

Joanna Zabłocka-Skorek
(KinoSzkola)

Wychowawcza rola filmu w kontekście podstawy programowej szkoły ponadgimnazjalnej

Musimy wyjaśnić odbiorcy, szczególnie temu młodemu, jeszcze niedoświadczonemu, że nie każdy filmowy obraz rzeczywistości zasługuje na jego całkowite zaufanie. Musimy wzbogacić jego spojrzenie naszym spojrzeniem o tyle trafniejszym, o ile bogatsze jest nasze doświadczenie i wiedza o świecie. Musimy uczyć go umiejętności konfrontacji filmu z rzeczywistością¹.

W niniejszym artykule spróbuję wykazać, że film i inne teksty kultury audiowizualnej są doskonałym narzędziem edukacji do wartości (edukacji aksjologicznej). Poczynię wstępnie dwa zastrzeżenia. Po pierwsze, ograniczam swe uwagi do tej sfery aksjologii, która dotyczy kwestii etyczno-społecznych (a zatem: zagadnienia wartości *stricte* estetycznych uznając za osobny temat). Po drugie, posługuję się terminami „edukacja aksjologiczna” i „wychowanie do wartości”, aby nie użyć pojęcia „uczenie wartości”, które w mojej opinii zakłada wyższość systemu aksjologicznego nauczyciela nad systemem ucznia i może być mylone z mechanizmami socjo- i psychotechnicznymi służącymi do celów ideologicznych i propagandowych. Podobnie jak część pedagogów uważam, że kategorię „uczenie wartości” należy pojmować jedynie jako skrót myślowy, charakteryzujący olbrzymie zjawisko, jakim jest uczenie rozpoznawania, analizowania, urzeczywistniania i aktualizowania wartości².

Pedagodzy i socjologowie, reprezentujący skrajnie liberalne stanowisko, są zdania, że edukacja aksjologiczna w ogóle nie może być prowadzona, ponieważ stanowi zagrożenie dla autonomii i wolności jednostki ludzkiej. O ile zatem nie można nauczać wartości (czyli *de facto* przekazywać uczniom własnego, nauczycielskiego stanowiska aksjologicznego), o tyle

¹ Henryk Depta, *Kultura filmowa – wychowanie filmowe*, Warszawa 1979, s. 19.

² Katarzyna Olbrycht, *Przygotowanie pedagogów do prowadzenia edukacji aksjologicznej. Wybrane aspekty*, [w:] *Edukacja aksjologiczna*, t. 4: *Wybrane problemy przekazu wartości*, red. eadem, Katowice 1999, s. 12.

edukator jest niezbędnym czynnikiem w procesie kształcenia młodego człowieka w kierunku intelektualnego rozpoznania, a następnie swobodnego i samodzielnego wybierania wartości³.

Edukację aksjologiczną rozumiem jako wprowadzanie uczniów w świat wartości (problematykę aksjologiczną) metodą partnerskiego dialogu oraz pomoc młodym ludziom w konstruowaniu systemu wartości przy pełnym zrozumieniu i szacunku dla ich potrzeb. Za Katarzyną Olbrycht przyjmuję również założenie, że

istotą edukacji aksjologicznej jest kształcenie do ciągłego, świadomego wybierania i odpowiedzialnego podejmowania konsekwencji własnych wyborów⁴.

Tak rozumiana edukacja aksjologiczna oparta jest na konkretnym modelu komunikacji, zakładającym równorzędność dwóch podmiotów: edukatora i ucznia w aktywnym dialogu. Rola edukatora opierać się ma na wsłuchiwanie się w potrzeby ucznia oraz prowadzeniu go w stronę świadomego wyboru wartości, będących podłożem kształtującej się filozofii.

W mojej opinii odpowiednio dobrane dzieła filmowe oraz inne teksty kultury audiowizualnej są idealnym instrumentem motywującym do działań, zmierzających w kierunku kształtowania postaw moralnych (nie tylko młodych) ludzi.

Wychowanie do wartości – edukacja aksjologiczna

Jak jednak pomóc młodemu człowiekowi w budowaniu hierarchii wartości w kulturze, w której naczelną zasadą etyczną jest relatywizm, zgodnie z którą każdy ma prawo decydować, co jest dobre, a co złe? Jeśli młody człowiek nie jest głęboko zakorzeniony w wierze (która stanowi dla niego fundament aksjologiczny), może czuć się zagubiony w świecie, który na pozór wydaje się pozbawiony wartości.

Wydaje się zatem, że edukacja aksjologiczna młodego pokolenia jest czymś niebywale trudnym, a może nawet – z góry skazanym na porażkę. Jedną z metod pracy z uczniem może być dekonstrukcja postawy relatywistycznej, polegająca na ukazaniu jej słabości oraz próba odpowiedzi na pytanie, czy istnieją uniwersalne, intuicyjne wartości dobra i zła, eliminujące sytuacje względności wartości.

³ Por. *ibidem*, s. 11–12.

⁴ Katarzyna Olbrycht, *Wprowadzenie*, [w:] *Edukacja aksjologiczna*, t. 1: *Wymiary. Kierunki. Uwarunkowania*, red. eadem, Katowice 1994, s. 8.

Zbigniew Zdunowski, nauczyciel filozofii i etyki, proponuje wspólne z uczniami poszukiwanie norm, które można uznać za bezwzględne. Oto przykłady:

- nie morduj (nie zabijaj niewinnego człowieka);
- nikomu nie wyrządzaj krzywdy;
- nie kradnij;
- należy dotrzymywać zaciągniętych umów, zobowiązań;
- tortury, ludobójstwo, niewolnictwo, fizyczny gwałt, psychiczne znęcanie się, rasizm są czynami złymi – nie należy tego robić;
- należy okazywać solidarność i pomoc członkom własnej grupy, klanu, plemienia, rodziny;
- lepiej jest rozwiązywać konflikty drogą pokojową [...];
- nie należy prowadzić pojazdów pod wpływem alkoholu i narkotyków;
- człowiek nie jest rzeczą – rzeczy mają „cenę”, a człowieka ma „wartość”. Dlatego nigdy nie powinniśmy traktować ludzi jak rzeczy,
- sędzia powinien sądzić sprawiedliwie⁵.

Niektóre z tych zasad uczniowie mogą podważyć w toku dyskusji (zadając konkretne pytania, na przykład co z mordercami – czy nie należy im „wyrządzać krzywdy”, skazując na więzienie? Co w przypadku umów zaciągniętych z ludźmi, którzy są oszustami?), ponieważ są zbyt ogólne. Ważne jest również wskazywanie uczniom, że istotne znaczenie w życiu człowieka ma posiadanie określonej (co ważne – wypracowanej) hierarchii wartości, a nie (zgodnie z optyką relatywistyczną) ich równorzędność. Edukacja aksjologiczna potrzebuje nieautorytarnego modelu komunikacji między uczniem a nauczycielem. Bazą tego modelu może być metoda komunikacji interpersonalnej, stworzonej przez Marshalla B. Rosenberga, zwana „Nonviolent Communication” (w skrócie: NVC – w Polsce tłumaczona jako „porozumienie bez przemocy”), od lat stosowana z powodzeniem na gruncie skandynawskich praktyk edukacyjnych⁶. Podstawą komunikacji interpersonalnej jest aktywny dialog prowadzony w interaktywnym stylu językowym, biorącym pod uwagę uczucia

⁵ Zbigniew Zdunowski, *Uczeń wobec wyzwania relatywizmu*, [w:] *Uczeń wobec wyzwań współczesności*, red. Aneta Rogalska-Marasińska, Bożena Banasiak, Łódź 2010, s. 100.

⁶ Czołową instytucją jest tu Family Lab – organizacja stworzona przez Jespera Juula, duńskiego pedagoga, terapeuty i autora licznych książek, w tym między innymi: Jesper Juul, *Twoje kompetentne dziecko: dlaczego powinniśmy traktować dziecko poważnie?*, tłum. B. Hellmann, B. Baczyńska, Pruszków 2011. Najważniejsze publikacje Marshalla Rosenberga to: Marshall B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy: o języku serca*, tłum. M. Kłobukowski, Warszawa 2012; idem, *Edukacja wzbogacająca życie: porozumienie bez przemocy przyczynia się do poprawy wyników nauczania, redukuje konflikty i wzbogaca wzajemne relacje między uczniami i nauczycielami*, tłum. A. Mills, Warszawa 2006.

i potrzeby partnera dyskusji⁷. Tylko na drodze aktywnego słuchania, podczas którego staramy się odczytać emocje i potrzeby ucznia, stwarzamy mu możliwość pełniejszego wyrażenia siebie. Taka forma komunikacji bez wątpienia umożliwi nauczycielowi prowadzenie ucznia w kierunku świadomego wyboru wartości.

Działanie nauczyciela powinno zmierzać w kierunku rozpoznania i propozycji internalizowania przez ucznia wartości. Zaistnieć muszą jednak dwa czynniki, zależne od nauczyciela. Pierwszy z nich – nauczyciel musi wykazywać się dojrzałością aksjologiczną, drugi – rolę nauczyciela jest rozpoczęcie i prowadzenia komunikacji otwartej na dialog z młodym człowiekiem. Tylko taki typ edukacji jest „edukacją wzbogacającą życie”, co postulował Marshall Rosenberg.

Istotne jest, aby nauczyciele uświadomili sobie swoją olbrzymią rolę nie tyle w kształtowaniu systemu wartości młodych ludzi (ale nie na zasadzie autorytarnej), ile w tworzeniu odpowiedniej sytuacji komunikacyjnej, otwartej na empatyczny dialog z uczniem. Kontakt z dziełem filmowym może rozpocząć ten dialog, umożliwić otwarcie się obu stron na szczerą dyskusję.

Popkultura na usługach edukacji aksjologicznej

Ci psycholodzy i pedagodzy, którzy przeświadczeni są o zgubnym wpływie tekstów popkulturowych na psychikę młodych ludzi, powołują się na liczne badania, dowodzące szkodliwości nieumiejętnego korzystania z mass mediów i wskazujące na wysoki ich wpływ na najważniejsze aspekty życia młodych ludzi.

Środki masowego przekazu niewątpliwie silnie oddziałują na psychikę młodego odbiorcy i kształtowanie się jego systemu wartości. Jednakże negowanie kultury popularnej w praktyce pedagogicznej, przyjmowanie twardego (istniejącego jeszcze?) podziału na kulturę elitarną i egalitarną oraz uznawanie tej pierwszej za jedyne możliwą do wykorzystywania w edukacji młodzieży, niesie za sobą olbrzymie zagrożenia. Młodzi ludzie zanurzeni są w świecie mediów masowych – coraz mniej w telewizji, coraz bardziej w świecie wirtualnym. Ten świat jest dla nich podstawową płaszczyzną życia społecznego – światem, którym rządzą pewne reguły (w tym główna: albo jesteś z nami, albo nie istniejesz), język i system wartości.

⁷ Por. Zofia Aleksandra Żuczkowska, *Od autorytaryzmu do pedagogiki humanistycznej – polskim nauczycielom brakuje treningu umiejętności prowadzenia dialogu z dziećmi*, „Studia z Teorii Wychowania” 2012, nr 1, s. 212.

Już pod koniec lat siedemdziesiątych pedagodzy dostrzegli, że obok dwóch głównych instytucji socjalizujących młodego człowieka – rodziny i szkoły, istnieje trzecie środowisko mające bezpośredni, silny (a może nawet silniejszy) wpływ na młodego człowieka – świat środków masowego przekazu. Wprowadzono nawet oddzielne terminy na określenie tego zjawiska: kształcenie równoległe, szkoła równoległa, oświata równoległa, wychowanie równoległe⁸. Co więcej – kształcenie równoległe nie jest uzależnione od etapów kształcenia, jest kształceniem permanentnym – trwającym przez całe życie człowieka. Co jednak bardzo ważne i mające dla realizacji celów edukacji medialnej niebagatelne znaczenie:

określenie tego kształcenia i wychowania jako „równoległe” oznacza, iż chodzi **nie o zastępowanie szkoły** w jej podstawowych funkcjach, lecz o stworzenie **systemu wspomagającego jej działalność**. [...] Ogniwa kształcenia równoległego powinny wspierać realizację programów nauczania, dopełniać je, komentować, rozszerzać, aktualizować wiedzę zawartą w podręcznikach szkolnych, a także rozwijać zainteresowania uczniów i pobudzać ich aktywność⁹ [wyróżnienia moje – J.Z.S.].

Zbigniew Kwieciński i Anthony Giddens nazywają to zjawisko przesunięciem cywilizacyjnym:

teza o *przesunięciu cywilizacyjnym* mówi, iż rola tradycyjnych instytucji wychowawczych i socjalizacyjnych przejmowana jest w sposób inwazyjny przez grupę rówieśniczą oraz mass media i kulturę popularną, przy czym grupa rówieśnicza czerpie wzory socjalizacyjne z mass mediów i kultury popularnej, co stanowiłoby przesłankę do przyjęcia założenia, iż informacje potrzebne do kształtowania wizji siebie i własnego życia czerpane są z kultury popularnej i mass mediów, zaś mechanizm transmisji tych wzorów wzmacniany jest przez role i funkcje, które grupa rówieśnicza pełni w życiu młodego człowieka¹⁰.

Wychowywanie i socjalizacja dziecka w kulturze ponowoczesnej są zatem w niewielkim stopniu uzależnione od treści przekazywanych poprzez mass media. To, jakie treści będą internalizowane przez dziecko bądź nastolatka, zależy w głównej mierze od tego, które z tych treści

⁸ Część naukowców do kształcenia równoległego zaliczała nie tylko środki masowego przekazu, ale wszystkie środowiska mające wpływ na socjalizację (organizacje młodzieżowe, placówki oświatowe, kluby sportowe itd.) Więcej na ten temat: Louis Porcher, *Kształcenie równoległe*, tłum. K. Tomaszewski, Warszawa 1978; *System kształcenia równoległego a powszechna szkoła średnia*, red. Janina Koblewska, Warszawa 1977; Ryszard Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1976.

⁹ Irena Janiszewska, *Przedmowa*, [w:] Louis Porcher, *Kształcenie równoległe...*, s. 6–7.

¹⁰ Ewa Wysocka, *Przedmowa. Konteksty wychowania młodego pokolenia w czasach ponowoczesnych*, [w:] *Dzieci i młodzież w kręgu oddziaływania mediów i grup rówieśniczych – w i pomimo ponowoczesności*, red. Joanna Aksman, Jolanta Pułka, Kraków 2012, s. 8.

nabiorą istotnego znaczenia dla grupy rówieśniczej. Mass media, kultura popularna są zatem dawcami wartości, a grupa istotnych innych – znajomi, koledzy, przyjaciele – ma znaczący wpływ na to, czy dane wartości zostaną przeniesione na młodego człowieka.

Zadaniem pedagogów/edukatorów powinno być wejście do świata kultury popularnej, w której funkcjonują ich wychowankowie, celem dostarczenia im (uczniom) kompetencji do krytycznego odbioru tekstów przez tę kulturę tworzonych. Pedagodzy z nurtu pedagogiki krytycznej mówią tu o „upełnomocnieniu” uczniów i włączeniu ich osobistego doświadczenia w praktykę pedagogiczną i wychowawczą:

Termin „upełnomocnienie” odnosi się do dostarczania wychowankom narzędzi do uwarunkowań swojej tożsamości, do tego, aby byli władni wypowiadać się swoim językiem. Jest to budowanie tzw. krytycznego myślenia, które umożliwi im przekroczenie horyzontu swojego dotychczasowego „ja” i rozpoznanie ukrytej relacji dominacji w ich codziennym życiu. Dla realizacji tej idei istotne jest uczynienie przedmiotem nauczania dziedzinę kultury popularnej, albowiem to ona jest ważna dla uczniów, a nie szkolna czy rodzinna rzeczywistość¹¹.

Podstawową metodą włączania kultury popularnej do praktyki szkolnej jest analiza tekstów popkulturowych (filmów, reklam telewizyjnych, piosenek), celem szukania w nich nawiązań do zagadnień będących w programach nauczania. I tak na przykład – na lekcjach historii można wykorzystać teledyski, w poszukiwaniu odniesień do realnych wydarzeń historycznych. Na lekcjach polskiego warto zaś wykorzystać gry komputerowe, będące bezpośrednim odwołaniem do literatury (choćby *Wiedźmina*). Intertekstualność kultury popularnej daje olbrzymie pole do opisu zaangażowanym pedagogom.

Druuga metoda, związana z włączaniem do praktyki edukacyjnej doświadczenia wychowanków, polega na proponowaniu uczniom działalności zbudowanej wokół współczesnych tekstów kultury¹². Przykładem tej metody mogą być różnorakie debaty i projekty edukacyjne, w realizacji których największe pole działania mają właśnie uczniowie.

Trzecia metoda polega na dostarczaniu narzędzi do rozumienia języka, którym posługuje się dane medium (na przykład film, reklama, telewizja) i, na wyższym szczeblu, pozwala na transpozycję jednego języka na drugi¹³. Na przykładzie komiksu można wytłumaczyć uczniom, czym jest filmowy *storyboard*, a tym samym – czym jest „plan zdarzeń”, którego

¹¹ Tarzycjusz Buliński, *Kultura popularna w nauczaniu szkolnym: analiza krytyczna*, „Psychologia Wychowawcza” 2013, nr 4, s. 140.

¹² Por. *ibidem*, s. 141.

¹³ Por. *ibidem*.

sporządzanie jest częstą udręką uczniów na zajęciach języka polskiego. W ten sposób młodzież nie tylko poznaje język, którym posługuje się dane medium (komiks, film, literatura), ale także pragmatyzuje wiedzę uzyskaną w szkole. Jest to niezwykle ważne zagadnienie, bowiem jednym z podstawowych minusów, jakie dostrzega uczeń w polskiej szkole, jest oderwanie treści, które przekazuje mu szkoła, od praktyki życiowej.

Również film komercyjny (którego główną funkcją jest rozrywka) może służyć edukacji aksjologicznej niejednokrotnie dużo lepiej niż kino artystyczne. Transparentność formy kina komercyjnego ułatwia utożsamienie się z bohaterem, co stanowi warunek konieczny w kształtowaniu systemu wartości poprzez konfrontację własnej sytuacji życiowej z zachowaniem filmowego bohatera. Film komercyjny, będąc dla młodego widza łatwiejszy w odbiorze, może silniej wpłynąć na jego emocje oraz pobudzić do, pożądanej w procesie edukacji aksjologicznej, refleksji.

Szkoła powinna pokazywać młodym ludziom, w jaki sposób mają się poruszać w gąszczu współczesnych tekstów kultury. Nie powinna li tylko wartościować tekstów kultury (dychotomicznie dzielić ich na przynależne do kultury wysokiej bądź niskiej), tylko uczyć uczniów selekcji materiału, dokonywania wyborów, „nawigowania” wśród milionów tekstów.

Nauka języka ruchomych obrazów powinna rozpocząć się w wieku przedszkolnym. To wtedy dzieci po raz pierwszy stykają się ze światem mediów – nie tylko oglądając filmy animowane w telewizji, ale również grając w gry cyfrowe¹⁴. Na pierwszym etapie „medialnego” życia dziecka edukacja audiowizualna powinna być prowadzona przez rodziców i polegać na kontrolowanym (przez rodziców) korzystaniu z urządzeń multimedialnych i oglądaniu kanałów telewizyjnych przez dzieci. Większość rodziców sadza bowiem swoje pociechy przed monitorem telewizora nie kontrolując, z jakimi treściami tak małe dzieci się spotykają. Kanały tematyczne dla dzieci przesiąknięte są olbrzymią ilością reklam – z moich spostrzeżeń wynika, że niektóre dzieci nie widzą różnicy pomiędzy barwnym światem reklam a obrazami pochodzącymi z filmów animowanych. Dla najmłodszych widzów oba przekazy są równie atrakcyjne i tożsame (sic!)¹⁵. Na najwcześniejszym etapie życia młodego konsumenta proces kształtowania krytycznego odbiorcy tekstów kultury możliwy jest jedynie na drodze uświadomionego przez rodzica doboru treści przekazywanych dziecku. Świadomy dobór nie polega jednak na posadzeniu dziecka przed odbiornikiem, nastawionym na jeden z wielu tematycznych, dziecięcych

¹⁴ Na rynku pojawiają się aplikacje na smartfon z grami nawet dla kilku-, kilkunastumiesięcznych dzieci!

¹⁵ O rozumieniu telewizji przez dzieci zob. między innymi: Magdalena Szubielska, *Rozumienie programów telewizyjnych przez dzieci*, Lublin 2007.

kanalów telewizyjnych. Powinien natomiast polegać na wyborze filmu adresowanego do dzieci w określonym wieku, atrakcyjnego wizualnie i przekazującego łatwe do odczytania przez dziecko przesłanie.

Problemy wynikające ze specyfiki domowego oglądania filmu coraz częściej dostrzegam w codziennej pracy z najmłodszymi uczniami. Część dzieci ma olbrzymią trudność w skoncentrowaniu się na pełnometrażowym filmie wyświetlanym w kinie. Powodów tego stanu rzeczy jest kilka, a większość wynika z braku kontrolowanej przez rodziców recepcji filmu. Po pierwsze, dzieci, przyzwyczajone do oglądania filmów krótkometrażowych, pomiędzy którymi występują liczne (trwające niekiedy dłużej niż film) bloki reklamowe, nie są w stanie podążać za fabułą filmu pełnometrażowego. Po drugie, dzieci są nieprzyzwyczajone do obecności w kinie. Sporadyczne wizyty w kinie w okresie przedszkolnym sprawiają, że dzieci wczesnoszkolne lękowo reagują na sytuację, w której mają oglądać film w zaciemnionej sali na wielkim ekranie, przy dźwiękach płynących z kinowych głośników. Po trzecie, w momencie, w którym dziecko przedszkolne odwiedza z rodzicami lub innymi członkami rodziny kino po raz pierwszy, uczestniczy zazwyczaj w seansach filmów komercyjnych, zrealizowanych w stylu hollywoodzkim. Zapewne, takie filmy w większości wypełniają nasze ekrany, nie każdy rodzic ma możliwość uczestniczenia z dzieckiem w dziecięcych festiwalach filmowych czy spotkaniach z filmem europejskim, przeznaczonym dla młodego widza. Warto jednak przejrzeć oferty lokalnych kin w poszukiwaniu ambitniejszego repertuaru, aby późniejszy kontakt dziecka z dziełami o odmiennej stylistyce, wymagające większego skupienia i doświadczenia medialnego, nie był dla nich tak dużym wyzwaniem. Co więcej – warto dziecku pokazywać miejsca, w których dzieło filmowe nie jest jedynie przysłowiowym „dodatkiem do popcornu”. Edukacja filmowa polega również na odpowiednim doborze kin, do których prowadzimy najmłodszych widzów¹⁶.

W przypadku dzieci w okresie przedszkolnym, edukację audiowizualną należy rozpocząć od kształcenia umiejętności odróżniania fikcji od rzeczywistości¹⁷. Przekazy medialne bombardują dzieci niezliczoną

¹⁶ Podczas moich częstych wizyt w kinach tradycyjnych, w których realizowany jest mój program edukacji medialnej, zdarzają się sytuacje, gdy małe dzieci, przekraczając próg kina dziwią się: „To jest kino?”. Ich zdziwienie spowodowane jest faktem, że to, z czym się spotykają, jest dalece odmienne od ich dotychczasowego doświadczenia: sali kinowej w kontekście galerii handlowej, czyli kina jako jednej z wielu form rozrywki/handlu w przestrzeniach konsumpcji. Świadomi nauczyciele/edukatorzy powinni zatem dołożyć wszelkich starań, aby umożliwić dzieciom kontakt z tradycyjnym kinem, w którym widz i jego przeżycie ekranowe są najważniejszymi elementami doświadczenia kinowego.

¹⁷ Krystyna Pawłowska twierdzi, że kształcenie tej umiejętności powinno stać się priorytetem pedagogicznym, por.: Krystyna Pawłowska, *Rzeczywistość medialna jako problem pedagogiczny*, „Kultura Współczesna” 2000, nr 1–2, s. 23–24.

ilością barwnych obrazów, które są często bardziej atrakcyjne od codziennego doświadczania świata. Sztuka odróżniania tych dwóch rzeczywistości jest fundamentem świadomego odbioru współczesnych przekazów medialnych. W praktyce nauka ta powinna opierać się na rozmowach z dziećmi (najpierw prowadzonych przez rodziców, następnie przez nauczycieli i edukatorów medialnych) i zabawach edukacyjnych polegających na wprowadzaniu dzieci w świat mediów. Ulubione przez dzieci zajęcia bazują na odkrywaniu tajemnic tworzenia poszczególnych tekstów kultury. Najlepszym narzędziem w tego typu pracy okazuje się film: już dzieci przedszkolne mogą wykonywać proste zabawki optyczne (zajęcia te w prosty sposób tłumaczą zjawisko iluzji optycznej, na którym opiera się kino), wykonywać filmy metodą poklatkową i krótkie filmy animowane. W zajęciach tłumaczących najmłodszym i nieco starszym dzieciom, czym się różni książka od filmu, wykorzystać można technikę komiksową (dzięki czemu od razu uczymy transferu intersemiotycznego i wprowadzamy zagadnienia związane z intertekstualnością). Z mojej praktyki wynika również, że duża świadomość mediów rodzi się u naszych podopiecznych na zajęciach dotyczących zawodów filmowych (na których dzieci mają możliwość wcielenia się w konkretne osoby pracujące przy produkcji filmu)¹⁸.

Wychowawcza rola filmu a podstawa programowa

Pozostaje jednak pytanie, czy dzieło filmowe (zarówno krótkometrażowe, jak i pełnometrażowe), jest na tyle atrakcyjne dla współczesnego nastolatka, aby mogło spełniać rolę „przewodnika” po świeci wartości. Czy poprzez kierowany (przez edukatora) kontakt z filmem można modelować postawy moralne młodego człowieka i pomóc mu w konstruowaniu hierarchii wartości?

Zdaniem Henryka Depty, punktem wyjścia pracy wychowawczej z filmem powinno być korzystanie z takich dzieł filmowych, które spotykają się z największym powodzeniem wśród młodych widzów, przy jednoczesnym powiększaniu ich horyzontów poznawczych¹⁹. Osoba przygotowująca aksjologiczną edukację audiowizualną powinna mieć zatem pełną świadomość dotyczącą sposobu recepcji filmów przez młodego widza. Depta uważa, że najważniejsze działania „wychowania poprzez film” powinny skupiać się wokół rozwijania i wzbogacania:

¹⁸ Wszystkie powyższe zajęcia przeprowadzam z uczniami podczas autorskich warsztatów medialnych – jednego z komponentów edukacyjnych programu KinoSzkola.

¹⁹ Por. Henryk Depta, *Film w życiu i wychowaniu młodzieży*, Warszawa 1983, s. 165.

- wiedzy o świecie współczesnym;
- ciekawości poznawczej (postawy „otwartego umysłu”), zainteresowań sytuacją człowieka w świecie, zrozumienia spraw ludzkich, w tym także samego siebie;
- wrażliwości moralnej oraz aktywnych postaw społecznych, światopoglądowych i obywatelskich;
- uczuciowej strony życia dzieci i młodzieży²⁰.

Z raportu *Oglądam, myślę, czuję – młodzi w kinie*, przygotowanego na zlecenie Stowarzyszenia Nowe Horyzonty wynika, że 80% nastolatków uważa, iż poprzez kontakt z historiami innych poznają świat oraz mają możliwość zrozumienia samego siebie²¹. Filmy, jak żaden inny tekst kultury (może poza książką, która, niestety, w obecnych warunkach kulturowych nie ma tak dużego, jak wcześniej, znaczenia) uczą młodych ludzi empatii, otwartości i tolerancji – aż 72% uczniów uważa, że dzięki filmom lepiej rozumieją innych ludzi. Historie innych ludzi zmuszają ich też do refleksji na temat własnego życia, a w efekcie – do konstruowania lub przemodelowania własnego systemu wartości:

Nastolatki deklarowały, że utożsamiają się z bohaterami, których spotkał trudniejszy los i dzięki temu zaczynają doceniać swoją sytuację. W ten sposób filmy pomagają przewartościować im życie²².

Odpowiednie wykorzystywanie filmu w praktyce wychowawczej może sprzyjać nie tylko atrakcyjnemu poznawaniu świata przez dzieci i młodzież. Konfrontacja własnego życia z postawami i zachowaniem filmowych bohaterów wpływa na rozwój własnej osobowości, budowanie hierarchii wartości i kształtowanie postaw społecznie wymaganych.

Skoro jednym z podstawowych zadań szkoły ma być wychowanie młodego człowieka (jak pisałam wcześniej – wolę sformułowanie „wsparcie w wychowaniu”), prześledzić należy zapisy podstawy programowej, aby dowiedzieć się, jak jej autorzy planują edukację aksjologiczną w ramach procesu kształcenia ogólnego. Ponadto, do zapisów podstawy programowej IV etapu edukacyjnego proponuję (w załączniku) tytuły filmów, za pośrednictwem których można z uczniami omawiać poszczególne zagadnienia.

W podstawie programowej przedstawione są wskazówki dotyczące tworzenia planu wychowawczego szkoły („szkolny program wychowawczy”), który powinien bazować na kilku czynnikach:

²⁰ Henryk Depta, *Wychowanie filmowe...*, s. 132.

²¹ *Oglądam, myślę, czuję – młodzi w kinie. Raport o kinie młodych*, s. 2 i 5. Raport dostępny na: http://www.nhef.pl/edukacja/pliki/eduwgrane2010/file/nhef_materialy_prasowe.pdf (dostęp: 10 września 2014).

²² *Ibidem*, s. 7

- być spójny z programami nauczania;
- uwzględniać kształtowanie postaw uczniów;
- być tworzony z udziałem uczniów, rodziców i nauczycieli;
- być osadzony w tradycji szkoły i lokalnej społeczności²³.

Z zapisów podstawy programowej wynika, że szkolny program wychowawczy powinien być poprzedzony diagnozą środowiska szkolnego – uwzględniać problemy wychowawcze występujące w danej placówce. Po części zatem powinien być skoncentrowany na potrzebach uczniów²⁴.

Autorzy obowiązującej podstawy programowej kształcenia ogólnego duży nacisk kładą na potrzebę wychowania moralnego, głównie dzieci najmłodszych (przedszkolnych):

Tak znacząca obecność treści wychowawczych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego ma bezpośredni związek ze zmianami obserwowanymi w wychowaniu rodzinnym. Większość rodziców troszczy się o wszechstronny rozwój i wychowanie swoich dzieci. Niestety, niepokojąco zwiększa się też liczba rodziców, którzy poświęcają swoim dzieciom zbyt mało czasu. Na dodatek, coraz mniej uwagi przywiązują do wychowania: kształtowania u dzieci nawyków odpowiedniego zwracania się do innych oraz zgodnego współdziałania z dorosłymi i dziećmi, do dbania o ład i porządek w swoim otoczeniu, a także do poszanowania przyrody i własności społecznej. Z tego powodu uznano, że jednym z głównych celów działalności pedagogicznej przedszkola jest budowanie w umysłach dzieci systemu wartości, zwłaszcza w zakresie rozróżniania dobra od zła i preferowania dobra. Idea ta jest konkretyzowana we wszystkich zakresach wspomagania rozwoju i edukacji przedszkolnej dzieci, poczynając od kształtowania umiejętności społecznych, aż po wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne²⁵.

Najważniejszym celem wychowania przedszkolnego w zakresie edukacji aksjologicznej jest zatem budowanie systemu wartości i kształtowanie umiejętności odróżniania dobra od zła (wątek ten pojawia się w podstawie programowej kilkakrotnie). Obok wartości moralnych, edukacja przedszkolna ma koncentrować się na wartościach społecznych (opartych na poprawnych relacjach z dorosłymi i rówieśnikami, związanych z przynależnością do grup społecznych), poznawczych (związane z wiedzą o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym), estetycznych (bazyjących na wprowadzaniu dzieci w świat sztuki, muzyki, teatru) i obywatelskich (kształtujących postawy patriotyczne)²⁶.

²³ *Podstawa programowa*, t. 2, s. 10.

²⁴ *Ibidem*, s. 10 i 11.

²⁵ Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego*, [w:] *Podstawa programowa*, t. 1, s. 32.

²⁶ *Por. ibidem*, s. 17.

W podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej zostały wyodrębnione zajęcia z etyki. Co bardzo ważne, autorzy podstawy programowej sugerują, aby zajęcia z tego zakresu przeprowadzać na podstawie opowiadań, bajek i baśni – w tym tekstów filmowych²⁷.

Uczeń kończący klasę trzecią powinien: przestrzegać reguł obowiązujących w społeczeństwie (zarówno w gronie rówieśniczym, jak i w świecie dorosłych); wiedzieć, że nie można zaspokajać swoich potrzeb kosztem innych ludzi; wiedzieć, dlaczego ważna jest prawdomówność; wiedzieć, że nie wolno zabierać cudzej własności; pamiętać o oddawaniu pożyczonych rzeczy; nieść pomoc potrzebującym; wiedzieć, że nie należy chwalić się bogactwem²⁸. Ponadto powinien rozumieć, że ludzie mają równe prawa, zdawać sobie sprawę z tego, że nie należy wyrządzać krzywdy innym osobom, dlaczego należy naprawiać wyrządzoną drugiemu człowiekowi szkodę, dlaczego ważny jest staranny dobór przyjaciół i szanowanie przyrody²⁹. Zbliżone są treści przypisane tzw. edukacji społecznej – przykładowo:

Uczeń kończący klasę III: odróżnia dobro od zła, stara się być sprawiedliwym i prawdomównym; nie krzywdzi słabszych i pomaga potrzebującym; identyfikuje się ze swoją rodziną i jej tradycjami; podejmuje obowiązki domowe i rzetelnie je wypełnia; rozumie, co to jest sytuacja ekonomiczna rodziny, i wie, że trzeba do niej dostosować swe oczekiwania; [...] jest chętny do pomocy, respektuje prawo innych do pracy i wypoczynku; [...] wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa; [...] wie, jak ważna jest praca w życiu człowieka; wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa; jest tolerancyjny wobec osób innej narodowości, tradycji kulturowej itp.; [...] zna zagrożenia ze strony ludzi³⁰.

Na II, III i IV etapie edukacyjnym etyka jest oddzielnym, nieobowiązkowym przedmiotem. Od roku szkolnego 2014/2015 dyrektor szkoły ma obowiązek zorganizować zajęcia etyki dla minimum jednego chętnego ucznia (wcześniej, aby zajęcia z etyki mogły być w szkole organizowane musiała się zebrać grupa minimum 7 uczniów; efektem tego była nieznaczna liczba zajęć z etyki w polskich szkołach).

Wymagania ogólne stawiane przed uczniem kończącym edukację z zakresu etyki w szkole podstawowej zostały sprecyzowane w następujący sposób:

I. Kształtowanie refleksyjnej postawy wobec człowieka, jego natury, powinności moralnych oraz wobec różnych sytuacji życiowych.

²⁷ Por. *Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej w zakresie etyki*, *Podstawa programowa*, t. 4, s. 149–150.

²⁸ Por. *Podstawa programowa*, t. 1, s. 46.

²⁹ Por. *ibidem*, s. 54.

³⁰ *Podstawa programowa*, t. 1, s. 49; oraz *Podstawa programowa*, t. 4, s. 26–27.

II. Rozpoznawanie swoich obowiązków wobec najbliższego otoczenia, rodziny i szkoły.

III. Przygotowanie do rozpoznawania podstawowych wartości i dokonywania właściwej ich hierarchizacji.

IV. Dostrzeganie różnorodności postaw i zachowań ludzi.

V. Wyrażanie opinii i wartościowanie zjawisk społecznych na poziomie społeczności szkolnej i społeczności lokalnej³¹.

Cele szczegółowe nauczania etyki w szkole podstawowej związane są z samopoznaniem ucznia – refleksji dotyczącej własnego zachowania, poznawania cech swoich i najbliższych osób, przyjmowania odpowiedzialności za siebie i innych, a także z zasadami moralnymi panującymi w życiu społecznym: pojęciem wolności, praw i obowiązków człowieka, rolą pracy w życiu człowieka, sposobami poprawnego porozumiewania się między ludźmi³².

W podstawie programowej nauczania etyki w gimnazjum znajduje się zapis dotyczący umiejętności rozpoznawania przez ucznia podstawowych wartości i dokonywania ich hierarchizacji. Znaczy to zatem, że uczeń nie tylko ma mieć świadomość istnienia wartości, ale również powinien dokonywać poprawnego ich klasyfikowania. Powinien też umieć uzasadniać znaczenie postępowania zgodnego z zasadami moralnymi w życiu jednostki. Istotne znaczenie autorzy podstawy programowej przykładają do zagadnień związanych z normami i zasadami życia społecznego na płaszczyźnie szkolnej, lokalnej oraz narodowej. Celem nauczania etyki ma być również wspieranie ucznia w kształtowaniu odpowiedzialności za swoje decyzje moralne oraz za działania na rzecz dobra własnego i innych ludzi. Gimnazjalista powinien być świadomy znaczenia problemów moralnych we współczesnym świecie, a także próbować samodzielnie poszukiwać sposobów ich rozwiązywania (w wymiarze jednostkowym i społecznym)³³.

Podstawa programowa nauczania etyki w szkole ponadgimnazjalnej skupia się w dużej mierze na zagadnieniach związanych z podstawowymi pojęciami i koncepcjami etycznymi. Jednym z celów nauczania tego przedmiotu ma być kształtowanie tożsamości młodego człowieka poprzez pogłębioną refleksję dotyczącą postaw moralnych współczesnego człowieka. Dużą uwagę przykładą się do oceny moralnej występujących zjawisk społecznych i podejmowania przez jednostkę odpowiedzialności za konsekwencje swych wyborów moralnych³⁴.

³¹ Podstawa programowa, t. 4, s. 151.

³² Por. *ibidem*, s. 151.

³³ *Ibidem*, s. 153–154.

³⁴ Por. *ibidem*, s. 155–157.

Istotne zagadnienia wspierające proces kształtowania się hierarchii wartości podejmowane są w podstawie programowej przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie; ich celem głównie ma być zwrócenie uwagi młodych ludzi na wartość rodziny. Na II etapie kształcenia uczniowie, obok tematów związanych z uświadamianiem sobie zmian fizjologicznych i psychicznych związanych z dojrzewaniem, rozważają zagadnienia dotycząca roli i funkcjonowania rodziny jako grupy społecznej i swojego miejsca w tej grupie. Jednym z tematów, które mają być podjęte w ramach tego przedmiotu, jest istota koleżeństwa, empatii i wzajemnego szacunku³⁵.

Podstawa programowa wychowania do życia w rodzinie na etapie gimnazjalnym skupiona jest w głównej mierze na kształtowaniu szacunku do siebie i innych osób. Poszanowanie godności człowieka odnosi się tu zarówno do wymiaru fizycznego (szacunek do własnego ciała), jak i psychicznego (odnoszącego się głównie do kierowania drogą rozwoju osobistego)³⁶. Zagadnienia podstawy programowej wychowania do życia w rodzinie na etapie ponadgimnazjalnym koncentrują się natomiast na przygotowaniu uczniów do pełnienia odpowiedzialnych funkcji w rodzinie, którą założą w przyszłości. Nie brakuje również pytań filozoficznych: „Kim jest człowiek? Jakie są jego cele i zadania życiowe? Jaki jest sens życia?”³⁷.

Zagadnienia związane z wartościami stanowią znaczną część podstawy programowej języka polskiego. W części wstępnej podstawy programowej nauczania języka polskiego w szkole podstawowej znajdziemy zapis, że szkoła ma za zadanie kształtować postawy sprzyjające dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu dziecka, oparte na takich wartościach, jak:

uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji³⁸.

Poprzez kontakt z tekstami kultury, uczeń klas IV–VI powinien kształtować „hierarchię wartości, swoją wrażliwość, gust estetyczny,

³⁵ Por. *ibidem*, s. 158.

³⁶ Por. *ibidem*, s. 159–160.

³⁷ *Ibidem*, s. 161.

³⁸ *Podstawa programowa*, t. 2, s. 16. Zapis pojawia się zarówno w części wstępnej podstawy programowej dla szkół podstawowych, jak i w części wstępnej podstawy programowej dla gimnazjum i liceum.

poczucie własnej tożsamości i postawę patriotyczną”³⁹. Powinien również nauczyć się rozpoznawać wartości i odczytywać je również na zasadzie przeciwieństw wpisanych w dany tekst (przyjaźń – wrogość, miłość – nienawiść, prawda – kłamstwo, wierność – zdrada)⁴⁰ co, zdaniem Witolda Bobińskiego, skutkować ma

uwrażliwieniem ucznia na ujawnianie się postaw i wartości w postępowaniu bohaterów (z otwartością na inwencję uczniowską w tej materii)⁴¹.

Inny zapis analizowanej w tym miejscu podstawy programowej: „[uczeń] konfrontuje sytuację bohaterów z własnymi doświadczeniami”⁴², Witold Bobiński komentuje, zaznaczając, że rolą nauczyciela powinna być pomoc uczniowi w wykształceniu refleksyjnego podejścia do dzieła literackiego, opartego nie tyle na każdorazowym „zderzeniu” przeżyć bohaterów z własnym życiem, co świadomej ocenie zjawisk przedstawionych w tekście (na przykład postaw bohaterów) w odwołaniu do własnej hierarchii wartości⁴³.

Z kolei gimnazjalista powinien bez przeszkód posługiwać się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych i negatywnych, definiować je i określać ich obecność w dziełach literackich i tekstach kultury oraz relacje z nimi związane (na przykład tolerancja – nietolerancja, piękno – brzydota). W konfrontacji z dziełami literackimi powinien również charakteryzować

ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne, np. miłość, przyjaźń, śmierć, cierpienie, lęk, nadzieja, wiara religijna, samotność, inność, poczucie wspólnoty, solidarność, sprawiedliwość; dostrzega i poddaje refleksji uniwersalne wartości humanistyczne⁴⁴.

Zdaniem Krzysztofa Biedrzyckiego, autora komentarza do podstawy programowej języka polskiego dla III etapu kształcenia, okres gimnazjum to najlepsza pora, aby poprzez konfrontację z tekstami kultury uwrażliwiać moralnie młodych ludzi. Jest to czas, w którym coraz częściej zadają oni sobie pytania egzystencjalne, a pogłębiona refleksja spowodowana lekturą tekstów kultury może przynieść im odpowiedzi na nurtujące ich pytania. W dodatku, zdaniem Biedrzyckiego, lekcje języka polskiego,

³⁹ *Ibidem*, s. 29.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 31.

⁴¹ Witold Bobiński, *Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej – wskazówki metodyczne*, [w:] *Ibidem* s. 66.

⁴² *Ibidem*, s. 30.

⁴³ Por. *ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 38.

dając uczniom narzędzia służące prawidłowemu formułowaniu myśli, wpływają również na kształtowanie umiejętności wartościowania⁴⁵.

W podstawie programowej języka polskiego na IV etapie kształcenia, autorzy odnoszą się bezpośrednio do tematyki aksjologicznej. Zgodnie z tymi zapisami, uczeń liceum ma dostrzegać związki między językiem a wartościami (zdawać sobie sprawę z tego, że język podlega wartościowaniu i umożliwia je) oraz rozumieć, że język jest źródłem poznania wartości, takich jak: dobro, prawda, piękno, wiara, nadzieja, miłość, wolność, równość, braterstwo, Bóg, honor, ojczyzna, solidarność, niepodległość, tolerancja. W ramach nauczania rozszerzonego, uczeń ma rozpoznawać w utworach literackich wartości narodowe i uniwersalne, dostrzegać w świecie konflikty wartości oraz rozumieć ich źródła⁴⁶.

Zapisy podstawy programowej języka polskiego w kontekście aksjologicznym są bardzo ogólnikowe (ich szczegółowa analiza może z powodzeniem wypełnić karty oddzielnej publikacji). To samo powiedzieć można o analogicznych zapisach podstawy programowej edukacji historycznej i obywatelskiej. Czytamy w nich bowiem, że do zadań szkoły należy kształtowanie postaw obywatelskich, wrażliwości społecznej odpowiedzialności, poczucia więzi (w wymiarze lokalnym, narodowym, europejskim, globalnym) i tolerancji⁴⁷.

Wszystkie powyższe tematy nauczyciel może realizować poprzez kontakt z odpowiednio dobranymi filmami, zarówno krótkometrażowymi, jak i pełnometrażowymi. W załączniku przedstawiam autorską propozycję wyboru tytułów, które mogą zostać użyte do przeprowadzenia lekcji skorelowanych z wymogami podstawy w szkole ponadgimnazjalnej: etyki, wiedzy o społeczeństwie (WOS) oraz wychowania do życia w rodzinie (WdŻ). Zaproponowane tu filmy (wskazuję jedynie pełnometrażowe) reprezentują dorobek współczesnej polskiej i światowej kinematografii. W znaczącej większości są to tytuły, które były lub są w polskiej dystrybucji kinowej (młodzież ma więc możliwość zobaczenia ich na szerokim ekranie). W wychowawczej pracy z uczniami warto dobrać takie filmy, których forma nie zakłóci procesów projekcji – identyfikacji; ważniejsza zatem od estetyki jest fabuła przedstawiona w dziele filmowym.

⁴⁵ Por. Krzysztof Biedrzycki, *Język polski w gimnazjum – wskazówki metodyczne*, [w:] *Ibidem*, s. 80–81.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 48.

⁴⁷ *Podstawa programowa*, t. 4..., s. 34.

Załącznik 1

**Film jako narzędzie wspomagające realizację podstawy programowej
– EDUKACJA AKSJOLOGICZNA w szkole ponadgimnazjalnej**

Zapis w podstawie programowej – wymagania względem ucznia	Dotyczy przedmiotu	Tytuł filmu	Kontekst tematyczny
„Uczeń wyjaśnia podstawowe prawa człowieka, rozpoznaje przypadki ich naruszania i wie, jak można je chronić”	WOS (podstawa)	<i>Chiny w kolorze blue</i> , reż. Micha X. Peled, USA 2005	naruszanie praw człowieka, wyzysk – Chiny
		<i>Droga na drugą stronę</i> , reż. Anca Damian, Polska/Rumunia 2011	łamanie praw człowieka w Polsce; sytuacja mniejszości narodowych
		<i>Dziewczynka w trampkach</i> , reż. Haifaa Al-Mansour, Niemcy/Arabia Saudyjska 2012	sytuacja kobiet w krajach arabskich
		<i>Enjoy poverty – zasmakuj ubóstwa</i> , reż. Renzo Martens, Holandia 2009	naruszanie praw człowieka, wyzysk – kraje afrykańskie
		<i>Kwiat pustyni</i> , reż. Sherry Hormann, Austria/Niemcy/ Wielka Brytania 2009	łamanie praw kobiet w Somalii – przymusowe obrzezanie
		<i>Mustang</i> , reż. Deniz Gamze Ergüven, Francja/Niemcy/ Turcja/Katar 2015	naruszanie praw młodych kobiet we współczesnej Turcji

„Przedstawia krótko historię praw człowieka i ich generacje; wymienia najważniejsze dokumenty z tym związane”	WOS (podstawa)	<i>Chiny w kolorze blue, jw.</i> <i>Droga na drugą stronę</i> <i>Enjoy poverty – zasmakuj ubóstwa</i>	naruszanie praw człowieka, wyzysk – Chiny przypadek łamania praw człowieka w Polsce naruszanie praw człowieka, wyzysk – kraje afrykańskie
„Wymienia podstawowe prawa i wolności człowieka; wyjaśnia, co oznacza, że są one powszechne, przyrodzone i niezbywalne”	WOS (podstawa)	<i>Chiny w kolorze blue, jw.</i> <i>Droga na drugą stronę, jw.</i> <i>Enjoy poverty – zasmakuj ubóstwa, jw.</i> <i>Mustang, jw.</i>	naruszanie praw człowieka, wyzysk – Chiny prawa człowieka w Polsce; przykłady łamania praw człowieka w Polsce naruszanie praw człowieka, wyzysk – kraje afrykańskie naruszanie praw człowieka, droga do wolności
„[Z]najduje w środkach masowego przekazu (w tym w Internecie) informacje o przypadkach łamania praw człowieka na świecie”	WOS (podstawa)	<i>Chiny w kolorze blue, jw.</i> <i>Droga na drugą stronę, jw.</i>	naruszanie praw człowieka, wyzysk – Chiny łamanie praw człowieka w Polsce
„[R]ozpoznaje przejawy rasizmu, szowinizmu, antysemityzmu i ksenofobii; uzasadnia potrzebę przeciwdziałania się im oraz przedstawia możliwości zaangażowania się w wybrane działania na rzecz równości i tolerancji”	WOS (podstawa)	<i>Combat Girls. Krew i honor, reż. David Wnendt, Niemcy 2011</i> <i>Fanatyk, reż. Henry Bean, USA 2001</i> <i>Jabłka Adama, reż. Anders Thomas Jensen, Dania/ Niemcy 2005</i>	ksenofobia, nazizm, fanatyzm fanatyzm, ksenofobia, rasizm nazizm, rasizm

„[Z]najduje informacje o naruszaniu praw człowieka w wybranej dziedzinie (np. prawa kobiet, prawa dziecka, wolność wyznania, prawo do edukacji, prawa humanitarne) i projektuje działania, które mogą temu zaradzić”	WOS (podstawa)	<i>Dziewczynka w trampkach</i> , j.w. <i>Kwiat pustyni</i> , j.w. <i>Przeznaczone do burdelu</i> , reż. Zana Briski, Ross Kauffman, Indie/USA 2004	łamanie praw kobiet w krajach arabskich prawa kobiet afrykańskich; przymusowe obrzezania w Somalii łamanie praw dziecka; prostytucja dziecięca w Indiach
„[O]mawia na przykładach źródła i mechanizmy konfliktów społecznych oraz sposoby ich rozwiązywania”	WOS (zakres rozszerzony)	<i>Hotel Ruanda</i> , reż. Terry George, RPA/USA/Wielka Brytania/Włochy 2004	konflikt społeczny – walki plemienne w Ruandzie
„[W]yjaśnia na przykładach, w jaki sposób dochodzi do stygmatyzacji społecznej i jakie mogą być jej skutki”	WOS (zakres rozszerzony)	<i>Billy Elliot</i> , reż. Stephen Daldry, Francja/Wielka Brytania 2000 <i>Boisko bezdomnych</i> , reż. Kasia Adamik, Polska 2008 <i>Papusza</i> , reż. Joanna Kos-Krauze, Krzysztof Krauze, Polska 2013	stygmatyzacja Billego ze względu na jego niestereotypowe zainteresowanie zjawisko bezdomności, stygmatyzacja społeczna, problemy z akceptacją stygmatyzacja społeczna mniejszości narodowych w Polsce; sytuacja Romów w Polsce
„[P]przedstawia cechy i funkcjonowanie małej grupy społecznej (liczebność, więź, trwałość, role grupowe, wspólne wartości i cele, poczucie odrębności, współdziałanie)”	WOS (zakres rozszerzony)	<i>4. piętro</i> , reż. Antonio Mercero, Hiszpania 2013 <i>Bling ring</i> , reż. Sophia Coppola, Francja/Japonia/Niemcy/USA/Wielka Brytania 2013 <i>Edukatorzy</i> , reż. Hans Weingartner, Austria/Niemcy 2004	choroba jako czynnik tworzący i jednoczący grupę funkcjonowanie grup rówieśniczych o znamionach grupy przestępczej; podział ról grupowych; siła więzi znaczenie wspólnych celów w formowaniu grupy społecznej

		<i>Hooligans</i> , reż. Lexi Alexander, USA/Wielka Brytania 2005 <i>Jeszcze dalej niż północ</i> , reż. Danny Boon, Francja 2008 <i>Mustang</i> , jw.		grupa rówieśnicza – środowisko kibiców; sposoby funkcjonowania mała grupa społeczna – relacje, podział ról, poczucie odrębności wspólnota kobiet – rola więzi w grupie społecznej
„[O]mawia na przykładach różne rodzaje grup i wyjaśnia funkcjonowanie wskazanej grupy”	WOS (zakres rozszerzony)	4. piętro, jw. <i>Twardziel</i> , reż. Detlev Buck, Niemcy 2006 <i>Tysiąc razy silniejsza</i> , reż. Peter Schildt, Szwecja 2010		grupa chorych dzieci grupa mafijna grupy szkolne – uczniów i uczennic
„[W]yjaśnia znaczenie grup odniesienia pozytywnego i negatywnego w procesie socjalizacji”	WOS (zakres rozszerzony)	<i>Bling ring</i> , jw. <i>Galerianki</i> , reż. Katarzyna Rosłaniec, Polska 2009 <i>Hooligans</i> , jw. <i>Niezlomny</i> , reż. Ryan Little, USA 2008 <i>Przytul mnie</i> , reż. Kaspar Munk, Dania 2010 <i>Sala samobójców</i> , reż. Jan Komasa, Polska 2011		grupa negatywnego odniesienia – grupa przestępcza wpływ grupy na jednostkę, grupa odniesienia negatywnego grupa odniesienia negatywnego (środowisko kibiców) grupy pozytywnego i negatywnego odniesienia wpływ jednostki na grupę, grupy na jednostkę; grupy odniesienia negatywnego grupa społeczna w świecie wirtualnym

			<i>Świnki</i> , reż. Robert Gliński, Polska 2009	presja społeczna, przyczyny wyborów grup odniesienia negatywnego
			<i>Szkoła uczuć</i> , reż. Adam Shankman, USA 2002 <i>Twardziel</i> , jw.	wpływ grupy negatywnego odniesienia na jednostkę wpływ grupy przestępczej na zachowanie jednostki
		WOS (zakres rozszerzony)	<i>Billy Elliot</i> <i>Sala samobójców</i> , jw.	rodzina patriarchalna, rodzina niepełna (brak matki) rodzina majątna, prestiż społeczny
		WOS (zakres rozszerzony)	<i>Sztuczki</i> , reż. Andrzej Jakimowski, Polska 2007 <i>Papusza</i> , jw.	rodzina o niskim statusie społecznym, niepełna (brak matki) środowisko polskich Romów
		WOS (zakres rozszerzony)	<i>Combat Girls. Krew i honor</i> , jw. <i>Fanatyk</i> , jw. <i>Jeszcze dalej niż północ</i> , jw.	ksenofobia, fanatyzm, rasizm, szowinizm ksenofobia, fanatyzm stereotypy, uprzedzenia dotyczące innych grup społecznych)
			<i>Klasa</i> , reż. Laurent Cantet, Francja 2008 <i>Na krawędzi nieba</i> , reż. Fatih Akin, Niemcy/Turcja/Włochy 2007	ksenofobia, rasizm ksenofobia

„[Z]naczenie religii w polskiej kulturze; charakterystyczne religijność współczesnych Polaków”	WOS (zakres rozszerzony)	Wszystko będzie dobrze, reż. Tomasz Wisniewski, Polska 2007	wiara jako czynnik motywujący
„[C]harakteryzuje subkulturę młodzieżową w Polsce i Europie”	WOS (zakres rozszerzony)	Combat girls. Krew i honor, jw. Grafciarze, reż. Florian Gaag, Niemcy/Polska 2006 Jesteś bogiem, reż. Leszek Dawid, Polska 2012 Sala samobójców, jw. We are the best, reż. Lukas Moodysson, Dania/Szwecja 2013	subkultura neonazistów, casus niemiecki subkultura malarzy graffiti; casus niemiecki subkultura hip-hopowa subkultura emo subkultura punków
„[R]ozważa argumenty i kontrargumenty stron sporu o przyznanie mniejszościom seksualnym takich samych praw, jakie mają osoby heteroseksualne”	WOS (zakres rozszerzony)	Obywatel Milk, reż. Gus Van Sant, USA 2008 Tajemnica Brokeback Mountain, reż. Ang Lee, Kanada/ USA 2005 Transamerica, reż. Duncan Tucker, USA 2005	zagadnienia równouprawnienia mniejszości seksualnych w USA miłość homoseksualna wobec stereotypów; presja męskości transseksualista jako osoba mająca prawo do miłości
„[W]skazuje przykłady wpływu opinii publicznej na decyzje polityczne”	WOS (zakres rozszerzony)	Najważniejszy głos, reż. Joshua Michael Stern, USA 2008	rola każdego głosu w wyborach demokratycznych; walka o wyborców
„[O]pisuje funkcje mediów w państwie demokratycznym i niedemokratycznym (na wybranych przykładach)”	WOS (zakres rozszerzony)	Fakty i akty, reż. Barry Levinson, USA 1997 Najważniejszy głos, jw.	manipulacja w mediach w państwach demokratycznych rola mediów podczas wyborów demokratycznych

„[W]yjaśnienia, jakimi zasadami etycznymi powinny się kierować media i ocenia przykłady kontrowersyjnych działań dziennikarzy i mediów”	WOS (zakres rozszerzony)	<i>Czeski sen</i>, reż. Vít Klusák, Filip Remunda, Czechy 2004 <i>Fakty i akty</i>, jw. <i>Free Rainer</i>, reż. Hans Weingartner, Austria/Niemcy 2007 <i>Truman Show</i>, reż. Peter Weir, USA 1998	manipulacja w reklamach manipulacja w mediach, etyka dziennikarzy rzeczywistość telewizyjna; kulisy produkcji programów rozrywkowych rola <i>reality show</i> w życiu człowieka
„[C]harakteryzuje ideologiczne totalitarne (komunizm, nazizm), odwołując się do przykładów historycznych”	WOS (zakres rozszerzony)	<i>Beats of freedom: zero wolności</i>, reż. Leszek Gnoiński, Wojciech Słota, Polska 2010 <i>300 mil do nieba</i>, reż. Maciej Dejczer, Dania/Francja/Polska 1989 <i>Defilada</i>, reż. Andrzej Fidyk, Polska 1989 <i>Dreszcze</i>, reż. Wojciech Marczewski, Polska 1981 <i>Dyktator</i>, reż. Charles Chaplin, USA 1940 <i>Good Bye, Lenin!</i>, reż. Wolfgang Becker, Niemcy 2003 <i>Rewers</i>, reż. Borys Lankosz, Polska 2009 <i>Triumpf woli</i>, reż. Leni Riefenstahl, Niemcy 1935	Polska lat 80. oczami muzyków tamtego okresu film oparty na faktach; dwóch chłopców ucieka z PRL-owskiej Polski film dokumentalny; komunizm na przykładzie Koreańskiej Republiki Ludowo-Demokratycznej stalinizm; indoktrynacja w systemach totalitarnych satyra na nazistowskie Niemcy komunizm w NRD stalinizm w Polsce niemiecki nazizm

„[S]łotuje w analizie przypadku podstawowe pojęcia i zasady prawa karnego (odpowiedzialność karna, przestępstwo a wykroczenie, zbrodnia i występki, zasada domniemania niewinności)”	WOS (zakres rozszerzony)	<i>Dług</i> , reż. Krzysztof Krauze, Polska 1999 <i>Linia</i> , reż. Krzysztof Łukaszewicz, Polska 2010 <i>Wymyk</i> , reż. Grzegorz Zgliński, Polska 2011	samosąd; przesładowanie, przestępczość mafijna; przesładowanych przez grupę mafijną samosąd, przebieg faktycznego procesu we Włodowie odpowiedzialność karna, rola świadka, poczucie winy
„[O]dnosi przedstawiane w mediach przypadki naruszenia praw lub wolności w Polsce do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej” „Hierarchia celów”	WOS (zakres rozszerzony)	<i>Droga na drugą stronę</i> , jw.	łamanie praw człowieka w Polsce, obywatel wobec prawa polskiego
	Etyka	<i>Billy Elliot</i> , jw. <i>Idol</i> , reż. Dan Fogelman, USA 2015 <i>Zapaśnik</i> , reż. Daren Aronofsky, Francja/USA 2008	realizacja marzeń jako cel ludzkich dążeń zmiana hierarchii wartości pod wpływem traumatycznego doświadczenia życiowego chęć realizacji marzeń pomimo ciężkiej choroby; dążenie do celu jako siła niszcząca człowieka
„Szczęście w życiu ludzkim”	Etyka	<i>4. piętro</i> , jw. <i>Butelki zwrotne</i> , reż. Jan Svěrák, Czechy/Dania/Wielka Brytania 2007 <i>Kłopotliwy człowiek</i> , reż. Jens Lien, Islandia/Norwegia 2006 <i>W kręgu miłości</i> , Felix Van Groeningen, Belgia/Holandia 2012	radość z życia w sytuacji ciężkiej choroby wspieranie siebie i innych jako cel ludzkiego szczęścia pełne zaspokojenie potrzeb materialnych a odczuwanie szczęścia wymiar szczęścia

			Wszystko za życie, reż. Sean Penn, USA 2007	odrzuć konsumpcyjny model życia w celu poszukiwania osobistego szczęścia
„Rola oddziaływań wychowawczych”	Etyka		Billy Elliot, jw.	oczekiwania dorosłych a potrzeby i dążenia dziecka
			Przytul mnie, jw.	przeniesienie problemów rodzinnych na kształtowanie relacji w gronie rówieśniczym; skutki braku odpowiednich wzorców w rodzinie
			Twardziel, jw.	uwikłanie się głównego bohatera w grupę przestępczą jako efekt braku relacji z matką;
„Hierarchia wartości”	Etyka		Handlarz cudów, reż. Jarosław Szoda, Boleśław Pawlica, Francja/Polska/Szwecja 2009	prawda jako wartość, znaczenie prawdy w życiu
			Lincz, jw.	granice wolności człowieka; znaczenie samostępu
			Moje życie bez mnie, reż. Isabel Coixet, Hiszpania/ Kanada 2003	rewizja życia pod wpływem traumatycznych doświadczeń
			Motyl i skafander, reż. Julian Schnabel, Francja/USA 2007	wartości materialne, hedonistyczne, a wartość życia
			Sztuczki, jw.	rodzina jako wartość
			W kręgu miłości, jw.	miłość jako wartość
			Wspaniała i kochana przez wszystkich, reż. Hennes Holm, Dania/Szwecja 2007	miejsce kłamstwa w hierarchii wartości
			Wszystko za życie, jw.	przemodelowanie hierarchii wartości

„Konflikt wartości”	Etyka	<i>Lincz</i> , jw. <i>Maria łaski pełnia</i> , reż. Joshua Marston, USA/ Kolumbia/ Ekwador 2004 <i>Milczenie Lorny</i> , reż. Jean-Pierre Dardenne, Luc Dardenne, Belgia/Francja/ Niemcy/ Włochy 2008	wartość życia ludzkiego kontra wartość spokoju i bezpieczeństwa swojego i swojej rodziny konflikt wartości człowiek w sytuacji wewnętrznego konflik- tu moralnego
„Rola sumienia w prawid- łowym rozwoju wewnętr- nym”	Etyka	<i>Juno</i> , reż. Jason Reitman, Kanada/ USA 2007 <i>Lincz</i> , jw. <i>Lot</i> , reż. Robert Zemeckis, USA 2012 <i>Milczenie Lorny</i> , jw. <i>Wymyk</i> , jw.	rola sumienia w procesie podejmowania życiowych decyzji „czyste” sumienie a potrzeba zagwaranto- wania bezpieczeństwa własnej rodzinie czyste sumienie i odpowiedzialność za ludzkie życie rola sumienia w kształtowaniu osobowości poczucie winy
„Obecność dobra i zła we współczesnej kulturze”	Etyka	<i>Matka Teresa od kotów</i> , reż. Paweł Sala, Pol- ska 2012 <i>Sala samobójców</i> , jw.	znieczulenie dotyczące przemocy we współczesnym świecie ocena świata wirtualnego i jego wpływu na życie „w realu”
„Moralny wymiar stosunku człowieka do świata przy- rody”	Etyka	<i>Bestie z południowych krain</i> , reż. Benh Zeit- lin, USA 2012 <i>Earthlings/ Mieszkańcy Ziemi</i> , reż. Shaun Monson, USA 2005	moralna odpowiedzialność ludzka za miej- sce, w którym żyje jednostka skutki wykorzystywania zwierząt do za- spokajania potrzeb człowieka

		<i>Pojutrze</i> , reż. Roland Emmerich, USA 2004	wizja świata po katastrofach ekologicznych spowodowanych nieodpowiedzialnością człowieka
„Etyczny wymiar życia szkolnego. Umiejętność życia z innymi i dla innych”	Etyka	<i>Klasa</i> , jw.	grupa szkolna jako przestrzeń współistnienia dzieci i nauczyciela; wartość wzajemnego szacunku
		<i>Nasza klasa</i> , reż. Ilmar Raag, Estonia 2007. <i>Przytul mnie</i> , jw.	przemoc rówieśnicza
		<i>Nasza klasa</i> , jw.	grupa szkolna jako grupa osób zwalczających się, szkoła jako miejsce przemocy rówieśniczej
„Wartości szczególnie cenne w życiu szkolnym”	Etyka	<i>Pan Lazhar</i> , reż. Philippe Falardeau, Kanada 2013	skutki odrzucenia z grupy rówieśniczej, przemoc rówieśnicza
		<i>Sala samobójców</i> , jw.	wartość autorytetu nauczyciela
		<i>Tysiąc razy silniejsza</i> , jw.	rola potrzeby afiliacji w życiu nastolatka
„Tolerancja wobec odmienności kulturowych, etnicznych, religijnych, seksualnych”	WdŻ	<i>Wolność słowa</i> , jw.	role społeczne w grupach szkolnych
		<i>Jeszcze dalej niż północ</i> , jw.	rola nauczyciela mentora w życiu ucznia
		<i>Nietylalni</i> , reż. Olivier Nakache, Eric Tole-dano, Francja 2011. <i>Transamerica</i> , jw.	tolerancja dotycząca innych kultur i grup społecznych tolerancja wobec osób niepełnosprawnych i mniejszości etnicznych tolerancja wobec osób transseksualnych

„Problemy okresu dojrzewania i sposoby radzenia sobie z nimi”	WdŻ	<i>Baby bump</i>, reż. Kuba Czekaj, Polska 2015 <i>Mustang</i>, jw. <i>Ukryte pragnienia</i>, reż. Bernardo Bertolucci, Francja/ Wielka Brytania/Włochy 1996 <i>Sala samobójców</i>, jw.	procesy dojrzewania, rozwój seksualności męskiej dojrzewanie, rozwój seksualności kobiecej dojrzewanie, pierwsza miłość, inicjacja seksualna presja społeczna, odrzucenie przez grupę rówieśniczą, próba poszukiwania grupy zastępczej, niezrozumienie ze strony rodziców
„Znaczenie odpowiedzialności w przeżywaniu własnej płciowości i budowaniu emocjonalnych więzi”	WdŻ	<i>Juno</i>, jw. <i>Obietnica</i>, reż. Anna Kazejak, Polska 2014 <i>Zakazane owoc</i>, reż. Dome Karukoski, Finlandia/Szwecja 2009	skutki braku odpowiedzialności odpowiedzialność za życie drugiego człowieka będącego z nami w relacji zakazy i nakazy społeczne a presja rówieśnicza; dojrzałość jako ponoszenie konsekwencji za własne działania
„Role kobiet i mężczyzn a panujące stereotypy”	WdŻ	<i>Billy Elliot</i>, jw. <i>Fortepian</i>, reż. Jane Campion, Australia/Francja/Nowa Zelandia 1993 <i>Mustang</i>, jw. <i>Tysiąc razy silniejsza</i>, jw.	stereotypy dotyczące męskich ról społecznych pozycja społeczna kobiet kiedyś i dziś; stereotypy, dyskryminacja kobiet pozycja kobiet w krajach muzułmańskich stereotypy dotyczące ról męskich i kobiecych w grupach rówieśniczych

„Inicjacja seksualna, jej uwarunkowania i następstwa”	WdŻ	<i>Jak to jest</i> , reż. Bruce Webb, Wielka Brytania 2009 <i>Juno</i> , jw. <i>Ukryte pragnienia</i>	presja rówieśnicza dotycząca inicjacji seksualnej; rola mediów w kształtowaniu potrzeby wczesnej inicjacji seksualnej ciąża nastolatek pierwsze zauroczenie, inicjacja seksualna
„Istota, rodzaje i etapy rozwoju miłości. Różnice w przeżywaniu miłości”	WdŻ	<i>Była sobie dziewczyna</i> , reż. Lone Scherfig, USA/Wielka Brytania 2009 <i>Miasto aniołów</i> , reż. Brad Silberling, Niemcy/USA 1998 <i>Once</i> , reż. John Carney, Irlandia 2006 <i>Szkola uczuć</i> , reż. Adam Shankman, USA 2002 <i>W kręgu miłości</i> , jw.	różnice w przeżywaniu miłości spowodowane różnicą wieku partnerów poświęcenie na rzecz miłości etapy miłości, miłość dojrzała miłość nastolatków
„Przygotowanie do małżeństwa. Problemy wierności, zaufania i dialogu”	WdŻ	<i>W kręgu miłości</i> , jw.	etapy miłości – od fascynacji po miłość dojrzałą
„Małżeństwo: jego fazy; trudności i konflikty oraz sposoby ich rozwiązywania; wartość małżeństwa”	WdŻ	<i>Droga do szczęścia</i> , reż. Sam Mendes, USA/Wielka Brytania 2008 <i>Hanani – kwiat wiśni</i> , reż. Doris Dörrie, Francja/Niemcy 2008 <i>W kręgu miłości</i> , jw.	odcienie miłości; etapy miłości w związku dwóch dorosłych osób; wierność, zaufanie, problemy komunikacyjne fazy miłości małżeńskiej fazy życia małżeńskiego, wartość małżeństwa, miłość osób starszych fazy miłości i małżeństwa

„Przygotowanie do ról rodzicielskich. Adopcja. Bezdzietność”	WdŻ	<i>Bejbi blues</i>, reż. Katarzyna Rostaniec, Polska 2012 <i>Był sobie chłopiec</i>, reż. Chris Weitz, Paul Weitz, Francja/ USA/Wielka Brytania 2002 <i>Juno</i>, jw. <i>Ki</i>, reż. Leszek Dawid, Polska 2011 <i>Musimy porozmawiać o Kevinie</i>, reż. Lynne Ramsay, USA/Wielka Brytania 2011 <i>Transamerica</i>, jw.	„moda na dziecko”, nastoletnie matki przygotowanie do roli ojca nastoletnie matki skutki nieprzygotowania do roli matki patologiczna relacja matka-dziecko relacje z rodzicem transseksualnym
„Funkcje rodziny, ze szczególnym uwzględnieniem wychowania dzieci w rodzinie”	WdŻ	<i>Hej, skarbie</i>, reż. Lee Daniels, USA 2009 <i>Kieł</i>, reż. Giorgos Lanthimos, Grecja 2009 <i>Lęk wysokości</i>, reż. Bartosz Konopka, Polska 2011 <i>Mała Miss</i>, reż. Jonathan Dayton, Valerie Faris, USA 2006 <i>Obietnica</i>, jw. <i>Przytul mnie</i>, jw. <i>Sala samobójców</i>, jw.	funkcjonowanie dziecka w rodzinie patologicznej wpływ wychowania na życie i decyzje jednostki trudna relacja ojca i syna; skutki zaniedbań wychowawczych w dorosłym życiu istota rodziny; wpływ relacji rodzinnych na życie jednostek wpływ sytuacji rodzinnej na zachowanie nastolatków wpływ relacji rodzinnych na sposób kształtowania się relacji w grupie rówieśniczej wpływ sytuacji rodzinnej na zachowanie nastolatków

„Znaczenie prawidłowych postaw rodzicielskich dla rozwoju dziecka”	WdŻ	<i>Biada wstążka</i> , reż. Michael Haneke, Austria/Francja/ Niemcy/Włochy 2009	wpływ rygorystycznego wychowania na życie dorastających dzieci
		<i>Boy</i> , reż. Taika Waititi, Nowa Zelandia 2010	znaczenie braku obecności ojca w życiu dorastającego chłopca
		<i>Hej, skarbie</i> , jw.	
		<i>Kieł</i> , jw.	patologia w rodzinie, samotne rodzicielstwo nastoletniej dziewczyny
		<i>Mama</i> , reż. Xavier Dolan, Kanada 2014	patologiczne postawy rodzicielskie
		<i>Musimy porozmawiać o Kevinie</i> , jw.	skutki zaburzonej relacji matka – syn
		<i>Powrót</i> , reż. Andriej Zwiagincew, Rosja 2003	wpływ depresji poporodowej na relacje matka – dziecko
		<i>W lepszym świecie</i> , reż. Susanne Bier, Dania/Szwecja 2010	rola ojca w rodzinie
		<i>Mama</i> , jw.	rola rodziców w kształtowaniu postaw życiowych dzieci
		<i>Wszystko o mojej matce</i> , reż. Pedro Almodóvar, Francja/ Hiszpania 1999	zaburzone relacje matka – syn
„Samotne rodzicielstwo”	WdŻ	<i>Żurek</i> , reż. Ryszard Brylski, Polska 2003.	poszukiwanie kontaktu z ojcem nieżyjącego dziecka jako sposób poradzenia sobie z traumą
			próba odnalezienia ojca dziecka nastoletniej dziewczyny

„Nieplanowana ciąża; sposoby szukania pomocy w sytuacjach trudnych”	WdŻ	<i>Juno</i> , jw. <i>Żurek</i> , jw.	nieplanowana ciąża nastolatki, poszukiwania rodziny zastępczej nieplanowana ciąża nastolatki, próba poszukiwania ojca dziecka
„Konflikty w rodzinie i ich przyczyny. Sposoby rozwiązywania konfliktów”	WdŻ	<i>Biała wstążka</i> , jw. <i>Billy Elliot</i> , jw. <i>Palindromy</i> , reż. Todd Solondz, USA 2004 <i>Przytul mnie</i> , jw. <i>Sala samobójców</i> , jw. <i>Sprawa Kramerów</i> , reż. Robert Benton, USA 1979 <i>W lepszym świecie</i> , jw.	przemoc w rodzinie konflikt spowodowany brakiem akceptacji dla pasji dziecka studium przypadku hipokryzji w rodzinie, konflikty wynikające z braku relacji pomiędzy członkami rodziny przemoc psychiczna i fizyczna w rodzinie konflikty w rodzinie wynikające z braku zainteresowania dzieckiem studium rozpadu rodziny wpływ sytuacji rodzinnej na zachowanie dzieci, eskalacja przemocy
„Zagrożenia życia społecznego: alkoholizm, narkomania, agresja, sekty, pornografia”	WdŻ	Alkoholizm: 28 dni, reż. Betty Thomas, USA 2000. <i>Lot</i> , jw.	

		<i>Pod mocnym aniołem</i>, reż. Wojciech Smarzowski, Polska 2014 <i>Wszyscy jesteście Chrystusami</i>, reż. Marek Koterski, Polska 2006 <i>Wszystko będzie dobrze</i>, jw.	alkoholizm – studium przypadku; bezskuteczne próby wyjścia z nałogu wpływ choroby alkoholowej na życie członków rodziny rola wsparcia ze strony bliskiej osoby w próbach wyjścia z nałogu alkoholowego
		Narkomania:	
		<i>Czysta/Clear</i>, reż. Olivier Assayas, Francja/Kanada/ Wielka Brytania 2004 <i>Katka</i>, reż. Helena Helena Třeštková, Czechy 2010 <i>Requiem dla snu</i>, reż. Darren Aronofsky, USA 2000 <i>Skazany na bluesa</i>, reż. Jan Kidawa-Błoński, Polska 2005 <i>Trainspotting</i>, reż. Danny Boyle, Wielka Brytania 1996	uzależnienie a macierzyństwo film dokumentalny; narkomania – studium przypadku narkomania – studium przypadku studium przypadku próba wyjścia z nałogu
		Agresja:	
		<i>Fiołkowe perfumy</i>, reż. Marisa Sistach, Holandia/Meksyk 2001 <i>Mean Creek</i>, reż. Jacob Aaron Estes, USA 2004 <i>Przytul mnie</i>, jw. <i>Twardziel</i>, jw.	studium przypadku agresja rówieśnicza – studium przypadku przemoc rówieśnicza przemoc w strukturach grupy przestępczej

		Sekty:	
		Martha Marcy May Marlene, reż. Sean Durkin, USA 2011.	studium przypadku
„Człowiek wobec niepełnosprawności starości, choroby, umierania i śmierci, w tym w aspekcie życia rodzinnego”	WdŻ	4. <i>piętro</i> , jw.	Człowiek wobec choroby i niepełnosprawności: chęć życia dzieci chorych, dzieci wobec śmierci swoich rówieśników
		<i>Chce się żyć</i> , reż. Maciej Pieprzycyca, Polska 2013.	studium przypadku
		<i>Co gryzie Gilberta Grape’a</i> , reż. Lasse Hallström, USA 1993	wpływ choroby członka rodziny na funkcjonowanie innych członków rodziny
		<i>Donnie Darco</i> , reż. Richard Kelly, USA 2001	zaburzenia osobowości – studium przypadku
		<i>Dzień świra</i> , reż. Marek Kotowski, Polska 2002	choroba natręctw – studium przypadku
		<i>Ja też!</i> , reż. Antonio Naharro, Álvaro Pastor, Hiszpania 2009	niepełnosprawność (zespół Downa) a seksualność
		<i>Motyl i skafander</i> , jw.	studium przypadku; próby komunikacji ze światem
		<i>Mój biegun</i> , reż. Marcin Głowacki, Polska 2013	studium przypadku – niepełnosprawny chłopiec zdobywcą biegunów
		<i>Na imię ma Sabine</i> , reż. Sandrine Bonnaire, Francja 2007	studium przypadku – autyzm (film dokumentalny)
		<i>Nietykalni</i> , reż. Olivier Nakache, Eric Tolezano, Francja 2011	niepełnosprawność a przyjaźń

		<i>Tańcząc w ciemnościach</i>, reż. Lars von Trier, Argentyna/ Dania/Finlandia/Francja/ Hiszpania/Holandia/Islandia/ Niemcy/ Norwegia/Szwecja/ USA/Wielka Brytania/ Włochy 2000 <i>Tarnation</i>, reż. Jonathan Caouette, USA 2003	niepełnosprawność a czerpanie radości z życia młody człowiek wobec choroby psychicznej swojej matki (film dokumentalny)
		Człowiek wobec umierania i śmierci: <i>33 sceny z życia</i>, reż. Małgorzata Szumowska, Niemcy/ Polska 2008. <i>Bez mojej zgody</i>, reż. Nick Cassavetes, USA 2009. <i>Moje życie bez mnie</i>, jw. <i>Odgłosy robaków – zapiski mumi</i>, reż. Peter Liechti, Szwajcaria 2009. <i>Pokój syna</i>, reż. Nanni Moretti, Francja/ Włochy 2001 <i>Sala samobójców</i>, jw. <i>W kręgu miłości</i>, jw.	wpływ choroby i śmierci osoby bliskiej na życie członków rodziny rodzice i rodzeństwo wobec śmierci dziecka świadomość nadchodzącej śmierci – rewizja życia przeżywanie śmierci własnej; samobójstwo poprzez zagłodzenie; rozpacz rodziców po śmierci syna samobójstwa nastolatków – przyczyny zmiana relacji pomiędzy rodzicami po śmierci dziecka