

Obrazy śmierci w filmach animowanych kierowanych do dzieci – wymiar edukacyjny

Piotr Maciaszek¹ 



Abstrakt

Celem niniejszego artykułu jest analiza sposobu, w jaki śmierć i proces umierania są przedstawiane w filmach animowanych skierowanych do dzieci oraz ukazanie ich potencjału edukacyjnego. W artykule podjęto refleksję nad różnorodnymi obrazami śmierci, obecnymi w trzech filmach: Coco (2017, reż. Lee Unkrich), Naprzód (2020, reż. Dan Scanlon) i Co w duszy gra (2020, reż. Pete Docter), oraz ich wpływem na percepcję śmierci przez młodych odbiorców. Filmy te przedstawiają śmierć nie jako ostateczny kres, ale jako naturalny element życia, często osławiając ten temat poprzez elementy symboliczne i metaforyczne. Autor zwraca uwagę na rolę filmów jako narzędzi edukacyjnych, które mogą pomóc dzieciom w radzeniu sobie z trudnymi emocjami związanymi z procesem umierania i śmiercią. W artykule przedstawiono również potencjał wykorzystania filmów jako narzędzi edukacyjnych, również w ramach tanatoedukacji. Autor podkreśla, że choć analizowane filmy nie oferują jednoznacznych odpowiedzi dotyczących śmierci, to mogą stanowić ważny punkt wyjścia do refleksji nad jej rolą w ludzkim doświadczeniu.

Słowa kluczowe

śmierć, umieranie, filmy animowane, tanatoedukacja

Images of Death in Animated Films Aimed at Children - - an Educational Dimension

¹ Uniwersytet Wrocławski, piotr.maciaszek@uwr.edu.pl,
<https://orcid.org/0009-0005-6382-7026>

Abstract

The aim of this article is to analyse the way death and the process of dying are portrayed in animated films aimed at children and to show their educational potential. The article reflects on the diverse images of death present in three films: *Coco* (2017, Lee Unkrich), *Onward* (2020, Dan Scanlon) and *Soul* (2020, Pete Docter), and their impact on young audiences' perception of death. These films present death not as a final end but as a natural part of life, often taming the subject through symbolic and metaphorical elements. The author draws attention to the role of films as educational tools that can help children deal with difficult emotions related to the process of dying and death. The article also outlines the potential of using films as educational tools, including in tanatoeducation. The author emphasises that although the films analysed do not offer clear-cut answers regarding death, they can provide an important starting point for reflection on its role in the human experience.

Keywords

death, dying, animated films, tanatoeducation

Wprowadzenie

Śmierć, choć nieodłączny element ludzkiego doświadczenia, pozostaje tematem trudnym, zwłaszcza w kontekście edukacyjnym. Zdarza się, że śmierć bywa marginalizowana lub traktowana jako temat tabu, co skutkuje jej wykluczeniem z otwartych rozmów, szczególnie w relacjach z dziećmi. Procesy umierania, żałoby i straty są często pomijane w edukacji formalnej, co sprawia, że dzieci rzadko mają okazję przygotować się na zmierzenie się z tym nieuchronnym doświadczeniem. Pomimo tabuizacji tego tematu, współczesna popkultura, w tym filmy animowane, podejmują próby oswojenia tematu śmierci, ukazując go w przystępny sposób, który umożliwia dzieciom refleksję nad tym trudnym zagadnieniem. Niniejszy artykuł ma na celu analizę tego, jak obrazy śmierci są prezentowane w filmach animowanych dla dzieci oraz jaki potencjał edukacyjny niosą te reprezentacje.

Film jako medium edukacyjne

Kultura popularna w refleksji pedagogicznej przestała być traktowana jako przestrzeń wyłącznie rozrywki (zob. Jakubowski, 2021). Również film, będący istotnym jej elementem, postrzegany jest także jako miejsce uczenia się. Można więc z powodzeniem wykorzystywać go w celu przekazywania konkretnej wiedzy, promowania

korzystnych postaw czy wzbudzania gotowości do refleksji nad obejrzanym materiałem, który np. odnosił się do ważnego problemu społecznego. Witold Jakubowski odwołując się do teorii uczenia się przez doświadczenie Davida Kolba, zwraca uwagę na aspekt, który może okazać się kluczowy z perspektywy pedagogicznej (Jakubowski, 2018, s. 97). Uczestnictwo w projekcji filmu wywołuje emocje, czyli stymuluje konkretne nowe doświadczenie lub odwołuje się do już przeżytych doświadczeń. Nawiązując do teorii D. Kolba, można stwierdzić, że seans filmowy inicjuje proces uczenia się. Konkretnie doświadczenie staje się podstawą dla refleksyjnej obserwacji, w trakcie której uczeń zastanawia się co wywołało w nim określone emocje i uczucia, których doświadczył podczas oglądania filmu. Może być to podstawą dla dyskusji klasowej, w której dziecko będzie miało okazję poznać przemyślenia swoich kolegów i koleżanek, a co za tym idzie, doświadczy w mikroskali zróżnicowania opinii oraz wielości możliwych perspektyw na konkretny problem.

Ewa Zamojska wyróżnia kilka możliwych podejść do filmu w edukacji: film jako środek dydaktyczny, film jako źródło wiedzy o podmiotach edukacji, film jako narzędzie oddziaływań wychowawczych oraz film jako narzędzie emancypacji dzieci i młodzieży (Zamojska, 2016, s. 49-54).

Pierwsze podejście zakłada, że materiał audiowizualny stanowi środek, za pomocą którego przekazywane są uczniowi określone informacje, często w ramach konkretnych przedmiotów np. historii (film dokumentalny dotyczący jednej z bitew), języka polskiego (ekranizacja jednej z lektur szkolnych, będąca uzupełnieniem dla pełniejszego zrozumienia dzieła), fizyki (film z przedstawieniem konkretnych eksperymentów, trudnych bądź niemożliwych do zrealizowania w szkolnej sali). W tej perspektywie pełni on funkcję służebną dla procesu nauczania.

Filmy, popularne wśród dzieci i młodzieży mogą stanowić cenne źródło wiedzy o wartościach, podzielanych przez młodych, cenionych postawach, ich problemach oraz lękach i oczekiwaniach. Edukatorzy poprzez zapoznanie się z nimi, są w stanie lepiej zrozumieć własnych wychowanków, a co za tym idzie, efektywniej wspierać ich w szeroko pojętym procesie edukacji.

Kolejne podejście, które traktuje film jako narzędzie oddziaływań wychowawczych, podobnie jak pierwsze, postrzega materiały audiowizualne jako środek do realizacji ustalonych celów wychowawczych. Wiąże się to z określoną teorią wychowawczą, w ramach której obowiązują konkretne założenia ontologiczne, epistemologiczne i aksjologiczne dotyczące wizji dziecka i jego miejsca w procesie wychowania. Wartość danego filmu oceniana jest na podstawie tego, w jakim stopniu przedsta-

wiona w nim historia i fabuła odpowiada konkretnej teorii pedagogicznej. Może to nieść pewne zagrożenie – dziecko jest postrzegane jako przedmiot oddziaływań wychowawczych. Jest biernym odbiorcą, którego trzeba ukształtować, wpoić określone wartości i przystosować, według pewnych pożądaných kryteriów, do funkcjonowania w określonej rzeczywistości. W tej perspektywie film jest wizualizacją tego, jak wychowawcy i ogólnie mówiąc dorośli, postrzegają dziecko, jego problemy i świat widziany jego oczami.

Wbrew powyższemu, film może stanowić narzędzie do emancypacji dzieci i młodzieży. Głównym założeniem tego sposobu postrzegania filmu jest włącznie dzieci w proces tworzenia materiałów audiowizualnych. Dzięki temu, edukatorzy będą mogli lepiej zrozumieć swoich uczniów, a dzieci i młodzież staną się aktywnymi współtwórcami kultury. Tym samym zrealizowany zostanie jeden z postulatów edukacji do kultury – uświadomienie możliwości aktywnego w niej uczestnictwa.

Inny podział edukacji filmowej, zaproponowany przez Witolda Jakubowskiego, opiera się na przyjęciu różnych perspektyw. W pierwszej z nich film traktowany jest jako dzieło, którego odbiór wymaga określonej wiedzy i umiejętności, pozwalających na jego analizę. Perspektywa ta określana jest jako „estetyczna” lub „filmoznawcza”. Film stanowi w niej wartość autoteliczną, jest w centrum uwagi i nie służy przekazywaniu wiedzy ani kształtowaniu postaw (Jakubowski, 2023, s. 8-9).

Kolejna perspektywa, zwana „kulturową” lub „antropologiczną”, zakłada, że film, jako element kultury, stanowi zwierciadło świata społecznego.

Film rozpatrywany w ujęciu antropologicznym traktowany jest właśnie jako źródło wiedzy o rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej człowieka, w wymiarze zarówno zbiorowym, jak i indywidualnym. Role społeczne kobiet i mężczyzn, lęki i marzenia pokoleń, akceptowana i kwestionowana struktura porządku społecznego, wszystko to „odbija się” w filmach, które niekoniecznie stanowią „pomniki X muzy”, jednak przez fakt, że kierowane są do „szerokiego odbiorcy”, stanowią odpowiedź na jego oczekiwania, tym samym ilustrują/opisują jego świat (Jakubowski, 2023, s. 10).

To podejście przywodzi na myśl zasadę mimesis w jej arystotelesowskim rozumieniu, zgodnie z którym sztuka nie tylko wiernie odzwierciedla rzeczywistość, ale także ukazuje, jaka powinna być – jakiej rzeczywistości pragnie społeczeństwo, które ją tworzy (zob. Podbielski, 1981). W tej perspektywie film stanowi źródło informacji nie tylko o zastanej rzeczywistości społecznej, ale także o ideałach i pragnieniach dzielonych przez członków społeczeństwa.

Trzecie podejście, „hermeneutyczne”, odwołuje się do kognitywnej teorii filmu, która zakłada, że widz, wchodząc w interakcję z filmem, podejmuje wysiłek jego zrozumienia i interpretacji. Jego własna perspektywa i życiowe doświadczenia stają się pryzmatem, przez który spogląda na dzieło. W tej perspektywie o wartości filmu decyduje nie wiedza filmoznawcza czy odniesienia do kanonu, lecz subiektywny odbiór i znaczenie, jakie nadaje mu widz. Odbiorca staje się głównym podmiotem edukacji filmowej, a film – narzędziem. Seans filmowy może stać się podstawą refleksji nad określonymi tematami, a bohater filmowy – towarzyszem widza, przeżywającym podobne emocje i stojącym przed podobnymi wyzwaniami. Edukacyjny potencjał filmu przejawia się w tym, że staje się „przestrzenią” doświadczenia, odwołującą się do przeżyć odbiorcy. To bodziec rozpoczynający proces stawiania pytań, na które odpowiedzi widz szuka, zarówno w filmie, jak i w samym sobie (Jakubowski, 2023, s. 19).

Na edukacyjny potencjał filmów zwracają uwagę nie tylko pedagodzy i filmoznawcy, ale także psycholodzy. Dowodem na to są podręczniki pod redakcją Michała Broła, Agnieszki Skorupy oraz Patrycji Paczyńskiej-Jasińskiej (zob. Bról i Skorupa, 2014; Skorupa i in., 2018a, 2018b), które stanowią:

uniwersalne narzędzie dla nauczycieli, wykładowców, ale i dla samych studentów oraz osób zainteresowanych psychologią i filmem. Wychodząc z założenia, że film jest powszechnym narzędziem przekazywania wiedzy, modelowania postaw, nośnikiem treści społecznych i tłumaczem symboli, autorzy kolejnych rozdziałów zapragnęli uciec od „edukacji na skróty”, utrwalającej liczne mity i fałszywe przekonania, dając Czytelnikom możliwość zapoznania się z zagadnieniami nie kiedy niedostępnymi w inny sposób. A w każdym razie – nie w sposób prosty i przystępny (Bról i Skorupa, 2014, s. 7).

Odniesienia do konkretnych teorii i koncepcji psychologicznych oraz analiza filmów w tym kontekście ułatwiają Czytelnikowi świadome i bardziej efektywne włączanie filmów do procesu edukacyjnego.

Film powinien stanowić przedmiot zainteresowania pedagogicznego nie tylko dlatego, że może być wykorzystany jako narzędzie edukacyjne, ale też dlatego, że jako nośnik charakterystyczny i rozpowszechniony w popkulturze jest dla dzieci i młodzieży źródłem wiedzy o świecie, postaw oraz wartości, które stanowią podstawę budowania tożsamości.

Pomimo ogólnej świadomości wpływu i roli mediów audiowizualnych, które stanowią w społeczeństwie wysoko techniczowanym jedno z głównych narzędzi konceptualizacji świata, w polskiej edukacji istnieje problem z wykorzystaniem moż-

liwości, które niesie ze sobą edukacja filmowa. Głównymi powodami takiego stanu rzeczy są:

brak spójnej, całościowej wizji edukacyjnej, zbiurokratyzowanie i „niewydolność” polskiego systemu oświaty w przyswajaniu zjawisk nowoczesnej kultury oraz przeobrażenia w obszarze samego filmu wraz z radykalną zmianą społecznych form użytkowania treści kultury (Skowronek, 2016, s.11).

Taki stan rzeczy, nie oznacza bynajmniej, że edukacja filmowa nie istnieje w polskiej szkole. Bogusław Skowronek wyróżnił trzy typy zajęć, które prowadzone są w polskich szkołach, a które wykorzystują film jako narzędzie edukacyjne (Skowronek, 2016, s. 11-12).

Pierwszy typ to zajęcia poświęcone problemom „około filmowym”, które wpisują się w program nauczania z zakresu różnych przedmiotów: języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie czy lekcji wychowawczych. „Łączy się w takich przypadkach edukację filmową (a raczej: wybrane jej elementy) z kształceniem literackim, obywatelskim lub problemami *stricto* wychowawczymi” (Skowronek, 2016, s. 11-12).

Kolejny typ zajęć z zakresu edukacji filmowej to fakultatywne zajęcia, organizowane przez nauczycieli-pasjonatów, którzy prowadzą dla swoich uczniów tzw. „koła filmowe”. W ich ramach uczniowie mają okazję oglądać filmy, prowadzić dyskusje związane z kinematografią i kulturą audiowizualną. Zajęcia tego typu odbywają się najczęściej w szkołach średnich (Skowronek, 2016, s. 12).

Trzeci typ zajęć to pozaszkolne i pozalekcyjne spotkania prowadzone w ramach akademii filmowych, kursów, warsztatów czy dyskusyjnych klubów filmowych, które organizowane są przez różnego rodzaju instytucje kultury, fundacje, organy samorządowe, departamenty ministerialne, jednostki pozarządowe oraz firmy dystrybucyjne. Ich cechą charakterystyczną jest to, że prowadzą je profesjonalni edukatorzy filmowi, stwarzając odpowiednie warunki edukacyjne poprzez organizowanie seansów filmowych, prelekcji, warsztatów, szkoleń, konkursów i gier dla młodszych odbiorców czy spotkań ze znanymi osobami ze świata kina. Dużą zaletą tego typu zajęć jest ich pozaszkolny charakter, który w połączeniu z zainteresowaniami uczniów, jest dużo mniej obciążający niż edukacja „w ławkach szkolnych” (Skowronek, 2016, s. 12).

Oglądanie filmów stanowi dla dzieci i młodzieży jedną z najczęstszych form spędzania wolnego czasu i rozrywki. Jej atrakcyjność opiera się na kilku czynnikach. Pierwszym z nich jest łatwość dostępu – filmy możemy oglądać w kinie, telewizji, ale co najważniejsze, na każdym urządzeniu mobilnym, z dostępem do Internetu –

na laptopie, tablecie czy smartfonie. Popularność platform oferujących bogatą i zróżnicowaną ofertę filmową sprawia, że materiały audiowizualne mamy „na wyciągnięcie ręki”. Kolejnym z czynników, które świadczą o atrakcyjności filmów jest łatwość korzystania. „Nie musimy właściwie poświęcać żadnego wysiłku, żeby obejrzeć film w przeciwieństwie na przykład do uprawiania sportu albo nawet wyjścia wieczorem ze znajomymi, do którego trzeba się przecież przygotować, ubrać, ewentualnie wymalować” (Bałutowski, 2010, s. 10). Kolejną ważną cechą filmów jest ich „zdolność” do wywoływania emocji. Seans może wywoływać różne emocje i przeżycia, od radości i rozbawienia przez strach, aż po smutek i przygnębienie. Emocjom wywołanym przez wątki fabularne towarzyszyć mogą doznania estetyczne związane z wizualnymi aspektami materiałów filmowych. „Film jako rozrywka, to również sposób spędzania czasu z rówieśnikami. Młodzież często spotyka się na wspólne oglądanie filmów, często połączone z dyskutowaniem o nich i z innymi formami rozrywki” (Bałutowski, 2010, s. 10).

Dawid Bałutowski nazywa film „drogowskazem” dla dzieci i młodzieży w gąszczu współczesnego świata, kultury oraz relacji interpersonalnych, oraz przedstawia kilka obszarów życia, w których filmy „wskazują” drogę młodym.

Pierwszym z obszarów są normy i wartości. W każdym filmie fabularnym bohaterowie prezentują zróżnicowane zachowania, podejmują różne wybory i kierują się, mniej lub bardziej świadomie, określonymi zasadami etycznymi. Młodzi ludzie czerpią więc od ulubionych bohaterów i stają się oni wzorami postępowania. Oprócz tego seanse filmowe umożliwiają uświadomienie sobie złożoności świata i sytuacji społecznych, które zazwyczaj są skomplikowane oraz niejednoznaczne. Konstruktwna refleksja nad nimi może stanowić źródło doświadczenia i zasób w pokonywaniu trudności życiowych, z którymi jednostce przyjdzie się mierzyć na własnej drodze życiowej.

Filmy stanowią również źródło wiedzy o świecie, umożliwiają zapoznanie się z miejscami czy kulturami, odległymi w sensie geograficznym w stosunku do odbiorcy. Mogą również przedstawiać wydarzenia historyczne, zarysowując charakter konkretnej epoki, przełomowej bitwy czy biografię osoby, której życie oraz twórczość wpłynęły na rozwój określonej dziedziny życia kulturalnego. Filmy poruszają często kwestie „niewygodne” społecznie, których rozwiązanie wymaga ogólnoludzkiej współpracy i wysiłku. W związku z bardzo dużym zróżnicowaniem tematów, materiały audiowizualne mogą „rozbudzać” w dzieciach i młodzieży zainteresowania oraz pasje.

Seanse filmowe oprócz wywoływania emocji, o czym wspomniałem wcześniej, pozwalają na przeżycie i osvajanie, również tych emocji związanych ze śmiercią i umieraniem, co rozwinę w kolejnych akapitach artykułu.

Dobry seans filmowy może być więc lekcją inteligencji emocjonalnej. Możemy w jej trakcie rozwinąć empatię, poznawać różne, często subtelne stany emocjonalne i uczyć się ich nazywania. (...) Możemy uczyć się przepracowywania traum i trudnych sytuacji życiowych, udzielania sobie samemu wsparcia. Możemy wreszcie uczyć się, w jaki sposób emocje konstruktywnie wyrażać i jak radzić sobie z emocjami innych osób (Bałutowski, 2010, s. 13).

Kolejnym obszarem życiowym, w ramach którego młodzi mogą czerpać z filmów, są relacje interpersonalne. Co film, to inny przykład relacji między ludźmi, pokazujący zarówno wzory pozytywne, jak i antywzory.

Filmy mogą stanowić pomoc w budowaniu tożsamości oraz obrazu własnej osoby. Identyfikacja młodego widza z konkretnym bohaterem ułatwia odpowiedź na pytania dotyczące własnej egzystencji i własnego miejsca w społeczeństwie. Jeśli mamy do czynienia z jakimś odstępstwem od powszechnie przyjętej w konkretnym społeczeństwie normy, np. w przypadku osoby niepełnosprawnej, homoseksualnej, o odmiennym kolorze skóry czy wyznawanej religii, bohater o podobnych cechach może stanowić dla jednostki źródło potwierdzenia siebie jako wartościowej osoby i siły w radzeniu sobie z trudnościami żywymi (Bałutowski, 2010, s. 10-15).

Wielość obszarów i aspektów życia, na które wpływają filmy, powoduje, że stanowią one bardzo dobre źródło edukacyjne, którego umiejętne wykorzystanie umożliwia nauczycielom i wychowawcom skuteczną pomoc dzieciom i młodzieży w radzeniu sobie z codziennością i wyzwaniem rozwojowymi, z którymi się mierzą, również z tak obciążającymi emocjonalnie tematami jak proces umierania i śmierć. Celem mojego artykułu jest pokazanie tego potencjału edukacyjnego, w kontekście ukazywania w nich problematyki śmierci, dlatego przeprowadziłem analizę wybranych filmów. Przed prezentacją wniosków z badań, nakreślę metodologię przeprowadzonej analizy.

Metodologiczne tło badań

Po przeanalizowaniu dostępnych publikacji naukowych dotyczących obrazu śmierci w treściach kultury kierowanych do dzieci, doszedłem do wniosku, że potrzebna jest głębsza analiza tego zagadnienia, co z kolei skłoniło mnie do sformułowania proble-

mu badawczego – „Jak przedstawiany jest temat śmierci w filmach kierowanych do dzieci?”.

W odniesieniu problemu głównego sformułowałem dwa problemy szczegółowe, będące rozwinięciem i uszczegółowieniem problemu ogólnego:

1. Do jakiego obrazu śmierci odwołują się filmy kierowane do dzieci?
2. W jaki sposób filmy dla dzieci przedstawiają proces umierania?

Ze względu na wybraną problematykę, wybrałem technikę analizy treści jako przyjętą technikę badawczą związaną z metodą przeszukiwania archiwów do pozyskiwania danych jakościowych. Archiwum to, w dosłownym sensie, miejsce przechowywania dokumentów. Dokument to pisemny ślad czynności prawnej.

Dla metodologii badań społecznych takie znaczenia są zbyt wąskie. Dokumentem będziemy nazywać każdy materialny ślad działalności ludzi (...). W ślad za rozszerzonym pojęciem dokumentu musimy też zmienić pojęcie archiwum i uznać, że jest nim cały świat społeczny (Konarzewski, 2000, s. 126).

Badanymi na potrzeby tego artykułu dokumentami były filmy animowane.

Analizując wybrane dokumenty, badacz stara się zinterpretować dane w nim zawarte. „Każdy dokument, (...) uchodzi za wartość niemal niepowtarzalną oraz osobliwy rezerwuuar treści jawnych i ukrytych” (Łobocki, 2000, s. 221). Opis i interpretacja danych oparta jest na intuicji i wyczuciu badacza. Jest to nierzadko bardzo trudne, ponieważ badanie „często polega w takiej samej mierze na koncentrowaniu uwagi na tym, co ten tekst »mówi« – w jaki sposób konstruowane są w jego ramach pewne argumenty, idee czy pojęcia – jak i na tym, co nie zostało w nim powiedziane – na przemilczeniach, brakach lub opuszczeniach” (Rapley, 2010, s. 213).

Jakościowa analiza treści umożliwia badaczowi „dotarcie” do warstwy symbolicznej badanego materiału. Jej zastosowanie ułatwia odkrycie ukrytych znaczeń i sensów, które często przekazywane są w sposób niedosłowny (Kalinowska, 2001, s. 20).

Technika analizy treści może więc być sposobem wnikania w symboliczne znaczenie przekazu (*inquiry into symbolic meaning of messages*) a jako że przekaz nie ma jednego znaczenia, może prowadzić do różnego rozumienia go. Rozumienie znaczeń nie musi być podzielane przez różnych badaczy, rzadko się bowiem zdarza, że ludzie podzielają tę samą perspektywę kulturową i socjopolityczną (Krippendorff, 1980, s. 22, cyt. za: Kalinowska, 2001, s. 20).

Paradygmatem, w ramach którego poprowadziłem badania jest paradygmat interpretacyjny. Analizując wybrane treści kultury – filmy animowane – zależało mi

aby, poznać złożone sensy nadawane określonym przedstawieniom śmierci i umierania. Poza tym, paradygmat interpretacyjny sprzyja stosowaniu metod jakościowych, takich jak wspomniana analiza treści, co umożliwia zebranie materiału empirycznego, który pozwoli na głęboką analizę i interpretację obrazu śmierci w różnych filmach animowanych.

Zdecydowałem się na zbadanie trzech filmów animowanych dla dzieci, które w mojej ocenie są najbardziej reprezentatywne w kontekście badań nad obrazem śmierci i umierania.

Prezentacja badanego materiału

Coco (2017, reż. Lee Unkrich)

Film animowany *Coco* opowiada historię dwunastoletniego chłopca o imieniu Miguel, który marzy o karierze muzyka, pomimo braku akceptacji ze strony rodziny. W dniu święta *Día de los Muertos* (hiszp. Dzień Zmarłych), które jest tradycyjnym meksykańskim świętem obchodzonym pierwszego i drugiego listopada, Miguel przypadkowo przenosi się do magicznego świata zmarłych. W celu powrotu do świata żywych, musi uzyskać błogosławieństwo jednego z członków swojej rodziny. Niestety dla bohatera, jego zmarli krewni stawiają pewien warunek – udzieli mu błogosławieństwa jeśli obieca zrezygnować z muzyki. Chłopiec decyduje się na poszukiwania swojego zmarłego prapradziadka, który sam był muzykiem, aby otrzymać błogosławieństwo właśnie od niego. Podczas podróży Miguel odkrywa rodzinne tajemnice, związki z przodkami, dziedzictwo kulturowe swojej rodziny oraz doświadcza niezwykłości tradycyjnych obrzędów związanych z obchodami meksykańskiego święta. W miarę jak Miguel coraz bardziej poznaje historię swojej rodziny, odkrywa, że jego prapradziadkiem jest zupełnie inna osoba, a ważniejsze od muzyki są więzy rodzinne, miłość bliskich i kultywowanie pamięci o przodkach.

Naprzód (2020, reż. Dan Scanlon)

Naprzód to film animowany osadzony w świecie fantasy, którego głównymi bohaterami są dwa elfy – bracia Janko i Bogdan. Po ukończeniu szesnastego roku życia przez młodszego z braci, otrzymują oni od matki prezent pozostawiony przez zmarłego ojca – magiczną laskę i zaklęcie, które ma wskresić ich ojca na jedną noc. Niestety, zaklęcie nie zostaje poprawnie rzucone, a bohaterowie pozostają z połową ich ojca – udało się przywrócić do świata żywych tylko jego nogi. W celu ukończenia zaklęcia i spędzenia pełnego dnia z tatą, bracia wyruszają w niebezpieczną podróż, korzystając z różnych magicznych

przedmiotów, które napotykają w świecie. Podczas podróży, Janko i Bogdan odkrywają siłę magii i zdolności jakimi są obdarzeni. Przez liczne przygody i wyzwania, bracia zaczynają zauważać, jakie znaczenie ma dla nich wzajemne wsparcie i braterska relacja, która ich łączy.

Co w duszy gra (2020, reż. Pete Docter)

Co w duszy gra to animowana opowieść o Joe Gardnerze, nauczycielu muzyki z Nowego Jorku, którego największym marzeniem jest kariera jazzowego pianisty. Po tym, jak Joe w skutek nieszczęśliwego wypadku umiera i jego dusza trafia w zaświaty, zaczyna desperacko próbować wrócić do życia. W międzyczasie okazuje się, że w zaświatach przygotowywane są do życia na ziemi młode dusze, a Joe zostaje mentorem jednej z nich – duszy o imieniu „22”, która nie jest zbyt zainteresowana doświadczeniem życia na ziemi. Razem próbują znaleźć sposób na przywrócenie Joe do ciała, a w międzyczasie odkrywają wiele ważnych prawd o życiu, pasjach, sensie życia i tym, co sprawia, że życie jest wyjątkowe. Podczas swojej podróży przez różne wymiary istnienia, Joe i „22” zdobywają głębsze zrozumienie otaczającej ich rzeczywistości oraz uświadamiają sobie jak ważne i piękne są w życiu codzienne, prozaiczne sytuacje oraz czynności, np. spacerowanie po ulicy czy patrzenie na otaczającą nas przyrodę.

Przeanalizowanie wyżej wymienionych filmów animowanych, pozwoliło mi sformułować odpowiedzi na postawione pytania. W kolejnych akapitach artykułu przedstawię wyniki swoich badań, w kontekście konkretnych problemów szczegółowych.

Do jakiego obrazu śmierci odwołują się teksty kultury popularnej kierowane do dzieci?

W kulturze, śmierć jest przedstawiana na wiele różnych sposobów. Może ona być postrzegana jako przeciwieństwo życia, coś, przed czym należy się bronić, tragiczne wydarzenie, którego należy się bać. Z drugiej strony, śmierć może być również zobrazowana jako coś dobrego, naturalna konsekwencja życia, tajemnica, której nie należy się obawiać.

Percepcja śmierci jako czegoś naturalnego wpisuje się w konteksty kulturowe opisane przez Philippe Arièsa. Wskazuje on, że w przeszłości śmierć była bardziej „oswojona”, ludzie częściej umierali w domu otoczeni rodziną, przez co jej doświadczenie było dzieciom mniej obce. Współcześnie śmierć została wyparta ze społeczeństwa, stała się tematem tabu, co często potęguje lęk.

Obecnie śmierć jest z naszych obyczajów tak wymazana, że z trudem ją sobie wyobrażamy i pojmujemy. Dawna postawa, kiedy śmierć była jednocześnie bliska,

swojska i pomniejszona, słabiej odczuwana, zbyt kontrastuje z naszą postawą, kiedy budzi taki strach, że nie śmiemy już wymówić jej imienia (Ariès, 1992, s. 41).

Na fakt tabuizowania śmierci w społeczeństwie ponowoczesnym zwróciła uwagę polska badaczka Antonina Ostrowska (1991). Według niej wpłynęło na to kilka czynników, m.in.: procesy urbanizacji, zmiany wartości otaczających starość, procesy sekularyzacji, rozwój technologiczny oraz postęp medyczny (Ostrowska, 1991, s. 12). Wszystko to doprowadziło do tego, że jednostki coraz rzadziej mają okazję doświadczyć śmierci poprzez np. towarzyszenie umierającemu w ostatnich dniach jego życia.

Co ciekawe, w przestrzeni naukowej pojawiają się opinie podważające twierdzenie, że śmierć jest tematem tabu w społeczeństwie postmodernistycznym. Rosnące zainteresowanie tą tematyką, zarówno w badaniach naukowych, jak i w kulturze popularnej, według Philipa A. Mellora stanowi dowód, że nie jest ona już postrzegana jako temat zakazany. Mellor zgadza się jednak co do nieobecności śmierci w codziennych interakcjach społecznych. Powstaje zatem paradoks – śmierć jest obecna w dyskursie publicznym, lecz w życiu codziennym jednostek pozostaje ukryta, co odzwierciedla pewien kulturowy dystans wobec tej kwestii. (zob. Mellor, 1992).

Współczesne przedstawienia śmierci w kulturze popularnej, jak np. w filmie *Co w duszy gra*, odzwierciedlają nowe, bardziej złożone spojrzenie na życie i śmierć. Film ten przedstawia śmierć jako przejście duszy do innego wymiaru. Dusze, zarówno te, które jeszcze nie narodziły się na ziemi, jak i te, które zakończyły swoje ziemskie życie, przenikają między różnymi światami. Takie ich przedstawienie sugeruje, że życie i śmierć są integralnie powiązane, tworząc pewną całość, będącą częścią naturalnego porządku rzeczy. W filmie istnieje pewna niewiadoma dotycząca zarówno dusz, które zmierzają na ziemię, aby rozpocząć nowe życie, jak i tych, które zmierzają w zaświaty. Obydwie grupy przeżywają niepewność, ale równocześnie towarzyszy im nadzieja i entuzjazm. Ta mieszanka uczuć podkreśla, że procesy życia i śmierci są pełne zagadek, ale jednocześnie niosą ze sobą potencjał do odkrywania nowych doświadczeń i możliwości. Przenikanie dusz między światami symbolicznie podkreśla, że granice między życiem a śmiercią nie są tak jednoznaczne, jakby się mogło wydawać, i istnieje ciągłość, która łączy oba te aspekty ludzkiego istnienia. Problemem może być jednak to, że nie mamy empirycznej pewności co do tego, że po życiu jest „coś” i z racjonalnego punktu widzenia może wydawać się to wątpliwe. Uwagę na to zwraca jeden z filmowych bohaterów – opiekun dusz nienarodzonych w „przedświatach”, Heniek, który na pytanie głównego bohatera o to, kim jest, odpowiada: „Jestem emanacją

wszystkich skwantowanych pól wszechświata. W formie wizualnej przystępnej dla Twojego wątego ludzkiego umysłu”.

Pomimo wyraźnych odniesień do życia pozagrobowego, film skupia się na życiu i poszukiwaniu sensu istnienia. Główny bohater, Joe Gardner, doświadcza czegoś w rodzaju „śmierci za życia”. Pracując jako nauczyciel muzyki w szkole, czuje się niespełniony. Od dzieciństwa, kiedy to ojciec zabrał go po raz pierwszy do klubu jazzowego, muzyka jest jego życiem. Marzy jednak o grze na scenie, a nie o nauczaniu w liceum. Ważny wątek fabularny opowiada o tym, jak robi wszystko, by zagrać na koncercie ze znaną artystką. Kiedy wreszcie mu się to udaje, okazuje się, że moment, na który czekał całe życie, nie do końca spełnił jego oczekiwania. Sam mówi o tym: „Czekałem na ten dzień praktycznie przez całe życie. Spodziewałem się innego uczucia”. W odpowiedzi słyszy od jednej z bohaterek: „Jest taka anegdota o małej rybce. Otóż zapytała raz starszą rybę, jak trafić do tego całego oceanu. – Do oceanu?, mówi starsza ryba. – Właśnie w nim pływasz. – Przecież to woda, odparła ta młodsza. – Ja szukam oceanu”. W tym momencie filmu Joe uświadamia sobie, że prawdziwe spełnienie, na które tak długo czekał, tkwi w prostych i codziennych czynnościach, takich jak zachwyt nad zachodzącym słońcem czy zwykły spacer po ulicy. To bardzo wartościowe przesłanie, a film może pomóc uświadomić oglądającym go dzieciom (a może nawet bardziej ich rodzicom?), że szczęście jest czymś bezwarunkowym. Innym przykładem „śmierci za życia” są w filmie obecne w świecie dusz, „zbląkane dusze” symbolizujące ludzi, którzy już żyją na ziemi, ale ich lęki i obsesje sprawiły, że tracą kontakt z rzeczywistością. Tym, co przywraca je do życia jest kontakt ze swoją naturą, ze swoim prawdziwym Ja, ze swoimi pragnieniami.

Interesujące są losy jednej z bohaterek tego samego filmu. Dusza o imieniu „22”, będąca jeszcze przed ziemskimi narodzinami z powodu trudności w odnalezieniu swojej „iskry”, symbolizującej sens życia, nie chce żyć na ziemi. Co ciekawe z wychowawczego punktu widzenia, „22” boi się życia, ponieważ wielokrotnie podczas szkoleń z duszami, które miały pomóc jej znaleźć „iskrę”, była przez nie krytykowana za swoje usposobienie i doświadczyła braku akceptacji z ich strony. Staje się to przeszkodą do osiągnięcia szczęścia i poczucia osobistego spełnienia.

W filmie *Coco* świat zmarłych i sami zmarli są szczęśliwi. Specyfika kultury meksykańskiej i obrzędów związanych ze świętem zmarłych, które przedstawione są w filmie może służyć oddemonizowaniu śmierci. Jej obraz prezentowany w filmie jest pozytywny i pełen nadziei. Ciepłe kolory, żywa i radosna muzyka wywołują pozytywne

odczucia. Wydarzenie śmierci, pomimo trudnych emocji i przeżyć z nią związanych, jest czymś pozytywnym, pozytywnym w tym sensie, że jest wpisane w ludzką naturę.

W każdym z analizowanych przeze mnie filmów, śmierć przedstawiona jest jako coś naturalnego, jako kolejny, po życiu, etap istnienia. Związana jest oczywiście z trudnymi przeżyciami, ale po przyjęciu odpowiedniej perspektywy i zaakceptowaniu jej, może stanowić źródło cennego doświadczenia. Wyłania się również obraz życia, które jest silniejsze niż śmierć. Pomimo tego, że umiera jakiś bohater, życie toczy się dalej i objawia się w innych ludziach oraz świecie przyrody. Można by sformułować następujący wniosek, że życie jest jedno, to samo w człowieku, w zwierzęciu czy roślinie. Nie jest ograniczone biografią konkretnej jednostki, czy dziejami danej cywilizacji. Jest pewnym niewytłumaczalnym fenomenem, który większy jest niż śmierć.

Życie to proces nieprzerwany i niepokonany. (...) Życie zawsze się odradza. Wschody słońca, zieleń wiosny, narodziny zwierząt czy ludzi sprawiają, że życie w wymiarze już nie jednostkowym czy społecznym, ale kosmicznym, jest pojmowane jako wielka machina, której nikt nie jest w stanie zatrzymać. Nawet śmierć (Sztobryn-Bochomska, 2020, s. 249).

Jeśli chodzi o wizualne przedstawienie śmierci, to w żadnym z analizowanych źródeł, śmierć nie jest spersonifikowana. Nie pojawia się jako samodzielny bohater. W filmach: *Coco* oraz *Co w duszy gra*, przedstawione są wyobrażenia zmarłych. W pierwszym z nich zmarli to kościotrupy, pozbawione skóry, mięśni itd. Mają włosy, zęby oraz oczy i noszą ubrania. W drugim z filmów dusze nienarodzone przedstawione są jako małe niebieskie duszki unoszące się nad ziemią. Dusze zmarłych są tak samo niebieskie lecz posiadają ręce i nogi oraz cechy charakterystyczne nabyte podczas życia na ziemi, np. okulary, kapelusz, brodę czy elementy ubioru.

Wnioskiem, który można wyciągnąć z analizy wszystkich poddanych badaniu tekstów kultury wynika, że żadne z nich nie powoduje w odbiorcy lęku przed śmiercią. Twórcy filmów starają się „oswoić” widza, pokazując mu, że jest ona częścią życia. Nie jest ona przedstawiana jako byt osobowy, który odbiera życie, w przeciwieństwie do tradycyjnych jej przedstawień w postaci „Kostuchy” czy szkieletu. „Zmiana, jaka zachodzi w symbolice śmierci, jest wynikiem nie tylko kształtujących ją wierzeń ludowych i wpływów religijnych, ale jednocześnie stanowi odzwierciedlenie zmieniającego się ludzkiego stosunku do śmierci” (Sztobryn-Bochomska, 2020, s. 131). Przedstawienia śmierci w formie np. kościotrupa czy gnijącego ciała, były

bliskie ludziom, ponieważ nierzadkim był widok nieboszczyka. Współcześnie taki obraz nie jest już raczej potrzebny. W analizowanych filmach, symbole przedstawiające śmierć są bardziej abstrakcyjne, śmierć obrazowana jest jako: przejście, zmiana formy, tajemnica natury, kres wędrówki czy podróż (Kopaliński, 2015, s. 415). Wielość symboli jest dowodem bogactwa kulturowego, a zarazem pokazuje jak bezsilny jest człowiek w kontekście tajemnicy, którą jest śmierć. Christabelle Gatt w swoich badaniach podkreśla edukacyjną rolę symbolicznych przedstawień śmierci, zarówno na poziomie intelektualnym, jak i emocjonalnym. Zwraca uwagę, że symbole prezentowane w filmach działają jak „pomost” między skomplikowanymi ideami a percepcją dziecka. Przykładowo, most kwiatów z filmu *Coco*, przez który przechodzi się między światem żywych a umarłych, pomaga młodym widzom postrzegać śmierć jako naturalny element życia (Gatt, 2021, s. 22-23). Filmy oferują symbole o różnym stopniu złożoności, umożliwiając odbiorcom interpretację dostosowaną do ich poziomu rozwoju poznawczego. Dziecko może mieć trudności z odczytaniem abstrakcyjnych przedstawień dusz w filmie *Co w duszy gra*, podczas gdy prostsze i bardziej intuicyjne przedstawienia zmarłych w *Coco*, przypominające wyglądem i zachowaniami żywych, są dla niego łatwiejsze do zrozumienia (Gatt, 2021, s. 29-30). Obcowanie z bogatą symboliką filmową uczy dzieci interpretowania abstrakcyjnych idei i odnoszenia ich do własnych doświadczeń. Co więcej, dzieci dostrzegają emocjonalny wymiar przekazu symbolicznego, który wywołuje określone uczucia i skłania do refleksji (Gatt, 2021, s. 33).

Niemożliwym wydaje się opisanie czy przedstawienie śmierci w sposób całkowity, czy inaczej mówiąc „wyczerpujący”. W ostateczności, każda z jednostek musi sama „zmierzyć się” z faktem skończoności swojej egzystencji. I choć treści kierowane do dzieci proponują pewne jej wyobrażenia, często w formie przystępnej dla młodych odbiorców, to zarazem „zapraszają” do podjęcia próby własnego, indywidualnego namysłu nad nią. Bo przecież koniec końców, każdy jest w swoim umieraniu sam.

Metaforyczne przedstawienia śmierci jako drogi, mówią o przejściu na „tamten świat”.

Śmierć jest w nich przejściem z życia doczesnego ku innemu. Jak ten inny (...) świat wygląda i gdzie jest? Czym jest owo przejście – czy kontynuacją dotychczasowej drogi, tylko realizowanej w innych warunkach, a może nie tylko zmianą świata, ale i własnej postaci? Co czeka człowieka po drugiej stronie? A może śmierć kończy wszystko i po niej nie ma już nic? Nie ma ani innego życia, ani innego świata? (Sztobryn-Bochomulska, 2020, s. 217).

Wszystkie te pytania, mają charakter eschatologiczny i dotyczą spraw sięgających szerzej niż tylko proces umierania i moment śmierci. Ciekawym jest, że wszystkie badane filmy animowane przedstawiają zaświaty. W każdym z filmów, których z bohaterów jest już po „tamtej” stronie i pomimo fizycznej śmierci zachował cechy osobowościowe, które charakteryzowały go za życia.

Zastanawiającym jest, dlaczego w każdym z analizowanych dzieł przedstawiony jest wymiar eschatologiczny. Nie mamy przecież pewności, że istnieje jakieś życie po śmierci. Możliwym jest, że lęk przed śmiercią, pustką czy końcem świadomości, jest tak przerażającą perspektywą dla ludzi, że koniecznym jest przedstawienie jakiejś propozycji, bardzo niepewnej i życzeniowej, która jednak daje nadzieję, że śmierć nie jest końcem życia osobowego.

W jaki sposób teksty kultury dla dzieci przedstawiają proces umierania?

Myśl o umieraniu może nieść ze sobą lęk, wyobrażenie o bólu fizycznym, spowodowanym np. ciężką chorobą i związanym z nią stanem agonalnym, wydają się być bardzo obciążające. Medykalizacja śmierci i ogólny postęp w zakresie hospitalizacji osób umierających sprawiły, że bycie naocznym świadkiem cudzej śmierci jest doświadczeniem niewielkiej liczby osób, szczególnie dzieci. Czy w związku z tym filmy animowane kierowane do najmłodszych odbiorców też „milczą” w tym aspekcie?

Film *Naprzód* nie ukazuje bezpośrednio procesu umierania, ale porusza temat pożegnania z bliską osobą w kontekście choroby. W jednej ze scen starszy brat, Bogdan, opowiada młodszemu, Jankowi, o swoim ostatnim wspomnieniu z ojcem, które miało miejsce tuż przed jego śmiercią. Bogdan wspomina odwiedziny ojca w szpitalu, gdzie ten był podłączony do aparatury medycznej. Ten widok przestraszył chłopca, co uniemożliwiło mu pożegnanie się z ojcem, sam opisuje to tak: „Tata był chory, wiesz miałem go odwiedzić i pożegnać się z nim, ale wiesz, wychodziły z niego te wszystkie rurki, wyglądał jakoś, jak ktoś obcy i się bałem, i do niego nie wszedłem”. Scena ta ukazuje, jak trudne i bolesne dla dzieci mogą być odwiedziny bliskich w szpitalu, szczególnie w kontekście ich odchodzenia. Strach przed obcym wyglądem chorego i widokiem aparatury medycznej może być barierą w pożegnaniu i przeżyciu straty. Pomimo przywołanej sytuacji bohater żałuje, że nie mógł pożegnać się z tatą i widać w nim chęć „domknięcia” tego epizodu swojego życia. Pod koniec filmu udaje mu się to – chłopcy sprowadzają na chwilę zmarłego z „zaświatów” i starszy z nich ma okazję pożegnać się z ojcem.

Film *Co w duszy gra* przedstawia moment śmierci z innej perspektywy. Widz obserwuje scenę, w której główny bohater, Joe Gardner, wpada do studzienki kanalizacyjnej. Tuż po tym jego dusza unosi się w nieznane, co symbolizuje abstrakcyjny proces umierania jako przejście do innego wymiaru. Brak drastycznych obrazów i brutalnych scen sprawia, że film staje się bardziej przystępny dla młodszych widzów. Tego rodzaju podejście pozwala na łagodniejsze i bardziej refleksyjne ujęcie tematu śmierci. Z drugiej strony warto zastanowić się, czy brak bezpośredniego przedstawienia momentu śmierci bohaterów w badanych tekstach nie stanowi straconej okazji do oswojenia dzieci z tym trudnym, ale nieuniknionym doświadczeniem.

W społeczeństwie ponowoczesnym charakterystyczny jest tzw. „kult ciała”, w którym powszechnym ideałem jest ciało jędrne, wysportowane, młode, na którym nie widać oznak starzenia się. Duży udział w rozpowszechnieniu takiego sposobu postrzegania cielesności człowieka ma kultura popularna i media masowego przekazu.

Promowany w mediach kult młodego i atrakcyjnego ciała w znacznym stopniu wpływa na społeczne postawy wobec starości oraz znaczenia przypisywane temu okresowi życia. Współczesna kultura konsumpcyjna, choć skierowana do jak największej liczby odbiorców, nie wykształciła różnych wzorców piękna dla odmiennych etapów życia, wprowadzając jedynie wzorzec totalny oparty na logice młodości, jędrności i żywiołowości. Świadczyć może o tym choćby fakt, że wywołane procesem starzenia zmiany ciała ukazywane są niejednokrotnie – w reklamach kosmetyków, filmach czy programach rozrywkowych – jako zjawiska patologiczne, z którymi należy zacząć walczyć zanim jeszcze się pojawią (Dziuban, 2010, s. 141).

Pomimo powszechności takiego sposobu przedstawiania procesu starzenia się (który prowadzi do śmierci) zdarzają się wyjątki, które prezentują odmienny obraz. Jednym z nich jest badany przeze mnie film animowany – *Coco*. Tytułowa bohaterka – prababcia głównego bohatera, Coco, jest w bardzo podeszłym wieku, ma dużo zmarszczek, problemy ze słuchem, pamięcią i porusza się na wózku inwalidzkim. Pomimo tego cieszy się dużym autorytetem i szacunkiem. Jest przedstawiona jako postać pozytywna, a ilość przeżytych przez nią lat oraz związane z tym doświadczenie życiowe są bardzo cenione przez członków jej rodziny. Jest ona jej bohaterem – w sytuacji, w której zginął jej mąż, to ona stała się główną żywicielką rodziny i założyła zakład szewski, który stał się miejscem pracy dla wszystkich następnych pokoleń rodziny Rivera.

Podsumowując, omawiane filmy animowane nie zawierają szczegółowych opisów procesu umierania ich bohaterów. Wydaje się, że nie to było celem ich autorów.

Opisywane historie i przygody, w których widz/czytelnik uczestniczy, nawiązują raczej do fenomenu śmierci jako zagadnienia bardzo złożonego, nieograniczającego się do jej wymiaru fizycznego. Wielość pytań i niepewności związanych z procesem umierania powoduje, że aby znaleźć jego sens, trzeba „wyjść” poza wspomniany wymiar fizyczny i biologiczny.

Podsumowanie

Badane filmy animowane nie przynoszą konkretnych odpowiedzi na pytania związane ze śmiercią i umieraniem. Stawiają wiele pytań, niekiedy wskazując na pewne aspekty, nie narzucając niczego odbiorcom. Ich twórcy zapraszają widzów do wspólnej refleksji. Robią to, co ważne z edukacyjnego punktu widzenia, w bardzo „bezpiecznym” środowisku audiowizualnym, dzięki któremu tak trudne tematy nie stanowią tak dużego obciążenia emocjonalnego.

Wszystkie trzy filmy przedstawiają śmierć jako integralną część życia, proces naturalny, a nie coś, czego należy się bać. Nawet jeśli towarzyszą jej trudne emocje, to ostatecznie jest ona przedstawiana jako przejście, transformacja, a nie definitywny koniec. Co ciekawe, wszystkie filmy odnoszą się do duchowego wymiaru śmierci. W *Coco* realizuje się to poprzez odniesienie do wierzeń i obrzędów kultury meksykańskiej, osadzonych w tamtejszej tradycji oraz religii chrześcijańskiej. Pozostałe dwa filmy – *Na przód* oraz *Co w duszy gra* – nie nawiązują do żadnej konkretnej tradycji czy wierzeń religijnych, co nie stanowi przeszkody w osadzeniu prowadzonej narracji w sferze duchowej. Może właśnie ta sfera ludzkiego życia, pełna symboli, wyrażających „niewyrażalne”, stanowi najlepszy grunt do poszukiwania odpowiedzi? Choć, oczywiście, nie ma naukowych dowodów na istnienie zaświatów, ich obecność w filmach może świadczyć o głęboko zakorzenionej w ludzkiej kulturze potrzebie nadziei i pocieszenia w obliczu śmierci. Wizualizacja zaświatów, choć różna w każdym filmie, ma wspólny mianownik – podkreśla ciągłość istnienia, sugerując, że śmierć nie jest końcem, a jedynie przejściem do innej formy bytu.

W filmach animowanych śmierć rzadko jest przedstawiana w sposób drastyczny. Proces umierania bywa pomijany lub ukazywany symbolicznie, co pozwala chronić dzieci przed nadmiernym lękiem. Mimo to, filmy nie unikają trudnych emocji związanych z żałobą i stratą, ukazując je jako naturalną część doświadczenia śmierci. Badanie przeprowadzone przez Jamesa A. Grahama, Hope Yuhas i Jessicę L. Roman wykazało różnice w przedstawianiu śmierci w klasycznych animacjach Disneya (1937–2003) oraz w nowszych produkcjach Disneya i Pixara (2003–2016).

W starszych filmach śmierć była równie często pokazywana wprost, co domniemana, natomiast w nowszych, aż 80% przypadków przedstawia śmierć jako domniemaną (Graham i in., 2018, s. 6). Ta tendencja może wskazywać na fakt, że ze względu na ogólną charakterystykę funkcjonowania współczesnych społeczeństw, w których „ludzie na ogół żyją oddzielnie: starzy w domach starców, chorzy w szpitalach, dzieci w przedszkolach” (Kubler-Ross, 2021, s. 54), widok umierającej osoby oraz jej cierpienia jest czymś nadzwyczajnym. Stąd jej bezpośrednie zobrazowanie może być dla dziecka zbyt obciążające.

Jak pokazała moja analiza – filmy animowane mają znaczący potencjał edukacyjny, jednak należy pamiętać, że stanowią one jedynie narzędzie w procesie edukacji tanatologicznej. Kluczową rolę w tym procesie odgrywają rodzice, wychowawcy, nauczyciele oraz pedagodzy. Wspólne oglądanie filmów w kinie, podczas lekcji wychowawczych czy warsztatów, może być początkiem rozmowy, w ramach której dziecko ma możliwość formułowania i wyrażania swoich refleksji, wątpliwości oraz wniosków.

Badanie przeprowadzone w 2021 roku w Stanach Zjednoczonych na temat rozmów rodziców z dziećmi o śmierci w kontekście jej przedstawień w filmach animowanych (Bridgewater i in., 2021) pokazało, że dzieci często inicjowały takie rozmowy po wspólnym seansie. Jednocześnie wielu rodziców (54% badanych) wyraziło brak zainteresowania sposobem przedstawienia śmierci w filmach, a znaczna ich część (65% badanych) przyznała, że nie koryguje błędnych przekonań dzieci na temat śmierci, jeśli takie występują. Niektórzy rodzice ograniczali się w swoich odpowiedziach jedynie do kontekstu filmu, nie nawiązując do śmierci jako zjawiska obecnego w codziennym życiu (Bridgewater i in., 2021, s. 31-34).

Wydaje się, że trudności rodziców w rozmowach na temat śmierci mogą wynikać z konieczności uprzedniej refleksji nad tym tematem i indywidualnego ustosunkowania się do niego. Zanim rodzic podejmie rozmowę z dzieckiem, sam musi zmierzyć się z własnym podejściem do śmierci. Potwierdzeniem tych trudności może być fakt, że część badanych rodziców przyznała, iż nie pozwala swoim dzieciom oglądać filmów animowanych poruszających temat śmierci (Bridgewater i in., 2021, s. 34).

Z powyższych wniosków wynika, że wykorzystanie edukacyjnego potencjału filmów animowanych wymaga od rodziców i wychowawców otwartości, gotowości do dialogu oraz odpowiedniej dojrzałości emocjonalnej. Odpowiedzi w stylu „to tylko bajka” mogą sprawić, że dziecko zacznie postrzegać śmierć jako coś nierealnego, co dotyczy wyłącznie filmowych bohaterów, a nie jego samego. Tym samym taka odpo-

wiedź może ograniczyć możliwość rozwijania przez dziecko realistycznego i zdrowego podejścia do tematu śmierci.

Prezentowana analiza filmów animowanych, oparta na niewielkiej próbie filmowej, nie pozwala na daleko idące uogólnienia. Niemniej jednak, rzuca interesujące światło na to, jak współczesna popkultura kształtuje dziecięce postrzeganie śmierci. Mam nadzieję, że artykuł ten stanowić będzie źródło wartościowej refleksji, która zaowocuje nie tylko pogłębionymi badaniami w zakresie tanatoedukacji, ale również osobistymi przemyśleniami Czytelnika.

Podziękowania

Pragnę serdecznie podziękować Panu Profesorowi Witoldowi Jakubowskiemu za cenne wskazówki, nieocenione wsparcie merytoryczne oraz życzliwość okazaną w trakcie pracy nad niniejszym artykułem. Jego doświadczenie i zaangażowanie były dla mnie niezwykle inspirujące i miały kluczowy wpływ na finalny kształt tej publikacji.

Bibliografia

- Ariès, Ph. (1992). *Człowiek i śmierć*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bałutowski, D. (2010). *Jak oglądać filmy z młodzieżą. Film fabularny w psychoedukacji, terapii, profilaktyce*. Fraszka Edukacyjna.
- Bridgewater, E., Menendez, D., Rosengren, K.S. (2021). Capturing Death in Animated Films: Can Films Stimulate Parent-Child Conversations about Death?. *Cognitive Development*, 59, 101063. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101063>
- Brol, M., Skorupa, A. (red.). (2014). *Psychologiczna praca z filmem*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Dziuban, A. (2010). Społeczny obraz starości i postrzeganie własnego ciała w procesie starzenia się. *Przegląd piśmiennictwa. Gerontologia Polska*, 18(3), 140-147.
- Gatt, C. (2021). *Symbols and concepts of death in the animation movie "Coco": A study with primary school children (Master's thesis)*. University of Malta. <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/78169/1/20MTL024.pdf>
- Graham, J.A., Yuhas, H., Roman, J.L. (2018). Death and Coping Mechanisms in Animated Disney Movies: A Content Analysis of Disney Films (1937–2003) and Disney/Pixar Films (2003–2016). *Social Sciences*, 7(10), 199. <https://doi.org/10.3390/socsci7100199>
- Jakubowski, W. (2018). Film jako medium edukacyjne. *Studia Edukacyjne*, 47, 95-113. <https://doi.org/10.14746/se.2018.47.7>
- Jakubowski, W. (2021). *Edukacja w popkulturze - popkultura w edukacji (szkice z pedagogiki kultury popularnej)*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jakubowski, W. (2023). Film w działaniach edukacyjnych, czyli od edukacji filmowej do edukacji przez film. *Studia Edukacyjne*, (69), 7-21. <https://doi.org/10.14746/se.2023.69.1>

- Kalinowska, E. (2001). Analiza treści jako technika badawcza. *Dyskursy Młodych Andragogów*, (02), 15-31. <https://doi.org/10.34768/dma.vi02.286>
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kopaliński, W. (2015). *Słownik symboli*. Oficyna Wydawnicza Rytm.
- Łobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mellor, P.A. (1992). Death in high modernity: The contemporary presence and absence of death. *The Sociological Review*, 40(1), 11-30. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1992.tb03384.x>
- Ostrowska, A. (1991). *Śmierć i umieranie*. Oficyna Wydawnicza „Almapress”.
- Podbielski, H. (1981). Znaczenie i funkcja mimesis w Poetyce Arystotelesa. *Roczniki Humanistyczne*, 29(3), s. 33-44. <https://bibliotekanauki.pl/articles/1965847.pdf>
- Rapley, T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skorupa, A., Brol, M., Paczyńska-Jasińska, P. (red.). (2018a). *Film w edukacji i profilaktyce. Na tropach psychologii w filmie* (Cz. 1). Wydawnictwo Difin.
- Skorupa, A., Brol, M., Paczyńska-Jasińska, P. (red.). (2018b). *Film w edukacji i profilaktyce. Na tropach psychologii w filmie* (Cz. 2). Wydawnictwo Difin.
- Skowronek, B. (2016). Edukacja filmowa (i medialna). Ujęcie antropologiczno-pragmatyczne. W: E. Ciszewska, K. Klejsa (red.), *Od edukacji filmowej do edukacji audiovizualnej* (s. 11-20). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sztobryn-Bochomska, J. (2020). *Tanatos w literaturze dziecięcej i jego pedagogiczny wymiar*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zamojska, E. (2016). Edukacja i film – punkty styeczne. Refleksja o filmie w edukacji i w badaniach edukacyjnych. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 9(1), 43-55. <https://doi.org/10.14746/kse.2016.9.4>