

Pomorska Szkoła Wyższa w Starogardzie Gdańskim

BARTŁOMIEJ CHRZANOWSKI

ORCID: 0000-0002-0292-857X

bartlomiej.chrzanowski@o2.pl

Uczestnictwo w realizacji filmu krótkometrażowego a zjawisko empowerment u młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym – studium przypadku

Participation in the Production of a Short Film and the Phenomenon of Empowerment among Youth at Risk of Social Maladjustment – a Case Study

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Chrzanowski, B. (2025). Uczestnictwo w realizacji filmu krótkometrażowego a zjawisko *empowerment* u młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym – studium przypadku. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 38(3), 141–156. DOI: 10.17951/j.2025.38.3.141-156.

ABSTRAKT

Artykuł dotyczy formy arteterapii, która odnalazła zastosowanie w pracy z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym. Osadzenie refleksji w kontekście koncepcji *empowerment* umożliwiło uwzględnienie metodyki oddziaływania terapeutycznego, wpisującej się w ideę twórczej resocjalizacji. Badania przeprowadzono w paradygmacie jakościowym, metodą studium przypadku, z wykorzystaniem techniki obserwacji uczestniczącej. Analiza dotyczyła czterech wychowanków odgrywających główną rolę w trzech filmach krótkometrażowych. Sformułowano pytanie badawcze odnoszące się do ustalenia zależności pomiędzy uczestnictwem w realizacji filmu krótkometrażowego a zjawiskiem *empowerment* u wybranych wychowanków zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Eksploracyjny charakter badań zdecydował o zrezygnowaniu ze sformułowania hipotezy badawczej. Otrzymane rezultaty wskazują, że jednostki reagują dynamicznie, a ich *empowerment* na poziomie artystycznym i wychowawczym jest ściśle powiązany z poziomem zaangażowania, uwarunkowany indywidualną historią ucznia i trudny do ustalenia na poziomie apriorycznym. Zajęcia mimo towarzyszących im trudności wychowawczych opierają się na obserwacji uczestniczącej, która poszerza możliwości diagnostyczne i umożliwia precyzyjniejsze projektowanie oddziaływań resocjalizacyjnych.

Słowa kluczowe: filmoterapia; *empowerment*; młodzież; zagrożenie niedostosowaniem społecznym

WSTĘP

Film może oddziaływać na widza zarówno w sposób konstruktywny, jak i destrukcyjny. Decydują o tym jego walory artystyczne, przesłanie oraz sposób odbioru. Interpretacja artystycznego dzieła nie zawsze musi być jednakowa – często nawet sami artyści ze zdziwieniem czytają o tym, czego dotyczy ich dzieło w opinii recenzentów (Tarantino, 2024). Dobór odpowiednich filmów stanowi więc poważne wyzwanie.

Pomocą mogą służyć sprawdzone podręczniki i scenariusze zajęć z filmoterapii (Warmuz-Warmuzińska, 2013). Sprawdzają się w pracy młodzieżą (Drochomirecki, 2018), ale nie zawsze z tą zagrożoną niedostosowaniem społecznym. W realiach pedagogiki resocjalizacyjnej trudno przygotować treści, które spotkają się z pozytywną reakcją ze strony wychowanka. Indywidualne doświadczenia i nieprzepracowane traumy generują swoistą blokadę – wychowanek „nie kupuje” filmu. W jego życiu pewne historie prezentowały się zupełnie inaczej.

W ramach poszukiwania bardziej efektywnych form filmoterapii zasadne wydaje się zastąpienie biernego oglądania filmów ich aktywnym tworzeniem. Przesunięcie akcentu z odbioru na produkcję filmową otwiera zupełnie nowe możliwości wychowawcze i diagnostyczne. Niniejszy artykuł omawia zarówno korzyści płynące z takiego podejścia, jak i zagrożenia, które może ono generować w pracy z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym.

Uwzględnienie w refleksji koncepcji *empowerment* – tu traktowanej jako intencjonalne wzmacnianie jednostek poprzez przekazywanie im decyzyjności i odpowiedzialności za pomyślność zrealizowanego zadania – pozwala lepiej uchwycić specyfikę organizacji tych zajęć. Można też ocenić, w jakim stopniu projekt filmu krótkometrażowego wzmocnił wychowanków w kierunku pożądanym wychowawczo, a w jakim mógł sprzyjać dalszej demoralizacji. Zajęcia mają stanowić przykład praktycznego zastosowania tzw. twórczej resocjalizacji.

ARTETERAPIA

Można odnotować wiele form oddziaływania terapeutycznego z wykorzystaniem sztuki. Ciężko więc o jednoznaczną definicję arteterapii. W rozumieniu wąskim będzie to wykorzystywanie sztuk wizualnych bądź technik plastycznych w celu terapeutycznego przepracowania trudności psychicznych pacjenta (Stańko, 2009b). W rozumieniu szerszym zaś to rozległe spektrum metod terapeutycznych wykorzystujących dowolną formę sztuki. W polskich opracowaniach arteterapię dzielono początkowo na muzykoterapię, biblioterapię i plastykoterapię (Gargacz, 2015). Skuteczność wynikająca z jej zastosowania oraz szerokie spektrum uzdolnienia i zainteresowań artystycznych pacjentów w sposób naturalny wymusiły jej otwarcie na inne formy arteterapii, tj. choreoterapię, bajkoterapię, teatroterapię

czy filmoterapię. Tej ostatniej ze względu na problematykę publikacji poświęcona zostanie większa część refleksji.

Terapia z filmem może przybrać formę bierną i czynną. Ta pierwsza sprowadza się do obejrzenia filmu oraz poprowadzenia o nim dyskusji. Na ogół o tytule decydują kwestie merytoryczne – problem, z jakim zmagają się pacjenci, czasami też walory estetyczne obrazu (Stańko, 2009a). Towarzyszy tej aktywności idea utożsamienia się z bohaterem filmu, co ma wygenerować walory terapeutyczne projekcji. Sesja z terapeutą też może dotyczyć próby zinterpretowania filmu, ale nie brakuje także rozmów o uczuciach, jakie towarzyszyły pacjentowi podczas seansu. Plusem takiej formy zajęć jest możliwość ich zrealizowania na dużej liczbie osób. Minusem – zwiększone ryzyko pozornego uczestnictwa.

Z perspektywy metodycznej za szczególnie interesującą (i stanowiącą wyzwanie) należy uznać formę czynną filmoterapii. Towarzyszy jej znacznie większa aktywizacja uczestników zajęć. W takich zajęciach terapeuta wspólnie z pacjentami tworzy film. Ogromnym atutem takiego rozwiązania jest swoboda doboru treści – w końcu to uczestnicy zajęć najlepiej wiedzą, o czym chcą nakręcić film. To oni więc decydują o fabule, postaciach, scenariuszu czy reżyserii. Spotkania terapeutyczne zaczynają przypominać plan filmowy, a projekt nabiera charakteru elitarnego – jeżeli ktoś chce w nim uczestniczyć, to musi się w pełni zaangażować. Bo oprócz oczywistych wyzwań, jakimi jest gra aktorska, pojawia się szereg niedocenianych przez przeciętnego widza czynników. Ktoś musi napisać scenariusz, mieć reżyserską wizję, ktoś inny z kolei zadbać o dobre ustawienie kamery, oświetlenie i nagłośnienie. Nakręcenie filmu w ramach filmoterapii stanowi więc nie lada wyzwanie.

Jednym z najbardziej spektakularnych przykładów filmoterapii czynnej zastosowanej w ramach polskiej resocjalizacji jest twórczość francuskiego reżysera Yves'a Goulaisa. Artysta zrealizował kilka filmów krótkometrażowych z udziałem osadzonych i strażników – tytuły „Wyjście” oraz „Więzienne sny samochodu Harry'ego” zostały zrealizowane w ramach Studia Filmowego „Zza krat”. Możliwość nakręcenia filmów z samego więzienia, w których główne role odgrywali przestępcy, wynikała z wyroku za podwójne morderstwo, jaki otrzymał Yves Goulais. Ofiarami francuskiego artysty była jego żona, która została nieumyślnie postrzelona w momencie zabójstwa jej kochanka – Andrzeja Zauchy. W 2005 roku Goulais wyszedł z zakładu karnego, zmienił nazwisko i powrócił do pracy jako reżyser filmowy (Olkowicz, Baran, 2020).

Filmoterapię czynną stosuje również Marcin Kondraciuk. Jednak na planie zamiast osób niedostosowanych społecznie towarzyszą mu osoby z niepełnosprawnościami. Podczas warsztatów terapeuta kładzie duży nacisk na samodzielność uczestników – opracowują zarys fabularny filmu, scenariusz, dobierają muzykę i przygotowują scenografię. W trakcie spotkań zespół mierzy się z ogromną ilością pracy – jego umiejętne zorganizowanie poprzez podział obowiązków wydaje się więc nieunikniony (Warmuz-Warmuzińska, 2013).

W 2020 roku w krakowskim Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii nr 1 utworzono szkolną telewizję. Sporadyczna działalność filmoterapeutyczna była realizowana już wcześniej, ale nie miała charakteru systematycznie podejmowanej aktywności. W projekcie szkolnej telewizji główną rolę odgrywali terapeuci oraz uczniowie. Artykuł *Fenomen resilience u młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym a aktywne uczestnictwo w procesie arteterapii w dobie XXI w. – na przykładzie projektu szkolnej telewizji* stanowił ewaluację projektu (Chrzanowski, Prajzner, 2022). Artykuł ten, choć spełniał standardy metodologiczne, pozostawiał autorowi pewien niedosyt – zastosowane w nim badania ilościowe nie uwzględniały indywidualnych historii wychowanków ani towarzyszącego im procesu zmiany.

Mniej więcej w 2023 roku zajęcia z filmoterapii zmieniły swój format. W miejsce reportaży filmowych, teledysków czy kampanii reklamowych zdecydowano się na projekt filmu krótkometrażowego. Refleksję nad filmoterapią czynną osadzono dodatkowo w koncepcji *empowerment*, szeroko opisywanej w naukach o zarządzaniu. Takie ujęcie pozwala lepiej uwidocznić metodyczną specyfikę zajęć i powiązać je z ideą twórczej resocjalizacji, a ponadto rodzi istotne konsekwencje metodologiczne dla realizowanych badań.

EMPOWERMENT

W procesie artystycznego tworzenia relacja wychowawcy z grupą wychowanków wchodzi w zupełnie nowy wymiar. Burza mózgów, dzielenie się inspiracjami, szczerza i bezwzględna krytyka wizji artystycznej (również wobec wychowawcy!) – to wszystko stanowi nieuchronny element filmoterapii realizowanej w postaci czynnej.

U wychowawcy może pojawić się zasadne pytanie, czy naruszenie tradycyjnej hierarchii nauczyciel–uczeń nie pociągnie za sobą niepożądanych skutków, szczególnie w realiach resocjalizacji. Jednocześnie ma on świadomość, że w obszarze sztuki hierarchia ta traci znaczenie – wartość artystyczna dzieła obroni się niezależnie od pozycji jego autora.

Wydaje się więc, że zajęcia z filmoterapii czynnej skazane są na specyficzną metodykę prowadzenia. Ciężar odpowiedzialności zostaje przeniesiony z terapeuty na wychowanków. To im najbardziej powinno zależeć na pomyślnym zrealizowaniu projektu. I to oni (a nie terapeuta) mają sobie udzielać motywacji, wskazówek czy nawet reprimendy. Opisaną metodykę prowadzenia zajęć można zaliczyć do podejścia określanego jako *empowerment*.

Samo pojęcie *empowerment* może oznaczać intencjonalne przekazanie siły bądź też przekazanie władzy – towarzyszyć temu winno swoiste wzmocnienie jednostki bądź grupy osób, którym ta władza jest przekazywana, oraz jasno wyznaczony cel, jaki jednostki te bądź grupa osób mają zrealizować. W polskich

tłumaczeniach czynność tę określa się jako *upodmiotowienie*, *uprawomocnienie* czy *umacnianie* (Kabat, 2024). Towarzyszy temu idea nie tyle przekazania władzy, ile uświadomienia jednostkom *umacnianym*, że to w ich gestii leży powodzenie projektu. To oni bowiem mają władzę, zdolności czy też kapitał umiejętności niezbędnych do tego, aby projekt ten został prawidłowo zrealizowany (Mazurkiewicz, 2011).

W poglądach Congera i Kanungo również można dostrzec ideę myślenia projektowego. *Empowerment* to dla nich „tworzenie warunków służących wzmacnianiu motywacji do realizacji zadań poprzez zintensyfikowanie poczucia własnej skuteczności wśród członków organizacji, co łączy się ze wzmacnianiem wewnętrznej siły i motywacji bazującej na systemach informacji zwrotnej, kompetencjach osób, ich wynikach pracy, realistycznych celów wynikających z podjętych obowiązków” (za: Kabat, 2024, s. 135). Odpowiedzialność za skuteczność działań przechodzi zatem na cały zespół, ponieważ – metaforycznie rzecz ujmując – władza została przekazana uczestnikom. To oni odpowiadają za końcowy efekt pracy.

W pedagogice resocjalizacyjnej *empowerment* stosowany jest w dwóch zasadniczych obszarach.

Pierwszy z nich dotyczy wzmacniania osoby, która doświadczyła traumy. Przekazanie jej części odpowiedzialności i decyzyjności ma na celu pobudzenie wewnętrznego potencjału oraz woli działania. Proces ten wspierają warsztaty poznawczo-behawioralne i psychoedukacja z zakresu psychologii oraz wiktymologii, które pozwalają jednostce zrozumieć mechanizmy towarzyszące traumatycznym doświadczeniom. Dzięki temu osoba zyskuje większą samoświadomość, modyfikuje swoje postawy, szybciej wychodzi z kryzysu oraz rozwija zasoby chroniące ją w przyszłości. W części opracowań taki rodzaj interwencji również określa się mianem *empowerment* (Badura-Madej, 2016).

Drugi obszar odnosi się do systemu edukacyjnego. *Empowerment* odnosi się do metodyki prowadzenia zajęć. W tym ujęciu osłabia się tradycyjną hierarchię nauczyciel–uczeń, co ma wyzwalać u wychowanków poczucie autonomii, samodzielność i podmiotowość działania (Badura-Madej, 2016). Zakłada się reorganizację struktury pracy klasy tak, aby proces nauczania i uczenia się miał bardziej demokratyczny charakter, pozbawiony dominacji ze strony nauczyciela. Przekazanie uczniom większej decyzyjności sprzyja wzrostowi ich odpowiedzialności za realizowane zadania, co w konsekwencji prowadzi do większej „samodzielności, innowacyjności i dbałości o rozwój własnych kompetencji” (Czubaszewicz, Gajewski, 2018, s. 156). Korzysta z tego filmoterapia czynna.

Bezpieczne przejście od sterowności zewnętrznej do sterowności wewnętrznej wymaga respektowania kilku kluczowych zasad. Można je bezpośrednio przełożyć na realia pracy planu filmowego, co dodatkowo uzasadnia adekwatność wykorzystania koncepcji *empowerment* w filmoterapii czynnej. Po pierwsze,

zdaniem Congera i Kanungo (za: Mazurkiewicz, 2011) zespół powinien dysponować kompletną wiedzą dotyczącą organizacji procesu, jego uwarunkowań oraz zadań, które zostaną mu powierzone.

Należy więc stawiać na bezpośredniość komunikacji oraz unikać nierealnych do zrealizowania planów (np. kręcenia pełnometrażowego filmu). Praktyka prowadzonych zajęć skłania ku stwierdzeniu, że często mniejsze projekty generują większy poziom satysfakcji – uczniowie szybciej go kończą, jest on dla nich bardziej zrozumiały, a także dla samego montażysty (którym najczęściej będzie terapeuta) oznacza mniejszą ilość pracy.

Po drugie, pomiędzy uczestnikami projektu należy ustalić jasne granice, umożliwiające niezależność działania. Wszelkie filmowo-terapeutyczne projekty warto rozpocząć od zorganizowania castingu. Wychowankowie mogą się sprawdzać zarówno w roli aktora, jak i członka tzw. ekipy filmowej (operator, dźwiękowiec, oświetleniowiec, scenarzysta, reżyser). Na ogół już po pierwszych kilku minutach zabawy wychowankowie szybko odnajdują się w swoich rolach i dbają o respektowanie ustalonych granic.

Po trzecie, należy odejść od tradycyjnego układu hierarchicznego na rzecz wewnątrzsterownych jednostek bądź zespołów. Przeniesienie odpowiedzialności za powodzenie projektu filmowego na młodzież zagrożoną niedostosowaniem społecznym może budzić pewne obawy. I nie dotyczą one wiedzy filmowej uczniów. Zdarzają się jednostki wybitnie zaznajomione z najistotniejszymi dziełami światowej kinematografii. Chodzi więc bardziej o typowe trudności natury wychowawczo-terapeutycznej. Świadomość powyższych zasad oraz ich umiejętne wprowadzenie do pracy wychowawczej daje terapii możliwość zachowania odpowiedniego balansu pomiędzy koniecznym interweniowaniem a obserwacją dynamicznego funkcjonowania grupy. W efekcie wychowankowie zaczynają tworzyć społeczność terapeutyczną (Mazurkiewicz, 2011). Dzielą się swoimi problemami, ale też często motywują się i kontrolują. Robią to nawet z większym zaangażowaniem niż terapeuta. Stają się zgranym zespołem.

Refleksja ta skłania autora do przedstawienia własnego rozumienia pojęcia *empowerment*. Termin ten odnosi się do intencjonalnego wzmocnienia jednostek poprzez przekazywanie im decyzyjności oraz odpowiedzialności za pomyślność jasno określonych i precyzyjnie zaplanowanych zadań. To właśnie element intencjonalności i celowości działań, w które włączany jest wychowanek lub grupa wychowanków, nadaje tej formie pracy wyraźny charakter wychowawczy.

Autor postara się odnieść do tego, w jaki sposób uczestnictwo w takim projekcie wzmocniło (*empowerment*) młodzież zagrożoną niedostosowaniem społecznym oraz jakie następstwa tego wzmocnienia udało się zaobserwować jeszcze w tym samym roku szkolnym, w którym projekt został zrealizowany.

METODOLOGIA

W niniejszych rozważaniach celem teoretycznym jest próba rozwinięcia wiedzy na temat zależności pomiędzy uczestnictwem w realizacji filmu krótkometrażowego a zjawiskiem *empowerment* u wybranych wychowanków zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Za cel poznawczy uznano zaobserwowanie zjawiska *empowerment* u wybranych wychowanków zagrożonych niedostosowaniem społecznym uczestniczących w realizacji filmu krótkometrażowego. Przedmiotem badań jest uczestnictwo w realizacji filmu krótkometrażowego oraz zjawisko *empowerment* u wybranych wychowanków zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Problem główny w poniższym artykule został sformułowany w postaci pytania: jaka jest zależność pomiędzy uczestnictwem w realizacji filmu krótkometrażowego a zjawiskiem *empowerment* u wybranych wychowanków zagrożonych niedostosowaniem społecznym? Ze względu na eksploracyjny charakter badań zrezygnowano ze sformułowania hipotez badawczych.

Rozważania zamieszczone w artykule opracowano w paradygmacie jakościowym. Za właściwą metodę uznano studium przypadku, techniką zastosowaną w badaniu była zaś obserwacja uczestnicząca. Prowadzono ją zarówno w trakcie trwania projektu (a więc podczas kręcenia scen), jak i w trakcie codziennego funkcjonowania na terenie szkoły – aż do zakończenia roku szkolnego 2022/2023 (kiedy to projekt był realizowany). Odpowiedzialny za realizację filmoterapii arte-terapeuta pracuje w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii nr 1 w Krakowie również jako nauczyciel wychowania fizycznego oraz wychowawca klasy. Pomysł na nakręcenie filmu nie wynikał więc z obowiązków czysto zawodowych – stanowił raczej wypuklenie pewnej pasji pedagogicznej.

Uczestnicy projektu podzielili się w trakcie jego trwania na dwie grupy: pierwsza, tzw. ekipa filmowa, dbała o plan filmowy (reżyseria, operator, dźwięk, scenografia), część z nich zaprezentowała się również na ekranie, odgrywając małe role. Ich aktywność nie zostanie uwzględniona w refleksji z przyczyn etycznych. Druga grupa wychowanków odgrywała główne role filmowe, a ich wizerunek został całkowicie zakryty – występowali w maskach konia i małp. To też umożliwiło pokuszenie się o refleksję.

Łącznie udało się nagrać trzy filmy krótkometrażowe w następującej postaci: jedną dłuższą zapowiedź do filmu (tzw. trailer) oraz dwie krótsze zapowiedzi filmowe (tzw. teasery). Projekt z góry nie zakładał celu tak ambitnego, jakim jest nakręcenie filmu pełnometrażowego. Wygenerował jednak wystarczająco dużo spotkań, które dotyczyły – oprócz oczywistych kwestii związanych z warsztatem filmowym – problematyki dbania o własne dobre imię. O tym jest bowiem ich film, który luźno nawiązuje do lektury szkolnej *Pan Tadeusz*.

WYNIKI

Przypadek 1

Wychowanka należy uznać za głównego inicjatora filmu. W trakcie lekcji wychowania fizycznego przejawiał skrajnie infantylne zachowania, w których dominowało zamiłowanie do mało wyszukanego poczucia humoru. Do samych obowiązków podchodził jednak z należytą starannością, regularnie przynosił strój na zmianę oraz sumiennie wykonywał każde ćwiczenia. Być może w wyniku braku wiary w możliwość wypracowania odpowiedniej postawy ucznia na lekcjach wychowania fizycznego nauczyciel (realizujący również niniejszy projekt) przestał reagować na skrajnie niepoprawne żarty. Z czasem zaczął też o nich rozmawiać, starając się wykreować u wychowanka zamiłowanie do bardziej abstrakcyjnego poczucia humoru. Zapoczątkowało to rozmowy o tym, jak nakręcić komedię w taki sposób, aby nikogo nie urazić. Wspólnie ustalono, że jest to trudne, ale można spróbować, uciekając w pastisz i abstrakcję.

Podczas pierwszego dnia zdjęciowego znajdowaliśmy się na siłowni plenerowej. Ujęcia, które miały posłużyć do filmu, zainspirowały ucznia do nakręcenia sceny będącej ukłonem względem filmu *Rocky*. Trenujący obok ludzie wyraźnie się uśmiechali. Ciężko im się dziwić – scena przedstawiała konia trenującego z ciężarkami i towarzyszącego mu trenera, który mówi, że nie można odpuszczać. Lęk przed negatywną reakcją społeczną u całej ekipy filmowej, a zwłaszcza u wychowanka, został maksymalnie wygaszony. Zespół wychowanków wraz z aktorami przejawiał pełne zdyscyplinowanie. Zrealizowany materiał utworzył pierwszy z trzech krótkometrażowych filmów.

Na poziomie wychowawczym Przypadek 1 zmienił się. Infantylne poczucie humoru zostało, ale z uczniem została nawiązana głębsza relacja. Terapeuta dzielił się swoimi spostrzeżeniami, ale też szczerymi refleksjami i obawami, nie tylko tymi natury wychowawczej, ale też natury życiowej. Podczas jednej z rozmów poruszono temat lęku przed pajakami, który towarzyszył terapeutce całe życie. Przypadek 1 okazał się pasjonatem pajaków (zwłaszcza ptaszników), miał ich ponad 100 i handlował nimi w sieci. Podczas jednej z takich rozmów wychowawca pokazał zdjęcie pajaka, a uczeń bez problemu wskazał jego nazwę oraz charakterystykę. Czynność tę powtórzył przy każdym następnym zdjęciu innego pajaka, którego terapeuta (nie dowierając sytuacji) pokazywał na swoim telefonie.

W trakcie kolejnych rozmów uczeń pozwolił sobie na udzielenie wskazówki, jak należy zadbać o kwiatek, który leżał w pokoju nauczycielskim i permanentniegnił. Po raz kolejny Przypadek 1 zaskoczył obecnych, wskazując poprawnie nazwę rośliny, jej łacińską nazwę oraz pochodzenie i właściwości. W sposób swobodny rozmawiał o metodyce uprawy kwiatów, którymi – jak się okazało – również zajmował się w wolnym czasie. Szczególnie zaskakujące w tym wszystkim



Fotografia 1. Scena napisana przez wychowanka odgrywającego główną rolę (jest w niej oczywiste nawiązanie do filmu Rocky III)

Źródło: opracowanie własne.

było biegle posługiwanie się nazwami łacińskimi przez ucznia, który jeszcze kilka tygodni wcześniej był znany wyłącznie z umiejętności opowiadania mało lotnych dowcipów.

Na poziomie wychowawczym filmoterapia nie tylko zbliżyła ucznia z wychowawcą, ale też pozwoliła na dostrzeżenie jego możliwości intelektualnych. Przypadek 1, będący w klasie VIII szkoły podstawowej, doskonale wiedział już, że w przyszłości powinien jak najszybciej zainteresować się kierunkami na Uniwersytecie Rolniczym w Krakowie.

Przypadek 2

Wychowanek odgrywał rolę zazdrosnych małp. Wspólnie z dwójką pozostałych uczniów wcielił się w rolę tzw. czarnego charakteru. Cała trójka szybko ustaliła podział ról: Przypadek 2 był skorumpowanym menedżerem, Przypadek 3 narcystycznym pięściarzem, a Przypadek 4 wiecznie sfrustrowanym trenerem. Pomimo dramatycznej sytuacji życiowej (o czym niżej) Przypadek 2 doskonale wszedł w rolę i często uczestniczył w grupowych wygłupach. Dzięki swojej charyzmie pełnił rolę starszego brata.

Uczeń trafił do Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii nr 1 w Krakowie z placówki opiekuńczo-wychowawczej. Matka opuściła dom rodzinny, a ojca nigdy nie poznał. Relacja z matką nie została zamknięta. Paweł widywał ją codziennie pod szkołą, która znajduje się blisko Galerii Krakowskiej. Matka była pijana, brudna,

otoczoną garstką bezdomnych. Za każdym razem wołała go po imieniu – Przypadek 2 czasami próbował jej pomóc, częściej jednak dostrzegał bezsens swoich starań i wstyd. Kobieta nie chciała wracać do domu, nie myślała o terapii, właściwie nie rozumiała argumentacji swojego syna.

Mniej więcej w klasie VII szkoły podstawowej (uczeń był starszy, gdyż dwa razy powtarzał klasę ze względu na zaniedbania edukacyjne) zdiagnozowano u niego nowotwór żuchwy. W wyniku operacji Przypadek 2 stracił połowę zębów. Zabieg nie zmienił znacząco jego rysów twarzy, ale wyraźnie zmienił go jako człowieka. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że pomimo przebytej operacji wychowanek zachował delikatne, szlachetne rysy twarzy. Potencjalny rozwój w kierunku aktywności aktorskiej nie stanowiłby dla niego przeszkody, gdyby nie trudności logopedyczne, które pojawiły się w następstwie utraty zębów.

Pomimo dramatycznej sytuacji życiowej Przypadek 2 przejawiał determinację do tego, aby jego życie nabrało znaczenia. Planował pójść do armii, cenił dyscyplinę i hierarchię. Czasami jednak emocje przejmowały nad nim kontrolę. Pewnego dnia jeden ze szkolnych kolegów niefrasobliwie zażartował z niego i jego uzębienia. Przypadek 2 spoliczkował kolegę z klasy tak mocno, że tamtemu puściła się krew z nosa. W tej samej chwili podszedł do swojego wychowawcy i powiedział: „wiem, że złamałem regulamin, ale nie pozwolę sobie na takie traktowanie – oddaję się w Pańskie ręce, nawet teraz sam podpiszę naganę”.

Na poziomie artystycznym Przypadek 2 wykazywał się ogromnym entuzjazmem. Doskonale wykorzystywał gadzety filmowe, potrafił wykorzystywać scenografię i dostrzegał w niej znacznie więcej niż terapeuta realizujący projekt. To on potargał plakat z wizerunkiem konia, to on dbał o choreografię nagrywanych ćwiczeń bokserskich – co wygenerowało dodatkowy film krótkometrażowy (*teaser 2*). Uspokajał też swoich bardziej krnąbrnych w trakcie robienia zdjęć kolegów. Pod koniec swojej obecności szkolnej chętnie wziął udział w próbach do wystawy artystycznej o roboczym tytule „Przemoc względem młodej i młodego”. Zamierzał przedstawić samego siebie w kajdankach, co miało wyrazić towarzyszące mu ograniczenia: jeden kajdan miał symbolizować trudne relacje z matką, drugi – chorobę nowotworową. Inicjatywa ta nie została dokończona, stanowi kolejne wyzwanie dla Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii nr 1 w Krakowie.

Kończąc szkołę, Przypadek 2 otrzymał informację o remisji nowotworu. Z rozbrajającą szczerością przyznał, że i tak spodziewa się powrotu choroby i kolejnej walki, ale jest na nią gotowy. A w międzyczasie chce służyć ojczyźnie jako żołnierz i – być może – samemu wybrać godzinę i okoliczności swojej śmierci.

Przypadek 3

Wychowanek trafił do Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii nr 1 w Krakowie na ostatnie dwa lata (klasa VII i VIII). Szybko odnalazł się w gronie rówieśniczym.

Wyróżniał się wybitną sprawnością fizyczną – bez problemu radził sobie w każdej dyscyplinie sportowej ze szczególnym wskazaniem na piłkę nożną.

W trakcie zajęć filmowych odgrywał swoją rolę z ogromnym poświęceniem i oddaniem dla jakości ujęcia. Uczeń musiał wykonywać ćwiczenia bokserskie w masce utrudniającej oddychanie oraz ograniczającej pole widzenia – pomimo początkowej frustracji szybko zaadaptował się do okoliczności. Przykładał też szczególną wagę do tego, żeby nie prezentować się podczas ujęć niefrasobliwie, sprawiać wrażenie pełnego profesjonalisty. Widać było kunszt bokserski w jego ruchach.

Zajęcia z filmoterapii uświadomiły mu potrzebę odnalezienia metody pracy nad swoimi emocjami. Jako jeden z niewielu (nie tyle z projektu, ile z całej szkoły!) wyraźnie zgłaszał potrzebę zintensyfikowania swoich spotkań z psychologiem, terapeutą lub wychowawcą. Momentami można było odnieść wrażenie wychowawczego sukcesu – w końcu uczeń wykazywał chęć pracy nad samym sobą. Z czasem jednak częściej przypominało to działania o charakterze manifestacyjnym, pozbawione realnych do odnotowania wysiłków czy starań. Co więcej, zgłaszana przez ucznia niewystarczająca liczba spotkań ze specjalistami coraz bardziej zaczynała przypominać wymówkę na ekscesy wychowawcze – można było więc zaobserwować, charakterystyczne dla osób przejawiających problem niedostosowania społecznego, zewnętrzne poczucie kontroli. Niekontrolowanym następstwem filmoterapii okazał się *empowerment* ucznia na poziomie relacji z innymi nauczycielami – starał się wejść z nimi w partnerską relację. Dostrzegając nierealność tych aspiracji, zaczął zarzucać im brak elastyczności w podejściu do pracy z nim. Przemawiała przez niego frustracja.

Pomimo licznych konfliktów w relacji z wychowawcami (również ze mną!) Przypadek 3 wyraźnie związał się ze szkołą. Cenił otrzymywane tu wsparcie i kończył szkołę bez większych trudności. Chętnie również wziął udział w projekcie wystawy artystycznej o roboczym tytule „Przemoc względem młodej i młodego”. Chciał wprowadzić do niej motywy walki kibicowskiej pomiędzy krakowskimi klubami piłkarskimi. Na tle Przypadku 1 oraz Przypadku 2 wykazywał się mniejszą kreatywnością artystyczną, ale na poziomie odgrywania roli przejawiał wysokie zdeterminowanie.

Przypadek 4

Został umieszczony w placówce opiekuńczo-wychowawczej po licznych ekscesach w środowisku rodzinnym. Ojciec znęcał się nad jego matką, jego starszym bratem (również naszym uczniem) oraz nad nim samym. W Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii nr 1 w Krakowie był od klasy IV szkoły podstawowej.

W trakcie projektu Przypadek 4 znajdował się w narastającej sytuacji konfliktowej z placówką opiekuńczo-wychowawczą. W Młodzieżowym Ośrodku

Socjoterapii też nie zawsze funkcjonował prawidłowo. Zdarzało się jednak, że wykazywał chęć do podejmowania dodatkowych prac na rzecz szkoły czy klasy – przejawiał wówczas bardzo zadaniowe podejście. Sumiennie wykonywał każde zlecenie.

Na poziomie artystycznym wniósł do grupy i projektu zdecydowanie najmniej. Często też jego pomysły wymuszały interwencję terapeuty. Jednym z nich była chęć wprowadzenia do scenariusza wulgarnych wypowiedzi zawodników występujących w FAME MMA, drugim zaś – usilna konieczność nakręcenia samej walki pomiędzy głównymi bohaterami w ringu bokserskim, co na poziomie samego zamysłu projektu było zupełnie niepotrzebne. Uczeń rozumiał jednak stawiane granice, należało mu je tylko wyraźnie i stanowczo wyznaczać.

Na poziomie wychowawczym Przypadek 4 nie odnotował poprawy. Oceny miał bardzo słabe, a w dodatku notorycznie palił papierosy (robił to od 4. roku życia) oraz wulgarnie się odzywał do wychowawców i nauczycieli. Ciężko wykazywać jego konfliktowość w relacjach z rówieśnikami, ponieważ miał tak duży poziom charyzmy i sprawności fizycznej, że raczej nie było chętnych do konfrontacji. Przypadek 4 o tym wiedział i skrupulatnie to wykorzystywał.

Interesująca z perspektywy badawczej była jego relacja z wychowawcą klasowym – nauczycielem wychowania fizycznego. Była ona przepełniona ambiwalencją. To właśnie jemu powierzał swoje żale i pytania dotyczące istotnych życiowych spraw. Informacje zwrotne nie zawsze przyjmował w prawidłowy sposób – czasem je traktował jako przejaw słabości albo nieszczerości. „Przecież Pan też na pewno pyskował!”, „Taa, zawsze się Pan odnosił do nauczycieli z szacunkiem?”. Często stawiał swojego wychowawcę klasowego w roli swojego „autorytetu”. Swoistego, bo wchodził wtedy w konfrontacyjne relacje z pracownikami placówki opiekuńczo-wychowawczej. Wówczas kwestionował ich metodykę pracy, powołując się na wyrwane z kontekstu słowa nauczyciela wychowania fizycznego, które – rzekomo – padły i miały dotyczyć placówki. Jak nietrudno się domyślić, stawiało to wychowawcę ucznia w bardzo niezręcznej sytuacji.

Pomimo angażowania się w dodatkowe zajęcia sąd umieścił Przypadek 4 w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym jeszcze przed ukończeniem klasy VIII. W tym przypadku filmoterapia nie przyniosła upragnionego efektu – ciężko jednak uznać, w jakim stopniu tak krótki projekt mógł coś zmienić przy tak wielu problemach, jakie towarzyszyły Przypadkowi 4. Dzięki zajęciom filmowym dostrzeżono u niego ogromną fascynację konfliktami i ich narastającą eskalacją. Było więc jasne, na czym należy się skupić w pracy resocjalizacyjnej. Zajęcia lekcyjne oraz szkolny korytarz nie uwypukliły tego wystarczająco wcześnie, ponieważ szkolni koledzy i rówieśnicy po prostu się go obawiali (i woleli unikać).



Fotografia 2. Scena zaaranżowana przez Przypadek 2 wygenerowała *teaser 2*

Źródło: opracowanie własne.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Przedstawione w części teoretycznej autorskie rozumienie *empowerment* odnosi się do intencjonalnego wzmacniania jednostek poprzez przekazywanie im decyzyjności oraz odpowiedzialności za pomyślność jasno określonych i precyzyjnie zaplanowanych zadań. Intencjonalność i celowość działań nadają tej formie pracy wyraźny charakter wychowawczy. Zajęcia filmoterapeutyczne zadziały na każdego z uczestników w inny sposób.

Przypadek 1 odegrał kluczową rolę w zainicjowaniu projektu filmowego, a możliwość przeprowadzenia z nim improwizacji zrodziła dodatkowy film krótkometrażowy (tzw. *teaser*). Obdarzony decyzyjnością oraz realnym wpływem na efekt końcowy (treść filmu) został zmuszony do uruchomienia swoich pokładów kreatywności, co zwiększyło jego poczucie zaradności. Na poziomie wychowawczym nawiązał relację z wychowawcą, która pozwoliła poznać jego możliwości intelektualne oraz nieszablonowe – bo niezwiązane z programem szkolnym – zainteresowania.

Przypadek 2 można uznać za przykład wychowanka, który realnie doświadczył *empowerment*. Funkcjonując w bardzo trudnej sytuacji życiowej, został włączony w projekt filmowy w sposób aktywizujący jego zasoby. Dobrze sprawdził się w odgrywaniu swojej filmowej roli, ale też samodzielnie wykorzystywał i tworzył scenografię, inicjował rozwiązania organizacyjne oraz koordynował działania kolegów na planie filmowym. Na zajęciach otrzymał zatem nie tylko możliwość uczestnictwa, ale również przestrzeń do podejmowania decyzji i brania

odpowiedzialności za przebieg pracy twórczej. Na poziomie wychowawczym odnotowano u niego *empowerment* rozumiany jako zmobilizowanie się: najpierw do pomyślnego działania na poziomie artystycznym, a później do walki z chorobą nowotworową i racjonalne zaplanowanie swojej przyszłości.

Przypadek 3 również doświadczył *empowerment*, jednak proces ten miał charakter ambiwalentny. W pracy na planie filmowym przejął część odpowiedzialności za przebieg scen, wykazał się dużą samodyscypliną, a także dbałością o profesjonalny wizerunek i rzetelność wykonania powierzonych mu zadań. Swobodny charakter pracy filmowej wychowanek zaczął przenosić na relacje szkolne, traktując nauczycieli bardziej po partnersku, co prowadziło do konfliktów. Zaktywizowane więc zostały pozytywne zasoby jednostki (determinacja, zaangażowanie w pomyślne zrealizowanie projektu, potrzeba wsparcia terapeutycznego), ale też ujawniły się obszary deficytowe. Zjawisko to pokazuje, że *empowerment* jest procesem nieprzewidywalnym – kierunek wzmocnienia trudno ocenić *a priori*.

Przypadek 4 stanowi ilustrację sytuacji, w której *empowerment* nie zadziałał w sposób wychowawczo pożądany. Wychowanek otrzymał przestrzeń decyzyjności oraz możliwość angażowania się w działania organizacyjne i twórcze, jednak przekazane mu elementy sprawczości nie doprowadziły do rozwoju autonomii w kierunku zgodnym z celami wychowawczymi. Wprowadzane przez niego propozycje twórcze nawiązywały do środowisk przemocowych i patologicznych (np. FAME MMA) – jego decyzyjność nie służyła więc konstruktywnej pracy zespołu. Uczeń jeszcze w tym samym roku szkolnym, w którym trwał projekt, został umieszczony w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym.

Obserwacja uczestnicząca uczestników projektu wykazała, że kierunek wzmocnienia (*empowerment*) jest nieprzewidywalny. Dlatego też wyżej wskazana metodyka zajęć może zrodzić trudne do przewidzenia następstwa. W zdecydowanej większości przypadków zajęcia uwypukliły drzemiącą w uczniach wyobraźnię, a także zmieniły ich nastawienie do sumienniejszego realizowania poszczególnych zadań. W dodatku, obserwując grupę, można było odnieść wrażenie, że im większy poziom zaangażowania ucznia w projekt, tym większy odnotowywano u niego *empowerment* zgodny z oczekiwaniami terapeuty. Pomimo przynależności do różnych klas i grup rówieśniczych pomiędzy wychowanekami nie odnotowano żadnego konfliktu wychowawczego (spory dotyczyły wyłącznie kwestii artystycznych!).

Przeprowadzone studium przypadku uzupełnia i rozszerza wcześniejsze badania nad filmoterapią czynną realizowaną w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii nr 1 w Krakowie. Refleksja prowadzona w paradygmacie jakościowym pozwala na znacznie głębszą wnikliwość oraz ukazuje dynamikę funkcjonowania grupy podczas zajęć terapeutycznych. Ujęcie to umożliwia również uwzględnienie indywidualnych historii wychowanków, które w istotny sposób oddziałują na przebieg i efekty pracy twórczej. Ograniczeniem takiej formy obserwacji jest

natomiast brak możliwości wypracowania wystandaryzowanej skali badawczej, co utrudnia replikację badań i prowadzenie analiz porównawczych w odniesieniu do innych projektów oraz grup uczestników – co zostało wykonane we wcześniejszych badaniach.

Analiza wykazała, że jednostki reagują dynamicznie, a skutki ich aktywności – zarówno artystycznej, jak i wychowawczej – są trudne do przewidzenia. Choć pojawiły się trudności natury wychowawczej, zauważono znacznie więcej korzyści edukacyjnych. Film pozwolił poruszyć temat świadomego dbania o własne dobre imię. Z perspektywy terapeutycznej narastające trudności wychowawcze stanowiły ważną informację diagnostyczną – wskazywały źródła zagrożenia niedostosowaniem społecznym poszczególnych przypadków i wyznaczały kierunek dalszych oddziaływań resocjalizacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Badura-Madej, W. (2016). Pomoc psychologiczna dla ofiar przemocy w rodzinie – zasada empowerment i rola terapeuty w jej realizowaniu. W: A. Hennel-Brzozowska (red.), *Empowerment czyli dodawanie siły w praktyce psychologicznej* (s. 25–34). Kraków: Wydawnictwo Scriptum.
- Chrzanowski, B., Prajzner, A. (2022). Fenomen resilience u młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym a aktywne uczestnictwo w procesie arteterapii w dobie XXI w. – na przykładzie projektu szkolnej telewizji. *Annales Universitatis Mariae E Curie-Skłodowska*, XXXI(3), 193–208.
- Czubaszewicz, H., Gajewski, P. (2018). Koncepcja empowermentu w zarządzaniu organizacjami. *Studia i prace. Zeszyt Naukowy*, 162, 155–156.
- Drochomirecki, B. (2018). Rola filmu w życiu młodzieży – raport z badań Stowarzyszenia Nowe Horyzonty. W: A. Skorupa, M. Brol, P. Paczyńska-Jasińska (red.), *Film w terapii i rozwoju. Na tropach psychologii w filmie, część II* (s. 32–49). Warszawa: Difin.
- Gargacz, S. (2015). Arteterapia: próba charakterystyki zjawiska. *Debiuty Bibliologiczno-Informologiczne*, 3, 129–147.
- Kabat, M. (2024). Empowerment jako usprawnienie aktywności nauczyciela. *Kultura i Edukacja*, 2(144), 133.
- Olkowicz, K., Baran, P. (2020). *Serca bicie. Biografia Andrzeja Zauchy*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Stańko, M. (2009a). Arteterapia – mechanizmy działania z perspektywy neuropsychologii. *Psychotherapia*, 2(149), 29–45.
- Stańko, M. (2009b). Arteterapia z dziećmi i młodzieżą – perspektywa rozwojowa. *Psychiatria*, 6(2), 66–73.
- Tarantino, Q. (2024). *Spekulacje o kinie*. Warszawa: Wydawnictwo Marginesy.
- Warmuz-Warmuzińska, E. (2013). *Filmoterapia w edukacji i terapii dzieci i młodzieży szkolnej oraz dorosłych. Scenariusze zajęć z wykorzystaniem filmów*. Warszawa: Difin.

ABSTRACT

This article discusses a form of art therapy that has been used in work with youth at risk of social maladjustment. Situating this reflection within the context of the empowerment concept allowed for the inclusion of a therapeutic methodology that aligns with the concept of creative

resocialization. The research was conducted using a qualitative paradigm, a case study approach, and participant observation techniques. The analysis focused on four students who played the main roles in three short films. A research question was formulated to determine the relationship between participation in the production of a short film and the phenomenon of empowerment in selected students at risk of social maladjustment. The exploratory nature of the study led to the decision not to formulate a research hypothesis. The results indicate that individuals respond dynamically, and their empowerment at the artistic and educational levels is closely linked to their level of engagement, conditioned by the student's individual history, and difficult to determine a priori. Although accompanied by educational challenges, the classes provide an insightful diagnostic that allows for the optimization of social rehabilitation interventions.

Keywords: film therapy; empowerment; youth; risk of social maladjustment