

AUTOEDUKACJA STUDENTÓW STUDIÓW ZAOCZNYCH – DOŚWIADCZENIA MEDIALNE

Przedstawienie problematyki doświadczeń medialnych studentów wywodzi swą proveniencję z aspektów młodej subdyscypliny pedagogicznej – pedagogiki medialnej. Otóż w latach dziewięćdziesiątych XX wieku mieliśmy do czynienia z nasilonym ruchem społecznym związanym z wprowadzeniem edukacji medialnej do programów szkolnych. Trwająca kilkanaście lat dyskusja wokół tego tematu wynikała z kontrowersyjnej sytuacji. Z jednej strony od lat siedemdziesiątych po lata dziewięćdziesiąte nastąpiła zgodnie z wzorcem francuskim¹ eliminacja edukacji medialnej z programów szkolnych na rzecz zajęć pozalekcyjnych (realizowanych – jak wykazała praktyka – sporadycznie), z drugiej strony mieliśmy do czynienia ze wzrastającą rolą konkurencyjności edukacji medialnej jako szkoły równoległej wobec edukacji szkolnej. Konsekwencją tej sprzecznej sytuacji związanej z mediami, jaka zaistniała w polskiej szkole szczególnie w ostatnim dziesięcioleciu XX wieku, było wprowadzenie do szkół – zgodnie z dokumentem z 15 maja 1997 roku „Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących” – edukacji medialnej jako jednego z 21 obszarów edukacyjnych. Według założeń programu i licznych głosów instytucji, które problem ten od lat interesował (m.in. SORiT – Stowarzyszenie Ochrony Radiosłuchacza i Telewidza, KRRiT – Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, Ministerstwo Kultury i Sztuki), edukacja medialna miała objąć swym zasięgiem nie tylko dzieci i młodzież, ale także dorosłych. Oprócz nauczycieli w tym gronie znaleźli się również pracownicy radia, telewizji i prasy.

Przychyłam się do propozycji objęcia dorosłych szerokim kręgiem edukacji medialnej, bowiem dzięki niej będzie można odnaleźć wśród przyszłych wychowawców medialnych osoby, dla których media to nie tylko przedmiot nauczania, ale także prawdziwa pasja. Pomysł ten przypomina pochodzące z lat siedemdziesiątych XX wieku tezy Stefana Szumana formułowane w stosunku do przyszłych wychowawców sztuki. Opowiadał się on za kształceniem przyszłych nauczycieli nie tyle w zakresie teorii, ale przede wszystkim w dziedzinie doświadczeń w bezpośrednim obcowaniu z dziełem sztuki. Jak pisał:

¹ W Europie sprzeczne stanowiska wobec problemu wprowadzenia elementów wiedzy o mass mediach do programów szkolnych zajęły: Francja i Wielka Brytania. We Francji nigdy tej problematyki nie poruszano w szkołach, obawiając się werbalizacji i dogmatyzacji tematów związanych z mediami, natomiast w Wielkiej Brytanii już od 1958 roku media zaistniały w szkole w postaci osobnego przedmiotu nauczania. Więcej informacji: J. Koblewska, *Rozwój edukacji audiowizualnej dzieci i młodzieży*, „Oświata i Wychowanie” 1987, nr 14, s. 15–16.

„Wychowanie estetyczne musi najpierw wychować na sztuce i przez sztukę pedagogów, rozwinąć ich umiejętność wnikania w dzieła sztuki i odślaniania sobie ich wartości, zanim za ich pośrednictwem sztuka będzie mogła uzyskać wpływ na ich wychowanków”².

Analogicznie wykształcenie przyszłych nauczycieli medialnych wychowanych na mediach i przez media jest zapewne jeszcze wciąż kwestią czasu.

Pokolenie dzisiejszych studentów, a przyszłych potencjalnych wychowawców medialnych stanowi, moim zdaniem, szczególnie ciekawy podmiot badawczy. Są to bowiem osoby na pewno wychowane na mediach. Pokolenie to M. Mead określiła jako pokolenie wychowane w kulturze postfiguratywnej³, inaczej określa się je także jako społeczeństwo informacyjne, dla którego przekaz rodzinny nie odgrywa już roli priorytetowej, za to oferta, jaką składa przemysł kultury komputera, Internetu i innych multimedii, bardzo im odpowiada. W odniesieniu do przyszłych pedagogów medialnych interesującą kwestią stało się zdiagnozowanie ich współczesnych doświadczeń medialnych. Aby permanentnie wychowywać na mediach i przez media nawet osoby dorosłe, należy moim zdaniem znać „bazę medialną”, od której rozpoczniemy ów proces. Uważam, że te doświadczenia powinny stanowić element składowy w tworzeniu treści programu różnorodnych zajęć z edukacji medialnej na uczelniach wyższych kształcących przyszłych pedagogów.

Termin „doświadczenia medialne” zaczerpnęłam z tekstu Lechosława Gawreckiego, piszącego o wykorzystaniu tych doświadczeń w procesie kształcenia dzieci i młodzieży. Jednak ze względu na specyfikę badań i innego odbiorcę mediów nieco inaczej traktuję ich zakres. Dla L. Gawreckiego doświadczenia medialne to:

„pojedyncze, nieuporządkowane, na ogół niepełne, informacje, dotyczące różnorodnych dziedzin wiedzy, powstające w wyniku przypadkowego odbioru treści nadawanych za pośrednictwem mediów oddziałujących na młodego odbiorcę”⁴,

w odróżnieniu od sterowanych doświadczeń medialnych, powstających pod wpływem polecanych uczniom wcześniej przez nauczycieli audycji radiowych, programów telewizyjnych, komputerowych czy lektury czasopism i książek.

W moich badaniach, będących diagnozą doświadczeń medialnych współczesnych studentów, zaznaczając, iż doświadczenia medialne zawężam do dwóch najpopularniejszych mediów: telewizji i komputera oraz chcąc w opisie tych doświadczeń otrzymać pełną bazę tych doświadczeń, przyjmuję nieco inne rozumienie tego terminu.

Doświadczenia medialne obejmują, według mnie, zarówno pojedyncze, jak i cykliczne kontakty z propozycją programową telewizji i ofertą komputerową, dotyczącą różnych dziedzin wiedzy. Zakładam przy tym, że w ich obręb wchodzi także do-

² S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1975, s. 11.

³ M. Mead wymienia trzy rodzaje istniejących obecnie kultur: kultura prefiguratywna (najważniejsza rola przekazu rodzinnego), kultura figuratywna (najważniejszy przekaz pochodzący z instytucji) i kultura postfiguratywna, o której mowa w artykule. Więcej informacji: M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 1978, i w kontekście odbioru mediów: J. Konieczna, *Programy telewizyjne o sztuce w Telewizji Publicznej i Telewizji Regionalnej Kraków – potrzeba ich emisji i możliwość wykorzystania w edukacji*, [w:] *Sztuka i pedagogika II*, J. Samek (red.), Kraków 1999, s. 209.

⁴ L. Gawrecki, *Wykorzystywanie pozaszkolnych doświadczeń medialnych w procesie kształcenia*, „Nowa Szkoła” 1994, nr 2, s.77.

świadczania sterowane zewnętrznie przez inne osoby niż prowadzący zajęcia nauczyciel akademicki. Przyjęcie takiego rozumienia terminu ukaże, moim zdaniem, badającemu problem szerszy obraz doświadczeń medialnych studentów, z którymi ma do czynienia.

W światowych badaniach nad telewizją i komputerem, czyli mediami zwanymi przez teoretyków niemieckich *Bildschirmmedien* (media monitorowe, emitujące światło, znoszące kinowy podział na projektor i ekran)⁵, już od lat osiemdziesiątych XX wieku sugeruje się łączenie metod badawczych – ilościowych i jakościowych. Często spotykaną ilościową techniką badawczą wykorzystywaną w określaniu różnych aspektów konsumpcji telewizji jest kwestionariusz skierowany do prób reprezentatywnych. Jednak dla pogłębienia problemów, które tam zawarliśmy, bądź odkrycia między nimi bardziej złożonych relacji Michael Tracey⁶ w ciekawym artykule obejmującym światowe badania nad telewizją jako procesem międzynarodowej dominacji kulturowej proponuje zwiększenie liczby analiz jakościowych. Zachęca badaczy mediów do tworzenia metod panelowych z grupami dyskusyjnymi, wywiadu o charakterze otwartym czy rozmowy⁷. Przyznaje, że:

„Strategia ta wymaga od badaczy komunikowania większej liczby analiz jakościowych, ograniczenia zaś czasu na opracowywanie wspólnych teorii (często jedynie w ich własnym wyobrażeniu), wymaga też rozumienia, że nauki społecznej nie można zastępować ideologią. Muszą oni [badacze] «zejść na ziemię», by spotkać naprawdę tych, którzy stanowią przedmiot ich pasji poznawczej i troski”⁸.

Biorąc pod uwagę powyższe sugestie angielskiego badacza mediów, swoje analizy rozpoczęłam od krótkiej ankiety z pytaniami otwartymi, która miała być wstępem do szerszej dyskusji nad bazą doświadczeń medialnych rozpatrywanej grupy studentów⁹. Reasumując, powiązanie ankiety i dotyczącej jej dyskusji miało łączyć wątek ilościowy i jakościowy przeprowadzonych rozważań. Prowadząca badania uczestniczyła w dyskusji będącej częścią zajęć fakultatywnych¹⁰, nie informując grupy o zamierzeniach i celach badawczych. Co więcej, na podstawie sporządzonych ankiet respondenci

⁵ *Bildschirm* (z niem.) – kineskop, monitor, ekran telewizyjny; oprócz komputera połączony z różnymi sieciami telekomunikacyjnymi, telewizji i jej współczesnych możliwości wynikających z przekazu cyfrowego (tj. teletekst, system wywoływania programów na życzenie – *video on demand*) należą tu także video, gry video i płyty kompaktowe, szczególnie CD-Interaktive, umożliwiające częściową interwencję w program, więcej informacji: A. Gwóźdź, *Kino i przekazniki elektroniczne w perspektywie teorii mediów*, [w:] A. Gwóźdź (red.), *Po kinie?...*, Kraków 1994, s. 11.

⁶ M. Tracey, *The Poisoned Chalice? International Television and the Idea of Dominance*. Artykuł ukazał się w czasopiśmie „Daedalus. Journal of the American Academy of Arts and Sciences” Cambridge w numerze z roku 1985, zatytułowanym *The Moving Image*.

⁷ Jako egzemplifikację wykorzystania tych jakościowych metod badawczych M. Tracey przedstawia dokonane przez Elihu Katza historyczne już dziś dla teoretyków mediów studium serialu *Dallas*, które polegało na łączeniu kwestionariusza ankiety z rozmową na temat serialu przeprowadzoną w nielicznych grupach w Stanach Zjednoczonych i Izraelu – dokładne informacje: E. Katz, L. Tamar, *Once Upon a Time in Dallas*, „InterMedia” May 1984.

⁸ M. Tracey, dz. cyt., s. 120.

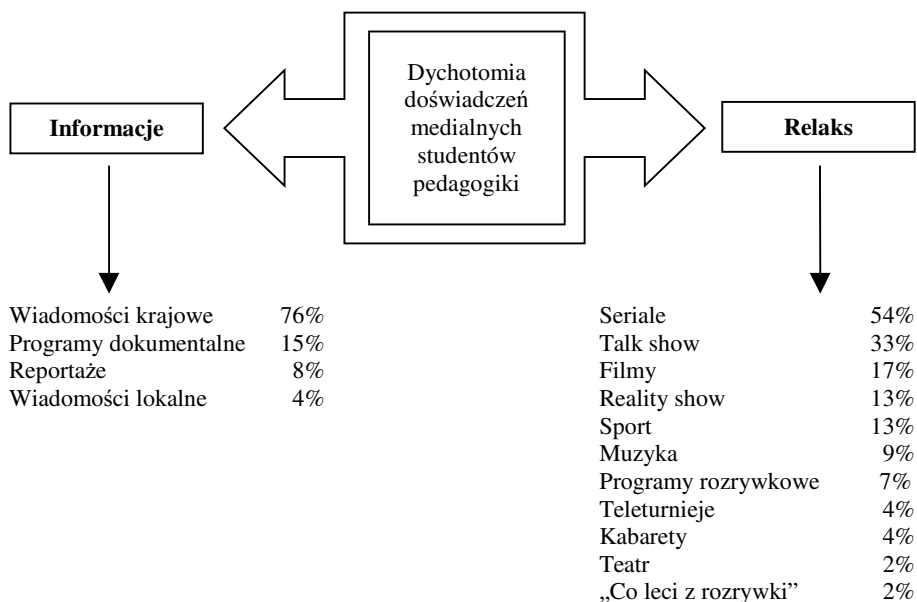
⁹ Badaniami zostali objęci studenci pedagogicznych studiów zaocznych, łącznie 46 osób, w dwóch grupach dyskusyjnych, badania przeprowadzono na przełomie października i listopada 2004 roku.

¹⁰ Był to fakultet prowadzony przez autorkę: *Wykorzystanie mediów w pracy profilaktycznej – elementy pedagogiki medialnej*.

w podgrupach sami starali się określić grupowe – studenckie preferencje medialne. Wymienione konkretne programy sugerowały jednoznacznie, iż wśród doświadczeń medialnych studentów zarysowuje się dychotomia, pojawiają się dwie grupy doświadczeń, na które wskazują wymienione przez respondentów tytuły programów. Te dwie kategorie to informacje i relaks (wykres nr 1).

Wykres 1

Dychotomia doświadczeń medialnych studentów pedagogiki



W pierwszej kategorii: Informacje

– zwraca uwagę duża ilość osób oglądających wiadomości krajowe (wprawdzie różnych stacji, np. *Teleexpress*, *Wydarzenia*, *Panorama*, ale najczęściej wymienianym programem informacyjnym są *Fakty*) w porównaniu do informacyjnych programów lokalnych,

– w zdecydowanej większości kobiety w porównaniu z mężczyznami wymieniają także reportaże, programy dokumentalne i audycje mające konwencję wywiadu (tj. *Uwaga*, *Zawsze po 21.00*, *Czas na kontrowersyjny dokument*, *Co z tą Polską?*).

W drugiej kategorii: Relaks

– otrzymujemy niezwykle heterogeniczny obraz programów, wśród których na pierwszych miejscach plasują się **seriale** (w analizie szczegółowej 56% oglądających seriale preferuje serial *M jak miłość*, 20% – *Na dobre i na złe*, 8% – *Samo życie*, 8% – *Na Wspólnej*, 4% – *Klan* i 4% – *Przyjaciele*), **talk show** (wśród wymienionych 64% typuje program *Kuby Wojewódzkiego* i 36% – *Rozmowy w toku*), **filmy** (tu wyraźnie obserwujemy podział preferencji wedle płci, kobiety wybierają filmy oby-

czajowe i psychologiczne, natomiast mężczyźni filmy sensacyjne, kryminalne). Za interesowanie respondentów wywołuje względnie nowy w Polsce gatunek programowy – **reality show** (najczęściej wymieniane, to *Bar*, *Nieustraszeni* i *Szkoła przetrwania*), plasujący się na tym samym miejscu co **programy sportowe**, oczywiście, biorąc pod uwagę zmienną płci, chętniej oglądane przez mężczyzn niż przez kobiety. Już raczej marginalnie typowane są tytuły programów w kategoriach: **muzyka** (rozumiana tu jako muzyka rozrywkowa, teledyski itp.), **programy rozrywkowe** (*Mamy Cię*, *Ciao Darwin*), **teleturnieje** (*Jeden z Dziesięciu*), **kabarety** (*Kabaretowa Liga Dwójki*), **teatr** i kategoria stworzona przez szczerego respondenta – „Co leci z rozrywki”.

Konkludując, stworzone z wymienionych przez studentów tytułów oglądanych programów dwie kategorie odpowiadają podstawowym funkcjom mass mediów opisanym przez teoretyka mediów – J. Gajdę¹¹. Są to: funkcja upowszechniania różnorodnych treści oraz funkcja ludyczna.

Studenci potrafili zatem bez podstawy teoretycznej odnaleźć w swoich doświadczeniach medialnych wymienione funkcje, a nawet wskazać ich pozytywne i negatywne cechy, które zostały sformułowane przez J. Gajdę i nazwane przez niego wirtualnymi (możliwymi do zaistnienia) wartościami kulturotwórczymi. Jako egzemplifikację przedstawię fragmenty krytycznego spojrzenia studentów na kategorię programów związanych z informacjami i relaksem.

Tabela 1

Pozytywne i negatywne cechy dwóch kategorii doświadczeń medialnych studentów – Informacji i Relaksu

Informacje	
cechy pozytywne	cechy negatywne
rozwijają i zaspokajają ciekawość, dają szersze spojrzenie na otaczającą rzeczywistość, pogłębiają wiedzę	brak obiektywizmu, dają wiedzę powierzchowną, spreparowaną, przerażają, burzą spokój

Relaks	
cechy pozytywne	cechy negatywne
poprawiają humor, dają lepsze samopoczucie, odprężają, są formą odstresowania, zapomnienia o problemach	zabierają czas, rozleniwiają, uzależniają, wprowadzają w choroby, tworzą złudzenia, oślepiają, odwodzą od rzeczy ważnych

¹¹ J. Gajda, *Kulturotwórcze i edukacyjne funkcje mass mediów*, [w:] W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, s. 163 (pozostałe funkcje mass mediów wyróżnione przez autora to funkcja stymulująca, wzrotwórcza, interpersonalna).

Na tym kończą się jednak podobieństwa w tezach J. Gajdy i studentów. Dziwi bowiem fakt, iż studenci pedagogiki nie potrafili odnaleźć bądź z trudem wskazywali¹² w oglądanych przez siebie programach funkcję edukacyjną¹³. Nieumiejętność wskazania jej potwierdza także analiza ankiety, w której programy edukacyjne oglądane przez znikomą liczbę osób (8%) to audycje przyrodnicze i historyczne, emitowane przez telewizję satelitarną.

Sytuacja tu zarysowana wynika według mnie z kilku czynników. Po pierwsze, omawiana grupa studentów, choć została wychowana w obecności mediów, to jednak deklaruje, że nigdy (w przypadku tej grupy) w dotychczasowej edukacji szkolnej nie miała do czynienia z historią, teorią czy praktyką mediów. Wynika to z zaznaczonego przeze mnie na początku artykułu faktu wycofania (na przełomie lat siedemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku – czyli w okresie edukacji współczesnych studentów) ze szkół edukacji medialnej. W związku z tym studenci, nie wiedząc o zmianie paradygmatu myślenia o telewizji, przeobrażeniu modelu telewizji dokonującego się w ostatnim dziesięcioleciu na naszych oczach, konstruują, moim zdaniem, pochopną tezę o braku w ich przypadku autoedukacji telewizyjnej. Otóż przejście, a w przypadku Polski przemieszanie elementów paleo-telewizji z neo-telewizją¹⁴, spowodowało także inne spojrzenie na telewizyjną edukację. Stara telewizja, tak zwana paleo-telewizja, funkcjonowała na zasadzie pedagogicznej umowy komunikacyjnej z przestrzenią edukującą, przebiegającą między widzami – „ogromną klasą” – a nauczycielami, czyli realizatorami telewizyjnymi. Widoczny był podział na gatunki, istniała ramówka, czyli struktura czasowa i dzienna, oraz określone grupy widzów, do których ten program był adresowany. Program edukacyjny można więc było znacznie łatwiej niż dziś zidentyfikować. Obecnie coraz częściej spotkać można elementy tak zwanej neo-telewizji, w której zamiast przestrzeni pedagogicznej otrzymujemy przestrzeń wspólnego biesiadowania, wzajemnej aktywności (interaktywności). Ważne staje się w niej przedłużenie codziennej gadaniny obrazującej rytm dnia. Obserwujemy zintensyfikowanie programów rozrywkowych, wreszcie w zamian za audycje dla określonego widza pojawiają się częściej magazyny dla całej rodziny. Cechy nowej telewizji powodują zmniejszenie się programów typowo edukacyjnych (stąd pewnie trudność odszukania takowych przez studentów) na rzecz takich programów, które łączą w sobie różne funkcje.

Jest jeszcze jeden efekt widoczny w opisywanych badaniach, wynikający z pojawienia się w polskiej telewizji elementów współczesnego modelu neo-telewizji. Otóż w nowej wersji telewizji następuje wzrost funkcji ludycznej (czyli relaksującej) mass

¹² Niektórzy próbowali określić tę funkcję dopiero po zastosowaniu metody w postaci dyskusji z elementami heurezy.

¹³ J. Gajda sytuuje funkcję edukacyjną jako towarzyszącą nadrzędnej funkcji mass mediów – upowszechnianiu różnorodnych treści, zakładając, iż te programy dostarczają informacji, pozwalają je poznać, zrozumieć, mogą czegoś nauczyć i zmotywować do kształcenia, pomagają uzupełnić braki w edukacji. Podobne stanowisko, warte zauważenia i przytoczenia w tym miejscu, zajął rektor Ryszard Tadeusiewicz w swojej wypowiedzi na II Seminarium Dydaktyki Akademickiej, gdzie używając przenośni, stwierdził, iż wiedza, która obecna jest w mediach, to wprawdzie nie wiedza *episteme*, ale poszczególne programy różnych mediów to jakby wożące wiadomości – tiry, z których architekci (studenci i nauczyciele akademicy) dopiero zbudują wiedzę.

¹⁴ Modele telewizji zaproponowane przez F. Casetti, R. Odin, *Od paleo- do neo-telewizji. W perspektywie semiopragmatyki*, [w:] A. Gwóźdź (red.), dz. cyt., s. 117–135.

mediów. W opisywanych badaniach widać jednoznacznie duże zainteresowanie studentów heterogenicznymi programami relaksującymi (schemat 1). Co ciekawe, jednoznaczność tego sądu potwierdza także bliższa analiza oglądanych programów informacyjnym. Wiesław Godzic¹⁵, analizując wiadomości polskich kanałów telewizyjnych, wyróżnił tak zwany rozrywkowy¹⁶ nurt refleksji nad newsami, próbując zobrazować, który z nich i na jakiej zasadzie przedstawiony jest jako show. Okazuje się, że badana grupa studentów w zdecydowanej większości ogląda informacje podane w formule rozrywkowej. Najlepiej ten warunek, według badań W. Godzica i jego studentów, spełniają *Fakty TVN*. Przypomnę, iż tylko 4% osób ogląda wiadomości lokalne (*Kronika* i *Telekurier*), które pod względem rozrywkowego sposobu podawania informacji zajmują ostatnie miejsca. Można więc wyrazić tezę, iż studenci w zdecydowanej przewadze oglądają telewizję dla relaksu.

Potwierdzają tę tezę dwa dalsze pytania ankiety, niejako sprawdzające pierwszą wypowiedź, które wskazują, na fakt **poszukiwania przez studentów w telewizji** przede wszystkim relaksu (52%), a potem dopiero informacji (46%) i tylko w 2% edukacji. Daje także do myślenia małe zainteresowanie programami artystycznymi, tylko 6% deklaruje, że ogląda kabarety i teatr, nie wymieniając jednak żadnego konkretnego tytułu.

Natomiast według opinii studentów funkcję informacyjną w większym stopniu spełnia obecnie Internet, na który wskazuje 46% z nich, 21% szuka w Internecie i programach komputerowych rozrywki i co ciekawe, aż – w porównaniu z telewizją – 22% poszukuje tu różnych programów edukacyjnych, głównie pomocy wykorzystywanych w nauce i pracy.

Telewizja zarysowuje się więc jako medium relaksujące współczesnych studentów, natomiast komputer z dostępem do Internetu jako medium informujące i edukujące.

Reasumując, baza doświadczeń medialnych badanych studentów wskazuje jednoznacznie, że stanowią oni „gąbkę chłonną nowości medialnych”. Ta przenośnia nie użyta jest tu jednak w wymiarze negatywnym, a wprost przeciwnie, świadczy o ciekawości i obecności studentów w nowych aspektach kultury medialnej, o próbach ich krytyki. Niepokoi jednak fakt zdecydowanej przewagi funkcji ludycznej, jaką media odgrywają w życiu współczesnych studentów. Oczywiście, jak pisał przed laty A. Kumor,

„te mniej ambitne treści są niezbędne [...] dla higieny psychicznej, stanowią chwilę odpoczynku od zbyt skoncentrowanego pokarmu intelektualnego, który również pojawia się w mediach. Zresztą każdy odbiorca, nawet wybitny intelektualista, potrzebuje od czasu do czasu prostej rozrywki. Dlatego wśród ludzi pióra znajduje się wielu kibiców sportowych”¹⁷.

Jednak przeszło dziesięć lat temu teza ta oznaczała swoiste równouprawnienie (mozaikowość) różnych treści pojawiających się w mediach, dziś przewaga programów relaksujących jest zdecydowanie widoczna. Następuje ekspansja elementów rozryw-

¹⁵ W. Godzic, *Telewizja jako kultura*, Kraków 1999, s. 83–106.

¹⁶ Rozrywkowy to znaczy pomyślany w postaci show, a nie prześmiewczy, jak na przykład „Dziennik” Jacka Fedorowicza.

¹⁷ Wyszukując tą tezę, autor tekstu mówi o znanej zasadzie wprowadzonej do teorii mediów przez A. Molesę w 1967 roku – mozaikowości pojawiających się w mediach treści; A. Kumor, *Funkcje kulturalno-oświatowe telewizji*, „Oświata i Wychowanie” 1989, nr 34, s. 30.

kowych do innych programów – w badaniach obserwowaliśmy to na przykładzie programów informacyjnych. Zgadzam się więc z przewidywaniami Patricka Barwise’a i Kathy Hammond, dotyczącymi medialnych prognoz na XXI wiek:

„W 2010 roku ludzie wciąż będą chcieli «klapnąć sobie» przed telewizorem, tak samo jak czynią to dzisiaj. W coraz bardziej skomplikowanym i stresogennym świecie potrzeba odpoczynku i biernej rozrywki [...] będzie większa niż kiedykolwiek”¹⁸.

Pozwolę sobie jednak zaoponować przeciwko tezie tych badaczy, dotyczącej roli edukacji w zaistniałej medialnej sytuacji. Otóż twierdzą oni, że media w 2010 roku nawet po zainwestowaniu w szkoły, mając na myśli także szkolenia nauczycieli, będą odgrywać jedynie niewielką rolę. Oczywiście może się tak stać, jeśli pozostawimy doświadczenia medialne obecnych studentów (zwłaszcza studentów pedagogiki) samym sobie. Analiza przedstawionej w tym artykule próby badawczej pokazuje, że szczególnie teraz edukacja medialna studentów jest potrzebna i to nie tylko, aby wychować przyszłych wychowawców medialnych, ale przede wszystkim, by zwrócić uwagę na najistotniejsze wątki współczesnej kultury medialnej, słowem – istnieje konieczność wychowania krytycznego odbiorcy mediów. Dlatego postuluję, aby do programów studiów (szczególnie pedagogicznych), różnorodnych zajęć dotyczących mediów, włączać określoną dla danej grupy bazę doświadczeń medialnych. Nic tak bowiem nie zmotywuje do czynnego udziału w zajęciach, jak własne eksperymenty. Analizując chyba najszerszy w Polsce program kształcenia pedagogów specjalności edukacja medialna, realizowany na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu¹⁹, zauważyć można, że wśród 25 proponowanych przedmiotów zaledwie dwa–trzy mogą, ale wcale nie muszą, dotyczyć doświadczeń medialnych studentów. Przeważająca ilość przedmiotów ma na celu, mówiąc ogólnie, obłaskawienie techniki. Nie uważam, aby był to cel mniej ważny, ale świadomość własnych doświadczeń medialnych powinna stanowić propedeutykę edukacji medialnej danej grupy studentów²⁰.

¹⁸ P. Barwise, K. Hammond, *Prognozy XXI wieku. Media*, przeł. M. Starzomska, Warszawa 2000, s. 39.

¹⁹ W. Strykowski, *Potrzeba i program edukacji medialnej*, [w:] W. Strykowski, A. Zajac (red.), *Nowoczesna technika w kulturze, nauce, oświacie: komputery, audio, video, TV SAT, multimedia, infostrady*, Tarnów 1995, s. 31.

²⁰ W badanej grupie studentów zajęcia rozpoczęły się od analizy współczesnych badań dotyczących: Informacji – mydlanej opery dla mężczyzn oraz Seriali – mydlanej opery dla kobiet (tytuły te zaczerpnęłam z publikacji: W. Godzic, dz. cyt.).