

MAŁGORZATA LISOWSKA-MAGDZIARZ

EDUKACJA MEDIALNA

Pytania, postulaty, program badawczy

Fundacja Nowoczesna Polska opublikowała w tym roku raport o stanie edukacji medialnej w Polsce¹. Wystawia on marne świadectwo programom kształtowania kompetencji medialnych wśród młodzieży i wśród dorosłych obywateli w naszym kraju, wskazując jednocześnie na pilną potrzebę zrobienia czegoś w tej dziedzinie. Tymczasem międzyprzedmiotowa ścieżka edukacji czytelniczej i medialnej, paradoksalnie, została akurat usunięta z ministerialnej podstawy programowej nauczania w polskich szkołach. W sytuacji gdy kształtowanie kompetencji do korzystania z technologii komunikacyjnych i mediów masowych jest jednym z najważniejszych wyzwań modernizacyjnych, nie ma nawet zgody co do tego, czym jest kompetencja medialna. A skoro tak, nie ma też pewności, co należy uważać za edukację medialną i do jakich celów ma ona prowadzić

Pomimo zlikwidowania ścieżki edukacji medialnej, jest ona często przywoływana w ministerialnej podstawie programowej², stanowiącej punkt wyjścia dla wszystkich programów szkolnych na wszystkich poziomach kształcenia. We wprowadzeniu do tego dokumentu, wspólnym dla wszystkich przedmiotów i poziomów kształcenia, znajduje się implikowana definicja kompetencji medialnej; ma to być „umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także wyszukiwania i korzystania z informacji”³.

Nieco niżej pojawia się zarysowanie zakresu tej kompetencji oraz, jednoznacznie już sformułowana, definicja edukacji medialnej. Wskazuje się mianowicie, iż

ważnym zadaniem szkoły podstawowej jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzysty-

¹ D. Batorski i in.: Cyfrowa przyszłość. Edukacja informacyjna i medialna w Polsce – raport otwarcia, Fundacja Nowoczesna Polska 2012, <http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Raport-Cyfrowa-Przyszłość-.pdf>, s. 201.

² Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach, Ministerstwo Edukacji Narodowej 2011.

³ Tamże, Wprowadzenie, s. 14.

wania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, na zajęciach z różnych przedmiotów. Realizację powyższych celów powinna wspomagać dobrze wyposażona biblioteka szkolna, dysponująca aktualnymi zbiorami, zarówno w postaci księgozbioru, jak i w postaci zasobów multimedialnych. Nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni odwoływać się do zasobów biblioteki szkolnej i współpracować z nauczycielami bibliotekarzami w celu wszechstronnego przygotowania uczniów do samokształcenia i świadomego wyszukiwania, selekcionowania i wykorzystywania informacji. Ponieważ środki społecznego przekazu odgrywają coraz większą rolę zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym, każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi **edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów**⁴.

Jak widać, kompetencja medialna sprowadza się tu do umiejętności poszukiwania informacji; koncepcja edukacji medialnej opiera się zaś na pierwotnym założeniu istnienia właściwego (a co za tym idzie także niewłaściwego) wykorzystywania mediów masowych. Nie ma nigdzie definicji wykorzystania właściwego lub niewłaściwego, widoczny jest jednak, gdy chodzi o edukację medialną (i to potwierdza się w trakcie lektury całej podstawy), prymat funkcji wychowawczej nad wiedzą. Wyraźnie też zaznacza się postawa obronna: edukacja medialna ma z jednej strony uczyć poszukiwania informacji, z drugiej jednak chronić dzieci przez wpływem mediów.

Zobaczmy, jak to zagadnienie definiuje Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji. W komentarzu do Dokumentu Problemowego⁵ poświęconego – co znamienne – jednocześnie „Ochronie małoletnich i edukacji medialnej”, a odnoszącego się do realizacji Dyrektywy Parlamentu Europejskiego o audiowizualnych usługach medialnych⁶ zamieszcza ona na swej witrynie internetowej definicje interesujących nas pojęć:

Edukacja medialna to proces kształtowania i upowszechniania umiejętności świadomego i krytycznego korzystania ze środków społecznego przekazu we wszystkich grupach społecznych oraz wiekowych. Proces edukacji medialnej to działania, które powinny trwać przez całe życie, ponieważ formy i technologie przekazu ulegają zmianom, a ponadto społeczeństwo także ulega ciągłym przeobrażeniom.

W procesie edukacji medialnej zdobywa się **kompetencję medialną**, która charakteryzuje świadomego i aktywnego odbiorcę przekazu medialnego. Odbiorca ten, rozumiejąc stosowane w mediach mechanizmy tworzenia i selekcji informacji, potrafi nie tylko skutecznie i bezpiecznie korzystać z mediów, tzn. krytycznie ocenić odbieraną treść, w tym reklamy i inne przekazy handlowe, ale także twórczo używać środków przekazu w codziennym życiu.

⁴ Tamże, s. 17; tu i dalej wyróżnienia Autorki.

⁵ Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji. Dokument problemowy nr 4: Ochrona małoletnich i edukacja medialna, czerwiec 2008, s. 7, http://www.krrit.gov.pl/Data/Files/_public/Portals/0/dyrektywa/13/konsultacje_4.pdf.

⁶ Dyrektywa Parlamentu Europejskiego o audiowizualnych usługach medialnych z 10 marca 2010, http://www.krrit.gov.pl/Data/Files/_public/Portals/0/dyrektywa/dir10_13_amsd_pol_2.pdf.

Ta definicja jest nieco głębsza od ministerialnej – mowa tu o szukaniu informacji, o miejscu mediów w życiu codziennym ludzi, nawet o kreatywności, choć brak wyjaśnienia, czym może być świadome (i jakie jest to nieświadome) korzystanie z mediów. I tym razem oczywista jest postawa obronna: media masowe to coś, przed czym należy się chronić, co musi być używane bezpiecznie. Przede wszystkim zaś odbiorca jest tu postrzegany jako – odbiorca właśnie, nie zaś aktywny współtwórca i współużytkownik. Ma to rozległe implikacje dla całej koncepcji edukacji medialnej.

Warto jeszcze zajrzeć do dokumentu rządowego, który ma wyznaczać horyzonty. Opracowana w ostatnim roku przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego w Polsce zapowiada rozwój edukacji medialnej i kształtowanie kompetencji medialnych wśród obywateli, jednak i tu definicja jest jednostronna i obronna, choć cel ten wydawałby się – z punktu widzenia kapitału społecznego – jak najbardziej priorytetowy!

Polityka dotycząca edukacji medialnej i informacyjnej opiera się na przekonaniu, że dla zwiększenia kompetencji medialnych niezbędne jest podjęcie działań edukacyjnych i szkoleniowych, mających na celu zwiększenie wśród obywateli, niezależnie od wieku i miejsca zamieszkania, świadomości korzyści oraz zagrożeń, jakie niosą ze sobą współczesne media audiowizualne. **Edukacja medialna to fundamentalne narzędzie uświadamiające obywatelom, w jaki sposób media kształtują przekazy oraz filtrują spostrzeżenia i przekonania.** Medialna alfabetyzacja wszystkich obywateli, nie tylko młodzieży uczącej się, stanowi obowiązek państwa⁷.

Praktyczne odniesienia do potrzeby edukacji medialnej i kompetencji medialnych pojawiają się w Strategii w części poświęconej celowi określönemu jako „Wzmocnienie udziału kapitału społecznego w rozwoju społeczno-gospodarczym Polski”. Jest tutaj zatem mowa o tym, że ważne są: „kształtowanie postaw sprzyjających kooperacji, kreatywności oraz komunikacji”, „usprawnienie procesów komunikacji społecznej oraz wymiany wiedzy”, a także „rozwój i efektywne wykorzystanie potencjału kulturowego i kreatywnego”⁸. Zapowiada się więc „wspieranie metod nauczania rozwijających kompetencje medialne, umożliwiające korzystanie z zasobów cyfrowych”⁹ oraz wskazuje na potrzebę używania bardzo prostych, podstawowych narzędzi komunikacyjnych. Kompetencja medialna sprowadza się tu do umiejętności obsługi edytora i poczty elektronicznej...

Postawy i kompetencje – obywatelskie i kooperatywne, kulturalne i kreatywne, medialne i informacyjne – można kształtować podczas różnych zajęć. Postawy obywatelskie kształtuje się np. podczas edukacji sportowej, a kompetencje medialne w trakcie planowania i realizacji projektów zespołowych, zwłaszcza je-

⁷ Tamże, s. 50–51.

⁸ Tamże, s. 42.

⁹ Tamże, s. 43.

śli technologie informacyjno-komunikacyjne będą stale wykorzystywane w szkole, także do kontaktów z nauczycielami *via* e-mail, a nie jedynie podczas zajęć w „pracowni komputerowej”¹⁰.

Jenkins i kompetencje medialne na dziś

Popularny i wpływowy w ostatnich latach medioznawca Henry Jenkins, występując w roli eksperta amerykańskiego rządu do spraw kształtowania kompetencji medialnych u młodzieży w trakcie edukacji szkolnej¹¹ (bo chyba tak by należało tłumaczyć anglojęzyczny termin *media literacy*), wskazuje na szereg nowych umiejętności i nastawień, które teraz właśnie wyłaniają się pod wpływem korzystania z interaktywnych mediów konwergentnych i partycypacyjnych – i których posiadanie będzie zapewne warunkowało zdolności do dotrzymywania kroku swoim czasom. Dlatego właśnie winny być uwzględniane nie tylko gdy projektuje się edukację medialną w szkole, lecz także brane pod uwagę jako warunki określające kontekst innych działań edukacyjnych w społeczeństwie, również wśród ludzi dorosłych.

Proponowana przez Jenkinsa lista¹²: *play, performance, simulation, cognition, appropriation, distributed cognition, collective intelligence, multitasking, trans-media navigation, networking, negotiation* może być uznana za kontrowersyjną, niepełną, logicznie niespójną, z pewnością jednak w sytuacji braku sensownej definicji w polskim systemie edukacyjnym warta jest przemyślenia. Jenkins nie utożsamia kompetencji medialnej z umiejętnością obsługi komputera ani nawet ze zdolnością do porozumiewania się za jego pośrednictwem, lecz mówi o ważnych kompetencjach intelektualnych i społecznych, jakie będzie musiał posiadać w przyszłości użytkownik mediów.

Gdy zatem pisze: *play* – zabawa, to nie chodzi bynajmniej jedynie o dowartościowanie hedonistycznych i ludycznych zamiłowań współczesnych audytoriów. Zabawa traktowana być może jako sposób na poznawanie i negocjowanie nowych idei, testowanie norm i reguł, trenowanie zdolności do współpracy itp. W świecie, w którym wspomniane ludyczne nastawienia publiczności są faktem, niezmiernie ważna staje się zarówno zdolność do włączania się w gry i zabawy innych, jak i inicjowania własnych – i czynienia z nich narzędzi kontekstu społecznego, eksperymentu myślowego, kooperacji, odkrywania nowych idei.

Performance – występowanie, odgrywanie ról – jest to umiejętność przybierania określonych społecznych ról i skutecznej autoprezentacji oraz rozumienia i interpretowania ról przybieranych przez innych. W zmediatyzowanym świecie używamy do tego celu nie tylko komunikacji interpersonalnej, lecz także środków

¹⁰ Tamże, s. 45.

¹¹ H. Jenkins: *Confronting the Challenge of Participatory Culture: Media Education in the 21st Century*, Cambridge, MIT Press, 2009, s. 72.

¹² Tamże, s. 5.

komunikacji masowej. Umiejętność ich stosowania już dzisiaj wpływa w sposób zasadniczy na zakres kontaktów społecznych jednostek, a także po prostu wyznacza warunki życiowego sukcesu.

Simulation – umiejętność badania i testowania rozmaitych procesów natury, życia społecznego, ekonomii poprzez ich wirtualną symulację – to jeden z fundamentów współczesnej nauki. Umiejętność ta umożliwia badaczom stawianie, testowanie i potwierdzanie hipotez, lecz zdolność do rozumienia symulacji jest coraz bardziej niezbędna także do pojmowania tego, co nauka ma nam do powiedzenia o świecie. W wymiarze codziennym, indywidualnym i w małej skali umiejętność tworzenia i interpretowania symulacji umożliwia też na przykład przewidywanie własnych decyzji finansowych czy projektowanie biznesu, nie mówiąc już o możliwościach samodzielnego planowania wakacji, przewidywania kosztów i przebiegu np. przyjęcia urodzinowego czy aranżacji przydomowego ogródka.

Cognition – poznanie, zdolność do samodzielnego czerpania wiedzy z mediów, a także *appropriation* – zdolność do przyswajania odnalezionego tam materiału wytworzonego przez innych, jego kreatywnego zestawiania, łączenia i mieszania oraz robienia z niego praktycznego użytku – stają się jednymi z najważniejszych umiejętności w naszym świecie nieustrukturuwanego nadmiaru informacji. Wygra w nim ten, kto będzie umiał poszukiwać wiedzy prawdziwej, usytuowanej w sensownym kontekście, odrzucając dezinformację, informacje niepotrzebne, nadmiarowe, wątpliwe, nieaktualne, pozorowane, ideologicznie zdeformowane, źle odgraniczone od interpretacji.

Istotna tu będzie zarówno umiejętność poruszania się w oceanie informacji, jak i filtrowania pływających w nim zanieczyszczeń. Stąd zasadnicze znaczenie tego, co Jenkins określa słowem *judgment* – umiejętności oceny wiarygodności źródeł oraz zdolności krytycznego wyboru w sytuacji nadmiaru materiału medialnego. Nie tylko o zawartość mediów jednak tutaj chodzi; w szerszym wymiarze w grę musi wchodzić również umiejętność wyboru spośród ogromnej wielości rozmaitych życiowych rozwiązań i opcji, jakie podsuwa nam życie w hipermobilnym, zmediatyzowanym społeczeństwie informacyjnym.

Distributed cognition to umiejętność korzystania z narzędzi i technologii, które umożliwiają rozszerzenie poznawczych możliwości własnego umysłu. Niezwykle ważne staje się w tym kontekście dzielenie się wiedzą, zdolność do jej redystrybucji oraz do rozpowszechniania własnej wiedzy i opinii w taki sposób, by inni brali je pod uwagę.

Distributed cognition musi się zatem łączyć ze zdolnością do uczestniczenia w wytwarzaniu, podtrzymywaniu, wzbogacaniu – czyli *collective intelligence*. Współdziałanie z innymi uczestnikami procesów komunikacyjnych prowadzi bowiem do akumulowania sumy wiedzy niemożliwej do zebrania w sposób indywidualny; współczesne wytwarzanie wiedzy wymusza kolektywne działanie, na marginalizację skazuje się ten, kto nie jest zdolny do uczestniczenia w tym procesie.

Stąd ogromne znaczenie *networking* – łączenia się z innymi w sieci dystrybucji wiedzy, ale także budowania sieci społecznych – i indywidualnych.

W społeczeństwie informacyjnym, wymuszającym błyskawiczne odnawianie i modyfikowanie kompetencji, szybkie reagowanie na zmianę, a także poznawczą i fizyczną mobilność, niezmiernie ważna staje się zdolność do *multitasking* – nie tylko jednoczesnego, konwergentnego korzystania z wielu mediów jednocześnie czy naprzemiennie, lecz także w ogóle do jednoczesnego wykonywania wielu zadań.

Wreszcie, *transmedia navigation* – to umiejętność poszukiwania materiału w różnych źródłach, kreowania połączeń między różnymi mediami i technologiami komunikacyjnymi oraz kreatywnego wykorzystywania ich współpracy. Postulat kształtowania u obywateli zdolności do transmedialnej nawigacji odzwierciedla zasadnicze znaczenie, jakie w tym świecie przypisuje się komunikacji społecznej i mediom masowym. Wędrówki ponad granicami mediów, gatunków, technologii komunikacyjnych nie tylko warunkują po prostu umiejętność korzystania z kultury i życia społecznego jako takich; poziom mediatyzacji i medialnej saturacji tychże doprowadził bowiem do tego, że można postawić właściwie znak równości pomiędzy uczestnictwem w życiu społecznym i korzystaniem z kultury – a użytkowaniem i przekształcaniem mediów masowych.

Chodzi także o *negotiation*: umiejętność komunikowania się z ludźmi z różnych zbiorowości i kultur – przy zachowaniu szacunku dla ich odrębności, zrozumienia dla odmiennych perspektyw, wrażliwości na różnorodność kulturowo i społecznie uwarunkowanych norm i wartości.

Nowoczesna Polska: w stronę kompetencji medialnej Polaków

Fundacja Nowoczesna Polska w swojej opublikowanej w tym roku konceptualizacji problemu¹³ stawia sprawę w sposób nieco bardziej dostosowany do schematów, według których kształtuje się programy edukacyjne we współczesnej polskiej szkole. Niewątpliwie jest to pierwszy program edukacji medialnej, który nie sprowadza kompetencji medialnych do obsługi urządzeń, poszukiwania informacji i obrony przed niszczącym wpływem komunikacji masowej. „Katalog”, dotyczący edukacji dzieci i młodzieży, możliwy jest jednak do ekstrapolowania na całą populację współczesnych Polaków. Dzieli się na części zatytułowane: „Korzystanie z informacji”, „Relacje w środowisku medialnym”, „Język mediów”, „Kreatywne korzystanie z mediów”, „Etyka i wartości w komunikacji i mediach”, „Prawo w komunikacji i mediach”, „Bezpieczeństwo w komunikacji i mediach” oraz „Ekonomiczne aspekty działania mediów”. W treści widoczne jest nastawienie na aktywność uczniów i – po raz pierwszy bodaj w polskich dyskusjach nad

¹³ A.J. Dąbrowska i in., *Cyfrowa Przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych*, Fundacja Nowoczesna Polska, 2012, s. 201, <http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/05/Cyfrowa-Przyszlosc-Katalog-Kompetencji-Medialnych-i-Informacyjnych1.pdf>.

edukacją medialną w szkole – brak strachu przed mediami, dostrzeżenie natomiast ich kreatywnego i społecznego potencjału. Współautorzy „Katalogu” dają temu zresztą wyraz w wypowiedzi dla Narodowego Instytutu Audiowizualnego:

[...] Wybrane kompetencje i umiejętności, jakie należy rozwijać w ramach edukacji medialnej, to:

- umiejętność oceny i doboru wartościowych komunikatów oraz weryfikacji ich pochodzenia i autentyczności;
- umiejętność tworzenia materiałów multi- i hipermedialnych przy użyciu popularnych w danej chwili metod i narzędzi (nie chodzi o korzystanie z określonych programów czy usług, ale takich, które w danym momencie dają podobne możliwości twórcze);
- zdolność do współpracy w grupie przy użyciu nowoczesnych technologii komunikowania;
- umiejętność krytycznego odbioru komunikatów medialnych, w oparciu o tworzenie medialnych treści.

To ostatnie wiąże się z funkcjonowaniem w ramach kultury uczestnictwa, jaka rozwija się dzięki możliwości aktywnego wykorzystania współczesnych mediów, dlatego nie może polegać tylko na rozwijaniu kompetencji krytycznego konsumenta. Współcześnie to właśnie wykształcenie krytycznego nadawcy powinno być celem edukacji medialnej. Zdobycie medialnej praktyki tworzenia komunikatów pozwala poznać medialne mechanizmy i szerzej rozwijać kompetencje krytycznego odbiorcy¹⁴.

Taki stosunek do edukacji medialnej reprezentuje tworzony przez autorów „Katalogu” wortal Edukator Medialny¹⁵ – jedyny bodaj w chwili obecnej polski portal dotyczący kompetencji medialnej, niestraszący negatywnymi konsekwencjami używania mediów masowych, doceniający natomiast znaczenie kultury uczestnictwa i kreatywności użytkowników.

Kogo kształcić: odbiorcę czy użytkownika?

Zarówno za propozycją Jenkinsa (jak wiadomo – badacza procesów *fandomu* oraz jednego z teoretyków inteligencji kolektywnej w mediach), jak i za konceptualizacją Nowoczesnej Polski stoi określona i dość wywrotowa z punktu widzenia edukacji szkolnej wizja odbiorcy mediów.

Odbiorca ten jest zatem nie tylko czytelnikiem, słuchaczem, widzem, internautą. Jest czymś więcej – aktywnym użytkownikiem treści medialnych. Nie tylko tych, których mu dostarczają (a właściwie, które mu proponują) instytucje nadawcze większego i mniejszego kalibru – także, a może nawet przede wszystkim, tych (przynajmniej gdy chodzi o młodzież) wytwarzanych, proponowanych, dystrybuowanych przez innych czytelników, widzów, słuchaczy.

¹⁴ G. Muszyński, G.D. Stunża: Co to jest edukacja medialna?, Narodowy Instytut Audiowizualny, 2012, <http://www.nina.gov.pl/edukacja/artykul/2011/09/06/co-to-jest-edukacja-medialna>.

¹⁵ Edukator Medialny. (Nowe)media, kultura i krytyczna edukacja, <http://edukatormedialny.pl/>.

Koncepcja ta wymaga przebudowania całego naszego stosunku do problemu bierności i aktywności odbiorczej. Jak przekonująco utrzymuje Frank Biocca, amerykański psycholog i medioznawca¹⁶, zainteresowany przede wszystkim kognitywnym wymiarem użytkowania nowych mediów traktowanych jako narzędzie rozszerzania zdolności poznawczych człowieka, całkowicie bierny odbiór treści medialnych właściwie nie istnieje. Mówienie o odbiorze biernym jest uproszczeniem, umożliwiającym po prostu skonstruowanie określonej koncepcji odbioru aktywnego.

Pewien poziom aktywności zawsze towarzyszy użytkowaniu mediów masowych, różnicowane natomiast mogą być zakres i intensywność tej aktywności. Niska, słaba aktywność opiera się na selekcji i wyborze odbieranych treści z proponowanego repertuaru – wyborze celowym, zarządzanym, świadomym, choć nie zawsze jasno i szczegółowo werbalizowanym. Wybór ten, co wiemy choćby z McQuailowskiej koncepcji użytkowania i korzyści, zarządzany jest praktycznymi, utylitarnymi motywacjami. Odbiorca potrzebuje informacji, porady, zabawy, oderwania od problemów czy po prostu tła dla innych czynności, sięga więc w ich poszukiwaniu do telewizji, prasy, radia, książki. Nie tylko zresztą słucha, ogląda, czyta; także wyraża w pewnej mierze swój stosunek do pobranego materiału medialnego, nawiązując do niego w rozmowach, korzystając z rad, poszukując w konsekwencji powtórzenia podobnych, gratyfikujących doświadczeń medialnych.

Odbiorca ten rzadko jednak próbuje się dzielić swoimi przemyśleniami na forum publicznym. Nie przychodzi mu także raczej do głowy, by ingerować w treść i formę dostarczanego mu przez media przekazu. Zresztą, przez kilkaset lat istnienia mediów masowych niewielkie miał w swej dyspozycji narzędzia, by to robić.

Mocna, wysoka aktywność medialna zgodnie z koncepcją Biocci pojawia się natomiast wtedy, gdy odbiór treści medialnych jest nie tylko selektywny i celowy, lecz także samoświadomy i nastawiony na działanie. Aktywny odbiorca jest autonomiczny i samodzielny. Jest krytyczny (czasem nadmiernie); czujnie stara się uniknąć ulegania wpływom i manipulacjom. Najważniejsze jednak, że poza słuchaniem, oglądaniem, czytaniem, incydentalnym napisaniem listu do redakcji czy podzieleniem się wrażeniami z żoną, odbiorca ten robi coś więcej. Modyfikuje zastane treści mediów, rozwija je, kontestuje, wzbogaca.

Nie tylko zajmuje stanowisko na ich temat i na wszystkie inne tematy; także daje je poznać innym – zarówno nadawcy, jak licznym współużytkownikom, z którymi wchodzi w relacje za pośrednictwem dostępnych narzędzi i technologii komunikowania. Odbiorca ten – a właściwie już nie odbiorca, ale wszechstronny użytkownik, bo słowo *odbiorca* nie wyczerpuje zakresu i różnorodności jego działań – ma dzisiaj w ręku takie narzędzia, przy pomocy których bez trudu i szybko może wytwarzać własne informacje i opinie. Stara się te materiały wprowadzić do

¹⁶ F.A. Biocca: Opposing Conceptions of the Audience: the Active and Passive Hemispheres of Mass Communications Theory, *Communication Yearbook* 1998, nr 11, s. 51–80.

powszechnego obiegu i wynegocjować dla nich uwagę i zainteresowanie innych użytkowników.

Niska (stosunkowo) aktywność odbiorcza charakterystyczna była dla czasów, gdy media funkcjonowały w modelu *broadcastingu*. Podstawowa relacja pomiędzy nadawcami i dysponentami treści medialnych a zbiorowościami odbiorczymi miała wymiar quasi-pedagogiczny, co oznaczało, że media nie tylko dostarczają odbiorcom odgórnie, instytucjonalnie przygotowanej informacji, edukacji czy rozrywki, lecz także mają władzę wymuszania ramy interpretacyjnej, narzucają akceptowane i społecznie (politycznie, kulturowo) pożądane sposoby wykorzystywania treści. Media mówiły przy tym z pozycji władzy nad audytoriami, traktowanymi jako względnie jednorodne i stosunkowo mało aktywne, za to zainteresowane i z założenia akceptujące. Jeśliby zaś opinia audytoriów miała być mało akceptująca, to niewiele miały one do dyspozycji środków, żeby to wyrazić, poza może po prostu zaprzestaniem recepcji.

Zasadnicze i rosnące w życiu społecznym znaczenie środków komunikacji masowej, zwłaszcza telewizji i Internetu, sprawiło, że zagadnienie kompetencji medialnych obywateli stało się przedmiotem zainteresowania pedagogów, polityków, reformatorów społecznych, a nawet artystów. Niewątpliwie od poziomu *media literacy*, a także od jej charakteru i struktury zależy z jednej strony osobisty życiowy sukces jednostki w zmediatyzowanym społeczeństwie, z drugiej zaś możliwość partycypacji w życiu zbiorowym.

Brak definicji i różne agendy

Tymczasem kształtowanie kompetencji medialnych jako zadanie samo w sobie, jak już powiedzieliśmy, zniknęło z listy zadań stawianych szkole przez Ministerstwo Edukacji. A raczej zostało rozwodnione – wskazano, że kompetencje medialne mają być kształtowane niejako przy okazji lekcji polskiego, wiedzy o społeczeństwie czy plastyki. Przegląd dyskusji, jaka się przy tej okazji odbywa, oraz konstrukcji proponowanych programów i ścieżek edukacyjnych¹⁷ odkrywa co najmniej kilka definicji edukacji medialnej – i rozmaite implikowane przez te definicje agendy wychowawcze i społeczne. Jeśli pominąć oczywiste nieporozumienia (część pedagogów za media masowe uważa tablice i rzutniki, a edukację medialną interpretuje jako naukę posługiwania się urządzeniami audiowizualnymi w szkole), rozmaite jej rozumienia da się pogrupować w następujący sposób:

1. Rozumienie literaturoznawcze

Edukacja medialna miałaby być przedłużeniem edukacji literaturoznawczej i opierać się na podobnych założeniach jak szkolna nauka języka polskiego. Cho-

¹⁷ Materiały tego typu publikują na przykład pisma *Edukacja Medialna*, *Edukacja i Dialog*, *Biblioteka w Szkole* i inne.

dziłoby zatem o znajomość wśród uczniów najważniejszych gatunków medialnych, opartą na literaturoznawczo ujętych wyznacznikach gatunkowych, a także o sprawność w posługiwaniu się charakterystycznymi dla mediów formułami gatunkowymi oraz stylami językowymi. Kluczem do kompetencji medialnej miałyby być wyrobienie u uczniów kompetencji językowej, znacznie mniejszą wagę natomiast przywiązuje się do obrazowej warstwy mediów (ignorując fakt, że we współczesnej komunikacji medialnej to właśnie obraz jest dominującym nośnikiem treści).

Niemal w ogóle nie występuje tu kwestia wyrabiania u uczniów kompetencji technologicznych, niezbędnych do rozumienia natury współczesnego materiału audiowizualnego oraz do generowania własnych materiałów (co jest w obecnej kulturze medialnej umiejętnością niezbędną).

Wariantem tego typu podejścia są koncepcje edukacji czytelniczej i medialnej opracowywane przez szkolnych bibliotekarzy. Głównym środkiem komunikowania masowego staje się w tym ujęciu książka, ewentualnie prasa drukowana; kompetencja medialna jawi się przede wszystkim jako umiejętność korzystania ze źródeł drukowanych i poszukiwania informacji w bibliotekach. Media audiowizualne są tu w gruncie rzeczy ignorowane lub też postrzegane przede wszystkim jako zagrożenie dla kultury druku, celem edukacji medialnej jest więc obrona przed ich negatywnym wpływem na czytelnictwo.

2. Rozumienie funkcjonalistyczne

Media masowe są tu rozumiane jako dodatek do życia politycznego i ekonomicznego, funkcjonalny wobec celów państwa, innych podmiotów politycznych i/lub ekonomicznych oraz społecznych. Są również traktowane jako rozległa dziedzina socjotechniki i rozmaitych form inżynierii społecznej. Edukacja medialna miałaby służyć lepszemu rozumieniu polityki i ekonomii, a także czynić z człowieka odpowiedzialnego obywatela, podatnego na wychowanie i kształtowanie zgodnie z pożądanymi wartościami ideologicznymi.

3. Rozumienie artystyczne

Edukacja medialna miałaby być dodatkiem do niezbędnego wykształcenia estetycznego uczniów – stąd nacisk na znajomość gatunków i konwencji medialnych, duże zainteresowanie filmem oraz tematyką artystyczną w mediach. Doceniany jest autoekspresyjny potencjał mediów (uczniowie zatem mają na przykład próbować kręcić własne filmy czy projektować plakaty), zaniedbywany natomiast – aspekt komunikacyjny i społeczny.

4. Rozumienie technologiczne

Edukacja medialna miałaby dać uczniom podstawy wiedzy o tym, jak media działają w sensie technicznym (poczynając od istoty przekazu radiowego czy telewizyjnego po programowanie komputerowe), oraz umiejętności praktycznego radzenia sobie z technologiami medialnymi (obsługa urządzeń, własne projekty

filmowe, radiowe czy internetowe). Możliwość pełnej realizacji tego typu programów jest zwykle ograniczona brakiem pieniędzy, ponieważ szkoły mają do dyspozycji niewielkie środki finansowe, nie są też dostatecznie wyposażone w komputery i sprzęt do produkcji audiowizualnej. Treść i społeczny sens funkcjonowania mediów w tego typu programach zostają pominięte jako nienależące do tematu.

5. Rozumienie krytyczno-obronne

Edukacja medialna miałaby służyć przede wszystkim jako narzędzie obrony przed (z założenia negatywnym) wpływem mediów masowych. Niezmiennie tego typu stanowisko zajmują proponenci edukacji medialnej związani z Kościołem katolickim, obsesyjnie podkreślający zwłaszcza zagrożenia płynące ze strony komputera i telewizji¹⁸. Jednak także w propozycjach ścieżek edukacyjnych i w wypowiedziach nauczycieli na temat edukacji medialnej publikowanych poza kontekstem wydawnictw katolickich widoczny jest strach przed mediami i poczucie głębokiego braku porozumienia z uczniami, którzy tymi mediami się interesują.

Wymienione podejścia i ideologie mogą się mieszać i łączyć. Zgodnie z założeniami podstawy programowej, w obrębie jednej szkoły (jeśli to szkoła ambitna, doceniająca rolę komunikacji medialnej, oferująca zatem ścieżki edukacji medialnej) uczniowie mogą mieć elementy tej edukacji w ramach nauki języka polskiego (zwykle w paradygmacie literaturoznawczym i/lub estetycznym), wychowania obywatelskiego (rozumienie funkcjonalistyczne), informatyki i wychowania technicznego (technologiczne), a nawet przygotowania do życia w rodzinie czy religii (paradygmat krytyczny). Rozsiana po programach szkolnych i używana do rozmaitych celów edukacja medialna ma charakter nieciągły, wycinkowy, niekonsekwentny; niezwykle rzadko poszczególne jej elementy tworzą spójną całość.

Media masowe – jakie, które?

Pomimo rozmaitych celów i wewnętrznych przesłanek, wymienione koncepcje edukacji medialnej łączy zazwyczaj wspólnota założeń co do tego, czym są i jak działają środki komunikowania masowego oraz w jaki sposób należy je analizować. Oto najważniejsze spośród nich:

- Założenie o immanentnych wartościach estetycznych i społecznych dzieł, a w związku z tym o podziale ich na lepsze, szlachetne, pożyteczne – oraz trywialne, nieużyteczne, społecznie szkodliwe. Rozważa się wówczas

¹⁸ Por. publikacje w miesięczniku *Wychowawca* oraz przedruki katolickich publikacji na ten temat w *Edukacji i Dialogu*. Znamienne, że przeważająca większość książek rekomendowanych przez pisma to publikacje krytyczne w stosunku do mediów masowych i ostrzegające przed ich zgubnym wpływem; zob. np. *Edukacja Medialna wyzwaniem XXI wieku*, <http://www.edukacjamedialna.pl/news.php>.

wartość masowej produkcji medialnej w kontekście hierarchicznego, elitarystycznego spojrzenia na kulturę (często prowadzi to do dezawuowania mediów jako kulturowego śmietnika).

- Założenie o odrębności gatunkowej, stylistycznej, estetycznej poszczególnych mediów masowych; wiara w czystość i rozróżnialność gatunków medialnych, oparta na jednoznacznych wyznacznikach gatunkowych.
- Założenie o monosemiczności lub też półotwartej naturze tekstów medialnych. Zgodnie z tym założeniem, celem odbioru produktów kultury medialnej miałyby być poszukiwanie projektowanego, dominującego znaczenia nadanego im przez nadawcę. Jeśli nawet dopuszcza się możliwość dyskusji nad różnymi interpretacjami, to zazwyczaj jednak zakłada się istnienie interpretacji „prawdziwej”, dominującej, jednoznacznej. Materiał medialny rozumiany jest tu zatem jako własność autora, a nie audytorium; obowiązkiem audytorium miałyby być podporządkowanie się autorskiej interpretacji. Edukacja medialna miałyby zatem służyć wykształceniu nie tyle zdolności do różnych interpretacji, ile umiejętnego odczytywania „tego, co autor chciał przez to powiedzieć”, rozpoznawania, „co to na pewno znaczy”.
- Założenie o konieczności skupienia uwagi na materiałach medialnych wyrażających dyskursy dominujące i na kulturalnym *mainstreamie*; co za tym idzie – implikacja jednolitej, monolitycznej natury dyskursów medialnych (radiowego, prasowego, telewizyjnego, dyskursów gatunkowych itp.). Wynika ono z milczącego uznawania za oczywisty i naturalny modelu *broadcastingu*, w którym wielkie, państwowe, społeczne i prywatne instytucje nadawcze są legitymizowanymi nadawcami treści medialnych przeznaczonych do masowego rozpowszechniania, audytorium zaś składają się ze stosunkowo biernych grup i jednostek, o minimalnej tylko możliwości generowania własnych treści oraz wchodzenia w realne interakcje z instytucjami nadawczymi.

Ponadto koncepcje edukacji medialnej mogą:

- całkowicie pomijać organizacyjny i ekonomiczny aspekt produkcji medialnej i dystrybucji przekazów medialnych;
- przejawiać nieufny, krytyczny, podejrzliwy stosunek do treści środków komunikowania masowego, zwłaszcza gdy chodzi o telewizję i Internet oraz o wszelkie materiały o charakterze rozrywkowym;
- widzieć w nauczycielu/wychowawcy/wykładowcy eksperta i przedstawiciela społecznej elity, uprawnionego do nauczania o właściwej interpretacji przekazów medialnych; w uczeniu natomiast biernego odbiorcę komunikatów medialnych (w odróżnieniu od aktywnego ich twórcy/współtwórcy) i posłusznego odbiorcę treści edukacji medialnej.

Takie projektowanie edukacji medialnej z góry skazuje ją na anachroniczność; niemożliwe jest, by przy takich założeniach rzeczywiście przygotowywać kompetentnego, aktywnego użytkownika współczesnych mediów masowych, umiejętnie korzystającego z ich zalet, zdolnego do obrony przed medialną manipulacją czy ich negatywnym wpływem i uczestniczącego w kulturze medialnej, a nie tylko ją konsumującego.

Nie może się to udać z kilku powodów. Uniemożliwia to sama natura współczesnej kultury medialnej – złożonej z materiałów konwergentnych, transmedialnych, hybrydycznych, o niejasnej przynależności gatunkowej, niejednoznacznym statusie z pogranicza rozrywki, edukacji, informacji, publicystyki, terapii psychologicznej i socjotechniki politycznej (stąd rozpowszechnienie szerokich paradygmatów medialnych typu *edutainment*, *democrataintment*, *infotainment*, *advertainment*, inforeklama, edureklama, dokureklama, *brand sponsored content* i inne). Kultura ta steruje w coraz większej mierze w kierunku modelu 2.0, gdzie w centrum aktywności medialnej użytkownika mediów jest nie bierny odbiór materiałów masowo dystrybuowanych przez wielkie instytucje nadawcze, lecz własna twórczość i/lub osobiste zaangażowanie w reorganizację i reinterpretację dostarczanych przez te instytucje materiałów.

Ponieważ dystrybucja przekazów medialnych ewoluuje od modelu *broadcasting* do *narrowcasting* i *I-casting*, relacje nadawczo-odbiorcze zmieniają się z pionowych, hierarchicznych, w rozległą sieć relacji (i interakcji) poziomych. Obecna kultura medialna to koegzystencja modelu *broad* i *narrow* oraz starych mediów z interaktywnymi mediami nowej generacji, ale dorosłe życie dzisiejszych dzieci i młodzieży będzie się niewątpliwie toczyło w świecie, gdzie nowe media, *narrowcasting*, komunikacja modelu 2.0 i 3.0 oraz medialna konwergencja będą dominowały nad starym modelem.

Przy projektowaniu kompetencji medialnych i ich kształtowania trzeba też koniecznie brać pod uwagę rosnącą dominację cyberkultury – zarówno w sferze treści i narzędzi technologicznych, jak i w sferze epistemologii. Konieczne jest zatem nie tylko kształcenie czystej umiejętności korzystania z narzędzi technologicznych, lecz także uwzględnianie zmieniających się – w znacznej mierze właśnie za sprawą cyberkultury, zwanej niekiedy wprost kulturą technologiczną – protokołów jednostkowego i społecznego korzystania z mediów. Protokoły wytwarzane przez cyberkulturę i rosnąca rola komunikacji sieciowej nie dotyczą tylko korzystania z komputera. Determinują też szybką ewolucję protokołów medialnych – w całym świecie tak zwanych mediów starych.

Fundamentalnym problemem w projektowaniu edukacji medialnej jest niewspółmierność medialnych doświadczeń oraz wyposażenia w narzędzia komunikowania – nauczycieli i uczniów.

Ci drudzy na co dzień dysponują narzędziami o znacznie większej komplikacji i wyrafinowaniu, niż może im zaoferować szkoła, a rozmiary ich kompetencji, zwłaszcza w dziedzinie technologii i kreatywnego komunikowania własnych treści, są o wiele większe niż te, którymi dysponuje potencjalny nauczyciel.

Natomiast erudycja tekstowa i wizualna uczniów, oparta na ich własnych doświadczeniach kulturowych, rzadko bywa większa od nauczycielskiej. Prawie zawsze jednak ich zasoby intertekstualne i systemy skojarzeniowe są całkowicie odmienne od tych, którymi dysponują nauczyciele, zwłaszcza ci w wieku średnim i starszym.

Wydatnie utrudnia to komunikację między edukatorami i edukowanymi; zmusza do zadania pytania, czego właściwie może się uczeń – zwłaszcza gimnazjalista czy licealista – nauczyć na edukacji medialnej. Rzecz jasna, może się wciąż nauczyć wiele, lecz na przeszkodzie staje konstrukcja postaci nauczyciela jako kogoś z definicji hierarchicznie nadrzędnego i w oczywisty, niepodlegający dyskusji sposób dysponującego większą wiedzą i kompetencjami niż uczniowie. Utrzymanie tej pozycji wymagałoby od nauczyciela niezwykle intensywnej, bieżącej samoedukacji. W przeciwnym razie trzeba przyznać, że nie jest ona możliwa do utrzymania.

Nie do utrzymania jest także wewnętrzne założenie większości programów edukacyjnych dotyczących mediów, informowania, czytelnictwa i sztuki, że media masowe to bądź rzeczywistość alternatywna do „prawdziwej” kultury, bądź jakaś jej gorsza odmiana (współgra ono z przekonaniem o krytyczno-obronnych celach edukacji medialnej). Tymczasem dzisiejsze doświadczenie mediów jest po prostu tożsame z doświadczeniem kultury w ogóle. Kształcenie do kompetencji medialnej jest więc po prostu kształceniem kompetencji kulturowej *sensu stricto*!

Chodzi o umiejętność życia w kulturze konwergentnej i skomercjalizowanej, ale jednocześnie niezwykle dynamicznie się zmieniającej i w dojmujący sposób kształtującej w ogóle warunki bytowania człowieka we współczesnym świecie. Jest to więc kształtowanie do życia w kulturze 2.0 i w kulturze technologicznej. Ponieważ zaś kultura technologiczna to coś szerszego niż sama cyberkultura, czy nawet niż kultura mediów elektronicznych, zdolność do poruszania się w jej obrębie i działania na jej warunkach może się stać umiejętnością fundamentalną dla człowieka (bliskiej) przyszłości – nawet jeżeli nie będzie on miał do czynienia z komputerami czy telewizją. Kultura technologiczna bowiem po prostu tworzy ramy funkcjonowania ponowoczesnych społeczeństw informacyjnych.

Programy edukacji medialnej w takiej formie, w jakiej są proponowane dzisiaj, mogą być użyteczne dla uczniów o bardzo niskiej kompetencji medialnej (niewątpliwie są jeszcze tacy uczniowie). Możliwe zaś są do realizacji przy słabym przygotowaniu nauczycieli (niewątpliwie są i tacy nauczyciele) i ubogim wyposażeniu szkoły w narzędzia komunikowania (są takie szkoły). Nie przybliżają jednak uczniów do tego, czym będą środki komunikowania masowego w najbliższych dziesięcioleciach.

Cel: kompetencja kulturowa 2.0 i 3.0

Aby program edukacji medialnej, będący w rzeczywistości programem kształtowania kompetencji kulturowej 2.0, był w tej sytuacji użyteczny, musiałby zapewne mieć nieco inne założenia – zarówno co do natury mediów, jak i co do celów cząstkowych, wreszcie co do wzajemnych relacji uczniów i nauczyciela.

Kulturę medialną należy dziś analizować przy odrzuceniu postawy elitarystycznej, hierarchizującej teksty medialne z punktu widzenia kryteriów kultury wysokiej. Także kryteria estetyczne z repertuaru analiz kultury wysokiej mają tu stosunkowo niewielkie zastosowania. W istocie żeby kulturę medialną twórczo analizować, należy prawdopodobnie odrzucić postawę oceniającą (aczkolwiek nie wyklucza to dyskusji z uczniami na temat społecznych konsekwencji dystrybuowania takich, a nie innych przekazów medialnych).

Niezwykle istotne jest także wzięcie pod uwagę, że media współczesne to przede wszystkim media wizualne; kompetencja ikonograficzna oraz umiejętność skutecznej komunikacji wizualnej muszą być ważnymi elementami programu edukacji medialnej. Ujmowanie kultury medialnej przez pryzmat edukacji czytelniczej czy filologicznej nie tylko jest nieadekwatne w stosunku do natury przedmiotu, lecz może być dla uczniów wręcz dezorientujące.

Media są przesiąknięte; zasadniczą cechą współczesnych tekstów kultury medialnej jest ich transmedialność – jednoczesne występowanie tych samych treści w różnych środkach komunikowania, w rozmaitych konfiguracjach multimedialnych, w obrębie rozmaitych stylistyk i paradygmatów gatunkowych. Trzeba przy tym pamiętać o „śmierci gatunku” – malejącym znaczeniu wąskich, ściśle określonych formalnie i treściowo paradygmatów gatunkowych w mediach. Jako użytkownicy mediów masowych mamy dziś do czynienia przede wszystkim z szerokimi paradygmatami medialnymi (jak *infotainment*, melodramat medialny czy tabloidy-zacja), grupującymi różne materiały nie na bazie ich przynależności gatunkowej czy rodzaju medium, w którym występują, lecz na podstawie założenia o wspólnocie doświadczeń odbiorczych oraz o łączącym teksty w obrębie jednego paradygmatu podobieństwie oczekiwań odbiorczych i relacji pomiędzy nadawcą i odbiorcą.

Należy przy tym pamiętać o odchodzeniu do lamusa czystych form gatunkowych; w mediach mamy coraz częściej do czynienia z gatunkami zmaconymi, hybrydycznymi czy miękkimi, o słabo zaznaczonej przynależności do jednego, konkretnego paradygmatu gatunkowego. Zatem gatunki w mediach, jeżeli mają stanowić przedmiot edukacji medialnej, nie mogą być analizowane przy użyciu terminologii i założeń wziętych z teorii literatury – jest to bowiem podejście dalece niewystarczające, jeśli wziąć pod uwagę współczesne media.

A wreszcie założeniem, które musi towarzyszyć analizom mediów i kształtowaniu kompetencji medialnej uczniów, jest założenie procesualności współczesnych mediów. Zmieniają się one z taką prędkością, że zmienność stała się ich cechą definicyjną. Zatem próba ich statycznego opisu i analizy mija się z celem. Dla skutecznej edukacji medialnej konieczne jest podkreślanie i opis zachodzących

w ramach kultury medialnej procesów nieustającej przebudowy i zmiany oraz dostarczania uczniom narzędzi do samodzielnego generowania treści medialnych.

We współczesnych mobilnych społeczeństwach wielokulturowość jest już faktem; z wolna staje się faktem kulturowym także w Polsce. Wielokulturowe spojrzenie na media, a zwłaszcza odejście od jednolitej perspektywy amerykańskiej, traktującej produkty medialne koncernów amerykańskich jako ostateczny punkt odniesienia, jest w tej sytuacji koniecznością. Pociąga to za sobą pytanie o stosunek programów edukacji medialnej do kulturowego *mainstreamu*. Otóż, jeżeli przyjąć, że osiągnięcie przez ucznia zdolności do krytycznego użytkowania mediów jest jednym z celów programów edukacji medialnej, konieczne jest danie mu do ręki sposobów i technik docierania do kulturowej alternatywy: umożliwienie mu poszukiwania tego typu treści, które istotnie odpowiadają jego indywidualnym potrzebom i mogą być podstawą osobistej praktyki kreatywnej i samorealizacyjnej.

W tej sytuacji konieczne jest zwrócenie uwagi na tak zwany „długi ogon” – materiały niszowe, specyficzne, interesujące stosunkowo niewielu, lecz zalecające się jakością, specyfiką, dopasowaniem do indywidualnych potrzeb konsumenta kultury lub do specyficznych grup takich konsumentów.

To oczywiście, że podstawowym celem edukacji medialnej jest kształtowanie zdolności do świadomego i krytycznego użytkowania treści medialnych. Zważywszy jednak na specyfikę kultury partycypacji, trzeba w programach edukacji medialnej projektować coś więcej niż tylko krytyczny odbiór – także zdolność do twórczej interwencji. Celem tak pojmowanej edukacji winno być dostarczenie umiejętności uczestnictwa, wymiany, działania w ramach inteligencji kolektywnej, negocjowania znaczeń i forsowania własnych interpretacji, samodzielnego rozwijania kompetencji technologicznej i modyfikowania środowiska kognitywnego. „Produktem końcowym” programu poszerzania kompetencji kulturowo-medialnej powinien być użytkownik kultury medialnej świadomy znaczenia mediów w życiu współczesnego człowieka oraz rozumiejący procesy komunikacyjne, kulturowe i ekonomiczne, jakie media tworzą, kształtują, przyspieszają. Jako samoświadomy uczestnik procesów komunikacyjnych, zdolny on byłby zarówno do odbioru treści medialnych, jak i do tworzenia własnych, jak również do komunikowania się z innymi uczestnikami procesów komunikacyjnych i zmieniania wraz z nimi rzeczywistości społecznej i kulturowej za pomocą narzędzi komunikacyjnych.

Uczeń powinien być traktowany jako współuczestnik procesów komunikacyjnych i współtwórca treści medialnych – zatem aktywny użytkownik kultury medialnej, w odróżnieniu, a może nawet w opozycji do biernego odbiorcy mediów.

Od nauczyciela rzetelnie prowadzona edukacja medialna wymaga bardzo szerokiej kompetencji – zarówno tekstowej, wizualnej, jak i technologicznej. Powinien być gotowy do odejścia od roli eksperta i rezygnacji z pozycji władzy – na rzecz postawy zaangażowanego współuczestnika i współtwórcy procesów komunikacyjnych, angażującego się w proces poznawczy wraz z uczniami i stale dowiadującego się czegoś nowego.

Szkolna edukacja medialna nie jest domeną specjalistów – długo jeszcze nie doczekamy się sytuacji, gdy szkoły będą sobie mogły pozwolić na zatrudnianie ekspertów od mediów i komunikowania, dysponujących jednocześnie niezbędnymi umiejętnościami pedagogicznymi. Projekt edukacji medialnej może jednak być realizowany przez nauczycieli języka polskiego, informatyki, sztuki czy wychowania obywatelskiego – jednak przy założeniu ścisłej współpracy między nimi i rzeczywistego zaangażowania się przez nich w samodoskonalenie i przyswajanie nowych kompetencji. Jak się wydaje, to właśnie jego brak jest najważniejszą barierą.

Wprowadzenie edukacji medialnej odpowiadającej wyzwaniom nowych czasów wymaga, jak się zdaje, w równym stopniu przezwyciężenia trudności materialnych i organizacyjnych, jak i barier mentalnych. Jeden z twórców „Katalogu kompetencji medialnych” pisze:

Interpretuję radykalnie, analizując szkolne *curricula*, mając nadzieję na wyjaśnienia: system edukacyjny, a raczej jego nadzorcy, nie są prawdopodobnie zainteresowani przygotowaniem celów i wprowadzeniem treści jawnie, spójnie prowadzonej edukacji medialnej, ponieważ grozi to włączeniem w obszar szkolnej edukacji celów, metod, treści i narzędzi, które pozwalają na krytyczne myślenie o procesie edukacyjnym. Dają podstawy do myślenia o jego rekonstrukcji, a nawet podważają sensowność istnienia instytucji szkoły bazującej na hierarchicznym schemacie komunikowania i modelu kształcenia opartym o silne centrum wyposażone w rozbudowane narzędzia nadzoru i karania¹⁹.

Zapraszamy Państwa do dyskusji nad kształtowaniem medialnych kompetencji Polaków.

Key words: culture 2.0, interactivity, media education, media literacy, participation

SUMMARY

Małgorzata Lisowska-Magdziarz: MEDIA EDUCATION. QUESTIONS, PROBLEMS, RESEARCH PROGRAM

The Report on media education in Poland points to the low level of media literacy among young and adult Polish media users. Meanwhile, in Polish education system there is no clear definition of media literacy, of what should be called media education and to what objectives that education should lead. In the article the overview of the definitions of media literacy and media education is presented; then the discussion follows about the different actual concepts of media education that are been put to work in Polish school system. The biggest controversies and problems are also described that are associated with the project of development of Poles' media literacy.

¹⁹ G.D. Stunża: Edukacja medialna w podstawie programowej, [w:] D. Batorski i in.: Cyfrowa przyszłość. Edukacja informacyjna i medialna w Polsce – raport otwarcia, Fundacja Nowoczesna Polska 2011, aneks 14, s. 38, <http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-aneks-14.pdf>, s. 30.