



# ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

*Revija za izobraževanje in učenje odraslih*

## Andragogic Perspectives

3  
2016

Kino-katedra za pedagoge  
v Slovenski kinoteki

What Do Learners Need to Know  
About Cinema? Film as a Learning  
Tool in Adult Education

Inovativni model integriranega  
mentorstva v filmski produkciji

# IMPRÉSUM

**Založnik/Published by:**

Znanstvena založba, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani/Ljubljana University Press, Faculty of Arts, University of Ljubljana

**Za založbo/For the publisher:**

Branka Kalenič Ramšak, dekanja Filozofske fakultete

**Glavna urednika/Editors in Chief:**

Marko Radovan, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,  
Nives Ličen, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

**Odgovorna urednica/Editor:**

Tanja Šulak, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

**Mednarodni uredniški odbor/International Editorial Board:**

Dušana Findeisen, Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje,

Marvin Formosa, Univerza na Malti, Malta,

Maja Furlan De Brito, King's College London, Velika Britanija,

Monika Govekar-Okoliš, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Gregorčič Marta, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,  
Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru,

Peter Jarvis, Univerza v Surreyju, Velika Britanija,

Sabina Jelenc Krašovec, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Polona Kelava, Pedagoški inštitut v Ljubljani,

Anita Klapan, Univerza na Reki, Hrvaška,

Tina Kogovšek, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Ana Krajnc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Sonja Kump, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Mirjana Mavrak, Univerza v Sarajevu, BiH,

Maja Mezgec, Slovenski raziskovalni inštitut Trst, Italija,

Borut Mikulec, Center R Slovenije za poklicno izobraževanje,

Estera Možina, Andragoški center Slovenije,

Tanja Možina, Andragoški center Slovenije,

Vesna Podgornik, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Jost Reischmann, Univerza v Bambergu, Nemčija,

Bernhardt Schmidt-Herta, Univerza v Tübingenu, Nemčija,

Aleksandar Stojanović, Univerza v Beogradu, Srbija

Simona Šinko, Mestna knjižnica Ljubljana,

Natalija Vrečer, Andragoški center Slovenije

**Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:**

Tanja Šulak, Revija Andragoška spoznanja, Filozofska fakulteta,

Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

tel.: 01/241 11 48, faks: 01/425 93 37

elektronska pošta/e-mail: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

**Poslovni račun/Account:**

01100-6030707216, sklic 145414/7626

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto./The Andragogic Perspectives Journal is published four times a year.

Letna naročnina za individualne naročnike je 50 EUR, za ustanove in podjetja 70 EUR, za študente 30 EUR. DDV 9,5 % je vključen v ceno.

Posamezni izvodi revije se lahko kupijo v knjigarni Filozofske fakultete in knjigarni MK-Konzorcij v Ljubljani.

**Tisk/The printing house:**

Birografika Bori, Ljubljana

**Revijo subvencionirajo/Journal subsidized by:**

Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS,

Znanstveni inštitut Filozofske fakultete,

Znanstvena založba Filozofske fakultete.

**Naklada/Number of copies:**

Tisk na zahtevo/Print on demand

**Revija Andragoška spoznanja je abstrahirana in indeksirana v:**

COBISS – Kooperativni online bibliografski sistem in servisi Slovenija, CrossRef, dLib-Digitalna knjižnica Slovenije, EBSCO Education Research Complete, Google Scholar, ResearchBib, ERIH PLUS in Cabell's.

**The Andragogic Perspectives Journal is abstracted and indexed on:**

Co-operative Online Bibliographic Systems and Services Slovenia - COBISS, CrossRef, EBSCO's Education Research Complete database, Google Scholar, ResearchBib, The Digital Library of Slovenia - dLib, ERIH PLUS and Cabell's.

**Elektronska revija/Online**

ISSN 2350-4188

<http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/index>



## ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

*Revija za izobraževanje in učenje odraslih*

# Vsebina

### **Uvodnik**

*Nives Ličen* SKOČITI V FILM 3

### **Članki**

*Andrej Šprah* KINO-KATEDRA ZA PEDAGOGE V SLOVENSKI KINOTEKI 7

*Vanda de Sousa* WHAT DO LEARNERS NEED TO KNOW ABOUT CINEMA? FILM AS A LEARNING TOOL IN ADULT EDUCATION 21

*Mitja Reichenberg* GLEDATI, MISLITI IN RAZUMETI FILM SKOZI FILMSKO GLASBO 33

*Andraž Arko* UPORABNOST FILMA PRI VERSKEM IZOBRAŽEVANJU 47

*Boštjan Miha Jambrek* INOVATIVNI MODEL INTEGRIRANEGA MENTORSTVA V FILMSKI PRODUKCIJI 61

*Maja Mezgec* ŽIVLJENJE Z VEČ JEZIKI: RAZVOJ VEČJEZIČNIH GOVORCEV S PERSPEKTIVE VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA 77

*Primož Južnič,  
Bob Pymm* PRACTICUMS AS PART OF STUDY PROGRAMMES IN LIBRARY AND INFORMATION STUDIES 91

## **Pogovarjali smo se**

*Helena Koder,  
Dušana Findeisen*

KAKRŠENKOLI FILM DELAŠ, GA PRAVZAPRAV  
DELAŠ O SEBI

101

## **Poročila, odmevi, ocene**

*Tadej Fink*

FILM NA ZAVODU ZA IZOBRAŽEVANJE IN  
KULTURO ČRNOMELJ

105

*Meta Furlan*

PROJEKT CINAGE – EVROPSKI FILM ZA  
DEJAVNO STARANJE

109

*Simona Hodnik,  
Andreja Kermc*

RAZLIČNE DIMENZIJE FILMA V PROGRAMU  
PROJEKTNO UČENJE ZA MLAJŠE ODRASLE

113

## **Knjižne novosti**

115

## UVODNIK

# SKOČITI V FILM

## Film in učenje v odraslosti

Skoraj vsi ljudje gledamo filme na televiziji, spletu, v kinu, izobraževanju. V času, ki je oznamovan s podobo, fragmentiranostjo in hitro menjavo, je film izredno vpliven medij za oblikovanje človeka. Še več: zdi se, da je snemanje filma metafora za to, kako konstruiramo življenje. Prehod 19. v 20. stoletje je zanimiva doba: film je začel svojo zgodbo, Nietzsche je zaključil svoje življenje, Freud je objavil delo *Interpretacija sanj* – vse troje kaže na vstopanje v zelo nestabilno obdobje. Film se odmakne od statičnih podob, kot so slike ali kipi, zmožen je pripovedovati o nezavednem in negotovem; vsaka resnica je le začasna.

Vzgojni vpliv širše kulture je izredno močan; vzgoja-in-izobraževanje vključuje mnoge dejavnike, ki presegajo okvir šolanja. Strinjamo se z Girouxom (2011), da je širša kultura najmočnejša sila v produkciji subjektivnosti, želja in potreb – in del tega je tudi film. S filmi lahko pojasnjujemo svoja doživetja, film nudi kognitivni set, s katerim lahko mislimo o tem, kar se dogaja.

V izobraževanju odraslih poteka razmišljanje o vlogi filma z dveh zornih kotov. Prvi se nanaša na uporabo filma (in drugih medijev) v običajnih izobraževalnih situacijah. Uporaba filmov v izobraževalnih programih ni nič novega, pomislimo le na filme pri učenju jezikov, dokumentarne filme pri različnih vsebinah/temah. Uporabljali so televizijske filme in posebne izobraževalne filme, o čemer so pisali v *andragoški didaktiki* (prim. Matijević, 1985; Tisdell in Thompson, 2007). Filmi so bili del tako imenovanih avdiovizualnih sredstev. Poleg dokumentarnih filmov so posebej izdelali filme kot del učnih pripomočkov. Knowles v svojem delu *The Making of an Adult Educator: An Autobiographical Journey* (1989) opisuje, kako so za izobraževanje medicinskih sester pripravili posnetke napačnega ravnanja, ki so jih vključili v izobraževalne pakete za samostojno učenje. Gre torej za didaktično uporabo filma, ki je bil bodisi posebej pripravljen za izobraževanje (posnetki na delovnem mestu) bodisi so bili uporabljeni različni dokumentarni filmi. Zadnjih 30 let hitro narašča strokovno gradivo o uveljavljeni didaktični rabi filma. Literatura o mnogih metodah, povezanih s filmom, je namenjena učiteljem/andragogom za razvoj veščin, kako naj uporabijo film kot del izobraževalnih programov za odrasle in starejše odrasle. Veliko je konferenc, delavnic, festivalov, ki izobražujejo izobraževalce. Recimo festival ForFilmFest za izobraževanje odraslih, ki ga organizirata kinoteka v Bologni in

italijansko združenje izobraževalcev odraslih (AIF). O izobraževanju izobraževalcev govori tudi članek Andreja Špraha v tej številki z naslovom Kino-katedra za pedagogoe.

*Drugi zorni kot* za raziskovanje preseka učenja in filma pa je vpliv, ki ni del načrtovanega vzgojno-izobraževalnega procesa. Filmi so izredno intenzivno komunikacijsko sredstvo kot del *učenja v vsakdanjem življenju*. V strokovni literaturi (npr. Jarvis, 2012) se pojavlja poimenovanje *unmediated educative function, unmediated learning from fiction*. Nekateri filmi sporočajo in reproducirajo predsodke, nekateri filmi so zavajajoči, nekateri imajo nehumana sporočila, zato je zelo pomembno izobraževanje za sprejemanje in kritično presojanje filmov, kar je pri mladih del vzgoje za medije. Odrasli, ki naj bi razvili zmožnost kritičnega mišljenja v soočanju s filmom, še posebej tedaj, ko želimo s filmi vplivati na predsodke ali kritično presojo ideologij,<sup>1</sup> pa so lahko udeleženci neformalnih programov za razvoj medijske pismenosti. Slednja omogoči spoznavanje, kako so določene ideje konstruirane in reproducirane (na primer rasizem v filmih). Andraž Arko v svojem članku opozarja na razvoj kritičnega odnosa do pornografskih filmov, Tadej Fink na predsodke o migrantih, ki jih lahko s filmom presegamo. Novo znanje, ki nastaja ob ogledu filmov, je kulturno umeščeno znanje. Pomemben del filmskega sporočila je naracija, ki kot artistska reprezentacija stimulira čustva in razmišljanje ter spodbuja vpogled v gledalčeve lastne izkušnje. Pogosto o naracijah v filmu razmišljamo zgolj kot o zabavi, za andragogiko pa je pomembna s širšega zornega kota, to je kot del socialne konstrukcije realnosti.

Film deluje formativno. O tem so pisali že člani frankfurtske šole, ki so opozarjali, da množična kultura deluje kot ideološka sila in »korumpira« posameznike. Sodobni pogledi (npr. Sandlin, Wright in Clark, 2013; Jubas, 2016) pa osvetljujejo tudi vlogo posameznika pri sprejemanju množične kulture, ki ne nastaja le zato, da bi korumpirala ljudi z negativnimi sporočili. Pomembna je dejavnost gledalca pri sprejemanju kulturnih sporočil, kritična refleksija, ker ljudje niso zgolj pasivni potrošniki filmov, temveč ob filmih razvijejo svoje pomene.

*Tretja povezava* med izobraževanjem odraslih in filmom pa je *izobraževanje za ustvarjanje filma*. Boštjan Jambreč predstavi model mentorstva pri usposabljanju mladih (odraslih) v produkciji filma. Veliko učenja in izobraževanja poteka pri igralcih, režiserjih, kostumografih, scenaristih, snemalcih, montažerjih in drugih ustvarjalcih. Za večino poklicev v produkciji filma niti še nimamo formalnega izobraževanja, temveč se ljudje usposablajo s samostojnim učenjem in iz izkušenj. Odrasli se izobražujejo za produkcijo filmov v okviru svojega profesionalnega izobraževanja ali pa kot del prostočasnih dejavnosti.

Če proučujemo odnos med andragogiko in filmskimi študijami, opazimo torej vsaj tri povezave. Prva je didaktična raba filma, druga nastaja ob spremljanju filmov v vsakdanjosti, kar lahko razumemo kot informalno učenje, tretja povezava pa je produkcija filmov in izobraževanje za produkcijo filmov.

<sup>1</sup> Več o uporabi filma pri poučevanju družboslovja glej v Brown, 2011. Tony Brown od 2005 vodi študijski predmet Using Films for Critical Pedagogy v magistrskem študijskem programu Adult Education v Sydneyju.

V zadnjih dveh desetletjih pa se dogaja še marsikaj novega. Film se filigransko povezuje z učenjem v odraslosti še na druge specifične načine:

- razvijajo se posebna področja uporabe filma, kar lahko razumemo kot posebne didaktične pristope, na primer film v izobraževanju menedžerjev (Piccardo in Qualino, 2006) ali film v verskem izobraževanju, kot opisuje Arko v svojem članku;
- film se uporablja kot del učenja/terapije z umetnostjo (*art therapy*) (Malchiodi, 2012) in filozofskega svetovanja (Piazza, 2013); kar smo včasih poznali kot biblioterapijo, se v sodobnosti razvija tudi kot »filmoterapija«;
- film se uporablja kot del raziskovalnih metod tudi za področje učenja odraslih (Leavy, 2015);
- film je del dokumentacije in animacije ali razvijanja izobraževalnih potreb za različne ciljne skupine (Javrh, 2013).

Naslednja novost je v odnosu med učečim se posameznikom in filmom kot instrumentom učenja, film ni več le predmet opazovanja (gledanja), temveč se ljudje učijo tako, da filme ustvarjajo, kot pišejo Meta Furlan, Simona Hodnik, Andreja Kermeč. Film je torej sredstvo, s katerim se izražajo, so aktivni ustvarjalci in se prek delovanja učijo. S tem se povezuje tudi izobraževanje za ustvarjanje filmov. Da bi ljudje posneli film, potrebujejo specifična znanja.

Učenje ob spremljanju filma lahko *interpretiramo iz različnih teoretskih okvirov*: kot transformativno učenje (Jarvis, 2012), kot družbeno kritično učenje (Giroux, 2011), kot narativno učenje, kot izkustveno učenje. Ker film vključuje različna področja (od besedne naracije do glasbene, od tehničnih rešitev do virtualnega sveta), lahko film interpretiramo s pomočjo kategorialnega aparata različnih ved. V tej številki je Mitja Reichenberg v svojem članku opisal, kako misliti film prek glasbe.

Film se od pojava digitalne tehnologije uporablja množično tako v raziskovalne kot izobraževalne namene. Ameriška avtorica Bell Hooks (2009) je zapisala, da so se njeni učenci o rasi, spolnosti in razredni delitvi več naučili iz filmov kot pa iz kateregakoli članka, »čeprav jih je spodbujala k branju«. Veliko je ljudi, ki gledajo filme, a ne berejo, zato je pomembno prek filma približati sodobna sporočila. Zdi se, da podobno kot v družboslovju in humanistiki poudarjamo pomen filmov za ozaveščanje o družbenih pojavih, marginaliziranosti nekaterih skupin, nasilju, krivicah in podobno, je v naravoslovju pomembno, da s filmi sporočamo novejša odkritja in načine razmišljanja o naravnih pojavih. Kot primer prijetne, poučne in razumljive serije lahko omenimo Cosmos. Serija je pomembna za ozaveščanje ljudi, za spodbujanje premikanja od fatalistične (ali z besedami Freira naivne, neprehodne) zavesti k zavesti, ki je kritična do okolja in informacij. Spodbuja odmik od časocentričnosti in egocentričnosti k širšemu vpogledu v spreminjanje. Spodbuja razmišljanje, ki izziva predsodke, fatalizem in apatijo.

Film je bil dolgo zaznan predvsem kot vir zabave (in tudi »pohujšanja«) ali pa umetnost. V primerjavi z gledališčem je bil zabava za revne, manjvredna, vulgarna zabava,<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Glej biografski film o alpinistki in podjetnici Pavli Jesih (1901–1976), ki pripoveduje tudi o kinematografih med vojnami v Sloveniji.

v sodobnosti pa postaja množična kultura, ki je vir zabave in učenja ter estetskega doživetja.

*Nives Ličen*

## REFERENCE

- Brown, T. (2011). Using film in teaching and learning about changing societies. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 233–247.
- Giroux, H. (2011). Breaking into the Movies. *Policy Futures in Education*, 9(6), 686–695.
- Hooks, B. (2009). Making movie magic. V B. Hooks (ur.), *Reel to real: Race, sex and class at the movies* (str. 1–12). New York: Routledge.
- Jarvis, C. (2012). Fiction and Film and Transformative Learning. V E. Taylor, P. Cranton (ur.), *The Handbook of Transformative Learning* (str. 486–502). San Francisco: Jossey-Bass.
- Javrh, P. (2013). Izobraževalni filmi kot del učnega gradiva za ranljive ciljne skupine. *Andragoška spoznanja*, 19(4), 58–69.
- Jubas, K. (2016). *Bringing up the Rear or Being Ahead of the Curve? Annual Conference of CASAE*. Pridobljeno s <http://www.casae-aceea.ca/?q=node/30>.
- Knowles, M. (1989). *The Making of an Adult Educator: An Autobiographical Journey*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leavy, P. (2015). *Method Meets Art*. New York: The Guilford Press.
- Malchiodi, C. A. (ur.) (2012). *Handbook of Art Therapy*. New York: Guilford Press.
- Matijević, M. (1985). Mediji u obrazovanju odraslih. V *Andragogija* (str. 257–273). Zagreb: Školska knjiga.
- Piazza, G. (2013). *Una vita da film. Come il cinema e la filosofia possono aiutarci a vincere le sfide della vita*. Torino: Lindau.
- Piccardo, C. in Qualino, G.P. (ur.) (2006). *Scene di leadership. Come il cinema insegna a essere leader*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Sandlin, J. A., Wright, R. R. in Clark, C. (2013). Reexamining theories of adult learning and adult development through the lenses of public pedagogy. *Adult Education Quarterly*, 63(1), 3–23.
- Tisdell, E. in Thompson, P. (ur.) (2007). *Popular culture, entertainment media, and adult education. New Directions in Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass.



Andrej Šprah

## KINO-KATEDRA ZA PEDAGOGE V SLOVENSKI KINOTEKI

### POVZETEK

*Besedilo predstavlja izobraževalni program za pedagoške delavce Kino-katedra za pedagoge v Slovenski kinoteki. V izhodišču osvetljuje okvire evropske vizije filmskega izobraževanja in predlog strategije nacionalnega programa filmske vzgoje v Sloveniji skozi koncept filmske pismenosti v evropski in slovenski perspektivi. Osrednji del preučuje ključno idejno zasnovo programa, ki temelji na širšem kontekstu teoretskih vidikov konceptov, kot so: ozadne predstave, tiho znanje, vzgoja pogleda. V sklepnem delu pa avtor podaja metode, postopke in pristope, s katerimi poskušamo stimulirati udeležence k čimbolj intenzivnemu sodelovanju v vseh segmentih programa. Predstavlja pa tudi temeljne značilnosti prvih treh let izvedbe programa, ki zajemajo tematske sklope problematike zgodovinskih filmskih gibanj, preučevanja ključnih metod filmske vzgoje ter osnovnih načel filmske analize in interpretacije.*

**Ključne besede:** Slovenska kinoteka, Kino-katedra za pedagoge, filmska vzgoja, filmska pismenost, ozadne predstave, tiho znanje, vzgoja pogleda

### KINO-CHAIR FOR PEDAGOGUES IN SLOVENIAN CINEMATHEQUE - ABSTRACT

*In this article, the author presents the educational programme for film educators Kino-Chair for Pedagogues in Slovenian Cinematheque. In the beginning, the author sheds light on the European film education framework and the strategy for the development of the Slovenian national programme for film education through the concept of film literacy from the European and Slovenian perspectives. In the core part of the paper, the author then examines the programme's outline scheme, based on the broader context of theoretical aspects of concepts such as background representations, tacit knowledge, and education of the gaze. In the final part of the paper, the author presents the methods, procedures, and approaches through which the programme tries to stimulate the participants for as effective a contribution as possible. There the author also introduces the main characteristics of the first three years of the programme, which include the following topics: historical film movements, crucial methods of film education, and basic principles of film analysis and interpretation.*

**Keywords:** Slovenian Cinematheque, Kino-Chair for pedagogues, film education, film literacy, background representations, tacit knowledge, education of the gaze

## UVOD

Slovenska kinoteka se je z zasnovo projekta *Kino-katedra za pedagoge* (v nadaljevanju K-KP) pridružila prizadevanjem filmske stroke na državni ravni v okviru vizije Nacionalnega programa za kulturo, ki med svojimi cilji navaja tudi uvrstitev filmske vzgoje v nacionalni kurikulum. Kinoteka se tako aktivno pridružuje pobudam za vzbujanje prepotrebne zanimanja za »vzgojo pogleda« oziroma »filmsko opismenjevanje« kot enega ključnih dejavnikov usklajevanja izobraževanja z razvojem sodobnih umetnosti. Uvajanje filma v kurikulum seveda prinaša tudi vprašanje kompetenc za poučevanje, saj usmeritev pedagoške dejavnosti ne more meriti zgolj na razlago ali interpretacijo videnih vsebin, temveč se mora v enaki meri posvečati dejavnikom samega pogleda in zasnove vedenja, ki ga zmore doseči zainteresirani pogled učencev oziroma dijakov. Zato se zdi nadvse pomembno, da se tudi pedagoški delavci dejavno vključijo v proces izobraževanja, ki ga ponujajo ustrezno usposobljene institucije. Temeljni namen programa brezplačnih delavnic v Kinoteki je tako prispevek k zapolnjevanju praznine v ponudbi strokovnih vsebin za dodatno izobraževanje učiteljev o možnostih in načinih uporabe filma v kurikularnem procesu. Na pomanjkanje tega znanja namreč opozarjajo udeleženci vsakoletnih srečevanj in posvetov kulturnih in pedagoških delavcev, denimo Kulturnega bazarja, posvetov ravnateljev srednjih šol in podobno, kjer se vselej izkazuje tudi izjemno zanimanje za možnosti dodatnega izobraževanja.

## STANJE STVARI

Začetek in razvoj programa K-KP sovпада z intenzivnimi prizadevanji za vzpostavitev in regulacijo področja filmske vzgoje tako na ravni Evropske skupnosti (v nadaljevanju: EU) kakor v Sloveniji. Kontekstualno in konceptualno ogrodje programa namreč predstavljajo štirje ključni dokumenti, obravnavani in sprejeti na mednarodni ter nacionalni ravni. Prvi akt je raziskava *Screening Literacy: Film Education in Europe*, opravljena v letu 2012, katere naročnik je bila Evropska komisija. Raziskovanja stanja filmske pismenosti so se lotili ob zavedanju nujnosti sondiranja terena pred pripravo skupne evropske strategije filmske vzgoje oziroma razvoja filmske pismenosti. Pod vodstvom programa MEDIA Evropske komisije je raziskavo izvedel konzorcij britanskih filmskih institucij na čelu z Britanskim filmskim inštitutom (BFI),<sup>1</sup> zajela je celotno območje EU in preučila tako stanje v formalnem kot neformalnem izobraževanju z obravnavo vseh dejavnosti, ki naj bi pripomogle k izboljševanju filmske pismenosti.

Na podlagi spoznanj iz celotnega projekta je Evropska komisija pripravila ukrepe za nadaljnji razvoj področja. Pomembni sta zlasti dve priporočili: oblikovanje modela evropske filmske vzgoje in imenovanje strokovne skupine, ki naj bi model oblikovala in pripravila

---

<sup>1</sup> Gre za vseevropsko strokovno študijo o filmski pismenosti v Evropi, pri kateri so osnovno raziskovalno ekipo sestavljali predstavniki British Film Institute, London University Institute of Education in konzorcija Film Education. Ključni partnerji pri raziskavi so bili filmski inštituti in organizacije iz Poljske, Grčije, Portugalske, Nemčije, Italije, Irske, Danske, Madžarske, Slovenije, Nizozemske in Češke.

strategijo za njegovo implementacijo v državah EU. Sočasno je v Franciji, ki sodi med tiste redke izjeme v EU, v katerih je področje filmskega izobraževanja regulirano na državni ravni, pod okriljem filmske institucije Centre national du cinéma et de l'image animée potekala podobna raziskava o evropski politiki vzgoje za film. Njene izsledke obravnava poročilo *Pour une politique européenne d'éducation au cinéma*, ki ga je leta 2014 pripravil Xavier Lardoux in je bilo predstavljeno najvišjim francoskim ter evropskim uradnikom, pristojnim za kulturno in šolsko politiko Unije. V skladu z navedenimi procesi in direktivami je bila s prvim razpisom Kreativna Evropa oblikovana strokovna skupina, ki jo je sestavljalo 33 članic in članov iz 24 izobraževalnih ter kulturnih institucij iz vrste držav EU.<sup>2</sup> (Za)ključni akt iniciativ in delovanja v tem času je strategija, objavljena pod naslovom *A Framework For Film Education*, kot evropski model filmske vzgoje, namenjen poklicnim akterjem s področja poučevanja in organizacije kulturnih dejavnosti ter nosilec oziroma izvajalec kulturne politike. Po prepričanju snovalcev strategije »model zajema tisto, kar je po mnenju strokovnjakov po vsej Evropi bistvenega pomena za izvajanje filmske vzgoje. ‚Rezultate‘, ki bi jih želeli s filmsko vzgojo doseči njeni izvajalci, združuje z veščinami, vedenjem in izkušnjami, ki so ključni za tiste, ki jim lahko pripišemo zadovoljivo raven ‚filmske pismenosti‘.« (Framework, 2016, str. 3)

Skladno z omenjenimi procesi (in tudi z ukrepi, ki jih nalaga *Nacionalni program za kulturo 2014–2017*) je bila leta 2015 v Sloveniji imenovana strokovna medresorska komisija za pripravo strategije razvoja nacionalnega programa filmske vzgoje, sestavljena iz predstavnic in predstavnikov Slovenskega filmskega centra, ministrstva za kulturo, ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, Zavoda za šolstvo RS, mestnega kina Kinodvor in Slovenske kinoteke. Končni dokumenti, ki zajemajo *Predlog strategije razvoja nacionalnega programa filmske vzgoje* (v nadaljevanju *Strategija*) ter predloga učnih načrtov za izbirni predmet »filmska vzgoja za osnovne šole« in »filmska vzgoja za gimnazije«, so bili poslani v javno razpravo in so v fazi priprave na implementacijo. Nekatera temeljna vodila domače strategije so zasnovana na spoznanjih evropskih strokovnjakov, seveda upoštevajoč posebnosti, značilne za slovensko filmsko, kulturno in izobraževano sfero. Čeprav so navedeni dokumenti pretežno osredotočeni na vprašanja filmske vzgoje in filmske pismenosti na njuni neposredni, izvedbeni ravni – torej na samo izvajanje v vzgojno-izobraževalnih zavodih (v nadaljevanju: VIZ) in kulturnih ustanovah (v nadaljevanju: KU), jih večina poudarja tudi nujnost dodatnega, sistematičnega in kakovostnega strokovnega izpopolnjevanja izvajalcev (vzgojiteljev, učiteljev na osnovnošolski in srednješolski ravni, pedagoških delavcev v KU, samostojnih kulturnih delavcev, umetnikov ...). Med vrsto ciljev, ukrepov in priporočil v omenjenih raziskavah ter strategijah se tako kot nujen ukrep predpostavlja zagotavljanje možnosti kontinuiranega profesionalnega razvoja za izvajalce filmske vzgoje v dejavnostih formalnega in neformalnega izobraževanja. Zato naj kot vodilo K-KP navedemo predpostavke domače strategije, ki na svojstven strnjen način povzema priporočila tujih raziskav in modelov, ko poudarja, da je poleg nujnosti povečanja

<sup>2</sup> Slovenska predstavica v skupini je bila mag. Petra Slatinšek, vodja programa Kinobalon v ljubljanskem mestnem kinu Kinodvor.

števila »programov ali modulov, ki zajemajo filmsko vzgojo, oziroma okrepitev programov, ki vključujejo filmskovzgojne vsebine« tako na dodiplomski kakor na podiplomski fazi študija, neobhodno »zagotoviti tudi dodatno strokovno izobraževanje in usposabljanja ter nadgrajevanje že pridobljenih znanj zaposlenim strokovnim delavcem v VIZ kot tudi izvajalcem kulturnih programov in projektov s področja filma« (Predlog strategije razvoja nacionalnega programa filmske vzgoje, 2016, str. 12).

Ob problematiki (dodatnega) izobraževanja strokovnih delavcev v VIZ in izvajalcev kulturnih programov in projektov je odločilnega pomena spoznanje, da odsotnost sistematičnega poučevanja o filmu na vseh ravneh izobraževanja rezultira v perečem pomanjkanju strokovnjakov, ki bi bili sposobni suverenega izvajanja filmske vzgoje v praksi na osnovnošolski in gimnazijski ravni. V Slovenski kinoteki kot osrednji nacionalni instituciji za ohranjanje, prikazovanje in premišljevanje svetovne filmske dediščine, ki poskuša svoj celoten program predstavljanja filmske kulture izvajati na svojstven izobraževani način, se že dolgo zavedamo tega kritičnega stanja. In sicer tako dejstva pomanjkanja sistematične kakovostne filmske vzgoje v šolah kakor tudi okrnjenih možnosti dodatnega usposabljanja tistih, ki bi si želeli na tak ali drugačen način film uporabljati pri svojih rednih ali izbirnih predmetih, ali tistih, ki se že ukvarjajo z neformalnimi oblikami filmske vzgoje, pa si prizadevajo svojo vednost nadgraditi. Zato smo se odločili zasnovati andragoški program, ki bi na eni strani ponujal visoko strokovno profiliranost, na drugi pa tudi možnost »izmenjave izkušenj« tistih posameznikov, ki filmsko vzgojo v takšni ali drugačni obliki že izvajajo – bodisi v procesu formalnega bodisi neformalnega izobraževanja.

## FILMSKA PISMENOST

Eno osnovnih izhodišč, na katerih smo zasnovali projekt K-KP, je koncept filmske pismenosti kot specifične oblike medijske pismenosti. Ta koncept je vizija, ki določa doseganje stopnje poznavanja, razumevanja in vrednotenja filmske ustvarjalnosti kot osnove za individualno nadgradnjo in samostojno nadaljevanje (samo)izobraževanja in poučevanja. Filmska pismenost je (bila) sicer v različnih evropskih kontekstih različno pojmovanja, vendar pa se je v procesu priprave skupnega »modela« izoblikovala tudi konsenzualna opredelitev izhodiščnega pojma. Pri študiji *A Framework For Film Education* so tako strokovnjaki izhajali iz revidirane definicije filmske pismenosti Evropske komisije, opredeljene kot »raven razumevanja filma, sposobnost zavestnega izbora filmov, utemeljenega na želji po spoznavanju, kompetentnost kritičnega gledanja filma in analize njegove vsebine, tako s kinematografskih kot tehničnih vidikov, ter sposobnost uporabe (manipulacije) filmskega jezika in tehničnih virov za produkcijo gibljivih slik« (Burn in Reid, 2012, str. 316).<sup>3</sup> Ta definicija je nastala ob uvodoma omenjeni raziskavi *Screening Literacy*. Čeprav opredelitev zajema poglobljena področja in cilje filmskega izobraževanja, kot ga pojmuje mo v Slovenski kinoteki, pa je ključni problem raziskave in končne definicije odsotnost

<sup>3</sup> Revizija se nanaša na dodan zadnji stavek (ki ga opredelitev Evropske komisije ni zajemala): »sposobnost uporabe (manipulacije) filmskega jezika in tehničnih virov za produkcijo gibljivih slik«.

ene izmed osnovnih specifik filma – njegove estetske razsežnosti. Kot problematično tako vidimo samo izhodišče raziskave, v katerem je filmska pismenost oziroma filmska vzgoja kot »sredstvo« doseganja njenih zadovoljivih ravni opredeljena kot »podvrsta« medijske vzgoje. Po prepričanju dvojice izmed treh vodij raziskave, Marka Reida in Andrewa Burna (prav tam), ki v članku »Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe« povzemata njena ključna izhodišča, metodologije in izsledke, je namreč vprašanja razmerja med filmsko in medijsko vzgojo treba obravnavati vzporedno.

»Iz teh odnosov je razvidno, da so cilji medijske in filmske vzgoje skoraj identični – spodbujanje širjenja pismenosti, ki vključuje širok nabor kulturnih izkušenj, estetsko presojo, kritično razumevanje in ustvarjalno produkcijo. Zavedati se je treba tudi, da se lahko v času 'kulturne konvergence' in mnogovrstnosti digitalne kulturne produkcije ukvarjanje mladih s številnimi medijskimi fikcijami razteza prek knjig, stripov, filmov, televizijskih dramatizacij in videoiger. V tem pogledu je filmsko vzgojo treba obravnavati kot podvrst medijske vzgoje, saj najboljše učinkujeta z roko v roki.« (Burn in Reid, 2012, str. 315)

V nasprotju z mnenjem Burna in Reida strategija K-KP temelji na prepričanju o nujnosti avtonomiziranja »filmskega medija«, saj v Slovenski kinoteki zagovarjamo načelo, da je film mnogo več kot zgolj eden izmed (množičnih) medijev. Seveda je film v svoji izjemni kompleksnosti, v kateri ga lahko obravnavamo kot kulturni objekt, ekonomsko kategorijo, tehnični proizvod, komunikacijsko sredstvo, nosilec zabave in razvedrila, dejavnik izobraževanja, vir informacij in tako dalje, tudi medij, hkrati, če ne predvsem, pa je eno njegovih temeljnih določil umetnostni imperativ, zaradi katerega se film nedvoumno in radikalno razlikuje od večine drugih občil. V tej zagati gre zlasti za diskrepanco med prevladujočim pojmovanjem medijske pismenosti, ki koncept opredeljuje predvsem na podlagi obravnave medijev v njihovi vlogi množičnega občila, in doumevanjem ekspertov v raziskavi *Screening Literacy*, ki se sklicujejo na najširše opredelitve medija, v katerem je v prvi vrsti zajet komunikacijski imperativ občil (in tako, denimo, vključuje tudi književno produkcijo). Tukaj se skriva pomembno vprašanje umetniške oziroma estetske vrednosti, ki v tem kontekstu poleg filmske obsega pretežno besedno umetnost in tako imenovane (novo)medijske umetnosti ter vlogo medija kot v prvi vrsti »posrednika«, »prenašalca« ali »komunikacijskega sredstva«. Kajti prevladujoči del obravnave, analiz ali priročnikov vzgoje za medije (poimenovanje, ki se je pri nas uveljavilo za »medijsko vzgojo«) se posveča zlasti sporočilnim vidikom medijev oziroma kritični in ustvarjalni rabi sporočil, ne pa dejavnikom, povezanim z estetskimi oziroma umetnostnimi določili, čeprav so ta na deklarativni ravni sicer poudarjena. Prav nujnost obravnave filma kot umetniškega dela pa naj bi bil, po vizijah Slovenske kinoteke, eden ključnih elementov filmske vzgoje. V tem v grobih obrisih pravzaprav sledimo ciljem načrta »Film v šoli« (*Cinéma à l'école*), ki je nastal leta 2000 v Franciji pod skupnim okriljem ministrstva za kulturo in komunikacijo ter ministrstva za vzgojo in izobraževanje. Kot že omenjeno, se je program izkazal za edini dejansko delujoči primer uspešne državno uravnavane filmske vzgoje v EU. Zastavljeni

cilj je bil opredeljen povsem preprosto, a nedvoumno: »posredovanje osnove filma kot umetnosti« (Štrajn, 2002).<sup>4</sup>

V nasprotju z (izhodiščno) opredelitveno nedoslednostjo študije o »ekranski pismenosti« ta v nadaljevanju prinaša vrsto metod, spoznanj, smernic in priporočil, ki so bili dobrodošla podlaga za pripravo skupnega modela filmske vzgoje, realiziranega štiri leta pozneje. Med njimi se za rabo dozdevata bistvena predvsem dva elementa: vizija »idealnega modela filmske vzgoje«, ki zajema tudi predpostavko nujnosti usposabljanja njenih izvajalcev, in pa priporočilo, ki govori o evropskih modelih filmske vzgoje. Pri prvem spoznanju gre predvsem za zavest o nujnosti sistematičnega medsebojnega sodelovanja vseh udeležencev, potrebnih za zasnovo kakovostnega filmskoizobraževalnega procesa, koordiniranega na državni ravni. Ta predpostavlja nujnost vzpostavljanja strategije, po kateri bi bila celotna sfera »od že usposobljenih učiteljev filma do učiteljev ostalih predmetov, zainteresiranih za film, tako tistih, ki delujejo v šolah, kot tistih iz neformalnega sektorja (neodvisnih strokovnjakov, kulturnih delavcev in ostalih vzgojiteljev) deležna prepoznavne in financirane možnosti profesionalnega razvoja, ki bi jim bil na voljo od začetne ravni do ekspertnega statusa, s standardi vrednotenja in uradnega priznavanja njihovega razvoja« (Screening Literacy, 2012, str. 14). Prej omenjeno priporočilo pa zagovarja nujnost »razvoja vrste evropskih modelov filmske vzgoje, ki vključujejo presojanje filma kot oblike umetnosti, njegovo kritično razumevanje, dostop do nacionalne filmske dediščine, svetovnega in popularnega filma ter razvijanje ustvarjalnih filmskih veščin« (Screening Literacy, 2012, str. 13). Skladno z vizijami in priporočili raziskav sta tudi v končni vseevropski strategiji *A Framework For Film Education* osrednja elementa, ki sodita med ključni izhodišči zasnove K-KP, dobila pomembno in jasno določeno vlogo. Če bi tako na podlagi pričujočih primerov filmsko pismenost redefinirali na temelju izhodišč, s katerimi k razumevanju filmske vzgoje pristopamo v programu K-KP, bi se nova definicija lahko glasila takole: »Filmska pismenost pomeni raven razumevanja filma, sposobnost zavestnega izbora filmov, utemeljenega na želji po spoznavanju, kompetentnost kritičnega gledanja filma in analize njegove vsebine, tako z estetskih, kinematografskih kot tehničnih vidikov, ter sposobnost uporabe (manipulacije) filmskega jezika in tehničnih virov za produkcijo gibljivih slik.«

## IDEJNA ZASNOVA PROGRAMA

Projekt K-KP sodi v kategorialni okvir neformalnega izobraževanja. Zasnova temeljne strategije programa je izhajala iz predpostavke, da slušatelji – razen izjemoma<sup>5</sup> – niso strokovnjaki s filmskega področja. Hkrati pa (nekako podobno kot učenci in dijaki) vsekakor

<sup>4</sup> Navedeno po: Štrajn (2002). Avtor nadalje pojasnjuje, da izhodišče načrta predpostavlja, da naj bi v petletnem obdobju na državni ravni »pripravili nove programe filmske vzgoje, prenovili naj bi srednješolske programe, opravili posebna izobraževanja učiteljev in vzpostavili partnerska razmerja med svetom umetnosti ter svetom vzgoje in izobraževanja« (Štrajn, 2002, str. 30).

<sup>5</sup> Takšne izjeme so predvsem izvajalci različnih programov filmske vzgoje v KU in nekateri pedagogi, ki poučujejo filmske oziroma s filmom povezane predmete na umetniških gimnazijah.



so gledalci filmov in tudi nosilci določene predhodne (tako implicitne kot eksplicitne) »filmske vednosti«. Zato se je zdela ključnega pomena usmeritev na tiste dejavnike potencialnega poznavanja filma, ki bi lahko najustreznejše zaobsegel predhodno (bodisi zavedno bodisi nezavedno) poznavanje učinkovanja filmske ustvarjalnosti. Na ravni razmerja do filma kot umetnosti se za takšnega izkazuje pojem vzgoje pogleda, na ravni njegove sporočilne in pomenske razsežnosti je to fenomen ozadnih predstav, v kontekstu učenja pa koncept tihega znanja.

Na sporočilni ravni se film kot oblika komunikacijskega dejanja izhodiščno giblje v okvirih družbenih praks, ki imajo značilnosti množičnega medija, vendar pa v osnovi sodi v polje komunikacije kot oblike vzporednega produkta naših »metareprezentacijskih sposobnosti«. Mogoče je namreč reči, da so komunikacijski akti skozi svoje implicitne spoznavne učinke sprožilci reprezentacije (onstran njenega neposrednega dekodiranja). Aktivacija reprezentacije pa je poleg uveljavljenih komunikacijskih načinov, ki temeljijo na eksplicitnosti in implicitnosti prenašanih pomenov, lahko v enaki meri pogojena s tistim, kar ostaja onstran sporočila.<sup>6</sup> Poleg uveljavljenega »kodnega modela«, ki temelji na prenosu splošno sprejetih lingvističnih kodov, poznamo namreč tudi »*sklepni model komunikacije*«, zasnovan na ideji, da je komunikacija nekaj več kot zgolj prenašanje vsesplošno uveljavljenih jezikovnih, izraznih ali vizualnih šifer. Uspešnost samega komunikacijskega dejanja tako ni odvisna od vprašanja, ali imata tisti, ki informacijo posreduje, in njen naslovnik identično predstavo o sami izjavi, temveč da se izjava, kakorkoli že je reprezentirana, pojmuje kot dokaz istega želenega zaključka. Janez Justin se zato osredotoča na vprašanje tistih dejavnikov v komunikaciji, ki prihajajo na dan v raziskavah določenega, pogosto prezrtega vidika razmerja med diskurzom in vednostjo: »*V interpretaciji pomensko nepopolnega in eliptičnega spoznavnega diskurza, ki naj bi služil družbenemu porazdeljevanju vedenja, se interpretator opre na ozadne predstave, da lahko s sklepi zapolni prazna mesta v diskurzu.*«<sup>7</sup> V kontekstu pričujočega razmisleka je ključen tisti poudarek v Justinovi intervenciji, ki obravnava dvojno naravo ozadnih predstav. Na eni strani so to »socialne predstave«, na drugi pa predstave, shranjene v »*dolgoročnem spominu*« posameznika. V procesu komunikacijskega dejanja lahko tako prihaja do nadgradnje, v kateri se »*paradigma* sporočila dopolnjuje s konceptualizacijo spoznavnega učinka diskurza, pojmovanega kot »reformatiranje ozadnih predstav«, učinka, ki nastaja onkraj sporočila« (Justin, 2005, str. 56). Komunikacijsko dejanje namreč nikoli ni docela sklenjeno, temveč je zasnovano na predpostavki ozadnih predstav, ki omogočajo, da se bralec ali gledalec za »*zapolnjevanje vrzeli na površju strukture sporočila ne zateka samo h kompleksnim interferencam,*

6 Janez Justin tako poudarja »*tretjo možnost*«, kako lahko besedila ali podobe dosežejo določene spoznavne učinke tudi zunaj konkretnosti »sporočanja«, zgolj tako, da od prejemnika, »ki si prizadeva za rekonstrukcijo implicitnih pomenov, zahtevajo, da si ozadne reprezentacije priključijo v spomin in re-rezentirajo v novi obliki, ki ustreza kontekstu« (2005, str. 56).

7 Povzeto po gradivu predavanja za modul *Antropologija komunikacije* z osrednjo tematiko »zahodna kultura in teoretske predstave o diskurzu ter vednosti«, ki ga je prof. Justin na ISH izvajal v študijskem letu 2005/2006.

*marveč tudi k celi vrsti ozadnih reprezentacij, shranjenih v njegovem dolgoročnem spominu*« (prav tam). Specifičnost in mnogoplastnost filmske izraznosti seveda predpostavljata tudi svojevrstnost obravnave načinov njegovega komunikacijskega delovanja, vendar pa se prav problematika sklepanja s pomočjo ozadnih predstav dozdeva »uporabna« v kontekstu filmske analize in interpretacije. Nekatera filmska izrazna sredstva oziroma njihova značilna (upo)raba namreč pomenijo podobne sprožilne mehanizme spoznavnih učinkov kakor same ozadne reprezentacije. Zato se v konkretnosti strukturiranja norm, s katerimi naj bi bili spoznavni učinki največji, upošteva vsa dolgoročnost človeškega spoznavnega aparata. Filmski diskurz si namreč ne more privoščiti »pomenske popolnosti«, saj bi v čisti eksplicitnosti izzvenel banalno zaradi neupoštevanja temeljne ambivalentnosti filmske podobe, ki se odraža v razlikovanju med tistim, kar podoba kaže, in tistim, kar pomeni. Hkrati pa je razširitev interpretativnih možnosti onstran – zgolj – eksplicitne in implicitne pomenskosti dobrodošlo sredstvo za analizo komunikacijskih razsežnosti kinematografske umetnosti, ki je v enaki meri »dostopna« tako »specializiranemu« kot »laičnemu« gledalcu, med kakršne v pričujočem kontekstu sodijo obiskovalci programa K-KP.

Podobno vlogo, kot jo ima na polju komunikacije teorija ozadnih predstav, lahko na konkretnjšem področju učenja zaznamo v konceptu tihega oziroma tacitnega znanja kot vednosti, pridobljene iz posameznikovih neposrednih izkušenj. Ker je zakoreninjeno v izkustveni sferi, razumljivo sooblikuje tudi naše vrednote in dejanja. N. Ličen poudarja, da se tiho znanje ponavadi obravnava kot »komplementarno eksplicitnemu znanju. Je rezultat implicitnega učenja in implicitne refleksije, tj. refleksije, ki poteka med delovanjem in se je navadno sploh ne zavedamo. Vključuje tudi predrefleksivno dimenzijo subjektivne izkušnje.« (Ličen, 2012, str. 13) V povezavi s filmsko recepcijo »nespecializiranih« posameznikov lahko obravnavamo tako vidike situacijskega kot neformalnega učenja oziroma prehoda od prvega k drugemu, ki izhajajo iz sodobnih teorij pojmovanja učenja kot družbenokulturnega procesa. To pomeni, da je samo učenje »spreminjajoč se fenomen, ki je odvisen od kognitivnih, kreativnih in komunikacijskih dejavnikov v nekem sociokulturnem okolju. Pristopi, ki raziskujejo učenje kot del kulturnih praks, učenja ne pojmujejo več kot zgolj individualni kognitivni proces, v katerem posameznik pridobiva informacije iz dekontekstualiziranega kompleksa znanja, temveč kot kontekstualni proces, v katerem nastaja eksplicitno in implicitno znanje.« (Ličen, 2012, str. 11) Za tiho znanje je tako značilno, da zajema vse tiste oblike znanja, ki so na eni strani pridobljene neintencionalno in se jih zares niti ne zavedamo, na drugi pa je izrazito individualno pogojeno v osebnem delovanju posameznika ter kot tako težko prenosljivo s »koncepti, ki jih uporabljamo pri prenosu eksplicitnega znanja« (Ličen, 2012, str. 14). Bistvenega pomena za izobraževanje sta tako sama oblika znanja, vsebovanega predvsem v pripovedovanju in veščinah, ter njegova jasno izražena oblika kot prehod z ene na drugo raven. Takšen »proces spreminjanja tihega znanja v eksplicitno« zajema vrsto elementov konceptualizacije, kot so »kodificiranje, artikuliranje, specifičiranje [...] Eksternalizacija tacitnega znanja je proces artikulacije tihega znanja v koncepte, ki jih lahko prenašamo, in je tudi ozaveščanje rutin, kar se dogaja z ubeseditvijo.



Ko proučujemo pripovedi o tistem znanju, ne smemo podleči epistemološki naivnosti, da bi verjeli, da je opis izkušnje (četudi zelo disciplinirano povedan) natančen odsev doživetega.« (Ličen, 2012, str. 14)

V predhodnih konceptih smo torej obravnavali vidike reprezentacije in predrefleksivne razsežnosti individualne osebne izkušnje v specifični obliki nesistematičnega »sprejema« filmske ustvarjalnosti, za njegovo poučevanje pa so enako pomembni tudi vidiki refleksije. Na podlagi nesistematično (ozadne predstave) in izkustveno (tiho znanje) pridobljenega znanja tako prihajamo do tretjega domala samoumevnega dejavnika – do stopnje pridobivanja in posredovanja znanja na refleksiven način. V tem kontekstu Darko Štrajn poudarja vidike vzgoje pogleda kot svojevrstne oblike refleksivne prakse filmske vzgoje (ki se je v praksi izkazala za nadvse uspešno zlasti v francoskem šolskem sistemu). Izhodišče Štrajnovega razmisleka je dejstvo, da so v obdobju vse intenzivnejše zasičenosti vsakdanjosti otrok in mladostnikov z avdiovizualnimi vsebinami učenci in dijaki povsem »akulturirani v družbeni kontekst, ki je tako rekoč eno s svojimi avdio-vizualnimi reprezentacijami – bodisi s fikijskimi bodisi z dokumentarističnimi. Učenci torej vstopijo v šolo, ko so že gledalci filmov (televizije itd.), in v nasprotju z npr. branjem in računanjem jih šola ne more 'še naučiti' gledati filmov. Kar šola lahko počne, zadeva območje refleksivnosti.« (Štrajn, 2002, str. 31)

Seveda pa dovezetnost za avdiovizualne vsebine in njihova potrošnja na sebi še ne zajemata prepotrebni osnov za relevantnost samega premišljanja. Ključnega pomena v tej situaciji je zavedanje, da je za ustrezno posredovanje znanj s področja kinematografije oziroma za zasnovo filmske vzgoje kot šolskega predmeta potrebna navezava na vsaj osnovna teoretska spoznanja iz (sicer relativno mladega, a vse intenzivnejše razvijajočega se polja) premišljanja sedme umetnosti. Zaradi svojstvene narave filmske teorije, ki se (najpogosteje) eklektično navezuje na določene že obstoječe refleksivne sisteme, bi bila za njeno polno razumevanje potrebna seznanitev tudi s temi izhodišči, s tem pa naj bi bila precej specifična tudi njena »uporaba« v šoli. Tako se v zasnovi filmske vzgoje ne moremo zavzemati za »poučevanje in proučevanje same teorije (kot npr. v primeru gimnazijske filozofije), ampak za aplikacijo njenih uvidov za pedagoško interakcijo, ki šele v predpostavljenem učinku proizvede refleksivnost pogleda. Taka refleksivnost se nato lahko vpiše v slehernikovo razumevanje družbenega, dojetje svoje lastne družbenosti in individualnosti, v njegove 'kognitivne zemljevide', po katerih se sploh orientira v socialnem kontekstu.« (Štrajn, 2002, str. 31) Njen ključni pomen tako ne more biti usmerjevanje k določenim »vrhuncem« oziroma vrednotenje ali težnja po izboljšanju okusa, temveč razpiranje izjemne mnogoplastnosti kinematografije, ki je značilna tako za samo doživljanje filma kakor za njegovo analizo in interpretacijo. Poučevanje filma kot oblike vzgoje pogleda naj bi potemtakem pomenilo »predvsem odpiranje družbenega prostora za samoidentifikacijo subjekta« (Štrajn, 2002, str. 31). V pričujoči konceptualizaciji je v ospredju refleksivno-estetski vidik obravnave filmske ustvarjalnosti, ki tudi v viziji K-KP pomeni najvišji zastavljeni cilj.

## METODE, PROCESI IN PRISTOPI

Na temelju navedenih izhodišč smo v Slovenski kinoteki K-KP zasnovali kot program, ki naj bi zajemal vse tri prej poudarjene dejavnike. Hkrati pa je zavest o »odprtosti koncepta« filmske vzgoje (Štrajn, 2002) vodila k upoštevanju raznolikosti, s čimer lažje dosežemo raznovrsten spekter slušateljev z bolj ali manj intenzivno razvitimi elementi prehodno obravnavanih konceptov oziroma (z uporabo malce arhaičnega izraza) različno razsežnostjo predznanja. Pomembno izhodišče pa so bile tudi tiste vizije izobraževanja odraslih, ki si prizadevajo za čimbolj stimulatívne pristope. Takšna je denimo »filozofija učenja« Jima Brysona, zasnovana na štirih motivacijskih načelih: »1. poučevanje je dialog, 2. učenje pomeni angažma, 3. razvoj je odkrivanje, 4. znanje je uporabno«. <sup>8</sup> Struktura delavnic, utemeljena na navedenih podlagah, tako zajema tri tematsko povezane, metodološko pa dopolnjujoče se principe pridobivanja oziroma nadgrajevanja znanja: informatívno-analitično v obliki predavanja, doživljajsko ob projekcijah »filmskih klasik« in stimulatívno-komunikacijsko v prenašanju spoznanj, vednosti in izkušenj. V praksi to pomeni, da so delavnice zasnovane kot kombinacija treh elementov pozornosti, ki so jim podvrženi slušatelji – ogled filma v celoti, poslušanje predavanja in diskusija z izmenjavo primerov dobre prakse. V obdobju od leta 2013 do 2016 so bili izvedeni trije »letniki« programa: *Kino-katedra za pedagoge* (2013/2014), *Kino-katedra za pedagoge II: Metodologija filmske vzgoje* (2013/2014), *Kino-katedra za pedagoge III: Filmska analiza in interpretacija* (2013/2014).

Prvo leto se je program izvajal ob vzpostavljanju temeljnih smernic in opredeljevanju širšega omrežja nadgrajevanja poznavanja zgodovine filma in kinematografije. Izhodišče sta bili predstavitev in obravnavo nekaterih ključnih zgodovinskih filmskih gibanj oziroma šol in z njimi povezanih konceptov, njihovih najpomembnejših izraznih sredstev ter poglobitvenih ustvarjalnih prijemov. Temeljna težnja programa je bila soočenje z vrsto vprašanj, ki so usodno zaznamovala razvoj filmskega modernizma in postmodernizma. Tako je bil podrobnejši vpogled namenjen fenomenom iz različnih razvojnih obdobij in lokacij na zemljevidu svetovne kinematografije: *ameriški film noir*, *italijanski neorealizem* (Neorealismo), *britanski svobodni film* (Free Cinema), *francoski novi val* (Nouvelle Vague), *novi oziroma mladi nemški film* (Der Neue Deutsche Film oziroma Junger Deutscher Film), *novi jugoslovanski film* oziroma »črni val« (»crni talas«), *novi Hollywood* (New Hollywood oziroma American New Wave) ter *Dogma 95* (Dogme 95). Ob izboru tematik in filmov smo izkoristili možnosti, ki jih ponuja kinotečni filmski fond. Zasnova prvega letnika projekta je temeljila na prepričanju o izjemni povezanosti in medsebojni soodvisnosti dogajanj na filmskem zemljevidu v vseh poglobitvenih razvojnih fazah kinematografije obravnavanega obdobja. Obenem pa smo poskušali pokazati, kako so predvsem posebnosti posameznih ustvarjalnih in stilističnih prvin, značilnih za določeno filmsko gibanje, tisti dejavniki, ki so zagotovili temelje za razvoj izjemno heterogenega spektra izraznih možnosti ustvarjalnosti gibljivih podob. Ta se je v najprodornejših pobudah vselej

<sup>8</sup> Podrobneje glej: Bryson (2013). Avtor izhaja iz del M. Knowlesa (2012) o učenju odraslih in raziskav o motivaciji za učenje v odraslosti.

soočala z omejitvami lastnega kategorialnega dometa in zato pogosto prestopala meje posameznih filmskih panog in se dejavno spogledovala s prijemi eksperimentalnega ter dokumentarnega filma. Tako smo poskušali pokazati, kako je kategorizacija na podlagi »panožne delitve« na igrani, dokumentarni, eksperimentalni in animirani film pogosto vsiljeno omejevanje prostega pretoka ustvarjalnih energij, ki se ne menijo za okvire, v katere jih na eni strani želijo zapirati producentski finančni interesi, na drugi pa sama refleksija, ki praviloma temelji prav na čimbolj preciznem opredeljenem instrumentariju. Zato smo se po potrebi osredotočili tudi na neposredne vidike dokumentarnih študijev in raziskav eksperimentalnega filma, čeprav smo se v izhodišču posvečali predvsem področju najbolj razširjene vrste kinematografije, to je igranega pripovednega filma.

V drugi »sezoni« smo si zastavili nalogo konkretnjše problemske osredotočenosti na metodološke vidike filmske vzgoje. Tako smo se usmerili na obravnavo nekaterih pomembnih vprašanj, s katerimi se srečujemo ob uvajanju filmskih vsebin v vzgojno-izobraževalni proces. Fokusrirali smo se na različne možnosti obravnave filmske umetnosti v okviru tematskih zastavkov, ki so zajemali bistvene dejavnike *filmskega izraza in njegovih razvojnih poudarkov, avtorskega filma, žanrskega filma, kratkega filma, dokumentarnega filma, mladinskega filma, filmskih adaptacij* (literarnih del) in *svetovnega filma*. V sklopu posameznega tematskega izhodišča smo se posvetili načelom različnih disciplin filmskega preučevanja (*filmologije, naratologija, estetike, ontologije, spoznavne teorije, kritične teorije družbe in teoretske psihoanalize*), se seznanili z raznovrstnimi pristopi k poučevanju filmske kulture, kot so *zgodovinski, problemski, analitični ali vrednostni pristop*, in obdelali tri temeljne vidike kinematografije, *literarne, dramatskega in filmskega*. Ena od pomembnih iztočnic za zasnovo »letnika« je bila monografija *Metodika nastave filma* hrvaškega profesorja metodike poučevanja jezikov in kinematografije Stjepka Težaka, ki je izhajal iz prepričanja o nujnosti zaobseganja filmskega dela kot celote:

»Film je treba obravnavati kot celoto. Vsakršno razstavljanje posega v njegovo integriteto in ogroža razumevanje filmske zgodbe. Toda za doumetje kompleksnosti ustroja dela se moramo nujno posvetiti tudi posameznim elementom in jih pojasniti. Zato je ključnega pomena analiza, v kateri se razkriva delovanje vsakega strukturnega elementa in njegova soodnosnost tako z ostalimi sestavinami kot s celoto. Izhajamo torej iz celovitosti, iz globalnih vtisov in univerzalnih sodb, da bi skozi opazovanje in presojanje posameznosti prišli do sintetičnih zaključkov ter splošne ocene filma.« (Težak, 2002, str. 65)

Na podlagi tega »metodološkega načela« smo izbrana filmska dela vseskozi obravnavali skozi perspektivo razmerij in medsebojnih odnosov dejavnikov, ki smo jih preučevali.

Tretja edicija K-KP pa je bila namenjena vidikom filmske analize in interpretacije, kar pomeni, da se je iz predhodnih »širših« informacijskih in metodoloških zastavkov fokus zožil na neposrednejšo analitično obravnavo izbranih elementov filmske ustvarjalnosti in njihovo »uporabno« vrednost v vzgojno-izobraževalnem procesu. V preučevanju

pomenskih razsežnosti umetnosti gibljivih podob smo podrobnejši pogled namenili vprašanjem različnih pristopov, metod in pogojev analiziranja in interpretiranja filmskih del. Ti zajemajo zlasti vidike estetske, tekstualne oziroma jezikovne, tematske, naratološke oziroma pripovedne, ikonične oziroma slikovne, verifikacijske, stilistične in zgodovinske analize. V pregledu različnih sredstev (instrumenti deskripcije, citiranja in dokumentiranja) ter analitičnih tehnik (od razkadriranja, opisa ali shematike do analize segmentov, odlomkov, fotogramov ...) smo poseben poudarek namenili vprašanjem analitične interpretacije kot enemu glavnih segmentov filmske vzgoje. Ta namreč omogoča razumevanje filma v vseh njegovih bistvenih elementih oziroma pojavnih oblikah, v katerih lahko film obravnavamo predvsem kot umetniško delo, hkrati pa tudi kot dejavnik avdiovizualne kulture, kot sestavino množičnega (medijskega) sistema, kot element novih tehnologij in kot gospodarsko panogo. Temeljno vodilo programa je bilo vztrajanje pri težnji po čimbolj celovitem pristopu k filmski ustvarjalnosti, v katerem se odraža spoznanje Jona Lewisa, avtorja enega najnovejših priročnikov filmske analize *Essential Cinema: An Introduction to Film Analysis*, ki poudarja: »Filmska analiza nam omogoča spoznavati, kako nas filmski ustvarjalci prevzamejo s svojo magijo in kako je ta čarobnost posledica najrazličnejših kombinacij ključnih elementov filma. Analitični pristop nas ne oropa gledalskega užitka, temveč ponuja še močnejše zadovoljstvo angažiranega spremljanja filmskega dela.« (Lewis, 2014, str. 3) Na podlagi zavzemanj nekaterih ključnih filmskih analitikov iz francoskega in anglosaškega govornega območja smo poskušali predstaviti tiste analitične pristope, ki bi bili potencialno najbližje mladim gledalcem v različnih starostnih obdobjih oziroma na različnih stopnjah filmskega predznanja.

## SKLEP

Dosedanja praksa K-KP je privedla do nekaterih zanimivih (tako pričakovanih kakor presenetljivih) spoznanj. Na pragmatični ravni je to seveda potrditev prepričanja o perečem pomanjkanju tovrstnega sistematičnega izobraževanja ne glede na dejstvo, da film, vsaj formalno (razen redkih izjem),<sup>9</sup> še nima mesta v šolskem kurikulumu. Takšno deficitarnost izpričuje tako vseskozi naraščajoče zanimanje za program kakor podatek, da se delavnic poleg »pričakovanega« nabora delavcev v KU, ki izvajajo programe filmske vzgoje, ter učiteljev in profesorjev umetniških, jezikovnih, družboslovnih ter humanističnih usmeritev udeležuje vse večje število pedagogov s področja naravoslovnih ved. To pomeni, da film v šolsko sfero prodira (na žalost za zdaj zgolj sporadično) na več različnih načinov in zlasti skozi mnogo širši spekter možnosti, kot bi se zdelo na prvi pogled. Poleg omenjenih »običajnih osumljencev«, ki poučujejo predmete, kjer film lahko prinaša določeno »samoumevno« dopolnilo in popestritev učne snovi, se je delavnic udeleževala tudi vrsta tistih, ki poučujejo matematiko, fiziko, kemijo, biologijo ... Potemtakem lahko poudarimo, da težnja po strokovnem izpopolnjevanju obstaja tako pri izvajalcih s filmom neposredno povezanih programov oziroma projektov v šolah (vodjih filmskih krožkov ali klubov,

<sup>9</sup> Tukaj imamo v mislih predvsem usmeritev dveh umetniških gimnazij (Umetniška gimnazija v Ljubljani in Novi Gorici), ki imata v sklopu programa dramsko-gledališke smeri tudi predmet »video in film«.

filmskih delavnic, projektnih dni ...) in KU kot tudi pri tistih, ki izkoriščajo filmsko »uporabno« vrednost pri predmetih, ki na videz s filmom nimajo neposredne povezave.

Če naj torej navedena spoznanja – ki seveda ne morejo imeti statusa raziskovalnih izsledkov, saj področje (ne)obstoja filmske vzgoje pri nas še ni bilo deležno sistematične znanstvene raziskave – poskušamo strniti v zaključno misel, bi lahko rekli, da se filmska vzgoja v trenutni konstelaciji pri nas lahko začne prav oziroma predvsem z neformalnim usposabljanjem tistih, ki naj bi jo izvajali. V nasprotju z vrsto drugih umetniških (bodisi obveznih bodisi izbirnih) predmetov, za katere obstaja visoko profiliran in usposobljen strokovni kader, ki je svojo izobrazbo pridobil skozi študij določene umetnosti v njeni praktični oziroma teoretski obliki, ostaja film ujet na »nikogaršnjem« ozemlju entuziazma in improvizacije. Njegova odsotnost na ravni primarnega in sekundarnega izobraževanja kot tudi pomanjkljiva prisotnost v programih pedagoških fakultet ter zgolj občasna umeščenost v programe nekaterih družboslovnih in humanističnih programov ter izrazito selektiven študij na edini »profesionalni« filmski akademiji AGRFT namreč nikakor ne morejo zagotoviti ustrezne strokovne baze, iz katere bi se lahko generiral nabor potencialnih »specializiranih« filmskih pedagogov. Zato je v prvi fazi poskusov uvajanja filmske vzgoje v splošno sfero javnega izobraževanja nadvse pomembna možnost kakovostnega in sistematičnega izpopolnjevanja tistih pedagoških delavcev, ki naj bi razvijali to področje. Kajti prav to so potencialni nosilci novih znanj, ki bodo ta znanja prenašali tudi na svoje kolege in sodelavce. Če sklenemo s prepričanjem Henryja A. Girouxa (enega glavnih predstavnikov »kritične pedagogike«, ki v svoji neposredni praksi uporablja film) iz razprave »Prodiranje v film: pedagogika in politika filma«, ki obravnava pomembno vlogo filma kot javne pedagogike oziroma nujnost njegove problematizacije pri »naprednejših pedagogih«.<sup>10</sup>

»Vseprisotnost in vplivnost filma kot oblike javne pedagogike<sup>11</sup> sta za pedagoge priložnost in izziv: kako povezovati film kot kulturno prakso s širšimi družbenimi vprašanji, družbenimi razmerji in institucionalnimi formacijami. Vprašanj, od kod filmom njihovi pomeni in kako razumeti specifične zahteve različnih občinstev do nekega filma, ne gre obravnavati v luči filmske

<sup>10</sup> Izraz v navednicah povzemamo po naslednji Girouxovi misli: »Ker ima film pomembno vlogo pri umeščanju posameznih ideologij in vrednot v javno razpravo, zagotavlja obenem tudi pedagoški prostor, ki odpira možnost interpretacije, ta pa omogoča intervencijo. Kot javna pedagogika izpostavlja film potrebo po oblikah pismenosti, ki nagovarjajo globoko politične in pedagoške načine, s katerimi se konstruira znanje, in tako vstopa v naša življenja kot ‚s podobami nasičena kultura‘, kot temu pravi Susan Bordo. Za naprednejše pedagoge lahko to pomeni vzgajanje njihovih učencev in drugih, da znajo vključevati etične in praktične premisleke v kritično analizo delovanja filma kot družbene prakse, ki vpliva na njihova vsakdanja življenja in jih pozicionira znotraj obstoječih družbenih, kulturnih in institucionalnih mehanizmov moči. To lahko pomeni tudi seznanjanje učencev s tem, kako se zgodovinski in današnji pomeni, ki jih film proizvaja, vklapljajo v širši sklop idej, diskurzov in družbenih struktur v globalni družbi, in kako slednje ti pomeni bodisi reproducirajo ali pa prekinjajo.« (Giroux, 2015, str. 80)

<sup>11</sup> Ker je v članku, po katerem navajamo, uporabljena besedna zveza »javna pedagogika«, jo ohranjamo. Giroux (2004; 2008) uporablja besedno zvezo »public pedagogy«.

teorije ali celo skozi nekoliko zamejeno prizmo odzivnostne teorije, temveč s pomočjo nabora drugih kulturnih vsebin, diskurzov in institucionalnih formacij.« (Giroux, 2015, str. 84)

Pričujoče spoznanje tako pomeni eno od vodil programa, ki naj bi po priporočilih Predloga strategije razvoja nacionalnega programa filmske vzgoje (2016) postal pomemben dejavnik »strokovnega izobraževanja in usposabljanja« delavcev v VIZ ter izvajalcev kulturnih programov in projektov s področja filma ter zlasti nadgrajevanja že pridobljenih znanj tistih, ki so svoje poslanstvo samoiniciativno razširili na področja filma in kinematografije. Prizadevanja Slovenske kinoteke pa gredo v smeri, da bi navedena pričakovanja izpolnili in vseskozi nadgrajevali v skladu s temeljnim poslanstvom ene ključnih filmsko-izobraževalnih institucij pri nas.

## LITERATURA

- Bryson, J. D. (2013). *Engaging Adult Learners: Philosophy, Principles and Practices*. Barrie Ontario: PBI.
- Burn, A., Reid, M. (2012). Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(4), 314–324. *Framework For Film Education [A]*. (2016). London: BFI.
- Giroux, H. A. (2004). Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1(1), 59–79.
- Giroux, H. A. (2008). Hollywood Film as Public Pedagogy: Education in the Crossfire. *Afterimage*, 35(5), 7–13.
- Giroux, H. A. (2015). Prodiranje v film: pedagogika in politika filma. *KINO!*, XXV–XXVI, 75–88.
- Justin, J. (2005). Text, Indexical Background Representations, and Representations of the Past. V J. Brenard, J. Fikfak in P. Grzybek (ur.), *Text & Reality* (str. 55–78). Ljubljana, Vienna: Institute of Slovenian Ethnology at ZRC SAZU, Österreichische Gesellschaft für Semiotik – Institut für Sozio-Semiotische Studien.
- Knowles, M., Holton, E. F., Swanson, R. A. (2012). *The Adult Learner*. New York: Routledge.
- Lardoux, X. (2014). *Pour une politique européenne d'éducation au cinéma*. Paris: CNC.
- Lewis, J. (2014). *Essential Cinema: An Introduction to Film Analysis*. Boston: Cengage Learning.
- Ličen, N. (2012). Model skupnosti prakse in situacijsko učenje. *Andragoška spoznanja*, 18(3), 10–24.
- Predlog strategije razvoja nacionalnega programa filmske vzgoje*. (2016). Ljubljana: SFC.
- Screening Literacy: Film Education in Europe*. (2012). London: BFI.
- Štrajn, D. (2002). Vzgoja pogleda. *Ekran*, XXXIX(7/8), 30–32.
- Težak, S. (2002). *Metodika nastave filma*. Zagreb: Školska knjiga.



Vanda de Sousa

## WHAT DO LEARNERS NEED TO KNOW ABOUT CINEMA? FILM AS A LEARNING TOOL IN ADULT EDUCATION

### ABSTRACT

*The author reflects upon the dominating culture of images in the today's fragmented and globalised world. She examines the cinematographic text as a tool that can be used in the process of adult education, facilitating the education of the generations who, unlike younger generations, were not born into the world of images. The author argues that teaching and learning about cinema can represent a tool which enables individuals to acquire cinematographic literacy and discover their psychological, cultural and social selves. The author starts by examining the cinematographic text as a consequence of the technological evolution. She goes on to describe the evolution of the cinematographic text, emphasizing its grammar, syntax and semantics, while focusing on the advantage of the cinematographic text and language over other languages, since such text leads to free interpretation and learning. Finally, she discusses film as a teaching and/or learning tool that puts an end to the hermeneutics, reveals the other (not the self), and leads to the comprehension and construction of our individual, social and cultural identity.*

**Keywords:** cinema, cinematographic text, adult education, learning, identity

### KAJ MORAJO VEDETI O FILMU TISTI, KI SE UČIJO? FILM KOT UČNO ORODJE V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH – POVZETEK

*Avtorica razpravlja o kulturi podob, ki prevladuje v današnjem fragmentiranem in globaliziranem svetu. Preučuje filmski tekst, ki ga obravnava kot orodje v izobraževanju odraslih, ki se, nasprotno od mladih, niso že rodili v svet podob. Trdi, da sta poučevanje in učenje o filmu orodje, ki posameznikom omogoči, da razvijejo filmsko pismenost in odkrijejo svoj psihološki, kulturni in socialni jaz. Najprej predstavi filmsko besedilo, ki je posledica tehnološke evolucije. Nato opiše evolucijo takšnega besedila, pri čemer se osredotoči na slovnico, skladje in pomen besedila. Poudari, da imata filmsko besedilo in filmski jezik prednost pred drugimi besedili in jeziki, saj omogočata svobodno interpretacijo in učenje. Nazadnje razpravlja o filmu kot učnem orodju, ki zmanjšuje pomen hermenevtike, razkriva drugega (ne razkriva gledalčevega jaza), s čimer vodi gledalca v razumevanje in konstrukcijo individualne, socialne in kulturne identitete.*

**Ključne besede:** film, filmsko besedilo, izobraževanje odraslih, identiteta

## **INTRODUCTION**

Throughout history, each major form of technological development, including cinema, has been integrated into the education process as a tool that facilitates learning. Today, images have become a privileged way of communicating, supplanting words, as well as writing and reading of the texts. Consequently, our ways of perceiving, receiving and thinking have changed. This is the reason why all generations need to develop cinematographic literacy, with the help of formal and non-formal or informal learning. Schooling stimulates linear learning, focusing on time and sequence, which is necessary for the understanding of literary texts, but not of film narratives. Linear learning and expression are hardly in tune with today's fragmented world. Books are less adapted to the new world than films, therefore learners need to know how a cinematographic text functions, and they need to understand film language, which is subject to constant technological changes and developments. Television, video and film use a visual language that is difficult to always be interpreted correctly. Without acquiring the required knowledge in this field, film in education remains merely a technical method, and not the actual language that stimulates learning and imagination.

## **CINEMATOGRAPHIC TEXT IS A CONSEQUENCE OF TECHNOLOGICAL EVOLUTION**

The digital technology revolution projected the majority of the world population into a world dominated by images and by the same token shifted it into a globalized world. We live at a historic crossroads (McLuhan, 1974). Faced with the spectacular rise of the number and diversity of the mass electronic media, more than ever before the young people seem to be using the right hemisphere of the brain more than the left one, as images have become the privileged way of communication, supplanting words, writing and reading of texts. Therefore, all generations, including the older ones who were not born into the current world of images, need to develop cinematographic literacy with the help of structured education, as well as experiential (formal and informal) learning.

### **Images Versus Words and How They Are Perceived**

Some psychological studies examine how information is perceived, received and interpreted, and more specifically, how individuals select pieces of information and recognise those that are most important for their survival within the ecosystem (Rodríguez, 1998, p. 25). On the other hand, Kerchove (1995) theorizes that from the moment we start learning to read, we learn an alphabet denoting sounds, which at the same time conditions the relation we have to time and space. Why is it that all writings representing sounds are written horizontally, while those representing images, like the Chinese characters, are written vertically? Writing from left to right affects the way we think, focusing our attention on time and sequence, the two essential functions of the left hemisphere (ibid.). Ferrés (1992) states that reading from left to right takes place in time. Thus reading from left to right is an analytical, abstract process which is followed by a logical analysis. This



is how we first learn in school. On the contrary, seeing a picture is an overwhelming and absorbing act, a synthetic, holistic process (ibid.; p. 27). Vision processes triggered in human brain are related to a great number of scenic constituents, shape, colour, depth, movement, etc. There are about thirty areas of the brain that help processing the form, light, colour, and depth, leading to the creation of a single and whole image. In addition, the perspective also seems to represent an important element. According to Panofsky's studies (1991), perspective has already represented an integral part of the representations of space in the Western painting. Space is thus the object of knowledge, a kind of epistemic space of representation. In the future, the faculty of perspective will undoubtedly be gaining in importance.

### **Image as a Product of Modernity**

According to Singer (1995) modernity implies a phenomenal world, which is faster, chaotic even, as well as fragmented and disorienting when compared with the immediately preceding stages of human cultural developments. Baudelaire (2013) and Balázs (2010, p. 97) underline the importance of aesthetics, and the importance of the fragment and fragmentary narrative. The film narrative is thus by definition more in tune with the modern fragmented environment. Moreover, Balázs (ibid.) claims that camera looks at the characters and their environment through the eyes of one character. The camera can observe the environment through the eyes of a different character every time, therefore providing multiple viewpoint angles. The result of this is the action space that is seen from the inside, through the eyes of the *dramatis personae*. As noted by Margaret Cohen (2004, p. 284), the film presents the possibility of reading everyday that allow us to see the real panoramic (horizontal movement from left to right) and other texts (not the film texts). They do not allow us to read. To a large extent, film is more suited to the task in this respect, due to its new technological possibilities.

### **Image as an Illusion of Movement; Cinema Through History**

The audio-visual dimension is possible due to the producing of the illusion of movement. The producing of this illusion – which is possible due to the retina persistence – has gone through several stages. In the early hours of the twentieth century film technicians decided to reproduce life. First, they invented photography and later cinema. In 1872, Muybridge held in California set successive stages of the movement of animals and humans. In 1894, in the United States, Edison and his assistant Dickinson invented “Kinetoscope” – a kind of a large box with a screen through which an observer could watch the unfolding of a film. (Rodríguez, 1998, pp. 169–170). In 1895, the Lumière brothers offered first public performances of their great invention, the “cinematograph”. The rise of the first cine-clubs came about, triggered by the practice of the Lumière brothers. Their films were screened in various public places, including department stores, theatres etc. Cinema is thus a relatively recently established art form and technique, with no more than a hundred years of history. It has gone through several decisive development stages, although these were not always perceived as such. Nevertheless, cinematographic literacy also requires

familiarity with the rather conflicting development of cinema (i.e. the advent of sound film). Moreover, cinema was not born in just one country (France, the United States etc.) and the story of the development of cinema is not only about the development of film but also about the existence of a number of intellectuals, critics, film clubs and specialised magazines, as well as cinema museums and cinematheques. They all compose the cinema culture. In some countries cinema is perceived both as an art form and as a way of spending leisure time. Adult learners therefore need to make a clear distinction between the two types of cinema.

## **CINEMATOGRAPHIC TEXT LEADS TO INTERPRETATION**

### **Image as Narrative**

Understanding cinematographic images and their nature and functions enables adult learners to find common grounds on which to conceive, structure and perceive audio-visual documents. This topic is therefore to be given specific attention whenever a film is produced or used as a learning tool in the context of adult education. Constituting an organised and structured narrative, cinematographic images are not just a random collection. The narrative – looking and being looked at and by or watching and being watched from various angles, as well as the feeling of being observed in the same way – refers to a multiplicity of the points of view. Moreover, the narration changes whenever there is a change in the point of view. In addition, the image is not monolithic but heterogeneous. The whole image leads to a representation that necessarily obeys a certain number of the rules of construction. One needs to be visually literate in order to understand the construction of representations through film images, and this is exactly what the film education is supposed to provide the learners with. The cinematographic (audio-visual) language which unites the sound and the image is also based on the principle of narrative continuity-discontinuity. The narrative continuity involves exposing cinematographic elements, characters and actions so that the viewer can integrate into the narrative structure chronologically. From time to time, a flash back technique is employed to this end. Though there is a tendency to compare the cinematographic language with the literary one, the first fundamentally differs from the other, and the visual script does not represent a work of art similarly to the literary text. The difference between the two languages needs to be demonstrated and the learners should be aware of the existence of both, the art of cinema and the cinema. Moreover, cinematographic language cannot be conceptualized as art, but as a technique. Cinematographic language constantly employs narrative discontinuity, that is, the possibility of reducing the narration of the story to two or three seconds by using the narrative ellipsis whenever possible. The latter is possible because cinema employs images as symbols.

The logic of the cinematographic language is not determined solely by the effect of the formal similarity between the message and the reality to which that message refers, but also by the dissimilarities between the message and the reality (Rodríguez, 1998, p. 25).

Users cannot know whether the images are real or fabricated. Some believe that images are manipulated, others that they primarily constitute narration. When using film, especially featured films, as a learning tool, an adult educator realizes that when it comes to images, the learners are not always sure about their meaning and are moreover often not unanimous about it, which can and should give rise to ample opportunities for discussion and, consequently, learning. In addition, an adult educator should look into how the learners screen films. Learners who are exposed to films as a part of the learning process need to possess the knowledge about how images, reality, and fiction interact on the screen. Nevertheless, it seems that the users' beliefs about the cinema and its images have greater impact on their reception of the film than the knowledge they may have acquired about cinematographic language. Users most often believe that the images, in relation to reality, either imitate it, lie about it, or manipulate it. But above all they should learn about the importance of the way the images are structured. Simply rearranging the order in which the images appear can change the meaning of the narration. Generally, when reading is employed as a learning tool, the level of consensus as to the meaning of the words and sentences is much higher than in the case of cinematographic images and the narrative they convey.

### **Image As a Sign**

According to Pierce (1993, p. 94), the essential character of the sign is to designate or signify another thing which is absent, concrete or abstract. It is therefore necessary to understand the operation of the image as a sign. The sign takes place of the object that is not there. According to Pierce's semiotics, it is possible to read cinematographic language by acknowledging that the view of the camera is framed, and that therefore the reality is framed by the frame, the threshold, and that the frame is a fragment of the external object. The film aesthetics is the result of the mediation between this fragment and the world. Roland Barthes underlined that modern men, the men of the cities, spend time reading, words, images, gestures, behaviour (Barthes, 1964, p. 40). Umberto Eco (1991) suggests that reading implies reader's willingness to decipher iconic and/or linguistic forms, thus contributing to our understanding. In school, learners are taught to understand verbal messages. But are they taught to read and write messages based on images? Television, video and film use a visual language that is resistant to interpretation. It is therefore important to know, what are the elements, as well as the meanings and the structures of language, and to be active, constructive and critical receivers.

### **SYNTAX AND GRAMMATICAL IMAGE**

Captured in the syntax of the moving image there are progression and conflict. Namely, nothing is produced by itself, but is always the result of a confrontation – of cause and effect, of action-reaction, a result of opposing characters. Image produces a language that, by its structure, form and rhythm, stimulates and feeds the imagination of the potential audience, which is what Gaston Bachelard called „imaginative forces“ (Kaplan, 1972). In the 1970s, the analysis of the cinematographic discourse was dominated by the influence

of Jacques Lacan (1982, p. 11). Metz (1980) offered analytical tools for the examining of the cinematographic discourse, emphasizing the heterogeneity of meanings and combinatorial rules. In the 1980s, Gilles Deleuze claimed that film does not represent the reality, but the is an event that, instead of representing, restores the real (Deleuze, 1984, p. 285). The film shot acts as an icon which carries the character of the action, i.e., covers the feelings and the theme that are embodied in the act.

### **CINEMA, A NEW LANGUAGE, WAS SHAPED STEP BY STEP**

The poetics of film was preceded by the fragmentary aesthetics of modernity and modernism, with reverberations in arts such as literature and painting. In his manifest *The Birth of a Sixth Art*<sup>1</sup> Riccioto Canudo (1911) argued, not without justification, that film would eventually absorb all other arts, thus giving rise to the myth of the total art. While Georges Méliès introduced a film that tells a story, the Lumière brothers continued to work in the documentary direction. Between 1915 and 1924, D. E. W. Griffith employed different shots to explore the drama of the narrative. In the 20's of the last century, the Russian formalists, led by Kuleshov, introduced the edited film, in which the organization of scattered fragments of images into a rhythmic sequence is intended to produce effect, make sense, and elaborate ideas, concepts and ideologies. This group also included Pudovkin (2012, p. 148) and Vertov (1992, p. 49).

From here on film takes on a new dimension as it fails to focus on what happens outside and in front of the camera in order to fix what is within the camera frame. With Edwin S. Porter's film, *The Great Train Robbery* (1903), the ability of continuity appears within the film language for the first time. The juxtaposition of images opens up the structure and the design of the film editing. With Porter, the camera captures places, spaces, and events, organizing them into a speech which tells a story. With Griffith, the film language focuses on the object, or more specifically, on breaking the real object in the shot by moving the camera. To focus the story, Griffith uses close-ups, medium shots, open plans.

While the visual language focuses the viewer's attention, the most important aspect of it is the framework. Whereas reality has no framework, the film has one. Thus, in film the viewer's gaze is intentional and imposed, similarly as in painting and photography. Even in the era of the silent film, the fifth historical moment to be highlighted was the technological advent of sound and its synchronization with the picture. The combination of visual syntax and sound syntax introduced a significant complexity to the composition.

In the 1940s, realism was revised and later reborn in the post-war period through work of Bazin (1992), Kracauer (1997) and received a new expression in the works of Italian neorealism. From 1940s onwards, and under the influence of the Frankfurt School, the film theory has been focusing primarily on the analysis of the film reception. Film is seen as

---

1 R. Canudo wrote *The Birth of the Sixth Art* (1911) in which he argued that cinema was the sixth art form (after architecture, sculpture, painting, music, poetry). In 1912 he redefined dance as the sixth, and cinema as the seventh art.

a cinematographic text, and conceptualized as a language. Film operates through integration and is simultaneously considered as an integrating tool. By consolidating what Ricciotto Canudo defended in 1911, and that which Eisenstein resumed in 1930s, today film is seen as a form of art, as a place of convergence and interaction between the verbal and the visual language, both of these together constituting a unit that is more than a mere sum of its parts. This assertion is defended by Balázs (2010), Benjamin (2015), Burch (with *Praxis Cinema*, 2015), and Aumont and Aumont (1994), who dealt with the *film aesthetics*. In the 1960s, structuralism takes possession of the cinema. From then on, narrative film is seen through the prism of Saussure's semiotics. Film text is analysed in the context of the concepts offered by Metz, in *The Meaning of Cinema* (1968) and *Language and Cinema* (1980). In the sixties of the last century, film studies are developed by École des Annales. The 1970s were marked by a discussion on whether film can be considered as a historical document. Basically, film narrative is characterized by its hybridity, the joining of both visual and sound syntax with the verbal concept, weaving together the syntaxes of different languages, and making them communicate with each other. This is how films tell their stories in a very unique way and become a means of *mass communication*.

### **Cinema, And The Art of Cinema**

There is a clear difference between the cinema and the art of cinema. The first decades from 1900 to 1930, following the emergence of the cinema, were marked by a burning discussion about what exactly the art of cinema is. The comparison between the art of cinema and other arts was the focus of several essays about the art of cinema. The same processes of comparison can be employed in the adult film education. One of the most outstanding film theorists of that time who dealt with the hybrid nature of cinema was Sergei Eisenstein (2002, p. 104). He examined elements of literary works by Dostoevsky, Gorky, Flaubert, Goethe, and Baudelaire, which could be transferred into an imagistic text, or to put it differently, into a story told through images (Eisenstein, 2002, p. 102). Since the 1940s, the filmmakers have been dealing with films very much in the same way that Eisenstein did with other arts. In the 1950s and 60s, they offered their reflection on films and film gender. They reinterpreted older films and introduced more complex narratives. It appears that the mixing and hybridization of languages, art, and their underpinning concepts and notions are inherent to cinema.

In 1936, Walter Benjamin wrote *The Work of Art in the Age of its Technical Reproducibility*, addressing the issues of photography and reproducibility of films. With it, film ceased to be perceived as a unique art object. Adorno and Horkheimer (1944) focused their discussion of the film text on its role as a means of *mass communication*.

Friedrich Schiller (*Letter VII*) was convinced that aesthetic education was important, although he did not exactly know why. Every adult educator should ask her- or himself the question about the pragmatic importance of a work of art. Is it about the stimulation of the imagination, which allows the learner's mind to visualize new possibilities by associating ideas? Is it about playing that is free of all constraints?

### **Which Image and Which Culture? What is Cinema?**

The cross-cultural multiculturalism has become a rapid process which depends on the individual and already internalised multiculturalism. Thus, Paul Virilio (1986) argues that speed is tyrannical, represents a threat and is, at the same time, the essence of today's life. It has ceased to be a phenomenon and became a power that leads to the absolute speed and, by the same token, to the absolute power. A video means that although, in reality, there is only one step between the „I see“ and the “I see myself”, this can also represent a giant leap, when the learner does not understand the functioning of the audio-visual language. If an adult educator employs an audio-visual document as a means and not as a language, the information is processed by the learner in a linear way, and the use of film becomes merely a technical method.

Today, the flat screen has replaced the white pages of a book. There is one simple but fundamental difference between a film and a book. While the latter requires the learner to follow the storyline in order to read or, in other words, use his or her knowledge and the power of imagination, the former, with its story unfolding on the TV screen without a human intermediate, has a tendency to render the viewer or the learner passive. The viewer does not watch television but on the contrary, the television watches the viewer. This situation can, in the long run, lead to the creation of “a blurred man”; a man who is displaced, who has lost his boundaries. This is the kind of man described by the Portuguese poet Fernando Pessoa (Soares, 2015); a man who does not have an identity, nor does he have multiple identities that would be provided by reference to his or her community. He or she has become a loose being, one without ethical and aesthetic paradigms to lean on. He or she has become that, which Jameson calls “a disintegrated individual” (Jameson, 1991). The today's world of images, saturated in the exaggeration of excess, will have to shift towards the world of otherness, with education occupying a special role in this shift (Lyotard, 1989).

### **CINEMA AS A TOOL IN THE ADULT EDUCATION**

More than anything else, cinema is an encounter. It facilitates the meeting of people, extending the individual worlds by featuring on the screen both that which is familiar and that which is unfamiliar to the viewer/learner. On condition that the gap between the two is not too wide, cinema stimulates learning and creates the desire to learn. In this sense, cinema sharpens perception and makes it more alert, and contributes to the viewers/learner's understanding of diversity. In order to interpret the content of a cinematographic text, the individual features of the film language need to be identified. Film language is subject to technological development, which continues to offer new possibilities.

The perceptual judgment is that which shapes understanding. Our synthesis of the world is dynamic and adapted to the environment by relying on appropriate cognitive processes. The pedagogy of the image requires the learners and adult educators to understand the language of images and the language of sounds – that is the audio-visual text. The *media*



are instruments by which the reality is encoded. New forms of representation create the need to learn how to decode them, as the language of images in many ways represents a second, different language. Simultaneously, it requires educating the communicators to be able to issue their own messages.

We are the descendants of the so-called *People of the Book*, evolved through the *Gutenberg's Galaxy*, while the rails of our culture – the alphabetic literacy – belong to the Marconi's *Galaxy*. In the eyes of Henri Hudrisier, the greatest paradox „is that we live in an image-inflation world while our thinking is still guided by the power of the text (Hudrisier, 1982, p. 78).

Only a few decades ago, the first mental processes that a child learned at school were reading, writing and calculating, the processes related to the left hemisphere of the brain. Even today, learners are taught to follow the way of a well-constructed linear sequence. Currently, new technological tools such as computer, DVD, Data Show etc., are being used in education. Additionally, the third industrial revolution took place, placing us in a globalized world of multiple digital technologies which are used to communicate and learn. Because of the globalisation, film needs to play a bigger role in the education process.

For a long time, education privileged the use of the written language. Since the contemporary culture is visual, it is the language of the images that is moving into the forefront today. The learner is encouraged to learn through comics, video games, television, cinema, and by using the computer. Today, all *media* make use of the image. In the educational and learning processes, a proper balance between words and images facilitates the development of the thinking processes in general and in particular. Many authors have agreed that without sensation, perception, and representation, there can be no progress of thought; therefore it is important that teaching and learning be based on the connections between the word and the image. While in the early twentieth century, film theory debated whether the image expressed or reproduced reality, we know today that the image does not illustrate or represent reality, but rather rebuilds it by employing its own language, as it is produced in a given historical moment.

The use of cinema as a teaching/learning tool is based on the awareness that the film narrative per se implies the need for a complex analysis, which includes production, light, colour, costume, camera, setting, language and interpretation. For Ferro (2001), film language is linked to the individual's thinking, mind set and culture. The twentieth century witnessed important technical and technological developments and, consequently, also aesthetic development. Therefore, the cultural significance of film or films is always created by the context in which the film is screened or produced. Films are by no means autonomous cultural events, since they always result from particular cultural myths, beliefs, values and social practices. It is in connection with them that the oral, written or audio visual narratives gain meaning (Duarte, 2002, pp. 51–52).

Any technological evolution, including cinema, represents a vehicle for social and cultural values. Furthermore, films are no longer limited to the large public screens and films

can be screened anywhere, which includes the educational and learning environments. Morin (1984) and Delors (2003) agree that humans are complex beings who are able to establish relationships with others, thus exposing themselves to continuous transformation. Film in education helps to establish interpersonal and inter-group relationships, as well as the world around us, therefore significantly conditioning the process of individual or collective transformation. A proper balance of words and images facilitates the development of thinking processes in general and in particular, together with the teaching/learning processes. And what is more, it has been found that without feelings, perceptions and representations, there can be no development of thought; this furthermore illustrates the importance of using film as a teaching/learning tool whenever possible.

Using cinematographic text as a didactic tool implies that film and film narrative require a complex analysis of the production, light, colour, costumes, sets, camera, language and performance. Film allows a lot of creativity. Today, a large number of people have developed a different relationship with the Seventh Art. While the technical means for viewing films are diverse, the viewing of films in an intimate environment has also changed cinematographic language. A book, a song, a painting or a film can all affect the perception of reality, the generating of ideas, the human mind. Man has been freed of constraints, which is causing changes in the individual ethics and logic. Film is an art that allows for a multiplicity of interpretations. Films have to be screened several times to offer the viewers the permission to freely exercise hypothetical-deductive reasoning. A movie is an open dialogue between the director and the audience. The completeness of the cinematographic sign only becomes real when it is read by a receptor, which makes for the process of semiosis, as the sign of the action takes place.

As McLuhan (2011) said, our schools spend increasing amounts of energy on preparing the students for a world that no longer exists. We argue that audio-visual literacy has become imperative for both the students and the teachers. In 1450, Gutenberg invented the movable type and the printing press, but the spread of this printing method was slow and encountered resistance. Today, we are in the era of audio-visual communication and electronic means and film can no longer only be a simple adjunct to the educational methods and processes. Beyond any doubt, the most widespread and effective contemporary culture is one based on the images that are created and disseminated by the television, video, and magazines; while the written culture retains its social importance and privileged position, a new, so called “third culture” has already been emerging. It is thus high time for the visual learning strategies to be introduced into the educational systems, if the learners are to be integrated successfully into the twenty-first century culture and society.

## **CONCLUSION**

Introducing the culture of images into the adult education process can represent a stunning experience for many adult educators and learners, especially those who were not born into the world of images, and have been taught and trained to learn and express themselves



linearly and in sequences. On the other hand, film is a wonderful tool that enables the developing of a different, divergent type of rational process, and gives rise to a different kind of transformative communication and relationships, in a way that encourages the discovering of one's psychological, cultural and social self. It is important to achieve a proper balance between the use of images and words in the educational processes. Adult educators, trainers and adult learners need to be trained in order to understand film and able to interpret it. This substantially changes the role of adult educators, who have to learn about the essential constituents of film, history of the cinema, and the power of images in reconfiguring the reality. This appears to be an urgent task, since Gutenberg's galaxy is rapidly being supplanted by another galaxy, the galaxy of images.

## REFERENCES

- Adorno, T., and Horkheimer, M. (1993). *Dialectic of Enlightenment*. New York: Continuum.
- Aumont, J., and Aumont, M. M. (1993). *Análisis del fim*. Barcelona: Paidós.
- Balázs, B. (2010). *Early Theory of the Film – Visible Man and The Spirit of Film*. New York, Oxford: Berghahn Books.
- Barthes, R. (1964). Rhetorique de l'image. *Communications*, 4(1), 40–51.
- Baudelaire, C. (1996). *Sobre a Modernidade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Baudelaire, C. (2013). *O Pintor da Vida Moderna*. Lisboa: Nova Vega.
- Bazin, A. (1992). *O que é o Cinema*. Lisboa: Editor Bertrand.
- Benjamin, W. (2015). *A Reprodutibilidade da Obra de Arte na Era da Tecnologia*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Burch, N. (2015). *Praxis Cinema*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Canudo, R. (1911). Le Manifeste de sept arts. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/282735103\\_2015\\_Gimello-Mesplobm\\_F\\_Entree\\_Cinephilie\\_in\\_Dictionnaire\\_critique\\_et\\_Encyclopedique\\_des\\_Publics\\_J\\_Walter\\_and\\_B\\_Fleury-Vilatte\\_edsmetz\\_CREM\\_2015](https://www.researchgate.net/publication/282735103_2015_Gimello-Mesplobm_F_Entree_Cinephilie_in_Dictionnaire_critique_et_Encyclopedique_des_Publics_J_Walter_and_B_Fleury-Vilatte_edsmetz_CREM_2015).
- Cohen, M. (2004). A literature panorâmica e a invenção dos gêneros cotidianos. In L. Charney and V. R. Schwartz (eds), *O cinema e a invenção da vida moderna* (pp. 259–289). São Paulo: Cosac Naify.
- Dalle Vacche, A. (2003). *The Visual Turn, Classical Film Theory and Art History*. New Jersey, London: Rutgers University.
- Deleuze, G. (1984). *The Image-Movement*. Minneapolis: University Minnesota Press.
- Deleuze, G. (1989). *The Image-Time*. Minneapolis: University Minnesota Press.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Brasília.
- Duarte, G. (2002). *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Eco, U. (1991). *Semiótica e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Cultrix.
- Eisenstein, S. (2002). *A Forma do Filme*. São Paulo: Zahar Editores.
- Ferrés, J. (1992). *Video y Educación*. Barcelona: Paidós.
- Ferro, M. (2001). *Cinema e História*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hudrisier, H. (1982). *L'Iconoyhèque, Documentation Audiovisuelle et Banques D'images*. Paris: Documentation Française.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism or The Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press.
- Kaplan, E.K. (1972). Gaston Bachelard's Philosophy of Imagination. An Introduction. *Philosophy and Phenomenological Research*, 33(1), 1–24.

- Kerchove, D. (1995). *The Skin of Culture Investigating the News Eletronic Reality*. Toronto: Somerville House Books Limited.
- Kracauer, S. (1989). *Theory of Film – The Redemption of Physical Reality*. Princeton: Princeton University Press.
- Lacan, J. (1982). *Mais Ainda (1972-1973)*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Liotard, J. F. (1989). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.
- McLuhan, M. (1974). *Os Meios de Comunicação Como Extensões do Homem*. São Paulo: Editora Cultrix.
- McLuhan, M. (2011). *The Gutenberg Galaxy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Metz, C. (1968). *O Significante Imaginário – Psicanálise e Cinema*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Metz, C. (1980). *Linguagem e Cinema*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Morin, E. (1984). *Sociologia. A Sociologia do Microssocial ao Macroplanetário*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Panofsky, E. (1991). *Perspective as Symbolic Form*. New York: Zone Books.
- Peirce, C. S. (1993). *Semiótica e Filosofia*. São Paulo: Cultrix.
- Pudovkin, V.I. (2012). *Film Technique and Film acting*. London: Vision Press Limited.
- Rodríguez, A. (1998). *La Dimensión Sonora del Lenguaje Audiovisual*. Barcelona: Paidós.
- Schiller, F. (1794). *Letters Upon The Aesthetic Education of Man*. Retrieved from <http://sourcebooks.fordham.edu/halsall/mod/schiller-education.asp>.
- Singer, B. (1995). Modernity, Hyper stimulus, and the Rise of Popular Sensationalism. In L. Charney, V. R. Schwartz (eds), *Cinema and the Invention of Modern Life* (pp. 72–102). Los Angeles: University of California Press.
- Soares, B. (2015). *Livro do Desassosse..* Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Vanoye, F. and Goliot-Lété, A. (1994). *Ensaio Sobre Análise Fílmica*. São Paulo: Papyrus.
- Vertov, D. (1992). *Kino-Eye: The writings of Dziga Vertov*. Los Angeles: University of California Press.
- Virilio, P. (1986). *Speed and Politics, An Essay on Dromology*. New York: Semiotext(e).

Mitja Reichenberg

## GLEDATI, MISLITI IN RAZUMETI FILM SKOZI FILMSKO GLASBO

### POVZETEK

Članek obravnava film kot element, ki preči trojno polje: polje gledanja, mišljenja in razumevanja. Če to opazujemo racionalno, potem gre vsekakor za paradoks – še posebej tedaj, ko dodamo, da je film popolna iluzija. Zaradi magičnega pogleda na svet skozi film bi bilo treba vprašanje samega pogleda obrniti in začeti opazovati svet skozi optiko filma. To sicer sodobni človek že počne, a se tega sploh ne zaveda. Njegova percepcija sveta kot »realnosti« je filmska zabloda in konstrukt par excellence. Članek povezuje film in učenje na tri načine: učenje iz filma, učenje o filmu in učenje prek vzgoje za medije. Vse tri odnose predstavi prek analize filmske glasbe, ki pomeni v filmu dodatno, morda najbolj emocionalno komponento. Celoten razmislek o tem pa je umeščen v okvir zavedanja filma v razsežnosti zvoka, s katerim pa se celotna magija filmske prevare šele dobro začinja.

**Ključne besede:** filmska glasba, analiza, film, učenje, razumevanje

### WATCHING, THINKING AND UNDERSTANDING THE FILM THROUGH FILM MUSIC - ABSTRACT

*This article deals with film as an element that crosses a triple field: the field of vision, the field of thinking, and, finally, the field of understanding. If one observes this rationally, then a paradox certainly results - especially when one considers the idea that film is a complete illusion. Because of the magical outlook on the world through the movie, it is necessary to reverse the question and begin looking at the world through the perspective of the film. Contemporary people already do this, but they are not aware that they do. One's perception of the world as 'reality' is a complete movie-delusion and is a construct par excellence. In this article, the author connects film and learning in three ways: learning from the movie, learning about the movie, and learning through media education. All three relationships are presented through the analysis of film music, which constitutes an additional, and perhaps the most emotional, component of film. The reflection of all this as a whole is contextualised within an awareness of film via the dimension of sound, by which the whole magic of movie-deception is just beginning.*

**Keywords:** film music, analysis, movie, learning, understanding

## UVOD

Življenje je postalo takšno kakor v filmu – je pred mnogimi leti rekel režiser Vincent Minnelli. Prvi filmi so želeli prikazovati življenje, zdaj pa postaja življenje takšno, kakor ga prikazujejo filmi. Ta obrat je za učenje in življenje pomemben. Ko sta brata Lumière leta 1895 v Parizu prikazala svoje kratke filme, se je po mnenju nekaterih svet spremenil, s čimer pa se ne moremo povsem strinjati. Svet je ostal enak, spremenilo se je dojetje sveta.

Človek ustvarja svet in njegovo (s tem pa tudi svojo) realnost prek pripovedi, prek ideje o svetu. To, da je razlaga danes nekoliko bolj znanstvena in manj mitološka, še vedno pa teološka, je pač samo niansa. Magičnost pri tem ne usahne – današnjega človeka samo še bolj in bolj zaposluje. Ker je izgubljen nekje v nerazumevanju vsega, kar mu znanost ponuja in omogoča, tem bolj posega po ezoteričnih odgovorih, po astrologiji in podobnih stvareh, ki so mu v uteho. Ampak v bistvu je še vedno pomembna razlaga sveta, ki ga s svojimi čutili človek ne more dojeti.

Svet torej ni eden in ni spoznaven, naš pogled nanj pa je pogled našega konstrukta, našega omejenega doživljanja. Film prihaja z drugega konca, ker gre za iluzijo, ki omogoča doživljanje nečesa, kar sploh ne obstaja, vendar so naši odzivi nanj tako realni, da sprejmemo vse, kar je film in kar nam ponudi – kot novo resničnost. Celo tako, da se nam zdi bistveno bolj realna od te, ki jo vsakodnevno konstruiramo za nas in okoli nas. Eden od bistvenih razlogov je ta, da film seže dalje, kakor sega naš prostor, ki je omejen z našimi čuti. Seže prek besed, seže v polje nespoznavnega.

Teorije učenja, vse od asociativnih, behaviorističnih, gestaltističnih, kognitivno-konstruktivističnih do humanističnih, socialnih in drugih, predvidevajo nekakšno vzajemnost različnih procesov, vsekakor pa soodnosno delovanje med samim učenjem in poučevanjem. V tej razpravi zato trdimo, da film poučuje – in sicer tako, da spreminja dojetje sveta.

Film stopi na mesto drugega, ki nagovori subjekt in deluje kot tisti, ki pripoveduje, prikazuje in zato deluje na način, ki mu ni možno oporekati. Film je fenomen, ki uporablja tehniko akuzmatikov, odsotnost podobe, prisotnost zvoka/glasu brez podobe – in/ali prisotnost podobe brez glasu. Tako je v filmu glas-zvok (in tudi glasba) v osnovi brezimni glas, film pa se ponudi, da doda glasu-zvoku nekakšno imanentno varianto podobe. Lahko bi postavili sicer tudi izhodišče za glas, ki je povsem ločen od svoje podobe. In – v tehničnem in idejnem pomenu – tudi resnično je. Filmska kamera ga ne zajame, zajame samo predvideno podobo. Glas zajame mikrofoni, ki pa ne zajame podobe. Oba stroja se sinhronizirata zunaj človekovega telesa in ustvarita novo iluzijo – govorečo in zvonečo umetno podobo, duha iluzije. Podobe v filmu so podobe bogov, kar lahko vidimo/slišimo v filmu Trumanov šov (*The Truman Show*, Peter Weir, 1984), kjer v sklepnem prizoru bogovi nastopajo kot akuzmatični glas.

Voditelj Christof (Ed Harris) nagovori Trumana Burbanka (Jim Carrey) tako rekoč iz nebes takoj za tem, ko se Truman s svojo jadrnico zaleti v obzorje. Zadel je v konec svojega sveta. Voditelj spregovori kot nevidni glas očeta, ki poskuša nagovoriti svojega sina na

zemlji in mu dopovedati, da je vse O. K. Sicer mu govori, kaj naj stori, kaj je prav in kaj ni, vendar mu hkrati tudi pove, da je ta svet, v katerem živi, tako popoln prav zato, ker ga je on (režiser) ustvaril samo zanj. Oba se gledata le prek zaslona, še bolje, Christof vidi Trumana prek zaslona, Truman gleda le v oblake, v nebo – in posluša glas, ki mu pridiga *from above*. Glas njegovega gospodarja, vsekakor.

## ALI SPLOH OBSTAJA (FILMSKA) GLASBA?

Odgovor je odvisen od tega, komu to vprašanje zastavimo. Predhodno vprašanje bi namreč lahko bilo, ali zvok sploh obstaja. Če se namreč sprašujemo o samem zvoku, torej ne o nečem drugem, bistveno bolj metafizičnem elementu zvoka, kakor je recimo glasba ali njen pomen, potem smo kar precej omejeni. Lahko preprosto rečemo, da zvok obstaja kot neko mehansko valovanje, ki se pač širi po določeni snovi. Ta snov je lahko trdna, tekoča ali pa plinasta.

A zadeva je še bolj zapletena – človek bo hotel razumeti zvok le v obsegu svojega slišanja, nekako med 20 herci in 20 kiloherci. Pod tem slišnim pragom je infrazvok, nad njim pa ultrazvok. Toda tudi to je zvok in tudi tam se dogajajo pravzaprav popolnoma enake stvari kakor v območju našega slišanja. Ne smemo prezreti vsaj bioakustike in raziskav znotraj te vede, ki nam zlahka pokaže izredno bogato polje zvoka, o katerem naša ušesa »ne vedo« ničesar, toda narava, ki nas obdaja, jih je polna. Na primer črički, ki živijo v tropskih gozdovih, se sporazumevajo na frekvenci nad 100 kilohercov, torej kar precej daleč v ultrazvočnem območju. Njihov »jezik« je tako natančen, da se ga da razdeliti na zvočne znake, s katerimi si na velike razdalje pošiljajo sporočila. Skoraj tako kakor za nas Morsejeva abeceda, le da je našim ušesom popolnoma nedosegljiva. Pa tudi netopirji, ki uporabljajo zvočno ehelokacijo za lov in letenje, se sporazumevajo – toda daleč pod našim slušnim pragom, v polju infrazvoka. Tukaj so še sloni, kiti, mnoge žuželke – zvokov je veliko, le slišimo jih ne. Zvok obstaja tudi, če ga ne slišimo, zaznavamo ga z različnimi napravami.

Da lahko neko frekvenco slišimo in/ali izmerimo, potrebujemo še zvočno glasnost (jakost) ali amplitudo zvočnega tlaka, bi rekli fiziki. Enota zanjo je decibel, oznaka pa dB.<sup>1</sup> A za slišanje obstaja še en pogoj – da namreč človek/poslušalec sliši.

Zvok obstaja tudi za ljudi z motnjo sluha, naglušnostjo ali gluhoto. Sprejemnik frekvenc postane celotno telo – zanje obstaja zvok popolnoma drugače. Obstaja kot fizična izkušnja, kot izkušnja celega telesa. Ta izkušnja je nekaj posebnega in se ne more primerjati z izkušnjo tistega, ki zvok le »posluša« in ga ne ponotranji dobesedno, ga ne utelesi.

<sup>1</sup> Sámno enoto, ki se je najprej imenovala bell, so uvedli inženirji pri telefonski družbi Bell (po izumitelju Alexandru Grahamu Bellu) in je pomenila kvantifikacijo izgub pri prenosu zvoka na razdalji ene milje, torej 1,6 kilometra, po standardnem telefonskem kablju. Vendar je bila ta količina za vsakdanjo uporabo prevelika, pa se je začela uporabljati desetina njene vrednosti (deci-bell, današnji decibel). In tako se v akustiki glasnost zvoka največkrat izraža s to enoto, nič decibelov pa je najmanjša jakost, ki jo človek še lahko zazna – ta je (po standardu ANSI S1.1-1994) kot referenčna jakost 20 mikropaskalov v zraku in en mikropaskal v vodi.

Pravo dojemanje in sprejemanje zvoka pa bi vsekakor moralo biti celostno, kompleksno, popolno. Tako bi nas zvok dosegel v vsej svoji naravi in na vse svoje načine. Za to pa je potrebna notranja drznost, drznost misli in življenja samega, prepustitev temu, kar nam lahko zvok podarja.

### Se zavedamo zvoka?

Težko bi rekli, da se zavedamo obstoja zvoka, saj ga hočemo nenehno razumeti kot neskončen privesek k čemurkoli. Toda Heleni, ki so v sebi harmonično združevali duhovno moč in odprtost,<sup>2</sup> kakor pravi Überweg (1863, 2001, str. 8), so zmogli misliti stvari tudi tedaj, ko jih niso uzrli, gledali, opazovali. Zanje je bilo tudi stanje duha in misli enako »realno« in resnično kakor svet okoli njih. Zato so bili njihovi bogovi tako resnični, kakor so za današnjega izgubljenega človeka resnični obrazi s TV-zaslonov ali internetnih brskalnikov. Da ne govorimo o prijateljih z družbenih omrežij in drugih navideznih svetov. Obstajanje zvoka v tedanjem času ni imelo misli, ki bi se ukvarjala s tem, da ga je treba reciklirati, digitalizirati, ujeti v študijske aparate ali celo obdelovati, temveč je imelo status Heglovega duha ali pa celo spoznanja, ki mu Nietzsche (1988, str. 801–802) tolikokrat posveča vso svojo pozornost. Beremo lahko, da je naloga vedno spraviti na dan »tisto, kar moramo vselej ljubiti in občudovati in česar nas nobeno kasnejše spoznanje ne more oropati: veliki človek.«<sup>3</sup> Toda on je grštvo mislil kot *dogodek*, kot nekaj, kar presega vsakdan. In tako je postal zvok (oziroma njegovo spoznanje in ukvarjanje z njim) bolj pomemben od samega vprašanja in spoznanja zvoka. Zvok je postal del glasbe. Del filmske glasbe.

In ker naj bi bilo tako, da vsi ljudje stremijo k vedenju po svoji naravi,<sup>4</sup> če verjamemo Aristotelu (1999, str. 3), potem sta zvok in glasba pravzaprav lahko spoznana le kot nefizikalni pojav, kot nekaj, kar se pripenja tako na telo in uho (da slišimo in čutimo) kakor tudi na duha (da ju mislimo).

V tem moramo videti moč same filmske glasbe, ki se izmika svetu vidnega, predmetnega dojemanja. Gre za svet (filmskih) duhov, v katerem pa moramo vsekakor razumeti vse tako, kar ta prostor (neprostor) zahteva. Toda misel in strast ob filmski glasbi in zanjo lahko nastajata šele, ko je bilo dano bolj ali manj »vse, kar je potrebno za udobje in višji način življenja«,<sup>5</sup> pripominja dalje Aristotel (1999, str. 9), tako da se »človek dejansko prepusti neki drugi iluziji, ko ima vse ostalo že varno spravljeno v svojem preživetvenem arzenalu – in

2 Iz teh idej so se razvile tudi mnoge okultne vede, nekakšne paraznanstvene discipline, ki tako rade hodijo po robu med znanostjo in neznanostjo.

3 Ideja Človeka je pri Nietzscheju povezana z mnogimi različnimi modeli in interpretacijami, najbolj popularna je seveda njegova izjava o nadčloveku, ki pa je v ne toliko oddaljeni zgodovini žal doživela precej izkrivljanj.

4 Vedenje moramo tukaj razumeti v kontekstu *spoznanja*, torej želje po znanju.

5 Višji način življenja je mišljen predvsem na duhovni ravni – in ne tako kakor danes – zgolj in samo na materialni.

tedaj se lahko prične tudi čudenje« (prav tam, str. 9).<sup>6</sup> Vendar so današnji družbeni prostori, pa naj gre za bifeje, trgovine, avtobuse, vlake, čakalnice, pisarne ali javna stranišča, polni najrazličnejše glasbe najzabavnejših, najpopularnejših, najuspešnejših in najprisotnejših veseljakov, s katerimi je možno napolniti radijske, televizijske in druge programe.

Če ni glasbe, je tišina. Tišina pa je nekaj, kar vzbuja v današnjem človeku občutke tesnobe, praznine, frustracije, suicidalnosti, žalosti, puščobnosti, brezveznosti, statičnosti, votlosti, nestrpnosti, depresivnosti, odtujenosti, neangažiranosti, dolgočasnosti, brezposmembnosti, patetičnosti, brezvoljnosti, nezanimivosti, cenenosti, skrajne neumnosti in nesmiselnosti. Občutek smrti, kratka.

### Filmska glasba kot glasbeni žanr

Filmska glasba je glasbeni žanr. Gre le za glasbo, ki poveže dva svetova – svet želje in strasti s svetom sanj. Oboje je torej dosegljivo na neki posebni, specifični način – prek filma. Vendar je tukaj na delu nekaj sublimnega.

Glasba najstnikov se namreč potaplja v vsaj tri pomembne glasbene in neglasbene elemente: v besedilo, žanr in podobo. In vse troje se zapisuje kot neki mladostni *topos*, kot dejstvo par excellence, ki ga je že Kant poimenoval ugodje. Besedila, ki jih prinaša tovrstna glasbena (sub)kultura, se ozirajo na trende, ki so v nekem trenutku aktualni, pa tudi na tiste vedno prisotne, nenehno se vrteče mantre okoli vprašanj, ki odraščajočega človeka pač najbolj privlačijo. Razlike nastajajo predvsem v glasbenih žanrih, kjer se kažejo drugačnosti v poteh, kako nagovoriti ozadja sublimnega. Ljubezni? Ne. Naslednja filmskoglasbena legitimnost leži vsekakor v družbenopojavnem prostoru, torej v njenem žanru, ki poudarja določeni (družbeni) moment, status, prepoznavnost enakih in enakomislečih, nagonsko čredništvo, identiteto po spolu ali spolni usmerjenosti, kar pa potegne za seboj še nešteto nians in možnosti opredeljevanja. Poudarimo: opredeljevanja.

Morda najzanimivejša in najbolj pestra diskusija pa nastane, ko se filmska glasba pomeša s programi drugih interesentov – z modo, industrijo trendovskih elementov, s tako imenovanimi nujnostmi, ko postane glasbeni odziv (ali odziv na glasbo) čisto družbeno vprašanje, vidno in videno, medijsko izpostavljeno in opredeljeno, ko se glasbeniki/glasbenice oblikujejo po nujnosti propagandnih šablon, predvidljivih obrazcev za uspeh in popularnost, ko se izkazujejo kot monopolna skupina, ki ima možnost uspeha brez znanja in brez truda, ko postane zvezdnitvo samo sebi namen in ko se ustvari okoli njih avreola božanskosti, njihova glasba pa dobi mitične razsežnosti.

Potrošniki se odločajo za poslušanje glasbe prav zaradi tega, kar jim ti idoli prek najrazličnejših kanalov sporočajo za uresničitev sanj, v katerih domujejo njihove želje in strasti. Poudariti pa velja, da so te želje daleč onstran racionalnega okvira. So želje, ki so v osnovi zapustile varne okope naučene morale in previdne kreposti in se realizirale v kibernetičnem prostoru – v glasbi sami.

<sup>6</sup> Aristotel pojmuje *čudenje* kot eno bistvenih potez za učenje; skupaj z radovednostjo, kar vodi v spoznanje.



## KAKO DALEČ SMO PRIPRAVLJENI POTOVATI ALI ZAKAJ POTREBUJEMO MEDIJSKO VZGOJO ZA FILM?

Poudarili smo že, da je glasba prva in praktično edina med umetnostmi, ki je že od nekdaj poznala virtualnost. Paradoks, ki se pri današnjih potrošnikih manifestira prek oblike vnašanja večjih in večjih količin glasbe kljub temu, da se po drugi strani zavedajo, da je večina te *trash*, smeti, navlaka in plaža, pa povzroča pravo realizacijo njenega bistva – uresničuje se manko *telosa* samega subjekta, ki se potaplja v breztelesno realnost, v kateri je vse mogoče. Ta beg, ta dolgčas daje posamezniku in posameznici možnost, da se prekrije z brezaktivnim principom, z demobiliziranim poslušalcem, ki le lebdi v brezinteresnem stanju, v brezvoljnosti in v okolju, ki je kakor ustvarjeno prav za to, da generira nenehni eksces.

Zagotovo lahko zapazimo tudi prisotnost določene oblike melanholije, vendar potrošnik sam ne ve, za čim žaluje, to žalovanje mu večinoma ponudijo izvajalci in izvajalke – žalovanje za mladostjo, izgubo časa, ljubezni, prijateljev ali še česa bolj lepljivega. Vse to se sprevrže zelo hitro v afekte, s katerimi pa je strukturno povezana regresija, nekakšna antidinamika konstituiranja subjekta kot bitja, ki je nagnjeno k progresivnemu mišljenju in delovanju.

Glasba ima vedno pravi odgovor – v zavedanju tega procesa, te umske regresije, pač potrošniku ponudi hiter izhod – *don't worry, be happy*, mu reče. Torej – ne skrbi, bodi srečen, pa bo že kako. Sam objekt melanholije vznikne v regresi in od tod, kot pravi Freud (2012, str. 197–217) v svojem slavnem spisu na to temo,<sup>7</sup> se rodi trdovratna neodpravljljivost, nepozdravljivost, resnična nepovratnost izgube ljubljene objekta in edino od tod je pomembna razlika v odnosu do žalovanja, ki je vselej žalovanje za nečim predobstoječim, torej za reprezentiranim objektom. Ta pa je virtualno izgubljen (in zato lahko samo tam prek/onkraj najden), objekt melanholije pa je bistveno reprezentativen, simbolno nelokalizabilen in zanj resnično vznikne šele tedaj, ko je izgubljen.<sup>8</sup> S tem lahko nekako redefiniramo to, po čemer današnji potrošniki tako hrepenijo – gre dejansko za željo po neuslišani ljubezni, saj so le tedaj sposobni jadikovanja, tarnanja, občutenja bolečine in so vsega pomilovanja vredni.

Tako je v tem njihovem žalovanju ljubljene objekta že vnaprej izgubljen, njihov libido pa ostaja fiksiran na čisto reprezentacijo dogodka, ki ga sploh ni bilo. Ali drugače: potrošnik vedno prek ovinka izpelje simbolno odsotnost objekta želje, s tem pa ohranja notranje ravnovesje med fiksacijo in simbolno reprezentacijo, znotraj katere je čisti objektivni referent tako ali tako že nujno izgubljen. V to praznino je mogoče strpati le še naslednji

7 To je študija z naslovom *Žalovanje in melanholija*, ki jo najdemo v njegovih *Metapsiholoških spisih*.

8 Samo pomislimo na čudno nelogiko, ko mladinski pevski zbor na odru prepeva pesem *Oj, mladost ti moja* ali pa vzneseno popularno pesem Adija Smolarja *Dvajset ljubic*. Oboje je enako smešno, le da je druga pesem del njihovega vsakdanjega repertoarja, saj je besedilo napisano v maniri želje po okušanju strasti 20 ljubic. Zanimivo je tudi dejstvo, da pri tej pesmi enako živahno sodelujejo dekleta, čeprav popevka ne govori o ljubimcih.



želeči objekt, ki mora biti izgubljen, še preden se uresniči. In film postane eden bolj iskanih artiklov.

Pred seboj imamo torej začarani krog medijskega kapitalizma in odvisnost od družbenih medijev. Zato je vzgoja za medije tako pomembna – in mogoče je prav zaradi tega nimamo. In zato bomo prejšnja razmišljanja iz teoretskega okvira v nadaljevanju postavili v/na nekatere konkretne primere.

## SLIŠATI IN PRESLIŠATI ALI UČITI SE O FILMSKI GLASBI

Film *Podlih osem* je vznemiril mnoge, a nihče ni znal prav resnično artikulirati tega, kaj bi naj bilo na samem filmu tako vznemirljivo, da ga je presunilo. Trdimo pa lahko, da je glasba del tega filma, ki ima posebno vlogo. Avtor Ennio Morricone je ni ustvaril po naključju. Morricone je za ta film napisal 23 partiturnih delov filmske glasbe, o katerih je treba posebej razpravljati – saj je dolga več kot dve uri. Morricone se je uverturi posvetil z vso svojo predvidljivostjo in vanjo vgradil kratko pulziranje godal, pa tudi metalofonsko spraševanje o tem, kam tam svet pelje. Z notoričnim ponavljanjem drobnih glasbenih vzorcev dobimo pravo psihotično razpoloženje že takoj na začetku in lahko samo upamo, da bomo pripravili naša ušesa na to, kar bo še sledilo. Sledi *L'Ultima diligenza di Red Rock*, kar bi lahko prevedli kot »Poslednja skrb od/za Red Rock(a)«.

Morricone namreč ponovno uvede svoj znameniti tempo v orkester, kateremu pridene *ha-hu* vokale kakor svoj podpis iz davnih časov, ko je pisal glasbo za špageti vesterne legendarnega režiserja Sergia Leoneja. Sledi *Narrato Letterario*, kar je odkrita, vendar manj pomembna glasbena epizoda, ki jo lahko prevedemo kot literarni pripovedovalec, skratka glasbeni element, kjer se zgodba obrne proti gledalcu in v kateri se razloži takšno in drugačno vsebinsko dopolnilo. Sledi del *Neve (Sneg)*, ki pa je nenehni glasbeni element, saj je skozi film prav sneg nenehno prisoten. Morricone se pokaže kot veliki orkestrator in poseže malodane pa izraziti »klasični« orkestraciji hladne praznine in zvokov, ki jih srečujemo v tako rekoč največjih idejah glasbene zgodovine, kjer se obravnavajo zima, led in hlad.

Prav glasbeno zanimiv je tudi del *Sei cavalli (Šest konjev)*, saj se Morricone poigrava z idejo štetja v glasbi – in če dobro prisluhnemo udarcem na pavke, jih dejansko lahko preštejemo v sklopih po šest. To je sicer že nekoliko presežena ideja, saj je tudi v filmu *Sedem veličastnih* prav komponist Elmer Bernstein oblikoval glavno temo tako, da se zaključuje v sedmih taktih. Sledi *Raggi di sole sulla montagna (Žarki sonca preko gore)*, kar je nekoliko sodobneje oblikovana filmska glasba, spominjajoča bolj na koncertno premišljevanje kakor pa na neposredno filmsko dogajanje. Ampak Morricone s svojo tančnočutnostjo pač spregovori tudi v tem jeziku.

Zanimiva glasbena domislica je tudi *I quattro passeggeri (Štirje popotniki)*, ki postavi nekakšno matematično in smiselno polovico k drugim štirim, tako rekoč domačinom. Morricone se poigrava s kratkimi ritmičnimi vzorci in sinkopiranjem, kakor bi šlo za glasbeno preizkušanje ene in druge strani, enega in drugega nemogočega položaja, laži,

prebrisanosti in, ne nazadnje, podlosti. Predvsem je treba prisluhniti delu z naslovom *La musica prima del massacro (Glasba pred pokolom)*. Z nekoliko osveženim zgodovinskim spominom jo zlahka umestimo v legendarno sekvenco obračuna iz filma *Dobri, grdi, hudobni (Il buono, il brutto, il cattivo, Sergio Leone, 1966)*, kjer je prav Morricone pridal nepogrešljiv zvok glasbene skrinjice kot odštevalke življenja, sekund do velikega poka med tremi junaki, postavljenimi v areno sredi pokopališča: Tuco (Eli Wallach), Blondie (Clint Eastwood) in Angel Eyes (Lee van Cleef).

Temu sledi *L'Inferno Bianco (Beli pekel)*, kar pa je skoraj koncertna izvedba modernega orkestrskega pizzicata in ironije. Tudi *La Lettera di Lincoln (Lincolnovo pismo)*, v kateri je vgrajena pripoved branja pisma, je bolj ko ne znana elegija za padlimi junaki, ki jih je v zgodovini filmske glasbe več kot dovolj, če že ne preveč. Zadnji podpis daje v filmu veliki Ennio z delom *La puntura della morte (Želo/vbod smrti)*, za katerega bi lahko zapisali, da je najkrajši (27 sekund dolg) crescendo enega samega tona, ki se izteče v mir in odmev samega sebe.

## ZVOK, ODTIS IN PRIPOVED ALI UČENJE IZ FILMA

Nadaljujemo z besedami, ki jih je pred mnogimi leti zapisal Pierre Janet (1928, str. 261). Pravi namreč, da je pripovedovanje tisto, ki je ustvarilo človeštvo.<sup>9</sup> Ker pa se ukvarjamo z glasbo in zvokom v filmu, je prav, da to misel nekoliko podaljšamo. Razumeti velja, da dejansko ni pripovedovanja, ni besede brez glasu oziroma zvoka. Glas/zvok pa je element, ki spada seveda bolj v svet filmske glas-be kakor pa v svet drugih umetnosti. Glas/zvok, slišan element, vedno pušča v subjektu, ki mu prisluhne, nekakšen odtis. Stopimo zato do besede, do pripovedi in do odtisa.

Defoe (1974) je zapisal, da je že Robinzon<sup>10</sup> pokazal na odtis, ki je predstavljal prav posebno obliko njegove tesnobe sredi (po njegovem) neobljudenega otoka. V njegovo cesarstvo se je z odkritjem odtisa namreč prikradel resnično strašen nemir. Prav mučil ga je ta odtis – odtis, ki nima prave celotne podobe, ki nima imena in nima obraza. Mučil ga je, saj o njem ni vedel ničesar, razen da gre za odtis bose človeške noge. Kot piše Defoe (1974, str. 213–214), gre pri tem Robinzonovem spoznanju za nevidno prikazen (»an apparition«), ki sproži zmedene misli (»flutterin thoughts«), celo čudna razpoloženja (»whimsies«) in končno strah (»terror«). Gre za nerazložljive vidne sledi. Toda glas, beseda, zvok in glasba puščajo vedno nekakšne sledi. Človek pa jih mora (in venomer tudi hoče) poimenovati, jim nadeti smisel, obraz, ime, naslovnika, mora jih osmisliti, mora jih znati – misliti.

9 Ta trditev je postala sicer že skoraj ljudska modrost, toda za razumevanje filmskih zgodb toliko bolj pomembna.

10 Seveda Robinson Crusoe, fiktivni junak, ki pa ima svojo biografijo. Rodil se je leta 1632 v mestecu York, že od malih nog so ga zanimala ladje, na prvi plovbi je doživel brodolom, na drugem potovanju ga zajamejo pirati in preživi dve leti v ujetništvu. Leta 1659 se je vkrcal na ladjo, ki je bila na poti v Novo Gvinejo, po brodolomu pa ostane sam na otoku, kjer se dobro znajde. Čez nekaj let pred ljudožerci reši divjaka, ki ga poimenuje Petek. Kmalu na otoku pristane neka ladja, na kateri se je zgodil upor mornarjev. Robinson s pomočniki zatre upor, nakar se s to ladjo vrne v rodno Anglijo. Roman je izšel davnega leta 1719 in je še danes popularen.

Zato pa pride mnogokrat do kakšnega zares čudnega izjavljanja o filmski glasbi, zvoku in besedi in okoli njih. Sama filmska glasba/zvok (naj gre za katerokoli že stilno ali časovno zaznamovano glasbo in/ali zvok) dejansko nima telesa, nima obraza, nima imena. Preprosto – je le glasba/zvok. Film *Podlih osem* je več kot odličen primer.

Izjavljanje o filmski glasbi, zvoku in besedi se neštetokrat ustavi pri najbolj elementarnih oblikah. O izražanju doživetij in podobnih stvarih smo že mnogokrat imeli priliko razmišljati, zato je morda prav le to, da na tem mestu naredimo pentljo okoli tega in se samo na kratko zavrtimo v tej ideji. Svet filmske glasbe/zvoka/besede namreč ni en sam in ni enovit. Svet (tudi kot takšen, sam na sebi, svet *per se*) je sestavljanka, nekakšen puzzle.

Svet je možno le misliti – toda le objektivno misliti. Objektivno mišljenje ne pozna subjekta zaznave, ne pozna mišljenja v odtisih. Objektivno mišljenje si predstavlja svet kot že gotov, narejen, izpopolnjen izdelek, kot nekakšno samo v sebi zaključeno področje dražljajev najrazličnejših oblik in vsebin, samo zaznavo pa obravnava kot le enega od vseh možnih dražljajev. Zato imajo današnji gledalci takšne težave s filmi, v katerih ni dialogov, so filmi tišine (*Silent Movie*) in ne filmi klepetanja. So filmi notranjega dialoga med filmsko glasbo in podobo – kar je za današnjega človeka zagotovo lahko strašna, celo nevrotična izkušnja.

Notranja pripoved je glas, ki nima podobe. Je fantazma v človeku, je grozljivo spoznanje drugega v sebi.

Toda en sam človek lahko, recimo, prek sebi lastnega empiričnega razmišljanja proučuje (na primer) subjekt Y (filmsko glasbo, besedo, glas, zvok), ki ga pač zaznava, in ga skuša opisati. Poskuša povedati, zapisati, razložiti, kaj se z njim dogaja, kakšen da je in podobno. V tej fazi rečemo, da obstajajo nekakšni občutki, ki pa so v bistvu subjektova stanja ali načini njegove biti, posledica tega pa je, da postanejo njegove mentalne stvari in ideje (zanj) celo realne. Zaznavajoči subjekt Y (filmska glasba, beseda, glas, zvok) je torej cilj in kraj tega dognanja, človek, ki opazuje, pa le opisovalec tega svojega mentalnega stanja, kakor da bi opisoval nekakšno daljno deželo, ne da bi se zavedal, da je le on sam tisti, ki tako zaznava in da je zaznavajoči se objekt Y nekakšen doživljaj, mentalna preslikava, notranja podoba, dražljaj v specifični obliki in vsebini – le zanj.

Gledano od znotraj, od subjekta Y namreč, zaznava sama ne more vplivati na subjekt (torej ne more vplivati na filmsko glasbo/zvok, ki ju poslušša, ali na besedo, ki jo je prebral ali slišal), ničesar ne more spremeniti niti označiti. Vse, kar vemo o svetu zaznav, so namreč *stimuli*, ki jih opisuje fizika, in *čutila*, ki jih opisuje biologija. Nič drugega.

Toda nič od tega, ne stimuli ne čutila, pa se ne kaže najprej kot doživljaj ali kot pripoved v svetu imaginarnih podob (saj to vendar svet je), saj tem podobam ne moremo pripisati kategorije vzročnosti, temveč se lahko (ponovno oboji) kažejo le kot nenehno ustvarjanje ali kot ponovno konstituiranje sveta samega. In kam z občutki? Induktivna psihologija določa občutkom nov status, status preveritve, bi lahko rekli – toda občutek ni le stanje ali kakovostna sodba o nečem (ali nečesa) in ne zavest o tem.

Zvok (in s tem filmska glasba in/ali izgovorjena/napisana beseda) je eden od ključnih elementov orientacije znotraj sveta, za katerega smatramo, da se odvija tukaj in zdaj – pa četudi v filmu. Pojemovni svet je najprej in predvsem svet zvoka in zvočnih zaznav (saj v našem življenju tudi besede najprej slišimo, šele nato dobijo status oblike – pisave), nato vseh ostalih možnosti zaznavanja in čisto na koncu postane to tudi svet podobe/pogleda: zunanjsa in notranjsa. Postane torej svet dialoga, kot zapiše v uvodnih mislih Pierre Janet (1928).

Doživetje zvoka (besede, filmske glasbe) je vedno povezano z zvočno funkcijo pozornosti. To lahko imenujemo tudi individualni, osebni besedno-glasbeni (zvočni) doživljanj. Vendar – da se vtis razvije v doživljanj, je potrebna zelo dolga pot prek zaznave do mišljenja. Obe stvari (zaznava in mišljenje) pa predpostavljata spomin. V spominu je vedno skrita interpretacija, torej pripoved o nečem. Ali drugače: tam se nahaja neki smisel, ki se da ubesediti. Tako pridemo do izražanja in izrekanja. Šele slednje, torej izrekanje, pa je del mišljenja. Zato pa izražanje vtisov o doživljanju (filmske glasbe, besede, zvoka, glasu) ni in nikoli ne bo nič drugega kakor subjektivna (subjektova) pripoved o filmski glasbi, besedi, zvoku, glasu, pripoved o vsem tem pa ni (le) izražanje vtisov, temveč kreativni proces (po)ustvarjanja nove realnosti. In o tem govori ideja o filmskem zvoku, o njegovem *ne-zavedanju* in pa pripovedi.

## OD PETKA DO MITA

Ubesedena filmska glasba (imenujmo to kar teoretski glasbeni diskurz) kaže prav na to: naredili so jo (filmsko glasbo) nekdanji »vladarji koncertnih odrov«. Ustvarili so jo mojstri klasične kompozicije, skladatelji velikega duha, ki se niso ustavili pri akademski ali politični karieri, temveč so *glasbo mislili* še naprej. Mislili so jo v smeri sodobne pripovedi, ki pa mora slediti moči in strukturi današnjega sveta, družbe in umetnosti.

Zagozda, ki jo je ob odtisu bose noge zaslutil Robinzon, je dejansko nekakšna teoretska fikcija, saj par excellence izpostavlja neko obliko drugosti, ki se nanaša na nekaj, kar (še za nekatere) nima imena. Pripoved sili naprej, sili prek meja videnega in se zadovolji šele v trenutku, ko se tej fantazmi vtisne ime, kot je na primer Petek.<sup>11</sup> Kot *simfonija številka devet* ali kot *koncert v e-molu*, kot kantata – ali kot skladba/pesem *Imagine* Johna Lennoa ali kot preprosto – zvok. Ni pomembno. Vse to je *Petek*.

Pomembno je le, da se prekine stanje *ne-vedenja*, da se ustavi tesnoba *ne-razumevanja*, da se končno najde ime za tisti odtis. Takrat si mnogi oddahnejo.

Ubesedena filmska glasba-zvok/uglasbena beseda-zvok pa takšnim ritualom največkrat celo popolnoma ubeži, saj je onkraj preprostega spoznanja vsakdana. Nima imena. Lahko, da dobi ohlapen naslov po skupini, ki jo izvaja, po albumu, v katerega sodi, po času, v katerem se pojavi, po filmu, v katerem sodeluje, toda to vendar ni vse. To ni vsa filmska glasba-zvok in/ali beseda-zvok, bi lahko zapisali na tem mestu. Vedno ostane še nekaj,

11 Seveda smo spet pri Robinsonu.

česar ne moremo izraziti, tisto nekaj, kar nas sili v smer, kjer je lahko edino *mit*. In mit je temeljno vedno onkraj tega, kar lahko primemo, okušamo, ogledujemo, vonjamo, poslušamo ... mit je na drugi strani verjetja.

Vsekakor si hočemo vsakršno pripoved prisvojiti kot mit, a trčimo na paradoks. V govorno-zvok o slišani besedi se namreč vrine neki spodrsrljaj. Področje (njene) prisvojitve se sprevrže zaradi nečesa, kar ni tukaj, je torej *ne-tukaj* (ne v svetu *a priori*, ne v duhu časa, ne v knjigi, filmski partituri, filmu ...) in se tudi ni nikoli zgodilo (pripada svetu notranjih podob, svetu duhov, fantazmam, sanjam, eruptivnim stanjem, Lacanovi želji, Freudovemu nezavednemu, svetu gona, sublimnemu ...) in je enako manjkajočemu členu, enako ideji, ki izginja, je torej resnično kakor mit.<sup>12</sup>

Pripoved ubesedene filmske glasbe-zvoka in uglasbenih besed-zvoka se vedno spoprime z nešetimi interpretacijami, kakor da bi šlo za nekakšno tekmovanje v retoriki. A vse retorične figure največkrat, kot vemo, zgrešijo cilj. Gre za izjavljanja, ki so po eni strani tuja sami glasbeno-zvočni tvarini, po drugi strani pa svetu besedne umetnosti, saj ne izhajajo iz glasbene, zvočne in/ali besedne umetnosti, temveč iz popreproščenega klepetanja okoli vsebine v smislu cinične izjave: kaj je hotel s tem avtor povedati. To pa ni pripoved uglasbene besede-zvoka ali ubesedene filmske glasbe-zvoka. Njuna pripoved je potopljena v njuno strukturo, ta pa se kaže kot rez med jezikom in govorom (v izjavljanju, v že omenjeni retoriki).

Lahko bi tudi rekli, da je bila zato filmska glasba pač prva žrtev muzikoloških piruet, kjer je poskušala »stroka« razlagati ubesedeno glasbo (pesem, song, popevko, šanson ...) z govorom (in *ne-govorom*, dadaističnim ozvočevanjem), ob njej so hoteli muzikologi vplivati na voljo drugih, hoteli so uskladiti in preoblikovati družbene prakse in tako oblikovati glasbeno zgodovino po svoji podobi. Seveda so našli mnoga ušesa, ki so jim sledila in oglušela od njihovega »pridigarstva«.

Izmed mnogih vzemimo samo en primer: filmsko glasbo, ki je nastala za film *Gora Brokeback* (*Brokeback Mountain*, 2005, režija Ang Lee). Partituro je podpisal Gustavo Santaolalla. Gre nedvomno za izredno lep primer fragmentirane zvočne pripovedi, partitura je sestavljena kot drobci misli, kot družbeno prepovedana intima dveh, ki se ljubita. Umaknjeni zvoki, prepolovljene glasbene fraze, neizrečene besede, razlomljena tišina – vse to in še več je alegorija ljubezni tega filma. Kako vendar ljubiti brez bolečine, brez odhajanja, brez pripovedi? Odgovor: nemogoče. Ljubezen je vedno transfer.

Muzikologi žal ne morejo povedati o tej partituri ničesar, kar bi imelo značaj pripovedi. Kot Derrida (1992, str. 211), ki pravi (ko bere Kafka), da identiteta teksta ni dosežena znotraj zagotovljene zrcalne refleksije ..., temveč v neberljivosti teksta, sploh če pod tem razumemo nemožnost, da bi prišli do njegovega pravega pomena.<sup>13</sup>

12 Napotujemo na idejo, ki lahko razjasni marsikatero zablodo okoli te izjave, in sicer v delu psihoanalitika in teoretika Clauda Rebanta *Le mythe à l'avenir (re)commence* (revija *Esprit*, april 1971, str. 631–643; najdemo ga tudi na [www.esprit.presse.fr/review/article.php?code=5656](http://www.esprit.presse.fr/review/article.php?code=5656)).

13 Prav o pomenu filmske glasbe bi se morala razviti posebna razprava, saj bi se s tem mnogo lažje približali razumevanju filmskega jezika, ki ponuja številne načine za poučevanje in razumevanje današnjega časa.

Tako se vse začne in konča v nekakšnem diskurzu pripovedi filmske glasbe in njene vednosti, pa tudi o tem, kar je pričakovano, pa o tem, kar je zamolčano, prikrito, umaknjeno prvemu pogledu. Ne pa tudi mišljenju.

## NEIZREKLJIVOST FILMSKIH PARTITUR

Filmska glasba je (prek podobe) ubesedena glasba par excellence. Komunikacija zvok-gledalec ni nujno, da je vedno in samo zvočna. Lahko je postavljena kot navidezna pripoved v sam film, kot nekakšna razredčina, ki jo moramo znati precediti. Kontinuiteta zvočnih elementov se namreč vedno preoblikuje v svojevrstno zvočno pripoved, za katero pa mora biti poslušalec vsaj dovolj občutljiv, če že ne razgledan in podkovan.

A vendar gre v povedanem tudi za svojstven paradoks: ali bi recimo ne mogli gledati filma, poslušati glasbe brez posebnega znanja? Kajti brez slehernega znanja ali izrecnega napotka lahko stopimo do kakšne najpomembnejših stvaritev (kipa, slike), pa bomo vseeno postali pozorni na nekatere posebnosti,<sup>14</sup> kot pravi Morelli (1891, str. 288). Torej gre za moč kreatorja umetnine, tistega, ki nagovarja prek nebesednih elementov, vendar moramo pri tem upoštevati vsaj minimalni skupni kulturni kod med avtorjem in opazovalcem.

Razumevanje pomena filmske glasbe bi lahko razumeli tudi kot izjavljanje (izrekanje) o nečem, kar je tako rekoč neizrekljivo. Ker vznikne kot nekakšna notranja transformacija misli in idej, kot opozicija sliki, črki, stavku, zgodbi, podobi, vsebini, kot nekakšna ontogeneza, kot izjava zunaj vsakršne časovne ali druge modalne določitve, bi dodal Benveniste (1966, str. 159–160).<sup>15</sup> Lahko bi tudi rekli, da gre za nekakšen premik v prostor, kjer je prostorskost izrazito navidezna – kot suspendiran zvok in/ali glas in/ali beseda, ki pa je tako ali tako fantazma, ujeta v pripoved, ki pomaga subjektu preživeti težo tega sveta.

A vendar poznamo znanstveni rez, ki ga je Saussure (1997, str. 25 in dalje) uvedel prav med jezik in govor. Tako prvobitna teza<sup>16</sup> loči družbeno od individualnega, v nadaljevanju pa tudi bistveno od drugotnega in/ali bolj ali manj naključnega.<sup>17</sup> Prav tako predpostavlja, da jezik živi le zato, da bi vladal govoru. Gre tudi za to, da se nasproti *sinhronemu* postavi *dogodkovno načelo*, kar pa v jeziku (na primer zvoku) kaže prav na moč pripovedi onkraj besednega, onkraj ontološkega znaka fabule. Torej se premestimo v umetnost, ki nujno nakazuje na dve družbenozgodovinski obliki reartikulacije same filmske glasbe-zvoka in besede: prvič – kot individualne, intimne govornice posameznika, umetnika, skladatelja, pisatelja, pesnika, snovalca in misleca in drugič – kot moč nevidnega pripovedovalca, oblikovalca in razlagalca mita. Seveda dobro vtakanega v filmsko iluzijo, da ne bo pomote.

14 V tem duhu so mišljene vse analize umetniških del, ki ne temeljijo na drugem kakor na osebnem odnosu in neki minimalni vednosti o samem umetniškem opusu.

15 Razkol med jezikom, glasom in besedo je izrednega pomena, sploh tedaj, ko opazujemo film tudi kot zvočni produkt, torej kot audio-vizualno umetnost.

16 To tezo najdemo v njegovem delu *Predavanja iz splošnega jezikoslovja*.

17 Poseben pomen pridobi prav v tem diskurzu zvočni element besede, ki postane zven (zvok) njenega pomena.

Prav slednje nam razkriva moč strukture, ki jo (na primer tudi muzikologi) vedno znova spregledajo. Namreč: filmska glasba/zvok/beseda se pojavljajo skupaj s podobo, torej v funkciji vzporednega, nevidnega sveta umetnosti, jo (podobo) sooblikujejo in dograjujejo, hkrati s tem pa prezentirajo vso svojo samostojnost pojavitve – kot nenehna miselna transkripcija pripovedi, prenesena v svet nebesednega doživljanja – in prav zato najbolj intimnega doživetja.

## LITERATURA

- Aristotel (1999). *Metafizika*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Baudrillard, J. (1999). *Simulaker in simulacija; Popoln zločin*. Ljubljana: ŠOU, Študentska založba.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Chion, M. (1999). *The Voice in Cinema*. New York: Columbia University Press.
- Cook, P. (ur.) (2008). *Knjiga o filmu*. Ljubljana: UMco/Slovenska kinoteka.
- Defoe, D. (1974). *Robinson Crusoe*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Derrida, J. (1992). Before the Law. V *Acts of Literature* (str. 211). New York: Routledge.
- Freud, S. (2012). *Žalovanje in melanholija*. V S. Freud, *Metapsihološki spisi* (str. 197–217). Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Gledhill, C. (2008). Zgodovina žanrske kritike. V P. Cook (ur.), *Knjiga o filmu*. Ljubljana: UMco/Slovenska kinoteka.
- Heit, H. (2007). *Der Ursprungsmythos der Vernunft*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Janet, P. (1928). *L'Évolution de la mémoire et la notion du temps*. Paris: Chahine.
- Lacan, J. (1980). *Seminar. Knjiga 11. Štirje temeljni koncepti psihoanalize*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Lévi-Strauss, C. (1985). *Oddaljeni pogled*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Fenomenologija zaznave*. Ljubljana: Študentska založba.
- Merleau-Ponty, M. (2013). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Morelli, G. (1891). *Kunstkritische Studien über italienische Malerei, Die Galerien zu München und Dresden*. Pridobljeno s <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/morelli1891>.
- Nietzsche, F. (1988). Die Philosophie im tragischen Zeitalter der Griechen. V *KSA 1* (str. 801–802). Berlin: De Gruyter.
- Rebant, C. (1971). Le mythe à l'avenir (re)commence. *Esprit*, april 1971, 631–643.
- Ricci, F. (1947). Le cinéma entre l'imagination et la réalité. *Revue Internationale de Filmologie*, 1(2), 161–163.
- Saussure, F. (1997). *Predavanja iz splošnega jezikoslovja*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Überweg, F. (1863, rep. 2001). *Grundriß der Geschichte der Philosophie*. Tübingen: WBG.





Andraž Arko

## UPORABNOST FILMA PRI VERSKEM IZOBRAŽEVANJU

### POVZETEK

*Odnos med filmom in religijo že od začetkov filma zaznamuje napeta, prepletajoča se in včasih tudi ustvarjalna dinamika, ki ne glede na sekularizacijo vedno znova odpira vprašanje o povezanosti med filmom, teologijo in religioznimi vsebinami. Napetost v tem odnosu je vplivala tudi na manjšo uporabo filma v okviru verskih dejavnosti in verskega izobraževanja. Film lahko služi kot uporabno in kakovostno didaktično sredstvo pri verskem izobraževanju za otroke, mlade in različne skupine odraslih in starejših odraslih. Ustrezna uporaba filma je odvisna od kakovostne priprave, ustvarjalnosti in usposobljenosti pastoralnega delavca.*

**Ključne besede:** film, religija, krščanstvo, teologija, pastoralno delo

### THE APPLICABILITY OF MOVIES IN RELIGIOUS EDUCATION - ABSTRACT

*From the beginning of film history, the relationship between motion pictures and religion defined by tense, intertwined, and, here and there, creative dynamics, which, secularisation notwithstanding, repeatedly opens an abyss between motion picture, theology, and religious purport. The tension in this relationship has influenced a deficient use of motion picture in pastoral work. This is now a stimulating challenge for contemporary preaching and pastoral work. Motion picture can be a useful and quality didactic instrument for pastoral work and education with children, youth and other kinds of groups for adult and older adult people. Suitable application of motion picture depends on qualitative preparation, inventiveness and formation of pastoral worker.*

**Keywords:** motion pictures, religion, Christianity, theology, pastoral work

## UVOD

Film uporabljajo kot učno sredstvo pri izobraževanju na različnih področjih, npr. pri poučevanju filozofije (Adam, 2003), psihologije (Curk, 2011, 2014), angleščine (Bosnič, 2012), sociologije (Brown, 2011). Vedno pogosteje se uporablja tudi v okviru verskega ali religioznega izobraževanja. Na področju uporabe filma v religioznem izobraževanju se razvija specialna didaktika, nastajajo novi priročniki za učitelje ter pastoralne delavce in delavke (gl. Arko, 2007, 2015). Z zornega kota povezave med filmom in verskim izobraževanjem imamo vsaj dve možnosti za analitičen pristop, prvi je uporaba filma kot didaktičnega sredstva v sklopu organiziranega verskega izobraževanja, drugi pa je razmislek o povezanosti med religijo in filmom ter informalnim ali priložnostnim učenjem (ang. informal learning). V našem članku bomo najprej predstavili slednjega, nato pa s prikazom primerov tudi uporabo filma v organiziranih izobraževalnih dejavnostih. Izhajamo iz predpostavke, da se v verskem izobraževanju odraslih uporablja mnogo novih metod in učnih sredstev, med katerimi je tudi film.

## MED NASPROTOVANJEM IN EVFORIJO

Zgodovina odnosa med religijo in filmom je zaznamovana z nasprotovanjem, nelagodjem in prerekanjem, pa tudi z navdušenjem, pričakovanjem in evforijo. Prav zato so bile v obdobju prvih 15 let od iznajdbe filma v mnogih državah ustanovljene cenzorske komisije in skupine varuhov, ki so pogosto izhajale iz moralne skrbi verskih avtoritet, ki so zavračale neprimerne prikaze na velikem platnu, predvsem prizore nasilnih zločinov in nespodobnih romantičnih zvez. To se je dogajalo vse od zaprtja kina v Teheranu kmalu po prelomu stoletja, katoliških »križarskih vojn«<sup>1</sup> proti filmu pa do ustanovitve italijanske komisije za ocenjevanje filmov leta 1909. Mnogi pisci in pridigarji različnih krščanskih cerkva so napadali film in svarili pred njim, med njimi tudi protestantski pridigar John Rice: »Svarim vas pred gledanjem filmov, saj vam ob tem lahko otrdi srce do te mere, da se boste zaljubili v greh.« Dan Gilbert, predsednik Christian Newspaper Men's Committee, pa je še leta 1942 zapisal: »Hollywood je nekaj, kar je najbližje peklju na zemlji, ki ga je satanu doslej uspelo vzpostaviti na tem svetu.« (Mitchell, 2007, str. 9–10)

Odnos do filma v religiji je povzročil delitev na privrženca in sovražnike. Kljub temu je bil film pogosto dobro sprejet kot učno sredstvo za verske namene, nazoren prikaz družinskih zgodb, orodje za evangelizacijo<sup>1</sup> in način za nagovarjanje k spreobrnjenju in privabljanje ljudi. Prvi filmarji so pogosto snemali filme s svetopisemskimi vsebinami. Nekateri so snemali filme predvsem z namenom dobrega zaslužka,<sup>2</sup> pa tudi zato, da bi

1 Najzanimivejši fenomen z vidika evangelizacije je film *Jezus (Jesus)*, ki sta ga leta 1979 za Združenje ameriških evangeličanskih cerkva posnela režiserja John Krish in Peter Sykes. To je verjetno najvplivnejši in najbolj gledan film o Jezusu, saj je bil preveden in sinhroniziran v več kot tisoč jezikov in naj bi ga videlo 5,4 milijarde gledalcev. V slovenski sinhronizaciji je Jezusu posodil glas igralec Pavle Ravnohrib.

2 O tem, da je bil že od začetkov »sedme umetnosti«<sup>2</sup> za nekatere film predvsem »posel«<sup>2</sup> in ne toliko umetnost, priča dejstvo, da je režiser prvega filma o Jezusu *Kristusovo trpljenje (La Passion du Christ)* iz leta 1897 Albert Kirchner z vzdevkom Léar hkrati tudi avtor prvega pornografskega filma *Dama v kopeli (Coucher de la mariée)*.

predstavili svoja prepričanja. Rezultat vsega tega je bil, da sta institucionalna religija in filmska industrija včasih postali zaveznici, včasih sovražnici, včasih pa tudi tekmici.

Herbert A. Jump (2010), pastor kongregacionalistične cerkve, je že leta 1910 prepoznal v filmu orodje, ki je lahko v pomoč religiji. Po eni strani z vidika zabave in druženja, po drugi strani pa kot velik pripomoček pri oznanjevanju in verskem pouku – tako s posnetki Svete dežele, igranimi prizori iz Svetega pisma kot dogodki iz zgodovine Cerkve. Poleg tega je film lahko tudi izredno misijonarsko sredstvo, doma in na tujem, saj je neke vrste slikovni esperanto, univerzalna govorica. Jump (prav tam) je poglobitno prednost filma prepoznaval v smislu pomoči pri pridiganju, oznanjevanju moralnih vrednot in resnice, ker ima kakovostni film vlogo ponazarjanja povedanega. Film ima večjo moč kot govorjena beseda, saj lahko naredi evangelijsko oznanilo vidno, konkretno, dramatično in zanimivo. Ob tovrstni uporabi filma naj bi sporočilo nagovorilo večje število ljudi, pa ne zaradi senzacionalnosti, ampak zato, ker se film dotika človeka tudi na doživljajski ravni, česar pridiga v tolikšni meri ne zmore.

## NAVZOČNOST RELIGIJE V SEKULARNEM FILMU

Kljub posameznim poskusom je bilo preučevanje filmov z verskega, teološkega in tudi pastoralnega<sup>3</sup> vidika predolgo prezrto, če ne celo ignorirano pri mnogih komentatorjih, kritikih in teoretikih. Četudi je področje povezovanja religije in filma v zadnjih letih napredovalo, mora ta proces še zoreti in vplivati na način preučevanja filmov kot študijske discipline. Religiozno »branje« filmov bi moralo biti zastopano med temami sodobne znanstvene dejavnosti na področju analize filma.

Ko je mogoče sprejeti, da se med filmom in teologijo lahko vzpostavi ustvarjalni dialog, se lahko odpre vrsta ustvarjalnih možnosti. Seveda si pri tem ne smemo predstavljati, da se tovrsten dialog vrti zgolj okoli filmov z versko tematiko, kot sta *Kristusov pasijon*<sup>4</sup> režiserja Mela Gibsona in *Zadnja Kristusova skušnjava* režiserja Martina Scorseseja, ampak zaobjema mnogo širše področje, ki vključuje tudi filme s popolno odsotnostjo eksplicitnih religijskih vsebin oziroma so te le minimalno ali implicitno navzoče. To pomeni, da lahko sekularni filmski ustvarjalec posname film, ki ga določeno občinstvo prepozna kot teološko pomenljivega, pri čemer seveda ne smemo zanemariti režiserjevega namena, če ga je javno izrazil, ampak ga moramo upoštevati in spoštovati (Deacy, 2007, str. 306–307).

3 »Izraz 'pastoralna' izhaja iz latinske besede 'pastor', kar slovensko pomeni 'pastir'. Sam izraz se v prenesenem smislu uporablja tudi za odrešenijsko dejavnost Cerkve, ki jo zato označimo z besedo 'pastorala'. To poimenovanje se pri nas najpogosteje uporablja, ni pa edino možno. Slabost tega izraza je v tem, da preveč poudarja en vidik med mnogimi, to je vidik vodenja, in še to predvsem z vidika pastirjev, pri čemer navadno razumemo klerike. Za ljudi, ki se strokovno in znanstveno ukvarjajo z pastoralno teologijo, uporabljamo izraz pastoralni teolog, medtem ko za uresničevalca pastorale navadno rečemo, da je pastoralni delavec/pastoralna delavka. Ko pri tem mislimo na duhovnika, včasih rečemo tudi dušni pastir.« (Kvaternik, 2005, str. 3–4)

4 Več o tem glej v Arko (2016), *Pasijon po Gibsonu*.

V sodobnem času prav v filmu najdemo pomembne izraze vere ter bogate primere in vzore krščanskega delovanja. Ne da bi se spuščali v razpravo o tem, koliko je v filmih trivialnega in banalnega, je mogoče opaziti, da prinašajo nekateri filmi v čisto sekularni obliki resne teološke refleksije (prim. *Neskončen dan*, *Apartment*, *Ne imejte me za norca*, *Usodni trenutek*, *Gran torino* ...). Ti filmi na prvi pogled sploh ne vsebujejo eksplicitnih religioznih tem, toda gledalci se lahko prav ob njih soočijo s temeljnimi človeškimi dvomi in vprašanji ter z univerzalnim izkustvom greha, odtujenosti in trpljenja. Dokler bodo obstajali filmi, ki omogočajo srečevanje s temeljnimi človeškimi vprašanji, bodo tudi filmski ustvarjalci ustvarjali resne in razumne prispevke k teološkim in religioznim refleksijam. To so področja, na katerih ima teološko delovanje moč odkrivati, spoznavati in opazovati v t. i. sekularni areni primere in izraze krščanskega delovanja, ki so koristni za gledalce (Deacy, 2007, str. 310–311).

## FILM IN TEOLOGIJA

Filmski teoretik Neil P. Hurley (v Gabig, 2007) zagovarja tezo, da režiser s filmom ponuja sekularno, posvetno teologijo. To, kar je teologija za učenjake (teološko izobražene ljudi), naj bi bili verski filmi za množice. Po avtorjevem mnenju lahko torej verske filme razumemo kot »teologijo« za ljudske množice. Film je postal medij za doživljanje transcendentnega, ki je ukoreninjeno v človeški duši: vest, krivda, svoboda in ljubezen. Hurley s svojo kinematografsko teologijo daje priložnost za dialoški angažma, kajti tako udeleženci teologije kot tudi gledalci filma vstopajo na področje transcendentnega prav prek (za)vesti (Gabig, 2007, str. 55).

V nasprotju s Hurleyjem pa se James Wall (prav tam) v svoji teoriji osredotoči na režiserjevo vizijo kot na izraz sekularnih/posvetnih kulturnih in družbenih vrednot, ki ima pomemben vpliv na sodobno družbo. Filmski ustvarjalec je umetnik, ki v svojem delu predstavlja pogled na resničnost, ki lahko obogati tudi naš pogled, če se z njim strinjamo ali pa ne. Vernik mora biti opozorjen in pripravljen na ta vir »razodetja«. Prav zaradi močnega kulturnega vpliva filma Wall zagovarja, da bi morala krajevna cerkvena občestva omogočiti filmsko vzgojo. Bilo bi neodgovorno od sodobne Cerkve, če bi v svojih izobraževalnih programih prezrla tako vpliven medij, kot je film, zgolj zaradi poenostavljenega razumevanja ločitve med verskim in posvetnim. Film kot umetniška stvaritev ni sam na sebi teološki, toda prinaša režiserjev teološki pogled. Zato Wall predlaga *metodo dialoga s filmom*, ki jo opredeli kot način »nenehnega dojetja«, pri čemer si na eni strani zastavi vprašanje, o čem film govori, s čimer se osredotoči na samo filmsko zgodbo in njeno sporočilo, po drugi strani pa si zastavi vprašanje, kaj film je, pri čemer misli na predstavitvene vidike filma, ki implicitno, bolj kot samo sporočilo, prinašajo pogled na življenje. Ta metoda omogoča, da razlikujemo med vizijo celotnega filma in strukturno zasnovo, prek katere je ta vizija prikazana. Tako Wall s svojo metodo prikaže, da režiser s filmom ne prikazuje zgolj neke zgodbe, ampak nekaj več. Učinkovit filmski ustvarjalec pritegne gledalca v neko izkustvo, ki implicitno vsebuje režiserjev pogled, ki prav prek tega izkustva vpliva na gledalce in oblikuje družbo (Gabig, 2007, str. 55–57).

Teološke teme v filmih navadno niso v neposrednem odnosu s svetopisemskimi odlomki, ampak izvirajo iz tradicionalnih judovsko-krščanskih konceptov o Bogu in veri. Tako so teološke teme, ki jih najdemo v filmih, pridobljene iz sistematičnih teoloških konceptov o Bogu (oziroma bogovih). Pri tem ne gre za upodobitve svetopisemskih pripovedi niti svetopisemskih tem, temveč za teme, kot so angeli, nebesa, hrepenenje, zlo in mnoge božje lastnosti, ki jih srečamo v popularnih hollywoodskih filmih (*Mesto angelov*, *Da Vincijeva šifra*, *Nebesa so resnična ...*).

Predpostavko o sekularizaciji izpodbija prav vztrajno filmsko prikazovanje božjega, ki nevsiljivo kaže pomembnost vere. Mnogo verskih tem je prikazanih v filmih, ne da bi sploh delovale kot verske. V večini filmov, ki prikazujejo poroko ali pogreb v zahodni kulturi, je pogosto navzoč krščanski duhovnik (katoliški ali protestantski, pravoslavni), judovski rabin, včasih pa predstavnik kake druge veroizpovedi. Ne glede na sekularizacijo filmskega sveta so t. i. življenjske prelomnice zaznamovane z verskim obredom. Tudi s te perspektive je film eden najpomembnejših medijev, prek katerega se izražajo in poudarjajo družbena in verska prepričanja.

Kot navaja Gabig (2007, str. 64–66), teoretika Albert Bergeson in Andrew Greeley zagovarjata, da filmi mnogo bolj učinkovito oznanjajo verska in duhovna sporočila kot izobraževalne dejavnosti v verskih skupnostih. Sprašujeta se celo, ali morda filmski ustvarjalci vedo o Bogu nekaj, kar je škofom in teologom neznano. Ali pa vedo nekaj o temelju religioznosti in duhovnosti navadnih ljudi, česar škofje in teologi ne poznajo? Česa se torej lahko nauči Cerkev od filma pri oblikovanju življenjskih sporočil? Gledalci prevzamejo sporočila, ki vključujejo življenjska izkustva, ne da bi jih pri tem imeli za verska, kar je pri obravnavani temi vredno premisleka. Zato analiza filmskih teoloških tem ni namenjena toliko teološki refleksiji, ampak predvsem družbeni in kulturni praksi gledanja filmov z upodobitvami religijskih in duhovnih vsebin. Na drugi strani pa Christopher Deacy (2007) predlaga bolj kompleksno filmsko analizo z vidika filma kot prizorišča teoloških refleksij na temo odrešenja. Ob bok predstavitvam cenenega odrešenja v filmih s srečnim koncem Deacy postavlja filme, ki prikazujejo težave resničnega sveta, katerih konec je pogosto bolj nejasen. Ti filmi naj bi prikazovali bolj realistično podobo odrešenja, ki je v resničnem svetu pogosto nejasna in negotova. Protagonist je kristološki lik, ki prek trpljenja pride do odrešenja (npr. drama *Daj naprej*). Obča človeška izkušnja trpljenja je po mnenju avtorja tista, ki ima odmevno moč v življenjskih izkušnjah gledalcev, kar posledično upraviči analizo teh filmov tudi s teološkega vidika, saj je krščanska teologija odrešenja – zavestno in nezavedno – predstavljena prav v tovrstnih filmih.

Tema, ki jo predstavi film, na različne načine vpliva na gledalce. Zato lahko tudi gledalci ustvarijo mnogo pomenov, pri čemer se nekateri lahko razlikujejo od režiserjeve vizije in namena. Prav to nam lahko pomaga pri razumevanju teoloških tem, ki jih predstavlja film, saj nam prav množstvo pogledov in pomenov daje vpogled v vir, iz katerega gledalci črpajo za svojo vsakdanjo versko in duhovno prakso, prav z vidika njihove uporabe in interpretacije filma. To nam pomaga tudi pri razumevanju njihove izkušnje filma ter pojasni, kako so se odločili za dialog s teološkimi temami, ki jih obravnava film.

## (NE)NAVZOČNOST FILMA V CERKVENI PASTORALI

V nadaljevanju bomo zgolj nakazali, kako lahko film uporabimo v različnih skupinah. Uvodoma upoštevamo razmišljanja več avtorjev (Rustja, 1997; Snoj 2003, Janez Pavel II.) in dokumentov (Papeški svet za družbeno obveščanje, 1997, str. 23–24; CS, 1980, str. 2). Ker je postal film del vsakdanjega življenja ljudi, bi morala tudi Cerkev to upoštevati pri izobraževalni dejavnosti. Film je namreč medij za prenos informacij in vpliva na stališča ter vrednote.

Težko je na kratko opisati značilnosti sodobne množične (popularne) kulture (ang. popular culture) ali kulture vsakdanjosti v posameznih okoljih, vendar pa so te značilnosti pomembne tudi za oznanjanje evangelija. Opozoriti želimo, da se sodobna cerkvena govorica giblje v intelektualnem in filozofskem jeziku, ki je oddaljen od sodobnega človeka. Kot zapiše Rustja (1997, str. 63–65), so mediji zelo vplivni s svojimi sporočili in lahko prek teh obvladujejo množice. Toda mediji imajo tudi pozitivno vlogo, saj omogočajo izmenjavo idej, dialog med skupinami, prav zato je pomembno, da ljudje razvijejo svoje zmožnosti za (kritično) uporabo medijskih sporočil.

Sporočila je treba združiti s to »novo kulturo«, ki so jo ustvarili moderni mediji, opremiti z novim jezikom, ki je ljudem razumljiv. V tej luči je pomembno dvoje, in sicer (a) da vzgoja za sredstva družbenega obveščanja ali vzgoja za medije postane sestavni del pastoralnih načrtov Cerkve ter različnih pastoralnih in vzgojnih programov in (b) da za svoja sporočila v izobraževalnih programih uporabljamo sodobne medije, med temi tudi film. »Od zgolj klasičnih oblik kateheze<sup>5</sup> naj bi prešli k uporabi sodobnih komunikacijskih sredstev.« (PZ, 2002, str. 349)

Oboje zahteva od oznanjevalcev tudi drugačne oblike in načine oznanjevanja ter znanje za uporabo novih metod. V tem kontekstu je film gotovo zelo primeren za komuniciranje in spodbujanje dejavnosti za posameznika in skupino ter skupnost. Zato je v okviru kateheze izredno dobrodošlo sredstvo, saj lahko nazorno predstavlja določene teme, vrednote in sporočila ter daje izhodišča za pogovor o predstavljeni tematiki. Celoten film ali njegove odlomke je mogoče uporabiti kot katehetski pripomoček za ponazoritev izbranih vsebin. Film je uporabljen kot učno sredstvo. Vendar po mnenju Snoja (Snoj, 2003, str. 282) film ne more nadomestiti katehetske enote, ampak prav nasprotno, film potrebuje katehezo in jo spodbuja. Film torej uporabljamo kot del kateheze in hkrati potrebujemo izobraževanje (v pomenu medijske vzgoje) za spremljanje filma.

## FILM PRI OTROŠKI IN MLADINSKI KATEHEZI

Preden pojasnimo uporabo filma pri verskem izobraževanju odraslih, naj na kratko predstavimo načine uporabe filma pri delu z mladimi. Eden temeljnih ciljev pri uporabi filma

<sup>5</sup> »V splošnem z izrazom kateheza mislimo na: cerkveno dejavnost, ki se nanaša na vernike; načrtno poglabljanje krščanskega sporočila; vzgojo miselnosti v veri in v praktičnem življenju, ki bo v skladu s krščansko vero.« (Stegu, 2014, str. 65)



v pedagoške namene je, da bi mladi gledalci *postali kritični gledalci*, da bi prišli do spoznanj o sebi in sodobni kulturi. Pri mladih lahko v procesu kateheze mentorji/kateheti spodbujajo zavedanje o posebnih in raznolikih načinih, kako filmi prikazujejo procese, pripovedujejo zgodbe, predstavljajo teze in opisujejo kraje, pa tudi o načinih, kako lahko zavajajo in lažejo (manipulirajo z gledalcem). S tem mladim ne bomo le pomagali, da bi učinkoviteje interpretirali filme, marveč jim bo to pomagalo razumeti vlogo filmskih podob v procesu kateheze in pridobivanju verskega znanja.

Učinkovita uporaba filma lahko pripomore k boljšemu poučevanju in katehezi, kar se kaže na več načinov. Film uporabljamo na vstopni točki, kot uvod v oznanjevalno delo, film ima povezovalne učinke pri mladih, ki se ob izbranem naboru filmov družijo in povežejo v skupnost (Gabig, 2007, str. 192–193). Film je vir za diskusije ob različnih temah, npr. ob družbeno in kulturno aktualnih temah, kot vir za obravnavo liturgičnih dob, pri izvedbi duhovnih vaj ipd.

Značilno za tako uporabo filma je, da je treba izbrati primerne vrste filmov. Za otroke so ustrezni sinhronizirani animirani filmi ali risanke. Tako lahko za ponazoritev določene biblične teme uporabimo risanko s svetopisemsko vsebino (npr. *Rajski vrt*, *Samson*, *Jona*). Pri ogledu animiranih ali drugih otrokom primernih filmov je potrebna didaktična priprava, za katero mora biti mentor/katehet primerno usposobljen, poznati mora posebnosti didaktičnega vidika uporabe filma.<sup>6</sup> Poleg svetopisemskih in hagiografskih<sup>7</sup> (*Frančišek*, *Bernardka*, *Nikolaj* ...) risank so za katehetsko rabo primerne tudi tiste, ki nimajo eksplicitne verske vsebine, vendar prinašajo sporočila o določenih vrednotah, zgledih, načine ravnanja. Pri obravnavanju socialnih, kulturnih, družbeno aktualnih tem je dobrodošla uporaba videoposnetka ali kratkega filma, ki ne služi zgolj za ponazoritev, ampak predvsem daje izhodišča za razlago in pogovor o temi. Film je lahko tudi dober pripomoček pri izvedbi duhovnih vaj, predvsem za veroučence v zadnji triadi osnovne šole, pa tudi za srednješolce in študente. Uporabimo ga tudi kot animacijo za branje besedil. Navadno prikažemo izbrane dele iz filmov – pri čemer so odlomki pospremljeni s komentarjem ali razlago –, kar nato ponudi izhodišča za osebno razmišljanje ali pogovor o določenem vidiku ter spodbudi k branju izbranega besedila. Tudi ogled filma v celoti (predvsem na začetku duhovnih vaj) lahko služi za izhodišče in referenco ob nadaljnji obravnavi teme, kjer seveda lahko ponudimo tudi neposredno seznanitev z izvirnikom (to je svetopisemskim besedilom).

## UPORABNOST FILMA PRI PASTORALI ODRASLIH

Film je učinkovit medij tudi v verskem izobraževanju in učenju odraslih. Nekateri filmi privabijo zelo veliko ljudi. Kot primer navedimo fenomen, ki ga je sprožila uspešnica Mela Gibsona *Kristusov pasijon*. Gibsonu je namreč s svojim filmom uspelo v kinodvorane

<sup>6</sup> To nakazuje tudi na potrebo po specifičnem izobraževanju mentorjev in mentoric, katehetov in katehistinj na področju uporabe filma in drugih sodobnih medijev za poučevanje.

<sup>7</sup> Hagiografski filmi ali risanke prikazujejo življenje svetnikov.

privabiti tudi ljudi, ki njihovega praga niso prestopili že nekaj desetletij! V tem primeru razumemo film kot del t. i. informalnega učenja (ang. informal learning) ali kot del popularne kulture, ni pa še del organiziranega izobraževanja.

Tudi pri pastoralni odraslih (kot organizirani dejavnosti) lahko ločujemo različne tipe filmov, ki jih uporabljamo, glavna pa je delitev na tiste, ki so pripravljene z namenom verskega izobraževanja, in tiste, ki so sicer umetniški izdelki z različnimi temami, a jih uporabimo kot vir pri verskem izobraževanju. V nadaljevanju bomo v ospredje postavili *biblični film*, ker je specifičen za versko izobraževanje.

Pri sodobnem oznanjevanju imata pomembno vlogo inkulturacija in podanašnjeje (ital. aggiornamento) Božje besede (Svetega pisma), kar naj bi se kazalo v vseh oblikah sodobne umetnosti, tudi v filmu (Snoj, 1997, str. 85). Svetopisemsko oznanilo lahko človeka doseže v pogovoru, na predavanju, po filmu ali branju knjige in podobno. Najbolj neposredno lahko biblični film služi za obogatitev in konkretno ponazoritev svetopisemskega odlomka, kot priprava na praznovanje božiča, velike noči ali kakšnega drugega praznika.

V okviru pastoralne uporabe filma lahko prepoznamo tudi podobnost s procesi, ki so potrebni pri osmišljanju in razumevanju literature. Ker pa gledanje in poslušanje filma – drugače kot branje besedila – pogosto poteka skupinsko, spodbuja h govorjenju in poslušanju, velikokrat na ravni znatnejše artikulacije in navdušenja. Tako lahko pri katezezi odraslih film služi kot dobro izhodišče za obravnavo bibličnih besedil, toliko bolj, če lahko vzporejamo določeno svetopisemsko knjigo in njeno filmsko adaptacijo.

Tudi sicer lahko filmske adaptacije literarnih besedil in prikazi zgodovinskih dogodkov spodbujajo k nadaljnjemu branju in raziskovanju (BFI, 2006b, str. 11), kar smo omenili že pri mladinski katezezi. Če besedilo in sporočilo izvirnika nista zlorabljeni, film poveča zanimanje za izvirno delo. Filmske upodobitve svetopisemskih dogodkov so torej koristne tudi zato, ker posredno zbudijo zanimanje za branje izvirnika – Svetega pisma. Seveda pa se lahko zgodi tudi obratno, da film odvrne od branja izvirnika. Pozorni moramo biti še na en pojav: lahko se namreč zgodi, da postane branje svetopisemske knjige po ogledu filma bolj nekakšno obnavljanje filmskih podob.

*Biblični film*, ki zvesto posnema izvirnik, je torej lahko dopolnilo k branju Svetega pisma ali pa ga nekako spodbudi, vendar ga »ne more nadomestiti kljub svoji večji ekspresivnosti in izraznosti. Gledalcu lahko zelo pomaga, da se bolje vživi v dogodek in ga doživi iz večje bližine, v njem lahko prebudi intenzivnejša občutja. Vendar kakor film po književni predlogi ne more nadomestiti knjige na splošno, tako tudi biblični film ne more nadomestiti Biblije. Največji učinek doseže, ko gledalca pripravi, da postane bralec božje besede, ki jo ravno zaradi gledanja filma bolje razume in globlje doživi.« (Špelič, 2010, str. 77)

V kontekstu splošne župnijske pastore, pri bibličnih skupinah ali katehumenih (tj. uvažanju odraslih v krščanstvo) je lahko izziv branje Svetega pisma in nato ogled filma. Tako se lahko člani skupine dogovorijo za različne strategije. Recimo: vsak posamič prebere izbrano svetopisemsko knjigo (npr. Esterino knjigo), nato pa sledi skupen ogled filma (npr.

*Estera* ali *Ena noč s kraljem*). Ob koncu sledita pogovor in analiza, ki vključujeta primerjavo, kako zgodbo prikazuje film, kakšna sredstva uporablja, v čem je zvest izvorniku in kje so odstopanja v smislu režiserjeve umetniške svobode, predvsem pa, kako in koliko mu uspe prenesti temeljno sporočilo in teologijo, ki jo vsebuje svetopisemski izvornik. V tovrstnem pristopu je lahko posameznik izzvan k branju Svetega pisma, ki se ga morda že dolgo ni lotil ali ga morda celo prvič bere, na drugi strani pa prav to besedilo sooča in primerja z režiserjevo filmsko adaptacijo ali interpretacijo.

Negativni vidik uporabe filma je lahko ta, da filmske podobe močno zaznamujejo in omejujejo posameznikove predstave, celo tako zelo, da posameznik ni več odprt za nagovor svetopisemskega besedila. Zato je pri gledanju bibličnih filmov treba razmisliti tudi o teh ovirah. Problematiko glede likov še posebej kritično in z izkustvenega vidika poudarja Terry Watkins (2004) v povezavi s filmoma *Deset zapovedi* in *Kristusov pasijon*. Takole zapiše: »Pred osemindvajsetimi leti sem si ogledal film *Deset zapovedi*. Vse do danes, ko berem Mojzesove knjige, je Mojzes v moji glavi kot Charlton Heston. Tovrstne ‚predstave‘ bodo vedno ostale. Ko berem o svojem Odrešeniku, ne želim, da mi pred očmi skače podoba Jima Caviezela.«

Kljub temu lahko dobra filmska adaptacija bibličnega besedila ponuja zanimivo pot do razumevanja pripovedi, predvsem pa spodbuja odkrivanje besedila, če je to vdelano v popularne kulturne oblike (BFI, 2006a, str. 38). Pri vsem tem pa ne smemo pozabiti, da film ne more (in ne sme) nadomestiti pisane Božje besede, ki sama po sebi najbolj nagovarja, česar ne more zamenjati noben še tako kakovosten film. Ob tem zavedanju torej ne gre spregledati pomembnejših kakovostnih filmov, še posebej ciklusa bibličnih filmov z naslovom *Sveto pismo*,<sup>8</sup> ki je že v začetku devetdesetih let začel nastajati v produkciji italijanske radiotelevizije Rai Uno. Ne le, da ti in tudi nekateri drugi filmi pomenijo obogatitev katehetskih gradiv, ampak so lahko evangelizacijsko sredstvo, saj se mnogi gledalci, ki sicer ne bi vzeli v roke Svetega pisma, tako srečajo s svetopisemskimi vsebinami in sporočilom prav prek kakovostnega filma.

Pri pastoralnem delu lahko kratek odlomek iz filma služi tudi za podkrepitev ali boljše ponazoritev pri pridigi ali predavanju. Za ponazoritev povezanosti zadnje večerje, Kristusove smrti na Kalvariji in mašne daritve je izredno primeren odlomek iz *Kristusovega pasijona*, ki s *flashbacki* na zadnjo večerjo navezuje dogodke na Kalvariji. S prikazom in primerno obrazložitvijo teh zgodovinskih dogodkov se lahko slikovito in konkretno predstavi povezanost temeljnega dogodka odrešenja z mašno daritvijo.

Poleg bibličnih so zelo zanimivi tudi *hagiografski (svetniški) filmi*. V okviru sodobne župnijske pastorale lahko ponudimo tudi kak kakovosten svetniški film, denimo v okviru praznovanja zavetnika župnije ali kot pripravo nanj oziroma ob praznovanju godu svetnika ali spomina na svetniško osebnost. Kot pri mladinski pastorali tudi pri pastorali odraslih

<sup>8</sup> Leta 2006 je založba Ognjišče izdala celotno zbirko filmov *Sveto pismo* v slovenskem prevodu: *V začetku (Geneza), Abraham, Jakob, Jožef, Mojzes, Samson, David, Salomon, Jeremija, Estera, Jezus, Pavel iz Tarza in Apokalipsa* z vrhunskimi hollywoodskimi igralci.

upoštevamo, da film ljudi povezuje v skupnost, skupni ogledi krajane povežejo v lokalno (versko) skupnost.

Sodobna evropska filmska produkcija prinaša vrsto hagiografskih filmov, predvsem v produkciji Taodue in Lux Vide.<sup>9</sup> Zanimivo, da imajo filmi tudi določen vpliv pri sodobnih svetniških procesih, ne v smislu kanonizacijskega postopka, ampak predvsem »oživitev« svetniške osebnosti. Že v antiki kot tudi kasneje so ob branju svetniških življenjepisov, še posebej ob poročilih o mučeništvu, svetniški liki, kot denimo sv. Anton Puščavnik ali sv. Martin iz Toursa, med poslušalci »oživeli«. To vlogo danes opravlja film. Tako je producent filma *Romero* duhovnik Ellwood Kieser poročal, da so bili prijatelji umorjenega salvadorskega nadškofa Romera po ogledu začudeni nad močjo filma in so dejali: »Za hip sem pomislil, da je Oscar spet živ.« Nekateri so povedali, da je bila to najmočnejša kinematografska izkušnja v njihovem življenju; drugi, da jim je film omogočil izkustvo Boga. Kieser je k temu lahko samo še dodal: »Kaj več bi si duhovnik producent še lahko želel?« (Sanders, 2007, str. 348–349)<sup>10</sup>

Ker imajo filmi moč, s katero oblikujejo tudi naš svet ter naše dojemanje ljudi in sveta, je pomembno, da gledamo filme o svetnikih s spoštljivostjo, a smo do njihove vsebine tudi razmišljujoče kritični. Kot smo zgoraj zapisali, da je cilj filmskega izobraževanja mladih razvijati kritičnega gledalca, ponavljamo tudi pri filmskem izobraževanju odraslih. Strinjamo se s Sandersovo (2007), da bi se moral gledalec po ogledu spraševati o odnosu med tem, kar je videl v filmu, in zgodovinskimi podatki ter bi moral biti pozoren na to, kaj film izpušča oziroma kaj vključuje. V okviru verskega izobraževanja bi se moral tudi zavedati teoloških postavk, ki zaznamujejo film, ter kritično premisliti razhajanja med njimi in svojimi postavkami. V svetu, prežetem s podobami, si ne moremo dovoliti, da bi pasivno sprejemali vse, kar nam prikažejo na filmskem platnu (Sanders, 2007, str. 349).

Poleg bibličnih in svetniških filmov so v okviru pastore primerni tudi vsi filmi, ki odpirajo različna življenjska vprašanja, saj lahko služijo kot izhodišče za pogovor ali podkrepitev izbranih tem, ki jih obravnavamo v okviru skupin za odrasle in starejše odrasle, katehumene (odrasle pripravnike za prejem zakramentov), na duhovnih vajah, srečanjih za ženske ali moške, zakonskih skupinah ... Film, ki prikazuje problematiko partnerskih, zakonskih in družinskih odnosov,<sup>11</sup> so denimo primerni za duhovne vaje za zakonce in srečanja zakonskih skupin. Prek njih lažje vzpostavljamo odnose in ustvarjamo izhodišča za pogovor drug z drugim – film je sredstvo, kako se srečati z zahtevnimi temami znotraj skupnih okvirov (prim. Madison in Schmidt, 2001, str. 9).

9 Anton – Božji bojevnik, Avguštin, Bakhita, Don Bosko, Frančišek, Fatima, Janez XXIII., Janez Pavel II., Karol – človek, ki je postal papež, Karol – papež, ki je ostal človek, Klara in Frančišek, Lurd, Marija Goretti, Marjeta Kasijaska, Mati Terezija, Papež Luciani – božji nasmeh, Pater Pij, Pavel VI., Sveti Anton Padovanski, Sveti Peter ...

10 Dejansko je tudi film *Romero* širši svetovni javnosti posredoval tragično zgodbo salvadorskega nadškofa Oscarja Romera, ki ga je papež Frančišek 23. maja 2015 razglasil za blaženega.

11 *Najina zgodba, Mali otroci, V primeru, da ..., Varen proti požaru, Mu pač ni do tebe, 5x2, Bližnji odnosi, Greva narazen, Krožna cesta, Ljubezen je slepa, Po poroki, Kako začiniti zakon ...*

Kot vsaka stvar ima tudi uporaba filma svoje stranpoti. Pred pastoralnimi delavci je izziv tudi filmski »žanr«, ki ne potrebuje izkustva ogleda, prav gotovo pa iskreno besedo – to je pornografski film. Pri tem je v prvi vrsti pomembno problematiko tega filmskega žanra obravnavati brez moraliziranja, a hkrati odkrito in neposredno spregovoriti o potencialih zasvojitvene dinamike<sup>12</sup> in predvsem o razdiralnih učinkih, ki jih pornografski film povzroča v partnerskih in zakonskih odnosih ter slednjič tudi na posameznikovi samopodobi (Cusic, 2012, str. 66–80).

## SKLEP

V sklepnem delu bomo predstavili nekaj izzivov za razvoj uporabe filmov pri verskem izobraževanju. Jack Gabig, pastor ameriške episkopalne cerkve, je na podlagi svojih delovnih izkušenj in raziskav prepričan, da je zbliževanje religije in medijev v okviru pastoralnega dela, tako znotraj kot tudi zunaj tradicionalnih okvirov vere, mogoče v dialogu s sodobno kulturo (Gabig, 2007, str. 222). Verske ustanove namreč niso edini kraj, kjer se ljudje družijo ter odkrivajo verske in teološke ideje, koncepte in vzore. Sodobni mediji, vključno s filmom, prinašajo vrsto sporočil o verskih in teoloških idejah. Ta sporočila so pogosto nesistematična (v smislu podpiranja jasnih idealov, ki bi lahko služili za življenjsko usmeritev) in potrebujejo dodatno refleksijo.

V naši razpravi smo predstavili različne možnosti uporabe filmov v organiziranem pastoralnem delu. Moč filma (in drugih medijev) ni le v tem, da razširja religiozne ideje v organiziranih in vodenih dejavnostih, temveč v nekem smislu omogoča religiozno soudeležbo. Filmska sporočila pogosto izzivajo tradicionalno religijo, ko na primer prikazujejo vero zunaj tradicionalnega okvira, ko prinašajo poljubne predstavitve verskih simbolov, zgodb in jezika brez povezave s tradicionalnim (teološkim) pomenom, zato je za pastoralne delavce poseben izziv, kako se v tem smislu primerno izobraževati, da bodo lahko (ob filmih) svetovalci ljudem s svojo refleksivno držo (in znanjem), da bodo spodbujali držo duhovne kritičnosti in zmožnost razločevanja.

Vse to lahko vodi k refleksiji, ob kateri začnemo presoјati svojo udeleženost v kulturi (vključno s sporočili filmskega sveta) in njen vpliv na naše življenje ter na ustvarjanje dialoga med sodobno kulturo in Svetim pismom v luči verskega izročila z namenom, da bi *preobrazili svoj odnos do kulturnega potrošništva*, verske prakse in širše družbe, katere del smo. Cerkev je že od samih začetkov izbrala *umetnost* za oznanjevanje, pridiganje in katehezo, od ikon, kipov, fresk, slik, tapiserij, vitrajev, arhitekture pa vse do pesmi in glasbe. Zakaj ne bi torej tudi filmske umetnosti v vsej polnosti vključili v proces evangelizacije in nadaljnjega pastoralnega delovanja?

<sup>12</sup> Dobro analizo problematike zasvojenosti s pornografijo poda Peter Topić v *Zasvojenost s seksualnostjo v digitalni dobi*, Založba Pivec, Maribor 2015.

## LITERATURA

- Adam, A., Verhovnik, A., Hladnik, A. (2003). *Misliti samostojno: priročnik za učitelje filozofije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Arko, A. (2007). Film – sredstvo sodobne pastorale. *Cerkev v sedanjem svetu* 41(2), 57–59.
- Arko, A. (2016). *Pasijon po Gibsonu*. Ljubljana: Brat Frančišek in Univerza v Ljubljani, Teološka fakulteta.
- Arko, A. (2015). *Filmski izziv: film v vzgoji in pastoralni*. Ljubljana: Družina, Brat Frančišek.
- BFI – Britanski filmski inštitut. (2006a). *Poglej si z novimi očmi!* Ljubljana: UMco.
- BFI – Britanski filmski inštitut. (2006b). *Poglej si z novimi očmi2!* Ljubljana: UMco.
- Bosnič, T. (2012). *Primerjava filmskega in literarnega jezika kot izhodišče za obravnavo filma pri pouku tujega jezika* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Brown, T. (2011). Using film in teaching and learning about changing societies. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 233–247.
- CS – Pastoralna konstitucija o Cerkv v sedanjem svetu. (1980). V *Koncilski odloki* (str. 2). Ljubljana: Družina.
- Curk, J. (2011). *Ideje za poučevanje psihologije s filmom*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Curk, J. (2014). *Cilji uporabe filma pri pouku psihologije*. Pridobljeno z [www.zofijini.net](http://www.zofijini.net).
- Cusic, M. J. (2012). *Surfing for God*. Nashville: Thomas Nelson.
- Deacy, C. (2007). Faith in Film. V J. Mitchell in S. Brent Plate (ur.), *The Religion and Film Reader* (str. 306–311). New York: Routledge.
- Feguš, A. (2010). Uporabnost filma v pastoralni. *Tretji dan*, 39, 115–125.
- Gabig, J. (2007). *Youth, Religion and Film*. New York: Lul Press.
- Gerjoli, S. (2004). Pedagoški in psihološki izzivi verskega poučevanja v Sloveniji. *Bogoslovni vestnik*, 64(1), 67–78.
- Jump, H. (2010). A. *The Religious Possibilities of the Motion Picture*. Pridobljeno s <http://inscribe.iupress.org/doi/abs/10.2979/FIL.2002.14.2.216>.
- Kvaternik, P. (2005). *Osnovna pastoralna teologija*. Ljubljana: Teološka fakulteta.
- Madison, R. J. in Schmidt, C. (2001). *Talking pictures*. Philadelphia: Running Press.
- May, J. R. (2007). Contemporary Theories Regarding the Interpretation of Religious Film. V J. Mitchell in S. Brent Plate (ur.), *The Religion and Film Reader* (str. 327–336). New York: Routledge.
- Media Education a Must for Youth, Says Vatican*. (2007). Pridobljeno s <http://www.zenit.org/article-19657?l=english>.
- Mitchell, J. (2007). Introduction. V J. Mitchell in S. Brent Plate (ur.), *The Religion and Film Reader* (str. 9–13). New York: Routledge.
- Etika oglaševanja* (1997). Ljubljana: Družina.
- PZ – Sklepni dokument Plenarnega zbora Cerkve na Slovenskem*. (2002). Ljubljana: Družina.
- Reinhartz, A. (2003). *Scripture on the Silver Screen*. Louisville: Westminster.
- Rustja, B. (1997). Spremnna beseda k pastirskemu pismu Pogovor s Hollywoodom. V *Etika oglaševanja* (str. 61–68). Ljubljana: Družina.
- Sanders T. (2007). Celluoid Saints – Images of Sanctity in Film. V J. Mitchell in S. Brent Plate (ur.), *The Religion and Film Reader* (str. 348–350). New York: Routledge.
- Snoj, A. S. (1997). *Homiletika*. Ljubljana: Družina.
- Snoj, A. S. (2003). *Katehetika*. Ljubljana: Salve.
- Stegu, T. (2014). Religijsko izobraževanje in kateheza odraslih v Katoliški cerkvi. *Andragoška spoznanja*, 20(1), 61–73.

Špelič, M. (2010). Teofilmija. *Tretji dan*, 39, 77–79.

Topić, P. (2015). *Zasvojenost s seksualnostjo v digitalni dobi*. Maribor: Založba Pivec.

Viganò, D. E. (2005). *Jezus in filmska kamera*. Ljubljana: Župnijski zavod Dravlje.

Watkins, T. (b. d.). *The Poison in the Passion*. Pridobljeno s <http://www.av1611.org/Passion/passion.html>.





*Boštjan Miha Jambrek*

# INOVATIVNI MODEL INTEGRIRANEGA MENTORSTVA V FILMSKI PRODUKCIJI Poučevanje za ustvarjanje filma

## POVZETEK

*Članek obravnava inovativen model integriranega mentorstva, pri katerem je mentor del ustvarjalnega procesa nastanka filma. Mentor je v procesu nastanja filma vključen v učno situacijo in je sodelavec pri ustvarjanju filma ter reševanju problemov. Takšen učni proces temelji na vzajemnem učenju in pri tem uporablja andragoške strategije, ki jih implementira v formalni pedagoški proces. Na podlagi raziskovanja, ki sloni na opazovanju z udeležbo, obravnavamo študije primerov kratkih igranih filmov, ki so na takšen način nastali kot del učnih aktivnosti na Srednji medijski in grafični šoli Ljubljana ter Filmski akademiji Artes Liberales.*

**Ključne besede:** *poučevanje, filmska produkcija, integrirano mentorstvo, šola, prekucnjena učilnica*

## AN INNOVATIVE MODEL OF INTEGRATED MENTORSHIP IN FILM PRODUCTION - ABSTRACT

*In this article, the author focuses on an innovative approach towards mentoring in film production. Emphasis is placed on a model of integrated mentorship in which the mentor becomes a part of the creative process. The mentor operates from within the creative process and works on an equal basis with the mentee in areas such as production, brainstorming, and problem-solving. This kind of approach assumes reciprocal learning and uses an adult education methodology in a formal pedagogical process. Our research was conducted as a participatory research observation, with participation in several short film productions at the Ljubljana High School for Media and Graphic Technology and the Artes Liberales Film Academy.*

**Keywords:** *teaching, film production, integrated mentorship, school, flipped classroom*

## UVOD

Članek predstavlja model izobraževanja na področju filmske produkcije, ki smo ga razvili z raziskovalnim delom na Srednji medijski in grafični šoli Ljubljana ter Filmski akademiji Artes Liberales. Raziskava je zasnovana kot študija primera in daje vpogled v sodobno obliko izobraževanja, kjer je uporabljen film kot del sodelovalnega procesa učenja, pri katerem je mentor del produkcijskega procesa nastanka filma. Članek ima namen spodbuditi k razmisleku in proučevanju pojava, saj je snemanje filmov kot del izobraževalnih metod razmeroma novo področje, ki pa ponuja veliko možnosti za konstrukcijo znanja in spretnosti, razvoja medsebojnih odnosov in ustvarjalnosti. V tem besedilu nas ne zanima, kako poučevati o filmu niti kako poučevati s filmom. Zanima nas, kako poučevati, da bi razvili kompetence za ustvarjanje filma.

Ključno raziskovalno vprašanje je, kakšen model poučevanja produkcije filma lahko uporabimo znotraj formalnega izobraževalnega procesa. Kontekst našega raziskovanja je generacija mladih, predvsem na ravni srednješolskega izobraževanja. Odgovoriti poskušamo z modelom mentorirane filmske produkcije, ki smo jo razvili kot strategijo za poučevanja filma.

## METODA RAZISKOVANJA

V okviru študije primera so bili podatki zbrani po metodi participatornega raziskovanja in opazovanja z udeležbo v okviru sedemletne prakse, ki je potekala na Srednji medijski in grafični šoli Ljubljana ter Filmski akademiji Artes Liberales. Podatke smo po načelih kvalitativne metodologije (Flick, 2009) zbirali od prvih kratkih filmov, ki so nastali leta 2009, prek celovečernega igranega filma *Simpatija* (2012) do danes. Model integriranega mentorstva v filmski produkciji ni nastal kot posledica enkratnega raziskovalnega spoznanja ali enega raziskovalnega projekta, temveč je rezultat razvoja prakse v sistemu srednješolskega poklicnega izobraževanja v programu medijski tehnik. Z vidika pedagoške izkušnje so filmi v tem obdobju nastajali na tri načine: kot (1) samostojna obšolska in od šole neodvisna aktivnost, (2) v sklopu pouka, kot del vaj in formalnih aktivnosti ali pa (3) v obliki hibridnega modela, ki je podlaga za inovativni mentorski model.

## OPIS OKOLIŠČIN: INSTITUCIONALNI OKVIR IZOBRAŽEVANJA ZA FILM

Bezjak (2005) predlaga štiri temeljne modele filmske vzgoje. Film je lahko: (a) ena od prvin pri poučevanju književnosti; (b) ena od prvin poučevanja različnih predmetov – razpršeni model, (c) samostojni učni predmet in (d) sestavni del učnega predmeta »množična občila«. Navaja, da sta bila do leta 2005 v Sloveniji v uporabi zgolj prva dva modela (prav tam). Te in druge oblike izobraževanja za področje filma podrobneje obravnava Borčič (2014) v svojem preglednem delu *Odstiranje pogleda: Spomini, izkušnje, spoznanja*. Da bi našo raziskavo umestili v filmsko izobraževanje, moramo predstaviti nekatere pristope izobraževanja s področja filma, ki se v Sloveniji uporabljajo na področju *filmskoprodukcijskih vsebin*.

Najbolj poznan je t. i. akademijski model, ki se izvaja v obliki formalnega učenja v filmskih šolah. Gre za sistem umetniškega izobraževanja, kjer učenje temelji na zgoščenem posredovanju znanja in usvajanju veščin. V Sloveniji takšen sistem na ravni visokega šolstva izvaja Akademija za gledališče, radio, film in televizijo (AGRFT: študij, prva stopnja). AGRFT na ravni dodiplomskega študija izobražuje le za tri poklice – filmskega in televizijskega režiserja, montažerja in snemalca. Znotraj formalnega sistema izobraževanja v Sloveniji nimamo študijskih programov za druge filmske poklice, kot so denimo osvetljevalec, snemalec zvoka idr.

Ta segment filmske produkcije zato pokrivajo t. i. alternativni modeli izobraževanja, ki jih podajamo v nadaljevanju. Usposabljanje za te poklice poteka predvsem kot učenje iz izkušenj. Vajeniški sistem pa danes na področju sodobnih poklicev za film odpove, saj v Sloveniji ni institucij, ki bi lahko ponudile ustrezno pedagoško zaledje glede kadra in infrastrukture za kakovostno izvajanje vajeniškega modela izobraževanja.

Obstaja kar nekaj programov, ki usposablajo za druge filmske poklice, vendar pa niso del formalnega šolskega sistema. Izobraževalno središče Radio televizije Slovenija na primer ponuja preverjanje v sistemu NPK ali usposabljanje za 17 različnih poklicev s področja televizijske produkcije (Radio televizija Slovenija: izobraževalno središče). Dolgoletno tradicijo filmske šole ima tudi Javni sklad za kulturne dejavnosti (JSKD), ki v svojih programih ponuja tudi dva programa filmske produkcije v obliki seminarjev in delavnic (Javni sklad RS za kulturne dejavnosti: film).

Danes je vse več izobraževalnih vsebin s področja filma dostopnih tudi prek svetovnega spleta. Pri tem ne mislimo samo na fakultete in univerze, ki svoje izobraževalne programe ponujajo tudi v spletni obliki,<sup>1</sup> temveč predvsem na neodvisne spletne portale, ki ponujajo (praviloma brezplačno) predvsem učenje praktičnih veščin. Trije najbolj prepoznavni tovrstni portali so denimo Lydia, NoFilmSchool in Cyber College.<sup>2</sup> Izkušnje v učilnici kažejo, da mladostniki, ki jih zanima filmska produkcija, spremljajo te vsebine in jih uporabljajo kot dopolnilo formalnemu sistemu izobraževanja.

Pri tem se pojavljajo tri ključne težave. Prva je pomanjkanje pedagoškega vodstva. Vsebine praviloma niso podane sistematično in mladostniki v želji, da bi usvojili čim več znanja, tega pridobijo zgolj površinsko. Druga je strukturiranje vsebin, ki so objavljene predvsem po načelu »novo, novo, oglejte si najnovejše«. Mladostniki zato praviloma uporabljajo te portale kot instant rešitev problema. Tretja, verjetno bistvena težava pa je odsotnost povratne informacije in spremljanja napredka. Učni moduli, ki jih ponujajo spletni portali, so sicer pogosto vsebinsko dovršeni, toda obenem nimajo postavljenih niti osnovnih pedagoških kriterijev in delujejo po načelu »pripravi-objavi«. To pomeni, da je tako produkcijska kakovost kakor tudi pedagoška osnova pogosto vprašljiva. Kljub temu pa znanje še nikoli ni bilo tako ažurno posodajano, široko in dostopno.

<sup>1</sup> Takšen primer so denimo brezplačni programi Massachusetts Institute of Technology MITOpenCourseWare, dostopni na: <http://ocw.mit.edu/index.htm>.

<sup>2</sup> Še spletni naslovi: <https://www.lynda.com/>, <http://nofilmschool.com/> in <http://www.cybercollege.com/>.

Ob ustreznem mentorstvu bi zato mladostniki lahko pridobili primerljivo znanje, kakor ga ponujajo filmske šole. Na podlagi tega spoznanja je bila zato oblikovana Filmska akademija Artes Liberales, ki je v svoje delo z mladimi vpeljala nekatera andragoška načela in strategije.

### **Produksijski proces, zajet v naši raziskavi**

Razvoj modela mentorstva v produksijskem procesu filma lahko razdelimo v štiri obdobja: (1) od leta 2004 do 2006, ko so filmi nastajali kot rezultat formalnih pedagoških aktivnosti, (2) od leta 2009 do 2012, ko so filmi nastajali po metodi tradicionalnega mentorstva kot obšolska dejavnost, (3) leto 2013, ko so dijaki filme snemali povsem samostojno, brez vodene mentorstva, in (4) danes, ko jih ustvarjajo po inovativnem integriranem modelu. Pedagoško ozadje se je tako premikalo od formalnih oblik k odprtim in alternativnim modelom poučevanja, vse do danes, ko lahko – vsaj na primeru filmov *Val* (Petra Hlebš, 2016), *Destinacija božič* (2016) ali *Footsteps* (2015) – govorimo o povsem integriranem (inovativnem) modelu mentorstva.

Kot bomo pokazali v nadaljevanju, pa je za uveljavitev takšnega pristopa ključnega pomena implementacija andragoških spoznanj v model formalnega srednješolskega poklicnega izobraževanja.

### **Srednja medijska in grafična šola Ljubljana**

Srednja medijska in grafična šola Ljubljana je edina šola v državi, ki v celoti izobražuje za medijske in grafične poklice. Njeni začetki segajo v leto 1924, leta 2000/01 pa je kot prva v državi začela izobraževati po programu medijski tehnik. Dijaki imajo na voljo tudi filmski in animacijski studio. Na področju filma se dijaki izobražujejo pri treh predmetih. Predmet *Izražanje s sliko in zvokom (ISZ)* obiskujejo v drugem in tretjem letniku. Dijaki najprej spoznajo osnove fotografskega procesa, nato pa se v tretjem letniku učijo razumevanja filma in možnosti, ki jih imajo za izražanje z medijem. V četrtem letniku poslušajo bodisi predmet *Snemanje in montaža (SMO)*, kjer nadgradijo pridobljeno znanje s tehnikami snemanja in urejanja posnetkov, ali pa predmet *Medijska produkcija (MeP)*, kjer spoznavajo produksijske osnove procesa nastanka filma. Obseg predmeta ISZ je v drugem in tretjem letniku po 35 ur teorije in 35 ur vaj (drugi letnik) ter 70 ur vaj (tretji letnik). Predmet SMO ima obseg 35 ur teorije in 70 ur vaj, MeP pa 35 ur teorije in 35 ur vaj. Takšen obseg seveda še zdaleč ni dovolj za nastanek obravnavanih filmskih projektov. Zato smo produksijski proces že od leta 2009 začeli izvajati tudi v obliki obšolskih filmskih delavnic in projektnih tednov.

Uspešnost presojamo na podlagi udeležbe na filmskih festivalih in nagrad. Na dosedanjih filmskih delavnicah in projektnih tednih, ki se jih je udeležilo prek 200 dijakov, so dijaki razvili in posneli 31 kratkih in en celovečerni igrani film. Na različne mladinske festivale smo prijaviili 11 filmov. Vsi so se uvrstili vsaj v uradni izbor, devet pa jih je zasedlo katero od prvih treh mest. Od teh so bili trije filmi zmagovalni: *Zveza* (Videomanija 2015, nagrada mladinske žirije, nagrada organizatorja), *Simon* (Festival ZOOM 2013,

prvo mesto) in Zlatorog (Festival Vetrnica 2012, prvo mesto). Dva filma pa sta zasedla drugo oz. tretje mesto (Uradnik in smrt in Energijski napitek (Festival Vetrnica 2012)). Za evalvacijo in razvoj novih pristopov je pomembna tudi vse pogostejša udeležba filmov na mednarodnih festivalih. V uradni izbor so se uvrstili filmi Zadnja želja (Brač Film Festival 2015, drugo mesto po glasovanju občinstva, Filmski festival Karlsruhe – uradni izbor, Filmski festival Lumiere 2016 – uradni izbor), Footsteps, 2015 (Toronto World International Film Festival 2015, uradni izbor) ter Montilmon, 2016 (Brač Film Festival 2016, uradni izbor). Prav tako je izreden dosežek na tem področju udeležba celovečernega igranega filma Simpatija (2012) na Festivalu slovenskega filma (FSF), kjer je zasedel tretje mesto po glasovanju občinstva. Brez primere v festivalski praksi pa je tudi diskvalifikacija treh filmov (Bogovi in pošasti, Deček z Lune in Nespodobno povabilo) z utemeljitvijo, da presegajo raven siceršnje tovrstne produkcije in da kot takšni ne morejo enakopravno sodelovati na festivalu. Vsi trije filmi so zato prejeli nagrado za posebne dosežke (Festival Vetrnica, 2013).

V obdobju od 2009 do 2012 so bili mentorji predvsem sodelavci in zaposleni na šoli, postopoma pa smo kot zunanje predavatelje vabili tudi uveljavljene filmske pedagoge in ustvarjalce. Na delavnicah so se nam doslej pridružili ustvarjalci Janez Lapajne, Marko Naberšnik, dr. Mitja Reichenberg, Nejc Gazvoda, Rajko Bizjak in drugi.

### Filmska akademija Artes Liberales

Filmska akademija Artes Liberales je oblikovana po Platonovi zamisli o šoli brez zidov. Platonova akademija ni bila akademija v sodobnem pomenu besede, temveč predvsem neformalno združenje ljudi, ki jih je zanimalo raziskovanje filozofije, matematike in teoretične astronomije (Martin, 1996).

Filmska akademija Artes Liberales sledi antičnim vzornikom v smislu, da učni proces prenaša iz učilnice v prakso in na teren. S tem rahlja formalne temelje. Udeleženci akademije usvojijo znanje z metodo razprave, samostojnim ustvarjanjem in kritičnim razmišljanjem/refleksijo. Akademijo smo oblikovali kot posledico dveh zakonodajnih ovir. Najprej so to ovire, ki jih postavlja izvajanje formalnega pedagoškega procesa v učilnici (obseg učne ure, obvezna prisotnost dijakov, odločbe o posebnih potrebah, favorizirana frontalna metoda pouka idr.) Drugi razlog je pomanjkanje ključnih učnih vsebin v katalogu znanj, ki bi omogočile kakovostno ustvarjanje in uspešen produkcijski proces na področju filma. V okviru akademije udeleženci nadgradijo že pridobljeno znanje. V ospredju filmskega ustvarjanja je zgodba, predvsem pa so udeleženci skozi mentorski proces *vodeni od prve zamisli do premiere svojega filma*. Ob tem imajo možnost uporabe najsodobnejše tehnologije.<sup>3</sup> Akademija temelji na dodelanem konceptu medijskega opismenjevanja, medijsko pismenost prepoznava kot splošno izobrazbo in temeljno načelo demokratične družbe (Artes Liberales: akademija se predstavi).

3 Srednja medijska in grafična šola je usmerjena predvsem v produkcijski proces in ne umetniško izražanje.

## MENTOR

Vlogo in pomen mentorja bomo definirali samo površinsko, in še to le v sobesedilu, ki nam bo omogočilo, da določimo in postavimo temelje inovativnemu modelu. Palčič (2016) opredeli mentorski proces pri umetniškem ustvarjanju kot »proces, v katerem izkušena oseba podpira, pomaga in vodi manj izkušeno osebo pri razvoju znanja in veščin ter pri poklicni in osebnostni rasti, mentorja pa kot tistega, ki ima znanje in izkušnje o nekem strokovnem področju, zaradi česar lahko mentorirancu svetuje, ga poučuje, vodi, spremlja, podpira, usmerja, spodbuja, motivira«.

Beltman in Schaeben (2016) poudarjata, da mentorstvo oz. tutorstvo zahteva drugačne pedagoške veščine in znanje. Pri tem postavljata v ospredje nekaj ključnih področij: (1) produkcija in reprodukcija diskurzov in postopkov s študenti in za njih, (2) proizvodnja in reprodukcija diskurzov in postopkov o izobraževanju, (3) posedovanje znanja o tem, kako nekoga učiti in zakaj, (4) delovati kot raziskovalec in izvajalec, kar lahko vključuje vpletenost na področju preiskovanja skozi neprekinjeno branje in refleksijo. Slednje je za naš model zelo pomembno, ker poudarja vpletenost v delovanje.

Inzer in Crawford (2005) navajata, da ima mentor različne vloge, ki temeljijo na spremljanju in vodenju, in ne aktivni udeležbi. Poudarjata, da mora mentor znati identificirati karierne cilje mentoriranca, zagotoviti karierno svetovanje in vodenje, v polnosti spodbujati kariero in osebnostni razvoj, deliti svoje vpoglede v organizacijo, dajati predloge o aktivnostih in informacije, ki omogočajo mentorirancu rast, ter predlagati iskanje, ki bo razvilo natančno določena področja pri mentorirančevem profesionalnem napredovanju, ter hkrati biti v pomoč delodajalcu v smislu reference in zagovornika. V nadaljevanju poudarjata, da je mentorjeva vloga spodbujanje namernega učenja (intentional learning), ki vključuje razvoj sposobnosti z različnimi strategijami (poučevanje, posnemanje, svetovanje ipd.).

Za utemeljitev modela mentorstva, kakor ga predlagamo v nadaljevanju, je pomemben tudi koncept t. i. vzajemnega ali recipročnega mentorstva (reverse mentoring). Njegovo popularizacijo pripisujejo predsedniku upravnega odbora družbe General Electric, Jacku Welch. V 90. letih prejšnjega stoletja je ugotovil, da mlajši uslužbenci bolje obvladajo uporabo tehnologije kot njihovi starejši kolegi. Zasnoval je zamisel, po kateri so mlajši učili starejše, znanje in izkušnje pa so se prenašali v obeh smereh (Creeps, 2008). Pri vzajemnem mentorstvu torej govorimo o situaciji, v kateri sta oba vključena drug drugemu mentorja; izmenjava znanja in izkušenj poteka v obe smeri. Ta tip mentorstva postavljamo v ospredje predvsem zato, ker je eden izmed temeljev predlaganega inovativnega modela, kakor ga uporabljamo pri izobraževanju na področju filma.

## POUČEVANJE FILMA

V analizi mladostniških filmov je mogoče opaziti, da so filmi kakovostni in pestri glede na vpletenost mentorjev v proces nastanka filma in v sporočilnosti. Zanimalo nas je, kako



poiskati skupne točke, na katerih bi lahko utemeljili kakovostnejši model mentorskega procesa.

Za potrebe raziskave smo zato najprej oblikovali model šestih načel produkcije mladostniškega filma. Ta načela uporabljamo za poučevanje filmskih produkcijskih vsebin in so rezultat 12-letnih izkušenj s področja filmske pedagogike. Načela temeljijo tudi na kvalitativni analizi več sto kratkih igranih filmov, ki so jih posneli mladostniki različnih šol v okviru štirih nacionalnih filmskih festivalov oz. natečajev Slovenščina ima dolg jezik (2013–2015) ter Videomanija (2015).

Najprej lahko vrednotimo *tehnične prvine filma* (ostrina slike, ustrezna osvetlitev, kakovost zvoka, dovršenost scenografije, kostumografije, maske ipd.). Te prvine je razmeroma enostavno prepoznati, njihova nedovršenost pa je pogosto najprej opazna. Kažejo na pomanjkanje tehničnega znanja, izkušenj in poznavanja produkcijskega procesa.

Potem lahko vrednotimo *sporočilnost filma*, ki je opredeljena s pogledom mladih na imaginarni svet, z njihovo sposobnostjo, da z refleksijo opišejo svet okoli sebe. Če uporabimo besede Kristofa Kieslowskega: »največji greh je, če režiser dela film zato, ker želi posneti film, in ne zato, ker želi nekaj sporočiti« (Kieslowski, 1995).

S tretjim načelom vrednotimo *uporabo filmskega jezika*. Tega razumemo kot nabor avdiovizualnih izrazil s področja semiotike, semantike in pragmatike. V praksi to pomeni predvsem uporabo znakov (ikon, indeksov in simbolov), ki gradijo nebesedno pripoved in sobesedilo. Pomeni uporabo in (pre)oblikovanje avdiovizualnih lingvističnih določil.

Še najlažje in najhitreje prepoznamo *pripovedni vidik filma*. Danes, ko je zgodba velikokrat potisnjena v sfero imaginarnega, nevidnega in lahko nastopa v vlogi avtorjeve reprezentacije in vere v sposobnost kritikov, da bodo prepoznali koncept, hitro pozabimo, da je zgodba zelo pomembna. S tem načelom vrednotimo sposobnost mladih, da v filmu oz. zgodbi postavijo imaginarni svet, ki gledalca prepriča o svojem obstoju.

Načelo *izvirnosti* pomeni vrednotenje neznanega. Pogosto se zgodi, da mladi ustvarjalci predlagajo novost, pa se izkaže, da je to novost samo kot posledica pomanjkanja splošne izobrazbe ali poznavanja filmske zgodovine. Podobno pogost pojav je tudi nepravilno ali izumetničeno citiranje drugih filmskih del z namenom pridobivanja verodostojnosti.

Slednjič pa je treba mladostniški film zgraditi tudi na *načelu uporabe kritične, refleksivne misli*. Vsak filmski ustvarjalec se lahko znotraj formalnega izobraževanja uči na štiri temeljne načine. Lahko (1) posluša predavanja skozi voden in nadzorovan učni proces in si pri tem pomaga s študijskim gradivom. Po drugi strani lahko (2) vire znanja išče sam. Zgradi svoj učni proces v obliki samostojnega učenja. Tretji (3) način je tisti, pri katerem je potisnjen v situacijo, iz katere mora odnesti refleksivno izkušnjo. V roke prime kame-ro, posname film, ki mu daje povratno informacijo o njegovem dosežku. Četrty (4) način učenja je skozi opazovanje oz. gledanje filmov. Toda zadnji pristop zahteva refleksivno analizo, kritično vrednotenje in primerjalno analizo.

## APLIKACIJA ANDRAGOŠKIH SPOZNANJ V PEDAGOŠKI PROCES

Glavna značilnost inovativnega modela integriranega mentorstva je vključevanje andragoških didaktičnih načel v okvir organiziranega izobraževanja za mlade, ki sicer sledi pedagoškemu pristopu. Visoko regulirano in formalizirano obliko izobraževanja za mlade določajo učni načrti, sledi katalogu znanj, izvedba pa temelji predvsem na formalno določeni obliki (predpisano število dijakov, predpisan prostor, določen časovni obseg izvajanja, zakonodaja, odločbe o posebnih potrebah, metodologija vodenja, kot so kaznovanje, nagrajevanje, ocenjevanje itd.). Ker menimo, da takšno izobraževanje ni optimalno za področje filmske produkcije, smo potopoma znotraj zakonskih možnosti začeli vpeljevati nekatera načela andragoške prakse, ki predpostavlja aktivnejšo vlogo učečega se posameznika. To je bilo izvedljivo, ker imamo opravka s populacijo dijakov, ki so na pragu polnoletnosti in so torej sposobni (vsaj) določene introspekcije v lastno učenje in pomen izobraževanja.

Ključno vprašanje je, kako vzpostaviti sistem poučevanja znotraj formalnega šolskega sistema, da bo poučevanje lahko preraslo tradicionalne pomanjkljivosti oz. togosti, in katera spoznanja, ki veljajo za izobraževanje odraslih, lahko učinkovito prenesemo v formalni sistem šolanja. Pri tem bomo enakovredno obravnavali obe obliki – tako pedagoško delo v učilnici kakor tudi edukacijski model Filmske akademije Artes Liberales.

Deloma smo v model vključili značilnosti metode odprtega učenja oz. izobraževanja na daljavo, izvedba pa je deloma potekala v obliki filmskih delavnic med vikendom in na projektnih tednih. Osrednji del poučevanja je bil usmerjen v samostojno delo po načelih, ki veljajo za t. i. prekucnjeno učilnico (flipped learning, flipped classroom). Udeleženci so vnaprej dobili napotila in gradiva, aktivnosti na delavnici so bile usmerjene v analize, ustvarjalno delo, diskusije, razvoje zamisli idr. Po delavnici so udeleženci dobili napotila za nadaljnje delo; v vmesnem času so samostojno, ob mentorskem vodenju na daljavo, opravili načrtovane aktivnosti.

Udeleženci so pri učenju uporabljali prirejeno učno gradivo, ki je temeljilo na strukturi učnih gradiv, namenjenih samostojnemu učenju. Dijaki so uporabljali dva spletna portala, namenjena izvedbi pouka in akademije – Kalibra in EduKalibra, ter elektronski učbenik ISZ.<sup>4</sup> Pri tem so bile na spletni strani Kalibra objavljene predvsem učne vsebine, na portalu EduKalibra pa učne vsebine, metodološko strukturirane kot aktivnosti in vaje, ter na spletnem portalu ISZ v obliki zgoščenih teoretičnih spoznanj.

Gradivo in potek izobraževanja sta bila zasnovana tako, da si je vsak dijak sam določal ključne parametre učnega procesa. Sam je določil predvsem, kdaj se bo učil, kako hitro bo napredoval in kje se bo učil. Mentorji so predhodno pripravili in oblikovali učne vsebine ter jih objavili na spletnih straneh učnega programa. Pristop je bil poenoten, mentorje smo spodbujali h kombinaciji induktivnega in deduktivnega sloga, uporabi ustreznih motivacijskih načel ter k zasnovi, temelječi na generičnih in predmetno specifičnih kompetencah. Gradiva so bila zasnovana interaktivno in so temeljila na različnih taksonomskih

4 Spletni naslovi so [www.kalibra.si](http://www.kalibra.si), [www.edukalibra.si](http://www.edukalibra.si) in [www.isz.si](http://www.isz.si).

stopnjah. Vsa frontalna predavanja so bila posneta in objavljena. Udeleženci, ki niso sodelovali na delavnici, so si jih tako lahko kadarkoli pogledali.

Analiza poteka akademije pokaže, da so dijaki svoje »obveznosti« izpolnjevali glede na druge vidike (ocenjevalna obdobja v šoli itd). Zaradi tega večina projektov tudi ni napredovala po zastavljenem urniku. Ker pa je celotna akademija zasnovana prožno, to ni bila ovira v toku produkcije. Primer za to je denimo film Dolores Kirhmajer z naslovom Partija (2016). Avtorica je sodelovala le na drugi delavnici, preostali del produkcije je izpeljala samostojno. Podobno sta se akademiji šele na četrti in peti delavnici pridružili Lina Jakolin Mulej s filmom Prijateljica (2016) in Ana Draksler s projektom Clair de Lune (2016). Vsak udeleženec se je lahko svobodno odločil, katere učne vsebine bo obravnaval in tudi kako. Celotno izobraževanje je sledilo logiki produkcijskega procesa, torej nastanka kratkega igranega filma. Po izteku produkcijskih terminov, v katerih so udeleženci ustvarili svoj lastni film, je v obliki skupinskih konzultacij s predavanji potekala kvalitativna analiza izdelkov. K sodelovanju smo povabili znane filmske ustvarjalce kot predavatelje, ki so analizirali izdelke udeležencev, in na tej podlagi pripravili dve uri predavanja in dve diskusije.

Potek izobraževanja je temeljil tudi na reverzibilni dinamiki učenja. Namesto da bi udeleženci obiskovali učilnico, so se ključni vidiki izobraževanja dogajali drugje – na terenu v sklopu same produkcije, delavnicah ali na lokacijah, ki jih je izbral vsak udeleženec sam – praviloma doma. Pri tem je ostala učna snov nespremenjena.

## MENTOR ZNOTRAJ UČNEGA PROCESA

Menimo, da je bil eden ključnih vidikov uspešnosti tovrstnega pristopa vloga mentorja, ki ni »zunaj« procesa (kot vodja ali svetovalec), temveč ga postavimo v sam učni proces in s tem pridobimo sinergično vrednost takšnega položaja in povečamo učinkovitost. Pristop, o katerem pišemo, najbolje poimenuje besedna zveza aktivna pedagoška povratna zanka (APPZ).

Izraz pomeni, da sta mentor in mentoriranec v enakopravnem položaju – mentor ne nastopa s pozicije moči, temveč kot enakopraven sodelavec – vsaj na nekaterih področjih (razvoj zamisli, reševanje težav idr.). Ker lahko hkrati poteka tudi vzajemno mentorstvo, lahko pride do povratne zanke – zamisli se ojačijo, odbijajo in eksponentno razvijajo.

Naslednji vidik je aktivno spremljanje dogajanja. Mentor znotraj učnega procesa aktivno spremlja, nadzoruje in uravnava potek produkcije. Pri tem uravnava intenzivnost povratne zanke in skrbi, da ne eskalira. Takšen pristop je bolj učinkovit pri razvoju zamisli in reševanju težav, manj pa v operativnih delih produkcije filma. Učinek je sicer podoben učinku metode možganskega viharjenja ali modelu razvoja zamisli po metodi snežne kepe, vendar pa obravnavani pristop bolj sledi t. i. Disneyjevi metodi,<sup>5</sup> kot jo je poimenoval Dilts (1996).

<sup>5</sup> Disneyjevo metodo je prvi predstavil Robert Dilts na podlagi sodelovanja in opazovanja produkcijskega procesa v studijih Walta Disneyja. Gre za strategijo, ki jo Dilts uvršča na področje nevrolingvističnega programiranja. Pristop gradi ustvarjalni proces na treh med seboj ločenih fazah. Dilts jih poimenuje sanjač (dreamer), realist in kritik. Metoda je inovativna v tem, da so posamezne faze povsem ločene druga od druge in se ne prepletajo (Dilts, 1998). Več o tej metodi najdemo v *Modeling with NLP* (Dilts, 1998).

Pri integriranem mentorstvu je mentor integralni del ustvarjalne ekipe. Zaradi sinergičnega delovanja se odprejo nove in drugačne poti v razmišljanju med potekom produkcije in ne šele skozi *post festum* analizo že narejenega filma. Aktivna pedagoška povratna zanka pomeni, da se signal, ki pride iz kateregakoli vira – to je lahko mentor, mentoriranec ali tretja oseba – ojači. Toda namesto eskalacije signala mentor aktivno spremlja intenzivnost in uravnava glasnost »šuma«.

Klasični mentor vodi, spodbuja in usmerja. Podobno velja za integriranega mentorja. Toda v nasprotju s klasičnim mentorjem, ki svetuje in vodi, potem pa se umakne in pusti udeleženca, da aktivnost opravi sam, lahko integrirani mentor na prizorišču snemanja popravi filmski izrez, lahko popravi vrstico dialoga v scenariju, lahko predlaga uporabo drugačnega tipa osvetlitve, lahko izbere ustrezno scenografijo, organizira avdicijo, poišče lokacije, montira fim – ob pogoju, da mentoriranec pri tem spozna ozadje (razloge) popravka. Še bolje pa je, če s premišljenim naborom vprašanj in odpiranjem miselnih poti pripelje ustvarjalca do (morebiti) raznolikega nabora možnosti. Mentorjeva naloga je, da ustvarjalne rešitve prepozna, odbira in v ustvarjalcu/mentorirancu prebudi občutek za to, kaj je v neki situaciji pravilna rešitev.

### **Temeljne značilnosti integriranega mentorstva**

Medtem ko klasično mentorstvo predpostavlja diadni model, v katerem sodelujeta mentor in mentoriranec v odnosu, ki spominja na odnos učitelj–učenec, in se znanje pretaka od tistega, ki ve več, k tistemu, ki ve manj, je integrirano mentorstvo drugačno, saj predpostavlja enakopravno udeležbo obeh elementov v diadi v delovanju. Mentor prispeva svoje zamisli in deluje v duhu postavljenih izobraževalnih načel. Primer je razvoj zamisli pri kratkem igranem filmu *Montilmon* (Sara Tonin, 2014). Avtorica filma je predlagala osnovno zamisel. Skozi sokratično razpravo, pri kateri so sodelovali vsi dijaki, smo postopoma razvili končno zgodbo. Mentor je bil v tem primeru v vlogi selektorja zamisli in usmerjevalca. V določenih trenutkih je deloval kot predavatelj – učna snov je bila pripeta na posamezno situacijo in zato organsko razporejena skozi celoten razvoj projekta.

### **Vloga integriranega mentorja**

Prvenstvena vloga mentorja je, da (1) spremlja in uravnava izobraževalni vidik primerne učnemu slogu mentoriranca. Udeležence učnega procesa lahko razporeja po različnih opravilih in jim daje prednostne vloge v posameznih fazah in sektorjih produkcije. Tako bo na primer nekdo s poudarjenim asimilativnim učnim slogom po Kolbu (Kolb, 2015) bolje deloval pri tistih vidikih produkcije, kjer je potrebno razmišljujoče opazovanje. Druga (2) pomembna vloga je, da motivira in spodbuja. Pokazalo se je, da so dijaki najbolj motivirani za delo pred začetkom snemanja, najuspešneje pa izvajajo opravila drugi in tretji dan snemanja. V tem času pridobijo največ znanja, potem dosežejo osebni plato. V takšnem trenutku jim mora znati mentor postaviti nov, višji cilj ali jih zamenjati na delovnih postajah. Tretja (3) vloga je, da usmerja k drugim virom znanja in skrbi za pregled nad celoto. To pomeni, da lahko na samem prizorišču dijake usmerja k dodatnim virom

znanja. Mentor zaradi svojih izkušenj in znanja vidi dlje od učečega. Četrty (4) vidik je, da selekcionira in odbira zamisli. Udeležence brez vodstva pogosto ob oviri – sploh če nimajo celostnega uvida v produkcijo in zamisel – »odpelje« z začrtane poti. To se pokaže še posebej tedaj, ko je potrebna prilagoditev izvirne zamisli. Bodisi da lokacija za snemanje ni primerna bodisi da določen igralec ali član ekipe ne more več sodelovati.

Omenili smo že, da je ena izmed stvari, ki opredeljujejo mladostniški film, osebnotna zrelost dijakov. Pogosto je mogoče opaziti, da radi postavljajo pod vprašaj avtoriteto z namenom, da vzpostavijo svojo. Filmska produkcija je izrazito »totalitarna« umetnost in lahko uspešno deluje predvsem po načelu hierarhične delitve opravil. Dijaki resda rotirajo na ključnih funkcijah, toda v času, ko vodijo določen sektor, morajo znati prevzeti odgovornost in usmerjati ter voditi sovrstnike. Vloga mentorja v tem primeru je, da ponuja avtoritativno sidro.

V odnosih z dijaki je pomembna tudi mentorjeva prikrita avtoriteta, kakršno pripisujejo Alexandru Neillu. Izkušnje učijo, da je pogosto zgled mentorja odlična motivacija za delovanje udeležencev.

### **Kompetence integriranega mentorja**

Pri integriranem mentorju je tako kot pri vsakem mentorju pomembno poznavanje področja, to je filmske produkcije. Ključno se zdi prepoznavanje zgoraj omenjenih načel za vrednotenje mladostniškega filma. Še posebej pomembno je področje tehničnih prvin filma. Druga vrsta znanja je pedagoško in andragoško. Namenoma poudarjamo izobraževanje odraslih, saj smo pokazali, da integrirani mentorski pristop bolj temelji na spoznanjih andragoške prakse kakor formalnega izobraževanja mladine. Razumevanje načinov, kako se učijo odrasli, in zmožnost uporabe teh pristopov pri produkciji filma je odločilnega pomena. Mentor mora poznati zakonitosti motivacije pri prostovoljnem udejstvomjanju. Delo z mladostniki in narava filmske produkcije zahtevata tudi specifične vodstvene sposobnosti. Kot zadnji nabor kompetenc omenjamo iniciativnost in ustvarjalnost. Mentorjeve miselne strategije naj bi bile nekonformistične, saj je področje filmske produkcije samo po sebi izrazno. Ne glede na to, ali gre za obrtniški oz. žanrski izdelek ali umetniško izrazno stvaritev, mentor odločilno prispeva h kakovostni izvedbi.

### **Mentoriranec v diadnem modelu integriranega mentorstva**

Ključnega pomena je recipročnost mentorskega odnosa, ki se vzpostavi v neki situaciji (produkciji). Vloga mentoriranca je (poleg tega, da razvija svoje zmožnosti in znanje) tudi v razvoju raznolikosti v razmišljanju. Vsak člen v modelu prispeva edinstvenost svoje kognicije. Prispeva lahko svoje izkušnje, pri čemer se zdi, da je pomembnejša kakovost izkušenj kot število. V mentorsko učenje vstopa s predhodnim znanjem in stališči/pred-sodki, ki lahko pogosto odločilno vplivajo na tok misli.

Mentoriranec prinese tudi svoj entuziazem, motivacijo in sveže zamisli. In to ne samo s svojim delom, temveč tudi s pogledom na film. Izkušen mentor oz. filmski ustvarjalec bo znal prepoznati novosti. V poklicu, kjer je temelj ustvarjalnega procesa izvirnost zamisli,

je svež dotok idej lahko odločujoč dejavnik, če ima mentoriranec priložnost in prostor, da svoje zamisli izrazi.

Naslednji element je prispevek v obliki (drugačnega) znanja. Kot navajajo Strauss (2013), imajo mentoriranci tudi pri klasičnem mentorstvu neko znanje, ki ga starejši in tudi bolj izkušen mentor nima (prav tam). Mladostniki gledajo na tehnologijo, procese produkcije in tudi na sam film povsem drugače. Njihovo znanje je praviloma fragmentirano in ozko usmerjeno. Le v redkih primerih premorejo splošen in celovit vpogled. In prav takšen njihov pogled lahko več mentor izkoristi v prid produkcijskemu procesu. Pri filmih *Footsteps*, *Val* in *Destinacija božič* so denimo udeleženci akademije dobili napotila, naj usvojijo učno snov, ki so jo tudi mentorji poznali zgolj površinsko. Mladostnike so zagotovo lahko usmerjali, toda slednji so bili sčasoma bolj izobraženi na posameznih področjih. Mentorju ni več treba poznati vseh faz in potopkov produkcije. Pogosto je dovolj, da prepozna potrebo po določenem opravilu. To nalogo potem dodeli izbranemu mentorirancu, ki učne vsebine samostojno usvoji.

### **Izzivi integriranega mentorstva**

Prvi izziv je usposobljenost mentorjev. V sodobnem svetu, kjer se informacije dopolnjujejo hitreje, kot poteka produkcija, je nemogoče ustvariti učno situacijo, kjer bi en sam mentor pokrival vsa področja. Rešitev ponuja koncept vzajemnega mentorstva. S tem izzivom smo se soočili v obliki t. i. razpršenega mentorstva. Primer za to je delo pri filmu *Petre Hlebš Val* (2016), kjer so kot mentorji sodelovali tudi nekdanji dijaki z izkušnjami iz filmske produkcije.

Drugi izziv je zakonodaja, ki predvideva razrede s 30 dijaki. Ker je težko ustvarjati s tako veliko skupino, smo pri izvedbi akademije vpeljali t. i. rotacijski model učenja. Udeleženci so bili v manjših skupinah razporejeni na delovne postaje (sektorje). Ko so se priučili delovanju znotraj sektorja (praviloma po dnevu ali dveh), so se na teh delovnih postajah zamenjali. Recimo dva dijaka sta se med produkcijo izmenjevala pri različnih napravah za gibanje kamere (steadicam in gimbal). V danem trenutku (stanju zakonodaje) torej mentorstva ni mogoče izvajati v okvirih parametrov formalne pedagoške prakse.

Če poudarjamo enakopraven odnos, se moramo vprašati, kaj storiti v situaciji, ko mentor ve, da neka mladostnikova zamisel ni dobra. Menimo, da je glavni dejavnik v tem primeru to, da se mentor zaveda situacije in se vzdrži posegov, ki niso nujno potrebni za kakovostno produkcijo.

Prav zagotovo pa se pojavi tudi izziv ocenjevanja in vrednotenja tovrstnih izdelkov. Pod vprašaj se postavi tako področje avtorske zakonodaje in prava intelektualne lastnine kakor tudi (morebitnih) nagrad. Je mentor, ki je de facto soavtor, saj je sovpleten v celoten proces, upravičen do prepoznavanja svoje vloge tudi v tem pogledu? In če je – je takšen izdelek še vedno enakopraven izdelku, kjer produkcija ni potekala po načelih integriranega mentorstva? Sme enakopravno sodelovati denimo na festivalu študentskega filma?

## Glavne prednosti integriranega mentorstva pri filmskem ustvarjanju

Prva prednost je zagotovo ažurnost. Učenje po modelu integriranega mentoriranja je mnogo učinkovitejše. Mentoriranec dobi povratno informacijo sproti, med samim produkcijskim procesom. Intenzivnost učne izkušnje morebiti upade v smislu poglobljenega uvida (pogosto se zgodi, da udeleženci samo sprejmejo napotilo mentorja brez refleksije), toda v večini primerov se akutna rešitev določenega zapleta obrestuje.

Druga očitna prednost takšnega mentorstva so nižji stroški produkcije. Produkcija filma je morebiti najdražja oblika umetnosti sploh. Stroški lahko eksponentno naraščajo in še tako drobna napaka na začetku je lahko na koncu neodpravljiva, s čimer tudi izdelek postane neprimeren. Tako se je denimo zgodilo pri produkciji filmov *Kam je izginila Ema Lauš* (Tjaša Šubic, 2013) in *Zveza* (Jovan Batas, 2015), kjer so dijaki delovali samostojno in se odločili, da ne bodo upoštevali napotil mentorja. Končna izdelka sta bila v najboljšem primeru nedovršena in oba pomenita izgubljen potencial.

Tretja očitna prednost je sinergično delovanje. Ustvarjalno delovanje in reševanje težav odpira nove poti v razmišljanju, saj integrirani mentor v učni proces prispeva svoje znanje in izkušnje. Ključno vprašanje je, ali in v kolikšni meri lahko mentor prispeva svojo zamisel. V vsaki točki ustvarjalnega procesa lahko pride do blokade. Vloga mentorja je, da s pomočjo znanja te blokade odpravlja. Po drugi strani pa mora biti tudi odprt za zamisli udeležencev, ki se mu morebiti zdijo tuje.

## SKLEP

Model integriranega mentorskega procesa, ki smo ga izoblikovali s povezovanjem pedagoških in andragoških značilnosti za poučevanje mladostniškega filma, uporabljamo pri poučevanju filmskih produkcijskih procesov na Srednji medijski in grafični šoli Ljubljana ter Filmski akademiji Artes Liberales.

Za ta model je značilno, da povezuje prednosti mentorskega dela, kot ga poznamo iz preteklosti, z značilnostmi t. i. integriranega mentorstva. Predlagani pristop temelji na zamisli, da je mentor umeščen v sam proces nastajanja filma in da torej pri njegovi uresnitvi aktivno sodeluje. Mentor je v tem primeru tudi soavtor umetniškega izdelka, saj prispeva svoje zamisli po načelu enakopravnosti. Model temelji na aktivni pedagoški povratni zanki, kjer mentor uravnava intenzivnost sinergične ojačitve v času razvoja zamisli ali premaganja izzivov. Mentor v produkcijski proces prispeva svoje zamisli, znanje in izkušnje. Učni proces pa je dvosmeren in upošteva načela vzajemnega mentorstva. Mentorjeve najpomembnejše vloge so, da spremlja in uravnava pedagoški vidik produkcijskega procesa nastanka filma, motivira in spodbuja, usmerja k drugim virom znanja in skrbi za celosten vpogled v produkcijski proces. Mentor tudi selekcionira in odbira zamisli ter deluje kot avtoritativno sidro. Po drugi strani pa udeleženci v takšen proces prinašajo raznolikost v razmišljanju, entuziazem, motivacijo in sveže zamisli.



V procesu integriranega mentorstva mentor črpa navdih iz odprtega učenja in drugih alternativnih pedagoško-andragoških praks, kakor so prekucnjena učilnica, učenje na daljavo, metoda organiziranega samostojnega učenja idr. Pri izvajanju pedagoškega procesa uporablja hibridni model, pri katerem del predavanj poteka v obliki frontalne metode, del vsebin pa udeleženci usvojijo samostojno, pri čemer uporabljajo posebej prirejeno učno gradivo. Najvidnejše prednosti so, da je takšno poučevanje prožno in se lahko prilagaja socialnim (in drugim) vlogam udeleženca.

Takšen pristop zahteva od mentorja drugačne socialne in pedagoške kompetence. Poznati mora področje filmske produkcije, biti mora ustvarjalen in znati mora prepoznavati načela za vrednotenje mladostniškega filma. Mentor mora poznati osnove andragoške prakse in psihologije mladostnikov. Biti mora discipliniran in znati presoditi, v katerem trenutku aktivno poseči v dogajanje. Znati mora voditi udeležence tako s pomočjo tradicionalne kot prikrite avtoritete. Med ključne formalne izzive takšnega pristopa uvrščamo tudi zakonodajne ovire, ki jih postavlja aktualna šolska zakonodaja.

Model se izkazuje kot uspešen zato, ker omogoča ažurnejše poučevanje, znižuje stroške produkcije in ker temelji na sinergičnem delovanju. Mladostniki dobijo skozi takšen pristop odgovornejšo vlogo (delujejo kot odrasli, prevzemajo odgovornost za svoja dejanja). Takšno pridobivanje znanja je umeščeno v skupno delovanje (integrirano učenje).

Za nadaljnje raziskovanje bi morali model preizkusiti še v drugih okoljih. Predvsem se pri tem postavlja vprašanje, ali lahko integrirano mentorstvo enako učinkovito uporabimo tudi pri drugih predmetih (matematika, tuji jezik, zgodovina idr.). Model bi bilo zato potrebno preizkusiti tudi po horizontalni ravni. Obenem pa se postavlja tudi vprašanje, ali ga lahko enako učinkovito prenašamo po vertikalni osi. Do katere starostne meje je še enako učinkovit; deluje denimo tudi na ravni osnovnošolskega izobraževanja? In če, v katerih triadah? In, nasprotno, ga lahko prenesemo na višje in visokošolsko izobraževanje in kako ga lahko umestimo na področje andragoške prakse?

## LITERATURA

*A Learning Guide for Teacher Mentors* (2010). Melbourne: Teacher and Education Support Development Unit.

AGRFT: študij, druga stopnja. Pridobljeno s <https://www.agrft.uni-lj.si/sl/studij/druga-stopnja>.

AGRFT: študij, prva stopnja. Pridobljeno s <https://www.agrft.uni-lj.si/sl/studij/prva-stopnja>.

*Artes Liberales: akademija se predstavi*. Pridobljeno s <http://www.artesliberales.si/>.

Beltman, S., Schaeben, M. (2012). Institution-wide peer mentoring: Benefits for mentors. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(2), 33–44. Pridobljeno s <https://fyhejournal.com/article/viewFile/124/133>.

Bezjak, B. (ur.) (2005). *Film in izobraževanje v Sloveniji*. Ljubljana: Zofijini ljubimci.

Borčič, M. (2014). *Odstiranje pogleda: Spomini, izkušnje, spoznanja*. Ljubljana: Javni Zavod Kinodvor.

Creps, E. (2008). *Reverse Mentoring: How Young Leaders Can Transform the Church and Why We Should Let Them*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dilts, R. (1998). *Modeling With NLP*. Capitola: Meta Publications.

- Dolts, R. (1996). *Walt Disney*. Pridobljeno s <http://www.nlpu.com/Articles/article7.htm>.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Inzer, L. D. in Crawford, C.B. (2005). A Review of Formal and Informal Mentoring: Processes, Problems, and Design. *Journal of Leadership Education*. 4(1), 31–50. Pridobljeno s [http://www.journalofleadershiped.org/attachments/article/137/JOLE\\_4\\_1\\_Inzer\\_Crawford.pdf](http://www.journalofleadershiped.org/attachments/article/137/JOLE_4_1_Inzer_Crawford.pdf).
- Javni sklad RS za kulturne dejavnosti: film. Pridobljeno s [https://www.jskd.si/film-in-video/uvod\\_film.htm](https://www.jskd.si/film-in-video/uvod_film.htm).
- Kieslowski, K. (1995). *Kieslowski on Kieslowski*. London: Faber & Faber.
- Kolb, D. (2015). *Experiential Learning*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Learning to teach: mentoring and tutoring student teachers*. (2016). Pridobljeno s <http://www.open.edu/openlearn/education/learning-teach-mentoring-and-tutoring-student-teachers/content-section-5.1>.
- Martin, T. (1996). *An Overview of Classical Greek History from Mycenae to Alexander*. New Haven: Yale University Press.
- Palčič, K. (2016). Vloga mentorja pri umetniškem ustvarjanju v skupini odraslih z motnjo v duševnem razvoju. *Andragoška spoznanja*, 22(2), 53–66.
- Radio televizija Slovenija: izobraževalno središče*. Pridobljeno s <http://izobrazevanje.rtvsllo.si/>.
- SMGŠ: Predstavitve*. Pridobljeno s <http://www.smsgsi.si/o-soli/>.
- Strauss, E. S. (2013). Characteristics of Successful and Failed Mentoring Relationships: A Qualitative Study Across Two Academic Health Centers. *Acad Med*. 88(1), 82–89.



Maja Mezgec

# ŽIVLJENJE Z VEČ JEZIKI: RAZVOJ VEČJEZIČNIH GOVORCEV S PERSPEKTIVE VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

## POVZETEK

*Namen članka je ponuditi vpogled v koncept večjezičnosti, prikazati dinamike, ki so pomembne za razumevanje večjezičnosti, in preučiti dejavnike, ki oblikujejo večjezične posameznike in družbo. Po začetni opredelitvi večjezičnosti kot individualnega in družbenega fenomena so v nadaljevanju predstavljeni različni dejavniki, ki vplivajo na večjezični razvoj posameznika. Pri tem sledi avtorica logiki koncentričnih krogov – posameznik, družina, družba/okolje, izobraževalne institucije – in življenjskim obdobjem – zgodnje otroštvo, obdobje šolanja, odraslost. Razumevanje dejavnikov in dinamik je ključna premisa za spoprijemanje večjezičnosti in razvijanje medkulturnih kompetenc. Današnja družba je potencialno večjezična, vprašanje pa je, ali bomo znali ta potencial razviti in ovrednotiti. Zato je zavedanje specifičnih okoliščin in dinamik, ki spodbujajo oziroma zavirajo večjezični razvoj posameznikov in družbe, odločilnega pomena.*

**Ključne besede:** dvojezičnost, večjezičnost, večjezično šolanje, večjezična družina, večjezična družba, manjšina

## LIVING WITH DIFFERENT LANGUAGES: THE DEVELOPMENT OF MULTILINGUAL INDIVIDUALS FROM A PERSPECTIVE OF LIFELONG LEARNING – ABSTRACT

*The aim of this paper is to offer insight into the concept of multilingualism, the dynamics relevant for understanding multilingualism, and those factors that shape the multilingual development of individuals and society. In addition to an initial definition of multilingualism as an individual and social phenomenon, the author presents different factors that influence the multilingual development of individuals, following a logic of concentric circles – such as individual, family, society, school institution – and different ages – early childhood, student phase, adulthood. The understanding of these dynamics is a crucial precondition for respect for multilingualism and the development of multicultural competencies. Today, society is a potentially multilingual society, but the issue is whether or not we will be able to develop this potential and increase its value. Consequently, an awareness of conditions and dynamics that stimulate or impede the multilingual development of individuals and society is of major importance.*

**Keywords:** bilingualism, multilingualism, multilingual education, multilingual family, multilingual society, minority

## UVOD

Dvojezičnost in večjezičnost nista nova pojava. Ocene v svetovnem merilu kažejo, da je dvojezičnega od polovice do dveh tretjin svetovnega prebivalstva. »Večina svetovnega prebivalstva živi v razmerah, kjer je raba dveh ali več jezikov pravilo in ne izjema.« (Baker in Prys Jones, 1998, str. 134) Naravno evolucijo večjezičnosti sta ustavila razvoj koncepta nacionalne države in s tem povezana ideja državnega jezika, ki sta etnične manjšine in jezikovne skupnosti postavila na obrobje (Nelde, Strubell in Williams, 1996). Jezikovno heterogeno sliko prebivalstva je zakrila uveljavitev državnih jezikov. Manjšinski jeziki niso pridobili statusa uradnega jezika, kar prinaša vrsto posledic za njihov razvoj. »Atlas of the World's Languages in Danger of Disappearing« (Wurn, 2001) navaja oceno, da se danes v svetu govori med 6.000 in 7.000 jezikov, veliko jezikov pa je že izumrlo. Približno polovica od 6.000 jezikov tvega izumrtje v bližnji prihodnosti. Izguba jezikov pomeni nepopravljivo škodo kulturni dediščini človeštva.

Namen članka je ponuditi vpogled v koncept večjezičnosti, prikazati dinamike, ki so pomembne za razumevanje večjezičnosti, in preučiti dejavnike, ki oblikujejo večjezične posameznike in družbo. Sledila bom logiki koncentričnih krogov: posameznik, družina, družba/okolje, izobraževalne institucije in življenjskim obdobjem: zgodnje otroštvo, obdobje šolanja, odraslost. V primerjavi z enojezičnim govorcem in enojezičnim okoljem so za večjezične govorce in večjezična okolja možne številne kombinacije med jezikom/-i posameznikov, jezikom/-i družinskih članov, jezikom/-i okolja in jezikom/-i šolanja. Razumevanje teh kombinacij in dinamik je ključna premisa za spoštovanje večjezičnosti in razvijanje medkulturnih kompetenc. V prejšnjih stoletjih je vzpostavitev nacionalnih držav in posledično nacionalnih jezikov botrovala spremembi jezikovne slike in zamejila razvoj večjezičnosti. Kljub težnjam po jezikovnem poenotenju pa so predeli državnih teritorijev ostali zaznamovani s kulturno in jezikovno raznolikostjo, ki danes prispeva pomemben delež k večjezični družbi. Drug pomemben prispevek k večjezični družbi pa sta pojava globalizacije in migracije, ki rušita načelno jezikovno homogeno sliko prebivalstva. Tudi migranti in posledično skupnosti migrantov so nosilci kulturne in jezikovne raznolikosti. Same nacionalne države pa so postale, vsaj na deklarativni ravni, bolj odprte do jezikovne in kulturne raznolikosti. V evropskem prostoru zasledimo danes dve nasprotujoči si težnji, konvergentno in divergentno. Konvergentno v smislu afirmacije angleškega jezika kot *lingue france* in sredstva za mednarodno sporazumevanje. Ob tem pa tudi divergentno, saj narašča število jezikov, ki jih posamezniki (prebivalci) uporabljajo v zasebnem življenju (Extra in Gorter, 2007). Omenjena heterogenost je posledica postopnega priznavanja in uveljavljanja statusa manjšinskih jezikov na evropski sceni, po drugi strani pa tudi posledica migracij, saj si skupnosti migrantov bolj ali manj prizadevajo, da bi ohranile svoj jezik, skrbijo za medgeneracijski prenos jezika in razvoj ustreznih jezikovnih kompetenc.

V državah Afrike in Azije pa je večjezičnost del vsakdana in se različni jeziki uporabljajo v različne namene: posamezniki na primer obvladajo jezik svoje etnije, uradni/-e jezik/-e, jezik/-e šolanja, jezik religije, pa še katerega od svetovnih tujih jezikov. V svetovnem

merilu je večjezičnost posledica gospodarskega razvoja, kolonizacije, geopolitičnih sprememb, modernizacije, urbanizacije in stika med različnimi skupnostmi.

Dvojezičnost in večjezičnost sta individualni in družbeni fenomen, termin dvojezičnost ali večjezičnost uporabljamo tako za posameznika kot za skupnost. Upravičeno govorimo o dvo- ali večjezičnem posamezniku in dvo- ali večjezični skupnosti. V nadaljevanju uporabljam zgolj izraz večjezičen ali večjezičnost in v kategorijo večjezičnosti nameroma vključujem tudi primere dvojezičnosti. Pojav večjezičnosti so strokovnjaki preučili na obeh ravneh: družbeni in individualni. V realnih okoliščinah pa se ravni med sabo prepletata in dopolnjujeta, tako da težko preučujemo razvoj večjezičnosti posameznika, ne da bi upoštevali jezikovne značilnosti okolja, ki ga obdaja.

## POSAMEZNIK

Posameznika na splošno opredelimo za večjezičnega, če pozna in uporablja več jezikov. Glede na to, da lahko večjezični govorci jezikovne kompetence pridobijo na različne načine oziroma v različnih časovnih presledkih, obstajajo različne definicije in kategorizacije večjezičnosti in večjezičnih govorcev. Nekateri dvojezični govorci so izpostavljeni obema jezikovnima kodoma že od rojstva, drugi doma uporabljajo en sam jezik in se drugega naučijo iz okolja. Jezike se lahko naučijo simultano ali pa zaporedno (enega jezika se naučijo pred drugim). Swain (1986) je primere simultane dvojezičnosti definiral kot »dvojezičnost kot prvi jezik« ter tako poudaril enakovrednost in simultanost razvoja obeh jezikovnih kodov. McLaughlin (1984), kot poudarja Pertotova (Pertot, 2004), pa meni, da se kot simultana dvojezičnost lahko pojmuje vsak primer usvojitve jezikov do tretjega leta starosti. Usvajanja drugega ali več jezikov po tretjem letu starosti pa ne pojmuje več kot simultanega.

Obstajajo tudi različne stopnje večjezičnosti. O večjezičnosti težko govorimo z absolutnimi, izključujočimi izrazi kot o statičnem pojmu; večjezičnost je lažje pojmovati kot kontinuum ali vrednostno lestvico, ki jo na enem koncu omejuje enojezičnost, na drugem pa popolna uravnotežena večjezičnost. Stopnjo večjezičnosti pojmuje kot razmik med jezikovnimi kompetencami posameznika v različnih jezikih. Čim manjši je razmik, tem bolj se približujemo pojmu uravnotežene večjezičnosti. Posameznik, ki se razvije v večjezičnega govorca, ni nujno popolnoma uravnotežen večjezični govorci. Redki so posamezniki, ki obvladajo več jezikov na isti stopnji. Posameznikove jezikovne kompetence za določena področja so bolj razvite v enem ali v drugem/-ih jeziku/-ih, ki pa ni nujno materni jezik. Prebeg-Vilkejeva (1995, str. 103) zagovarja stališče, da o »absolutnem bilingvizmu govorimo tedaj, ko se otrok v obeh jezikih približuje standardu izvirnega govorca«, posledično govorimo o absolutni večjezičnosti, ko se posameznik v več jezikih približuje standardu izvirnega govorca.

Pogosti so primeri pasivne večjezičnosti, ko se posameznik iz večjezične družine ali okolja enega ali več jezikov nauči samo pasivno. Gre za primere posameznikov, ki razumejo več jezikov, vendar govorijo samo enega. Razvijajo torej produktivno sposobnost uporabe

enega jezika, za druge pa samo receptivne sposobnosti. Obratno pa se produktivna večjezičnost redko pojavi naravno, kajti ne razvija se sama po sebi na podlagi določenih predpostavk (večjezično okolje in/ali večjezične družine), treba jo je gojiti in razvijati. S tem se odpira vprašanje, kako lahko aktivno spodbujamo dvojezičnost ali večjezičnost posameznikov.

Pri večjezičnih govorcih zasledimo torej kvalitativno in kvantitativno razliko v rabi jezikovnih kodov. Večjezični govorci pogosto bolje obvlada en jezik, tako imenovani dominantni jezik (Baker, 1996). To je dominantni jezik posameznika, ne pa okolja. Dominantni jezik posameznika in okolja lahko sovpadata ali pa ne. Navadno je to jezik, ki ga posameznik najbolj uporablja v vsakdanjem življenju. Fishman (1991) meni, da je ta pojav logična posledica dejstva, da je distribucija jezikov in njihovih funkcij v družbi neenakomerna. Večjezičnost moramo vsekakor pojmovati kot dinamičen proces, saj se posameznikove jezikovne kompetence lahko spreminjajo v času: lahko se razvijajo ali okrnijo, če jih posameznik ne uporablja. Več o tem v drugem delu članka.

## DRUŽINE

Večjezične družine so družine, v katerih starši in/ali družinski člani uporabljajo različne jezike. Strokovnjaki različno razvrščajo prvine in značilnosti, ki so odločilne za opredelitev družine za dvojezično ali večjezično. Vsaka družina je poseben primer glede na jezikovni izvor staršev, jezikovne vezi in sporazumevalni slog med družinskimi člani, pa tudi govorne navade med družino in okoljem. Baker in Prys Jones (1998, str. 28) definirata družino kot večjezično na podlagi naslednjih dejavnikov:

- materni/-a jezik/-a enega od staršev ali obeh,
- pogovorni jezik/-i med starši,
- pogovorni jezik/-i, ki ga/jih uporabljajo starši s svojimi otroki,
- pogovorni jezik/-i, ki ga/jih uporabljajo otroci s svojimi starši,
- pogovorni jezik/-i med otroki,
- pogovorni jezik/-i med drugimi družinskimi člani (starimi starši, strici, tetami in drugimi), ki živijo v družini ali v neposredni bližini,
- jezik/-i lokalne skupnosti ali/in manjšinskih skupin,
- jezik šolanja otrok,
- jezik verskih obredov, katerih se družina udeležuje,
- uradni državni ali deželni jezik/-i,
- mobilnost družinske enote/gospodinjstva in njenih članov, ki pogojuje jezikovne potrebe.

Večjezična družina še ne jamči večjezičnosti vseh svojih članov, saj niso vedno vsi družinski člani večjezični. Vsi otroci, ki dorastejo v večjezičnem okolju ali v večjezičnih družinah, se ne razvijejo naravno in spontano v večjezične govorce. In dalje: če je vsaj eden od staršev večjezičen, ni nujno, da postanejo tudi otroci večjezični. Dvojezične družine lahko imajo enojezične otroke. Večjezični starši lahko uporabljajo v družini svoj/-e



materni/-e jezik/-e ali pa en sam (navadno večinski) jezik. Obstajajo pa tudi nasprotni primeri, ko imajo enojezične družine večjezične otroke. V tem primeru so se otroci naučili drugega jezika zunaj družinskega okolja oziroma mimo vezi in pogovornega jezika s starši (Mezgec, 2004a).

## VEČJEZIČNA DRUŽBA

Večjezična družba se razlikuje od enojezične po soprisotnosti različnih jezikovnih kodov. Navadno se ti jeziki pojavljajo znotraj določenih skupnosti. Tesna vez med družbenim in individualnim fenomenom večjezičnosti postane jasnejša, ko analiziramo, zakaj so se nekateri razvili v večjezične govorce, drugi pa ne. Med značilnostmi okolja velja omeniti kakovost in količino izpostavljenosti različnim jezikovnim kodom. Bolj je izpostavljenost različnim jezikom uravnotežena, verjetneje je, da posameznik razvije večjezičnost. Harding in Riley (1986, str. 20) sta na tem področju oblikovala matematično enačbo: »znanje jezika je produkt motivacije in možnosti uporabe jezika (learning = motivation x opportunity)«. Dejavniki, kot so državna jezikovna politika, ekonomska premoč, jezik šolanja in medijev ter pojav mobilnosti, lahko močno okrnijo možnosti in priložnosti za uporabo drugih, predvsem manjšinskih jezikov.

Baker (1996) ločuje med »prestižno dvojezičnostjo« in »ljudsko dvojezičnostjo«. V prvem primeru gre za namensko izbrano strategijo razvijanja dvojezičnosti pri posamezniku. Navadno gre za usvajanje jezikov, ki jih družba visoko vrednosti (na primer vpis v mednarodni vrtec ali šolo z angleškim učnim jezikom). Pri ljudski dvojezičnosti pa gre za naravni izraz večjezičnega okolja, kjer posameznik živi in raste. Posamezniki se torej nenamerno razvijajo v dvojezične govorce.

V večjezični družbi je izbira jezikovnega koda odvisna od jezikovnih lastnosti govorečih (med katere prištevamo tudi govorne navade in jezikovno zmožnost sporočevalca in naslovnika) in kulturno/pravnih norm glede rabe jezika. Upoštevati je torej treba makro (kulturne in pravne norme) in mikro dejavnike (jezikovne lastnosti govorečih) (Kaučič-Baša, 1998).

## AVTOHTONE JEZIKOVNE MANJŠINE IN SKUPNOSTI GOVORCEV

V mednarodni strokovni skupnosti ne obstaja splošno sprejeta opredelitev izraza manjšina. »Na multilateralni ravni (med državami) nikoli ni bilo dogovora o tem, katere pogoje bi morale izpolnjevati posamezne etnične skupnosti, da bi bile upravičene do določenih posebnih pravic – torej do manjšinskega varstva.« (Roter, 2005, str. 171) Glavnina definicij manjšin zajema tri kriterije: številčno podrejenost, nedominanten položaj in državljanstvo. Po definiciji, ki jo je Deschenes pripravil za deklaracijo Generalne skupščine Združenih narodov o pravicah manjšin, je manjšina »skupina državljanov določene države, ki sestavljajo številčno manjšino in so v nedominantnem položaju v tej državi, imajo etnične, verske ali jezikovne značilnosti, ki se razlikujejo od tistih, ki jih ima večina prebivalstva, imajo občutek medsebojne solidarnosti, so motivirani, četudi le implicitno,

s skupinsko voljo preživeti in katerih cilj je doseči dejansko pravno enakost z večino« (Roter, 2005, str. 175). Zaradi nedominantnega položaja v družbi so potrebni posebni ukrepi, skrb in pomoč, da lahko pripadniki manjšine živijo enakopravno z drugim prebivalstvom in ohranjajo svojo narodnostno, kulturno, jezikovno ali drugo identiteto (Petrič, 1997, v Roter, 2005). Zaščita manjšin torej ne pomeni zgolj zagotavljanja formalne enakosti, ampak varovanje dejavnikov, ki so izvor različnosti (na primer jezik).

Čeprav se status avtohtonih manjšin<sup>1</sup> razlikuje od statusa skupnosti migrantov in tako imenovanih novih manjšin, se te v vsakdanjem življenju srečujejo s podobni problemi (tudi jezikovnimi) kot tradicionalne, avtohtone manjšine. Ločnica med avtohtonimi in drugi etničnimi skupnostmi (na primer migrantskimi) pa se izraža v teritorialni dimenziji. »Pripadniki avtohtonih manjšin so trdno in že dolgo časa povezani z državo, v kateri živijo; so torej avtohtoni prebivalci te države« (Roter, 2005, str. 190) in svoje manjšinske pravice uveljavljajo na svojem poselitvenem teritoriju. Podobnosti in razlike med avtohtonimi manjšinskimi jeziki in jeziki skupnosti migrantov v evropski stvarnosti sta nazorno prikazala Extra in Gorter (2007). V nadaljevanju bo pozornost usmerjena predvsem na jezikovno raven.

V Evropi so vedno obstajali migranti, ki so bolj ali manj ohranili in uporabljali svoj izvorni jezik, pa čeprav pretežno v zasebni sferi ali kot jezik komunikacije *in group* s sonarodnjaki, vendar so šele s sodobnejšimi procesi urbanizacije, migracije in marginalizacije ti jeziki prodrli kot jeziki določene skupnosti govorcev (Extra in Gorter, 2007). Turščina in arabščina sta primera jezikov skupnosti migrantov, ki ju govori na milijone migrantov v Evropi. Skupnosti migrantov imajo nižjo stopnjo zaščite v primerjavi z avtohtonimi jezikovnimi manjšinami, tako s pravnega vidika kot posledično tudi z vidika vključevanja jezika v izobraževalne sisteme ter samih jezikovnih politik.

Čeprav s pravnega vidika avtohtone jezikovne manjšine in skupnosti migrantov nimajo veliko skupnega, so jim s sociolingvističnega vidika skupna prizadevanja za ohranjanje jezika, za vitalnost jezika, povezava med jezikom in identiteto, prizadevanja za kljubovanje asimilaciji z večinskim jezikom, za vključevanje manjšinskega jezika v izobraževalni sistem in status jezika nasploh. Za obe skupnosti, manjšinske (avtohtone) in migrantske, pa je največji izziv medgeneracijski prenos jezika in identitete. Prizadevanjem družinskih članov za medgeneracijski prenos jezika je v veliko oporo izobraževalni sistem z vključevanjem jezika v učni proces. Sicer, kot trdi Fishman (2001), je za skupnost migrantov težko ohraniti svoj jezik, če ta ni deležen ustrezne družbene podpore, nima priznanega statusa in je njegova uporaba zamejena na družinsko sfero.

<sup>1</sup> V nadaljevanju uporabljam izraz avtohtona manjšina in avtohtoni manjšinski jeziki z namenom, da poudarim teritorialno vez, po kateri se te skupnosti razlikujejo od priseljeniških. V strokovni literaturi zasledimo tudi izraz narodne manjšine in nacionalni manjšinski jeziki ter regionalni jeziki. Regionalni jezik je v tem kontekstu jezik, ki se tradicionalno uporablja na določenem ozemlju države in ni državni jezik sosednje ali druge države. Nacionalni manjšinski jezik pa je jezik narodne manjšine. Narodna manjšina je narodna skupnost, ki zaradi posebnih okoliščin in zgodovinskega razvoja živi zunaj meja narodne države, na pretežno strnjemem ozemlju (Sedmak in Susič, 1983).

Jezik je za pripadnike jezikovne skupnosti ključni identifikacijski dejavnik ter najprodnjejši in najznačilnejši izraz različnosti. Prek jezika posameznik izraža svojo etnično pripadnost (Baker in Prys Jones, 1998), zato jezikov ne gre pojmovati zgolj kot sredstvo sporazumevanja, temveč kot simbol etnične dediščine. Etnična identiteta pa je zapleten pojem, ki označuje samoopredeljevanje posameznikov. Iz študij o ohranjanju manjšinskih jezikov jezikoslovci ugotavljajo, da ohranjanje števila govorcev jezikov, ki so v manjšinskem položaju, ni zagotovljeno samo po sebi. Brez posebnih ukrepov se manjšinski jeziki ohranjajo le v izoliranih ruralnih skupnostih, manjšine v urbani družbi pa ohranjajo jezik tako, da ga načrtujejo; če tega ne delajo, dovolijo, da samodejno teče proces zamenjave jezika in identitete, ki se v takih razmerah vedno sproži. Na podlagi empiričnih dejstev je ugotovljeno, da se ohranjajo le manjšine, ki v splošni načrt za razvoj skupnosti vključujejo tudi načrtovanje jezika (Fishman, 1991), in sicer »načrtovanje statusa jezika, razvijanje korpusa in učenje jezika« (Cooper, 1989, str. 45). Postavlja se torej vprašanje javnega priznanja jezika, njegove legitimacije, družbene razsežnosti in uporabnosti.

## DVOJEZIČNO IN VEČJEZIČNO ŠOLANJE

Dvo- in večjezično šolanje je kompleksen fenomen zaradi številnih razsežnosti in pojavnih oblik. Prvo pomembno dejstvo je razlika v tem, ali gre za šole, ki jih obiskujejo večjezični govorniki, ali za šole, ki promovirajo večjezičnost (na primer enojezični govorniki obiskujejo dvojezično šolo, da se razvijejo v večjezične govorce). Dalje, ali gre samo za učenje več jezikov (kot predmetov) ali za izvajanje učnega procesa v več jezikih – se pravi kombinacije rabe dveh ali več učnih jezikov. Glede na namembnost dvo- ali večjezičnega šolanja Baker in Prys Jones (1998) ločujeta med »močnimi« in »šibkimi« oblikami večjezičnega šolanja. Zadnje težijo k asimilaciji, saj otroka iz dvo- ali večjezičnega šolanja postopoma vpeljejo v izobraževanje, ki poteka izključno v večinskem jeziku. S tem otrok povečuje svoje jezikovne kompetence v večinskem jeziku na škodo manjšinskega/-ih jezika/-ov, katerega/-ih vpliv in prisotnost se med šolanjem postopoma krči. »Močne« oblike dvo- ali večjezičnega šolanja pa so usmerjene k popolnemu razvoju jezikovnih kompetenc v dveh ali več jezikih ter pismenosti v dveh ali več jezikih.

Vprašanje, ali naj se otroci govorniki manjšinskih jezikov<sup>2</sup> šolajo v maternem ali večinskem jeziku, je privedlo do oblikovanja pomembnih priporočil in dokumentov pri Organizaciji za varnost in sodelovanje v Evropi (The Hague Recommendations ..., 1996) in Unesco (1953, 2003). Kot meni Skutnabb-Kangasova (2004), je pravica do šolanja v materinščini še vedno pereč problem. Dlje ko se otrok šola v materinščini, tem boljši bodo njegovi učni izidi in na daljši rok tudi njegova stopnja obvladovanja večinskega jezika, pod pogojem seveda, da je kakovost izobraževanja v materinščini dobra. Unesco zagovarja stališče, da učenci v šoli napredujejo bolje in hitreje, če se v prvih štirih letih šolanja učijo v materinščini (Ball, 2011). Šolanje v manjšinskem jeziku pa ima pomembno vlogo

<sup>2</sup> Namenoma se tukaj uporablja izraz manjšinski jeziki, ki zajema tako avtohtone manjšinske jezike kot jezike skupnosti migrantov.

tudi pri ohranjanju in medgeneracijskem prenosu jezika. Vendar šolanje v manjšinskem jeziku samo po sebi ni dovolj močan dejavnik, da bi kljuboval omejeni prisotnosti in rabi manjšinskega jezika v širši družbi in ju kompenziral (Cummins, 1993). Usvajanje manjšinskega jezika je v premem sorazmerju z izpostavljenostjo manjšinskemu jeziku. Enaka težnja velja tudi pri izobraževanju: usvajanje manjšinskega jezika je v premem sorazmerju z izobraževanjem v manjšinskem jeziku, medtem ko izobraževanje v manjšinskem jeziku nima negativnega vpliva na usvajanje večinskega jezika (Cummins, 1993).

Za jezikovne manjšine je pravica do učenja maternega jezika in pravica do učenja v maternem jeziku ključnega pomena za ohranjanje jezika in prenašanje znanja jezika ter kulturne dediščine iz generacije v generacijo. Šolanje v manjšinskem jeziku je bila vedno ena od temeljnih zahtev avtohtonih manjšin in možnosti šolanja v materinščini kažejo tudi na stopnjo zaščite, ki jo večina priznava manjšini. Pravice do šolanja v avtohtonih manjšinskih jezikih in učenja manjšinskih jezikov ter s tem možnosti za to so pravno določene. Skladno z zakonskimi določbami države na različne načine izpolnjujejo obveznosti in zahteve po učenju v manjšinskih jezikih (za osebe, ki govorijo manjšinski jezik) in poučevanju manjšinskega jezika (za tiste, ki bi se radi naučili manjšinskega jezika).

Raba avtohtonih manjšinskih jezikov se v državnih izobraževalnih sistemih na meddržavni ravni zelo razlikuje. V primerjalni analizi o možnostih za vseživljenjsko izobraževanje v avtohtonih manjšinskih jezikih EU (Mezgec, 2004b) avtorica omenja tri ključne dejavnike: stopnjo zaščite manjšine in manjšinskega jezika, rabo manjšinskega jezika v šolskih sistemih in državni sistem vseživljenjskega izobraževanja. Med prvima dvema ugotavlja pozitivno razmerje: avtohtone manjšine in avtohtoni manjšinski jeziki, ki uživajo višjo stopnjo zaščite, se več uporabljajo v šolstvu (kot učni jezik in/ali kot predmet). Način in količina, v katerih se avtohtoni manjšinski jezik pojavlja v izobraževanju, pa sta zelo različna. Ločevati gre med več pojavnimi oblikami: prva kategorija združuje vse primere, kjer manjšinski jezik obstaja kot učni predmet (izbirni, obvezni, tuji jezik in podobno), v drugo kategorijo pa spadajo vsi primeri, kjer se manjšinski jezik uporablja kot učni jezik pri omejenem številu ur pouka ali pa kot edini učni jezik (razen seveda pri pouku drugih tujih jezikov). Pri številnih avtohtonih manjšinah različne oblike rabe manjšinskega jezika v šolstvu sobivajo in se med sabo ne izključujejo (Mezgec, 2004b).

Glede na stopnje izobraževanja pa so avtohtoni manjšinski jeziki najbolj prisotni na prvi stopnji in do konca obveznega šolanja. Nato raba avtohtonih manjšinskih jezikov v šolstvu upade. Kjer je avtohtoni manjšinski jezik v rabi kot učni jezik, večinoma obstaja možnost šolanja v avtohtonih manjšinskih jezikih tudi na višjih stopnjah. Raba avtohtonih manjšinskih jezikov pa dodatno upade na področju formalnega izobraževanja odraslih (Mezgec, 2004b).

Tudi jeziki skupnosti migrantov imajo v različnih državnih stvarnostih in izobraževalnih sistemih zelo različen položaj. Večinoma niso vključeni v nacionalni kurikulum, nastopajo v obliki dodatnih, izbirnih ali občolskih dejavnosti, na drugi stopnji pa se občasno pojavljajo kot tuji jezik (Extra in Gorter, 2007). Utečene prakse so zelo raznolike: razlikujejo

se glede na posamezno upravno enoto (regijo ali državo) pa tudi glede na jezik. Tudi v Sloveniji jeziki skupnosti migrantov v praksi nimajo urejenega položaja, pa čeprav formalno država daje pravno podlago ter podpira učenje in poučevanje v maternem jeziku za otroke, katerih materni jezik ni slovenščina (Bešter in Medvešček, 2015).

Pogosto pa zasledimo, da šolanje v manjšinskem jeziku in učenje jezika skupnosti sami migranti doživljajo kot oviro na poti k integraciji, tako pa je tudi javno mnenje (Extra in Gorter, 2007), kajti pri procesih integracije je pozornost namenjena predvsem usvajanju jezika gostujoče države ter bistveno manj usvajanju in razvoju kompetenc v izvornem jeziku (Bešter in Medvešček, 2015).

Pri večjezičnih posameznikih, ki se ne šolajo v materinščini, se pogosto pojavijo težave pri testiranju in ocenjevanju jezikovnih kompetenc. Večjezični posameznik ni le seštevek dveh enojezičnih govorcev, temveč samosvoj plastičen model spojitve dveh jezikov (Grosejean, 1994). Zato testi, ki so primerni za enojezične govorce, niso primerni oziroma so diskriminatorni do večjezičnih govorcev. Za prisposodbo lahko uporabimo primerjavo med triatloncem in tekačem ter primerjamo njune dosežke z golj v teku. Prednost triatlona se bo izrazila z golj v kombinaciji panog. Če pa ocenjujemo samo tek, potem bo verjetno zaostal za tekačem, ki je dober z golj v teku. Zato je pomembno, da se pri ocenjevanju in testiranju večjezičnih posameznikov upoštevajo njihove jezikovne posebnosti in da se ne vključujejo v kategorije učencev s posebnimi potrebami z golj zaradi pomanjkljivega poznavanja večinskega jezika, v katerem poteka testiranje. Sorodne prakse obravnave dijakov migrantskega ozadja kot dijakov s posebnimi potrebami v Sloveniji opisuje tudi Skubic Ermenc (2015). Nezadostno obvladovanje večinskega jezika ne sme biti razlog za usmerjanje posameznikov v programe s prilagojenim izvajanjem kot dijakov s pomanjkljivi na posameznih področjih učenja. Dalje, testiranje večjezičnih govorcev naj bi potekalo v tako imenovanem dominantnem jeziku<sup>3</sup> posameznika, kar pa je pri dvojezičnih govoricah problem, saj, kot smo omenili, le redko zasledimo primere popolnoma uravnotežene dvojezičnosti, kajti večjezični govorniki uporabljajo različne jezike v različne namene.

## **OBDOBJE ODRASTOSTI IN DEJAVNIKI SEKUNDARNE JEZIKOVNE SOCIALIZACIJE**

Kot smo omenili, večjezični posamezniki usvajajo jezike v različnih časovnih presledkih in jih uporabljajo v različne namene. Zato se tudi stopnje kompetentnosti v posameznem jeziku razlikujejo. Stopnja kompetentnosti v posameznem jeziku se pri posamezniku lahko spreminja s časom: lahko se viša ali niža. Postavlja se torej vprašanje, kateri dejavniki vplivajo na ohranjanje oziroma razvoj jezikovnih kompetenc v več jezikih pri večjezičnih odraslih. Na to vpliva vrsta med seboj povezanih dejavnikov, kot so: raba jezika, stopnja obvladovanja jezika/-ov, relevantna, motivacija posameznika in status jezika v družbi (Baker in Prys Jones, 1998). Medtem ko sta prva dva dejavnika precej samoumevna, gre pri

<sup>3</sup> Dominantni jezik je jezik, ki prevladuje v določenih okoliščinah, v določenih življenjskih obdobjih ali v stalni vsakdanji uporabi nekega govornika (Pertot, 2011, str. 4).

tretjem za občutek relevantnosti oziroma smiselnosti. Če posameznik rabe nekega jezika ne doživlja kot smiselne, potem so možnosti, da ga bo uporabljal, ohranjal in razvijal, manjše. Relevantnost je tesno povezana z motivacijo: ko gre tudi za identifikacijo z govorci, potem je motivacija večja, ravno tako je velika, ko se jezik uporablja v študijske namene ali pri iskanju zaposlitve. Zadnji omenjeni dejavnik pa je status jezika. Prestiž mednarodnih jezikov deluje v škodo statusu manjših jezikov, ki jih družba pogosto občuti kot manj vredne in pomembne. Le redki so torej primeri večjezičnih posameznikov, ki redno uporabljajo vse jezike v vseživljenjski perspektivi. Na spremembe vplivajo družbeno okolje, krog prijateljev (rednih sogovornikov), delovno in družinsko okolje, migracije. Opazen pa je tudi vpliv dejavnikov, ki so povezani z gospodarstvom, kulturo in religijo.

Iz izsledkov raziskave o funkcionalni pismenosti v manjšinskih jezikih (Mezgec, 2012) lahko sklepamo, da med pomembnejše dejavnike za razvoj in ohranjanje večjezičnosti odraslega posameznika, predvsem za razvoj in ohranjanje jezikovnih kompetenc v manjšinskem/-ih jeziku/-ih, lahko prištevamo: jezikovne prakse v družinskem in delovnem krogu, raba jezika/-ov na delovnem mestu, v javni sferi (prireditve, dogodki in podobno), raba jezika/-ov za bralne in pisne prakse posameznika ter jezik medijev, katerim je izpostavljen.

Zgoraj navedeno velja za večjezične odrasle. Postavlja pa se vprašanje, ali se posameznik v obdobju odraslosti lahko tudi razvije v večjezičnega govorca. Iz obsežne literature lahko strnemo, da ni receptov, pravil in omejitev glede večjezičnega razvoja pri odraslih (Baker in Prys Jones, 1998). Področje je zelo kompleksno in nanj učinkuje veliko dejavnikov, drugačna okolja in razmere, v katerih pride do učenja jezika/-ov. Večjezični razvoj je pri odraslih navadno uspešen, če obstajajo določeni pogoji oziroma motivi: od izrazito instrumentalnih, kot je potreba po preživetju ali iskanju zaposlitve, do bolj čustvenih, kot je jezikovno mešan zakon ali zveza, želja posameznika, da se počuti sprejet član določene skupnosti govorcev, odkrivanje jezika prednikov ali potreba in želja po interakciji z lokalnim prebivalstvom. V strokovni literaturi zasledimo številne obravnave kritičnih obdobji za učenje jezikov v zgodnjem otroštvu. Singleton (1989, v Baker in Prys Jones, 1998) pa zavrača teorijo o kritičnih obdobjih in zagovarja stališče, da je usvajanje jezikov nedokončan proces, ki se začne z rojstvom in konča s smrtjo. Zato ni absolutne časovne omejitve, po kateri se posameznik ne bi mogel razviti v dvojezičnega ali večjezičnega govorca. Koncept kritičnih obdobjih je nadomestil z ugodnejšimi obdobji. V teh ugodnejših obdobjih je večja možnost usvajanja jezika zaradi danih razmer, časovne razpoložljivosti, učnega okolja, učnih virov in motivacije. V predšolskem obdobju in prvih letih šolanja se jezik usvaja in ne uči, zlasti zaradi samega konteksta: gre za nenamerno oziroma priložnostno učenje jezika. Učenje jezika je spontano, dogaja se prek igre, interakcije, opravljanja vsakodnevnih dejavnosti, katerih težišče in namen ni zgolj učenje jezika. Pri starejših pa se učenje jezika dogaja v bolj strukturiranih učnih okoljih, kjer je učenje namensko (učne ure, tečaji, delavnice in drugo), in tudi sama izpostavljenost jeziku je navadno omejena na krajše časovne periode (na primer število učnih ur). Številni so odrasli, ki so se v obdobju odraslosti naučili drugega ali tujega jezika do tolikšne stopnje, da jih lahko prištevamo



med dvo- ali večjezične govorce. Poleg priseljencev lahko navedemo primere jezikovne revitalizacije, na primer odrasli Valižani, ki se učijo valižanskega jezika, ali Izraelci, ki so se v povojnem obdobju naselili v novo državo Izrael in se učili hebrejščine. Za učenje drugega ali tretjega jezika ni nikoli prepozno.

## SKLEP

Iz težnje po enojezičnosti, ki je v preteklih stoletjih zaznamovala jezikovno sliko Zahoda, se ponovno vračamo v obdobje, ki je naklonjeno večjezičnosti, in k družbi, v kateri je večjezičnost visoko cenjena, pa čeprav zasledimo še velike razlike med tako imenovano prestižno in ljudsko dvojezičnostjo. Zaradi spleta dejavnikov, ki segajo od povečane mobilnosti prebivalstva, trgovanja, globalizacije, ovrednotenja lokalnih identitet in jezikov, migracij do razvoja IKT in podobno, se stopnja izpostavljenosti različnim jezikom zvišuje. Etnična in jezikovna sestava prebivalstva je torej v sodobni mednarodni skupnosti dinamična kategorija, ki se nenehno spreminja pod simultanim pritiskom z vsaj treh strani: od zgoraj (globalizacija), od spodaj (etnične in lokalne identitete) in od zunaj (imigracijski tokovi) (Mayall, 1995). Zato menim, da se koncepta dinamičnosti in fluidnosti, ki ju García (2014) uporablja za dvojezičnost, zelo prilegata, pa naj gre za posameznika ali za družbo. Upravičeno lahko torej govorimo o potencialno večjezični družbi. Večjezičnost pa ni samo v domeni posameznikov, saj položaj nekega jezika v družbi in splošna naravnost prebivalstva do večjezičnosti oziroma do posameznih jezikov močno pogojujeta večjezični razvoj posameznika (Pertot, 2011). Velik izziv, pred katerega smo postavljeni, pa je, ali bomo znali ta potencial razviti in ovrednotiti. Ključnega pomena je zavedanje specifičnih okoliščin in dinamik, ki spodbujajo oziroma zavirajo večjezični razvoj posameznikov in družbe, ter jim nameniti ustrezno pozornost.

## LITERATURA

- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. in Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ball, J. (2011). *Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds: mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*. Paris: Unesco.
- Bešter, R. in Medvešček M. (2015). Immigrant languages in education: the case of Slovenia. *Ethnicities*, 15(1), 112–133.
- Bossers, B. (1991). On thresholds, ceilings and short – circuits: The relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge. V J. H. Hulstijn in J. F. Matter (ur.), *Reading in two languages* (str. 45–60). Amsterdam: AILA.
- Coorper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cumming, A. (1994). Writing expertise in second-language Proficiency. V A. Cumming (ur.), *Bilingual performance in reading and writing* (str. 173–221). Amstrdam/Philadelphia: Benjamins.
- Cummins, J. (1984). Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. V C. Riverca (ur.), *Language proficiency and academic achievement* (str. 2–19). Clevedon: Multilingual Matters.



- Cummins, J. (1989). Language in literacy acquisition. *Journal of multilingual and Multicultural development*, 10(1), 17–31.
- Cummins, J. (1993). Bilingualism and second language learning: introduction. *Annual review of Applied Linguistics*, 13, 50–70.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, G. in Gorter, D. (2007). Regional and Immigrant languages in Europe. V M. Hellinger in A. Pauwels (ur.), *Language and Communication: Diversity and Change, Handbook of Applied Linguistics* (Volume 9, Part 1, str. 15–52). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. (2001). *Can Threatened Languages be Saved?: Reversing Language Shift, Revisited: a 21st Century Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O. (2014). Countering the dual: transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. V R. Rudy in L. Alsagoff (ur.), *The global-local interface and hybridity: exploring language and identity* (str. 100–118). Bristol: Multilingual Matters.
- Grin, F. (2000). *Evaluating policy measures for minority languages in Europe: Towards effective, cost-effective and democratic implementation*. Flensburg: European Center for Minority Issues.
- Grosecjean, F. (1994). Individual bilingualism. V R. E. Asher in J. M. Simpson (ur.), *The encyclopedia of language and linguistics* (Volume 3, str. 1656–1660). Oxford: Pergamon.
- Harding, E. in Riley, P. (1986). *The bilingual family: a handbook for parents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaplan, R. B. (1992). Summary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, 285–291.
- Kaučič Baša, M. (1998). *Javna raba slovenščine kot manjšinskega jezika na Tržaškem* (Doktorsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Lanauze, M. in Snow, C. (1989). The relation between first-and second-language writing skills. *Linguistics and Education*, 1, 323–339.
- Macias, R. F. (1992). Bilingualism, multilingualism and multiculturalism. V W. Grabe in Kaplan R. (ur.), *Introduction to applied linguistics* (str. 213–228). Boston: Addison-Wesley.
- Mayall, J. (1995). National identity and the revival of regionalism. V L. Fawcett in A. Hurrell (ur.), *Regionalism in world politics: regional organisation and international order* (str. 169–198). Oxford: Oxford University Press.
- McLaughlin, B. (1984). *Second language acquisition in childhood, Vol. 1: Preschool children*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mezgec, M. (2012). *Funkcionalna pismenost v manjšinskem jeziku: primer slovenske manjšine v Italiji*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.
- Mezgec, M. (2004a). Jezik v večjezičnih družinah. V S. Pertot (ur.), *Otroci in starši na poti do slovenščine* (str. 85–122). Gorica: Slori.
- Mezgec, M., (2004b). Možnosti vseživljenjskega izobraževanja v manjšinskih jezikih Evropske unije. *Annales, series historia et sociologia*, (14)1, 151–170.
- Nelde, P., Strubell, M. in Williams, G. (1996). *Euromosaic: The production and reproduction of the minority language groups in European Union*. Luxembourg: European Commission.
- Pertot, S. (2004). Dvojezični otroci v vrtcu: med teorijo in prakso. V S. Pertot (ur.), *Jezikovna vzgoja v vrtcu: vidiki vzgojiteljic* (str. 9–30). Gorica: Slori.

- Pertot, S. (2011). *Dvojezično otroštvo: navodila za uporabo*. Trst: Ciljno začasno združenje »Jezik-Lingua«.
- Prebeg-Vilke, M. (1995). *Otrok in jeziki: materinščina in drugi jeziki naših otrok*. Ljubljana: Sanjska knjiga.
- Roter, P. (2005). Opredeljevanje manjšin. V M. Komac in M. Medvešek (ur.), *Perceptije slovenske integracijske politike: zaključno poročilo* (str. 169–197). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Sedmak, D. in Susič E. (1983). *Tiha asimilacija: psihološki vidiki nacionalnega odtujevanja*. Trst: Založništvo Tržaškega Tiska.
- Skubic Ermenc, K. (2015). Izkušnje učiteljev s poučevanjem dijakov migrantskega ozadja v poklicnem izobraževanju. *Andragoška spoznanja*, 21(3), 7–22.
- Skutnabb-Kangas, T. (2004). *The right to mother tongue medium education – the hot potato in human rights instruments*. Opening paper presented at the II Mercator International Symposium, Tarragona, 27.–28. 2. 2004.
- Skutnabb-Kangas, T. (1977). Language in the process of cultural assimilation and structural incorporation of linguistic minorities. V C. C. Elert (ur.), *Dialectology and Sociolinguistics* (str. 191–203). UMEA: UMEA Studies of Humanities.
- Street, S. (1989). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1986). Bilingualism without tears. V J. Cummins in M. Swain (ur.), *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice* (str. 99–110). London, New York: Longman.
- The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities & Explanatory note, October 1996. The Hague for the use of the OSCE High Commissioner on National Minorities.* (1996). Pridobljeno s <http://www.osce.org/hcnm/32180>.
- UNESCO (2003). *Education in a multilingual world: Unesco education position Paper*. Paris: Unesco.
- UNESCO (1953). *The use of vernacular languages in education*. Paris: Unesco.
- Verhoeven, L. T. (1994a). Linguistic diversity and literacy development. V L. T. Verhoeven (ur.), *Functional literacy: theoretical issues and educational implications* (str. 199–220). Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Verhoeven, L. T. (1994b). *Functional literacy: theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: Benjamins.
- Wurm, S. A. (2001). *Atlas of the World's Languages in Danger of Disappearing*. Paris: UNESCO.



Primož Južnič, Bob Pymm

## PRACTICUMS AS PART OF STUDY PROGRAMMES IN LIBRARY AND INFORMATION STUDIES

### ABSTRACT

*In Library and Information Science (LIS) courses, practicums serve as a specific bond between theory on the one hand and practical work and the profession on the other. In seeking to prepare graduates for the profession and for professional work, LIS programmes use practicums as a model to enhance the library school curriculum. During the traditional LIS practicum, one already makes use of the many advantages online tools provide, building online portfolios or keeping student work diaries online while undertaking the practical part of one's practicum. This enables easy and constant communication among all three stakeholders: host institutions, educational institutions, and students. Whilst it is important to engage actively with industry to provide students with opportunities to participate in 'experiential learning' and in building practical skills and knowledge, it is also important to ensure this is done in a systematic manner, and with a genuine desire on the part of the employers for a collaborative partnership. Striking similarities regarding practicums and placements between geographically distant countries such as Australia and Slovenia, and the opinions and attitudes that all three stakeholders – students, host institutions and educational institutions – share, indicates that traditional practicums, undertaken in a physical workplace, are still a key component of an LIS education.*

**Keywords:** *practicum, library and information science, study programs, Australia, Slovenia*

### PRAKTIKUM KOT DEL ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV NA PODROČJU BIBLIOTEKARSKE IN INFORMACIJSKE ZNANOSTI – POVZETEK

*V visokošolskih programih s področja bibliotekarstva in informacijske znanosti praktikum služi kot posebna vez med teorijo na eni strani ter praktičnim delom in stroko na drugi strani. Pri pripravi diplomantov za poklic in strokovno delo ti programi uporabljajo koncept praktikuma kot modela za izboljšanje. Tudi pri klasičnem praktikumu so izkoriščene številne prednosti, ki jih zagotavljajo spletna orodja, kot sta na primer izgradnja spletnih portfeljev ali vodenje spletnih dnevnikov dela, medtem ko študent opravlja praktični del praktikuma. To omogoča enostavno in neprekinjeno komunikacijo med vsemi udeleženci procesa – ustanovami gostiteljicami prakse, izobraževalnim ustanovami in študenti.*

---

**Ph. D. Primož Južnič**, Faculty of Arts, University of Ljubljana, [primoz.juznic@ff.uni-lj.si](mailto:primoz.juznic@ff.uni-lj.si)

**Ph. D. Bob Pymm**, School of Information Studies, Charles Sturt University, Australia, [rpymm@csu.edu.au](mailto:rpymm@csu.edu.au)

*Čeprav je pomembno zagotoviti študentom, da med prakso aktivno sodelujejo v »izkustvenem učenju« in vzpostavljajo praktične spretnosti in znanja, je pomembno tudi to, da je to izvedeno na sistematičen način in ob iskreni želji po sodelovalnem partnerstvu s strani delodajalcev. Presenetljive podobnosti glede izpeljave praktikuma in namestitve študentov med geografsko tako oddaljenimi državama, kot sta Avstralija in Slovenija, ter mnenj in stališč vseh treh udeležencev procesa – študentov, ustanov gostiteljic prakse ter izobraževalnih ustanov – kaže, da je tradicionalni praktikum, ki se izvaja v fizični obliki in na delovnem mestu, še vedno ključni sestavni del izobraževanja s področja bibliotekarstva in informacijske znanosti.*

**Ključne besede:** *praktikum, bibliotekarska in informacijska znanost, študijski programi, Avstralija, Slovenija*

## INTRODUCTION

A practicum is usually defined as a course in which theory is put into practice, seen as an opportunity for students to apply their theoretical knowledge in practice. As future professionals, in undertaking a practicum, students have a chance to gain expertise and build their confidence through practical training and experience. Sometimes referred to as fieldwork or service learning, work-integrated learning, or different forms of internships, practicums combined with coursework are a common feature of many graduate and postgraduate programs. This concept of combining some level of practical experience with academic learning is widely accepted within a broad range of professional disciplines.

Similar to academic coursework, the practicum must be designed to ensure an authentic learning experience: one which will encourage both reflective, and suitably forward, thinking from students from across a range of programs, including those preparing for public services or undertaking business management programmes (Robertson, Junek and Lockstone-Binney, 2012). In addition, it is common for Library and Information Science (LIS) programmes to require students to undertake some form of practicum as part of their studies in order to build a better understanding of the connection between theory and professional practice.

Library and Information Science (LIS) education has a long history that originates in the 19<sup>th</sup> century. The period prior to the founding of so-called 'Library Schools' was marked by apprenticeship and in-service training classes. These influenced the development of more formal programmes with the first library schools functioning, in many respects, similarly to the apprenticeship programmes that preceded them (Lynch, 2008). This changed as a professional training programme that required a broad, general education evolved into the LIS education programmes that we see today. Such programmes now include a more research-oriented approach, culminating in the PhD degree now widely available in the LIS field.

Since the mid-1990s, the curriculum has been changing dramatically. The names of courses have changed and programmes have been renamed from simply library studies

degrees to include a focus on information science, data management, and related digital technologies as exemplified by the iSchool movement and the terminology many of those schools have adopted. Despite these changes, programmes for the profession have in general kept a base in professional practice – broadly defined –, as they had from the beginning, this base being the practicum or a similar field-based experience. It can be argued that this has become increasingly important as many library education programmes traditionally placed in schools within research universities either close or move away from a professional perspective to a more broadly defined study of information management with less emphasis on its application. Emphasising this, IFLA (*the leading international body in the library and information field*), in their education guidelines for Professional Library/Information Educational Programmes (Smith, Hallam and Ghosh, 2012) specifically highlight the role of the practicum, internship or fieldwork and its importance in preparing hands-on professionals for the workforce. Under these guidelines, good LIS programmes (taken generically to include a wide range of information management courses) should incorporate appropriate means to allow students to appreciate the interplay between professional theories and their application in professional practice in a practical way. The value of such authentic practical activities, undertaken in a placement environment, cannot be overestimated.

In most programs, including LIS courses, practicums serve as a specific bond between theory and research on the one hand, with practical work and the profession on the other. In seeking to prepare graduates for the profession and for professional work, LIS programmes must balance a student's exposure to research methods and theoretical models with applied research undertaken within the field. In addition, using practicums as a model for enhancing the library school curriculum shifts the focus away from traditional academic learning methods (classes, readings, assignments) and encourages educators to view the library school experience from an entirely different perspective, with very positive results reported by both students and practitioners (Bilodeau and Carson, 2015).

Yet it is often an uneasy relationship. Ball (2008) has analysed the trend in LIS education in North America, which shows a certain rift/divide between those librarians working in libraries and similar institutions who value practice and those educators who operate in classrooms and emphasise theory. This has led to a decline in LIS programmes in North America offering the practicum as a mandatory component of their curriculum, something which has not yet happened in many other countries. Bird, Chu and Oguz (2015) report that internships are still required by most LIS programmes worldwide, with the majority of countries surveyed reporting that it was a required part of their study programmes.

## TRIANGLE OF STAKEHOLDERS

In addition to the general purpose of bonding classroom theory with professional practice, practicums also have other objectives. Generally we see *the triangle of stakeholders* participating in the practicum as all having their own objectives.

The main objectives for the *student* are:

- to acquire knowledge and insight into ways in which his or her knowledge and analytical skills can be applied in practice; to select and apply appropriate research methods;
- to develop personal and interpersonal competencies, and entrepreneurial and management attitudes and skills, including the ability to work in a team;
- to become aware of the professional world and its infrastructure;
- to acquire positive professional ethics;
- to gain an awareness of his or her capabilities;
- to learn how to learn from experience and
- to increase his or her employability by acquiring this knowledge and these skills and providing evidence of this experience.

The main objectives for *host institutions* are:

- to benefit from the stimulating effect of having a student with a new perspective, asking questions;
- to benefit from a source for information about new trends and developments;
- to use the placement/internship as a selection tool for vacancies;
- to benefit from having an extra person with problem-solving skills to take on some of the workload and
- above all to help foster successful professional development for staff by managing the practicum process.

The main objectives for the *educational institution* are:

- - to foster interaction between teaching staff and practitioners;
- - to obtain material for case studies and encourage joint research projects;
- - to attract guest lecturers by establishing connections with the profession and
- - to provide a stimulus for the innovation of courses.

(Espelt, Južnič and Van der Molen, 2005).

As the profession has evolved and become more technologically sophisticated and the organisations in which professionals work have become more complex, maintaining this bond between academia and the profession is crucial to ensuring that education and practical work remain connected.

Making the practicum compulsory provides an opportunity for all students, even those who do have relevant work experience, to try something new and broaden their knowledge of the profession as a whole. For students with little or no experience, this placement opportunity may be seen as an essential part of the learning process, providing the context to help consolidate their academic education. For those with experience, it can be an opportunity to participate in a different aspect of the field, broadening their knowledge and experience, and expanding potential employment opportunities. It also enables students as future LIS professionals to make a gentle entry to the field and to network with their future colleagues.

Most students prize this opportunity for practical experience and the development of their professional competencies. This is similar across other similar professions (Makovec,



Mažgon, & Radovan, 2013). Research reveals generally highly positive responses toward a placement or internship, or field experience (Juznic and Pymm, 2011). To further explore how these experiences complement and intersect with classroom experiences, researchers have used interviews and reports from students after their placements in libraries. For example, research on Canadian Library and Information Science students revealed that field experiences are important for connecting classroom learning to practice and helped to illuminate the realities of librarianship. On the one hand, it clarified students' understanding of concepts and principles they had learned in the classroom, while on the other, students felt that they only really learned about how to be librarians through the experiences during their placements (Hoffmann and Berg, 2014) and (Bilodeau and Carson, 2015). In another study in the USA, both practicum students and host academic libraries tend to view practical placements as highly beneficial (Ferrer-Vinent and Sobel, 2011).

Some studies have been undertaken with former students' reflecting on their practicum. An online survey was administered to entry-level cataloguers with less than ten years of experience working in major US research libraries. The majority of respondents felt the practicum had been a valuable part of their education and should be formally required within the library science curriculum (Damasco and McGurr, 2008).

It should also be noted that a substantial amount has been written about the role of the industry placement and internships in preparing students for the Library and Information Studies (LIS) workforce, focusing on the outcomes for the student. Yet there appeared to have been less examination of the role and perceptions of the host organisations that enable such programmes to function by providing the workplace, training programme, and supervision. The benefits that may accrue for the host would make giving a student a placement more than just a professional obligation; this may also offer real value to the employer.

Practicums provide an excellent opportunity for LIS educators to reassess and align their curricula with current practice and trends. However, it is not surprising that this is the least researched side of the triangle. This can be explained by considering two fundamental reasons. Firstly, the concept of practicums is so deeply embedded in the notion of what the LIS curriculum should contain that researching its objectives may be seen as of little relevance – they are obvious. The other reason might be that the complex self-reflection needed for such research is not easy to attain.

## **COMPARATIVE STUDIES**

The widespread inclusion of obligatory placement/internship in LIS study programmes and curricula also makes this area interesting for comparative studies, part of the field of comparative librarianship. Comparative librarianship has a very long tradition in LIS research and it is gaining new stimuli in recent times due to expanding internationalisation, which refers to international or cross-national studies in librarianship and seeks to connect different areas in order to distinguish and understand underlying similarities and

differences and to arrive at valid insights and generalisations applicable more widely than locally focused research (Lor, 2015). Much of what is explored in a comparative way may also be relevant to non-comparative research in the broader field.

The great similarity between practicum organisation in main institutions in two countries providing LIS programmes, Australia and Slovenia, the Bachelor of Information Studies in Charles Sturt University (CSU), Wagga Wagga and the Bachelor of Library and Information Science, Faculty of Arts, University of Ljubljana, stimulated a comparative study that drew a parallel between students' and host institutions' opinions and attitudes toward placement. In both countries, undergraduate students undertake a three week placement towards the end of their classroom studies. In this way, they should all, at least, have a good general understanding of the basic functions of the LIS profession and terminology, and be able to function usefully in the workplace itself. The aim is to ensure that when students undertake their placement, they have the appropriate background to enable them to build on their classroom skills, integrating that learning with what will be required in the workplace. As the 2005 survey of European LIS curricula noted, "The Bachelor level should aim at producing competent candidates for practical work in all kinds of documentary institutions or organisations" (Estivill *et al.*, 2005, pp. 21–24), indicating the importance of that workplace experience. The authors go on to comment on the labour market orientation of such programmes and the need to facilitate internships and placements.

In Slovenia, at the University of Ljubljana, all students undertake their placement in a three-week block at the beginning of the sixth semester, the last semester in their three years of undergraduate study. The placement coordinator within the department maintains a database of potential host institutions, potential mentors, and potential themes. In Australia, at CSU, the placement is offered towards the end of a student's studies, and staggered throughout that year. As in Slovenia, the final choice of host organisation follows discussion with the placements officer and the student's academic advisor. Organisations hosting students include traditional public, school, college and university libraries, as well as a small number of special libraries, archives, and state libraries and related institutions. In both countries, host organisations have always completed a standard feedback form at the end of the placement, which focuses primarily on that particular student and their aptitude, behaviour, etc., rather than on the organisation and its experience of being a host.

In the first part of the study, both surveys (Juznic and Pymm, 2011), looked at work placements from the undergraduate student's point of view. The second part of the study (Pymm and Juznic, 2014) looked at work placements from the hosting institutions' perspective.

Overall, the first survey indicated a high level of similarity among students in both countries about their expectations of the placement and its usefulness to their education. Over 80% of both cohorts reported being very positive or quite positive about doing the placement and over 80% of Australian and 90% of Slovenian students agreed or strongly agreed on the importance of the placement to their studies. This was despite a strong difference

in the work experience levels of the student body between the two countries. Thus over 80% of Australian LIS students already had more than one year of work experience in a library or related organisation, compared with only 7% of Slovenian students. Yet this factor appears to have had little overall influence. Work experience differences had only influenced students' opinion on the length of placement. The majority of Slovenian students, lacking work experience, thought that three weeks of placement was too short, while Australian students disagreed. These differences may be due to the fact that in Slovenia, students are not required to pay any tuition fees at public universities, so the great majority of students come to university directly after finishing high school. In Australia, where tuition fees do exist, the majority of LIS students were of a mature age, with a wide variety of workplace experience already under their belts.

The responses from the second survey, of the supervisor's views in the host institutions in both countries, were also strikingly similar, with both sets of hosts expressing generally highly positive feelings about their placement role and activities. For both countries, few negative issues were raised, and although placement hosts may undertake this role for different reasons, they are clearly encouraging about the end result. While they acknowledge the workload involved, for larger organisations, this was spread across a number of areas, reducing its impact on individuals and consequently, perhaps, any negative factors associated with the planning and managing of placements may have been reduced. For smaller organisations, despite the fact that the workload would fall on one or two individuals, this did not seem to counteract the overall positive view of the host institution. There was some comment about students' preparedness for their placements, which suggests that some care should be taken regarding the specific requirements that may be predicted from a placement in order to ensure students can contribute as quickly and effectively as possible.

However, there were again some differences, the main one being in responding to the question of why the host organisation would take students on placement. "Commitment to support the profession" was the clearly articulated response in Australia, but not in Slovenia. One of the possible reasons behind this difference is that in Australia, the notion of the "profession" is much older and more deeply rooted within the LIS industry. In Slovenia, due to historical reasons, this is not so; the concept of an LIS profession is not so well-established, often not even amongst librarians themselves, especially the older generation. Only the most recent changes in the Librarianship Act in Slovenia (December 2015) have required that an accredited programme or a course in LIS be a necessary requirement for entering the profession.

## CONCLUSIONS

Will classical on-site practicums, placements, and internships change in the future? It seems unlikely, at least for the near future. A survey about internships in LIS education that was conducted internationally has found that despite the increasing use of online

tools to offer LIS education, there is a decided lack of institutional support for virtual internships (Bird, Chu, Oguz, 2015 ). These authors feel that more attention should be paid to the opportunities given by online education and to the possibilities of virtual internships. One advantage suggested is that these can be offered internationally, perhaps improving their quality. It should also be called into question, however, how any form of virtual internship as part of the professional education can assist students in their exposure to fellow professionals, their day-to-day activities, and the challenges of an institutional environment. Can students fully participate in such activities virtually and appreciate that connection between theory and practice which can be readily achieved in the traditional, in-person manner? Virtual internships might be especially interesting for some new fields of LIS work, such as data curation (Franks and Oliver, 2012), but it seems that the traditional approach is still the preferred option for any mainstream LIS degree student.

In the traditional LIS practicum, one already makes use of the many advantages online tools provide. One of the most important of these is building online portfolios or keeping student work diaries online while undertaking the practical part of the practicum. This enables easy and constant communication among all three stakeholders: host institutions, educational institutions, and students.

Whilst it is important to engage actively with industry to provide students with opportunities to participate in ‘experiential learning’, and to build practical skills and knowledge, it is also important to ensure this is done in a systematic manner based upon educational and pedagogical foundations, and a genuine desire on part of the employer for a collaborative partnership. Striking similarities regarding practicums and placements between geographically distant countries such as Australia and Slovenia, and the opinions and attitudes that all three stakeholders – students, host institutions, and educational institutions – share, indicates that the traditional practicum, undertaken in a physical workplace, is still a key component of an LIS education.

## REFERENCES

- Ball, M. A. (2008). Practicums and Service Learning in LIS Education. *Journal of Education for Library and Information Science*, 49(1), 70–82.
- Bilodeau, E. and Carson, P. (2015). The Role of Communities of Practice in the Professional Education of Academic Librarians. *Education for Information*, 31(1, 2), 25–51.
- Bird, N. J., Chu, C. M. and Oguz, F. (2015). Internship in LIS education: An International Perspective on Experiential Learning. *IFLA journal*, 41(4), 298–307.
- Damasco, T. and McGurr, M.J. (2008). A Survey of Cataloger Perspectives on Practicum Experiences. *Cataloging & Classification Quarterly*, 45(4), 43–64.
- Espelt, C., Juznic, P. and Van Der Molden, G. (2005). Practice and Theory: Placement as Part of the Curriculum. In V. Kajberg and L. Lørring (Eds.), *European Curriculum Reflections on Library and Information Science Education, The Royal School of Library and Information Science* (pp. 1992–15). Retrieved from <http://biblis.db.dk/uhtbin/hyperion.exe/db.leikaj05>.

- Estivill, A., Bernd, L., Bertrand, A.M., Blin, F., de Bruyn, T., Kisiłowska, M., Ribeiro, F., Abraham, J.R. and Tammaro, A.M. (2005). Library and Information Science Curriculum in a European Perspective. In L. Lajberg and L. Lorrington (Eds.), *European Curriculum Reflections on Library and Information Science Education* (pp. 173–1). Retrieved from [www.library.utt.ro/LIS\\_Bologna.pdf](http://www.library.utt.ro/LIS_Bologna.pdf).
- Ferrer-Vinent, I.J. and Sobel, K. (2011). A Study of Master of Library Science Candidates and Librarians at a Practicum Site Library, *New Library World*, 112 (7/8), 365–376.
- Franks, P. C. and Oliver, G. C. (2012). Experiential learning and international collaboration opportunities: virtual internships. *Library Review*, 61(4), 272–285.
- Hoffmann, K. and Berg, S. (2014). You Can't Learn It in School: Field Experiences and Their Contributions to Education and Professional Identity. *Canadian Journal of Information and Library Science*, 38 (3), 220–238.
- Juznic, P. and Pymm, B. (2011). Students on Placement: A Comparative Study. *New Library World*, 112 (5/6), 248–260.
- Lor, P. (2014). Revitalizing Comparative Library and Information Science: Theory and Metatheory. *Journal of Documentation*, 70(1), 25–51.
- Lynch, B. P. (2008). Library Education: Its Past, its Present, its Future. *Library Trends*, 56 (4), 931–953.
- Makovec, D., Mažgon, J. and Radovan, M. (2013). Izobraževalne metode in pristopi v času študija ter pridobljene kompetence v očeh študentov. *Andragoška spoznanja: The Andragogic Perspectives*, 4, 47–57.
- Pymm, B. and Juznic, P. (2014). The View from Industry: LIS Students on Placement. *Library Review*, 63(8/9), 606–623.
- Robertson, M., Junek, O. and Lockstone-Binney, L. (2012). Is This for Real? Authentic Learning for the Challenging Events Environment. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 12(3), 225–241.
- Smith, K., Hallam, G. and Ghosh, S.B. (2012). *Guidelines for Professional Library/Information Educational Programs-2012*, IFLA Education and Training Section. Retrieved from [www.ifla.org/publications/guidelines-for-professional-libraryinformationeducational-programs-2012](http://www.ifla.org/publications/guidelines-for-professional-libraryinformationeducational-programs-2012).



# KAKRŠENKOLI FILM DELAŠ, GA PRAVZAPRAV DELAŠ O SEBI

## Pogovor s Heleno Koder

*Dan je bil lep, zgodnje jesenski. Skozi okna je lila tista prav posebna dopoldanska, malce porumenela, malce ščemeča svetloba, a zdelo se je, da ni zmotila nikogar. Nasprotno! V polni dvorani kina Kinodvor je starejše občinstvo Srečanj ob kavi posedlo po z zelenim usnjem prevlečenih stolih. Pozorno je spremljalo pogovor, ki ga je z Ines Tanović, bosansko režiserko filma Naše vsakdanje življenje, vodila scenaristka in režiserka dokumentarnih filmov Helena Koder. Po zaključku srečanja mi je naklonila čas in mirno pozornost.*

**Gospa Koder, spoznala sem vas, vi se tega ne morete spomniti, še v svoji mladosti, ko sem z vami in televizijsko ekipo potovala v Portorož na prvi filmski festival. Prav lahko bi začeli pogovor o tistih časih, lahko bi upoštevali zaporedje vnaprej pripravljenih vprašanj. Zaporedje, kakršnega ste tudi sami upoštevali v svojih nepozabnih dokumentarnih filmih. Toda ne, raje se prosto pogovarjajva o vas, morda tudi o življenju in ljudeh, nastajanju filma.**

O nastajanju filma. Naj začnem, naj povem, da je delati film privilegij. Privilegiran si zaradi odnosa do dela, ki ga lahko živiš, doživiš. Film je umetnost, ki omogoči, da slediš svojim hotenjem. Vsi umetniki nekaj želijo, hočejo, imajo ambicijo, da se izrazijo.

**V vseh vaših občutljivih in kultiviranih filmih, ki govorijo o literarnih in drugih ustvarjalcih ali o življenju v posameznih družbenih trenutkih in skupnostih, so vaša hotenja, tako se mi zdi, resnično našla svoj izraz. Dokumentarni film *Vojna in pogajanja* (1995) pa je drugačen. Je manj poetično dokumentaren, kot se zdijo drugi vaši filmi.**

Mogoče, a jaz sem ta film delala z veseljem. Poiskala sem literaturo, se učila o tem, kaj pravzaprav pomeni pogajati se. In spoznala sem, da je pogajanje zapleten proces, ki ga je treba voditi, imeti pred seboj jasne cilje in predvsem je treba proces privedi do konca. Film je nastal po razpadu Jugoslavije in mislila sem, da je prav, da ta čas in pogajanja za Slovenijo, okrog česar je bilo veliko špekulacij, dokumentiram na najbolj avtentičen način, da se dokopljem do tiste globlje resnice za arhivskimi posnetki. Pri dokumentarnem filmu je avtentičnost pomembna, četudi – o tem ni dvoma – ostane tudi veliko zamolčanega. Dokumentarni filmi imajo svojo naravo, veliko ciljev naj bi dosegli, a sporočati



morajo resnico, vsaj eno resnično resnico, avtorjevo. Kakršenkoli film delaš, ga pravzaprav delaš o sebi, pravim. Aktivistični filmi, ki so tudi dokumentarni, kot so denimo filmi Michaela Moora, pa mi niso blizu, čeprav jih rada gledam.

**Si mislim, da je tako. Nič nasilnega ni v vas. Nasprotno, le spoštljivost do drugih in sveta in tolerantnost, zavzetost. Vse to je čutiti tudi v vsakem od vaših filmov.**

Pomembno je, da film deluje, da so prizori organski del celote in da je tema dokumentarnega filma zanimiva. A naj bo še tako zanimiva, paziti moraš, da se ne vsiljuješ, da ne prestopiš meja, ki jih v svoji intimnosti ima drug človek, četudi imaš vsa njegova pooblastila; da ne vsiljuješ dogajanja, da opazuješ, da zaznano prepleteš s svojo naravo. Nenehno se je treba prilagajati s kamero. Vsak človek je svet zase.

**Je to spoznanje tudi sicer vplivalo na vaše življenje in odnose?**

Je, saj sem postala veliko bolj razumevajoča, tolerantna. Bolje sem začela razumevati ljudi. Dokumentarni film ti veliko vrne.

**Rekli ste, maloprej, »prepleteš s svojo naravo«. Rekli ste tudi, da »zmanipuliraš« zaznano, spoznano tako, da je sporočilno in doseže cilj. Pripovedujete o ustvarjanju dokumentarnega filma, meni pa se po glavi mota analogija z delom »učitelja« odraslih, tistega, ki ustvari izobraževalni program, ga vodi, pri tem pa poskuša doseči, da se študent zave znanja, ki ga nosi v sebi, in ga tudi izrazi. Učitelj v ta namen daruje vse svoje »sekundarno znanje«, ki si ga je nabral skozi svoje življenje, tako kot ste vi v svoje filme, scenarije in režijo vnesli svoje raznorodno znanje, svojo kulturo in emocije, da bi dosegli gledalčevo dušo in razum.**

Ja, jaz nikoli nisem postavljala meja, nisem tak človek. Nikoli nisem ločevala prostora od časa, dela od življenja, prijateljev od sodelavcev. Morda ni bilo zmeraj najbolj prav ... S sodelavci smo zvečine postali prijatelji.

**Želela sem se pogovarjati z vami, da bi izvedela, kako se steše filmski ustvarjalec iz nekoga, ki ni formalno študiral dramaturgije, scenaristike, montaže in podobno. Kako ste vi našli svoje poslanstvo? So to naključja, intuicija, instinkt?**

Že v gimnaziji sem sodelovala pri snemanju nekega koprodukcijskega francoskega filma. Zgodaj sem zagledala kamero. Potem sem sodelovala v ekipi, ki je snemala film Kala. Študirala sem francoščino in italijanščino in se še kot študentka prijavila na avdicijo za televizijsko napovedovalko – tako so temu rekli takrat – in bila sprejeta. Potem pa, ko ste enkrat v vrtincu, ko vas »mašinerija« sprejme vase, se odpirajo priložnosti. To je drugače kot v drugih poklicih. Pri učiteljih ali zdravnikih je drugače, tam so stvari in poti bolj

zakoličene. Na RTV so mi ponudili tudi skromno štipendijo, ki sem jo morala kasneje, če se prav spominjam, odslužiti s preprostimi administrativnimi deli. So mi pa obljubili, da bom lahko vodila kakšne pogovore. Medtem se je enostopenjski študij francoskega jezika, ki so ga vodili kar v francoskem oddelku NUK-a, spremenil v dvostopenjskega in meni se je zdelo, da bo najbolje, da grem znova v prvi letnik in se vsega počeno naučim. Zelo sem si želela, da bi me po diplomi sprejeli v prevajalski oddelek RTV, a potreba po italijanskem in francoskem jeziku je bila manjša kot po nemščini ali angleščini. No, v tistem času so v naših kinematografih vrteli tudi dokumentarne predfilme, filmske novice, imenovane *Filmske novosti*. Bile so propagandne, kot so lahko odprto ali zakrito propagandni dokumentarni filmi. A poročale so tudi o dosežkih v znanosti, etnologiji, denimo. Nedvomno so name naredile vtis. Vedela sem namreč, da si ne želim delati takšnih filmov.

### **Tudi negativno znanje ima svoj pomen?**

Ima. Pa so mi kmalu zaupali neko kontaktno oddajo. Zelo zagnano sem se lotila te naloge. In sem naredila »kažin«. Drugačna je bila tema, drugačna je bila dinamika te oddaje, šli smo na teren. Dobra je bila. Potem so me poslali v Monte Carlo, kjer so se znašle televizijske »vedettes«, zvezde malega ekrana. No, jaz sem bila določena za zvezdo naših televizijskih zaslonov, četudi zvezd takrat nismo poznali. In zdi se mi, da je prav v Monte Carlu nastal prelom. Namreč, tam sem najprej gledala filme kot *Bonnie in Clyde*, ki so na naše zaslone prišli šele več let kasneje. Predvsem pa sem videla dokumentarec BBC-ja, ki je spremljal obolelega moškega z rakavim tumorjem od diagnoze do odločitve za operacijo. Njega in njegovo družino. In takrat sem si rekla: Takšne filme bi rada delala. Od takrat dalje sem nosila v sebi vzor.

**Če povzamem, želeli ste si, da bi filmi pri gledalcu ustvarili neko mentalno atmosfero, da bi bili avtentični, pošteni, informativni, da bi prenašali znanje, da bi bili koristni ljudem, kot ta dokumentarec. Če prav pomislim, sem ta vaš vzor prepoznala tudi v vaših filmih s prelepimi naslovi *Mož brez posebnosti – portret Janeza Gradišnika (2000)*, *Prizori iz življenja pri Hlebanjevih (1997)*, *Kocbek, pesnik v pogrezu zgodovine (2004)*, *Magdalenice gospe Radojke Vrančič (1997)* in drugih. Lahko malce postaneva pri magdalenicah, »žlebičastih kot školjke pokrivače«, kot je zapisala naša velika prevajalka Marcela Prousta?**

*Magdalenice gospe Radojke Vrančič* je zgrajen, domišljen film. Vnaprej domišljen s trdnim scenarijem. Film, ki smo ga snemali v okolju urbane vile, z gospo Vrančič, ki izhaja iz meščanske, uradniške družine z vrednotami svojega družbenega sloja, načinom življenja, prepoznavnim literarnim in drugim okusom. Sicer pa poklic književne prevajalke ni prav nič fotogeničen. Pisalni stroj ali računalnik, knjige in delo. Drugače bi bilo snemati film o slikarju ali filmskem igralcu. Tam bi bilo kaj videti. Tu pa ... Vendar preplesti Prousta, njegovo besedilo, s pripovedjo prevajalke gospe Radojke Vrančič, njegov odnos do časa, njegov psihološki čas, v katerega priključimo podobe iz podzavesti, iz otroštva, z

zgubljenim in razkritim časom gospe Vrančič, z življenjem njene meščanske družine, to je tema, ki je veliko obetala. Proust je bil meščan in je opisoval meščanstvo, gospa Vrančič je bila meščanka, ki je mladost preživljala ob knjigah, slikah, na kolesu, v ljubljanski čolnarni, živela urejen vsakdanjik, kjer se je vedelo, kaj se spodobi, kaj se sme in česa se ne sme. Na srečo so bili tudi fotografski albumi gospe Vrančič urejeni in so ponujali gradivo. Film smo snemali predvsem na njenem domu.

### **Saj res, kakšno vlogo pa ima v dokumentarnih filmih prostor?**

Prostor je pomemben, daje okvir. Mislim, da je v filmih, kot sta *Gostilna* in *Kolizej*, ki sem ga delala z Žarom Lužnikom, to prišlo do izraza. V gostilno so prihajali moški, vsak s svojo zgodbo. Teden dni sem z ekipo preživela v gostilni na Planini nad Vrhniko. V *Kolizej* pa so se naselili ljudje, vsak s svojo usodo, in ta stavba jih je zaznamovala. Tudi pri gospe Vrančič so prostori, njen dom, stavba univerzitetne knjižnice, pomembno določilo. Prostor v dokumentarnem filmu nosi dogajanje, nosi pomenljiv naboj.

### **Dejali ste, da na začetku oblikovanja filmske zamisli posežete po literaturi. To je vsekakor dobra podlaga besedilu in scenariju. Kakšno vlogo pa ima glasba v dokumentarnem filmu?**

Glasba ima pomembno funkcijo. Pri *Magdalenicah* najprej zaslišimo Erika Satieja *Gnosi- enne št. 4 in 5*. Skladba je jasna, umirjena, predvidljiva, kot je življenje v urejenem meščanskem domu. Arhivski posnetki Proustovega časa so tudi zahtevali ustrezno glasbeno operetno podlago iz časa, imenovanega *La belle époque*. Za film *Prizori iz življenja pri Hlebanjevih* sem prosila soproga Urbana Kodra, da napiše glasbo. Na Glasbenonarodopisnem inštitutu SAZU smo našli zvočni posnetek izpred pol stoletja, na katerem ded zdajšnjega gospodarja na Hlebanjevini prepeva a capella. Ta posnetek je Urban uporabil za osnovo, ga dopolnil z orkestracijo in v tem slogu spisal tudi scensko glasbo. In potem je celo na filmskem festivalu v Portorožu za to glasbo dobil nagrado. To zgodnico povem zato, ker mislim, da mora biti glasba v dokumentarcu organska in nikoli nadomestek za naravne zvoke.

### **Kakšen pa je vaš odnos do gledalca?**

Vedno sem imela v mislih tistega, ki bo film gledal. Meni je gledalec, ki ni neka uniformna pojava, nadvse pomemben. Vsak človek film gleda s celoto svoje osebnosti. Želja vsakega avtorja pa je, da bi stvari naredil tako dobro, da bi ga gledalec razumel, da bi vedel, kaj je hotel povedati. Meni, denimo, je veliko pomenila pripomba slovenskega kiparja Mirsada Begića, rekdobesednega, a natančnega opazovalca življenja ... »Sem takoj vedel, da je to tvoj film.« Prepoznal je način in tisto, kar sem želela povedati. Sicer pa: film ne obstaja, dokler ga ne vidijo ljudje.

*Pogovarjala se je Dušana Findeisen.*

*Tadej Fink*

## FILM NA ZAVODU ZA IZOBRAŽEVANJE IN KULTURO ČRNOMELJ

Zavod za izobraževanje in kulturo (ZIK) Črnomelj je javni zavod, ki ga je ustanovila Občina Črnomelj, njegov namen pa je pospeševanje razvoja izobraževanja odraslih, kinematografske in kulturniške dejavnosti. ZIK Črnomelj sestavljata enoti Ljudska univerza in Kulturni dom. Ukvarja se z razvojem novih izobraževalnih programov, svetovanjem odraslim, organiziranjem kulturnih dogodkov in razvojem raznovrstne kulturniške ustvarjalnosti. Že pred desetletji je na ZIK nastal slogan »Izobraževanje in kultura z roko v roki«, ki je naše vodilo pri snovanju novih programov in delu zavoda. Film ima pri tem eno od glavnih vlog. Kino Črnomelj, ki deluje v sklopu ZIK, je namreč osrednji kinematograf v Beli krajini. Prve kinopredstave v Črnomlju so bile v tridesetih leta 20. stoletja, ko so se predvajali nemi filmi ob spremljavi žive glasbe. Med drugo svetovno vojno je bil naš kino edini delujoč kinematograf na osvobojenem ozemlju.

Danes je črnomaljski kino član Art kino mreže Slovenije, ki promovira kakovostne in umetniške filme evropske in svetovne kinematografije. Je tudi član mednarodne mreže Europa Cinemas, v katero se povezujejo kinematografi v Evropi, ki predvajajo kakovosten filmski program. Od leta 2014 je ZIK Črnomelj tudi aktiven partner v projektu Filmskovzgojni program v Art kino mreži Slovenije, ki je namenjen otrokom in mladini. Obsega ogled filmskih projekcij, pogovore po ogledu filma, knjižice za otroke in mlade ter pedagoška gradiva za strokovne delavce. V preteklih dveh šolskih letih smo na območju Bele krajine v sodelovanju z različnimi vrtci in šolami pripravili več filmskih projekcij z vodenimi pogovori. ZIK Črnomelj ponuja tudi izbrane, tematsko naravnane filmske abonmaje, namenjene različnim generacijam s poudarkom na ranljivih ciljnih skupinah – starejši odrasli, priseljenci, Romi. V posameznem abonmaju so zbrani kakovostni filmi domače, evropske in svetovne produkcije. Na temelju bogate tradicije in ob zavedanju pomena filmske vzgoje za vse generacije smo na ZIK razvili več lastnih filmskih projektov in programov, ki jih opisujem v nadaljevanju.

### **SLOVENSKI FILM KOT OGLEDALO ČASA**

Osnovni namen projekta, ki ga izvajamo od leta 2002, je predstavljanje zgodovine sedme umetnosti na Slovenskem. V projektu predstavljamo filmske uspešnice, ki so zaznamovale

določeno družbeno obdobje. Projekciji starih slovenskih filmskih klasik sledi pogovor s še živečimi igralci in ustvarjalci filmov, v katerem aktivno sodelujejo obiskovalci. V vseh letih projekta smo med drugim predvajali in gostili ustvarjalce filmov: Cvetje v jeseni, Ne joči, Peter, Na svoji zemlji, Kekec, Ples v dežju, To so gadi, Sreča na vrvi, Vesna, Družinski dnevnik, Ne čakaj na maj, Nočni izlet, Grajski biki, Veselica, Veseli veter, Pomlad v Beli krajini, Tistega lepega dne. Pomembnost projekta v slovenskem filmskem prostoru je spoznal Slovenski filmski center, javna agencija, ki ga poleg Občine Črnomelj tudi sofinancira.

## **FILMSKI TABOR KOLPA**

Projekt, ki smo ga razvili na pobudo belokranjske režiserke Maje Weiss, izvajamo od leta 2008. Spodbuja filmsko ustvarjalnost mladih in jih vzgaja na filmskem področju. Osnovni koncept tabora je ustvarjalno druženje dijakov s slovenskimi filmskimi strokovnjaki ter pridobivanje kakovostnih teoretičnih znanj in praktičnih filmskih izkušenj. Udeleženci tabora, ki prihajajo z vseh koncev Slovenije, so izbrani na podlagi predhodnih filmskih referenc, pomembno merilo pri izboru je tudi opis, zakaj si posameznik želi sodelovati na taboru. Mladi filmarji lahko izbirajo med tremi filmskimi delavnicami: animirani, igrani in dokumentarni film. V treh dneh, kolikor traja tabor, udeleženci preidejo skozi vse faze filmskega ustvarjanja: od ideje, pisanja scenarija, preizkušanja v različnih filmskih vlogah (režija, snemanje, filmska igra, tehnična podpora) do montaže in finalizacije filma. Temo ustvarjanja na Filmskem taboru Kolpa določimo glede na aktualno problematiko in dogajanje v naši družbi. Tako so mladi v preteklosti snemali o schengenski meji (Filmski tabor Kolpa 2012) (Dokumentarni film ..., b. d.), začetkih slovenskega narodnega gledališča v Črnomlju (Filmski tabor Kolpa 2013) (Začetki slovenskega ..., b. d.), etičnosti glede objavljanja na spletu (Filmski tabor Kolpa 2014) (Šeraj in vladaj, 2014), uspešnih mladih belokranjskih podjetnikov (Filmski tabor Kolpa 2016) (Uspešne zgodbe ..., 2016) in podobno. Tudi ta projekt sofinancirata Slovenski filmski center in Občina Črnomelj.

## **SVETILNIKI IN POSTAJE NA POTI DO ITAKE (Lighthouses and Stations. Trip to Ithaca – LASTTI)**

Projekt se je izvajal v obdobju 2014–2016 v okviru programa Erasmus+. Šlo je za partnersko sodelovanje organizacij za izobraževanje odraslih iz petih evropskih držav: Grčije, Hrvaške, Portugalske, Slovenije in Španije. Kot zanimivost naj omenim, da so koordinatorji projekta iz Španije ZIK Črnomelj kot partnerja v projektu izbrali na priporočilo Veleposlaništva Republike Slovenije v Madridu. Glavni cilj projekta LASTTI je bil s pomočjo filma in filmske kulture uresničiti prizadevanja, da bi izobraževanje odraslih postalo privlačnejše, povečati kakovost izobraževanja, razviti nove pristope, ki bi preprečevali osip in socialno izključenost ranljivih ciljnih skupin. Osnovni poudarek je bil na temi migracij in zaposlovanja. V projektu je vsaka od partnerskih organizacij posnela dokumentarni film, povezan s posebnostmi migracij v svoji državi. Na ZIK je v okviru projekta nastal dokumentarni film o belokranjskih priseljencih z naslovom Doma v Beli

krajini (Lighthouses and Stations. Trip to Ithaca, 2016). Kot dodana vrednost projekta je v povezavi s Filmskim taborom Kolpa 2015 nastal kratki igrani film o odnosu do tujcev in sprejemanju tujcev z naslovom Zemljokrast (2015). Pomemben poudarek projekta je bil namenjen spoznavanju in boljšemu razumevanju različnosti kultur sodelujočih držav, kar lahko najbolj učinkovito prikažemo skozi gastronomijo in otroške igre. Tako smo posneli postopek priprave in peke belokranjske pogače (Belokranjska pogača, 2015) in staro pastirsko igro koza piš (2015). V okviru dvostranskega srečanja smo s hrvaškimi partnerji posneli tudi hrvaško otroško igro stare košare (2015). Kakovosten prispevek k širitvi gradiva na področju filmske kulture je tudi pedagoški vodnik Pedagogical guide Cinema and Migration »Lighthouses and Stations. Trip to Ithaca« (2016), namenjen izobraževalcem in udeležencem izobraževanja odraslih, v katerem je ponujena evropska dimenzija tehničnega in umetniškega filmskega ustvarjanja. Uporaben je za vse izobraževalne organizacije tudi na mednarodni ravni.

## LITERATURA

- Belokranjska pogača* [Video]. (2015). Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=Q3roADWay8o>.
- Dokumentarni film – Schengenska meja?* [Video]. (b. d.). Filmski tabor Kolpa 2012. Pridobljeno s <http://www.filmskitaborkolpa.si/ftk-filmi-2012.html>.
- Furlan, S., Kavčič, B., Nedič, L. in Vrdlovec, Z. (1994). *Filmografija slovenskih celovečernih filmov 1931–1993*. Ljubljana: Slovenski gledališki in filmski muzej.
- Jurančič, Ž. (2015). *Katalog izbranih filmov in spremljevalnih dejavnosti za vzgojno-izobraževalne zavode. Filmskovzgojni program v Art kino mreži Slovenije, šolsko leto 2015/2016*. Slovenj Gradec: Art kino mreža Slovenije.
- Jurančič, Ž. (2015). *Končno poročilo s priporočili za razvoj nacionalnega programa filmske vzgoje v prihodnje. Nacionalni filmskovzgojni program v Art kino mreži Slovenije*. Slovenj Gradec: Art kino mreža Slovenije.
- Katalog izobraževalne in kulturne ponudbe ZIK 2011/2012*. (2011). Črnomelj: ZIK Črnomelj.
- Katalog izobraževalne in kulturne ponudbe ZIK 2015/2016*. (2015). Črnomelj: ZIK Črnomelj.
- Koza piš* [Video]. (2015). Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=8Kf0NFOGccE>.
- Lighthouses and Stations. Trip to Ithaca*. (2016). Pridobljeno s <http://users.sch.gr/Vigklas/erasmusplus/documentaries.html>.
- Pedagogical guide Cinema and Migration »Lighthouses and Stations. Trip to Ithaca«*. (2016). Pridobljeno s <https://drive.google.com/file/d/0BxelMXH8FGI9MXZSbzZ1NXNsaWM/view>.
- Stare košare* [Video]. (2015). Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=jcpviHIDU-o>.
- Šeraj in vladaj [Video]. (2014). Filmski tabor Kolpa 2014. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=6UjDuyDx4A>.
- Uspešne zgodbe mladih belokranjskih podjetnikov* [Video]. (2016). Filmski tabor Kolpa 2016. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=t1JIIImzLJJo>.
- Vrdlovec, Z. (2013). *Zgodovina filma na Slovenskem 1896–2011*. Ljubljana: UMco
- Začetki slovenskega narodnega gledališča v Črnomlju* [Video]. (b.d.). Filmski tabor Kolpa 2013. Pridobljeno s <http://www.filmskitaborkolpa.si/videoteka/25-filmi-2013.html>.
- Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj*. (2016). Pridobljeno s <http://www.zik-crnomelj.eu/>.
- Zemljokrast* [Video]. (2015). Filmski tabor Kolpa 2015. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=8XOYPtiOqw0>.





*Meta Furlan*

## PROJEKT CINAGE – EVROPSKI FILM ZA DEJAVNO STARANJE

Film lahko vpliva na podobo starejših in dejavnega staranja v družbi, saj je pomembno izrazno sredstvo, ki doseže velik krog ljudi in s svojo sporočilnostjo utrjuje ali razbija stereotipe. Tudi stereotipe o starosti! Film lahko starejše prikazuje kot senilne in otročje, lahko pa jih prikaže kot dejavne, odgovorne in pomembne državljane, ki želijo in zmorejo odločati o tem, v kakšni družbi bodo živeli. Prav to je bil glavni povod za nastanek projekta CINAGE, ki je izhajal iz vprašanja, kako po eni strani evropski film uporabiti za promocijo dejavne starosti, po drugi strani pa, kako film uporabiti za aktivacijo starejših za dejavno vključevanje v lokalno okolje. V projektu so sodelovale štiri organizacije: Aid-Learn iz Portugalske, Leeds Beckett University iz Velike Britanije, Centro Studi Citta di Foligno iz Italije in Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje.

Cilji projekta so bili:

- ugotoviti, kako lahko starejši po upokojitvi ostanejo vključeni v družbo;
- spoznati, kako je s filmom mogoče omiliti negativne in pozitivne stereotipe o starejših;
- prepoznati načine, kako lahko film pripomore k dejavnemu staranju;
- pokazati, kako dejavno starost doživljajo starejši sami;
- omogočiti starejšim vstop v javni prostor;
- prispevati k nadaljnjemu izboljševanju možnosti izobraževanja starejših odraslih.

Ciljne skupine projekta so bili starejši, izobraževalci odraslih, organizacije, ki ponujajo izobraževanje odraslih, izvedenci na področju dejavnega staranja in evropskega filma ter nosilci političnega odločanja. Vse te ciljne skupine so aktivno sodelovale v dejavnostih projekta.

Projekt je bil razdeljen v štiri faze:

*Raziskava evropskega filma in dejavnega staranja:* partnerji smo raziskovali tri glavne teme: a) dejavno staranje in učenje za dejavno starost; b) evropski film za dejavno staranje, c) modeli kompetenc za dejavno staranje. V sklopu raziskave so skupine, sestavljene iz dveh starejših, enega izobraževalca odraslih, predstavnika organizacije za izobraževanje odraslih, strokovnjaka s področja dejavnega staranja in strokovnjaka s področja filmske

umetnosti, analizirale 12 evropskih filmov z vidika izbranih kompetenc dejavnega staranja. Te so bile: učna kompetenca, kompetenca dejavne državljanosti, zdravstvena, čustvena, finančno-ekonomska in tehnološka kompetenca. Skupine so izmed 12 izbrale šest filmov, ki najboljše odlikavajo dejavno staranje.

*Smernice in priročnik CINAGE*: partnerji smo razvili *Smernice CINAGE* za izobraževalce odraslih, ki odpira temo, kako uporabljati film v izobraževalnem procesu. Smernice izobraževalce uvedejo v načrtovanje izobraževalnih srečanj, uporabo različnih metod in tehnik v podporo filmskemu izobraževanju ter vključujejo različne vire, dokumente in vaje. *Priročnik CINAGE* je namenjen starejšim, ki se želijo поблиže spoznati s filmom. Sestavljen je iz šestih modulov, med katerimi je najpomembnejša filmska produkcija: pisanje scenarija, režija, produkcija in montaža. Priročnik starejše popelje v svet filma in dejavne starosti ter oboje vseskozi prepleta.

*Pilotni tečaj*: namen pilotnega tečaja, ki smo ga izvedli partnerji, je bil preveriti priročnik in smernice ter zbrati predloge za izboljšavo. Potekal je od decembra 2014 do marca 2015. Na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje smo se povezali z Akademijo za gledališče, radio, film in televizijo ter pripravili tečaj, v katerem je sodelovalo 13 starejših in izobraževalcev starejših. Udeleženci so spoznali filmsko produkcijo pri nastajanju kratkega filma: napisali so scenarije, pripravili zgodborise, pisali scenoslede, kadrirali prizore, vodili produkcijo, snemali, igrali, montirali ... Udeleženci so prevzeli različne filmske vloge od režiserja, tajnice režije, igralcev, scenografa, kostumografa do snemalca, producenta in tako v polnosti spoznali potek nastajanja filma. Rezultat pilotnega tečaja so trije kratki filmi: *Nalezljivo veselje*, *Pravica do avanture* in *Ples limon*. V okviru pilotnega tečaja so nastale tudi *Situacije in strategije za spoprijemanje z dejavnim staranjem*, ki so nastale na podlagi pripovedi starejših.

*Konferenca CINAGE & filmski festival*: partnerji smo v Leedsu v Veliki Britaniji organizirali konferenco z naslovom *Film za dejavno staranje*. Na njej smo predstavili gradivo CINAGE, 12 kratkih filmov o dejavnem staranju in spregovorili o pomembnosti filma v izobraževalnem procesu ter o filmu kot metodi dejavnega staranja. Poleg konference smo partnerji organizirali tudi filmski festival, ki je bil tekmovalne narave – sodelovali so lahko vsi kratki filmi na temo dejavnega staranja, kratki filmi z igralci 65+ ali pa kratki filmi, katerih producenti, režiserji ali scenaristi so bili starejši od 65 let. Partnerji smo pripravili tudi nacionalne zaključne delavnice, ki so obravnavale tri teme: a) kako uporabiti film v poznejših letih življenja; b) kako uporabiti film kot sredstvo v podporo dejavnemu staranju; c) kako uporabiti osebne zgodbe za razvoj kratkega filma. Delavnice so bile namenjene vsem, ki jih zanimata filmsko izobraževanje in filmska produkcija, predvsem pa vsem, ki se pri delu srečujejo s starejšimi.

Projekt CINAGE je bil zelo bogat po vsebini. Veliko je prinesel tako nam, ki smo v njem sodelovali, kot tudi starejšim in mentorjem v pilotnem tečaju. Snemanje kratkih filmov je bila zgodba, ki je udeležence in mentorje povezala v močno skupino s skupnim ciljem in entuziazmom. Snemanje kratkih filmov tako ni bila več obveza projekta, ampak veselje,

navdušenje, radovednost in ponos. Nastajanje kratkega filma, pri čemer so starejši pod mentorstvom študentov AGRFT razvili svoje zgodbe, pridobili dovoljenja, kupili in posneli glasbo za filme, iskali pripomočke, obleke, statiste, vadili ples in še tisoč drugih stvari, je posebna zgodba, ki je pripeljala do skupnih piknikov, premiere, radijskih oddaj in dobrih prijateljev.

CINAGE je tako predvsem projekt, ki je v vsej svoji razsežnosti omogočil vključevanje starejših v lokalno, nacionalno in mednarodno okolje ter jih spodbudil, da so s filmom pokazali odnos do lastnega dejavnega staranja.

Kratke filme vseh partnerjev, ki so nastali v projektu, si lahko ogledate na povezavi: <http://www.cinageproject.eu/si/package/cinage-films.html>.

Gradivo CINAGE lahko brezplačno prevzamete na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje ali pa si ga naložite s spletne strani projekta: [www.cinageproject.eu](http://www.cinageproject.eu).

Gradivo obsega:

- priročnik za starejše;
- smernice za izobraževalce;
- povzetka raziskave o dejavnem staranju in evropskem filmu ter o pilotnem tečaju;
- opis šestih izbranih evropskih filmov o dejavnem staranju;
- 12 kratkih filmov CINAGE;
- opis 12 kratkih filmov CINAGE;
- 12 situacij in strategij za spoprijemanje z dejavnim staranjem;
- zgibanko CINAGE.



*Simona Hodnik, Andreja Kerme*

## RAZLIČNE DIMENZIJE FILMA V PROGRAMU PROJEKTNO UČENJE ZA MLAJŠE ODRASLE

V okviru programa Projektno učenje za mlajše odrasle je nastalo že več filmov, na primer *Mladost izza ogledala*, *Hočem živeti*, *Katra ...* V slovenskem prostoru je doživel precejšnjo odmevnost film *Hočem živeti*, ki prikazuje zgodbo mladega dekleta, ki je poskušalo narediti samomor. Mlajša odraslost je obdobje, ko nekateri študirajo, nekateri so že zaposleni, če delo dobijo, nekateri pa iščejo svojo pot, ki ni brez (resnih) težav. V sodobnem času nihilizma in individualizma je mladost zahtevno obdobje, kot zapiše Galimberti (2012) v svojem delu *Grozljivi gost*, in mladim je treba omogočiti, da svoje zmožnosti razvijajo na različne načine. Mlajši odrasli, ki niso vključeni v izobraževanje ali delo, so posebna (ranljiva) ciljna skupina (prim. Rozman Amon in Žalec, 2013; Žalec 2016) in eden od načinov spodbujanja izobraževanja je projektno delo za mlade – PUM.<sup>1</sup>

Program PUM je namenjen mladim brezposelnim med petnajstim in petindvajsetim letom, ki niso dokončali formalnega izobraževanja ali pa jim grozi izpad iz šolskega sistema.

Na Zavodu Bob, natančneje v programu PUM, smo že pred časom spoznali velik pomen uporabe filma kot orodja za spodbujanje k razmišljanju in izražanju mladih, zato smo bili toliko bolj veseli, ko nas je kontaktiral Jani Sever s predlogom, da skozi dokumentarni film predstavi zgodbe »pumovcev«. To se nam je zdela zelo dobra priložnost, da širšo javnost opozorimo na probleme mladih. Iz tega sodelovanja je nastal film *Status Zero*, ki smo ga javno predstavili septembra 2016.

*Status Zero* prikazuje problematiko najmlajših brezposelnih v Sloveniji. Ljudi z roba, ki jim ni uspelo končati šole in se zdijo tako rekoč obsojeni na dosmrtno brezposelnost.

Fantje, stari od 18 do 22 let, in 16-letno dekle predstavljajo različne profile ter hkrati značilne tipe najmlajših brezposelnih. Prvi je že prestajal zaporno kazen zaradi nasilništva, drugi je končal zgolj osnovno šolo, potem pa zašel v »ekstenzivno žuriranje«, tretji prihaja iz dobro situirane, a nefunkcionalne družine. V času snemanja dokumentarnega

---

*Simona Hodnik, Zavod BOB, [hodnik.simona@gmail.com](mailto:hodnik.simona@gmail.com)*

*Andreja Kerme, [andreja.kerme@gmail.com](mailto:andreja.kerme@gmail.com)*

1 Program se je preimenoval v PUM-O, ker pa so filmi nastajali že prej, ohranjamo kratico PUM.

filma so bili vsi prijavljeni na zavodu za zaposlovanje in vsi trije so obiskovali program Projektnega učenja mlajših odraslih.

Dokumentarni film se začne v programu PUM, potem pa sledi zgodbam protagonistov. Ob spremljanju njihovega življenja spremljamo problematiko brezposelnosti (naj)mlajših v Sloveniji, kako jim družba poskuša pomagati in tudi kako jih stigmatizira ter ovira. Ob njihovih usodah se razkrivajo tudi usode tistih, s katerimi sobivajo in se družijo, od njihovih družin, prijateljev do delavcev na javnih institucijah, ki se z njimi ukvarjajo. Film prikazuje predvsem njihove intimne stiske in upanja. Hkrati pa spoznavamo, kako težko so mladi, ki enkrat postanejo brezposelni, zaposljivi, kaj so vzroki za njihove težave in v kolikšni meri so družbeno pogojeni.

Film, ki ga ustvarijo mladi, ima v okviru programa za mlajše odrasle različne vloge. Po naših izkušnjah lahko strnemo naslednje:

- omogoča, da mladi svoje probleme artikulirajo, da ubesedijo, kaj čutijo in mislijo, ter čustva in misli prenesejo v prizore;
- prek postavljanja filmskih prizorov sami sebi odgovarjajo na svoje izzive, kar spodbuja samospraševanje in refleksijo, odgovorijo si lahko na vprašanja, kaj so njihovi strahovi, ovire in podobno;
- dejavnost priprave, snemanja in predstavitve filma jim omogoča, da spoznajo svoje interese in talente, ki jih mogoče v drugih okoljih ne bi zaznali, spoznajo svojo iznajdljivost, organizacijske zmožnosti, zmožnost za navduševanje drugega in podobno;
- omogoča, da s svojo pripovedjo povedo okolju, v katerem živijo, a jih to pogosto ne vidi, kaj se mladim dogaja; omogoča, da okolje opozorijo na svoje težave; tako se razvija tudi dejavno državljanstvo, saj družbenemu okolju nastavijo zrcalo;
- skupno delovanje poveže skupino med seboj, nastane skupinska dinamika, ki mladim omogoča, da izstopijo iz osamljenega nihilizma v skupno prakso;
- pomemben vidik ustvarjanja filma je igra (in zabava), mladi ob tem razvijajo svojo ustvarjalnost.

Ustvarjanje filma kot način učenja lahko interpretiramo kot del tako imenovanega integrativnega izobraževanja (*integrative pedagogy*), ki združuje različne poti spoznavanja, tako razvoj spretnosti kot pridobivanje znanja ter razvoj refleksivnih in metakognitivnih zmožnosti za vodenje samega sebe.

## LITERATURA

- Galimberti, U. (2012). *Grozljivi gost – nihilizem in mladi*. Ljubljana: Modrijan.
- Projektno učenje* (2014). Pridobljeno s <http://www.zavod-bob.si/blog/project/projektno-ucenje/>.
- Rozman Amon M. in Žalec, N. (2013). Painful memories turned into something beautiful. *ELM – European Lifelong Learning Magazine*, 4. Pridobljeno s <http://www.elmmagazine.eu/articles/painful-memories-turned-into-something-beautiful>.
- Žalec, N. (2016). Sodobne andragoške doktrine dela z ranljivimi skupinami odraslih in njihovo vključevanje v družbo. V E. Možina (ur.), *Osnovna šola za odrasle* (str. 184–209). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

*Peljhan, Matej (ur.)*  
**FOTOTERAPIJA**  
**Od konceptov do praks**  
*Kamnik, CIRIUS, 2015*

Zbornik *Fototerapija – od konceptov do praks* (2015) je pomembna zapolnitev vrzeli v slovenski literaturi na področju strokovne utemeljitve in prikaza uporabe različnih umetniških medijev kot načina vstopanja v odnose, v »globoko subjektivno vpletenost«. V zborniku je v ospredje postavljena fotografija. Gre za medij, ki ga danes lahko uporabljajo vsi. Tudi brez besed in brez gibanja. Če želimo, je lahko njena sporočilnost brezmejna.

Zbornik v treh sklopih (strokovni članki, prispevki iz prakse in izkušnje uporabnikov) združuje razmišljanja več avtorjev, to so: Matej Peljhan, Anita Zelić, Breda Kroflič, Robi Kroflič, Dušan Rutar, Silvo Vidergar, Jure Kravanja, Darja Štirn, Tadej Bernik, Mojca Cvirn, Nino Rakovič, Andreja Ogorevc, Jakob Škantelj, Gal Jakič in Nevenka Papič.

Eno od novejših področij pomoči z umetnostjo, lahko bi dejali tudi vzgoje prek umetnosti (Kroflič), formiranja z umetnostjo, izobraževanja z umetnostjo, je fototerapija. V Sloveniji je bil ustanovljen *Zavod za fotografsko terapijo*, kjer ob spremljanju svetovnega dogajanja uspešno razvijajo tudi svojo prakso. Zbornik je nastal v projektu s *Centrom za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje (CIRIUS) Kamnik*, kjer osebam s posebnimi potrebami za spodbujanje njihovega razvoja ponujajo tudi fototerapijo.

Obstaja več delitev in opredelitev fototerapije. »Fototerapija« je po Judy Weiser, kanadski psihoterapevki, terapevtska metoda, pri kateri uporabljajo fotografijo za spodbujanje komunikacije, spominov, asociacij, čustev. Poleg tega uporabljajo tudi »terapevtsko fotografijo«, pri kateri je fotografija medij za samorazkrivanje, in »socialno angažiranje fotografske dejavnosti«, s katerim želijo rušiti stereotipe. Najbolj pogosto izraz fototerapija zajema vse tri tehnike oziroma pristope.

Začetki fototerapije v Sloveniji segajo v leto 2010, med prvimi avtorji so Anita Zelić, Matej Peljhan in Jure Kravanja. Učinkovita je za otroke, odrasle in starejše, tako da je lahko dobesedno del oziroma metoda vseživljenjskega učenja, ki omogoča samoraziskovanje, ozaveščanje misli in čustev, sodelovanje in vključevanje, ohranjanje vitalnosti pri starejših, doživetje lepega, saj gre za uporabo fotografije kot umetnostnega izraznega sredstva. Uporabljajo jo kot del rehabilitacije, za stimulacijo v psihoterapiji, ustvarjalno dejavnost za krepitev mentalnega zdravja, kot obliko izobraževanja in usposabljanja.



Ključno izhodišče je, kot zapiše Breda Kroflič, da so ljudje ustvarjalni. Umetnostna dejavnost je splošna človekova dejavnost, ki ni omejena le na posamezne skupine izrazito nadarjenih. Umetnost je pomembna pri raziskovanju čustev, odnosov, duhovnih razsežnosti, idej in iz tega izhaja tudi umetnostna terapija (sistematično se je začela razvijati šele v drugi polovici 20. stoletja). Najbolj znane so dramska terapija, gibalno-plesna terapija, glasbena terapija, likovna terapija. V sodobnosti pa se razvijajo še novejšje z uporabo fotografije in filma.

Peljhan (psiholog, fotograf) in Vidergar (elektroinženir in pedagog) pišeta o fotografiranju kot ustvarjalni dejavnosti, za katero potrebujemo malo fizične moči in spretnosti, z njo pa lahko ustvarimo nekaj novega in neponovljivega. To, da potrebujemo malo fizičnih spretnosti, velja v kontekstu zdravega človeka, ki niti ne opazi svoje hoje, sklanjanja, dviga aparata k očem, stabiliziranja fotoaparata in podobno. Za ljudi s posebnimi potrebami pa je nujno prilagoditi možnosti in opremo, tako da jo denimo lahko upravljajo z usti. Fizični hendikep je treba premostiti z različnimi tehničnimi prilagoditvami. Nato se lahko posvetijo razvijanju vizualnega jezika, s katerim posameznik izraža čustva, misli. Jure Kravanja (pedagog, sociolog, fotograf) opisuje fotografijo kot enega »najbolj demokratičnih medijev sodobnega časa«, ker vizualni jezik ne pozna meja, ki jih postavljajo jezikovne ovire (govor). Zelo primerna je tudi za pedagoške delavnice, različna izobraževanja lahko trajajo nekaj ur ali pa celo leto, lahko so individualna ali skupinska. CIRIUS Kamnik izvaja programe oziroma fototerapevtske delavnice od leta 2012. Namen izobraževalnih delavnic je različen. Za nekatere, ki so imeli zaradi poškodb možganov okrnjene kognitivne funkcije (percepcija, spomin, govor), so razvili posebne fotografske vaje, ki so spodbujale oziroma aktivirale prizadete funkcije, ali pa so z vajami razvili kompenzatorne strategije.

Publikacija je za izobraževalno področje dragocena iz več razlogov: odkrivamo fototerapijo kot novo področje, ki ga lahko vpeljemo v različne oblike izobraževalnega dela (modul fototerapija je bil vključen v program dodatnega usposabljanja mlajših odraslih – tranzicijski model), spoznavamo inovativne pristope pri razvoju metod poučevanja, seznanjamo se s posebnimi ciljnim skupinami in njihovimi načini učenja. Postavlja pa tudi veliko izzivov in vprašanj, kako lahko z različnimi novimi tehnologijami sledimo človekovim potrebam. Ustrezna uporaba sodobne tehnologije omogoča human pristop in spodbuja razvoj zmožnosti pri ljudeh, ki teh zmožnosti z običajnimi metodami ne bi mogli razviti. Poleg umetniškega izražanja in komuniciranja je tudi vir socialnega povezovanja, vstopanja v odnose s svetom oziroma navezovanja odnosa s širšim svetom, saj se udeleženci vključujejo v fotografska društva, prirejajo razstave in podobno. Pomembno sporočilo pa je tudi v potrditvi trenda povečevanja zanimanja za različne umetniške jezike in vrste vednosti, ki jih ne moremo zajeti z znanstveno vednostjo.

V zadnjih 30 letih se spoznanja o emocijah, tehnologija, virtualni svetovi, duhovno, kritična refleksija povezujejo v konglomerate, kjer se uporabljajo različna komunikacijska sredstva. Hkrati pa se razvija tudi spoznanje, da posamezniki svet vidimo različno, na iste informacije se odzovemo različno, kar poudarja A. Zelić v svojem prispevku: »Vsak

izmed nas vidi in doživi isto fotografijo drugače.« In nas tako spodbudi tudi k razmisleku o različnosti oziroma drugačnosti. Za 21. stoletje postaja bolj kot koncept drugačnosti oziroma posebnih potreb pomemben koncept humane raznolikosti in nevroraznolikosti (*human diversity, neurodiversity*),<sup>1</sup> ki kaže na potrebo, naj izobraževalne metode in programi dosegaajo raznolike ljudi na raznolike načine. Novi pogledi na »normalno« in »tipično« so bolj učinkoviti za oblikovanje vključujočih praks, saj ne uporabljajo neprimerne dihoto-mne delitve ljudi na tiste, ki imajo posebne potrebe, in one, ki so »normalni«.<sup>2</sup> Fototerapija je del novih paradigem; je metoda, ki je vsem na voljo, je prilagodljiva, sledi potrebam in zmožnostim posameznika in je vir za inovativne strategije učenja in poučevanja.

V CIRIUS Kamnik so hkrati izdali še dve publikaciji, ki so dostopne na njihovih spletnih straneh (<http://www.cirius-kamnik.si/knjigeclanki>). Tako *Hendikep, delo in družba* (ur. Rutar, Dušan; Kralj, Ror in Praznik, Irena) kot *Tranzicijski model* (ur. Kožar, Dijana) pomembno dopolnjujeta že obstoječe (še vedno pogosto predvsem psihomedicinske) opredelitve hendikepa v slovenskem prostoru. Gre za strokovno utemeljen in pedagoško bogato zastavljen prikaz tranzicijskega programa, s katerim populaciji, ki po dolgoletnem bivanju zapušča CIRIUS Kamnik, omogočajo prehod v bolj samostojno in neodvisno življenje. Gre za temeljno pravico in potrebo vsakega posameznika ne glede na hendikep. Ker so trenutne možnosti za različne inkluzivne oblike zaposlitev oseb s posebnimi potrebami v Sloveniji zelo skope, so pobude, ki vzniknejo znotraj posameznih institucij, še toliko več vredne in pomembnejše. Še dodatno kličejo državo k odgovornosti za ureditev področja zunaj začasnih, projektno vodenih rešitev.

*Katja Jeznik*

1 Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the Classroom: Strength-Based Strategies to Help Students with Special Needs Succeed in Schools and Life*. Alexandria: ASCD.

2 Smith, T., Polloway, E., Patton, J. Dowdy, C. A. (2012). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*. Boston: Pearson.



*Michalinos Zembylas in Paul Schutz (ur.)*

## METHODOLOGICAL ADVANCES IN RESEARCH ON EMOTION AND EDUCATION

*Cham, Springer, 2016*

Knjiga je za andragogiko zanimiva iz več razlogov: najprej zaradi opisov različnih raziskovalnih metod, nato zaradi raziskovanja pojavov, kot so čustvena stanja in spreminjanja, ki se nam zdijo sama po sebi umevna dogajanja in jih – kljub temu, da usmerjajo naša ravnanja – v vzgoji in izobraževanju<sup>1</sup> zelo malo raziskujemo, tretjič pa tudi zato, ker avtorji implicitno osvetljujejo vprašanje, kako poteka učenje čustev v vsakdanjem življenju na delovnem mestu, v izobraževalni instituciji, medsebojnih odnosih.

Poklici v vzgoji in izobraževanju so podobno kot poklici v zdravstvu ali socialnem delu povezani z veliko čustvi v odnosu do udeležencev – tako učencev kot drugih učiteljev –, vendar se o čustvih ne pogovarjamo veliko. V zadnjih letih je bilo sicer že nekaj raziskav o čustvih ter vzgoji in izobraževanju (npr. *Advances in Teacher Emotion Research*, 2009; *Teaching with Emotion*, 2005), a ta val zelo počasi pljuska na slovenska tla.

Za enega od začetnikov raziskav emocij v vzgoji in izobraževanju v evropskem prostoru velja nemški profesor Reinhardt Pekrun, ki je bil tudi urednik *International Handbook of Emotions in Education* (2014), vendar pa doslej nismo imeli pregleda metod, s katerimi raziskujejo to zanimivo področje. Vrzal zapolnjuje zbornik, ki prinaša različne teme in opise metod ali raziskovalnih strategij, kot jih analizira 33 avtorjev in avtoric iz različnih disciplin in kontinentov, zato zbornik prinaša veliko izzivov ter nagovarja raziskovalce in učitelje v praksi za uporabo cele mavrice tako raziskovalnih metod kot teoretskih okvirov pri spoznavanju čustev.

Proučevanju čustev se posvečajo različna strokovna ali znanstvena dela, saj se s temi raziskavami ukvarjajo v psihologiji, antropologiji, sociologiji, filozofiji, kulturnih študijah, politologiji in drugje. Knjiga je zbornik in eklektično niza različne raziskovalne paradigme (eksperimentalno in neeksperimentalno raziskovanje, fenomenološko, poststrukturalistično, feministično) ter metode (etnografske, zgodovinske, avtobiografske, narativne). Pri branju so nas navdušili inovativni pristopi, kot so vizualne in performativne metode, ki premikajo meje in odpirajo diskusije o raziskovanju čustev v vzgoji in izobraževanju,

---

<sup>1</sup> Z besedno zvezo vzgoja in izobraževanje poimenujemo vse pojave v organiziranem izobraževanju in tudi v vzgoji v vsakdanjem okolju.

posredno pa tudi o metodah raziskovanja drugih fenomenov v vzgoji in izobraževanju ter širše v humanistiki.

V prvem sklopu je opisan zgodovinski lok raziskovanja, vključujoč pomembne avtorje in metode. Naj omenimo *Megan Boler*, avtorico enega od temeljnih del *Feeling Power: Emotions and Education* (1999), s katerim se je v 90. letih dotaknila tabuiziranih čustev. Njeno delo – predvsem v okviru »feminističnih politik emocij« v 80. in 90. letih prejšnjega stoletja – je osvetljeno prek intervjuja z avtorico samo. V 80. letih prejšnjega stoletja je še vedno prevladovalo mnenje, da so ženske prirojeno »preveč čustvene in iracionalne«, da bi lahko delovale na vseh področjih, kar se ponekod še dandanes pojavlja kot trdovraten mit. Emocije v feminističnih študijah razume(mo) prej kot socialno producirane in konstruirane kot pa zgolj individualne in zasebne izkušnje. Tak način razumevanja pomeni radikalen premik v teoriji in praksi emocij v vzgoji in izobraževanju, ki spodbuja raziskovalke in raziskovalce, da analizirajo vlogo emocij pri konstrukciji znanja, socialnih hierarhij, kulturnih vrednot. Feministične študije razlagajo, da se vladajoča ideologija reproducira prav prek konstrukcije čustev. Feministično razumevanje socialne konstrukcije čustev označuje slogan »personalno je politično«, medtem ko koncept afektov izhaja iz somatskih značilnosti čustev in čustva razume kot utelešeno prakso. Trenutno zelo priljubljen koncept afektov (sloneč na delu Spinoze) poimenuje Megan Boler »novi materializem«.

*Geert Kelchtermans* predstavlja svojo narativno biografsko raziskavo o kariernem razvoju učiteljev in čustveni dimenziji učiteljevega dela, kjer poudari pomen/moč čustev pri poučevanju in s tem povezano *ranljivost* (kot strukturno značilnost poučevanja). Ta perspektiva po eni strani pogloblja razumevanje učiteljevih/učiteljičinih čustvenih reakcij (tudi na primer upiranje novostim, s čimer se v praksi zelo pogosto srečujemo), po drugi strani pa kaže na legitimno potrebo po razvoju metod, s katerimi bi omogočali iskrene diskusije o profesionalnem delu, ki je vedno bolj pod vplivom hegemonije performativnosti na področju vzgoje in izobraževanja. Kaj učitelj ali učiteljica doživlja? Kako lahko to pove? Ta raziskava spodbudi razmislek o naši praksi, in sicer zakaj si učitelji ne upajo povedati, kaj doživljajo, mar občutijo strah, da bodo označeni kot premalo profesionalno usposobljeni, nekompetentni,<sup>2</sup> če ne celo kot nemoralni.

V naslednjih poglavjih so opisane raziskave o različnih čustvih (upanje, ponos, presenečenje, radovednost, zmeda, jeza, sram, frustracija ...), ki vplivajo na učenje. Sledijo raziskave o čustvih, ki jih doživljajo raziskovalci in udeleženci, ter kako ta čustva uravnavati ali z drugimi besedami »kako se naučiti navigacije na emocionalnem terenu«. *Kathleen*

2 V našem okolju velja prepričanje, da učiteljica ne sme izražati neprijetnih čustev (jeze, žalosti, razočaranja, prizadetosti), ker s tem dokazuje, da se ne zmore obvladati. Izraža lahko navdušenje, veselje, vzhičenost. Slednje govori bolj v prid interpretaciji emocij kot socialno konstruiranih pojavov, ki jih nadzoruje in usmerja ideologija. Če učiteljica *ne sme* pokazati žalosti ali prizadetosti, je to (tudi) izraz vetra ideologije nenehne prisilne vzhičenosti. Prav zato knjigo toplem priporočam v branje tako zagovornikom »neizkazovanja čustev« in »trdega usposabljanja pedagoginj in pedagogov« kakor tudi bolj občutljivim učiteljem in učiteljicam, ker bodo oboji dobili kredibilne raziskave in interpretacije kot pomoč za spreminjanje svojih stališč.

*Gallagher* opisuje raziskavo, kjer so bile emocije vir podatkov. Izhaja iz gledališkega okolja, ki stimulira dialog, in teoretskega okvira filozofa B. Spinoze ter kulturne teoretičarke S. Ahmed. Avtorica razvije kritično afektivno<sup>3</sup> stališče do metodoloških zadržkov do raziskovanja težavnih čustev in dekolonizacije hierarhije med umom in telesom pri produkciji (spo)znanja.

Refleksivna participativna etnografija je zelo zanimiva in uporabna raziskovalna strategija. Kakšna čustva nastajajo pri raziskovalcu in v šolski skupnosti, ki jo raziskuje? *M. Lanas* opisuje terensko delo v majhni šoli na Finskem, izhajajoč iz poststrukturalistične perspektive, ki priznava velik vpliv emocij, razumljenih kot diskurzivne prakse. Avtorica pokaže na vpliv emocij na izvajanje participativne poststrukturalistične etnografije.

V četrtem sklopu monografije se avtorji ukvarjajo predvsem z epistemološkimi in ontološkimi premisami pri izvajanju raziskav emocij v vzgoji in izobraževanju. Sprašujejo se, kakšne metodološke izzive ustvarjajo posamezne teoretične predpostavke in ali teoretični okvir vodi k izboru metod raziskovanja ali obratno. Ali raziskovanje emocij v vzgoji in izobraževanju vodi v metodološke inovacije? *Candace Kuby* bi verjetno na to odgovorila pritrdilno. Kuby je namreč razvila analitično orodje za proučevanje čustev kot umeščenih, telesnih, oblikovanih fenomenov. To je CPAE (critical performative analysis of emotions), ki združuje različne teorije (kritično sociokulturne, narativno performativne in poststrukturalistične).

Peti sklop se še posebej osredotoča na raziskovalne metode, ki jih uporabljajo pri spoznavanju čustev v vzgojno-izobraževalnem okolju. Ponovno sta poudarjeni raznolikost in interdisciplinarnost. Med drugim je prikazana *raziskava na podlagi intervjujev z upokoženimi avstralskimi učitelji* (ustna zgodovina, spomini) z razpravo o socialnih vplivih na konstrukcijo spominov. Teme, kot so nostalgija, začasnost in podobno, prehajajo iz osebnih spominov v splošno pripoved in spomin.

V sklepnem delu se urednika *Schutz in Zembylas* sprašujeta o nadaljnjem raziskovanju čustev v vzgoji in izobraževanju glede na različne ontološke in epistemološke pozicije. Pozornost se usmerja na razlikovanje med subjektivostjo in odnosnostjo čustev, doživetjem in izražanjem čustva ter tudi na poimenovanje (afekt, emocija, občutek in podobno). Ne glede na to, ali čustva razumemo predvsem kot individualna doživetja (in jih proučujemo z intervjuji in naracijami) ali kot socialne konstrukte, socialne strukture v hierarhiji moči (in jih proučujemo z analizo strukture), so zelo pomemben del vzgoje in izobraževanja in so zanemarljivo področje v raziskovanju in profesionalnem izobraževanju ter kariernem razvoju izobraževalcev in izobraževalk v vseh vrstah vzgoje in izobraževanja.

Za konec naj dodamo še vprašanje o *čustvih v raziskovanju*. Raziskujemo čustva kot predmete raziskovanja – to je prva pozicija, ki je podobna poučevanju o čustvih; toda tudi raziskujemo s čustvi (čustveno) – to je druga pozicija, ki je podobna poučevanju s čustvi. Pri

3 Ker izhaja iz dela Spinoze, uporablja koncept afekta.

drugi poziciji se čustvo pojavlja kot vrsta/tip spoznavanja<sup>4</sup> in odnosa med raziskovalcem in vključenimi v raziskavo ter vpliva na konstrukcijo pomenov v raziskavi, zato bi bilo pomembno raziskovati tudi ta odnos.

*Nives Ličen*

---

<sup>4</sup> Proser, B. (2015). Knowledge of the heart: Ethical implications of sociological research with emotion. *Emotion Review*, 7(2), 175–180.







## NAVODILA AVTORJEM

Glej: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>

Revija Andragoška spoznanja je znanstveno-strokovna revija za izobraževanje in učenje odraslih. Objavlja znanstvene in strokovne članke v slovenskem in angleškem jeziku. Vsi članki so recenzirani, recenzentski postopek je anonimen.

Prispevki so razporejeni v dva večja vsebinska dela. Prvi del prinaša znanstvene in strokovne članke (rubrika Članki), v drugem delu revije pa objavljamo: intervjuje, izjave, diskusije in osebne zgodbe o učenju (rubrika Pogovarjali smo se); poročila o dogodkih, napovedi dogodkov ter druge novice in ocene (Poročila, odmevi, ocene); recenzije knjig in priročnikov (Knjižne novice).

Poleg objave v tiskani obliki so članki dostopni tudi na spletni strani: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>.

Članke sprejemamo vse leto na naslov uredništva: tanja.sulak@ff.uni-lj.si.

Prispevkov ne vračamo, o zavrženih prispevkih pa avtorja obvestimo. Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

### Obseg prispevkov

Znanstveni in strokovni prispevki naj obsegajo do 8.000 besed, vključno z referencami in opombami. Prispevki v drugih rubrikah naj ne presegajo 2.000 besed.

### Oblikovanje prispevkov

Za pisanje prispevkov avtor uporabi program Microsoft Word, slog Normal in tip pisave Times New Roman 12. Če prilagate slike, razpredelnice in tabele, jih v tekstu opremite s številko in naslovom; prosimo, da jih pošljete tudi ločeno, čeprav ste jih že vstavili v tekst. Opombe naj bodo oštevilčene in izpisane kot sprotne opombe.

Besedilo naj ima jasen naslov, napisan v slovenskem in angleškem jeziku. Temu sledi povzetek v obsegu 100 do 150 besed, v slovenskem in angleškem jeziku, s ključnimi besedami (4–5). Izvirne termine, če je to potrebno, avtor zapiše v oklepaju za slovenskim prevodom v poševni pisavi.

Na koncu prispevek opremite z imenom in priimkom, akademskim ali strokovnim nazivom ter z imenom ustanove, v kateri ste zaposleni (oboje v slovenskem in angleškem jeziku), ter z e-naslovom in telefonsko številko.

### Reference v besedilu

Reference naj bodo navedene skladno s slogom navajanja APA. Navodila so dostopna na spletni strani revije: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>.

## INSTRUCTIONS FOR THE AUTHORS

See: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>

Andragogic Perspectives is a scientific and professional journal that publishes scientific and expert papers in the field of adult education and learning in both Slovene and English. All papers are anonymously peer reviewed.

Contributions are organized in two content segments. The first contains scientific and expert papers (chapter "Articles"), while the second contains interviews, statements, discussions, and personal contemplations on learning (chapter "We Have Been Talking"), reports from events, announcements of upcoming events and other new developments, reviews ("Reports, Reactions, Reviews"), and book and manual reviews ("Recently Published").

The papers are also available online at: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>.

We accept abstracts and papers throughout the year; please send contributions to [tanja.sulak@ff.uni-lj.si](mailto:tanja.sulak@ff.uni-lj.si).

We do not return received contributions. The authors will be notified of potential rejection. The editorial board reserves the right to change titles and perform other editorial procedures.

### Paper Length

Scientific and expert papers should not exceed 8,000 words, references and notes included. Contributions in other segments should not exceed 2,000 words.

### Style Sheet

Authors should use Microsoft Word, style "Normal" and Times New Roman font, size 12. When including images, tables and spreadsheets, these have to be marked in the text with a title and number. Additionally, we ask the authors to also send these materials separately, despite their inclusion in the text. Any notes should be numbered and formatted as footnotes.

The text must be introduced by a title intelligible in both Slovene and English, followed by an abstract of 100 to 150 words, with four to five keywords both in Slovene and English. When necessary, the author should include original terms, placed in brackets and italicized, after the Slovene translations.

Contributions must be accompanied by the following in both Slovene and English: first and last names, academic or professional titles, the name of the affiliated institution, in addition to the author's e-mail address, and phone number.

### References

References should be formatted according to the APA style sheet. Instructions are accessible at: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>.



Univerza v Ljubljani  
FILOZOFSKA  
FAKULTETA