

Być i mieć

Dylematy dokumentu

TERESA RUTKOWSKA

Film o tematyce wiejskiej ma we Francji długą i bogatą tradycję. Wyodrębniany jest nawet w historii filmu jako osobny nurt *cinéma rural* czy *cinéma paysan*. Sporo na ten temat pisano, by wspomnieć choćby o dwóch tomach czasopisma „CinémAction” (nr 16, 1981 r. i nr 36, 1986) czy „Cahiers de la Cinémathèque” nr 41 z 1984 r., wszystkie w całości poświęcone temu problemowi, nie licząc wielu wydawnictw książkowych. Bogate zbiory tych filmów zawiera filмотeka francuskiego ministerstwa rolnictwa, a od 20 lat w Biolle odbywa się festiwal filmów wiejskich fabularnych i dokumentalnych.

Pierwszy zachowany do dziś taki dokument pochodzi z 1897 r. Inżynier Ernest Normandin zrealizował wykonaną przez siebie kamerą w Champagnères krótki (25 m 35 mmm) film, rejestrując podwórze swojego domu, a na nim – poza członkami rodziny – ptactwo, bydło i inne zwierzęta. Jest to przy tym pierwszy zachowany francuski film barwny (malowany ręcznie). Reżyser André Antoine, zwolennik nurtu naturalistycznego w sztuce, głosił, że kinematograf jest narzędziem szczególnie predestynowanym do tego, by ukazywać naturę i nakręcił w latach 1917-1922 osiem filmów wiejskich, między innymi *Ziemię według Zoli* (1921). Dziś szczególną wartość mają takie, jak ten zrobiony przez Léona Poiriera według powieści Chateaubrianda *La Brière* (1924), o przesłaniu ekologicznym, poświęcony walce mieszkańców regionu La Brière o zachowanie nadmorskich terenów podmokłych (*le marais*), z unikatową fauną i florą. Dla zwiększenia wiarygodności twórca zatrudnił jako aktorów rdzennych mieszkańców tych ziem, co nadaje fabularnemu przecież filmowi charakter dokumentu. Ceniono zwłaszcza kino o silnych znamionach regionalnych, ukazujące specyfikę kulturową rozmaitych rejonów kraju, kino jak mówiono „nie-paryskie”. Odnajdujemy tematy wiejskie w twórczości najwybitniejszych francuskich reżyserów przedwojennych, m.in. Marcela Pagnola czy Jeana Renoira. Poetyka i wymowa ideologiczna tych filmów była bardzo zróżnicowana, ale w swoim głównym nurcie głosiły one pochwałę natury i życia w zgodzie z rytmem przyrody w opozycji do cywilizowanego świata. Za czasów rządów Vichy, kiedy oficjalna polityka władz opowiadała się za koniecznością odrodzenia moralnego w duchu konserwatywnym i wzmocnieniem więzi z ziemią, apoteoza ta przybrała ton skrajnie nacjonalistyczny, bliski filmom niemieckim sławiącym ideę Heimatu. Zdarzały się i wówczas filmy wybitne, zupełnie niemieszczące się w takiej formule, jak *Kruk* Henri Clouzota (1943) czy *Goupi Mains Rouges* Jacques’a Beckera (1943), ale należały one do wyjątków. Historyk Jacques Chevalier nazwał wyidealizowanego wieśniaka z filmów okresu Vichy *agricola filmicus* –

jako postaci spoza natury, która utrzymuje z realnością relacje dość odległe¹. Na drugim biegunie królowali chłopci komediowi, rubaszni i prymitywni, równie odlegli od rzeczywistości. Zawsze jednak było to spojrzenie z zewnątrz, bo film, z całym instytucjonalnym i ekonomicznym systemem produkcji przynależy przecież do rzeczywistości miejskiej.

Jeszcze w cieniu Vichy (przed zakończeniem wojny)² i przy współudziale finansowym władz rozpoczął przygotowania do realizacji filmu *Farrebique czyli cztery pory roku* dokumentalista Georges Rouquier. Film wszedł na ekrany w 1946 r. Na pierwszym powojennym festiwalu w Cannes w tym samym roku był pokazywany poza konkursem i dostał międzynarodową nagrodę krytyki, a potem Grand Prix dla filmu francuskiego (1946), Złoty Medal na festiwalu w Wenecji (1948) i Grand Prix na festiwalu filmów rolniczych w Rzymie

Film ten do dziś robi niezwykle wrażenie. Jego twórcy udało się unieważnić dotychczasowe, tak silnie zakorzenione stereotypy i utrwalić na taśmie filmowej realistyczny zapis świata, który bezpowrotnie odszedł w przeszłość. Ta opowieść o życiu wieśniaków z Goutrens w Aveyron (to stamtąd *notabene* pochodziło słynne dzikie dziecko sportretowane potem w filmie Truffaut'a) jest równocześnie przykładem filmu, który nie sposób jednoznacznie przypisać ani do dokumentu, ani do gatunku fabularnego, a można przyjąć, że ma cechy zarówno poematu pasterskiego, jak i zapisu etnograficznego.

Rodzina, którą Rouquier pokazał w swoim filmie, to jego krewniacy, u których spędził kilka miesięcy jako dziecko. Grają samych siebie. Na początku zostają przedstawieni z imienia głosem samego reżysera, choć w filmie sportretowano ich niekoniecznie takich, jakimi byli, ale tak, jak chciał tego reżyser. W trakcie filmu wykonują rzeczywiście i naprawdę swoje zwykłe zajęcia gospodarskie. Niektóre z tych prac, jak pieczenie chleba, rytuał posiłku, żniwa, pasienie i dojenie krów, tańce w gospodzie, udział w mszy świętej, pokazano z etnograficzną dokładnością. Ale film powstał według skonstruowanego wcześniej scenariusza, a występujący w nim chłopcy wypowiadają napisane dla nich dialogi, modyfikowane na planie pod kątem ich indywidualnych cech, sposobu wypowiadania się i możliwości. Sugestywna opowieść dziadka o dziejach rodu również została napisana wcześniej. Dialogi są po części mówione w miejscowej gwarze *patois*, zresztą jest ich stosunkowo niewiele. Pewne zdarzenia, takie jak wypadek syna, śmierć dziadka czy narada rodzinna w sprawie podziału majątku, mają charakter fikcyjny. Rouquier tak wspomina sekwencję pogrzebu: *Poszedłem do dziadka. Nie chciałem go denerwować – i mówię mu: „Cóż, jutro, hmm, nie będziemy cię potrzebować, bo będzie twój pogrzeb. Wszystko przygotowujemy. Jeśli chcesz, zawieziemy cię do gospody, żebyś się mógł napić z przyjaciółmi” – „Nie, wolę zostać”. Cóż robić, nie chciał tego przegapić (...). Więc przyniesiono trumnę, ustawiono ją w dużym pokoju na dwóch ławkach, z dwoma workami zboża w środku, dobre 80 kilo. I zaczynamy. Zwołano zgromadzenie, rodzinę przyjaciół. Wyjęto z szaf czarne woalki, czarne garnitury, i powiedziałem: „zaczynamy!”, z tym dziadkiem, który tam stał. Zza węgła patrzył na swój własny pogrzeb³.*

Jest tam też sekwencja o statusie zupełnie nierzeczywistym, sekwencja marzeń sennych gospodarzy (kiedy gospodyni śni o elektrycznym żelazku, zakochany chłopak o swojej dziewczynie, a dziadek o ziemi).

Kluczowe zdarzenie w filmie, które zasadniczo odmienia egzystencję mieszkańców – jakim była elektryfikacja farmy – w rzeczywistości dokonało się za sprawą interwencji i starań reżysera, już po realizacji filmu. Sam sprzęt filmowy, ciężki i nieporęczny, stawiał sporo ograniczeń i w niewielkich wnętrzach starego domu ograniczał i zacieśniał mieszkańcom szlaki komunikacyjne.

Jednak rodzina funkcjonowała jak doskonale wyregulowany mechanizm. Zamierzeniem twórcy było pokazanie harmonijnej współegzystencji człowieka i natury w rytmie zmieniających się pór roku, od jesieni do jesieni. Ten rytm ma wyraźny rezonans symboliczny, co widać zwłaszcza w długiej sekwencji wiosennej, która została skonstruowana w konwencji filmu przyrodniczego (z typowymi dla tego gatunku zdjęciami poklatkowymi), ukazującego budzącą się do życia przyrodę, topnienie śniegów, kielkujące ziarna, pękanie pąków na drzewach, przychodzenie na świat zwierząt i narodziny człowieka, dziecka gospodarzy. Zdjęciom towarzyszy głos z offu z poetyckim, dobitnym komentarzem (*Cała moc ziemi, wstrzymywana od miesięcy, zostaje uwolniona, życie się odnawia, krew buzuje w żyłach...*). Liryczna tonacja komentarza wyraźnie łamie w tym miejscu stylistykę realistyczną, dominującą wcześniej i potem. Nadejście jesieni i przejście natury w fazę snu i odpoczynku łączy się ze śmiercią (zainscenizowaną – jak pamiętamy) patriarchy rodu.

To kosmiczne zespolenie z cyklem natury zostaje podkreślone w nieco żartobliwej scenie oświadczyń na końcu filmu: Bohater obiecuje, że ożeni się ze swą wybranką na wiosnę. Dziewczyna pyta: *A jeśli wiosna nie nadejdzie?* Mężczyzna odpowiada: *Wiosna nadchodzi zawsze.*

Dziś ten obraz wsi sprzed sześćdziesięciu lat odbieramy jako dokumentację powojennego życia na wsi, architektury i urządzenia domów mieszkalnych, obyczajów, metod wykonywania czynności gospodarczych i prac polowych, strojów i wyglądu chłopów. 38 lat później, w 1983 r., ten sam reżyser podjął wyjątkową w historii filmu decyzję o powrocie na farmę, w filmie *Biquefarre*. Stało się to z inicjatywy pracowników amerykańskiego uniwersytetu w Cornell, Johna Weissa, Williama Gilchera, i Lawrence'a Wylie, którym udało się pozyskać fundusze na kontynuację dawnego pomysłu. Podstawowe założenie pozostało takie samo, dopracowano je jednak staranniej, zamysł fabularny odznaczał się większą spójnością, dialogi zostały lepiej przygotowane. Poprawiła się też znacznie sprawność i jakość techniczna aparatury. Sam tytuł wskazuje na odwrócenie, na to, że mamy do czynienia ze światem „na opak”⁴.

Sens całości dopisała historia. Niektórzy pomarli, inni zestarzelili się lub opuścili wieś. Pojawiły się nowe postaci. Jeden z mieszkańców farmy z pierwszej części, Roch, został sparaliżowany i to wokół jego choroby i cierpienia zorganizowana została akcja filmu. Rytm natury nie spleta się już tak ściśle z życiem mieszkańców, nie ma symbiozy, jest walka o przetrwanie. Najważniejszym momentem dnia, jak dla wielu Francuzów, jest dla nich teleturniej *Les chiffres et les lettres*. Audycja ta, istniejąca w telewizji France 2 od 1972 r. po dzień dzisiejszy, będąca kombinacją gry w anagramy i liczenia pamięciowego, jest swoistym fenomenem społecznym. U szczytu popularności przyciągała przed ekrany od 8 do 12 milionów widzów. Dzień w dzień, przez 20 minut śledzili oni z napięciem przebieg konkursu. Izolacja od szerokiego świata, jaka cechowała wieś powojenną, została przełamana.



Farrebique czyli cztery pory roku, reż. Georges Rouquier (1946)

Rodzina porozumiewa się z niemym Rochem przy pomocy zgadywania liter (pomysł zaczerpnięty przez Rouquiera z *Przygód hrabiego Monte Christo* Dumasa), co strukturalnie jest formą przedłużenia telewizyjnej gry.

Ani śmierć, ani narodziny nie są już w tym filmie ukazane jako część cyklu przyrody, ale wynikają z innych uwarunkowań. Charakter prac gospodarskich został podporządkowany wymogom rynku, a farma stała się zakładem przemysłowym. Nowoczesność i industrializacja, wraz ze wszystkimi skutkami, takimi jak zatrucie środowiska, pestycydy, odejście od tradycyjnych wartości, sekularyzacja, wpływ telewizji, ucieczka młodych do miasta, rozbieżności rodzinnych sprawia, że druga część cyklu ma tonację znacznie bardziej minorową niż pierwsza. O ile *Farrebique* był paradokumentem poetyckim, *Biquefarre* został skonstruowany jako paradokument o wyraźnym przesłaniu ideologicznym i wyraża namiętny sprzeciw wobec zmian. Natomiast w klasyfikacji gatunkowej film przesunął się nieco dalej w kierunku fikcji fabularnej. Szczególny status dokumentacyjny mają w tym filmie retrospekcje, będące wycinkami z pierwowzoru, ukazujące fragmenty minionej rzeczywistości i młodych bohaterów z *Farrebique*.

Sam Rouquier dokumentalizm pojmował jako kino prawdy zrekonstruowanej (*Wszystko jest fałszywe w tej historii, z wyjątkiem prawdy, która – jak każdy wie – nigdy nie jest dana, a zawsze do odbudowania, prawda gestów, ciała, słów*⁵).

Spielberg i Coppola oba te filmy wymieniają jako jedno z najważniejszych, spośród tych, które widzieli. We Francji są oglądane tak często, że określa się je mianem filmów kultowych.

* * *

Być i mieć Nicolasa Philiberta (2002) wyrasta niewątpliwie z tradycji *cinéma paysan*, choć pisząc o tym filmie, trudno syntetycznie i jednoznacznie wyśłowić

temat. Dla Philiberta zresztą tym właśnie różni się film od reportażu telewizyjnego, który opisuje ściśle określone zjawisko czy problem (fabrykę obuwia, budowę drogi, konflikt sąsiedzki). *Być i mieć* opowiada o życiu dzieci i nauczyciela w niewielkiej miejscowości rolniczej w Owerni, w ciągu kilku miesięcy, w szkole jednoklasowej (*classe unique*), jakich kilkaset zachowało się jeszcze we Francji, choć przemiany edukacyjne i cywilizacyjne skazują je powoli na unicestwienie. Ta nieuchronność, a także wpisanie opowieści w rytm przemijających pór roku i dorastania dzieci, z perspektywą rychłej emerytury ich nauczyciela, sprawia, że film ma klimat nostalgiczny i melancholijny. Ukazuje rzeczywistość do pewnego stopnia anachroniczną, odizolowaną od dynamicznego nurtu współczesnego życia, dramatów społecznych, przemocy, niepoddaną działaniu środków masowego przekazu, inną od tej, jaką tworzą bezosobowe molochy oświatowe, w których dziś kształcą się większość dzieci. Brak tu w polu widzenia takich wyznaczników współczesności jak telewizor, telefony komórkowe, gadżety dziecięcej subkultury. Tradycyjny jest także sposób prowadzenia lekcji. Ten anachronizm można uznać za część zamysłu autorskiego (skoro pominięto np. lekcje informatyki, choć monitory komputerowe widoczne są w tle). Twórca poszukiwał szkoły wiejskiej, z dala od głównych szlaków komunikacyjnych, położonej w górach, w wyraźnie zróżnicowanym klimacie, w środowisku rolniczym. Ponadto o jego wyborze zdecydowała osobowość nauczyciela, skłonnego do konstruktywnej współpracy, który na pierwszym etapie wynegocjował zgodę rodziców na przedsięwzięcie (później Philibert na bieżąco udostępniał im do wglądu materiał zdjęciowy, jednak bez możliwości ingerencji w jego projekt). Znaczenie miały też względy techniczne (układ pomieszczeń, wielkość klasy i jakość naturalnego oświetlenia), tak by istniały warunki do pracy nad filmem dla czterech osób z ekipy bez zakłócania przebiegu lekcji. Nowoczesny sprzęt filmowy daje pod tym względem bez porównania większe możliwości, od tych, jakie miał Rouquier. Zdjęcia trwały z przerwami dziesięć tygodni, rozciągniętych od grudnia 2000 do czerwca 2001 i zebrano 60 godzin materiału, z czego zmontowano 1 godz. 44 min.

Autor wybrał oszczędny, realistyczny, rzeczowy styl opowiadania, dlatego też film, choć nastrojowy, ma rzetelne walory poznawcze (pedagogiczne, socjologiczne, psychologiczne, obyczajowe).

Elementy lekcji są tam ukazane migawkowo i dobrane pod kątem dynamiki obrazu, a nie jakiejś szczególnej metody. Układają się w luźny, linearny schemat fabularny (jakim jest odtworzenie rocznego cyklu szkolnego zespolonego z cyklem przyrody i prac polowych), kontrapunktowany mikrosceńkami z udziałem poszczególnych dzieci i zbliżeniami ich twarzy, które rejestrują subtelne zmiany emocjonalne, skupienie czy dystrakcję. dopełnieniem scen szkolnych są ujęcia zabaw na podwórku, gry w piłkę, jazdy na rowerze, zjazdów na sankach, spacerów po polach i lesie, a także zajęć domowych. Wspomniany wcześniej rytm zdarzeń wydaje się ważniejszy niż spójny obraz procesu pedagogicznego. Philibert mówi: *Nie robię filmów z pozycji eksperta, z wysokości z góry założonej wiedzy* ⁶ i dodaje: *Filmowanie dziecka, które śledzi lot much, jest ciekawsze niż filmowanie sytuacji pedagogicznych*. Jest to raczej film o trudzie nauczania, trudzie uczenia się i dorastania. Sam Philibert – jak wyznaje – jest szczególnie



Biquefarre, rež. Georges Rouquier (1983)

Być i mieć, rež. Nicolas Philibert (2002)



zafascynowany procesem nauki czytania w aspekcie psychologicznym i fizjologicznym⁷. Zdolność dostrzegania w wypisanych słowach i zdaniach świata, a potem układanie obrazu świata ze słów i zdań przypomina według niego zasadę montażu filmowego. Nauce czytania i pisania poświęca więc najwięcej uwagi.

„Etre” et „avoir” („być” i „mieć”) to nie tylko maksyma życiowa wskazująca na równowagę pragmatycznych i duchowych pierwiastków ludzkiej egzystencji, to także elementarna baza koniugacyjna. Od odmiany dwóch podstawowych czasowników, „być” i „mieć”, standardowo zaczyna się naukę języka francuskiego.

Klasa jest enklawą przyjaznego dzieciom spokoju, wyraźnych reguł postępowania, niewzruszonego, nieco surowego autorytetu pedagogicznego. Uczyło się tam trzynastu dzieci w wieku od 3 do 11 lat. Podzielone na grupy wiekowe, odbywały na zmianę zajęcia z nauczycielem lub odrabiały zadania samodzielnie.

Jako widzowie uczestniczymy jedynie w niektórych lekcjach, takich jak francuski, rachunki czy malowanie, a także w kilku wycieczkach, no i w rozmowach nauczyciela z uczniami (i rodzicami), które są pewnie najważniejsze, bo rejestrują mozolny proces przyswajania systemu humanistycznych wartości, prowadząc do szeroko pojętej socjalizacji. Dotyczą konieczności pracy nad sobą, odpowiedzialności, szacunku dla odmienności, opieki nad młodszymi i słabszymi, wzorców postępowania, przyjaźni, trudnych życiowych problemów, takich jak choroba rodziców czy trudności w komunikacji z otoczeniem.

Nie pokazano lekcji przyrody, geografii, historii, języków obcych czy wspomnianej informatyki, chociaż są one oczywiście częścią programu szkolnego, ale mamy tam na przykład sekwencję przyrządzania naleśników z udziałem całej grupy, urodziny, lekcję mycia rąk, wycieczkę do szkoły średniej, w której starsi będą potem kontynuować naukę.

Nauczyciel Georges Lopez prowadził zajęcia swoim trybem. Dzieciom pokazano na początku kamerę i mikrofony oraz objaśniono, na czym polega realizacja filmu. Po zaspokojeniu pierwszej ciekawości właściwie przestały zwracać uwagę na filmowców (którzy byli jak umeblowanie klasy – mówi Philibert) i kamera tylko incydentalnie łapie ich wzrok (jak w jednej z pierwszych sekwencji, podczas opowieści o snach, kiedy jeden z chłopców, patrzy w stronę widza i wyraźnie wstydy się odpowiadać na pytania).

Poszczególne sceny zbudowano tak, by dzieci miały okazję ujawnić jakąś cechę swojej osobowości, dzięki czemu ukazane zostały jako zbiór zróżnicowanych indywidualności (każde z nich ma do odegrania swoją scenkę: Axel opowiada o swoich snach, Alisé bawi się gumkami, Joann nie jest w stanie pojąć, dlaczego ma użyć słowa „przyjaciół”, a nie „kumpel” itd.). Bez wątplenia jednak są tam aktorzy główni i drugoplanowi.

Philibert w licznych wywiadach przed premierą i po niej, kiedy film zdobywał ekrany świata, podkreślał, że to postać nauczyciela jest osią, punktem ciężkości filmu, jego kołem zamachowym, źródłem energii, stale w oku kamery. Jego troskliwe, pełne powagi podejście do każdego z dzieci, szacunek dla ich kłopotów i problemów, troska, żeby nie urazić ich uczuć i godności, czynią z niego postać wyjątkową⁸. Wytrwale i cierpliwie zmusza swych podopiecznych, nawet tych najmniejszych, do myślenia, do obserwacji, do wyciągania wniosków.

W filmie jest mentorem, ale też kimś w rodzaju mistrza ceremonii, zadając pytania, przydziela role i kwestie, ale to Philibert jako reżyser dokonuje ich ostatecznego wyboru.

Niekiedy sugerował nauczycielowi temat wypowiedzi, jak w scenie, kiedy ten mówi dzieciom o planowanej emeryturze czy w rozmowie z Julianem na temat problemów z nauką czy chorobą ojca. Zainscenizowana też została scena zamykająca film, w której gubi się w zbożu najmłodsza, trzyletnia Alisé (w rzeczywistości – jak powiada Lopez – nie pozostawiałby tak małego dziecka bez opieki ani na chwilę)⁹. Lopez jest też jedynym bohaterem filmu, który zwraca się bezpośrednio do kamery. W sekwencji rozmowy z nauczycielem autor rezygnuje na chwilę z pozycji uważnego, milczącego obserwatora i sam z offu zadaje nauczycielowi pytania na temat jego życia i pracy. Dowiadujemy się więc, że pochodzi on z ubogiej rodziny hiszpańskich pracowników rolnych, że jako jedyny w tej rodzinie zdobył wykształcenie i że odbyło się to kosztem dużych wyrzeczeń jego i rodziców. Opowiada o swoim stosunku do nich, o pasji nauczycielskiej i o poczuciu głębokiego sensu swojej pracy. Nie wiemy nic o jego życiu prywatnym i zainteresowaniach pozazawodowych. Wydaje się, że nie dyskrekcja jest powodem tego zabiegu, ale zamierzenie reżysera, by postać tę wykreować jako skoncentrowanego bez reszty na swojej pracy, charyzmatycznego rzeźbiarza dziecięcych umysłów i serc. Wywiad, choć wyłamuje się z konwencji całego filmu, w sposób istotny dopełnia charakterystyki postaci, ale tylko w takich granicach, jaki wyznaczył reżyser. Lopez funkcjonuje w tym filmie wyłącznie jako nauczyciel, ale też człowiek całkowicie osobny (on ze swoim autorytetem nauczycielskim po jednej stronie, po drugiej uczniowie i rodzice też po trosze przez niego traktowani jak uczniowie, którym udziela wskazówek). W tym układzie widzimy, jak żyje życiem swoich podopiecznych, ale oni nie mają wstępu w jego prywatność. Philibert konsekwentnie podkreśla jego samotność (kiedy przygotowuje salę lekcyjną, kiedy pracuje wieczorem, sprawdza prace i sporządza pomoce naukowe na dzień następny, kiedy żegna się z dziećmi pod koniec roku szkolnego). Spędził w tym rejonie ponad dwadzieścia lat, ale autor nie pokazuje znamion jego głębszej zażyłości z miejscową społecznością i jest w tym pewien rys tragiczny, a w każdym razie niepokojący – szkoła wydaje się całym jego życiem. Andaluzyjskie, niefrancuskie korzenie, przejście na emeryturę, być może konieczność opuszczenia służbowego mieszkania, niepewność co do tego, jak dalej potoczą się jego losy, ustawiają go na pozycji „zawsze obcego”.

Pierwszoplanowym bohaterem dziecięcym jest czterolatek Jojo. Jego twarz i umorusane farbami ręce widnieją na plakacie reklamującym film. Skupia na sobie uwagę widza za każdym razem, kiedy pojawia się na ekranie. Ta postać pełni istotną funkcję w schemacie fabularnym. Jest kimś w rodzaju małego „dzikiego”. W społeczność szkolną wchodzi bez obciążeń i schematów. Reguł życia szkolnego musi się dopiero uczyć. Rozkojarzony, ciekawski i rezolutny jest przedmiotem intensywnych działań pedagogicznych Lopeza. Nauczyciel rozmawia z nim i zadaje mu pytania, zachęca by sam doszedł do właściwych wniosków, jak w rozmowie o czasie:

Jojo: *Czy teraz jest popołudnie ?(...)*

Lopez: *A co robimy przed popołudniem?*

Jojo: *Jemy lunch.*

Lopez: *A jadłeś już?*

Jojo: *Nie!*

Lopez: *To teraz jest rano czy popołudnie?*

Jojo: *Rano... I rano idziemy do szkoły.*

W podobnym duchu toczą się rozmowy o liczbach nieskończonych czy o sensie chodzenia do szkoły. Z drugiej strony Lopez łagodnie, ale stanowczo poddaje go zabiegom socjalizacyjnym, uświadamiając mu konieczność doprowadzenia do końca podjętych zadań, takich jak malowanie czy mycie rąk.

Nie wszystkie jego wysiłki pedagogiczne są tak widowiskowe. Mozolnie próbuje przełamać bliską autyzmu izolację Leticii, uświadamiając jej (i jej bezradnej matce) mocniejsze strony i wskazując drogę do pokonania słabości, tłumaczy jej podstawy geometrii, rozmawia z nią długo o zmianach, jakie ją czekają.

Nieco bliżej poznajemy też Oliviera i Juliana. To z nimi Lopez przeprowadza poważną rozmowę na temat przyjaźni i sposobów rozwiązywania konfliktów. Dziesięcioletni Olivier został najpełniej ze wszystkich dzieci ukazany poza szkołą, przy pracach w gospodarstwie, takich jak karmienie bydła, sprzątanie obory, przyrządzanie posiłków młodszemu rodzeństwu, a nawet jazda na traktorze. Ta jego „dorosła” rola została skontrastowana z sekwencją wieczornego odrabiania matematyki pod nadzorem matki i przy pomocy całej rodziny, co obnażyło jego bezradność i przywróciło mu status dziecka. Scena ta przywodzi na myśl podobną z filmu Rouquiera, w której dzieci tak samo przerabiają tabliczkę mnożenia, wówczas jeszcze przy świetle lampy naftowej.

Kłopoty z nauką ma również Julian. Podczas rozmowy z nauczycielem o chorobie ojca chłopiec płacze. Tę wrażliwość i bezradność Philibert wywołał wcześniej już kilkakrotnie w zbliżeniach, przy odpytywaniu na lekcji czy w scenie z Olivierem.

Olivier, Julien i Letitia spędzali w tej szkole ostatni rok i Lopez wkładał wiele wysiłku uświadomienie im, jakie wyzwania ich czekają i jak mają się na nie przygotować, by dać sobie radę w nie zawsze przyjaznym nowym środowisku.

Film obywa się bez komentarza autorskiego. Upływ czasu jest zaznaczony zmiennymi obrazami przyrody i sezonowych prac gospodarskich, począwszy od surowej, śnieżnej zimy, przez dżdżystą wiosnę, budzącą się zieleń, po nadejście lata, a w raz z nim początek wakacji, kiedy następuje pożegnanie.

Pierwotnie Philibert zamierzał nakręcić film o problemach na wsi francuskiej w czasach dominacji gospodarki rynkowej sterowanej przepisami unijnymi. Nakręcił film o wiejskiej szkole i wiejskim nauczycielu w określonym miejscu i czasie.

Po żywocie kinowym film wszedł w obieg DVD. W tej wersji film został uzupełniony wywiadem z Philibertem na temat przygotowań do realizacji filmu i jej przebiegu, gdzie aspekt dokumentalny został przez niego wydobyty szczególnie dobitnie. Są tam też sceny z dziećmi recytującymi wiersze, niewłączone do filmu, wreszcie reportaż z pobytu ekipy oraz uczniów i nauczyciela na festiwalu w Cannes.

Dziś film *Być i mieć* właśnie w tej postaci jest wykorzystywany w niektórych krajach, np. we Francji i w Niemczech jako instruktażowy film pedagogiczny w szkoleniach nauczycieli. Umieszczono go też w programach licealnych jako przykład do dyskusji nad kwestią różnic między dokumentem a fikcją filmową.

Jednoznaczne kwalifikacje gatunkowe nie przesądzają o tym, czy film jest „prawdziwy”. Ta prawda jest każdorazowo przedmiotem negocjacji pomiędzy twórcą, krytykiem i widzem i z pewnością chodzi tu o coś więcej niż o fotograficzny weryzm, w którym opisywane filmy się nie mieszczą. Upływ czasu przesuwając akcent w stronę dokumentalizmu. Tak się dzieje z filmami Rouquiera. Nawet w filmach czysto fabularnych sprzed lat poszukujemy dziś okruszków prawdziwej, nieprzetworzonej rzeczywistości, także tej zapisanej na ludzkich twarzach. W tym znaczeniu każdy film mógłby być przedmiotem analizy antropologicznej. Po obejrzeniu filmu Philiberta zastanawiamy się, jak potoczą się losy jego małych bohaterów za rok czy za dziesięć lat, gdyby jak Rouquier zechciał powtórzyć swój eksperyment¹⁰.

Tymczasem jesienią 2003 r. przez prasę francuską przetoczyła się burzliwa debata na temat swobody twórczej reżyserów-dokumentalistów, praw do sfilmowanego wizerunku, a poniekąd i własności do tego, co zostało sfilmowane, a więc do samego dzieła. Stało się to za sprawą procesu, jaki w styczniu 2003 nauczyciel Georges Lopez, główny bohater *Być i mieć*, wytoczył twórcom, Nicolasowi Philibertowi, producentom, dystrybutorowi, nawet kompozytorowi muzyki. Jego adwokat zażądał dla niego 250 000 euro tytułem zadośćuczynienia za to, że wykorzystano jego lekcje, które należy uznać za *dzieło ustne, do którego posiada on wyłączne prawo*, zaś wspomniany film jest *jedynie dziełem zrealizowanym na podstawie jego dzieła*¹¹, skonstruowanym z fragmentów jego lekcji, a aktywna współpraca z reżyserem czyni z niego współautora. Zadośćuczynienie miało również związek z naruszeniem jego prawa „do obrazu, imienia i głosu”. Żądanie powyższe miało niewątpliwie związek z niespodziewanym, oszałamiającym sukcesem kasowym filmu – 1,8 miliona sprzedanych biletów przełożyło się na zysk 10 milionów euro, z czego ponad 4,5 miliona przypadło dystrybutorom i właścicielom praw autorskich. Do tego należy doliczyć 200 000 sprzedanych płyt DVD i kaset wideo. Taka wysokość zysków w przypadku filmu dokumentalnego jest w Europie swoistym ewenementem, doceniono ponadto jego wysokie walory artystyczne i wyróżniony został między innymi nagrodą im. Louisa Delluca i Cezarem, zyskując międzynarodowe uznanie i rozgłos.

Sprawa przeszła przez wszystkie instancje, budząc coraz większe emocje. Wreszcie 27 września 2004 Sąd Najwyższy w Paryżu oddalił jego żądania i orzekł jednak, że nauczyciel ze szkoły Saint-Etienne-sur-Usson (Puy-de-Dôme), sfilmowany przez Philiberta, nie jest współautorem filmu, a jego prawo do wizerunku nie zostało pogwałcone, bo wziął udział w przedsięwzięciu świadomie i dobrowolnie, zaś jego lekcje (czyli dzieło) nie są głównym tematem filmu, a tenże nie jest dokumentacją koncepcji pedagogicznej. Koncepcja ta została zresztą opublikowana przez Lopeza kilka lat wcześniej w książce pt. *Une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres* (*Szkoła dla dziecka, narzędzia dla nauczyciela*) i w żadnej mierze nie stała się dla filmu podstawą scenariuszową ani materiałem do adaptacji.

Początkowo rzecz nie była tak oczywista, a skarga Lopeza miała pewne podstawy prawne.

Bernard Edelman¹², specjalista od prawa autorskiego, przywołuje w „Cahiers du cinéma” kontrowersje związane z publikacjami nagranych na taśmę magnetofonową wykładów Lacana czy Barthes’a. Redaktorzy czasopism, w których je

opublikowano, powoływali się na prawo czytelników do dostępu do niepublikowanych wypowiedzi wybitnych myślicieli, a dysponentów praw autorskich nazywali „harpagonami myśli”, ale sąd orzekł zdecydowanie pogwałcenie praw autorskich na mocy przepisu, który we Francji obowiązuje od 1841 r., a mówi, że: *Wykład pisany lub mówiony z dziedziny literatury, prawa, medycyny i jakiegokolwiek nauki czy sztuki podlega nieodwołalnie władaniu i ochronie prawa, a elementy, kompozycja, plan, metoda, wyłożenie zasad, podział, rozwinięcie, wyróżniki, styl wykładu tworzą całość, która stanowi dzieło wykładowcy i staje się jego prawdziwą własnością*¹³. Punktem spornym mogła być kwestia pierwotności metody Lopeza w stosunku do powstałego filmu.

Georges Lopez w wywiadzie dla „20Minutes”¹⁴ mówił o swoim przeświadczeniu, że to wyjątkowość jego koncepcji pedagogicznej zadecydowała w znacznej mierze o sukcesie filmu i nie bez powodu Philibert wybrał właśnie jego szkołę spośród 120, które odwiedził. Mówił też o poczuciu krzywdy, jakie ma w związku z tym, że zarobiono na nim i na dzieciach z niebogatych rodzin fortunę, nie przewidując dla niego rekompensaty nawet za udział w dwutygodniowej promocji filmu (twierdzi, że wbrew informacjom dziennikarskim nie dostał za to honorarium). W komentarzach prasowych określono jego postawę jako *przewagę „mieć” nad „być”*. Lopez broni się, za rażącą niesprawiedliwość uważając to, iż przy zachowaniu powszechnej zgody na obowiązywanie mechanizmów rynkowych w dzisiejszej rzeczywistości, od nauczyciela wymaga się postawy bezinteresownej, a wizerunek nauczyciela idealnego, stworzony przez film wzmocnił ten dysonans, co w rezultacie obróciło się przeciwko niemu. Domagając się honorarium dla siebie, Lopez twierdził zresztą, że pewne sceny były nie tylko inspirowane przez Philiberta, ale i dublowane, do kilku z nich zastosowano też postsynchrony (gdy jakość dźwięku nie była zadowalająca), co (według niego) stawia pod znakiem zapytania status tego filmu jako dokumentu.

Edelman przytacza tu casus artysty uprawiającego sztukę ziemi, Jeana Verame, interesujący dla nas także z uwagi na to, że uczestniczył w nim polski reżyser Andrzej Kostenko. Jest on mianowicie twórcą filmu o tym artyście. Film rejestruje proces powstawania dzieła sztuki na pustyni marokańskiej w pobliżu Tafraut. Przez trzy miesiące Verame nanosił tony błękitnej, fioletowej, czerwonej i białej farby na wzgórze Anty-Atlasu. Projekt był finansowany przez króla Hassana II, a jego trwałość liczy się na dziesiątki lat. Verame sam zwrócił się do Kostenki o rejestrację zdarzenia, ale niezadowolony z rezultatu, zażądał prawa do interwencji w strukturę filmu, w przeświadczeniu że podstawą scenariusza był jego projekt artystyczny. W lutym 1987 r. sąd paryski oddalił jego pretensje, uzasadniając to tym, że Kostenko sam napisał scenariusz, nakręcił zdjęcia i wykonał prace montażowe, tworząc dzieło integralne i niezależne od dzieła Verame’a. Verame udzielał wprawdzie wywiadów podczas realizacji zdjęć i pozostaje bohaterem filmu, ale nie jego aktorem czy twórcą, nie wniósł też twórczego wkładu w film na żadnym jego etapie. W dodatku jego dzieło nie istniało przed powstaniem filmu (jak np. scenariusz czy powieść do adaptacji). Te i inne analogiczne przypadki skłoniły sąd francuski do uznania, że skoro osoba filmowana staje się postacią, *przynależy do dzieła, ale dzieło nie należy do niej*¹⁵.

Podczas trwania sporu Lopeza z Philibertem Francuskie Stowarzyszenie Dokumentalistów Filmowych (ADDOC) ogłosiło w prasie list otwarty, w którym

wyrażało zaniepokojenie niebezpieczeństwem *komercjalizacji „prawa do obrazu”* i skutkami stąd wynikającymi. Sygnatariusze uznali nieodzowność tego prawa dla ochrony życia prywatnego obywateli i poszanowania ich godności osobistej. W sytuacji jednak, gdy filmowane osoby żądać będą tak wysokiego wynagrodzenia za udzielenie zgody na eksploatowanie swego obrazu, nastąpi śmierć kina dokumentalnego, a wolność artystyczna twórców dozna uszczerbku. Artysta nie odtwarza bowiem mechanicznie rzeczywistości, ale *podejmuje ryzyko ustanowienia własnego punktu widzenia i osobistej wizji estetycznej świata. Geneza każdego filmu i podejście każdego twórcy jest inne. W tym sensie twórca filmowy jest autorem, a jego film dziełem*¹⁶. Zwracają też uwagę na to, iż system produkcji filmów dokumentalnych nie wchodzi w obręb dochodowego systemu gwiazd. Philibert, filmując nauczyciela i jego klasę, za sprawą swojego kunsztu artystycznego uczynił go postacią znaną. W dodatku sukces komercyjny filmu nie powinien przysłaniać faktu, iż w film dokumentalny we Francji boryka się permanentnie z problemami natury finansowej, a zdobycie funduszy na jego realizację napotyka stale ogromne trudności.

Znaczna część tekstów publikowanych w prasie popularnej i branżowej dotyczyła problemu w skali bardziej uniwersalnej, zadając pytania o prawo filmowców do reprodukcji rzeczywistości, w sytuacji gdy *„realność” stała się „wartością zastrzeżoną”; przekształciła się w „tele-realność”, w której każdy gra swoją rolę, w której każdy pilnuje swojego miejsca w maszynarii społecznej*¹⁷, co stawia pod znakiem zapytania status filmu dokumentalnego.

Wyrok sądu być może godził w potoczne poczucie sprawiedliwości, tym silniejsze, że właśnie postać nauczyciela wzbudziła powszechną sympatię widzów, ale orzeczenie nie mogło być inne, gdyż uznanie zasadności pretensji Lopeza stworzyłoby precedens godzący w samą istotę wszelkich dokumentalnych przekazów audiowizualnych. Uznano, że metoda pedagogiczna Lopeza nie nosi znamion dzieła oryginalnego w zakresie treści i formy, gdyż podlega przepisom wydanym przez Ministerstwo Edukacji i stanowi realizację ustalonego odgórnie programu nauczania. Przy uznaniu dla kompetencji wychowawcy ani ona, ani jego sfilmowana refleksja o powołaniu pedagogicznym, ani skuteczność jego działań pedagogicznych nie podlegają prawu o własności intelektualnej.

Zgodnie z ostatecznym werdyktem osoba filmowana w takim przekazie nie jest współautorem i nie może z tego tytułu żądać tantiem, jest postacią, ale nie jest aktorem, nie może więc żądać honorarium.

Lata temu Rouquier miał przeświadczenie, że robi film dla garstki, bo *marsylczycy i mieszkańcy Nicei nigdy nie przejmą się filmem o Rouquierach*. Sami Rouquierowie ledwie zresztą wiedzieli, co to jest kino¹⁸.

Należy się jednak obawiać, że proces *komercjalizacji rzeczywistości* będzie się rozszerzał. W czasach gdy miernikiem sukcesu są konkretne skutki finansowe, gdy sława, nawet ta pięciominutowa, w mgnieniu oka zyskuje zasięg światowy i może mieć wpływ na całe dalsze życie człowieka, filmowcy nieustannie będą musieli zderzać się z takimi problemami, z jakimi zetknął się Philibert.

TERESA RUTKOWSKA

¹ J. Chevalier, „Image et Son”, nr 111, avril 1959, s. 4-5, cyt za: C. Bosseno, *84 ans de cinéma „paysan”*, „CinémAction”, nr 16, 1981, s. 33.

² Georges Rouquier, auteur de „Farrebique”: „On ne voit jamais les fermiers travailler dans les western” (W westernach nigdy nie widać pracujących farmerów) – wywiad C. Bosseno z lipca 1981, „CinémAction”, dz. cyt. s. 77.

³ Tamże, s. 78.

⁴ Zwrócił na to uwagę Dominique Auzel, Georges Rouquier: *Cinéaste, poète et paysan*, „Sequences”, 1994, nr 170, s. 14.

⁵ A. Bregala, *Le chifre et la lettre*, „Cahiers du cinéma”, nr 4, 1984, s. 7.

⁶ Cyt. za J-M. Frodon, Nicolas Philibert, *le cinéaste de l’invisible*, „Le Monde”, 20 mai 2002.

⁷ Z wywiadu przeprowadzonego podczas festiwalu w Cannes 26 maja 2002 r. przez Franka Garbana.

⁸ W dossier poświęconym filmowi, sporządzonym na użytek pedagogów („Cinéfête 5”, D. Neuman, Institut Français, Stuttgart, <http://www.kultur-frankreich.de/cinefete/5/dossiers/etretevoir.pdf>) znalazłam dwie relacje jego dawnych uczniów godne odnotowania, gdyż świadczą o wyjątkowości jego metody: Olivier Matinet, 29 lat, dziennikarz: *Rok w CM 2 spędzony z G. Lopezem to najpiękniejszy rok moich szkolnych lat. Do tego stopnia, że chciałem powtarzać klasę, żeby zostać dłużej w tej rodzinnej atmosferze. Każda lekcja była okazją do zapoznania się z czymś nowym. (...) M. Lopez nauczył nas szacunku i pogody*

ducha, przez to, że traktował nas z uwagą. Ta klasa była „unique” przede wszystkim z uwagi na osobę nauczyciela. Celine Vivat, 31 lat, księgowa: Jego sposób bycia i działania, uwaga, z jaką nas traktował, odcisnęły na nas głębokie piętno. Traktował swoich uczniów jednakowo, nakłaniał nas do tworzenia, do wymyślania, do uświadamiania sobie różnych rzeczy... To podejście, które zostaje w nas na całe życie. W tej szkole nie byliśmy zbyt chronieni, ani odcięci od rzeczywistości.

⁹ <http://www.20minutes.fr/journal/medias/article.php?id=31671&PHPSESID=10bc1...> (5 Octobre 2004).

¹⁰ Takie próby zresztą podejmowano. Zrobił to Anglik Michael Apt w serii dokumentalnej *7-Up*, podejmując spotkania z grupą bohaterów co siedem lat od 1963 r. do 1998 (na razie). Zaczynał pracę z siedmiolatkami, którzy dziś są ludźmi w średnim wieku. Tym tropem poszli też współpracownicy Kieślowskiego, spotykając się z bohaterami *Pierwszej miłości* (1974) w 2001 roku, już po śmierci reżysera w filmie *Horoskop*.

¹¹ Cyt. z orzeczenia sądowego za: B. Edelman, *Monsieur Lopez et la réalité paysanne*, „Cahiers du cinéma”, Décembre 2003, s. 52.

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

¹⁴ Patrz: <http://www.20minutes.fr...> dz. cyt.

¹⁵ Cyt. za B. Edelman, dz. cyt. s. 53.

¹⁶ List w całości znajduje się na stronie Stowarzyszenia: www.addoc.net

¹⁷ B. Edelman, dz. cyt. s. 53.

¹⁸ G. Rouquier, „CinémAction”, 1981, s. 33.



Być i mieć, reż. Nicolas Philibert (2002)