

Antipedagoške razsežnosti filmskega opismenjevanja starejših skozi medgeneracijsko povezovanje

Polona Petek, Maja Krajnc in Rok Kajzer Nagode

Povzetek

Poučevanje starejših na področju filma in drugih avdiovizualnih medijev je podvig, ki terjaja inovativnost: kako uspešno in spoštljivo nagovoriti generacijo, ki – čeprav je tu v vlogi učencev – po življenjskih izkušnjah in z njimi pridobljeni modrosti zagotovo prekaša učitelje, hkrati pa jo nagel tehnološki razvoj, ki poganja avdiovizualni sektor, nemalokrat navdaja z negotovostjo ali celo tesnobo? V tem prispevku predstavljamo pedagoški oziroma antipedagoški model, ki je odgovor na to vprašanje našel v medgeneracijskem povezovanju. V tem modelu porazdelitev vlog učiteljev in učencev ni fiksna, temveč se sodelujoči v teh vlogah nenehno izmenjujejo in se zanje v pedagoškem procesu tudi aktivno potegujejo.

Ključne besede: filmska pedagogika, kritična filmska geragogika, antipedagoški pristopi, Rancière, Bergala

Anti-pedagogical dimensions of film education for the elderly through intergenerational integration

Abstract

Teaching the elderly in the field of film and other audiovisual media is an undertaking that requires innovation: how do we successfully and respectfully address a generation that, although here in the role of students, certainly surpasses teachers in terms of life experience and the wisdom gained from it, while at the same time the rapid technological development that drives the audiovisual sector often fills them with uncertainty or even anxiety? In this article, we describe a pedagogical or, more precisely, anti-pedagogical model which has identified an answer to this question in intergenerational integration. In this model, the allocation of the roles of teachers and students is not fixed; instead, the participants constantly alternate between these roles and negotiate them actively in the learning process.

Keywords: film pedagogy, critical film geragogy, anti-pedagogical approaches, Rancière, Bergala

1 Uvod

Pred nekaj leti smo se na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani (UL AGRFT) pridružili Modri fakulteti, skupnosti starejših Univerze v Ljubljani, ki deluje v sklopu Mreže klubov alumnov UL. Naš prispevek, filmski krožek za starejše, v prvi izvedbi ni imel posebnega pedagoškega oziroma geragoškega cilja, temveč je bil zamišljen preprosto kot serija projekcij, pospremljena s krajšimi predavanji in pogovori ter namenjena ljubiteljem filma v starejši generaciji. Namesto izostrene pozornosti za specifične pedagoškega dela s starejšimi sta bili v prvem letu v našem fokusu filmska hermenevtika in interpretacija, torej tisto polje ukvarjanja s filmom, za katero smo predvidevali, da ga bodo starejši filmofili sprejeli z najmanj tesnobe, morda celo z občutkom, da ne gre za pridobivanje povsem novih kompetenc, temveč ostrenje že usvojenih veščin.

Izhodiščna zasnova filmskega krožka – ki je bil strukturiran kot niz srečanj, v sklopu katerih je uvodnemu predavanju sledila projekcija, tej pa še daljša vodena diskusija – je bila torej filmofilska, pedagoško pa klasična oziroma enosmerna: domnevali smo, da udeleženci filmskega krožka nimajo strokovnih in znanstvenih predznanj, ki jih bo torej treba posredovati v pedagoškem procesu z jasno opredeljenima in hierarhiziranimi vlogama učitelja (tisti, ki znanje podaja) in učenca (tisti, ki znanje usvaja).

Odločitev, da krožek zastavimo filmofilsko, se je izkazala za tvorno, saj je že pri prvi izvedbi krožka bistveno prispevala k sproščenosti, družabnosti in komunikativnosti, ki so se v skladu z dognanji stroke (npr. Peterson, 1983; Glendenning in Battersby, 1990; Wlodkowski, 2008; Dench in Regan, 2000; Van Wynen, 2001; Kobylarek, 2010; Withnall, 2010; Formosa, 2012) izkazale za pomembno motivacijo tudi pri vključevanju starejših v programe Modre fakultete. V klasični pedagoški zasnovi pa se je postopoma, toda kar hitro, začela razkrivati slepa pega: zaznavati smo začeli poudarjeno dvosmernost pedagoškega procesa ter asimetričnost izhodišč tistih, ki smo vanj vstopali kot pedagogi, in tistih, ki so se ga udeleževali kot učenci. To je terjalo vnovičen razmislek o specifikah pedagoškega dela s starejšimi pri načrtovanju novih izvedb filmskega krožka. Izkazalo se je namreč, da nagel tehnološki razvoj, ki poganja avdiovizualni sektor, starejše nemalokrat navdaja z negotovostjo ali celo tesnobo in da jim, kot smo domnevali, manjkajo strokovna, tehnična, tudi teoretska znanja s področja filma in avdiovizualnih medijev; to se neredko manifestira tudi kot zavora pri analizi-ranju in interpretiranju filmov oziroma drugih avdiovizualnih del. Česar pri prvi izvedbi krožka nismo dovolj predvideli, pa je bilo spoznanje, da so prav v polju filmske hermenevtike in interpretacije starejši učenci na življenjskoizkustveni ravni praviloma opremljeni bolje od tistih, ki v učni proces vstopajo kot učitelji; to vodi v izrazito dvosmerno izmenjavo znanj in kompetenc v pedagoškem

procesu, ki jo učitelj zaznava in bi jo kljub boljši opremljenosti z znanstvenimi in strokovnimi znanji lahko doživel kot grožnjo, vsekakor pa predstavlja izziv njegovi pedagoški avtoriteti.

Prve izkušnje so nas tako vodile v razmislek, kako vlogo pedagoga na področju filma in drugih avdiovizualnih medijev prilagoditi učni situaciji, v kateri ima učitelj sicer več znanstvenega in strokovnega znanja od svojih učencev, ki pa v učilnico prihajajo z bogatejšimi življenjskimi izkušnjami in modrostjo, pridobljeno z njimi, kot motivacijo za udeležbo pa ob pridobivanju novih znanj pogosto navajajo tudi socializacijske razloge (izobraževanje kot družabni dogodek, priložnost za konverzacijo in podobno). Naš filmski krožek je s tem dobil ambiciozen cilj: zasnovati kritičnogeragoški »decentraliziran« model izobraževanja starejših (Formosa, 2012, str. 20), v katerem vlogi učitelja in učenca nista fiksni in v katerem je družabnost enakovredna prenosu znanj, ter izoblikovati nabor pedagoških strategij, ki bodo ne le zanimive in primerne za starejše kot udeležence izobraževanja, temveč tudi emancipatorne za pedagoga, ki v takšni učni situaciji ne zaseda klasične pozicije vednosti.

Razvoj našega modela je potekal v dveh fazah, ki ju popisujemo v osrednjih razdelkih tega prispevka. V prvi fazi smo se osredotočili na zamišljanje suverenga učitelja, ki pa ne zavzema pozicije avtoritete oziroma vsevednega subjekta. Najpomembnejši navdih za takšno zasnovo vloge učitelja smo našli v konceptu »nevednega učitelja« v istoimenskem delu francoskega filozofa Jacquesa Rancière (2005), ki si v osemdesetih letih, ko je nastalo to delo, za cilj nikakor ni zastavil le intervencije v razprave o vprašanih pedagogike in reformah izobraževalnega sistema; zanimala so ga širša družbena in filozofska vprašanja, zlasti vprašanja intelektualne emancipacije ter enakosti. Kot je na primeru resnične zgodbe francoskega profesorja Josepha Jacotota (1770–1840) pokazal Rancière, v pedagoškem procesu intelektualne emancipacije in enakosti (drugim udeležencem in sebi) ne zagotavlja učitelj, ki nastopa s pozicije moči, temveč pedagog, ki takšno pozicijo ukine in se postavi v antipedagoško vlogo moderatorja oziroma katalizatorja učnega procesa. Takšna vloga za filmskega pedagoga na kateri koli stopnji izobraževanja pravzaprav ni nič novega. Pri oblikovanju pedagoškega modela za starejše smo se zato lahko oprli na bergalajevsko šolo filmske pedagogike, ki prakticira oziroma priporoča antipedagoški pristop na celotni izobraževalni vertikali.

V prvi fazi so koraki, ki smo jih ubirali, sledili spoznanjem kritičnih geragov oziroma jih potrjevali. V drugi fazi pa smo se odločili za potezo, ki pomeni precejšen odklon od tega, kar je dolgo veljalo za konsenz stroke, namreč da je »vrstniško poučevanje najučinkovitejša metoda pri učenju v starosti« (Formosa, 2012, str. 21; glej zlasti Simson idr., 2001; Brady idr., 2003; Erickson, 2009). Zaradi že omenjene asimetričnosti izhodišč vseh udeležencev v pedagoškem

procesu in nuje, da pedagog svoje vloge ne zavzame kot vsevedni subjekt, se je zdelo smiselno preizkusiti pedagoški model, v katerem bi bili v vlogo učiteljev postavljeni predvsem tisti, ki običajno nastopajo v vlogi učencev, so pa že usvojili tista znanja, ki jih starejšim potrjeno primanjkuje: k sodelovanju smo zato povabili študente drugostopenjskih študijskih programov s področja filma in televizije. V drugi fazi razvoja našega modela smo se tako odločili, da osnova pedagoškega procesa postane medgeneracijsko povezovanje oziroma soustvarjanje, ki v ospredje raziskav prihaja šele v tem tisočletju (glej npr. Flogie idr., 2013; Kump, 2008; Ličen in Gubalová, 2010; Ličen idr., 2013; Ropes, 2013; Sanches, 2007 in 2009), zlasti po tem, ko so njegov pomen za trajnostnost oziroma trajnostni razvoj v dolgoživi družbi (Ličen idr., 2021) začele poudarjati tudi organizacije, kot so Združeni narodi (United Nations, 2007).

Odločitev za vpeljavo medgeneracijske komponente je narekovala novo zasnovo filmskega krožka, z večjim poudarkom na praktičnem usposabljanju udeležencev, pri čemer so v ospredje lahko prišla strokovna in tehnična znanja ter kompetence študentov. Sedaj sta v fokus prišla filmski jezik in njegovo ustvarjanje v praksi, filmski krožek pa je dobil novo strukturo. Že preizkušeni formuli krajših predavanj, projekcij in diskusij, ki jih je vsebinsko povežalo izbrano filmsko izrazno sredstvo (v nadaljevanju bomo predstavili tisto izvedbo krožka, ki se je osredotočila na filmsko fotografijo), smo dodali filmsko delavnico. Pri slednji so študenti prevzeli vlogo pedagoško in življenjsko manj izkušenih, toda tehnično in strokovno kompetentnih učiteljev, visokošolski učitelji smo se umaknili iz neposrednega pedagoškega procesa v (svojo tudi sicer ustaljeno) vlogo mentorjev študentom, starejši kot udeleženci krožka pa so v celoto prispevali tako povratne informacije glede uspešnosti pedagoških pristopov, ki so jih kot učitelji ubirali študenti, kot tudi lastna življenjsko-izkusna znanja, ki so jih – po zaključenem praktičnem delu delavnice – mnogo bolj suvereno kot poprej aktivirali pri analizi in interpretaciji rezultatov filmske delavnice.

Do nastanka tega članka smo izvedli že tri krožke z integrirano filmsko delavnico, pri katerih se v predavalnici, kinodvorani in na filmskih delavnicah srečujemo udeleženci Modre fakultete, študenti in visokošolski učitelji naše akademije. Izkušnje vseh treh edicij potrjujejo, da smo zasnovali obetaven geragoški oziroma antipedagoški model, ki ponuja prijetno, aktivno in predvsem emancipatorno izkušnjo za vse udeležence, kajti v tem modelu ni fiksnih pozicij, temveč se udeleženci v vlogah učiteljev in učencev nenehno izmenjujemo.

2 Nevedni učitelj v bergalajevski šoli filmske pedagogike

V tem razdelku povzemamo konceptualno osnovo prve faze snovanja geragoškega modela poučevanja filma in drugih avdiovizualnih medijev, v kateri smo se osredotočili na zamišljanje suverene, toda ne »vsevednega« učitelja. Pri tem smo se oprli zlasti na bergalajevsko šolo filmske pedagogike, ki prakticira oziroma priporoča antipedagoški pristop na celotni izobraževalni vertikali.

Pedagoške metode in pristopi Alaina Bergalaja¹ se v kar nekaj segmentih staknejo z *Nevednim učiteljem* Jacquesa Rancièra (2005). Bergalajeva *Vzgoja za film: razprava o poučevanju filma v šolah in drugih okoljih* (2017) je hkrati teoretsko delo in praktični priročnik, je svojstvena filmska avtobiografija in obenem manifest nove pedagogike, premislek o poučevanju filma, vendar tudi razprava o filmski umetnosti nasploh. Osnovni namen monografije se odraža na povsem praktični ravni, saj se trudi učiteljem filma pomagati pri njihovih pedagoških prizadevanjih. Med bistvenimi vrednotami Bergalajeve razprave sta njeni širina in večplastnost. Prizadeva si slediti lastnim načelom enostavnosti in prilagodljivosti, s čimer skuša spodbuditi tudi učitelje – zlasti tiste med njimi, ki niso bili nikoli zares strokovno izobraženi na filmskem področju. Bergalajeve izpeljave koreninijo v prepričanju, da je pri približevanju filma za predanega pedagoga bolj kot poznavanje pomembno spoštovanje kinematografije.

Bergala tako v monografiji postavlja vrsto hipotez,² ključno izhodišče njegove nove pedagogike pa je, da se je s filmom treba soočiti kot z umetnostjo: »Edina resnična izkušnja srečanja z umetniškim delom je povezana z občutkom izгона iz udobja lastnih navad in idej. [...] Prizadevati si moramo za takšno srečanje, če-tudi učinki niso takoj vidni ali izmerljivi. Resnično srečanje z umetnostjo je tisto, ki pusti trajne sledi« (Bergala, 2017, str. 72–73). Idealen izobraževani proces po Bergalaju se po navadi začne z gledanjem filmov, nadaljuje s premišljanjem o njih in razumevanjem, izražanjem lastnih spoznanj ter zaključuje z ustvarjalnimi poskusi, čemur dosledno sledimo s praktičnimi medgeneracijskimi delavnicami ob koncu vsakokratne edicije našega filmskega krožka.

Na tem mestu posebno pozornost namenimo izhodišču: zagotavljanju možnosti srečanja med udeleženci krožka in filmskim delom. Pri izbiri filmov sledimo načelom, da izbiramo dela, na katera udeleženci krožka ne naletijo na rednem sporedu kinematografov oziroma na televiziji ali pa se nam zdijo vredna

1 Alain Bergala sodi med najvidnejša imena sodobne francoske filmske misli in pedagogike. V svojem bogatem udejstvovanju na filmskem področju je pustil najvidnejši pečat kot glavni urednik slovite revije *Cahiers du cinéma*, kot avtor študij o Jeanu-Lucu Godardu, predvsem pa kot filmski pedagog – vodja državnega projekta *Film v šoli*. Izkušnja z uvajanjem filma v francoski šolski sistem predstavlja tudi jedro monografije *Vzgoja za film*, ki so jo pri Društvu za širjenje filmske kulture KINO! in Zavodu Membrana izdali tik za tem, ko je bila leta 2016 v Sloveniji sprejeta Strategija razvoja nacionalnega programa filmske vzgoje.

2 Izvirni naslov se glasi *L'hypothèse cinéma: petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*.

revidiranja nekih ustaljenih oznak, ki se jim pripisujejo. Pri približevanju filmov je bistveno, da ne omejujemo interpretacije udeležencev, temveč predvsem poudarimo odprtost filmov: gledalci so tisti, ki ustvarijo njihov pomen, če se seveda odločijo, da ta sploh obstaja. Ena izmed Bergalajevih hipotez je, da bi morali gledalce s filmom soočiti tako, da bi ta zanje predstavljal svojevrsten šok, srečanje z drugostjo: »Umetnosti ne moremo poučevati, temveč se moramo z njo srečevati, jo izkusiti, jo približati na različne načine, ne samo z diskurzom znanja, včasih celo brez kakršnegakoli diskurza« (Bergala, 2017, str. 24).³

Sledimo torej načelu, da je pedagoški proces treba osvoboditi prenašanja znanja, ki ga za učenca izbere nekdo drug. Fokus je pravzaprav drugje – najti je treba način, kako učencu omogočiti, da se samostojno nauči učiti, samostojno pridobivati znanje. »Kdor poučuje, ne da bi emancipiral, poneumlja. In kdor emancipira, mu ni treba skrbeti, kaj se mora emancipirani naučiti. Naučil se bo, kar bo hotel, morda nič. Vedel bo, da se lahko nauči, ker je v vseh proizvodih človekove umetnosti na delu ista inteligenca, da lahko človek vedno razume drugega človeka« (Rancière, 2005, str. 29).

Tako pred projekcijo predvsem razgrinjamo različne (tudi socialno-politične in zgodovinske) kontekste, seznanjamo z zanimivostmi ustvarjalnega procesa in podobnim, uporabljamo tudi primerjalno metodo fotogramov⁴ in/ali odlomkov, s katero sopostavljamo različne filme – ne le različnih avtorjev, lahko tudi filme različnih obdobj onkraj okvirov nacionalnega filma, žanrov in zvrsti; ti raznoliki filmi pa se staknejo na določeni ravni, delijo posamezne motive, integralno filmsko sredstvo, nianse atmosfere, situacije, določene estetske prijeme ali pa si v njih celo nasprotujejo ...

Primer dobre prakse metode z odlomki in fragmenti predstavlja besedilo Bettine Henzler in Stefanie Schlüter (2019), v katerem nanizata metodične predloge za primerjavo filmov *Vsi drugi se imenujejo Ali* (Angst essen Seele auf, Rainer Werner Fassbinder, Nemčija, 1974) in *Z glavo ob zid* (Gegen die Wand, Fatih Akin, Nemčija/Turčija, 2004). Avtorici izhajata iz zaobrata perspektive:

3 Čeprav Bergalajeva Vzgoja za film v osnovi ponuja smernice za približevanje umetnosti otrokom in mladostnikom, jih lahko uspešno preizkušamo tudi pri študentih, odraslih in starejših, saj nam prav njegov antipedagoški pristop omogoča, da ne spregledamo bogatega izkustvenega polja starejših udeležencev učnega procesa.

4 *Fotogram* je najmanjši materialni del filma, slička z vrednostjo ene štiriindvajsetinke sekunde (natančno toliko časa se zadrži pred svetlobnim snopom projektorja). Prednost dela s fotogrami namesto z gibljivimi podobami je, da jih lahko natančno zaznavamo, tudi zato, ker je pozornost usmerjena samo na raven podobe. Zaznavo lahko tako zlahka usmerimo na estetsko formo podobe, to je na temeljne principe slikovne kompozicije, recimo na pozicijo kamere, izbira izreza (kadriranje), lestvico planov, na prikazani prostor skupaj z dekorjem, barvami in svetlobo ter na razporeditev likov v njem. Na ta način opis fotograma, ki pomeni urjenje v analizi, prebudi zavest o neločljivosti vsebine in forme ter tako preprečuje zgolj čisto na vsebino vezan interpretativni pristop. »Z analizo fotogramov lahko zahtevamo Alaina Bergalaja, da je treba film pri pouku obravnavati kot umetnino, prevedemo v prakso, zlasti če film povežemo z drugimi umetnostmi, recimo s fotografijo in slikarstvom« (Henzler in Schlüter, 2019, str. 92).

priseljivanje tujih delavcev od petdesetih let naprej, ki je na dolgi rok trajno spremenilo fiziognomijo nemške družbe, se je v nemškem filmu pojavilo z zaka-snitvijo. Fassbinder velja za enega prvih nemških režiserjev, ki je v okviru svojega kritičnega spoprijema s povojno nemško družbo tematiziral tudi migracijo, od devetdesetih let naprej pa se pojavlja vse več režiserjev, ki sami pripadajo drugi ali tretji generaciji priseljencev. Rezultat tega je pomenljiv zaobrat perspektive, saj nemška kinematografija migracije ne obravnava več predvsem kot družbeni problem, ampak jo že vnaprej pred(po)stavlja kot nekaj samoumevnega. In če filma postavimo enega ob drugega, lahko temu zaobratu perspektive nazorno sledimo. Razen o njuni estetski kakovosti namreč velik uspeh obeh filmov priča tudi o tem, da sta vsak ob svojem času zadela ob »nevralgične točke družbe in njenega (kulturnega) samorazumevanja« (ibid.).

Sledeč smernicam Bergalajevega pedagoškega zastavka, da je treba film gledati kot umetnost, metodični predlogi ponujajo analizo forme in vsebine v njunem tesnem součinkovanju, saj prav forma »določa učinek zgodbe in nam omogoča, da prepoznamo politično držo obeh režiserjev« (ibid.). Postopek z odlomki obeh filmov je še posebej primeren zaradi časovne omejenosti (tako dela v razredu kakor tudi izvajanja filmskega krožka). Z natančno analizo in primerjavo fotogramov, z analizo vzorčnih sekvenc iz obeh filmov in njihovo primerjavo ter povezavo z odlomki iz filmov se učitelj skupaj z učenci korak za korakom pribli-žuje obema filmoma v njuni celostnosti. Začenši pri detajlih postopoma širi zor-no polje na celoto obeh in na njune kontekste, pri tem pa mu kot vodila služijo trije motivi: motiv poroke dvojice z družbeno neenakim statusom, ki ima v obeh filmih osrednjo dramaturško vlogo, motiv izobčenja iz družine in televizor kot motiv osamljenosti, ki odpira pogled še v zgodovino filma.

V primeru običajnega ogleda filma kinodvoranski projekciji sledi vodena ozi-roma usmerjena diskusija, pri kateri spodbujamo izražanje različnih interpretacij tistega, kar so udeleženci krožka videli na platnu. Pri tem jih postopoma sezna-njamo z ustvarjalčevo biografijo, umetniškimi gibanji, v katera posega videni film, ter s tem skušamo predstaviti tudi namen filma, pri čemer stremimo k odprtosti, nikakor ne k enoznačnosti. Skratka, poudarja se emancipatorni prostor svobode, ki udejanja njihovo domišljijo in aktivira njihovo življenjsko izkustvo; prostor, v katerem so legitimni vsi načini pristopanja in razlaganja videnega. Samo s takšni-mi, pozitivnimi, afirmativnimi načini gledanja se lahko širi njihovo pojmovanje filma in umetnosti nasploh, s čimer se vsaj odpirajo vrata v povsem nov svet umetnosti. In s tem sledimo tudi Rancièrovi misli ustvarjanja prostora za emanci-pacijo. Po metodi emancipacije namreč na tisto, kar se naučimo, navezujemo vse drugo: »Učenec mora vse videti sam, nenehno primerjati in vedno odgovarjati na tri vprašanja. Kaj vidiš? Kaj misliš o tem? Kaj s tem narediš? In tako v neskonč-nost.« Učenec na svoji poti ne bo izstopil »iz uveljavljanja svoje svobode«, učitelj pa »ne bo smel stati nikjer drugje kot samo na vratih« (Rancière, 2005, str. 34).

»Emancipacijo lahko razumemo kot nepristajanje na katerokoli družbeno določeno vlogo, ki bi predpostavljala neenakost med subjekti.« Rancièrovega emancipiranega gledalca je treba gledati kot »subjekt, ki noče biti predmet instrumentalizacije, ne spektakla, ne etičnega, ne participatornega režima. In kot subjekt, ki lahko emancipira, participira v umetnosti, ki sama ne pristaja na vnaprejšnje družbeno pozicioniranje ravno s tem, da vedno znova preizprašuje same pogoje lastnega delovanja.« (Rancière, 2010, str. 82)

3 Medgeneracijsko povezovanje in soustvarjanje v filmski delavnici

V tem razdelku povzemamo izkušnje, ki smo jih pridobili s prvo izvedbo krožka z integrirano medgeneracijsko filmsko delavnico, pri kateri so se udeležencem Modre fakultete in visokošolskim učiteljem v pedagoškem procesu prvič pridružili tudi magistrski študenti UL AGRFT. Do nastanka tega članka smo sledeč temu vzoru izvedli še dva krožka in izkušnje vseh treh edicij potrjujejo, da smo zasnovali obetaven geragoški oziroma antipedagoški model, ki ponuja prijetno, aktivno in predvsem emancipatorno izkušnjo za vse udeležence.

Kot smo orisali v uvodu, nas je pri odločitvi, da poučevanju dodamo medgeneracijsko razsežnost, navdihnili spoznanje, da iščemo optimalno strukturo za pedagoški proces, v katerem ni fiksnih pozicij, temveč se vsi udeleženci v vlogah učiteljev in učencev nenehno izmenjujejo ter se za te vloge tudi aktivno potegujejo. Tradicionalna pedagoška hierarhija tistega, ki znanje podaja, in tistega, ki znanje usvaja, se v takšnem procesu nenehno ruši in vnovič vzpostavlja. Prepoznali smo torej fluidnost vlog v pedagoškem procesu, v katerega se starejši vključujejo kot učenci, in jo skušali čim bolj sistematično integrirati v načrtovanje poučevanja. To nam je narekovalo vključitev tretje skupine akterjev – študentov kot tistih, ki običajno nastopajo v vlogi učencev, hkrati pa so že usvojili velik del tistih znanj, ki jih starejšim potrjeno primanjkuje, in torej lahko privzamejo tudi vlogo pedagoško in življenjsko manj izkušenih, toda tehnično in strokovno kompetentnih učiteljev. Visokošolski učitelji smo se med praktičnim delom delavnice umaknili iz neposrednega pedagoškega procesa v (svojo tudi sicer ustaljeno) vlogo mentorjev študentom, starejši kot udeleženci krožka pa so v celoto prispevali tako povratne informacije glede uspešnosti pedagoških pristopov, ki so jih kot učitelji ubirali študenti, kot tudi lastna življenjsko-izkustvena znanja, ki so jih – po zaključenem praktičnem delu delavnice – mnogo bolj suvereno kot poprej aktivirali pri analizi in interpretaciji rezultatov filmske delavnice. Vsi udeleženci učnega procesa – starejši, študenti in visokošolski učitelji – smo se tako v različnih fazah izvedbe delavnice izmenjevali v vlogah nevednih učiteljev in vedoželjnih učencev, pri čemer si je bilo vsako od teh vlog treba vsakokrat znova najprej »izpogajati«. Oglejmo si, kako je to potekalo v praksi.

Učni proces, ki obsega tudi praktični del, kot je delavnica ustvarjanja gibljivih podob s poudarkom na filmski fotografiji, je za udeleženca brez strokovnega in tehničnega predznanja zelo zahtevna naloga. Čeprav so starejši kot učenci na srečanjih pred delavnico poslušali teoretsko-zgodovinska predavanja o filmski fotografiji ter se v diskusijah po projekcijah urili v opazovanju te razsežnosti filmskega jezika in verbaliziranju svojih opažanj in razumevanja vidnega, se je bilo na začetku praktične delavnice treba najprej soočiti s pomanjkanjem tehničnega znanja. Stremeč k fluidni porazdelitvi vlog v pedagoškem procesu smo se odločili, da se s premoščanjem te očitne in kritične vrzeli ne bo spopadel visokošolski učitelj snemanja, temveč sta seznanitev s tehničnimi osnovami in pastmi, v katere se zlasti na začetku svoje kariere pogosto ujamejo ustvarjalci filmskih podob, prevzela študenta, ki se v okviru svojega magistrskega študija izobražujeta prav na področju filmskega in televizijskega snemanja. (Študenta sicer nista bila povsem brez pedagoških izkušenj, vendar so bile te dotlej omejene na filmske delavnice za otroke in mladostnike.) Delavnico sta začela s kratkim predavanjem v obliki niza praktičnih nasvetov, s katerimi je mogoče začeti filmske podobe beležiti z napravo, ki jo ima praktično vsak od nas vedno pri sebi – z mobilnim telefonom.

Pomemben element njune vključitve je bilo pričakovanje, da bo njun nastop – v uvodnem predavanju in še bolj v nadaljevanju, pri praktičnem delu – izzvenel strokovno, vendar tudi komunikativno, poljudno in sproščeno. To naj bi izvedbo delavnice razbremenilo pridiha tipične pedagoške situacije z učiteljem kot vsevedno avtoriteto, po drugi strani pa tudi vzpostavilo emancipatorno okolje eksperimentalnega laboratorija, kjer je delo v veliki meri v rokah udeleženca, pedagog pa nad procesom bdi le kot »klic v sili«, kot kompetentni katalizator, ki ne ponuja pravih odgovorov, temveč učencu pomaga pri odkrivanju različnih možnosti in usmeritev.

Uvod v delavnico sta študenta torej zasnovala kot seznanitev s teoretskimi osnovami oziroma koncepti in slogovnimi usmeritvami filmske fotografije, ki sta jo obogatila s pregledom izbranih izsekov filmskih del, ki so predstavljene stilistične koncepte in tehnološke pojme prikazali v sodobni filmski praksi; na osnovi tega sta nato razvila uvodno diskusijo z udeleženci. Odzivi, pridobljeni v diskusiji, so jima v nadaljevanju pomagali kot orodje za formiranje ustvarjalnih skupin, v katerih je vsak udeleženec dobil svojo posebno funkcijo, in izbor sprožilnih momentov oziroma akcijskih stavkov, ki so postali osnova za snovanje in nato snemanje prizora. Skupine so dobile režiserja, snemalca, osvetljevalca in igralce, pri čemer sta študenta kljub skopi opreči samoiniciativno vztrajala pri vključitvi osvetljevalca zaradi dodatnega poudarka na svetlobi, ki predstavlja pomemben element filmske fotografije. Študenta sta želela z uvedbo te vloge v ustvarjalni skupini dodatno spodbuditi razmislek o svetlobi, ki bi jo (še nekompetentni) ustvarjalci lahko vzeli za samoumevno, pozneje pa ta spregled obžalovali; pri izvedbi snemanja prizora se je ta poteza izkazala za nadvse koristno.

Zaradi majhnosti skupine je delavnica potekala v idealnih razmerah, v katerih so se vsi udeleženci lahko zvrstili oziroma izmenjali v več vlogah v ekipi. Študenta sta skupine vodila čez proces zasnove, od pisanja kratkega sinopsisa do zasnove mizanscene, komuniciranja med različnimi člani ekipe, oblikovanja okvirnega zgodborisa, izbora primerne osvetlitve, pozicijskih vaj, kadriranja ter nato do končnega snemanja prizora. Pri vodenju čez proces dela sta študenta udeležencem prepuščala kreativne odločitve, spodbujala njihovo sodelovanje in jim predlagala različne rešitve oziroma različice izvedenih akcij.

Udeleženci so s precejšnjim navdušenjem začasno opustili vlogo učencev oziroma jo prepletili s še eno (zanje ravno tako novo) vlogo ustvarjalcev, ki so začeli aktivno sooblikovati nastajanje filmskega prizora. V treh šolskih urah so tako na osnovi izbranih sprožilnih momentov pripravili osnoven sinopsis filmskega prizora, izbrali lokacijo snemanja, zasnovali zgodboris, postavili mizansceno igralcev, izvedli nekaj pozicijskih vaj za koordinacijo igralcev in snemalca ter se pripravili na končno snemanja prizora. Odločili so se za izvedbo najzahtevnejše izmed režijskih tehnik snemanja, tako imenovane kader-sekvence, torej neprekinjenega kadra, v katerem se izvede celotno dogajanje. Izbira tega pristopa je od udeležencev zahtevala dodatno preciznost pri postavitvi mizanscene prizora, predvsem pa sorazmerno natančno koordinacijo in časovno usklajenost med igralci ter preostalimi ustvarjalci v skupini. To je vplivalo tudi na večje število pozicijskih vaj in poznejše večje število posnetih poskusov načrtovanega prizora. Zahtevna filmska režijska tehnika je udeležencem predstavljala izziv in jih spodbudila k resnemu in natančnemu delu ter medsebojnemu sodelovanju. Po uspešni izvedbi več poskusov snemanja prizora so – v želji po eksperimentiranju in spoznavanju še drugih filmskih vlog – zamenjali vloge v ekipi in prizor nekoliko prilagodili ter ga vnovič posneli, pri tem pa so drug drugemu že dajali nasvete na osnovi pravkar pridobljenih izkušenj in tako dinamiko odnosa med učiteljem in učencem vnesli tudi v medsebojno komunikacijo. Opremljeni z osnovnim tehničnim znanjem iz uvodnega dela delavnice so celotno snemanje prizora izvedli z mobilnim telefonom ene od udeleženk in tako praktično uporabili znanje, ki ga lahko po zaključeni delavnici prenesejo tudi v svoje vsakdanje rokovanje s tovrstnimi orodji.

Po zaključenem snemanju in prenosu posnetkov s telefona se je prvi del delavnice zaključil s krajšo analizo in izmenjavo izkušenj vseh udeležencev. Opisovali so predvsem pozitivne izkušnje dela v skupini in medsebojnega sodelovanja ter ubesedovali spoznanja o zahtevnosti snemanja filmskih prizorov, ki terja nadzorovanje vrste potrebnih parametrov.

Drugi del delavnice, ki je bil hkrati sklepno srečanje filmskega krožka, smo izvedli en teden pozneje, ko smo se zbrali v polni zasedbi, torej ko so se skupinam in študentoma spet pridružili tudi visokošolski učitelji. Zaključno srečanje je obsegalo projekcijo, analizo in interpretacijo prizora, ki ga je ustvarjalna ekipa

izbrala kot najboljšega. Prizor smo večkrat predvajali, sledila pa je diskusija z analizo dela v skupinah in primerjavo izkušenj.

Starejši, ki so se filmskemu krožku pridružili kot učenci in so se med delavnico prelevili v ustvarjalce, ki so bili v nekaterih segmentih sposobni že tudi oblikovati nasvete, so sedaj suvereno komentirali svoje kreativne odločitve ter v interpretacijo posnetega aktivno vključevali svoja siceršnja znanja in življenjske izkušnje. Študenta sta svojo novo pedagoško izkušnjo komentirala predvsem v luči podobnosti in razlik med starejšimi in mlajšimi udeleženci filmskih delavnic, torej z analizo primerjave lastnih učiteljskih izkušenj, skozi katero pa sta spet stopila v vlogo učencev. Visokošolski učitelji pa smo kot moderatorji zaključnega srečanja predvsem potrdili izhodiščno ugotovitev o fluidnosti oziroma o izmenjavanju vlog v medgeneracijsko zasnovanem učnem procesu, ki od posameznika vedno znova terja aktivno vzpostavljanje pozicije bodisi tistega, ki znanje ustvarja ali podaja, bodisi tistega, ki ga usvaja. Srečanje smo sklenili s pobudami, kako bi bilo delavnico in krožek mogoče še izboljšati: udeleženci so bili enotni v mnenju, da bi krožek obogatil dodaten termin za praktično delavnico oziroma razširitev praktičnega dela na več srečanj.

4 Sklep

Pretok informacij oziroma prenos znanj je pomemben element vsakega pedagoškega procesa, ki pa zlasti v izobraževanju starejših ni omejen le na to razsežnost; bistvena sta aktivno vključevanje starejših ter integracija njihovih znanj in izkušenj, na osnovi česar starejši v nekaterih segmentih procesa nastopajo kot učenci, v drugih pa tudi kot učitelji, medtem ko tisti, ki v proces učenja vstopijo kot pedagogi, postanejo njihovi učenci. Vloge v takšnem učnem procesu, ki ga zato imenujemo antipedagoški, niso fiksne, temveč se udeleženci v njih izmenjujejo in se zanje aktivno potegujejo.

Snovanje in predvsem izvajanje antipedagoškega procesa je lahko emancipatorna izkušnja, če se fluidnosti vlog zavedajo in jo sprejemajo vsi sodelujoči. Naše izkušnje na področju poučevanja filma in drugih avdiovizualnih medijev kažejo, da prehod v takšen model učenja bistveno pospeši vključitev mlajše generacije, v našem primeru študentov. Medgeneracijska zasnova poučevanja v okviru filmske delavnice vzpostavi situacijo, v kateri študenti prevzamejo vlogo pedagoško in življenjsko manj izkušenih, toda tehnično in strokovno kompetentnih učiteljev, ki pa se v pedagoškem procesu ves čas tudi učijo; visokošolski učitelji se odpovejo klasični neposredni poziciji avtoritete ter se v veliki meri umaknejo v vlogo mentorjev, moderatorjev in opazovalcev učnega procesa; starejši pa v tej situaciji najintenzivneje izmenjujejo vloge učencev, ustvarjalcev in učiteljev, saj

ves čas prehajajo med usvajanjem strokovnih in tehničnih znanj, preizkušanjem teh znanj v praksi in že tudi oblikovanjem nasvetov na osnovi teh izkušenj ter njihovim povezovanjem s svojimi siceršnjimi znanji in življenjskimi izkušnjami. Ne nazadnje pa naše izkušnje kažejo tudi to, da so film in drugi avdiovizualni mediji, zaradi svojega kompleksnega ustroja, v katerem se povezujejo umetnost, humanistika, družboslovje, naravoslovje in tehnika, paradigmatški teren za razvijanje tovrstne pedagoške prakse, kajti v poučevanju umetnosti, ki zajema celoten spekter človeških dejavnosti, se lahko vsak učenec slej ko prej znajde v vlogi učitelja in vsak učitelj v vlogi učenca.

Literatura

- Bergala, A. (2017). *Vzgoja za film. Razprava o poučevanju filma v šolah in drugih okoljih*. Društvo za širjenje filmske kulture KINO! in Zavod Membrana.
- Brady, M., Holt, S. R. in Welt, B. (2003). Peer teaching in lifelong learning institutes. *Educational Gerontology*, 29(10), 851–868.
- Creech, A. in Hallam, S. (2015). Critical geragogy: A framework for facilitating older learners in community music. *London Review of Education*, 13(1), 43–57.
- Dench, S. in Regan, R. (2000). *Learning in Later Life: Motivation and impact*. Department for Education and Employment.
- Erickson, D. (2009). Learning in retirement peer instructors: In over their heads or swimming comfortably. *Educational Gerontology*, 35(5), 393–408.
- Flogie, A., Hamler, L., Štuhec, I., Šverc, A. in Veber, S. (2013) *Medgeneracijsko sožitje za kakovost življenja: vsebinski priročnik*. Zavod Antona Martina Slomška.
- Formosa, M. (2012). Kritična geragogika: umeščanje teorije v prakso. *Sodobna pedagogika*, 63(5), 18–54.
- Glendenning, F. (ur.). (2018). *Educational Gerontology: International Perspectives*. Routledge.
- Glendenning, F. in Battersby, D. (1990). Why we need educational gerontology and education for older adults: A statement of first principles. V F. Glendenning in K. Percy (ur.), *Ageing, Education and Society: Readings in educational gerontology* (str. 219–231). Association for Educational Gerontology.
- Govekar Okoliš, M. in Ličen, N. (2008). *Poglavja iz andragogike*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Henzler, B. in Schlütter, S. (2019). Zaobrat perspektive. Metodični predlogi za primerjavo filmov *Vsi drugi se imenujejo Ali* (R. W. Fassbinderja) in *Z glavo ob zid* (Fatiha Akina). *KINO!*, 39, 89–120.
- Javrh, P. (ur.). (2011). *Obrazi pismenosti: Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih*. Andragoški center Slovenije.

- Jelenc Krašovec, S. in Hlebec, V. (2012). Učenje starejših v skupnosti. *Sodobna pedagogika*, 63(5), 6–17.
- Jelenc, Z. (ur.). (2009). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Kobylarek, A. (2010). Integration of Elderly Citizens through Learning. *The New Educational Review*, 22(3/4), 309–14.
- Kump, S. (2008). Nova paradigma medgeneracijskega učenja. *Andragoška spoznanja*, 14(3/4), 62–74.
- Ličen, N. in Gubalová, J. (ur.). (2010). *Intergenerational Learning and Education in Later Life*. Faculty of Arts.
- Ličen, N., Gubalová, J., Bel, M. in Hočevar Ciuha, S. (2013). Characteristics of Intergenerational Education Findings from eight case studies. *Research in Social Change*, 5(1), 5–39.
- Ličen, N., Šindić, A., Lepičnik Vodopivec, J. in Kožar Rosulnik, K. (2021). Intergenerational Education to Enhance Sustainable Community Development. *Open Journal for Educational Research*, 5(1), 49–62.
- Peterson, D. A. (1983). *Facilitating Education for Older Learners*. Jossey-Bass.
- Rancière, J. (2005). *Nevedni učitelj*. Zavod EN-KNAP.
- Rancière, J. (2010). *Emancipirani gledalec*. Zavod Maska.
- Ropes, D. (2013). Intergenerational learning in organizations. *European Journal of Training and Development*, 37(8), 713–727.
- Sanches, M. (ur.). (2007). *Intergenerational Programmes: Towards a Society for All Ages*. *Social Studies Collection*, 23. <https://doi.org/10.1080/15350770802466286>
- Sanches, M. (ur.). (2009). *Intergenerational Programmes Evaluation*. Spanish National Institute for Older Persons and Social Services.
- Simson, S., Thompson, E. in Wilson, L. B. (2001). Who is teaching lifelong learners? A study of peer educators in Institutes for Learning in Retirement. *Gerontology and Geriatrics Education*, 22(1), 31–43.
- United Nations (2007). *Intergenerational Solidarity: Strengthening Economic and Social Ties*. United Nations Social Policy and Social Development Division.
- Van Wynen, E. A. (2001). A key to successful aging: Learning-style patterns of older adults. *Journal of Gerontological Nursing*, 27(9), 6–15.
- Withnall, A. (2010). *Improving Learning in Later Life*. Routledge.
- Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing Adult Motivation to Learn* (3. izd.). Jossey Bass.