filmach oświatowych jest nie tylko niepodważalna, ale również znacząca. Wyraża bowiem wspomniane napięcie między widowiskowością a dydaktyzmem charakterystyczne – jak się zaraz okaże – nie tylko dla wczesnego kina, ale również dla innych formacji kulturowych i politycznych, w tym dla kinematografii Polski Ludowej. Prześledzenie pewnych wątków historii łódzkiej Wytwórni Filmów Oświatowych uwidacznia, że konflikt ten miał rozmaite podłoża, niejednokrotnie wynikające wprost z lokalnego kontekstu kultury produkcyjnej.

Film oświatowy w PRL i jego „efekt dydaktyczny”

Chociaż początków polskiego filmu oświatowego można się doszukiwać w okresie międzywojennym, kiedy powstawały między innymi pierwsze krótkometrażówki Karola i Marty Marczałków¹¹, to jednak faktyczny rozwój tego gatunku nad Wisłą nastąpił dopiero po II wojnie światowej, głównie za sprawą działalności Wytwórni Filmów Oświatowych w Łodzi (WFO)¹². Liczne materiały prasowe oraz dokumenty archiwalne WFO dowodzą, że twórcy polskiego filmu oświatowego szukali umocowania praktyki realizacyjnej w rozważaniach teoretycznych, a także opisach normatywnych. Fakt ten jest istotny z przynajmniej dwóch powodów. Po pierwsze, głoszone przez twórców poglądy miały wpływ na działalność programową Wytwórni (szczególnie od momentu, gdy realizatorzy zaczęli nawzajem recenzować swoje scenariusze). Po drugie, sformułowane na papierze postulaty bardzo często znajdowały swe odzwierciedlenie na ekranie, prowadząc do wykształcania się typowych dla filmów WFO konwencji narracyjnych, obrazowych oraz dyskursywnych.

Za jeden z pierwszych „manifestów” filmu oświatowego doby PRL należy uznać prasową wypowiedź Jerzego Salapskiego z 1950 r. *O scenariuszu w filmie popularno-naukowym*. Na wstępie autor definiuje wskazany w tytule gatunek: *Ma on uczyć, ma dać pewien zasób wiadomości na określony temat i uczynić to w spo-*

*sób możliwie przystępny dla szerokiego grona widzów. Jest więc pogadanką filmową, jakby krótką popularną lekcją, prowadzoną przy pomocy obrazu filmowego z uzupełnieniem dźwiękowym (spikerka) lub tekstowym (napisy)*¹³. Owa dwubiegowość treści i formy, zdaniem Salapskiego, znajduje, odzwierciedlenie w scenariuszu filmu oświatowego składającym się z części prawej i lewej. Ta pierwsza, istotniejsza, zawiera zapis wypowiedzi dla spikerki lub narrację napisów, a jest skonstruowana w zgodzie z podstawowymi zasadami lekcji szkolnej. Na początku stawia się w niej pytania i tezy, *by w czasie przebiegu lekcji odpowiedzieć na nie lub je udowodnić*¹⁴. Mamy tu zatem do czynienia z niepodzielną władzą integralności słowa i dyskursu naukowego. Pokłosiem podziału obowiązków twórczych, który znajdował odzwierciedlenie w dwuczęściowej konstrukcji scenariusza, było podporządkowanie filmowców dyktatowi konsultantów naukowych, a więc i przynależność im dyskursu naukowego obiektywizmu oraz dydaktyzmu.

Postulowany przez Salapskiego „efekt dydaktyczny” pociąga za sobą funkcjonalizację medium filmowego, które zamiast stać się nowym, w pełni oryginalnym środkiem edukacji, okazuje się zaledwie narzędziem do masowego rozpowszechniania schematów kształcenia wypracowanych wcześniej na polu pedagogiki. Tym samym – co istotnie odróżnia kinematografię oświatową PRL od edukacyjnych przedsięwzięć wczesnego kina – na margines zostają zepchnięte takie fenomeny kinematograficzne, jak widowiskowość, atrakcja audiowizualna oraz sensualność na poziomie odbiorczym.

Co więcej, artykułowana przez Salapskiego rama teoretyczna miała niebagatelny wpływ na politykę produkcyjną WFO. „Efekt dydaktyczny” w postaci topornego, natarczywego komentarza przez długi czas pokutował w polskim filmie popularnonaukowym, skutecznie hamując emancypację innych środków wyrazowych. Nawet tacy styliści, jak Wojciech Jerzy Has czy Zbigniew Bochenek, w latach 50. i 60. XX w. nie byli w stanie wyrzec się prymatu spikerki nad innymi warstwami swoich filmów. Wymóg konstruowania ekranowego wywodu w zgodzie z formułą „popularnej lekcji” wpływał na wybór tematów oraz organizację przekazywanej wiedzy. Twórcy omawiali dany temat *ab ovo*, wpisując go w spójną, uporządkowaną i linearnie rozwijającą się narrację. W rezultacie polski film oświatowy wykazywał duży stopień konwencjonalizacji oraz monotematyczności.

Obserwacja i atrakcja

Pomimo widocznej standaryzacji filmu oświatowego okresu PRL w WFO działali twórcy, którzy w swych poszukiwaniach artystycznych wykraczali poza ciasną formułę „efektu dydaktycznego” uprzywilejowującą scenariusz, a w niektórych przypadkach wręcz ją odrzucali. Taka rewizjonistyczna postawa niekiedy pociągała za sobą smutne konsekwencje. Dwaj pierwsi „niepokorni”, a więc Karol Marczał oraz Włodzimierz Puchalski, musieli opuścić Wytwórnę, gdy w pierwszej połowie lat 50. XX w. film oświatowy spod znaku Salapskiego stał się obowiązującą regułą.

Punkt wyjścia filmu popularnonaukowego w wydaniu Puchalskiego stanowiła cierpliwa obserwacja świata profilmowego. Założenie takie było ściśle powiązane z głównym przedmiotem zainteresowania twórcy – królestwem przyrody (głównie światem ptaków). Zdaniem Puchalskiego realizator filmów przyrodniczych może

tylko z grubsza nakreślić temat swojego przyszłego dzieła, ponieważ końcowy efekt ekranowy stanowi wypadkową wielu wydarzeń i zjawisk, które rozgrywają się przed kamerą w sposób naturalny i niewymuszony.

Niekryjący swego uwielbienia dla przyrody Puchalski uważał, że jest ona nośnikiem gotowych tematów do sfilmowania, natomiast rola twórcy polega przede wszystkim na ich wychyceniu. Jak pisał w roku 1948: *Polska jako kraj słynący z dziewiczych puszczy pełnych zwierza, ze wspaniałych polowań i pięknych krajobrazów daje masę możliwości w zakresie „filmu zwierzęcego”*. *Przyroda nasza nasuwa nieskończone bogactwo tematów, daje pole do mnóstwa pomysłów twórczych w tej dziedzinie*¹⁵. Nie oznacza to jednak, że Puchalski w swej pracy zdawał się wyłącznie na żywioł świata profilmowego. Chociaż szanował integralność i autonomię przyrody, starał się ją odwzorowywać w zgodzie z pewnymi prawidłami X muzy, dążąc już na planie do formalnego uporządkowania rejestrowanego materiału. Oto co na ten temat pisze w innym miejscu: *Odrębnym zadaniem jest skomponowanie filmu, związanego go w pewną całość od pierwszego obrazu do ostatniego pewnym pomysłem kompozycyjnym, pewną choćby wątłą nicią fabularną. Na to musi się złożyć szereg planowanych ustawień, cierpliwa, systematyczna praca filmowania, w której artystami są zwierzęta na tle pleneru*¹⁶.

Puchalski w swym podejściu do realizacji filmu oświatowego znacznie różnił się od Jerzego Salapskiego. Przede wszystkim odrzucał prymat scenariusza i zamiast tego zdawał się na swój instynkt twórczy. Cierpliwie obserwując świat przyrody, zbierał jego skrawki i zszywał w jedną całość, która w przeciwieństwie do rygorystycznego schematu „popularnej lekcji” miała o wiele lżejszą i swobodniejszą strukturę. Co prawda filmy Puchalskiego, szczególnie te najwcześniejsze, grzeszyły zbyt nachalnym i redundantnym w stosunku do obrazu komentarzem, ale trzeba odnotować, że reżyser konsekwentnie wzbogacał ścieżkę audialną o rejestrowane na żywo naturalne odgłosy przyrody. Tym samym poszerzał krąg filmowych środków wyrazu o doznania słuchowe, które pozwalały mu precyzyjniej oddać niezwykłość świata przyrody, a następnie zachwycić widza jej urokiem. Pierwszych śladów tej tendencji można się doszukiwać w powstałych tuż po wojnie dwóch filmach o życiu ptaków: *Na ptasiej wyspie* (1947) oraz *Wykluwanie się i rozwój piskląt* (1948). W swej dojrzałej formie objawia się ona jednak dopiero pod koniec lat 50. w *Łabędzim jeziorze* (1957), arcydziele filmu przyrodniczego. Film ten, skomponowany na zasadzie ciągu malowniczych ujęć prezentujących śnieżnobiałe ptaki na tle nieskażonego cywilizacją pejzażu mazurskich jezior, osiąga punkt kulminacyjny w momencie, gdy ukazany na ekranie obrazom podrywania się do lotu łabędzi towarzyszy niezwykle sugestywny odgłos łopotu ich olbrzymich skrzydeł.

Warto dodać, że konsekwentnie realizowana przez Puchalskiego strategia cierpliwego obserwatora przyrody sprzyjała częstym odkryciom zjawisk lub procesów, które odbiegały od powszechnie przyjmowanych założeń naukowych. Dobrym przykładem jest film *Instynkt macierzyński ptaków* (1954), w którym reżyserowi udało się zarejestrować nietypową dla gniazdowców akcję ratunkową samicy uganianej się za pisklętami, które opuściły gniazdo. Także pod tym względem Włodzimierz Puchalski oddalał się zatem od „popularnej lekcji” Salapskiego, polegającej wyłącznie na audiowizualnym transferze wypracowanej już wcześniej wiedzy naukowej. Odkrywczy pierwiastek filmów Puchalskiego z pewnością dynamizował proces ich odbioru i czynił je dla widza atrakcyjniejszymi od nudnego

wyvodu w kinie „efektu dydaktycznego”. Jak słusznie zauważa Maciej Łukowski, *Puchalski sam odkrywał możliwości filmowego zarejestrowania zjawisk przyrody, był przykładem pomysłowości, cierpliwości i konsekwencji w działaniu. Dzięki niepowtarzalnej pasji, dzięki uporowi, z jakim bez względu na trudności docierał do swoich filmowych bohaterów, stał się twórcą jedyne w swoim stylu notatnika tajemnic przyrody. Sensacyjne są nie tylko owe zdjęcia, z których wiele dopiero Puchalski po raz pierwszy uzyskał, ale i sam sposób ich realizacji*¹⁷.

Podobny pęd do eksploracji świata przyrody w poszukiwaniu nowej wiedzy charakteryzował Karola Marczaka. Wystarczy wspomnieć, że przy okazji realizacji filmu *Modliszka* (1959) dokonał on odkrycia zadającego kłam dotychczasowym teoriom naukowym. Otóż czujne oko kamery Marczaka dostrzegło, że w czasie godów to nie tytułowa samica przywabia samca, ale dzieje się na odwrót – to on zwraca na siebie jej uwagę, potrząsając gałązką rośliny, na której siedzi. Co jednak kluczowe, inaczej niż Puchalski, autor *Modliszki* nie darzył przyrody zbyt wielkim zaufaniem. Zamiast cierpliwie wyczekiwać filmowych tematów ukryty w leśnej gęstwinie, Marczak wolał znaleźć je w książkach, a następnie, odtwarzając dane środowisko w pełnej akwariów i terrariów pracowni biologicznej, rejestrować na taśmie co bardziej smakowite „momenty”. Jego dewiza twórcza była nad wyraz chwytliwa: *Zawsze kieruję się atrakcyjnością tematu, uciekam od schematu i nudy*¹⁸.

Swoje specyficzne podejście do realizacji filmów oświatowych Marczak uzasadniał w następujący sposób: *Interesują mnie przypadki bardziej – z punktu widzenia przyszłego odbiorcy – niezwykle. W filmach popularnonaukowych pokazujemy przecież w zasadzie fakty doskonale znane i opisane przez biologów. Jest jednak cała ogromna sfera zjawisk mniej znanych czytelnikom podręczników szkolnych, które – zwłaszcza unaocznione na taśmie filmowej – mogą dać sporo interesujących informacji i nowe przeżycia widzom. Zawsze myślę o tym, by nie iść utartymi drogami. By pokazywać inaczej niż inni. Nie można, oczywiście, zatrzymać się na atrakcyjności samego obrazu. Komentarz do filmu, muzyka – to elementy wzbogacające*¹⁹.

Aby podnieść atrakcyjność tematu, Marczak nadawał swym filmom odpowiednią strukturę dramaturgiczną oraz sięgał po eksperyment, wymuszając na przyrodzie procesy i zjawiska ciekawe z punktu widzenia medium filmowego. Doskonałym przykładem strategii „podrasowania” filmu przyrodniczo-biologicznego jest obraz *Ryby labiryntowe* (1957). Jak pisze Łukowski, „*Ryby labiryntowe*” były filmową atrakcją jeszcze nieznaną szerszej widowni, a z pewnością nie oglądaną na ekranie. (...) Po przedstawieniu głównej tajemnicy w komentarzu [obserwowane zwierzęta do życia potrzebują powietrza – przyp. aut.] *Marczak nie zadowala się obrazem pływających ryb i atrakcyjnymi zbliżeniami. Nie wystarcza mu także widok wypływającej ryby pobierającej tlen z powietrza. Marczak musi przekonać widzów, że jest to podstawa egzystencji ryby – sprawa życia lub śmierci. Obserwujemy więc na ekranie przeprowadzone doświadczenia. Wielkopletw wspaniały zostaje specjalną siatką odgradzony od powierzchni wody. Znajduje się w wodzie, a jednak za wszelką cenę próbuje się wydostać. Reaguje coraz gwałtowniej, traci siły, wreszcie zmęczony opada na dno. Widok martwych ryb stanowi ostateczny przekonujący argument potwierdzający ich nieco odmienną budowę*²⁰.

Na podstawie opisanego powyżej filmu z 1957 r. Łukowskiemu udaje się zresztą odtworzyć charakterystyczne cechy autorskiego stylu Marczaka: (...) „*Ryby labiryntowe*” to pozornie monografia całej grupy ryb. Monografia byłaby jednak

*pewnym zaprzeczeniem filmowości Marczała. Zawsze unikał on normatywnego wykładu wyjaśniającego wszystko z naukową precyzją i dokładnością. Wybrał z tego zagadnienia trzy sprawy najbardziej charakterystyczne, a jednocześnie najbardziej filmowe. Na tych trzech filarach (doświadczenie z odcięciem powietrza, tarło i opieka nad gniazdem, walka bojowników) osadził całość opowieści, uzyskując kształt na najwyższym poziomie filmowym*²¹.

Tematycznej oraz dramaturgicznej atrakcyjności filmów Marczała towarzyszyły wyjątkowe walory realizacyjne. O czym była mowa wcześniej, jego ulubione miejsce pracy stanowiła pracownia biologiczna, będąca *de facto* studium filmowym. Odtwarzał w niej przede wszystkim naturalne środowisko zwierząt, o których miał zamiar opowiedzieć na ekranie. Zadanie to nie należało do najprostszych. Chociaż akwaria oraz terraria miały ogromne rozmiary, ich przestrzeń w porównaniu z naturalnym środowiskiem zwierząt była i tak niewielka. Aby zwiększyć głębię obrazu, stosowano rozwiązania scenograficzne wywiedzione wprost z praktyki kina fikcji, a więc różnego rodzaju „domalówki”, które umieszczano za tylną, przezroczystą ścianą akwarium lub terrarium. Największym problemem było jednak właściwe oświetlenie każdej filmowanej sceny. Potencjalni bohaterowie Marczała, a więc ryby, pająki czy też słynna modliszka, raczej nie przepadali za „pracą” w blasku studyjnych reflektorów, głównie ze względu na to, że wytwarzane przez nie światło znacząco podnosiło temperaturę otoczenia. Aby zaradzić temu problemowi, Marczał, we współpracy z wieloletnim kierownikiem pracowni biologicznej Janem Susłowskim, opracował specjalny system chłodzenia planu zdjęciowego. Otóż między reflektorami a obiektem zdjęciowym ustawiano sześciennie, szklane konstrukcje wypełnione cyrkulującą nieustannie destylowaną wodą o niskiej temperaturze²². To proste rozwiązanie techniczne zapewniało zwierzęcym aktorom odpowiednie warunki na planie, a realizatorom pozwalało na ich swobodne podglądanie oraz rejestrację na taśmie najciekawszych momentów z ich życia, takich jak polowanie na potencjalne ofiary czy procesy związane z rozmnażaniem.

Jeszcze więcej problemów aniżeli filmowanie zwierząt przysparzało uchwycenie niewidocznych gołym okiem procesów biologicznych. W tym przypadku konieczne było zastosowanie skomplikowanych rozwiązań technicznych i oświetleniowych, umożliwiających współpracę kamery filmowej z mikroskopem. Wyczerpujący wykład na ten temat Marczał przedstawił w skrypcie *Zdjęcia makroskopowe*²³. Ponieważ w niniejszym artykule nie ma miejsca na wchodzenie w szczegóły realizacyjne, warto opowiedzieć o podejściu Marczała do filmu biologicznego, bazując na konkretnym przykładzie.

W 1956 r. Marczał – przy pomocy Susłowskiego – nakręcił film *Rozwój zarodka ptaka*. Ambicją twórcy było zarejestrowanie tytułowego procesu biologicznego w sposób ciągły przy wykorzystaniu zdjęć poklatkowych. Chociaż nie udało mu się zrealizować planu w pełni, był pierwszym reżyserem na świecie, który uwiecznił na taśmie początkowy etap rozwoju zarodka (w sumie 6 dni). Ta trwająca około czterech minut część filmu, w której niczym w kalejdoskopie nakładają się na siebie kolejne obrazy ukazujące formowanie się przyszłego życia, robi wrażenie nawet dzisiaj. Marczał z wielką precyzją i skrupulatnością odnotowuje poszczególne detale: pojawienie się zawiązka ciała, rozwój układu krwionośnego czy też ekspresyjne bicie ptasiego serca. Co prawda obrazowi nieustannie towarzyszy ko-

mentarz słowny, tłumaczący kolejne fazy rozwoju zarodka, ale tak naprawdę jest on zbędny. Film przemawia sam za siebie i działa na widza wyjątkową kolorystyką (liczne odcienie żółcień), zmiennością form oraz dynamizującym całą kompozycję ruchem serca. Marczak w równym stopniu jest tu naukowcem badającym ważny proces biologiczny, jak i esteta, który daje wyraz swemu zachwytowi nad pięknem zjawiska rejestrowanego za pośrednictwem mikroskopu. Innymi słowy, nudny, książkowy temat wpisuje w atrakcyjną formę wizualną, która ma widza zaskoczyć i zachwycić. Uwidacznia się tutaj zatem kluczowe napięcie między dyskursywną spójnością treści edukacyjnej a rozpraszającą powierzchnią obrazu – konflikt tak charakterystyczny dla kina niefikcyjnego różnych okresów.

O tym, że Marczak dąży do nobilitacji formy filmowej, świadczy cała konstrukcja *Rozwoju zarodka ptaka*. Na początku przez kilkadziesiąt sekund na ekranie przewija się plansza z napisami, które tłumaczą, w jaki sposób doszło do powstania filmu. Następnie widzowi prezentuje się ciąg ujęć ukazujących przygotowanie preparatów, umieszczenie ich w specjalnym inkubatorze do realizacji zdjęć, a w końcu samego Marczaka nadzorującego pracę aparatury filmowej. Ten autotematyzm nakierowuje uwagę widza na obraz, nadając mu status samowystarczalnego środka wyrazowego. Jak sugeruje Marczak, treść filmu nie zawiera niczego nowego, zaś cały eksperyment jest wtórny w stosunku do badań naukowych. To, co nowe, a jednocześnie niezwykle, to fakt rejestracji umożliwiającej zwykłym widzom obejrzenie rozwoju zarodka ptaka. Marczak, podobnie jak Puchalski, odkrywa zatem w medium filmowym wyjątkowe właściwości, których edukacyjna siła oddziaływania daleko wykracza poza metody tradycyjnej pedagogiki. Nie przypadkiem także w obrazach Puchalskiego możemy spotkać sekwencje zorganizowane na zasadzie autotematycznego komentarza uświadamiającego widzowi specyfikę realizacji filmów przyrodniczych. Dzieje się tak na przykład w wyprodukowanym w roku 1954 *Instynkcie macierzyńskim ptaków*, w którym, zanim przejdziemy do zapośredniczonej przez kamerę obserwacji ptaków, przez kilkadziesiąt sekund podglądamy pracę realizatorów, głównie stosowane przez nich metody maskowania aparatury filmowej przed spojrzeniem zwierząt.

Opisane powyżej przykłady dowodzą, że zarówno dla Marczaka, jak i Puchalskiego w medium filmowe używane do celów oświatowych jest wpisana pewna ambiwalencja. Z jednej strony obraz kinematograficzny ma służyć unaocznieniu wiedzy znanej z innych źródeł, z drugiej strony wykazuje on wyraźną skłonność do autonomizacji. Nie tylko bowiem pozwala odkryć nowe, nieznanie wcześniej naukowcom zjawiska i procesy, ale także, ze względu na czysto zmysłową siłę oddziaływania, zmienia suche fakty w atrakcyjne, emocjonujące doznania odbiorcze. Co prawda w filmy obu twórców jest wpisany jasny komunikat, że służą one celom edukacyjnym, a ich głównym zadaniem jest poszerzanie wiedzy widza, zarazem jednak na poziomie formy zmierzają one w innym kierunku, a mianowicie dostarczenia odbiorcy przyjemności kontaktu z potęgą filmowego odwzorowania przyrody.

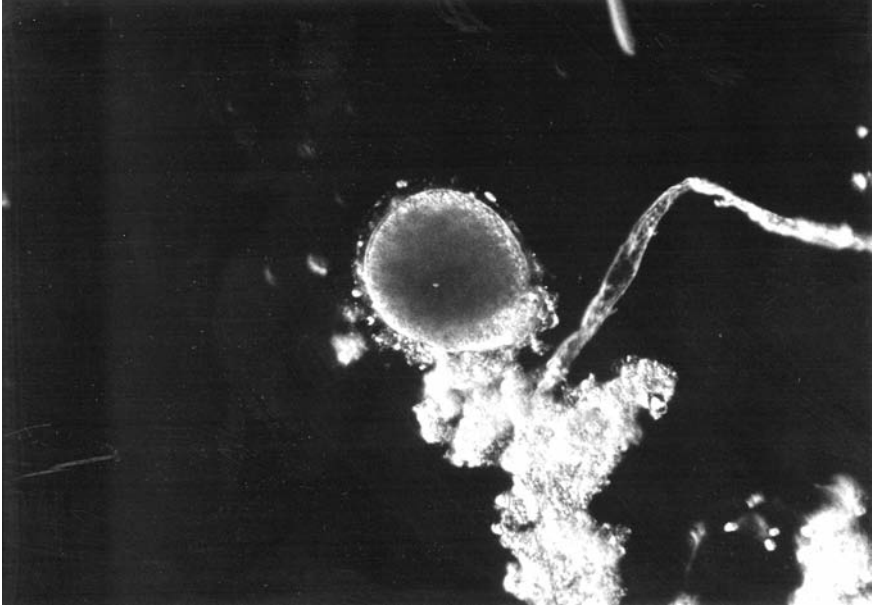
Wyłamujące się ze schematu „efektu dydaktycznego” filmy Puchalskiego oraz Marczaka stanowiły inspirację dla kolejnych realizatorów WFO. Śladem pierwszego twórcy poszedł jego stały asystent oraz operator Janusz Czech, który od lat 70. XX w. wraz z żoną Barbarą Bartman-Czech nakręcił wiele obrazów o tematyce przyrodniczej. Jak pisze Łukowski, *Czech nauczył się od mistrza tego niepowtarzalnego sposobu patrzenia na przyrodę, w którym zasadza się cały sukces sztuki filmo-*

*wej. To co, że inni też realizują filmy przyrodnicze, że widzimy przesuujące się zwierzęta, ale w istocie tej filmowej roboty tkwi pełna znajomość zwyczajów, siły i słabości filmowanego obiektu. Trzeba go obejrzyć dokładnie, poznać tak, aby widz w kinie bez dodatkowych wyjaśnień mógł zrozumieć cały proces rozwoju, narodzin, zdobywania pokarmu i obrony własnego domu (...)*²⁴.

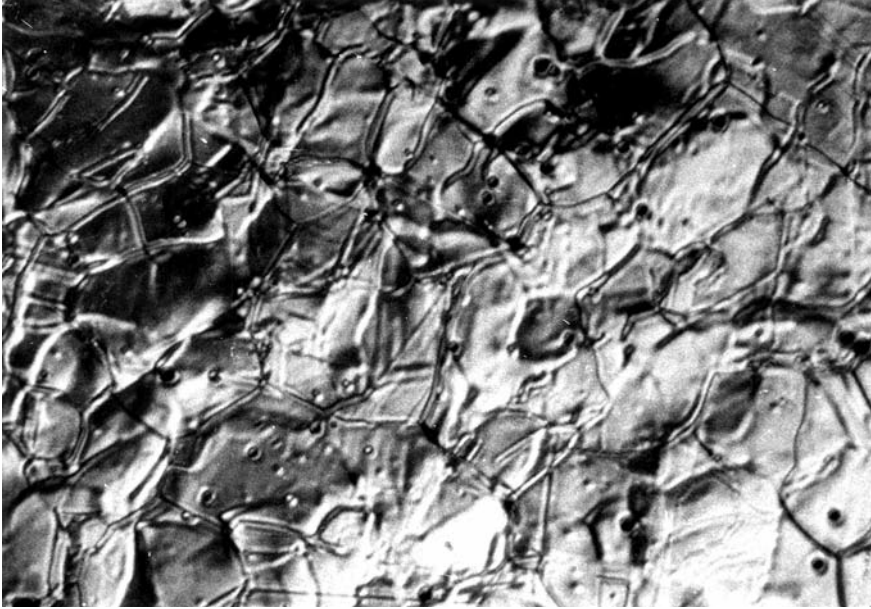
Swoich następców w osobach Józefa Arkusza, Bolesława Bączyńskiego, Aleksandry Jaskólskiej oraz Stanisława Kokesza doczekał się także Karol Marczak. Rekrutowali się oni z grona przydzielonych mistrzowi absolwentów Szkoły Filmowej. Po krótkim okresie terminowania u Marczaka młodzi realizatorzy zdobywali samodzielność, tworząc kolejne filmy w parach (Jaskólska – Arkusz, Kokesz – Bączyński) albo indywidualnie.

Kokesz i Bączyński we wspólnych realizacjach starali się rozwinąć typową dla Marczaka metodę dramaturgicznego oraz tematycznego uatrakcyjnienia filmu przyrodniczego. Posuwali się zresztą w tym względzie bardzo daleko, ukazując na ekranie opowieści o charakterze wręcz sensacyjnym. Najlepszym tego przykładem jest słynny film *Mrówcze szlaki* z 1956 r., w którym atrakcyjnej warstwie wizualnej towarzyszą dźwięki muzyki jazzowej Jerzego Matuszkiewicza. Jak zauważa Łukowski, *był to pierwszy przykład włączenia do tematyki przyrodniczej, popularnonaukowej doświadczeń fabularnych, literackich. Kokesz stworzył dramatyczną opowieść o wojowniczych mrówkach, które wcale nie są pracowite, natomiast bardzo brutalnie postępują ze swoimi kuzynkami z innego gatunku*²⁵. I dalej: (...) „*Mrówcze szlaki*” *świadczyły, że mamy do czynienia z nowym spojrzeniem na film przyrodniczy. Już nie obciążały go wszystkie naukowe uwarunkowania, widać było obrazowe myślenie kategoriami filmowej atrakcji*²⁶. Ta strategia fabularyzacji filmu oświatowego daje o sobie znać, z różnym skutkiem, w kolejnych produkcjach duetu Kokesz – Bączyński. Za bardzo udany należy uznać film *Podwójne życie ważki* (1958), ale już obraz *Pasażer „na gapę”* (1958), ukazujący historię małego krabika, który zaplątany w glony przypląnął na kadłubie statku z Ameryki do Polski, dowodzi, że sensacyjny temat nie zawsze musi się sprawdzić na niwie filmu przyrodniczego.

Po gatunkowej konwersji Kokesza, który od początku lat 60. realizował głównie filmy o kulturze i sztuce, Bączyński zaczął tworzyć samodzielne obrazy. Są one mniej „literackie” niż *Mrówcze szlaki*, ale nadal wykazują skłonność do tematycznej sensacyjności oraz wizualnej atrakcyjności. Doskonałym tego przykładem jest film *Najmniejsi drapieżnicy* (1964), w którym Bączyński, podglądając różne prymitywne formy życia, proponuje widzowi intrygującą treść w połączeniu z zapierającą dech w piersiach formą. Przez ponad 10 minut oglądamy na ekranie czarno-białe zdjęcia mikroskopowe, które wydają się bardziej grą abstrakcyjnych form aniżeli celuloidowym odbiciem przyrody. Ta dążność do wyeksponowania rejestracyjnych właściwości medium filmowego daje o sobie znać w kolejnych filmach Bączyńskiego. Warto wymienić tu chociażby *Pobudliwość roślin* (1973), w której za pomocą zdjęć poklatkowych reżyser tworzy najbardziej wymyślne efekty ekranowe. Wydaje się, że ten zdecydowany przechrzył Bączyńskiego w kierunku formy filmowej był związany z jego działalnością wykładowczą. Od lat 60. prowadził on w Szkole Filmowej zajęcia z zakresu zdjęć specjalnych, czego owocem jest skrypt dla adeptów X muzy pt. *Techniki zdjęciowe filmu naukowego*, w którym autor wyczerpująco opisuje zdjęcia zwolnione, poklatkowe, makroskopowe czy w końcu mikroskopowe²⁷.



Najmniejsi drapieźnicy, reż. Bolesław Bączyński (1964)



Przemiany w stali, reż. Józef Arkusz (1964)

Mniej dogmatyczne podejście do realizacji filmu oświatowego można dostrzec w twórczości Aleksandry Jaskólskiej. Nie chodzi tu tylko o fakt, że na równi z tematyką przyrodniczą interesowały ją zagadnienia z obszaru kultury, sztuki czy historii. Wyjątkowy charakter dorobku filmowego Jaskólskiej zasadza się raczej na nieustannym poszukiwaniu odpowiednich form wyrazu dla konkretnych tematów. Jej słynny, wielokrotnie nagradzany w Polsce i za granicą obraz *Niesporczaki* (1968), traktujący o małych żyjątkach zdolnych przetrwać najbardziej ekstremalne warunki zewnętrzne, to film wywiedziony wprost z tradycji „wizualnej atrakcyjności” Marczaka i Bączyńskiego. Dla Jaskólskiej nie stanowiło jednak najmniejszego problemu, by przy opracowaniu wcześniejszego tematu, a mianowicie procesów chemicznych zachodzących w komórce, odejść od sztywnego gorsetu filmu popularnonaukowego spod znaku Salapskiego. W rezultacie obraz *Szyfr życia* (1966) przybrał postać animacji lalkowej, gdzie pocieszne plastelinowe ludziki układają z kolorowych elementów kolejne łańcuchy DNA i RNA. Jak słusznie zauważa Ewelina Nurczyńska-Fidelska, *kamera Jaskólskiej pokazywała, czasem prowadziła odbiorcę przez świat nieznaną, odsłaniając dyskretnie to, co wyjaśnione być musiało. Nigdy nie znakowała zjawisk, faktów czy przedmiotów znaczeniami dodatkowymi, wyprowadzała je z nich samych*²⁸.

Przez długi czas głównym operatorem Aleksandry Jaskólskiej był Józef Arkusz, jeden z niewielu przedstawicieli młodszego pokolenia WFO, który już idąc na studia do Szkoły Filmowej, marzył o karierze realizatora filmów popularnonaukowych. Jego samodzielny debiut przypadł na rok 1960, kiedy na ekranach kin pojawił się w pełni profesjonalny, wykorzystujący wszystkie dobrodziejstwa zdjęć specjalnych obraz *Z świata pleśni*. Szybko okazało się jednak, że młody realizator dał w tym filmie zaledwie przedsmak swych twórczych możliwości. Właściwa ka-

riera Arkusza zaczęła się wraz z realizacją obrazu *Krążenie wieńcowe* (1962), pierwszej odsłony słynnej serii kardiologicznej, którą reżyser stworzył w ścisłej współpracy z konsultantem naukowym docentem Wincentym Wcisło oraz operatorem Witoldem Powadą. Najbardziej odkrywczą część cyklu stanowił film *Twoje serce* (1971). Jak wspomina ówczesny redaktor naczelny WFO Władysław Orłowski, w dziele tym *realizatorom udało się sfilmować wewnątrz pracującego serca ssaka wraz z wszystkimi zastawkami. Było to dokonane pierwszy raz na świecie. (...) Wstrząsające wrażenie robiło na widzach wtargnięcie kamery do wnętrza żywego serca, a fakt, że film poruszał problemy dramatu XX wieku, jakim są zawały, potęgował ogólne zainteresowanie i fascynację*²⁹.

Arkuszu jednak w swej twórczości nie ograniczał się wyłącznie do tematyki medycznej. Równie atrakcyjnymi pod względem wizualnym filmami zaowocowała jego współpraca z docentem Emilem Olewiczem z Katedry Metaloznawstwa Politechniki Gliwickiej. Chodzi tu o dwa obrazy zrealizowane przez Arkusza i Powadę w roku 1964: *Przemiany w stali* i *Hartowanie stali*. Do ich produkcji doszło w dużej mierze dzięki temu, że Polska na początku lat 60. zakupiła pierwszy mikroskop pozwalający śledzić przemiany strukturalne stali podczas jej nagrzewania i studzenia. Równie ważne było jednak wcześniejsze doświadczenie obu twórców przy realizacji filmów o tematyce medycznej, w których większość olśniewających efektów ekranowych była wynikiem właściwego zestrojenia kamery z mikroskopem. Prawdopodobnie tylko z tego powodu naukowcy z Gliwic zgodzili się na współpracę z WFO. Jej efekt przeszedł wszelkie oczekiwania. Jak krótko i celnie ujął to Władysław Orłowski, *obok satysfakcji, jaką daje widzowi możliwość [obserwowania] zmian zachodzących w rozpalonej do białości kipieli stalowej, filmy te rejestrują zaskakujące efekty wizualne, zmieniające się jak w barwnym kalejdoskopie*³⁰.

Dorobek Czeczów, Bączyńskiego, Kokesza, Jaskólskiej oraz Arkusza dowodzi, że horyzont twórczy polskiego filmu oświatowego, rozpościerający się między „obserwacją” Puchalskiego a „atrakcją” Marczaka, był niezwykle rozległy i pozwalał na obranie przeróżnych ścieżek realizatorskich. To dlatego oprócz rutynowych produkcji spod znaku „efektu dydaktycznego” w ofercie WFO stale pojawiały się obrazy zaskakujące i odkrywcze. W sposób szczególny dotyczyło to lat 60., gdy funkcję redaktora naczelnego Wytwórni sprawował Władysław Orłowski zachęcający twórców do przekraczania utartych formuł filmu popularnonaukowego oraz podejmowania tematyki z zakresu nauk ścisłych. Ale także w latach 70. „obserwacja” oraz „atrakcja” święciły dalsze triumfy. Wystarczy wspomnieć w tym miejscu na przykład dokumentalny cykl Józefa Arkusza *Życie i odżywianie* (1976-1979), w którym podobnie jak w filmach kardiologicznych reżyser eksplodował wewnątrz ludzkiego organizmu, tłumacząc za pomocą efektownych zdjęć specjalnych czynności jelit oraz innych narządów układu pokarmowego.

Asocjacja a widowiskowość

Aczkolwiek szkoła Puchalskiego i Marczaka skupiała szerokie grono twórców, których z dzisiejszej perspektywy można określić mianem klasyków polskiego filmu oświatowego, w WFO funkcjonowali również realizatorzy poszukujący własnych metod prezentacji wiedzy za pomocą ruchomych obrazów. Niektórzy z nich,

jak na przykład Jerzy Popiel-Popiołek, starali się nawet wypracować spójny system teoretyczny, który stanowiłby umocowanie praktyk realizacyjnych.

O tym, że Popiel-Popiołek od początku swej drogi twórczej czuł potrzebę wypracowania nowej koncepcji filmu oświatowego, świadczy następująca wypowiedź z roku 1952: *Jak podejść do filmu, by był interesujący, by informował i uczył, by ta informacja nie była suchym wykładem? Jak wzbudzić zainteresowanie dla tematu, jakimi środkami podzielać na widza, by temat stał się mu bliski?*³¹ Odpowiedzi na te dwa krótkie, ale precyzyjnie sformułowane pytania Popiel-Popiołek szukał przez kilkadziesiąt lat, systematycznie uzupełniając swoją koncepcję filmu oświatowego o kolejne spostrzeżenia wywiedzione z własnej praktyki realizacyjnej.

Prezentację pierwszej wersji manifestu twórczego wymusiła na Popielu-Popiołku sytuacja zewnętrzna. Na skutek ostrej krytyki filmów WFO, do której doszło po pierwszej edycji Festiwalu Filmów Krótkometrażowych w Krakowie, dyrekcja i redakcja Wytwórni zorganizowała w Łodzi sympozjum poświęcone stanowi obecnemu oraz perspektywom polskiego filmu oświatowego. Punkt wyjścia dyskusji stanowiło wystąpienie Popiela-Popiołka pod tytułem *Zagadnienie atrakcyjności filmu oświatowego*³². Już na wstępie reżyser dał wyraz swemu nieszablonowemu, holistycznemu podejściu do zagadnienia upowszechniania wiedzy za pomocą medium filmowego: *Linii podziału między tzw. filmem oświatowym a innymi rodzajami filmu nie znajdziemy w funkcji wyjaśniającej, kształcącej filmu. Funkcja poznania jest przecież reprezentowana we wszystkich rodzajach filmu. Eisenstein marzył kiedyś o filmie, który byłby jednocześnie dziełem sztuki i dziełem nauki, o filmie, który byłby syntezą myśli naukowej i myśli artystycznej, apelował do wrażliwości i wyobraźni artystycznej widza, prowadząc równocześnie konsekwentnie słowem i obrazem wywód naukowy. Sztuka i nauka są formami poznawania życia. Tak więc możemy powiedzieć, że w każdym filmie wzbogacamy wiadomości widza, uczymy go czegoś, że każdy film, jaki tworzymy, jest filmem oświatowym.* To przekonanie o chwiejności podziałów gatunkowych w kontekście zadań edukacyjnych medium filmowego nie oznacza, że Popiel-Popiołek dążył do rozmycia istoty filmu oświatowego. Świadczy o tym dobitnie podana przez niego nieco dalej definicja filmu popularnonaukowego: *Charakterystyczne jest to, że film ten wprowadza w pewnej mierze korekturę badawczą i interpretację swą opiera na bazie poznania naukowego. Jeżeli mowa tu o korekturze badawczej, to nie chodzi tu o poprawianie rejestrowanych zjawisk, ale o wzbogacenie możliwości postrzegania, jakimi dysponujemy na co dzień. Jest to możliwe dzięki zastosowaniu techniki filmowej.* W tym punkcie wywodu Popiel-Popiołek zbliża się zatem zarówno do Marczaka, jak i Puchalskiego, szczególnie gdy wypowiada następujące słowa: *dzięki zastosowaniu w naszych filmach rozmaitych zdjęć mikroskopowych wartości poznawcze realizowanych tematów biologicznych wzrosły niepomierne. Wnikanie w procesy i zjawiska niedostępne dla normalnego postrzegania – to właśnie domena naszego filmu. Ileż tu otwiera się perspektyw, ile nowych możliwości, jakie pasjonujące sceny można udostępnić widzowi dzięki zastosowaniu w naszym filmie rozmaitych technik specjalnych. (...) Bez technik specjalnych nie może być mowy o rozwoju naszej kinematografii oświatowej!*

Potwierdzając powszechne wśród zwolenników „obserwacji” i „atrakcji” przekonanie o rejestracyjnej sile medium filmowego, Popiel-Popiołek proponuje jednak, by film oświatowy poszedł w nowym kierunku, by – jak to ujął na wstępie –

oprócz zastosowania korektury badawczej *apelował do wrażliwości i wyobraźni artystycznej widza*. Widać to doskonale w części postulatycznej wystąpienia, w której czytamy między innymi następujące słowa: *Musimy sobie zdać z tego w pełni sprawę, że filmy nasze nie mogą być w żadnym wypadku nudne. Nie mogą być też beznamiętnym, poprawnym, suchym wykładem. Treść naukowa musi być podana pasjonująco i ciekawie. Musi budzić u widza nie tylko zainteresowanie, lecz także żywą reakcję uczuciową. Film oświatowy musi być emocjonującym pokazem tego, co nauka odkryła, oraz tego, co technika i praca ludzka stworzyła. Na tym właśnie polega jego wartość dydaktyczna. Sucha demonstracja faktów mija się z celem. I dalej: Umiejętność zrobienia dobrego filmu oświatowego polega na tym, by wciągnąć widza w to, co się dzieje na ekranie, w to, co nas samych pasjonuje. Film musi apelować do widza o udział w tym, co na ekranie pokazane jest jako piękne lub brzydkie, jako mądre lub głupie, jako postępowe lub zacofane, jako uczciwe lub podle, jako to, co obumiera, lub to, co powinno zwyciężyć i zwycięża. Dobry film musi apelować do widzów, aby stanęli po stronie tego, co jest prawdziwe i słuszne, aby wzięli udział w tym, co się rozgrywa na ekranie, który jest odbiciem rzeczywistości tej, w której żyjemy, oraz tej, którą pragniemy stworzyć.*

Popiel-Popiołek wyraźnie poszerza tu formułę filmu oświatowego – zarówno w wydaniu Puchalskiego, jak i Marcza – o ramę interpretacyjną, która ma prezentować fakty z jasno określonej perspektywy. Celem tej nadwyżki znaczeniowej jest uczynienie z widza filmu oświatowego, podobnie jak w przypadku innych gatunków X muzy, aktywnego odbiorcy. Jak pisze Popiel-Popiołek: *Dla nas dobrym filmem popularnonaukowym niech będzie film, w którym twórca pokaże prawdę naukową ciekawie, odkrywczo, pasjonująco, niech będzie film, który naprawdę zaciekawi lub wzruszy, niech to będzie film nie tylko pożyteczny dla widza, ale również film, który zmusi widza do przemyślenia pokazanego mu problemu i do dalszego poszukiwania, samodzielnego poszukiwania interpretacji eksponowanej na ekranie części prawdy.*

Innym ważnym punktem wyводу Popiela-Popiołka jest postulat wykroczenia twórców poza tematy, które są w zasięgu rejestracji kamery filmowej, i podjęcia problemów dotąd nie poruszanych ze względu na ich abstrakcyjny, czysto teoretyczny charakter. Reżyser przekonuje, że realizacja tego celu będzie możliwa, gdy animacja w filmie oświatowym stanie się czymś więcej niż tradycyjną *rysunkową wstawką*. Pisze: *Na realizację czekają filmy z dziedziny astronomii, fizyki, chemii. Filmy te wymagają przedstawienia pewnych zagadnień od strony cząsteczki, atomu. Trzeba wyjaśnić prawa i związki zachodzące w świecie, który można pokazać tylko rysunkiem animowanym, kombinacją rysunku i makietki, półmakietki itp.* Także w tym miejscu Popiel-Popiołek wyraźnie wylamuje się zatem z formuły pasywnej obserwacji oraz rejestracji spod znaku Puchalskiego i Marcza, zachęcając swoich kolegów po fachu do uatrakcyjnienia wyводу oświatowego o elementy wizualne wykreowane od podstaw przez twórcę. Nie przypadkiem zresztą domaga się, by obok słynnej pracowni filmów biologicznych zbudować nowoczesną, kompleksową i wielofunkcyjną pracownię rysunkową.

Przedstawione powyżej postulaty powrócą w kolejnych wypowiedziach Popiela-Popiołka, który na początku lat 70. wykaże się dużą aktywnością publicystyczną na łamach czasopisma „Kamera”. Reżyser w dalszym ciągu będzie przekonywał, że konieczna jest zmiana w podejściu do prezentacji wiedzy na ekranie, głównie ze względu na przeobrażenia społeczne pierwszych powojennych

dziesięcioleci. Jego zdaniem dominująca dawniej „elita humanistów” jest w PRL stopniowo wypierana przez „inteligencję techniczną”, co wpływa na zmianę w strukturze widowni kinowej. Pisze: *Odbiorca uległ w naszym bogatym w odkrycia wieku wielkim przeobrażeniom. Nie zadowala go już mniej lub więcej poprawna lekcja. Odbiorca domaga się filmów, które uogólniając fakty naukowe, przekazują jednocześnie odautorski punkt widzenia, które aktywnie kształtują światopogląd*³³.

Aktualny pozostanie dla Popiela-Popiołka także problem właściwego opracowania i zobrazowania tematu. Choć trzeba przyznać, że w tym względzie będzie się wykazywał większym dystansem i krytycyzmem niż w latach 60. Widać to wyraźnie w następującym fragmencie: *Właściwa realizacja filmu naukowego nie rezygnuje ze słusznych momentów emocjonalnych. Współudział w odkrywaniu zjawisk, wnikanie wraz z kamerą w jego tajniki jest bezsprzecznie czymś pasjonującym. Realizator, który zmusza widza do uczuciowego zaangażowania się w przedstawiany problem, stwarza temu widzowi właściwy bodziec percepcyjny. Wnikanie po raz pierwszy w zjawisko naukowe – nigdy dotychczas nie widziane i nieznanie – to przeżycie wielkiej miary i dla realizatora filmu, i dla odbiorcy filmu. Oczywiście, że zachodzi tu niebezpieczeństwo supremacji czynnika emocjonalnego nad racjonalną obserwacją. I tu znów zadanie dla realizatora, który musi tak umiejętnie dobrać środki wyrazowe i tak precyzyjnie konstruować swój film, aby zjawiskom ukazywanym w filmie nadać ich właściwą miarę i znaczenie, aby wyważyć należyte działanie tych środków na percepcję widza*³⁴.

W poszukiwaniu złotego środka Popiel-Popiołek dochodzi do wniosku, że *kształt filmowy, uwarunkowany jedynie samym przedmiotem rejestrowanego zjawiska, nie wystarcza do właściwego przedstawienia tego zjawiska. W filmie naukowym i popularnonaukowym zachodzi zawsze konieczność świadomej ingerencji realizatora, który musi tak konstruować obraz filmowy, aby podnieść wartość poznawczą filmu (...)*³⁵. Zdaniem twórcy najlepszym pod tym względem rozwiązaniem jest wywód o charakterze asocjacyjnym. Wyjaśnia: *Talent popularyzatora filmowego to wielka umiejętność znalezienia takiej formy, która potrafi pobudzić wyobraźnię, zafrapować problemem, wywołać łańcuch skojarzeń, który utrwali ten problem w pamięci odbiorcy*³⁶.

Popiel-Popiołek w zdecydowany sposób odcina się tu zatem od stylu pracy Puchalskiego z jego cierpliwą obserwacją nieingerującą w naturalne zjawisko, a zarazem znacząco przekształca metodę twórczą Marczaka. Przypomnijmy bowiem, że autor *Modliszki* postulował wybiórcze podejście do tematu w celu uchwycenia najatrakcyjniejszych sytuacji i procesów, nie zaś konstruowania spójnego wywodu, który zasadzając się na grze skojarzeń, ma prowadzić widza do odczytania indywidualnej, a przez to w jakimś stopniu subiektywnej interpretacji realizatora.

Wzorcowym przykładem asocjacyjnego modelu filmu oświatowego jest zrealizowany w roku 1968 przez Popiela-Popiołka obraz *Laser – światło XX wieku*. Tłumacząc istotę oraz specyfikę nowej technologii, reżyser sięga tu po różne rozwiązania realizacyjne, od obiektywnej rejestracji zjawiska, do sekwencji animowanych, w których proces emisji wymuszonej zostaje zaprezentowany w stylistyce filmu absolutnego. Ponadto prezentuje na ekranie wymyślne doświadczenia, polegające między innymi na wprawieniu w ruch całej masy piłeczek pingpongowych, odbijających się następnie chaotycznie od ścian wielkiego pudła. Każdy z tych elementów wizualnych filmu układa się ostatecznie w spójny wywód, podporządko-

wany myśli przewodniej autora, wiodący widza do wniosku, że laser stanowi największe osiągnięcie naukowe XX w.

Chociaż metoda twórcza Popiela-Popiołka do dzisiaj zaskakuje swym rozmachem oraz wizjonerskim zacięciem, nie spotkała się z tak szerokim odzewem realizatorów WFO, jak postulowana przez Puchalskiego „obserwacja” czy też charakterystyczna dla filmów Marczaka „atrakcja”. Wręcz przeciwnie, od początku krytykowano Popiela-Popiołka za zbyt ogólnikowy charakter jego postulatów, co automatycznie pozbawiało je rangi produkcyjnych drogowskazów. Już w trakcie zorganizowanego w Wytwórni w roku 1964 sympozjum, podczas którego Popiel-Popiołek wygłosił referat *Zagadnienie atrakcyjności filmu oświatowego*, wyraźny sprzeciw wobec jego szerokiego, a zarazem mało konkretnego podejścia do tematu wyraził Roman Woźniakowski: *Referat red. Popiołka, jakkolwiek opracowany z dużym nakładem pracy, nie zadowolili jeśli chodzi o tytuł, bo niestety z tego referatu na temat podany w tytule bardzo mało się dowiedzieliśmy. Zdaję sobie sprawę z trudności, jakie miał kol. Popiołek, trudno byłoby jemu wysuwać recepty na tego rodzaju zagadnienie, niemniej jednak wydaje mi się, że powinniśmy się tym zagadnieniem zająć*³⁷.

Jak się miało potem okazać, Woźniakowski nie rzucał słów na wiatr. Zaledwie dwa lata po zorganizowanym w Wytwórni sympozjum reżyser opublikował obszerny artykuł w czasopiśmie „Kamera” o znamienym tytule *Elementy widowiskowe w filmie oświatowym*. Na pierwszy rzut oka można odnieść wrażenie, że Woźniakowski zmierza w tym samym kierunku, co Popiel-Popiołek. Jak bowiem czytamy we wstępie, celem jego poszukiwań jest *film, który nie uczy, a budzi zainteresowanie, film, który nie jest podręcznikiem naukowym, a poszukiwaną ciekawostką, film, który nie stara się wtłaczać [do] świadomości widza ogromu wiedzy, a film, który tylko sygnalizuje zagadnienie, pozostawiając widzowi szerokie pole do wysuwania własnych wniosków, film, który pobudza do obserwacji i zostawia margines dla osobistych dociekań w dziedzinie obcych mu nawet zagadnień naukowych*³⁸. Pomimo że Woźniakowski i Popiel-Popiołek przyjęli te same założenia wstępne, drogi obu reżyserów się rozbiegły. Doszło do tego w momencie, gdy Woźniakowski w nieco pompatyczny sposób ogłosił swoje credo filmowe: *Nadszedł czas, aby teoretycy rozpatrywali zjawisko kina jako odrębnej samorodnej sztuki, której głównym elementem jest jej widowiskowość*³⁹. Wystąpił tym samym zdecydowanie przeciwko holistycznemu, syntetycznemu i asocjacyjnemu modelowi filmu oświatowego Popiela-Popiołka, proponując w zamian poszukiwanie „elementów widowiskowych” niejako wpisanych w istotę medium kinematograficznego.

Aby w pełni zrozumieć, co Woźniakowski ma na myśli, pisząc o „widowiskowości”, trzeba przytoczyć obszerny fragment jego artykułu. A zatem, jak dowodzi reżyser, *jedną z cech widowiska jest element niepewności, element zaskoczenia. Widz nie powinien przewidywać rozwoju akcji, nie powinien w samym dziele napotykać na sytuacje i momenty pozwalające na rozszyfrowanie zamysłu autora. Na widowiskowość ma duży wpływ odpowiednia budowa samego dzieła. Elementem tym będzie stosowanie zmienności akcji. Zmienność ta wynika ze specyfiki filmu, która nie zna ograniczeń ani czasowych, ani przestrzennych (próby wynalezienia filmu trójwymiarowego zupełnie ten postulat mogą spełnić). Zmienność ta nie musi się koniecznie wyrażać zmianą miejsca akcji. Może to być zmiana proporcji czasowych i przestrzennych. W tym ostatnim przypadku szczególną rolę przypisuje*

Woźniakowski specjalnym technikom rejestracyjnym, spośród których wyróżnia zdjęcia poklatkowe umożliwiające *zmianę proporcji czasowych* oraz ujęcia mikroskopowe pociągające za sobą *zmianę proporcji przestrzennych*⁴⁰.

Przedstawiony na wstępie wywodu postulat budowania filmu oświatowego w oparciu o efekt zaskoczenia znacznie odróżnia tezy Woźniakowskiego od sugestii Popiela-Popiołka. O ile ten drugi chciał, by zamysł realizatora w postaci jasno wyłożonej interpretacji zjawiska był dla odbiorcy jak najbardziej czytelny, o tyle ten pierwszy domaga się, by reżyser ciągle zwodził widza, trzymał go w stanie permanentnej niepewności co do swych zamiarów twórczych. Ta zasadnicza różnica w podejściu do konstrukcji filmu oświatowego wynika z przyjęcia przez Woźniakowskiego zupełnie innego punktu odniesienia. Podczas gdy Popiel-Popiołek gloryfikuje kino spod znaku montażu skojarzeniowego Eisensteina, Woźniakowski skłania się raczej ku konwencjom filmu fikcji, a dokładniej – ku jego najbardziej ekscytującej postaci, czyli filmowi sensacyjnemu. Nie dziwi zatem, że za drugi wyznacznik widowiskowego filmu oświatowego uznaje zmienność akcji, zarówno w wymiarze przestrzennym, jak i czasowym.

Rzecz jasna Woźniakowski jest w pełni świadom tego, że konwencje filmu fikcji są realizowane za pomocą innych rozwiązań narracyjnych oraz środków wyrazu niż te dostępne twórcy filmu oświatowego. Dlatego stara się wyciągnąć z arsenału edukacji audiowizualnej chwyt, którym najbliżej do fabularnej zmienności oraz zaskoczenia. Fakt, że wybór pada na klasyczne rozwiązania realizacyjne, w rodzaju zdjęć poklatkowych czy mikroskopowych, wcale nie oznacza, iż Woźniakowski aspiruje do miana następcy Karola Marczaka. O ile bowiem Marczak uznaje zdjęcia specjalne wyłącznie za środek do osiągnięcia celu, którym jest ukazanie rejestracyjnej potęgi medium filmowego, o tyle Woźniakowski dąży do zwykłego epatowania niecodziennymi widokami, co zapewnia sprzężenie kamery z mikroskopem bądź zmiana klatkażu.

Idealnego materiału do analizy widowiskowej formuły filmu oświatowego dostarcza wyreżyserowany przez samego Woźniakowskiego obraz *Metamorfoza* (1966). W punkcie wyjścia film ten mógłby odpowiadać klasycznej formule monografii ekranowej. Z towarzyszącego obrazowi komentarza dowiadujemy się, że w *Metamorfocie* będziemy śledzić kolejne etapy przepoczwarczenia się kilku gatunków motyli. Po tej krótkiej – by nie powiedzieć zdawkowej – informacji lektor zupełnie milknie, zaś przez kolejnych kilka minut do widza dociera jedynie ciąg coraz bardziej wymyślnych ujęć, które zmieniają się w rytm muzyki jazzowej (raz wizualne zestawienia są płynne i niewymuszone, innym razem bazują na twardym, skokowym montażu zderzającym niezwykle ekspresyjne obrazy larw i poczwerek). Do końca filmu odbiorca nie dowiaduje się ani jakie gatunki motyli zostały zaprezentowane na ekranie, ani co zadecydowało o wyborze tych, a nie innych owadów. Dla Woźniakowskiego zjawisko tytułowej metamorfozy jest bowiem ciekawe nie ze względu na walory poznawcze, ale z uwagi na zawarty w nim potencjał widowiskowości, na który składają się takie elementy, jak zmienność oraz zaskoczenie.

* * *

W artykule tym przedstawiono różne podejścia do realizacji polskiego filmu oświatowego w jego wydaniu klasycznym. Przez pojęcie „klasyczny film oświa-

towy” rozumie się tu każdą realizację, która nie dąży do wyraźnego wykroczenia poza powszechnie przyjęte wyobrażenie o edukacji ekranowej. Innymi słowy, jest to film, który nawet w tak ekstremalnym przypadku, jak *Metamorfoza* Woźniakowskiego, nie obnaża umownych konwencji wyvodu oświatowego. Ograniczenie pola badań do tego rodzaju produkcji było zabiegiem w pełni zamierzonym. Nie da się bowiem w jednym rzędzie stawiać filmów Karola Marczaka i na przykład Wojciecha Wiszniewskiego. Wyraźnie widoczna u przedstawicieli tzw. pokolenia WFO – a więc młodych twórców debiutujących w drugiej połowie lat 70. XX w. – postawa buntu wobec zastanych schematów, znajdująca wyraz w dekonstruowaniu konwencji filmu oświatowego, tak jak to się dzieje na przykład w filmie *Elementarz* (1976), sprawia, że ich twórczość należy rozpatrywać w zupełnie innej perspektywie teoretycznej i analitycznej – głównie dlatego, że za cel swojej twórczości obrali oni realizację filmów artystycznych, nie zaś filmów użytkowych, za jakie z pewnością należy uznać, mimo wszystkich ich walorów estetycznych, filmy Marczaka, Puchalskiego, Popiela-Popiołka czy Woźniakowskiego.

Zdecydowanie arbitralny charakter miało natomiast ograniczenie obszaru badań do filmów o tematyce naukowej, przyrodniczej oraz biologicznej. Taką decyzję uzasadnia fakt, że twórcy specjalizujący się w realizacji takich obrazów byli najbardziej aktywnymi „teoretykami” filmu oświatowego, wykazującymi wyraźną skłonność do autoanalizy oraz tworzenia autorskich manifestów. Na tym obszarze tematycznym da się także dostrzec większą różnorodność w podejściu do formy filmowej oraz narracji aniżeli w przypadku klasycznych filmów oświatowych z zakresu wiedzy o kulturze i sztuce czy etnografii.

KRZYSZTOF JAJKO, MICHAŁ PABIŚ-ORZESZYNA

¹ Zob. M. Pabiś-Orzeszyzna, *Kino atrakcji. Historia, krytyka, mapa i kartoteka*, „Kultura Popularna” 2013, nr 3.

² Zob. F. Kessler, *Trick Films*, w: *Encyclopedia of Early Cinema*, red. R. Abel, Taylor & Francis, New York 2005.

³ Cyt. za: T. Gunning, *The Cinema of Attraction: Early Film, Its Spectator and the Avant-Garde*, „Wide Angle” 1986, nr 3-4, s. 64.

⁴ A. Gaudreault, *Teatralność, narracyjność i trickowość. Oceniając kino Georges’a Mélièsa*, w: *W cieniu braci Lumière. Europejscy historycy filmu o początkach kina*, red. M. Hendrykowska, Wydawnictwo Ars Nova, Poznań 1995.

⁵ Tematem niniejszego artykułu jest kino oświatowe. Na temat funkcji trików w innym odłamie kina niefikcjonalnego – kinie eksperymentalnym – zob. J.-Ch. Horak, *Samochód, kolej żelazna i miasto – wczesne kino i awangarda*, z j. niem. tłum. E. Fiuk (cytaty z j. ang. tłum. M. Pabiś-Orzeszyzna), w: *KINtop. Antologia wczesnego kina*, cz. I, red. A. Dębski,

M. Loiperdinger, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2016.

⁶ Na temat miejsca kina niefikcjonalnego w tradycyjnej historiografii zob. M. Pabiś-Orzeszyzna, *Dawno temu przed Nanookiem. Czy wczesne kino niefikcjonalne to „przeszłość podrzędna” historiografii filmowej?*, w: *Metody dokumentalne w filmie*, red. D. Rode, M. Pieńkowski, Państwowa Wyższa Szkoła Filmowa, Telewizyjna i Teatralna im. L. Schillera, Łódź 2013. Na temat rewaloryzacji filmów oświatowych, instruktażowych i medycznych we współczesnym filmoznawstwie zob. O. Gaycken *Devices of Curiosity. Early Cinema and Popular Science*, Oxford University Press, New York 2015; *Learning with the Lights Off: Educational Cinema in the United States*, red. D. Streible, M. Orgeron, D. Orgeron, Oxford University Press, New York 2010; *Useful Cinema*, red. Ch. Acland, H. Wasson, Duke University Press, Durham 2011; *Films that Work: Industrial Film and the Productivity of Media*, red. V. Hediger, P. Vonderau, Amsterdam Uni-

- versity Press, Amsterdam 2009; K. Osther, *Medical Visions: Producing the Patient through Film, Television and Imaging Technologies*, Oxford University Press, New York 2009; A. Skwara, *Medyczne rejestracje filmowe*, w: *Kino po kinie. Film w kulturze uczestnictwa*, red. A. Gwóźdź, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.
- ⁷ Na temat współpracy Duncana z Urbanem zob. O. Gaycken, dz. cyt., s. 15-54. Film *Cheese Mites* jest dostępny przez: <http://www.screenonline.org.uk/film/id/1336505/> (dostęp: 28.02.2017).
- ⁸ Na ten temat zob. tamże, s. 54-90.
- ⁹ Film *Birth of a Flower* jest dostępny przez: <http://www.screenonline.org.uk/film/id/594372/index.html> (dostęp: 28.02.2017).
- ¹⁰ Zob. O. Gaycken, dz. cyt., s. 3-5.
- ¹¹ Zob. I. Nowak-Zaorska, *Polski film oświatowy w okresie międzywojennym*, Ossolineum, Wrocław 1969.
- ¹² Z czysto formalnego punktu widzenia za początek działalności Wytwórni Filmów Oświatowych należy uznać dzień 29 grudnia 1949 r. To wtedy dekretem Ministra Kultury i Sztuki została powołana do życia jednostka produkcyjna o tej właśnie nazwie. W rzeczywistości powstała ona na bazie Wydziału Filmów Oświatowych Instytutu Filmowego, który w latach 1945-1949 nadzorował pracę pięciu baz produkcyjnych funkcjonujących w różnych miastach Polski: Krakowie, Żyrardowie, Oliwie, Katowicach i Łodzi. W artykule tym przyjęto założenie, że na dorobek WFO składają się także osiągnięcia tego pionierskiego okresu.
- ¹³ J. Salapski, *O scenariuszu w filmie popularnonaukowym*, „Film i Oświata” 1950, nr 11, s. 14.
- ¹⁴ Tamże.
- ¹⁵ W. Puchalski, *Jak się filmuje zwierzęta*, „Biuletyn Informacyjny Instytutu Filmowego” 1948, nr 2, s. 15.
- ¹⁶ Tamże.
- ¹⁷ M. Łukowski, *Włodzimierz Puchalski*, w: *Osobowość twórcza – film oświatowy*, Instytut Historii i Teorii Filmu i Telewizji PWSFTviT, Muzeum Kinematografii, Muzeum Historii Miasta Łodzi, red. M. Łukowski, Łódź 1982, s. 22
- ¹⁸ E. Smoleń-Wasilewska, *Rozmowy z realizatorami: Karol Marczak*, „Kamera” 1966, nr 9, s. 8.
- ¹⁹ Tamże, s. 8-9.
- ²⁰ M. Łukowski, *Karol Marczak. Zarys biografii twórczej*, wydawnictwo okolicznościowe II Ogólnopolskiego Przeglądu Filmów Przyrodniczych, Łódź 1983, s. 18.
- ²¹ Tamże, s. 19.
- ²² Informacje uzyskane na podstawie wywiadu badawczego przeprowadzonego przez Krzysztofa Jajko z Janem Sułowskim 19 września 2016 r. w Łodzi. Nagranie znajduje się w archiwum Krzysztofa Jajko.
- ²³ Zob. K. Marczak, *Zdjęcia makroskopowe*, Ośrodek Filmów Naukowych przy WFO, Warszawa 1957.
- ²⁴ M. Łukowski, *Polski film przyrodniczy 1945-1986*, Instytut Teorii i Historii Filmu i Telewizji PWSFTviT, Muzeum Kinematografii w Łodzi, Towarzystwo Kultury Filmowej w Łodzi, Łódź 1987, s. 106.
- ²⁵ Tamże, s. 36.
- ²⁶ Tamże, s. 37.
- ²⁷ Zob. B. Bączyński, *Techniki zdjęciowe filmu naukowego*, Wydawnictwa Radia i Telewizji, Warszawa 1970.
- ²⁸ E. Nurczyńska-Fidelska, *Aleksandra Jaskólska (szkic monograficzny)*, w: *Osobowość twórcza – film oświatowy*, dz. cyt., s. 59.
- ²⁹ W. Orłowski, *Józef Arkusz – przyroda badana kamerą*, wydawnictwo okolicznościowe II Ogólnopolskiego Przeglądu Filmów Przyrodniczych, Łódź 1983, s. 5.
- ³⁰ Tenże, *Józef Arkusz*, w: *Osobowość twórcza – film oświatowy*, dz. cyt., s. 71.
- ³¹ J. Popiel-Popiołek, *Reż. Jerzy Popiołek o swoim filmie „Nasze dzieci”*, „Film i Oświata” 1952, nr 5, s. 16.
- ³² Zaprezentowane poniżej, a nieopatrzone przypisami wypowiedzi Popiela-Popiołka to cytaty ze sporządzonego podczas sympozjum stenogramu, który znajduje się w zbiorach archiwalnych Wytwórni Filmów Oświatowych. Ponieważ w jednostce archiwalnej brak numeracji kart, odstąpiono od przypisów wskazujących na konkretne numery stron, z których pochodzą dane cytaty.
- ³³ J. Popiel-Popiołek, *Fascynujące perspektywy. Tendencje rozwojowe filmu popularnonaukowego*, „Kamera” 1971, nr 1, s. 19.
- ³⁴ Tenże, *Konstrukcja filmu naukowego*, „Kamera” 1971, nr 5, s. 17.
- ³⁵ Tenże, *Charakterystyczne cechy filmu naukowego*, „Kamera” 1971, nr 3, s. 14.
- ³⁶ Tenże, *Fascynujące perspektywy...* dz. cyt., s. 20.
- ³⁷ Wypowiedź polemiczna Romana Woźniakowskiego – cytata ze stenogramu sympozjum z roku 1964.
- ³⁸ R. Woźniakowski, *Elementy widowiskowe w filmie oświatowym*, „Kamera” 1966, nr 10, s. 10.
- ³⁹ Tamże.
- ⁴⁰ Tamże.