



Michał Paluch

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID 0000-0002-4861-113X

Stowarzyszenie Umarłych Poetów – koniec legendy, konieczność rewizji

Dead Poets Society – the end of the legend, the call for revision.

Abstract: The case of John Keating, the legendary English teacher and students of the elite boarding school (Welton Academy), attracted millions of audiences around the world in front of cinemas and televisions. „And the Oskar goes to...” was heard in 1990 by the screenplay writer Tom Schulman, and was nominated for Best Picture, Best Leading Actor and Best Director. One of the first Polish reviews of the film took place on Polish Radio in the same year, during a program hosted by Anna Retmianiak. – „It is a wonderful film” – she informed enthusiastically, adding – „[...] what (the teacher – M.P.) instilled in young people remained in their hearts and minds forever.”¹ On the other hand, what this article can „instill” in the minds and hearts of the readers is the increased resistance to the manipulation of the content of the script by the producers of the film and, consequently, a pedagogical deception, which we also fell at our own request. The message of the article can be summarized in one statement: for the benefit of teachers, students and parents, we should also review film scripts, and not be content with reviews of their film adaptations. In the course of comparative studies of the source documents of the film using the content analysis method, it turned out that the narrative of the Dead Poets Society is built on the fear and dying of John Keating, and not – as we thought – on the

¹ The journalist Anna Retmianiak (1928 – 2019) had a conversation with a pedagogue, psychologist and psychiatrist. Listening to the broadcast from 1990 is thus an opportunity to see the then state of narrative and knowledge about the theory and practice of upbringing in Poland. (Culture and surroundings – Dead Poets Society, 1990).

phenomenon of his pedagogical talent. So far, we have not analyzed cultural differences, resulting in our country's incorrect reception of such categories as: charisma, professional vocation, leadership or elitism. Readers of the book of the same title (Kleinbaum, 2007, 2018, 1st Polish edition, 1994) and participants of theatrical performances (directed by P. Ratajczak)² are also doomed to manipulation. The article does not exclude those arguments that credibly support the uniqueness and attractiveness of the Dead Poets Society movie version. However, in order to understand its phenomenon, it is necessary to analyze the removed fragments of the script, revealing to teachers and candidates for this profession the reasons and effects of the hidden truth.

Keywords: teacher, student, parent, school, ethos, Dead Poets Society, manipulation, pedagogical filmography.

Konieczna uwaga dla czytelników

Oddaję w Państwa ręce nie tylko niniejszy artykuł, ale i samego siebie. Redagując tekst stawałem się bowiem nie tylko coraz bardziej świadomym podmiotem badającym, ale ostatecznie musiałem przyjąć siebie samego za przedmiot badań. Wynika to z faktu, że przez dłuższy czas analizowałem wybrane dzieła, przebywając w stanie „nieświadomej niekompetencji”³ – innymi słowy – „nie wiedziałem, że czegoś nie wiedziałem”. Owe „coś” nie jest jednak zwyczajną niewiadomą na temat filmu, ale zjawiskiem o wymiarze egzystencjalnym skrywanym z premedytacją przez jego twórców. Podejmując się uzasadnień i interpretacji fragmentów noblowskiego scenariusza, które nie znalazły się w filmie, dotarłem do jednego z ostatnich, kiedy John Keating miał usłyszeć z ust bliskiego mu ucznia (Todda Andersona):

² Journalist Michał Piwowarek had a conversation with two actors – the actors of the film's main characters. The intention of the director of the show in this case was to adapt the plot to the times of social media, taking into account cultural differences between American and Polish poetry („Dead Poets Society” – what connects the premiere at Och-Teatr with Weir's cult film?, 2019).

³ Nawiązuję do czterostopniowego modelu uczenia się „stages of competence” Noela Burcha (Adams, 2022)

**„Oh Captain, my Captain? Are you dying?”
(Kapitanie, mój Kapitanie? Czy ty umierasz?)**

Poznając intencje autora oryginalnego scenariusza jak i treść dokumentu (ang. Script, *Dead Poets Society*, 1989)⁴, z czasem uświadomiamy sobie, że sięganie po horacjańskie *Carpe diem*⁵, nie jest pedagogicznym *credo* utalentowanego nauczyciela – jak dotychczas mogliśmy myśleć o filmie – ale swoistym testamentem człowieka obciążonego śmiertelną chorobą. Pojawia się zatem pytanie o faktyczne źródła charyzmatycznego postępowania głównego bohatera, ponieważ rzeczywiście zachowywał się tak, jak by nie miał już nic do stracenia, a jednocześnie jakby liczył się z tym, że może w każdej chwili „stracić wszystko”. Innymi słowy, nieświadomie oglądamy świadectwo umierania, przekonani, że obserwujemy osobliwy proces kształcenia, wzbogacony niespotykaną charyzmą.

Pierwotnie, Schulman chciał uwypuklić motyw widzenia świata przez terminalnie chorego filmowego bohatera⁶. Możliwe, że wówczas wydarzenia oglądalibyśmy oczami cierpiącego Keatinga, świadomi, że ma powody by „łapać każdy dzień” i czym prędzej „zbierać pąki własnych róż”, namawiając do tego innych. W wywiadzie udzielonym po 30 latach od premiery filmu, Tom Schulman przyznał, co usłyszał wówczas od swojego reżysera: „Słuchaj, nie każę ci usuwać tej sceny, ale jeśli tego nie zrobisz, nie będę reżyserować

⁴ Warto w tym miejscu podkreślić, że scenariusz jest dokumentem – narzędziem przeznaczonym do zmian „[...] scenariusz bywa strukturą w procesie stawania się. Przechodzi on przez szereg faz pośrednich i podlega daleko idącym przekształceniom jako materiał przeznaczony do dalszej obróbki. Zabiegom o uzyskanie możliwie najlepszego kształtu projektu służy [...], proces *rewritingu*, czyli praktyka wielokrotnego opracowywania scenariusza przez różnych autorów z myślą o uzyskaniu optymalnie nośnej wersji projektu w fazie poprzedzającej sporządzenie pełnego scenariusza i scenopisu zdjęciowego.” (Hendrykowski, 2012, s. 143). W tym przypadku jednak, zmiany dotyczyły głównej „osi” scenariusza, wokół której krystalizowała się kluczowa narracja i koncepcja najważniejszej postaci filmu. Widz nie wiem zatem, że *gros* usłyszanych wypowiedzi i scen o charakterze pedagogicznym pochodzi pierwotnie z zupełnie innego motywu.

⁵ Oprócz popularnego *Carpe diem* (chwytaj dzień), Horacy (65 – 8 p.n.e.) zasłynął również znanym w naszej kulturze powiedzeniem *Non omnis moriar* (nie wszystek umrę) oraz *Nil desperandum* (nie należy rozpaczać). Warto zwrócić uwagę, że te trzy sentencje mają pewne cechy wspólne, które możemy rozpoznać filozofii stoickiej i epikurejskiej (Marek, 2022), odnoszące się do kontekstu przemijania.

⁶ Jak przeczytamy w jednym z czasopism poświęconych popkulturze, motyw umierania miał być – jak pisała autorka: „outlook on life throughout the movie” (Tierney Bricker, 2019)

filmu”⁷. Ostatecznie, Peter Weir – jak sam przyznaje – po sugestii producenta filmu Jeffrey’a Katzenberg’a (ówczesnego prezesa Walt Disney Studio) po prostu „wyrwał” kilka końcowych kartek ze scenariusza, pozbywając się niechcianej „choroby”. Trywialny gest nie tylko razi brakiem odpowiedzialności za faktyczne odczucia i wzruszenia widzów (w tym czytelników książki i uczestników spektakli teatralnych), ale stawia pytania o liczne przypadki głębokich przeżyć oglądających to osób, w tym doświadczenie powołań do zawodu nauczyciela, jak również zredagowane liczne recenzje wychwalające talent i postawę Johna Keatinga, w tym teksty naukowe na ten i wiele pochodnych tematów (Krasoń, 2016; Łukowicz, 2020; Marzec-Jóźwicka, 2020; Zabłocka, 2016)⁸, czy w końcu stworzone na tej podstawie materiały i pomoce metodyczne dla nauczycieli (Wykurz, 2018). Problem wydają się sięgać bardzo głęboko i będzie wymagał podjęcia serii dalszych badań pedagogicznych i psychologicznych, służących de-mitologizacji nie tylko samej postaci „charyzmatycznego” pedagoga, jego uczniów oraz twórców filmu, ale również nas samych jako – jak się okazało – wyjątkowo podatnych odbiorców⁹.

Stanałem zatem przed dylematem nie tylko jako autor tekstu, ale i czytelnik, czy całość podjętych już starań, w postaci kilkunastu stron gotowego artykułu, nie załamuje się pod ciężarem bolesnego faktu, że zbadałem postać (jej wypowiedzi i zachowania), która w istocie nie była tym, za kogo ją uważałem. Innymi słowy, musiałem zadać sobie pytanie: czy jakkolwiek dalsze działania na tym materiale mają jeszcze jakiś sens? Postanowiłem jednak przekazać całość tego doświadczenia w możliwie nienaruszonym stanie, aby ujawnić sposób myślenia osoby, przebywającej w polu faktograficznej i egzystencjalnej manipulacji. Czynię to również z myślą o tym, że może

⁷ Oryginalny fragment rozmowy, dostępnej w magazynie branży filmowej: “Look, I won’t make you take that scene out, but if you don’t, I’m not directing the movie. And furthermore, if you don’t want to eliminate that scene out of your own volition, I’m still not directing the movie.” (Tom Schulman i in., 2019); Kilka lat wcześniej, informacje w tej sprawie umieścił również w swojej publikacji inny autor: „It turns out that in the original script, written by Tom Schulman, the teacher is conventional, but then finds out that he’s terminally ill.” (Jurgen Wolff, 2012)

⁸ Ze względu na zbyt dużą ilość takich artykułów, przywołuję jedynie polskie tytuły i ich autorów.

⁹ Należy zwrócić uwagę, że premiera filmu przypadła na początek zmian ustrojowych w Polsce (1990), co w kontekście obecnych w filmie motywów wolnościowych, liberalizacji obyczajów, indywidualizacji procesu kształcenia i wyrażania sprzeciwu wobec systemu, nie mogło pozostać bez znaczenia dla ówczesnego widza.

ujawnienie tych refleksji będzie – nie tylko dla mnie – doświadczeniem głębokiego zreflektowania się.

Niniejszym, od teraz dalsza treść artykułu jest wynikiem umysłowej pracy podejmowanej w wyżej opisanych warunkach.

Wprowadzenie

Termin *filmografia* odnosi się do zestawu filmów, które spełniają wspólne kryteria tematyczne („Filmografia”, PWN). Natomiast, definiując filmografię pedagogiczną mam na myśli listę ekranizacji wnoszących w publiczny dyskurs problematykę: wychowania, nauczania, (wy) kształcenia i samokształcenia, trenerstwa, mistrzostwa, autorytetu i opieki, dodając jednak konieczną rewizję ich autentyczności. W tym kontekście, przychodzi na myśl wiele produkcji filmowych o znaczeniu pedeutologicznym¹⁰, budzących dyskusje i uznanie, jak: „Pan od Muzyki” (scen. i reż. Ch. Barratier, 2004) czy „Jak zostać królem (reż. T. Hooper, scen. D. Seidler, 2010). Uwadze badaczy nie mogą też umknąć wyjątkowe dzieła polskiego kina jak: „Broda” (reż. A. Konic, scen. A. Zbych, 1974), na swój sposób uprzedzający historię Keatinga, ale rozegraną w warunkach głębokiego PRL-u, czy „Dzień świra” (reż. i scen. M. Koterski, 2002), jako przykład pedagoga zapętlonego w krąg własnych natręctw i zawodowych rozczarowań, doświadczanych w czasie transformacji ustrojowej. Główne motywy pojawiające się w wymienionych obrazach – trzeba przyznać, że czytelne i ważne dla ogółu widzów i krytyków – spełniają kryterium widzialności na poziomie, który nazwać możemy podstawowym. Natomiast poziom zaawansowany będzie odnosił się do motywów mniej oczywistych – ich aspektów oraz niuansów, które nie muszą być dostrzeżone przez odbiorcę od razu, a tym bardziej w stopniu pozwalającym na ich pogłębioną pedagogicznie interpretację. To zadanie godne do podjęcia przez osoby zawodowo zajmujące się nauczaniem i uczeniem się oraz zainteresowanych filmoznawców, krytyków i badaczy kina.

Na poziomie zaawansowanym identyfikować możemy zarówno zjawiska od dawna widoczne na horyzoncie poznawczym humanistyki jak: „przedrozumienie”, „typologie racjonalności”, „ukryty program”, możemy analizować „dyskurs post-kolonialny”, „gender studies”, rozpoznawać

¹⁰ Do tytułów wymienionych w treści artykułu, warto dodać: (Klasa, reż. Cantet, 2008; Whiplash, reż. Chazelle, 2014; Nauczyciel z przedmieścia, reż. Clavell, 1967; Przedszkolanka, reż. Colangelo, 2018; Szkolny chwyt, reż. Fleck, 2006; Carte Blanche, reż. Lusiński, 2015; Wszystko albo nic, reż. Menéndez, 1988; Uśmiech Mony Lizy, reż. Newell, 2003; Paragraf 187, reż. Reynolds, 1997; Młodzi gniewni, reż. Smith, 1995).

ideologie i paradygmaty, jak i nowe – wręcz debiutujące – konceptualizacje i uzasadnienia pedagogiczne. W tym duchu, warto wymienić aktualne orientacje intelektualne, które (coraz częściej) respektują rodzime konteksty kulturowe i egzystencjalne, gdyż to właśnie z perspektywy środkowoeuropejskiej popatrzymy na obraz zza oceanu¹¹. To ważny argument w dyskusji nad współczesną polską myślą pedagogiczną, której przedstawiciele śmieją się niż dotychczas, kreują własne podejścia i terminologie (w tym konieczne neologizmy), zrywając z presją anglosaskiej nomenklatury¹². W tym gronie znajdują się takie propozycje dla edukacji jak: „myślenie aporetyczne” (Gara, 2021), dostrzegające paradoksy i dychotomie obecne w przestrzeni egzystencjalnej nauczyciela, „doświadczenie akumenologiczne” (Przanowska, 2019) odnoszące się do fenomenologii słuchania przez nauczyciela własnego słuchania, badanie „egzystencjałów personalnych” (Paluch, 2020), rozpoznające poziom uczestnictwa nauczyciela we własnym wykładzie. Nie można również pominąć podjętych dekadę wcześniej wysiłków na rzecz ujawnienia niebezpieczeństwa widzenia „autorytu” w miejscu prawdziwego autorytetu, „pułapów i pułapek” myślenia o autorytecie czy wręcz związanych z nim „35 zabobonów” (Witkowski, 2009, 2011). Mamy tu więc do czynienia z wystarczającą ilością powodów i możliwości, aby krytyczne wglądy w narracyjność oglądanych dzieł, jak i w częste nad-interpretacje toczone przez samych oglądających, uczynić bardziej czytelnymi, a w niektórych miejscach wręcz jaskrawymi.

Przedmiot badania

Nie inaczej jest z uznanym dziełem pt. „Stowarzyszenie Umarłych Poetów”. Przedmiotem badania jest jednak nie to, co możemy oglądać w filmie wprost, ale to, co z różnych powodów nie mogło się tam znaleźć. Mając na uwadze miejsce i czas akcji, w pierwszej kolejności skupiam się na zarysowaniu kulturowego kontekstu scenariusza, który przenosi nieuświadomionego polskiego widza w „świat i obraz świata” osadzonego w tradycji protestantyzmu¹³, kolonializmu i post-kolonializmu oraz nurtów literackich

¹¹ Warto zwrócić uwagę, że zdecydowana większość przywołanych tytułów filmów zakorzeniona jest w kulturze anglosaskiej ale i w pewnym jej kulcie.

¹² Niepokój budzi fakt, że nomenklatura *classroom research* redukuje analizę procesu kształcenia – w właściwej jego fenomen – do kategorii instrumentalnych, jak: leadership feedback, facylitator, coaching, target, cel, produkt, efekt, zarządzanie jakością, curriculum.

¹³ W celu pogłębionej interpretacji problemu należy zapoznać się z głównymi ideami protestantyzmu, a w szczególności dominujących za oceanem konfesji prezbiteriańskiej, baptystycznej, unitariańskiej i anglikatolickiej, odmiennej w formie realizacji od bardziej znanego

zakorzenionych w romantyzmie amerykańskim i bardziej współczesnej pop-kulturze. Ma to znaczenie wtedy, kiedy z pozycji monoetnicznych i monoreligijnych odbiorców, uwikłanych w romantyczno-mesjańską tożsamość narodową (Domagała, 2018), z bliźną homo sowietyzacji, zabieramy się do oceny – innego (niekoniecznie obcego) kulturowo – systemu wartości i panujących w nim orientacji wychowawczych i dydaktycznych¹⁴. Kolejno, zwracam uwagę na pewne niuanse trudno dostrzegalne w trybie odtwarzania filmowej fabuły, a znacznie bardziej widoczne w wersji scenariuszowej i powieściowej – czytanej najczęściej z większą uwagą. Ma to niebagatelne znaczenie w adekwatnym dostrzeżeniu sensotwórczych i osobotwórczych wydarzeń, w jakie włączani są poszczególni bohaterowie obrazu, i w podkreśleniu ważności ról oraz scen, które dotychczas były pomijane lub banalizowane. W końcu zaproponuję istotne pedagogicznie rekomendacje na potrzeby kolejnych przeglądów uznanego dzieła i prób jego dalszego badania.

Metoda badawcza i uzasadnienie doboru analizowanych treści

Sposób uzyskiwania danych opierał się na porównawczej, jakościowo-istotnościowej analizie treści, stosowanej przede wszystkim wobec trzech nośników informacji: 1) oryginalnego zapisu scenariusza (ang. *script*), zachowanego w języku angielskim (Schulman, 1989)¹⁵; 2) powieści wydanej w języku polskim w oparciu o scenariusz (Kleinbaum, 2007); 3) obrazu oglądanego na filmie o tym samym tytule (Weir, 1989b). Swoją poboczną i uzupełniającą rolę odegrały przy tym analizy wybranych wywiadów prasowych, audycji radiowych, opinii krytyków filmowych, niektóre wypowiedzi prasowe twórców i aktorów filmu. Istotne znaczenie dla zrozumienia różnic kulturowych dzielących badacza polskiego od wydarzeń umieszczonych

w Polsce protestantyzmu luterńskiego. Nie bez znaczenia jest przy tym fakt historycznego powinowactwa myśli protestanckiej z rozwojem reformowanej myśli pedagogicznej w Polsce na przełomie XVI – XVII wieku (por. Gimnazjum Gdańskie).

¹⁴ Należy podkreślić, że w tradycji katolickiej przekaz wiedzy miał najczęściej charakter transmisyjny i instytucjonalny, natomiast w tradycji protestanckiej ugruntowanej na samodzielnym studiowaniu Ewangelii w języku ojczystym, opierał się na strategiach indywidualnych i konstruktywistycznych.

¹⁵ Zwracam uwagę na różnicę między scenariuszem określanym jako „script” będącym w istocie dokumentem pierwotnym, a „final script” jako zakończeniu projektowania scenariuszowego (po wielu modyfikacjach). Innymi słowy, to dwa osobne dokumenty (por. Hendrykowski, 2012), co dostrzec można porównując script scenarzysty Schulmana z final scriptem reżysera (Weir, 1989a)

w fabule, miała konsultacja ekspercka przeprowadzona ze specjalistą – znawcą kultury amerykańskiej, badaczem historii Kościoła i Reformacji¹⁶. Dla potrzeb porównawczych wsparłem się również konsultacją z ekspertem w dziedzinie wybranej polskiej szkoły, o charakterze elitarnym (Szkoła Rydzyńska), jaka z powodzeniem rozwijana była w Polsce, w latach 1928–1939¹⁷. Nie bez znaczenia dla wyboru tematu pracy i podjętej problematyki były moje obserwacje recepcji filmu dokonywanej przez liczne grono studentów kierunków pedagogicznych¹⁸, wskazujące na problem niedostrzegania przez młodych widzów wielu kluczowych wątków fabuły i jej koniecznych do uwzględnienia detali.

Ze względu na obszerność analizowanego scenariusza, ograniczyłem dobór badanych treści do wydarzeń, w mojej ocenie posiadających pedagogiczne znaczenie, ale pozostawionych poza zasięgiem uwagi odbiorców. Do tego grona zaliczyłem następujące fragmenty: 1) *motto* scenariusza, pozostawione przez Toma Schulman'a na pierwszej stronie dokumentu, i nie podjęte ani przez reżysera filmowego, ani autorkę powieści; 2) prezentację *etosu* szkoły w formie indywidualnych deklamacji czynionych przez głównych bohaterów filmu, nie podjętych przez reżysera filmowego i zniekształconych przez autorkę powieści lub jej polskie tłumaczenie; 3) drobne, ale ważne gesty i zachowania wybranych rodziców, nauczycieli i ich podopiecznych podczas żegnania się z dziećmi na dziedzińcu internatu, nie podjętych przez reżysera filmowego; 4) charakterystyczne zachowania i komunikowanie się z otoczeniem ucznia trzecioplanowego (Charliego Daltona), jedynego ucznia Johna Keatinga, który podobnie jak on zostaje dyscyplinarnie wydalony ze szkoły.

W tak zarysowanym i zawężonym polu badawczym, nie znajduję miejsca dla najczęściej komentowanego i przeżywanego motywu filmu, za jaki uznaje się powszechnie – walkę indywidualizmu i potrzeby samorealizacji ucznia z opresyjnością systemu edukacji. Uznaję ten – jak i wiele innym

¹⁶ Konsultacji udzielił dr Dariusz Bryćko, Prezes Instytutu Tolle Lege w Warszawie, ekspert w dziedzinie teologii protestanckiej i historii Kościoła. (styczeń 2022).

¹⁷ Konsultacji udzieliła Edyta Żebrowska, składająca rozprawę doktorską z tematyki Szkoły Rydzyńskiej pod opieką promotorską Prof. Bogusława Śliwerskiego (styczeń 2022).

¹⁸ Film omawiałem wielokrotnie podczas prowadzonych zajęć z przedmiotów typu diagnostyka pedagogiczna i metodyka współpracy pedagoga z rodzicem (UKSW, 2020/2021). Z czasem zwróciłem uwagę, że studenci dostrzegali jedynie najbardziej emocjonujące momenty filmu (jak scena końcowa wejścia Todda Andersona na ławkę szkolną czy wcześniejsze wyrwanie kartek z podręcznika do języka angielskiego) bez zdolności do ich wyjaśnienia i pogłębionej interpretacji.

motywów filmu¹⁹ – za wystarczająco obecne w świadomości widzów i literaturze przedmiotu, a może nawet zbyt jednostronnie dominujące w ogólnej ocenie wartości dzieła. Należy przy tym wspomnieć, że polscy dydaktycy literatury pięknej już w pierwszej połowie XX wieku, toczyli dyskusje między „liberalnym a konserwatywnym” tokiem lekcji, wskazując, aby lekcje polskiego, stawały się; „[...] rozmową mieniącą się różnobarwnie, tryskającą niespodziankami indywidualnych reakcji” (Wóycicki, 1921, s. 15)²⁰. Temat wolności i zniewolenia w kontekście interakcji nauczyciela i ucznia oraz ich uwikłań systemowych został również szeroko podjęty przed naszych dydaktyków, niemal od razu po upadku ustroju autorytarnego i nadal jest obecny (Andrusiewicz, 1996; Dudzikowa, 1996; Dudzikowa i Knasiecka-Falbierska, 2013; Kałuszyński, 2002; Karkowska, 2005; Klus-Stańska i Nowicka, 2014; Koć-Seniuch, 1995; Śliwerski i Paluch, 2021).

Problemy badawcze

Raz jeszcze podkreślam, że od strony badawczej nie interesuje mnie to, co widać na filmie wprost, ale to, co powinni dostrzegać oglądający go pedagodzy na możliwie wszystkich rejestrach jego interpretacji – w tym ukrytych i domyślnych. W tym świetle, interesujące mnie problemy badawcze sprowadziłem do dwóch kluczowych pytań:

1. Jakie sensy i znaczenia kryją się za nieujawnionymi fragmentami scenariusza?
2. O czym opowiadała pierwotna treść scenariusza, a czym się stała po jej adaptacji?²¹

¹⁹ W wielu recenzjach radiowych i prasowych dowiemy się o walorach pedagogicznych filmu zawierających się w charyzmatycznej postaci Johna Keatinga, o formacji intelektualno – emocjonalnej jego uczniów, o dylemacie moralnym, o zjawisku samobójstwa wśród młodzieży, o zjawiskach socjologiczno-kulturowych występujących w tle głównej narracji, jak zmiany obyczajowości społeczeństwa amerykańskiego widoczne na przełomie lat 50 i 60 ubiegłego wieku.

²⁰ Pogłębienie tematu od strony historycznej znajduje się w monografii Andrusiewicza pt. „Interakcje nauczyciel – uczniowie w kształceniu literackim (1996).

²¹ Adaptacja (w przeciwieństwie do ekranizacji) zakłada możliwość daleko idącej ingerencji w oryginał. Jak czytamy: „[...] adaptować to przerabiać, dostosowywać do nowych potrzeb”, osadzać w „nowych kontekstach” (Helman, 2010, s. 15).

Analiza 1 – nieujawnione motto filmu

Już pierwsza strona scenariusza „Dead Poets Society” okazała się zagadkowa. Znajduje się tam bowiem zdanie, którego brakuje zarówno w ekranizacji, jak i w powieści. Wydaje się, że zdanie to, będące – jak wykazało badanie – początkiem wielowersowego wiersza, jest *mottem* scenariusza, pozostawionym przez Schulman’a w formie otwartego (nie dokończonego) prologu. Jak czytamy:

**„He whom a dream hath possessed knoweth
no more doubting.” [p. 2]²²**

(Ten, kogo posiadał sen-marzenie, nie wie już o zwątpieniu)

Poznajemy w ten sposób pierwsze zdanie z wiersza amerykańskiego poety, szkockiego pochodzenia: Shaemusa O’Sheel’a (1886–1954), który w całości kształcie anaforycznego utworu – o byciu dosłownie w *posiadaniu snu-marzenia* – informuje dalej o niczym nieskrępowanej wolności człowieka, pojmanego niejako w ową przestrzeń snienia – marzenia. Z wiersza dowiemy się, że *ten kogo posiadał sen*, ma możliwość doznawania niemożliwego, gdzie nie zapada ciemność – *Ten, którego opętał sen, nie zna już smutku*. Mowa jest zatem o imaginującej się czasoprzestrzeni, w której śniący-rozmarzony podmiot może wszystko, wieńcząc samo dzieło tworzenia defiladą na własną cześć:

**„ [...] the ruin of worlds that fall he views from eternal arches,
And rides God’s battlefield in a flashing and golden car.”**

([...] ruiny światów, które upadają, ogląda z wiecznych łuków, I jedzie po polu bitwy Boga w błyszczącym, złotym samochodzie)

„Kariera O’Sheel’a w literaturze i polityce była – jak dowiemy się z poświęconego mu epitafium – burzliwa i często dla niego niesatysfakcjonująca. Faworyzował słabszych, przegraną sprawę i mniejszość, najczęściej z większym zapałem niż dyskrecją.” (Sullivan, 2018, s. 7). Sytuacja komplikuje się dodatkowo, kiedy czytamy w jego liście do przyjaciela: „Byłem bardzo zagorzałym komunistą i zagorzałym zwolennikiem Związku Radzieckiego”

²² Dla odróżnienia stron z dokumentu źródłowego zwanego *script* (scenariusz), od cytatów z innych publikacji stosuję nawias kwadratowy i symbol litery „p” od ang. *page* (strona).

(O'Sheel, 1938)²³. Nie podejmuję tropu pozostawionego tu – mniej lub bardziej świadomie – przez Toma Schulman'a. Natomiast nie ulega wątpliwości, że mamy do czynienia z hymnem na rzecz *hiper* – wolności człowieka w swoim anarcho-komunistycznym wymiarze, którego polski odbiorca może nie zrozumieć, lub – co gorsza – nadmiernie się nim zachwycić. Z naszej bowiem perspektywy, pedagogicznie rzecz ujmując, podejmujemy problem „wolności” jako wartości na tyle osobistej, na ile dającej się uzasadniać przez pryzmat dobra wspólnego²⁴, a nie jako (do) wolność indywidualno-abstrakcyjną. Warto przy tym podkreślić i przypomnieć, że polscy pedagodzy, antropologowie filozoficzni i fenomenolodzy pewne unikatowe wątki wobec wolności wychowawczej przedstawili już w XIX wieku (Bolesław F. Trentowski) by od początku XX wieku dokonywać fundamentalnych odkryć w obrębie zjawiska ontologicznej zależności między wolnością a odpowiedzialnością (Jacek Woroniecki, Roman Ingarden, Karol Wojtyła, Józef Tischner). Dlatego zrozumienie intencji O'Sheel'a i Schulman'a jest o tyle ważne, że w przypadku polskiego czytelnika i widza doznawanie, a nawet myślenie o wolności wiąże się – kulturowo – z odczuwaniem utraty tożsamości nie tylko osobistej ale i narodowej. Jest to zatem dla nas kategoria dwoista (a nie tak skrajnie indywidualistyczna i jednoznaczna), posiadająca pewne minimum ontologicznego uzasadnienia i zobowiązania, ale nie w samym pobudzaniu własnej kreatywności i sprawczości, wizjach wszechmocy, mniej lub bardziej realnych wymiarach samego siebie i aktywności własnego „ja”²⁵, ale również w wolności do „zawieszenia” własnych chceń (Wojtyła, 2000, s. 176), w tym własnego „ja”. Innymi słowy, analizowana wartość wyraża się tu w jednym ze swoich kluczowych aspektów: dwoistej zależności między „wolnością wyboru” (mogę czegoś chcieć), a „wolnością rozstrzygnięcia” (czy moje chcenie jest na pewno dobre [m]?) i czy konieczne jest jego realizowanie²⁶.

²³ Należy przyjąć, że wielu zwolenników ruchu komunistycznego w Europie i za oceanem, nie zdawało sobie sprawy czym faktycznie jest ów ustrój w wersji sowieckiej. Wynikało to zarówno z kuszących idei wolnościowych i politycznych jak i sowieckiej propagandy.

²⁴ Widoczna dwoistość między tym, co osobiste i wspólne, nie jest tożsama z rozgraniczeniem na życie prywatne i społeczne. Sięga bowiem głębiej do struktur moralnych podmiotu i przeżywanego przez niego poczucia sensu własnego istnienia.

²⁵ Tu powraca i niejako uzasadnia się w dosłowności swojego wyrażenia pojęcie „American dream” będące narodowym etosem Stanów Zjednoczonych, wyrażającym ideę demokracji i wolności.

²⁶ „Zawieszenie chcenia” jest autorskim pojęciem Karola Wojtyły. Krakowski filozof uzasadniał je następująco: „To, co nazywamy wolą, wiąże się [...] ze zdolnością rozstrzygnięcia, w której zawiera się również moc zawieszenia chceń dla dokonania wyboru. W ten sposób wola tkwi wyraźnie w transcendencji pionowej, która związana jest z samo-panowaniem

Nieujawnione *motto* analizowanego filmu pozostawia pedagogom jeszcze inną szansę zainteresowania swoich podopiecznych i ich rodziców wartością wolności. Warto przypomnieć fragment rodzimego dzieła literackiego, wyjaśniający kulturowe źródła zadania, jakie stanęło przed orędownikami edukacji i wykształcenia polskiego społeczeństwa: „[...] niech żywi nie tracą nadziei, I przed narodem niosą oświaty kaganiec.”²⁷ A zatem wtedy, kiedy „śniący” (marzący) o sobie młody Amerykanin woził się przed Bogiem „złotym samochodem”, polska młodzież, „w realu”, rzucona była przez tego samego Boga „na szaniec”. Te ostatnie słowa, choć dziś może nie tak intensywnie przeżywane, przypominały o sobie jeszcze w latach „komunizmu” jak i przełomu ustrojowego początku lat 90. XX wieku, kiedy Stowarzyszenie Umarłych Poetów, wchodziło do polskich kin ze swoistą perspektywą wolności. Pozostaje pytanie do autorów filmu i książki – oczywiście retoryczne – czy rzeczywiście pominęli pierwszą stronę scenariusza czy zaszyli ją w dalszej części dzieła? Czy mamy traktować ich dzieło jako film o wolności, o (do) wolności, dowolnym traktowaniu wolności? A może o zniewoleniu wolnością?

Analiza 2 – nieujawnione deklamacje głównych bohaterów

Kolejny rozdzwięk między scenariuszem, książką i filmem pojawia się na pierwszych stronach powieści i w pierwszych minutach filmu. Tom Schulman instruował wyraźnie, aby to główni bohaterowie – indywidualnie – przed gremium całej szkoły, zrzeszonej na inauguracji nowego roku, zadeklamowali definicję poszczególnych Czterech Zasad (ang. *pillars*), wchodzących w skład *etosu* szkoły, opisanych w skrypcie jak i w powieści drukowanymi literami. Zgodnie ze scenariuszem, pierwszy miał wstać – niejaki Richard Cameron – finalnie postać negatywna, od początku opisana przez Schulmana jako nadgorliwa (dosłownie: „stojąca zbyt na baczność”), odpowiadając na zapytanie dyrektora szkoły, o to, czym jest pierwsza z czterech zasad zwana: TRADYCJĄ:

oraz samo-posiadaniem jako specyficzną właściwością struktury osoby. [...] Zdolność rozstrzygnięcia pełniej ujawnia się w wyborze niż w prostym chceniu, choć każde «wybieram» jest równocześnie określonym «chcę» (tamże, s. 176).

²⁷ „Owe <<kamienie rzucone na szaniec>>, obecne w wierszu Juliusza Słowackiego „Testament mój” to pokolenie młodych Polaków – pokolenie Kolumbów – bohaterów wojennej pozoży, dla których mistrzem i przewodnikiem stał się romantyczny poeta znad Ikwy.”
Źródło: <https://polska-poezja.pl/lista-wierszy/44-juliusz-slowacki-testament-moj>

[...] **tradition [...] is to be the best!** [p. 3]
(tradycją jest być najlepszym!)

W celu pełniejszego zrozumienia tej postawy (formy liderekiej ideologii), mogącej – z naszego punktu widzenia – budzić uzasadnione wątpliwości, musimy wcztać się w pozostałe deklaracje, składane przez nastolatków na forum uczniów, rodziców, nauczycieli i alumnów²⁸. Tworzenie szkolnego etosu nie jest niczym nietypowym dla anglosaskiej kultury edukacyjnej. Warto jednak zwrócić uwagę, na co kładzione są akcenty i gdzie pada aksjologiczny punkt ciężkości. Jak wspomniałem, nie zobaczymy tego w tak szczegółowym ujęciu na filmie. Kolejny uczeń wyjaśnia znaczenie HONORU:

„**Honor is dignity and the fulfillment of duty!**” [p. 4]
(Honor to godność i spełnienie obowiązku!)

Rozbiór etymologiczny tych słów przybliży nas do rozumienia honoru jako desygnatu wysokiej pozycji społecznej, wymagającej zachowania swoistej dostojności, nierzadko posiadania pewnych dystynkcji (etykiety), potwierdzających obdarzenie kogoś specyficznym szacunkiem. Znaczenie to łączy się z takimi doświadczeniami jak „nadawanie” honoru lub jego utraty. W kulturze anglosaskiej – do dziś respektującej liczne rytuały społeczne (związane z utrzymującą się tradycją szacunku wobec „elitarności” i „liderstwa”), mowa będzie wówczas o ewentualnej utracie tytułów i przywilejów lub ich przywróceniu. W Polsce przyjmuje się raczej pojęcie „utruty twarzy”, jako problemu etycznego, odczuwalnego przede wszystkim wewnątrz – w sumieniu podmiotu. A skoro o podmiotowości mowa, warto zwrócić uwagę, że w języku i kulturze polskiej rozumiemy podmiot za etymologicznym źródłem *subiectum*. Natomiast w kulturze anglosaskiej, tłumaczenie podmiotu podejmuje się najczęściej za rzeczownikiem *agens*. Choć temat ten wykracza poza ramy artykułu, warto zdać sobie sprawę, że konsekwencją tej różnicy jest rozumienie polskiej podmiotowości w ramach kategorii etyczno-egzystencjalnej (jakości bytowania) (Paluch, 2020, s. 78-107), zaś w amerykańskiej jako przede wszystkim sprawczo-czynnościowej (jakości skutecznego działania). Warto również zwrócić uwagę, że w filmowym cytacie łączy się pojęcie honoru z obowiązkiem, co odczytać można również jako wezwanie młodego człowieka do utrzymania nadanego mu honoru

²⁸ Alumni to w nazewnictwie angielskim absolwenci.

w ciągłej mocy – jako obowiązku. To może skutkować tym, że to poczucie owego obowiązku a nie honoru, stanie się celem samym w sobie.

Kolejny uczeń definiuje to, czym jest DYSCYPLINA i tu – nieoczekiwanie – ma miejsce pierwsze wyraźne przekłamanie w przekładzie między skryptem Schulmana a adaptacją Kleibaum. Na poziomie pierwszej części wypowiedzi wszystko wydaje się zgodne. Dowiemy się z niej, że *dyscyplina to słuchanie rodziców, nauczycieli i dyrektora szkoły*. Następna część zaskakuje. W przypadku oryginalnego skryptu mowa jest bowiem o dyscyplinie, która *pochodzi od wewnątrz* (ang. „Discipline comes from within” [p. 4]), a tymczasem na kartach polskiej powieści bohater mówi już tylko o dyscyplinie, która jest *naszym obowiązkiem* (s. 8). Trzeba zauważyć, że ta niepozorna zmiana odwraca porządek motywacji ucznia z wewnętrznej na... zewnętrzną. Dalej, wersja tłumaczona tylko pogarsza sytuację polskiego czytelnika, który zaznajamia się właśnie z głównym bohaterem filmu, co istotne – tym który finalnie popełnia samobójstwo – w sposób całkowicie odmienny niż intencja scenarzysty. Różnice obrazują poniżej:

Wersja oryginalna skryptu (T. Schulman, 1989)²⁹, [p. 4]

„Podczas gdy niektórzy chłopcy mają dwie lub trzy przypinki za osiągnięcia (w nauce – M.P.) wpięte w klapach swoich płaszczy, Neil ma ich całą garść, schowaną w kieszeni kurtki. Neil ma 16 lat i jest urodzonym przywódcą, ale wyraźnie coś przeżywa (ang. *intense* jako głęboki smutek, żal lub wyraźna trwoga – M.P.). Dlatego jest coś więcej w jego spojrzeniu poza śladem gniewu i niezadowolenia. Obok niego siedzi jego nieuśmiechnięty ojciec.”

Wersja N. H. Klainbaum (2007, s. 9), przełożona na język polski przez P. Laskowicza.

„Kieszeń na piersi jego szkolnej bluzy zdobyły kolorowe odznaki za osiągnięcia w nauce. Stał wyprostowany, wpatrując się obojętnym wzrokiem w dyrektora. [...] Kiedy skończył (definiować ostatnią z 4 Zasad – M.P.) usiadł i wpatrzył się beznamiętnie w przestrzeń.”

Oczywiście, scenariusz nie jest dokumentem, który ma być literalnie oddany w dalszych przekładach i adaptacjach. Nie zwalnia to jednak ich autorów i tłumaczy – tym bardziej w tak newralgicznym momencie (prezentacji

²⁹ W oryginalnym zapisie: „Whereas some boys have two or three achievement pins on the lapels of their coats, Neil has a huge cluster of them on the pocket of his jacket. Neil is 16, intense, a born leader. However, there is more than a hint of anger and dissatisfaction in his eyes. Beside him sits his unsmiling father.”

głównego bohatera) – od odpowiedzialności za dające tak wiele do myślenia akcenty scenariusza. To ta właśnie scena – dla pedagoga niezwykle przecież wymowna – rozpoczyna rozwijający się dalej dramat między uczniem i szkołą oraz ojcem i synem, który doprowadzi finalnie do zabójstwa człowieka poprzez *samobójstwo*. Zanim się to stanie po 1 godzinie i 40 minutach filmu (w książce na 142 stronie), Nail Parry – tylko w wizji Schulmana – w nieskrywanej niezgodzie wypowiada znamienne słowa:

„Excellence is the key to all success, in school and everywhere.” [p. 4]

(Doskonałość jest kluczem do sukcesu w szkole i wszędzie)

Scenarzysta raz jeszcze odnotowuje, że po wypowiedzeniu tych słów *ani ojciec ani syn nie spojrzeli na siebie*. Jak już wiemy, widzowie i czytelnicy ani tego nie widzą, ani nie słyszą, do czego powracam w dalszej części artykułu.

Najpierw jednak, porównajmy – choćby w zarysie – uczniowskie deklamacje z etosem innej równie elitarnej szkoły, kształcącej młodzież na ziemiach polskich. Mam na myśli Szkołę Rydzynską, która od 1928 do rozpoczęcia II Wojny Światowej, realizowała eksperymentalny program pedagogiczny, oparty również na wzorcach brytyjskich i amerykańskich³⁰ i w wielu miejscach zbliżony do – wymyślonej w scenariuszu – Welton Academy. Były jednak zasadnicze różnice. Przede wszystkim, tradycja rodzimych szkół elitarnych opiera się na idei zawartej w tytule historycznego dla Polaków dzieła autorstwa Andrzeja Frycza Modrzewskiego (1503–1572) „*De republica emendanda*” (1551), czyli *O naprawie Rzeczypospolitej*. I właśnie owa „emendanda – naprawa” leży u podstaw polskiej myśli pedagogicznej, widzianej kolejno w dziełach życia wybitnych pedagogów: Stanisława Konarskiego (1700–1773), Stanisława Szczepanowskiego (1846–1900) czy w końcu twórcy elitarnej szkoły w Rydzynie Tadeusza Łopuszańskiego (1874–1955). Podczas gdy myśl anglosaska, rozwijana wówczas w duchu protestanckiego purytanizmu i „etosu pracy”, a z drugiej tryumfującego kolonializmu (miejscami nacjonalizmu) i niewolnictwa, pozwalając rodzicom z dumą myśleć o ich dumnych dzieciach, w Polsce

³⁰ Tadeusz Łopuszański czerpał zarówno z idei pedagogicznych S. Szczepanowskiego, adekwatnych do odradzającej się kultury narodowej i państwowej, jak i C. Reddiego czy J. Dewey’a jako reprezentantów progresywizmu i nurtu Nowego Wychowania. „[...] Łopuszański opowiadał się za korzystaniem z bogatych doświadczeń pedagogicznych Zachodu i Wschodu – ale bez zatracania tego, co jest specyficznie polskie. Tylko odrębna naszą formą i treścią szkoła uruchomić nad zdoła – argumentuje Łopuszański – od duchowego wynarodowienia, za którym pójść by musiało i wynarodowienie zewnętrzne.” (Łopuszański, 2000, s. 12)

poszukiwano przyczyn własnych słabości i postaw mogących temu zaradzić. I to te *emendentne* postawy – wskazywane przez reflektujących się pedagogów³¹ – były wykładnikiem elitarnego – bo niezwykle trudnego i szlachetnego wysiłku, do podjęcia którego zdolni byli jedynie ludzie silnego charakteru o zadatkach moralnych i prospołecznych.

W Szkole Rydzyńskiej, obowiązywały bezwzględnie przestrzegane zasady z dominującą wśród nich tzw. „stuprocentowością” rozumianą jako wykładnie pełnego zaangażowania w opanowanie materiału szkolnego i własną „tężyzną moralną”, nie wykluczając fizycznej. Owe „bycie-na-stoprocent” to również zasada, która dotyczyła pedagogów szkoły, którzy sami mieli odznaczać się nienaganną postawą. Równocześnie jednak – co łączy ich z anglistą z „weltonówki” stawiać wychowanie nad nauczaniem (Łopuszański, 2000; Nowacki, 1992). Rydzyniakiem nikt też nie zostawał z racji jedynie posiadanego świadectwa, tytułu, czy zwierzchnictwa (Gliński, 2005, s. 22; Łopuszański, 2000, s. 10–18). Mieści się tu zarazem druga (po omówionej wcześniej „wolności wyboru – wolności rozstrzygnięcia”), fundamentalna dla naszej edukacyjnej kultury dwoistość: elitarności „z” i „dla” egalitarności.

W polskiej tradycji kształtowania owej „elitarności” – nie tylko w Rydzyńcu – popularyzowano obowiązującą dla uczniów i nauczycieli „poczwórną wstrzemięźliwość”³², osadzając swoje akcenty wychowawcze w zupełnie innych miejscach niż cztery zasady „weltonowskie”. Lutosławski wymienia: „powstrzymywanie się od spożywania alkoholu, palenia tytoniu, uprawiania hazardu oraz uleganiu rozpuście”. Tak ukształtowany charakter pokoleniowy (wy)kształconych Polaków poddany został próbie odzyskiwania niepodległości, odbudowy państwowości II RP i oczywiście zdecydowanego oporu wobec ustrojów totalitarnych odpowiedzialnych za wybuch II Wojny Światowej.

Pozostaje postawić pytanie, czy polski odpowiednik Johna Keating’a mógłby zaistnieć w elitarniej Rydzyńcu? Aby odpowiedzieć, z zachowaniem powagi wobec sensu, jaki wnosi to w nasze rozważania, należy przyrzeć się źródłom pedagogicznego *credo* charyzmatycznego anglisty.

³¹ Nie przypadkowo używam tu sformułowania o „reflektowaniu się” a nie tylko toczeniu refleksji czy autorefleksji. Szczegóły dystynkcji między *flexio* i *flectō* przedstawiłem w innym miejscu, opisując koncepcję „egzystencjałów personalnych” nauczyciela (por. Paluch, 2020, s. 119)

³² *Etos* polskiego inteligenta jako odnowiciela narodu i państwowości jest zakorzeniony w filozoficznych dziełach emigracji polskiej (B. F. Trentowski, A. Towiański), czego wpływy rozpoznamy w twórczości pedagogicznej filozofa Wincentego Lutosławskiego (1863 – 1954) w postaci Stowarzyszenia Eleusis jak i późniejszych twórców ruchu harcerskiego na ziemiach polskich.

Składa się na nie sekwencja następujących wypowiedzi, powtarzanych wielokrotnie w wielu konfiguracjach scenariusza, powieści i filmu:

„Gather ye rosebuds while ye may”

(Zbierzcie pąki róż, póki możecie)

„Carpe Diem, lads. Seize the day. Make your lives extraordinary.”

(Carpe Diem, chłopcy. Chwytajcie dzień.

Uczyńcie swoje życie niezwykłym)

„I wanted to live deep and suck the marrow out of life”

(Chciałem żyć głęboko, [aż] do wyssania szpiku z życia)³³

Zacznijmy analizę od ostatniego cytatu. Jest to fragment jednego z serii osiemnastu esejów autobiograficzno-filozoficznych Henry’ego Davida Thoreau (1817–1862), zebranych pod tytułem „Walden, czyli życie w lesie” (1854), jakie autor redagował podczas dwuletniego, samotnego pobytu na łonie natury, nad jeziorem Walden (w stanie Massachusetts). Z jednej strony Thoreau wykorzystał ten czas, aby osobiście doświadczyć maksymalnego zbliżenia się do dzikości przyrody, a z drugiej, aby uwiarygodnić podjętą przez siebie krytykę cywilizacji industrialnej, jej konsumpcjonizmu i bezrefleksyjnego wyniszczania zasobów naturalnych. Nie tylko obecnie takie podejście spotkałoby się z akceptacją³⁴. Już za życia autor cieszył się bowiem uznaniem w kręgach artystycznych i filozoficznych, a sam eksperyment przeprowadzał na prywatnych terenach wybitnego intelektualisty Ralphi Waldo Emerson’a (1803 – 1882). To wraz z nim Thoreau, uznawany jest za twórcę amerykańskiego symbolizmu romantycznego³⁵, w ramach którego rozwinął się nurt ideologiczno-społeczny zwany transcendentalizmem. Jego

³³ Wydaje się, że polskie tłumaczenie tego fragmentu, widoczne w książce w postaci „spijania soków życia” (Kleinbaum, 2007, s. 45) nie oddaje sensu zawartego w oryginalnej frazie („suck the marrow out of life”). *Wyssanie szpiku z życia* przypomina raczej to, co w języku polskim oddamy stwierdzeniem: „do szpiku kości”, choć i to nie wystarcza do zrozumienia intencji autora.

³⁴ Warto przy tym zwrócić uwagę, że już wtedy Thoreau popularyzował częściowy wegetarianizm, polegający na ograniczaniu jedzenia mięsa do niezbędnego minimum.

³⁵ Warto podkreślić, że nurt ten w poezji proponował zasadę i praktykę „formy organicznej”, jak czytamy: „Wyolbrzymione <<ja>> poetyckie tych wierszy, również w myśl <<organicznej>> metody dostrzegania całości w części, dąży do ogarnięcia sobą wszystkich przejawów życia, a metoda kompozycyjna, [...] sugeruje kosmiczną nieskończoność. W tej poezji człowiek, krajobraz, natura – wkomponowane w obrazy o kosmicznych wymiarach – przerastają hiperbolicznie rzeczywistość, natomiast nagromadzenie stylistycznych paraleli sugeruje spotęgowaną w nieskończoność prostotę.” (Floryan, 1982 s. 675)

reprezentanci, w zdecydowanej większości opowiadający się za zniesieniem niewolnictwa, zrzeszeni byli w artystyczno-społecznym gronie zwanym Klubem Transcendentalistów³⁶. „[...] propagowali równość wszystkich ludzi przy jednoczesnym uznawaniu indywidualnych różnic jednostek, co wynikało z ich przekonania o panteistycznej jedności człowieka z naturą i duchem.” (Floryan, 1982, s. 673). Sam Emerson podkreślał analogię między zjawiskami zachodzącymi w naturze, a tymi doświadczanymi przez człowieka w jego psychice, co daje się zaobserwować w twórczości poetów transcendentalnych i w tym właśnie kontekście należałoby odczytać owe *live deep and suck the marrow out of life*.

Kluczową ideą jest przy tym prymat samodzielności każdego człowieka wobec dochodzenia do prawd moralnych i wzbudzenia duchowego, wywiedziony jeszcze z purytanizmu, a zarazem doświadczania siebie – w trudzie mierzenia się z życiem codziennym. Paradoksalnie, ruch ten jest przeciwny naturalizmowi, który podkreśla bliskość człowieka do natury w wymiarze materialistycznym i funkcjonalnym, redukując jego istnienie do praw przyrodniczych. Intencją Keatinga, przywołującego amerykańskiego filozofa, jest zatem coś więcej niż doznanie wyrażone w polskim, bliskoznacznie brzmiącym idiomie, znanym jako doświadczanie czegoś „do szpiku kości” czy „do żywego” (na wskroś, całkowicie, dogłębnie). „Wyssanie szpiku z życia”, jak chciał autor, oznacza tu podjęcie wysiłku wydobycia i zdobycia się na poznanie w sobie życia, współzależnego z całym uniwersum natury. Jest to porównywane również do pracy nad sobą w celu odkrycia swojego najgłębszego powołania, określanego za oceanem również jako „live calling” – wezwania do pełni ale i głębi realizacji siebie w swoim życiu (samo-realizacji), z zachowaniem świadomości, że może wiązać się do ze swoistą samotnością i ofiarnością. Nie przypadkowo też, to właśnie na gruncie nurtów egzystencjalizmu amerykańskiego zrodzi się niezwykle płodna dla teorii i praktyki terapeutyczno-edukacyjnej psychologia humanistyczna, oparta na wyłanianiu się świadomego siebie „JA” w procesie wzmacniania własnych zasobów egzystencjalnych (Abraham Maslow, Gordon Allport, Carl Rogers). Metafora „szpiku” – jako esencji życia, odegra jeszcze swoją finalną rolę w końcowych wnioskach.

³⁶ Przychodzi na myśl pewna charakterystyczna dla wielu nurtów romantycznych potrzeba zrzeszania się w elitarne środowiska artystyczno-intelektualne tworzące ruchy społeczne i ideologiczne. Tradycja ta – widziana również w Polsce w ruchach mesjańsko-religijnych (Towiańczycy, Elsowie) czy studenckich (Promieniści, Filomani i Filareci) – przetrwała na Zachodzie przede wszystkim w środowiskach uniwersyteckich.

I tu ponownie wychodzi – między nami – różnica kulturowa, o której przypomina polskie słowo „samo-spełnienie”, na tyle podobne do „samo-realizacji” na ile się z nią różniące. Spełnić siebie to etymologicznie i osobotwórczo rzecz ujmując, wy-pełnienie, a zatem dotyczy, a nawet dotyka silnego doznawania w sobie „pustki”³⁷. Przypominając, daje tu o sobie znac doświadczenie *emendentne*, które na potrzeby toczony tu refleksji oddalibyśmy w słowach: wezwania do pełni ale i głębi siebie poprzez wypełnienie rezyduów (pustych miejsc) własnej egzystencji, co wiąże się z zachowaniem świadomości mierzenia się z przeciwnościami (czasem tragizmem) własnego losu.

O ile formuła *Carpe diem*, jest polskiemu czytelnikowi znana, tak wypada skorygować jej zbyt potoczne tłumaczenie, które tym razem usłyszymy z ust polskiego lektora podczas oglądania filmu. W miejsce wymawianego przez Keating’a – *Seize the day*, które należy traktować jako „Chwytaj (uchwyć) dzień”, dochodzi nas zdecydowane „Korzystaj z dnia! ”. Znaczenie tego słowa, może mylnie sugerować młodemu widzowi, że należy niejako ulec pokusie używać dnia, jako desygnatu uprzywilejowania beztroskiej młodości. Tymczasem chodzi przecież o uchwycenie właściwego „momentu” w życiu, które samo w sobie jest ostatecznie za krótkie, aby doświadczyć samo-realizacji lub samo-spełnienia. To zbyt dosłowne, ale niefortunne tłumaczenie przynosi swoje konsekwencje, kiedy dochodzimy do ostatniego w naszym badaniu fragmentu wiersza (a pierwszego w sekwencyjnie ujętym *credo* amerykańskiego pedagoga).

„Zbierający pąki róż” to Robert Herrick (1591 – 1674) czołowy przedstawiciel siedemnastowiecznej społeczności artystycznej zwanej *Cavalier Poets*, która nie stroniła od specyficznych dla dworzan manier, opisując w wierszach akcenty wspomnianego *Carpe diem*, epatując estetyką, podkreślaniem rangi króla i hierarchii, z jednoczesnym podawaniem słuchającej gawiedzi życiowych rad, co do cnotliwego i udanego życia. Cytowany wiersz jest ostatecznie formą utworu miłosnego, w którym pod koniec czytamy: „Ten wiek jest najlepszy, który jest pierwszy, Kiedy młodość i krew są cieplejsze”.

³⁷ „Już samo spełnienie siebie – argumentował Wojtyła – (które realizuje się przez każde «spełniam czyn») – jako fakt w znaczeniu ontologicznym – pozwala nam myśleć o osobie ludzkiej jako o bycie potencjalnym, a nie w pełni aktualnym. [...] Skoro osoba spełnia czyn, a przez niego i w nim spełnia również siebie, zatem moralność rozważana od strony ontologicznej świadczy o tym, co metafizyka tradycyjna określa jako przygodność (contingentia) bytu: człowiek jest bytem przygodnym. Każdy byt, który musi dochodzić do własnej pełni (podkreślenie moje, M.P.), który podlega aktualizacji – jest przygodny” (Wojtyła, 2000, s. 197 – 198).

Pełne zrozumienie intencji Schelmana, tworzącego coraz bardziej tajemniczą postać Keatinga, nadchodzi jednak znacznie później. Nie dowiemy się tego z filmu, ale przeczytamy w scenariuszu i książce: jak to uczniowie znajdują nigdy nie wysłany list do widocznej na załączonym zdjęciu ukochanej Keatinga, z czasów nie do końca spełnionej młodości.³⁸ „Kochana Jessiko... [...]” – jeden z uczniów (Charlie Dalton) zaczyna czytać, ale szybko przestaje, orientując się, że całej sprawie przygląda się jego autor. Jak czytamy w scenariuszu, przyłapani przez Keatinga chłopcy mieli od niego usłyszeć spokojny komentarz:

**„A woman is a cathedral, boys.
Worship at one every chance you get.” [p. 94]**
(Kobieta jest jak katedra, chłopcy. Oddawajmy jej cześć,
kiedy tylko mamy taką możliwość)

Wiersz pod wymownym tytułem: „To the Virgins, to Make Much of Time” (Herrick, 1648), o *zbieraniu pąków róż*, kończy się – jakkolwiek to dziś nie wybrzmiewa – wezwaniem młodych ludzi do wzięcia ślubu (ang. *go marry*), z przestrogą, że w przeciwnym razie można zostać „przegranym/ną” na zawsze. Dopiero teraz, kiedy widzimy pełny kontekst dramatu niespełnienia i niezrealizowania Keatinga w miłości, w życiu prywatnym, odczytujemy ponownie to, co przyjmujemy – zbyt wcześnie – za karpediałne „pedagogiczne” *credo* anglisty. I kiedy, jako młodzi polscy widzowie myślimy o korzystaniu z życia pełnymi garściami, pchani do rewolty przeciwko systemowi, w tle tego, a raczej u źródeł tego obrazu, odbywa się zupełnie inny dramat i życiowe wezwanie, wobec którego dorosły człowiek pozostał młodzieńcem³⁹.

Analiza 3 – przemilczany bohater filmu?

Licząc statystycznie liczbę wymienionych w scenariuszu imion, ujawnia się pięciu głównych bohaterów. W kolejności są to: John Keating (347 razy), Todd Anderson (341)⁴⁰, Neil Perry (331), Knox Overstreet (312)

³⁸ Na filmie, w czasie 01:20:18 sek., widzimy zdjęcie młodej kobiety i piszącego Keatinga, ale nie dowiadujemy się o treści listu. Motyw ten zostaje przez reżysera osadzony w zupełnie innym kontekście.

³⁹ Na myśl przychodzi – za L. Witkowskim – model cyklu życia „epigeneza” E. Eriksona, do podjęcia już przy innej okazji.

⁴⁰ W jednym z wywiadów Tom Schulman przyznaje, że jego faktycznym ucieleśnieniem jest Todd – jako uczeń zalękniony i bojący się przemawiać. To tłumaczyć może ilość

i Charlie Dalton (301). Postać i zachowania tego ostatniego wydają się na tym tle szczególnie pozytywnie wyróżniać. Charlie jest odważny, asertywny, kreatywny, pełny inicjatywy, komunikatywny, korzystający z życia, podrywający skutecznie dziewczyny, utalentowany muzycznie, waleczny i – czego nie widzimy na filmie – traktowany z miłością i czułością przez rodziców. Schulman podkreśla to w scenariuszu od początku fabuły, kiedy opisuje niepozorną chwilę, w której chłopców żegnają mniej lub bardziej rozczuleni rodzice. Dziwi fakt, że Peter Weir nie ukazuje w filmie intencji scenarzysty, w której: „Matka Charliego Daltona odgarnęła synowi włosy z czoła i czule go pocałowała”⁴¹. Podobnie nie została zekranizowana pierwsza scena kontaktu Johna Keatinga ze swoją nową klasą. Nauczyciel w pierwszej kolejności podchodzi właśnie do Charliego, prezentując się, jak to opisał Schulman w dość enigmatyczny, ale wyraźny sposób::

(...then stops in front of Charlie Dalton... as if discovering something known only to himself) [p. 17]

(Zatrzymał się przed Charlim, jakby odkrywając coś tylko sobie znanego)

Niepokoi również fakt, że podczas pierwszej wizyty chłopców w miejscu spotkań „umarłych poetów”, kiedy zgodnie ze scenariuszem Charlie miał odczytać bardzo przejmujący i głęboki wiersz Williama E. Henley’a, na filmie widzimy, jak zamiast tego wyciąga przed kolegami rozkładówkę z erotycznego magazynu. W oryginalnym zamyśle Szulman’a chłopak zaczynał występ od następującego fragmentu głębokiego wiersza:

„I thank whatever gods may be for my unconquerable soul! ” [p. 39]

(Dziękuję bogom – kimkolwiek są –
za moją duszę, która jest nie do pokonania)

czasu i miejsca, jaką scenarzysta poświęcił tej postaci.

⁴¹ Przestrzeń dotyku, spojrzenia i czułości, która została podkreślona przez Schulmana, stanowić może podłoże do wnioskowania pedagogicznego o obecności „czynników chroniących” i „czynników wspierających” rozwój podopiecznego. Czynniki te mają istotny wpływ na prawidłowy rozwój emocjonalno-społeczny stanowiąc kluczowe zabezpieczenie młodego człowieka przed zachowaniami autodestrukcyjnymi (Borucka i Ostaszewski, 2008; Szymańska, 2012). Analiza trajektorii zachowania poszczególnych postaci pozwala dostrzec kluczowe niuanse w ich zachowaniach, co jednak widoczne będzie tylko na poziomie scenariusza.

Sprawdzając rodowód cytowanego amerykańskiego poety, dowiadujemy się, że zaczął pisać wiersze na skutek choroby i związanego z tym cierpienia⁴². Pointa wiersza wybrzmiewa następującym wersem: „Jestem kapitanem mojej duszy.” Słowo „kapitan” wydaje się odgrywać kluczową rolę w całości „Stowarzyszenia Umarłych Poetów”, we wszystkich jego adaptacjach. Od pierwszych minut z Keatingiem wiemy, że tak właśnie chce być nazywany przez uczniów. Z takim też zawołaniem na ustach „Oh Captain, my Captain!” żegnają swego mistrza stając na stołach (Todd Anderson i inni), po czym – jak opisuje to Kleibaum nastaje „uroczysta cisza” – dla wielu widzów najbardziej doniosła i wzruszająca. Wiersz „Mój Kapitanie” pióra Walta Whitman’a powstał na cześć nagłej śmierci wielkiego idola poety. Dramat opisany w utworze polega na tym, że choć statek po czasie zmagania na morzu dopływa w końcu do celu, gdzie czeka „nabrzeże triumfujące”, jego kapitan nigdy nie schodzi na upragniony ląd. Zamiast tryumfalnie kroczyć przez pokład – niepostrzeżenie – pada na niego martwy. I tu trop wydaje się zanikać. Co ma bowiem pewny siebie, empatyczny i asertywny nastolatek Charlie do biednego nieboszcza – Kapitana? Możliwe, że odpowiedź uczyni bardziej czytelną, przytaczając kolejny fakt – ukryty przed widzami – a właściwie *akt*. Sytuacja miała mieć miejsce podczas ostatniego spotkania uczniów ze swoim mistrzem. Keating rozpałił ognisko, przy którym spotkali się wszyscy bohaterowie opowieści Szulmana, poza Neilem, który mniej więcej w tym samym czasie – nocą przy pełni księżyca – postanowił się zabić. Tymczasem, jego niczego nieświadomi przyjaciele raczą się przygotowanym i podawanym przez Keatinga posiłkiem:

**For Mr. Dalton, marrow. [p. 113]
(Dla pana Daltona [Charlie’go], szpik) [...]**

He holds the bone to his mouth and makes a loud sucking sound.

([Charlie] Przykłada kość do ust i wydaje głośny odgłos ssania)

Przywiązanie Keatinga do Charliego zostaje finalnie przypieczętowane w bardzo spektakularny sposób, mając na uwadze wcześniej analizowane

⁴² Według źródeł biograficznych autor trafił do szpitala, gdzie musiał poddać się amputacji kończyny i innym zabiegom. Tam też zaczął pisać wiersze, z których najbardziej znanym będzie cytowany powyżej „Invictus” tj. Niezwyciężony, poruszający znaczenie wewnętrznej siły i wytrwałości. Za: <https://www.poetryfoundation.org/poets/william-ernest-henley>

słowa Henry'ego Davida Thoreau – jak pamiętamy – o szpiku wysysanym z życia. O ile inni chłopcy otrzymują w darze od swojego *Mistrza* różne części ciała przygotowanej potrawy, o tyle swoje *alter ego* karmi esencją życia⁴³. Uwięziony w swojej podświadomości Keating, jako niezrealizowany w tragicznej miłości nastolatek, spełnia się dopiero w postaci tego młodzieńca, który jest wewnętrznie wolny i – jakby powiedział Erik Erikson – gotowy do samodzielnego podjęcia trudów kolejnego etapu rozwojowego. Przypomnijmy sobie jak to Charlie w „grocie za strumykiem” czytał ów wiersz o sobie samym, jako kapitanie własnej duszy, uprzedzony wersem, którego pełne odczytanie dopiero teraz nabiera znaczenia:

„I am the master of my fate, I am the captain of my soul.”
(Jestem panem własnego losu, kapitanem własnej duszy)

Widzowie filmu mogą pamiętać, jak to na stadionie, podczas treningu wykopywania piłki w powietrze, Keating nakazał odczytywanie wręczonych uczniom karteczek. Cherlie Dalton krzyczy z całych sił: „To indeed be a God!” [p. 49]. (By naprawdę stać się Bogiem!). Przypadek? Nie sądzę.

Reżyser Peter Weir nie docenił wagi i roli postaci rysowanych przez scenarzystę Toma Szulmana. Kiedy ten drugi chciał stworzyć dramatyczny pedagogicznie obraz rodzinnych dysfunkcji, (zaburzeń w przestrzeni dotyku, słowa, relacji), uwikłań i kryzysów psycho-rozwojowych człowieka, upadków z niemożnością podniesienia się o własnych siłach, z ukrytym dramatem miłosnym w tle, niezdolnością do walki o wolność własną i innych oraz dokonywanych licznych projekcji, ten pierwszy stworzył obraz równie dramatyczny, ale skupiony na czymś zupełnie innym. Film analizujemy dziś pod kątem sporu między tradycją i nowoczesnością, anarchią i konwencją, samorealizacją i konformizmem. Do tego najczęściej sprowadzić można odczytywane narracje krytyków, widzów i czytelników. Jak się okazuje, pozbawieni jesteśmy wglądu w faktyczne losy i rozterki bohaterów, pedagogiczne uzasadnienia i wyjaśnienia wielu zjawisk zawartych w oryginalnej fabule i już tylko miejscami, niepozornie dających o sobie znać w ekranizacji.

⁴³ Tu *alter ego* używam zarówno w znaczeniu bardziej potocznym, rozumianym jako „drugie ja” autora scenariusza lub wyidealizowana postać własnych pragnień, nie wykluczając możliwości analizowania tego wątku psychologicznie, przykładowo pod kątem teorii rozwoju *self* i jego zaburzeń.

(Nie) zakończenie

Jedną z pierwszych recenzji filmu, autorstwa uznanego krytyka i pisarza Charlesa Champlin'a (1926–2014), opublikowała redakcja Los Angeles Times, 4 czerwca 1989 roku. Autor, zapewne nie świadomy ukrytych znaczeń i sensu scenariusza, podkreślał kunszt reżyserski Weir'a, cytując jego wypowiedź: „W pewnym momencie, pod koniec kręcenia, porównujesz oryginalną inspirację, która skłoniła cię do zrobienia filmu, z tym, co masz. <<Czy umieściłem na ekranie to, co chciałem umieścić? >> Jeśli odpowiedź brzmi <<nie>>, nie udało ci się. Jeśli tak, reszta to już tylko szczegóły” (Champlin, 1989)2,18]]},”issued”: {„date-parts”: [[„1989”, 6,4]]}}},”schema”: ”https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json”}

Ale była też inna recenzja, opublikowana przez New York Times, dwa dni wcześniej, piórem innego krytyka filmowego Vincentego Canby'ego (1924–2000). Ten z kolei pisał: „Jednym z głównych problemów ze <<Stowarzyszeniem Umarłych Poetów>>, ponurym, smutnym nowym filmem Petera Weira jest to, że chociaż John Keating jest w nim najbardziej żywą, najbardziej złożoną postacią, nie ma go wystarczająco długo. Tak naprawdę jest tylko katalizatorem, który wywołuje wydarzenia, nad którymi nie ma kontroli.” (Canby, 1989)

A czy my jesteśmy gotowi, aby stać się krytykami pedagogicznymi, w tym krytykami różnych pedagogii, które czasem bezrefleksyjnie przyjmujemy za imponujące? Sprawa Keatinga dopiero się zaczyna. De-mitologizacja filmu wymusi na nas pytania o polską szkołę, nauczyciela, ucznia i rodzica, w tym ponownie o tożsamość naszej dyscypliny. Doświadczyliśmy bowiem nie tyle „białego kłamstwa”, które jeszcze jakoś można usprawiedliwić domyślnym dobrem „widza – pacjenta”, ale – nie boje się użyć stwierdzenia – padliśmy ofiarą białego gwałtu. Określam w ten sposób (f) akt zmuszenia nas do głębokiego przeżycia – emocjonalizacji własnej świadomości – wyzwolenia łez, w miejsce autentycznego – ale dla niektórych producentów filmowych zbyt oczywistego wzruszenia pozornie zwyczajnym umiarem.

Mając na uwadze całość przeprowadzonego badania, jak i potencjał rozwojowo-badawczy, związany z tym, jak i z wieloma innymi dziełami polskiej i światowej kinematografii, pojawia się argument za wprowadzeniem filmografii pedagogicznej jako osobnego przedmiotu studiów – monitorującego faktyczne intencje i wartość wychowawczą ekranizowanych dzieł. Dlatego, kończąc niniejsze rozważania, z nadzieją na interdyscyplinarne podjęcie tematu, pozostawiam – również w trybie wniosków – kilka pytań badawczych na przyszłość.

1. Jakie różnice i aspekty kulturowe filmu należy uwzględnić, aby trafniej analizować pedagogiczne intencje jego autorów?
1. Jakie bariery kulturowe i psychiczne należy uwzględnić w samym sobie, aby rozpoznać zakres i zasięg własnych ograniczeń lub nadinterpretacji w pedagogicznej analizie dzieła?
2. Jak analizować postępowanie poszczególnych bohaterów filmu z perspektywy kontekstów historycznych, socjologicznych i psychologicznych oraz świadomości badawczej współczesnego pedagoga?
3. Jakie kryteria należy przyjąć wobec analizowanego obrazu podczas weryfikacji jego wiarygodności pedagogicznej i odpowiedzialności jego twórców?
4. Czy występują różnice w różnych adaptacjach dzieła (książka – film – spektakl teatralny – słuchowisko – materiały metodyczne), mogące przyczynić się do zniekształcenia pedagogicznego sensu scenariusza?
5. Jakie inne dzieła kulturowe (literatura, muzyka, sztuka, postacie historyczne, symbole) mogą przyczynić się do pogłębionej hermeneutycznie interpretacji pedagogicznej badanego dzieła?

Bibliografia:

- Adams, L. (2022, luty 18). Nauka nowej umiejętności jest łatwiejsza do powiedzenia niż do zrobienia [Portal edukacyjny]. *Gordon Training International*. Pobrane z: <https://www.gordontraining.com/free-workplace-articles/learning-a-new-skill-is-easier-said-than-done/>
- Andrusiewicz, P. (1996). *Interakcje nauczyciel—Uczniowie w kształceniu literackim*. Kraków: WSP.
- Borucka, A., & Ostaszewski, K. (2008). *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*. 12, 587–597. Pobrano z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2777715/> (dostęp: 18.02.2022)
- Canby, V. (1989, czerwiec 2). Review/Film; Shaking Up a Boys' School With Poetry. *The New York Times*, 8. Pobrano z: <https://www.nytimes.com/1989/06/02/movies/review-film-shaking-up-a-boys-school-with-poetry.html>
- Cantet, L. (2008). *Klasa* [Dramat obyczajowy]. Francja.
- Champlin, C. (1989, czerwiec 4). Peter Weir: In a Class by Himself: Disney gambles that summer audiences will tire of sequels and look for more challenging fare. *Los Angeles Times*. Pobrano z: <https://www.>

- latimes.com/archives/la-xpm-1989-06-04-ca-2509-story.html (dostęp: 18.02.2022)
- Chazelle, D. (2014). *Whiplash* [Dramat/Muzyczny]. USA.
- Clavell, J. (1967). *Nauczyciel z przedmieścia* [Dramat obyczajowy]. Wielka Brytania.
- Colangelo, S. (2018). *Przedszkolanka* [Dramat]. USA.
- Domagała, B. (2018). Polak-Katolik w oglądzie socjologicznym. Analiza wyników badań i wybranych problemów debaty publicznej. *Humanistyka i Przyrodoznawstwo*, 24, 267–280. Pobrano z: <https://doi.org/10.31648/hip.2620> (dostęp: 18.02.2022)
- Dudzikowa, M. (Red.). (1996). *Nauczyciel—Uczeń, między przemocą a dialogiem: Obszary napięć i typy interakcji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Dudzikowa, M., Knasiecka-Falbierska, K. (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Impuls.
- Filmografia (b.d.). W *Słownik języka polskiego* (Wyd. Internetowe). Pobrano z: <https://sjp.pwn.pl/slowniki/filmografia.html> (dostęp: 18.02.2022)
- Fleck, R. (2006). *Szkolny chwyt* [Dramat]. USA.
- Floryan, W. (Red.). (1982). Literatura amerykańska. Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. W *Dzieje Literatur Europejskich* (T. 2). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gara, J. (2021). *Istnienie i wychowanie. Egzystencjalne inspiracje myślenia i działania pedagogicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Gliński, J. (2005). *Gimnazjum i Liceum im. Sułkowskich w Rydzynie 1928—1939: Wychowawcy i wychowankowie*. Rydzyna, Fundacja im. Tadeusz Łopuszańskiego.
- Helman, A. (2010). Adaptacja. W: T. Lubelski (Red.), *Encyklopedia kina* (II, s. 15). Kraków: Wydawnictwo Biały Kruk.
- Hendrykowski, M. (2012). Scenariusz filmowy i jego odmiany. Studium przedmiotu. *Images*, XI (20), 133–143. Pobrano z: <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/7072/1/Marek%20Hendrykowski%20-%20Scenariusz%20filmowy%20i%20jego%20odmiany.%20Studium%20przedmiotu.pdf?fbclid=IwAR2-SNXIH4JL5cX8NA-OYJasr3DIyqvk6Tme0G14G2MGNJnpaqG-RggUQyU> (Dostęp: 15.02.2022)
- Herrick, R. (1648). *To the Virgins, to Make Much of Time*. <https://poets.org/poem/virgins-make-much-time> (Dostęp: 15.02.2022)

- Kałużski, M. (2002). *Nauczyciel i uczeń. Problemy etyczne wychowania i nauczania*. Wrocław: Wydawnictwa Atla 2.
- Karkowska, M. (2005). *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kleinbaum, N. H. (2007). *Stowarzyszenie Umarłych Poetów. Kultowy film z Robinem Williamsem w roli głównej*. (II). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2014). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Koć-Seniuch, G. (Red.). (1995). *Nauczyciele i uczniowie w sytuacjach szkolnych. (Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki)*. Białystok: TransHumana.
- Krasoń, K. (2016). O zachwycie sztuką doświadczaną. Pomiedzy „sztucznym fiołkiem”, zdumieniem a przeżyciem, nie tylko w edukacji. W: A. Rzymelka-Frąckiewicz, T. Wilk (Red.), *Edukacja, kultura, sztuka—Spoistość a integracja* (s. 134–149). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Lusiński, J. (2015). *Carte Blanche* [Dramat obyczajowy]. Polska.
- Łopuszański, T. (2000). *TEZY. Od pedagogiki narodowej do pedagogiki europejskiej*. (Z. Wierzbicki, Red.). Rydzyna: Fundacja im. Tadeusza Łopuszańskiego.
- Łukowicz, M. (2020). Wyreżyserować lekcję Nauczyciel jako aktor, reżyser i mistrz. *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, 29, 71–85.
- Marek, R. (2022, luty 18). Horacy—Biografia [Portal literacki]. *Poezja.org*. Pobrano z: <https://poezja.org/wz/Horacy/>
- Marzec-Jóźwicka, M. (2020). John Keating, bohater „Stowarzyszenia Umarłych Poetów”, jako inspiracja dla nauczyciela literatury. W: D. Karkut, A. Kucharska-Babula (Red.), *Lektura wobec wyzwań współczesności* (s. 49–64). Uniwersytet Rzeszowski. Pobrano z: https://www.researchgate.net/publication/353322752_John_Keating_bohater_Stowarzyszenia_Umarlych_Poetow_jako_inspiracja_dla_nauczyciela_literatury (dostęp: 15.02.2022)
- Menéndez, R. (1988). *Wszystko albo nic* [Dramat obyczajowy]. USA.
- Newell, M. (2003). *Uśmiech Mony Lizy* [Dramat]. USA.
- Nowacki, T. (1992). Gimnazjum im. Sułkowskich Rydzynie jako szkoła doświadczalna. Warszawa: *Rozdziały z Dziejów Oświaty*, 35, 139–179.
- O’Sheel, S. (1938, kwiecień 17). *Listy Shaemasa O’Sheel (do Art Younga)*. Centrum Badań Zbiorów Specjalnych, Biblioteki Uniwersytetu Syracuse. Pobrano z: https://library.syr.edu/digital/guides/o/osheel_s.htm

- Paluch, M. (2020). *Dwoistość relacji dydaktycznej nauczyciel—Dorosły uczeń* (Biblioteka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) [Rozprawa doktorska]. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.
- Piwowarek, M. „Stowarzyszenie Umarłych Poetów”—Co łączy premierę w Och-Teatrze z kultowym filmem Weira? (2019, marzec 30). W: *W to mi graj*. <https://player.polskieradio.pl/kolejka>
- Przanowska, M. (2019). *Listening and Acouological Education*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Retmianiak, A. (1990). *Kultura i okolice—Stowarzyszenie umarłych poetów*. Polskie Radio. <https://player.polskieradio.pl/kolejka>
- Reynolds, K. (1997). *Paragraf 187* [Thriller]. USA.
- Schulman, T. (1989). *Scenariusz. Stowarzyszenie Umarłych Poetów* [Scenariusz (ang. script)]. <https://scriptpdf.com/dead-poets-society-script-pdf/> (dostęp: 11.02.2020)
- Smith, J. (1995). *Młodzi gniewni* [Biograficzny/Dramat]. USA.
- Sullivan, A. M. (2018). „He Went Forth To Battle...”. In Memoriam Shaemas O’Sheel. W: A. O’Sheel (Red.), *„Antigone” and Selected Poems*. University of Pennsylvania Press. <https://doi.org/10.9783/9781512818345> (dostęp: 13:02.2022)
- Szymańska, J. (2012). *Programy profilaktyczne Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki (III)*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/joanna_szymanska_programy_profilaktyczne.pdf (dostęp: 12.02.2022)
- Śliwerski, B., Paluch, M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tierney Bricker. (2019, czerwiec 2). Secret Heartbreak, Unbreakable Bonds and Bombed Auditions: 30 Secrets You Might Not Know About Dead Poets Society. *E-News*. <https://www.eonline.com/news/1046114/secret-heartbreak-unbreakable-bonds-and-bombed-auditions-30-secrets-you-might-not-know-about-dead-poets-society>
- Tom Schulman, Peter Weir, & Ethan Hawke. (2019, czerwiec 6). *Dead Poets Society Retrospective with Tom Schulman, Peter Weir, and Ethan Hawke* (A. Bloomenthal) [Scriptmag.com]. <https://scriptmag.com/features/dead-poets-society-retrospective-with-tom-schulman-peter-weir-and-ethan-hawke>
- Weir, P. (1989a). *Final script Dead Poets Society* [Scenariusz filmowy (ang. final script)]. <https://www.filminstitutet.se/>

- globalassets/2.-fa-kunskap-om-film/filmpedagogik/boken-pa-duken/dodapoeters-manus.pdf (dostęp: 11.02.2022)
- Weir, P. (1989b). *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* [Dramat]. USA.
- Witkowski, L. (2009). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*. Kraków: Impuls.
- Witkowski, L. (2011). *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Impuls
- Wojtyła, K. (2000). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. (III). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wolff, J. (2012). *Your Creative Writing Masterclass: Featuring Austen, Chekhov, Dickens, Hemingway, Nabokov, Vonnegut, and more than 100 Contemporary and Classic Authors*. John Murray. Press. Pobrano z: https://books.google.pl/books?id=mwp9DAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pl&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Dostęp: 15.02.2022)
- Wóycicki, K. (1921). *Rozbiór literacki w szkole – podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Wykurz, U. (2018). *Tęcza nad Bogdańcem*. Płock: Wydawnictwo Korepetytor.
- Zabłocka, K. (2016). Two Cinematic Portrayals of Teachers: John Keating in *Dead Poets Society* and Terence Fletcher in *Whiplash*. *New Horizons in English Studies, Culture* (1), 87–97. (dostęp: 16.02.2022)