

**Agnieszka Ogonowska**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

**Psychologiczna praca z filmem:  
prezentacja autorskiej metody „Patrz mądrzej”****Wstęp**

Celem metody „Patrz mądrzej” jest zarówno pogłębienie kompetencji społecznych, kulturowych, językowych i komunikacyjnych u dzieci i młodzieży, jak i podejmowanie działań interwencyjnych nakierowanych na wyrównanie istniejących już deficytów w tych obszarach.

Metoda może być stosowana w edukacji psychologicznej i pracy wychowawczej dedykowanej dzieciom i młodzieży w każdej grupie wiekowej (łącznie z dziećmi w wieku przedszkolnym). Bazuje na aktywnej interakcji, komunikacji dzieci z edukatorem i medium filmowym; opiera się na trzech krokach: (1) uczenia na filmie; (2) uczenia poprzez film oraz (3) uczenia poza filmem. Wykorzystuje naturalne zainteresowanie dzieci i młodzieży przekazem audiowizualnym; ich skłonność do naśladownictwa zachowań innych ludzi, wielokodowy charakter filmu; metoda ta odwołuje się również do umiejętności poznawczych potrzebnych do rozumienia, interpretowania, analizowania przekazu audiowizualnego. Wpływa również na podniesienie kompetencji filmowych uczestników zajęć.

Metoda psychologicznej pracy z filmem może być profilowana do określonych potrzeb edukacyjnych, wychowawczych i psychologicznych dziecka; do jego wieku biologicznego i rozwojowego. Nadaje się zarówno do pracy indywidualnej z dzieckiem, jak i pracy z klasą/grupą dzieci; może być wykorzystywana zarówno przez nauczycieli w szkole, jak i rodziców czy opiekunów w środowisku domowym.

Film jako medium audiowizualne oddziałuje na receptory wzrokowe i słuchowe odbiorców, przez co łatwiej zakotwicza ich uwagę w świecie przedstawionym. Do planów, które służą koncentracji uwagi na przekazie, zalicza się detal, zbliżenie czy półzbliżenie lub niestandardową pracę kamery, której efektem jest obraz odbiegający od naturalnych przyzwyczajęń percepcyjnych widza (obraz odwrócony, niewyraźny, „trzęsący się”); efekt koncentracji uwagi można osiągnąć również poprzez radykalne i raptowne zwiększenie lub zmniejszenie wysokości dźwięków lub nieoczekiwane włączenie nowej sekwencji dźwiękowej (np. muzyki). Koncentracja uwagi w tych ostatnich związana jest z tzw. odruchem orientacyjnym, który obserwuje się w zachowaniu człowieka, także w odpowiedzi na nowe bodźce w świecie

realnym, co miało pierwotnie znaczenie adaptacyjne. Z czasem jednostka przyzwyczaja się do nowego bodźca i zachodzi tzw. habituacja. Twórca filmu, znając te prawidłowości, może manipulować uwagą widza poprzez odpowiednią konstrukcję przekazu. Utrzymywanie bodźców wzrokowych i audialnych na zbliżonym poziomie (np. epatowanie dynamicznymi sekwencjami audiowizualnymi) nie sprzyja aktywnemu dekodowaniu treści filmu, a wręcz – w przypadku młodszych widzów – może doprowadzać do frustracji potrzeby rozumienia tekstu audiowizualnego lub wywoływać stany lękowe, związane z kumulacją dynamicznych nieprzetworzonych poznawczo sekwencji. Powtarzające się i frustrujące widza doświadczenia tego rodzaju prowadzą również do utrwalenia niekorzystnych dla rozwoju i trudnych do modyfikacji strategii korzystania z mediów<sup>1</sup>.

Film, w przeciwieństwie do statystycznego obrazu (np. malarskiego czy grafiki), bazuje na ruchu i zmienności planów i kadrów, a jego znaczenie, jak udowodniali już prekognitywnie zorientowani twórcy i badacze kina (np. Sergiej Eisenstein, Hugo Munsterberg) zasadza się na aktywnej analizie, interpretacji i rozumieniu przekazu, którego konstrukcja z kolei powinna odpowiadać „prawom umysłu”. Widz nadaje całościowy sens przekazu „wychodząc poza informacje”<sup>2</sup> dostarczone przez pojedyncze kadry (por. efekt Kuleszowa), a nawet przez film rozumiany jako całościowy przekaz (por. dwa porządki filmowej sygnifikacji, czyli denotację i konotację). Oglądanie filmu pociąga więc za sobą myślenie konwergencyjne (budowanie znaczenia w oparciu o rozumienie fabuły oraz konwencji gatunkowej) oraz dywergencyjne (np. łączenie filmowych znaczeń z własnym doświadczeniem egzystencjalnym, z wiedzą na temat świata społecznego i fizycznego, która ulokowana jest w pamięci długotrwałej). Nadawanie znaczenia jest więc procesem interakcyjnym, w którym spotykają się dwa światy: rzeczywistość przekazu (filmu jako tekstu kultury) z rzeczywistością widza (jednostki o określonych uwarunkowaniach psychologicznych, socjologicznych, ekonomicznych, politycznych i kulturowych) (Ogonowska, 2004a). W perspektywie psychologii odbioru filmu nie istnieje więc obiektywny sens przekazu; film jest bowiem punktem wyjścia dla różnych operacji umysłowych wykonywanych przez konkretną jednostkę usytuowaną w określonych kontekstach społecznych i przestrzeni socjokulturowej.

Wszystkie te aktywności recepcyjno-odbiorcze wymagają aktywizacji złożonych procesów poznawczych (operacji umysłowych<sup>3</sup>) oraz wykorzystania posiadanych kompetencji kulturowych, filmowych i filmoznawczych. Kompetencje kulturowe ułatwiają osadzenie filmu w szerokim horyzoncie kultury i wobec innych

---

<sup>1</sup> Np. w miejsce krytycznego, aktywnego odbioru filmu nakierowanego na rozumienie, interpretację i analizę treści pojawia się odbiór w stanie rozproszonej uwagi, bazujący na hipnotyzujących właściwościach ruchomego obrazu, właściwy dla syndromu zastygłego spojrzenia (por. też: Ogonowska 2013: 273–284).

<sup>2</sup> Nawiązanie do tytułu książki: Jerome S. Brunera *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania* (Bruner 1978).

<sup>3</sup> Do podstawowych operacji umysłowych w odniesieniu do filmu zalicza się: (1) analizę i syntezę; (2) porównywanie; (3) uogólnianie i systematyzacja; (4) abstrahowanie i konkretyzację. Ich aktywizacja jest uzależniona od poziomu rozwoju poznawczego widza oraz umiejętności dydaktycznych i doświadczenia edukatora.

przekazów oraz mediów (zagadnienie intertekstualności, intermedialności); kompetencje filmowe umożliwiają rozumienie fabuły filmowej jako ciągu powiązanych ze sobą obrazów podporządkowanych określonej intencji twórczej oraz zasadom dramaturgii i konwencji filmowej. Kompetencje filmoznawcze pozwalają rozpoznać gatunek filmu, umiejscowić dzieło na tle innych dzieł danego reżysera, szkoły filmowej, nurtu estetycznego oraz odnaleźć odniesienia do innych filmów/tekstów kultury. Kompetencje filmoznawcze stanowią metapoziom kompetencji filmowych i rozwijają się sukcesywnie w miarę gromadzenia doświadczeń filmowych (np. oglądania filmów, czytania recenzji i opracowań filmoznawczych, uczestnictwa w zajęciach poświęconych tej problematyce czy w ramach różnych wspólnot dyskursywnych, np. grup rówieśniczych komentujących film). Kompetencje filmoznawcze są niezwykle istotnym typem praktycznych (stosowanych) kompetencji medialnych; pozwalają one „wyjść poza pojedynczy przekaz” i umiejscowić jego znaczenie w ramach dziedzictwa kulturowego związanego z produkcją kinematograficzną (lokalną, regionalną, narodową, światową).

Oprócz wielokodowego charakteru i dynamicznej formy („obrazy w ruchu”), film posiada również inne atrybuty, które sprzyjają, by go wykorzystać w celach edukacyjnych; chodzi tu m.in. o jego skończoną i narracyjną formę, przez co łatwiej zrozumieć jego treść, zwłaszcza że indywidualne autobiograficzne historie (mikrohistorie) występujące w codziennych wypowiedziach ludzi przyjmują także charakter narracyjny z takim stałymi elementami, jak bohaterowie, relacje między nimi, działania wynikające z określonych celów, motywacji, sytuacji zewnętrznych warunkujących aktywność poszczególnych jednostek (por. Bruner 1992: 3–17; Burzyńska 2008; Rosner 2006; Trzebiński 2002). Narracja jest więc naturalnym sposobem projektowania przyszłości i ujmowania własnego doświadczenia (Ogonowska, 2016c) z wykorzystaniem takich kategorii: jak czas (trzy perspektywy temporalne), przestrzeń, myślenie przyczynowo-skutkowe (sekwencyjno-linearne), ale też „hipertekstualne” (np. pod wpływem pytań interlokutora jednostka odnosi się do poszczególnych fragmentów swojej wypowiedzi – rozwija je, aby ponownie powrócić do głównej linii narracyjnej). Koncentracja na przekazie podczas trwania projekcji ma oczywiście charakter zmienny, co uzależnione jest nie tylko od cech samego przekazu (jego treści i formy), lecz także od dyspozycji i zasobów widza (m.in. od poziomu jego kompetencji kulturowych, filmowych i filmoznawczych) oraz samego kontekstu odbiorczego i nośnika filmu (wyświetlacze/ekrany różnych technologii; odbiór indywidualny/zbiorowy; prywatny/publiczny), jak i samego celu oglądania. W tym ostatnim przypadku chodzi o to, że można aktywnie profilować i „torować” strategie oglądania przekazu, zadając przed projekcją konkretne zadania w kontekście filmu, np. w formie pytań: „Zwróć uwagę: Co kierowało postępowaniem bohatera?”; „Jakie relacje łączą go z innymi postaciami?”, „Co odczuwał w obliczu określonej sytuacji?”.

Każda z tych grup czynników jest uzależniona od pozostałych, dlatego że wybór filmu zależy m.in. od poziomu wieku biologicznego i rozwojowego widza, które powiązane są z jego rozwojem poznawczym, emocjonalnym i społecznym, od poziomu kompetencji filmowych (i szerzej: kulturowych), od sytuacji problemowej, którą chcemy – przy pomocy filmu – rozwiązywać lub unaocznic. Kontekst odbiorczy musi być z kolei dostosowanych do tego typu pracy z filmem, a więc zapewniać możliwość

odbioru bez szumów komunikacyjnych oraz z możliwością podejmowania dodatkowych aktywności „w kontekście filmu” po zakończeniu projekcji. Zwłaszcza dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (3–7 lat) pozostające w fazie myślenia konkretno-obrazowego wymagają szczególnie aktywnej mediacji (Kołodziejczyk 2013) ze strony edukatora. Projekcja filmu, zwłaszcza w tej grupie wiekowej, powinna być poprzedzona wskazaniem kluczowych elementów przekazu (kim są bohaterowie?; gdzie toczy się akcja?; dzięki czemu bohaterowi udało się/nie udało osiągnąć zamierzone cele?; jakie emocje i uczucia mu towarzyszyły?). W trakcie oglądania, zwłaszcza młodsze dzieci mogą odnosić się do tej wiedzy przedwstępnej, co ułatwia im rozumienie fabuły. Jeżeli edukatorowi zależy na zapamiętaniu przez widzów fragmentów filmu (np. morału bajki filmowej) powinien on wykorzystać dodatkowe aktywności (np. prace koncepcyjno-manualne, jak rysunek, malunek, lepienie z plasteliny, wycinanie) lub konceptualno-motoryczne (np. przedstawienie wybranych scen za pomocą pantominy, innych form teatralnych); działania te służą zintensyfikowaniu myślenia konkretno-obrazowego oraz zapamiętywania informacji w pamięci długotrwałej poprzez aktywizację określonych ośrodków w mózgu (Spitzer 2012). W przypadku dzieci starszych i młodzieży warto pomyśleć o włączeniu w proces twórczy także bardziej złożonych narracyjnie projektów opartych, zarówno na mediach analogowych, jak i mediach cyfrowych. Dla przykładu, do zadań adolescentów może należeć stworzenie alternatywnego zakończenia filmu lub „dopisanie” do głównej linii fabularnej dodatkowego wątku bądź też przedstawienie (fragmentu) historii filmowej przy wykorzystaniu innego medium/kodu (np. narracji, konwencji, stylistyki fotograficznej, komiksowej, wideoklipowej).

Do edukacji psychologicznej i działań terapeutycznych lub profilaktycznych nadają się szczególnie filmy o wyraźnej strukturze narracyjnej, w których akcja rozwija się linearnie, gdzie relacje między bohaterami oraz związki przyczynowo-skutkowe wynikające z ich działań są łatwe do zrozumienia i odpowiadające realiom świata zewnętrznego. W miejscu edukacji transmisyjnej, silnie sformalizowanej wiedzy scholastycznej i dydaktyce uruchamiającej tryb myślenia paradygmatycznego (w koncepcji J.S. Brunera) należałoby wprowadzić: model edukacji oparty na naturalnych sposobach aktywnego nadawania znaczeń, wiedzę zakorzenioną w doświadczeniu oraz dydaktykę uruchamiającą tryb myślenia narracyjnego. W tym ujęciu narracja staje się, z jednej strony, formą wyjaśniania treści nauczania, z drugiej, sposobem aktywizacji procesów ich rozumienia i przyswajania przez uczniów (Bruner 1986).

Można wykorzystać w tym celu trzy rodzaje filmu: (1) filmy zastane; (2) filmy dydaktyczne (instruktażowe); (3) filmy będące zapisem działań widza/widzów. Filmy zastane to przekazy, które zostały stworzone w celach pozaedukacyjnych, np. filmy fabularne reprezentujące różne gatunki filmowe oraz hybrydy gatunkowe (np. fikcjonalne dokumenty, ang. *mock-documentaries*) (Ogonowska 2010: 269–292). Wśród filmów zastanych istotną funkcję w procesie edukacji i terapii psychologicznej mogą odegrać adaptacje filmowe popularnych wśród dzieci i młodzieży – utworów literackich, komiksów czy gier komputerowych (sieciowych). Pozytywny potencjał afektywny łączony z tymi adaptacjami skutkuje tym, iż widz będzie miał również pozytywne nastawienie do filmu, z którym będzie pracował. W kategorii:

filmy zastane nie ma dzieł, które a priori moglibyśmy wykluczyć jako obiekt analizy, z wyjątkiem takich, które: (1) przedstawiają brutalne sceny przemocy fizycznej, psychicznej i werbalnej; (2) w pozytywnym kontekście przedstawiają zażywanie narkotyków oraz przyjmowanie innych substancji psychoaktywnych; promują zachowania ryzykowne (np. ryzykowne zachowania seksualne); (3) niosą ze sobą treści jawnie antydyskryminacyjne oraz legitymizują przemoc tego typu; (4) prezentują treści pornograficzne i erotyczne oraz różne formy aktywności seksualnej skojarzonej z parafiliami i/lub przemocą.

Filmy dydaktyczne (instruktażowe) – zgodnie ze ich nazwą – zostały ze względu na formę i treść sprofilowane do celów kształcenia, rozwijania określonej wiedzy, kompetencji i umiejętności (uczenie się poprzez obserwacje, modelowanie zachowań). Filmy dokumentujące działania widzów mają ułatwić im zdystansowanie się do siebie, celem lepszego dostrzeżenia własnych zasobów i deficytów (np. w obszarze umiejętności komunikowania się z innymi, strategii rozwiązywania problemów, autoprezentacji). Forma przekazu nie powinna górować nad treścią, by nie odwracać uwagi bohaterów od zdarzeń świata przedstawionego. Powinno się unikać również wyświechtania filmów o tematyce psychologicznej, tzn. zapisu i przebiegu terapii, konkretnych zaburzeniach psychicznych, pracy psychologa etc, ponieważ filmy fabularne są podporządkowane głównie funkcji rozrywkowej, a w związku z tym filmowe reprezentacje takich zagadnień są często niezgodne z rzeczywistością i mogą wprowadzać widza w błąd lub nawet, gdy łączą się z osobistym doświadczeniem, powodować nieadekwatne reakcje emocjonalne.

Problemy w zakresie odbioru treści fabularnych (przykłady)	Problemy w zakresie odbioru formy przekazu (przykłady)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• fabuła nie odpowiada doświadczeniom egzystencjalnym, kulturowym i medialnym widzów, przez co nie mieści się w horyzoncie ich oczekiwań;</li> <li>• fabuła jest zbyt złożona i rozbudowana, co w istotny sposób utrudnia śledzenie i rozumienia poszczególnych wątków akcji oraz celów i motywacji bohaterów;</li> <li>• zastosowane przez nadawcę w warstwie fabularnej filmu odniesienia intertekstualne do innych tekstów kultury są dla odbiorcy trudne lub całkowicie niemożliwe do zidentyfikowania; rozumienie sensu przekazu ulega zubożeniu lub też całkowitemu zaprzepaszczeniu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zastosowana konwencja gatunkowa jest widzowi nieznana i utrudnia lub nawet całkowicie uniemożliwia rozumienie znaczenia przekazu;</li> <li>• problemy z rozumieniem narracji nielinearnej i/lub achronologicznej;</li> <li>• nieumiejętność powiązania w jedną całość różnych „warstw” przekazu, np. muzyki i jej znaczenia z warstwą ikonyczną oraz dialogami między bohaterami filmowymi</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne

W wyjątkowych przypadkach można uznać, iż filmy psychologiczne (w rozumieniu filmoznawczym) może uznać za wartościowe medium edukacyjne (np. w odniesieniu do studentów psychologii, psychiatrii i innych kierunków społecznych), gdy chcemy ukazać różnice między „rzeczywistością” a jej filmowymi reprezentacjom.

Zwykle wszystkie te trzy grupy czynników (cechy filmu, atrybuty widza i kontekst) wchodzi w interakcje i wpływają na poziom rozumienia przekazu, sposób

jego przeżywania (strukturę emocji) oraz zakres oddziaływania na egzystencjalną sytuację widza po zakończeniu seansu. Dzieło ekranowe ewokuje w nim uczucia intelektualne (np. zaciekawienie), uczucia moralne (zaniepokojenie wynikające z przeżywanej sytuacji konfliktowej), uczucia estetyczne (odnoszące się do walorów estetycznych filmu). Wybór filmu oraz kontekstu odbiorczego jest sfunkcjonalizowany do przyjętych uprzednio celów (np. edukacyjnych, wychowawczych, terapeutycznych, etc), do charakterystyki widza/grupy odbiorców, do kompetencji psychologicznych i filmoznawczych edukatora. Ten ostatni jest odpowiedzialny za wybór tytułu filmowego, precyzyjne określenie celów projekcji, stworzenie odpowiedniego kontekstu sprzyjającego koncentracji uwagi oraz pracy z filmem po zakończeniu wyświetlania, a także odpowiada za oszacowanie skali powodzenia/niepowodzenia całego przedsięwzięcia, oraz ewentualne wdrożenie działań naprawczych (z myślą o ich zastosowaniu w przyszłości).

Edukacja psychologiczna z wykorzystaniem filmu przebiega zatem w trzech perspektywach i postaciach: (1) uczenia na filmie; (2) uczenia poprzez film oraz (3) uczenia (po)za filmem. Wymienione strategie można postrzegać oddzielnie lub jako ogniwa bardziej złożonego procesu edukacyjnego.

Typ strategii	Opis strategii edukacyjnej
Uczenie na filmie	Warstwa fabularna filmu (świat przedstawiony na ekranie) jest podstawą analizy psychologicznej skoncentrowanej na omówieniu, np. motywacji bohaterów, przeżywanych przez nich uczuć i emocji w konkretnych sytuacjach, celów, jakie sobie stawiają, oraz strategii ich osiągnięcia etc.
Uczenie poprzez film	Film jest punktem wyjścia do rozpoznawania przedstawionych w nim zachowań, uczuć, emocji, sytuacji społecznych, które stanowią o podobieństwie realnym lub potencjalnym między filmowymi bohaterami a widzem. Identyfikacja owej analogii pozwala odbiorcy przemyśleć oraz dokonać ewentualnych zmian we własnym życiu (sytuacji egzystencjalnej, relacjach z otoczeniem społecznym) lub hamuje dotychczasowe lub zamierzone strategie działania, które wydają się – w kontekście nowej wiedzy – dysfunkcyjne, nie przystosowawcze, szkodliwe dla rozwoju i dobrostanu psychofizycznego jednostki;
Uczenie (po)za filmem	Film jest postrzegany jako element komunikacji społecznej, a zarazem jako tekst kultury. W tej perspektywie jawi się jako źródło wiedzy o: wartościach społecznych, które odzwierciedla, o motywacjach i strategiach twórczych reżysera (a nierzadko również o jego problemach psychologicznych, które udaje mu się w filmie oddać); o psychologicznych aspektach procesu twórczego, których efektem finalnym jest film;

Źródło: opracowanie własne

Wszystkie trzy perspektywy/ogniwa procesu edukacyjnego można wykorzystać w dłuższej perspektywie czasowej (np. praca z grupą w formie zblokowanych zajęć lub warsztatów rozłożonych na kilka tygodni czy miesięcy) zgodnie z ideą uczenia spiralnego Jeromy’ego Brunera. Ma to zastosowanie wtedy, gdy mamy możliwość i potrzebę pogłębionej pracy nad określoną umiejętnością, kompetencją etc. oraz dysponujemy większą ilością czasu na pracę z grupy lub osobą.

Uczenie spiralne polega na tym, iż wyznaczamy sobie korpus zagadnień, które uważamy za ważne dla danego etapu rozwojowego, dla konkretnej grupy społecznej (np. klasy szkolnej), dla konkretnej osoby (np. dziecka w wieku przedszkolnym czy adolescenta) lub dla grupy osób, której dotyczy określony problem (np. tendencje autoagresyjne, zachowania ryzykowne, problem z asertywnym zachowaniem oraz podleganie wpływowi grupy). Następnie zastanawiamy się nad doбором filmów, względnie fragmentów filmowych, które byłyby adekwatne dla tego zagadnienia oraz dodatkowymi metodami pracy z filmem, które z kolei byłyby dostosowane do poziomu wieku widza/widzów i jego/jej/ich możliwości poznawczych oraz sytuacji egzystencjalnej. Po jakimś czasie wracamy do tych wyjściowych zagadnień, lecz już na wyższym poziomie złożoności, „opatrując” je dodatkowymi kontekstami, które mają z założenia wzbogacić wiedzę i rozwinąć bardziej złożone kompetencje, np. społeczne.

Film, wespół z działaniami go poprzedzającymi i następującymi po projekcji, stanowić może bezpieczną przestrzeń ujawniania (przepracowania, redefiniowania) indywidualnych sytuacji konfliktowych i problemowych, w niektórych przypadkach działa podobnie do metod projekcyjnych. Problemy egzystencjalne widza przyjmują wtedy postać ukrytej narracji autobiograficznej, np. gdy dziecko wypowiadając się o losach filmowego bohatera na tyle silnie się z nim identyfikuje, iż dopowiada i wplata w interpretację elementy własnego doświadczenia, gdy jego reakcje emocjonalne i interpretacje mają charakter „hiperboliczny” i zawierają sensy naddane lub też, gdy w wypowiedziach widza obserwuje się pomijanie określonych treści, które były wyraźnie zaznaczone w warstwie jawnej przekazu, a na pytania dodatkowe, porządkujące edukatora – nie odpowiada, odpowiada wymijająco lub reaguje przesadnie emocjonalnie (także agresywnie). Film może być w takiej sytuacji punktem wyjścia do dalszej pracy edukacyjnej lub terapeutycznej, nakierowanej na rozwiązywanie problemów indywidualnych lub grupowych.

Praca z filmem zgodnie z metodą „Patrz mądrzej” ma więc charakter etapowy i kończy się badaniem skuteczności, czyli stopnia zbieżności przyjętych celów do osiągniętych rezultatów. Metoda badania skuteczności również jest uzależniona od odpowiedzi na pytanie: „Co chcieliśmy osiągnąć, projektując określony typ zajęć z udziałem filmu?”. Dlatego też, gdy przykładowo chcemy zbadać umiejętność analizy i interpretacji motywów oraz celów zachowań bohatera możemy wykorzystać wywiad pogłębiony, z kolei, gdy interesuje nas kwestia efektywności w zakresie zapamiętywania informacji filmowych – test wyboru lub metody rysunkowe (w zależności od wieku dziecka i jego możliwości poznawczych). Ważne jest także, aby pamiętać ich wybór konkretnej metody badania skuteczności, powinien być dostosowanych do możliwości uczestników seansu filmowego oraz nie przekraczać granic ich komfortu i bezpieczeństwa psychicznego.

## Studium przypadku

Seria filmów dokumentalnych *Killing Us Softly: Advertising's Image of Women* została zapoczątkowana w 1979 roku i od tej pory pojawiły się trzy zaktualizowane „odslony” tego dokumentu. Narratorką i pomysłodawczynią filmu jest Jean

Kilbourne, która postanowiła przyjrzeć się reprezentacjom kobiet w przekazach reklamowych i poprzez nie ukazać mechanizmy symbolicznej przemocy ikonicznej (Ogonowska 2004b), ich konkretne realizacje oraz skutki. Projekt ten ma charakter diachroniczny, gdyż jego autorka wykorzystuje w filmie reklamy z udziałem kobiet, które są obecne w przestrzeni publicznej od 2. połowy XX wieku do pierwszej dekady XXI wieku.

Prymarnym celem Kilbourne jest edukacja medialna odbiorców popkultury, głównie w odniesieniu do przekazów perswazyjnych (reklam), które w istotny sposób wpływają na postawy i zachowania społeczne względem kobiet. Bezrefleksyjny odbiór tych komunikatów oraz systematyczny wzrost ich liczby w przestrzeni medialnej sprawiają, iż dochodzi od stopniowej legitymizacji różnych form przemocy, jakiej poddawane są kobiety, także w realiach świata społecznego. Fragmentaryzacja, urzeczowienie i instrumentalizacja kobiecego ciała widoczna w przywoływanych przykładach reklam sprzyjają wielu negatywnym zjawiskom społecznym, m.in.: utrwaleniu stereotypowego wyobrażenia odnośnie kobiet jako obiektów seksualnych i usankcjonowaniu nierówności społecznych ze względu na płeć, ale także wiek, narodowość i rasę. Różne formy przemocy ikonicznej widoczne w tych przekazach wpływają również na świadomość społeczną, postawy i zachowania samych kobiet, co skutkuje m.in. w przyzwalaniu na różne formy dyskryminacji oraz autoagresji (np. zaburzeniach odżywiania, takich jak anoreksja czy bulimia). Akceptując medialne wizerunki kobiet, same kobiety próbują dorównać i dostosować się do narzucanych standardów kulturowych, co umacnia działanie mechanizmów przemocy wobec nich w świecie społecznym. Produkcja ta doskonale realizuje ideę filmu dydaktycznego oraz umożliwia edukację psychologiczną w trzech opisywanych wcześniej perspektywach: (1) uczenia o filmie; (2) uczenia poprzez film; oraz (3) uczenia (po)za filmem. Może również stanowić punkt wyjścia do analizy innych reklam (oraz szerzej: przekazów medialnych), np. w odniesieniu do stereotypów zawodowych czy medialnych reprezentacji mężczyzn i wizerunków męskości. Zgodnie z metodą „Patrz mądrzej” film ten jest przeze mnie wykorzystywany na zajęciach z zakresu psychologii społecznej, w odniesieniu do takich bloków problemowych, jak: (1) stereotypy społeczne: ich geneza oraz mechanizmy wpływu społecznego; (2) typy przemocy w przestrzeni medialnej i realnej oraz ich związki; (3) reprezentacje poznawcze i reprezentacje medialne rzeczywistości społecznej: modelowanie zachowań społecznych oraz legitymizacja nierówności; (4) wykorzystanie reklam w edukacji psychologicznej. W części warsztatowej słuchacze przygotowują projekty kampanii społecznej nakierowanej na edukację i profilaktykę w zakresie przeciwdziałania skutkom negatywnej stereotypizacji z uwagi na płeć, wiek, rasę, narodowość, pochodzenie społeczne. Analiza i interpretacja materiału źródłowego (filmu instruktażowego) poprzedza więc analizę dodatkowych materiałów wizualnych oraz umożliwia zakotwiczenie poznawcze słuchaczy w sferze zasygnalizowanych powyżej problemów. Ostatnim etapem działań edukacyjnych w tej grupie odbiorców jest stworzenie projektu autorskiego przekazu (kampanii społecznej), co umożliwi praktyczne wykorzystanie uzyskanych uprzednio: wiedzy, umiejętności i kompetencji. Finalna dyskusja w grupie nad przygotowanymi projektami umożliwia ocenę skuteczności tej metody przez prowadzącą oraz ułatwia uczestnikom dokonanie ewentualnych korekt w projekcie finalnym.



## Bibliografia

- Bałutowski Dawid. 2010. Jak oglądać filmy z młodzieżą. Film fabularny w psychoedukacji, terapii, profilaktyce. Warszawa.
- Bruner Jerome S. 1978. Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania. B. Mroziak (przeł.). Warszawa.
- Bruner Jerome S. 1986. Actual minus, possible worlds. Cambridge.
- Bruner Jerome S. 1992. „Życie jako narracja”. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 4. 3–17.
- Burzyńska Anna. 2008. Idee narracyjności w humanistyce. W *Narracja. Teoria i praktyka*. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.) Kraków.
- Franus Edward. 1970. „Fotografia i film jako narzędzia badań psychologicznych”. *Przegląd Psychologiczny* nr 20. 191–205.
- Gilmour David. 2011. Klub filmowy. E. Skowrońska (przeł.). Słupsk.
- Grzybacz Jarosław. 1995. „Czy oddziaływanie mediów jest skuteczne? Stare i nowsze teorie”. *Zeszyty Prasoznawcze* nr 3–4. 17–39.
- Kołodziejczyk A. 2013. Media w życiu rodziny. Rodzaje mediacji korzystania z mediów. W *Współczesna psychologia mediów. Nowe problemy i perspektywy badawcze*. A. Ogonowska, G. Ptaszek (red.). Kraków.
- Kilbourne Jean, D.E. Levin. (2008). So sexy so soon: the new sexualized childhood, and what parents can do to protect their kids. New York.
- Ogonowska Agnieszka. 2004a. Film jako tekst kultury. Kraków.
- Ogonowska Agnieszka. 2004b. Przemoc ikoniczna. Zarys wykładu. Kraków.
- Ogonowska Agnieszka. 2010. „Mock – documentary” i „faction genre”: wyzwanie dla kina dokumentalnego i paratekstualne gry z widzem. W *Kino po kinie. Film w kulturze uczestnictwa*. A. Gwóźdź, (red.). Warszawa. 269–292.
- Ogonowska Agnieszka. 2013. Rola myślenia konwergencyjnego i dywergencyjnego w rozwijaniu kompetencji informacyjnych i medialnych. W *Problemy konwergencji mediów*. M. Kaczmarczyk, D. Rott (red.). Sosnowiec-Praga. 273–284.
- Ogonowska Agnieszka. 2016a. Homo medialis: perspektywy i strategie użytkowania nowych mediów. W *Człowiek i medium. Terapia – rozwój – (auto)narracja*. A. Ogonowska (red.). Kraków.
- Ogonowska Agnieszka. 2016b. Język filmu a stopień, zakres i głębokość przetwarzania informacji i zapamiętywania treści u widzów (projekty eksperymentów psychologicznych). W *Język a media. Zjawiska językowe we współczesnych mediach*. B. Skowronek, A. Walecka-Rynduch, E. Horyń (red.). Kraków.
- Ogonowska Agnieszka. 2016c. Narracje autobiograficzne jako przedmiot badań psychologicznych. W *Człowiek i medium. Terapia – rozwój – (auto)narracja*. A. Ogonowska (red.). Kraków.
- Ogonowska Agnieszka. 2016d. Stymulowanie kompetencji (audio)wizualnych u małych dzieci. W *Człowiek i medium. Terapia – rozwój – (auto)narracja*. A. Ogonowska (red.). Kraków.
- Ogonowska Agnieszka. (red.). 2017a. Kino, film i psychologia. Kraków (w druku).
- Ogonowska Agnieszka. 2017b. Psychologia filmu jako subdyscyplina psychologii mediów. Wybrane koncepcje i paradygmaty badawcze. W *Pejzaże humanistyczne. Księga jubileuszowa Profesorowi Bolesławowi Faronowi poświęcona*. A. Ogonowska (red.). Kraków. 291–318.

Rosner Katarzyna. 2006. Narracja, tożsamość i czas. Kraków.

Spitzer Manfred. 2012. Jak uczy się mózg. M. Guzowska-Dąbrowska (przeł.). Warszawa.

Trzebiński Jerzy (red.). 2002. Narracja jako sposób rozumienia świata. Gdańsk.

Zimbardo Philip, R.J. Gerring. 2008. Psychologia i życie. Warszawa.

### Filmografia

Killing Us Softly 4: Advertising's Image of Women. 2010.

Killing Us Softly 3: Advertising's Image of Women. 2000.

Still Killing Us Softly: Advertising's Image of Women. 1987. National Council on Family Relations Film Festival, First Place; National Educational Film and Video Festival, Winner; Chicagoland Educational Film Festival, First Prize, Consumer Education.

Killing Us Softly: Advertising's Image of Women. 1979. North American Consumer Film Festival, Winner.

### Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie metody „Patrz mądrzej”, w której wykorzystano film jako przekaz wielokodowy, intermedialny i narracyjny; dzięki tym atrybutom może być wykorzystywany do działań edukacyjnych i terapeutycznych. Istotą pracy z filmem według tej metody jest uczenie na filmie, uczenie przez film oraz uczenie poza filmem. O pomyślnym wykorzystaniu filmu w tym procesie decydują przede wszystkim: prawidłowy dobór filmu do założonych celów oraz atrybutów grupy/osoby oraz właściwe kompetencje psychologiczne edukatora, który posiada również umiejętność oszacowania skuteczności osiągniętych rezultatów. Ostatnia część artykułu została poświęcona syntetycznej prezentacji studium przypadku, w którym opisano możliwość zastosowania tej metody w pracy ze studentami kulturoznawstwa i wiedzy o mediach w ramach przedmiotu: psychologia społeczna.

### Psychological Work with a Film: Presentation of the Author's Method “Look Smarter”

#### Abstract

The aim of the article is to present the “Look Smarter” method, which uses the film as a multi-code, inter-media and narrative transfer; these attributes allow it to be used in education and therapeutic activities. The gist of working with a film according to this method is to learn on the film, learn through the film and learn beyond the film. The successful use of the film in this process is determined by most of all: correct choice of film for the undertaken aims and attributes of the group/person, and appropriate psychological competences of the educator, who also possesses the ability to weigh the efficiency if the achieved results. The last part of the article is devoted to the synthetic presentation of a case study, which describes a possibility to use this method in working with students of culture studies and media studies within the subject: social psychology.

**Słowa kluczowe:** film, praca z filmem, kompetencje społeczne, edukacja, rozwój osobisty, terapia, edukacja psychologiczna, edukacja społeczna, przemoc, przemoc ikoniczna, stereotypy społeczne, stereotypiacja, reprezentacje medialne kobiet

**Keywords:** film, work with film, social competences, education, personal development, therapy, psychological education, social education, violence, iconic violence, social stereotypes, stereotyping, media representation of women

**Agnieszka Ogonowska** – prof. zw. dr hab., medioznawczyni, filmoznawczyni i psycholożka, dyrektorka Ośrodka Badań nad Mediami Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, kierowniczką Katedry Mediów i Badań Kulturowych IFP UP, współzałożycielka i prezeska Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej I kadencji w latach 2012–2016. Zajmuje się teorią mediów, zwłaszcza telewizji i Internetu, edukacją medialną, stymulacją kompetencji komunikacyjnych i wizualnych dzieci i młodzieży, psychologią mediów i komunikowania, oraz komunikacją społeczną i uzależnieniami medialnymi. Autorka wielu prac poświęconych tej tematyce, m.in. publikacji: *Komunikacja i porozumienie. Sztuka bycia razem, tworzenia więzi i rozwiązywania konfliktów* (2015), *Uzależnienia medialne, czyli o patologicznym wykorzystaniu mediów* (2014), *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość* (2013), *Polityka (re)prezentacji. Studia i szkice o kulturze medialnej* (2013), *Twórcze metafory medialne. Baudrillard–McLuhan–Goffman* (2010).