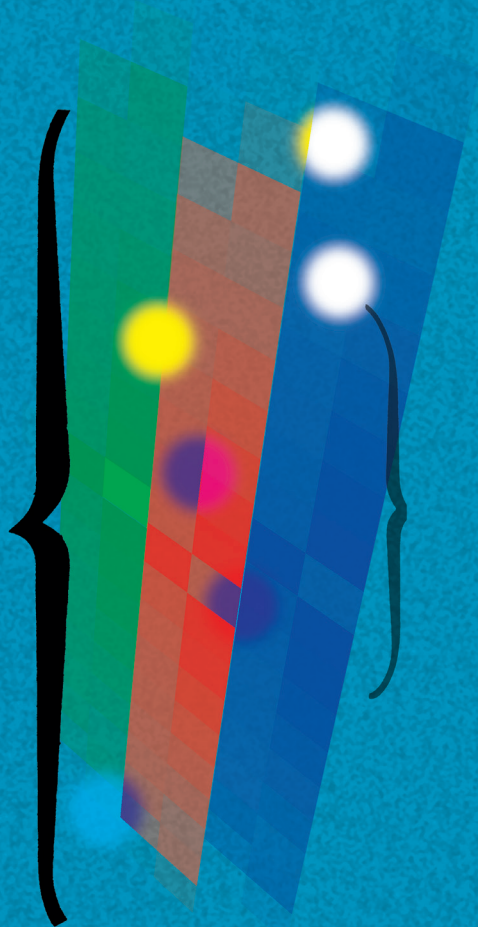


O potrzebie edukacji medialnej w Polsce

REDAKCJA NAUKOWA

MICHAŁ FEDEROWICZ
SŁAWOMIR RATAJSKI



O potrzebie edukacji medialnej w Polsce

O potrzebie edukacji medialnej w Polsce

REDAKCJA NAUKOWA

MICHAŁ FEDEROWICZ

SŁAWOMIR RATAJSKI

Redakcja naukowa:

dr hab. Michał Federowicz, prof. IFiS PAN,
prof. dr hab. Sławomir Ratajski

Recenzenci:

prof. dr hab. Wojciech Józef Burszta,
prof. dr hab. Stanisław Dylak,
prof. nadzw. dr hab. inż. Janusz Morbitzer

Zespół redakcyjny:

Kinga Białek, Tomasz Komorowski, Agata Rudnik

Projekt okładki i layout:

Michał Jędrczak

Korekta:

Zespół

Redaktor techniczny:

Robert Lipski

© Copyright by Polski Komitet do spraw UNESCO

© Copyright by Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji

Warszawa 2015

Wydawcy:

Polski Komitet do spraw UNESCO

Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji

Przygotowanie do druku i druk:

Studio 2000, ul. Alternatywy 6/122, 02-775 Warszawa

www.studio2000.pl

Wydanie elektroniczne (17.12.2015)

ISBN 978-83-943906-1-7

Jan Dworak, Słowo wstępne **7**

Michał Federowicz, Słowo od redaktorów **9**

Sławomir Ratajski, Wprowadzenie **11**

CZĘŚĆ I:

Wiesław Godzic, Lidia Rudzińska, Małgorzata Kowalewska,
Świat, który potrzebuje edukacji medialnej. Poznanie, terapia
i wyzwanie **31**

CZĘŚĆ II:

Agnieszka Ogonowska, Kompetencje medialne **97**

CZĘŚĆ III:

Piotr Francuz, Jolanta Pisarek, Wpływ sposobów korzystania
z mediów na poznawcze i emocjonalne funkcjonowanie
dzieci i młodzieży. „Cyfrowi tubylcy” z psychologicznej
perspektywy **145**

Krystyna Szafraniec, Młodzież i nowe media: socjalizacja
pod własnym nadzorem **181**

Kamil Sijko, Kompetencje cyfrowe gimnazjalistów
w świetle badań ICILS 2013 **209**

Krzysztof Biedrzycki, Elementy edukacji medialnej w podstawie
programowej kształcenia ogólnego obowiązującej w polskiej
szkole od 2009 roku. Jak w świetle zapisów podstawy
programowej mogą i powinny być kształtowane kompetencje
medialne ucznia? **241**

Aleksandra Dziak, Techniki cyfrowego wspomagania procesu dydaktycznego **267**

Witold Bobiński, Film jako medium o językowej naturze. Perspektywa edukacyjna **297**

Paweł Kubicki, Dominik Batorski, Kompetencje medialne osób w wieku 50+. Bariery i rekomendacje **315**

Piotr Drzewiecki, Grzegorz Stunża, Znaczenie organizacji pozarządowych i instytucji kultury dla rozwoju edukacji medialnej w Polsce **337**

Barbara Budyńska, Małgorzata Jezierska, Edukacyjne formy pracy bibliotek publicznych w Polsce oraz wykorzystywanie nowych technologii informacji i komunikowania **357**

Juliusz Braun, Maciej Bernatt-Reszczyński, Edukacja medialna – rola telewizji publicznej **399**

Ewa Murawska-Najmiec, Edukacja medialna w Polsce: krajowe podejście instytucjonalne w kontekście polityki europejskiej oraz dorobku społeczności i organizacji międzynarodowych **415**

O Autorach **449**

Aneks **461**

Słowo wstępne

Edukacja medialna w działaniach KRRiT

Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji jest prekursorem instytucjonalnych działań na rzecz edukacji medialnej w Polsce. Już w 2000 roku na zlecenie KRRiT został opracowany *Raport o stanie edukacji medialnej w Polsce* autorstwa pracowników naukowych Instytutu Sztuk Audiowizualnych Uniwersytetu Jagiellońskiego pod kierunkiem prof. Wiesława Godzica. W tym samym roku KRRiT zorganizowała konferencję naukową pt. *Edukacja medialna – potrzeba i wyzwanie przyszłości*, która zapoczątkowała debatę o roli edukacji medialnej i potwierdziła znaczącą rolę KRRiT w tym zakresie.

W ciągu kolejnych lat KRRiT aktywnie wspierała – i nadal wspiera – wartościowe inicjatywy związane z edukacją medialną oraz pełni rolę centrum kompetencji w tej dziedzinie. W latach 2008-2010 była organizatorem Forum Edukacji Medialnej, które gromadziło znawców edukacji medialnej z różnych ośrodków w Polsce.

Z kolei wykładnia roli KRRiT w zakresie edukacji medialnej w latach 2011-2016 została ujęta w dwóch Strategiach Regulacyjnych tego organu. Na podstawie zawartych w tych dokumentach deklaracji KRRiT obejmuje patronatem zgłaszane do niej wartościowe konferencje (np. kolejne edycje Międzynarodowej Konferencji *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w Internecie* czy *Kongres Edukacji Medialnej*), udziela

patronatu takim przedsięwzięciom jak *Koalicja Cyfrowego Włączenia Generacji 50+ Dojrzałość w sieci*, wspiera Szerokie Porozumienie na rzecz Umiejętności Cyfrowych w Polsce, patronuje konkursom tematycznym z wiedzy i umiejętności medialnych, które skierowane są do młodzieży gimnazjalnej oraz ponadgimnazjalnej (*Olimpiada Medialna, Wielki Turniej Edukacji Medialnej*), a także od 2013 roku prowadzi Drogowskaz Medialny – serwis internetowy, będący platformą wymiany informacji i bazą wiedzy o przedsięwzięciach związanych z edukacją medialną w Polsce i na świecie.

Ponadto w planach programowych mediów publicznych na rok 2016 KRRiT umieściła audycje służące edukacji medialnej jako część puli tzw. deklarowanych audycji preferowanych. Będą to audycje m.in. przekazujące wiedzę o mediach elektronicznych, nowych technologiach oraz kształtujące umiejętności świadomego i krytycznego korzystania z treści programowych. KRRiT jest również współwydawcą niniejszej publikacji jako wyrazu poparcia dla edukacji medialnej rozumianej jako ustawiczna edukacja (*lifelong learning*) wszystkich grup wiekowych i społecznych.

Najważniejszym celem edukacji medialnej jest kształtowanie umiejętności dojrzałego odbioru mediów. Wynikiem tej edukacji powinny być kompetencje, dzięki którym odbiorca – widz, słuchacz, internauta, czytelnik – rozumiejąc stosowane w mediach mechanizmy tworzenia i selekcji informacji, powinien potrafić nie tylko skutecznie i bezpiecznie z nich korzystać, ale także być świadomym i aktywnym uczestnikiem współczesnego świata medialnego. Ufam, że Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji w kolejnych latach będzie nadal wspierała powszechną edukację medialną oraz dbała o jej właściwą rangę w przestrzeni instytucjonalnej, publicznej i społecznej.

Jan Dworak
Przewodniczący
Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji

Michał Federowicz

Słowo od redaktorów

Dyskusja o potrzebie edukacji medialnej trwa od wielu lat – zarówno na świecie, jak i w Polsce. Wykroczyła już poza wcześniejsze stadium fascynacji nowymi technologiami, w którym widziano w nich kolejne panaceum dla edukacji. Przekroczyła także przeciwstawne stadium – postrzegania nowych mediów głównie jako źródeł zagrożeń. Dziś wiadomo, że ani odgradzanie się od nich, ani ich fetyszyzowanie, nie przynoszą dobrych rezultatów. Jest faktem, że „świat wirtualny” wpływa na „świat realny”, a zatem oba są realne. „Wirtualna” część rzeczywistości społecznej bywa też nazywana „rzućwistością przedłużoną” i warto zadać sobie pytanie, jakie pociąga za sobą skutki i jaki mamy do niej dostęp. Oba te pytania zasługują na odpowiedzi udokumentowane empirycznie.

Przedstawiona Czytelnikowi praca zbiorowa zawiera spory ładunek wyników badań empirycznych. Traktujemy ją celowo jako wielogłos, uznając dalszą dyskusję za bardzo potrzebną. Tym bardziej, że mimo zaawansowanej już debaty jest jeszcze chyba zbyt wcześnie na próby syntezy. Wiele nie tylko szczegółowych pytań zasługuje na dalsze badania i refleksję. Niemniej, wyłania się już zrównoważony sposób patrzenia na potrzeby edukacji medialnej, tak jak np. wyłania się z badań pewne optimum czasu spędzanego „z ekranem”, jeśli tym określeniem można ująć specyfikę nowych mediów.

Znajomość języka mediów i umiejętność posługiwania się nim w życiu są ważne, ale przecież nie podważą przydatności np. dobrego zrozumienia języka matematyki i umiejętności wykorzystywania go dla swoich potrzeb. Może właśnie dobre kształcenie rozumowania matematycznego i rozwijanie śmiałości intelektualnej w rozwiązywaniu nieznanych problemów da w efekcie owocne korzystanie z nowych mediów? Tym bardziej nie traci w tym zestawieniu język polski, zwłaszcza że przecież obejmuje nie tylko przekaz werbalny, lecz również np. ikoniczny lub filmowy, tak ważny dla nowych mediów, dając też szansę pełniejszego rozumienia kultury. Niekoniecznie więc chodzi o to, by wyciosywać przestrzeń dla edukacji medialnej kosztem „klasycznych” przedmiotów. Z pewnością zaś o to, by w ich ramach szkoła znalazła pomost między kulturą wysoką i kulturą masową, by umiała zagospodarować tę drugą dla pokazania uroku głębszego rozumienia natury rzeczy, np. odkrywając z uczniami, że typowym atrybutem blogów jest potrzeba autoreklamy.

Alokucyjny ideał przekazu wiedzy – jak to nazwał jeden z recenzentów – nie stanie się mniej anachroniczny, gdy dołożymy do niego kolejną porcję treści, tym razem dotyczących mediów. To raczej sposób budowania wiedzy musi podlegać zmianom, nastawiony na samodzielne rozumowanie, krytyczną ocenę źródeł informacji, śmiałość intelektualną, ale też przyjmowanie odpowiedzialności w ich interpretowaniu. To w ten sposób szkoła może uzyskać chociaż częściowy dostęp do „rzeczywistości przedłużonej”, w której spotyka się dziś młódzież. Otwartość na autonomiczne rozumowanie, ale także na emocje młodych ludzi, są kluczem do ich „świata wirtualnego”. Wzmacnianie więzi bezpośrednich jest odpowiedzią na nieznane efekty zagrożonej intymności mediów społecznościowych. Budowanie wiedzy, umiejętności i postaw, a także otwarty kontakt emocjonalny dający poczucie bezpieczeństwa, stanowią drogę do świadomego i twórczego korzystania z nowych mediów.

Stawomir Ratajski

Wprowadzenie

1.

Głębokie przemiany cywilizacyjne epoki postindustrialnej, związane z rozwojem nowych technik reprezentacji rzeczywistości i komunikacji, są wyzwaniem dla edukacji powszechnej w rozwiniętych demokracjach. Świat oparty na technologii cyfrowej przekroczył próg zapożyczanej przez fotografię seryjnej reprodukcji rzeczywistości. *Wartości filmu znajdują wyraz nie tylko w sposobie, w jaki człowiek pokazuje siebie aparatowi, lecz też w sposobie, w jaki człowiek za pomocą tegoż aparatu może sobie przedstawić otaczający go świat* – przewidywał Walter Benjamin¹, a Hans Georg Gadamer dodawał: *Bo to jest przecież tak, że w jednym i tym samym procesie wydobywany niejako obraz z rzeczy i że go w rzeczy mocą wyobraźni wnosimy. Myślenie estetyczne kieruje się przede wszystkim wyobraźnią, zdolnością człowieka do kształtowania sobie obrazu*².

Współczesny rozwój technologiczny umożliwił przeskok z poziomu obrazowej reprezentacji rzeczywistości do jej prezentacji. Stały się osiągalne symulacje rzeczywistości angażujące człowieka znacznie głębiej

¹ W. Benjamin, *Dzieło sztuki w dobie reprodukcji technicznej*, [w:] *Estetyka i film*, red. A. Helman, WAIF, Warszawa 1972, s. 167.

² H.G. Gadamer, *Aktualność piękna: sztuka jako gra, symbol i święto*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993, s. 17.

i w sposób bardziej całościowy, atakując jego zmysłową egzystencję w stopniu łudząco podobnym do naturalnego. Wykreowana dzięki technologii cyfrowej rzeczywistość wirtualna osiągnęła poziom niebezpiecznej konkurencyjności w stosunku do rzeczywistości naturalnej. Teraźniejszością współczesnego mieszkańca rozwiniętych społeczeństw staje się życie na terenie ścierania się świata wirtualnego emitowanego przez media i świata, nazwanego przez J. Baudrillarda³ „pierwotnym światem”, ulegającego w naszej świadomości naporowi „uniwersum komunikacji”, z którym przegrywa „uniwersum intymności”, stwarzając nieodłączną przestrzeń życia współczesnych społeczeństw. Takie funkcjonowanie „na pograniczu” wymaga połączenia różnych i odmiennych umiejętności percepcji i działania, wykształcenia instrumentów samokontroli. Sytuacja „pogranicza” wkracza w zastane struktury społeczne, zmienia je, doprowadza do rozbijania tradycyjnych wspólnot, związków tożsamościowych lokalnych społeczności, tworząc nowe społeczności cyfrowe, pozaterytorialne, związane językiem platform społecznościowych, tworzących własne zwyczaje i język komunikacji. W takim, oderwanym od konkretnego miejsca, uniwersum słabnie siła dawnych, wypracowanych przez pokolenia wspólnotowych symboli, dziedzictwa niematerialnego. Nowe, zmienne i płynne wspólnoty łączą zmienne cele, bohaterowie i chwilowi celebryci. Czy tak budowane tożsamości okażą się równie istotnym źródłem sensu co dotychczasowe? Czy raczej pozostaną w procesie nieustannych przekształceń, jako tożsamości projektu, zgodnie z kategoriami wprowadzonymi przez Manuela Castellsa⁴. Świat wirtualny, w którym dochodzi do pozornego identyfikowania się z innymi użytkownikami wspólnej platformy, daje poczucie przynależności do grupy, a także stwarza i niejako wymusza pozorną sytuację komfortu, jaką wydaje się „intymny kontakt” przez własny i łatwo dostępny przekaznik. Jednocześnie może prowadzić do izolacji, ucieczki do świata nierzeczywistego, mniej wymagającego i pełnego obiecujących pokus, rodząc nowe problemy społeczne, które trafiły już do świata kultury jako podejmowane przez twórców tematy (choćby nagradzany polski film „Sala samobójców”).

³ J. Baudrillard, *Precesja symulaków*, [w:] tegoż, *Symulakry i symulacja*, tłum. S. Królak, Sic!, Warszawa 2005.

⁴ M. Castells, *Siła tożsamości*, PWN, Warszawa 2009.

Odwieczne postulaty stworzenia wspólnego, uniwersalnego języka zostały w dużej części spełnione. Cyfrowe media dostarczają intermedialne przekazy, przybierające funkcję nowego języka, rodzaju uproszczonego hipertekstu, wzbogaconego lub, jak kto woli, zubożonego użyciem znaków graficznych, emoticonów, a więc zastępników słów, zamieniając język werbalny na hipermedialny, zawierający w sobie przekaz wizualny⁵. Tekst jest tu w dużej mierze zredukowany do funkcji podpisów, operuje skrótami wywodzącymi się ze słownika programistów, w którym czytanie obrazów jest równie istotne, co informacje linearne. Można ten sposób orientacji porównać do mapy kartograficznej, którą ogarniamy wzrokiem jako całość, ale wybieramy z niej jedynie potrzebne elementy. Prowadzone w określonym celu poszukiwania prowadzą do wyboru i utworzenia zbioru elementów podporządkowanych określonej potrzebie. Odczytywanie i wysyłanie tak skonstruowanych informacji wymaga innych umiejętności niż tradycyjne zapisy linearne. W świecie cyfrowych symulaków interaktywność staje się oczywistością. Interaktywne korzystanie z technik cyfrowych wymusza działania zbliżone do kreatywnych praktyk artystycznych. *Naturalnie to człowiek jest miejscem obrazów. Dlaczego naturalnie? Ponieważ jest on naturalnym miejscem obrazów, niejako żywym organem dla obrazów. Mimo wszystkich aparatów, za pomocą których wysyłamy i magazynujemy dzisiaj obrazy, wyłącznie człowiek jest miejscem, w którym obrazy są odbierane i interpretowane w sposób żywy (a więc efemeryczny, kontrolowany, etc.), nawet jeśli aparaty wyznaczają pewne normy. Kim jednak jest człowiek?* – pisał Hans Belting⁶. Łatwo się w tej współczesnej witrynie pogubić, stąd niezbędne są drogowskazy i wskazówki, których może dostarczyć nowoczesne szkolnictwo.

W 1962 roku, w rewolucyjnych, choć wyposażonych „jedynie” w telewizję i podstawową telefonizację, latach 60. Marshall McLuhan⁷ użył pojęcia *globalna wioska*. Przewidywał już wtedy sytuację obecną,

⁵ R.W. Kluszczyński, *Sztuka interaktywna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010, s. 24-25.

⁶ H. Belting, *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*, tłum. M. Bryl, Universitas, Kraków 2007, s. 70-71

⁷ M. McLuhan, *Przekazniki, czyli przedłużenie człowieka*, [w:] tegoż, *Wybór pism*, tłum. K. Jakubowicz, wybór J. Fuksiewicz, wstęp K.T. Toeplitz, WAIIF, Warszawa 1975.

w której każdy człowiek może porozumieć się z kimś z przeciwległego krańca ziemi, z osobą mówiącą innym językiem, zakorzenioną w innej kulturze, operującą często innym aparatem pojęć i alfabetem symboli. Przedłużone zdolności komunikacyjne ludzi z całego świata sprawiają, że zacierają się granice, a cały glob opasany został kanałami łączności, nieograniczonymi niczym z wyjątkiem moralnej oceny treści, o ile jest to możliwe. Prawa i przepisy regulujące charakter publikowanych treści to osobna, coraz pilniejsza kwestia, związana z licznymi zagrożeniami, zwłaszcza dla najmłodszych uczestników Internetu.

Trudno przecenić wzorotwórczy charakter Internetu, stąd tak istotne okazują się zadania i role medialnych edukatorów pomagających wyposażać młodych ludzi w kompetencje zarówno związane z dostępem i użyciem mediów, krytycznym ich rozumieniem, jak i te wreszcie, związane z komunikowaniem i kreatywną produkcją (według tzw. piramidy kompetencji).

Wiek XX krok po kroku dochodził do kultury Internetu, wymagającej umiejętności rozumienia już nie tylko treści zawartych w obrazie i montażu filmowym, ale także znaczeń skrótowego tekstu, źródeł informacji, ukrytych znaczeń. Poprzedziła ją kultura multiplikowalnej reprodukcji, filmu, telewizji, która wdzierając się do każdego domu i bombardując jego mieszkańców masą informacyjną z całego świata, pozycjonowała media w sytuacji porównywanej do Orwellowskiego Wielkiego Brata. Paradoksalnie, ta przerażająca antyutopia, zagrożenie ludzkiej intymności, została udomowiona i przetworzona w wartość za pośrednictwem coraz powszechniejszych programów w rodzaju *reality show*. Świat wirtualny okazuje się coraz bardziej atrakcyjny, zwycięża w konfrontacji ze światem rzeczywistym, poddany większej dynamice osiągania doskonałości obrazu i kreacji rzeczywistości. Jest przecież projekcją nieograniczonej wyobraźni twórców i poprzez inwazyjność ułudy rzeczywistości, porównywanej ze snem lub baśnią, narzuca swój obraz i zadamawia się w pamięci odbiorcy. Siła obrazu stacza zwycięską walkę z obrazami istniejącymi w pamięci odbiorcy, ale nieujawnionymi w zewnętrznej postaci. Ułuda i kreacja zdolna bywa niekiedy do wymazywania z pamięci procesu jej kształtowania się w środowisku, w bliskości swej naturalnej wspólnoty. Odbiorca często w samotności, w intymnej sytuacji swego

mieszkania, zamknięty w pokoju, w interakcji z wirtualnością łatwiej ulega inwazji obrazu. Łatwiej utożsamia się z bohaterami gry, internetowej sieci, poddając się narzuconej wizji, informacjom, które zaludniają jego własną pamięć i wyobraźnię, osłabiając interpretację rzeczywistości, na której buduje odbiór świata. Dokonuje się w nim potem projekcja tego, co jest efektem projekcji innego. Wraca tu problem tożsamości współczesnego obywatela „globalnej wioski”, nie należącej już do McLuhanowskiej „galaktyki Gutenberga” lecz Castellowskiej „Galaktyki Internetu”. Sytuacja taka jest znana w procesie odbioru dzieła sztuki, gdy odbierany komunikat jest sformułowany przez kogoś innego, ale może być interpretowany bez narzuconych z góry ram. Stąd łatwiej utożsamić się z ludźmi poruszającymi się w tych samych obszarach przekazów medialnych. Młodzi ludzie wolą sami zostać ze swoim bohaterem, odciąć od nieprzyjaznego świata, zespoleni z podobnie myślącymi uczestnikami forów społecznościowych. To już nie jest pisanie listów, ale zaangażowanie znacznie większego wachlarza umiejętności, odmiennych od zdolności literackiego opisu rzeczywistości. W elektronicznym opisie nie ma też miejsca dla wielkiej literatury, znanej bardziej z adaptacji filmowych, które angażują inne zmysły. Tu liczy się akcja, przygoda, opowieść, zaś wartości językowe i literackie odchodzą w przeszłość. Język mówiony w mediach, uzupełniony obrazem, sprowadza się do komiksowego zapisu tekstu lub dialogów prowadzonych przez bohaterów. Społeczność internetowa stwarza konieczność aktywności i nieustannej obecności, odpowiedniego wizerunku, często, w celu przypodobania się innym, tworzenia własnej, atrakcyjnej osobowości. Formowanie siebie jako osobowości internetowej, autoprezentacja i autopromocja wymaga stosowania odpowiednich narzędzi, sprawnego posługiwania się językiem obrazów, innowacyjności, technik graficznych, umiejętności marketingowych.

Rosnąca i wieloraka rola mediów elektronicznych w procesach demokratycznych, nie tylko dzięki rozległej i szybkiej komunikacji, wpływa coraz wyraźniej na kształt demokracji. Działanie komunikacyjne, które Habermas oddziela od działania strategicznego, służy osiągnięciu konsensusu: *W działaniach komunikacyjnych uczestnicy interakcji realizują swe plany działania w warunkach porozumienia*

*osiągniętego w drodze komunikacji, podczas gdy same koordynowane działania zachowują charakter działalności celowej*⁸.

Niezależnie od tego, czy demokracja na drodze partycypacji obywatelskiej rzeczywiście ewoluuje w kierunku demokracji deliberatywnej lub pół-bezpośredniej⁹, udział nowych mediów będzie w tym procesie coraz istotniejszy dzięki pluralistycznej ofercie informacji, argumentów i możliwości protestu. Ale konieczne jest umiejętne rozpoznanie tej oferty. Tam zwłaszcza, gdzie demokracja jest w procesie pogłębiania i ujawnia poglądy ścierających się partii, media powinny dbać o wielostronność przekazu, nefaworyzującego żadnej z opcji politycznych. Habermas¹⁰ przestrzega przed zbytnią komercjalizacją mediów, które podporządkowane chęci zysku prywatnych właścicieli i tym samym starając się zachować atrakcyjność opartą na sensacji i nowości, mogą odchodzić od funkcji obiektywnego przekazywania informacji i faktów na rzecz sądów i opinii. Podobne zjawisko występuje też w sytuacji podporządkowania mediów partiom politycznym. Tylko media oparte na pluralizmie i wolności słowa, prezentujące różne stanowiska i jasny obraz sytuacji zapewniają świadomy udział obywatelski i rozwój demokracji. Dlatego tak istotna jest tu edukacja wyjaśniająca pochodzenie i źródła owych stanowisk. W Internecie wiele zjawisk sytuuje się poza przekazem mediów oficjalnych czy komercyjnych, odbiorca staje się również nadawcą komunikatu. E-demokracja internetowych forów publicznych tworzy platformy dyskursu społecznego.

Czy współczesne szkolnictwo może pozostać obojętne wobec tych zjawisk? Czy wypada zadawać dziś to retoryczne pytanie? Niepominięciem wzrosło znaczenie edukacji medialnej rozumianej jako wychowanie obywateli do umiejętności korzystania z mediów oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych, której wynikiem jest kształtowanie kompetencji medialnej i informacyjnej, pozwalającej zarówno

⁸ J. Habermas, *Pojęcie działania komunikacyjnego*, tłum. A.M. Kaniowski, „Kultura i Społeczeństwo”, t. XXX, nr 3, 1986, s. 42.

⁹ K. Jakubowicz, *Media a demokracja w XXI wieku. Poszukiwanie nowych modeli*, Poltex, Warszawa 2012.

¹⁰ J. Habermas, *Rynek, media i demokracja. Dlaczego państwo powinno wspierać opiniotwórczą prasę*, „Newsweek Polska”, [online:] <http://www.newsweek.pl/rynek-media-i-demokracja,44595,1,1.html>, [dostęp: 24.12.2015].

świadomie i krytycznie odbierać treści komunikowania, jak i samemu je tworzyć bądź współtworzyć.

2.

Od chwili swego powstania, 70 lat temu, UNESCO postrzegało własną rolę jako organizacji przyczyniającej się do budowania pokoju na świecie, przede wszystkim w działaniach dotyczących edukacji. Edukacja na trwałe wpisana została w nazwę Organizacji Narodów Zjednoczonych dla Wychowania, Nauki i Kultury, a podnoszenie jakości powszechnej i ogólnie dostępnej edukacji stanowiło i stanowi jedno z głównych zadań istotnych w kształtowaniu współczesnego obywatela świata, zdolnego do podejmowania dialogu międzykulturowego i międzynarodowego, szukając w nim możliwości porozumienia, jako najistotniejszego warunku budowania trwałego pokoju między ludźmi.

Jeden z twórców Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Jacques Maritain, zakładając autonomiczność człowieka, dostrzegał zadanie UNESCO w torowaniu praktycznej drogi dla przyszłości świata, w oparciu o negocjacje, dialog i porozumienie: *porozumienie między ludźmi można osiągnąć nie na drodze wspólnych spekulacji, ale wspólnej praktyki, nie na podstawie uznania jednej wspólnej koncepcji świata, człowieka i wiedzy, ale na podstawie akceptacji wspólnego przekonania do działania*¹¹.

Właśnie Deklaracja w swoim Art. 19 głosi, że *każdy człowiek ma prawo wolności opinii i wyrażania jej; prawo to obejmuje swobodę posiadania niezależnej opinii, poszukiwania, otrzymywania i rozpowszechniania informacji i poglądów wszelkimi środkami, bez względu na granice*¹². Umiejętności pełnego korzystania z tego prawa ma dostarczać ludziom edukacja medialna. Zagadnienia te od początku były obecne

¹¹ The preface to *Human Rights: Comments and Interpretations: A Symposium Edited by UNESCO*. Przemówienie, które Jacques Maritain wygłosił na otwarcie 2. Sesji Konferencji Generalnej UNESCO, obradującej w Mexico City, 6 listopada – 3 grudnia 1947 r. Relacja z Konferencji dostępna jest [w:] „Courier UNESCO”, Vol. I, no. 1, February 1948, także w wersji elektronicznej: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000736/073649eo.pdf#73651>, przekład własny.

¹² Tekst za OHCHR: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=pql>.

w obszarze kompetencji UNESCO, wyrażającego stanowisko, że warunkiem dialogu i porozumienia są wzajemna wiedza i uznanie dla różnorodności kultur oparte na równomiernej i zrównoważonej edukacji oraz możliwości komunikowania się ludzi i społeczeństw różnych regionów świata dzięki swobodnemu przepływowi informacji.

Do tych podstaw powraca się na forum międzynarodowym nieustannie. W najnowszej i szeroko komentowanej *Agendzie 2030*¹³, przyjętej podczas Szczytu Zrównoważonego Rozwoju, który odbył się w dniach 25–27 września 2015 roku w Nowym Jorku, wyznaczono nowe *zintegrowane, powiązane ze sobą i niepodzielne siedemnaście Celów Zrównoważonego Rozwoju dla świata*. Wiele z nich odnosi się wprost do programów realizowanych przez UNESCO. Cel 4. głosi co następuje: *Zapewnić inkluzyjną i jakościowo dobrą edukację oraz stworzyć wszystkim ludziom możliwość uczenia się przez całe życie*, a w podpunkcie 4.7 czytamy m.in., że umiejętności i wiedza potrzebne dla zrównoważonego rozwoju obejmują *kulturę pokoju, przeciwko przemocy, światowego obywatelstwa, uznanie dla różnorodności kulturowej i udziału kultury w zrównoważonym rozwoju*. W celu 16. dotyczącym budowania pokojowych i inkluzywnych społeczeństw w podpunkcie 16.10 jest mowa o zapewnieniu *dostępu do informacji i ochronie podstawowych swobód w zgodzie z prawem narodowym i umowami międzynarodowymi*.

Działania i inicjatywy na rzecz edukacji medialnej podejmowane są równolegle z rozwojem nowych mediów. Organizacja, która od początku miała być platformą debaty dla intelektualistów, pomimo ulegania niekiedy – choćby w ostatnich latach – nasilającej się polityzacji, jako globalne forum międzynarodowe stara się odpowiadać na wyzwania współczesności. Niewyobrażalny przedtem rozwój technik komunikacyjnych i przepływu informacji spowodował wzmocnienie nacisku na zagadnienia komunikacji i informacji w działaniach UNESCO. Ważną część tych zagadnień stanowi edukacja medialna, dla której rozwoju przełomowe znaczenie miało seminarium eksperckie zorganizowane przy udziale UNESCO w 1982 roku w miejscowości Grünwald w Niemczech, którego dokument końcowy, *Deklaracja*

¹³ <http://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>.

z *Grünwaldu*¹⁴, utorował drogę dla edukacji medialnej w wielu krajach i w skali międzynarodowej i jest do dziś przywoływany, choć pochodzi z epoki telewizji. Mówi on, że *skoro żyjemy w świecie, w którym media są wszechobecne, a dzieci spędzają więcej czasu przed telewizorem niż w klasie szkolnej, rośnie przepaść między wiedzą oferowaną przez instytucje oświatowe a rzeczywistym doświadczeniem ludzi.*

Ćwierć wieku później, w 2007 roku, kolejną znaczącą inicjatywą było światowe spotkanie na temat edukacji medialnej w Paryżu, które zaowocowało wydaniem 12 *Zaleceń (Paris Agenda or 12 Recommendations for media education)*¹⁵. Zalecenia te potwierdziły aktualność *Deklaracji z Grünwaldu*, zwracając uwagę, że jej przekaz jest jeszcze silniejszy w obliczu powstania społeczeństwa informacyjnego i społeczeństw wiedzy w globalnym kontekście. Zalecenia, które rozwijają i uszczegóławiają wytyczne *Deklaracji*, dotyczą:

1. Konieczności przyjęcia inkluzywnej definicji edukacji medialnej. Włączenie edukacji medialnej do programów szkolnych wymaga precyzyjnego określenia zakresu tego pojęcia. Obecnie nie chodzi już tylko o rozróżnienie między *edukacją poprzez media* rozumianą jako metoda dydaktyczna a *edukacją do mediów* rozumianą jako treść nauczania, ale o usytuowanie edukacji medialnej w środowisku ekonomicznym i społecznym podlegającym ciągłym przemianom, które wynikają z rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych. Edukacja ta dotyczy wszystkich rodzajów mediów, bez względu na ich naturę i użytą technologię. Inkluzywna koncepcja edukacji medialnej stawia sobie trzy podstawowe cele: a) umożliwienie wszystkim ludziom dostępu do wszystkich rodzajów mediów jako potencjalnych narzędzi rozumienia społeczeństwa i udziału w życiu demokratycznym; b) rozwijanie umiejętności krytycznej analizy przekazu zarówno informacji, jak i rozrywki; c) zachęcanie do produkcji, kreatywności i interaktywności na różnych płaszczyznach komunikacji medialnej.
2. Wzmocnienia powiązań między edukacją medialną, różnorodnością kulturową i poszanowaniem praw człowieka.

¹⁴ http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF .

¹⁵ http://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Parisagendaфин_en.pdf .

3. Określenia, w oparciu o powyższe zasady, podstawowych umiejętności do opanowania na poszczególnych poziomach edukacyjnych, a także systemów ewaluacji tych umiejętności.
4. Włączenia edukacji medialnej do kształcenia nauczycieli.
5. Wypracowania odpowiednich metod pedagogicznych, przewidujących zwiększony poziom uczestnictwa uczniów/studentów oraz bliższe relacje pomiędzy szkołą i światem zewnętrznym.
6. Mobilizowania osób współtworzących system edukacji (twórców programów, dyrektorów szkół, kuratorów oświaty itp.) do integrowania edukacji medialnej z tym systemem.
7. Mobilizowania na rzecz edukacji medialnej przedstawicieli sfery społecznej (m.in. rodzin, stowarzyszeń, środowisk zawodowo związanych z mediami) oraz organów regulacyjnych, ponieważ edukacja ta nie może ograniczać się do środowiska szkolnego.
8. Usytuowania edukacji medialnej w ramach kształcenia ustawicznego i objęcia nią również dorosłych.
9. Rozwijania edukacji medialnej i interdyscyplinarnych badań w jej zakresie na poziomie szkolnictwa wyższego.
10. Tworzenia krajowych, regionalnych i międzynarodowych sieci badawczych w dziedzinie edukacji medialnej.
11. Organizowania wymiany międzynarodowej w celu upowszechniania dobrych praktyk dotyczących edukacji medialnej oraz wymiany informacji o podejmowanych w tym zakresie działaniach.
12. Zwiększania świadomości społecznej i mobilizowania decydentów na rzecz edukacji medialnej przez UNESCO we współpracy z takimi organizacjami, jak Rada Europy czy UE.

Wśród międzynarodowych inicjatyw w zakresie edukacji medialnej o istotnym udziale UNESCO, rozwijających zasady *Deklaracji z Grünwaldu* i *Agendy Paryskiej* warto wymienić I Międzynarodowe Forum Kompetencji Medialnej i Informacyjnej zorganizowane w Fezie w Maroku w 2011 roku. Dokument końcowy forum – *Deklaracja z Fezu*¹⁶ – głosi, że w wieku rozwoju nowych technologii kompetencja

¹⁶ <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>.

medialna i informacyjna stanowi prawo człowieka i jest niezbędnym warunkiem polepszenia jakości życia oraz zrównoważonego rozwoju społecznego, gospodarczego i kulturalnego. Podczas tej konferencji ogłoszono publikację UNESCO *Media and Information Literacy, Curriculum for Teachers*, której tytuł i treść wyrażają przekonanie, że konwergencja mediów i telekomunikacji napędzana przez erę cyfrową wymaga wspólnego rozpatrywania kompetencji informacyjnej i kompetencji medialnej.

Kompetencje informacyjne, w wyniku wspomnianej konwergencji traktowane łącznie z kompetencjami medialnymi, stanowią jeden z priorytetów *Programu Informacja dla Wszystkich UNESCO (IFAP)*¹⁷, który został utworzony w 2000 roku z połączenia dwóch wcześniejszych programów międzyrządowych: *General Information Programme (PGI)* i *Intergovernmental Informatics Programme (IIP)*. Zadaniem IFAP jest przede wszystkim wspieranie polityk i strategii rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Oprócz tego programu w Sektorze Komunikacji i Informacji UNESCO funkcjonuje także *Międzynarodowy Program Rozwoju Komunikacji (IPDC)*¹⁸ koncentrujący się na kwestiach wolności wypowiedzi i rozwoju mediów oraz bezpośredniej pomocy w tym zakresie krajom rozwijającym się.

Za sprawą UNESCO problematyka edukacji i kompetencji medialnych została także włączona do realizacji postanowień Światowego Szczytu nt. Społeczeństwa Informacyjnego (WSIS), który odbył się w Genewie w 2003 roku i Tunisie w 2005 roku, w ramach jednej z moderowanych przez tę organizację głównych linii działania, zatytułowanej „Media”¹⁹.

Wciąż niedawnym wydarzeniem jest I Europejskie Forum Kompetencji Medialnych i Informacyjnych (MIL)²⁰ zorganizowane m.in.

¹⁷ <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/about-ifap/> .

¹⁸ <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/intergovernmental-programmes/ipdc/> .

¹⁹ <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/flagship-project-activities/unesco-and-wsis/implementation-and-follow-up/unesco-and-wsis-action-lines/c9-media/> .

²⁰ <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/> .

dzięki współpracy UNESCO z Komisją Europejską, które odbyło się w maju 2014 roku w siedzibie UNESCO w Paryżu. Zgromadziło ono 350 uczestników z Europy i 15 krajów pozaeuropejskich. Uczestnicy przyjęli *Deklarację Paryską*²¹ potwierdzającą znaczenie kompetencji medialnych i informacyjnych w otoczeniu cyfrowym współczesnego świata i istotną rolę współpracy wszystkich zainteresowanych sprawami ich rozwoju. Celem *Deklaracji* było nadanie nowego impetu politykom narodowym i strategiom na rzecz wdrażania kompetencji medialnych i informacyjnych mających podstawowe znaczenie dla rozwoju wolnych, niezależnych i pluralistycznych mediów, a także wsparcia obywateli w konfrontacji z problemami etycznymi, prywatności i bezpieczeństwa w świecie ery cyfrowej. Jak zauważyła pani Mirta Lourenço, szefowa Sekcji Rozwoju Społecznego i Mediów (...) *kwestie pokoju, równości, dialogu międzykulturowego i rozwoju ulegają wpływom mediów i technologii. Eksplozja technologii spowodowała konieczność nowego zdefiniowania zaangażowania i partycypacji obywatelskiej*. Natomiast profesor José Manuel Pérez Tornero z Uniwersytetu w Barcelonie, jednego ze współorganizatorów Forum, zwrócił uwagę, że *kompetencje medialne i informacyjne (...) są katalizatorem przyczyniającym się do innowacyjności w praktykach edukacyjnych, komunikacji, kulturze i polityce (...), ale przede wszystkim staną się możliwością odnowy w procesach uczenia się i nauczania*. W konkludującej forum *Deklaracji* zwrócono też uwagę na rosnącą potrzebę kompetencji medialnych i informacyjnych wobec pojawiania się nowych wyzwań związanych ze stałym rozwojem technologii, wszechobecnością Internetu i mediów, które pociągają za sobą zmiany ekonomiczne, polityczne i społeczne. Zmiany te dotyczą zarówno wielkich graczy (takich jak przemysły medialne), jak i polityk edukacyjnych skoncentrowanych na konkurencyjności gospodarczej i wydajności. Zauważono w *Deklaracji* przesunięcie w kierunku społeczeństw wiedzy, które są bardziej zaawansowaną formą społeczeństwa informacyjnego. W kontekście różnych polityk edukacyjnych (dotyczy to m.in. programów szkolnych, finansowania, kształcenia nauczycieli itp.) pojawia się potrzeba kształtowania kompetencji komputerowych

²¹ <http://www.europeanmedialiteracyforum.org/2014/07/paris-declaration-on-media-and.html> .

i informatycznych (IT) w ścisłym związku z rozwijaniem kompetencji medialnych i informacyjnych (MIL).

3.

W 2008 roku przy Polskim Komitecie do spraw UNESCO utworzono Polski Komitet IFAP, który zgromadził wybitnych specjalistów reprezentujących środowiska naukowe oraz instytucje rządowe i pozarządowe w dziedzinie mediów, komunikacji i informacji. Po przeprowadzeniu analizy sytuacji dotyczącej poziomu kompetencji medialnych w Polsce w 2011 roku Polski Komitet IFAP opracował *Stanowisko w kwestii zapewnienia edukacji medialnej wszystkim grupom wiekowym i społecznym*, które przekazano do właściwych ministerstw zajmujących się edukacją, kulturą, cyfryzacją, szkolnictwem wyższym i nauką²². Stanowisko to podkreśla, że edukacja medialna jest niezbędnym warunkiem rozwoju społeczeństwa informacyjnego, w którym istotne jest uczestnictwo w procesach komunikacji społecznej pośredniczonej przez media cyfrowe, a także warunkiem sprawnego funkcjonowania demokracji, zwiększenia sprawności państwa i skuteczności jego administracji, wzrostu gospodarczego związanego z ekspansją sektora informacyjnego oraz obniżenia barier dostępu do wiedzy. We wnioskach tego dokumentu wskazano na potrzeby:

1. Podjęcia skoordynowanych działań mających na celu zgromadzenie wiedzy o inicjatywach z zakresu edukacji medialnej w Polsce i opracowanie ogólnokrajowego, systemowego programu edukacji medialnej (formalnej i nieformalnej), obejmującego wszystkie grupy społeczne i wiekowe, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży oraz osób zagrożonych wykluczeniem cyfrowym.
2. Wypracowania krajowego planu działania w zakresie edukacji medialnej. W tym celu rekomenduje się powołanie eksperckiej grupy roboczej, która przygotowałaby projekt tego dokumentu. Projekt ten powinien być poddany publicznej konsultacji.

²² *Stanowisko w kwestii zapewnienia edukacji medialnej wszystkim grupom wiekowym i społecznym*, Polski Komitet Programu Informacja dla Wszystkich przy Polskim Komitecie ds. UNESCO, [online:] <http://www.unesco.pl/komunikacja-i-informacja/spoleczenstwo-informacyjne/>.

3. W ślad za „Planem działania” – zestawienia przez roboczą grupę ekspercką katalogu istniejących narzędzi do realizacji edukacji medialnej oraz ewentualne zaproponowanie ich uzupełnienia w odniesieniu do odpowiednich grup wiekowych i społecznych.
4. Objęcia edukacją medialną wszystkich grup społecznych i wiekowych ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży (w tym celu edukacją medialną należy w pierwszym rzędzie objąć bibliotekarzy i nauczycieli różnych przedmiotów, którzy zdobyłą wiedzę i umiejętności będą mogli wykorzystywać w pracy z dziećmi i młodzieżą) oraz osób zagrożonych wykluczeniem cyfrowym (w tym celu skorelowanie programu ws. edukacji medialnej z programem edukacji cyfrowej np. programem *Polska Cyfrowa Równych Szans*).
5. Wypromowania edukacji medialnej jako nośnika nowoczesnej edukacji na miarę XXI wieku, poprzez zaprojektowanie i realizację cyklicznej ogólnopolskiej kampanii informacyjno-promocyjnej.
6. W celu realizacji powyższych wniosków niezbędne wydaje się określenie krajowego koordynatora ww. działań.

W prezentowanym stanowisku PK IFAP zauważono, że od połowy lat 90. podjęto w wielu ośrodkach akademickich na kierunkach pedagogicznych kształcenie przyszłych nauczycieli edukacji medialnej w trybie studiów dziennych, zaocznych i podyplomowych. Najczęściej równocześnie uzyskują oni kwalifikacje do nauczania technologii informacyjnych. W efekcie mamy dziś w Polsce znaczną grupę wykwalifikowanych nauczycieli przygotowanych do edukacji medialnej. Z powodu braku kompleksowej strategii i programu edukacji medialnej potencjał ten nie został jednak w pełni wykorzystany.

Polski Komitet IFAP UNESCO poparł idee wyrażone w apelu *Polska Cyfrowa Równych Szans*, gdzie zwrócono także uwagę, że w naszym kraju blisko 13 milionów dorosłych nie posiada nawet podstawowych umiejętności korzystania z Internetu i urządzeń informatycznych, co jest jedną z największych barier dla cywilizacyjnego rozwoju kraju i przyczyną wykluczenia z aktywnego i w pełni satysfakcjonującego życia zawodowego, społecznego i osobistego znaczącej grupy Polaków po 50 roku życia.

W omawianym stanowisku Polskiego Komitetu IFAP UNESCO za słuszne uznano postulaty *Deklaracji z Fezu* m.in. w zakresie:

- wezwania do przeprowadzenia krajowych badań diagnozujących kompetencje medialne i informacyjne w celu kształtowania postaw twórczych, zwłaszcza wśród młodzieży;
- włączenia kompetencji informacyjnej i medialnej w ramy edukacji formalnej i nieformalnej będących wyrazem nowej edukacji obywatelskiej;
- budowania sieci szkół wyższych oraz krajowych i regionalnych instytutów/centrów wiedzy w zakresie kompetencji informacyjnej i medialnej jako siły napędowej ich rozwoju i promocji.

Polski Komitet IFAP UNESCO uznał zatem za niezbędne przyjęcie w Polsce systemowego programu edukacji medialnej, w celu wzmocnienia tego obszaru zarówno w ramach edukacji formalnej (system oświaty), jak i nieformalnej (środowisko rodzinne, organizacje pozarządowe, sieci bibliotek i instytucje kultury). Wskazał na szczególne znaczenie pełnego objęcia tym programem dzieci i młodzieży oraz osób zagrożonych wykluczeniem cyfrowym.

4.

Niniejsza książka jest następstwem wydanej w 2011 roku publikacji „Edukacja poprzez kulturę. Kreatywność i innowacyjność”²³, która zgodnie z tytułem stanowiła próbę podjęcia refleksji na temat profilu nowoczesnej edukacji odpowiadającej wyzwaniom cywilizacyjnym oraz potrzebie kształtowania postaw kreatywnych i innowacyjnych. Wyszliśmy z założenia, potwierdzonego badaniami UNESCO, że znajomość procesów kulturowych oraz uczestnictwo w nich wraz ze świadomością własnej kultury kształtują w człowieku potrzebę kreatywności, zmysł inicjatywy, pobudzają wyobraźnię, inteligencję emocjonalną, umiejętność współdziałania w grupie, zdolność krytycznej refleksji i dają moralną busolę oraz poczucie niezależności, wolność myśli

²³ *Edukacja poprzez kulturę. Kreatywność i innowacyjność*, red. D. Ilczuk, S. Ratajski, Polski Komitet ds. UNESCO, Warszawa 2011.

i działania. Edukacja zawierająca kształcenie umiejętności poznawania języków wypowiedzi artystycznej, takich jak malarstwo czy rzeźba, ale też sztuk performatywnych (taniec, sztuki teatralne, muzyka itp.), literatury i poezji, sztuki projektowania, sztuki komputerowej, sztuki narracji, dziedzictwa, sztuki wizualnej i filmu, sztuki mediów oraz fotografii²⁴ kształtuje m.in. umiejętności odczytywania języka obrazu, filmu, krytycznego spojrzenia na informacje medialne, które w 80% mają charakter audiowizualny. Ułatwiają one obcowanie z całą współczesną, dynamiczną i zmienną kulturą opartą na przekazie obrazowym i dźwiękowym, możliwym dzięki nowoczesnym technikom bezpośredniego przedstawiania rzeczywistości. Znajomość procesów zachodzących w przekazach audiowizualnych i języka obrazowania we współczesnej kulturze komunikowania się to już konieczny element wykształcenia, niemalże w takim samym stopniu, jak znajomość czytania i pisanie. Język audiowizualny, który rządzi przekazem płynącym z ekranu telewizora, ekranu komputera czy ekranu telefonu komórkowego, nie mówiąc o informacji obrazkowej wylewającej się z masy reklam i pism ilustrowanych, kształtuje wyobrażenie człowieka (zwłaszcza mieszkańców krajów najbardziej rozwiniętych) o świecie współczesnym w większym stopniu niż w epoce „galaktyki Gutenberga” opartej na drukowanym słowie. We wspomnianej publikacji zagadnienia edukacji medialnej zostały omówione w kontekście edukacji kulturalnej, jako jej istotna część, wymagająca osobnego opracowania. Stanowi ona charakterystyczny element współczesnej kultury uczestnictwa, obejmujący rozległy zespół wiedzy i kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w świecie społeczeństwa informacyjnego i społeczeństw wiedzy. Niniejszy tom jest zatem poświęcony refleksji na temat edukacji medialnej i informacyjnej, prowadzonej przez wybitnych specjalistów z dziedzin takich, jak medioznawstwo, pedagogika, wiedza o kulturze, socjologia, psychologia, zarządzanie mediami. W trzech częściach naszej publikacji staramy się uzasadnić potrzebę edukacji medialnej,

²⁴ UNESCO *Road Map for Arts Education*, dokument końcowy I Światowej Konferencji UNESCO pod hasłem „Rozwijanie możliwości kreatywnych w XXI”, Lizbona 2006, *Mapa drogowa dla edukacji artystycznej*, tłum. Polski Komitet ds. UNESCO, [w:] *Edukacja poprzez kulturę. Kreatywność i innowacyjność*, red. D. Ilczuk, S. Ratajski, Polski Komitet ds. UNESCO, Warszawa 2011, s. 307.

formalnej i nieformalnej, na wszystkich poziomach nauczania, jako odpowiedzi na wyzwania współczesnej cywilizacji rozwiniętej sieci technik komunikowania się i mediów cyfrowych.

Autorzy poszczególnych artykułów przedstawiają obecny stan kompetencji medialnych u młodzieży i osób starszych oraz podejmują refleksję nad formą edukacji rozwijającej kompetencje medialne, informacyjne i cyfrowe, które należałoby wprowadzić do programów nauczania we współczesnej szkole. Wskazują także, jaką rolę mogą odegrać ośrodki pozaszkolne i media. Działania na rzecz powszechnej edukacji medialnej są o tyle pilniejsze, o ile sfera analfabetyzacji medialnej staje się poważnym problemem społecznym, mimo powszechnego używania urządzeń elektronicznych i masowego udziału w sieciach społecznościowych. Chodzi bowiem o to, żeby zdobywanie kompetencji medialnych spotkało się z pomocą systemową, a nie pozostało jedynie sferą samowiedzy ich użytkowników i uczestników, aby kompetencje te były kształtowane profesjonalnie w zaangażowanej i odpowiednio przygotowanej do tego szkole. Staje ona wobec zmienionej rzeczywistości, obarczona XIX-wiecznym wciąż modelem instytucji skupionej na dostarczaniu wiedzy, kiedy konkurencja zewnętrzna oferuje szersze, dostępne elektronicznie źródła z bibliotek i archiwów całego świata, przekraczające znacznie szkolne możliwości. Nasuwa się pytanie: czy nie najistotniejsze okaże się kształcenie umiejętności owego „odczytywania mapy”, określania celu poszukiwań i potrzebnej do jego realizacji wiedzy, umiejętności dostrzegania różnych kontekstów i związków zachodzących pomiędzy różnymi procesami, ideami, systemami wartości, kulturami? Czy szkoła nie powinna kształcić lepiej umiejętności krytycznego myślenia, samodzielnego podejmowania decyzji dotyczących wyboru potrzebnej informacji oraz umiejętności myślenia obrazem, który staje się kluczem poznania we współczesnej antropologii wizualności (m.in. W. Welsch²⁵), wyobrażania sobie poprzez obraz związku pomiędzy różnymi zbiorami informacji, pojawiającymi się zarówno w formie obrazowej, jak i tekstowej? I wreszcie: umiejętności znajdowania informacji we właściwych zakątkach

²⁵ W. Welsch, *Racjonalność i rozum dzisiaj*, [w:] *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, (red.) R. Kubicki, Poznań 1998.

cyberprzestrzeni oraz odróżnienia wartości owych informacji, faktów od kreacji rzeczywistości, prawdy od fałszu? Czy szkoła nie powinna pozostać dostarczycielem kanonów i map drogowych, uczyć podstawowych schematów, wzorców, procesów – uczyć sposobu zdobywania wiedzy, zamiast obciążania pamięci ucznia faktami przydatnymi głównie w testach egzaminacyjnych? Inaczej mówiąc, zwalniając procesy pamięciowe na rzecz myślowych, czy nie powinna uczyć odejścia od bierności w stronę aktywnego uczestnictwa w zbieraniu i opracowywaniu informacji? Kształcić umiejętność znajdowania, selekcjonowania i grupowania wiedzy, szukania kontekstów – myślenia wielozadaniowego, a jednocześnie umiejętności pracy w grupie, zbierania informacji, dzielenia się, widzenia całości? Żeby jednak wiedzieć, czego się szuka, potrzebne są podstawy wiedzy o świecie, struktury myślenia, jakie dają nauki humanistyczne, w zrównoważonym współdziałaniu z naukami przyrodniczymi.

Jak wygląda pod tym względem sytuacja polskich placówek oświatowych? Czy są przygotowane do wypełnienia tego zadania i jakiego wsparcia lub narzędzi potrzeba, by mogły należycie je wypełnić? Czy tworzyć nowy przedmiot, czy raczej przeniknąć cały program szkolny takim profilem nauczania, który stworzy nową przestrzeń zawierającą zagadnienia edukacji medialnej, kształtującą postawy i umiejętności rozumienia związków między nauczanymi przedmiotami, tworzenia zbiorów informacji, uczącą samodzielnego i krytycznego myślenia, umiejętności poszukiwania wiedzy, formułowania i przekazywania myśli? Przy takim nastawieniu może uda się szkole wydostać z pułapki, w jaką wpada w konkurencji z zasobami informacji oferowanymi poza nią. Powoduje to jej marginalizację i utratę funkcji umiejętnego towarzyszenia uczniowi w poznawaniu rzeczywistości, co spycha go na samotną drogę autodydaktyzmu. Należy przywrócić szkole miejsce niezbędnego przewodnika po świecie, dającego wykształcenie zapewniające umiejętności i instrumenty do świadomego poruszania się w nim. Mamy nadzieję, że niniejsza książka, przedstawiając rozpoznanie, analizę oraz ocenę sytuacji wraz z propozycjami jej polepszenia, przyniesie, choć w części, odpowiedzi na te pytania.

CZĘŚĆ I

Wiesław Godzic
*przy współpracy Lidii Rudzińskiej
 i Małgorzaty Kowalewskiej*

Świat, który potrzebuje edukacji medialnej. Poznanie, terapia i wyzwanie

Jeśli – jak bez cienia wątpliwości – twierdzę, że świat potrzebuje edukacji medialnej, to czego w istocie potrzebuje? Na stronach internetowych Komisji Europejskiej znaleźć można definicję, zadziwiającą swoją prostotą, ale w gruncie rzeczy dającą wiele do myślenia. Mianowicie: podkreśla się, że edukacja medialna związana jest z władzą obrazów, dźwięków i przekazów, polegającą na tym, że użytkownik ma do nich dostęp, może (czy raczej: powinien?) je krytycznie analizować i oceniać. Dalej twierdzi się, że audiowizualne przekazy są bardzo istotną częścią świata, w którym żyjemy i kultury, którą tworzymy jako kreatorzy i zwyczajni użytkownicy. Edukacja medialna dotyczy wszystkich mediów, *włączając telewizję i film, radio i nagrania audio, media drukowane, Internet i inne nowe cyfrowe technologie komunikowania*¹.

Wydaje się, że wiele elementów, składających się na ten fenomen, powinniśmy przyjąć bez dyskusji. Na przykład fakt, że cała nasza kultura jest zdominowana przez przekazy audiowizualne; że posiadają one siłę i władzę; że obowiązkiem (a nawet powinnością obywatelską) wszystkich grup wiekowych jest krytyczna analiza tych przekazów; że w gruncie rzeczy układ my – odbiorcy

¹ Określenie to jest częścią hasła „Media literacy” w dokumencie *Audiovisual and Media Policies*, patrz: http://ec.europa.eu/archives/information_society/avpolicy/info_centre/a_z/index_en.htm, [dostęp: sierpień 2013].

kontra przekazy medialne jest niezmiernie dynamiczny i przypomina sceny z bitewnego pola; że nasze kontakty z mediami mogą zintensyfikować ludzkie funkcje poznawcze, mogą pomóc poprzez działania terapeutyczne oraz stanowią jedno z najpoważniejszych wyzwań w naszym wieku.

Zacznijmy od banalnego, ale mocno zakotwiczonego w umysłach uczestników kultury XX wieku, stwierdzenia. Mianowicie: o ile dawniej obrazy były blisko rzeczywistości, którą odwzorowywały (nawet zniekształcając ją do rozsądnych granic), o tyle obecnie cyfrowe obrazy odłączyły się od rzeczywistości. Dodajmy do tego, że już tylko nieliczni mają wątpliwości co do tego, że dzisiejszą kulturę trzeba przede wszystkim opatrywać kryptonimem „audiowizualna” – co na ogół oznacza, że w dużym zakresie pożegnała się ona z pismem i drukiem – a nawet z retorycznymi strategiami używanymi przez nie. Nie dziwi więc kariera kategorii opisujących ludzki kontakt z obrazami. Od „muskania wzrokiem” (coraz częstszego), poprzez wybiórcze i aspektowe spojrzenie, aż do (coraz rzadszego) wpatrywania się długiego i uważnego. W wielu językach istnieją osobne nazwy dla każdej z tych czynności. Nie dziwi także tendencja wykorzystywania kategorii spojrzenia i obrazu do orzekania o zakresie posiadanej władzy symbolicznej. Ten, kto może patrzeć na obiekt spojrzenia, sprawuje nad nim władzę. Zakres, czas trwania, agresywność i genderowy charakter spojrzenia/patrzenia stanowią rozległy obszar, na którym (i dzięki któremu) komunikujemy się ze sobą.

Naszkieowany (dotknięty zaledwie powyżej) zakres badawczy jest neutralny i obiektywny w szerokim rozumieniu tych terminów. Niemniej jednak istnieje (poza nim i w nim) silna tradycja deprecjowania, czyli obniżania, roli mediów we współczesnym komunikowaniu się ludzi ze sobą. Paradoksalnie towarzyszy temu przekonanie o znacznym i negatywnym wpływie mediów na odbiorców, a w szczególności na dzieci. Wynikałoby z tego, że media na ogół bywają złem; złem koniecznym, bo jak wiele grzechów współczesności, niemożliwym do opanowania. Zaś czynność uczenia tego, co pozornie zaśmieca umysły i deformuje psychikę naszych dzieci, należy „między bajki włożyć”. Czy tak w istocie powinien postępować medialny edukator, to jedna z wielu wątpliwości, jakie ma do rozwiązania.

Celem mojego studium wprowadzającego do problematyki edukacji medialnej w Polsce pierwszych dziesiętków XXI wieku nie jest wykazanie jedynie, że można spojrzeć na tę kwestię z perspektywy radykalnie odmienniej, niż ostatnia z zasygnalizowanych postaw. Zatem chcę wykazać, że obrazy i dźwięki medialne mogą sprzyjać godnemu poznawaniu świata i budowaniu prospołecznych postaw w sposób znacznie bardziej efektywny, niż uczynić to można bez ich udziału. Takie dowody istnieją w literaturze brytyjskiej i amerykańskiej. Myślę o konieczności pójścia krok dalej i – opowiadając się zasadniczo po stronie tej opcji – zastanowić się nad konsekwencjami sytuacji, w której media już stały się współczesnym systemem ekologicznym. Co oznacza, że komunikujemy się na ogół przy pomocy mediów i nasze wzajemne komunikowanie się jest przez media zapośredniczone. (Trzeba dodać, że moje rozumienie mediów audiowizualnych jest nie tyle jeszcze szersze od tego, które leży u podstaw przytoczonej definicji europejskiej, lecz – zgodnie z duchem czasu – inaczej rozkłada akcenty i przesuwaa zainteresowanie w stronę cyfrowych technologii komunikacyjnych).

W tym celu proponuję przyjąć jako punkt wyjścia trzy modele relacji człowieka do świata audiowizualności. Po pierwsze: Michel Foucault stworzył brzemienne w rozmaite interpretacje metaforę Panoptikonu, budowli, w której następuje uwięzienie poprzez wystawienie na widok, na światło, modyfikując tym samym oświeceniowy pomysł filozofa Jeremy'ego Bentham'a. Niektórzy interpretatorzy zwracali uwagę, że *wprowadzenie władzy panoptycznej było odzwierciedleniem fundamentalnego przekształcenia sytuacji, w której wielu obserwuje nielicznych, w sytuację, gdy nieliczni obserwują wielu*².

Po drugie: polski socjolog, Zygmunt Bauman, formułuje uwagi o istnieniu drugiego równoległego procesu, w wyniku którego „bardzo wielu ogląda nielicznych”. Ta druga figura to Synopticon – mechanizm o naturze globalnej, powodujący, że czynność patrzącego przemieszcza go (duchowo w każdym razie) w miejsca odległe, poza miarami tradycyjnych odległości – na przykład w cyberprzestrzeń. Synopticon nie jest mechanizmem kary i nie narzuca siłą sytuacji, w której człowiek

² Z. Bauman, *Globalizacja. I co tego dla ludzi wynika*, przeł. E. Klekot, PIW, Warszawa 1998.

staje się przedmiotem obserwacji. Przeciwnie: kusi, łudzi i zachęca do oglądania. Kogo przedstawia Synopticon do oglądania? Nielicznych: sławy, idoli kultury popularnej.

Po trzecie: twierdzą, że współczesna praktyka medialna wykroczyła poza horyzont tej figury. To nie sławy, w każdym razie nie „tradycyjne” sławy, stają się obiektem spojrzeń licznie zgromadzonych przed ekranami. Przedmiotem spojrzeń bardzo wielu stają się oni sami, albo tacy jak oni, chociaż bynajmniej nie są to ich wyselekcjonowani przedstawiciele. Wielu z nich po etapie wystawienia się na pokaz pretenduje do roli gwiazdy tradycyjnej – obiektu wzdychań uczestników Panoptikonu. I w tym sensie wracają do poprzedniego modelu i potwierdzają siłę jego mechanizmów. Ale istnieje wcale liczna rzesza tych, dla których awans z pozycji zwyczajnego człowieka na pozycję sławy nie jest czymś nieuniknionym, koniecznym albo pożądanym. Oni zaczynają żyć w mechanizmie, który opisuje figura nazwana przeze mnie Demopticonem. Wyraża ona przyszłość sceny medialnej, na której zwyczajni ludzie odwracają kamery w kierunku swojej postaci. Demopticon nie ma wymiaru tragicznego, jak dzieje się to w przypadku uwięzienia przy pomocy światła. Nie ma także w nim nerwowego i bardzo emocjonalnego pragnienia uczestników Synopticonu, żeby zostać zauważonym. Jest zwyczajny normalnością jego uczestników (która nie wyklucza działań ekscentrycznych): zagubionych, nieporadnych i przytłoczonych presją pochodzącą od ich ulubionej aktywności, polegającej na kontakcie z ekranami mediów. Potrzebują pomocy, którą mogli do tej pory otrzymać wyłącznie od samych siebie.

I tu otwierają się ogromne możliwości działania dla medialnych edukatorów, w tym pedagogów, jako najbardziej zainteresowanych. Muszą oni przekonywać, że proces wychowywania nie polega jedynie na „dokładaniu” wiedzy o mediach do działań „tradycyjnych”, czyli traktujących media jedynie jako kanał komunikacji. Bowiem nasze postrzeganie świata polega na „zapośredniczonym” komunikowaniu się. Na takim, w którym media stają się tkanką i treścią komunikatu; są takim procesem, w którym nie doceniamy wzorcotwórczej siły mediów, gdy tymczasem one w istocie „mówią przez nas”. Pozbawiając się tej wiedzy (i w konsekwencji: zdolności do racjonalizowania i przeciwdziałania), stajemy jako wychowawcy i „mistrzowie” na pozycjach z góry straconych.

Pozwólmy sobie na takie postępowanie, które polega na przedstawieniu, a następnie poddaniu analizie i interpretacji przykładów kilku głównych konfliktów medialnych z ostatnich lat, związanych ze specyficznym używaniem mediów przez odbiorców. Zaczniemy od pajdokracji – powszechnego przekonania o infantylności mediów. Oznacza to, że wyrażają one niedojrzały stosunek do świata (i zarażają nim), tworząc mentalne i uczuciowe dzieci z dorosłych odbiorców. Dziecięcopodobny odbiorca to wprawdzie fragment relacji odbiorczej, ale jednocześnie jej bardzo ważny komponent. W drugiej części mam zamiar pokazać ogólniejszy charakter przemiany widza pod wpływem nowych technologii komunikacyjnych, czy też odwrotnie: naturalnej i koniecznej konwergencji świata cyfrowego ze względu na nowe cechy odbiorcy-użytkownika. Trzecia część obejmuje refleksję nad „szkołą medialną”, w której sformułowane zostaną nie tak znowu banalne pytania o zakres szkolnej audiowizualności, aż do pytania o granicę, poza którą szkoła mogłaby stać się „audiowizualna” – w całości i totalnie. Refleksja czwarta rozwija powyższy wątek: mianowicie, co może, jeśli nie musi, wynikać z faktu, że dzisiejsze dzieci stają się w sposób naturalny „cyfrowe”, podczas gdy napięcia pchają dorosłych, szczególnie w sytuacjach buntu, w kierunku wyznaczonym przez analogową sferę. W istocie chodzi o wspólnotę popularnej wizji podstawowych reguł i toposów codzienności, gdy „ćwierkający amator bloguje” i ta czynność staje się dominująca. Będę starał się przekonywać, że ani nie są to bajki z przyszłości, ani nie ma mowy o zamknięciu oczu i uszu jako metodzie obrony przed ekscentrycznym i niszowym zachowaniem. Mówić powinniśmy o sytuacji przymusu i oczywistości panowania komunikacji cyfrowej nad wszelkimi innymi formami.

Medialna pajdokracja i ideologia, czyli porządkowanie świata

Jesteśmy w sytuacji, którą trafnie opisał felietonista codziennej gazety: *Czy to się komuś podoba, czy nie, Beavis i Butt-Head to dziś szanowani klasycy. Są jak Majewski i Wojewódzki, nie muszą nawet otwierać ust, żeby ich głos był słyszany, a w każdej lodówce*

*echo grało*³. Nie wszystkim podoba się takie stwierdzenie, szczególnie zaś tym, którzy zajmują się edukacją medialną. Jeśli tak się zdarzy, to nie powinni udawać, że pomagają komukolwiek krytycznie analizować przekazy audiowizualne – takie, jakie istnieją, a nie takie, jakie im się wydaje, że funkcjonują w codzienności „tu i teraz”. Intrygujące są dysproporcje między społecznym zakazem oglądania przez dzieci audycji telewizyjnych „zagrożających ich zdrowiu i rozwojowi”, a praktycznie pozbawionym sankcji i nieprzestrzegany zakazem dotyczącym dzieci oglądających ten sam film w kinoteatrze. Te pierwsze praktyki znajdują się pod silnie powiększającą lupą wielu organizacji państwowych i rodzicielskich. W przypadku tylko drugich wydaje się, że normy są bardzo liberalnie ustalane, a i tak wszystko zależy od widzimisię kasjera i biletera. Wynika z tego, że obawy dotyczące negatywnych skutków oglądania TV są poważne, gdy tymczasem w przypadku filmu są one niewielkie. Słowem: powinniśmy chronić dzieci przed negatywnym (rzadko wspomina się o pozytywnym) oddziaływaniem srebrnego ekranu, biorąc w dodatku pod rozwagę to, że medium telewizyjne jest w opinii wielu krytyków ... zdziecinniałe.

Taki punkt widzenia dziecięco-naiwny wyraża – oprócz teorii medialnej pajdokracji Johna Hartleya⁴ – wiele opracowań na temat historii (prehistorii?) naszych kontaktów z mediami. Ta wizja dominuje w książce George’a Gildera „Life After Television” (1994), czy Douglasa Rushkoffa „Cyberia. Life in the Trenches of Hyperspace” (1994). Pierwszy z autorów wieszczy wprawdzie, że telewizja zginie w niedługim czasie, ale z tej przyczyny, że jest antyludzka, czyli pasywna. Komputer natomiast wymaga poszukiwań i aktywnego kształtowania wyborów. Kultura telewizyjna przekształci się w radykalnie inną kulturę: teleputerową. Po 4 latach od pierwszego wydania Gilder napisał posłowie, stwierdzając, że czas który upłynął potwierdza prymat komputera jako medium nie tylko nad wielkimi stacjami nadawczymi, ale także nad koncernem IBM. Ta piramida zatrzęsła się i powoli upada – wyrażane są też nowe rodzaje bojaźni dotyczące

³ W. Orliński, *Daria już tu nie mieszka*, „Gazeta Wyborcza” nr 88, wydanie z dnia 14.04.2012.

⁴ J. Hartley, *Tele-ology. Studies in Television*, Routledge, London and New York 1992.

przyszłości⁵. Pytanie dotyczy tego, w jaką stronę rozwinię się kultura teleputera? Czy przybędzie płatnych numerów sekstelefonów i kryminalnych shows z udziałem supergwiazd-seryjnych morderców? Czy też nowe technologie wzbogacą ludzi kulturowo i spowodują, że będą posiadali więcej władzy? To w gruncie rzeczy bardzo optymistyczny punkt widzenia: nie przewiduje rewolucji, ale postępujący wzrost kulturowy. Władza i autorytety dzięki technologii będą poddane silnej demokratycznej kontroli; różnorodność odbiorców na rynku oraz wielość niszowych odbiorców wyzwoli natomiast zdrową konkurencję – twierdzi amerykański publicysta⁶.

Z naszego punktu widzenia istotne jest nie tylko to, w jaki sposób dzieci są określane jako widownia przez zewnętrznych regulatorów, ale także w jaki sposób określają same siebie jako członków widowni. Z badania wynika, że dzieci zawsze wołały oglądać filmy nie dla nich przeznaczone. Nazwano to skandalem pokolenia „oglądam, jak mi się podoba”. Otóż programy dla dorosłych z pierwszej dwudziestki nie cieszyły się uwagą dziecięcej i młodzieżowej widowni. I odwrotnie: te bagatelizowane przez dorosłych cieszyły się wysoką frekwencją wśród młodzieży. Częściowo tłumaczy to układ ramówki: dzieci na ogół oglądały programy dla dorosłych rano (gdy oni nie oglądali), a nie późnym wieczorem, gdy ich opiekunowie wpatrywali się w ekran⁷. Pomimo znacznego postępu w dziedzinie badań nad dziecięcą widownią mediów⁸, przyznać się musimy co do niewiedzy o preferencjach oglądalności przez dzieci i włączyć w zakres wyjaśnień powody nie tylko racjonalne i poznawcze, ale także takie, jak przekora czy oglądanie „przeciwko”.

⁵ G. Gilder, *Life After Television. The Coming Transformation of Media and American Life*, W.W. Norton and Co., London and New York 1994, s. 187.

⁶ Tamże, s. 205.

⁷ H. Davies, D.D. Buckingham, P. Kelley, *In the Worst Possible Taste. Children, Television and Cultural Value*, [w:] *The Television Studies Reader*, (red.) R.C. Allen, A. Hill, Routledge, London and New York, 2004, s. 479-493.

⁸ Zob. M. Szymańska, *Rola Internetu w procesie edukacji dzieci i młodzieży we współczesnym świecie*, [w:] *Edukacja, wychowanie, poradnictwo w kulturze popularnej*, (red.) M. Kondracka, A. Łysak, Wrocław 2009, [online]: http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/27807/Edukacja_%20wychowanie_poradnictwo.pdf, [dostęp: 02.08.2013] oraz *Kids online. Opportunities and risks for children*, (red.) S. Livingstone, L. Haddon, The Policy Press, Bristol 2009.

W dyskusji o juvenalizacji mediów warto uświadomić sobie, że kategoria młodości powinna często być rozpatrywana poza wiekiem biologicznym. Na ogół młodość oznacza dynamiczny układ ogólnych gustów i estetycznych kryteriów oraz wzorów konsumpcji. Publiczność dziecięcego Nickelodeonu definiowana była jako „suwerenni konsumenci” (*sovereign consumers*), wyróżniający się posiadaniem własnego zdania, ustalonej hierarchii znaczeń i sporego zasobu wiedzy o postaciach. Autorzy cytowanego badania twierdzili, że dominowało następujące przekonanie bazujące na osobistej preferencji – *Lubię to, więc to jest dla dzieci*. Ale jednocześnie dzieci przekonane są, że preferencje rodziców nie muszą być rozłączne: miłość do Jasia Fasoli jest wspólna dla dzieci i opiekunów, jakkolwiek różne mogą być powody zainteresowania⁹. Dzieci powinny być więc postrzegane w dużym zakresie tak, jak dorośli – nie ma mowy o uproszczonej zero-jedynkowej wizji, ale o wielości gustów i wielorakich podmiotowościach: jest w nas część dziecka i chcemy takie programy. Jest jeden szkopuł: dorośli mogą wybierać czy chcą być dziećmi, dzieci nie mogą¹⁰.

Richard Sennett w „Upadku człowieka publicznego” tak zaczyna swoją myśl: *Często porównuje się czasy współczesne z okresem upadku cesarstwa rzymskiego. Zgnilizna moralna, która osłabić miała ponoć potęgę cesarstwa, przez co nie mogło dłużej władać Zachodem, rozłożyła i dziś potęgę współczesnego Zachodu, uniemożliwiając mu rządzenie światem*¹¹. Można cofnąć się jeszcze dalej, prawdopodobnie do napisów na grobach faraonów dotyczących zachowania młodzieży – chyba tylko po to, żeby uznać tę koncepcję za jeszcze bardziej niemądrą, niż na to zasługuje – i dowodzić, że pochodzące skądkolwiek zagrożenia dla młodych w kopiowaniu wiary, moralności i wiedzy ich rodziców mogą zrujnować świat-jaki-jest. Kłopot w tym, że edukacja, pojmowana jako proces uczenia tego, czego sami opiekunowie nauczyli się kiedyś, stoi po tej stronie, którą elegancko nazwałem „niemądrą”.

W dalszej części „Upadku człowieka publicznego” amerykański socjolog twierdzi, że kryzys rzymskiego Zachodu dotyczył równowagi między

⁹ H. Davies, D. Buckingham, P. Kelley, *In the Worst Possible Taste. Children*, op. cit.

¹⁰ Tamże, s. 492.

¹¹ R. Sennett, *Upadek człowieka publicznego*, przeł. H. Jankowska, Muza SA, Warszawa 2009, s. 11.

życiem publicznym i prywatnym. Mianowicie: (...) *Rzymianie zaczęli traktować życie publiczne jako sferę czysto formalnych zobowiązań. Ceremonie publiczne, militarne potrzeby imperium, rytualne kontakty z osobami spoza kręgu rodzinnego stały się rutynowymi obowiązkami; Rzymianin uczestniczył w nich coraz bardziej biernie, stosując się do reguł republiki, ale z coraz mniejszym zaangażowaniem. Gdy życie publiczne stało się bezkrwiste, Rzymianin szukał w sferze prywatnej nowego ośrodka emocjonalnej energii, nowej podstawy zaangażowania i wiary*¹². Sennett dostrzega jednak pewne paralele współczesności z cesarstwem rzymskim: pogrążanie się w prywatności, nierzadko mistycznej, doprowadziło do upadku człowieka publicznego. Stał się on aktorem: aktorem szczególnym, bo „pozbawionym sztuki”. Został także zaliczony do grona milczącej (mniej lub bardziej) publiczności przyglądającej się „sztuce”. Te zasadnicze przemiany pojawiły się w opinii socjologia pod koniec XIX wieku, kiedy (...) *zmieniły się podstawowe kategorie publiczności. Milczenie stało się czynnikiem zależności w sztuce, izolacji utożsamianej z niezależnością w społeczeństwie. Rozpadła się cała podstawa kultury publicznej. Relacja między sceną a ulicą została odwrócona. Funkcjonujące w sztuce źródła twórczości i wyobraźni przestały zasilać życie codzienne*¹³.

Zmieniło się społeczeństwo: jego agora nie została wprawdzie zaciemniona i ukryta – przeniosła się jednak gdzieś indziej, radykalnie zdemokratyzowała się i zaczęła używać innych narzędzi. Warta przypomnienia będzie w tym miejscu droga, jaką przeszła myśl filmowa na obszarze edukacji filmu – ma to związek z dziecięcopodobną (a w każdym razie – rozwojową) koncepcją. Myślę o sądach antropologów dotyczących rozumienia przekazów ekranowych. Jeśli rozumienie treści pochodzących z ekranu byłoby przede wszystkim procesem kreowania i aktualizowania w nim znaczeń, to jednym z elementów tego układu powinno być kulturowe odniesienie procesu semiozy. Antropologowie – podają za opracowaniem Jana Reka¹⁴ – rozróżniają pięć poziomów analfabetyzmu filmowego.

¹² Tamże, s. 11.

¹³ Tamże, s. 357.

¹⁴ J. Rek, *Między filmowym analfabetyzmem a kompetencją. Przyczynek do antropologii filmu*, [w:] *Film: tekst i kontekst*, (red.) A. Helman, W. Godzic, Wyd. UŚL., Katowice 1982, s. 36-48.

Pierwszy jest poziomem **czysto denotacyjnego rozpoznania ikoniznego** przedstawianych przedmiotów i obiektów. Podaje się przykłady takiego właśnie braku rozpoznania przedmiotów na ekranie przez liczne społeczności prymitywnych plemion, ale z łatwością przyjdzie nam odnaleźć podobne przykłady także wśród współczesnych widzów. Pomyślmy o wielu programach wyprodukowanych przez MTV, które najczęściej nie są rozpoznawane przez starszą widownię na poziomie denotacyjnym z powodu zbyt szybkiego montażu i rozmaitych zniekształceń obrazu. Drugi poziom zawiera pierwszy, a ponadto dotyczy **sekwencyjnej ciągłości i uporządkowania**. Widz telewizyjny doświadcza niewątpliwie tego rodzaju analfabetyzmu, spotykając się z najistotniejszą bodaj cechą przekazu telewizyjnego, mianowicie przepływem strumienia obrazów. Często nie wiemy, czy mamy do czynienia z reklamą, zapowiedzią programu czy fragmentem programu telewizyjnego – temu wszystkiemu sprzyja manieryczne zacieranie przez stacje komercyjne granic między reklamą i nie-reklamą. Trzeci poziom włącza dwa poprzednie i dotyczy świadomości naturalistycznej iluzji znaków ikonicznych. W filmie na ogół „rozumiemy”, że Superman potrafi latać, telewizja zwielokrotnia tę dyspozycję, każąc wierzyć w nierealistyczne sztuczki montażu elektro-nicznego. Obawiam się, że niedługo zaczną powiększać się rzesze analfabetów telewizyjnych na tym obszarze – częścią tego problemu jest na przykład telewizyjna zasada symulacji czasu rzeczywistego obecna np. w talk-show. Poziom czwarty zawiera poprzednie i dodaje **rozpoznanie celu komunikacyjnego**, zaś **ostatni dotyczy ponadto znajomości zasad języka danego medium i szczególnie figur jego języka**. Na tym obszarze, jak sądzę, zdecydowana większość zupełnie przyzwoicie edukowanych telewidzów jest „analfabetami”. Powszechnie nie znamy – jako przeciętni widzowie – reguł komunikacyjnych, wynikających z gatunków telewizyjnych, nie rozpoznajemy ironii czy pastiszu. Na ogół nie uświadamiamy sobie, że telewizja jest „sztuką szczegółu” – tak więc źle zawiązany krawat dostojnika czy błędnie ustawione światło może „mówić” coś zupełnie innego niż treść jego wypowiedzi. Niestety, telewizji trzeba się uczyć, a większość z nas to zadufani w sobie analfabeci. Co więcej – to prawdopodobnie dzieci i młodzi łatwiej i sprawniej pozbędą się analfabetyzmu w stosunku do radzieckiej szkoły montażu niż ich nauczyciel przyswoi montaż klipów muzycznych.

Didier Schretter, przewodniczący Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Audiowizualnej (EAAME/AEEMA), nakreślił w swoim tekście warunki dla właściwie pojętej edukacji medialnej przyszłości. Pokazując osiągnięcia zachodnioeuropejskich krajów, dochodzi do wniosku, że podstawowe przeszkody tkwią nie tyle w braku fizycznego zaplecza, ile w głębszych pokładach nierozumienia celów i zadań tego zakresu edukacji. Schretter pisze: (...) *szkolenie nauczycieli w programie edukacji medialnej powinno koncentrować się na związkach nauczyciela z mediami, na specyficznej zawartości treściowej mediów, na doświadczeniach uczniów z mediami oraz na pedagogicznych treściach i strategiach pedagogicznych używanych w klasie. Treść, ocena i metodologia edukacji medialnej są ze sobą silnie związane i powodują, że uczenie mediów przynosi efekty. Ograniczanie zakresu edukacji medialnej poprzez ignorowanie treści, krytycznej oceny i stosunku nauczyciela do mediów (jak i do strategii edukacji szkolnej) jest błędem. Dzisiejszy upadek edukacji medialnej związany jest z zupełnie błędnym przekonaniem, że istnieje jakaś jedna recepta, która może zmienić ten stan. Tak więc cały trening nauczyciela w tym zakresie polega na zrozumieniu przez nauczyciela mediów i wyzwań przez nie stawianych. Na ponadnarodowym poziomie ograniczenia wizji programu edukacji medialnej są podobne. Decydenci ograniczają się na ogół do podejmowania decyzji o wprowadzaniu zmian. Czy jest wola do ich wprowadzenia i gdzie są źródła tych wyzwań – stanowi drugorzędny problem (...)*¹⁵.

Świat jest wielobarwny, wielokulturowy, jest żywą mozaiką niegotowych znaczeń, w którym wielkie narracje porządkujące są – i muszą być – co chwila kwestionowane. Dodać warto do tej trzeźwej diagnozy wybitnego europejskiego praktyka edukacji medialnej, że sytuacja polska jest jeszcze bardziej skomplikowana. Schretter podaje przykłady europejskich państw, które mają nowoczesne plany uczenia w szkołach i poza nimi kontaktu z mediami. Mówiąc o przyszłym rozwoju, dostrzega ich ograniczenia i stawia rozmaite propozycje. W Polsce musimy rzeczy zacząć prawie że od początku – jeśli wybierzemy najlepszy wariant, mamy szansę na to, że kontakt z mediami będzie Polaka

¹⁵ D. Schretter, *Media Education in the Digital Age – Digest. The International Council for Educational Media for Unesco*, Brussels 2000, [online:] <http://www.datanet.be/aeema>, [dostęp: 02.08.2002].

wzbogacał duchowo; że każdy z widzów będzie kontrolował media i używał ich do celów, których granice wyznacza jego światopogląd, sumienie oraz horyzonty poznawcze i estetyczne. Tak więc dylemat „uczyć mediów czy rozumieć media” powinien być rozwiązany w ten oto sposób. Najpierw nauczymy się rozumieć media i działać z nimi dla osiągnięcia szlachetnych celów edukacyjnych. Potem może okazać się, że nauka przedmiotu „telewizja” sprawia przyjemność uczniom, a nauczycielowi pozwala w innym języku zrealizować to, co zamierzał.

Czy ideologie pomagają nam czy przeszkadzają? One nigdy nie zapominają, że są ideologiami i dążą do upowszechnienia totalitarnego obrazu świata, w którym niewiele jest miejsca na inne myślenie. Maria Bogucka w swojej monumentalnej książce „Kultura. Naród. Trwanie. Dzieje kultury polskiej od zarania do 1989 roku” tylko jeden raz pisze o udziale mediów w kształtowaniu rodzimej kultury (mało, ale dobre i to). Pisze o tym, jak podczas XX Zjazdu ZLP w Katowicach (7-8 kwietnia 1978 roku) Andrzej Braun po wystąpieniu Jerzego Łukaszewicza (sedno wypowiedzi tego ostatniego brzmiało: *Partia nie może się zgodzić na upowszechnianie utworów zagrażających moralności i ustrojowi*) oskarżył władze o zafałszowanie historii narodu. Braun w opinii Boguckiej *bardzo krytycznie ocenił też indoktrynację dokonywaną za pomocą telewizji, psującej język polski i zastępującej go nowomową i mówił: Telewizja to gigantyczny deprawator narodu, od lat zabijający zdolność myślenia i wyrażania myśli w poprawnej polszczyźnie*¹⁶. Coś w tym musi być, skoro podobnie twierdzą wszystkie strony i społeczne orientacje – chociaż równie dobrze wszyscy mogą się mylić. Wydaje się, że coraz częściej zaczynają pobrzmiwać nad wyraz pragmatyczne głosy.

Współczesny polityk nie ma wątpliwości na temat roli mediów w bodaj wszystkich rejestrach gospodarki i ogólnej sfery zarządzania państwem. Opowiadając się za polaryzacyjno-dyfuzyjnym modelem rozwoju (preferującym kreacyjne elity), stawia jednocześnie zdecydowanie na model rozwoju oparty na wiedzy i kreatywności: *Po pierwsze, edukacja: od przedszkola po dostęp do szkół wyższych. By ta dźwignia zadziałała, musi zmienić się infrastruktura: potrzebne jest przedszkole, potrzebna jest*

¹⁶ M. Bogucka, *Kultura. Naród. Trwanie. Dzieje kultury polskiej od zarania do 1989 roku*, Trio, Warszawa 2008, s. 561-562.

biblioteka z dostępem do Internetu, a dzieci muszą inaczej spędzać czas. Stąd program »Radosna szkoła« i budowa ogródków jordanowskich...¹⁷. Rozmawiający z nim dziennikarz nie ma wątpliwości, że to dobry kierunek: Sektor edukacji wyższej to jedna z najważniejszych gałęzi polskiej gospodarki. Uczelnie są największymi pracodawcami w polskich metropoliach, a poziom skolaryzacji polskiego społeczeństwa dynamicznie rośnie. Jednocześnie sądzi, że telewizja publiczna – najsilniejszy gracz na rynku mediów – powinna zostać „odzyskana” dla sfery obywatelskiej¹⁸.

Postawmy „kropkę nad i”: Społeczeństwo oparte na wiedzy nie polega jedynie na tym, że jest więcej ekspertów, technologicznych i informacyjnych struktur oraz specjalistów, raczej niż towarzyszących tym zjawiskom interpretacji. To oznacza, że kultury oparte na wiedzy narzuciły swoją tkankę na społeczeństwo; cały układ procesów, doświadczenia i związków, które czekają na wiedzę i zgodnie z nią wypowiadają się¹⁹.

Czy światem nie rządzi już ideologia, wszak Daniel Bell ogłosił w latach 60. jej koniec? Robert Jessop, amerykański politolog, twierdzi, że jeśli rozumieć ideologię jako *ramy pojęciowe, dzięki którym człowiek radzi sobie z rzeczywistością*, to tak być nie musi i nie jest. Każdy jest twórcą jakiejś ideologii, która pozwala mu komunikować się ze światem. Problem dotyczy tylko adekwatności tych ram z „rzeczywistością”. Zamknięty w pałacowym obrazie i relacjach doradców, król (nauczyciel, profesor, polityk) musi często bywać w realu, którego nie zastąpią żadne teorie politycznej narracji. Czym zaś jest rzeczywistość – real? Jest także naszą konstrukcją, do której całościowego obrazu nie ma dostępu. Media zaś w tym układzie stają się albo głównym ekranem obrazów (pojęciowej ramy lub fragmentów rzeczywistości), albo znaczącym wprawdzie kanałem komunikowania, ale jednym z wielu²⁰.

¹⁷ W przyszłości, rodacy, zbudujemy nowy świat. Polska 2030. Z Michałem Bonim rozmawia Edwin Bendyk, „Krytyka Polityczna” nr 19 (2009), s. 172-181.

¹⁸ E. Bendyk, *Koniec transformacji, czyli smutek peryferii*, „Krytyka Polityczna”, nr 19 (2009), s. 182-190.

¹⁹ Eva Illouz cytuje ten sąd Kariny Knor-Cettiny [w:] *Saving the Modern Soul. Therapy, Emotions, and Culture of Self-Help*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London 2008.

²⁰ R. Jessop w rozmowie z J. Żakowskim, *Bajki rządzą*, „Polityka”, nr 21 (2908), wydanie z dnia 22 maja 2013.

Konteksty świata medialnego – czyli od pasywnego widza do aktywnego użytkownika

Mediatyzacja, czyli funkcjonowanie medium między komunikującymi się podmiotami ludzkimi, wydaje się współcześnie być praktyką normalną i powszechną. Najczęściej staje się elementem widowiska: uwielbiamy wyjawiać tajemnice w przestrzeni wypełnionej przez miliony gapiów – o tym przekonują reality shows. Natomiast kłopotliwa staje się komunikacja twarzą w twarz – oduczamy się jej konsekwentnie. O tym z kolei przekonuje kino Atoma Egoyana, pokazując sceny, w których małżonkowie ślą do siebie wideopocztówki z poważnymi wyznaniem, przebywając w tym samym pomieszczeniu. To proces powszechny i nieodwracalny, ale ponieważ jest specyficznie zapętlony (a w każdym razie: nie wyznacza go linia prosta), to nie możemy wykluczyć, że – zmęczeni nadmiarem obrazów – porzucimy kiedyś ich słodką niewolę. O ile rzeczywiście można przypuszczać, że ktoś nakręci koniec świata telefonem komórkowym i jednym ruchem dłoni, powtarzającym gest z „Raportu mniejszości” Stevena Spielberga, przesła w mgnieniu oka na YouTube, to pozostaje pytanie: do kogo skierowany będzie ten komunikat? Nie tyle chodzi więc o aktualną publiczność (szczególnie tę po końcu świata lub „tylko” zagładzie atomowej), ale o przewidywania na temat tych cech potencjalnych odbiorców, na których nadawcy zależy.

Historycznie rzecz ujmując, powiemy, że publiczność była bierna – czyli niezdolna do wytworzenia znaczeń innych od tych, które w przekonaniu nadawcy i ponad wszelką wątpliwość utrwalony tekst przekazywał jej odbiorcom. Przedstawiciele szkoły frankfurckiej od lat 20. ubiegłego wieku nakreślili wizję pasywnej publiczności, składającej się z nieracjonalnych indywiduów, na które łatwo można wpływać i stosować perswazję. Co ciekawe: była to koncepcja dominująca do lat 60. (a później przetrwała w wielu ideologicznych teoriach). Zakładała ona w dodatku, że ten milczący tłum odbiorczy nie kontaktuje się na ogół ze sobą, ale robi to każdy indywidualnie ze źródłem przekazu.

Część krytyków – do których dołączam się z pełnym przekonaniem – wyraża pogląd, że w latach 80. nastąpił przełom w zakresie

upowszechniania radykalnie nowych cech publiczności²¹. Związany był z rozwojem semiotyki wizualności i socjologicznych badań typu etnograficznego. W szczególności duży wpływ na ukształtowanie się przekonania o aktywności widzów miała koncepcja Stuarta Halla, twórcy i kontynuatora tradycji brytyjskiej szkoły kulturologicznej. Brytyjczyk pytał o to, czy widzowie telewizyjnych magazynów informacyjnych otrzymują – chociaż precyzyjniej byłoby powiedzieć: otrzymują i tworzą – te same znaczenia, jeśli kontaktują się z takimi samymi przekazami. Stwierdził, że konstrukcja (czyli interpretacja) znaczeniowa materiału wizualnego funkcjonuje w trzech ramach, czyli sposobach reagowania widza. Albo może on zasadniczo akceptować treści, wiedząc o tym, że podlega profesjonalnemu dyskursowi władzy, albo zasadniczo się z nim nie zgadzać lub też, sytuując się pośrodku, starać się negocjować między tymi możliwościami. Publiczność w tym ujęciu była znacznie bardziej „aktywna” w porównaniu z modelem pasywnym, jakkolwiek sporo brakowało jej do pełnej aktywności, związanej ze swobodnym wyborem jednej z przedstawionych opcji – a przede wszystkim świadomością zajmowania takiej pozycji.

Dalej sprawę posunął inny Brytyjczyk, David Morley, który przyjął wprawdzie koncepcję Halla, ale był przekonany, że wybór opcji jest uzależniony od wspólnoty przyjętych przez daną grupę przekonań typu ekonomicznego czy nawet klasowego. Jego książki z lat 80. – o widowni brytyjskiego magazynu informacyjnego „Nationwide” oraz słynna „Family Television. Cultural Power and Domestic Leisure” z 1986 roku, przedstawiająca wyniki sposobów oglądania TV w brytyjskich domach – stanowiły przykład niepoprawnej i nieakceptowanej przez środowisko socjologów metody etnograficznej. Środowisko oburzało się, gdy tymczasem zastępy innych badaczy nauk społecznych (szczególnie z kręgu rosnących wówczas w siłę gender studies) zachwycali się możliwościami aplikowania propozycji Morleya do wielu dyscyplin i problemów badawczych. Według Brytyjczyka (oraz wtórującego mu Australijczyka, Johna Fiske’a) nie ma czegoś takiego jak proces „odbierania” znaczeń nadanych przez aktywną instancję do

²¹ Zob. V. Costello, B. Moore, *Cultural Outlaws. An Examination of Audience Activity and Online Television Fandom*, „Journal of Television & New Media”, vol. 8 nr 2, 20 maja 2007, s. 124-153.

biерnej masy indywiduów. Ten proces – wprost przeciwnie – jest pełen symboliki i polega na negocjowaniu strategii konstruowania znaczeń. Publiczność jest tak samo ważna jak tekst – do tej pory pojmowany jako jedyne źródło sensów. To, że publiczności (różnym jej odłamom) wydaje się, że określony tekst wizualny znaczy to i owo dla niej, nie zamyka możliwości istnienia zupełnie innego znaczenia dla odmiennej grupy. Część badaczy przywiązuje dużą wagę do możliwości rozwijania metody etnograficznej „trzeciej generacji”, czyli po przełomie w latach 80.²² Podkreśla się, na przykład, wagę analiz poszczególnych przypadków opisujących procesy tworzenia znaczenia – to właśnie one pomagają użytkownikom mediów lepiej i mądrzej poruszać się po świecie mediów.

Współcześnie socjologowie mediów używają ekstrawaganckiego określenia: *Mówimy o zjawisku, znanym kiedyś jako publiczność mediów*. Paradoks polega na tym, że wydaje nam się – a w utrwalaniu tej złudy pomagają coraz bardziej precyzyjne ilościowe metody pomiarowe – że coraz więcej wiemy o publiczności, gdy tymczasem wiemy tyle samo, co przed zastosowaniem tych metod, albo mniej (bo większy mamy apetyt na wiedzę tego rodzaju). Powstaje także pytanie: co to znaczy „wiedzieć o publiczności”? Tym bardziej, że – z drugiej strony – powstaje pojęcie „racjonalizacji procesu rozumienia przez publiczność”²³.

Dzisiaj upowszechnia się efekt „too measureably” – zbyt wiele szczegółowych danych można uzyskać w wyniku badania. W dodatku istnieją interaktywne narzędzia, pozwalające zmierzyć dane (cechy) publiczności inne, niż po prostu pojawienie się. Chodzi o to, że możemy dostrzegać nie tylko to, że dramatycznie zmienia się dynamika konsumpcji mediów przez ludzi, ale niezbędne staje się branie pod uwagę sposobu, w jaki organizacje medialne zbierają informacje o publiczności. Co możemy powiedzieć o tej sytuacji, gdy już dłużej nie istnieje ścisły i nieprzekraczalny podział na nadawców i odbiorców; na tych, którzy są kreatorami i dostarczają zawartość treściową i tych, którzy

²² E.S. Bird, *The Audience in Everyday Life. Living in Media World*, Routledge, New York and London, 2003.

²³ P.M. Napoli, *Audience Evolution. New Technologies and the Transformation of Media Audiences*, Columbia University Press, New York 2011, s. 11.

tę zawartość przeglądają i konsumują. Powstaje bowiem nowy związek między formacją autor-tekst-publiczność, traktowaną jako struktura zależnych od siebie części.

Warto jednak uświadomić sobie, że w dużej mierze związek ten był ściślejszy we wczesnych latach funkcjonowania medium, niż nam się to stereotypowo przedstawia. W „złoty latach radia” fani mieli wpływ na tworzenie programów radiowych (brano pod uwagę ich zdanie i preferencje). Przypomina się „worker film movement”: gdy w latach 20. XX wieku organizacje pracownicze niezadowolone z obrazowej reprezentacji zawodów przygotowały własne filmy. Wreszcie, przypomnijmy, że publiczność była aktywna, nawet jeśli polegało to na rzucaniu kałamarzy i owoców na ekran kina.

W przypadku reklam twierdzi się nawet, że występuje tu syndrom „zbyttno prze-badanej” publiczności: badania fokusowe tworzą perfekcyjny niekiedy obraz, ale często odległy od rzeczywistości odbioru. Poza tym badacze, w szczególności psycholożka mediów, Sonja Livingstone, zwracają uwagę na fakt „braku dostępu” czy też faktycznego zaciemniania aktywności realnej publiczności. Przyczyną stało się częste uwidocznienie i podkreślanie roli działalności publiczności wewnętrznej show w czasie prezentacji na żywo.

Karol Irzykowski w „Dziesiątej Muzie”, zbiorze esejów z lat 20. XX wieku, sarkastycznie odnosił się do metod niektórych producentów filmowych. Umieszczali oni swoich „szpiegów” w kinoteatrze po to, żeby ci relacjonowali, w jakich momentach i jak intensywnie publiczność wyraża swoje emocje. Przypomina się podobna metoda „pomiaru jakościowego” zastosowana w „Deszczowej piosence” Stanleya Donena z lat 50. – tym razem chodziło o zapoznanie się z reakcją premierowej publiczności filmu, wyrażaną swobodnie w barze nieopodal sali kinoteatru. Albo wiedza o preferencjach audytorium filmowego w „Producentach” Mela Brookesa (1968): nie wiadomo skąd pochodząca, nie wiadomo od czego uzależniona. Być może zbliżamy się do „post-exposure audience marketplace”: takiego stanu marketingu (czyli: organizowania publiczności), w którym ważne zaczynają być (także, przede wszystkim) jej cechy inne od samego pojawiania się, czy po prostu – znajdowania się w obszarze oddziaływania danego medium. Na nowym rynku publiczności dotychczasowe miarki przestaną być

wyłącznym wskaźnikiem. Nie sama ekspozycja na treści będzie decydująca, ale inne wymiary zachowania publiczności.

W tzw. intuicyjnym modelu określania publiczności liczyło się niemożliwe do zweryfikowania przekonanie wytwórców zawartości treściowej. W modelu przejściowym lat 50. swoją rangę uzyskiwały dane z box office, ale wypowydano częściej sądy o aktualnej publiczności niż o potencjalnej. Zarówno producenci, ludzie od marketingu, jak i scenarzyści brali pod uwagę listy do nadawców, uwagi wyrażone w rozmowach telefonicznych – w mniejszym zaś stopniu sądy profesjonalnych krytyków telewizyjnych. W dawnych krajach obozu socjalistycznego, gdzie wolność wyrażania sądów była ograniczona na wielu poziomach, liczyły się manifestacje np. grup zawodowych domagających się kontynuacji serialu telewizyjnego. Opór przeciwko zbyt jednostronnemu wykorzystywaniu danych wynikał stąd, że – po pierwsze – dziennikarze na ogół posiadają wiedzę pochodząca z liberalnej artystycznej edukacji, a po drugie – nie dostrzegano różnicy między medium publicznym a komercyjnym (PBS, konsorcjum amerykańskich mediów publicznych, dopiero pod koniec 2009 roku zamówiło regularne – a nie miesięczne – raporty z badań Nielsena).

Powstaje pytanie o nowe role do odegrania przez liczne grupy publiczności, a są nimi: interaktywny fan, swojski celebryta i narcyz ze smartfonem. W dzisiejszej popkulturze (a jest to kultura najbardziej powszechna i w dużym stopniu dominująca) nastąpiła ważna zmiana konsumpcji mediów. Jej cechą jest fragmentacja – niby to nic nowego: już ze setkę lat temu człowiek utracił przekonanie, że stanowi spójną całość; że kobietę w filmie hollywoodzkim (a w musicalu lat 40. i 50. ubiegłego wieku ponad wszelką wątpliwość) można (i należy?) przedstawiać jako sumę nóg, piersi i twarzy. Ale co gorsza: fragmentacja funkcjonowała na wielu poziomach w obrębie konkretnego medium, pomiędzy mediami oraz dotyczyła w dodatku jeszcze jednego ważnego aspektu. Mianowicie, stała się częścią reguły „długiego ogona” Chrisa Andersona, według której nasza kultura zmierza w stronę „huge number of niches”. Anderson założył, że „dobrze sprzedać” nie musi oznaczać sprzedać szybko, za duże pieniądze (i tym samym) niewielką liczbę produktów. Można mieć niezłe zyski, sprzedając bardzo wiele tanich produktów w znacznie dłuższym czasie. Ale tu zaczyna się

problem, bo co znaczy „długi ogon” w sytuacji, w której sama publiczność „jest produktem”, a nie zwyczajnie „nabywa produkty”. Można wyobrazić sobie, że po kilkudziesięciu latach audycja jest oglądana przez publiczność, którą wszystko różni od tej, którą zakładali twórcy i producenci. Historia zjawisk ekranowych pełna jest dziwacznych przypadków: „King Konga” (zasadniczo wytwór dla kobiet) ogląda dla przyjemności mężczyźni na kanale Women’s Entertainment Network. W Polsce „Stawkę większą niż życie” czy „Czterech pancernych i psa” obejrzeliby chyba wszyscy w swoim czasie, z różnymi interpretacjami i zdystansowaniem ideologicznym. Znaczyć to może, że nawet treści pozbawione dotychczas (dzisiaj) sukcesu znajdują swojego „nabywcę”: czasem dzieje się to przeciw tekstowi, niekiedy za ledwie z jego przyzwoleniem. Mówimy – wydaje się – o historycznym wymiarze odbioru treści audiowizualnych, bo stan, w którym już teraz jesteśmy, charakteryzuje się silnym rozczłonkowaniem zarówno publiczności, jak i twórców. Napoli²⁴ podaje, że ok. 1/3 zawartości treściowej stron www jest tworzona przez media społecznościowe i online forum – czyli na dobrą sprawę kształtowane są przez zorganizowane grupy luźno powiązanych indywiduów. Ponadto podobno 70% całej zawartości dostępnej on-line jest tworzona przez pojedynczych, indywidualnych twórców. Do autonomii twórców – to normalne na pierwszy rzut oka – przyzwyczailiśmy się. Ale przy okazji upowszechnialiśmy mit skonsolidowanych grup odbiorczych. Teraz 13-, 17-latki z dużych miast wydają się tajemnicą dla badaczy (i wytwórców). Bynajmniej nie o to chodzi, że zbyt mało o nich wiemy. Raczej chodzi o to, że *konsumant jest poddany dewastacji przez nadmiar kontroli* – a tradycyjne metody, funkcjonujące na rynku pasywnych mediów, nie na wiele przydają się na nowym obszarze. Według Advertising Research Foundation (dane przytacza Napoli²⁵) istnieje kilkanaście elementów tworzących definicje określenia „zaangażowanie publiczności”. Oprócz klasycznej miary, jaką jest długość czasu ekspozycji na treści oraz ich docenianie i emocjonalne zaangażowanie w nie, mamy ponadto do czynienia z rozszerzającym się systemem „recall”, czyli zwrotem do nadawcy, i dużym zakresem

²⁴ P.M. Napoli, *Audience Evolution...*, op. cit., s. 80.

²⁵ P.M. Napoli, *Audience Evolution...*, op. cit., s. 96.

odpowiedzi behawioralnych. W efekcie nie pozostaje nic innego, jak pożegnać się ze starymi i trącającymi myszką (a jednak silnie utrwalonymi) paradygmatami na temat publiczności. Brytyjscy autorzy w pracy „Nowe media” nie dają szansy na inne niż globalne myślenie w tym zakresie. W opinii Martina Listera (i zespołu) termin „nowe media” oznacza:

- nowe doświadczenia tekstualne: nowe rodzaje form gatunkowych i tekstualnych,
- nowe sposoby reprezentacji świata,
- nowe relacje pomiędzy podmiotami (użytkownikami i konsumentami) oraz technologiami medialnymi,
- nowe doświadczenia relacji między cielesnością, tożsamością i społecznością – jak postrzegamy swoje miejsce w świecie,
- nowe koncepcje relacji ciała biologicznego do mediów technologicznych,
- nowe wzorce organizacji i produkcji.

Jeśli dodać podstawowe cechy nowych mediów o charakterze narzędzi – cyfrowość, interaktywność, hipertekstualność, wirtualność, usieciowienie i symulacyjny charakter²⁶ – to mamy pełny obraz „nowego” – jako formacji na ogół radykalnie rewolucyjnej. Prawie każda cecha „nowego” powoduje pokaźny wyłom w dotychczasowym myśleniu, a ich suma (nieprosta – to oczywiste) powoduje, że niedawne stare ma niewiele do pogadania z następcą. Co więcej – dzisiejsze „nowe” wymaga prawdopodobnie tylko jednego pokolenia, żeby uznać te rewolucyjne cechy za zwyczajne i swojskie. Tłumaczenie dzisiejszym 19-latkom, że zupełnie niedawno (a wielu z nas to pamięta) nie było Internetu, naraża na posądzenie o nierównowagę psychiczną. Internet jest przecież w powszechnej opinii (darmowym) fluidem, który zapewnia (darmowy, a jakże) dostęp do informacji. Jest tu spore miejsce dla zaistnienia konfliktu między starym (ale wcale nie w metrykalnym rozumieniu) a nowym (bliższym świadomości) rozumieniem kultury, która nas otacza – a precyzyjniej powiedzmy – w której jesteśmy zanurzeni.

²⁶ M. Lister, J. Dovey, S. Giddings, I. Grant, K. Kelly, *New Media: A Critical Introduction*, Routledge, London and New York 2008, s. 21.

Formacja starego bije na alarm (podaję za wirtualnemedialna.pl z 25 lutego 2011 roku, sondaż firmy ARC Rynek i Opinia z 2010 roku), pisząc, między innymi, o skandalicznie małym zainteresowaniu uczestnictwem w kulturze. Na przykład: tylko 27% Polaków interesuje się kulturą, zaś osoby deklarujące zainteresowanie kulturą wiedzą na ten temat czerpią głównie z ... reklamy w telewizji i radiu. Innym źródłem wiedzy o kulturze są portale internetowe – tak podaje 20,5% badanych, a dla 16,8% – są nim znajomi oraz rodzina. Prasę codzienną za pierwsze źródło wiedzy o kulturze uznaje 13,5% badanych. Telewizja i kultura zaś dla co piątego odbiorcy przekazuje informacje o zjawiskach kulturowych. Co więcej: ponad 60% badanych samorzutnie określa, że w bardzo niewielkim stopniu uważa się za osobę zainteresowaną kulturą wyższą (tylko 0,4% deklaruje bardzo wysoki wskaźnik w tym zakresie). Gdy pytanie dotyczy rozrywki (czy kultury masowej), wówczas wskaźniki nie są tak bardzo alarmujące. Odsetek niezainteresowanych jest znacznie mniejszy (39,7%) a samoocena znacznie lepsza.

Kluczowe wydaje się w przypadku tego badania pojmowanie kultury, w szczególności tworzenia dość niefortunnego podziału na kulturę wysoką i rozrywkę (kulturę masową). Nie miejsce tu na dyskusję z niemożliwymi do przekonania konserwatystami kulturowymi – najmniej radykalne wydaje się natomiast takie rozumienie, które włącza do tego obszaru zarówno koncert klasyka w filharmonii, jak i indywidualne odsłuchiwanie w wagonie metra „muzy” kapeli znanej setce fanów. Kreatywność odbiorcy w tym drugim przypadku może być nawet wyższa niż w dosyć pasywnym przypadku pierwszym. Pytanie, które ma ambicje oceny uczestnictwa w kulturze, musi więc brać pod uwagę (także – przede wszystkim?) rozległą twórczość offową (a nawet: off-off-off) oraz niezmierną aktywność internautów. Dopowiedzmy dobitnie: zarezerwowanie pojęcia „kultura” dla tradycyjnej grupy konserwatywnej oraz wąskiej grupy bardzo aktywnie korzystających z sieci jest nieporozumieniem. Internautą jest każdy z nas: korzystający z Internetu ponad statystyczną miarę, tyle co średnia, jak i obwążujący Internet z daleka. Internautami jesteśmy więc wszyscy, bo komunikujemy się w sposób tradycyjny, zostawiamy fizyczne ślady kontaktów lub jesteśmy zaledwie tymi, którzy przyglądają się sieci (albo wiedzą, że ona istnieje).

Uczestniczymy w kulturze także wtedy, gdy oglądamy programy telewizyjne: są one coraz częściej opowieściami o nas i dla nas przeznaczonymi, zwykle populistycznymi i narcystycznymi. Na czele rankingów oglądalności audycji telewizyjnych (*Scenariusz bestsellera*, maj 2011, s. 42-45, „Telepro”) znajduje się serial („M jak miłość”) i rozrywkowy teleturniej (ale stonowany, nienachalny) „Jaka to melodia”. Triumf notuje gatunek *scripted reality*, czyli seriale opowiadające uniwersalne historie, które komuś się przydarzyły (bezpiecznie w to wierzyć) i które teraz mogą przydarzyć się każdemu z nas. Klony i dzieci „Big Brothera”: „Dlaczego ja?”, „Trudne sprawy”, „W-11”, „Detektywi”, „Rewolucje kuchenne” wyrażają taki zespół cech telewidza, który jest najbliższy aktywnej identyfikacji. Identyfikacji, gdyż bohaterami są zwykle normalni, zwyczajni, tacy-jak-my ludzie; aktywność zaś dotyczy najczęściej różnych możliwości działania, znanych z codzienności. Co więcej, są to na ogół odbiorcy silnie związani emocjonalnie z programem: są jego fanami, aktywnymi interpretatorami fikcyjnych zdarzeń świata przedstawionego (Jak to się dalej rozwinie? – pytają) oraz świata realizatorów (Jaki aktor i kiedy przestanie grać?).

Poza tym taki modelowy odbiorca coraz częściej bywa narcyzem – zakochanym nie tyle w sobie, ile (co coraz łatwiej mu przychodzi) w swoim odbiciu. O kolejnych pokoleniach po *baby boomers* sporo napisano: Coupland o pokoleniu X, kiedyś słynni byli Millenialsi, myślący przy pomocy gadżetów przełomu wieków. Po 10 latach czas ogłosić powstanie „pokolenia ja” („*generation me*”²⁷). Narcyzm tego pokolenia jest dziwaczny, bo leży wprawdzie u źródeł jego działania, ale nie powoduje powstania trwałych więzi i nie daje legitymacji przynależności do niego. Co więcej – tworzący pokolenie nurt znajduje się w stanie rozległej atomizacji i poważnej konfrontacji z poprzedzającą wielką formacją *baby boomersów*, niejednorodną wprawdzie, ale liczną grupą Amerykanów, urodzonych między 1946 a 1964 rokiem. Pokolenie „ja” ogłosiło koniec społecznych reguł, przekonując, że *człowiek nie potrzebuje zgody na swoje działania*. O ile dla starszego pokolenia samorealizacja stanowiła bardzo istotny czynnik rozwoju, to dla młodszych

²⁷ J.M. Twenge, *Generation Me. Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled – and More Miserable than Ever Before*, Free Press, New York, London, Toronto, Sydney 2006.

czynnikiem tym była zabawa. Po jednej stronie: potencja, uczucia i stan bycia w drodze – młodszy zaś twierdzą, że już są na miejscu i nie ma potrzeby podejmowania żadnej wędrówki. Ci pierwsi chcieli zmienić świat, gdy drudzy – podążali za marzeniami; dla rodziców/dziadków formą działania były protesty i działania grupowe – ich dzieci/wnuki oglądały telewizję i surfowały po Internecie. Po stronie tych pierwszych znajduje się abstrakcja i duchowość – po drugiej: praktyczność i zamyślenie do rzeczy. O ile pierwsi byli nastawieni na zgłębianie filozofii życia, to drudzy – zainteresowani dobrostanem psychicznym, a nawet samozadowoleniem²⁸.

Reprezentanci pokolenia „ja” chcą być najlepsi: liczba ocen A (najwyższych) wzrosła dwukrotnie w czasie 30 lat (ta i poniższe wiadomości o pokoleniu „ja” pochodzą z artykułu M. Zawadzkiego, *Generacja Ja*, „Gazeta Wyborcza”, nr 60, wydanie z dnia 14 marca 2011). Badania wskazują, że Amerykanie nie tyle są obiektywnie najlepsi, co mają takie przekonanie o sobie. Na przykład wolą pochwałę wykładowcy od namiętnego seksu – a uzależnienie od własnego ego stawia ich w nie-mającej końca roli zwycięzcy.

Medialna szkoła: nauczyciel-pasjonat i uczeń-kumpel

Zacznijmy – jak przystało na refleksję dotyczącą edukacji szkolnej – od rachunku sumienia nauczyciela. Derek Kompare, „pan od telewizji” z Southern Methodist University, wykorzystał wakacyjną przerwę od uczelnianych zajęć na zastanawianie się nad swoimi metodami dydaktycznymi. Relację rozpoczął od tego, że przez kilkanaście lat pracy pierwszy kontakt studentów z badaniami nad telewizją wyznaczały kursy zawierające w tytule „wstęp”. Traktowane były – zarówno przez wykładowców, jak i studentów – jako zestaw podstawowych wiadomości o dyscyplinie (i medium) oraz o metodach badawczych (historycznych i współczesnych). Po tym wstępie pojawiały się kolejne kursy – te „prawdziwe”. O ile pierwsze należały do kategorii zajęć, „przez które trzeba przejść”, to drugie były „właściwe”. Tymczasem w okresie wakacji Kompare często oglądał „zwyczajne” filmy w telewizji i bawił się ze

²⁸ J.M. Twenge, *Generation Me...*, op. cit., s. 51.

swoimi dziećmi, wykorzystując audiowizualne przekazy na różnych nośnikach. Te czynności doprowadziły go do dwóch refleksji. Pierwsza – na pozór nie wydaje się odkrywcza – dotyczy tego, że to kontekst społeczny jako pierwszy i najważniejszy wyznacza charakter dyskusji o telewizji. Właściwie, stwierdza Kompare, nie ma większego sensu zastanawiać się nad społecznie izolowanymi przykładami odbioru i rozumienia przekazów telewizji. Media są zawsze społeczne i wspólnotowe – mówiąc o ich znaczeniach powinniśmy brać ten aspekt pod uwagę, gdyż są one konsumowane przez ludzi, w grupach ludzkich oraz przez pojedyncze jednostki – ale zawsze ze względu na jakąś grupę. Autor dodaje: jako nauczyciel potencjalnych twórców mediów (i ich użytkowników – rzecz jasna) odczuwam, że związek między światem mediów i świadomego myślenia jest nie do przecenienia.

Druga zaś uwaga wynika z obserwacji sposobów oglądania telewizji przez młodych i jednoczesnego porównywania typów dyskursów krytycznych o telewizji. W tym miejscu wynurzenia amerykańskiego „pana od telewizji” wydają się niezmiernie oryginalne także na polskim gruncie. Píše on: *Myślę, że uświadomiłem sobie, czego mi brakowało na zajęciach (albo do czego nie przywiązywałem większego znaczenia): była to pasja. Niekoniecznie pasja w stosunku do telewizji jako takiej, ale brakowało mówienia o pasji, o czymś, co silnie oddziałuje na wielkie pytania i wielkie idee, tworzące intelektualny entuzjazm, (...) mówienia o tej pasji, która może odnaleźć sens zajęć dydaktycznych i odrzucić zwyczajowe studenckie reakcje: chłodny dystans (»to właśnie TV«), jak i wrogość (»TV jest fatalna«). To pierwsze nastawienie oznacza zwykle: »nie każ mi myśleć o telewizji«, to drugie natomiast wiąże się z sądem: »cała TV to bagno, a każdy telewidz jest ogłupiany«. Dobrze ukierunkowana pasja zaburza te pozycje, pokazując telewizję jako bardziej złożoną i angażującą, niż nam się dotąd wydawało. Osłabiony jest wówczas proces łatwego uogólniania, natomiast zainteresowanie nakierowane jest w stronę tego, co najważniejsze w telewizji: w stronę języka, przedstawiania problematyki gender, widzenia kwestii w rozmaitych aspektach, w kierunku kwestii połączeń korporacyjnych*²⁹.

²⁹ D. Kompare, *Teaching Television, or What I've Learned From Flow*, „Flow”, vol. 2, issue 9, [online:] www.flowtv.org, [dostęp: 20.06.2005].

Zastanówmy się więc nad pasją, czyli nad tym, czego na pewno brakuje w przeważających przypadkach praktyki pedagogicznej. Pedagogzy szczególnie w stosunku do mediów (nie chcę twierdzić, że jest to ich powszechne nastawienie) stosują zasadę protekcjonizmu i (bardzo) ograniczonego zaufania. Najczęściej obwiniają wytwory medialne i ich przedstawicieli o działanie na szkodę reguł dominującej kultury, rozprężnie moralne i relatywizm poznawczy. Na dowód dostarczają dziesiątki przykładów negatywnego wpływu mediów.

Tymczasem wierzę, że można próbować rygorystycznie kontrolować system medialny – wiele krajów próbowało to czynić – zakładając, że przenosić on powinien treści kultury dominującej. Nie ma jednak zbyt wielu argumentów pragmatycznych za opcją, która zakładałaby zbyt rygorystyczne kontrolowanie treści mediów. W przeciwieństwie do takich opcji myślę o potrzebie upowszechnienia przekonania, według którego spotkanie człowieka i mediów przestaje być relacją dwóch w miarę jednakowych elementów, lecz można mówić o „człowieku spektaklu”, samoświadomym użytkowniku mediów. To zupełnie nowe wyzwanie dla szkoły, z którym ona nie radzi sobie w zupełności.

Musimy więc posunąć się dalej z naszym myśleniem o mediach i przejść do etapu „krytycznej pedagogiki medialnej”. Zacząć trzeba istotnie od krytyki podejścia szkoły frankfurckiej, która na dziesiątki lat pozostawiła przekonanie, iż „przemysł kulturalny” jest poddany prawie wyłącznie presji ideologii, manipulacji i redukuje ludzkie odczuwanie świata. Nie dostrzega się tym samym ogromnej siły twórczej mediów: ich zdolności pobudzania, intelektualnego prowokowania i uczenia.

W literaturze przedmiotu istnieje zasadnicze rozróżnienie między podstawową (*mainstream*) edukacją medialną, a tą, która jest nastawiona teleologicznie, czyli celowościowo. Ta pierwsza polega na analizie przekazów komunikacji masowej, gdy ta druga nastawia się na edukacyjne zastosowanie nowych technologii³⁰. Jeśli edukacja medialna miałaby polegać na *uzyskiwaniu dostępu, analizowaniu, ocenianiu i tworzeniu informacji w najrozmaitszych formatach mediów* (jak powszechnie

³⁰ S. Tella, *Media and Man - On Whose Terms? Aspects of Media Education*, [w:] *Media in Today's Education*, (red.) S. Tella, *Proceedings of a Subject-Didactic Symposium in Helsinki on Feb. 14, 1997, Research Report 178*, Department of Teacher Education, University of Helsinki, Helsinki 1997, s. 11-21.

ujmują zagadnienie Amerykanie), to widać wyraźnie, że nastąpił bardzo ważny zwrot od dotychczasowego przekonania co do autoteliczności tej dyscypliny, a niewątpliwie od estetyzującego nastawienia w stronę społecznie zorientowanego. Pytania na tym obszarze dotyczą na ogół ideologii, władzy i relacji społecznych; tego, w jaki sposób wiedza jest konstruowana przez edukatorów, następnie przenoszona przez media oraz przyjmowana przez widzów i słuchaczy.

Powstaje zasadnicze pytanie: kim ma być „nauczyciel od mediów?” W wersji – jak mi się wydaje najbardziej rozpowszechnionej w Polsce – nastawionej na edukacyjne zastosowanie nowych technologii, kwestia wydaje się w miarę czytelna. Wymaga się od niej/niego umiejętności uczenia posługiwania się komputerem, pilotem TV i wszelkimi połączeniami w multimedialną i internetową całość. Nauczyciel powinien wiedzieć więcej od ucznia, znać procedury działania programów i sprawniej posługiwać się nimi. Wszystkiego wiedzieć nie może, ale to, co wiedzieć powinien, ma być pewne. Nauczyciel miałby być mistrzem lub tylko przekaznikiem wiedzy od mistrzów pochodzącej. To jest miejsce ulubione przez ludzi z akademii – miejsce ponad procesem komunikacyjnym, miejsce analityka, eksperta i arbitra.

Na szczęście (dla bardzo wielu) nie jest to miejsce ani najrozsądniejsze, ani najbardziej potrzebne w dzisiejszej rzeczywistości naszej szkoły i wszelkiej szkoły. To jest moja główna teza i do niej będę się starał przekonywać na poniższych przykładach. Zaś drugie skrzydło edukacji medialnej – miłsze mi, czego nie ukrywam – nastawia się na analizę procesów komunikacyjnych. W tej wersji nauczyciel nie jest po prostu jednym z autorytarnych badaczy komunikowania masowego (choć w dużym stopniu musi znać ten obszar). Stawia się natomiast w pozycji odbiorcy, poszukującego sensów komunikatów audiowizualnych. Cechuje go wówczas pokora wobec nich – postawa nie zawsze cechująca tego pierwszego, nierzadko zadufanego w sobie (dysponenta raczej niż uczestnika) komunikacji. Wtedy i tylko wtedy możliwe staje się jak najszerze określenie zakresu edukacji medialnej, obejmującego takie elementy, jak:

- kształcenie ustawiczne, które wprowadza w nieustanny ruch myśli,
- intensywne używanie rozmaitych telematycznych i elektronicznych środków komunikowania,

- integrowanie wiedzy polegającej na używaniu narzędzi z rozległą wiedzą o społecznych interakcjach i komunikowaniu,
- ocena stanu rozwoju edukacji medialnej i powiązanie tej wiedzy z narodowym systemem edukacji³¹.

Tak więc w istocie to, co proponują badacze USA i Europy Zachodniej zmierza do uczynienia z edukacji medialnej supernauki, a na pewno nauki integrującej wiele obszarów humanistycznej refleksji. Zwróćmy ponadto uwagę, że powyższa propozycja nie jest bynajmniej szczytem radykalizmu. W gruncie rzeczy potwierdza ona nastawienie sygnowane jako postmodernistyczny model³², jest niewątpliwie pomysłem mniej zobowiązującym w stosunku do modelu edukacji rozumianej nie tylko jako dziedzina wiedzy interdyscyplinarnej, ale także jako uczenie kompetencji wizualnej i „wprowadzenie do społeczeństwa obywatelskiego”. W tej wizji cała koncepcja uczenia ulega zmianie w kierunku wychowania społecznego i obywatelskiego – z mediami i poprzez media.

Zrozumieć agresywnego ucznia i błazna z kamerą

We wrześniu 2003 roku stacja TVN pokazała materiał filmowy, który wstrząsnął opinią publiczną i wprowadził spore zamieszanie w resorcie edukacji. Otóż grupa uczniów toruńskiej szkoły terroryzowała nauczyciela języka angielskiego podczas lekcji. Uczniowie dręczyli słownie, stosowali przemoc fizyczną lub tylko symulację przemocy, zatrzymując ciosy kilka centymetrów przed ciałem znieważanej osoby. Pokazywano także obsceniczne zachowania seksualne – i to zarówno hetero-, jak i homoseksualne. Nie ma wątpliwości, że były to działania naganne, noszące znamiona przestępstwa: telewizorze zobaczyli obrazy przemocy i poniżania. A wszystko to zostało odkryte i podane do publicznej wiadomości dlatego, że napastnicy rejestrowali swoje ekscesy kamerą wideo. W przedstawionym materiale widać było,

³¹ S. Tella, *Media and Man - On Whose Terms? Aspects of Media Education*, op. cit., s.11-21 oraz: D.M. Considine, *Are We There Yet? An Update on the Media Literacy Movement*, „Educational Technology”, July-August 1995, s. 32-43.

³² T. Szkudlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.

jak „aktorzy” instruowali „reżysera”, w jaki sposób powinien kadrować i z jakiej odległości najlepiej kręcić wybraną przez nich scenę.

Wśród licznych wypowiedzi potępiających to zdarzenie na forum dyskusyjnym Onetu znalazła się i taka: *Słyszałem wczoraj w TVN, jak dyrektorka tej szkoły wypowiedziała się do kamery, że to tylko ‘taki teatr’, a winą nauczyciela jest to, że brał w nim udział. To jest skandal. Ta pani nie powinna być nie tylko dyrektorką, ale w ogóle pracować w szkole. No i życzę jej w takim razie więcej takich ‘teatrów’ w jej placówce. Ciekawe tylko, kto to będzie oglądał. Stanowczy protest, a przy okazji radzę, by tej szkole dokładniej przyjrzało się kuratorium oświaty. Wstyd na całą Polskę, pani dyrektor!* (~widz, 2003-09-05 09:22:34).

Chciałbym zwrócić uwagę na tę kwestię, gdyż niepostrzeżenie amatorskie filmy wideo zaczynają bardzo gwałtownie wchodzić w życie społeczne i indywidualne. To nie pierwszy taki przypadek w Polsce: zauważa się pobicia pod okiem kamer (czy „dla” kamer popełniane), popełnia się samobójstwa, których przyczyną są intymne filmiki nastolatków, przez innych nastolatków zamieszczane w sieci.

Zapytać trzeba o intencje twórców tych materiałów, czyli o ich nastawienie medialne. Czy ten materiał stanowi zapis przeznaczony tylko dla grupy wtajemniczonych uczestników, czy też liczą oni na uzyskanie sławy w związku z możliwością szerokiego rozpowszechnienia materiału audiowizualnego? Dyrektorka szkoły niefortunnie nazwała zdarzenie „teatrem” i tym samym osłabiła jego prawdziwość. Ale miała rację – i przyzna to uważny widz tej relacji – wiele działań w tym „filmie” podejmowano ze względu na kamerę i wyłącznie ze względu na nią. Powstaje pytanie: dlaczego tym uczniom potrzebna była kamera do poniżania starszego od nich człowieka? A może nie o samą czynność chodziło, ale o jej obraz medialny i możliwość jego przekazu?

W dodatku twórcy przekazów audiowizualnych starają się celowo wprowadzać zamieszanie w obrębie ontologii audiowizualnych fragmentów. Mówiąc bardziej kolokwialnie: nauczyciel dostaje do ręki komunikat skomplikowany pod wieloma względami (który w dodatku wygląda na prosty i oczywisty), może podjąć z młodzieżą dyskusję o tym, czy to wszystko jest naprawdę, czy na niby i które z przekazów są mniej, a które bardziej ważne. Czyż to nie jest wspaniały temat

„wychowawczy”, czy to nie jest ekscytująca metoda uczenia reguł kultury: jej strategii i hierarchii wartości?

Czy telewizja może uczyć, zastanawiał się ponad dwadzieścia lat temu Umberto Eco, który swoje zainteresowania semiotyką i kulturą średniowiecza przeplatał wykonywaniem badań nad odbiorem telewizji i pisaniem esejów o tym medium. Włoski pisarz opisuje, w jaki sposób tłumaczyć musiał swojej kilkuletniej córeczce nierealistyczne zachowania postaci wziętych z telewizyjnych reklam. Po prostu wytłumaczył jej, że telewizja nie mówi prawdy i taka jest jej natura. Co wcale nie musi znaczyć, że telewizja kłamie: potrzebne są inne określenia stanu pomiędzy fałszem i prawdą, które najlepiej oddają klimat tego fenomenu, który znajduje się na ekranie. Taki przekaz skierował Eco do swojej córeczki, natomiast czytelnikowi-telewizjowi zaanonsował, że *jeśli chcesz kogokolwiek nauczyć czegokolwiek przy użyciu telewizji, to najpierw musisz nauczyć go, w jaki sposób używa się telewizji*³³.

Myślę, że przekleństwem telewizji jest jej pozorna prostota – cecha, która w przypadku filmu miała oznaczać, że może on łatwo funkcjonować jako medium dla analfabetów. Według tej opinii (bliski jej był Władysław Pudołkin) mediów audiowizualnych nie trzeba się uczyć, bo ich przekazy są oczywiste dla ludzi o najniższym poziomie inteligencji, pochodzących z najrozmaitszych kultur, nawet dla analfabetów. Dlatego uważa się, że każdy odbiorca rozumie wszystkie treści pochodzące z przekazu ekranowego, a określenie „profesor od telewizji” od dawna uznawane jest za synonim hochsztaplerskiego fachu. Eco jest radykalny: telewizja podobna jest w swoim funkcjonowaniu do książki – w tym przypadku też trzeba nauczyć się tego, czym jest telewizja. Uczyć się trzeba tym bardziej, im bardziej oczywiste wydaje się medium. W dodatku rozmaite grupy społeczne odczytują przekaz odmiennie od innych grup oraz odmiennie od założeń twórców.

Ze swej strony dopowiem, rozszerzając sugestie Umberto Eco z 1978 roku (kiedy powstał jego esej), że istnieje jeszcze jeden aspekt poważnie komplikujący proces znaczeniowy telewizji. Mam na myśli podstawową niewiedzę, jaki typ przekazu proponuje nam nadawca.

³³ U. Eco, *Can Television Teach?* [w:] *The Screen Education Reader. Cinema, Television, Culture*, (red.) M. Alvarado, E. Buscombe, R. Collins, Macmillan, Houndmills and London 1993, s. 96.

Po pierwsze: zawsze musimy brać to pod uwagę, gdyż komunikacja przy użyciu telewizji zmusza nas za każdym razem do ustalania, w jakim celu ktoś mówi coś do nas przy pomocy telewizji. Zaś po drugie: w tym zakresie najczęściej mylimy się, bierzemy tragedię za komedię lub odwrotnie, reporterski przekaz rzeczywistości za fikcję lub odwrotnie. Co więcej: powstają gatunki, na przykład: mock-documentary („fałszywy dokument”), które rozmyślnie mieszają rzeczywistość z fikcją.

Te problemy w sposób szczególny dotyczą dzieci ze względu na ich zaniżoną zdolność do rozstrzygania opozycji fikcja-rzeczywistość. Te problemy zwiększają się, niejako pęcznieją w chwili, w której nadawca dodatkowo i celowo zaciera granicę między dwoma fundamentalnymi opozycjami: „to się dzieje naprawdę” kontra „to się dzieje na niby”. Zamiast udawać widzów-mądrali, którzy wszystko rozumieją, trzeba sięść (to pomysł Eco) przed telewizorem z grupą przedstawicieli rozmaitych grup etnicznych, zawodowych, wiekowych i rozmawiać – czyli konfrontować swoje reakcje – na temat tego, czego telewizja nas uczy lub udaje, że uczy.

Pomysł wspaniały i wcale nie taki idealistyczny, jak by się wydawało na pierwszy rzut oka. Chodzi bowiem o utrwalenie takiej potrzeby odbiorczej, a nie zawsze rzeczywiste zapraszanie Chińczyka z Hindusem do obejrzenia polskiego sitcomu. Rzecz w tym, żeby przekonywać o fundamentalnej polisemii przekazu telewizyjnego wraz z – niezbyt upowszechnionym – przekonaniem, że telewizyjny przekaz najczęściej stara się uczyć: utrwalać jedne poglądy, inne zmieniać, sugerować wybory aksjologiczne i przekonywać o naturalności pewnych sądów. Polski problem polega na tym, że od trzydziestu lat kraje Europy Zachodniej wprowadzają takie rozmowy do systemu edukacji (które zbliżone są do koncepcji globalnej edukacji medialnej), zaś polskie instytucje raczkują na tym polu, nie czując wsparcia najważniejszych graczy na tym obszarze. Polski problem polega też na tym, że nie wiadomo, czy jest dostateczna liczba inicjatorów takich dyskusji przed ekranem telewizora. Czyli: krytyków medialnych, doktorów i profesorów od telewizji – a przede wszystkim: pań i panów od nauczania medialnego.

Tomasz Szlendak i Tomasz Kozłowski w swojej książce „Naga małpa przed telewizorem” twierdzą, że to, co masowe, naturalne i na ogół pozbawione gustu pochodzi z naszych dziecięcych, najstarszych determinant

jako gatunku. Powstaje pytanie – czy warto uczyć młode pokolenie, który przekaz medialny jest „dobry” (pod względem estetycznym, komunikacyjnym, poznawczym), a który „zły”? „Warto” – w sensie: czy zdołamy w kilkadziesiąt lat naprawić coś, co było psute przez setki tysięcy lat?

Szkoła przez lata broniła się przed „komputerem”. „Książka” stanowiła (i stanowi) centralną metaforę zarówno narzędzia (z książki poznajemy wiedzę), jak i celu (to, co zwieńczy Twoje doświadczenie i wiedzę, powinno zmieścić się w książce i jest dla niej przeznaczone). Tymczasem przed nauczycielem stają wyzwania, o jakich mu się nie śniło (i na pewno nie jest do nich przygotowany). Nazwę je ogólnie – koniecznością uczenia kontekstów przekazów audiowizualnych. Pierwszy przykład dotyczy udziału 30-latką w popularnym teleturnieju telewizyjnym – pytanie zaś wymaga wiedzy o wieku kina. Młody człowiek w dyskusji z dziewczyną przebywa następującą drogę myślową: widział niedawno na YouTube film dokumentalny przedstawiający marszałka Piłsudskiego w 1918 roku; nie wydaje mu się, żeby kinematograf mógł mieć wtedy zaledwie kilka lat w skali światowej i już funkcjonować w Polsce; dlatego sądzi, że trafna jest odpowiedź – w 2012 roku kinematograf miał 117 lat. Nauczycielowi nie powinny opadać ręce z tego powodu, że niedawny uczeń nie słyszał o amerykańskich próbach Edisona, a przede wszystkim o pierwszej projekcji kinowej w Paryżu w grudniu 1895 roku. Powinien raczej pochwalić zdolność dedukcji – a przede wszystkim zauważyć, że kino ogląda się poprzez Internet. Interesująca rozmowa mogłaby dotyczyć ugruntowanego przekonania o polskim zaniedbaniu w dziedzinie kultury – akurat polska premiera kinematografu odbyła się w Krakowie niespełna w rok po paryskiej.

Miałby także ów hipotetyczny nauczyciel o czym rozmawiać z uczniem, któremu ujawniłby nowe formaty telewizyjne pochodzące z targów MIPCOM w 2009 roku. Oto turecki „Choosing Your Religion”, gdzie rabin, ksiądz, mnich buddyjski i imam przekonują zagubionych duchowo uczestników do wyboru ich religii; „Dance Your Ass Off” – niby chodzi o umiejętności taneczne, gdy tymczasem ważenie uczestników staje się najważniejszym elementem show; „Four Weddings”, gdzie rywalizują ze sobą ... ceremonie weselne; albo norweski „The Coffin” – rodzaj rozrywki funeralnej, polegającej na inscenizacji własnego pogrzebu.

Edukacja medialna nie może jednak polegać na tym, że unieruchomimy jeden z członów nazwy – edukację – sądząc z grubsza, że wiemy, na czym ona polega. Tymczasem problem czasów post-postmodernicznych, to problem zakresu wiedzy i jej narzędzi. W dyskusji, która miała miejsce w maju 2013 roku (zaraz po egzaminach maturalnych, co znamienne) dominowały głosy publicystów niezadowolonych z obecnego stanu edukacji szkolnej. Jacek Żakowski, obrażony nieumiejętnością wskazania prawidłowej odpowiedzi w zadaniu maturalnym (ten brak wiedzy dzielił z wieloma kolegami po piórze), nonszalancko stwierdził: *Wiele osób uważa, że wiedza nie szkodzi. Nie zgadzam się z tym poglądem. Głupia, zbyteczna, niepotrzebna wiedza szkodzi. I to bardzo. W życiu jest coś za coś. Jak się ma coś zbytecznego, to prawie zawsze nie ma się czegoś potrzebnego. Młodzi ludzie w tym roku zdający maturę potrzebują bardzo wielu kompetencji, informacji i umiejętności, żeby dać radę w europejskiej i globalnej konkurencji*³⁴.

Dalej publicysta stwierdza, że umiejętność odpowiedzi na pytanie – „Czym jest anafora?” świadczy w gruncie rzeczy o konformizmie młodych, którzy znajdują się w fazie nazwanej przez autorytet pedagogiki *przedkrytycznym pogodzeniem się ze stanem*, w którym *kulturowa oczywistość systemu sprawia, że godziny się na wady, uznając je za naturalne*. Powróciły głosy jeszcze bardziej radykalne, np. zamknąć szkoły, skoro nie da się ich naprawić, albo uczyć filozofii oraz praktycznych umiejętności – a przede wszystkim krytycyzmu – rezygnacji z testów sprawdzających wiedzę encyklopedyczną. Słyszane były także głosy obrońców pewnej części starych zasad – wszak umiejętności krytyczne wymagają erudycji, nawet minimalnej, ale jednak wiedzy o tym, co jest czym.

Publicysta kończy swój atrakcyjny tekst takim stwierdzeniem: *Ten proces wymaga czasu. Ale nie lat ślęczenia nad podręcznikami i męki w ławach, pod którymi uczniowie grają na smartfonach, lecz tysiące godzin spędzonych na wspólnym poznawaniu świata, interpretowaniu go, odkrywaniu znaczeń, kształtowaniu nawyków poznawczych i kooperacyjnych, wzmacnianiu ciekawości, wyzwalaniu indywidualnej*

³⁴ J. Żakowski, *Odkuwanie głów*, „Polityka”, nr 20 (2907) wydanie z dn. 15.05.2013.

*i grupowej kreatywności*³⁵. Obecność jedyne go wątku medialnego, w dodatku przytoczonego w kontekście negatywnym, wydaje się charakterystyczna. Żaden z dyskutantów nie pomyślał, że ma pod ręką media. Do wzmacniania ciekawości i wyzwiania kreatywności wydają się być idealnym narzędziem. Czyżby?

Cyfrowe dzieci, analogowi dorośli

Socjolog nie ma żadnych wątpliwości, gdy przyjdzie mu orzekać o młodym pokoleniu: *Właśnie zaczynam analizować najnowsze badania i chyba mogę już sformułować wniosek, który wyrażę prosto, w mało naukowy sposób: młodzi są po prostu od nas, dorosłych, lepsi*³⁶. Badania zespołu³⁷ potwierdzają centralne miejsce Internetu w życiu młodych (maturzystów z kilku średniej wielkości miast polskich). Sieć połączonych komputerów jest miejscem pracy, ale także rozrywki, zabawy, porad; agorą, w której żegnamy bliskich i witamy przyszłych przyjaciół. Dla bardzo wielu z nich w Internecie spotykają się wszystkie dotychczasowe media, nie ma więc na ogół potrzeby ich rozgraniczania. Ale także nie można rozgraniczyć światów: gdyż jest jeden, składający się (na pewno) z realu i wirtualu, a może jeszcze z innych. Młodzi „uczą się” od siebie: wymieniają pliki, podrzucają zdjęcia, muzykę, instruują na temat tego, co dobre i złe, groźne i pożyteczne. Z nutką rozpacz y spytać trzeba – czy jest tu miejsce na dotychczasową rolę „nauczyciela” – osoby starszej od wychowanków (niekiedy w wieku rodziców lub dziadków), ze sporym doświadczeniem, zdolnej do dokonywania ocen pracy uczniów? Narzucająca się odpowiedź negatywna nie oznacza totalnego odrzucenia figury nauczyciela. Natomiast znaczy, że nastolatkowi ze smartfonem pilnie potrzebny jest kumpel, który bez narzucania się doradzi, odradzi, namówi i przestrzeże – nie dlatego, że tak mu się widzi, ale dlatego, że dane posunięcie nie pomoże sprawnie zrealizować umówionego projektu. Żegnaj „panie psorze”, witaj kolego z wyższego poziomu gry.

³⁵ Tamże.

³⁶ Rozmowa Edwina Bendyka z Krystyną Szafraniec, *Młodzi są lepsi*, „Polityka”, nr 36 (2873), wydanie z dn. 05.09.2012.

³⁷ M. Filiciak i in., *Młodzi i media. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*, Warszawa 2010.

Czy istotnie między starszym pokoleniem a najnowszą rzeczywistością wyrósł mur? Mur „chciany” – taki, który rozdziela to, co powinno być oddzielone od siebie? Początek rozmowy Jacka Żakowskiego z Januszem Czapińskim nie daje szans wątpliwościom związanym z murem: *To są takie kompletnie inne zwierzęta niż my? Są kompletnie inne. Wiem, co mówię, bo sam mam dwoje dzieci z tego pokolenia. Co ich różni? Prawie wszystko. Oni są ze świata cyfrowego. My analogowego*³⁸. Pokolenie Iksów (trzydziesto- i czterdziestolatków) różni od Igrków (dwudziestolatków i młodszych) hedonizm, egoizm, zakupoholizm, osłabienie więzi religijnych tych ostatnich. Wygląda to na rewolucję: *I to rewolucja dotycząca praktycznie wszystkich sfer życia. Igraki są materialistami i zakupoholikami, ale w odróżnieniu od Iksów nie będą sobie wypruwały żył, żeby dostać podwyżkę. Chcą mieć i żyć. Jak nie dostaną podwyżki, poszukają lepiej płatnej pracy. Nawet podwyżka nie starczy. Dla Igrków samorozwój jest w pracy ważniejszy niż dla Iksów. Iksy zawsze chciały pieniędzy i spokoju. Żeby było możliwie najmniej stresu. Igraki chcą się rozwijać. Chcą ciągle podwyższać kompetencje, odczuwać satysfakcję z pracy.*

Wydaje się, że trzeba dodać do tego obrazu stosunek do mediów, gdyż nie został on właściwie podkreślony. W literaturze funkcjonuje klasyczna definicja, według której osoba wyedukowana medialnie *potrafi dekodować, oceniać, analizować i wytwarzać zarówno drukowane, jak i elektroniczne media. Podstawowym celem edukacji medialnej jest więc krytyczna relacja do wszystkich mediów. Podkreślić należy szeroki zakres edukacji medialnej: włączyć należy postawę poinformowanego obywatela, estetyczną krytykę i ekspresję, social advocacy, self-esteem i kompetencje konsumenckie.*³⁹

Jej prostota zostaje zaburzona przez dołączanie kolejnych zakresów edukacji medialnej. Tworzone są następujące postulaty, opisane zbiorczo przez Koltaj⁴⁰:

³⁸ J. Żakowski, rozmowa z J. Czapińskim, *Zderzenie pokoleń*, „Polityka”, nr 19 (2857), wydanie z dn. 09.05.2012.

³⁹ P. Aufderheide, *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*, Aspen Institute, Washington, DC 1992, [online:] <http://www.medialit.org/reading-room/aspen-media-literacy-conference-report-part-ii>, [dostęp: 14.12.2015].

⁴⁰ T. Koltaj, *The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy*, „Media Culture & Society”, nr 33 (2), marzec 2011, s. 211-221.

- edukacja w zakresie mediów powinna być wielomodalna i wielokulturowa,
- powinna być otwarta na edukację nowo powstających technologii (adaptowania, rozumienia, oceny i używania ciągle powstających innowacji w zakresie informacyjnych technologii),
- do edukacji medialnej włączyć należy „umiejętności reprodukowania”, czyli kreatywnego powtórnego użycia tekstów (szczególnie cyfrowych),
- należy zastanowić się, czy nadal adekwatna jest postawa odbiorcza w zakresie kontaktu z mediami. Wydaje się, że najważniejszym postulatem powinna stać się refleksja nad procesem, w wyniku którego następuje transformacja informacji w wiedzę i osiągniętej wiedzy w ocenę i działanie.

Mówiąc trywialnie: nauczyciel nie jest usytuowany na końcu tego procesu jako główna instancja oceniająca, ale raczej w jego pierwszych fazach, stając się prowokatorem do refleksji i działań ją zmieniających. To ktoś, kto jest kilka lekcji do przodu także w zakresie nowinek technologicznych, ale przede wszystkim jest otwarty na zmienność; ktoś, kto czyta „Polonistykę”, „Wychowawcę” i jednocześnie z przychylnością zapoznaje się z postmodernistycznym „Wired”.

Popatrzmy, kogo mieliby uczyć ci, o których zdolnościach w tym zakresie nic nie potrafimy powiedzieć. No, chyba że będziemy przemawiali się opowieściami o depresjach i poważnych nerwicach nauczycieli przysposobionych do „nauki komputerów”. Według badań Katarzyny Makaruk i Szymona Wójcika z 2012 roku (*Badania nad-
używania Internetu przez młodzież w Polsce*, Fundacja Dzieci Niczyje, Konsorcjum EU NET ADB) większość młodzieży korzysta z Internetu codziennie, używając własnego komputera, a przeważająca liczba (79%) – mobilnego połączenia w telefonie komórkowym. Polski nastolatek siedzi przed ekranem 2 godziny (do 4 godzin w dni wolne od nauki szkolnej). Autorzy przypuszczają, że łącznie 13% polskich nastolatków dysfunkcyjnie korzysta z Internetu. Największa grupa dysfunkcyjnych wywodzi się z użytkowników intensywnie grających online, przebywających na portalach społecznościowych. Otwarte pozostają pytania – czy pozytywnych zachowań w serwisach społecznościowych można uczyć, czy potrafią to robić (lub nawet: czy powinni to robić) nauczyciele, jakie narzędzia należy zastosować do tej „nauki”?

Wydaje się, że wiele osób, instytucji i grup dostrzega te wyzwania. *Porozumienie na rzecz Umiejętności Cyfrowych w Polsce* zostało podpisane w lipcu 2013 roku w pałacu Prezydenta RP. Rozwiewa ono wątpliwości sceptyków („Lepiej nic nie robić, może to nas nie dotyczy”) i stawia bardzo poważne wyzwania przed całą klasą polityczną i środowiskami edukacyjnymi oraz naukowymi. Nikt nie powinien mieć wątpliwości, że:

- *nowe technologie to najszybciej rozwijający się sektor gospodarki przodujących państw świata i ma coraz większy udział w ich PKB. Powszechność i zaawansowanie umiejętności cyfrowych mieszkańców danego kraju staje się wyznacznikiem dynamiki rozwoju społeczeństwa,*
- *należy poszukiwać synergii pomiędzy realizowanymi przez siebie inicjatywami, gromadzić informacje o dobrych praktykach i propagować je nawet w środowiskach z pozoru odległych od zagadnień cyfryzacji*⁴¹.

Trzeba także podjąć wyzwanie wzajemnie zwalczających się interpretacji „twardych danych”, dotyczące oglądalności audycji telewizyjnych. Dystrybutorzy sprzętu audiowizualnego wskazują na wzrost sprzedaży odbiorników telewizyjnych w ostatnich latach. Inne dane przekonują o wzroście oglądalności programu TV (czyli dłuższym czasie kontaktu z medium) nawet wśród młodych – co kłóci się z codziennymi obserwacjami. Przy tym powszechne jest narzekanie publicystów na jakość TV – ciągle najważniejszego medium audiowizualności – i jej rychły koniec. Mamy więc do czynienia z medium silnego wpływu, przy tym o ogłupiającym charakterze, oglądanym powszechnie, chociaż na ogół spotykamy się z przeciwnymi sędziami. Ten gordyjski węzeł udało się niektórym badaczom rozwiązać – raczej rozwiązać niż przeciąć. Otóż twierdzi się, że trudno mówić dzisiaj o tym samym medium, które królowało od lat 50. Telewizja jest oglądana zupełnie inaczej (problem tekstury), w innym kontekście rodzinnym, w towarzystwie innych mediów, inaczej produkowana, zaś sama ta instytucja – prezentowana w dyskusjach jako powszechne ogłupiające medium

⁴¹ *Porozumienie na rzecz Umiejętności Cyfrowych w Polsce*, [online:] <http://www.krrit.gov.pl/dla-mediow-i-analitykow/aktualnosci/news,1237,inauguracja-porozumienia-na-rzecz-umiejetnosci-cyfrowych-w-polsce.html>, [dostęp: lipiec 2013].

– proponuje także takie audycje, których oglądanie nie jest w żadnym razie przyczyną zawstydzenia najbardziej nawet wybrednych użytkowników kultury (np. seriale nowej generacji)⁴².

Najdobitniej cechy nowego pokolenia wyraził autor „Polityki” w swojego rodzaju manifestie, prowokacyjnie zatytułowanym „Do analogowych”, który pisze: *Sieć nie jest dla nas czymś zewnętrznym wobec rzeczywistości, ale jej elementem. My nie korzystamy z sieci, my w niej i z nią żyjemy. Gdybyśmy mieli opowiedzieć wam, analogowym, nasz Bildungsroman: w każdym kształtującym nas doświadczeniu istniał naturalny pierwiastek internetowy. W sieci nawiązywaliśmy przyjaźnie i kłóciliśmy się, w sieci przygotowywaliśmy ściągę, tam umawialiśmy się na imprezy i wspólną naukę, zakochiwaliśmy się i rozstawaliśmy. Sieć nie jest dla nas technologią, której musieliśmy się nauczyć i w której udało nam się odnaleźć. Sieć jest procesem, który dzieje się i nieustannie przekształca na naszych oczach; z nami i przez nas. Technologie pojawiają się, a potem znikają, serwisy powstają i gasną, ale sieć trwa, bo sieć to my: komunikujący się ze sobą w naturalny dla nas sposób, bardziej intensywny i wydajny niż kiedykolwiek w historii ludzkości. Wychowani w sieci myślimy trochę inaczej*⁴³. Nie namawiam do żadnych „rewolucji kulturalnych” w zakresie obsady stanowisk nauczycielskich. Zauważajmy trendy, ale patrzmy na osiągnięcia poszczególnych osób – prawda! Rzecz w tym, że ta „rewolucja” już się dokonała i nie dostrzeganie jej konsekwencji musi prowadzić do katastrofy.

Ćwierkający amator bloguje i nie może żyć bez fejsa i jutjuba

Teoretyk filmowej psychoanalizy, Christian Metz, twierdził w latach 70. ubiegłego wieku, że widz zajmuje szczególną pozycję. Mianowicie wchodzi w opuszczone miejsce przez kolejnych uczestników tego procesu nadawania-odbierania przekazów. Gdy film był tworzony, istnieli realni aktorzy, z którymi widz nie miał żadnego kontaktu. W gotowym dziele nie ma realnych aktorów – tylko ich fantomy. Ale właśnie w tym

⁴² M. Filiciak, *Media, wersja beta. Film i telewizja w czasach gier komputerowych i internetu*, Wydawnictwo Katedra, Gdańsk, 2013.

⁴³ K. Czernski, *Do analogowych*, „Polityka”, nr 10 (2849), wydanie z dn. 07.03.2012.

momencie wkracza widz – jego zdolności projekcji i identyfikacji – zajmując miejsce wyobrażone.

Dzisiaj, dzięki usługom połączonych komputerów, rzecz jest dużo bardziej skomplikowana – a bycie online (całkowite lub częściowe z lekkim przesunięciem czasowym) staje się normalną procedurą użytkownika (już nie – odbiorcy) przekazów audiowizualnych. Zmienia się geografia, ale także pragmatyka procesu zajmowania miejsc i wchodzenia w opuszczone nisze. Wydaje się, że komunikatory (bardziej Facebook niż blogi) spowodowały paradoksalny nowy stan. Zamilkli ci wszyscy, którzy w stanie przedinternetowym mówili, a w każdym razie wydawało się, że mają tego potrzebę (starsi wiekiem, mądrzejsi – akademicy). Natomiast wypowiadają się nad miarę młodzi, bardzo młodzi i nastawieni introwertycznie. Dlaczego Internet pozbawił głosu dotychczasowe autorytety, a obdarzył głosem... lud? Demokratyzacja tego medium (totalna i nieznośna niekiedy) wiąże się ze stanem współczesnej technologii, która jest wprawdzie związana z pracą, ale także – jeśli nie przede wszystkim – z pragnieniem, z koniecznością funkcjonowania w społeczeństwie. Ktoś, kto jest pozbawiony kontaktu z technologią czuje się osobą wyalienowaną, impotentem w szerokim znaczeniu. Technologia funkcjonuje w rozmaitych wymiarach: jako rozrywka, komunikowanie, praca. Technologia nadaje ramy temu, co robimy. W kulturze popularnej technologia wzmacnia władzę, ale maskuje sposoby dominowania. W poprzednich modelach związek między poznaniem i reprezentacją był zasadniczy. Teraz wiedza służy konsumowaniu. Co więcej – przy tak dużym udziale komputerów (zależności od nich) wiedza może stać się formą konsumpcji.

Autor koncepcji technokultury pisze o „beznadziejnych proporcjach” przejścia od kultury przemysłowej do kultury medialnej, a następnie do kultury opartej na informacji, w konsekwencji do technokultury⁴⁴. Powstaje pytanie o różnorodność opinii na temat tekstów audiowizualnych, co wydaje się kwestią zasadniczą w procesie medialnego edukowania. Istnieje wielka pokusa uznania za prawdziwe przekonania, że ten, kto wie więcej, ten jest bliżej „prawdy” czy obrazu tego, „jak

⁴⁴ Zob. wstęp Timothy’ego Druckreya do pracy *Culture on the Brink. Ideologies of Technology*, (red.) G. Bender, T. Druckrey, Bay Press, Seattle 1994.

jest naprawdę”. Twórcy i nadawcy podają wiele przykładów skrajnego odczytywania i oceniania ich wytworów. Publiczność kieruje się stereotypami, uprzedzeniami: program jest oceniany w zależności od znanej nam postawy prowadzącego lub charakteru stacji nadawczej – analityczne zimne spojrzenie i zasada *sine ira et studio* odpoczywają beztrósko w świecie medialnych emocji. Psycholog podpowie, że świadomy wybór z potoku informacji tego, co jest ważne, na czym nam zależy, jest raczej marginalną aktywnością w naszym życiu. Zazwyczaj działamy rutynowo: automatycznie odbieramy i nawykowo rozumiemy świat. Ludzie muszą wiedzieć i rozumieć rzeczywistość, mieć poczucie, że nad nią intelektualnie panują – to elementarna potrzeba psychologiczna. Muszą więc upraszczać, dokonywać skrótów⁴⁵. Lubimy więc poglądy wyraziste, stanowcze i uproszczone – do czego w rozmowie medialnej zmuszany jest każdy przedstawiciel nauki, skłonny jedynie orzekać, że jego opinia jest jedną z wielu możliwych i zdarza się pod wieloma warunkami. Przodują w tym procederze tabloidy skłonne wydać opinię na podstawie tożsamości i wieku oskarżonego, a nie faktów.

W rozmowie z psychologiem pojawia się ponadto wyraźny wątek medialny (choć można zaryzykować stwierdzenie, że cała rozmowa o radzeniu sobie z informacją dotyczy mediów). Mianowicie: *Naprawdę potrafimy się tak odizolować, żeby widzieć coś w telewizji, ale tego nie widzieć? Często włącza się mechanizm, obserwowany przy okazji różnego rodzaju telewizyjnych debat – umacniania się we własnych poglądach. Podejmujemy dyskusję, ale nie dla negocjowania poglądów, nie dla ich uzgadniania. Wręcz przeciwnie, ma ona na celu przekonanie, że nasze poglądy to te właściwe. Wtedy stajemy się głusi na inne racje. (...) No właśnie rozmawiać warto, ale głosić zamkniętych poglądów pod pretekstem dyskusji nie warto. Jesteśmy doskonale przygotowani, by odrzucać wszystko to, co zagraża naszym przekonaniom*⁴⁶.

Dołączmy ten typ refleksji jako niezbędny czynnik współtworzenia edukacji medialnej – wszak wśród teorii wpływu mediów na nasze postawy i zachowania najważniejszym postulatem wydaje się ten, który nakazuje przede wszystkim spytać o kulturowe i osobnicze

⁴⁵ M. Kossowska w rozmowie z E. Wilk, *Przymus pewności*, „Polityka”, nr 15 (2903), wydanie z dn. 10.04.2013.

⁴⁶ Tamże.

motywy tego, co my robimy z mediami – a nie, jak do tej pory, co media robią z nami.

Proponuję czytelnikowi na zakończenie przyjrzenie się kilku wyodrębnionym usługom (jak dawniej mówiono), gatunkom (chyba na bakier z genologią) czy rodzajom aktywności internautów. Jestem przekonany, że skrótowy przegląd form sieciowej komunikacji może być odkrywczy dla jednych i inspirujący dla lepiej poruszających się w wirtualnej przestrzeni. W tej części współpracowałem ze znawczyniami tematu: Lidią Rudzińską i Małgorzatą Kowalewską, doktorantkami SWPS.

Po pierwsze: „wikipedyzacja” nauki, czyli problem rzetelności i wiarygodności

Powszechny Internet niewątpliwie zrewolucjonizował sposób, w jaki docieramy do informacji – nieskończone zasoby wiedzy i doświadczeń są dostępne w każdym miejscu, o każdym czasie i – przede wszystkim – natychmiast. Skrupulatne wyszukiwanie, docieranie do źródeł, selekcja otrzymanych informacji – wszystko to zostało uproszczone do kilku kliknięć i znaków wpisanych w wyszukiwarkę. Tak łatwy dostęp do nieograniczonych informacji jest kluczową cechą nowych mediów. „Cyfrowi tubylcy” sieci – głównie młodzież, która nie pamięta już czasów sprzed ery Internetu – poruszają się po nim niemal instynktownie. W przeszukiwaniu zasobów sieci, będących często szumem informacyjnym – przepełnionym nie tylko cenną wiedzą, lecz także błędnymi, krzywdzącymi bądź niesprawdzonymi informacjami, brakuje im jednak umiejętności wyselekcjonowania i ocenienia otrzymanych treści.

Korzystanie z najpopularniejszej wyszukiwarki – Google nie jest tak proste, jak mogłoby się to wydawać. Konieczna jest umiejętność doboru właściwych słów i świadomość tego, jak funkcjonuje ta wyszukiwarka (jak indeksuje sieć). Szacuje się, że niemal 80% zawartości Internetu jest „ukryte” przed popularnymi wyszukiwarkami. To, co uzyskujemy po wpisaniu hasła w Google czy Yahoo jest jedynie niewielką częścią informacji, które możemy z sieci uzyskać – pełne jej wykorzystanie wymaga jednak od użytkownika konkretnych kompetencji. Umiejętność zdobywania informacji jest w cyfrowym świecie

wartością nadrzędną, którą należy w młodych ludziach kształtować tak, aby byli oni świadomymi odbiorcami i współtwórcami sieci.

Jednym z najpopularniejszych źródeł informacji dla młodych uczniów i studentów są internetowe encyklopedie oparte na zasadzie otwartej treści, których najpopularniejszą „przedstawicielką” jest Wikipedia. Jej anglojęzyczna wersja zawiera ponad 4 mln artykułów (ok. 2,5 miliarda słów) co stanowi 50 razy więcej niż w dotychczas największej encyklopedii: Britannice. Polska Wikipedia pod względem liczby artykułów znajduje się na 4. miejscu na świecie; zaskakujące jest to, że język polski wyprzedza nawet język hiszpański.

Ludzie nauki wypowiadali Wikipedii wojnę od początku jej istnienia, zarzucając jej brak rzetelności, wiarygodności oraz niską wartość edukacyjną. Jednakże pomimo licznych obaw wobec otwartych encyklopedii, nie można zapominać o wielu płynących z niej korzyściach, które czerpać może jednakże tylko świadomy odbiorca. Wikipedia nie jest i nie powinna być traktowana jako źródło nieomyłne, stanowi bowiem dzieło zbiorowej inteligencji – opierające się na demokratycznej zasadzie tworzenia informacji, zakładającej, że to większość ma rację. Tradycyjne encyklopedie tworzone są przez wyselekcjonowane grupy eksperckie – specjalistów w swojej dziedzinie, zaś otwarta encyklopedia pozwala każdemu na edycję haseł. Artykuł o fizyce kwantowej może napisać nie tylko naukowiec, specjalista w tej dziedzinie, lecz także hobbista, który swoją wiedzę czerpie np. z sieci. Nie oznacza to jednak, że każdy może napisać cokolwiek i będzie to uznane za słuszne – hasła są kontrolowane przez samych użytkowników, a niekompletne lub celowo błędne informacje są przez nich na bieżąco wyszukiwane i poprawiane.

Sami inicjatorzy tej często obdarzanej przez uczniów zbyt wielkim kredytem zaufania internetowej encyklopedii przyznają, że nie wszystkie hasła w niej zawarte są prawidłowe: William Beutler, szef Beutler Wiki Relations wyraził opinię, że nieprawdziwe informacje nie są niczym nowym na Wikipedii, a im staranniej zostały opracowane, tym trudniej je wychwycić. Tak też, przez pewien czas użytkownicy mogli się od Wikipedii „nauczyć” między innymi, że Platon jest hawajskim surferem i popularnym prezenterem pogody oraz że istnieje mięsożerne drzewo o nazwie Dunak (oczywiście fikcyjne). Niektóre informacje

wprowadzające czytelników w błąd, tak dobrze imitowały prawdziwe hasła, że na Wikipedii funkcjonowały latami: Chen Fang, student z Harvardu, przedstawiał się na Wikipedii jako mer niewielkiego miasta w Chinach i informacja ta pozostała w encyklopedii przez 7 lat. Fikcyjna informacja o rzekomej wojnie w Indiach, trwającej w latach 1640-1641 pomiędzy Portugalią a Imperium Maratha (znanej jako „konflikt o Bicholim”), została usunięta dopiero po 5 latach, lecz do dziś funkcjonuje w sieci, zaś w polskojęzycznej Wikipedii przez 2 lata (w latach 2006-2008) funkcjonowała fikcyjna postać – Henryk Batuta, działacz Komunistycznej Partii Polski, więzień obozu w Berezie Kartuskiej. Jego tożsamość była tak wiarygodna, że pomimo usunięcia błędnej informacji z encyklopedii, nadal można ją znaleźć nie tylko w sieci, lecz także w tradycyjnych źródłach (niektórych książkach i czasopismach).

Wikipedia stanowi cenne źródło informacji, którego nie powinniśmy się obawiać, ważne jest jednak to, aby jej użytkownik nauczył się krytycznego podejścia do źródeł. Google i Wikipedia to pomocne narzędzia naukowe, nie zastąpią one jednak unikalnej wiedzy eksperckiej – mogą wspomagać, a nie zastępować tradycyjne formy edukacji.

Po drugie: fenomen YouTube’a jako przykład rewolucji audiowizualnej, czyli zanikanie różnic pomiędzy amateorem a profesjonalistą

Każdego dnia w serwisie YouTube, oferującym użytkownikom oglądanie oraz udostępnianie materiałów wideo, umieszczanych jest ok. 85 tysięcy filmów. Część z nich to materiały profesjonalne – pochodzące od firm, organizacji i instytucji – większość jednak to materiały umieszczane przez użytkowników prywatnych. Serwis od samego początku swojego istnienia oferował darmowe usługi, których celem miała być autopromocja użytkowników czy też „transmitowanie siebie” (pierwsze hasło na YouTube brzmiało „Broadcast yourself”). Użytkownik tego portalu ma dwie możliwości: zarejestrować się i tym samym zyskać możliwość tworzenia własnego kanału (umieszczania filmów, informacji o sobie), a także komentowania filmów, tworzenia własnych list, subskrybowania innych kanałów lub też pozostać niezarejestrowanym – co pozwala jedynie na oglądanie filmów.

Początkowo największą popularność w tym serwisie zdobywały materiały profesjonalne, które zamieszczane były na YouTube zarówno przez twórców, jak i innych użytkowników serwisu (często bez wiedzy i zgody autorów). YouTube stał się miejscem, w którym można odnaleźć niemal każde nagranie muzyczne, program telewizyjny czy spot reklamowy, tym samym będąc najbogatszym archiwum audiowizualnym w historii. Wraz z rozwojem serwisu oraz wzrostem dostępności szybkiego i stałego Internetu (pozwalającego nie tylko na odbieranie, lecz także na przysyłanie filmów), na YouTube coraz większą sławę zyskiwały amatorskie materiały. Nagrania te najczęściej miały ekstremalną i szokującą zawartość (nagrania z „ukrytej kamery”, materiały z wypadków) lub też miały charakter rozrywkowy (zabawne wpadki, filmy o zwierzętach). Użytkownik udostępniający dany film zwykle się nie ujawniał – osoba prezentująca materiał nie była istotna dla innych użytkowników, a najpopularniejsze filmy miały różnych autorów (w niewielu przypadkach jeden autor miał większą ilość bardzo popularnych filmów).

Rosnąca popularność YouTube’a, połączona z szeroko dostępnym Internetem, a także nowymi zasadami serwisu (użytkownicy o największej liczbie wyświetleń oraz z dużą grupą subskrybentów otrzymują wynagrodzenie za każdą odsłonę ich filmu pod warunkiem, że zgodzą się na zamieszczanie reklam) przyczyniły się do powstania nowego typu youtubowych amatorskich programów. Wysoką oglądalność zyskują teraz nie filmy, lecz kanały YouTube’a. Kanał ma jednego lub kilku stałych autorów (tzw. youtuberów), nazwę oraz konkretną tematykę. Już nie tylko zawartość ma znaczenie, użytkownicy oglądają film, ponieważ są ciekawi kolejnego nagrania danego autora. Widzowie kanału często nie wiedzą, o czym jest dany film, wiedzą natomiast jaki jest styl autora. Przypomina to oglądanie ulubionego programu telewizyjnego. Twórcy najpopularniejszych programów na YouTube (niektóre mają milionowe wyświetlenia) stają się osobami rozpoznawalnymi i wykorzystują swoją internetową sławę w dalszej karierze, często podpisują umowy sponsorskie lub też zamieszczają reklamy na swoim kanale, co pozwala im na czerpanie zysków ze swojej twórczości. Amatorski twórca na YouTube może pozwolić sobie na większą swobodę wypowiedzi, nie ograniczają go zasady obowiązujące w stacjach telewizyjnych, jego jedynym kontrolerem jest odbiorca. Medium, dla

którego tworzy, stawia mniej ograniczeń niż tradycyjne media, przez co twórczość może być bardziej kontrowersyjna, przełamywać tabu, wydaje się pozbawiona kontroli.

Kreatywność, jaką wykazują się amatorscy twórcy na YouTube świadczy o tym, że użytkownicy sieci są coraz bardziej świadomi możliwości, jakie daje im technologia. Sieć nie jest już tylko szczeblem do dalszej kariery (telewizyjnej, radiowej), staje się docelowym medium, w którym spełniać się mogą ambitni i pomysłowi artyści. YouTube może mieć również wartość edukacyjną – otwiera wiele możliwości dla tych, którzy chcą spróbować swoich sił np. jako dziennikarze czy reżyserzy i pozwala sprawdzić swój warsztat. Publikujący swoje prace muszą mieć jednak świadomość, że choć na YouTube mogą zyskać popularność i pieniądze, to wystawiając się na ocenę, mogą również spotkać się z ostrą i często niesprawiedliwą krytyką.

Po trzecie: nowe narzędzie komunikowania społecznego, czyli Twitter w służbie informacji

Twitter jest mikroblokiem, czyli rodzajem dziennika internetowego, tworzonego za pomocą krótkich, często jednozdaniowych, wpisów. Jest to darmowy serwis, posiadający cechy portalu społecznościowego, który opiera się na usługach wysyłania oraz odczytywania tak zwanych tweetów. Tweetem określa się krótką, nieprzekraczającą 140 znaków wiadomość tekstową, wyświetlaną na stronie użytkownika oraz dostarczaną pozostałym użytkownikom, którzy obserwują dany profil. Twitter (od ang. słowo: ćwierkać) powstał w 2006 roku i szybko stał się jednym z najszybciej rosnących serwisów społecznościowych w USA, wymienianym często obok serwisu Facebook, jako najczęściej odwiedzany przez internautów. Jedną z przyczyn szybkiego rozwoju tego portalu społecznościowego jest jego kompatybilność z telefonami komórkowymi nowej generacji oraz tabletami typu iPad. W maju 2009 roku mikroblogowało na Twitterze (dzięki Twitterowi?) już 32 miliony użytkowników z całego świata.

Twitter jest narzędziem ułatwiającym tworzenie się i utrwalanie sieci społecznych opartych na ciągłej komunikacji. Jest skierowany do użytkowników przyzwyczajonych do porozumiewania się za pomocą

SMS-ów i komunikatorów internetowych takich jak gadu-gadu. Oferuje on swoim użytkownikom możliwość szybkiego dzielenia się wrażeniami, odczuciami i emocjami. Jego spontaniczność, w połączeniu ze znacznym ograniczeniem objętości komunikatu sprawia, że tweety działają na zasadzie szybkiej wymiany myśli. Tweety są graficznym zapisem słowa mówionego, są mocno nacechowane emocjami i pełne potocznych zwrotów i skrótów myślowych.

Pierwsza wiadomość w eksperymentalnej wersji serwisu (wtedy funkcjonowała jeszcze nazwa: Twttr) została przesłana 21 marca 2006 roku, przez jednego z fundatorów. Jack Dorsey opublikował tweet o treści: *Inviting coworkers*. Natomiast pierwszy tweet z przestrzeni kosmicznej został przesłany w maju 2009 roku, przez przebywającego na pokładzie międzynarodowej stacji kosmicznej astronautę NASA – T.J. Creamera i brzmiał on: *Hello Twitterverse! We r now LIVE tweeting from the International Space Station – the 1st live tweet from Space! :) More soon, send your's*. O tym jak szybko rozrasta się Twitter świadczą opublikowane na oficjalnym blogu serwisu statystyki: w 2011 roku użytkownicy Twittera wysyłali 140 milionów tweetów dziennie, każdego dnia powstawało około 460 tysięcy nowych kont na serwisie. Jak dotąd rekordową liczbę tweetów na sekundę zanotowano 25 czerwca 2009 roku (w dniu śmierci Michaela Jacksona) – 456 wiadomości na sekundę⁴⁷.

Polska Twittosfera zdecydowanie zdominowana jest przez media i polityków. Najpopularniejsze na Twitterze konta należą właśnie do posłów i dziennikarzy – to oni napędzają polskojęzyczną dyskusję na mikroblogu. W przeciwieństwie do Facebooka, gdzie publikowane treści mają najczęściej charakter oficjalny, Twitter wciąż pozostaje miejscem swobodnej wymiany zdań. Tweety osób publicznych (dostępne dla wszystkich) bywają niecenzuralne, osobiste lub nawet niezgodne z ich oficjalnymi, publikowanymi w mediach stanowiskami. Intymna atmosfera i wolność wypowiedzi panująca na mikroblogu to jednak tylko pozory – publikujący są bowiem pod ciągłą obserwacją innych mediów. Dziennikarze chętnie cytują wypowiedzi kolegów z branży lub polityków w swoich artykułach, często traktują tweety jak oficjalne oświadczenia. Dziennikarz poszukujący informacji o stosunku

⁴⁷ Zob. *Twitter blog*. Pobrano z lokalizacji <http://blog.twitter.com>, [dostęp: 14.03.2011].

polityka do danego tematu nie zawsze pyta go o zdanie – czasem jedynie kopiuje opublikowane na Twitterze opinie.

Twitter staje się niezastąpionym narzędziem nie tylko dla profesjonalnych dziennikarzy, korespondentów wojennych czy muzyków będących w trasie koncertowej, ale także dla świadków istotnych wydarzeń – osób będących na właściwym miejscu w odpowiednim czasie. Przykładem na to, jak szybko następuje obieg informacji na mikroblogach może być mobilizacja użytkowników Twittera podczas trzęsienia ziemi w Japonii. Internauci, już po kilku minutach od pierwszych wstrząsów, zaczęli zamieszczać mapy Tokio z zaznaczonymi miejscami, w których można się schronić, informowali o zagnionych. Obserwując wpisy typu – *właśnie poczułem wstrząs*, można odtworzyć, minuta po minucie, przebieg całego wydarzenia. Gdy w 2008 roku nastąpiło trzęsienie ziemi w Chinach – informacje o tym pojawiły się na Twitterze ok. 2 min. przed potwierdzeniem z Instytutu Geologii w USA oraz ponad 45 min. przed komunikatem CNN.

Jedną z interesujących właściwości Twittera jest fakt, iż zamieszczane przez użytkowników wiadomości oraz zdjęcia bywają bardzo osobiste. Według badań opublikowanych w magazynie „Forum” wzajemną inwigilację użytkowników portali społecznościowych (takich jak Facebook czy Twitter) porównać można z dynamiką małego miasteczka, z tą różnicą, że to miasteczko obejmuje cały świat. Opisane zjawisko zyskało termin *awareness* (z ang. świadomość) i oznacza ciągle zwracanie uwagi na siebie nawzajem. To właśnie pozorną świadomość otoczenia, trudna z powodu ciągłego szumu spowodowanego nadmiarem informacji zawartych w tweetach, daje rodzaj poczucia, że wiemy, jak żyją i co czują inni ludzie (mniej lub bardziej nam bliscy). Nadawane i odbierane wiadomości często są trywialne i dotyczą rzeczy pozbawionych znaczenia, stąd pojawia się sytuacja określona jako „wiemy coś, nie widząc nic”⁴⁸.

Mobilność i wszechobecność mediów internetowych ma jednak nie tylko pozytywne skutki, a u niektórych osób stałe połączenie z siecią powoduje uzależnienie od mikroblogowania czyli tzw. twittermanię. Stałą potrzebę bycia w sieci i komunikowania określa się aktywnością

⁴⁸ Zob. G. Diez, (12/2011), „Süddeutsche Zeitung”, *Forum*.

typu: *being always on*, która może mieć wpływ na psychikę, zwłaszcza młodych ludzi. U części mikrobloggerów, którzy zostali pozbawieni dostępu do telefonu (z powodu jego awarii czy wyladowania baterii) zaobserwowano nerwowość, a nawet w skrajnych przypadkach agresję⁴⁹.

Z pewnością istnieje cienka granica pomiędzy zachwytem nad wszechobecnością i łatwością komunikacji (odczuciem twitterrific – twitter-wspaniałości) i twittermanią (twitter-obsesją). Takie uzależnienie, przez samych użytkowników zostało opisane jako ciągłe uczucie rozdygotania, skoków adrenaliny i nerwowego zniecierpliwienia (gdy nie pojawia się żadna nowa wiadomość). Dla młodzieży Twitter oraz inne media społecznościowe stają się najważniejszym (a czasem jedynym) sposobem na komunikowanie się z rówieśnikami. Taka zależność od technologii i wciąż napływających informacji (często stanowiących trudny do wyselekcjonowania szum) może prowadzić do problemów w naturalnych, osobistych kontaktach, jest także często powodem niezrozumienia pomiędzy dziećmi a rodzicami.

Po czwarte: memy jako nowy sposób komunikacji i wyrażania emocji w sieci

Wśród najczęściej odwiedzanych przez polskich użytkowników stron internetowych znajdują się serwisy typu demotywatory.pl oraz kwejk.pl. Są to strony, na których zamieszczane są wymowne obrazki wraz z krótkim komentarzem. Demotywatory są parodią amerykańskich zdjęć motywacyjnych – często zamieszczanych w biurach dużych korporacji, mających motywować pracowników do osiągnięcia pożądanego przez firmę celu. Zamieszczane na demotywatory.pl obrazki mają funkcję prześmiewczą, są cynicznym komentarzem do otaczającej rzeczywistości bądź też mają na celu zasmucić (i tym samym demotywować do działania) odbiorców. Kwejk.pl jest natomiast odpowiednikiem bardzo popularnej anglojęzycznej strony 9gag.com – na której zamieszczane są humorystyczne obrazki, krótkie komiksy oraz niewielkie pliki wideo. Kwejk.pl w 2013 roku był najpopularniejszym

⁴⁹ Zob. A. Maj, *Wikifikacja wiedzy, Travel 2.0 i globalhood*, [w]: Kody McLuhana. *Topografia nowych mediów*, (red.) A. Maj, M. Derda-Nowakowski, z udziałem D. de Kerckhove'a, Wydawnictwo Naukowe ExMachina, Katowice 2009, s. 143-168.

polskim rozrywkowym portalem internetowym⁵⁰. Wymienione serwisy oferują swoim użytkownikom nie tylko przeglądanie obrazków, lecz także ich tworzenie i zamieszczanie. Tworzenie nowych obrazków jest bardzo łatwe, internauci mogą bowiem skorzystać z gotowych szablonów – muszą jedynie wybrać ilustrację i dopisać do niej tekst. Powtarzające się w obrazkach motywy (hasła, rysunki, zdjęcia), do których przypisane jest określone znaczenie, zyskują miano memów internetowych. Obrazek staje się memem w chwili, gdy zaczyna być powielany, modyfikowany i rozpowszechniany – ta „zaraźliwość” jest podstawową jego cechą. W ten sposób prosty rysunek przedstawiający smutną twarz zaczyna oznaczać samotność (*Forever alone*), ludzik z kilku kresek oznacza sukces lub wygraną, a kadr z filmu „Willy Wonka i fabryka czekolady” staje się cynicznym podpisem wyrażającym np. „Ach, więc skończyłeś 18 lat, opowiedz mi, jaki jesteś dorosły”.

Spółeczeństwo sieci tworzy unikalny kod, do którego odczytania konieczne jest świadome uczestnictwo w kulturze Internetu. Aby zrozumieć memy, nie wystarczy samo przeglądanie zasobów sieci, trzeba się do niej „podłączyć” aktywnie⁵¹. Memy są czytelne tylko dla niektórych użytkowników, tym samym zyskują wartość identyfikującą: „jeśli rozumiesz memy, które tworzy nasza grupa, jesteś jednym z nas”, bardzo szybko też tracą one aktualność, stają się niemodne. Aby rozumieć język memów, należy być wciąż na bieżąco, łatwo bowiem można nie zauważyć momentu, w którym się modyfikuje, ulega hybrydyzacji i zyskuje zupełnie inne znaczenie.

Memy powstają niezwykle szybko, są komentarzem i krytyką aktualnych wydarzeń, tym samym stając się cennym źródłem informacji o nastrojach społecznych, są one sposobem na rozładowanie emocji i ośmieszenie (a tym samym „oswojenie”) trudnych sytuacji. Memami stają się przypadkowe zdjęcia i ilustracje często zamieszczane w sieci w innym celu. Bywa, że zamiast fikcyjnych postaci i prostych rysunków użytkownicy do stworzenia mema wykorzystują zdjęcia realnych osób, które umieściły je zbyt pochwinnie w Internecie (lub też ktoś zrobił

⁵⁰ *Ranking Alexa*, [online:] <http://www.alexa.com/siteinfo/kwejk.pl>, [dostęp: 12.09.13].

⁵¹ M. Kamińska, *Nieczne memy. Dwanaście wykładów o kulturze Internetu*, Galeria Miejska Arsenał, Poznań 2011, s. 63.

to za nie). Memy te bywają sympatyczne, tak jak *Ridiculously photogenic Guy* (czyli *absurdalnie fotogeniczny gość*): mem przedstawiający uczestnika maratonu, który wyjątkowo dobrze wyszedł na przypadkowym zdjęciu i stał się symbolem urody i charyzmy, jednakże w zdecydowanej większości osoby, które się nimi stają mają nadawane cechy pejoratywne. Bohater takiego memu szybko staje się ofiarą żartów, często okrutnych lub wulgarnych. Osoba, której zdjęcie zostało wykorzystane jest bezbronna: wszelki sprzeciw może jedynie pogorszyć jej sytuację (mem żywi się uwagą i kontrowersją) – pozostaje jej czekać, aż konkretny motyw znudzi się użytkownikom. Choć memy wymierają śmiercią naturalną, to zawsze pozostają w sieci, mogą więc wyrządzić trwałą szkodę nieświadomemu (często początkującemu) internaucie. Słowem: mem to skuteczne narzędzie do polemik i wszelkich wojen z zakresu komunikacji międzyludzkiej.

Po piąte: blogi, czyli triumf pisaniny

Blog jest rodzajem strony internetowej prowadzonej przez jednego bądź kilku autorów, którzy nie muszą posiadać wiedzy z zakresu tworzenia portali www. Najczęściej przypomina on internetowy pamiętnik, który ma odwrotną chronologię tzn. najpierw wyświetlają się wpisy najnowsze. Blogi mogą zawierać zdjęcia, linki, wewnętrzny podział na kategorie czy archiwum. Zazwyczaj są przeznaczone do publicznego odbioru, choć istnieje możliwość ustawienia prywatności. Dzięki możliwości komentowania i tagowania wpisów tego typu strony stały się przestrzenią do wymiany poglądów i integracji pomiędzy osobami dzielącymi podobne zainteresowania, hobby, umiejętności, problemy czy doświadczenia.

Początki istnienia blogów można utożsamiać z początkami wymyślonej przez Tima Bernersa-Lee sieci www i rokiem 1993, kiedy to została ona otwarta dla szerokiej publiczności. Wtedy w Internecie powstawało mnóstwo prywatnych stron, które niejednokrotnie były udostępniane publicznie jeszcze przed ich całkowitym dokończeniem⁵². Te „portale w budowie”, które były aktualizowane przez swoich właścicieli, dzisiaj

⁵² J.W. Rettberg, *Blogowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 41-51.

można uznać za pewnego rodzaju prototyp bloga. Rok później zaczęły pojawiać się pierwsze dzienniki online. Jednym z nich, był links.net założony przez Justina Halla. Autor opisywał w nim swoje życie i zamieszczał uporządkowane chronologicznie linki. Nie istniał jednak wtedy konkretny termin opisujący tego typu strony. Na początku lat 90. weblogami, czyli „dziennikami sieciowymi” nazywano zestawienie liczby odwiedzin strony, z jej odsłonami i przekazanymi danymi. Dopiero w 1997 roku za sprawą Jorna Bagera ów termin zaczął określać strony, które są rodzajem internetowych pamiętników. Jest on autorem bloga Robot Wisdom, na którym początkowo umieszczał linki godne polecenia. Pierwsze blogi znacząco różniły się od tych obecnych. Po pierwsze pod względem publikowanej na nich treści. Po drugie tym, że ich autorzy musieli wówczas znać podstawy HTML, by móc je edytować. Pod koniec 1998 roku powstał pierwszy portal, który umożliwiał łatwe prowadzenie „internetowego dziennika”. Jego użytkownicy musieli natomiast przestrzegać wymogów edytorskich, do których należało między innymi to, że mieli pozostać anonimowi. Dzisiejsze blogi są pisane również przez osoby publiczne, firmy, a także przez kilku autorów naraz.

Z przeprowadzonych w 2009 roku w Polsce badań wynika, że blogi są głównie prowadzone przez osoby młode. Motywy, dzięki którym autorzy decydują się na prowadzenie wirtualnego pamiętnika są liczne, między innymi wyrażenie osobistych odczuć, emocji lub opinii, zachowanie pomysłów, doświadczeń i uczuć na przyszłość, a także nawiązanie kontaktów⁵³. Na oficjalnym blogu autorów badania czytamy post z 2009 roku: *W ciągu ostatniego tygodnia blogi czytało ponad 120 tys. dzieci, rzadziej niż raz na tydzień zagląda do nich ponad 180 tys. młodych internautów. Aktualnie bloga prowadzi ponad 75 tys. dzieci, kolejne 105 tys. zajmowało się blogowaniem w przeszłości. Komentujących blogi jest niewiele mniej niż piszących, swoje zdanie na temat przeczytanych treści wyraża ponad 160 tys. osób w wieku 7-14 lat*⁵⁴. Aktywne blogowanie daje młodym możliwość autoekspresji, rozwijania swoich zainteresowań

⁵³ Badanie ankietowe (bezpośrednie wywiady z respondentami) zrealizował na zlecenie PBI i Gazeta.pl instytut Millward Brown SMG/KRC w listopadzie 2008 roku na reprezentatywnej próbie 1376 dzieci w wieku 7-14 lat.

⁵⁴ *Badanie blogosfery*, [online:] <http://badanieblogosfery.blox.pl/html/1310721,262146,14,15.html?5,2009>, [dostęp: 30.07.2013].

i dzielenia się przemyśleniami z szerszym kręgiem odbiorców. Ich autorzy szkolą w ten sposób swój warsztat literacki czy umiejętność fotografowania. Dzięki możliwości komentowania ich wpisów autorzy rozwijają, tak cenną w dzisiejszych czasach, umiejętność udziału w publicznej dyskusji i odpowiedniego argumentowania swoich racji. Jak zauważył Paul Levinson: *Komentarze są dziś najczęstszą formą trwającego nieustannie, opartego na piśmie dyskursu w przestrzeni nowych mediów (...) stanowią tym samym przejaw demokratycznej alternatywy dla informacji znajdującej się w rękach ekspertów*⁵⁵. Warto również spojrzeć na blogi w kontekście dramatycznego spadku czytelnictwa. Najwięcej czytają ci, których rodzice są aktywnymi czytelnikami⁵⁶. Jeśli jednak dzieci nie mają w domu odpowiednich wzorców, blogi mogą się okazać wyjątkowo cennym składnikiem dla ich prawidłowego rozwoju. Elektroniczna forma, ciekawa szata graficzna, a także niezliczona oferta tematyczna przyczyniają się do tego, że zrażona do książek młodzież „wchłania” duże ilości tekstu, nie biorąc pod rozwagę tego, że czyta.

Czytanie i prowadzenie blogów są bez wątpienia ciekawymi formami spędzania czasu przed komputerem. Jednak trzeba mieć na względzie, że nie każdy blog należy traktować poważnie. Po pierwsze – wiele z nich jest prowadzonych przez autorów, którzy kierują się pobudkami finansowymi. Należą do nich specjaliści od marketingu, ale też osoby, które decydują się na umieszczenie w swoim „wirtualnym pamiętniku” reklamy. Dla takich autorów najważniejsze jest wówczas to, żeby pozyskać jak największą liczbę odwiedzin, a nie stałych czytelników. Zdarza się też, że są one prowadzone przez fikcyjne postaci. Taki przypadek miał miejsce w 2001 roku w USA, kiedy to fikcyjna Kaycee Nicole pisała bloga jako osoba chora na białaczkę. Po jej rzekomej śmierci, internetowi znajomi postanowili odkryć prawdziwą historię dziewczyny. Okazało się, że strona była oszustwem, w które zaangażowało się tysiące cybernautów⁵⁷. Podobnie

⁵⁵ P. Levinson, *Nowe, nowe media*, przeł. M. Zawadzka, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, s. 43.

⁵⁶ R. Chymkowski i in., *Spółeczny zasięg książki w Polsce w 2012 r.*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2013, [online:] <http://www.bn.org.pl/download/document/1362741578.pdf>, [dostęp: 9.09.2013].

⁵⁷ B. Johnson, „The Guardian”, 28 maja 2001, [online:] <http://www.theguardian.com/technology/2001/may/28/internetnews.mondaymediasection>, [dostęp: 11.09.2013].

z fikcyjnymi blogami znanych postaci, które zakładają ich fani lub dziennikarze, którzy posiadają dużą wiedzę na temat danego celebryty. Blogi nie mają również tak dużej kontroli, jak inne przestrzenie internetowe, gdzie są administratorzy, moderatorzy czy redakcja, stąd często pojawiają się na nich treści nieodpowiednie lub niebezpieczne dla młodego odbiorcy. Jednymi z nich są te związane z tematyką zaburzeń odżywiania tzw. „Pro Ana”. W ciągu ostatnich kilku lat powstały setki tego typu witryn. Wiele z nich aktualnie nie działa bądź zostały przeniesione na inne serwery. Istnieje jednak duża liczba blogów „Pro Ana”, które są w pełni dostępne dla internautów. Przedstawiane na nich treści są kontrowersyjne, niebezpieczne dla zdrowia, spotykają się więc z krytyką osób z zewnątrz. Ich autorki zamieszczają wprawdzie „klauzulę”, że nie namawiają swoich czytelników do preferowanego przez siebie „stylu życia” i sposobu odżywiania. Zabezpieczają się więc w razie ataku ze strony innych użytkowników sieci. Mimo to, takie strony wciąż istnieją i tym bardziej utwierdzają ich założycielki w przekonaniu o słuszności prowadzenia swoich „pamiętników” i pielęgnowania tego niezrozumianego społecznie ruchu. Najczęściej ich czytelniczkami są młode kobiety i nastolatki, które bardzo poważnie traktują porady autorek.

Po szóste: Facebook, czyli nowe struktury społeczne

Serwis Facebook został założony w 2004 roku z myślą o tym, żeby studenci Harvardu mogli odszukiwać w sieci szkolnych znajomych. Portal szybko zyskiwał na popularności, więc rozszerzono jego zasięg – najpierw na uczniów innych amerykańskich uczelni, a potem zwykłych użytkowników z całego świata. W 2008 roku serwis przetłumaczono również na język polski, czyniąc go jednym z najpopularniejszych portali społecznościowych w kraju.

Badacze twierdzą, że w cyberprzestrzeni powstają nowe społeczeństwa, które nie wymagają od swoich członków spójności miejsca i języka, istnienia przywódcy czy jakiegokolwiek hierarchii⁵⁸. Wirtualne

⁵⁸ S. Jones, *Cybersociety. Revisiting Computer-Mediated Communication and Community*, SAGE Publications, London 1995.

„otwarte granice” przyczyniają się do tego, że młodzież na przykład za pośrednictwem Facebooka może nawiązać międzynarodowe kontakty i wejść do społeczności, która jest odmienna od ich realnego świata. Ta forma komunikacji jest przydatna także w takich życiowych sytuacjach, jak przeprowadzka do nowego miasta czy decyzja o studenckiej zagranicznej wymianie. Niepodważalną zaletą serwisu jest darmowy charakter, co czyni go dostępną dla wszystkich formą komunikacji (oczywiście wymaga dostępu do sieci).

Facebook, jak i inne portale społecznościowe, przyczynił się do tego, że kontakty międzyludzkie zostały częściowo przeniesione do wirtualnego świata. Z przeprowadzonych w 2010 roku badań wynika, że przeciętny polski nastolatek spędza około 20 godzin tygodniowo online, a ten czas w dużej mierze poświęca na kontakty z rówieśnikami. Aż 43% naszej młodzieży ma profile na portalach społecznościowych. Przez dorosłych często traktowane jako strata czasu, dla młodych okazują się ważnymi narzędziami uspołeczniania. Rozmowy prowadzone online mają znaczący wpływ na kształtowanie się ich świadomości dotyczącej społecznego obioru własnej osoby. Tego typu serwisy dają możliwość swobodnego wyrażania samego siebie, dzielenia się swoimi pasjami, a także są płaszczyzną autoprezentacji. Socjologowie twierdzą, że w czasach płynności dotychczasowych układów społecznego odniesienia, koledzy z Facebooka zaczynają stawać się istotnym stabilnym tłem do oceny własnych osiągnięć⁵⁹. Serwis jest też szczególnie przydatny dla nieśmiałej czy zamkniętej w sobie młodzieży. Cyberprzestrzeń jest dla nich bezpieczniejszym miejscem do zawierania i podtrzymywania kontaktów, nawet z tymi, których znają osobiście. Jest jednak druga strona medalu. Owo przyzwyczajenie do pielęgnowania wirtualnych znajomości, przyczynia się czasem do trudności w podtrzymywaniu relacji z innymi w świecie realnym.

Facebook stał się doskonałym źródłem informacji. Jest to szczególnie ważne w przypadku młodzieży, która zazwyczaj odnosi się z dystansem do typowo informacyjnych portali, programów czy prasy.

⁵⁹ M. Marody, *Poszukiwanie dowodu na własne istnienie*, [w:] M. Filiciak i in., *Młodzi i media. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*, Warszawa 2010, s. 65-69.

Wśród młodzieży panuje przekonanie: „jeśli nie ma Cię na Facebooku, to nie istnieje”. Tak więc ważne w kontekście edukacji medialnej jest uczenie czytania tego powiedzenia na wspak. Publikowanie na swoim profilu nieprzemyślanych informacji może przynieść negatywne konsekwencje w realnym życiu. Przeciętny użytkownik ma bowiem w grupie „swoich znajomych” osoby z bardzo różnych środowisk, z którymi ma różne relacje. Napisane przez młodych posty mogą zostać opacznie odebrane przez część z wirtualnych przyjaciół, trafić do innych adresatów niż zamierzali, czy zranić czyjeś uczucia. To także ważna wskazówka dla wszystkich pedagogów decydujących się na założenie konta na Facebooku, w celu zapraszania na niego swoich uczniów. Nie każdy młody człowiek będzie czuł się komfortowo, gdy zostanie przyjęty do grona znajomych nauczyciela. Taki wybór należy uszanować i nie odbierać go osobiście.

Po siódme: komunikacja na forach i czatach. Netykieta w walce z *flamingiem* i *trollingiem*

Mimo wielu zalet komunikacji za pośrednictwem Internetu, ma ona również swoją „ciemną stronę”. W Polsce więcej mówi się o zagrożeniach, jakie czyhają na jego najmłodszych użytkowników od 2004 roku, kiedy wyemitowano reklamę społeczną, zrealizowaną w ramach programu *Dziecko w Sieci*, pod hasłem *Nigdy nie wiadomo, kto jest po drugiej stronie*. Był to wówczas pierwszy projekt, w którym poświęcono uwagę problemowi uwodzenia dzieci w cyberprzestrzeni. Szokująca kampania, dzięki zaangażowaniu mediów, trafiła do ponad 70 % ogółu Polaków. Pedofilia to poważne, ale nie jedyne zagrożenie w kontekście dyskusji wokół konsekwencji wynikających z korzystania z Internetu przez dzieci i młodzież. Jednymi z nich są trolling, flaming i wirtualna zmiana płci.

Komunikacja wirtualna oparta jest na dyskusji pomiędzy internautami, która często odbywa się w czasie nierzeczywistym. Owa nierzeczywistość, a także pewnego rodzaju trwałość (w przeciwieństwie do niezarejestrowanego słowa mówionego), daje możliwość wprowadzenia cenzury. W cyberprzestrzeni owa cenzura nazywana jest netykieta. To ukształtowany na zasadach umowy społecznej kodeks zachowania

obowiązujący w danej przestrzeni internetowej np. na forum internetowym. Najczęściej tego typu regulaminy są do siebie bardzo podobne i umieszcza się je w dziale FAQ (*Frequently Asked Questions*). Zachowania (czyli wpisy, komentarze, posty), które od niego odbiegają są najczęściej usuwane przez tzw. moderatora. Moderatorem nazywa się osobę, która jest uprawniona do tego, aby:

- kasować treści niepoprawne (np. napisane dużymi literami; zawierające treści obraźliwe dla innych; porady wprowadzające w błąd; informacje, które zostały powielone),
- usuwać lub blokować na jakiś czas użytkowników, którzy nie przestrzegają etykiety.

Na wielu forach internetowych istnieje hierarchia moderatorów i związane z nią uprawnienia dla konkretnych członków. Najczęściej zostają nimi osoby, które są zaangażowane w dane forum internetowe i chcą przyczynić się do tego, by pojawiające się na nim treści były poprawne. Taka osoba może zostać wybrana przez innych forumowiczów, zgłosić się sama lub może jej zaproponować pełnienie tej funkcji administrator całego forum.

Flaming znany również jako *bashing*, to wroga i obraźliwa interakcja pomiędzy użytkownikami Internetu, często wykorzystująca wulgaryzmy. Określenie początkowo odnosiło się do „wybuchowych wypowiedzi użytkowników”. W 1983 roku w „The Hacker’s Dictionary” termin zdefiniowano jako *mówienie wściekle i nieustannie na nieciekawym temat lub przyjmując (względem jakiegoś tematu) postawę jawnie absurdalną*⁶⁰. *Flaming* pojawia się w takich przestrzeniach Internetu jak fora internetowe, wiadomości e-mail lub gry on-line (np. na serwerach Xbox Live i PlayStation Network). Sam termin ma wiele definicji w związku z różnymi obszarami cyberprzestrzeni w jakiej występuje. Przykładami *flamingu* są:

- wysyłanie wiadomości e-mail mających na celu obrażenie i prowokowanie odbiorców,
- pisanie (np. na forum internetowym) bez przerwy na jakiś stosunkowo nieciekawym temat lub przyjmowanie ewidentnie

⁶⁰ G. Steele, D. Woods, R. Finkel i in., *The Hacker’s Dictionary*, Harper & Row, New York 1983.

nieadekwatnego (absurdalnego) stanowiska względem jakiegoś tematu,

- przerodzenie się dyskusji w bezużyteczną konwersację.

Specyficznym typem *flamingu* jest *trolling*. Określenie wywodzi się z angielskiej terminologii wędkarskiej. *Trolling for fish* oznacza łowienie ryb poprzez ciągnięcie przynęty za łodzią (kłusownictwo). W środowisku internetowym oznacza publikowanie obraźliwych, wrogich bądź kontrowersyjnych wypowiedzi, które mają na celu wzbudzenie dyskusji. Co ciekawe, ów termin przeniósł się do slangu młodzieżowego i używany jest również w świecie realnym⁶¹.

Trolling ma na celu „naigrawanie się z kogoś” i prowokacje, a nie zachowanie agresywne (w odróżnieniu od *flamingu*). Aby wzbudzić czyjąś irytację, troll kłamie, grozi, nie stosuje się do zasad gramatyki, bądź wyrzywa wypowiedzi innych autorów z kontekstu i stosując je przeciwko nim. Używanie przez niego (trolla) niepoprawnej ortografii często objawia się w infantyilizujących, przesłodzonych wypowiedziach, które mają nawiązać do retoryki stosowanej przez nastolatki (traktowanej w środowisku internautów jako coś wyjątkowo niepożądanego). Przykładem jest użycie naprzemienne małych i dużych liter, czy niepoprawne stosowanie zasad ortografii np. MiSiaCzeK, koffam. Ma to na celu zarówno zirytować innych cybernautów, jak i sprowokować ich do napisania komentarzy, w których nawiązują do niskiego wykształcenia autora wypowiedzi (czyli w tym wypadku trolla). Wówczas dyskusja przeradza się w falę wypowiedzi odnośnie niekompetencji trolla, zamiast toczyć się wokół właściwego tematu wątku na forum. Troll oczywiście nie przyznaje się ani do błędu, ani do pobudek, jakie nim kierują (czyli chęci prowokacji, a nie faktycznej dyskusji na forum). W związku z tym zarówno moderatorzy, jak i doświadczeni forumowicze apelują, żeby nie reagować na jego wypowiedzi, co określają jako „niedokarmianie trolla”. Troll uzyskuje bowiem swój sukces, osiągając dużą liczbę komentarzy pod własnym postem. Najczęściej jego ofiarą padają tzw. „newbies”, czyli nowicjusze, którzy każdą wypowiedź interpretują na poważnie, nie zdając sobie sprawy z istnienia zjawiska *trollingu*.

⁶¹ <http://www.bbc.co.uk/dna/place-lancashire/plain/A1082512>, [dostęp: 09.09.2013].

Po ósme: poradnictwo za pośrednictwem Internetu i wiążące się z nim ryzyko

Różnorodność form komunikowania się sprawiła, że zasięg informacji jest dużo większy. Zwiększyła się również ich dostępność, a także czas, w jakim można do nich dotrzeć. Młodzież, która dorasta z nowymi technologiami i jest przyzwyczajona do szybkiego pozyskiwania pożądanych treści, dużo chętniej wyszukuje odpowiedzi na nurtujące pytania za pośrednictwem Internetu. Ważnym aspektem, który dodatkowo ją ku temu skłania, jest anonimowość w sieci. Z drugiej jednak strony owe informacje coraz rzadziej podlegają kontroli przez co często są niesprawdzone, niekompletne, nierzetelne, a nawet niebezpieczne. Celem tego podrozdziału jest rzucenie światła na problem bezrefleksyjnego korzystania z porad zamieszczonych w sieci przez najmłodszych internautów.

Zjawisko poradnictwa najczęściej utożsamiane jest z działaniem instytucjonalnym lub społecznym. W Internecie dominują porady „amatorskie”, natomiast pojawiają się również te profesjonalne (często występują one w zakładce „najczęściej zadawane pytania” lub FAQ – od ang. *Frequently Asked Questions*). Jak zauważyła Magdalena Dudkiewicz, najczęściej pomaganie w sieci wiąże się ze świadomą i dobrowolną chęcią „przydania się na coś”⁶². Internauci często zatem traktują porady znajdujące się w portalach jako bezinteresowne działanie drugiego człowieka, przez co tym bardziej uznają je za wartościowe.

Z przeprowadzonych w 2007 roku na University of Illinois at Urbana-Champaign badań wynika, że wśród młodzieży aż 76% szuka odpowiedzi na nurtujące pytania za pośrednictwem Internetu⁶³. Jest to związane z ich zafascynowaniem nowinkami technologicznymi. Cenią sobie szybkość uzyskania odpowiedzi, a także – dzięki podziałowi tematycznemu stron – łatwą obsługę. Ważnym czynnikiem jest też „stała gotowość” przestrzeni internetowej do przyjęcia nowego

⁶² M. Dudkiewicz, *Populiści dobroczynności. Medialne informowanie o pomaganiu*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2013, s. 33.

⁶³ R. Lee, E. Leigh, W. Evans, *Information Searches That Solve Problems, How People Use the Internet, Libraries and Government Agencies When They Need Help*, Pew Internet & American Life Project, University of Illinois at Urbana-Champaign, 2007, s. 14.

uczestnika dyskusji⁶⁴. Młodzi mają poczucie, że nie zmuszają nikogo do udzielenia porady. Dzieje się tak dzięki zjawisku dyfuzji odpowiedzialności, z jakim mamy do czynienia w sieci. Niestety rzeczywistość nie jest tak różowa. Wiele wskazówek udzielanych na forach dyskusyjnych, czatach, za pośrednictwem poczty e-mail czy na blogach jest pisanych przez specjalistów od marketingu, którzy kierują się własnym interesem, a nie chęcią udzielenia pomocy. Bywa, że tego typu ukryte działania reklamowe mogą okazać się niebezpieczne, np. jeśli dotyczą kwestii zdrowotnych. To ukazuje nam kolejne ważne zagadnienie związane z tym, że młodzi chętnie korzystają z porad internetowych dotyczących delikatnych problemów. Na przykład takich, które dotyczą sfery publicznego tabu tj. relacje damsko-męskie, dojrzewanie, używki itp. W przypadku tego rodzaju kwestii, w cyberprzestrzeni wręcz roi się od niefachowych porad, które mogą się przyczynić do utraty zdrowia, spadku samooceny czy zaburzeń w kontaktach z płcią przeciwną. Wstyd młodzieży przed starszymi i naiwność z powodzeniem wykorzystują trolle (o zjawisku *trollingu* wspomniano już wcześniej), naigrawając się z młodych, nieświadomych pytających.

Jednym z portali, który jest „wylęgarnią” dla tego typu dewiacyjnych zachowań jest samosia.pl. Na stronie znajdziemy ponad 30 wątków tematycznych (m.in. seks, związki i romanse, ginekolog, dermatolog) i tysiące problemów, z jakimi zwracają się do internautów młodzi ludzie. Wiele z udzielanych im porad jest nierzetelnych, a czasem też wulgarnych i obraźliwych. Szukanie pomocy na portalu może przynieść odwrotny rezultat. Zamiast uzyskania odpowiedzi na pytanie, młodzi mogą spotkać się z falą krytyki czy wyśmianiem ich rozterek.

Warto uczulać dzieci i młodzież na to, że informacje dostępne w Internecie mogą być pozbawione wiarygodności czy obiektywizmu. Autorzy amatorskich tekstów czy komentarzy w sieci nie posiadają odpowiednich uprawnień, takich jakimi mogą poszczycić się specjaliści, eksperci czy dziennikarze mediów tradycyjnych.

⁶⁴ M. Szymańska, *Rola Internetu w procesie edukacji dzieci i młodzieży we współczesnym świecie*, [w:] *Edukacja, wychowanie, poradnictwo w kulturze popularnej* (red.) M. Kondracka, A. Łysak, Wrocław 2009, s. 144-152.

Konkluzja

Zakończmy ten katalog pytań, wątpliwości i wyzwania, stojących przed edukacją medialną metaforą „silent disco” („niemej dyskoteki”). Przy tym trzeba zastrzec: żadna to futurologia, to zwyczajne praktyki także polskich studentów. Otóż każdy z uczestników wyposażony jest w bezprzewodowe słuchawki, które transmitują kilka rodzajów muzyki – tak więc obok słuchającego metalu może znaleźć się zarówno disco-polowiec, jak i tańczący salsę. Uczestnicy tańczą ze sobą (choć to za dużo powiedziane), obserwując śmieszne podrygi partnera do „swojej” muzyki, która płynie w słuchawkach każdego z nich. Podejrzewam, że „mają z tego totalny fun”, ale czują się częścią zabawy – przedstawienia. Jest jeszcze pozycja zewnętrznego obserwatora. Ten głównie obserwuje tańczących: ma możliwość podsłuchiwanie każdego z nich. Zdarza się, że zakłada słuchawki i podryguje w rytm wybranej muzyki. Wyklóca się z właścicielem dyskoteki o repertuar. Tańczący – to my wszyscy w tej dyskoteczce zwanej kulturą popularną. Użytkownik może funkcjonować w niej jako ekspert, stróż i uczestnik jednocześnie. Dzisiaj najważniejsze pytanie dotyczy statusu nauczyciela w tym procesie – miejsca, które on sam wyznaczył sobie, jemu wyznaczono lub nieświadomie wyznaczyło się samo.

Bibliografia

Abecrombie N., *Television and Society*, Cambridge University Press, Cambridge 1996

Aufderheide P., *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*, Aspen Institute, Washington, DC 1992, [online:] <http://www.medialit.org/reading-room/aspen-institute-report-national-leadership-conference-media-literacy>

Alvarado M., Buscombe E., Collins R. (red.), *The Screen Education Reader. Cinema, Television, Culture*, Houndmills and London 1993

Allen R., *Badania zorientowane na czytelnika a telewizja*, przeł. E. Stawowczyk, [w:] R.C. Allen (red.), *Teledyskursy. Telewizja w badaniach współczesnych*, Wyd. Schumacher, Kielce 1998, s. 97-129

Ang I., *Living Room Wars. Rethinking Media Audiences for*

a Postmodern World, Routledge, London and New York 1996

Anyanwu Ch., *Myth and Realities of New Media Technology: Virtual classroom Education Premise*, „Television and New Media”, vol. 4, issue 4, listopad 2003, s. 389-410

Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, przeł. E. Klekot, PIW, Warszawa 2000

Bianculli D., *Teleliteracy. Taking Television Seriously*, Continuum, New York 1992

Bird E.S., *The Audience in Everyday Life. Living in Media World*, Routledge, New York and London 2003

Burszta W., de Tchorzewski A. (red.), *Edukacja w czasach popkultury*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002

Burns G., *Television and the Crisis in the Humanities*, „Journal of Popular Film and Television”, vol. 19, nr 3 1991, s. 98-104

Baczyński A., *Telewizja jako środek ewangelizacji*, Papieska Akademia Teologiczna, Kraków 1997

Bogucka M., *Kultura. Naród. Trwanie. Dzieje kultury polskiej od zarania do 1989 roku*, Trio, Warszawa 2008

Boni M., *W przyszłości, rodacy, zbudujemy nowy świat. Polska 2030. Z Michałem Bonim rozmawia Edwin Bendyk*, „Krytyka Polityczna” nr 19 (2009), s. 172-181

Chojna N., *Jak (wy)edukować widza*, „Magazyn Filmowy SFP”, nr 26 2013, s. 18-23

Considine D.M., *Are We There Yet? An Update on the Media Literacy Movement*, „Educational Technology”, lipiec-sierpień 1995, s. 32-43

Corner J., *Critical Ideas of Television Studies*, Oxford University Press, Oxford 1999

Costello V., Moore B., *Cultural Outlaws. An Examination of Audience Activity and Online Television Fandom*, „Journal of Television & New Media”, vol. 8 nr 2, maj 2007, s. 124-153

Eco U., 1993, *Can Television Teach?*, [w:] *The Screen Education Reader. Cinema, Television, Culture*, (red.) Alvarado M., Buscombe E., Collins R., Houndmills and London 1993

Eco U., *Apocalypse Postponed*, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis 1994

Edukacja medialna w Polsce. Raport przygotowany przez zespół

W. Godzica dla KRRiT, Warszawa 2000

Davies H., Buckingham D.D., Kelley P., *In the Worst Possible Taste. Children, Television and Cultural Value*, [w:] *The Television Studies Reader*, R.C. Allen, A. Hill (red.) Routledge, London and New York 2004, 479-493

Dyczewski L. (red.), *Medialne rozdroże (miejsce i rola radiofonii i telewizji w Polsce)*, Interpress KUL, Warszawa 1998.

Filiciak M., *Media, wersja beta. Film i telewizja w czasach gier komputerowych i internetu*, Katedra, Gdańsk 2013

Fiske J., *Television Culture*, Methuen & Co., London 1987

Gilder G., *Life After Television. The Coming Transformation of Media and American Life*, W.W. Norton and Co., London and New York 1994

Godzic W., *Telewizja jako kultura*, Wyd. Rabid, Kraków 1999

Godzic W., *Znani z tego, że są znani. Celebryci w kulturze tabloidów*, WAIp, Warszawa 2007

Gripsrud J., *The Dynasty Years. Hollywood Television and Critical Media Studies*, Routledge, London and New York 1995

Gwóźdź A. (red.), *Pejzaże audiowizualne. Telewizja, wideo, komputer*, Universitas, Kraków 1997

Hall S., *Encoding, decoding*, [w:] S. During (red.), *The Cultural Studies Reader*, Routledge, London and New York, s. 90-103

Hartley J., *Tele-ology. Studies in Television*, Routledge, London and New York 1992

Jakubowski W., Zierkiewicz E. (red.), *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002

Jenkins H., Ford S., Green J., *Spreadable Media. Creating Values and Meaning in a Networked Culture*, New York University Press, New York and London 2013

Jessop R. w rozmowie z J. Żakowskim, *Bajki rządzą*, „Polityka”, nr 21 (2908), wydanie z dnia 22 maja 2013

Johnson S., *Interface Culture: How New Technology Transforms the Way We Create and Communicate*, Harper, San Francisco 1997

Kellner D., *Television and the Crisis of Democracy*, Westview Press, Boulder 1990

Koltaj T., *The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy*, „Media Culture & Society”, nr 33 (2), marzec

2011, s. 211-221

Kubey R., *Why U.S. Media Education Lags behind the Rest of the English-Speaking World*, „Television and New Media”, vol. 4, issue 4, listopad 2003, s. 351-370

Kuligowski W., Zwierzchowski W. (red.), *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002

Kompare D., *Teaching Television, or What I've Learned From Flow*, „Flow”, vol. 2, issue 9, [online:] www.flowtv.org, [dostęp: czerwiec 2005]

Lepa A., *Pedagogika mass mediów*, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 2000

Levinson P., *Nowe, nowe media*, przeł. M. Zawadzka, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010

Linderman Alf., *The Reception of Religious Television. Social Semeiology Applied to an Empirical Case Study*, „Acta Universitatis Upsaliensis”, Uppsala 1996

Lister M., Dovey J., Giddings S., Grant I., Kelly K., *New media: A Critical introduction*, Routledge, London, New York 2008

Lusted D. (red.), *The Media Studies Book. A Guide for Teachers*, Routledge, London and New York 1991

Morley D., *Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure*, Routledge, London and New York 1986

Morley D., *Television, Audiences, and Cultural Studies*, Routledge, London and New York 1992

Napoli P.M., *Audience Evolution. New Technologies and the Transformation of Media Audiences*, Columbia University Press, New York 2011

Reeves B., Nass C., *Media i ludzie*, przeł. H. Szczerkowska, PIW, Warszawa 2000

Rek J., *Między filmowym analfabetyzmem a kompetencją. Przyczynek do antropologii filmu*, [w:] *Film: tekst i kontekst*, A. Helman, W. Godzic (red.), Wyd. UŚŁ., Katowice 1982, s. 36-48

Schretter D., *Media Education in the Digital Age - Digest. The International Council for Educational Media for Unesco*, Brussels 2000, [online:] <http://www.datanet.be/aeema>, [dostęp: 2002]

Sennett R., *Upadek człowieka publicznego*, przeł. H. Jankowska, Muza SA, Warszawa 2009

Szkudlarek T., *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999

Szymańska M., *Rola Internetu w procesie edukacji dzieci i młodzieży we współczesnym świecie*, [w:] Kondracka M., Łysak A. (red.), *Edukacja, wychowanie, poradnictwo w kulturze popularnej*, Wrocław 2009, [online]: http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/27807/Edukacja_%20wychowanie_poradnictwo.pdf

Tella S., *Media and Man - On Whose Terms? Aspects of Media Education*, [w:] *Media in Today's Education*, (red.) S. Tella, *Proceedings of a Subject-Didactic Symposium in Helsinki on Feb. 14, 1997, Research Report 178*, Department of Teacher Education, University of Helsinki, Helsinki 1997, s. 11-21

Twenge J.M., *Generation Me. Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled – and More Miserable than Ever Before*, Free Press, New York, London, Toronto, Sydney 2006

Rettberg J.W., *Blogowanie*, przeł. M. Szczubiałka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012

Zając M., Kustra A., Janczewski P., Wierzbowska T., *Motywacje, zachowania i poglądy autorów i czytelników blogów*, Agora S.A, Warszawa 2008

Żakowski J., rozmowa z J. Czapińskim, *Zderzenie pokoleń*, „Polityka”, nr 19 (2857), wydanie z dn. 09.05.2012

CZĘŚĆ II

Agnieszka Ogonowska

Kompetencje medialne

Wstęp

Rozdział poświęcony kompetencjom medialnym składa się z pięciu części. W pierwszej z nich zatytułowanej **Kompetencje medialne: wprowadzenie do debaty** rozpatrywane będą następujące kwestie:

- relacje między współczesną cywilizacją medialną a nowymi wyzwaniami edukacyjnymi oraz rolą nowych mediów jako posttra-dycyjnych instytucji edukacyjnych;
- czynniki warunkujące zróżnicowany poziom i typ kompetencji medialnych w społeczeństwie;
- kompetencje medialne jako zasób inkluzyny w kontekście takich zagadnień, jak: kultura polityczna, integracja społeczna i profilaktyka wykluczeń;
- kompetencje medialne a idea społeczeństwa demokracji komunikacyjnej;
- nowe media, nowe kompetencje a procesy demokratyzacji;
- mediatyzacja polityki i rola nowych mediów w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego;
- kompetencje medialne a inicjatywy oddolne w kulturze uczestnictwa, kulturze Web 2.0 i kulturze konwergencji;
- kompetencje medialne młodego pokolenia globalnych nastolatków – uczestników i twórców globalnej kultury medialnej (zjawisko medialnego neotrybalizmu);

- instytucjonalne formy wspomagania rozwoju sieciowych kompetencji medialnych;
- kompetencje medialne na tle innych kompetencji cywilizacyjnych określonych przez tzw. europejskie ramy kompetencji;
- potencjał edukacyjny kultury konwergencji i typy kompetencji stylizowanych przez tę kulturę.

W drugiej części – **Kompetencje medialne – pytania do refleksji** będziemy się zastanawiać nad zagadnieniami i udzielać odpowiedzi na pytania:

- czym są kompetencje medialne, jakie są ich komponenty i wskaźniki, jak zmieniają się one w biegu ludzkiego życia i w odniesieniu do różnych grup społecznych?
- czy można je traktować całościowo, czy analizować osobno w odniesieniu do różnych mediów?
- jak wygląda proces ich nabywania w ramach edukacji formalnej i nieformalnej, tradycyjnej i posttradycyjnej?
- jakie pełnią funkcje w różnych systemach politycznych, a zwłaszcza w społeczeństwach demokratycznych?

Osobne miejsce w tej części rozważań będzie poświęcone rozwojowi kompetencji medialnych nauczycieli i pedagogów. Związane z nimi środowiska są bowiem w najwyższym stopniu odpowiedzialne zarówno za proces kształcenia i wychowywania, jak i podejmowania działań profilaktycznych (profilaktyka informacyjna i edukacyjna) zapobiegających rozwojowi choćby uzależnień medialnych.

W trzeciej części – **Edukacja medialna a kompetencje medialne** – rozważa się problem: czy tytułowe kategorie są to pojęcia synonimiczne, czy specyficzne? Podrozdział ten zawiera charakterystykę porównawczą tradycyjnego uczenia z nieformalną edukacją w kontekście nabywania tych kompetencji i w powiązaniu z wzorami/strategiami komunikacji wyznaczanymi przez tradycyjne i nowe media. Podkreślony został także edukacyjny potencjał kultury partycypacji (uczestnictwa) i form edukacji nieformalnej w obrębie tej kultury.

Część czwarta – **Kompetencje medialne – ujęcia modelowe** obejmuje wybrane, ale i kluczowe modele kompetencji ze szczególnym uwzględnieniem modeli: rozwojowego, kognitywnego, interakcyjnego i funkcjonalnego.

Ostania część rozdziału – **Mosty i bariery w rozwoju kompetencji medialnej** – uwzględnia trudności i możliwości w zakresie doskonalenia tych zasobów oraz negatywny scenariusz konsekwencji, które mogą pojawić się w sytuacji nie podjęcia żadnych instytucjonalnych działań w tym zakresie. Szczególną uwagę w tym podrozdziale poświęca się także kwestiom związanym z tzw. wykluczeniem cyfrowym, rozwojowi tego zjawiska oraz strategiom przeciwdziałania negatywnym jego skutkom.

Kompetencje medialne: wprowadzenie do debaty

Współczesna cywilizacja medialna i życie społeczne w całej swej rozciągłości są określane przez takie pojęcia, jak: nowe media, cyfryzacja, konwergencja, transmedialność, kultura partycypacji czy kultura remiksu kulturowego, Web 2.0, ale także przez takie metafory medialne, jak społeczeństwo: nadzoru, inwigilacji, sieci, wiedzy, kolektywnej inteligencji, spektaklu, ekranów czy – w końcu – fotospołeczeństwo. Coraz częściej – zwłaszcza w świecie polityki, showbiznesu i sztuk audio-wizualnych mówimy o medialnej widoczności, celebrytach medialnych, kreowaniu medialnego wizerunku. Z drugiej strony, poza kontrolą gwiazd, tzw. medialnych autorytetów i celebrytów, a tym bardziej szkoły i tradycyjnych instytucji edukacyjnych, dynamicznie rozwija się sfera aktywnych użytkowników mediów, którzy występują coraz częściej w charakterze producentów treści, a nierzadko kontrolerów sfery publicznej. Stąd też posiadane przez nich kompetencje medialne korespondują z ideologią kultury Web 2.0 opartej już na nowych technologiach, interaktywności i globalnych sieciach komunikacji oraz – co najważniejsze – zachowań performatywnych. Działania współczesnych użytkowników (a nie tylko – jak dawniej, czyli w dobie jednokierunkowych mediów tradycyjnych – odbiorców mediów) w przestrzeniach medialnych są wymiernym wskaźnikiem różnych umiejętności i kompetencji, które w dużym stopniu rozwijają się poza formalnymi instytucjami edukacyjnymi i niezależnie od formalnych wymogów narzucanych przez instytucje edukacyjne. Tendencja ta przekonuje również, by zgodzić się z twierdzeniem, że media (szerzej: współczesne technologie informacyjno-komunikacyjne) występują w funkcji

posttradycyjnych instytucji edukacyjnych, które w wielu obszarach konkurują z tradycyjną szkołą, uczelnią czy uniwersytetem. W tych ostatnich bowiem dominują w przeważającej części komunikacja jednokierunkowa i forma podawcza w zakresie prezentowanych treści kształcenia, a ponadto wszelkie formy interakcji (uczeń–nauczyciel) są skonwencjonalizowane i oparte na formalnym autorytecie edukatora.

To właśnie w środowisku medialnym ludzie nabywają kompetencje i dzielą się z innymi wiedzą oraz umiejętnościami niezbędnymi do aktywnego wykorzystywania potencjału nowych technologii, które z jednej strony wytwarzają samoistną kulturę, z drugiej są interfejsem i bramą do zjawisk współczesnej kultury.

W przypadku poziomu, zakresu i charakteru kompetencji medialnych ludzie różnią się między sobą, podobnie jak w przypadku innych zmiennych socjodemograficznych. Różnice te wynikają m.in. z ich wieku, miejsca zamieszkania, poziomu wykształcenia, charakteru wykonywanej pracy, zainteresowań, cech otoczenia społecznego, poziomu zamożności. Wymienione czynniki wpływają także na formy uczestnictwa w kulturze, w tym na aktywność lub bierność w zakresie kultury medialnej. Ta ostatnia może być elementem ogólnej bierności społecznej jednostki, która wynika z niewystarczającej integracji społecznej, biedy, braku dostępu do nowych technologii, środowiskowych zaniedbań edukacyjnych czy z innych dysfunkcji natury psychologicznej (np. niepełnosprawności fizycznej, choroby psychicznej czy upośledzenia mentalnego).

Wszystkie te określenia, procesy i działania związane także ze zwiększoną aktywnością dużych grup społecznych w środowisku sieci (Internet jako konwergentne megamedium) wskazują na dominujący wpływ mediów na życie codzienne ludzi, na sferę ich zachowań, myślenia i wartościowania, a co za tym idzie na wagę kompetencji medialnych. Umożliwiają one aktywne, pełne, twórcze i autonomiczne funkcjonowanie w różnych sferach życia społecznego oraz w różnych rolach społecznych: rodzica, pracownika, konsumenta, wyborcy itd. Właśnie w odniesieniu do środowiska Sieci i innych mediów cyfrowych zastosowanie ma pojęcie „kompetencji cyfrowych”, definiowanych jako zespół umiejętności, wiedzy i postaw, które wymagane są do aktywnego korzystania z technologii cyfrowych, swobodnego

i krytycznego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w pracy, czasie wolnym, kształceniu i komunikacji.

Ustawiczne, metodyczne i instytucjonalnie monitorowane rozwijanie kompetencji medialnych, które funkcjonują jako zasób inkluzyjny, służy także integracji społecznej oraz przeciwdziałania wykluczeniom, sprzyja również rozwojowi społeczeństwa demokracji komunikacyjnej. Termin ten określa *wysoko rozwinięty typ współczesnych demokracji opierających się na partnerskim i dialogowym porozumiewaniu się nadawców z odbiorcami, wykorzystujących nowoczesne, coraz bardziej doskonałe środki przekazu (np. media elektroniczne, sieci satelitarne, komputerowe, Internet), które umożliwiają, ułatwiają, wzbogacają i intensyfikują ich wzajemne kontakty. Im wyższy stopień nasycenia technikami informowania i komunikowania, tym wyższy stopień demokracji komunikacyjnej*¹. Trzeba jednak zauważyć, iż nie tylko sam fizyczny dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych ułatwia procesy demokratyzacji i pobudza życie obywatelskie, lecz także posiadanie stosownych kompetencji medialnych umożliwiających poruszanie się w przestrzeni społecznej oraz efektywną komunikację z organami administracji i rządzącymi. O wadze tych kompetencji świadczy choćby szereg działań obywatelskich inicjowanych współcześnie w przestrzeni nowych mediów – podejmowanych w celu wywierania wpływu na elity polityczne czy wyniki wyborów. Wskaźnik demokracji komunikacyjnej przekłada się na poziom kompetencji medialnych, a te z kolei determinują kulturę polityczną danego kraju. Ta ostatnia jest związana ze „sposobem bycia w życiu politycznym”, a dokładniej z postawami społecznymi wobec systemu politycznego, instytucji i przywódców politycznych, procesów, mechanizmów oraz wydarzeń politycznych (w tym aktorów społecznych, którzy są z nimi powiązani), z przyjmowaniem określonej pozycji „w ramach” i „wobec” wcześniej wymienionych przedmiotów postaw. Postawy te z kolei przekładają się na realne działania społeczne, a także bierność społeczną (polityczną) w sytuacji, gdy obywatele mają poczucie braku wpływu na otaczającą ich rzeczywistość i nie posiadają stosownych kompetencji, by zmienić ten stan rzeczy.

¹ B. Dobek-Ostrowska, R. Wiszniowski, *Teoria komunikowania publicznego i politycznego*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2001, s. 25.

Media współcześnie stanowią istotny czynnik socjalizacji do życia w społeczeństwie obywatelskim, a związane z nimi kompetencje przekładają się na stopień oraz zakres integracji i partycypacji politycznej. Kompetencje medialne wpływają zatem na poziom integracji społecznej, która może być postrzegana poprzez następujące wymiary:

- wymiar strukturalny – określa inkluzję obywatela do systemu prawnego i instytucjonalnego (np. rynku pracy, systemu edukacji, grupy wyznaniowej czy systemu politycznego);
- wymiar kulturowy – opisuje poznawcze, emocjonalne i behawioralne aspekty uczestnictwa jednostki w kulturze;
- wymiar identyfikacyjny – oznacza subiektywne poczucie przynależności jednostki do różnych grup społecznych (np. zawodowych, religijnych, politycznych);
- wymiar społeczny – dotyczy przynależności grupowej jednostki w jej sferze prywatnej, a zatem budowanie i podtrzymywanie relacji społecznych na poziomie towarzyskim, przyjacielskim, intymnym.

Integracja społeczna jest ściśle powiązana z kulturą polityczną. Tę ostatnią można postrzegać jako zespół orientacji w odniesieniu do specyficznej struktury społecznych obiektów, procesów, podmiotów i zjawisk². Z uwagi na wzrastający poziom mediatyzacji polityki i teatralizacji życia politycznego (por. celebrytów politycznych) to właśnie media są nie tylko przestrzenią prezentacji postaci i wydarzeń, lecz także komunikacji między poszczególnymi podmiotami społecznymi oraz polem wytwarzania i negocjowania znaczeń. Także rządzący w coraz większym stopniu nawiązują i podtrzymują kontakty z potencjalnymi wyborcami przy wykorzystaniu mediów (np. blogów, twitterów, telewizyjnych konferencji prasowych i ekskluzywnych wywiadów do gazet). Zauważmy, że znaczna część tych form kontaktu odbywa się już w przestrzeni nowych mediów, opartych m.in. na interaktywnej komunikacji.

Kultura polityczna kształtowana w dużym stopniu przez media pełni wiele istotnych funkcji: regulacyjną (porządkuje działania

² W. Koch, U. Matthes, *Political-Cultural Aspects of the System Transformation*, [w:] (red.) D. Berg-Schlosser, R. Rydlewski, *Political Culture in Germany*, Palgrave Macmillan, New York 1993, s. 137.

polityczne podmiotów życia politycznego), socjalizacyjną (określa zasady i sam proces włączania się jednostek do uczestnictwa w polityce), integracyjną (tworzy fundament społecznej kooperacji jednostek i grup społecznych w dążeniu do osiągnięcia celów politycznych). Media – jak sygnalizowano wcześniej – są istotnym elementem socjalizacji politycznej związanej z nabywaniem wiedzy o systemie politycznym, tworzeniem poglądów i postaw politycznych, a ponadto – kształtowaniem ocen i hierarchii wartości politycznych w procesie interakcji społecznych (zarówno z przedstawicielami władzy, jak i innymi użytkownikami mediów, którzy coraz częściej funkcjonują w roli kreatorów opinii politycznych i gate-keeperów).

Warto w tym miejscu nadmienić, iż znaczna część tych kontaktów rozgrywa się obecnie w przestrzeniach medialnych, stąd umiejętność poruszania się w gąszczu informacji, ich rzetelna i krytyczna selekcja oraz ocena są istotnym elementem kompetencji współczesnego człowieka. Są to tym bardziej istotne zasoby, że procesy globalizacji i globalne sieci komunikacyjne wymagają od członków współczesnego społeczeństwa myślenia w kategoriach ponadnarodowych i transkulturowych.

Rozwijane inicjatywy oddolne, także w formie blogowania, mediów społecznościowych czy tzw. dziennikarstwa obywatelskiego, przekonują o znaczeniu często specjalistycznych kompetencji medialnych, służących zarówno pracy, jak i rozrywce. Znaczenie tych nowych umiejętności i wiedzy medialnej uwidacznia także działalność tzw. profesjonalnych amatorów, którzy nie szczędzą ani czasu, ani wysiłku, by wpływać na współczesny rynek medialny, a także na opinię publiczną.

W praktyce dysponowanie analogicznymi kompetencjami medialnymi przez przedstawicieli młodego pokolenia unieważnia/niweluje bariery kulturowe i narodowe, sprawia, że mamy do czynienia z pokoleniem globalnych nastolatków, którzy uczestniczą w globalnej kulturze medialnej i ją aktywnie współtworzą. To ona wpływa na ich wyobraźnię, zainteresowania, język komunikacji, konceptualizacje świata. Dla młodych ludzi, reprezentantów różnych krajów i społeczności, kompetencje te są kluczowym spoiwem kulturowym, podstawowym narzędziem budowania społeczeństwa planetarnego i globalnej solidarności społecznej. W ten sposób rozwija się na naszych oczach

zjawisko medialnego neotrybalizmu, gdzie przynależność terytorialna ustępuje miejsca medialnym przestrzeniom przyciągania. W ich obrębie rozgrywają się procesy komunikacji, definiowania i redefiniowania tożsamości ich uczestników czy kreowania alternatywnych światów wirtualnych. Te ostatnie pełnią nie tylko funkcje rozrywkowe, ale także polityczne i ekonomiczne.

Trybalizm/ tradycyjne plemiona	Neotrybalizm/ neoplemiona
Stabilność w zakresie struktury społecznej (w tym liczby współplemieńców oraz ról społecznych pełnionych przez poszczególnych członków)	Brak stabilności w zakresie struktury społecznej, zmienna liczba współplemieńców, względna stałość pełnionych ról w ramach konkretnej wspólnoty
Stabilność tożsamości indywidualnej i grupowej	Płynność tożsamości indywidualnej i grupowej
Procesy komunikacji bezpośredniej	Sieci komunikacji oparte na nowych technologiach komunikacyjnych
Ciągłość w czasie, przypisanie do określonej fizycznej przestrzeni	Brak ciągłości, członkowstwo czasowe, momentalne przypisanie do wybranej przestrzeni pozytywnie nacechowanej emocjonalnie
Horyzont trwania: życie wspólnoty z „dziada pradiada”	Horyzonty trwania: relatywnie krótki, sama długość życia konkretnej wspólnoty zależy od stopnia zaangażowania jej członków

Tabela 1. Trybalizm i neotrybalizm. Oprac. własne na podst.: M. Maffesoli, *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, tłum. M. Bucholc, red. nauk. i przedm. do pol. wyd. B. Fatyga, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Zasięg i natężenie tych procesów w skali ogólnowsiatkowej przekonują, iż jest to bardzo ważna sfera życia (szczególnie dla kolejnych pokoleń). Tak ważna, że musi stać się ona (w końcu) elementem edukacji zinstytucjonalizowanej, także dla dobra jej samej, czyli w związku z wypełnianiem przewidzianych dla szkoły zadań związanych z kształceniem oraz wychowywaniem dzieci i młodzieży. Z natury konserwatywny charakter instytucji edukacyjnej nie może całkowicie zablokować koniecznych reform w formach i treściach kształcenia przy uwzględnieniu problematyki nowych technologii. Rozwój kompetencji medialnych powinien obejmować trzy obszary: edukacji o mediach (teoria), przez media (praktyka) i dla mediów (rozwój jakości mediów i oferty medialnej).

Nie ulega współcześnie żadnej wątpliwości, iż – obok znajomości języka ojczystego, języków obcych oraz liczenia – kompetencje medialne należeć powinny do podstawowych obszarów kształcenia instytucjonalnego i to w zakresie różnych dydaktyk przedmiotowych. Do kluczowych kompetencji w procesie uczenia się przez całe życie należą (według europejskich ram kompetencji):

- porozumiewanie się w języku ojczystym;
- porozumiewanie się w językach obcych;
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- kompetencje informatyczne;
- umiejętność uczenia się;
- kompetencje społeczne i obywatelskie;
- inicjatywa i przedsiębiorczość;
- świadomość i ekspresja kulturalna³.

Celem nabywania powyższych kompetencji (ujednoliconych dla wszystkich obywateli UE) jest samorealizacja, integracja społeczna, rozwijanie aktywnej postawy obywatelskiej, konkurencyjność na rynku pracy w społeczeństwie opartym na wiedzy. Zdaniem autorów tego zalecenia wszelkie systemy kształcenia i szkolenia w państwach członkowskich powinny wspierać kształtowanie tych kompetencji u młodych ludzi, zaś dorosłym dawać realne możliwości ciągłego, systematycznego, ustawicznego podnoszenia ich kwalifikacji i rozwoju wybranych umiejętności.

Już teraz kompetencje te stanowią naturalny i – dla wielu grup społecznych – niemal niezauważalny aspekt funkcjonowania w kulturze uczestnictwa związanej z przenikaniem się mediów i przekazów medialnych, wzrastającą liczbą narodowych adaptacji zagranicznych formatów. Jednocześnie należą one do podstawowych kompetencji cywilizacyjnych współczesnego człowieka. Kultura konwergencji posiada ogromny potencjał edukacyjny i stymuluje jej twórców oraz użytkowników do wielopostaciowych zadań i aktywności rozwijających ich potencjał intelektualny, emocjonalny i społeczny.

³ *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia* to załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku, [online:] <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>, [dostęp: 14.12.2015].

Kompetencje te wyrażają się w zabawie, odgrywaniu ról, w różnych formach symulacji, adaptacji i remiksowania istniejących treści kulturowych, jak również w rozmaitych typach aktywności umysłowej. Do tej ostatniej grupy zaliczyć można: skłonność do wielozadaniowości i podzielności procesów poznawczych, kolektywną inteligencję, umiejętność krytycznej oceny bieżącej oferty medialnej, nawigacji transmedialnej, pracę w sieci czy negocjację w ramach różnych wspólnot i przestrzeni afektywnego przyciągania wytworzonych przez nowe media. Kompetencje te wpływają na strategie komunikacji, poznawania świata i tworzenia jego poznawczych reprezentacji.

Typ kompetencji	Opis kompetencji
Zabawa	Umiejętność eksperymentowania z otoczeniem jako forma rozwiązywania problemów
Odgrywanie roli (<i>performance</i>)	Umiejętność przyjmowania alternatywnych tożsamości w celach improwizacji i dokonywania odkryć
Symulacja	Umiejętność interpretowania i konstruowania dynamicznych modeli (odpowiedników) procesów zachodzących w realnym świecie
Dostosowanie	Umiejętność tworzenia remiksów medialnych i tekstów na bazie istniejących przekazów kulturowych
Wielozadaniowość	Umiejętność „skanowania” środowiska i koncentrowania się na poszczególnych jego elementach
Podzielne procesy poznawcze (<i>distributed cognition</i>)	Umiejętność interakcji z narzędziami, które rozszerzają mentalne zdolności jednostki
Kolektywna inteligencja	Umiejętność gromadzenia wiedzy oraz porównywania informacji z innymi w celu osiągnięcia wspólnych celów
Ocena	Umiejętność oceny rzetelności i wiarygodności różnych źródeł informacji
Nawigacja transmedialna	Umiejętność śledzenia przepływu historii i informacji w obrębie różnych modalności medialnych
Praca w sieci (<i>networking</i>)	Umiejętność poszukiwania, syntetyzowania i dyseminacji informacji, a także wymiany informacji, zasobów, wzajemnego poparcia
Negocjacja	Umiejętność przemieszczania się w obrębie różnych wspólnot, przenikania i respektowania różnorodnych perspektyw, opanowywania i stosowania alternatywnych norm i reguł

Tabela 2. Typy kompetencji i ich opis. Oprac. własne na podst.: H. Jenkins, R. Purushotma, M. Weigel, K. Clinton, A.J. Robison, *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*, Massachusetts Institute of Technology, X1, Cambridge and London 2009 (tłum. własne).

Bardzo często kompetencje nabywane w różnych formach nieformalnej edukacji medialnej nie są wykorzystywane w nauczaniu instytucjonalnym, a nawet negatywnie oceniane, np. wielozadaniowość jest

jednoznacznie kojarzona z pobieżnym i niedokładnym wykonywaniem zadań, zaś zabawa – jako aktywność pozbawiona walorów edukacyjnych i przeciwstawiana ciężkiej i mozolnej nauce.

Pytanie zasadnicze brzmi jednak – dlaczego przyswajanie wiedzy musi zawsze kojarzyć się z przykrym obowiązkiem, dyscypliną i nadzorem nauczyciela? Edukacja powiązana z kulturą Web 2.0 pokazuje, że wcale tak być nie musi. Problem polega na tym, że każda zmiana kulturowa o charakterze strukturalnym czy systemowym wymaga także „przemeblowania” umysłu, czyli mentalności nauczycieli oraz decydentów oświatowych. W związku z tym, kojarzenie np. popularnych przekazów wizualnych z kulturą analfabetów mija się z prawdą, a przy tym – zakłada, iż do ich odbioru wystarczą jedynie sprawne zmysły, nie zaś specjalistyczna wiedza czy umiejętności. I właśnie w oparciu o poziom lub całkowity brak tych ostatnich dochodzi do poważnego rozwarstwienia społecznego, które rzutuje na różne formy aktywności obywatelskiej, twórczej i konsumenckiej.

Do tego negatywnego procesu różnicowania w oparciu o poziom kompetencji przyczynia się także likwidacja wielu placówek oświatowych (domów kultury, bibliotek – zwłaszcza na wsiach i w mniejszych miejscowościach), które w znaczącej części uczestniczyły w podnoszeniu kompetencji medialnych, zwłaszcza wśród starszego i średniego pokolenia Polaków, np. w zakresie kultury filmowej, informatycznej i czytelniczej. Brak instytucjonalnego wsparcia w zakresie kształcenia medialnego przyczynia się do powstawania wysp edukacyjnej obfitości i enklaw totalnej marginalizacji, co w dalszej konsekwencji przekłada się na zróżnicowane poziomy aktywności społecznej obywateli. Mechanizmy tego procesu pokazano wcześniej na przykładzie aktywności/bierności obywatelskiej i jakości kultury politycznej.

Kompetencje medialne: pytania do refleksji

Pojęcie „kompetencji medialnej”, mimo iż niezwykle często pojawia się zarówno w tekstach naukowych, jak i publicystycznych, rzadko kiedy jest precyzyjnie zdefiniowane. Wynika to ze złożonego charakteru tej kategorii i szeregu pytań, które są „wobec niej” i „w związku z nią” stawiane. Wymieńmy te najbardziej reprezentatywne

dla toczącej się obecnie debaty: kompetencje medialne – czym są? Jakie są ich komponenty i wskaźniki? Jak zmieniają się one w biegu ludzkiego życia i w odniesieniu do różnych grup społecznych? Czy można je traktować całościowo, czy też postrzegać „fragmentarycznie” i specjalistycznie w odniesieniu do różnych mediów? Jak wygląda nabywanie kompetencji medialnych w różnych formach edukacji formalnej i nieformalnej? Jakie funkcje pełnią kompetencje medialne w różnych systemach politycznych, a zwłaszcza w społeczeństwach demokratycznych? Jak „mają się” kompetencje medialne do tych rozwijanych w szkole? Spróbujemy teraz spojrzeć na ww. pytania bardziej analitycznie i w nawiązaniu do wybranych zagadnień współczesnej cywilizacji medialnej.

Przyjęcie jednej złożonej „konwergentnej” formy kompetencji medialnej (pan-medialna forma kompetencji obejmująca wszystkie technologie informacyjno-komunikacyjne) byłoby efektem uznania za rozstrzygające w tej kwestii przemian współczesnej mediasfery. Chodzi tu o takie procesy, jak: przejście od mediów masowych do mediów zdyspersyfikowanych i tematycznych, od poszczególnych mediów działających autonomicznie w stronę konwergencji medialnej oraz od multimedii i mediów jednokierunkowych do mediów interaktywnych. Idea pan-medialnej formy kompetencji medialnej będzie ze wszech miar słuszną, jeśli weźmiemy pod uwagę zmianę paradygmatów: paradygmat masowej komunikacji zostaje wyparty przez paradygmat komunikacji multimedialnej związanej z integracją mediów i digitalizacją.

Paradygmat masowej komunikacji Media elektroniczne	Paradygmat komunikacji multimedialnej Integracja mediów i digitalizacja
Autonomia każdego medium	Konwergencja mediów
Scentralizowana produkcja i dystrybucja	Produkcja i dystrybucja <i>online</i>
Stacyczna emisja – recepcja	Mobilna emisja – recepcja
Pasywna (lub aktywna) masowa recepcja	Interaktywny, fragmentaryczny odbiór
Dystrybucja lokalna lub narodowa	Dystrybucja lokalna i globalna
Tworzenie szerokiego audytorium	Tworzenie aktywnej społeczności
Specyficzne języki dla każdego medium	Języki hipertekstualne i multimedialne

Tabela 3. Paradygmat masowej komunikacji i paradygmat komunikacji multimedialnej: analiza porównawcza. Źródło: José Manuel Pérez Tornero, Tapio Varis, *Media Literacy and New Humanism*, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Moscow 2010, s. 35.

Tej istotnej mediamorfozie towarzyszą zmiany w strategiach działania i myślenia użytkowników kultury medialnej. Ci ostatni bowiem nie

tylko biernie podążają za pewnymi tendencjami odgórnie narzuconymi przez nadawców i właścicieli koncernów medialnych (co było domeną poprzedniego paradygmatu), lecz także aktywnie uczestniczą w procesach zmiany, a nawet wytyczają pewne jej kierunki. Gotowość do samorządnego i niejako samodzielnego rozwijania nie jest oczywiście domeną całego społeczeństwa. Wiele grup społecznych wykazuje postawę mediofobiczną, skazując się tym samym na różne formy społecznego wykluczenia. Często brak podstawowych kompetencji medialnych pogłębia już istniejące formy niedostosowania społecznego wynikającego z biedy, bezrobocia, braku wykształcenia, niepełnosprawności. Na marginesie prowadzonych tu rozważań warto zauważyć, że za modelem konwergencji kompetencji opowiadają się m.in. autorzy raportu *Cyfrowa przyszłość*. Czytamy w nim m.in.: *Szerokie ujęcie konwergencyjne – obejmujące całość kompetencji medialnych i filmowych, krytycznych i czytelnicznych – wydaje się być najważniejszym kierunkiem prowadzenia dalszych badań*⁴.

Z drugiej jednak strony, pojawiają się argumenty uwypuklające specyfikę poszczególnych mediów i związanych z nimi strategii komunikacyjnych (np. w kontekście książki drukowanej – lektura, w kontekście Internetu – nawigacja, w kontekście gier komputerowych – interaktywność). Czy zatem nie lepiej używać właśnie w formie liczby mnogiej pojęcia: „kompetencje medialne”, akcentując przy tym fakt, że każde medium ma specyficzne cechy, które wpływają na strategie ich użytkowania? Podążając za tym tokiem rozumowania, czy można wyróżnić – jako niezależny typ zasobu, np.: kompetencję literacką, kompetencję filmową, kompetencję telewizyjną, kompetencję Internetową itd.? Czy można je jednak precyzyjnie odseparować w sytuacji, gdy odnoszą się one do wspólnego pola kultury (medialnej, informacyjnej, cyfrowej)? Czy – w tym kontekście – należy koncentrować się na specyficznych cechach mediów i związanych z nimi formach komunikowania, czy raczej myśleć o współobecności, zależności, „przepływowi” starych i nowych mediów? W tym ostatnim przypadku warto by uznać za zasadne użycie takich kategorii, jak konwergencja, intermedialność, adaptacja, koegzystencja. W odniesieniu

⁴ *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – Raport otwarcia*, (red.) J. Lipszyc, s. 16, [online:] <https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Raport-Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-.pdf>, [dostęp: 03.06.2013].

do tak postawionego problemu, wydaje się zasadne przyjęcie następującego rozwiązania. W przypadku bardzo specjalistycznej wiedzy i umiejętności (np. na wyższych szczeblach edukacji czy doskonalenia zawodowego) można te kompetencje potraktować oddzielnie, trudno być bowiem w praktyce specjalistą od wszystkiego. A zatem w zależności od sytuacji i indywidualnych aspiracji, np. badawczych czy analitycznych, w praktyce stosuje się zamiennie terminy: „kompetencje medialne” lub „kompetencja medialna”.

Niezależnie jednak od uznania (w konkretnej sytuacji) prymatu jednej z dwóch wyżej opisanej opcji (przypomnijmy: kompetencja konwergenta vs. specyficzna) pojawia się wciąż wiele nie rozstrzygniętych kwestii. Zaliczyć do nich można m.in. te, które pozwoliłyby odpowiedzieć na następujące pytania: jaka jest struktura kompetencji medialnej, tzn. czy można wyróżnić pewne stałe/universalne jej komponenty, które wchodzą między sobą w relacje hierarchiczne (por. piramidę kompetencji – w pewnym zakresie analogicznie do piramidy potrzeb Abrahama Masłowa)? Jeśli tak, oznaczałoby to, iż na bazie kompetencji niższego rzędu tworzą się kompetencje bardziej zaawansowane; dochodzi więc do kumulacji kompetencji zgodnie z zasadą epigenetyczną. Z drugiej jednak strony, w dobie konwergencji mediów i dominacji nowych mediów opartych na interaktywności i networkingu, kompetencje dwóch ostatnich poziomów bardzo często się przeplatają podczas wykonywania konkretnych zadań.



Rysunek 1. Piramida kompetencji. Oprac. własne na podst.: José Manuel Pérez Tornero, Tapio Varis, *Media Literacy and New Humanism*, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Moscow 2010, s. 35.

Rozdzielenie komponentów kompetencji medialnej mogłoby następować także w odniesieniu do klucza specjalistycznego; w takim ujęciu można byłoby wyróżnić, np. **komponent techniczny** związany z wiedzą i umiejętnością korzystania z mediów; **komponent poznawczy**, czyli wiedzę i umiejętność analizy, oceny i poszukiwania potrzebnych informacji w zasobach medialnych; **komponent komunikacyjny (kreacyjny, ale także społeczny)**, czyli wiedzę i umiejętność wykorzystywania tych informacji w procesach komunikacyjnych związanych z jej dystrybucją wśród innych użytkowników przestrzeni medialnej, jak również zdolność produkowania autorskich przekazów. Kompetencje medialne są zatem opisywane jako wiązka umiejętności, wiedzy i postaw, które pozwalają efektywnie wykorzystywać nowe technologie informacyjno-komunikacyjne. Wbrew pozorom nie są to tylko pytania natury akademickiej, a uświadomienie sobie tych kwestii może mieć wiodące znaczenie dla praktyki kształcenia oraz podejmowania konkretnych działań i decyzji związanych z tym obszarem reform edukacyjnych.

Kolejny dylemat dotyczy proporcji między wrodzonymi a nabytymi (środowiskowymi) uwarunkowaniami kompetencji medialnych. W odniesieniu do tego zagadnienia, niektórzy badacze podkreślają, iż kompetencje medialne mają charakter nabyty, choć oczywistym jest fakt, że do ich rozwoju niezbędne są wrodzone zadatki/predyspozycje. Podążając za tym tropem inspiracji, można wyróżnić dwa podstawowe rodzaje opisywanych zasobów. Do pierwszej grupy zaliczyć można tzw. **medialne kompetencje funkcjonalne** (nabywane spontanicznie w toku kontaktu jednostki z mediami w biegu jej życia oraz w różnych sytuacjach społecznych) oraz **kompetencje ukierunkowane** (rozwijane w toku szkolnych i pozaszkolnych aktywności o charakterze zinstytucjonalizowanym)⁵.

Do opozycyjnej grupy należą zwolennicy natywistycznych (wrodzonych) uwarunkowań kompetencji medialnych. W odniesieniu do tej propozycji zasadne wydaje się pytanie: w jakim stopniu i zakresie nabywanie kompetencji medialnej jest związane z wrodzonymi predyspozycjami i już posiadanymi zasobami jednostki (np. jej ogólnymi

⁵ F.W. Kron, A. Sofon, *Dydaktyka mediów*, tłum. J. Sztobryn-Gieruszkiewicz, GWP, Gdańsk 2008, s. 57-58.

zdolnościami uczenia się, poziomem motywacji do samorozwoju czy kooperacji społecznej)? Warto również zapytać, jaki kształt przybrałaby operacjonalizacja pojęcia „kompetencja medialna” w odniesieniu do uniwersalnych „kompetencji ludzkich” (*homo symbolicus*), wyrażających się w języku i mowie, ciekawości i czynnościach eksploracyjnych, podatności na socjalizację czy inteligencji wielorakiej?

Jeżeli wyjdziemy z założenia o istnieniu w społeczeństwie wyraźnych różnic interindywidualnych (wynikających z cech socjodemograficznych poszczególnych członków tego społeczeństwa, takich jak: wiek, płeć, narodowość, poziom wykształcenia, przynależność subkulturowa), trzeba również zapytać: czym różnią się od siebie kompetencje medialne różnych użytkowników kultury i przestrzeni medialnej (np. uczniów i studentów, ich rodziców i opiekunów, nauczycieli, osób odpowiedzialnych za projektowanie programów nauczania i pomocy naukowych związanych z tym obszarem wiedzy i umiejętności, decydentów oświatowych zatwierdzających te programy nauczania) oraz stworzone pomoce naukowe do użytku w różnych formach i na różnych poziomach edukacji medialnej? Jakie są obszary wspólne kompetencji medialnej dla wyróżnionych aktorów społecznych? Z tym dylematem powiązane jest kolejne pytanie na poziomie makroanaliz dotyczących fenomenu społeczeństwa planetarnego. Brzmiało by ono tak: czy kompetencja medialna ma charakter uniwersalny, tzn. jest wspólna dla wszystkich „obywateli świata”, czy jest sprofilowana do ram konkretnej kultury narodowej, lokalnej czy regionalnej? Innymi słowy – czy można zakładać, iż istnieje idealny poziom, wzór, struktura kompetencji, do posiadania których dążą wszyscy przedstawiciele różnych kultur, choć są na różnych etapach drogi do stanu idealnego – a tak, przy okazji, kto miałby określić *a priori* ten wzór i na bazie jakich przesłanek? Czy zatem jesteśmy zwolennikami (**ewolucjonistycznej wizji kompetencji medialnej**), czy też jej poziom, wzór i struktura są zróżnicowane dla przedstawicieli poszczególnych kultur czy kręgów kulturowych (**dyfuzjonistyczna wizja kompetencji medialnej**)? Czy też kultura medialna jest zbiorem idealnych kompetencji medialnych wyrażających się w zróżnicowanych postawach i zachowaniach jednostek oraz indywidualnych wytworach kulturowych? Różnorodność przejawiałaby się wtedy w sposobach ujawniania i wykorzystania kompetencji medialnej w przestrzeni kultury.

Za przyjęciem dyfuzjonistycznej wizji kompetencji medialnej przemawia współcześnie wiele argumentów. Przede wszystkim obecnie podkreśla się potrzebę łączenia edukacji medialnej z ideą nowego humanizmu jako odpowiedź na wyzwania współczesnego globalnego multikulturowego społeczeństwa⁶. Choć filozofia antropocentryczna (*human-centred philosophy*) i tzw. rozwojowy humanizm (*evolutionary humanism*) był już akcentowany przez pierwszego generalnego dyrektora UNESCO Sir Juliana Sorella Huxleya, to w dobie globalizacji i rozwoju społeczeństwa planetarnego powstała idea „nowego humanizmu”. Myśl ta stała się przewodnią ideą UNESCO, także w odniesieniu do działań związanych z edukacją medialną. Nowy humanizm implikuje właśnie szacunek wobec wielości i różnorodności kulturowej, wsparcie dla rozwoju mediów służących tej idei oraz wszelkich dążeń związanych z nową kulturą pokoju. Hasło to zawiera także ideę badania i rozwijania cyfrowej oraz medialnej kompetencji w kontekście tzw. edukomunikacji oraz różne formy przeciwdziałania depersonalizującym efektom mediów i nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Współcześnie rozpatruje się więc edukację medialną w perspektywie dialogu interkulturowego oraz w kontekście działań „translatorskich” i interpretacyjnych związanych z zagadnieniami kulturowego przekładu oraz otwarcia się na Innego⁷. Kształcenie i rozwijanie kompetencji medialnych jest w kontekście nowego humanizmu postrzegane jako głębszy proces humanizacji obywateli oraz wzmacniania godności osoby ludzkiej. Podkreśla się także w obrębie tego podejścia, iż posiadanie nowych kompetencji informacyjno-komunikacyjnych czy medialnych i informacyjnych przyczynia się do rozwoju społeczeństwa informacyjnego oraz społeczeństwa wiedzy.

Zarówno ewolucjonistyczna, jak i dyfuzjonistyczna wizja kompetencji medialnej odnoszą się do pewnego modelu człowieka kulturalnego, a pośrednio także do idei kultury medialnej. Ten ostatni termin może funkcjonować w wąskim i szerokim znaczeniu. W pierwszym z wymienionych – (kultura medialna konceptualizowana jako zasób konkretnego człowieka) jest rozumiana jako atrybut jednostki

⁶ J.M.P. Tornero, T. Varis, *Media Literacy and New Humanism*, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Moscow 2010.

⁷ D. Badarch, *Foreword*, [w:] J.M.P. Tornero, T. Varis, *Media Literacy...*, op. cit.

legitymującej się: gustem, wiedzą i kompetencją w zakresie mediów. A te z kolei przekładają się na umiejętności rozumienia i wartościowania tekstów medialnych, podejmowania merytorycznej komunikacji z innymi użytkownikami przestrzeni kulturowej odnośnie istniejących przekazów i produkcji nowych oraz kulturalnego zachowania w przestrzeni medialnej (np. w kontekście jednostki przestrzegającej netykiety)⁸. W ostatnim przypadku pojęcie „kultura medialna” ma charakter wartościujący, ponieważ można kogoś ocenić jako osobę posiadającą kulturę medialną lub nie.

Kultura medialna (w szerokim, a zarazem niewartościującym, lecz opisowym rozumieniu) jest z kolei (1) zespołem norm, dyrektyw, wytycznych odnośnie produkcji przekazów medialnych w określonym czasie, w obrębie konkretnej grupy społecznej, na wybranym terytorium; (2) formą kultury symbolicznej; (3) repozytorium form materialnych, z uwagi na fakt, że może być utrwalona na różnych nośnikach medialnych (np. fotografia, komiks) i form niematerialnych (np. *performance*); (4) zbiorem praktyk społecznych związanych z projektowaniem, tworzeniem, dystrybucją, oceną przekazów medialnych; (5) obiektywizacją pewnych idei, wartości, symboli, wyobrażeń w formie produktów medialnych; (6) przejawem eksternalizacji stanów emocjonalnych i uczuć autora, jego stanów psychicznych i kondycji ciała; wyrazem poziomu jego kompetencji kulturowych i medialnych; (7) odzwierciedleniem kluczowych problemów i ducha epoki, (8) formą reprezentacji wybranych elementów świata widzianych przez konkretny podmiot, czyli przefiltrowanych przez rzeczywistość psychiczną autora i logikę oraz ideologię wybranego medium; (9) elementem rynku idei, towarów i usług.

W powiązaniu z tymi zagadnieniami (i już pewnymi rozstrzygnięciami) można zadać kolejne pytania: w jakim stopniu/zakresie jest to termin obciążony politycznie i ideologicznie? W jakich sytuacjach kompetencja medialna może być wykorzystana jako środek

⁸ W kontekście kultury literackiej por.: J. Sławiński, *Socjologia literatury i poetyka historyczna*, [w:] *Prace wybrane*. T. 2. *Dzieło – język – tradycja*, Universitas, Kraków 1998, s. 33-63; S. Żółkiewski, 1980, *Wiedza o kulturze literackiej*, Warszawa; S. Żółkiewski, *Kultura literacka (1918-1932)*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, Warszawa [i in.] 1973; S. Żółkiewski, *Kultura, socjologia, semiotyka literacka*, PIW, Warszawa 1979.

społecznej kontroli i regulacji, czy reprodukcji kultury i istniejących stosunków społeczno-ekonomicznych, a w jakim – jako środek społecznej emancypacji poprzez edukację?⁹ Kwestie te podnosi w swoich pracach jeden z klasycznych badaczy problematyki edukacji medialnej, Len Masterman. Jego zdaniem celem kształcenia kompetencji medialnych jest „upełnomocnienie” (*empowerment*) większości obywateli oraz utrwalanie demokratycznych struktur w społeczeństwie. Wzmacniają one zarówno krytyczną inteligencję, jak i krytyczną autonomię obywateli, a przy tym kompetencje te mają charakter „tematyczny”, bowiem są wyraźnie sprofilowane sytuacyjnie. Pozwalają one oświecać i wyjaśniać sytuacje życiowe uczących się, a koncentrując się na tym, co „tu i teraz”, co należy do materii ich życia codziennego, wyjaśniają te fakty biograficzne, odnosząc je do szerokiego kontekstu historycznego i ideologicznego¹⁰. Masterman w swoich postulatach podkreśla kilka kluczowych kwestii związanych z kształceniem kompetencji medialnych – po pierwsze akcentuje ich cele społeczno-polityczne, po wtóre zwraca uwagę na konstruktywistyczny i ideologiczny wymiar przekazów medialnych (m.in. zagadnienie reprezentacji), po trzecie wskazuje na związki edukacji medialnej z rozwojem człowieka (*life-span psychology* – rozwój człowieka w biegu ludzkiego życia oraz *lifelong education* – idea edukacji ustawicznej), po czwarte podkreśla konieczność łączenia tej problematyki z codziennym życiem człowieka i jego doświadczeniami, po piąte proklamuje nową wizję pedagogiki: otwartej, demokratycznej, nastawionej na dialog i wymianę poglądów czy w końcu, proponuje odejście od reprodukcyjnych mechanizmów instytucji edukacyjnych (reprodukcja wiedzy, reprodukcja kultury, reprodukcja stosunków społecznych).

Obok związku kompetencji medialnych z innymi kompetencjami człowieka (np. językowymi, komunikacyjnymi, obywatelskimi) przedmiotem rozważań jest także ich ewolucja w odniesieniu do rozwoju poszczególnych formacji społecznych. Chodzi o to, by prześledzić

⁹ Por. H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki krytycznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

¹⁰ L. Masterman, *18 Principles of Media Education*, [online:] <http://www.medialit.org/reading-room/media-awareness-education-eighteen-basic-principles>, [dostęp: 14.12.2015].

przemiany różnych kompetencji medialnych oraz ich znaczenie w kolejnych fazach mediamorfozy.

Okres historyczny	Główne media	Kompetencje	Konsekwencje socjokulturowe
Klasyczny Antyk i Średniowiecze	Komunikacja werbalna i niewerbalna Rozwój pisanego alfabetu	Kompetencje oralne, opanowanie języka werbalnego i niewerbalnego Kompetencje w zakresie czytania i pisania	Systematyzacja i zachowanie wiedzy w tradycji oralnej Społeczeństwo konsolidowało się wokół dokumentów i tekstów pisanych
Renesans – Oświecenie Pierwsza rewolucja przemysłowa	Rozwój przemysłu drukarskiego – prasy, książek itd.	Rozwój kompetencji w zakresie czytania i pisania	Rozwój nauk empirycznych i filologicznych
druga rewolucja przemysłowa	Narodziny mediów elektronicznych: telefonu, filmu, radia i telewizji	Kompetencje audiowizualne	Rozwój społeczeństwa masowego i konsumpcyjnego
Społeczeństwo informacyjne Trzecia rewolucja przemysłowa	Media cyfrowe i Internet	Kompetencje cyfrowe	Dominacja technologii w rozwoju społeczeństwa Globalizacja Eksplzja wiedzy

Tabela 4. Fazy rozwoju cywilizacyjnego, dominujące media i kompetencje medialne. Źródło: José Manuel Pérez Tornero, Tapio Varis, *Media Literacy and New Humanism*, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Moscow 2010, s. 33.

W odniesieniu do relacji między „starymi” i „nowymi” mediami, i analogicznie: między „starymi” (tradycyjnymi) i „nowymi” kompetencjami, Henry Jenkins pisze: *Szkoły i programy pozaszkolne powinny poświęcić więcej uwagi wspieraniu tego, co nazywamy nowymi kompetencjami medialnymi (new media literacies): [jest to] zestaw kulturowych kompetencji i umiejętności społecznych, których potrzebują młodzi ludzie w nowej rzeczywistości medialnej. Kultura partycypacji zmienia obiekt zainteresowań w zakresie przedmiotu kształcenia, [następuje przejście] z umiejętności potrzebnych do indywidualnych form ekspresji do [tych niezbędnych w różnych formach] zaangażowania społecznościowego (community involvement). Prawie wszystkie nowe kompetencje*

wymagają umiejętności społecznych, które są rozwijane poprzez współpracę i networking. Te umiejętności z kolei są ufundowane na bazie tradycyjnych kompetencji oraz umiejętności: badawczych, technicznych, krytyczno-analitycznych rozwijanych w szkole¹¹.

W tym właśnie kontekście instytucjonalnym, związanym z różnymi formami kształcenia kompetencji medialnych w szkole trzeba zastanowić się nad ich odniesieniami i związkami z tzw. treściami dydaktyk przedmiotowych. Jak pokazują wzorce światowe, edukacja medialna rzadko występuje jako samodzielny przedmiot nauczania¹², częściej stanowi element szerszego bloku tematycznego (np. wiedzy o kulturze, wiedzy o społeczeństwie) czy jest powiązana z konkretnym przedmiotem (np. językiem ojczystym, informatyką, plastyką) lub określoną ideologią/ideą (np. kształcenia kompetencji technicznych, ochrony i profilaktyki zdrowia, rozwijania przedsiębiorczości)¹³. Jak pisze Dafna Lemish, wskazując na kulturowe, polityczne i społeczne uwarunkowania edukacji medialnej w różnych krajach:

(...) na postulat kształcenia kompetencji medialnej w Izraelu istotny wpływ miała chęć przeciwstawienia się procesowi amerykanizacji kultury izraelskiej. W Indiach i Australii kompetencję medialną traktuje się jako sposób skłonienia dzieci do analizy lokalnych problemów związanych z klasą, płcią i różnicami etnicznym. W Korei Południowej

¹¹ H. Jenkins, *Confronting the Challenges..., Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge and London 2009, s. XIII.

¹² Kanadyjscy pedagodzy mediów podkreślają konieczność traktowania edukacji medialnej jako kluczowego w systemie oświaty, nie zaś jako dodatku do innych zajęć. Por. P. Drzewiecki, *Kanada: edukacja medialna w nauczaniu języka i kultury*, [w:] *Cyfrowa przyszłość*, op. cit., s. 103; na Węgrzech edukacja medialna jest obowiązkowym przedmiotem szkolnym, a szkołom pozostawia się wybór czy będzie on realizowany jako samodzielny i odrębny przedmiot, czy element innych zajęć, np. j. węgierskiego, historii, edukacji obywatelskiej, wychowania artystycznego, itd. Por. P. Drzewiecki, *Węgry: od edukacji filmowej do cyfrowej*, [w:] *Cyfrowa przyszłość*, op. cit., s. 123.

¹³ Na temat wzorów edukacji medialnej w Belgii (część walońska), Francji, Niemczech (przykład Bawarii) oraz Wielkiej Brytanii por. M. Borkowska, E. Murawska-Najmiec, P. Stępka, A. Woźniak, *Organizacje międzynarodowe oraz wybrane państwa wobec edukacji medialnej*, Analiza Biura KRRiTV, nr 2 (marzec 2010), [online:] http://www.krrit.gov.pl/Data/Files/_public/pliki/publikacje/analiza2010_02_edu_medialna.pdf.

kształcenie w tym kierunku ma ułatwić edukację techniczną i mobilność społeczną. W Japonii kwestia ta wiąże się z dyskursem na temat praw dzieci jako jednostek. W Hiszpanii kładzie się nacisk na rozwój demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego. W Szwecji obiektem zainteresowania jest dziecięca umiejętność wyrażania siebie, a w RPA – możliwości edukacji na temat HIV i AIDS.¹⁴

Warto również odpowiedzieć sobie na pytanie – jaką rolę odgrywają w kompetencji medialnej kanony złożone z tekstów obligatoryjnych, zarówno dla konkretnej kultury narodowej, jak i kultury europejskiej czy kultury globalnej? Jak ustalać zawartość tych kanonów i w jaki sposób je modernizować tak, by były one adekwatne do opisywanych zmian w przestrzeni kultury, a zwłaszcza w odniesieniu do mediasfery?

Edukacja medialna a kompetencje medialne

Mimo że niejednokrotnie traktuje się te dwa pojęcia synonimicznie proponuję rozdzielić ich znaczenia; edukacja medialna jest procesem edukacyjnym (o charakterze formalnym i nieformalnym) służącym nabywaniu kompetencji medialnych. W raporcie Komisji Europejskiej z 2 maja 2009 roku czytamy:

Edukacja medialna może być definiowana jako umiejętność pozyskiwania, analizy i oceny znaczenia obrazów, dźwięków i informacji, z którymi współcześnie się stykamy w codziennym życiu, i które stanowią istotną część współczesnej kultury, jak również jako umiejętność kompetentnego komunikowania się za pośrednictwem dostępnych mediów na poziomie podstawowych relacji społecznych. Edukacja medialna odnosi się do wszystkich mediów, łącznie z telewizją i filmem, radiem, zarejestrowaną muzyką, mediami drukowanymi, Internetem i innymi nowymi cyfrowymi technologiami komunikacyjnymi.¹⁵

¹⁴ D. Lemish, *Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna*, tłum. A. Sadza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 188.

¹⁵ *Media Literacy Study. The Framework. Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report edited by EAVI for the European Commission, Annex B*, Brussels, October 2009.

Kompetencje medialne z kolei służą aktywnemu i krytycznemu rozumieniu przekazów medialnych, jak również tworzeniu własnych, co wydaje się szczególnie istotnym zadaniem we współczesnej kulturze partycypacji oraz w dobie postępującej konwergencji mediów. Kompetencje medialne należy zatem traktować jako zasób jednostki, którego zakres warunkuje jakość jej życia społecznego, w tym poziom aktywności obywatelskiej. Podlegają one zmianie pod wpływem celowych, metodycznych działań edukacyjnych, jak również spontanicznej aktywności jednostki, także o charakterze zabawowym w relacji z poszczególnymi mediami i przekazami medialnymi. Pomiędzy tymi dwoma systemami, tzn. tradycyjnym uczeniem i nieformalną edukacją, istnieje ogromna przepaść kulturowo-cywilizacyjno-obyczajowa, która tym bardziej potwierdza tezę Marka Prensky'ego o istnieniu „cyfrowych tubylców” (uczniów, kolejnych generacji użytkowników i twórców mediów) i „cyfrowych imigrantów” (edukatorów). Generacyjne przypisanie do różnych mediów (np. do książki, do tabletu, do Internetu) specyficznie mapuje umysły poszczególnych kohort, wpływa na ich percepcję świata oraz aktywność społeczną.

Tradycyjne uczenie	Nieformalna edukacja
Uczenie konserwatywne w oparciu o ścisły podział ról (uczeń, nauczyciel) i zadań oraz o procedury	Eksperymentalne poszukiwanie informacji; elastyczne korzystanie z możliwości oferowanych przez środowisko w poszukiwaniu takich opcji, które najlepiej odpowiadają na potrzeby jednostkowe
Stabilność treści kształcenia (realizacja programu)	Środowisko odpowiada na krótkoterminowe potrzeby i bieżące zainteresowania podmiotu
Biurokratyczne procedury z wyraźnie zaznaczoną hierarchią władzy	Zmienne co do struktury i pełnionych funkcji wspólnoty dyskursywne
Pasywni i aktywni odbiorcy	Interaktywni użytkownicy
Przyswajanie treści i interpretacja	Doświadczenie i rozwijanie kompetencji
Konsumpcja wiedzy	Uczestnictwo oraz współtworzenie wiedzy

Tabela 5. Uczenie tradycyjne a nieformalna edukacja. Oprac. własne.

Tradycyjne uczenie koresponduje z zachowaniami odbiorczymi charakterystycznymi dla mediów jednokierunkowych, tradycyjnych układów komunikacyjnych oraz kultury Web 1.0, podczas

gdy nieformalna edukacja medialna koresponduje z ideami nowych mediów, posttradycyjnych układów komunikacyjnych oraz kultury Web 2.0. W związku z „rozwarstwieniem się” procesu nabywania kompetencji medialnych na szereg alternatywnych, ale też wzajemnie nie wykluczających się kontekstów edukacyjnych zwiększa się prawdopodobieństwo sukcesywnego ich rozwijania, co jest niezwykle ważne w dobie dynamicznie przebiegającej mediamorfozy i nowych wyzwań cywilizacyjnych.

Dywersyfikacja rynku medialnego, odejście od broadcastingu w kierunku narrowcastingu czy mediów tematycznych, jak również dynamiczny rozwój nowych mediów, doprowadziły do fragmentaryzacji grupy odbiorców – w miejscu skonsolidowanej, nastawionej na masowy odbiór publiczności medialnej pojawia się szereg grup skoncentrowanych wokół różnych przestrzeni afektywnych wytworzonych przez media: tzn. stacji, programów telewizyjnych, produktów okołomedialnych, gier komputerowych, kultowych filmów. Ich obecność bardzo często nie polega na biernym odbiorze istniejącej oferty programowej, lecz na współkreowaniu coraz bardziej złożonych narracji transmedialnych związanych z wybranym elementem przestrzeni medialnej (np. filmem, bohaterem gry komputerowej, aktorem, itd.). Każda z tych grup stanowi naturalne centrum edukacji nieformalnej,

Forma kultury partycypacji	Opis
Przynależność (afiliacja)	Formalne i nieformalne członkostwo w społecznościach wirtualnych skoncentrowanych wokół różnych typów mediów, np. Facebook, MySpace, tablic informacyjnych (<i>message board</i>), itd.
Twórczość (formy ekspresji)	Produkcja nowych kreatywnych przekazów, np. przekazów wideo, tekstów fanowskich (<i>fan fiction</i>), itd.
Społecznościowe formy rozwiązywania problemów	Wspólna praca w formalnych i nieformalnych zespołach, łączenie zadań i rozwój nowej wiedzy, np. Wikipedia, aktywność tzw. spojlerów, itd.
Cyrkulacja (krążenie w obiegach medialnych)	Kształtowanie strumienia medialnego, np. podcasting lub blogowanie

Tabela 6. Kultura partycypacji i jej formy. Źródło: H. Jenkins i inni, *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge and London 2009, s. XIXII.

które uczestniczy w procesie rozwijania pewnego fragmentu czy komponentu kompetencji medialnej.

Dynamiczny rozwój kultury uczestnictwa, wspierany przez konwergencje mediów, stwarza niepowtarzalne szanse i korzyści edukacyjne związane nie tylko z kształceniem nowych kompetencji medialnych i kulturowych, ale także nowych postaw obywatelskich, etycznych i świadomości prawnej. Wśród korzyści edukacyjnych (w zakresie wymienionych sfer rozwoju jednostki) pojawiają się: możliwość uczestnictwa w formalnych i nieformalnych wspólnotach edukacyjnych (np. mentorstwo sieciowe, konsultacje), działania w ramach projektów społecznościowych ukierunkowanych na różne cele, tematykę, sfery życia, zmiana nastawienia wobec zagadnień związanych z własnością intelektualną oraz zarządzaniem własnymi zasobami społecznymi i produktami kulturowymi. Oddolne inicjatywy społecznościowe nie oznaczają, iż interwencje pedagogiczne są zbędne; przed edukatorami stoją bowiem nowe wyzwania związane m.in. z motywowaniem młodych ludzi do przyswajania i rozwijania nowych kompetencji kulturowych oraz ze stwarzaniem szans i środowisk edukacyjnych pozwalających intensyfikować te procesy. Ponadto nauczyciele i pedagodzy muszą w swoich działaniach brać pod uwagę problemy związane z cyfrowym i społecznym wykluczeniem, które to procesy upośledzają nie tylko rozwój poszczególnych podmiotów, ale też szansę budowania spójnego i dojrzałego społeczeństwa wiedzy.

Kultura uczestnictwa funkcjonuje jako idealne środowisko edukacyjne, ponieważ bazuje na nieformalnych interakcjach zarówno między podmiotami emocjonalnie zaangażowanymi w procesy pozyskiwania wiedzy i rozwój związanych z tym kompetencji kulturowych, jak również skłonnych do współpracy i mentorstwa, a więc dzielenia się swoimi zasobami (wiedzą, umiejętnościami z innymi). Wspomniane formy interakcji występujące między osobami o wspólnych zainteresowaniach, naturalnie motywują je do dalszej współpracy i własnego rozwoju poznawczego, społecznego i moralnego. Gdy porówna się tradycyjne i te nieformalne formy uczenia się i edukowania, okazuje się, że te drugie w większym stopniu kształtują pożądane współcześnie umiejętności, takie jak: zdolność do kooperacji i pracy zespołowej, kreatywność, przywództwo merytoryczne, zaangażowanie w życie wspólnoty.

Osobny problem w obrębie tych rozważań stanowią **kompetencje medialne w zawodzie nauczyciela i pedagoga**. Strategia rozwoju kompetencji medialnych i informacyjnych przedstawiona w 2011 roku przez grupę międzynarodowych ekspertów pracujących pod auspicjami UNESCO¹⁶ nawiązuje do celów wynikających kolejno z: *Deklaracji z Grünwaldu* (1982), *Deklaracji z Aleksandrii* (2005) oraz Zaleceń sformułowanych w Paryżu w 2007 roku. Jest także odpowiedzią na konwergencję mediów oraz konieczność stworzenia ujednoliconego systemu kształcenia nauczycieli w tym zakresie. Edukacja medialna wspiera w tym ujęciu edukację obywatelską i czyni z nauczycieli istotnych współtwórców zmiany społecznej i kulturowej. Kompetencja medialna i informacyjna – zgodnie z założeniami tej publikacji – obejmuje wiedzę na temat:

- funkcjonowania mediów, bibliotek, archiwów oraz innych źródeł informacji działających w społeczeństwie demokratycznym;
- warunków, pod jakimi spełniają one efektywnie swoją funkcję;
- sposobów oceny działania tych instytucji przez analizę zawartości przekazów medialnych i oferowanych przez media usług.

Ta wiedza pozwala edukatorom wykorzystywać media w świadomy, przemyślany i autonomiczny sposób, przy czym nauczyciele muszą także opanować nowe strategie dydaktyczne i wypracować nowe podejścia pedagogiczne, by zmodernizować sposób, w jaki nauczają także tradycyjnych przedmiotów. Wyedukowani nauczyciele umożliwiają swoim uczniom efektywne uczenie się oraz kształcenie w biegu ich życia oraz zgodnie z założeniami edukacji ustawicznej.

Program rozwoju kompetencji medialnych i informacyjnych proponowany w publikacji obejmuje dwa typy kompetencji traktowane łącznie; w skład kompetencji informacyjnej wchodzi następujące umiejętności:

- określanie i artykułowanie indywidualnych potrzeb informacyjnych;
- prawidłowe lokalizowanie dostępu do informacji;

¹⁶ *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*, 2011, UNESCO, Paris, [online:] <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/>.

- pozyskiwanie informacji;
- organizacja informacji;
- wykorzystanie informacji zgodne z zasadami etyki;
- przekazywanie informacji innym podmiotom;
- wykorzystywanie nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych w tym procesie.

Kompetencja medialna z kolei obejmuje:

- rozumienie roli i funkcji mediów w demokratycznym społeczeństwie;
- rozumienie warunków, które muszą być spełnione, aby media prawidłowo wypełniały swoją funkcję;
- krytyczną ocenę zawartości mediów w kontekście założonych funkcji;
- wykorzystywanie mediów w celu autoekspresji i działań na rzecz demokratycznego uczestnictwa;
- wykorzystywanie umiejętności, związanych także z obsługą nowych technologii, do tworzenia autorskich przekazów.

Proponowany program kształcenia nauczycieli ma charakter modularny i koncentruje się na obszarach przedstawionych w tabeli 7.

Tabela 8 zawiera bardziej poglądowy wykaz umiejętności nauczyciela, które powinny zostać wykształcone w wyniku realizacji tego programu.

Program ten przedstawia całościowe podejście do kompetencji medialnej i informacyjnej, niezbędnej do życia i pracy; obejmuje on wszystkie kluczowe media i związane z nimi przekazy oraz cały system medialny. Autorzy programu proponują dwa typy modułów: obowiązkowe i fakultatywne.

Tabela 9. przedstawia wykaz tych modułów oraz wpisanych w nie zagadnień (tematy jednostek lekcyjnych).

Niezależnie od typu realizowanego modułu, autorzy referowanej publikacji proponują zastosowanie następujących metod kształcenia nauczycieli: badanie problemu (*issue-enquiry approach*), uczenie problemowe (*problem-based learning*), badanie naukowe (*scientific enquiry*), studium przypadku, uczenie oparte na kooperacji, analiza tekstualna, analiza kontekstualna, przekład, symulacja i produkcja.

Główne obszary programu nauczania	Wiedza o mediach i informacji w dyskursie demokratycznym	Ocena mediów i informacji	Produkcja i wykorzystanie mediów i informacji
Polityka i wizja	Przygotowanie nauczycieli posiadających kompetencję informacyjną i medialną	Przygotowanie studentów posiadających kompetencję informacyjną i medialną	Wyposażenie społeczeństwa w tę kompetencję
Program i narzędzia pomiaru	Wiedza o mediach, bibliotekach, archiwach, innych źródłach informacji, ich funkcjonowaniu oraz warunkach działania	Rozumienie kryteriów oceny medialnych tekstów i źródeł informacji	Umiejętności badania: sposobu, w jaki są tworzone informacje i przekazy medialne; społecznych i kulturowych kontekstów ich produkcji, wykorzystania przez obywateli oraz celów ich użycia
Pedagogika	Włączenie mediów i informacji w dyskurs szkolny	Ocena zawartości mediów i innych informacji ułatwiająca rozwiązywanie problemów	Treści tworzone przez użytkownika oraz ich wykorzystanie do celów edukacyjnych
Media i informacja	Media drukowane – gazety i magazyny oraz instytucje z nimi związane (biblioteka, archiwum, muzeum, książki, czasopisma)	Media głównego nurtu – radio i telewizja	Nowe media – Internet, sieci społeczne w Internecie, platformy medialne dostarczające informacji (komputery, telefony komórkowe)
Organizacja i administracja	Wiedza o organizacji pracy w klasie	Wspólna praca z wykorzystaniem kompetencji informacyjnej i medialnej	Zastosowanie kompetencji informacyjnej i medialnej do uczenia się ustawicznego (<i>lifelong learning</i>)
Zawodowy rozwój nauczyciela	Wiedza o zastosowaniu kompetencji informacyjnej i medialnej w rozwoju społeczeństwa obywatelskiego; przynależność do związku zawodowego oraz zarządzanie tą społecznością	Ocena i zarządzanie źródłami informacji w kontekście kształcenia zawodowego	Przywództwo i modelowanie zachowań obywatelskich; forsowanie, promowanie i wykorzystywanie kompetencji informacyjnych i medialnych w kształceniu nauczycieli i studentów

Tabela 7. Modularny program nauczania edukacji medialnej dla nauczycieli. Źródło: *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers, 2011*, UNESCO, Paris, s. 23.

Kompetencje medialne: ujęcia modelowe

Wybrane modele kompetencji medialnych pozwalają oświetlać je z różnych perspektyw. Pierwszy z nich – rozwojowy – zwraca uwagę na związek między poziomem wieku biologicznego człowieka a jego umiejętnościami i wiedzą związaną z przestrzenią medialną. Akcentuje

Obszary programu	Cele programu	Umiejętności nauczyciela
Polityka i wizja	Uczulić nauczycieli na politykę i wizję związane z kompetencją informacyjną i medialną	Nauczyciele muszą zrozumieć politykę niezbędną do promowania kompetencji i sposoby jej kształcenia w szkole i w społeczeństwie; powinni rozumieć związku kompetencji z umiejętnościami żywymi oraz szerszym rozwojem jednostki w kontekście edukacji obywatelskiej.
Program i ocena	Podkreślić wykorzystanie źródeł kompetencji oraz możliwości ich aplikowania	Nauczyciele muszą zrozumieć, jak kompetencja może być wykorzystywana w programach szkolnych, muszą być zdolni do krytycznej oceny tekstów medialnych i źródeł informacji w kontekście mediów informacyjnych i innych źródeł informacji. W tym celu muszą umieć selekcjonować dostępne źródła informacji, muszą posiadać umiejętności oceny poziomu kompetencji medialnych u studentów.
Kompetencja medialna i informacyjna	Wzmocnienie wiedzy odnośnie szerokiej gamy mediów i innych zasobów informacji, jak: biblioteki, archiwa i Internet	Nauczyciele muszą wiedzieć i rozumieć, jak media i inne źródła informacji rozwijały się do współczesnej postaci; muszą rozwijać umiejętności dostępnych technologii medialnych, by dotrzeć do różnych audytoriów, od mediów drukowanych do nowych mediów, muszą mieć umiejętność posługiwania się różnymi mediami i różnymi źródłami informacji, by rozwijać umiejętność krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów oraz uczenia tych umiejętności studentów.
Organizacja i administracja	Wzmacnianie umiejętności nauczycieli w zakresie organizowania przestrzeni edukacyjnej, tak by sprzyjała ona efektywnemu uczestnictwu w procesie kształcenia się i uczenia, i aby media i inne źródła informacji stały się integralną częścią tego procesu	Nauczyciele wyposażeni w kompetencję medialną i informacyjną powinni rozumieć zasady organizacji pracy w klasie; powinni być zdolni do stworzenia takich warunków uczenia się i kształcenia, by maksymalizować wykorzystanie różnych mediów i źródeł informacji w kontekście rozwoju edukacji obywatelskiej i edukacji ustawicznej – w tym, powinni okazywać umiejętność takiego organizowania kształcenia, gdzie przestrzeń klasy staje się przestrzenią, w której bierze się pod uwagę różne perspektywy widzenia problemów niezależnie od zaplecza kulturowego czy płci.
Pedagogika	Zmiana w zakresie dotychczasowych praktyk pedagogicznych, tak by przystawały one do uczenia o kompetencji medialnej i informacyjnej	Nauczyciele wyposażeni w kompetencję medialną i informacyjną powinni umieć uczyć kompetencji medialnej i informacyjnej z perspektywy dobrego rządzenia, rozwoju i dialogu interkulturowego; powinni wymagać od studentów umiejętności praktycznych interakcji z mediami jako pierwszy stopień kształcenia kompetencji; nauczyciele muszą rozumieć istotę kompetencji medialnej i informacyjnej, aby dostarczyć takiego doświadczenia edukacyjnego studentom, by było ono dla nich znaczące oraz przygotowało ich do roli aktywnych obywateli.
Zawodowy rozwój nauczycieli	Promowanie edukacji nauczycieli skoncentrowanej na wykorzystaniu mediów i innych źródeł informacji w edukacji ustawicznej i rozwoju zawodowym	Muszą posiadać niezbędne umiejętności do wykorzystania mediów i technologii w celu dostępu do informacji i pożądaných materiałów oraz wiedzy pedagogicznej wspierających ich własny rozwój zawodowy.

Tabela 8. Wykaz umiejętności medialnych nauczyciela. Źródło: *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers, 2011*, UNESCO, Paris, s. 29.

Nazwa modułu		Tematy jednostek lekcyjnych
Moduł obligatoryjny	1. Obywatelstwo, wolność słowa, dostęp do informacji, demokratyczny dyskurs i uczenie ustawiczne	1. Rozumienie istoty kompetencji medialnej i informacyjnej 2. Kompetencja medialna i informacyjna oraz uczestnictwo obywatelskie 3. Interakcja z mediami i innymi źródłami informacji (jak biblioteki, archiwa i Internet) 4. Uczenie kompetencji medialnej oraz kształcenie w tym zakresie
	2. Rozumienie informacji, mediów oraz etyki informacyjnej	1. Dziennikarstwo i społeczeństwo 2. Wolność, etyka i odpowiedzialność 3. Co czyni informację newsem? 4. Rozwój newsa
	3. Reprezentacja w mediach i informacji	1. Sprawozdawanie informacji i potęga obrazu 2. Kody wytwórcze (różnorodność i reprezentacja) 3. Telewizja, film, wydawanie książek 4. Reprezentacja i wideo muzyczne
	4. Język w mediach i informacji	1. Czytanie mediów i tekstów informacyjnych 2. Medium i informacja: media drukowane i media głównego nurtu 3. Gatunki filmowe i opowiadanie historii
	5. Reklama	1. Reklama, dochód, regulacje 2. Publiczny serwis ogłoszeniowy 3. Tworzenie reklamy 4. Reklama i scena polityczna
	6. Nowe i tradycyjne media	1. Od mediów tradycyjnych do nowych technologii 2. Wykorzystanie nowych technologii medialnych w społeczeństwie – masowa i digitalna komunikacja 3. Wykorzystanie interaktywnych narzędzi multimedialnych; łącznie z digitalnymi gramami w klasie szkolnej
	7. Internet: możliwości i wyzwania	1. Młodzi ludzie w świecie wirtualnym 2. Wyzwania i ryzyko w świecie wirtualnym
	8. Kompetencja informacyjna i umiejętności biblioteczne	1. Teorie i zastosowanie kompetencji informacyjnej 2. Środowiska edukacyjne i kompetencja informacyjna 3. Kompetencja w zakresie informacji cyfrowej
	9. Komunikacja, kompetencja medialna i informacyjna, kształcenie	1. Komunikacja, edukacja, kształcenie 2. Teorie uczenia się i kompetencja medialna i informacyjna 3. Tworzenie i wzmacnianie środowiska szkolnego przyjaznego dla rozwoju kompetencji medialnej i informacyjnej
Moduł fakultatywny	10. Auditorium	Tło i wskaźniki
	11. Media, technologia i globalna wioska	1. Własność mediów we współczesnej globalnej wiosce 2. Socjokulturowe i polityczne wymiary zglobalizowanych mediów 3. Utowarowienie informacji 4. Rozwój mediów alternatywnych
	Do modułu 3/jedn. 5.: Edycja cyfrowa i retusz komputerowy	
	Do modułu 4/jedn. 4.: Kadry filmowe i kąty widzenia kamery	
	Do modułu 5/jedn. 5.: Reklama międzynarodowa i „super” marki	

Tabela 9. Wykaz modułów obowiązkowych i obligatoryjnych dla nauczycieli. Źródło: *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*, 2011, UNESCO, Paris, s. 27.

także potrzebę rozwijania kompetencji medialnych w biegu ludzkiego życia. Istotnym aspektem tego modelu są tzw. tabele kompetencji określające standardowe umiejętności poznawcze, techniczne czy społeczne człowieka na różnych etapach rozwoju. Bardzo często do opracowania klucza kompetencji wykorzystuje się koncepcję rozwoju poznawczego dziecka Jeana Piageta. Poniższe tabele przedstawiają podstawowe idee tego ujęcia modelowego (na przykładzie kompetencji telewizyjnych). Krytycy koncepcji Piageta dodali fazę kolejną, powyżej 12 roku życia, określaną jako stadium myślenia postformalnego z jego relatywizmem, dialektycznością i dywergencyjnością, co może stanowić źródło inspiracji dla analizy kompetencji medialnych u adolescentów.

Faza rozwoju poznawczego	Umiejętności
Inteligencja sensoryczno-motoryczna (0–2 lat)	Intencjonalność (wyróżnianie środka i celu w działaniu), zdolność do tworzenia reprezentacji umysłowej, początki kształcenia się funkcji symbolicznej
Wyobrażenia przedoperacyjna (2–7 lat)	Dwoistość stanów i przekształceń, intuicja dziecięca oparta na transdukcji; stopniowo wykształca się pojęcie stałości przedmiotu
Okres operacji konkretnych (7–12 lat)	Myślenie operacyjne (odwracalne), w rachunku klas – operacja negacji (inwersji); w rachunku relacji – operacja wzajemnej zwrotności; brak umiejętności równoczesnego zastosowania obu ww. operacji; rozwiązywanie problemów metodą prób i błędów
Okres operacji formalnych (pow. 12 lat)	Posługiwanie się pełną odwracalnością, rozumowanie oparte na kombinatoryce, prawdopodobieństwie, logice zdań, formułowaniu hipotez i ich weryfikacji

Tabela 10. Fazy rozwoju dziecka u Piageta i przykładowe umiejętności. Oprac. własne.

W odniesieniu do możliwości rozwojowych dziecka określa się empiryczne wyznaczniki jego kompetencji medialnej.

Drugi model – poznawczy – akcentuje rolę procesów umysłowych, głównie różnych form inteligencji oraz strategii percepcyjnych w użytkowaniu mediów oraz dekodowaniu przekazów medialnych. Bardzo często odnosi się go do koncepcji inteligencji wielorakiej Howarda Gardniera stworzonej w 1983 roku. Zakłada ona, iż inteligencja nie jest jedyną intelektualną właściwością, która określa możliwości

Faza rozwoju poznawczego	Przykładowe umiejętności
Inteligencja sensoryczno-motoryczna (0–2 lat)	Rozpoznawanie początku i końca przekazów, identyfikowania serii przekazów o tym samym tytule, jak również postaci związanych z określonymi programami adresowanymi do dzieci; rozpoznawanie intencjonalności w zachowaniu bohaterów kreskówek w stopniu podstawowym
Wyobraźnia przedoperacyjna (2–7 lat)	Identyfikowanie przekazów jako mniej i bardziej fikcyjnych; łączenie wyglądu bohaterów z określonymi cechami charakteru, rozpoznawanie i śledzenie prostych schematów narracyjnych; umiejętność streszczania (fragmentów) treści fabuły bajek telewizyjnych
Okres operacji konkretnych (7–12 lat)	Rozpoznawanie tv schematów gatunkowych przynajmniej w stopniu podstawowym; relacjonowanie związków między bohaterami oraz przebiegu zdarzeń rozgrywających się w przekazach telewizyjnych osobom trzecim; umiejętność odtwarzania (wiernego i wybiórczego) zachowań bohaterów telewizyjnych w zabawie czy w pracach rysunkowych
Okres operacji formalnych (pow. 12 lat)	Umiejętność przewidywania przebiegu akcji na podstawie znajomości schematów gatunkowych przynajmniej w stopniu podstawowym; rozpoznawanie różnic i podobieństwa między programami opartymi na tym samym formacie

Tabela 11. Fazy rozwoju dziecka u Piageta i przykładowe umiejętności związane z kompetencjami telewizyjnymi. Oprac. własne.

poznawcze człowieka, lecz istnieje kilka rodzajów inteligencji, w zależności od tego, o jaki rodzaj aktywności chodzi.

Ponadto w koncepcji Gardnera inteligencja jest dynamiczna i wielopłaszczyznowa; obejmuje (w wersji oryginalnej) siedem typów inteligencji; są to: inteligencja werbalna, inteligencja matematyczno-logiczna, inteligencja wizualno-przestrzenna, inteligencja fizyczno-kinestetyczna, inteligencja muzyczno-rytmiczna, inteligencja interpersonalna, inteligencja intrapersonalna. Gardner zakłada, iż każda osoba posiada wszystkie rodzaje inteligencji, lecz rozwinięte w różnym stopniu; konfiguracja tych inteligencji tworzy profil niepowtarzalny dla każdej jednostki; profile te są dynamiczne i zmieniają się w trakcie rozwoju jednostki; wszystkie inteligencje współpracują ze sobą w różnych konfiguracjach oraz można je rozwijać poprzez odpowiednie ćwiczenia (np. trening kulturowy)¹⁷.

¹⁷ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie: nowe horyzonty w teorii i w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Laurum, Poznań 2002.

Howard Gardner wymienia pięć typów umysłu; psycholog ten wyodrębnia: umysł dyscyplinarny, niezbędny do przyswajania określonego typu wiedzy oraz rozwijania wewnętrznej dyscypliny potrzebnej jednostce do osiągania zamierzonych przez nią celów, umysł syntetyzujący, potrzebny do przetwarzania informacji napływających z różnych źródeł, umysł kreatywny, nastawiony na poszukiwanie i wytwarzanie nowych rozwiązań, umysł respektujący (pokorny), zdolny brać pod uwagę różnice wynikające z życia w społeczeństwie wielokulturowym i rozwijającym się oraz umysł etyczny, potrzebny do funkcjonowania w sferze abstrakcji oraz w kontekście dążeń człowieka do realizacji tzw. celów wyższych¹⁸. Istotą dobrze zaprojektowanego procesu dydaktycznego powinien być dobór metod dydaktycznych stymulujących rozwój każdego z wymienionych powyżej typów umysłu. Zwróćmy uwagę, iż każdy z nich odpowiada określonemu obszarowi edukacji medialnej. W tabeli 12 przedstawiono obrazowo te zagadnienia.

Do przedstawionych przez Gardniera propozycji należy jeszcze dodać nową formę inteligencji zaproponowaną przez Henry'ego Jenkinsa w kontekście kultury konwergencji i zachowań „kłusowniczych” oraz projektów społecznościowych użytkowników nowych technologii. Jest nią poznanie rozproszone, które oznacza właśnie zdolność do interakcji z mediami i innymi ludźmi co sprzyja „*rozszerzaniu naszych możliwości umysłowych*”¹⁹.

Analogicznie do koncepcji Gardniera zakłada się w modelu poznawczym, iż człowiek rozwija równolegle wiele typów kompetencji (kognitywne, techniczne, społeczne, komunikacyjne) w odpowiedzi na:

- cechy samych mediów;
- związane z nimi układy komunikacyjne;
- cechy współczesnej cywilizacji medialnej;
- wyzwania polityczne, ekonomiczne, rynkowe.

Tabela 13. przedstawia te analogie.

¹⁸ H. Gardner, *Pięć umysłów przyszłości*, tłum. D. Baklarz, MT Biznes, Warszawa 2009.

¹⁹ D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, tłum. P. Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010, s. 203.

Typ umysłu	Obszar edukacji medialnej (przykłady)	Metody kształcenia (przykłady)
Umysł dyscyplinarny	Historia i teoria mediów	Wizyta w muzeum fotografii; analiza archiwalnych materiałów filmowych i telewizyjnych pod kątem wcześniej podanych przez nauczyciela kryteriów analizy
Umysł syntetyzujący	Poszukiwanie informacji dotyczących wybranego obiektu w różnych mediach (triangulacja źródeł); porównanie i ocena rzetelności tych informacji	Zespoły zadaniowe pracujące nad opracowaniem konkretnego zagadnienia tematu
Umysł kreatywny	Tworzenie projektu reklamy społecznej lub scenariusza filmu	Wykład odnośnie zasad projektowania i tworzenia tych przekazów; burza mózgów
Umysł respektujący	Analiza filmu etnograficznego lub telewizyjnego programu interwencyjnego	Analiza studium przypadku; dyskusja
Umysł etyczny	Rozwój świadomości politycznej jednostki poprzez wykorzystanie mediów do celów związanych z akcją społeczno-polityczną	Wykorzystanie technik informacyjno-komunikacyjnych do zaprezentowania własnego poglądu politycznego na forum klasy

Tabela 12. Typ umysłu, obszar edukacji medialnej i metody kształcenia. Oprac. własne.

Poszczególne typy kompetencji – w danym momencie – pozostają na określonym poziomie, który zmienia się relatywnie do aktywności kulturalnej i medialnej jednostki oraz poziomu jej wieku biologicznego i rozwojowego. Między nimi dochodzi zwykle do interakcji, ponieważ współczesne przekazy medialne mają charakter multimedialny, konwergentny, hybrydyczny i wymagają zaangażowania przynajmniej kilku typów kompetencji.

Trzeci model – interakcyjny – kładzie nacisk na ciągłe interakcje między zadatkami rozwojowymi człowieka a jego środowiskiem życia jako głównymi grupami czynników determinujących zakres i jakość rozwijanych kompetencji medialnych. W przeciwieństwie do modelu rozwojowego – nacisk zostaje tu położony także na czynniki określające warunki życia konkretnej jednostki oraz dostępne dla niej zasoby edukacyjne. Aby określić ich poziom można wziąć pod uwagę czynniki przedstawione w tabeli 14.

Model Gardnera	Poznawcza wieloraka kompetencja medialna	Zastosowanie (przykłady)
Inteligencja werbalna	Kompetencja werbalna	Tworzenie tekstów, analiza, interpretacja przekazów; budowanie meta-języka służącego ich analizie
Inteligencja matematyczno-logiczna	Kompetencja matematyczno-logiczna	Projektowanie i ulepszanie rozwiązań informatycznych, gier komputerowych oraz innych produktów medialnych (komunikatorów internetowych)
Inteligencja wizualno-przestrzenna	Kompetencja wizualno-przestrzenna	Projektowanie i tworzenie przekazów wizualnych i audiowizualnych
Inteligencja fizyczno-kinestetyczna	Kompetencja fizyczno-kinestetyczna	Rozgrywki w grach komputerowych; projektowanie nowych rozwiązań w symulacjach komputerowych
Inteligencja muzyczno-rytmiczna	Kompetencja muzyczno-rytmiczna	Analiza przekazów audialnych i audiowizualnych; tworzenie autorskich utworów i coverów muzycznych
Inteligencja intrapersonalna	Kompetencja intrapersonalna	Umiejętność dobierania przekazów i produktów kulturowych zgodnie z własnym systemem preferencji, potrzeb i wartości oraz adekwatnie do realizowanych celów
Inteligencja interpersonalna	Kompetencja interpersonalna	Kooperacja w projektach społecznościowych; inicjowanie i rozwijanie sieci kontaktów społecznych w nowych mediach

Tabela 13. Typy inteligencji i poznawcza wieloraka kompetencja medialna. Oprac. własne.

Należy także zwrócić uwagę na zasoby edukacyjne nieformalnych środowisk edukacyjnych (szkoły, rodziny, środowisk rówieśniczych i mediów, które współcześnie pełnią rolę posttradycyjnych instytucji edukacyjnych).

Kolejny model – funkcjonalny – podkreśla różne cele, jakim służyć ma kompetencja medialna i stara się je sfunkcjonalizować do określonych działań edukacyjnych (zarówno w zakresie edukacji formalnej, jak i nieformalnej). Edukacja medialna i kompetencje medialne, jak wskazywano wcześniej, mają służyć różnym celom:

- rozwojowi umiejętności posługiwania się mediami oraz tworzenia autorskich przekazów i innowacyjnych produktów medialnych;

Otoczenie kulturowe	Jakie inne instytucje kultury znajdują się w otoczeniu ucznia/szkoły?	Jakie wydarzenia/zjawiska kulturowe są istotne dla kształtowania się tożsamości jednostek (w danym miejscu i czasie)?	Jakie wydarzenia i zjawiska kulturowe interesują dzieci, młodzież, osoby dorosłe (w danym miejscu i czasie)?
Zasoby szkoły/placówki edukacyjnej	W jakie media/technologie informacyjno-komunikacyjne wyposażona jest instytucja?	W jakim stopniu istniejący sprzęt (technologie informacyjno-komunikacyjne) może być wykorzystany na zajęciach?	Jakie kwalifikacje, umiejętności, wiedza są potrzebne do obsługi tego sprzętu/tych technologii?
Wytczne programu nauczania	Jakie są wytczne decydentów oświatowych odnośnie nauczania edukacji medialnej na różnych poziomach kształcenia?	Czy są one spójne ze stanem wiedzy na temat mediów i kultury medialnej, a także współczesnymi koncepcjami pedagogiki, psychologii i wychowania?	Czy odpowiadają możliwościom rozwojowym słuchaczy, ich potrzebom edukacyjnym i zainteresowaniom kulturowym?
Cel dydaktyczny i wychowawczy	Idea uczenia o mediach	Idea uczenia przez media	Idea uczenia dla mediów

Tabela 14. Zasoby edukacyjne. Oprac. własne.

- aktywnemu korzystaniu z kultury medialnej oraz znajomości dziedzictwa kulturowego (lokalnego, narodowego i światowego);
- ochronie dzieci i młodzieży przed szkodliwym wpływem mediów i przemocy medialnej;
- przeciwdziałaniu różnym formom społecznego wykluczenia oraz emancypacji marginalizowanych grup społecznych;
- promowaniu alternatywnych mediów i niezależnych produkcji medialnych;
- rozwijaniu projektów społecznościowych;
- rozwojowi społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa informacyjnego;
- wzmacnianiu aktywności obywatelskiej oraz pełnego uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim;
- umożliwianiu przeciwstawiania się perswazji i manipulacji medialnej, a także praktykom marketingowym wykorzystującym media;
- lansowaniu kreatywności i artystycznej ekspresji medialnej;
- promowaniu wartości humanitarnych: tolerancji, równości, solidarności, praw człowieka;

- podejmowaniu przez ludzi świadomych decyzji społecznych, ekonomicznych i kulturowych w oparciu o krytyczną analizę przekazów medialnych;
- tworzeniu nowego środowiska edukacyjnego oraz nowych form pedagogii odpowiadających wymogom cywilizacji medialnej.

Ostatni z wyróżnionych – model krytyczny koncentruje się na uwytkupieniu emancypacyjnej i demokratyzacyjnej funkcji kompetencji medialnych, wskazując na jej znaczenie w rozwoju społecznym świadomego obywatela i krytycznego konsumenta. Przyjrzyjmy się tym rozwiązaniom bardziej szczegółowo.

Mosty i bariery w rozwoju kompetencji medialnej

Dynamiczny rozwój cywilizacji medialnej wymusza działania na rzecz rozwoju kompetencji medialnych, które stają się współcześnie podstawowymi kompetencjami cywilizacyjnymi. Służą one zarówno rozwojowi indywidualnemu (podniesienie jakości życia, samorealizacja), jak i pobudzeniu aktywności obywatelskiej i integracji społecznej nawet na poziomie planetarnym. Istnieje jednak szereg barier mentalnych i środowiskowych, które paraliżują, wręcz uniemożliwiają podejmowanie działań i decyzji w tym zakresie. Ich brak i grzech zaniechania grożą destrukcją istniejącego kapitału społecznego, dezintegracją na poziomie społeczeństw i narodów, destabilizacją społeczeństwa obywatelskiego, co w rezultacie może przynieść negatywne konsekwencje dla demokracji.

Stąd, w sytuacji, gdy postulujemy konieczność kształcenia nowych inkluzywnych umiejętności i kompetencji medialnych obejmujących różne grupy społeczne i poziomy wieku, musimy wziąć pod uwagę bariery nie sprzyjające wprowadzeniu koniecznych reform. Jedną z nich jest widmo zagrożenia wykluczeniem cyfrowym jako nowym wymiarem nierówności społecznych. Wieloaspektową i wielowymiarową definicję wykluczenia cyfrowego proponuje OECD. Wykluczenie cyfrowe jest opisywane jako *różnica pomiędzy osobami, gospodarstwami domowymi, przedsiębiorstwami i obszarami geograficznymi, na różnych poziomach społeczno-gospodarczych w odniesieniu do dostępu technologii informatycznych i telekomunikacyjnych, w tym*

w szczególności dostępu do Internetu, a także w wykorzystywaniu Internetu w szerokim zakresie działalności społecznej²⁰.

Wykluczenie cyfrowe (ang. *digital divide*) powstaje zatem wraz z rozwojem społeczeństwa informacyjnego; zakłada się także, iż przy określonym poziomie rozwoju technologii w jego ramach wybrane grupy społeczne nie mają możliwości (ekonomicznych, społecznych czy psychologicznych) nadążania za postępem cywilizacyjnym. Przy szacowaniu stopnia tego „cywilizacyjnego upośledzenia” bierze się pod uwagę takie wymiary, jak: (1) fizyczne posiadanie dostępu do technologii, (2) autonomia użycia tej ostatniej, jeśli chodzi o czas i miejsce, (3) wsparcie społeczne w zakresie jej wykorzystywania czy wreszcie – (4) poziom i zakres kompetencji medialnych. Jak widać z powyższego opisu, walka z wykluczeniem cyfrowym nie może odbywać się tylko poprzez dyfuzję technologii informacyjno-komunikacyjnych (pisałam o tym także wcześniej w kontekście idei społeczeństwa demokracji komunikacyjnej). *Dostęp okazuje się bezużyteczny, jeżeli osoba nie ma umiejętności i wiedzy, aby z dostępnej technologii skorzystać. Całą sprawę komplikuje dodatkowo fakt, że wykorzystanie ICT także nie jest kategorią binarną (korzystam/nie korzystam), ale całym zbiorem różnych sposobów użytkowania ICT, poczynwszy od prostych zastosowań, a skończywszy na zastosowaniach zaawansowanych*²¹. Dominik Batorski konstatuje, iż wykluczenie cyfrowe możemy zdefiniować poprzez wskazanie barier utrudniających i różnicujących dostęp do wyżej wymienionych zasobów. Są one związane z dostępem do Internetu i jakością tego dostępu, umiejętnościami korzystania z sieci, docierania do informacji i zdolności komunikowania się z innymi ludźmi, a także szansami na to, że treści, które się produkuje będą w sieci dostępne dla szerszego odbiorcy²². Z kolei Paul DiMaggio i inni definiują wykluczenie cyfrowe jako: *nierówności w dostępie do Internetu, stopniu wykorzystania, wiedzy o strategiach szukania informacji, jakości podłączeń*

²⁰ Understanding the Digital Divide, OECD, Paris, 2001, s. 5, [online:] <http://www.oecd.org/sti/1888451.pdf>, [dostęp: 14.12.2015].

²¹ Ł. Arendt, Wykluczenie cyfrowe – zagadnienia teoretyczno-empiryczne, [w:] E. Kryńska, Ł. Arendt, Wykluczenie cyfrowe na rynku pracy, IPiSS, Warszawa 2010, s. 26.

²² D. Batorski, Relacja wykluczenia społecznego z wykluczeniem informacyjnym, Ekspertyza dla MPiPS, Warszawa 2008, s. 2.

*technicznych i wsparcia społecznego, pomagającego w korzystaniu z Internetu, a także nierówności w zdolności do oceny jakości informacji i różnorodność zastosowań*²³.

Jan van Dijk i Kenneth Hacker opisują cztery podejścia do tego zagadnienia, obecne w literaturze przedmiotu. Rzecznicy pierwszego stanowiska zakładają, że nie występuje zjawisko wykluczenia cyfrowego. Inni przyjmują optymistyczną prognozę, że wprawdzie ono występuje, ale w krótkiej perspektywie czasu ulegnie minimalizacji. Trzecia grupa udowadnia, że wykluczenie cyfrowe będzie się systematycznie powiększało, aby w końcu stać się poważnym problemem społeczno-gospodarczym. Ostatnie stanowisko, które zresztą reprezentują van Dijk i Hacker, zakłada, że wykluczenie cyfrowe podlega ciągłym zmianom i w niektórych obszarach będzie się powiększało, a w następnych malało²⁴. Ponadto badacze ci zakładają, iż ma ono charakter wielopłaszczyznowy (tak jak złożone są komponenty kompetencji cyfrowej) i nie zero-jedynkowy. Kwestie związane z wykluczeniem cyfrowym tworzą więc złożony kontekst społeczny i psychologiczny. Minimalizacja czy likwidacja wykluczenia cyfrowego nie może odbywać się tylko poprzez dyfuzję technologii informacyjno-komunikacyjnych, ale przede wszystkim poprzez rozwój podstawowych i bardziej zaawansowanych kompetencji związanych z ich aktywnym użytkowaniem. Istotę tego zagadnienia, tzn. ważność zarówno dostępności technologii, jak i umiejętności jej obsługi doskonale oddają takie pojęcia, jak: społeczeństwo z informatyzowane (czyli nasycone technologicznie) oraz społeczeństwo demokracji komunikacyjnej (którego obywatele posiadają, oprócz dostępu do technologii, należyty poziom kompetencji cyfrowych).

Negatywne zjawisko społeczne, jakim jest wykluczenie cyfrowe ma swe źródła w realnie istniejącej strukturze społecznej i społecznych stosunkach; w perspektywie psychologicznej – skutkuje m.in. ograniczeniem możliwości i szans życiowych jednostek, co także prowadzi do ich marginalizacji. Do socjodemograficznych parametrów, które bierze

²³ P. DiMaggio, E. Hargittai, W.R. Neuman, J.P. Robinson, *Social Implication of the Internet*, [w:] *Annual Review of Sociology*, Vol. 27/2001, 307-336, s. 310.

²⁴ J. van Dijk, K. Hacker, *The Digital Divide as a Complex and Dynamic Phenomenon*, [w:] „The Information Society”, Vol. 19, 2003, s. 315, [dostęp: 17.08.2011].

się pod uwagę, oceniając stopień zagrożenia wykluczeniem cyfrowym zalicza się m.in.: (1) położenie danego regionu względem centrum politycznego i gospodarczego kraju, (2) strukturę osadniczą (zwarta vs. rozproszona), poziom urbanizacji, (3) stopień zaawansowania infrastruktury technicznej i społecznej, (4) poziom bezrobocia na danym terenie²⁵.

W kontekście przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, pojawia się także kwestia inwestowania w kapitał ludzki²⁶, głównie w wiedzę i umiejętności zawodowe członków danej zbiorowości oraz w kształtowanie zdolności praktycznego ich wykorzystania w różnych obszarach i wymiarach życia społecznego. Inwestycja w kapitał ludzki kształtuje różne modele życia, a tym samym poszerza spektrum egzystencjalnych wyborów człowieka oraz determinuje jakość i wielkość kapitału społecznego. Istniejący kapitał społeczny i kapitał ludzki przekładają się na jakość życia jednostkowego i zbiorowego, co m.in. wyraża się w poziomie i zakresie posiadanych kompetencji cyfrowych czy medialnych i informacyjnych, niezbędnych każdej jednostce do samorealizacji, rozwoju indywidualnego, aktywności obywatelskiej, integracji społecznej²⁷.

Do zjawisk utrudniających przeciwdziałanie wykluczeniu cyfrowemu z jednej strony należy ubóstwo cyfrowe, z drugiej bariery w dostępie do technologii cyfrowych opisane m.in. przez Jana van Dijka. Ubóstwo cyfrowe bezpośrednio zależy od niskiego dochodu oraz niskiego kapitału ludzkiego, co powoduje, iż członkowie danej społeczności albo wcale nie mają dostępu do nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, albo nie potrafią w pełni korzystać z oferowanych przez nią możliwości²⁸. W swojej koncepcji Jan van Dijk opisuje cztery rodzaje barier w dostępie do technologii cyfrowych. Ich obecność prowadzi do wykluczenia cyfrowego; należą do nich: (1) brak

²⁵ M. Malikowski, K.Z. Sowa, *Szanse i bariery rozwoju „Ściany wschodniej” Polski*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1995, s. 11.

²⁶ Por. też: A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, *Kapitał ludzki i systemowy*, [w:] (red.) A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychar, *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2000.

²⁷ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 39.

²⁸ R. Barrantes, *Analysis of ICT Demand: What Is Digital Poverty and How to Measure It?*, [w:] H. Galperin, J. Mariscal, *Digital poverty: Latin American and Caribbean Perspectives*, 2007, s. 36, [online:] <http://www.ictliteracy.info/rf.pdf>/DIRSI_BOOK-ENG.pdf, [dostęp: 19.09.2011].

kontaktu z technologią cyfrową spowodowany brakiem zainteresowania, niepewnością oraz niską atrakcyjnością technologii dla potencjalnego jej użytkownika (**bariera mentalna**); (2) brak komputerów i dostępu do Internetu (**bariera materialna**); (3) brak umiejętności spowodowany niewystarczającą łatwością użytkowania, nieodpowiednią edukacją lub brakiem wsparcia społecznego (**bariera umiejętności**); (4) brak istotnych możliwości użytkowania (**bariera wykorzystania**).

Ważnym komponentem w koncepcji van Dijka jest także motywacja do korzystania z komputera i Internetu, której brak związany jest głównie z istnieniem bariery mentalnej. Badani przez niego respondenci tłumaczyli się najczęściej brakiem potrzeby użytkowania tych technologii, brakiem czasu lub zainteresowań tym tematem, niektórzy uzasadniali to faktem, iż Internet i gry komputerowe są „niebezpieczne” jako media, wspominali także o braku pieniędzy oraz niedostatku umiejętności w tym zakresie. W wypowiedziach badanych dało się zauważyć sądy (i racjonalizacje) wskazujące na technofobię oraz świadczące o ogólnym braku wiary w pozytywny wpływ nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych zarówno na życie osobiste, jak i zawodowe. Czynniki te, tzn. technofobia i brak wiary w pozytywny wpływ mediów występowały przede wszystkim w wypowiedziach osób starszych, z niskim poziomem wykształcenia i w części populacji kobiet.

Bariera materialna związana jest z brakiem (dostępu do) komputera i Internetu w gospodarstwie domowym, miejscach publicznych, w pracy oraz relatywnym kosztem sprzętu komputerowego, Internetu, oprogramowania i usług informatycznych. Wymiar materialny wykluczenia cyfrowego zdeterminowany jest także położeniem danego regionu oraz cechami społeczno-demograficznymi konkretnej jednostki tj. jej wiekiem, płcią, poziomem wykształcenia, statusem społeczno-zawodowym, przynależnością do mniejszości etnicznych, itd. Istotną rolę odgrywają także takie zasoby indywidualne i społeczne jak: poziom umiejętności cyfrowych, znajomość języka angielskiego, a także: poziom demokracji, zakres i formy polityki na rzecz rozwoju społeczeństwa informacyjnego, w szczególności w zakresie dostępu do Internetu oraz kultury korzystania z nowoczesnych technologii. Bariera umiejętności, zdaniem van Dijka przejawia się brakiem lub niedostatecznym poziomem w zakresie:

- *umiejętności operacyjnych* potrzebnych do pracy ze sprzętem i oprogramowaniem, w tym umiejętności rozwiązywania problemów sprzętu komputerowego,
- *umiejętności informacyjnych* związanych z wyszukiwaniem, selekcjonowaniem i przetwarzaniem informacji za pomocą komputera i w Internecie,
- *umiejętności strategicznych*, najbardziej zaawansowanych; pozwalają członkom społeczności na realizację określonych celów i poprawę swojej pozycji w społeczeństwie.

Umiejętności strategiczne wymagają znajomości obsługi komputera i Internetu oraz wiedzy merytorycznej z danej dziedziny, np. e-administracji, e-edukacji, e-zdrowia. Umiejętności strategiczne stanowią fundament internetowej aktywności obywatelskiej²⁹.

Opisane powyżej wymiary wykluczenia cyfrowego przyjmują postać procesu łańcuchowego: zaczynają się od motywacji, a kończą na wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych w różnych obszarach życia. Proces ten jest rekursywny, czyli może powtarzać się w całości lub w części w sytuacji, gdy pojawią się nowe technologiczne innowacje³⁰.

Nie ulega wątpliwości, iż kompleksowym programem kształcenia w zakresie mediów należy objąć możliwie całe społeczeństwo, ze szczególnym uwzględnieniem młodzieży uczącej się, nauczycieli (w tym nauczycieli akademickich) oraz osób w wieku senioralnym. Dla każdej z grup docelowych – beneficjentów takiego programu realizowanego w formie osobnych przedmiotów, studiów doskonalących czy programu uniwersytetu trzeciego wieku – należy opracować osobny program kształcenia uwzględniający ich możliwości poznawcze i zainteresowania oraz profile dotychczasowego kształcenia, jak również bieżący stan wiedzy na ten temat. O wiele łatwiej przedstawia się sprawa z najmłodszymi potencjalnymi beneficjentami tych programów, tzn. dziećmi w wieku przedszkolnym. Korzystając z ich potencjału poznawczego oraz związanej z wiekiem naturalnej ciekawości motywującej do podejmowania spontanicznych

²⁹ J.A.G.M. van Dijk, *The Network Society. Social Aspects of New Media*, Sage Publications, Thousand Oaks CA, London, New Delhi 2012.

³⁰ J.A.G.M van Dijk, *The Deepening Divide, Inequality in the Information Society*, Sage Publications, Thousand Oaks CA, London, New Delhi 2005, s. 22.

działań eksploracyjnych, można przy planowaniu całościowego pierwszego modułu kształcenia (od przedszkola do gimnazjum) wykorzystać spiralny model kształcenia zaproponowany przez Jeremy'ego Brunera³¹, czyli powracać do tych samych treści na różnych etapach rozwoju, stosownie do rozwoju poznawczego dzieci oraz zmieniającej się wiedzy na temat mediasfery oraz psychologii edukacyjnej i metod kształcenia.

Bibliografia

Arendt Ł., *Wykluczenie cyfrowe – zagadnienia teoretyczno – empiryczne*, [w:] Kryńska E., Arendt Ł., *Wykluczenie cyfrowe na rynku pracy*, IPiSS Warszawa 2010

Badarch D., 2010, *Foreword*, [w:] J.M.P. Tornero, T. Varis, *Media Literacy and New Humanism*, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Moscow 2010

Barrantes R., *Analysis of ICT Demand: What Is Digital Poverty and How to Measure It?*, [w:] H. Galperin, J. Mariscal, *Digital poverty: Latin American and Caribbean Perspectives*, 2007, s. 36, [online:] http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/DIRSI_BOOK-ENG.pdf, [dostęp: 19.09.2011]

Batorski D., *Relacja wykluczenia społecznego z wykluczeniem informacyjnym*, Ekspertyza dla MPiPS, Warszawa 2008

Borkowska M., Murawska-Najmiec E., Stępka P., Woźniak A., *Organizacje międzynarodowe oraz wybrane państwa wobec edukacji medialnej*, Analiza Biura KRRiTV, nr 2 (marzec 2010), [online:] http://www.krrit.gov.pl/Data/Files/_public/pliki/publikacje/analiza2010_02_edu_medialna.pdf

Bruner J., *Poza dostarczone informacje: studia z psychologii poznawania*, wybrał, zredagował i wstępem opatrzył J. Anglin, tłum. B. Mroziak, PWN, Warszawa 1978

van Dijk J. A.G.M., *The Deepening Divide, Inequality in the Information Society*, Sage Publications, Thousand Oaks CA, London, New Delhi 2005

van Dijk J. A.G.M., *The Network Society. Social Aspects of New Media*, Sage Publications, Thousand Oaks CA, London, New Delhi 2012

³¹ J. Bruner, *Poza dostarczone informacje: studia z psychologii poznawania*, wybrał, zredagował i wstępem opatrzył J. Anglin, tłum. B. Mroziak, PWN, Warszawa 1978.

van Dijk J. A.G.M., Hacker K., *The Digital Divide as a Complex and Dynamic Phenomenon*, [w:] „The Information Society”, Vol. 19, 2003, s. 315, [dostęp: 17.08.2011]

DiMaggio P., Hargittai E., Neuman W.R., Robinson J.P., *Social Implication of the Internet*, [w:] *Annual Review of Sociology*, Vol. 27/ 2001

Dobek-Ostrowska B., Wiszniowski R., *Teoria komunikowania publicznego i politycznego*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2001

Drzewiecki P., *Kanada – edukacja medialna w nauczaniu języka i kultury*, [w:] *Cyfrowa przyszłość*, [online:] <https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-rozdzia%C5%82-07.pdf>

Drzewiecki P., *Węgry: od edukacji filmowej do cyfrowej*, [w:] *Cyfrowa przyszłość*, [online:] <https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-rozdzia%C5%82-08.pdf>

Gardner H., *Inteligencje wielorakie: nowe horyzonty w teorii i w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Laurum, Poznań 2002

Gardner H., *Pięć umysłów przyszłości*, tłum. D. Baklarz, MT Biznes, Warszawa 2009

Gioux H.A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki krytycznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010

Giza-Poleszczuk A., Marody M., *Kapitał ludzki i systemowy*, [w:] (red.) Giza-Poleszczuk A., Marody M., Rychard A., *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2000

Jenkins H. i inni, *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge and London 2009

Koch W., Matthes U., *Political-Cultural Aspects of the System Transformation*, [w:] (red.) D. Berg-Schlosser, R. Rydlewski, *Political Culture in Germany*, Palgrave Macmillan New York 1993

Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia, załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku, [online:] <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

Kron F.W., Sofon A., *Dydaktyka mediów*, tłum. J. Sztobryn-Gieruszkiewicz, GWP, Gdańsk 2008

Lemish D., *Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna*, tłum. A. Sadza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008

Lipszyc J., (red.), *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – Raport otwarcia*, [online:] <https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Raport-Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-.pdf>

Maffesoli M., *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, tłum. M. Bucholc, red. nauk. i przedm. do pol. wyd. B. Fatyga, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008

Malikowski M., Sowa K.Z., *Szanse i bariery rozwoju „Ściany wschodniej” Polski*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1995

Masterman L., *18 Principles of Media Education*, [online:] <http://www.media-lit.org/reading-room/media-awareness-education-eighteen-basic-principles>

Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers, UNESCO, Paris 2011

Media Literacy Study. The Framework. Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report edited by EAVI for the European Commission, Annex B, Brussels, October 2009

Sławiński J., *Socjologia literatury i poetyka historyczna*, [w:] *Prace wybrane*. T. 2. *Dzieło – język – tradycja*, Universitas, Kraków 1998, s. 33-63

Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007

Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, tłum. P. Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010

Tornero J.M.P., Varis T., *Media Literacy and New Humanism*, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Moscow 2010

Understanding the Digital Divide, OECD, Paris 2001, [online:] <http://www.oecd.org/sti/1888451.pdf>

Żółkiewski S., *Kultura literacka (1918-1932)*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, Warszawa [i in.] 1973

Żółkiewski S., *Kultura, socjologia, semiotyka literacka*, PIW, Warszawa 1979

Żółkiewski S., *Wiedza o kulturze literackiej*, Warszawa 1980

CZĘŚĆ III

Piotr Francuz
Jolanta Pisarek

Wpływ sposobów korzystania z mediów na poznawcze i emocjonalne funkcjonowanie dzieci i młodzieży. „Cyfrowi tubylcy” z psychologicznej perspektywy

Wstęp

Autorem określenia „cyfrowi tubylcy” (ang. *digital natives*) jest Marc Prensky¹. Najczęściej jest ono używane w odniesieniu do osób, które wzrastały i zdobywały wykształcenie w otoczeniu nowych technologii, wideo, gier komputerowych i telewizyjnych, odtwarzaczy muzyki oraz innych urządzeń multimedialnych. „Cyfrowym tubylcom” przypisuje się często ponadprzeciętne zdolności w zakresie korzystania z nowych technologii oraz rozumienia przekazów generowanych przez media. Prensky w swoich rozważaniach koncentrował się przede wszystkim na zmianach w sposobie uczenia się młodego pokolenia pod wpływem częstego kontaktu z telewizją, komputerami i Internetem. Stwierdził wówczas m.in., że absolwenci amerykańskich szkół średnich dysponują „bagażem medialnym” w postaci 10 tysięcy godzin spędzonych na graniu w gry komputerowe i rozmowach telefonicznych, ponad 200 tysięcy wysłanych lub odebranych e-maili i SMS-ów, ponad 20 tysięcy godzin oglądania programów telewizyjnych (głównie MTV) oraz ponad pół miliona obejrzanych reklam. Na podstawie powyższych statystyk doszedł do wniosku, że „cyfrowi tubylcy” myślą i przetwarzają informacje w zupełnie inny sposób niż „cyfrowi imigranci” (ang. *digital immigrants*) czyli osoby, które dorastały w rzeczywistości pozbawionej

¹ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon”, 9(5), 2001, s. 1–15.

nowych technologii i dopiero w późniejszym okresie przyswoiły sobie kompetencje związane z ich używaniem².

Prensky, odwołując się do zjawiska neuroplastyczności, czyli zmian zachodzących w strukturze mózgu i w sposobie przetwarzania informacji pod wpływem różnych doświadczeń, przekonywał swoich czytelników o globalnym charakterze zmian zachodzących w mózgach najmłodszych użytkowników mediów w efekcie częstego kontaktu z nimi. Nie przedstawił jednak wyników badań naukowych, które opisywałyby specyfikę i kierunek tych zmian³. Bliżej zagadnieniu przyjrzeni się Small i Vorgan w swojej książce „iBrain”⁴. Autorzy analizowali rezultaty badań, których celem było sprawdzanie, jak „cyfrowi tubylcy” i ich długotrwałe doświadczenie w zakresie korzystania z nowych technologii wpływa na rozwiązywanie prostych zadań behawioralnych, ciekawość poznawczą, a także na ich emocje czy podatność na stres. Odwołali się również do badań własnych, w których wykorzystali technikę funkcjonalnego rezonansu magnetycznego (ang. *fMRI*). Różnice w wykonywaniu zadań pomiędzy grupą cyfrowych tubylców i imigrantów okazały się znaczące w części opisywanych w książce testów. Jednocześnie wyniki innych eksperymentów sugerują, że behawioralny trening w zakresie używania nowych technologii dedykowany osobom pozbawionym tego typu doświadczeń był czynnikiem, który w wielu przypadkach niwelował te różnice. Small i Vorgan zwracali szczególną uwagę na wiek badanych oraz będące jego konsekwencją różnice w posiadanej wiedzy i funkcjonowaniu mózgu jako zmienną utrudniającą wyciąganie wniosków na temat wpływu mediów na poznawcze funkcjonowanie cyfrowych tubylców i imigrantów. Podkreślali, na podstawie prezentowanych w książce wyników badań, że częste i długotrwałe korzystanie z nowych technologii może oddziaływać na naszą psychikę i umiejętności. Jednak potencjalne zagrożenia, wśród których wymienione zostało upośledzenie rozwoju kory przedczołowej, wiązali

² Tamże.

³ J. McKenzie, *Digital Nativism Digital Delusions and Digital Deprivation*, „The Educational Technology Journal”, 17(2), 2007.

⁴ G. Small, G. Vorgan, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, przekład Sy Borg, Vesper, Poznań 2011.

z użytkownikami stosunkowo wcześniej rozpoczynającymi intensywną eksplorację nowych technologii.

W Polsce również przeprowadzono badania analizujące częstotliwość korzystania „cyfrowych tubylców” z różnych technologii komunikacyjnych oraz ich sposoby poruszania się w świecie cyfrowym. Wyniki *Diagnozy Społecznej 2013* pokazały, że wśród polskich uczniów szkół podstawowych i gimnazjów 95% dzieci posiada w domu komputer, a 90% dzieci w wieku szkolnym ma dostęp do Internetu. Większość dzieci wychowuje się w otoczeniu tych technologii i wcześniej zaczyna z nich korzystać, 82% 7-latków i 91% 8-latków używa domowego komputera⁵.

Badania ukierunkowane na pomiar medialnych i informacyjnych kompetencji „cyfrowych tubylców”, zrealizowane na reprezentatywnych próbach, nie potwierdzają ich wysokich zdolności w tym zakresie (por. raport PISA 2012, PISA 2009, raport PIAAC 2013, Hargitai 2010). Najwyższy poziom kompetencji cyfrowych (5), który świadczy o tym, że użytkownik potrafi oszacować wiarygodność informacji z kilku źródeł, ocenić ich przydatność w rozwiązywanym zadaniu oraz efektywnie poruszać się pomiędzy nimi, osiągnęło w badaniu kompetencji 15-latków PISA (*Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów*) w 2009 roku zaledwie 3% polskich uczniów. W kolejnej edycji badania, zrealizowanej w 2012 roku zaobserwowano poprawę w zakresie radzenia sobie z tekstem cyfrowym. Średni wynik polskich uczniów był wyższy w stosunku do poprzedniej edycji, jednak w dalszym ciągu poniżej średniej OECD. Liczba uczniów na kolejnych poziomach edukacyjnych ewidentnie zmieniła się na korzyść, ale odsetek uczniów osiągających najwyższy poziom nie przekroczył 5%. W przypadku badania kompetencji osób dorosłych PIAAC 31,4% osób badanych w wieku 16–24 albo odmówiło rozwiązywania zadań w wersji komputerowej, albo nie zdało testu podstaw obsługi komputera lub też znalazło się poniżej pierwszego poziomu umiejętności.

Powstaje zatem pytanie, w jakim zakresie hipotezy Prensky’ego, sugerujące zachodzenie zmian w poznawczym i emocjonalnym funkcjonowaniu młodego pokolenia pod wpływem częstego kontaktu

⁵ *Diagnoza Społeczna 2013*, (red.) J. Czapiński, T. Panek, [online:] www.diagnoza.com, [dostęp: 14.04.2014].

z nowymi technologiami, są trafne? I co najważniejsze, jakich poznawczych zysków i strat wynikających z intensywnego korzystania z mediów mogą doświadczyć młodzi użytkownicy?

Odpowiadając na powyższe pytania, przede wszystkim należy zdefiniować takie pojęcia, jak „nowe media” i „nowe technologie”, bowiem w kontekście tego zestawienia pojawia się problem związany z dwuznacznością słowa „nowe”. Terminy te należy traktować raczej jako zbiory znaczeń, których zawartość zmienia się w czasie. Zdaniem Lwa Manovicha, profesora informatyki i teoretyka mediów cyfrowych, każde ze współczesnych mediów i technologii telekomunikacyjnych przechodzi etap „nowego medium”⁶. Z tego punktu widzenia fotografia, telefonia, kino czy telewizja kiedyś również przechodziły tę fazę, chociaż w dalszym ciągu zmienia się ich forma oraz sposoby wykorzystywania, np. do celów dydaktycznych. Manovich proponuje nie skupiać się zanadto na próbach definiowania unikalnych cech każdego z mediów, tylko skoncentrować się na poszukiwaniu wspólnych mechanizmów oddziaływania współczesnych mediów na funkcjonowanie społeczeństwa. Według Manovicha „nowe media” czy „nowe technologie” trzeba opisywać przez pryzmat możliwości, jakich dostarczają oraz zmian i nawyków, jakie wykształcają u swoich użytkowników⁷.

W niniejszym rozdziale podejmiemy próbę odpowiedzi na pytanie: jakie potrzeby poznawcze, emocjonalne oraz społeczne, które leżą u podstaw funkcjonowania dzieci i młodzieży, warunkują ich zainteresowanie nowymi mediami i definiują ich jako cyfrowych tubylców. Opiszemy metody wykorzystywane w badaniach wpływu mediów na przetwarzanie informacji u dzieci i młodzieży oraz kluczowe – z punktu widzenia wyciągania wniosków na temat psychospołecznego funkcjonowania „cyfrowych tubylców” – trudności związane z ich stosowaniem. Następnie przedstawimy specyfikę doświadczenia medialnego oraz błędne wnioski wynikające z jej niezrozumienia. Zostaną także przytoczone wyniki badań opisujących pozytywny i negatywny wpływ mediów na poznawcze i emocjonalne funkcjonowanie młodych odbiorców.

⁶ L. Manovich, *New Media from Borges to HTML*, [w:] *Introduction to the New Media Reader*, (red.) N. Wardrip-Fruin, N. Montfort, The MIT Press, Cambridge, MA 2003.

⁷ Tamże.

Poznawcze, emocjonalne i społeczne uwarunkowania funkcjonowania uczniów jako cyfrowych tubylców, czyli jakie potrzeby kierują dzieci i młodzież ku mediom

Jako punkt wyjścia w dyskusji o poznawczym i emocjonalnym oddziaływaniu mediów na dzieci konieczne jest opisanie uwarunkowań i potrzeb rozwojowych, które decydują o tym, że media są tak bardzo atrakcyjną częścią rzeczywistości dla młodych odbiorców. Po pierwsze – obrazy mają priorytet jeśli chodzi o treść, na podstawie której tworzy się umysłowa reprezentacja świata⁸. Po drugie istnieje podstawowa różnica w zakresie neurofizjologicznych uwarunkowań pomiędzy starszymi i młodszymi użytkownikami mediów, która przejawia się w dominacji struktur podkorowych (emocjonalnych) nad czołowymi (racjonalnymi) w przetwarzaniu informacji z otoczenia u młodych odbiorców. Dzięki funkcjom wykonawczym, które zarządzają naszym zachowaniem, jesteśmy w stanie zaniechać pewnych mechanicznych zachowań, zignorować nieistotne bodźce lub obrazy odwracające uwagę od sedna komunikatu czy też zapanować nad własnymi emocjami i skoncentrować się np. na treści przekazywanego komunikatu⁹. Proces nabywania poznawczej samokontroli jest jednak długotrwały. Funkcje wykonawcze rozwijają się od pierwszych lat życia dziecka do okresu wczesnej adolescencji, co może powodować, że przekazy medialne mogą być dla młodych odbiorców głównie źródłem rozrywki, niepoddawany krytycznej refleksji¹⁰.

Dzieci i młodzież posiadają mniejsze kompetencje poznawcze w zakresie ignorowania rozmaitych obrazów, których media cały czas dostarczają. Młodzi ludzie szybko dążą do zaspokajania potrzeb i dostarczenia sobie pozytywnych emocji. Chcą intensywnie

⁸ Por. *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*, (red.) P. Francuz, Scholar, Warszawa 2007.

⁹ Por. C.R. Reynolds, *Assessing Executive Functions: a Life-span Perspective*, „Psychology in the Schools”, 45(9) 2008; M. Szubielska, P. Francuz, *Uwaga i rozumienie w odbiorze przekazu audiowizualnego przez dzieci*, [w:] *Psychologiczne aspekty odbioru telewizji 2*, (red.) P. Francuz, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004, s. 219-243.

¹⁰ M. Huizinga, C.V. Dolan, M.W. van der Molen, *Age-Related Change in Executive Function: Developmental Trends and a Latent Variable Analysis*, „Neuropsychologia” 44 (11) 2006, s. 2017-2036.

eksplorować świat i jak najszybciej znaleźć odpowiedzi na postawione pytania. Źle znoszą konieczność odraczania gratyfikacji i doświadczają frustracji. Przy jednoczesnej dużej potrzebie stymulacji oraz typowej w okresie adolescencji tendencji do zachowań ryzykownych, media stanowią idealne środowisko do zaspokajania tych potrzeb. Media, a zwłaszcza Internet, sprzyjają realizowaniu zachowań ryzykownych. Anonimowość w sieci pozwala poczuć się młodym użytkownikiem bezpiecznie. Powoduje, że nie muszą obawiać się społecznej kontroli. Jeśli młody użytkownik ma potrzebę zachowań ryzykownych, to anonimowość w Internecie, dająca namiastkę bezpieczeństwa, będzie sprzyjać jej zaspokojeniu. Charakterystyczne dla okresu adolescencji są także potrzeby autonomii i akceptacji ze strony grupy rówieśniczej. Często są one zaspokajane przez aktywność młodych osób na portalach społecznościowych. Wyniki *Diagnozy Społecznej 2013* pokazały, że najintensywniej i najbardziej wszechstronnie korzystają z Internetu najmłodszy użytkownicy. Zdecydowanie częściej używają też internetowych narzędzi komunikacyjnych, a sieć – w porównaniu ze starszymi użytkownikami – jest dla nich częściej źródłem rozrywki¹¹.

Trudno nie nazywać świata mediów naturalnym środowiskiem rozwojowym dzieci i młodzieży, a ich samych „cyfrowymi tubylcami”, skoro właśnie dzięki mediom mogą zaspokoić potrzeby kluczowe dla okresu adolescencji. Młodzi ludzie doskonale wiedzą, jak to robić. Pozostaje pytanie – czy poruszają się w tym świecie tak sprawnie, jak mogliby się poruszać? Ponadto, czy potrafią w pełni korzystać z tego świata przy jednoczesnym omijaniu potencjalnych zagrożeń związanych np. z powtarzalnością negatywnych treści w mediach?

Metodologia badań – pomiary psychofizjologiczne a analiza wpływu mediów na poznawcze i emocjonalne funkcjonowanie młodzieży

Badacze z dziedziny psychologii mediów są zainteresowani procesami umysłowymi, leżącymi u podstaw złożonej aktywności, jaką jest obcowanie z formą i treścią przekazu audiowizualnego oraz efektami

¹¹ *Diagnoza Społeczna 2013*, op. cit.

tej aktywności. Wczesne badania poznawczego przetwarzania zawartości przekazów medialnych były skoncentrowane na zagadnieniu uwagi, przede wszystkim na sposobach ukierunkowania uwagi w trakcie oglądania telewizji, zwłaszcza u dzieci¹². W ciągu ostatnich dwóch dekad XX wieku wiele badań koncentrowało się na próbie odpowiedzi na pytanie – czy uwaga w trakcie oglądania telewizji jest sterowana świadomie przez odbiorcę mediów, czy kierują nią konkretne, formalne cechy przekazu?¹³. Pierwsze modele opisujące mechanizm koncentracji uwagi na przekazie telewizyjnym zostały opracowane w latach 80.¹⁴. W dużej mierze bazowały one na danych behawioralnych oraz danych o charakterze deklaratywnym (ang. *self-report*).

Jednym z najbardziej rozwijanych aktualnie modeli przetwarzania medialnych informacji jest model *systemu ograniczonej pojemności przetwarzania informacji* autorstwa Annie Lang i jej współpracowników (ang. *Limited Capacity Model of Motivated, Mediated, Message Processing LC4MP*)¹⁵. Podstawą teoretyczną tego modelu jest założenie, że posiadamy ograniczone możliwości w zakresie gromadzenia informacji oraz, że informacja zawarta w przekazie medialnym przekształca się w dynamiczną reprezentację w pamięci w czasie dzięki trzem procesom: odkodowywaniu (ang. *encoding*), przechowywaniu (ang. *storage*) oraz wydobywaniu (ang. *retrieval*). Ze względu na złożoną aktywność odbiorcy przekazów audiowizualnych procesy te najczęściej zachodzą jednocześnie. Aby odbiorca przekazu mógł go zrozumieć, musi nieustannie kodować i magazynować informacje pochodzące z przekazu, równocześnie odwołując się do wiedzy zgromadzonej w pamięci długotrwałej.

Lang zakłada, że poznawcze zasoby są lokowane w proces przetwarzania przekazów medialnych zarówno za pomocą kontrolowanego,

¹² D.R. Anderson, J. Bums, *Paying Attention to Television*, [w:] *Responding to the Screen: Reception and Reaction Processes*, (red.) J. Bryant, D. Zillmann, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ 1991, s. 3–26.

¹³ L.F. Alwitt, D.R. Anderson, E.P. Lorch, S.R. Levin, *Preschool Children's Visual Attention to Television*, „Human Communication Research”, nr 7 1980, s. 52–67.

¹⁴ D.R. Anderson, J. Bryant, *Research on Children's Television Viewing: The State of the Art*, [w:] *Children's Understanding of Television: Research on Attention and Comprehension*, (red.) D. R. Anderson, J. Bryant, Academic Press, New York 1983, s. 331–354.

¹⁵ A. Lang, *The Limited Capacity Model of Mediated Message processing*, „Journal of Communication”, nr 50/2000, s. 46–70.

jak i automatycznego przetwarzania¹⁶. Stopień, w jakim poznawcze zasoby są lokowane w proces kodowania, przechowywania i wydobywania obrazów medialnych jest uzależniony od procesów, uporządkowanych od tych mniej lub bardziej automatycznych do tych świadomie kontrolowanych¹⁷.

O przydziale zasobów decyduje wiele czynników, które mają swoje źródło zarówno w specyfice przekazu, jak i odbiorcy. Lang wymienia wśród nich: kryterium nowości, nieprzewidywalności czy specyfiki docierających informacji, która może wynikać zarówno ze struktury, jak i treści bodźca¹⁸. Inny ważny element to motywy odbiorcy, jakimi kieruje się, odbierając konkretny przekaz. Procesy poznawcze odpowiedzialne za dystrybucję wysiłku umysłowego wkładanego w selekcję i zapamiętywanie informacji płynących z mediów są moderowane przez nasze emocje i motywację¹⁹. Istotnym mechanizmem, który sprawia, że zasoby poznawcze są automatycznie lokowane w proces kodowania sygnałów jest reakcja orientacyjna (ang. *orientating response*)²⁰. Cechy przekazu, które wywołują reakcję orientacyjną, a co za tym idzie automatyczne skierowanie uwagi widza na przekaz to, np. powiązane i niepowiązane cięcia w ścieżce wideo, efekty dźwiękowe lub zmiany w głosie w ścieżce audio, a także animacje²¹. Z uwagi na tradycje

¹⁶ A. Lang, R.F. Potter, P.D. Bolls, *Where Psychophysiology Meets the Media: Taking the Effects Out of Media Research*, [w:] *Media Effects: Advances in Theory and Research*, (red.) J. Bryant, M.B. Oliver, Routledge, New York and London 2009, s. 185–206.

¹⁷ A. Lang, R.F. Potter, P. Bolls, *Something for Nothing: Is Visual Encoding Automatic?*, „Media Psychology”, nr 7(2) 1999, s. 145–164; W. Schneider, S.T. Dumais, R.M. Shiffrin, *Automatic and Control Processing and Attention*, [w:] *Varieties of Attention*, (red.) R. Parasuraman, D.R. Davies, Academic Press, Orlando, FL 1984, s. 1–25.

¹⁸ A. Lang, *The Limited Capacity...*, op. cit.

¹⁹ M.M. Bradley, B.N. Cuthbert, P.J. Lang, *Picture Media and Emotion: Effects of Asustained Affective Context*, „Psychophysiology”, nr 33(1996), s. 662–670; P.J. Lang, M.M. Bradley, *Appetitive and Defensive Motivation is the Substrate of Emotion*, [w:] *Handbook of Approach and Avoidance Motivation*, (red.) A.J. Elliot, Psychology Press, Taylor & Francis Group, New York 2008, s. 51–66.

²⁰ A. Lang, *Involuntary Attention and Physiological Arousal Evoked by Structural Features and Emotional Content in TV Commercials*, „Communication Research”, 17(3)/1990, 275–299.

²¹ Por. A. Lang, *Involuntary Attention...*, op. cit.; A. Lang, S. Geiger, M. Strickwerda i J. Sumner, *The Effects of Related and Unrelated Cuts on Television Viewers' Attention, Processing Capacity, and Memory*, „Communication Research”, 20(1) / 1993, s. 4–29; R.F. Potter, *The Effects of Voice Changes on*

badawcze wywodzące się z psychologii poznawczej model Lang i jej współpracowników stanowi doskonały punkt odniesienia do psychologicznych badań nad odbiorem przekazów audiowizualnych, zwłaszcza przekazu telewizyjnego i filmu²².

W dążeniu do uzyskania rzetelnych i trafnych wyników w tego typu badaniach ważny jest dobór odpowiedniej metody, ale przede wszystkim świadomość złożoności przekazów medialnych adresowanych do różnych kanałów zmysłowych. Zastosowanie psychofizjologicznych pomiarów do analizy poznawczego i emocjonalnego przetwarzania informacji audiowizualnych było jednym z najważniejszych kroków w dziedzinie psychologii mediów. Psychofizjologiczny pomiar pozwala bowiem na rejestrację procesów zachodzących w trakcie odbioru przekazów medialnych.

Wśród metod psychofizjologicznych, najczęściej wykorzystywanych do analizy procesu przetwarzania komunikatów medialnych możemy wyróżnić w pierwszej kolejności pomiar aktywności serca (ang. *heart rate*) oraz pomiar sygnałów elektrycznych, leżących u podstaw aktywności mózgu, za pomocą elektroencefalografu (EEG). Częstość uderzeń serca to wskaźnik, który intuicyjnie kojarzy się bardziej z emocjonalnym niż poznawczym przetwarzaniem. Trzeba jednak pamiętać, że szybkość pracy serca jest kombinacją impulsów pochodzących z sympatycznego i parasympatycznego układu nerwowego. Aktywacja układu sympatycznego wiąże się z podnieceniem, podczas gdy zróżnicowanie w obrębie aktywności parasympatycznego układu nerwowego odpowiada zróżnicowaniu w zakresie lokowania poznawczych

Orienting and Immediate Cognitive Overload in Radio Listeners, „Mediate Psychology”, 2(2)/2000, s. 147-177; R.F. Potter, A. Lang i P.D. Bolls, *Identifying Structural Features of Audio: Orienting Responses During Radio Messages and Their Impact on Recognition*, „Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications”, 20(4) / 2008, s. 168-177; F. Diao, S.S. Sundar, *Orienting Response and Memory For Web Advertisements: Exploring Effects of Pop-up Window and Animation*, „Communication Research”, 31(5) / 2004, s. 537-567; P. Francuz, *Rozumienie przekazu telewizyjnego*, [w:] *Psychologiczne badania telewizyjnych programów informacyjnych*; Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2002; A. Lang, J. Borse, K. Wise, i P. David, *Captured by the World Wide Web – Orienting to Structural and Content Features of Computer-presented Information*, „Communication Research”, 29(3) / 2002, s. 215-245.

²² Por. *Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej*, red. P. Francuz, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2007.

zasobów w przetwarzanie informacji²³. Na przykład, wzrostowi aktywności układu sympatycznego powiązanemu z emocjonalnie nasycenymi wiadomościami towarzyszy wzrost zainteresowania i uwagi skoncentrowanej na zawartości przekazu.

Drugim pomiarem, który pozwala przeanalizować zjawisko poznawczego i emocjonalnego przetwarzania przekazu medialnego jest elektroencefalogram (EEG). Pierwszym przypadkiem zastosowania pomiaru EEG w psychologii mediów była analiza wpływu różnych cech przekazu telewizyjnego na uwagę i pamięć²⁴. Metoda ta – podobnie jak obrazowanie metodą funkcjonalnego rezonansu magnetycznego (ang. *fMRI*) – pozwala na pomiar aktywności centralnego układu nerwowego (w odróżnieniu od metod pomiaru aktywności serca czy przewodzenia skóry, które to metody mierzą aktywność obwodowego układu nerwowego)²⁵. Głównym celem wykorzystania pomiaru EEG w analizach przekazów medialnych jest stworzenie modelu reakcji mózgu na strukturalne cechy przekazu tj. cięcia montażowe, kadry, punkty widzenia kamery, rytm i tempo przekazu. Pomiar reakcji orientacyjnej pozwala określić jak strukturalne zmiany w filmie moderują fizjologiczne reakcje, których nie jesteśmy świadomi w trakcie jego oglądania. Przykładem zastosowania pomiaru EEG w badaniach z obszaru psychologii mediów jest analiza reakcji mózgu odbiorcy na powiązane i niepowiązane cięcia montażowe. Punktem wyjścia do tego typu analiz były wyniki badań

²³ Por. G.G. Bemtson, J.T. Cacioppo, i A. Fieldstone, *Illusions, Arithmetic, and the Bidirectional Modulation of Vagal Control of the Heart*, „Biological Psychology”, nr 44 (1996), s. 1-17.; J.M. Wetzel, K.S. Quigley, J. Morell, E. Eves i R.W. Backs, *Cardiovascular Measures of Attention to Illusory and Non-illusory Visual Stimuli*, „Journal of Psychophysiology”, nr 20(4) / 2006, s. 276-285.

²⁴ Por. H.E. Krugman, *Brainwave Measures of Media Involvement*. *Journal of Advertising Research*, nr 11(1) / 1971, s. 3-9; B. Reeves, E. Thorson, M. Rothschild, D. McDonald, J. Hirsch i R. Goldstein, *Attention to Television: Intrastimulus Effects of Movement and Scene Changes on Alpha Variation Over Time*, „International Journal of Neuroscience”, nr 27 / 1985, s. 241-255; M.L. Rothschild, Y.J. Hyun, B. Reeves, E. Thorson, i R. Goldstein, *Hemispheric lateralized EEG as a Response to Television Commercials*, „Journal of Consumer Research”, nr 15/1988, s. 185-198.

²⁵ Por. R.F. Potter, i P.D. Bolls, *Psychophysiological Measurement and Meaning: Cognitive and Emotional Processing of Media*, Routledge, New York 2012.

Reevesa²⁶, które pokazały, że pomimo złożoności bodźca reakcja fal Alfa na bodziec medialny jest podobna do reakcji na bodźce ze świata rzeczywistego. Simons w swoich badaniach był zainteresowany tym jak ruch i emocjonalne nacechowanie wiadomości wpływają na zachowanie fal Alfa²⁷. Rezultaty pokazały, że im wyższy poziom subiektywnego emocjonalnego nasycenia wiadomości, tym mniejsza aktywność fal Alfa, co świadczy o ulokowaniu zasobów uwagowych w proces kodowania napływających bodźców. Metodologia potencjałów wywołanych (ang. *ERP methodology*), polegająca na rejestrowaniu elektrycznych potencjałów z powierzchni skóry w reakcji na bodziec, pozwala bardziej dynamicznie dostrzec aktywność mózgu w trakcie przetwarzania powiązanych i niepowiązanych cięć²⁸. Badania z wykorzystaniem fMRI prowadzone w tym samym nurcie wykazały odmienne ścieżki aktywacji mózgu dla zmontowanego filmu i przypadkowej sekwencji ujęć²⁹.

Jeśli chodzi o emocjonalne przetwarzanie treści medialnych to dwa najczęściej stosowane pomiary obejmują badanie przewodnictwa skóry (reakcja skórno-galwaniczna) oraz ekspresji mimicznej twarzy (ang. *facial EMG*). Pierwsza opisuje zróżnicowanie aktywności gruczołów potowych w zależności od reakcji sympatycznego systemu nerwowego. Druga metoda polega na pomiarze aktywności mięśni twarzy.

Jednym z pierwszych badaczy, którzy zajęli się badaniem procesów emocjonalnych leżących u podstaw efektów związanych z mediami byli Dolf Zillman i Annie Lang³⁰. Trudność w badaniu emocjonalnego

²⁶ Por. B. Reeves, E. Thorson, M. Rothschild, D. McDonald, J. Hirsch i R. Goldstein, *Attention to Television: Intrastimulus Effects of Movement and Scene Changes on Alpha Variation Over Time*, „International Journal of Neuroscience”, nr 27/1985, s. 241-255.

²⁷ R.F. Simons, B.H. Detenber, B.N. Cuthbert, D.D. Schwartz i J.E. Reiss, *Attention to Television: Alpha Power and Its Relationship to Image Motion and Emotional Content*, „Media Psychology”, nr 5(3)/2003, s. 283-301.

²⁸ P. Francuz, E. Zabielska-Mendyk, *Does the Brain Differentiate Between Related and Unrelated Cuts When Processing Audiovisual Messages? An ERP Study*, „Media Psychology”, nr 16(4)/2013, s. 1-15.

²⁹ Por. D.R. Anderson, K.V. Fite, N. Petrovich, i J. Hirsch, *Cortical Activation While Watching Video Montage: An fMRI Study*, „Media Psychology”, 8 (2006), 7-24.

³⁰ D. Zillmann, *Transfer of Excitation in Emotional Behavior*, [w:] *Social Psychophysiology: A Sourcebook*, (red.) J.T. Cacioppo i R.E. Petty, Guilford, New York 1983, s. 215-240; A. Lang, *The Limited Capacity Model of Mediated Message Processing*, „Journal of Communication”, nr 50/2000, s. 46-70.

przetwarzania przekazów audiowizualnych jest związana z jednej strony z koniecznością oddzielania emocji od innych form reakcji afektywnych (nastroje, postawy)³¹. Z drugiej strony komunikaty medialne mogą wywoływać u odbiorców różne emocje, równocześnie lub w krótkim odstępie czasu, co pociąga za sobą trudność w rejestracji wszystkich bodźców i łączenia ich z adekwatnymi reakcjami emocjonalnymi³². Dlatego też badacze, którzy zajmują się analizą emocjonalno-motywacyjnych procesów zaangażowanych w odbiór mediów, muszą być świadomi wszystkich interakcji emocji i procesów poznawczych oraz skomplikowanej natury samego przekazu.

Wyniki badań Bolls, Milesa i Zhanga pokazały, że w porównaniu do reakcji nastolatków, negatywne reakcje emocjonalne młodych dorosłych na reklamę antynikotynową były znacząco słabsze³³. Autorzy badania tłumaczą wyniki poznawczym przeładowaniem młodych dorosłych tego typu treściami, co może skutkować niższym poziomem uwagi i desensytyzacją, czyli poznawczym przyzwyczajeniem i zmniejszeniem się wrażliwości odbiorców na dany przekaz. Jednym ze sposobów radzenia sobie badaczy ze złożonością audiowizualnego bodźca są procedury eksperymentalne sprawdzające wpływ pojedynczych scen, związanych z konkretną emocją, na przebieg procesów poznawczych zaangażowanych w odbiór filmowych treści. Nie jest to satysfakcjonujące rozwiązanie w kontekście wykorzystywania całego filmu jako narzędzia dydaktycznego, jednak pozwala na rzetelnie użycie emocjonalnie nacechowanych fragmentów w procesie przekazywania konkretnej wiedzy.

Lang stwierdziła, iż wiadomości emocjonalne w większym stopniu angażują naszą uwagę niż komunikaty pozbawione emocjonalnego ładunku³⁴. W konsekwencji na ich zakodowanie i zmagazynowanie

³¹ Por. N.H. Frijda, *Varieties of Affect: Emotions and Episodes, Moods, and Sentiments*, [w:] *The Nature of Emotion*, (red.) P. Ekman i R.J. Davidson, Oxford University Press, New York 1994, s. 59-67.

³² Por. N. Ravaja, T. Saari, M. Salminen, J. Laami, i K. Kallinen, *Phasic Emotional Reactions to Video Game Events: A Psychophysiological Investigation*, „Media Psychology”, nr 8(4)/2006, s. 343-367.

³³ P.D. Bolls, S. Miles i J. Zhang, *Intense Emotions: Developmental Differences in Cognitive/Emotional Processing of the Visual Portrayal of Threat and Substance Abuse Prevention Messages*, „Psychophysiology”, nr 43 (supplement 1), sierpień 2006.

³⁴ A. Lang, *The limited capacity model...*, dz. cyt.; por. M. Szubielska, P. Francuz, *Zapamiętywanie treści telewizyjnych programów informacyjnych o zróżnicowanym*

zostaje przeznaczona większa ilość zasobów poznawczych, co z kolei odbywa się kosztem kodowania innych informacji. W eksperymencie Lang i Dhillon³⁵ osoby badane oglądały wybrane ze względu na różny poziom pobudzenia (wysoko pobudzające lub spokojne) i nastrój (wesołe lub smutne) sceny z filmów. Wyniki pokazały, że przy jednakowym poziomie pobudzenia, badani lepiej zapamiętywali informacje z fragmentów wesołych. Z kolei przy stałym znaku emocji badani zapamiętywali więcej informacji z fragmentów bardziej niż mniej pobudzających. Wiedza z badań, które koncentrują się na wyodrębnieniu fizjologicznych odpowiedzi na specyficzne emocjonalne treści wypełniające różnego rodzaju przekazy tj. reklamy, newsy czy gry online, jest bardzo obszerna³⁶. Stanowi ona punkt wyjścia do projektowania skutecznych narzędzi dydaktycznych wykorzystujących media w pracy z młodymi odbiorcami.

Przedstawiony opis narzędzi wykorzystywanych do pomiaru oddziaływania mediów na poznawcze i emocjonalne funkcjonowanie ich użytkowników pokazuje jak skomplikowane jest uchwycenie psychologicznych efektów związanych z tym procesem. W trakcie planowania i wyboru odpowiedniej metody ważne jest połączenie psychofizjologicznych pomiarów z informacjami uzyskanymi na podstawie raportów osób badanych oraz innych danych behawioralnych uzyskanych w badaniu. Tylko w ten sposób możemy otrzymać kompletny opis doświadczenia medialnego. Dane deklaratywne i pomiary behawioralne przez wzgląd na swoją dłuższą historię i umiejscowienie w teoriach psychologicznych są ważnymi wskaźnikami psychologicznego doświadczenia, które ma miejsce w trakcie interakcji odbiorcy z mediami³⁷. Dane deklaratywne nie mogą stanowić podstawy do wnioskowania o zmianach w zakresie poznawczego czy emocjonalnego oddziaływaniu mediów na ich odbiorców.

nasyceniu emocjonalnym, [w:] Psychologiczne aspekty odbioru telewizji 2, (red.) P. Francuz, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004, s. 219-243.

³⁵ A. Lang, K. Dhillon, i Q. Dong, *The Effects of Emotional Arousal Andvalence on Television Viewers' Cognitive Capacity and Memory*, „Journal of Broadcasting and Electronic Media”, nr 39/1995, 313-327.

³⁶ Por. G. Leshner, F. Vultee, P. Bolls, J. Moore, *When a Fear Appeal Isn't Just a Fear Appeal: The Effects of Graphic Anti-tobacco Messages*, „Journal of Broadcasting and Electronic Media”, nr 54(3) / 2010, s. 485-507.

³⁷ Por. R.F. Potter, i P.D. Bolls, *Psychophysiological Measurement and Meaning...*, op. cit.

Badanie wpływu sposobów korzystania z mediów na poznawcze i emocjonalne funkcjonowanie dzieci i młodzieży

Z punktu widzenia badania wpływu przekazu medialnego na dzieci czy młodzież istotne jest to, jak często mają one do czynienia z konkretnym rodzajem doświadczenia, a nie – w jakiej rzeczywistości (prawdziwej czy medialnej) ono się pojawia. Umysł ludzki jest tak skonstruowany, że uczy się poprzez powtórzenia niezależnie od tego, czy dzieje się to w mediach, czy w rzeczywistości realnej. Jeśli młodzi odbiorcy funkcjonują w środowisku rzeczywistym pełnym przemocy, to różnica pomiędzy ilością negatywnych obrazów przekazywanych przez media a tych widzianych w rzeczywistości może być niezauważalna.

W dyskusji o pozytywnym i negatywnym wpływie mediów na młodych odbiorców, badacze związani ze środowiskiem edukacyjnym oraz nauczyciele poświęcają dużo uwagi możliwościom mediów w zakresie wykorzystania ich jako narzędzia dydaktycznego przy jednoczesnej redukcji ich potencjalnie negatywnego wpływu na młodych odbiorców³⁸. Najgorętsze dyskusje dotyczące edukacyjnego potencjału mediów odnoszą się do gier, chociażby z powodu powszechności tego medium, także w środowisku edukacyjnym³⁹.

Pod wpływem treningu gry mogą zwiększać pojemność pamięci roboczej graczy, czyli wydłużać sekwencje danych, które gracz może zapamiętać. Poza tym sprzyjają decyzyjności oraz polepszeniu koordynacji oko – ręka⁴⁰. Gracze szybciej przetwarzają informacje, które są przekazywane różnymi kanałami, potrafią rozróżnić kolejność napływających bodźców i ich charakter⁴¹. Gry typu *first person shooter*

³⁸ Por. D. Bałutowski, *Jak oglądać filmy z młodzieżą?*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010.

³⁹ Por. D. Bavalier i in., *Brains on Video Games*, „Nature Reviews Neuroscience”, nr 12(2011), s. 763-768; E. Boyle, T.M. Connolly, T. Hainey, *The Role of Psychology in Understanding the Impact of Computer Games*, „Entertainment Computing”, nr 2/2011, s. 69-74.

⁴⁰ Por. C.S. Green, D. Bavalier, *Enumeration Versus Multiple Object Tracking: The Case of Action Video Game Players*, „Cognition”, nr 101/2006, s. 217-245.

⁴¹ Por. W.R. Boot, A.F. Kramer, D.J. Simons, M. Fabiani, G. Gratton, *The Effects of Video game Playing on Attention, Memory, and Executive Control*, „Acta Psychologica”, nr 129(3)/2008, 387-398.

przyczyniają się do poprawy uwagi⁴². Wiemy, że użytkownicy tych gier lepiej reagują na bodźce odwracające uwagę niż osoby, które w nie grają⁴³. Gracze potrafią podać dokładną liczbę bodźców przy dużej częstotliwości zmian w obrazie i zdecydowanie lepiej rejestrują to, co znajduje się w polu widzenia⁴⁴. Wśród graczy zdecydowanie rzadziej występuje zjawisko tzw. mrugnięć uwagowych (ang. *attentional blink*). Polega ono na gorszej rejestracji bodźca, który jest eksponowany ok. 1/5 sekundy po pojawieniu się bodźca właściwego⁴⁵. W przypadku badań poznawczego funkcjonowania graczy i nie-graczy istotne jest ustalenie charakteru relacji pomiędzy zmiennymi. Jeden z kierunków zakłada, że pod wpływem grania u graczy pojawiają się zmiany w poznawczym funkcjonowaniu. Druga możliwość jest taka, że gracze dysponują lepszymi poznawczymi kompetencjami (np. szersze pole uwagi), które pozwalają im lepiej skoncentrować się na zadaniu, a tym samym osiągnąć lepsze wyniki niż nie-gracze.

Na podstawie wyników powyższych badań pojawiają się liczne projekty związane z wykorzystaniem gier w szkołach i nie tylko, uwzględniające ich potencjał dydaktyczny, ale także rehabilitacyjny⁴⁶. Coraz więcej psychologów podkreśla, że gry są jednym z podstawowych sposobów, w jaki dzieci się uczą⁴⁷. Dzieci i młodzież w naturalny sposób są motywowane przez gry do poznawania i zrozumienia świata, w którym grają, korzystają z możliwości i wiedzy, których dostarcza im gra i internalizują doświadczenia w niej zdobyte. Przybylski opisując motywację graczy⁴⁸, powołuje się na *teorię samoregulacji* Ryana

⁴² Tamże.

⁴³ Por. E.F. Schneider, A. Lang, M. Shin, S.D. Bradley, *Death With a Story: How Story Impacts Emotional, Motivational and Physiological Responses to First-Person Shooter Games*, „Human Communication Research” nr 30 (2004), s. 361–375.

⁴⁴ Por. C.S. Green, D. Bavalier, *Enumeration Versus Multiple Object Tracking...*, op. cit.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Por. T.M. Connolly, E. Boyle, E. MacArthur, T. Hainey, J.M. Boyle, *A Systematic Literature Review of Empirical Evidence on Computer Games and Serious Games*, „Computer & Education”, nr 59(2012), s.661-686.

⁴⁷ Por. P.K. Smith, A. Pellegrini, *Learning Through Play*, *Encyclopedia in Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development, Ottawa 2008.

⁴⁸ A.K. Przybylski, R.M. Ryan, C.S. Rigby, *The Motivating Role of Violence in Video Games*, „PSPB”, nr 35(2)/2009, s. 243-259.

i Deciego⁴⁹ i jako podstawowe motywy grania wskazuje chęć zaspokojenia potrzeby autonomii, kompetencji i więzi. Autor sugeruje także, że ludzie doświadczają radości z konkretnych aktywności, wtedy gdy zaspokajają raczej wewnętrzne niż zewnętrzne potrzeby⁵⁰. Granie w gry zaspokaja wewnętrzną potrzebę kompetencji i autonomii, co jest zgodne z teorią *flow*. Podobnie jak teoria Ryana i Deciego, teoria *flow* traktuje wyzwanie jako bardzo ważny warunek odczuwania zadowolenia z gier. W opisywaniu potencjału gier jako narzędzi dydaktycznych często podkreśla się rolę motywacji wewnętrznej, która leży u podstaw efektywnego uczenia się⁵¹.

W dyskusji o grach nie pomija się ich potencjalnego negatywnego wpływu na psychospołeczne funkcjonowanie młodych odbiorców, a badacze odwołują się przede wszystkim do treści, które mogą niekorzystnie wpływać na odbiorcę. Anderson i Bushman przeprowadzili meta-analizę dostępnych wyników badań dotyczącą negatywnego wpływu gier na psychospołeczne funkcjonowanie graczy⁵². Potwierdziła ona, że w dłuższym czasie ekspozycja na gry z dużą ilością przemocy może prowadzić do trwałych zmian w indywidualnych przekonaniach i postawach oraz schematach percepcyjnych gracza, może także uczynić jego zachowanie bardziej agresywnym⁵³. Badania nad uzależnieniami od Internetu czy gier komputerowych pokazały, że gracze narcystyczni, agresywni, z niskim poczuciem kontroli i mało efektywnymi relacjami społecznymi są w większym stopniu narażeni na uzależnienie. Często osoby, które nie są uzależnione, mogą mieć problem z regulowaniem i kontrolą czasu, który jest przeznaczony na granie, zwłaszcza jeśli podstawowym motywem grania jest nuda czy

⁴⁹ R.M. Ryan, E.I. Deci, *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being*, „American Psychologist”, nr 55(1)/2000, s. 68-78.

⁵⁰ A.K. Przybylski, R.M. Ryan, C.S. Rigby, *The Motivating Role of Violence...* op. cit.

⁵¹ E. Boyle, T.M. Connolly, T. Hainey, *The Role of Psychology...*, op. cit.

⁵² C.A. Anderson, B.J. Bushman, *Effects of Violent Video Games on Aggressive Behavior, Aggressive Cognition, Aggressive Affect, Psychological Arousal, and Prosocial Behavior: A Meta-Analytic Review of the Scientific Literature*, „Psychological Science”, nr 12/2001.

⁵³ C.A. Anderson, *An Update on the Effects of Playing Violent Video Games*, „Journal of Adolescence”, nr 27(2004), s. 113-122.

chęć zredukowania samotności⁵⁴. Dlatego też zaangażowanie, które wywołują u młodych użytkowników gry, może z jednej strony przyczyniać się do szybszego nabywania wiedzy i kompetencji związanych z konkretnym tematem, ale może też – przez wzgląd na zacierającą się granicę pomiędzy grą a rzeczywistością – doprowadzać do uzależnienia, a co za tym idzie do pogorszenia wyników w nauce.

Kompetencje i nawyki cyfrowych tubylców

Analizując wpływ mediów na poznawcze i emocjonalne funkcjonowanie młodych ludzi, nie sposób pominąć kwestii związanych z potencjalnym ryzykiem wynikającym ze sposobów, w jakie młodzi ludzie korzystają z mediów. Wracając do wspomnianych wcześniej funkcji wykonawczych, czyli mechanizmów, które decydują o świadomej kontroli docierających do nich treści, spróbujemy się zastanowić nad potencjalnymi konsekwencjami powszechnego dziś zjawiska korzystania wśród młodych ludzi z wielu mediów jednocześnie. Ten zjawisk jest wskazywany jako charakterystyczny dla „cyfrowych tubylców”. W sytuacji jednoczesnego dopływu wielu informacji za pośrednictwem wzroku i słuchu, odbiorca musi się dostosować do tego tempa. Najczęściej robi to kosztem refleksyjności względem przetwarzanych treści. W sytuacji kontaktu z przekazami, które wykorzystują szybki montaż, nieustanne zaskakiwanie widzów czy huśtawkę emocjonalną, odbiorca często nie nadąża i zaczyna przetwarzać informacje w bardzo powierzchowny sposób. Badania pokazują, że wzrost tempa przekazu niemalże prostoliniowo przekłada się na poziom zrozumienia komunikatu medialnego⁵⁵. Młodzi ludzie są często przekonani o tym, że rejestrują i rozumieją wszystko, co do nich dochodzi. Nie zdają sobie sprawy z tego, jak wiele rzeczy im umyka z powodu braku koncentracji uwagi na poszczególnych treściach czy też na skutek istnienia reakcji orientacyjnych oraz zjawiska mrugnięcia uwagi, które powodują, że pewne treści podawane w zbyt szybkim tempie nie są po prostu

⁵⁴ D. Lee, R. LaRose, *A Socio-Cognitive Model of Video Game Usage*, „Journal of Broadcasting and Electronic Media”, nr 51(4)/2007, s. 632-650.

⁵⁵ Por. P. Francuz, *Rozumienie przekazu telewizyjnego. Psychologiczne badania telewizyjnych programów informacyjnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2002.

rejestrowane. Efektem mogą być trudności z uchwyceniem czegoś co wymaga refleksji i głębszego zastanowienia oraz problemy z koncentracją uwagi. Dodatkowo może pojawić się problem w zakresie myślenia przyczynowo-skutkowego na skutek częstego kontaktu z mediami, które dostarczają przekazów o zaburzonej chronologii i związkach przyczynowo-skutkowych⁵⁶.

Młodszą grupę „cyfrowych tubylców” określa się często mianem „pokolenia Google”. Są to ludzie, którzy nie pamiętają czasów bez komputerów, Internetu i wyszukiwarki Google, która pojawiła się w 1998 roku. Tej grupie szczególnie chętnie przypisuje się zestaw unikatowych umiejętności, jeśli chodzi o komunikowanie się, sposoby korzystania z informacji i przekazywania ich dalej⁵⁷. Na podstawie wykazu, jaki został przygotowany przez naukowców z British Library, który zawierał publikacje dotyczące sposobów wyszukiwania informacji w Internecie, nie można z przekonaniem stwierdzić, że młodzież robi to zasadniczo lepiej niż dorośli. Co ciekawe, okazało się, że tendencja do powierzchownego wyszukiwania informacji w sieci dotyczy wszystkich grup wiekowych, nie tylko młodych ludzi.

Z danych z powyższych publikacji wynika również, że młodzi ludzie mają trudność z oceną jakości i wiarygodności różnych źródeł informacji oraz z odróżnianiem rzetelnych danych od mniej wiarygodnych informacji. Autorzy sugerują, że paradoksalnie coraz łatwiejsze korzystanie z wyszukiwarek pociąga za sobą brak umiejętności w zakresie precyzyjnego wyszukiwania informacji. Źródłem powyższych problemów jest fakt, że młodzi odbiorcy dysponują zbyt ubogą wiedzą na temat operatorów logicznych, efektów wyszukiwania oraz odróżniania rzeczy ważnych od nieistotnych⁵⁸. Metody wzbogacenia dotychczasowej wiedzy o informacje, które są zawarte w zasobach internetowych mają sens wówczas, gdy dysponujemy już jakąś wiedzą na ten temat i chcemy ją wyłącznie uzupełniać (dotychczasowa wiedza pełni rolę filtru). Świadomość faktu, że cały czas mamy dostęp do Internetu nie

⁵⁶ Por. M. Spitzer, *Cyfrowa demencja*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013.

⁵⁷ Por. I. Rowlands, D. Nicholas, P. Williams, P. Huntington, M. Fieldhouse, B. Gunter, R. Withey, H.R. Jamali, T. Dobrowolski, C. Tenopir, *The Google Generation: The Information Behavior of the Reasercher of the Future*, „Aslib Proceedings”, nr 60(2008), s. 290-310.

⁵⁸ Tamże.

sprzyja utrwalaniu informacji. Nastawienie „w razie potrzeby wygooglam” powoduje, że wiedza fachowa jest przyswajana w znacznie mniejszym stopniu, ponieważ podstawowym celem użytkownika nie jest jej zapamiętanie, a jeśli już – to krótkotrwale. Przyswajanie wiedzy nie następuje przez pobieżne przeglądanie stron internetowych, ale w procesie aktywnej analizy i syntezy docierających do odbiorcy treści. Intensywność utrwalania treści w pamięci zależy od głębokości przetwarzania informacji⁵⁹. Wyniki badań przedstawione w publikacjach z listy sporządzonej przez naukowców z British Library poddają w wątpliwość jeszcze kilka innych hipotez. Mianowicie takich, że młodzi ludzie z „generacji Google” uczą się obsługi komputerów niemal automatycznie, przez samo obcowanie z komputerami i wypróbowanie ich możliwości (uczenie behawioralne), są specjalistami w zakresie wyszukiwarek internetowych oraz przywiązują większą wagę do zdania rówieśników niż do wiedzy zawartej w podręcznikach czy do tego, co przekazują nauczyciele⁶⁰. Część wyżej wymienionych trudności związanych z funkcjonowaniem „cyfrowych tubylców” potwierdzają wyniki dwóch międzynarodowych projektów badawczych: badania kompetencji 15-latków PISA z 2009 i 2012 roku oraz badania kompetencji osób dorosłych PIAAC, które zawierały komponent sprawdzający umiejętności młodych osób w zakresie technologii komunikacyjno-informacyjnych.

W 2009 roku Polska wzięła udział w dodatkowym module badania PISA, którego podstawowym celem był pomiar zdolności uczniów w zakresie radzenia sobie z tekstami cyfrowymi (elektronicznymi). W trakcie trwającego godzinę testu *Digital Reading Assessment* (DRA), uczniowie poruszali się po specjalnie przygotowanej na potrzeby badania sieci powiązanych ze sobą dokumentów cyfrowych (blogi, strony internetowe, wyszukiwarki informacji, strony baz danych, np. wyszukiwarka ofert pracy).

Polska osiągnęła średni wynik 464 punkty na skali, w której średnia wynosiła 499, a odchylenie standardowe 90 punktów (OECD, 2011). Ponad 25% polskich uczniów nie było w stanie osiągnąć poziomu

⁵⁹ Por. M. Spitzer, *Cyfrowa demencja...*, op. cit.

⁶⁰ Tamże.

kompetencji 2 (uczniowie, którzy nie posiadają wcale kompetencji cyfrowych lub posiadają je na bardzo niskim poziomie, np. potrafią wyszukać informacje w krótkim tekście, są również w stanie poruszać się pomiędzy stronami, ale tylko i wyłącznie wtedy, kiedy dostają precyzyjne wskazówki). Dla autorów raportu wynik plasujący uczniów na poziomie drugim jest równoznaczny z wykluczeniem ich ze społeczeństwa informacyjnego. W kolejnej edycji badania PISA, w 2012 roku wykorzystano ten sam zestaw zadań. Polscy uczniowie osiągnęli wynik 477 punktów, niższy od średniej OECD o 20 punktów (497 punktów). W porównaniu do poprzedniej edycji polscy uczniowie wypadli lepiej, rozkład wyników na kolejnych poziomach edukacyjnych był dużo bardziej korzystny. W dalszym jednak ciągu odsetek uczniów, którym wyniki nie pozwoliły osiągnąć poziomu drugiego nie zszedł poniżej 20%. Pomimo trendu wskazującego na polepszanie się umiejętności radzenia sobie z tekstem elektronicznym wśród polskich uczniów, ich wyniki w dalszym ciągu są niższe od rówieśników z krajów OECD.

W większości krajów umiejętność czytania tekstów analogowych i cyfrowych idzie ze sobą w parze. W Polsce uczniowie radzą sobie zdecydowanie lepiej z tekstem drukowanym niż elektronicznym, na co wskazują wyniki z obu ostatnich edycji badania PISA (w edycji z 2012 roku polscy uczniowie osiągnęli w teście umiejętności czytania w wersji drukowanej jeden z wyższych wyników). Z jednej strony autorzy raportu odczytują słaby wynik polskich uczniów jako argument podważający mit o cyfrowych tubylcach. Z drugiej strony nie można zapominać o tym, że pomimo zapisu w podstawie programowej, odwołującej się do tekstów elektronicznych, polscy uczniowie w dalszym ciągu rzadko mają do czynienia z komputerami i tekstami elektronicznymi w sytuacji edukacyjnej.

Na podstawie ankiety przeprowadzonej wśród uczestników badania PISA 2012 wiemy, że polscy uczniowie korzystają z technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) przede wszystkim dla rozrywki, np. komunikując się ze znajomymi na portalach społecznościowych, czy też oglądając filmiki z YouTube. Jeśli chodzi o wykorzystywanie nowych technologii do celów związanych ze szkołą, ma to miejsce najczęściej podczas odrabiania prac domowych. Począwszy od pierwszej edycji badania PISA w 2000 roku odsetek piętnastolatków mających

w swoim domu dostęp do komputera wzrósł z 45% do 98% w 2012 roku, a jeśli chodzi o Internet – z 19% do 95%. W szkole z dostępnością do Internetu (65% w 2012 roku) oraz korzystaniem z TIK jest już znacznie gorzej. Nie zmienia to faktu, że częstotliwość korzystania z nowych technologii nie ma prostego przełożenia na umiejętności uczniów. Mianowicie – uczniowie, którzy korzystają z nich bardzo często lub bardzo rzadko mają gorsze wyniki. Natomiast najlepsze wyniki należą do uczniów, którzy korzystają z mediów w sposób umiarkowany. Kierunek tej relacji w dużym stopniu zależy od rodzaju technologii i sposobu korzystania z niej. Dlatego też z jednej strony można pokusić się o wniosek, że aktywności tj. wykorzystywanie informacji w Internecie mogą rozwijać umiejętność czytania. Z drugiej jednak strony uczniowie o lepszych wynikach, jak sugerują autorzy raportu, mogą lepiej organizować sobie czas, a tym samym nie poświęcać go zbyt dużo na intensywne korzystanie z mediów.

Słabe wyniki uzyskane przez polskich uczniów mogą być efektem różnicy w sposobie postrzegania tekstu drukowanego i cyfrowego. Rzadki trening pracy z tekstem cyfrowym w sytuacji edukacyjnej może je tylko obniżać. Autorzy raportu podkreślają, że tekst drukowany zawsze prezentuje się w zbliżony sposób, w Internecie różni się w zależności od wyszukiwarki (poza tym może być wyświetlany na dużym monitorze albo na małym ekranie telefonu). Tekst cyfrowy charakteryzuje niejednorodność (tekst w różnym rozmiarze i kolorze, zdjęcia, obrazy, ikony itd.), linkowość (odnośniki do innych tekstów czy elementów graficznych, które uzupełniają i uszczegóławiają prezentowaną treść) i nieliniowość (niejednorodny tekst bogaty w linki umożliwia czytelnikom zapoznawanie się z nim w sposób dowolny, niekoniecznie liniowy). W związku z powyższym, czytelnictwo elektroniczne wymaga od odbiorcy tekstu większej samodzielności, konieczności wyszukiwania w nim kluczowych informacji i tym samym dokonania wyboru odpowiedniej strategii nadawania sensu temu, co czyta. Struktura tekstu cyfrowego wymusza na czytelniku zmianę nawyków percepcyjnych, obecnych w trakcie czytania tekstu drukowanego. Badania⁶¹ z wykorzystaniem metodologii *eye-tracking*, czyli śledzenia

⁶¹ Por. J. Nielsen, K. Pernice, *Eye-tracking and Web Usability*, Newriders, Berkley 2010.

ruchów gałek ocznych, pokazały, że czytanie tekstu cyfrowego przypomina bardziej skanowanie, którego celem jest wyszukanie kluczowych elementów. Im niżej czytelnik skanuje, tym rzadziej dociera do prawej części ekranu (zgodnie z zasadą litery F). Duże prawdopodobieństwo niedoczytania tekstu do końca jest również związane z funkcją linków i koniecznością odnalezienia miejsca, w którym czytanie głównego tekstu zostało przed przekierowaniem przerwane. Uwaga odbiorcy często jest „odciągana” za pomocą animacji czy innych grafik. Oprócz odróżniania elementów istotnych (fragmenty tekstu) od nieistotnych (np. reklamy) czytelnik musi być zaznajomiony z pewnymi konwencjami (np. rozumieć znaki graficzne). Zarówno ostateczna narracja, jak i to, co z niej czytelnik wyniesie zależą zatem w dużej mierze od celu samego czytania. Jeśli w procesie poszukiwania informacji go brakuje, to trudno będzie młodemu czytelnikowi uspołnić treści i wyciągnąć sens ze wszystkich informacji, które do niego docierają.

Z wyników badania PISA 2009 w obszarze czytania i interpretacji wiemy, że polskim uczniom sprawiały trudności te zadania, w których musieli łączyć ze sobą wnioski płynące z różnych tekstów, odczytać informacje z tekstów ogłoszeniowych, czy odróżnić informacje potrzebne od niepotrzebnych. Uczniowie mieli problem z zadaniami, które – za pomocą manipulacji językowej czy prób skoncentrowania uwagi na nieistotnym fragmencie tekstu – odwracały uwagę czytelnika od sedna przekazu. Młodzież często doświadczała trudności w definiowaniu mechanizmu manipulacji, za co według autorów raportu odpowiada epizodyczność pracy uczniów z różnego rodzaju tekstami perswazyjnymi oraz z tekstami nieciągłymi w polskiej szkole. Wyniki pokazały ponadto, że uczniowie dobrze radzą sobie z poleceniami, które wymagają od nich prostego wyszukiwania danych, natomiast trudności pojawiają się przy analizie tekstów popularnonaukowych, argumentacyjnych lub w zadaniach, w których uczeń musi poddać analizie dwa lub trzy teksty o różnej strukturze: tabelarycznej, ciągłego tekstu informacyjnego, diagramu, wykresu. W badaniu PISA 2012 w części dotyczącej *Czytania i interpretacji* zaobserwowano sukcesywny wzrost liczby punktów (wynik polskich uczniów był wyższy niż średnia dla OECD), uczniowie zdecydowanie lepiej poradzili sobie z wyszukiwaniem tekstu, widoczny postęp dokonał się też

w dziedzinie refleksji i oceny, najsłabiej spośród umiejętności badanych wypadła interpretacja tekstu.

Wnioski płynące z publikacji zebranych przez naukowców z British Library podkreślały trudności młodych użytkowników mediów z oceną wiarygodności różnych treści prezentowanych w Internecie oraz z różnieniem rzetelnych danych od tych mniej wiarygodnych informacji. Co więcej, okazało się, że młodzież niekoniecznie radzi sobie lepiej z wyszukiwaniem informacji niż dorośli.

Zgodnie z mitem „cyfrowych tubylców” młodzi ludzie powinni dysponować lepszymi kompetencjami i umiejętnościami w zakresie korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) niż osoby dorosłe⁶². Wyniki badania PIAAC (OECD, 2013) w grupie osób w wieku 16-24 nie potwierdziły tego mitu – 12,4% osób z tej grupy wiekowej w polskiej próbie odmówiło rozwiązywania komputerowej wersji testów PIAAC, a 7,6% nie wykazywało się podstawowymi umiejętnościami obsługi komputera. Wyniki pokazały, że w polskiej próbie tylko 37,9% osób w wieku 16-24 osiągnęło 2. lub 3. poziom umiejętności, podczas gdy średnia OECD wynosi 50,6%.

Wyniki badania PIAAC, podobnie jak wyniki badania PISA z 2009 i 2012 roku, poddają w wątpliwość mit „cyfrowych tubylców” i pokazują, że także wśród młodych ludzi istnieje grupa osób pozbawionych podstawowych umiejętności obsługi komputera, która ma trudność z wykorzystaniem go do różnego rodzaju codziennych zadań. Można ją szacować na co najmniej 7,6%. Dodatkowo 12,4% odmówiło udziału w komputerowej wersji badania. Grupa ta, jak wynikało z danych, najrzadziej wykorzystuje TIK w życiu codziennym i w pracy. Z dużym prawdopodobieństwem można zatem założyć, że przyczyną odmów były niskie umiejętności osób badanych w tej dziedzinie.

W procesie poszukiwania źródeł tak słabych wyników uzyskanych w badaniu PISA i badaniu PIAAC warto przeanalizować proces nabywania przez dzieci i młodzież kompetencji medialnych i informacyjnych. Zwłaszcza że wszystkie roczniki w grupie 16-24 uczęszczały do gimnazjum, w którym informatyka jest obowiązkowa.

⁶² K. Facer, R. Furlong, *Beyond the Myth of the 'Cyberkid': Young People at the Margins of the Information Revolution*, „Journal of Youth Studies”, 4(4)/2001, s. 451-469.

Międzynarodowe badanie kompetencji cyfrowych i informacyjnych ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*) z 2013 roku, którego celem była diagnoza kompetencji komputerowych i informacyjnych polskich uczniów z drugich klas gimnazjów, dostarczyły nieco odmiennych od tych uzyskanych w badaniu PISA i PIAAC rezultatów. Polscy uczniowie uplasowali się bardzo wysoko w stosunku do wyników uzyskanych przez młodych użytkowników nowych technologii z pozostałych 20 państw biorących udział w badaniu. Jakkolwiek wyniki mogą świadczyć o wzrastających kompetencjach cyfrowych polskich uczniów, autorzy raportu słusznie zwracają uwagę na to, że nie informują nas o tym, czy poziom kompetencji jest „wystarczająco dobry” (ze względu na porównawczy, a nie normatywny charakter badania). Jednocześnie analizując czynniki warunkujące rozwój cyfrowych kompetencji, podkreślają, że uczniowie zdobywają te umiejętności przede wszystkim poza szkołą.

Na podstawie dotychczasowych wyników badań ciągle powraca dyskusja o sposobach rozwijania technicznych kompetencji medialnych młodych odbiorców, ale także o metodach rozwijania o wiele cenniejszych kompetencji, ze względu na podstawowy cel, jakim jest rozumienie otaczającego świata, takich jak np. ocena wiarygodności treści czy krytyczne do nich podejście. Dostęp do sprzętu nie jest w stanie zastąpić odpowiedniego podejścia nauczycieli czy rodziców do rozwijania kompetencji medialnych i informacyjnych u dzieci.

Medialny *multitasking*, czyli zjawisko jednoczesnego korzystania z wielu mediów, ze względu na konsekwencje dla poznawczego funkcjonowania dzieci i młodzieży, jest bardzo często analizowanym zjawiskiem w grupie „cyfrowych tubylców”. W 2005 roku amerykańska fundacja Kaiser Family przeprowadziła badania na grupie 2032 dzieci i nastolatków (od ośmiu do osiemnastu lat) na temat przyzwyczajień młodych użytkowników w zakresie korzystania z mediów elektronicznych. Wyniki pokazały, że czas, jaki nastolatko wie poświęcał na korzystanie z mediów wyniósł 6,5 godziny dziennie, jednak przy bardziej szczegółowej ocenie polegającej na szacowaniu czasu korzystania z poszczególnych mediów wyniósł on 8,5 godziny, co wskazuje na sytuację równoczesnego korzystania z różnych mediów. Wielozadaniowość jest powiązana z działaniem funkcji

wykonawczych, a konkretnie rzecz ujmując – z poznawczą kontrolą⁶³. Dzieci od bardzo wczesnych lat ćwiczą swoje funkcje wykonawcze, kontrolowanie i filtrowanie wiedzy, od której zależy m.in. podejmowanie właściwych decyzji na późniejszych etapach rozwojowych. Wpływ nawyku wielozadaniowości może być dwojaki – pozytywny i negatywny. Pierwszy z nich odwołuje się do sytuacji, w której młodzi odbiorcy rozwijają się wraz ze zwiększającym się stopniem trudności stawianych przed nimi zadań, a ich kontrola poznawcza wraz z liczbą aspektów zadań, które muszą brać pod uwagę. Negatywny wpływ może być spowodowany zjawiskiem płytkiego przetwarzania, które pojawia się na skutek kontaktu ze stale zmieniającą się treścią, płynącą w szybkim tempie z wielu źródeł⁶⁴. Osoby, które na co dzień często korzystają z wielu mediów jednocześnie są przekonane o swoich wysokich kompetencjach w tym zakresie⁶⁵. W celu analizy rzeczywistych efektów tego stylu funkcjonowania Clifford Nass, Eyal Ophir i Anthony Wagner przeprowadzili badania na grupie wielozadaniowców (ang. *heavy multitaskers*, *light multitaskers*)⁶⁶. Pomiędzy grupami, które zostały wyodrębnione na podstawie ankiety, nie było istotnych różnic jeśli chodzi o oceny szkolne, testy osobowości czy zdolności poznawcze. W badaniu sprawdzano m.in. zdolność ignorowania nieistotnych bodźców przez osoby badane. Okazało się, że wyniki osób z grupy tzw. *heavy multitaskers* pogarszały się wraz z narastającą liczbą bodźców, w przeciwieństwie do osób z grupy tzw. *light multitaskers*. Wielozadaniowcy osiągalni gorsze wyniki również w innych testach, sprawdzających np. zdolność zapamiętywania informacji. Mieli problem z pozbywaniem się z pamięci treści mniej istotnych. Badania pokazały, że osoby, które mają silny nawyk wykonywania kilku czynności naraz mają o wiele większe trudności z ignorowaniem zarówno zewnętrznych bodźców, jak i tych, które pochodzą

⁶³ Por. E. Windisch, N. Medman, *Understanding the Digital Natives*, „Ericsson Business Review”, nr 1/2008, s. 36–39.

⁶⁴ Por. M. Spitzer, *Cyfrowa demencja...*, op. cit.

⁶⁵ Por. D.M. Sanbonmatsu, D.L. Strayer, N. Medeiros-Ward, J.M. Watson, *Who Multi-Tasks and Why? Multi-Tasking Ability, Perceived Multi-Tasking Ability, Impulsivity, and Sensation Seeking*, DOI: 10.1371/journal.pone.0054402, 2013.

⁶⁶ E. Ophir, C. Nass, A.D. Wagner, *Cognitive Control in Media Multitaskers*, PNAS, September 15, 2009, vol. 106, nr 37.

z ich pamięci roboczej⁶⁷. Wyniki badań wskazują na to, że wielozadaniowość nie wynika z faktu, że ktoś potrafi poradzić sobie z kilkoma zadaniami jednocześnie, lecz z braku umiejętności ignorowania bodźców i koncentracji na jednym zadaniu⁶⁸.

Pomimo istotnych różnic w wynikach uzyskanych przez obie grupy trudno jest jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie o źródło tego zjawiska. Można odwołać się do dwóch ścieżek interpretacji, mianowicie do interpretacji opartej na efekcie selekcji lub efekcie treningu. W pierwszym przypadku możemy mówić o grupie, dla której korzystanie z wielu mediów jednocześnie jest charakterystycznym stylem życia, osoby postępują w ten sposób ponieważ to zapewnia im rozrywkę, dostarcza bodźców. Drugą z przyczyn wspomnianych różnic może być fakt, że z powodu stosowania tego typu praktyk w którymś momencie dochodzi do deficytów na skutek intensywnego kontaktu z mediami, zmieniają się umiejętności w zakresie uwagi czy pamięci roboczej. Efektem częstego korzystania z kilku mediów jednocześnie może być powierzchowne i mniej efektywne przetwarzanie informacji, co nie zmienia faktu, że młodzi ludzie lepiej radzą sobie w sytuacji korzystania z wielu mediów jednocześnie. Badania pokazały, że starszym osobom zdecydowanie trudniej odfiltrować bodźce rozpraszające, swobodnie przechodzić od jednego zadania do drugiego i koordynować wiele zadań jednocześnie⁶⁹.

Podsumowanie

Podsumowując dyskusję o poznawczym i emocjonalnym oddziaływaniu przekazów medialnych oraz nowych technologii na młodych odbiorców, warto jeszcze raz podkreślić, że ich negatywny wpływ jest przede wszystkim uwarunkowany częstotliwością i intensywnością tego doświadczenia. Na skutek częstego kontaktu z przekazem medialnym bogatym w negatywne treści, jak i z podobnym realnym doświadczeniem odbiorca może wykształcić cały szereg mechanizmów

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ Por. D.M. Sanbonmatsu, D.L. Strayer, N. Medeiros-Ward, J.M. Watson, *Who Multi-Tasks and Why?*, op. cit.

⁶⁹ Por. J.A. Anguera, J. Boccanfuso, J.L. Rintoul, O. Al-Hashimi, F. Faraji, J. Janowich, E. Kong, Y. Larraburo, C. Rolle, E. Johnston, A. Gazzaley, *Video Game Training Enhances Cognitive Control in Older Adults*, „Nature”, 5 września 2013.

adaptacyjnych, które pozwolą mu przeżyć w tym otoczeniu. Jednym z nich jest desensytyzacja, czyli odwrażliwienie, będące obroną przed negatywnymi obrazami czy emocjami. W efekcie obrazu, przerażające zdrową osobę, dla której wydają się być nie do zniesienia, dla osoby wychowanej w środowisku patologicznym są zupełnie naturalne.

Media oraz prezentowane w nich treści bardzo łatwo oskarża się o niekorzystny wpływ na rozwój i psychikę dzieci i młodzieży. To, że źródłem tych treści są media ma drugorzędne znaczenie, ponieważ na analogiczne doświadczenia w rzeczywistości pozamedialnej reagujemy podobnie. Najbardziej istotna jest częstotliwość tych doświadczeń⁷⁰. Kolejną istotną z psychologicznego punktu widzenia kwestią jest wskazanie źródła oddziaływania mediów na umysły młodych odbiorców. Badania psychologów z ostatnich lat pokazują, że nasz odbiór przekazów audiowizualnych, np. filmów, programów telewizyjnych, rodzaj emocji, które w nas generują oraz rodzaj zapamiętywanych z nich treści, jest warunkowany strukturą konkretnego przekazu, a nie jego treścią⁷¹. To budowa przekazu ukierunkowuje uwagę odbiorcy i decyduje o jego zaangażowaniu i – co najważniejsze – o tym czy ktoś zrozumie, czy nie to, co zostało mu przekazane. Jeśli przekaz jest sprzeczny, niespójny, odbiorca może mieć problem z wyciągnięciem sensu z tego, co ogląda. W sytuacji braku spójności pomiędzy ścieżką audio i wideo umysł ignoruje jedną ze ścieżek i podąża za obrazem lub za tekstem. Z badań nad rozumieniem przekazu audiowizualnego wiemy, że odbiorcy próbują łączyć ze sobą sensory obu ścieżek, nawet jeśli wniosek (ostatecznie bezsensowny) okazuje się tego sensu nie mieć. Badania dotyczące odbioru przekazu telewizyjnego pokazują, iż efektem komplikowania się jego struktury jest mniejsza ilość prawidłowo rozpoznawanych informacji, ponieważ zasoby odbiorcy są lokowane w procesy poznawcze, które mają pomóc w zbudowaniu spójnej reprezentacji przekazu⁷².

⁷⁰ Por. B. Reeves i C.I. Nass, *The media equation: How People Treat Computers, Television, and New Media Like Real People and Places*, Cambridge University Press, New York 1996.

⁷¹ Por. R.F. Potter i P.D. Bolls, *Psychophysiological Measurement and Meaning...*, op. cit.

⁷² Por. A. Lang, R.F. Potter, P. Bolls, *Something for Nothing...*, op. cit.; B. Reeves, E. Thorson, M. Rothschild, D. McDonald, J. Hirsch i R. Goldstein, *Attention to Television...*, op. cit.

Niepowodzenie w procesie zapamiętywania treści przekazu sytuacji może mieć dwojakie źródło⁷³. Po pierwsze, odbiorca przeznaczył zbyt mało zasobów na wykonanie któregoś z trzech wspomnianych procesów lub też przekaz okazał się na tyle wymagający, iż całościowa pula zasobów widza uniemożliwiła jego przetworzenie. Młodzi odbiorcy mogą doświadczać obu tych sytuacji, ponieważ nie posiadają jeszcze całkowicie wykształconych poznawczych filtrów, które pozwalają im oddzielić bodźce istotne od nieistotnych czy też zignorować szereg pozytywnych bodźców i w pełni intencjonalnie skierować uwagę na te pożądane⁷⁴. Niedojrzałość funkcji wykonawczych u młodych odbiorców ma swoje plusy i minusy. Emocjonalne nasycenie przekazu polepsza zapamiętywanie informacji, co ma swoją negatywną stronę w przypadku przekazów bogatych w negatywne treści np. przemoc. Pamięć operacyjna jest strukturą wrażliwą na bodźce emocjonalne, których przetworzenie wymaga znacznie więcej zasobów. Informacje tego typu uzyskują pierwszeństwo w procesie przetwarzania kosztem innych informacji kontekstowych. Powyższe informacje są bardzo cenne z punktu widzenia wykorzystywania mediów jako narzędzi dydaktycznych. Mówiąc o oddziaływaniu mediów na dzieci i młodzież, ale też na osoby dorosłe, nie można zapominać o tym, że o ile treści przekazu jesteśmy najczęściej świadomi, o tyle bardzo często nie zdajemy sobie sprawy, że treść np. w reklamach podawana jest w takiej strukturze (odpowiednia muzyka, efekty specjalne, cięcia montażowe), aby widz nie miał wątpliwości co do jej wiarygodności.

Szeroko rozumiane media pod wpływem powtarzalności pewnych doświadczeń mogą zmieniać percepcję, zwłaszcza u młodych osób, np. przyspieszenie montażu czy wywoływanie efektów zaskoczenia powoduje, że zwiększa się oczekiwanie na tego typu przekaz, a filmy, które nie generują podobnych doświadczeń wywołują u odbiorców najprostszą reakcję znudzenia (brak akceptacji wobec kilkuminutowych ujęć). W tym kontekście przekazywanie młodym odbiorcom wiedzy o strukturze przekazu jest konieczne, jeśli chcemy wzmacniać umiejętność, z którą młodzież (ale także osoby dorosłe) mają problem,

⁷³ Por. P. Francuz, *Rozumienie przekazu telewizyjnego...*, op. cit.

⁷⁴ Por. C.R. Reynolds, *Assessing Executive Functions: a Life-Span Perspective*, „Psychology in the Schools”, nr 45(9)/2008.

czyli prawidłową ocenę wiarygodności docierających treści, a przede wszystkim umiejętność krytycznego myślenia⁷⁵. Zwłaszcza, że niedojrzałość funkcji wykonawczych młodych ludzi nie zawsze pozwala im na odfiltrowywanie zbędnych treści. Filtrem w tym przypadku ma być wiedza o tym, jak budowa przekazu działa na odbiorcę treści.

Umożliwianie dzieciom kontaktu z mediami od najmłodszych lat powoduje, że stają się one biernymi odbiorcami bodźców, które stymulują ich niedojrzałe systemy nerwowe, pozbawione dojrzałych funkcji wykonawczych. Skutek jest taki, że dzieci bardzo szybko mogą uzależnić się od mediów jako podstawowego źródła bodźców i przyzwyczaić do nich, żądając w konsekwencji coraz większego poziomu stymulacji w rzeczywistym życiu. Kiedy obniża się poziom adrenaliny u dzieci, rodziców nie powinien dziwić fakt, że dziecko czuje się znużone i absolutnie niezainteresowane tym, co się wokół niego dzieje (dziecko musi mieć kontakt z czymś bardzo ekscytującym, żeby zareagowało ciekawością).

Wyniki badań opisane w niniejszym artykule wskazują na to, że o ile młodych ludzi można traktować jak tubylców w cyfrowym świecie, który to bez wątpienia jest ich naturalnym środowiskiem, o tyle językiem mediów porozumiewają się oni często w sposób intuicyjny. Bez zrozumienia głębszych reguł, które nim rządzą, nie można postawić – zgodnie z tym, co pisał Prensky – znaku równości pomiędzy „cyfrowymi tubylcami” a native speakerami cyfrowego języka komputerów, gier komputerowych i Internetu⁷⁶.

Kluczowym zadaniem współczesnych nauczycieli jest zatem dowiedzieć się jak wykorzystać nowe technologie w celu efektywnego dotarcia do „cyfrowych tubylców”. W większości przypadków nauczyciele zdają sobie sprawę z tego, że nie potrafią dotrzeć do współczesnych uczniów tak jak robili to kiedyś, więc stają przed trudnym wyborem. Jedną z możliwości jest ignorowanie różnic pomiędzy „cyfrowymi tubylcami” a „cyfrowymi imigrantami”, którymi często są i pozostanie przy tradycyjnych metodach uczenia, albo też wejście

⁷⁵ Por. I. Rowlands, D. Nicholas, P. Williams, P. Huntington, M. Fieldhouse, B. Gunter, R. Withey, H.R. Jamali, T. Dobrowolski, C. Tenopir, *The Google Generation...*, op. cit.

⁷⁶ Por. M. Prensky, *Digital Natives*, dz. cyt.

w świat „cyfrowych tubylców” z ich pomocą i podjęcie próby przekazywania wiedzy za pomocą ich języka, co wielu nauczycieli z powodzeniem już robi.

Bibliografia

Alwitt L.F., Anderson D.R., Lorch E.P., Levin S.R., *Preschool Children's Visual Attention to Television*, „Human Communication Research”, nr 7/1980, s. 52-67

Anderson D.R., Bums J., *Paying Attention to Television*, [w:] *Responding to the Screen: Reception and Reaction Processes*, (red.) J. Bryant, D. Zillmann, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ 1991, s. 3-26

Anderson D. R., Bryant J., *Research on Children's Television Viewing: The State of the Art*, [w:] *Children's Understanding of Television: Research on Attention and Comprehension*, (red.) D.R. Anderson, J. Bryant, Academic Press, New York 1983, s. 331-354

Anderson C.A., Bushman B.J., *Effects of Violent Video Games on Aggressive Behavior, Aggressive Cognition, Aggressive Affect, Psychological Arousal, and Prosocial Behavior: A Meta-Analytic Review of the Scientific Literature*, „Psychological Science”, nr 12/2001

Anderson C.A., *An Update on the Effects of Playing Violent Video Games*, „Journal of Adolescence”, nr 27(2004), s. 113-122

Anderson D.R., Bryant J., Murray J.P., Rich M., Rivkin M.J., Zillmann D., *Brain Imaging - An Introduction to a New Approach to Studying Media Processes and Effects*, „Media Psychology”, 5(1)/2006, s. 1-6

Anderson D.R., Fite K.V., Petrovich N. & Hirsch J. (2006), *Cortical Activation While Watching Video Montage: An fMRI Study*. „Media Psychology”, 8, 7-24

Anguera J.A., Boccanfuso J., Rintoul J.L., Al-Hashimi O., Faraji F., Janowich J., Kong E., Larraburo Y., Rolle C., Johnston E., Gazzaley A., *Video Game Training Enhances Cognitive Control in Older Adults*, „Nature”, 5 września 2013

Bałutowski D., *Jak oglądać filmy z młodzieżą?*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010.

Bavalier D., *Brains on Video Games*, „Nature Reviews Neuroscience”, nr 12(2011), s. 763-768

Boyle E., Connolly T.M., Hainey T., *The Role Of Psychology in Understanding the Impact of Computer Games*, „Entertainment Computing”, nr 2/2011, s. 69-74

Bavelier, D., Davidson, R.J., *Games To Do You Good*, „Nature” nr 494/2013, s. 425-426.

Bemson G.G., Cacioppo J.T., Fieldstone A., *Illusions, Arithmetic, and the Bidirectional Modulation of Vagal Control of the Heart*, „Biological Psychology”, nr 44 (1996), s. 1-17

Bolls P.D., Miles S., Zhang J., *Intense Emotions: Developmental Differences in Cognitive/Emotional Processing of the Visual Portrayal of Threat and Substance Abuse Prevention Messages*, „Psychophysiology”, nr 43 (supplement 1), sierpień 2006

Boot W.R., Kramer A.F., Simons D.J., Fabiani M., Gratton G., *The Effects of Video Game Playing on Attention, Memory, and Executive Control*, „Acta Psychologica”, nr 129(3)/2008, 387-398

Boyle E., Connolly T.M., Hainey T., *The Role of Psychology in Understanding the Impact of Computer Games*, „Entertainment Computing”, nr 2/2011, s. 69-74

Bradley M.M., Cuthbert B.N., Lang, P.J., *Picture Media and Emotion: Effects of Asustained Affective Context*, „Psychophysiology”, nr 33(1996), s. 662-670

Connolly T.M., Boyle E., MacArthur E., Hainey T., Boyle J.M., *A Systematic Literature Review of Empirical Evidence on Computer Games and Serious Games*, „Computer & Education”, nr 59(2012), s. 661-686

Diagnoza społeczna. Raporty, (red.) Czapiński J., Panek T., *Diagnoza społeczna 2013*. <https://www.diagnoza.com>, [dostęp: 14.04.2014]

Diao F., Sundar S.S., *Orienting Response and Memory for Web Advertisements: Exploring Effects of Pop-up Window and Animation*, „Communication Research”, 31(5) / 2004, s. 537-567

Donhue S.E. i in., *Video Game Players Show More Precise Multisensory Temporal Processing Abilities*, „Attention, Perception and Psychophysics”, nr 72(4)/2010, s. 1120-1129

Francuz P., *Rozumienie przekazu telewizyjnego*, [w:] *Psychologiczne badania telewizyjnych programów informacyjnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2002

Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej, red. P. Francuz, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2007

Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią, (red.) P. Francuz, Scholar, Warszawa 2007

Francuz P., Zabielska-Mendyk E., *Does the Brain Differentiate Between Related and Unrelated Cuts When Processing Audiovisual Messages? An ERP Study*, „Media Psychology”, nr 16(4)/2013, s. 1-15

Green C.S., Bavalier D., *Enumeration Versus Multiple Object Tracking: The Case of Action Video Game Players*, „Cognition”, nr 101/2006, s. 217-245

Facer K. and Furlong R., *Beyond the Myth of the ‘Cyberkid’: Young People at the Margins of the Information Revolution*, „Journal of Youth Studies”, 4(4)/2001, s. 451-469

Frijda N.H., *Varieties of Affect: Emotions and Episodes, Moods, and Sentiments*, [w:] *The Nature of Emotion*, (red.) P. Ekman i R.J. Davidson, Oxford University Press, New York 1994, s. 59-67

Huston A.C., i Wright J.C., *Children’s Processing of Television: The Informative Functions of Formal Features*, [w:] *Children’s Understanding of Television: Research on Attention and Comprehension*, (red.) D.R. Anderson, J. Bryant, Academic Press, New York 1983, s. 331-354

Hargittai E., *Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses Among Members of the “Net Generation”*, „Sociological Inquiry”, nr 80(1)/2010, s. 92-113

Huizinga M., Dolan C.V., van der Molen M.W., *Age-Related Change in Executive Function: Developmental Trends and a Latent Variable Analysis*, „Neuropsychologia” 44 (11) 2006, s. 2017-2036

Krugman H.E., *Brainwave Measures of Media Involvement*, „Journal of Advertising Research”, nr 11(1) /1971, s. 3-9

Lang A., *Involuntary Attention and Physiological Arousal Evoked by Structural Features and Emotional Content in TV Commercials*, „Communication Research”, 17(3) / 1990, 275-299

Lang A., Geiger S., Strickwerda M., & Sumner J., *The Effects of Related and Unrelated Cuts on Television Viewers’ Attention, Processing Capacity, and Memory*, „Communication Research”, 20(1) / 1993, 4-29

Lang A., Dhillon K., Dong, Q., *Involuntary Attention and Physiological Arousal Evoked by Structural Features and Emotional Content in TV*

Commercials, „Communication Research”, 17(3)/1990, s. 275-299

Lang A., Potter R.F., Bolls P., *Something for Nothing: is Visual Encoding Automatic?*, „Media Psychology”, nr 7(2) 1999, s. 145-164

Lang A., *The Limited Capacity Model of Mediated Messenger Processing*, „Journal of Communication”, nr 50/2000, s. 46–70

Lang A., Borse J., Wise K., David P., *Captured by the World Wide Web – Orienting to Structural and Content Features of Computer-presented Information*, „Communication Research”, 29(3)/2002, s. 215-245

Lang P.J., & Bradley M.M., *Appetitive and Defensive Motivation is the Substrate of Emotion*, [w:] *Handbook of Approach and Avoidance Motivation*, (red.) A.J. Elliot, Psychology Press, Taylor & Francis Group, New York 2008, s. 51-66

Lang A., Potter R.F., Bolls P.D., *Where Psychophysiology Meets the Media: Taking the Effects out of Media Research*, [W:] *Media Effects: Advances in Theory and Research*, (red.) J. Bryant, M.B. Oliver, Routledge, New York and London 2009, s. 185-206

Lee D., LaRose R., *A Socio-cognitive Model of Video Game Usage*, „Journal of Broadcasting and Electronic Media”, nr 51(4)/2007, s. 632-650

Leshner G., Vultee F., Bolls P., Moore J., *When a Fear Appeal Isn't Just a Fear Appeal: The Effects of Graphic Anti-Tobacco Messages*, „Journal of Broadcasting and Electronic Media”, nr 54(3)/2010, s. 485-507

Manovich L., *New Media from Borges to HTML*, [w:] *Introduction to the New Media Reader*, (red.) N Wardrip-Fruin, N. Montfort, The MIT Press, Cambridge, MA 2003

McGonigal J., *Reality is Broken. Why Games Make Us Better and How Can They Change the World*, Penguin Press, New York 2011

McKenzie J., *Digital Nativism, Digital Delusions and Digital Deprivation*, „The Educational Technology Journal”, 17(2), 2007

Nass C., Reeves B., *Media i ludzie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000

Nielsen J., and Pernice K., *Eyetracking Web Usability*, New Riders Press, Berkeley 2010

OECD. (2011). *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI)*. Pobrano 14 kwietnia 2014 z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>

OECD.(2013). *PIAAC 2013. Results*. Pobrano 14 kwietnia 2014

z: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-PIAAC-2013.pdf>

OECD. (2014) PISA 2012. Pobrano 7 kwietnia 2015 z http://www.ibe.edu.pl/images/prasa/PISA-2012-raport_krajowy.pdf

ICILS (2014) Pobrano 7 kwietnia 2015 z <http://eduentuzjasci.pl/zadania/110-badanie/240-miedzynarodowe-badanie-alfabetyzmu-komputerowego-i-informacyjnego.html>

Ophir E., Nass C., Wagner A.D, *Cognitive Control in Media Multitaskers*, PNAS, 15, 2009, vol. 106, nr 37

Potter R. F., Bolls P. D., *Psychophysiological measurement and meaning: Cognitive and emotional processing of media*, Routledge, New York 2012

Potter R. F., *The Effects of Voice Changes on Orienting and Immediate Cognitive Overload in Radio Listeners*, „Mediate Psychology”, 2(2) / 2000, s. 147-177

Potter R.F., Lang A., Bolls P.D., *Identifying Structural Features of Audio: Orienting Responses During Radio Messages and Their Impact on Recognition*, „Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications”, 20(4)/2008, s. 168-177

Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon”, 9(5), 2001, s. 1-15

Przybylski A.K., Ryan R.M., Rigby C.S., *The Motivating Role of Violence in Video Games*, „PSPB”, nr 35(2)/2009, s. 243-259.

Reynolds C.R., *Assessing Executive Functions: A Life-span Perspective*, „Psychology in the Schools”, nr 45(9)/2008

Ravaja N., Saari T., Salminen M., Laami J., Kallinen K., *Phasic Emotional Reactions to Video Game Events: A Psychophysiological Investigation*, „Media Psychology”, nr 8(4)/2006, s. 343-367

Reeves B., Nass C. I., *The Media Equation: How People Treat Computers, Television, and New Media Like Real People and Places*, Cambridge University Press, New York 1996

Reeves B., Thorson E., Rothschild M., McDonald D., Hirsch J. i Goldstein R., *Attention to Television: Intrastimulus Effects of Movement and Scene Changes on Alpha Variation Over Time*, „International Journal of Neuroscience”, nr 27 / 1985, s. 241-255

Rothschild M.L., Hyun Y.J., Reeves B., Thorson E., Goldstein R., *Hemispheric Lateralized Eeg as A Response to Television Commercials*, „Journal of Consumer Research”, nr 15/1988, s. 185-198

Rowlands I, Nicholas D., Williams P., Huntington P., Fieldhouse M., Gunter B., Withey R., Jamali H.R., Dobrowolski T., Tenopir C., *The Google Generation: The Information Behavior of the Reasercher of the Future*, „Aslib Proceedings”, nr 60(2008), s. 290-310

Ryan R.M., Deci E.I., *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development And Well-being*, „American Psychologist”, nr 55(1)/2000, s. 68-78

Sanbonmatsu D.M., Strayer D.L., Medeiros-Ward N., Watson J.M., *Who Multi-Tasks and Why? Multi-Tasking Ability, Perceived Multi-Tasking Ability, Impulsivity, and Sensation Seeking*, DOI: 10.137/journal.pone.0054402, 2013

Schneider E.F., Lang A., Shin M., Bradley S.D., *Death With A Story: How Story Impacts Emotional, Motivational and Physiological Responses To First-person Shooter Games*, „Human Communication Research” nr 30 (2004), s. 361-375

Schneider W., Dumais S. T., Shiffrin R. M., *Automatic and Control Processing and Attention*, [w:] *Varieties of Attention*, (red.) R. Parasuraman, D.R. Davies, Academic Press, Orlando, FL 1984, s. 1-25.

Simons R.F., Detenber B.H., Cuthbert B.N., Schwartz D.D. i Reiss J.E., *Attention to Television: Alpha Power and Its Relationship to Image Motion and Emotional Content*, „Media Psychology”, nr 5(3)/2003, s. 283-301

Small G., Vorgan G. *iMózg Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, przekład Sy Borg, Vesper, Poznań 2011

Smith P.K., Pellegrini A., *Learning through Play, Encyclopedia In Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development, Ottawa 2008

Spitzer M., *Cyfrowa demencja*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013.

Swing E.L., Anderson C.A., *How and What Video Games Teach*, [w:] *Children's Learning in Digital World*, (red.) T. Willoughby i E. Wood, Wiley-Blackwell, Hoboken NJ 2008, s. 64-84

Szubielska M., Francuz P., *Uwaga i rozumienie w odbiorze przekazu audiowizualnego przez dzieci*, [w:] *Psychologiczne aspekty odbioru telewizji 2*, (red.) P. Francuz, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004, s. 219-243

Szubielska M., Francuz P., *Zapamiętywanie treści telewizyjnych programów informacyjnych o zróżnicowanym nasyceniu emocjonalnym*, [w:] *Psychologiczne aspekty odbioru telewizji 2*, (red.) P. Francuz, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004, s. 219-243

Thorson E., *Processing Television Commercials*, [w:] *Rethinking Communication, vol. 2: Paradigm Exemplars*, (red.) B. Dervin, L. Grossberg, B. J. O'Keefe i E. Wartella, Sage, Newbury Park, CA 1989, s. 397-410

Wardrip-Fruin N., *The New Media Reader*, MIT Press, Cambridge 2003

Wetzel J.M., Quigley K.S., Morell J., Eves E. & Backs R.W., *Cardiovascular Measures of Attention to Illusory and Non-Illusory Visual Stimuli*, „Journal of Psychophysiology”, nr 20(4) / 2006, s. 276-285

Windisch E., Medman N., *Understanding the Digital Natives*, „Ericsson Business Review”, nr 1/2008, s. 36–39

Zillmann D., *Transfer of Excitation in Emotional Behavior*, [w:] *Social Psychophysiology: A Sourcebook*, (red.) J.T. Cacioppo i R.E. Petty, Guilford, New York 1983, s. 215-240

Krystyna Szafraniec

Młodzież i nowe media: socjalizacja pod własnym nadzorem

Wstęp

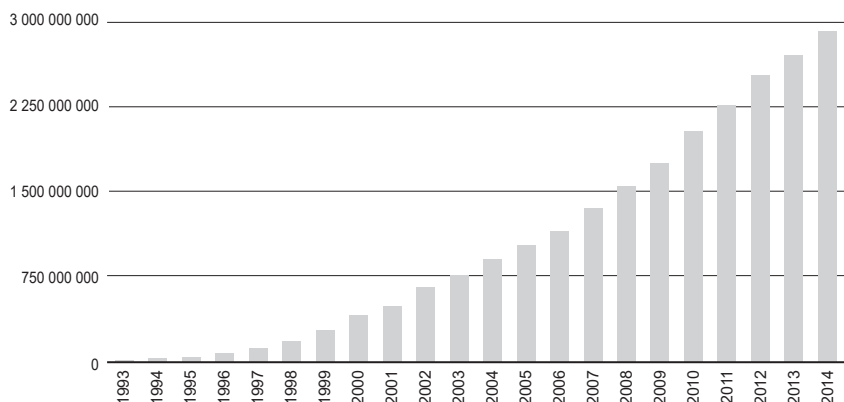
Komputer jako podstawowy element wyposażenia młodzieżowego pokoju, widok młodych ludzi z komórkami, z którymi się nie rozstają gdziekolwiek by byli, słuchawki w uszach prowadzące od sprzętu, którego zasady działania nie zna przeciętny czterdziestolatek, nieustanne bycie *on line* to tylko z pozoru nieistotne emblematy odrębności młodego pokolenia. W żadnym razie nie można ich sprowadzać do roli technologicznych gadżetów. Nowe narzędzia komunikacyjne sprawiają, że nie tylko życie młodych staje się inne, oni sami stają się inni i jako zbiorowość reprezentują inną społeczną jakość.

Jak szybko i jak zdecydowanie nowe technologie komunikacyjne opanowują świat, pokazują liczby ilustrujące dynamikę Internetu w porównaniu z innymi mediami elektronicznymi. Pierwsze 50 mln słuchaczy radio osiągnęło po 38 latach, telewizji zajęło to 13 lat, komputerowi 16. Internet potrzebował na to 4 lata, do czego znacząco przyczynił się wynalazek hipertekstu, dzięki któremu mogła powstać „globalna pajęczyna” (www)¹. Szacuje się, że sieć obejmuje dzisiaj ponad 3 mld użytkowników (jeszcze w 2010 roku było to 2 mld)², tworząc

¹ K. Krzysztozek, M.S. Szczepański, *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 184.

² *The World in 2010. ICT Trends and Facts*, World Statistics Day 20.10.2010.

bezprecedensową – nie tylko co do gęstości, ale i formy kontaktu – publiczną agorę o zasięgu światowym.



Rys. 1. Użytkownicy Internetu w świecie. Źródło: *Internet Live Stats* na podst.: *International Telecommunication Union (ITU) and United Nations Population Division*, stan na 1 lipca 2014.

Drzemie w niej potężna ekonomiczna, społeczna i polityczna siła, której kierunek i ostateczny rezultat wciąż trudno przewidzieć. Nie tylko dokonuje ona destrukcji czasu i przestrzeni fizycznej wprowadzając coś, czego się nie widzi, a jest (cyberprzestrzeń). Staje się także ważnym korelatem nowej rzeczywistości społecznej, która coraz bardziej nasiąka techniką komunikacyjną i w której nic już nie jest takie jak dawniej. Jeszcze niedawno poznawanie świata było mediowane głównie przez książki i ludzi, potem media elektroniczne, dzisiaj przez Internet. Zawiazywanie kontaktów interpersonalnych i tworzenie wspólnot wymagało kontaktów face-to-face, dziś jest do tego Facebook. Kiedyś byli nadawcy i odbiorcy przekazu, dziś odbiorca jest jednocześnie nadawcą. Jest nadto nadawcą szczególnym, dla którego ważniejsza jest sama możliwość wypowiedzenia zdania, aniżeli to, co ma do powiedzenia. To główny powód, dla którego Internet, będąc najbardziej otwartą społeczną agorą, staje się równocześnie wielkim śmietniskiem znaczeń, po którym surfuje każdy użytkownik sieci.

Internet i cała cywilizacja bitowa dostarczają nieprzebranych możliwości, pojawiają się jednak głosy, które ostrzegają przed zagrożeniami.

Jedna z częściej podnoszonych kwestii wiąże się z technicyzacją i technologizacją kultury, coraz częściej odbieranej przez media. Niegdyś zorientowana na człowieka, dziś zwraca się ku narzędziom i środkom. W konsekwencji myślenie i odczuwanie zapośredniczone przez technikę coraz bardziej penetrują duchowe środowisko człowieka i sprawiają, że jako gatunek stajemy się płytsi. W wątpliwość poddawana jest również wartość pluralizmu i wolność wyboru, jakich dostarczają media – wielość ofert granicząca z ich niepoliczalnością rodzi pytanie, czy to jeszcze jest wybór i jaka jest jego jakość. Bardzo poważne dyskusje dotyczą możliwych skutków nadmiernej ekspansji obrazów, które wypierają słowo – bez słowa nie ma (tak twierdzą psychologowie) abstrakcyjnego myślenia. Patrzenie – nieodłączny atrybut nowych mediów – jest bezrefleksyjne, przyzwyczajają do kierowania się głównie odczuciami i odruchami, nie do refleksji³. Jest już w tej chwili wiele badań (precyzyjnie przeprowadzanych eksperymentów), które pokazują, że nowe media nie tylko zmieniają nawyki i przyzwyczajenia – one zmieniają mózg, sprawiając, że użytkownicy sieci (dziś jest to ponad 40% globalnej populacji, a ponad 70% młodzieży⁴) inaczej myślą, czują, inaczej obserwują świat, inaczej się go uczą i inaczej w nim (zapewne również z tego powodu) funkcjonują⁵.

Co to oznacza dla kultury, edukacji, komunikacji społecznej, dla socjalizacji młodego pokolenia? Tego jeszcze do końca nie wiemy. Być może opisywane przez humanistów zagrożenia są przesadzone. Być może język audiowizualny i sprawne poruszanie się między bitami informacji sprawia, że lepiej dostosowujemy się do coraz szybciej zmieniającego się i coraz bardziej złożonego świata, że lepiej sobie w nim i z nim radzimy? Pierwsze prawdziwie cyfrowe pokolenia (mające już swoje etykiety: e-generation, screen generation, „medialni nomadowie”) wchodzi dopiero w dorosłość. Większość pytań dociekających skutków rewolucji informacyjnej nie jest dokładnie rozpoznana. Na razie sprawiamy wrażenie oszołomionych szokiem cywilizacyjnym i jego mocą uwodzenia ludzi młodych. Śledzimy ekspansję urządzeń

³ K. Krzysztofek, M.S. Szczepański, *Zrozumieć rozwój*, op. cit., s. 198-205.

⁴ (do 25 r.ż.), zob. *Youth and ICT*, [online:] <http://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-icts.pdf>.

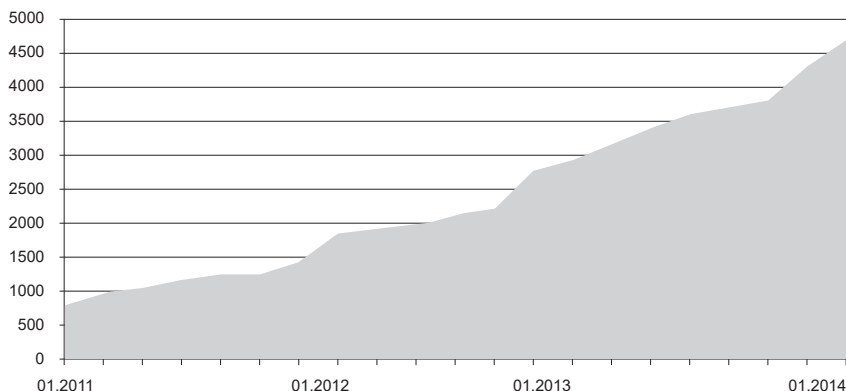
⁵ N. Carr, *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg?*, Helion SA, Gliwice 2013.

w domach i instytucjach edukacyjnych, umiejętności posługiwania się nimi przez ludzi młodych, odnotowujemy czas, jaki poświęcają siedzeniu przy komputerze. Bardziej zaawansowane studia próbują odnotować to, czym są media dla ludzi młodych w wymiarze społecznym i emocjonalnym. Młodzi ani nie zdają sobie do końca sprawy jak duże i jeszcze nie odkryte przez nich możliwości tkwią w nowych mediach, ani jak bardzo mogą być one dla nich pułapką i mirażem. Oni po prostu w nie wchodzą i wykorzystują w sposób, jaki okazuje się możliwy, interesujący, zabawny. Robią to bez przewodników, mentorów, za przyzwoleniem dorosłych, lecz bez ich udziału. W sieci uprawiają w czystej postaci „socjalizację pod własnym nadzorem”.

Korzystanie z Internetu

Jak dynamicznie nowe media opanowują młode pokolenie, ilustrują dane dotyczące korzystania z usług Opera Mini – jednej z kilku mobilnych przeglądarek internetowych dla telefonów komórkowych wyposażonych w Java ME, tworzonej i rozwijanej przez norweską firmę Opera Software ASA. Jej użytkownicy to w większości osoby w wieku 18-27 lat mieszkające w najróżniejszych zakątkach kuli ziemskiej. Tylko w kwietniu 2014 roku 267 mln osób użyło w swoich telefonach przeglądarki Opera Mini. Serwer umożliwił im przejrzanie 177 miliardów stron i skompresowanie oraz dostarczenie ponad 4676 mln MB danych; w 2011 roku było to 107,1 mln osób, 57,9 mld stron i 954 mln MB danych.

Polska, która przez lata należała do najbardziej dynamicznych rynków w tej branży, w ostatnim czasie „oddła” swoją pozycję w rankingu mniej nasyconym technologicznie krajom, takim jak: Kazachstan, Białoruś, Egipt czy Filipiny. Niemniej ciągle zaliczana jest do jednego z bardziej liczących się obszarów, zwłaszcza ze względu na aktywność ludzi młodych w sieci. Młodzi Polacy są jednymi z najczęściej używających swoich telefonów. Podobnie jak młodzież ze Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Brazylii bardzo wcześnie przechodzą inicjację ze sprzętem ICT – 12% otrzymało swój pierwszy telefon, gdy miało nie więcej niż 10 lat, a kolejnych 87% – w wieku 11-20 lat. Podobnie jest z pierwszymi doświadczeniami w korzystaniu z Internetu – 22% młodych Polaków korzystało z przeglądarek internetowych



Rys. 2. Miesięczne porcje danych przetwarzanych i udostępnianych użytkownikom przeglądarki internetowej Opera Mini – dynamika usług w latach 2008-2010 (w mln MB). Oprac. własne na podst.: *State of the Mobile Web, Raport Opera Software*, October 2012 oraz *State of the Mobile Web, Raport Opera Software*, April 2014.

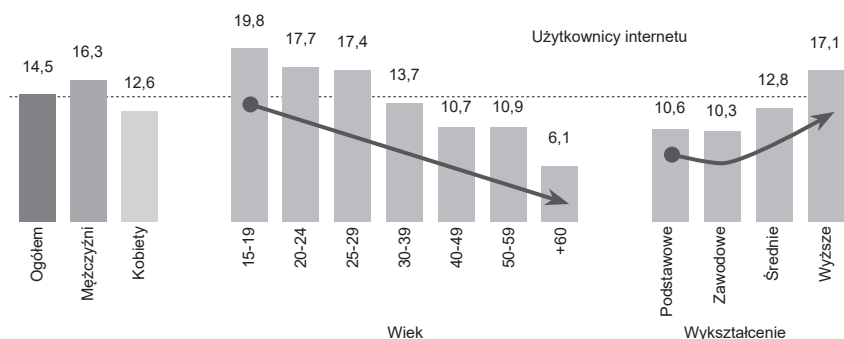
zanim skończyło 10 lat, a następne 75% zdobyło to doświadczenie w drugiej dekadzie życia. Młodzi Polacy nieustannie są *on line* – 87% ma nawyk używania Internetu w środkach masowej komunikacji (w autobusach, tramwajach, pociągach), umieszczania swoich wytworów w sieci. W innych zachowaniach młodzi polscy internauci sprawiają wrażenie bardziej tradycyjnych – częściej niż inni mają karcący stosunek do tych, którzy sms-ują podczas posiłków, częściej piszą tradycyjne listy i wysyłają je tradycyjną pocztą. Częściej również opracowują hasła, które umieszczają w Wikipedii. Kwestia anonimowości czy upubliczniania sfery prywatnej w sieci zawsze budziły wśród nich większy krytycyzm lub uczucia mieszane⁶. W 2012 roku stali się najbardziej aktywni w ruchach określanych jako *anty-ACTA*⁷.

Młodzi Polacy bardzo dużo czasu spędzają w sieci. Przeciętny nastolatek jest prawie 20 godzin tygodniowo *on line* (rys. 3.). Jest to dwukrotnie dłużej niż w pokoleniu rodziców i ponad trzykrotnie dłużej niż w pokoleniu dziadków. Grupą najbardziej aktywną są licealiści, częściej z Internetu korzystają chłopcy aniżeli dziewczęta. Czas korzystania

⁶ *State of the Mobile Web, October 2010*, Report Opera Software, November 24, 2010, s. 21-42. Badanie zrealizowano w 2010 roku wśród 300 000 użytkowników przeglądarki Opera Mini w wieku 18-27 lat.

⁷ E. Bendyk, *Bunt sieci*, Wydawnictwo Polityka Spółdzielnia Pracy, Warszawa 2012; zob. też: K. Szafraniec, *Dojrzewające pokolenie dojrzewającej demokracji. O stylu politycznej obecności młodych*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2012.

z Internetu to również funkcja wykształcenia – im wyższe, tym dłuższe pobyty w sieci i im wyższe, tym mniej związane z rozrywką czy przypadkowym surfowaniem⁸.



Rys. 3. Czas tygodniowo spędzany online (w godzinach). Źródło: *World Internet Project Poland 2010*, s. 34.

Spośród różnych mediów, z których korzystają młodzi, Internet jest tym, z którego najtrudniej byłoby im zrezygnować. Im młodszy wiek, tym przywiązanie do Internetu większe. Medium najzupełniej zbędnym jest dla młodych telefon stacjonarny, radio i – w mniejszym stopniu – telewizja. To, bez czego nie mogliby się obyć, to Internet i telefon komórkowy (rys. 4.). Jest to układ preferencji odmienny od tego, jaki można przypisać pokoleniu rodziców (którym najtrudniej by się było rozstać z telewizorem i telefonem komórkowym) i zasadniczo odmienny od profilu dziadków (dla których telewizja i radio są mediami najważniejszymi, a Internet i telefon komórkowy tymi, bez których mogliby się spokojnie obyć). Większość czasu nastolatki spędzają na kontaktach z rówieśnikami – czynią to nawet wtedy, gdy (generalnie) odrabiają lekcje, surfują po Internecie w poszukiwaniu potrzebnych informacji lub grają. Polską młodzież wyróżnia wysokie uczestnictwo w gronach społecznościowych. Korzystanie z tego typu portali deklaruje ¾ młodych internautów⁹. W 2010 roku było ich znacznie mniej, bo 43%¹⁰.

⁸ D. Batorski, *Polacy wobec technologii cyfrowych – uwarunkowania dostępności i sposobów korzystania*, [w:] *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2013.

⁹ *World Internet Project. Poland (2013)*, Agora SA i Orange Polska. Polska edycja badania, Warszawa 2013.

¹⁰ Komisja Europejska, *Special Eurobarometer 335, E-Communications Household Survey Fieldwork: November - December 2009*, Bruksela 2010.

	Pierwsze miejsce	Drugie miejsce	Trzecie miejsce	Czwarte miejsce	Piąte miejsce
Wiek	Telewizja	Telefon komórkowy	Radio	Internet	Telefon stacjonarny
15-19	2,24	2,29	3,90	1,85	4,54
20-24	2,38	2,11	3,77	2,13	4,61
25-29	2,28	2,29	3,52	2,40	4,50
30-39	1,94	2,39	3,40	3,06	4,21
40-49	1,64	2,61	3,11	3,67	3,97
50-59	1,45	2,89	2,98	4,06	3,62
60+	1,36	3,49	2,43	4,48	3,23

Rys. 4. Hierarchia ważności mediów a wiek użytkowników. Źródło: *World Internet Project Poland 2010*, s. 36.

Zmieniają się preferencje sprzętowe. Odsetek osób korzystających z laptopów (71%) przewyższył odsetek użytkowników komputerów stacjonarnych (57%). Jedna trzecia internautów deklaruje posiadanie smartfonu, a 12% tabletu (są to najczęściej osoby młode w wieku 15-29 lat). Zmianie ulegają również sposoby łączenia się z Internetem - 67% robi to za pośrednictwem laptopa, 55% komputera stacjonarnego, 28% smartfonu, 6% tabletu i 3% smart tv¹¹. Wszystko to świadczy o coraz większym przywiązaniu do technologii cyfrowych i coraz większej potrzebie bycia w sieci, szczególnie widocznej wśród młodych użytkowników.

Umiejętność posługiwania się technikami komputerowymi

Umiejętność korzystania z urządzeń i technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) stała się niezbędną kompetencją obywatela społeczeństwa sieciowego. Komputery i Internet sprawiają, że można zgłębiać i poznawać świat, nie wychodząc z domu. W ten sam sposób można zwiększyć przestrzeń własnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturze. Posiadanie odpowiednich umiejętności posługiwania się komputerem i korzystania z Internetu traktowane są jako kluczowe kwalifikacje mogące przyczyniać się do powodzenia życiowego. Są to nie tylko umiejętności techniczne, lecz także interdyscyplinarne,

¹¹ *World Internet Project. Poland (2013)*, op. cit.

poznawcze, dotyczące rozwiązywania problemów i rozumienia podstaw nowych strategii komunikacyjnych. Brak takich umiejętności może zwiększać ryzyko niepowodzenia, a nawet wykluczenia.

Młode osoby w dużej mierze należą do pokoleń „cyfrowych tubylców” – wychowanych od najmłodszych lat w obecności technologii cyfrowych, choć także w tym pokoleniu istnieją wyraźne różnice w kompetencjach czy sposobie korzystania. Niemniej przynajmniej podstawowy regularny dostęp jest niemal powszechny. W grupie wiekowej 16-24 lata 95% osób regularnie korzysta z komputera (w porównaniu ze średnią dla ogółu populacji 58%), a 93% osób regularnie korzysta z Internetu (w porównaniu ze średnią 60%). Brak jakichkolwiek doświadczeń z komputerem i Internetem deklaruje zaledwie 0,5% piętnastolatków (średnia dla OECD wynosi 1%). Do codziennego lub prawie codziennego posługiwania się komputerem przyznaje się 75% młodych w wieku 16-24 lata, 58% osób w wieku 25-34 i 27% w wieku 45-54 lata. Codzienne korzystanie z Internetu jest ponad trzykrotnie częściej cechą osób młodych (w wieku 16-24) aniżeli starszych (w wieku 45-54)¹².

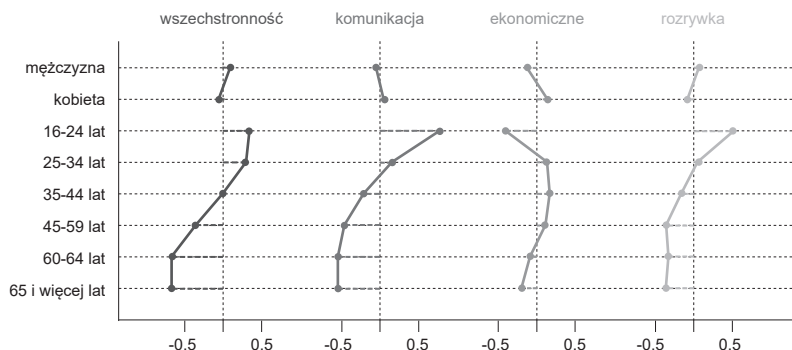
Polska młodzież korzysta z technologii cyfrowych intensywnie, chociaż nie całkiem kompetentnie. Spędza w sieci dużo czasu, a podejmowane tam aktywności mają różny charakter. Najmłodsi użytkownicy korzystają z Internetu nie tylko w sposób bardziej wszechstronny, ale również zdecydowanie częściej używają internetowych narzędzi komunikacyjnych. Częściej też sieć jest dla nich źródłem rozrywki (rys. 5.).

Sposób korzystania z urządzeń ICT nie wyróżnia zasadniczo polskiej młodzieży na tle innych krajów. To, co się rzuca w oczy, to znacznie rzadsze posługiwanie się bardziej wysublimowanymi umiejętnościami komputerowymi – jak np. zakładanie strony www (rys. 6.).

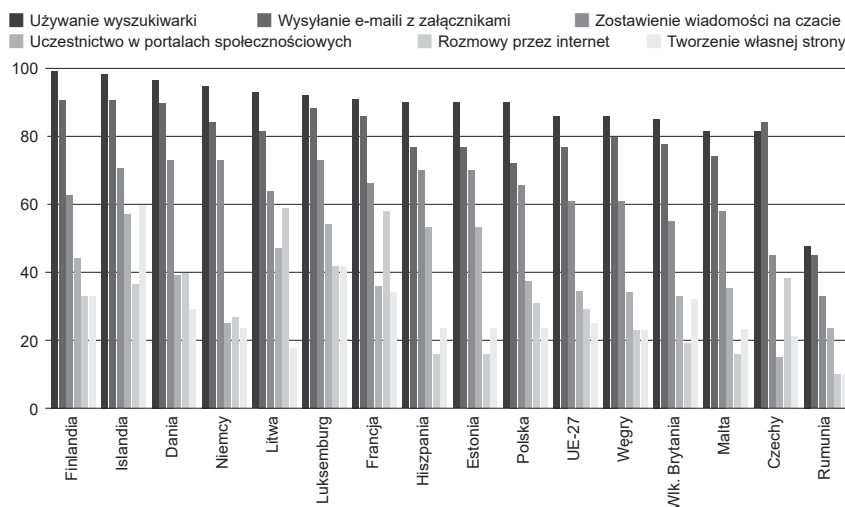
Nabywanie kompetencji cyfrowych najczęściej dokonuje się w szkole (przyznaje się do tego 81% młodzieży w wieku 16-24 lata), drogą samodzielnego ćwiczenia i eksperymentowania (66%) oraz poprzez korzystanie z pomocy kolegów, przyjaciół lub członków rodziny (58%). Najczęściej wszystkie te sposoby są łączone przez młodzież¹³. Polskie szkoły, mimo systematycznej poprawy, nie są jednak dobrze wyposażone

¹² Eurostat: *Youth in Europe 2009*, s. 140-142.

¹³ *ICT Use and Educational Scores: Preliminary Results from PISA*, 28-31 April 2010, OECD Headquarters Paris.



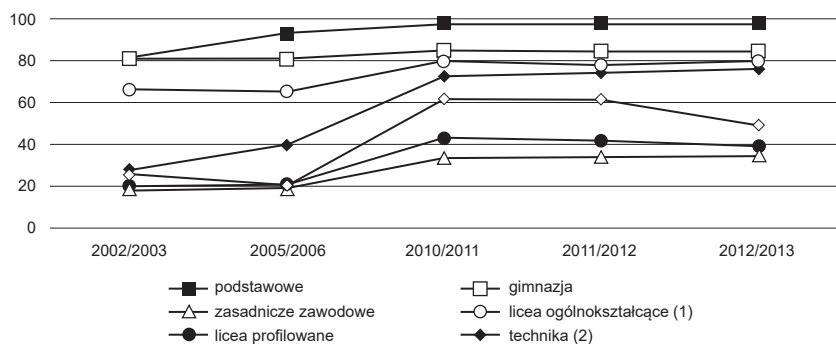
Rys. 5. Sposoby korzystania z Internetu – obszary aktywności. Źródło: D. Batorski, *Polacy wobec technologii cyfrowych – uwarunkowania dostępności i sposobów korzystania*, [w:] *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2013.



Rys. 6. Umiejętności korzystania z Internetu – młodzież z wybranych krajów UE. Oprac. własne na podst. Eurostat, *Community Survey on ICT Usage Households and by Individual*, [za:] *Youth in Europe...*, s. 148.

w sprzęt (najgorsza sytuacja ma miejsce w szkołach zawodowych – rys. 7). Jakkolwiek liczba komputerów z dostępem do Internetu wzrosła (średnio o kilka procent), to ciągle na jeden komputer przeznaczony do użytku uczniów przypada 9 uczniów, a na jeden komputer z dostępem do Internetu – 10 uczniów. W miastach jeden komputer przypada na

13 uczniów, a komputer z dostępem do Internetu – na 15 uczniów. Na wsi wskaźniki te wynoszą odpowiednio 7 i 7 uczniów. Jakkolwiek liczby te sugerują relatywnie lepszą sytuację w szkołach wiejskich, to sprzęt komputerowy pozostający do dyspozycji tamtejszych uczniów posiada często wątpliwą wartość techniczną, a ich oprogramowanie limituje sposób ich wykorzystania.



Rys. 7. Wyposażenie szkół w sprzęt komputerowy i łącza internetowe (2012/2013). Źródło: *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*, GUS, Warszawa 2013, s. 108.

Komputery – niezależnie od środowiska szkoły – nie są stosowane w całym procesie edukacji. W wielu wypadkach są dostępne dla uczniów tylko na określonych zajęciach w pracowni komputerowej. Brak wprawdzie danych statystycznych o kompetencjach cyfrowych nauczycieli jako grupy zawodowej, jednak wielu ekspertów podkreśla nieprzygotowanie nauczycieli do edukacji cyfrowej. Szkoła jest więc miejscem wyraźnych różnic, a może nawet napięć pokoleniowych dotyczących wykorzystania technologii cyfrowych. Nieobecne w formalnym procesie nauczania technologie są przez uczniów wykorzystywane w domu: prace domowe są odrabiane z pomocą serwisu Skype, a materiały edukacyjne (nawet zeszyty) są skanowane i rozsyłane przez Sieć¹⁴. Najpopularniejszym serwisem edukacyjnym jest Wikipedia (9 375 000 użytkowników w styczniu 2011¹⁵) – tworzona przez wolontariuszy encyklopedia, która powszechnie

¹⁴ *Młodzi i media*, (red.) M. Filiciak, SWPS, Warszawa 2010.

¹⁵ Internet Standard: Megapanel styczeń 2011 – serwisy tematyczne, URL.

jest wykorzystywana jako źródło informacji przez uczniów oraz studentów. W badaniach Mariusza Jędrzejki 54% studentów uczelni publicznych i 72% niepublicznych deklaruje korzystanie z Wikipedii jako głównego źródła informacji przy pisaniu prac licencjackich oraz magisterskich¹⁶.

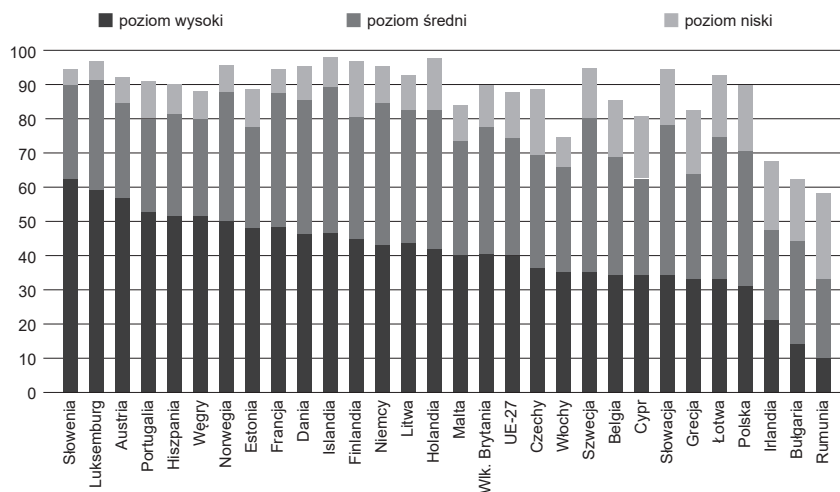
Nie najlepszy stan wyposażenia szkół i rodzinnych domów w sprzęt komputerowy, wysokie koszty oprogramowania i poziom nauczania informatyki sprawiają, że młodzi Polacy nie wypadają najlepiej w pomiarach poziomu umiejętności informatycznych na tle młodzieży z innych krajów (rys. 8.). Podobny obraz wyłania się z badań Eurostatu (*Community Survey on ICT Usage Households and by Individual*)¹⁷ czy *Study for Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. We wszystkich z nich widać, że polska młodzież ma niższe niż średnia europejska kompetencje medialne (rys. 8.). Z wynikiem odpowiadającym 70% średniej jesteśmy szóstym państwem od końca 27 krajów UE¹⁸. Dominik Batorski próbuje to tłumaczyć brakiem motywacji Polaków do korzystania z komputerów i Internetu oraz podnoszenia kompetencji cyfrowych. Nie dostarcza jej ani system edukacyjny (który nie wymaga kreatywnego korzystania z technik komputerowych i z Internetu), ani rynek pracy (mający podobne nastawienia)¹⁹.

¹⁶ http://www.internetstandard.pl/news/368513_2/Megapanel.styczen.2011.serwisy.tematyczne.html, <http://www.rp.pl/arttykul/449751.html>.

¹⁷ *Youth in Europe...*, s. 148.

¹⁸ Są to: 1/ kopiowanie i przenoszenie plików oraz folderów, 2/ robienie kopii, duplikatów i przenoszenie informacji w obrębie dokumentu, 3/ stosowanie podstawowych działań arytmetycznych w arkuszach kalkulacyjnych, 4/ kompresowanie plików, 5/ podłączanie i instalowanie urządzeń towarzyszących jak drukarki czy modemy, 6/ pisanie programów komputerowych. Poziom niski obejmuje 1 lub 2 rodzaje umiejętności. Poziom średni odnosi się do 3 lub 4. Poziom wysoki dotyczy osób, które posiadają umiejętność wykonywania wszystkich tych działań. Poziomy te odzwierciedlają liczbę umiejętności wyselekcjonowanych do badań Eurostatu.

¹⁹ D. Batorski, *Polacy wobec technologii cyfrowych – uwarunkowania dostępności i sposobów korzystania*, [w:] *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2013.



Rys. 8. Poziom umiejętności komputerowych młodzieży w wieku 16-24. Oprac. własne na podst.: Eurostat, *Community Survey on ICT Usage Households and by Individual*, [za:] *Youth in Europe...*, s. 149.

Pozostaje jednak pytanie: czy lepsze (wyższe) umiejętności posługiwania się ICT skutkują lepszymi umiejętnościami społecznymi, większą sprawnością adaptacyjną lub chociażby lepszymi wynikami nauczania? Nie ma zbyt wielu badań, które weryfikowałyby ten problem, a te, które istnieją, nie są jednoznaczne. Jednocześnie nurt krytyki skierowany przeciwko hurraoptymistycznym nadziejom związanym z dobroczynnym działaniem Internetu i technologii cyfrowych narasta. Pomiar umiejętności uczniów w ostatnich badaniach PISA pokazał, że uczniowie częściej korzystający z nowoczesnych technologii komputerowych w szkole są uczniami mającymi relatywnie niskie wyniki – niższe od wyników uczniów, którzy nie korzystają z komputerów²⁰. Co ciekawe, stosowanie nowoczesnych technologii cyfrowych w procesie nauczania (i uczenia się) nie przynosi pozytywnych skutków w zdecydowanej większości krajów²¹.

Przyczyn tego zjawiska może być wiele. Jedną z nich mogą być sposoby korzystania z nowoczesnych technologii informatycznych w szkole – rzadko, niekompetentnie, bez określonego zamysłu czy celu. Lecz może to być coś znacznie bardziej zasadniczego – nieodpowiedniość

²⁰ Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA, *Wyniki badania 2012 w Polsce*, MEN.

²¹ Op. cit.

tradycyjnej metodyki kształcenia (preferującej pracę z przekazem linearnym, ustrukturyzowanym, wymagającym koncentracji na zadaniu) w stosunku do nawyków, jakie kształtuje Internet i hipertekst (z ich różnorodnością, zmiennością, fragmentarycznością, nieustrukturyowaniem, rozpraszaniem uwagi, angażowaniem zmysłów). Jeśli tak, to co powinno być podporządkowane czemu – kształcenie szkolne Internetowi czy Internet kształceniu szkolnemu? W opinii większości to szkoła i nauczanie szkolne wymagają zmiany – nie nadążają za rozwojem cywilizacyjnym, nie wykorzystują szans i możliwości, jakich dostarczają nowoczesne technologie cyfrowe. W mniejszym lub większym stopniu zakłada się tu, że cyfryzacja uosabia postęp, szkoła zaś nadmierne zacofanie. Kanadyjski pedagog Mark Federman twierdzi, że nadszedł czas, aby zarówno nauczyciele, jak i uczniowie odrzucili „linearny, hierarchiczny” świat książki, a weszli w świat Internetu, świat *wszechobecnych powiązań i wszechogarniającej bliskości*, w którym najważniejsza umiejętność to *odkrywanie znaczeń pomiędzy tekstami, które nieustannie się zmieniają*²².

Pojawia się jednak coraz więcej badań, które wskazują na to, że takie myślenie można zanegować, bo Internet – poza swoimi „tradycyjnymi” rodzajami ryzyka (takimi jak uzależnienie, rozpowszechnianie wątpliwej jakości wiedzy, lansowanie biernego trybu życia) – posiada i tę właściwość, że skutecznie zmienia nasze myślenie, czyniąc nas mniej zdolnymi do gruntownego poznawania otaczającego świata, do dostrzegania i rozwiązywania jego coraz bardziej złożonych problemów²³. Badania pokazują, że osoby, które czytają tradycyjny tekst linearny, nadal rozumieją więcej, zapamiętują więcej i uczą się więcej niż te, które czytają tekst naszpikowany linkami²⁴. Co więcej, poziom rozu-

²² M. Federman, *Why Johnny and Janey Can't Read, and Why Mr. and Mrs. Smith Can't Teach? The Challenge of Multiple Media Literacies in a Tumultuous Time*, [online:] <http://individual.utoronto.ca/markfederman/WhyJohnnyandJaneyCantRead.pdf>, [dostęp: 15.12.2014].

²³ Zob. N. Carr, *Płytki umysł*, op. cit.

²⁴ J.F. Rouet, J.J. Levonen, *Studying and Learning with Hyper-text. Empirical Studies and Their Implications*, [w:] *Hypertext and Cognition*, (red.) J.F. Rouet, J.L. Levonen, A. Dillon, R.J. Sapiro, Elbaum, Publishing, Mahwah NJ 1996, s. 16-20; zob. też D.S. Niederhauser, R.E. Reynolds, D.J. Salmen, P. Skolmoski, *The Influence of Cognitive Load on Learning from Hypertext*, „Journal of Educational Computing Research”, nr 23 (2000), s. 237-255.

mienia dowolnego zagadnienia spada wraz ze wzrostem liczby linków, które do niego prowadzą²⁵. Dzieje się tak dlatego, że rozszyfrowywanie hipertekstu zwiększa obciążenie poznawcze (pamięć roboczą) mózgu, wynikające z zalewu informacji, dezorientacji i rozpraszania uwagi²⁶. Nie bez znaczenia jest fakt, że niekończący się strumień nowych informacji, które nieustannie obiegają sieć, pobudza naturalną skłonność do znacznego przeceniania tego, co się dzieje w danej chwili – inter-nauta tęskni do tego, co nowe, nawet gdy wie, że nie jest to ani ważne, ani ciekawe. Będąc *on line* nie tylko realizuje zadanie główne, z którym siadł do komputera (np. zdobycie informacji na określony temat), sprawdza też pocztę, zagląda do Facebooka, siedzi na czacie, śledzi ulubione portale informacyjne czy plotkarskie, kupuje książkę lub płytę – sam prosi Internet, by mu przeszkadzał na wiele różnych sposobów. Wyszukiwarki Google, potrafiące uporać się z każdym zadaniem w czasie nieprzekraczającym kilku sekund, przyczyniły się również do wyręczania mózgu z bezpośredniego angażowania się w wyszukiwanie i samodzielnego konstruowania niepowtarzalnych połączeń, z których wyrastają wyjątkowe rozwiązania²⁷. Nie tylko wyszukiwarki pełnią tę rozleniwiającą umysł rolę. Pełni ją każde mądre oprogramowanie – im mądrzejsze, tym głupszy (bo zdający się na bezpośrednie wskazówki programu komputerowego) użytkownik²⁸.

Zdaniem badaczy reprezentujących różne dyscypliny naukowe (literaturoznawców, językoznawców, bibliotekoznawców, psychologów, neurologów, neuropsychologów) środowisko cyfrowe zachęca ludzi do zapoznawania się z większą liczbą różnych tematów, ale w sposób bardziej powierzchowny – „byle-jak”. Hiperlinki, tak skuteczne w szybkiej komunikacji między różnymi zasobami danych, przeszkadzają w czytaniu i głębokiej refleksji. Codzienne bycie *on line*, zmieniając nawyki myślowe, zmienia ludzki umysł – jak plastycznie

²⁵ E. Zhu, *Hypermedia Interface Design. The effects of Number of Links and Granularity of Nodes*, „Journal of Educational Multimedia and Hypermedia”, nr 8 (1999), s. 331-358.

²⁶ M. Jackson (2008), *Distracted. The Erosion of Attention and the Coming Dark Age*, Prometheus, Amherst, s. 79.

²⁷ N. Carr, op. cit., s. 167.

²⁸ Ch. van Nimwegen, *The Paradox of the Guided User: Assistance Can Be Counter-effective*, „SIKS Dissertation Series”, nr 2008-2009.

ujął to Michael Merzenich, w bitwie komórek nerwowych o *przetrwanie najbardziej zajętych* przegrywają te funkcje umysłu, które odpowiadają za spokojne linearne myślenie, kontemplację i refleksję (potrzebną wszędzie tam, gdzie są trudne i nietypowe problemy do rozwiązania), wygrywają zaś te, które są funkcjami z niższego poziomu, bardziej prymitywne (jak koordynacja oko – ręka, szybkie reagowanie, przetwarzanie bodźców wzrokowych itp.). Umiejętności tego rodzaju pomagają szybko umiejscawiać, kategoryzować i oceniać różnorodne informacje tak, by nie tracić orientacji w tym, co się dzieje i radzić sobie w osiągnięciu bieżących celów, nie budują jednak stabilnych struktur wiedzy, które można wykorzystywać w nowych sytuacjach²⁹.

Wszystkie te odkrycia i spostrzeżenia nakazują z dużą dozą ostrożności podchodzić do obecności nowych technologii cyfrowych w procesie kształcenia. W gruncie rzeczy problem tkwi nie w wyborze między tradycyjnym nauczaniem (opartym na linearnym tekście) a uczeniem się przez Internet (i hipertekst, który jest jego osnową), lecz w braku wyboru. W tym, że nie ma odwrotu od cywilizacji cyfrowej, a narzędzia i technologie, jakich ona dostarcza, obracają się nie tylko przeciwko celom kształcenia, lecz również – być może – przeciwko społeczeństwu i kulturze.

Internet i przestrzeń życiowa młodzieży

Bez wątpienia dynamiczna ekspansja technologii cyfrowych kształtuje nowe środowisko socjalizacyjne i nowe pokolenie. Nowe media, z którymi młodzi się nie rozstają, współtworzą przestrzeń, w której sieci relacji społecznych nigdy nie były tak gęste, jak dziś. Nigdy też wcześniej technologie nie eliminowały w takim stopniu ograniczeń stwarzanych przez czas, miejsce czy bariery społeczno-kulturowe. Zmienia to zasadniczo przestrzeń życiową i formy aktywności młodzieży. Zmienia też formy i charakter jej uspołecznienia. Podobnie jak w obszarze kształcenia, tak i tutaj rola Internetu nie jest dobrze rozpoznana i wywołuje różne oceny. Po fali obaw, by nie powiedzieć paniki

²⁹ M. Merzenich, *Neuroplasticity, Memory and Human Potential*, wykład dostępny na: <http://universitywebinars.org/neuroplasticitymemory-and-human-potential-from-michael-m-merzenich-at-ucsf/>.

moralnej, związanych z nadmierną i szkodliwą obecnością Internetu w życiu młodzieży, pojawił się trend odwrotny – ukazywania jego pozytywnego wpływu.

W Polsce taki zwrotny punkt wyznaczył raport *Młodzi i media*³⁰. Jego autorzy, stosując klasyczną metodę etnograficzną, pokazują, że nowe media pełnią szereg ważnych funkcji i zaspokajają ważne potrzeby życiowe młodzieży. Pozwalają one (na przykład) na wyrażanie i refleksyjne przeżywanie własnego Ja. Ekspozycja siebie w sieci – czy to na zdjęciach, czy poprzez blogi, czy zwykłe gadu-gadu – wywołuje reakcje innych, a te zmuszają do przyglądania się własnemu Ja. W ten sposób nowe technologie komunikowania stają się również „technikami siebie”. Sieciowa towarzyskość, społecznościowe grona tworzą nową platformę do bycia zauważonym przez ludzi, na których młodym zależy – tym ważniejszą, że w realu wszystkie układy społeczne, które wyznaczały poczucie „my” (tak ważne dla kształtowania poczucia „ja”), straciły moc „wiązania”, przestały być punktem odniesienia i wsparcia. W tym kontekście koledzy z Facebooka czy Naszejklasy zaczynają się jawić jako jedyne stabilne tło społeczne dla oceny własnych osiągnięć i wyborów³¹.

W sieci bardziej niż w realu może być realizowana jedna z najważniejszych potrzeb młodości – życie w zgodzie ze sobą, głoszenie własnych przekonań i wartości, autentyczne, nieudawane realizowanie się i spełnianie swoich zainteresowań. Jakkolwiek udawanie-kogoś-kim-się-nie-jest nigdzie nie udaje się tak doskonale jak w sieci, to i bycie-autentycznym-sobą nigdzie poza nią nie jest aż tak możliwe. Wbrew pozorom, młodzi bardziej brzydzą się fałszem niż niekompetencją, a nieprzejrzystości norm społecznych potrafią przeciwstawić jednoznaczność własnych reguł, jakie tworzą w sieci. To sprawia, że jest ona dla nich nie tylko ważna, ale i bardziej swojska (bo oparta na własnych zasadach i normach).

Sieć uspołecznia, indywidualizuje, sieć jest oazą wolności. Jest również przestrzenią, w której rodzi się nowy typ kultury – jest nią

³⁰ M. Filiciak i in., *Młodzi i media, Nowe media a uczestnictwo w kulturze*, Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS, Warszawa 2010, s. 35-41.

³¹ M. Marody, *Poszukiwanie dowodu na własne istnienie*, [w:] M. Filiciak i in., *Młodzi i media*, op. cit., s. 65-69.

kultura uczestnictwa. Przestrzeń kontaktów społecznych w sieci jest równocześnie przestrzenią cyrkulacji treści kulturowych, które w niewielkim tylko stopniu są wytworem tradycyjnych instytucji czy autorytetów. W większości współtworzą je inni użytkownicy sieci i sami młodzi poprzez zamieszczanie na linkach i portalach swoich wytworów, informacji, komentarzy, ocen, z których powstaje pewne myślowe i językowe uniwersum. Możliwość tego rodzaju motywuje do pogłębiania wiedzy i ośmiela do zabierania głosu w sprawach, na których młodzi się znają lub które są dla nich ważne. Takie lokalne – w gronie zainteresowanych – działania mogą też służyć podniesieniu świadomości obywatelskiej. Potrzeba skonfrontowania własnego poglądu z ludźmi należącymi do ich sieci wzmacnia poczucie łączności z innymi i daje poczucie, że można wnieść coś wartościowego w toczące się dyskusje społeczne, a nawet o czymś zadecydować³². Doskonałą ilustracją takich możliwości sieci były zachowania młodych w okresie kampanii wyborczej do Sejmu w 2007 roku czy ruch anty-ACTA³³. Jakość życia społecznego ma tu kluczowe znaczenie. Im bardziej jest ono nieprzyjemne dla młodzieży i im bardziej obumarła i „zabetonowana” – niewrażliwa na jej język i jej sposób widzenia świata – jest sfera publiczna, tym większa pokusa uciekania w wirtualną rzeczywistość i ignorowania w niej rzeczywistości realnej.

Internet stał się płaszczyzną, w której otwartość, autentyzm emocji, potrzeba reagowania na świat i wyrażania siebie ujawnia się z nieskrępowaną siłą. Jest miejscem ekspozycji własnego Ja i własnych wytworów, zawiązywania społecznych więzi i miejscem intymnych schadzek. Jest wreszcie wielkim targowiskiem i polityczną agorą. Jest światem życia współczesnej młodzieży. Tworzy przestrzeń, do której dorośli nie mają dostępu i której w większości nie rozumieją. Sporo dziś wiemy o sieci i o młodych w sieci – na tyle dużo, by twierdzić, że odmienia ona znacząco środowisko socjalizacyjne młodzieży, za mało jednak, by móc ocenić sens społeczny czy rozwojowy tych zmian. Więcej tu pytań i wątpliwości niż jednoznacznych odpowiedzi. Dzięki

³² H. Jenkins, *Nowe formy uczestnictwa w kulturze*, [w:] M. Filiciak i in., *Młodzi i media*, op. cit., s. 136-137.

³³ E. Bendyk, *Bunt sieci*, op. cit.; zob. też: K. Szafraniec, *Dojrzewające pokolenie dojrzewającej demokracji*, op. cit.

Internetowi pojawiły się nowe formy aktywności i nowe formy wrażliwości młodzieży – ale czym one w gruncie rzeczy są, co znaczą? Czy są one „lepsze”, (bardziej) funkcjonalne w stosunku do nowej rzeczywistości społecznej czy dysfunkcjonalne? Jak wpisują się w proces rozwojowy i jakie mogą mieć konsekwencje dla jakości życia i dla społecznej zmiany? Jest tu wiele paradoksów.

Internet poszerza nasze horyzonty, czyni świat odległy bliższym i bardziej oswojonym, ale czy sprawia, że staje się on emocjonalnie bliższy i lepiej zrozumiały? Przywoływane badania dowodzą, że niekoniecznie. Gdy przebywamy w sieci (dla ludzi młodych jest ona najważniejsza), stajemy się często obojętni na to, co dzieje się wokół nas. Świat rzeczywisty się oddala, bo my zajęci jesteśmy przetwarzaniem coraz to nowych bodźców płynących nieprzerwanym strumieniem z urządzeń, którymi się posługujemy. Nasza wiedza o realnym świecie i realnych ludziach zdobywana za pośrednictwem Internetu jest powierzchowna, poszatkowana i ułomna – w większości interesujemy się bowiem „bzdetami”, w gąszczu linków widzimy liście, a nie gałęzie czy – zwłaszcza – drzewa. Jak z taką wiedzą funkcjonować w świecie, który coraz szybciej się zmienia i coraz bardziej komplikuje?

Liczne badania dowodzą, że Internet buduje więzi i poczucie przynależności, rozbudza empatię i współczucie. Dowodzą tego nie tylko tętniące życiem portale społecznościowe, lecz również zawiązujące się najrozmaitsze internetowe grupy wsparcia. Dobrze jednak wiemy, że z o wiele większą łatwością Internet rozbudza emocje negatywne, proste – agresję, oburzenie, nienawiść. Dzieje się tak, ponieważ nie tylko głęboka refleksja wymaga spokojnego, skoncentrowanego umysłu. Wymagają tego również uczucia wyższe, które są produktami bardziej złożonych procesów neuronalnych. Naukowcy odkryli, że mózg potrzebuje czasu na to, by *wyjść poza bezpośrednie reakcje ciała* i zacząć rozumieć oraz odczuwać *psychologiczne i moralne wymiary zaistniałej sytuacji*. Im bardziej jesteśmy rozproszeni (szeroka sieć kontaktów na Facebooku ma taką naturę), im bardziej budujemy swoje relacje społeczne w oparciu o sztuczne przesłanki i „na skróty” (memy, lajki, emotikony), w tym mniejszym stopniu potrafimy przeżywać (i rozpoznawać) najszybsze – właściwe tylko ludziom – postacie

empatii, współczucia i innych emocji³⁴. Socjalizacja w Internecie i przez Internet i tutaj jest więc ułomna.

Podobnych ambiwalencji doznajemy, obserwując procesy kształtowania się Ja, które zaczęły odchodzić od budowania struktur spójnych i wewnętrznie zorganizowanych zanim jeszcze cyfrowe media opanowały świat³⁵. W tym kontekście sygnały, że Internet pomaga nadawać kształt własnemu Ja, są w rzeczy samej ważne i warte odnotowania. Ale i tutaj pojawia się pytanie – co to właściwie znaczy? Z jednej strony Ja przestaje być problemem (bo nowe media dostarczają treści i ważnych społecznych punktów odniesienia), lecz jednocześnie – z drugiej strony – staje się ono patchworkowe (bez wewnętrznego, organizującego rdzenia) i niebezpiecznie się indywidualizuje. Jak sugestywnie wyraża to Richard Foreman, w sieci proces kształtowania osobowości odrywa się od wspólnotowo wytwarzanej pamięci zbiorowej na rzecz zewnętrznych, dostarczanych przez Internet, informacji. Według niego przełożenie takiej pamięci do zewnętrznych baz danych nie tylko zagraża głębi i odrębności Ja, zagraża także głębi i odrębności wspólnej kultury. *W miarę jak jesteśmy pozbawieni naszego wewnętrznego spójnego dziedzictwa kulturowego, ryzykujemy tym, że staniemy się płascy jak naleśniki: bardzo szerocy i bardzo ciency, ponieważ łączymy się z ogromną siecią informacji, po które można sięgnąć, zaledwie wciskając klawisz*³⁶.

Spostrzeżenia te, po części będące intelektualną refleksją, po części wynikami twardych badań, uświadamiają, z jak złożoną materią mamy do czynienia. I nie jest w gruncie rzeczy istotne, czy jest to problem krótkoterminowy, wyrastający z tego, że jako społeczeństwo (i jednostki) ukształtowaliśmy pewne reguły i nawyki w erze ograniczonego przepływu informacji, które teraz poddawane są zmianie. Istotne jest to, że w takim – opanowanym przez nowoczesne

³⁴ M.H. Immordino-Yang, A. McColl, H. Damasio, A. Damasio, *Neural Correlates of Admiration and Compassion*, [online:] <https://dornsifecms.usc.edu/assets/sites/512/docs/PNAS2009MHIYetal.NeuralCorrelatesofCompassionandAdmiration.full.pdf>, [dostęp: 20.12.2014].

³⁵ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2002.

³⁶ R. Foreman, *The Pancake People, or, The Gods Are Pounding My Head*, [online:] http://edge.org/3rd_culture/foreman05/foreman05_index.html, [dostęp: 20.12.2014].

technologie – świecie dorasta młodzież i że Internet stał się jej mentorem. Fakt, że to nowe media stały się głównymi agendami socjalizacyjnymi, musi wydawać się niepokojący, zwłaszcza jeśli zważymy, że (a) stwarzają one nie tylko możliwości, ale i (najczęściej mało czytelne dla większości) zagrożenia, że (b) w tej przestrzeni młodzi są zdani w większości na siebie, i że (c) świat, do którego będą wkraczać jako dorośli jest inny, dalece bardziej złożony niż sieć i dalece bardziej wymagający. Nadaje mu się różne nazwy: społeczeństwa informacyjnego, sieciowego, technokratycznego, społeczeństwa ryzyka, ponowoczesności – dla podkreślenia, że ma ono bezprecedensowy charakter, w niczym nie przypominający przeszłości.

(Po)nowoczesność jako wyzwanie dla młodzieży

Ponowoczesność nazywana też późną (Giddens) lub drugą (Beck) nowoczesnością jest umowną nazwą przyjętą dla określenia rozwiniętego społeczeństwa końca XX wieku. Jest to społeczeństwo najbardziej w historii nasycone techniką i od niej zależne, o niebывалym stopniu komplikacji życia, o bezprecedensowym tempie zmian, pełne wewnętrznych sprzeczności. W ponowoczesności socjologowie akcentują takie cechy, jak płynność (Bauman), refleksyjność (Giddens), ryzyko (Beck), chcąc podkreślić, że świat, w którym żyjemy, przestał być ustrukturalizowany, przewidywalny, stały. Nie ma w nim – bo być nie może – żadnych pewnych rozwiązań, żadnych stałych punktów odniesienia, żadnych gotowych wzorów, żadnych oczywistych prawd i autorytetów. Życie w ponowoczesności stało się jak „rozpędzony moloch” – chodzi nie tylko o to, że zmiany bezustannie zachodzą, lecz i o to, że wykraczają poza wszelkie oczekiwania człowieka i wymykają się spod kontroli³⁷.

Ponowoczesność oznacza coraz bardziej bezwzględne odrywanie się kultury od gotowych wzorców i praktyk. Kruszenie się tradycyjnych instytucji i autorytetów, płynność i nieprzejrzystość otoczenia sprawiają, że świat staje się mało przewidywalny – staje się światem „do zrobienia”, z podstawowym w nim zadaniem tworzenia innych,

³⁷ A. Giddens, *Ramy późnej nowoczesności*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, Wybór i oprac. A. Jasińska-Kania i in., Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2006.

adekwatnych do nowych sytuacji i wyzwań, strategii i wzorów życia. W zadaniu tym tradycyjne rozwiązania i tradycyjne autorytety niekoniecznie się sprawdzają. Jednocześnie nieuchronność tych procesów i ich globalny charakter sprawiają, że nie istnieje możliwość nieuczestniczenia w przemianach, które niesie (po)nowoczesność³⁸.

Okoliczności te wydają się „niewinne” tylko z pozoru. Stawiają one w trudnej sytuacji zarówno instytucje, które muszą odnaleźć się wobec nowych wyzwań, jak i ludzi. Funkcjonowanie w takim otoczeniu wymaga opanowania wielu specyficznych umiejętności, spośród których wymóg otwartości i refleksyjności oraz wymóg aktywnego działania w życiu codziennym, gdzie Ja staje się centrum planistycznym własnej biografii, należą do podstawowych. W świecie, który mknie do przodu i nie ma sterników, zaś przyszłość jest niepewna, najbardziej logiczna wydaje się *strategia zrób-to-sam* (bo inni nie wiedzą jak, nie mają czym lub nie potrafią). W tym kontekście indywidualizacja, często formułowana jako zarzut pod adresem młodzieży, nie wynika z osobistych preferencji, lecz jest wynikiem zmian społeczno-kulturowych i presji nowych wyzwań. Jakkolwiek daje ona możliwość samodzielnego decydowania o własnym życiu, obarcza również dużym poczuciem odpowiedzialności za własny los. W konsekwencji pojawia się *efekt psycho-fali* – psychicznego odreagowywania na napięcia i niedomagania otaczającego świata, wobec których niedojrzała jednostka pozostaje sama. W bardziej metaforycznym ujęciu *efekt psycho-fali* wyraża dramat etycznego osamotnienia młodego człowieka, gdzie bezpośrednio i niedojrzałe doświadczanie społecznych napięć i kryzysów zamienia się w dyspozycje psychiczne: w poczucie osobistego niespełnienia, w lęki, depresje, neurozy.

Ponowoczesność to również inny (ponowoczesny) kapitalizm – świat, gdzie konsumpcja i wysoki poziom życia zostały uznane za podstawowy wyznacznik statusu i indywidualnych osiągnięć ludzi. Nowy kapitalizm „odczarował pracę” i „zaczarował konsumpcję” – nadal wymaga od ludzi dyscypliny i odpowiedzialności w sferze wytwarzania dóbr, lecz jeszcze mocniej stymuluje potrzebę przyjemności

³⁸ A. Giddens, op. cit.

i zabawy³⁹. Dla starszych pokoleń orientacja konsumpcyjna była kwestią indywidualnego wyboru – można było „mieć” lub „być”, a dylemat „mieć” czy „być”⁴⁰ był dylematem wielu ludzi, a nawet całych pokoleń⁴¹. Współcześnie młode pokolenia są socjalizowane do świata konsumpcji, który stał się dla nich światem obowiązującym, normalnym – nie mającym alternatyw. Kulturowa przestrzeń dla alternatywnej konceptualizacji „dobrego życia” została w społeczeństwie ponowoczesnym mocno zmarginalizowana⁴². Jednocześnie różne wymyślane przez system presje nie są odczuwane jako formy opresji – to, co obiecują, to głównie przyjemność i radość.

Zmienia to zasadniczo kontekst socjalizacji młodego pokolenia, które buduje projekty własnego życia i własnej tożsamości w przestrzeni zdominowanej przez konsumpcję. Jej głównymi kreatorami są reklamodawcy i reklamy, którzy na indywidualne potrzeby wyrażania „siebie” odpowiadają gotowymi do wykorzystania pakietami konsumpcyjnymi. Kluczowe znaczenie w tych procesach ma doświadczenie zapośredniczone – z zasadniczą rolą środków masowego przekazu i nowych mediów. Poprzez rozbudowany system reklam i działania marketingowe uczą one stylu życia odpowiadającego pozycji społecznej, pokazują modele życia, do których należy aspirować⁴³. Wskazówki dotyczą nie tylko obyczajów, ubioru, gustu, sposobu odżywiania się, ale i wzorców związanych z podstawowymi rolami i obszarami życia – jak wygląda wspinały ślub, jak być nowoczesną mamą, nowoczesnym tatą, jak funkcjonować w pracy. Sferą, która jest szczególnie wdzięcznym obszarem inspiracji, jest image i czas wolny. W takim zmagoryzowanym przez konsumpcję kontekście poszukiwanie własnej tożsamości zaczyna koncentrować się wokół idei „mieć” i przeistacza się w dążenie do lansowanego stylu życia opartego na wykreowanych potrzebach. Nie ma przy tym znaczenia, czy potrzeby te są „prawdziwe”, czy „fałszywe”, „sztuczne”. Generuje je reklama, która nie tylko

³⁹ D. Bell, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, PWN, Warszawa 1998, s. 111.

⁴⁰ E. Fromm, *Mieć czy być?*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997.

⁴¹ A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, PIW, Warszawa 1975; zob. też: W. Adamski, *Młode pokolenie Ameryki*, PWN, Warszawa 1977.

⁴² J. Tomlinson, *Cultural Imperialism. A Critical Introduction*, Continuum, London 1991, s. 163.

⁴³ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, PWN, Warszawa 2002, s. 271.

daje poczucie, że życie jest piękne, lecz wiążąc zachowania konsumpcyjne z osobistą metamorfozą („staję się inny”), uczy akceptować określone wartości⁴⁴.

Współcześnie rola rynku i jego agend nabrała kluczowego socjalizacyjnego znaczenia. Stał się on nie tylko głównym graczem zabiegającym o społeczną uwagę, stał się również głównym przeciwnikiem homogenizacji społeczeństwa i orędownikiem różnicy. Jak pisze Zygmunt Bauman, presja kultury zorientowanej na styl życia spowodowała, że uleganie konsumpcyjnemu nałogowi stało się warunkiem *sine qua non* wszelkiej indywidualnej wolności, przede wszystkim zaś prawa do odmienności, do posiadania tożsamości opartej na własnych aranżacjach, znaczeniach, sensach. Możliwość wybierania własnego Ja, eksperymentowania z nim, zmieniania go stają się oznakami wolności, a sam fakt wybierania ma w społeczeństwie ponowoczesnym nawet większe znaczenie niż to, co się wybiera⁴⁵. Rynek dba o to, by to była konsumpcja – w tym coraz częściej, by to była konsumpcja nakierowana na ludzi młodych.

Nowe media stwarzają doskonałą okazję do uwodzenia młodzieży. Wiedza o jej potrzebach, upodobaniach, preferowanych formach kontaktu znajduje odzwierciedlenie w marketingu internetowym. Największe wyszukiwarki żyją dzięki reklamom i interakcjom, w jakie z nimi i ze sobą wchodzi młodzi użytkownicy sieci. Dla nich bowiem konstruowanie „unikatowego siebie” nie polega i nie kończy się na prostym wyborze (towaru, gadżetu czy usługi). To musi być wybór dokonany w oparciu o oddolne i kolektywne nadawanie znaczeń. Publicznie wytwarzane przekazy są nieautentyczne do momentu, gdy nie zostaną poddane uspołecznieniu, a następnie zindywidualizowane. Liczy się to, jak młodzi ludzie sami odczuwają, odbierają i przeżywają zaaranżowaną konieczność budowania i przebudowywania własnej tożsamości.

⁴⁴ D. Kellner, *Popular Culture and the Construction of Postmodern Identities*, [w:] *Modernity and Identity*, (red.) S. Lash, J. Friedman, Blackwell Publishers, Oxford 1992, s. 163–164.

⁴⁵ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006, s. 129-135.

„Porzucona generacja” i „socjalizacja pod własnym nadzorem”

W dokonywaniu tych wyborów młodzi są sami. Sami również muszą sobie radzić ze złożonością i pułapkami świata, w którym żyją. Rodzice poświęcając się zarabianiu pieniędzy i własnym karierom, mniej czasu poświęcają rodzinie, a czując własną nieadekwatność w wielu sprawach, oddają znaczną część pola młodzieży. Edukacja pod presją praw rynku wyraźnie „wyzwała się” od myślenia normatywnego i salwuje ucieczką w obszary minimalistycznie pojmowanej racjonalności adaptacyjnej, w dyskurs technokratyczny zdominowany kategorią efektywności kształcenia. Profesjonalni wychowawcy już dawno „oddali pole” – stracili świadomość celów, nie czują potrzeby szukania moralnych wzorów, zgubili kryteria wartościowania świata. Większość uczącej się młodzieży nie wie, czego (jakich cech charakteru) oczekują od niej nauczyciele⁴⁶. Państwo jest wielkim nieobecny – główny przekaz wysyłany do młodzieży sprowadza się do porad typu: inwestuj w siebie, dbaj o swoją edukację, radź sobie sam, miej dzieci, bądź dobrym patriotą. W przeciwieństwie do państwa Kościół Katolicki jest bardzo ofensywny, ale z trudem dociera do młodzieży. Swoją aktywność i zaangażowanie lokuje w obszarach, w których młodzież niechętnie go widzi – jest to sfera publiczna i obyczajowość. W innych kwestiach (etycznych, światopoglądowych – bardzo ważnych dla młodzieży) Kościół stosuje strategię uniku lub pozorów.

Wycofywanie się państwa z różnych form wsparcia, wycofywanie się instytucji edukacyjnych z roli przewodnika po świecie i wycofywanie się rodziców oraz nauczycieli z roli mentorów powiększyły sferę wolności, jaka pozostaje do dyspozycji młodzieży, ale też zrzucały ciężar odpowiedzialności za dokonywane wybory na samą młodzież. Pozostawieni sobie i namawiani do samodzielnego poszukiwania inspiracji młodzi spędzają dużą część czasu we własnym gronie. Intensywny rozwój elektronicznych mediów i coraz łatwiejszy dostęp do komputerów sprawiły, że Internet stał się ich domem, przestrzenią

⁴⁶ K. Szafraniec, *Orientacje życiowe uczącej się młodzieży*, [w:] *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności*, (red.) K. Szafraniec, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

życia, którą wypełniają (znacząco bardziej niż kiedykolwiek przedtem) indywidualnie wybierane treści z mało oswojonego przez dorosłych wirtualnego świata. Syndrom „porzuconej generacji”⁴⁷, zdanej na własne rozstrzygnięcia i własne wybory oraz „socjalizacja pod własnym nadzorem”⁴⁸ najzupełniej trafnie oddają nowe konteksty dojrzewania młodzieży. Pozwalają one dostrzec, z jednej strony, samodzielność i indywidualizm młodzieży, z drugiej zaś groźbę podejmowania decyzji nie do końca przemyślanych, rozczarowań, frustracji – prawdopodobnych zwłaszcza tam, gdzie gotowość do podjęcia nowych wyzwań jest niewielka a aspiracje duże. Globalizacja przekazu kulturowego i dalszy rozwój nowych technologii cyfrowych sprawia, że luka między rzeczywistością, w jakiej socjalizuje się młodzież a rzeczywistością, do której będzie ona wkraczać, gdy dorośnie, może być zbyt duża. Socjalizacja pod własnym nadzorem, usytuowana w wirtualnym świecie, może okazać się dysfunkcjonalna.

Oczywiście, perspektywa, że Internet stanie się mniej ważny dla młodzieży, jest mało prawdopodobna. Zbyt wiele atrakcji i możliwości oferuje. Jest kopalnią informacji, platformą kreatywności młodzieży, przestrzenią proponującą kanały komunikacji nieporównywalne do istniejących w „realu”. Czym Internet będzie, w dużej mierze zależy od tego, w jakim stopniu zachowa zdolność samoregulacji dzięki obronie etycznych zasad, równowadze między innowacją a dystansem do własnych technicznych możliwości, jak również rozległej humanistycznej wiedzy.

Nieodgadnione możliwości sieci, ale i możliwe zagrożenia, sprawiają, że kwestia edukacji medialnej staje się w kontekście społeczeństwa informacyjnego bardzo ważna, jeśli nie kluczowa. Jak na razie uczy my młodzież technicznych sprawności obsługi komputera – są one bardzo ważne, bo w epoce elektronicznych mediów brak umiejętności poruszania się w sieci ma wykluczający z życia społecznego charakter. Niemniej, nie powinniśmy zapominać, że dziś, być może

⁴⁷ H.A. Giroux, *The Abandoned Generation. Democracy Beyond the Culture of Fear*, Palgrave Macmillan, New York 2003.

⁴⁸ Pojęcie to jeszcze w latach 60. wprowadził Fridrich H. Tenbruck – zob. F.H. Tenbruck, *Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven*, [w:] tegoż, *Perspektiven der Kulturosoziologie. Gesammelte Aufsätze*, Freiburg i Br., Rombach 1965.

bardziej niż kiedykolwiek przedtem, potrzebne są również inne umiejętności – samodzielnego i krytycznego poszukiwania wiedzy, formułowania i przekazywania myśli w języku komunikatywnym dla różnych odbiorców, bezpiecznego (ze względu na własny rozwój) poruszania się w sieci. Perspektywa, że Internet stworzy konstruktywne sprzężenie zwrotne z „realem”, jakkolwiek jeszcze słabo zarysowana, nie jest niemożliwa.

Bibliografia:

- Adamski W., *Młode pokolenie Ameryki*, PWN, Warszawa 1977
- Batorski D., *Polacy wobec technologii cyfrowych – uwarunkowania dostępności i sposobów korzystania*, [w:] *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2013
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006
- Beck U., *Spółczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2002
- Bell D., *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, PWN, Warszawa 1998
- Bendyk E., *Bunt sieci*, Wydawnictwo Polityka Spółdzielnia Pracy, Warszawa 2012
- Carr N., *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg?*, Helion SA, Gliwice 2013
- Eurostat: *Youth in Europe 2009*, s. 140–142
- Federman M., *Why Johnny and Janey Can't Read, and Why Mr. and Mrs. Smith Can't Teach? The Challenge of Multiple Media Literacies in a Tumultuous Time*, [online:] <http://individual.utoronto.ca/markfederman/WhyJohnnyandJaneyCantRead.pdf>, [dostęp: 15 grudnia 2014]
- Filiciak M. i in., *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*, Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS, Warszawa 2010, s. 35–41
- Foreman R., *The Pancake People, or, The Gods Are Pounding My Head*, [online:] http://edge.org/3rd_culture/foreman05/foreman05_index.html, [dostęp: 20 grudnia 2014]
- Fromm E., *Mieć czy być?*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, PWN, Warszawa 2002, s. 271

Giddens A., *Ramy późnej nowoczesności*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, wybór i oprac. A. Jasińska-Kania i in., Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2006

Giroux H.A., *The Abandoned Generation. Democracy Beyond the Culture of Fear*, Palgrave Macmillan, New York 2003

ICT Use and Educational Scores: Preliminary Results from PISA, 28-31 April 2010 OECD Headquarters, Paris

Immordino-Yang M.H., McColl A., Damasio H., Damasio A., *Neural Correlates of Admiration and Compassion*, [online:] <https://dornsifecms.usc.edu/assets/sites/512/docs/PNAS2009MHYetal.NeuralCorrelatesofCompassionandAdmiration.full.pdf>, [dostęp: 20 grudnia 2014]

Internet Standard: Megapanel styczeń 2011 – serwisy tematyczne, URL, [online:] <http://www.internetstandard.pl/news/368513/Megapanel.styczen.2011.serwisy.tematyczne.html>

Jackson M., *Distracted. The Erosion of Attention and the Coming Dark Age*, Prometheus, Amherst, 2008

Jawłowska A., *Drogi kontrkultury*, PIW, Warszawa 1975

Jenkins H., *Nowe formy uczestnictwa w kulturze*, [w:] M. Filiciak i in., *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*, Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS, Warszawa 2010s. 136–137

Kellner D., *Popular Culture and the Construction of Postmodern Identities*, [w:] *Modernity and Identity*, (red.) S. Lash, J. Friedman, Blackwell Publishers, Oxford 1992

Komisja Europejska *Special Eurobarometer 335, E-Communications Household Survey Fieldwork: November - December 2009*, Bruksela 2010

Krzysztosek K., Szczepański M.S., *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005

Marody M., *Poszukiwanie dowodu na własne istnienie*, [w:] M. Filiciak i in., *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*, Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS, Warszawa 2010, s. 65–69

Merzenich M., *Neuroplasticity, Memory and Human Potential*, wykład dostępny na: <http://universitywebinars.org/neuroplasticitymemory-and-human-potential-from-michael-m-merzenich-at-ucsf/>

Młodzi i media, (red.) M. Filiciak, SWPS, Warszawa 2010

Niederhauser D.S., Reynolds R.E., Salmen D.J., Skolmoski P., *The Influence of Cognitive Load on Learning from Hypertext*, „Journal of Educational Computing Research”, nr 23 (2000), s. 237–255

Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA, Wyniki badania 2012 w Polsce, MEN

Rouet J.F., Levonen J.J., *Studying and Learning with Hyper-text. Empirical Studies and Their Implications*, [w:] *Hypertext and Cognition*, (red.) J.F. Rouet, J.L. Levonen, A. Dillon, R.J. Sapiro, Erlbaum, Publishing, Mahwah, New York 1996

State of the Mobile Web, October 2010, Report Opera Software, November 24, 2010

Szafraniec K., *Dojrzewające pokolenie dojrzewającej demokracji. O stylu politycznej obecności młodych*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2012

Szafraniec K., *Orientacje życiowe uczącej się młodzieży*, [w:] *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności*, (red.) K. Szafraniec, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011

Tenbruck F.H., *Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven*, [w:] tegoż, *Perspektiven der Kulturosoziologie. Gesammelte Aufsätze*, Freiburg i Br., Rombach, 1965

The World in 2010. ICT Trends and Facts, World Statistics Day 20.10.2010

Tomlinson J., *Cultural Imperialism. A Critical Introduction*, Continuum, London 1991

Van Nimwegen Ch., *The Paradox of the Guided User: Assistance Can Be Counter-effective*, „SIKS Dissertation Series”, nr 2008–2009

World Internet Project Poland 2013, Agora SA i Orange Polska. Polska edycja badania, Warszawa 2013

Youth and ICT, [online:] <http://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-icts.pdf>

Zhu E., *Hypermedia Interface Design. The Effects of Number of Links and Granularity of Nodes*, „Journal of Educational Multimedia and Hypermedia”, nr 8 (1999), s. 331–358

Kamil Sijko

Kompetencje cyfrowe gimnazjalistów w świetle badań ICILS 2013

Wprowadzenie

Opublikowany w tym tomie tekst dotyczący młodzieży w cyfrowym świecie prof. Szafranec kończy, pisząc:

Jak na razie uczyni młodzież technicznych sprawności obsługi komputera – są one bardzo ważne, bo w epoce elektronicznych mediów brak umiejętności poruszania się w sieci ma wykluczający z życia społecznego charakter. Niemniej nie powinniśmy zapominać, że dziś, być może bardziej niż kiedykolwiek przedtem, potrzebne są również inne umiejętności – samodzielne i krytyczne poszukiwanie wiedzy, formułowania i przekazywania myśli w języku komunikatywnym dla różnych odbiorców, bezpiecznego (ze względu na własny rozwój) poruszania się w sieci.

Opisane w drugiej części cytowanego fragmentu kompetencje: poszukiwania informacji (wiedzy) oraz formułowania i przekazywania myśli są często łączone pod jednym hasłem „kompetencji informacyjnych”¹, z kolei umiejętność bezpiecznego poruszania się w sieci

¹ J. Lau, *Kompetencje informacyjne w procesie uczenia się przez całe życie*, (tłum. E. Hajdasz, M. Filas, J. Jasiewicz, R. Piotrowska, E. Rozkosz, G. Winnicki i Z. Wiorogórska), IFLA, 2011.

bywa nazywana np. kompetencją cyfrową². Bywa również i tak, że wszystkie te kompetencje traktowane są łącznie – takie właśnie założenie legło u podstaw *Międzynarodowego Badania Kompetencji Komputerowych i Informacyjnych ICILS 2013*³, które jest podstawą rozważań w tym tekście. Warto zatem docenić ten zbieg okoliczności, w którym jeden tekst kończy się apelem, na który (przynajmniej częściowo) odpowiada inny tekst.

Podobnie jak prof. Szafraniec, autorzy koncepcji badania ICILS opierali się na założeniu, że w nowoczesnych, „cyfrowych”, czasach kluczowe są kompetencje „CIL” (*computer and information literacy*), a więc *indywidualne kompetencje do używania komputerów w celu dociekania, tworzenia i komunikowania, umożliwiające efektywną partycypację w kontekście domowym, szkolnym, miejsca pracy i społeczeństwa*⁴. Żeby lepiej zrozumieć, czym jest CIL, należy jednak zejść głębiej: według koncepcji autorów, CIL można podzielić na dwie „gałęzie” i dalej każdą z gałęzi na „aspekty”. Gałęzie dzielą się na pierwszą, która dotyczy pozyskiwania i zarządzania informacjami oraz na drugą, która obejmuje produkcję i wymianę informacji. W ramach pierwszej gałęzi autorzy ram teoretycznych badania ICILS wyróżniają 3 aspekty:

1. Wiedza i rozumienie, jak posługiwać się komputerem – to właśnie ten aspekt w największym stopniu odpowiada za pierwszy człon z określenia „kompetencje komputerowe i informacyjne”. Mieszczą się tutaj: podstawowa wiedza o tym, jak działają komputery (np. o tym, że każdy z nich zawiera procesor, pamięć, i że uruchamia aplikacje takie, jak system operacyjny, gry, edytory tekstu czy wirusy), a także wiedza bardziej proceduralna, np. znajomość konwencji, w jakich mieszczą się interfejsy programów (np. edytory tekstów są do siebie podobne), czy umiejętność zarządzania informacjami: zapisywania ich w formie plików, kopiowania, rozpoznawania która jest jakiego typu (na bazie np. rozszerzenia). Aspekt ten ma charakter ściśle techniczny.

² A. Ferrari, *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.

³ J. Fraillon, W. Schulz i J. Ainley, *International Computer and Information Literacy Study: Assessment Framework*, IEA Secretariat, Amsterdam 2013.

⁴ Tamże, s. 17.

2. **Docieranie do informacji i ich ocenianie** – połączone tu zostały dwie umiejętności, które można traktować rozdzielnie; autorzy koncepcji argumentują jednak, że wraz z rozwojem przede wszystkim wyszukiwarek internetowych samo docieranie do informacji staje się coraz prostsze i jest coraz mniejszą barierą, z kolei prawdziwym wyzwaniem jest umiejętność selekcji znalezionych informacji. Zdolności mieszczące się w tym aspekcie można oczywiście stopniować – łatwiejsze zastosowania to np. znalezienie informacji w obrębie danej strony internetowej, skonstruowanie zapytania do wyszukiwarki informacji (w odpowiedzi na konkretną potrzebę informacyjną), czy w końcu szacowanie wiarygodności informacji na podstawie jej cech (np. formalnych).
3. **Zarządzanie informacjami** – chodzi tutaj nie o techniczną umiejętność zapisania lub odczytania informacji przy pomocy komputera, ale o merytoryczną kompetencję organizowania wiedzy w taki sposób, aby można było z niej efektywnie korzystać. Mówimy o takich zastosowaniach, jak tworzenie struktury plików i folderów (w tym ich nazewnictwa), sortowanie i filtrowanie informacji z baz danych, dopasowywanie struktur baz danych do konkretnych zastosowań.

W ramach gałęzi pierwszej mamy do czynienia z kompetencjami pozwalającymi pozyskiwać i przechowywać informacje, jednak zwykle to dopiero połowa zadania – najczęściej w sytuacjach życiowych konieczne jest użycie informacji (np. przetworzenie, adaptacja) i podzielenie się wynikami tego procesu – za to odpowiada druga gałąź, na którą składają się cztery aspekty:

1. **Przekształcanie informacji** – osoba kompetentna w tym aspekcie potrafi zmieniać informację tak, aby dobrze dopasować ją do konkretnej sytuacji informacyjnej – konwencji formalnej, charakterystyki odbiorcy czy własnych celów. Zwykle wiąże się to z koniecznością zmiany formatowania, operowania grafiką, aby np. dodać nagłówki w tekście, czy zmienić informację tekstową lub numeryczną na grafikę (np. wykres).
2. **Tworzenie informacji** – ten aspekt dotyczy sytuacji, w których tworzymy zupełnie nowy lub znacząco zmodyfikowany produkt informacyjny, taki jak np. samodzielnie zaprojektowana kartka urodzinowa, prezentacja czy artykuł / raport.

3. **Dzielenie się informacjami** – w tym aspekcie mieszczą się kompetencje, które pozwalają podzielić się zmodyfikowaną lub samodzielnie zaprojektowaną informacją z innymi. Chodzi tutaj zatem o wiedzę o sposobach dzielenia się informacjami (np. blogi, wiki, e-mail itd.). Z uwagi na to, że same narzędzia zmieniają się dość szybko, w aspekcie tym kładzie się nacisk również na wolniej zmieniające się konwencje informacyjne w komunikacji elektronicznej oraz np. zdolność przewidywania skutków opublikowania informacji. Przykładami, które świadczą o posiadaniu kompetencji w tym aspekcie, są np. rozróżnianie różnych mediów elektronicznych, zdolność do ich używania (np. wysłania wiadomości e-mail) czy dopasowywania optymalnego medium do sytuacji.
4. **Posługiwanie się informacjami w sposób bezpieczny** – w tym aspekcie chodzi zarówno o prawne, jak i etyczne aspekty związane z wymienianiem się informacjami w środowisku cyfrowym, z perspektywy nadawcy i odbiorcy. Odnosi się to w dużym stopniu do przetwarzania informacji wrażliwych, takich jak np. dane osobowe. Kompetencje w tym aspekcie to przede wszystkim kompetencje prewencyjne lub defensywne – umiejętność zapobiegania niebezpiecznym sytuacjom, zanim do nich dojdzie. Osoba kompetentna w tym aspekcie potrafi np. rozpoznać próbę wyłudzenia informacji (ang. *phishing*), ustawić bezpieczne hasło, ustrzec się przed złośliwym oprogramowaniem (np. przy pomocy aktualnego programu antywirusowego), wie także, które materiały można legalnie pobrać i wykorzystać, a których w myśl prawa – nie.

Tekst ten dotyczy wyników badania ICILS 2013, zatem z perspektywy czytelnika wiedza o tym, czy uznajemy mierzone w nim kompetencje za istotne i ważne, czy wręcz przeciwnie, jest kluczowa. Przegląd artykułów dotyczących kompetencji komputerowych i informacyjnych lub pokrewnych może pomóc poradzić sobie z tym dylematem. Z pobieżnej analizy wynika, że mamy do czynienia z dwoma typami narracji:

1. Punktem wyjścia dla pierwszego sposobu narracji jest zauważenie i docenienie skali rewolucji (społecznej, technologicznej itd.), jaką spowodowały nowe technologie (i kompetencje z nimi powiązane). Mówi się o pieniądzach (albo o tym, jak chętnie ludzie wydają je na

nowe technologie, albo z drugiej strony o tym, jak duże pieniądze nowe technologie są w stanie wygenerować), czasie (jaki pochłaniają ludziom czynności zapośredniczone przez nowe technologie lub wręcz przeciwnie – czasie, jaki nowe technologie są w stanie ludziom zaoszczędzić) czy w końcu o osiągnięciach merytorycznych, jakie umożliwiają nowe technologie (nie tylko w przemyśle, ale również medycynie, astronomii czy naukach społecznych). Nacisk położony jest więc na to, że mamy do czynienia ze zmianą, zaś sama natura tej zmiany traktowana jest z chłodną naukową neutralnością – nie jest ona wartościowana. Można powiedzieć, że mamy tutaj do czynienia z typem rozumowania indukcyjnego – obserwuje się rzeczywistość (nowe technologie) po to, aby generować teorię. Ten typ rozumowania typowy jest dla naukowców empirycznych.

2. Drugi sposób narracji jest przeciwieństwem pierwszego – tutaj często punktem wyjścia jest problem, jaki należy rozwiązać (orientacja gospodarki krajowej na globalne rynki, zapewnienie dzieciom kompetencji pozwalającym im znaleźć dobrą pracę itd.), a jako środek do jego osiągnięcia pokazuje się właśnie nowoczesne technologie i kompetencje z nimi związane. W przeciwieństwie do pierwszego sposobu narracji, w tym wypadku mamy do czynienia z silnym pozytywnym wartościowaniem nowych technologii i kompetencji z nimi związanych. Spotykamy się więc z typem rozumowania dedukcyjnego – sądzimy, że wiemy już coś o świecie i na podstawie tej wiedzy staramy się dojść do wniosku, co dalej zrobić. Ten typ rozumowania charakterystyczny jest dla polityków.

Badanie ICILS 2013 – pomimo tego, że zaprojektowane i prowadzone przez naukowców – jest w większej mierze produktem raczej tego drugiego toku rozumowania. Zostało ono zaprojektowane przede wszystkim w odpowiedzi na zapotrzebowanie polityków zarządzających systemami edukacyjnymi na narzędzia służące do monitorowania postępów oraz planowania kolejnych kroków polityki edukacyjnej. Politycy ci uważają (mając do tego solidne podstawy empiryczne), że kompetencje komputerowe i informacyjne to po pierwsze – środek, który pozwoli gospodarkom krajów Unii Europejskiej **pozostać konkurencyjnymi na globalnym rynku**, a po drugie – czynnik, który znacząco **przykłada**

się do wysokiej jakości życia. Kompetencje komputerowe i informacyjne to zatem coś zarówno dla osoby o duszy inżyniera, jak i typowego romantyka.

Argument „inżyniera” opiera się na takich przesłankach, jak np. prognozy zawarte w *Europejskiej Agendzie Cyfrowej* (Komisja Europejska, 2010), gdzie szacuje się, że już obecnie 5% europejskiego PKB pochodzi z gałęzi gospodarki opartych na nowych technologiach, a wartość rynkowa sektora wynosi 660 mld EUR rocznie. Do tego należy doliczyć trudniej mierzalne zyski związane ze wzrostem produktywności itd. Nie można również zapominać o zyskach z poziomu indywidualnego – przy każdej większej akcji społecznej zachęcającej do wybrania ścieżki edukacyjnej związanej z nowymi technologiami podkreśla się, że jest to zawód, w którym już istnieją i pogłębiać się będą niedobory pracowników, a co za tym idzie warunki pracy są znacząco lepsze niż w pozostałych zawodach – szczególnie tych, w których nie ma niedoborów lub wręcz występuje nadpodaż pracowników.

Argument „romantyka” dotyczy z kolei wyższej jakości życia. W tym wypadku chodzi o docenienie faktu, że wiele aktywności wykonywanych obecnie przez ludzi w ich otoczeniu społecznym jest zapośredniczonych przez nowe technologie. Wysokie kompetencje komputerowe i informacyjne przyczyniają się do tego, że czynności te są w ogóle wykonywane bądź co najmniej wykonywane efektywnie, a co za tym idzie przekładają się na wysoką jakość życia. Mowa tutaj o takich zastosowaniach, jak np. komunikacja elektroniczna z bliskimi na odległość (np. przez e-mail, komunikatory internetowe IM, wideorozmowy), udział w dyskusjach społeczności (np. znalezienie forum internetowego ludzi o podobnych pasjach), udział w formach demokracji bezpośredniej (np. podpisanie internetowej petycji, czy wręcz jej stworzenie i propagowanie), stworzenie atrakcyjnego kolażu zdjęć i filmów z wakacji i podzielenie się nim w Internecie, udział w grach i zabawach w sieci, oglądanie filmów i słuchanie muzyki, wyszukiwanie informacji o podróżach – to tylko jedne z kilku przykładów różnorodnych zastosowań, które być może nie przekładają się na PKB, ale sprawiają, że oceniamy nasze życie jako lepsze.

Fakt dużego znaczenia kompetencji komputerowych i informacyjnych (oraz związanych z nimi kompetencji medialnych) zdają się

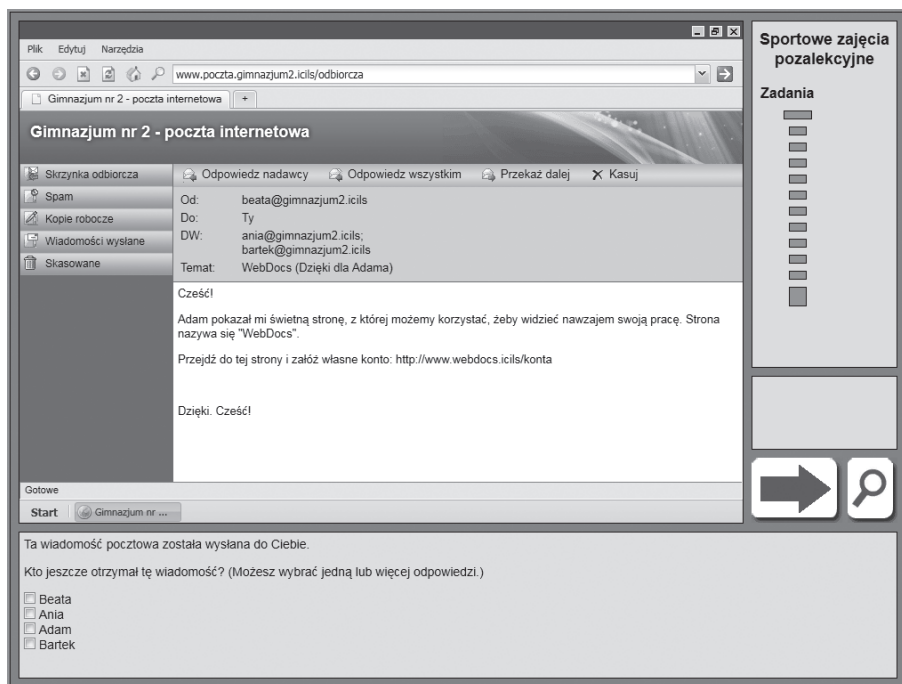
doceniać autorzy najnowszych podstaw programowych. Już w komentarzu ogólnym do podstaw znaleźć można zapisy o tym, że *ważnym zadaniem szkoły podstawowej jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym*⁵. Plan nakreślony w podstawie programowej zakłada, że dzieć ma się to przez cały okres edukacji, na zajęciach z różnych przedmiotów. Odpowiednie zapisy i treści znaleźć można przede wszystkim w wymaganiach odnoszących się do informatyki oraz zajęć komputerowych, ale również języka polskiego, historii, przyrody, matematyki, zajęć z języka obcego, a nawet plastyki i muzyki⁶.

Opisane wyżej kompetencje komputerowe i informacyjne w rozumieniu badania ICILS mają bardzo konkretny, często wręcz namacalny charakter. Tę właśnie ich cechę intensywnie wykorzystano w badaniu ICILS, projektując komputerowy test. Zrezygnowano tym samym z deklaracji i samoopisu jako podstawowego źródła wiedzy o kompetencjach badanych. Uczniowie na początku spotkania z badaczem siadali przy laptopach i byli proszeni o rozwiązanie dwóch modułów testowych, każdy z nich trwał 20-30 minut.

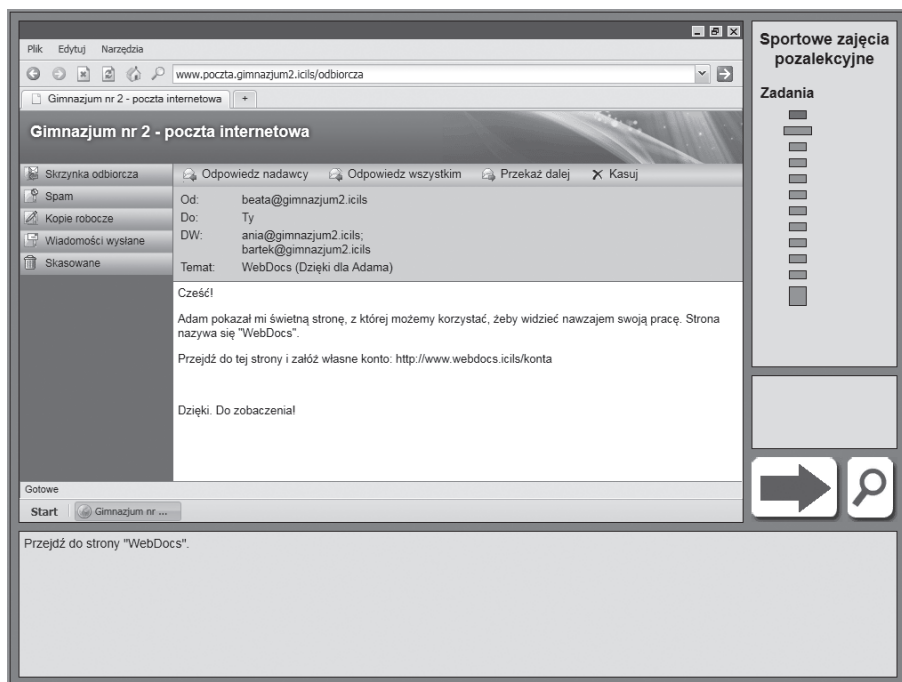
Istotną cechą modułów była ich wysoka trafność i wiarygodność z punktu widzenia ucznia – nie składały się one bowiem z niezwiązanych ze sobą zadań, a były ułożone w logiczną historię, w której kolejne zadania wynikały z poprzednich i nawiązywały do nich. Warto poświęcić chwilę na lepsze zrozumienie wagi tej cechy testu, analizując kilka przykładowych zadań z modułu dotyczącego sportowych zajęć pozaszkolnych. Jednym z pierwszych zadań stojących przed uczniem było rozpoznanie, kto jest adresatem wiadomości e-mail, którą uczeń – razem z pełnymi nagłówkami – widział na ekranie komputera (rys. 1). Część adresatów była adresatami bezpośrednimi, część wpisana była w pole „do wiadomości” (DW lub angielskie cc).

⁵ Z. Marciniak, *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami, tom 6. Edukacja matematyczna i techniczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: matematyka, zajęcia komputerowe, informatyka*, s. 7-14, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009.

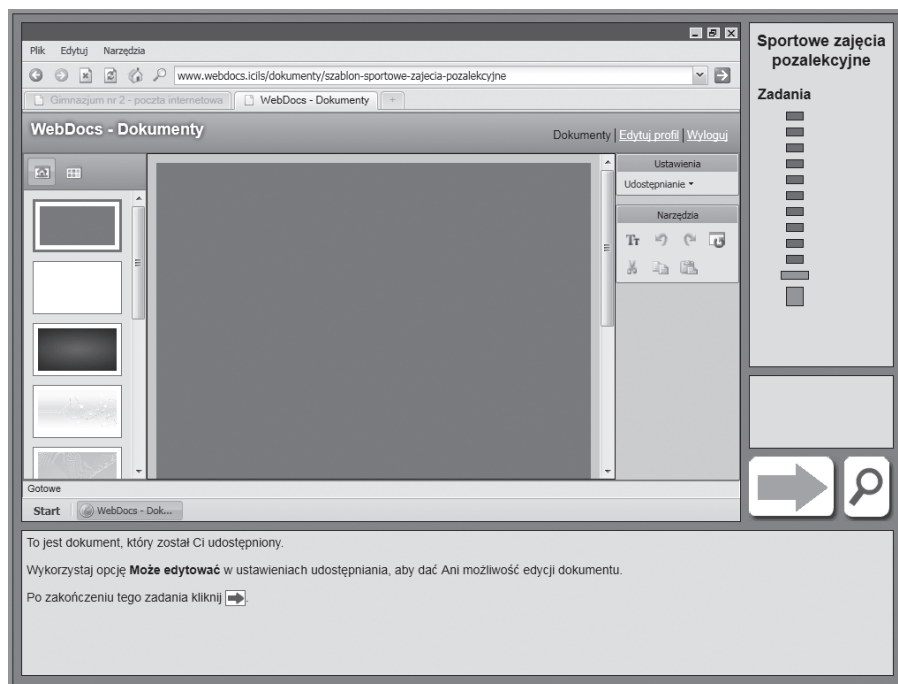
⁶ Zob. K. Biedrzycki, J. Jasiewicz, R. Kaczan, T. Piechociński, L. Rycielska, P. Rycielski, K. Sijko, M.M. Sysło (2014), *Kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce. Raport z międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS 2013*, (red.) K. Sijko, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014; por. również tekst prof. Biedrzyckiego w tym tomie.



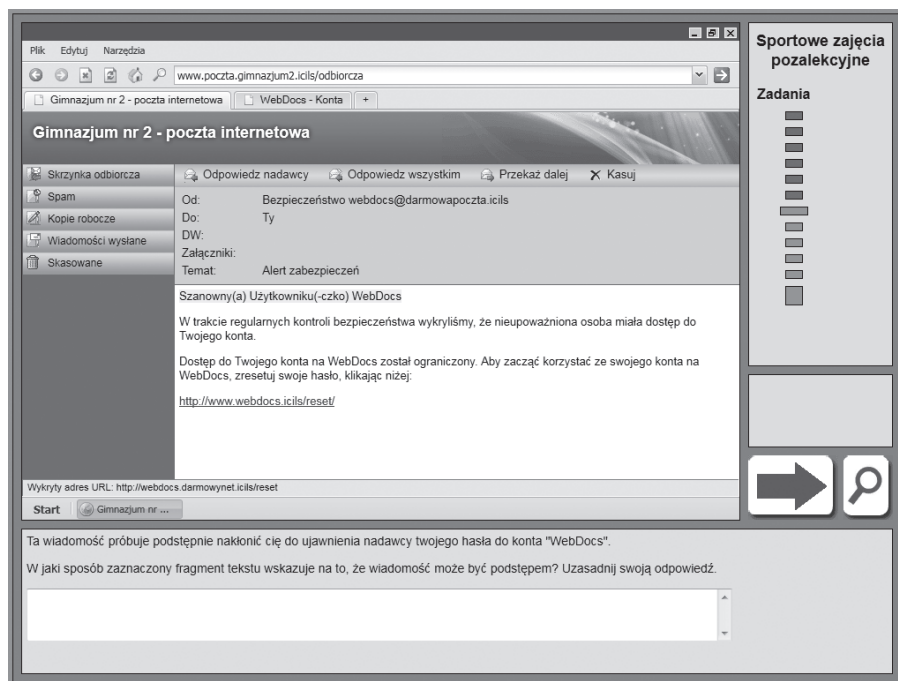
Rys. 1. Źródło: ICILS 2013.



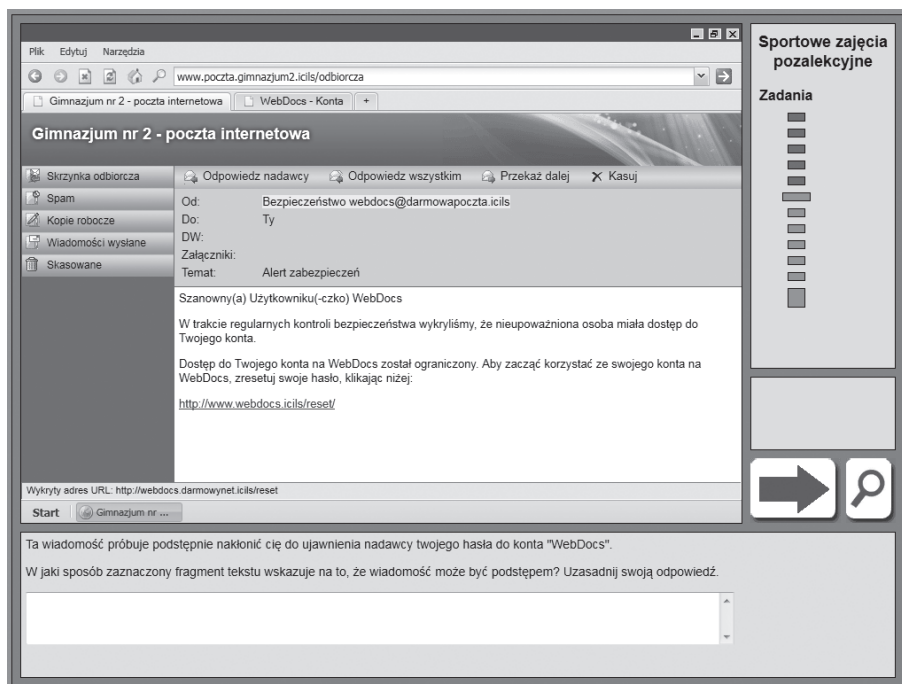
Rys. 2. Źródło: ICILS 2013.



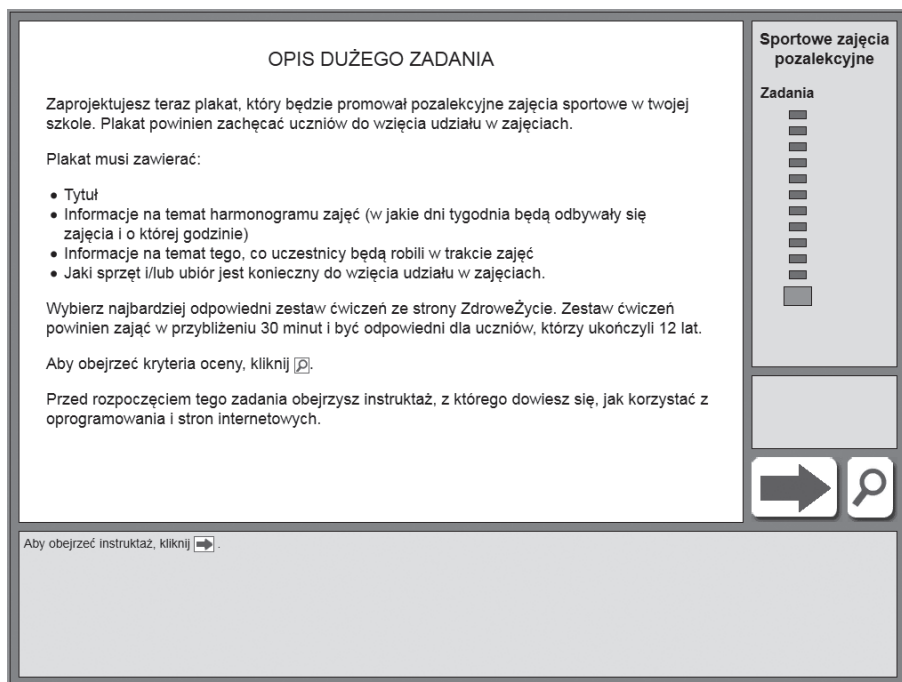
Rys. 3. Źródło: ICILS 2013.



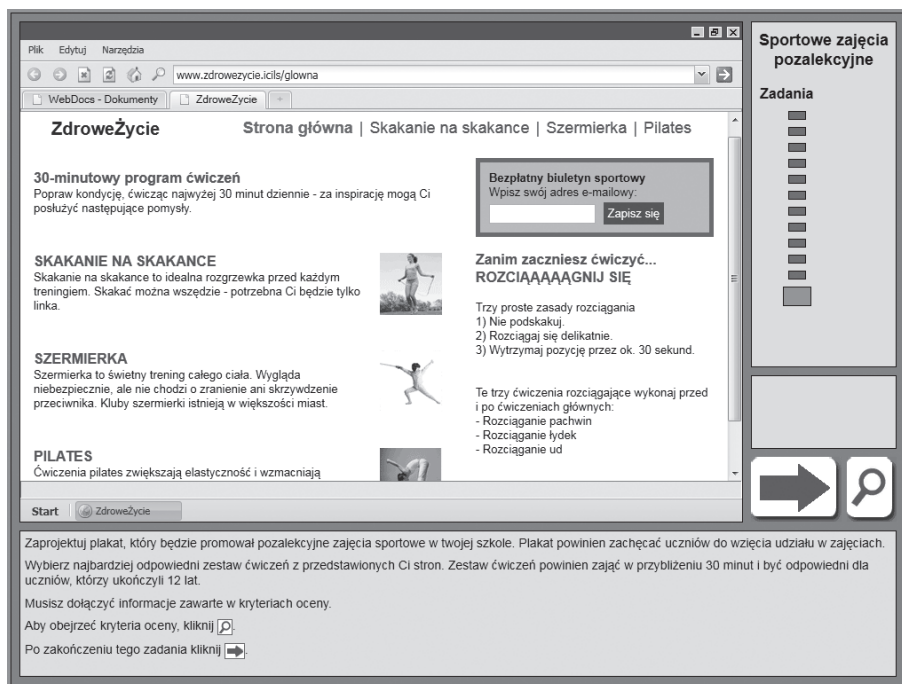
Rys. 4. Źródło: ICILS 2013.



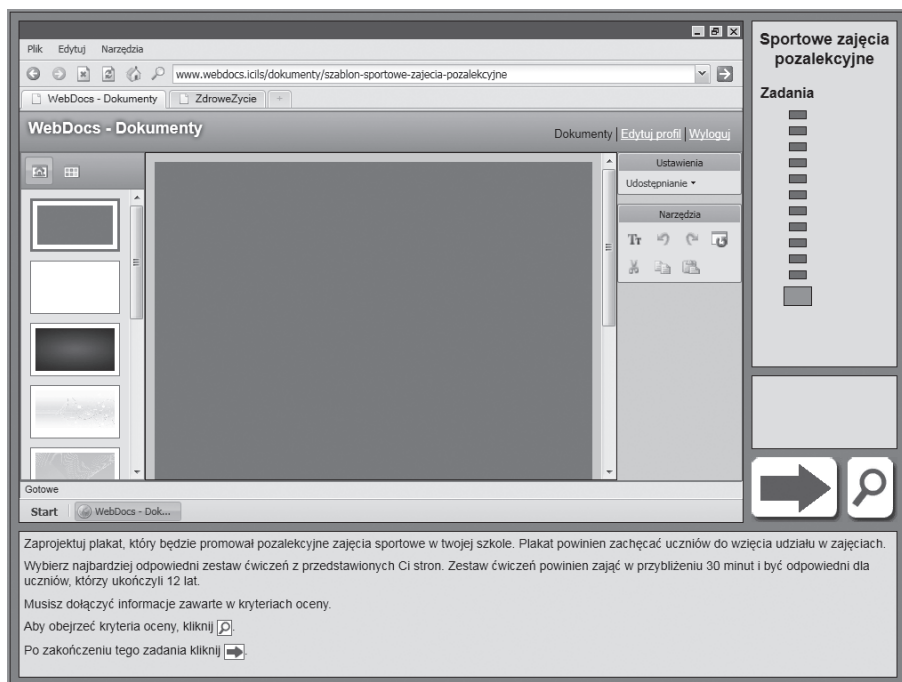
Rys. 5. Źródło: ICILS 2013.



Rys. 6. Źródło: ICILS 2013.



Rys. 7. Źródło: ICILS 2013.



Rys. 8. Źródło: ICILS 2013.

Zadanie to było jednym z prostszych zadań spośród wszystkich użytych – rozwiązało je poprawnie 71% spośród polskich gimnazjalistów, a jego trudność odpowiadała pierwszemu poziomowi kompetencji (więcej o poziomach za chwilę). Warto również zwrócić uwagę, że zarówno całe symulowane środowisko testowe, jak i sama treść wiadomości wygląda bardzo wiarygodnie.

Drugie zadanie (rys. 2) korzysta z tej samej wiadomości e-mail, jednak chodzi tym razem o to, aby wykonać prośbę wynikającą z treści e-maila – czyli dostać się na wspomnianą w wiadomości stronę internetową. Powinno być to łatwe, bowiem adres wiadomości jest wklejony w treść maila, jednak – tak jak zdarza się to w życiu – nie jest on niestety aktywny, tzn. nie można na niego po prostu kliknąć, żeby się do niego udać. Trzeba zatem albo ręcznie przepisać go w odpowiednim miejscu w przeglądarce internetowej, albo pomóc w tym sobie, kopiując i wklejając adres. Zadanie to było dla uczniów wyraźnie trudniejsze od poprzedniego – poradziło sobie z nim 55% gimnazjalistów, a zadanie to reprezentuje poziom trudności typowy dla drugiego poziomu kompetencji.

W trzecim zadaniu (rys. 3) znajdujemy się już na żądanej stronie (niezależnie od tego, czy drugie zadanie zostało zakończone z sukcesem, czy bez). W tym zadaniu badany proszony był o skorzystanie z funkcjonalności portalu tak, aby do współdzielonego dokumentu dodać jako współpracownika swoją koleżankę. Badany mógł swobodnie korzystać ze wszystkich funkcji portalu – wszystkie guziki, linki, menu były aktywne. Każdy uczeń mógł raz skorzystać z możliwości zmiany swojej decyzji na inną. Zadanie to poprawnie rozwiązało 54% próbujących uczniów – podobnie jak poprzednie, jest to zadanie odpowiednie dla drugiego poziomu kompetencji CIL.

W kolejnym kroku (rys. 4, 5) uczeń dostawał niespodziewanie powiadomienie o otrzymaniu nowej wiadomości e-mail. Była to wiadomość, która próbowała wyłudzić od niego login oraz hasło do serwisu internetowego, z którego właśnie korzystał (ang. *phishing*). Trzy elementy wiadomości mogły wskazywać, że wiadomość ta może być podstępem – był to adres (poczta wysyłana była z domeny „darmowapoczta.icils” – a nie z domeny usługodawcy), nagłówek (który nie był spersonalizowany) oraz link, który rzekomo służył do zerowania hasła (i tylko pozornie

prowadził do domeny usługodawcy, a naprawdę kierował do adresu w domenie „darmowynet.icils”). W tym wypadku uczniowi wprost pokazywano te elementy i proszono o skomentowanie, dlaczego mogą one być poszlaką świadczącą o podstępie – i tak na przykład trafnie uzasadnić, dlaczego nagłówek wiadomości może budzić podejrzenia potrafiło 34% uczniów (trudność odpowiednia dla trzeciego poziomu kompetencji), a wyjaśnić dlaczego adres e-mail wygląda podejrzanie potrafiło 14% uczniów (zadanie na czwarty poziom kompetencji).

Każdy moduł kończył się dużym zadaniem, na które uczniowie poświęcali najwięcej czasu i w którym mieli szansę wykazać się nie tylko wiedzą, ale przede wszystkim umiejętnościami tworzenia treści. W przypadku omawianego modułu „Sportowe zajęcia pozalekcyjne” chodziło o stworzenie plakatu dla uczniów, który miałby reklamować tytułowe sportowe zajęcia pozalekcyjne (rys. 6, 7, 8). W tym celu uczeń powinien był skorzystać z wycinka symulowanego Internetu (dostępny był jeden serwis internetowy) w celu selekcji informacji do wykorzystania na plakacie (dostępne były opisy wielu sportów, należało wybrać taki, który pasował do opisu zadania, tzn. nie wymagał np. zbyt drogiego sprzętu). Samo tworzenie plakatu również nie było zadaniem banalnym – należało zadbać o kontrast czcionek i tła (domyślnie – inaczej niż w większości narzędzi tego typu – edytor wstawiał jasnoszarą czcionkę na ciemnoszare tło co bardzo utrudniało czytanie), wybrać i ew. sparafrazować informację, rozplanować sensownie bloki tekstu, uwydatnić nagłówki i tytuł, dodać odpowiednie grafiki, czy w końcu np. dodać elementy mowy perswazyjnej do plakatu. Edytor zapewniał uczniom duży stopień swobody, co skutkowało setkami unikalnych prac. Każdy aspekt plakatu oceniany był oddzielnie przez wytrenowanych sędziów i charakteryzował się różnym poziomem trudności. Jednak zwykle elementy dużych zadań okazywały się dla uczniów trudne – np. z adaptacją informacji czy operowaniem kontrastem poradziło sobie niewielu uczniów, w rezultacie kompetencje te uznane zostały za trudne – na czwartym poziomie w skali CIL.

Test w badaniu ICILS nie mierzył jednak wszystkich kompetencji cyfrowych, a jedynie ich wycinek. To, czego zdecydowanie nie mierzono w tym badaniu, to przejawy myślenia komputacyjnego, które przejawia się w budowaniu i analizowaniu algorytmów komputerowych,

programowaniu, nie mierzono również zaawansowanych kompetencji komputerowych, takich jak np. budowa i administracja sieci komputerowych, baz danych itd. Po drugie, komputer w badaniu ICILS rozumiany i zoperacjonalizowany był wąsko jako komputer klasy PC – nie mierzono kompetencji ani przy pomocy tabletów/smartfonów, ani nie próbowano symulować ich działania w ramach testu na komputerze PC. Po trzecie, warto przypomnieć, że w badaniu używano spreparowanych aplikacji i spreparowanego systemu operacyjnego – makiet zbudowanych tylko na potrzeby badania, które oczywiście używały konwencji spotykanych w prawdziwych aplikacjach. Tak samo symulowany był Internet, którego uczeń dostawał niewielką namiastkę (w postaci kilku stron www) i nie mógł np. w dowolnym momencie skorzystać ze wszelkich jego dobrodziejstw, jakie w prawdziwej sytuacji problemowej są dostępne i często pomocne (np. szeroko dostępne wideo-samouczki ilustrujące sposoby osiągania pewnych celów przy pomocy komputera).

Pomimo pewnych ograniczeń, badanie ICILS 2013 charakteryzuje się wyjątkowymi zaletami, które mocno przeważają nad jego ograniczeniami. Przede wszystkim, zostało zrealizowane z dochowaniem najwyższych standardów statystycznych dotyczących doboru próby badawczej i stopnia jej realizacji. Chcąc wnioskować rzetelnie o poziomie kompetencji gimnazjalistów, wylosowano 158 szkół z całej Polski, dbając o to, aby były one losowane z uwzględnieniem wielkości miejscowości, organizacji szkoły (prywatne i publiczne) oraz przeciętnego wyniku egzaminacyjnego uzyskiwanego przez absolwentów danego gimnazjum. Do badania udało się zrekrutować aż 85% z pierwotnie wylosowanych szkół, co jest wynikiem ponadprzeciętnie dobrym – niestety w badaniach społecznych badacze często muszą zadowalać się wynikiem na poziomie 20% z próby pierwotnej⁷. Łącznie ze szkołami z próby rezerwowej (zastępującymi te szkoły z próby pierwotnej, które odmówiły), wskaźnik *response-rate* osiągnął 99%. W szkołach dalej losowano – 20 uczniów oraz 15 nauczycieli w każdej. Również i tutaj, dzięki staraniom badaczy udało się osiągnąć bardzo wysokie odsetki

⁷ V.D. de Rada i J.L. Gómez, *Comparing Response Rates in a Multi-Mode Survey*. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (141), 2013, s. 159-170.

realizacji próby – 86% wśród uczniów oraz 94% wśród nauczycieli. Warto o tym wiedzieć, ponieważ precyzyjna metodologia statystyczna w połączeniu z bardzo rzetelną realizacją badania sprawiają, że wnioski z badania ICILS 2013 są bardzo mocne, a zatem badanie to nadaje się do prowadzenia odpowiedzialnej polityki edukacyjnej w zakresie edukacji cyfrowej.

Wyniki

Pierwszy istotny wynik badania ICILS nie dotyczy samego poziomu kompetencji, ale ich struktury. Mimo że w samej nazwie ICILS mamy wymienione dwie kompetencje (komputerowe i informacyjne), które dalej (co zostało omówione wyżej) dzielą się na dwie gałęzie i siedem aspektów, to analizy wykonane na zebranych ze wszystkich krajów materiale pokazują, że nie ma podstaw do wyodrębnienia więcej niż jednej skali (kompetencji komputerowych oraz informacyjnych), bowiem nawet jeśli się to uczyni – koreluje ona bardzo mocno z pozostałymi. Oznacza to, że w istocie – przynajmniej na podstawowym poziomie – kompetencje komputerowe i informacyjne to pakiet umiejętności i wiedzy, który zwykle rozwija się jednostajnie i łącznie, a nie oddzielnie.

Innymi słowy, pomimo tego, że teoretycznie jesteśmy sobie w stanie wyobrazić np.:

- osobę, która jest doskonałym technikiem komputerowym, ale jednocześnie niemal analfabetą informacyjnym, tzn. nie potrafi selekcjonować, organizować, przetwarzać informacji, choć doskonale potrafi je zapisać i otworzyć, jeśli wyda jej się takie polecenie,
- albo w drugą stronę – osobę, która świetnie radzi sobie z wyszukiwaniem, selekcją i generowaniem nowych informacji w świecie analogowym, ale nie potrafi zrobić tego z użyciem komputera,

to realia obserwowane wśród młodych osób z 19 krajów świata mówią, że przypadków takich nie spotyka się w roku 2013 w rzeczywistości na tyle często, żeby było sensowne rozdzielać te kompetencje.

Rezultatem badania ICILS jest zatem jeden wynik na łącznej skali CIL (umiejętności komputerowych i informacyjnych), która została skonstruowana w taki sposób, aby jej średnia międzynarodowa wynosiła 500, a światowe odchylenie standardowe wynosiło 100. Odchylenie

standardowe jest miarą zróżnicowania i w dużych próbach o rozkładzie normalnym (tak jak w ICILS) ma tę właściwość, że jeśli się je raz odejmie i raz doda do średniej, to otrzymujemy przedział, który obejmuje większość badanych osób, dokładnie 68,2% (czyli w wypadku skali CIL większość badanych uzyskuje wynik pomiędzy 400-600 punktów), a jeśli odejmiemy i dodamy je dwukrotnie, to przedział taki opisuje ponad 95% badanych (w wypadku skali CIL oznacza to, że prawie wszyscy badani uzyskali wynik pomiędzy 300 a 700 punktów).

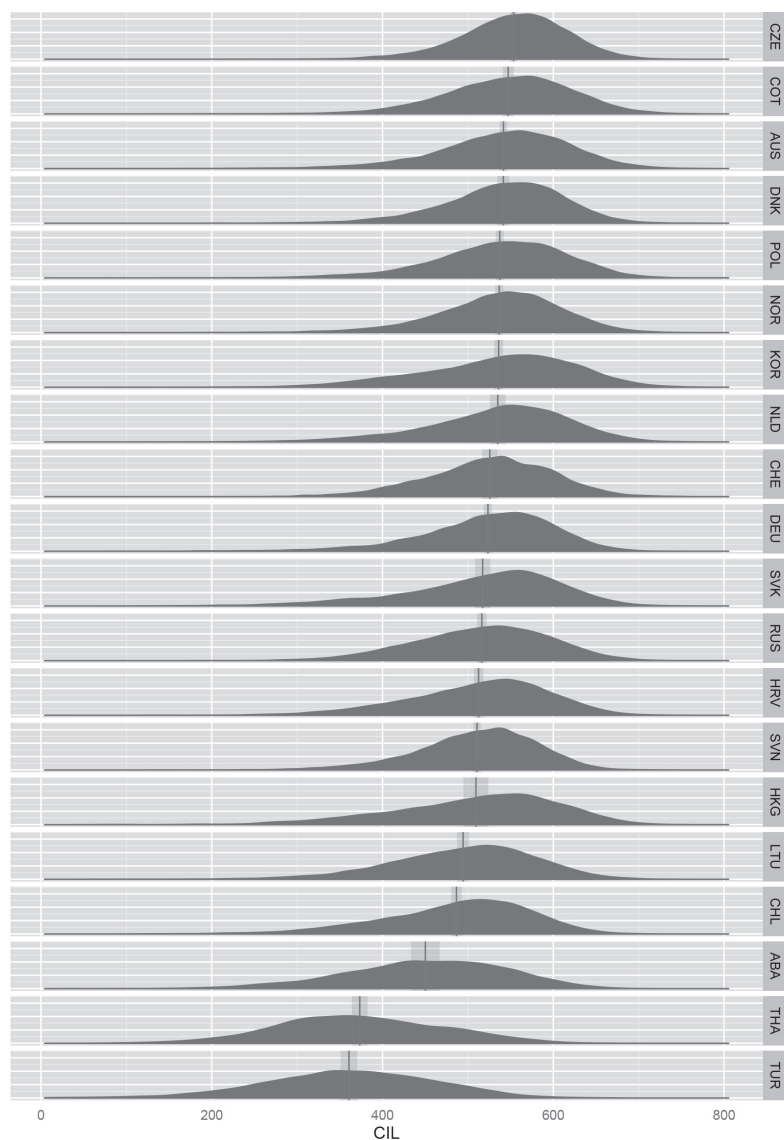
W kontekście omawianych wyżej zadań można odnieść wrażenie, że po polskich gimnazjalistach nie można raczej spodziewać się dobrego wyniku w badaniu ICILS – jeśli np. zaledwie co trzeci jest w stanie rozpoznać mail próbujący wyłudzić informacje, ich kompetencje nie mogą być wysokie. Interpretacji takiej sprzyjają wcześniejsze doświadczenia badawcze (omawiane już w tym tomie)⁸ – zarówno cyfrowe komponenty badania PISA (*Digital Reading, Computer-based Problem Solving*), jak i badania PIAAC pokazywały, że poziom kompetencji cyfrowych w polskim społeczeństwie (nie tylko wśród uczniów, ale przede wszystkim wśród dorosłych Polaków) jest niski – na przykład w roku 2009 Polska w badaniu PISA zajęła 5 miejsce od końca na 19 zbadanych krajów (szersze omówienie wyników badań międzynarodowych znajduje się w raporcie z badania ICILS).

W tym kontekście ujawniony przez badanie ICILS poziom kompetencji polskich gimnazjalistów jest zaskoczeniem – **polscy uczniowie uzyskali średni wynik 537 punktów** – lepsze wyniki uzyskali tylko uczniowie z Czech (553), z kolei uczniowie z Australii (542), Norwegii (537) i Korei Południowej (536) uzyskali wyniki na podobnym poziomie.

Alternatywnym ujęciem, w jakim można przedstawić wyniki, jest podzielenie uczniów na poziomy kompetencji odpowiadające trudności zadań:

1. poziom zero (6% uczniów w Polsce) – jeśli uczeń był na tym właśnie poziomie, to należy się spodziewać, że nie poradziłby sobie nawet z najprostszymi zadaniami (np. wskazaniem kto jest adresatem wiadomości e-mail);

⁸ Por. wyżej: J. Pisarek, P. Francuz, *Wpływ sposobów korzystania z mediów na poznawcze i emocjonalne funkcjonowanie dzieci i młodzieży. „Cyfrowi tubylcy” z psychologicznej perspektywy.*

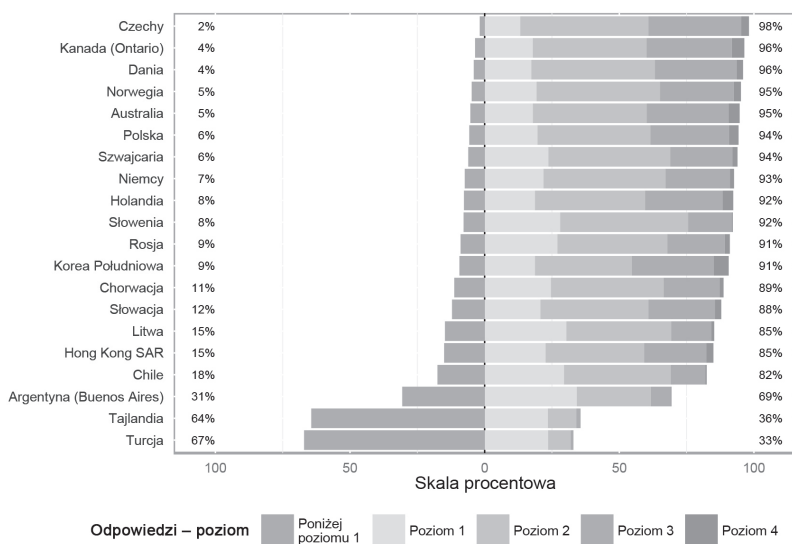


Rys. 9. Rozkład kompetencji CIL w zbadanych krajach. Źródło: ICILS 2013.

2. poziom pierwszy (20% uczniów w Polsce) – jeśli uczeń był na tym poziomie, to oczekiwalibyśmy, że rozwiąże zadania o poziomie trudności podobnym do zadania, w którym trzeba było rozpoznać adresatów wiadomości e-mail;

3. poziom drugi (42% uczniów w Polsce) – uczeń na tym poziomie powinien poradzić sobie z zadaniami o poziomie trudności zbliżonym do zadania, w którym trzeba było otworzyć nieaktywny link do strony internetowej lub dodać koleżankę do współdzielonego dokumentu;
4. poziom trzeci (29% uczniów w Polsce) – uczniowie na tym poziomie radzą sobie z zadaniami podobnymi do tego, w którym należało uzasadnić, dlaczego niespersonalizowany nagłówek wiadomości może świadczyć o próbie wyłudzenia hasła;
5. poziom czwarty (4% uczniów w Polsce) i zarazem najwyższy oznaczał, że uczniowie powinni radzić sobie z większością zadań, w tym np. z tymi dotyczącymi uzasadnienia, dlaczego adres wiadomości z darmowej domeny może świadczyć o próbie wyłudzenia hasła, adaptacją informacji znajdujących w Internecie, czy radzeniem sobie z doбором kolorów tak, aby uzyskać czytelny, kontrastowy plakat.

Osoby na poziomie czwartym można śmiało uznać za biegłe komputerowo i informacyjnie – 4% uczniów w Polsce (co ciągle jest niezłym wynikiem – w rekordowej Korei Południowej lokuje się tutaj 5,5% uczniów, z kolei w 10 krajach jest niższy niż 2% – w tym np. w Niemczech czy Szwajcarii) świadczą dobitnie o tym, że gimnazjaliści w dziedzinie kompetencji komputerowych i informacyjnych mają jeszcze na ogół duże pole do rozwoju.



Rys. 10. Procentowy rozkład wyników na poziomach. Źródło: ICILS 2013.

Jak można zinterpretować jednocześnie relatywnie (w kontekście międzynarodowym) bardzo dobry wynik polskich uczniów w badaniu ICILS oraz obiektywnie niski poziom wykonania zadań? Przede wszystkim należy zauważyć, że jest to kolejny, silny argument przeciw tezie „cyfrowych tubylców”, która głosi, że współczesne dzieci dorastając w świecie przesycenym nowymi technologiami, nabywają kompetencje cyfrowe „wraz z mlekiem matki” – dane ICILS pokazują jednak coś innego. W tym miejscu można postawić hipotezę rozwojową – **wiek, w którym byli badani uczniowie, to wiek, w którym kompetencje komputerowe i informacyjne ciągle się formują**. Uczniowie drugiej klasy gimnazjum ciągle mają czas, żeby nauczyć się, jak odróżniać informacje rzetelne od nierzetelnych, jak zabezpieczać się przed niebezpieczeństwami obecnymi w Internecie, czy jak tworzyć produkty informacyjne o wysokiej jakości. W chwili badania ciągle się tego uczyli, co tłumaczy (miejscami dużą) przestrzeń do poprawy. Z badania ICILS dowiedzieliśmy się natomiast, że – przynajmniej w drugiej klasie gimnazjum – **tempo nabywania kompetencji przez polskich gimnazjalistów jest bardzo dobre**; można powiedzieć, że w chwili badania mieli świetne zadatki do tego, aby w życiu dorosłym być kompetentnymi komputerowo i informacyjnie obywatelami, choć czy tak się rzeczywiście stanie – jeszcze nie wiadomo.

Wróćmy jednak na chwilę do wykresu, który pokazywał przeciętny wynik w każdym kraju oraz – na co teraz warto zwrócić uwagę – rozkład wyników poszczególnych uczniów. Z wykresu można odczytać, że w każdym kraju rozpiętość uzyskiwanych wyników była bardzo duża – w najlepszych Czechach można znaleźć i takich uczniów, którzy uzyskują bardzo niskie wyniki w okolicach 400 punktów, z kolei w najsłabszej Turcji takich, którzy uzyskują bardzo dobre wyniki w okolicach 600 punktów. Polska nie jest w tych kategoriach wyjątkiem – polscy uczniowie są bardzo zróżnicowani – najczęściej uzyskują wyniki w szerokim przedziale 400-700 punktów. Kolejnym ważnym wynikiem badania ICILS jest zatem informacja o tym, że **większość zróżnicowania wyników obserwujemy wewnątrz badanych krajów, a nie pomiędzy nimi**.

Wynik na skali CIL – podobnie jak inne wyniki w badaniach edukacyjnych – jest związany z tradycyjnym już pakietem zmiennych:

- dość silnie z innymi ocenami, jakie uczeń uzyskiwał w szkole – z języka polskiego (korelacja 0,44), informatyki (0,39) czy matematyki (0,49);

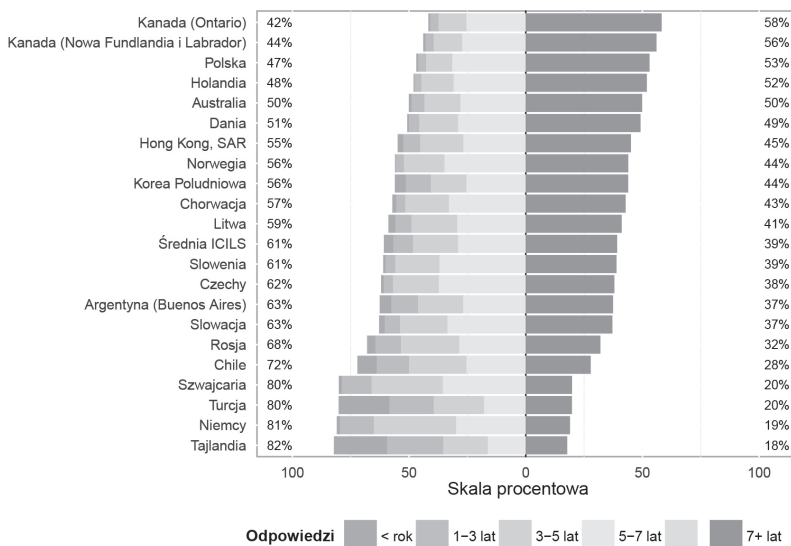
- aspiracjami edukacyjnymi (im wyższe, tym wyższy wynik);
- statusem społeczno-ekonomicznym (SES⁹) – korelacja na poziomie 0,29;
- wielkością miejscowości – im większa miejscowość, w której znajdowała się szkoła, tym wyższe przeciętne wyniki uczniów.

To, co jest zaskakujące w uzyskanych wynikach, to różnice płciowe – **przeciętnie zarówno w całym badaniu ICILS, jak i w Polsce dziewczynki uzyskują lepsze wyniki w skali CIL niż chłopcy**. W Polsce ta różnica była jedną z mniejszych w badaniu – wynosiła ona 13 punktów na korzyść dziewczynek, podczas kiedy w całym badaniu 18 punktów – największe różnice znaleziono w Korei (38 punktów), najmniejsze (w zasadzie brak różnic) w Tajlandii, Turcji, Szwajcarii i Argentynie (warto odnotować, że wszystkie te kraje, w których różnic płciowych nie ma, osiągnęły relatywnie niższe wyniki). Wynik ten jest również zgodny z ich odpowiedzią odnośnie samooceny kompetencji CIL: na świecie dziewczynki uzyskują w skali samooceny podstawowych kompetencji cyfrowych nieznacznie (ale istotnie statystycznie) wyższe wyniki od chłopców (różnica 0,4 punktu przy skali o średniej 50 i odchyleniu standardowym 10), w Polsce te różnice nie są istotne statystycznie. Polskie wyniki układają się zatem w ciekawy wzór: **pomimo stereotypowego obrazu, dziewczynki mają lepsze wyniki od chłopców, ale nie mają wyższej samooceny**. Warto przy tej okazji jeszcze dopowiedzieć, że choć w badaniu ICILS nie badano zaawansowanych kompetencji cyfrowych, to pytano o ich samoocenę i tutaj znaczenie płci jest odwrotne – na całym świecie – w tym w Polsce – obserwujemy duże różnice: chłopcy są zdecydowanie bardziej pewni swoich zaawansowanych kompetencji cyfrowych – w całym badaniu osiągają wynik na skali samooceny o ok. 5 punktów wyższy od dziewczynek (średnia 50, odchylenie 10), w Polsce o 6 punktów wyższy. Bardzo ciekawym pytaniem, na które badanie ICILS nie daje odpowiedzi, jest to, czy tym razem samoocena chłopców ma pokrycie w rzeczywistych kompetencjach, czy nie?

⁹ Wskaźnik SES wyliczany jest w oparciu o wykształcenie i aktualne stanowisko pracy rodziców oraz wskaźniki kapitału kulturowego, np. liczbę książek w domowej bibliotece.

Przyczyny obecnej sytuacji

Skąd biorą się relatywnie wysokie wyniki Polskich uczniów? Wykonane analizy pokazały, że jedną z przyczyn może być relatywnie długie doświadczenie komputerowe uczniów z Polski. W ogólnoświatowej próbie obserwujemy pozytywną korelację pomiędzy liczbą lat doświadczenia komputerowego, którą deklarował uczeń i poziomem jego kompetencji CIL na poziomie 0,21; w Polsce ta korelacja jest nawet nieco silniejsza i wynosi 0,27. W tym kontekście istotną charakterystyką Polski stają się niemal rekordowe deklaracje uczniów co do własnego doświadczenia komputerowego – większość z nich (53%) wskazywała najwyższą możliwą kategorię, a więc „więcej niż 7 lat [doświadczenia]” – wzięwszy pod uwagę, że w momencie wypełniania testu przeciętny wiek badanych w Polsce gimnazjalistów to ok. 15 lat, oznacza to, że większość z nich rozpoczęła swoją przygodę z komputerem najpóźniej w wieku 8 lat, a być może wcześniej. Być może nie bez znaczenia pozostaje fakt, że właśnie w wieku 8 lat badani (najprawdopodobniej zdecydowana większość) przystępowali do sakramentu Komunii Świętej, który w Polsce wiąże się – z punktu widzenia dziecka – z otrzymaniem



Rys. 11. Deklarowana długość doświadczenia komputerowego uczniów. Źródło: ICILS 2013.

drogich prezentów, wśród których od wielu lat znajdują się m.in. komputery¹⁰.

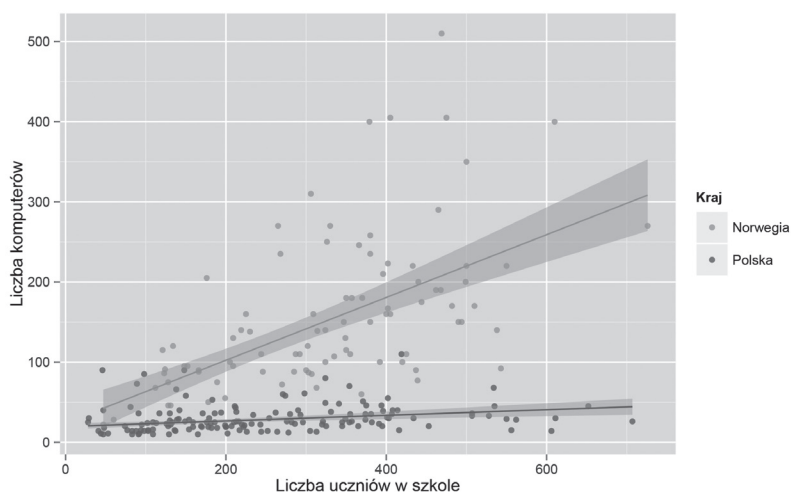
Niezależnie od źródła pochodzenia komputerów należy zauważyć, że Polscy uczniowie mają je w domach – przynajmniej jeden komputer klasy PC według deklaracji posiada 98% badanych uczniów. Stanowi to lepszy wynik niż przeciętnie w badaniu ICILS (92%), co naturalnie przekłada się na większe możliwości zdobywania doświadczenia komputerowego wśród polskich uczniów. Podobnie jest z dostępem do Internetu – 97% uczniów deklaruje, że posiada w domu dostęp.

W kontekście tej dobrej informacji ziarnem goryczy może być fakt, że w Polsce relatywnie rzadko mamy do czynienia z uczniami, w których gospodarstwach domowych jest na tyle dużo komputerów (szczególnie mobilnych), aby móc udostępnić jeden wyłącznie na potrzeby szkolne ucznia (tak, aby np. mógł go zabrać ze sobą do szkoły).

Przeciętne gospodarstwo domowe, w którym uczy się polski gimnazjalista, jest wyposażone w 2-3 komputery PC ($M=2,64$; $SD=1,76$), podczas kiedy np. w rekordowej Danii aż 6 ($M=5,76$; $SD=2,52$) – przeciętnie w całym badaniu 3-4 ($M=3,48$; $SD=2,22$).

Sytuacja w szkołach wygląda podobnie – spośród niemal wszystkich (99%) dyrektorów, którzy odpowiedzieli na pytanie o dostępność komputerów w szkole, nie było ani jednego, który zadeklarował zupełny brak sprzętu tego typu (przeciętnie deklarowali 37 w całej szkole, z czego 25 dostępnych dla uczniów) – choć w tym wypadku nie jest to szczególnie wyróżniające – w całym badaniu zaledwie 3 dyrektorów deklarowało zupełny brak sprzętu komputerowego. Analogicznie wszyscy z 99% dyrektorów, którzy zabrali w tej sprawie głos, deklarowali, że mają w szkole aktywne łącze internetowe. Podobnie jak w wypadku usprzętowania gospodarstw domowych i tym razem tym, co nas różni od czołówki, jest ilość (i być może również jakość – choć o to nie pytano) sprzętu szkolnego. W Polsce korelacja pomiędzy liczbą uczniów a liczbą komputerów w szkole jest słaba – wynosi 0,29; podczas kiedy średnio w badaniu ICILS – 0,48; a np. w Australii czy Norwegii jest jeszcze wyższa (odpowiednio 0,77 i 0,68).

¹⁰ M. Sroczyńska, *Rytuały religijne w życiu rodzinnym* (w świetle badań młodzieży na progu dorosłości), „Pedagogika Rodziny”, 1(2), 2011, s. 171-183.

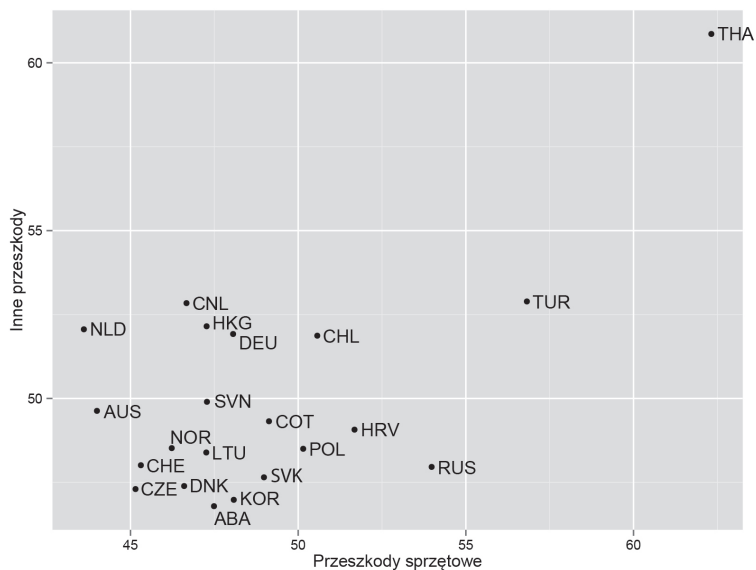


Rys. 13. Porównanie liczby komputerów przypadającej na ucznia w szkołach w Polsce i Norwegii.
Źródło: ICILS 2013.

Oznacza to, że o ile w większości zbadanych krajów w większych szkołach można się spodziewać większej liczby komputerów, to w Polsce możemy spodziewać się jednej lub dwóch pracowni komputerowych (przeciętnie 25 komputerów) – niezależnie od wielkości szkoły. W kategoriach wskaźnika liczby uczniów przypadających na jeden komputer oznacza to, że lepiej wypadać będą szkoły mniejsze, których więcej jest na wsiach. Tak jest rzeczywiście – w szkołach w najmniejszych miejscowościach średnio na jeden komputer przypada 6 uczniów, podczas kiedy w dużych miastach jest to przeciętnie 10 osób.

W Polskich gimnazjach są zatem podobne zasoby jak w szkołach na całym świecie, jednak przez mniejszą liczbę komputerów, szczególnie w większych szkołach są one mniej dostępne dla uczniów i nauczycieli. Czy jednak dyrektorzy i nauczyciele odczuwają ten problem?

Dyrektorzy mieli szansę odpowiedzieć na blok pytań, w którym szacowali, czy większą barierą jest sprzęt, czy „wszystko inne” (kompetencje nauczycieli, budżet czasu, motywacja kadry itd.) – w ogólnym rozrachunku jako większą barierę wskazali sprzęt i konsekwentnie „zwiększenie liczby komputerów podłączonych do Internetu” było przez dyrektorów najczęściej wybieranym celem strategicznym szkoły

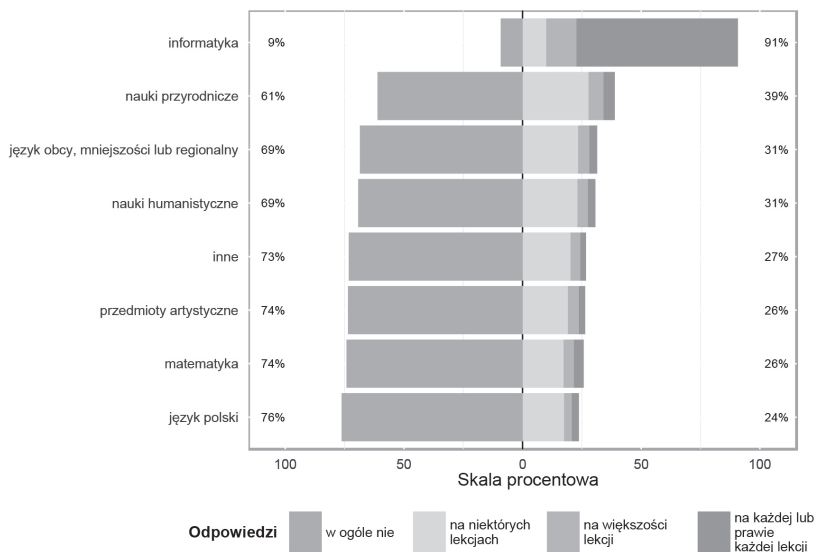


Rys. 14. Porównanie przeszkód sprzętowych i innych przeszkód w wykorzystaniu TIK w szkołach.
Źródło: ICILS 2013.

w obszarze TIK. Należy jednak zauważyć, że kiedy zestawia się odpowiedzi polskich dyrektorów z odpowiedziami kolegów z innych krajów, to widać, że plasowali się oni blisko krajów, które ogólnie rzecz biorąc, widziały mniej barier.

W bardziej doskwierającej dyrektorom skali niedoborów sprzętowych zauważyć można było korelację z rzeczywistą liczbą komputerów dostępnych dla uczniów na poziomie $-0,34$ – im więcej komputerów, tym dyrektor rzadziej wskazuje ich dostępność jako barierę w wykorzystywaniu TIK w szkole. Można nawet pokusić się o analizę tego, jak wiele komputerów trzeba mieć w szkole, aby dyrektor uważał, że ich dostępność nie jest już barierą – Ci dyrektorzy, którzy uważali, że dostępność komputerów jest barierą „w dużym stopniu”, mieli w szkole przeciętnie ok. 25 komputerów z dostępem do Internetu, z kolei Ci, którzy uważali, że „wcale” nie jest to barierą – mieli ich przeciętnie około 50.

Niezależnie jednak od tego, czy większą barierą jest „twardy” sprzęt, czy bariery „miękkie”, kluczowe jest to, czy szkoła kształci z wykorzystaniem TIK, czy nie. Pytania na ten temat zadawano nauczycielom i dały one interesujące rezultaty: okazuje się, że Polscy nauczyciele

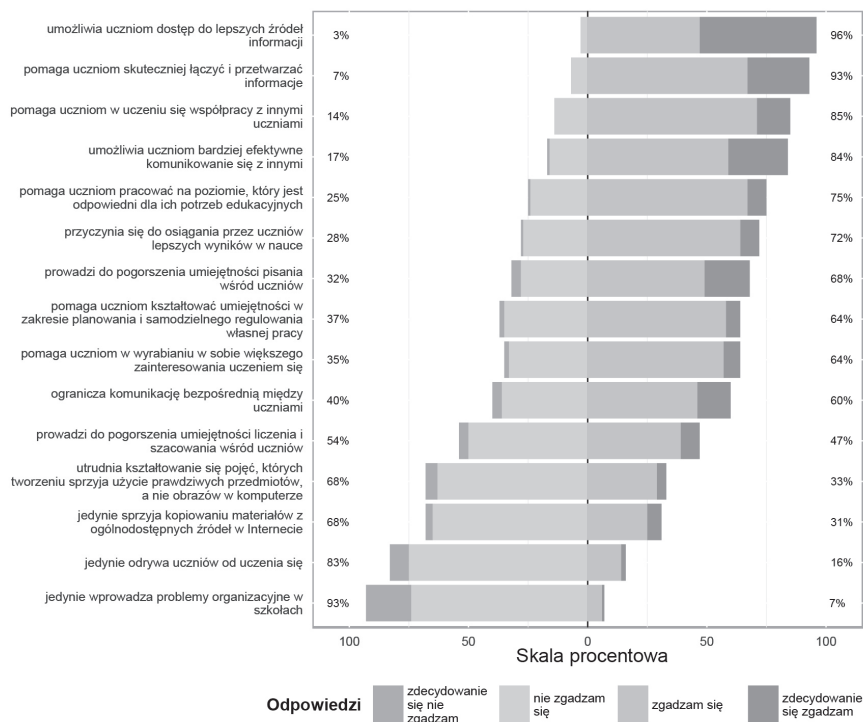


Rys. 15. Odsetek deklarowanego użycia komputerów na lekcjach poszczególnych przedmiotów.

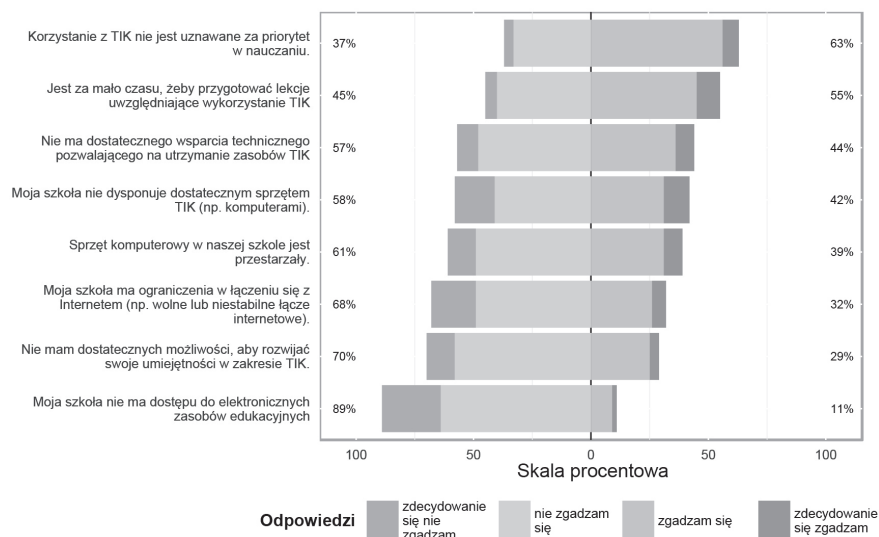
Źródło: ICILS 2013.

plasują się na pierwszym miejscu w rankingu częstotliwości używania komputerów w życiu „pozaszkolnym”, jednak jeśli chodzi o wykorzystanie w komputera w pracy dydaktycznej, to plasują się na drugim krańcu rankingu, zajmując ostatnie miejsce razem z Chorwacją. Jeszcze gorzej wygląda sytuacja, kiedy uwzględnimy również przedmiot, którego uczy nauczyciel: z deklaracji uczniów wynika, że o ile niemal pewne jest, że komputery będą w użyciu na lekcji informatyki, to już w wypadku zajęć z innych przedmiotów – choćby języka polskiego i matematyki – użycie komputera jest niezwykle mało prawdopodobne – w zależności od przedmiotu od 61% (nauki przyrodnicze) do 76% uczniów (język polski) deklaruje, że ich nauczyciel nigdy nie używa komputerów do uczenia, a jeśli już używa, to tylko na niektórych lekcjach.

Nauczyciele chętnie korzystają z TIK w życiu prywatnym i mają przeciętnie nieco wyższe niż średnie mniemanie o swoich kompetencjach (w porównaniu do nauczycieli z innych krajów ICILS – którzy ogólnie mają wysoką ocenę swoich kompetencji). W dodatku w grupie pytań o konsekwencje stosowania TIK na zajęciach widzą zdecydowanie więcej zalet niż wad – w utworzonych skalach plasują się blisko



Rys. 16. TIK w oczach dyrektorów. Źródło: ICILS 2013.



Rys. 17. TIK w oczach nauczycieli. Źródło: ICILS 2013.

średniej w poglądach pozytywnych i poniżej średniej w poglądach negatywnych.

Skąd zatem bierze się rzadkie wykorzystywanie TIK na zajęciach? Odpowiedzi na to udzielają sam dyrektor oraz nauczyciele. O zdaniu dyrektorów pisaliśmy wyżej – uważają oni, że podstawowym problemem jest sprzęt i w związku z tym podstawowym punktem ich strategii jest dalsze usprzętowanie szkół. W tym kontekście bardzo ciekawe są odpowiedzi nauczycieli na ten sam temat – oni widzą sprawę zupełnie odwrotnie, na czele barier lokując **niski priorytet, jaki używaniu TIK na zajęciach nadają dyrektorzy** (dwie trzecie nauczycieli) oraz niedobory czasowe (ponad połowa nauczycieli). Dostępność do zasobów edukacyjnych czy łącze internetowe to według nauczycieli problemy marginalne (11 i 32% wskazań).

Informację o niskim priorytecie TIK w pracy dydaktycznej częściowo wzmacniają sami dyrektorzy – wskazują oni, że nauczyciele w wielu obszarach mogliby wykorzystywać TIK i nawet jest to oczekiwane, ale nie jest to wymagane, a w niektórych obszarach nawet nie jest to oczekiwane (np. 22% dyrektorów nawet nie oczekuje, że nauczyciele będą używali TIK do komunikacji z rodzicami uczniów).

Warte odnotowania jest również to, że z odpowiedzi uczniów wyłania się obraz nie tylko sporadycznego, ale również znacząco różnego wykorzystywania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w życiu prywatnym uczniów i „życiu szkolnym”. W pytaniu o aktywności komputerowe związane ze szkołą dominuje zastosowanie komputera jako zaawansowanej maszyny biurowej – pisanie wypracowań i sprawozdań oraz przygotowywanie prezentacji zajmują czołowe lokaty we wskazaniach uczniów w szkole, nieco rzadziej jest to komunikacja i współpraca z kolegami ze szkoły, a zupełnie rzadko z kolegami z innych szkół. Z kolei aktywność prywatna koncentruje się właśnie wokół komunikacji oraz rozrywki – korzystanie z komunikatorów internetowych, komentowanie na portalach społecznościowych i blogach, rozmowy głosowe przez protokół VoIP, oglądanie i dzielenie się filmami na portalach takich jak YouTube. Drugą silną stroną tej aktywności jest wykorzystywanie komputerów i Internetu jako pomocy naukowych – poszukiwanie informacji, przeszukiwanie Wikipedii również jest niezwykle częste. Wygląda zatem to tak, jakby uczniowie w swojej

aktywności w czasie wolnym zauważali i doceniali, że coś takiego jak „szkoła” istnieje, natomiast szkoła zdaje się tego nie odwzajemniać, koncentrując się wyłącznie na produktywności i pomijając aspekt „jakości życia” (czyli m.in. rozrywki, ale również komunikacji, poszukiwania i oceny informacji innych niż potrzebne do pracy i rozwoju). Jest to o tyle ciekawe, że – jak już wspomniano o tym wyżej – zadania ICILS, pomimo wielu prób wyodrębnienia więcej niż jednej skali CIL, zawsze wysoko ze sobą korelowały. Można to traktować jako przesłankę ku temu, że w istocie nie ma różnicy, czy uczymy CIL przede wszystkim w kontekście pracy (a więc edytory tekstu, prezentacje, wyszukiwanie informacji, ich ocena i transformacja), czy „jakości życia” (zestawienie połączenia z kolegą z innego miasta, edycja fotografii, tworzenie muzyki i dzielenie się nią, efektywna komunikacja przez portale społecznościowe itd. – ciągle uczymy w gruncie rzeczy tej samej biegłości komputerowej i informacyjnej. Z tą różnicą, że – wnioskując po odpowiedziach uczniów – odwołując się do przykładów związanych z „jakością życia”, lepiej odpowiadamy na realne potrzeby uczniów i w związku z tym możemy mieć nadzieję na ich większe zainteresowanie.

Podsumowanie

Można by powiedzieć, że w zasadzie nie jest ważne, czy w szkole dzieje się z nowymi technologiami tak, czy inaczej – liczą się rezultaty. A te są bardzo dobre – wynik wyższy nawet od Korei Południowej w teście kompetencji komputerowych i *ex-aequo* drugie miejsce w rankingu międzynarodowym robią wrażenie. Zatem: wszystko w porządku i nie ma o czym mówić? Niestety, nie.

Wykonane analizy (szerzej omówione w raporcie z badania) pokazują również, że choć, oczywiście, znajdziemy w zbadanej próbie lepsze i gorsze placówki, to jednak zróżnicowanie na szkoły (i to, co one robią) odpowiada za ok. 20% zmienności wyników – pozostałą zmienność przypisujemy indywidualnym różnicom pomiędzy uczniami (przeciętnie w badaniu ICILS 30% wariancji można było przypisać zróżnicowaniu szkolnemu).

W trakcie szczegółowych analiz stwierdzono, że jeśli zestawi się ze sobą wszystkie kluczowe czynniki łącznie, to okazuje się, że **nie ma**

znaczenia to:

- czy szkoła ma więcej, czy mniej zasobów TIK¹¹;
 - czy nauczyciele z danej szkoły postrzegali dużo, czy mało barier w stosowaniu TIK w swojej pracy;
 - czy uczeń deklaruje częste, czy sporadyczne używanie komputerów w szkole;
 - czy uczeń deklaruje, że w szkole uczył się kompetencji CIL, czy nie;
 - czy szkoła ma dłuższe, czy krótsze doświadczenie ze stosowaniem TIK.
- To, co **miało znaczenie to:**

- indywidualne doświadczenie komputerowe uczniów (im dłuższe tym lepiej);
- czy koledzy ze szkoły ucznia ogólnie częściej, czy rzadziej korzystają z komputerów (im więcej takich, którzy często, tym lepiej);
- aspiracje edukacyjne ucznia (im wyższe, tym lepiej);
- wynik na skali statusu społeczno-ekonomicznego rodziny ucznia¹².

Czynniki, które zostały zmierzone w badaniu ICILS, rysują obraz rzeczywistości, w którym rola szkoły w tym dobrym wyniku polskich uczniów jest stosunkowo mała. Nie należy zatem spoczywać na laurach, ciesząc się z dobrego wyniku, a przeciwnie – zintensyfikować wysiłki na rzecz tego, aby szkoły jednak dostrzegły znaczącą rolę kompetencji komputerowych i informacyjnych, zwiększyły priorytet dla rozsądnego używania TIK w procesie dydaktycznym i tym samym próbowały dołożyć więcej do poziomu kompetencji komputerowych i informacyjnych, z jakim do szkoły przychodzi uczeń.

Bibliografia

Biedrzycki K., Jasiewicz J., Kaczan R., Piechociński T., Rycielska L., Rycielski P., Sijko K., Sysło M.M., *Kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce. Raport z międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS 2013*, (K. Sijko, red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014

de Rada V.D. i Gómez J.L., *Comparing Response Rates in a Multi-Mode*

¹¹ Chodziło przede wszystkim o oprogramowanie.

¹² Na wskaźnik składał się zawód i wykształcenie rodziców oraz liczba książek w domu.

Survey. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (141), 2013, s. 159-170

Ferrari A., *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2013

Fraillon J., Schulz W. i Ainley J., *International Computer and Information Literacy Study: Assessment Framework*, IEA Secretariat, Amsterdam 2013

Lau J., *Kompetencje informacyjne w procesie uczenia się przez całe życie*, (tłum. E. Hajdasz, M. Filas, J. Jasiewicz, R. Piotrowska, E. Rozkosz, G. Winnicki i Z. Wiorogórska), IFLA, 2011

Marciniak Z., *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami, tom 6. Edukacja matematyczna i techniczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: matematyka, zajęcia komputerowe, informatyka*, s. 7-14, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009

Sroczyńska M., *Rytuały religijne w życiu rodzinnym (w świetle badań młodzieży na progu dorosłości)*, „Pedagogika Rodziny”, 1(2), 2011, s. 171-183

Krzysztof Biedrzycki

Elementy edukacji medialnej w podstawie programowej kształcenia ogólnego obowiązującej w polskiej szkole od 2009 roku

Jak w świetle zapisów podstawy programowej
mogą i powinny być kształtowane
kompetencje medialne ucznia?

Edukacja medialna ani jako osobny przedmiot nauczania, ani jako wyodrębniony program nie funkcjonuje w polskim systemie szkolnym. Termin ten, wedle definicji Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji, oznacza proces kształtowania i upowszechniania umiejętności świadomego i krytycznego korzystania ze środków społecznego przekazu we wszystkich grupach społecznych oraz wiekowych. Uwzględnia on [między innymi] aspekt technologiczno-informatyczny i związane z nim umiejętności. Edukacja medialna może obejmować różne treści i być realizowana w różnych formach w zależności od tego, który z wymienionych celów chcemy osiągnąć i do kogo jest adresowana. Proces ten ma na celu kształtowanie kompetencji medialnych charakteryzujących świadomego i aktywnego odbiorcę przekazu medialnego. Odbiorca ten, rozumiejąc m.in. stosowane w mediach mechanizmy tworzenia i selekcji informacji, potrafi nie tylko skutecznie i bezpiecznie korzystać z mediów, tzn. krytycznie oceniać odbieraną treść, w tym reklamy i inne przekazy handlowe, ale także być aktywnym uczestnikiem współczesnego świata medialnego¹. Innymi słowy, edukacja medialna obejmuje wszystkie działania, których celem jest wykształcenie i wychowanie świadomego odbiorcy, a poniekąd i twórcy przekazów medialnych. Powinien on znać język mediów, zasady nimi rządzące, technologię pozyskiwania,

¹ Czym jest edukacja medialna?, [online:] <http://www.krrit.gov.pl/drogowskaz-medialny/>, [dostęp 30.03.2015].

przetwarzania oraz przekazywania informacji, konwencje estetyczne, reguły etyczne. Ważna jest oczywiście umiejętność posługiwania się komputerem i innymi technikami informatycznymi, to jednak jest tylko baza, na której należy zbudować świadomość posługiwania się mediami tak w roli odbiorcy, jak twórcy. Uczeń powinien wiedzieć, gdzie poszukiwać informacji i jak weryfikować ich jakość, a także jak za pomocą nowoczesnych środków formułować przekaz, żeby był jasny i czytelny dla adresata.

To, że edukacja medialna nie funkcjonuje jako osobny przedmiot, nie znaczy, że jest ona zupełnie nieobecna w nauczaniu. Funkcjonuje przedmiot służący kształceniu umiejętności posługiwania się technologiami informatycznymi i cyfrowymi, co jest jednym z elementów edukacji medialnej. Poza tym jej elementy pojawiają się w dydaktyce innych przedmiotów, trudno jednak stwierdzić, jaką one przyjmują formę, jaki jest ich zasięg, jaki cel przypisują im nauczyciele oraz jakie są względem edukacji medialnej oczekiwania uczniów. Co prawda prowadzone są już badania poświęcone kompetencjom medialnym, jednak głównie dotyczą one kompetencji komputerowych i informacyjnych. Dysponujemy wynikami co najmniej dwóch badań międzynarodowych, w których uczestniczyła Polska: *Programu międzynarodowej oceny umiejętności uczniów* (PISA, 2012)² oraz *Międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych* (ICILS, 2013)³. Pewną wiedzę na temat wprowadzania mediów na lekcje języka polskiego przynoszą wyniki przeprowadzonego w Instytucie Badań Edukacyjnych badania *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej* (2012-2014)⁴. Uzyskane dane wymagają jednak głębszej analizy, gdyż wyłaniający się z nich obraz nie jest jednoznaczny. Polscy uczniowie są dosyć dobrze zaznajomieni

² Program międzynarodowej oceny umiejętności uczniów. OECD PISA. Programme for International Student Assessment. Wyniki Badania 2012 w Polsce, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2014.

³ Kompetencje komputerowe i i informacyjne młodzieży w Polsce. Raport z międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS 2013, Warszawa 2014.

⁴ Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Raport z badania, Warszawa 2015.

z technikami komputerowymi, jednak umiejętności w tym zakresie w małym stopniu uczy ich szkoła, w większym są oni samoukami albo uczą się od rodziców lub kolegów. Znajomość innych mediów polega niemal wyłącznie na biernym odbiorze przekazu. Szkoła w niewielkim zakresie uczy języka nowoczesnych mediów, są one wykorzystywane głównie jako forma prezentacji treści nauczania, uatrakcyjnienie lekcji lub zamiennik książki (np. gdy pokazuje się ekranizację, zamiast skłaniania uczniów do przeczytania dzieła literackiego).

W tej sytuacji można mówić raczej o potencjale tkwiącym w polskim systemie edukacyjnym, aniżeli o realnym kształceniu w zakresie kompetencji medialnych. Potencjał ten zawarty jest w obowiązującej od 2009 roku podstawie programowej nauczania ogólnego. To dokument ministerialny porządkujący system kształcenia w polskim szkolnictwie. Jego treść służy wytyczeniu celów nauczania wszystkich przedmiotów oraz przedstawieniu wymagań, które uczeń powinien spełnić na koniec każdego z czterech etapów edukacyjnych. Dokument ten programuje nauczanie, nadaje mu kierunek, wyznacza zakres wiedzy i umiejętności, jednak nie precyzuje szczegółowo, jakie treści, w jakim stopniu, a także za pomocą jakich metod nauczyciel będzie przekazywał uczniom. Dlatego z podstawy programowej można wyczytać intencje dotyczące postulowanego kształtu edukacji, nie da się jednak powiedzieć, jak ona w istocie wygląda.

Szczegółową analizę aspektu zawartości treści związanych z edukacją medialną i informacyjną w podstawie programowej przedstawił Grzegorz D. Stunża⁵ i Justyna Jasiewicz⁶, wydawałoby się więc, że nie ma potrzeby powtarzać ich ustaleń. Jeśli jednak podejmujemy się ponownej lektury dokumentu pod tym kątem, to po to, by przeczytać go nie z perspektywy postulowanego modelu edukacji medialnej, lecz od wewnątrz – poszukać w nim, co prawda wijącej się kapryśnie

⁵ G.D. Stunża, *Edukacja medialna w podstawie programowej*, [w:] *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*, (red.) J. Lipszyc, aneks, [online:] <http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przyszłość-aneks-14.pdf>, s. 1-38, [dostęp: 16.09.2013].

⁶ J. Jasiewicz, *Edukacja medialna w podstawie programowej*, [w:] *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*, (red.) J. Lipszyc, aneks, [online:] <http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przyszłość-aneks-15.pdf>, s. 1-20, [dostęp: 16.09.2013].

(obecnej w wielu przedmiotach), ale widocznej nici wiążącej treści związane z mediami. Spróbujmy opisać kumulację wiedzy i umiejętności w tym zakresie oraz wpisanie ich w obręb wymagań stawianych przed absolwentami polskich szkół.

I etap edukacyjny (klasy 1-3 szkoły podstawowej)

Na najwcześniejszym etapie edukacyjnym można mówić co najwyżej o oswajaniu uczniów z mediami. Przybiera ono dwojaki charakter: kształcenia umiejętności posługiwania się komputerem (jako jedynym medium, którego obsługi się naucza; co prawda przedmiot zajęcia techniczne w klasach drugiej i trzeciej przewiduje wśród „urządzeń informatycznych” rozpoznanie telefonu komórkowego, ale podstawa programowa nie wspomina o posługiwaniu się tym narzędziem; zapewne istnieje domniemanie, że uczeń tę umiejętność wynosi z domu) oraz wykorzystywania formy przekazu medialnego.

Posługiwaniu się komputerem poświęcony jest osobny przedmiot, który na tym etapie nosi nazwę zajęcia komputerowe. Podstawa programowa przewiduje, że pierwszoklasista opanowuje najprostsze umiejętności uruchamiania programu, korzystania z myszy i klawiatury (I, 1 ZK, 8.1), w kolejnych latach będzie poprawnie nazywał *główne elementy zestawu komputerowego* (I, 2-3 ZK 8.1). Od razu jednak, na początku edukacji, zwraca się uwagę na zagrożenia, zatem uczeń powinien *wiedzieć, jak korzystać z komputera, żeby nie narażać własnego zdrowia* (I, 1 ZK 8.2) oraz *stosować się do ograniczeń dotyczących korzystania z komputera* (I, 1 ZK 8.3). W drugiej i trzeciej klasie stopniowo zaczyna traktować komputer jako narzędzie, które pomoże mu w rozwoju. *Posługuje się wybranymi programami i grami edukacyjnymi, rozwijając swoje zainteresowania; korzysta z opcji w programach* (I, 2-3 ZK 8.2), *wyszukuje i korzysta z informacji* (I, 2-3 ZK 8.3), przegląda wskazane przez nauczyciela strony internetowe, odtwarzając animacje i prezentacje multimedialne, a nawet samodzielnie *tworzy teksty i rysunki* (I, 2-3 ZK 8.4). Z tym zapisem koresponduje wymaganie sformułowane w edukacji plastycznej: uczeń *realizuje proste projekty w zakresie form użytkowych, w tym służące kształtowaniu własnego wizerunku i otoczenia oraz upowszechnianiu kultury w środowisku*

szkolnym (stosując określone narzędzia i wytwory przekazów medialnych) (I, 2-3 EP 4.2b). Tak więc trzecioklasista powinien już sobie radzić z tworzeniem prostych przekazów i stosowaniem form ekspresji realizowanych za pomocą nowoczesnego medium. Nadal jednak ostrzeżenia odgrywają ważną rolę w oswajaniu z komputerem: uczeń *zna zagrożenia wynikające z korzystania z komputera, Internetu i multimedialnych* (I, 2-3 ZK 8.5), zagrożenia natury zdrowotnej (np. zmęczenie wzroku i kręgosłupa) i niebezpieczeństwa w kontaktach społecznych (np. skutki wynikające z anonimowości kontaktów).

Wykorzystywanie formy przekazu medialnego w pierwszej klasie nie jest rozbudowane. Wprost mówi się o nim tylko w ramach edukacji plastycznej, gdzie zaleca się *przygotowanie do korzystania z medialnych środków przekazu* (I, 2-3 EP 4. 1b) i formuluje się wymaganie: *korzysta z narzędzi multimedialnych* w kontekście ilustrowania scen inspirowanych wyobraźnią, baśnią, opowiadaniem, muzyką (I, 2-3 EP 4.2). Można domniemywać, że za tym zapisem kryje się intencja wykorzystywania narzędzi multimedialnych jako środków ekspresji, nie odbioru treści, jednak w sytuacji, gdy podczas zajęć komputerowych uczeń dopiero zapoznaje się z najprostszymi sposobami posługiwania się komputerem, na razie nie jest jeszcze gotowy, by to narzędzie wykorzystywać w celach ekspresyjnych, a więc raczej stawia się w sytuacji odbiorcy.

W innych przedmiotach nie ma wprost sformułowanych zapisów dotyczących mediów, jednak niektóre z tych zapisów przy dobrej woli mogą być interpretowane jako obejmujące kwestie związane z mediami. Podajmy przykład. W części dotyczącej języka polskiego powiada się: uczeń *rozumie sens kodowania oraz dekodowania informacji* (I JP 1 1.2.a). Co prawda w dalszej części zapisu mowa jest o rysunkach, piktogramach, znakach informacyjnych i napisach, więc można poprzestać na aktach kodowania i dekodowania w tradycyjnych formach komunikacji, jednak równie dobrze wszystkie te elementy można dostrzec w nowoczesnych przekazach medialnych, a zatem prawem nauczyciela, a nawet poniekąd obowiązkiem jest wykorzystywanie do nauczania tej umiejętności mediów elektronicznych – przemawia za tym zarówno ich rola w społeczeństwie, a więc konieczność ich uwzględniania w nauczaniu komunikacji, jak i atrakcyjność, co wiąże się z pragmatyką skuteczności.

Również w 2. i 3. klasie tylko edukacja plastyczna zwraca uwagę na kształcenie umiejętności odbioru przekazu formułowanego za pomocą nowoczesnego medium. Pojawiają się następujące zapisy: uczeń *korzysta z przekazów medialnych; stosuje ich wytwory w swojej działalności twórczej (zgodnie z elementarną wiedzą o prawach autora)* (I, 2-3 EP 4.1b) czy *rozróżnia (...) przekazy medialne (telewizja, Internet)* (I, 2-3 EP 4.3a). Ponadto dydaktyka nauczania nowożytnego języka obcego oraz języka regionalnego zakłada wykorzystywanie mediów (audio, wideo, środki multimedialne), jednak traktowane są one wyłącznie jako narzędzie przekazywania treści za pomocą języka naturalnego (mowa, pismo), bez uwzględniania specyfiki medium.

Uczeń kończący pierwszy etap edukacyjny powinien być zatem zaznajomiony z mediami (rozpoznaje je), posługiwać się komputerem tak w zakresie odbioru treści, jak tworzenia prostych przekazów, wykorzystywać media w nauce (zwłaszcza języka obcego). Nadto ma być świadomy zagrożeń związanych z nimi. Nie jest natomiast jeszcze wprowadzony w specyfikę języka mediów.

II etap edukacyjny (klasy 4-6 szkoły podstawowej)

Na drugim etapie edukacyjnym uczeń rozwija swoje umiejętności związane z technicznym wykorzystaniem mediów. Podczas zajęć komputerowych ćwiczy umiejętności związane z bezpiecznym posługiwaniem się komputerem i oprogramowaniem: umie wchodzić w menu (II ZK 1.1), odczytuje komunikaty wysyłane przez programy (II ZK 1.2), zapisuje i przechowuje w komputerze wyniki swojej pracy (II ZK 1.3.), korzysta z pomocy dostępnej w programach (II ZK 1.4), posługuje się właściwym słownictwem informatycznym (II ZK 1.5), przestrzega zasad bezpiecznej i higienicznej pracy przy komputerze (II ZK 1.6). Używa edytora graficznego, edytora tekstu, wykonuje obliczenia w arkuszu kalkulacyjnym, przygotowuje prezentacje multimedialne (II ZK 4.1, 4.2, 4.3, 4.4). Uczeń kończący szkołę podstawową powinien być biegły w najważniejszych operacjach, które wykonuje zwykły użytkownik komputera. Ma mu to służyć do komunikowania się za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych, zwłaszcza korzystania z poczty elektronicznej z zachowaniem netykiety (II ZK 2.1; 2.2), wyszukiwania informacji

w różnych źródłach, selekcjonowania i porządkowania ich, wykorzystywania stosownie do potrzeb (II ZK 3.1, 3.2, 3.3., 3.4). Komputer powinien służyć uczniowi w rozwiązywaniu problemów, podejmowaniu decyzji, rozwijaniu umiejętności pracy w grupie (II ZK 5), poszerzaniu wiedzy z różnych dziedzin (II ZK 6), rozwijaniu zainteresowań (II ZK 7). Ważne jest również poznanie przez ucznia zasad etycznych związanych z korzystaniem z komputera (II ZK 7.2, 7.3). Zajęcia komputerowe pozwalają rozwinąć umiejętności technologiczne związane z obsługą komputera, a także uświadamiają uczniowi możliwości otwierające się przed użytkownikiem komputera oraz wiążące się z tym zobowiązania (etyka, etykieta, prawo).

Elementy języka mediów i formy stosowanych w nich środków wyrazu zostają wprowadzone na lekcjach języka polskiego i plastyki. Wśród poznawanych tekstów kultury w podstawie programowej do języka polskiego wymienione są film oraz wybrane programy telewizyjne; warto przy tym zaznaczyć, że nie zostały wskazane konkretne tytuły, za każdym razem decyzję o wyborze dzieła lub audycji podejmuje nauczyciel. Odbiorowi tekstów kultury audiowizualnej służą zapisy dwóch wymagań: *uczeń wyodrębnia elementy dzieła filmowego i telewizyjnego (scenariusz, reżyseria, ujęcie, gra aktorska)* (II JP II.2.7) oraz *wskazuje cechy charakterystyczne przekazów audiowizualnych (filmu, programu informacyjnego, programu rozrywkowego), potrafi nazwać ich tworzywo (ruchome obrazy, warstwa dźwiękowa)* (II JP II.2.8). Inne wymagania, które można by łączyć z edukacją medialną, mają charakter ogólny i dotyczą rozmaitych form komunikatu lub wypowiedzi narracyjnej – wobec dominacji w dydaktyce polonistycznej języka naturalnego i literatury można się obawiać, że rzadko są one łączone z mediami elektronicznymi, jakkolwiek z drugiej strony – wobec naporu kultury medialnej – przesuwanie uwagi w jej stronę wydaje się nieuniknione. Wymieńmy zatem kilka zapisów, które mogą wskazywać drogę w kierunku edukacji medialnej. Pojawiają się następujące wymagania: *uczeń identyfikuje nadawcę i odbiorcę wypowiedzi* (II JP I.1.3), *identyfikuje wypowiedź jako tekst informacyjny, literacki, reklamowy* (II JP I.1.4), *odróżnia zawarte w tekście informacje ważne od drugorzędnych* (II JP I.1.6), *wyszukuje w tekście informacje wyrażone wprost i pośrednio (ukryte)*

(II JP I.1.7), *wyciąga wnioski wynikające z przesłanek zawartych w tekście (w tym rozpoznaje w nim prawdę i fałsz)* (II JP I.1.9), *rozpoznaje znaczenie niewerbalnych środków komunikowania się (gest, wyraz twarzy, mimika, postawa ciała)* (II JP I.3.5). Wszystkie te zapisy mogą być odniesione do rozmaitych tekstów, zarówno wyrażonych werbalnie, jak za pomocą nowoczesnych mediów (tekst w podstawie programowej rozumiany jest jako wytwór kultury; tekstem zatem może być wiersz, jakakolwiek wypowiedź ustna, program telewizyjny, film itd.). Podobnie jest z zapisami wymagań skupionych wokół wymagania ogólnego II *Analiza i interpretacja tekstów kultury*. Przede wszystkim powiedziane tam jest wyraźnie: *uczeń zna teksty literackie i inne teksty kultury wskazane przez nauczyciela*, zatem nie można poprzestać na literaturze, choć oczywiście ona dominuje. Gdy jednak uczeń nabywa takich umiejętności, jak konfrontowanie sytuacji bohaterów z własnym doświadczeniem (II JP II.1.2) lub wyrażanie stosunku do postaci (II JP II.1.3), to może (i powinien) to robić w odniesieniu zarówno do bohaterów literackich, jak filmowych i występujących w innych tekstach kultury. Podobnie sprawa się ma z odróżnianiem fikcji artystycznej od rzeczywistości (II JP II.2.2), odróżnianiem realizmu od fantastyki (II JP II.2.3), omawianiem akcji, wyodrębnianiem wątków (II JP II.2.9), charakterystyką i oceną bohaterów (II JP II.2.10), a nawet odczytywaniem wartości pozytywnych i ich przeciwieństw wpisanych w teksty kultury (II JP II.4). Można zaryzykować stwierdzenie, że w praktyce łatwiej te zapisy podstawy programowej zrealizować w oparciu o filmy czy seriale telewizyjne, bo są one uczniom bliższe i łatwiejsze w odbiorze.

Drugi przedmiot, w ramach którego wprowadzane jest elementarne kształcenie z zakresu języka mediów, to plastyka. Zostaje powtórzony zapis z pierwszego etapu edukacyjnego: *uczeń korzysta z przekazów medialnych; stosuje ich wytwory w swojej działalności twórczej (zgodnie z elementarną wiedzą o prawach autora)* (II P 1.2). Wprowadzone zostają jednak nowe wątki: *uczeń podejmuje działalność twórczą, posługując się podstawowymi środkami wyrazu plastycznego i innych dziedzin sztuki (fotografia, film) w kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni (stosując określone materiały, narzędzia i techniki właściwe dla tych dziedzin sztuki)* (II P 2.1), *realizuje projekty w zakresie form*

użytkowych (...) (stosując także narzędzia i wytwory multimedialne) (II P 2.2), wreszcie: *rozdziela określone dyscypliny w takich dziedzinach jak: architektura, sztuki plastyczne oraz innych dziedzinach sztuki (fotografia, film) i przekazach medialnych (telewizja, Internet)* (II P 3.1). Jak widać, uczeń wdraża się do roli zarówno odbiorcy, jak i twórcy korzystającego z mediów.

W podstawach programowych do różnych przedmiotów pojawiają się zapisy o korzystaniu z mediów w poszukiwaniu informacji. Przedmiot historia i społeczeństwo nakłada na ucznia obowiązek korzystania z różnych źródeł informacji – w tym kontekście wymienione są prasa, radio, telewizja, Internet (II HiS 5.3). Podczas lekcji muzyki przed uczniem stawia się wymaganie: *korzysta z multimedialnych źródeł muzyki i informacji o muzyce* (II M 1.7). W nauczaniu języków obcych zwraca się uwagę, że *uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym (np. z encyklopedii, mediów) również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych* (II JO 11).

W dydaktyce dwóch przedmiotów kształci się krytyczne myślenie o mediach. Wychowanie do życia w rodzinie ma zapis: *Mass media – zasady i kryteria wyboru czasopism, książek, filmów i programów telewizyjnych* (II WwR 11). W historii i społeczeństwie pojawia się wymaganie: *uczeń wymienia korzyści i niebezpieczeństwa korzystania z mediów elektronicznych* (II HiS 7.3).

Uczeń na koniec drugiego etapu edukacyjnego (absolwent szkoły podstawowej) posiada elementarne umiejętności techniczne związane z posługiwaniem się komputerem i wie, do czego on może mu służyć. Wchodzi w obie role: aktywnego odbiorcy i nadawcy. Poszukuje w mediach informacji, nawiązuje kontakty społeczne, sam tworzy przekazy. Zna najważniejsze cechy języka innych mediów (zwłaszcza telewizji i filmu). Zachowuje krytycyzm w odbiorze treści spotykanych w mediach. Zna odnoszące się do mediów zasady z zakresu etyki, etykiety i prawa. Posiada fundamenty do świadomego posługiwania się środkami masowej komunikacji.

III etap edukacyjny (gimnazjum)

Na trzecim etapie edukacyjnym pojawia się nowy przedmiot: informatyka. Po części stanowi on kontynuację zajęć komputerowych ze szkoły podstawowej, jednak zyskuje sporą autonomię. Przede wszystkim zajęcia komputerowe mogły być (a nawet takie rozwiązanie zalecano w komentarzu do podstawy programowej) integrowane z innymi przedmiotami, a więc pełniły funkcję służebną, informatyka jest zdecydowanie osobnym przedmiotem ze swoją specyfiką i celami dydaktycznymi. Uczeń poznaje budowę komputera, zaczyna posługiwać się urządzeniami multimedialnymi, zna systemy operacyjne, wyszukuje i uruchamia programy, pracuje w sieci lokalnej i globalnej. Wyszukuje w sieci informacje, kataloguje je, umieszcza w odpowiednich serwisach internetowych. Posługuje się pocztą elektroniczną, bierze udział w dyskusjach na forach, komunikuje się z członkami grupy. Tworzy teksty i grafikę, używa arkusza kalkulacyjnego, przygotowuje prezentację multimedialną, tworzy prostą stronę internetową. Rozwiązuje problemy za pomocą komputera. Wykorzystuje komputer do poszerzania wiedzy. Opisuje korzyści i niebezpieczeństwa wynikające z używania komputera, zna zagadnienia etyczne i prawne związane z komputeryzacją życia społecznego. Uczeń kończący gimnazjum powinien być biegły w obsłudze komputera. Zaznaczmy, że na tym etapie kończy się wspólna dla wszystkich edukacja powszechna, tak więc umiejętności opisane w podstawie programowej z informatyki dla gimnazjum stanowią standard sprawności w tej dziedzinie dla całej populacji, niezależnie od wybranej dalszej drogi edukacyjnej.

Informatyka jest głównym przedmiotem, podczas którego uczniowie nabywają technicznej biegłości w obsłudze komputera i oprogramowania oraz w poruszaniu się w sieci. Wykorzystywania technologii medialnej naucza się jednak również w ramach dwóch przedmiotów artystycznych. W podstawie programowej do muzyki czytamy: uczeń (...) *korzysta z programów komputerowych służących do nagrywania i odtwarzania dźwięku* (III M 1.1). Z kolei w podstawie programowej do plastyki pojawiło się wymaganie: uczeń *korzysta z przekazów medialnych oraz stosuje ich wytwory w swojej działalności (przestrzegając podstawowych zasad prawa autorskiego dotyczących ochrony własności*

intelektualnej) (III P 1.2), podejmuje działalność twórczą, posługując się środkami wyrazu sztuk plastycznych, innych dziedzin sztuki (fotografia, film) i elementami formy przekazów medialnych, w kompozycji na płaszczyźnie oraz w przestrzeni rzeczywistej i wirtualnej (stosując określone materiały, narzędzia i techniki właściwe dla tych dziedzin sztuki i przekazów medialnych) (2.1), realizuje projekty w zakresie sztuk wizualnych, w tym służące przekazywaniu informacji dostosowanej do sytuacji komunikacyjnej oraz uczestnictwu w kulturze społeczności szkolnej i lokalnej (stosując także narzędzia i wytwory środowiska cyfrowego) (2.2). Jak widać, kształcenie artystyczne zakłada twórcze wykorzystanie technik medialnych. Umiejętność wykorzystywania mediów do formułowania przekazu wpisana jest również do podstawy programowej z geografii, gdzie wprowadzony jest zapis: *uczeń przedstawia, np. w formie prezentacji multimedialnej, walory turystyczne wybranego regionu geograficznego (...)* (III G 7.4).

Kształcenie w zakresie medialnych form wyrazu pojawia się w podstawie programowej do języka polskiego. Zalecany jest wybór *publicystyki z prasy i innych środków społecznego przekazu; (...)* *wybrane programy telewizyjne*. Zapisy wymagań dotyczą wielu istotnych umiejętności związanych z odbiorem i tworzeniem przekazu medialnego. *Uczeń odbiera komunikaty pisane, mówione, w tym nadawane za pomocą środków audiowizualnych – rozróżnia informacje przekazane werbalnie oraz zawarte w dźwięku i obrazie* (III JP I.1.1), *rozróżnia gatunki publicystyczne prasowe, radiowe i telewizyjne* (III JP I.1.10), *samodzielnie dociera do informacji – w książkach, prasie, mediach elektronicznych oraz w wypowiedziach ustnych* (III JP I.2.1), *uwzględnia w analizie specyfikę tekstów kultury przynależnych do następujących rodzajów sztuki: literatura, teatr, film, muzyka, sztuki plastyczne, sztuki audiowizualne* (III JP II.2.11). Jako nadawca komunikatu *uczeń dokonuje starannej redakcji tekstu napisanego ręcznie i na komputerze (umiejętnie formatuje tekst, dobiera rodzaj czcionki według rozmiaru i kształtu, stosuje właściwe odstępy, wyznacza marginesy i justuje tekst, dokonuje jego korekty, jednocześnie kontrolując autokorektę) (...)* (III JP III.1.4). Trzeba zwrócić uwagę, że kształcone są umiejętności komunikacyjne, media elektroniczne traktowane są tu jako specyficzny, ale jeden z różnych przekazników informacji. Umiejętności te kształcone są również

na lekcjach języka obcego, gdzie media też traktowane są jako jedna z możliwych form porozumiewania się. Tak więc, gdy pojawiają się zapisy dotyczące tworzenia wypowiedzi, wprowadza się formę e-maila (III JO 5 i 7) jako powszechną i konieczną do opanowania przez współczesnego użytkownika języka.

Podobnie jak na wcześniejszym etapie wiele zapisów z języka polskiego może się odnosić do komunikatów formułowanych tak w sposób wyłącznie werbalny, jak za pomocą mediów. Przytoczmy niektóre z nich: uczeń *wyszukuje w wypowiedzi odpowiednie informacje (...)* (III JP I.1.2), *porządkuje informacje w zależności od ich funkcji w przekazie* (III JP I.1.3), *odróżnia informacje o faktach od opinii* (III JP I.1.4), *rozpoznaje różnice między fikcją a kłamstwem* (III JP I.1.5), *rozpoznaje wypowiedzi o charakterze emocjonalnym i perswazyjnym* (III JP I.1.6), *rozpoznaje intencję wypowiedzi (...)* (III JP I.1.7), *dostrzega w wypowiedzi ewentualne przejawy agresji i manipulacji* (III JP I.1.8), *przedstawia propozycję odczytania konkretnego tekstu kultury i uzasadnia ją* (III JP II.3.1), *omawia na podstawie poznanych dzieł literackich i innych tekstów kultury podstawowe, ponadczasowe zagadnienia (...)* (III JP II.4.2). Warto zwrócić uwagę na język tych zapisów, pozwalający na szerokie ich rozumienie, a więc uwzględniający odbiór przekazów medialnych.

Na lekcjach historii oraz wiedzy o społeczeństwie wprowadzana jest nauka o funkcji mediów w sferze publicznej. W podstawie programowej do historii pojawia się wymaganie: uczeń *przedstawia nowe zjawiska kulturowe, w tym narodziny kultury masowej (...)* (III H 36.3). W wiedzy o społeczeństwie spotykamy następujący zapis: uczeń *przedstawia główne podmioty życia publicznego (obywatele, zrzeszenia obywatelskie, media, politycy i partie, władza, instytucje publiczne, biznes itp.) i pokazuje, jak współdziałały i konkurują one ze sobą w życiu publicznym* (III WoS 5.1). Media zostają zatem ukazane jako istotny element ładu społecznego. Ten wątek jest rozwinięty w wymaganiu *Środki masowego przekazu*, gdzie wskazuje się funkcje mediów w życiu obywateli (III WoS 6.1), charakteryzuje się poszczególne typy mediów i omawia wybrane tytuły, stacje czy portale (III WoS 6.2), wskazuje się różnice między przekazami na ten sam temat i krytycznie analizuje przekaz reklamowy (III WoS 6.3).

W różnych przedmiotach pojawiają się zapisy o korzystaniu z mediów jako źródeł informacji. W podstawie programowej do wiedzy o społeczeństwie pojawiają się zapisy: *uczeń wyszukuje w środkach masowego przekazu i analizuje przykład patologii życia publicznego w Polsce* (III WoS 11.4), *wyszukuje informacje o możliwościach zatrudnienia na lokalnym, regionalnym i krajowym rynku pracy (urzędy pracy, ogłoszenia, Internet)* (III WoS 30.2). Na lekcjach języka polskiego uczeń powinien ćwiczyć umiejętność samodzielnego docierania do informacji, m.in. w mediach elektronicznych (III JP I.2.1), korzystania ze słowników, również w formie elektronicznej (III JP I.2.3), powinien znajdować *w tekstach współczesnej kultury popularnej (np. w filmach, komiksach, piosenkach) nawiązania do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych* (III JP II.2.10). W podstawie programowej do języków obcych mowa jest o tym, że *uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym (np. z encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi) również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych* (III JO 11).

W zapisach podstawy programowej do gimnazjum, podobnie jak w zapisach do szkoły podstawowej, pojawiają się treści związane z dwuznacznością łączącą się z mediami. Dostrzega się korzyści płynące z używania ich, ale też zwraca się uwagę na konieczność odpowiedzialności wiążącą się z zagrożeniami. Już na informatyce ważną rolę odgrywają kwestie etyczne i prawne, a także netykieta. Na języku polskim spotykamy dwa szczególne zapisy: *uczeń przestrzega zasad etyki mowy w różnych sytuacjach komunikacyjnych, m.in. zna konsekwencje stosowania form charakterystycznych dla elektronicznych środków przekazywania informacji, takich jak SMS, e-mail, czat, blog (ma świadomość niebezpieczeństwa i manipulacji powodowanych anonimowością uczestników komunikacji w sieci, łatwego obrażania obcych, ośmieszania i zawstydzania innych wskutek rozpowszechniania obrazów przedstawiających ich w sytuacjach kłopotliwych, zna skutki kłamstwa, manipulacji, ironii)* (III JP III.1.6), *świadomie, odpowiedzialnie, selektywnie korzysta (jako odbiorca i nadawca) z elektronicznych środków przekazywania informacji, w tym z Internetu* (III JP III.1.8). W wychowaniu do życia w rodzinie wskazany jest temat: *wpływ sposobu spędzania wolnego czasu (w tym korzystania ze środków masowego przekazu) na człowieka* (III WwR 18). Co ważne, w zapisach podstawy

programowej zwraca się głównie uwagę na refleksję i odpowiedzialność związane z odbiorem i nadawaniem przekazu, a więc istotne jest zachowanie ucznia jako podmiotu sytuacji komunikacyjnej, niebezpieczeństw nie wiąże się z mediami jako takimi i nie w nich dostrzega się źródła zagrożeń, lecz w postępowaniu człowieka.

Gimnazjum to ostatni etap edukacji wspólny dla wszystkich uczniów, na czwartym etapie ich drogi się rozejdą. Ważne jest zatem to, z jakimi umiejętnościami i z jaką wiedzą młodzi ludzie opuszczają gimnazjum, bo one łączą całe pokolenie. W dziedzinie edukacji medialnej możemy stwierdzić, że uczeń na koniec III etapu powinien opanować elementarne umiejętności związane z obsługą komputera i oprogramowania, powinien być sprawny w wykorzystywaniu komputera do własnej pracy w poszukiwaniu informacji, formułowaniu przekazu, przygotowywaniu prezentacji, uprawianiu własnej twórczości artystycznej. Powinien posiadać podstawową wiedzę o historii mediów i ich funkcji w społeczeństwie. Ma mieć opanowane główne, najprostsze zasady języka mediów. Wskazane jest, żeby miał świadomość etycznych, etykietalnych i prawnych reguł pozwalających na bezpieczne posługiwanie się mediami.

IV etap edukacyjny (szkoła ponadgimnazjalna)

W opisie wymagań na IV etapie edukacyjnym trzeba zaznaczyć, że są one zróżnicowane w zależności od wybranej przez ucznia drogi rozwoju: typu szkoły lub profilu nauczania. Pomijamy tu edukację w szkolnictwie zawodowym, gdyż skupiamy się na kształceniu ogólnym. W szkołach kończących się maturą, a więc liceach i technikach, większość przedmiotów przyjmuje trojaką formę – wykładane są na poziomie podstawowym (dla wszystkich), rozszerzonym (dla tych, którzy wybrali dany profil) lub jako przedmiot uzupełniający. W naszej analizie elementów edukacji medialnej przyjrzymy się najpierw wymaganiom na poziomie podstawowym, a w dalszej kolejności na poziomie rozszerzonym oraz przedmiotom uzupełniającym.

Poziom podstawowy

W szkole ponadgimnazjalnej, podobnie jak w gimnazjum, przedmiotem, podczas którego uczniowie nabywają umiejętności związane z wykorzystaniem technologii komputerowej, jest informatyka. Ćwiczone są sprawności pozwalające coraz biegłej posługiwać się komputerem. Uczeń już samodzielnie *projektuje zestaw komputera sieciowego, dobierając parametry jego elementów, odpowiednio do swoich potrzeb* (IV I 1.2), *wyszukuje informacje w różnych bazach danych* (IV I 2.1), *tworzy zasoby sieciowe związane ze swoim kształceniem i zainteresowaniami* (IV I 2.2), *dobiera odpowiednie formaty plików do rodzaju i przeznaczenia zapisanych w nim informacji* (IV I 2.3), *wykorzystuje technologie komunikacyjno-informacyjne do komunikacji z nauczycielami i innymi uczniami, a także innymi osobami* (IV I 3), *edytuje obrazy, opracowuje filmy, tworzy wielostronicowe dokumenty, gromadzi dane w tabelach, tworzy rozbudowaną prezentację multimedialną, projektuje i tworzy stronę internetową* (IV I 5), *wykorzystuje komputer do rozwiązywania problemów* (IV I 6) oraz *poszerzania wiedzy i umiejętności* (IV I 6). To tylko skrót wymagań zapisanych w podstawie programowej do informatyki, one są oczywiście szczegółowo rozpisane na konkretne umiejętności.

Elementy języka mediów wprowadzone są na lekcje języka polskiego. Wśród zalecanych do interpretacji tekstów kultury wymienione są filmy polskich reżyserów (Andrzeja Munka, Andrzeja Wajdy, Krzysztofa Zanussiego, Krzysztofa Kieślowskiego) oraz nagranie telewizyjne homilii Jana Pawła II. Warto na to zwrócić uwagę, gdyż w ten sposób podkreślony został fakt, że we współczesnej kulturze sztuka i retoryka w dużej mierze mają charakter medialny. Jeśli chodzi o poznawanie języka mediów, to uwaga skupiona jest głównie na teorii. Pojawia się zapis: *uczeń zna pojęcie aktu komunikacji językowej i wskazuje jego składniki (...), dostrzega i omawia współczesne zmiany modelu komunikacji językowej (np. różnice między tradycyjną komunikacją ustną lub pisaną a komunikacją przez Internet)* (IV JP I.3.3). Jeśli chodzi o działania praktyczne, to – podobnie jak na wcześniejszych etapach – zapisy w dużej części mają charakter uniwersalny, możliwy do zastosowania zarówno do tradycyjnej lektury tekstu literackiego, jak do interpretacji tekstu kultury

masowej. Podajmy przykłady: uczeń *rozpoznaje typ nadawcy i adresata tekstu* (IV JP I.1.3), *rozróżnia w dialogu odpowiedzi właściwe i unikowe* (IV JP I.1.6), *wykorzystuje w interpretacji elementy znaczące dla odczytania sensu utworu (...)* (IV JP II.3.1), *wykorzystuje w interpretacji utworu konteksty (...)* (IV JP II.3.2), *odczytuje treści alegoryczne i symboliczne utworu* (IV JP II.3.4), *dostrzega w utworach literackich i innych tekstach kultury wartości narodowe i uniwersalne* (IV JP II.4.2). Podobnie sformułowany zapis, o treści ogólnej, ale możliwy do zastosowania w odniesieniu do mediów, pojawia się w podstawach przedsiębiorczości, gdzie czytamy: uczeń *odczytuje informacje zawarte w reklamach, odróżniając je od elementów perswazyjnych; wskazuje pozytywne i negatywne przykłady wpływu reklamy na konsumentów* (IV PP 1.11). Dokładniejsze (ściślej ujmujące media) zapisy pojawiają się w wiedzy o kulturze. Czytamy między innymi: uczeń *zna dwudziestowieczne dzieła reprezentujące różne dziedziny sztuki (literaturę, architekturę, plastykę, muzykę, teatr, fotografię, film, sztukę nowych mediów) i dostrzega związki między nimi* (IV WoK 1.1), *analizuje film (...), posługując się podstawowymi pojęciami (...)* (IV WoK 1.4), *wymienia różne formy mediów kultury (słowo mówione, pismo, książka, obraz malarski, fotografia, film, program telewizyjny, spektakl teatralny) oraz użycia (nowe media, media masowe, media interaktywne, multimedia)* (IV WoK 1.6), *przygotowuje prezentację lub inną formę wypowiedzi multimedialnej – blog, forum, strona www – na tematy związane z kulturą lokalną i regionu lub z szeroko pojętymi problemami kultury współczesnej* (IV WoK 2.3).

Media na poziomie ponadgimnazjalnym przede wszystkim są traktowane jako istotne źródło informacji, narzędzie zbierania danych oraz komunikowania się. Stosowne zapisy pojawiają się w wielu przedmiotach. W podstawie programowej do języka polskiego czytamy: uczeń *szuka literatury przydatnej do opracowania różnych zagadnień; selekcjonuje ją według wskazanych kryteriów (w zasobach bibliotecznych korzysta zarówno z tradycyjnego księgozbioru, jak i z zapisów multimedialnych i elektronicznych, w tym Internetu)* (IV JP I.2.1), *tworzy przedmiotowe bazy danych zawierające informacje zdobywane w toku nauki* (IV JP I.2.3). W nauczaniu języka obcego kładzie się nacisk na umiejętność korzystania ze źródeł informacji w językach obcych również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych (IV JO 11) oraz na

formułowanie przekazu w różnych sytuacjach i formach, w tym jako e-maila (IV JO 5 oraz 7). Dodajmy, że wśród tematów, jakie uczeń – posiadając *w miarę rozwinięty zasób leksykalny* – powinien podjąć na poziomie ponadgimnazjalnym, są zagadnienia: *kultura (np. dziedziny kultury, twórcy i ich dzieła, uczestnictwo w kulturze, media)* (IV JO 1.9) oraz *nauka i technika (np. odkrycia naukowe, wynalazki, obsługa i korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych, awarie, technologie informacyjno-komunikacyjne)* (IV JO 1. 12). Podczas lekcji wiedzy o społeczeństwie uczeń powinien wyszukiwać w *środkach masowego przekazu (w tym w Internecie) informacje o przypadkach łamania praw człowieka* (IV WoS 5.4) czy brać udział w *debacie klasowej, szkolnej lub internetowej na temat wolności słowa lub innych praw i wolności* (IV WoS 5.5). Podstawa programowa do wiedzy o kulturze wymaga od ucznia, żeby *samodzielnie wyszukiwał informacje na temat kultury w różnych mediach i bibliotekach* (IV WoS 1.9).

Pojawiają się również zapisy dotyczące pozytywnego lub negatywnego wpływu mediów na człowieka. Ciekawy jest zapis w podstawie programowej do wychowania fizycznego: *uczeń wymienia czynniki wpływające na podejmowanie aktywności fizycznej zależne od rodziny, kolegów, mediów i społeczności lokalnej* (IV WF 1.4). W wiedzy o społeczeństwie zwraca się uwagę na to, *na czym polega prawo do prywatności, w tym do ochrony danych osobowych i prawa obywatela w kontaktach z mediami* (IV WoS 5.6). Na geografii uczeń *wyjaśnia, na czym polegają zmiany zachodzące na rynku pracy w skali globalnej i regionalnej, wynikające z rozwoju nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych* (IV G 2.9).

Poziom rozszerzony

Naukę na poziomie rozszerzonym podejmują ci uczniowie, którzy są szczególnie zainteresowani wybranymi przedmiotami. Dlatego trudno w tym przypadku mówić o wspólnych umiejętnościach, raczej trzeba zwrócić uwagę na to, że następuje specjalizacja, poszczególne profile kształcenia przygotowują do przyszłych studiów.

Przykładem jest informatyka na poziomie rozszerzonym. Posługiwanie się komputerem ma już charakter profesjonalny, podbudowane jest teorią,

zwłaszcza istotne jest stosowanie podejścia algorytmicznego w rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji. Ostatni zapis podstawy programowej do tego przedmiotu brzmi: *przygotowuje się do świadomego wyboru kierunku i zakresu dalszego kształcenia informatycznego* (IV I r. 7.5).

W tym kontekście ważne wydaje się dostrzeżenie elementów edukacji medialnej w innych przedmiotach, pojawiają się one tam obok głównych treści i nie stanowią centrum kształcenia.

Na języku polskim wprowadzone jest zagadnienie hipertekstu (definiowanego w podstawie programowej jako wypowiedź nieciągła, nielinearna, stanowiąca system powiązanych segmentów tekstowych, łączonych dowolnie przez użytkownika języka w każdorazowym akcie odbioru) i jego porównania z tekstem linearnym (IV JP r. I.1.3). Z mediami łączy się również zapis: *uczeń konfrontuje tekst literacki z innymi tekstami kultury, np. plastycznymi, teatralnymi, filmowymi* (IV JP r. II.3.4). Odbiorowi przekazów i tekstów w nowych mediach mogą służyć również zapisy ogólne, takie jak: *uczeń wskazuje związki między różnymi aspektami utworu (estetycznym, etycznym i poznawczym)* (IV JP r. II.2.1), *dostrzega przemiany konwencji i praktykę ich łączenia (synkretizm konwencji i gatunków)* (IV JP r. II.2.2), *tworzy wypowiedzi ze świadomością ich funkcji sprawczej* (IV JP r. III.1.1), *ocenia (...) własną kompetencję komunikacyjną (stosowność i skuteczność wypowiedzania się)* (IV JP r. III.1.2). Dodajmy, że na poziomie rozszerzonym zalecane jest zapoznanie się przez uczniów z wybranymi filmami z klasyki kinematografii światowej (np. Ingmara Bergmana, Charlesa Chaplina, Federico Felliniego, Akiry Kurosawy, Andrieja Tarkowskiego, Orsona Wellesa) oraz spektaklami teatralnymi (w tym Teatru TV). W historii muzyki wymaga się od ucznia, *żeby postrzegał i określał związki kultury muzycznej z kulturą epoki i innymi dziedzinami sztuki (np. literaturą, malarstwem, filmem)* (IV HM 2.3). W historii sztuki uczeń (...) *potrafi wskazać dzieła współczesne, które wymykają się klasyfikacjom* (IV HS 1.9), można domniemywać, że część tych dzieł związana będzie z mediami. Poza tym w tym przedmiocie stawia się wymaganie, *żeby uczeń samodzielnie docierał do źródeł informacji na temat sztuki i zjawisk artystycznych, zawartych w podręcznikach, encyklopediach i różnych mediach* (IV HS 1.1) oraz *śledził w mediach bieżące wydarzenia*

kulturalne związane ze sztuką dawną i współczesną, orientując się w aktualnych trendach artystycznych i wydarzeniach (IV HS 1.2).

W nauczaniu języka obcego na poziomie rozszerzonym media odgrywają istotną rolę, gdyż jako szczególną umiejętność uczeń powinien opanować *rozumienie ze słuchu tekstów o różnorodnej formie i długości (np. rozmów, dyskusji, wywiadów, wykładów, komunikatów, instrukcji, wiadomości, audycji radiowych i telewizyjnych) w różnych warunkach odbioru (IV JO r. 2).*

Na lekcjach historii pojawiają się problemy cywilizacji dwudziestowiecznej. Między innymi zagadnieniami spotykamy i takie: *uczeń charakteryzuje proces demokratyzacji społeczeństw międzywojennych i ustrojów politycznych, z uwzględnieniem następstw I wojny światowej, przemian cywilizacyjnych, w tym kultury masowej (IV Hr. V.3.1) oraz rozpoznaje charakterystyczne cechy kultury masowej i elitarnej oraz przemiany obyczajowe drugiej połowy XX wieku (IV H r. V.18.2).* Znacznie dokładniej te problemy są roztrząsane w ramach wiedzy o społeczeństwie. Spotykamy tam między innymi następujące wymagania: *uczeń omawia cechy współczesnego społeczeństwa zachodniego (otwarte, postindustrialne, konsumpcyjne, masowe, informacyjne) (IV WoS r.5.2), wskazuje specyficzne cechy kultury wysokiej, masowej, narodowej i ludowej (IV WoS r.8.2), przedstawia rolę szkoły i edukacji nieformalnej we współczesnym społeczeństwie informacyjnym (IV WoS r.10.1).* Ważniejsze jest jednak to, że wprowadzone zostają osobne zagadnienia (każde rozbite na szereg wymagań szczegółowych) poświęcone tej tematyce: „opinia publiczna” (IV WoS r.13), „środki masowego przekazu” (IV WoS r.14), „globalizacja współczesnego świata” (IV WoS r.41), gdzie zwraca się uwagę na sposoby kształtowania opinii publicznej, specyfikę marketingu politycznego, funkcje mediów, zasady etyczne, którymi powinny się kierować media, wiarygodność mediów czy rolę mediów w procesach globalizacyjnych.

Przedmioty uzupełniające

Celem przedmiotów uzupełniających na czwartym etapie edukacyjnym jest wzbogacenie wiedzy z dziedzin, których nie obejmują wybrane przez uczniów profile klas (w których przedmioty nauczane

są na poziomie rozszerzonym). I tak dla uczniów z profilu naukowego (matematyka i nauki eksperymentalne) przewidziany jest przedmiot historia i społeczeństwo. Z kolei profil humanistyczny przewiduje przedmiot przyroda. Ponadto, jako dodatkowe przewidziane są zajęcia artystyczne oraz ekonomia w praktyce.

Historia i społeczeństwo przewiduje tematy zajęć, które mogą być wybierane (a więc nie są obligatoryjne) przez nauczycieli. Jeden z tematów nosi tytuł „Język, komunikacja, media”. Przewidziane jest, że w jego ramach zostaną omówione zagadnienia z historii języka, konsekwencje wprowadzenia druku, kształtowanie się nowoczesnej opinii publicznej. W tym kontekście pojawiają problemy kultury masowej społeczeństwa XIX i XX wieku, znaczenie nowych form w komunikacji społecznej, sposób wpływania formy przekazu na jego treść, przykłady manipulacji w propagandzie i reklamie. Zwróćmy uwagę, że treści te mogą stanowić historyczne i socjologiczne uzupełnienie wiedzy informatycznej z zakresu rozszerzonego. Podobną, wzbogacającą funkcję mogą pełnić zajęcia artystyczne. Do szkoły należy przedstawienie oferty tego typu zajęć, które powinny być dostosowane do zainteresowań uczniów. Nauczyciel może zaproponować łączenie wysokiej jakości umiejętności komputerowych z rozwijaniem wrażliwości artystycznej, np. przez wyszukiwanie w mediach wiedzy o sztuce (IV ZA 1.2) lub podejmowanie przez uczniów działalności twórczej z wykorzystaniem elementów form medialnych (IV ZA 2.1).

Przyroda dla humanistów łączy zagadnienia z różnych dziedzin nauki (fizyki, chemii, biologii, geografii). Dwa wątki tematyczne dotyczą obecności nauki w mediach i w komputerze, jeden sposobów uczenia się, w których ważną rolę odgrywają współczesne osiągnięcia techniczne. To jednak jest kwestia wykorzystania mediów jako źródła wiedzy lub ostrożności wobec nich, gdy wprowadzają dezinformację. Szczególnie ciekawe wydają się natomiast dwa specyficznie naukowe wątki tematyczne. Wątek „światło i obraz” wprowadza między innymi zagadnienie cywilizacji obrazkowej, obrazu jako przekazu informacji w kontekście fizycznych, technicznych i biologicznych problemów związanych ze światłem, barwą, recepcją obrazu. Drugi wątek dotyczy technologii przyszłości: objaśnione zostają technologiczne podstawy funkcjonowania nowoczesnych mediów. Uczniowie zainteresowani

przedmiotami humanistycznymi, którzy problemy mediów poznają od strony społecznej i kulturowej, mają zatem możliwość uzupełnić swoją wiedzę o aspekt technologiczny i biologiczny.

Absolwent szkoły ponadgimnazjalnej kończącej się maturą posiada kwalifikacje do posługiwania się technologią informacyjno-komunikacyjną, a więc przygotowany jest do samodzielnego posługiwania się komputerem w takim zakresie, jaki będzie mu niezbędny podczas kontynuowania nauki oraz w pracy, w której wymagane są te umiejętności. Potrafi poszukiwać za pomocą mediów potrzebnych mu informacji oraz formułować dzięki tym narzędziom przekaz (również w języku obcym). Zna specyfikę języka mediów oraz ich estetykę, umie interpretować teksty kultury medialnej. Takie są oczekiwane kompetencje medialne wszystkich maturzystów. Równocześnie ich wiedza oraz umiejętności dotyczące mediów się różnicują. Uczeń wybierający profil ścisły w wysokim stopniu rozwija kompetencje informatyczne. Zarazem jednak – zależnie od propozycji nauczyciela – może je uzupełniać wiedzą o historycznym i społecznym aspekcie rozwoju kultury masowej, w tym mediów, a także wykorzystywać swoje umiejętności medialne w uczestnictwie w kulturze zarówno w roli odbiorcy, jak i twórcy. Uczeń wybierający profil humanistyczny obcuje z tekstami kultury medialnej, poddaje refleksji ich specyfikę, a także rozważa fenomen współczesnej kultury, w której media odgrywają niepoślednią rolę. Jako uzupełnienie wiedzy w tym zakresie może potraktować lekcje poświęcone fizycznym, biologicznym oraz technologicznym aspektom mediów.

Podsumowanie

Edukacja medialna, choć niewyodrębniona jako osobny przedmiot, jest mocno obecna w nowej podstawie programowej. Jeśli spojrzymy na nią jako na ciąg kumulacji kompetencji kształconych na kolejnych etapach edukacyjnych podczas poszczególnych przedmiotów, zobaczymy, że powinien następować wyraźny przyrost wiedzy i umiejętności w tej dziedzinie.

Oczywiście od razu trzeba poczynić kilka zastrzeżeń. Po pierwsze, zapisy w podstawie programowej nie wystarczają, żeby praktyka dydaktyczna wyglądała tak, jak zarysowany w dokumencie projekt.

Dotychczasowe badania pokazują, że wpisana w podstawę programową wizja edukacji medialnej w daleko niewystarczającym stopniu jest wcielana w życie. Po drugie, rozrzucenie wymagań z zakresu edukacji medialnej wśród zapisów podstawy programowej z różnych przedmiotów powoduje, że nauczyciele nie mają świadomości ciągłości kształcenia w tej dziedzinie – toteż poszczególne umiejętności ćwiczone są z różnym zaangażowaniem i różną intensywnością. W praktyce zatem trudno mówić o konsekwentnym i równomiernym przyroście kompetencji medialnych. Po trzecie, elementy edukacji medialnej włączone są w kontekst wyznaczony przez specyficzne cele każdego przedmiotu.

Zatrzymajmy się przy tym ostatnim zastrzeżeniu. Jedyne przedmiot, który w całości poświęcony jest jednemu medium, czyli komputerowi, to zajęcia komputerowe, które znajdują kontynuację w postaci informatyki. W przypadku pozostałych przedmiotów edukacja medialna włączana jest w ciąg charakterystycznych dla nich problemów. Szczególnie jest to widoczne w nauczaniu języka polskiego. Celem tego przedmiotu jest kształtowanie kompetencji komunikacyjnych (w szerokim ujęciu) oraz kulturowych. Nowoczesne media są tam traktowane jako jedna z form przekazu. W przypadku przedmiotów artystycznych nowoczesne media postrzegane są jako jeszcze jedno narzędzie umożliwiające ekspresję twórczą. W przedmiotach kształtujących postawy obywatelskie (historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie) media funkcjonują jako element życia publicznego, obok polityki, ekonomii czy kultury.

Takie usytuowanie edukacji medialnej ma swoje słabe i mocne strony. Słabością jest to, że edukacja medialna może się rozmyć pośród innych zagadnień, rozmaicie mogą być rozkładane akcenty, a więc media nie muszą być traktowane priorytetowo. Poza tym nauczyciele różnych przedmiotów nie zawsze mają wystarczające kompetencje, żeby fachowo uczyć posługiwania się mediami, odbioru ich języka czy wiedzy o nich. Siła tkwi w tym, że media nie są izolowane od innych zagadnień. Traktowane są jako element współczesnej rzeczywistości, którą uczeń poznaje i na którą patrzy z różnych perspektyw.

W obowiązującej podstawie programowej tkwi duży potencjał, jeśli chodzi o edukację medialną. Ważne jest, żeby go wydobyć. Można w związku z tym zaproponować kilka rozwiązań.

Zespoły nauczycielskie w szkołach powinny opracowywać międzyprzedmiotowe strategie edukacji medialnej, żeby koordynować prace w tym zakresie.

Powinny być wykorzystywane dostępne i opracowywane nowe programy nauczania i materiały pomocnicze, w których media zostają wyeksponowane jako potężna siła komunikacyjna wpływająca na społeczeństwo.

Konieczne jest przedstawienie nauczycielom propozycji narzędzi dydaktycznych (scenariusze lekcji, projekty edukacyjne, testy sprawdzające itd.), które mogłyby stanowić wzór rozwiązań pracy z mediami.

Zalecane jest szkolenie nauczycieli, którzy rzadko posiadają wystarczające kompetencje, żeby prowadzić lekcje z zakresu edukacji medialnej.

Materiały edukacyjne w tej dziedzinie powinny proponować same media.

Potrzebna jest przemyślana strategia kształcenia medialnego, żeby obecny w dokumentach ministerialnych potencjał wydobyć i skutecznie go wykorzystać.

Stosowane skróty: (w nawiasach podawane są w kolejności: etap edukacyjny cyfrą rzymską – dodatkowo na pierwszym etapie edukacyjnym cyfrą arabską zaznaczone jest, czy zapis odnosi się do pierwszej klasy, czy też do drugiej i trzeciej; skrót przedmiotu, przy czym na czwartym etapie edukacyjnym dodana jest stosowna informacja, jeśli zapis odnosi się do poziomu rozszerzonego; numer wymagania w podstawie programowej):

EP – edukacja plastyczna

G – geografia

H – historia

HiS – historia i społeczeństwo

HM – historia muzyki

HS – historia sztuki

I – informatyka

JO – języki obce

JP – język polski

M – muzyka

P – plastyka
 PP – podstawy przedsiębiorczości
 WF – wychowanie fizyczne
 WoK – wiedza o kulturze
 WoS – wiedza o społeczeństwie
 WwR – wychowanie do życia w rodzinie
 ZA – zajęcia artystyczne
 ZK – zajęcia komputerowe

Bibliografia

Czym jest edukacja medialna? , [online:] <http://www.krrit.gov.pl/drogowskaz-medialny/> , [dostęp: 30.03.2015]

Dąbrowska A.J., Drzewiecki P., Jasiewicz J., Lipszyc J., Stunża G.D., *Kształtowanie kompetencji medialnych i informacyjnych w podstawach programowych MEN*, [w:] *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*, (red.) Jarosław Lipszyc, [online:] <http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Raport-Cyfrowa-Przyszłość-.pdf> , s. 192–201, [dostęp: 16.09.2013]

Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Raport z badania, Warszawa 2015

Jasiewicz J., *Edukacja medialna w podstawie programowej*, [w:] *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*, (red.) Jarosław Lipszyc, aneks, [online:] <https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-aneks-15.pdf> , s 1-20, [dostęp: 16.09.2013]

Kompetencje komputerowe i i informacyjne młodzieży w Polsce. Raport z międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS 2013, Warszawa 2014

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego, Warszawa 2008

Program międzynarodowej oceny umiejętności uczniów. OECD PISA. Programme for International Student Assessment. Wyniki Badania 2012 w Polsce, Warszawa 2014

Stunża G.D., *Edukacja medialna w podstawie programowej*, [w:] *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna*

w Polsce – raport otwarcia, (red.) Jarosław Lipszyc, aneks, [online:] <http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przyszłość-aneks-14.pdf>, s. 1-38, [dostęp: 16.09.2013]

Aleksandra Dziak

Techniki cyfrowego wspomaganie procesu dydaktycznego

Światowe trendy a polska rzeczywistość edukacyjna

Termin „cyfrowy” łączy się z przeobrażeniami technologicznymi, jakim podlega współczesny świat. Międzynarodowe konsorcjum zrzeszające instytucje badawcze The New Media Consortium (NMC)¹ od 2004 roku podejmuje działanie polegające na identyfikacji i opisywaniu nowych technologii, które mogą mieć istotny wpływ na nauczanie, uczenie się, badania czy kreatywność i twórczość w systemach edukacji na całym świecie². Wśród światowych trendów wymieniane są przede wszystkim: coraz większa rola nowych technologii w procesie wspierania rozwoju uczniów, komunikacji oraz – wbrew powszechnym obawom – socjalizacji:

Do niedawna [technologie – A.D.] były postrzegane jako prowadzące do głębokiej izolacji i wyobcowania młodzieży, ale najnowsze badania przeczą tej hipotezie. Jest wręcz przeciwnie – są one podstawowym narzędziem podtrzymywania kontaktu, a zarazem spersonalizowanym narzędziem edukacji³.

¹ Por. The New Media Consortium. *Sparkling Innovation, Learning and Creativity*, [online:] <http://www.nmc.org>, [dostęp: 17.09.2013].

² W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011, s. 30.

³ Tamże.

Implikacją tego rodzaju spostrzeżeń będzie przede wszystkim zmiana sposobów postrzegania procesu dydaktycznego jako statycznego i bardzo sformalizowanego, związanego z konkretnym miejscem i osadzonego w określonym czasie, wykorzystującego tradycyjne formy i metody pracy:

Zmienia się również nasze myślenie o środowisku edukacyjnym. Tradycyjnie miejsce, w którym zachodził proces edukacyjny, było fizycznie namacalne. Dziś mówimy raczej o przestrzeni lub przestrzeniach edukacyjnych. Stają się one bardziej społecznościowe, interdyscyplinarne i wspierane przez technologie, które prowadzą do wirtualnej komunikacji i współpracy. Będzie to również miało istotne znaczenie dla szkół – miejsce edukacji może być w każdym „tu i teraz”, a nie w czterech ścianach klasy⁴.

Wszystkie te obserwacje prowadzą do stwierdzenia, że w najbliższych latach w światowych trendach edukacyjnych dominującą rolę odgrywać będzie kształcenie nieformalne, alternatywne, które w sposób bezpośredni łączy się z koncepcją e-kształcenia⁵.

Naukowcy Uniwersytetu Harvarda prognozują, że pod koniec drugiej dekady XXI wieku połowa zajęć w amerykańskich szkołach średnich może odbywać się w sieci. To samo może być w innych krajach. Rosnące zasoby edukacyjne w Internecie przyczynią się do zmiany modelu nauczania, w którym, obok tradycyjnych lekcji spędzanych w szkole, uczniowie będą mieć również zajęcia online, których zadaniem będzie rozszerzanie wiedzy z zakresu podstawowego lub oferowanie wiedzy ponadpodstawowej, niezwiązanej z minimum programowym (przedmioty fakultatywne)⁶.

Omówione powyżej światowe prognozy dotyczące edukacji na wszystkich poziomach kształcenia znajdują swoje odzwierciedlenie

⁴ Tamże, s. 31.

⁵ Por. tamże. Bardzo często na określenie tej formy edukacji stosuje się termin zapożyczony z języka angielskiego *e-learning*. Krytykę takiego postępowania autorka umieściła w książce A. Dziak, *Edukacja polonistyczna w dobie dygitalizacji*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 2012, s. 14.

⁶ Tamże, s. 74.

w krajowych inicjatywach związanych z szeroko rozumianą edukacją medialną. Pierwsza z nich to próba – podejmowana przede wszystkim przez środowiska akademickie – wypracowania definicji kompetencji informacyjnych, które powinien posiadać obywatel rodzącego się społeczeństwa informacyjnego. Zdaniem Hanny Batorowskiej proces nabywania takich kompetencji oznacza przede wszystkim przygotowanie do świadomego funkcjonowania w tego rodzaju społeczności poprzez edukację i wychowanie informacyjne, a także rozwój kultury informacyjnej jednostki⁷.

Ta koncepcja uwzględniona została z kolei przez ustawodawców, którzy w opracowanej w 2008 roku nowej podstawie programowej umieścili zapisy mówiące m.in. o tym, że jednym z najważniejszych celów kształcenia ogólnego na wszystkich etapach jest *kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie*⁸. Intencja ta powinna być realizowana poprzez kształcenie odpowiednich umiejętności uczniów, wśród których wymienia się takie jak: *umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także dla wyszukiwania i korzystania z informacji, umiejętność wyszukiwania, selekcionowania i krytycznej analizy informacji; umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się*⁹. W związku z przypisaniem współczesnej szkole zadania polegającego na przygotowaniu młodzieży do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym ustawodawcy zalecają także, by nauczyciele stwarzali uczniom *warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych,*

⁷ Por. H. Batorowska, *Od alfabetyzacji informacyjnej do kultury informacyjnej. Rozważania o dojrzałości informacyjnej*, SBP, Warszawa 2013, s. 62.

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, [online:] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090040017>, (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, s. 1; Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, s. 1; Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla zasadniczych szkół zawodowych, s. 1), [dostęp: 14.12.2015].

⁹ Tamże.

na zajęciach z różnych przedmiotów¹⁰. Dokument uwzględnia także konieczność poświęcenia znacznej uwagi edukacji medialnej rozumianej jako *wychowanie uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów*¹¹.

Zapisy podstawy programowej powinny znaleźć swoje odzwierciedlenie w pozostałych dokumentach regulujących proces kształcenia. Jednym z nich jest program, w którym określa się m.in. cele i efekty kształcenia oraz treści programowe. Wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu *Dzieci Sieci*¹² pozwoliły jednak na sformułowanie wniosku, że programy kształcenia na poziomie szkoły podstawowej (podobne wnioski mogą dotyczyć programów dla III i IV etapu kształcenia) *nie uwzględniają apelu z preambuły podstawy programowej. Zobligowanie nauczycieli do przyjęcia roli facyliatorów w obszarze rozwoju kompetencji informacyjnych i medialnych uczniów, nie ma odzwierciedlenia w programach*¹³. Autorzy badania dokonali analizy najbardziej popularnych programów kształcenia w klasach 4-6 w zakresie przedmiotów obligatoryjnych¹⁴. Brali pod uwagę trzy obszary zachowań uczniowskich: informacyjne, produkcyjne oraz życie w Internecie. Szczegółowe kryteria zostały zaprezentowane na rysunku 1.

¹⁰ Tamże, s. 2.

¹¹ Por. tamże.

¹² Por. *IKM Dzieci Sieci*, [online:] <http://www.dzieci-sieci.pl>, [dostęp: 13.09.2013].

¹³ R. Piotrowska, E. Rozkosz, *Ilościowa analiza programów nauczania*, [w:] *Dzieci Sieci. Kompetencje komunikacyjne najmłodszych. Raport z badań*, Gdańsk 2012, s. 82, [online:] <http://www.dzieci-sieci.pl>, [dostęp: 13.09.2013].

¹⁴ Por. Celem badania było sprawdzenie, w jakim stopniu podstawowe dokumenty określające efekty kształcenia i sposób ich osiągania, czyli programy nauczania, uwzględniają kształcenie kompetencji medialnych i informacyjnych uczniów klas 4-6. Do otrzymania pełnego obrazu konieczne było przeanalizowanie programów do wszystkich obligatoryjnych przedmiotów. Z tego zestawienia wyłączono programy do zajęć wychowania fizycznego. Kompleksowe badanie wymagało uwzględnienia wszystkich elementów składających się na określony program: celów kształcenia i wychowania, treści nauczania, opisu sposobów realizacji, opisu założonych osiągnięć ucznia i metod ich sprawdzania, tamże, s. 74.



Rys. 1. Obszary w modelu kompetencji uwzględnionych w programach nauczania do przedmiotów obligatoryjnych w klasach 4-6. Oprac. A. Dziak, na podstawie: R. Piotrowska, E. Rozkosz, *Ilościowa analiza programów nauczania*, [w:] *Dzieci Sieci. Kompetencje komunikacyjne najmłodszych. Raport z badań*, Gdańsk 2012, s. 73-83, [online:] <http://www.dzieci-sieci.pl>.

Przegląd programów pozwolił autorom na stwierdzenie, że największy udział w kształtowaniu kompetencji informacyjnych uczniów w wieku 9-13 lat mają takie przedmioty jak: zajęcia komputerowe, język polski oraz plastyka¹⁵. Są to jednak tylko trzy spośród pozostałych przedmiotów obowiązkowych na II etapie kształcenia. Wynika z tego, że twórcy programów zwalniają z obowiązku zapisanego w podstawie programowej o konieczności realizacji tego zadania na wszystkich przedmiotach. Udział poszczególnych przedmiotów w kształtowaniu zachowań informacyjnych, produkcyjnych i życia w Internecie został zaprezentowany na rysunku 2.

¹⁵ Por. tamże, s. 86.



Rys. 2. Udział poszczególnych przedmiotów w kształtowaniu zachowań informacyjnych, produkcyjnych i życia w Internecie. Oprac. A. Dziak, na podstawie: R. Piotrowska, E. Rozkosz, art. cyt., s. 82-83.

Warto w tym miejscu dodać, że dodatkowym utrudnieniem wprowadzania światowych trendów edukacyjnych w polskim systemie oświaty jest brak dokumentu, który regulowałby możliwość wykorzystania elementów edukacji na odległość z zastosowaniem nowych mediów. Tego rodzaju rozporządzenia zostały do tej pory opracowane jedynie dla edukacji na poziomie uniwersyteckim¹⁶ oraz w systemach kształcenia ustawicznego¹⁷. Tymczasem zdaniem Marii Zając to właśnie dzieci i młodzież powinny otrzymać możliwość uczestnictwa w nowoczesnych systemach kształcenia:

¹⁶ Por. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość*, [online:] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20112461470>, [dostęp: 29.08.2013].

¹⁷ Por. m.in.: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 czerwca 2003 r. w sprawie rodzajów, organizacji oraz sposobu działania publicznych placówek kształcenia ustawicznego i publicznych placówek kształcenia praktycznego, w tym publicznych ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego*, [online:] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20031321225> oraz *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych*, [online:] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20060310216>, *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych*, [online:] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000186>, [dostęp: 17.08.2013].

To od nich będzie się wymagać, bardziej niż od pokolenia obecnych dorosłych, umiejętności samodzielnego budowania wiedzy o świecie, szybkiego i nieustannego aktualizowania tej wiedzy, poszerzania swoich kwalifikacji, czyli – najkrócej mówiąc – sprawnego dostosowywania się do wymogów rynku pracy i reguł funkcjonowania nowoczesnych społeczeństw. Co więcej, właśnie ta grupa „odbiorców” edukacji ma najlepsze predyspozycje pozwalające w pełni wykorzystać potencjał nowoczesnych form kształcenia, w tym e-edukacji¹⁸.

Wybrane narzędzia cyfrowe służące do wspomagania tradycyjnego procesu dydaktycznego

Mimo omówionych powyżej utrudnień związanych z uwzględnianiem światowych trendów w krajowej edukacji niższego szczebla, warto podejmować próby o charakterze mniej sformalizowanym, które wpisują się w globalny rozwój edukacji. Samo e-kształcenie traktowane jako przyszłość rozwiązań dydaktycznych alternatywnych dla tradycyjnych odmian szkolnictwa jest rozumiane jako *specyficzna forma i organizacja kierowanego procesu uczenia się i nauczania odbywającego się za pośrednictwem mediów elektronicznych*¹⁹. Najbardziej popularnym z nich jest Internet, który umożliwia kontakt nauczyciela ze swoimi uczniami m.in. poprzez: e-mail, forum dyskusyjne, czat, komunikatory, telefonię internetową, audio- i wideo-konferencję²⁰. Nie jest to jednak forma kształcenia, która mogłaby w całości zastąpić tradycyjnie rozumianą edukację szkolną w Polsce. Doskonałym jej uzupełnieniem może stać się natomiast odmiana e-kształcenia określana jako kształcenie komplementarne lub mieszane (ang. *blended learning*), które oznacza połączenie e-nauczania

¹⁸ M. Zając, *Komu potrzebna jest e-edukacja?*, [online:] http://biblioteka.mwi.pl/index.php?option=com_k2&view=item&id=149:komu-potrzebna-jest-e-edukacja?&Itemid=3, s. 3, [dostęp: 14.12.2015].

¹⁹ *Jagiellońskie kompendium e-edukacji*, [online:] <http://www.czn.uj.edu.pl/kompendium/?q=node/65>, [dostęp: 18.08.2013].

²⁰ Por. tamże.

z elementami procesu kształcenia realizowanymi w sposób tradycyjny, w bezpośrednim kontakcie pomiędzy uczniem (lub grupą uczniów) i nauczycielem (...)²¹. Wymaga ono jednak dokładnego zdefiniowania i metodycznego przemyślenia podziału zadań edukacyjnych na takie, które będą realizowane zdalnie w trybie e-nauczania oraz na takie, które będą realizowane lokalnie w sposób tradycyjny²². Podążając za prognozami specjalistów do spraw edukacji na świecie, należy przypisać tej nowej formie kształcenia rolę uzupełniającą, dzięki której uczniowie zdolni poszerzają swą wiedzę i umiejętności, a ci którzy mają problemy z nadążeniem za rówieśnikami w klasie szkolnej, uzupełniają braki. Warto podkreślić, że sytuacja ta sprzyja wzrostowi stopnia indywidualizacji procesu kształcenia, który jest nadzorowany przez e-nauczyciela za pośrednictwem odpowiednio do tego przystosowanych narzędzi cyfrowych.

Wśród nich na szczególną uwagę zasługują te, które umożliwiają budowę wirtualnego środowiska edukacyjnego. Przestrzeń taka jest doskonałym miejscem do kształtowania się społeczności opartych na zasadach podobnych do tych, które organizują pracę w tradycyjnej klasie szkolnej. Narzędzia te będą reprezentowały grupę tzw. oprogramowania społecznościowego.

Prowadzenie procesu dydaktycznego z uwzględnieniem jego wszystkich elementów składowych, takich jak: m.in. cele kształcenia, treści kształcenia, zasady dydaktyczne, formy organizacyjne pracy, metody kształcenia, środki dydaktyczne oraz ocenianie jest możliwe dzięki platformom edukacyjnym, czyli specjalnym systemom zarządzania nauczaniem (LMS – *Learning Managament System*). Narzędzie to pojawiło się w zestawieniu sześćdziesięciu najlepszych programów przeznaczonych do e-kształcenia przygotowywanym od 2007 roku przez Centre for Learning and Performance Technologies. Spośród reprezentantów tego rodzaju systemów w wyniku głosowania 528 specjalistów w zakresie edukacji na odległość najwyższą pozycję w 2012 roku uzyskała platforma Moodle²³. Jest to aplikacja interne-

²¹ *Leksykon e-nauczania*, (red.) R. Tadeusiewicz, R. S. Choraś, R. Rudowski, Wydawnictwo WSHE w Łodzi, Łódź 2007, s. 17.

²² Tamże.

²³ Por. K. Kwaśniewski, *Najlepsze programy do e-learningu w 2012 r.* [wpis z 28

towa, którą nauczyciele mogą wykorzystywać w sposób całkowicie darmowy do tworzenia wirtualnego środowiska edukacyjnego²⁴.

w porównaniu z 2011	pozycja	nazwa	opis
bez zmian	1	Twitter	Platforma społecznościowa, mikroblogi
bez zmian	2	YouTube	Publikacja i udostępnianie filmów
bez zmian	3	Google Docs/ Drive	Pakiet programów biurowych i wirtualny dysk w chmurze
w górę o 11	4	Wyszukiwarka Google	Wyszukiwarka internetowa
bez zmian	5	WordPress	Tworzenie blogów i stron www
bez zmian	6	Dropbox	Przechowywanie i synchronizacja plików w chmurze
w dół o 3	7	Skype	Chat, audio i wideokonferencje
w górę o 11	8	PowerPoint	Tworzenie prezentacji
w górę o 5	9	Facebook	Portal społecznościowy
w górę o 1	10	Wikipedia	Collaborative encyclopedia
w dół o 1	11	Moodle	Platforma e-learningowa
w górę o 5	12	Evernote	Elektroniczny notes
w dół o 4	13	Slideshare	Udostępnianie prezentacji
w dół o 7	14	Prezi	Tworzenie prezentacji

Rys. 3. Fragment listy 60 najbardziej przydatnych programów do e-learningu. Źródło: K. Kwaśniewski, *Najlepsze programy do e-learningu w 2012 r.* [wpis z 28 sierpnia 2013 r. na blogu *Technologie – inteligentne rozwiązania*], [online:] <http://etechnologie.pl/blog/najlepsze-programy-do-e-learningu>.

Nieco inny sposób konstrukcji przestrzeni edukacyjnej w świecie cyfrowym odbywa się w ramach *Second Life*, który jest *żywym światem współtworzonym przez działające w nim firmy i jego mieszkańców – wirtualne postacie zwane awatarami*²⁵. Zatem uczniowie i nauczyciele mają możliwość przeniesienia swoich nieformalnych działań dydaktycznych do wirtualnego świata, w którym można używać *mowy cyfrowego ciała, wykonując szereg złożonych ruchów i gestów oraz korzystając*

sierpnia 2013 r. na blogu *Technologie – inteligentne rozwiązania*, [online:] <http://etechnologie.pl/blog/najlepsze-programy-do-e-learningu>, [dostęp: 10.09.2013].

²⁴ W dalszej części artykułu zostaną omówione wyniki badania stopnia wykorzystania platformy Moodle w polskim szkolnictwie niższego szczebla.

²⁵ M. Ożana, *Możliwości wykorzystania Second Life w edukacji. Specyfika środowiska 3D, możliwości i ograniczenia w nauczaniu, przykłady zastosowania – case studies*, [w:] *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*, (red.) J. Migdałek, W. Folta, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 107.

z mowy lub tekstu (czat); (...) umieszczać w swoim wirtualnym świecie linki oraz pliki (...), uruchamiając je jednym kliknięciem²⁶.

Spśród narzędzi uwzględnionych w omówionym powyżej zestawieniu na uwagę zasługują także te, które mimo że nie stwarzają możliwości realizacji wszystkich elementów procesu dydaktycznego (jak to jest w przypadku platformy edukacyjnej), to mogą być bardzo użyteczne jako wsparcie w budowaniu miejsca wirtualnego spotkania uczestników tegoż procesu. Jednym z nich jest blog (tu np. aplikacja WordPress), który traktowany jest *jako medium, za pomocą którego dana osoba może wyrażać swoje poglądy lub omawiać, czasem bardzo szeroko, określone tematy*²⁷. Narzędzie to może być zatem wykorzystane w edukacji jako miejsce umożliwiające *publikowanie swoich pomysłów, esejów, zadań domowych, albo służąc po prostu jako miejsce refleksji nad przerabianym materiałem i własnym procesem uczenia się*²⁸. Do realizacji wspólnego projektu doskonałym narzędziem będzie aplikacja Dokumenty Google umożliwiająca współpracę sieciową, której efektem jest dokument tekstowy, prezentacja lub arkusz kalkulacyjny:

*W wirtualnym środowisku Dokumenty Google grupa uczniów może nadawać prawa edycji do różnych dokumentów, które wcześniej udostępnili w Sieci, załączając je ze swoich dysków, lub które utworzyli od nowa. Wszyscy członkowie grupy mogą pracować nad tym samym dokumentem w różnych miejscach, w różnym lub w tym samym czasie*²⁹.

Oprócz wspomnianych powyżej narzędzi służących do tworzenia wirtualnych społeczności, na uwagę zasługują także systemy mikroblogowe (np. Twitter), które mogą być pomocne w realizacji takich aktywności jak: *budowanie społeczności klasowej, kształcenie umiejętności grupowej pracy nad tekstem w środowisku on-line, informowanie*

²⁶ Tamże.

²⁷ K. Grodecka, P. Peszko, *Każdy kogoś uczy, czyli Social Software w edukacji*, [w:] *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*, op. cit., s. 135.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

na temat aktualnych wydarzeń i tworzenie swoistej indywidualnej/grupowej relacji danego wydarzenia³⁰. Podobne cele mogą być realizowane za pomocą portali społecznościowych (np. Facebook) lub aplikacji służących do synchronicznej komunikacji (np. Skype).

Mimo braku e-podręcznika w zestawieniu narzędzi najbardziej przydatnych w procesie e-kształcenia, warto podkreślić jego wagę w krajowym systemie oświaty. Przede wszystkim zgodnie z zapisem Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 roku e-podręcznik został uznany za pełnoprawny środek dydaktyczny, co z kolei wpłynęło na umieszczenie go w centrum dużego programu edukacyjnego, który prowadzony jest od 2012 roku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. W ramach działań podejmowanych w projekcie do najważniejszych zaliczyć należy utworzenie nowoczesnej platformy edukacyjnej *do tworzenia i udostępniania e-podręczników na zasadach pełnej otwartości (materiały zawarte w tych podręcznikach będą publikowane na wolnych licencjach)*³¹ oraz udostępnienie *minimum 18 opracowanych e-podręczników do kształcenia ogólnego*³².

Wykorzystanie cyfrowych narzędzi w tworzeniu edukacyjnej przestrzeni wirtualnej

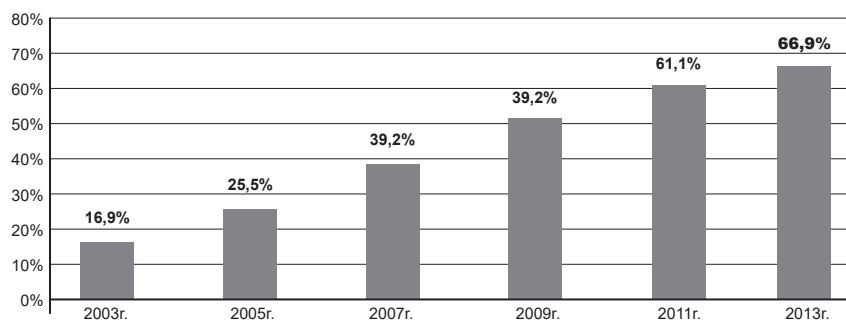
Zanim jednak będzie możliwe przyjrzenie się realnym zastosowaniom wyżej omówionych narzędzi w polskiej szkole i w kształceniu tzw. nieformalnym, warto zastanowić się, czy spełnione są tu podstawowe warunki techniczne: tzn. dostęp do komputerów i Internetu, nie tylko w szkole, ale i w domu, gdzie tego rodzaju kształcenie najczęściej się odbywa. Na początek warto zwrócić uwagę na odsetek gospodarstw domowych, które wyposażone są w komputery i Internet. Według *Diagnozy Społecznej* z 2013 roku liczba ta stale rośnie i obecnie przyjmuje poziom prawie 70% społeczeństwa (wykres 1). Ta wzrostowa tendencja została także dostrzeżona w raporcie Ministerstwa

³⁰ Tamże, s. 139.

³¹ *E-podręczniki do kształcenia ogólnego*, [online:] http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=2349&Itemid=1732, [dostęp: 19.08.2013].

³² Tamże.

Administracji i Cyfryzacji, w którym umieszczono zapis, że według badań w 2012 r. w Polsce z Internetu korzystało niemal siedemdziesiąt procent społeczeństwa. Znakomita większość (87%) użytkowników korzystała z sieci regularnie (co najmniej raz w tygodniu), a dwie trzecie codziennie³³.



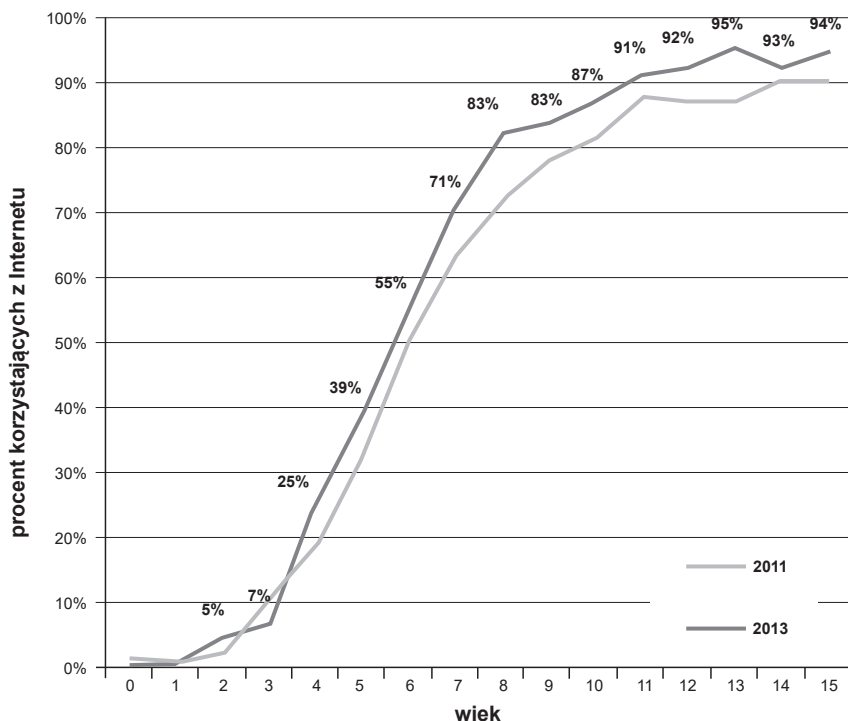
Wykres 1. Dostęp do Internetu w Polsce. Oprac. A. Dziak, na podstawie: *Komputery i dostęp do Internetu w gospodarstwach domowych 2013*, [w:] *Diagnoza Społeczna. Warunki i jakość życia Polaków*, raport wstępny: D. Batorski, 2013, [online:] <http://www.diagnoza.com>, [dostęp: 16.08.2013].

Skoro wiadomo już, ile procent społeczeństwa korzysta z Internetu, to warto w tym miejscu zastanowić się, jaką część tej grupy stanowią dzieci i młodzież w wieku szkolnym. Należy także zwrócić uwagę na to, w jakiej formie funkcjonują oni w przestrzeni wirtualnej i czy ma to cokolwiek wspólnego z edukacją. Zgodnie z ustaleniem wspomnianej już *Diagnozy Społecznej* ponad 90% osób w wieku 11-15 lat deklaruje, że korzysta z Internetu, tylko kilka procent mniej takich odpowiedzi udzielają dzieci młodsze (8-10 lat). Wykres 2. pozwala na zwrócenie uwagi na tendencję wzrostową tej aktywności w stosunku do lat ubiegłych.

Według badań prowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) wśród gimnazjalistów ponad 80% uczniów korzysta z komputera codziennie lub prawie codziennie w domu³⁴ (wykres 3). W związku

³³ *Społeczeństwo informacyjne w liczbach 2013*, Warszawa 2013, [online:] <https://mac.gov.pl/files/wp-content/uploads/2013/09/Społeczenstwo-informacyjne-w-liczbach-2013.pdf>, s. 37, [dostęp: 14.12.2015].

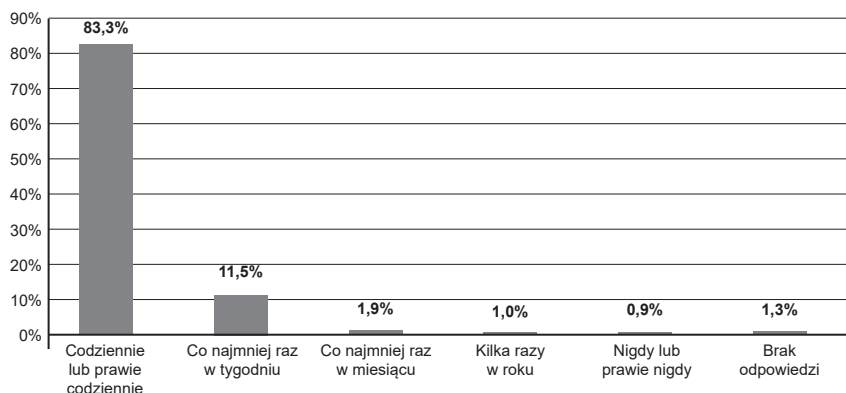
³⁴ *Raport tematyczny z badania „Dydaktyka literatury i języka polskiego*



Wykres 2. Procent korzystania z Internetu przez dzieci w wieku 0-15. Źródło: *Korzystanie z Internetu wśród dzieci*, [w:] *Diagnoza Społeczna. Warunki i jakość życia Polaków*, raport wstępny: D. Batorski, 2013, [online:] <http://www.diagnoza.com>, [dostęp: 16.08.2013].

z powyższymi danymi, można stwierdzić, że nie istnieją przeszkody tzw. techniczne (tzn. brak dostępu do Internetu lub brak komputera w domu), aby uczniowie mogli realizować cele edukacji nieformalnej w systemie e-kształcenia.

*w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej". Raport z badań ilościowych (raport końcowy z 30.08.2013), s. 452. Dane pochodzą z badania Instytutu Badań Edukacyjnych *Dydaktyka literatury i języka w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach projektu systemowego *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego* realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych (*Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013*, priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty). Materiały zostały przekazane Autorce bezpośrednio przez realizatorów ww. badania, tj. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II za zgodą IBE.*



Wykres 3. Korzystanie przez gimnazjalistów z komputera w domu. Oprac. A. Dziak, na podst.: Tabela 367: W domu, [w:] *Raport tematyczny z badania „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej”*. Raport z badań ilościowych (raport końcowy z 30.08.2013), pytanie kwestionariuszowe: Jak często korzystasz z komputera w wymienionych miejscach?, s. 452.

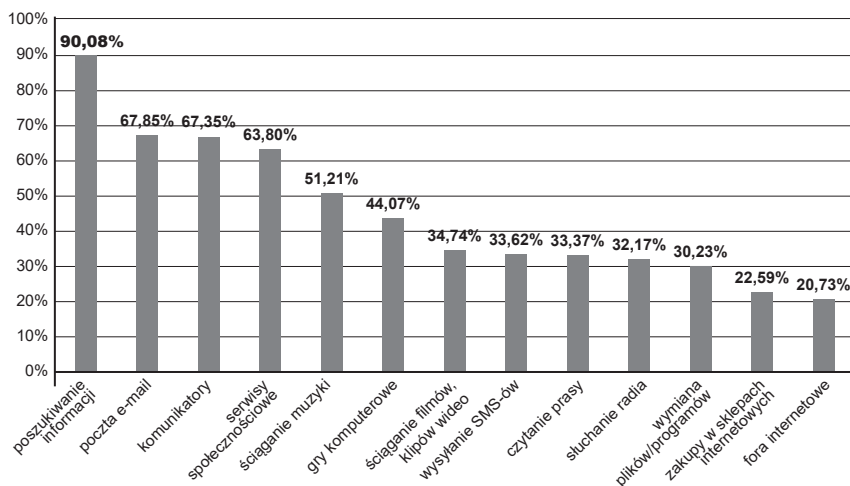
Warto jednak przyjrzeć się nieco bliżej formom aktywności młodzieży szkolnej w przestrzeni wirtualnej. Jak zauważa Justyna Jasiewicz w *przeważającej większości badań dotyczących celów korzystania z nowych technologii przez młodzież dominuje kilka podstawowych działań: wyszukiwanie informacji, komunikowanie się ze znajomymi i przyjaciółmi oraz rozrywka*³⁵. Gimnazjaliści uczestniczący w badaniu IBE także deklarowali, że przebywanie w przestrzeni wirtualnej jest jedną z najbardziej popularnych form spędzania wolnego czasu:

[...] ponad ¾ z nich [gimnazjalistów – A.D.] spędza wolny czas w ten sposób codziennie. Ogółem około 90% uczniów spędza czas korzystając z Internetu co najmniej raz w tygodniu (89,4%). Tylko około 1/20 gimnazjalistów korzysta z Internetu w wolnym czasie 1-2 razy w miesiącu (4,7%). Tylko 3,8% uczniów ma kontakt z Internetem sporadyczny lub takiego kontaktu nie ma. Częstotliwość korzystania z Internetu w czasie wolnym rośnie wraz z wiekiem uczniów. Codzienne korzystanie z Internetu deklaruje

³⁵ J. Jasiewicz, *Kompetencje informacyjne młodzieży. Analiza – stan faktyczny – kształcenie na przykładzie Polski, Niemiec i Wielkiej Brytanii*, SBP, Warszawa 2012, s. 52.

mniej niż $\frac{3}{4}$ pierwszoklasistów (72,4%). Takie same deklaracje składa $\frac{4}{5}$ trzecioklasistów (80,1%)³⁶.

Można zatem przypuszczać, że uczniowie nie traktują Internetu jako miejsca do nauki, nie mają także świadomości, że przestrzeń ta może być odpowiednim obszarem do budowania wirtualnych społeczności edukacyjnych. Potwierdzeniem powyższych konstatacji mogą być wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu *NetTrack* w 2010 roku, z których wynika, że ponad 90% młodzieży w wieku 15-17 lat poszukuje w Internecie różnego rodzaju informacji. Inne aktywności, które są wśród nich bardzo popularne to komunikowanie się z innymi osobami, wykorzystując w tym celu pocztę elektroniczną, komunikatory lub serwisy społecznościowe. W dość dużym stopniu (bo ponad 50% respondentów) wskazywało podczas badania Internet jako źródło plików muzycznych, filmów i innych plików audiowizualnych (ponad 40%) i gier komputerowych (ponad 30%)³⁷ (wykres 4).

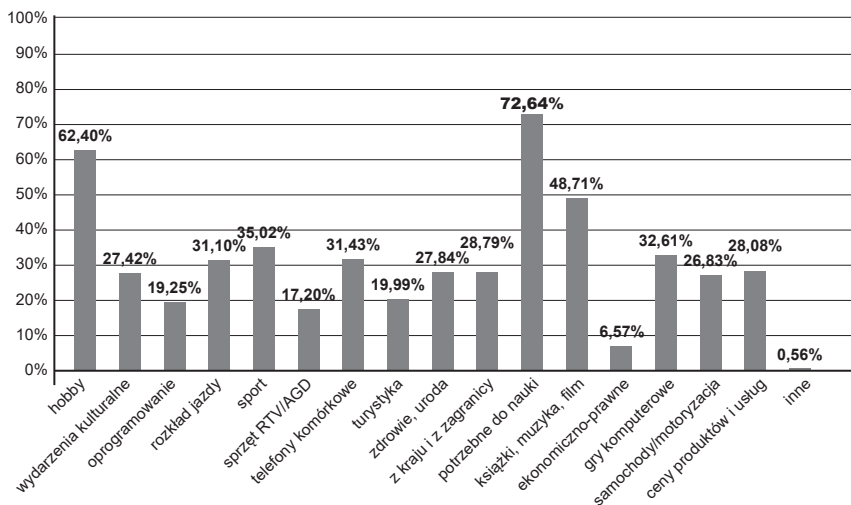


Wykres 4. Działania podejmowane przez młodzież w sieci. Oprac. A. Dziak, na podst.: Wykres 4. Działania podejmowane w sieci przez internautów w wieku 15-17 lat, [w:] J. Jasiewicz, *Kompetencje informacyjne młodzieży. Analiza – stan faktyczny – kształcenie na przykładzie Polski, Niemiec i Wielkiej Brytanii*, SBP, Warszawa 2012, s. 52.

³⁶ Raport tematyczny z badania „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej”. Raport z badań ilościowych (raport końcowy z 30.08.2013), op. cit., s. 442.

³⁷ Por. J. Jasiewicz, art. cyt., s. 52-53.

Niezbędne jest także zwrócenie uwagi na rodzaje informacji, których tak liczna grupa respondentów w omówionym powyżej badaniu poszukuje w przestrzeni wirtualnej. Ponad 70% badanych twierdzi, że są to takie wiadomości, które są niezbędne do nauki (wykres 5).



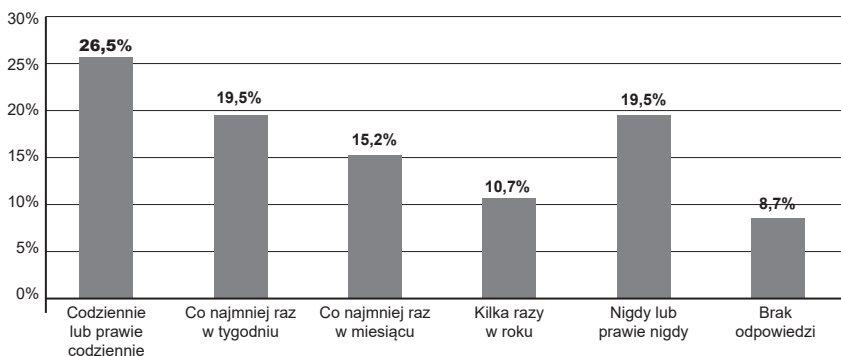
Wykres 5. Rodzaj informacji wyszukiwanych w sieci. Oprac. A. Dziak, na podst.: Wykres 4. Działania podejmowane w sieci przez internautów w wieku 15-17 lat, [w:] J. Jasiewicz, *Kompetencje informacyjne młodzieży. Analiza – stan faktyczny – kształcenie na przykładzie Polski, Niemiec i Wielkiej Brytanii*, SBP, Warszawa 2012, s. 53.

Wyniki wspomnianego już badania IBE dostarczają szczegółowych informacji na temat kategorii tych naukowych pomocy, z których uczniowie korzystają. Należy podkreślić, że nie są one z pewnością związane z poszukiwaniem tekstów lektur szkolnych w wersji elektronicznej:

Braków w czytelnictwie uczniów nie wypełnia książka elektroniczna – blisko $\frac{2}{3}$ uczniów nie czyta książek zapisanych elektronicznie lub czyta sporadycznie – kilka razy w roku (63,7%). Mniej niż $\frac{1}{10}$ uczniów deklaruje czytanie książek elektronicznych co najmniej raz w tygodniu (8,9%). Ten sam odsetek uczniów potwierdza, że książki elektroniczne czyta rzadziej niż raz w tygodniu, ale nie rzadziej niż raz w miesiącu³⁸.

³⁸ Raport tematyczny z badania „Dydaktyka literatury i języka polskiego

Warto jednak podkreślić, że ponad 50% badanych gimnazjalistów deklaruje, iż kilka razy w roku korzysta z cyfrowych wersji streszczeń omawianych w szkole pozycji literackich, *blisko 1/10 uczniów korzysta z tego typu streszczeń co najmniej raz w tygodniu (8,2%), ponad 1/5 rzadziej niż raz w tygodniu, ale nie rzadziej niż raz w miesiącu*³⁹. Ponad 25% badanych gimnazjalistów stwierdziło natomiast, że codziennie czytają tzw. twórczość internetową, to znaczy blogi, komiksy internetowe czy fanziny (wykres 6).



Wykres 6. Korzystanie przez gimnazjalistów z internetowych form twórczości. Oprac. A. Dziak, na podst.: Tabela 240: Internetowe formy twórczości (np. blogi, komiksy internetowe, fanziny), [w:] *Raport tematyczny z badania „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej”. Raport z badań ilościowych* (raport końcowy z 30.08.2013), pytanie kwestionariuszowe: W poniższej tabeli zaznacz, jak często czytasz wymienione pozycje, s. 381.

Powyższe wyniki badań potwierdzają zatem, że uczniowie funkcjonują w przestrzeni wirtualnej, ale nie traktują jej jako miejsca do budowania społeczności edukacyjnej. Być może nie mają nawet świadomości, że coś takiego może się zdarzyć. Traktują Internet wyłącznie jako źródło szybkiej wiedzy (świadczą o tym wyniki dotyczące korzystania przez gimnazjalistów z elektronicznych wersji streszczeń lektur szkolnych). Zatem ta „edukacyjna” część funkcjonowania ucznia w sieci ogranicza się wyłącznie do korzystania z niej jako źródła informacji, jako skarbnicy wiedzy gotowej do wykorzystania w tradycyjnym systemie kształcenia.

w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej”. Raport z badań ilościowych (raport końcowy z 30.08.2013), op. cit., s. 375.

³⁹ Tamże, s. 376.

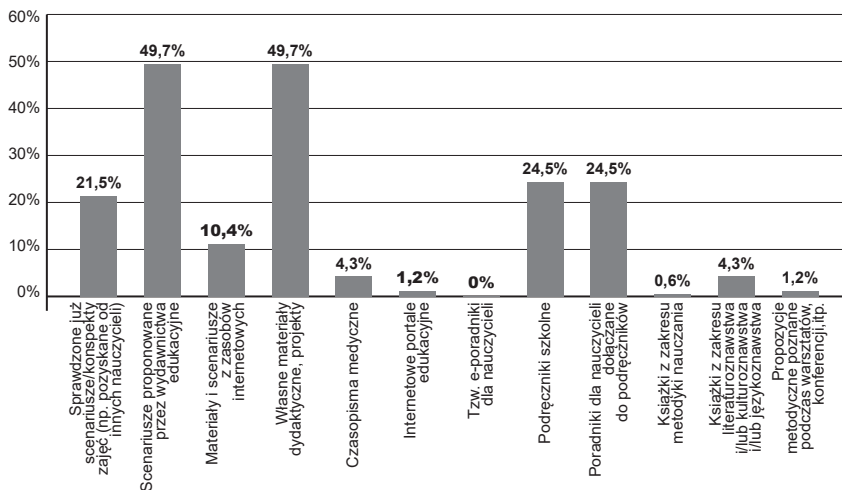
Sytuacja taka może być spowodowana m.in. tym, że sami nauczyciele nie traktują Internetu jako przestrzeni, w której można realizować proces kształcenia i nie przekazują takiego nastawienia swoim uczniom. Warto przyrzeć się, czy mentalność pedagogów pozwoli na zmianę ich stanowiska. Wyniki badań prowadzonych przez IBE wśród nauczycieli polonistów pozwoliły na dostrzeżenie postawy *umiarkowanego, ale popartego niewielką lub zgoła żadną praktyką szkolną, optymizmu*⁴⁰ wobec Internetu i cyfrowych narzędzi w procesie dydaktycznym. Nauczyciele dostrzegają zalety Internetu w postaci *uatrakcyjnienia procesu dydaktycznego*⁴¹, *obszerności materiałów Internetowych, które mogą zostać wykorzystane w trakcie przekazywania treści nauczania oraz szybkości ich pozyskiwania*⁴², czy nawet w *realizacji dwóch założeń podstawy programowej: w analizie i interpretacji tekstów kultury (szczególnie odbioru dzieł plastycznych) oraz starannej redakcji tekstu napisanego na komputerze*⁴³. Już tego rodzaju wypowiedzi pozwalają na sformułowanie wniosku, że poloniści uczący w gimnazjum traktują Internet wyłącznie jako formę uatrakcyjnienia lekcji bądź źródło gotowych informacji do wykorzystania podczas tradycyjnego procesu edukacji. Potwierdzeniem tej konkluzji jest odpowiedź na pytania o rodzaj materiałów wykorzystywanych przez nauczycieli w trakcie przygotowywania się do lekcji. Respondenci podkreślali, że najczęściej wykorzystują materiały przygotowane przez wydawnictwa lub takie, które pochodzą z pakietu materiałów opracowanych przez siebie. W bardzo niewielkim stopniu korzystają oni natomiast z portali edukacyjnych czy innych zasobów internetowych oferujących materiały dydaktyczne (wykres 7).

⁴⁰ *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Raport z badań jakościowych*, (red.) A. Janus-Sitarz, R. Szwed (raport częściowy), s. 113. Dane pochodzą z badania Instytutu Badań Edukacyjnych *Dydaktyka literatury i języka w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej* współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach projektu systemowego *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego* realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych (Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013, priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty).

⁴¹ Tamże, s. 114.

⁴² Tamże.

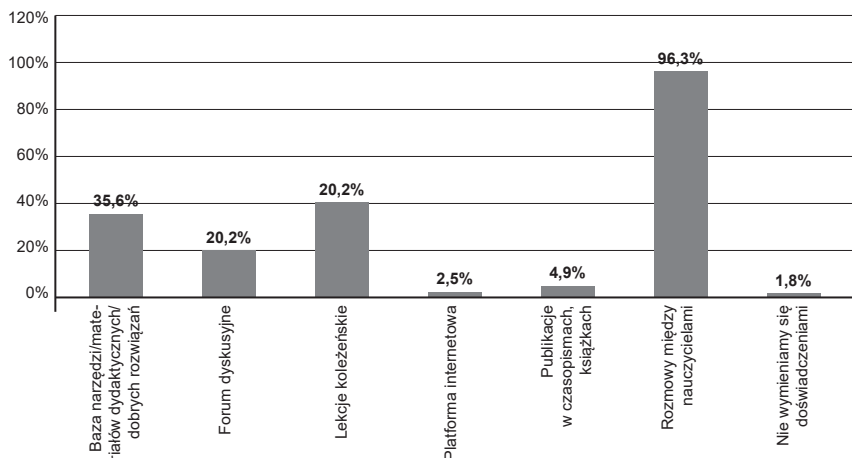
⁴³ Tamże, s. 116.



Wykres 7. Częstotliwość wykorzystywania materiałów dydaktycznych przez polonistów. Oprac. A. Dziak, na podst.: Tabela 408, [w:] *Raport tematyczny z badania „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej”*. Raport z badań ilościowych (raport końcowy z 30.08.2013), pytanie kwestionariuszowe: W poniższej tabeli zaznacz, jak często czytasz wymienione; pytanie kwestionariuszowe: Które materiały zaznaczone przez Panią/Pana w poprzednim pytaniu wykorzystuje Pani/Pan podczas przygotowywania się do lekcji najczęściej?, s. 470.

Wypowiedzi nauczycieli w trakcie badania zleconego przez IBE wskazują także na to, że Internet nie jest również traktowany przez nich jako przestrzeń, w której można wymieniać doświadczenia, prowadzić dyskusje i polemiki z innymi nauczycielami. Na pytanie dotyczące sposobów kontaktowania się z gronem pedagogicznym w celu konsultacji dydaktycznych tylko 20% respondentów zadeklarowało korzystanie z forum dyskusyjnego, a 2,5% z nich przyznało się do pracy na platformie edukacyjnej (wykres 8). Czy w związku z powyższymi danymi można w ogóle oczekiwać, by nauczyciele, którzy nie funkcjonują w przestrzeni wirtualnej w żadnym aspekcie swojej działalności, mogli wykształcić u ucznia postawę świadomego odbiorcy i uczestnika kultury?

Warto jednak sprawdzić, czy narzędzia do budowania wirtualnych środowisk edukacyjnych, o których wspomniano powyżej, (mimo niesprzyjających warunków wynikających z postawy nauczycieli) są obecne w polskiej szkole. Na potrzeby niniejszego artykułu podjęto próbę weryfikacji stopnia wykorzystania najbardziej popularnej (wg



Wykres 8. Sposoby wymiany doświadczeń między nauczycielami. Oprac. A. Dziak, na podst.: Tabela 409, [w:] *Raport tematyczny z badania „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej”*. Raport z badań ilościowych (raport końcowy z 30.08.2013), pytanie kwestionariuszowe: W poniższej tabeli zaznacz, jak często czytasz wymienione, pytanie kwestionariuszowe: Jakże sposoby wymiany doświadczeń pomiędzy nauczycielami stosowane są w Pani/Pana szkole?, s. 470.

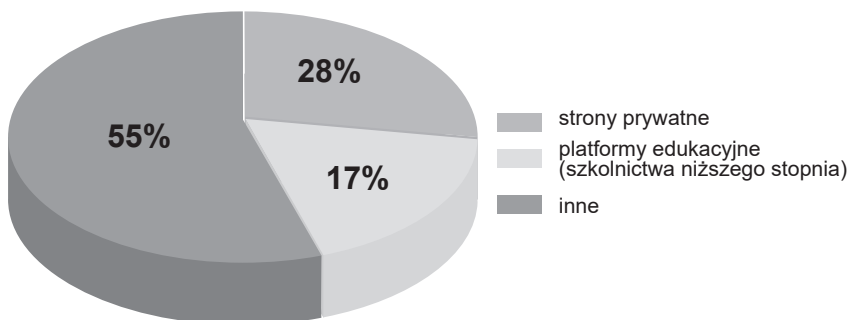
omówionego powyżej rankingu 60 najbardziej przydatnych programów do e-learningu) platformy Moodle w szkołach podstawowych, w gimnazjach, w szkołach ponadgimnazjalnych oraz w szkołach zawodowych i technikach. W tym celu dokonano przeglądu zasobów Infoteki Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE), w której – w dziale *Realizacje e-Learning w placówkach oświatowych – edycja 2013*⁴⁴ – dostępna jest lista szkoleniowych platform e-learningowych, jakie powstały w placówkach oświatowych. Dane te uzupełniono także szczegółową analizą strony *Moodle.org: Registered sites*⁴⁵, na której znajduje się lista wszystkich platform utworzonych w ramach systemu Moodle na całym świecie⁴⁶. Spośród zarejestrowanych platform wybierano tylko takie, które funkcjonują jako element oficjalnej strony szkoły, pominięto natomiast te, które wykorzystywane są do innych celów (np. jedynie promocyjnych) niż edukacyjne. Niniejszy przegląd pozwolił na stwierdzenie, że

⁴⁴ *Realizacje e-Learning w placówkach oświatowych – edycja 2013*, [online:] <http://s1.ore.iq.pl/elearningwszkole/moodle/>, [dostęp: 16.08.2013].

⁴⁵ *Moodle.org: Registered sites*, [online:] <https://moodle.org/sites>, [dostęp: 02.08.2012].

⁴⁶ Liczba platform Moodle zarejestrowanych w Polsce w dniu 02.08.2013 to 1812.

wśród całej liczby platform utworzonych w Polsce w systemie Moodle tylko 17% stanowią strony wykorzystywane jako przestrzeń edukacyjna dla niższych etapów kształcenia (wykres 9).



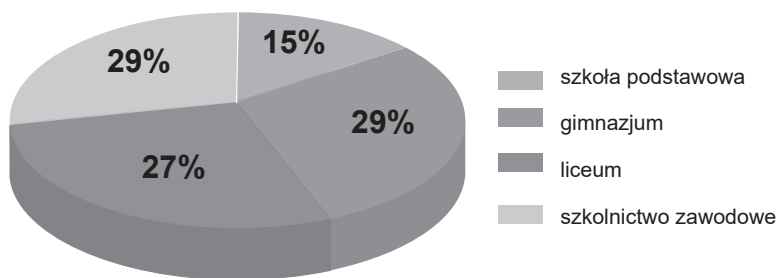
Wykres 9. Liczba stron w bazie rozproszonej Moodle.org: Registered sites (Polska). Oprac. A. Dziak.

Warto także zwrócić uwagę, że wśród tych platform największy odsetek stanowią strony dla szkół gimnazjalnych oraz szkolnictwa zawodowego (po 29%). Prawdopodobnie jest to związane z przeświadczeniem o większych predyspozycjach do posługiwania się nowoczesnymi technologiami osób z wykształceniem technicznym oraz posiadaniem przez obecnych gimnazjalistów cech tzw. „cyfrowego tubylcy”⁴⁷. Wśród wszystkich platform opracowanych w systemie Moodle najmniejszą reprezentację posiadają szkoły podstawowe (15%), co prawdopodobnie wynika z przekonania o zbyt niskim stopniu kompetencji informacyjnych dzieci na pierwszym i drugim etapie edukacyjnym. Dodatkowym spostrzeżeniem, którego dokonano w trakcie analizy listy Moodle.org, jest fakt, że działania wykonywane przez nauczycieli i uczniów w ramach pracy na platformie nie są traktowane z taką samą powagą, jak te, które odbywają się w ramach tradycyjnych form kształcenia. Świadczą o tym chociażby same nazwy platform, wśród których dominują m.in. takie jak: Gim3 Moodle⁴⁸, E-czart – platforma

⁴⁷ Por. M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, [online:] <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, [dostęp: 15.09.2013].

⁴⁸ *Gim3 Moodle*, [online:] <http://gim3.olesnica.pl/moodle>, [dostęp: 2012–2013].

edukacyjna⁴⁹, e-czacki⁵⁰ lub e-Słowak⁵¹. Dodatkowo, analiza zawartości omówionych powyżej platform wskazuje na traktowanie ich jedynie jako miejsca do zamieszczania materiałów dydaktycznych oraz dodatkowych zadań do wykonania. Ich potencjał w kreowaniu przestrzeni edukacyjnej jest najczęściej zupełnie pomijany.



Wykres 10. Liczba platform edukacyjnych w poszczególnych typach szkół w bazie rozproszonej Moodle.org: Registered sites (Polska). Oprac. A. Dziak.

Wśród dostępnych wyników badań prowadzonych w ostatnich latach w Polsce warto także zwrócić uwagę na zagadnienie związane z wykorzystaniem e-podręczników w szkole. Według polonistów uczestniczących w badaniu IBE nie należy ich traktować jako elementu, który mógłby w całości zastąpić podręczniki tradycyjne. *Głównym argumentem przemawiającym za pracą z podręcznikiem papierowym, podawanym przez nauczycieli podczas wywiadów, było przywiązanie do formy tradycyjnej książki jako nośnika przekazu kulturowego (jeżeli ludzkość wypracowała tak długo ten sposób, to znaczy, że w nim jest to wszystko, co dla człowieka jest dobre)*⁵². Problemowi temu przyjrzał się także bardzo dokładnie Włodzimierz Gogolek, który w trakcie rozmów z nauczycielami zauważył, że nie posiadają oni wiedzy na temat tego, czym w ogóle e-podręcznik jest:

⁴⁹ E-czart - platforma edukacyjna, [online:] <http://e-czart.pulawy.pl>, [dostęp: 2012–2013].

⁵⁰ e-czacki, [online:] <http://czacki.moodle.waw.pl>, [dostęp: 2012–2013].

⁵¹ e-Słowak, [online:] <http://moodle.sggw.waw.pl/e-slowak/login/index.php>, [dostęp: 2012–2013].

⁵² *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Raport z badań jakościowych*, op. cit., s. 19.

Wyrazili tylko przekonanie, iż jest to narzędzie mające związek z komputerami. Oczekiwania nauczycieli obejmują szeroki wachlarz przeznaczenia tego narzędzia, w szczególności: źródło treści multimedialnych, interaktywność, indywidualizacja (były głosy o prowadzeniu lekcji w jednej klasie jednocześnie przez dwóch nauczycieli z wykorzystaniem e-podręcznika), nauka na odległość, uzupełnienie drukowanego podręcznika, pomoc w odrabianiu pracy domowej, ciągła kontrola pracy każdego ucznia. Wśród badanej grupy nauczycieli istnieje oczekiwanie wirtualnego, nierealnego do osiągnięcia w najbliższym czasie, tworu. Potwierdza to konieczność jednoznacznego określenia czym ma być obecnie i w przyszłości e-podręcznik (funkcje, treści) – do czego w jaki sposób ma być wykorzystywany⁵³.

Należy także podkreślić, że omówione powyżej narzędzia, takie jak blog, Dokumenty Google czy portale społecznościowe w ogóle nie pojawiały się w wypowiedziach nauczycieli, którzy odpowiadali m.in. na pytania (w trakcie badań prowadzonych przez IBE): *Jakie narzędzia internetowe, programy, aplikacje wydają się Pani/Panu najbardziej przydatne na lekcjach języka polskiego?, Które narzędzia elektroniczne według Pani/Pana ułatwiają realizację zapisów z nowej podstawy programowej⁵⁴?* Wśród wymienianych narzędzi cyfrowych, które zdaniem nauczycieli mogą być przydatne w realizacji celów kształcenia, najczęściej pojawiały się takie jak rzutnik (projektor)⁵⁵ lub zupełnie przestarzałe dla współczesnych uczniów: magnetofony, płyty CD, odtwarzacze DVD czy telewizory⁵⁶. Należy tu także zwrócić szczególną uwagę na sformułowanie:

Dziewięcioro nauczycieli uwzględniło w swoich wypowiedziach wykorzystywanie poczty elektronicznej do

⁵³ W. Gogolek, *Wpływ e-podręczników na rozwój psychosomatyczny uczniów*, ORE, Warszawa 2013, s. 13.

⁵⁴ *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Raport z badań jakościowych*, op. cit., s. 113.

⁵⁵ Por. tamże, s. 116.

⁵⁶ Por. tamże, s. 117.

*komunikacji z gimnazjalistami, co świadczyć może o dość dużej otwartości w zakresie kontaktu z uczniami nie tylko w świecie rzeczywistym, ale także o przeniesieniu pewnych aspektów relacji nauczyciel-uczeń do świata wirtualnego*⁵⁷.

Spostrzeżenie to świadczy o zupełnym braku świadomości istnienia narzędzi do budowania wirtualnej społeczności, której tylko drobnym elementem może być komunikacja z wykorzystaniem m.in. poczty elektronicznej. Postawa taka widoczna jest także w stosowanych metodach pracy przez badanych polonistów. Na pytanie o wykorzystanie technik polegających np. na pracy z kartą opartą na zasobach internetowych aż $\frac{2}{5}$ respondentów zadeklarowało, że takiej formy pracy z uczniami *nie prowadzi w ogóle lub prawie nigdy*⁵⁸ (wykres 11). Nauczyciele nie traktują także przestrzeni wirtualnej jako miejsca, w którym stale rozwija się kultura, w tym literatura i sztuka. Na pytanie: *Jak często poświęca Pani/Pan lekcje ocenie następujących, współczesnych ofert kultury?* ponad połowa respondentów wybrała opcję „nigdy lub prawie nigdy” w odniesieniu do tzw. twórczości internetowej⁵⁹. Sytuacja ta jest tym bardziej niepokojąca, że ponad 25% gimnazjalistów uczestniczących w tym samym badaniu deklarowało korzystanie z tego rodzaju twórczości codziennie lub prawie codziennie (wykres 6).

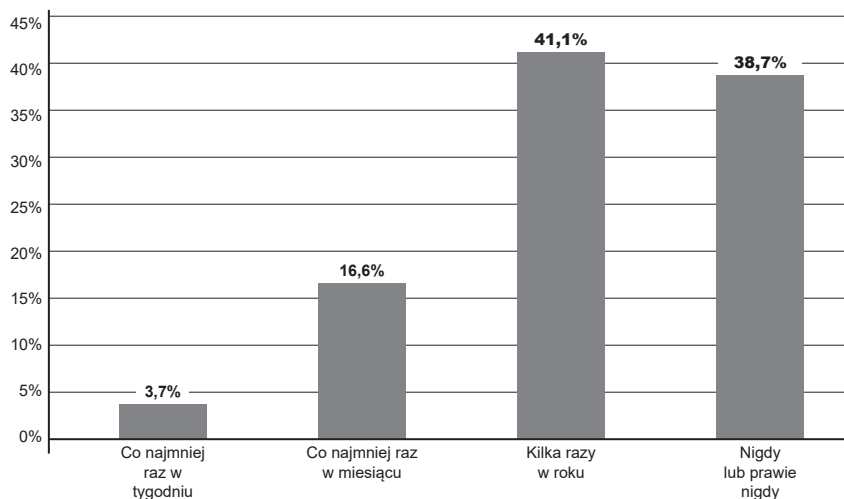
Podsumowanie

Podsumowując powyższe rozważania, należy zwrócić szczególną uwagę na fakt, że światowe prognozy w sprawie zmian zachodzących we współczesnej edukacji istotną rolę przypisują nowym technologiom, które nie tylko mają wspierać rozwój osób uczących się, ale także wpływać na kształt ich komunikacji a nawet socjalizacji. Wyjście poza mury klasy szkolnej możliwe jest także dzięki świadomemu wykorzystaniu

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ *Raport tematyczny z badania „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej”. Raport z badań ilościowych (raport końcowy z 30.08.2013), op. cit., s. 226.*

⁵⁹ Por. tamże, s. 276.



Wykres 11. Praca z kartą opartą na zasobach internetowych. Oprac. A. Dziak (na podst.: Tabela 37, [w:] *Raport tematyczny z badania „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej”*. Raport z badań ilościowych (raport końcowy z 30.08.2013), pytanie kwestionariuszowe: W poniższej tabeli zaznacz, jak często czytasz wymienione; pytanie kwestionariuszowe: Jak często uczniowie wykonują wymienione niżej czynności podczas ćwiczeń na lekcjach języka polskiego?, s. 249).

cyfrowych narzędzi w procesie dydaktycznym.

Mimo ważnych inicjatyw związanych z promocją edukacji medialnej w Polsce, podejmowanych przez środowiska akademickie oraz ustawodawców, dostrzec można liczne niedogodności wpływające na dość ograniczone wykorzystanie narzędzi służących do budowania wirtualnych środowisk edukacyjnych. W ramach takiej pozaszkolnej formy edukacji prowadzonej w systemie tzw. *blended learning* można realizować te cele kształcenia, które związane są z funkcjonowaniem w społeczeństwie informacyjnym. Jak wynika z omówionych w niniejszym artykule badań, wśród tych niedogodności nie wymienia się braku dostępu do wyżej wspomnianych narzędzi cyfrowych. Dostęp do Internetu jest coraz bardziej powszechny, a uczestnictwo młodych osób w świecie wirtualnym stało się wręcz codziennością. W przypadku polskiej szkoły te przeszkody to przede wszystkim: brak regulacji prawnych, które porządkowałyby sposoby wykorzystania narzędzi cyfrowych w procesie kształcenia na niższych etapach edukacyjnych oraz niewiedza lub czasem niechęć nauczycieli do stosowania tego rodzaju

środków dydaktycznych – nie tylko w formie wizualizacji materiału kształcenia lub dostępie do materiałów dydaktycznych, ale także jako narzędzi umożliwiających budowanie wirtualnych środowisk edukacyjnych. Zdaniem Witolda Kołodziejczyka i Marcina Polaka:

Rzeczywiste zmiany w systemie szkolnym będą hamowane dopóty, dopóki celem działań reformatorskich będzie jedynie utrzymanie lub korekty istniejących rozwiązań. Tymczasem osoby uczące się mają do dyspozycji coraz szerszą gamę środków pozwalających pogłębiać wiedzę w formie edukacji nieformalnej, e-learningu czy nawet edukacji domowej. Jeśli zatem system szkolny ma dalej pełnić swoje funkcje, to musi się adaptować do nowych warunków, co oczywiście przychodzi z trudem⁶⁰.

Bibliografia

Batorowska H., *Od alfabetyzacji informacyjnej do kultury informacyjnej. Rozważania o dojrzałości informacyjnej*, SBP, Warszawa 2013

Diagnoza Społeczna. Warunki i jakość życia Polaków, raport wstępny 2013, [online:] <http://www.diagnoza.com>, [dostęp: 16.08.2013]

Diagnoza stanu kształcenia na odległość w Polsce i wybranych krajach Unii Europejskiej oraz potrzeb edukacyjnych polskich nauczycieli i odbiorców w zakresie kształcenia na odległość. Raport końcowy, Warszawa 2013

Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Raport z badań jakościowych, (red.) A. Janus-Sitarz, R. Szwed (raport częściowy). Dane pochodzą z badania Instytutu Badań Edukacyjnych *Dydaktyka literatury i języka w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach projektu systemowego *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego* realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych (*Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013*, priorytet

⁶⁰ W. Kołodziejczyk, M. Polak, op. cit., s. 32-34.

III: Wysoka jakość systemu oświaty)

Dziak A., *Edukacja polonistyczna w dobie dygitalizacji*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 2012

Dzieci Sieci. Kompetencje komunikacyjne najmłodszych. Raport z badań, Gdańsk 2012, [online:] <http://www.dzieci-sieci.pl>

E-podręczniki do kształcenia ogólnego, [online:] http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=2349&Itemid=1732, [dostęp: 19.08.2013]

Gogołek W., *Wpływ e-podręczników na rozwój psychosomatyczny uczniów*, ORE, Warszawa 2013

Grodecka K., Peszko P., *Każdy kogoś uczy, czyli Social Software w edukacji*, [w:] *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*, (red.) Migdałek J., Folta W., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 131-141

Jagiellońskie kompendium e-edukacji, [w:] <http://www.czn.uj.edu.pl/kompendium/?q=node/65>, [dostęp: 18.08.2013]

Jasiewicz J., *Kompetencje informacyjne młodzieży. Analiza – stan faktyczny – kształcenie na przykładzie Polski, Niemiec i Wielkiej Brytanii*, SBP, Warszawa 2012

Kołodziejczyk W., Polak M., *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011

Kwaśniewski K., *Najlepsze programy do e-learningu w 2012 r.* [wpis z 28 sierpnia 2013 r. na blogu *Technologie – inteligentne rozwiązania*], [online:] <http://etechnologie.pl/blog/najlepsze-programy-do-e-learningu>

Leksykon e-nauczania, (red.) Tadeusiewicz R., Choraś R.S., Rudowski R., Wydawnictwo WSHE, Łódź 2007

Moodle.org: Registered sites, [online:] <https://moodle.org/sites>, [dostęp: 02.08.2012]

Ożana M., *Możliwości wykorzystania Second Life w edukacji. Specyfika środowiska 3D, możliwości i ograniczenia w nauczaniu, przykłady zastosowania – case studies*, [w:] *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*, (red.) Migdałek J., Folta W., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 107-115

Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, [online:] <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, [dostęp: 15.08.2013]

*Raport tematyczny z badania „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej”. Raport z badań ilościowych (raport końcowy z 30.08.2013), s. 452. Dane pochodzą z badania Instytutu Badań Edukacyjnych *Dydaktyka literatury i języka w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej* współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach projektu systemowego *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego* realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych (*Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013*, priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty)*

*Raport z badań ilościowych (raport końcowy z 30.08.2013). Badanie Instytutu Badań Edukacyjnych *Dydaktyka literatury i języka w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej* współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach projektu systemowego *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego* realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych (*Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013*, priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty)*

Realizacje e-Learning w placówkach oświatowych – edycja 2013, [online:] <http://elearningwszkole.ore.edu.pl/course/view.php?id=2&topic=3> , [dostęp: 16.08.2013]

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych, [online:] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20060310216> , [dostęp: 17.08.2013]

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 czerwca 2003 r. w sprawie rodzajów, organizacji oraz sposobu działania publicznych placówek kształcenia ustawicznego i publicznych placówek kształcenia praktycznego, w tym publicznych ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego, [online:] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20031321225> , [dostęp: 17.08.2013]

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, [online:] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000186> , [dostęp: 17.08.2013]

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r. poz. 977), [online:] <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/rozporzadzenie-o-podstawie-programowej-w-calosci.html> , [dostęp: 14.12.2015]

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, [online:] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090040017> , [dostęp: 12.08.2013]

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, [online:] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20112461470> , [dostęp: 29.08.2013]

Spółeczeństwo informacyjne w liczbach 2013, Warszawa 2013, [online:] <https://mac.gov.pl/files/wp-content/uploads/2013/09/Spoleczenstwo-informacyjne-w-liczbach-2013.pdf> , [dostęp: 14.12.2015]

The New Media Consortium. Sparking innovation, learning and creativity, [online:] <http://www.nmc.org> , [dostęp: 17.09.2013]

Zajac M., *Komu potrzebna jest e-edukacja?*, [online:] http://biblioteka.mwi.pl/index.php?option=com_k2&view=item&id=149:komu-potrzebna-jest-e-edukacja?&Itemid=3 , s. 3, [dostęp: 14.12.2015]

Witold Bobiński

Film jako medium o językowej naturze. Perspektywa edukacyjna

Teza tego artykułu jest wyraźna i zdecydowana: centrum, osnową edukacji medialnej winna stać się edukacja filmowa¹, którą rozumiem jako edukację w dziedzinie języka filmu. Współczesne media audiowizualne, z których ogromna większość ma naturę filmową, wykorzystują bowiem głównie język filmu jako swoisty sposób wypowiedzi publicystycznej czy artystycznej. Teksty kultury, takie jak reklamy, wideoklipy, spoty polityczne, gry komputerowe, ruchome animacje w telefonach komórkowych – by wymienić tylko niektóre – posługują się właśnie „mową ruchomych obrazów”. Kino, wynalezione ponad sto dwadzieścia lat temu, do tej pory nie oddało pola telewizji czy ekranom komputerów coraz to nowszych generacji. Prawda – zmniejszyło swój zasięg oddziaływania², ale film zyskał za to nowe kanały dystrybucji i nowe nośniki. Mało tego – zyskuje wciąż nowych widzów i – co jeszcze pół wieku temu było trudne do pomyślenia – nowych, niezliczonych wręcz twórców. Kamery, aparaty fotograficzne, smartfony (w niedalekiej przyszłości może i nowe, nieznan

¹ W niniejszym artykule podejmuję temat edukacji medialnej jako składnika edukacji kulturowej, nie zaś jako sfery kształtowania umiejętności twórczego wykorzystywania technologii informacyjnej, określanej w anglosaskich systemach edukacyjnych skrótem ICT.

² Spadek widowni kinowej w USA wyniósł w lecie 2014 – w stosunku do poprzedniego roku – około 5%. Źródło: <http://www.hollywoodreporter.com/news/box-office-crash-what-caused-728367>, [dostęp: 05.10.2014].

dzisiaj jeszcze urządzenia) oferują możliwości nagrywania i odtwarzania filmów, z czego korzystają miliony użytkowników, ujawniając w tym działaniu pasję co najmniej tak wielką, jak amatorzy fotografii. Jest to w każdym razie pasja wciąż świeża, podsycana możliwością publikowania w sieci filmów i rozmaitych tekstów parafilmowych. Dzięki tym samym możliwościom i cyfrowej naturze również fotografia stała się (z górą dekadę wcześniej) domeną powszechnej, masowej twórczości. Myśląc zarówno o fotografii, jak i o filmie, rzec można, iż nigdy jeszcze możliwości twórczego wypowiedzania się w tych dziedzinach i szerokiego publikowania tekstów kultury o tej naturze nie były tak powszechne.

Dwa zatem niewątpliwe czynniki – dominacja języka filmu w kulturze audiowizualnej oraz masowa dostępność urządzeń rejestrująco-odtworzących – sprawiają, iż wciąż żyjemy w epoce kulturowej hegemonii filmu. Nie jest to już czas dominacji kina, ale nadal – epoka wszechobecności kulturowego paradygmatu, którego istotę stanowią ruchome obrazy połączone z dźwiękiem. Wielość i różnorodność postaci, w jakich ujawniają się na ekranach, oraz zniewalająca sugestywność ich oddziaływania sprawiają, iż edukacja filmowa – pojmowana jako sztuka kształtowania kompetencji odbiorczych i twórczych oraz wychowanie do świadomego i krytycznego egzystowania pośród audiowizualnego uniwersum – jest (już zresztą od dawna) jednym z głównych wyzwań dla szkoły, a także całej sfery kulturowego kształcenia pozaszkolnego i pozasystemowego. Niestety – ten stan rzeczy nie kształtuje wystarczająco wyraźnie państwowych polityk edukacyjnych w krajach europejskich. Chlubny przykład Irlandii, Australii czy niektórych prowincji kanadyjskich wciąż pozostaje wzorem do naśladowania.

Nauczyć „bawić się w film” – czyli o konieczności kształtowania kompetencji audiowizualnych

Zastanawiająca niechęć szkoły (nie tylko polskiej) wobec idei kształcenia kompetencji odbioru i wartościowania filmów jest dzisiaj anachronizmem. Dlaczego? Odsuńmy odpowiedź na koniec wyводу stanowiącego treść tego podrozdziału i zestawmy aktywność Polaków

jako widzów i czytelników. Wyniki badań czytelnictwa w Polsce są alarmujące – w roku 2012 aktywnych czytelników (czyli osób czytających nie mniej niż siedem książek rocznie) było 11%, zaś brak kontaktu z książką zadeklarowało aż 60,8 % badanych. Pozostałe 28% respondentów miało kontakt z więcej niż jedną książką, ale mógł nią być także album, poradnik czy zbiór przepisów kulinarnych³. Wniosek jest mocno przygnębiający – Polacy w swojej przeważającej większości nie mają kontaktu z literaturą, nawet tą popularną⁴. Obowiązująca od 2009 roku podstawa programowa języka polskiego była opracowywana jako dokument ułatwiający szkole działanie w kierunku zjednywania literaturze zainteresowania młodzieży, ale to zaledwie mały krok na tej drodze. Poza tym – nie wszystkie wszak przyczyny zapaści czytania leżą po stronie szkoły. Gdyby jednak przeprowadzić badania dotyczące kontaktu Polaków z filmem, okazałoby się zapewne, iż rocznie średnio oglądamy 200 – 300 filmów, a może nawet więcej. Dlaczego bowiem do tej kategorii nie mielibyśmy zaliczać odcinków seriali, reportaży filmowych, wideoklipów (a nawet reklam)? To właśnie one, a nie pełnometrażowe filmy fabularne, stanowią zapewne główną część uniwersum kultury audiowizualnej, pośród której żyje społeczeństwo⁵. Wszystkie one jednak operują językiem filmu, który stał się dziś najpopularniejszym kulturowym

³ Badania te rutynowo przeprowadza Biblioteka Narodowa wraz z ośrodkami badania opinii społecznej. Zob. <http://www.bn.org.pl/aktualnosci/501-czytelnictwo-polakow-w-2012-r.-%E2%80%93-wyniki-badan.html>, [dostęp 30.09.2014]. Najnowszy raport Biblioteki Narodowej z 2015 roku potwierdza ten stan rzeczy. (zob. <http://www.bn.org.pl/aktualnosci/835-raport%3A-stan-czytelnictwa-w-polsce-w-2014-r..html>).

⁴ Trzeba uczciwie dodać, że stan czytelnictwa wśród młodzieży w niektórych badaniach nie wygląda tak przygnębiająco, jak przytoczone szacunki. Badania Zofii Zasackiej z IBE wskazują, że popularność książki wśród nastolatków jest dość znaczna, przy czym aktywność czytelnicza gimnazjalistów i licealistów nie dotyczy rzecz jasna lektur szkolnych. Zob. Z. Zasacka, *Nastolatki i książki. Od czytania codziennego do unikania*, [w:] „Edukacja” 2012, nr 2 (118), s. 20-35. Nieco mniej optymistyczne wnioski przynosi raport IBE z 2014 roku (<http://www.eduentuzjasci.pl>).

⁵ Na początku 2014 roku Newsweek podał dość zaskakującą informację o wzroście wymiaru czasu, jaki Polacy spędzają przed telewizorem – w 2013 roku były to średnio 4 godziny i 7 minut. Zob. <http://polska.newsweek.pl/polacy-ogladaja-coraz-wiecej-telewizji-czas-przed-telewizorem,artykuly,278284,1.html>, [dostęp: 30.09.2014].

„narzeczem”. Większości z nas wydaje się, że świetnie radzimy sobie z jego odbiorem. Tymczasem już na początku lat 60. Jerzy Płażewski skłaniał się do twierdzenia, iż mimo nieustannego obcowania z filmem tylko niewielka część widzów „umie bawić się w film”:

Powstaje nowa świadomość zbiorowa. Tłumy wszystkich kontynentów nabywają wspólnych odruchów psychicznych, standaryzując swoje gusty i chwytają się pewnych obiegowych ideałów z siłą i przekonaniem, które porównać się nie dają z rewolucyjnym oddziaływaniem wynalazku druku sprzed pięciuset laty. Szkoda, że świadomość ta wykuwa się najczęściej na oślep, w mrokach najkompletniejszej ignorancji, jako wypadkowa działania cynicznej interesowności producenta i naiwnej gotowości widza.

Wobec masowości i przystępności kina słuszne jest niestety twierdzenie, że przeciętny widz kinowy ma gorszy gust niż przeciętny bywalec koncertów, wystaw plastycznych czy sal teatralnych. Ubolewamy codziennie nad olbrzymim zainteresowaniem dla filmowej lichoty, ubolewamy codziennie nad brakiem powodzenia arcydzieł kinematografii. „Film bywa głupim i banalnym – biadał przed trzydziestu laty Irzykowski. – Ale niekoniecznie musi być takim, bo głupota i banalność bynajmniej nie tkwią w jego istocie”. Tak jest rzeczywiście i tej nadziei nie wolno się wyzbyć⁶.

Jeśliby zastąpić „film” określeniem „kultura audiowizualna” – słowa Płażewskiego sprzed ponad pół wieku zabrzmiałyby zadziwiająco aktualnie. Zresztą, uwagi znakomitego teoretyka i krytyka filmowego nawet w ich pierwotnym kształcie zdają się celnie charakteryzować zjawisko w jego późniejszej o ponad pół stulecia wersji. Wszak również i dzisiaj żyjemy w świecie „masowości i przystępności” kina, ale także w warunkach nierównie większej masowości filmu i filmopodobnych tekstów kultury w ogóle. „Cyniczna interesowność producenta” i „naiwna gotowość widza” nie stały się zjawiskami historycznymi, gigantyczne umasowienie obiegu tekstów kultury audiowizualnej tylko zwielokrotniło rolę tych kategorii. Współcześnie nie odnoszą się one jednak tylko do dzieła kinematograficznego – obejmują zarówno

⁶ J. Płażewski, *Język filmu*, Książka i Wiedza, Warszawa 1961, s. 7.

sferę produkcji telewizyjnej, jak i rozległe spektrum rozrywki audiowizualnej, dostępnej głównie za pośrednictwem Internetu. Zanurzeni w bezkresnej (i często – nomen omen – bezdennej) magmie cyfrowych tekstów audiowizualnych, młodzi (i nie tylko młodzi) odbiorcy w dużo większym wymiarze niż niegdyś publiczność kinowa tracą szansę na to, by stać się – jak pisał Płażewski – *wyrobioną, wymagającą publiczności* (zostawmy na boku marzenie znawcy filmu, aby była to publiczność genialna). W obliczu rewolucji cyfrowej, która zwielokrotniła siłę oddziaływania kultury audiowizualnej, jedynie „wyrobiony i wymagający” widz będzie w stanie tak korzystać z oferty mediów, by chronić, a zarazem kształtować swoją tożsamość. Niestety, zniewalająca sugestywność i pozorna łatwość odbioru tekstów obrazowo-dźwiękowych, ich powszechna dostępność także w wydaniu tandetnym, wulgarnym i manipulatorskim, wreszcie brak sensownie pomyślanej i realizowanej edukacji medialnej sprawiają, że – wchłaniani przez audiowizualny kalejdoskop – liczni użytkownicy takiej kultury nie przykładają do jej oferty skutecznych narzędzi odbioru, czyli – między innymi – nie uruchamiają mechanizmów interpretacji, wartościowania, selekcji (wyboru i odrzucania). W rezultacie powszechnym zjawiskiem staje się tzw. odbiór kiczowy, polegający na przykładaniu stereotypów do sytuacji domagających się zrozumienia i oceny, na akceptacji wszystkiego, co oferuje popkultura (także w jej wymiarze informacyjnym), odbiór pozbawiony aspektu dziwienia się pokazywanemu światu, stawiania mu pytań, formułowania własnego, refleksyjnego stanowiska⁷.

Edukacja filmowa rozumiana jako kształtowanie wrażliwości na język ruchomych obrazów oraz wspomaganie umiejętności kategoryzacji, wartościowania przekazów filmowych i lokowania ich w szerszych kontekstach ma szansę uczynić odbiór tekstów audiowizualnych bardziej refleksyjnym i świadomym. Musi ona jednak stanowić element szerszego kształcenia estetycznego i etycznego, których nie pomieści w całości żaden pojedynczy przedmiot szkolnego nauczania. Edukacja filmowa (szkolna i pozaszkolna) – nawet najdoskonalej realizowana – nie uczyni ze wszystkich użytkowników kultury odbiorców

⁷ Zob. P. Kowalski, *Popkultura i humaniści. Daleki od kompletności remanent spraw, poglądów i mistyfikacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 104–112.

„wytrobionych i wymagających”. Może jednak znacząco zmienić nastawienie wobec oferty kulturowej mediów audiowizualnych i wzbogacić zjawisko autokomunikacji z różnymi tekstami o wymiar refleksyjności, kształtować postawy bardziej świadomego odbioru. Szczególna szansa edukacji filmowej polega na tym, iż łatwo nadać jej atrakcyjny charakter, zaś język filmu – jak każdy inny – jest w pewnym stopniu poznawalny, jego znajomość – wyuczalna.

Fatalne wyniki czytelnictwa wśród Polaków nie osłabiają poczucia misji szkoły, która – wykorzystując element przymusu – chce zapoznać młode pokolenia z literackim kanonem. Mimo wielu zmian w treściach nauczania, niesionych przez kilka ostatnio podejmowanych reform oświaty, nikt rozsądny nie zaproponował usunięcia kanonicznych pozycji literackich ani zajęć kształtujących umiejętność pogłębionego odbioru z obszaru szkolnego oddziaływania na społeczeństwo. Tymczasem niepokojąco wysoki stopień „zapatrzania” Polaków w ekrany telewizorów i ekrany urządzeń cyfrowych nie zaowocował realizowaną systemowo edukacją medialną. Dlaczego nie uczymy pływać w morzu audiowizualności? Jeśli sądzimy, że nie można się w nim topić i pójść na dno, to jest to właśnie wspomniany na początku tego podrozdziału anachronizm.

Kształcenie filmowe – lekcja „żywego” języka

Stereotypowe już od dawna, choć przecież nie pozbawione słuszności przekonanie o jarmarcznej proveniencji kina (filmu) przyczyniło się zapewne do – trwającego po dziś dzień – szkolnego braku zainteresowania tą dziedziną twórczości, braku, który w dobie powszechnego kontaktu z filmem i filmowością stał się już poważnym zaniechaniem. Kto nauczy młodych ludzi – chciałoby się zapytać za Płażewskim – *bawić się w kino*? Kto zajmie się kształtowaniem umiejętności świadomego, krytycznego, refleksyjnego odbioru audiowizualnych tekstów kultury, którymi wypełniony jest dziś znaczny obszar widzialnej rzeczywistości? Pokolenia *homo videns*⁸, sadzane już od niemowlęstwa

⁸ Zob. G. Sartori, *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, tłum. J. Uszyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.

przed ekranami telewizorów i komputerów, nie nabyły samorzutnie kompetencji odbiorczych, obejmujących interpretację i wartościowanie. Tymczasem dekady rozwoju sztuki filmowej udowodniły, iż – o czym wspominał już Irzykowski – nieobca jest tej dziedzinie sztuki potencja arcydzielnoci.

Ambicją pierwszych teoretyków i twórców filmu było, między innymi, pokazać rzeczywistość w jej dynamicznym aspekcie, ujawnić w ruchomym obrazie to, co dla oka niedostrzegalne. Z tej tęsknoty narodził się wynalazek zwolnionego tempa zdjęć, istotnie odsłaniający niektóre tajniki zjawisk i procesów dynamicznych w przyrodzie. Obok swego aspektu wizualnej kroniki film stał się formą odkrywania świata. Oprócz funkcji poznawczej filmowi od początku jego istnienia przypisywano znamię sztuki, choć nie był to dominujący punkt widzenia. Zarówno jednak awangarda francuska, jak i formaliści rosyjscy widzieli w filmie narzędzie (medium) twórczości artystycznej będącej czystą widzialnością. Surrealiści przyszłość filmu widzieli w wymiarze – by tak rzec – niefiguratywnym, sprowadzającym się do nieskrępowanej, barwnej, ruchomej abstrakcji zintegrowanej z muzyką. Prascy strukturaliści (Jan Mukarovsky, Roman Jakobson) lokowali film pośród *języków artystycznych, podobnie jak język muzyczny czy plastyczny*⁹. Nie bez przyczyny film określany był jako „sztuka nowej widzialności”¹⁰, nowej – a więc niekoniecznie reprodukującej psychofizyczny mechanizm ludzkiego postrzegania rzeczywistości, ale raczej uwalniający patrzenie (widzenie) od rutyny, czyniący je odkrywczą formą odczuwania, doznawania, poznania, rozumienia. Nigdy jednak nie znalazł się na dobre (bywało natomiast, że na krótko) pośród treści kształcenia w żadnym kraju na świecie – w przeciwieństwie np. do arcydzieł malarstwa, które zwykle się, w ramach różnych przedmiotów, omawiać i włączać w nurt kształcenia humanistycznego.

W długoletniej (można by powiedzieć: wiekowej) debacie nad istotą i tożsamością filmu wielokrotnie powracała kwestia jego językowości. W sposób naturalny wynikała ona z przyliterackiej (między innymi)

⁹ Zob. A. Helman, *Co to jest kino? Panorama myśli filmowej*, Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1978, s. 42.

¹⁰ Bela Balazs twierdził wręcz, iż film *zwrócił ludzkości utraconą wizualność*. Zob. D. Mersch, *Teorie mediów*, przełożyła E. Krauss, Sic!, Warszawa 2010, s. 63.

genealogii sztuki ruchomych obrazów. Od swego pierwszego urzeczywistnienia film był opowieścią, ale też od swego zarania nabrał waloru sztuki symbolizującej elementy tworzywa (głównie, oczywiście, wizualne postaci, rzeczy, scenerię), z istoty swej niejako *zamieniającej rzeczy w znaki* (sformułowanie R. Jakobsona). Kino szybko nauczyło się wykorzystywać bliski mu tryb metaforyki (poprzez – między innymi – stosowanie montażu równoległego) i niejako samorzutnie poddało się wielu narzędziom badawczym i krytycznym właściwym literaturoznawstwu. Już od dawna stanowi użyteczny w edukacji kulturowej (choć wciąż niewykorzystany) kontekst kształcenia literackiego. **Wszak z samej zagadki językowej bądź niejęzykowej natury filmu wynikać może inspiracja dla – nie tylko dydaktycznie motywowanej – refleksji nad językiem (językowością) w ogóle.**

We współczesnej refleksji filmoznawczej kwestia językowej natury filmu nie doczekała się jednoznacznego rozstrzygnięcia. Wielu badaczy między mechanizmami języka werbalnego i filmowego sposobu opowiadania dostrzegało *analogię prawie całkowitą*¹¹, inni są skłonni w fenomenie filmu dopatrywać się „jakby języka” i to ostatnie pojęcie stosują jako opisową metaforę. *Większość z nas* – pisał amerykański badacz z kręgu semiotyki, Sol Worth – *pracujących z filmem i badających go, zdaje się odczuwać wspólną gotowość do wypożyczenia filmowi statusu tego najbardziej rozpowszechnionego, uniwersalnego i zorganizowanego narzędzia komunikacji*¹². W polskiej myśli filmoznawczej najbardziej „projęzykowe” stanowisko w kwestii filmu zajmuje Marek Hendrykowski, który rezygnuje w tym kontekście z cudzysłowu¹³. Tak też będę stosował wspomniany termin w niniejszej pracy.

W świetle najnowszych osiągnięć humanistyki bodaj istotniejsze niż afiliacja filmu po stronie języka jest postrzeganie go w kategoriach

¹¹ Określenie Bolesława W. Lewickiego.

¹² S. Worth, *Studying Visual Communication*, (red.) L. Gross, University of Pennsylvania Press, 1981, s. 55.

¹³ Poznański badacz pisze, między innymi: *Język filmu jest jednym z języków sztucznych. Oznacza to, iż posługuje się znakami konwencjonalnymi [...] nie indeksami, lecz symbolami, a fakt ten generalnie określa i determinuje jego naturę. Wynika stąd, że należy on do dziedziny komunikacji, a nie informacji, jest zatem systemem sztucznym (jak język werbalny, język malarstwa, język muzyki czy język architektury)*; M. Hendrykowski, *Semiotyka ruchomych obrazów*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 36, 37.

tekstu. Współczesna, wywodząca się od Gadamera i Ricoeura hermeneutyka, definiuje tekst jako „mowę zapisaną” – otwartą na dialog, wielorakie znaczenia i potencjalnie performatywną. Tekstem byłby w tej perspektywie artefakt utrwalający pewne znaczenia (dalekie od oczywistych i niezależne od mentalnych intencji autora) i skierowany do uniwersalnego adresata. Ta bardzo szeroka kategoria koresponduje z używanym dziś intensywnie w badaniach kulturowych i dydaktyce pojęciem tekstu kultury, bliskim tradycji myśli amerykańskiego antropologa Clifforda Geertza, postrzegającego całą kulturę w kategoriach tekstu. W tej perspektywie film, rzecz jasna, wyraziście ujawnia tekstualną tożsamość, która *w najogólniejszym znaczeniu [rozumiana jako niezbywalna reguła semiotycznej mediacji] jest (...) właściwa sposobowi istnienia tego, co rzeczywiste*¹⁴.

Podobnie jak aspekt językowości filmu, także jego wymiar tekstualny nie nabrał waloru ustalenia bezdyskusyjnego. W dyskursie filmoznawczym poglądowi o tekstualnej naturze sztuki żywych obrazów patronują semiotyczne koncepcje Rolanda Barthesa i Christiana Metza¹⁵. W myśl ich ustaleń obrazy filmowe sugerują znaczenia motywowane (a więc nie arbitralne) zarówno dosłowne, jak i symboliczne. Można w tym kontekście pominąć poczynione przez Metza uściślenie przypisujące pojedynczemu filmowi aspekt tekstu, zaś abstrakcyjnemu zbiorowi wszystkich środków filmowych – status systemu tekstualnego. Dalej idącym krokiem na drodze utożsamienia filmu z tekstem było uznanie przez Metza filmu za przejaw Barthes’owskiego *écriture*, czyli formy pisma, lub raczej pisanie, co w istocie oznaczało funkcjonalne zrównanie filmu z literaturą. Rezygnując ze szczegółowego omówienia meandrów dyskursu łączącego zjawiska języka, tekstu i filmu (który to dyskurs nie rozstrzygnął jednoznacznie równania, że film =

¹⁴ R. Nycz, *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Universitas, Kraków 1993, s. 43.

¹⁵ Zob. R. Barthes, *Problem znaczenia w filmie*, przełożyli M. i M. Hendrykowscy, [w:] *Film – język – rzeczywistość – osoba*, Zakład Semiotyki Logicznej UW, Warszawa 1992; tenże: *Retoryka obrazu*, przeł. Z. Kruszyński, „Pamiętnik Literacki” 1985, z. 3, s. 289-302; Ch. Metz, *Zagadnienia oznaczania w filmach fabularnych*, przeł. R. Pragłowska, „Kultura i Społeczeństwo” 1967, z. 1; tenże: *Le cinéma: langue ou langage?*, „Communications” 1964, nr 4; tenże: *La grande syntagmatique du film narratif*, „Communications” 1966, nr 8; tenże: *Langage et cinéma*, Paris 1971.

język = tekst), odwołajmy się do pojednawczego stanowiska Michela Foucaulta, który – zawieszając spór – proponuje w każdym systemie opartym na *signifié* i *signifiant* widzieć „jakiś język”¹⁶. Reasumując ten radykalnie skrócony przegląd stanowisk, możemy zaryzykować twierdzenie, że pojęcia języka i tekstu dość wygodnie usadowiły się w teorii filmu.

Streszczając kilkudziesięcioletnią debatę badaczy filmu, teoretyków i praktyków sztuki ruchomych obrazów, można by powiedzieć, że przypisuje się jej aspekt językowości, zaś pojedynczemu filmowi – rangę tekstu. Pozostając dziedziną autonomiczną, film jawi się jednak jako „przyliteracki” – jego odbiór jest w pewnej mierze zbliżony do percepcji literatury. Sekwencyjność fabuły, zasady kompozycji, sensotwórcze potencje symboliczne i metaforyczne, nacechowanie stylistyczne – to (naszkicowana zaledwie) dziedzina wspólna filmu i literatury, edukacyjnie niezwykle płodna i obiecująca. Obiecująca – bo stwarzająca jednemu i drugiemu medium szansę na nowe, „dydaktyczne otwarcie”.

Powróćmy do deklarowanego na początku artykułu przeświadczenia, że to właśnie film winien stanowić ośnowę edukacji medialnej. Pierwszy argument wspierający tę tezę został już sformułowany – filmowy paradygmat opowiadania i opisywania przyjęły najrozmaitsze produkcje audiowizualne, poczynawszy od teatrów telewizyjnych, przez reklamę po widowiska typu talk show i programy lifestylowe. Inny, również wspomniany wcześniej, argument to zjawisko uzyskania przez film w ostatnich dekadach nowych „kanałów dystrybucji” – oprócz kin i telewizorów obejmujących dziś ekrany wszystkich używanych masowo urządzeń cyfrowych. Wraz z owym „rezplenieniem się” na rozmaite ekrany film stał się masowo stosowanym sposobem rejestracji codzienności i dostarczania sobie (i innym) rozrywki. Jako powszechna dziś i egalitarna forma działania kronikarsko-rozrywkowo-artystycznego film doznał – by tak rzec – gwałtownego ożywienia. Nie tylko rejestrowanie zdarzeń codziennych i niecodziennych, ale także eksperymentowanie ze sztuką opowiadania obrazem i dźwiękiem stało się obecnie pasją milionów ludzi. Pamiętając też

¹⁶ M. Foucault, *Archeologia wiedzy*, przeł. J. Siemek, PIW, Warszawa 1977, s. 144.

o nasilającej się hybrydyzacji gatunków a nawet rodzajów filmowych (animacje współlistnieją w ramach jednego dzieła z filmem aktorskim) i nowych poszukiwaniach technologicznych (po wynalazku DVD zbliża się czas oglądania przez widzów samych siebie w najsłynniejszych produkcjach kinematograficznych...), można powiedzieć, iż film wciąż się rozwija, iż jest sztuką żywą, a już na pewno niezwykle żywym, plastycznym, elastycznym i poddającym się kulturowemu recyklingowi językiem wypowiedzi. To kolejny argument. Finalizując zaś dłuższy fragment poświęcony językowemu i tekstualnemu wymiarowi filmu, jako sztuki i konkretnego dzieła, wypada skonstatować, iż ta dwoista natura sztuki filmowej szczególnie mocno predystynuje ją do roli „treści kształcenia” – a więc składnika współczesnej oferty edukacyjnej. Język bowiem zawsze pozostawał w centrum zainteresowania sfery kształcenia kulturowego (humanistycznego) – zarówno w wymiarze komunikacyjnym, językoznawczym, jak i artystycznym (języki sztuk). Język filmu uprawnia do objęcia edukacyjnym spojrzeniem wszystkich tych trzech aspektów, dając jednocześnie sposobność do kształtowania ważnych kompetencji kulturowych (gdyby nie pewna przesadna emfaza, można by rzec: egzystencjalnych) i formułowania refleksji o rzeczywistości. Edukacja medialna potrzebna jest właśnie dla realizacji tych celów, wiedza o mediach nie stanowi jej istoty.

Sposoby wykorzystania filmu w edukacji medialnej i kulturowej

Wypada zacząć ten fragment rozważań od generalnego założenia, które – moim zdaniem – winno przyświecać kształtowaniu modelu edukacji medialnej. Zaznaczyłem już wcześniej, iż nie powinna być ona wyizolowanym segmentem systemowych oddziaływań edukacyjnych, lecz musi stanowić ich immanentny, powiązany z innymi obszarami, składnik. Widzę edukację medialną jako nieodzowny moduł szeroko pojmowanej edukacji kulturowej, która kształtuje umiejętności (i nawyk!) świadomego, refleksyjnego uczestnictwa w kulturze, która redukuje skalę bezkrytycznego odbioru. Założenie, o którym wspomniałem wyżej brzmi: **istotą edukacji medialnej nie jest**

wprowadzenie do wiedzy technologicznej i wyrabianie sprawności w używaniu cyfrowych multimediów – jej sednem jest natomiast przysposabianie do takiego użytkowania medialnego uniwersum (egzystowania w mediosferze), które ocala integralność osobowości, pozwala ją mądrze kształtować i w sensowny sposób uczestniczyć w życiu zbiorowości. Tak pojęta edukacja medialna, będąca w istocie komponentem procesu wychowania, winna przygotowywać młodego człowieka (piszę cały czas o edukacji systemowej, a więc ujętej w ramy państwowego systemu szkolnictwa) także do obrony przed agresją audiowizualności, która różnymi kanałami przedostaje się do świadomości (i nieświadomości) odbiorców. Umiejętność refleksyjnego istnienia pośród uniwersum dźwiękowych obrazów (także i tekstów werbalnych) to również gotowość i kompetencja do ich ignorowania (odrzucań, pomijania, kwestionowania, dyskutowania z nimi itp.) – wsparta na świadomie podjętej **decyzji motywowanej wartościowaniem** i zwykłym poczuciem konieczności zachowania umysłowej – emocjonalnej i intelektualnej – higieny. Jako swoiste motto tak pojmowanej edukacji medialnej można potraktować komentarz Gottfrieda Boehma, który tak pisze o paradoksalnym zjawisku jednoczesnej hegemonii i inflacji obrazów w kulturze współczesnej:

Nowoczesny przemysł reprodukcji faworyzuje obraz jako podobiznę, odwzorowanie, dublet rzeczywistości. Za sprawą elektronicznych technik symulacji przedstawienie staje się – pojęcie symulacji jasno na to wskazuje – doskonałym „jak gdyby”, do tego stopnia, że w świadomości postmodernistycznej różnica między obrazem a rzeczywistością stopniowo zanika, factum i fictum zbiegają się ze sobą. Przemysł medialny jest zaciekle wrogiem obrazów: wprawdzie nie zakazuje ani nie utrudnia ich wytwarzania, a przeciwnie, uruchamia zalew obrazów, które w tendencji mają stać się sugestywną namiastką rzeczywistości, co zawsze było równoznaczne z zacieraaniem własnego statusu obrazu. Okrzyczana era obrazu – następująca po erze Gutenberga – jest ikonoklastyczna, nawet jeżeli jej entuzjaści tego nie dostrzegają¹⁷.

¹⁷ G. Boehm, *Powrót obrazów*, [w:] tenże, *O obrazach i widzeniu*, przekład M. Łukasiewicz, A. Pieczyńska-Sulik, Universitas, Kraków 2014, s. 301.

Uwagi Boehma można odnieść do wszystkich kategorii obrazów – poczynając od masowo powielanych reprodukcji klasycznych dzieł malarskich, kończąc zaś na cyfrowo modelowanych sceneriach i wizerunkach z najnowszych filmów czy gier komputerowych. Teza niemieckiego myśliciela (współbrzmiąca z diagnozami Baudrillarda) winna mieć dla edukacji medialnej (i w ogóle: kulturowej) znaczenie fundamentalne – inicjować ją jako dziedzinę zmierzającą do ponownego nawiązania przez człowieka prawdziwego kontaktu zarówno z rzeczywistością, jak i z obrazami i samym sobą.

Dlaczego językowa natura filmowego sposobu opowiadania i opisywania miałyby stanowić centrum tak pomyślanej edukacji medialnej? Część przyczyn nakreśliłem już wcześniej. W tym miejscu skupię się na tych cechach języka filmowego, które czynią go – w moim przekonaniu – mocno uniwersalnym narzędziem kształtowania postaw światowego istnienia w medialnej semiosferze.

Po pierwsze – jako narzędzie stosowane coraz powszechniej przez młodych użytkowników współczesnej technologii cyfrowej (choćby w postaci telefonów komórkowych) – język filmu staje się coraz częściej sposobem ekspresji emocji, zainteresowań, pasji i przekonań nastolatków. Przyczyną tego zjawiska jest nie tylko dostępność technologii, ale także – między innymi – „wychowanie na filmie”, w postaci choćby wideoklipów i reklam. Uczeń jako twórca filmowy to zjawisko zdecydowanie częstsze i bardziej prawdopodobne niż uczeń jako twórca literatury – i tego faktu nie sposób przecenić. Perspektywa twórcy zaś zdecydowanie ułatwia (i uatrakcyjnia) proces kształtowania kompetencji odbiorczych, sprzyja rozumieniu natury medium i przenoszonych przez nie znaczeń.

Po drugie – językowa i tekstualna natura filmu (a więc tekstu stwarzającego pozory dostępności, łatwości percepcyjnej, tym samym ośmielającego odbiorcę) ułatwia refleksyjny kontakt z podstawowymi zjawiskami i pojęciami kulturowymi, takimi jak – np. autor, język, narracja, styl (stylistyka), symbol, metafora, groteska, parodia, pastisz, adaptacja (przekład), a także z czynnościami (procesami) takimi jak analiza i interpretacja. Proste pojęcia filmoznawcze (np. ujęcie, scena, montaż, cięcie, przenikanie, deformacja obrazu) stają się użytecznymi i uniwersalnymi kategoriami analitycznymi, skutecznymi w kontakcie

z wieloma odmianami tekstów medialnych. Im wyższe kompetencje w dziedzinie odbioru (i tworzenia) tekstów filmowych, tym bardziej świadoma staje się komunikacja z reklamą filmową, wideoklipami, programami i widowiskami o różnej tematyce. Umiejętność rozpoznania konwencji (np. charakterystycznych dla kultury kiczu czy kampu), filmowych środków wyrazu i trybu ich zastosowania (np. techniki montażu, operowania dźwiękiem) staje się narzędziem bardziej świadomego korzystania z oferty audiowizualnej współczesnych mediów. Dla przykładu: zestawienie kilku scen z klasycznego kina gatunków i postmodernistycznych hybryd gatunkowych wyraziście prezentuje style, jakimi przemawia do nas kultura, wyodrządza ich tożsamość.

Po trzecie – autokomunikacja z filmem niejako samorzutnie skłania do kategoryzacji (a więc lokowania tekstu w obszarze gatunku, konwencji) i dzięki temu – właściwie wykorzystana dydaktycznie – przyczynić się może do komponowania autorskiej (uczniowskiej) mapy kulturowej. Podobnie naturalna jest w kontakcie z filmem potrzeba uspołniania fabuły (nadawania jej znaczeń, usensownienia) i wartościowania dzieła. Nie chodzi tu o promowanie wybranych kryteriów waloryzowania przekazów medialnych, lecz raczej o namysł nad kryteriami, stylami odbioru i wartościowania. Może on prowadzić do potrzebnej refleksji ogólnej – nad rolą kultury, w tym mediów, w życiu człowieka.

Po czwarte – językowa i tekstualna natura mowy ruchomych obrazów pozwala z zajęć poświęconych filmowi uczynić kontekst kształcenia językowego – a więc zwrócić uwagę na tworzywo języka, reguły jego kształtowania (a więc poetykę czy wręcz retorykę filmu).

Na zakończenie – kilka uściśleń, które mogą okazać się konieczne, by doprecyzować zaprezentowane w tekście stanowisko.

Wybór edukacji filmowej na fundament i ośnowę edukacji medialnej (w ramach istniejącego systemu kształcenia, bo w takiej perspektywie naświetlam problem) nie oznacza wyłączenia innych audiowizualnych tekstów kultury z obszaru zainteresowań. Reklama filmowa, wideoklip, widowisko typu talk show, reportaż filmowy, a nawet telewizyjna debata polityczna również respektują standardy języka filmowego (choćby niektóre). Istotą prezentowanej tu koncepcji edukacji filmowej nie jest wyłącznie praca z filmem fabularnym czy dokumentalnym, ale ze wszystkimi tekstami audiowizualnymi zrealizowanymi

z wykorzystaniem języka filmowego. Dodatkową zaletą takiego modelu jest jego realizowalność (w obecnych warunkach i przez pracujących aktualnie nauczycieli). Taka wizja edukacji medialnej nie unieważnia – rzecz jasna – obecności tekstów prasowych i wizualnych (np. billboardów) w tej dziedzinie szkolnego kształcenia.

Żadna formuła edukacji medialnej nie obejmie wszystkich form, w jakich przejawia się aktywność współczesnych mediów audiowizualnych (a także audialnych czy wizualnych), zatem każda koncepcja takiej edukacji skazana jest na strategię *pars pro toto*. Żaden istniejący przedmiot szkolnego nauczania nie udźwignie dodatkowego obciążenia o treści i działania dydaktyczne, w sposób pożądaný i skuteczny kształtować postawy i kryteria świadomego, refleksyjnego i krytycznego istnienia w przestrzeni medialnej. Ideałem byłoby wprowadzenie w obszar działania szkoły nowego przedmiotu (edukacja medialna), niosącego sfunkcjonalizowaną wiedzę, kształtującą umiejętności i wspierającego skalę wartości niezbędne do podmiotowego egzystowania w mediosferze. Niezbędnym komponentem tak rozumianej edukacji medialnej musi być kształtowanie umiejętności twórczego i refleksyjnego wykorzystania technologii medialnych, a więc także kreowania komunikatów w języku danego medium. W sytuacji braku wspomnianego przedmiotu szkolnego nauczania jedynym sposobem kształtowania kompetencji medialnych przez istniejący system edukacyjny jest rozproszenie treści medialnych pośród różnych dziedzin szkolnego nauczania, z podkreśleniem szczególnej roli języka polskiego.

Paradoksem polskiej (a sądzę, że nie jedynie) sytuacji funkcjonowania mediów cyfrowych, zwłaszcza zaś tych społecznościowych (Facebook, Twitter, Instagram, Tumblr i inne tego typu platformy) jest znacząca dysproporcja w biegiłości ich wykorzystywania pomiędzy pokoleniami. Najliczniej obecnie w szkołach reprezentowana generacja nauczycieli czterdziesto-pięćdziesięciolatków jest w tej dziedzinie mocno zapóźniona w stosunku do młodzieży w wieku nastoletnim. W istocie więc edukacja w wymiarze czysto technologicznym, dotycząca wspomnianych mediów, mogłaby przebiegać w odwrotnym kierunku. Wydaje się zatem, że konieczne jest wyposażenie czynnych aktualnie nauczycieli w wiedzę i umiejętności dotyczące portali społecznościowych, co zapewniałoby kompetencje niezbędne do

odświeżenia własnego warsztatu pracy (np. poprzez inicjowanie różnych internetowych form debat, dyskusji, wymiany poglądów) oraz podjęcia wraz z uczniami refleksji (także etycznej) na temat uczestnictwa w tych formach aktywności, które oferuje sieć. Tego tematu (dotyczącego jednego z segmentów edukacji medialnej) nie podejmuję w niniejszym tekście.

Człowiek współczesny żyje – i zapewne w dającej się przewidzieć przyszłości żyć będzie – w otoczeniu cyfrowych mediów audiowizualnych. Mimo iż rejestruje się w ostatnim czasie zjawiska ujawniające tendencję do izolowania się od niektórych rodzajów mediów (np. telewizji), proces zapośredniczania rzeczywistości, a także zastępowania jej przez cyfrową audiowizualność będzie narastał. Istnienie pośród tej sfery, naznaczonej w wysokim stopniu wymiarem iluzyjności, stanie się (już jest!) niełatwą do opanowania sprawnością o charakterze egzystencjalnym – o ile oczekujemy, że bliska nam jest, i pozostanie, wizja człowieka refleksyjnego, samodzielnego i autonomicznego w korzystaniu z kulturowej oferty, w myśleniu i życiowych wyborach, otwartego i tolerancyjnego. Ponieważ owa zapośredniczona i zastępowana (deformowana, modelowana, interpretowana) rzeczywistość dociera dziś do nas głównie w postaci ruchomych obrazów zintegrowanych z dźwiękiem, edukacja medialna winna w pierwszym rzędzie zaznajamiać odbiorców ze specyfiką języka filmu w jego konkretnych, rozmaitych użyciach.

Bibliografia

Barthes R., *Problem znaczenia w filmie*, przeł. M. i M. Hendrykowscy, [w:] *Film – język – rzeczywistość – osoba*, Zakład Semiotyki Logicznej UW, Warszawa 1992

Barthes R., *Retoryka obrazu*, przeł. Z. Kruszyński, „Pamiętnik Literacki” 1985, z. 3, s. 289-302

Boehm G., *Powrót obrazów*, [w:] tenże, *O obrazach i widzeniu*, przekład M. Łukasiewicz, A. Pieczyńska-Sulik, Universitas, Kraków 2014, s. 301

Foucault M., *Archeologia wiedzy*, przeł. J. Siemek, PIW, Warszawa 1977, s. 144

Helman A., *Co to jest kino? Panorama myśli filmowej*, Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1978, s. 42

Hendrykowski M., *Semiotyka ruchomych obrazów*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 36, 37

Kowalski P., *Popkultura i humaniści. Daleki od kompletności remanent spraw, poglądów i mistyfikacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 104-112

Mersch D., *Teorie mediów*, przełożyła E. Krauss, Sic!, Warszawa 2010, s. 63

Metz Ch., *Le cinéma: langue ou langage?*, „Communications” 1964, nr 4; tenże: *La grande syntagmatique du film narratif*, „Communications” 1966, nr 8; tenże: *Langage et cinema*, Paris 1971

Metz Ch., *Zagadnienia oznaczania w filmach fabularnych*, przeł. R. Pragłowska, „Kultura i Społeczeństwo” 1967, z. 1

Nycz R., *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Universitas, Kraków 1993, s. 43

Płażewski J., *Język filmu*, Książka i Wiedza, Warszawa 1961, s. 7

Sartori G., *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, tłum. J. Uszyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.

Społeczny zasięg czytelnictwa w Polsce w 2012 r., [online:] <http://www.bn.org.pl/aktualnosci/501-czytelnictwo-polakow-w-2012-r.-%E2%80%93-wyniki-badan.html>, [dostęp: 30.09.2014]

Worth S., *Studying Visual Communication*, ed. L. Gross, University of Pennsylvania Press, 1981. s. 55

Zasacka Z., *Nastolatki i książki. Od czytania codziennego do unikania*, [w:] „Edukacja” 2012, nr 2 (118), s. 20-35

<http://www.bn.org.pl/aktualnosci/835-raport%3A-stan-czytelnictwa-w-polsce-w-2014-r..html>

<http://polska.newsweek.pl/polacy-ogladaja-coraz-wiecej-telewizji-czas-przed-telewizorem,artykuly,278284,1.html>, [dostęp: 30.09.2014]

<http://www.hollywoodreporter.com/news/box-office-crash-what-caused-728367>, [dostęp: 05.10.2014]

***Paweł Kubicki
Dominik Batorski***

Kompetencje medialne osób w wieku 50+. Bariery i rekomendacje

Wprowadzenie

Szybki rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych w połączeniu z przemianami społeczno-demograficznymi sprawia, że osoby w wieku 50+ znajdują się pod znacznie większą presją, niż kiedykolwiek wcześniej: presją związaną zarówno z wydłużeniem się okresu aktywności zawodowej, presją na podnoszenie kwalifikacji, jak też związaną z koniecznością łączenia aktywności zawodowej i opiekuńczej nad osobami bliskimi. W przypadku osób starszych zmniejsza się również rola rodziny jako podstawowej instytucji wspierającej i organizującej życie codzienne. Zwiększy się natomiast liczba samotnych seniorów oraz bezdzietnych gospodarstw domowych, a coraz większą rolę będą odgrywać relacje nieformalne z osobami niespokrewnionymi¹. By nadążyć za zmianami, niezbędny będzie zarówno odpowiedni poziom kompetencji medialnych pozwalających na

¹ Patrz między innymi: *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*, (red.) M. Mossakowska, A. Więcek, P. Błędowski, Termedia Wydawnictwo Medyczne, Poznań 2012; *Biuletyn RPO, Strategie działania w starzejącym się społeczeństwie. Tezy i rekomendacje*, Źródła nr 9, Warszawa 2012; *Publiczna troska, prywatna opieka. Społeczności lokalne wobec osób starszych*, (red.) M. Raclaw, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2012; P. Szukalski, *Solidarność pokoleń. Dylematy relacji międzypokoleniowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.

uniknięcie wykluczenia cyfrowego² czy finansowego³, jak i ograniczenie szans na wykluczenie zawodowe czy społeczne⁴.

W prezentowanym opracowaniu analizujemy czynniki, które wpływają na kompetencje medialne osób w wieku powyżej 50 roku życia, zarówno z perspektywy makro, tzn. polityki publicznej państwa, jak i mikro, czyli podejścia samych jednostek. Zastanawiamy się też nad przyczynami relatywnie niskiego poziomu tychże kompetencji i przedstawiamy rekomendacje mogące zmienić tę niekorzystną sytuację. W tekście staramy się również znaleźć punkty styczne polityki publicznej wobec starzenia się populacji z polityką na rzecz rozwoju kapitału społecznego czy już bezpośrednio z działaniami instytucji publicznych na rzecz wspierania edukacji medialnej.

Kwestie definicyjne

W ciągu ostatnich lat pojawiło się wiele opracowań poświęconych zarówno problematyce starzenia się osób starszych, jak i edukacji oraz kompetencji medialnych. Jednocześnie wielość ta nie przyczynia się do uspoźnienia terminologii, a wręcz przeciwnie: wymusza każdorazowe zdefiniowanie kluczowych pojęć. Dlatego też podrozdział ten rozpoczynamy od określenia ram pojęciowych, którymi się posługujemy.

Tytułowe kompetencje medialne definiujemy, jako *wiedzę, postawy i umiejętności, dzięki którym użytkownicy uzyskują dostęp do mediów, rozumieją istniejące w nich mechanizmy tworzenia oraz selekcji informacji, skutecznie i bezpiecznie korzystają z mediów, krytycznie oceniają odbieraną treść oraz twórczo używają środków przekazu w codziennym życiu*⁵. Bardzo ważnym elementem tej definicji jest zwrócenie uwagi

² D. Batorski, D. Czerniawska, W. Fenrich, W. Kowalik, P. Kubicki, M. Olcoń-Kubicka, J.M. Zajac, M. Żychlińska, *Między alienacją a adaptacją: Polacy w wieku 50+ wobec Internetu*, UPC Polska, Warszawa 2010; Ł. Tomczyk, *Seniorzy w świecie nowych mediów*, „E-mentor” nr 4(36) 2010.

³ Biuletyn RPO, *Osoby starsze na rynku usług finansowych. Analiza i zalecenia*, Źródła nr 14, Warszawa 2013.

⁴ D. Batorski, *Polacy wobec technologii cyfrowych – uwarunkowania dostępności i sposobów korzystania*, „Contemporary Economics” 7(4), s. 328-352.

⁵ D. Batorski, D. Czerniawska-Szejdla, M. Drabek, W. Fenrich, J. Jasiewicz, J. Kielan, A. Strzemińska, K. Wala, *Zaradność w Sieci. Diagnoza kompetencji*

na trzy komponenty składające się na kompetencje, jakimi są wiedza, umiejętności i postawy. Warto podkreślić, że są to przede wszystkim miękkie umiejętności związane z efektywnym korzystaniem z mediów i rozumieniem ich uwarunkowań. Definicja ta nie podkreśla zupełnie zagadnień związanych z samym korzystaniem z mediów czy potrzebną do tego wiedzą techniczną i umiejętnościami. Choć kluczowe są faktycznie kompetencje informacyjne, rozumienie mediów i umiejętność ich efektywnego użycia do własnych potrzeb, to jednak w obliczu szybkich przemian samych mediów, upowszechnienia się komputerów, Internetu, smartfonów, umiejętności samej obsługi tych urządzeń zaczynają być jednym z elementów kompetencji medialnych.

Szybkie zmiany sprawiają, iż istotnym aspektem staje się sam proces nabywania kompetencji w ramach edukacji medialnej. W opracowaniu określamy ją – za Krajową Radą Radiofonii i Telewizji⁶ – jako *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.*

Warto również przy okazji podkreślić, że choć potocznie kompetencje medialne są utożsamiane z kompetencjami cyfrowymi, co potwierdziło się choćby w wypowiedziach respondentów w ramach badania *Diagnoza kompetencji medialnych i informacyjnych Polaków*⁷, to jednak są pojęciem znacznie szerszym i nie ograniczają się jedynie do nowoczesnych technologii czy obsługi komputera i umiejętności korzystania z Internetu. Obejmują także korzystanie z innych mediów, a przede wszystkim znacznie szerszy zakres umiejętności oceny, przetwarzania

medialnych Polaków, FNP, Warszawa 2014, s. 15; J. Lipszyc (red.), *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*, Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2012.

⁶ Patrz strona KRRiT: <http://www.krrit.gov.pl/regulacje-prawne/unia-europejska/dyrektywa-medialna/pytania-i-odpowiedzi/index,2.html>.

⁷ D. Batorski, D. Czerniawska-Szejda, M. Drabek, W. Fenrich, J. Jasiewicz, J. Kielan, A. Strzemińska, K. Wala, *Zaradność w Sieci. Diagnoza kompetencji medialnych Polaków*, op. cit.; patrz też G. Łęcicki, *Edukacja medialna jako istotna cecha nowoczesnego społeczeństwa*, „Kultura-Media-Teologia” nr 3, 2010, s. 70-80.

i wykorzystywania informacji. Z drugiej strony dosyć oczywiste jest to, że wykluczenie cyfrowe⁸ i brak kompetencji cyfrowych w istotny sposób ograniczają i utrudniają nabywanie kompetencji medialnych, choćby ze względu na rosnącą rolę nowych mediów.

Jednocześnie w tytule celowo nie użyliśmy określenia „osoby starsze” bądź „seniorzy”, choć w literaturze, a w szczególności badaniach poświęconych nowym technologiom, można się spotkać z tymi określeniami w stosunku do osób w wieku 50 lat i więcej. Uznaliśmy jednak, że zabieg ten przesuwając granicę starości nadmiernie w dół. Tymczasem, jeśli weźmiemy pod uwagę wiek społeczny, biologiczny, psychologiczny czy ekonomiczny, bardziej adekwatnym przedziałem jest wiek 65 lat i więcej. Stąd w tekście tam, gdzie mowa jest o seniorach, odnosimy się do populacji w wieku powyżej 65 roku życia, natomiast całe opracowanie – przede wszystkim ze względu na podziały stosowane w dostępnej literaturze – odnosi się do osób w wieku 50 lat i więcej.

Polityka publiczna wobec starzejącego się społeczeństwa i edukacji medialnej

Polska należy do krajów najszybciej starzejących się w Europie⁹, a jednocześnie najslabiej wykorzystujących potencjał osób starszych. Świadczą o tym między innymi zaprezentowane w 2013 roku wyniki *Indeksu Aktywnego Starzenia*¹⁰, w którym Polska zajęła ostatnie, 27. miejsce i została wyprzedzona przez wszystkie kraje Unii biorące udział w zestawieniu. Nasz kraj wypadł szczególnie źle w obszarze

⁸ D. Batorski, *Wykluczenie cyfrowe w Polsce*, Studia Biura Analiz Sejmowych nr 3(19) 2009, s. 223-249.

⁹ GUS, *Prognoza ludności na lata 2008-2035*, Warszawa 2009; Patrz też: *Prognoza dla powiatów i miast na prawie powiatu oraz podregionów na lata 2011-2035* dostępna na stronach Głównego Urzędu Statystycznego (<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/prognoza-ludnosci/prognoza-ludnosci-na-lata-2008-2035-publikacja,1,4.html>). *The 2012 Ageing Report. Underlying Assumptions and Projection Methodologies*, „The European Economy”, 4/2011, European Commission Directorate-General for Economic and Financial Affairs, 2011.

¹⁰ A. Zaidi, K. Gasior, M.M. Hofmarcher, O. Lelkes, B. Marin, R. Rodrigues, A. Schmidt, P. Vanhuyse i E. Zolyomi, *Active Ageing Index 2012. Concept, Methodology, and Final Results*, Memorandum badawcze/Sprawozdanie metodologiczne, European Centre Vienna, 2013; Patrz też: <http://www1.unece.org/stat/platform/display/AAI/II.+Ranking>, [dostęp: 22.09.2014].

aktywności społecznej (1). Również w trzech pozostałych obszarach podlegających ocenie, tzn.: *zatrudnienie* (2); *niezależne, zdrowe i bezpieczne życie* (3); *zdolność do aktywnego starzenia* (4) Polska znalazła się w trzeciej dziesiątce badanych krajów. Wysoki poziom kompetencji medialnych osób w wieku 50+ z całą pewnością mógłby wpłynąć na wszystkie wymiary aktywności, zaczynając od zawodowej, poprzez społeczną, po możliwość niezależnego funkcjonowania w społeczeństwie. Badania potwierdzają, że szczególnie umiejętności efektywnego korzystania z nowych mediów związane są z większą aktywnością społeczną i kulturalną¹¹. Warto zatem zastanowić się, w jakich dokumentach strategicznych pojawiają się zagadnienia związane z edukacją medialną z jednej strony, a z drugiej – czego oczekuje się od starszych pokoleń.

Dokumentem strategicznym, który w sposób najpełniejszy określa politykę publiczną wobec osób starszych, są opublikowane w 2014 roku *Założenia Długofalowej Polityki Senioralnej w Polsce na lata 2014–2020* (ZDPS)¹². Opracowanie podporządkowano koncepcji aktywnego (w domyśle też – zdrowego) starzenia się, które jest definiowane jako *proces umożliwiający zarówno jednostkom, jak i grupom społecznym zagospodarowanie ich potencjału z perspektywy całego życia, zachowania zarówno dobrostanu psychicznego i fizycznego, jak i aktywności zawodowej, społecznej oraz niezależności i samodzielności*¹³.

W tekście pojawia się e-wykluczenie, jako jedno z kluczowych wyzwań¹⁴, a jednym z celów szczegółowych Priorytetu 1. *rozwój oferty edukacyjnej dla osób starszych w obszarach zgodnych z potrzebami jest upowszechnienie edukacji w zakresie nowych technologii*¹⁵. Warto również zwrócić uwagę, że dokument podkreśla znaczenie

¹¹ D. Batorski, D. Czerniawska, W. Fenrich, W. Kowalik, P. Kubicki, M. Olcoń-Kubicka, J.M. Zając, M. Żychlińska, *Między alienacją a adaptacją: Polacy w wieku 50+ wobec Internetu*, UPC Polska, Warszawa 2010.

¹² *Założenia Długofalowej Polityki Senioralnej w Polsce na lata 2014–2020*, przyjęte 24 grudnia 2013 r. uchwałą nr 238 Rady Ministrów i opublikowane w Monitorze Polskim 4 lutego 2014 r. (Poz. 118) (<https://www.mpips.gov.pl/seniorzyaktywne-starzenie/zalozenia-dlugofalowej-polityki-senioralnej-w-polsce-na-lata-20142020/>); patrz też komentarz: P. Kubicki, *Gdy seniorzy rosną w siłę*, <http://www.institutobywatelski.pl/18613/komentarze/gdy-seniorzy-rosna-w-sile>.

¹³ *Założenia ...*, op. cit., s. 4.

¹⁴ Tamże, s. 11.

¹⁵ *Założenia ...*, op. cit., s. 33.

istnienia instytucji nakierowanych na edukację i wsparcie seniorów, i tak Priorytet 2 to *wspieranie rozwoju systemowych rozwiązań dla organizacji różnych form uczenia się osób starszych, w tym ruchu Uniwersytetów Trzeciego Wieku*. Wśród odnośników pośrednio powiązanych z kompetencjami medialnymi można wskazać takie, jak *podnoszenie kompetencji kulturowych*¹⁶. W dokumencie podkreśla się też bardzo mocno konieczność wspierania aktywności społecznej i wolontariatu osób starszych, a także działań na rzecz solidarności międzypokoleniowej. Można zatem powiedzieć, że choć założenia te nie odwołują się wprost do pojęcia kompetencji medialnych, a jedynie do kompetencji cyfrowych, to zakres priorytetów i celów szczegółowych z całą pewnością umożliwia podnoszenie kompetencji medialnych przez osoby starsze, przede wszystkim wspierając edukację i uczenie się przez całe życie.

Za kolejny dokument o charakterze strategicznym można uznać *Strategię Rozwoju Kapitału Ludzkiego (SRKL)*¹⁷, w której zarówno cel główny, tzn. rozwijanie kapitału ludzkiego, jak i cele szczegółowe, w tym zwłaszcza: *wydłużenie aktywności zawodowej i zapewnienie lepszej jakości funkcjonowania osób starszych oraz podniesienie poziomu kompetencji i kwalifikacji obywateli* można wprost odnieść do tematu niniejszego opracowania. Co istotne, w SRKL wskazano również *promowanie edukacji osób starszych, zarówno w wymiarze formalnym, jak i pozaformalnym, zwłaszcza z uwzględnieniem rozwoju kompetencji cyfrowych; rozszerzenie oferty edukacyjnej adresowanej do seniorów oraz lepsze dopasowanie jej do potrzeb tej grupy wiekowej; kształcenie ustawiczne oraz wsparcie szkoleń osób w wieku 50+ jako jeden z podcelów działań na rzecz wydłużenia okresu aktywności zawodowej i zapewnienia lepszej jakości funkcjonowania osób starszych*¹⁸. Natomiast wśród zaproponowanych wskaźników, poza ogólnym poziomem aktywności zawodowej, wskazano na odsetek osób w wieku 55-74 lata uczestniczących w kształceniu lub szkoleniu, który z bazywego 0,6% powinien w 2020 roku osiągnąć poziom średniej unijnej.

¹⁶ Tamże, s. 38.

¹⁷ Patrz: <http://www.mpips.gov.pl/praca/strategie-i-dokumenty-programowe/strategia-rozwoju-kapitalu-ludzkiego-srkl---projekt-z-31072012-r/>.

¹⁸ *Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego*, s. 39.

Kolejnym wskaźnikiem do oceny SRKL jest również poziom kompetencji cyfrowych (odsetek respondentów, którzy zadeklarowali wykonywanie 5 lub 6 spośród sześciu wyznaczonych czynności związanych z wykorzystywaniem Internetu), który powinien wzrosnąć z 10% w roku bazowym do 40-45% w roku 2020.

Nawet ta przeglądowa analiza dokumentów strategicznych pozwala stwierdzić, że polska polityka publiczna definiowana jako *zracjonalizowane działania i programy publiczne, które oparte są na zgromadzonej, względnie zobiektywizowanej wiedzy i usystematyzowanym procesie projektowania i wykonywania tych działań*¹⁹ dosyć dobrze wskazuje wyzwania i rekomenduje zmiany. Jeśli przyjąć za Petersem²⁰ trzy wymiary polityki publicznej: wybory programowe (*policy choices*), wykonywanie programów publicznych (*policy output*) oraz rezultaty działań publicznych (*policy impact*), odpowiada to właśnie dokonywanym wyborom programowym. Czym innym jest ich wykonywanie, choć i tutaj w ostatnich latach pojawił się instrument, jakim jest *Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014–2020*, którego pierwsza edycja obejmowała lata 2012–2013²¹. Należy podkreślić, że wybory te, z różnych powodów, wspierają zarówno organizacje pozarządowe, np. w ramach projektu rozwoju bibliotek finansowanego ze środków fundacji amerykańskich²², jak i firmy komercyjne, czego przykładem jest projekt *Dojrzałość w Sieci*²³ współzałożony i współfinansowany przez firmę UPC Polska. Choć znowu ograniczają się przede wszystkim do rozwoju kompetencji cyfrowych, a nie szerzej rozumianych kompetencji medialnych.

Rodzi to oczywiście pewne wyzwania w ocenie trzeciego elementu polityki publicznej, jakim są rezultaty podejmowanych działań. Po raz

¹⁹ A. Zybala, *Polityki publiczne. Doświadczenia w tworzeniu i wykonywaniu programów publicznych w Polsce i w innych krajach*, Krajowa Szkoła Administracji Publicznej, Warszawa 2012, s. 24.

²⁰ B.G. Peters, *American Public Policy. Promise and Performace*, CQPress, Thousand Oaks 2004, s. 4-6, [za:] A. Zybala, *Polityki publiczne...*, op.cit., s.24.

²¹ Patrz: <http://www.mpips.gov.pl/seniorzyaktywne-starzenie/rzadowy-program-asos/>.

²² Patrz np. *Program Rozwoju Bibliotek* prowadzony przez Fundację Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego, [online:] <http://frsi.org.pl/program-rozwoju-bibliotek/>.

²³ Patrz: <http://dojrzaloscwSieci.pl/>.

kolejny bowiem mierzy się przede wszystkim kompetencje cyfrowe, a nie znacznie trudniejsze do zmierzenia kompetencje medialne, choćby dlatego, że nie dysponujemy powszechnie przyjętymi miernikami i wskaźnikami. Również w tym rozdziale wykorzystane dane ilościowe z badań reprezentatywnych odnoszą się przede wszystkim do kompetencji cyfrowych, natomiast kompetencje medialne omawiamy na podstawie danych jakościowych oraz własnych doświadczeń i rozmów z ekspertami i działaczami organizacji seniorskich.

Korzystanie z mediów wśród osób 50+

Korzystanie z mediów jest w Polsce bardzo silnie zależne od wieku. Dlatego w pierwszej kolejności warto prześledzić, w jaki sposób różne grupy wiekowe używają mediów. Pozwoli to pokazać szerszy kontekst kompetencji medialnych. Analizy przedstawione w tej części zostały przeprowadzone przy wykorzystaniu danych z badania *World Internet Project*²⁴. Badania te pokazują istotne różnice zarówno pod względem korzystania z poszczególnych mediów, jak i struktury czasu poświęcanego na poszczególne ich rodzaje²⁵. Osoby w wieku 50+ nie różnią się specjalnie od młodszych grup wiekowych pod względem samego faktu korzystania z telewizji czy radia, większe różnice widoczne są pod względem czasu spędzanego z tymi mediami.

Najpowszechniej wykorzystywanym medium w Polsce jest bez wątpienia telewizja. Ogląda ją 95% osób w wieku do 49 lat i 98% starszych. Również w przypadku słuchania radia różnice między grupami wiekowymi są niewielkie. Radia słucha 83% osób w wieku 50+ oraz 80% młodszych. Wyraźne różnice występują natomiast pod względem czytelnictwa prasy oraz korzystania z Internetu. Po papierowe gazety i czasopisma sięga 76% osób powyżej 50. roku życia i tylko 62% młodszych. Największe różnice są widoczne pod względem korzystania z Internetu. Do sieci zagląda 86% osób w wieku 15-49 lat i niecałe 29% starszych. A wśród osób mających 65 i więcej lat, ledwie 8%. Różnice te są kolosalne i niewątpliwie mają daleko idące konsekwencje.

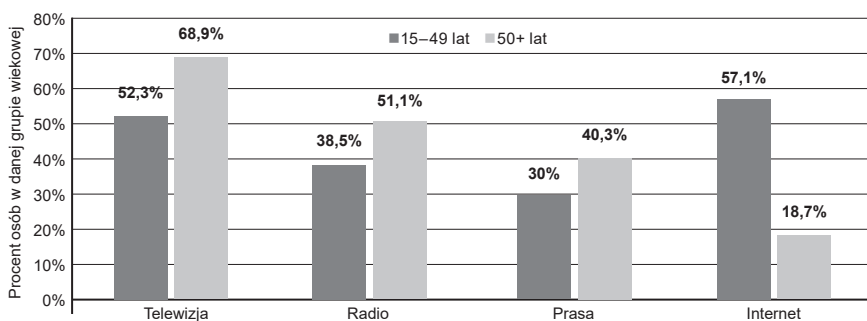
²⁴ *World Internet Project. Poland (2013)*, Agora SA i Orange Polska. Polska edycja badania, Warszawa 2013.

²⁵ Tamże.

Bardzo duże różnice obserwujemy również pod względem czasu poświęcanego na korzystanie z poszczególnych mediów. Osoby w wieku 50 i więcej lat najwięcej czasu spędzają przed telewizorem – średnio 18 godzin i 17 minut tygodniowo (osoby młodsze: 12 godzin i 20 minut). Radia słuchają przeciętnie przez 11 i pół godziny w tygodniu, czyli o ponad 2 godziny dłużej niż osoby w wieku 15-49 lat. Więcej czasu poświęcają także na czytanie prasy w wersji papierowej (2 godziny i 45 minut, a osoby młodsze jedynie godzinę i 25 minut).

Osoby w wieku 50+, nawet jeśli korzystają z Internetu, to robią to znacznie mniej intensywnie niż młodszy użytkownicy. Internauci mający 15-49 lat spędzają w sieci prawie 17 godzin tygodniowo, podczas gdy starsi jedynie nieco ponad 10 i pół godziny.

Podsumowując, należy stwierdzić, że wzorce korzystania z mediów są bardzo różne w różnych grupach wiekowych. Z pewnością ma to również bezpośredni związek z kompetencjami korzystania z różnych mediów. Przede wszystkim jednak ma daleko idące konsekwencje dla sposobów pozyskiwania informacji. Dla starszych pokoleń znacznie ważniejsze są media tradycyjne, podczas gdy wśród osób poniżej 50. roku życia jako najważniejsze źródło informacji wymieniany jest już Internet (por. rys. 1.).



Rys. 1. Procent osób uznających dane medium za bardzo ważne lub niezbędne dla pozyskiwania informacji. Oprac. własne na podstawie danych WIP 2013.

Polska edycja badania *World Internet Project* z 2013 roku pokazuje, że podobnie jest ze znaczeniem różnych mediów jako źródła rozrywki. Dla osób starszych znacznie ważniejsze są media tradycyjne, podczas gdy dla młodszych większą rolę odgrywa Internet.

Kompetencje medialne, w tym cyfrowe, w świetle wyników badań

Badaniem, które w odniesieniu do polskiego społeczeństwa pozwala w najpełniejszy sposób prześledzić poziom korzystania z nowych technologii i – już w mniejszym stopniu – rozwój kompetencji cyfrowych jest *Diagnoza Społeczna*, której kolejne edycje w latach 2003-2013²⁶ dosyć dobrze pokazują zmiany, jakie zachodziły w tym czasie w polskim społeczeństwie²⁷. Najbardziej aktualne wyniki wskazują, że wciąż istnieje duża różnica pokoleniowa zarówno w dostępie, jak i przede wszystkim wykorzystywaniu nowych technologii, a podstawowe przyczyny braku nowych technologii w gospodarstwach domowych w coraz większym stopniu mają charakter motywacyjny i psychologiczny, a nie finansowy czy technologiczny. Jednocześnie to telewizja jest wciąż głównym medium, a różnica między czasem spędzonym w sieci a przed telewizorem rośnie zdecydowanie na korzyść tego drugiego medium wraz z wiekiem respondenta. Istnieją także bardzo duże różnice pomiędzy deklarowanym poziomem kompetencji i sposobem korzystania z komputera i dostępu do Internetu w zależności od wieku, sytuacji na rynku pracy oraz wykształcenia. Wraz z wiekiem spadają zarówno kompetencje związane z pracą biurową, umiejętności tworzenia stron www, jak i programowaniem. Zmniejsza się również wszechstronność wykorzystywania Internetu, który wśród osób starszych wykorzystywany jest przede wszystkim do zdobywania informacji, podczas gdy osoby młodsze wykorzystują go zarówno do komunikacji, rozrywki, jak i edukacji oraz pracy.

Na pogłębienie wniosków z *Diagnozy* w kontekście populacji osób w wieku powyżej 50. roku życia pozwalają opracowania wykorzystywane w ramach projektu *Dojrzałość w Sieci*²⁸. Oba opracowania dosyć

²⁶ W 2000 roku, tzn. w pierwszej edycji *Diagnozy* nie było oddzielnego bloku pytań poświęconych tej tematyce.

²⁷ D. Batorski, *Polacy wobec technologii cyfrowych – uwarunkowania dostępności i sposobów korzystania*, op. cit.

²⁸ D. Batorski, D. Czerniawska, W. Fenrich, W. Kowalik, P. Kubicki, M. Olcoń-Kubicka, J.M. Zając, M. Żychlińska, *Między alienacją a adaptacją: Polacy w wieku 50+ wobec Internetu*, UPC Polska, Warszawa 2010; M. Olcoń-Kubicka, D. Czerniawska, W. Fenrich, *Internet wzbogacił moje życie. Wpływ Internetu na życie codzienne osób 50+*, Koalicja Cyfrowego Włączenia Generacji 50+, Warszawa 2011.

trafnie opisują zarówno uwarunkowania wykluczenia cyfrowego, jak i propozycje rozwiązań, ale też motywacje osób starszych i czynniki wpływające na praktyczne wykorzystywanie nowych technologii w życiu codziennym.

Podkreślić warto, że problem zróżnicowania kompetencji nie ogranicza się wyłącznie do zróżnicowanego korzystania z poszczególnych mediów przez różne grupy wiekowe. Nawet jeżeli przyjrzelibyśmy się wyłącznie osobom korzystającym z nowych technologii, to widać istotne różnice związane z wiekiem. Na podstawie danych *Diagnozy Społecznej 2013* widać wyraźnie te różnice: starsze osoby są mniej zainteresowane rozrywką, w tym komunikacją mającą charakter rozrywkowy, natomiast wykorzystanie Internetu do celów informacyjnych czy załatwiania spraw urzędowych nie różnicuje młodszych i starszych aż w takim stopniu. Także badania *World Internet Project* pokazują, że spora część różnic w sposobach korzystania ma stosunkową niewielką skalę.

Wśród osób korzystających z Internetu młodszy i starsi mają podobne wyobrażenia o sieci. Dla 75% osób w wieku 15-49 lat Internet jest narzędziem pozwalającym na zaoszczędzenie czasu. W starszej grupie wiekowej tego zdania jest 71% użytkowników²⁹, co wskazuje pośrednio na umiejętność efektywnego wykorzystania sieci. W obu grupach powszechne jest także przekonanie, że Internet ułatwia życie – uważa tak nieco ponad 85%. Większość jest też przekonana, że bez nowych technologii społeczeństwo nie mogłoby funkcjonować. Zgadza się z tym 69% internautów w wieku 15-49 lat i 67% starszych.

Starszy użytkownicy zdecydowanie lepiej kontrolują czas poświęcany na korzystanie z Internetu. Tylko 13% z nich uważa, że traci zbyt wiele czasu w sieci, podczas gdy wśród osób w wieku 15-49 lat jest to aż 23% i faktycznie młodszy spędzają więcej czasu w sieci. Internauci powyżej 50. roku życia rzadziej deklarują, że Internet pomaga im zabijać czas, gdy się nudzą lub nie mają co robić. Przyznaje się do tego 48% z nich, natomiast wśród młodszych jest to 65%. Jest to bardzo pozytywny wynik, pokazujący, że starsi użytkownicy mogą mieć de facto wyższe kompetencje medialne dzięki lepszej kontroli korzystania z Internetu, co jest jednym z elementów efektywnego korzystania z mediów.

²⁹ Dane WIP 2013, opracowanie własne.

Jednocześnie jednak, wśród starszych internautów nieco częstsze są poglądy, które mogą wskazywać na niższe kompetencje w korzystaniu z nowych mediów. Brak zaufania do technologii, *bo zawodzą wtedy, gdy są najbardziej potrzebne* deklaruje 13% młodszych użytkowników i 15% tych w wieku 50+. Starsi częściej też deklarują, że korzystanie z Internetu jest frustrujące (10% w stosunku do 7% wśród internautów do 49 roku życia). Największe różnice widać w deklaracjach dotyczących denerwowania się w trakcie korzystania w obawie, że można coś popsuć. Tego typu uczucie towarzyszy tylko 11% użytkowników w wieku 15-49 lat i aż 21% starszych. Z drugiej strony, to wśród młodszych internautów nieco częstsze jest przekonanie, że łatwiej jest robić różne rzeczy bez korzystania z technologii. Sądzi tak co czwarty użytkownik mający mniej niż 50 lat i 23% starszych.

Pokazane tu wyniki sugerują, że choć starsi internauci mają nieco niższe kompetencje techniczne związane z obsługą nowych urządzeń i technologii, to jednak pod względem samych kompetencji medialnych takich różnic nie ma, a nawet mają wyższe umiejętności kontroli czasu poświęcanego na efektywne korzystanie z sieci. Należy jednak pamiętać, że z sieci korzysta niecałe 30% osób w wieku 50+, dlatego też istotnym jest pytanie o kompetencje medialne tych, którzy Internetu nie używają. Wymaga to jednak sięgnięcia do innych badań.

Zanim zaczniemy to analizować, warto przypomnieć, że część osób, które Internetu nie używają, w praktyce jednak z niego korzysta za pomocą pośredników. Jest to o tyle proste, że ponad 40% osób, które do sieci nie zaglądają, mieszka w gospodarstwach domowych, w których jest komputer z dostępem do Internetu³⁰. Aż 26% wszystkich osób w wieku 50+ nie korzysta z Internetu mimo tego, że posiada do niego dostęp w domu. Wśród osób poniżej 50. roku życia, które nie korzystają z Internetu, 25% przynajmniej od czasu do czasu prosi inne osoby o wysłanie maila, sprawdzenie w Internecie jakiejś informacji albo kupienie czegoś. Wśród niekorzystających z sieci osób, mających 50 i więcej lat, przez takich pośredników korzysta jedynie 17%. Zdecydowana większość (84%) z tych osób prosi o pomoc dzieci lub wnuki.

³⁰ D. Batorski, *Polacy wobec technologii cyfrowych – uwarunkowania dostępności i sposobów korzystania*, op. cit.

Analizując wyniki badań *Diagnoza kompetencji medialnych i informacyjnych Polaków*³¹ – zarówno jeśli chodzi o wyniki wywiadów z dorosłymi odbiorcami mediów, jak i wywiady indywidualne i grupowe z ekspertami – można wskazać na kilka kluczowych elementów. Pierwszym i dosyć istotnym w odniesieniu do wiarygodności omawianych powyżej danych z badań kwestionariuszowych jest zazwyczaj zawyżany przez respondentów poziom własnych kompetencji medialnych. Sprawdzono ich poziom w prosty sposób, nie pytając badanych o określone umiejętności, ale prosząc o wykonanie zadań, np. o interpretację przygotowanych fragmentów wypowiedzi medialnych czy danych statystycznych lub o odszukanie odpowiednich informacji w Internecie. Podobną metodą, tzn. przy pomocy wykonywania konkretnych zadań, a nie jedynie pytań o samoocenę, było również realizowane w Polsce *Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych PIAAC* (ang. *the Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), mające na celu bezpośredni pomiar trzech kompetencji: rozumienia tekstu, rozumowania matematycznego oraz wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK)³². Wnioski z obu tych badań wyraźnie wskazują, że badanie opinii na temat posiadanych kompetencji medialnych, czy też w szczególności kompetencji cyfrowych, ma ograniczoną użyteczność poznawczą³³.

Proszenie respondentów o wykonanie konkretnych zadań pozwala wychwycić posiadane kompetencje medialne oraz umiejętności ich wykorzystania w praktyce. Różnice pomiędzy osobami starszymi i młodszymi są dużo bardziej widoczne niż w badaniach ankietowych³⁴. Jeśli spojrzeć na skuteczność dotarcia do informacji, młodszy respondenci radzili sobie z tym wyraźnie lepiej³⁵. Częściej poszukują

³¹ D. Batorski, D. Czerniawska-Szejda, M. Drabek, W. Fenrich, J. Jasiewicz, J. Kielan, A. Strzemińska, K. Wala, *Zaradność w Sieci. Diagnoza kompetencji medialnych Polaków*, FNP, Warszawa 2014.

³² Patrz: <http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/194-miedzynarodowe-badanie-kompetencji-osob-doroslych-piaac.html>

³³ D. Czerniawska, *Metodologiczne wyzwania badania kompetencji medialnych i cyfrowych*, „Kultura Popularna” nr 3(41) 2014, s. 32-44.

³⁴ Tamże.

³⁵ D. Batorski, D. Czerniawska-Szejda, M. Drabek, W. Fenrich, J. Jasiewicz, J. Kielan, A. Strzemińska, K. Wala, *Zaradność w Sieci. Diagnoza kompetencji medialnych Polaków*, op. cit.

więcej niż jednej opcji, spontanicznie porównują. Osoby starsze rozpoczęły wykonanie zadań, ale dość szybko się poddawały. Niektórzy z respondentów byli w stanie powiedzieć jak należy wykonać dane zadanie, ale nie potrafili tego zrobić przy użyciu komputera. Posiadali więc wiedzę teoretyczną, ale nie potrafili jej zastosować.

Niezależnie od wieku respondenci często mieli trudności z odróżnieniem informacji od komentarza lub informacji od reklamy. Problemy takie przybierały jednak różne formy zależnie od wieku. Osoby starsze lepiej radziły sobie w dekodowaniu materiału telewizyjnego i częściej były w stanie identyfikować elementy informacyjne i oddzielać je od komentarza. Z drugiej strony wyraźnie gorzej radziły sobie z oddzielaniem informacji i reklamy w Internecie. W trakcie rozwiązywania zadań i poszukiwania informacji częściej klikały na reklamy, które przekierowywały je na inne strony, którymi nie były zainteresowane.

Wyraźnie widoczne jest też to, że osoby starsze mają znacznie większe trudności z odnalezieniem się w nowych sytuacjach i wykonaniem zadań, których wcześniej nie wykonywały. Dodatkowo zmiany w organizacji stron www albo sposobu wykonywania jakieś czynności mogą sprawić im duże trudności. Wszelkie zmiany interfejsów serwisów i usług internetowych w największym stopniu uderzają w starszych użytkowników, w skrajnych sytuacjach prowadząc do niemożności opanowania zmian i utraty nabytych wcześniej kompetencji³⁶. U osób starszych związek pomiędzy kompetencjami cyfrowymi a długością korzystania z Internetu jest dość luźny. Nawet osoby, które korzystają z Internetu długo, często mają bardzo ograniczone umiejętności³⁷.

Badani eksperci zwracali również uwagę na to, że umiejętności posługiwania się nowymi technologiami nie są tożsame z kompetencjami medialnymi w szerokim znaczeniu tego słowa, czyli umiejętnościami analizy i syntezy przekazu, znajomością zagrożeń wynikających z używania mediów i odpowiedzialnością za słowa, czy też

³⁶ P. Majnert, R. Machul, D. Batorski, *Internet dla użytkowników w wieku 50+*. Najpopularniejsze w Polsce serwisy Internetowe a dobre praktyki projektowania dla użytkowników 50+, UPC Polska, Warszawa 2012.

³⁷ D. Batorski, D. Czerniawska-Szejda, M. Drabek, W. Fenrich, J. Jasiewicz, J. Kielan, A. Strzemińska, K. Wala, *Zaradność w Sieci. Diagnoza kompetencji medialnych Polaków*, op. cit.

kreatywnością³⁸. W powyższym kontekście podkreślano częsty brak podstawowych kompetencji medialnych związanych z dotarciem do informacji, jej przetworzeniem i zastosowaniem oraz ograniczone i wąskie wykorzystywanie mediów do bieżących, utylitarnych celów u wielu osób.

Zdecydowana większość rozmówców podkreślała, że zdobywanie nowych kompetencji zależy przede wszystkim od odpowiedniej postawy. Ciekawość, chęć uczenia się nowych rzeczy, brak obaw przed popełnieniem błędu to podstawy uczenia się przez całe życie. Relatywnie rzadziej wskazywano umiejętności nauczyciela, jego wiedzę, pasję i zaangażowanie. Bardzo istotnym czynnikiem motywującym do nauki jest też wskazanie bezpośrednich korzyści wynikających ze zdobycia nowych kompetencji, np. możliwości zarezerwowania online książki w bibliotece, szybszej komunikacji z bliskimi, utrzymania stanowiska pracy itp. Badani bardzo mocno podkreślali, że edukacja medialna powinna trwać całe życie i zaczynać się od najmłodszych lat, a jej istotnym elementem są rodzice oraz przedszkole i szkoła. Jednocześnie im bardziej ogólne kompetencje, tym częściej wskazywano edukację nieformalną jako najlepszy sposób na ich zdobycie. Natomiast wiedza specjalistyczna i specyficzne umiejętności powinny być zdobywane w ramach edukacji formalnej i pozaformalnej, podczas różnego rodzaju kursów i szkoleń.

Zwrócenie uwagi na postawę wobec zdobywania nowych kompetencji jako elementu kluczowego, wpływającego na efekty działań edukacyjnych, ma dosyć istotne znaczenie w przypadku działań skierowanych do osób starszych i może wpłynąć potencjalnie na pogłębienie luki kompetencyjnej bądź niską efektywność działań skierowanych do osób wykluczonych społecznie, które nie mają wykształconej potrzeby uczenia się przez całe życie i motywacji do zdobywania nowych kompetencji. Można zakładać, że miałyby tutaj miejsce sytuacja analogiczna do sytuacji osób długotrwale bezrobotnych i żyjących na marginesie życia społecznego, którym wpierw potrzebne są działania z zakresu aktywizacji społecznej, a dopiero potem zawodowej. W odniesieniu do osób 50+ edukacja medialna musiałaby być połączona z działaniami na rzecz integracji społecznej.

³⁸ Tamże.

Odnosząc się do zaproponowanego w literaturze³⁹ czterostopniowego dostępu do nowych mediów – zaczynając od **dostępu motywacyjnego** (chęć korzystania), poprzez **materiałny i fizyczny** (dostępność, możliwość skorzystania), **kompetencyjny** (odpowiednie kompetencje), **użytkowy** (faktyczne korzystanie) – zdecydowanie większy nacisk powinno się kłaść na poziom pierwszy i wytworzenie motywacji, a dopiero później trzeci. Tymczasem najłatwiej zmierzyć osiągnięcia i rozliczyć środki w ramach dostępu fizycznego, a szkolić odnosząc się do stopnia trzeciego. Rozwiązanie tego problemu wydaje się mieć największy potencjał, jak i prawdopodobnie rozwiązałoby problem widoczny w ramach badań wykorzystywania nowych technologii, czyli dotyczy osób, które mają dostęp do komputera i Internetu, ale nie widzą potrzeby, by z tych możliwości korzystać.

Zalecenia

Przedstawione poniżej zalecenia można podzielić na dwie grupy. Jedna dotyczy raczej przygotowania do starości i czynników, które pośrednio wpływają na nabywanie kompetencji medialnych. W drugiej mieszczą się propozycje działań związanych bezpośrednio z nabywaniem kompetencji przez osoby w wieku 50+. Ta pierwsza grupa wydaje się ważniejsza, choć efekty działań w tym zakresie są zdecydowanie mniej spektakularne i widoczne dopiero w dłuższej perspektywie czasowej. Jednocześnie należy podkreślić, że w podrozdziale omawiane są jedynie działania z zakresu polityki publicznej państwa, a nie czynności, które mogłaby i powinna wykonywać osoba w wieku 50+.

Patrząc najbardziej długofalowo, punktem wyjścia jest edukacja formalna i nabywanie pewnych podstawowych kompetencji w ramach edukacji formalnej w szkole. Temat ten zostaje jedynie zasygnalizowany, ponieważ jest szerzej omawiany w innych artykułach w niniejszej publikacji. Ma to o tyle duże znaczenie, że odsetek Polaków doksztalcących się i zdobywających nowe kompetencje w ramach edukacji pozaformalnej (kursy, szkolenia, zajęcia dodatkowe) czy

³⁹ J. van Dijk, *Spoleczne aspekty nowych mediów. Analiza społeczeństwa Sieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

nawet nieformalnej (od innej osoby, w pracy, samodzielnie korzystając z komputera itp.) jest relatywnie niewielki, a co więcej zmniejsza się w istotny sposób z wiekiem⁴⁰. Dobra edukacja formalna w szkole ma też ten pozytywny aspekt, że może podnieść poziom kompetencji medialnych w całej rodzinie. Elementem dyfuzji wiedzy i umiejętności jest sytuacja, kiedy to wnuczki i dzieci uczą nowo zdobytych umiejętności swoich rodziców i dziadków.

Przy okazji warto również wyróżnić, za badaniem *Uwarunkowania Decyzji Edukacyjnych* realizowanym w ramach Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie, czynniki sprzyjające doksztalcaniu, a tym samym mogące pośrednio wpływać na nabywanie kompetencji medialnych. Jednym z podstawowych, co potwierdzają także cytowane wcześniej wyniki *Diagnozy Społecznej*, jest aktywność zawodowa. Tym samym podwyższanie wieku emerytalnego i działania zwiększające aktywność zawodową osób 50+ mogą być jednym z czynników ograniczających lukę kompetencyjną pomiędzy starszym i młodszym pokoleniem. Kolejnym czynnikiem sprzyjającym doksztalcaniu jest poziom wykształcenia. Tutaj również wzrost odsetka osób z wykształceniem wyższym w młodszych rocznikach powinien z czasem i starzeniem się kolejnych kohort przełożyć się na ograniczenie różnic międzypokoleniowych w kompetencjach medialnych.

Czynnikiem, który jest dosyć oczywisty, choć akurat rzadko występuje w kontekście kompetencji medialnych, jest stan zdrowia, niepełnosprawność oraz ograniczenia w dostępie do mediów wynikające z teŝe niepełnosprawności. W szczególności dotyczy to niepełnosprawności sensorycznych, związanych z pogorszeniem wzroku i słuchu, ale teŝ ograniczeniem możliwości poznawczych związanych z wiekiem, przede wszystkim w odniesieniu do najstarszych grup seniorów powyŝej osiemdziesiątego roku ŝycia. Kluczowym problemem staje się w tym przypadku nie tyle brak kompetencji, ile brak dostępu do ŝródeł przekazu i utrudnienia w odbiorze. Natomiast rozwiązaniem – stosowanie zasad projektowania uniwersalnego i racjonalnych usprawnień zgodnych z Konwencją ONZ

⁴⁰ *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych. Raport tematyczny z badania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

o prawach osób niepełnosprawnych⁴¹ przez producentów i nadawców przekazu medialnego.

Niezależnie jednak od odpowiedniej polityki państwa na rzecz zdrowego i aktywnego starzenia się wciąż będą potrzebne działania nastawione na poszczególne jednostki, a tym samym programy nastawione bezpośrednio na rozwój kompetencji medialnych. Poniżej przedstawiamy cechy takiego idealnego programu, przede wszystkim w oparciu o wyniki badań projektu *Diagnoza kompetencji medialnych i informacyjnych Polaków* i w oparciu o projekty już istniejące, które spotkały się z pozytywnym odzewem osób w wieku 50+, np. *Latarnicy*⁴², ale też rozwiązania kierowane do osób starszych, niekoniecznie związane z nabywaniem kompetencji medialnych, tylko z włączaniem osób starszych w życie społeczności lokalnej⁴³.

Zalecenia te można podzielić na trzy etapy – jeden związany z dotarciem do potencjalnego użytkownika, drugi to realizacja, a trzeci zamknięcie projektu i działania na rzecz trwałości jego rezultatów. Wzorcowy program skierowany do osób w wieku 50+ powinien po pierwsze, posługiwać się językiem dostosowanym do grupy docelowej; po drugie, być kierowany bezpośrednio do odbiorców; po trzecie, odbywać się w miejscu przyjaznym i znanym, gdzie osoby 50+ pojawiają się niezależnie od realizacji programu, czyli np. w gminnej bibliotece, szkole, domu kultury, siedzibie organizacji pozarządowej, itp. W szczególności dotyczy to sytuacji osób wykluczonych społecznie, gdzie doświadczenia takich organizacji, jak Fundacja Ja-Kobieta⁴⁴ czy mali bracia Ubogich⁴⁵ pokazują, że zaproszenia powinny być kierowane imiennie bądź osobą zapraszającą powinna być osoba znana i zaprzyjaźniona z potencjalnym uczestnikiem, np. inna, wcześniej zaktywizowana i uczestnicząca w podobnym programie seniorka.

⁴¹ Patrz tekst Konwencji <http://www.rpo.gov.pl/pl/konwencja-o-prawach-osob-niepelnospprawnych>, jak i raport z jej monitoringu przygotowany przez Rzecznika Praw Obywatelskich: <http://www.rpo.gov.pl/pl/content/konsultacje-spoleczne-raportu-rpo>.

⁴² Patrz strona projektu: <https://latarnicy.pl/>.

⁴³ Patrz np. opracowania organizacji Age Platform: http://www.age-platform.eu/images/stories/106_AGE-civil-dialogue-PL-web.pdf.

⁴⁴ Patrz: http://www.kobieta50plus.pl/o-nas_22.html.

⁴⁵ Patrz: <http://www.malibracia.org.pl/>.

W przeciwnym wypadku uczestnikami będą osoby już i tak aktywne, chcące się doksztalać.

Sam program, co wydaje się oczywiste, powinien być w miarę zindywidualizowany i dostosowany do potrzeb odbiorcy oraz bazujący na doświadczeniach i przykładach z życia codziennego uczestników. Należy przy tym pamiętać o potencjalnych uczestnikach z różnymi rodzajami niepełnosprawności, w tym np. niedowidzeniem czy niedosłuchem. Choć część rozmówców wskazuje, że prowadzący powinien być zbliżony wiekiem do uczestników, to jednak istotniejszy jest nie tyle wiek, ile doświadczenie w pracy z osobami dorosłymi, w szczególności w przypadku grup seniorskich. Idealny program powinien też wskazywać możliwości kontynuacji – czy to poprzez indywidualną pracę uczestników, czy też możliwość zgłaszania się z pytaniami i wątpliwościami nawet po zakończeniu danego kursu lub szkolenia. Stąd konieczność zarówno swobodnego dostępu do darmowych materiałów edukacyjnych online, jak i dobrze oceniane przez osoby starsze projekty wykorzystujące instytucje lokalne i w oparciu o lokalnych animatorów. W większych miastach rolę takiego lokalnego centrum wsparcia mogłyby pełnić prężnie rozwijające się w ostatnich latach Uniwersytety Trzeciego Wieku. Sprzyja to trwałości efektów i umożliwia kontynuowanie aktywności oraz pozwala na zgłaszanie się osoby starszej z ewentualnymi problemami w późniejszym terminie.

Podsumowanie

Kompetencje medialne osób na przedpolu starości oraz polskich seniorów są niezbyt dobre i bez wątpienia wymagają wzmocnienia. Jednak na problem ten warto patrzeć szerzej i bardziej perspektywnie. Kluczowa jest tutaj perspektywa trajektorii życia i tego, jak młodsze roczniki będą przygotowane do własnej starości. Edukacja medialna to proces, który – jak słusznie wskazują autorzy rozmaitych definicji i opracowań – powinien trwać całe życie. W cytowanych wielokrotnie w tekście badaniach *Diagnoza kompetencji medialnych i informacyjnych Polaków*⁴⁶ rozmówcy podkreślali, że choć bardzo

⁴⁶ D. Batorski, D. Czerniawska-Szejda, M. Drabek, W. Fenrich, J. Jasiewicz,

istotnym elementem jest nabycie określonych umiejętności czy podstawowej wiedzy, to czynnikiem w największym stopniu gwarantującym sukces jest odpowiednie podejście do edukacji jako takiej. Postawa aktywna, zakładająca samodzielne poszukiwanie wiedzy i chęć kształcenia się przez całe życie. Dopiero na tym fundamencie można w najbardziej efektywny sposób wspierać edukację medialną.

W odniesieniu do obecnych roczników osób w wieku 50 lat i więcej edukacja medialna jest ściśle powiązana z edukacją cyfrową, choćby ze względu na powszechność występowania nowych technologii w życiu codziennym i możliwości wykorzystywania technologii cyfrowych w procesie edukacji. Wykluczenie cyfrowe dotyka również w największym stopniu osoby starsze. Jednak, tak jak wcześniej podkreślano, nie są to pojęcia tożsame. Co za tym idzie, warto zastanowić się nad poszerzeniem tematyki tradycyjnych szkoleń z zakresu obsługi komputera i Internetu o elementy edukacji medialnej związanej z selekcją i krytyką dostępnych źródeł. Nie należy również zapominać, że pomimo rosnącej roli nowych mediów, wciąż – biorąc pod uwagę zarówno powszechność, jak i poświęcony przez osoby starsze czas wolny – dominującym medium dla polskich seniorów jest telewizja.

Badania jakościowe pokazują również, że kluczowa jest rola zaufanych osób, członków rodziny bądź przyjaciół i bliskich znajomych, które mogłyby wspierać osoby starsze w pokonywaniu codziennych problemów i na bieżąco wyjaśniać niektóre zagadnienia. Rolę taką mogliby też pełnić lokalni animatorzy odpowiadający za wspieranie i aktywizowanie osób starszych, co jest szczególnie istotne w odniesieniu do rosnącej grupy osamotnionych seniorów. Istotne jest także istnienie przyjaznej przestrzeni publicznej, jaką mogą być np. lokalne biblioteki, czy wspomniane wcześniej Uniwersytety Trzeciego Wieku. Ostatnim z elementów są powszechnie dostępne i dostosowane do odbiorcy, jeśli chodzi o formę i treść, materiały edukacyjne.

Na zakończenie chcielibyśmy podkreślić, że choć niewystarczająca edukacja medialna rzadko jest wymieniana wśród głównych barier

ograniczających aktywną i satysfakcjonującą starość, to wraz z rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz liczbą przekazywanych i odbieranych przez jednostkę informacji znaczenie posiadania odpowiednich kompetencji medialnych będzie rosło. Tym samym brak takich kompetencji będzie istotną barierą, której powinniśmy – czy na poziomie państwa i działań władz centralnych, czy też w ramach polityki lokalnej bądź indywidualnego przygotowania do starości – przeciwdziałać.

Bibliografia

Batorski D., Czerniawska D., Fenrich W., Kowalik W., Kubicki P., Olcoń-Kubicka M., Zając J.M., Żychlińska M., *Między alienacją a adaptacją: Polacy w wieku 50+ wobec Internetu*, UPC Polska, Warszawa 2010

Batorski D., *Wykluczenie cyfrowe w Polsce*, Studia Biura Analiz Sejmowych nr 3(19) 2009, s. 223-249

Batorski D., *Polacy wobec technologii cyfrowych – uwarunkowania dostępności i sposobów korzystania*, „Contemporary Economics” 7(4) 2013, s. 328-352

Batorski D., Czerniawska-Szejda D., Drabek M., Fenrich W., Jasiewicz J., Kielan J., Strzemińska A., Wala K., *Zaradność w Sieci. Diagnoza kompetencji medialnych Polaków*, Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2014

Biuletyn RPO, *Osoby starsze na rynku usług finansowych. Analiza i zalecenia*, Źródła nr 14, Warszawa 2013

Biuletyn RPO, *Strategie działania w starzejącym się społeczeństwie. Tezy i rekomendacje*, Źródła nr 9, Warszawa 2012

Uwarunkowania decyzji edukacyjnych. Raport tematyczny z badania, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014

Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia, (red.) J. Lipszyc, Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2012

Czerniawska D., *Metodologiczne wyzwania badania kompetencji medialnych i cyfrowych*, „Kultura Popularna” nr 3(41) 2014, s. 32-44

Prognoza ludności na lata 2008-2035, GUS, Warszawa 2009

Łęcicki G., *Edukacja medialna jako istotna cecha nowoczesnego społeczeństwa*, „Kultura-Media-Teologia” nr 3, 2010, s. 70-80

Majnert P., Machul R., Batorski D., *Internet dla użytkowników w wieku 50+. Najpopularniejsze w Polsce serwisy internetowe a dobre praktyki projektowania dla użytkowników 50+*, UPC Polska, Warszawa 2012

Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce, (red.) M. Mossakowska, A. Więcek, P. Błędowski, Termedia Wydawnictwo Medyczne, Poznań 2012.

Olcoń-Kubicka M., Czerniawska D., Fenrich W., *Internet wzbogacił moje życie. Wpływ Internetu na życie codzienne osób 50+*, Koalicja Cyfrowego Włączenia Generacji 50+, Warszawa 2011

Peters B.G., *American Public Policy. Promise and Performace*, CQPress, Thousand Oaks 2004

Publiczna troska, prywatna opieka. Społeczności lokalne wobec osób starszych, (red.) M. Raclaw, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2012

Szukalski P., *Solidarność pokoleń. Dylematy relacji międzypokoleniowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012

The 2012 Ageing Report. Underlying Assumptions and Projection Methodologies, The European Economy 4/2011, European Commission Directorate-General for Economic and Financial Affairs

Tomczyk Ł., *Seniorzy w świecie nowych mediów*, „E-mentor” nr 4 (36) 2010

World Internet Project. Poland (2013), Agora SA i Orange Polska. Polska edycja badania, Warszawa 2013

Van Dijk J., *Społeczne aspekty nowych mediów. Analiza społeczeństwa Sieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010

Zaidi A., Gasior K., Hofmarcher M.M., Lelkes O., Marin B., Rodrigues R., Schmidt A., Vanhuysse P. i Zolyomi E., *Active Ageing Index 2012. Concept, Methodology, and Final Results*, Memorandum badawcze/ Sprawozdanie metodologiczne, European Centre Vienna, 2013

Zybała A., *Polityki publiczne. Doświadczenia w tworzeniu i wykonywaniu programów publicznych w Polsce i w innych krajach*, Krajowa Szkoła Administracji Publicznej, Warszawa 2012

Piotr Drzewiecki
Grzegorz Dominik Stunża

Znaczenie organizacji pozarządowych i instytucji kultury dla rozwoju edukacji medialnej w Polsce

W poprzedniej dekadzie dyskusja na temat edukacji medialnej w Polsce koncentrowała się głównie wokół problemu jej funkcjonowania jako przedmiotu szkolnego. W 1998 roku powołano ścieżkę międzyprzedmiotową „edukacja czytelnicza i medialna”, zaczęły powstawać pierwsze podręczniki i zbiory scenariuszy lekcji dla nauczycieli. W reformie programowej 2008 roku zrezygnowano jednak z koncepcji ścieżek edukacyjnych na rzecz większej integracji przekazywanych tą drogą treści z programem przedmiotów podstawowych. Wzbudziło to – i nadal wzbudza – pewne kontrowersje. Zwłaszcza, że z uwagi na rosnące znaczenie mediów w społeczeństwie w preambule podstaw programowych zapisano wskazanie, aby każdy nauczyciel był edukatorem medialnym. Zdecydowano się zapisać elementy edukacyjno-medialne w programie takich przedmiotów, jak: język polski, wiedza o społeczeństwie, wiedza o kulturze, historia czy informatyka. Niestety, nie wskazano na potrzebę kształcenia nauczycieli w zakresie wiedzy o mediach, tak aby swój obowiązek mogli wypełnić należycie, nie określono również narzędzi ewaluacji tej edukacji. Analizując podstawy programowe, można zauważyć, że istotne treści edukacyjno-medialne zostały rozproszone w programie różnych przedmiotów, a niekiedy wręcz dopisane dla uatrakcyjnienia podstawy¹.

¹ A. Dąbrowska, P. Drzewiecki, J. Jasiewicz, J. Lipszyc, G.D. Stunża, *Kształtowanie kompetencji medialnych i informacyjnych w podstawach programowych MEN*, [w:] *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce*.

W toku dyskusji wokół przedmiotowej edukacji medialnej pojawił się jednak inny wątek inspirowany nowymi dokumentami powstałymi przy zaangażowaniu UNESCO². Zdano sobie sprawę z potrzeby nauczania edukacji medialnej nie tylko w szkolnictwie, ale szerzej, ze względu na jej powszechny i ustawiczny charakter. Podczas gdy dyskusja toczyła się wokół przedmiotu szkolnego, zaczęły intensywnie rodzić się inicjatywy społeczne w zakresie edukacji medialnej w Polsce, głównie za sprawą organizacji pozarządowych, instytucji kultury, ale także dzięki wysiłkowi nauczycieli, którzy w ramach środków – czy to z Europejskiego Funduszu Społecznego, czy w ramach konkursów Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego – zaczęli organizować pozalekcyjne warsztaty i szkolenia dla młodzieży, rodziców i innych nauczycieli. Adresatem projektów coraz częściej zaczynają być także inne grupy społeczne, dzieci w wieku przedszkolnym czy też seniorzy. Ruch powszechnej edukacji medialnej zdecydowanie wykroczył poza problematykę szkolną.

Zdano sobie również sprawę z wad, jakie niesie ze sobą nauczanie przedmiotowe we współczesnej szkole, na jego niedopasowanie do twórczego i aktywnego charakteru edukacji medialnej, na brak dostatecznego rozpowszechnienia innych niż podające metod pracy dydaktycznej. Stąd, jeśli miałby to być przedmiot nastawiony na przekaz wiedzy, a nie kształcenie umiejętności i kompetencji, zakończony np. testem sprawdzającym wiadomości, a nie oceną ze wspólnie przeprowadzonych projektów medialnych przez dzieci i młodzież, istotnie mógłby nie spełnić swojego celu dydaktycznego. W obecnej sytuacji – do momentu aż szkolnictwo w Polsce w większym stopniu nie otworzy się na dydaktykę problemową i aktywizującą, na kreatywną i zespołową pracę projektową – rozwiązaniem

Raport otwarcia, (red.), J. Lipszyc, Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2012, s. 192–201, [online:] <http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Raport-Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-.pdf>, [dostęp: 16.09.2013].

² *Fez Declaration on Media and Information Literacy*, Fez 17 czerwca 2011 r., [online:] <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>, [dostęp: 16.09.2013]; *The Moscow Declaration on Media and Information Literacy*, Moscow, 28 czerwca 2012 r., [online:] <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/moscow-declaration-on-mil-en.pdf>, [dostęp: 16.09.2013].

tymczasowym wydaje się funkcjonowanie edukacji medialnej w jej formie pozaszkolnej i nieformalnej. Istotne wskazania odnajdujemy w nowych dokumentach strategicznych Polski dotyczących rozwoju edukacji obywatelskiej i kulturalnej (Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2020, SRKS). Model edukacji, który z nich się wyłania, zakłada współdziałanie szkoły z innymi instytucjami, tj. domy kultury, stowarzyszenia czy inne podmioty społeczne. Uczeń biorący udział w zajęciach w domu kultury uczestniczy w równie ważnym procesie edukacyjnym, jak sumiennie uczęszczając na lekcje fizyki czy języka polskiego. Szkoła nie jest jeszcze gotowa na nowoczesną edukację medialną – nowoczesną przede wszystkim w zakresie metodyki pracy dydaktycznej.

We współczesnej edukacji medialnej, kierowanej do różnych grup wiekowych i społecznych, dużą rolę odgrywają zatem organizacje pozarządowe i instytucje kultury. Chcemy w tym miejscu postawić następującą tezę: nie jest to „wypełnianie luki” w formalnym systemie kształcenia, ale równoprawna forma edukacji.

W 1. podrozdziale chcielibyśmy przedstawić najnowsze postulaty dotyczące tak pojętej edukacji medialnej. Opieramy się na źródłach UNESCO, ponieważ obecna publikacja została zainspirowana pracami Polskiego Komitetu *Programu Informacja dla Wszystkich* przy Polskim Komitecie do spraw UNESCO, ale również dlatego że ta agenda ONZ wykazuje wzmożoną aktywność w zakresie edukacji medialnej w ostatnich latach.

W 2. podrozdziale zaprezentujemy główne wskazania dotyczące roli organizacji pozarządowych i instytucji kultury w upowszechnianiu edukacji medialnej – również oparte na analizie najnowszych dokumentów UNESCO.

Podrozdział 3. ma charakter studium przypadków najbardziej interesujących praktyk działalności NGOs i instytucji kultury w Polsce w obszarze edukacji medialnej, odpowiadających zaprezentowanym w 1. i 2. rozdziale postulatom.

Postulaty dotyczące powszechnej i ustawicznej edukacji medialnej

Podjmując się analizy dokumentów powstałych z inicjatywy UNESCO w zakresie edukacji medialnej, warto sięgnąć po *Deklarację Grünwaldzką* z 1982 roku, w której po raz pierwszy wskazano na potrzebę działań międzynarodowych zmierzających do podnoszenia świadomości użytkowników mediów³. Od ponad 30 lat zatem w centrum zainteresowania Organizacji Narodów Zjednoczonych dla Wychowania, Nauki i Kultury stoi problem kształcenia kompetencji medialnych. Dokument zawiera dwa istotne punkty: (1) żyjemy w świecie, w którym media są wszechobecne, (2) w związku z tym powinniśmy przyjąć określone kierunki działań. Zdano sobie sprawę z gwałtownego rozwoju mediów audiowizualnych i technologii komputerowych. Zwrócono uwagę na to, że ważniejsze od podejmowania problematyki zagrożeń medialnych, jest wskazywanie pozytywnego znaczenia mediów dla rozwoju kultury, a niwelowanie zagrożeń wiedzy przede wszystkim poprzez kształtowanie postawy krytycznej u odbiorców mediów. Stwierdzono liczne braki w zakresie zarówno edukacji formalnej, jak i nieformalnej w podnoszeniu świadomości odbiorców, co może budzić niepokoje współczesnych. Dostrzeżono, że nauczyciele nie mogą ignorować przemian technologicznych i wynikających z tego przemian kulturowych, podkreślono większą potrzebę dwukierunkowości komunikacji edukacyjnej; zauważono, że media coraz częściej w znacznym stopniu kształtują naszą tożsamość społeczno-kulturową. Ogromne zadanie spoczywa na szkołach i rodzinach, ale także pracownikach mediów we właściwym przygotowaniu do ich korzystania.

Wśród wymienionych kierunków działań podkreślono m.in.: wypracowanie kompleksowych programów edukacji medialnej od przedszkola do edukacji uniwersyteckiej oraz w edukacji ustawicznej dorosłych; organizowanie szkoleń dla nauczycieli; rozwój badań w zakresie edukacji medialnej na gruncie psychologii, socjologii i nauk

³ *Grunwald Declaration on Media Education*, Grünwald (Niemcy), 22 stycznia 1982 r., [online:] http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF, [dostęp: 16.09.2013].

o mediach; wzmacnianie międzynarodowej współpracy, co do inicjatyw edukacyjno-medialnych.

Analizowany dokument cechuje zaskakująca aktualność mimo upływu lat i ogromnego przyspieszenia technologicznego. Kolejne akty konferencji organizowanych z udziałem UNESCO i inspirowanych przez jego działania jedynie pogłębiały i konkretyzowały główne tezy tzw. *Deklaracji Grünwaldzkiej*. Należy wymienić wśród nich co najmniej cztery dokumenty: *Wskazania Tuluskie*, *Rekomendacje Wiedeńskie* z 1999 roku, *Rekomendacje Sewilskie* z 2002 roku oraz *Agendę Paryską* z 2007 roku⁴. We *Wskazaniach Tuluskich* podjęto problem definiowania takich pojęć, jak „medialna świadomość”, „edukacja medialna” i „kompetencja medialna”. Co do tego ostatniego, wskazano na przemiany współczesnego rozumienia literalności. Współczesną alfabetyzację ma charakteryzować nie tylko umiejętność czytania i pisanie, ale także aktywne i krytyczne korzystanie z mediów elektronicznych. To poszerzone rozumienie alfabetu powinno mieć swoje odzwierciedlenie w programach szkolnych i w działalności innych instytucji publicznych (instytucji kultury, ale także np. kościołów czy muzeów).

W *Rekomendacjach Wiedeńskich* określono edukację medialną jako część prawa każdego obywatela do wolności wypowiedzi i dostępu do informacji. Zalecany jest przegląd działań zarówno lokalnych, jak i międzynarodowych w zakresie edukacji medialnej, obejmujących podjęte projekty badawcze, analizy porównawcze, ocenę podjętych praktyk. Podkreślono aspekty międzykulturowe i etyczne. W *Rekomendacjach Sewilskich* przedstawiono zarys definicji i podstawowych zasad kierujących edukacją medialną (krytyczna analiza, kreatywna produkcja).

⁴ *New Directions in Media Education*, Toulouse, lipiec 1990 r., [online:] http://www.mediagram.ru/netcat_files/106/104/h_7fe56ea22e436049bf54427065a06679, [dostęp: 16.09.2013]; *Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation UNESCO Adopted by the Vienna Conference „Educating for the Media and the Digital Age”*, Vienna, 18-10 kwietnia 1999 r., [online:] <http://www.mediamanual.at/en/pdf/recommendations.pdf>, [dostęp: 16.09.2013]; *Recommendations addressed to UNESCO: Seville Seminar „Youth Media Education”*, Seville, 15-16 lutego 2002 r., [online:] http://portal.unesco.org/ci/en/files/5680/10346121330Seville_Recommendations.rtf/Seville+Recommendations.rtf, [dostęp: 16.09.2013]; *Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education*, Paris, 21-22 czerwca 2007 r., [online:] http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf, [dostęp: 16.09.2013].

Doceniono znaczenie badań, szkoleń dla nauczycieli, partnerstwa w tworzeniu projektów (szkoły, NGOs, instytucje publiczne), podejście sieciowe, konsolidację i promocję w sferze publicznej. W *Agendzie Paryskiej* (przyjętej w 25-lecie *Deklaracji Grünwaldzkiej*) zaprezentowano 12 istotnych postulatów dotyczących edukacji medialnej, w tym: potrzebę przyjęcia powszechnej definicji edukacji medialnej, wzmacnianie związku problematyki mediów z edukacją dla praw człowieka i obywatela, zdefiniowanie podstawowych umiejętności korzystania z mediów, kształcenie nauczycieli, rozwój nowych metod dydaktycznych, mobilizację decydentów oświatowych i społecznych, większe powiązanie edukacji medialnej z ustawicznym kształceniem dorosłych, edukacją akademicką, utworzenie kreatywnych sieci wymiany edukacyjnej, zwiększenie świadomości polityków, jeśli chodzi o potrzebę powszechnej edukacji medialnej.

Współczesne (tzn. powstałe po 2010 roku) dokumenty odpowiadają tym wskazaniom. Wymienimy tutaj przede wszystkim *Deklarację Fezką*, *Moskiewską* oraz *Paryską*⁵. Druga z wymienionych powstała przy dużym zaangażowaniu uczestników z Polski, zwłaszcza dzięki aktywności przedstawicieli Polskiego Komitetu *Programu Informacja dla Wszystkich* przy Polskim Komitecie do spraw UNESCO oraz Fundacji Nowoczesna Polska. *Deklaracja Moskiewska* proponuje nową definicję kompetencji medialnych i informacyjnych (ang. *Media and Information Literacy*, MIL), traktowanych łącznie oraz definiuje obowiązki różnych instytucji społecznych w zakresie ich kształtowania: rządowych (GOV), międzyrządowych (IGOs), pozarządowych (NGOs), szkolnictwa, mediów i innych podmiotów. Można powiedzieć, że odpowiada na paryski postulat wspólnej i jasnej definicji. Wyraźnie podkreślono powszechny i ustawiczny charakter edukacji medialnej, wskazano, że w jej zakres wchodzi zarówno elementy techniczne, jak i świat wartości współczesnego człowieka.

⁵ *Fez Declaration on Media and Information Literacy*, Fez 17 czerwca 2011 r., [online:] <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>, [dostęp: 16.09.2013]; *The Moscow Declaration on Media and Information Literacy*, Moscow, 28 czerwca 2012 r., [online:] <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/moscow-declaration-on-mil-en.pdf>, [dostęp: 16.09.2013]; *Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era*, Paris, 27-28 maja 2014 r., [online:] http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/paris_mil_declaration.pdf, [dostęp: 20.03.2015].

W *Deklaracji Paryskiej* z 2014 roku wskazano na potrzebę nowego podejścia do edukacji medialnej, uwzględniającego najnowsze technologie informatyczne. M.in. postuluje się, aby nauka programowania stała się elementem programów kształcenia w zakresie mediów. Podobnie jak i w poprzednich dokumentach wskazano na różnorodność podmiotów odpowiedzialnych za rozwój kompetencji medialnych. Są nimi także nadawcy medialni, dziennikarze oraz twórcy audiowizualni. Zdefiniowano również funkcję NGOs w edukacji medialnej, określając organizacje pozarządowe jako „most” i gwaranta dialogu między zainteresowanymi stronami. Można zatem powiedzieć, że mają one pełnić rolę katalizatora w tym zakresie, animować inicjatywy rządowe np. zmiany podstaw programowych w szkolnictwie powszechnym.

30-lecie prac UNESCO nad problemem edukacji medialnej owocuje wreszcie praktycznymi formami jej wdrożenia zarówno w szkolnictwie, jak i w obszarze nieformalnego kształcenia. Zanim jednak wskażemy na praktykę polską w tym zakresie, przeanalizujemy rolę organizacji pozarządowych i instytucji kultury, których zadania zostały określone przez autorów wyżej wspomnianych dokumentów, poczynawszy od *Deklaracji Grünwaldzkiej* do *Deklaracji Paryskiej* (1982 – 2014).

Zadania organizacji pozarządowych i instytucji kultury w upowszechnianiu edukacji medialnej w świetle dokumentów powstałych z inicjatywy UNESCO

W analizowanych wyżej dokumentach powstałych z inicjatywy UNESCO pośrednio jest mowa o zadaniach organizacji pozarządowych i instytucji kultury. Do tej pory jednak nie sformułowano odrębnego katalogu zadań odnośnie NGOs czy instytucji kultury.

W *Deklaracji Grünwaldzkiej* wspomniano o niedostatecznych działaniach zarówno w obszarze formalnej, jak i nieformalnej edukacji medialnej. Sformułowania mają jednak ogólny charakter. Podobnie ma to miejsce w przypadku *Wskazań Tuluskich* i *Rekomendacji Wiedeńskich*. W *Rekomendacjach Sewilskich* i *Agendzie Paryskiej* odnajdujemy bardziej konkretne wskazania dla NGOs. W pierwszym z wymienionych dokumentów są wyszczególnieni trenerzy organizacji pozarządowych, podkreśla się potrzebę partnerstwa we współpracy NGOs ze szkołami

i nadawcami medialnymi oraz konsolidację działań edukacyjno-medialnych w sferze publicznej. Podobnie w drugim z wymienionych dokumentów NGOs zostały wyszczególnione jako podmioty rozwoju edukacji medialnej, zwłaszcza w kontekście kształcenia ustawicznego. Odnosnie do instytucji kultury w analizowanych dokumentach możemy mówić przede wszystkim o międzykulturowym kontekście edukacji medialnej (ang. *cross-cultural*, *intercultural*) czy kulturowym zróżnicowaniu (ang. *cultural diversity*). Najwięcej uwag dotyczących zadań NGOs i instytucji kultury w zakresie edukacji medialnej zawarto w *Deklaracji Moskiewskiej*⁶. Zapisy wskazują na potrzebę integracji działań tych podmiotów. Analiza treści wskazuje na pewne niedostatki. Nie mówi się dokładnie, o jakie konkretnie zadania chodzi. Sformułowania ogólne dostarczają jednakże cennych inspiracji dla praktycznego programu NGOs i instytucji kultury w zakresie edukacji medialnej.

Po pierwsze, istotne jest ugruntowane podejście międzysektorowe do edukacji medialnej (ang. *cross-sectoral*). Tzn. tworząc projekty, powinniśmy szukać synergii w działaniach rządowych, samorządowych i pozarządowych, instytucji kultury, instytutów badawczych i biznesu medialnego. Międzysektorowość możemy również interpretować na płaszczyźnie regionalnej. Należy szukać kreatywnych połączeń pomiędzy różnymi podmiotami na danym terytorium. To cenna inspiracja dla praktyków edukacji medialnej. Możemy zastanowić się, jak szkoła podstawowa, gminny samorząd lokalny, miejska biblioteka publiczna, wydawca prasy lokalnej, muzeum historii regionalnej i powiatowy dom kultury mogą wspólnie przygotować projekt edukacyjny. Jeśli znajdą się odpowiedni liderzy takich projektów oraz perspektywa finansowa – np. ze wspomnianych środków z EFS czy konkursów MKiDN lub MAiC – przedsięwzięcia mogą mieć szansę powodzenia.

Po drugie, warto przyjąć – co czynią autorzy deklaracji – podstawowe, wspólne cele pojętej międzysektorowo edukacji medialnej i informacyjnej: (a) przekonanie o niezbędności edukacji medialnej dla rozwoju społeczeństwa i poszczególnych osób; (b) integracja edukacji medialnej z innymi programami narodowymi dot. kultury,

⁶ *The Moscow Declaration on Media and Information Literacy*, Moscow, 28 czerwca 2012 r., s. 3, [online:] <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/moscow-declaration-on-mil-en.pdf>, [dostęp: 16.09.2013].

edukacji, rozwoju społecznego i obywatelskiego; (c) promocja – wspominanej przez nas – międzysektorowości, synergii różnych podmiotów społecznych; (d) zachęcanie decydentów oświatowych do strukturalnych i dydaktycznych reform w większym stopniu uwzględniających edukację medialną w programie nauczania; (e) wdrażanie edukacji medialnej do programu wszystkich etapów kształcenia; (f) budowanie sieci wymiany i współpracy między podmiotami zajmującymi się edukacją medialną; (g) prowadzenie badań, opracowanie wskaźników rozwoju kompetencji medialnych w społeczeństwie; (h) opracowanie standardów edukacji medialnej; (i) promocja kompetencji; (j) nakłanianie do dialogu międzykulturowego; (k) inwestycje w proces cyfrowej ochrony dziedzictwa kulturowego oraz (l) promocja wolności wypowiedzi.

W świetle powyższego można powiedzieć, że katalog zadań edukacyjno-medialnych dla NGO i instytucji kultury dopiero się tworzy. Wyznacznikiem tego procesu w Polsce są inicjatywy edukacyjno-medialne podejmowane przez NGO i instytucje kultury, co będzie przedmiotem analizy – metodą studium przypadków – w następnej części artykułu.

Przykłady dobrych praktyk nieformalnej edukacji medialnej w Polsce

W ostatnich latach w Polsce zainteresowanie edukacją medialną i informacyjną znacząco się zwiększyło. Poza programami grantowymi Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Akademii Orange organizowanej przez Fundację Orange, kwestiami kompetencji cyfrowych zainteresowało się m.in. Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji. Działania podejmowane przez instytucje kultury i organizacje pozarządowe w zakresie edukacji medialnej i informacyjnej mają charakter zarówno badawczy (w mniejszym zakresie), jak i praktyczny. Ten ostatni wiąże się z działaniami koncepcyjnymi, propagowaniem określonej wizji i celu, ale także możliwych form rozwijania kompetencji cyfrowych, oraz z działalnością szkoleniową i warsztatową. Skierowaną zarówno do młodych ludzi, uczących się w formalnych instytucjach edukacyjnych, jak i do ludzi dorosłych (szczególną grupą są tutaj osoby w wieku

dojrzałym i starsi), nauczycieli, animatorów czy rodziców zainteresowanych prowadzeniem działań edukacyjnych.

Ograniczeni objętością artykułu, poniżej skupimy się na zaledwie kilku, znanych nam bliżej przykładach działań instytucji i organizacji, prowadzonych na polu edukacji medialnej i informacyjnej. Uznaliśmy, że interesujące może być pokazanie działań dwóch różnych od siebie instytucji w działaniu (jedna fundacja i jedna instytucja kultury) i jednej szerokiej platformy nastawionej na działanie przynajmniej kilkuletnie, o zdefiniowanym jasno celu i nastawionej na mobilizowanie i inspirowanie lokalnych inicjatyw, które mogłyby mieć mniejsze szanse na wsparcie z większych projektów grantowych (w tym przypadku również jest to fundacja). Mamy jednak świadomość, że uznanie i wspomnienie należy się wielu instytucjom i organizacjom, których w niniejszym dokumencie nie wymieniamy.

Instytut Kultury Miejskiej

Instytucja powstała w ramach starań miasta Gdańsk o przyznanie tytułu Europejskiej Stolicy Kultury w 2016 roku. W obszarze jej zainteresowań, jako element edukacji kulturalnej, znajduje się także edukacja medialna i informacyjna. Projekty zrealizowane i realizowane przez IKM mają charakter nie tylko eksperckiego przygotowywania materiałów do zastosowań edukacyjnych, scenariuszy zajęć, ale także skupiają się na prezentowaniu nowych, ciekawych rozwiązań medialnych i współpracy z osobami i instytucjami zainteresowanymi kulturą i mediami.

W 2012 roku przy IKM zrealizowano projekt *Edulab – laboratorium lokalnych zastosowań mediów*. Realizowany w ramach grantu Akademii Orange składał się z serii warsztatów dla młodzieży, poświęconych próbie uchwycenia, zinterpretowania i redefiniowania kwestii tożsamości Głównego Miasta w Gdańsku, z użyciem podręcznych technologii medialnych. Drugim komponentem było szkolenie dla nauczycieli i animatorów kultury na temat wykorzystywania mediów w działaniach edukacyjnych i animacyjnych. Zwieńczeniem projektu była debata zrealizowana w Uniwersytecie Gdańskim i publikacja *Laboratoria mediów* – pod redakcją Sławomira Czarneckiego i Grzegorza D. Stunży – składająca się z artykułów osób prowadzących

warsztaty i eksperta zainteresowanego tematyką edukacji nieformalnej z wykorzystaniem nowoczesnych mediów.

EduLab okazał się jednym z załączków *Medialabu Gdańsk* – obszaru działań prowadzonych w medialabowy sposób, na styku animacji kultury, edukacji medialnej i informacyjnej, zainteresowania nie tylko humanistyką cyfrową, ale i działalnością wytwórczą w oparciu o nowe rozwiązania technologiczne. Jednym z działań wykraczających poza edukację medialną i informacyjną był cykl warsztatów *Zrób to sam 2.0* reklamowany hasłem: „Co zrobiłby Adam Słodowy, gdyby miał dostęp do Internetu” i który przyczynił się do zbudowania *Fab Labu Trójmiasto*.

W latach 2013-2015 kontynuowano medialabowe działania. Projekt *Medialab – laboratorium edukacji i kultury* składa się z trzech autonomicznych działań, związanych z wykorzystaniem mediów. Pierwsze z nich polegało na przygotowaniu poradnika na temat wykorzystania blogów w edukacji w ramach dwudniowego seminarium/warsztatu. Skierowano go do nauczycieli, uczniów i rodziców. Drugie skupiło się na wyprodukowaniu, również w warsztatowym trybie, przez zaproszonych fascynatów i ekspertów medialnych gry edukacyjnej poświęconej prawom w sieci i bezpieczeństwu sieciowemu. Obie części projektu wykorzystają wytworzone materiały w ramach warsztatów z uczniami. Efektem trzeciej części projektu jest m.in. zbudowanie i redakcja serwisu www.szukamy.org poświęconego przeglądowi utworów dostępnych w domenie publicznej. Projekt *Akademia Nowych Mediów*, wspierany przez MKiDN w latach 2014-2015, skupił się na rozwijaniu kompetencji kadr kultury w zakresie edukacji medialnej i informacyjnej. Akademię dopełnia realizowany w latach 2015-2016 projekt *Pracownia Nowych Mediów*. Jak podają na stronie organizatorzy *to kompleksowy projekt, którego celem jest rozwijanie umiejętności efektywnego wyszukiwania informacji, krytycznego korzystania z nowych mediów oraz twórczego, zgodnego z prawem autorskim i zasadami etycznymi, wykorzystywania materiałów pozyskanych z Internetu. Ideą programu jest stworzenie pakietu niezbędnych instrukcji w formie otwartych zasobów edukacyjnych, takich jak szkolenia online, publikacje poradnikowe, interaktywne infografiki*.

Działania warsztatowe i współpraca ekspertów medialnych zmierzająca do tworzenia materiałów edukacyjnych to część działań

prowadzonych przy IKM. Oprócz nich podejmowane są także działania badawcze, jak projekt *Dzieci sieci – kompetencje komunikacyjne najmłodszych* realizowany w ramach grantu Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, którego efektem był raport o tym samym tytule, opublikowany pod koniec 2012 roku. We współpracy i przy wsparciu Instytutu prowadzona jest kontynuacja projektu pod hasłem *Dzieci sieci 2.0 – kompetencje komunikacyjne młodych*. Instytut podejmuje także działania badawcze w ramach *Obserwatorium Kultury* (w jego ramach zrealizowano również projekt *Dzieci sieci*), m.in. projekty *Punkty styczne: między kulturą a praktyką (nie)uczestnictwa* czy *Dwa zero czy zero. Błogi o tematyce kulturalnej a przemiany kultury uczestnictwa*.

Podejmowane przez IKM wysiłki na polu edukacji medialnej i informacyjnej mają charakter eksploracyjny i odkrywczy, są jednak prowadzone jako przemyślane, długofalowe działanie. Korzystanie z medialabowego podejścia do pracy daje możliwość stosowania nowatorskich metod, a prowadzenie edukacji medialnej i informacyjnej jako części zadań miejskiej instytucji kultury wydaje się bardzo dobrym pomysłem, mającym szansę na inspirowanie miejskich instytucji edukacyjnych, również tych o formalnym charakterze. Pozwala również na oddziaływanie – za pomocą wypracowanych publikacji, materiałów czy metod pracy – o charakterze ogólnopolskim i nawiązywanie współpracy z interesującymi partnerami działającymi w podobnym zakresie.

Fundacja Nowoczesna Polska

Jest to organizacja pozarządowa, prowadząca od kilku lat działania związane z edukacją medialną i informacyjną. Działania FNP mają charakter długofalowy i podejmowane są kolejne kroki do zbudowania kompleksowego pomysłu na prowadzenie edukacji medialnej i informacyjnej w ramach nieformalnych działań edukacyjnych, z naciskiem jednak na jednoczesną możliwość stosowania diagnoz, materiałów i pomysłów również w edukacji formalnej. W ramach projektu *Cyfrowa przyszłość* Fundacja zebrała grupę ekspertów i przygotowała raport *Edukacja medialna i informacyjna w Polsce. Raport otwarcia*. Opublikowano go na początku 2012 roku i był to pierwszy, diagnozujący i opisujący

rzeczywistość krok, będący podstawą dla kolejnych działań. Po raporcie przygotowano „Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych”, który był próbą szerokiego przedstawienia, jaką wiedzę i umiejętności powinny posiadać osoby kończące kolejne szczeble edukacji formalnej oraz osoby niezwiązane z formalnymi instytucjami edukacyjnymi i uczące się samodzielnie czy w innego rodzaju instytucjach. W katalogu wymieniono moduły tematyczne, chcąc podkreślić obszary istotne w rozwijaniu kompetencji cyfrowych, ze świadomością jednak, że zachodząca „konwergencja kompetencji” – termin użyty we wspomnianym raporcie – powoduje przeplatanie się tych obszarów. A kompetencje z jednego pola tematycznego mogą być ściśle związane z innymi. Pod koniec 2014 roku opublikowano nową wersję publikacji, zatytułowaną „Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych”.

Katalog może być źródłem dla osób chcących przygotować złożone i długotrwałe działania poświęcone rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych (z możliwością modyfikowania katalogu w zależności od zachodzących zmian), może być też źródłem dla nauczycieli, animatorów i rodziców, chcących skorzystać z przykładów użytych w katalogu. Sam katalog stał się podstawą do dalszych działań FNP w obszarze edukacyjnym i efektem prac związanych z przygotowaniem materiałów edukacyjnych, jakie można wykorzystać w konkretnych działaniach – serwis www.edukacjamedialna.edu.pl (regularnie aktualizowany w kolejnych latach istnienia). Warto podkreślić, że materiały, choć tworzone były z myślą o możliwości użycia ich w warunkach szkolnych (przygotowanie modułów składających się z 45-minutowych lekcji, lekcja syntetyczna obejmująca wszystkie zagadnienia z modułu), to można je dostosować do innych warunków czasowych, sprzętowych, związanych z liczbą uczestników itp. Materiały są także pogrupowane pod kątem możliwości zastosowania na lekcjach określonych przedmiotów. Zaproponowano również pomysły na dłuższe projekty, prowadzone przez kilka tygodni pod okiem nauczyciela, animatora, które wykraczają nie tylko poza odwołanie do przedmiotów, ale także mogą wychodzić poza moduły tematyczne oparte na katalogu i przyczyniać się do rozwijania szerszych kompetencji, również w zakresie innych tematów.

Materiały oparte na katalogu i opublikowane na wolnych licencjach stały się również podstawą szkoleń dla nauczycieli, którzy w ramach

współpracy z FNP prowadzili zajęcia w swoich szkołach. Trzeba jednak jeszcze raz podkreślić, że opublikowane scenariusze lekcji i projektów są bardzo elastyczne i można je wykorzystać w dowolnej organizacji, instytucji czy grupie samokształceniowej. Odwołanie do szkoły ma raczej charakter odniesienia do jedynej powszechnej instytucji, która w podstawie programowej kształcenia ogólnego ma zapisane obowiązki związane z prowadzeniem edukacji medialnej i informacyjnej.

Akademia Orange

Jest to szeroki projekt, nastawiony głównie na umożliwianie młodym ludziom uczestnictwa w kulturze i rozwijanie kompetencji do tego niezbędnych, z wykorzystaniem najnowszych mediów. Działanie ma charakter wsparcia grantowego. Co roku ogłaszany jest nowy konkurs. Zainteresowane organizacje i instytucje składają wnioski projektowe, zobowiązując się do zagwarantowania dziesięcioprocentowego wkładu własnego na realizację projektu. Od 2013 roku Akademia zamiast typowych wniosków prosi najpierw o przygotowanie kilkuminutowych filmów informujących o planowanym projekcie, starając się również w samym pomysle na dofinansowanie ciekawych i rozwojowych wydarzeń implementować nowe pomysły na interakcję pomiędzy grantodawcą a potencjalnymi prowadzącymi i uczestnikami projektów.

Na internetowej stronie projektu <http://www.akademiaorange.pl> znaleźć można informacje o projektach ze wszystkich edycji. Ważną opcją jest wyszukiwarka zrealizowanych projektów, która pozwala na odnajdowanie interesujących treści przez: wybór uczestników kursu (np. uczniowie, animatorzy, osoby wykluczone kulturowo), województwo, w którym odbywały się wydarzenia, tematykę, organizację czy wybór edycji. W zakładce „projekty” znaleźć możemy kategorie tematyczne: film, mój region, integracja i inne, co pozwala także poszukiwać zrealizowanych działań pod kątem inspiracji dla np. lokalnego osadzenia zrealizowanych pomysłów. Strony ukończonych projektów są bardzo interesujące, ze względu na publikowanie materiałów: filmów z przebiegu, publikacji wieńczących projekty, scenariuszy szkoleń, prac zrealizowanych przez uczestników czy zdjęć. Daje to dokładny obraz podjętych działań i możliwość zobaczenia, w których miejscach jakie inicjatywy

były organizowane. Dzięki temu można dowiedzieć się nie tylko, czym zajmują się w określonych regionach Polski animatorzy wspierani przez *Akademię Orange*, ale również, czego w regionach brakuje, jakie pomysły można by zrealizować, przenosząc koncepcje z innych obszarów Polski (nie chodzi tu już o wykorzystywanie pomysłów z wcześniejszych edycji w ramach wsparcia Orange, chociaż i takie opcje bywały przewidywane pod hasłem „inspiracje” przez grantodawców).

Działania prowadzone przez Fundację Orange są interesujące nie tylko ze względu na szerokie, długofalowe wspieranie niewielkich, w porównaniu do projektów dużych fundacji, projektów lokalnych. Są ważne również ze względu na bardzo dobrą dostępność do efektów, wypracowanych materiałów i dokumentacji przebiegu np. warsztatów czy organizacji innych wydarzeń. *Akademia Orange* to również lider promowania wolnej kultury przez wymóg publikowania treści powstających w dotowanych projektach na licencji Creative Commons – uznanie autorstwa. A to pozwala wszystkim zainteresowanym już nie tylko na inspirację, ale również aktywne, przetwórcze i twórcze korzystanie z materiałów, scenariuszy i dostosowanie do lokalnych potrzeb, warunków finansowych czy innych grup potencjalnych odbiorców projektów osadzonych w innych miejscach, realizowanych przez inne instytucje.

Różne schematy działania w służbie podobnych celów

Zaprezentowane przykłady działań w zakresie nieformalnej edukacji medialnej, chociaż reprezentowane przez różne podmioty: samorządową instytucję kultury, fundację założoną przez osoby prywatne czy fundację wspieraną przez dużą firmę, mają ze sobą dużo wspólnego. Przede wszystkim promują wolny i otwarty dostęp do materiałów (wymóg używania jednej z licencji CC w projektach finansowanych przez Orange, promowanie wolnych licencji przez IKM i FNP w publikowanych materiałach oraz w ramach warsztatów i szkoleń), są członkami Koalicji Otwartej Edukacji promującej otwarte zasoby edukacyjne. Stawiają także na oddolność – czy to w działaniach IKM, gdzie instytucja współpracuje z osobami z zewnątrz, próbującymi oddolnie wdrażać nowatorskie pomysły (IKM jako koordynator, ale i wsparcie dla *Medialabu Gdańsk*), czy działaniach FNP, publikującej materiały

do wykorzystania przez zainteresowane osoby i wdrażania pomysłów na edukację medialną i informacyjną w różnorodnych warunkach. Wreszcie – *Akademia Orange*, która bezpośrednio wspiera lokalne, twórcze pomysły, nawiązujące do szeroko zdefiniowanego celu rozwijania kulturalnego uczestnictwa. Jak wskazywaliśmy, w niniejszym opracowaniu mogłoby się znaleźć wiele instytucji i organizacji. Klucz doboru, jaki przedstawiliśmy, wydaje nam się sensowny, pozwalając pokazać różne typy instytucji, próbujących zrealizować podobne cele i których działania można określić jako kompatybilne.

Podsumowanie

Powyższa analiza teoretyczna dokumentów powstałych z inicjatywy lub z udziałem UNESCO i studia wybranych przypadków organizacji pozarządowych i instytucji kultury w Polsce działających na rzecz edukacji medialnej, z pewnością nie wyczerpuje podjętego tematu. Być może powodem jest to, że dokumenty te mają charakter ogólnych zaleceń, które dopiero należy przełożyć na język praktyki. Być może – co wynika ze studium przypadków – takie działania mają w Polsce wciąż ograniczony zasięg, dopiero budujemy sieć wymiany informacji i forum dyskusji wokół edukacji medialnej w kraju.

Brakuje przede wszystkim pewnego katalogu dobrych praktyk w tym zakresie, bardziej konkretnych propozycji działania ze strony UNESCO, wskazówek pozwalających podejmować takie inicjatywy edukacyjne i społeczne. Z pewnością jest wiele do zrobienia także dla Polskiego Komitetu *Programu Informacja dla Wszystkich* przy Polskim Komitecie ds. UNESCO. Wspominany katalog praktyk i platforma wymiany doświadczeń byłyby krokiem naprzód i cennym wkładem wspomnianego komitetu programowego. Do jego tworzenia na pewno dałoby się zaangażować szereg zainteresowanych omawianą tematyką podmiotów.

Istotna wydaje się również większa integracja uczelni, organizacji pozarządowych, instytucji kultury i organów państwowych w tworzeniu praktycznych rozwiązań. Uczelnie podejmujące się prowadzenia kierunków medialno-dziennikarskich oraz nastawionych na takie działania edukacyjne, jak pedagogika i jej specjalności, powinny

w większym stopniu angażować się w badania empiryczne, w analizę inicjatyw edukacyjno-medialnych w regionach i w kraju, a także w analizę porównawczą z innymi krajami kontynentu. Organizacje pozarządowe i instytucje kultury mogą dostarczyć potrzebnego materiału do badań ilościowych czy jakościowych, promować podjęte projekty badawcze w swoich środowiskach. Mogą także być ośrodkami wsparcia dla innowacyjnych, oddolnych projektów oraz tworzyć przestrzenie dla spotkania ekspertów z różnych dziedzin, pozwalając im na wspólne tworzenie nowatorskich pomysłów, lokalne ich wdrażanie, szkolenie nauczycieli, animatorów i rodziców oraz produkcję materiałów edukacyjnych. Ta współpraca powinna być wspierana przez decydentów państwowych, przez prowadzenie odpowiedniej polityki grantowej czy tworzenie strategii społecznych uwzględniających także wsparcie dla oddolnych, niesformalizowanych inicjatyw. Dopiero wówczas możemy mówić o realizacji podkreślanej w dokumentach „międzysektorowości” działań.

NGOs – jak to zostało powiedziane – pełnią rolę „mostu” i gwaranta dialogu, katalizatora przemian edukacyjnych. Nie jest ich zadaniem zastępować edukację formalną, a raczej inspirować, animować i wspierać działania rządowe. Istotnym problemem jest brak krajowego koordynatora tych działań. Organizacje pozarządowe jednoczą się, tworząc koalicje działań, takie jak powstała wiosną 2015 Koalicja Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej. Potrzebują jednak jasno określonego partnera ze strony rządowej i precyzyjnie zdefiniowanej polityki w zakresie edukacji medialnej w Polsce. Trudno wskazać, kto pełni tę funkcję: Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, Ministerstwo Edukacji Narodowej czy – obecnie w największym stopniu – Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Problem dotyczy także środowiska akademickiego, które również próbuje się jednoczyć w działaniach na rzecz edukacji medialnej w Polsce, czego dowodem jest I Kongres Edukacji Medialnej, zorganizowany jesienią 2014 roku. Brak jednak jasnych wskazań ze strony Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego co do akademickich programów powszechnej edukacji medialnej np. na pierwszym roku studiów humanistycznych i społecznych.

W świetle powyższego postulujemy zatem rozpoczęcie prac nad krajowym programem powszechnej edukacji medialnej. Postulat

ten koresponduje ze stanowiskiem Polskiego Komitetu *Programu Informacja dla Wszystkich* przy Polskim Komitecie ds. UNESCO z 2011 roku: *wypracowanie krajowego planu działania w zakresie edukacji medialnej. W tym celu rekomenduje się powołanie eksperckiej grupy roboczej, która przygotowałaby projekt tego dokumentu. Projekt ten powinien być poddany publicznej konsultacji*⁷. Wspomniana grupa ekspercka powinna składać się z przedstawicieli różnych podmiotów odpowiedzialnych, zgodnie z analizowanymi w niniejszym artykule wskazówkami zawartymi w dokumentach powstałych z inspiracji UNESCO.

Mamy nadzieję, że powyższe opracowanie przyczyni się do podjęcia takiej inicjatywy.

Bibliografia

Akademia Orange, [online:] <http://www.akademiaorange.pl> , [dostęp: 6.10.2013]

Dąbrowska A., Drzewiecki P., Jasiewicz J., Lipszyc J., Stunża G.D., *Kształtowanie kompetencji medialnych i informacyjnych w podstawach programowych MEN*, [w:] *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce. Raport otwarcia*, (red.) J. Lipszyc, Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2012, [online:] <http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Raport-Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-.pdf> , [dostęp: 16.09.2013], s. 192-201

Edukacja medialna, [online:] <http://edukacjamedialna.edu.pl> , [dostęp: 6.10.2013]

Fez Declaration on Media and Information Literacy, Fez 17 czerwca 2011 r., [online:] <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf> , [dostęp: 16.09.2013]

Grunwald Declaration on Media Education, Grünwald (Niemcy) 22 stycznia 1982 r., [online:] http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF , [dostęp: 16.09.2013]

⁷ *Stanowisko w kwestii zapewnienia edukacji medialnej wszystkim grupom wiekowym i społecznym*, Polski Komitet Programu Informacja dla Wszystkich przy Polskim Komitecie ds. UNESCO, [online:] <http://www.unesco.pl/komunikacja-i-informacja/spoleczenstwo-informacyjne/>

New Directions in Media Education, Toulouse, lipiec 1990 r., [online:] http://www.mediagram.ru/netcat_files/106/104/h_7fe56e-a22e436049bf54427065a06679, [dostęp: 16.09.2013]

Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education, Paris 21-22 czerwca 2007 r., [online:] http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf, [dostęp: 16.09.2013]

Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era, Paris, 27-28 maja 2014 r., [online:] http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/paris_mil_declaration.pdf, [dostęp: 20.03.2015]

Recommendations addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation UNESCO adopted by the Vienna Conference „Educating for the Media and the Digital Age”, Vienna, 18-10 kwietnia 1999 r., [online:] <http://www.mediamanual.at/en/pdf/recommendations.pdf>, [dostęp: 16.09.2013]

Recommendations Addressed to UNESCO: Seville Seminar „Youth Media Education”, Seville, 15-16 lutego 2002 r., [online:] http://portal.unesco.org/ci/en/files/5680/10346121330Seville_Recommendations.rtf/Seville+Recommendations.rtf, [dostęp: 16.09.2013]

Stanowisko w kwestii zapewnienia edukacji medialnej wszystkim grupom wiekowym i społecznym, Polski Komitet Programu Informacja dla Wszystkich przy Polskim Komitecie ds. UNESCO, [online:] <http://www.unesco.pl/komunikacja-i-informacja/spoleczenstwo-informacyjne/>

Szukamy.org. Mały przegląd domeny publicznej, [online:] <http://szukamy.org>, [dostęp: 16.09.2013]

The Moscow Declaration on Media and Information Literacy, Moscow, 28 czerwca 2012 r., [online:] <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/moscow-declaration-on-mil-en.pdf>, [dostęp: 16.09.2013]

Uchwała nr 61 Rady Ministrów z dnia 26 marca 2013 r. w sprawie przyjęcia *Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020*, *Monitor Polski* z dn. 16 maja 2013 r., poz. 378, [online:] http://ks.mkidn.gov.pl/media/download_gallery/20130520SRKS_na_stronie_internetowej.pdf, [dostęp: 16.09.2013]

***Barbara Budyńska
Małgorzata Jezierska***

Edukacyjne formy pracy bibliotek publicznych w Polsce oraz wykorzystywanie nowych technologii informacji i komunikowania

Artykuł przedstawia wybrane aspekty funkcjonowania bibliotek publicznych, które wnoszą istotny wkład w społeczną edukację medialną, informacyjną i czytelniczną. Z powodzeniem przełamują one stereotyp biblioteki jako miejsca, gdzie jedynie udostępnia się książki. W ostatnich latach wiele działań podejmowanych przez biblioteki wynika z jasno sformułowanej misji zapewniającej użytkownikom stały dostęp do wiedzy w sytuacji ciągłego rozwoju nowych technologii, przetwarzania informacji i komunikowania się. Liczne raporty diagnozujące dynamikę przemian w dostępie do wiedzy podkreślają konieczność zapewnienia warunków do ustawicznego kształcenia tak, aby w wymiarze społecznym współczesne pokolenia niezależnie od wieku, wykształcenia, zdolności i sprawności nadążały za tempem zmian. Biblioteki publiczne należą do miejsc, które stwarzają użytkownikom warunki do rozwijania kompetencji niezbędnych do wykorzystywania nowych technologii informacyjnych, zdobywania i pogłębiania wiedzy, ustawicznego kształcenia dzięki:

- gromadzeniu zbiorów: książek, czasopism, zbiorów specjalnych, w tym audiowizualnych oraz zasobów elektronicznych; tworzeniu bibliotek cyfrowych,
- wyposażaniu placówek w komputery podłączone do Internetu oraz udostępnianiu ich czytelnikom,
- komputeryzacji procesów bibliotecznych oraz rozwojowi usług elektronicznych,

- wyposażaniu bibliotek w sprzęt multimedialny,
- tworzeniu i prowadzeniu zróżnicowanej oferty form pracy kierowanej do różnych grup użytkowników, w tym czytelników specjalnej troski,
- szkoleniu doskonalącemu umiejętności zawodowe bibliotekarzy.

Wymienione powyżej elementy wpływają nie tylko na jakość pracy bibliotek publicznych, ale także stawiają je w szeregu instytucji, które można określić mianem uczących się. Materiał ma dwie wyraźne części – pierwsza wprowadza w problematykę edukacji medialnej z próbą wskazania najistotniejszych jej elementów, druga charakteryzuje nurty działań bibliotek publicznych, w tym określa ich potencjał, różne formy edukacji medialnej i informacyjnej oraz działania skierowane do znaczącej grupy odbiorców bibliotecznych aktywności – osób specjalnej troski.

W artykule wykorzystano dane z rocznika *Biblioteki Publiczne w Liczbach* i *Biblioteki w Polsce 2012. Raport*¹ Biblioteki Narodowej oraz informacje gromadzone dzięki cyklicznym raportom i studyjnym badaniom Instytutu Książki i Czytelnictwa BN. Do bardziej szczegółowej analizy wybranych zagadnień posłużyły opisowe sprawozdania wojewódzkich bibliotek publicznych za 2012 rok dotyczące specjalnych grup użytkowników (osób niepełnosprawnych i seniorów).

W literaturze przedmiotu funkcjonują różne określenia „edukacji medialnej”, różnie jest też ona rozumiana na forum międzynarodowym, w innych krajach. Wymiennie funkcjonują terminy edukacji medialnej, informacyjnej, cyfrowej, audiowizualnej i informatycznej. Jest to uwarunkowane szybkim rozwojem technologii, różnorodnością form i sposobów przekazywania informacji, a także zmianą postaw samych odbiorców, stających się jednocześnie czynnymi uczestnikami tych wszystkich procesów. Wydaje się jednak, iż należy traktować łącznie te nakładające się na siebie pola, obejmując je wspólnym terminem „edukacji medialnej i informacyjnej” (łącząc tym zagadnieniem różne środki wyrazu i przekazu, różne źródła informacji i nośniki), wskazując na odmienne ujęcia tej samej rzeczywistości komunikacyjnej (uwzględniając zarówno techniczne kompetencje w tym zakresie, jak i społeczno-kulturowy kontekst ich stosowania). Takie podejście

¹ Na podstawie danych GUS.

zaproponowano w dokumencie *Cyfrowa Przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia* opracowanym w 2013 roku przez Fundację Nowoczesna Polska: (...) *zasadniczo kompetencje medialne i informacyjne traktujemy łącznie i szeroko. Szerokie ujęcie konwergencyjne – obejmujące całość kompetencji medialnych i informacyjnych, audiowizualnych i filmowych, krytycznych i czytelniczych – wydaje się być najwłaściwszym kierunkiem prowadzenia dalszych działań*². Szerokie ujęcie tego zagadnienia rekomenduje także IFLA. (...) *Na kompetencje medialne i informacyjne składają się: wiedza, nastawienie i wszystkie umiejętności niezbędne do określenia własnych potrzeb informacyjnych. Są to wskazania, gdzie i jak potrzebne informacje zdobyć, jak znalezione informacje krytycznie zweryfikować i zorganizować oraz jak je wykorzystać w sposób etyczny. Przedstawiona koncepcja wykracza poza technologie informacyjno-komunikacyjne. Obejmuje uczenie się, krytyczne myślenie oraz umiejętności interpretacyjne wykraczające poza kompetencje zawodowe i edukacyjne. Kompetencje medialne i informacyjne dotyczą wszystkich typów zasobów informacyjnych: przekazu ustnego, zasobów drukowanych i cyfrowych*³.

Opierając się na powyższej interpretacji, można powiedzieć, że edukacja medialna jest realizowana, podobnie jak inne działania edukacyjne, przez różne instytucje, na wiele sposobów⁴, m.in. jako działania:

- formalne – w ramach instytucji, np. organizowanie lekcji, warsztatów, kursów,
- nieformalne – w ramach instytucji oświatowych, kulturalnych, kół samokształceniowych, realizowanie projektów medialnych, również oddolnych przez np. młodzież,
- akcydentalne – głównie przy okazji codziennych aktywności, w sposób niezorganizowany, bez nastawienia na uświadomiony cel w zakresie edukacji medialnej.

² *Cyfrowa Przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*, [online:] <http://ngoteka.pl/bitstream/handle/item/94/Raport-Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-.pdf?sequence=1>, [dostęp: 04.10.2013].

³ *Rekomendacje IFLA w sprawie kompetencji medialnych i informacyjnych*, [online:] http://www.sbp.pl/repository/SBP/sekcje_komisje/komisja_ds_educacji_informacyjnej/Rekomendacje_IFLA.pdf, [dostęp: 07.10.2013].

⁴ <http://www.nina.gov.pl/baza-wiedzy/co-to-jest-edukacja-medialna/>, [dostęp: 14.12.2015].

Biblioteki publiczne są jednym z wielu podmiotów realizujących działania w zakresie edukacji medialnej (obok szkół, innych instytucji kultury, organizacji pozarządowych) i wydaje się, że wykorzystują (stosują) wszystkie wyżej wymienione możliwości jej prowadzenia. W tym obszarze zajmują się edukacją czytelniczną, ale także medialną i informacyjną swoich użytkowników poprzez wspieranie:

- edukacji szkolnej dzieci i młodzieży, osób studiujących (edukacji instytucjonalnej),
- nieformalnej edukacji dorosłych, samokształcenia, procesów doskonalenia zawodowego, przekwalifikowania,
- rozwoju osób zagrożonych społecznym wykluczeniem: seniorów, bezrobotnych, osób niepełnosprawnych itp.

Edukacyjną rolę biblioteki oraz rolę bibliotekarza podkreślają międzynarodowe instytucje i organizacje (IFLA, UNESCO, IASL⁵, Parlament Europejski), które przedstawiają cele bibliotek jako instytucji kształcących, promujących metody i techniki pracy umysłowej oraz informacyjnej, a bibliotekarza jako osobę łączącą świat mediów i informacji z użytkownikiem. Jak podaje *Kodeks etyki bibliotekarza i pracownika informacji: bibliotekarze (...) mają za zadanie rozpoznawać, zaspokajać i rozwijać potrzeby informacyjne, edukacyjne, naukowe, kulturalne, estetyczne i rozrywkowe*⁶. Bibliotekarze powinni zatem nadążać za nowościami technologicznymi i sprawnie się nimi posługiwać (dla tego ważnym obszarem jest wspieranie kompetencji samych bibliotekarzy). Wśród użytkowników bibliotek bowiem są zarówno osoby bardzo sprawnie posługujące się źródłami informacji i nowymi technologiami, jak i z mniejszymi kompetencjami. Wielu z nich w bibliotece publicznej zdobywa pierwsze umiejętności wyszukiwania potrzebnych informacji za pomocą różnorodnych mediów i kreatywnego ich wykorzystania, stosowania programów edukacyjnych i nowych narzędzi do podnoszenia wiedzy i kwalifikacji, np. z e-learningu, korzystania z e-usług, e-administracji.

Biblioteki publiczne w Polsce tworzą rozległą sieć rozpowszechniania informacji (ponad 8,1 tys. placówek usytuowanych zarówno

⁵ Międzynarodowe Stowarzyszenie Bibliotekarzy Szkolnych.

⁶ *Kodeks etyki bibliotekarza i pracownika informacji*, [online:] <http://www.sbp.pl/repository/dlabibliotekarzy/kodeksetyki.pdf>, [dostęp: 10.10.2013].

w dużych aglomeracjach, jak i małych środowiskach – 2/3 z nich pracuje na obszarach wiejskich). Stanowią więc znaczącą bazę dla wspierania kształcenia ustawicznego i dostępu do wiedzy (m.in. oferowanej w sieciach wirtualnych); wspierając osoby uczące się na różnych poziomach kształcenia instytucjonalnego oraz samokształcenia, dysponując potencjałem zapewniającym dostęp do informacji, multimediiów czy też nowych technologii, kształtującą specyficzne dla tego typu instytucji e-usługi. Wiele z nich równolegle ze zbiorami tradycyjnymi gromadzi zasoby multimedialne i elektroniczne (biblioteki hybrydowe) lub organizuje miejsca dostępu do nich (także poprzez tworzenie wyspecjalizowanych placówek np. Mediateka Wrocław, Planeta 11 Olsztyn, Mediateka START-META i Mediateka Nautilus w Warszawie), oferuje licencjonowane bazy (np. Ibuk w Opolu, Krakowie, Wrocławiu), tworzy własne biblioteki cyfrowe lub współtworzy je na poziomie regionalnym lub krajowym. Rozwijając usługi informacyjne, dostosowane do potrzeb społeczności lokalnych, biblioteki pełnią ważną rolę w niwelowaniu różnic w dostępie do informacji w różnych środowiskach. Sytuacja ekonomiczna wielu rodzin w Polsce i poziom kompetencji w zakresie korzystania z nowych technologii uniemożliwia (utrudnia) im dostęp do komputera, do Internetu, poczty elektronicznej itp.⁷. W takiej sytuacji najbliższa biblioteka jest ważnym (czasami jedynym) miejscem kontaktu z nowościami elektronicznymi.

Biblioteki publiczne w różnorodny sposób realizują swoje zadania związane z edukacją czytelnictwem i medialną. Tworzą: własne programy skierowane do różnych grup użytkowników lub realizują programy w ramach inicjatyw dedykowanych m.in. bibliotekom publicznym (np. Pracownie Orange); biorą udział w ogólnopolskich projektach i kampaniach społecznych (np. *Biblioteka – miejsce bezpiecznego Internetu*); wzorują się na sprawdzonych już w wielu krajach akcjach i inicjatywach. Przykładem działań pierwszego typu jest program

⁷ Stan wyposażenia gospodarstw domowych w komputery z dostępem do Internetu jest w Polsce zróżnicowany. Dane GUS z 2012 r. mówią o ogółem 66,6% polskich gospodarstw domowych z dostępem do Internetu, z czego 69,3% usytuowanych jest w mieście, a 61,2% na obszarach wiejskich. Natomiast raporty *Diagnoza społeczna 2011* i *Diagnoza Społeczna 2013* pokazują różnice pomiędzy województwami ściany wschodniej i resztą kraju, choć, jak zauważają autorzy Diagnozy, jest ona obecnie mniejsza niż w poprzednich edycjach badania.

Nowohuckiej Biblioteki Publicznej w Krakowie, która realizuje edukację czytelniczną i medialną dla nauczania zintegrowanego, szkół podstawowych oraz gimnazjów, prowadzi lekcje przygotowujące uczniów do samokształcenia poprzez przekazywanie im umiejętności poszukiwania i opracowywania informacji pochodzących z różnych źródeł. Celem programu jest kształtowanie kompetencji czytelnicznych, niezbędnych do odbioru tekstów literackich, naukowych i popularnonaukowych oraz rozwijanie wiedzy na temat dostępnych zasobów informacyjnych np. polskich bibliotek cyfrowych. Miejska Biblioteka Publiczna (MBP) w Radzynie Podlaskim (woj. lubelskie) prowadzi lekcje biblioteczne dla dzieci i młodzieży z edukacji medialnej, uczy bezpiecznego korzystania z Internetu oraz pokazuje problem uzależnienia od sieci. Przykładem może być lekcja *Twórczość ery cyfrowej*, która odbyła się w bibliotece, przy wsparciu agencji reklamowej Pastel con Arte. Uczestnicy tego projektu, oprócz zdobycia nowych wiadomości, mieli okazję porozmawiać ze specjalistami, przygotowywali własne prace – reklamy Internetu, które zostały zgłoszone do „konkursu MediaLog”/info/konkurs. Także MBP we Wrocławiu prowadzi interaktywną edukację medialną. W MultiCentrum 1 przy Mediatece w ramach oferty rodzinnej odbywają się dwa rodzaje zajęć: *Dziecko w świecie multimediów* i *Rodzinne spotkania w MultiCentrum*. Pierwsze z nich mają charakter edukacyjny i przeznaczone są dla dzieci w wieku 4–5 lat i ich opiekunów. Prowadzący proponują gry i zadania, które uczą logicznego myślenia, pomagają zapamiętać cyfry, litery i nuty. *Rodzinne spotkania w MultiCentrum* to zajęcia dla dzieci od lat 5 do 9 oraz rodziców i dziadków. Prowadzący przygotowują dla uczestników prezentacje multimedialne, propozycje edukacyjnych stron internetowych oraz różnorodne zadania multimedialne. Dzieci i rodzice pracują np. z programem graficznym Corel Painter Classic oraz Kai Super Goo (www.biblioteka.wroc.pl). Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna (WiMBP) w Gdańsku realizowała np. warsztaty *Dzieci w biblio-sieci* w ramach projektu *BiblioCamp* (www.bibliocamp.info). Ich podsumowaniem jest bezpłatna, elektroniczna publikacja dotycząca bezpieczeństwa w sieci uczniów szkół podstawowych. Materiał skierowany jest do bibliotekarzy, nauczycieli oraz animatorów kultury zajmujących się edukacją medialną,

a zwłaszcza bezpieczeństwem w Internecie ludzi młodych, zawiera gotowy scenariusz zajęć dotyczących bezpieczeństwa w sieci oraz 10 zasad bezpiecznego korzystania z Internetu, opracowanych przez młodych uczestników warsztatów.

Ogólnopolskim projektem była *Młodzieżowa Akcja Multimedialna*, która w 2013 roku miała swoją kolejną edycję. W 20 bibliotekach zostały zorganizowane warsztaty medialne, których uczestnicy tworzyli własne multimedialne publikacje, a także brali udział w wideokonferencjach z dziennikarzami i ekspertami w dziedzinie mediów.

Biblioteki publiczne biorą udział w licznych kampaniach społecznych. Przykładem może być *Tydzień z Internetem 2013*, w ramach którego uczestnicy spotkań w całej Polsce mogą przekonać się, jakie możliwości dają nowoczesne technologie, jak ułatwiają codzienne aktywności, jak wyszukać informacje w Internecie i dlaczego warto z niego korzystać. W kampanii biorą udział biblioteki, szkoły, domy kultury i inne instytucje publiczne wyposażone w komputery z dostępem do Internetu (łącznie w ponad 400 placówkach organizowane są spotkania, które pozwalają mieszkańcom lepiej poznać możliwości Internetu i doskonalić swoje cyfrowe kompetencje). Akcję koordynuje Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego (FRSI), Fundacja Pomocy Matematykom i Informatykom Niepełnym Ruchowo (FPMiINR) i Stowarzyszenie Miasta w Internecie (SMWI). Do kampanii zostały opracowane specjalne scenariusze i materiały edukacyjne. W poprzednich dwóch edycjach kampanii wzięło udział ponad 250 tysięcy osób z kilkudziesięciu krajów (w tym 15 tysięcy z Polski). Akcję, koordynowaną przez sieć organizacji Telecentre-Europe, aktywnie wspierają: Wiceprzewodnicząca Komisji Europejskiej i Komisarz Unii Europejskiej ds. Agendy Cyfrowej, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Federacja Inicjatyw Oświatowych, Forum Kraków, Laboratorium EE, Orange Polska, Microsoft, UPC Polska.

Na zagranicznych doświadczeniach wzorowany był projekt *Informacja dla obywateli – cybernawigatorzy w bibliotekach* realizowany od listopada 2011 roku do maja 2012 roku przez siedem polskich bibliotek we współpracy z Ambasadą Stanów Zjednoczonych Ameryki oraz Fundacją Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego – koordynatorem

projektu. Inspiracją był program *CyberNavigators* Biblioteki Publicznej w Chicago (USA), a jego celem – przetestowanie i wdrożenie usługi „cybernawigatorzy”, polegającej na organizacji w bibliotekach działań edukacyjnych dla osób wykluczonych cyfrowo (szkoleń, konsultacji, doradztwa, spotkań), dotyczących korzystania z komputerów i Internetu. W ciągu 4 miesięcy zorganizowano 396 zajęć dla 695 uczestników, którzy uczyli się podstaw obsługi komputera i popularnych programów biurowych, poznawali praktyczne zastosowania narzędzi internetowych, wyszukiwali w Internecie informacje o rynku pracy, tworzyli dokumenty aplikacyjne, otrzymywali indywidualne wsparcie w postaci konsultacji, korepetycji, doradztwa czy pomocy technicznej. Uruchamiano w bibliotekach „punkty konsultacyjne” i organizowano dyżury wolontariuszy, którzy udzielali porad i korepetycji, prowadzili indywidualne zajęcia, rozwiązywali problemy z komputerem, instalowali oprogramowanie zabezpieczające („pogotowie komputerowe”). Znakomitym pomysłem okazało się zorganizowanie w MBP w Morągu (woj. warmińsko-mazurskie) kółka fotograficznego – cyklu zajęć z fotografii cyfrowej, prowadzonego przez wolontariusza – fotografa. Wojewódzka Biblioteka Publiczna (WBP) w Olsztynie przygotowała warsztaty *Pierwsze kroki w WORDzie* skierowane do osób, które nie posiadały kompetencji cyfrowych lub czuły, że są one bardzo niskie. Działania edukacyjne realizowane w ramach warsztatów koncentrowały się na zdobyciu przez uczestników podstawowych umiejętności posługiwania się programem Word i praktycznym ich wykorzystaniu.

O ważności, potrzebie wspierania bibliotek publicznych w zakresie szeroko rozumianej edukacji czytelniczej i medialnej może świadczyć fakt, iż w programie Kongresu Bibliotek w 2013 roku cały blok przeznaczono na podnoszenie kompetencji bibliotekarzy w zakresie edukacji medialnej. Znalazły się tam np. warsztaty: *Medialny przybornik. Stwórz własny program edukacji medialnej* – a jego uczestnicy dowiedzieli się, jak przygotować i zrealizować własny program edukacji medialnej dla dzieci i młodzieży od 10 do 18 roku życia, korzystając z *Katalogu kompetencji medialnych i informacyjnych*⁸ oraz ser-

⁸ *Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych*, [online:] <http://nowoczesnapolska.org.pl/>, [dostęp: 07.10.2013].

wisu edukacyjnego amedialna.edu.pl (Fundacji Nowoczesna Polska). Także Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego (MKiDN) wśród programów ogłoszonych na 2014 rok uwzględniło edukację medialną i informacyjną, której istotą jest przygotowanie do świadomego korzystania z nowych mediów oraz rozwój kompetencji związanych ze stymulowaniem działań twórczych obywateli w posługiwaniu się nimi.

Udział bibliotek publicznych w podnoszeniu kompetencji medialnych, informacyjnych, technologicznych społeczeństwa można przedstawić, omawiając cztery obszary zagadnień:

1. Potencjał (zbiory, wyposażenie technologiczne, usługi elektroniczne).
2. Zasięg działań edukacyjnych i promocyjnych.
3. Działania kierowane do specjalnych grup użytkowników (osób niepełnosprawnych, wykluczonych, seniorów).
4. Wybrane przykłady instytucji i projektów wspierających edukację medialną i informacyjną.

Potencjał bibliotek publicznych

Zbiory

Biorąc pod uwagę wszystkie materiały biblioteczne udostępniane czytelnikom przez biblioteki publiczne, należy określić je jako książki. Ich zasoby (książki oraz czasopisma oprawne) w 2013 roku wynosiły 131 mln woluminów, czyli 94,5% stanu. Pozostałe zbiory nieelektroniczne to blisko 4,7 mln jedn. inw. (3,4%), w tym 1,8% materiały audiowizualne m.in. audiobooki, filmy, płyty muzyczne, natomiast 2,2% to zbiory elektroniczne zapisane na nośnikach fizycznych, licencjonowane zbiory elektroniczne udostępniane sieciowo, do których biblioteka wykupiła dostęp (książki i czasopisma elektroniczne, bazy danych) oraz materiały zdigitalizowane przez bibliotekę. Strukturę zbiorów odzwierciedla struktura ich wykorzystania – 97% to wypożyczenia na zewnątrz lub udostępnienia na miejscu księgozbioru, 2,7% wykorzystanie zbiorów audiowizualnych i dokumentów elektronicznych. Dla uzupełnienia tego obrazu brakuje danych dotyczących

intensywności korzystania z zasobów elektronicznych udostępnianych sieciowo (rejestrację tego typu danych biblioteki publiczne dopiero rozpoczynają)⁹.

Rok	Księgozbiór			Pozostałe zbiory nieelektroniczne	
	ogółem	książki	czasopisma	ogółem	w tym materiały audiowizualne
2013	130 976 849	129 200 164	1 776 685	4 668 597	2 553 737

Tabela 1. Zbiory bibliotek publicznych w 2013 r. Źródło: *Biblioteki w Polsce w 2013 r. Raport*, (maszynopis).

W 2013 roku biblioteki publiczne udostępniały ponad 215 tys. zbiorów elektronicznych na nośnikach fizycznych oraz 2,2 tys. licencjonowanych zbiorów elektronicznych (książek i czasopism elektronicznych), dysponowały też blisko 600 tys. materiałów zdigitalizowanych. Wzrost zakupu zbiorów audiowizualnych i innych dostosowanych do potrzeb różnych grup jest uzasadniony zapotrzebowaniem ze strony użytkowników, ale też wynika ze zmiany preferencji w zakresie zakupu zbiorów na nośniku elektronicznym. W województwie dolnośląskim wdrażanie np. projektów regionalnych: *Cyfrowy Dolny Śląsk* pozwoliło na tworzenie własnych kolekcji na nośniku elektronicznym obejmujących najcenniejsze i najczęściej wykorzystywane zasoby bibliotek publicznych z województwa, udostępnianych bezpłatnie, czy też programu w formie konsorcjum *Ibuki w Dolnośląskim Zasobie Bibliotecznym*, polegającego na wspólnym zakupie przez biblioteki z terenu województwa dostępu do licencji wartościowych i poszukiwanych publikacji oraz nieograniczonej możliwości korzystania z całego zasobu obejmującego w 2012 roku 1097 tytułów przez każdą z bibliotek uczestniczących.

Trzeba podkreślić, iż ostatnia dekada to intensywny proces poszerzania oferty cyfrowego przekazu i dostępu do kultury. Dla bibliotek to okres wzbogacania oferty księgozbiorowej o zasoby elektroniczne (e-książki, e-czasopisma, bazy danych) oraz digitalizacja (przenoszenie) na zapis cyfrowy cennych, często unikatowych, trudno dostępnych publikacji z własnych zbiorów. Biblioteki publiczne tworzą

⁹ Pierwsze wyniki wskazują, że w 2013 r. biblioteki zarejestrowały ok. 33,6 mln sesji, 9,8 mln pobranych dokumentów oraz 12,3 mln wyświetleń z własnych bibliotek cyfrowych, odnotowały 60,7 mln wejść na strony www.

Rok	Zbiory elektro- niczne zinwentaryzowane	Licencjonowane zbiory elektroniczne, do których biblioteka dopłaciła dostęp					Materiały zdigitali- zowane przez bibliotekę
		ogółem	w tym				
			książki elektro- niczne	czasopisma elektronicz- ne	bazy danych	inne zbior- y elektro- niczne	
2013	215 270	2 199 236	2 198 648	325	248	15	597 456

Tabela 2. Zasoby elektroniczne bibliotek publicznych w 2013 r. Źródło: *Biblioteki w Polsce w 2013 r. Raport*, (maszynopis).

samodzielnie lub współtworzą w ramach konsorcjów biblioteki cyfrowe lub cyfrowe archiwa dokumentujące życie społeczne danego terenu. W 2013 roku wprowadziły do obiegu czytelniczego 140 706 zdigitalizowanych dokumentów.

Biblioteki, które tworzą (współtworzą):		
bibliotekę cyfrową		106
repozytorium		34
bazy danych		1 274
liczba	baz danych	546 216
	obiektów włączonych w danym roku (dotyczy bibliotek cyfrowych)	140 706

Tabela 3. Biblioteki publiczne tworzące biblioteki cyfrowe, bazy danych w 2013 r. Źródło: *Biblioteki w Polsce w 2013 r. Raport*, (maszynopis).

Biblioteki cyfrowe i wirtualne, tworzone lub współtworzone przez biblioteki publiczne mają krajowy, regionalny i lokalny, instytucjonalny zasięg. Ich powstawanie związane jest z digitalizacją zbiorów bibliotecznych, której celem jest m.in. umożliwianie szerszego dostępu do dokumentów w postaci cyfrowej, promowanie kultury, wspomaganie nauki i edukacji oraz wyrównanie szans dostępu do różnorodnych publikacji osobom pochodzącym z małych środowisk, czy regionów oddalonych od ośrodków akademickich i kulturalnych. Zasobność i zakres udostępnianych zbiorów bibliotek cyfrowych są zróżnicowane, tworzą one zbiory uniwersalne lub dziedzinowe, tematyczne kolekcje.

Centralną biblioteką cyfrową kraju jest CBN Polona. Jest to nowoczesny portal, który udostępnia w sieci zbiory Biblioteki Narodowej (BN), pozwala na powszechne otwarcie dla czytelników skarbcza i magazynów oraz prezentowanie zbiorów innych instytucji kultury. Jednak tworzenie

platform cyfrowych najczęściej przekracza możliwości finansowe, organizacyjne, czy też techniczne jednej instytucji, dlatego większość bibliotek cyfrowych to przedsięwzięcia wielu bibliotek różnych sieci, muzeów i instytucji połączonych w konsorcja. Znacząca część bibliotek w Polsce współpracuje ze sobą, tworząc *Federację Bibliotek Cyfrowych* (FCB), czyli jedną wirtualną (rozproszoną) bibliotekę, zrzeszającą zarówno biblioteki cyfrowe instytucjonalne, jak i regionalne (w 2013 roku na 106 bibliotek skupionych w FCB 33 to projekty tworzone samodzielnie lub z udziałem bibliotek publicznych). Taka forma organizacji bibliotek cyfrowych pozwala przynajmniej na częściową koordynację prac związanych z digitalizacją zbiorów. Biblioteki publiczne digitalizują i udostępniają w bibliotekach cyfrowych przede wszystkim tytuły regionalne, które są często jedynymi egzemplarzami w zbiorach krajowych, są to dokumenty życia społecznego, czasopisma i gazety regionalne, starodruki, materiały archiwalne, mapy, kroniki, druki ulotne, grafika, fotogramy, fotografie, pocztówki, muzykalia, materiały dydaktyczne i edukacyjne, prace doktorskie dotyczące regionu itp. Obecnie prawie każdy z regionów kraju ma odpowiednik w postaci biblioteki cyfrowej¹⁰. Powstają także samodzielnie projekty bibliotek sieci publicznej, które często pozyskują środki ze źródeł zewnętrznych (m.in. z MKiDN) i których zasób ma charakter lokalny¹¹.

W ramach tych działań od 2011 roku biblioteki publiczne realizowały np. *Projekt Cyfrowe Archiwa Tradycji Lokalnej*¹², którego celem jest ratowanie źródeł historycznych i tworzenie archiwów lokalnej historii. Oznacza to pozyskiwanie, gromadzenie i digitalizację materiałów źródłowych (dzienników, pamiętników, listów, kronik, zdjęć,

¹⁰ Regionalne biblioteki cyfrowe: Wielkopolska BC (działa od 2002 r.), Kujawsko-Pomorska BC (2005 r.), Zielonogórska BC (2005), Małopolska BC (2006), Podlaska BC (2006 r.), Śląska BC (2006) to jedne z pierwszych inicjatyw. Następnie powstały: Mazowiecka BC, Świętokrzyska BC, Biblioteka Cyfrowa – Regionalia Ziemi Łódzkiej, Podkarpacka BC, Bałtycka BC, Zachodniopomorska BC „Pomerania”, Opolska BC, Cyfrowy Dolny Śląsk.

¹¹ Należą do nich np. Bialska BC, BC Książnicy Stargardzkiej, Wejherowska BC (w przygotowaniu), Kolbuszowska BC, Nowohucka BC, Sanocka BC, Elbląska BC, Radomska BC, CB Ziemi Sieradzkiej, Chełmska BC, Iławska BC, Inowrocławska BC, Kędzierzyńsko-Kozielska BC, Krośnieńska BC, Płocka BC, Tarnobrzaska BC, Tarnowska BC, Gdańska BC, BC WBP w Lublinie.

¹² Realizowany przez Fundację Ośrodka KARTA w ramach *Programu Rozwoju Bibliotek*, http://archiwa.org/index_catl.php?type=o_projekcie, [dostęp: 30.03.2015]

dokumentów osobistych, nagrań relacji świadków historii) oraz udostępnianie ich w bibliotekach. W latach 2011-2013 w projekcie uczestniczyło 113 bibliotek, a efektem jest ponad 17 tysięcy zdigitalizowanych i upowszechnionych materiałów archiwalnych¹³.

Wypożyczenie w sprzęt komputerowy

Biblioteki publiczne są obecnie dobrze wyposażone w sprzęt komputerowy, choć nie wszystkie placówki dysponują nim, a przed znaczną częścią stoi problem jego wymiany, unowocześnienia. Od momentu rejestrowania zmian w zakresie komputeryzacji bibliotek (2004 rok) do 2013 roku nastąpił olbrzymi postęp we wdrażaniu technologii teleinformatycznych (w tym okresie odsetek placówek bibliotecznych wyposażonych w komputery wzrósł z 34,5% do 92,5%)¹⁴.

Spośród 8112 bibliotek publicznych i ich filii 7504 było wyposażonych w komputery. W miastach komputery użytkowało 96,2% bibliotek (blisko dwukrotny wzrost w stosunku do 2004 roku), na wsi postęp był ponad trzykrotny (z 26,6% do 89,4%). Komputery posiadają i użytkują przede wszystkim biblioteki główne (macierzyste), tj. 2584 bibliotek spośród 2608 funkcjonujących (99,1%). Filie biblioteczne skomputeryzowane są wprawdzie w mniejszym stopniu (89,4% – 4920 spośród 5504), ale w 2004 roku była to tylko 1/5 funkcjonujących placówek.

Lata	Odsetek bibliotek i filii wyposażonych w komputery				
	ogółem	w przekroju miasto-wieś		w układzie biblioteka-filia	
		miasto	wieś	biblioteka	filie
2004	34,5	50,0	26,6	68,4	19,5
2008	67,2	81,5	59,7	94,9	54,7
2010	83,3	91,6	79,0	98,6	76,3
2011	88,1	93,5	85,3	99,0	83,1
2013	92,5	96,2	90,6	99,1	89,4

Tabela 4. Odsetek bibliotek publicznych wyposażonych w komputery w latach 2004–2013.
Źródło: *Biblioteki w Polsce w 2013 r. Raport*, (maszynopis).

¹³ Ziętał, K. *Jak biblioteka staje się archiwum społecznym*. [w:] Biuletyn EBIB, 2013, nr 3(139), Akcje bibliotek, [online:] http://www.ebib.pl/images/stories/numery/139/139_zietal.pdf, [dostęp: 30.03.2015].

¹⁴ Różnica między wynikami GUS a Komisji Nowych Technologii ZG SBP wynika z zastosowania odmiennej metodologii badawczej.

Zróżnicowanie w tempie wprowadzania komputerów w bibliotekach w zależności od ich stopnia zorganizowania oraz usytuowania obrazuje poniższe zestawienie.

Lata	Liczba komputerów przypadająca na placówkę				
	ogółem	w przekroju miasto-wieś		w układzie biblioteka-filia	
		miasto	wieś	biblioteka	filie
2004	1,5	3,1	0,7	3,8	0,4
2008	3,5	6,4	1,9	7,7	1,6
2010	4,2	7,6	2,5	8,7	2,1
2011	4,7	8,3	2,9	9,5	2,5
2013	5,4	9,3	3,4	10,4	3,0

Tabela 5. Zasobność bibliotek publicznych w komputery w latach 2004-2013. Źródło: *Biblioteki w Polsce w 2013 r. Raport*, (maszynopis).

Proces komputeryzacji bibliotek wspierany był przez różne projekty, pierwszymi programami skierowanymi do bibliotek publicznych była realizowana przez MSWiA *Ikonka* (2004 rok) oraz *Ikonka cd.* (2007 rok), w ramach której biblioteki wyposażane były w sprzęt komputerowy wraz z oprogramowaniem. W 2006 roku z inicjatywy Fundacji Orange i Programu Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP) został ogłoszony program grantowy *Rzeczpospolita internetowa*. W jego ramach (odbyły się dwie edycje: 2006-2007, 2007-2008) małe społeczności gminne (w tym biblioteki) realizowały projekty wykorzystujące Internet jako źródło informacji i narzędzie wspomagające rozwój ich małych ojczyzn. W 2008 roku rozpoczęto projekt FRIS – *Program Rozwoju Bibliotek*, w ramach którego biblioteki wzbogacały się w sprzęt komputerowy oraz inne urządzenia peryferyjne, a także kompetencje z zakresu nowych technologii. Obecnie komputeryzację bibliotek wspierają m.in. działania Instytutu Książki w ramach programu *Biblioteka+*, np. *Internetyzacja bibliotek* (2009 rok), *MAK+* (od 2008 roku) oraz *Kraszewski. Komputery dla bibliotek* w ramach *Narodowego Programu Rozwoju Czytelnictwa* (w latach 2012-2013 budżet programu wyniósł 5,7 mln zł, a zestawy komputerowe zakupiło 313)¹⁵. Dla wielu osób (starszych, bezrobotnych) odwiedzających

¹⁵ Promocja czytelnictwa. Działania Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego związane z promocją czytelnictwa. Broszura MKIDN 2014.

biblioteki jest to miejsce bezpiecznego i mniej stresującego zapoznania się z komputerem i Internetem, często korzystania z nich po raz pierwszy. Ta konstatacja może mieć szczególne znaczenie wobec zamierzeń Ministerstwa Administracji i Cyfryzacji walki z wykluczeniem cyfrowym Polaków. Najnowsza wersja *Programu Operacyjnego Polska Cyfrowa* zakłada doinwestowanie procesów informatyzacyjnych sumą blisko 1,9 mld euro. W założeniach programu można odczytać deklaracje, w których brane pod uwagę są również biblioteki publiczne: (...) *W każdej polskiej gminie – bibliotece lub ośrodku kultury – mają wkrótce działać cyfrowe orliki, czyli specjalne e-centra, które oferowałyby wszystkim chętnym dostęp do szerokopasmowego Internetu oraz pomoc w korzystaniu z niego*¹⁶.

Dostęp do Internetu

Standardem w bibliotekach publicznych staje się dostęp do Internetu dla czytelników (w zasadzie w każdej placówce wyposażonej w komputer). Raporty realizowane na potrzeby PRB¹⁷ potwierdzają, iż dla większości użytkowników komputery w bibliotece są terminalami dostępu do sieci. Dostęp do Internetu jest dla nich alternatywą wyboru korzystania z księgozbioru (jego atrakcyjność wynika m.in. z aktualności źródła, szybkości, łatwości przeszukiwania), ale także ma związek z aktywnością społeczną, zawodową czy osobistą. Internet jest niezbędny do komunikacji (poczta elektroniczna, komunikatory np. GG, Skype, portale społecznościowe np. Facebook, Twitter), edukacji i nauki (dostęp do informacji) oraz rozrywki i spędzania wolnego czasu (np. gry komputerowe), ale także rozwijania hobby, działań związanych z uczestnictwem w kulturze.

¹⁶ S. Czubkowska, *Boni naucz nas Internetu. Cyfrowe orliki*, „Dziennik Gazeta Prawna” 3.10.2013, s. 12A2.

¹⁷ *Co robimy na komputerach w bibliotece i co z tego mamy?*, [online:] <http://frsi.org.pl/raport-co-robimy-na-komputerach-w-bibliotece-i-co-z-tego-mamy-maj-2013/>, [dostęp: 14.12.2015]; *Po co Polakom biblioteki? Raport po trzech latach działania Programu Rozwoju Bibliotek*, [online:] http://www.biblioteki.org/dam/jcr:857fbf0e-0cc1-44b1-8a1f-91bd03d92aff/RAPORT_PO_CO_POLAKOM_BIBLIOTEKI_www.pdf, [dostęp: 14.12.2015].

Lata	Odsetek bibliotek i filii z dostępem do Internetu				
	ogółem	w przekroju miasto-wieś		w układzie biblioteka-filia	
		miasto	wieś	biblioteka	filia
2004	b.d.*	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
2008	59,8	75,8	51,3	92,1	45,2
2010	79,0	89,4	73,6	97,2	70,7
2011	85,9	92,3	82,6	98,5	80,1
2013	91,1	95,6	88,8	98,8	87,5

* Za 2004 r. dysponujemy informacją o liczbie komputerów z dostępem do Internetu (72,4% ogółem).

Tabela 6. Odsetek bibliotek publicznych z dostępem do Internetu w latach 2004-2013.
Źródło: *Biblioteki w Polsce w 2013 r. Raport*, (maszynopis).

Infrastrukturę do tak rozbudowanych (wszechstronnych) działań posiadało w 2013 roku 7392 bibliotek i filii, które miały dostęp do Internetu (91,1% wszystkich placówek funkcjonujących w tym roku). Jednak „tylko” 6933 (85,5%) placówek oferowało czytelnikom korzystanie z komputerów podłączonych do Internetu. W przekroju środowiskowym sytuacja była i jest nadal zróżnicowana – z 2754 placówek bibliotecznych funkcjonujących w miastach 2632 (95,6%) posiadało dostęp do Internetu, a 2440 (88,6%) placówek oferowało go czytelnikom. Trochę inaczej kształtuje się sytuacja na wsi – z 5358 placówek dostęp do Internetu posiadało 4760 (88,8%), dla czytelników usługa ta była dostępna w 4493 (83,9%). Zróżnicowanie dostępu do Internetu zależy też od stopnia zorganizowania placówek. W 2013 roku połączenie z Internetem oferowały przede wszystkim biblioteki macierzyste (główne) – 2578 (98,8%), a 2480 bibliotek udostępniało go czytelnikom (95,1%). Mniej korzystnie przedstawiała się sytuacja w filiach bibliotecznych – 4814 (87,5%) z nich posiadało łącza internetowe, a 4453 (80,9%) filii komputery podłączone do Internetu i dostępne dla czytelników. Trzeba jednak podkreślić, iż lata 2008-2013 to czas zacierania różnic środowiskowych w dostępie do Internetu dla czytelników w bibliotekach publicznych, a one same stały się miejscem wyrównywania szans dla różnych grup społecznych (użytkowników bibliotek), niezależnie od miejsca zamieszkania czy statusu materialnego¹⁸.

¹⁸ Jak czytamy w raporcie z europejskich badań opinii użytkowników bibliotek publicznych uczestniczących w programach wspierania bibliotek finansowanych przez Fundację Billa i Melindy Gatesów, biblioteki w Polsce zostały zaliczone

Lata	Odsetek bibliotek i filii z dostępem do Internetu dla czytelników				
	ogółem	w przekroju miasto-wieś		w układzie biblioteka-filia	
		miasto	wieś	biblioteka	filie
2004	b.d.*	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
2008	54,5	68,8	47,1	87,9	39,6
2010	72,7	82,4	67,7	93,2	63,4
2011	79,4	84,8	76,6	94,1	72,7
2013	85,5	88,6	83,9	95,1	80,9

*Za 2004 r. dysponujemy informacją o liczbie komputerów z dostępem do Internetu (52,4% dostępnych dla czytelników).

Tabela 7. Odsetek bibliotek publicznych z dostępem do Internetu dla czytelników w latach 2004-2013. Źródło: *Biblioteki w Polsce w 2013 r. Raport*, (maszynopis).

Stan i zaawansowanie procesów internetyzacji bibliotek publicznych jest konsekwencją programów wspierających w tej dziedzinie biblioteki publiczne, szczególnie w małych środowiskach. W 2009 roku w wyniku porozumienia MKiDN, MSWiA, FRIS oraz Grupy TP S.A. powstały projekty *Biblioteki z Internetem TP, Orange dla bibliotek* (porozumienie w sprawie ich kontynuacji podpisano w 2012 oraz 2013 roku). Jednym z głównych celów wymienionych programów jest zapewnienie, jak najszerszym grupom, łatwego, powszechnego i bezpłatnego dostępu do szerokopasmowego Internetu. Biblioteki stają się więc miejscem dostępu do nowoczesnych technologii, gdzie za darmo można skorzystać z komputera, Internetu, urządzeń peryferyjnych np. drukarki, skanera oraz różnego rodzaju programów, aplikacji (np. tekstowych, graficznych, komunikatorów). Poniższe

(obok Portugalii i Bułgarii) do jednej z pięciu grup bibliotek, gdzie użytkownicy przy niskim poziomie korzystania w nich z Internetu, szczególnie wysoko ocenili tę usługę. Korzystający z komputerów i Internetu użytkownicy bibliotek publicznych uczestniczących w PRB i badani w 2012 r. za najważniejsze powody korzystania z komputerów i Internetu w bibliotekach uznali w kolejności: bezpłatny dostęp do Internetu, brak innego dostępu do Internetu, brak innego dostępu do komputera, szybszy Internet niż w domu lub w pracy, możliwość pracy lub przebywania z przyjaciółmi lub innymi ludźmi, pomoc ze strony pracowników biblioteki oraz lepszy sprzęt i oprogramowanie niż w domu lub w pracy. Por. S. Quick, G. Prior, B. Toombs, L. Taylor i R. Currenti: *Europejskie badanie opinii użytkowników na temat korzyści wynikających ze stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w bibliotekach publicznych (finansowane przez Fundację) Raport końcowy*, [online: marzec 2013], https://www.biblioteki.org/repository/PLIKI/WIADOMOSCI/WYDAWNICTWA/20130813_Raport_UE_Europejskie_badanie_opinii/Europejskie_badanie_opinii_uzytkownikow_nt_korzysci ze_stosowania_tik_w_bibliotekach_publicznych.pdf, [dostęp: marzec 2013].

zestawienie przedstawia udział bibliotek publicznych w Programie TP S.A., w poszczególnych okresach realizacji projektu¹⁹.

Rok	Biblioteki główne w programie	Biblioteki główne wraz z filiami
sierpień 2009–grudzień 2010	1099	2892
2011	1079	3126
styczeń–lipiec 2012	966	2881

Tabela 8. Udział bibliotek publicznych w Programie TP S.A. Źródło: Fundacja Orange.

O ile w 2013 roku 49,7% bibliotek publicznych korzystało z szybkiego łącza internetowego, to w bibliotekach miejskich szerokopasmowy dostęp do Internetu oferowało 64,7% placówek, na wsi – 42,0%. Natomiast na podobnym poziomie w miastach i na wsi użytkownicy bibliotek publicznych mogli korzystać z Internetu bezprzewodowego oraz dostępu do gniazda internetowego.

Wyszczególnienie	Liczba bibliotek umożliwiających			
	podłączenie własnego komputera użytkownika	dostęp do gniazda internetowego	korzystanie z Internetu bezprzewodowego	korzystanie z Internetu szerokopasmowego
ogółem	44,9	23,9	44,9	49,7
miasto	48,9	18,6	40,8	64,7
wieś	42,9	26,7	46,9	42,0

Tabela 9. Odsetek bibliotek publicznych oferujących dodatkowe usługi związane z nowymi technologiami. Źródło: *Biblioteki w Polsce w 2013 r. Raport*, (maszynopis).

Automatyzacja procesów bibliotecznych, usługi elektroniczne

Biblioteki w pełni zautomatyzowane w zakresie procesów bibliotecznych nie stanowią licznej grupy, najlepiej nowe technologie wdrażają i wykorzystują biblioteki organizacyjnie rozbudowane, pełniące funkcje bibliotek macierzystych (główne), pracujące w środowiskach miejskich. Podstawową sprawą w automatyzacji procesów bibliotecznych jest posiadanie i wdrażanie przez biblioteki komputerowego programu bibliotecznego. Od lat jednak obserwuje się rozdzwięk

¹⁹ Na podstawie informacji Fundacji Orange.

między przyrostem bibliotek użytkujących komputery i z dostępem do Internetu, a liczbą bibliotek posiadających komputerowy program biblioteczny. W 2004 roku 1/3 bibliotek i filii bibliotecznych użytkowała program biblioteczny. W 2013 roku było to już blisko 2/3 bibliotek (62,5%) i 67,5% użytkujących komputery, w miastach 82,9% funkcjonujących tam placówek (86,2% posiadających komputery), na wsi nadal zaledwie połowa (52%) bibliotek (57,3% korzystających z komputerów). Dominującymi bibliotecznymi programami komputerowymi obecnymi w bibliotekach publicznych są nadal SOWA, MAK (w starszych jego wersjach) oraz MAK+²⁰.

Lata	Odsetek bibliotek i filii z użytkujących programy biblioteczne				
	ogółem	w przekroju miasto-wieś		w układzie biblioteka-filia	
		miasto	wieś	biblioteka	filia
2004	34,5	50,0	26,6	b.d.	b.d.
2008	39,8	62,8	27,7	b.d.	b.d.
2010	47,7	72,7	35,0	b.d.	b.d.
2011	52,9	76,2	41,0	74,8	42,9
2013	62,5	82,9	52,0	99,96	54,5

Tabela 10. Odsetek bibliotek publicznych z użytkujących komputerowe programy biblioteczne w latach 2004-2013. Źródło: *Biblioteki w Polsce w 2013 r. Raport*, (maszynopis).

Sytuacja ta w zasadniczy sposób rzutuje na rozwój usług elektronicznych w bibliotekach publicznych, np. ilość bibliotecznych katalogów dostępnych on-line, możliwość zdalnej obsługi konta przez użytkowników bibliotek (np. sprawdzenie stanu konta, składanie zamówień, rezerwacje na wypożyczenia materiałów bibliotecznych itp.). Spośród 8112 bibliotek i filii zarejestrowanych w 2013 roku 4411 (54,4%) określiło odsetek zbiorów opracowanych komputerowo, w tym 1880 (23,2%) placówek na poziomie 76-100%. Katalogi on-line posiadało 43,9% bibliotek publicznych, 76,1% bibliotek i filii funkcjonujących w miastach, 27,3% – na wsi. Możliwość np. zdalnej rezerwacji materiałów bibliotecznych była dostępna w 19,2% placówkach (w mieście – 40,0%; na wsi – 8,5%). Na podobnym poziomie dostępna była

²⁰ T. Cieślík: *MAK+ wczoraj i dziś. Rozwój systemu, planowane nowości*; [w:] K. Winogrodzka, *Raport o stanie komputeryzacji bibliotek publicznych w roku 2012*, http://www.sbp.pl/konferencje/konferencja/program?konferencja_id=5388, [dostęp: 30.03.2015].

usługa składania przez sieć zamówień na książki lub inne zbiory, czy też przedłużania ich terminu zwrotu.

Odsetek bibliotek i filii bibliotecznych oferujących			
Wyszczególnienie	ogółem	miasto	wieś
Katalog on-line	43,9	76,1	27,3
Możliwość zdalnego składania zamówień na materiały biblioteczne	17,7	34,3	9,2
Możliwość zdalnej rezerwacji materiałów bibliotecznych do wypożyczenia	19,2	40,0	8,5
Możliwość zdalnego przedłużania terminów zwrotów materiałów bibliotecznych	17,3	35,4	8,0
Elektroniczne (e-mail/sms) powiadamianie o terminach zwrotu materiałów bibliotecznych	20,1	41,8	8,9

Tabela 11. Odsetek bibliotek publicznych z oferujących wybrane e-usługi w 2013 r. Źródło: *Biblioteki w Polsce w 2013 r. Raport*, (maszynopis).

Z pozostałych usług elektronicznych tylko interaktywne usługi informacyjne (komunikatory, czat) oraz profile na portalach społecznościowych są obecne w ok. 18–25% bibliotek, pozostałe są dopiero wprowadzane. Np. WiMBP w Zielonej Górze jest w trakcie realizowania projektu wdrażania nowych elektronicznych usług, czyli Systemu Udostępniania Zasobów Informacyjnych (SUZI). Na system składa się kilka elementów: serwis www, bazy danych (własne i zewnętrzne), e-learning – platforma zdalnego nauczania dla użytkowników biblioteki i bibliotekarzy, e-recenzje – element mający charakter społecznościowy, czyli opinie czytelników o książkach, platforma dla młodych artystów – także o charakterze społecznościowym, digitalizacja na żądanie, wideokonferencje, news365.pl – serwis informacyjny o wydarzeniach kulturalnych skierowany do dziennikarzy i mieszkańców.

Usługami coraz częściej pojawiającymi się w bibliotekach publicznych jest możliwość zdalnego korzystania z ich zbiorów lub zasobów przez nie licencjonowanych z komputera lub innego urządzenia z dowolnego miejsca, także spoza budynku instytucji oraz wypożyczanie sprzętu do odczytywania tekstów zapisanych cyfrowo, np. e-czytników. Usługi w tym zakresie prowadzi np. Arteteka WBP w Krakowie, w której pełnoletni użytkownik będzie mógł na 14 dni wypożyczyć e-czytnik. Wśród 30 modeli, które są dostępne

Odsetek bibliotek i filii bibliotecznych oferujących			
Wyszczególnienie	ogółem	miasto	wieś
Zdalny dostęp do licencjonowanych zasobów elektronicznych, spoza sieci instytucji	12,6	25,5	5,9
Interaktywne usługi informacyjne (komunikatory, czat, itp.)	17,5	18,6	16,9
Elektroniczne kursy, szkolenia biblioteczne (e-learning)	11,0	14,7	9,2
Blogi biblioteczne, kanał RSS (wiadomości, ogłoszenia, wydarzenia w bibliotece)	12,4	22,1	7,3
Formularze zapytań do bibliotekarza	8,7	17,6	4,2
Forum dyskusyjne, księga gości	5,4	8,6	3,7
Profile na portalach społecznościowych	24,9	34,5	19,9

Tabela 12. Odsetek bibliotek publicznych z oferujących wybrane e-usługi w 2013 r. Źródło: *Biblioteki w Polsce w 2013 r. Raport*, (maszynopis).

do wypożyczenia, znajdują się: Kindle, Onyx Boox, Pocket Book. W dziale oferowany jest m.in. bezpłatny dostęp do specjalistycznych baz związanych z szeroko pojętą sztuką, a także e-booki, e-czasopisma, audiowizualia (płyty muzyczne i filmowe, audiobooki) oraz książki, czasopisma wydane w tradycyjnej formie. Do dyspozycji czytelnicy mają 34 komputery typu *all in one* z dotykowymi ekranami (częściowo wyposażone m.in. w tablety graficzne), 5 tabletów internetowych, zestaw PlayStation z kontrolerem ruchu PS Move, pianino cyfrowe, odtwarzacz Blue Ray, urządzenia wielofunkcyjne oraz w pełni wyposażoną salę konferencyjną. Uzupełnieniem wysokiej jakości sprzętu jest profesjonalne oprogramowanie do tworzenia, edycji i obróbki muzyki oraz grafiki.

Inne urządzenia wspomagające działalność bibliotek

Biblioteki publiczne są dobrze wyposażone w sprzęt komputerowy przeznaczony do publicznego użytku, czego nie można stwierdzić w odniesieniu do urządzeń peryferyjnych, czy innych związanych z nowymi technologiami. Wg raportu *Biblioteki w Polsce*²¹ (2008) – przeprowadzonego przez FRSI rozpoczynającą na szerszą

²¹ *Biblioteki w Polsce*, [online:] https://wirtualnysegregator.org/repository/PLIKI/DOKUMENTY/RAPORTY/Biblioteki_i_bibliotekarze.pdf, [dostęp: 14.12.2015].

skąłę *Program Rozwoju Bibliotek* skierowany do bibliotek – większość z nich nie dysponowała wówczas innymi urządzeniami oprócz drukarek i innym oprogramowaniem poza standardowym pakietem typu MS Office (nie brano pod uwagę komputerowych programów bibliotecznych). Szczególnie brakowało urządzeń mogących służyć większej integracji społecznej i animacji lokalnej (projektorem bądź kamerą cyfrową nie dysponowała prawie żadna biblioteka) oraz oprogramowania ponadstandardowego (np. do komunikacji internetowej czy też do obróbki grafiki). Dlatego też przyjęto, iż rolą *Programu Rozwoju Bibliotek* oprócz wyposażania w komputery powinno być dostarczanie tych urządzeń. W latach 2009–2015 programem zostało objętych 3808 bibliotek z 1256 gmin (w 2013 roku przystąpiło do niego 481 bibliotek), a w jego trakcie biblioteki wzbogaciły się o: 3396 komputerów z oprogramowaniem, 2487 urządzeń wielofunkcyjnych, 706 drukarek A3, 430 laptopów, 430 projektorów i ekranów, 3808 aparatów cyfrowych²².

Dzięki poprawie w wyposażeniu mogą być realizowane w bibliotekach np. warsztaty z tworzenia filmu animowanego w ramach *Semfor Film Festiwal On Tour 2013*. Ich uczestnicy stali się twórcami filmowymi, zapoznali się z technologią i techniką animacji poklatkowej, systemem tworzenia filmu animowanego i wspólnie – pod okiem doświadczonych animatorów kultury – przygotowali scenariusz a następnie kilkusekundowy film. Warsztaty filmowe przeznaczone były dla uczniów szkół gimnazjalnych i średnich. Ich grupa pracowała nad scenariuszem klipów promujących bibliotekę wśród wszystkich mieszkańców, a efektem finalnym jest nagranie zmontowane w profesjonalnym studiu. Zajęcia realizowane były w ramach wygranego przez bibliotekę konkursu *Aktywna biblioteka* w projekcie: *Biblioteka – jak ja to lubię! Kręcimy z biblioteką, w bibliotece i o bibliotece* Akademii Rozwoju Filantropii w Polsce.

²² <http://frsi.org.pl/program-rozwoju-bibliotek/>, [dostęp: 14.12.2015].

Zasięg działań edukacyjnych i promocyjnych bibliotek publicznych

Z potencjału i usług bibliotek publicznych corocznie korzysta blisko 9 mln osób (w 2013 roku odwiedzali oni biblioteki ponad 77,7 mln razy) – 6,4 mln to czytelnicy aktywnie wypożyczający zbiory biblioteczne (książki i inne dokumenty), blisko połowa czytelników to osoby uczące się i studiujące (47,1%), ale systematycznie rośnie udział w wykorzystaniu usług bibliotecznych seniorów (osoby powyżej 60. roku życia to 9,4% czytelników).

O roli bibliotek w prowadzeniu działań edukacyjnych może świadczyć liczba propozycji zajęć, imprez, warsztatów, kursów kierowanych zarówno do użytkowników bibliotek, jak i samych bibliotekarzy. W 2013 roku biblioteki publiczne zrealizowały blisko 434 tys. imprez różnego typu²³ dla ok. 7,5 mln uczestników, w tym połowa z nich miała charakter zajęć edukacyjnych (wśród nich np. kursy korzystania z komputera, Internetu, poczty elektronicznej) skierowanych do różnych grup użytkowników. Ponadto przeprowadzono w nich ponad 58 tys. szkoleń bibliotecznych użytkowników dla ok. 857 tys. osób z zakresu korzystania z biblioteki, jej zasobów i źródeł informacji, usług, korzystania z katalogu on-line, baz danych itp. Zorganizowano także blisko 4 tys. szkoleń dla studentów bibliotekoznawstwa i bibliotekarzy (dla ponad 24 tys. osób) z zakresu bibliotekoznawstwa i informacji

Lata	Liczba imprez/szkoleń/wydarzeń						konferencje, seminaria organizowane przez bibliotekę
	szkolenia		imprezy dla użytkowników				
	biblioteczne użytkownik	studentów bibliotekoznawstwa i bibliotekarzy	ogółem	w tym			
				literackie	wystawy	edukacyjne	
2010	54 522	-	349 349	59 221	53 490	171 662	b.d.
2011	52 643	4 041	360 113	71 445	53 756	173 310	995
2013	58 182	3 771	433 758	96 526	56 322	218 252	860

Tabela 13. Liczba imprez/szkoleń/wydarzeń w bibliotekach publicznych w latach 2010-2013. Źródło: *Biblioteki w Polsce w 2013 r. Raport*, (maszynopis).

²³ Imprez o charakterze środowiskowym, okolicznościowym, literackim lub edukacyjnym (w tym np. kursy komputerowe i językowe, odczyty, spotkania kół zainteresowań, itp.), organizowanych dla użytkowników, z uwzględnieniem wystaw tradycyjnych i wirtualnych, a także imprez realizowanych w formie on-line, np. chat z pisarzem.

naukowej. Biblioteki publiczne były również organizatorami 860 konferencji i seminariów, w których uczestniczyło blisko 37 tys. osób.

Wg danych GUS spośród wszystkich przedsięwzięć, imprez o charakterze literackim i edukacyjnym przygotowanych przez biblioteki w Polsce w 2013 roku 96,5% z nich zorganizowano w bibliotekach publicznych²⁴. Ma to swoje odzwierciedlenie w częstotliwości wizyt mieszkańców i użytkowników bibliotek w tych instytucjach. W 2013 roku odwiedziny ogółem w bibliotekach publicznych w przeliczeniu na 1 czytelnika wynosiły 12,1; w miastach – 11,3, na wsi – 14,5 (na 1 użytkownika w ogóle – 8,9, w mieście – 8,7, na wsi – 9,2).

Rok	Liczba uczestników					
	szkolenia biblioteczne użytkowników	szkolenia studentów bibliotekoznawstwa i bibliotekarzy z innych bibliotek	imprezy organizowane przez bibliotekę dla użytkowników			konferencje, seminaria organizowane przez bibliotekę
			razem	w tym		
				literackie	edukacyjne	
2011	924 226	22 363	6 274 727	1 763 826	2 827 564	37 151
2013	856 818	24 243	7 470 619	2 248 648	3 479 103	36 898

Tabela 14. Liczba uczestników imprez/szkoleń/wydarzeń w bibliotekach publicznych w latach 2011-2013. Źródło: *Biblioteki w Polsce w 2013 r. Raport*, (maszynopis).

Formy pracy bibliotek publicznych z różnymi grupami użytkowników

Edukacja medialna może być prowadzona m.in. w zakresie działań kształceniowych i wychowawczych. W bibliotekach publicznych jej odbiorcami są wszystkie grupy użytkowników niezależnie od wieku, kompetencji, ale szczególną uwagę poświęca się potrzebom określonych grup. Korzystanie ze zbiorów medialnych bibliotek pełni wówczas także inne funkcje. Osoby z dysfunkcjami wzroku, słuchu, a także osoby starsze, dla których niedostępny bądź utrudniony (z różnych powodów) jest kontakt z tekstem drukowanym, czy inną formą tradycyjnego komunikowania mają stworzony dostęp np. do audiobooków, tekstów zapisanych na mp3 lub też innych nośników umożliwiających odsłuchiwanie dokumentu. Dzięki oferowaniu tego typu usług

²⁴ *Kultura w 2013 r.*, GUS, Warszawa 2014, s. 70.

z jednej strony biblioteki publiczne stają się wyspecjalizowanymi, profesjonalnymi instytucjami oferującymi i zaspokajającymi potrzeby znacznej części społeczeństwa, z drugiej zaś – grupy specjalnej troski mogą coraz intensywniej włączać się w różne formalne i nieformalne działania sprzyjające ich rozwojowi, kształceniu, a także wychodzeniu z wycofania i wykluczenia społecznego.

Kto organizuje przedsięwzięcia edukacyjne?

Wiele bibliotek publicznych gromadzi i udostępnia nietradycyjne zbiory oraz oferuje e-usługi na rzecz osób wymagających szczególnego wsparcia. Wśród nich są w przeważającej mierze biblioteki duże, wojewódzkie, stopnia powiatowego, biblioteki miejskie, śladowo biblioteki gminne. Brakuje kompletnych danych o skali zjawiska, ale sprawozdania wojewódzkich bibliotek publicznych²⁵ informują, że np. w województwie łódzkim 23 biblioteki gromadzą i udostępniają książkę mówioną, w pomorskim w 2012 roku spośród 203 bibliotek głównych 118 uzupełniło swoje zbiory specjalne, w województwie zachodniopomorskim audiobooki gromadzi 30 bibliotek, a w Wielkopolsce 60 bibliotek posiada zbiory specjalne dla osób z różnymi dysfunkcjami: audiobooki, e-booki, książki drukowane dużą czcionką, pisane alfabetem Braille'a.

Wszystkie biblioteki wojewódzkie prowadzą szeroką działalność, z reguły dysponują największymi tego typu zbiorami w regionie, przygotowują też zróżnicowane profesjonalne formy dostępu do nich, dysponują drogim specjalistycznym sprzętem. Prowadzą też wyodrębnione działy zbiorów specjalnych, gromadzące różnego rodzaju zasoby, często mają wyodrębnione agendy, np. wypożyczalnie multimedialnych, oddziały dla osób niepełnosprawnych, działy lub punkty książki mówionej, które inicjują działalność na rzecz lokalnego środowiska, ale również adresują swoją ofertę do czytelników niewidomych, niedowidzących, osób z innymi rodzajami niesprawności, ludzi starszych i dzieci dyslektycznych.

²⁵ Źródłem zawartych w tekście informacji są sprawozdania wojewódzkich bibliotek publicznych za 2012 r. przygotowane dla MKiDN.

Niektóre biblioteki miejskie prowadzą także wyspecjalizowane ośrodki czytelnictwa dla chorych i niepełnosprawnych, posiadające udogodnienia dla użytkowników niewidzących i słabo widzących, punkty wypożyczania „książki mówionej”, udostępniania książek cyfrowych w formie „czytak”, a także czasopism poświęconych problemom osób niepełnosprawnych, takich jak: „Biblioterapeuta”, „Integracja”, „Pochodnia”, „Marzenia i fakty”, „Wspólne tematy”, „Tyfloświat”. Większość bibliotek tego typu, ze względu na ograniczone możliwości finansowe na pozyskiwanie nowych zbiorów oraz narzędzi do ich odczytywania, gromadzi i udostępnia „tańszą” książkę mówioną i publikacje z serii „Duże Litery”. Z reguły jednak zbiory te nie są liczne, często warunkiem ich gromadzenia jest deklaracja zainteresowania użytkowników.

Niewiele bibliotek stopnia gminnego dysponuje zasobami nietradycyjnymi i sprzętem, który jest pomocny w korzystaniu np. z e-zasobów. Szczegółowa informacja z województwa małopolskiego pokazuje jednak, że taki stan to nie reguła. Do coraz większej liczby gminnych bibliotek z tego terenu zaczynają trafiać audiobooki. Biblioteki gminne często wspierane są z funduszy zewnętrznych, np. z minigrantu *Biblioteka – przystań aktywnego seniora*. Do rzadkości należą biblioteki gminne, które wyposażone są nie tylko w sprzęt, ale również dostosowane architektonicznie do obsługi czytelników niepełnosprawnych. Np. w województwie lubuskim nieliczne biblioteki posiadają infrastrukturę (podjazd, toaleta, ciągi komunikacyjne) i sprzęt w pełni zaspokajający potrzeby specjalnych grup użytkowników. W bibliotekach znajdują się stanowiska komputerowe dla osób niepełnosprawnych wyposażone w klawiaturę z nakładką zapobiegającą wciśnięciu kilku klawiszy jednocześnie, klawiaturą bezprzewodową z wbudowanym manipulatorem kulkowym, powiększony Track Ball, klawiaturę dotykową, podpórki pod ramiona, urządzenie do sterowania za pomocą ruchów głowy. W 2012 roku biblioteki organizowały kurs języka migowego. W trakcie szkolenia zaprezentowano również metody przekazu informacji osobom niesłyszącym i nieznającym dobrze języka migowego.

Biblioteki gminne współpracują też z bibliotekami powiatowymi lub dużymi miejskimi w ramach wypożyczeń międzybibliotecznych – np. Miejska i Powiatowa Biblioteka Publiczna w Kartuzach (województwo pomorskie) prowadzi Powiatowy Punkt Książki Mówionej,

który poprzez biblioteki gminne, wypożycza zbiory, obsługuje osoby niewidome i słabowidzące oraz młodzież dyslektyczną z terenu całego powiatu. Punkt posiada 224 kasety, 240 płyt CD oraz 255 tytułów książek do odtwarzania za pomocą „czytaka”.

Jednak gromadzenie zbiorów nietradycyjnych jest dużym obciążeniem dla bibliotek, nie tylko tych najmniejszych. Bibliotekarze informują, że wciąż za mało środków są w stanie przeznaczyć na uzupełnianie np. zbiorów książki mówionej oraz drukowanej dużą czcionką. Są też województwa (np. podlaskie, świętokrzyskie), w których ostatnie lata nie przyniosły zasadniczych zmian w zakresie przystosowania bibliotek publicznych do obsługi osób niepełnosprawnych, chorych, w starszym wieku.

Dla kogo organizowane są różne formy edukacji w bibliotekach?

Biblioteki starają się sprostać oczekiwaniom różnych grup użytkowników, wśród których dominują seniorzy, niepełnosprawni i osoby społecznie wykluczone. Jak okazuje się, nie są to grupy małe. Dział Zbiorów Specjalnych Książnicy Podlaskiej w miarę możliwości stara się obsługiwać czytelników niepełnosprawnych, którzy stanowią 45% czytelników korzystających z jego usług, a wśród nich: niewidomych, niedowidzących, osoby niesprawne ruchowo, z obniżoną normą intelektualną, seniorów oraz uczniów niesprawnych czytelniczo (dyslektyków, mających zaburzony proces czytania i rozumienia tekstu). Dział udostępniał czytelnikom zbiory specjalne: audiobooki, książki z dużą czcionką, dokumenty elektroniczne, dokumenty życia społecznego. Osobom niepełnosprawnym i obłożnie chorym dowoził, raz w miesiącu, książki do domu.

Przy czym wsparciu organizowane są przedsięwzięcia edukacyjne?

Działania bibliotek w zakresie zaspokajania potrzeb grup specjalnej troski wspomaga wiele instytucji, na różnym poziomie i w różnym zakresie. Uchwałą Parlamentu Europejskiego rok 2012 został

przyjęty jako *Europejski Rok Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej*. W pracy bibliotek uwzględniono ten fakt i podjęto szereg działań na rzecz osób starszych, realizowano np. projekty *Aktywni Bez Barrier*. Środki centralne płyną z dotacji MKiDN w ramach programu *Rozwój Infrastruktury Kultury, Priorytet Infrastruktura Kultury* np. w 2012 roku. WiMBP w Łodzi otrzymała z tego źródła środki na realizację zadania *Biblioteka miejscem przyjaznym dla osób z dysfunkcją wzroku*. W ramach projektu zakupiła dla Działu Zbiorów Audiowizualnych i Czytelni Głównej powiększalnik z syntezą mowy, multilektory SARA z monitorami, słuchawkami i oprogramowaniem oraz osprzęt wspomagający (powiększalniki mini, kamery „myszka” i oprogramowanie powiększające).

Natomiast projekt realizowany przez Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji i Stowarzyszenie Miasta w Internecie umożliwił bibliotekom włączenie się w realizację projektu *Polska Cyfrowa Równych Szans*, który ma na celu wspieranie działań na rzecz podnoszenia kompetencji cyfrowych dorosłych Polaków z pokolenia 50+ w ich lokalnych środowiskach. We wprowadzaniu dorosłych w cyfrowy świat uczestniczą lokalni animatorzy, przeszkoleni bibliotekarze – Latarnicy Polski Cyfrowej.

Biblioteki współpracują z Polskim Związkiem Niewidomych, Polskim Związkiem Głuchych, Integracyjnym Centrum Aktywności „Nadzieja Życia”, korzystając ze zbiorów kaset Centralnej Biblioteki dla Niewidomych w Warszawie. Działania te wspomaga FRSI, Stowarzyszenie Pomocy Osobom Niepełnosprawnym LARIX, Fundacja „Klucz”. Akademia Orange dla Bibliotek i Akademia e-Senior UPC działają na rzecz zwiększenia umiejętności informacyjno-komunikacyjnych ludzi starszych oraz uświadomienia znaczenia samokształcenia i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Wiele bibliotek podjęło się takich działań dzięki dotacji z Fundacji Orange. Na poziomie lokalnym w działania wspomagające pracę bibliotek włączają się Centra Aktywności Lokalnej. W ramach tych projektów przeprowadzane są zajęcia komputerowe, obejmujące kursy podstawowej obsługi komputera i Internetu.

Oferta – zbiory

Niezwykle ważne w pracy z czytelnikami grup specjalnych są bogate, stale uzupełniane i utrwalane na różnych nośnikach kolekcje biblioteczne. Zbiory gromadzone przez biblioteki publiczne przeznaczone dla tych grup obejmują: książki z dużą czcionką, książki w brajlu, książki mówione: na kasetach magnetofonowych, na CD – audiobooki, na DVD, w formacie mp3, książki cyfrowe zgrywane na karcie flash odtwarzane przez „czytaka”, książki elektroniczne w formacie Daisy, książki multimedialne, bazy e-booków – do najczęściej wykorzystywanych należą: World eBook Library, Ibuk Libra, Gale Virtual Reference Library, Museums of the World, filmy z audiodeskrypcją, strony internetowe dostosowane do potrzeb niewidomych.

Coraz więcej bibliotek rozszerza swoje zbiory o audiobooki, z których chętnie korzystają zarówno seniorzy i osoby niedowidzące lub niewidome, jak i dzieci oraz młodzież szkolna. Obecnie 43% bibliotek w województwie dolnośląskim deklaruje posiadanie w ofercie „książki mówionej”. Rosną również zasoby „książki mówionej” na nowych nośnikach (CD, DVD, w formacie mp3), choć osoby starsze, ze względu na brak nowoczesnego sprzętu lub brak umiejętności obsługiwania nowych odtwarzaczy, znacznie chętniej korzystają z wersji zapisanych np. na kasetach magnetofonowych. Tę pierwszą niedogodność starają się niwelować niektóre biblioteki i pozyskują dla swoich czytelników przenośne odtwarzacze mp3.

Poszczególne biblioteki dysponują różnymi zasobami. W województwie dolnośląskim 49% bibliotek stara się uzupełniać księgozbiór o książki z większą czcionką dla osób niedowidzących i seniorów. Na niższym poziomie gromadzą zbiory np. biblioteki w województwie warmińsko-mazurskim (co trzecia kupuje książki z serii „Duże litery”, co czwarta audiobooki oraz filmy z audiodeskrypcją) czy w opolskim – wypożyczenia na zewnątrz i na miejscu zbiorów tej kategorii wynoszą 4,5% ogółu wypożyczeń.

Bardziej wyczerpująca informacja z dwóch kolejnych województw pokazuje skalę podejmowanych działań. Na Mazowszu książki mówione (audiobooki) gromadzone są w co dziesiątej bibliotece publicznej. Aktywnie włączona w te działania została Wypożyczalnia Książki

Mówionej Biblioteki Wojewódzkiej, która w 2012 roku posiadała 3214 tytułów (w tym 2447 na kasetach i 767 na płytach CD), a także 400 tytułów książek cyfrowych do nagrywania na kartę „czytaka”.

Zasobne w omawiane zbiory są biblioteki województwa podkarpackiego. WiMBP w Rzeszowie zakupiła w 2012 roku 1247 jednostek zbiorów specjalnych, m.in. 585 audiobooków i 525 filmów. Wypożyczalnia Muzyczna WiMBP dysponuje zbiorem książek do słuchania w formacie mp3 oraz w systemie Daisy. Podobna sytuacja jest w bibliotekach regionu. Centrum Multimedialne w Krośnie posiada ponad 2480 jednostek inwentarzowych płyt CD z nagraniem „książką mówioną”. Wśród tych zbiorów znajdują się zarówno książki nagrane w formacie mp3, jak również w formacie Daisy oraz w zakodowanym formacie mp3 tzw. „czytak”. Zbiory Oddziału MBP w Tarnobrzegu to 23 570 kaset magnetofonowych z 2079 tytułami „książki mówionej” oraz książki multimedialne – 37 tytułów lektur szkolnych i 10 bestsellerów z literatury współczesnej wydane w standardzie Daisy. Użytkownikom udostępnia się również – 5 tytułów czasopism na płytach CD – „Wprost”, „Polska The Times”, „Dziennik Polski”, „Przewodnik Katolicki”, „Claudia”. MBP w Jaśle posiada 480 audiobooków i 16 e-booków (licencja na 6 stanowisk) oraz 3 czytniki e-booków, a także książki z serii „Duże Litery”. Użytkownicy MBP w Łańcucie korzystają z wydawnictw Polskiego Związku Niewidomych wydanych w systemie Daisy oraz z kolekcji książek z „dużą czcionką” i z czytnika e-booków. MBP w Jarosławiu zakupiła 626 jednostek zbiorów specjalnych – filmy DVD, muzyka CD, programy edukacyjne i audiobooki. Natomiast MBP w Stalowej Woli pozyskała do swoich zbiorów 14 jednostek „książki mówionej” oraz 167 audiobooków, a także 442 audiobooki dla bibliotek gminnych powiatu stalowowolskiego.

Oferta form pracy

Spośród wielu form pracy skierowanych do różnych grup użytkowników biblioteki publiczne, a głównie do grup niepełnosprawnych, wymienić należy: dostarczanie książek do domu, kursy komputerowe i internetowe, szkolenia i warsztaty, inne formy (imprezy, konkursy).

Choć dostarczanie książek do domu czytelnika kojarzy się najczęściej z książką drukowaną, w ramach usługi można korzystać zarówno z wersji tradycyjnej, jak i „książek mówionych” (audiobooków) oraz książek z dużą czcionką. Jest to forma bardzo popularna, stosowana w większości województw w ramach usługi *Książka na telefon* lub *Wędrująca biblioteka*.

Kursy komputerowe i internetowe są też często stosowaną formą aktywności bibliotek, jednak ich zasięg zależy od wyposażenia technicznego, miejsca dogodnego i przystosowanego dla różnych grup, zaaranżowanego do przeprowadzenia zajęć (np. sale multimedialne dostosowane dla osób z dysfunkcjami fizycznymi). Z uzyskanych informacji wynika, iż np. ponad 45% bibliotek województwa dolnośląskiego przeprowadziło w ostatnim roku kursy komputerowe dla seniorów. Na zajęciach osoby starsze uczyły się obsługi komputera oraz Internetu, obsługi komunikatorów internetowych, Skype’a i programów biurowych, ale również obsługi aparatu fotograficznego oraz wypełniania i przygotowywania pism urzędowych. Biblioteki zorganizowały kurs pt. *Internet nie tylko dla młodych* i warsztaty *Biblioteka miejscem przyjaznym dla seniora*, kurs komputerowy *Serfujemy po internecie*. WiMBP w Bydgoszczy zorganizowała w 2012 roku 25 bezpłatnych szkoleń komputerowych dla 200 seniorów, obejmujących podstawy obsługi komputera, zakładanie i obsługę poczty elektronicznej oraz podstawy korzystania z Internetu. W 17 bibliotekach województwa świętokrzyskiego zorganizowano kursy dla seniorów mające na celu naukę obsługi komputera i korzystania z Internetu (*Komputer dla każdego*, *Seniorzy surfują w sieci*, *E-wykluczeni*, *Zostań e-senior*, *7 cudów świata – wirtualna podróż po ziemi*, *Komputer nie taki straszny*). W województwie zachodniopomorskim najczęściej podejmowanym przez biblioteki działaniem na rzecz seniorów była organizacja kursów komputerowych lub zajęcia indywidualne przy komputerze. Bibliotekarze pomagali osobom starszym w korzystaniu z katalogu bibliotecznego, poczty elektronicznej i Internetu. W części bibliotek animatorzy działań na rzecz edukacji cyfrowej pokolenia 50+ (Latarnicy Polski Cyfrowej) prowadzili zajęcia komputerowe w ramach akcji *Polska Cyfrowa Równych Szans* (podobne działania prowadzone były w innych województwach, dolnośląskim, małopolskim). W mazowieckim

w 36 bibliotekach zorganizowano kursy, których uczestnicy mogli zapoznać się z podstawami obsługi komputera, wyszukiwaniem informacji na stronach www, korzystaniem z poczty mailowej. W 2012 roku również w Bibliotece Wojewódzkiej przygotowano trzy cykle kursu komputerowego dla seniorów. Uczestnicy zapoznali się m.in. z katalogiem komputerowym, wybranymi stronami www, wyszukiwarkami miejsc (mapy, lokalizatory), a także porównywarkami cen i specjalnymi portalami dla seniorów.

W ramach szkoleń Dolnośląska Biblioteka Publiczna we Wrocławiu prowadziła w 2012 roku szereg działań skierowanych do osób po 50. roku życia. Największą popularnością cieszyły się *Pamięć 50 giga* (warsztaty rozwijające umiejętność kreatywnego wykorzystania własnej pamięci), *Warsztaty Fotografii Cyfrowej* (nauka obsługi aparatu cyfrowego oraz robienia własnych fotografii wraz z umiejętnością obróbki graficznej fotografii). W zakresie nauki obsługi komputera seniorzy mogli uczestniczyć w *Internetowym e-Klubie Seniora* (kurs komputerowy stopnia podstawowego) oraz warsztatach *Komputer Plus* (nauka zaawansowanej obsługi edytora tekstowego, przygotowania prezentacji multimedialnych oraz kreatywnego wykorzystania Internetu).

W bibliotekach województwa łódzkiego podejmowano szereg działań, by zaktywizować ciągle wzrastającą liczbę czytelników 60+. Organizowane dla seniorów zajęcia miały na celu zachęcenie do korzystania z nowych technologii i zdobyczy techniki oraz przezwyciężenie mentalnych zahamowań i pokonywanie barier związanych z wiekiem. Forma i prowadzenie zajęć z zakresu obsługi komputera i Internetu uzależnione były od stopnia zaawansowania i posiadanej wiedzy uczestników zajęć. Uczestnicy spotkań poza obsługą komputera i Internetu uczyli się wykorzystania telefonu komórkowego do transmisji danych, instalowania oprogramowania oraz tworzenia prezentacji multimedialnych.

Aktywne w proponowaniu różnych form korzystania ze zbiorów są biblioteki województwa małopolskiego. Wypożyczalnia Książki Mówionej i Brajlowskiej WBP w Krakowie udostępnia zbiory książki mówionej nagrane na kasetach magnetofonowych (18 tysięcy tytułów), książki pisane alfabetem Braille'a (z zakresu literatury pięknej polskiej i obcej dla dorosłych), książki na nośnikach CD i mp3 (w tym również książki do „czytaka”). Na miejscu osoby z dysfunkcją wzroku

mogą skorzystać z komputerów z dostępem do Internetu wraz z odpowiednim oprogramowaniem ułatwiającym pracę osobom niedowidzącym oraz z Auto-Lektora, urządzenia czytającego głosem syntetycznym pismo drukowane. Agenda proponuje seniorom udział w projektach, które mają stworzyć warunki do samorealizacji, wyzwolić spontaniczną aktywność, przyczynić się do konsolidacji społeczności lokalnej. Od 2007 roku WBP we współpracy z Towarzystwem Polsko-Niemieckim w Krakowie realizuje kompleksowy program skierowany do środowiska seniorów – *Szkoła @ktywnego Seniora*. Założeniem S@S jest wyzwolenie aktywności osób w średnim i starszym wieku, stworzenie im warunków do integracji i samorealizacji poprzez nabywanie nowych umiejętności, rozwój zainteresowań, wymianę wiedzy i doświadczeń, realizację zamierzeń i pomysłów.

W bibliotekach województwa opolskiego stosowane są różne formy pracy z ludźmi niepełnosprawnymi. Bardzo dobrze przebiega współpraca kilku bibliotek ze Stowarzyszeniem Pomocy Osobom Niepełnosprawnym „Larix”, które przekazuje bibliotekom „książki mówione” na płytach w zakodowanym formacie mp3. Są one przez biblioteki przegrywane na urządzenie odtwarzające, tzw. „czytak” i udostępniane osobom niewidomym. W 2012 roku tylko WBP w Opolu przegrała i udostępniła osobom niewidomym 223 książki. Dla osób starszych organizowane są kursy komputerowe, spotkania autorskie, konkursy literackie, spotkania z cyklu „Bezpieczny senior” itp.

WBP w Olsztynie i biblioteki województwa organizują szereg działań skierowanych do określonych grup. WBP w Olsztynie przeprowadziła szereg indywidualnych szkoleń dla osób niewidomych i niedowidzących z obsługi skanera Clear Reader+ i programów: czytającego Jaws oraz powiększającego Magic – umożliwiających czytanie tekstów drukowanych elektronicznym głosem polskim Agata z możliwością wyświetlania tych tekstów na ekranie komputera i regulowania wielkości czcionek.

Oferta – wyposażenie/narzędzia/oprogramowanie

Ograniczone środki finansowe są główną przeszkodą w wyposażeniu kolejnych bibliotek w odpowiedni sprzęt i oprogramowanie

specjalistyczne ułatwiające czytanie osobom niedowidzącym, dlatego liczba bibliotek oferujących tego typu usługi od wielu lat jest zbliżona.

O ile zbiory dostosowane do użytkowania przez różne grupy są częściej dostępne w placówkach dużych niż w bibliotekach gminnych, o tyle wyposażenie w specjalistyczny sprzęt do ich odczytania bądź odsłuchania jest w wyposażeniu każdej biblioteki dużym problemem ze względu na jego cenę. Do pracy z użytkownikami bibliotek niezbędny jest: sprzęt do odsłuchiwanie tekstu (z programem mówiącym), programy powiększające obraz, programy umożliwiające odczytywanie pisma brajlowskiego.

Na przykład w województwie lubelskim specjalistyczny sprzęt do obsługi osób z dysfunkcją wzroku (do odsłuchiwanie, z programem mówiącym oraz do powiększania obrazu, odczytywanie pisma brajlowskiego) posiadają tylko dwie placówki: MBP w Lublinie (multilektor, programy Window-Eyes, Dolphin-Lunar, EasyReader oraz skanery z oprogramowaniem OCR) oraz Ośrodek Czytelnictwa Niepełnosprawnych Książnicy Zamojskiej (autolektor, „czytak”, radiomagnetofony).

W województwie mazowieckim w celu ułatwienia czytania osobom niedowidzącym i niewidomym najczęściej wykorzystywane są:

- autolektor – urządzenie przekształcające tekst na mowę syntetyczną, po podłączeniu do Internetu umożliwia korzystanie z poczty elektronicznej oraz przeglądanie stron www;
- „czytak” – urządzenie odtwarzające książki, słuchowiska oraz muzykę zapisane w formacie mp3, Daisy i formacie „czytaka”;
- Window-Eyes.pl – oprogramowanie pozwalające osobie niewidomej korzystać z komputera działającego pod systemem Windows. Wszystkie powiadomienia i teksty są odczytywane przez syntezytor mowy lub wyświetlane na zewnętrznym monitorze brajlowskim. Dzięki temu możliwe jest przeglądanie Internetu, odtwarzanie multimediiów, tworzenie dokumentów i odbieranie poczty elektronicznej;
- My Reader – powiększalnik czytający dla osób niedowidzących;
- IVONA – syntezytor mowy pozwalający na automatyczne przekształcanie tekstu na mowę w dwóch wariantach głosu: Jacka i Agatki;
- podświetlany okular powiększający tekst.

WBP w Opolu zainicjowała projekt – *E-booki na wynos* kierowany priorytetowo do czytelników niepełnosprawnych, niedowidzących, niewidomych i seniorów. Wypożyczalnia e-czytników książek elektronicznych, dzięki wsparciu finansowemu Fundacji „Aktywni w Regionie” grupy GóraŹdze Heidelberg Cement i realizacji wspólnego projektu, w 2013 roku zakupiła 12 czytników, które są wypożyczane czytelnikom wraz z kolekcją e-booków i przeprowadziła szkolenia dla bibliotekarzy oraz kampanię promocyjną tej formy korzystania ze zbiorów. Dzięki synteze mowy każda książka może być odczytana przez lektora. Osoby niedowidzące mogą natomiast znacząco powiększyć czcionkę i samodzielnie czytać. Czytniki umożliwiają również odtwarzanie audiobooków. Od października do grudnia 2013 roku z wypożyczalni e-czytników skorzystało 25 osób, które wypożyczyły ogółem 738 plików.

W województwie podkarpackim biblioteki posiadają specjalistyczny sprzęt umożliwiający kontakt z tekstem osobom niedowidzącym i niewidomym. Centrum Multimedialne KBP w Krośnie dysponuje: multilektorami – wielofunkcyjnymi urządzeniami lektorskim umożliwiającymi przetwarzanie i odczytywanie głosem syntetycznych tekstów drukowanych, monitorem brajlowskim – umożliwiającym czytanie i redagowanie z monitora pismem Braille’a, oprogramowaniem udźwiękowiającym i powiększającym – pozwalającym na bezwzrokową obsługę komputera, powiększalnikiem tekstu.

Czytelnia Internetowa MBP w Jarosławiu wyposażona jest w stanowisko dla osób z dysfunkcją wzroku. Posiada specjalistyczne urządzenia: multilektor Sara, monitor Braille’a i oprogramowanie Magic Plus, Jaws, lupę elektroniczną i „czytak” umożliwiające osobom niewidomym i niedowidzącym korzystanie ze zbiorów i Internetu. Natomiast MBP w Tarnobrzegu prowadzi Oddział Fonograficzno-Muzyczny wyposażony w stanowisko komputerowe z oprogramowaniem udźwiękowiającym i powiększającym Jaws, program Magic, autolektor oraz powiększalnik Prisma. Oddział posiada również sprzęt audiowizualny do projekcji filmowych oraz indywidualnego odsłuchu muzyki, 3 stanowiska z dostępem do komputera i Internetu, w tym 1 stanowisko dostosowane dla osób niepełnosprawnych.

Instytucje wspierające biblioteki (przykłady):

Działania bibliotek publicznych ukierunkowane na podnoszenie kompetencji ich użytkowników w zakresie umiejętności informacyjnych i medialnych wspiera wiele instytucji, fundacji, organizacji pozarządowych, poprzez włączanie się w procesy komputeryzacji bibliotek, umożliwianie powszechnego dostępu do szerokopasmowego Internetu, zwiększanie zasobów, cyfryzację i digitalizację zbiorów, rozwój usług elektronicznych. Ze względu na zasięg oddziaływania instytucji i stawiane przez nie cele wśród wspomagających biblioteki są:

- urzędy administracji centralnej, np. Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego²⁶;
- narodowe i państwowe instytucje kultury, w tym Instytut Książki, Narodowy Instytut Audiowizualny, Polski Instytut Sztuki Filmowej, Biblioteka Narodowa;
- organizacje pozarządowe, inicjatywy nieinstytucjonalne (np. Fundacja Nowoczesna Polska, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego, Fundacja Orange, Fundacja Dzieci Niczyje, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Akademia Filantropii, Fundacja ABCXXI Cała Polska Czyta Dzieciom, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Koalicja Otwartej Edukacji).

Spośród wielu aktywnych i stałych współpracowników bibliotek publicznych i ich inicjatyw, programów wymienić należy kilka najważniejszych.

Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego

Programy MKiDN uwzględniają: zagadnienia związane z prowadzeniem projektów badawczych, analizujących stan i efekty działań dotyczących edukacji medialnej realizowanych w ramach systemu

²⁶ Trudno wyczerpująco ocenić pełne zaangażowanie agend rządowych na rzecz wspierania bibliotek publicznych, ponieważ zdarza się, że różne ministerstwa dofinansowują pojedyncze projekty, np. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej finansowało *Spotkania z pasjami* – projekt Fundacji Orange, w którym uczestniczyło 500 bibliotek.

edukacji formalnej, jak i poprzez działania podmiotów edukacji nieformalnej (2012); działania związane z edukacją medialną i informacyjną, której istotą jest przygotowanie do świadomego korzystania z nowych mediów oraz rozwój kompetencji związanych ze stymulowaniem działań twórczych obywateli w posługiwaniu się nimi (2014).

Wieloletni *Program Kultura+*, priorytet *Digitalizacja* – zarządzany przez Narodowy Instytut Audiowizualny ma na celu poszerzenie i ułatwienie dostępu do cyfrowych zasobów polskiego dziedzictwa kulturowego, poprzez digitalizację zbiorów i rozbudowę pracowni digitalizacyjnych (<http://www.nina.gov.pl/>);

Instytut Książki – IK prowadzi dwa projekty w ramach programu *Biblioteka+* (*MAK+*, Kraszewski. *Komputery dla bibliotek*).

Pakt dla Kultury – zawarty został pomiędzy rządem (reprezentowanym przez Prezesa Rady Ministrów), a stroną społeczną (reprezentowaną przez Obywateli Kultury). Strona rządowa zobowiązała się m.in. *do stałej współpracy ze stroną społeczną i środowiskiem naukowym w zakresie wprowadzania nowoczesnych rozwiązań edukacyjnych służących kształceniu kompetencji językowych, komunikacyjnych, medialnych i artystycznych dzieci i młodzieży.*

Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji

MAiC realizuje jeden z istotniejszych bieżących projektów: *Program Operacyjny Polska Cyfrowa* przygotowany przez MAiC oraz Ministerstwo Rozwoju Regionalnego. Na ten specjalny unijny program cyfryzacji kraju będzie przeznaczony w latach 2014-2020 ponad osiem miliardów złotych. Celem programu jest wykorzystanie potencjału cyfrowego do poprawy jakości życia, przy założeniu, że jest to możliwe nie tylko poprzez budowę infrastruktury i usług, ale także wspieranie kompetencji cyfrowych Polaków. W ramach prac nad PO PC pojawiła się więc koncepcja tworzenia centrów aktywności cyfrowej tworzonych na bazie instytucji kultury, świetlic oraz sieci bibliotecznej. Według MAiC mogą one być wykorzystane w tworzeniu trwałego mechanizmu podnoszenia kompetencji cyfrowych przez całe życie. W ten sposób biblioteki – w tym biblioteki szkolne – otrzymałyby nowe zadania i funkcje – o ile stanęłyby do konkursu i zostały zakwalifikowane do współtworzenia centrów aktywności cyfrowej na swoim terenie.

Latarnicy Polski Cyfrowej – projekt MAiC zakłada, iż przeszkoleni w umiejętnościach trenerskich wolontariusze prowadzą zajęcia z grupami 50+. Dzięki nim pierwszy krok w cyfrowym świecie zrobiło kilka tysięcy osób. W swoich lokalnych środowiskach Latarnicy uczą obsługi komputera i Internetu. Przedsięwzięcie to organizują wspólnie MAiC i stowarzyszenie Miasta w Internecie w ramach programu *Polska Cyfrowa Równych Szans*.

Fundacja Nowoczesna Polska – wspiera różne instytucje poprzez serwis edukacyjny medialna.edu.pl. Serwis prowadzony jest pod honorowym patronatem MEN, MKiDN oraz MAiC. Serwis *Edukacja Medialna* zawiera scenariusze, ćwiczenia i materiały do prowadzenia zajęć w szkołach, domach kultury i bibliotekach. Jest to pierwszy kompletny program do prowadzenia edukacji medialnej w Polsce. Materiały powstały na bazie *Katalogu kompetencji* opracowanego w ramach projektu *Cyfrowa Przyszłość*. Obecnie serwis zawiera 106 lekcji dla gimnazjum (poziom podstawowy) i szkoły ponadgimnazjalnej (poziom zaawansowany). Projekt został dofinansowany przez MKiDN. Największym projektem Fundacji jest szkolna biblioteka internetowa *Wolne Lektury* realizowana od 2007 roku we współpracy z Biblioteką Narodową, pod patronatem MEN i MKiDN oraz przy wsparciu NInA, Senatu RP, a w przeszłości także Fundacji Orange, Fundacji Kronenberga i innych instytucji. W 2013 roku FNP realizowała konkurs dla uczniów szkół gimnazjalnych *MediaLog*, który miał na celu zachęcenie młodzieży do rozwijania kompetencji medialnych i informacyjnych oraz podejmowania twórczych działań z wykorzystaniem mediów. W 2013 roku Fundacja ogłosiła *Turniej Edukacji Medialnej*, w którym nagrodą był kilkudniowy pobyt w Google YouTube Creator Centra w Londynie.

Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich – Komisja ds. Edukacji Informacyjnej (KEI). Misją KEI jest popularyzowanie edukacji informacyjnej (*Information Literacy Education*), czyli metod kształcenia umiejętności skutecznego poszukiwania i efektywnego wykorzystywania informacji. KEI tworzy i propaguje programy służące podniesieniu kompetencji informacyjnych użytkowników bibliotek i kształceniu trenerów Information Literacy. Komisja przygotowuje raporty, tłumaczy na język polski i upowszechnia najnowsze publikacje dotyczące edukacji informacyjnej. W zakresie jej działania leży także śledzenie i popularyzowanie

trendów związanych ze sposobami docierania, selekcji i wykorzystywania informacji przez użytkowników z różnych grup wiekowych i środowisk (www.sbp.pl/kei). W 2012 roku zorganizowała Międzynarodową Konferencję *Edukacja informacyjna i medialna. Archipelagi wiedzy* w Bibliotece Uniwersyteckiej w Warszawie. Wydarzenie – pierwsze tego typu w Polsce, kładące nacisk na praktyczne aspekty zagadnienia było adresowane do bibliotekarzy z różnych typów bibliotek, nauczycieli, przedstawicieli instytucji kultur, organizacji pozarządowych. W 2013 roku współorganizowała warsztaty dla nauczycieli i bibliotekarzy pt. *Edukacja informacyjna i medialna w szkole* w Dolnośląskiej Bibliotece Pedagogicznej we Wrocławiu. Inne przykłady działań SBP kierowane do bibliotekarzy: warsztaty *Biblofilm* (2012, Warszawa), konferencja *Mobilna edukacja XXI wieku* (2012, Elbląg), warsztaty *Facebook i Twitter w bibliotekach – szanse i zagrożenia. Oferty biblioteczne w portalach społecznościowych* (2012), konferencja *Biblioteki w świecie komunikacji sieciowej* (2013, Warszawa).

Wiele fundacji i organizacji użyteczności publicznej współpracuje także z bibliotekami, włączając się w działania z zakresu edukacji czytelniczej i medialnej. W związku z aktualnością założeń i rangą działań należy wymienić Fundację Dzieci Niczyje, która od 2004 roku zajmuje się problemem bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie. Zainicjowano np. program *Dziecko w Sieci*, w ramach którego przygotowano kampanię „Nigdy nie wiadomo, kto jest po drugiej stronie”. Była to pierwsza w Polsce kampania społeczna poruszająca problem uwodzenia dzieci w Internecie.

Z kolei Fundacja Orange realizuje działania o charakterze społecznym, edukacyjnym i charytatywnym, które dotyczą m.in. wykorzystania nowych technologii, edukacji kulturalnej, medialnej i informacyjnej. W ramach *Akademii Orange* powstały m.in.: programy *Biblioteki z Internetem TP*, *Edukacja z Internetem TP*, program grantowy edukacji kulturalnej, platforma *Akademii Orange*, *Multimedialne Pracownice Orange*. Do tej pory powstało 50 Pracowni Orange w małych miejscowościach do 20 tys. mieszkańców. Pracownice znajdują się w różnych miejscach: 3% w miejskich ośrodkach pomocy społecznej, 6% w siedzibach lokalnych stowarzyszeń, 6% w parafiach, 6% w szkołach, 24% w bibliotekach oraz 55% w ośrodkach, centrach i domach kultury.

W każdej z nich znajdują się trzy stanowiska z bezpłatnym dostępem do Internetu (przez pierwsze dwa lata jej działalności Orange zadba również o wsparcie techniczne, zabezpieczenia antywirusowe i dostęp do sieci internetowej). Pracownice będą mogły pełnić również funkcje centrum rozrywki lub centrum edukacji (wyposażone w konsole do gier oraz telewizor LCD, który dzięki zaawansowanym funkcjom będzie służył również jako medium do wyświetlania prezentacji lub materiałów szkoleniowych). Do dyspozycji użytkowników Pracownicy Orange oddano internetową platformę wymiany wiedzy wraz z bazą gotowych do wdrożenia projektów i modułem rywalizacji, który wykorzystuje mechanizm gier do wspierania działań społecznych.

Podsumowanie

Niniejszy materiał przedstawia jedną z wielu perspektyw patrzenia na działania bibliotek publicznych w zakresie edukacji medialnej. Biblioteki publiczne zawsze włączały się w inicjatywy, których celem było wspomaganie społeczeństwa w pozyskiwaniu wiedzy, kompetencji i umiejętności, choć stosowane narzędzia były bardzo różne – od prostych zbiorów książkowych, nieskomplikowanych źródeł informacji, mało zróżnicowanych form współpracy z czytelnikiem po aktualne szerokie spektrum zasobów, niekonwencjonalne formy dostępu do nich, bardzo aktywne formy włączające wszystkie możliwe grupy społeczne. Edukacja czytelnicza i medialna jest obecnie jedną z wielu propozycji, jaką kierują biblioteki do swych użytkowników. Aby sprostać tym zadaniom biblioteki muszą spełnić dwa podstawowe warunki: muszą być instytucjami nowoczesnymi, nadążającymi za wszelkimi zmianami technologicznymi, społecznymi, kulturowymi oraz muszą mieć aktywnych i wspierających partnerów.

Środki finansowe są niezbędne szczególnie do wyposażenia bibliotek w sprzęt, oprogramowanie, przygotowania obiektów, by były dostępne dla wszystkich. Jednak bardziej pożądane dla bibliotek jest pozyskiwanie partnerów, sprzymierzeńców, współorganizatorów, instytucji zarówno formalnych, jak i wolontariuszy, którzy będą działali wspólnie z bibliotekami, bowiem współpraca różnych podmiotów jest obecnie jedyną formą odpowiedzi na społeczne oczekiwania.

Bibliografia

Cyfrowa Przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia, [online:] <http://ngoteka.pl/bitstream/handle/item/94/Raport-Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-.pdf?sequence=1> , [dostęp: 04.10.2013]

Biblioteki w Polsce, [online:] https://wirtualnysegregator.org/repository/PLIKI/DOKUMENTY/RAPORTY/Biblioteki_i_bibliotekarze.pdf , [dostęp: 14.12.2015].

Cieślak T., *MAK+ wczoraj i dziś. Rozwój systemu, planowane nowości*; [w:] K. Winogrodzka, *Raport o stanie komputeryzacji bibliotek publicznych w roku 2012*, [online:] http://www.sbp.pl/konferencje/konferencja/program?konferencja_id=5388 , [dostęp: 30.03.2015]

Co robimy na komputerach w bibliotece i co z tego mamy?, [online:] <http://frsi.org.pl/raport-co-robimy-na-komputerach-w-bibliotece-i-co-z-tego-mamy-maj-2013/> , [dostęp: 14.12.2015]

Cyfrowe Archiwa Tradycji Lokalnej, Fundacja Ośrodka KARTA, http://archiwa.org/index_catl.php?type=o_projekcie , http://www.archiwa.org/as_aktualnosci.php?aktualnosc=3 [dostęp: 30.03.2015]

Czubkowska S., *Boni nauczmy nas Internetu. Cyfrowe orliki*, „Dziennik Gazeta Prawna” 3.10.2013, s.12A2

Archiwa Społeczne, Ośrodek KARTA, http://www.archiwa.org/as_aktualnosci.php?aktualnosc=3

Program Rozwoju Bibliotek, <http://frsi.org.pl/program-rozwoju-bibliotek/> <http://www.nina.gov.pl/baza-wiedzy/co-to-jest-edukacja-medialna/> , [dostęp: 14.12.2015]

Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych, [online:] <https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/05/Cyfrowa-Przyszlosc-Katalog-Kompetencji-Medialnych-i-Informacyjnych1.pdf> , [dostęp: 14.12.2015]

Kodeks etyki bibliotekarza i pracownika informacji, [online:] <http://www.sbp.pl/repository/dlabibliotekarzy/kodeksetyki.pdf> , [dostęp: 10.10.2013]

Kultura w 2013 r., GUS, Warszawa 2014

Po co Polakom biblioteki? Raport po trzech latach działania Programu Rozwoju Bibliotek, [online:] <http://www.biblioteki.org/>

dam/jcr:857fbf0e-0cc1-44b1-8a1f-91bd03d92aff/RAPORT_PO_CO_POLAKOM_BIBLIOTEKI_www.pdf , [dostęp: 14.12.2015].

Promocja czytelnictwa. Działania Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego związane z promocją czytelnictwa. MKIDN 2014 (materiał informacyjny)

Quick S., Prior G., Toombs B., Taylor L., Currenti R., *Europejskie badanie opinii użytkowników na temat korzyści wynikających ze stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w bibliotekach publicznych (finansowane przez Fundację). Raport końcowy*, [online:] https://www.biblioteki.org/repository/PLIKI/WIADOMOSCI/WYDAWNICTWA/20130813_Raport_UE_Europejskie_badanie_opinii/Europejskie_badanie_opinii_uzytkownikow_nt_korzysci_ze_stosowania_tik_w_bibliotekach_publicznych.pdf , [dostęp: marzec 2013]

Rekomendacje IFLA w sprawie kompetencji medialnych i informacyjnych, [online:] http://www.sbp.pl/repository/SBP/sekcje_komisje/komisja_ds_educacji_informacyjnej/Rekomendacje_IFLA.pdf , [dostęp: 07.10.2013]

Ziętał, K. *Jak biblioteka staje się archiwum społecznym*. [w:] *Biuletyn EBIB*, 2013, nr 3(139), Akcje bibliotek, [online:] http://www.ebib.pl/images/stories/numery/139/139_zietal.pdf , [dostęp: 30.03.2015].

Juliusz Braun
Maciej Bernatt-Reszczyński

Edukacja medialna – rola telewizji publicznej

*Jeżeli chcesz korzystać z telewizji do uczenia kogoś,
 to musisz najpierw go nauczyć, jak korzystać z telewizji.*

Umberto Eco, 1979

Ustawowa rola mediów publicznych w edukacji medialnej

TVP jest nie tylko ustawowo zobowiązana, ale także – jako nadawca publiczny o ponad sześćdziesięcioletniej tradycji działalności edukacyjnej – szczególnie predestynowana do *służenia edukacji medialnej*¹ zarówno najmłodszych, jak i starszych odbiorców.

O ile szeroko rozumiane media należą, obok ustawowych regulatorów i organizacji pozarządowych, do najważniejszych potencjalnych sprzymierzeńców systemu oświaty w dziele edukacji medialnej, o tyle na mediach publicznych spoczywa w tym względzie szczególna odpowiedzialność, wynikająca z ich roli systemowej jako jednego ze spoiw społeczeństwa obywatelskiego.

Rola mediów publicznych we wspieraniu społeczeństwa obywatelskiego i rola edukacji medialnej w tym samym zakresie to dwie strony tego samego medalu. To, że polski ustawodawca uznał, iż edukacja medialna wymaga wsparcia ze strony mediów publicznych, jest – poza wszystkim innym – świadectwem ich znaczenia i siły oddziaływania. Argumentować można, że we współczesnym krajobrazie medialnym,

¹ Ustawa o Radiofonii i Telewizji z dn. 29.12.1992, rozdz. 4, art.21.2.10.

dramatycznie odmienionym przez rewolucję cyfrową, to edukacja medialna może i powinna przyjść z odsieczą mediom publicznym, tłumacząc ich szczególną rolę, miejsce i misję. Edukacja medialna powinna być zatem dzisiaj rozumiana jako integralna składowa edukacji obywatelskiej.

Z drugiej strony – aktywność mediów publicznych na rzecz edukacji medialnej leży w ich własnym interesie, bo tylko odbiorca edukowany w krytycznym odbiorze przekazu medialnego jest w stanie jako obywatel zrozumieć sens „swoich” mediów publicznych i aktywnie popierać ich działalność.

Media publiczne są więc interesariuszem szczególnym edukacji medialnej, bo dotyczy ona bezpośrednio zakresu ich działalności. Tym bardziej powinny być zainteresowane istnieniem spójnego systemu formalnej i nieformalnej edukacji medialnej. Nawet bowiem gdyby w społeczeństwie nagle zapanowało powszechne przekonanie o nieodzowności istnienia mediów publicznych (poparte w praktyce odpowiednim finansowaniem), to brak jednolitego wzorca i skoordynowanej polityki w dziedzinie edukacji medialnej wciąż utrudniałby mediom publicznym jej wspieranie.

Jak nadażyć z rozwojem kompetencji medialnych za rozwojem mediów?

Polska nie jest wyjątkiem jeżeli chodzi o problemy nadążania systemu edukacji za zmianami w świecie mediów. Prawie na całym świecie (chyba jedynie z wyjątkiem zapobiegliwej Skandynawii, o której więcej w dalszym ciągu) legislacja i edukacja w dziedzinie mediów z trudem dotrzymują kroku żywiołowym zmianom technologicznym i zmianom w modelach konsumpcji mediów. Napędzana przez tempo rewolucji cyfrowej szybkość rozwoju mediów w minionych dwóch dekadach powoduje, że teoria mediów z trudem nadąża za praktyką. Nawet elementarne pojęcia, takie jak „telewizja”, „Internet”, czy „widz” – ewoluują na naszych oczach². Z dnia na dzień do języka wdzierają

² *Study Asseesment Criteria for Media Literacy*, European Commission, Brussels, październik 2009, s. 5.

się nowe pojęcia usiłujące opisać radykalnie zmieniający się ekosystem mediów.

Na początku XXI wieku Marc Prensky dał nam swoich „cyfrowych tubylców” – czyli ludzi posługujących się cyfrową mową komputerów jako językiem ojczystym, oraz „cyfrowych imigrantów” – tych urodzonych w erze „przedcyfrowej”, którzy muszą uczyć się „cyfrowego” jak języka obcego. Ich „zagubienie” w cyfrowym świecie najlepiej ilustruje to (żartuje Prensky), że czasem telefonują do nas, żeby zapytać, czy otrzymaliśmy ich email³.

Po Prenskim dyskurs „wykluczenia cyfrowego” dał nam pojęcia takie jak „cyfrowi bogacze i ubodzy” (*digital have's and have-not's*)⁴. Ze względu zaś na rozwój technologii mobilnej współczesna literatura przedmiotu z kolei określa czasem „cyfrowych tubylców” jako „nigdy-nie-podłączonych-przewodem” (*cord-nevers*), w odróżnieniu od „cyfrowych imigrantów” – czyli „tych, co odcięli przewód” (*cord-cutters*).

Jeżeli język z trudem nadąża za konceptami współczesnych mediów, to czyż należy się dziwić, że nie nadążają za nimi systemy edukacji medialnej? Na przykład – jeżeli chodzi o formalną edukację medialną, to utarło się przekonanie, że bardziej tradycyjne nastawiona część nauczycieli ze względu na ograniczone często doświadczenie w posługiwaniu się nowoczesnymi technologiami odnosi się z rezerwą do edukacji medialnej (nie czując się po prostu pewnie w tej dziedzinie). *To nie żarty* – mówił Prensky w 2001 roku – *to bardzo poważna sprawa, bo największym problemem dzisiejszej edukacji jest to, że nasi nauczyciele – „imigranci cyfrowi” – mówiący staroświeckim językiem ery przed-cyfrowej, z trudem radzą sobie z uczeniem młodzieży mówiącej całkowicie nowym językiem*⁵. Od tego czasu problem został nie tylko dostrzeżony, ale i gruntownie opisany. Napisano morze słów, także w Polsce, o potrzebie *edukowania edukujących*, ale wciąż trudno stwierdzić, czy i w jakim stopniu zrozumienie potrzeby przekłada się na praktykę, a nawet, czy rzeczywiście edukacja medialna w ogóle funkcjonuje

³ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon”, Vol. 9, No. 5, October 2001.

⁴ J.S. Howland, *The 'Digital Divide': Are We Becoming a World of Technological 'Haves' and 'Have-nots'?*, The Electronic Library, Vol. 16 Iss: 5 / 1998, s. 287-289.

⁵ M. Prensky, op. cit.

w polskiej szkole⁶. Nie brak natomiast dowodów na to, że powyższy paradoks zamykający się w pytaniu: „kto kogo ma uczyć?” funkcjonuje wśród tradycyjnej i obciążonej wieloletnimi tradycjami części mediów – zwłaszcza mediów publicznych.

Można powiedzieć, że – pozostając przy nazewnictwie Prenskey'ego – wielu tradycyjnych nadawców to przysłowiowi „cyfrowi imigranci”, niejako posługujący się językiem cyfrowym ze śmiesznym akcentem. Większość europejskich telewizji publicznych na przykład to nadawcy z gruntu tradycyjni. Ich korzenie sięgają czasów, gdy radio, a po nim telewizor były swojego rodzaju „magicznymi skrzynkami”, a związana z nimi technologia swoistą „czarną magią”. Media tradycyjne od swego zarania przemawiały do widza z wyżyn swoich masztów nadawczych, a rola widza ograniczona była do słuchania, oglądania, a w najlepszym razie pisania listów – „z pytaniami”, rzadziej z opiniami – „do redakcji”.

Ale, jak powiada Henry Jenkins, to *pojedyncze czarne pudło kontrolujące wszystkie media* odeszło do lamusa⁷. Wyrośli z tego pnia nadawcy potrafią jeszcze jako tako zaspokoić potrzeby tradycyjnego odbiorcy, ale już w mniejszym stopniu potrafią sobie poradzić z nowym pokoleniem widzów, dla których telewizja jest tylko jedną z barw na wielobarwnej paletce mediów. Dla nich to *atomy stały się bitami informacji, przepływającymi między rozmaitymi platformami*⁸. Nowy widz nie jest już bowiem tylko odbiorcą, ale też *użytkownikiem* – kimś oczekującym partnerskich stosunków z twórcą i dystrybutorem medialnych treści.

Paradoks widza ukształtowanego w coraz większym stopniu przez media inne poza telewizją, zwłaszcza interaktywne, polega na tym, że często rozumie on nowoczesne media lepiej od tradycyjnego nadawcy.

A co na to tradycyjni nadawcy? Media o tradycyjnym rodowodzie, takie jak linearna telewizja – czy to publiczna, czy komercyjna – niejako z dnia na dzień utraciły swój niemal absolutny monopol na uwagę widza. I chociaż współczesny widz polskiej telewizji publicznej wciąż

⁶ G.D. Stunża, *Edukacja medialna w podstawie programowej, Aneks do Raportu „Cyfrowa Przyszłość”*, Fundacji Nowoczesna Polska, [online:] <http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-aneks-14.pdf>.

⁷ H. Jenkins, *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York University Press, New York 2006.

⁸ G.D. Stunża, op. cit.

poświęca jej średnio niemalże cztery godziny dziennie⁹, a mniej niż godzinę dziennie spędza w Internecie (ponad dwie dla użytkowników poniżej 24 roku życia)¹⁰, to często obie te aktywności przebiegają równolegle. Można powiedzieć, że coraz więcej szczególnie młodych odbiorców – chociaż ogląda „stare media”, to żyje już w świecie „nowych” – *stare media mogą wciąż być obecne na poziomie estetycznym, jednak logika rządząca obiegiem kultury jest dziś logiką mediów cyfrowych*¹¹.

Logika konwergencji mediów spowodowała, że nadawcy tradycyjni usiłują, czasem rozpaczliwie, nadążyć za zmianami. Następuje *ekspansja nowych, kontrowersyjnych gatunków telewizyjnych (reality show), brutalizacji treści audycji telewizyjnych, podważanie wszelkich wartości, spadek znaczenia autorytetów*¹². Widzowi tradycyjnej, linearnej telewizji w takim najnowszym wydaniu nie jest pisana rola partnera nadawcy a raczej „mięsa armatniego” – czy to jako anonimowej twarzy na widowni, czy to jako uczestnika kolejnego „talent show”, czy to jako pierwowzoru niezbyt rozgarniętego bohatera kolejnego schematycznego serialu z gatunku „scripted-docu”. Tym większa staje się potrzeba edukacji medialnej, która *...zyskuje kolejne argumenty. Staje się naturalnym środkiem przeciwstawiania się tym mechanizmom i ma prowadzić do ich zrozumienia*¹³.

Do historii mediów przeszli widzowie pierwszych transmisji futbolowych, w których zastosowano technikę replayu. Niektórzy widzowie przekonani byli, że bramkę strzelono dwukrotnie, ujrawszy gola na żywo, a moment później odtworzonego „z replayu”. To może nam się dzisiaj wydać zabawne, ale czyż podobnym niezrozumieniem nie wykazują się coraz mniej liczni dzisiejsi widzowie, nienadążający za tempem ewolucji medialnych technologii, formatów i konwencji?

⁹ Dane za: http://www.krrit.gov.pl/Data/Files/_public/pliki/publikacje/rynek-telewizyjny-w-ii-kwartale-2013.pdf.

¹⁰ Dane za: CBOS Korzystanie z Internetu, czerwiec 2012, [online:] http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_081_12.PDF.

¹¹ *Młodzi i media: nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*, styczeń 2010, [online:] <http://bi.gazeta.pl/im/9/7651/m7651709.pdf>, [dostęp: 14.02.2014].

¹² M. Gruchola, *Edukacja medialna: zadaniem mediów publicznych*, [w:] *Media Publiczne. System Medialny w Polsce – Pytania i dezyderaty*, (red.) P. Biekawski i A. Ostrowski, Wyd. „Lena”, Wrocław 2010.

¹³ *Młodzi i media...*, op. cit.

Czy sędzia z popularnego programu telewizyjnego to prawdziwa sędzia w prawdziwym sądzie? Czy jurorzy „Voice...” naprawdę mają przeciwstawne opinie, czy tylko udają? Czy bohaterowie programów paradokmentalnych to osoby prawdziwe, czy aktorzy?

Co robić? Kilka rekomendacji

Podkreślmy raz jeszcze, opisane problemy nie dotyczą wyłącznie mediów polskich, ale – tak jak wymieniony powyżej format programu rozrywkowego – zjawisk w skali europejskiej i globalnej, będących przedmiotem troski społeczności międzynarodowej, wyrażonej w załączniku do *Rekomendacji Rady Europy*, poświęconych nadrzędnym zasadom, jakimi powinny kierować się nowoczesne media publiczne: *Tradycyjny model nadawcy publicznego znajduje się pod coraz większym wpływem pojawiających się, alternatywnych sposobów tworzenia i rozpowszechniania treści oraz nawiązywania kontaktu z odbiorcami. O ile nadawanie polega na linearnej transmisji programów, tworzące się media cyfrowe stwarzają tradycyjnym nadawcom, a także innym twórcom i dostawcom treści medialnych nowe, ekscytujące możliwości docierania do odbiorcy w sposób pozwalający na interaktywność i spersonalizowanie. Organizacje mediów publicznych muszą więc na nowo przeanalizować swoją misję publiczną pod kątem właściwych proporcji nadawania linearnego oraz innych serwisów w celu najlepszego zaspokojenia potrzeb odbiorców w oparciu o dostępne środki*¹⁴.

O ile w dziedzinie rozrywki odpowiedzi na te pytania nie mają może kolosalnego znaczenia dla przyszłości naszej cywilizacji, o tyle w dziedzinie informacji konsekwencje mogą być poważne. W starym, dobrym, linearnym świecie wiadomości telewizyjnych, porządek wiadomości w serwisie był tradycyjnie pochodną polityki redakcyjnej, wynikającej z założeń programu (np. nacisk w porannym wydaniu wiadomości na bliższe odbiorcy wydarzenia krajowe). W systemie totalitarnym hierarchia wiadomości mogła wynikać z przesłanek propagandowych. A dzisiaj?

¹⁴ Załącznik do *Rekomendacji Rady Europy CM/Rec(2012)1*, [online:] <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1908265>, [dostęp: 15.02.2014].

Dzisiaj coraz częściej porządek wiadomości w programie informacyjnym, ich styl i konwencja przekazu nie wynikają z niczego innego, jak tylko z konkurencji pomiędzy komercyjnymi i publicznymi programami informacyjnymi, a w gruncie rzeczy są próbą odpowiedzi na pytanie, jaka wiadomość na otwarcie serwisu powstrzyma widza od zmiany kanału. Jak zauważa Elliot Aronson: *Najnowsze badania sugerują, że redaktorzy programów informacyjnych, decydujący, jakie wydarzenia zrelacjonować i jaki ułamek kilometrów wideo do ich dyspozycji przedstawić widzom, opierają swoje decyzje, co najmniej częściowo, na potencjale rozrywkowym danego materiału. Obrazy miasta zalanego powodzią są znacznie bardziej atrakcyjne od zdjęć tamy, która mogłaby powodzi zapobiec*¹⁵.

Znacznie bardziej dosadne oskarżenie nowoczesnych mediów (nie tylko telewizji), już nie tylko o niewłaściwe rozstawianie akcentów, ale wręcz o cyniczne „kreowanie wydarzeń” w celu odwrócenia uwagi populacji od tego, co jest naprawdę ważne, cytuje Zygmunt Bauman: *Jak zauważył Richard Rorty, opisując przypadek Ameryki, do pewnego stopnia – choć nie całkiem – różny od wariantu europejskiego: Celem będzie odwrócenie uwagi robotli, sprawienie, aby 75 procent Amerykanów i dolne 95 procent światowej populacji zajmowało się wrogością etniczną i religijną oraz dyskusją na temat norm seksualnych. Jeśli będzie się trzymało robotli z dala od ich własnej rozpaczki za pomocą kreowanych przez media pseudo-wydarzeń, włączając w to krótkie i krwawe wojny, [super-bogaci] nie będą mieli się czego bać*¹⁶.

Przygotowanie odbiorcy do zrozumienia mechanizmów, na jakie zwracają uwagę Aronson i Bauman, to ABC świadomego konsumenta współczesnych mediów, a edukacja medialna to nic innego jak alfabet. Bez tego alfabetu media są Biblią dla ubogich.

¹⁵ E. Aronson, *The Social Animal*, [online:] <http://www.rawanonline.com/wp-content/uploads/2012/09/The-Social-Animal-Aronson-English.pdf>, [dostęp: 10.02.2014], s. 62.

¹⁶ Z. Bauman, *To nie jest dziennik*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2012.

Telewizja publiczna – sześćdziesięcioletni przewodnik po nowych mediach?

Jak wynika ze sformułowanego przez polskich ustawodawców jeszcze w nieco odmiennym wszechświecie medialnym stanowiska, media publiczne mają wspierać edukację medialną. Ale na ile efektywnie można nowego alfabetu uczyć za pomocą starego alfabetu? Czy można z linearnej telewizji publicznej, która – nie zawsze ze swojej winy – jest niejako częścią problemu, uczynić część rozwiązania (czyli przewodnika po świecie mediów konwergentnych)?

W tym świecie jeden, początkowo czarno-biały, potem kolorowy, ekran zastąpiła mnogość ekranów – płaskich, przenośnych i kieszonek. Świat linearnych, przewidywalnych treści stopniowo zostaje wyparty przez radosną twórczość wideo-bloggerów. Światu Hollywoodu grozi świat Netflix. Jaką rolę może w nim odgrywać zepchnięty do defensywy tradycyjny nadawca publiczny?

Podkreślając raz jeszcze, że mowa tu o wyzwaniach na skalę globalną, posłużmy się globalną perspektywą redaktorów pracy „Zarządzanie mediami publicznymi w XXI wieku: Kreatywność, Innowacja i Interakcja”, którzy we wstępie do niej apelują o przyznanie mediom publicznym środków i powierzenie im zrewitalizowanej misji – eksplorowania, eksperymentowania i kreacji w przestrzeni medialnej: *W ten sposób media publiczne stałyby się znowu przykładem dla innych mediów. Co więcej, media publiczne wraz z decydentami politycznymi winny pokierować dialogiem, który odwiedzie od marnotrawczej konfrontacji z mediami komercyjnymi. Media [publiczne] powinny być głównym narzędziem promowania i umacniania demokracji, powinny promować i wspierać wzmożony udział jednostek w demokracji*¹⁷.

Ten apel ma w warunkach polskich szczególną wymowę, współbrzmi bowiem z rekomendacjami raportu *Polska 2030*, dotyczącymi wzrostu kapitału społecznego, i z postulowanym tam przededefiniowaniem roli mediów publicznych tak, aby *stały się one źródłem*

¹⁷ *Public Media Mangement for the Twenty-first Century, Creativity, Innovation, and Interaction*, (red.) M. Głowacki i L. Jackson, Routledge Research in Cultural and Media Studies, New York 2014, s. 2.

*standardów w zakresie rzetelnej informacji, debaty publicznej, kultury wysokiej, promowania postaw i wartości spójnych z potrzebami kształtowania społecznego kapitału rozwojowego na miarę XXI w.*¹⁸

Potrzeby te są dziś o tyle pilniejsze, że od czasu opublikowania raportu w 2009 roku ogólnie przyjęte wskaźniki oceny stanu społeczeństwa obywatelskiego, takie jak współczynnik zaufania wzajemnego obywateli i ich zaufania wobec państwa, uległy nieznaczniemu obniżeniu, nadal plasując Polskę na szarym końcu w Europie¹⁹. Komentując sytuację, socjologowie, tacy jak profesor Anna Giza, mówią wręcz, że mamy w Polsce do czynienia z „chałupniczym społeczeństwem obywatelskim”, to znaczy, że *kapitał społeczny budowany jest na ramach mniejszych struktur – nieformalnych przedsięwzięć, małego biznesu czy w obrębie rodziny*²⁰.

Pole do popisu dla ustawodawcy, a za nim dla aktorów procesu z telewizją publiczną (działającą w oparciu o poparty środkami publicznymi, zrewitalizowany mandat) włącznie, jest więc spore. Bo to, że mocny nadawca publiczny może wpłynąć na poziom wiedzy obywateli, wiadomo nie od dziś. Nieodżałowanej pamięci doktor Karol Jakubowicz powoływał się w tym względzie na badania porównujące dwa państwa anglosaskie: Stany Zjednoczone i Wielką Brytanię z dwoma państwami skandynawskimi: Danią i Finlandią, które *wypadły znacznie lepiej w statystykach dotyczących wiedzy obywateli o świecie i otaczającej ich rzeczywistości. Dlaczego? Bo tam są najsilniejsze media publiczne*²¹. Istnieją więc wzorce i godne naśladowania sprawdzone, europejskie modele funkcjonowania mediów publicznych, polecane także i dziś reformatorom mediów na całym świecie jako godne naśladowania i *użyteczny punkt odniesienia w procesie promowania i umacniania demokracji*²².

¹⁸ Polska 2030. Wyzwania Rozwojowe, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, lipiec 2009.

¹⁹ Za: Łączy nas brak zaufania. Europejski Sondaż Społeczny ESS – 2011, [online:] <http://wiadomosci.ngo.pl/wiadomosc/955642.html>.

²⁰ Tamże.

²¹ K. Jakubowicz, *Media Publiczne, Nowy Ład*, Debata Fundacji im. Stefana Batorego, 20 kwietnia 2009, s. 8.

²² Tamże.

Pozostańmy na chwilę przy przykładzie Finlandii, gdzie ojcem zapoczątkowanego jeszcze w latach 70. modelu masowej edukacji medialnej był ówczesny dyrektor programowy pierwszego programu fińskiej telewizji publicznej, Sirkka Mikkinen, u którego UNESCO zamówiło później projekt ogólnej koncepcji podstawy nauczania edukacji medialnej, opublikowany w 1978 roku²³. Poza obecnością edukacji medialnej w programie nauczania szkół podstawowych i średnich rząd i administracja w Finlandii prowadzą wszechstronny dialog w dziedzinie kompetencji cyfrowych z udziałem przedstawicieli mediów, organizacji ochrony dzieci i autorytetów naukowych w dziedzinie edukacji medialnej. W 2006 roku wszedł tam w życie program edukacji medialnej dzieci w wieku przedszkolnym, w ramach projektu Ministerstwa Oświaty i Kultury pod nazwą *Babeczka Medialna* (fiń. *Mediamuffinssi*, ang. *Media Muffin*), a Narodowy Instytut Zdrowia przygotował wytyczne dla edukacji medialnej dla przedszkoli²⁴. Jak widać – siła mediów publicznych, do której nawiązywał Karol Jakubowicz, i tradycja edukacji medialnej idą w Finlandii ręką w rękę.

W tym kontekście nie będzie też dla nikogo niespodzianką, że w cytowanym wcześniej raporcie ESS-2012 wskaźnik zaufania do współobywateli (jako jeden z wyznaczników społeczeństwa obywatelskiego) plasuje Finlandię na trzecim miejscu w Europie, tuż za Norwegią i Danią.

Więcej podobieństw niż różnic

Tak jak edukacja medialna jest procesem z wieloma aktorami (takimi jak m.in. system edukacji, organy państwowe i organizacje pozarządowe), tak media publiczne funkcjonują w ramach złożonego rynku medialnego. W erze konwergentnych mediów z nadawcami komercyjnymi łączy je coraz bardziej pokrewne lub identyczne

²³ *Finnish Media Education Policies - Approaches in Culture and Education*, Finnish Society of Media Education, [online:] <http://www.filmomediopedagogik.se/admin/wp-content/uploads/2010/03/finnish-media-education-policies.pdf>, [dostęp: luty 2014].

²⁴ Tamże.

formaty, pasma programowe, w coraz większym stopniu styl dziennikarstwa oraz te same twarze ekranowych osobowości. W odniesieniu do największych anten zjawisko to dotyczy w równym stopniu stawianej zwyczajowo za wzór nadawcy publicznego BBC, co szeroko i często niesprawiedliwie krytykowanej za sposób realizacji misji TVP (np. format konkursu talentów „Voice of Poland” TVP2 funkcjonuje w telewizji BBC pod nazwą „Voice of UK”). W debacie o roli mediów publicznych – której aspektem jest kwestia edukacji medialnej – warto pamiętać, że wiele bolączek, z którymi boryka się polski nadawca publiczny, nie wynika ze specyfiki lokalnej, ale właśnie z trendów światowych czy europejskich. Trendem takim jest na przykład kryzys finansowania mediów publicznych w Europie, związany ze zmianami w technologii, wzrostem pozycji telewizji komercyjnych i neo-liberalnym podejściem wielu rządów europejskich do mediów. Jakkolwiek nie oznacza to końca mediów publicznych, to *pytanie o ich sukces w środowisku mediów cyfrowych pozostaje wciąż otwarte*²⁵. Pozostaje ono również otwarte w stosunku do polskiej telewizji publicznej.

Stąd też teza, że w naszych warunkach telewizja publiczna nie tylko winna wspierać, ale również być wspierana przez system edukacji medialnej. Elementarnym składnikiem takiej edukacji jest zagadnienie finansowania mediów, elementarnym zaś faktem z dziedziny finansowania polskiej telewizji publicznej jest to, że blisko 90% jej wpływów w roku 2012 stanowiły pieniądze ze sprzedaży czasu reklamowego i ze sponsoringu, włączając w to tzw. lokowanie produktów. To rynek reklamowy w lwiej części wspiera działalność telewizji publicznej, włączając z częścią programów o tzw. charakterze misyjnym. I chociaż udział Telewizji Polskiej w rynku oglądalności jest najwyższy w Europie, to jej finansowanie ze środków publicznych należy do najniższych – tak w liczbach bezwzględnych, jak i w stosunku do PKB²⁶.

²⁵ K.A. Ibarra, *Funding and Governance of Public Service Television in Times of Crisis: the Cases of France, Spain, Germany and the United Kingdom*, Universidad Complutense de Madrid, [online:] http://www.academia.edu/6811843/Funding_and_Governance_of_Public_Service_Television_in_Times_of_Crisis_The_Cases_of_France_Spain_Germany_and_the_United_Kingdom, [dostęp: 14.12.2015].

²⁶ J. Braun, *Kultura – media – edukacja*, [w:] *Edukacja poprzez kulturę – kreatywność i innowacyjność*, (red.) D. Ilczuk, S. Ratajski, Polski Komitet do spraw UNESCO, Warszawa 2011, s. 104.

Osiągnięcia i potencjał TVP w dziedzinie wspierania edukacji medialnej

Licząc na to, że rodzące się w bólach nowe rozwiązania co do finansowania polskich mediów publicznych przyniosą owoce, trzeba podkreślić – ze względu na swój istniejący zasięg i tradycyjną rolę – TVP jest bardzo dobrze predysponowana do roli aktywnego ogniwa przyszłego, spójnego systemu edukacji medialnej. Zaufanie społeczne jakim się cieszy (najwyższe wśród wszystkich nadawców²⁷), kwalifikuje TVP szczególnie do roli „zaufanego przewodnika medialnego” (rola podobna do niejako „samozwańczo”, ale z powodzeniem przyjętej przez BBC w Wielkiej Brytanii).

Warto podkreślić, że przy wszystkich trudnościach związanych z finansowaniem polskich mediów publicznych TVP nieprzerwanie kontynuuje swoje bogate tradycje oświatowe, a edukacja jest „zakodowana w genach” polskiej telewizji publicznej.

15 lutego 2014 roku rozpoczął nadawanie kanał dziecięco-edukacyjny TVP ABC, którego wizja skupia się wokół jego roli edukacyjnej, w tym związanej z edukacją medialną.

Od 2011 roku we współpracy z Narodowym Instytutem Audiowizualnym trwa ambitny proces digitalizacji najcenniejszych zasobów archiwalnych TVP, których udostępnianie stanowi istotny element edukacji medialnej.

We własnym zakresie TVP prowadzi digitalizację połączoną z rekonstrukcją skarbów z telewizyjnych archiwów.

TVP stosuje nowoczesne technologie do zwiększania walorów edukacyjnych swoich istniejących programów – poszerzenie gamy usług towarzyszących audycjom (telewizja hybrydowa, oryginalne wersje językowe audycji).

Powyższe przykłady inicjatyw realizowanych wbrew przeciwnościom w warunkach kryzysu finansowania mediów publicznych, jasno wskazują potencjał – to, co byłoby możliwe, gdyby finansowanie przebiegało co najmniej zgodnie z obecnymi założeniami polskiego

²⁷ Ocena wiarygodności programów informacyjnych i publicystycznych, CBOS, bs/150/2012, [online:] http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_150_12.PDF, [dostęp: luty 2014].

ustawodawstwa. Przy odpowiednim finansowaniu i współpracy innych uczestników systemu edukacji medialnej TVP zdolna byłaby przybliżać tematykę z zakresu edukacji medialnej przez konkretne przykłady i w sposób odpowiadający różnym grupom docelowym w takich dziedzinach, jak np.:

PRODUKCJA mediów – TVP może być wszechstronnym i kompetentnym przewodnikiem po kulisach produkcji treści medialnych, od koncepcji do realizacji oraz metod dystrybucji – np. w formie kulisów popularnych programów typu *the making of*, ale z naciskiem na proces kreacji treści medialnych, a nie na podglądanie celebrytów.

JĘZYK mediów – czyli eksperci TVP jako przewodnicy po gatunkach, konwencjach i języku przekazu telewizyjnego/filmowego. TVP posiada różnego rodzaju pasma filmu fabularnego, eksperci wyjaśniają, jak są one układane, czym różnią się poszczególne gatunki i jakie podgatunki występują w ramach każdego z nich. Odpowiedzą też na pytania: jakim „językiem” posługuje się telenowela, a jakim serial? Jak kształtuje się język telewizyjny programów informacyjnych? Potencjał w tej dziedzinie ilustruje popularne pasmo „Kocham Kino” w TVP2, zgrabnie „przemycające” do poszukującego rozrywki filmowej widza treści filmoznawcze.

PORTRETOWANIE przez media – zaangażowanie specjalistów TVP od informacji analizujących przekaz informacyjny pod kątem obiektywizmu, wyważenia sądów, pluralizmu opinii, np. w formie magazynu o mediach, którego „naturalnym” środowiskiem byłby kanał TVP INFO.

Edukacja medialna w praktyce europejskich nadawców publicznych

Myśląc o roli, jaką TVP może spełniać w systemie edukacji medialnej, warto na zakończenie rzucić okiem na praktykę kilku dużych państw europejskich. W praktyce europejskich telewizji publicznych wyróżnić można dwa zasadnicze sposoby podejścia do zagadnień edukacji medialnej: jedno – opierające się na dedykowanych kanałach edukacyjnych i drugie – uwzględniające tę tematykę na różne sposoby w szerokiej gamie swojej działalności nadawczej i internetowej.

I tak we Francji i we Włoszech przeważa pierwszy model: telewizja publiczna realizuje zadania związane z edukacją medialną poprzez specjalistyczne kanały edukacyjne. We Włoszech telewizja publiczna RAI jest zaangażowana w edukację medialną, szczególnie poprzez kanał edukacyjny RAI SCUOLA i kanał RAI TRE oraz towarzyszące im zasoby internetowe. We Francji, gdzie edukacja medialna ma szczególnie długą i bogatą historię, a instytucje publiczne są jej niekwestionowanymi liderami, czołową rolę (także uregulowaną ustawowo) odgrywa telewizja publiczna France Télévisions, a szczególnie jej kanał edukacyjny France 5, znany z takich programów o mediach, jak „Arrêt sur l’image” czy „Dossier de l’écran”. France 5 udostępnia też – poprzez witrynę lesite.tv we współpracy z ministerstwem oświaty narodowej – edukacyjne zasoby internetowe, także z zakresu z edukacji medialnej.

Nieco inaczej do zagadnienia podchodzą Anglosasi. W Wielkiej Brytanii, główny nadawca publiczny – BBC uwzględnia tematykę edukacji medialnej w całokształcie swojej działalności nadawczej, oferując jednocześnie edukacyjne zasoby internetowe jako pomoc w nauce i rozwoju umiejętności cyfrowych i korzystania z mediów, takie jak skierowana do osób starszych akcja „First Click” i inne. BBC angażuje się też w liczne kampanie wspierania umiejętności cyfrowych i inicjuje je, na przykład „Podaruj godzinę”, w ramach której osobowości telewizyjne promują ideę poświęcenia jednej godziny swojego czasu na podzielenie się ze znajomymi, bliskimi lub sąsiadami swoimi umiejętnościami praktycznymi korzystania z Internetu. Z kolei brytyjski, komercyjny nadawca publiczny Channel 4 oferuje całą gamę kampanii i inicjatyw dla wspierania edukacji medialnej, takich między innymi jak „Programme Notes”, czyli materiały towarzyszące poszczególnym programom – do wykorzystania w klasie, opisujące cele poszczególnych programów kanału w odniesieniu do szkolnego programu nauczania.

Na uwagę zasługuje inicjatywa pod nazwą „Breaking the News” (gra słów wiadomości z ostatniej chwili, sugerująca odkodowanie telewizyjnego przekazu wiadomości). W jej ramach powstają kursy online i inicjatywy uczące młodych ludzi jak powstają i jak tworzyć samemu wiadomości telewizyjne.

Biorąc pod uwagę podobieństwa i różnice ustrojowe i kulturowe,

wydaje się, że w rozważaniach nad kierunkiem rozwoju edukacji medialnej w Polsce i roli w tym procesie telewizji publicznej warto – czerpiąc z doświadczeń anglosaskich czy wspomnianych poprzednio, skandynawskich – przyjrzeć się ze szczególną uwagą nieco bliższym naszej kulturze medialnej i politycznej rozwiązaniom krajów romańskich.

Jednak w ostatecznym rachunku Polska tak jak każdy kraj, podchodzić musi do zagadnień edukacji medialnej z uwzględnieniem swojej własnej specyfiki systemu edukacji i mediów.

Bibliografia

Aronson E., *The Social Animal*, [online:] <http://www.rawanonline.com/wp-content/uploads/2012/09/The-Social-Animal-Aronson-English.pdf>, [dostęp: 10.02.2014], s. 62, [Aronson E., *The Social Animal*, Viking Press, 1972^[1]]

Bauman Z., *To nie jest dziennik*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2012

Braun J., *Kultura – media – edukacja*, [w:] *Edukacja poprzez kulturę – kreatywność i innowacyjność*, (red.) D. Ilczuk, S. Ratajski, Polski Komitet do spraw UNESCO, Warszawa 2011

CBOS, *Korzystanie z Internetu*, czerwiec 2012, [online:] http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_081_12.PDF

Finnish Media Education Policies - Approaches in Culture and Education, Finnish Society of Media Education, [online:] <http://www.filmomediopedagogik.se/admin/wp-content/uploads/2010/03/finnish-media-education-policies.pdf>, [dostęp: luty 2014]

Gruchoła M., *Edukacja medialna: zadaniem mediów publicznych*, [w:] *Media Publiczne. System Medialny w Polsce – Pytania i dezyderaty*, (red.) P. Biekawski i A. Ostrowski, Wyd. „Lena”, Wrocław 2010

Howland J.S., *The ‘Digital Divide’: Are We Becoming a World of Technological ‘Haves’ and ‘Have-nots?’*, The Electronic Library, Vol. 16 Iss: 5 / 1998

http://www.krrit.gov.pl/Data/Files/_public/pliki/publikacje/rynek-telewizyjny-w-ii-kwartale-2013.pdf

Ibarra K.A., *Funding and Governance of Public Service Television in Times of Crisis: the Cases of France, Spain, Germany and the United Kingdom*, Universidad Complutense de Madrid, [online:] <http://www.>

balticmedia.eu/sites/default/files/mt8_1_4-22_0.pdf , [dostęp: luty 2014]

Jakubowicz K., *Media Publiczne, Nowy Ład, Debata Fundacji im. Stefana Batorego*, 20 kwietnia 2009

Jenkins H., *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York University Press, New York 2006

Łączy nas brak zaufania. Europejski Sondaż Społeczny ESS – 2011, [online:] <http://wiadomosci.ngo.pl/wiadomosc/955642.html>

Młodzi i media: nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS, styczeń 2010, [online:] <http://bi.gazeta.pl/im/9/7651/m7651709.pdf> , [dostęp: 14.02.2014]

Ocena wiarygodności programów informacyjnych i publicystycznych, CBOS, bs/150/2012, [online:] http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_150_12.PDF , [dostęp: luty 2014]

Polska 2030. Wyzwania Rozwojowe, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, lipiec 2009

Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon”, Vol. 9, No. 5, October 2001

Public Media Mangement for the Twenty-first Century, Creativity, Innovation, and Interaction, (red.) M. Głowacki i L. Jackson, Routledge Reasearch in Cultural and Media Studies, New York 2014

Rorty R., *Spełnianie obietnicy naszego kraju. Myśl lewicowa w dwudziestowiecznej Ameryce*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2010

Study Assesement Criteria for Media Literacy, European Commission, Brussels, październik 2009

Stunża G.D., *Edukacja medialna w podstawie programowej, Aneks do Raportu „Cyfrowa Przyszłość” Fundacji Nowoczesna Polska*, [online:] <http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-aneks-14.pdf>

Ustawa o Radiofonii i Telewizji z dn. 29.12.1992, rozdz. 4, art. 21.2.10.

Media and Information Literacy Policy and Strategy Guidelines, red. A. Grizzle, M. C. Torras Calvo, UNESCO, Paris 2013, [online:] <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf> , [dostęp: luty 2014]

Załącznik do Rekomendacji Rady Europy CM/Rec (2012)1, [online:] <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1908265> , [dostęp 15.02.2014]

Ewa Murawska-Najmiec

Edukacja medialna w Polsce: krajowe podejście instytucjonalne w kontekście polityki europejskiej oraz dorobku społeczności i organizacji międzynarodowych

Wprowadzenie

W niniejszym artykule proponujemy ramowe przyjrzenie się instytucjonalnemu podejściu w zakresie edukacji medialnej i odpowiadzi na pytania: czy obszar ten znajduje odzwierciedlenie w rządowych dokumentach strategicznych, jakimi narzędziami dysponuje państwo do realizacji celów związanych z edukacją medialną oraz, które instytucje publiczne i w jakim wymiarze są zaangażowane w ten proces. Podejścia państw członkowskich Unii Europejskiej są w mniejszym lub większym stopniu pochodną unijnych polityk w danym zakresie, zatem po nakreśleniu kwestii terminologicznych i zakresu przedmiotowego przejdziemy do zarysowania europejskiego kontekstu edukacji medialnej oraz przypomnimy główne akty dorobku społeczności międzynarodowej jako źródła ewentualnych inspiracji.

Mając na uwadze, że artykuł ten jest jednym z wielu w tej publikacji, autorka wyraża nadzieję, że wielość i różnorodność przyjętych perspektyw pozwoli czytelnikom wyrobić sobie w miarę obiektywny pogląd na temat obecnego stanu edukacji medialnej w Polsce i stojących przed nią wyzwań. Autorka żywi też nadzieję, że odświeżenie w publicznym dyskursie tematyki związanej z edukacją medialną stanie się impulsem do wytworzenia potrzeby wypracowania przez reprezentatywną, a jednocześnie umiejącą ze sobą współpracować, grupę

niezależnych ekspertów całościowej, pogłębionej i realistycznej diagnozy oraz rekomendacji w zakresie edukacji medialnej w Polsce. Edukacja ta to bowiem praktyczne narzędzie budowy spójności i zaufania społecznego, a w szerszej perspektywie – budowy społeczeństwa obywatelskiego w oparciu o kluczowe kompetencje, z których jedną, zgodnie z *Rezolucją Parlamentu Europejskiego* z 2008 roku powinny stanowić kompetencje medialne¹.

Edukacja medialna współczesnym odpowiednikiem nauki pisanie i czytania

Na wstępie należy odnotować, że w polskiej terminologii dotyczącej edukacji medialnej zauważalne są niuanse, które nie pomagają w całym, a jednocześnie zręcznym i skrótowym nazywaniu rzeczy po imieniu. Język angielski głównie posługuje się terminami *media literacy* oraz *media and information literacy* (MIL) na określenie efektu edukacji w tym zakresie. W języku polskim natomiast najbardziej rozpowszechnionym zwrotem jest edukacja medialna, czyli sam proces, a nie jego efekt. Z kolei polskie oficjalne tłumaczenia dokumentów unijnych, w tym dyrektywy o audiowizualnych usługach medialnych (zwanej dalej *Dyrektywą AUM*) zwrot *media literacy* nazywają *umiejętnością korzystania z mediów*². Co prawda zwrot ten oddaje istotę sprawy, ale gubi cel i przesłanie, co może prowadzić na manowce, szczególnie gdy pozbawimy ten obszar właściwego mu kontekstu kulturowego i technologicznego. Przy braku dostatecznej świadomości, wiedzy i/lub dobrej woli, można przecież zlekceważyć istotę sprawy, uznając temat edukacji medialnej za mało poważny, mało konkretny i niepoddający się operacjonalizacji, a co za tym idzie – niewarty ani uwagi, ani państwowych funduszy.

Na użytek niniejszego artykułu autorka nie wnika w nierozstrzygnięty, jak dotąd, spór o definicję i zakres edukacji medialnej, odnotowując jedynie bolesny brak inkluzywnej definicji w tym zakresie.

¹ *Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym* (2008/2129 (INI)).

² Motyw 47 oraz art. 33 Dyrektywy 2010/13/UE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 10 marca 2010 r. w sprawie koordynacji niektórych przepisów ustawowych, wykonawczych i administracyjnych państw członkowskich dotyczących świadczenia audiowizualnych usług medialnych.

Ponieważ jednak w obiegu funkcjonuje wiele różnych sposobów rozumienia i interpretacji czym jest, a czym nie jest edukacja medialna, autorka niniejszym zarysowuje uproszczoną wersję ram, które wyznaczają jej sposób ujęcia *media literacy*. Dla autorki jest to zatem alfabetyzacja medialna rozumiana jako trwały, złożony proces społeczno-kulturowy, który obejmuje wszystkie grupy społeczne i wiekowe. Efektem tego procesu jest nabywanie kompetencji rozumianych jako wynik wiedzy, umiejętności i postaw w podziale na trzy komponenty: edukację do mediów, edukację poprzez media i edukację o mediach, przy czym przez pojęcie „media” autorka rozumie zarówno media tradycyjne, jak też tzw. nowe media i technologie informacyjno-komunikacyjne (tzw. TIK).

W artykule autorka odwołuje się do pojęcia *media literacy*, traktując je jako skrót od pełnej formuły tj. *media and information literacy* (MIL). Przyjęcie MIL jako punktu odniesienia wynika z autorytetu promującej ten zwrot Organizacji Narodów Zjednoczonych dla Wychowania, Nauki i Kultury (UNESCO) oraz przyjęcia tej terminologii przez społeczność międzynarodową. Świadczą o tym choćby kolejne deklaracje tej społeczności, których zakres obejmuje *media and information literacy*. Terminem tym posłużyło się także I Europejskie Forum Media and Information Literacy, które odbyło się w maju 2014 roku w Paryżu pod auspicjami UNESCO, GAPMIL i Komisji Europejskiej.

W artykule tym autorka pomija również oczywiste i wielokrotnie przytaczane argumenty na rzecz potrzeby i wagi *media literacy*. Żywi bowiem, być może zbyt optymistyczne, przekonanie, że nie ma już nieprzekonanych do tego, iż ustawiczna edukacja medialna dla wszystkich grup społecznych i wiekowych jest niezbędna i że jest to zadanie każdego z państw. Wszyscy bowiem, od niemowlęcia z wielokrotnie powielanym cyfrowo bezzębnym uśmiechem po sześciolatki, które – wedle badań brytyjskiego OFCOM³ – mają średnio taki sam iloraz inteligencji cyfrowej (*digital quotient*) jak czterdziestopięciolatki, aż po rozmawiającego przez komórkę osiemdziesięciolatka; wszyscy – mniej lub bardziej żyjemy w zmediatyzowanej i stechnologizowanej rzeczywistości, a nasze umiejętności w tym zakresie

³ OFCOM, *The Communications Market Report 2014*, [online:] <http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/market-data/communications-market-reports/cmr14/uk/>, [dostęp 08.09.2014].

nie są nabyte raz na zawsze. A skoro tak, to dobrze byłoby przynajmniej umieć się w tej rzeczywistości poruszać zgodnie z własnymi potrzebami i aspiracjami, do czego odwołuje się kompetentne użycie mediów w codzienności. I nawet jeśli motywacje i cele w tym zakresie są różne, nawet jeśli stopnie medialnego i technologicznego zaawansowania są różne (w następnym kroku dobrze byłoby umieć poruszać się w tej rzeczywistości w sposób bezpieczny, świadomy i krytyczny, a także umieć ją współtworzyć i przetwarzać...), to tak naprawdę, na minimalnym, wspólnym dla wszystkich poziomie, nie trzeba nawet posługiwać się terminem „edukacja medialna”, ani zastanawiać się, czym ona w rzeczywistości jest, żeby wiedzieć, że tradycyjne i nowe media oraz nowe technologie stają się (a dla jednych już są) nieodłączną i coraz większą częścią codziennego życia. O ile dla tzw. „dzieci sieci” czy „cyfrowych tubylców” jest to stan naturalny, o tyle dla wielu z tych, których większość życia przypadła na okres analogowy (tzw. dzieci analogu), jest to duże wyzwanie nie tylko techniczne czy organizacyjne, ale zdaniem autorki przede wszystkim psychologiczne, co, jak można sądzić, jest trudniejsze do wychwycenia i zoperacjonalizowania na poziomie administracyjnym. W tej sytuacji nie chodzi już zatem o pytanie, czy edukacja medialna jest potrzebna, bo nikt świadomy już temu chyba nie zaprzeczy. Wyzwaniem jest umiejętność trafienia we właściwą odpowiedź na pytanie, jak skutecznie ją realizować, kto ma to robić i w jakich proporcjach wziąć za to odpowiedzialność, wiedząc, że jest to długotrwały proces nakierowany na wszystkie grupy społeczne i wiekowe, a przedmiot tej edukacji podlega ciągłym przemianom.

Kontekst europejski i międzynarodowy

Polityka Unii Europejskiej i jej priorytety w zakresie edukacji medialnej

Obszar edukacji medialnej najbardziej widoczny jest w szeregu nie najnowszych dokumentów Unii Europejskiej, tj. pochodzących z lat 2006-2010. Flagowym dokumentem w tym zakresie jest ww. *Dyrektywa AUM*, jedyny z przytaczanych tu dokumentów unijnych, którego treść

wymaga implementacji do prawa krajowego państw członkowskich. Dyrektywa ta mówi o edukacji medialnej w dwóch miejscach, tj. w motywie 47. oraz w artykule 33.⁴

Motyw 47. *Dyrektywy AUM* podaje definicję *media literacy*⁵, wzywa do upowszechniania umiejętności korzystania z mediów oraz uważnej obserwacji rozwoju tych umiejętności, a także podaje przykłady możliwych działań upowszechniających, powołując się w tym zakresie na *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady* z grudnia 2006 roku ws. ochrony małoletnich, godności ludzkiej oraz prawa do odpowiedzi⁶. Przykładami tymi są:

- kształcenie nauczycieli i szkoleniowców (termin zaczerpnięty z oficjalnego przekładu na język polski);
- specjalne szkolenia internetowe dla dzieci, począwszy od najmłodszych grup wiekowych, w tym zajęcia otwarte dla rodziców;
- organizowanie krajowych kampanii społecznych z udziałem wszystkich mediów na temat tego, jak odpowiedzialnie korzystać z Internetu.

Artykuł 33. *Dyrektywy AUM* mówi z kolei o wprowadzonym tą drogą obowiązku sprawozdawania przez Komisję Europejską wobec Parlamentu Europejskiego, Rady oraz Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego ze stosowania niniejszej dyrektywy (a w razie potrzeby przedkładania wniosków służących jej dostosowaniu do postępu w dziedzinie audiowizualnych usług medialnych)

⁴ Dyrektywa 2010/13/UE, op. cit. W wersji dyrektywy nr 2007/65/WE z dnia 11 grudnia 2007 r. nowelizującej dyrektywę o telewizji bez granic (dyrektywa Rady 89/552/EWG) – odpowiednio motyw 37 oraz art. 26.

⁵ Fragment ten w polskim oficjalnym tłumaczeniu *Dyrektywy* brzmi następująco: *umiejętność korzystania z mediów obejmuje zdolność, wiedzę i osąd pozwalające konsumentom skutecznie i bezpiecznie korzystać z mediów. Osoby cechujące się umiejętnościami korzystania z mediów potrafią dokonywać świadomych wyborów, zdają sobie sprawę z charakteru treści i usług, a także są w stanie korzystać z całego zakresu możliwości stwarzanych przez nowe technologie komunikacyjne. Umieją lepiej chronić siebie i swoją rodzinę przed materiałami szkodliwymi lub obraźliwymi.*

⁶ Zalecenie 2006/952/WE z dnia 20.12.2006 r. w sprawie ochrony małoletnich, godności ludzkiej oraz prawa do odpowiedzi w odniesieniu do konkurencyjności europejskiego przemysłu audiowizualnego oraz internetowych usług informacyjnych, L 378/72 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:378:0072:0077:PL:PDF>

z uwzględnieniem m.in. stopnia umiejętności korzystania z mediów w każdym z państw członkowskich⁷.

Z kolei do najbardziej funkcjonalnych dokumentów, tj. takich, które ukształtowały unijną politykę i praktykę w zakresie edukacji medialnej i do których najczęściej odwołują się różnego rodzaju analizy i inne dokumenty (w tym sama *Dyrektywa AUM*) należą:

- *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ochrony małoletnich, godności ludzkiej oraz prawa do odpowiedzi w odniesieniu do konkurencyjności europejskiego przemysłu audiowizualnego oraz internetowych usług informacyjnych* (Zalecenie 2006/952/WE). Wymienia ono m.in. przykłady możliwych działań upowszechniających umiejętność korzystania z mediów – kształcenie nauczycieli i szkoleniowców, szkolenia internetowe dla dzieci od najmłodszych grup wiekowych, zajęcia otwarte dla rodziców czy kampanie społeczne z udziałem wszystkich mediów;
- *Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym* (2008/2129 (INI)). Rezolucja ta m.in. zwraca uwagę na edukację medialną osób starszych i niepełnosprawnych oraz rodziców jako tych, którzy odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu pierwszych nawyków medialnych swoich dzieci. Ponadto, rezolucja jasno stwierdza, że kompetencje medialne stanowią nieodzowną kluczową kompetencję w społeczeństwie informacyjno-komunikacyjnym oraz wzywa państwa członkowskie do ich włączenia do wspólnych europejskich ram odniesienia zgodnie z *Zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady ws. kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Zalecenie 2006/962/WE);
- *Komunikat* (COM/2007/0833 końcowy) oraz *Zalecenie Komisji dotyczące umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym w celu stworzenia bardziej konkurencyjnego sektora audiowizualnego i treści cyfrowych oraz stworzenia integracyjnego społeczeństwa opartego na wiedzy* (Zalecenie 2009/625/WE). We wspomnianym

⁷ W 2015 r. w ramach tzw. programu REFIT (*Regulatory Fitness and Performance Program*) rozpoczęto przegląd sprawności i wydajności regulacyjnej *Dyrektywy AUM*, a jednym z czterech głównych obszarów tego przeglądu jest ochrona małoletnich w mediach linearnych i nielinearnych.

Komunikacie Komisja Europejska m.in. po raz pierwszy formułuje stanowisko na temat tego, czym jest umiejętność korzystania z mediów, wyszczególnia podstawowe poziomy edukacji medialnej, a także wyraźnie wskazuje, że odpowiedzialność za obecność formalnej edukacji medialnej ponoszą władze krajowe, natomiast władze lokalne powinny pełnić ważną rolę we wspieraniu nieformalnej edukacji w tym zakresie. Z kolei nowym elementem, który w stosunku do poprzednich dokumentów unijnych zawiera ww. Zalecenie jest m.in. zwrócenie uwagi na lepszą ochronę prywatności w związku z ochroną danych, zwerbalizowanie, iż edukacja medialna jest bodźcem i warunkiem pluralizmu i niezależności mediów, wymienienie przeszkód utrudniających rozwój edukacji medialnej na szczeblu europejskim, tj. brak wspólnej wizji, brak widoczności na poziomie europejskim inicjatyw krajowych, regionalnych i lokalnych, brak europejskich sieci w zakresie edukacji medialnej i brak koordynacji między zaangażowanymi stronami. Ponadto, Zalecenie zawiera pięć konkretnych wskazań dla państw członkowskich oraz cztery wskazania skierowane do branży medialnej. Trudno oprzeć się wrażeniu, że z biegiem czasu treść i przesłanie tego dokumentu są jeszcze bardziej aktualne.

Co najmniej równie interesujące, a znacznie mniej znane i rzadziej komentowane niż dokumenty Komisji i Parlamentu Europejskiego wydają się opinie Komitetu Regionów, organu doradczego reprezentującego w Unii Europejskiej samorządy lokalne i regionalne. Na szczególną uwagę w tym zakresie zasługują następujące dokumenty:

- *Umiejętność korzystania z mediów oraz Kreatywne treści online* (2008/C 325/12);
- *Rozwijanie umiejętności korzystania z mediów w perspektywie regionalnej – edukacja medialna w polityce edukacyjnej UE* (2010/C 141/04).

Komitet Regionów mówi m.in. o potrzebie wyeksponowania europejskiej polityki na rzecz edukacji medialnej we wszystkich państwach członkowskich i na wszystkich szczeblach administracyjnych i politycznych. Uznaje też rozwijanie umiejętności korzystania z mediów za zasadniczy czynnik ochrony małoletnich i ludzi młodych oraz obrony

godności ludzkiej w mediach. Komitet zwraca też uwagę na potrzebę jasnego odróżnienia najważniejszych elementów umiejętności korzystania z mediów, gdyż rozwijanie każdego z nich wymaga osobnych strategii, podmiotów i zasobów. Upomina się również o prokonsumencki wymiar edukacji medialnej oraz o uwzględnienie perspektywy regionalnej⁸. Ponadto, organ ten inaczej niż Komisja i Parlament Europejski sytuuje edukację medialną w systemie regulacyjnym, nie traktując jej w kategoriach *outsourcingu* regulacyjnego, lecz jako uzupełnienie nadzoru państwowego i ponadpaństwowego. W ww. opiniach Komitet Regionów nawołuje Komisję Europejską do wyraźnego rozróżnienia między nauczaniem z wykorzystaniem Internetu a rozwijaniem umiejętności korzystania z mediów na przykład w postaci krytycznej analizy zawartości Internetu (edukacja poprzez media *versus* edukacja do mediów). Zdaniem Komitetu Regionów jedną z głównych przyczyn wolnego tempa rozwoju edukacji medialnej jest brak ustalenia w europejskiej praktyce edukacyjnej jasnego powiązania między kompetencjami medialnymi a informatycznymi. W opinii tego organu, kształcenie młodzieży zanurzonej w świat mediów wymaga nowego podejścia, które uwzględni odmienne role społeczno-kulturowe mediów i szkoły w zakresie przekazywania informacji i wartości. Określając rolę nauczyciela należy, zdaniem Komitetu Regionów, uwzględnić fakt, że *uczniowie są bezwiednie uspołeczniani w świecie, w którym wszelkie odpowiedzi mają na wyciągnięcie ręki, a upraszczająca argumentacja mediów zawczasu udostępnia im interpretację wszelkich zagadnień*. Komitet m.in. wzywa Komisję Europejską do ustanowienia odpowiedniej struktury organizacyjnej, proponując na przykład utworzenie biur ds. edukacji medialnej na wzór *media desk* (lub rozszerzenie zakresu działania tych ostatnich), bądź też wzmocnienie doradczej roli grupy ekspertów ds. *media literacy* powołanej przez Komisję Europejską. Grupa taka działała w latach 2006-2010, odgrywając kluczową rolę w akcentowaniu roli *media literacy* w świetle Dyrektywy AUM

⁸ Perspektywa regionalna w zakresie rozwoju kompetencji cyfrowych ma szansę praktycznej realizacji w Polsce w ramach wdrażania Programu Operacyjnego Wiedza, Rozwój, Edukacja na lata 2014-2020 (PO WER). Programem zarządza Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, a środki pochodzą z Europejskiego Funduszu Społecznego. W czasie powstawania tego artykułu program ten nie był jeszcze oficjalnie przyjęty, dlatego nie jest on uwzględniony w głównym tekście.

oraz w przygotowaniu wymienionego powyżej *Zalecenia Komisji z 2009 roku ws. umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym*. W 2011 roku Komisja Europejska powołała kolejną grupę ekspercką, z tym, że jej mandat skupia się tym razem na rozważeniu najlepszej drogi do zaimplementowania *media literacy* w szkolnych programach nauczania, z poszanowaniem zasady subsydiarności⁹. Natomiast jeśli chodzi o *media desk*, to biura te wyczerpały swoją formułę wraz z poprzednią unijną perspektywą finansową. Z kolei nowa perspektywa (lata 2014-2020) przewiduje biura ds. Programu Kreatywna Europa, w którym to programie nie znalazło się wyodrębnione miejsce dla edukacji medialnej.

Symptomatyczny wydaje się również brak wzmianki o stanie edukacji medialnej w poszczególnych państwach członkowskich w pierwszym sprawozdaniu Komisji Europejskiej z realizacji *Dyrektywy AUM* – i to mimo bezpośredniej deklaracji w tym zakresie uczynionej w samej *Dyrektywie*. Przyczyna może być oczywiście czysto techniczna czy organizacyjna, np. związana ze zbyt krótkim terminem na złożenie pierwszego sprawozdania¹⁰, czy z brakiem dostatecznie wypracowanych jednolitych kryteriów oceny, chociaż z drugiej strony – zgodnie z zapowiedzią Komisji wyrażoną w *Komunikacie z 2007 roku*¹¹ – raportowanie w tym celu powinno posłużyć się zamówionym przez nią studium z 2009 roku (*Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*).

Jako, że na przełomie 2014 i 2015 roku upłynął termin złożenia przez KE kolejnego sprawozdania z realizacji dyrektywy, a w ramach projektu EMEDUS zostały ostatnio wypracowane krajowe, bardzo syntetyczne sprawozdania w zakresie edukacji medialnej¹² (w tym raport dotyczący Polski), pozostaje z zainteresowaniem czekać, jak tym razem KE podejdzie do sprawy. Wdrożenie w życie prawnego usankcjonowania cykliczności sprawozdań byłoby o tyle ważne i obiecujące,

⁹ Por. <http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetail&groupID=2541> .

¹⁰ Zgodnie z art. 33 *Dyrektywy AUM* pierwsze sprawozdanie miało być złożone do 19 grudnia 2011 r., a następne co 3 lata. Oznacza to, że w 2015 r. opinia publiczna powinna poznać drugie sprawozdanie Komisji Europejskiej w tym zakresie.

¹¹ COM/2007/0833 końcowy.

¹² <http://eumedus.com/index.php/reports/reports-drafted-from-uab> ;
<http://mastercomunicacio.files.wordpress.com/2014/04/formal-education.pdf> .

że dałoby praktyczne, porównawcze narzędzie do uważnego i stałego monitorowania stanu edukacji medialnej w państwach członkowskich w dłuższej perspektywie czasowej oraz pozwalałoby na upublicznianie wyników, co z kolei mogłoby być czynnikiem motywującym dla słabszych w tym zakresie krajów.

Należy zauważyć, że silny akcent w praktycznej realizacji edukacji medialnej przez Unię Europejską położony był (i nadal jest) na ochronę użytkowników przed szkodliwymi treściami medialnymi, szczególnie osób małoletnich i szczególnie w środowisku internetowym. Wystarczy wymienić Program Komisji Europejskiej *Safer Internet* czy *European Strategy for a Better Internet for Children* wraz z *EU Kids Online* lub też cytowane wcześniej *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z grudnia 2006 roku ws. ochrony małoletnich, godności ludzkiej i prawa do odpowiedzi* (w szczególności Załącznik II). Prowadzone przez Unię programy w tym zakresie cieszą się dobrą opinią i przynoszą dobre owoce, np. prowadzony przez NASK we współpracy z Fundacją Dzieci Niczyje program *Safer Internet* w Polsce. Niemniej jednak ochrona małoletnich w środowisku cyfrowym to tylko jeden, choć niezwykle istotny, aspekt wszechstronnie rozumianej edukacji medialnej będącej zarówno edukacją do mediów, poprzez media i o mediach.

W poprzedniej perspektywie finansowej sprawdził się program *Media* wraz z systemem krajowych *Media Desk*. Polskie Biuro *Media Desk* znane było z zaangażowania w edukację medialną i cieszyło się szacunkiem środowisk związanych z tym obszarem. Jak wspomniano powyżej, obecna perspektywa finansowa na lata 2014-2020 odeszła jednak od tego skrojonego na miarę i sprawdzonego z punktu widzenia celów edukacji medialnej, narzędzia na rzecz obszernego, trzykomponentowego (media, kultura, część międzysektorowa) programu *Kreatywna Europa*, w którym zarówno merytoryczne, jak i finansowe akcenty są już zupełnie inaczej rozłożone. Nowe priorytety, które pojawiają się w *Kreatywnej Europie*, wynikają z analizy obecnej sytuacji sektorów kultury w Europie i problemów, jakie napotykają europejscy artyści. Są to przede wszystkim: *budowanie kompetencji sektorów kultury i kreatywnych do skutecznego działania na poziomie ponadnarodowym oraz strategiczne budowanie i rozwój publiczności dla odbioru*

europejskich dzieł i zwiększanie dostępu do kultury” – czytamy na stronie internetowej tego Programu¹³.

Biorąc powyższe pod uwagę nie powinno zatem dziwić, że komponent Kultura w tym programie jest skierowany głównie do *producentów filmów i gier komputerowych, dystrybutorów, agentów sprzedaży, organizatorów szkoleń, festiwali filmowych, targów branżowych, wydarzeń budujących i rozwijających widownię filmów europejskich*¹⁴. Z unijnego punktu widzenia jest to czysta konsekwencja wybranych priorytetów i celów operacyjnych. Natomiast z punktu widzenia potrzeb szeroko rozumianej, powszechnej i prowadzonej w procesie *lifelong learning* edukacji medialnej mamy do czynienia z przedmiotowym i podmiotowym zawężeniem.

W ostatnich latach w obszarze zainteresowania organów unijnych zauważyć można zdecydowane przesunięcie akcentu z *media literacy* na *digital literacy*, przy czym najczęściej używa się tu zwrotów *digital skills/e-skills*. Zmiana ta, oprócz warstwy językowej, jest przejawem zmiany merytorycznej, tj. zmiany funkcji i celu prowadzonej w tym zakresie polityki. Nie chodzi już, jak w przypadku *media literacy*, o ustawiczną alfabetyzację wszystkich grup wiekowych i społecznych, w efekcie czego osiąga się kompetencje rozumiane jako wynik wiedzy, umiejętności i postaw. Jeśli chodzi o *e-skills*, to działania w tym zakresie skupiają się na jednym z trzech wymiarów tj. na umiejętnościach, a ponadto nakierowują je na obszar, który z administracyjnego punktu widzenia jest bardziej konkretny i łatwiej mierzalny, tj. obszar cyfryzacyjny. Poza tym, sytuują ten obszar w całym dla wszystkich państw członkowskich kontekście, tj. zatrudnienia i wzrostu konkurencyjności gospodarki. W krótko- i średnioterminowej perspektywie takie zoperacjonalizowanie kierunku polityki unijnej jest rozwiązaniem pragmatycznym i zrozumiałym, gdy za punkt odniesienia przyjmie się perspektywę danej kadencji. Niemniej jednak są też cele rozwojowe i cywilizacyjne, które wykraczają poza taką perspektywę i dla nich również należy znaleźć właściwą formułę realizacyjną.

¹³ <http://www.kreatywna-europa.eu/> , [dostęp 28.08.2014].

¹⁴ Tamże.

Płynne przejście od *media literacy* do *digital skills* znalazło swój wyraz przede wszystkim w *Europejskiej Agendzie Cyfrowej* – jednym z najistotniejszych dokumentów programowych Komisji Europejskiej na lata 2010-2020¹⁵, a w ślad za nią w działaniach państw członkowskich (Agenda wyznacza ponad 100 takich zadań). Zwiększenie umiejętności wykorzystywania technologii cyfrowych i włączenia społecznego stanowi jeden z ośmiu obszarów działań zawartych w tym dokumencie, przy czym podstawowym celem agendy jest: *uzyskanie trwałych korzyści ekonomicznych i społecznych z jednolitego rynku cyfrowego w oparciu o szybki i bardzo szybki internet i interoperacyjne aplikacje*. Dokument ten wyraźnie zatem kładzie akcent na aspekty ekonomiczne. Aspekt ten stanowi jednocześnie największe wyzwanie do realizacji jej celów. Działania, do których w zakresie umiejętności cyfrowych zobowiązała się Komisja Europejska to tzw. dwa działania główne oraz siedem tzw. działań innych. Z kolei państwa członkowskie dostały do realizacji trzy następujące działania:

- wprowadzenie długoterminowych działań na rzecz e-umiejętności i umiejętności wykorzystywania technologii cyfrowych wraz z zachętami dla małych i średnich przedsiębiorstw oraz mniej uprzywilejowanych grup społecznych;
- wdrożenie przepisów dotyczących osób niepełnosprawnych w ramach prawnych z zakresu telekomunikacji oraz w *Dyrektywie AUM*;
- uwzględnienie e-kształcenia w głównym nurcie polityki krajowej na rzecz modernizacji kształcenia i szkoleń, w tym w programach nauczania, w ocenach wyników nauczania i w programach rozwoju zawodowego dla nauczycieli i instruktorów.

Z kolei dwoma głównymi zadaniami, do których w *Europejskiej Agendzie Cyfrowej* zobowiązała się Komisja Europejska w ramach zwiększania umiejętności wykorzystywania technologii cyfrowych i włączenia społecznego jest: *zapropionowanie priorytetowego potraktowania umiejętności i kompetencji w zakresie wykorzystywania technologii cyfrowych w rozporządzeniu Europejskiego Funduszu Społecznego*

¹⁵ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, KOM 2010 (245) wersja ostateczna.

(2014-2020) oraz opracowanie narzędzi do identyfikacji i uznawania kompetencji specjalistów i użytkowników technologii komunikacyjno-informacyjnych (TIK), w powiązaniu z europejskimi ramami kwalifikacji oraz opracowanie europejskich ram w zakresie zawodów związanych z TIK w celu zwiększenia kompetencji i mobilności specjalistów w dziedzinie TIK w Europie.

Wśród siedmiu tzw. innych działań Komisji Europejskiej w tym obszarze trzy bezpośrednio związane są z obszarem edukacji medialnej oraz aktualnym sposobem jej rozumienia i realizacji przez UE. Są to (cytat za Agendą):

- ustanowienie umiejętności wykorzystywania technologii cyfrowych jako priorytetu dla Programu na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia, w tym utworzenia wielostronnych rad sektorowych na rzecz umiejętności i zatrudnienia w zakresie TIK, w celu zajęcia się kwestiami zapotrzebowania i dostępności;
- opracowanie narzędzia internetowego do edukacji konsumentów z nowych technologii medialnych, np. z zakresu prawa konsumentów w internecie, e-handlu, ochrony danych, umiejętności korzystania z mediów, sieci społecznych itp.;
- zaproponowanie wskaźników kompetencji informatycznych i umiejętności korzystania z mediów dla całej UE.

Odnosząc się w przypisanych sobie zadaniach do europejskich ram kwalifikacji, Komisja Europejska odniosła się tym samym do *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z 2006 roku ws. kluczowych kompetencji w procesie uczenia się przez całe życie* i w praktyce zinterpretowała je jako kompetencje cyfrowe, które funkcjonują wyłącznie w obszarze TIK. Nie dość zatem, że mamy tu do czynienia z ograniczeniem przedmiotowym i podmiotowym, to jeszcze należy pamiętać, że obszar ten stanowi jedynie drobną część Agendy. Jej głównym wyzwaniem i celem jest bowiem doinwestowanie infrastruktury i stworzenie popytu na usługi, a kwestia umiejętności korzystania z tych usług jest sprawą drugorzędną, dopełniającą wytyczone główne cele.

Przesunięcie akcentu z kompetencji medialnych na umiejętności cyfrowe w działaniach Komisji Europejskiej w naturalny sposób

przekłada się na krajowe strategie, programy operacyjne i praktykę działania państw członkowskich.

W zdecydowanej większości tych państw powołano krajowych liderów cyfryzacji pełniących rolę doradców w zakresie *Europejskiej Agendy Cyfrowej*. Przed eurowyborami 2014 liderzy ci wspólnie wystosowali list otwarty do kandydatów na przewodniczącego KE, w którym apelowali o zaangażowanie w *Cyfrową Europę*. Treść listu otwartego oraz odpowiedź pana Jean-Claude'a Junckera są publicznie dostępne¹⁶. Warto pamiętać o tych dokumentach i wracać do nich w miarę upływu nowej kadencji Komisji.

Dla niektórych krajowych liderów cyfryzacji inspiracją okazała się inicjatywa polskiego lidera dotycząca *Szerokiego Porozumienia na rzecz Umiejętności Cyfrowych w Polsce*¹⁷. Jest to, działające pod honorowym patronatem Prezydenta RP, nieformalne zrzeszenie dobrej woli na rzecz zwiększania kompetencji cyfrowych obywateli oraz poszukiwania synergii między różnymi inicjatywami w tym zakresie. Porozumienie skupia kilkudziesięciu partnerów, głównie firmy i organizacje branżowe oraz pozarządowe, które identyfikują się z jego celami oraz działają na rzecz ich realizacji. Porozumienie wspiera kilkunastoposobowa Rada Programowa, w której skład wchodzi przedstawiciele administracji państwowej i instytucji, biznesu, organizacji pozarządowych i mediów publicznych oraz 26-osobowy Komitet Honorowy, w skład którego wchodzi wybitne osobistości świata nauki, instytucji państwa, biznesu i organizacji branżowych. Porozumienie tworzy i promuje katalog dobrych praktyk, patronuje inicjatywom i przedsięwzięciom związanym z rozwojem umiejętności i wykorzystywaniem technologii cyfrowych oraz organizuje i współorganizuje konferencje.

Jako, że cyfryzacja w skali makro przyczynia się do likwidacji większej liczby miejsc pracy niż ich tworzenia, nie powinno dziwić położenie przez KE i państwa członkowskie akcentu na zatrudnienie w kontekście umiejętności cyfrowych. W kontekście tym należy przytoczyć choćby przykład *Manifestu w sprawie e-Umiejętności* czy powołanie przez Komisję Europejską *Wielkiej Koalicji na rzecz Cyfrowych Miejsc Pracy*.

¹⁶ <http://us2.campaign-archive2.com/?u=e11b949d8350120e252700029&i-d=7f04d40209&e=7b0e3f0e92> , [dostęp 09.09.2014].

¹⁷ <http://umiejtnoscicyfrowe.pl> .

Aktywność społeczności i organizacji międzynarodowych w zakresie edukacji medialnej

W międzynarodowy kontekst na rzecz edukacji medialnej wpisuje się również wyraźny dorobek organizacji i społeczności międzynarodowych. Szczególna rola w tym zakresie przypada UNESCO – organizacji, która wypromowała powiązanie *media literacy* z *information literacy* (MIL) oraz stanowi centrum kompetencji i źródło inspiracji dla wielu związanych z edukacją medialną środowisk. UNESCO zostało oficjalnym moderatorem priorytetowej linii działań C9 „Media” w *Planie Działania* Światowego Szczytu Społeczeństwa Informacyjnego (WSIS) oraz włączyło edukację medialną jako jeden z jego podtematów, co w praktyce oznacza coroczne raportowanie do Rady Gospodarczej i Społecznej ONZ (ECOSOC) na temat tego obszaru i podejmowanych w tym zakresie badań naukowych. Gdyby zaangażowanie w edukację medialną mierzyć najłatwiejszym i najbardziej dostępnym narzędziem, tj. zaangażowaniem w umieszczanie na stronie internetowej informacji na dany temat, to w zakładce na stronie UNESCO¹⁸ znajduje się więcej informacji niż np. w analogicznej zakładce należącej do Komisji Europejskiej (stan przed eurowyborami 2014).

W trend zaangażowania w edukację medialną wpisuje się również Polski Komitet ds. UNESCO. Komitet ten, oprócz wspierania wartościowych wydarzeń, skupia różne środowiska wokół przedmiotowej tematyki oraz jest inicjatorem i współwydawcą niniejszej publikacji. Polski Komitet Programu *Informacja dla Wszystkich* (PK IFAP) przy Polskim Komitecie ds. UNESCO jest autorem *Stanowiska w kwestii zapewnienia edukacji medialnej wszystkim grupom społecznym i wiekowym*. W 2011 roku stanowisko to wraz z uzasadnieniem zostało przekazane odpowiednim organom państwowym¹⁹. Autorzy apelują w nim o przyjęcie w Polsce systemowego programu edukacji medialnej w celu wzmocnienia tego obszaru zarówno w ramach edukacji formalnej, jak

¹⁸ <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/>.

¹⁹ *Stanowisko w kwestii zapewnienia edukacji medialnej wszystkim grupom wiekowym i społecznym*, Polski Komitet Programu *Informacja dla Wszystkich* przy Polskim Komitecie ds. UNESCO, [online:] <http://www.unesco.pl/komunikacja-i-informacja/spoleczenstwo-informacyjne/>.

i nieformalnej oraz przedstawiają sześć wniosków dotyczących działań, których podjęcie przysłużyłoby się rozwojowi tego typu edukacji. Są to:

- podjęcie skoordynowanych działań mających na celu zgromadzenie wiedzy o inicjatywach z zakresu edukacji medialnej w Polsce i opracowanie ogólnokrajowego, systemowego programu edukacji medialnej (formalnej i nieformalnej), obejmującego wszystkie grupy społeczne i wiekowe, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży oraz osób zagrożonych wykluczeniem cyfrowym;
- wypracowanie krajowego planu działania w zakresie edukacji medialnej. W tym celu rekomenduje się powołanie eksperckiej grupy roboczej, która przygotowałaby projekt tego dokumentu. Projekt ten powinien być poddany publicznej konsultacji;
- w ślad za „Planem działania” – zestawienie przez roboczą grupę ekspercką katalogu istniejących narzędzi do realizacji edukacji medialnej oraz ewentualne zaproponowanie ich uzupełnienia w odniesieniu do odpowiednich grup wiekowych i społecznych;
- objęcie edukacją medialną wszystkich grup społecznych i wiekowych ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży (w tym celu edukacją medialną należy w pierwszym rzędzie objąć bibliotekarzy i nauczycieli różnych przedmiotów, którzy zdobytą wiedzę i umiejętności będą mogli wykorzystywać w pracy z dziećmi i młodzieżą) oraz osób zagrożonych wykluczeniem cyfrowym (w tym celu skorelowanie programu ws. edukacji medialnej z programem edukacji cyfrowej np. programem *Polska cyfrowa równych szans*);
- wypromowanie edukacji medialnej jako nośnika nowoczesnej edukacji na miarę XXI wieku, poprzez zaprojektowanie i realizację cyklicznej ogólnopolskiej kampanii informacyjno-promocyjnej;
- w celu realizacji powyższych wniosków niezbędne wydaje się wyznaczenie krajowego koordynatora ww. działań.

Owocem prac w zakresie edukacji medialnej społeczności i organizacji międzynarodowych, z aktywnym udziałem UNESCO, są też deklaracje, zalecenia i plany działań. W kontekście tym wymienić należy między innymi:

- prekursorską *Deklarację Grünwaldzką* (1982 rok, zakres: *media literacy*);

- *Deklarację Praską* (2003 rok, zakres: *information literacy*);
- *Genewską deklarację zasad* pt. *Budowa społeczeństwa informacyjnego: globalne wyzwanie w nowym millenium wraz z Planem działań I etapu Światowego Szczytu Społeczeństwa Informacyjnego* (WSIS, 2003 rok, zakres: w szczególności działania z obszaru C9.Media),
- *Proklamację Aleksandryjską* (2005 rok, zakres: *information literacy and lifelong learning*);
- *Agendę Paryską lub 12 zaleceń* (2007 rok, zakres: edukacja medialna);
- *Deklarację Brukselską* (2011 rok, zakres: edukacja medialna przez całe życie);
- *Deklarację Fezską* (2011 rok, zakres: *media and information literacy*);
- *Deklarację Moskiewską* (2012 rok, zakres: *media and information literacy*);
- *Ramy i plan działania na rzecz Global Alliance Partners in Media and Information Literacy* (GAPMIL);
- *Deklarację Paryską* (2014 rok, zakres: *media and information literacy*).

Każdy z tych dokumentów jest źródłem wiedzy na temat bolączek i wyzwań czasów, w jakich powstawał, a prześledzenie ich treści nasuwa refleksję, że w miarę postępującej cyfryzacji i konwergencji, edukacja medialna staje się coraz większą i coraz pilniejszą potrzebą. Bowiem im większe zaawansowanie technologiczne i im większe przyspieszenie w tym zakresie, tym większa polaryzacja społeczna między beneficjentami tych zmian a wykluczonymi z nich grupami społecznymi i/lub wiekowymi (lub zagrożonymi takim wykluczeniem). Za najbardziej ważne i ciągle aktualne wątki w tych dokumentach można uznać trzy typy zaleceń:

- apel o zaangażowanie w kwestie edukacji medialnej skierowany do wszelkiego typu władz (od administracji unijnej, po władze krajowe, regionalne i samorządowe);
- apel o trwałe osadzenie tej edukacji w podstawach programowych na każdym etapie nauczania;
- apel o włączenie tej edukacji w ramy uczenia się przez całe życie zgodnie z definicją europejskich ram odniesienia.

Zaangażowanie państwa polskiego w edukację medialną

Rządowe dokumenty strategiczne i programowe

Poniżej przedstawiamy zestawienie dokumentów przyjętych uchwałą Rady Ministrów w latach 2012-2013 dokonane pod kątem tych elementów *Europejskiej Agendy Cyfrowej* oraz *Strategii Europa 2020*²⁰, które wpisują się w ramy edukacji cyfrowej oraz pod kątem współwystępowania w nich elementów edukacji medialnej i informacyjnej.

Do strategicznych dokumentów w tym zakresie należą:

- *Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju* (dokument zwany dalej **DSRK 2030**), koordynacja: Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, styczeń 2013 rok;
- *Strategia Rozwoju Kraju 2020: Aktywne społeczeństwo, konkurencyjna gospodarka, sprawne państwo* (dokument zwany dalej **SRK 2020**), koordynacja: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, wrzesień 2012 rok;
- *Strategia Innowacyjności i Efektywności Gospodarki „Dynamiczna Polska 2020”*, koordynacja: Ministerstwo Gospodarki, styczeń 2013 rok;
- *Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020* (dokument zwany dalej **SRKL 2020**), koordynacja: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, czerwiec 2013 rok;
- *Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2020* (dokument zwany dalej **SRKS 2020**), koordynacja: Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, marzec 2013 rok;

Do dokumentów programowych (wykonawczych) w tym zakresie należą:

- *Program Zintegrowanej Informatyzacji Państwa*, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, czerwiec 2013 rok; dokument wykonawczy do *Strategii Rozwoju Kraju 2020*;
- *Perspektywa uczenia się przez całe życie (lifewide lifelong learning – LLL)* koordynacja: Zespół ds. Uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, resort prowadzący: Ministerstwo

²⁰ Komunikat Komisji Europejskiej *Europa 2020 Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego rozwojowi społecznemu*, COM (2010) 2020.

Edukacji Narodowej, sierpień 2013 rok; dokument wykonawczy do *Długookresowej Strategii Rozwoju Kraju, Polska 2030*;

- Regionalne programy operacyjne oraz *Program Operacyjny Polska Cyfrowa 2014-2020* (dokument zwany dalej zwany dalej **PO PC**), grudzień 2013 rok.

W powyższych dokumentach państwo polskie wytycza i nazywa po imieniu wyzwania rozwojowe oraz związane z nimi priorytety, a także wyznacza cele i narzędzia do ich realizacji. Edukacja medialna, w tym w szczególności wdrażanie powszechnej edukacji cyfrowej, jest w nich odzwierciedlona. Niniejszy artykuł powstrzymuje się przed wartościowaniem czy miejsce to jest właściwe, a jego skala adekwatna do wyzwań i potrzeb w tym zakresie (aby ocena w tym zakresie była rzetelna i wiarygodna, wymaga ona najpierw pogłębionej i całościowej analizy, co wykracza poza przedmiot niniejszego artykułu). Autorka celowo ogranicza się zatem do przytoczenia kilku przykładów wskazujących na uwzględnienie w tych dokumentach potrzeb związanych z edukacją medialną, zwracając jednocześnie uwagę, że – zgodnie z aktualną polityką unijną – kładą one nacisk na kompetencje/umiejętności cyfrowe.

Podstawowy z ww. dokumentów, **DSRK 2030**, opiera obszar cyfryzacyjny na trzech filarach: budowaniu infrastruktury, tworzeniu podaży tj. usług cyfrowych oraz na kreowaniu popytu, co powiązane jest z umiejętnościami cyfrowymi; zakłada się wzrost poziomu kompetencji cyfrowych z 10% w 2011 roku do ponad 80% w 2030 roku. Z kolei **SRK 2020** daje wykładnię podejścia w zakresie budowy społeczeństwa cyfrowego jako zadania horyzontalnego, dotyczącego prawie wszystkich dziedzin życia społeczno-gospodarczego. Dokument ten mówi, że *poszczególne zadania związane z cyfryzacją kraju mają być realizowane w ramach wszystkich strategii zintegrowanych i dlatego ważna jest koordynacja działań realizowanych przez różne podmioty państwowe, pozarządowe i prywatne na różnych szczeblach zarządzania i finansowanych ze zróżnicowanych źródeł*. Strategia ta proponuje rozwijanie kompetencji cyfrowych poprzez powszechny program edukacji cyfrowej obywateli z przełożeniem na SRKL, *Strategię Innowacyjności i Efektywności Gospodarki*, SRKS i strategię rozwoju województw. Zapowiada też, że w obszarze rozwoju kompetencji cyfrowych w pierwszej kolejności

działania skupione będą na dwóch grupach: osobach starszych, które *nie tyle nie mają dostępu do Internetu, ile brak im motywacji do korzystania z niego, a także na osobach nauczających, tj. nauczycielach, pracownikach instytucji i organizacji pozarządowych, którzy powinni wykorzystywać zasoby Internetu do przygotowywania i prowadzenia zajęć, szkoleń, doradztwa oraz dla samorozwoju.*

SRKL 2020 jako jeden ze swoich celów szczegółowych określa podniesienie poziomu kompetencji oraz kwalifikacji obywateli, a jako kierunki interwencji proponuje m.in. ukierunkowanie kształcenia i szkolenia na zdobywanie kompetencji kluczowych oraz na rozszerzanie stosowania narzędzi cyfrowych w kształceniu i szkoleniu. Jednocześnie dokument odsyła do SRKS 2020, w której szerzej omówiono takie zagadnienia jak: zapobieganie nowym typom wykluczeń społecznych, w tym wykluczenia cyfrowego, a także wspieranie rozwoju kompetencji kulturalnych, medialnych i obywatelskich, rozwijanie umiejętności współpracy oraz wspieranie roli szkoły w kształtowaniu postaw prospołecznych i proobywatelskich. Za plus należy uznać fakt, że realizację Strategii ujęto w postulowanym w zakresie edukacji medialnej cyklu życia/cyklu kariery, począwszy od wczesnego dzieciństwa poprzez edukację szkolną, edukację na poziomie wyższym, aktywność zawodową, uczenie się przez całe życie, rodzicielstwo aż do starości. Wskaźnikiem realizacji Strategii w punkcie dotyczącym zagrożenia wykluczeniem społecznym jest rozszerzanie stosowania narzędzi cyfrowych w kształceniu i szkoleniu. Jako wartość bazową przyjęto tu odsetek osób należących do mniej uprzywilejowanych grup społecznych, które regularnie (przynajmniej raz w tygodniu) korzystają z Internetu na poziomie 40%, a za wartość docelową uznano poziom średniej UE w roku 2020 lub 65%. Natomiast cel dotyczący poziomu kompetencji cyfrowych posługuje się takim samym wskaźnikiem, jakiego użyto w SRK, z tym, że wartość bazowa jest tu wyższa o 1 punkt procentowy.

SRKS 2020 to strategiczny dokument państwa polskiego, który najpełniej odnosi się do edukacji medialnej: zwraca uwagę na jej wymiar formalny i nieformalny oraz dostrzega, że jest to zarówno edukacja do mediów, jak i poprzez media, które docierają do wszystkich użytkowników.

Dokument ten określa edukację medialną jako *nakierowaną na kształtowanie umiejętności świadomego, krytycznego i selektywnego korzystania ze środków masowego przekazu, w szczególności mediów*

masowych oraz aktywnej i twórczej komunikacji, co stanowi nieodzowny warunek procesu alfabetyzacji medialnej. Strategia ta wprost nazywa edukację medialną fundamentalnym narzędziem uświadamiającym obywatelom, w jaki sposób media kształtują przekazy oraz filtrują spostrzeżenia i przekonania, a alfabetyzację medialną wszystkich obywateli, nie tylko młodzieży uczącej się, nazywa obowiązkiem państwa.

Strategia określa cztery obszary kluczowe, w których konieczna jest interwencja państwa, realizowana w partnerskim współdziałaniu z obywatelami. Należą do nich: postawy i kompetencje społeczne, współdziałanie i partycypacja społeczna, komunikacja społeczna oraz kultura i kreatywność.

W pierwszym z tych obszarów jako wyzwanie określono podniesienie poziomu kompetencji, a w sposobach realizacji przewiduje się:

- pełną realizację do 2016 roku podstawy programowej, przygotowanej przez MEN, w zakresie edukacji obywatelskiej, kulturalnej i medialnej, przyczyniającej się do rzeczywistego nabywania postaw i kompetencji społecznych, szczególnie wśród osób w wieku 50+ oraz na obszarach wiejskich;
- podjęcie współpracy między szkołami i przedszkolami, instytucjami społeczno-kulturalnymi, organizacjami pozarządowymi i animatorami, mającej na celu wspieranie pozaformalnego kształcenia na rzecz edukacji obywatelskiej, kulturalnej i medialnej;
- poprawę systemu kształcenia nauczycieli i podniesienie prestiżu zawodu nauczyciela;
- usprawnienie procesu kształcenia liderów i animatorów społecznych.

Strategia potwierdza też, że *szczególnie istotną dzisiaj gałęzią edukacji medialnej jest edukacja związana ze stosowaniem technologii informatycznych, a działania formalne w tym zakresie (edukację szkolną) uzupełnia samodzielna aktywność ludzi młodych.* Dokument zauważa też, że *osoby korzystające z Internetu mają większe zaufanie do instytucji politycznych i częściej uczestniczą w projektach obywatelskich. Poza wykształceniem, podstawowym czynnikiem wpływającym na znajomość technologii informatycznych jest wiek (...).* Drugą stroną tego procesu jest zagrożenie wykluczeniem cyfrowym. Za cel główny w tym obszarze określa się

wzmocnienie udziału kapitału społecznego w rozwoju społeczno-gospodarczym Polski. Za jedno z narzędzi realizacji działań w przedmiotowym zakresie Strategia uznaje *Wieloletni Program Rządowy Kultura+*, prowadzony przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Program ten koncentruje się na podniesieniu jakości i standardów funkcjonowania gminnych bibliotek publicznych na terenach wiejskich i w małych miastach, ma zwiększyć dostęp do nowych mediów oraz ułatwić dostęp do kultury przez Internet poprzez wsparcie dla digitalizacji zasobów kulturowych.

Ponadto, Strategia deklaruje wprost, że jej realizacja:

- zapewni synergię polityk publicznych w sferze rozwoju kapitału społecznego przez ukierunkowanie rozproszonych działań na osiągnięcie wspólnych celów;
- wzmocni mechanizmy horyzontalnej koordynacji w celu zapewnienia komplementarności i spójności działań realizowanych w sferze rozwoju kapitału społecznego przez różne podmioty publiczne, w tym w szczególności przez resorty bezpośrednio zaangażowane w przygotowanie i realizację strategii;
- będzie realizowana z poszanowaniem autonomii podmiotów uczestniczących w działaniach na rzecz polityki rozwoju kapitału społecznego przez oparcie relacji między podmiotami bezpośrednio zaangażowanymi w realizację SRKS na otwartej metodzie koordynacji w procesach programowania, monitorowania i ewaluacji;
- wzmocni rolę ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego jako koordynatora realizacji Strategii odpowiedzialnego za prace nad przygotowaniem strategii i instrumentów służących jej realizacji oraz za czuwanie nad prawidłowym przebiegiem działań rozwojowych w obszarze objętym strategią w dążeniu do osiągnięcia wyznaczonych w SRKS celów rozwojowych. Jako resorty bezpośrednio odpowiedzialne za przygotowanie i realizację SRKS zostały wymienione: MKiDN, MEN, MNiSW, MAC, natomiast do podmiotów wspierających realizację tej Strategii zostały zaliczone przede wszystkim organy regulacyjne: KRRiT i UKE, które *przez swoje ustawowe działania przyczyniają się do kształtowania odpowiednich postaw i zachowań w obszarze komunikacji społecznej*. Funkcja wspierająca została z kolei powierzona mediom oraz

Rzecznikowi Praw Obywatelskich. Do głównych podmiotów wspierających osiągnięcie celów SRKS dokument ten zalicza: *samorząd terytorialny, organizacje pozarządowe, podmioty ekonomii społecznej oraz inne podmioty działające non-profit, kościoły i związki wyznaniowe oraz organizacje mniejszości narodowych i etnicznych, środowisko akademickie, związki zawodowe i organizacje pracodawców.*

Co prawda ww. punkty nie odnoszą się wyłącznie do samej edukacji medialnej, ale całego zakresu tego dokumentu, niemniej jednak, przytaczamy je tutaj w całości jako model projektowania w tym zakresie. Można sobie tylko życzyć, aby model ten przekuł się w czyn, a współpraca instytucji państwa w tym zakresie przyniosła efekt synergii.

Instytucjonalne ujęcie edukacji medialnej w Polsce

Edukacja medialna jako obszar instytucjonalnego działania wpisuje się w zakres kompetencji kilku ministerstw i co najmniej kilku instytucji pełniących zadania publiczne. W gronie tym znajdują się:

- Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji – organ konstytucyjny właściwy ws. radiofonii i telewizji (zwana dalej **KRRiT**);
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (zwane dalej **MEN**);
- Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego (zwane dalej **MKiDN**);
- Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji (zwane dalej **MAC**);
- Narodowy Instytut Audiowizualny (zwany dalej **NInA**) – państwowa instytucja kultury właściwa ds. digitalizacji i upowszechniania dziedzictwa audiowizualnego;
- Państwowy Instytut Sztuki Filmowej (zwany dalej **PISF**) – państwowa osoba prawna właściwa w sprawach kinematografii, której co najmniej dwa z dziewięciu punktów statutu wpisują się w edukację medialną rozumianą jako edukacja filmowa²¹. Flagowym działaniem PISF w tym zakresie jest FilMOTEKA Szkolna, Akademia Polskiego Filmu i Koalicja dla Edukacji Filmowej.

²¹ Zgodnie ze swoim Statutem Instytut realizuje zadania z zakresu polityki państwa w dziedzinie kinematografii, w szczególności przez: (...) *wspieranie działań mających na celu tworzenie warunków powszechnego dostępu do dorobku polskiej, europejskiej i światowej sztuki filmowej (...) promocję polskiej twórczości filmowej.*

- Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa (zwana dalej **NASK**) – instytut badawczy prowadzący działalność badawczą, w tym badawczo-rozwojową i innowacyjną w dziedzinie bezpieczeństwa Internetu. Flagowym działaniem NASK w tym zakresie jest prowadzenie we współpracy z Fundacją Dzieci Niczyje unijnego programu *Safer Internet*. W ramach tego projektu w NASK działa również zespół Dyżurnet.pl – polski punkt ds. zwalczania nielegalnych treści w Internecie. Ponadto, NASK prowadzi też kilka innych serwisów internetowych związanych z bezpieczeństwem w Internecie, np.: www.dbi.pl (Dzień Bezpiecznego Internetu), www.infonet.pl, www.cert.pl, www.dns.pl, czy www.biometriclabs.pl.

Zarówno NASK, jak i PISF to rozpoznawalne marki, wiarygodni partnerzy oraz sprzymierzeńcy edukacji medialnej w zakresie własnej specjalności i profilu. Nie tylko te, ale każdą z ww. instytucji charakteryzuje pewna specyfika, jeśli chodzi o podejście do edukacji medialnej. Nie działają one bowiem w próżni, nie są uprawnione do prowadzenia własnych polityk w danym zakresie, tylko obowiązują je konkretne ramy prawne w postaci statutów, ustawowych zakresów działania itp. Chcąc pokusić się o dogłębną ocenę ich aktywności w zakresie edukacji medialnej, należałoby uwzględnić uwarunkowania polityczno-organizacyjne, w których działają oraz zbadać, czy zostało im powierzone adekwatne instrumentarium do realizacji tych zadań.

Kompetencje **KRRiT** w zakresie edukacji medialnej zostały określone w 2011 roku nowelizacją ustawy o radiofonii i telewizji (zwanej dalej u.r.t.) w ramach tzw. implementacji *Dyrektywy AUM*. U.r.t. mówi o upowszechnianiu umiejętności świadomego korzystania z mediów (edukacji medialnej) oraz o współpracy z innymi organami państwowymi, organizacjami pozarządowymi i innymi instytucjami w zakresie edukacji medialnej. Uzasadnienie do nowelizacji tego przepisu wskazuje, że regulacja w tym zakresie jest wykonaniem motywu 47. *Dyrektywy AUM*. Jednocześnie zaś, Uzasadnienie to z jednej strony mówi, że wspieranie edukacji medialnej jest szczególnie istotną nową kompetencją KRRiT, z drugiej, że jest to jedynie ustawowe potwierdzenie właściwości KRRiT w tym zakresie. W tym kontekście należy

dodać, że formalne kompetencje regulatorów w dziedzinie edukacji medialnej nie są powszechne, choć tendencja ta wyraźnie rośnie. Ankieta przeprowadzona w połowie 2014 roku wśród członków Europejskiej Platformy Organów Regulacyjnych EPRA²² wykazała, że 15 z 29 respondentów w zakresie swoich kompetencji ma wpisaną edukację medialną (dla porównania w 2008 roku było to dwóch z 26 respondentów).

KRRiT ma stosunkowo długą historię związaną z edukacją medialną, a organ ten można nazwać instytucjonalnym prekursorem w Polsce w tym zakresie. W 2000 roku na zamówienie KRRiT powstał *Raport o stanie edukacji medialnej w Polsce* autorstwa pracowników naukowych Instytutu Sztuk Audiowizualnych Uniwersytetu Jagiellońskiego pod kierunkiem prof. Wiesława Godzica, a KRRiT przekazała ten dokument do MEN i MKiDN oraz do ośrodków uniwersyteckich zajmujących się edukacją medialną. W ślad za raportem, KRRiT zorganizowała konferencję naukową, która zapoczątkowała szeroką debatę publiczną o roli edukacji medialnej i potwierdziła istotną rolę KRRiT w tym obszarze. W kolejnych latach KRRiT była i jest organizatorem lub współorganizatorem/patronem konferencji i innych znaczących wydarzeń z zakresu edukacji medialnej. Na swojej stronie internetowej najpierw prowadziła zakładkę poświęconą temu zagadnieniu, a od lutego 2013 roku jest to już odrębny serwis informacyjny pn. Drogowskaz Medialny oraz profil na Facebooku o tej samej nazwie. W latach 2008-2010 jeden z członków KRRiT był organizatorem i gospodarzem cyklicznych spotkań pn. Forum Edukacji Medialnej. W spotkaniach tych uczestniczyli przedstawiciele resortów kultury, edukacji, pracy, nauki, przedstawiciele wyższych uczelni, instytucji, stowarzyszeń i ekspertów w tej dziedzinie.

Wykładnia dotycząca roli KRRiT w zakresie edukacji medialnej w Polsce zawarta jest w *Strategii Regulacyjnej KRRiT* na lata 2011-2013 oraz w jej odpowiedniku na lata 2014-2016. W dokumencie tym czytamy między innymi: *KRRiT uznaje, że podstawowe zadania z dziedziny edukacji medialnej stanowią domenę systemu edukacji oraz*

²² EPRA/2014/03, *Empowering users (Media Literacy) Background Paper*, Final Public version of 26 August 2014, Stephen McConnel, Ofcom.

organizacji i instytucji zajmujących się edukacją pozaformalną i nieformalną. Dotyczy to zarówno dzieci i młodzieży, jak też dorosłych ze szczególnym uwzględnieniem osób starszych. Krajowa Rada postrzega swoją rolę jako organu wspierającego ten proces, działającego zarówno we własnym zakresie (w tym w pozyskiwaniu współpracy mediów w upowszechnianiu kompetencji medialnych), jak i we współpracy z innymi organami państwowymi oraz instytucjami i organizacjami, na miarę swoich ustawowych uprawnień i wypracowanych narzędzi.

Więcej informacji na temat działań i roli KRRiT w zakresie edukacji medialnej znajduje się w Drogowskazie Medialnym²³.

Jeśli chodzi o edukację medialną i informacyjną w działaniach **MEN**, we wprowadzonej we wrześniu 2009 roku podstawie programowej znajdują się cele i treści w tym zakresie. Są one zawarte w treściach między początkiem szkoły podstawowej a końcem szkoły ponadgimnazjalnej, a ich znaczna część koresponduje z koncepcją *media and information literacy* jako kluczowych kompetencji warunkujących proces uczenia się przez całe życie oraz aktywnego udziału w społeczeństwie informacyjnym. Co prawda, w nowej podstawie programowej zrezygnowano ze ścieżek przedmiotowych, wśród których znajdowała się również ścieżka poświęcona edukacji medialnej, co skutkuje rozproszeniem związanych z tym celów i treści między różne przedmioty, ale sam fakt trwałego umieszczenia edukacji medialnej w programie nauczania sytuuje Polskę w czołowej grupie państw członkowskich UE pod tym względem. Raport *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce* zwraca uwagę na cztery główne problemy związane z praktyczną realizacją edukacji medialnej i informacyjnej w polskiej edukacji formalnej. Są to, oprócz ww. rozproszenia celów i treści kształcenia, problem związany z definicją tego obszaru, problem kontroli i ewaluacji oraz problem niedostosowania do realiów zmieniającej się technologii medialnej²⁴.

MKiDN przyznaje na edukację medialną i informacyjną środki finansowe w ramach Programu Ministra *Edukacja*. Pierwotnie była to

²³ <http://www.krrit.gov.pl/drogowskaz-medialny>.

²⁴ *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – Raport otwarcia*, (red.) J. Lipszyc, [online:] <https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Raport-Cyfrowa-Przyszlosc-.pdf>, [dostęp: 14.12.2015].

część priorytetu *Edukacja kulturalna*, podczas gdy nabór na 2014 rok stanowił już wyodrębniony priorytet. Jego celem jest *wspieranie zadań z obszaru edukacji medialnej i informacyjnej, której istotą jest przygotowanie do świadomego korzystania z nowych mediów oraz rozwój kompetencji związanych ze stymulowaniem działań twórczych obywateli w posługiwaniu się nimi*. W pierwszym naborze na 2014 rok łącznie wpłynęło 127 wniosków, a dofinansowanie uzyskało 46 wniosków. Prognozowany budżet tego priorytetu wynosi 2 mln zł. Podsumowanie oceny wniosków, skład zespołu sterującego, regulamin, wytyczne, wniosek wzorcowy oraz wyniki naboru znajdują się na stronie internetowej MKiDN.

Do zadań **MAC** związanych z edukacją medialną należy między innymi prowadzenie spraw związanych z opracowywaniem i opiniowaniem kierunków oraz programów strategicznych w zakresie społeczeństwa informacyjnego, przeciwdziałaniem wykluczeniu cyfrowemu oraz zastosowaniem technologii informatycznych w społeczeństwie informacyjnym. Ponadto, ministerstwo może korzystać ze wsparcia Rady ds. Cyfrowych (następczyni Rady ds. Informatyzacji) oraz narodowego Lidera Cyfryzacji wraz z bazą i dorobkiem wypracowywanym przez *Szerokie Porozumienie na rzecz Umiejętności Cyfrowych w Polsce*. Sprawie przysłużyłaby się ścisła współpraca tych gremiów, oparta na zasadzie partnerstwa, dzielenia się wiedzą, doświadczeniem i wrażliwością na temat wagi podnoszenia i rozwijania umiejętności cyfrowych w Polsce. Współpracę tę wzbogaciłyby zapewne robocze, bliskie kontakty z Radą ds. Informatyzacji Edukacji przy MEN.

W 2013 roku, czyli przed rozpoczęciem nowej perspektywy finansowej, MAC przeprowadził dwa konkursy na zadanie publiczne, w których wyłoniono łącznie 19 projektów w ramach *Upowszechniania korzystania z Internetu i rozwoju kompetencji cyfrowych oraz Technologii informacyjno-komunikacyjnych na rzecz budowania kultury społeczeństwa informacyjnego*²⁵.

MAC koordynuje także realizację przez Polskę zadań wynikających z *Europejskiej Agendy Cyfrowej* oraz wraz z Ministerstwem

²⁵ <https://mac.gov.pl/aktualnosci/wyniki-postepowania-konkursowego-na-realizacje-zadania-publicznego-upowszechnianie> oraz <https://mac.gov.pl/aktualnosci/konkurs-na-realizacje-zadania-publicznego-pod-nazwa-technologie-informacyjno>

Infrastruktury i Rozwoju (instytucja zarządzająca) realizuje *Program Operacyjny Polska Cyfrowa (PO PC)*. Zgodnie z deklaracją MAC, celem tego programu jest wykorzystanie potencjału cyfrowego do poprawy jakości życia przy założeniu, że pełne wykorzystanie potencjału nowoczesnych technologii wymaga nie tylko budowy infrastruktury i usług, ale także wspierania kompetencji cyfrowych Polaków²⁶. W związku z tym, jedną z czterech priorytetowych osi tego programu są „Cyfrowe kompetencje społeczeństwa”, dla której jako cel wyznaczono zwiększenie stopnia oraz poprawę umiejętności korzystania z Internetu, w tym e-usług publicznych. W kontekście tym interesujące wydaje się rozłożenie środków finansowych w tym programie²⁷. Alokacja środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (EFRR) na PO PC wynosi łącznie 2 172 494 670 EUR, z czego na „Cyfrowe kompetencje społeczeństwa” (tzw. Oś III) przypada 6,67% tej kwoty, na Oś I (powszechny dostęp do szybkiego Internetu) – 46,96%, na Oś II (e-administracja i otwarty rząd) – 43,71%, a na Oś IV (pomoc techniczna) – 2,65% tej kwoty. W wartościach bezwzględnych wyżej wymienione 6,67% alokacji UE na kompetencje cyfrowe oznacza 145 mln EUR, z czego 10 mln 150 tys. EUR przypada na Mazowsze jako region lepiej rozwinięty oraz 134 mln 850 tys. EUR na tzw. regiony słabiej rozwinięte (tj. pozostałe 15 województw). W ramach Osi III przewidziano realizację dwóch działań konkursowych (działania szkoleniowe oraz innowacyjne rozwiązania na rzecz aktywizacji cyfrowej) oraz dwóch działań pozakonkursowych (projekt *e-Pionier*, który ma polegać na wsparciu uzdolnionych programistów na rzecz rozwiązywania zidentyfikowanych problemów społecznych i gospodarczych oraz kampanie edukacyjno-informacyjnej na rzecz upowszechniania korzyści z wykorzystywania technologii cyfrowych).

PO PC wyznacza również następujące wskaźniki realizacji celu szczegółowego dla osi związanej z cyfrowymi kompetencjami społeczeństwa:

²⁶ <https://mac.gov.pl/projekty/polska-cyfrowa-po-pc-2014-2020> , [dostęp: 10.09.2014].

²⁷ Informacje na temat PO PC pochodzą z: *Programu Operacyjnego Polska Cyfrowa na lata 2014-2020* – wersja zaakceptowana decyzją Komisji Europejskiej z dnia 5 grudnia 2014 r. oraz ze szczegółowego opisu osi priorytetowych *Programu Operacyjnego Polska Cyfrowa na lata 2014-2020* – wersja zaakceptowana 5 marca 2015 r., Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju.

Lp.	Wskaźnik rezultatu	Kategoria regionu	Wartość bazowa	Rok bazowy	Wartość docelowa (2023)	Źródło danych	Częstotliwość pomiaru
1.	Odsetek osób regularnie korzystających z Internetu	Polska ogółem	60%	2013	81%	GUS	1 rok
2.	Odsetek osób, które nigdy nie korzystały z Internetu	Polska ogółem	32%	2013	12%	GUS	1 rok
3.	Odsetek osób w wieku 16-74 lat mających średni lub wysoki poziom umiejętności internetowych	Polska ogółem	42,8%	2013	54%	GUS	1 rok

Źródło: *Program Operacyjny Polska Cyfrowa na lata 2014-2020*, wersja zaakceptowana decyzją Komisji Europejskiej z dnia 5 grudnia 2014 r., s. 34.

Należy zauważyć, że oś związana z umiejętnościami cyfrowymi jest dziedziną specyficzną zarówno pod względem merytorycznym, jak i organizacyjnym, w dodatku realizowana będzie po raz pierwszy. Wymaga zatem szczególnie uważnego podejścia oraz woli i umiejętności współpracy zaangażowanych w nią stron.

NInA realizuje projekty z zakresu edukacji medialnej oraz badań dotyczących edukacji audiowizualnej. Misja statutowa Instytutu składa się z pięciu następujących punktów, z czego ostatni, poświęcony wprost edukacji medialnej może być realizowany za pomocą poprzedzających go punktów:

- gromadzenie, archiwizacja, rekonstrukcja i dokumentowanie twórczości audiowizualnej;
- promocja dziedzictwa audiowizualnego oraz umożliwienie warunków powszechnego dostępu do niego;
- wspieranie wartościowych inicjatyw w zakresie produkcji, rejestracji i promocji wartościowych dzieł kultury;
- działalność wydawnicza;
- edukacja medialna oraz działalność szkoleniowa w kierunku popularyzacji i rozwoju mediów.

Instrumentami, którymi w zakresie edukacji medialnej dysponuje NInA są między innymi: zakładka na stronie internetowej²⁸,

²⁸ http://www.nina.gov.pl/baza-wiedzy/?chlist_p=1&chlist_f=x%3D0|t%3D1733 .

projekt *Kultura 2.0* (festiwale, konferencje i projekty internetowe), projekt *NINATEKA*, w tym wideoteka i audioteka, muzykoteka szkolna oraz skierowana do nauczycieli i uczniów *NINATEKA.EDU* – pierwsza multimedialna biblioteka edukacyjna w Polsce (bezpłatny dostęp do pogrupowanych według przedmiotów i poziomów nauczania pakietów oraz cykli filmów i nagrań audio, scenariuszy lekcji i ćwiczeń), a także organizacja, współorganizacja, patronowanie i współfinansowanie konferencji, warsztatów i projektów z zakresu edukacji medialnej. Przykładowo, wątkiem przewodnim jednej z cyklicznych konferencji *Kultura 2.0* była właśnie edukacja medialna (*Kultura 2.0. światom mediów*²⁹). Ponadto, od 2014 roku NInA pełni funkcję instytucji zarządzającej priorytetem „Edukacja medialna i informacyjna” Programu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego *Edukacja*.

Wnioski końcowe

Podsumowując wątek instytucjonalnego zaangażowania państwa polskiego w edukację medialną, należy zauważyć, że każda z ww. instytucji działa w innym obszarze strukturalnym, a edukacja medialna nie jest jedynym, ani głównym zadaniem żadnej z nich. Ich działania w tym zakresie są pochodną obowiązującego stanu prawnego oraz instytucjonalnej praktyki działania. Wydaje się, że żadna z tych instytucji nie ma adekwatnych narzędzi do koordynowania polityki państwa w zakresie edukacji medialnej.

Podsumowując z kolei wątek dokumentów strategicznych pod kątem edukacji medialnej, należy podkreślić, że mówią one o budowaniu kompetencji cyfrowych, w tym o odrębnych zadaniach z zakresu edukacji medialnej i cyfrowej dla osób w wieku 50+/60+, o powszechnym programie edukacji cyfrowej, o wzmocnieniu edukacji obywatelskiej, medialnej i kulturalnej w procesach kształcenia oraz o stworzeniu dogodnych warunków prawnych dla rozwoju rynku mediów elektronicznych. Edukacja medialna jest zatem obecna w myśli strategicznej państwa polskiego. Nacisk położony jest na edukację cyfrową,

²⁹ Relacje z konferencji znajdują się na www.nina.gov.pl oraz na <http://www.krrit.gov.pl/krrit/aktualnosci/news,537,edukacja-medialna-na-konferencji-kultura-20.html>

głównie w zakresie edukacji do korzystania z narzędzi cyfrowych oraz niezbędnych w tym celu kompetencji cyfrowych w ujęciu relacyjnym.

Trzeba też jasno wyartykułować, że nawet tak rozumiana edukacja cyfrowa miała trudność z przebicciem się do świadomości decydentów zarówno na poziomie politycznym, jak i finansowym. To prawda, że alfabetyzacja medialna nie jest ani łatwa, ani szybka do zoperacjonalizowania. Ponadto, wymaga ona konsekwentnej koordynacji oraz współdziałania na partnerskich zasadach ekspertów z różnych dziedzin, a to nie należy do powszechnej praktyki działania administracji państwa w jej uwarunkowaniach organizacyjnych i finansowych. Trzeba też jasno powiedzieć, że na obecnym etapie rozwoju społeczno-gospodarczego w Polsce umiejętności cyfrowe, czy szerzej – kompetencje medialne i informacyjne, nie są i nie mogą być nadrzędnym priorytetem państwa, gdyż kryteria priorytetów określa zwykle skala ich pilności, a nie waga danej sprawy widziana w jej długoterminowej perspektywie. Zwłaszcza, że sama materia, której one dotyczą, z natury rzeczy związana jest z *lifelong learning* i nie przynosi szybkich czy łatwo mierzalnych sukcesów, a tym samym nie przekłada się w prosty sposób ani na unijną, ani tym bardziej na krajową praktykę działania.

W międzyczasie w Polsce, jak też na świecie zrealizowano wiele różnych badań i wypracowano wiele różnych rekomendacji w zakresie edukacji medialnej. Warto mieć tego świadomość, przejrzeć je pod kątem przydatności i adekwatności do sytuacji w Polsce oraz na podstawie pogłębionej, pełnej i realistycznej diagnozy w tym zakresie wypracować i wdrożyć systemowe podejście państwa polskiego do edukacji medialnej i informacyjnej na najbliższe lata. Biorąc pod uwagę to, że łańcuch kompetencji jest tak silny, jak jego najsłabsze ogniwo, polityka publiczna w tym zakresie ma przed sobą wiele ambitnej i obiecującej pracy.

Bibliografia

The Alexandria Proclamation in Information Literacy and lifelong learning, 2005

Dyrektywa 2010/13/UE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 10 marca 2010 roku (wersja ujednolicona) w sprawie koordynacji

niektórych przepisów ustawowych, wykonawczych i administracyjnych państw członkowskich dotyczących świadczenia audiowizualnych usług medialnych (dyrektywa o audiowizualnych usługach medialnych)

EPRA/2014/03, *Empowering users (Media Literacy)* Background Paper, Final Public version of 26 August 2014, Stephen McConnel, Ofcom

Fez Declaration on Media and Information Literacy, 2011

Framework and Plan of Action for the Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy (GAPMIL), *Promoting Media and Information Literacy (MIL) as a Means to Open and Inclusive Development*

Fundacja Nowoczesna Polska, *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – Raport otwarcia*, (red.) J. Lipszyc, Warszawa

Geneva Declaration of Principles, *Building the Information Society: a Global Challenge in the New Millennium*, document WSIS-03/GENEVA/DOC/4-E, 2003

Geneva Plan of Action, document WSIS-03/GENEVA/DOC/5-E, 2003

Grunwald Declaration on Media Education, 1982

High Council for Media Education, *Brussels Declaration on Lifelong Media Education*, 2011; tłumaczenie robocze na język polski dostępne na: http://www.krrit.gov.pl/Data/Files/_public/Portals/0/edukacja/deklaracja_brukselska.pdf

Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów z dnia 27 grudnia 2007 roku, *Europejskie podejście do umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym*, COM/2007/0833 wersja ostateczna

Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z dnia 19 maja 2010 roku, *Europejska agenda cyfrowa*, KOM2010 (245) wersja ostateczna

Komunikat Komisji z dnia 3 marca 2010 roku, *Europa 2020, Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, KOM(2010) 2020 wersja ostateczna

Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, *Strategia Regulacyjna na lata 2011-2013*, marzec 2011

Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, *Strategia Regulacyjna na lata 2014-2016*, marzec 2014

The Moscow Declaration on Media and Information Literacy, 2012; tłumaczenie na język polski dostępne na: http://www.sbp.pl/repository/SBP/sekcje_komisje/komisja_ds_educacji_informacyjnej/Deklaracja_Moskiewska.pdf

OFCOM, *The Communications Market Report 2014*

Opinia Komitetu Regionów, *Umiejętność korzystania z mediów oraz Kreatywne treści online* (2008/C 325/12)

Opinia Komitetu Regionów, *Rozwijanie umiejętności korzystania z mediów w perspektywie regionalnej – edukacja medialna w polityce edukacyjnej UE*, (2010/C 141/04)

Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education, 2007

Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era, 2014

The Prague Declaration, Towards an Information Literate Society, 2003

Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, *Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju*, styczeń 2013

Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, *Program Zintegrowanej Informatyzacji Państwa*, czerwiec 2013

Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Zespół ds. Uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, sierpień 2013

Ministerstwo Gospodarki, *Strategia Innowacyjności i Efektywności Gospodarki Dynamiczna Polska 2020*, styczeń 2013

Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, *Program Operacyjny Polska Cyfrowa*, wersja zaakceptowana decyzją Komisji Europejskiej z dnia 5 grudnia 2014 roku

Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, *Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2020*, marzec 2013

Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, *Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020*, czerwiec 2013

Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, *Strategia Rozwoju Kraju 2020: Aktywne społeczeństwo, konkurencyjna gospodarka, sprawne państwo*, wrzesień 2012

Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym (2008/2129 (INI))

Stanowisko w kwestii zapewnienia edukacji medialnej wszystkim grupom wiekowym i społecznym, Polski Komitet Programu Informacja dla Wszystkich przy Polskim Komitecie ds. UNESCO, [online:] <http://www.unesco.pl/komunikacja-i-informacja/spoleczenstwo-informacyjne/>

Ustawa dnia 29 grudnia 1992 r. o radiofonii i telewizji (tekst jednolity), Dz.U. 2011, nr 43, poz.226

Zalecenie Komisji dotyczące umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym w celu stworzenia bardziej konkurencyjnego sektora audiowizualnego i treści cyfrowych oraz stworzenia integracyjnego społeczeństwa opartego na wiedzy (Zalecenie 2009/625/WE).

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 2006 roku ws. kluczowych kompetencji w procesie uczenia się przez całe życie

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ochrony małoletnich, godności ludzkiej oraz prawa do odpowiedzi w odniesieniu do konkurencyjności europejskiego przemysłu audiowizualnego oraz internetowych usług informacyjnych (Zalecenie 2006/952/WE).

O Autorach

Dr Dominik Batorski – socjolog, adiunkt w Interdyscyplinarnym Centrum Modelowania Matematycznego i Komputerowego (ICM) na Uniwersytecie Warszawskim, współautor badań *Diagnoza społeczna* oraz *Cyfrowa gospodarka*. Zajmuje się badaniem zmian społecznych i gospodarczych związanych z upowszechnieniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, a także sposobów korzystania z technologii i zachowań użytkowników. Specjalizuje się również w badaniach sieci społecznych oraz procesów zachodzących w sieciach, takich jak dyfuzja innowacji czy wpływ społeczny.

W latach 2011-2013 członek Rady Informatyzacji przy Ministerstwie Administracji i Cyfryzacji. Brał aktywny udział w tworzeniu *Strategii Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego w Polsce do roku 2013*, *Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego do 2020 roku*, a także *Programu Operacyjnego Polska Cyfrowa na lata 2014-2020*. Kierował i uczestniczył w przygotowywaniu szeregu ekspertyz dla MNiSW, MSWiA, MAiC, MRR, MKiDN.

Maciej Bernatt-Reszczyński – dziennikarz i menadżer mediów. Przez większą część kariery zawodowej związany z Serwisem Światowym BBC (m.in. jako zastępca Dyrektora Redakcji Polskiej i Dyrektor Redakcji Ukraińskiej). W latach 2011-2013 zastępca, później Dyrektor Biura Programowego Telewizji Polskiej, z którą nadal współpracuje. Jest członkiem Rady Programowej Szerokiego Porozumienia na Rzecz Umiejętności Cyfrowych.

Dr hab. Krzysztof Biedrzycki – historyk literatury, krytyk literacki i filmowy. Autor monografii „Świat poezji Stanisława Barańczaka” (1995), „Małgorzata Musierowicz i Borejkwie” (1999), „Poezja i pamięć: o trzech poematach Czesława Miłosza, Zbigniewa Herberta i Adama Zagajewskiego” (2008), książki krytycznoliterackiej „Wariacje metafizyczne” (2007), podręczników do języka polskiego dla liceum („Opowieść o człowieku”, 2002-2005; „Świat do przeczytania”, 2012-2014), współredaktor siedmiu zbiorów studiów naukowych oraz kilku raportów z badań edukacyjnych. Wykładał na uniwersytetach w USA (University

of Rochester, 1996; Central Connecticut State University, 2001) oraz we Francji (Université de Bourgogne, 1997-1999). Obecnie pracuje w Katedrze Krytyki Współczesnej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie.

Dr hab. Witold Bobiński – pracownik Katedry Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki UJ. Wieloletni nauczyciel, autor kilku serii podręczników języka polskiego dla wszystkich typów szkół („Świat w słowach i obrazach”, „Barwy epok”, „Lustra świata”) oraz kilku podręczników historii (np. „Historia ludzi”) i książek pomocniczych w nauczaniu przedmiotów humanistycznych („Drugi oddech polonisty”, „Idę do kina”). Był ekspertem MEN w pracach nad podstawą programową języka polskiego, obecnie współpracuje z Instytutem Badań Edukacyjnych. Opracował autorską, okołofilmovą strategię kształcenia polonistycznego („Teksty w lustrze ekranu”), na Wydziale Polonistyki prowadzi kurs poświęcony analizie i interpretacji dzieła filmowego w kontekście edukacyjnym. Przygotowuje rozprawę dotyczącą filmu w obszarze kształcenia humanistycznego w Polsce i na świecie oraz dydaktycznych sposobów kształtowania kompetencji widza filmowego.

Dr Juliusz Braun – medioznawca, dziennikarz, polityk; wykładowca Collegium Civitas w Warszawie, przewodniczący Komisji Informacji PK ds. UNESCO od 1992 roku. W 1980 roku współorganizator „Solidarności” w regionie świętokrzyskim. W latach 1989-1999 poseł na Sejm RP z listy Komitetu Obywatelskiego „Solidarność”, następnie Unii Demokratycznej i Unii Wolności; przez dwie kadencje przewodniczący Komisji Kultury i Środków Przekazu. W latach 1999-2003 członek (w okresie 1999-2001 przewodniczący) Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji, później m.in. dyrektor Departamentu Strategii i Analiz MKiDN. W latach 2011-2015 prezes Zarządu Telewizji Polskiej. Autor wielu publikacji dotyczących mediów, m.in. książek „Potęga czwartej władzy. Media, rynek, społeczeństwo” (Warszawa 2005) oraz „Telewizja publiczna w czasach transformacji” (Warszawa 2008).

Dr Barbara Budyńska — adiunkt w Pracowni Bibliotekoznawstwa Instytutu Książki i Czytelnictwa w Bibliotece Narodowej; od stycznia 2006 roku kierownik Pracowni, od 2013 roku zastępca kierownika Instytutu. Prowadzi prace naukowo-badawcze w zakresie organizacji i funkcjonowania bibliotek w Polsce. Autorka prac dotyczących systemu bibliotecznego w Polsce, ustawodawstwa bibliotecznego, statystyki bibliotecznego, społeczno-kulturowych uwarunkowań działalności bibliotek publicznych, będących konsekwencją przeobrażeń cywilizacyjnych, technologicznych, ustrojowych, modelowych i środowiskowych rozwiązań organizacyjno-programowych bibliotek publicznych. Współautorka rocznika statystycznego *Biblioteki Publiczne w Liczbach*. Sekretarz Generalny Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, zastępca redaktora naczelnego czasopisma fachowego „Bibliotekarz”, Ekspert Krajowej Rady Bibliotecznej przy Ministrze Kultury i Dziedzictwa Narodowego, zespołów doradczych przy MKiDN.

Dr hab. Piotr Drzewiecki — profesor UKSW, teolog mediów, kierownik Katedry Edukacji Medialnej i Języka Mediów na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Redaktor naczelny „Kwartalnika Nauk o Mediach”. Twórca portalu o edukacji medialnej *presscafe.eu*.

Jan Dworak — producent filmowy i telewizyjny, dziennikarz, absolwent Wydziału Filologii Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego. W latach 1989-1991 pełnił funkcję zastępcy przewodniczącego Komitetu ds. Radia i Telewizji. Był ekspertem sejmowej Komisji Kultury i Środków Przekazu m.in. w pracach nad Ustawą o radiofonii i telewizji (1992). Przez 4 lata (1998-2002) zasiadał w Radzie Programowej TVP SA, m.in. pełniąc funkcję jej przewodniczącego. Od lutego 2004 roku do maja 2006 roku był Prezesem Zarządu Spółki Telewizja Polska S.A. Jako producent filmowy i telewizyjny w latach 1993-2008 współzакładał Stowarzyszenie Niezależnych Producentów Filmowych i Telewizyjnych, któremu przewodniczył przez dwie pierwsze kadencje. Od sierpnia 2010 roku Przewodniczący KRRiT. Odznaczony Krzyżem Oficerskim

Orderu Odrodzenia Polski i Srebrnym Medalem Zasłużony Kulturze – Gloria Artis, uhonorowany odznaką Zasłużony Działacz Kultury.

Dr Aleksandra Dziak – adiunkt w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Zainteresowania badawcze: wykorzystanie narzędzi cyfrowych w procesie dydaktycznym i w badaniach humanistycznych. Członek Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej, organizator ogólnopolskich konferencji naukowych z cyklu *e-polonistyka* (2007, 2009 i 2013). Wybrane publikacje: „Edukacja polonistyczna w dobie digitalizacji”, Lublin 2012, „e-polonistyka 2”, red. A. Dziak, S.J. Żurek, Lublin 2012, „e-polonistyka”, red. A. Dziak, S.J. Żurek, Lublin 2009.

Dr hab. Michał Federowicz – profesor IFiS PAN. Kieruje Zespołem Socjologii Polityki i Gospodarki IFiS PAN. Od 2009 roku dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych. Ukończył studia socjologiczne w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego (1984), a wcześniej wydział Mechaniki Precyzyjnej Politechniki Warszawskiej (1977). Prowadził pracę badawczą w Instytucie Lotnictwa w latach 1980-1984. Od roku 1984 pracuje w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN. Po doktoracie (1992) w latach 1994/1995 odbył indywidualny program studiów jako stypendysta Fundacji Kościuszkowskiej: Cornell University, Harvard University (Center for European Studies, Department of Government). W 2005 roku utworzył Zespół Interdyscyplinarnych Studiów nad Edukacją IFiS PAN.

Dr hab. Piotr Francuz – profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, dyrektor Instytutu Psychologii KUL, kierownik Katedry Psychologii Eksperymentalnej oraz Laboratorium Psychoneurofizjologicznego i Studia High Definition. Stypendysta Catholic University of America, Washington D.C. (USA), University of Wisconsin-Madison, WI (USA), Catholic University of Leuven (Belgia), Università Italiana per Stranieri (Włochy) i University of

London (Wielka Brytania). Autor i redaktor 22 książek. Opublikował ponad 130 artykułów naukowych z zakresu psychologii poznawczej, neuronauki i komunikowania za pośrednictwem mediów wizualnych i audiowizualnych. Jest laureatem Nagrody Polskiego Towarzystwa Neuropsychologicznego „Copernicus Prize 2012”, przyznanej za wyróżniające osiągnięcia w rozwoju neuronauki w Polsce oraz tytułu „Wykładowca Roku 2011”, przyznanego przez Parlament Studentów Rzeczypospolitej Polskiej. Odznaczony Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski.

Prof. dr hab. Wiesław Godzic – profesor zwyczajny, filmoznawca i medioznawca. Związany z Uniwersytetem Śląskim (do 1983 roku) i Jagiellońskim (do 2003 roku), obecnie jest wykładowcą w Uniwersytecie Humanistycznospołecznym SWPS, kierownikiem Katedry Mediów Audiowizualnych. Zajmuje się semiotyką i retoryką przekazów medialnych. Stypendysta Fundacji Kościuszkowskiej, Central European University, Getty Foundation i Deutscher Akademischer Austauschdienst oraz norweskich fundacji rządowych. Wykładał m.in. w Cleveland State University, Rochester University w USA, Middlesex University w Londynie oraz w Bergen i Trondheim w Norwegii. Redaktor naczelny kwartalnika „Kultura Popularna” od 2002 roku.

Ostatnio wydał „Znani z tego, że są znani. Celebryci w kulturze tabloidów” (WAIp, 2007) oraz zredagował podręcznik akademicki „Media audiowizualne” (WAIp, 2010). Jego „Kuba i inni. Twarze i maski popkultury” (Sedno, Warszawa) ukazała się wiosną 2013 roku.

Małgorzata Jezierska – starszy kustosz w Pracowni Bibliotekoznawstwa Instytutu Książki i Czytelnictwa w Bibliotece Narodowej. Prowadzi prace naukowo-badawcze w zakresie organizacji i funkcjonowania bibliotek w Polsce. Autorka prac dotyczących przeobrażeń w organizacji i strukturze bibliotek w Polsce, wskaźników funkcjonalności oraz efektywności pracy bibliotek, wpływu nowych technologii na zakres oferty i usług bibliotek, zasad finansowania i dotowania ich

działalności przez różne podmioty. Współautorka rocznika statystycznego *Biblioteki Publiczne w Liczbach*. Członek zespołu AFB, zespołu redakcyjnego czasopisma fachowego „Bibliotekarz”. Ekspert Krajowej Rady Bibliotecznej przy Ministrze Kultury i Dziedzictwa Narodowego, zespołów doradczych przy MKiDN.

Małgorzata Kowalewska – absolwentka socjologii w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego i kulturoznawstwa w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej. Obecnie doktorantka kulturoznawstwa na Uniwersytecie Humanistycznospołecznym SWPS. W ramach pracy naukowej zajmuje się społeczno-kulturowymi aspektami jedzenia i nowymi mediami. Jest członkiem redakcji kwartalnika naukowego „Kultura Popularna”. Ponadto jej publikacje znalazły się na łamach m.in. „Kultura i Historia”, „Acta Humana”, „Kultura Popularna”, „Kultura-Media-Teologia”. Zawodowo związana z projektem *Strefa Młodzieży*, w ramach którego prowadzi zajęcia z umiejętności miękkich dla licealistów. W październiku 2015 roku ukończyła kurs umiejętności miękkich i przedsiębiorczości w Ivey Business School w Ontario, Kanada.

Dr Paweł Kubicki – doktor nauk ekonomicznych (Szkoła Główna Handlowa w Warszawie) i magister socjologii (Uniwersytet Warszawski). Interesuje się polityką publiczną wobec niepełnosprawności oraz problematyką starzenia się ludności. Współpracownik wielu organizacji pozarządowych działających na rzecz osób starszych i osób z niepełnosprawnościami. Specjalizuje się w projektowaniu i realizacji badań społecznych – zarówno o charakterze jakościowym, jak i ilościowym. Obecnie pracuje w Instytucie Gospodarstwa Społecznego SGH w Warszawie.

Ewa Murawska-Najmiec – absolwentka filologii romańskiej na Uniwersytecie Warszawskim i podyplomowych studiów Executive Master „Zarządzanie Gospodarką Europejską” SGH – HEC. Zatrudniona

w KRRiT od 2004 roku, obecnie jako ekspert w Departamencie Strategii (poprzednio w Departamencie Polityki Europejskiej i Współpracy z Zagranicą, w Zespole Ekspertów oraz w Departamencie Strategii i Analiz); członek Polskiej Rady Języka Migowego oraz Rady ds. Polityki Senioralnej przy Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej; członek Rady Programowej Szerokiego Porozumienia na rzecz Umiejętności Cyfrowych w Polsce, współpracownik Polskiego Komitetu *Programu Informacja dla Wszystkich UNESCO*, członek Zespołu ds. Cyfryzacji KRRiT. Od czerwca 2013 roku do maja 2015 roku redaktorka Drogowskazu Medialnego KRRiT, współautorka raportu otwarcia *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna, Katalogu Kompetencji Medialnych, Informacyjnych i Cyfrowych oraz Manifestu na rzecz Rozwoju Kompetencji Cyfrowych w Polsce*.

Prof. dr hab. Agnieszka Ogonowska – medioznawca i psycholog, kierownik katedry Mediów i Badań Kulturowych IFP oraz Dyrektor Ośrodka Badań nad Mediami Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, wykładowca Wyższej Szkoły Zarządzania i Bankowości w Krakowie; prezes Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej. Zajmuje się problematyką edukacji medialnej, uzależnień od nowych technologii, komunikacją społeczną i wizualną oraz psychologią mediów (zwłaszcza w odniesieniu do telewizji, Internetu i gier sieciowych). Ostatnio opublikowała książki: *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN, Kraków 2013; *Uzależnienia medialne czyli o patologicznym wykorzystaniu mediów*, Kraków 2014 oraz *Komunikacja i porozumienie. Sztuka bycia razem, tworzenia więzi i rozwiązywania konfliktów*, Kraków 2015.

Jolanta Pisarek – psycholog, absolwentka Wydziału Nauk Społecznych KUL, entuzjastka wykorzystywania aplikacji komputerowych w badaniach edukacyjnych, realizatorka autorskich warsztatów dla dzieci, młodzieży oraz nauczycieli, związanych z wykorzystywaniem filmów w psychoedukacji i terapii. Jest współautorem serwisu psinema.edu.pl będącego filmowym sylabusem

studiów psychologicznych, członkiem Zespołu Laboratorium Badań Medioznawczych na Uniwersytecie Warszawskim oraz Fundacji Generator realizującej projekty *Projekcje* i *Kinoterapia*. Interesuje się edukacją medialną oraz neuropoznawczymi podstawami mechanizmów oddziaływania mediów na dzieci i młodzież.

Prof. dr hab. Sławomir Ratajski – Sekretarz Generalny Polskiego Komitetu do spraw UNESCO. Kierownik Katedry i Pracowni Koncepcji Artystycznych na Wydziale Sztuki Mediów Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie. Ambasador RP w Argentynie w latach 2001-2005. Sekretarz Stanu w Ministerstwie Kultury i Sztuki w latach 1997-1999. Autor publikacji z dziedziny sztuki, kultury i polityki kulturalnej.

Lidia Rudzińska – doktorantka Interdyscyplinarnych Studiów Doktoranckich na SWPS Uniwersytecie Humanistycznospołecznym. Jej rozprawa doktorska pt. *Twórczy amator w Sieci. Przypadek wideo online* dotyczy m.in. nowej formy aktywności twórców (programy web show) w serwisach typu YouTube, zanikania granic pomiędzy amatorem i profesjonalistą w Internecie oraz upadku roli ekspertów i autoritetów w usieciowionym społeczeństwie. Jest sekretarzem redakcji kwartalnika naukowego „Kultura Popularna”, asystentką kierownika studiów podyplomowych „Nowe Filmoznawstwo” oraz wykładowcą akademickim na Wydziale Dziennikarstwa oraz na filmoznawczych studiach podyplomowych. Jej najnowsze publikacje to: *Komputer jako metamedium w praktykach artystycznych*, w kwartalniku „Kultura Popularna”, Warszawa 2015, *Amator w natarciu: wideoblogi i webshow jako przykład nowej amatorskiej aktywności w Sieci* oraz *Twitter jako skuteczne narzędzie w pracy dziennikarza*, [w:] „E-gatunki. Dziennikarz w nowej przestrzeni komunikowania”, wyd. Poltext, Warszawa 2015.

Kamil Sijko – psycholog społeczny, pracownik naukowy Instytutu Badań Edukacyjnych. Naukowo zainteresowany w szczególności stykiem nowych technologii i edukacji – był koordynatorem pierwszej

edycji *Międzynarodowego Badania Kompetencji Komputerowych i Informacyjnych ICILS 2013*, członek eksperckiej grupy roboczej przy Komisji Europejskiej nt. wskaźników wykorzystywania ICT w edukacji, założyciel i prezes Fundacji CoderDojo Polska; jako wolontariusz uczy dzieci, w jaki sposób kreatywnie wykorzystywać komputery: programować, rysować, projektować obiekty czy muzykę.

Dr Grzegorz D. Stunża – adiunkt w Pracowni Edukacji Medialnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Wykładowca, badacz, trener, autor materiałów edukacyjnych. Koordynator projektu badawczego *Dwa zero czy zero? Blogi o tematyce kulturalnej a przemiany kultury uczestnictwa* w ramach programu *Obserwatorium kultury* MKDiN (2015). Asystent koordynatora projektów badawczych pod szyldem *Dzieci sieci* www.dzieci-sieci.pl (2012-2013). Prowadzi blog www.edukatormedialny.pl. Współpracuje z Instytutem Kultury Miejskiej, Fundacją Nowoczesna Polska, Fundacją 5Medium i Muzeum Emigracji. Stypendysta Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z zakresu edukacji i animacji kultury (2013).

Prof. dr hab. Krystyna Szafraniec – związana z dwoma ośrodkami naukowymi: UMK w Toruniu oraz PAN w Warszawie, gdzie kieruje Zakładami Socjologii Edukacji i Młodzieży. Obserwuje i analizuje współczesne społeczeństwo polskie z perspektywy procesów socjalizacyjnych, edukacyjnych i pokoleniowych. Autorka książek i ekspertyz na temat młodych dorosłych i młodzieży (dla polskiego rządu, Senatu RP, Kancelarii Prezydenta RP, ISP, FDPA, FRSE, Funduszu Know-How, „Teraz Polska”, PKPP Lewiatan, Fundacji im K. Adenauera i in.). Kieruje interdyscyplinarnymi projektami badawczymi, w tym obejmującymi kraje byłego obozu socjalistycznego w Europie i Azji. W latach 2000-2008 członek Prezydium ZG PTS i wiceprzewodnicząca ZG PTS (2005-2008), członek Komitetu Socjologii PAN (2007-2009), laureatka nagrody im. St. Ossowskiego (1992), dwukrotna stypendystka Birkbeck College Uniwersytetu Londyńskiego (1992, 1994).

A N E K S

Refleksje, doświadczenia, inicjatywy
związane z edukacją medialną

dr hab. Piotr Drzewiecki,

*Instytut Edukacji Medialnej i Dziennikarstwa,
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego*

Czym jest edukacja medialna?

Kiedy mówimy o edukacji medialnej, często nie rozumiemy, czym ona jest i czemu ma służyć. Najpierw uważano, że to tworzenie popularnonaukowych programów edukacyjnych, a więc edukacja przez media. Inni podkreślali, że jest to wykorzystanie mediów jako pomocy dydaktycznych. Dopiero współcześnie stajemy się zgodni co do wspólnej definicji mimo różnych tradycji i dyscyplin naukowych, na gruncie których podejmowano temat edukacji medialnej (informatyka, pedagogika, nauki o mediach). Edukacja medialna to proces kształtowania i upowszechniania umiejętności świadomego, krytycznego, aktywnego i kreatywnego korzystania ze środków społecznego przekazu we wszystkich grupach wiekowych i społecznych.

Kształtowanie i upowszechnianie umiejętności korzystania z mediów trudno zdefiniować jednym zdaniem. Co prawda, pewne elementy pozostają wspólne wszystkim rodzajom mediów – jak np. krytycyzm odbioru. Każda technologia wymaga jednak czegoś nowego, wydobywa określone umiejętności. Mówimy o kompetencjach medialnych i informacyjnych (ang. *media and information literacy*), ale zdajemy sobie sprawę, że pojęcie to cechuje wyjątkowy dynamizm znaczeniowy. Zakres tego pojęcia zmienia się wraz z postępem technologicznym i przemianami społecznymi. Stąd należałoby mówić raczej o katalogu umiejętności, wiedzy i postaw, wzajemnie się uzupełniających, stanowiących elementy procesu stawania się kompetentnym użytkownikiem mediów. Warto zatem wprowadzić nowe pojęcie, które oddawałoby ten dynamizm przemian umiejętności medialnych. Tym pojęciem jest konwergencja kompetencji.

Dotąd mówiliśmy o mediach, telekomunikacji i informatyce, traktując je jako oddzielne obszary postępu technologicznego. Konwergencja jest formą integracji, upodabniania się i przenikania

różnych technik i środków przekazu. Jeszcze nie do końca potrafimy określić te przemiany, dokonujące się także w sferze społecznej, gospodarczej i kulturowej. Stąd posługujemy się terminem „nowe media”. Dostrzegamy jednak, że to, co dotąd rozdzielone – kompetencja informacyjna, audialna, audiowizualna, krytyczna, kulturowa, medialna, cyfrowa, językowa – staje się pewną całością, współtworząc ten nowy dynamiczny katalog umiejętności. Takie ujęcie daje również możliwość znalezienia wspólnej płaszczyzny porozumienia pomiędzy naukami humanistycznymi, społecznymi i technicznymi, które w różny sposób podchodzą do fenomenu nowych mediów.

* * *

Komu potrzebna jest edukacja medialna?

Edukacja medialna wykracza poza formalne zadania stawiane przed szkolnictwem, jest procesem ustawicznym. Nie znaczy to, że szkoły powinny być obojętne na kształtowanie kompetencji medialnych. Co więcej, to właśnie w szkole, na poszczególnych etapach kształcenia, młody człowiek uczy się umiejętności medialnych, mocno związanych ze współczesną kulturą, gospodarką, życiem społecznym, obywatelskim i politycznym, które mają mu towarzyszyć w dojrzałym życiu.

Mówi się jednak o powszechności edukacji medialnej, wyrażając to formułą „wszystkie grupy wiekowe i społeczne”. Zatem edukacja medialna obejmuje także przedszkolaki, studentów, dorosłych, seniorów, zarówno osoby uczące się, czynne zawodowo, jak i niepełnosprawnych. Dotyczy niemal wszystkich, bo niemal każdy z nas korzysta z mediów. Jest przedsięwzięciem uniwersalnym.

Wynika z tego, że to zadanie dla różnych instytucji państwa, organizacji pozarządowych, ośrodków kultury czy kościołów. To również wyzwanie dla decydentów oświatowych, polityków, samorządowców, animatorów społecznych. Wspólnie powinniśmy szukać i podejmować się programów rozwoju społecznej świadomości medialnej Polaków, Europejczyków, obywateli świata.

opracowanie: Dorota Górecka, Fundacja Nowoczesna Polska

prof. dr hab. Ryszard W. Kluszczyński,

Instytut Kultury Współczesnej, Uniwersytet Łódzki

Od nauczania do uczenia się

Transformacje mediów i systemów komunikacyjnych, jakich jesteśmy świadkami od kilkudziesięciu lat, wprowadzają niezwykle istotne zmiany we wszystkich obszarach praktyk społecznych. Interaktywne, cyfrowe media przekształcają w zasadniczy sposób metody naszego porozumiewania się i – co za tym idzie – metody pozyskiwania informacji oraz budowania wiedzy i umiejętności.

Podstawową zmianą jest zniesienie podziału na nadawców komunikatów, dysponentów wiedzy i odbiorców – tych, którzy wiedzę otrzymują. W świecie interaktywnej komunikacji mówimy o uczestnikach, a nie o nadawcach i odbiorcach. Wszyscy bowiem, zamiast oczekiwać na przekazy i niesione przez nie informacje, które ktoś zechce im dostarczyć, próbują samodzielnie identyfikować swoje potrzeby, a następnie poszukują źródeł, które pomogą im je zaspokoić.

Stanowi to ogromne wyzwanie dla szkoły i tradycyjnego modelu edukacji. Internet może dostarczać wiedzy, której dotąd poszukiwaliśmy w szkole. Przez wspomaganie współpracy między uczestnikami oraz udostępnianie narzędzi cyfrowych, pomaga wykształcić umiejętności, które dotąd wymagały treningu szkolnego. Wspiera proces nabywania zdolności identyfikowania i rozwiązywania problemów. Kształci kreatywność. Wszystko to dzieje się dzięki odwoływaniu się do zainteresowania, zaangażowania i samodzielności użytkowników, zarazem rozwijając te postawy. One to właśnie w największym stopniu charakteryzują nową praktykę edukacyjną. Wspomagają przekształcenie procesów nauczania (ang. *teach*) w procesy uczenia się (ang. *learn*).

Szkoła, w obliczu tych wszystkich przemian, musi się także przeobrazić. Musi stać się instytucją, w której organizuje się i wspomaga procesy uczenia się i studiowania, a nie praktykuje nauczanie. Wymaga to innego niż dotąd określenia statusu

nauczyciela, ucznia oraz ich wzajemnych relacji. Nauczyciel powinien zostać doradcą wspomagającym samodzielne uczenie się swych podopiecznych. Uczeń powinien stać się podmiotem czynności edukacyjnych, przestając być ich przedmiotem. Szkoła zaś powinna przeobrazić się w środowisko przyjazne takim postawom i praktykom.

material zebrała: Barbara Gubernat

opracowanie: Dorota Górecka, Fundacja Nowoczesna Polska

dr Justyna Jasiewicz,

Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych,
Uniwersytet Warszawski

Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych

Przystępując do pracy nad projektem *Cyfrowa Przyszłość*, cały kilkunastoosobowy zespół miał świadomość, że wkraczymy na ziemię nieznaną. Nie było bowiem w Polsce nigdy wcześniej inicjatywy, która w podobny sposób miała zjednoczyć wysiłki wielu osób z różnych środowisk wokół problemu edukacji medialnej i informacyjnej. Celem projektu było stworzenie koncepcji programu edukacji medialnej dla szkół i instytucji kultury. Kilka miesięcy intensywnej pracy zaowocowało opublikowaniem *Katalogu kompetencji medialnych i informacyjnych*.

Katalog definiuje zakres edukacji medialnej i informacyjnej oraz przekłada ją na język konkretnej wiedzy i umiejętności. Publikacja zawiera listę kompetencji opracowanych dla wszystkich grup wiekowych – od wychowania przedszkolnego, aż po kształcenie ustawiczne. Zdecydowaliśmy się podzielić kompetencje medialne i informacyjne na 8 obszarów, które naszym zdaniem są tak samo ważne:

- korzystanie z informacji,
- relacje w środowisku medialnym,
- język mediów,
- kreatywne korzystanie z mediów,
- etyka i wartości w komunikacji i mediach,
- bezpieczeństwo w komunikacji i mediach,
- prawo w komunikacji i mediach,
- ekonomiczne aspekty działania mediów.

W przypadku każdego obszaru kompetencji oparliśmy się na schemacie wie-umie-rozumie. I tak na przykład w obszarze „Język

mediów” dla gimnazjum kategoria „Językowa natura mediów” opisana została następująco:

Uczeń:

- rozumie pojęcie hipertekstu oraz umie wyjaśnić różnicę między hipertekstem a tekstem linearnym; np. wie, że są to powiązane ze sobą odsyłaczami teksty elektroniczne, co ułatwia tworzenie skojarzeń i poznawanie wiedzy, wie, że sposób lektury hipertekstów jest różny od lektury drukowanych książek
- umie rozróżniać podstawowe gatunki filmowe i telewizyjne¹.

Skutkiem wysiłku całego zespołu, *Katalog kompetencji* to gotowy, choć na pewno nie doskonały i zamknięty, projekt programu kształcenia kompetencji medialnych i informacyjnych. Jest on wzbogacany o materiały dydaktyczne, które zawierają scenariusze prowadzenia zajęć edukacji medialnej i informacyjnej. Wierzymy, że w wyniku wdrażania tego programu podniesie się poziom kompetencji medialnych i informacyjnych Polaków, którzy tym samym będą lepiej przygotowani do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. Doświadczenie i opinie uzyskane po opublikowaniu *Katalogu* przyczyniły się do powstania jego drugiej, przejrzanej i rozszerzonej edycji, zatytułowanej *Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych*. W jeszcze większym stopniu, niż pierwsza wersja, uwzględnia ona postępującą konwergencję kompetencji.

materiał zebrała: Barbara Gubernat

opracowanie: Dorota Górecka, Fundacja Nowoczesna Polska

¹ *Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych*, Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2012, dostępny on-line: CC BY SA.

Dorota Górecka,

Fundacja Nowoczesna Polska

Scenariusz na edukację medialną

Jednym z głównych problemów związanych z podnoszeniem kompetencji medialnych i informacyjnych w Polsce jest brak zasobów, które umożliwiałyby prowadzenie edukacji medialnej w sposób kompleksowy i systematyczny na różnych etapach kształcenia. Fundacja Nowoczesna Polska jako pierwsza podjęła to wyzwanie, tworząc serwis edukacjamedialna.edu.pl. Prezentowane w nim materiały powstają na bazie ram wytyczonych przez *Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych*, przekładając zawarte w nim treści na konkretne ćwiczenia i scenariusze zajęć.

Koncepcja serwisu edukacjamedialna.edu.pl oparta jest na kilku podstawowych założeniach:

interakcji. Umiejętności skutecznego komunikowania się, dyskusji i prezentowania własnej opinii, a także wspólnego tworzenia treści są kluczowymi wyznacznikami kompetencji medialnych. Dlatego wierzymy, że najlepsze rezultaty osiąga się, prowadząc edukację medialną w grupach i stosując metody aktywizujące. Materiały w serwisie nie są samouczkiem. Powstały z myślą o osobach zainteresowanych prowadzeniem edukacji medialnej w szkołach, bibliotekach i domach kultury.

elastyczności. Lekcje edukacji medialnej mogą być prowadzone nie tylko w instytucjach różnego typu, ale także swobodnie łączone ze sobą. Można realizować szczegółowe lekcje w ramach jednego obszaru tematycznego (pełny kurs), wybrać te, które realizują treści programowe konkretnego przedmiotu lub stworzyć własny, autorski program. Dla osób, które dysponują małą ilością czasu, przygotowaliśmy lekcje syntetyczne. Tym, którzy mają do dyspozycji kilka tygodni, proponujemy projekty.

niskich barier wejścia. Choć coraz więcej szkół i bibliotek cieszy się doskonałym wyposażeniem, w dalszym ciągu istnieją placówki,

w których przeprowadzenie zajęć wymagających dostępu do Internetu stanowi problem. Dlatego zdecydowana większość scenariuszy z serwisu edukacjamedialna.edu.pl nie wymaga korzystania z nowych technologii, przedkładając kompetencje miękkie (krytyczny odbiór, współpraca) nad umiejętność sprawnego obsługiwanie narzędzi. Jednocześnie staramy się w równym stopniu edukować osoby prowadzące, jak i uczestników. Zajęcia nie wymagają od prowadzącego rozległej wiedzy w danym temacie, mają być raczej wspólną wędrówką po wiedzę i poszukiwaniem odpowiedzi.

wolności użytkownika. Wszystkie materiały w serwisie edukacjamedialna.edu.pl są dostępne na wolnej licencji Creative Commons – Uznanie Autorstwa na tych samych warunkach. Oznacza to, że można je swobodnie kopiować, zmieniać i publikować ich adaptacje. Zachęcamy do tego m.in. poprzez udostępnianie źródłowych formatów kart pracy, które szybko i łatwo można dostosować do potrzeb grupy.

Alicja Pacewicz,

Centrum Edukacji Obywatelskiej

Jak wspierać nauczycieli?

Nowe media na naszych oczach zmieniają sposób tworzenia wiedzy, dzielenia się nią i korzystania z niej. Można zaryzykować tezę, że już teraz trudno uczyć i uczyć się, nie mając szeroko rozumianych kompetencji medialnych. Jak zatem wspierać nauczycieli w ich rozwoju?

Po pierwsze – warto pokazywać tych, którzy potrafią już w wartościowy sposób posługiwać się mediami w nauczaniu i są gotowi dzielić się pomysłami. Służą temu między innymi takie programy prowadzone przez CEO, jak *Szkoła z klasą 2.0* czy *Włącz się. Młodzi i Media*, w których już działają realne i wirtualne sieci wymiany. Po drugie – zachęcać do współpracy w szkole, bo razem raźniej przełamywać lęk i bariery sprzętowe. W niektórych szkołach powstają zespoły zadaniowe TIK, w innych działa Pogotowie TIK, do którego nauczyciel może się zwrócić, gdy ma kłopot z wykorzystaniem jakiegoś narzędzia lub po prostu nie wie, jak zacząć. Po trzecie – zachęcać dyrektorki i dyrektorów, by korzystali z nowych technologii także w zarządzaniu szkołą i by wspierali nauczycieli. Na szczęście – i to jest czwarty punkt – można tu liczyć na energię i wolę uczniów, którzy naprawdę chcą uczyć się z użyciem narzędzi, które są dla nich atrakcyjne i naturalne. Po piąte – osłabić obawy nauczycieli. Trzeba im uświadomić, że naprawdę nie muszą umieć wszystkiego, że mają prawo nie znać rozmaitych aplikacji lub mieć problem z opanowaniem obsługi tablicy interaktywnej. Powinni rozwijać kompetencje medialne także u siebie samych, skupiając się na tych, które są najbardziej użyteczne w obszarze, jakiego uczą.

Jak w tym wszystkim pomóc nauczycielkom i nauczycielom? Najlepsze efekty daje łączenie szkoleń tradycyjnych z kursami e-coachingowymi. Te ostatnie dają nauczycielom dostęp do tutoriali – instrukcji, jak używać wybranych aplikacji, a także

do dobrych praktyk swoich kolegów i koleżanek. W ramach kursu e-coachingowego nauczyciel sam wykonuje zadania z dziedziny edukacji medialnej: opracowuje scenariusze zajęć, instrukcje do projektów, tworzy sprawdziany i quizy, nagrywa krótkie filmy, tworzy prezentacje i wykresy, a także wpisy na blogach skierowane do uczniów lub innych nauczycieli.

W kursach e-coachingowych potrzebni są mentorzy lub moderatorzy, choć czasami wystarczyć może help-desk, zestaw dobrze opracowanych odpowiedzi na najczęściej zadawane pytania lub możliwość konsultacji z ekspertem w sieci. Ponieważ szkolenia stacjonarne są drogie i często trudne do zorganizowania, ważnym uzupełnieniem e-coachingu może być wzajemne uczenie się w szkole, czyli korzystanie z umiejętności innych nauczycieli i wszystkich szkolnych e-pasjonatów.

material zebrała: Barbara Gubernat

opracowanie: Dorota Górecka, Fundacja Nowoczesna Polska

Lechośław Hojnacki,

metodyk e-kształcenia, autor portalu Enauczanie.com

Swoboda eksperymentu

Szkoła tkwi głęboko na etapie technologii sprzed kilkuset lat. Wciąż stoi wynalazkiem Gutenberga. Wolniej niż jej otoczenie integruje możliwości technologii związanych z zapisem cyfrowym i Internetem, zaś najnowsze technologie mobilne niemal powszechnie kontestuje. Szkoła, to złożona społeczność, jednak jej praktyczny kształt określa jedna grupa: nauczyciele. To oni używają nowych mediów dobrze, źle lub wcale. A przecież większość z nich wykazuje niedobór kompetencji technicznych i znajomości adekwatnych metod edukacyjnych. Mity i uprzedzenia technologiczne nader często zastępują ugruntowaną wiedzę i praktykę. A jednak, jestem jak najdalej od obwiniania nauczycieli. Przeciwnie – uważam, że znakomicie robią to, czego się od nich wymaga i dodają bardzo wiele od siebie, z potrzeby serca i zdrowego rozsądku. Ponad półmilionowa rzesza nauczycieli funkcjonuje tak, jak potrafi, w ramach nakreślonych przez środowisko szkoły i system edukacji. Niestety szeroko rozumiane prawo szkolne, system bodźców dla nauczycieli, formalny i nieformalny system oceny jakości pracy szkoły – wszystko to na wiele sposobów powstrzymuje nauczycieli przed eksperymentowaniem w ogóle, a przed eksperymentowaniem z nowymi technologiami i nowymi mediami w szczególności.

Formalne zapisy i deklaracje nie mają przełożenia na praktykę i twarde fakty: oto nauczyciele muszą przeznaczać swój czas i energię na działania, wśród których nie ma miejsca na nowe technologie, nowe media, a nawet na nowoczesne metody edukacyjne. Dopóki szkoła będzie oceniana na podstawie wyników egzaminacyjnych uczniów, dopóty nauczyciele będą kontestować najlepsze osiągnięcia technologiczne naszych czasów. Znakomita większość nauczycieli, z którymi współpracowałem, twierdziła, że wprowadzanie nowych technologii, nowych mediów, nowych metod edukacyjnych do

ich warsztatu pracy jest dla nich bardzo ryzykowne. Powszechnie raportowano, że jeżeli nawet wprowadzane zmiany owocowały wzrostem satysfakcji i motywacji nauczycieli i uczniów, to zwykle także spadkiem efektów mierzonych egzaminami, zaś rzadko – sukcesem mierzonym lepszą oceną lub choćby tylko akceptacją ze strony kolegów i przełożonych.

Kiedy któryś kolejny minister zadba, aby każdy nauczyciel miał własny, faktycznie nowoczesny sprzęt, używał go intensywnie na co dzień, był premiiowany za to, że ryzykuje, eksperymentuje, by był chroniony, kiedy w toku tych eksperymentów okresowo uzyska niższe efekty – wtedy (ale nie wcześniej) trwający regres szkoły może zwolnić lub ustać, bo nauczyciele znajdą czas i energię, wyszukają przykłady dobrych praktyk, znajdą dobrych szkoleniowców, podzielą się swoim doświadczeniami i zaczną budować szkołę rzeczywiście nowoczesną, zamiast szkołę wykazującą wzrosty urzędniczych wskaźników.

Najbardziej niecierpliwi nauczyciele radzą sobie dziś, organizując nieformalne, pozasytemowe grupy wsparcia i samopomocy, takie jak grupa *SuperbelfrzyRP*. Ten praktyczny przykład skutecznego wykorzystania nowych mediów do nieustannego rozwoju własnego we współpracy jest najlepszą radą, jakiej potrafię dziś udzielić i nauczycielom, i kreatorom systemu edukacji w kwestii sposobu doskonalenia swojego warsztatu w warunkach szybkiej zmienności technologicznego otoczenia szkoły.

materiał zebrała: Barbara Gubernat

opracowanie: Dorota Górecka, Fundacja Nowoczesna Polska

Agnieszka Koszowska,

Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego

Biblioteki – nowoczesne centra edukacji medialnej

Książki, czasopisma, filmy, muzyka, multimedia, gry – tak wyposażone są „księgozbiory” współczesnych bibliotek. Uzupełniają je biblioteki cyfrowe, czasopisma elektroniczne, publicznie dostępne komputery, Wi-Fi, usługi mobilne, zdalne udostępnianie e-booków. Biblioteki stały się wielofunkcyjne i wielomedialne. Mimo to podstawowe ich funkcje – gromadzenie, opracowanie, udostępnianie zbiorów oraz informowanie i edukowanie użytkowników – na przestrzeni wieków nie zmieniły się wcale. Zmieniły się źródła informacji, nośniki treści, sposoby tworzenia, organizacji i udostępniania wiedzy.

Odkąd w bibliotekach pojawiły się nowe media, a wraz z nimi nowe sposoby realizacji starych funkcji, zmieniła się również działalność edukacyjna bibliotek. Dawniej obejmowała „lekcje biblioteczne” poświęcone korzystaniu z katalogów, bibliografii, języków informacyjno-wyszukiwawczych czy encyklopedii. Odbývają się one nadal, choć coraz częściej prowadzone są w formie e-learningu, a w ich tematyce dominują zasoby cyfrowe. Powszechne w bibliotekach publicznych stały się kursy obsługi komputera i Internetu lub wybranych programów, kursy e-learningowe (np. kurs bankowości i finansów *O finansach w... bibliotece* Fundacji Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego). Oprócz zajęć grupowych biblioteki oferują też indywidualne konsultacje i doradztwo dotyczące np. obsługi komputera, Internetu czy nawet smartfonu. Dodatkowe umiejętności korzystania z zasobów cyfrowych oraz ich tworzenia zdobywają mieszkańcy współpracujący z bibliotekami przy projektach digitalizacyjnych (np. *Społeczna Pracownia Digitalizacji Śląskiej Biblioteki Cyfrowej, Cyfrowe Archiwa Tradycji Lokalnej*). Stosunkowo nową, lecz coraz bardziej popularną formą działań edukacyjnych bibliotek publicznych są warsztaty dziennikarskie dla młodzieży.

Ich tematyka obejmuje tworzenie różnych typów publikacji (reportaży, wywiadów, czasopism internetowych, blogów), posługiwanie się językiem mediów, kręcenie i montaż filmów – takie zajęcia odbywały się m.in. w ramach projektów *[RED]akcja* Fundacji Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego. Pomysły na zajęcia edukacyjne w bibliotekach powstają też w odpowiedzi na nowe zjawiska społeczne i związane z nimi potrzeby. W celu zainteresowania dziewcząt naukami ścisłymi Biblioteka Miejska w Kolonii (Niemcy) zorganizowała warsztaty projektowania robotów z wykorzystaniem zestawów Lego Mindstorms.

materiał zebrała: Barbara Gubernat

opracowanie: Dorota Górecka, Fundacja Nowoczesna Polska

Marcin Wilkowski,

koordynator działań Koalicji Otwartej Edukacji,
Fundacja Nowoczesna Polska

Edukacja medialna na wolnej licencji

Ważnym elementem programu edukacji medialnej powinno być kształtowanie podstawowej wiedzy na temat prawa autorskiego i nowych wolnych rozwiązań licencyjnych gwarantujących użytkownikom maksymalne prawa. Świadomość tych problemów wydaje się dziś integralnym elementem kompetencji medialnych, pozwalającym sprawnie i bezpiecznie korzystać z zasobów Internetu.

Jeśli edukacja medialna ma być kompleksową propozycją, obejmującą jak najszerszy katalog problemów i kompetencji, to wątki prawnoautorskie nie mogą być prezentowane w oderwaniu od kwestii etycznych czy krytycznej wiedzy o ekonomicznych i społecznych mechanizmach systemu medialnego. Prawo autorskie i ruch wolnej kultury nie działają przecież w próżni, a ich zasady wynikają z przyjęcia konkretnych koncepcji i języka opisu tego, czym jest twórczość, własność, prawa użytkowników czy sprawiedliwość społeczna.

Bez względu na to, jestem przekonany, że w praktyce edukacji medialnej należy w pełni przyjąć wolne licencjonowanie jako zasadę dystrybucji materiałów edukacyjnych i dydaktycznych, zwłaszcza, jeśli ich powstanie finansowane jest ze środków publicznych. Pozwoli to na legalne wykorzystanie ich także poza systemem szkolnym, w którym edukacja medialna wciąż nie znalazła swojego stałego miejsca.

Paweł Dembowski,

BookRage

Sam decydujesz, ile płacisz za książkę

Polski rynek książek elektronicznych dopiero raczkuje – osób z czytnikami e-booków nie jest zbyt wiele, a książki w rodzimych księgarniach z e-bookami sprzedają się w małej liczbie egzemplarzy. Wielu czytelników ma opory przed kupowaniem książek w wersji elektronicznej, które w sieciowych księgarniach dostępne są w cenach zbliżonych do cen wydań papierowych. Powstają jednak alternatywne metody dystrybucji treści. Przykładem może być *BookRage* – inspirowany anglojęzyczną akcją *Humble Bundle* serwis, w którym klient sam określa, ile jest gotów zapłacić za zestaw kilku książek. Decyduje także, jaką część z tej kwoty przeznaczy dla autorów, jaką dla wybranej organizacji pozarządowej, a jaką dla samych twórców serwisu. Średnia wpłata wynosi obecnie ok. 23 zł. Choć ten model sprzedaży na razie raczej nie zastąpi już uznanym autorom wydania papierowego, pozwala im zarobić dodatkowo na książkach, które premierę papierową miały już dawno i nie są obecnie wznawiane. Zwłaszcza, że często jedyną dostępną ich wersją są obecnie pirackie wydania, na których autor nie zarabia nic. Publikowane są też premierowe teksty autorów mniej znanych, takich jak Dawid Kain czy Aleksander Gutsch. W przypadku tego ostatniego książką, która miała premierę w *BookRage*, zainteresowało się dzięki pakietowi e-booków „papierowe wydawnictwo”.

materiał zebrała: Barbara Gubernat

opracowanie: Dorota Górecka, Fundacja Nowoczesna Polska

Jarosław Lipszyc,

Fundacja Nowoczesna Polska

Wyzwania dla demokracji

Pojawienie się nowych form komunikacji jest szokiem dla wszystkich instytucji życia społecznego. Biznes i szkoła, administracja i sektor pozarządowy, miłość i przyjaźń – wszystkie formalne i nieformalne związki międzyludzkie podlegają błyskawicznym przemianom. U ich podstaw leży sieć. Zapośredniczenie wszystkich form komunikacji międzyludzkiej przez media ma różnorakie skutki. Z jednej strony pozwala na większą obywatelską kontrolę nad poczynaniami władzy, zwiększa efektywność biznesu i przepływów finansowych, poszerza zakres wolności słowa. Z drugiej jednak strony, oznacza pozbawienie prywatności, ułatwia manipulację opiniami, pozwala na wdrożenie infrastruktury nadzoru. A to przecież dopiero początek. Nasze uzależnienie od elektronicznych form komunikacji będzie tylko rosnąć, a wyzwania i zagrożenia z tym związane co najmniej dorównują szansom.

Nie możemy ochronić dzieci przed tymi zmianami. Zmiany są nieuniknione. Co więcej, następują bardzo szybko, a my zbyt późno zdajemy sobie sprawę z ich skutków. Nie jesteśmy w stanie kupić sobie cennego czasu poprzez zadekretowanie spowolnienia tempa rozwoju technologii.

Napięcia wynikające z powstania nowych narzędzi umożliwiających sprawowanie kontroli są szczególnym wyzwaniem dla krajów demokratycznych. Fakt, że największy i najbardziej inwazyjny system szpiegowania obywateli powstał w Wielkiej Brytanii i USA, oznacza, że współczesne demokracje stoją przed koniecznością ponownego przemyślenia podstawowych wartości. Żebyśmy jednak mogli to zrobić, potrzebujemy obywateli, którzy są nie przedmiotem zmiany, ale jej podmiotem. Takich, którzy rozumieją, czym są i jak działają technologie komunikacyjne, a nie

tylko są ich użytkownikami. Obywateli, którzy kontrolują narzędzia komunikacyjne, świadomie kształtują swoje relacje komunikacyjne, wreszcie potrafią stanąć w obronie swoich praw.

Nie każdy zostanie informatykiem i inżynierem. Nie oznacza to jednak, że jesteśmy bezsilni. Skoro nie możemy dzieci uchronić przed zmianą, to znaczy, że spoczywa na nas obowiązek przygotowania ich do niej. Dlatego edukacja medialna musi być obecnie priorytetem w działaniach i państwa, i organizacji pozarządowych. I to niezależnie od tego, co jest polem naszej działalności – wspieranie demokracji i ochrona środowiska, kultura i walka z wykluczeniem, pomoc biednym czy przedsiębiorczym. Odpowiedzialność spoczywa na nas wszystkich.

dr Grzegorz D. Stunża

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański

Medialab – wspólne poszukiwanie rozwiązań

Dla edukacji medialnej ważne są próby tworzenia nowych pomysłów na społeczne wykorzystanie mediów oraz inspirowanie edukatorów i animatorów do działań wykraczających poza dzisiejsze możliwości systemu szkolnego. Takim inkubatorem zmian mogą być medialaby – projekty rozwijające się przy instytucjach kultury, będące miejscami (stałymi, epizodycznymi lub mobilnymi) spotkań fascynatów mediów. Przykładem może być *Medialab Katowice*, *Medialab Gdańsk* i cykl *Obóz Kultury 2.0* organizowany przez Fundację Ortus. Spotkania ekspertów w interdyscyplinarnych zespołach, pracujących nad konstruowaniem konkretnych, nowatorskich rozwiązań lub produkujących materiały edukacyjne, są źródłem innowacyjnych impulsów dla dalszych działań edukacyjnych. Efektem *Medialabu Gdańsk* jest np. poradnik o blogowaniu dla uczniów i nauczycieli. Medialaby umożliwiają także kontakt ekspertów i fascynatów z osobami z instytucji edukacyjnych lub kulturalnych, które chcą uczyć się nowości. Wychodzenie ze szkoły, by w swobodniejszych nieco warunkach wspólnie się uczyć, nawzajem inspirować, a następnie wykorzystywać nowe umiejętności w szkolnej praktyce, może być szansą na nadążanie szkoły za rzeczywistością w nadmiernie przyspieszonym świecie.

materiał zebrała: Barbara Gubernat

opracowanie: Dorota Górecka, Fundacja Nowoczesna Polska

***Beata Staszyńska,
Onno Hansen,***

Fundacja Citizen Project

Zrozumieć media

Widzimy młodzież jako partnera w poszukiwaniach dotyczących rozumienia mediów i ich wpływu na nasze życie. Naturalnie młodzi ludzie mają mniej wiedzy o mediach oraz mniej doświadczenia życiowego niż dorośli. Cechuje ich jednak unikalna perspektywa i doświadczenie – jako pierwsi od początku życia są „online”. Połączenie tych dwóch pokoleniowych perspektyw jest potrzebne w edukacji medialnej. Wspólnie badamy rzeczywistość i podejmujemy refleksję. Szukamy odpowiedzi na pytania, jak każdy z nas zmienia media i jest zmieniany przez nie. Cały czas się od siebie uczymy. Realizując projekt *Dynamiczna Tożsamość* poświęcony autoprezentacji i profilowaniu, zaobserwowaliśmy na przykład, że młodzież nie kalkuluje; w kontaktach offline nie rozumie wstydu dorosłych i interpretuje go jako kłamstwo. Czują większą blokadę przed kontaktami bezpośrednimi niż online, a zarazem widzą swój świat online jako intymny, w którym tylko relacje i reakcje są identyczne jak w świecie offline. To tak jakby nie zdawać sobie sprawy z tego, że „być online”, to być również wśród obcych.

materiał zebrała: Barbara Gubernat

opracowanie: Dorota Górecka, Fundacja Nowoczesna Polska

Agnieszka Jarmuł,

Fundacja 5 medium

Zmieniać świat mediami

Realizowane przez nas projekty kładą nacisk na weryfikację zdobytej wiedzy poprzez działania praktyczne. Uczymy młodych ludzi, jak korzystać z nowych technologii w sposób mądry i krytyczny, tak aby nie stali się ich niewolnikami. Pokazujemy, w jaki sposób kreatywnie wykorzystywać Internet do nauki i tworzenia legalnych treści w sieci. Nowe technologie są dla nas doskonałym sposobem na zmienianie rzeczywistości, naprawianie jej. Staramy się przekonać młodych ludzi, że nowe media i Internet mogą być narzędziami do wprowadzania realnych zmian.

W jednym z naszych pierwszych projektów, *Miasto z (po)myślami*, połączyliśmy doświadczenia osób niewidomych i słabowidzących z osobami widzącymi po to, by wspólnie stworzyć „multimedialną pocztówkę miejsca” na mapie Lublina. Innymi słowy: podjęliśmy próbę opisanie jednej z ulic Lublina za pomocą wszystkich naszych zmysłów, wykorzystując do tego fotografię, dźwięk i film.

Podczas gry miejskiej dotyczącej języka polskiego „Wgraj się w ojczysty” wykorzystaliśmy dwie naturalne dla dzieci przestrzenie: Internet – tworzący swój własny język, własne zasady, oraz jedną z dzielnic Lublina – Stare Miasto, kryjące w sobie pamięć o słowach. Wiedzę o poetach przekazywaliśmy za pomocą memów i demotywatorów. Przez kilka dni dzieci rywalizowały w sieci, tworząc własne filmy, remiksując obrazy i teksty. Z kolei w projekcie *Surferzy, czyli młodzi o bezpieczeństwie w Sieci* stworzyliśmy wspólnie z licealistami grę miejską i komiks o bezpieczeństwie w sieci.

material zebrała: Barbara Gubernat

opracowanie: Dorota Górecka, Fundacja Nowoczesna Polska

Anna Rochowska,

TR Warszawa

Telewizja w teatrze

W TR Warszawa od kilku lat istnieje grupa TRwizja, której członkowie, młodzież szkół ponadgimnazjalnych i studenci, rejestrują wydarzenia kulturalne odbywające się w TR. Zmontowane materiały są zamieszczane na stronie internetowej teatru. Aby grupa mogła rozwijać swoje umiejętności w kierunku pracy z nowymi mediami, organizujemy warsztaty np. pięknego mówienia, zachowania przed kamerą, operatorskie, oświetleniowe i montażowe. Wszystkie warsztaty mają za zadanie dać młodym ludziom narzędzia do tworzenia własnych nagrań – relacji, reportaży, sond ulicznych, ankiet wśród publiczności itp. Chodziło nam o to, aby uczestnicy mogli poczuć się pewnie zarówno wobec oka kamery, jak i z jej drugiej strony.

materiał zebrała: Barbara Gubernat

opracowanie: Dorota Górecka, Fundacja Nowoczesna Polska

Łukasz Kowalski,

Brama Grodzka – Teatr NN

Kursorem po mapie

Ośrodek „Brama Grodzka – Teatr NN” jest samorządową instytucją kultury działającą w Lublinie. Umożliwiamy młodym ludziom realizację wielu ciekawych i innowacyjnych działań związanych z edukacją medialną. Uczniowie i studenci tworzą wideo, montaż audio i remiksy. W naszych przedsięwzięciach duży nacisk kładziemy na powstanie wymiernych efektów, które publikujemy w Internecie.

Jednym z pierwszych działań ośrodka w zakresie edukacji medialnej był projekt *Kraniec nie znaczy margines*. W 2005 roku zaprosiliśmy młodych ludzi z Lubelszczyzny do wirtualnej podróży z wykorzystaniem Internetu po europejskich miastach i wsiach, leżących w granicznych regionach Unii Europejskiej. Poszukiwali tam ważnych elementów europejskiego dziedzictwa kulturowego. Uczniowie dokumentowali swoje odkrycia na specjalnych stronach internetowych, które miały formę dawnych dzienników podróży. W ramach projektu powstało 19 blogów.

material zebrala: Barbara Gubernat

opracowanie: Dorota Górecka, Fundacja Nowoczesna Polska

Łukasz Salwarowski,

Stowarzyszenie MANKO

Głos seniora w Internecie

Stowarzyszenie MANKO przeprowadziło badania w zakresie świadomości medialnej osób w wieku 60+. Nie mają dostępu lub nie umieją korzystać z Internetu i mediów społecznościowych. Brakuje im wiedzy w zakresie narzędzi manipulacyjnych stosowanych przez media. Tak rozpoczął się projekt *Głos Seniora*. Obejmuje on wydawanie ogólnopolskiej, bezpłatnej gazety dla seniorów, prowadzenie portalu internetowego www.glosseniara.pl oraz organizację konkursów i szkoleń dla słuchaczy Uniwersytetów Trzeciego Wieku i klubów seniora w całej Polsce. Szkolenia obejmują tematykę nowych mediów, manipulacji, współpracy z mediami i prawa prasowego. W ramach kolejnych edycji szkoleń zamierzamy wprowadzić także zagadnienia obsługi urządzeń takich jak: smartfony, tablety, odtwarzacze multimedialne i czytniki e-booków. Na stronie internetowej *Głosu Seniora* planujemy specjalny dział edukacyjny – przewodnik seniora w Internecie, w którym znajdą się poradniki dotyczące m.in. korzystania z poczty elektronicznej, komunikatorów, serwisów społecznościowych, wyszukiwania informacji czy zakupów online.

materiał zebrała: Barbara Gubernat

opracowanie: Dorota Górecka, Fundacja Nowoczesna Polska

Publikacja jest nie tylko „na czasie”, ale imponuje kompleksowym podejściem do tytułowego zagadnienia. Jej lektura uzmysławia, iż żyjemy naprawdę w czasach rewolucji, której efektów nie jesteśmy jeszcze w stanie przewidzieć, ale której kierunki jasno pokazują, że do lamusa należy odłożyć dotychczasowe pewniki, przekonania i normatywne regulacje na temat tego, czym winna być edukacja w XXI stuleciu. Książka pokazuje, jak „kłęczaste” i wielowarstwowe problemy stają przed tymi wszystkimi, którzy zajmują się formalnymi i nieformalnymi aspektami nauczania w świecie, w którym tradycyjna szkoła staje się coraz bardziej niefunkcjonalna, a alokucyjny ideał przepływu wiedzy – anachroniczny.

(z recenzji prof. dr. hab. Wojciecha Józefa Burszty)

Dzieło jest ze všech miar potrzebne jako powszechna publikacja pedagogiczna, obecna przede wszystkim w szkołach, ale także w wielu innych instytucjach oświatowych. Praca ta ma nie tylko sens eksplikacyjny, ale także promocyjny, a dalej może mieć znaczący sens pragmatyczny.

(z recenzji prof. dr. hab. Stanisława Dylaka)

W sytuacji, gdy człowiek współczesny jest tak silnie zanurzony w świecie mediów, gdy znikają granice między światem realnym a wirtualnym, kompetencje medialne i język mediów stają się nowym, ponadnarodowym językiem, którego znajomość jest warunkiem rozumienia świata. Dobrze więc się stało, że Autorzy rozprawy podjęli problematykę koniecznej dziś edukacji medialnej, ukazując wielość jej perspektyw i, poprzez tę dywersyfikację ujęć, zachęcając Czytelnika do refleksji.

(z recenzji prof. nadzw. dr. hab. inż. Janusza Morbitzera)

