

Agata Cudowska

## Media i edukacja – wzajemne relacje

Problematyka poruszana w artykule jest złożona i wielowątkowa, a przy tym szeroka, gdyż mieści w sobie wzajemne relacje dwóch polisemicznych (wieloznacznych) kategorii uwikłanych w kontekst społeczny, w którym urzeczywistnia się zarówno upowszechnianie wykształcenia, jak i przekaz medialny. Tytułową kwestię podjęłam, nie po raz pierwszy, ze względu na kilka istotnych zagadnień. Jednym z nich jest bardzo dynamiczny rozwój nowoczesnych środków przekazu (hipermediów) oraz ich ogromne znaczenie w przemianach kulturowych współczesnego świata. Drugim, niemniej ważnym, jest rola mediów we współczesnej edukacji. Ich znaczenie przewidywał już w latach trzydziestych XX wieku twórca komparatystyki oświatowej P. Rossello. Media dla 1/5 mieszkańców Ziemi, którzy są analfabetami, stanowią wszechpotężne źródło informacji i „okno na świat”<sup>1</sup>. Wreszcie powodem zajęcia się tym zagadnieniem jest wciąż wzrastające znaczenie edukacji medialnej dla efektywnego korzystania z oferty mediów: rozumienia ich specyficznego języka, opanowania technologii informacyjnych oraz postulowana przeze mnie potrzeba rozwijania umiejętności dyskusowania z przekazem medialnym.

Przez pojęcie nowoczesnych mediów, rozumiem zarówno mass media, jak i hipermedia. A ponieważ między znaczeniami tych pojęć występuje subtelna różnica, przydatne będzie, jak sądzę, krótkie ich wyjaśnienie. Mass media to narzędzia informacji podkreślające jej

---

<sup>1</sup> J. Gajda, *Media w edukacji*, Kraków, 2003.

masowy charakter, zapewniające pośrednie kontakty w czasie przekazywania treści z centrum do masowego odbiorcy. Mieszczące się w ramach tej kategorii pojęciowej środki masowego komunikowania zakładają częściowe sprzężenie zwrotne między nadawcą a odbiorcą. Natomiast hipermedia są środkami technicznymi, których podstawą jest komputer w sieci z oprogramowaniem, podłączony do innych mediów, jak: monitor, magnetowid, odtwarzacz płyt kompaktowych, skaner, drukarka itp. Pozwala to na dowolne wykorzystywanie i łączenie tekstów (różnych pod względem kodu), ich tworzenie, przetwarzanie i rozprzestrzenianie za pośrednictwem Internetu<sup>2</sup>. W odróżnieniu od mass mediów, w których informacje są nadawane z centrum, hipermedia mają wiele źródeł, nadawcami są pojedyncze osoby, które mogą wysyłać i odbierać informacje w dowolnym czasie. Hipermedia w przeciwieństwie do mass mediów są więc interaktywne.

## Metodologiczna koncepcja badań własnych

W celu dokonania krótkiego choćby oglądu tytułowego zagadnienia przeprowadziłam badania niereaktywne tego problemu. Zastosowałam w nich metodę analizy treści. Celem badań było poznanie głównych problemów na styku mediów i edukacji współczesnej. Badania takie siłą rzeczy mają charakter fragmentaryczny, niemniej jednak pozwalają na odkrycie podstawowych trendów i kierunków analizy tej problematyki w literaturze przedmiotu. Badania niereaktywne są to analizy zjawisk i zachowań społecznych z dystansu, bez oddziaływania na nie, a mierniki niereaktywne mogą być zarówno jakościowe, jak i ilościowe<sup>3</sup>. W swoich analizach zastosowałam mierniki jakościowe. Do metod tych badań, obok wspomnianej już analizy treści, E. Babbie<sup>4</sup> zalicza także: analizę istniejących danych statystycznych oraz analizę historyczno-porównawczą.

Metoda badania treści, którą posłużyłam się, polega na analizie jakiejś klasy wytworów społecznych, najczęściej dokumentów pisanych, takich jak: artykuły czasopiśmiennicze, książki, wszel-

---

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa, 2003.

<sup>4</sup> Ibidem.

kiego rodzaju publikacje: sprawozdania, raporty, listy (także elektroniczne), strony www, dokumenty prawne, a także wiersze, obrazy itp.<sup>5</sup>. Doboru próby dzieł pisanych do analizy treści dokonałam ze względu na cel badań, jest to grupowy dobór próby, gdyż jednostkami analizy są pojedyncze teksty, artykuły. Dobór próby ma w tym przypadku charakter ciągły, gdyż w ramach grup tekstów pisanych dokonywałam także wyboru mniejszych fragmentów, np. poszczególnych stron czy akapitów, jako samodzielnych jednostek analizy. Badaniami objęłam wybraną grupę tekstów naukowych dotyczących problematyki mediów i edukacji z drugiej połowy lat dziewięćdziesiątych oraz lat 2000-2003. Próba badawcza zawiera prace zwarte (w całości i w fragmentach) polskojęzyczne, a wśród nich teksty polskich autorów oraz tłumaczone na język polski (głównie z języka angielskiego), a także niektóre anglojęzyczne strony internetowe oraz materiały konferencyjne na płytach kompaktowych (CD) Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications. Ogółem analizie treści poddałam 12 prac zwartych, 10 artykułów zawartych na stronach internetowych oraz 8 referatów konferencyjnych znajdujących się na płytach CD. Materiał badawczy poddałam analizie jakościowej, w której kryterium kodowania wyników były kategorie problemów dotyczących mediów i edukacji, formułowane *ex post* (po zapoznaniu się z treścią jednostek analizy). Badania właściwe prowadziłam w okresie od listopada 2003 roku do kwietnia 2004 roku.

## Prezentacja wyników analizy

W wyniku interpretacji materiału badawczego opracowałam katalog najczęściej analizowanych problemów w tym zakresie. Wy różniłam cztery zasadnicze kategorie zagadnień:

1. Rola i znaczenie współczesnych mediów w kulturze oraz implikacje płynące stąd dla edukacji. W tym obszarze opisywane są najczęściej teorie komunikowania masowego (psychologiczne, socjologiczne, kulturowe), a także modele procesu komunikowania, m.in. model aktu persfazyjnego H. Lasswella, model dyfuzyjny F. Rogersa, model wspólnoty doświadczeń W. Schramma, model socjologiczny J. Riley i M. Riley, model społeczno-kulturowy A.

---

<sup>5</sup> Procedurę metodologiczną tego typu badań opisuje E. Babbie, *Badania społeczne...*, op. cit.

- Tudora. Prowadzone w tej grupie problemów analizy akcentują:
- a) cywilizacyjne i kulturowe uwarunkowania edukacji medialnej,
  - b) socjalizacyjną funkcję mediów,
  - c) ambiwalentną rolę mediów w kształtowaniu tożsamości narodowej i kulturowej,
  - d) znaczenie mediów regionalnych w integracji środowisk lokalnych.
2. Oddziaływanie wychowawcze mass mediów. Do podstawowych zagadnień poruszanych w tym obszarze analizy należą: a) zagrożenia dla edukacji wynikające z odbioru mediów, b) szanse edukacyjne oddziaływania mediów, c) rola mediów w edukacji autotelicznej, d) odbiór komunikatów medialnych przez dzieci, ale głównie w odniesieniu do mass mediów, rzadziej relacje z hipermediami, e) znaczenie telewizji, jako jednego z najpotężniejszych środków przekazu, w edukacji.
  3. Hipermedia jako nowoczesne środki komunikacji oraz ich znaczenie dla procesów kształcenia i wychowania. Akcenty w tym obszarze analiz rozkładają się głównie na dwa problemy: a) zagrożenia; b) szanse wykorzystywania nowoczesnej technologii multimedialnej w edukacji, przede wszystkim komputerów i sieci globalnej www (Internetu).
  4. Człowiek w rzeczywistości wirtualnej, w tak zwanej cyberprzestrzeni. Jest to najnowszy obszar analizy, najsłabiej dotychczas eksplorowany. Badania oraz interpretacje koncentrują się tutaj przede wszystkim na: a) poznawaniu cech cyberprzestrzeni, m.in. informacyjnego zanurzenia, interaktywności, technologicznego nasycenia; b) konstruowaniu coraz doskonalszych programów komputerowych rzeczywistości wirtualnej oraz oprzyrządowania umożliwiającego człowiekowi przebywanie w niej; c) skutkach przebywania człowieka w cyberprzestrzeni, dla jego zdrowia fizycznego i psychicznego – na ten temat, jak na razie, wiemy stosunkowo niewiele<sup>6</sup>.

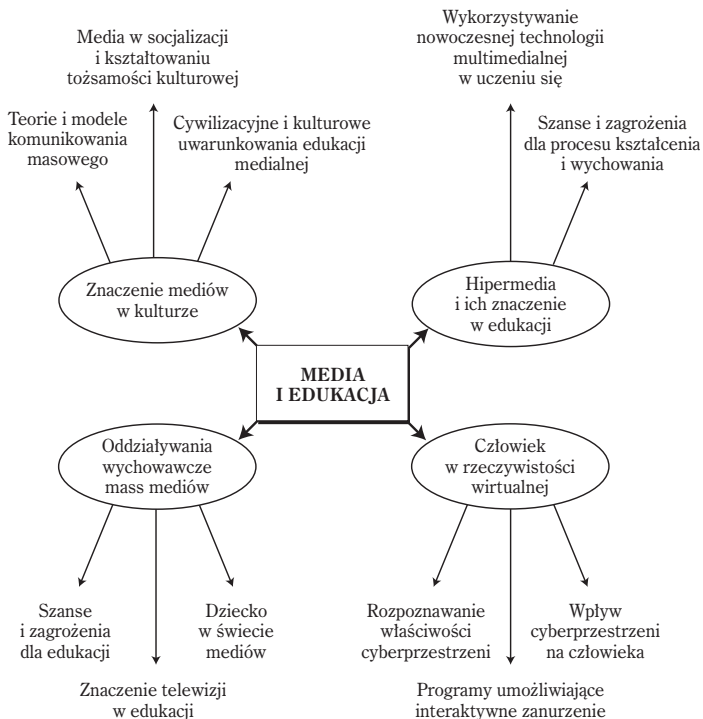
Istotnym etapem analizy jakościowej w przeprowadzonych badaniach niereaktywnych było dokonanie redukcji danych, co pozwoliło na schematyczne przedstawienie podstawowych zagadnień analizy problematyki mediów i edukacji w wybranej, naukowej literaturze przedmiotu (rysunek 1).

Rysunek przedstawia mapę podstawowych zagadnień zaobserwowanych podczas analizy treści problematyki mediów. Wyeksponowałam w niej cztery podstawowe obszary wzajemnych relacji

---

<sup>6</sup> Szerzej piszę o tym w tekstach, prezentowanych na światowych konferencjach: „Society For Information Technology & Teacher Education” w San Diego w 2000 r.; „Fromm’s paradigm of molding the creative vital orientations of the teacher and student and the modern technologies of communication oraz na konferencji Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications w Tampere” (Finlandia), w 2001 r.; „Generating Creative Vital Orientations in Cyberspace”.

**Rysunek 1. Mapa podstawowych zagadnień analizy problematyki mediów i edukacji**



Źródło: badania własne

mediów i edukacji: znaczenie mediów w kulturze, znaczenie hipermediów w edukacji, oddziaływania wychowawcze mass mediów, oraz sytuacja człowieka w rzeczywistości wirtualnej. W każdym z tych obszarów wyróżniłam kluczowe dla nich zagadnienia dotyczące najczęściej prezentowanej tematyki w analizowanej literaturze przedmiotu.

Nie jest to z pewnością ani całościowa, ani zamknięta panorama problematyki wzajemnych relacji mediów i edukacji, obecna w literaturze naukowej. Każdy z zaszygalizowanych tu obszarów ma swoją specyfikę i aksjologicznie nasyconą sferę znaczeń. Można je także

podzielić na mniejsze jednostki analizy. W prezentowanej narracji te obszary problemowe stanowią ogólny kontekst interpretacji tytułowego zagadnienia.

## Jakościowa interpretacja wyników

W przeprowadzonej analizie moją uwagę zwróciły dwa określenia dotyczące związku mediów i edukacji, nierzadko występujące w tekstach równorzędnie, a czasem wymiennie. Piszę się bowiem o „mediach w edukacji” i o „edukacji medialnej”, nie zawsze dokonując należytego rozróżnienia znaczeniowego. Przypuszczam, że interesujące i potrzebne byłoby dokonanie interpretacji zakresów tych nazw, np. za pomocą niereaktywnej metody analizy treści, w celu wyjaśnienia rozumienia tych kategorii w literaturze przedmiotu. Niemniej jednak mówienie o aksjologicznych problemach związanych z obecnością mediów w edukacji współczesnego człowieka wymaga także uwzględnienia edukacji medialnej, choć powstające w obu tych przypadkach kwestie aksjologiczne mogą być odmienne, np. w takich aspektach jak: granice wolności przekazu medialnego, prawo do informacji, manipulowanie przekazem. Warto też zauważyć, że zagadnienia te wiążą się z etyczną stroną komunikacji medialnej. Dylematy te pozostają jednak na razie jedynie ewentualnymi tropami w eksploracji tego obszaru problemowego. W nakreślonym, w tej części artykułu, kontekście podejmuję dalej tytułowe rozważania w aspekcie idei edukacji medialnej i wolności człowieka wobec mediów, ze szczególnym zaakcentowaniem roli odbiorcy medialnych przekazów.

Media kreują określony świat wartości, a jednocześnie same funkcjonują w przestrzeni konstruowanej przez obowiązujące w danym miejscu i czasie, społecznie akceptowane wartości. Działają więc w przestrzeni aksjologicznie nasyconej, ale jednocześnie same ją „wysycają”, rzadko oferując w zamian coś ważnego, częściej świat *symulaków* (kopii bez oryginału), grę pozorów i uników. Istotne wydaje się więc w tym kontekście uwrażliwienie na konsekwencje wynikające dla edukacji ze specyfiki medialnej oferty aksjologicznej i uwikłania człowieka w wirtualną rzeczywistość. Rozumiem ją tutaj szeroko, nie tylko jako sztuczne środowisko wygenerowane przez komputer i sprzężone z nim urządzenia, ale także jako przestrzeń

życiową kreowaną przez wszystkie media elektroniczne, w tym także te o najszerszym zasięgu czyli telewizję. Wydaje się, że coraz mniej ludzi ma kontakt ze słowem drukowanym, ale coraz więcej ludzi na świecie ogląda te same reklamy i „oper mydlane”. Wyrazem zrozumienia rzeczywistych relacji „człowiek – media” jest, w moim przekonaniu, uświadomienie sobie potrzeby tworzenia edukacji medialnej, zorientowanej na dekonstrukcję medialnych przekazów i dyskutowanie z nimi.

Media bardziej wpływają na nasze życie i postrzeganie świata niż jesteśmy skłonni to przyznać. Ich znaczenie mieści się m.in. w tym, że przekazy medialne wywołują silne reakcje afektywne, dlatego tak trudno poddają się reinterpretacji. Istotną przesłanką tego stanu rzeczy jest także fakt, że na wielu poziomach łańcucha komunikacyjnego manipuluje się treścią i formą przekazu. Teza o społecznym tworzeniu rzeczywistości P. L. Bergera i T. Luckmana<sup>7</sup> implikuje postrzeganie mediów jako kreatora społecznego obszaru funkcjonowania człowieka. Ludzie w różnym wieku, o zróżnicowanym poziomie wykształcenia i technologicznego doświadczenia, niezależnie od różnic osobniczych i kulturowych podobnie reagują na media.

Nowoczesne środki przekazu i komunikacji stają się istotnym elementem przestrzeni osobistej człowieka, który wchodzi z nimi w interakcje, często nieświadomie. Z badań B. Reeves'a i C. Nassa<sup>8</sup> wynika, że ludzie utożsamiają rzeczywistość wygenerowaną przez media elektroniczne z realnym stanem rzeczy. Co ciekawe dzieje się tak nie tylko w przypadku dzieci, czy młodzieży, ale także studentów, biznesmenów i naukowców pracujących z komputerami, bowiem tej właśnie grupy dotyczyły opisywane analizy. Autorzy, w wyniku badań eksperymentalnych i obserwacji stwierdzili, że interakcje ludzi z komputerami, telewizją i nowymi mediami są naturalne i społeczne, tak jak w rzeczywistym życiu. Ludzie przenoszą na komputer te cechy osobowości, które pasują do ich własnej. Media nierzadko uaktywniają stereotypy, na przykład te związane z płcią, czy rasą. Wywołują też silne reakcje emocjonalne, wpływają na pamięć człowieka, zmieniają jego stosunek do otoczenia i pojęcie

---

<sup>7</sup> P. L. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa, 1983.

<sup>8</sup> B. Reeves, C. Nass, *Media i ludzie*, Warszawa, 2000.

tego, co naturalne. Najczęściej jednak ludzie tego nie dostrzegają, wydaje im się, że traktują media tylko jak techniczne urządzenia, tymczasem podlegają im nie zdając sobie z tego sprawy.

Oferowana przez hipermedia XXI wieku „nierzeczywista rzeczywistość” wydaje się coraz bardziej autonomizować, jakby odbiorca był w zasadzie zbędny. Media dążą do pokazania, że same w sobie są światem, jedyną rzeczywistością. Coraz częściej wywołują u odbiorcy (świadomie) wrażenie (całkowicie złudne), że włączają go w swój „świat”, że staje się on jego częścią i może go kształtować, ale to tylko zręczna manipulacja. Telewizja zdaje się coraz mniej mówić o świecie zewnętrznym, coraz więcej o sobie samej i o kontakcie z publicznością (tzw. neo-telewizja)<sup>9</sup>. Pojawiają się programy, w których informacja i fikcja mieszają się ze sobą. Coraz częściej ujawnia się triki telewizyjne dotychczas skrzętnie ukrywane, a różne reżyserskie zabiegi służą utrzymaniu u odbiorcy przekonania o prawdziwości programu, nawet jeśli jest on fikcją od początku do końca. Pokazuje się na przykład kamery filmujące to, co się dzieje w studio dla stworzenia iluzji autentyczności, a zastosowanie złożonej strategii opartej na wielu fikcjach ma wywołać efekt wiarygodności.

Coraz mniej liczy się to, czy telewizja mówi prawdę, bowiem ważne staje się to, że ona sama jest prawdą, konstatuje U. Eco. Media stają się wartością przez fakt, że są, a nie przez to, co oferują ludziom. Wyreżyserowany, pozorny udział odbiorców w „tworzeniu” przekazów służy zdobyciu zaufania. Jeżeli adresat przekazu w to uwierzy nie ma już przeszkód w „produkowaniu” przez media własnej rzeczywistości. *Symulakry* zastępują z wielkim powodzeniem rzeczywisty stan rzeczy, o ileż bardziej trudny i skomplikowany.

## Przestrzeń kreowania idei edukacji medialnej

Przeprowadzone badania i jakościowa analiza wyników, a także wcześniejsze refleksje nad znaczeniem mediów w życiu człowieka, zamieszczone w kilku wydawnictwach zbiorowych, zaowocowały próbą określenia własnego stanowiska wobec tej złożonej

---

<sup>9</sup> U. Eco, *Semiologia życia codziennego*, Warszawa, 1998.



problematyki. Przybrało ono kształt, na razie bardzo ogólnej koncepcji edukacji medialnej, w której eksponuję aspekt aksjologiczny zagadnienia. Podstawowe założenia tej propozycji prezentuję na kolejnych stronach tekstu.

Dziś truizmem jest już stwierdzenie, że nasza rzeczywistość ma charakter medialny, że media tworzą swoistą przestrzeń wirtualną, w której człowiek często traci poczucie realności. Rodzi to w sposób nieunikniony określone konsekwencje dla ludzkiego świata wartości i wcale nie jest rozstrzygnięte pytanie o to, jakie one są. Zbytним uproszczeniem wydaje się jednak dostrzeganie tylko negatywnego wpływu mediatyzacji życia na wartości człowieka i eksponowanie problemu ich relatywizacji, chociaż bezsprzecznie jest to niezwykle ważna kwestia. Zagadnienie to jest jednak, w moim przekonaniu, bardziej złożone i wymaga jeszcze wielu pogłębionych badań i studiów. Kształtowanie krytycznego i dyskursywnego stosunku do przekazów medialnych wydaje się dziś sprawą bardzo istotną. Jednocześnie stanowi, w moim przekonaniu, jedno z podstawowych zadań współczesnej edukacji.

Przyпускаjąc, że tworzenie określonych programów rozwijających kompetencje emancypacyjne jednostki wobec świata wirtualnego i medialnych przekazów może odbywać się w przestrzeni teoretycznej pedagogiki humanistycznej, która nawiązuje do tradycji pedagogiki reform<sup>10</sup>. Jednym z podstawowych jej postulatów jest bowiem połączenie aktywności pedagogicznej z zadaniami oraz celami reformy życia i społeczeństwa. Pedagogika humanistyczna akcentuje autonomię i samodzielność jednostki w procesie uczenia się, który rozumiany jest bardziej jako „wzrastanie” człowieka, niż przyswajanie konkretnej wiedzy, chociaż rzecz jasna bez niej ten rozwój także nie byłby możliwy. Wiedza jest przy tym rozumiana szeroko, nie ogranicza się ani do jednej odmiany, jaką jest wiedza naukowa, ani do jednej sfery poznającego podmiotu, jaką jest rozum. Akcentuje się szczególnie rolę osobistego doświadczenia jednostki, jej emocje, zainteresowania, potrzeby<sup>11</sup>. Wśród źródeł pedagogiki humanistycznej znajduje się zarówno psychoanaliza, fenomenologia, egzystencjalizm, radykalny humanizm, jak i tradycje

---

<sup>10</sup> H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej*, tłum. J. Marnik, W. Żłobicki, Kraków, 1997.

<sup>11</sup> Por.: C. R. Rogers, *Freedom to learn*, Columbus, Ohio, 1969.

wschodnie: taoizm, buddyzm, zen. Wyrasta ona z tradycji określonych nurtów pedagogiki reform i pedagogiki psychoanalitycznej, psychodramy, terapii Gestalt, interakcji skoncentrowanej na temacie R. Cohn, niedyrektywnej terapii rozmowy C. R. Rogersa<sup>12</sup>. Samodzielne życie i uczenie się, poznawcze i emocjonalne zaangażowanie w tym procesie, twórcza aktywność, nauczanie i uczenie się skoncentrowane na osobie, to tylko wybrane założenia pedagogiki humanistycznej, które predestynują ją do zajęcia się problematyką edukacji medialnej. Nie może odbywać się ona bez kreatywnego zaangażowania jednostki i krytycznego dyskusowania z przekazem medialnym.

Czy jako odbiorcy i adresaci medialnych przekazów mamy szansę na własne, aksjologicznie nasycone widzenie świata? Myślę, że tak i przypuszczam, że możemy to osiągać stosując w procesie kształcenia m.in. podstawowe zasady pedagogiki humanistycznej: 1) zasadę ukierunkowania na osobę i kontaktu, 2) zasadę całościowości i kongruencji, 3) zasadę świadomości oraz integracji, 4) zasadę tu i teraz oraz odwoływania się do kontekstu. Krótka i syntetyczna charakterystyka tych zasad, a tylko na taką w tym miejscu mogę sobie pozwolić ze względu na ograniczone ramy tekstu, nie oddaje oczywiście złożoności tej problematyki. Wydaje się jednak, że mówienie o nich jest ważne i potrzebne, może stanowić pierwszy krok na drodze konstruowania konkretnych programów, poprzedzonych szerszą refleksją nad tym zagadnieniem.

Pierwsza zasada głosi, że w centralnym punkcie pedagogiki humanistycznej znajduje się podmiot działający w swoim środowisku społecznym i ekologicznym. To człowiek czynny twórczo, który pozostaje w kontakcie ze swoim (zewnętrznym) otoczeniem, jak i własnym życiem wewnętrznym, ze swoimi myślami i uczuciami. Zasada druga podkreśla całościowość organizmu i otoczenia, doświadczenia i przeżywania, refleksji i akcji, fantazji i uczucia. Istotą tej zasady jest bycie wrażliwym na procesy wewnętrzne, nie zniekształcona wyraźna orientacja we własnych odczuciach. Takie całościowe postrzeganie powoduje powstanie zachowania kongruentnego. Jego szczególne znaczenie podkreśla C. R. Rogers w koncepcji niedyrektywnej pedagogiki i terapii. Kongruencja jest bowiem najistotniejszym warunkiem budowania klimatu wolności w uczeniu

---

<sup>12</sup> H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej...* op. cit.

się<sup>13</sup>. Oznacza ona otwarte prezentowanie przez nauczyciela nastawień i uczuć, którymi w danym momencie jest poruszony. W takiej postawie „autentyczności”, „prawdziwości” istnieje pełna zgodność między odczuciem cielesnym, świadomością i uzewnętrznieniem wobec ucznia – studenta. Zasada świadomości oraz integracji jest podstawą twórczej działalności<sup>14</sup>. Ma ona najczęściej miejsce w „średnim modusie świadomości”, w takiej postawie, która nie jest ani ukierunkowana na cel, ani nie jest w stanie samozapomnienia, twierdzi H. Dauber. Jest to jednak teza dyskusyjna, nieco inaczej kwestia ta prezentuje się w interakcyjnej koncepcji procesu twórczego<sup>15</sup>, gdzie właśnie ukierunkowanie na cel jest jednym z podstawowych elementów działania kreatywnego. Ostatnia z wymienionych, czwarta zasada oznacza traktowanie teraźniejszości jako punktu odniesienia, z którego należy patrzeć wstecz i przed siebie, stosownie do wymagań okoliczności. Ważna jest tu także świadomość połączenia z różnymi kontekstami tworzącymi przestrzeń życiową człowieka.

## Zarys idei edukacji medialnej

Tymczasem żyjemy w warunkach społecznych, które coraz mniejszej liczbie ludzi umożliwiają zrozumienie własnego otoczenia, jego kontrolę oraz kształtowanie i wydaje się, że współczesne media mają w tym stanie swój niebagatelny udział. Jednocześnie coraz więcej ludzi pragnie poszerzenia własnej świadomości i przestrzeni doświadczeń, a „tradycyjne wychowanie i kształcenie” w coraz mniejszym stopniu zdolne jest sprostać tym wymaganiom. Czy edukacja medialna, w zarysowanym tu rozumieniu, mogłaby otworzyć nowe perspektywy w przestrzeni życiowej człowieka, a przez to czynić edukację zdolną do towarzyszenia jednostce w jej wewnętrznym „wzrastaniu”? To pytanie pozostaje, w moim odczuciu, otwarte i ważne na tyle, by podejmować trud rozważań w obszarze tej problematyki.

Nieporozumieniem jest natomiast, w moim przekonaniu, utoż-

---

<sup>13</sup> C. R. Rogers, *Freedom to learn...* op. cit.

<sup>14</sup> H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej...* op. cit.

<sup>15</sup> E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków, 1995.

samianie edukacji medialnej z wyposażeniem szkoły w komputery i wprowadzeniem lekcji „informatyki”, która tak naprawdę jest jedynie uczeniem obsługi komputera i użytkowania kilku podstawowych programów typu Microsoft Word, Excell, Power Point. Wstawienie komputerów do klasy szkolnej, podłączenie ich do Internetu i przeszkolenie nauczycieli nie czyni bowiem w żadnym wypadku edukacji medialnej w szkole, a w rozumieniu tutaj prezentowanym nawet ma z nią niewiele wspólnego. Nie dlatego jednak, jak się to powszechnie w samych mediach głosi, że nauczyciele nie umieją obsługiwać i wykorzystywać nowoczesnych urządzeń technicznych, ale dlatego, że nie rozumieją i nie uświadamiają sobie relacji w jakie wchodzi ludzie z mediami, nie zdają sobie sprawy z konsekwencji tego faktu dla rozumienia przez uczniów rzeczywistości społecznej. Znaczną jej część poznajemy bowiem nie bezpośrednio poprzez własne w niej uczestnictwo, ale pośrednio poprzez media. Umiejętność odczytania płynących z nich przekazów, ich dyskusowania, interpretacji jest sprawą o pierwszorzędym znaczeniu dla rozumienia środowiska życia człowieka. Dlatego też konkretne programy w zakresie edukacji medialnej powinny być najpierw adresowane do nauczycieli, aby zachować logikę działań i działać logicznie.

Ideę edukacji medialnej, w szerokim sensie, rozumiem jako uwrażliwianie człowieka na znaczenie mediów w jego życiu codziennym. Poznanie relacji, w jakie z nimi wchodzi, uwikłania w medialny kontekst rzeczywistości, uświadomienie roli, jaką on sam, jako adresat medialnych przekazów, odgrywa w złożonym łańcuchu komunikacyjnym. Bowiem tam, gdzie jest nadawca i odbiorca komunikatu, tam istnieją dwa ujęcia świata i rzeczywiste porozumienie wymaga twórczego wkładu w to, co jest przekazywane (nadawane) i w to, co jest odbierane<sup>16</sup>. W tym sensie edukacja medialna stanowi konstytutywną część edukacji w ogóle, postrzeganej jako wspieranie człowieka w rozwoju, umożliwienie mu realizacji jego kreatywnego potencjału, by lepiej rozumiał świat, w którym żyje i współtworzył go w imię idei „wspólnego dobra”. Edukację medialną odczytuję więc jako działanie pedagogiczne rozwijające pewną postawę jednostki, sposób myślenia i działania w świecie. Cechuje go zaangażowanie w doświadczanie medialnej rzeczywistości, otwartość na Innego, na odmienną perspektywę kulturową, poznawczą i filozoficzną. Istotnym jej atrybu-

---

<sup>16</sup> W. Andrukowicz, *Edukacja integralna*, Kraków, 2001.

tem jest także twórczość wyrażająca się w codziennym „stwarzaniu siebie na nowo”, a więc w znaczeniu, jakie nadaje tej kategorii psychologia humanistyczna<sup>17</sup>. Za podstawową kompetencję emancypacyjną, którą należałoby kształtować w tak pojmowanym procesie edukacyjnym należałoby uznać, w moim odczuciu, umiejętność dyskusowania z przekazem medialnym. Oznacza ona nie tylko krytyczne nastawienie i dekonstruowanie jego treści, ze szczególnym uwzględnieniem tego komu służy i w jakim celu został nadany przekaz, ale także reinterpretację oraz twórcze konstruowanie nowych znaczeń i sensów, wzbogacanie własnej wiedzy, przeżycia i doświadczenia. Oczywiście, nie jest to żaden zamknięty katalog cech takiej dyskursywnej postawy wobec medialnych przekazów, a jedynie zarys, otwarta propozycja, którą można i trzeba rozbudowywać. Traktuję ją jako pochodną rozwijania przez jednostkę twórczej orientacji życiowej, w rozumieniu jakie nadają tej kategorii w autorskiej koncepcji twórczych orientacji<sup>18</sup>. W jej perspektywie poznawczej i filozoficznej niezwykle znacząca jest rola odbiorcy w łańcuchu komunikacyjnym. Wydaje się, że w edukacji medialnej należy przede wszystkim dążyć do uświadomienia jednostce jej znaczenia jako odbiorcy medialnych przekazów, niezależnie od tego czy będziemy adresować to działanie pedagogiczne do dzieci, młodzieży, czy osób dorosłych. Inna w każdym wypadku będzie tylko forma, w zależności od wieku adresatów, idea natomiast pozostaje niezmienna. Przypuszczam, że najistotniejszym celem takiej edukacji powinno być ukształtowanie i rozwijanie postawy „twórczego rozumienia”<sup>19</sup> wobec medialnej rzeczywistości. Jej istotnym elementem jest umiejętność dyskusowania z przekazem medialnym, odczytywania ukrytych znaczeń, poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o źródło przekazu, jego polityczne uwikłanie i uprawomocnienie. To także świadomość własnej roli i znaczenia jako odbiorcy przekazu medialnego, własnego wpisania w różnorodne konteksty, które tworzą naszą „przestrzeń życiową”, jak określa to K. Lewin<sup>20</sup>. Sztuczne izolowanie ucznia – studenta od tych uwikłań, zachodzące w realizacji szkolnych zadań, uniemożliwia twórcze spożytkowanie nauki w innych sytu-

<sup>17</sup> Szerzej piszę o tym w: A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok, 2004.

<sup>18</sup> Ibidem.

<sup>19</sup> Szerzej piszę na ten temat w: A. Cudowska, *Twórcze rozumienie w dialogu edukacyjnym w perspektywie etyki niewspółobecności M. Bachtina*, [w:] *Zrobić świat bardziej etycznym*, A. Cudowska (red.), Białystok, 2003, s.170-190.

<sup>20</sup> H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej...* op. cit.

cjach życiowych, także w odniesieniu do świata wirtualnego.

## Wolność wobec mediów

Każdemu kto odbiera przekaz zawsze przysługuje pewna doza wolności, zawierająca się w swobodzie odczytywania go w inny sposób<sup>21</sup>. „Inny” od drugiego odbiorcy, bo czyniony z własnej perspektywy aksjologicznej i kulturowej, „inny” od tego jaki życzyłby sobie nadawca, „inny” wreszcie niż zakłada źródło przekazu. Świat masowej komunikacji jest pełen sprzecznych odczytań, a różnorodność interpretacji jest jego istotną zasadą. Ten sam przekaz wysłany z jednego źródła i naznaczony określonym sensem i treścią trafia za pośrednictwem sieci telewizyjnej czy internetowej do różnych, nierzadko diametralnie odmiennych sytuacji socjologicznych, w których obowiązują różne kody kulturowe i społeczne. Ta sama reklama, np. luksusowego samochodu, będzie inaczej odczytana i przetworzona przez bogatego człowieka Zachodu, inaczej zaś przez bezrobotnego mieszkańca Trzeciego Świata. Dla pierwszego może być zachętą do zmiany samochodu na nowy model, dla drugiego źródłem frustracji i oskarżania świata dobrobytu, z którego on jest wykluczony. W komunikacji masowej mamy do czynienia z sytuacją, w której istnieje jedno scentralizowane źródło o strukturze zgodnej z modelem organizacji przemysłowej. Kanał jest tylko technologicznym wynalazkiem wpływającym na formę sygnału, zaś adresatami są ludzie w różnych częściach świata. Środek masowej komunikacji (np. telewizja) nie tylko oferuje (narzuca) określoną ideologię, ale sam stał się taką ideologią dysponującą własną aksjologią, zdaniem U. Eco<sup>22</sup>.

Łańcuch komunikacji zakłada istnienie źródła, które za pośrednictwem nadawcy wysyła sygnał poprzez kanał do odbiorcy. Podczas przesyłania informacji, dochodzi do licznych zakłóceń przekazu, tzw. redundancji. Znajomość łańcucha komunikacyjnego jest bardzo potrzebna w medialnej edukacji, a szczególne znaczenie posiada kod komunikacyjny, to on bowiem wydaje się najbardziej nasycony fenomenologicznym sensem. Odbiorca nadaje różne znaczenia przekazom w zależności od kodu, jakim się posługuje. Partnerzy

---

<sup>21</sup> U. Eco, *Semiologia życia codziennego...* op. cit.

<sup>22</sup> Ibidem.

interakcji w relacjach społecznych dążą zwykle do tego, aby ustalić wspólny kod komunikacyjny, dla uniknięcia nieporozumień w codziennych sytuacjach. Tymczasem, inaczej rzecz się ma w przypadku przekazów medialnych, gdzie wielość interpretacji jest wręcz zamierzona (szczególnie w odniesieniu do przekazów estetycznych).

Ugruntowane jest ogólnie przekonanie, że po to, aby mieć władzę nad mediami trzeba kontrolować źródło i kanał. W pewnym sensie jest to oczywiście słuszne, tylko kogo tak naprawdę na to stać. Wydaje się więc, że warto postawić za U. Eco inną, bardziej optymistyczną z pedagogicznego punktu widzenia tezę, że rzeczywistą władzę nad przekazem medialnym ma ten, kto jest na końcu łańcucha komunikacyjnego. Adresat – Odbiorca wypełnia znaczeniami pustą, w gruncie rzeczy, formę przekazu. Takie wyeksponowanie roli odbiorcy w erze komunikacji jest w istocie bardzo ważne dla edukacji, bowiem każdy niezależnie od źródła i kanału może i powinien nadać komunikatowi swoje własne znaczenie, przez pryzmat roli, jaką pełnią określone wartości w jego intersubiektywnej przestrzeni aksjologicznej. Edukacja medialna byłaby więc, w zarysowanym tu rozumieniu obszarem, w którym dokonuje się:

- zdobywanie przez jednostkę świadomości roli i znaczenia hipermediów w jej życiu;
- rozwijanie umiejętności dyskusowania z przekazem medialnym;
- odczytywanie treści przekazu zgodnie z własnym fenomenologicznym doświadczeniem;
- rozumienie go w sposób twórczy, tzn. wykraczający poza krytykę w kierunku budowania nowych jakości w procesie samorealizacji.

Wydaje się, że istotnym postulatem, jaki należałoby dziś sformułować wobec pedagogiki jest tworzenie określonych programów edukacji medialnej, które powinny zaczynać się od przedszkola i trwać przez cały okres kształcenia i tak jak ono mieć charakter ustawiczny. Nowoczesne media rodzą bowiem kolejne wyzwania i zapotrzebowanie na nowe kompetencje w odczytywaniu przekazów. To prawda, że żyjemy w coraz bardziej sztucznym świecie, historia cywilizacji to w znacznej mierze dzieje inżynierii i technologii. Jeżeli zgodzimy się z tezą, że żyjemy w rzeczywistości medialnej, to należy, jak sądzę, czynić starania, aby doświadczenia medialne człowieka wzbogacały fenomenologiczne przeżywanie codzienności, wspierały go w rozwoju i w procesie urzeczywistniania wartości. ■