

**KORNELIA CZERWIŃSKA<sup>1</sup>**

## **Proces stawania się Innym – bohater filmu fabularnego tracący wzrok**

### **STRESZCZENIE**

Koncepcja inkluzji społecznej ściśle wiąże się z postulatem organizowania przestrzeni kultury popularnej wokół idei dialogu, relacyjności oraz dostrzegania i uznawania różnorodności. W takim ujęciu film fabularny jako medium docierające do szerokiego kręgu odbiorców może stać się ważnym źródłem wiarygodnych informacji na temat funkcjonowania osób należących do grup narażonych na wykluczenie społeczne, w tym osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Osoby z niepełnosprawnością podlegają stereotypizacji, w wyniku której spostrzegane są na ogół jako mało kompetentne, niesamodzielne, niezdolne do efektywnego odgrywania ról społecznych, borykające się z licznymi problemami i stale pogrążone w smutku. Także nabycie niepełnosprawności w biegu życia powoduje przejście do grupy o niskim statusie społecznym i doświadczanie nieadekwatnych reakcji otoczenia w sytuacjach bezpośredniego kontaktu, w tym jawnej lub ukrytej izolacji bądź nadopiekuńczości wynikającej z litości, współczucia i przekonania o niskim potencjale osoby. Niewłaściwe reakcje społeczne mogą znacząco utrudniać proces przystosowania do nabycia niepełnosprawności i zwiększać ryzyko ekskluzji, więc istotne jest kształtowanie przez przekaz medialny prawidłowych wyobrażeń o specyfice funkcjonowania tej grupy osób i (lub) przełamywanie już istniejących stereotypów. Artykuł koncentruje się na jakościowej analizie sposobu prezentacji procesu adaptacji do utraty wzroku bohaterów dwóch filmów fabularnych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na walory edukacyjno-wychowawcze tych dzieł.

---

<sup>1</sup> Kornelia Czerwińska, Wydział Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska, e-mail: kczewinska@aps.edu.pl.

**Słowa kluczowe:**

stygmat, stereotyp, nabyta niepełnosprawność, utrata wzroku, film fabularny

**ABSTRACT**

The concept of social inclusion is closely related to the proposal of organizing the space of popular culture around the idea of dialogue, relation building and recognizing diversity. From such perspective a feature film, as a medium reaching a wide audience, may become an important source of reliable information on the functioning of persons who belong to groups which are at risk of social exclusion, including persons with various disabilities. Those persons are subject to stereotypes and, consequently, they are usually perceived as incompetent, dependent, incapable of performing social roles effectively, struggling with numerous problems, and grieving. Acquiring an impairment in the course of life results in becoming a member of a group of a low social status and experiencing inadequate reactions of others in situations of social contact, including open or hidden isolation or overprotectiveness resulting from pity, sympathy or being convinced of a low potential of the person with an impairment. Inappropriate social reactions may significantly impede the process of adapting to the disability and increase the risk of exclusion so it is important that the media contribute to developing appropriate ideas of functioning of that particular population group and/or to breaking current stereotypes. The article is focused on the qualitative analysis of the way the process of adapting to vision loss by the characters of two feature films is presented, with special emphasis on the educational merits of the two works.

**Keywords:**

stigma, stereotype, acquired disability, vision loss, feature film

## 1. WPROWADZENIE

Kategoria Innego rozpatrywana jest w odniesieniu do różnych grup społeczno-kulturowych. Proces kategoryzacji w tym przypadku ma u swych podstaw zarówno czynniki subiektywne, bezpośrednio związane z osobistą percepcją jednostki uznającej drugą osobę za Innego, przynależnego do obcej grupy, jak i różnorodne przyczyny obiektywnie stwierdzonej odmienności w sferze fizycznej, psychicznej, kulturowej, środowiskowej (Dziewięcka-Bokun, 2010). Poprzez pryzmat Inności postrzegane są m.in. osoby z niepełnosprawnością, których odbiór zależny jest od

indywidualnych doświadczeń i właściwości danego człowieka, obowiązujących norm, podzielanych społecznie przekonań, dominującego wizerunku kreowanego i utrwalanego we współczesnych przekazach medialnych.

Idea dialogu, relacyjności oraz uznawania heterogeniczności za normę i wartość, wpisana w koncepcję włączania grup mniejszościowych w główny nurt życia publicznego, wskazuje na możliwość i potrzebę oswojenia Inności. Zrozumienie Innego odbywa się na drodze dialogicznego spotkania ukierunkowanego na poznanie specyfiki jego funkcjonowania, przezwyciężenie barier i szkodliwych stereotypów, a w dalszej perspektywie pełną akceptację tej osoby jako autonomicznej jednostki o statusie podmiotowym (Kondracka, 2010; Żuraw, 2013). Doświadczenie to może mieć miejsce w trakcie bezpośrednich kontaktów, jak również może zachodzić na płaszczyźnie aktywnego uczestnictwa w kulturze. Partycypowanie w kulturze, także popularnej, związane z zaangażowaniem intelektualnym i emocjonalnym sprzyja odkrywaniu nowych jakości, w tym mało znanych idei, wartości, obyczajów oraz niepowtarzalnych trajektorii życia osób spoza grupy uznawanej za własną (Adamska-Staroń, 2015). Eksplorowanie różnych elementów przestrzeni kultury pozwala poznać sposób funkcjonowania tych osób, skłania do namysłu nad spotkanymi bytami, zmniejsza nieufność i lęk przed tym, co dotychczas pozostawało nieznanne i opatrywane było etykietą Inności. Kultura popularna posiada więc wyraźny potencjał edukacyjny, gdyż tworząc dyskursywną przestrzeń, dostarcza nowych informacji, umożliwia poznanie różnorodnych perspektyw, prowadzi do odrzucenia bezrefleksyjnie przyjętych sądów na temat grup mniejszościowych.

W tym kontekście coraz częściej w literaturze przedmiotu (m.in. Malec, 2005; Jakubowski, 2008; Wedding, Boyd, Niemiec, 2014; Gładysz, 2015; Bieganowska-Skóra, 2017) podejmowane są analizy dotyczące edukacyjnych wartości utworów filmowych, których bohaterami są osoby postrzegane zazwyczaj w kategoriach Inności. Sama obecność członków grup mniejszościowych na ekranie uświadamia widzom ich istnienie w społeczeństwie, co przy zazwyczaj niewielkiej ilości kontaktów bezpośrednich odgrywa istotną rolę w kształtowaniu pozytywnych postaw. Ponadto prezentowane historie mogą w sposób interesujący ukazywać potencjał osób postrzeganych na ogół poprzez pryzmat piętna, akcentując wartość ich egzystencji, normalizację funkcjonowania i znaczące osiągnięcia (Otto, 2012). Warto także podkreślić, że sposób przedstawiania osób z grup mniejszościowych w filmach i innych środkach przekazu wpływa na to, jak członkowie tych grup opisują i wartościują samych siebie (Heatherton i in., 2008), a więc w przypadku niekorzystnych wizerunków medialnych może przyczyniać się do powstawania i (lub) utrwalenia negatywnych autostereotypów.

Filmy silnie oddziałują na społeczną percepcję niepełnosprawności, co związane jest z takimi właściwościami tej dziedziny sztuki, jak jej masowy charakter, komunikatywność, uniwersalność zasięgu, łatwy odbiór, jednoczesne odwołanie do zmysłów, emocji i intelektu. Wpływ ten jest znaczny również z uwagi na fakt, że filmy szczególnie skutecznie kształtują opinie odbiorców w tych kwestiach, w których ich poglądy są nieugruntowane, nieopierające się na osobistych doświadczeniach (Wedding i in., 2014), a jak wskazują dotychczasowe analizy badawcze, poziom wiedzy społeczeństwa na temat funkcjonowania osób z poszczególnymi rodzajami niepełnosprawności wynikający z bezpośrednich kontaktów jest wciąż stosunkowo niski (Kazanowski, 2012; Dycht, 2014). Film może więc stanowić narzędzie oddziaływań społecznych w edukacji i stać się nośnikiem zmiany w zakresie ustosunkowania widzów wobec osób z niepełnosprawnością. Wzrost rzetelnej wiedzy na temat tej grupy osób pod wpływem przekazu filmowego wykazały m.in. badania zrealizowane wśród studentów przez Annę Bieganowską (2015), w których odnotowano zmniejszenie dystansu społecznego i większą preferencję społecznego modelu niepełnosprawności. Mimo udokumentowanych związków między filmami fabularnymi z wiarygodnie przedstawionym bohaterem z niepełnosprawnością a pozytywnym stosunkiem widzów wobec niepełnosprawności potencjał edukacyjny filmów wydaje się wciąż nie w pełni wykorzystany w działaniach proinkluzyjnych.

## **2. FILM FABULARNY A NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ WZROKU – KONTEKSTY EDUKACYJNE**

Obok funkcji rozrywkowej, którą niewątpliwie pełnią filmy fabularne, wskazywana jest także w literaturze przedmiotu ich funkcja edukacyjno-wychowawcza (Bobiński, 2016; Ogonowska, 2017), rozwojowa i terapeutyczna (Skowronek, 2017; Harland, Szymczyk, 2018) oraz profilaktyczna (Skorupa, Broł, Paczyńska-Jasińska, 2018). Filmy mogą efektywnie poszerzać zakres wiadomości na temat osób z niepełnosprawnością oraz kształtować pożądane społecznie postawy wobec nich, gdyż posiadają pewne swoiste właściwości, które wzmacniają edukacyjno-wychowawczy przekaz.

Jedną z tych cech jest dwutorowość oddziaływania, związana z jednoczesnym aktywowaniem sfery emocjonalnej i intelektualnej. Oglądanie filmu stanowi działanie poznawcze, w trakcie którego widz dokonuje subiektywnej interpretacji opowiadanej historii, odczytuje kulturowe sensory i nadaje osobiste znaczenia poszczególnym elementom przekazu, odnosi odbierane informacje do

swojej dotychczasowej wiedzy i doświadczeń, podejmując refleksję i namysł nad poruszonymi w dziele zagadnieniami. Zarazem jednak, jak zauważa Bogusław Skowronek (2017), praktycznie każda myśl pojawiająca się u widza wyzwala także odczucia emocjonalne, czyniąc odbiór filmu swoistym doświadczeniem zmysłowo-intelektualno-uczuciowym. Ma to duże znaczenie w kontekście omawianej problematyki, gdyż równoczesna aktywacja kanału afektywnego i racjonalnego stanowi jeden z warunków wystąpienia zmiany w postawach wobec członków grup mniejszościowych.

Inną właściwością filmu ważną dla jego użyteczności edukacyjno-wychowawczej jest tworzenie tzw. wspólnoty doświadczeń. Widz współdzieli z innymi osobami poznanie i doświadczenie filmowej rzeczywistości, nawet wówczas, gdy oglądał film sam, w innym czasie i miejscu niż pozostali odbiorcy. Sytuacja ta wzmacnia zaangażowanie emocjonalne i zainteresowanie tematem, skłania do podejmowania rozmów, dzielenia się swoimi spostrzeżeniami i wzajemnej wymiany poglądów, tym samym wprowadzając temat niepełnosprawności do dyskursu publicznego. Ponadto odbiorcy na ogół traktują rzeczywistość przedstawioną w filmie jako realistyczne odzwierciedlenie świata. Uznanie autentyczności prezentowanej historii i postaci powoduje emocjonalne zanurzenie w proponowanej wizji zdarzeń, z jednoczesnym zachowaniem poczucia zewnętrżności doświadczanej rzeczywistości, które zapewnia widzowi poczucie bezpieczeństwa. Obraz, dźwięk i warstwa tekstowa przyciągają i utrzymują uwagę odbiorcy, czyniąc udział w seansie atrakcyjnym oraz stymulującym poznawczo i emocjonalnie (Skorupa, Broł, 2018).

Kluczowe znaczenie dla funkcji edukacyjnych i wychowawczych filmu ma dostarczanie tzw. doświadczenia zastępczego. Poprzez zapośredniczenie kontaktu z osobami z niepełnosprawnością obraz filmowy wpływa bowiem na modelowanie postaw i zachowań wobec nich, zwłaszcza w przypadku widzów nieposiadających własnych doświadczeń w tym obszarze. Możliwe staje się więc dostarczanie wzorców społecznie pożądaných reakcji, jak również uwrażliwienie odbiorcy na bezpośrednie i dalsze następstwa zachowań niewłaściwych. Pobudzenie intelektualne i emocjonalne zwiększa chęć poznania i gotowość zrozumienia specyfiki funkcjonowania bohatera, pozwala na identyfikację z daną postacią, wyzwala u widza empatię kognitywną i współodczuwanie. W procesach przyjmowania perspektywy bohatera i podzielenia jego doświadczeń szczególną rolę odgrywają właśnie filmy fabularne, które w porównaniu z animacją silniej oddziałują na odbiorcę, wzbudzają wyższy poziom refleksji i wyższe poczucie bliskości z bohaterem. Natomiast ich przewagą w tym zakresie nad filmami dokumentalnymi jest zachowanie w narracji pewnej odmienności względem aktualnej sytuacji życiowej

widza, co gwarantuje mu poczucie bezpieczeństwa i zmniejsza ryzyko aktywacji dotychczas stosowanych mechanizmów obronnych (Harland, Szymczyk, 2018). Uznaje się, że jednym z głównych elementów niezbędnych do stworzenia spójnej reprezentacji filmu jest postać bohatera umożliwiająca odbiorcy identyfikację i tym samym emocjonalne przeżycie oraz zrozumienie utworu filmowego. Ponadto bohater filmowy stanowi czynnik porządkujący wydarzenia i przebieg narracji. Jest on reprezentowany w pamięci długotrwałej widza w formie konkretnych schematów osobowych (Pisarek, Francuz, 2007).

Z uwagi na ważną rolę postaci fikcyjnych w odbiorze edukacyjno-wychowawczych walorów filmu podejmowane są w literaturze pedagogicznej (m.in. Malec, 2005; Stanisławski, 2007; Żuraw, 2009; Otto, 2012; Bieganowska-Skóra, 2017) analizy sposobów kreacji bohaterów z niepełnosprawnością, przede wszystkim w kontekście oceny przełamania stereotypów na temat danego typu dysfunkcji oraz przyjętego modelu niepełnosprawności. Dotychczasowe eksploracje teoretyczne i badawcze wskazują, że w większości filmy nie stają się środkiem pozytywnych zmian w obszarze społecznego wizerunku osób z niepełnosprawnością, gdyż nie ukazują tej grupy jako naturalnego elementu struktury społecznej. Przeprowadzona przez Zdzisława Kazanowskiego (2012) analiza 13 filmów fabularnych z bohaterami z wrodzoną lub nabytą niepełnosprawnością wzroku dowiodła, że wszystkie wizerunki niewidomych i ociemniałych postaci obciążone były stereotypami, a przekazywane informacje na temat ich społecznego funkcjonowania miały fragmentaryczny charakter. Widzowie pozyskiwali niepełne, schematyczne wiadomości, które jedynie utrwały powszechnie podzielane fałszywe przekonania, m.in. na temat stałego dążenia bohaterów do odzyskania możliwości wzrokowych czy posiadania przez osoby niewidome nadzwyczajnych uzdolnień, czyniących z nich superbohaterów.

Należy podkreślić, że stereotypy i mity na temat niepełnosprawności wzroku odpowiadają za nieadekwatne wyobrażenia o możliwościach i potrzebach osób z tym rodzajem dysfunkcji oraz za zgodne z tymi wyobrażeniami reakcje otoczenia. W sytuacji utraty wzroku w biegu życia dochodzi do uruchomienia stereotypu charakteryzującego tę grupę społeczną i postrzegania osoby ociemniałej przede wszystkim przez pryzmat dysfunkcji, bez uwzględniania jej jednostkowych cech. Uszkodzenie wzroku kojarzone jest powszechnie z koniecznością stałego pokonywania wielu poważnych problemów, niemożnością samodzielnego wykonywania nawet najbardziej podstawowych czynności, trudnościami w sprawnym odgrywaniu ról społecznych, nieszczęśliwą egzystencją koncentrującą się na rozpamiętywaniu doznanej straty i próbach odzyskania sprawności (Sadowska, 2005; Czerwińska, 2007; Szabała, 2012). W przekazach medialnych rzadko po-

kazywany jest potencjał edukacyjny, zainteresowania oraz codzienne działania osób niewidomych i słabowidzących (Dycht, 2014), stąd posiadanie tej niepełnosprawności wzbudza głównie współczucie, litość, troskę, gotowość do poświęcenia i otoczenia opieką. Potwierdzają to zarówno wyniki badań empirycznych, jak i relacje osobiste osób ociemniałych w dorosłości, które doświadczają ze strony otoczenia nadopiekuńczości, u źródeł której tkwi przeświadczenie o ich niskich kompetencjach i potrzebie bycia wyręczonym w realizacji typowych czynności życiowych (Nyman, Dibb, Victor, Gosney, 2012; Wang, Chan, Chi, 2014).

Niski poziom wiedzy o specyfice funkcjonowania osób tracących wzrok utrudnia udzielanie optymalnego pod względem rodzaju i zakresu wsparcia społecznego, zaś przekonanie o bezsilności, zależności, bierności oraz szczególnie wysokich skłonnościach do depresji i permanentnego niezadowolenia z życia tych ludzi staje się często powodem niechęci oraz jawnego lub ukrytego unikania kontaktów przez osoby spoza kręgów rodzinnych. Treść stereotypu wpływa nie tylko na reakcje środowiska wobec osoby ociemniałej, lecz także bezpośrednio oddziałuje na przebieg jej przystosowywania się do uszkodzenia widzenia. Jak zauważa Małgorzata Malec (2008), następująca wraz z nabyciem dysfunkcji zamiana dotychczasowej grupy własnej (My-sprawni) na obcą grupę defaworyzowaną (Oni-niepełnosprawni) powoduje internalizację świata Innego, początkowo zaś opis i objaśnienie tej rzeczywistości dostarczane są właśnie przez stereotyp. Negatywny obraz społeczny osób z niepełnosprawnością wzroku jest jednym z czynników wzmacniających opór osoby ociemniałej przed uznaniem swojej przynależności do tej grupy i tym samym wydłuża znacząco okres zamętu tożsamościowego, w czasie którego jednostka odczuwa swoiste zawieszenie między grupami i wyizolowanie społeczne. Długotrwały brak emocjonalnej akceptacji przejścia do grupy o niskim statusie i związane z tym uruchomienie neurotycznych mechanizmów obronnych wypierających stygmat jest szczególnie charakterystyczne dla nagłej utraty wzroku. Jak wskazują badania Marzenny Zaorskiej (2013), poczucie inności jest doświadczeniem wielu osób z wrodzonym lub nabytym niewidzeniem, które swoją odmienną w szczególności sposobem odczuwają w sferze psychicznej, fizycznej i społecznej.

Medium filmowe przekazujące treści o wartości edukacyjnej, łamiące stereotypowe sądy o osobach tracących wzrok i ukazujące poprawne zachowania, może spowodować zmiany zarówno na poziomie jednostkowym, jak i w szerszym odbiorze społecznym. Narzędziem tak ujmowanej edukacji jest przede wszystkim zawartość filmu (Ogonowska, 2018). W analizie wybranych filmów z bohaterem doświadczającym utraty wzroku skoncentrowano się więc na warstwie narracyjnej utworów, pominięto zaś opis środków i form przedstawiania (m.in. montaż,



techniki kadrowania, efekty barwne i dźwiękowe, konstrukcja ścieżki audialnej)<sup>2</sup>, które zazwyczaj stanowią przedmiot badań filmoznawczych. Do analizy wybrano filmy, w których proces adaptacji dorosłej osoby do nabycia niewidzenia stanowił centralny wątek fabuły. Jako podstawowy cel przyjęto opis sposobu przedstawienia bohatera tracącego wzrok w kontekście przystosowania do nowej sytuacji życiowej oraz dokonanie oceny wartości edukacyjnych filmu w zakresie przełamywania stereotypów na temat osób z niepełnosprawnością wzroku. Interpretacja materiału filmowego ogniskowała się wokół dwóch podstawowych pól problemowych:

- W jaki sposób zaprezentowano w filmie proces adaptacji do utraty wzroku w dorosłości? Czy film dostarcza wiarygodnych informacji na temat przeżyć i doświadczeń dorosłej osoby tracącej wzrok?
- W jaki sposób przedstawiono w filmie osobę nagle/stopniowo tracącą wzrok? Czy jej wizerunek jest zgodny z treścią stereotypu osoby z niepełnosprawnością?

### **3. BOHATER NAGLE TRACĄCY WZROK – „GROSZEK NA WPÓŁ DO SZÓSTEJ” (2004, REŻ. L. BÜCHEL)**

Film rozpoczyna interesująco przedstawione zestawienie dwóch równolegle rozgrywających się wydarzeń, w których uczestniczą główni bohaterowie. Są to: scena wypadku samochodowego, w wyniku którego ceniony reżyser teatralny Jakob Magnusson traci wzrok, oraz scena na basenie, w której niewidoma od urodzenia Lilly Walter skacze z trampoliny. Późniejsze spotkanie i wspólna podróż tych dwóch osób, prowadzące do wzajemnego poznawania swoich poglądów, celów, wartości, doświadczeń, stylów funkcjonowania, a zwłaszcza strategii odbioru i interpretacji rzeczywistości materialno-przyrodniczej i społeczno-kulturowej, tworzą główną oś fabuły. Sekwencja kolejnych zdarzeń w pełni oddaje procesualny charakter adaptacji do pourazowego ociemnienia. Okres szoku obrazuje scena w sali szpitalnej, w której bohater po uzyskaniu informacji o doznanym urazie próbuje samodzielnie się poruszać i po raz pierwszy doświadcza bezpośrednich następstw nabytego niewidzenia. Niespodziewana utrata wzroku zostaje ujęta jako swoiste pęknięcie w ścieżce biograficznej – bohater nie może powrócić do dotychczasowej aktywności zawodowej przynoszącej mu osobistą satysfakcję i uznanie społeczne,

<sup>2</sup> Należy zauważyć, że wskazane środki i formy mają znaczący wpływ na siłę oddziaływania filmu na widza, gdyż za ich pomocą wytwarzany jest specyficzny klimat emocjonalny. Z uwagi jednak na główny cel analizy podjętej w artykule oraz ograniczenia objętości tego opracowania zdecydowano o pominięciu tych kwestii.



gdyż reżyserowane przez niego spektakle stanowiły swoistą grę światła i ruchu scenicznego. Mimo podjęcia próby dokończenia spektaklu bohater nie czuje się już w pełni autorem zaprezentowanej wizji, co wyraża odmową wyjścia na scenę podczas premiery i zaprezentowania się publiczności. Emocjonalna konfrontacja z wiadomością o niemożności powrotu do wcześniejszego stylu życia prowadzi u bohatera do silnego kryzysu i stanów depresyjnych, a nawet podjęcia próby samobójczej. W interesujący sposób zostały przedstawione relacje Magnussona w tym okresie z osobami z najbliższego otoczenia, w tym z partnerką, której gotowość do służenia mu pomocą w najprostszych codziennych czynnościach wyzwala w nim frustrację, rozdrażnienie, gniew, a w końcu doprowadza do zakończenia związku przez bohatera. Należy podkreślić, że niezwykle adekwatnie do siły i charakteru odczuwanego stresu oddano w filmie nasilenie gniewu bezpośrednio powiązane go z frustracją oraz pojawienie się u ociemniałego mężczyzny reakcji wrogości i słownej agresji wobec otoczenia. Obiektem gniewu wyrażanego m.in. poprzez sarkastyczne uwagi stają się osoby najbliższe (partnerka, przyjaciele, współpracownicy) oraz Lilly oferująca profesjonalną pomoc rehabilitacyjną. Takie zachowania są często spotykane, wręcz uznawane za typowe na tym etapie przystosowania do utraty sprawności wzrokowej. Wiarygodnie przedstawiono także uporczywą koncentrację bohatera na tym, czego doświadczał przed wypadkiem i przekonanie, że ograniczenia wynikające z niewidzenia uniemożliwiają realizację wszystkich planów, które oceniane były przez niego jako wartościowe. Porównanie w takim ujęciu obecnych możliwości z wcześniejszymi sprawia, że Magnusson neguje celowość podjęcia rehabilitacji, która ma wyposażyć go w umiejętności sprawnego radzenia sobie z konsekwencjami niewidzenia. W tym momencie pragnie jedynie odzyskać wzrok, a świadomość niemożności spełnienia tego pragnienia pociąga za sobą poczucie bezsensowności dalszego życia i starań o poprawę egzystencji. Przejście do kolejnego stadium przystosowania do ociemnienia zostało zobrazowane metaforycznie – mężczyzna, chcąc oddalić się od Lilly będącej przedstawicielką świata osób niewidomych, w sposób chaotyczny coraz szybciej przemieszcza się po rozległym polu porośniętym żółtymi kwiatami, wielokrotnie zmienia kierunek marszu, powraca na wcześniej już przebyte trasy, gubi się, zaczyna biec i w końcu świadomy, że samodzielnie nie znajdzie wyjścia z sytuacji, zaczyna krzyczeć o pomoc. Od tej chwili rozpoczyna się wspólna podróż Jakoba i Lilly, w czasie której mężczyzna stopniowo przejawia coraz większą otwartość wobec poznania specyfiki funkcjonowania osób z niepełnosprawnością wzroku, z którymi wciąż się nie identyfikuje, co uwidacznia się chociażby w jego wypowiedziach, np. „Czy u **Was** też mówi się do widzenia?”. Ta część filmu wydaje się najbardziej interesująca, zarazem wnosi najwięcej informacji na temat bez-

wzrokowego odbioru rzeczywistości i ukazuje widzom zasadnicze różnice między wrodzonym niewidzeniem a dysfunkcją wzroku nabytą nagle w okresie dorosłości. W rozmowach bohaterów zostają poruszone kwestie, które od zawsze wzbudzały zainteresowanie pełnosprawnej części społeczeństwa niemającej bezpośrednich kontaktów z osobami z uszkodzonym wzrokiem. Jakob jest ciekawy, w jaki sposób osoby niewidome od urodzenia percypują kolory i rozumieją ich znaczenie, wyobrażają sobie przestrzeń, krajobraz, światło, własny wygląd, dokonują oceny atrakcyjności interpersonalnej napotykanym ludzi oraz jak w oparciu o bodźce dotykowe i słuchowe określają właściwości rozmaitych obiektów itp.

Należy podkreślić, że możliwości i potrzeby osoby z wrodzonym niewidzeniem zostały w filmie przedstawione w sposób dość wiarygodny. Lilly bardzo sprawnie wykonuje czynności dnia codziennego, samodzielnie porusza się z długą białą laską, zna system Braille'a, pracuje zawodowo, planuje z narzeczonym budowę domu i założenie rodziny, gra na bębnach, lubi z rodziną wychodzić do teatru, korzystając w odbiorze spektaklu z dodatkowych komentarzy udzielanych przez młodszą siostrę. Jest pogodna, odpowiedzialna, wytrwała, zadbana, ma poczucie humoru. W filmie można jednak odnaleźć także sceny, w których ujawnione zostają pewne luki poznawcze u bohaterki wynikające z niemożności wzrokowego pozyskiwania danych o fizycznym i społecznym otoczeniu, np. Lilly boi się przechodzącego stada owiec, ponieważ nie rozpoznaje tych zwierząt. Ponadto Lilly buduje swoje życiowe plany w sposób mocno zachowawczy, pozostając wciąż pod dużym wpływem nadopiekuńczej i kontrolującej matki, która w rozmowach z córką podkreśla przede wszystkim jej status kobiety z niepełnosprawnością potrzebującej opieki ze strony rodziny, a w przyszłości męża. Obserwacja niezwyklej determinacji Jakoba w dążeniu do wytyczonego celu (podjęcie dalekiej podróży w celu spotkania z umierającą matką) oraz jego sarkastyczne komentarze dotyczące relacji Lilly z matką i narzeczonym uświadamiają jej charakter związków, w których dotąd pozostawała i stają się impulsem do dokonania znaczących zmian. Lilly w otwarty sposób konfrontuje się z planami i wymaganiami matki, rozstaje się z narzeczonym i decyduje na związek z Jakobem.

Reasumując, analizowany utwór filmowy w sposób rzetelny zapoznaje widza z przebiegiem procesu adaptacji osoby dorosłej do nagłej utraty wzroku, ukazując najbardziej charakterystyczne przeżycia, reakcje i mechanizmy obronne występujące na kolejnych etapach tego procesu. Prezentuje także bogatą paletę rozmaitych zachowań i postaw otoczenia społecznego wobec postaci z niepełnosprawnością wzroku, od nadopiekuńczości (np. ostrzeganie przed przeszkodą w pomieszczeniu doskonale znanym przez Lilly), wyręczania (np. wsypanie i zamieszanie cukru w filiżance kawy Lilly przez jej narzeczonego), poprzez gotowość do niesienia

pomocy (np. podniesienie Jakoba z chodnika i doprowadzenie go na dworzec przez przypadkowego przechodnia), naturalne nawiązanie kontaktów towarzyskich (np. rozmowy klientów pubu z Jakobem i wspólne picie alkoholu), do próby oszustwa (np. podanie przez gospodynię pensjonatu fałszywej informacji o standardach pokoi). Wartość edukacyjna filmu jest wysoka, gdyż obserwacja działań Jakoba i Lilly pozwala na zgromadzenie licznych rzetelnych danych o nabytym i wrodzonym niewidzeniu oraz ich skonfrontowanie z obiegowymi opiniami na temat osób z tym rodzajem niepełnosprawności. Pewne stereotypy i mity zostają w filmie wprost obalone czy wręcz wyśmiane, np. przekonanie matki Lilly o tym, że mężczyzna i kobieta niewidomi nie mogą wychowywać dziecka, albo założenie, że osoba niewidoma wymaga opieki podczas podróżowania. Wizerunek bohaterów filmowych przełamuje negatywny stereotyp osoby z dysfunkcją wzroku, zwłaszcza w obszarze dążenia do zachowania autonomii, samostanowienia, autorskiego kształtowania ścieżki biograficznej.

#### **4. BOHATER STOPNIOWO TRACĄCY WZROK – „CARTE BLANCHE” (2015, REŻ. J. LUSIŃSKI)**

Śmierć matki w wypadku komunikacyjnym otwiera nowy etap w życiu 44-letniego Kacpra, którego codzienne funkcjonowanie koncentruje się głównie wokół wykonywanej z pasją pracy nauczyciela historii w liceum. Pierwsze objawy stopniowo nasilających się problemów wzrokowych zauważalne są w obszarze orientacji przestrzennej i przemieszczania się (spóźnienie do pracy z powodu nieprawidłowego odczytania numeru trolejbusu) i wykonywania czynności wymagających dostrzegania szczegółów (trudności w czytaniu książki i obserwacji prowadzonej przez teleskop). Zabiegiem pobudzającym ciekawość poznawczą widza, a zarazem ułatwiającym wyobrażenie sobie sytuacji osoby doświadczającej stopniowej utraty widzenia, jest zastosowanie na ekranie symulacji osłabionego widzenia. Prezentacja przedmiotów, osób, czynności, w tym zwłaszcza zjawisk dynamicznych, z perspektywy bohatera ukazuje funkcjonalne następstwa słabowzroczności, m.in.: obniżenie ostrości wzroku, ubytki w polu widzenia, szczególnie w obszarach obwodowych, gorsze widzenie o zmierzchu, zwiększenie zapotrzebowania na światło. Mimo że sposób ukazania objawów schorzenia rozpoznanego u bohatera może budzić pewne zastrzeżenia (m.in. przedstawienie mroczków w polu widzenia jako czarnych plam, nieco odmienny od typowego postępu choroby), to jednak stałe przedstawianie w filmie sposobu wzrokowego odbioru otoczenia przez mężczyznę trafnie obrazuje progres choroby i zwiększa

zaangażowanie emocjonalne widzów. Wiarygodnie zobrazowano początkowe reakcje bohatera na niekorzystną diagnozę. Kacper upatruje przyczyn negatywnych wyników w usterce urządzenia pomiarowego, a w zaaranżowanych przez lekarzy sytuacjach bezpośrednio konfrontujących go z problemem (np. postawienie krzesła w przejściu w gabinecie, którego bohater nie zauważa; prośba o głośne odczytanie tekstu przy jednoczesnym przysłonięciu okna zasłoną) stosuje racjonalizację i umniejsza rangę trudności. Obserwowany u mężczyzny mechanizm zaprzeczania jest naturalną, rozwojową reakcją na tym etapie radzenia sobie z utratą sprawności. Jednoznaczna informacja o braku możliwości poprawy zdrowia i coraz bardziej widoczny w codziennym funkcjonowaniu progres choroby prowadzi do nasilenia kryzysu emocjonalnego i podjęcia próby samobójczej. Wydarzeniem powodującym przejście do kolejnego stadium przystosowania do nabywanej sukcesywnie niepełnosprawności jest otrzymanie funkcji wychowawcy klasy maturalnej. Chęć doprowadzenia uczniów do matury, wiążąca się z koniecznością ukrywania w środowisku zawodowym osłabionego widzenia, daje bohaterowi napęd do działań prozdrowotnych. Zgodnie z zaleceniami lekarzy zwiększa aktywność fizyczną i dba o dietę. Ponadto wypracowuje szereg strategii ukierunkowanych na sprawne wykonywanie czynności codziennych i zadań zawodowych oraz jednoczesne maskowanie osłabionego widzenia. Bohater uczy się topografii budynku szkoły, przydziela uczniom funkcję dyżurnej odpowiedzialnej za dokonywanie wpisów do dziennika, wykorzystuje w większym niż dotychczas stopniu wskazówki dźwiękowe w celu kontroli pracy uczniów, prowokuje drobne zmiany w przestrzeni pokoju nauczycielskiego, w domu zwiększa moc oświetlenia i stosuje lupę. W trakcie badań okresowych potwierdzających zdolność do pracy oszukuje, odtwarzając z pamięci kolejność liter na tablicy Snellena. Przyjęta przez Kacpra strategia stosunkowo często pojawia się u osób z progresywną słabowzrocznością i bywa określana w literaturze przedmiotu jako „uchodzenie za zdrowego” (Heatherton i in., 2008). Działania te ukazują widzom zasoby bohatera, w tym jego inteligencję, wysokie kompetencje interpersonalne, wytrwałość, odpowiedzialność, zaangażowanie, pracowitość, lojalność, determinację w dążeniu do celu, poczucie humoru i umiejętność dystansowania się wobec problemów.

Z perspektywy edukacyjno-wychowawczej interesującym wątkiem są także kontakty społeczne mężczyzny, a szczególnie zachodzące wraz z progresem choroby różnorodne zmiany w dotychczasowych relacjach. Obserwatorem nabywania dysfunkcji, a zarazem towarzyszem w zmaganiach z jej następstwami, jest długoletni przyjaciel Kacpra, który początkowo bagatelizuje problemy zdrowotne kolegi, a następnie usilnie próbuje uświadomić mu niebezpieczeństwa związane

z ukrywaniem ograniczeń wzrokowych. Ambiwalentny charakter ich stosunków w pewnym stopniu odzwierciedla typowe trudności rodziny, przyjaciół, znajomych w udzielaniu pomocy i wsparcia emocjonalnego osobom tracącym wzrok. Opór przed zawieraniem małżeństwa, wchodzeniem w stałe związki partnerskie z osobami z niepełnosprawnością ukazuje relacja Kacpra z koleżanką z pracy. Planują wspólną przyszłość, lecz w momencie uzyskania informacji o chorobie mężczyzny kobieta zrywa relację, mówiąc: „Jaką szansę mam z tobą? Czy do końca życia mam być skazana na inwalidę?”. Szereg pobocznych wątków (m.in. pomoc i akceptacja ze strony uczennicy, wykorzystanie finansowe przez mało znaną osobę) prezentuje wzorce pożądanych społecznie i niewłaściwych reakcji na oznaki niepełnosprawności wzroku.

Reasumując, film dostarcza wielu cennych wiadomości na temat specyfiki radzenia sobie z progresywną słabowzrocznością. Należy pamiętać, że przystosowanie do stopniowego nabywania niewidzenia ma zawsze przebieg wysoce zindywidualizowany, jednak analizowany materiał filmowy w wiarygodny, rzetelny sposób ukazuje najbardziej charakterystyczne stany emocjonalne, reakcje i strategie działania obserwowane w tym procesie. Wizerunek głównego bohatera przełamuje negatywny stereotyp osoby niewidomej. Mężczyzna przyjmuje postawę aktywnego zmagania się z utratą wzroku, co w końcowej części filmu wyraża w słowach: „Jestem gotowy na wszystko”.

## 5. PODSUMOWANIE

Utrata wzroku prezentowana jest w opisywanych filmach jako element ludzkiego doświadczenia. Stanowi krytyczne zdarzenie życiowe, które generuje szereg sytuacji trudnych prowadzących do pogorszenia samopoczucia i trudności w wypełnianiu zadań rozwojowych w zakresie podobnym do dotychczasowego. Zarazem jednak utwory te dowodzą, że nabycie niepełnosprawności może pociągać za sobą wiele konsekwencji pozytywnych, w tym ujawnić posiadane przez osobę zasoby, ukazać nowe możliwości działania i bycia spełnionym w obszarze zawodowym i osobistym. Potencjał edukacyjny analizowanych filmów jest wysoki. W atrakcyjnej formie przekazują bogate informacje o funkcjonowaniu bezwzrokowym, skłaniając odbiorcę do refleksyjnego namysłu nad specyfiką takiej postaci egzystencji. Niewatpliwie mogą także przyczynić się do modelowania właściwych zachowań wobec osób z wrodzonym i nabytym niewidzeniem i zapobiegać utrwalaniu stereotypowych przekonań o stylu życia i potencjale tej grupy społecznej.

## Bibliografia

- Adamska-Staroń, M. (2015). Kultura popularna jako przestrzeń edukacyjna. W: J.H. Budzik, I. Copik (red.), *Edukacja przez słowo-obraz-dźwięk* (s. 153–180). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bieganowska, A. (2015). *Przekaz medialny w modyfikowaniu postaw studentów pedagogiki wobec niepełnosprawności*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bieganowska-Skóra, A. (2017). „*And the winner is...*” Model niepełnosprawności w oscarowych produkcjach. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bobiński, W. (2016). *Wykształcić widza. Sztuka oglądania w edukacji polonistycznej*. Kraków: Universitas.
- Czerwińska, K. (2007). Stereotypy i uprzedzenia wobec osób niewidomych i słabo widzących – przegląd badań. *Wychowanie na co Dzień*, 7/8, s. 12–16.
- Dycht, M. (2014). Mity, uprzedzenia, stereotypy a zjawisko piętna i stygmatyzacji niepełnosprawnych wzrokowo. W: A. Fidelus (red.), *Od stereotypu do wykluczenia* (s. 53–85). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Dziewięcka-Bokun, L. (2010). Inny poza systemem społecznym, czyli o przyczynach ekskluzji społecznej. W: L. Dziewięcka-Bokun, A. Śledzińska-Simon (red.), *Spółczesność wobec »Innego«*. *Kategoria »Innego« w naukach społecznych i życiu publicznym* (s. 381–387). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gładysz, J. (2015). Obraz starości w filmie Doroty Kędzierzawskiej *Pora umierać* (2007). W: M. Guzewicz, S. Steuden, P. Brudek (red.), *Oblicza starości we współczesnym świecie. Perspektywa społeczno-kulturowa*, tom II (s. 429–452). Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Harland, M., Szymczyk, B. (2018). Filmoterapia – czyli rozwojowy i terapeutyczny wpływ filmu na emocje. W: A. Skorupa, M. Brol, P. Paczyńska-Jasińska (red.), *Film w terapii i rozwoju. Na tropach psychologii w filmie. Część 2* (s. 91–109). Warszawa: Difin.
- Heatherston, T.F., Kleck, R.E., Hebl, M.R., Hull, J.G. (red). (2008). *Spółczesna psychologia piętna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jakubowski, W. (2008). Edukacyjny kontekst kultury wizualnej, czyli o czym mówią filmy. W: W. Jakubowski (red.), *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)* (s. 55–69). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kazanowski, Z. (2012). Medialny wizerunek osób niewidomych w filmie fabularnym. W: Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak (red.), *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej* (s. 403–415). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kondracka, M. (2010). Spotkanie z *Innym* – refleksje teoretyczno-empiryczne. W: L. Dziewięcka-Bokun, A. Śledzińska-Simon (red.), *Spółczesność wobec »Innego«*. *Kategoria »Innego« w naukach społecznych i życiu publicznym* (s. 61–72). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Małec, M. (2005). Oswajanie „Inności”. Człowiek niepełnosprawny w sztuce filmowej. W: W. Jakubowski (red.), *Media. Kultura popularna. Edukacja* (s. 99–120). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.



- Malec, M. (2008). *Biograficzne uczenie się osób z nabytym stygmatem*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Nyman, S.R., Dibb, B., Victor, Ch.R., Gosney, M.A. (2012). Emotional well-being and adjustment to vision loss in later life: a meta-synthesis of qualitative studies. *Disability & Rehabilitation*, 34(12), s. 971–981. DOI: 10.3109/09638288.2011.626487.
- Ogonowska, A. (2017). Rola filmu w edukacji psychologicznej. Podstawowe założenia. W: A. Ogonowska (red.), *Kino, film, psychologia* (s. 243–258). Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Ogonowska, A. (2018). Film w edukacji psychologicznej. W: A. Skorupa, M. Brol, P. Paczyńska-Jasińska (red.), *Film w terapii i rozwoju. Na tropach psychologii w filmie. Część 2* (s. 204–221). Warszawa: Difin.
- Otto, W. (2012). *Obrazy niepełnosprawności w polskim filmie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pisarek, J., Francuz, P. (2007). Poznawcze i emocjonalne zaangażowanie widza w film fabularny w zależności od typu bohatera. W: P. Francuz (red.), *Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej* (s. 165–188). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Sadowska, S. (2005). *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Skorupa, A., Brol, M. (2018). Film w działaniach profilaktycznych. W: A. Skorupa, M. Brol, P. Paczyńska-Jasińska (red.), *Film w edukacji i profilaktyce. Na tropach psychologii w filmie. Część 1* (s. 207–228). Warszawa: Difin.
- Skorupa, A., Brol, M., Paczyńska-Jasińska, P. (red.). (2018). *Film w edukacji i profilaktyce. Na tropach psychologii w filmie. Część 1*. Warszawa: Difin.
- Skowronek, B. (2017). Poznawczy i emocjonalny odbiór filmu. W: A. Ogonowska (red.), *Kino, film, psychologia* (s. 187–197). Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Stanisławski, P. (2007). Od ofiary do herosa. W: D. Gorajewska (red.), *Poznajemy ludzi z niepełnosprawnościami* (s. 75–84). Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji.
- Szabała, B. (2012). Stereotypowy wizerunek osób niewidomych. W: M. Parchomiuk, B. Szabała (red.), *Dystans społeczny wobec osób z niepełnosprawnością jako problem pedagogiki specjalnej. Przyczyny – Konsekwencje – Przeciwdziałanie. Tom I* (s. 89–110). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wang, C.-W., Chan, C.L.W., Chi, I. (2014). Overview of Quality of Life Research in Older People with Visual Impairment. *Advances in Aging Research*, 3, s. 79–94.
- Wedding, D., Boyd, M.A., Niemiec, R.M. (2014). *Kino i choroby psychiczne. Filmy, które pomagają zrozumieć zaburzenia psychiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Zaorska, M. (2013). Czy niewidomi „widzą” siebie jako „Innych” w obszarze funkcjonowania intelektualnego i społecznego? W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak, K. Pawelczak (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów* (s. 175–200). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Żuraw, H. (2009). Cyrk Barnuma. Medialne wizerunki osób niepełnosprawnych i chorych. W: T. Żółkowska, L. Konopska (red.), *Socjopedagogiczne aspekty rehabilitacji osób niepełnosprawnych* (s. 353–369). Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.



Żuraw, H. (2013). Inność, obcość w perspektywie pozytywnej. Wielokontekstowość studiów nad innością i obcością. W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak, K. Pawelczak (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów* (s. 13–36). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.