

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),¹ 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

¹ 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.² (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 vešččinami, 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

² 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).³ 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

³ 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).⁴

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 izjemoma⁵ – niso strokovnjaki s filmskega področja. Hkrati pa (nekako podobno kot učenci in dijaki) vsekakor

⁴ 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).

⁵ 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.⁶ 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.*«⁷ 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-rezentira 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 zaje-mata prepotrebni osnov za relevantnost samega premišljevanja. 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 intenzivneje razvijajočega se polja) premišljevanja 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, dojemanje 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«. ⁸ 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

⁸ 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 opredelitenem 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 vprašanju 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 vprašanju 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),⁹ 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,

⁹ 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«.¹⁰

»Vseprisotnost in vplivnost filma kot oblike javne pedagogike¹¹ 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

¹⁰ 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)

¹¹ 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.