

Witold Jakubowski*

FILM JAKO PRZESTRZEŃ UCZENIA SIĘ (NA PRZYKŁADZIE „FILMOWYCH BIOGRAFII EDUKACYJNYCH”)

FILM AS A LEARNING SPACE (ON THE EXAMPLE OF “EDUCATIONAL FILM BIOGRAPHIES”)

Przekazywanie wiedzy i umiejętności, jak każda ludzka wymiana, wymaga interakcji w grupie. Minimum stanowi tu para „nauczyciel” i „uczący się” – lub, jeżeli nie nauczyciel z krwi i kości, to jego substytut: książka, film, pokaz lub interaktywny komputer

(Bruner, 2006: 38)

ABSTRACT: The article addresses the possibility of using biographical film as a space for pedagogical action. In the humanities and social research, various perspectives of interest in biography can be seen. In historical research, the subject of analysis are the actions and activities performed by people that make it possible to “reconstruct the past”. What is interesting in historical research are the reasons why certain facts occurred, enabling an explanation of past realities, thus reaching the “historical truth”. In the sociological and psychological research, biography is used as a means of learning about personality development and the process of socialisation. However, biography is understood differently in andragogical reflection, where it is treated as a subjective construction of a lived life. In some simplification, it can be said that when studying biographies, historians are interested in facts, while educators are interested in people. This dichotomy of *facts vs. people* can illustrate the different perspective on the educational potential of biographical film. Biographical films cannot be treated as sources but can be a starting point for critical reflection on one’s own biography, thus building an individual’s “mediated experience”. According to the author, the concept of learning from the biography of *the other* can be used as a strategy of learning “through film”.

KEYWORDS: biography, film, education.

ABSTRAKT: Celem artykułu jest wskazanie możliwości wykorzystania filmu biograficznego jako przestrzeni dla pedagogicznego działania. W humanistyce i badaniach społecznych można dostrzec różne perspektywy zainteresowania biografiami. W badaniach historycznych przedmiotem analizy są czyny dokonywane przez ludzi pozwalające na „odtworzenie przeszłości”. Interesujące są tu przyczyny zaistnienia określonych faktów, umożliwiające tłumaczenie minionej rzeczywistości, co pozwala na dotarcie do „prawdy historycznej”. W badaniach socjologicznych i psychologicznych biografia wykorzystywana jest jako środek poznania rozwoju osobowości i procesu socjalizacji. Inaczej rozumiana jest biografia w refleksji andragogicznej, gdzie traktowana jest jako subiektywna konstrukcja przeżytego życia. W pewnym uproszczeniu można stwierdzić, że badając biografie, **historyków interesują fakty**, natomiast **pedagogów interesują ludzie**. Owa dychotomia *fakty vs. ludzie* ilustruje odmiennosć spojrzenia na edukacyjny potencjał filmu biograficznego. Filmy biograficzne nie mogą być traktowane jako „źródła”, mogą natomiast stanowić punkt wyjścia do krytycznej refleksji nad

* **Witold Jakubowski** – Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych; e-mail: witold.jakubowski@uwr.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8718-3118>.

własną biografią, budując tym samym „doświadczenie zapośredniczone” jednostki. Zdaniem autora koncepcja uczenia się z biografii Innego może być wykorzystana w strategii uczenia się „przez film”.
SŁOWA KLUCZOWE: biografia, film, edukacja.

Biografia, film i edukacja

Pierre Dominice, charakteryzując metodę biografii edukacyjnej, podkreśla, że „każda narracja jest próbą pozbierania różnych elementów historii życia po to, aby pomóc w nadaniu temu życiu sensu. Edukacja wiąże się z różnymi życiowymi wydarzeniami, doświadczeniami i zmianami, i to właśnie one nadają kształt biografii edukacyjnej” (Dominice, 2006: 21). Stwierdzenia te wprawdzie odnoszą się do przygotowywanych przez dorosłych uczniów własnych historii życia, które są pretekstem do refleksji nad ich doświadczeniami związanymi z uczeniem się, jednak czy nie można odnieść ich także do biografii opowiedzianych na ekranie? Film jest sztuką narracyjną, opowiada historie, które w różnym stopniu odnoszą się do „prawdziwego życia” – cokolwiek ten termin oznacza. Czy można opowiadane w filmach historie potraktować jako przestrzeń uczenia się? Odpowiedź wydaje się oczywista. Film przecież jest ważnym elementem współczesnej kultury, a to właśnie kultura – jak zauważa Jerome Bruner – „dostarcza narzędzi do organizowania i rozumienia naszych światów w sposób komunikowalny” (Bruner, 2006: 16). Zdaniem Henry’ego Giroux filmy nie są wyłącznie „rozrywką”, ale pełnią istotne funkcje pedagogiczne, ukrywając często polityczne i ekonomiczne przesłania. Filmy także realizują zadania edukacyjne przez swoje zaangażowanie w przekazywanie wiedzy i umiejętności, które są uzupełnieniem zdobytej w klasie wiedzy w zakresie władzy, polityki czy świadomości społecznej. Filmy angażują się bowiem w kwestie, które wchodzą do dyskursu publicznego. W przestrzeni „domowego zacisza” komentują ważne problemy współczesnego świata: homofobia, rasizm, przemoc, wojna (Giroux, 2008). Film może być miejscem dialogu kultur i edukacji międzykulturowej (zob. Konieczna, 2019; Konieczna, 2020). Nie będzie wobec tego przesadą stwierdzenie, że filmy wzbogacają naszą przestrzeń edukacyjną i są istotnym czynnikiem socjalizacyjnym, ilustrują toczące się w przestrzeni społecznej debaty. Mamy tu do czynienia z „edukacją w filmie” (zob. Jakubowski, 2016: 21-33). Można również wskazać inne obszary pedagogicznego potencjału filmu.

Zagadnienie wykorzystania filmu w działaniach edukacyjnych jest obecne w badaniach pedagogicznych od wielu lat. W ostatnim czasie powstało wiele interesujących opracowań, podejmujących próbę wskazania edukacyjnego potencjału *X muzy*. Ciekawym przykładem są prace prowadzone przez młodych badaczy związanych z katowickim środowiskiem naukowym Agnieszki Skorupy i Michała Broła. W tekstach publikowanych w opracowaniach redagowanych przez nich wskazuje się na możliwości

potraktowania filmu jako swojego rodzaju „poligonu zdarzeń”, ilustracji różnych doświadczeń, które mogą być pomocne w zrozumieniu skomplikowanych sytuacji, jakie niesie życie (Brol, Skorupa red., 2014; Skorupa, Brol i Paczyńska-Jasińska red., 2018a; Skorupa, Brol i Paczyńska-Jasińska red., 2018b).

Można zauważyć, że większość stanowisk dotyczących edukacyjnych walorów filmu miało i ma charakter – by tak rzec – „instruktażowy”, co wynikać może z tradycyjnego traktowania sztuki jako „przykładu do naśladowania”. Poszukiwania pedagogów zgadzających się z tym ujęciem koncentrują się na metodycznym wykorzystaniu filmu i sprowadzają się do wskazywania, których dzieł można „użyć” w konkretnej sytuacji wychowawczej. Skutkuje to m.in. tym, że w debacie pedagogicznej, dotyczącej edukacyjnego potencjału *X muzy*, wyraźnie widoczne są dylematy, sprowadzające się do pytań: które filmy mogą być wykorzystywane w działaniach edukacyjnych, a które nie? Jakie są wartościowe, a jakie szkodliwe? W moim przekonaniu stawianie takich pytań więcej mówi o ich autorach niż o rzeczywistych wartościach takich czy innych obrazów. Różne historie opowiedane w filmach, nawet te fantastyczne, mogą prowokować do jak najbardziej „poważnych” refleksji o życiu, stanowiąc tym samym edukacyjny komponent w budowaniu tożsamości odbiorcy. Interesujące przykłady takich poszukiwań pedagogicznych wartości filmów można znaleźć także w literaturze pięknej. Kanadyjski pisarz i dziennikarz telewizyjny David Gilmour w książce *Klub filmowy* (Gilmour, 2011) opisuje kłopoty ojca z nastoletnim synem, który przeżywa typowe dla tego wieku rozterki i kryzysy. Nie mogąc poradzić sobie z narastającymi trudnościami syna w szkole, decyduje się na odważne rozwiązanie – pozwala mu na przerwanie nauki, pod warunkiem że trzy razy w tygodniu będzie oglądał razem z ojcem wybrane przez niego filmy. Są to utwory z różnych „pólek” artystycznych, na liście znalazły się „pomniki” *X muzy* *Obywatel Kane* (1941) Orsona Wellsa, *Na nabrzeżach* (1954) Elii Kazana, *Dziecko Rosemary* (1968) Romana Polańskiego, *Czteryście batów* (1959) Francois Truffauta, ale także gatunkowe utwory, jak *Bullitt* (1968) Petera Yatesa, *Złodziej* (1981) Michaela Manna, *Strefa śmierci* (1983) Davida Cronenberga, *Showgirls* (1995) Paula Verhowena czy *Siła magnum* (1973) Teda Posta. Filmy stają się pretekstem do rozmów o miłości, przyjaźni, pracy, narkotykach, słowem: o życiu. Otwierają jednocześnie ojcu drzwi do świata nastolatka. Drzwi, które najczęściej są zamknięte dla rodziców. Barwnie napisana książka, nawiązująca do osobistych doświadczeń jej autora, przez swój pedagogiczny kontekst prowokuje do ponownego postawienia pytań o edukacyjny potencjał filmu.

Szczególnie ciekawy dla refleksji pedagogicznej wydaje się wątek „biograficzny”, który widoczny jest w twórczości filmowej. Reżyserzy i scenarzyści często sięgają do prawdziwych wydarzeń i związanych z nimi rzeczywistych postaci. Życie „prawdziwych ludzi” wydaje się wdzięcznym tematem do opowiadania, czego przykładem mogą być

filmowe biografie osób związanych ze światem polityki, jak *Vice* (2018) reż. A. McKay, ukazujący karierę sekretarza obrony i wiceprezydenta USA Dicka Cheney, *Jackie* (2016) reż. P. Larrain, będący swoistą relacją z wydarzeń bezpośrednio po zamachu na prezydenta J.F. Kennedy'ego, przedstawionych z punktu widzenia jego żony (która w latach 60. stała się globalną ikoną stylu i jedną z najbardziej rozpoznawalnych kobiet), czy po prostu znanych/znaczących postaci dla najnowszej historii naszej cywilizacji, np. *First Man* (2018) reż. D. Chazelle, przedstawiający historię Neila Armstronga, pierwszego człowieka na Księżycu. W ostatnich latach pojawiły się również filmy ukazujące życie gwiazd show-businessu (*Bohemian Rhapsody* (2018) reż. B. Singer, D. Fletcher, przedstawiający historię życia Freddiego Mercury'ego wokalisty i współzałożyciela grupy Queen; *Rocketman* (2019) reż. D. Fletcher, będący filmową biografią Eltona Johna; *Judy* (2019) reż. J. Goold, prezentujący historię Judy Garland; *Elvis* (2022) reż. B. Luhrmann, relacjonujący karierę „króla rock&rolla”). Także we współczesnym polskim kinie dostrzegalna jest predylekcja do realizacji filmów opartych na historiach życia rzeczywistych postaci: *Bogowie* (2014) reż. Ł. Palkowski, będący opowieścią o życiu profesora Zbigniewa Religi; *Ikar. Legenda Mietka Kosza* (2019) reż. M. Pieprzycza, będący filmową biografią wybitnego polskiego pianisty jazzowego; *Johnny* (2022) reż. D. Jaroszek, przedstawiający historię Patryka Galewskiego, chłopaka z marginesu społecznego, podopiecznego ks. Jana Kaczkowskiego, który w ramach resocjalizacji trafia do pracy w hospicjum. Można postawić w tym miejscu pytanie o powody zainteresowania biografiami znanych postaci i przenoszenia ich na ekran. Fascynacja publiczności filmowymi opowieściami o „prawdziwych ludziach” nie bierze się „znikąd”, wszak film musi być „odpowiedzią” na „zapotrzebowania” widzów. Rodzi się w tym miejscu jednak pytanie o wartości poznawcze „filmu biograficznego”. Gdzie należy szukać edukacyjnego potencjału filmowych biografii?

Wypada w tym miejscu wskazać na złożoność rozumienia istoty biografii i możliwości jej wykorzystania w refleksji pedagogicznej. Joanna Golonka-Legut, analizując sposoby definiowania biografii, zwraca uwagę na odmiennosc podejść w badaniach biograficznych sytuujących się w różnych dyscyplinach (Golonka-Legut, 2019). Jak wskazuje wspomniana autorka, w badaniach historycznych przedmiotem analizy są czyny dokonywane przez ludzi pozwalające na „odtworzenie przeszłości”. Interesujące są tu przyczyny zaistnienia określonych faktów, umożliwiające tłumaczenie minionej rzeczywistości, co pozwala na dotarcie do „prawdy historycznej”. W badaniach socjologicznych i psychologicznych biografia wykorzystywana jest jako środek poznania rozwoju osobowości i procesu socjalizacji. Inaczej rozumiana jest biografia w refleksji andragogicznej, gdzie traktowana jest jako subiektywna konstrukcja przeżytego życia (Golonka-Legut, 2019: 45-47). Biografia, jak ujmuje to Elżbieta Dubas, to konstrukcja myślowa, która porządkuje indywidualne doświadczenie życiowe jednostki, poszukującej

sensu osobiście doświadczonych wydarzeń (Dubas, 2009: 41-53). W pewnym uproszczeniu można stwierdzić, że badając biografie, **historyków interesują fakty**, natomiast **pedagogów interesują ludzie**. Owa dychotomia *fakty vs. ludzie* ilustruje odmienność spojrzenia na edukacyjny potencjał filmu biograficznego. Ma ona również odniesienie do różnych perspektyw badawczych.

Robin Usher, analizując badania edukacyjne, zwraca uwagę, że zebrane w toku badań naukowych dane nie są brane pod uwagę jako użyteczne *per se*. Nabierają znaczenia tylko wtedy, gdy używa się ich do **opisu, wyjaśniania** lub **uogólniania**. **Opis** odpowiada na pytanie – *co się dzieje?* W badaniach zorientowanych historycznie – *co się wydarzyło?* **Wyjaśnienie** jest pomocne w udzieleniu odpowiedzi na pytanie – *dłaczego się to dzieje?* To „dłaczego” zasadniczo odnosi się do powodów konkretnego zjawiska. **Uogólnienie** natomiast wychodzi poza szczegółowe tło i jest odpowiedzią na pytanie „dłaczego”, które można wykorzystać dla wyjaśniania powodów wielu zjawisk. Wspomniany autor podkreśla, że dlatego właśnie uogólnianie jest tradycyjnie sytuowane na najwyższym poziomie naukowej użyteczności. W naukach przyrodniczych (zwłaszcza w fizyce) uogólniania są szczególnie cenne, ponieważ umożliwiają przewidywanie, a tym samym sprawowanie kontroli nad przebiegiem zjawisk. Jeśli wiemy, że jakieś zjawisko jest poprzedzone określonym czynnikiem, to kontrolując ów czynnik, możemy wpływać na nie. Ten sposób rozumowania widoczny jest w zorientowanych pozytywnie badaniach pedagogicznych (Usher, 1996: 10-11).

Zasadnicze pytanie: „czy film można traktować jako źródło wiedzy o rzeczywistości?” jest interesujące nie tylko z pedagogicznego punktu widzenia, jednak odpowiedź na nie wcale już jednoznaczna nie jest. Potraktowanie filmu biograficznego jako materiału pozwalającego „wyjaśnić” *co się zdarzyło* nie jest uzasadnione. Wydawać się może, że najbliższy „rzetelnego opisu rzeczywistości” jest film dokumentalny, lecz i tu pojawiają się wątpliwości. Jak zauważa Mirosław Przyłipiak, określenie „dokument” zarówno potocznie, jak i w ujęciu słownikowym to dowód prawdy, pozostałość po jakimś zdarzeniu lub prawne świadectwo. „Filmy dokumentalne nie są żadną z tych rzeczy, a w każdym razie nie częściej niż inne filmy” (Przyłipiak, 2004: 12). Tak więc filmowa biografia skonstruowana w konwencji filmu dokumentalnego nie może być traktowana jako źródło wiedzy w „historycznej” perspektywie rozumienia biografii, zawsze bowiem jest „filtrowana” przez pryzmat osoby, która tę biografie opowiada.

Tym bardziej filmy fabularne, powstałe na podstawie „prawdziwych historii, prawdziwych ludzi”, nie mogą stanowić „świadectwa prawdy” o takich czy innych wydarzeniach. Reżyserzy, dbając o atrakcyjność i czytelność relacjonowanej biografii, często celowo akcentują pewne jej fragmenty, inne pomijając. Może jednak prowadzić to do sugerowania jej „właściwej” interpretacji, wskazywania na „winnych” i „ofiary” opowiadanych wydarzeń. Prawdziwi bohaterowie ukazywanych na ekranie zdarzeń nie są autorami

opowieści. W pewnym sensie dostrzec można tu analogię do filmu historycznego, który opowiada o zdarzeniach z przeszłości, owe zdarzenia są jednak kreacją autora filmu, przez co obraz nie jest obiektywnym opisem faktów, a jedynie ich interpretacją. Postacie „historyczne” są równie fikcyjne, jak te, które zostały wymyślone przez scenarzystów, tak więc król Jan Kazimierz w *Potopie* (1974) J. Hoffmana jest postacią równie fikcyjną jak Andrzej Kmicic czy Oleńka Bilewiczówna, a gen. Stanisław Sosabowski, zagrany w filmie *O jeden most za daleko* (1977) R. Attenborough (będącym filmową rekonstrukcją przygotowania i przebiegu największej operacji powietrzno-desantowej w czasie II wojny światowej pod kryptonimem „Market Garden”) przez Gene Hackmana, ma ten sam „status”, co wymyślona postać dra Spaandera kreowana w tym obrazie przez Laurenc’a Oliviera. Czy jednak przez to tracą swój pedagogiczny potencjał? W moim przekonaniu nie, jednak nie należy jego szukać w „wierności historycznej” obrazu.

Warto w tym miejscu także zauważyć, że często w przypadku filmów należących do kina autorskiego widoczny jest biograficzny „odcisk palca” reżysera, mimo iż same filmy nie są „zapisem biografii” twórcy¹. Bywa bowiem tak, że twórcy w swych filmach pośrednio „opowiadają o swoim życiu”, nawiązując do własnych doświadczeń, nie realizują *de facto* filmu biograficznego. Przykładem może być twórczość Ingmara Bergmana czy Romana Polańskiego, gdzie taki „biograficzny trop” jest wyjątkowo widoczny (zob. Jakubowski, 1997). Zwłaszcza w przypadku Polańskiego, który sięga do różnych konwencji gatunkowych, można dostrzec, tkwiące w jego biografii, źródła jego wyobraźni artystycznej, choć żaden z jego filmów nie jest „autobiograficzny”, co reżyser sam podkreśla w wielu wypowiedziach. Najbardziej widoczne jest to w *Pianiście* (2002), który to obraz jest wprawdzie filmowym zapisem wojennych przeżyć Władysława Szpilmana, jednak w kilku scenach jednoznacznie reżyser odwołuje się do własnych doświadczeń z krakowskiego getta, opisanych w swojej autobiografii (zob. Polański, 2017). Najbardziej „biograficznym” filmem o Romanie Polańskim jest dokument *Roman Polanski: A Film Memoir* (2011) reż. L. Bouzereau², będący w istocie zapisem „wywiadu-rzeki” przeprowadzonego z reżyserem przez Andrew Braunsberga, ilustrowanego materiałami dokumentalnymi oraz fragmentami filmów reżysera.

W moim przekonaniu dla pedagogicznego wykorzystania filmów znacznie bardziej interesująca jest próba hermeneutycznego spojrzenia na przedstawione w nich historie życia. Próba (z)rozumienia przedstawionych wydarzeń, bez traktowania ich jako „recepty” czy wykładni: „jak powinienem rozwiązać mój problem”, „jak należy

¹ Marek Hendrykowski, omawiając różne koncepcje dotyczące wyznaczników kina autorskiego, przywołuje stanowisko Elizabeth W. Bruss, zdaniem której właśnie związek autora z jego autobiografią jako swoistą formą wypowiedzi filmowej umożliwiającej artyście autoprezentację własnego świata jest tu najważniejszy (zob. Hendrykowski, 1990: 91).

² Polski tytuł: *Roman Polański: moje życie*.

postąpić”, co sugerują niektóre opracowania dotyczące wykorzystania sztuki filmowej w działaniach edukacyjnych. Pewnym „pedagogicznym tropem” do poszukiwania edukacyjnego potencjału filmu biograficznego jest koncepcja „uczenia się z biografii Innych”. Zdaniem Dubas uczenie się z biografii Innego – to uczenie się w wyniku **refleksji nad jego biografią**. „Biografia ta może być opowiadana, czytana, oglądana itp., zawarta w pamiętnikach, autobiografiach, dziennikarskich wywiadach biograficznych, w informacjach biograficznych publikowanych w mediach masowych, w tym np. w artykułach prasowych, audycjach radiowych, reportażach telewizyjnych, filmach dokumentalnych i fabularyzowanych” (Dubas, 2011: 7-8). Film w takiej perspektywie jest medium edukującym.

***Shine* Scotta Hicksa jako przykład „filmowej biografii edukacyjnej”**

Ciekawym przykładem do takich rozważań jest film *Shine (Blask)* (1996) reż. S. Hicks, opowiadający historię Davida Helfgotta, syna polskich emigrantów pochodzenia żydowskiego, którzy osiedlili się w Australii. Wypada w tym miejscu krótko opisać fabułę filmu, gdyż pomocne będzie to w poszukiwaniu odpowiedzi na postawione wcześniej pytanie o edukacyjny potencjał filmu biograficznego.

Akcja filmu rozgrywa się od późnych lat pięćdziesiątych po lata dziewięćdziesiąte XX w. David jest utalentowanym muzycznie dzieckiem, którego wychowywanie opiera się na bardzo surowych zasadach. Wszelka aktywność podporządkowana jest muzyce i osiągnięciu sukcesów na tym polu. Relacje rodzinne są ukazane w filmie bardzo sugestywnie. Niezwykle istotna jest tu rola ojca – pierwszego nauczyciela gry na fortepianie – który stara się przenieść na syna własne niespełnione marzenia o karierze muzyka. Talent chłopca zostaje zauważony i doceniony przez Isaaca Sterna, który będąc jurorem jednego z konkursów, przyznaje mu stypendium do Stanów Zjednoczonych. Ojciec jednak nie pozwala na wyjazd syna. Talent muzyczny chłopca dostrzega Katharine Prichard, australijska pisarka, która otacza go autentyczną przyjaźnią i wsparciem. W wieku 19 lat David otrzymuje stypendium do Royal College of Music w Londynie, dokąd wyjeżdża wbrew stanowisku ojca. Podczas studiów coraz bardziej widoczne są objawy choroby psychicznej Davida. Rozwój artystyczny chłopca ma swój finał w przyznaniu mu możliwości zaprezentowania swojego talentu podczas uroczystego koncertu. Po sukcesie, jakim jest wykonanie III koncertu Rachmaninowa, nasilają się zaburzenia psychoafektywne, które ostatecznie przerywają jego karierę. David wraca do Australii i po wielu latach spędzonych w szpitalach psychiatrycznych, gdzie poddawany był elektrowstrząsom, rozpoczyna w miarę samodzielne życie, grając na pianinie w małym barze w Perth. Tu poznaje swoją drugą żonę Gillian, której troskliwość, szczere uczucie,

a przede wszystkim wiara w talent męża, skutkuje powrotem Davida Helfgotta na sale koncertowe. Fabuła może sugerować, że mamy do czynienia z tkliwym hollywoodzkim dramatem, gdyby nie to, że oparta została na prawdziwej biografii, a David Helfgott rzeczywiście daje koncerty i nagrywa płyty.

Po sukcesie filmu *Shine*³ Leo Burley zrealizował film dokumentalny *David Helfgott: Génie ou „Pianiste marketing”* (1997)⁴, będący swoistym komentarzem do obrazu Scotta Hicksa. W filmie tym ponownie omówione zostały najważniejsze zdarzenia z życia bohatera. Poznajemy w nim jego bliskich, a szereg rozmów z Helfgottem przeprowadza Melvyn Bragg – brytyjski dziennikarz i scenarzysta. Historię opowiedzianą w filmie *Shine* oraz powrót na sale koncertowe jego bohatera komentują dziennikarze, krytycy muzyczni oraz dawni koledzy – dziś wykładowcy Royal College of Music, a widzowie mogą wysłuchać fragmentów utworów granych przez Helfgotta; również choroba Davida i jego obecny stan zdrowia omawiany jest przez opiekującą się nim psychiatrę dr Susan Wynn.

Film dokumentalny ukazuje w innym świetle rozmaite aspekty opowiedzianej w filmie fabularnym historii. Jednym z nich jest „wyjątkowość” artysty. Przede wszystkim zwraca się w nim uwagę na fakt, że nigdy dotąd reakcje krytyki i publiczności nie były tak rozbieżne. O ile publiczność żywo i entuzjastycznie przyjmuje „zabawę” pianisty (któremu nie można odmówić biegłości technicznej) utworami klasyków, o tyle krytyka muzyczna jest bezlitosna w swoich ocenach jego wykonań klasycznego repertuaru⁵. Okazuje się także, że pewne zdarzenia ukazane w filmie *Shine* nigdy nie zaistniały (przemoc fizyczna ojca wobec Davida), na co zwraca uwagę Margaret, jedna z sióstr Helfgotta, jednak, jak zaznacza autor scenariusza i jednocześnie reżyser filmu fabularnego Scott Hicks, scenariusz powstał na podstawie relacji różnych członków rodziny i zdaniem samego bohatera film oddaje „złożoność sytuacji rodziny Helfgottów”. Wątpliwości sformułowane są także w stosunku do sceny koncertu ukazanej w obrazie Hicksa, który wprawdzie był wydarzeniem artystycznym dla studentów Royal College of Music, jednak nie kończył się (co może sugerować film fabularny) utratą przytomności i początkiem choroby utalentowanego pianisty. Faktyczna choroba zaczyna się dopiero po kilku miesiącach od pamiętnego koncertu.

Zderzenie tych dwóch obrazów – fabularnego i dokumentalnego jest interesujące z kilku powodów. Oba krótko omówione filmy prowokują pytania o wartość

³ Film zdobył wiele nagród m.in. najlepszy film MFF w Toronto 1996, Geoffrey Rush otrzymał nagrodę dla najlepszego aktora BAFTA 1997, Złoty Glob 1997 i OSCAR 1997 w kategorii najlepszy aktor pierwszoplanowy, Scott Hicks był nominowany do OSCARA 1997 za reżyserię.

⁴ W Polsce film ten emitowany był w stacji Planete+ pt. *David Helfgott: Pianista na krawędzi*.

⁵ Stephen Pettitt, krytyk muzyczny „Financial Times” stwierdza w tym filmie: „Jest się rozdarciem między całkowitą odrazą do tego, co się słyszy, a współczuciem dla człowieka, który nie wie, jak fatalnie gra”.

pedagogiczną opowiadanych na ekranie historii życia. Która z opowieści o Davidzie Helfgotcie jest „prawdziwa”? Oba filmy opowiadają historię życia tego samego człowieka, jednak akcentują różne aspekty jego biografii. Pozornie obraz dokumentalny bliższy jest „prawdziwej” relacji z życia pianisty, skupia się bowiem na *faktach*, tak ważnych w „historycznej” perspektywie badań biograficznych, jednak film fabularny (mimo artystycznej ingerencji reżysera) ukazuje szerszy jego kontekst i przez to jest ciekawszy dla pedagogicznego działania. Może być pretekstem do refleksji nad życiem, mechanizmami, które nim rządzą, ludźmi, którzy wpływają na to, kim jesteśmy. Film dokumentalny więcej mówi o historii Davida Helfgotta, film fabularny bardziej skupia się na historii *artysty*⁶, ceny, jaką płaci się za realizację ambicji rodziców. A więc, jakie wnioski płyną z tych dwóch obrazów dla refleksji nad możliwością pedagogicznego wykorzystania filmu?

Cytowany wcześniej P. Dominice podkreśla, że „wspólna interpretacja biografii edukacyjnych z innymi staje się swego rodzaju potwierdzeniem wyjątkowości i różnorodności edukacyjnych podróży, a jednocześnie uwypukla podobne motywy, które się pojawiają” (Dominice, 2006: 28). W moim przekonaniu filmy mogą być znakomitym terenem takich „edukacyjnych podróży”, bez względu na to, czy historie, które opowiadają, wydarzyły się naprawdę, czy są jedynie twórczym przekształceniem, połączeniem rozmaitych wątków, tych prawdziwych i tych wymyślonych. Jak zauważa cytowany autor, ludzie pisząc lub mówiąc o sobie: „zadają pytania dotyczące siebie samych. Ogólnie rzecz biorąc, uspołecniają historię życia, którą opowiedzieli sobie przez zaprezentowanie jej innym. Ten świat interpretacji jest często zależny od dialogu, jaki ma miejsce z badaczem i ta właśnie sytuacja społeczna często wpływa na treść narracji” (Dominice, 2006: 81). Seans filmowy może prowokować widza do przyjęcia postawy badacza, dokonującego krytycznej refleksji nad własną biografią (zob. Pryszmont-Ciesielska, 2008). Skłaniać odbiorcę do „wejścia w dialog” z opowiadaną na ekranie historią (zob. Jakubowski, 2021: 123-139).

Podczas zajęć ze studentami potraktowałem historię Davida Helfgotta jako punkt wyjścia do rozważań nad pedagogicznym potencjałem filmu. W dyskusji i pisemnych wypowiedziach studenci jednoznacznie wskazywali obraz fabularny jako mocniej angażujący emocje, przez co bardziej interesujący niż film dokumentalny, który miał jedynie walor „informacyjny”. Dostrzegli edukacyjny wymiar filmu jako ilustracji życia.

*Filmy często są ekranizacją ludzkiego życia. Dzięki nim możemy doświadczyć i niejako przeżyć wydarzenia trudne i przyjemne, pogodne i pełne smutku, wydarzenia, które są nam obce lub tak bardzo bliskie. Identyfikując się z bohaterami współodczuwamy, **uczymy się życia. Oglądanie***

⁶ Jak stwierdza Scott Hicks w filmie dokumentalnym: „Historia Davida jest dla mnie opowieścią o artyście, który wspina się na najwyższe szczyty, a osiągając sukces, zsuwa się na drugą stronę góry i właściwie nigdy stamtąd nie wraca takim, jakim był przedtem”.

filmów może nam też posłużyć do lepszego zrozumienia współczesności. [...] Film „Blask” jest według mnie właśnie takim obrazem, który pozwala widzowi lepiej zrozumieć rzeczywistość i problemy tego świata.

(Barbara)

Studenci akcentowali często zbieżność przedstawionych w filmie sytuacji z problemami wychowawczymi i koncepcjami pedagogicznymi, które były przedmiotem ich analiz w czasie studiów. Bardzo krytycznie oceniane było przy tym zachowanie ojca Davida:

[...] ojca despotycznego, popełniającego niemal wszystkie z dziewięciu błędów w wychowaniu według Antoniny Guryckiej. Jest tu rygoryzm, przejawiający się w stawianiu wygórowanych i nieadekwatnych do wieku i możliwości dziecka zadań (granie Rachmaninowa), hamowanie aktywności (zakaz wyjazdu na studia do Ameryki), eksponowanie siebie (ojciec jest najlepszy, najsilniejszy, sam nauczył się grać na skrzypcach) i zarazem deprecjonowanie zasług dziecka (tylko wygrana się liczy), idealizacja syna mająca wyraz w stałej kontroli i niedopuszczaniu do siebie cech sprzecznych z wyimaginowanym, jedynym pożądanym, obrazem Davida, i w końcu agresja, wyrażająca się tak w słownych, jak i fizycznych, poniżających syna, atakach.

(Magda)

[...] w domu rodzinnym Davida nie było mowy o swoim zdaniu, swoich poglądach, wszystko ukierunkowane było na ojca. To on wyznaczał zasady i normy według, których cała rodzina miała postępować. W domu od razu można zauważyć autokratyczny styl wychowania. To ojciec był głową rodziny, surowy, wymagający, często też ograniczający swobody dzieci.

(Izabela)

Jak zauważa cytowana wcześniej E. Dubas uczenie się z biografii Innego wymaga namysłu nad jego biografią i odnoszenia jego doświadczeń do własnej samowiedzy. „Namysł nad biografią Innego wnosi nowe wartości w nasz sposób oglądu i rozumienia świata, a w następstwie w nasze zachowanie się – bycie w świecie” (Dubas, 2011: 8). Taki właśnie mechanizm „konfrontacji” opowiedzianej historii z własnymi przeżyciami zauważalny był w interpretacji filmowego tekstu, jakiej dokonywali studenci. Ich refleksje wykraczały poza prostą rekonstrukcję fabuły i odnosiły się do osobistych doświadczeń, czego przykładem może być poniższa wypowiedź:

Przez cały czas miałam w głowie inne sytuacje, które przydarzyły się mnie, w mojej rodzinie czy otoczeniu, a świetnie wpasowywały się w to, co prezentował film. Kiedy przyglądałam się problemom, z którymi borykał się główny bohater, miałam wrażenie, że skądś to znam, że być może sama miałam taki problem albo że ktoś opowiedział mi podobną historię. Despotyczni rodzice, którzy konstruują klatkę, wyposażają ją we wszystko to, co uznają za niezbędne dla prawidłowego rozwoju i wychowania swoich dzieci. Z czasem ta klatka nieco zwiększa swoje rozmiary, dochodzą pewne dodatki, wyposażenie jest coraz bogatsze, zimne ściany obwieszają się kolorowymi ilustracjami, przedstawiającymi najczęściej niespełnione marzenia i ambicje rodziców. Jednak gdzieś w rogu, może pod łóżkiem, może w innym mało widocznym miejscu, można odnaleźć małą listę zatytułowaną: „Wiem co dla Ciebie najlepsze”, a nieco niżej, akapit albo dwa, zgodnie z obiecującym tytułem listy, odnajdziemy wypunktowany krok po kroku spis tego, czego się od nas oczekuje, kiedy i z jakim natężeniem, jakie oceny, jacy znajomi, jakie ubranie, kiedy na imprezę, z kim, jakie liceum, jakie studia, jaki zawód, jaki mąż, jaka żona, jakie mieszkanie, a może domek,

gdzie. Brzmi to bardzo okrutnie, jednak znam osoby, które potwierdzą istnienie każdego punktu. Pozornie wszystko będzie w jak najlepszym porządku, klatka będzie coraz mniej przypominać klatkę, po pewnym czasie mało kto będzie wiedział, że w ogóle nią jest.

(Kinga)

Zdaniem J. Brunera „istotą” narracji jest rozwiązanie zagadki, „rozwiązanie wątpliwości słuchaczy lub w pewien sposób przywrócenie lub wyjaśnienie zakłóconej równowagi, które najpierw spowodowało opowiadanie opowieści. Opowieść zatem ma dwie strony: sekwencję zdarzeń i ich implikowaną ocenę” (Bruner, 2006: 170). Odwołując się do tych refleksji, można stwierdzić, że odbiorcy opowiadanej historii życia, zarówno słowem, jak i obrazem, „rozwiązując zagadkę”, **znajdują się w sytuacji edukacyjnej**, tak więc mamy do czynienia z sytuacją uczenia się.

Często można spotkać się z obiegową opinią, że „życie pisze najlepsze scenariusze”, lecz: czy jest to gwarancja „edukacyjnej atrakcyjności” filmu? Wracając do historii Davida Helfgotta, można postawić kolejne pytanie: czy gdyby była ona wymyślona, gdyby postać ta, wraz z przedstawioną biografią, wykreowana została przez scenarzystę, to byłaby przez to mniej „wartościowa” dla pedagogicznego działania? Zgodzić należy się ze stanowiskiem, że los autentyczny staje się bardziej interesujący aniżeli fikcyjne opowieści, ponieważ stoi za nim autorytet domniemanej prawdy (zob. Szczepański i Kołos red., 2007), wydaje się jednak, że o pedagogicznym potencjale filmu bardziej decyduje sama opowieść i to, co z nią zrobią widzowie. Tak więc historie życia Charlesa Fostera Kane’a czy Rosemary Woodhouse mogą nieść w sobie podobne wartości, co biografie prawdziwych osób, a o ich „edukacyjnym poziomie” decydują przede wszystkim kompetencje i refleksyjność odbiorcy. W pewnym sensie własna biografia odbiorcy staje się tu punktem odniesienia do historii opowiadanej w filmie. Interesująca jest tu perspektywa uczenia się, nakreślona przez Knuda Illerisa, którego zdaniem „biograficzność to coś, co dotyczy sposobu, w jaki *postrzegamy* i *interpretujemy* nasze życie w odniesieniu do szans, które mamy, i wyborów, których dokonujemy. Z tego też powodu biograficzność może być rozumiana jako ogólna rama dla uczenia się poprzez refleksyjność, która po rozpadzie zewnętrznych, tradycyjnych ram zorientowanych na normy, podtrzymuje i spaja rozumienie siebie i własnej tożsamości jednostki” (Illeris, 2006: 105).

Podsumowanie

Peter Jarvis podkreśla, że „proces uczenia się lokuje się w ludzkiej biografii i społeczno-kulturowym środowisku życia, a ich krzyżowanie się prowadzi do wytwarzania się doświadczenia” (Jarvis, 1992, cyt. za Malewski, 2006: 37). Historie opowiadane przez reżyserów są elementem „doświadczenia zapośredniczonego”, które staje się dziś istotnym czynnikiem konstruowania tożsamości (zob. Giddens, 2001). Umożliwiają

one jednostkom dostęp do środowisk dawniej zupełnie dla nich niedostępnych. Doświadczenie takie nie jest identyczne z tym, jakie zdobywamy w trakcie życia, jednak w znaczny sposób kształtuje naszą refleksyjność. Wiele z tego, co wiemy o sobie i świecie, dowiadujemy się „z kultury”, z przekazów zawartych w jej tekstach. Konfrontujemy nasze doświadczenie przeżyte z historiami, o których czytaliśmy, które oglądaliśmy na ekranie. Możemy wobec tego mówić o „uczeniu się przez film” (zob. Jakubowski, 2021).

Relacjonując koncepcję uczenia się transformatywnego Jacka Mezirowa, Knud Illeris podkreśla, że obejmuje ona również zmieniające się wzory działań jednostki, w których ważne jest przekształcanie struktur poznawczych (Illeris, 2006: 67). Uczenie się nie polega na prostym gromadzeniu faktów, ważniejsze są w nim zmiany, jakie zachodzą w jednostkach. Filmy dostarczają doświadczenia zapośredniczonego, które często ułatwia wspomniane przekształcanie struktur poznawczych, odzwierciedlają bowiem rozmaite aspekty życia społecznego. Opowiadane w filmach historie nie tylko opisują rzeczywistość, ale także wpisują się w „prawdziwy” świat osób dorosłych. Pozwalają na konfrontację ich własnych doświadczeń z sytuacjami przedstawianymi w filmowych opowieściach. Wydaje się, że można nawiązać do cyklu uczenia się D. Kolba, gdzie **doświadczenie konkretne zostaje zastąpione doświadczeniem zapośredniczonym:**



Schemat 1. Cykl uczenia się „przez film”

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kolb, 1984; podaję za: Illeris, 2006: 46

Biografie „innych”, nawet wtedy gdy są oni postaciami fikcyjnymi, stają się przez to przestrzenią uczenia się. Trafnie ujmuje to Anna Walczak, zwracając uwagę, że edukacyjny potencjał takich biografii tkwi w tym, że poznając je: „uczymy się odczytywać

samych siebie. I tak jak oni byli istotami dramatycznymi, tak też my sami nimi jesteśmy we własnej biografii” (Walczak, 2015: 106).

Bibliografia

- Brol, M. i Skorupa, A. (red.) (2014) *Psychologiczna praca z filmem*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bruner, J. (2006) *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Dominice, P. (2006) *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*. Łódź: Wydawnictwo WSHE.
- Dubas, E. (2009) Refleksja autobiograficzna jako aktywność edukacyjna w kontekście całościowego uczenia się. W: A. Fabiś i S. Kędziora (red.) *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych: aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa dorosłych*. Mysłowice–Zakopane: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała A. Hłonda, 41-53.
- Dubas, E. (2011) Uczenie się z biografii Innych – wprowadzenie. W: E. Dubas i W. Świtalski (red.) *Uczenie się z biografii Innych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 5-11.
- Giddens, A. (2001) *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: WN PWN.
- Gilmour, D. (2011) *Klub filmowy*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Giroux, H. (2008) Hollywood Film as Public Pedagogy. Education in the Crossfire. *Afterimage* [online], 5. Dostępny na: <https://transformativeteaching.files.wordpress.com/2010/08/hollywood-film-as-public-pedagogy-giroux-h-a.pdf> [3.08.2021].
- Golonka-Legut, J. (2019) *Edukacyjny potencjał indywidualnego doświadczenia życiowego*. Wrocław: „Atut”.
- Hendrykowski, M. (1990) Współczesne kierunki anglosaskiej refleksji nad autorem filmowym. W: A. Helman (red.) *Autor – Film – Odbiorca*. Wrocław: Wydawnictwo „Wiedza o Kulturze”.
- Illeris, K. (2006) *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Przeł. A. Jurgiel i in. Wrocław: WN DWE TWP.
- Jakubowski, W. (1997) *Lęk w filmie (refleksje pedagoga)*. Kraków: „Impuls”.
- Jakubowski, W. (2016) Wychowanie filmowe versus film w wychowaniu, czyli o możliwych strategiach wykorzystania sztuki filmowej w edukacji. W: E. Ciszewska i K. Klejsa (red.) *Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej. Teorie i praktyki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 21-34.
- Jakubowski, W. (2021) *Edukacja w popkulturze – popkultura w edukacji (szkice z pedagogiki kultury popularnej)*. Kraków: „Impuls”.
- Jarvis, P. (1992) *Paradoxes of Learning. On Becoming an Individual Society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Konieczna, E. (2019) Film w dialogu kultur. Społeczna rola kina międzykulturowego. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura*, 4(11), 36-46.
- Konieczna, E. (2020) Transkulturowy potencjał współczesnego kina europejskiego. O roli filmu w edukacji międzykulturowej dorosłych. *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses*, 21, 77-90.
- Malewski, M. (2006) W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(34), 23-51.
- Polański, R. (2017) *Roman by Polanski*. Przeł. K. Szymanowska i P. Szymanowski, Warszawa: „Świat Książki”.

- Pryszmont-Ciesielska, M. (2008) Badacz wobec kultury – o „podróżowaniu”, czyli o badaniu świata społecznego. W: W. Jakubowski (red.) *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*. Kraków: „Impuls”, 41-53.
- Przyłipiak, M. (2004) *Poetyka kina dokumentalnego*. Gdańsk–Słupsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku.
- Skorupa, A., Brol, M. i Paczyńska-Jasińska, P. (red.) (2018a) *Film w terapii i rozwoju. Na tropach psychologii w filmie*. Warszawa: Difin.
- Skorupa, A., Brol, M. i Paczyńska-Jasińska, P. (red.) (2018b) *Film w edukacji i profilaktyce. Na tropach psychologii w filmie*. Warszawa: Difin.
- Szczepański, T. i Kołos, S. (red.) (2007) *Biografistyka filmowa. Ekranowa interpretacja losów i faktów*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Usher, R. (1996) A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. W: D. Scott i R. Usher (red.) *Understanding educational research*. London and New York: Routledge, 9-32.
- Walczak, A. (2015) Czego można nauczyć się z biografii innych? Przykład Edith Piaf – istoty dramatycznej porwanej namiętnością. W: E. Dubas i J. Stelmaszczyk (red.) *Biografie i uczenie się*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 85-107.