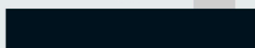


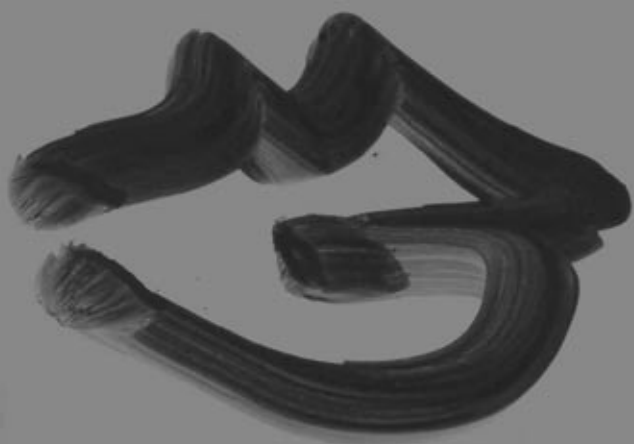
Edukacja medialna jako wyzwanie

redakcja naukowa
Sławomir Ratajski



Polski Komitet
do spraw UNESCO

Organizacja Narodów
Zjednoczonych
do Wspierania
Nauki i Kultury



**Edukacja
medialna
jako wyzwanie**



Organizacja Narodów
Zjednoczonych
dla Wychowania,
Nauki i Kultury

Polski Komitet
do spraw UNESCO

Edukacja medialna jako wyzwanie

redakcja naukowa
Sławomir Ratajski

Redakcja naukowa
prof. dr hab. Sławomir Ratajski
Współpraca
Tomasz Komorowski

Recenzenci
prof. dr hab. Stanisław Dylak
dr hab. inż. Janusz Morbitzer, prof. AWSB
dr hab. Maciej Tanaś, prof. APS

Tłumaczenie
Jędrzej Burszta s. 49–59, 105–130
Maria Witkowska s. 81–104, 287–307

Zespół redakcyjny
Tomasz Komorowski
Katarzyna Olesińska
Piotr Szymor

Projekt okładki, layout
Michał Jędrczak

Korekta
Zespół

©Copyright by Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie, Warszawa 2019
©Copyright by Polski Komitet do spraw UNESCO, Warszawa 2019

Wydawcy

Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie
Krakowskie Przedmieście 5
00-068 Warszawa
www.asp.waw.pl

Polski Komitet do spraw UNESCO
pl. Defilad 1
00-901 Warszawa
www.unesco.pl

ISBN 978-83-66098-92-3 (ASP w Warszawie)
ISBN 978-83-943906-6-2 (PK ds. UNESCO)

Spis rzeczy

Sławomir Ratajski Wprowadzenie **7**

I

Wojciech Józef Burszta

Digital condition: barbarzyństwo zmediatyzowane **31**

Riel Miller

Kompetencje dotyczące przyszłości, kompetencje medialne i podejście do wolności zorientowane na zdolność **49**

II

Grzegorz Ptaszek

Od algorytmicznego nadzoru do świadomości algorytmicznej. Edukacja medialna w kontekście nowej ekonomiki mediów i niewidzialnych technologii **63**

Divina Frau-Meigs

Dezinformacja, radykalizacja i inne zaburzenia informacyjne – wnioski dla kompetencji medialnych i informacyjnych **81**

Leo Munyao Mutisya

Przeciwdziałanie fake newsom i mowie nienawiści w Kenii. Ku trwałym programom w dziedzinie kompetencji medialnych **105**

III

Wiesław Godzic

Medialna partyzantka semiotyczna kontra wojna obrazów **133**

Ryszard W. Kluszczyński

O językach sztuki mediów i postmediów **151**

Prot Jarnuszkiewicz

Specyfika, percepcja i dydaktyka współczesnego języka wizualnego. Potrzeby i wyzwania **175**

Jakub Wróblewski

Sztuka jako pole eksperymentu w budowie komunikatu **197**

IV**Piotr Francuz**

Uwikłani w media. Perspektywa neuronauki poznawczej **217**

Agnieszka Ogonowska

Edukacja medialna w kontekście (cyber)psychologii.
Nowe perspektywy, narzędzia i strategie badania mediów
oraz ich użytkowników **237**

Dorota Żelechowska

Znaczenie szkoleń psychologicznych w edukacji medialnej
na przykładzie programu szkoleniowego *Człowiek 2.0* **259**

V**Rafał Lew-Starowicz**

Edukacja medialna w polskim systemie edukacji **273**

Mateja Rek

Wyzwania związane z wychowaniem i edukacją dzieci
w Słowenii, aby mądrze posługiwały się mediami cyfrowymi **287**

Zuzanna Wiorogórska

Rola bibliotek w edukacji medialnej **309**

Michał Federowicz

Edukacja i technologia **323**

O Autorach 343**Aneks****Model Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej (MEMIC)
353**

Wstęp **355**

Dlaczego „Edukacja Medialna, Informacyjna i Cyfrowa”? **366**

Przegląd badań **374**

Psychologiczne i poznawcze aspekty wykorzystywania MEMIC
w edukacji **379**

Medialne, informacyjne i cyfrowe kompetencje profesjonalne oraz
osobiste nauczycieli. Czego potrzebujemy, aby uczyć innych i uczyć
się od innych **381**

Profesjonalne kompetencje medialne, informacyjne i cyfrowe **386**

Osobiste kompetencje medialne, informacyjne i cyfrowe **393**

Główne rekomendacje dla instytucji zaangażowanych
w edukację medialną, informacyjną i cyfrową **398**

Przykłady dobrych praktyk **406**

O Autorach **421**

Sławomir Ratajski

Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie
Polski Komitet do spraw UNESCO

Wprowadzenie

1.

Zagadnienia edukacji medialnej są już od dawna obecne w pracach UNESCO. To globalne forum międzynarodowe bardzo skrupulatnie stara się reagować na te wyzwania współczesności, które stanowią skutki głębokich przemian cywilizacyjnych spowodowanych niewyobrażalnym przedtem rozwojem technik komunikacyjnych i przepływu informacji. Edukacja medialna coraz wyraźniej staje się nieodłącznym elementem nowoczesnej edukacji, która obok kultury i nauki jest domeną działań UNESCO. W przyjętej podczas Szczytu Zrównoważonego Rozwoju w 2015 roku w Nowym Jorku Agendzie 2030 wyznaczono nowe zintegrowane, powiązane ze sobą i niepodzielne 17 Celów Zrównoważonego Rozwoju dla świata. Cel 4 mówi o konieczności zapewnienia inkluzywnej i jakościowo dobrej edukacji oraz stworzenia wszystkim ludziom możliwości uczenia się przez całe życie, a w podpunkcie 4.7 czytamy między innymi, że umiejętności i wiedza potrzebne do zrównoważonego rozwoju są zdobywane przez promowanie kultury pokoju i niestosowania przemocy, globalne obywatelstwo oraz docenienie różnorodności kulturowej i udział 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 krajowym i umowami międzynarodowymi.

Nie bez powodu mówimy łącznie o Celach 4 i 16, które się wzajemnie uzupełniają i zakreslają nieodzowne ramy świadomego funkcjonowania człowieka w społeczeństwach demokratycznych. Niewątpliwie edukacja we współczesnym świecie stanowi warunek udziału w rozwoju społecznym, ale, jak pokazuje dynamiczna ekspansja nowych technik informacyjnych i komunikacyjnych oraz cyberkultury w ostatnich latach, nieodłącznym jej elementem jest edukacja medialna. Przełomowe znaczenie dla sformułowania celów i zasad edukacji medialnej miało seminarium eksperckie zorganizowane przy udziale UNESCO już w 1982 roku w miejscowości Grünwald w Niemczech. Deklaracja z Grünwaldu, dokument końcowy z tego wydarzenia, uTORowała drogę dla edukacji medialnej zarówno w wielu poszczególnych krajach, jak i w skali międzynarodowej i jest do dziś przywoływana. Był to pierwszy dokument postulujący konieczność wprowadzenia edukacji medialnej do systemów edukacyjnych – od przedszkola po edukację dorosłych – i związane z tym szkolenie nauczycieli, badania i współpracę. Deklaracja między innymi podkreśla, że: „Systemy polityczne i edukacyjne powinny uznać za swój obowiązek promowanie krytycznego zrozumienia zjawisk komunikacyjnych wśród obywateli”. Mówi, że skoro „żyjemy w świecie, w którym media są wszechobecne”, a „dzieci spędzają więcej czasu przed telewizorem niż w klasie szkolnej” (jeszcze wtedy mowa była jedynie o ekranie telewizyjnym), to rośnie przepaść między wiedzą oferowaną przez instytucje oświatowe a rzeczywistym doświadczeniem ludzi. Po tym pierwszym kroku debatę dotyczącą roli mediów, technik cyfrowych w sferze komunikacji i informacji wielokrotnie podejmowano przy udziale UNESCO, uściślając, adaptując do zmieniającej się rzeczywistości i poszerzając idee przyjęte w Grünwaldzie¹.

Problematyka mediów, komunikacji i informacji jest obszarem szczególnego zainteresowania Polskiego Komitetu do spraw UNESCO i działającego przy nim od 2008 roku Polskiego Komii-

¹ Deklaracja z Grünwaldu w sprawie edukacji medialnej (1982), http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/theme_media_literacy_grunwald_declaration.pdf [dostęp: 7.11.2019]; o ile nie podano inaczej, cytowane teksty są w przekładzie autora niniejszego artykułu.

tetu Programu UNESCO Informacja dla Wszystkich (PK IFAP), który w gronie specjalistów reprezentujących w tych dziedzinach środowiska naukowe oraz instytucje rządowe i pozarządowe analizował między innymi zagadnienia związane z kompetencjami medialnymi w Polsce. Rezultatem tego było opracowanie w 2011 roku dokumentu Stanowisko w kwestii zapewnienia edukacji medialnej wszystkim grupom wiekowym i społecznym, który przekazano do właściwych ministerstw w Polsce, zajmujących się edukacją, kulturą, cyfryzacją, szkolnictwem wyższym i nauką. Dokument ten podkreśla, że edukacja medialna jest niezbędnym warunkiem rozwoju społeczeństwa informacyjnego, w którym istotne jest uczestnictwo w procesach komunikacji społecznej za pośrednictwem mediów cyfrowych, a także warunkiem sprawnego funkcjonowania demokracji, zwiększenia sprawności państwa i skuteczności administracji państwowej, wzrostu gospodarczego związanego z ekspansją sektora informacyjnego oraz obniżenia barier dostępu do wiedzy². Edukację medialną definiuje jako „wychowanie obywateli do umiejętności korzystania z mediów oraz technologii informacyjno-komunika-

² Stanowisko w kwestii zapewnienia edukacji medialnej wszystkim grupom wiekowym i społecznym, PK IFAP przy Polskim Komitecie do spraw UNESCO, https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/edukacja_medialna_PK_IFAP_stanowisko__1_.pdf [dostęp: 7.11.2019].
We wnioskach tego dokumentu wskazano m.in. na potrzebę: 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; 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 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); 5. Wypromowania edukacji medialnej jako nośnika nowoczesnej edukacji na miarę XXI w. poprzez zaprojektowanie i realizację cyklicznej ogólnopolskiej kampanii informacyjno-promocyjnej; 6. W celu realizacji powyższych wniosków niezbędne wydaje się określenie krajowego koordynatora ww. działań.

cyjnych”, którego wynikiem jest „kształtowanie kompetencji medialnej i informacyjnej, pozwalającej zarówno świadomie i krytycznie odbierać treści komunikowania, jak i samemu je tworzyć bądź współtworzyć”³.

W prezentowanym wówczas stanowisku PK IFAP zauważono, że w Polsce już od połowy lat 90. podjęto w wielu ośrodkach akademickich na kierunkach pedagogicznych kształcenie przyszłych nauczycieli edukacji medialnej w trybie studiów dziennych, zaocznych i podyplomowych. Doprowadziło to do powstania sporej grupy wykwalifikowanych nauczycieli przygotowanych do edukacji medialnej, ale z różnych powodów, między innymi niewdrażanych powszechnie programów edukacji medialnej, potencjał ten nie został jednak w pełni wykorzystany.

W przytoczonym stanowisku PK IFAP uznano za słuszne kierowanie się postulatami Deklaracji z Fezu z 2011 roku⁴, która była pierwszym dokumentem o szerokim zasięgu proponującym łączne ujmowanie kompetencji medialnych i informacyjnych. Postulowano w nim między innymi przeprowadzenie krajowych badań diagnozujących kompetencje medialne i informacyjne w celu kształtowania postaw twórczych, zwłaszcza wśród młodzieży, oraz włączenie tych kompetencji w ramy edukacji formalnej i nieformalnej jako wyrazu nowoczesnej edukacji obywatelskiej, a także stworzenie sieci szkół wyższych oraz krajowych i regionalnych instytutów/centrów wiedzy w tym zakresie.

PK IFAP uznał też 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.

³ Ibidem.

⁴ Deklaracja z Fezu nt. kompetencji medialnych i informacyjnych (2011), <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf> [dostęp: 7.11.2019]: „dzisiejsza era cyfrowa i konwergencja technologii komunikacyjnych wymagają połączenia umiejętności korzystania z mediów i umiejętności korzystania z informacji w celu osiągnięcia zrównoważonego rozwoju człowieka, budowania społeczeństw obywatelskich z udziałem społeczeństwa i przyczynienia się do konsolidacji trwałego pokoju na świecie, wolności, demokracji, dobrych rządów i wspierania konstruktywnej wiedzy międzykulturowej, dialogu i wzajemnego zrozumienia”.

O wielu kwestiach wspomnianych wyżej pisaliśmy w publikacji *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce* wydanej przez PK ds. UNESCO i Krajową Radę Radiofonii i Telewizji w 2015 roku. Książka ta była zbiorem refleksji na temat edukacji medialnej i informacyjnej autorstwa wybitnych specjalistów z dziedzin takich jak medioznawstwo, pedagogika, wiedza o kulturze, socjologia, psychologia, zarządzanie mediami. Przedstawiono w niej ówczesny, poparty sporym ładunkiem wyników badań empirycznych, stan kompetencji medialnych u młodzieży i osób starszych, podjęto refleksję nad formą edukacji rozwijającej kompetencje medialne, informacyjne i cyfrowe, które należałoby wprowadzić do programów nauczania we współczesnej szkole, oraz określono rolę, jaką mogą odegrać ośrodki pozaszkolne i media. Zwrócono uwagę, że:

Działania na rzecz powszechnej edukacji medialnej są o tyle pilniejsze, o ile sfera analfabetyzmu medialnego 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 możliwości⁵.

Wprawdzie w ostatnich latach dynamicznie wzrasta użycie nowych technologii cyfrowych w prowadzeniu zajęć w szkole z różnych przedmiotów, między innymi wiedzy o społeczeństwie, historii, geografii czy języków obcych, to postulaty te są, niestety, wciąż aktualne. Część z nich została uwzględniona w dokumentach rządowych jako zadania w obszarze edukacji medialnej. Należy wymienić tutaj ustawę z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólne-

⁵ S. Ratajski, *Wprowadzenie*, w: *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*, red. nauk. M. Federowicz i S. Ratajski, Warszawa 2015, s. 27.

go dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum oraz dwuletniej branżowej szkoły II stopnia. W artykule 1 punkt 18 ustawy Prawo oświatowe jako jedno z podstawowych zadań systemu oświaty określono kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości i kreatywności sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym, w tym poprzez stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych. Zwrócono uwagę na zwiększenie bezpieczeństwa uczniów w internecie oraz między innymi na kształtowanie umiejętności sprawnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi⁶. Opracowanie podstaw programowych jest niewątpliwie znacznym postępem, ale zdaniem wielu uczestników ostatnich spotkań PK IFAP nie obejmują one jeszcze w pełni wyzwań, jakie niesie ze sobą współczesna cywilizacja cyfrowa, a zasadniczym problemem jest niewystarczająca, nie dość powszechna świadomość konieczności wdrożenia szeroko pojętej edukacji medialnej i cyfrowej w każdej szkole.

W odpowiedzi na wyzwania, które w ogromnej skali pojawiły się w ostatnich latach w sferze mediów, takie jak fake newsy, zautomatyzowane przekazy, profilowania na użytek komercyjny lub polityczny, „postprawda” jako zachęta do dezinformacji czy w końcu problemy etyczne związane z rozwojem sztucznej inteligencji (AI), która obecnie jest priorytetem w działaniach UNESCO, zorganizowaliśmy w listopadzie 2018 roku międzynarodową konferencję *O potrzebie edukacji medialnej*. Obok PK ds. UNESCO organizatorami tej debaty polskich i zagranicznych ekspertów były FINA (FilMOTEKA Narodowa – Instytut Audiowizualny) oraz Wydział Sztuki Mediów Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie. Konferencja została dofinansowana przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

⁶ Szerzej na ten temat pisze w niniejszej książce Rafał Lew-Starowicz w artykule *Edukacja medialna w polskim systemie edukacji*, s. 273–286.

Na uwagę zasługuje fakt, że obok przedstawicieli środowisk akademickich dużą część audytorium stanowili nauczyciele, w tym z sieci Szkół Stowarzyszonych UNESCO (Associated Schools Network, ASPnet). Istotnym wątkiem dyskusji pojawiającym się w wielu wypowiedziach były rozważania dotyczące modelu edukacji i modelu współczesnej szkoły, który sprzyjałby rozwijaniu kompetencji medialnych, poszanowaniu i wzmocnieniu podmiotowości uczących się, uznaniu roli edukacji formalnej i nieformalnej, rozwijanej przez ośrodki pozaszkolne oraz współpracy między nimi. Mówcy wielokrotnie wskazywali na potrzebę modelu szkoły ukierunkowanej na budowanie relacji międzypersonalnych poprzez wspólne doświadczanie zdobywania wiedzy i umiejętności oraz współpracy grupowej przy realizacji różnych celów. Rozważano aspekty neuropsychologiczne mediów oraz wskazywano na potrzebę lepszego definiowania edukacji medialnej i wypracowania metodologii oraz zapewnienia środków na rozwój badań naukowych w tym obszarze.

Co istotne, w spotkaniu poświęconym problematyce rozwoju mediów elektronicznych i zjawisk obserwowanych na świecie w obszarze komunikacji społecznej oraz między innymi zagadnieniom cyber- i neuropsychologicznym w kontekście potrzeb edukacji medialnej uczestniczyli artyści i teoretycy zajmujący się twórczością artystyczną w sferze mediów cyfrowych. Włączenie tych środowisk było podyktowane potrzebą poszerzenia dyskusji na powyższe tematy o zagadnienia języka mediów jako języka sztuki wizualnej i o problemy z jego rozumieniem jako bariery dla dekodowania wizualnych i audiowizualnych przekazów medialnych. Problematykę dobrze ilustrowały prace studentów prezentowane na towarzyszącej konferencji wystawie zatytułowanej *Realia wirtualnej rzeczywistości*, przygotowanej przez Wydział Sztuki Mediów warszawskiej ASP. Pokazane były zarówno realizacje wideo obrazujące tworzenie fake newsów, materiały prezentujące metody kreowania postprawdy, jak i prace w technice VR oraz sztuka interaktywna.

2.

Poszerzenie tematyki, i tak już wieloaspektowej, konferencji z 2018 roku o zagadnienia języka sztuki mediów wprowadziło istotny asumpt do zamysłu niniejszej publikacji *Edukacja medialna jako wyzwanie*. Zagadnieniom języka przekazu wizualnego, prawie nieobecnemu tematowi edukacji powszechnej, książka nasza poświęca

więcej miejsca. Ujmuje problematykę edukacji medialnej z różnych perspektyw, w kontekście rozważań z obszaru antropologii, socjologii, psychologii, pedagogiki, medioznawstwa, wskazując na interdyscyplinarny charakter omawianego zagadnienia. Zaakcentowaliśmy jednak, jak sądzimy, będący wyzwaniem, a niedoceniany dziś jeszcze wystarczająco aspekt przekazu wizualnego i audiowizualnego jako problemu społecznego komunikowania się, czemu poświęcam więcej uwagi w tym wprowadzeniu.

Próba odpowiedzi na pytanie, jakie elementy i struktury obrazu determinują jego znaczenie, jego estetyczne oddziaływanie oraz przekazywane wartości oraz w jaki sposób się to dzieje, wydaje się zadaniem o tyle trudnym, co w istocie nieuchwytnym. Jak pisze Lev Manovich w artykule z 2017 roku:

Instagramowi twórcy na całym świecie spędzają całe dni na edycji pojedynczych zdjęć, do których pozują i szlifują dosłownie każdy piksel. I wciąż nie rozumiemy, dlaczego właśnie to, a nie inne zdjęcie działa na nas mocniej niż pozostałe i długo trzeba będzie czekać na to, aż neuronauka znajdzie odpowiedź. Możemy zatem bardzo szczegółowo opisać ilościowe struktury w sztuce i obiektach medialnych, a mimo to problem, w jaki sposób obraz znaczy i wpływa, pozostaje nierozwiązany⁷.

Studia nad kwestią języka mediów jako języka komunikacji oraz ekspresji sztuki, zwłaszcza sztuk wizualnych, oraz nad problemami z jego rozumieniem, co stanowi barierę w odbiorze przekazów medialnych, pozostają istotną potrzebą współczesności. Zwłaszcza że, jak zauważa Mark Deuze w *Media Life*: „Żyjemy w mediach a nie z mediami” i mediatyzacja życia staje się dominującym doświadczeniem współczesnego człowieka „w miarę jak media stają się rozprzestrzeniane i wszechobecne, tworząc tym samym fundamenty dla ciągłego remiksowania różnych kategorii życia codziennego (publiczne–prywatne, lokalne–globalne, indywidualne–zbiorowe), stają się niewidzialne”⁸.

Chociaż wielu badaczy rozróżnia nawet 11 komponentów kompetencji medialnych⁹, to jednak kluczowe pozostają te, które odnoszą

⁷ L. Manovich, *Visual Semiotics, Media Theory, and Cultural Analytics* [Introduction], w: L. Manovich, *Teorii soft-kultury*, Niżnyj Nowgorod 2017, http://manovich.net/content/04-projects/103-visual-semiotics/manovich_visual_semiotics.pdf [dostęp: 7.11.2019].

⁸ M. Deuze, *Media Life*, „Media. Culture and Society” 2011, nr 33(1), cyt. za: G. Ptaszek, *Edukacja medialna 3.0*, Kraków 2019, s. 22.

⁹ G. Ptaszek, *Edukacja...*, s. 139.

się do krytycznego rozumienia przekazu i jego oceny. Edukacja medialna w szerokim znaczeniu już dawno powinna przestać stanowić dodatkowy lub uzupełniający element kształcenia. Jest wiedzą interdyscyplinarną, niezbędną w normalnym, codziennym funkcjonowaniu współczesnego człowieka. Wychowanie aktywne i myślącego odbiorcy, potrafiącego mądrze korzystać z całego obszaru współczesnych mediów oraz technologii komunikacyjno-informacyjnych, to zadanie znacznie szersze niż jednokierunkowe przekazywanie wiedzy. Wymaga określonych nawyków krytycznej percepcji hipertekstu, oceny i wyboru spójnych z przekazem narzędzi komunikacyjnych, do których należą nie tylko media elektroniczne, ale również cały zespół tradycyjnych środków ekspresji pozawerbalnej z malarstwem i rzeźbą włącznie. Są to umiejętności kształtowane między innymi na uczelniach artystycznych, ale przygotowywać do nich powinny także, wciąż niedoceniane, programy edukacji kulturalnej (*arts education*), z uwzględnieniem zajęć praktycznych w każdej szkole, stanowiących ważną część przygotowania do przyszłego świadomego poruszania się w świecie mediów. Uczą one nie tylko ekspresjonowania samego siebie, ale też kształtują zdolności do dialogu i postawę otwartości na Innego¹⁰. Wnioskując z myśli Ricoeura, można powiedzieć, że określenie własnej podmiotowości w relacji z Innym jest warunkiem uznania i szacunku dla różnorodności kulturowej. Zagadnieniom tym poświęcona została wydana w 2011 roku przez PK ds. UNESCO publikacja *Edukacja poprzez kulturę. Kreatywność i innowacyjność*¹¹.

Edukacja artystyczna, pobudzająca wszelkie formy twórczości nie tylko artystycznej, rozwija zdolność do budowania i rozumienia metafory na poziomie pozawerbalnym. Ten rodzaj rozbudowanego kojarzenia ściśle wiąże się ze zdolnościami poznawczymi i rozwojem krytycznego myślenia. Metafora pozwala łączyć różne systemy symboliczne, rozumieć rzeczywistość na poziomie przenoszenia znaczeń i sensów – tak jak dzieje się to w przypadku komunikatów artystycznych¹².

¹⁰ P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, przeł. B. Chełstowski, Warszawa 2005.

¹¹ *Edukacja poprzez kulturę. Kreatywność i innowacyjność*, red. D. Ilczuk i S. Ratajski, Warszawa 2011.

¹² Temat ten poruszali m.in. uczestnicy II Ogólnopolskiej Konferencji Edukacji Artystycznej EDUART „Metafora – Sztuka – Aktywność twórcza”, która odbyła się w dniach 20–21 października 2005 r. w Toruniu; materiały pokonferencyjne zawiera książka *Edukacja artystyczna a metafora*, red. W. Limont, B. Didkowska, Toruń 2008.

Paradoksalnie współczesny absolwent systemu edukacyjnego powinien być teoretycznie wyposażony w umiejętność analizy tekstu literackiego. Uczy się rozbioru zdania, interpretacji wiersza itp., podczas gdy umiejętności analizy przekazów wizualnych i audio są na ogół niemal na poziomie analfabety lub co najwyżej intuicyjnym. A przecież w operującej w dużym stopniu obrazem rzeczywistości medialnej i informacyjnej obraz występuje łącznie z komunikatem tekstowym, tworząc kompleksowy zespół hipertekstu. Rozgałęziony, poszerzany o kolejne komunikaty i media hipertekst przerodził się w wielomodalne hipermedia, które „uznaje się za rozwinięcie hipertekstu na drodze uzupełnienia jego tekstualnej werbalności o inne media”¹³ – jak określa tę kategorię Ryszard W. Kluszczyński, przywołując definicję zaproponowaną w roku 1965 przez Theodora Holma Nelsona.

Tymczasem obraz ciągle odbierany jest na poziomie niewystarczającym i daleko ograniczonym w porównaniu z przekazem językowym. Jak pisze Wiesław Godzic:

Będę pytał – naiwnie, jak przystoi dawnemu pionierowi – o strategię stosowane przez widza/użytkownika mediów do najprostszych, wydawałoby się, form, czyli nieruchomych obrazów. Czy nie jesteśmy niewolnikami strategii atrybucji, widząc zaledwie to, co kultura uprzywilejowuje i co przedstawia jako dominujące, w przeciwieństwie do tego, co faktycznie widać?¹⁴

Obraz bez odpowiednio kształconego zmysłu postrzegania i odszyfrowania go pozostaje wciąż w warstwie najprostszego odwzorowania rzeczywistości – naśladownictwa niezależnie od tego, czy dotyczy to świata realnego, czy wyidealizowanego lub utopijnego, wirtualnego. Trawestując sławne pojęcie Zygmunta Bauman¹⁵, „płynna ponowoczesność”, w jakiej żyjemy, wyzbyta jest cech stabilności, przewidywalności, stałości. Ta zmienność uwidacznia się w permanentnie przesuwających się w naszym umyśle i przed naszymi oczami obrazach rzeczywistych i wykreowanych, wciąż będących w ruchu, przenikających się. Obraz jest głęboko wpisany w ludzką naturę i, jak pisał Belting,

¹³ R.W. Kluszczyński, *Sztuka interaktywna. Od dzieła-instrumentu do interaktywnego spektaklu*, Warszawa 2010, s. 24–25.

¹⁴ W. Godzic, *Medialna partyzantka semiotyczna kontra wojna obrazów*, artykuł w niniejszej książce, s. 135.

¹⁵ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków 2006.

jest czymś więcej aniżeli tylko wytworem percepcji. Powstaje jako wynik osobowej lub kolektywnej symbolizacji. Wszystko, co pojawia się w polu spojrzenia lub przed okiem wewnętrznym, można na tej zasadzie ukonstytuować lub zmienić w obraz¹⁶.

Z moich długoletnich obserwacji studentów uczelni artystycznych wynika, że systematycznie spada poziom rozumienia abstrakcji, skrótów symbolicznych, metafory otwierającej rozumienie warstw rzeczywistości zawartej w obrazie, co można wiązać z brakiem edukacji w dziedzinie sztuk wizualnych i kultury, ale też inwazyjnym działaniem hipermediów. Nawet w przypadku uzdolnionych plastycznie studentów obserwuje się trudności w odkodowaniu podwójnego sensu, ukrytych, wielowarstwowych znaczeń tego, co na przykład w latach 60.–80. tak znacząco rozwinęła, popularna w owym czasie, polska szkoła plakatu, nie mówiąc o filmie. Przez przeciętnego odbiorcę obraz na ogół odczytywany jest wprost, anegdotycznie, w poszukiwaniu znanej rzeczywistości, komentowanej najwyżej publicystycznie – ilustracyjnie i tekstowo. Odbiciem tego są na przykład obrazy grafiki komputerowej, interaktywnych gier i iluzyjnych filmów zbudowanych na mimetycznym naśladowaniu natury, gdzie dążenie do największej doskonałości jest rozumiane jako ułuda podobieństwa do rzeczywistości percepowanej przez człowieka. Przekraczając granicę reprezentacji rzeczywistości, staje się prezentacją rzeczywistości wirtualnej. Tak kreowany obiekt medialny skraca dystans między tym, co realne i nierealne, stawia bariery wyobraźni i blokuje pamięć. Zastępuje świat rzeczywisty, utrudniając procesy poznania. Jak pisze Piotr Francuz: „Każde nowe poznanie, w tym również poznanie mediów i ich oddziaływania jest filtrowane przez uprzednie doświadczenie związane z tymi mediami”¹⁷. Ten swoisty proces przywodzi na myśl opisane przez Hansa Georga Gadamera zjawisko „koła hermeneutycznego”¹⁸, znanego i stosowanego w analizach dzieł sztuki jako tworów medialnych będących nośnikami komunikatów kreowanych przez nadawcę-artystę. Dzisiaj użytkownik Instagramu wchodzi niejako w rolę kreatora własnego obrazu – artysty komunikującego siebie swia-

¹⁶ H. Belting, *Antropologia obrazu*, przeł. M. Bryl, Kraków 2012, s. 89–90.

¹⁷ P. Francuz, *Uwikłani w media. Perspektywa neuronauki poznawczej*, artykuł w niniejszej książce, s. 225.

¹⁸ H.G. Gadamer, *Prawda i metoda. Żarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Warszawa 2007.

tu. Kształtuje rzeczywistość według siebie, ale też, świadomie lub nie, poddaje się immersji w świecie przedstawień, tracąc poczucie granicy świata „realnego”. Nasuwa się skojarzenie z, klasyczną już, ideą Martina Heideggera „światoobrazu”¹⁹, gdzie rzeczywistość objawia się jako obraz konstytuowany przez świadomość podmiotu. Świat jako obraz utożsamiany jest z „przedstawieniem” wobec postrzegającego podmiotu, który ulega w coraz większym stopniu kreacji i sam w rezultacie występuje na scenie budowanych przez siebie obrazów.

Zanurzone w mediach współczesne społeczeństwa coraz bardziej pływają po powierzchni rzeczywistości i coraz bardziej posługują się obrazami wykreowanymi, sztucznymi. Skuszone wirtualną rzeczywistością wolą „sztuczne raje”, co trafnie opisuje Wolfgang Welsch jako estetyczny sposób myślenia i poznania, czyli przeżycie oraz doznanie zmysłowe poprzedzające poznanie rozumowe, który w reakcji na nadmierną stymulację zmysłową przechodzi w swoje przeciwieństwo – sposób anestetyczny. W procesach estetyzacji i anestetyzacji mieszczą się sposoby przekazu medialnego – „obrazy, których dostarczają nam media nie stanowią już dokumentalnej gwarancji realności, ponieważ w dalekiej mierze są zaaranżowane, sztuczne, prezentowane tak, jak rzeczywistość wirtualna”²⁰.

Współczesna rzeczywistość wirtualna w przeważającej mierze opiera się na kulturze wizualnej, która dominuje w odbiorze rzeczywistości i relacjach międzyludzkich. Obejmuje komunikację społeczną oraz dialog międzykulturowy. Jej rozumienie i posługiwanie się językiem komunikacji wizualnej wymaga wykształcenia odpowiednich kompetencji, także tych popularnie wiązanych ze sztuką, jak wyobraźnia, wrażliwość, kreatywność. Jednak najważniejsza dla uzyskania właściwej skali percepcji przekazu jest umiejętność kojarzenia rozbudowanego zespołu znaków i symboli, które wywodzą się z kontekstu²¹, lokalnej ikonosfery, konkretnej, lokalnej kultury wizualnej. Bez ich zrozumienia przekaz może być opacznie odebrany. Tym samym może działać destrukcyjnie, zamiast kształtować na drodze wymiany zrównoważone relacje społeczne będące warunkiem rozwoju i włączenia w obszar kul-

¹⁹ M. Heidegger, *Czas światoobrazu*, w: idem, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, przeł. K. Michalski, Warszawa 1977.

²⁰ W. Welsch, *Estetyka poza estetyką. O nową postać estetyki*, przeł. K. Guczalska, red. K. Wilkoszewska, Kraków 2005, s. 37.

²¹ J. Derrida, m.in. w: idem, *Pismo i różnica*, przeł. K. Kłosiński, Warszawa 2004.

tury globalnej. Kultura wizualna to znacznie więcej niż sztuka, to obszar całej dostępnej nam wizualności i jako taka stanowi pole zainteresowania i badań interdyscyplinarnych.

Rola obrazu w procesie komunikacji społecznej pozostaje bezsprzeczna i dlatego tak ważne są nie tylko badania obrazu, ale też nauczanie odpowiednich kompetencji, a więc narzędzi pomocnych w jego krytycznym, aktywnym poznawaniu i rozumieniu. Do kompetencji wizualnych należą zatem umiejętności poznawcze, techniczne i społeczne. Badania nad wizualnością i opisem powyższych kompetencji doczekały się bogatej literatury naukowej, by wspomnieć choćby wymieniane przez Agnieszkę Ogonowską takie podstawowe prace jak *Antropologia obrazu* Hansa Beltinga, *Czego chcą obrazy?* W.J.T. Mitchella, *Zwrot wizualny w badaniach i komunikacji wiedzy* Luca Pauwelsa czy *Visual Culture Studies* Marquarda Smitha²².

Naturalnym miejscem rozwoju wszystkich umiejętności należących do trzech wyróżnionych zespołów kompetencji wizualnych jest z pewnością uczelnia kształcąca współczesnych twórców działań multimedialnych i intermedialnych, artystów wizualnych, którzy stają się liderami w kreowaniu świata mediów, mogąc zawłaszczyć masową wyobraźnię. Posługiwanie się mediami i technologiami informacyjno-komunikacyjnymi należy do ich podstawowych umiejętności. Kreatywność, operowanie językiem niewerbalnym, rozwiązywanie problemów komunikacyjnych, umiejętność analizy krytycznej zjawisk społeczno-politycznych oraz inne komponenty umiejętności poznawczych stanowią istotne elementy kształcenia. Wymiana doświadczeń, współpraca z innymi, wzajemna aktywizacja kształtują umiejętności społeczne. O konkretnych i wybranych zagadnieniach z tego zakresu piszą niektórzy autorzy niniejszej publikacji – profesorowie Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie i innych uczelni. Wychodząc z założenia, że z potrzeby komunikowania człowiek wytworzył różne narzędzia pośredniczące, w tym media cyfrowe, trzeba w zależności od specyfiki komunikatu mieć odpowiednie umiejętności ich używania, a więc poznać ich nośność informacyjną oraz oddziaływanie na emocje. „Obrazy” medialne to nie tylko to, co widać, one pełnią różne funkcje – a przede wszystkim niosą ze sobą określoną energię, „poruszają i pobudzają, są poruszane i pobudzane”, działają. O tym pisze między inny-

²² Za: A. Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Kraków 2013.

mi Karl Sierek, opierając swój dialog z obrazami na wskazówkach antropologa kultury Aby Warburga²³. Każde narzędzie ma swoją specyfikę i możliwości zastosowania – „tworzą nas narzędzia”, napisał o. John M. Culkin, omawiając teorie Marshalla McLuhana²⁴. Podejście z otwartością wyboru i zrozumieniem specyfiki poszczególnych narzędzi jako nośników znaczeń, mediów komunikacyjnych ułatwia panowanie nad własnym przekazem i umożliwia w konsekwencji jego odbiór. Podstawowym zadaniem pozostaje kształtowanie umiejętności wykorzystywania mediów elektronicznych przez nadawcę jako operatora narzędzi pośredniczących w komunikowaniu i jego świadomości przekazu. A w świecie mediów „każdy może być artystą” – może, ale przypadek Josepha Beuysa, jednego z najwybitniejszych artystów XX wieku, któremu zawdzięczamy tę myśl, jest o tyle pouczający, że jego próba zaistnienia w świecie polityki zakończyła się fiaskiem.

3.

Od czasu ukazania się naszej pierwszej publikacji znacznie wzrosła też skala zjawisk nazywanych fake newsami i to nie tylko w groźnej społecznie czy politycznej postaci, ale również w formie gry i rozrywki. Możliwości przekazywania zafaszowanej informacji, gry z odbiorcą tejże informacji, manipulacja obrazem właśnie, kreacja równoległej rzeczywistości, zachowującej pozory prawdy – zupełnie fałszywej, ale użytecznej z powodów komercyjnych, a także politycznych i ideologicznych – to współczesne rodzaje pseudokreacji czy „kreacji” destrukcyjnych dla różnych aspektów funkcjonowania społeczeństwa. Jean Baudrillard już w 1981 roku określił te zjawiska pojęciem symulaków, które odniósł do świata mediów.

Mnożą się i rosą w cenę wtórne prawdy, obiektywności i autentyczności. Następuje eskalacja prawdziwości, osobistego przeżycia, zmartwychwstanie figuratywności tam, gdzie przedmiot i substancja już zniknęły. Panicznie produkuje się rzeczywistość i referencję, a proces ten przebiega równoległe i ma większe jeszcze natężenie niż szaleństwo produkcji materialnej. W ten oto sposób symulacja odbywa się w stadium, które dotyczy nas bezpośrednio jako strategia rzeczywistości i hiperrzeczywistości (...)²⁵.

²³ K. Sierek, *Fotografia, kino i komputer. Aby Warburg jako teoretyk mediów*, przeł. J. Gilewicz, Warszawa 2015, s. 22.

²⁴ Przyjaciel M. McLuhana, J. M. Culkin, *A Schoolman's Guide to Marshall McLuhan*, „The Saturday Review” 1967, marzec, s. 70.

²⁵ J. Baudrillard, *Symulakry i symulacja*, przeł. S. Królak, Warszawa 1995, s. 12.

Kilka lat później doświadczenie mediatyzacji współczesnych społeczeństw skłania go do stwierdzenia:

Rzeczywistość padła łupem Rzeczywistości Wirtualnej. To ostateczny wynik procesu rozpoczętego przez abstrakcję rzeczywistości obiektywnej, a kończącego się Rzeczywistością Integralną. (...) Przeszliśmy zatem od rzeczywistości obiektywnej do kolejnego stadium, do stadium swego rodzaju ultrarzeczywistości, która kładzie kres zarazem rzeczywistości, jak i złudzeniu²⁶.

W „logorei cyfrowej, która nigdy nie śpi”²⁷ – jak pisze w swoim artykule Wojciech Józef Burszta – „a jej treści są niemożliwe do ogarnięcia”, jest miejsce dla każdego. Tak jak na ateńskiej Agorze każdy mógł głosić swoje prawdy, półprawdy i kłamstwa w zależności od intencji. Próbuje przekonać do siebie innych, przyjmując mniej lub bardziej świadomie postawę retora, a jednocześnie – zachowania o charakterze politycznym. Ludzkie postawy i pragnienia nie zmieniły się zbyt wiele od tamtych czasów, ale skala nagłośnienia i zasięgu każdej wypowiedzi, dzięki rażeniu cyfrowych hipernarzędzi, jest nieporównywalnie większa i niebezpieczniejsza. Wiara w swoje racje lub po prostu wyrachowanie mające cel komercyjny, polityczny czy, zwyczajnie, chęć zaistnienia o nieokreślonym celu, niestety coraz częściej prowadzi do uległości wobec pokusy zainfekowania fałszem morza cyberinformacji. Specjalnie spreparowana informacja w sposób szczególnie skuteczny odwołuje się do emocji ludzi oczekujących zmian, często sfrustrowanych, przywiązanych do swoich prawd lub, po prostu, czujących wspólnotę mentalną z treścią fake’a. Ulegają jej tak, jak przewidział dobrze zastosowany algorytm potęgujący siłę uderzenia dzięki automatycznemu zwielokrotnianiu. Pisze w swoim artykule Divina Frau-Meigs²⁸:

Destrukcyjny charakter mediów społecznościowych, który objawia się w postaci zaburzeń informacyjnych, z populizmem, radykalnym islamizmem oraz innymi ekstremizmami, w których kontakt z innymi staje się bardziej przeszkodą niż szansą, wymaga „dojrzałości epistemicznej”, to jest pewnego refleksyjnego dystansu, który koncentruje się mniej na naturze wiedzy, a bardziej na torach uprawomocniania informacji.

²⁶ J. Baudrillard, *Pakt jasności*, przeł. S. Królak, Warszawa 2005, s. 17.

²⁷ W.J. Burszta, *Digital condition: barbarzyństwo zmediatyzowane*, artykuł w niniejszej książce, s. 33.

²⁸ D. Frau-Meigs, *Dezinformacja, radykalizacja i inne zaburzenia informacyjne – wnioski dla kompetencji medialnych i informacyjnych*, artykuł w niniejszej książce, s. 86.

Nowe narzędzia komunikacyjne, które miały być jej największym sprzymierzeńcem w tworzeniu wielkiej, globalnej wioski, gdzie każdy mógł się porozumieć z każdym, skracając międzykulturowy dystans, stały się zmorą współczesnej demokracji. Marshall McLuhan nie przypuszczał zapewne, że ludzka skłonność do zachowań stadnych, w obecnym świecie tęskniącym za jakąkolwiek tożsamością – prawdą – doprowadzi do powstania wielu globalnych wiosek nierzadko wrogo nastawionych do siebie wzajemnie. Analiza przemian społecznych na początku XX wieku w wersji wielkiego wizjonera Ortegi y Gasseta potwierdza się dzisiaj: „Obcy to zagrożenie. (...) To właśnie z potrzeby bezpieczeństwa masa staje się masą. Ale musi mieć cel, kierunek, wroga”²⁹. W zradykalizowanych społecznościach internetowych zbudowanych na bazie zaufania tylko do tych mediów informacyjnych, które podają obraz świata zgodny z oczekiwaniami i wyznawanymi wartościami danej osoby, coraz mniej jest miejsca na dialog. Bez tego podstawowego narzędzia dochodzenia do habermasowskiego konsensusu³⁰ utrzymanie równowagi społeczno-politycznej w społeczeństwach demokratycznych jest trudne do wyobrażenia. Rosnąca góra przeinaczeń, hejtów, nabrzmiałych emocji będzie trudna do zniwelowania, a może jednak... Tymczasem zasady demokracji niekoniecznie prowadzą do porozumienia, co potwierdzają na przykład badania raportu z badań Pauliny Górskiej *Polityczna polaryzacja w Polsce. Jak bardzo jesteśmy podzieleni*³¹.

Nadzieją mogą być nowe pokolenia oswojone z różnorodnością informacyjną i grą obrazów, autokreacją internetowych celebrytów, potrafiące z dystansem odnosić się do medialnej gry, wyposażone we wspomnianą „dojrzałość epistemiczną”. Ale, niestety, w szkolnym systemie edukacji wciąż skupiamy się przede wszystkim na technicznych umiejętnościach w dziedzinie oprogramowania i korzystania z sieci, a w znacznie mniejszym stop-

²⁹ M. Zaremba Bielawski, *Wolny talerz w Wigilię? Nie pod tym adresem*, „Gazeta Wyborcza. Magazyn Świąteczny”, 29–30.10.2016, cyt. za: W.J. Burszta, *Digital condition...*, s. 38.

³⁰ J. Habermas, *Pojęcie działania komunikacyjnego: uwagi*, przeł. A.M. Kaniowski, „Kultura i Społeczeństwo” 1986, t. XXX, nr 3, s. 21–44.

³¹ Raport opublikowany przez Centrum Badań nad Uprzedzeniami przy Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego w ramach projektu badawczego *Przyczyny i konsekwencje zbiorowego działania na rzecz i przeciwko grupom obcym* finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki (badanie zostało przeprowadzone w dniach 24 września – 20 listopada 2018 r., a próbę dobrano poprzez losowanie z operatu PESEL), http://cbu.psychologia.pl/uploads/f_bulska/Polaryzacja%20polityczna%202.pdf [dostęp: 7.11.2019].

niu rozwijamy umiejętności rozróżniania informacji, krytycznego podejścia i kształtowania między innymi zdolności, o których pisze Dorota Żelechowska:

Każde medium rozwija jedne zdolności kosztem innych. Jak jest w przypadku internetu? Badania wskazują, że intensywne użytkowanie tego medium wpływa na usprawnienie mechanizmu uwagi podzielnej, przy równoczesnym osłabianiu mechanizmu selekcji³².

Choć możemy przetwarzać więcej informacji, dzieje się to na poziomie bardziej powierzchownym, powodowanym przeciężeniem ich ilością, stąd czasami niewystarczającym do ich głębszego zrozumienia, co byłoby niezbędne do osadzenia ich w szerszym kontekście, na przykład włączenia w struktury już posiadanej przez osobę wiedzy. Szkoła wraz ze swoim systemem nauczania mieści się wewnątrz pewnego całościowego systemu dostępnej wiedzy, w jakim żyją uczniowie. Powinna zatem bardziej być może skupić się na zbudowaniu pewnych podstaw strukturalnych, szkieletu, który pozwoli młodemu człowiekowi na samodzielne, świadome uzupełnianie go wiedzą pochodzącą między innymi z szerokich zasobów w świecie cyfrowym. W takim profilu edukacyjnym nauczyciel może spełniać rolę nie tyle tego, który dostarcza wiedzę, co raczej wychowawcy – asystenta, przewodnika po tym świecie. Taka rola z pewnością wymaga odpowiedniego, szerszego przygotowania nauczycieli, w tym przygotowania psychologicznego. W swoim artykule Divina Frau-Meigs konkluduje:

Wyposażanie nauczycieli i różnych zespołów interwencyjnych w umiejętności poprzez zapewnienie im odpowiednich zasobów i sieci wsparcia jest kluczową strategią, którą sektor publiczny musi wdrożyć wspólnie ze wszystkimi innymi interesariuszami. Obecna faza zaburzeń informacyjnych wskazuje na potrzebę ponownego pośrednictwa, procesu, który może potencjalnie pogodzić kontrakt informacyjny z kontraktem dzielenia się, a środki masowego przekazu z mediami społecznościowymi, wzywając do mediacji wszystkich specjalistów, którzy byli zniechęceni i uprzedmiotowieni. W tym kontekście kompetencje medialne i informacyjne nie powinny już być rozwiązaniem domyślnym, ale rozwiązaniem systemowym³³.

³² D. Żelechowska, *Znaczenie szkoleń psychologicznych w edukacji medialnej na przykładzie programu szkoleniowego Człowiek 2.0.*, artykuł w niniejszej książce, s. 261.

³³ D. Frau-Meigs, *Dezinformacja...*, s. 102.

Technika rozwija się jednak szybciej niż możliwości adaptacyjne systemów edukacyjnych. Sztuczna inteligencja (AI), która szykuje następną rewolucję w cyberświecie, może wymknąć się spod kontroli, jeżeli nie uda się na czas zapanować nad tym zjawiskiem, choćby poprzez odpowiednie regulacje prawne, co jest wyjątkowo trudnym zadaniem – ale także przez rozwój świadomości mechanizmów, którymi operuje. UNESCO widzi pilną potrzebę dyskusji dotyczącej wymiaru etycznego sztucznej inteligencji, podniesienia poziomu społecznej świadomości jej mechanizmów i zarówno pozytywnych, jak i negatywnych oddziaływań oraz podjęcia prac nad ewentualnymi regulacjami w tej sferze. To trudny problem zważywszy, że internet jest odbierany społecznie jako forum wolności, dla wielu niepodważalne. Ale jak rozbroić czającą się bombę – deep fake’a, będącego dobrym przykładem działania AI, a do którego wyprodukowania służące oprogramowanie jeszcze niedawno było łatwo dostępne i pozwalało w dowolnym momencie włożyć w usta światowego polityka jakiegokolwiek słowa, które mogłyby nieoczekiwanie mieć katastrofalne skutki. Podczas zeszłorocznej konferencji dr hab. Jakub Wróblewski z Wydziału Sztuki Mediów ASP w Warszawie zademonstrował taką próbę możliwości wykorzystania danych ogólnie dostępnych w internecie. Prof. Ryszard W. Kluszczyński, także obecny na konferencji, był bardzo zaskoczony, widząc na ekranie siebie, mówiącego słowa, których nigdy nie powiedział. Ale spreparowany dokument stał się faktem.

4.

W tym wprowadzeniu jedynie w zarysie przedstawiam złożoną problematykę edukacji medialnej i cyfrowej, która jest tematem niniejszej publikacji. Obejmuje ona rozważania autorów reprezentujących różne dziedziny nauki i sztuki, co stanowi swoiste novum w podejściu do tego zagadnienia. PK ds. UNESCO zaprosił do współpracy Wydział Sztuki Mediów ASP w Warszawie, wychodząc z założenia, że udział twórców posługujących się profesjonalnie językiem nowych mediów w sposób kreatywny i analityczny, a przede wszystkim wybitnie krytyczny, będzie nadawał istotną perspektywę, przyczyniając się do zrozumienia charakteru edukacji medialnej i jej praktycznego zastosowania.

W III części tej publikacji obok artykułów prezentujących metody dydaktyczne stosowane na Wydziale Sztuki Mediów i ich

efekty artystyczne znajdują się analizy i spostrzeżenia przybliżające złożoność problematyki informacji wizualnej i jej języka rozwijanego w działaniach z obszaru sztuki mediów. Postawa kreatywna i krytyczna wpisana w działalność artystyczną nie tylko pozwala lepiej panować nad narzędziami ekspresji twórczej, podporządkowując je zamierzonemu przekazowi, ale antycypuje ich rozwój, co ma szczególne znaczenie, kiedy zajmujemy się wyzwaniami, jakie chcemy przedstawić w naszych rozważaniach. Najważniejszymi z tych wyzwań są właściwy kształt i powszechna implementacja edukacji medialnej w systemie edukacji formalnej z istotnym udziałem edukacji nieformalnej, uwzględniającej wszystkie grupy wiekowe obywateli oraz kształcenie odpowiedniej kadry nauczycieli. Rozwiązaniom edukacyjnym, które prezentujemy z różnych perspektyw, poświęcamy ostatnią, V część naszego zbioru. W części tej przedstawiamy także działania polskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej i stan wdrożenia programów edukacji medialnej w ostatnich latach w Polsce oraz rolę bibliotek w tym procesie. Na uwagę zasługuje analiza wyzwań dotyczących edukacji medialnej w innym kraju naszej części Europy – Słowenii. Całość opracowania poprzedzamy artykułem otwierającym w I części książki, analizującym kondycję cyfrową współczesnej cywilizacji z perspektywy antropologicznej. Analizie tej towarzyszy refleksja eksperta z UNESCO, dr. Riela Millera, nad tym, jak antycypacja wyzwań przyszłości pozwala dostrzec obecne problemy, którym dzisiaj należy stawić czoła. W II części prezentujemy szeroki wachlarz wyzwań i zagrożeń związanych z przemianami w szeroko rozumianym świecie mediów, przedstawiony przez medioznawców i badaczy w dziedzinie edukacji medialnej z Polski, Francji i Kenii. Obok diagnozy sytuacji można tam znaleźć wnioski dotyczące pilnej potrzeby rozwinięcia tak zwanej świadomości algorytmicznej oraz propozycje i przykłady konkretnych działań przeciwstawiających się dezinformacji. „Uwikłaniu w media” oraz badaniom mediów i ich użytkowników w ujęciu neuronauki i cyberpsychologii poświęcony jest zestaw artykułów w IV części. Tam też można znaleźć propozycje zastosowania badań psychologicznych w procesie podnoszenia kompetencji nauczycieli.

Konkluzje podsumowujące naszą debatę zamykają całość, ale nie pozostawiamy czytelnika bez propozycji praktycznej. W aneksie do tego wydania prezentujemy niedawno opracowany pod

redakcją Alicji Pacewicz i Grzegorza Ptaszka *Model edukacji medialnej, informacyjnej i cyfrowej (MEMIC)*. Powstał on dzięki współpracy ekspertów z PK ds. UNESCO, FINA (Filмотeki Narodowej – Instytutu Audiowizualnego), Fundacji Nowoczesna Polska, Fundacji Szkoła z Klasą/Centrum Edukacji Obywatelskiej, Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej/AGH w Krakowie, Stowarzyszenia Cyfrowy Dialog. Naszym zdaniem jego szeroki zakres i otwarty na modyfikacje charakter z jednej strony, a z drugiej – konkretne propozycje do zastosowania w ramach systemu edukacyjnego powodują, że może on stanowić doskonałe narzędzie dla nauczycieli rozumiejących pilną potrzebę wdrożenia edukacji medialnej.

Bibliografia

- Baudrillard J., *Symulakry i symulacja*, przeł. S. Królak, Sic!, Warszawa 1995.
- Baudrillard J., *Pakt jasności*, przeł. S. Królak, Sic!, Warszawa 2005.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Belting H., *Antropologia obrazu*, przeł. M. Bryl, Universitas, Kraków 2012.
- Burszta W.J., *Digital condition: barbarzyństwo zmediatyzowane w: Edukacja medialna jako wyzwanie*, ASP w Warszawie, PK ds. UNESCO, Warszawa 2019, s. 31–48.
- Culkin J.M., *A Schoolman's Guide to Marshall McLuhan*, „The Saturday Review” 1967, marzec, s. 51–53, 70–72. <https://www.unzcloud.net/PDF/PERIODICAL/SaturdayRev-1967mar18/53-56//> [dostęp: 7.11.2019].
- Deklaracja z Fezu nt. kompetencji medialnych i informacyjnych (2011), <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf> [dostęp: 7.11.2019]
- Deklaracja z Grünwaldu w sprawie edukacji medialnej (1982), http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/theme_media_literacy_grunwald_declaration.pdf [dostęp: 7.11.2019].
- Derrida J., *Pismo i różnica*, przeł. K. Kłosiński, Wydawnictwo KR, Warszawa 2004.
- Deuze M., *Media Life*, „Media, Culture & Society” 2011, nr 33(1), cyt. za: G. Ptaszek, *Edukacja medialna 3.0*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.
- Edukacja artystyczna a metafora* [publikacja pokonferencyjna], red. W. Limont, B. Didkowska, WN UMK, Toruń 2008.
- Edukacja poprzez kulturę. Kreatywność i innowacyjność*, red. nauk. D. Ilczuk i S. Ratajski, PK ds. UNESCO, Warszawa 2011.
- Francuz P., *Uwikłani w media. Perspektywa neuronauki poznawczej*, w: *Edukacja medialna jako wyzwanie*, ASP w Warszawie, PK ds. UNESCO, Warszawa 2019, s. 217–236.
- Frau-Meigs D., *Deinformacja, radykalizacja i inne zaburzenia informacyjne – wnioski dla kompetencji medialnych i informacyjnych*, w: *Edukacja medialna jako wyzwanie*, ASP w Warszawie, PK ds. UNESCO, Warszawa 2019, s. 81–104.

- Gadamer H.G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Godzic W., *Medialna partyzantka semiotyczna kontra wojna obrazów*, w: *Edukacja medialna jako wyzwanie*, ASP w Warszawie, PK ds. UNESCO, Warszawa 2019, s. 133–150.
- Górska P., *Polityczna polaryzacja w Polsce. Jak bardzo jesteśmy podzieleni*, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Warszawa 2019, http://cbu.psychologia.pl/uploads/f_bulska/Polaryzacja%20polityczna%202.pdf [dostęp: 7.11.2019].
- Habermas J., *Pojęcie działania komunikacyjnego: uwagi*, przeł. A.M. Kaniowski, „Kultura i Społeczeństwo” 1986, t. XXX, nr 3, s. 21–44.
- Heidegger M., *Czas swiatioobrazu*, w: idem, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, przeł. K. Michalski, Czytelnik, Warszawa 1977.
- Kluszczyński R.W., *Sztuka interaktywna. Od dzieła-instrumentu do interaktywnego spektaklu*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.
- Lew-Starowicz R., *Edukacja medialna w polskim systemie edukacji*, w: *Edukacja medialna jako wyzwanie*, ASP w Warszawie, PK ds. UNESCO, Warszawa 2019, s. 273–286.
- Manovich L., *Visual Semiotics, Media Theory, and Cultural Analytics* [Introduction], w: idem, *Teorii soft-kultury*, Krasnaja Łastoczka, Niżnyj Nowgorod 2017, http://manovich.net/content/04-projects/103-visual-semiotics/manovich_visual_semiotics.pdf [dostęp: 7.11.2019].
- Ratajski S., *Wprowadzenie*, w: *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*, red. nauk. M. Federowicz i S. Ratajski, KRRiT, PK ds. UNESCO, Warszawa 2015, s. 11–28.
- Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, przeł. B. Chelstowski, PWN, Warszawa 2005.
- Sierek K., *Fotografia, kino i komputer. Aby Warburg jako teoretyk mediów*, przeł. J. Gilewicz, NCK, Warszawa 2015.
- Stanowisko w kwestii zapewnienia edukacji medialnej wszystkim grupom wiekowym i społecznym, PK IFAP przy Polskim Komitecie do spraw UNESCO, https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/edukacja_medialna_PK_IFAP_stanowisko__1_.pdf [dostęp: 7.11.2019].
- Welsch W., *Estetyka poza estetyką. O nową postać estetyki*, przeł. K. Gucałska, red. K. Wilkoszewska, Universitas, Kraków 2005.
- Zaremba Bielawski M., *Wolny talerz w Wigilię? Nie pod tym adresem*, „Gazeta Wyborcza. Magazyn Świąteczny”, 29–30.10.2016.
- Żelechowska D., *Znaczenie szkoleń psychologicznych w edukacji medialnej na przykładzie programu szkoleniowego Człowiek 2.0*, w: *Edukacja medialna jako wyzwanie*, ASP w Warszawie, PK ds. UNESCO, Warszawa 2019, s. 259–270.

I

Wojciech Józef Burszta

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny

Digital condition: barbarzyństwo zmediatyzowane

Nie ma wątpliwości, że istota kultury opiera się na złożonych mechanizmach mediacyjnych i że także społeczeństwa najprostsze potrafiły się komunikować na zasadach typowych dla dzisiejszej logiki mediów (słynne afrykańskie „mówiące bębny”)¹. Czym innym jest jednak mediacja, a czym innym – mediatyzacja. Ta pierwsza dotyczy przedstawienia ogólnej charakterystyki każdego procesu komunikacji za pomocą najróżnorodniejszych mediów, natomiast mediatyzacja opisuje to, co już jest oparte na mediacji komunikacji medialnej – stara się uchwycić naturę wzajemnego związku między historycznymi zmianami w komunikacji i innymi transformacjami. Mediatyzacja, słowem, zakłada uprzednie za pośredniczenie medialne. To, rzecz jasna, stanowi wielki obszar teoretycznej debaty, toczącej się dzisiaj przede wszystkim w kontekście nowych mediów i kolejnych rewolucji technologicznych. Z dyskusji tej wynika jasno, że istnieją bardzo różne rozumienia mediatyzacji. Chcę zająć się tylko jednym z nich – tym, które wydaje mi się najciekawsze w kontekście niniejszego tekstu. Chodzi

¹ J. Gleick, *Informacja. Bit – wszechświat – rewolucja*, przeł. G. Siwek, Kraków 2012, s. 19–32; w rozdziale *Bęben, który mówi (Kiedy szyfr nie jest szyfrem)* autor opisuje, jak wiele czasu zajęło Europejczykom zrozumienie semantyki przekazu tego szczególnego medium informacyjnego.

o mediatyzację jako przenikanie logiki mediów do innych instytucji, pól i systemów społecznych.

Niezwykle ciekawy zespół założeń teoretycznych sformułował w tym względzie Winfried Schulz, który uważa, że wspomniane przenikanie to tylko jeden z elementów mediatyzacji, która jako taka posiada cztery aspekty: [a] rozszerzenie; [b] substytucję (media, w całości albo częściowo, zastępują społeczną działalność i społeczne instytucje); [c] amalgamację (zacierają się różnice między doświadczeniem i przeżyciem – *Erlebnis* – a doświadczeniem i przeżyciem zapośredniczonym); [d] akomodację (pogłębiająca się tendencja w różnych sferach społecznych ku „orientacji na media”, zainicjowana przed laty oczywiście przez telewizję)². Co więcej, idąc tropem rozważań Nicka Couldry’ego i Andreasa Heppa, chcąc pokazać, że proponowana przez nich fenomenologia materialistyczna³ musi uwzględnić także społeczny wymiar „głębokiej mediatyzacji”, co oznacza wprowadzenie antropologicznej perspektywy postrzegania tego, co ludzie – zanurzeni w rzeczywistości poddanej owej głębokiej mediatyzacji – w istocie robią w niej i dlaczego marzenie o emancypacyjnej roli multi-mediów należy znacząco podać w wątpliwość.

Jakże niewinnie brzmią dzisiaj, nie tak odległe przecież w czasie, białolenia George’a Steinera nad „natychmiastową diagnostyczną socjologią mass-mediów”⁴ i jego narzekania na wtórność oraz pasożytnictwo uczestnictwa w uświęconym terytorium, jakim winna być kultura symboliczna. Wielki kulturowy pesymista pisał:

Wyedukowanemu społeczeństwu rajfurzą miliony słów, drukowanych, przedstawianych, nadawanych, wyświetlanych: w książkach, których ludzie nigdy nie otworzą, muzyce, której nigdy nie wysłuchają, dziełach sztuki, na które nigdy nie rzucą nawet okiem⁵.

Jeśli zważymy, że Steiner już troskał się lawinowo narastającymi symptomami przesycenia informacyjnego – budującymi stan świata, nazwany przez niego postkulturą – kiedy media elektroniczne ledwie raczkowały, a ich dzisiejszych potęgi i kształtu naprawdę

² W. Schulz, *Reconstructing Mediatization as an Analytical Concept*, „European Journal of Communication” 2004, nr 19, s. 95–101.

³ N. Couldry, A. Hepp, *The Mediated Construction of Reality*, Cambridge 2018, s. 5–6.

⁴ G. Steiner, *W zamku Sinobrodego*, przeł. O. Kubińska, Gdańsk 1993, s. 5.

⁵ G. Steiner, *Rzeczywiste obecności*, przeł. O. Kubińska, Warszawa–Gdańsk 1997, s. 24.

nie sposób było przewidzieć, to zrozumiemy, że dopiero kultura cyfrowa stanowi na tej drodze krok prawdziwie milowy. Ale Steiner już wówczas wiedział, przed czym ostrzega: postkulturą był dlań zwyczaj trawienia nieprzerwanego strumienia informacji, ale z minimalnym ich „wchłanianiem”. Odwołując się do innego szacownego badacza, Neila Postmana, moglibyśmy powiedzieć, że z hierarchicznej triady informacja-wiedza-mądrość technologiczna postkultura promuje tylko tę pierwszą, pozbawiając ją wszelkiego kontekstu⁶. Co Steiner myśli dzisiaj, w czasach „kondycji cyfrowej”, możemy przypuszczać. Ale czy w pięknej idei oświeceniowej nie o to wszak chodziło, by wiedzę i piękno maksymalnie upowszechnić i by demokratyzować dostęp do kultury? Myślę, że nestor filozofii zachowuje swój sceptycyzm, widząc jedno: współczesna kultura globalnej logorei jest stanem, w ramach którego jego „epistemologia i etyka przypadkowej doczesności” mogą się w pełni realizować w postaci niekończącego się strumienia komunikacyjno-informacyjnego i ciągłego dostępu do wszelkiej wiedzy na każdy temat⁷. Wszyscy mówią o wszystkim do wszystkich, bez przerwy, bez hierarchii, bez uwzględniania autorytetów, hejtując i analizując, nienawidząc i kochając, ciesząc się i smucąc, cierpliwie szukając rzetelnej wiedzy albo radując się plotką i zmyśleniem. Logorea cyfrowa nigdy nie śpi, a jej treści są niemożliwe do ogarnięcia – to mieszanina słowoobrazów z meta-komentarzami bez granic.

Felix Stalder argumentuje, że pomimo powalającej różnorodności nowych mediów kondycja cyfrowa charakteryzuje się trzema podstawowymi elementami konstytutywnymi: wykorzystaniem istniejących materiałów kulturowych do własnej produkcji, sposobem, w jaki znaczenie zostaje ustalone jako wspólne przedsięwzięcie, oraz podstawową rolą algorytmów i zautomatyzowanych procesów decyzyjnych, które nadają kształt ogromnym ilościom danych⁸. Ten nowy typ kulturowej rzeczywistości jest zasadniczo spleciony z mediami. Jak piszą Couldry i Hepp, nie możemy analizować świata społecznego poprzez prosty podział na „czystą” komunikację twarzą w twarz i oddzielną prezentację świata „poprzez” media. Wiele praktyk komunikacyjnych, dzięki którym

⁶ N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa 1995; N. Postman, *W stronę XVIII stulecia*, przeł. R. Frąc, Warszawa 2001.

⁷ W.J. Burszta, *Preteksty*, Gdańsk 2015, s. 33.

⁸ F. Stalder, *The Digital Condition*, Cambridge 2018.

budujemy nasz świat społeczny, jest związanych z mediami. Nasza komunikacja codzienna to coś więcej niż bezpośrednia komunikacja twarzą w twarz; komunikacja pośrednia – przez telewizję, telefony, platformy, aplikacje itp. – przeplata się na różne sposoby z komunikacją twarzą w twarz. Interakcja bezpośrednia jest sprzężona z praktykami związanymi z mediami: podczas rozmowy z kimś możemy sprawdzić coś w naszych telefonach komórkowych, otrzymać wiadomości tekstowe, odnieść się do różnych treści multimedialnych. „Zapośredniczenie wszystkiego” należy jednak rozumieć właściwie. Ponieważ świat społeczny to nie tylko szereg dyskretnych elementów pozostających w jakimś porządku (złożoność pierwszego rzędu), ale sieć połączeń wzajemnych działających na ogromnej liczbie poziomów i w najróżniejszych skalach, to „zapośredniczenie wszystkiego” automatycznie generuje nowe zawłości, każda bowiem część „wszystkiego” jest już zapośredniczona. Ta ogromna złożoność drugiego rzędu jest tym, co trzeba uwzględnić, uchwycić i nazwać terminem „mediatyzacja”, a wywodzi się z pośrednictwa praktyk komunikacyjnych, które na każdym poziomie przyczyniają się do budowy świata społecznego⁹. Czy jednak ten ostatni różni się znacząco od swoich wcześniejszych historycznych wariantów?

Wiemy już dzisiaj, i przekonujemy się o tym codziennie, że kultura „dostępu”, podobnie jak cały internet, a więc także nasza kondycja cyfrowa, mają janusowe oblicze:

jedno egalitarne, otwarte i wolnościowe, drugie – groteskowe. Boga nie ma, hulaj dusza, wszystko wolno: kłamstwo, oszczerstwo, nienawiść, co zechcesz. Równolegle toczą się dwa procesy: demokratyzacja wiedzy i normalizacja barbarzyństwa¹⁰.

Rzecz bowiem w tym, że to, co określane jest mianem multimediiów albo nowych mediów, umożliwia kolonizację rzeczywistości przez owe słowoobrazy, które zawłaszczają wyobrażenia przeszłości, teraźniejszości i możliwej przyszłości. To prawdziwa, może koszmarna, ale jednak ludowa demokracja w dosłownym sensie planu wyrażania i treści, by rzecz to semiologicznie. Technologicznie ułatwione budowanie *signifiants* tworzy rozległą panoramę logoreicznych sensów *signifiés*. W innej perspektywie

⁹ N. Couldry, A. Hepp, *The Mediated Construction...*, s. 16–17.

¹⁰ M. Zaremba Bielawski, *Wolny talerz w Wigilię? Nie pod tym adresem*, „Gazeta Wyborcza. Magazyn Świąteczny”, 29–30.10.2016.

rzecz ujmując, mamy do czynienia z nową, technologicznie za pośredniczoną fazą buntu mas Ortegi y Gassetta, a sieć jest jego areną. Zobaczmy, w wielkim skrócie, jak do tego stanu doszło.

Jak pisze Jan van Dijk, cztery wzory przepływu informacji, możliwe dzisiaj (wymienne i łącznie), pozwalają lepiej zrozumieć, dlaczego historia kultury postrzegana jest obecnie nade wszystko jako dzieje rozbudowywania i uelastyczniania struktury komunikacji – od tradycyjnej piśmienności do nieskrępowanej logorei współczesnych mediów elektronicznych. W XX stuleciu wzorem obowiązującym w mediach była alokacja. Radio, telewizja i inne za pośredniczone formy komunikacji jednocześnie dostarczały informacji „widowni złożonej z lokalnych jednostek przez centrum pełniące rolę źródła informacji oraz podmiotu decydującego o tematyce oraz czasie i szybkości odbioru”¹¹. To złote lata dominacji władzy telewizyjnej, a zatem czasy, kiedy zasadne było stwierdzenie, że ten, kto ma telewizję i radio, ma realną władzę, bo buduje obraz świata w pożądanym przez siebie kształcie. W multimedialnych ten wzór komunikacji stracił na znaczeniu, budzi zrozumiałe podejrzenia, mimo rozmaitych prób umożliwiania lokalnym jednostkom współdecydowania o otrzymywanych treściach. Nie ufa się wiedzy opartej na „autorytecie alokacyjnym”, jednokierunkowo komunikującym o źródle *out there*, stąd rolę alokacji przejęła konsultacja, oznaczająca selekcję informacji „przez (przeważnie) jednostki lokalne, które decydują o temacie oraz czasie i szybkości odbioru”; wszelako „źródło informacji wciąż znajduje się w centrum”¹². Warto jednak pamiętać, że mamy stare i nowe media konsultatywne. Te pierwsze to oczywiście książki, gazety, czasopisma, materiały audio i wideo; te drugie to encyklopedie na płytach CD lub DVD (dawno odłożone do lamusa), serwisy informacyjne telewizji kablowej, telewizja interaktywna i niezmierny obszar stron internetowych o charakterze informacyjnym.

Nowe media to także domena rejestrowania, dlatego do metod już znanych (ankiety, wybory, egzaminy, archiwa itd.) dochodzą kolejne, coraz bardziej rozproszone. Dzięki takim możliwościom nasze życie ekonomiczne, społeczne i konsumpcja ściśle wiążą się ze środowiskiem elektronicznym, a swoboda naszych decyzji w tym względzie jest wprost proporcjonalna do stopnia

¹¹ J. van Dijk, *Społeczne aspekty nowych mediów*, przeł. J. Konieczny, Warszawa 2010, s. 21.

¹² *Ibidem*.

nadzoru niewidocznego, „bezciesnego” centrum nad każdym z nas. Zawierzamy, bo jesteśmy do tego technologicznie prowokowani, chmurom obliczeniowym i dyskom w chmurze. Według wielu analityków, ten trend zdominuje nadchodzące lata oraz wpłynie na kształt przyszłości, w tym na to, jak będziemy pracowali, gdzie będziemy przechowywali swoje pliki, jak rozwinie się sprzęt – zarówno komputery, jak i infrastruktura – by sprostać rosnącej roli chmury. Mowa tu nie tylko o coraz popularniejszej chmurze obliczeniowej, realizującej specjalistyczne usługi, ale również o niezwykle popularnych chmurach publicznych tudzież dyskach w chmurze, takich jak Dropbox, OneDrive czy Google Drive. Zrewidować przyjdzie pojęcie prywatności i niezależności. Najnowsze prace z kręgu analiz demokratycznych społeczeństw XXI wieku coraz więcej uwagi poświęcają zjawiskom strachu i inwigilacji. To one zajęły miejsce wolności; albo inaczej – przesuwanie się kwestii wolności na drugi plan ściśle wiąże się z transformacją tego pojęcia w takim kierunku, że myślenie o wolności zakłada uprzednie zapewnienie „bezpiecznemu doświadczaniu wolności” gwarancji wszechstronnej inwigilacji tego wszystkiego i tych wszystkich, co zakłóca odczuwanie wolności. A im więcej możliwości nadzoru dzięki nowoczesnym technologiom, tym poczucie, że i niebezpieczeństw na nas czyhających jest mrowie i liczba ich rośnie. W taki sposób neoliberalny kapitalizm oparty na konsumpcji, nowoczesnych technologiach i poczuciu niepewności „podaje sobie rękę” z narastającym populizmem, który z kolei namawia nas, abyśmy wolność identyfikowali tylko i wyłącznie z naszą grupą odniesienia – narodem. I byśmy na rzecz tego zbiorowego bytu oddali część naszej osobistej wolności. Do wszystkich obcych, szczególnie uchodźców i imigrantów, wysyłany jest jasny komunikat – nie pozwolimy, abyście zagrozili naszej wolności. Wolność jest przywilejem przede wszystkim dla tych, którzy już na nią zasłużyli, reszta „niech siedzi u siebie”. To wszystko zobaczymy w sieci dzięki rosnącym możliwościom cyfrowego rejestrowania wszystkiego i wszystkich.

Jednak wzorem, który stwarza warunki do przemiany komunikacyjno-informacyjnej roli mediów w globalną logoreę, jest konwersacja. Nowe media wprowadziły zupełnie nową jakość, pozwalając na łączenie mowy, danych i tekstu w jednej wiadomości. Możliwości stojące przed użytkownikami rosną wraz z in-

tegracją mowy, tekstu, danych i obrazów oraz wzmocnieniem kontroli nad czasem i przestrzenią, a w nowych mediach widzimy proces przejścia od alokacji do konsultacji, rejestracji i konwersacji. Konsekwencją jest świat globalnej logorei komunikacyjnej, stającej się stylem życia zapośredniczonego technologicznie. To nowa wersja społeczeństwa spektaklu, której ideałem wydaje się konieczność przekazywania wszystkich wytworów kulturowych za pośrednictwem ekranu. To kultura 24/7, choć pewnie adekwatniejsze byłoby określenie świat 24/7, bo to, co zwykle się z kulturą identyfikować, w niewielkim stopniu spełnia wymogi komunikacji globalnej.

Éric Maigret zauważa, że z każdą falą nowych technologii roszą się kolejne nadzieje na udoskonalenie demokracji. Utopia ta opiera się na wierze w zastosowanie potężnych narzędzi, które umożliwiłyby przekraczanie przeszkód instytucjonalnych, rzekomego zawłaszczania informacji przez media masowe, domniemanej oziębłości obywateli wobec życia w Państwie¹³.

Po okresie wiary w „teledemokrację” pojawia się w latach 90. ubiegłego stulecia nowa utopia – budowanie „demokracji elektronicznej”, wspartej na eksplozji świata cyfrowego. Tak miałyby się spełniać marzenie o społeczeństwie bez pośredników, w którym „oświeceni” obywatele byłiby lepiej informowani i aktywni dzięki dostępowi do stron sieci, swobodni w wypowiedaniu się na forach elektronicznych, w nominowaniu i odwoływaniu wybrańców i w określaniu priorytetów politycznych w ramach „silnej demokracji”, bezpośredniej i zgodnej, wedle pragnienia amerykańskiego badacza Benjamina Barbera¹⁴.

Ale pamiętajmy, że to jest ta „lepsza”, pożądana i wymarzona strona rewolucji cyfrowej, druga jest mroczniejsza i – nie waham się napisać – bardziej prawdziwa z punktu widzenia antropologii człowieka. Jak pisze Zaremba Bielawski, facebookowy algorytm tworzy społeczne, wirtualne getta, budując dzisiejsze „masy”, które są ubocznym efektem koncepcji biznesowej. Owe masy, wbrew szlachetnym hasłom demokratyzacji i budowania kosmopolitycznej wspólnoty globalnej, boją się obcości i odrzucenia, myślą według uniwersalnej zasady „my” – „oni”. Lubimy być razem, ale to zakłada, że zawsze są inni, obcy, wrodzy, nie-my.

¹³ É. Maigret, *Socjologia komunikacji i mediów*, przeł. I. Piechnik, Warszawa 2012, s. 446.

¹⁴ *Ibidem*, s. 447.

Przytoczę tu przenikliwy sąd autora ożywiającego Ortegę y Gaseta w XXI wieku:

Obcy to zagrożenie. Tylko jeden narkotyk łagodzi ten lęk – znaleźć się w masie. Gdy tylko się jej poddamy, nie boimy się jej dotyku. W najlepszym razie wszyscy są w niej równi – im mocniej ludzie pchają się na siebie, tym pewniej czują, że nie boją się siebie nawzajem. To właśnie z potrzeby bezpieczeństwa masa staje się masą. Ale musi mieć cel, kierunek, wroga¹⁵.

Internet to także wielkie archiwum wyobraźni i „magazyn do pamiętania”. W drugiej dekadzie XXI stulecia nagromadzona pamięć kulturowa przyrasta już w sposób wykładniczy dzięki rewolucji technologicznej i możliwościom nowych mediów. Internet z tego punktu widzenia to największe, rozrastające się z każdą sekundą, digitalne megaarchiwum kultury o zasięgu globalnym. Jego zbiory mają jednak paradoksalną naturę – im więcej multimedialnych danych jest potencjalnie dostępnych, tym większe niebezpieczeństwo kulturowej amnezji. Dzieje się tak z tego prostego powodu, że informacja i wiedza, zgromadzone i zawsze dostępne dla potencjalnych użytkowników, stanowią ledwie wiedzę „martwą”, gdyż są w stanie „żyć” tylko w momencie, kiedy mogą posłużyć jako funkcja pamięci, a to wymaga wcześniejszej decyzji, co warto właściwie pamiętać, co wybrać z oceanu możliwości, jak przefiltrować rzeczy o walorze fundacyjnym i odróżnić je od tak zwanej „bieżączki” informacyjnej. Jest bowiem tak, że kultura globalnych mediów, nazywana metakulturą nowości, odgrywa najistotniejszą rolę zarówno jako ekspresja, jak i siła napędowa dzisiejszego „boomu pamięciowego”. Filmy fabularne symulujące dokument, zdjęcia z epoki, kinowe rekonstrukcje wojen, kolejne odwołania do starożytnych mitów, dokumenty telewizyjne, wywiady ze świadkami epoki, literatura (np. dotycząca Holocaustu), gry, komiksy i inne postaci medialnych ewokacji quasi-historycznych to typowe przykłady wzajemnego kanibalizmu mediów i „przemysłu pamięci”. W ten sposób historia pamięci nieodłącznie wiąże się z historią mediów i ten nurt badań nad pamięcią ma dzisiaj wielkie powodzenie¹⁶. I tutaj także trwa rywalizacja o to, jaka pamięć jest „właściwa”, a jaka – zła i fałszywa. Dzięki mediom każdy, o dowolnej porze dnia i nocy, może się upamiętniać, zabierać głos, rozpamiętywać. Szukać – i znajdo-

¹⁵ M. Zaremba Bielawski, *Wolny talerz...*

¹⁶ A. Erll, *Memory in Culture*, New York 2011.

wać – Wroga. Dominacja elektronicznie zapośredniczonej pamięci kulturowej, połączona z metonimicznie pojmowanymi „miejscami pamięci” mozolnie tworzonymi przez oficjalne dyskursy państwowo-narodowe, nie dokonuje się w społecznej próżni, ale w sytuacji powszechnie obwieszczanego kryzysu tożsamości, tradycji i linearnej narracji o przeszłości. Jak pisze Régis Debray, w kryzysie znajdują się wszelkie media historyczności (pismo, szkoła, instytucje kultury), a „oswajanie przestrzeni” staje się o wiele istotniejsze aniżeli „oswajanie czasu”. W konsekwencji:

Współdziałanie we wspólnej przeszłości staje się coraz trudniejszy, w miarę jak coraz łatwiejszy okazuje się powszechny dostęp do informacji. Dokonuje się poszerzenie sfer ruchliwości i zawężenie pola świadomości historycznej, wzmocnienie powiązań technicznych i osłabienie więzi symbolicznych¹⁷.

Powiada się, że materia biegnie szybciej niż duch. W kontekście nowego technologicznego ładu komunikacji oznacza to, że świat technicznej syntezy opartej na technologii cyfrowej nie prowadzi do jakiegokolwiek ujednoczenia duchowego ludzi, do powstania „planetarnego megaetnosu”. Jest raczej odwrotnie, jako że odpowiedzią na galopującą unifikację środowiska technoeconomicznego nowoczesności stała się, wbrew zgodnej opinii wizjonerów, gwałtowna polityczno-kulturowa bałkanizacja¹⁸. Ta zaś produkuje w masowej skali, co będę się starał pokazać, wersję nowego *homo barbarus*. Na naszych oczach rodzi się pewna skrajna idea społeczeństwa – ludzkiej masy toczącej permanentne wojny kulturowe. Plemiennosc w ramach wspólnej ekumeny technologicznej.

Wróćmy jednak najpierw raz jeszcze do Régisa Debraya. Zaproponował on bowiem następujące rozumowanie: czy nie jest tak, że każdemu „skokowi do przodu” w sferze technologicznego wyposażenia odpowiada „skok do tyłu” w sferze mentalnej? Debray nazywa to hipotezą „postępu wstecznego” albo – ironicznie – efektu „jogging”:

Na początku wieku [XX – WJB] niektórzy wizjonerzy prognozowali, że używanie przez mieszkańców miast samochodu szybko spowoduje atrofie ich kończyn dolnych, zmotoryzowana dwunożna istota odzwy-

¹⁷ R. Debray, *Wprowadzenie do mediologii*, przeł. A. Kapciak, Warszawa 2010, s. 9.

¹⁸ Ibidem, s. 232.

czai się bowiem od chodzenia. Co zobaczyliście później? Właśnie to: od czasu, gdy mieszkańcy miast przestali chodzić, biegają. Fanatycznie. W parkach lub, gdy ich brakuje, w sali, na ruchomej taśmie¹⁹.

Innymi słowy, mamy do czynienia z archaizującą modernizacją w sferze społecznej świadomości – „ożywieniem dawnego płomienia”, powiada Debray – co pokazuje, na wielu polach, że „większej obecności maszyn nie musi odpowiadać zmniejszenie się sfery »przesądów« (odwrotnej zależności także nie można dowieść)”²⁰.

Homo barbarus, korzystając z cyfrowej uniwersalności, masowo krzewi partykularyzmy, kultywuje rodzimość, nacjonalizmy, separatyzmy i najrozmaitsze formy fundamentalizmu, typowe dla wojen kulturowych w najszerszym, antropologicznym sensie. Jak pisałem wielokrotnie, w owym głębszym sensie wojny kulturowe są permanentnym stanem napięcia między tradycyjnym i ponowoczesnym sposobem rozwiązywania problemów moralnych; *culture wars*, słowem, toczą się w rejestrze moralności i dotyczą nie tyle kwestii materialnych (zarobki, praca, rola państwa), ile konfliktów związanych z porządkiem normatywnym życia społecznego i kwestią tożsamości zbiorowych. Przyjęło się ten obszar nazywać wartościami postmaterialnymi. Tym samym – ostatecznie – gra idzie o opowiedzenie się za określoną wizję społeczeństwa i jego moralnych obligacji. Stąd nietrudno się domyślić, że fronty bitewne moralnie fundowanych sporów o wartości dotyczą w istocie niemal wszystkich aspektów życia zbiorowego i indywidualnych wyborów aksjologicznych. Skoro obszar konfliktu zarysowany jest niezwykle szeroko, jego przedmiotem stać się może właściwie wszystko, jeśli tylko zostanie powiązane z „systemami rozumowań moralnych”, jak to ujął James Hunter²¹. Debata dotyczy zatem aborcji i życia ludzkiego w ogóle, wartości rodzinnych, feminizmu i praw mniejszości, stosunku do emigracji, rasizmu i ksenofobii, bezpieczeństwa jednostek i granic ingerencji państwa w prywatność, wojny z terroryzmem, eutanazji, rozdziału Kościoła od państwa, wolności religijnej i granic sekularyzacji, edukacji seksualnej, nauczania „inteligentnego projektu” wespół z teorią ewolucji, permisywizmu, stosunku do dziedzictwa kontr-

¹⁹ Ibidem, s. 233.

²⁰ Ibidem, s. 234.

²¹ J.D. Hunter, *Culture Wars: The Struggle to Define America*, New York 1991; szerzej piszę na ten temat w książce mojego autorstwa *Kotwice pewności. Wojny kulturowe z popnacjonalizmem w tle*, Warszawa 2013.

kultury, roli mediów, transhumanizmu, badań nad komórkami macierzystymi... Zaiste konflikt normatywny, jaki ogarnął społeczeństwa posttradycyjne, przenika wszystkie sfery życia, na równi prywatnego i publicznego.

Tym, co łączy tak różne tematy, jest fakt, że chodzi zawsze o ideologię kulturową i wartości, a więc te sfery, które identyfikuje się jako „moralne”. A jest to nie spór, ale wielka wojna, dlatego że toczona jest o ostateczną i nieodwołalną naturę kultury i moralności – o tożsamość. Wojna dotyczy przeszłości (wojna o pamięć), teraźniejszości i przyszłości. Areną walk stał się internet, miejsce szczególnie sprzyjające ewokacjom ludowej demokracji cyfrowej i byciu w masie. Zaryzykować można nawet stwierdzenie, że powszechna forma komunikowania, jaką stanowi hejt, jest poręczną domeną symboliczną nie tyle o walorze komunikacyjnym, co służącą manifestowaniu, naznaczaniu i wykluczaniu. Taka wypowiedź nie funkcjonuje jak znak, ale jak oznaka naturalna, czyli hejt jest oznaką wojen kulturowych, podobnie jak dym – ognia.

Logoreiczny świat multimediów jest środowiskiem krzewienia postprawdy. Granica między prawdą i zmyśleniem nie tylko jest płynna, ona nie daje się niekiedy w ogóle ustalić. Technologicznie ułatwione budowanie zbiorów opowieści tworzy rozległą panoramę rzekomych „faktów” i „prawd”. A z tymi ostatnimi albo się emocjonalnie identyfikujemy, albo staramy się im – równie gorąco – sprzeciwić. Słynnemu zdaniu Epimenidesa z Krety, że „Kreteńczycy zawsze kłamią”, odpowiadałoby dzisiaj stwierdzenie: „W epoce multimediów wszyscy kłamią”. Ralph Keyes w wydanej u nas ostatnio, a napisanej 15 lat temu, książce *Czas postprawdy. Nieszczerość i oszustwa w codziennym życiu* pisze wręcz, iż uczciwość dzisiaj nie stanowi wartości:

Na poziomie wielkiej polityki kłamstwa brzmią tak: „Nigdy nie nawiązałem relacji seksualnej z tą kobietą” albo „Znaleźliśmy broń masowej zagłady”. W nagłówkach prasowych aż roi się od wysoko postawionych kłamców: naukowców fabrykujących wyniki badań, dziennikarzy wysysających artykuły z palca, biskupów lawirujących w sprawach niewygodnych dla Kościoła, wreszcie menedżerów i księgowych „podrasowujących” sprawozdania finansowe. Stanowią oni najbardziej widoczne przejawy dużo szerszego zjawiska: uczynienia z kłamstwa rutynowego elementu życia²².

²² R. Keyes, *Czas postprawdy. Nieszczerość i oszustwa w codziennym życiu*, przeł. P. Tomanek, Warszawa 2017, s. 6.

Każdy z nas bez wysiłku może uzupełniać tę listę mijania się z prawdą, kłamania w imię „szerszej, ważniejszej prawdy” i różnych innych zabiegów, które z uczciwością i odpowiedzialnością za fakty niewiele mają wspólnego. Normą stało się właśnie wszechobecne „podkręcanie” własnego wizerunku, przedstawianie samego siebie jako kogoś, kto koniecznie musi być autentyczny, oryginalny i osobny. To taki reżim narcystyczny, zmuszający niejako do sądów przesadnych, bo one zapewniają popularność i „klikalność”.

Na tym polega idea czasów postprawdy, że twórcze manipulowanie faktami czy wręcz ich zmyślanie abstrahuje od zwykłego „pokrywania się z faktami” na rzecz tworzenia „prawd narracyjnych”. Jak pisze Keyes: „Podkoloryzowane informacje mogą być prawdziwe w swoim duchu – prawdziwsze niż sama prawda”²³. Oszustwo, kiedyś nazywane po imieniu, a dzisiaj uprawiane powszechnie – od polityków poczynając przez celebrycki światek po nas samych w mediach społecznościowych – ma jednak konsekwencje dla świata, w którym żyjemy, wymywaniu ulega bowiem w nim wzajemne zaufanie. Mądry George Bernard Shaw napisał proroczo, że: „Kiedy zaczynamy kłamać, przestajemy wierzyć w to, co mówią inni ludzie”²⁴. Pisał to jednak w czasach, gdy pryncypalnie angielska klasa średnia hołdowała przysłowiu: „Kto raz skłamał, temu już się nie wierzy, nawet gdy mówi prawdę”. Co by rzekli na to dzisiaj niektórzy znani politycy? O ile trzeci prezydent Stanów Zjednoczonych, Thomas Jefferson, mógł w roku 1807 oznajmić, iż jeśli ktoś przyjmuje stanowisko publiczne, to musi się uważać za własność społeczeństwa, o tyle dziś wielu, niestety, ludzi władzy jest głęboko przekonanych, że opinię publiczną można ukształtować tak jak im wygodnie i w kierunku, który będzie służył ich interesom.

Nie dziwi zatem, że jak grzyby po deszczu rodzą się kolejne „agendy prawdy”, za jakie chcą uchodzić wszelkie instytucje fact-checkingowe, których misją jest poprawa jakości debaty publicznej poprzez ograniczanie kłamstw i nieprawdziwych informacji wypowiedzianych przez polityków oraz inne osoby publiczne. Do głównych zadań tych organizacji należy sprawdzanie faktów, czyli weryfikowanie informacji w oparciu o pierwotne i rzetelne źródła.

²³ Ibidem, s. 214.

²⁴ B. Shaw, *Kwintesencja ibsenizmu*, przeł. C. Wojewoda, Warszawa 1960.

dła. Gorzej, gdy tym pierwotnym źródłem jest plotka i pogłoska. Jakbyśmy już zapomnieli, że postprawda to nic innego, jak atakująca nas bez ograniczeń przestrzenno-czasowych megaplotka, która oddziałuje jednocześnie globalnie i lokalnie. To walka wabiącej swoimi walorami pogłoski z zawsze mniej atrakcyjnym dementi. Pogłoski to efekt uprzedzeń, których – wbrew mitom o początkach internetu – jest dzisiaj więcej, a nie mniej. Uprzedzenia wynikają ze stosunku do jakiejś sprawy, ukształtowanego nie na podstawie własnych doświadczeń i rozpoznań, ale przejmowanych od innych, bez sprawdzania ich wiarygodności, z wygody albo w pełni świadomie. Dzisiaj powiedzielibyśmy – są zapośredniczone medialnie. Sieć jest wielkim medium tak rozumianych uprzedzeń, wymierzonych zarówno przeciwko poszczególnym osobom, jak i całym grupom.

Jak z kolei zauważył Jonathan Crary²⁵, w tle „postępu wstecznego” w sferze mentalności tkwią towarzyszące wzrostowi neoliberalizmu w latach 90. formy kontroli, które były znacznie bardziej agresywne, jeśli wziąć pod uwagę ich następstwa, w tym to, że zniszczyły wspólnotowe, kolektywnie podtrzymywane relacje. Dzisiejsza logorea 24/7 to złudzenie czasu bez oczekiwania, natychmiastowego dostępu na życzenie, posiadania i otrzymywania niezależnie od innych osób. Odpowiedzialność za innych, którą wymusza bliskość, można dziś łatwo ominąć przez elektroniczne zarządzanie własnym harmonogramem codziennych zadań i kontaktów. Co chyba ważniejsze – w rzeczywistości 24/7 doszło do atrofii cierpliwości i szacunku dla innych, tak niezbędnych w demokracji bezpośredniej, opierającej się na cierpliwym słuchaniu i czekaniu na swoją kolej, by przemówić. Fenomen blogowania świetnie obrazuje triumf modelu gadania jednokierunkowego, w którym nigdy nie trzeba czekać, aby kogoś wysłuchać. To jakby powrót alokucji, której centrum jest podmiot o cechach narcystycznych. Blogowanie, twierdzi Crary, niezależnie od intencji staje się więc jednym z wielu zwiastunów końca polityki.

Ludowa demokracja i rozum populistyczny są próbą sprzeciwu wobec kierunku, w którym podąża zelektronizowany świat, i próbą negacji jego „racjonalności”, stąd świadomie i spontanicznie przywołuje się wszystkie demony etnocentrycznej identyfikacji i postępuje się językiem „ludu”. Rodzące się postawy fun-

²⁵ J. Crary, *24/7. Późny kapitalizm i koniec snu*, przeł. D. Żukowski, Kraków 2015.

damentalistyczne nawołują do powrotu do tradycji i ponownego zawierzenia tym instytucjom, które stoją na straży społecznego ładu zbiorowego. Fundamentalizm to jednak nie to samo co tradycjonalizm. Tylko w ramach tego drugiego tradycję uważa się za coś oczywistego i niepodważalnego, a fundamentalizm rodzi się zawsze, gdy owa oczywistość zostaje zakwestionowana lub po prostu utracona na dobre. W pełni zgadzam się z poglądem Bergera i Zijdervelda, że tradycjonalista może sobie pozwolić na swobodę co do swojego światopoglądu i tolerancję wobec tych, którzy są odmienni, jednak w wypadku fundamentalisty wszystkich innych trzeba nawracać w imię przywracanego z trudem porządku, wykluczać, a w skrajnej postaci – zlikwidować. Temu służy hejt. Zawsze w imię moralnej większości czującej się osaczoną przez subwersywne style życia. Zatem: „Fundamentalizm jest próbą przywrócenia oczywistości tradycji, zwykle rozumianą jako powrót do (prawdziwej lub wymagowanej) nieskazitelnej przeszłości tejże tradycji”²⁶. Orężem fundamentalizmu jest *homo barbarus* i językowa semantyka wykluczania alternatyw.

Raz jeszcze przyjdzie mi skonstatować, że na naszych oczach objawia się kulturowa scena wojen symbolicznych, możliwa dzięki jednoczesnej akceptacji i radowaniu się eudajmonią nowej technologii oraz bałkanizacji społeczno-kulturowej. W obrębie tej nowej odłony agonistyki znaki i symbole funkcjonują jak naturalne oznaki, a logika retoryczna wyzyskuje to, co źródłowe dla komunikacji cyfrowej – wzór zero-jedynkowy. Nic bardziej nie sprzyja polaryzacji społecznej i brutalizacji przekazu. Algorytm Google’a pomaga czuć się dobrze we własnym cyfrowym pleminiu, masie, która podziela nasze przekonania i jasno odgradza się od obcych. Taka jest także twarz Cassirerowskiego *animal symbolicum* – *homo barbarus* sieci.

Na te wszystkie wyżej opisane zjawiska można także spojrzeć z innej perspektywy, odwołując się do Heideggerowskiego pojęcia nastroju (*die Stimmung*). Heideggerowskie bycie-tu-oto (*Dasein*) odłania się w nastrojach. Możemy być przeniknięci strachem i poczuciem zagrożenia o tyle, o ile podatni jesteśmy na zniszczenie, czujemy zagrożenie ze strony bytu wewnątrzświatowego. Nastrój jest zawsze otwarciem na jakieś pobudzenie: „Nastrój nas opada. Nie przybywa ani »z zewnątrz«, ani »od wewnątrz«,

²⁶ P. Berger, A. Zijderveld, *Pochwała wątpliwości. Jak mieć przekonania i nie stać się fanatykiem*, przeł. S. Baranowski, Kraków 2010, s. 77.

lecz powstaje z samego bycia-w-świecie jako pewna jego odmiana²⁷. Nastrój wyłania się z sytuacji, w której się znajduję, z wrzeń, wymagań i połączeń, które mną kierują, i pyta, co rozumiem jako cel mojego istnienia i o życie, które chcę prowadzić. W kategoriach biograficznych nasze życie jest „pochodem nastrojów” związanych z formatywnymi momentami każdej podmiotowej tożsamości. Egzystując, odkrywamy swoje „ja” w nastrojach, zostajemy w nie wrzuceni; to nie my wybieramy życiowe sytuacje, one po prostu nam się zdarzają. Strach, miłość, nienawiść, obojętność, lęk, otwartość itd. kryją w sobie coś więcej niż mówią nam same te stany, świadczą bowiem o naszej wrażliwości i jej obliczach.

Jak jednak nastrój tak rozumiany daje się powiązać z sytuacją społeczno-historyczną? Heidegger proponuje w tym zakresie metodologię odślaniania/ujawniania świata (*Welterschließung*), w ramach której zapytujemy, jak świat jako całość ujawnia się w czasie. Świat może jawić się jako wrażliwy, podatny na zranienie, podlegający zmianom, jako obszar marności lub ubóstwa. Można śledzić nastroje, które dominują w danym czasie albo te, które, zwykle w sposób niejawni, sygnalizują swoje nadejście, są jeszcze ledwie potencjalną możliwością.

Tym właśnie tropem podąża Heinz Bude, pisząc o „nastrojach świata”, a zwłaszcza o dzisiejszym zbiorowym, pesymistycznym *Stimmung*, który przenika kulturę Zachodu. Mając pełną świadomość metaforycznego bogactwa pojmowania nastroju, któremu odpowiada jego semantyczna niejednoznaczność, Bude, odwołując się do Heideggera, rehabilituje jednocześnie socjologiczne badania Gabriela Tarde’a na temat opinii publicznej i zaraźliwej natury zbiorowych poglądów. Tarde analizował upodobania tłumu do śledzenia zamieszczanych w ówczesnej prasie aktualności, które formowały społeczne nastroje²⁸, Bude przygląda się zaś współczesnym – jak to nazywa – „cyklom zarazy i spiralom ciszy”, tworzącym przestrzenie dla dominującego nastroju świata.

Różne grupy społeczne tworzą przestrzenie nastrojów. Są one podtrzymywane przez ciągły przepływ istotnych informacji i wzajemnych podnieć, intensyfikując wybrane doświadczenia społeczeństwa, czyniąc je dominującymi, wszechogarniającymi, zaraźliwymi, co oznacza, że wszelkie inne nastroje (w sensie

²⁷ M. Heidegger, *Bycie i czas*, przeł. B. Baran, Warszawa 2013, s. 175.

²⁸ H. Bude, *The Mood of the World*, Cambridge 2018, s. 31.

Heideggera) zostają zmarginalizowane, uciszone i „oddalone”. Bude pisze:

Moc nastroju wyraża się zatem poprzez jego artykułowanie w opiniach ludzi. Nikt za tym nie stoi, nie pociąga za sznurki. Zamiast tego pojawia się on poprzez wymianę i stabilizuje się poprzez powtarzanie. Wracamy do niego automatycznie, zdziwieni, że znowu opanowało nas poczucie ostateczności, zmiany albo bezwładu²⁹.

Nastrój wywiera presję, abyśmy się dostosowali do świata, do którego zostaliśmy wrzuceni, zostajemy nastroszeni na nasze bycie-tu-oto.

Dzisiejsze społeczeństwa, coraz bardziej przekonane, że stoją wobec permanentnego zagrożenia, zostały w jakimś sensie zmuszone do przeżywania na co dzień kolejnych traum związanych z medialną ekspozycją każdego aktu terrorystycznego, zamachu, strzelaniny, wzięcia zakładników, „prześciśnięcia” się jakiejś większej grupy przez mury obronne czy morza. Technologia umożliwia nam życie 24/7, czym zwykle się chlubimy i co poczytujemy za wartość, często kojarząc z realizacją ideału demokracji cyfrowej, a więc takiej, która obywa się bez pośredników. W epoce głębokiej mediatyzacji jest to jednak kolejne wielkie złudzenie. Achille Mbembe, wielki afrykański myśliciel, powiada, że współczesny ład psychiczny promuje skrajną afektywność, czemu znakomicie sprzyjają technotronika i digitalizacja. Afekty wchodzą wszakże w ścisłe związki z pragnieniem mitologii, głodem tajemnicy. Rozumowi algorytmicznemu towarzyszy rosnąca fala rozumowania typu mityczno-religijnego i wspólnotowego, a ono zawsze sięga po sprawdzone formuły i matryce objaśniania świata³⁰. Jak zatem wygląda owo życie afektywne w obecnych warunkach? W tym względzie Heinz Bude, Achille Mbembe czy Byung-Chul Han są zgodni: dzisiejsze masy, wśród których narodził się i wzmacnia nastrój nadmiaru obecności i konieczności wydalenia Innego, nie są już masami w tradycyjnym rozumieniu. Mbembe nazywa ten fenomen epoką wirtualnych hord, Han – „mrowiskiem”³¹, a Bude – „cyfrowym tłumem”. Cyfrowy algorytm tworzy społeczne, wirtualne getta. Sposób wyjścia z nich to podstawowa aporia towarzysząca każdej sensownej refleksji nad kondycją społeczeństwa cyfrowego.

²⁹ Ibidem, s. 38.

³⁰ A. Mbembe, *Critique of Black Reason*, Durham 2017.

³¹ B.-Ch. Han, *The Expulsion of the Other: Society, Perception and Communication Today*, Cambridge 2018, s. 10–12.

Jak się wydaje, każdy sensowny program demokratycznej edukacji medialnej wikła się już w samej swojej istocie w paradoks. Musi bowiem zająć się tym, co w sieci „niedobre”, dzielące, plemienne i antydemokratyczne. Ale aby wskazać na te niepokojące zjawiska, o których traktuje niniejszy tekst, i argumentować na rzecz „wspólnych pastwisk porozumienia”, musi po części dokonać tego z perspektywy wobec sieci zewnętrznej, niejako wykroczyć poza tę cyfrową, zapośredniczoną rzeczywistość i poddać ją osądowi, by następnie zaimplementować proponowane wartości na powrót do środowiska, którego winny dotyczyć. Nie obędzie się więc taki program bez tradycyjnych placówek edukacyjnych, poczynając od szczebla podstawowego, a na uczelniach kończąc. Słowem, idei *spreadable media* Henry’ego Jenkinsa, Sama Forda i Joshuy Greena³² towarzyszyć powinna równoległa idea *spreadable education*. Znaczącą rolę w tak pojmowanej, rozprzestrzeniającej idee porozumienia edukacji winna pełnić perspektywa antropologii rozumiejącej, która mówi o możliwościach i ograniczeniach tego, co zwiemy człowieczeństwem, niezależnie od tego, gdzie z drugim człowiekiem przyjdzie nam się zetknąć.

³² H. Jenkins, S. Ford, J. Green, *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*, New York 2018.

Bibliografia

- Berger P., Zijderveld A., *Pochwała wątpliwości. Jak mieć przekonania i nie stać się fanatykiem*, przeł. S. Baranowski, Wydawnictwo vis-à-vis/ Etiuda, Kraków 2010.
- Bude H., *The Mood of the World*, Polity, Cambridge 2018.
- Burszta W.J., *Kotwice pewności. Wojny kulturowe z popnacionalizmem w tle*, Iskry, Warszawa 2013.
- Burszta W.J., *Preteksty*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2015.
- Couldry N., Hepp A., *The Mediated Construction of Reality*, Polity, Cambridge 2018.
- Crary J., *24/7. Późny kapitalizm i koniec snu*, przeł. D. Żukowski, Karakter, Kraków 2015.
- Debray R., *Wprowadzenie do mediologii*, przeł. A. Kapciak, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.
- Dijk J. van, *Społeczne aspekty nowych mediów*, przeł. J. Konieczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Erll A., *Memory in Culture*, Palgrave Macmillan, New York 2011.
- Gleick J., *Informacja. Bit – wszechświat – rewolucja*, przeł. G. Siwek, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012.
- Han B.-Ch., *The Expulsion of the Other: Society, Perception and Communication Today*, Polity, Cambridge 2018.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Hunter D.J., *Culture Wars: The Struggle to Define America*, Basic Books, New York 1991.
- Jenkins H., Ford S., Green J., *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*, New York University Press, New York 2018.
- Keyes R., *Czas postprawdy. Nieszczerość i oszustwa w codziennym życiu*, przeł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.
- Maigret É., *Socjologia komunikacji i mediów*, przeł. I. Piechnik, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012.
- Mbembe A., *Critique of Black Reason*, Duke University Press, Durham 2017.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, PIW, Warszawa 1995.
- Postman N., *W stronę XVIII stulecia*, przeł. R. Frąc, PIW, Warszawa 2001.
- Shaw B., *Kwintesencja ibsenizmu*, przeł. C. Wojewoda, PIW, Warszawa 1960.
- Schulz W., *Reconstructing Mediatization as an Analytical Concept*, „European Journal of Communication” 2004, nr 19, s. 87–101.
- Stalder F., *The Digital Condition*, Polity, Cambridge 2018.
- Steiner G., *W zamku Sinobrodego*, przeł. O. Kubińska, Atext, Gdańsk 1993.
- Steiner G., *Rzeczywiste obecności*, przeł. O. Kubińska, Instytut Kultury i słowo obraz/terytoria, Warszawa–Gdańsk 1997.
- Zaremba Bielawski M., *Wolny talerz w Wigilię? Nie pod tym adresem*, „Gazeta Wyborcza. Magazyn Świąteczny”, 29–30.10.2016.

Riel Miller
UNESCO

Kompetencje dotyczące przyszłości, kompetencje medialne i podejście do wolności zorientowane na zdolność

Obecnie ludzie na całym świecie są bardzo zajęci przyszłością. Uniwersytety, korporacyjne i rządowe sale konferencyjne, środki masowego przekazu wypełnione są prognozami i przewidywaniami. Próby wyobrażenia sobie tego, co może się zdarzyć, pochłaniają energię emocjonalną i intelektualną. W dyskursie publicznym na czołową pozycję wysuwa się wymyślanie zdumiewających zastosowań nowych technologii jutra, czego dowodem jest choćby obecne zauroczenie sztuczną inteligencją. Nie powinno nas dziwić, że tematy poruszane w domowych rozmowach zaczynają przenikać do debat i programów polityki publicznej. Te zróżnicowane i często szczegółowe obrazy przyszłości przynależą jednak do jednego rodzaju. Jest to rodzaj przyszłości wyobrażonej, gdy intencją jest uzyskanie sposobów wpływania – tą czy inną drogą – na to, co zdarzy się w przyszłości. Generalnie tego typu wysiłki „używania przyszłości” w celu przewidzenia tego, co się wydarzy, stosują techniki mające generować „wiarygodne” prognozy – wywodzące się z rozumowania probabilistycznego opisu jutra. Bujna i potencjalnie nieskrępowana ludzka wyobraźnia tym samym zostaje ograniczona do prób przewidzenia przyszłych wydarzeń¹.

¹ R. Poli, *The Basic Problem of the Theory of Levels of Reality*, „Axiomathes” 2001, vol. 12, nr 3–4, s. 261–283.

Zdarzają się jednak momenty, w których do ludzkiego myślenia wkracza inny rodzaj przyszłości, oferujący inny punkt widzenia, znoszący ograniczenia wynikające z chęci projektowania przeszłości na przyszłość albo zakładania z góry miejsca, do którego się dąży. Tego typu przyszłość jest tak samo wyobrażona jak wszystkie inne, różnica polega jednak na tym, że to, co jest wyobrażane, nie jest określane w kategoriach celu „na-później-niż-teraz”. Złagodzenie imperatywu, zgodnie z którym przyszłość służy wyznaczeniu celów między-czasowych, nie oznacza, że przyszłość staje się bezużyteczna. Przeciwnie, poszerzenie teleologii „używania przyszłości” poza planowanie-wpływania-na-jutro wprowadza odrębne, w innym wypadku niedostępne nam, perspektywy postrzegania terażniejszości. Tutaj chęć opisanego wyobrażonej przyszłości nie jest zorientowana na „przyszłość”, ale na „teraźniejszość”. Jest to „antycypowanie-dla-tego-co-się-wyłania” (ang. *anticipation-for-emergence*, AfE) w przeciwieństwie do „antycypowania-dla-przyszłości” (ang. *anticipation-for-the-future*, AfF)². Zarówno AfE, jak i AfF zaprzęgają potęgę ludzkiej wyobraźni do wprowadzenia nieistniejącej przyszłości do terażniejszości. W przypadku AfF owo „użycie przyszłości” ma jednak na celu wpłynięcie w ten czy inny sposób na przyszłość, podczas gdy w przypadku AfE wyobrażenie sobie przyszłości ma pomóc w wykryciu i wynalezieniu elementów terażniejszości, których zwykle nie jesteśmy w stanie przeczuć ani rozumieć w sytuacji, kiedy celem jest przyszłość. AfE „używa przyszłości”, aby odsłonić w innym wypadku niewidzialne, wcześniej nieznanne i zazwyczaj niemożliwe do nazwania zjawiska, które dopiero się wyłaniają, aspekty świata wyrażające jego twórczą złożoność, nienależące jeszcze ani do przewidywanych, ani wcześniej pożądaných/budzących obawę wizji przyszłości.

Zanim przejdziemy do omówienia tego, co to wciąż stosunkowo mało znane rozróżnienie pomiędzy strategiami „antycypowania-dla-tego-co-się-wyłania” a „antycypowania-dla-przyszłości” oznacza dla „kompetencji medialnych” (*media literacy*, ML)³, pozwolę

² R. Miller, *Sensing and Making-Sense of Futures Literacy. Towards a Futures Literacy Framework (FLF)*, w: *Transforming the Future*, red. idem, London 2018, s. 20.

³ „Kompetencje medialne mają na celu wzmocnienie obywateli i przekształcenie ich relacji z mediami z biernej w aktywne, krytyczne zaangażowanie umożliwiające stawianie czoła tradycjom i strukturom sprywatyzowanej, komercyjnej kultury mediów, oraz pozwalające wytyczyć nowe ścieżki dyskursu obywatelskiego”; W. Bowen, *Citizens for Media Literacy*, Asheville 1996, cyt. za: A. Grizzle et al., *Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines*, red. A. Grizzle, M.C. Torras Calvo, Paris 2013, s. 180, <https://milunesco.unaoc.org/wp-content/uploads/2012/05/mil-policyguidelines.pdf> [dostęp: 26.10.2019].

sobie wprowadzić do tej analizy jeszcze jeden koncept – „kompetencji dotyczących przyszłości” (*futures literacy*, FL)⁴. Termin ten oznacza kompetencję lub zdolność, a konkretnie umiejętność rozróżniania różnych powodów „używania przyszłości” (AfF vs. AfE) wraz z towarzyszącymi metodami i kontekstami kształtującymi opisy przyszłości, którą sobie wyobrażamy. Istnieje oczywiście paralela pomiędzy „kompetencjami dotyczącymi przyszłości” a „kompetencjami medialnymi”. Oba rodzaje kompetencji wzmacniają to, co ludzie mogą odczuwać, czemu mogą nadawać sens i co mogą tworzyć. Oba można się nauczyć. Oba mogą być postrzegane na najróżniejsze sposoby jako wpływające na jakość zbiorowych i refleksyjnych procesów umożliwiających ludziom zarówno odkrywanie, jak i negocjowanie znaczeń. Oba są zatem istotne dla polityki (ang. *policy*) – z dwóch różnych punktów widzenia: po pierwsze jako zasadnicze perspektywy służące wyznaczaniu i rozpoznawaniu afordancji dla ludzkiej sprawczości (naszej zdolności do działania), a po drugie jako uwarunkowania, które można opisywać w kategoriach zmieniających się w czasie kontekstów historycznych. Ten drugi aspekt wiąże się z określaniem natury oraz zakresu czy stopnia/poziomu kompetencji dotyczących przyszłości lub kompetencji medialnych w danym momencie w czasie – tego, czy jest wyższy czy niższy, czy składa się z tych samych elementów oraz w jaki sposób określony stan tych zdolności odmienia funkcjonowanie życia codziennego. Pierwszy aspekt z kolei zwraca uwagę na to, co, dlaczego i w jaki sposób można zrobić, żeby zmienić indywidualny i wspólnotowy poziom kompetencji dotyczących przyszłości lub kompetencji medialnych. W tym wypadku mamy do czynienia z założeniem, że większe zaawansowanie w posługiwaniu się FL lub ML „czyni różnicę”. A następnie, podążając tym tokiem rozumowania o krok dalej oraz dostarczając jednego z uzasadnień zainteresowania FL lub ML, dochodzimy do stwierdzenia, że to, czy dana osoba jest mniej czy bardziej kompetentna medialnie lub przyszłościowo, ma istotny wpływ i znaczenie dla tej różnicy (w danych warunkach zbiorowych i relacyjnych)⁵.

- ⁴ Kompetencje w dziedzinie przyszłości można zdefiniować jako „dyspozycja” albo połączenie wrodzonej cechy wszystkich żyjących istot – umiejętności przewidywania, antycypowania – z wyuczoną zdolnością do rozróżniania różnych powodów, metod i kontekstów „używania przyszłości”, R. Miller, *Introduction*, w: *Transforming...*, s. 2.
- ⁵ Zmienna MD (*make a difference*, „robić różnicę”) jest częściowo funkcją współczynników jakości związanych z innymi zmiennymi kompetencji medialnych i kompetencji z dziedziny przyszłości. $MD = f(qFL, qML)$.

To powiedziawszy, należy pamiętać, że wyższy poziom kompetencji dotyczących przyszłości zależy od osiągnięcia lepszego rozumienia systemów i procesów antycypacji⁶. To oznacza, że bycie kompetentnym w dziedzinie przyszłości wiąże się z lepszym rozumieniem tego, jak czasowość wkracza zarówno w naszą percepcję, jak i wybory. Niekoniecznie tak samo ma się rzecz z kompetencjami medialnymi. Bycie bardziej kompetentnym medialnie nie musi wiązać się z wyraźnym namysłem nad czasowością, nad tym, co „później-niż-teraz” czy wyzwaniem, jakim jest wybór określonej relacji pomiędzy sprawczością a przyszłością. Tego nie można powiedzieć, gdy celem jest kształtowanie polityki (ang. *policy*) – w odniesieniu do kompetencji medialnych czy jakichkolwiek innych obszarów. Wynika to z faktu, że z samej swojej natury polityka dotyczy przyszłości. W tworzeniu oraz wdrażaniu polityki chodzi o „wytwarzanie różnicy” w przyszłości. Dlatego ramy analityczne służące opisom zagadnień takich jak kompetencje medialne czy edukacja lub „xyz” nie są wystarczające. Zarówno wybory strategiczne, które wiążą się z zaangażowaniem w systemowo odmienne i często przeciwstawne wymiary, jak i wybory taktyczne, które pozostają w obrębie danego systemu, wymagają rozumienia tego, dlaczego i jak przyszłość jest używana. Musimy zatem pamiętać, że leżąca u podstaw kompetencji przyszłościowych teoria systemów antycypacyjnych zawiera wymiar czasowy, który jeszcze nie jest uwzględniany w innych, nawet dynamicznych, ramach teoretycznych. Oznacza to, że kompetencje dotyczące przyszłości są istotne w tworzeniu i wdrażaniu programów politycznych, również tych związanych z kompetencjami medialnymi⁷.

Wreszcie należy również podkreślić, w formie preambuły, że kompetencje w dziedzinie przyszłości lub świadomość ogromnej różnorodności systemów antycypacji zapewniają wgląd we właściwości kompetencji medialnych. Argument mówiący o istotnym znaczeniu systemów antycypacji w rozumieniu kompetencji medialnych opiera się na szeregu zdroworozsądkowych obserwacji, w szczególności dotyczących wzajemnie oddziałujących na siebie, dynamicznych płaszczyzn nadziei i obaw. Kompetencje medialne zawierają bogaty świat międzyludzkiej komunikacji, obejmując

⁶ Zob. *The Futures Literacy Framework* opisany w: R. Miller, *Sensing...*, s. 23.

⁷ R. Miller, R. Poli, P. Rossel, *Global/Local Anticipatory Capacities Working Paper #1: The Discipline of Anticipation: Exploring Key Issues*, Paris 2013, s. 5.

olbrzymi zakres narzędzi, systemów i związków. Kompetencje medialne zajmują się wszystkim, począwszy od wiedzy o tym, jak korzystać z numeru alarmowego, żeby wezwać pomoc, po umiejętność nawigowania i współtworzenia głęboko osobistych znaczeń przy użyciu wszelkich dostępnych narzędzi, od długopisu po konto na Instagramie. Jednakże gdy zajmujemy się formułowaniem, wysyłaniem i odbieraniem w ramach relacyjnie umiejscowionej struktury, budując harmonie i dysocjacje, konsolidując bądź rozpraszając wiarygodność, przyszłość zazwyczaj pozostaje czymś domyślnym, brany za pewnik jako spekulowany cel, oczekiwanie projektowane z przeszłości. Wprowadzenie umiejętności rozróżniania różnych przyczyn, narzędzi i kontekstów wyobrażenia sobie przyszłości ma szerokie i różnorodne konsekwencje dla tego, co znaczy być kompetentnym medialnie. Oznacza to, że badania nad kompetencjami medialnymi oraz wysiłki zmierzające do wpływania na nie muszą uwzględniać kompetencje dotyczące przyszłości. I to w dużej mierze dlatego, że lepsze rozumienie naszych nadziei i obaw odmienia również środki i cele kompetencji medialnych. Lecz gdy wkraczamy w obszar polityki, próbując ustalić dlaczego, kiedy i gdzie mieści się sprawczość, staje się jasne, że kompetencje dotyczące przyszłości zachęcają do innego, dającego pogodzić się ze złożonością, spojrzenia na zbiorowe działanie⁸.

Z punktu widzenia złożonego stawania się nasze zbiorowe uwarunkowania – składające się z powtórzenia i różnicy – pojawiają się wraz ze z góry nieokreślonymi śladami przyczynowości i kreatywności, połączonymi wyrazami kombinatorycznej, niezamierzonej i celowej spekulacji. W tym kontekście rola ludzkiej sprawczości to nie rola wszystkowiedzącego inżyniera, który potrafi określić to, co się wydarzy, ale raczej nośnika dziwnego ewolucyjnego przypadku, który wprowadza tu i ówdzie osobliwy artefakt świadomości – wyobrażnię. Mówiąc zwięźle, musimy fundamentalnie zmienić podejście do kwestii zbiorowego działania. Z wielu powodów nadszedł czas, żeby przemyśleć na nowo i zakwestionować spo-

⁸ Na temat eksperymentowania z procesami tworzenia wiedzy w oparciu o zbiorową inteligencję (*collective intelligence knowledge creation*, CIKC) zob. C.O. Scharmer, *Theory U: Leading from the Future as It Emerges*, San Francisco 2007; *The Casual Layered Analysis (CLA) Reader: Theory and Case Studies of an Integrative and Transformative Methodology*, red. S. Inayatullah, Tapei 2004; S. Inayatullah, *Six Pillars: Futures Thinking for Transforming*, „Foresight” 2008, vol. 10, nr 1, s. 4–21.

sób, w jaki rozumiemy relacje, które tworzą otaczający nas świat, a w szczególności – role i władzę ludzi = w odniesieniu do zbiorowych uwarunkowań i wyborów⁹. Jednym z negatywnych, lecz dość oczywistych powodów podjęcia tego zadania jest fakt, że wiele aspektów istniejących systemów zbiorowego działania i zbiorowego podejmowania decyzji, takich jak specyficzne instytucje – w rodzaju państwa narodowego – coraz wyraźniej stają się nieadekwatnymi do dzisiejszych kontekstów i aspiracji. Jednakże, pomimo tego, jak oczywistą rzeczą może nam się wydawać upadek dawnych norm i operacyjnych struktur władzy, tego typu obserwacje wcale nie przybliżają nas do znalezienia alternatyw. Czy istnieje alternatywa dla rządu, który robi takie rzeczy jak podnoszenie podatków celem finansowania wspólnej infrastruktury, włączając w to wojsko, autostrady, ograniczenie emisji węgla itp.? Czy istnieje alternatywa wobec bycia obywatelem danego narodu? Nie, nie istnieją takie alternatywy. Co gorsza, nie wydaje się, aby istniał sposób wyobrażenia sobie takich alternatyw. Jestem zdania, że to sugeruje, iż korzystamy z niewłaściwych środków. W dzisiejszym kontekście wyobrażanie sobie alternatyw nie jest wcale kwestią bycia bardziej kreatywnym czy „radykalnym” w ramach obowiązujących paradygmatów, lecz znajdowania paradygmatycznie odmiennych racji oraz sposobów posługiwania się wyobraźnią.

W 2015 roku w artykule zatytułowanym *Learning, the Future, and Complexity: An Essay on the Emergence of Futures Literacy*¹⁰ opisywałem różnice pomiędzy *push learning* i *pull learning*. *Push learning* to uczenie się opierające się na założeniu, że z góry można przewidzieć, co dana osoba potrzebuje wiedzieć. Przygotowuje studenta (ucznia) tak, aby wiedział to, co w przyszłości będzie potrzebował wiedzieć. *Push learning* uzasadnia się tym, że możliwe jest przewidzenie tego, co ktoś będzie potrzebował wiedzieć. *Pull learning* natomiast nie opiera się na takim założeniu. Kiedy potrzebujemy dowiedzieć się czegoś, „przyciągamy” uczenie się do siebie – nie dzieje się to *ex ante*, ale spontanicznie, kierowane przez kontekst i potrzebę. Poza faktem, że *pull learning* jest bardziej skuteczne z perspektywy poznawczej czy motywacyjnej, zachęca ono do kształtowania fundamentalnie odmiennego

⁹ Na temat „nieciągłości” jako trzeciej podstawowej kategorii w świadomym antycypowaniu zob. R. Miller, *Learning, the Future, and Complexity: An Essay on the Emergence of Futures Literacy*, „European Journal of Education” 2015, vol. 50, nr 4, s. 514-515.

¹⁰ R. Miller, *Learning, the Future...*

stosunku do przyszłości. Po raz kolejny kompetencje dotyczące przyszłości wysuwają się na pierwszy plan, podkreślając, że zróżnicowanie, dlaczego i w jaki sposób (Aff ORAZ AfE) wyobrażana przyszłość wkracza w to, co postrzegamy i co robimy, jest istotne dla przyjęcia *pull learning*. *Pull learning* ma z kolei potężne implikacje dla natury, funkcjonowania oraz możliwości rozwijania kompetencji medialnych. Uwzględnia ono potencjał nieciągłości w funkcjonowaniu systemów, wyrastający z jednego z najważniejszych intelektualnych przełomów XX wieku: perspektywy zdolności (*capability perspective*) w myśleniu o rozwoju i wolności, której pionierami byli Amartya Sen¹¹ i Martha Nussbaum¹².

Z punktu widzenia „zdolności do bycia wolnym” jeszcze bardziej widoczna staje się centralność i nieciągłość związana z przejściem od *push learning* do *pull learning*, jak również rola, jaką pełnią kompetencje dotyczące przyszłości. Zastanówmy się nad tym przez moment. Jaka zdolność jest warunkiem powodzenia *push learning*? Przewidzimy! Jeśli potrafilibyśmy przewidzieć przyszłość, wiedzielibyśmy dokładnie, czego nauczyć się w pierwszej kolejności, studiowalibyśmy teraz takie umiejętności, jakie będą nam potrzebne do wykonania określonej pracy w przyszłości. Przerwanie tego nieustannie rozczarowującego i wywołującego lęk wysiłku, aby znać z pewnością przyszłość, otwiera inną drogę do wykorzystywania ludzkiej zdolności do wyobrażania – i mierzenia się ze złożonymi zjawiskami wyłaniającymi się w teraźniejszości. W odniesieniu do kompetencji medialnych oferuje to nieciągły, wstecznie niekompatybilny model relacji operacyjnych, funkcjonalnych i relacji władzy, które generują sens i tworzenie sensu w symbiozie z mediami i kontekstem. W tym wypadku antidotum dla fake newsów nie jest jakaś błyskotliwa kampania ostrzegająca ludzi przed zagrożeniami ani nawet program pomyślany, aby wyposażyć ich w filtry i metody detekcji „fałszu”. Antidotum nie jest założone *ex ante*, jest czymś „żywym”. To zdolność formułowania i testowania hipotez, nie z wnętrza epistemologicznie zamkniętego obszaru prawd absolutnych, ale biorąc aktywnie udział w nieustającym eksperymentowaniu, zakładaniu się z otwartym umysłem, akceptowaniu zarówno sukcesu, jak i porażki jako kontekstu uczenia się.

¹¹ A. Sen, *Development as Freedom*, New York 1999; idem, *The Idea of Justice*, Cambridge 2009.

¹² M. Nussbaum, *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Cambridge-London 2011.

Zjawisko fake newsów nie jest niczym nowym. Podobnie – wyzwanie odnajdywania i utrwalania sposobów na generowanie zaufania, prawomocności czy autorytetu. Z pewnością władza potrafi potwierdzić prawdziwość swoich roszczeń wobec naiwnej lub zastraszonej publiczności. Przenosi to jedynie problem fałszywości w górę na drabinie władzy. Z tego zapewne powodu terminy takie jak „kompetencje medialne” czy „kompetencje dotyczące przyszłości” rodzą potrzebę kompetencji umożliwiających ludziom samodzielne podejmowanie decyzji¹³. To po raz kolejny kieruje uwagę ku kwestii zdolności, jej istoty i ról. W tym punkcie istnieje pewien szeroki i owocny kierunek poszukiwania odpowiedzi – jest nim nauka. Naturalnie nie rozumiana wąsko, jako źródło Prawdy czy jako prawdziwa jedynie, gdy dostarcza predykatywnej pewności. Nauka raczej określona z jednej strony jako głębokie pogodzenie z fundamentalną niepewnością, ontologicznym statusem kreatywnego wszechświata, a z drugiej strony jako proces ciągłego eksplorowania, testowania i eksperymentowania, jako epistemologia uczenia się. Niekiedy nauka może dostarczać podstaw do przyjęcia założenia o ograniczonym czasowo prawdopodobieństwie powtórzenia, chociaż tego typu opisy świata rzadko odnoszą się do świata niematerialnego, który charakteryzuje stałe, złożone stawanie się. Przeważnie to właśnie ów złożony świat otacza, określa i czyni możliwym znaczenie dla ludzi. Jako próba rozumienia poprzez uczenie się nauka staje się sposobem bycia, zapewniając znacznie odmienną podstawę dla ustalania „prawdy” oraz rozróżniania, co jest „fałszywe”, a co takie nie jest.

Przejdźcie do tego, co możemy określić jako „umiejętność dotyczącą nauki” (*science literacy*) lub zdolność do ogarniania złożoności, oznacza fundamentalną transformację relacji władzy, które obecnie charakteryzują systemy wiedzy i systemy medialne. W społecznościach akademickich bądź też w instytucjach pośredniczących w przekazie wiedzy nadal korzystamy z XIX-wiecznych kategorii. Używamy takich pojęć jak edukacja, kultura czy nauka. Mamy ufać formalnym autorytetom, profesorom czy „liderom” jako nośnikom uprawnionej wiedzy. W ten sposób społeczeństwo przemysłowe, wraz z charakteryzującym je technokratycznym elitaryzmem, utrzymuje władzę nad wytwarzaniem i wykorzystaniem wiedzy¹⁴. Ten

¹³ M. Bulger, P. Davison, *The Promises, Challenges, and Futures of Media Literacy*, New York 2018, https://datasociety.net/pubs/oh/DataAndSociety_Media_Literacy_2018.pdf [dostęp: 26.10.2019].

¹⁴ S. Bergheim, R. Miller, I. Tuomi, *Learning Productivity: It Is Time for a Breakthrough*, „Promethean Thinking Deeper Research Paper” 2011, nr 2, s. 4.

rodzaj władzy jest dziś kwestionowany, w dużej mierze poprzez walkę o kontrolę nad informacją. W miarę jak coraz większa liczba graczy rości sobie prawo do informacji, dawne dominujące autorytety tracą siłę uderzenia, a uprzednio prężne mechanizmy potwierdzania władzy zaczynają zawodzić. Być może istnieje scenariusz, w którym władza zostaje przywrócona dawnym autorytetom lub przywrócona zostaje dyscyplina, pozwalając, aby sankcje i cenzura kontrolowały tworzenie i wykorzystanie, zapasy i przepływy informacji oraz wiedzę, którą ona umożliwia. Ale być może warto rozważyć inny scenariusz, w którym ludzie kultywują zdolność umożliwiającą naukowe podejście do rozumienia otwartej, kreatywnej i ciągle trwającej ewolucji świata¹⁵.

Często jesteśmy zachęceni, żeby „myśleć nieszablonowo”. Pomyślmy zatem w ten sposób o kompetencjach medialnych. Jaki jest stosunek ludzi do tworzenia i wykorzystywania informacji oraz z wyłaniającej się wiedzy do tego, co poznają? Jeśli w społeczeństwie dokonuje się fundamentalna zmiana w jego stosunku do produkcji i wykorzystania wiedzy, to nie powinno być zaskoczeniem, że pojawiają się znaki świadczące o wyłanianiu się nowych systemów. Jaka jest relacja pomiędzy istniejącymi praktykami a nowymi systemami i procesami, dla których nie mamy jeszcze nazw, w interesującym nas kontekście kompetencji medialnych? Zakładając, że zmieniają się warunki zmiany (przejście transformacyjne), wyzwaniem staje się lepsze wyczucie i nadawanie sensu złożoności¹⁶.

A zatem kompetencje medialne, łączące się z kompetencją dotyczącą przyszłości, stałyby się zdolnością do rozpoznawania dostrzegania sensu oraz nadawania sensu systemom informacji i wiedzy oraz procesom na różne sposoby zależnym od tego, dlaczego i w jaki sposób używana jest przyszłość. Zarówno w wykrywaniu, jak i tworzeniu informacji, które syca i wywołują głód wiedzy, stałoby się możliwe włączenie kategorii niepewności, kreatywności złożonego stawania się, w obręb analizy i polityki dotyczącej mediów. Przekształcenie niepewności w atut, a nie we wroga, w procesie pozyskiwania informacji, tworzenia wiedzy i wynikających z nich działań transformujących kieruje ku szerszemu spojrzeniu na kwestię ludzkiej sprawczości. Tym samym

¹⁵ R. Miller, *Futures Literacy – Embracing Complexity and Using the Future*, „Ethos” 2010, nr 10, s. 23.

¹⁶ Na temat wyzwania złożoności zob. E. Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Paris 1990.

łatwiejsze staje się wykroczenie poza stwierdzenia w rodzaju: „chcę być w stanie zaplanować przyszłość, a wszystko, co zakłóca ten plan, bardzo mnie denerwuje i przestrasza” i zastąpienie ich spojrzeniem tłumaczącym, że „nasza zdolność do nieograniczania naszego myślenia do podstawy przewidywanej przyszłości, przyszłości z państwami narodowymi, posadami, przedsiębiorstwami, produktami, fizycznymi produktami pozwala nam dostrzegać i wynajdywać aspekty terażniejszości, które w innym wypadku pozostałyby niewidoczne. Poszerza to naszą zdolność do widzenia i działania tu i teraz”. Tego właśnie dotyczą kompetencje w dziedzinie przyszłości, a w kontekście kompetencji medialnych podkreśla to otwarte i elastyczne podejście do złożoności infosfery, w odróżnieniu od wybiórczego i obronnego nastawienia do mediów.

Wszystko to odnosi się przede wszystkim do nadziei. To, w jaki sposób budujemy nadzieję, jest kluczowe dla utrzymania pokoju, motywowania ludzi do uczenia się, odnajdywania w sobie gotowości do wspólnego negocjowania znaczeń oraz zgody na to, że możemy się ze sobą nie zgadzać. Dzisiejsze rozczarowania i porażki są po części oznaką niewystarczającej zdolności, leżącego u jej podstaw ubóstwa wyobraźni¹⁷, które sprawia, że coraz trudniej jest nam wywoływać i podtrzymywać nadzieję. Wysiłki na rzecz naprawy starych systemów czy perspektywa znalezienia wspaniałych rozwiązań przywracających niegdysiejszą chwałę nie są w stanie sprostać podstawowemu wyzwaniu – wynalezienia i postępowania według nowych racji i metod patrzenia i działania. Korzystanie z kompetencji dotyczących przyszłości mogłoby umożliwić nam wynajdowanie i dostrzeganie aktualnych aspektów kompetencji medialnych, które bardzo różnią się od tych znanych z przeszłości. Dlatego właśnie antycypacja ma znaczenie, zmienia terażniejszość¹⁸.

¹⁷ K.R. Popper, *The Poverty of Historicism*, wyd. 2, London 2002; R. Miller, *Introduction...*, s. 8–9.

¹⁸ R. Miller, R. Poli, P. Rossel, *Global/Local Anticipatory...*, s. 4.

Bibliografia

- Bergheim S., Miller R., Tuomi I., *Learning Productivity: It Is Time for a Breakthrough*, „Promethean Thinking Deeper Research Paper” 2011, nr 2.
- Bulger M., Davison P., *The Promises, Challenges, and Futures of Media Literacy*, Data & Society Research Institute, New York 2018, https://datasociety.net/pubs/oh/DataAndSociety_Media_Literacy_2018.pdf [dostęp: 26.10.2019].
- Grizzle A., Moore P., Dezuanni M., Asthana S., Wilson C., Banda F., Onumah Ch., *Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines*, red. A. Grizzle, M.C. Torras Calvo, UNESCO, Paris 2013, <https://milunesco.unaoc.org/wp-content/uploads/2012/05/mil-policyguidelines.pdf> [dostęp: 26.10.2019].
- Inayatullah S., *Six Pillars: Futures Thinking for Transforming*, „Foresight” 2008, vol. 10, nr 1, s. 4–21.
- Miller R., *Futures Literacy – Embracing Complexity and Using the Future*, „Ethos” 2010, nr 10, s. 23–28.
- Miller R., *Learning, the Future, and Complexity: An Essay on the Emergence of Futures Literacy*, „European Journal of Education” 2015, vol. 50, nr 4, s. 513–523.
- Miller R., *Introduction*, w: *Transforming the Future*, red. idem, Routledge, London 2018, s. 1–12.
- Miller R., *Sensing and Making-Sense of Futures Literacy. Towards a Futures Literacy Framework (FLF)*, w: *Transforming the Future*, red. idem, Routledge, London 2018, s. 15–50.
- Miller R., Poli R., Rossel P., *Global/Local Anticipatory Capacities Working Paper #1: The Discipline of Anticipation: Exploring Key Issues*, UNESCO, Rockefeller Foundation, Paris 2013.
- Morin E., *Introduction à la pensée complexe*, Seuil, Paris 1990.
- Nussbaum M., *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge 2011.
- Poli R., *The Basic Problem of the Theory of Levels of Reality*, „Axiomathes” 2001, vol. 12, nr 3–4, s. 261–283.
- Popper K.R., *The Poverty of Historicism*, wyd. 2, Routledge, London 2002.
- Scharmer C.O., *Theory U: Leading from the Future as It Emerges*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco 2007.
- Sen A., *Development as Freedom*, Anchor Books, New York 1999.
- Sen A., *The Idea of Justice*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge 2009.
- The Casual Layered Analysis (CLA) Reader: Theory and Case Studies of an Integrative and Transformative Methodology*, red. S. Inayatullah, Tamkang University Press, Tapei 2004.

II

Grzegorz Ptaszek

AGH w Krakowie

Od algorytmicznego nadzoru do świadomości algorytmicznej. Edukacja medialna w kontekście nowej ekonomiki mediów i niewidzialnych technologii

Demokratyzacja sieci i początki kapitalizmu opartego na danych

U podłoża rewolucji technologicznej związanej z upowszechnieniem się na masową skalę pierwszego globalnego medium – internetu – kryło się pragnienie stworzenia przestrzeni wolnej od dominacji przemysłu mediów masowych, który narzucał określone wartości, sposób myślenia i interpretacji rzeczywistości oraz zapewniał scentralizowaną kontrolę produkcji i dystrybucji treści. Internet, którego powstaniu na początku przyswiecała idea wolności¹, zwłaszcza osobistej, miał zdemokratyzować nie tylko przestrzeń społeczną w skali globalnej, łącząc w sieć ludzi, których rozdzielała technologiczna bariera, ale przede wszystkim umożliwić swobodną komunikację pomiędzy połączonymi ze sobą w jedną sieć użytkownikami. Miał również sprawić, że wymiana informacji mogła być możliwa pomiędzy wszystkimi podmiotami korzystającymi z sieci: zwykłymi użytkownikami, firmami, korporacjami medialnymi itp.

¹ Innego zdania jest Alexander R. Galloway, który uważa, że podstawową zasadą internetu nie jest wolność, lecz kontrola, która istniała od początku jego powstania. Dodaje jednak, że jest to inny rodzaj kontroli, do której człowiek jest przyzwyczajony, gdyż opiera się ona na otwartości, integracji, uniwersalizmie i elastyczności. Wynika ze stopnia wysokiej organizacji technicznej sieci (protokół), a nie z ograniczania wolności jednostki; A.R. Galloway, *Protocol: How Control Exists after Decentralisation*, Cambridge-London 2004, s. 142-143.

Demokratyzacji internetu sprzyjało stworzenie pod koniec lat 90. XX wieku pierwszych wyszukiwarek internetowych, które porządkowały dostępne w sieci treści, odsiewając te, które nie spełniały określonych warunków. Jednocześnie to właśnie wyszukiwarki umożliwiły w skali globalnej dotarcie zarówno profesjonalnym, jak i amatorskim twórcom treści do rozległej publiczności (model „wielu do wielu”), natomiast użytkownikom dały łatwy dostęp do rozproszonych w sieci różnych zasobów.

Z czasem jednak liberalna i wolnościowa przestrzeń internetu jako środowiska, w którym komunikacja pomiędzy różnymi jej aktorami dokonywała się na takich samych prawach dla wszystkich jej użytkowników, zaczęła się coraz bardziej komercjalizować. Pod koniec lat 90. dynamicznie rozwijały się firmy, które oferowały nowe usługi technologiczne w sieci: wyszukiwarki, serwisy internetowe, bezpłatne konta poczty elektronicznej, blogi. Zbyt duży entuzjazm związany z rozwojem internetu i jego możliwościami oraz przeinwestowanie środków w spółki internetowe (tzw. bańka internetowa – *dotcom bubble*) doprowadziły w 2000 roku do załamania się branży internetowej na rynku międzynarodowym². Niektórzy analitycy upatrywali przyczyn tego kryzysu w zjawisku określanym „kryzysem produktywności”³, opisanym pod koniec lat 80. XX wieku przez Roberta Mertona Solowa, amerykańskiego ekonomistę, laureata Nagrody Nobla w dziedzinie ekonomii. Według nich wzrost inwestycji w nowe technologie nie pociągał za sobą takiego wzrostu produktywności w innych dziedzinach gospodarki, który przynosiłby realne, a nie tylko wirtualne zyski. Jednak w niedługim czasie po pęknięciu „bańki internetowej” firmy technologiczne znalazły dla siebie nową, produktywną przestrzeń przynoszącą zyski, związaną ze społecznościowym charakterem internetu i zaangażowaniem konsumentów – rozpoczęła się wówczas druga fala rozwoju internetu, nazywana Web 2.0 albo „ekonomią aplikacji i mobilną rewolucją”⁴.

Z nastaniem drugiej fali rozwoju internetu wiązano duże nadzieje na jeszcze większą demokratyzację sieci, która miała stać się

² K. Piech, *Pęknięcie „bańki internetowej” w 2000 r. a polska gospodarka*, w: *Problemy globalizacji gospodarki*, red. T. Bernat, Szczecin 2003, s. 132–136.

³ S. Bruque, J.A. Medina, *The Technology Paradox: Characteristics, Causes, and Implications for IT Management*, „International Journal of Information Technology” 2002, vol. 8, nr 1, s. 76–79.

⁴ S. Case S., *The Third Wave: An Entrepreneur’s Vision of the Future*, New York 2016, s. 3–4.

narzędziem umożliwiającym globalną współpracę, wymianę doświadczeń i wiedzy, a za sprawą „mediów alternatywnych” służyć podważaniu dominującego porządku społecznego, kulturowego czy politycznego narzucanego przez instytucje i rządy⁵. Z czasem jednak okazało się, że przyniosła ona wielu firmom realne zyski nie tylko w obszarze nowych technologii, lecz i w innych sferach gospodarki, co w dużej mierze wiązało się z oparciem ich działalności na danych cyfrowych i na technikach ich zbierania, analizowania, przetwarzania oraz na sprzedaży. Wraz z nastaniem epoki Web 2.0 dane stały się dla komercyjnych podmiotów, w tym firm technologicznych, formą kapitału zapewniającą im trwanie i wzrost, ponieważ, jak zauważa Jathan Sadowski, „gdy kapitalizm zмага się z kryzysem akumulacji, istnieje potrzeba znalezienia nowych źródeł wartości i nowych miejsc do rozładunku towarów”⁶. I ten niematerialny surowiec, który może być pozyskiwany w niekontrolowany sposób i wykorzystywany do różnych celów, zyskał dla cyfrowego kapitalisty, bardziej zainteresowanego przepływem danych niż ich wykorzystaniem, status takiego źródła wartości. Tę sytuację dobrze ilustruje wypowiedź Andrew Nga, współzałożyciela i byłego dyrektora Google Brain, byłego wiceprezesa Baidu, a także współzałożyciela platformy edukacyjnej Coursera: „W dużych firmach czasami wprowadzamy produkty nie dla zysków, ale dla danych. W rzeczywistości robimy to dość często... i zarabiamy na danych za pomocą innego produktu”⁷.

Dane jako forma kapitału. Kapitalizm nadzoru i jego społeczne konsekwencje

W świecie społecznym dane przetwarzane i analizowane przez człowieka umożliwiają mu egzystencję, wchodzenie w interakcje z innymi lub ich unikanie czy przewidywanie określonych zjawisk i podejmowanie decyzji. Dane definiuje się ogólnie jako surowe, nieprzetworzone i symboliczne informacje odnoszące się do po-

⁵ L.A. Lievrouw, *Media alternatywne i zaangażowanie społeczne*, przeł. M. Klimowicz, Warszawa 2012.

⁶ J. Sadowski, *When Data Is Capital: Datafication, Accumulation, and Extraction*, „Big Data & Society” 2019, styczeń–czerwiec, s. 1–12, <https://doi.org/10.1177/2053951718820549> [dostęp: 11.10.2019].

⁷ A. Ng, *Artificial Intelligence Is the New Electricity*, YouTube, 2.02.2017, https://www.youtube.com/watch?time_continue=2041&v=21EiKfQYZXc [dostęp: 8.07.2019]; przekłady cytatów, o ile nie podano inaczej, pochodzą od autora artykułu.

szczególnych elementów rzeczywistości⁸, choć, jak twierdzą Lisa Gitelman i Virginia Jackson we *Wstępie* do książki *"Raw Data" Is an Oxymoron*, surowe dane to mit i w rzeczywistości nie istnieją, ponieważ ich wartość jest zawsze uzależniona od kontekstu⁹.

Dane mogą mieć różną formę – znaków, liczb, symboli, obrazów itp. Pomimo iż ludzie od czasów starożytnych gromadzili je w celu analizowania ich czy porównywania ze sobą (obserwacje ruchu Słońca, faz Księżyca, wylewy rzek, spisy ludności), to dopiero w XXI wieku dzięki zaawansowanym komputerowym metodom obliczeniowym proces przetwarzania dużych ilości danych stał się bardziej efektywny. Cyfryzacja odegrała na tym polu znaczącą rolę¹⁰.

Z danych tworzone są informacje (rozumiane jako przetworzone dane), które z kolei mogą zostać przekształcone w wiedzę. Andreas Hepp i Nick Couldry zauważają, że infrastruktura zaoposzczona komunikacji, bazująca na danych, pełni współcześnie kluczową rolę w interakcji społecznej i tym samym może zmieniać sposób, w jaki zdobywana jest wiedza społeczna¹¹. Aby dane cyfrowe mogły zostać przekształcone w wiedzę, najpierw należy je zgromadzić i poddać obróbce. Dopóki w wyniku ich analizy nie odkryje się ich znaczenia, powiązań lub relacji między nimi i tym, co już wiadomo, dopóty pozostają jedynie zbiorem mało istotnych informacji o ukrytym potencjale. Raz użyte dane cyfrowe mogą być wykorzystane po raz kolejny, nie zmniejsza to ich wartości, a wręcz przeciwnie – pozwala na wykorzystywanie w różnych celach¹².

Dane cyfrowe mogą być generowane na dwa sposoby – jako wynik pomiaru ukierunkowanego na ich zbieranie (np. rejestrowanie połączeń, skanowanie linii papilarnych, nagrywanie obrazu) lub jako produkt uboczny działania urządzenia, systemu lub człowieka. Można wyróżnić kilka rodzajów danych. Na przykład dane indeksowe umożliwiają identyfikację oraz powiązanie danych z określonym obiektem (urządzeniem, osobą, wytwórcą itp.), obejmują unikalne identyfikatory takie jak numery dokumentów, numery kart kredytowych, numery seryjne urządzenia, cyfrowe identyfikatory obiektów

⁸ R. Kitchin, *The Data Revolution: Big Data, Open Data, Data Infrastructures & Their Consequences*, Thousand Oaks 2014, s. 1.

⁹ L. Gitelman, V. Jackson, *Introduction*, w: *"Raw Data" Is an Oxymoron*, red. L. Gitelman, Cambridge-London 2012, s. 2-3.

¹⁰ V. Mayer-Schönberger, K. Cukier, *Big Data – efektywna analiza danych*, przeł. M. Gładki, Warszawa 2017, s. 115.

¹¹ A. Hepp, N. Couldry, *The Mediated Construction of Reality*, Cambridge 2016, s. 122-123.

¹² V. Mayer-Schönberger, K. Cukier, *Big Data...*, s. 137.

tów, adresy IP i MAC, numery zamówień i wysyłki, a także adresy i kody pocztowe. Dane atrybutów reprezentują cechy określonych zjawisk, choć nie mają charakteru identyfikacyjnego – w odniesieniu do człowieka należą do nich między innymi takie dane jak wiek, płeć, kolor oczu, waga, grupa krwi. Z kolei metadane, czyli dane o danych, mogą odnosić się do treści danych lub zawierać zestaw danych, na przykład informacje o czasie i miejscu wytworzenia pliku albo opisywać zasób informacji lub obiekt. Szczególnym typem danych cyfrowych są dane resztkowe, które zawierają informacje o zachowaniach użytkowników w sieci bądź korzystania z urządzeń, na przykład w co klikają, jak długo przeglądają strony, co wpisują w określone pola, ile czasu trwa proces zakupowy. Dane resztkowe należą do powszechniejszych danych zbieranych online, ponieważ wykorzystywane są do trenowania algorytmów uczących się zachowań użytkowników¹³.

Jak już wspomniano, wartość danych wynika z możliwości ich przetworzenia i wykorzystania. Oscar H. Gandy postrzega przetwarzanie danych jako „technologię różnicującą”, działającą w oparciu o trzy sprzężone ze sobą procesy: identyfikację (zbieranie danych w celu zarządzania nimi), klasyfikację (przyporządkowanie pojedynczych danych do wstępnie zdefiniowanych grup), ocenę (przyporządkowanie pojedynczych danych do konkretnych rezultatów działania w oparciu o wcześniejszą klasyfikację)¹⁴. Wówczas dostarczają informacji do analizy, dzięki której można lepiej zrozumieć otaczający świat i zachodzące w nim relacje. Zjawisko to nosi nazwę danetyzacji i polega na zbieraniu różnego rodzaju danych, przetwarzania ich we właściwy format i kwantyfikowania w celu dalszego wykorzystania¹⁵.

Danetyzacja jest współcześnie zjawiskiem powszechnym, obejmuje różne sfery życia człowieka: relacje, położenie, emocje, interakcje, zachowania, preferencje polityczne, religijne, kulturowe, seksualne itp. Stanowi jedną z istotnych cech głębokiej mediatyzacji, czyli procesu bezgranicznego wnikania mediów w nasze życie oraz w życie społeczne¹⁶. To na niej swój model biznesowy opiera wiele firm technologicznych oraz start-upów działających w obszarze ekonomii współdzielenia. Traktując dane jako swoiste pole technologicznej kolonizacji, przyczyniają się do „kapitalizacji życia bez

¹³ Ibidem, s. 152.

¹⁴ O.H. Gandy, *The Panoptic Sort: A Political Economy of Personal Information*, Boulder 1993.

¹⁵ V. Mayer-Schönberger, K. Cukier, *Big Data...*, s. 31.

¹⁶ A. Hepp, N. Couldry, *The Mediated Construction...*, s. 122–142.

ograniczeń”¹⁷. Dlatego zdaniem wielu badaczy dane cyfrowe należy traktować współcześnie jako nową formę kapitału¹⁸. Stanowią dla wielu firm jednocześnie surowiec (niezbędny kapitał do produkcji towarów, np. produktów, usług) oraz produkt (wytwarzany przez cyfrową pracę przez ludzi korzystających z produktów oraz usług)¹⁹. W cyfrowym kapitalizmie, co podkreśla Sadowski, dane nie zastępują pieniędzy, ale są raczej tak samo traktowane jak kapitał finansowy, w związku z czym konieczne jest „ciągłe gromadzenie i rozpowszechnianie danych poprzez wytwarzanie towarów, które tworzą więcej danych i budują infrastrukturę do zarządzania danymi. Strumień danych musi płynąć i rosnąć”²⁰. Ten rodzaj akumulacji kapitału amerykańska badaczka Shoshana Zuboff nazywa „kapitalizmem nadzoru” (*surveillance capitalism*) i definiuje go jako²¹:

1. Nowy ład gospodarczy, według którego ludzkie doświadczenie staje się darmowym surowcem dla ukrytych praktyk handlowych opartych na wydobywaniu, prognozowaniu czy sprzedaży;
2. Pasożytniczą logikę ekonomiczną, w której produkcja dóbr i usług jest podporządkowana nowej globalnej strukturze zmiany zachowania;
3. Nieuczciwą mutację kapitalizmu, naznaczoną koncentracją bogactwa, wiedzy i władzy niespotykaną w historii ludzkości;
4. Podstawową strukturę gospodarki nadzoru;
5. Równie duże zagrożenie dla człowieka w XXI wieku, podobne do tego, jakie kapitalizm przemysłowy stanowił dla świata naturalnego w XIX i XX wieku;

¹⁷ N. Couldry, U.A. Mejias, *Data Colonialism: Rethinking Big Data's Relation to the Contemporary Subject*, „Television & New Media” 2019, vol. 20, nr 4, s. 336–349, <https://doi.org/10.1177/1527476418796632> [dostęp: 27.10.2019].

¹⁸ Sh. Zuboff, *Big Other: Surveillance Capitalism and the Prospects of an Information Civilization*, „Journal of Information Technology” 2015, vol. 30, nr 1, s. 75–89, doi:10.1057/jit.2015.5; J.W. Moore, *Capitalism in the Web of Life: Ecology and the Accumulation of Capital*, London 2015; M. Poon, *Corporate Capitalism and the Growing Power of Big Data: Review Essay*, „Science, Technology & Human Values” 2016, vol. 41, nr 6, s. 1088–1108; Ch. Fuchs, *Social Media: A Critical Introduction*, 2. wyd., London 2017, s. 121–152.

¹⁹ J. Sadowski, *When Data Is Capital...*

²⁰ Ibidem.

²¹ Sh. Zuboff, *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*, New York 2019.

6. Początek nowej instrumentalnej władzy, która zapewnia dominację nad społeczeństwem i przynosi niepokojące wyzwania dla demokracji rynkowej;
7. Ruch, który ma na celu nałożenie nowego porządku zbiorowego opartego na całkowitej pewności;
8. Pozbawienie jednego z istotnych praw człowieka, które wynika z powyższych – prawa do niezależności.

Kapitałiści nadzoru funkcjonujący według logiki danych należą również do największych na świecie „kolonizatorów danych”²², gromadzących je w zamian za darmowe produkty bądź usługi²³. Do największych kapitalistów nadzoru zalicza się pięć amerykańskich firm technologicznych, funkcjonujących w oparciu o dwa komplementarne modele biznesowe, w których ważną rolę odgrywają zbierane dane:

- **model użytkownika jako klienta** (*You are the Costumer*),
- **model użytkownika jako produktu** (*You are the Product*)²⁴.

W pierwszym modelu głównym źródłem dochodu jest sprzedaż produktów oraz usług. Do tej grupy należą Apple, Amazon oraz Microsoft. W 2018 roku firma Apple wygenerowała aż 62,8% swoich przychodów ze sprzedaży iPhone’a, natomiast 52,8% przychodów Amazona pochodziło ze sprzedaży towarów w sklepach internetowych. W przypadku firm opierających swój model biznesowy na traktowaniu użytkownika jako produkt, jak to robią Alphabet oraz Facebook, zdecydowana większość przychodu pochodziła z całego szeregu usług reklamowych. W przypadku firmy Facebook aż 98,5% przychodów za 2018 rok pochodziło z reklam, natomiast w Alphabet – aż 85% (generowane przez podmioty takie jak Google, YouTube, Google Maps oraz Google Ads).

²² J. Thatcher, D. O’Sullivan, D. Mahmoudi, *Data Colonialism through Accumulation by Dispossession: New Metaphors for Daily Data*, „Environment and Planning D: Societ and Space” 2016, vol. 34, nr 6, s. 990–1006; N. Couldry, U.A. Mejias, *Data Colonialism...*

²³ Przykładowo stworzony przez Facebooka projekt *Internet.org* ma na celu dostarczenie darmowego dostępu do internetu w krajach słabo rozwiniętych. Co ważne, o tym, jakie serwisy będą dostępne w ramach projektu, decyduje Facebook, <https://info.internet.org/en/> [dostęp: 6.09.2019].

²⁴ J. Desjardins, *How Tech Giants Make Their Billions*, „Visual Capitalist” 29.03.2019, <https://www.visualcapitalist.com/how-tech-giants-make-billions/> [dostęp: 6.09.2019].

Niewidzialne technologie i personalizacja treści

W kapitalizmie nadzoru coraz więcej aspektów naszego życia jest zapośredniczanych, regulowanych lub wzmacnianych przez niewidzialne technologie oparte na algorytmicznym przetwarzaniu danych²⁵. Algorytmy nie mogą działać bez danych, natomiast dane funkcjonują w szerokim kontekście całego złożonego systemu społeczno-technologicznego, służącego ich generowaniu, nazywanego przez Roba Kitchina „asamblażem danych” (*data assemblage*)²⁶. W sensie społecznym algorytm nie oznacza zaszyfrowanej procedury, która służy do rozwiązania problemu poprzez przekształcenie danych wejściowych w pożądane dane wyjściowe, lecz obejmuje szereg elementów, między innymi infrastrukturę, w tym sieci obliczeniowe, których algorytmy są częścią, czy publiczny interfejs API, ludzi, którzy projektują i obsługują algorytmy, dane (i użytkowników), na których działają, instytucje, które świadczą te usługi, zachowania użytkowników, modele biznesowe oraz politykę. Wszystko to stanowi w koncepcji asamblażu danych część autorytarnych systemów sprawowania władzy. Dlatego też krytyczne rozumienie technologii opartej na działaniu algorytmów przetwarzających dane, w tym wykorzystujących mechanizmy sztucznej inteligencji, należy dzisiaj traktować jako kluczowe dla rozumienia naszego społecznego funkcjonowania.

Procesy oparte na przetwarzaniu i analizie danych w wielu przypadkach decydują nie tylko o tym, co i kiedy zostanie użytkownikowi wyświetlone, ale również czego nie zobaczy, podpowiadają także kontekst, w jakim powinien on zinterpretować daną informację. System społeczno-technologiczny, którego użytkownik jest częścią, decyduje o tym, jakie treści mogą być dla niego interesujące. Tego typu zarządzanie Jeremy Wade Morris określa jako „organizację treści poprzez kod”²⁷. Zdaniem Morrisa algorytmy są nową formą pośredników kulturowych i odpowiadają za sposób, w jaki użytkownicy stykają się z treściami kulturowymi, oraz za to, jak ich doświadczają.

Infrastruktura technologiczna służąca zbieraniu danych oraz kierowaniu na ich podstawie spersonalizowanych treści jest nazywana

²⁵ D. Citron Keats, F. Pasquale, *The Scored Society: Due Process for Automated Predictions*, „Washington Law Review” 2014, vol. 89, nr 1, s. 1–33.

²⁶ R. Kitchin, *The Data Revolution...*, s. 24–26.

²⁷ J.W. Morris, *Curation by Code: Infomediaries and the Data Mining of Taste*, „European Journal of Cultural Studies” 2015, vol. 18, nr 4–5, s. 446–463, <https://doi.org/10.1177/1367549415577387> [dostęp: 27.10.2019].

przez Anthony'ego Nadlera, Matthew Craina oraz Joan Donovan²⁸ Cyfrową Maszyną Wpływu (Digital Influence Machine). Składa się ona z szeregu technologii służących do śledzenia, określania grupy docelowej oraz optymalizowania i automatyzacji przekazu w celu zwiększenia skuteczności i wydajności reklamy komercyjnej oraz politycznej. Cyfrowa Maszyna Wpływu funkcjonuje właśnie w ramach określonego „reżimu widzialności”, conceptualizowanego jako system władzy złożony z trzech wymiarów: architektonicznego (struktura, która to umożliwia), interakcyjnego (rodzaj interakcji, na jaką pozwala struktura) oraz politycznego (działania władzy, na które pozwala interakcja)²⁹. Widzialność jest jednym z ważniejszych pojęć w naukach o komunikacji i mediach, a jako pole społeczne określa, w jaki sposób struktury relacji są widoczne, przypisuje również jednostkom i ich działaniom wewnętrznie relacyjne i ambiwalentne pozycje społeczne³⁰.

Współcześnie jedną z form tego reżimu jest „algorytmiczna widzialność” (*algorithmic visibility*)³¹, rozumiana jako technologiczna struktura wraz z procedurami tworzenia danych i analizy probabilistycznej, której celem jest zyskanie uwagi użytkowników poprzez dynamiczne zwiększanie widoczności dowolnej treści cyfrowej, uważanej za „istotną” dla konkretnego użytkownika. Algorytmiczna widzialność w wymiarze architektonicznym rzutuje na sposób oraz rodzaj interakcji z dostępną treścią. Jeśli użytkownikowi pojawiają się treści, którymi jest zainteresowany, ponieważ wiążą się z jego światopoglądem lub odpowiadają preferencjom politycznym, będzie częściej podejmował interakcje z nimi. Również w ten sposób jest narzucana bądź podpowiadana przez technologię – oprogramowanie – określona wizja świata (wartości, relacji społecznych), odzwierciedlająca bądź interesy jej twórców i innych aktorów społecznych, którzy czerpią wspólnie z nimi korzyści, bądź tych, którzy wykorzystują ją w tym celu. Nazwać ją można także „algorytmiczną

²⁸ A. Nadler, M. Crain, J. Donovan, *Weaponizing the Digital Influence Machine: The Political Perils of Online Ad Tech*, New York 2018, https://datasociety.net/wp-content/uploads/2018/10/DS_Digital_Influence_Machine.pdf [dostęp: 11.10.2019].

²⁹ A.M. Brighenti, *Visibility in Social Theory and Social Research*, London 2010, s. 3.

³⁰ S. Mateus, *Visibility as a Key Concept in Communication and Media Studies*, „Estudos em Comunicação” 2017, vol. 2, nr 25, s. 109–124.

³¹ J.C. Magalhães, J. Yu, *Algorithmic Visibility: Elements of a New Media Visibility Regime*, 2017, <https://ecpr.eu/Filestore/PaperProposal/e40a7961-Ofef3-42a5-8727-f9097552f2fe.pdf> (1. wersja artykułu) [dostęp: 11.10.2019].

ideologią”, która wynika z zaprogramowania systemu opartego na algorytmicznym przetwarzaniu danych, dokonującym ich weryfikacji według z góry określonych warunków, w taki sposób, aby osiągnąć określone korzyści.

Algorytmizacja treści była skutkiem z jednej strony nadmiaru informacji w sieci, z drugiej – swobody konsumpcyjnej, jaką sieć umożliwia. Należy ją rozumieć jako sposób przemysłu medialnego na poradzenie sobie z fragmentaryzacją widowni, która wraz z pojawieniem się internetu była efektem przejścia z modelu komunikacji masowej „jeden do wielu” na model komunikacji medialnej „wielu do wielu”. Rozdrobnienie odbiorców mediów na różne grupy ze względu między innymi na gusta, zainteresowania i potrzeby okazało się na dłuższą metę wyzwaniem dla branży medialnej, która musiała zabiegać o uwagę użytkownika w dobie nadprodukcji treści. Dzięki zbieraniu różnorodnych danych o użytkownikach, a zwłaszcza ich zachowaniach w sieci, wyborach, gustach czy zainteresowaniach, można było niewielkim kosztem dostosowywać ofertę do ich preferencji.

Edukacja medialna wobec danetyzacji i algorytmizacji. Rozwijanie świadomości algorytmicznej

W kontekście omówionych zjawisk oraz ich znaczenia dla różnorodnych praktyk medialnych należy włączyć w obszar edukacji medialnej te zagadnienia, które współcześnie w dużej mierze modyfikują proces dostępu do informacji i treści oraz mają wpływ na to, w jaki sposób korzystamy z internetu oraz co jest dla nas w nim dostępne. Pomijane dotychczas na gruncie edukacji medialnej niewidzialne technologie, takie jak dane oraz przetwarzające je algorytmy wraz z elementami powiązаныmi z nimi, powinny zostać włączone w obszar badawczy edukacji medialnej oraz rozważań na temat ich roli w całym złożonym procesie obiegu informacji oraz tworzenia znaczeń, wartości, produkcji wiedzy i władzy komunikacyjnej. Na te zagadnienia jako ważne dla współczesnego funkcjonowania w świecie nasyconym mediami zwracali już wcześniej uwagę przedstawiciele *software studies*³² i *critical data studies*³³.

³² W.H.K. Chun, *Programmed Visions: Software and Memory*, Cambridge-London; R. Kitchin, M. Dodge, *Code/Space: Software and Life*, Cambridge-London 2011.

³³ A. Iliadis, F. Russo, *Critical Data Studies: An Introduction*, „Big Data & Society” 2016, lipiec-grudzień, s. 1-7; C.M Dalton, L. Taylor,

Dlatego też zaproponowana przeze mnie koncepcja edukacji medialnej 3.0³⁴ rozszerza obszar zainteresowania na całą sferę technologiczną, która jest dla użytkownika niewidzialna: dane cyfrowe i algorytmy stanowiące ukryte inteligentne mechanizmy zarządzania jego aktywnością, zachowaniem, uwagą, treścią, informacją i wiedzą podczas korzystania z mediów oraz nowych technologii cyfrowych, a także praktyki z tą sferą związane. Wpływają one na funkcjonowanie użytkowników w wielu różnych wymiarach w głęboko zmediatyzowanym świecie – między innymi na dystrybucję, rozpowszechnianie oraz konsumpcję treści i różnorodne praktyki z nimi związane (np. społeczne, medialne, kulturowe). Elementy te stanowią integralną część szerszego zjawiska algorytmicznej ideologii, o którym była mowa wcześniej. Edukacja medialna 3.0, nawiązując do klasycznej edukacji medialnej opisanego przez Lena Mastermana w książce *Teaching the Media* (1985), podkreśla, że ważną rolę w odbiorze informacji i treści zapośredniczonych przez media cyfrowe oraz zrozumieniu całego współczesnego ekosystemu medialnego odgrywają produkcja, ideologia oraz reprezentacja. Odnoszone do nowego kontekstu – środowiska mediów cyfrowych zarządzanego przez algorytmy – pozwalają zrozumieć mechanizm działania (nie w sensie technicznym, lecz dyskursywnym) zarówno platform medialnych, jak i różnorodnych podłączonych do sieci urządzeń, których działanie opiera się na analizie gromadzonych danych na podstawie informacji o użytkowniku i jego aktywności. Algorytmy bowiem mogą zarówno tworzyć, rozpowszechniać, rekomendować, filtrować informacje/treści, jak i wpływać na ich kształt (boty, robojournalism), są ideologiczne (dyskryminują, wzmacniają stronnicze opinie, mają wpływ na to, jak myślimy o rzeczywistości), a logika ich działania nie jest obiektywna, lecz podporządkowana określonej wizji świata i konkretnym wartościom.

J. Thatcher, *Critical Data Studies: A Dialog on Data and Space*, „Big Data & Society” 2016, styczeń–czerwiec, s. 1–9, <https://doi.org/10.1177%2F2053951716648346> [dostęp: 27.10.2019]; R. Kitchin, T. Lauriault, *Towards Critical Data Studies: Charting and Unpacking Data Assemblages and Their Work*, 2014, <https://ssrn.com/abstract=2474112> [dostęp: 11.10.2019].

³⁴ G. Ptaszek, *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji*, Kraków 2019, s. 159–166; G. Ptaszek, *Media Education 3.0? How Big Data, Algorithms and AI Redefine Media Education*, w: *The Handbook on Media Education Research*, red. D. Frau-Meigs et al., New York 2020 (w druku).

Tak jak media masowe sprawowały kontrolę społeczną poprzez ścisły nadzór nad procesem tworzenia i dystrybucji treści, stając się narzędziami „transmisji narracyjnej”, tak obecnie firmy sprzedające produkty lub usługi mogą to robić dzięki danym zbieranym o użytkownikach, otrzymując dostęp do bardzo dużej liczby informacji nie tylko o ich preferencjach konsumentskich, politycznych, religijnych, ale i do tego, CO, GDZIE, KIEDY, JAK, W JAKI SPOSÓB i Z KIM konsumują cyfrowe treści. Wiedza ta pozwala z jednej strony na zarządzanie zasobami internetu w taki sposób, aby użytkownik otrzymywał treści dopasowane jak najlepiej do własnych preferencji i potrzeb, z drugiej zaś umożliwia manipulowanie treściami w zależności od celów, jakie firmy lub podmioty z nimi związane chcą osiągnąć, na przykład wyświetlanie cen w zależności od zapotrzebowania na usługę w danym momencie lub po analizie wcześniejszych zachowań zakupowych.

Jednym z kluczowych zadań, stojących przed edukacją medialną, powinno stać się zatem rozwijanie oraz badanie świadomości algorytmicznej. Można zdefiniować ją jako stan psychiczny, w którym jednostka zauważa zachodzenie niewidocznych procesów technologicznych regulowanych przez algorytmy oraz ich wpływ na to, w jaki sposób konsumuje treści i ich doświadcza. Świadomość algorytmiczna nie musi wynikać z programistycznej wiedzy, jak działają algorytmy, lecz z wewnętrznego przekonania użytkownika, że „coś jest nie tak”, które napędza go do poszukiwania wyjaśnienia tego stanu rzeczy³⁵. Taina Bucher, analizując działanie algorytmów Facebooka, opisuje sytuacje, w których badani stają się świadomi działania algorytmów. Z przeprowadzonych przez nią badań wynika, że ludzie dostrzegają algorytm, gdy popełnia on jakiś błąd (np. podpowiada niezgodne z zainteresowaniami treści lub oferuje niedopasowane do potrzeb produkty) w przewidywaniu tego, co chcieliby zobaczyć³⁶. Wykrycie błędu stanowi impuls do podejmowania praktyk „naprawiania” działania algorytmu lub „oszukiwania” go.

³⁵ E. Rader, R. Gray, *Understanding User Beliefs about Algorithmic Curation in the Facebook News Feed*, w: *CHI '15 Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems*, New York 2015, s. 176.

³⁶ T. Bucher, *The Algorithmic Imaginary: Exploring the Ordinary Affects of Facebook Algorithms*, „*Information, Communication & Society*” 2016, vol. 20, nr 1, s. 30–44.

Świadomość algorytmiczna wiąże się z omówionymi wcześniej koncepcjami „asamblażu danych” oraz „algorytmicznej widzialności”. Koncentruje się ona na rozumieniu:

1. jak poszczególne elementy systemu technologiczno-społecznego wpływają na produkcję, obieg i doświadczanie treści;
2. co decyduje o widzialności treści w internecie;
3. w jaki sposób to, co widzialne, zależy od zaprogramowanego systemu, jakie czynniki warunkują to zaprogramowanie;
4. jakie aktywności użytkownika regulowane są przez algorytmy;
5. jakie użytkownik może podjąć działania, aby uczynić dla algorytmów i systemów niewidocznym to, co widoczne.

Rozwijanie i badanie świadomości algorytmicznej ma zatem służyć osiągnięciu przez użytkownika większej autonomii oraz sprzyjać krytycznemu korzystaniu z mediów cyfrowych i rozumieniu, w jaki sposób różne elementy systemu technologiczno-społecznego oddziałują na sferę publiczną i jak ją kształtują. Ma to duże znaczenie nie tylko dla jednostek, ale i społeczeństw, bowiem ze względu na brak przejrzystości w funkcjonowaniu algorytmów mogą one zostać tak zaprojektowane, aby uwypuklać określone wątki w debacie publicznej, prowadząc do polaryzacji i napięć między określonymi grupami politycznymi oraz do propagowania nienawiści czy przemocy³⁷. Ten problem nie dotyczy tylko popularnych platform mediów społecznościowych czy wyszukiwarek, ale również coraz częściej redakcji internetowych serwisów informacyjnych czy agregatorów newsów³⁸.

Jak pokazują badania, użytkownicy internetu, a zwłaszcza platform mediów społecznościowych, w różny sposób są świadomi

³⁷ R. Caplan, L. Reed, *Who Controls the Public Sphere in an Era of Algorithms? Case Studies*, New York 2016, s. 85, https://www.datasociety.net/pubs/ap/CaseStudies_PublicSphere_2016.pdf [dostęp: 11.10.2019]; R. Caplan, d. boyd, *Who Controls the Public Sphere in an Era of Algorithms? Mediation, Automation, Power*, New York 2016, https://datasociety.net/pubs/ap/MediationAutomationPower_2016.pdf [dostęp: 11.10.2019].

³⁸ T. Bucher, *Algorithms as New Objects of Journalism, w: Journalism Re-examined: Digital Challenges and Professional Reorientations: Lessons from Northern Europe*, red. M. Eide, H. Sjøvaag, L.O. Larsen, Bristol 2016, s. 85-104.

procesów algorytmicznego zarządzania treścią, wpływających na ich aktywność w sieci³⁹. W badaniu przeprowadzonym pod koniec 2018 roku przez Pew Research Center⁴⁰ aż 74% Amerykanów stwierdziło, że nie wiedziało, iż Facebook tworzy listę zainteresowań każdego użytkownika na podstawie jego aktywności i w ten sposób dobiera reklamy. Większość użytkowników (59%) uznała jednak znajdujące się w ustawieniach preferencji reklam przyporządkowane przez Facebooka kategorie za odzwierciedlające ich rzeczywiste zainteresowania, przy czym 27% badanych oświadczyło, że są one błędne lub niepełne. 51% badanych stwierdziło również, że nie czuli się komfortowo z powodu automatycznego kategoryzowania, natomiast 31% uznało, że było to w pewnym sensie wygodne.

Projektanci algorytmów powinni zdawać sobie sprawę, że nawet jeśli wpływ algorytmu nie jest wyraźnie widoczny dla użytkowników, to jednak mogą oni dostosowywać swoje zachowanie do własnych wyobrażeń o zasadach działania systemu, aby osiągnąć swoje cele przy korzystaniu z niego. Oznacza to, że istnieją przekonania użytkowników dotyczące ich indywidualnych interakcji z systemem, a także ogólnego zachowania systemu. Dobór algorytmiczny jest skuteczny (i niewidoczny), gdy satysfakcjonuje użytkownika – wówczas też napędza konsumpcję. Kiedy natomiast podpowiedzi systemu są nietrafione, użytkownik dostrzega system i rozpoczyna go oszukiwać.

Dostrzeżenie funkcjonowania algorytmu może nie tylko pomóc poszerzyć horyzonty użytkownika, ale także zmienić wpływ oddziaływania algorytmu. Świadomość zarządzania treściami przez algorytm i różne próby interakcji z nim, na przykład zmiany w danych, mogą spowodować, że algorytm będzie inaczej odczytywał użytkownika i kategoryzował. Algorytmy działają w oparciu o dane, dlatego znajomość tego, jak funkcjonują, niekoniecznie musi się opierać na kompetencjach programistycznych i poznaniu kodu, można bowiem rozumieć ich działanie poprzez sposoby, w jakie je użytkujemy. Świadomość algorytmiczna pozwala użytkownikowi przeanalizować konkretne scenariusze,

³⁹ E. Rader, R. Gray, *Understanding User Beliefs...*; E. Rader, *Examining User Surprise as a Symptom of Algorithmic Filtering*, „International Journal of Human-Computer Studies” 2017, vol. 98, s. 72–88; <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2016.10.005> [dostęp: 11.10.2019].

⁴⁰ P. Hitlin, L. Rainie, *Facebook Algorithms and Personal Data*, 16.01.2019, <https://www.pewinternet.org/2019/01/16/facebook-algorithms-and-personal-data/> [dostęp: 11.10.2019].

które doprowadziły do określonego zachowania algorytmu. W ten sposób dowiemy się, jak ruchy w sieci są odbierane przez algorytm oraz na podstawie których ruchów algorytm może proponować nam określone treści.

Świadomość algorytmiczna może więc wpłynąć na to, jak użytkownicy będą zarządzać swoimi danymi, oraz na ich zachowanie i reakcje na treści. Świadomość taka odgrywa również zasadniczą rolę w kształtowaniu samego algorytmu, ponieważ jego działanie opiera się o uczenie maszynowe, a w wyniku błędów i coraz większego zbioru danych będzie się musiał zmienić, poprawić, dostosować. Przekonania użytkowników, którzy nie pozwalają na dobrowolne działanie algorytmu, są ważnym elementem w kształtowaniu systemu. Uświadomienie sobie obecności algorytmu, niezależnie od tego, czy jest prawidłowe, może wpłynąć na ich zachowanie, a także doprowadzić do bardziej aktywnego zaangażowania w kontrolę treści czy do manipulowania algorytmem poprzez podejmowanie określonych czynności. Możemy wejść w interakcje z algorytmem poprzez przewidywanie jego wyników, dać sobie możliwość ulepszania kanałów informacyjnych i nadzorowania tego, co zobaczą algorytmy.

Bibliografia

- Brighenti A.M., *Visibility in Social Theory and Social Research*, Palgrave Macmillan, London 2010.
- Bruque S., Medina J.A., *The Technology Paradox: Characteristics, Causes, and Implications for It Management*, „International Journal of Information Technology” 2002, vol. 8, nr 1, s. 75-94.
- Bucher T., *Algorithms as New Objects of Journalism*, w: *Journalism Re-examined: Digital Challenges and Professional Reorientations: Lessons from Northern Europe*, red. M. Eide, H. Sjøvaag, L.O. Larsen, Intellect, Bristol 2016, s. 85-104.
- Bucher T., *The Algorithmic Imaginary: Exploring the Ordinary Affects of Facebook Algorithms*, „Information, Communication & Society” 2016, vol. 20, nr 1, s. 30-44.
- Caplan R., boyd d., *Who Controls the Public Sphere in an Era of Algorithms? Mediation, Automation, Power, Data & Society* Research Institute, New York 2016, https://datasociety.net/pubs/ap/MediationAutomationPower_2016.pdf [dostęp: 11.10.2019].
- Caplan R., Reed L., *Who Controls the Public Sphere in an Era of Algorithms? Case Studies*, Data & Society Research Institute, New York 2016, https://datasociety.net/pubs/ap/CaseStudies_PublicSphere_2016.pdf [dostęp: 11.10.2019].
- Case S., *The Third Wave: An Entrepreneur's Vision of the Future*, Simon & Schuster, New York 2016.

- Chun W.H.K., *Programmed Visions: Software and Memory*, The MIT Press, Cambridge-London 2011.
- Citron Keats D., Pasquale F., *The Scored Society: Due Process for Automated Predictions*, „Washington Law Review” 2014, vol. 89, nr 1, s. 1-33.
- Couldry N., Mejias U.A., *Data Colonialism: Rethinking Big Data's Relation to the Contemporary Subject*, „Television & New Media” 2019, vol. 20, nr 4, s. 336-349, <https://doi.org/10.1177/1527476418796632> [dostęp: 27.10.2019].
- Dalton C.M., Taylor L., Thatcher J., *Critical Data Studies: A Dialog on Data and Space*, „Big Data & Society” 2016, styczeń-czerwiec, s. 1-9, <https://doi.org/10.1177%2F2053951716648346> [dostęp: 27.10.2019].
- Desjardins J., *How Tech Giants Make Their Billions*, „Visual Capitalist” 29.03.2019, <https://www.visualcapitalist.com/how-tech-giants-make-billions/> [dostęp: 6.09.2019].
- Fuchs Ch., *Social Media: A Critical Introduction*, 2. wyd., Sage, London 2017.
- Galloway A.R., *Protocol: How Control Exists after Decentralisation*, MIT Press, Cambridge-London 2004.
- Gandy O.H., *The Panopticon Sort: A Political Economy of Personal Information*, Westview, Boulder 1993.
- Gitelman L., Jackson V., *Introduction*, w: *“Raw Data” Is an Oxymoron*, red. L. Gitelman, MIT Press, Cambridge-London 2012.
- Hamilton K., Karahalios K., Sandvig C., Eslami M., *A Path to Understanding the Effects of Algorithm Awareness*, w: *CHI EA '14: CHI '14 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, Association for Computing Machinery, Toronto 2014, s. 631-642, <https://doi.org/10.1145/2559206.2578883> [dostęp: 27.10.2019].
- Hepp A., Couldry N., *The Mediated Construction of Reality*, Polity, Cambridge 2016.
- Hitlin P., Rainie L., *Facebook Algorithms and Personal Data*, 16.01.2019, <https://www.pewinternet.org/2019/01/16/facebook-algorithms-and-personal-data/> [dostęp: 11.10.2019].
- Iliadis A., Russo F., *Critical Data Studies: An Introduction*, „Big Data & Society” 2016, lipec-grudzień, s. 1-9, <https://doi.org/10.1177%2F2053951716674238> [dostęp: 27.10.2019].
- Internet.org*, <http://info.internet.org/en/> [dostęp: 6.09.2019].
- Kitchin R., *The Data Revolution: Big Data, Open Data, Data Infrastructures & Their Consequences*, Sage, Thousand Oaks 2014.
- Kitchin, R., Dodge M., *Code/Space: Software and Everyday Life*, The MIT Press, Cambridge-London 2011.
- Kitchin R., Lauriault T., *Towards Critical Data Studies: Charting and Unpacking Data Assemblages and Their Work*, 2014, <https://ssrn.com/abstract=2474112> [dostęp: 11.10.2019].
- Lievrouw L.A., *Media alternatywne i zaangażowanie społeczne*, przeł. M. Klimowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Magalhães J.C., Yu J., *Algorithmic Visibility: Elements of a New Media Visibility Regime*, 2017, <https://ecpr.eu/Filestore/PaperProposal/e40a7961-0fe3-42a5-8727-f9097552f2fe.pdf> (1. wersja artykułu) [dostęp: 11.10.2019].
- Masterman L., *Teaching the Media*, Routledge, New York 1985.
- Mateus S., *Visibility as a Key Concept in Communication and Media Studies*, „Estudos em Comunicação” 2017, vol. 2, nr 25, s. 109-124.

- Mayer-Schönberger V., Cukier K., *Big Data – efektywna analiza danych*, przeł. M. Gładki, MT Biznes, Warszawa 2017.
- Moore J.W., *Capitalism in the Web of Life: Ecology and the Accumulation of Capital*, Verso Books, London 2015.
- Morris J.W., *Curation by Code: Infomediaries and the Data Mining of Taste*, „European Journal of Cultural Studies” 2015, vol. 18, nr 4–5, s. 446–463, <https://doi.org/10.1177/1367549415577387> [dostęp: 27.10.2019].
- Nadler A., Crain M., Donovan J., *Weaponizing the Digital Influence Machine: The Political Perils of Online Ad Tech*, Data & Society Research Institute, New York 2018, https://datasociety.net/wp-content/uploads/2018/10/DS_Digital_Influence_Machine.pdf [dostęp: 11.10.2019].
- Ng A., *Artificial Intelligence Is the New Electricity*, YouTube, 2.02.2017, https://www.youtube.com/watch?time_continue=2041&v=21EiKfQYZXc [dostęp: 8.07.2019].
- Piech K., *Pęknięcie „bańki internetowej” w 2000 r. a polska gospodarka*, w: *Problemy globalizacji gospodarki*, red. T. Bernat, PTE, Szczecin 2003, s. 127–146.
- Poon M., *Corporate Capitalism and the Growing Power of Big Data: Review Essay*, „Science, Technology & Human Values” 2016, vol. 41, nr 6, s. 1088–1108.
- Ptaszek G., *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2019.
- Ptaszek G., *Media Education 3.0? How Big Data, Algorithms and AI Redefine Media Education*, w: *The Handbook on Media Education Research*, red. D. Frau-Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M. Hoechsmann, S.R. Poyntz, Wiley-Blackwell, New York 2020 (w druku).
- Rader E., *Examining User Surprise as a Symptom of Algorithmic Filtering*, „International Journal of Human-Computer Studies” 2017, vol. 98, s. 72–88, <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2016.10.005> [dostęp: 11.10.2019].
- Rader E., Gray R., *Understanding User Beliefs about Algorithmic Curation in the Facebook News Feed*, w: *CHI '15 Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems*, ACM, New York 2015, s. 173–182, <https://doi.org/10.1145/2702123.2702174> [dostęp: 27.10.2019].
- Sadowski, J., *When Data Is Capital: Datafication, Accumulation, and Extraction*, „Big Data & Society”, 2019, styczeń–czerwiec, s. 1–12, <https://doi.org/10.1177/2053951718820549> [dostęp: 11.10.2019].
- Thatcher J., O’Sullivan D., Mahmoudi D., *Data Colonialism through Accumulation by Dispossession: New Metaphors for Daily Data*, „Environment and Planning D: Society and Space” 2016, vol. 34, nr 6, s. 990–1006.
- Zuboff Sh., *Big Other: Surveillance Capitalism and the Prospects of an Information Civilization*, „Journal of Information Technology” 2015, vol. 30, nr 1, s. 75–89, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1057/jit.2015.5> [dostęp: 27.10.2019].
- Zuboff Sh., *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight of the Future at the New Frontier of Power*, Public Affairs, New York 2019.

Divina Frau-Meigs

Uniwersytet Sorbonne-Nouvelle
Katedra UNESCO Savoir-devenir
w Erze Trwałego Rozwoju Cyfrowego

Dezinformacja, radykalizacja i inne zaburzenia informacyjne – wnioski dla kompetencji medialnych i informacyjnych

Wstęp

Fake newsy, radykalizacja, dezinformacja, mowa nienawiści... zjawiska te zaskoczyły polityków oraz opinię publiczną i doprowadziły do demokratycznych „wypadków”, takich jak atak terrorystyczny na „Charlie Hebdo” (2015) i skandal Cambridge Analytica (2018), które zakwestionowały rolę internetu i mediów społecznościowych w społeczeństwach demokratycznych, ponieważ wybory zostały zmanipulowane, a życie – brutalnie odebrane. Dominującym do tej pory paradygmatem była wizja „społeczeństwa informacyjnego”, zapoczątkowana podczas Światowego Szczytu Społeczeństwa Informacyjnego (WSIS), trwającego od 2003 do 2005 roku, i od którego mają miejsce coroczne spotkania w ONZ w Genewie. W ślad za nowymi międzynarodowymi ramami budowania „społeczeństw wiedzy” – określonymi przez UNESCO i podmioty społeczeństwa obywatelskiego podczas i po WSIS – podjęto światowe inicjatywy takie jak Proklamacja Aleksandryjska w sprawie kompetencji informacyjnych i uczenia się przez całe życie (2005), Agenda Paryska w sprawie edukacji medialnej (2007) i Deklaracja z Fezu w sprawie kompetencji medialnych i informacyjnych (*Media and Information Literacy – MIL*) (2011), która pierwsza promowała te kompetencje łącznie ujmowane.

Jednakże przed tym pozytywnym konstruktem początku XXI wieku stanęły wyzwania. Po „zwrocie społecznym”, czyli stworzeniu platform takich jak Facebook, Twitter i YouTube w latach 2005–2007, po facebookowej i youtube’owej „rewolucji” Arabskiej Wiosny w 2011 roku i towarzyszących jej demonstracjach, w 2012 byliśmy świadkami szeregu wydarzeń, sygnalizujących pojawienie się różnego rodzaju zaburzeń informacyjnych. W 2012 te same platformy mediów społecznościowych weszły na giełdę nowojorską z wypracowanym zrównoważonym modelem biznesowym ostatecznie opartym na reklamie. Również w 2012 odnotowano bezprecedensowy wzrost liczby ataków terrorystycznych, najpierw na Bliskim Wschodzie (Irak, Afganistan, Syria...), a następnie w świecie zachodnim. W przypadku kilku ataków o podłożu religijnym (Francja, Belgia, Bułgaria...) internet i media społecznościowe były oskarżane o dostarczanie narzędzi do rekrutacji i ułatwianie dostępu do światowej publiczności¹.

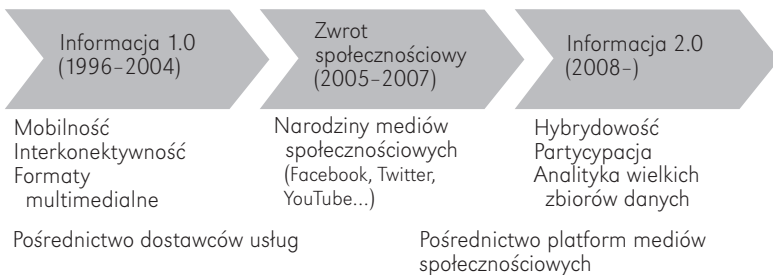
W tym podwójnym kontekście afordancji i zaburzeń informacyjnych społeczność badaczy i praktyków kompetencji medialnych i informacyjnych staje przed wyzwaniem: musi przeprowadzić reewaluację roli tych kompetencji w obecnej sytuacji i wypracować sposoby zrównoważenia możliwości i ryzyk związanych ze światem cyfrowym, aby wykorzystać cyfrowe rozszerzenie internetu 2.0, mediów społecznościowych i przepływów dużych zbiorów danych. Oznacza to, że najpierw należy przeprowadzić bilans „zwrotu społecznego” i oferowanych przez niego kontraktów informacyjnych, w których dane wpływają na media, a następnie rozważyć specyfikę zaburzeń informacyjnych w tych „nie tak znowu prospołecznych” mediach społecznościowych. Równoważenie polega zatem na zapewnieniu strategii i narzędzi umożliwiających MIL oraz wzmacnianie odporności wspólnoty obywatelskiej, która może utrzymać swoje swobody w sieci, a jednocześnie radzić sobie z kwestiami bezpieczeństwa, inwigilacji i prywatności.

¹ *Rise in Terrorist Attacks in Europe in 2012. The 2013 EU Terrorism Situation and Trend Report*, The Hague, <https://www.europol.europa.eu/activities-services/main-reports/te-sat-2013-eu-terrorism-situation-and-trend-report> [dostęp: 10.11.2019].

I. Od środków masowego przekazu do mediów społecznościowych: konwergencja kultur informacyjnych

I.1 Zrozumieć zwrot społecznościowy

Dla sieci 1.0 charakterystyczne były grupy, listy dyskusyjne i fora luźno łączące ludzi za pośrednictwem dostawców usług internetowych. Przedcyfrowe środki masowego przekazu przeniosły się do sieci z nagłego obowiązku, aby zająć wirtualne terytorium, jednak bez większej zmiany procesów analogowych. Wraz z pojawieniem się sieci 2.0 nastąpił skok koncepcyjny i techniczny, ponieważ rosła moc obliczeniowa i przepustowość internetu, a także coraz mniejsze urządzenia mobilne, przyjazne interfejsy i gotowe do mediatyzacji platformy umożliwiły łączenie się z sieciami i społecznościami w sposób zdecentralizowany i horyzontalny za pośrednictwem platform mediów społecznościowych (wykres 1). Przedcyfrowe środki



Wykres 1. Zwrot społecznościowy

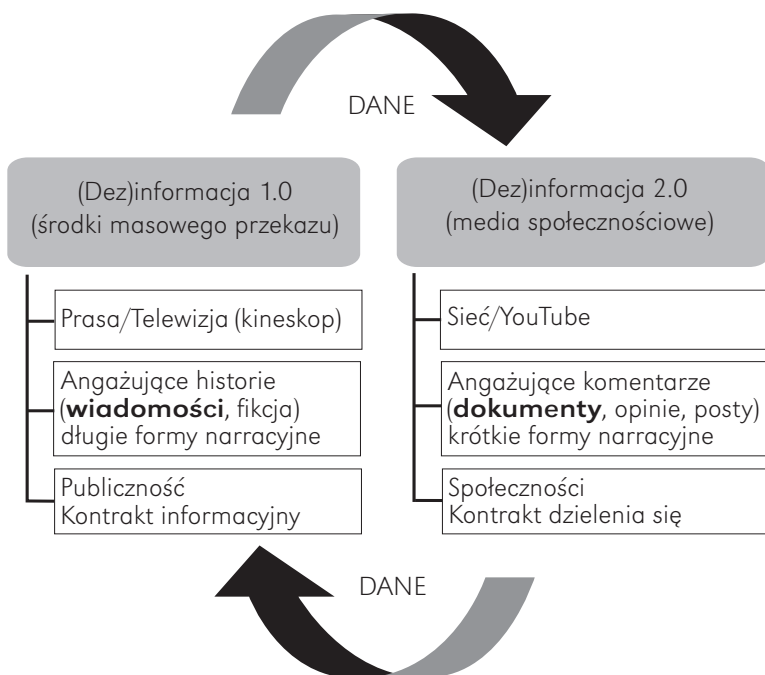
masowego przekazu zostały pozbawione monopolu informacyjnego i skonfrontowane z czystymi strategiami gracza i musiały się do nich dostosować, szczególnie pod względem strategii reklamowych i budowania przychodu, a także ze względu na emancypacyjną siłę społeczności, która mogła podjąć z nimi polemikę.

Zwrot społecznościowy można zdefiniować jako przejście od kontraktu informacyjnego – utrzymywanego przez profesjonalistów i ekspertów, którzy definiowali „społeczność” i jej program – do kontraktu dzielenia się, w ramach którego sami użytkownicy mogą ujawniać swoje doświadczenia i emocje, zwracać się do mediów i podejmować z nimi dialog bez pośrednictwa wybranych jednostek. Stare pojęcie „publiczności” zmienia się: odbiorcy stają się społecznością, widzowie – użytkownikami. Zbiory kontaktów reorganizują rodziny i przyjaźnie. Ekspozycja na informację wiąże się z ekspozycją na działania innych osób. Fakty zesta-

wiane są z „faktami społecznymi” wydobywanymi poprzez analizę sieci społecznościowych i wizualizację danych.

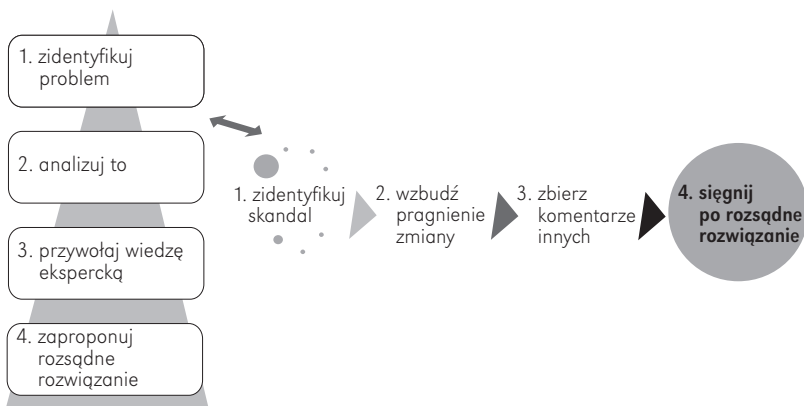
I.2 Sytuacja ekranu wahadłowego

Ta ewolucja prowadzi do rozszerzenia pojęcia „informacji” wzbogaconego o kilka kultur: informacje jako wiadomości współistnieją z informacjami jako dokumentami (pliki we wszystkich formatach takich jak Word, JPG, PPT, Excel...) oraz informacjami jako danymi (kod, algorytmy...). Te trzy kultury informacyjne kształtują media, czy to media 1.0 (środki masowego przekazu online) czy media 2.0 (media społecznościowe z czystą strategią gracza). Dwa rodzaje mediów współistnieją w sytuacji ekranu wahadłowego, gdzie treści i komentarze ewoluują we wzajemnym powiązaniu, gdzie współistnieją odbiorcy i społeczności, a eksploatacja danych i ich profilowanie wpływają na komunikacyjne procesy wymiany wiadomości i dokumentów (wykres 2).



Wykres 2. Sytuacja ekranu wahadłowego

Co ważniejsze, kontrakt informacyjny ustanowiony przez media przedcyfrowe współistnieje z kontraktem dzielenia się ustanowionym przez media cyfrowe. Kontrakt informacyjny pozostaje oparty na „historii” opowiedzianej przez specjalistów (dziennikarzy, ekspertów), którzy identyfikują problem, analizują go i proponują rozwiązania z wyważonymi argumentami. Natomiast kontrakt dzielenia się opiera się na krótkich „opowieściach” (jak snapy na żywo na Snapchacie lub szorty na Instagramie) tworzonych na podstawie doświadczeń uczestników online, którzy są zaskoczeni lub rozgniewani skandalem, nawołują do zmiany porządku i ram, a na koniec proponują uzasadnione argumenty. Tak więc oba kontrakty mają podobny cel – przedstawienie rozsądnych argumentów – ale różnią się procesem uzasadniania i stosunkiem między empatią/rozsądkiem, bliskością/odległością, dochodzeniem/doświadczeniem (wykres 3).



Wykres 3. Kontrakt informacyjny a kontrakt dzielenia się

Obecne połączenie tych dwóch kontraktów prowadzi do zaburzeń informacyjnych, ponieważ główne cechy trzech kultur informacyjnych okazują się odwracalne i dają się wykorzystywać do dezinformacji, jako że mogą współistnieć w tych samych przestrzeniach². Cały łańcuch wartości informacji zostaje zachwiany: wiadomości można modyfikować bez możliwości wykrycia; dokumenty mogą być zmieniane w sposób niepozostawiający śladów; dane mogą być zniekształcane przez boty i złośliwe oprogramo-

² L. Merzeau, *Les fake news, miroir grossissant de luttes d'influences*, „Ina Global”, 19.05.2017, <http://ow.ly/YkSR30cmgP4> [dostęp: 13.07.2019].

wanie faworyzujące pewne informacje kosztem innych. Opowieści mogą przybierać formę plotek, satyry, legend miejskich lub wręcz propagandy, aby wzbudzać wątpliwości co do instytucji i systemów wartości. Użytkownicy mają dostęp zarówno do informacji, jak i do dezinformacji, co umożliwia wszelkim rodzajom twierdzeń, opinii i „alternatywnych” faktów konkurowanie z faktami zweryfikowanymi i fundamentalnymi.

Edukacja medialna stosuje krytyczne myślenie w sferze politycznej, kulturalnej oraz społecznej i dlatego wypracowała także własny krytyczny stosunek do zjawisk „społecznościowych”, które są budowane i zakłócanie przez sytuację ekranu wahadłowego i dwa konkurencyjne kontrakty. Prawdziwą naturę mediów społecznościowych i życia towarzyskiego w internecie należy badać pod kątem zalet emancypacyjnych, ale także pod kątem niebezpiecznych zakłóceń, gdyż rozprzestrzeniają się one elektronicznie i viralowo³. Zaciera się dychotomia rzeczywiste/wirtualne, ponieważ świat online ma konsekwencje offline, o czym świadczą w szczególności fake newsy wraz z towarzyszącym im przejściem od dyskursu zaufania do dyskursu nieufności w mediach społecznościowych – i ogólnie w mediach. Praktyki sieciowe kształtują społeczność i oscylują między informacją/dezinformacją w miarę narastania na całym świecie napięć, konfliktów religijnych i wyścigu o coraz trudniej dostępne surowce, co może tłumaczyć obecną niestabilność, a nawet wybuchowość niektórych internetowych komór pogłosowych, w których niegdyś wspólne przestrzenie wypowiedzi uległy polaryzacji.

Destrukcyjny charakter mediów społecznościowych, który objawia się w postaci zaburzeń informacyjnych, z populizmem, radykalnym islamizmem oraz innymi ekstremizmami, w których kontakt z innymi staje się bardziej przeszkodą niż szansą, wymaga „dojrzałości epistemicznej”⁴, to jest pewnego refleksyjnego dystansu, który koncentruje się mniej na naturze wiedzy, a bardziej – na torach uprawomocniania informacji. Dojrzałość epistemiczna jest niezbędna do zrozumienia i przeciwdziałania zaburzeniom informacyjnym i może być aktywowana poprzez przyjęcie sposobu myślenia właściwego MIL.

³ G. Lovink, *Networks without a Cause: A Critique of Social Media*, Cambridge-Malden 2012.

⁴ D. Frau-Meigs, A. Bossu, *La maturité épistémique dans les MOOC : le cas du « Pas à Pas » du projet ECO*, „Revue française des sciences de l’information et de la communication” 2018, nr 12, <https://journals.openedition.org/rfsic/3366?lang=en> [dostęp: 12.11.2019].

II. Zaburzenia informacyjne i świadomość społeczna w czasach kryzysu

II.1 Radykalizacja

Radykalizacja internetowa zaczęła przyciągać uwagę opinii publicznej, zwłaszcza w odniesieniu do młodych ludzi, wraz z wojną w Syrii i serią ataków terrorystycznych ISIS na świat zachodni od 2012 roku. Terrorystyci byli grupą szybko przyjmującą media społecznościowe oraz „darknet”. Wykorzystywali je do własnych celów organizacyjnych i szkoleniowych; używali szyfrowania, aby zachować anonimowość, jednocześnie czerpiąc korzyści ze zdecentralizowanego charakteru internetu⁵. Również używali mediów społecznościowych oraz „darknetu” do celów zewnętrznych: rekrutacji, propagandy i dezinformacji. Ich główną grupą docelową byli zniechęceni młodzi ludzie; w swoich działaniach wykorzystywali profesjonalne narzędzia (viralowe filmy, modyfikowane gry...). Dostosowywali swoją narrację w zależności od bezpośredniego celu: budowanie martyrologii, tworzenie poczucia przynależności, wzywanie do nienawiści czy podżeganie do terroryzmu.

Badania pokazują, że media społecznościowe same w sobie nie radykalizują młodych ludzi, ale mogą ułatwić terrorystom realizację strategii radykalizujących po ich zwerbowaniu, ponieważ opierają się na efekcie potwierdzenia u młodych ludzi i wzmacniają ich uczucia oraz akceptację przez nich teorii spiskowych i dezinformacji; pozwalają na gromadzenie kluczowych danych; mogą pomóc w taktycznym planowaniu mediatyzowanych zdarzeń i ataków. Media społecznościowe mogą izolować młodych ludzi od ich prawdziwych przyjaciół i rodziny oraz wzbudzać w nich poczucie przynależności do „sprawy”⁶ oraz do nowego stowarzyszenia, które ich ceni i podziela wspólną ideologię⁷.

Badania pokazują również, że media społecznościowe są częścią szerszego ekosystemu medialnego, w którym istotną rolę odgrywa sytuacja ekranu wahadłowego⁸. Również na środkach masowego przekazu spoczywa część odpowiedzialności: za rozpowszechnia-

⁵ S. Alava, D. Frau-Meigs, G. Hassan, *Social Media and the Radicalization of Youth in the Digital Era*, Paris 2017.

⁶ G. Weimann, *Terrorist Migration to Social Media*, „Georgetown Journal of International Affairs” 2015, vol. 16, nr 1, s. 180–187.

⁷ S. Alava, D. Frau-Meigs, G. Hassan, *Social Media and...*

⁸ G. Hassan et al., *Exposure to Extremist Online Content Could Lead to Violent Radicalization: A Systematic Review of Empirical Evidence*, „International Journal of Developmental Sciences” 2018, vol. 12, nr 7, s. 1–18.

nie sensacyjnych obrazów i filmów, alarmowanie opinii publicznej, emitowanie fake newsów, niezweryfikowanych pogłosek itd. Środki masowego przekazu, a także media społecznościowe zwykle koncentrują się na agresywnych przedstawieniach oraz działaniach i rzadziej proponują kontekstualne, historyczne i geostrategiczne wyjaśnienia, które mogłyby szukać źródła radykalizacji w przyczynach strukturalnych i społecznych, takich jak konflikty religijne, dyskryminacja lub bezrobocie⁹.

II.2 Dezinformacja

Dezinformacja w postaci fake newsów zaczęła przyciągać uwagę opinii publicznej w 2016 roku (wybory w USA, referendum w sprawie Brexitu), ale w rzeczywistości na dużą skalę sięga wyborów prezydenckich w USA w 2012 roku. Także tutaj przywołana została rola mediów społecznościowych jako głównych propagatorów i amplifikatorów dezinformacji. Postrzegano je jako zagrożenie dla rzetelności informacji, jako środowisko ułatwiające tworzenie komór pogłosowych¹⁰ i izolowanie w bańkach filtrujących¹¹. Widziano w nich twórców spolaryzowanych przestrzeni społecznych online i offline¹², w których wzmacniane są wszelkiego rodzaju błędy poznawcze, w szczególności efekt potwierdzenia i utrzymywania się przeświadczeń, które są odporne na obalenie mitów, a nawet wytwarzają efekt bumerangu, który wzmacnia wiarę w fakt alternatywny¹³.

Dezinformację postrzegano również jako zagrożenie dla integralności procesu wyborczego, z podejrzeniami o ingerencję z zewnątrz. Nie nazywano tego wówczas fake newsami, a raczej „hybrydowymi zagrożeniami”, czyli dywersyjnym wykorzystaniem informacji w celu destabilizacji – w skoordynowany, ale

⁹ S. Alava, D. Frau-Meigs, G. Hassan, *Social Media and...*

¹⁰ W. Quattrocchi, A. Scala, C. Sunstein, *Echo Chambers on Facebook*, „Harvard” 2016, http://www.law.harvard.edu/programs/olin_center/papers/pdf/Sunstein_877.pdf [dostęp: 2.06.2019].

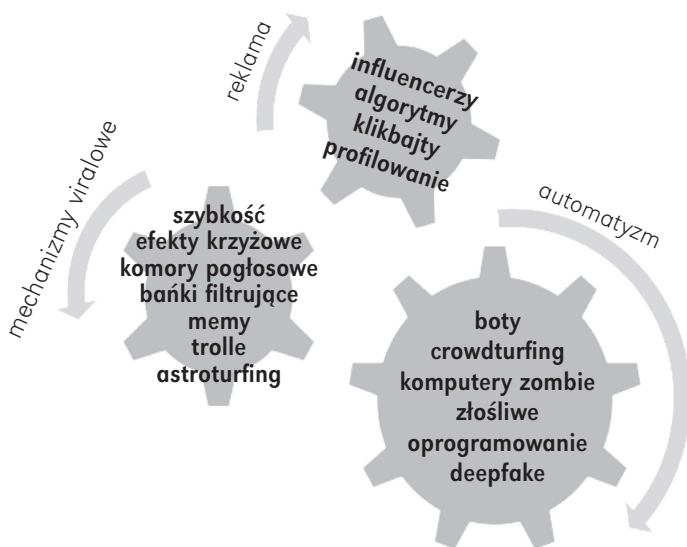
¹¹ L. Pariser, *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*, New York 2011; S. Flaxman, S. Goel, J.M. Rao, *Filter Bubbles, Echo Chambers, and Online News Consumption*, „Public Opinion Quarterly” 2016, vol. 80, nr spec., s. 298–320, <https://doi.org/10.1093/poq/nfw006> [dostęp: 8.07.2019].

¹² G. Weimann, *Terrorist Migration to...*

¹³ D. Frau-Meigs, *Faut-il avoir peur des „fake news” ?*, Paris 2019.

ukryty sposób¹⁴. Cyberhybrydowe zagrożenia rozprzestrzeniły się w sieci za pośrednictwem mediów społecznościowych i tak zostały ponownie wzmocnione przez użytkowników i wybielone przez media mainstreamowe przy pomocy trolli i botów, tak aby stworzyć iluzję znacznego poparcia dla polaryzujących idei mniejszości¹⁵.

Tak jak w przypadku radykalizacji badania pokazują, że media społecznościowe są częścią szerszego ekosystemu medialnego i wskazują na sytuację ekranu wahadłowego, w której środki masowego przekazu również przyczyniają się do rozpowszechniania i wzmocniania przekazów. Mogą wytwarzać fake newsy i rozpowszechniać je, jednocześnie zwracając uwagę na destrukcyjną rolę mediów społecznościowych. Zarówno środki masowego przekazu, jak i media społecznościowe biorą udział w wyścigu o ruch oraz zysk i wykorzystują klikbajty, aby przyciągnąć odbiorców i społeczności, zwłaszcza od 2012 roku, kiedy Facebook i Twitter weszły na giełdę i zostały poddane presji akcjonariuszy. Jedne i drugie wykorzystują mechanizmy viralowe (memy, trolling, komory pogłosowe),



Wykres 4. Mechanizmy dezinformacji

¹⁴ *A Multi-dimensional Approach to Disinformation* [EU High Level Expert Group on fake news and online disinformation], Brussels 2018, <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/final-report-high-level-expert-group-fake-news-and-online-disinformation> [dostęp: 9.06.2019].

¹⁵ S. Flaxman, S. Goel, J.M. Rao, *Filter Bubbles...*; S. Vosoughi, *The Spread of True and False News Online*, „Science” 2018, marzec.

reklamy (klikbajt) i automatyzację (boty społecznościowe) (wykres 4). W końcu może to szkodzić zaufaniu, opiniotwórczości i demokratycznym społeczeństwom¹⁶.

II.3 Trudności w podważaniu i obalaniu fałszywych treści

Bezpośredni i pośredni wpływ radykalizacji i dezinformacji może prowadzić do długoterminowych, mrozących skutków dla wolności wypowiedzi oraz wolności dostępu i przekazywania informacji, a tym samym szkodzić procesom demokratycznym. Całkowity koszt demokratyczny sprowadza się do spadku zaufania do instytucji i mediów oraz do zniechęcenia i poczucia bezsilności większości ludzi, zwłaszcza młodych. Co tłumaczy, że większość proponowanych strategii – czy to wobec radykalizacji, czy dezinformacji – wskazuje na: I) potrzebę budowania odporności populacji, II) konieczność budowania wśród młodych ludzi świadomości ich praw i obowiązków w internecie, III) znaczenie opracowywania kontrnarracji oraz IV) pilną potrzebę formowania sojuszy z udziałem wielu interesariuszy.

Analiza istniejących strategii wskazuje na rozwój kontrnarracji mających na celu budowanie odporności w populacji. W przypadku radykalizacji ruch zwalczania brutalnego ekstremizmu (Countering Violent Extremism, CVE) coraz częściej zwraca się do decydentów i wyposaża w narzędzia „grupy reagowania” (pracowników socjalnych, byłych ekstremistów, mentorów młodzieżowych, doradców...). Zachwala strategię kontrnarracyjne mające na celu zwiększenie świadomości problemu i promowanie reakcji na mowę nienawiści i podżeganie do terroryzmu. Na przykład *The Counter-Narrative Handbook* definiuje kontrnarrację jako „przesłanie, które stanowi pozytywną alternatywę dla ekstremistycznej propagandy lub ma na celu dekonstrukcję lub delegitymizację narracji ekstremistycznych”¹⁷. Autorzy proponują różne strategie odrzucenia ekstremizmu:

- Koncentrowanie się na „za” (a nie „przeciw”), przedstawianie pozytywnych historii o wspólnych wartościach, otwartości, wolności i demokracji;
- Podkreślanie, w jaki sposób działania ekstremistów negatywnie wpływają na ludzi, których rzekomo reprezentują;

¹⁶ D. Frau-Meigs, *Faut-il avoir...*

¹⁷ H. Tuck, T. Silverman, *The Counter-Narrative Handbook*, London 2016, https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2016/06/Counter-narrative-Handbook_1.pdf [dostęp: 10.11.2019].

- Wykazywanie hipokryzji grup ekstremistycznych i to, że ich działania są często niezgodne z głoszonymi przez nich przekonaniami;
- Podkreślanie merytorycznych nieścisłości wykorzystywanych w ekstremistycznej propagandzie i dokonywanie sprostowań;
- Satyra lub kpina z ekstremistycznej propagandy w celu podważenia jej wiarygodności¹⁸.

Korporacja RAND sugeruje wspieranie w internecie głosów zwalczających agresywny ekstremizm¹⁹. Instytut Dialogu Strategicznego (Institute for Strategic Dialogue, ISD) kładzie nacisk na rolę byłych ekstremistów w tworzeniu przeciwnych przekazów²⁰. Sieć Świadomość Radykalizacji (Radicalization Awareness Network, RAN) zakłada, że pomoc może bliska obecność w społecznościach, z których wywodzi się wiele zradykalizowanych jednostek. Liga Przeciw Zniesławieniu (Anti-Defamation League, ADL) pracuje nad „konfrontacją z hejtem w internecie” za pomocą własnego „zestawu narzędzi”. Kampanie takie jak *Powiedz nie terrorowi w internecie* lub *Odejdź od brutalnego terroryzmu* zostały uruchomione i przeszły ewaluację – z ograniczonymi rezultatami²¹.

W przypadku dezinformacji należy zwrócić uwagę na nacisk kładziony na fact-checking. Umiejętność oddzielenia faktu od opinii i wiarygodnych źródeł od tych budzących wątpliwości wydaje się niezbędna do przygotowania się na problemy w przyszłości. Także tutaj strategie dotyczą obalania mitów, pokazując „łatwowiernym”, że działania ekstremistów są niespójne, przekonania – nieuzasadnione, rozumowanie – błędne, a głoszone przez nich wartości nie są demokratyczne. Starają się radzić sobie z błędami poznawczymi, to jest zniekształceniami w postrzeganiu informacji, które bardzo utrudniają przekonanie do zmiany zdania. Błędy poznawcze są mechanizmami, które modyfikują logiczne myślenie i sprzyjają nieracjonalnym, ale wysoce emocjonalnym decyzjom, skutkującym publikowaniem i powielaniem fake newsów. Są przy tym bardzo odporne na próby

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ T. Helms, K. Klein, *Assessing Outcomes of Online Campaigns Countering Violent Extremism: A Case Study of the Redirect Method*, London 2018.

²⁰ T. Silverman et al., *The Impact of Counter Narratives*, London 2016.

²¹ J. Davey, J. Birdwell, R. Skellett, *Counter Conversations: A Model for Direct Engagement with Individuals Showing Signs of Radicalisation Online*, London 2018.

refutacji, ponieważ w obliczu niekompletnych lub sprzecznych informacji mózg wybiera ścieżkę najmniejszego oporu i nawyku.

W *Przewodniku obalania mitów* Cook i Lewandowski²² zalecają, aby nie próbować zastępowania dezinformacji odpowiednimi zweryfikowanymi informacjami ze względu na „efekt zwrotny”. Sugerują, aby nie zajmować się bezpośrednio „mitem”, ale by zanurzyć go w szerszej narracji, która koncentruje się na „kluczowych faktach” i aby unikać przesadnie skomplikowanych wyjaśnień i sprostowań. Wskazują na konieczność brania pod uwagę światopoglądu oraz poczucia przynależności i identyfikacji. Informacje muszą być więc sformułowane w taki sposób, aby nie zagrażały bezpośrednio światopoglądowi danej osoby, która powinna mieć możliwość zachowania poczucia własnej wartości. Sugerują różne strategie:

- Kluczowych faktów – kontrargument powinien kłaść nacisk na fakty, a nie na mity. Aby uniknąć efektu nadmiaru informacji, przedstaw jedynie kluczowe fakty;
- Bezpośredniego ostrzeżenia – zanim wspomnisz jakiegokolwiek mit, twój tekst (lub elementy wizualne) powinien ostrzegać, że prezentowana za chwilę informacja będzie fałszywa;
- Alternatywnego wyjaśnienia – wszystkie luki pozostawione po obaleniu mitów muszą zostać wypełnione. Można to osiągnąć poprzez przedstawienie alternatywnego wyjaśnienia potwierdzającego fałszywość mitu. Opcjonalnie można też dodać wyjaśnienie, dlaczego osoby sięjące dezinformację promują swoje mity;
- Grafiki – o ile to tylko możliwe, kluczowe fakty powinny być przedstawione w formie graficznej²³.

W obu przypadkach strategie i rozwiązania napotykają problemy z zaangażowaniem odbiorców. CVE naśladuje strategie grup ekstremistycznych przy rekrutacji młodych ludzi przez internet: koncepcje marketingowe łączące elementy teorii spiskowych, propagandy, plotek i grywalizacji, aby następnie zaangażować zainteresowane osoby w bezpośrednie rozmowy. Obecnie bezpośrednie angażowanie młodych ludzi przez „grupy interwencyjne” jest elementem offline’owych programów przeciwdziałania terroryzmowi, podczas gdy interwencja online zwykle koncentruje się

²² J. Cook, S. Lewandowski, *Przewodnik obalania mitów*, przeł. M. Popkiewicz, I. Zawadzki, M. Śmigrowska, St Lucia 2013.

²³ Ibidem, s. 6.

na usuwaniu treści lub rywalizacji z ekstremistyczną propagandą za pomocą kampanii w sieci. To samo dotyczy weryfikatorów faktów oraz dostarczanych przez nich aplikacji i wtyczek: zwykle obalają fake newsy i przedstawiają kontrnarracje, sygnalizując jednocześnie platformom mediów społecznościowych konieczność usuwania fałszywych treści i wycofywania z obiegu fałszywych stron internetowych.

W obu przypadkach strategie i rozwiązania odwołują się w znacznym stopniu do kompetencji medialnych i informacyjnych. CVE szkoli w zakresie rozumienia reklamy online, angażowania odbiorców, dostarczając samouczki i aplikacje do tworzenia ciekawych i skutecznych treści online (www.counternarratives.org). Sprawdzanie faktów to wizyty w szkołach oraz szkolenie nauczycieli i uczniów w zakresie analizy źródeł, oceny cytowań i bezpieczeństwa w internecie. Wszystko to wskazuje na znaczenie danych w mediach społecznościowych i kieruje uwagę na narzędzia analityczne, takie jak wskaźniki dotyczące świadomości (odstony, wyświetlenia, kliknięcia) i zaangażowania (polubienia, udostępnienia, komentarze).

W obu przypadkach należy wskazać dwa główne słabe punkty: trudność w radzeniu sobie z błędami poznawczymi na poziomie indywidualnym i brak zaangażowania na dużą skalę na poziomie zbiorowości. W przypadku błędów poznawczych należy jak najwcześniej wprowadzać mechanizmy rozwijające krytyczne myślenie i zwiększające podstawową wiedzę oraz heurystykę w zakresie sprawdzania. Jeśli chodzi o zaangażowanie na dużą skalę, to jedyną naprawdę skalowalną strategią jest uczynienie ze szkół i bibliotek platform do obywatelskiego obalania fałszów i rozwijania kontrargumentacji. Powoduje to potrzebę definiowania zaburzeń informacyjnych i umieszczenia ich w obrębie epistemologii i ekosystemu kompetencji medialnych i informacyjnych w sposób holistyczny. MIL stymulują krytyczne myślenie, umożliwiające tworzenie skutecznych kontrnarracji, proponują nowe modele zaangażowania i opierają się na aktywności wielu interesariuszy (w tym partnerstw prywatnych/publicznych/obywatelskich). MIL mają również tę zaletę, że z wyboru są demokratycznym rozwiązaniem, ponieważ nie wiążą się z cenzurą i twardym prawodawstwem, ale raczej z miękkimi strategiami, które dotyczą samoregulacji i, co najważniejsze, raczej zapobiegania niż działań naprawczych.

II.4 Definiowanie zaburzeń informacyjnych

To sprzężony napór radykalizacji i dezinformacji zaczął popychać świadomość społeczną do kryzysu informacyjnego. Jednak pojęcie „zaburzenie informacyjne” zostało wprowadzone do badań i przyjęte przez środowiska zajmujące się kompetencjami medialnymi i informacyjnymi dopiero w 2017 roku przez badaczy dziennikarstwa i danych. Zostało zdefiniowane wokół trzech rodzajów wypaczenia informacji: „*disinformation, misinformation* i *malinformation* (...), o różnym stopniu umyślności i intencji wyrządzenia krzywdy”²⁴. Niemniej pojęcie „zaburzenia informacyjne” w liczbie mnogiej²⁵ wydaje się konieczne w celu uwzględnienia ich powiązania ze wspomnianymi trzema kulturami informacji (wiadomości, dokumenty, dane), a także połączonymi kontraktami (kontrakt informacyjny vs. kontrakt dzielenia się), z ich wpływem na dyskurs publiczny i zachowanie, z rozprzestrzenianiem się mowy nienawiści, podżeganiem do terroru czy jawnymi atakami na pojęcia prawdy i zaufania.

W przeszłości edukacja medialna zajmowała się „szkodliwymi treściami i szkodliwym zachowaniem”²⁶, to jest kwestiami przemocy, pornografii i dręczenia, z naciskiem na ochronę małoletnich²⁷. Te wczesne przedcyfrowe „zaburzenia informacyjne” stanowią prawdopodobnie najbardziej zbadany obszar w tej dziedzinie, przynajmniej po stronie odbioru (wpływ przemocy w telewizji na młodych ludzi, uzależniający wymiar gier wideo...). Dotyczą one owej „szarej strefy” szkód, które nie są nielegalne ani bezprawne w większości krajów, z wyjątkiem państw Unii Europejskiej, w których mogą być penalizowane, gdy mają związek z mową nienawiści, rasizmem lub podżeganiem do terroru.

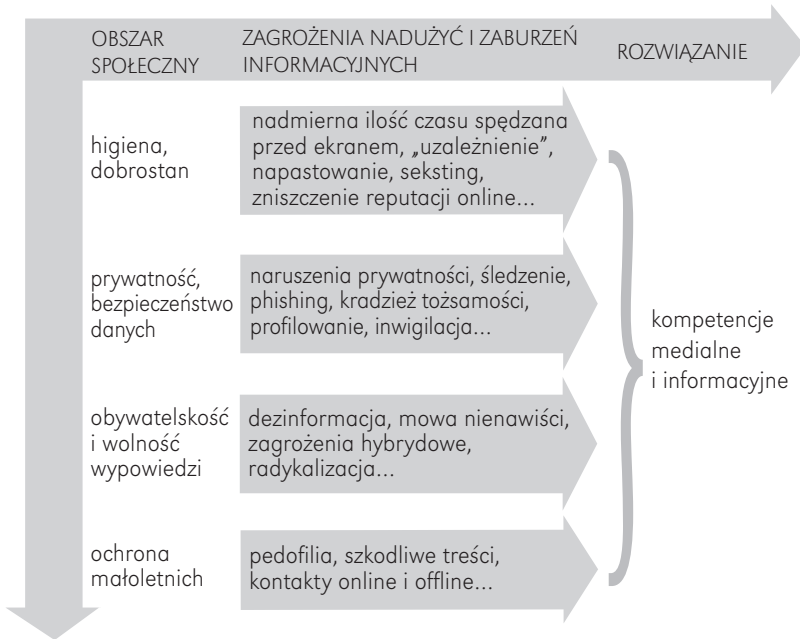
²⁴ C. Wardle, H. Derakhshan, *Information Disorder: Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policy Making*, Strasbourg 2017; A. Marwick, R. Lewis, *Media Manipulation and Disinformation Online*, Data & Society, 2017, <https://datasociety.net/output/media-manipulation-and-disinfo-online/> [dostęp: 1.05.2019].

²⁵ D. Frau-Meigs, *Faut-il avoir...*

²⁶ A. Millwood Hargrave, S. Livingstone, *Harm and Offence in Media Content: A Review of the Evidence*, Bristol 2006.

²⁷ *Children, Risk and Safety Online: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*, red. S. Livingstone, L. Haddon, A. Görzig, Bristol 2012; R. Hobbs, *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*, Beverly Hills 2011; D. Frau-Meigs, *Socialisation des jeunes et éducation aux médias : du bon usage des contenus et comportements à risque*, Toulouse 2011.

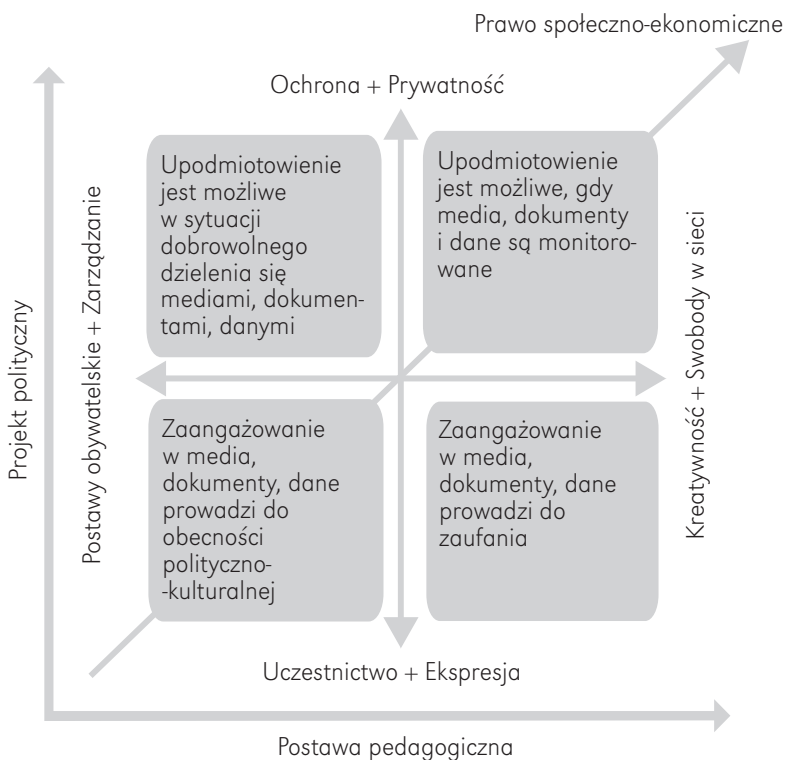
Rozszerzanie ryzyka szkód o zaburzenia informacyjne – ponieważ łączą się one z mową nienawiści oraz innymi nieodpowiednimi dyskursami i zachowaniami – wymaga ostrożnego formułowania, aby uniknąć pokusy zastąpienia edukacji regulacjami, które byłyby równoznaczne z cenzurą. Stąd potrzeba starannego mapowania takich zaburzeń informacyjnych (wykres 5) i uwzględnienia społecznych ryzyk, z którymi się wiążą.



Wykres 5. Klasyfikacja zaburzeń informacyjnych

III. Umożliwianie rozwoju kompetencji medialnych i informacyjnych: zasady, programy nauczania i szkolenia

Edukacja medialna pozwala badać interesy społeczne oraz skupiać się na kwestiach społecznych i ich logice w świecie cyfrowym, ponieważ promuje krytyczne myślenie i autorefleksję przy jednoczesnym podtrzymywaniu wartości praw człowieka. Jest to dziedzina, która może podjąć dyskusję z przetwarzaniem danych i informatyką z perspektywy komunikacji interpersonalnej i rozproszonej, z trzema kulturami informacji u podstaw.



Wykres 6. Podstawowa macierz epistemologii edukacji medialnej

III.1 Wzmocniona epistemologia edukacji medialnej

Historycznie edukacja medialna jest osadzona w takich debatach, ponieważ łączy aktywną postawę pedagogiczną z projektem politycznym, który staje się coraz bardziej prawem społeczno-ekonomicznym, jak to wynika z matrycy jej podstawowych pojęć (wykres 6). Jako pedagogika edukacja medialna podejmuje kwestie od postaw obywatelskich po kreatywność, wykorzystując praktyczne aspekty uczenia się, w tym zaangażowanie w politykę światową. Jako projekt polityczny edukacja medialna jest powiązana z demokracją i upodmiotowieniem wynikającym z ochrony i przygotowania młodych umysłów do udziału w działaniach obywatelskich, przy zapewnionym poczuciu bezpieczeństwa.

To połączenie pedagogiki, polityki i praw określa epistemologię edukacji medialnej i zakotwicza jej główne tematy, które stanowią wytyczne dla każdego zrównoważonego programu nauczania w tym obszarze. Pojawienie się mediów cyfrowych spowodowało położenie dużego nacisku na prawą dolną część kwadrantu podstawowej macierzy (kreatywność i uczestnictwo) ze względu na niskie bariery wejścia do innowacyjnych narzędzi edukacyjnych takich jak *Artysta w tobie*, podręcznik Rady Europy *Web We Want* (<http://www.webwewant.eu>) lub opcje grywalizacji usług internetowych Quia (www.quia.com/web) czy opcje symulacji Active Worlds i SimCity. Ale wraz z pojawieniem się zaburzeń informacyjnych pożądana jest również lewa górna część kwadrantu podstawowej macierzy (postawy obywatelskie i ochrona).

W Unii Europejskiej edukacja medialna jest również prawem społeczno-ekonomicznym, jako że coraz częściej jest osadzana w instrumentach prawnych takich jak dyrektywa o audiowizualnych usługach medialnych z 2018 roku. Dyrektywa nakłada na państwa członkowskie obowiązek wprowadzenia edukacji medialnej (art. 33a). Ponadto platformy służące udostępnianiu materiałów wideo mają obowiązek zapewnienia skutecznych środków i narzędzi w zakresie kompetencji medialnych oraz podnoszenia świadomości użytkowników na ich temat (art. 28b lit. j). Dyrektywę należy zharmonizować z przepisami krajowymi w każdym państwie członkowskim, muszą one bowiem podejmować działania na rzecz rozwoju kompetencji medialnych u wszystkich swoich obywateli. Oznacza to szansę, aby kompetencje medialne i informacyjne stały się częścią podstawy programowej i pomogły w przekształceniu szkół i bibliotek w pełnoprawne platformy wymiany wiedzy.

III.2 Legitymizacja kompetencji medialnych i informacyjnych

Z powodu oporu głównych przedmiotów nauczania MIL tradycyjnie kształtowano jako element przekrojowy programu. Jednak z czasem MIL stały się złożonym zestawem pojęć i strategii oferujących pedagogiczne rozwiązania mające na celu zwiększenie odporności wśród młodych ludzi i wspieranie zróżnicowanych technik obalania mitów i tworzenia kontrnarracji w przypadku zaburzeń informacyjnych. Umieszczają one informacje jako część procesu politycznego i podstawę dla społeczeństw demokratycznych, w których do prawdy i zaufania dochodzi się drogą mediacji. I jako takie MIL mają być częścią edukacji podstawowo-

wej, zgodnie z zaleceniami unijnej grupy wysokiej rangi ekspertów ds. problemu dezinformacji w sieci (2018), która również sugeruje, by uczynić je jedną z metryk PISA. Otrzymując pełne miejsce w programie nauczania, kompetencje medialne i informacyjne mogą korzystać z tej uprawnionej pozycji i mogą być oceniane same w sobie, co jest jednym z chronicznych problemów – ponieważ na razie nie mogą wyjść poza szufladkę „rozsądnej praktyki”²⁸ i w pełni udowodnić swojej skuteczności i trwałości.

Inny chroniczny problem od czasu Światowego Szczytu Społeczeństwa Informacyjnego to szkolenie nauczycieli i rozwój programów nauczania. Wydane przez UNESCO *Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals* i *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* (2011) pierwsze określiły podstawowe kompetencje medialne i informacyjne jako alfabetyzm XXI wieku. Odniosły się do potrzeby zidentyfikowania umiejętności społecznych niezbędnych w mediach społecznościowych, takich jak empatia i szacunek, co staje się coraz bardziej złożonym zadaniem, gdy pośrednictwo ekranów cyfrowych może prowadzić do zaburzeń informacyjnych.

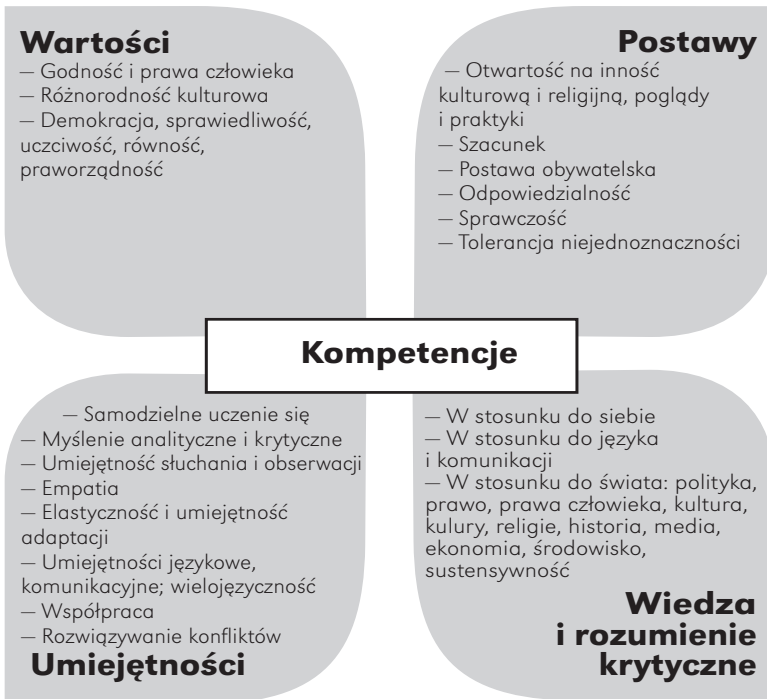
Od tego czasu UNESCO opracowało swój program *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives* (2015), który obejmuje kluczowe efekty kształcenia takie jak komunikacja i uczestnictwo. OECD w ramach programu *Edukacja 2030* (2015–2019) ujmuje umiejętności miękkie takie jak poczucie sprawstwa, otwartość, szacunek i empatia jako kompetencje globalne. Rada Europy opracowała *Framework for Democratic Citizenship* (2016) i umieściła MIL w obszarach uczenia się, wyraźnie podkreślając, że kompetencje nie można sprowadzać do umiejętności i muszą one obejmować postawy, wartości i wiedzę (wykres 7)²⁹.

III.3 W stronę platform edukacji medialnej

Jednak MIL to program uczenia się przez całe życie, ponieważ ludzie niezależnie od wieku muszą stale podnosić poziom swojej

²⁸ D. Frau-Meigs, I. Velez, J. Flores-Michel, *Public Policies on Media and Information Literacy in Europe: Cross-Country Comparisons*, London 2017.

²⁹ D. Frau-Meigs et al., *Digital Citizenship Education: Overview and New Perspectives*, Strasbourg 2017, <https://book.coe.int/usd/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7451-digital-citizenship-education-volume-1-overview-and-new-perspectives.html> [dostęp: 9.04.2019].



Wykres 7. Motyl kompetencji DGE

Źródło: *Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, (model uczestnictwa w kulturze demokratycznej), Strasbourg 2016, s. 11, 35

wiedzy na temat świata cyfrowego, który jest tak mocno zmediatyzowany. W obliczu narastających zaburzeń informacyjnych podstawowa kultura cyfrowa musi przesycać różne sfery w szkołach i poza nimi. Rozwiązaniem może być stworzenie identyfikowalnych platform kompetencji medialnych i informacyjnych. Taka jest propozycja projektu SMILE (*Synergies for Media and Information Literacy in Education* – Synergie dla Kompetencji Medialnych i Informacyjnych w Edukacji).

Projekt został zaproponowany przez Stowarzyszenie Savoir*Devenir i jest finansowany przez Francuską Agencję Rozwoju, a pilotażowe centrum uruchomiono w Tunezji (www.savoirdevenir.net). Ma na celu wdrożenie epistemologii edukacji medialnej i kompetencji medialnych i informacyjnych w formie rozproszonej i opartej na współpracy. W związku z tym koncentruje się na zarządzaniu w skoordynowany sposób edukacją medialną z udziałem wielu interesariuszy, angażując podmioty, które nieczęsto mają okazję

do współpracy, takie jak platformy i władze lokalne, środowisko akademickie i media. Taki ośrodek mógłby być koordynowany i łączony w sieci z innymi centrami tego samego typu i korzystać z transgranicznych ułatwień internetu. Mógłby również być obecny głównie online, z dużą ilością materiałów, w tym materiałów szkoleniowych dla nauczycieli i ogółu społeczeństwa.

Inne projekty mogłyby postawić na edukację medialną i dostarczać dla niej platform. Tak jest w przypadku *YouCheck!*, projektu finansowanego przez DG-CONNECT i realizowanego przez Savoir*Devenir. Ma on na celu udostępnianie nauczycielom i ogółowi społeczeństwa, z planami lekcji i samouczkami dostępnymi online, wtyczki InVID używanej przez profesjonalistów do demaskowania fałszywych materiałów wideo.

Edukacja medialna może w ten sposób pomóc w budowaniu czegoś więcej niż cyfrowej odporności i radzeniu sobie w cyfrowym świecie, może też oddać inicjatywę w ręce nauczycieli i praktyków. Uznanie jej za platformę w pełni wyposażoną w narzędzia, samouczki, aplikacje i obecność człowieka może pomóc w budowaniu długotrwałych i zrównoważonych strategii, szczególnie w zakresie obalania nieprawdy i tworzenia konkurencyjnych wobec niej dyskursów. Edukacja medialna jest doskonale przygotowana do przedstawiania planów działania na rzecz deradykalizacji i wzrostu zaangażowania, korzystając z metod wywodzących się w mniejszym stopniu z obszaru zdrowia publicznego i polityki społecznej, a w większym – z dziedziny humanistyki cyfrowej oraz nauki o informacji i komunikacji. W związku z tym może proponować bezpośrednie zaangażowanie i upodmiotowienie poprzez wprowadzanie w życie całościowych strategii, które wzywają wszystkie podmioty w otoczeniu młodzieży i dorosłych – rodziny, szkoły czy same platformy mediów społecznościowych. Każdy plan obalania nieprawdy w celu zwalczania zaburzeń informacyjnych może obejmować kilka kroków, które mogą sprawnie ewoluować, aby dostosować się do nowych problemów (wykres 8).

Edukacja medialna może zapewnić narzędzia i szkolenia dla praktyków, którzy muszą rozpoznawać silne i słabe sygnały zaburzeń informacyjnych i ich wpływ na użytkowników i obywateli (początki radykalizacji, wczesne oznaki zastraszania, niepoaha-

E = Embrionalny					E
D = Dopracowany w sposób szcztkowy					D
C = Całościowy, ale z pewnymi lukami			C		
B = Zrównoważony		B			
A = Akceptowalny	A				
	A	B	C	D	E
<p>– Krok 1: stwórz atmosferę zaufania wokół projektu edukacji medialnej</p> <p>powiedz, dlaczego obalanie nieprawdy jest ważne ustal cel i zarys projektu rozważ skutki prawne (ryzyka, sankcje...) ...</p>					
<p>– Krok 2: zaangażuj kolejnych aktorów (rodziny, młodzież...) nawiąź kontakt z rodzinami</p> <p>nawiąź kontakt z grupami młodzieżowymi współtwórz projekt razem z nimi zapewnij szkolenie w zakresie strategii obalania i odrzucania mitów ...</p>					
<p>– Krok 3: zaangażuj podmioty zewnętrzne (platformy mediów społecznościowych, media lokalne...)</p> <p>zdobądź dostęp umożliwiający prowadzenie eksperymentów zweryfikuj narzędzia do sygnalizacji nieprawidłowości informuj o nadchodzących wydarzeniach związanych z projektami ...</p>					
<p>– Krok 4: ułatw młodym ludziom działanie i tworzenie</p> <p>przeszkól ich w zakresie kompetencji medialnych i informacyjnych (umiejętności, postawy, wiedza i wartości) pomóż im oceniać wszystkie strony argumentów zapewnij dostęp oraz cyfrowe narzędzia i urządzenia do działania ...</p>					
<p>– Krok 5: opracuj strategię zespołową</p> <p>doceniaj doświadczenia i różnice wszystkich wspieraj kulturę zaufania i szacunku spraw, by obiegi wymiany informacji były widoczne i przejrzyste wyznacz zasoby i punkty kontaktowe ...</p>					
<p>– Krok 6: oceń i waloryzuj</p> <p>pokaż wypracowane wyniki opublikuj rezultaty wykazuj korzyści etycznego postępowania i obywatelstwa online zbieraj doświadczenia i rozważaj zmiany dokonaj przeglądu i przygotuj zwinną wersję na nadchodzący rok ...</p>					

Wykres 8. Plan obalania nieprawdy (DIY, dla szkół, bibliotek i innych trzecich miejsc)

mowane stosowanie mowy nienawiści...). I może przygotować dostęp do różnych zaufanych podmiotów, od policji po poradnie zdrowia psychicznego, w tym do platform mediów społecznościowych i całej gamy systemów wsparcia, między innymi mentoringu *peer-to-peer*, ponieważ młodzi ludzie powinni być częścią tego równania.

Chodzi o to, aby nie podchodzić do zaburzeń informacyjnych z punktu widzenia słabych punktów ludzi i społeczeństw, ale od ich mocnych stron, z całościową oceną projektów szkolnych lub społecznych, które mogą łączyć różne grupy aktorów. Zastana infrastruktura jest kluczowa, w szczególności przestrzenie dostępne dla wszystkich, takie jak biblioteki i inne trzecie miejsca, które są coraz bardziej połączone i usieciowione. Miejsca te są łatwo dostępne i łączą obecność online i offline, pozostawiając dużą swobodę interwencji, od zapobiegania po działania naprawcze.

Konkluzja

Edukacja medialna ma potencjał pomagania obywatelom i instytucjom takim jak szkoły i biblioteki w walce z zaburzeniami informacyjnymi, jednocześnie umożliwiając płynne przejście do umiejętności miękkich XXI wieku, koniecznych dla obywatelstwa cyfrowego. Aktywacja tego potencjału wymaga uczynienia MII samodzielnym przedmiotem nauczania, z jego własną epistemologią (zaangażowanie, upodmiotowienie, kreatywność...) i własnymi koncepcjami (sytuacja ekranu wahadłowego, kontrakt informacyjny, kontrakt dzielenia się...). Jest to jedyny sposób, aby jednocześnie przyjąć zapośredniczenie kultury i jej przekształcanie w dane oraz utrzymać ją w sensownej całości. Wyposażanie nauczycieli i różnych zespołów interwencyjnych w umiejętności poprzez zapewnienie im odpowiednich zasobów i sieci wsparcia jest kluczową strategią, którą sektor publiczny musi wdrożyć wspólnie ze wszystkimi innymi interesariuszami. Obecna faza zaburzeń informacyjnych wskazuje na potrzebę ponownego pośrednictwa, procesu, który może potencjalnie pogodzić kontrakt informacyjny z kontraktem dzielenia się, a środki masowego przekazu z mediami społecznościowymi przez wezwanie do mediacji wszystkich specjalistów, którzy kiedyś zostali zniechęceni i pozbawieni wpływu. W tym kontekście kompetencje medialne i informacyjne nie powinny już być rozwiązaniem przypadkowym, ale rozwiązaniem systemowym.

Bibliografia

- A *Multi-dimensional Approach to Disinformation* [EU High Level Expert Group on Fake News and Online Disinformation], European Commission, Brussels 2018, <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/final-report-high-level-expert-group-fake-news-and-online-disinformation> [dostęp: 9.06.2019].
- Alava S., Frau-Meigs D., Hassan G., *Social Media and the Radicalization of Youth in the Digital Era*, UNESCO, Paris 2017.
- Children, Risk and Safety Online: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*, red. S. Livingstone, L. Haddon, A. Görzig, The Policy Press, Bristol 2012.
- Cook J., Lewandowsky S., *Przewodnik obalania mitów*, przeł. M. Popkiewicz, I. Zawadzki, M. Śmigrowska, University of Queensland, St Lucia 2013, https://skepticalscience.com/docs/Debunking_Handbook_Polish.pdf [dostęp: 12.11.2019].
- Davey J., Birdwell J., Skellett R., *Counter Conversations: A Model for Direct Engagement with Individuals Showing Signs of Radicalisation Online*, Institute for Strategic Dialogue, London 2018.
- Flaxman S., Goel S., Rao J.M., *Filter Bubbles, Echo Chambers, and Online News Consumption*, „Public Opinion Quarterly” 2016, vol. 80, nr spec., s. 298–320, <https://doi.org/10.1093/poq/nfw006> [dostęp: 8.07.2019].
- Frau-Meigs D., *Media Matters in the Cultural Contradictions of the Information Society*, Council of Europe, Strasbourg 2011.
- Frau-Meigs D., *Socialisation des jeunes et éducation aux médias : du bon usage des contenus et comportements à risque*, Erès, Toulouse 2011.
- Frau-Meigs D., *Societal Cost of “Fake News” in the Single Digital Market*, European Parliament, Brussels 2018, [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2018/626087/IPOL_STU\(2018\)626087_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2018/626087/IPOL_STU(2018)626087_EN.pdf) [dostęp: 2.07.2019].
- Frau-Meigs D., *Faut-il avoir peur des „fake news” ?*, La Documentation française, Paris 2019.
- Frau-Meigs D., Bossu A., *La maturité épistémique dans les MOOC : le cas du « Pas à Pas » du projet ECO*, „Revue française des sciences de l’information et de la communication” 2018, nr 12, <http://journals.openedition.org/rfsic/3366> [dostęp: 12.11.2019].
- Frau-Meigs D., O’Neill B., Soriani A., Tome V., *Digital Citizenship Education: Overview and New Perspectives*, Council of Europe, Strasbourg 2017, <https://book.coe.int/usd/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7451-digital-citizenship-education-volume-1-overview-and-new-perspectives.html> [dostęp: 9.04.2019].
- Frau-Meigs D., Velez I., Flores-Michel J., *Public Policies on Media and Information Literacy in Europe: Cross-Country Comparisons*, Routledge, London 2017.
- Hassan G., Brouillette-Alarie S., Alava S., Frau-Meigs D., Lavoie L., Fetiu A., *Exposure to Extremist Online Content Could Lead to Violent Radicalization: A Systematic Review of Empirical Evidence*, „International Journal of Developmental Sciences” 2018, vol. 12, nr 7, s. 1–18.

- Helmus T., Klein K., *Assessing Outcomes of Online Campaigns Countering Violent Extremism: A Case Study of the Redirect Method*, RAND, London 2018.
- Hobbs R., *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*, Corwin/Sage, Beverly Hills 2011.
- Jenkins H., Ito M., boyd d., *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce and Politics*, Polity Press, Cambridge 2016.
- Jenkins H., Purushotma R., Clinton K., Wigle M., Robinson A., *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, MIT Press, Cambridge 2009.
- Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, Council of Europe (DGI/EDU/CDCID), Strasbourg 2016.
- Lovink G., *Networks Without a Cause: A Critique of Social Media*, Polity, Cambridge-Malden 2012.
- Marwick A., Lewis R., *Media Manipulation and Disinformation Online*, Data & Society, 2017, <https://datasociety.net/output/media-manipulation-and-disinfo-online/> [dostęp: 1.05.2019].
- Merzeau L., *Les fake news, miroir grossissant de luttes d'influences*, „Ina Global”, 19.05.2017, <http://ow.ly/YkSR30cmgP4> [dostęp: 13.07.2019].
- Millwood Hargrave A., Livingstone S., *Harm and Offence in Media Content: A Review of the Evidence*, Intellect, Bristol 2006.
- Pariser L., *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*, Penguin, New York 2011.
- Quattrociochi W., Scala A., Sunstein C., *Echo Chambers on Facebook*, „Harvard” 2016, http://www.law.harvard.edu/programs/olin_center/papers/pdf/Sunstein_877.pdf [dostęp: 2.06.2019].
- Rise in Terrorist Attacks in Europe in 2012. The 2013 EU Terrorism Situation and Trend Report*, Europol, The Hague 2013, <https://www.europol.europa.eu/activities-services/main-reports/te-sat-2013-eu-terrorism-situation-and-trend-report> [dostęp: 10.11.2019].
- Silverman T., Stewart C., Amanullah Z., Birdwell J., *The Impact of Counter Narratives*, Institute for Strategic Dialogue, London 2016.
- Tuck H., Silverman T., *The Counter-Narrative Handbook*, Institute for Strategic Dialogue, London 2016, https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2016/06/Counter-narrative-Handbook_1.pdf [dostęp: 10.11.2019].
- Vosoughi S., *The Spread of True and False News Online*, „Science” 2018, marzec.
- Wardle C., Derakhshan H., *Information Disorder: Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policy Making*, CoE Publishing, Strasbourg 2017.
- Weimann G., *Terrorist Migration to Social Media*, „Georgetown Journal of International Affairs” 2015, vol. 16, nr 1, s. 180–187.

Leo Munyao Mutisya

Kenijska Rada ds. Mediów

Przeciwdziałanie fake newsom i mowie nienawiści w Kenii. Ku trwałym programom w dziedzinie kompetencji medialnych

Wstęp

Transformacja od społeczeństw przemysłowych do społeczeństw wiedzy urzeczywistnia się każdego dnia. Trzecia rewolucja przemysłowa powoduje przemianę ludzkich interakcji – środków tworzenia wiedzy, jej szerzenia i konsumpcji. Dziś tak dużo dzieje się na różnych platformach zasilanych technologią, że to, co przez wiele lat było uznawane za „tradycyjne”, napotyka mnóstwo wyzwań. W sercu tych wyzwań znajdują się media społecznościowe. Niniejszy artykuł omawia doświadczenia Kenijskiej Rady ds. Mediów (Media Council of Kenya, MCK) w zwalczaniu fake newsów i mowy nienawiści poprzez wykorzystanie kompetencji medialnych i informacyjnych. W oparciu o projekt pilotażowy *Przeciwdziałanie fake newsom w mediach społecznościowych i mediach głównego nurtu w Kenii po wyborach 2017 r.*, przeprowadzony w okresie sześciu miesięcy, w artykule przedstawione zostały argumenty na rzecz prowadzenia trwałych programów rozwoju kompetencji medialnych i informacyjnych. Co więcej, tego typu programy powinny mierzyć się nie tylko ze zjawiskiem szerzenia fałszywych informacji czy mowy nienawiści, ale również odnosić się do wielu innych tematów w celu propagowania całościowego rozumienia tego, jak wygląda codzienne funkcjonowanie mediów na terenie kraju.

Dzięki temu projektowi stało się jasne, że dezinformacja przeniknęła każdy segment społeczeństwa i wpłynęła na jego

funkcjonowanie oraz na relacje pomiędzy różnymi podmiotami i w wielu różnych sektorach. Dla przykładu – fałszywe informacje doprowadziły do tego, że przedmiotem ataku stali się dziennikarze, a ich sprzęt został zniszczony. Prowadzone w ramach wspomnianego pilotażowego projektu fora na temat kompetencji medialnych i informacyjnych (MIL) do pewnego stopnia przywróciły zaufanie. To jednak zbyt mało, ponieważ można było dotrzeć jedynie do niewielkiej części społeczeństwa (tj. bezpośrednio do 791 uczestników).

Poniższy artykuł przedstawia argumenty na rzecz wdrażania programów kompetencji medialnych i informacyjnych. Co więcej – opierając się na wynikach pilotażowego projektu, argumentuje na rzecz prowadzenia trwałych programów skierowanych przede wszystkim do publiczności będącej głównym konsumentem mediów. Społeczeństwo, które rozumie media, jest lepiej przygotowane do podejmowania obiektywnych decyzji odnośnie korzystania z mediów. Artykuł przedstawia wizję edukacji medialnej, która łączy dziennikarzy, społeczeństwo obywatelskie, rząd i ogół społeczeństwa. Oparty jest na założeniu, że społeczeństwo posiadające kompetencje medialne jest zdolne do racjonalnego działania, umożliwiając tym samym promocję wolności mediów i profesjonalnego dziennikarstwa, a co za tym idzie – silniejszą i sprawniej działającą demokrację.

Skrócona wersja artykułu została przedstawiona w Warszawie w listopadzie 2018 roku na konferencji zorganizowanej przez Polski Komitet do spraw UNESCO i Filmotekę Narodową – Instytut Audiowizualny w Warszawie.

Część I. Określenie kluczowych pojęć

(i) Kompetencje medialne i informacyjne (MIL)

Akademia Deutsche Welle wiąże kompetencje medialne i informacyjne z dostępem do informacji, wolnością wypowiedzi i edukacją. UNESCO natomiast postrzega MIL jako sposób na wzmocnienie pozycji obywateli i ich upodmiotowienie poprzez zapewnienie im kompetencji (wiedzy, umiejętności, podejścia) niezbędnych do korzystania z mediów tradycyjnych oraz nowych technologii.

- Deutsche Welle definiuje termin zwięźle na dwóch poziomach:
- jako zdolność do korzystania, analizowania i tworzenia mediów;

- jako warunek wstępny pozwalający obywatelom realizować ich prawa do wolności informacji i ekspresji.

Tym samym Deutsche Welle kładzie nacisk na wytwarzanie treści i zaangażowanie, skupiając się na jednostce jako kluczowym podmiocie, jej indywidualnych możliwościach i zdolności do korzystania z umiejętności poznawczych (postrzeganych w ramach różnych praw i wolności) w celu posiadania dostępu, analizowania i tworzenia.

Ponadto UNESCO koncentruje się na dwóch głównych wyznacznikach bądź elementach: 1) rozumieniu roli i funkcji mediów w społeczeństwach demokratycznych; 2) rozumieniu warunków, w jakich media mogą spełniać swoje funkcje. Co interesujące – UNESCO promuje kompetencje medialne i informacyjne od Deklaracji z Grünwaldu z 1982 roku¹.

Znamienne, że w przypadku obu tych definicji i ich możliwego stosowania ogromny nacisk położony jest na obywatelską rolę mediów. Jest to bardzo istotne, do tego stopnia, że warsztaty z kompetencji medialnych i informacyjnych prowadzone w Kenii nie skupiają się jedynie na tym, „co” robią media, lecz także na zagadnieniu, w jaki sposób media mogą promować różne prawa i wolności związane z organizacją życia społecznego.

Istnieją jednak znaczące adaptacje właściwe poszczególnym krajom. Dla przykładu w Kanadzie definiuje się edukację medialną jako „proces, w wyniku którego jednostki stają się kompetentne medialnie – zdolne do krytycznego rozumienia natury, technik i wpływu przekazów i produkcji medialnych”².

Wszystkie te definicje wiążą się ze sobą ze względu na wspólne cechy i dlatego zostały wykorzystane na potrzeby niniejszego artykułu.

(ii) Media

Na potrzeby niniejszego artykułu przez „media” rozumieć będziemy główne środki masowej komunikacji społecznej takie jak radio, telewizja, prasa i internet. Zaliczają się do nich również media społecznościowe, stanowiące kluczowy przedmiot rozważań. Zgodnie z obowiązującym prawem mandat Kenijskiej Rady ds. Mediów dotyczy przede wszystkim mediów mainstreamo-

¹ Deklaracja z Grünwaldu w sprawie edukacji medialnej (1982), http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/theme_media_literacy_grunwald_declaration.pdf [dostęp: 19.11.2019].

² A.Y.L. Lee, C.Y.K. So, *Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences*, „Media Education Research Journal” 2014, vol. 21, nr 42, s. 137–145.

wych. Trzecia rewolucja przemysłowa znacznie utrudniła funkcjonowanie mediów tradycyjnych, w wyniku czego wiele z nich zostało zmuszonych do konkurowania z mediami społecznościowymi i internetem. Lokalne media głównego nurtu coraz agresywniej dostępne są dziś online i w mediach społecznościowych. W celu dotarcia do publiczności bez pośrednictwa fal radiowych nawet wspólnotowe radiostacje (*community radio stations*) zarejestrowały częstotliwości w internecie, a jednocześnie pojawiają się strony internetowe i profile społecznościowe, gdzie publikowana jest większość materiałów reporterskich. W rezultacie radio w Kenii to już nie tylko krótkie wypowiedzi, ale również pogłębione reportaże dostępne online.

(iii) Prawo medialne w Kenii

Stowarzyszenie Kobiet Mediów w Kenii (Association of Media Women in Kenya, AMWIK)³ wskazuje dwa kluczowe dokumenty prawne określające sposób funkcjonowania mediów w kraju – Ustawę o Radzie ds. Mediów oraz Ustawę (poprawioną) o informacji i komunikacji w Kenii – uchwalone przez Zgromadzenie Narodowe 5 grudnia 2013 roku.

W wyniku przyjęcia Ustawy o informacji i komunikacji w Kenii powołany został Urząd ds. Komunikacji (Communications Authority of Kenya, CA), a uchwalenie Ustawy o Radzie ds. Mediów doprowadziło do utworzenia Kenijskiej Rady ds. Mediów oraz uchylenia Ustawy o mediach z 2007 roku. Celem tych zmian było dostosowanie obu podmiotów do „nowej” konstytucji przyjętej w 2010 roku.

Konstytucja Kenii uznawana jest za stosunkowo progresywną. Przedstawia się ją jako drugą najbardziej postępową kartę praw w Afryce, zaraz za Afryką Południową. Artykuły 33, 34 i 35 zapewniają odpowiednio wolność słowa, wolność mediów oraz prawo do informacji. Artykuł 33 ogranicza jednak wolność wypowiedzi w odniesieniu do propagandy wojennej, nawoływania do przemocy, mowy nienawiści, dyskryminacji oraz podżegania na tle etnicznym.

Kenijska Rada ds. Mediów jest jednym z podmiotów odpowiedzialnych za przestrzeganie tych przepisów. Ustawa o Radzie ds. Mediów powołała również autonomiczne ciało – aczkolwiek w obrębie Rady – Komisję ds. Skarg odpowiedzialną za „[media-

³ *Laws Governing Media Practice in Kenya: A Journalist's Handbook*, Nairobi 2014.

cję i rozstrzygnięcie] w dotyczących kwestii natury etycznej sporach pomiędzy rządem a mediami, pomiędzy społeczeństwem a mediami oraz pomiędzy poszczególnymi środkami przekazu”⁴. Co więcej, Harmonogram II do Ustawy przewiduje Kodeks postępowania w zakresie praktyki dziennikarskiej. Jest to jedyny w swoim rodzaju zbiór zasad etycznych napisany przez przemysł medialny, który zawiera łącznie 26 wytycznych. Ustawa promuje zatem model współregulacyjny.

(iv) Statystyki korzystania z mediów i internetu w Kenii

Kenia uznawana jest za centrum innowacji w zakresie technologii mobilnych. Takie innowacje jak mobilny transfer pieniędzy czy zamawianie taksówek za pomocą aplikacji odnoszą ogromny sukces.

Według raportu Urzędu ds. Komunikacji liczba użytkowników telefonii komórkowej osiągnęła 49,5 mln (kwartał październik–grudzień 2018), wskazując na wzrost o 6,2% użytkowników w porównaniu z poprzednim kwartałem (lipiec–wrzesień). Odpowiada to wzrostowi o 2,8 mln liczby subskrypcji telefonii komórkowej. Urząd ds. Komunikacji stuprocentowy poziom zasięgu wyjaśnia tym, że wielu użytkowników „posiada więcej niż jedną kartę SIM”. Dane te potwierdzają wyniki Kenijskiego Zintegrowanego Badania Budżetu Domowego (Kenya Integrated Household Budget Survey, KIHBS) przeprowadzonego przez Kenijskie Narodowe Biuro Statystyczne (Kenya National Bureau of Statistics, KNBS) w 2018 roku, wedle których „co najmniej 30% Kenijczyków posiada więcej niż jedną kartę SIM”. Wysoka liczba subskrypcji może być również tłumaczona permanentnymi kampaniami reklamowymi konkurujących ze sobą wiodących firm telefonii komórkowej w Kenii, czyli Safaricom i Airtel.

Ponadto w odniesieniu do tego samego okresu raport wskazuje na istnienie „dynamicznego rynku danych/internetu”, z liczbą subskrypcji przekraczającą 45,7 mln. Subskrypcje danych mobilnych pozostają na najwyższym poziomie i wynoszą 45,3 mln.

Autentyczność przedstawionych statystyk bywa jednak podważana, ponieważ znacząco różnią się one od innych danych statystycznych dotyczących wykorzystywania internetu. Po pierwsze, wedle kryteriów przyjętych przez Urząd ds. Komunikacji na każdą subskrypcję światłowodu przypada ponad 100 użytkowników internetu. Według Muthoki Mumo oznacza to, że trzysobowa

⁴ Media Council Act no. 20, 2013, s. 1215.

rodzina nuklearna (ojciec, matka, jedno dziecko) może w rezultacie reprezentować 100 użytkowników internetu przypadających na jedną subskrypcję. Po drugie:

Urząd Komunikacji liczy po jednym użytkowniku internetu na każdy abonament transmisji internetowej w telefonie komórkowym, nie bierze zatem pod uwagę faktu posiadania wielu kart SIM czy nawet korzystania z urządzeń tetheringowych w obrębie jednego gospodarstwa domowego⁵.

Wskazuje to na błędne wyliczenia. W porównaniu z szacunkami Banku Światowego⁶ mówiącymi o 26-procentowym zasięgu internetu przedstawione powyżej dane uważane są przez ekspertów za dość skrajne. Ponadto oenzyetowski Międzynarodowy Związek Telekomunikacyjny (International Telecommunication Union, ITU) szacuje, że w 2018 roku 33,6% gospodarstw domowych posiadało dostęp do internetu, chociaż jedynie 17,8% z niego korzystało. ITU stosuje inne niż Urząd ds. Komunikacji kryteria mierzące zasięg telefonii komórkowej, uwzględniające wyłącznie aktywnych subskrybentów...⁷. Sytuacja robi się ciekawa, jeśli weźmie się pod uwagę statystyki udostępnione na portalu internetworldstats.com, które odnotowują 43,3 mln użytkowników internetu, co stanowi 83% szacowanej populacji Kenii. Istnieją zatem dwie odmienne perspektywy, pierwsza wskazuje, że ponad 20 mln Kenijczyków jest użytkownikami, druga – że pomiędzy 8 a 13 mln⁸.

Ogólnie rzecz biorąc, uwolnienie technologii komunikacyjnych i informacyjnych w Kenii doprowadziło do znaczącego wzrostu w tym sektorze, otwierając przestrzenie, które nigdy nie istniały. Nadchodzi jednak czas, by Urząd oddzielił subskrybentów telefonii komórkowej od użytkowników internetu. Przecież nie każdy

⁵ M. Mumo, *How Many Internet Users Are in Kenya?*, 10.01.2018, <https://www.businessdailyafrica.com/corporate/tech/How-many-Internet-users-are-in-Kenya/4258474-4259072-htn83lz/index.html> [dostęp: 19.11.2019].

⁶ Według raportu z 2017 r. stanowiło to 17,8% całkowitej liczby ludności w Kenii, zob. F. Sunday, *Kenya's Internet Usage Figures Raise Authenticity Questions*, „The Standard”, 23.10.2018, <https://www.standardmedia.co.ke/business/article/2001300026/kenya-s-internetusage-figures-raiseauthenticity-questions> [dostęp: 19.11.2019].

⁷ Ibidem.

⁸ *The State of Mobile Data 2019*, [https://assets.website-files.com/59ad2221052e560001d6401f/5c6470b20af1d60fd98394f0_State%20of%20Mobile%20Data%202019%20\(Insights%20%26%20Highlights\).pdf](https://assets.website-files.com/59ad2221052e560001d6401f/5c6470b20af1d60fd98394f0_State%20of%20Mobile%20Data%202019%20(Insights%20%26%20Highlights).pdf) [dostęp: 19.11.2019].

posiadacz karty SIM korzysta z internetu. Wystarczy spojrzeć na modele telefonów najchętniej kupowane przez Kenijczyków – nie wszystkie to smartfony z dostępem do sieci. Kluczowym wyzwaniem jest zatem podwójne liczenie.

Jeśli chodzi o nadawców, to statystyki pokazują, że liczba niekodowanych stacji telewizyjnych wzrosła z 68 do 75. Ponadto 131 stacji radiowych nadaje w ramach komercyjnej bezpłatnej emisji (*free to air*, FTA), a wspólnotowe FTA objęły 42 stacje, co daje łącznie 173 stacje radiowe funkcjonujące w Kenii w ostatnim kwartale 2018 roku. Uwolnienie fal radiowych sprawia, że Kenia jest prawdopodobnie jednym z najbardziej pluralistycznych medialnie środowisk we wschodniej Afryce.

(v) Gazety (prasa drukowana)

W Kenii ukazują się cztery dzienniki: „Daily Nation”, „The Standard”, „The Star” i „People Daily”. „People Daily” jest rozdawany za darmo w firmach i na autostradach, dzięki czemu stanowi ciekawy przykład do badań rentowności mediów. Pozostałe tytuły kosztują 0,6 dolara za egzemplarz. Zdecydowanym liderem obiegu prasy jest „Daily Nation”. Większość czasopism to tygodniki lub miesięczniki. Ten artykuł odnosi się wyłącznie do czterech wspomnianych wyżej dzienników.

(vi) Różne wyniki mediów społecznościowych

Media społecznościowe stanowią istotny, stale zyskujący na znaczeniu aspekt charakteryzujący kenijskie społeczeństwo. Raport z badań opublikowany przez Kenijską Radę ds. Mediów podczas Światowego Dnia Wolności Prasy w 2019 roku wskazuje, że 54% ankietowanych stwierdziło, iż korzysta z mediów społecznościowych. Z kolei 46% odpowiedziało negatywnie (tzn. nie korzysta), co stanowi znaczącą liczbę. Najpopularniejsze media społecznościowe służące do pozyskiwania informacji to Facebook (32%), WhatsApp (31%) i YouTube (12%). Na czwartym miejscu uplasowały się Twitter i Instagram (po 10%). Jednakże Twitter wskoczył na trzecie miejsce (za Facebookiem i WhatsAppem), kiedy pytanie zostało odwrócone i brzmiało: która z platform jest najczęściej używana do rozpowszechniania wiadomości?

Generalnie WhatsApp, Facebook i Twitter pozostają najważniejszymi platformami mediów społecznościowych. Według danych raportu dotyczącego Afryki z marca 2019 roku zamieszczonych w portalu Internet World Stats w Kenii zarejestrowanych

jest 7 mln użytkowników Facebooka⁹. Fascynujące jest to, że według GlobalStat (2019) udział Facebooka w rynku mediów społecznościowych utrzymuje się na poziomie 60,64%. Drugie miejsce ma Pinterest z 20,12%. Twitter zajmuje miejsce trzecie, a za nim plasują się Instagram i YouTube¹⁰. Co to oznacza? Według Kenijskiego Stowarzyszenia Blogerów (Bloggers Association of Kenya, BAKE), WhatsApp ma 12 mln użytkowników, Facebook – 7,1 mln, YouTube – 8 mln, a Instagram – 4 mln. Co znamienne, Twitter, najbardziej wpływowa platforma w Kenii, ma niewiele ponad milion użytkowników.

Co do innych pojęć, to w artykule korzystam zamiennie z takich terminów jak „fake newsy”, „fałszywe informacje”, „dezinformacja”. „Mowa nienawiści” jest w razie potrzeby zastąpiona „przestępstwem motywowanym nienawiścią” bądź „dyskursem nienawiści”. Niniejszy artykuł skupia się jednak przede wszystkim na przekazach medialnych dotyczących fake newsów.

Część II. Projekt Rady ds. Mediów

a) Tło

Projekt pilotażowy został wprowadzony w życie przez Kenijską Radę ds. Mediów.

Głównym celem projektu była poprawa zdolności mediów do identyfikowania i przeciwdziałania fake newsom i mowie nienawiści w mediach¹¹. Wydarzenia związane z omówionymi poniżej wyborami parlamentarnymi z 2017 roku miały wpływ na projekt, a zatem okres powyborczy stanowi jego kontekst. Od wyborów 2007/2008 okresy powyborcze w Kenii charakteryzują się zwiększonym napięciem politycznym i dlatego jest to wyjątkowy czas dla mediów w kraju (zarówno tradycyjnych, jak i nowych).

Na etapie pracy nad koncepcją projektu Rada była zaniepokojona gwałtownie zmieniającymi się trendami w sektorze mediów, związanymi z postępem technologicznym i stale obecnym zagrożeniem odnośnie mediów społecznościowych. Wstrząsnęło to dziennikarstwem mainstreamowym – pojawienie się mediów

⁹ Internet World Stats, 2019, <https://www.internetworldstats.com/stats1.htm> [dostęp: 19.11.2019].

¹⁰ Social Media Stats in Kenya, kwiecień 2018 – kwiecień 2019, GlobalStats, <http://gs.statcounter.com/social-media-stats/all/kenya> [dostęp: 19.11.2019].

¹¹ Projekt był finansowany (poprzez Internews) przez Amerykańską Agencję ds. Rozwoju Międzynarodowego (United States Agency for International Development, USAID).

społecznościowych, ich liberalny charakter oraz związane z nimi zjawisko fake newsów i treści tworzonych przez użytkowników były postrzegane jako znaczące wyzwanie dla dziennikarstwa w Kenii.

O sile mediów społecznościowych w kraju dobitnie świadczą wydarzenia poprzedzające wybory w 2017 roku, jak i to, co wydarzyło się po wyborach¹². Opublikowany w czerwcu 2017 roku raport z badań przeprowadzonych przez badaczy z firm konsultingowych Portland Africa i GeoPoll ujawnił, że 90% Kenijczyków było narażonych na fałszywe wiadomości dotyczące wyborów w 2017 roku. Raport podkreśla, że – biorąc pod uwagę wysoki poziom zaufania Kenijczyków do mediów jako głównego źródła wiarygodnych informacji – niepokoi fakt, że fake newsy w istotnym stopniu wpłynęły na obieg wiadomości w Kenii. Wyniki tych badań zostały potwierdzone przez przeprowadzone przez Quartz Africa pod koniec 2018 roku kolejne badanie sondażowe, wedle którego „Afrykanie są narażeni na fake newsy w większym stopniu niż Amerykanie”¹³.

Autorzy badania, w którym wzięło udział 755 respondentów, w podsumowaniu piszą, że „konsumenci mediów w Kenii, Nigerii i Południowej Afryce dostrzegają, że są regularnie narażeni na fake newsy dotyczące polityki”. „Ponad połowa respondentów w Kenii twierdzi, że często spotyka się z wiadomościami dotyczącymi polityki, które sprawiają wrażenie całkowicie zmyślonych”.

Rzeczywistą siłę oddziaływania fake newsów najlepiej oddaje przedstawiona na następnej stronie fałszywa strona tytułowa gazety „Daily Nation”. Fałszywe wydanie było rozprowadzane w hrabstwie Busia w przeddzień wyborów w opozycyjnej partii Pomarańczowy Ruch Demokratyczny (Orange Democratic Movement, ODM). O stanowisko gubernatora ubiegało się dwóch kandydatów – urzędujący gubernator oraz były (od niedawna) minister. Sytuacja była bardzo napięta. Kampania Paula Otuomy została skazana na porażkę z powodu powiązania go z rządzącą partią.

¹² Wybory parlamentarne odbyły się w Kenii w 2017 r. Zgodnie z konstytucją wybory odbywają się co pięć lat. W całym kraju głosuje się na sześć stanowisk, co przekłada się na jeden z najbardziej żmudnych procesów wyborczych na świecie. Wybory w 2017 r. były równie zacięte co poprzednie, ale wyróżniły się powtórzeniem wyborów na prezydenta. Sąd Najwyższy w historycznym wyroku uznał pierwsze głosowanie za niekonstytucyjne.

¹³ H. Wasserman, D. Madrid-Morales, *Africans Are Being Exposed to "Fake News" at a Higher Rate than Americans*, „Quartz Africa”, 22.11.2018, <https://qz.com/africa/1473127/africas-fake-news-problem-is-worse-than-in-the-us/> [dostęp: 19.11.2019].



Ilustr. 1.

Zdjęcie fałszywej strony tytułowej gazety „Daily Nation” rozdawanej w Busia w 2017 r. Źródło: The Star online

W rezultacie pomówienia poniósł druzgocącą porażkę w głosowaniu. Gazeta wydała sprostowanie. W przeddzień wyborów pojawiły się również plakaty rządzącej partii Jubilee z wizerunkiem Otuomy i sloganem kampanii, które później okazały się fałszywe.

Z kolei raporty ukazujące się w trakcie kampanii 2017 roku i po jej zakończeniu opisywały wpływ zjawiska fake newsów na wyniki wyborów. Firmy takie jak Cambridge Analytica zostały wskazane jako negatywne przykłady tego typu manipulacji, co jeden z autorów określił mianem „neokolonializmu danych”¹⁴. Według doniesień firma miała wykorzystywać dane zebrane od użytkowników Facebooka za pośrednictwem aplikacji trzecich podmiotów w celu wpływania na wyborców w różnych państwach, w tym w Stanach Zjednoczonych. W Kenii – którą opisuje jako największy polityczny projekt badawczy kiedykolwiek przeprowadzony we wschodniej Afryce – stworzyła kampanię opartą na prawdziwych potrzebach (praca) i obawach (przemoc plemienna) elektoratu¹⁵. Firma rozpoczęła dzia-

¹⁴ L. Madowo, *How Cambridge Analytica Poisoned Kenya's Democracy*, „Washington Post”, 20.03.2018, <https://www.washingtonpost.com/news/global-opinions/wp/2018/03/20/how-cambridge-analytica-poisoned-kenyas-democracy/> [dostęp: 19.11.2019].

¹⁵ J. Crabtree, *Here Is How Cambridge Analytica Played a Dominant Role in Kenya's Chaotic 2017 Elections*, CNBC, 23.03.2018, <https://www.cnbc.com/2018/03/23/cambridge-analytica-and-its-role-in-kenya-2017-elections.html> [dostęp: 19.11.2019].

łania w kraju w trakcie wyborów w 2013 roku, a zwieńczyła je skutecznym „wpłynięciem” na wynik w 2017 roku. Wybory 2017 roku są istotne dla niniejszego studium, ponieważ w czasie ich trwania wielka liczba głosujących miała dostęp do internetu i mediów społecznościowych, co według niektórych ekspertów w istotnym stopniu zmieniło warunki gry, jeśli chodzi o rozprzestrzenianie się fałszywych informacji¹⁶. Media społecznościowe okazały się zatem najbardziej skutecznym kanałem. Dezinformowanie było kontynuowane z nie słabnącą siłą w okresie powyborczym, co częściowo było związane z przemocą, jako że opozycja wezwała do urządzania demonstracji i protestów w celu wymuszenia „zmiany”.

Skuteczne rozpowszechnienie fake newsów w tym okresie było tłumaczone jako rezultat rosnącej liczby użytkowników internetu, która według danych Jumia z kwietnia 2017 roku wynosiła 69% (w porównaniu z 18% dla pozostałej części Afryki). Aktualne statystyki są omówione w dalszych częściach artykułu. Kolejną przyczyną wzrostu użycia internetu jest rozwijająca się posiadająca odpowiednie środki finansowe klasa średnia¹⁷, której kultura w coraz większym stopniu jest napędzana przez technologię.

W tym samym okresie zgłaszane były różne przypadki występowania mowy nienawiści, szczególnie podczas kampanii przed powtórzonymi wyborami prezydenckimi. Grupa Obserwacyjna Wyborów (Elections Observation Group, ELOG)¹⁸ monitorowała mowę nienawiści rozpowszechnianą przez media głównego nurtu, dzieląc się ustaleniami z opinią publiczną i Radą ds. Mediów¹⁹. Dodatkowo Krajowa Komisja Spójności i Integracji (National Cohesion and Integration Commission, NCIC) rozesłała ostrzeżenia i doprowadziła do aresztowania oraz przesłuchania różnych polityków w związku z trwającymi kampaniami nienawiści²⁰.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ *2017 Kenyan Internet Insights—Reflections on Jumia’s M-commerce, Chinese Mobile Brands and Moore’s Law in Africa*, NENDO, 20.04.2017, <https://www.nendo.co.ke/post/2017-kenya-internet-jumia-mobile-phones-commerce-stats-africa> [dostęp: 19.11.2019].

¹⁸ Zob. *ELOG Deploys 21 Media Monitors for Hate Speech*, ELOG, <https://ellog.or.ke/index.php/resource-centre/item/10-ellog-deploys-21-media-monitors-for-hate-speech> [dostęp: 19.11.2019].

¹⁹ K. Houreld, R. Golla, *Kenyan Leaders Steer Clear of Hate Speech before Vote, but Monitors Worry*, Reuters, 19.07.2017, <https://af.reuters.com/article/topNews/idAFKBN1A41B0-OZATP> [dostęp: 19.11.2019].

²⁰ S. Cherono, *Moses Kuria under Probe for Hate Speech, Says NCIC*, „Daily Nation”, 11.09.2017, <https://nation.africa/news/politics/Moses-Kuria-under-probe-for-hate-talk-says-NCIC/1064-4090088-gaif17/index.html> [dostęp: 19.11.2019].

Właśnie na tle tych wydarzeń Kenijska Rada ds. Mediów podjęła się przeprowadzenia projektu mającego na celu przeciwdziałanie zjawiskom fake newsów i mowy nienawiści, a tym samym wzmocnienie dziennikarzy i społeczeństwa obywatelskiego poprzez promowanie precyzyjnych, istotnych wiadomości, pozbawionych treści dezinformujących i zniechęcających.

b) Metodologia projektu

W ramach projektu przyjęte zostało wieloaspektowe podejście łączące inicjatywę szybkiego reagowania w zakresie demistyfikowania fałszywych wiadomości z działaniami dotyczącymi kompetencji medialnych i informacyjnych, publikacjami oraz rozpowszechnianiem informacji poprzez lokalne środki przekazu.

Pierwszym istotnym krokiem było powołanie w ramach Rady zespołu fact-checkingowego. Był to najważniejszy punkt wstępny, kluczowy jeśli chodzi o sukces projektu, związany z pełnieniem tak istotnych ról jak po pierwsze – niezależne²¹ monitorowanie i obalanie fake newsów w sieci; po drugie – dostarczanie materiałów o fake newsach na potrzeby newslettera „The Media Observer” i działalności dotyczącej rozwijania kompetencji dziennikarzy i społeczeństwa obywatelskiego w poszczególnych hrabstwach; po trzecie – monitorowanie mainstreamowych mediów i przygotowywanie publikowanych na łamach „The Media Observer” omówień mediów. Zespół, składający się z czterech osób monitorujących, koordynowanych przez lidera projektu i nadzorowanych przez menedżera ds. programów, korzystał z różnorodnych strategii i metod, włączając w to przeglądanie poszczególnych platform medialnych i materiałów na podstawie wcześniej przyjętych wskaźników. Generalnie narzędzie pozwalało na sprawdzenie różnych wskaźników danego fake newsa, takich jak autor, strona internetowa, pseudonim na Twitterze lub profil na Facebooku. Dane były zbierane przy użyciu zestawu otwartych danych ODK i analizowane przy użyciu zaawansowanych funkcji programu Excel. Ponadto dostępna w Google

²¹ Zespół fact-checkingowy działa w obrębie wydziału badań i monitoringu Rady ds. Mediów. W codziennej pracy kieruje się kodeksem postępowania w praktyce dziennikarskiej. Zespół upublicznia raporty z działalności na łamach „The Media Observer” lub na innych forach. Ponadto omawiany tu projekt podlegał ustaleniom zapisanym w umowie z darczyńcą: chodziło o monitorowanie wszystkich mediów i rozpowszechnianie wszystkich wyników.

funkcja odwrotnego obrazowania okazała się przydatna w demistyfikowaniu podejrzanych obrazów.

Działania dotyczące kompetencji medialnych i informacyjnych prowadzone były w hrabstwach przez zawodowych trenerów oraz członków zespołu. Polegały przede wszystkim na szkoleniach na temat kluczowych terminów związanych ze zjawiskami fake newsów i mową nienawiści, dzieleniu się doświadczeniami przez zespół fact-checkingowy oraz na sesjach feedbackowych, podczas których dziennikarze mieli okazję prezentować swoje doświadczenia dotyczące fake newsów i mowy nienawiści. Ostatnie spotkanie dotyczyło znajdowania sposobów na rozwiązanie trudnych sytuacji, na przykład gdy dziennikarz zostaje zaskoczony przez dostarczycieli fake newsów. Głównym celem warsztatów poświęconych kompetencjom medialnym było edukowanie uczestników, jak wytwarzane są fake newsy, jakie są intencje ich autorów i jaki wpływ wywierają na społeczeństwa. Ponadto dziennikarze byli szkoleni na temat potrzeby ich trwałej obecności w sieci i tego, jak ją zapewnić.

Zespół fact-checkingowy, przy wsparciu innych pracowników Rady, wdrożył inicjatywę szybkiego reagowania. Strategia ta polega na potwierdzaniu informacji dostarczanych z różnych źródeł lub bezpośrednio od ofiar. Skupia się przede wszystkim na weryfikowaniu tych podawanych przez media mainstreamowe danych lub informacji, które zostały uznane za fałszywe lub wprowadzające w błąd, ale nie mogły zostać potwierdzone zza biurka. Niższy artykuł omawia dwa tego typu przypadki.

Tygodnik „The Media Observer” pomógł rozpowszechnić wyniki analiz mediów, publikując przygotowywane przez zespół fact-checkingowy cięte, zabarwione sarkazem artykuły oraz raporty dotyczące fake newsów, mowy nienawiści bądź też innych obszarów, w których, zdaniem zespołu, media łamały kodeks postępowania dziennikarzy.

W ramach projektu uczestnicy zaangażowali się również w wystąpienia medialne w postaci briefingów prasowych bądź udziału w programach radiowych i telewizyjnych, których celem było rozwijanie świadomości, a tym samym stworzenie masy krytycznej w sprawie dezinformacji, propagandy i mowy nienawiści w mediach. W większości przypadków zespół pojawiał się we wspólnotowych stacjach radiowych w godzinach porannych, w dniu konkretnego zdarzenia (inicjatywa szybkiego reagowania lub działania rozwijające kompetencje).

Cały projekt prowadzony był w ramach struktur (administracyjnych i finansowych) Kenijskiej Rady ds. Mediów.

c) Niektóre wyniki i tezy

Zespół fact-checkingowy dostarczał materiały dla „The Media Observer” (ukazującego się raz w tygodniu newslettera internetowego) w postaci przykładów fake newsów i analiz artykułów dotyczących mediów. Pomogło to pokazać słabe praktyki dziennikarskie i komentarze na temat jakościowego dziennikarstwa. Przede wszystkim zespół pomógł w zebraniu 300 incydentów fake newsów z internetu i mediów tradycyjnych. Oznacza to średnio 20 przypadków na tydzień.

Pierwszy numer newslettera ukazał się 8 stycznia 2018 roku. Do końca czerwca opublikowano i rozpowszechniono ponad 23 numery. Newsletter jest obecnie dostępny w postaci plików PDF oraz na stronie internetowej i nadal stanowi przedmiot zainteresowania wielu krytyków.

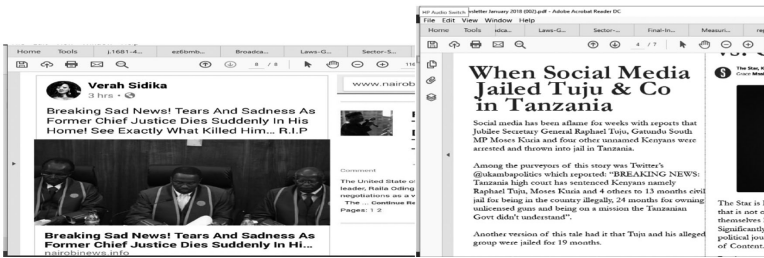
„The Media Observer” w znaczącym stopniu wspiera pracę Rady. Pomiędzy styczniem a lipcem 2018 roku zostały w nim opublikowane przykłady zdemaskowanej „dezinformacji”, w celu ostrzeżenia zarówno dziennikarzy, jak i społeczeństwa kenijskiego. Był to sposób na „nadzorowanie nadzorcy” (*watching the watchdog*). Dla przykładu pokazana jest strona z pierwszego numeru „The Media Observer” wydanego w formie PDF-a, gdzie zwrócono uwagę na dwie odmiany fake newsów – w pierwszej bloger informuje o śmierci byłego prezesa Sądu Najwyższego, tymczasem sędzia żyje. Drugi artykuł to raport z rozmów w mediach społecznościowych, w których rozpowszechniano fałszywe wiadomości, jakoby Raphael Tuju, sekretarz generalny rządzącej partii Jubilee, i inni znajdowali się w areszcie w Tanzanii. Aby kontekst był zrozumiały, należy wspomnieć, że



Ilustr. 2.

Zrzut ekranu okładki newslettera publikowanego online oraz w formacie PDF

Debunking Fake News



Ilustr. 3 i 4.

Screeny z „The Media Observer” nr 1 i 2

w tym okresie sekretarz generalny był celem wzmożonych ataków politycznych.

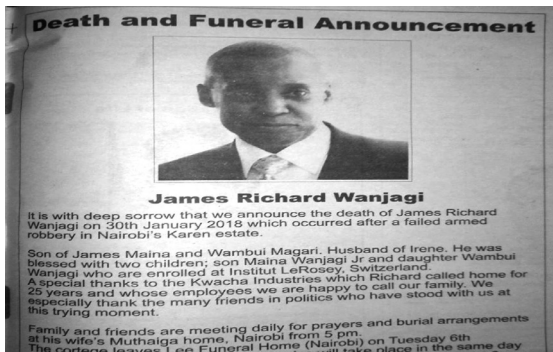
Poniżej przedstawiony jest przykład tego, jak media głównego nurtu zostały przytłacane na rozpowszechnianiu fake newsów. Ilustracja przedstawia opublikowany przez jeden z wiodących kenijskich kanałów telewizyjnych²² artykuł, który donosi o rzekomym podpisaniu przez posłów Narodowego Superporozumienia (National Super Alliance, NASA) oświadczenia, w którym zobowiązują się zjawić na prześmiewczym zaprzysiężeniu przywódcy opozycji. Można zgadywać, jak wielu Kenijczyków dało się nabrać na tę informację. Zasadniczym celem było zelektryzowanie zwolenników opozycji prześmiewczym zaprzysiężeniem Raili Odingi. I istotnie w dniu, w którym ukazał się materiał, licznie przybyli, mimo że żaden poseł nie podpisał jakiegokolwiek oświadczenia.



Ilustr. 5.

Screen z „The Media Observer” nr 3

²² Citizen TV to prywatna stacja telewizyjna należąca do Royal Media Services. Badania potwierdzają, że od wielu lat jest to najpopularniejsza (pod względem liczby widzów) stacja telewizyjna w kraju.



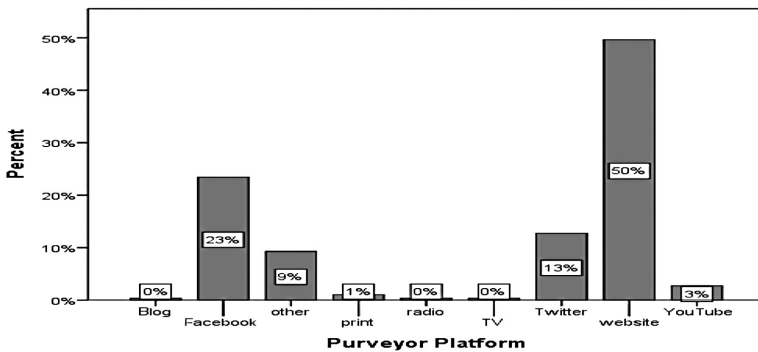
Ilustr. 6.

Fałszywy nekrolog w „Daily Nation”

Kolejny kontrowersyjny przykład dotyczy dziennika „Daily Nation”, który nieświadomie opublikował fałszywy nekrolog. Towarzystwo mu zdjęcie przedstawiało głównego (rzekomo) finansistę opozycyjnej koalicji NASA, a nekrolog „informował o jego śmierci i pogrzebie”. Mimo że w nekrologu zmieniono szczegóły (zamiast Jimmy Wanjagi napisano James Richard Wanjagi), to wykorzystana fotografia była prawdziwa, a ponadto prawdziwe były imiona żony i dzieci oraz dotyczące sfery prywatnej informacje w rodzaju nazwy szkoły w Szwajcarii, do której uczęszczają dzieci. Jimmy Wanjagi został czasowo „uśmiercony” na stronach krajowej gazety, prawdopodobnie w ramach akcji zastraszania, prowadzonej przez zwolenników rządu. Rada wniosła skargę, która została natychmiast rozpatrzona, a na łamach gazety następnego dnia opublikowany został list z przeprosinami. O przeprosinach informował również siostrzany kanał telewizyjny. Pokazuje to wyrażenie, w jakim stopniu dezinformacja może być wykorzystywana do zastraszania tych, którzy sprzeciwiają się *status quo*, oraz że również media głównego nurtu nie są na to odporne.

Poniżej omówione są niektóre wyszczególnione przez zespół fact-checkingowy charakterystyczne cechy fake newsów. To analiza przypadków odnotowanych przy użyciu otwartego zestawu danych w liczbie 290.

Spośród wszystkich platform monitorowanych pod kątem fake newsów do szerzenia fałszywych informacji najczęściej używane są strony internetowe (wykres 1). Dostawcy tworzyli strony internetowe, na których zamieszczali informacje demaskowane potem jako fałszywe. Na stronach odnotowano występowanie 144 przypadków (50% 290 przypadków omówionych w raporcie). Przeważnie strony podszywały się pod newslettery, nie posiadały



Wykres 1. Platformy dostawców

percent – procent, other – inne, print – prasa, website – strona www

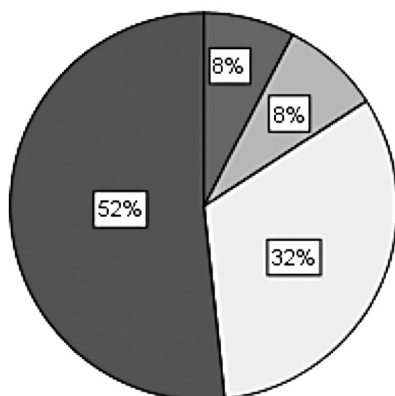
Źródło: Raport Kenijskiej Rady ds. Mediów

adresu zwrotnego i były niedawno założone. Przykłady to „Daily-Post”, „eazymoneytips.com”, „hivisasa.com” i „Kahawantungu”. Niektóre już nie istnieją, jak „eazymoneytips.com”, podczas gdy inne, na przykład „Kahawantungu”, zostały przekształcone w dostawców autentycznych wiadomości, jak wynika z danych podawanych w kolejnych raportach z monitoringu. Nadto Facebook dostarczył 23% z podanych przykładów fake newsów, a Twitter – 13%. Po jednym przypadku odnotowano w radiu i w telewizji, a w prasie drukowanej – trzy przypadki.

Wykres nr 2 pokazuje dostawców fake newsów według płci. Jak widać większość nie posiada płci (brak danych), ponieważ były to strony internetowe albo trudno było przypisać płęć niejednoznaczny, sprytnie przemyślanym nazwom użytkowników. Nawet pomimo tych ograniczeń liczba mężczyzn rozpowszechniających dezinformację znacznie przewyższa liczbę kobiet. Zdarzały się jednak przypadki, w których dostawcom przypisywano „obie” płcie, ponieważ działali w grupie.

Wykres nr 3 wyraźnie pokazuje, że ofiarami fake newsów najczęściej bywają politycy i urzędnicy państwowi. Jak już wspomniano, politycy byli głównym celem ataków w całym kraju, zazwyczaj koordynowanych przez zwolenników przeciwnej strony politycznej. Urzędnicy państwowi byli również celem, częściowo ze względu na związki z elitami politycznymi oraz ich rolę w realizacji polityki. Instytucje również bywały celem ataków, jak na przykład sądownictwo, prawdopodobnie z powodu roli, jaką sędziowie odegrali w wyborach prezydenckich w 2017 roku. Sąd

Gender



Wykres 2. Płeć

Płeć / Źródło fake newsów

Both - Obie

Female - Kobiety

Male - Mężczyźni

NA - brak danych

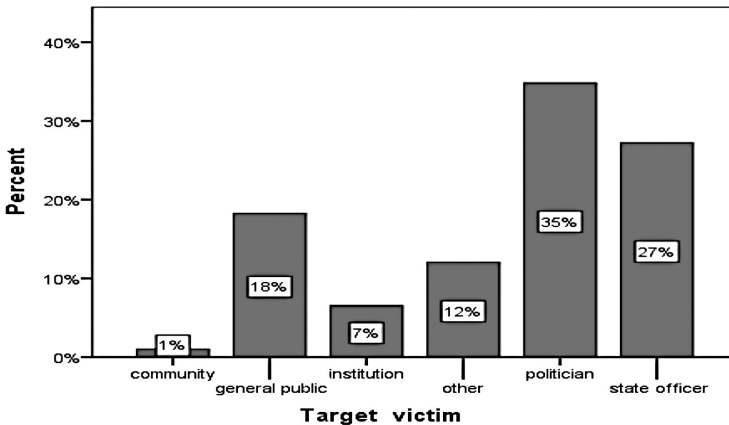
Źródło: Raport Kenijskiej

Rady ds. Mediów

Najwyższy wydał wtedy historyczną decyzję o powtórzeniu wyborów. Nierzadko pojawiały się listy rzekomo wydawane przez organy sądowe, opatrzone autentycznym podpisem prezesa Sądu Najwyższego. O wiele częściej atakowano instytucje publiczne niż prywatne przedsiębiorstwa, jednak w ich przypadku pojawiały się fałszywe ogłoszenia o pracę. Organy ścigania były na celowniku przede wszystkim w związku z fałszywym ogłaszaniem godzin policyjnych. Pojawiło się kilka listów z podpisem sekretarza gabinetu ds. wewnętrznych, ostrzegających opozycję albo wydających zezwolenie na organizację demonstracji. W sprawie tych kampanii Sąd Najwyższy wydał oświadczenie, wskazując na ich negatywny wpływ na wizerunek instytucji. Z kolei prezes Sądu Najwyższego wystosował pismo do Dyrekcji ds. Dochodzeń Karnych (Directorate of Criminal Investigations, DCI) w sprawie fałszowania jego podpisu²³. Potwierdza to obawy, że fake newsy stanowią zagrożenie nie tylko dla dziennikarstwa, ale również dla instytucji publicznych.

Dziennikarze nagłaśniali obawy, że tego typu wiadomości powodują zamieszanie. „Jest dylemat, kiedy chcesz przekazać pilną informację o wydarzeniu, ale nie masz pewności. Czekasz aż ci tam [w Nairobii] potwierdzą”.

²³ Zob. J. Ndunda, *Judiciary Writes to DCI over Forgery of CJ Maraga's Signature*, „The Star”, 2.08.2018, <https://www.the-star.co.ke/news/2018-08-02-judiciary-writes-to-dci-over-forgery-of-cj-maragas-signature/> [dostęp: 19.11.2019].



Wykres 3. Ofiary fake newsów (styczeń–czerwiec 2018)

percent – procent, target victim – ofiary ataków, community – wspólnota, general public – opinia publiczna, institution – instytucja, other – inne, politician – polityk, state officer – urzędnik państwowy

Źródło: Raport Kenijskiej Rady ds. Mediów

Fora kompetencji medialnych i informacyjnych

W oparciu o dokumenty przedstawione przez Radę w trakcie trwania projektu na terenie całego kraju zorganizowano 20 forów kompetencji informacyjnych. Projekt dotarł do dziennikarzy, przedstawicieli społeczeństwa obywatelskiego, organizacji religijnych, a w kilku przypadkach do urzędników rządowych. Uczestnicy forów byli szkoleni w zakresie teoretycznych i praktycznych umiejętności rozpoznawania fake newsów i mowy nienawiści, jak i przeciwdziałania szerzeniu się fałszywych informacji w mediach. Nadto – dziennikarze dowiedzieli się, jakie możliwości dają im nowe media i poznali przykłady dobrych praktyk realizowanych online. Podczas każdego forum omawiano także kodeks postępowania w praktyce dziennikarskiej w Kenii, będący rozbudowanym zestawem zasad etycznych dziennikarzy.

Podczas spotkań uczestnicy dzielili się doświadczeniami dotyczącymi sposobów radzenia sobie z fałszywymi informacjami pojawiającymi się na antenie, najlepszych sposobów demaskowania ich oraz związanych z nimi wyzwań. Za jedno z najważniejszych wyzwań uznano ograniczony zakres, w jakim lokalne media zajmują się weryfikowaniem napływających informacji, w szczególności jeśli chodzi o korespondentów i lokalnych reporterów.

Co więcej, odwołując się do modelu UNESCO, na spotkaniach podkreślano obywatelską rolę mediów i dyskutowano o niej, szczególnie w stosunku do osób niebędących pracownikami mediów. W ramach spotkań uczestnicy omawiali prawne przepisy dotyczące mediów i praktyki korzystania z internetu. Były to owocne spotkania, opierające się na modelu uczenia się osób dorosłych.

Inicjatywa Szybkiego Reagowania (Rapid Response Initiative, RRI)

Niniejszy artykuł omawia dwa spośród wielu przypadków wymagających natychmiastowej reakcji zespołu fact-checkingowego. Są one przedstawione głównie jako świadectwo wskazujące na potrzebę natychmiastowego działania i na poważne zdarzenia, które ukazują potrzebę wyposażenia mainstreamowych mediów w skuteczne narzędzia fact-checkingowe. Oba przypadki rzeczywiście miały miejsce i zostały udokumentowane przez Radę w celach edukacyjnych oraz jako punkty odniesienia. To przykłady historii rozpowszechnianych przez media jako prawdziwe, a które okazały się fałszywe.

Przykład 1. Płonąca Toyota Probox w Kitui

28 lutego 2018 roku przez kraj przetoczyła się informacja, powtarzana przez różne media głównonurtowe, że w hrabstwie Kitui podpalony został samochód marki Toyota Probox. Na swoim oficjalnym kanale Youtube Citizen TV umieściło wideoklip informujący, że auto „zostało podpalone” przez mieszkańców Mwingi²⁴



Ilustr. 7.

Dyskusja uczestników warsztatów w Voi, hrabstwo Taita Taveta, 16 marca 2018.

Źródło: Raport Kenijskiej Rady ds. Mediów

²⁴ Mwingi to miasto leżące w hrabstwie Kitui we wschodniej Kenii.

w związku z nielegalnym przewożeniem węgla drzewnego. Inne tytuły, jak „The Daily Nation” czy „The Star”, zamieściły podobne informacje. Dla przykładu – tytuł w „The Star” brzmiał: „Dwie osoby uniknęły śmierci po podpaleniu samochodu przewożącego węgiel drzewny w Mwingi”. „The Standard” również zamieścił przyciągający uwagę nagłówek: „Sprzedawca węgla o włos uniknął dziś śmierci po tym, jak poirytowany gang wyrostków wyciągnął go z Toyoty Probox i podpalił jego samochód”²⁵.

Zespół uznał tę informację za przykład „dziennikarstwa *copycat*” (wiadomość pochodzi z jednego źródła, ale zostaje opisana na różne sposoby), które domaga się uwagi. Zadano szereg pytań – na podstawie dostępnych w internecie klipów nie udało się wskazać żadnego przykładu agresji ze strony uczestniczących w tym wydarzeniu ludzi. Nie było również dowodu na agresję policji. Natomiast osoby dyskutujące o tym zdarzeniu w mediach społecznościowych twierdziły coś przeciwnego. Ze względu na te sprzeczności Rada podjęła decyzję o zbadaniu sprawy na miejscu.

Ustalono, iż samochód nie został przez nikogo podpalony, ale że zapalił się silnik – kierowca zauważył dym wydobywający się spod maski i próbował ugasić pożar, jednak ogień rozprzestrzenił się na resztę pojazdu, zajął się również węgiel. Tymczasem prawie wszystkie media głównonurtowe podały, że powodem podpalenia pojazdu był nielegalny przewóz węgla.

Zespół potwierdził również swoje obawy dotyczące braku autorytatywnego i skutecznego potwierdzenia treści zawartych w opublikowanych artykułach. Po rozmowie z oficerem policji dowodzącym operacją w Mwingi potwierdzono, że nikt nie kontaktował się ani z nim, ani z żadnym z jego podwładnych w celu uzyskania informacji o tym, co naprawdę się wydarzyło. Nikt nie kontaktował się w sprawie całego zajścia również z władzami hrabstwa. Jak zatem media mogły wyciągać tak bezpodstawne wnioski i tak szeroko rozpowszechniać fałszywe informacje?

Przykład 2. Czarownica-znachorka z miasteczka Busia

20 marca i 10 kwietnia 2018 roku kraj został narażony na inny incydent dezinformacji. Najpopularniejsze stacje telewizyjne w Kenii, w tym NTV i K24, pokazały wideoklipy o wątpliwej treści. Pierw-

²⁵ Ph. Muasya, *Charcoal Trader Escapes Death as Probox Is Set Ablaze in Mwingi Town*, 28.02.2018, <https://www.standardmedia.co.ke/business/article/2001271382/charcoal-trader-escapes-death-as-probox-isset-ablaze-in-mwingi-town> [dostęp: 12.03.2018].

szy dotyczył czarownicy-znachorki, która rzekomo „rzuciła klątwę” na nocnego biegacza, co zostało przedstawione na antenie. Kobieta następnie wyjaśniała okoliczności rzucenia czaru oraz tłumaczyła źródła swojej magicznej mocy. Wszystko w ramach bezpłatnego czasu antenowego.

Druga historia dotyczyła młodego rolnika, który również miał paść ofiarą „potężnej medycyny” czarownicy – pokazano, jak robaki pełzają po jego ciele, a on błaga o pomoc. Wypowiadająca się w klipie czarownica twierdzi, że „złapała” chłopca na rozkaz właściciela farmy, chcącego zemścić się za romansowanie z jego żoną. Występujący w klipie właściciel miał rzekomo zapłacić wiedźmie za rzucenie uroku.

Zespół fact-checkingowy z różnych powodów nabrał podejrzeń co do prawdziwości tych informacji. Po pierwsze, występująca w klipie wiedźma ma na sobie T-shirt, na którym dużymi literami wydrukowane są jej nazwisko i numer telefonu komórkowego. Po drugie, wydawało się, że oba zdarzenia celowo miały miejsce poza zasięgiem wzroku gapiów i ciekawskich przechodniów. Po trzecie, w klipie nie pojawił się żaden operator kamery reprezentujący media. I po czwarte wreszcie, lokalne zasady nakazują traktowanie z podejrzliwością wszelkich pokazywanych w mediach czarów. A zatem zespół postanowił odwiedzić hrabstwo.

Po przybyciu na miejsce zespół potwierdził, że sprawą nie zajmował się żaden lokalny dziennikarz. Ci, którzy mieli taki zamiar, dotarli na miejsce, gdy zdarzenie się kończyło. Potwierdzili to lokalni przedstawiciele społeczeństwa obywatelskiego, którzy wzięli udział w spotkaniu zorganizowanym przez zespół. Nieliczni dziennikarze, którym udało się dojechać na miejsce zdarzenia, nie mogli z nikim porozmawiać, ofiary bowiem oddaliły się w oczekujących na nie pojazdach. Czarownica była otoczona przez ochronę. Potwierdzono również, że posiadała własny zespół medialny, który nagrywał materiał i przekazywał mediom jako autentyczny. Stacje telewizyjne informujące o zdarzeniu nie były w stanie przedstawić nagrań operatorów wysłanych na miejsce. To kolejny przypadek, kiedy mainstreamowe media padły ofiarą własnej naiwności.

W ramach warsztatów z kompetencji informacyjnych i szybkiego reagowania udało się dotrzeć bezpośrednio do 791 uczestników reprezentujących opisane powyżej grupy społeczne. Projekt trwał sześć miesięcy i został zakończony w czerwcu 2018 roku.

Część III. Konkluzja

Zgodnie z uwagami poczynionymi przez przedstawicieli społeczeństwa obywatelskiego na terenie całego kraju, niezwykle pilnym zadaniem jest promocja kompetencji medialnych i informacyjnych. Społeczeństwo musi mieć wiedzę i rozumieć, jak funkcjonują media i jak przebiegają prawne i polityczne dyskursy na ich temat. Sprzyja to tworzeniu lepszych relacji pomiędzy różnorodnymi podmiotami, a w konsekwencji – wzmacnianiu wolności mediów, wypowiedzi oraz informacji. Niestety, omówiony projekt skierowany był przede wszystkim do dziennikarzy, a nie do pozostałej części społeczeństwa, co ograniczyło jego zasięg i wpływ.

Istnieje zaś potrzeba rozszerzenia i podtrzymywania kompetencji medialnych i informacyjnych w Kenii, nie tylko w celu mierzenia się z „nowymi wyzwaniami” (szerzenie fałszywych informacji i przestępstwa z nienawiści), jakie przynoszą media społecznościowe. Działania te powinny jednak skupić się na dotarciu do różnych poziomów społeczeństwa wraz z odpowiednio dostosowaną informacją ułatwiającą procesy podejmowania decyzji.

Zaangażowane w projekt organizacje powinny interesować się szkoleniem nie tylko dziennikarzy, ale również urzędników, członków i pracowników organizacji obywatelskich, przywódców religijnych, rolników i innych członków społeczeństwa w zakresie tworzenia/produkcji treści oraz możliwości, jakie dają media społecznościowe i internet. W związku z tym w dłuższej perspektywie zadaniem Rady jest objęcie przywództwa i mobilizowanie do różnorodnych działań na rzecz trwałych programów. W tej sytuacji do obowiązków Rady należeć będą akredytacja, nadzór, monitorowanie i szkolenia w celu zapewnienia odpowiedniej jakości edukacji.

Kolejnym długoterminowym zadaniem stojącym przed Radą jest współpraca z różnymi władzami oraz instytucjami zajmującymi się szkolnictwem wyższym w celu promowania włączania kompetencji medialnej i informacyjnej do narodowego *curriculum* i programu nauczania na uniwersytetach i w college'ach. Dzięki temu ciężar wdrażania tych programów zostanie rozłożony pomiędzy różne podmioty, ponieważ część odpowiedzialności zostanie przeniesiona na wdrażające rozwiązania instytucje i władze.

Ponadto Rada powinna dążyć do tego, żeby kompetencje medialne i informacyjne stały się głównym elementem jej działań poprzez dopasowanie do lokalnego kontekstu modułów dostarczanych

przez UNESCO, Akademię Deutsche Welle oraz inne zaangażowane podmioty²⁶. Jednakże sukces szeroko zakrojonego (a nawet intensywnego) programu promującego kompetencje medialne i informacyjne (czy to w zakresie fake newsów, czy w odniesieniu do innych tematów) będzie wymagał odpowiedniego finansowania ze środków publicznych. Wynika to z oczywistej przyczyny: nieregularności finansowania przez donatorów oraz nieprzewidywalnej natury ich polityki i wymagań.

W tym celu Kenijska Rada ds. Mediów potrzebuje jasnego określenia swoich funkcji statutowych – obecnie nie jest wyraźnie stwierdzone, czy jej zadaniem jest promowanie kompetencji medialnych i informacyjnych, pomimo wskazujących na to praktycznych dowodów.

Tymczasem fact-checking pozostaje najskuteczniejszym narzędziem w codziennych zmaganiach z fałszywymi informacjami, szczególnie kiedy ich celem stają się media głównego nurtu. Ale to samo w sobie wystarczy i powinno być uzupełnione innymi strategiami. Niniejszy artykuł zdecydowanie opowiada się za strategią szybkiego reagowania, która została z sukcesem zastosowana przez Kenijską Radę ds. Mediów. Celem szybkiego reagowania jest weryfikowanie informacji u źródła, co jest bardzo trudne do zrobienia zza biurka.

Co więcej – lokalni dziennikarze i korespondenci potrzebują nie tylko szybkiego dostępu do informacji, ale również narzędzi do weryfikacji i potwierdzania informacji zdobywanych za pośrednictwem mediów społecznościowych, które w rosnącym tempie stają się główną platformą najnowszych wiadomości. Strategia fact-checkingu nie jest wyłączną domeną Rady, ale wymogiem wszelkiego dziennikarstwa. Aby móc przeciwdziałać fake newsom w głównych mediach, instytucje medialne muszą energicznie inwestować nie tylko w zespoły fact-checkingowe w swoich miejskich siedzibach, lecz również w terenie.

²⁶ Zostało to zaobserwowane podczas różnych szkoleń, w których trenerzy MCK stosują różne podejścia, aby dopasować się do zmiennych kontekstów, a tym samym uzyskać lepsze wyniki. Praktyka ta nie została jak dotąd udokumentowana.

Bibliografia

- 2017 *Kenyan Internet Insights—Reflections on Jumia's M-commerce, Chinese Mobile Brands and Moore's Law in Africa*, NENDO, 20.04.2017, <https://www.nendo.co.ke/post/2017-kenya-internet-jumia-mobile-phones-commerce-stats-africa> [dostęp: 19.11.2019].
- Cherono S., *Moses Kuria under Probe for Hate Speech, Says NCIC*, „Daily Nation”, 11.09.2017, <https://nation.africa/nws/politics/Moses-Kuria-under-probe-for-hate-talk-says-NCIC/1064-4090088-gaif17/index.html> [dostęp: 19.11.2019].
- Crabtree J., *Here is How Cambridge Analytica Played a Dominant Role in Kenya's Chaotic 2017 Elections*, CNBC, 23.03.2018, <https://www.cnbc.com/2018/03/23/cambridge-analytica-and-its-role-in-kenya-2017-elections.html> [dostęp: 19.11.2019].
- Deklaracja z Grünwaldu w sprawie edukacji medialnej (1982), http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/theme_media_literacy_grunwald_declaration.pdf [dostęp: 19.11.2019].
- ELOG Deploys 21 Media Monitors for Hate Speech*, ELOG, <https://elog.or.ke/index.php/resource-centre/item/10-elog-deploys-21-media-monitors-for-hate-speech> [dostęp: 19.11.2019].
- Hourelid K., Golla R., *Kenyan Leaders Steer Clear of Hate Speech before Vote, but Monitors Worry*, Reuters, 19.07.2017, <https://af.reuters.com/article/topNews/idAFKBN1A41B0-OZATP> [dostęp: 19.11.2019].
- Internet World Stats, 2019, <https://www.internetworldstats.com/stats1.htm> [dostęp: 19.11.2019].
- Kenya Profile (2018) [International Telecommunication Union, ITU's ICT-Eye, ITU Publications, Geneva 2018].
- Kimotho J., *Assessing Media Literacy in Kenya* [referat przedstawiony podczas 3. konferencji poświęconej e-learningowi i innowacjom, 1.10.2015].
- Laws Governing Media Practice in Kenya: A Journalist's Handbook*, AMWIK, Nairobi 2014.
- Lee A.Y.L., So C.Y.K., *Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences*, „Media Education Research Journal” 2014, vol. 21, nr 42, s. 137–145.
- Madowo L., *How Cambridge Analytica Poisoned Kenya's Democracy*, „Washington Post”, 20.03.2018, <https://www.washingtonpost.com/news/global-opinions/wp/2018/03/20/how-cambridge-analytica-poisoned-kenyas-democracy/> [dostęp: 19.11.2019].
- Media Council Act no. 20, 2013.
- Mumo M., *How Many Internet Users Are in Kenya?*, 10.01.2018, <https://www.businessdailyafrica.com/corporate/tech/How-many-Internet-users-are-in-Kenya/4258474-4259072-htn83lz/index.html> [dostęp: 19.11.2019].
- Muasya Ph., *Charcoal Trader Escapes Death as Probox Is Set Ablaze in Mwingi Town*, 28.02.2018, <https://www.standardmedia.co.ke/business/article/2001271382/charcoal-trader-escapes-death-as-probox-is-set-ablaze-in-mwingi-town> [dostęp: 12.03.2018].
- Ndunda J., *Judiciary Writes to DCI over Forgery of CJ Maraga's Signature*, „The Star”, 2.08.2018, <https://www.the-star.co.ke/news/2018-08-02-judiciary-writes-to-dci-over-forgery-of-cj-maragas-signature/> [dostęp: 19.11.2019].

- Second Quarter Sector Statistics Report for the Financial Year 2018/2019* (październik–grudzień 2018), Communications Authority, Nairobi 2018, <https://ca.go.ke/wp-content/uploads/2019/03/Sector-Statistics-Report-Q2-2018-19.pdf> [dostęp: 19.11.2019].
- Social Media Stats in Kenya*, GlobalStats, kwiecień 2018 – kwiecień 2019, <http://gs.statcounter.com/social-media-stats/all/kenya> [dostęp: 19.11.2019].
- Special Reports. Measuring the Information Society Report*, vol. 1, ITU Publications, Geneva 2018, <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/misr2018.aspx> [dostęp: 19.11.2019].
- Sunday F., *Kenya's Internet Usage Figures Raise Authenticity Questions*, „The Standard”, 23.10.2018, <https://www.standardmedia.co.ke/business/article/2001300026/kenya-s-internet-usage-figures-raise-authenticity-questions> [dostęp: 19.11.2019].
- The State of Mobile Data 2019*, Nendo 2019, [https://assets.website-files.com/59ad2221052e560001d6401f/5c6470b20af1d60fd98394f0_State%20of%20Mobile%20Data%202019%20\(Insights%20%26%20Highlights\).pdf](https://assets.website-files.com/59ad2221052e560001d6401f/5c6470b20af1d60fd98394f0_State%20of%20Mobile%20Data%202019%20(Insights%20%26%20Highlights).pdf) [dostęp: 19.11.2019].
- Wasserman H., Madrid-Morales D., *Africans Are Being Exposed to "Fake News" at a Higher Rate than Americans*, „Quartz Africa”, 22.11.2018, http://qz.com.africa/147_3127/africas-fake-news-problem-is-wors-than-in-the-us/ [dostęp: 19.11.2019]

III

Wiesław Godzic

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny

Medialna partyzantka semiotyczna kontra wojna obrazów

0.

Ostatnio podczas pewnej naukowej rozmowy dano mi do zrozumienia, że jestem jednym z seniorów i pionierów edukacji medialnej w Polsce. Być seniorem – pozornie nic złego: wprawdzie człowiek nie ma wpływu na uciekające lata (no, chyba że potrafi zatrzymać lub cofnąć czas), ale zawsze cieszy się (lub udaje) z tego, że dokłada swoją cegiełkę w obszarze doświadczania świata. Ta druga kategoria – bycie pionierem – przynosi więcej chwały, bo wyraziście artykułowane są osiągnięcia indywidualne: wszak pionier to nowator; ten, kto porusza się po nieprzetartych (lub bardzo zarosłych) ścieżkach. Byłoby bardzo miło, gdyby tak oceniano moje zabiegi począwszy od 2000 roku, gdy razem z Elżbietą Ostrowską i Andrzejem Pitruszem opracowaliśmy raport *Edukacja medialna* na zlecenie ówczesnego przewodniczącego Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji Juliusza Brauna.

Dał się on przekonać, że jednym z zadań – a zdaniem naszego zespołu najważniejszym – kierowanej przez niego instytucji jest stworzenie ram (dobrego klimatu?) podnoszenia wiedzy i umiejętności w zakresie kompetencji odbiorców mediów. Nie przyszło to łatwo – trafiliśmy na twardy grunt, czyli brak przekonania o istotności tej kwestii. Telewidz/słuchacz w tej – skrajnie urzędniczej – opcji byłby konstruktem idealnym wprawdzie, ale

jednocześnie najchętniej przedstawianym w postaci bezwzględnych słupek oglądalności. W roku 2000 jeszcze nam się nie śniło, żeby przechylić szalę uwagi w stronę refleksji jakościowej, gdzie nie ma „hipotetycznego widza”, tylko są rozmaici, bardzo rozmaici, widzowie, którzy robią z obrazami mediów niespotykane do tej pory rzeczy. Słowem: ci, którzy uczestniczą w kulturze, tworzący ją i jednocześnie zanurzeni w niej jako obserwatorzy.

W tym raporcie zaczynaliśmy relację od silnego nastawienia na konieczność wprowadzenia do szkół „zajęć z filmu”, byliśmy bowiem przekonani, że to jest właściwa droga na tym etapie rozwoju (przypominam wieloletnie działania na tym polu prof. Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej). Twierdziliśmy ponadto, że brakuje systemowego ujęcia, co skutkuje załamaniem komunikacyjnym – brakiem wiedzy o tym, co robią inni. Ale jednocześnie spotkaliśmy na naszej drodze wielu entuzjastów. W ciągu 19 minionych lat bywało różnie, ale nie mogę się oprzeć wrażeniu, że aktualnie edukacja medialna jest bardziej zależna od świata polityki. Wszak od polityków zależy to, co zlecamy do badania, komu, jakie sugestie zawieramy, jak oceniamy rezultat i wreszcie: jaką społeczną siłę mają organizacje typu obywatelskiego (czyli wszelkiego rodzaju rady, jeśli istnieją w jakimś zakresie).

Skrupulatny kronikarz przypomni o zawirowaniu wokół mojej i Zbyszka Bauera ekspertyzy, która dotyczyła oceny programów informacyjnych największej stacji telewizyjnej. Uwinęliśmy się bardzo szybko i opinia zawędrowała na radę programową. Wpadła nie tyle w czarną, co pokręconą dziurę. Dalej o jej losach wiem tylko z relacji ustnych. Niemiła prezesowi opinia spowodowała jego gwałtowną reakcję: za złą dla firmy recenzję nie zapłacę, miał oświadczyć. Wmieszały się media, a pewien tabloid proponował niezłe honorarium za udostępnienie analizy. Sytuacja uspokoiła się po kilku dniach – we mnie natomiast pozostało absurdalne pytanie: jak wyglądałby stan nauki i wszelkiej krytyki naukowo-artystycznej, gdyby płacono wyłącznie za opinie pomyślne dla zlecającego!

1.

W niniejszym tekście zaproponuję do przemyślenia cechy wspólnego etapu edukacji medialnej. To już nie kino jest jej istotą, jakkolwiek mają rację krytycy, na przykład Jerzy Płażewski, propagujący opinię, że nie znac dzisiaj kina, to tak jak być anal-

fabetą. Istotne wydaje się, że dla Płażewskiego „dzisiaj” oznaczało lata 60. XX wieku. Poniższe przemyślenie będzie miało ściśle praktyczny wymiar. Z jednej strony zaproponuję znane już metody badania znaczeń medialnych. Z drugiej jednak zakreszę tak ściśle, jak potrafię, obszar badawczy, który w dużym stopniu wymaga stosowania innych metod – w każdym razie: głównie tych mniej znanych, zaś pozostałych w niewielkim zakresie. Być „przeciwko” określonym metodom oznacza, że albo nie są one właściwie implementowane przez badacza, albo że nie sprawdzają się, gdy zastosować je do szczególnych praktyk kulturowo-medialnych. Mam na myśli kilka – wybranych wprowadzić dość przypadkowo, ale zróżnicowanych w formie – plakatów wyborczych z samorządowej kampanii wyborczej w Polsce w 2018 roku, zaś metoda pochodzi ze starej, solidnej szkoły semiotycznej, zaproponowanej przez Umberta Eco i innych propagatorów retoryki wizualnej. Będę pytał – naiwnie, jak przystoi dawnemu pionierowi – o strategię stosowane przez widza/użytkownika mediów do najprostszycy, wydawałoby się, form, czyli nieruchomych obrazów. Czy nie jesteśmy niewolnikami strategii atrybucji, widząc zaledwie to, co kultura uprzywilejowuje i co przedstawia jako dominujące, w przeciwieństwie do tego, co faktycznie widać?

1.1 Włoski semiotyk przestrzegał przed zadufaniem: skoro centrum medialne, miejsce, z którego wysyłamy komunikaty, jest nasze, to i treść tego odbioru będzie „nasza”. Nic bardziej mylącego, powiada, bowiem:

do rozwiązania strategicznego trzeba w przyszłości zastosować praktyki partyzanckie. Trzeba zająć w każdym punkcie globu pierwsze krzesło przed każdym telewizorem (i oczywiście krzesło lidera grupy przed każdym ekranem kinowym, przed każdym tranzystorem, przed każdą stroną dziennika). Jeśli chcielibyście usłyszeć mniej paradoksalną propozycję, to powiem tak: walki o przetrwanie człowieka jako istoty odpowiedzialnej w Erze Komunikacji nie można wygrać tam, gdzie komunikacja się zaczyna, ale tam, gdzie się kończy¹.

To stwierdzenie wydaje się istotą edukacji medialnej.

1.2 Z kolei Roland Barthes w słynnym eseju *Fotogenika wyborcza* napisanym w 1957 roku wprowadza nieco twórczego rozchełstania na tym obszarze. Z jednej strony uważa, że

¹ U. Eco, *Semiologia życia codziennego*, przeł. P. Salwa, J. Ugniewska, Warszawa 1996, s. 165.

fotografia jest elipsą języka, kondensacją „niewyraźalnego”, stanowi broń antyintelektualną, stara się przesłonić „politykę” (to znaczy pewną całość problemów i rozwiązań) przez jakiś „sposób istnienia” natury społecznomoralnej².

Ale – twierdzi jednocześnie – zdjęcie wyborcze nie objawia założeń i programu kandydata, gdyż jest ono „rozpoznaniem pewnej głębokości, pewnej irracjonalności, szerszej i dalej idącej niż polityka”. Zdjęcie nie mówi, co zrobisz, jak się zachowasz, bo nie jest nastawione na przyszłość. Mówi natomiast dużo o aktualnych cechach człowieka z fotografii – o jego stylu, metodach uwodzenia odbiorców, pochodzeniu społecznym, przestrzeganiu norm i reguł politycznych, religijnych i społecznych. Zdjęcie mówi o nastawieniu do przestrzegania mieszczańskich cnót („niedzielna msza, nacjonalizm, befszytk z frytkami i komizm zdrady małżeńskiej”). Słowem, zdjęcie zawiera w sobie ideologię sfotografowanej postaci.

Fotografia jest lustrem pozwalającym postrzegać i budować wspólnotę. Wyborca (także ten powyższy stworzony przez Eco) czuje się oczyszczony i uwznioślony – to przecież jego podobizna znajduje się na plakacie. Barthes nie ma wątpliwości:

Właśnie owo podniesienie nie jest niczym innym, jak definicją fotogeniczności: wyborca czuje się zarazem wyrażony i uwznioślony, zaprasza się go, aby wybrał sam siebie, aby niejako samego siebie przekazał i wcielił w kandydata, którego obdarzy mandatem³.

Barthes jest przekonany o różnorodności tych przekazów: inaczej tworzy się portret solidności i uczciwości, inaczej – intelektualizmu, jeszcze inaczej kreowany jest typ przystojniaka. Myśl francuskiego eseisty ociera się o genialność, gdy proponuje on proste semiotyczne ekwiwalenty, które miałyby konotować ideologię postaci. Na przykład: na pewien typ uczciwości i intelektualizmu składałyby się:

lekko zmrużone powieki przepuszczają przenikliwe spojrzenie, które, czerpiąc zda się siłę z pięknego wewnętrznego marzenia, nie przestaje się mierzyć z rzeczywistymi trudnościami, jakby wzorowy kandydat umiał tu wspaniale połączyć społeczny idealizm z mieszczańskim empiryzmem⁴.

² R. Barthes, *Mit i znak*, wybór i słowo wstępne J. Błoński, przeł. W. Błońska et al., Warszawa 1970, s. 81.

³ Ibidem, s. 82.

⁴ Ibidem.

Konwencje fotografowania są pełne silnych znaków: one niejednokrotnie „szantażują tu po prostu widza wartościami moralnymi: ojczyznę, armię, rodzinę, honorem, odwagą”⁵. Nie koniec na tym, potwierdza francuski filozof: sam sposób fotografowania, w szczególności ustawienie aparatu, jest znaczący. Podajmy przykład, sytuujący się na granicy porady z elementarza fotografa i reguły poetyckiego odniesienia. Oto on:

Prawie wszystkie zdjęcia z trzech czwartych chwytają twarz kandydata wzniesioną ku górze, ku nadnaturalnemu światłu, które wchłania, pociąga przyszłego posła ku strefom prawdziwej ludzkości, osiąga on tak Olimp podniosłych uczuć, gdzie wszystkie polityczne sprzeczności zostają pogodzone (...)⁶.

Barthes sugeruje, że pełne i właściwe zrozumienie obrazu wymaga zarówno doskonałej wiedzy warsztatowej (dlaczego tak, a nie inaczej, ten przekaz został sformułowany), poprawnego dekodowania treści (co w istocie przedstawia), jak i dokonania konotacji na poziomie wibrującego, niejasnego znaczenia typu poetyckiego (co nazwał trzecim sensem).

1.3 Dołączmy trzeci element tworzenia patchworku opisującego mapę postrzegania/rozumienia obrazów i – w konsekwencji – do uczenia tych czynności. Powyższe modele zakładają, że widz jest pasywny w znacznym wymiarze. Ktoś wysłał do niego komunikat, on go rozumie lub nie; w części, znacznej części, w całości. I tyle! Przy tym niezrozumienie tekstów audiowizualnych zawiera immanentnie ten komponent niejasności, dlatego przekaz telewizji komercyjnej jest na ogół banalny – przy tym uwaga widza jest wielokrotnie kierowana w celu osiągnięcia właściwego znaczenia.

Ale może być – i wydaje się, że jest to model osiągnący hegemonię – zupełnie inaczej. Inaczej, gdy najczęściej we współpracy z internetem pasywny do tej pory widz-odbiorca staje się aktywnym producentem; gdy sama dystrybucja jest twórcza⁷. Wreszcie może być tak, jak przekonuje nas Jay Rosen⁸: przybędzie lawina twórców amatorów, ubędzie profesjonalistów – wszyscy będą pi-

⁵ Ibidem, s. 83.

⁶ Ibidem.

⁷ H. Jenkins, S. Ford, J. Green, *Rozprzestrzenialne media. Jak powstają wartości i znaczenia w usieciowionej kulturze*, przeł. M. Wróblewski, Łódź 2013.

⁸ J. Rosen, *The People Formerly Known as Audience*, w: *The Social Media Reader*, red. M. Mandiberg, New York-London 2012, s. 13-16.

sać, komponować, produkować wideo. Pozostaje tylko drobiazg: kto to będzie czytał, słuchał i oglądał?

2.

Zwróćmy się najpierw do najszerzego kontekstu odbiorczego. W trzecim tygodniu października 2018 roku w litewskim Kownie miało miejsce zdarzenie bardzo istotne dla naszej problematyki, mianowicie VIII Konferencja na temat Kompetencji Medialnych i Informacyjnych oraz Dialogu Międzykulturowego, zorganizowana jako jedno z dwóch głównych wydarzeń obchodzonego z inicjatywy UNESCO Światowego Tygodnia Kompetencji Medialnych i Informacyjnych. Tym razem tematem głównym było hasło: „Media and Information Literate Cities: Voices, Powers, and Change Makers”. Spotkanie miało istotnie wymiar globalny: kilkuset uczestników z kilkudziesięciu krajów przedstawiało zarówno opis sytuacji w swoich krajach, jak i próbowało ująć ten opis w teoretyczne ramy. Najczęściej używanym słowem było *interesting for us*, bo w istocie wszystkie podjęte tematy miały związek z medialnym analfabetyzmem w różnym lokalnym zakresie. Głód w krajach afrykańskich, fatalna sytuacja kobiet w wielu zakątkach świata czy manipulacje rządzących i, rzecz jasna, globalne ocieplenie – wszystkie te zagadnienia stanowiły wyzwanie i były *interesting* dla zdecydowanej większości uczestników.

W tej różnorodności było rzeczywiście superglobalne spojrzenie, w którym wizje najbliższe naszej kulturze basenu Morza Śródziemnego – rewitalizacja miejskich bibliotek i archiwów, wytwarzanie tekstów medialnych, tożsamość dzięki nim osiągnana, problem prywatności, zarządzanie wytworami kultury – stanowiły piękny, ale jednak margines.

Intrygująco zabrzmiał głos jednej z uczestniczek, uświadamiający słuchaczom, że jesteśmy na granicy postępującej (chaotycznej?, bulwersującej?) wielomedialności – i na pewno doświadczamy zatrzważająco zmiennych wektorów wędrówki mediów w praktyce kulturowej. Szkicując obraz medialny swojego kraju, referująca podkreśliła postępujący analfabetyzm: coraz więcej osób nie potrafi czytać lub – po pozytywnym przebrnięciu etapu nauki czytania – nie rozumie czytanych treści. Sytuacja jest zadziwiająca i różne są jej przyczyny. Mnie najbardziej zainteresował jeden z projektów zmiany opisanej niekorzystnej sytuacji. Otóż

władze tego kraju postanowiły uczyć pisanie i czytania ze zrozumieniem poprzez... audiowizualność. Liczą na to, że widzowie rozmaitych ekranów szybciej zainteresują się napisanym słowem, gdy będzie im to potrzebne do różnych celów (np. pokonania jakiegoś etapu w grze wideo czy wyposażenia awatara w odpowiednie akcesoria).

Przypomina mi to epizod przypisywany słynnym postaciom kina. Groucho, jeden z braci Marx, surrealista filmowej treści i formy, został zapytany o to, czy telewizja może mieć edukacyjny wpływ na swoich widzów. Znamcy kina wiedzą doskonale, że w tym momencie i w takim wykonaniu musiała nastąpić riposta odwracająca znaczenia. Oto ona w wykonaniu satyryka: „Tak, telewizja edukuje. Gdy ktoś włączy TV, to przechodzę do drugiego pokoju i czytam dobrą książkę”. Ha, ha – zabawne, nie oczekiwaliśmy stwierdzenia, że edukacja w wykonaniu TV to nic innego, jak powrót do książki, starego dobrego medium. Ciągłe najwyżej pod względem rzetelności stawiamy prasę, telewizyjne magazyny informacyjne – nieco poniżej, a zdolności informacyjne internetu traktujemy bardzo wybiórczo. Te ostatnie najczęściej wykorzystujemy, ale niekoniecznie wierzymy im. Ciągłe zaś nie wierzymy w siłę edukacji medialnej. Stwierdzenie, że ktoś kogoś przy pomocy jakichś metod miałby uczyć sensu obrazów i ich sekwencji, wydaje się ekstrawagancko zbędne i nieprawdziwe. Zwracam uwagę, że pojęcie to jest kontradictoryjne: nauczanie na ogół bywa nudne i zakłada istnienie postaci mistrza-kontrolera. Natomiast dzisiejsze media raczej podkreślają partnerstwo i niezbyt dobrze traktują wszelkie mądrości spoza ich sfery.

2.1 Sądzę, że jest właściwy czas do ogłoszenia potrzeby uznania semiotyki i retoryki (warianty: retoryki semiotycznej i semiotyki retorycznej) za główne podejście badawcze w tym zakresie.

Zacznijmy od paradoksalnego uznania jednocześnie dwóch (nie zawsze ze sobą współistniejących) strategii na obszarze współczesnych mediów. Pierwsza dotyczy konieczności normalnej, pozytywistycznej nauki praw rządzących ruchomymi obrazami. Składałyby się na nią:

- podejście antropologiczne, które postuluje dyskusję o poziomach analfabetyzmu w teksach wizualnych (zob. Jan Rek);
- stara, poczciwa semiotyka wizualna (zob. Guido Bonsiepe, Roland Barthes);

- silnie zaznaczona w kulturach etnicznych różnica między znaczeniami atrybucyjnymi i referencyjnymi (zob. Larry Gross, Sol Worth);
- dodajmy mediogenię (współczesny wymiar fotogenii), a także ikonografię, ikonologię (Erwin Panofsky) czy nawet wiedzę o historycznie zmiennych stylistykach filmowych.

Druga zaś strategia reprezentowana jest przez jednego wprawdzie badacza, ale wydaje się najświeższa i posiada największą moc interpretacyjną. Myślę o Zygmuncie Baumanie i jego koncepcji płynności, której finał znajdziemy w twierdzeniu, że właściwą drogą do zrozumienia medialnej (i szerzej: kulturowej) przemiany ostatnich lat staje się... zapominanie tego, czego dotąd nauczyliśmy się. Jest tutaj element dziecięcego zdziwienia, gdy wszystko wiąże się ze wszystkim, a twórca jest wytwórcą.

Dobrym przykładem tej ostatniej postawy jest uczestnictwo w telewizyjnych debatach na żywo czy manifest aktywnego widza. W tych ostatnich przykładach twierdzi się wprawdzie, że w naszych kontaktach z mediami jest pewien obszar „do nauczenia”, ale nie dość, że jest on łatwo przyswajalny, to można to zrobić w intuicyjny sposób. Do tego rozumienia dołączają się rozliczne przekonania o upadku starej formacji i potrzeba stosowania nowych metod – często dlatego tylko, że nowe jest sexy.

2.2 Popatrzmy na nieco dalszy kontekst, w którym okazuje się, że na przykład intensywnie kruszy się i nadweręża stara dobra świadomość odróżniania pozycji społecznej dziennikarza od reszty świata. Kim jest mediaworker, showman, dziennikarski celebryta, dziennikarz obywatelski, bloger? Kto nam pozostanie, jeśli z rozmaitych powodów odrzucimy te aktywności? Czy będziemy chcieli „tych nowych” – często samych siebie – słuchać i oglądać? Co jest potrzebą fałszywą, a co prawdziwą i jak poradzimy sobie z jej wersją rozrywkową? Tkwimy w gruncie rzeczy w okowach narcyzmu – wszak najbardziej lubimy oglądać siebie lub tych, z którymi silnie się identyfikujemy. Badacz społeczny sformułuje następującą diagnozę: psychologia stała się rodzajem kultu samego siebie. Jej przekaz brzmi: wszystko opiera się na tobie, całe zło pochodzi od rodziny, a pozytywna przyszłość zależy od ustawienia twego „ja” w stosunku do innych, przy czym masz pełną wolność wyboru. Pustkę własnego „ja” miały zapełnić psychologia i reklama⁹.

⁹ *Przewodnicy narcyzmu* [J. Zaborowski rozmawia z P.C. Vitzem], „Rzeczpospolita” – sobotni dodatek „Plus Minus”, 28–29.11.2015.

W nią oczywiście wchodzi media – bo pustka nie istnieje. Ale „wchodzi” w sposób szczególny i paradoksalny. Człowiek nie został przystosowany ewolucyjnie do czytania, stwierdza polski pisarz młodośredniego pokolenia Jacek Dukaj. Pismo powoduje osłabienie pamięci (przypomnijmy sobie obawy Sokratesa z *Fajdrosa* Platona). Ile tekstów umiemy na pamięć? Rozmowa jest szczególna: w niej trudno jest fałszywie interpretować, natomiast gdy czytasz książkę, robisz to z łatwością. Dukaj diagnozuje umocnienie się społeczeństwa nastawionego na konsumpcję (to właściwy, wieloznaczny termin) krótkich tekstów, dobrze zaprezentowanych w niebanalnej formie wizualnej. Słowem: „Za długie, nie przeczytam...”¹⁰.

2.3 Niewątpliwie trzeba od nowa poważnie przemyśleć sytuację następstwa przekazywania wiedzy o mediach. Na przykład zapytać o to, co może starszy kolega przekazać młodym adeptom dziennikarstwa? Oto gwiazda TVN przygotowuje się do bardzo ważnego (dla niej i dla widzów) wywiadu z Leszkiem Balcerowiczem. A jednak nie była w stanie zadać przygotowanych pytań – w końcu udało się, ale i tak nie wyszło to dobrze. Powodem były zbyt krótkie przewody, musiała bowiem walczyć z kabelkami, usiłując wstać z krzesła.

Ten przykład podkreśla rolę przypadku i uwzniośla wiedzę pochodzącą z doświadczenia. Tego „nikt nie nauczy”. O roli szczegółów przekonuje telewizyjna gwiazda:

Przygotowanie, research, wiedza, odwaga, skupienie, mocne pytania, celne trafienia, błyskotliwe riposty, zdobywane informacje. To najważniejsze. Nadal tak myślę. Ale już wiem, jak bardzo świecący nos może zepsuć niezły wywiad. I ta wiedza to niekoniecznie próżność. Raczej świadomość¹¹.

Mówimy o coraz bardziej rozszerzającym się zakresie wiedzy koniecznej do prawidłowego funkcjonowania w rzeczywistości medialnej. Weźmy pod uwagę obszar gier wideo opisany przez Amerykanów w „Columbia Journalism Review”¹². Pytanie w istocie dotyczy zakresu dzisiejszej wiedzy popularnej, ale nie tej bez-

¹⁰ J. Dukaj, *Za długie, nie przeczytam...*, „Tygodnik Powszechny” 2010, nr 34.

¹¹ J. Pochanke, *W cztery oczy bez intymności*, w: *Biblia dziennikarstwa*, red. A. Skworz, A. Niziołek, Kraków 2010, s. 491.

¹² L. Bech Sillesen, *What Game Design Can Do for Journalism?*, „Columbia Journalism Review”, 21.01.2015, https://archives.cjr.org/behind_the_news/game_design_journalism.php [dostęp: 17.10.2019].

pośredniej i przypadkowej, lecz tej, którą dostarczają wyspecjalizowani pośrednicy, czyli dziennikarze.

Zaznaczony został bardzo ważny punkt przesilenia. Ogrom informacji serwowany użytkownikowi mediów znacznie przekracza jego zdolności percepcyjne. Najbardziej rozsądnym wyjściem z tej sytuacji wydaje się znalezienie odpowiedniego pośrednika, czyli dziennikarza. Ten ma wiedzieć więcej od użytkownika mediów, który go wynajął. Ale też jego wiedza nie powinna być hermetyczna, gdyż chodzi tu o objaśnienie świata i jego zjawisk.

Tym razem po jednej stronie mamy dizajn gier komputerowych, zaś po drugiej – dziennikarza, który stara się tę wiedzę uczynić zrozumiałą (bo zdaje sobie sprawę, że zagadnienie powinni zrozumieć odbiorcy o skrajnie różnym poziomie wiedzy). Oto nowy program: rozwój przywództwa w mediach i dziennikarstwie poprzez teorię dizajnu. Ogólniej zaś chodzi o gry cyfrowe, które wykraczają poza wąski aspekt i mają szeroki wpływ na kwestie społeczne.

Autorka artykułu stawia sobie zadanie: jak przełamać tradycyjną narrację gier wideo? Doświadczenie dziennikarskie pozwala stwierdzić, że wielu graczy nie stara się podążać za logiką newsów. Zastanowiła się więc, czy nie włączyć newsowej historii do struktury gry wideo? Dizajn gier bez wątplenia przynosi nową perspektywę dla mediów informacyjnych. Te ostatnie charakteryzują się obniżającym się poziomem włączenia w fabułę. Można postępować inaczej – na przykład spowodować, żeby odbiorca myślał o newsach w zabawny sposób. Gry produkują narracje, zaś te narracje można użyć w czasie prezentacji newsów – a to na pewno będzie dalekie od nudy. Tym, co inspiruje ludzi – powiadają twórcy programu – jest sytuacja nauczania, które jest narzędziem osiągnięcia celu, w przeciwieństwie do uczenia będącego celem.

Pozostaje jednak pytanie o współpracę dwóch różnorodnych sfer: poważnej informacji i rozrywki. Ale jeśli gry potraktować poważnie, tak jak na to zasługują – to problem staje się marginalny. Co więcej: autorka stwierdza wprost, że gry staną się niebawem integralną częścią mediów informacyjnych (*news media*). Newsy w ten sposób wyznaczają nowy model czytelnictwa.

Zatrzymajmy się jeszcze przy tym zjawisku. Coraz powszechniejsze staje się wykorzystanie potencjału gier według zasady: „Jeśli treść jest królem, to doświadczenie jest jego królestwem. Podawanie informacji w postaci gry internetowej staje się coraz

modniejszym trendem”¹³. Dobrym przykładem na wykorzystanie zasad gry było działanie zespołu brytyjskiego dziennika „The Guardian”. Otóż gdy wyciekły wiadomości o zarobkach ważnych postaci, wówczas zespół stworzył specjalną, otwartą dla czytelników stronę internetową „z artykułami na temat podejrzeń o nieprawidłowości finansowe”, na którą trafiły wszystkie dokumenty. Czytelnicy/uczestnicy traktowali te wiadomości jako elementy gry – i co najważniejsze: znacznie więcej osób przestało być biernymi czytelnikami. Doświadczenie (pochodzące z innych gier) i aktywność (niespotykana do tej pory w przypadku zwykłych czytelników) stały się znakami rozpoznawczymi tej nowej sytuacji odbiorczej¹⁴.

2.4 Tworzenie własnych tekstów i odbiór według ściśle skodyfikowanych reguł (gatunkowych) przybliży nas do zmory dzisiejszych lat rozszerzonej cyfrowości, czyli każe zastanowić się nad zjawiskiem plagiatowania. Najbardziej radykalni powiedzą, że od czasu renesansu (jeśli nie wcześniej) niczego oryginalnego nie powiedziano, i że wszyscy w istocie – świadomie lub mniej świadomie – powtarzamy to, co ktoś inny powiedział (nierzadko i temu rozmówcy daleko do oryginalności).

Dziennikarze wydają się szczególnie uczuleni na fakt, że tworzą (lub im się tak wydaje) dzieła niepowtarzalne. Wszak kilkadziesiąt relacji z tego samego zdarzenia muszą się różnić, gdyż w przeciwnym wypadku nie znajdą swojego odbiorcy. Czy to jest plagiat, czy nie decyduje także kultura: przekonanie o wyjątkowym statusie artysty? Przecież dla siedemnasto- i osiemnastolatków *copy and paste* nie stanowi żadnego problemu.

A może problem w tym, że zatrzymujemy się na poziomie słów, gdy tymczasem kluczowy jest problem kradzieży myśli. Z jednej strony zauważamy skradzione słowa i słówka (a często nie sposób dowieść tego), z drugiej zaś – jesteśmy zbyt leniwi, żeby dostrzec „kradzież” na poziomie myśli. Tak więc agregacja tropicieli i ich nagromadzenie to istotny problem. Media społecznościowe zachęcają do takich czynności. Ale pytamy, jaki jest zakres wolności używania, na przykład, szczegółów stroju? Plagiatowanie idei jest w istocie absurdalne. Popatrzmy na seriale – nikt nie oczekuje, że będą w pełni oryginalne¹⁵.

¹³ M. Miller, *Gra newsami*, „Press”, 5.06.2018.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ M. Fisher, *Why Plagiarize When You Can Rip off a Writer's Thoughts?*, „Columbia Journalism Review” 2015, marzec/kwiecień, https://www.cjr.org/analysis/steal_this_idea.php [dostęp: 17.10.2019].

3.

Tytuł mojego eseju dotyczy tego, że nie sposób dzisiaj rozmawiać o obrazach, nie dodając przymiotnikowej charakterystyki. Obrazy są manipulowane, prostytuują się i są gwałcone po wielokroć. Tak się dzieje na ogół w relacjach zewnętrznych. A czy są w stanie wojny ze sobą? Raczej – nieustannie wrzenia: gdy zaprzeczają samym sobie, krzyczą, że nie są już dłużej sobą, chociaż daleko im do wypełnienia jakiegokolwiek tożsamości. Oto przykłady, które zostały prawdopodobnie potraktowane przez Polaków jako śmieci, rzeczy niepotrzebne, chociaż wymagane przez system.

Portrety szóstki kandydatów na prezydenta Krakowa zostały umieszczone w dwóch rzędach po trzy osoby: trzy kobiety, trzech mężczyzn (ilustr. 1). W tym układzie narzuca się dominujące wrażenie chaosu i niechlujstwa. Widz musi zapytać o brak dbałości o tło: bywa w miarę jednolite i jednobarwne; wtedy narzuca się oku niejasność co do semantycznego charakteru zróżnicowanego tła. Ten sam, niezbyt wymagający, widz ma trudności ze zrozumieniem różnych planów, w jakich pokazane zostały portrety. Przypadkowość i niechlujstwo stają się podstawowymi kryteriami opisu podobizn tej szóstki, skoro nie zaproponowano jakiegokolwiek strategii scalającej. Zastanawiamy się na przykład, czy spojrzenie lekko w lewo nie jest uprzywilejowanym kierunkiem spojrzenia? Tak więc oglądający musi stać się partyzantem (Eco przyklasnąłby), zaś widz – aby stworzyć jednolite semantycznie wrażenie – korzysta na ogół z pozaikonicznego kontekstu twarzy przedstawionych na zdjęciach. Obawiam się, że konotacja poprzedza denotację, jak sugerował Barthes.

W tym przypadku zniecierpliwiony sztab kandydata sięgnął po dzieło René Magritte'a (ilustr. 2). Lewą stronę plakatu zajmuje obraz belgijskiego surrealisty, zatytułowany *Syn człowieka* (1964). To przekorny autoportret mężczyzny, którego twarz w całości jest przesłonięta zielonym jabłkiem. Natomiast prawa część plakatu przedstawia Łukasza Wantucha jako jedyne bezpartyjne i niezależne kandydata. To kontrowersyjna postać: wprawdzie znajduje się na liście komitetu Majchrowskiego, jednak jest zwolennikiem zbliżenia PO z PiS. Powstaje pytanie, po co sztab wyborczy zdecydował się na pewnego rodzaju zabawę w dwuznaczne tożsamości w sytuacji przekazu wizerunkowego i politycznego. A w tego typu przekazie politycznym nie ma miej-

Wybory 2018. Kandydaci na prezydenta Krakowa

Magdalena Kursa 4 października 2018 | 12.21



Kandydaci na prezydenta Krakowa: Konrad Berkowicz, Jolanta Gajęcka, Lukasz Gibała, Daria Gosek-Popiołek, Jacek Majchrowski, Małgorzata Wassermann (GW)

Ilustr. 1.

Ilustr. 2.



sca na wieloznaczności. Co to w istocie znaczy: że Wantuch – który powinien być postacią kryształową i stabilną – w gruncie rzeczy nie ma twarzy (lub jej tylko nie pokazuje)? Może kluczem do rozwiązania zagadki jest wielkich rozmiarów słowo JEDYNY,

Ilustr. 3.



czyli jedyny kandydat o tak wysokich kwalifikacjach moralnych. Może... Jestem przekonany, że wątpliwe ‘może’ na ogół nie pomaga zjednać wyborców.

W tym przypadku mamy do czynienia ze złożoną sytuacją ikoniczną o strukturze mema (a może hejtu?) – a więc widzimy jednocześnie internetowy plakat, zaproszenie do czatu i poniżej jego złośliwą interpretację (ilustr. 3).

Na lekko zarysowanym delikatnym szkicu Krakowa z lotu ptaka widzimy śliczną twarz kandydatki. Tak wzorcowo ładną, że internauta zauważył ingerencję programu Photoshop: „Pani Wasserman zmniejszono znacznie obwód głowy, wyszczuplono szeroki nos i wygładzono fałdy na twarzy”.

Dodam, że wizerunek Małgorzaty Wasserman został tak skonstruowany, iż jej spojrzenie przyciąga wzrok patrzącego. To jednak połowa ikonicznej konstrukcji. Druga część zbudowana jest w strukturze mema – mianowicie twórcy zapraszają na rozmowę na żywo (podane data, godzina i hashtag). Pada pytanie: „Dlaczego »Gosia« Wasserman kandyduje z Krakowa?”. Odpowiedź: „Ponieważ jest nie do Poznania”.

Dostrzegam w tym miejscu interesującą strategię znaczeniową, polegającą na interpretacyjnym skrzywieniu pierwotnego znaczenia.

Druga część strategii wymaga sporych kompetencji w zakresie używania języka. W odpowiedzi 'nie do Poznania', literalnie rzecz biorąc, jest błąd gramatyczny, który można łatwo naprawić, gdy przeczytamy, że kandydatka 'jest-nie-do-poznania' – oczywiście dzięki umiejętnościom obsługujących program komputerowy.

Zwróćmy uwagę, że w obydwu przypadkach zawarta jest presupozycja, że ładna twarz przyciąga odbiorców. Być może to trafione przekonanie w przypadku telewizyjnego show, ale nie zawsze w kampanii samorządowej, gdzie preferowane są inne cechy kandydatów. Jednym słowem, w sztabie PiS przedobrzyli: pani Wasserman jest atrakcyjna wizualnie bez zbyt wielu upiększeń. Sztabowcy niepotrzebnie przekroczyli linię (a właściwie rozmyły obszar) oddzielającą klasyczną twarz zgodną z obecnymi kanonami piękna od jej fantastycznej i nienaturalnej wersji.

Na pierwszy rzut oka wydaje się, że spośród plakatów przedstawiających kandydatów na prezydenta Krakowa zdecydowanie najlepiej skomponowany jest obrazek sztabu prof. Jacka Majchrowskiego (ilustr. 4) – ale tak nie jest. Na niebieskim jednolitym tle nazwisko i hasło „Wspólnie tworzymy przyszłość Krakowa” tworzą niby budowlaną konstrukcję. Budować – to dobrze, ale ryzykowne jest opieranie się o segment umocowany w niejasny sposób w scenografii. Postać kandydata jest niefortunnie przekrzywiona, co wzbudza niezbyt dobre konotacje. Może (tu aluzja do wieku) Majchrowski nie ma dość siły do sprawowania urzędu i musi się podpierać? A czy na pewno potrzebna jest informacja o tytule naukowym? Być może twórcy komunikatu nie zapominają, że Kraków w spadku po XIX-wiecznej monarchii uznaje tytułomanię za zjawisko naturalne. Od



Ilustr. 4.

Majchrowskiego kupiłbym samochód – to jedna z ocen wiarygodności kandydata.

Ujęcie porównawcze z kampanii o fotel prezydenta Warszawy w 2018 roku (ilustr. 5) przekonuje, że ostatnim kłamstwem jest statystyka. Telewizja TVP Info zestawiała liczby głosów na kandydatów Koalicji Obywatelskiej i Zjednoczonej Prawicy oddanych przez osadzonych (lub zatrzymanych). Okazało się, że w niektórych zakładach siedem lub nawet osiem razy więcej więźniów głosowało na Rafała Trzaskowskiego – kandydata KO.

Istotnie: infografika jako bomba atomowa, liczby przekonują. Ale do czego? Jaki jest sens takiego porównania? Te dane pewnie są „prawdziwie”. A jednak wyraźnie widać, że obrazy zostały użyte po to, żeby świadczyć nieprawdę. Powody tego, że więźniowie popierają wyraźnie jednego z kandydatów, są skomplikowane i niejasne. Czy miałyby prowadzić do tezy, że ten drugi jest ‘lepszy’? Od kogo odwracają się więźniowie, a kogo akceptują w swojej doli? To gąszcz problemów, których nie wyjaśni jedno zdjęcie!

Spróbujmy podsumować doświadczenia z tej wędrówki. Czy jest lepiej, czy idziemy do przodu? Na pewno udaje się dopuścić profesjonalistów do całego procesu tworzenia/konstruowania obrazów.

Wieczór wyborczy TVP Info: wyniki z więzień i niestety przegrał Płazyński

05.11.2018, 11:18



Ilustr. 5.

Świetne niekiedy memy, błyskotliwe połączenia obrazów ze słowami przypominają dobre czasy kina niemego, czyli tak naprawdę pozbawionego synchronicznej mowy. Jednocześnie nadmiar obrazów powoduje upadek ich jakości. Wielu z nas miało doświadczenie z robieniem zdjęć w epoce przedcyfrowej. Na wakacje braliśmy („zdobychaliśmy”) dwa lub trzy filmy 36-zdjęciowe i to było zachętą do stosowania ekonomii wizualnej. Zdjęcie przed wykonaniem go było na ogół poddane procesowi dyskusji, przemyśleń, refleksji. Przez jakiś czas trzeba było zastanowić się, czy głęboka ostrość odpowiada naszym potrzebom estetycznym. Dzisiaj, gdy przywozimy z wakacji nawet tysiąc zdjęć, traktujemy je jak śmieci, jak balast uniemożliwiający dotarcie do jedynego, dawnego: tego zdjęcia, które wskazują edytorzy na okładkę. Jeśli nadal będziemy podążać tą drogą, a wszystko na to wskazuje, to powinniśmy poważnie przemyśleć nasz związek z obrazami. To zaś, że ta relacja staje się radykalnie inna, przestaje być banałem. Tak jak banałem nie jest stwierdzenie, że czeka nas nieustanne zadanie uczenia się obrazów i uczenia się wraz z nimi.

Bibliografia

- 20 lat polskich telewizyjnych debat przedwyborczych*, red. A. Budzyńska-Daca, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
- Barthes R., *Mit i znak*, wybór i słowo wstępne J. Błoński, przeł. W. Błońska, J. Błoński, J. Lalewicz, A. Tatarkiewicz, PIW, Warszawa 1970.
- Bech Sillesen L., *What Game Design Can Do for Journalism?*, „Columbia Journalism Review”, 21.01.2015, https://archives.cjr.org/behind_the_news/game_design_journalism.php [dostęp: 17.10.2019].
- Dukaj J., *Za długie, nie przeczytam...*, „Tygodnik Powszechny” 2010, nr 34.
- Eco U., *Semiologia życia codziennego*, przeł. P. Salwa, J. Ugniewska, Czytelnik, Warszawa 1996.
- Fisher M., *Why Plagiarize When You Can Rip off a Writer's Thoughts?*, „Columbia Journalism Review” 2015, marzec/kwiecień, https://www.cjr.org/analysis/steal_this_idea.php [dostęp: 17.10.2019].
- Godzic W., *Kuba i inni. Twarze i maski popkultury*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2013.
- Holmes D., *'A Girl of Today': Brigitte Bardot*, w: *Stardom in Postwar France*, red. J. Gaffney, D. Holmes, Berghahn Books, New York-Oxford, s. 40-66.
- Inglis F., *A Short History of Celebrity*, Princeton University Press, Princeton-Oxford 2010.
- Jenkins H., Ford S., Green J., *Rozprzestrzenialne media. Jak powstają wartości i znaczenia w usieciowanej kulturze*, przeł. M. Wróblewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Kamińska M., *Niech memy. Dwanaście wykładów o kulturze Internetu*, Galeria Miejska „Arsenał”, Poznań 2011.

- Miller M., *Gra newsami*, „Press”, 5.06.2018.
- Norris S.M., *Family, Fatherland, and Faith: The Power of Nikita Mikhalkov's Celebrity*, w: D. Pinsky, S.M. Young, *The Mirror Effect: How Celebrity Narcissism Is Seducing America*, HarperCollins, New York 2009 (e-book).
- Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej. Teorie i praktyki*, red. E. Ciszewska, K. Klejsa, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Pochanke J., *W cztery oczy bez intymności*, w: *Biblia dziennikarstwa*, red. A. Skworz, A. Niziołek, Znak, Kraków 2010, s. 490-496.
- Przewodnicy narcyzmu* (J. Zaborowski rozmawia z P.C. Vitzem), „Rzeczpospolita”, sobotni dodatek „Plus Minus”, 28-29.11.2015.
- Rek J., *Między filmowym analfabetyzmem a kompetencją. Przyczynek do antropologii filmu*, w: *Film: tekst i kontekst*, red. A. Helman, W. Godzic, Uniwersytet Śląski, Katowice 1982, s. 36-48.
- Reynolds S., *Retromania: Pop Cultures's Addiction to Its Own Past*, Faber & Faber, London 2011 (e-book).
- Rojek C., *Celebrity*, Reaktion Books, London 2001.
- Rosen J., *The People Formerly Known as Audience*, w: *The Social Media Reader*, red. M. Mandiberg, New York University Press, New York-London 2012, s. 13-16.

Źródła ilustracji

- Ilustr. 1. <https://krakow.wyborcza.pl/krakow/7,44425,24001953,wybory-2018-kandydaci-na-prezydenta-krakowa-sylwetki.html> [dostęp: 17.10.2019].
- Ilustr. 2. <https://www.google.com/search?sa=N&sxsrf=ACYBGNRZpvaV176-MGuRtYvEyfrdZXB00A:1573631191221&q=dla czego+takie+zdj%C4%99cie?+Dowiedz+si%C4%99+na+www.lukaszwantuch.pl&tbm=isch&source=uni v&ved=2ahUKEwjc5aOB2eblAhXDDOwKHTGUBPg4ChDjbXoECAkQlw&bi w=1745&bih=881imgrc=9YrlmpOAcE-UM> [dostęp: 17.10.2019].
- Ilustr. 3. <https://www.fakt.pl/wydarzenia/polityka/internauci-wytkneli-malgorzacie-wassermann-przesade-w-uzyciu-photoshopa/nfplx3k> [dostęp: 17.10.2019].
- Ilustr. 4. <https://www.google.com/search?sa=N&sxsrf=ACYBGNRZpvaV176-MGuRtYvEyfrdZXB00A:1573631191221&q=dla czego+takie+zdj%C4%99cie?+Dowiedz+si%C4%99+na+www.lukaszwantuch.pl&tbm=isch&source=uni v&ved=2ahUKEwjc5aOB2eblAhXDDOwKHTGUBPg4ChDjbXoECAkQlw&bi w=1745&bih=881imgrc=9YrlmpOAcE-UM> [dostęp: 17.10.2019].
- Ilustr. 5. https://www.press.pl/tresc/55188,wieczor-wyborczy-tvp-info_-wyniki-z-wiezien-i-niestety-przegral-plazynski [dostęp: 17.10.2019].

Ryszard W. Kluszczyński

Uniwersytet Łódzki

O językach sztuki mediów i postmediów

Wstęp

W 2019 roku obchodzimy setną rocznicę utworzenia Bauhausu, jednej z pierwszych, nielicznych wówczas uczelni artystycznych, które programem oferowanych studiów odpowiedziały na wyzwania płynące ze strony awangardowych tendencji artystycznych, dogłębnie przeobrażających oblicze ówczesnej sztuki (wszystkie wspomniane uczelnie były tworzone w znacznym stopniu przez samych progresywnych artystów). W wypadku Bauhausu nacisk w programie został położony na zespolenie perspektyw nauczania charakterystycznych dla dyscyplin tradycyjnie traktowanych wówczas jako odrębne, niepowiązane ze sobą pola praktyk społecznych: sztuki, rzemiosła, projektowania oraz inżynierii, jak również na rozwijanie kompleksowej postawy, kompetencji i umiejętności istotnych dla wszystkich tych dyscyplin – wykształcenie ich wspólnego metajęzyka. Specyficzny program Bauhausu odnosił się więc w pierwszej kolejności do jednej tylko – choć złożonej i wielowymiarowej – spośród najważniejszych tendencji budujących nowy porządek sztuki w XX wieku. Robił to jednak niezwykle konsekwentnie i zdecydowanie, czyniąc w ten sposób uczelnię miejscem, w którym studenci mogli rzeczywiście poznawać i przyswajać nowe reguły i zasady oraz – ufundowane na nich – nowe języki sztuki, budowane w rezultacie uruchamianych interakcji między wszystkimi zaangażowanymi

w program dyscyplinami. Bardzo istotnym elementem programu dydaktycznego była samodzielna praca studentów. Paradygmat, w ramach którego budowali oni swe postawy twórcze, pozostał wówczas ciągle jeszcze in statu nascendi, więc od studentów oczekiwano, aby w proponowanych ramach budowali własne, innowacyjne podejścia. Testowana była przy tym ich wyobraźnia i kreatywność, jak również wrażliwość, staranność, wytrwałość i zdolność do pracy zespołowej¹. Bezpośrednim artystycznym kontekstem dla programu Bauhausu były wówczas rozwijające się pola pokrewnych, choć zarazem w znacznym stopniu odmiennych nurtów awangardowych: funkcjonalistycznych, konstruktywistycznych i produktywistycznych.

Aby jednak można było w pełni zrealizować to zamierzenie i wprowadzić studentów w przestrzeń wyznaczaną przez nowo postulowany nowoczesny paradygmat kreacji, nie wystarczyło – w przekonaniu twórców Bauhausu – po prostu umieścić w programie nauczania nowej wiedzy i umiejętności. Należało wcześniej zrobić dla tych nowości miejsce, uwolnić umysły studentów od dominacji wyobrażeń, pojęć i koncepcji związanych z tradycyjnym myśleniem o sztuce. A przynajmniej doprowadzić do zasadniczej relatywizacji tradycyjnego porządku estetycznego i zakorzenionego w nim systemu sztuki. Do realizacji tego zadania w programie Bauhausu miał służyć kurs przygotowawczy, wypełniający w całości pierwszy semestr studiów. Zaliczenie tego kursu było warunkiem przyjęcia do wybranej pracowni i kontynuacji studiów. Program kursu przygotowawczego został wstępnie opracowany przez Johanna Ittena – skądinąd uznawanego za najmniej radykalnego z twórców Bauhausu – i rozwinięty następnie przez László Moholy-Nagya i Josefa Albersa. Wśród celów sformułowanych jeszcze przez Ittena warto jednak zauważyć ten oto: „Uwolnić siły twórcze, a tym samym talent artystyczny (...). Uczniowie mieli uwolnić się krok po kroku od wszystkich martwych konwencji i zebrać się na odwagę, by wykonywać swoją pracę”². Potrzeba przezwyciężenia tradycyjnych podstaw i postulatów sztuki była więc w programie Bauhausu wysuwana na pierwszy plan.

Obecnie, sto lat później, jesteśmy w fazie dalszych postępujących przeobrażeń paradygmatu sztuki, w trakcie kolejnej rewolucji arty-

¹ *Bauhaus 1919-1933. Weimar-Dessau-Berlin*, red. M. Siebenbrodt, L. Schöbe, New York 2012, s. 39.

² J. Itten, *Mein Vorkurs am Bauhaus, Gestaltungs- und Formenlehre*, Ravensburg 1963, cyt. za: *Bauhaus 1919-1933...*, s. 39.

stycznej. I także dzisiaj progresywne uczelnie artystyczne, które starają się dotrzymać kroku radykalnej sztuce, wspierać powoływane przez nie nurty i rozwijać nowe postawy twórcze, proponują programy studiów, w ramach których studenci mają szansę uwolnić się od zastanych konwencji i zdobyć wiedzę oraz wykształcić umiejętności pozwalające im nawiązać bezpośredni dialog z rozwijającymi się aktualnie tendencjami twórczymi, sprostać oczekiwaniom nowej epoki.

Najnowszym przykładem takiego programu jest *An Incubator to Experiment Art Practice Liberated from the Matrix of Art*, zaproponowany przez École nationale d'art (ENDA), uczelnię powiązaną z Biennale de Paris. 11 sierpnia 2019 roku na Facebooku grupy publicznej Art, Technology, Consciousness: Technoetics pojawiło się zaproszenie do zgłaszania gotowości uczestniczenia w programie (*call for applications*), przedstawianym jako otwarcie na nowe wyzwania twórczości, jako wykroczenie poza zastany układ sztuki. Proponowany zainteresowanym kandydatom program „ma na celu uwolnienie ich od odziedziczonych idei historii sztuki XX wieku i proponuje zbadanie kluczowych kwestii sztuki XXI wieku, której historia się obecnie rozwija i w których mogą w końcu uczestniczyć” (powyższy jak i kolejny cytat pochodzą z przywoływanego zaproszenia umieszczonego na Facebooku).

Podobnie więc jak w wypadku studiów w Bauhausie także i tu mamy do czynienia z propozycją kursu edukacyjnego, który obiecuje wprowadzenie do najważniejszych zagadnień najnowszej sztuki, powiązane z jednoczesnym uwolnieniem uczestników od presji dotychczas dominujących konwencji artystycznych. Tym razem jednak zasadami i koncepcjami artystycznymi, od których mają zostać uwolnieni studenci, są przede wszystkim zaproponowane przez awangardę artystyczną w minionym stuleciu wizje sztuki wcielane w życie między innymi właśnie przez Bauhaus.

To, co łączy jednak niegdysiejszą propozycję Bauhausu – co skądinąd odróżniało ją wówczas od innych tendencji awangardowych tamtego okresu – z dzisiejszą ofertą ENDA, jest konsekwentne negowanie koncepcji czystości czy autonomiczności sztuki. W Bauhausie była ona jednoczona, jak wcześniej wspomniałem, z designem, rzemiosłem i inżynierią³. W programie ENDA natomiast

³ Warto zauważyć, że program estetyczny Bauhausu był (i jest) w stopniu największym ze wszystkich historycznych nurtów awangardowych kontynuowany w sztuce nowych mediów, poczynając od prac Jeana Tinguely'ego, Nicolasa Schöffera i Edwarda Ihnatowicza, a kończąc na współczesnych dziełach Billa Vorna i Patricka Tresseta.

sztuka jest strukturalnie i koncepcyjnie integrowana z badaniami naukowymi. W zaproszeniu do ubiegania się o przyjęcie do programu uczelnia określa swój profil w taki oto sposób: „École nationale d’art (ENDA) oferuje studia magisterskie w zakresie badań i eksperymentów w sztuce”. Koncepcja artistic research i zróżnicowane nurty z pola art & science czy SciArt wyznaczają ramy programu ENDA. Dlatego właśnie program ENDA skierowany został do artystów i badaczy, którzy pragną powiązać oba te pola w ramach swoich kompetencji i działań („Program nauczania obejmuje praktyczne i teoretyczne sesje robocze”). Oferta programowa École nationale d’art buduje platformę integrującą obie te dziedziny twórcze.

Fakt, że zaproszenie pojawia się na profilach facebookowych, ma także znaczenie dla charakteru programu. Media społecznościowe traktowane są przez niektórych badaczy⁴ współczesnych mediów i kultury medialnej jako najnowsza, najbardziej radykalna postać nowych mediów, a właśnie kontekst nowych mediów buduje najszersze ramy programu ENDA. Jego węższe ramy wyznaczane są już przez różne aspekty interakcji sztuki z badaniami i nauką: przez wyznaczniki charakteryzujące poszczególne dziedziny SciArt oraz przez wspólne dla nich wszystkich właściwości: hybrydyczność, zespołowość pracy (atrybut ceniony również w Bauhausie), laboratoryjność i wyłaniające się z zespolenia ich wszystkich nowe koncepcje twórczości i sztuki.

Bauhaus i École nationale d’art to dwa przykłady uczelni, które podjęły próbę, każda w swoim czasie, zaproponowania programów dydaktycznych w dziedzinie twórczości artystycznej, zmierzających do przewyciężenia zastanych wizji sztuki i obwiązujących wcześniej metod przygotowania studentów do jej uprawiania. Obie te uczelnie w swych programach skupiły się na wybranych zagadnieniach, budując starannie precyzowane koncepcje programowe. My natomiast podejmując rozważania nad programem dydaktycznym, który byłby potrzebny obecnie, rozwijając perspektywę zaproponowaną przez ENDA, powinniśmy w pierwszej kolejności zastanowić się nad ogólnym profilem edukacji artystycznej, który obecnie jest wymagany ze względu na charakter współczesnej cywilizacji i kultury. Następnie musimy spróbować określić wyzwania, którym w ramach

⁴ Zob. np. P. Levinson, *Nowe nowe media*, przeł. M. Zawadzka-Strączek, Kraków 2010.

tego profilu powinny dziś sprostać uczelnie artystyczne i ich programy edukacyjne. W dalszej części tego rozdziału podejmę więc refleksję zmierzającą do określenia ogólnej kulturowej charakterystyki epoki i wyłaniającego się z niej profilu kultury artystycznej, jak również przedstawię wyzwania, które uważam obecnie za najważniejsze i omówię ich konsekwencje dla edukacji artystycznej.

New media art: od postbiologicznego świata do usieciowionej rzeczywistości

Kategorię postbiologiczności spopularyzował niegdyś Roy Ascott⁵. Z jego perspektywy świat postbiologiczny, w którym żyjemy, jawi się jako zasadniczo ukształtowany wokół technologii, albowiem jego doświadczenie jest zapośredniczone, przekształcone lub w całości wytwarzane przez technologię. Wyłaniająca się z koncepcji Ascotta wizja cyberkulturowej rzeczywistości jednoznacznie nadaje jej charakter nowomediálny.

Podążając śladem diagnozy Ascotta, przyjmuję więc, że współczesny kontekst społeczny, określający kulturowy profil epoki, jest w pierwszej kolejności efektem technicyzacji i nowej medializacji kultury.

Proces medializacji sztuki przebiegał powoli i z trudem. Pierwsze działania zmierzające do wprowadzenia mediów technicznych jako narzędzi twórczych w przestrzeń XIX- i XX-wiecznych praktyk artystycznych wywołały zdecydowany i długo skuteczny sprzeciw znaczącej części środowisk sztuki i akademii, które z różnych powodów kwestionowały artystyczne potencjały powstających kolejno mediów wizualnych: fotografii, filmu oraz – w dalszej kolejności – telewizji/wideo. Z drugiej strony jednak pogłębiające się upowszechnienie technologii medialnych i ich niekwestionowalna zdolność tworzenia obrazów, którym można przypisać właściwości odnajdywane dotąd jedynie w sztuce oraz zmiany wprowadzone do świata sztuki przez historyczne awangardy, spowodowały ostatecznie, że media odnalazły dla siebie miejsce w polu twórczości artystycznej.

Początkowo obrazy medialne jednak, aby móc uzyskać status dzieł sztuki, musiały przybierać kształty charakterystycz-

⁵ R. Ascott, *Telematic Embrace: Visionary Theories of Art, Technology, and Consciousness*, red. i przedmowa E.A. Shanken, Berkeley-Los Angeles 2003.

ne dla pokrewnych im, lecz niemiedialnych form artystycznych. W tym właśnie trybie wyłonił się nurt fotografii piktorialnej, pierwszej odmiany fotografii zaakceptowanej przez świat sztuki, w której właściwości uznawane za artystyczne zasadniczo powstawały w rezultacie działań niespecyficznych dla medium fotograficznego. W taki sam sposób aspirował do rangi sztuki film d'art, przyjmując formy naśladowcze wobec teatru. Twórcza telewizja rozwijająca się w latach 60. XX wieku natomiast – uważam ją za pierwszą koncepcję sztuki wideo – korzystała w procesach autopozycjonowania w polu sztuki z przeobrażeń kultury artystycznej, które dokonały się za sprawą działań historycznych awangard artystycznych oraz wcześniejszego, ostatecznego usytuowania się w jej polu sztuki fotograficznej i filmowej. Pomimo tego historia sztuki wideo rozpoczęła się dopiero 30 lat po trwałym wprowadzeniu telewizji w przestrzeń społeczną. Wkrótce potem pojawiła się w świecie sztuki technologia cyfrowa – komputer, który spełnia rolę metamedium wobec licznych nowomiedialnych nurtów sztuki: instalacji interaktywnych, sztuki rzeczywistości wirtualnej czy sztuki internetu, żeby wymienić jedynie kilka przykładów.

W efekcie tych wszystkich procesów wykształcił się specyficzny tryb powoływania i rozwijania sztuki mediów technicznych w szerokim tego słowa znaczeniu (sztuki mediów, sztuki nowych mediów i sztuki postmediów). Wszystkie one bowiem są konstruowane dwupłaszczyznowo. Na pierwszym planie kształtowane są właściwości, struktury i formy wynikające z technologicznych uwarunkowań sztuki mediów technicznych. Na drugim planie natomiast rozwijane są właściwości wyłaniające się z pola sztuk niemiedialnych, każdorazowo angażowane w interakcje z atrybutami mediów technicznych. Interakcje te są konstytutywne dla artystycznego statusu dzieła. Dialog między tymi dwiema sferami zwykle określa estetykę dzieł powstających w takim trybie. I choć do przeszłości odszedł już okres, w którym interakcje te były niezbędne dla ukonstytuowania się artystycznej rangi sztuki mediów technicznych, to mimo że są już niekonieczne, ciągle często współwyznaczają charakter tej sztuki.

Dwoistość taka jest kontynuowana w sztuce technologicznej po dzień dzisiejszy. I choć przyjmuje ona obecnie nieco inaczej sformowaną postać – techniczny charakter mediów sztuki nie wzbudza już szczególnych kontrowersji, a sama sztuka wydaje się

pozostawać z technologią w relacji symbiotycznej – to wskazana zasada pozostaje niezmiennie istotna. Lev Manovich, charakteryzując najbardziej zaawansowaną formę twórczości technologicznej – sztukę nowych mediów – zwrócił uwagę na szczególnie ważną dla jej estetycznego charakteru konfigurację stanowiących ją właściwości. Ma ona, jego zdaniem, także dwuwarstwowy charakter. Na warstwę pierwszą składają się wyznaczniki kulturowe, takie jak encyklopedia, opowiadanie, fabuła, wątek, kompozycja, punkt widzenia, mimesis i katharsis, komedia i tragedia. Druga warstwa natomiast obejmuje aspekty i komponenty wywodzące się z technologii komputerowej: proces i pakiet, sortowanie i dopasowywanie, funkcja i zmienna, język komputerowy i struktura danych. W rezultacie wyłania się specyficzna forma sztuki (i kultury) komputerowej, synteza atrybutów i znaczeń kulturowych oraz właściwości komputerowych, tradycyjnych humanistycznych reguł modelowania świata i zasad oraz środków komputerowych czyniących to na swój odmienny sposób⁶.

W polu każdej poszczególniej sztuki mediów technicznych wyłonił się też taki jej nurt, który usiłuje estetycznie bazować wyłącznie na medialnych właściwościach tej sztuki. Wszystkie takie odmiany odnajdują swoje miejsce w przestrzeniach artystycznych praktyk awangardowych, stanowiąc ich radykalne, progresywne odmiany. Wyznaczają one specyficzne zasady, procedury i metody pracy, prowadzące w stronę tak zwanych *czystych*, autotelicznych, medialnych form artystycznych. Fotografia konceptualna, film strukturalny, wideo analityczne czy software art to ich różnorodno-medialne, charakterystyczne postaci.

Obecnie kontekst ten rozwija się w największym stopniu za sprawą technologii komputerowych oraz cyfryzacji rzeczywistości, choć warto pamiętać także o cybernetycznych i robotycznych źródłach i nurtach cyberkultury, które obecnie, zdigitalizowane, rozwinęły się i połączyły z problematyką sieciowości, sztucznego życia, sztucznej inteligencji i uczenia maszynowego. Za sprawą nowych mediów świat uzyskał nowe wymiary, poziomy i aspekty. Wśród nich warto wskazać wirtualizację, będącą efektem dynamicznego rozwijania się i rozpowszechniania cyfrowej obrazowości oraz kształtowania środowisk cyfrowych: od internetowych portali i rozmaitych projektów online po wirtualne światy

⁶ L. Manovich, *Język nowych mediów*, przeł. P. Cypryański, Warszawa 2006, s. 114–116.

gier; powiązane z wirtualnością immersyjność, telematyczność i mediatyzację doświadczeń; wzrastającą rolę cyfrowych, a wśród nich w szczególności internetowych archiwów – baz danych (coraz częściej tworzonych także i w trybie społecznym) wraz z procesami eksternalizacji i dystrybucji pamięci; performatywizację zachowań społecznych, wyrastającą z dążącego do dominacji rozwoju komunikacyjnych praktyk interaktywnych; czy też partycypacyjność i wspólnotowość, wyłaniające się z ekspansji mediów społecznych i kultury Web 2.0 oraz 3.0.

Sztuka wykorzystująca technologie cyfrowe w roli narzędzi, środowisk pracy twórczej oraz mediów wypowiedzi dostarcza szczególnie wyrazistych przykładów procesów budujących współczesny świat cyberkultury. Rozwijane na fundamencie nowych mediów struktury artystyczne, wzorce kreacji oraz strategie organizowania doświadczeń wyznaczają dziś istotne perspektywy rozwoju sztuki, jak też przyczyniają się do ukształtowania nowych paradygmatów kulturowych. Postmodernistyczne gesty twórcze, jak przywłaszczenie, powtórzenie, przetworzenie czy remiks, są obecnie ponawiane w nowych kontekstach pojęciowych, wśród których dekonstrukcja, transgresja i transdyscyplinarność wydają się odgrywać role szczególnie doniosłe. Określany przez nie nowy porządek sztuki dotyka w pierwszej kolejności sfery wizualnej oraz audiowizualnej, wyznaczając obrazom nowe formaty, perspektywy i funkcje, aczkolwiek wyłaniają się w tej sferze również liczne i niezwykle ważne dla przyszłych porządków artystycznych i kulturowych dzieła multi- i hipermedialne, które odwołują się do złożonych doświadczeń multisensorycznych, dla których medialne formy literackie, performatywne i dźwiękowe stanowią istotny fundament. W samej przestrzeni wizualnej natomiast kształtowane są nomadyczne formy obrazowości, transmedialne konstrukcje takie jak dźwięk obrazu czy obraz słowa. Rozwijane są też nowe funkcje obrazu, który staje się mapą miejsca, aby następnie, łącząc z nim, przekształcić się w element trójwymiarowego otoczenia, a dalej – w poszerzoną rzeczywistość. Procesy te prowadzą także do zmiany formy obcowania z obrazami, do zastąpienia usytuowania wobec obrazu przez bycie-z-obrazem albo bycie-w-obrazie. W rezultacie obraz ostatecznie przestaje peł-

nić funkcje przedstawiające, stając się w zamian przedmiotem, środowiskiem bądź wreszcie interfejsem interaktywnego doświadczenia⁷.

Twórczość rozwijająca się w paradygmacie nowych mediów przyjmuje bardzo wiele postaci: od techniczno-systemowych, jak art & technology, oscilloscope art, sztuka cybernetyczna, sztuka telekomunikacyjna, sztuka holograficzna czy sztuka laserowa, po nurty twórczości wykorzystujące technologie cyfrowe jak grafika i animacja komputerowa, machinima, sztuka generatywna, sztuka rzeczywistości wirtualnej i poszerzonej, sztuka lokacyjna, software art czy sztuka internetowa. Nurty te mają płynne granice, co oznacza, że wiele z konstytuujących je dzieł należy do więcej niż jednego z nich.

W tym szerokim spektrum tendencji kreacji nowomediów można wyodrębnić szereg właściwości, które stanowią ich paradygmatyczne zaplecze. Cechy te tworzą zbiór, z którego poszczególne tendencje, jak również stanowiące je pojedyncze dzieła, dobierają zestawy, które określają je gatunkowo bądź jednostkowo. Niektóre z nich funkcjonują w postaci wyraźnie uwidocznionej, obecne są w nazwach odmian sztuki nowych mediów. Inne są ich dodatkowymi, ukrytymi atrybutami. Do właściwości tych należą, między innymi, techniczny charakter, automatyzacja, autonomiczność, telekomunikacyjność, wydarzeniowość – procesualność, modularność, wariacyjność, wirtualność, symulacyjność, telematyczność, cyfrowość, nielinearność i orientacja przestrzenna, interaktywność, bazodanowość, hipertekstualność, cybertekstualność, hipermedialność, strukturalne rozproszenie, multi- i intermedialność, sieciowość, nawigacyjność, konwergencja, strukturalne otwarcie, indywidualizacja proponowanego doświadczenia, kolektywność kreacji, partycypacyjność i hybrydyczność⁸.

Wskazane właściwości pojawiały się w polu sztuki mediów sukcesywnie, poczynając od fotografii aż po nowomediów komputerowe media sieciowe, budując i rozwijając jej charakterystykę estetyczną.

Wraz z fotografią, obok właściwości technicznych, w krąg kulturowych praktyk tworzenia obrazów wprowadzone zostały technicz-

⁷ Więcej na temat omawianych tu zagadnień piszę w *Obrazy nomadyczne i postobrazy. Transformacja, transgresja i hybrydyczność w sztuce nowych mediów*, w: *Trajektorie obrazów. Strategie wizualne w sztuce współczesnej*, red. R.W. Kluszczyński i D. Rode, Łódź 2015, s. 24–37.

⁸ Więcej na ten temat zob. R.W. Kluszczyński, *Paradygmat sztuk nowych mediów*, „Kwartalnik Filmowy” 2014, vol. 36, nr 85, s. 194–205.

ne procedury automatyczne. Aparatura techniczna przejęła od człowieka i zautomatyzowała część składników procesu twórczego w dziedzinie obrazowania. I były to techniki, które scalały tworzenie wizji i tworzenie materialnego obrazu-artefaktu w jeden proces poddany kontroli maszynierii technicznej. Twórczy człowiek, sięgając po medium fotograficzne czy filmowe, kontrolował maszynę, a twórcza maszyna kontrolowała proces tworzenia obrazów.

Podobnie było z filmem. Oba te media wizualne, obok wskazywanych cech, za sprawą których zrywały więzi z tradycją obrazowania, w pewnym, istotnym zakresie jednak zarazem podtrzymywały z nią silne i znaczące relacje. Solidna materialność bowiem łączy obrazy fotograficzne i filmowe ze wszystkimi wcześniejszymi rodzajami obrazów. Przynosi ona im pewnego rodzaju bytową stabilność i trwałość.

Inaczej wygląda to natomiast w wypadku obrazów elektronicznych. Te bowiem w istocie nie są obrazami – wizualnymi artefaktami trwającymi w niezmiennej formie w czasie – lecz posiadają status wydarzeń, performansów. Nie tworzą trwałego artefaktu, lecz przemijają wraz z chwilą ich samoprezentacji, zwalniając miejsce dla kolejnych obrazowych performansów⁹. Znakomicie eksplorował artystycznie w swych dziełach tę ich właściwość Nam June Paik. **ilustr. 1 | po s. 164**

Ta druga, po technicznej, transformacja dziedziny obrazowania pozbawia więc obrazy istnienia. Elektroniczne quasi-obrazy wraz z istnieniem zatracają też zdolność reprezentowania rzeczywistości; ewentualnie pojawiające się w tym kontekście przedstawienie – legitymizowane jedynie przez telewizyjną telematyczność – staje się w tej sytuacji wyłącznie funkcją telewizyjnej transmisji. Telematyczny pozór reprezentacji, realizowany przez transmisję w czasie rzeczywistym, nabiera jednak w istocie właściwości prezentacji, zaciera się tu bowiem granica między ikonicznością a indeksowością. Zamiast obrazowego przedstawienia nieobecnej rzeczywistości mamy do czynienia z *sui generis* teleobecnością transmitowanych światów, sytuujących się pomiędzy przedstawieniem a samoprezentacją. Telewizja wraz z przesyłanym sygnałem transmituje bowiem miejsca, a nie obrazy; te ostatnie powstają w czasie rzeczywistym na ekranie telewizyjnym.

⁹ Dzisiejsza technologia wideo w inny sposób powołuje do istnienia obrazy elektroniczne, jednak wydarzeniowość pozostaje w dalszym ciągu ich podstawowym atrybutem.

W przeciwieństwie do elektronicznych obrazów telewizyjnych obrazy wideo posiadają – dzięki zakorzenieniu w elektromagnetycznych procedurach i bytowemu osadzeniu w materialności taśmy – swego rodzaju trwałość. Mogą być wielokrotnie prezentowane w oparciu o ten sam zapis, uzyskując w ten sposób poniekąd możliwość przekroczenia i przewyciężenia swego nieistnienia. Trwałość ta jednak ma w istocie charakter wtórny. Jest bowiem przede wszystkim trwałością zapisu elektromagnetycznego, a dopiero później jego wizualizacji. Tak więc trwałość, o której jest tu mowa, nie jest w istocie trwałością obrazu, lecz możliwości jego prezentacji.

Także obrazy cyfrowe są charakteryzowane przez swego rodzaju wydarzeniowość oraz wycofanie ze sfery materialnych artefaktów. W tym wypadku jednak wydarzeniowość cyfrowych quasi-obrazów nie wiąże się z ulotnym statusem. Niezależnie od zastosowanej technologii wizualizacji, fundament cyfrowej obrazowości ma charakter trwały. O ile obrazy elektroniczne w pełni zasługują na określenie ‘wydarzenie’, to dla obrazów cyfrowych wolę zachować termin ‘wykonanie’. Bliskość znaczeniowa obu tych kategorii wskazuje jednak na podobieństwo obu dyskutowanych tu form quasi-obrazowości, zachęcając zarazem do precyzyjnego określenia ich odmienności. Tak więc w odniesieniu do obrazów telewizyjnych różnica między elektronicznym wydarzeniem a cyfrowym wykonaniem zasadza się na jednorazowości wydarzenia wobec możliwości wielu identycznych wykonań. Natomiast w wypadku obrazów wideo zapisanych na taśmie mamy do czynienia z opozycją możliwości wielokrotnego powtórzenia zawsze tego samego wydarzenia elektronicznego wobec możliwości wielu zróżnicowanych wykonań cyfrowego obrazu. Odmiennosc w tym wypadku bierze się więc z możliwości wykonawczej modyfikacji cyfrowego obrazu przy jednoczesnym zachowaniu jego tożsamości (za sprawą posiadanych przez niego właściwości: samej cyfrowości oraz modularności i wariacyjności), podczas gdy powtarzalność odtworzenia zapisu magnetycznego prowadzi zawsze do tego samego wydarzenia wizualnego, a zmiana jest traktowana jako techniczna usterka i uszkodzenie dzieła. Różnica ta zacierza się w kontekście syntezatorów wideo, które nawet w wersji analogowej stwarzają możliwość wykonawczej różnorodności, co skłania do powtórzenia raz jeszcze wypowiedzianej już tezy o bliskości obrazów elektronicznych i cyfrowych.

Rewolucja cyfrowa kontynuuje więc rozpoczęty przez jej elektroniczną poprzedniczkę proces dematerializacji obrazu. Jego nieistnienie jest tu formatowane algorytmicznie; obraz, trwając w postaci numerycznej, pozostaje w stanie nieskończonej gotowości do zróżnicowanych wykonań na wielu różnych urządzeniach zbudowanych na metamedialnym fundamencie komputerowym.

Wirtualne środowiska porzucają tradycyjną obrazowość w jeszcze inny sposób. Przestają sytuować się i udostępniać jedynie na ekranie ulokowanym przed odbiorcą-użytkownikiem, przestają być artefaktem umieszczonym wobec odbiorcy, w obrębie wspólnego świata, lecz same stają się światem, otaczają jego czy ją ze wszystkich stron (immersja), wprowadzają w symulowaną rzeczywistość i pozwalają im odśrodkowo, a więc także cielesnie, doświadczyć własnej sprawczej, telematycznej obecności w wirtualnej rzeczywistości.

Obrazy interaktywne we wszystkich swych postaciach pogłębiają rozdział między dziedziną klasycznych obrazów a współczesnymi formami wizualizacji, zerwanie, jakie wyłoniło się i wykształciło wraz z pojawieniem się obrazów elektronicznych. Współczesne obrazy, czy raczej quasi-obrazy, nie tylko bowiem pojawiają się w czasie rzeczywistym jako wydarzenia czy wykonania, kwestionując własne istnienie jako bytów trwających niezmiennie w czasie, nie tylko wymykają się obowiązkowi reprezentacji, nie przedstawiając niczego poza sobą, ale do tego jeszcze poddają się oddziaływaniom, przekształceniom czy wręcz kreacji ze strony odbiorców-użytkowników. Obrazy te przeobrażają się w narzędzia działań, interfejsy stwarzające możliwość wielorakiej komunikacji oraz interakcji z hardwarem i softwarem, jak również z nimi samymi. Percypowana przedmiotowość obrazów cyfrowych przeobraża się tu w instrumentalność obrazów interaktywnych. Obrazy interaktywne, niezależnie od posiadanej formy i bezpośrednio spełnianej funkcji, transformują sferę wizualnej wydarzeniowości ukształtowanej przez obrazy elektroniczne i cyfrowe. Zamiast bowiem kontemplowanych obrazów-wydarzeń pojawiają się interaktywne obrazy-zadania, zamiast estetycznego dystansu – partycypacyjna odpowiedzialność.

Obrazy i quasi-obrazy zostały powiązane w sieci. Ale także stały się sieciami. Pisząc tu o sieciach, nie ograniczam bynajmniej zastosowania tej kategorii do sieci internetowej. Nie tylko dlatego, że współczesne sieci są bardzo zróżnicowane i coraz częściej kon-

wergentne, obejmują sieci internetowe, ethernetowe, telefoniczne i geolokacyjne, posługują się infrastrukturą przewodową i bezprzewodową. A w ich obrębie tworzone są kolejne sieci, innego poziomu, jak na przykład Twitter czy Facebook. Także dlatego jednak, że – jak już wspominałem – same obrazy stały się sieciami. Obrazy cyfrowe, zgodnie z ich charakterystyką medialną, są sieciami modularnymi. Z tego samego medialnego powodu każdy obraz cyfrowy jest siecią jego potencjalnych wariacji. A ponadto obrazy interaktywne są sieciami wirtualnych bądź realnych wariantów ukształtowanych w interakcjach użytkowników. Każda z tych odmian sieci wprowadza w świat obrazów charakterystyczne dla siebie właściwości, czyniąc z nich ponadto rozwinięte struktury multi- i hipermedialne. Transgresyjny charakter współczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych nadaje tworzonym obrazom podobny transgresyjny charakter. Transmedialna nomadyczność i transgresja dołączają do ich podstawowych właściwości. Usiecienienie obrazów wprowadza doń fragmentaryczność, a jednocześnie nowy rodzaj całościowego porządku – sieć właśnie – jako horyzont wyznaczający doświadczenie obrazów. Każdy obraz jest zarazem fragmentem i siecią całością. Nie ma już w świecie cyfrowych obrazów niczego poza fragmentem i siecią.

Wszystkie odmiany obrazów poddane analizie w niniejszych rozważaniach, które pojawiły się w naszym otoczeniu po obrazach fotograficznych i filmowych, a więc po rewolucji technicznej, a które określałem wcześniej naprzemiennie jako obrazy bądź quasi-obrazy, możemy też nazwać postobrazami. Proponuję taką właśnie dla nich nazwę, gdyż, z jednej strony, posiadają one z obrazami wspólną historię, a do tego, z perspektywy odbiorców i użytkowników – tych, którzy nie poddają ich statusu teoretycznej interpretacji – są ciągle doświadczane w większym lub mniejszym stopniu jako obrazy właśnie. Z drugiej strony natomiast, ze względu na inne swoje właściwości, zrywają więź z tradycyjną obrazowością.

Postobrazy są dogłębnie hybrydyczne. Problematyzują kwestie obrazowości w epoce sieciowych, interaktywnych mediów cyfrowych: istnienie, wzajemne relacje, sposoby przejawiania się i doświadczania obrazowości w świecie postobrazów. Problematyzują też metody ich interpretacji oraz wartościowania. Sytuują nas w miejscu, z którego powinniśmy przemyśleć właściwości i sensy nomadycznej ikonosfery.

ArtSci, sztuka krytyczna i społeczna odpowiedzialność

Wspomniany wcześniej transgresyjny wymiar praktyk artystycznych oznacza działania przynoszące osłabienie, podważenie bądź zakwestionowanie granic wyznaczających kulturowo definiowane terytoria sztuki. Wszystkie formy transgresji, znosząc granice oddzielające sztukę od pozostałych dziedzin praktyk, stawiają ją w bezpośrednich relacjach z innymi sferami życia społecznego i właściwymi im koncepcjami, metodami działania, narzędziami i wytworami. W efekcie tych konfrontacji wyłaniają się zjawiska artystyczne współkształtowane w istotnym stopniu przez pozaartystyczne dziedziny, zjawiska wewnętrznie zróżnicowane. Transgresja wspomaga w ten sposób postawę dekonstrukcyjną, będąc głównym czynnikiem procesów hybrydyzacji sztuki. Odwołując się do logiki rozważań Giorgia Agambena, dotyczących posttożsamościowych form współczesnych wspólnot¹⁰, powiedziałbym, że na tej drodze sztuka utraciła tożsamość ugruntowaną we wspólnych właściwościach, stając się otwartą dziedziną, w której każde dzieło jest jej przykładem.

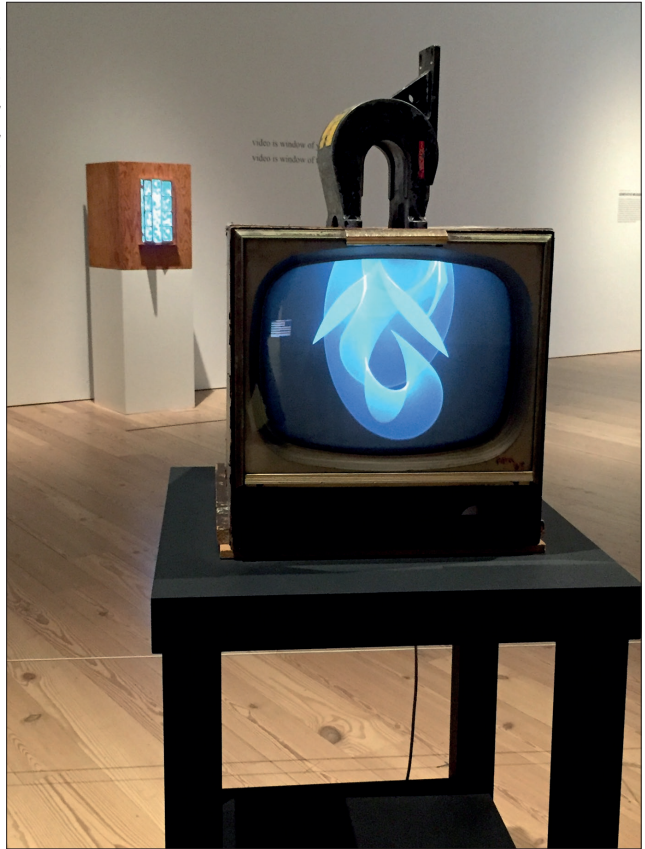
Dekonstrukcja i transgresja okazują się dwoma aspektami tego samego, złożonego procesu przeobrażeń, w ramach którego sztuka rozstaje się z odziedziczoną tożsamością. I podejmuje trud kształtowania nowej.

Od samego początku kształtowania się paradygmatu nowo-medialnego rozwijały się intensywnie związki sztuki z nauką. Początkowo artyści kierowali swoje zainteresowanie w stronę teorii komunikowania i mediów, matematyki oraz cybernetyki, a z dialogu z nimi wyłoniły się pierwsze twórcze nurty epoki nowych mediów: sztuka cybernetyczna, robotyczna, telekomunikacyjna i algorytmiczna. Stanowią one najbardziej chyba wyraziste formy wielopostaciowego nurtu art & technology, w której istotną rolę odgrywała też sztuka kinetyczna, pierwsza tendencja w XX-wiecznej sztuce, w ramach której przedmiotowo pojmowany artefakt przyjmował formę procesualną. Wszystkie te wczesne, inicjowane w późnych latach 50. i w latach 60. ubiegłego wieku, przejawy interakcji sztuki z nauką wpisywały się jednocześnie w kontekst wiedzy i praktyki inżyniersko-technologicznej. Kolejne formy związków sztuki z nauką skierowały się jeszcze dalej w głąb świata nauki, w stronę nauk o życiu, medycyny, neurolo-

¹⁰ G. Agamben, *Wspólnota która nadchodzi*, przeł. S. Królik, Warszawa 2008.

Ilustr. 1.

Nam June Paik, *Magnet TV*,
1965, widok instalacji,
*Programmed: Rules, Codes,
and Choreographies in Art,
1965–2018*,
Whitney Museum of
American Art, 2019.
Fot. Ryszard W. Kluszczyński



Ilustr. 2.

Bill Vorn, *Prehysterical Machine*,
2002,
Concordia University, Montreal.
Fot. Bill Vorn





Ilustr. 3.
Ken Feingold, *The Animal, Vegetable and Mineralness of Everything*, 2004.

Fot. dzięki uprzejmości Artysty



Ilustr. 4.
Oron Catts, Ionat Zurr, *Victimless Leather*, 2004.

Fot. dzięki uprzejmości Artystów



Ilustr. 5.
Guy Ben-Ary, *Silent Barrage*, 2009–2012.
Fot. Philip Gamblen



Ilustr. 6.
Christa Sommerer,
Laurent Mignonneau,
A-Volve, 1994–1997.
Fot. dzięki uprzejmości
Artystów



Ilustr. 7.

Anna Konik, *W tym samym mieście, pod tym samym niebem...*, 2011–2015, widok instalacji wideo, Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski, Warszawa, 2015–2016.

Fot. Bartosz Górka



Ilustr. 8.

Luz María Sánchez, *Vis. [un]necessary force_4 (V.[u]nf_4)*, 2019, partycypacyjna wielokanałowa instalacja dźwiękowa, czas: I (3:17 min), II (3:04 min), III (3:05 min), widok instalacji: Musikkens Hus, Aalborg, 2019.

Fot. Luz María Sánchez

gii, genetyki, fizyki, nanotechnologii, badań sztucznej inteligencji. Nurt art & science, zwany też ArtSci, wyznacza w ten sposób drugi, obok sztuki nowych mediów, obszar współczesnych praktyk artystycznych, symptomatyczny dla współczesnego świata. Liczne stanowiące go tendencje, jak bioart, neuroart, biorobotic art, nanoart, artificial life art, charakteryzuje głęboka transdyscyplinarna hybrydyczność. Powołują one do istnienia formy artystyczne, w których dochodzi do przekroczenia granic i zespolenia licznych, różnych dyscyplin aktywności społecznej.

Konsekwencją cybernetycznego przeobrażenia koncepcji dzieła sztuki jest podążająca w ślad za nią transformacja doświadczenia estetycznego. Przyjmuje ono postać wydarzenia, którego uczestnikiem staje się odbiorca. Performans wykonywany przez odbiorcę, a przez to także i on sam czy ona sama, staje się w ten sposób częścią dzieła. Jest ono konstituowane przez relacje między wszystkimi składowymi, rozwija się w przestrzeni, w której to złożone wydarzenie ma miejsce. Znika więc charakterystyczny dla przeżycia estetycznego w jego tradycyjnym ujęciu dystans oddzielający odbiorcę od dzieła sztuki. W twórczości cybernetycznej dzieło i jego odbiorca tworzą pojedynczą, złożoną, hybrydyczną całość.

Odpowiedzią ze strony estetyki na tę sytuację stało się podejście badawcze, w ramach którego cybernetyczne dzieło sztuki, jego otoczenie, jak również jego doświadczenie odbiorcze tworzą wspólnie jeden porządek systemowy. Mamy tu więc do czynienia z poszerzeniem dzieła, gdyż ogarnia ono cały ten wskazany układ. Dzieło sztuki staje się systemem¹¹.

W sztuce robotycznej, bezpośrednim przedłużeniu sztuki cybernetycznej, szczególnie gdy łączy się ona ze sztuczną inteligencją i interaktywnością, systemowość przeobraża się w sieciowość. Ciągłe mamy do czynienia z ciężeniem w stronę porządku holistycznego, jednak innego typu niż systemowość. Wśród dzieł licznych artystów podążających śladem twórców sztuki cybernetycznej – Nicolasa Schöffera i Edwarda Ihnatowicza – obok prac Louisa-Philippe’a Demersa, Kena Feingolda, Chicka MacMurtrie, Simona Penny, Kena Rinaldo i Stelarca szczególne miejsce zajmuje twórczość Billa Vorna.

Estetyczne doświadczenia robotycznej sztuki Vorna są programowane w taki sposób, aby mogły częściowo przyjąć po-

¹¹ J. Burnham, *Systems Esthetics*, „Artforum” 1968, wrzesień.

stać zachowań poznawczych. Co definiuje życie? Co to znaczy być człowiekiem? Czy może istnieć życie w maszynie? Czym jest sztuczne życie? Czym jest sztuczna inteligencja? Odbiorcy odkrywają własną gotowość (bądź też jej brak) zaakceptowania postludzkiej, postanimalnej, niehumanistycznej wizji kreowanego życia i inteligencji, aby zanurzyć się następnie w świecie społecznych przekonań na ten temat, kulturowo wykształconych postaw. Kontakt z dziełami Vorna pozwala skonfrontować na-byte i uwewnętrznione schematy poznawcze dotyczące życia oraz inteligencji z doznaniem zachowań robotycznych dzieł, co w dalszej kolejności jest przedłużone o refleksyjną analizę całego doświadczenia. **ilustr. 2 | po s. 164**

Przedmiotem tej analizy stają się też emocje stanowiące istotną jego część. Dlatego dla Vorna ważnym aspektem wszystkich jego prac jest widowiskowość mająca wywołać wrażenie i zdziwienie, które może poprowadzić ku refleksji¹².

Nie inaczej też formują się doświadczenia animatronicznych rzeźb Kena Feingolda. **ilustr. 3 | po s. 164** Także i on, podejmując problematykę sztucznego życia i inteligencji, proponuje nam przede wszystkim refleksję dotyczącą nas samych: ludzkiego życia i inteligencji, ich przekształceń i transgresji. Także dla Feingolda bardzo ważny jest teatralny, prosceniczny wymiar projektowanych dzieł, ich zdolność stymulowania i angażowania widzów. Sztuka Feingolda angażuje różne wymiary aktywności odbiorców: fizyczną, intelektualną, afektywną, imaginacyjną. Zmierza też do stymulowania emocji, zachowań nie do końca świadomych. Rozwijając się między bezpośredniością partycypacji i dystansem refleksji, podejmuje kwestie transrodzajowych związków, sieci hybrydycznych kreacji, nieprzekraczalnej obcości istnienia i iluzoryczności tożsamości, sytuując nas w ten sposób wobec najważniejszych wyzwań współczesnego świata¹³.

Sztuka eksplorująca problematykę sztucznego życia powołuje do istnienia sztuczne ekosystemy. *A-Volve* (**ilustr. 6 | po s. 164**) czy *Interactive Plant Growing* Christy Sommerer i Laurenta Mignonneau wydają się tu doskonałym, reprezentatywnym przykładem.

¹² Por. D. Moulon, *Rozmowa z Billem Vornem*, w: *Sztuka i kultura robotów. Bill Vorn i jego „Historyczne Maszyny”*, red. R.W. Kluszczyński, Gdańsk 2014, s. 52–73.

¹³ Zob. więcej na temat twórczości Feingolda w: *Ken Feingold: Figury mowy*, red. R.W. Kluszczyński, Gdańsk 2014.

Forma ich doświadczenia, czyli zanurzenie w środowisku sztucznego życia, także prowadzi odbiorców-interaktorów, uczestników generowanych tam wydarzeń w stronę doznań zarówno sensualno-doświadczeniowych, jak i refleksyjnych. Oba te wymiary doświadczenia – dionizyjski i apolliński – splatają się ze sobą, współwyznaczając najbardziej charakterystyczną właściwość obcowania z dziełami tego typu. Hybrydyczna wielowymiarowość, która jest jej dominującym atrybutem, ogarnia wiele obszarów. Wiąże ze sobą pole technologiczno-kulturowe i pole symulowanej natury, rzeczywistość i wirtualność, sztukę i naukę. Łączy chłód racjonalnej analizy z magią oraz euforią sensualnych i cielesnych doznań. A w każdym wypadku głęboko angażuje odbiorców, przekształcając ich z obserwatorów w uczestników i współtwórców wydarzeń.

W sztuce biologicznej z kolei inżynieria i informatyka odnalazły wsparcie w biologii syntetycznej, a genetyka i hodowla tkankowa dołączyły do strategii artystycznych. Dzieła bioartystów łączą w sobie strategie estetyczne, poznawcze, krytyczne, podejmują problematykę wyłaniającą się z rozwoju biotechnologii. Zarazem wprowadzają w sferę wyspecjalizowanej nauki strategie charakterystyczne dla kultury partycypacyjnej, uczestnicząc w rozwoju paradygmatu transdyscyplinarnego. Ich sztuka, obok rewolucyjnych konsekwencji estetycznych, proponuje rozważania nad przenikaniem się materialnej dziedziny życia i wirtualnej sfery cyfrowej, nad programowaniem życia wraz ze wszystkimi tego procesu konsekwencjami.

Bioart może być uznany za odpowiedź na procesy, które gruntownie przeobraziły w okresie ostatnich kilku dziesięcioleci świat nauki, uzupełniając, a w wielu wypadkach wręcz zastępując, jej tradycyjne cele i zadania poznawcze nowego typu działaniami twórczymi. Jak zauważa się dziś w bezpośrednim odniesieniu do samej biologii, rozwija się ona obecnie w kierunku inżynierii biologicznej, stając się biologią syntetyczną i przekształcając w bardzo znaczącym stopniu swój dotychczasowy projekt badawczy – rozwijanie wiedzy o świecie żywych form – na rzecz pragnienia rozbudowania w zamian paradygmatu jego transformacji bądź kreacji¹⁴. Jakby więc w odpowiedzi na tę po-

¹⁴ Zob. SymbioticA Research Group, *Fish & Chips. The Current Status of the Research*, w: *Ars Electronica 2001. Takeover: Who's Doing the Art of Tomorrow*, Wien-New York 2001, s. 141.

stępującą transformację nauk biologicznych sztuka również zmienia swoje cele i metody działania, podążając w przeciwnym niż nauka kierunku, czyli wzbogacając perspektywę twórczą o cele badawcze. To, co w szczególnym stopniu wydaje się w tym polu zajmować Oron Cattsa i Ionat Zurr (a także w pewnym zakresie Martę de Menezes czy Annę Dumitriu), to refleksja nad społecznymi konsekwencjami wskazanych wyżej transformacji nauk biologicznych. Ich sztuka czyni problematykę biologii syntetycznej i całościowo ujmowanych przeobrażeń nauki przedmiotem refleksji teoretycznokulturowej, antropologicznej i estetycznej.

Oron Catts i Ionat Zurr tworzą pół-żyjące rzeźby, obiekty egzystujące jedynie dzięki aparaturze podtrzymującej życie, w laboratoriach budowanych w przestrzeniach galeryjnych. **ilustr. 4 | po s. 164**

Artyści podejmują w swych dziełach problematykę życia, jego pojmowania i definicji, granic i form, jak również zagadnienia tożsamości, transgresji, wyzysku i polityki życia. Sztuka, którą tworzą Oron Catts i Ionat Zurr, podobnie jak wcześniej na innym polu sztuka cybernetyczna i robotyczna, zrywa z tradycyjną, fundamentalną dla zachodniej kultury wizualnej ideą reprezentacji, zastępując ją specyficzną pojmowaną koncepcją obecności. W swych dziełach bowiem artyści ci nie dążą do przedstawienia życia, lecz je tworzą. Media, którymi posługują się Catts i Zurr, są określane jako mokre, biologiczne.

Życie więc jest tu zarazem przedmiotem kreacji i refleksji. Zarazem jednak, ze względu na fakt, że owo życie jest tu laboratoryjnie konstruowane, przedmiotem dyskusji stają się również kwestie dotyczące relacji między naturą a kulturą, filozoficzna problematyka kreacji życia i żywych istot. W kontekście prowadzonych praktyk bioartystycznych pracownia artystyczna nieuchronnie przeobraża się w laboratorium badawcze, narzędzia pracy twórczej – w aparaturę naukową, artefakt natomiast staje się uprawianą kulturą tkankową. W ten sposób tradycyjna sfera artystyczna nieuchronnie łączy się z problematyką naukową oraz z zagadnieniami etycznymi.

Dzieła Cattsa i Zurr są nie tylko działaniami przenoszącymi do przestrzeni galeryjnej aparaturę laboratoryjną, czyniącymi ją niezbędnym składnikiem prezentowanych dzieł. Proponują one odbiorcom doświadczenia otwierające na świat konstruowany na naukowych podstawach, zanurzające ich w postbiologicznej biotechnosferze. Inicjują również – co można uznać za nieuchron-

ną kulminację bądź trwały fundament każdego ich dzieła – poznawcze dyskursy zmierzające do rekonstrukcji dotychczasowych definicji i systematyk życia.

Z wzajemnych interakcji biologicznej sztuki hodowli i inżynierii tkankowej oraz sztuki komputerowej i robotycznej wyłania się sztuka biorobotyczna, której przykładów dostarcza twórczość Guya Ben-Ary'ego (wraz z innymi artystami oraz badaczami z kręgu laboratorium SymbioticA). Określam ją mianem hybrot art, gdyż dzieła te są hybrydami łączącymi żywe sieci neuronowe i techniki robotyczne¹⁵. Najciekawsze z nich rozwijają swoją autonomię na płaszczyźnie kreacji artystycznej. *MEART – The Semi-Living Artist* (2002, wersja prototypowa z 2001 r. nosiła nazwę *Fish and Chips*) zostało zbudowane z dwóch zasadniczych segmentów – hodowli neuronów i robota. Kiedy sygnał z kamery (oczu) dociera przez internet (system nerwowy) do hodowli neuronowej (mózgu), to zostaje tam przetworzony i dostarczony do robota (ramion), aby spowodować wykonanie rysunku. *CellF* (2016) to z kolei hybrot – muzyk, który tworzy improwizowaną muzykę w odpowiedzi na dźwięki (muzykę) dostarczane z zewnątrz. W obu wypadkach (podobnie jest z instalacją *Silent Barrage*, 2006) mamy do czynienia z autonomicznym podmiotem kreacji. **ilustr. 5 | po s. 164**

CellF wprowadza do naszych rozważań jeszcze jeden wątek. Ben-Ary zastosował w procesie jego kreacji technologię zwaną indukowanymi pluripotencjalnymi komórkami macierzystymi (iPSC – Shinya Yamanaka i John Gurdon otrzymali za jej opracowanie Nagrodę Nobla w 2012 r.). Dzięki temu hodowane neurony – mózg *cellF* – mogły mieć swój początek w komórkach skóry pobranych od Ben-Ary'ego, przetworzonych w komórki macierzyste, a następnie w neurony. Można więc uznać hodowlę neuronów będącą centrum sterowniczym dzieła Ben-Ary'ego za *sui generis* rozszerzenie jego własnego mózgu.

Sztuka, rozwijając interakcje z nauką, nie omija też swym zainteresowaniem humanistyki, a w szczególności badań kulturowych, oraz studiów społecznych. Refleksja nad współczesnymi porządkami społeczno-kulturowymi, antropocenem i ekologią, migracja-

¹⁵ Por. S.M. Potter et al., *Hybrot: Hybrids of Living Neurons and Robots for Studying Neural Computation [Brain Inspired Cognitive Systems]*, 29 sierpnia – 1 września 2004, Uniwersytet w Stirling, https://pdfs.semanticscholar.org/1480/3b9ab634aa80b5c36db18a6e2d62560863f4.pdf?_ga=2.44028268.839279730.1500497104-1562118606.1500497104 [dostęp: 19.07.2017].

mi, nacjonalizmami i totalitaryzmami, rasizmem i wykluczeniem, przemocą i obywatelską samoorganizacją coraz częściej staje się udziałem sztuki. Artyści zajmują postawę analityczną i krytyczną zarazem, wydobywając na powierzchnię niewidzialne procesy i gry polityczne, podejmując w swej sztuce dekonstrukcyjne, subwersyjne, krytyczne działania, których rezultaty przynoszą różnego rodzaju wsparcie dla upośledzonych grup społecznych i podtrzymują nadzieję na zmianę społeczną.

Tak jak w wypadku wcześniej przywoływanych dzieł z pola Art-Sci, tak i w dziełach z kręgu sztuki krytycznej odnajdujemy różne strategie twórcze. Różnice między postawami artystów dotyczą tu bowiem nie tylko podejmowanych tematów, ale także metod pracy. Anna Konik w 35-kanalowej instalacji wideo *W tym samym mieście, pod tym samym niebem...* (2011–2015) pozwala kobietom – imigrantkom zamieszkałym w Sztokholmie, Białymstoku, Bukareszcie, Stambule i Nantes – przemówić głosami miejscowych kobiet, które empatycznie utożsamiły się z historiami tamtych i wydobyły je ze sfery niewidzialności. **ilustr. 7 | po s. 164**

U podstaw dzieła Konik leży aktywizm społeczny, praca we wspólnotach i ze wspólnotami. Badania ich losów doprowadziły do stworzenia bazy danych, archiwum, z którego wyłaniają się narracje wspólnie budujące tkankę *W tym samym mieście, pod tym samym niebem* W podobnie badawczy sposób – tworząc archiwa – kształtuje swoje dzieła także Krzysztof Wodiczko. W jego pracach, jak również innych dziełach Anny Konik, biorą udział ci, których one dotyczą, nadając powstającym pracom status szczególnej partycypacyjności.

Transborder Immigrant Tool (od 2007) autorstwa Electronic Disturbance Theatre 2.0/b.a.n.g. lab (Micha Cárdenas, Amy Sara Carroll, Ricardo Dominguez, Elle Mehrmand, Brett Stalbaum) to mobilna aplikacja na telefon stworzona dla osób usiłujących przedostać się przez pustynne pogranicze z Meksyku do Stanów Zjednoczonych, aby prowadzić je do zasobów wody. Aplikacja ponadto prezentuje swym użytkownikom wiersze, próbując w ten sposób wpłynąć na ich stan psychiczny¹⁶. Podobnie jak *Pojazd dla bezdomnych* (1988–1989) Wodiczki, także i *Transborder Immigrant Tool* nie został przekazany dedykowanym użytkownikom jako rzeczywiste narzędzie wspomagające ich w wędrówce przez granicę. Zwracał natomiast uwagę na sam problem, uwidaczniał

¹⁶ <https://anthology.rhizome.org/transborder-immigrant-tool> [dostęp: 18.11.2019].

rozwinęte systemy kontroli i politycznej przemocy (bo czym innym jak polityczną przemocą są granice państwowe we współczesnym świecie, w którym identyfikacja z miejscem jest systematycznie i gruntownie podważana)¹⁷.

Luz María Sánchez natomiast swoje dzieło – mobilną, powiązaną z dedykowaną stroną internetową, aplikację *Vis. [un]necessary force_3* (2017–2021) – przekazała użytkownikom: działającym w Meksyku kolektywom, które poszukują szczątków swych porwanych i zamordowanych bliskich. Dzieło – audiowizualna forma cyberkartograficzna – jest zarazem upamiętnieniem ofiar i narzędziem, bazą danych służącą budowaniu pamięci, oralnej i audiowizualnej historii. Dane pozyskiwane w czasie wypraw poszukiwawczych są tu naukowo systematyzowane. Dzieło służy także upodmiotowieniu uczestników i wzmacnia poczucie wspólnotowości.

Vis. [un]necessary force_3 jest transdyscyplinarnym, opartym na współpracy dziełem twórczym, które powstaje na fundamencie prowadzonych badań. Artystka uczestniczy też w wyprawach poszukiwawczych. Efektem jednej z takich wypraw, przeprowadzonej z kolektywem Las Rastreadoras, jest instalacja *Vis. [un]necessary force_4* (2019–2020) wykorzystująca między innymi zarejestrowane podczas wyprawy dźwięki.

ilustr. 8 | po s. 164

Zakończenie

Trzy wskazane obszary problemowe, pola refleksji teoretycznej i praktyk twórczych wyznaczają, w moim przekonaniu, najważniejsze pola działania współczesnych artystów. Sztuka nowych mediów, ArtSci oraz sztuka krytyczna kształtują wspólnie podstawowy układ współczesnej kultury artystycznej. Łączą je zarówno wykorzystywana technologia, jak i, przede wszystkim, transdyscyplinarna hybrydyczność.

Dwa z nich – ArtSci i sztuka krytyczna – jednoznacznie należą do pola postmedialnego¹⁸. Pojęcie to odwołuje się przede wszystkim do dwóch wyznaczników. Po pierwsze, postmedia to nie pojedyncze media, lecz złożone środowiska medialne, które w ramach procesów konwergencji połączyły je wszystkie w złożoną całość, oferującą kompleksowo wszystkie właściwości i możliwości niegdyś

¹⁷ Zob. także Luz María Sánchez 2487 oraz *riverbank*, obie prace powstały w r. 2006.

¹⁸ Choć nie trudno znaleźć teorie, jak np. koncepcja Domenica Quaranty, które status taki przypisują obecnie także sztuce nowych mediów.

rozproszone między poszczególne media. Natomiast w efekcie procesów dywergencji postmedia rozpadają się na liczne zróżnicowane środowiska, które, inaczej jednak niż niegdyś poszczególne media, współdziałają w procesach twórczych. Po drugie, postmedia to powszechność dostępu, łatwość użycia i oczywistość zastosowania medialnych możliwości technologicznych, co sprawia, że centrum uwagi przesuwają się z mediów, ich wyzwań i potencjałów twórczych na ich konsekwencje kulturowe i interakcje z nieartyścycznym otoczeniem. Rozwój postmediów obserwujemy obecnie z wzrastającym zainteresowaniem szczególnie właśnie w zróżnicowanym polu tendencji art & science (w szerokim tego słowa znaczeniu, uwzględniającym humanistykę i nauki społeczne).

Tendencje charakterystyczne dla wskazanych trzech obszarów wyznaczają dziś wspólnie twórczo-badawcze pole sztuki¹⁹, wskazując zarazem, jaki profil powinna przyjąć współczesna edukacja artystyczna. Rozwijać się ona powinna między medialnością a postmedialnością, między refleksją metaartystyczną a zaangażowaniem badawczym sięgającym poza tradycyjne wyzwania artystyczne, pomiędzy analizą subwersyjną a technologią wsparcia społecznego. Współczesne uczelnie artystyczne powinny przygotowywać swoich absolwentów do działania w tym właśnie złożonym obszarze. Wyzwania, jakie tam spotykają, jeśli zostaną twórczo podjęte, uczynią ich powstające dzieła znaczącymi, ważnymi i wartościowymi wypowiedziami w kontekście współczesnego świata.

Do wyzwań tych zaliczyłbym w pierwszej kolejności:

1. Kompetencje techniczno-medialne: zarządzanie procesami automatycznymi, programowanie i świadomość medialna.
2. Kompetencje partycypacyjne: planowanie i organizacja twórczych zachowań odbiorców.
3. Kompetencje społeczne: praca grupowa, współpraca twórcza i postawa wspólnotowa.
4. Kompetencje instytucjonalne: praca w przestrzeni publicznej.
5. Kompetencje warsztatowe: połączenie pracowni artystycznej, laboratorium naukowego i galerii.

¹⁹ Niezwykle interesującym przykładem programu artystyczno-badawczego integrującego wszystkie wskazane obszary jest projekt *ACHC (Artes Ciencias Humanidades y Ciudadanía – Arts Sciences Humanities and Citizenship)*, opracowany i zainicjowany przez Luz Marię Sánchez na Universidad Nacional Autónoma de México w Meksyku.

6. Kompetencje koncepcyjne: transdyscyplinarność i hybrydyzacja.
7. Kompetencje filozoficzno-poznawcze: racjonalność, metodologia i potrzeby odkrywczcko-eksploracyjne.
8. Kompetencje etyczne: postawa krytyczna i empatia.

Bibliografia

- Agamben G., *Wspólnota, która nadchodzi*, przeł. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008.
- Art, Technology, Consciousness: Technoethics, *Call for Applications* [Facebook], 11.08.2019, www.facebook.com [dostęp: 18.11.2019].
- Ascott R., *Telematic Embrace: Visionary Theories of Art, Technology, and Consciousness*, red. i przedmowa E.A. Shanken, University of California Press, Berkeley-Los Angeles 2003.
- Bauhaus 1919–1933 Weimar–Dessau–Berlin*, red. M. Siebenbrodt, L. Schöbe, Parkstone International, New York 2012.
- Burnham J., *Systems Esthetics*, „Artforum” 1968, wrzesień.
- Itten J., *Mein Vorkurs am Bauhaus, Gestaltungs- und Formenlehre*, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1963.
- Ken Feingold: Figury mowy*, red. R.W. Kluszczyński, CSW ŁAŻNIA, Gdańsk 2014.
- Kluszczyński R.W., *Paradygmat sztuk nowych mediów*, „Kwartalnik Filmowy” 2014, vol. 36, nr 85, s. 194–205.
- Kluszczyński R.W., *Obrazy nomadyczne i postobrazy. Transformacja, transgresja i hybrydyzacja w sztuce nowych mediów*, w: *Trajektorie obrazów. Strategie wizualne w sztuce współczesnej*, red. R.W. Kluszczyński i D. Rode, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 24–37.
- Levinson P., *Nowe nowe media*, przeł. M. Zawadzka-Strączek, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.
- Manovich L., *Język nowych mediów*, przeł. P. Cypriański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.
- Moulon D., *Rozmowa z Billem Vornem*, w: *Sztuka i kultura robotów. Bill Vorn i jego „Histeryczne Maszyny”*, red. R.W. Kluszczyński, CSW ŁAŻNIA, Gdańsk 2014, s. 52–73.
- Potter S.M., DeMarse T.B., Bakkum D.J., Booth M.C., Brumfield J.R., Chao Z., Madhavan R., Passaro P.A., Rambani K., Shkolnik A.C., Blythe Towal R., Wagenaar D.A., *Hybros: Hybrids of Living Neurons and Robots for Studying Neural Computation* [*Brain Inspired Cognitive Systems*, 29 sierpnia – 1 września 2004, Uniwersytet w Stirling], https://pdfs.semanticscholar.org/1480/3b9ab634aa80b5c36db18a6e2d62560863f4.pdf?_ga=2.44028268.839279730.1500497104-1562118606.1500497104 [dostęp: 19.07.2017].
- SymbioticA Research Group, *Fish & Chips. The Current Status of the Research*, w: *Ars Electronica 2001. Takeover: Who’s Doing the Art of Tomorrow*, Springer, Wien–New York 2001, s. 141–147.
- Transborder Immigrant Tool* [aplikacja], <https://anthology.rhizome.org/transborder-immigrant-tool> [dostęp: 18.11.2019].

Prot Jarnuszkiewicz

Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie

Specyfika, percepcja i dydaktyka współczesnego języka wizualnego. Potrzeby i wyzwania

W niniejszym tekście postaram się przedstawić moje refleksje o sposobach tworzenia komunikatu wizualnego dzisiaj oraz o nauczaniu tego zagadnienia, powstałe na podstawie moich doświadczeń jako nauczyciela akademickiego na Wydziale Sztuki Mediów Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie.

Podczas analizy dydaktyki i odnoszenia jej zarówno do opracowań naukowych dotyczących sfery współczesnego komunikatu wizualnego, jak i bezpośrednich trudności, z jakimi borykają się studenci naszego Wydziału oraz innych uczelni artystycznych o podobnym profilu, narzuca się pytanie o istotę tworzenia i odbioru przekazu audiowizualnego – jego znaczenia, wiarygodności i odpowiedzialności twórcy. Zagadnienia te powinny znaleźć odzwierciedlenie w systemie prowadzonej dydaktyki. Dla mnie jako twórcy ma ona charakter bardzo osobisty, tak jak osobisty jest mój stosunek do kwestii wizualności. Tego osobistego, zaangażowanego podejścia oczekuję także od studentów i wydaje mi się ono gwarantem autentyczności opracowywanego komunikatu, a przez to unikatowym spojrzeniem na stawiany problem – ponieważ sposobem dzielenia się swoimi refleksjami i spostrzeżeniami.

W tekście prezentuję także trzy realizacje studenckie. Nie bez powodu wybrałem właśnie te prace dyplomowe. Stanowią one

bowiem zwieńczenie procesu dydaktycznego. Same zaś prace są, moim zdaniem, cennym odniesieniem do moich rozważań, gdyż uaktualniają stawiane tezy o wypowiedzi wizualne współcześnie realizowane przez twórców młodego pokolenia.

Zasadą porządkującą poniższe rozważania są pewne hasła-pytania, które je inspirowały.

Czym jest zdolność odczytywania komunikatów wizualnych – błogosławieństwem czy przekleństwem? Człowiek, jako istota społeczna, zawsze dążył do komunikowania innym członkom swojej społeczności autorskiej wizji świata i – co z tym związane – samego siebie. Oczywistym jest, że formy tych komunikatów zmieniały się ze względu zarówno na grupy społeczne, w obrębie których były tworzone, jak i na chęć wywołania określonego rezultatu w grupie odbiorców. Od bardzo pierwotnych, choć skutecznych, form dźwiękowych przez równie pierwotne, na nowo doceniane, formy wizualne do dzisiejszych złożonych społecznie, można by rzec, na nowo uproszczonych, metod obrazowania.

Skupiając się jedynie na obszarze komunikatów objętych szeroką nazwą komunikatów wizualnych, można by założyć, że komunikacja wizualna to rodzaj porozumiewania się poprzez obraz czy przekazywanie informacji poprzez formy wizualne przy użyciu różnorodnych mediów. Precyzyjnie dobrany komunikat wizualny względem danego odbiorcy bądź grupy odbiorców bazuje na wspólnym systemie kodowania znaków. Zarówno tych pozostających w obszarze elementów formalnych, jak i tych odnoszących się do warstwy ideowej stworzonej wypowiedzi. Jak wynika z powyższego określenia, niezwykle ważna jest specyfika kulturowa społeczności mającej być potencjalnym odbiorcą danego komunikatu. Zmienia on bowiem wtedy swój kształt i formę w zależności od kwestii językowych czy kulturowych. Uczony brytyjski Denis McQuail wyróżnił aż sześć sposobów komunikowania społecznego: intrapersonalne, interpersonalne, grupowe, międzygrupowe, organizacyjne, masowe¹.

Wydaje się to o tyle istotne, o ile, odnosząc się do przypuszczalnego dalszego rozwoju komunikatu wizualnego, trzeba zwrócić szczególną uwagę na zasięg tej wypowiedzi i – jak to pozwalał

¹ D. McQuail, *Teoria komunikowania masowego*, przeł. M. Bucholc, A. Szulżycka, red. T. Goban-Klas, Warszawa 2012, s. 36.

sobie określić – jego intymność czy osobisty charakter². W wypadku komunikatu wizualnego kluczowe okazuje się, że zakres działania narzędzia staje się znacznie bardziej uniwersalny niż słowo czy dźwięk. Doskonałym tego przykładem mogą być emotikony – znaki graficzne wyrażające podstawowe emocje takie jak złość, radość, smutek czy wzruszenie. Weszły one już do powszechnego użycia i same w sobie stają się narzędziem twórczości w obrębie sztuki. Stanowią istotny element powszechnego trendu komunikowania się właśnie poprzez obraz. O rosnącej roli obrazu w procesie mediatyzacji już przed laty ciekawie wypowiedziała się Małgorzata Łosiewicz:

Analiza kontaktów międzyludzkich współczesnych społeczeństw wskazuje na wszechobecny proces mediatyzacji. Rozwój technik telekomunikacyjnych sprawia, że w powszechnym użyciu znajdują się telefony komórkowe, Internet czy poczta elektroniczna. Ekspansja mediów sprawia, że ludzie wykorzystują je coraz chętniej w procesach porozumiewania się. W ten sposób komunikacja społeczna mediatyzuje się na wszystkich poziomach, zarówno w sferze prywatnej, jak i w służbowej³.

Ta myśl znajduje rozwinięcie w wypowiedzi Piotra Sztompki z 2005 roku:

Choć niewątpliwie jeszcze w epoce zdominowanej przez pismo i druk, to jednak coraz wyraźniej zarysowują się kontury nowej cywilizacji wizualnej. Wśród wielu symptomów tej nowej sytuacji wskazać można przede wszystkim kolosalną rolę telewizji i DVD w życiu codziennym. Coraz większe znaczenie w pracy i w domu odgrywa Internet. Czytamy ilustrowane magazyny, oglądamy komiksy, patrzymy w obrazkowe okienka w Internecie, wysyłamy obrazkowe wiadomości (MMS) przez telefony komórkowe. Wiele dziedzin naszego życia regulowanych jest normatywnie przez obraz. Ikonogramy pojawiają się zamiast napisów informacyjnych. Obrazkowe zakazy i nakazy organizują ruch drogowy⁴.

Czym zatem jest zdolność do odczytywania komunikatów wizualnych? Odpowiednio ukształtowaną wrażliwością umożliwiającą

² G. Rose, *Interpretacja materiałów wizualnych*, przeł. E. Klekot, Warszawa 2019.

³ M. Łosiewicz, *Rola obrazu w komunikacji społecznej*, w: *Komunikacja wizualna w przestrzeni społecznej*, red. A. Obrębska, Łódź 2009, s. 207.

⁴ P. Sztompka, *Socjologia wizualna: fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa 2005, s. 38.

odbiór pewnego rodzaju języka wpisanego w daną grupę społeczną? Jestem przekonany, że współcześnie nie jesteśmy nawet świadomi, jak wiele z reguł tego języka, ustalonych w obrębie wysoko rozwiniętych społeczeństw posługujących się komunikatami wizualnymi, przyjmujemy za oczywiste. Znane jest doświadczenie, gdy odkryte w Amazonii plemię, niemające kontaktów z tak zwanym cywilizowanym światem, nie było w stanie wskazać żadnych podobieństw między ulepionym przez siebie glinianym garnkiem a dwuwymiarową fotografią tego garnka, wykonaną w technice pack-shotowej przez uczonych z „naszego świata”. Uzmysławiać to może, że zdolność do odczytywania komunikatów wizualnych wiąże się z wyuczoną techniką lub systemem dekodowania znaków.

Nie interesuje mnie jednak sama umiejętność dekodowania specjalnego języka, przekładającego emocje lub trójwymiarową rzeczywistość na dwuwymiarową płaszczyznę zdjęcia czy monitora. Stanowi ona raczej obszar analiz socjologów i historyków rozwoju kultury. Interesuje mnie bardziej zagadnienie świadomego nauczania tego rodzaju umiejętności i to na poziomie wyższego szkolnictwa artystycznego. Te właśnie instytucje, zgromadzone pod – może dość obszernym, ale jednak precyzyjnym – szyldem, odpowiedzialne są za szkolenie specjalnie wyedukowanych jednostek, posługujących się narzędziami języka wizualnego w sposób w pełni przemyślany, aby stworzyć jasny, a przede wszystkim świadomy komunikat wizualny. Tu mogłoby paść ważne pytanie, czy jedynie uczelnie mają prawo do szkolenia osób kształtujących i definiujących komunikaty wizualne w danych społecznościach.

Otóż, oczywiście, nie. Stąd też kolejne pytanie: **Czy zdolność świadomego, profesjonalnego budowania komunikatu wizualnego jest w naszych czasach błogosławieństwem czy przekleństwem?** Gdybym miał się pokusić o krótką odpowiedź, powiedziałbym, że w przypadku osoby posiadającej takie zdolności zależy to od umiejętności dystansowania się wobec rzeczywistości. Jak funkcjonować z dobrze wykształconą zdolnością do tworzenia komunikatu wizualnego, podczas gdy tak zwany ogół, społeczeństwo, ma dużo niższe wymagania? Warto przytoczyć tu fragmenty wypowiedzi Nicolasa Bourriauda i prof. Marka Wasilewskiego:

Aktualna praktyka sztuki pokazuje nam, że definiowanie działalności artystycznej wyłącznie w samym polu sztuki nie jest już wystarczające. Na zadawane coraz częściej pytania o to, kim jest artysta, istnieje wiele odpowiedzi. Warunkuje je rola wyznaczana przez nas

artyście w świecie, w którym żyje i pracuje. Tych ról może być wiele, a wielość ta nie musi być wykluczająca, lecz może być komplementarna. Podejmując grę polegającą na wyobrażeniu sobie, kim mógłby być artysta, możemy zacząć równie dobrze od bardzo interesującej wypowiedzi Nicolasa Bourriauda, który napisał, że współczesny artysta jest semionautą, wymyślającym kierunki ruchu znaków: „Za wspólny mianownik artystów uznaje się to, że pokazują różne rzeczy. Akty pokazywania wystarczą, by zdefiniować artystę, który zajmuje się przedstawianiem lub wskazywaniem rzeczy”⁵. Bourriaud wyraźnie mówi, że dzisiejszego artystę nie określa jego twórczość w znaczeniu produkowania nowych obiektów, a nawet znaczeń, lecz postawa i aktywność, które doprowadzają do przeprogramowania znaków już istniejących⁶.

Rodzi się inne pytanie: **Po co społeczeństwu świadomość wizualna?** Mój dziadek, rzeźbiarz Jerzy Jarnuszkiewicz, zwykł mawiać, że sztuka nie jest nikomu do życia niezbędna. Dziwne i smutne zdanie, zwłaszcza że zasłyszane z ust profesora i uznanego artysty, który sztuce i twórczości poświęcił całe swoje życie. Jednak jest to zdanie, które jawi mi się jako prawdziwe. Parafrazując je, chciałoby się zapytać, po co społeczeństwu kultura obrazu. Jakie miejsce w świadomości odbiorcy ma kultura wizualna? To temat ciężki, bo dotyczący bardzo niewymiernych wartości, które trudno skategoryzować i włożyć w konkretne tabele. Chcąc dekodować to pytanie, warto przywołać encyklopedyczne pojęcie świadomości:

świadomość, psychol. pojęcie w ścisłym sensie, trudno definiowalne, odnoszące się do poczucia przeżywania specyficznych stanów mentalnych (zjawisk psychicznych); człowiek dzięki percepcji orientuje się w otoczeniu, dostosowuje swoje działania do znaczenia zdarzeń, ale również zdaje sobie sprawę z treści własnych przeżyć psychicznych (doświadcza własnego „ja”) i samego faktu ich doznawania⁷.

⁵ Cyt. za N. Bourriaud, *Estetyka relacyjna*, przeł. Ł. Białkowski, Kraków 2012, s. 144, 148.

⁶ M. Wasilewski, *Artysta jako antropolog – antropolog jako artysta?*, w: *Metody i wyzwania we współczesnej dydaktyce sztuk wizualnych – konteksty tradycji obrazowania* [publikacja pokonferencyjna], Warszawa 2017, s. 30.

⁷ Świadomość [hasło], w: *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/%C5%9Bwiadomo%C5%9B%C4%87.html> [dostęp: 10.10.2019].

Dalej w Encyklopedii PWN możemy przeczytać, że tę świadomość określa język, a przecież język obrazu też jest językiem⁸.

Przyswojenie języka to pierwszy warunek jakiegokolwiek świadomego doznawania. To stwierdzenie jest dla mnie kluczowe w całym myśleniu o istocie języka wizualnego w rozwoju współczesnych społeczeństw informacyjnych. Nie bez powodu uprzemysłowione kraje u podstaw swojego rozwoju stawiały dbałość o kulturę wizualną. Jednym z wielu przykładów na to wskazujących, jest wpisanie do obowiązków cesarza Japonii dbałości o piękno i harmonię.

Świadomość wizualna jest, moim zdaniem, istotnym aspektem rozwoju cywilizacyjnego. Pomijając korzyści płynące ze różnicowania form relacji społecznych, subtelności komunikatów i wieloaspektowości budowanych wizualnie wypowiedzi czy też większej zdolności do identyfikowania intencji nadawców komunikatów, do demaskowania dezinformacji i różnych form manipulacji przekazem, na uwagę zasługuje przede wszystkim fakt, że język wizualny otwiera sobie właściwe drogi zgłębiania istoty świata. Pozwala na stawianie, w inny sposób niż na przykład literatura, nauka czy muzyka, pytań o otoczenie, w którym funkcjonujemy, a tym samym na dociekanie jego innej, ponad oczywistością, złożonej struktury. Tu chciałbym przywołać jedną z trzech prac dyplomowych moich studentów, wspomnianych na wstępie. *Pozostałość* Agaty Witczak dotyka odwiecznego problemu wpływu człowieka na rzeczywistość, materialnego oddziaływania na otoczenie. Pozostawiania znaku i odcisku po sobie oraz śmierci jako momentu, w którym musimy pogodzić się z utratą tego wpływu. Artystka napisała o swojej realizacji:

Projekt obejmuje trzy realizacje wideo ukazujące wpływ człowieka na otaczającą go materię oraz późniejsze rozproszenie skutków jego działania. Każde z ujęć przedstawia sytuacje tuż po interakcji między człowiekiem a otoczeniem. (...) Ważne jest to, co dzieje się z energią po fakcie, a nie kto i w jaki sposób ją przekazał. Praca ma na celu opisanie sposobów interakcji zachodzącej między człowiekiem a materią i przestrzenią. Pierwsze wideo, wykonane kamerą termowizyjną, prezentuje rozproszenie ciepła, które pozostało po wykonanym działaniu. Nagranie odnosi się do śladów, które pozostawiane są przez

⁸ G. Bonsiepe, *Retoryka wizualno-werbalna*, przeł. M.B. Fedewicz, „Pamiętnik Literacki” 1985, vol. 76, nr 3, s. 303–309; B. Bergström, *Essentials of Visual Communication*, London 2008.

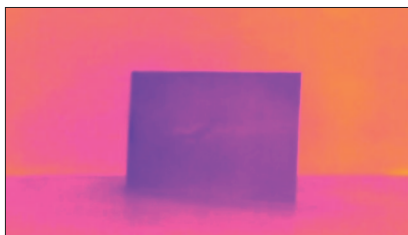
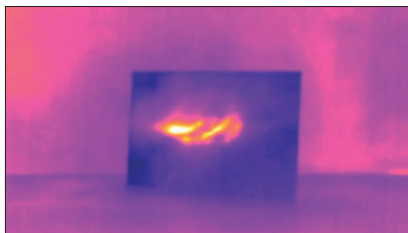
Ilustr. 1 i 2.

Agata Witczak, *Gąbka 1, 3*
(kadry z wideo)



Ilustr. 3 i 4.

Agata Witczak, *Term 1, 3*
(kadry z wideo)



Ilustr. 5 i 6.

Agata Witczak, *Piasek 1, 3*
(kadry z wideo)

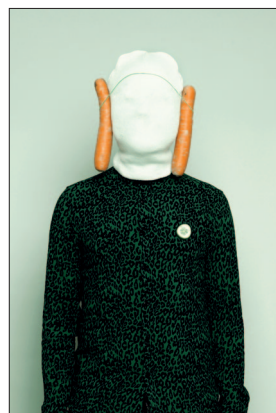




Ilustr. 7-9.
Kamil Kotarba, *Bożek dobrego zasięgu Wi-Fi 1-3*
(kadry z animacji)



Ilustr. 10-12.
Kamil Kotarba, *Bożek rozwoju osobistego 1-3*
(kadry z animacji)



Ilustr. 13-15.
Kamil Kotarba, *Bożek weganizmu 1-3*
(kadry z animacji)

Ilustr. 16-21.
Magdalena Morawik,
Środkowa szarość
01, 03, 04, 05, 06, 07
(kadry z wideo)



człowieka mimowolnie i bezwiednie, a co za tym idzie do jego biernego uczestnictwa w świecie. Wraz z upływem czasu temperatura, którą przejął przedmiot, zrównuje się z temperaturą otoczenia. Po działaniu nie zostaje żaden ślad, a otoczenie powraca do swojego pierwotnego stanu. Drugie wideo przedstawia formę z piasku. W jej strukturze wyraźnie widać odcisk dłoni – pozostałość po oddziaływaniu jakie zaszło między człowiekiem a przedmiotem. Wraz z czasem następuje powolny rozpad bryły prowadzący do zatarcia śladu jaki pozostawił po sobie gest. Nagranie odnosi się do intencjonalnego i aktywnego działania człowieka, którego skutkiem jest wywarcie widocznego wpływu na formę otoczenia. Trzecie wideo przedstawia sprężysty materiał o zdolności powracania do pierwotnego kształtu. Tak jak w poprzednich przypadkach, ślad pozostawiony po działaniu z biegiem czasu zostaje zatarty. Materiał powraca do swojej pierwotnej formy. Nagranie odnosi się do biernego działania człowieka jakim jest nieustanna siła nacisku, wywierana na stykające się z ciałem powierzchnie.

Zamysłem pracy jest wizualne przedstawienie relacji człowiek – przedmiot – świat. Przedmioty posiadają właściwości pozwalające na zachowanie i zapamiętanie naszej energii. W każdym przedstawionym przypadku ślad po ludzkim działaniu zanika, a energia przekazana przedmiotom zostaje rozproszona. Jej zanik spowodowany jest przez siłę entropii, która nieustannie wpływa na świat. Chwilowość i przemijanie pozostałych po interakcji człowieka śladów jest kluczowym przekazem tej pracy⁹. **ilustr. 1–6 | po s. 180**

Ta praca dyplomowa przygotowana w mojej pracowni i obroniona w roku akademickim 2018/19, sprawiła, że jako dydaktyk zadałem sobie sam istotne pytanie. Pytanie, które stało się myślą przewodnią kolejnej części tego tekstu: **Czy wyzwania świata są (jednocześnie) wyzwaniami edukacji medialnej?** Oczywiście uważam, że tak. Sztuka i wizualność zawsze stanowiły odpowiedź na potrzeby człowieka względem świata. Niekiedy je wyprzedzały, a, dokładniej mówiąc, wyprzedzali je poszczególni artyści, zwykle przyplacając to niezrozumieniem, frustracją, a czasem przedwczesną śmiercią. Jednak współcześnie modele społeczne zmieniły się diametralnie w porównaniu choćby z tymi z początków

⁹ A. Witzak, *Pozostałość*, praca magisterska zrealizowana pod kierunkiem prof. dr. hab. P. Jarnuszkiewicza, Wydział Sztuki Mediów Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie 2019.

XX wieku, tak jak rola niezrozumianego przez społeczeństwo wieszczka i jego losy.

Dziś wszyscy chcą się wypowiedzieć. Nie mam tu na myśli konkretnych ruchów mniejszościowych. Mam na myśli każdego niemalże członka społeczeństwa, który nawet w obrębie swojej „normalności” (można by powtórzyć za Milanem Kunderą, że codzienność jest Boska) pragnie obwieścić światu swoje wrażenia z dnia powszedniego. I tu powstaje bardzo ciekawa konfiguracja uwzględniająca autora komunikatu i grupę docelową. Otóż w dobie komunikacji, demokracji i wolności słowa to właśnie wyzwania stawiane przez rzeczywistość poszczególnym ludziom (a jednocześnie przecież to oni stawiają je rzeczywistości!) stają się wyzwaniami świata. To, co chcemy oglądać, sposób, w jaki chcemy tych wrażeń doświadczać, a także kształt samego komunikatu wyrastają wprost z naszych codziennych doświadczeń i potrzeb. Przykładem tego mogą być chociażby wspomniane już emotikony. Małe formy wizualne zastępujące rozbudowane opisy emocji i uczuć. Zmienia się też dostępność treści wizualnych. Postępujący rozwój technologiczny ma kolosalny wpływ na sposób rejestracji i ich powszechność, a także na zasięg stworzonej w ten sposób informacji. Wszystkie te elementy sprawiają, że współcześnie świat, w którym funkcjonuje zarówno autor komunikatu, jak i jego potencjalny odbiorca, mają swoje bardzo konkretne obszary wymagań. Mieszczą się one nie tylko w obrębie wskazanych technologii, ale i (a być może przede wszystkim) treści. Tym samym pojawia się pytanie, jak w naszej kulturze placówki odpowiedzialne za edukację wizualną odnoszą się do aktualnych wyzwań rzeczywistości i w jaki sposób uwzględniają je w swoim programie. Zarówno w wymiarze technologicznym, ideowym, jak i etycznym. Pytanie to można sformułować w następujący sposób: w jakim zakresie uczelnie artystyczne są obszarami współczesnej edukacji medialnej – edukacji medialnej w wielu jej aspektach? To między innymi pytanie zadaliśmy sobie na Wydziale Sztuki Mediów, dokonując restrukturyzacji jednostki w 2016 roku, widzieliśmy bowiem potrzebę znalezienia takiej formuły, która sprostaby wyzwaniom współczesności. Pozwolę sobie przytoczyć preambułę do programu naszego Wydziału, którą wówczas przygotowaliśmy:

Pierwszy stopień studiów kładzie nacisk przede wszystkim na wiedzę i umiejętności warsztatowe, analizę i rozpoznanie mediów pod ką-

tem nośności komunikatu artystycznego oraz rozwoju świadomości wyboru źródeł i inspiracji. Ważnym elementem programu studiów jest budowanie świadomości i wrażliwości audiowizualnej studentów, czemu służą zajęcia odnoszące się do współczesnych koncepcji obrazu i dźwięku. Kolejnym etapem jest nabycie umiejętności analizy utworów dzieł sztuki pod względem formalnym, percepcyjnym i pod kątem ich funkcjonowania kulturowego. Zapewnia uzyskanie kompetencji niezbędnych do samodzielnych realizacji i prezentacji dokonań twórczych oraz do pracy zespołowej na tym etapie kształcenia.

Drugi stopień studiów koncentruje się na przekazaniu specjalistycznej wiedzy i umiejętności formułowania samodzielnego przekazu artystycznego. Kształcenie opiera się na intermedialnym i multimedialnym zastosowaniu narzędzi artystycznych w połączeniu z refleksją teoretyczną. Pozwala na swobodne operowanie językiem wypowiedzi artystycznej i profesjonalną technologią. Umożliwia świadome i skuteczne podejmowanie pracy twórczej w zakresie sztuki mediów. Kształtując zdolność krytycznego odnoszenia się do zjawisk kultury współczesnej i zdarzeń społeczno-politycznych, edukacja uwzględnia indywidualny, artystyczny, rozwój studenta wyrażony przez świadomą realizację artystyczną. Pozwala na nabycie kompetencji społecznych w zakresie tworzenia zespołów realizujących projekty artystyczne i kierowania ich pracą. Ułatwia podejmowanie współpracy z instytucjami zewnętrznymi w realizacji wieloelementowych projektów¹⁰.

Nie bez powodu pozwoliłem sobie zacytować ten dość obszerny fragment tekstu. Został on opracowany przez zespół profesorski, w którym miałem przyjemność pracować, jako próba odpowiedzi na pytania o pozycję i znaczenie takiej jednostki jak Wydział Sztuki Mediów i jego zadania we współczesnym społeczeństwie, na co dzień operującym językiem wizualnym z wykorzystaniem nowoczesnych technik cyfrowych. Mam poczucie, że po trzech latach jest on nadal aktualny i stanowi przejrzystą deklarację kierunków podejmowanych działań dydaktycznych. Jest tym samym głosem w dyskusji o założeniach programowych w obrębie edukacji języka wizualnego, którego znajomość stanowi istotny aspekt kompetencji medialnych i informacyjnych oraz wyzwanie dla edukacji medialnej w skali całych społeczeństw. W wyższym

¹⁰ Preambuła Wydziału Sztuki Mediów Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie, 2016, <https://wsm.asp.waw.pl/historia-wydzialu/> [dostęp: 10.10.2019].

szkolnictwie artystycznym w Wielkiej Brytanii już dekady temu zdano sobie sprawę, że misją szkół artystycznych nie jest kształtowanie artystów pod względem przede wszystkim warsztatu czy techniki. Ideą szkolnictwa jest tam bowiem stałe, stopniowe zwiększanie owej, wspomnianej już, świadomości. Powiedzieliśmy – świadomości ogólnohumanistycznej ze szczególnym naciskiem na obszar sztuk wizualnych. Wydaje mi się, że ten aspekt jest niezwykle istotnym argumentem w starej jak świat dyskusji: czy trzeba kończyć szkoły, akademie, aby zostać artystą? Czy uczelnie, choćby w obszarze wizualności, są jedyną drogą i skarbnicą wiedzy odnoszącej się do tej drogi rozwoju?

Wydaje mi się, że swoistym nadużyciem albo populistycznym wybiegiem byłoby zarówno stanowcze „tak”, jak i kategorię „nie”. Sądzę, bazując na analizowanych przeze mnie doświadczeniach kilku uczelni artystycznych w Polsce i za granicą, że możliwe jest bycie świadomym i profesjonalnym artystą bez studiów w tym kierunku (choć nie ukrywam, są to wypadki sporadyczne). Jednocześnie całość kształcenia artystycznego w obrębie społeczeństwa uważam za zbawienną. Głównie za sprawą przekazywania zdobyczy kulturowych, które możemy nazwać dla uproszczenia tradycją. Nie oznacza to wcale, że jestem zwolennikiem myślenia o akademiach jako obszarach współczesnej edukacji medialnej w wymiarze konserwatywnego powielania mechanizmów obrazowania przyjętych przez poprzednie pokolenia. Mam raczej na myśli to, że w tym miejscu zachowana zostaje ciągłość kulturowa, ale nie tylko przez akceptację dokonań „starszyny” przez młodych adeptów, lecz także – a może przede wszystkim – dzięki stawianiu na podejście krytyczne, nawet negujące i podważające jej fundamenty.

Ten rodzaj dynamiki myśli, podtrzymywany i pielęgnowany przez warszawską akademię, ale także wiele innych szkół, sprawia, że mamy do czynienia zarówno z nieustanną modyfikacją samego systemu języka wizualnego młodych pokoleń, jak i z ciągłym ulepszaniem systemu edukacyjnego. Jak zatem powinien przebiegać proces kształcenia w obszarze języka wizualnego, który odpowiadałby na dynamikę tych zmian? Płynność i indywidualizm epoki ponowoczesności jako kontekstu dojrzewania młodzieży opisuje Krystyna Szafraniec w tekście *Młodość i nowe media: socjalizacja pod własnym nadzorem*:

Ponowoczesność nazwana też późną (Giddens) lub drugą (Beck) nowoczesnością jest umowną nazwą przyjętą dla określenia rozwi-

niętego społeczeństwa końca XX wieku. Jest to społeczeństwo najbardziej w historii nasycone techniką i od niej zależne, o niebywałym 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 ustrukturuwany, 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 o to, że wykraczają poza wszelkie oczekiwania człowieka i wymykają się spod kontroli.

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, 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)nowoczesność¹¹.

Moim zdaniem podstawowym, głównym i warunkującym wszystkie dalsze rozważania jest problem ujęty w formie pytania: **Edukować czy uwrażliwiać?** Dla dydaktyka w szkole artystycznej oczywiste jest, że podstawą, poza wszelką dyskusją, jest nauczanie warsztatu, rzemieślniczej umiejętności, pozwalającej studentowi na swobodę wypowiedzi w obrębie danego medium, słowa, dźwięku czy obrazu. Wydaje mi się dość jasne, że chcąc w jakimś obszarze się wypowiedzieć, nawet negując jego podstawowe dogmaty, trzeba najpierw umieć, na poziomie czysto formalnym, stworzyć czytelny dla odbiorców komunikat. Zagadnienie staje się realnie interesujące, gdy odnosimy się do treści danej realizacji i odkrywamy świadome zabiegi, które kształtują jej warstwę wizualną (jako obszar wypowiedzi artystycznej) i warstwę ideową.

¹¹ K. Szafranec, *Młodość i nowe media: socjalizacja pod własnym nadzorem*, w: *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*, red. M. Federowicz, S. Ratajski, Warszawa 2015, s. 200–201.

Edukacja (łac. *educatio*) oznacza wychowanie, czyli dostosowywanie osób do przyjętych w danej grupie czy społeczeństwie norm i ideałów. Czyli, odnosząc ten opis do języka wizualnego, wprowadzanie pewnych, przyjętych jako normatywne działań, sposobów prowadzenia narracji, a co jest z tym związane – tworzenia wypowiedzi w pewnym dość określonym kształcie. Brzmi to, zwłaszcza na gruncie akademickim, jak dość mroczna wizja konserwatywnego podejścia do zjawiska będącego niejako (przynajmniej w świecie Zachodu) synonimem wolności: sztuki. Jednak jak to jest, że wielu wybitnych twórców – awangarda pokoleń – wywodziło się z tak rozumianej edukacji? Moim zdaniem, przez wrażliwość właśnie. Rozumiem ją jako zdolność danej osoby do odczuwania, a następnie przeżywania wrażeń i świata w sposób pobudzający kreatywność i komunikatywność¹². A więc edukować to znaczy uwrażliwiać.

Co zatem jest istotą edukacji w akademii i głównym narzędziem budowania świadomości współczesnego języka wizualnego? Jest to budowanie w studentach czujności na świat, właśnie owej wrażliwości. Ta refleksja przyszła do mnie, gdy byłem świeżo upieczonym absolwentem Państwowej Wyższej Szkoły Filmowej, Telewizyjnej i Teatralnej im. Leona Schillera w Łodzi. Miałem szczęście studiować u wspaniałych profesorów, między innymi u takich osobowości jak prof. Witold Sobociński, prof. Jerzy Wójcik czy prof. Jolanta Dylewska. Tam właśnie, oprócz oczywistych umiejętności związanych z przekładaniem trójwymiarowej rzeczywistości, w której funkcjonujemy, na dwuwymiarową płaszczyznę obrazu (a więc warsztatu), nauczono mnie niezwykle istotnej rzeczy. Owej właśnie czujności na świat, bycia obecnym w rzeczywistości. Wieloaspektowego analizowania sytuacji, o której chcę opowiadać, do której chcę się odnieść. Nie tylko w wymiarze wizualnym, różnych możliwości technicznych i technologicznych, ale także w wymiarze sposobu myślenia o świecie i jego obszarach. W decyzji, co chcę podnieść do rangi znaczenia i jak swoją wypowiedź chcę zakodować.

Jeszcze na studiach, gdy byłem asystentem wybitnego grafika prof. Rosława Szaybo na Wydziale Grafiki Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie, zauważyłem, że istotą edukacji akademickiej,

¹² R. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, przeł. T. Krzyżanowski, M. Penkala, Warszawa 2011.

a przynajmniej tej, którą „od zawsze” uważam za wartościową, jest wzbudzenie w studentach ciekawości świata. Ale ciekawości świata szczególnej, bo odmienianej zawsze poprzez siebie. W pracowniach prowadzonych przez profesorów, o których wspominałam, był to główny czynnik i aspekt dyskusji. „Od zawsze” kwestie warsztatowe były czymś oczywistym i nie poświęcano im zbyt wiele uwagi, zakładając powszechność i opanowanie tej wiedzy w kręgach, w których toczyły się rozmowy. Oczywistym było, że idea obrazu „stoi” na dwóch nogach, czyli technice i technologii – tak zresztą jest do dzisiaj. Rozmowy dotyczyły czegoś o wiele bardziej istotnego. Sposobu definiowania świata na swój użytek. To właśnie odbieram jako najistotniejsze dziś zadanie artystycznych szkół wyższych odnoszących się do wizualności. Budowanie wrażliwości studenta na świat. Świat rozumiany jako on sam i rzeczywistość, która go otacza. Świat rozumiany jako relacje w przestrzeni nieustannej, szczerzej i przejmującej interakcji.

Czy to czyni absolwenta takiego programu artystą?

Na pytanie, kim jest artysta, można także próbować odpowiadać z szerszej perspektywy, której dostarcza nam refleksja Zygmunta Baumana. W książce *Life in fragments* opisuje on zmianę narracji definiujących życie współczesnych ludzi. Podczas gdy kiedyś człowiek był pielgrzymem, który przechodził przez swoje życie z jasno określoną misją i celem do wypełnienia (co wymagało wielu poświęceń), dzisiejsi ludzie takiego celu nie posiadają. W życiu poszukują doznań i przyjemności, nie angażują się i nie poświęcają, a jednak nadal chcą, aby ich życie było podróżą, zachowują się więc jak turyści. Metafora artysty jako turysty wzmocniona jest przez celne spostrzeżenie Susan Sontag, która pisała, że aparat fotograficzny (jedno z najważniejszych narzędzi współczesnego artysty) czyni nas turystami w naszej rzeczywistości¹³.

Oczywiście, ktoś podążając za tymi refleksjami, może zwrócić uwagę na fakt, że zdolność do dekodowania znaków i języka komunikatu wizualnego nie jest taka sama w całym społeczeństwie jak u adepta szkoły artystycznej. Byłaby to słuszna uwaga. Rodzi się zatem pytanie o świadomość posługiwania się językiem wizualnym w różnych grupach społecznych. Chodzi tu między innymi o rozumienie języka wizualnego, którym posługują się artyści, przez ogół społeczeństwa i o społeczne zadania szkół

¹³ M. Wasilewski, *Artysta jako antropolog...*, s. 30.

artystycznych i instytucji kultury wynikające z tego wyzwania. Wydaje mi się, że mimo iż pozornie może wyglądać to jak wielki problem, to są jednak przesłanki, aby przyjąć, że aż takim problemem nie jest. Dzieje się tak za sprawą dwóch faktów, które powinny być brane pod uwagę, także przy planowaniu działań służących rozwojowi kompetencji całego społeczeństwa w tym obszarze.

Po pierwsze, w dzisiejszych społeczeństwach informacyjnych – jakkolwiek przede wszystkim intuicyjna – świadomość komunikatu wizualnego wydaje się powszechna. Zdecydowana większość społeczeństwa jest w stanie dekodować go przynajmniej w takim zakresie, aby nawiązać kontakt z dziełem zawierającym ów komunikat. Nie zastępuje to w żaden sposób świadomej edukacji w tym obszarze, jednak siłą rzeczy sprawia, że język wypowiedzi wizualnej, kształtowany między innymi przez wyspecjalizowanych absolwentów szkół artystycznych, trafia na odbiorcę umiającego dany komunikat odebrać – zwłaszcza jeśli opiera się na podstawowym poziomie rozpoznawalności podobieństwa do rzeczywistości. Przypomina to trochę sytuację, gdy emigranci są w stanie porozumiewać się w języku, którego zasad gramatycznych nigdy nie zgłębiali. Takie porozumienie zazwyczaj nie obiecuje wysokiego poziomu komunikacji, jednak powyższe dwa fakty pozwalają na pewien optymizm i rozpoczęcie „pracy u podstaw”.

Drugi fakt odnosi się do samego charakteru dydaktyki prowadzonej na uczelniach. Wzbudzenie czujności i wrażliwości na świat, zaprezentowanie tradycji w danym obszarze, ale w ramach pozostawionej inwencji i personalizacji przekazu, pozwala twórcom danego komunikatu wizualnego nawiązać relacje ze społecznością, do której dany komunikat jest skierowany. Współcześnie nie trzeba mieć ogromnej wiedzy, odnoszącej się do Biblii, ikonografii czy zasad kompozycji, aby „odczytać” dany obraz na poziomie podstawowym. To bycie częścią społeczeństwa i przynależność do kultury relacyjnej gwarantuje niejako zdolność do rozumienia komunikatu. Innym zagadnieniem jest elitarność sztuki i pojęcie arystokracji ducha, towarzyszące kulturze wizualnej i płynącym z niej komunikatom w różnych okresach dziejów, ale paradoksalnie szczególnie obecne w dobie modernizmu i demokratyzacji świata zachodniego.

By zilustrować ten mechanizm, chciałem przywołać realizację pracy magisterskiej Kamila Kotarby (2016), zatytułowaną *OMG*. Autor tak o niej pisał:

*OMG*¹⁴ przedstawia wizerunki bożków-problemów pierwszego świata. (...) *OMG*, ci bogowie tak bardzo nas rozumieją! Wystarczy się do nich zwrócić, a w mig odpowiedzą na nasze troski. Bogowie *OMG* są bliscy życiu. Praca składa się z siedmiu kilkusekundowych, zapętlnionych form video, których statyczność przełamana jest jedynym ruchomym elementem. Powtarzalność ruchu nawiązuje do powtarzalności mantry. Zestaw video powinien być prezentowany równolegle.

(...) Kostiumy bożków skonstruowane są z codziennych przedmiotów, które poprzez zmienienie ich pierwotnej funkcji nabierają nowych znaczeń jak np. trzepaczka do jajek, która nagle staje się anteną wspomagającą sygnał Wi-Fi, ogórek przekształcający się w radar wykrywający warzywa, buty zamiast do biegania służące do klaskania.

Mimo iż słowo „bożek” jest formą męską, w moim projekcie każdy z bożków jest pozbawiony płci – jest uniwersalny. Nie ma również twarzy, która mogłaby tę płciowość sugerować. To, co ich określa, to atrybuty, które odpowiadają problemom pierwszego świata, których są patronami¹⁵. **ilustr. 7–15 | po s. 180**

Praca ta odnosi się do zagadnień aktualnych społecznie, analizuje problematykę dnia codziennego – przestrzeń tak bardzo bliską wszystkim platformom komunikacyjnym bazującym na komunikacie wizualnym jak Facebook czy Instagram. Autor posługuje się znakami wizualnymi, które odczytać mogą wszyscy członkowie grupy docelowej. Prawdziwą jednak wartością tej pracy jest specyfika podejścia do problemów pierwszego świata. Lekko ironizująca na poziomie zarówno prowadzonej narracji, jak i wykorzystywanych do stworzenia komunikatu elementów.

Zatem czym jest współczesny komunikat wizualny? Zwłaszcza ten, który bazuje na narzędziach o zdolności mimetycznego relacjonowania rzeczywistości, takich jak film czy fotografia? Czy obrazy, które przychodzi nam oglądać, sprowadzają się do relacji czy do manipulacji? Jest to niezwykle istotna i aktualna kwestia w dobie fake newsów i tak zwanych *alternative facts*. Zjawisk zakładających istnienie równoległych rzeczywistości, przynajmniej

¹⁴ *Oh my god* (z ang. *O mój bożku*) – *OMG* jest skrótem używanym w młodzieżowym oraz internetowym slangu.

¹⁵ K. Kotarba, *OMG*, praca magisterska przygotowana pod kierunkiem prof. dr. hab. P. Jarnuszkiewicza, Wydział Sztuki Mediów Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie 2016.

w obszarze języka wizualnego i informacyjnego, oraz znaczenie i funkcje przekazu wykorzystującego narzędzia mimetycznego obrazowania rzeczywistości.

Na końcu pragnę przywołać realizację, która porusza uniwersalny problem ideologizacji. Magdalena Morawik, jej autorka, podobnie jak Agata Witczak czy Kamil Kotarba, odnosi się do cech wspólnych dla danego społeczeństwa. Praca jest ze wszelkich miar aktualna. Łączy odwieczne potrzeby człowieka wyrażania podglądów i manifestowania swojej obecności. Autorka tak pisała o swojej realizacji:

Projekt *Środkowa szarość*, video, 9'14", jest pokazaniem schematu, na który można nałożyć różne idee. Stwarzam sytuację, w której zarówno nadawca komunikatu, jak i narzędzie są zunifikowane. Traktuję flagę jako schemat do zaanektowania odpowiednich – według nadawcy – idei.

Szarość jest swoistym punktem zero, zaś jakiegokolwiek odstępstwo, odchylenie, w którąkolwiek ze stron jest już określeniem pozycji. W formie ideologicznej szarość jest odcieniem, schematem, który przez unormowanie, równowagę i dyscyplinę może posłużyć do wypełnienia go treściami. Szarość może świadczyć o równowadze. Nie tyle o niezmienności i stałości samej szarości, co schematu.

Moim zamysłem było przygotowanie w pełni neutralnego, czystego znaczeniowo środowiska. Jedyнным obszarem świadomie przeze mnie zostawionym jest czynnik ludzki, ruch poruszania flagą. Zmęczenie, niemożność kontynuacji, wycieńczenie do granic, jest konsekwencją ciągłego używania narzędzia, ciągłego nadawania sygnału komunikatu. Rytm i tempo poruszania flagą, rytm serca i oddech osoby wykonującej tę czynność – desynchronizacja przeistacza się w synchronizację. Czas nagrania, czyli czas w jakim osoba używa flagi, jest okresem od pełnej energii do pełnego wykończenia, niemożności kontynuowania. A dopiero uchwycenie czynności w pełni – przy użyciu jednej kamery, bez montażu, bez manipulacji – jest w stanie pokazać to, co jest dla mnie w tej relacji najistotniejsze¹⁶.

ilustr. 16–21 | po s. 180

Praca ta wydaje mi się szczególnie istotna, gdyż spełnia ważne dla mnie założenia. Stosunkowo małymi, prostymi środkami dotyka bardzo szerokich obszarów. Uniwersalizuje. W swoim czasie napisałem o tej pracy:

¹⁶ M. Morawik, *Środkowa szarość*, praca magisterska przygotowana pod kierunkiem prof. dr. hab. P. Jarnuszkiewicza, Wydział Sztuki Mediów Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie 2017.

Realizacja mgr Magdaleny Morawik pod tytułem *Środkowa szarość* jest pracą niezwykle aktualną. Nie tylko ze względu na stronę wizualną, która uniwersalizuje przekaz, ale przede wszystkim ze względu na warstwę znaczeniową.

Zamysł autorki wydaje się prosty. Używając formy video, rejestrując postać mężczyzny na szarym tle, wykonującego charakterystyczny ruch przeskalowaną flagą będącą płaszczyzną szarego płótna, dokonuje hiperrealistycznego opisu mechanizmu ruchu. I gdy ten aspekt zaczynamy analizować, okazuje się, że pozornie prosta koncepcja stawia pytania o samą siebie. Tło, kostium bohatera, rekwizyt, czas projekcji ściśle powiązany z fizjologią i wydajnością ludzkiego ciała wydają się być najprostszymi i najmocniejszymi odpowiedziami na postawiony temat.

Tym tematem jest człowiek uwikłany w ideologie.

(...) Autorka usuwając znane nam barwy, symbole i znaki, pozwala na projekcje przekonań widza. Stwarza okazje do wzmocnienia naszych pragnień. Często pozwala na uświadomienie sobie ich istnienia.

Szarość w konstrukcji plastycznej obrazu stanowi jego gęstość, kośćiec tworzonej całości. Jest nośnikiem tonalności i barw. Ucieleśnia zamysł plastyczny. Tak właśnie ten zestaw tła, kostiumu i rekwizytu pozwala na manifestację idei. Lecz nie tej plastycznej, mającej konkretny kształt, ale tej złożonej, stanowiącej o naszym stosunku do świata. Trudno mi nie przywołać w tym miejscu koncepcji dzieła otwartego Umberto Eco, która mimo iż ma już ponad pół wieku, staje się niezwykle aktualna. Przeniesienie akcentu z relacji twórca – dzieło na dzieło – odbiorca daje nam widzom możliwość współuczestniczenia. Buduje kolejną, cenną analogię pomiędzy światem sztuki a ideologią napędzającą naszą rzeczywistość¹⁷.

Wszystkie sytuacje, które opisałem, związane są z obecną, znaną mi, sytuacją edukacji medialnej na uczelniach, a przynajmniej z tymi obszarami danych instytucji, które uważam za rozwojowe i odpowiadające na wymagania współczesności w swojej formie dydaktycznej. Mimo że, moim zdaniem, takich miejsc jest wiele, zarówno na mapie Polski, jak i Europy, warto by – choćby w formie epilogu – odnieść się do wyzwań widzianych z pozycji antycypacji społeczności akademii. Z przyczyn oczywistych posłużę się przykładem najbardziej znanej mi jednostki – Wydziału Sztuki Mediów Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie.

¹⁷ P. Jarnuszkiewicz, [Realizacja mgr Magdaleny Morawik...], w: *Coming Out Najlepsze Dyplomy ASP w Warszawie 2017*, Warszawa 2017, s. 185–186.

Wydział jest młody, ma dziesięć lat, tym bardziej więc sposoby prowadzonej dydaktyki, wyzwania w tej dziedzinie znajdują się nieustannie w obrębie jego zainteresowań. W 2016 roku zorganizowana została międzynarodowa konferencja *Metody i wyzwania we współczesnej dydaktyce sztuk wizualnych – konteksty tradycji obrazowania*¹⁸. Jej geneza była konsekwencją metody dydaktycznej przyjętej na Wydziale, ukierunkowanej na osobisty rozwój studenta. Wprowadzone na Wydziale głębokie zmiany i reformy odnoszące się zarówno do struktur, jak i treści programowych uświadomiły nam, jak ważną rolę w tworzeniu najlepszego dla studentów środowiska niesie dialog. W wypadku wspomnianej konferencji ów dialog dotyczył idei edukacji, konieczności interakcji środowisk akademickich z dynamicznie zmieniającym się światem zewnętrznym oraz funkcji wyższych szkół artystycznych we współczesnych społeczeństwach audiowizualnych.

Zaproszeni goście, ze znaczących ośrodków polskich i zagranicznych, zaproponowali różne kierunki myślenia na temat wspomnianych zagadnień. W wyniku ich konfrontacji pojawiły się bardzo ciekawe wątki prowadzące do wspólnej, syntetycznej wizji.

Dydaktyka nie może ograniczać procesów poznawczych i twórczych, więc pierwszym obowiązkiem musi być pilnowanie założeń kierunkowych, przynajmniej do czasu ich doświadczalnej dezaktualizacji. W kontekście zagadnień merytorycznych najistotniejsze jest więc nadal porządkowanie relacji pojęć oraz aktualizacja zakresów znaczeniowych, w jakich mają zastosowanie. I tak należy wyraźnie oświetlić i podkreślić genezę intermedii oraz polisensorycznej fuzji. Ich pochodzenie rzuca światło na kontekst ewolucji zjawisk i pojęć, na związki z innymi wątkami pojęciowymi oraz na perspektywę kontynuacji.

W opisanym tak skrótowo otoczeniu, a zwłaszcza na obrzeżach obszaru, w którym funkcjonuje poruszona problematyka, na styku z innymi, równoległymi lub sąsiadującymi narracjami, zachodzi stała weryfikacja założeń¹⁹.

To, co jest szczególnie istotne, to wskazana przez prof. Artura Tajbera wielość mediów i działań, jakie musi podejmować współ-

¹⁸ Wydział Sztuki Mediów Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie, 28–29 października 2016.

¹⁹ A. Tajber, *Wizualność, obrazowanie – sens terminologii sztuk wizualnych w tradycji intermedialnej*, w: *Metody i wyzwania...*, s. 57.

czesny autor komunikatu wizualnego, poruszając się na styku dwóch specjalizacji: intermedialnej i multimedialnej. Sytuacja ta powoduje zacieranie się granic medium w obrębie komunikatu²⁰. Gdybym miał wyrokować o rozwoju języka komunikacji w ciągu dalszych dziesięciu lat, moja prognoza obejmowałaby przede wszystkim wieloaspektowość i wielowarstwowość przekazu. Granice pomiędzy różnymi formami wypowiedzi w obrębie języka komunikacji, tak jak języka sztuki, będą się poszerzać i zacierać. Przewidywałbym również odchodzenie od tradycyjnych, ściśle określonych wypowiedzi monomedialnych w stronę poszukiwań na nieeksplorowanych dotąd obszarach, jak choćby sygnalizowane przez prof. Ryszarda W. Kluszczyńskiego zjawisko sztuki biologicznej, bio art, jako objaw postcyfrowości. Myślę, że – stające się powoli faktem – prace nad podłączaniem komputera do naszego systemu nerwowego to tylko jeden z elementów nowych kierunków rozwoju w przestrzeni komunikacji medialnej. Moim zdaniem, w perspektywie dziesięciu lat podstawową formą edukacji będzie przekaz wizualny. Zmieni się sposób komunikowania, tak jak z ekranu kina i telewizora przeszliśmy na bardziej osobiste formy uczestniczenia w tym przekazie, używając laptopów, iPadów czy smartfonów. Być może czeka nas bezpośredni streaming.

Według mnie, pogłębi się powszechne posługiwanie się retoryką nie tylko na forach społecznych. Komunikat, odczytywanie, współuczestniczenie nabierze jeszcze głębszego wymiaru, wzmocni się obecność osób określonych przez Marca Prensky'ego w tekście *Digital Natives, Digital Immigrants* mianem cyfrowych tubylców²¹.

Czy pozostaniemy niewolnikami ekranu, czy przedstawiciele nowego pokolenia wyzwolą się z tej pułapki? Myślę, że w sensie dosłownym sam ekran przestanie być jedynym rodzajem interfejsu między nadawcą a odbiorcą komunikatu. Natomiast jeśli rozumieć go metaforycznie jako formę zdalnego komunikatu, problem zniewolenia będzie się intensyfikować i nabierać bardziej intymnego charakteru. Nie bez powodu, na nowo, coraz większą popularnością cieszy się obszar działań performatywnych. Dzie-

²⁰ R.W. Kluszczyński, *Sztuka interaktywna. Od dzieła-instrumentu do interaktywnego spektaklu*, Warszawa 2010, s. 24–25.

²¹ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, 2001, <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [dostęp: 10.10.2019].

je się tak ze względu na formę współuczestniczenia odbiorców komunikatu w samym procesie (choćby przez fakt przebywania w momencie tworzenia się komunikatu, stawania się dzieła w obliczu widza).

Duże publiczne projekty performatywne opierające się na estetyce filantropii otrzymują instytucjonalne wsparcie akademii jako projekty prowadzone w jej ramach na rzecz społeczności lokalnych. Są jednak często postrzegane jako działania pomocnicze wobec badań akademickich i praktyki twórczej. Ich efemeryczne istnienie jest dokumentowane poza kontekstem sztuki współczesnej. Mechanizmy marketingowe placówek akademickich sprawiają, że są postrzegane w kategoriach promowania własnych wizji instytucjonalnych i misji, lub istnieją one w pamięci zbiorowej mediów społecznościowych, w których znajdziemy pełny przekrój głosów poszczególnych uczestników. „Przetrwanie moich własnych idei może nie być tak ważne jak warunki, jakie mógłbym stworzyć dla idei innych” – mówi Mel Chin²².

Nie wykluczam, że nowoczesne technologie będą pozwalały odbiorcy modyfikować komunikat i współuczestniczyć w jego tworzeniu. Ma to już dziś zastosowanie w realizacjach artystycznych przygotowywanych na Wydziale, choćby w obrębie pracowni VR prowadzonej przez dr. hab. Jakuba Wróblewskiego.

Konkludując, można by postawić pytanie o potrzeby związane z edukacją medialną we współczesnym świecie, a zwłaszcza z jej egalitarnością i elitarnością. Jestem przekonany, że aspekt ten rozstrzygnie się w ciągu najbliższych lat, natomiast jedno pozostanie niezmiennie. Fakt, iż od kilkudziesięciu lat to kadr określa świadomość.

²² J. Kolasiński, *Działanie w społeczności lokalnej i estetyka filantropii*, w: *Metody i wyzwania...*, s. 70.

Bibliografia

- Bauman Z., *Szkice z teorii kultury*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2016.
- Benjamin W., *Twórca jako wytwórca*, przeł. R. Reszke, KR, Warszawa 2011.
- Bergström B., *Essentials of Visual Communication*, Laurence King, London 2008.
- Bonsiepe G., *Retoryka wizualno-werbalna*, przeł. M.B. Fedewicz, „Pamiętnik Literacki” 1985, vol. 76, nr 3, s. 303–309.
- Bourriaud N., *Estetyka relacyjna*, przeł. Ł. Białkowski, Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie MOCAK, Kraków 2012.
- Florida R., *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, przeł. T. Krzyżanowski, M. Penkala, NCK, Warszawa 2011.
- Jarnuszkiewicz P., [Realizacja mgr Magdaleny Morawik...], w: *Coming Out Najlepsze Dyplomy ASP w Warszawie 2017*, Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie, Warszawa 2017, s. 185–186.
- Kluszczyński R.W., *Spółeczeństwo informacyjne. Cyberkultura. Sztuka multimediów*, Rabid, Kraków 2001.
- Kluszczyński R.W., *Sztuka interaktywna. Od dzieła-instrumentu do interaktywnego spektaklu*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.
- Kolasiński J., *Działanie w społeczności lokalnej i estetyka filantropii, w: Metody i wyzwania we współczesnej dydaktyce sztuk wizualnych – konteksty tradycji obrazowania* [publikacja pokonferencyjna], Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie, Warszawa 2017.
- Kotarba K., *OMG*, praca magisterska przygotowana pod kierunkiem prof. dr. hab. P. Jarnuszkiewicza, Wydział Sztuki Mediów Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie 2016.
- Łosiewicz M., *Rola obrazu w komunikacji społecznej*, w: *Komunikacja wizualna w przestrzeni społecznej*, red. A. Obrębska, Primum Verbum, Łódź 2009, s. 205–212.
- McQuail D., *Teoria komunikowania masowego*, red. T. Goban-Klas, przeł. M. Bucholc, A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Metody i wyzwania we współczesnej dydaktyce sztuk wizualnych – konteksty tradycji obrazowania* [publikacja pokonferencyjna], Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie, Warszawa 2017.
- Morawik M., *Środkowa szarość*, praca magisterska przygotowana pod kierunkiem prof. dr. hab. P. Jarnuszkiewicza, Wydział Sztuki Mediów Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie 2017.
- O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*, red. M. Federowicz, S. Ratajski, PK ds. UNESCO, KRRiT, Warszawa 2015.
- Preambuła Wydziału Sztuki Mediów Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie*, 2016, <https://wsm.asp.waw.pl/historia-wydzialu/> [dostęp: 10.10.2019].
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, 2001, <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [dostęp: 10.10.2019].
- Rose G., *Interpretacja materiałów wizualnych*, przeł. E. Klekot, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.
- Strzeмиński W., *Teoria widzenia*, Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź 2016.

- Szafranec K., *Młdzież i nowe media: socjalizacja pod własnym nadzorem*, w: *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*, red. M. Federowicz, S. Ratajski, Polski Komitet do spraw UNESCO, KRRiT, Warszawa 2015, s. 181-208.
- Sztompka P., *Socjologia wizualna: fotografia jako metoda badawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Świadomość [hasło], w: *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/%C5%9Bwiadomo%C5%9B%C4%87.html> [dostęp: 10.10.2019].
- Tajber A., *Wizualność, obrazowanie – sens terminologii sztuk wizualnych w tradycji intermedialnej*, w: *Metody i wyzwania we współczesnej dydaktyce sztuk wizualnych – konteksty tradycji obrazowania* [publikacja pokonferencyjna], Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie, Warszawa 2017.
- Wasilewski M., *Artysta jako antropolog – antropolog jako artysta?*, w: *Metody i wyzwania we współczesnej dydaktyce sztuk wizualnych – konteksty tradycji obrazowania* [publikacja pokonferencyjna], Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie, Warszawa 2017.
- Witczak A., *Pozostałość*, praca magisterska zrealizowana pod kierunkiem prof. dr. hab. P. Jarnuszkiewicza, Wydział Sztuki Mediów Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie 2019.

Jakub Wróblewski

Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie

Sztuka jako pole eksperymentu w budowie komunikatu

Wstęp. Budowa i interpretacja komunikatu

Prowadzę dyplomującą Pracownię 3D i Zdarzeń Wirtualnych¹ na Wydziale Sztuki Mediów² Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie. W ciągu ostatnich czterech lat zarówno w mojej praktyce artystycznej, jak i pracy dydaktycznej nastąpiła zmiana polegająca na coraz powszechniejszym wykorzystywaniu narzędzi cyfrowych. Jest to spowodowane znaczącym wzrostem dostępności sprzętu i oprogramowania. Praca ze studentkami i studentami podąża w kierunku tworzenia iluzji – coraz częściej bowiem młode artystki i młodzi artyści zajmują się problemami ucieleśnienia, immersją i projektowaniem doświadczeń. Rola dydaktyków polega na nauce obsługi komplementarnych narzędzi oraz prezentowaniu strategii pozwalających na budowę wirtualnych środowisk immersyjnych i kreowanie przekazów audiowizualnych – przechwytyjemy ruch, skanujemy przestrzenne obiekty, programujemy. Zadaję sobie pytanie, czy uczymy kłamstwa w czasach postprawdy, czy generowania hiperrealnych światów wirtualnych w zafałszowanej rzeczywistości. Działania studentek i studentów programowo nakierowane są na tworzenie komunikatu artystycznego, który często balansuje między tworzeniem określonych (lub

¹ <https://www.facebook.com/3dZDARZENIAwirtualne/> [dostęp: 21.09.2019].

² <https://wsm.asp.waw.pl> [dostęp: 21.09.2019].

efemerycznych) wersji rzeczywistości a działaniami typu *fake reality*. Realizacje mają i mogą wprowadzać widza w błąd. Czym jest kino, jeśli nie iluzją, której dobrowolnie oddajemy się na określony czas (w tym ujęciu istotna jest funkcja filmu w kategoriach semiotycznych oraz w kontekście kultury audiowizualnej – bezpośrednio nawiązująca do badanej przez Alicję Helman koncepcji *snu*³). Film, ponadstuletnia forma przekazu audiowizualnego, wyznaczył nowe kierunki i tendencje – od rejestracji przez dokumentację, a kończąc na kreacji. Współczesny paradygmat artystyczny bazuje na niejasnościach, niedopowiedzeniach i fałszowaniu rzeczywistości, co bezpośrednio wynika z rozwoju medium.

Przykładami tych tendencji mogą być filmy Bartosza Konopki (*Królik po berlińsku*⁴, 2009 i *Sztuka znikania*⁵, 2012), projekty Janka Simona (ostatnio prezentowane w formie monograficznej wystawy *Syntetyczny folklor* w Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski w Warszawie⁶) (ilustr. 1 | po s. 204), realizacje Agnieszki Kurant⁷ oraz część prac prezentowanych na Ars Electronica Festival w Linzu⁸ w latach 2018 i 2019.

Poniżej wyselekcjonowałem współczesne zjawiska nastawione na wykorzystanie mediów w tworzeniu komunikatu tak w dziedzinach wspieranych przez technologię, jak i tych podążających w kierunku sztuki.

Algorytmy – nowe formy tworzenia treści medialnych

Działanie technologii tworzącej przekaz medialny wyczerpująco opisał Max Tegmark w pierwszym rozdziale swojej nowej książki, zatytułowanym *Opowieść o zespole Omega*⁹. Rzeczowo prognozuje możliwe wykorzystanie sztucznej inteligencji opartej na algorytmach do budowy treści cyfrowych, co rzutuje na odbiór komunikatu, zmianę postrzegania rzeczywistości, a finalnie wywiera wpływ na realne działania jednostek i całych społeczeństw. Odpowiednio zaimplementowane algorytmy mogą oddziaływać na systemy finan-

³ A. Helman, J. Ostaszewski, *Historia myśli filmowej. Podręcznik*, wyd. 2, Gdańsk 2010, s. 250.

⁴ <http://www.filmpolski.pl/fp/index.php?film=4223191> [dostęp: 21.09.2019].

⁵ <http://www.filmpolski.pl/fp/index.php?film=1232185> [dostęp: 21.09.2019].

⁶ <https://u-jazdowski.pl/program/wystawy/janek-simon> [dostęp: 21.09.2019].

⁷ K. Sienkiewicz, *Agnieszka Kurant* [biogram], Culture.pl, 2010, uzup. 2019, <https://culture.pl/pl/tworca/agnieszka-kurant> [dostęp: 21.09.2019].

⁸ <https://ars.electronica.art/news/> [dostęp: 21.09.2019].

⁹ M. Tegmark, *Życie 3.0. Człowiek w erze sztucznej inteligencji*, przeł. T. Krzysztoń, Prószyński i S-ka, Warszawa 2019, s. 13–37.

sowe, decyzje podejmowane przez duże grupy ludzi¹⁰ oraz zbieranie i sprzedawanie ich danych¹¹. Żyjemy w świecie pozyskiwania, analizy i przetwarzania danych. Niepohamowany wzrost mocy obliczeniowej i nowe odkrycia w dziedzinie sztucznej inteligencji oraz *deep learning* pozwalają nie tylko gromadzić, ale także lepiej rozumieć szczegółowe dane dotyczące powiązań, aktywności oraz lokalizacji użytkowników internetu. Wiele z rozwiązań dotyczy styku nauki i sztuki – i właśnie one są dla mnie najbardziej interesujące.

Sieci neuronowe

Czym jest sieć neuronowa dla badaczy, a czym dla artystek i artystów oraz jak mogą ją wykorzystać w procesie twórczym? Czy można mieć nadzieję, że będzie kierowała nimi chęć poznania prawdy i próba autorskiej notacji otaczającego ich świata? Czy ich strategia artystyczna zakładać będzie grę z widzem, wprowadzając go w błąd lub powodując powstanie swobodnego dyskursu (co jest bardzo interesujące w kontekście zarówno sztuki postinternetowej, jak i historii działań artystycznych XXI wieku)?

Sztuczna sieć neuronowa (SSN) to:

zbiór prostych jednostek obliczeniowych przetwarzających dane, komunikujących się ze sobą i pracujących równolegle lub inaczej: zbiór połączonych ze sobą jednostek wejściowo-wyjściowych – z każdym połączeniem skojarzona jest waga, która może zostać zmieniona w trakcie uczenia¹².

Jednostki obliczeniowe są zbudowane na wzór ludzkiego mózgu. Działania najbardziej nakierowane na szeroko rozumianą plastykę i wizualność prowadzi Google w projekcie *DeepDream*¹³ (*Deep Visual-Semantic Alignments for Generating Image Descriptions*¹⁴). **ilustr. 2 | po s. 204**

¹⁰ A. Hern, *How Social Media Filter Bubbles and Algorithms Influence the Election*, „The Guardian”, 22.05.2017, <https://www.theguardian.com/technology/2017/may/22/social-media-election-facebook-filter-bubbles> [dostęp: 21.09.2019].

¹¹ I. Kelly, D. Fortson, *Facebook Fined \$5bn by US Regulators over Cambridge Analytica Scandal*, „The Times”, 13.07.2019, <https://www.thetimes.co.uk/article/facebook-fined-5bn-by-us-regulators-over-cambridge-analytica-scandal-j2l0p3567> [dostęp: 21.09.2019].

¹² J. Stefanowski, *Sztuczne sieci neuronowe*, <http://www.cs.put.poznan.pl/jstefanowski/aed/TPDANN.pdf> [dostęp: 21.09.2019].

¹³ <https://github.com/google/deepdream> [dostęp: 21.09.2019].

¹⁴ A. Karpathy, L. Fei-Fei, *Deep Visual-Semantic Alignments for Generating Image Descriptions*, Department of Computer Science, Stanford University 2015, <https://cs.stanford.edu/people/karpathy/deepimagesent/> [dostęp: 21.09.2019].

Rozwój krytycznego myślenia może nastąpić tylko przy znajomości funkcjonowania narzędzi i mechanizmów. Użytkownicy powinni wiedzieć, na jakim poziomie są dostępne technologie oraz w jaki sposób mogą być użyte.

Cyfrowa archeologia – CGI

W 2012 roku użytkownik o nicku MrNuclearCat opublikował na platformie YouTube minutowe wideo o tytule *Golden Eagle Snatches Kid*¹⁵. Materiał był pracą semestralną w Centrum NAD (School of Digital Arts, Montreal). Warunkiem zaliczenia na ocenę bardzo dobrą¹⁶ było 100 tys. wyświetleń. Film obejrzało 2,7 mln osób w ciągu dwóch dni. Twórcami wideo są Normand Archambault, Loïc Mireault i Félix Marquis-Poulin¹⁷. **ilustr. 3 i 4 | po s. 204**

Dotychczas materiał został wyświetlony prawie 46 mln razy. Tworzenie tego viralowego filmu zajęło czterem osobom ponad pięć miesięcy, czyli około 400 godzin pracy¹⁸. Wykorzystały one modelowanie 3D, rigowanie, animację i compositing. Musiały mieć niezbędne stacje robocze, doświadczenie w pracy z technologią 3D i znać odpowiednie programy. Obecnie rozwiązania technologiczne wykorzystujące SI oraz sztuczne sieci neuronowe przyspieszają produkcję treści mających podobne założenia i mogą powodować dezorientację odbiorców, wynikającą ze znacznie większych niż przed kilkoma laty możliwości symulacji.

Audio

W kwietniu 2018 na łamach „Dwutygodnik.com”¹⁹ Agnieszka Słodownik opisała rozwiązania technologiczne kanadyjskiej firmy Lyrebird²⁰. Algorytm potrzebuje tylko jednogodzinnej próbki dźwięku, by tworzyć wypowiedzi, które nigdy nie wybrzmiały – maszyna

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=Xb0P5t5NQWM> [dostęp: 21.09.2019].

¹⁶ <https://www.cbc.ca/news/canada/montreal/child-snatching-eaglevideo-created-as-student-project-1.1268125> [dostęp: 21.09.2019].

¹⁷ D. Mikkelson, *Golden Eagle Snatches Kid*, Snopes, 2012, <https://www.snopes.com/fact-check/kindersnatcher/> [dostęp: 21.09.2019].

¹⁸ Ch. Stokel-Walker, *How "Golden Eagle Snatches Kid" Rules the Internet*, BuzzFeed News, 2013, <https://www.buzzfeednews.com/article/chrisstokelwalker/how-golden-eagle-snatches-kid-ruled-the-internet> [dostęp: 21.09.2019].

¹⁹ A. Słodownik, *Fejk głosy czają się za winklem*, „Dwutygodnik.com” 2018, kwiecień, <https://www.dwutygodnik.com/artykul/7765-fejk-glosy-czaja-sie-za-winklem.html> [dostęp: 21.09.2019].

²⁰ <https://descript.com/lyrebird-ai> [dostęp: 21.09.2019].

uczy się człowieka. Lirogony²¹ to ptaki, które potrafią naśladować ludzki głos, a także każdego rodzaju odgłosy mechaniczne, eksplozje i instrumenty muzyczne. Ich zdolność do imitacji jest nieograniczona – od gwizdu po odgłosy maszyn czy silników różnych pojazdów. W filmie *Zelig*²² z 1983 roku główny bohater, grany przez Woody’ego Allena, niemal automatycznie przyjmuje sposób zachowania charakterystyczny dla grupy osób, z którymi przebywa, dodatkowo upodabnia się do nich fizycznie. Mimetyzm od zawsze fascynował twórców. Jak najwierniejsze kopiowanie rzeczywistości było motorem działania licznych artystów na przestrzeni wielu wieków, a obecnie jest to łatwiejsze niż kiedykolwiek wcześniej – są już dostępne narzędzia umożliwiające cyfrową transformację wizerunku.

Sztuczne tożsamości

Na stronie whichfaceisreal.com²³ można zagrać w quiz polegający na wytypowaniu prawdziwej osoby z dwóch przedstawionych na zdjęciu. Syntetyczny wizerunek zestawiany z prawdziwym generowany jest przez algorytm. Strona wykorzystuje rozwiązania Jevina Westa²⁴ i Carla Bergstroma²⁵ z Uniwersytetu Waszyngtońskiego.

ilustr. 5 i 6 | po s. 204

Twórcy quizu piszą:

Komputery są dobre, ale Twoje systemy przetwarzania wizualnego są jeszcze lepsze. Jeśli wiesz, czego szukać, możesz zauważyć te podobieństwa na pierwszy rzut oka – przynajmniej na razie. Sprzęt i oprogramowanie używane do ich generowania będą stale ulepszone i być może już za kilka lat ludzie będą pozostawać w tyle w wyścigu zbrojeń między fałszowaniem a wykrywaniem²⁶.

Jakość tworzonych wizerunków jest jednak łudząco zbliżona do prawdziwych zdjęć.

²¹ *Lyrebird* [hasło], red. J.P. Rafferty, w: *Encyclopaedia Britannica*, <https://www.britannica.com/animal/lyrebird> [dostęp: 21.09.2019].

²² <https://www.imdb.com/title/tt0086637/> [dostęp: 21.09.2019].

²³ *Which Face Is Real* [gra], <http://www.whichfaceisreal.com> [dostęp: 21.09.2019].

²⁴ <https://jjevinwest.org> [dostęp: 21.09.2019].

²⁵ <https://www.biology.washington.edu/people/profile/carl-bergstrom> [dostęp: 21.09.2019].

²⁶ J. West, C. Bergstrom, *Which Face Is Real*, cytowany tekst w przekładzie autora niniejszego artykułu, <http://www.whichfaceisreal.com/about.html> [dostęp: 21.09.2019].

Postać Lil Miqueli²⁷ ma ponad 1,6 mln obserwujących na platformie Instagram. Zjawisko cyfrowo stworzonej influencerki zostało już szeroko opisane²⁸, a jej twórcy czerpią zyski z marketingowych crossów²⁹ i współpracy z markami lifestylowymi i modowymi.

Na uwagę zasługuje projekt Teruyukiego Ishikawy i Yuki Ishikawy zatytułowany *Saya*³⁰, w ramach którego toczą się prace nad stworzeniem przekonującej wersji człowieka, wykorzystujące modelowanie 3D. **ilustr. 7 i 8 | po s. 204**

Wizerunek jest przekonujący na statycznych renderach, jednak w wersji Motion nie jest on już tak realistyczny³¹. W 2018 roku chińska Agencja Informacyjna Xinhua zaczęła używać narzędzi sztucznej inteligencji do stworzenia wirtualnych prezenterów wiadomości³². Nagranie z 20 lutego 2019 roku opublikowane w serwisie YouTube³³ jest już dużo lepszej jakości niż te z poprzedniego roku – tak rozwój uwiarygadnia prawo Moore’a, które przewiduje, że liczba tranzystorów w mikroprocesorach podwaja się co dwa lata (co przy obecnym wzroście mocy obliczeniowych jest dyskusyjne).

Interesujące i bardzo ciekawe plastycznie działanie z wykorzystaniem przechwyconych wizerunków z fotobudki w ZKM | Zentrum für Kunst und Medien w Karlsruhe zostało zaprezentowane 7 grudnia 2018 roku – algorytm wyszkolony na 50 tys. zdjęć dokonał niesamowitych zniekształceń wizerunków sfotografowanych osób³⁴. **ilustr. 9–14 | po s. 204**

²⁷ <https://www.instagram.com/lilmiquela/?hl=pl> [dostęp: 21.09.2019].

²⁸ H. Walker, *Meet Lil Miquela, the Instagram Star Created by CGI*, „The Times”, 1.09.2018, <https://www.thetimes.co.uk/article/meet-lil-miquelathe-instagram-star-created-by-cgi-9krqrcpx> [dostęp: 21.09.2019].

²⁹ J. Shieber, *The Makers of the Virtual Influencer, Lil Miquela, Snag Real Money from Silicon Valley*, „TechCrunch”, 24.04.2018, <https://techcrunch.com/2018/04/23/the-makers-of-the-virtual-influencer-lilmiquela-snag-real-money-from-silicon-valley/> [dostęp: 21.09.2019].

³⁰ <https://www.telyuka.com/character-saya-wip> [dostęp: 21.09.2019].

³¹ <https://www.instagram.com/p/Bxh4AdrnTel/> [dostęp: 21.09.2019].

³² B. Baraniuk, *China’s Xinhua Agency Unveils AI News Presenter*, BBC News, 8.11.2018, <https://www.bbc.com/news/technology-46136504> [dostęp: 21.09.2019].

³³ <https://www.youtube.com/watch?v=5iZuffHPDAw> [dostęp: 21.09.2019].

³⁴ https://twitter.com/darren_cullen/status/1060225126313156613.

Badania przeprowadzone przez firmę Nvidia przedstawione zostały w oficjalnym wideo³⁵ i na stronie podsumowującej ten projekt badawczy³⁶.

Era silników

Wiele współczesnych projektów artystycznych opiera się na wykorzystaniu silników gamingowych. Game engine jest oparty na kodzie zintegrowanym środowiskiem programistycznym, używanym poprzez interface. Dostępne dzięki silnikowi oraz programowaniu obiektowemu interakcje mogą służyć do tworzenia realistycznych zdarzeń symulujących prawa fizyki, kolizje, zachowania – często wspieranych przez moduły wykorzystujące SI. Na uwagę zasługują projekty badawcze firmy Epic Games, tworzone we współpracy z Nvidią, a szczególnie pionierski Siren³⁷ z 2018 roku (opisany w dokumentacji³⁸). Grafika czasu rzeczywistego to, moim zdaniem, najbardziej przyszłościowy kierunek poszukiwań badawczo-artystycznych. W 2019 roku w prowadzonej przeze mnie pracowni na Wydziale Sztuki Mediów ASP w Warszawie zostały zrealizowane dwie prace dyplomowe wykorzystujące tę technologię. Poniżej przytaczam skrócony opis aneksu do pracy magisterskiej Agaty Witczak, odczytany podczas publicznej obrony 6 lipca 2019:

A\colon \to X to funkcja będąca ciągiem, określona na dowolnym zbiorze izomorficznym w sensie struktury porządkowej. Tytuł pracy odnosi się do matematycznego przełożenia sposobu układania kostek do gry Rummikub (wydanych po raz pierwszy w Izraelu w 80-tym roku) przez osobę dotkniętą chorobą Alzheimera – nieuleczalnym i postępującym schorzeniem neurodegeneracyjnym prowadzącym do śmierci. Działanie to jest stymulatorem inicjowanym przez rodzinę chorej – któremu poświęca ona resztki uwagi. Bab-

³⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=G06dEcZQTg&feature=youtu.be> [dostęp: 21.09.2019].

³⁶ T. Karras et al., *Progressive Growing of GANs for Improved Quality, Stability and Variation*, wystąpienie podczas *International Conference on Learning Representations 2018*, https://research.nvidia.com/publication/2017-10_Progressive-Growing-of [dostęp: 21.09.2019].

³⁷ D. Cowley, *Siren at FMX 2018: Crossing the Uncanny Valley in Real Time*, Epic Games, Unreal Engine, 18.04.2018, <https://www.unrealengine.com/en-US/events/siren-at-fmx-2018-crossing-the-uncanny-valley-in-real-time> [dostęp: 21.09.2019].

³⁸ <https://docs.unrealengine.com/en-US/Resources/Showcases/DigitalHumans/index.html> [dostęp: 21.09.2019].

cia dyplomantki, znajdująca się w zaawansowanym etapie choroby, podejmuje aktywność, próbując ułożyć ciąg liczbowy. Interaktywne doświadczenie wirtualnej rzeczywistości przenosi widza w świat podmiotu – osoby, której percepcja funkcjonuje na innych prawach – dając możliwość transpozycji eksponowanych elementów. Uczestnicy mają możliwość interakcji z obiektami, próbując ułożyć klasyczny ciąg liczbowy. Do silnika gamingowego, na którego architekturze zostało zaprojektowane doświadczenie, został wprowadzony algorytm, którego działanie ma wpływ na wartości liczbowe znajdujące się na kostkach, co ma kluczowy wpływ na charakter i wydźwięk pracy. Dzięki stworzeniu symulatora opierającego się na wirtualnej rzeczywistości z możliwością sześciostopniowej swobody uczestnicy doświadczają rozciągłości swojego ciała poprzez relacje wobec przestrzeni oraz możliwość interakcji przy pomocy wykorzystania dłoni. Redukcja środków wizualno-audialnych, jak i ograniczenie liczby obiektów służą maksymalnemu wyczyszczeniu symulacji z niepotrzebnych i rozpraszających bodźców – co podkreśla redukcję zdolności percepcyjnych chorego. Praca wytwarza rodzaje iluzji zawarte w macierzy dyscyplinarnej paradygmatu badanego przez prof. Mela Slatera. Są to m.in. *place illusion* i *plausibility illusion*, pojawiają się również *active presence* oraz *embodied presence*, które determinują sprawczość i poczucie ucieleśnienia. Razem z mgr. Andreiem Isakovem wyróżniliśmy składowe pracy, które całościowo mogą stanowić podstawę do oceny realizacji: idea, wybór właściwej formy projektu, określenie środków wizualnych, przestrzennych i audialnych, poziom interaktywności, poczucie sprawstwa i afordancji, poziom imersji oraz projekt doświadczenia ze szczególnym zwróceniem uwagi na wykorzystanie algorytmu. Zsumowane określają one autorsko zaprojektowane działanie możliwe do percepcji tylko poprzez medium, którego dotyczy³⁹.

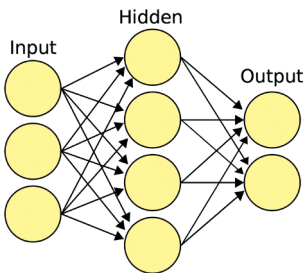
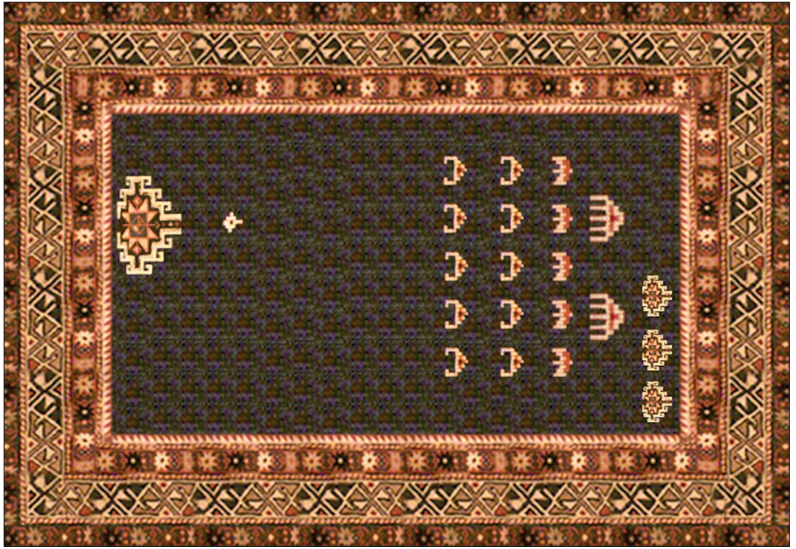
ilustr. 15 | po s. 204

W powyższym opisie zauważalna jest zmiana kierunku, w którym podążają prace tworzone obecnie na Wydziale Sztuki Mediów. Potrzebowaliśmy dwóch lat, aby w procesie dydaktycznym w ASP w Warszawie było możliwe zrealizowanie działania wirtualnej rzeczywistości, oparte na silnikach gamingowych. Pragnę dodać, że wyzwanie nie dotyczy tylko jakości egzemplifikacji rzeczywistości –

³⁹ A. Witczak, *A Colon I to X*, aneks do pracy magisterskiej zrealizowany pod kierunkiem dr. hab. J. Wróblewskiego na Wydziale Sztuki Mediów ASP w Warszawie 2019.

Ilustr. 1.

Janek Simon,
Carpet Invaders,
2002, projekcja
wideo, dzięki
uprzejmości galerii
Raster, materiały
prasowe Centrum
Sztuki Współczesnej
Zamek Ujazdowski,
Warszawa.
Źródło: <https://culture.pl/pl/tworca/janek-simon> [dostęp: 21.09.2019]



Ilustr. 2.

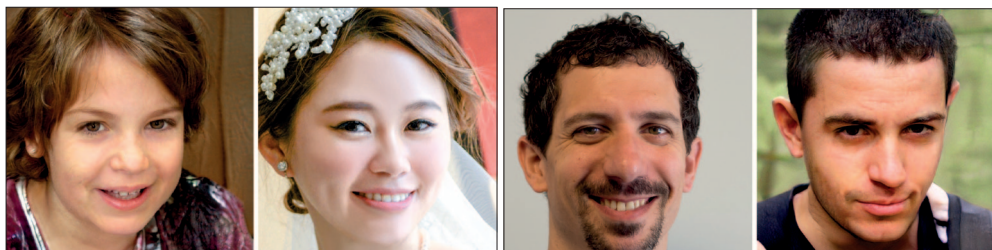
Portable Network Graphics.
Źródło: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Artificial_neural_network.svg [dostęp: 21.09.2019].
Creative Commons Attribution
-Share Alike 3.0 Unported



Ilustr. 3 i 4.

Golden Eagle Snatches Kid,
YouTube.

Źródło: 18.12.2018, <https://www.youtube.com/watch?v=CE0Q904gtMI>
[dostęp: 21.09.2019]



Ilustr. 5 i 6.

Which Face Is Real [gra]. Źródło: <http://www.whichfaceisreal.com> [dostęp: 21.09.2019]

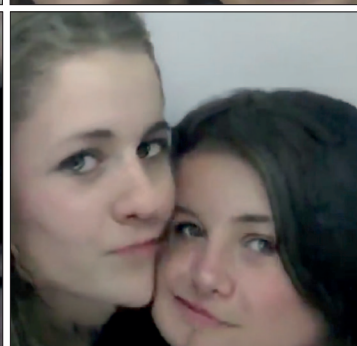
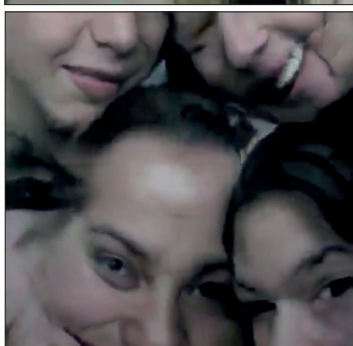
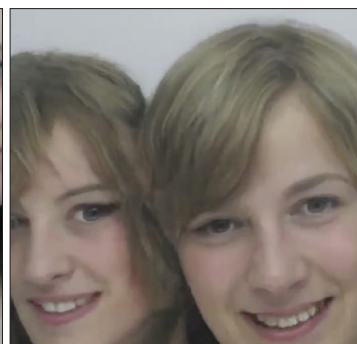
Ilustr. 7 i 8.

ZBrush [program graficzny firmy Pixologic]. Źródło: <https://zbrushtuts.com/2015/11/28/saya-3d-art-by-teruyuki-and-yuka/> [dostęp: 21.09.2019]



Ilustr. 9-14.

Spelling Mistakes Cost Lives [Darren Cullen, Twitter]. Źródło: https://twitter.com/darren_cullen/status/1060225126313156613 [dostęp: 27.07.2019]

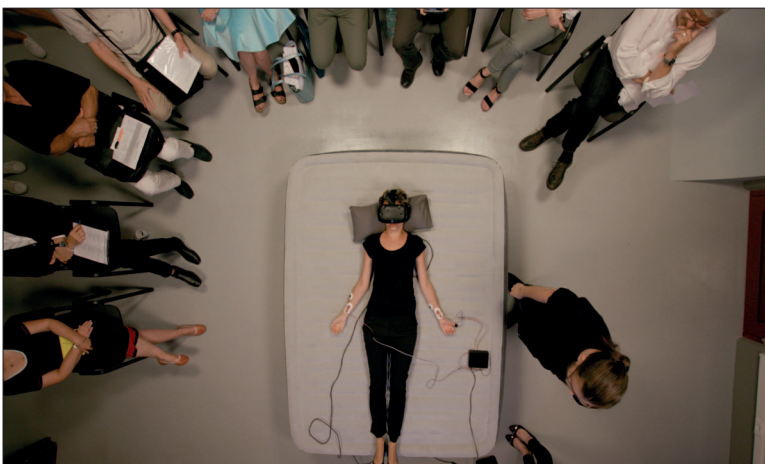




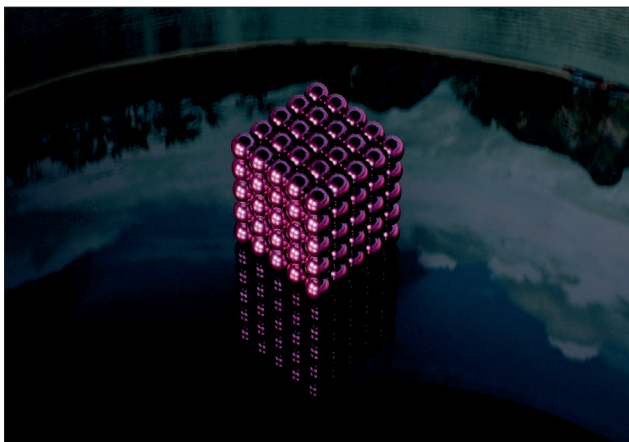
Ilustr. 15.

Agata Witczak, *A Colon I to X*. Fot. archiwum Pracowni 3D i Zdarzeń Wirtualnych II, WSM ASP w Warszawie

Ilustr. 16.
Karolina Polkowska,
Mateusz Kajma,
Medytatorium.
Fot. Piotr Kucia



Ilustr. 17.
Realizacja studia
Skrekkøgle, Oslo.
Źródło: <http://skrekkøgle.com/projects/still-file/>
[dostęp: 21.09.2019]



Ilustr. 18.
Refik Anadol,
Melting Memories.
Źródło: <https://vimeo.com/264369157>
[dostęp: 21.09.2019]



idealna symulacja nie może być celem, ale jest i pozostanie środkiem do budowy pracy o charakterze artystycznym.

Drugim przykładem kierunku, w którym zmierzają poszukiwania moich studentek i studentów, są bardziej złożone realizacje z nurtu art and science.

Projekt *Medytatorium* to interaktywne doświadczenie wirtualnej rzeczywistości zaprojektowane dla jednego widza. Celem pracy od początku było wykorzystanie technik relaksacyjnych oraz informacji dystrybuowanych przez ciało uczestnika do kierowania narracją doświadczenia. Dyplomanci mają wysokie kompetencje w realizacji doświadczeń wykorzystujących szerściostopniową swobodę, zaprojektowanych jako tzw. *room scale projects* (przywołuję tutaj ich wcześniejsze, również wspólnie realizacje VR: *Sztuka wypoczynkowa* oraz *Future Enviroments* prezentowane podczas wystaw i pokazów). Przy realizacji projektu dyplomowego Karolina Polkowska i Mateusz Kajma zanegowali kluczową cechę projektów VR, czyli możliwość poruszania się w przestrzeni. Decyzja wynikająca z potrzeby maksymalnego obniżenia poziomu napięcia mięśniowego wpłynęła na zaprojektowanie autorskiego sposobu percepcji doświadczenia w pozycji horyzontalnej. Zabieg ten stał się pierwszym czynnikiem prowadzącym do redukcji stresu i podniesienia poziomu odprężenia uczestnika. Przy projektowaniu scenariusza doświadczenia współpracowali ze specjalistką od technik medytacyjnych i wizualizacyjnych – lekarką, która bada metody poszerzania ludzkiej świadomości. Jej praktyka i sugestie, którymi podzieliła się w ramach konsultacji projektu, pomogły w konstrukcji komunikatu audialnego, który prowadzi uczestnika. W nagraniu dyplomanci wykorzystali przebadane naukowo techniki ASMR, bazujące na samoistnej odpowiedzi meridianów czuciowych, aktywowanych poprzez specjalny sposób czytania i rejestracji komunikatu dźwiękowego, co stało się istotną decyzją artystyczną. W konstrukcję dźwięku doświadczenia włączył się student partnerskiej Pracowni Dźwięku w Wirtualnej Rzeczywistości prowadzonej przez Przemysława Danowskiego na Wydziale Reżyserii Dźwięku Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina⁴⁰. Skomponował on warstwę dźwiękową specjalnie do tego projektu. W architekturze doświadczenia Polkowska i Kajma wykorzystali układ czakralny, dzielący oś narracyjną na siedem stacji –

⁴⁰ <http://www.chopin.edu.pl/pl/wydzialy/vi> [dostęp: 21.09.2019].

poziomów. Nawiązanie do wierzeń dharmicznych jest nieprzypadkowe, droga zaczyna się od podstawy kręgosłupa kończy się nieco nad szczytem głowy. Każdy z poziomów ma unikalną estetykę nawiązującą do koloru i charakteru czakr. Interdyscyplinarny projekt mógł być zrealizowany dzięki współpracy Wydziału Sztuki Mediów z Wydziałem Mechatroniki⁴¹ Politechniki Warszawskiej. Mieszko Wodzyński w ramach pracy magisterskiej, której promotorem był dr Marcin Witkowski, zaprojektował sposób przesyłania informacji z czujników biofeedback do silnika gamingowego, rozwiązanie to zostało zaimplementowane w dyplomie Polkowskiej i Kajmy. Mieszko Wodzyński w ramach współpracy wspierał projekt, wykazując się profesjonalizmem i twardymi kompetencjami. Wykorzystane techniki biofeedback to EMG – ElektroMioGrafia – przechwytyująca informacje płynące z dwóch ośrodków napięcia mięśniowego, na które uczestnik ma wpływ. Wybór rodzaju przechwytywania sygnału był nieprzypadkowy – proces zaciśnięcia i rozluźniania mięśni jest uznaną techniką relaksacyjną, drugim źródłem danych było tętno odbiorcy (parametr BPM).

ilustr. 16 | po s. 204

Podsumowując, zwracam uwagę na założenia projektu zorientowane na odbiorcę, nawiązanie do mistycyzmu Wschodu, opracowanie autorskiego immersyjnego storytellingu oraz estetyki projektu, użycie najnowocześniejszych technologii dystrybowania treści VR, wykorzystania ciała uczestnika w tworzeniu doświadczenia oraz opracowania autorskiego sposobu kierowania narracją. Istotny jest interdyscyplinarny charakter projektu – współpraca ze specjalistami z innych dziedzin, a także z dwoma ważnymi ośrodkami naukowo-artystycznymi w Polsce.

Realizacja ta jest niezwykle ważna, ponieważ zadaje pytania o rolę odbiorcy (który jest już aktywnym uczestnikiem) w procesie kształtowania dzieła. Immersja jako nowa forma całościowego zawładnięcia percepcją odbiorcy wprowadza zagadnienie ucieleśnienia w VR – zaciera granicę między rzeczywistościami. Interesujący jest problem odpowiedzialności, jaką ponosi twórca względem odbiorcy. Nie znamy wszystkich aspektów oddziaływania doświadczenia VR na organizm i percepcję odbiorcy – język projektów immersyjnych dopiero kształtuje się i określa.

⁴¹ <http://www.mchtr.pw.edu.pl> [dostęp: 21.09.2019].

Dostępne narzędzia służące do budowy treści

Do tworzenia projektów immersyjnych mogą zostać wykorzystane następujące narzędzia programowe:

- modelowanie: Autodesk 3D Studio Max⁴² / Autodesk Maya⁴³ / Blender⁴⁴ / ZBrush⁴⁵;
- silniki: Unity⁴⁶ / Unreal⁴⁷;
- rzeczywistość rozszerzona: Vuforia⁴⁸;
- stitching: Insta360 Pro Stitcher⁴⁹ / Mistika VR⁵⁰;
- teksturowanie: Adobe Photoshop⁵¹ / Adobe Illustrator⁵²;
- animacja 2D: Adobe After Effects⁵³ / Blackmagic Fusion⁵⁴;
- wideo: Adobe Premiere Pro⁵⁵ / Blackmagic DaVinci Resolve⁵⁶;
- sound / spatial audio: Reaper⁵⁷ / Blue Ripple⁵⁸ / Facebook 360⁵⁹.

Większość wymienionych wyżej narzędzi posiada graficzny interfejs użytkownika (GUI), dzięki czemu może z nich korzystać użytkownik końcowy. Bardziej skomplikowane procesy wymagają znajomości języków programistycznych – na ich opanowanie potrzeba sporo czasu. Na powyższym zestawie możliwa jest praca z grafiką czasu rzeczywistego, oczywiście niezbędne jest oprzyrządowanie HMD⁶⁰, takie jak Oculus⁶¹, HTC Vive⁶² lub oczekiwany przez nas Valve Index⁶³.

⁴² <https://www.autodesk.pl/products/3ds-max/overview> [dostęp: 21.09.2019].

⁴³ <https://www.autodesk.eu/products/maya/overview> [dostęp: 21.09.2019].

⁴⁴ <https://www.blender.org> [dostęp: 21.09.2019].

⁴⁵ <http://pixologic.com/features/> [dostęp: 21.09.2019].

⁴⁶ <https://unity3d.com/unity> [dostęp: 21.09.2019].

⁴⁷ <https://www.unrealengine.com> [dostęp: 21.09.2019].

⁴⁸ <https://developer.vuforia.com> [dostęp: 21.09.2019].

⁴⁹ <https://www.insta360.com/support> [dostęp: 21.09.2019].

⁵⁰ <https://www.sgo.es/mistika-vr/> [dostęp: 21.09.2019].

⁵¹ <https://www.adobe.com/pl/products/photoshop.html> [dostęp: 21.09.2019].

⁵² <https://www.adobe.com/products/illustrator.html> [dostęp: 21.09.2019].

⁵³ <https://www.adobe.com/pl/products/aftereffects.html> [dostęp: 21.09.2019].

⁵⁴ <https://www.blackmagicdesign.com/products/fusion/> [dostęp: 21.09.2019].

⁵⁵ <https://www.adobe.com/pl/products/premiere.html> [dostęp: 21.09.2019].

⁵⁶ <https://www.blackmagicdesign.com/products/davinciresolve/> [dostęp: 21.09.2019].

⁵⁷ <https://www.reaper.fm> [dostęp: 21.09.2019].

⁵⁸ <https://www.blueripplesound.com> [dostęp: 21.09.2019].

⁵⁹ <https://facebook360.fb.com/spatial-workstation> [dostęp: 21.09.2019].

⁶⁰ Head-mounted display (okulary lub hełm wyświetlające wirtualny obraz).

⁶¹ <https://www.oculus.com> [dostęp: 21.09.2019].

⁶² <https://www.vive.com/us/> [dostęp: 21.09.2019].

⁶³ <https://www.valvesoftware.com/pl/index> [dostęp: 21.09.2019].

Symulacja

Działania wykorzystujące zasady fizyki i matematyki oraz grafiki czasu rzeczywistego pozwalają przeliczać zachowania obiektów, symulując przy pomocy określonego modelu wyznaczone początkowo wartości. Działania te w kontekście edukacji medialnej są kluczowe – matematycznie powiększający się zasób mocy obliczeniowych doprowadza symulacje do poziomu nawet nie łudząco podobnego do rzeczywistości, a tożsamego z nią, tworząc hiper- i metawersje.

Ciekawym krokiem w odwrotnym kierunku jest projekt norweskiego studia Skrekkøgle⁶⁴ – aranżowane zdjęcia przypominają rendery i quasi-symulacje⁶⁵, tworząc interesującą grę z konwencją. **ilustr. 17 | po s. 204**

Immersyjne światy. Sztuczne środowiska

Interesujące prace wykorzystujące potencjał nurtu art and science przygotowuje Refik Anadol⁶⁶. Jego domeną są realizacje w przestrzeni publicznej, przede wszystkim projekty site-specific, rzeźba parametryczna, analiza i wizualizacja danych, relacja obrazu i dźwięku na żywo. Działania Anadola łączy immersja, jego prace badają przestrzeń cyfrową i fizyczną, tworzą hybrydową relację między architekturą a sztuką mediów, wykorzystując sztuczną inteligencję. **ilustr. 18 | po s. 204**

W swoich realizacjach Refik Anadol często wykorzystuje uczenie maszynowe (*WDCH Dreams*⁶⁷ – 45 terabajtów przetwarzanych danych), interpretacje ruchów wewnątrz ludzkiego mózgu (*Melting Memories*⁶⁸ ze wspaniałą dokumentacją⁶⁹) oraz algorytmy uczenia maszynowego do wyszukiwania i sortowania relacji między 1,7 mln dokumentów (*Archive Dreaming*⁷⁰)

Zagrożenia. Tendencje i prognozy

Podczas konferencji *O potrzebie edukacji medialnej w 2018* w siedzibie Filмотeki Narodowej – Instytutu Audiowizualnego w Warszawie zaprezentowałem wyniki badań, w których wyko-

⁶⁴ <http://skrekkogle.com> [dostęp: 21.09.2019].

⁶⁵ M. Zhang, *These CGI Renders Are Actually Photos*, PetaPixel, 2.01.2017, <https://petapixel.com/2017/01/02/cgi-renders-actually-real-photos/> [dostęp: 21.09.2019].

⁶⁶ <http://refikanadol.com> [dostęp: 21.09.2019].

⁶⁷ <http://refikanadol.com/works/wdch-dreams/> [dostęp: 21.09.2019].

⁶⁸ <http://refikanadol.com/works/melting-memories/> [dostęp: 21.09.2019].

⁶⁹ <https://vimeo.com/264369157> [dostęp: 21.09.2019].

⁷⁰ <http://refikanadol.com/works/archive-dreaming/> [dostęp: 21.09.2019].

rzystałem ogólnodostępne oprogramowanie pozwalające na stworzenie sztucznej sieci neuronowej w celu przechwycenia wizerunku konkretnej osoby i wyeksponowania go w innym materiale wideo. Efekty trzydniowego researchu i nauki oprogramowania oraz tygodniowy trening algorytmu były zadowalające. Zhakowanie tożsamości było stosunkowo proste, co więcej – udało mi się tego dokonać, wykorzystując jedynie bezpłatne oprogramowanie. Barięą była wydajność sprzętu – im lepsze parametry, tym krótszy czas treningu algorytmu. *Deep learning* to potężne narzędzie, odpowiednio wykorzystane może przynieść wiele korzyści w konkretnych gałęziach gospodarki, finansach, medycynie, transporcie – możliwości są nieograniczone. Oczywiście może być wykorzystane także do nieodpowiednich celów, szkodliwych, a nawet zbrodniczych.

W ramach *deepfakes* powstał tak zwany *revenge porn* – sztuczne sieci neuronowe łączą aktorów z filmów porno z dowolną tożsamością zarejestrowaną w postaci cyfrowej. W internecie pojawiają się takie materiały z twarzami znanych osób, głównie z branży filmowej⁷¹.

4 marca 2018 na łamach serwisu *ModMy* Waleeh Maaz opublikował artykuł⁷², w którym poruszył problem możliwości tworzenia pornografii dziecięcej przy pomocy sztucznych sieci neuronowych. Za przykład obszernego materiału pozwalającego stworzyć zmanipulowane wideo podał dostępne ujęcia niepełnoletniej Emmy Watson z cyklu filmów o Harrym Potterze. Możliwe jest zatem stworzenie kompromitującego materiału z osobą, która już nie żyje, ale zostawiła po sobie obszerny materiał audiowizualny. Na platformie Reddit umieszczone zostały przykłady użycia sieci neuronowej⁷³, które pomimo „lekkiego charakteru” są egzemplifikacją możliwości AI. W działaniu tego oprogramowania najbardziej interesujący jest dla mnie problem estetyki błędu oraz wartości artefaktów, które pojawiają się, gdy algorytm nie zostanie właściwie wytrenowany lub gdy nie ma wystarczającej ilości właściwych zdjęć do analizy i do wykorzystania. Nawet ta-

⁷¹ R. Marti, *Deepfake, la distopía a porno de la que solo nos puede salvar la inteligencia artificial*, Playground, https://www.playgroundmag.net/now/Deepfake-porno-inteligencia-artificial-vdeo_28034264.html [dostęp: 21.09.2019].

⁷² W. Maaz, *“Deepfake” Machine-learning Porn Makers Are Worried about Accidentally Making Child Porn*, ModMy, 4.03.2018, <https://www.modmy.com/deepfake-machine-learning-porn-makers-areworried-about-accidentally-making-child-porn> [dostęp: 21.09.2019].

⁷³ <https://www.reddit.com/r/GifFakes/> [dostęp: 21.09.2019].

kie nieudolne przykłady, noszące nazwę *zombieporn*, mają swoją publiczność.

Ciekawym problemem dotyczącym przejmowania przestrzeni publicznej jest aktywistyczna działalność współczesnych twórców nowych mediów. Kolektyw MoMAR⁷⁴ w 2018 roku przygotował partyzancką wystawę o tytule *Hello, We're from the Internet*, która dzięki technologii rzeczywistości wzbogaconej, nielegalnie⁷⁵ poszerzyła zbiór dzieł jednej z najważniejszych galerii sztuki współczesnej na świecie. Artyści zremiksowali obrazy Jacksona Pollocka przy pomocy aplikacji – smartfon z zainstalowanym oprogramowaniem dodawał treści przez kamerę – obrazy stały się markerami. Podobny mechanizm wykorzystany został w 2011 roku w akcji *AR Occupy Wall Street*⁷⁶, polegającej na poszerzaniu przestrzeni publicznej o cyfrowe treści.

Podsumowanie

Współczesny odbiorca jest coraz bardziej wyczulony na manipulację, jednak ilość udostępnień niesprawdzonych treści, niewiedza i nieumiejętność weryfikacji źródeł informacji połączone ze słabą znajomością technologii wytwarzającej kontent, ograniczają rozumienie języka mediów i umiejętności posługiwania się nimi. Wierzę, że w dobie nieprzychylnych prognoz klimatycznych zostaną określone nowe cele, które będą łączyć ludzi. Zakładam, że w ciągu kilkudziesięciu lat powstaną nowe formy komunikacji, wykorzystujące nieznanne jeszcze technologie, tworzące różnego typu hybrydowe, analogowo-cyfrowe pośredniki, ale być może ludzkość zmęczona rzeczywistością zapośredniczoną cyfrowo rozwinie tradycyjne formy komunikacji.

⁷⁴ <http://momar.gallery/exhibitions.html> [dostęp: 21.09.2019].

⁷⁵ Określenie to pasuje do opisu akcji, jednak mogła się ona odbywać w porozumieniu z nowojorskim MoMA jako viral, nie znalazłem jednak dowodu na takie działanie – JW.

⁷⁶ <https://aroccupywallstreet.wordpress.com> [dostęp: 21.09.2019].

Bibliografia

- Baraniuk Ch., *China's Xinhua Agency Unveils AI News Presenter*, BBC News, 8.11.2018, <https://www.bbc.com/news/av/world-asia-china-46135116> [dostęp: 21.09.2019].
- Bergstrom C. [biogram], University of Washington, <https://www.biology.washington.edu/people/profile/carl-bergstrom> [dostęp: 21.09.2019].
- Child-snatching Eagle Video Created as Student Project*, „CBS News”, 19.12.2012, <https://www.cbc.ca/news/canada/montreal/child-snatchingeagle-video-created-as-student-project-1.1268125> [dostęp: 21.09.2019].
- Cowley D., *Siren at FMX 2018: Crossing the Uncanny Valley in Real Time*, Epic Games, Unreal Engine, 18.04.2018, : <https://www.unrealengine.com/en-US/events/siren-at-fmx-2018-crossing-the-uncanny-valley-in-real-time> [dostęp: 21.09.2019].
- Helman A., Ostaszewski J., *Historia myśli filmowej. Podręcznik*, wyd. 2, słowo / obraz terytoria, Gdańsk 2010.
- Hern A., *How Social Media Filter Bubbles and Algorithms Influence the Election*, „The Guardian”, 22.05.2017, <https://www.theguardian.com/technology/2017/may/22/social-media-election-facebook-filter-bubbles> [dostęp: 21.09.2019].
- Karpathy A., Fei-Fei L., *Deep Visual-Semantic Alignments for Generating Image Descriptions*, Department of Computer Science, Stanford University 2015, <https://cs.stanford.edu/people/karpathy/deepimagesent/> [dostęp: 21.09.2019].
- Karras T., *Progressive Growing of GANs for Improved Quality, Stability, and Variation*, 23.02.2018, <https://www.youtube.com/watch?v=G06dEcZ-QTg&feature=youtu.be> [dostęp: 21.09.2019].
- Karras T., Aila T., Laine S., Lehtinen J., *Progressive Growing of GANs for Improved Quality, Stability, and Variation*, Nvidia, 30.04.2018, https://research.nvidia.com/publication/2017-10_Progressive-Growing-of [dostęp: 21.09.2019].
- Kelly L., Fortson D., *Facebook Fined \$5bn by US Regulators over Cambridge Analytica Scandal*, „The Times”, 13.07.2019, <https://www.thetimes.co.uk/article/facebook-fined-5bn-by-us-regulators-over-cambridge-analytica-scandal-j2l0p3567> [dostęp: 21.09.2019].
- Lyrebird [hasło], red. J.P. Rafferty, w: *Encyclopaedia Britannica*, <https://www.britannica.com/animal/lyrebird> [dostęp: 21.09.2019].
- Maaz W., *“Deepfake” Machine-learning Porn Makers Are Worried about Accidentally Making Child Porn*, ModMy, 4.03.2018, <https://www.modmy.com/deepfake-machine-learning-porn-makers-are-worried-about-accidentally-making-child-porn> [dostęp: 21.09.2019].
- Marti R., *Deepfake, la distopia a porno de la que solo nos puede salvar la inteligencia artificial*. Playground, 2018, https://www.playgroundmag.net/now/Deepfake-porno-inteligencia-artificial-vdeo_28034264.html [dostęp: 21.09.2019].
- Mikkelsen D., *Golden Eagle Snatches Kid*, Snopes, 2012, <https://www.snopes.com/fact-check/kindersnatchen/> [dostęp: 21.09.2019].

- Shieber J., *The Makers of the Virtual Influencer, Lil Miquela, Snag Real Money from Silicon Valley*, „TechCrunch”, 24.04.2018, <https://techcrunch.com/2018/04/23/the-makers-of-the-virtual-influencer-lilmiquela-snag-real-money-from-silicon-valley/> [dostęp: 21.09.2019].
- Sienkiewicz K., *Agnieszka Kurant* [biogram], Culture.pl, 2010, uzup. 2019, <https://culture.pl/pl/tworca/agnieszka-kurant> [dostęp: 21.09.2019].
- Słodownik A., *Fejk głosy czają się za winklem*, „Dwutygodnik.com” 2018, kwiecień, <https://www.dwutygodnik.com/artykul/7765-fejk-glosy-czaja-sie-za-winklem.html> [dostęp: 21.09.2019].
- Stefanowski J., *Sztuczne sieci neuronowe*, <http://www.cs.put.poznan.pl/jstefanowski/aed/TPDANN.pdf> [dostęp: 21.09.2019].
- Stokel-Walker Ch., *How “Golden Eagle Snatches Kid” Ruled The Internet*, BuzzFeed News, 2013, <https://www.buzzfeednews.com/article/chrisstokelwalker/how-golden-eagle-snatches-kid-ruled-the-internet> [dostęp: 21.09.2019].
- Tegmark M., *Życie 3.0. Człowiek w erze sztucznej inteligencji*, przeł. T. Krzyszoń, Prószyński i S-ka, Warszawa 2019.
- Walker H., *Meet Lil Miquela, the Instagram Star Created by CGI*, „The Times”, 1.09.2018, <https://www.thetimes.co.uk/article/meet-lil-miquela-the-instagram-star-created-by-cgi-9krqrrcpx> [dostęp: 21.09.2019].
- West J.D. [biogram], University of Washington, <https://jevinwest.org> [dostęp: 21.09.2019].
- West J., Bergstrom C., *Which Face Is Real*, <http://www.whichfaceisreal.com/about.html> [dostęp: 21.09.2019].
- Witczak A., *A Colon I to X*, aneks do pracy magisterskiej zrealizowany pod kierunkiem dr. hab. J. Wróblewskiego na Wydziale Sztuki Mediów ASP w Warszawie 2019.
- Zhang M., *These CGI Renders Are Actually Real Photos*, <https://petapixel.com/2017/01/02/cgi-renders-actually-real-photos/> [dostęp: 21.09.2019].

Źródła internetowe

- 3DS Max, Autodesk, <https://www.autodesk.pl/products/3ds-max/overview> [dostęp: 21.09.2019].
- Adobe After Effects, <https://www.adobe.com/pl/products/aftereffects.html> [dostęp: 21.09.2019].
- Adobe Illustrator, <https://www.adobe.com/products/illustrator.html> [dostęp: 21.09.2019].
- Adobe Photoshop, <https://www.adobe.com/pl/products/photoshop.html> [dostęp: 21.09.2019].
- Adobe Premiere Pro, <https://www.adobe.com/pl/products/premiere.html> [dostęp: 21.09.2019].
- Anadol R. [strona www], <http://refikanadol.com> [dostęp: 21.09.2019].
- Anadol R., *Archive Dreamig* [instalacja], <http://refikanadol.com/works/archive-dreaming/> [dostęp: 21.09.2019].
- Anadol R., *Melting Memories* [engram], <https://vimeo.com/264369157> [dostęp: 21.09.2019].
- Anadol R., *Melting Memories* [instalacja], <https://refikanadol.com/works/melting-memories/> [dostęp: 21.09.2019].

- Anadol R., *WDCH Dreams* [performans audio/wideo], <https://refikanadol.com/works/wdch-dreams/> [dostęp: 21.09.2019].
- AR Occupy Wall Street (augmented reality occupation of Wall Street)*, <https://aroccupywallstreet.wordpress.com> [dostęp: 21.09.2019].
- Ars Electronica Center, <https://ars.electronica.art/news/> [dostęp: 21.09.2019].
- Blender, <https://www.blender.org> [dostęp: 21.09.2019].
- Blue Ripper Sound, <https://www.blueripplesound.com> [dostęp: 21.09.2019].
- DaVinci Resolve, <https://www.blackmagicdesign.com/products/davinciresolve/> [dostęp: 21.09.2019].
- DeapDream*, <https://github.com/google/deepdream> [dostęp: 21.09.2019].
- Digital Humans, Epic Games, <https://docs.unrealengine.com/en-US/Resources/Showcases/DigitalHumans/index.html> [dostęp: 21.09.2019].
- Facebook 360 [Spatial Workstation], <https://facebook360.fb.com/spatial-workstation> [dostęp: 21.09.2019].
- Fusion, Blackmagic, <https://www.blackmagicdesign.com/products/fusion/> [dostęp: 21.09.2019].
- Gif Fakes, <https://www.reddit.com/r/GifFakes/> [dostęp: 21.09.2019].
- Golden Eagle Snatches Kid* [film], YouTube, 2012, <https://www.youtube.com/watch?v=Xb0P5t5NQWM> [dostęp: 21.09.2019].
- Hello, We're from the Internet* [wystawa zbiorowa, 2.03 – 10.05.2018], MoMAR, <http://momar.gallery/exhibitions/werefromtheinternet.html> [dostęp: 21.09.2019].
- Insta360, <https://www.insta360.com/support> [dostęp: 21.09.2019].
- Królik po berlińsku*, 2009, <http://www.filmpolski.pl/fp/index.php?film=4223191> [dostęp: 21.09.2019].
- Like, Share & Do*, Playground, https://www.playground.media/news/Deepfake-porno-inteligencia-artificial-video_28034264.html [dostęp: 21.09.2019].
- Lil Miquela, <https://www.instagram.com/lilmiquela/?hl=pl> [dostęp: 21.09.2019].
- Lil Miquela, <https://www.instagram.com/p/Bxh4AdrnTel/> [dostęp: 21.09.2019].
- Lyrebird, <https://descript.com/lyrebird-ai> [dostęp: 21.09.2019].
- Maya, Autodesk, <https://www.autodesk.eu/products/maya/overview> [dostęp: 21.09.2019].
- Mistika VR, <https://www.sgo.es/mistika-vr/> [dostęp: 21.09.2019].
- Oculus, <https://www.oculus.com> [dostęp: 21.09.2019].
- Pracownia 3D i Zdarzeń Wirtualnych II, Wydział Sztuki Mediów ASP w Warszawie, <https://www.facebook.com/3dZDARZENIAwirtualne/> [dostęp: 21.09.2019].
- Reaper [Digital Audio Workstation], <https://www.reaper.fm> [dostęp: 21.09.2019].
- Simon J., *Syntetyczny folklor* [wystawa, 22.02 – 19.05.2019], <https://ujazdowski.pl/program/wystawy/janek-simon> [dostęp: 21.09.2019].
- Skrekkøgle [studio], <http://skrekkøgle.com> [dostęp: 21.09.2019].
- Spelling Mistakes Cost Lives* [D. Cullen, Twitter], https://twitter.com/darren_cullen/status/1060225126313156613 [dostęp: 27.07.2019].
- Sztuka znikania*, 2013, <http://www.filmpolski.pl/fp/index.php?film=1232185> [dostęp: 21.09.2019].

- Telyuka, <https://www.telyuka.com/character-saya-wip> [dostęp: 21.09.2019].
- Unity, <https://unity3d.com/unity> [dostęp: 21.09.2019].
- Unreal Engine, <https://www.unrealengine.com> [dostęp: 21.09.2019].
- Valve Index, <https://www.valvesoftware.com/pl/index> [dostęp: 21.09.2019].
- Vive, <https://www.vive.com/us/> [dostęp: 21.09.2019].
- Vuforia Engine, <https://developer.vuforia.com> [dostęp: 21.09.2019].
- Which Face Is Real* [gra], <http://www.whichfaceisreal.com> [dostęp: 21.09.2019].
- Wydział Mechatroniki Politechniki Warszawskiej, <http://www.mchtr.pw.edu.pl> [dostęp: 21.09.2019].
- Wydział Reżyserii Dźwięku Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina, <http://www.chopin.edu.pl/pl/wydzialy/vi> [dostęp: 21.09.2019].
- Wydział Sztuki Mediów ASP w Warszawie, <https://wsm.asp.waw.pl> [dostęp: 21.09.2019].
- Xinhua Unveils World's First Female AI News Anchor*, New China TV, 20.02.2019, <https://www.youtube.com/watch?v=5iZuffHPDAw> [dostęp: 21.09.2019].
- ZBrush, <http://pixologic.com/features/> [dostęp: 21.09.2019].
- Zelig*, 1983, <https://www.imdb.com/title/tt0086637/> [dostęp: 21.09.2019].

IV

Piotr Francuz

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Uwikłani w media. Perspektywa neuronauki poznawczej

Punkt widzenia, jaki chciałbym tutaj przedstawić, odbiega nieco od dominującego sposobu myślenia o mediach. Otrzymałbym zaproszenie do opracowania zagadnienia edukacji medialnej z punktu widzenia psychologii i neuronauki poznawczej, zastanowiłem się nad intencją redaktora tej monografii. O ile dobrze ją odczytałem, jest nią zainspirowanie działań dotyczących edukacji medialnej, w szczególności nastawionej na ludzi młodych, w zakresie oddziaływania mediów na ich odbiorców i kreatorów, na komunikację międzyludzką, a także na ekonomię, kulturę czy szeroko pojmowaną cywilizację. Ponadto sądzę, że intencją redaktora niniejszego tomu jest sprowokowanie do refleksji na temat optymalizacji sposobów korzystania z mediów. Innymi słowy, chodzi o to, żebyśmy się nieco głębiej i szerzej przyjrzeni samym mediom, możliwościom ich poznania, a także możliwościom dzielenia się tą wiedzą z innymi ludźmi w ramach programu edukacji medialnej.

Zacznę od tego, że słowo „edukacja” już zawiera w sobie pewne zobowiązanie. Otóż edukacja w dowolnej dziedzinie, w tym również edukacja medialna, zakłada, że istnieje rzetelna wiedza, która pozwala na opis, wyjaśnianie i przewidywanie zjawisk dotyczących jej przedmiotu, czyli w tym przypadku mediów.

Zastanawiając się nad tym, w jakim zakresie rzeczywiście istnieje tego rodzaju wiedza o mediach, która mogłaby być przedmiotem odpowiedzialnej edukacji, dochodzę do wniosku, że na obecnym etapie rozwoju nauki o mediach i technologii mediów wiedza na temat ich potencjalnego lub faktycznego wpływu na odbiorców jest bardzo ograniczona co najmniej z trzech powodów. Po pierwsze, z powodu kondycji emocjonalnej i poznawczej współczesnego człowieka ukształtowanego w procesie ewolucji gatunków. Po drugie, z powodu niezwykle dynamicznego tempa, w jakim rozwijają się i zmieniają media oraz technologie komunikacyjne. I wreszcie po trzecie – i nie wiem, czy nie najważniejsze – z powodu uwikłania mediów w kontekst komercyjny i polityczny. W niniejszym opracowaniu skoncentruję się na pierwszym z wymienionych uwarunkowań poznania fenomenu mediów.

Jeśli mówimy o kondycji psychicznej i fizycznej współczesnego człowieka w zakresie komunikacji medialnej (dotyczy to także wszystkich innych form komunikacji i poznania), to nie możemy abstrahować od dwóch podstawowych rzeczy. Wyrażę je, odwołując się do myśli sformułowanych przez wybitnych filozofów współczesnych. Pierwszy cytat pochodzi z książki Johna Searle'a *Umysł, mózg, nauka*¹, w której ze swadą stwierdza, że

zjawiska umysłowe, wszelkie świadome i nieświadome zjawiska psychiczne, doznania wzrokowe czy słuchowe, doznania bólu, łaskotki, swędzenie, myśli, z pewnością całość naszego życia psychicznego, są efektem procesów zachodzących w naszym mózgu.

Oto fundamentalna prawda, o której dość rzadko wspomina się w kontekście mediów. Druga myśl pochodzi z książki Steve'na Pinkera *Jak działa umysł*², w której między innymi formułuje on założenia psychologii ewolucyjnej. Stwierdza na przykład, że mózg jest rodzajem komputera wytworzonego w toku naturalnej selekcji w celu pozyskiwania i przetwarzania informacji z otoczenia, służących do inicjowania określonych zachowań.

Kiedy spojrzymy na zagadnienia dotyczące rozumienia mediów we współczesnym świecie z punktu widzenia ewolucji, to musimy sobie uświadomić, że historia ludzkości (tylko w wersji *homo*

¹ J.R. Searle *Umysł, mózg i nauka*, przeł. J. Bobryk, Warszawa 1995, s. 15–16.

² S. Pinker, *Jak działa umysł*, przeł. M. Koraszewska, Warszawa 2002 (zwłaszcza rozdz. I i II).

sapiens) sięga 200–300 tysięcy lat wstecz³, natomiast historia rozwoju układu nerwowego, w tym mózgu, przenosi nas kilkanaście, a może nawet kilkaset milionów lat wstecz⁴. W tym długim okresie ewolucji gatunków wszystkie przemiany w zakresie struktury i funkcji narządów biologicznych organizmów żywych były podporządkowane przetrwaniu oraz przedłużeniu gatunku. Oznacza to, że funkcjonalności poszczególnych struktur mózgowia i innych narządów wewnętrznych człowieka służyły jedynie umocnieniu zasady przeżywalności gatunku i selekcjonowane były te, które tę zasadę realizowały w największym stopniu. Obecnie świat wokół nas niewątpliwie bardzo zmienił się w stosunku do tego, w jakim żyli nasi przodkowie, niemniej jednak zmiany ewolucyjne wymagają znacznie więcej czasu niż dziesiątki, a nawet setki tysięcy lat. I to jest jeden punkt widzenia.

Druga perspektywa obejmuje historię mediów, a ta śladowo zaczyna rysować się gdzieś około 30–40 tysięcy lat temu, w paleolicie. Z tego okresu pochodzą pierwsze doniesienia o istnieniu potencjalnych obiektów medialnych, takich jak rysunki i malowidła naskalne w Altamirze, Lascaux lub Chauvet, choć nie mamy pewności, czy były one świadomie konstruowane jako przekazy skierowane do szerszego grona odbiorców. Wiemy także o początkach muzyki w tym okresie, na podstawie odkrywanych fragmentów instrumentów muzycznych. W niektórych formach, na przykład takich jak taniec, od dawna łączono obraz z dźwiękiem, ale zasadniczo do połowy XIX wieku najczęściej spotykamy się z jednomodalnymi formami komunikowania za pośrednictwem mediów. Są to obrazy, mozaiki, rzeźby, utwory muzyczne, a także tekst pisany. Pod koniec XIX wieku bracia Lumière przekroczyli rubikon statyczności obrazu, a wraz z odkryciem w pierwszej połowie XX wieku możliwości łączenia w jednym komunikacie obrazu i dźwięku, zaczyna się era ruchomego przekazu audiowizualnego w wersji, jaką znamy dzisiaj, oczywiście znacznie bardziej udoskonalonej technicznie. Zatem mniej więcej od 100 lat mamy do czynienia z formą dwumodalnej ekspozycji komunikatu medialnego, wykreowanego w celu rozpowszechniania go zgodnie z in-

³ *Wiley-Blackwell Encyclopedia of Human Evolution*, red. B. Wood, West Sussex 2011.

⁴ T.S. Park et al., *Brain and Eyes of *Kerygmachela* Reveal Protocerebral Ancestry of the Panarthropoda Head*, „*Nature Communications*” 2018, vol. 9, nr 1019, s. 1–7, doi: 10.1038/s41467-018-03464-w [dostęp: 14.10.2019].

tencją nadawcy. Rozwój technologii w XX wieku pozwolił nie tylko na radykalne podniesienie jakości obrazu i dźwięku przekazów medialnych, ale, co ważniejsze, spowodował gwałtowny wzrost zainteresowania możliwościami budowania wielomodalnych komunikatów aktywizujących nie tylko wzrok i słuch, ale także inne systemy sensoryczne. A to wszystko wydarzyło się w ciągu ostatnich 20–30 lat. I to jest drugi punkt widzenia, na który chciałbym tutaj zwrócić uwagę.

Wystarczy teraz zestawić na jednej linii czasu obie te perspektywy, to jest ciągnącą się od milionów lat historię rozwoju układu nerwowego oraz historię mediów, zwłaszcza w tej wersji, do której obecnie mamy dostęp, a okaże się, że nie ma żadnej przesady w stwierdzeniu, iż my, ludzie drugiej dekady XXI wieku, lepiej jesteśmy przygotowani do życia w jaskini niż do przesiadywania godzinami w fotelu przed ekranem komputera lub telewizora. Czas, który dzieli nas od chwili, kiedy pojawiły się pierwsze obiekty medialne, jest zbyt krótki dla wykształcenia się mechanizmów pozwalających nam w pełni kontrolować i obsługiwać zjawisko zwane mediami.

Podam dwa przykłady – choć można by mnożyć je bez końca – które dobrze ilustrują to zjawisko. Pierwszy dotyczy telewizji 3D. Jeszcze w latach 2010–2012 wydawało się, że jesteśmy o krok od takiej technologii, która pozwoli nam oglądać telewizję w trzech wymiarach. Wszystkie wielkie korporacje produkujące telewizory zaproponowały technologię przekazu treści w formie 3D. Po kilku latach bezowocnych wysiłków i krótkim wzroście sprzedaży telewizorów z systemami obrazu trójwymiarowego już w roku 2016 niemal wszystkie firmy wycofały się z ich masowej produkcji. Dlaczego? Sformułowano dziesiątki hipotez wyjaśniających ten bezprecedensowy w historii upadek nowej technologii. Ale jedną z najbardziej przekonujących jest ta, że systemy te kompletnie nie przewidywały korekty obrazu ze względu na drobne ruchy głowy i ciała obserwatora w naturalnej sytuacji⁵.

⁵ M.J.G. Angco, R.O. Atienza, *Depth Perception through Adaptive 3D View Perspective and Motion Parallax*, w: *2015 IEEE Asia Pacific Conference on Wireless and Mobile (APWiMob)* [teksty z konferencji, Bandung, 27–29.08.2015], Piscataway 2016; D.M. Arnoldussen, J. Goossens, A.V. van den Berg, *Visual Perception of Axes of Head Rotation*, „*Frontiers in Behavioral Neuroscience*”, 15.02.2013, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnbeh.2013.00011/full> [dostęp: 14.10.2019]; A.D. Hwang, E. Peli, *Instability of the Perceived World While Watching*

Jednym z najważniejszych mechanizmów gwarantujących nam przeżycie w trójwymiarowej rzeczywistości jest skoordynowanie ruchów głowy z ruchami oczu. Otóż w momencie, kiedy fiksujemy wzrok na jakimś elemencie sceny wizualnej, możemy określić, w jakiej relacji ten element znajduje się wobec otaczających go innych elementów, właśnie dzięki temu, że poprzez niewielki ruch głowy dostrzegamy inne płaszczyzny tego elementu. Dzięki niemu odślaniają się przed nami także niewidoczne dotąd części, a tym samym otrzymujemy informację o głębi oglądanej sceny, czyli o trzecim wymiarze.

Możemy zaobserwować to zjawisko, przyglądając się kotu, który szykuje się do skoku na mysz. Jego wzrok jest nieruchomy, ale głowa stale zmienia swoją pozycję. Dzięki temu w 100% kontroluje on położenie myszy w przestrzeni. Jeżeli mikroruchom głowy przy zafiksowanym wzroku na jakimś elemencie sceny wizualnej nie towarzyszy wrażenie oglądania go z różnych stron, wówczas scena taka jest poznawczo niewiarygodna. W pewnym sensie jest ona nawet odrzucająca i może rodzić bardzo nieprzyjemne doznania fizjologiczne, takie jak na przykład ból lub zawroty głowy, a nawet torsje. W efekcie niesprostania temu wyzwaniu spadło zainteresowanie telewizją 3D. Jeszcze kino oferuje tego typu przyjemność, ale za cenę włączania kolejnych systemów sensorycznych w recepcję filmu. Dzięki temu system poznawczy jak na rozszalałej karuzeli aprobejuje tę sytuację, podobnie jak jest skłonny zaakceptować kolejkę górską, choć z naturalnym doświadczeniem niewiele ma to wspólnego. Multimodalna rozrywka angażuje już niemal wszystkie zmysły, począwszy od wzroku i słuchu przez dotyk, kinestetykę, zmysły węchu i smaku, a na receptorach bólowych kończąc. Podsumowując, ewolucja nie wyposażyła nas dotąd w taki mechanizm kontroli trójwymiarowości, który podczas ruchów głowy nie wymagałby dostępu do niewidocznych *en face* bocznych ścian oglądanych obiektów.

3D Stereoscopic Imagery: A Likely Source of Motion Sickness Symptoms, „i-Perception” 2014, vol. 5, nr 6, s. 515–535, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4441027/> [dostęp: 14.10.2019]; K. Kral, *Behavioural-analytical Studies of the Role of Head Movements in Depth Perception in Insects, Birds and Mammals*, „Behavioural Processes” 2003, vol. 64, nr 1, s. 1–12; R. van Ee, C.J. Erkelens, *Stability of Binocular Depth Perception with Moving Head and Eyes*, „Vision Research” 1996, vol. 36, nr 23, s. 3827–3842, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0042698996001034#!> [dostęp: 14.10.2019].

Drugi przykład dotyczy mechanizmu monitorowania źródła informacji. Z obserwacją tego zjawiska miałem do czynienia przez 15 lat, kiedy prowadziłem badania eksperymentalne na zlecenie Telewizji Polskiej⁶. Setki razy obserwowałem i rejestrowałem zachowania ludzi, którzy oglądali, a później przypominali sobie treść telewizyjnych programów informacyjnych. Wyniki badań nie pozostawiają żadnych wątpliwości, że mamy bardzo poważny defekt w zakresie mechanizmu monitorowania źródła informacji. Żeby najkrócej wyjaśnić istotę funkcjonowania tego mechanizmu, trzeba wprowadzić proste rozróżnienie pomiędzy naszymi doświadczeniami w świecie rzeczywistym (np. przyglądanie się scenie ulicznej z chodnika) a doświadczeniami związanymi z oglądaniem i słuchaniem przekazów medialnych (np. oglądanie tej samej sceny w telewizji). Obie sceny mają bardzo wiele podobnych elementów, tym więcej im lepszą technologią przekazu audiowizualnego dysponujemy. Niewątpliwie przyjemnie ogląda się na ekranie obrazy i słucha towarzyszących im dźwięków, podobnych do tych, z jakimi spotykamy się na co dzień, ale na tym właśnie polega pułapka.

Po dłuższym czasie zażywania takiej przyjemności mamy narastającą trudność w zakresie trafnej identyfikacji źródła informacji, czyli skąd wiemy to, co wiemy. Efekt jest tym wyraźniejszy, im bardziej sceny oglądane w telewizji lub innych nośnikach informacji są potencjalnie dostępne „w realu” (np. rodzima służba zdrowia, polityka lub przestępczość). Scena widziana w telewizji może być przez nas traktowana jak scena widziana na żywo, w warunkach naturalnych, i odwrotnie. Dlaczego? Ponieważ, podobnie jak w odniesieniu do poprzedniego mechanizmu, ewolucja nie miała dość czasu, aby wykształcić właściwie działający system kontroli tego, co jest źródłem naszej wiedzy: doświadczenie w świecie realnym czy wirtualnym. Wielokrotnie stwierdzałem, że po obejrzeniu kilkunastu wiadomości w telewizji ludzie byli zagubieni, skąd wiedzą to, o czym mówią i myślą, że wiedzą na temat jakichś wydarzeń⁷. Wzrastające podobieństwo medium do rzeczywistości jest źródłem swego rodzaju pomieszania (homogenizacji) informacji w głowie odbiorcy. Warto zwrócić uwagę na to, że życie w tak zwanym świecie naturalnym nie dawało nam dotąd zbyt

⁶ Publikacje omawiające badania zostały wymienione na końcu artykułu.

⁷ P. Francuz, *Rozumienie przekazu telewizyjnego. Psychologiczne badania telewizyjnych programów informacyjnych*, Lublin 2002.

wielu przesłanek wskazujących na istnienie stymulacji niepocho-
dzącej z naturalnych źródeł. Biologia nie nadąza za technologią
i w niewielkim stopniu „rozumie”, że istnieje na przykład coś ta-
kiego jak światło, które generuje obraz do złudzenia przypomi-
nający naturę. Na ekranie możemy łatwo zobaczyć poruszające
się obiekty i widzieć je jako coś nieomal rzeczywistego. I tak też
często traktuje je nasz centralny system nerwowy.

W świetle dotychczasowych rozważań trzeba nam zatem wró-
cić do fundamentalnych pytań dotyczących ludzkiej kondycji i spo-
sobów, w jakie my ludzie poznajemy rzeczywistość. Oczywiście
nie ma tu miejsca na kompletny wykład dotyczący tego zagadnie-
nia, bowiem cała psychologia, a także w znacznej mierze filozofia
i inne nauki pokrewne, szeroko się nim zajmują⁸. Niemniej jednak
na użytek niniejszego opracowania chciałbym odnieść się do nie-
go w sposób tak prosty, jak jest to tylko możliwe. Otóż podstawo-
wym źródłem wiedzy o świecie są zinterpretowane i zapamięta-
ne dane sensoryczne, modyfikowane lub utwierdzone w pamięci
w każdym nowym akcie poznania. Bazę tych procesów wyznacza-
ją ukształtowane w toku ewolucji gatunku biologiczne struktury
i mechanizmy adaptacyjne, których celem jest podtrzymywanie
życia. Jakkolwiek systemy te są bardzo wydajne, to nie są nieogran-
iczone w zakresie przetwarzania danych sensorycznych. Można
nawet zaryzykować twierdzenie, że my ludzie jesteśmy bardzo
ograniczeni w tym zakresie.

Z jednej strony do naszych narządów sensorycznych dopływa
nawet kilka rzędów wielkości więcej informacji ze świata niż jeste-
śmy w stanie zasymilować, ale z drugiej strony nasz subiektywny
obraz rzeczywistości jest pod względem złożoności o kilka rzędów
wielkości bogatszy niż informacja przefiltrowana na wejściu do
systemu poznawczego. Wielkość zarejestrowanej stymulacji ze
świata w porównaniu z naszym subiektywnym doświadczeniem
widzenia lub słyszenia jest nieproporcjonalnie mała. Oznacza
to, że subiektywne doświadczenie bynajmniej nie jest odzwier-

⁸ D.M. Buss, *Psychologia ewolucyjna*, przeł. M. Orski, Gdańsk 2001;
S.M. Downes, *Evolutionary Psychology*, w: *The Stanford Encyclopedia
of Philosophy* (jesień 2018), red. E.N. Zalta, [https://plato.stanford.edu/
archives/fall2018/entries/evolutionary-psychology/](https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/evolutionary-psychology/) [dostęp: 14.10.2019];
T. Maruszewski, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 1996; E. Nęcka,
J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006;
The Oxford Handbook of Cognitive Psychology, red. D. Reisberg,
Oxford 2013; *The Oxford Handbook of Perceptual Organization*,
red. J. Wagemans, Oxford 2015.

ciędlaniem świata zewnętrznego, ale stanowi wytwór naszego mózgu. Innymi słowy, system poznawczy w każdym akcie tego, co odczuwamy jako doświadczenie rzeczywistości, nie odtwarza jej, lecz kreuje tę rzeczywistość na podstawie zapisów pamięciowych. Każde doświadczenie percepcyjne jest wytworzone na podstawie posiadanych danych autobiograficznych zapisanych w pamięci. I tak oto dochodzi do wykształcenia się w głowie każdego człowieka pojęcia czegoś, co nazywa on „rzeczywistością”. Warto zwrócić w tym miejscu uwagę na to, że już u źródeł jest ona wirtualna, dlatego iż jest wytwarzana przez nasze umysły/mózgi, a nie odtwarzana z natury.

Pamięciowe struktury i mechanizmy przetwarzania danych sensorycznych nazywają się wyobraźnią. Dzięki wyobraźni nie tylko możemy wizualizować nasze uprzednie doświadczenia lub antycypować przyszłe. Bez wyobraźni nie jesteśmy także w stanie zinterpretować docierających do nas na bieżąco danych sensorycznych, ale najważniejsze, że mechanizm, który kryje się za tym słowem, zdaje się fundamentalnym mechanizmem komplikującym nasze poznanie mediów.

Wyobrażeniowe procesy pamięciowe pełnią dwie podstawowe funkcje. Po pierwsze, stanowią one fundament naszego poznania i percepcji świata. To dzięki nim mamy poczucie, że rozumiemy świat, w którym żyjemy. Operują one na treściach naszego dotychczasowego doświadczenia. To wyobraźnia podsuwa nam najbardziej typowe wzorce rozpoznawania rzeczy w świecie. Ale jest i druga funkcja wyobraźni. Jest nią kreacja, wytwarzanie w umyśle rzeczy nieistniejących w świecie, a następnie wprowadzanie ich w swoją oraz innych ludzi przestrzeń sensoryczną. Był czas, kiedy nie było wieży Eiffla; w głowie Gustawa Eiffla powstała idea wieży, której nigdy nie widział, a teraz ona stoi w Paryżu i każdy może ją obejrzeć. Był czas, kiedy nie było piramid, a teraz są; każdy może je zobaczyć. Gdzieś w zaułkach wyobraźni naszych przodków pojawiła się myśl, która zaowocowała powstaniem czegoś materialnego w świecie realnym. Tak samo jest z wytwarzaniem obiektów medialnych, obrazów, muzyki, filmów, gier, literatury. U jego podłoża znajduje się dokładnie to samo źródło w naszej głowie, ten sam mechanizm, czyli wyobraźnia.

Otóż twierdzą, że między funkcjonowaniem mechanizmów wyobrażeniowych a mediami zachodzą tak ścisłe związki, że zasad-

niczo utrudniają one poznawanie mediów i ich oddziaływanie na ludzki umysł. Uważam, że media w niemal nieograniczonym stopniu zawłaszczają najważniejszy interpretator rzeczywistości, jakim dysponuje człowiek, to jest jego pamięć i wyobraźnię. Każde nowe poznanie, w tym również poznawanie mediów i ich oddziaływanie, jest filtrowane przez uprzednie doświadczenie związane z tymi mediami. To jest błędne koło. Zwracam tutaj uwagę na zasadniczą trudność, jaka towarzyszy nam w poznawaniu mediów. Najczęściej nie zdajemy sobie sprawy, że nasze poznanie mediów jest uwikłane w media, w to, co one nam oferują w zakresie formy i zawartości. Żeby rzetelnie poznać media i ich wpływ na ludzki umysł, trzeba się od nich zdystansować, trzeba stanąć poza ich wpływem. Ale jak to zrobić, skoro wszyscy tkwimy w jednej zupie informacyjnej, w której rzeczywistość naturalna i medialna mieszają się ze sobą. To, co naturalne, rzeczywiste z tym, co wirtualne, wytworzone. W tym kontekście powstaje kolejne trudne pytanie: czy w ogóle możliwa jest kontrola przenikania form i treści mediów do naszych umysłów i czy możliwa jest kontrola tego procesu?

W tym miejscu chciałbym przywołać pewną analogię, która – moim zdaniem – trafnie ilustruje trudność, z jaką mamy do czynienia w poznawaniu mediów i gromadzeniu rzetelnej wiedzy na ich temat.

W roku 2018 Nagrodę Nobla w dziedzinie medycyny i fizjologii odebrali James P. Allison i Tasuku Honjo za badania nad nową metodą immunoterapii w leczeniu raka, w szczególności – jego złośliwych postaci. Otóż istnieje interesująca analogia pomiędzy dysfunkcjonalnością systemu immunologicznego w zwalczaniu komórek rakowych a dysfunkcjonalnością systemu poznawczego, w szczególności – uwagowego systemu kontroli poznawczej w zwalczaniu informacji, które destabilizują poznawczą reprezentację rzeczywistości, a nierzadko nawet prowadzą w stronę różnych patologii psychicznych. Żeby dokładnie wyjaśnić tę analogię, zacznę od omówienia zagadnień związanych z powstawaniem choroby rakowej i trudnościami związanymi z jej zwalczaniem, a następnie pokrótce przedstawię istotę metody immunoterapii raka.

Problem z leczeniem raka polega na tym, że zrakowaciałe komórki nie są rozpoznawane przez system immunologiczny. W normalnych warunkach system immunologiczny atakuje wszystkie niepożądane ciała, które są rozpoznawane przez niego jako nienależące do własnego organizmu. Mówiąc inaczej, system

immunologiczny uczy się rozpoznawać komórki własne i odróżniać je od komórek obcych. Wobec komórek obcych zachowuje co najmniej wysoki poziom mobilizacji, o ile od razu nie przystępuje do ich niszczenia. Z pewnością na początkowych etapach rozwoju systemu immunologicznego w ontogenezie jest on konfrontowany z wieloma nowymi komórkami, które musi nauczyć się rozpoznawać jako zagrażające lub niezagrażające, ale w miarę upływu czasu, kiedy nabędzie już pewnej sprawności w tym zakresie, działa coraz skuteczniej, a być może nawet radykalniej w odniesieniu do tych komórek, które uznaje za obce. Komórki rakowe dlatego są tak trudne do zwalczania, że są niewidoczne dla systemu immunologicznego. Większość komórek ujawnia swoją charakterystykę i tym samym obecność, wysyłając określone sygnały na swoją błonę. Sygnały te są interpretowane przez system immunologiczny, który w zależności od ich rozpoznania podejmuje określone działania lub ich nie podejmuje. Komórki rakowe także wysyłają takie sygnały, ale w bardzo niewielkich, podprogowych dawkach. Dlatego system immunologiczny ich nie rozpoznaje, a nawet nie dostrzega istnienia tych komórek. Pozwala to komórkom rakowym na nieograniczony rozwój kosztem organizmu, na którym pasożytują⁹.

Immunoterapia jest techniką leczenia raka poprzez doprowadzenie do takiej sytuacji, w której system immunologiczny otrzymuje wystarczającą porcję informacji ze strony komórek rakowych o ich istnieniu. W konsekwencji rozpoznania może podjąć właściwe działania skierowane przeciwko nowotworowi. Obecnie testuje się kilka technik wzmocnienia sygnału płynącego ze strony komórek zrakowaciątych (m.in. technika polegająca na zarażaniu ich wirusem, który rozpoznany przez system immunologiczny zaczyna być zwalczany, a pośrednio również zwalczane są zarażone nim zrakowaciąte komórki, lub też podwyższaniu wrażliwości tzw. punktów kontrolnych odpowiedzi systemu immunologicznego)¹⁰. Tak czy inaczej, koncepcja leczenia za pomocą immunoterapii sprowadza się do ujawnienia obecności komórek rakowych w organizmie i uruchomienia naturalnych sił systemu

⁹ *Onkologia kliniczna*, t. 1, red. M. Krzakowski et al., Gdańsk 2014; R.A. Weinberg, *Samolubna komórka*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa 1999.

¹⁰ *Immunoonkologia*, red. P. Wysocki, Gdańsk 2016 (zob. zwłaszcza rozdziały 3. *Przeciwciała monoklonalne* i 4. *Immunoterapia ukierunkowana na immunologiczne punkty kontroli*).

immunologicznego, który jest w pełni gotowy do tego, ażeby takie komórki całkowicie zniszczyć, oczywiście pod warunkiem, że stwierdza ich obecność w organizmie.

W jaki sposób ta technika oraz proces powstawania raka mogą przyczynić się do zrozumienia zjawisk dotyczących przetwarzania informacji przez system poznawczy człowieka? Podobnie jak rozwija się zdolność do rozróżniania przez system immunologiczny własnych komórek, a więc nastawionych na podtrzymywanie życia organizmu, od komórek obcych, tak też niemal od narodzin człowieka dochodzi do konstruowania reprezentacji poznawczej otaczającej go rzeczywistości, która to reprezentacja pozwala mu przetwarzać. Podstawą do budowania reprezentacji poznawczej są napływające zewsząd dane sensoryczne, przetwarzane przez centralny układ nerwowy. Informacje te są filtrowane przez uwagowy system kontroli poznawczej, który początkowo dysponuje dość zgrubnie działającymi filtrami, pozwalającymi mu na odróżnianie informacji podtrzymujących życie, od tych, które mu zagrażają. W miarę upływu czasu oraz częstości powtarzania się pewnych informacji, o ile tylko zasadniczo nie stanowią zagrożenia dla przeżycia, zostają one włączone do poznawczej reprezentacji świata, w którym rozwija się dany człowiek.

Już w tym momencie można sformułować dwa elementy wspomnianej wyżej analogii. Informacja w systemie poznawczym człowieka jest analogiem komórek rozwijających się w organizmie, natomiast uwagowy system kontroli poznawczej jest odpowiednikiem systemu immunologicznego, który zajmuje się rozpoznawaniem, różnicowaniem i aprobowaniem lub odrzucaniem określonych informacji. Informacje, które nie są asymilowane przez system poznawczy, to te, które uwagowy system kontroli poznawczej traktuje jako zagrażające dla poznawczej reprezentacji rzeczywistości. Poprzez zagrożenie można tutaj rozumieć każde nadmierne odejście od równowagi psychicznej, wynikające na przykład z niemożności uspołnienia docierających informacji. Podobnie jak w odniesieniu do relacji między systemem immunologicznym a rozpoznawaniem komórek na informację może reagować również uwagowy system kontroli poznawczej, pod warunkiem, że ją rozpoznaje, to znaczy, że nie jest ona dla niego niewidoczna i jest jednoznacznie nacechowana.

Rozważmy najpierw, czy jest to możliwe, ażeby do systemu poznawczego docierały informacje, które faktycznie nie są widoczne

dla systemu uwagowego? Oczywiście tak. Banalnym przykładem tego typu informacji jest sygnał podprogowy, to znaczy taki, który wdzierają się do reprezentacji poznawczej rzeczywistości niezauważony przez system kontroli. Jest jednak jeszcze znacznie poważniejszy problem związany z docieraniem do systemu poznawczego informacji traktowanych jako niezagrażające, to znaczy takich, które zawierają niejednoznaczną informację dotyczącą swojej specyfiki (nawiasem mówiąc, niektóre komórki rakowe mogą wysyłać do systemu immunologicznego informacje o tym, czym nie są, to znaczy takie, które sugerują, że są one dobroczynne lub przynajmniej niezagrażające dla organizmu).

Otóż uwagowy system kontroli poznawczej ma wyraźnie dwa słabe punkty, na które zwracałem już uwagę, to jest monitorowanie źródła informacji oraz kontrolę przetwarzania danych pamięciowych w wyobraźni. Po pierwsze, ze względu na podobieństwo przekazów medialnych do przekazów niemedialnych (realnych) system poznawczy koduje dane płynące z obydwóch tych źródeł w bardzo podobny sposób, traktując je jakby pochodziły nie z dwóch, ale z jednego źródła i to, co więcej, tego bardziej naturalnego, który przez setki tysięcy lat ewolucji ukształtował system kontroli poznawczej. Oznacza to, że do reprezentacji rzeczywistości w sposób nie w pełni kontrolowany są włączane elementy będące efektem kreacji innych ludzi i przekazane za pośrednictwem mediów audialnych, wizualnych, audiowizualnych, a także multimodalnych. Z punktu widzenia tego rodzaju dysfunkcjonalności na przykład treść przekazu telewizyjnego jest włączana do reprezentacji poznawczej świata pozamedialnego. I, co więcej, z upływem czasu dochodzi do zatarcia informacji o tym, co było źródłem tej treści. Oprócz kilku podanych już przykładów dokumentujących to zjawisko, dziesiątki innych przykładów wskazujących na trafność tego spostrzeżenia dostarcza książka *Factfulness* Hansa Roslinga¹¹. Rosling pokazuje, w jakim stopniu ludzie są obciążeni płynącymi z mediów negatywnymi informacjami w odniesieniu do świata, w którym żyją.

Po drugie, mechanizmy wytwarzania wyobrażeń na bazie zasobów pamięciowych często są pozbawione autocenzury, to znaczy, nie w pełni kontrolują zawartość swoich wytworów. W skrajnych

¹¹ H. Rosling, O. Rosling, A. Rosling Rönnlund, *Factfulness. Dlaczego świat jest lepszy, niż myślimy, czyli jak stereotypy zastąpić realną wiedzą*, przeł. M. Popławska, Poznań 2018.

wypadkach taka nieograniczana aktywność wyobraźni pozwala na wytwarzanie rzeczy niecodziennych, na odkrycia i, mówiąc najkrócej, jest fundamentem kreacji w najlepszym tego słowa znaczeniu. Zawartość mediów w znakomitym stopniu stanowi materiał do przetwarzania przez mechanizmy wyobrazeniowe. Powoduje to miksowanie ze sobą światów wykreowanych na zewnątrz systemu poznawczego oraz światów kreowanych wewnątrz pamięci, na bazie dostępnych zasobów. System kontroli poznawczej ma niewielki wpływ na przebieg tych procesów przede wszystkim dlatego, że w toku ewolucji zjawiska związane z odbiorem przekazów medialnych były sporadyczne, a z pewnością nie były to doświadczenia codzienne. Efektem przepuszczania przez uwagowy system kontroli całej tej masy informacji płynących ze źródeł wytworzonych przez innych ludzi jest powstawanie bardziej lub mniej zaburzonych reprezentacji świata u odbiorców, co ostatecznie przejawiać się może w postaci różnych zaburzeń o charakterze psychicznym. Nie szukając daleko, warto zwrócić uwagę choćby na oczywiste związki między wzorcami wytworzonymi przez modę, a zachowaniem się jej adresatów. W tym sensie te wchodzące do reprezentacji świata informacje poza kontrolą systemu kontroli poznawczej mogą zachowywać się jak komórki rakowe – skutecznie zmieniać strukturę posiadanej reprezentacji poznawczej w nieprzewidywalnym kierunku – a być traktowane jak korzystne lub niewidoczne. Ta sytuacja przypomina trochę wprowadzenie do Troi konia, w którym ukryli się achajscy wojownicy. Wiadomo, jaki był finał tej historii.

Warto zatem zastanowić się, w jaki sposób uaktywnić wrażliwość systemu kontroli poznawczej na różnicowanie dwóch typów informacji – ze świata naturalnego od tych ze świata kultury (mediów). Nie chodzi o to, żeby nauczyć ten system zwalczania którychś z tych informacji, ale o to, by w ramach systemu poznawczego zwiększona została kontrola nad posiadanymi zasobami oraz ich potencjalnymi wpływami na siebie. W skrajnych wypadkach może również chodzić o to, żeby system poznawczy nie dopuszczał pewnych informacji do dalszego przetwarzania, ze względu na ich szkodliwą zawartość, na przykład wobec natłoku powtarzających się informacji, których celem jest totalna zmiana czyichś przekonań przez *brainwashing*, agresywną reklamę lub perswazję NLP¹².

¹² R. Basu, *Persuasion Skills Black Book: Practical NLP Language Patterns for Getting the Response You Want*, Gorleston 2009.

Ważnym papierkiem lakmusowym, który mógłby dopomóc w identyfikacji informacji przez uwagowy system kontroli poznawczej, jest (to nazwa robocza) „test intencjonalności”. Można sobie wyobrazić, że gdyby odbiorca agresywnej reklamy wiedział, jaka jest intencja jej twórcy, wówczas miałby możliwość podjęcia decyzji, czy chce się jej poddać, czy nie, czy woli wprowadzić ją do swojego systemu poznawczego i uznać za własną, czy też zniszczyć ją, podobnie jak system immunologiczny niszczy komórki rakowe, o ile tylko rozpoznaje je jako zagrażające dla organizmu żywiciela. Tak jak w terapii immunologicznej można albo aktywizować informację w kierunku ujawniania jej wartości dla systemu poznawczego, albo podwyższać wrażliwość systemu kontroli poznawczej. To pierwsze rozwiązanie wydaje się bardzo trudne. Rozważmy zatem drugie.

Być może rozwiązaniem zasygnalizowanego problemu mógłby być trening polegający na wykrywaniu intencji nadawcy. Oczywiście metoda ta nie gwarantuje skutecznego rozróżniania informacji pożądanych od rakowych, ale pozwoliłaby przynajmniej w jakimś stopniu na podjęcie optymalnych działań. Powstaje zatem pytanie, jakie wskazówki w napływających informacjach mogą być istotne z punktu widzenia odkrycia intencji nadawcy. Niektóre z nich wydają się dość oczywiste, na przykład częstość ich powtarzania. Jeśli dana informacja jest powtarzana nienaturalnie często, powinno to wzbudzić czujność uwagowego systemu kontroli poznawczej w celu poznania intencji nadawcy. Zagadnienie rozpoznawania intencji nadawcy powinno stać się tutaj kluczem do formowania czegoś w rodzaju treningu krytycznej analizy informacji napływających za pośrednictwem mediów. Mówiąc jeszcze inaczej, chodziłoby o to, żeby ustalić, na podstawie jakich wskazówek rozpoznajemy intencje twórcy przekazu medialnego. Sądzę, że w świecie zalanym przez informacje płynące z mediów zdolność do rozpoznawania intencji nadawców tych przekazów jest obecnie bardzo uboga – w szczególności dotyczy to młodych ludzi, którzy nie mieli dotąd wielu okazji nauczyć się rozpoznawania wskaźników intencji.

Rozpoznawanie intencji drugiego człowieka jest jednym z kluczowych mechanizmów przeżyciowych, a zatem musi ono mieć silne umocowanie w systemie biologicznym. W historii naturalnej człowieka intencje prawdopodobnie były identyfikowane przede wszystkim na podstawie obserwowanego zachowania się niewerbalnego drugiej osoby lub grup innych ludzi. Z czasem intencje

stawały się coraz bardziej zakamuflowane, bowiem ich ukrycie mogło być źródłem sukcesu, przewagi nad innymi. Człowiek uczył się ukrywać swoje intencje właśnie po to, żeby przeżyć, ale z drugiej strony brak wrażliwości na ukrywane wskazówki dotyczące intencji mógł stać się źródłem porażki. Być może równocześnie rozwijały się mechanizmy kamuflowania intencji, jak i ich odczytywania. Obydwa te mechanizmy musiały mieć związek z kontrolą poznawczą. Na przykład, jeżeli jestem w stanie kontrolować mimikę twarzy, to tym samym w większym stopniu mogę zakamuflować swoje intencje jako nadawcy informacji. Natomiast jako odbiorca, tracąc dostęp do jednych wskaźników intencjonalności (np. twarz pokerzysty u nadawcy), muszę uczyć się dostrzegać inne oznaki intencji nadawcy po to, żeby przeżyć. Ta gra prawdopodobnie toczy się od wieków i wygląda na to, że jest coraz bardziej wyrafinowana.

Sytuacja w szczególności komplikuje się w przypadku takich przekazów, z jakimi mamy obecnie do czynienia za pośrednictwem narzędzi komunikacji masowej oraz za pośrednictwem tych technologii, które angażują niemal wszystkie systemy sensoryczne człowieka (7D). Należałoby zatem skatalogować, a następnie możliwie jak najszerzej ujawniać zestaw markerów intencjonalności tych przekazów, czyli, innymi słowy, wskaźników intencji ich nadawcy. Sądzę, że to jest zadanie co najmniej dla psychologów i medioznawców, antropologów i kulturoznawców. Takie podejście mogłoby być zarazem punktem wyjścia do budowania wiarygodnego systemu edukacji medialnej.

Na koniec warto jeszcze postawić kilka nieco prowokacyjnych pytań odnośnie do nakreślonej tu kondycji współczesnego człowieka uwikłanego w media. Przede wszystkim warto zastanowić się, czy i w jakim zakresie uwikłanie w media wpływa pozytywnie, a w jakim negatywnie na rozwój gatunku *homo sapiens*. Nie raz zadaję sobie te pytania. Czy to źle, że młodzi ludzie „siedzą” w swoich smartfonach niemal bez przerwy? A może to wcale nie jest takie złe? Może to właśnie jest kolejny krok na drodze rozwoju człowieczeństwa. W jakim zakresie światy wirtualne, do których będziemy mieli coraz łatwiejszy dostęp, a zarazem światy, które będą coraz bardziej wiarygodne, coraz bliższe naturalnemu doświadczeniu, wpłyną na naszą tożsamość, na to, kim my jesteśmy lub będziemy? A może dobrze byłoby mieć wiele tożsamości. Kto powiedział, że musimy mieć jedną? W jakim sensie te światy

wpłyną na kulturę, na komunikację międzyludzką? Na te i wiele innych pytań współczesna nauka o mediach nie ma rzetelnych odpowiedzi. Pozostajemy zaledwie w świecie domysłów. W mojej ocenie wiedza o mediach jest w przytłaczającej większości wyspekulowana przez tak zwanych medioznawców, jest to wiedza ekspercka w rodzaju „bo ja tak myślę”.

Kończąc, chciałbym sformułować rekomendacje dotyczące tego, w którą stronę powinna zmierzać nauka o mediach. Przede wszystkim postuluję wzmożenie wysiłku w kierunku znalezienia źródeł finansowania narodowego (światowego) programu badań nad mediami, którego celem byłoby, po pierwsze, wyartykułowanie pakietu najważniejszych problemów do rozwiązania w dziedzinie mediów nie tylko z psychologicznego, społecznego i kulturowego punktu widzenia. Musimy nazwać problemy, wobec których stoimy. Po drugie, opracowanie teoretycznych i, co najważniejsze, metodologicznych ram badań nad mediami. Aktualnie nie ma żadnych standardów metodologicznych w tej dziedzinie wiedzy. Po trzecie, systematyczne gromadzenie wyników badań empirycznych dotyczących natury mediów w relacji do ludzkiego umysłu/mózgu i społeczeństwa. Rezultatem powinno być wykreowanie teoretycznego modelu analizowanych zjawisk. Nauce o mediach potrzebny jest teoretyczny model, do którego możemy się odnieść, który możemy weryfikować. Obecnie nie istnieje taka struktura w nauce o mediach. I wreszcie, po czwarte, opracowanie i wdrażanie programów edukacji medialnej. Jak będziemy dysponowali wiarygodną wiedzą, to będziemy mogli uczyć innych, ale ponieważ obecnie jej nie mamy, to bądźmy ostrożni w nauczaniu innych tego, czym są media i jak je kontrolować.

Publikacje na temat przeprowadzonych przez autora artykułu badań nad monitorowaniem źródeł informacji

- Fortuna P., Francuz P., *O rozumieniu telewizyjnej informacji – wnioski (cz. I)*, „Zeszyty Telewizyjne” 2005, nr 9, s. 19–35.
- Francuz P., *W poszukiwaniu metodologii psychologicznych badań programów telewizyjnych*, „Przegląd Psychologiczny” 1997, nr 40, s. 347–368.
- Francuz P., *Powtarzanie informacji w środkach masowego komunikowania: Przegląd badań psychologicznych*, w: *Psychologiczne aspekty odbioru telewizji*, red. P. Francuz, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1999, s. 79–97.
- Francuz P., *Recepcja telewizji w świetle wyników ankietowych badań opinii publicznej oraz psychologicznych eksperymentów naturalnych*, w: *Psychologiczne aspekty odbioru telewizji*, red. P. Francuz, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1999, s. 9–23.
- Francuz P., *Rozumienie przekazu telewizyjnego. Psychologiczne badania telewizyjnych programów informacyjnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2002.
- Francuz P., *Poznawczy mechanizm oceny realności wydarzeń prezentowanych w telewizji*, w: *Społeczeństwo wirtualne. Społeczeństwo informacyjne*, red. R. Szwed, Wydawnictwo Uniwersyteckie KUL, Lublin 2003, s. 173–184.
- Francuz P., *Wpływ redundancji audio/wideo na przetwarzanie przekazu telewizyjnego*, w: *Społeczeństwo wirtualne. Społeczeństwo informacyjne*, red. R. Szwed, Wydawnictwo Uniwersyteckie KUL, Lublin 2003, s. 197–208.
- Francuz P., *O rozumieniu telewizyjnych audycji informacyjnych*, „Zeszyty Telewizyjne” 2005, nr 8, s. 29–45.
- Francuz P., *Wpływ mediów na przebieg i wyniki politycznych kampanii wyborczych*, „Zeszyty Telewizyjne” 2005, nr 10, s. 167–179 (przedruk: *Dziennikarz w czasie wyborów. Vademecum*, red. J. Uszyński, TVP Telewizja Polska, Warszawa 2005; wersja CD).
- Francuz P., *Czy ludzie mają trudności ze zrozumieniem telewizyjnych programów informacyjnych?*, „Global Media Journal – Polish Edition” 2006, nr 1, s. 7–14 (przedruk w: *Studia nad mediami i komunikowaniem masowym. Teoria – rynek – społeczeństwo*, red. J. Fras, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 211–218).
- Francuz P., *Z szacunku dla telewidza – badania nad komunikowaniem w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II*, „Global Media Journal – Polish Edition” 2006, nr 1, s. 1–7 (przedruk: *Studia nad mediami i komunikowaniem masowym. Prawo – język – tekst*, red. J. Fras, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 274–283).
- Francuz P., *Strach i lęk w reklamie politycznej*, w: *Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej*, red. P. Francuz, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2007, s. 213–230, <https://www.kul.pl/files/105/FRANCUZ2007Strach.pdf> [dostęp: 14.10.2019].
- Francuz P., *Problem celu mediów: komercja, propaganda czy dobro osoby*, w: *Spór o cel. Problematyka celu i celowościowego wyjaśniania*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, P. Gondek, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2008, s. 301–312 (seria „Zadania współczesnej metafizyki”, t. 10).

- Francuz, P., *Rozumienie niespójnych informacji zawartych w często oglądanych przekazach telewizyjnych*, w: *Między unifikacją a dezintegracją. Kondycja wiedzy we współczesnym społeczeństwie*, red. A. Jabłoński, M. Zemło, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, s. 273–300.
- Francuz P., *Psychospołeczne aspekty tworzenia i odbioru informacji*, w: *Jaka informacja?*, red. L. Dyczewski, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2009, s. 193–199.
- Francuz P., *Adresat, przesłanie, użyteczność – zagubione wymiary komunikacji medialnej*, w: *Współczesne media. Status – Aksjologia – Funkcjonowanie*, red. I. Hofman, D. Kępa-Figura, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 274–279.
- Francuz P., *The Impact of Audio Information Intonation on Understanding Television News Contents*, „Psychology of Language and Communication” 2010, vol. 14, nr 1, s. 71–86.
- Francuz P., Fijolek D., *Analiza wewnętrznej spójności programu telewizyjnego na przykładzie rozmowy studyjnej*, w: *Psychologiczne aspekty odbioru telewizji*, red. P. Francuz, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1999, s. 211–227.
- Francuz P., Fortuna P., *Zapamiętywanie treści telewizyjnych programów informacyjnych: Studium psychologiczne*, w: *Psychologiczne aspekty odbioru telewizji*, red. P. Francuz, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1999, s. 151–181.
- Francuz P., Fortuna P., Bagiński D., *The Psychological Aspects of the Doctrine and Mission of the Regional Centers of Public Television*, „Journal for Mental Changes” 1998, nr 4, s. 75–92.
- Francuz P., Sherstyuk I., *Torowanie intencji bohaterów wiadomości telewizyjnych: efekty asymilacji i kontrastu*, w: *Psychologiczne aspekty odbioru telewizji 2*, red. P. Francuz, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004, s. 193–218.
- Francuz P., Szalkowska A., *Strategie budowania umysłowej reprezentacji treści telewizyjnych programów informacyjnych*, w: *Kultura. Media. Społeczeństwo. Księga Jubileuszowa ku czci Ojca Profesora Leona Dyczewskiego OFMConv*, red. D. Wadowski, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 345–364.
- Francuz P., Szalkowska A., Sherstyuk I., *Torowanie ocen intencji bohaterów wiadomości telewizyjnych*, „Czasopismo Psychologiczne” 2006, nr 2, s. 205–218.
- Francuz P., Szalkowska A., Sherstyuk I., *Priming the Evaluation of Intentions of Television News Characters*, „Journal of Media Psychology” 2008, nr 1, s. 1–22.
- Francuz P., Szalkowska A., Szubielska M., *W jaki sposób obraz modyfikuje rozumienie telewizyjnych programów informacyjnych?*, „Studia Medioznawcze” 2010, nr 1(40), s. 41–53.
- Francuz P., Szubielska M., *Czego możemy nauczyć się o naszej pamięci na podstawie analizy rozpoznawania treści słownych i obrazowych umieszczonych w materiale audiowizualnym w pobliżu cięcia montażowego?*, w: *Psychologiczne aspekty odbioru telewizji 2*, red. P. Francuz, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004, s. 333–349, <https://www.kul.pl/files/105/FrancuzSzubielska2004.pdf> [dostęp: 14.10.2019].
- Popławski M., Francuz P., *Poziom redundancji i rodzaj ekspozycji materiału audiowizualnego a rozpoznawanie informacji telewizyjnych*, w: *Psychologiczne aspekty odbioru telewizji 2*, red. P. Francuz, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004, s. 245–275.
- Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej*, red. P. Francuz, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2007.

- Psychologiczne aspekty odbioru telewizji*, red. P. Francuz, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1999.
- Psychologiczne aspekty odbioru telewizji 2*, red. P. Francuz, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004.
- Szalkowska A., Francuz P., *Torowanie intencji bohaterów wiadomości telewizyjnych: w kierunku rozumienia narracji*, w: *Psychologiczne aspekty odbioru telewizji 2*, red. P. Francuz, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004, s. 165–191, <https://www.kul.pl/files/105/SZALKOWSKAFRANCUZ2004.pdf> [dostęp: 14.10.2019].
- 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, <https://www.kul.pl/files/105/SZUBIELSKAFRANCUZ2004.pdf> [dostęp: 14.10.2019].
- Szubielska M., Francuz P., *Niebezpieczne związki między ścieżkami*, „Zeszyty Telewizyjne” 2006, nr 11, s. 4–19.
- Trojanowska-Bis A., Francuz P., *Rozumienie przekazu audiowizualnego zawierającego „tekst taśmowy” (TV-ticker) przez osoby zależne i niezależne od pola*, w: *Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej*, red. P. Francuz, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2007, s. 67–86.

Bibliografia

- Angco M.J.G., Atienza R.O., *Depth Perception through Adaptive 3D View Perspective and Motion Parallax*, w: *2015 IEEE Asia Pacific Conference on Wireless and Mobile (APWiMob)* [teksty pokonferencyjne, Bandung, 27–29.08.2019], Institute of Electrical and Electronics Engineers, Piscataway 2016.
- Arnoldussen D.M., Goossens J., Berg A.V van den, *Visual Perception of Axes of Head Rotation*, „Frontiers in Behavioral Neuroscience”, 15.02.2013, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnbeh.2013.00011/full> [dostęp: 14.10.2019].
- Basu R., *Persuasion Skills Black Book: Practical NLP Language Patterns for Getting the Response You Want*, Rethink Press, Gorleston 2009.
- Buss D.M., *Psychologia ewolucyjna*, przeł. M. Orski, GWP, Gdańsk 2001.
- Downes S.M., *Evolutionary Psychology*, w: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (edycja jesienna 2018), red. E.N. Zalta, The Metaphysics Research Lab, Stanford 2018, <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/evolutionary-psychology/> [dostęp: 14.10.2019].
- Ee R. van, Erkelens C J., *Stability of Binocular Depth Perception with Moving Head and Eyes*, „Vision Research” 1996, vol. 36, nr 23, s. 3827–3842, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0042698996001034#> [dostęp: 14.10.2019].
- Francuz P., *Rozumienie przekazu telewizyjnego. Psychologiczne badania telewizyjnych programów informacyjnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2002.
- Hwang A.D., Peli E., *Instability of the Perceived World While Watching 3D Stereoscopic Imagery: A Likely Source of Motion Sickness Symptoms*, „i-Perception” 2014, vol. 5, nr 6, s. 515–535, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4441027/> [dostęp: 14.10.2019].
- Immunoonkologia*, red. P. Wysocki, Via Medica, Gdańsk 2016.

- Kral K., *Behavioural-analytical Studies of the Role of Head Movements in Depth Perception in Insects, Birds and Mammals*, „Behavioural Processes”, vol. 64, nr 1, s. 1–12.
- Maruszewski T., *Psychologia poznawcza*, Polskie Towarzystwo Semiotyczne, Warszawa 1996.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Academica Wydawnictwo SWPS, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Onkologia kliniczna*, t. 1, red. M. Krzakowski, P. Podemski, K. Warzocha, P. Wysocki, Grupa Via Medica, Gdańsk 2014.
- Park T.S., Kihm J.H., Woo J., Park C., Lee W.Y., Smith M.P., Harper D.A.T., Young F., Nielsen A.T., Vinther J., *Brain and Eyes of Kerygmachela Reveal Protocerebral Ancestry of the Panarthropoda Head*, „Nature Communications” 2018, vol. 9, nr 1019, s. 1–7, doi: 10.1038/s41467-018-03464-w [dostęp: 14.10.2019].
- Pinker S., *Jak działa umysł*, przeł. M. Koraszewska, Książka i Wiedza, Warszawa 2002.
- Rosling H., Rosling O., Rosling Rönnlund A., *Factfulness. Dlaczego świat jest lepszy niż myślimy, czyli jak stereotypy zastąpić realną wiedzą*, przeł. M. Popławska, Media Rodzina, Poznań 2018.
- Searle J.R., *Umysł, mózg i nauka*, przeł. J. Bobryk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- The Oxford Handbook of Cognitive Psychology*, red. D. Reisberg, Oxford University Press, Oxford 2013.
- The Oxford Handbook of Perceptual Organization*, red. J. Wagemans, Oxford University Press, Oxford 2015.
- Weinberg R.A., *Samolubna komórka*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, CiS, Warszawa 1999.
- Wiley-Blackwell Encyclopedia of Human Evolution*, red. B. Wood, John Wiley & Sons Ltd., West Sussex 2011.

Agnieszka Ogonowska

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

**Edukacja medialna
w kontekście (cyber)psychologii.
Nowe perspektywy, narzędzia
i strategie badania mediów
oraz ich użytkowników**

Wstęp

Refleksja nad edukacją medialną (ang. *media education*) – w dobie mediów cyfrowych i społecznościowych (ang. *digital media, social media*), kultury konwergencji i partycypacji Web 3.0, oraz wzrastającej roli AR¹ i VR² w różnych obszarach codziennego życia obywateli oraz obywaterek (w tym edukacji, pracy, działalności artystycznej, dziennikarstwie) – wymaga uruchomienia nowych perspektyw badawczych.

Wiele z dotychczasowych i tak zwanych tradycyjnych praktyk pozostawało na poziomie analiz skoncentrowanych stricte na tekście kultury/produkcje medialnym oraz na kategorii odbiorcy wirtualnego. Pojęciem tym określa się projekt użytkownika (najczęściej w kontekście mediów tradycyjnych, jak np. literatura czy film, oraz w odniesieniu do semiotyki), wpisany w przekaz przez jego autora. Zadaniem tego ostatniego, przykładowo w odniesieniu do filmu, jest opisanie, jakie kompetencje bazowe (np. filmowe, literackie, kulturowe) powinien mieć hipotetyczny odbiorca, aby przekaz

¹ AR – ang. *augmented reality*, rzeczywistość rozszerzona, czyli system łączący świat rzeczywisty z generowanym komputerowo.

² VR – ang. *virtual reality*, rzeczywistość wirtualna, czyli forma cyfrowej rzeczywistości stworzona przy wykorzystaniu technologii informatycznej. Polega na multimedialnym kreowaniu digitalnych obrazów przedmiotów, przestrzeni i zdarzeń, mogących reprezentować zarówno elementy świata realnego (symulacje komputerowe), jak i zupełnie fikcyjnego.

był dla niego komunikatywny. W tych analizach nie koncentrowano się na badaniu rzeczywistych użytkowników mediów ani nie brano pod uwagę tak zwanych nowych mediów, które wymagają całkowicie nowych kompetencji. Zmiana w sposobie myślenia nastąpiła w pierwszej dekadzie XXI wieku.

Większość środowisk akademickich oraz praktyków, tak zwanych edukatorów medialnych (psychologów, medioznawców, socjologów, politologów, językoznawców, pedagogów, kulturoznawców), jest obecnie zgodna, iż kompetencje cyfrowe i medialne należą do kluczowych zasobów współczesnego człowieka (na każdym etapie ludzkiego życia). Prawidłowości związane z procesem całościowego rozwoju człowieka oraz różnych typów kompetencji stanowią przedmiot zainteresowania psychologii rozwoju w kontekście biegu ludzkiego życia (ang. *life span psychology*) oraz pedagogiki w odniesieniu do edukacji ustawicznej. Część z nich jest również zgodna, iż – obok tak zwanych katalogów kompetencji – istotne jest badanie ich rzeczywistego poziomu i to w odniesieniu do różnych typów mediów³.

Nowe rozwiązania technologiczne umożliwiają bowiem nie tylko dostęp do informacji i danych, lecz także różne formy działania i interakcji społecznych w cyfrowych środowiskach. Media wykorzystujące VR i AR potęgują zaangażowanie emocjonalne i poznawcze, pozwalają bowiem na udział w wielozmysłowym doświadczeniu, a także na wirtualne bycie w środku wydarzeń, przestrzeni, obiektów cyfrowych. Te nowe cyberrzeczywistości i przestrzenie hybrydyczne wpływają oczywiście na wszystkie podstawowe sfery funkcjonowania człowieka: biologiczną, psychologiczną, afektywną, poznawczą, społeczną. Zakres i skala tego wpływu są przedmiotem cząstkowych badań prowadzonych w ramach poszczególnych nauk⁴.

Nie ulega jednak wątpliwości, iż dynamiczny rozwój mediów taktylnych, interaktywnych, opartych na VR i AR wpływa zasadniczo na zmianę optyki patrzenia na współczesną edukację medial-

³ A. Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Kraków 2013; J. Jasiewicz, *Analiza SWOT poziomu kompetencji informacyjnych i medialnych polskiego społeczeństwa w oparciu o istniejące badania społeczne*, <https://docplayer.pl/1943899-4-analiza-swot-poziomu-kompetencji-informacyjnych-i-medialnych-polskiego-spoleczenstwa-w-oparciu-o-istniejace-badania-spoeczne.html> [dostęp: 4.05.2019].

⁴ *Media and Society*, red. J. Curran, D. Hesmondhalgh, London 2019; *Nauki o mediach i komunikacji społecznej. Krystalizacja dyscypliny w Polsce. Tradycje, nurty, problemy, rezultaty*, red. A. Adamski, S. Gawroński, M. Szewczyk, Rzeszów 2017.

na, na jej nowe zadania i funkcje. Głównym aspektem kształcenia medialnego nie jest już tylko kwestia krytycznego myślenia czy odbioru tekstów (tak jak akcentowano wcześniej), ale także, przykładowo, różne aspekty cyberbezpieczeństwa czy komunikacji online w czasie rzeczywistym, także z obiektami cyfrowymi (np. z botami).

Każda z wymienionych dyscyplin inaczej „mapuje” te zagadnienia, przykładowo: dla psychologów istotny jest problem wpływu mediów na wybrane aspekty funkcjonowania człowieka, dla medioznawców – zawartość mediów oraz przeobrażenia gatunkowo-formatowe, zaś dla językoznawców – zagadnienia mediolingwistyczne. Wszystkie jednak mają istotny wkład do lepszego, pełniejszego, bardziej kompleksowego rozumieniu istoty, funkcji i rangi edukacji medialnej we współczesnym świecie.

Edukowanie w zakresie mediów nie jest praktyką homogeniczną, lecz zbiorem różnorodnych działań nakierowanych na specyficzne cele. To oznacza, że rozmaite funkcje kompetencji cyfrowych, medialnych i informacyjnych są powiązane z bardzo specyficznymi aktywnościami ludzi o określonych charakterystykach socjodemograficznych. Ujmując to zagadnienie jeszcze inaczej: poszczególne aspekty edukacji medialnej są sfunkcjonalizowane do potrzeb danej grupy społecznej (np. wiekowej, zawodowej). Ewolucja myślenia na temat samej edukacji medialnej w odniesieniu do wieku XX i jej nowych zadań w XXI wieku może być inspirującym wkładem do dalszej refleksji metapoznawczej.

Tabela 1. Kluczowe aspekty edukacji medialnej

Kluczowe obszary badań	Umiejscowienie w dyscyplinie/ dyscyplinach	Kluczowe pojęcia
Edukacja medialna: ujęcie historyczne (diachroniczne) w kontekście mediamorfozy oraz strategii użytkowania mediów (konsumpcja, produkcja; prosumpcja); / porównawcze badania międzykulturowe w kontekście politycznym (analiza synchroniczna)	<i>Media studies;</i> <i>cultural studies;</i> <i>political studies;</i> <i>communication studies</i>	Kompetencje medialne (<i>media literacy</i>); kompetencje cyfrowe (<i>digital literacy</i>); kompetencje informacyjne (<i>news literacy</i>); mediamorfoza (media tradycyjne – nowe media); zmiana paradygmatu (mass media – <i>social media</i>); komparatystyka medialna

Edukacja medialna jako interdyscyplinarny przedmiot badań akademickich + analizy konkretnych praktyk edukacyjnych (założenia, ideologie, instytucje)	Pedagogika, <i>media studies</i> ; psychologia (edukacji, mediów), <i>political studies</i> ; socjologia edukacji	Edukacja formalna i edukacja nieformalna; grupy interesu zainteresowane problematyką edukacji medialnej (edukatorzy, środowisko akademickie; politycy; NGO-sy); obecność edukacji medialnej w programach kształcenia na różnych etapach edukacji
Analiza funkcjonalna edukacji medialnej	Socjologia edukacji; <i>media studies</i> (teoria użytkowania i korzyści); <i>communication studies</i>	Funkcje edukacji medialnej w różnych grupach społecznych (wiek, płeć, status społeczny, rasa, narodowość); sfery życia (edukacja, praca, nauka, rozrywka, e-usługi; komunikacja społeczna); edukacja medialna jako forma profilaktyki patologicznych form korzystania z mediów oraz zachowań ryzykownych
Komponenty edukacji medialnej	Psychologia poznawcza; psychologia społeczna; informatyka; informatyka społeczna; <i>communications studies</i>	Krytyczne myślenie; kompetencje techniczne; kompetencje poznawcze; kompetencje społeczne; kompetencje językowe, komunikacyjne i kulturowe; kreatywność/ innowacyjność
Rola edukacji medialnej we współczesnych społeczeństwach	Socjologia; <i>media studies</i> ; <i>communications studies</i> ;	Społeczeństwo obywatelskie; Społeczeństwo demokracji komunikacyjnej; zapobieganie wykluczeniu cyfrowemu; kultura partycypacji; kultura Web 3.0

Edukacja medialna dla różnych grup społecznych	Pedagogika medialna; <i>communications studies</i> , poznawcza psychologia rozwojowa	Strategie edukacyjne; formy i treści; wykorzystanie różnych mediów (media drukowane, wizualne, audiowizualne, elektroniczne, nowe media; media społecznościowe)
Metody ewaluacji działań edukacyjnych w kontekście edukacji medialnej / narzędzia pomiaru poszczególnych typów kompetencji	Socjologia edukacji; psychometria	Ewaluacja procesu; ewaluacja wyników; ewaluacja metody; ewaluacja edukatorów; kompetencje w myśleniu; kompetencje w działaniu

Oprac. własne

W naukach społecznych – psychologii, pedagogice, ekonomii, politologii, socjologii – zwraca się uwagę na wymierne efekty: (1) wpływu mediów tradycyjnych i nowych na jednostkę; (2) materialne i niematerialne efekty tych oddziaływań oraz ich trwałość; (3) efekty wpływu jednostek, grup społecznych i społeczeństw na media oraz jego wymierne wskaźniki.

W naukach humanistycznych: literaturoznawstwie, filmoznawstwie, teatrologii, historii sztuki badacze koncentrują się głównie na przemianach formy i treści mediów (konwencje, gatunki, formaty medialne) oraz estetycznych i etycznych konsekwencjach tych przemian. Propozycje konkretnych działań edukacyjnych – w zakresie kompetencji medialnych, cyfrowych i informacyjnych – korzystają z tych różnych perspektyw. Sposób ich profilowania zależy także od charakterystyki grupy docelowej oraz celów, jakie stawiają przed sobą edukatorzy.

Edukacja medialna: perspektywa (cyber)psychologiczna

Dla psychologicznego, a następnie cyberpsychologicznego ujęcia edukacji medialnej istotny jest opis złożonych relacji między jednostką a mediami⁵. Pod tym ostatnim terminem rozumie się współcześnie: (1) kanały, środki i strategie komunikacji, które tworzą wspólną infrastrukturę; (2) złożone środowiska wykorzystujące technologie VR i AR do komunikacji, interakcji, teledziałania, immersji; (3) technologie oparte na sztucz-

⁵ *Cyberpsychology: The Study of Individuals, Society and Digital Technologies*, red. M.T. Whitty, G. Young, Hoboken 2017.

nej inteligencji, imitujące wybrane zachowania człowieka (np. umiejętność posługiwania się symbolicznym językiem); (4) analogowe i cyfrowe repozytoria danych i informacji, które wykorzystują własną logikę przetwarzania informacji; (5) instytucje zajmujące się produkcją tekstów, artefaktów i/lub będące środowiskiem ich społecznego funkcjonowania (np. internet) oraz (6) same te teksty⁶. Ta wielość sposobów definiowania, czym są w istocie media, wpływa w sposób oczywisty i bezpośredni na to, co stanowi przedmiot zainteresowań edukacji medialnej. Ta ostatnia staje się – w tym kontekście – zarówno przedmiotem badań humanistycznych, jak i społecznych⁷.

W badaniach z zakresu cyberpsychologii uwzględnia się atrybuty mediów (których przykładowe konceptualizacje zostały opisane powyżej) oraz cechy użytkowników. Następnie ujmuje się te zależności, na przykład w formie modeli, i bada – na tej podstawie – realne skutki ich wzajemnych wpływów i oddziaływań. W efekcie dochodzi do korygowania pierwotnych założeń. Możliwe jest także wyjście od sfery życia: konkretny problem staje się podstawą do stworzenia modelu wzajemnych oddziaływań, a ten z kolei podlega empirycznej weryfikacji. Jej wyniki mogą być podstawą do stworzenia opisu zależności i opracowania modelu, który wizualizuje problem, pozwala lepiej uchwycić jego kluczowe aspekty⁸.

Kształcenie kompetencji medialnych wpisuje się w obie ścieżki postępowania. W każdym przypadku istotne jest jednak odniesienie się do głównych (uniwersalnych) i specyficznych właściwości jednostki. Wśród nich istotną rolę w każdym procesie edukacyjnym odgrywają zasoby i prawidłowa ich identyfikacja. Zasoby główne (uniwersalne) są wprawdzie zależne od wieku jednostki (różne na poszczególnych etapach rozwoju), lecz zarazem specyficzne dla określonej kohorty. Dla przykładu, osoby urodzone na początku XXI wieku – ujmowane jako generacja – wykazują niezwykłą sprawność, jeśli chodzi o obsługiwanie różnych mobilnych mediów cyfrowych, co niekoniecznie idzie w parze z umiejętnością głębszego rozumienia informacji oraz

⁶ *Nauki o mediach...*

⁷ W kontekście ostatniej reformy edukacji na studiach chodzi o to, że problematyką edukacji medialnej zajmują się pracownicy naukowcy, którzy zadeklarowali się jako badacze w dyscyplinach: nauki o komunikacji społecznej i mediach, nauki o sztuce, nauki o kulturze i religii itd.

⁸ A. Ogonowska, *Psychologia mediów i komunikowania*, Kraków 2018.

oceny ich statusu ontologicznego (fake newsy vs. relacja odwołująca się do faktów). Budowa złożonych kompetencji cyfrowych, medialnych, informacyjnych jest możliwa w oparciu o posiadane przez jednostkę zasoby.

Do głównych zasobów człowieka zalicza się obecnie: (1) elastyczność (umiejętność dostosowania się do zmian, bez tracenia poczucia tożsamości); (2) otwartość na odmienność (społeczną, kulturową) oraz tolerancję dla różnorodności; (3) wysoką motywację do eksploracji środowiska życia (w tym świata nowych technologii) połączoną z aktywizmem (działaniem, poszukiwaniem zasobów informacyjnych, kreowaniem tekstów kultury cyfrowej); (4) wysoką motywację do rozwoju osobistego w oparciu o zasoby własne (inteligencja, umiejętności, zdolności), zasoby społeczne (osoby, grupy, instytucje) oraz zasoby kulturowe (materialne i niematerialne dobra kultury)⁹.

Kompetencje medialne nie są odizolowaną grupą zasobów, lecz wchodzi w aktywne i zmienne związki z innymi kompetencjami człowieka: językowymi, komunikacyjnymi, kulturowymi, społecznymi. Ponadto podlegają one nieustannym zmianom w wyniku oddziaływań środowiskowych. Tabela poniżej obrazuje niektóre z tych zależności.

Tabela 2. Kompetencje człowieka: wybrane zależności

Rodzaj kompetencji / Przykład	Kompetencje językowe	Kompetencje komunikacyjne	Kompetencje społeczne	Kompetencje kulturowe
Kompetencje medialne	Interpretacja przekazów medialnych	Dostosowanie treści i formy przekazu do atrybutów adresata	Rozumienie sytuacyjnych uwarunkowań komunikacji społecznej w mediach tradycyjnych i nowych mediach	Rozumienie i konstruowanie przekazów medialnych poprzez odniesienie do innych tekstów kultury

⁹ I. Heszen-Niejodek, *Wymiar duchowy człowieka a zdrowie*, w: *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, red. Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik, Łódź 2003, s. 33–47.

Kompetencje cyfrowe	Wykorzystywanie programów komputerowych do projektowania obiektów cyfrowych	Wykorzystywanie obiektów cyfrowych adekwatnie do różnych kontekstów społecznych (sytuacji formalnych, nieformalnych; użycie w funkcji artystycznej, politycznej, komercyjnej)	Rozumienie statusu ontologicznego obiektów cyfrowych, które uczestniczą lub pośredniczą w komunikacji sieciowej (boty, awatary)	Rozumienie i konstruowanie obiektów cyfrowych przez wykorzystanie odniesień intertekstualnych i intermedialnych
Kompetencje informacyjne	Projektowanie architektury informacyjnej (pliki, katalogi) we własnym komputerze (nośniku danych)	Korzystanie z zewnętrznych repozytoriów informacji oraz poszukiwanie ścieżek dostępu, także poprzez komunikację z innymi użytkownikami sieci	Wykorzystanie istniejącej infrastruktury informacyjnej i komunikacyjnej do realizacji potrzeb społecznych	Poszukiwanie i produkowanie informacji odnośnie do różnych form aktywności kulturowej

Oprac. własne

Kompetencje, jak proponuje psycholog Czesław Nosal, są „nowymi, funkcjonalnymi strukturami czynności intelektualnych, które kształtują się pod wpływem wymagań stawianych w toku socjalizacji, edukacji, pracy zawodowej, uczestnictwa w kulturze”¹⁰. Kompetencje zatem, w myśl tego ujęcia, obejmują cztery komponenty: (1) poznawczy (np. leżący u podstaw tworzenia reprezentacji poznawczych otoczenia); (2) ewaluacyjny (np. kryteria ocen, wartości); (3) programujący (zadania, problemy, motywy, cele, ideały); (4) metapoznawczy (umożliwiający myślenie krytyczne, refleksyjne, twórcze)¹¹.

Analiza relacji pomiędzy poszczególnymi typami kompetencji wykracza poza ramy niniejszego artykułu. Trzeba jednak przyjąć, iż kompetencje cyfrowe i medialne stanowią odmianę kompetencji kulturowych, a zarazem są ufundowane na podstawowych

¹⁰ Cz. Nosal, *Psychologia kompetencji w dobie nowej technologii informacyjnej*, w: *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 2004, s. 22.

¹¹ Ibidem.

kompetencjach językowych, komunikacyjnych i społecznych. Bez tych ostatnich nie jest możliwe między innymi tworzenie i odbiór przekazów medialnych, komunikowanie się w sieci i poza nią, kreowanie obiektów cyfrowych z intencją komunikacyjną (by komunikowały one komuś, coś), poszukiwanie informacji w repozytoriach cyfrowych, kształtowanie własnego wizerunku w cyberrzeczywistości, posługiwanie się językiem nowych mediów w kreowaniu obiektów w środowisku offline.

W procesie kształtowania kompetencji cyfrowych i medialnych istotne jest także uwzględnienie cech nowych mediów oraz samej dynamiki mediamorfozy. Do głównych atrybutów należą między innymi interaktywność, hipertekstualność, wirtualność. Cechy te mogą wyzwalać u odbiorcy postawy i zachowania zarówno pozytywne, jak i negatywne. Wśród tych ostatnich należy wymienić: technofobię, prowadzącą do cyfrowego autowyluczenia, rozhamowanie zachowań, patologiczne formy korzystania z sieci i narzędzi cyfrowych czy różne formy cyberagresji¹².

Posiadanie wysokich kompetencji medialnych i cyfrowych może więc prowadzić do pozytywnych skutków na różnych poziomach (aktywizmu społecznego w sieci, rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, rozwoju osobowości) lub też negatywnych (wymierzonych w siebie, innych ludzi, grupy społeczne). Brak tych kompetencji prowadzi natomiast do negatywnych skutków, których zakres i natężenie zależą od atrybutów jednostki (wieku, pozycji społecznej, charakteru pracy, jej cech osobowości, zainteresowań, charakteru). Zagadnienia te są przedmiotem zainteresowań cyberpsychologii, jako że dotyczą wieloaspektowych relacji między nowymi mediami i cyfrowymi środowiskami a człowiekiem.

Edukacja medialna nauczycieli i edukatorów.

W stronę cyberrzeczywistości

W dobie współczesnej cywilizacji medialnej, kultury partycypacji oraz przenikania się świata realnego z cyberrzeczywistością nie sposób pomijać znaczenia medialnych i cyfrowych kompetencji w projektach i programach z zakresu edukacji formalnej. Poniżej, w tabeli nr 3, zarysowano trzy główne perspektywy widzenia edukacji medialnej w kontekście cyberpsychologicznym.

¹² J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, wyd. 2, Kraków 2012.

Tabela 3. Edukacja medialna: trzy główne perspektywy

Perspektywa / aspekty (cyber)psychologiczne	Główne zagadnienia
Uczenie o mediach / atrybuty mediów, które (potencjalnie) wyzwalają określone zachowania	Treści i formy (gatunek, format, reprezentacja-symulacja); zagadnienia estetyczne, etyczne i polityczne; ideologia przekazów (krytyczna analiza dyskursów medialnych); polityka reprezentacji; typy mediów i strategii komunikacyjnych; kody komunikacyjne; systemy medialne; polityczna i ekonomiczna siła mediów; polityczna ekonomia mediów – wpływ na formy i treści przekazów
Uczenie (się) przez media / typy kompetencji, które są pożądane jako zasoby u użytkownika, aby proces był efektywny	Wykorzystanie i produkcja przekazów; poszukiwanie informacji i ocena ich rzetelności; kooperacja w cyberrzeczywistości; aktywne i efektywne wykorzystywanie narzędzi medialnych do realizacji własnych celów i zadań oraz działań w środowisku cyfrowym (boty, awatary). Kształtowanie odpowiedzialności społecznej w kontekście rozwoju globalnej społeczności cyfrowej
Uczenie edukatorów medialnych / efektywne rozpoznawanie zasobów oraz obszarów deficytu w zakresie kompetencji medialnych, cyfrowych, informacyjnych	Dla edukatorów: standardy, programy, sieci wsparcia, repozytoria cyfrowe (wsparcie informacyjne, instrumentalne, psychologiczne, coaching)

Oprac. własne

Problematyka ta wydaje się kluczowa w kształceniu nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych czy medioznawców i dziennikarzy oraz wszelkich specjalistów od komunikacji społecznej. Są to grupy zawodowe, które aktywnie i na co dzień wykorzystują w swojej pracy wybrane elementy tych kompetencji, ale także edukują społeczeństwo w tym zakresie. Występują w roli autorów książek i artykułów specjalistycznych oraz popularnonaukowych, komentują te zagadnienia w przestrzeni medialnej, w tym w mediach społecznościowych, modelują określone zachowania i wzorce komunikacyjne w odniesieniu do tradycyjnych i nowych mediów.

Dynamiczny rozwój sztuki nowych mediów oraz obiektów medialnych o charakterze użytkowym (np. reklam, billboardów), posługujących się nowym językiem, wymaga także włączenia tej problematyki w ramy projektów poświęconych edukacji medialnej.

Muszą one jednak wykraczać poza stricte akademicką działalność naukowo-badawczą i edukacyjną w stronę inicjatyw oddolnych. Te ostatnie bowiem najszybciej odpowiadają na potrzeby środowiskowe oraz są bardziej kompatybilne z dynamiką mediamorfozy. Formalna edukacja jest w swojej naturze bardziej oporna na zmiany.

Nie ulega wątpliwości, że istnieje pilna potrzeba podejmowania kolejnych kroków w zakresie kształcenia kompetencji cyfrowych, medialnych i informacyjnych oraz badania efektów tego procesu. Ewaluacja powinna obejmować także poziom wiedzy, kompetencji i umiejętności edukatorów oraz nowatorstwo zastosowanych przez nich metod i treści kształcenia w odniesieniu do różnych grup uczestników szkoleń, warsztatów, wykładów.

Istotne jest zatem przejście od formy postulatywnej: „Trzeba wdrożyć edukację medialną” do formy działania: „Zastanówmy się jak zorganizować spójny, systemowy i nowoczesny system kształcenia kompetencji cyfrowych i medialnych”. O nowatorstwie konkretnych rozwiązań świadczą ich:

- bezpośrednie przełożenie na kontekst życia codziennego (w stronę wzrostu efektywności i jakości działania człowieka w odniesieniu do danej sfery życia, np. pracy zawodowej, aktywności obywatelskiej, e-usług);
- bezpośredni związek z bieżącym stanem nauki oraz umiejętność aplikowania naukowych rozwiązań i wyników badań do aktualnie wdrażanych systemów i rozwiązań edukacyjnych.

W związku z dynamicznym rozwojem neuronauk nowego kontekstu dla refleksji nad edukacją medialną z pewnością dostarcza cyberpsychologia.

Cyberpsychologia jako nowy kontekst badań nad edukacją medialną

Cyberpsychologia (inaczej: cybernetyczna psychologia) to relatywnie nowy obszar badań poświęconych związkom człowieka z nowymi technologiami, które ujmowane są w perspektywie psychologicznej. Można przyjąć¹³, iż wyłoniła się ona z subdyscypliny psychologii, jaką jest psychologia mediów i komunikowania lub też stanowi specyficzny jej obszar związany z internetem, rzeczywistością wirtualną (VR), rzeczywistością rozszerzoną (AR), badaniami

¹³ *An Introduction to Cyberpsychology*, red. I. Connolly et al., London–New York 2016; A. Ogonowska, *Psychologia mediów...*

nad doświadczeniem użytkownika (ang. *user experience*), sztuczną inteligencją (AI – *artificial intelligence*), komunikacją/interakcją człowiek–komputer (HCI – *human–computer interaction*), człowiek–awatar, człowiek–robot, immersją, teleobecnością, doświadczaniem 3D, 4D, 5D itd. Zajmuje się również wpływem cyfrowych reprezentacji ludzi i środowiska na rzeczywiste postawy i zachowania społeczne jednostek w środowisku online, jak i offline¹⁴.

Cyberpsychologia pojawiła się pod koniec lat 90. XX wieku w odpowiedzi na rozwój nowych technologii, które stały się dominującym czynnikiem w kluczowych sektorach ludzkiego funkcjonowania: relacji społecznych, e-usług i różnych form komunikacji interpersonalnej. Istotnym kontekstem jej rozwoju był także wzrastający dostęp (od lat 90. XX wieku) do nowych mediów, w tym internetu¹⁵.

Sieć stała się przestrzenią afektywnego przyciągania, co – w praktyce – przełożyło się na relatywnie dużą liczbę użytkowników. Stali się oni dostarczycielami treści (na pierwszym etapie rozwoju medium), ale także – poprzez własną aktywność – wpływali na media głównego nurtu oraz formy produktów i usług nowomedialnych, a później sami je tworzyli, niejako narzucając dużym korporacjom/agencjom medialnym pożądane wzorce/modele produktów (w drugiej fazie). Te oddolne aktywności użytkowników stały się atrybutem kultury Web 2.0/Web 3.0 czy też kultury partycypacji¹⁶.

Zjawiska te stały się, „w pierwszym rzucie”, przedmiotem zainteresowania medioznawców, socjologów mediów, politologów, komunikologów oraz kulturoznawców, by następnie wejść w sferę badań (głównie cząstkowych) reprezentujących nauki społeczne, na przykład pedagogiki medialnej czy psychologii mediów i komunikowania¹⁷. W tych dwóch ostatnich przypadkach kluczowym przedmiotem analiz jest wpływ mediów na człowieka (np. na efektywność procesu nauczania czy na zachowania społeczne w przestrzeni online).

¹⁴ J.R. Suler, *Psychology of the Digital Age: Humans Become Electric*, New York 2016; A. Ogonowska, *Uzależnienia medialne. Uwarunkowania, profilaktyka, terapia*, Kraków 2018; *Cyberpsychology and New Media: A Thematic Reader*, red. A. Power, G. Kirwan, London–New York 2014.

¹⁵ „Studia de Cultura (Cyberpsychologia. Nowe strategie badania mediów i ich użytkowników)” 2018, vol. 10, nr 4, red. A. Ogonowska; w numerze tym czytelnik znajdzie podstawowe informacje związane z tytułowym zagadnieniem.

¹⁶ H. Jenkins, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, przeł. M. Bernatowicz, M. Filiciak, Warszawa 2007.

¹⁷ Zob. m.in. A. Ogonowska, *Uzależnienia medialne...; Współczesna psychologia mediów: nowe problemy i perspektywy badawcze*, red. A. Ogonowska, G. Ptaszek, Kraków 2013.

Dlatego też w wielu publikacjach *implicite* lub *explicite* akcentuje się fakt, iż jest ona (cyberpsychologia), w pierwszym rzędzie, formą stosowanych badań psychologicznych (ang. *applied psychology*), które niejako wyrosły z praktyki życia codziennego¹⁸. I dopiero na tym „praktycznym fundamencie” tworzone są nowe koncepcje, teorie i modele, które wydają się bardziej adekwatne do opisu funkcjonowania człowieka w różnych sferach cywilizacji medialnej.

W edukacji akademickiej pojawiają się także moduły o nazwie psychologia stosowana w obszarze cyfrowych technologii (*Applied Psychology of Digital Technologies*); psychologia cyberprzeżyczeń i zachowań online (*Psychology of Cyberspace and Online Behaviours*), badania kryminalistyczne w przestrzeni wirtualnej (*Computer Forensics*).

Problem z rozwijaniem wiedzy z zakresu cyberpsychologii polega również na potrzebie ciągłej refleksji nad statusem i tożsamością tej hybrydalnej subdyscypliny, która z uwagi na przedmiot swoich badań w wyraźny sposób korzysta z badań medioznawczych dedykowanych nowym mediom i ich specyficznym atrybutom.

Konieczność utrzymania właściwych proporcji między wiedzą psychologiczną i medioznawczą jest w tym przypadku sprawą priorytetową. To z kolei wymaga od badacza niejako podwójnych kompetencji, i psychologicznych, i (nowo)medialnych. Rozwój cyberpsychologii daje również nową perspektywę do badań medioznawczych, kulturoznawczych, filozoficznych, socjologicznych czy dedykowanych sztuce/literaturze nowych mediów.

Wraz z dynamicznym rozwojem nowych technologii – opartych na interaktywności, wirtualności, sieciowości, cyfrowości, hipertekstualności, konwergencji i komunikacji online w czasie rzeczywistym – nastąpiła również specjalizacja w obrębie cyberpsychologii, głównie z uwagi na pięć głównych kryteriów:

- a/ typ medium: stąd wyróżniamy – psychologię internetu, psychologię gier wideo, psychologię rzeczywistości online;
- b/ problem/zagadnienie: *user experience*, cyberprzemoc, patologiczne użytkowanie nowych technologii, sztuczna inteligencja, multiplikacja tożsamości online;
- c/ strategia użytkowania medium: immersja, teleobecność, networking, komunikacja sieciowa itd.

¹⁸ *An Introduction to Cyberpsychology...*

- d/ zastosowania: poradnictwo internetowe, diagnoza i terapia psychologiczna, grupy wsparcia w internecie; e-learning i nauczanie na odległość, wpływ procesów digitalizacji danych, cyfrowych repozytoriów informacji oraz e-usług na życie współczesnego człowieka;
- e/ metapoziom: postawy społeczne i zachowania wobec nowych technologii: cyberwykluczenie (przyczyny i skutki psychologiczne), cyberfobie itd.

Dynamiczny rozwój nowych mediów implikuje potrzebę ponownej refleksji nad strategiami ich użytkowania w kontekście wybranych paradygmatów z zakresu psychologii mediów (por. tabela nr 4).

Tabela 4. Paradygmat, słowa-klucze, strategie badania mediów i ich użytkowników (wybrane przykłady)

Paradygmat psychologiczny	Słowa-klucze	Strategie badania mediów i ich użytkowników
Paradygmat psychodynamiczny	Nieświadomość, konflikty psychiczne, osoby znaczące, mechanizmy obronne osobowości	Motywacje użytkowników do tworzenia alternatywnych form e-osobowości w sieci; osobowościowe i rodzinne uwarunkowania zachowań regresyjnych w cyberprzestrzeni
Paradygmat behawioralny	Zachowanie jako reakcja na bodźce, warunkowanie zachowań, procesy uczenia się, wpływ środowiska na aktywność jednostki	Wpływ środowiska online na zachowania społeczne użytkowników; środowiskowe uwarunkowania cyberprzemocy i zachowań prospołecznych; wpływ internetowych form wsparcia na zachowania użytkowników w przestrzeni offline
Paradygmat humanistyczny	Rozwój człowieka, autonomia, wolność działań, transgresja	Medialne projekty tożsamościowe w sieci; wykorzystywanie cyberprzestrzeni do pokonywania barier związanych z niepełnosprawnością, rozwój indywidualnego i grupowego potencjału w projektach społecznościowych online

Paradygmat biologiczno-medyczny	Wpływ konstytucji psychofizycznej człowieka na sferę jego zachowań, emocji i uczuć; genetyczne uwarunkowania predyspozycji psychofizycznych oraz chorób psychicznych, psychosomatycznych, somatopsychicznych	Psychologiczne uwarunkowania i konsekwencje cyborgizacji człowieka (medycyna, projekty artystyczne, rozwój zawodowy); wpływ technologii na rozwój chorób cywilizacyjnych; wpływ cybers środowiska na organizm człowieka (jego funkcje, struktury)
Paradygmat poznawczy (kognitywny)	Procesy poznawcze (np. zapamiętywanie, myślenie, percepcja wzrokowa, rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, kreatywność) i językowo-komunikacyjne; ich uwarunkowania wewnętrzne związane z jednostką oraz środowiskowe, wynikające z kontekstów jej życia	Wpływ multitaskingu na efektywność przetwarzania informacji; wpływ intermodalnego kodowania informacji na jej zapamiętywanie*; nowomediálne uwarunkowania kompetencji językowo-komunikacyjnych użytkowników; wpływ wysokich technologii na rozwój poznawczy i językowo-komunikacyjny dzieci
Paradygmat antropologiczno-kulturowy	Wpływ procesów kulturowych o zasięgu: regionalnym / lokalnym, krajowym, międzynarodowym, globalnym na zachowania człowieka	Podobieństwa i różnice w zachowaniu globalnych nastolatków w różnych krajach; postawy użytkowników wobec nowych technologii i zastosowanie tych informacji w projektowaniu przyjaznych interfejsów oraz robotów humanoidalnych i animalnych; wiedza psychologiczna, medialna i kulturoznawcza w społecznej informatyce

Oprac. własne

* Kodowanie intermodalne – reprezentacja tej samej informacji za pomocą różnych układów bodźcowych oraz bardziej złożonych i uporządkowanych komunikatów, z przeznaczeniem dla różnych zmysłów oraz neuronalnych dróg przetwarzania tych informacji i zapisywania ich w pamięci odbiorcy.

Cyberpsychologia, jak wspomniano wcześniej, daje również możliwość podejmowania badań szczegółowych, które dotyczą motywacyjnych i osobowościowych uwarunkowań korzystania z mediów społecznościowych i produktów/usług nowomediálních sprzyjających ujawnianiu lub konstruowaniu self/ja oraz komentowaniu rzeczywistości społecznej – na przykład blogi, Facebook, Snapchat czy Twitter.

Wykorzystanie komunikacji online w edukacji i terapii stawia z kolei pytania o zalety i ograniczenia takich form komunikacji społecznej, które podporządkowane są uzyskaniu konkretnych celów, na przykład podwyższenia poziomu kompetencji, umiejętności i wiedzy czy też poprawy zdrowia psychicznego. W tym kontekście zwraca się uwagę na postawy poszczególnych grup użytkowników (np. terapeutów i ich klientów/pacjentów; edukatorów i uczniów) wobec sieci oraz kompetencje cyfrowe, społeczne, językowo-komunikacyjne niezbędne do uczestniczenia w tych procesach¹⁹.

Nowe media od lat 90. XX wieku współtworzą dynamiczne środowisko życia człowieka, a współcześnie stają się także partnerem interakcji czy komponentem ludzkiego ciała (w projektach artystycznych i działaniach medycznych oraz prewencyjnych i penitencjarnych). Te zjawiska, obejmujące różne sfery ludzkiej egzystencji, prowokują do zadawania pytań na temat rzeczywistego wpływu technologii na emocje, uczucia, postawy i zachowania człowieka. Pojawiają się również wątpliwości związane z psychologią egzystencjalną, a zatem pytania o kwestie tożsamości, autonomii i wolności człowieka, a także poczucia sensu jego życia w świecie zdominowanym przez nowe technologie, zdolne na dodatek symulować rzeczywiste emocje i formy komunikacji. Cyberpsychologia uwzględnia te zagadnienia w kontekście badań związanych z e-osobowością i e-tożsamością, cyberwojeryzmem i cyberekshibicjonizmem czy też skutkami cyborgizacji człowieka w kontekście medycznym czy artystycznym. Badania te dostarczają inspiracji dla praktycznych rozwiązań z obszaru edukacji medialnej, ponieważ zakres tej ostatniej wychodzi poza kwestię przemian samych mediów i związanych z nimi strategii komunikacyjnych w stronę badania interakcji między różnymi mediami a ich użytkownikami. Kompetencje medialne, cyfrowe, informacyjne są silnie związane z kontekstem życia współczesnego człowieka; są ściśle sfunkcjonalizowane do jego codziennych,

¹⁹ *Cyberpsychology and New Media...*; A. Ogonowska, *Psychologia mediów...*

egzystencjalnych potrzeb, umożliwiają również skuteczne podejmowanie działań metapoznawczych, autoanalitycznych. Umiejętność korzystania z nowych mediów pozwala na przykład uzyskać wsparcie informacyjne, emocjonalne, rzeczowe, finansowe; powiększać indywidualne zasoby psychiczne, społeczne, materialne; nawiązywać kontakty społeczne służące rozwojowi różnych kompetencji (społecznych, językowych, komunikacyjnych, zawodowych itd.).

Brak określonych kompetencji medialnych prowadzi do wielu wykluczeń społecznych i samowykluczeń z podstawowych sfer życia społecznego takich jak praca, rozrywka, edukacja, polityka, usługi, komunikacja z urzędami. Kompetencje te należą zatem do podstawowych zasobów człowieka w XXI wieku²⁰. Niedostateczne uwzględnianie tych zagadnień w edukacji formalnej na różnych jej szczeblach i w różnych fazach jest zaś wyrazem przemocy symbolicznej ze strony decydentów oświatowych i edukatorów.

Problem ten stał się na tyle istotny, że wiele instytucji krajowych i międzynarodowych aktywnie zaangażowało się w monitorowanie poziomu i podnoszenie kompetencji medialnych i cyfrowych obywateli. Wymienić tu warto takie podmioty jak Komisja Europejska, UNESCO, instytucje rządowe (np. Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Ministerstwo Cyfryzacji, Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, Ministerstwo Edukacji Narodowej), biorące udział między innymi w realizacji Programu Operacyjnego Polska Cyfrowa 2014–2020. Problem polega jednak na tym, iż dynamiczny rozwój nowych technologii zwykle wyprzedza rozwój również nowoczesnych rozwiązań na polu edukacji formalnej. Stąd też duża rola inicjatyw nieformalnych, które rozwijają niektóre aspekty kompetencji medialnych, cyfrowych i informacyjnych oraz bazują na mediach społecznościowych.

Cyberpsychologia, która zajmuje się relacjami między człowiekiem a mediami i środowiskami cyfrowymi, otwiera nowe możliwości badań dla kulturoznawstwa i medioznawstwa oraz kulturoznawczo sprofilowanej psychologii mediów i komunikowania²¹. Zwracając uwagę na złożone relacje między człowiekiem a nowymi

²⁰ K. Ananiadou, M. Claro, *21st Century Skills and Competences for New Millenium Learners in OECD Countries*, „EDU Workingpaper” 2009, nr 41, <http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%282009%2920&doclanguage=en> [dostęp: 12.10.2019].

²¹ J.R. Suler, *Psychology of the Digital Age...*; A. Ogonowska, *Uzależnienia medialne...*, eadem, *Psychologia mediów...*

technologiami i cyberprzestrzenią, pozwala na nowo uchwycić rolę człowieka jako mediakreatora oraz medianarratora, który sytuuje się na różnych pozycjach wobec obiektu i efektu swoich działań. Raz jest beneficjentem technologii i cybers środowiska oraz funkcjonujących w nim podmiotów, innym razem – także za sprawą właściwości sieci – ofiarą, świadkiem cyberprzemocy czy nawet agresorem. Funkcjonuje także w wielu innych rolach, w ramach różnych e-usług oraz powiązanych z nimi form zmediatyzowanej komunikacji społecznej. Posiadanie określonych kompetencji medialnych, cyfrowych, informacyjnych warunkuje efektywne korzystanie ze sfery e-usług, a zatem wpływa na aktywność społeczną obywateli (por. tabela nr 5).

Tabela 5. E-usługi jako przedmiot badań medioznawczych z wykorzystaniem analiz cyberpsychologicznych (wybór)

Typ e-usługi	Temat badań medioznawczych	Kluczowe zagadnienie z obszaru cyberpsychologii
Edukacja (np. e-learning)	Kompetencje medialne i cyfrowe w edukacji online	Poznawcze i osobowościowe uwarunkowania efektywności uczenia (się) online
Terapia psychologiczna (np. terapia online)	Kompetencje cyfrowe i medialne u uczestników terapii online a strategie i formy komunikacji terapeutycznej	Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania komunikacji terapeutycznej w cyberprzestrzeni
Praca (np. telepraca)	Formy interfejsu i infrastruktura środowiska pracy online w poszczególnych sektorach gospodarki: różnice i podobieństwa	Badania z zakresu <i>user experience</i> w projektowaniu przyjaznego interfejsu i efektywnej infrastruktury środowiska pracy online
Sprawy urzędowe (np. dokonywanie operacji finansowych online; komunikacja online z urzędnikami)	Rozwiązania technologiczno-komunikacyjne w poszczególnych sektorach komunikacji publicznej i ich efektywność	Psychologiczne uwarunkowania gotowości do korzystania z aplikacji internetowych i cybers środowiska w komunikacji z urzędami

Oprac. własne

Podsumowanie

Kompetencje medialne, cyfrowe i informatyczne są – we współczesnym silnie stechnologizowanym świecie – podstawą budowania innych ważnych zasobów (społecznych, informacyjnych, ekonomicznych, intelektualnych) jednostki. Posiadanie tych kompetencji na odpowiednim poziomie warunkuje jakość życia jednostki oraz umiejętność funkcjonowania w cyberrzeczywistości, korzystania z cyfrowych źródeł informacji oraz tworzenia własnych obiektów cyfrowych. Badania z zakresu cyberpsychologii, poświęcone zachowaniom człowieka w rzeczywistości sieciowej (oraz VR czy AR)²², implikują nowe perspektywy refleksji nad edukacją medialną. Dzieje się tak w związku ze wzrostem jej praktycznej roli w takich obszarach funkcjonowania człowieka jak praca, czas wolny, zdrowie, usługi, aktywność społeczna i polityczna, edukacja.

Wiele negatywnych zjawisk społecznych znanych z rzeczywistości offline znalazło swój cyfrowy odpowiednik. Należą do nich: przemoc (psychiczna, werbalna), uzależnienia, zachowania ryzykowne, hazard, przestępczość. Cyberpsychologiczne badania nad zachowaniami w sieci pokazują, że zarówno przestępcy, jak i ofiary tych przestępstw (każda ze stron we właściwy dla siebie sposób) wykorzystują atrybuty nowych technologii do wchodzenia w relacje społeczne, które uznać można za ryzykowne i/lub prowadzące do wielu czynów przestępczych, także w świecie offline. Ilościowe wskaźniki określające czas przebywania w sieci nie przekładają się na jakościowy wzrost kompetencji ich użytkowników. Atrybuty nowych technologii, między innymi możliwość komunikacji online z innymi internautami, wywołują tendencje antyspołeczne, na przykład agresję werbalną lub nadmierną potrzebę zachowań konfesyjnych, które związane są z różnymi formami medialnego ekshibicjonizmu²³. Cyberrzeczywistość może sprzyjać także modelowaniu pozytywnych zachowań i postaw społecznych, zwłaszcza gdy nadawcy tych treści cieszą się wśród internautów uznaniem, akceptacją i pełnią rolę autorytetu.

²² *Oxford Handbook of Cyberpsychology*, red. A. Attrill-Smith et al., Oxford 2019.

²³ A. Ogonowska, *Voyeuryzm i ekshibicjonizm: od perspektywy medyczo-psychologicznej do badań filmo- i medioznawczych*, w: *Nauki o mediach...*, s. 209–222.

Bibliografia

- An Introduction to Cyberpsychology*, red. I. Connolly, M. Palmer, H. Barton, G. Kirwan, Routledge, London–New York 2016.
- Ananiadou K., Claro M., *21st Century Skills and Competences for New Millenium Learners in OECD Countries*, „EDU Workingpaper” 2009, nr 41, <http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%282009%2920&doclanguage=en> [dostęp: 12.10.2019].
- Cyberpsychology: The Study of Individuals, Society and Digital Technologies*, red. M.T. Whitty, G. Young, Wiley, Hoboken 2017.
- Cyberpsychology and New Media: A Thematic Reader*, red. A. Power, G. Kirwan, Routledge, London–New York 2014.
- Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*, UNESCO, Paris 2013, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655> [dostęp: 12.10.2019].
- Heszen-Niejodek I., *Wymiar duchowy człowieka a zdrowie*, w: *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, red. Z. Juczynski, N. Ogińska-Bulik, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003, s. 33–47.
- Jasiewicz J., *Analiza SWOT poziomu kompetencji informacyjnych i medialnych polskiego społeczeństwa w oparciu o istniejące badania społeczne*, w: <https://docplayer.pl/1943899-4-analiza-swt-poziomu-kompetencji-informacyjnych-i-medialnych-polskiego-spoleczenstwa-w-oparciu-o-istniejace-badania-spoeczne.html> [dostęp: 4.05.2019].
- Jenkins H., *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, przeł. M. Bernatowicz, M. Filiciak, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Kirwan G., *Computer Mediated Communication and Online Media*, w: *An Introduction to Cyberpsychology*, I. Connolly, M. Palmer, H. Barton, G. Kirwan, Routledge, New York 2016, s. 31–43.
- Media and Society*, red. J. Curran, D. Hesmondhalgh, Bloomsbury Academic, London 2019.
- Nauki o mediach i komunikacji społecznej. Krystalizacja dyscypliny w Polsce. Tradycje, nurty, problemy, rezultaty*, red. A. Adamski, S. Gawroński, M. Szewczyk, ASPRA, Rzeszów 2017.
- Nosal Cz., *Psychologia kompetencji w dobie nowej technologii informacyjnej*, w: *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, eMPi2, Poznań 2004.
- Ogonowska A., *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.
- Ogonowska A., *Voyeuryzm i ekshibicjonizm: od perspektywy medycno-psychologicznej do badań filmo- i medioznawczych*, w: *Nauki o mediach i komunikacji społecznej. Krystalizacja dyscypliny w Polsce. Tradycje, nurty, problemy, rezultaty*, red. A. Adamski, S. Gawroński, M. Szewczyk, ASPRA, Rzeszów 2017, s. 209–222.
- Ogonowska A., *Psychologia mediów i komunikowania. Wprowadzenie*, Impuls, Kraków 2018.
- Ogonowska A., *Uzależnienia medialne. Uwarunkowania, profilaktyka, terapia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2018.
- Oxford Handbook of Cyberpsychology*, red. A. Attrill-Smith, Ch. Fullwood, M. Keep, D.J. Kuss, Oxford University Press, Oxford 2019.

- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, wyd. 2, IMPULS, Kraków 2012.
- „Studia de Cultura” 2018, vol. 10, nr 4 (numer zatytułowany *Cyberpsychologia. Nowe strategie badania mediów i ich użytkowników*, red. A. Ogonowska).
- Suler J.R., *Psychology of the Digital Age: Humans Become Electric*, Cambridge University Press, New York 2016.
- Szmigielska B., *Internet jako środowisko edukacyjne*, w: *Psychologiczne konteksty Internetu*, red. B. Szmigielska, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 15–27.
- Turkle Sh., *Samotni razem. Dlaczego oczekujemy więcej od zdobyczy techniki, a mniej od siebie nawzajem*, przeł. M. Cierpisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Współczesna psychologia mediów: nowe problemy i perspektywy badawcze*, red. A. Ogonowska, G. Ptaszek, Impuls, Kraków 2013.

Dorota Żelechowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Znaczenie szkoleń psychologicznych w edukacji medialnej na przykładzie programu szkoleniowego *Człowiek 2.0*

Celem edukacji medialnej jest kształtowanie kompetencji pozwalających na krytyczne, selektywne i świadome korzystanie z mediów. Ważny wydaje się zatem zarówno aspekt kształtowania kompetencji, jak i pogłębiania świadomości związanej z charakterystykami mediów i kontekstem korzystania z nich, a także z użytkownikami mediów. Niestety, kształtowanie świadomości, a nie samych praktycznych umiejętności, jest często pomijane, być może dlatego że bardziej niż oddziaływań dydaktycznych wymagałoby przeszkolenia o charakterze psychologicznym.

Na czym mogłoby polegać uwzględnienie perspektywy psychologicznej w edukacji medialnej i jakie cele byłyby możliwe w jej ramach do zrealizowania?

Przede wszystkim konieczne wydaje się uwzględnienie tak w treściach programowych, jak i w samej formie edukowania tematyki psychologicznych konsekwencji związanych z korzystaniem z określonego rodzaju mediów, a w szczególności – z nowych technologii. W obszar ten wpisuje się między innymi zagadnienie wpływu nowych technologii na funkcjonowanie poznawcze, emocjonalne i społeczne ludzi¹.

¹ K. Subrahmanyam et al., *The Impact of Computer Use on Children's and Adolescents' Development*, „Journal of Applied Developmental Psychology” 2001, vol. 22, nr 1, s. 7–30; K. Subrahmanyam, G. Lin, *Adolescents on the Net: Internet Use and Well-Being*, „Adolescence” 2007, vol. 42, nr 168, s. 659–677.

Innym tematem podejmowanym na gruncie perspektywy psychologicznej powinno być dostosowanie edukacji medialnej do zdolności, możliwości i preferencji osób w określonym wieku, w szczególności w okresie intensywnego rozwoju².

Ważną kwestią wydaje się także poszerzenie psychologicznego kontekstu związanego z szansami i zagrożeniami typowymi dla nowych mediów. Jedną z bardzo obiecujących, a często pomijanych szans jest możliwość wykorzystania nowych technologii do stymulowania rozwoju czy wydolności funkcji poznawczych (przez skomputeryzowane treningi np. uwagi lub pamięci roboczej). Zagrożenia mogą wiązać się nie tylko z samym środowiskiem medialnym, ale także ze specyficznymi wzorcami funkcjonowania współczesnych użytkowników nowych technologii (np. zjawisko przeciążenia informacyjnego).

W edukacji medialnej warto znaleźć także miejsce na poszerzenie kontekstu o psychologiczną wiedzę dotyczącą mechanizmów zjawisk, które wydają się powszechnie znane, ale często pojmowane są w sposób nie do końca precyzyjny, szczególnie w świetle najświeższej wiedzy, a przez to – nadmiernie uproszczony lub wręcz błędny (np. zjawisko kreatywności czy inteligencji, sposoby rozwiązywania problemów). Jest to szczególnie istotne, gdy kompetencje kształtowane przez edukację medialną dotyczą narzędzi, które mają te zjawiska czy procesy w nie zaangażowane rozwijać lub kształtować.

Jeszcze jednym obszarem, który nie powinien być zaniedbany, jest kształtowanie kompetencji psychologicznych ważnych w procesie nauczania, czyli umiejętności słuchania i asertywnej komunikacji. Dlaczego miałyby to być przydatne szczególnie w przypadku edukacji medialnej? Jeśli przyjmiemy³, że dobry nauczyciel to nie tyle ten, który dysponuje większym zasobem informacji, co ten, który więcej z tych informacji rozumie, potrafi je zinterpretować, ma więcej wątpliwości i refleksji oraz jest w stanie przyznać, że czegoś nie wie, dodając równocześnie, że spróbuje się tego dowiedzieć wspólnie z uczniami, to wyzwania związane z nauczaniem nowych technologii wydają się szczególnie mocno wymagać właśnie takiej postawy i – w związku z tym – dobrych

² M. Lehtonen et al., *Towards a Psychology of Media Education*, „Journal on Educational Psychology” 2008, vol. 2, nr 2, s. 1–8.

³ A. Pezda, P. Cieśliński, *Nie uczmy fizyki, uczmy dzieci*, wyborcza.pl – Magazyn Świąteczny, 31.05.2012, http://wyborcza.pl/magazyn/1,126959,11838844,Nie_uczmy_fizyki___uczmy_dzieci.html [dostęp: 1.08.2019].

kompetencji interpersonalnych nauczycieli. Bez nich współpraca z osobami nauczanymi może napotkać na szereg blokad i przeszkód związanych choćby z utrudnieniami komunikacyjnymi czy niestabilnym poczuciem własnej skuteczności nauczycieli w zakresie zagadnień, w których młodzi ludzie zdają się (pod wieloma względami) przodować.

Analiza dostępnych projektów edukacji medialnej prowokuje do zadania pytania, jaka wizja społeczeństwa była bliska ich twórcom. Można odnieść wrażenie, że wiele programów odpowiada potrzebom społeczeństwa informacyjnego, w którym produkowanie, przetwarzanie, przechowywanie, przekazywanie i wykorzystywanie informacji to podstawowa forma działania, a od dostępu do informacji zależy pozycja społeczna członków społeczeństwa⁴. W tym kontekście problematyczne staje się jednak to, że w odróżnieniu od czasów dawniejszych obecnie wyzwaniem dla człowieka jest nie tyle uzyskanie dostępu do wartościowych informacji, ile przeprowadzenie sprawnego procesu ich selekcji, zrozumienie, ocena, refleksja i podjęcie adekwatnego działania. Każde medium rozwija jedne zdolności kosztem innych. Jak jest w przypadku internetu? Badania wskazują, że intensywne użytkowanie tego medium wpływa na usprawnienie mechanizmu uwagi podzielnej, przy równoczesnym osłabianiu mechanizmu selekcji⁵. Choć w rezultacie można przetwarzać więcej informacji, to dzieje się to na poziomie bardziej powierzchownym, czasami niewystarczającym do ich głębszego zrozumienia, co jest niezbędne do osadzenia wiadomości w szerszym kontekście, na przykład włączenia w struktury już posiadanej przez osobę wiedzy lub odniesienia do siebie samego. Być może zatem edukacja medialna powinna raczej odpowiadać na potrzeby społeczeństwa wiedzy, w którym podstawowe formy działań odnoszą się już nie do samej informacji (odpowiadających na pytania w rodzaju: „co?“, „gdzie?“, „kiedy?“, „jakie?“ itp.) czy nawet ich uogólnień, ale do szerszego kontekstu – wiedzy, która wyjaśniając „dlaczego?“, pozwala wytłumaczyć mechanizm obserwowanych zjawisk i przez

⁴ Por. E. Chmielecka, *Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2004, vol. 1, nr 23, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/view/4723/4831> [dostęp: 9.09.2019].

⁵ K. Subrahmanyam et al., *The Impact of Computer Use...*; P.M. Greenfield, *Technology and Informal Education: What Is Taught, What Is Learned*, „Science” 2009, vol. 323, nr 5910, s. 69–71.

to lepiej je rozumieć⁶. Na konieczność budowania edukacji medialnej w sposób wpisany w wizję społeczeństwa wiedzy wskazują Agnieszka Roguska i Beata Trębicka-Postrzygacz⁷.

Niestety, nowe technologie pogłębiają również ryzyko doświadczenia tak zwanego przeciążenia informacyjnego, które występuje, gdy ktoś zmuszony jest przetwarzać więcej informacji niż pozwalają na to właściwości jego mózgu⁸. Długotrwałe przeciążenie informacyjne skutkować może pojawieniem się syndromu zmęczenia informacją⁹, przejawiającego się między innymi frustracją, wzrostem agresji, uczuciem zagubienia w życiu, osłabieniem zdolności do przetwarzania informacji oraz podejmowania decyzji, kłopotami z koncentracją, a nawet problemem z rozumieniem prostych komunikatów.

Wydaje się zatem, że edukacja medialna powinna pójść jeszcze dalej – nie tylko uczyć korzystania z nowych technologii i pomagać w lepszym rozumieniu świata mediów, ale także wspierać w zakresie bezpiecznego i odpowiedzialnego korzystania z mediów, by zmniejszać ryzyko związane z korzystaniem z nich.

To zdaje się nas kierować ku potrzebom już nie społeczeństwa wiedzy, ale tak zwanego społeczeństwa mądrości, mającego bazować nie tylko na informacjach i opartych na nich praktycznych kompetencjach oraz na wiedzy i wynikającej z niej zdolności do rozumienia świata, ale również na zdolności do właściwego korzystania z tej wiedzy¹⁰.

Przy takim ujęciu zadań edukacji medialnej musiałaby ona odpowiadać na szereg wyzwań takich jak:

1. Uczenie praktycznych umiejętności związanych z korzystaniem z nowych technologii: nauka oparta na przekazywaniu informacji i ćwiczeniach.
2. Osadzenie nowych informacji w szerszym kontekście wiedzy. Pogłębianie rozumienia omawianych zjawisk, jak również

⁶ E. Chmielecka, *Informacja, wiedza, mądrość...*

⁷ A. Roguska, B. Trębicka-Postrzygacz, *Nauczyciel i uczeń wobec współczesnej rzeczywistości medialnej. W kierunku edukacji medialnej*, „Rozprawy Społeczne” 2014, vol. 8, nr 4, s. 16–24, http://rozprawy-spoleczne.pswbp.pl/pdf/rs_nr_4_art_3.pdf [dostęp: 28.09.2019].

⁸ A. Toffler, *Future Shock*, New York 1971; A. Seidler et al., *Determinants and Consequences of Information Overload – A Systematic Review*, „Work Organisation and Psychosocial Factors” 2018, vol. 75, dodatek 2.

⁹ S.P. Thomas, *Information Fatigue Syndrome – Is There an Epidemic?*, „Issues in Mental Health Nursing” 1998, vol. 19, nr 6, s. 523–524.

¹⁰ E. Chmielecka, *Informacja, wiedza, mądrość...*

mechanizmów regulujących funkcjonowanie człowieka, użytkownika mediów.

3. Kształtowanie zdolności do świadomego korzystania z mediów, w szczególności nowych technologii. Nauczanie oparte na wiedzy oraz samodzielnej i krytycznej refleksji, wymagające pogłębiania świadomości, ale także samoświadomości.
4. Traktowanie narzędzi medialnych jako środków wspomagających rozwój człowieka, a nie celu samego w sobie.

Szanse na wdrożenie tego typu programu rozwoju kompetencji medialnych pojawiły się jesienią 2016 roku w ramach realizowanego w Narodowym Instytucie Audiowizualnym cyklu *Pracownia 2.0* skierowanego do nauczycieli i edukatorów. Projekt kilkakrotnie modyfikowano i kontynuowano w FilMOTECE Narodowej – Instytucie Audiowizualnym pod nazwą *Człowiek 2.0*, pod opieką koordynatorki Ewy Korzeniowskiej, starszej specjalistki ds. badań i rozwoju. Na program składał się cykl szkoleń poświęconych różnym zagadnieniom związanym z szeroko pojętą edukacją medialną, co w dużej mierze pokrywało się ze standardowymi kursami tego rodzaju. Unikalność propozycji polegała jednak na dodaniu szkoleń o charakterze psychologicznym, poszerzających kontekst omawianych zagadnień o wiedzę o człowieku jako użytkowniku mediów.

Podczas cyklu testowano różne modele przeplatania się dwóch modułów (psychologicznego i dydaktycznego) – między innymi osobne zjazdy szkoleniowe (weekend psychologiczny, weekend dydaktyczny) czy warsztaty łączone (psychologia i dydaktyka w ramach jednego dnia). Najbardziej efektywny model zaębiania się tych dwóch perspektyw przybrał formę dwudniowych warsztatów weekendowych, w których dzień pierwszy stanowiło szkolenie psychologiczne (przygotowawcze), a dzień drugi – szkolenie dydaktyczne, narzędziowe.

Za opracowanie dydaktycznej – narzędziowej – części programu odpowiadała Karolina Szczepaniak, wykładowczyni i trenerka w obszarze edukacji medialnej i nowych technologii. Istotą tej części warsztatów było kształtowanie praktycznych kompetencji w zakresie korzystania z narzędzi cyfrowych przydatnych w celach edukacyjnych, a także przekazywanie informacji na temat ważnych zjawisk związanych z nowymi technologiami (jak prawa autorskie w sieci czy hejt internetowy).

Drugi komponent cyklu – psychologiczny – miał na celu wykreowanie poza samo przekazywanie informacji i kształtowanie kompetencji praktycznych w kierunku pogłębionego rozumienia omawianych zjawisk. Za merytoryczną stronę tej części programu odpowiadała autorka tekstu, Dorota Żelechowska – doktor nauk społecznych w dziedzinie psychologii, pracująca naukowo i dydaktycznie w Instytucie Psychologii na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Warsztaty psychologiczne, poprzez objaśnianie mechanizmów omawianych zjawisk, reguł odnoszących się do funkcjonowania człowieka, prawidłowości rozwojowych, jak również wskazywanie zmian w zakresie tych prawidłowości związanych z wpływem nowych technologii, miały na celu pogłębianie rozumienia i pomoc w budowaniu reprezentacji informacji w postaci wiedzy. Refleksja, dyskusje i doświadczenia własne zdobywane podczas szkolenia wspomagały przyjmowanie krytycznej i bardziej świadomej postawy zarówno jako użytkownika mediów, jak i edukatora pracującego z „własnymi” uczniami.

Założenia przyjęte przez autorki podczas projektowania cyklu:

1. Kształtowanie kompetencji medialnych nie samych w sobie, ale w odniesieniu do relacji człowieka z technologią. Edukacja skoncentrowana na człowieku i kontekście, w jakim ma wykorzystywać kompetencje medialne.
2. Przekazywanie informacji, uczenie kompetencji praktycznych, ale również pogłębianie rozumienia w kierunku wiedzy i świadomości omawianych zjawisk, człowieka, a także samego siebie. Wskazywanie na to, co względnie stałe, ale i na to, co zmienne i stale się zmieniające.
3. Akcent na pogłębianie refleksji jako przeciwwaga dla (przypuszczalnego) wpływu nowych technologii polegającego na osłabianiu mechanizmu głębszego przetwarzania treści.

Poniżej opisano przykłady popularnych wśród uczestników szkoleń opartych na powyższym modelu:

1. Dobre komunikowanie się w cyfrowej rzeczywistości:
Moduł psychologiczny:
Czym jest asertywność, czym nie jest i z czym ją łatwo pomylić. Jak ją rozpoznać, co dzięki niej można zyskać, a co stracić. Omówienie najczęstszych przyczyn braku asertywności. Elementy asertywnej postawy: myśli, emocje, zachowania. Jak budować asertywną postawę. Dobre

sposoby komunikowania się – jak słuchać, aby usłyszeć, jak pytać, aby poznać.

Moduł narzędziowy:

Zapoznanie z internetowymi narzędziami do komunikowania się, dyskusja na temat hejtu internetowego.

2. Informacje i odporność na manipulacje:

Moduł psychologiczny:

Procesy przetwarzania informacji – prawidłowości i mechanizmy psychologiczne. Różnice między informacjami, wiedzą, mądrością, przekonaniem. Omówienie zjawisk: przeciążenia informacyjnego, dysonansu poznawczego, potrzeby domknięcia poznawczego, efektu przekonania. Manipulacja informacyjna; społeczne techniki wywierania wpływu. Gry psychologiczne i analiza transakcyjna. Metody obrony przed różnymi formami manipulacji.

Moduł narzędziowy:

Wikipedia, postprawda i fake newsy.

3. Kreatywność i twórcze rozwiązywanie problemów:

Moduł psychologiczny:

Objaśnienie, czym jest kreatywność w ujęciu psychologicznym. Omówienie różnic między kreatywnością a twórczością. Etapy procesu twórczego. Powszechne blokady kreatywności i sposoby radzenia sobie z nimi. Metody wspomagania kreatywności. Elementy treningu twórczego myślenia. Zapoznanie z metodami twórczego rozwiązywania problemów.

Moduł narzędziowy:

Czym jest *design thinking* – przykłady, narzędzia do tworzenia grafik.

Na podstawie analizy literatury przedmiotu, własnych doświadczeń i informacji zwrotnych zebranych od uczestników szkoleń w trakcie prowadzenia zajęć opracowano model cyklu szkoleniowego, złożonego z pojedynczych cegiełek-warsztatów psychologicznych. Cykl mógłby być wykorzystywany jako uzupełnienie bardziej standardowych szkoleń medialnych czy cyfrowych (narzędziowych i problemowych). Warsztaty psychologiczne pozwoliłyby na rozwijanie wiedzy i kompetencji w tych dziedzinach, które wydają się szczególnie istotne w kontekście kompetencji medialnych, a są w standardowych szkoleniach niemalże zupełnie pomijane. Program opiera się na zróżnicowaniu poziomu zaawan-

sowania szkoleń, od podstawowych (poziom A) – takich, które nie wymagają od uczestników wstępnych kompetencji czy wiedzy – poprzez umiarkowanie zaawansowane (poziom B) aż do najbardziej zaawansowanych, wymagających posiadania już pewnej bazowej wiedzy lub umiejętności. Poniżej wyszczególniono kursy składające się na cykl takich warsztatów psychologicznych. Część z nich udało się zrealizować w ramach prowadzonego cyklu *Człowiek 2.0*.

Tabela 1. Człowiek 2.0: moduł psychologiczny

Nazwa szkolenia	Poziom	Opis szkolenia
Wprowadzenie: informacje wstępne		
Człowiek 2.0	A	Wprowadzenie do tematyki warsztatów. Zarysowanie planu, zbudowanie rusztowania i mapki na przyszłe spotkania. Omówienie podstawowych informacji z zakresu wpływu nowych technologii na funkcjonowanie ludzi w różnych sferach: poznawczej, emocjonalnej, motywacyjnej, behawioralnej, z uwzględnieniem etapu rozwojowego. Wskazanie dalszych źródeł informacji.
Psychologia poznawcza		
Psychologia poznawcza	A	Wprowadzenie do psychologii poznawczej. Omówienie podstawowych elementarnych i złożonych procesów poznawczych. Nowe trendy i zdezaktualizowane (a w społeczeństwie wciąż żywe) dane. Rozwój poznawczy. Wpływ nowych technologii na funkcjonowanie poznawcze na różnych etapach rozwoju.
Uwaga, pamięć	B	Elementarne procesy poznawcze. Wpływ nowych technologii – korzyści, straty i co z tym można próbować zrobić.
Rozumowanie, inteligencja, rozwiązywanie problemów	B	Rozumowanie i inteligencja. Czym są, jak wpływają na nie nowe technologie. Nowe teorie i świeże wyniki badań. Co to znaczy inteligentny uczeń – obalamy mity! Rozwiązywanie problemów.

Wiedza, uczenie, uczenie się	B	Czym są przekonania i jak się one różnią od wiedzy. Kiedy informacja staje się wiedzą. Wiedza w świecie nowych technologii. Uczenie i uczenie się.
Rozumowanie abdukcyjne	C	Czym jest rozumowanie abdukcyjne. Jak aktywnie wykorzystać problemy abdukcyjne w edukacji. Jak wykorzystywać w tym celu internet.
Psychologia emocji i motywacji		
Psychologia emocji i motywacji	A	Wprowadzenie do psychologii emocji i motywacji. Emocje podstawowe i złożone. Rodzaje motywacji. Rozwój emocjonalny. Trudne emocje a problemy emocjonalne. Emocje w XXI wieku, emocje online. Wpływ nowych technologii na funkcjonowanie emocjonalne.
Motywacja	B	Jak motywować uczniów do nauki. Co wpływa na motywację. Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna. Motywacja do nauki szkolnej. Kiedy motywacja nie wystarcza i potrzebne jest inne wsparcie.
Stres	B	Czym jest stres. Skutki stresu. Stres uczniów. Strategie radzenia sobie ze stresem. Stres w dobie internetu.
Lęk	C	Lęk a strach. Lęk, strach i internet. Lęk u uczniów.
Smutek	C	Smutek, melancholia, depresja. Smutek a internet.
Psychologia osobowości		
Psychologia osobowości	A	Wprowadzenie do psychologii osobowości, omówienie wybranych teorii. Prawidłowości rozwojowe, kryzysy i wyzwania. Wpływ nowych technologii na osobowość.
Samopoznanie i rozwój, obraz siebie	B	Czym jest samopoznanie, dlaczego jest istotne. Jak się rozwijać samemu i wspierać w rozwoju innych. Jak mogą nam w tym pomóc nowe technologie. Na co wpływa nasz obraz siebie.
Poczucie własnej wartości	C	Poczucie własnej wartości: jak je rozwijać i czy można pod tym względem przesadzić. Jak uczyć, aby nie szkodzić. Poczucie własnej skuteczności. Przekonania sprzyjające i szkodliwe.

Psychologia społeczna		
Psychologia społeczna, komunikowanie się	A	Omówienie wybranych zjawisk społecznych i mechanizmów psychologicznych służących wyjaśnieniu tych zjawisk. Wskazanie prawidłowości rozwoju społecznego. Wprowadzenie do tematu komunikacji interpersonalnej. Zarysowanie problematyki (rozwijanej podczas kolejnych warsztatów). Dobre komunikowanie się.
Dobre komunikowanie się	B	Jak mówić, aby być wysłuchanym. Jak słuchać, by usłyszeć. Jak rozwiązywać problemy komunikacyjne. Postawy i wartości.
Moralność	C	Rozwój moralny, rozumowanie moralne, dylematy moralne. Moralność w internecie.
Asertywność	C	Wprowadzenie do tematu asertywności, budowanie asertywnej postawy, techniki sprzyjające asertywności.
Zagrożenia i problemy		
Zagrożenia w świecie nowych technologii	A	Zagrożenia psychologiczne związane z korzystaniem z nowych technologii, w szczególności – z internetu.
Manipulacja w komunikacji interpersonalnej: jak się bronić	B	Kiedy komunikacja staje się manipulacją. Techniki manipulacji. Gry psychologiczne.
Manipulacja informacyjna	B	Mniej i bardziej subtelne sposoby manipulowania informacjami (i użytkownikami) w mediach elektronicznych. Błędy w argumentacji.
Agresja i jak sobie z nią radzić	B	Agresja a złość. Agresja czynna i bierna. Różne formy przejawiania się agresji. Konsekwencje. Jak sobie radzić z agresją.
Uzależnienie od internetu		Uzależnienie od internetu: jak rozpoznać, na czym polega, jak zapobiegać i wspomagać radzenie sobie
Internet w służbie prokrastynacji	C	Dlaczego odkładamy realizację zadań na później. Prokrastynacja online. Konsekwencje. Jak sobie z tym radzić.

Szanse i rozwój		
Edukacja XXI wieku	B	Nowe metody uczenia się, nauczania i samorozwoju. Aktualna wiedza i nowe trendy w edukacji.
Edukacja XXI wieku w praktyce	C	Wcielenie wiedzy zdobytej na kursie <i>Edukacja XXI wieku w praktyce</i> : samodzielne przygotowanie projektu.
Treningi poznawcze	C	Przyjrzenie się skomputeryzowanym treningom poznawczym, ocena ich możliwości i ograniczeń. Co można wytrenować, a czego raczej nie. Jak trenować, aby było to skuteczne. Jak wybierać treningi poznawcze.
Kreatywność	B	Czym jest kreatywność, jak ją rozwijać, co ją blokuje, a co jej sprzyja. Może też twórcze rozwiązywanie problemów.
Kreatywność w praktyce	C	Twórcze wykorzystanie nowych technologii w celu wspierania rozwoju kreatywności uczniów: projekty uczestników.
Dobre wzorce	B	Odpowiednie postawy: jak je kształtować, jak ich nie kształtować i jak oceniać, czy dana postawa jest dobra. Praca nad przekonaniem, emocjami i zachowaniem. Gdzie szukać informacji i jak oceniać rzetelność źródeł (wprowadzenie).
Selekcja	B	Poszerzenie tematu selekcji źródeł informacji – w zakresie merytorycznym, jak i w zakresie samokontroli.
Selekcja w praktyce	C	Przygotowanie projektu uczącego selekcji (teoria, ale przede wszystkim praktyka) do zastosowania w szkole.
Praca własna		
Praca własna nad problemami uczestników	C	Pochylenie się nad problemami zgłoszonymi przez uczestników. Wsparcie będzie realizowane w sposób dostosowany do rodzaju problemu, na przykład poprzez specjalistyczne warsztaty, grupę samopomocową, coaching, mentoring, konsultacje.

Oprac. własne

Na podstawie doświadczeń zebranych podczas kilku lat prowadzenia tego cyklu szkoleniowego można wnioskować, że na przygotowaną ofertę było bardzo duże zapotrzebowanie nie tylko ze strony nauczycieli i edukatorów, ale również przedstawicieli innych zawodów. Uzupełnienie perspektywy dydaktycznej o psy-

chologiczną okazało się, w ocenie uczestników, szczególnie wartościowe, a także unikalne na tle innych dostępnych programów szkoleń.

W środowisku nowych technologii wzrasta zagrożenie manipulacją, być może także świadomymi próbami formatowania umysłów. W tej sytuacji szczególnie ważne jest wykroczenie poza samo nauczanie i uzupełnianie edukacji medialnej o komponenty nakierowane na wspomaganie człowieka jako użytkownika mediów. Jedynie bardziej kompleksowe programy szkoleniowe mogą pomóc w budowaniu kompetencji medialnych opartych nie tylko na praktycznych umiejętnościach i nowych informacjach (na co nacisk kładzie większość projektów edukacyjnych tego typu), ale także na pogłębionym rozumieniu i wiedzy, a nawet na świadomej, samodzielnej, krytycznej i odpowiedzialnej postawie użytkownika mediów.

Bibliografia

- Chmielecka E., *Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2004, vol. 1, nr 23, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/view/4723/4831> [dostęp: 9.09.2019].
- Greenfield P.M., *Technology and Informal Education: What Is Taught, What Is Learned*, „Science” 2009, vol. 323, nr 5910, s. 69–71.
- Lehtonen M., Miloseva L., Page T., Thorsteinsson G., *Towards a Psychology of Media Education*, „Journal on Educational Psychology” 2008, vol. 2, nr 2, s. 1–8.
- Pezda A., Cieśliński P., *Nie uczmy fizyki, uczmy dzieci*, wyborcza.pl – Magazyn Świąteczny, 31.05.2012, http://wyborcza.pl/magazyn/1,126959,11838844,Nie_uczmy_fizyki__uczmy_dzieci.html [dostęp: 1.08.2019].
- Roguska A., Trębicka-Postrzygacz B., *Nauczyciel i uczeń wobec współczesnej rzeczywistości medialnej. W kierunku edukacji medialnej*, „Rozprawy Społeczne” 2014, vol. 8, nr 4, s. 16–24, http://rozprawy-spoleczne.pswbp.pl/pdf/rs_nr_4_art_3.pdf [dostęp: 28.09.2019].
- Seidler A., Steputat A., Drössler S., Schubert M., Günther N., Staudte R., Kofahl M., Hegewald J., *Determinants and Consequences of Information Overload – A Systematic Review*, „Work Organisation and Psychosocial Factors” 2018, vol. 75, dodatek 2.
- Subrahmanyam K., Greenfield P., Kraut R., Gross E., *The Impact of Computer Use on Children’s and Adolescents’ Development*, „Journal of Applied Developmental Psychology” 2001, vol. 22, nr 1, s. 7–30.
- Subrahmanyam K., Lin G., *Adolescents on the Net: Internet Use and Well-Being*, „Adolescence” 2007, vol. 42, nr 168, s. 659–677.
- Thomas S.P., *Information Fatigue Syndrome – Is There an Epidemic?*, „Issues in Mental Health Nursing” 1998, vol. 19, nr 6, s. 523–524.
- Toffler A., *Future Shock*, Bantam, New York 1971.

V

Rafał Lew-Starowicz

Zespół Pedagogiki Medialnej
Komitet Nauk Pedagogicznych PAN

Edukacja medialna w polskim systemie edukacji

Jakość edukacji medialnej, rozumianej jako „wychowanie obywateli do umiejętnego korzystania z mediów oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych, celem świadomego i krytycznego odbioru treści komunikowania, jak i samodzielnego ich tworzenia bądź współtworzenia”¹, jest w dużym stopniu zależna od pozycji, jaką zajmuje ona w systemie edukacji.

W obliczu upowszechniania technologii informacyjno-komunikacyjnych, zwiększania roli, jaką pełnią one w życiu, pojawiła się konieczność opanowania przez uczniów i nauczycieli umiejętności ich obsługi, a także implementacji systemu wartości, obejmującego odpowiednie zasady korzystania z nich. Według socjologa Tomasza Goban-Klasa jest to „równie ważne zadanie szkoły, jak nauka pisania i rachunków”².

Dzięki upowszechnieniu internetu, wdrażanym projektom takim jak Ogólnopolska Sieć Edukacyjna, który przewiduje podłączenie

¹ Polski Komitet Programu Informacja dla Wszystkich przy Polskim Komitecie do spraw UNESCO, Stanowisko w kwestii zapewnienia edukacji medialnej wszystkim grupom wiekowym i społecznym, https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/edukacja_medialna_PK_IFAP_stanowisko__1_.pdf [dostęp: 12.11.2019].

² T. Goban-Klas, *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja*, Warszawa 2005, s. 194.

wszystkich szkół w Polsce do internetu, edukacja zyskała nowy wymiar. Internet umożliwił dostęp do nieprzebranych zasobów informacji oraz łatwiejsze niż kiedykolwiek znalezienie potrzebnych danych³. W obliczu tego procesu tradycyjna wiedza staje się jedynie informacją, którą trzeba „rekonceptualizować w dynamicznym procesie uczenia”⁴. W uchwalonej z udziałem UNESCO Deklaracji z Fezu (I Międzynarodowe Forum Kompetencji Medialnej i Informacyjnej, 15–17 czerwca 2011 r.) stwierdzono nawet, że

w wieku rozwoju nowych technologii kompetencja medialna i informacyjna stanowi podstawowe prawo człowieka i jest niezbędnym warunkiem podnoszenia jakości życia oraz zrównoważonego rozwoju społecznego, gospodarczego i kulturalnego⁵.

Wyrażone tam podejście do kompetencji medialnych wydaje się nie odbiegać od aspiracji i oczekiwań młodego pokolenia uczniów, rozpoczynających bądź kontynuujących naukę w szkole. W ogólnym ujęciu, celem edukacji medialnej jest

przygotowanie ludzi do: odbioru mediów i posługiwania się mediami jako narzędziami intelektualnymi współczesnego człowieka. Przygotowanie człowieka do świadomego i krytycznego odbioru różnego rodzaju komunikatów medialnych wymaga dużej wiedzy o mediach rozumianych w kontekście narzędzi komunikowania oraz przekazywanych przez nie treści⁶.

Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji definiuje natomiast edukację medialną jako „proces kształtowania i upowszechniania umiejętności świadomego i krytycznego korzystania ze środków społecznego przekazu we wszystkich grupach społecznych oraz wiekowych”⁷.

System edukacji musi sprostać tym wyzwaniom i wychodzi naprzeciw realizacji wyżej wymienionych postulatów. Wymusza to między innymi, oprócz zmiany prawa oświatowego, koniecz-

³ J. Gajda, *Media w edukacji*, wyd. 5, Kraków 2005, s. 142.

⁴ *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*, red. W. Kojs przy współudziale Ł. Dawid, Cieszyn 2003, cyt. za: R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999, s. 62.

⁵ Stanowisko w kwestii zapewnienia...

⁶ B. Siemieniecki, *Media w pedagogice*, w: *Pedagogika medialna*, red. idem, t. 1, Warszawa 2007, s. 137.

⁷ G.D. Stunża, *Edukacja medialna w podstawie programowej*, <https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-aneks-14.pdf>, s. 2 [dostęp: 21.10.2019].

ność zmiany tradycyjnego podejścia nauczycieli do mediów elektronicznych. Współczesny alfabetyzm medialny polega na krytycznym, odpowiedzialnym korzystaniu z mediów i wymaga od nauczycieli rozeznania w ofercie mediów, ich zróżnicowania, biegłości w korzystaniu z technologii informacyjno-komunikacyjnych, niezależnie od przedmiotu, którego nauczają; zakłada „aktywny i partnerski stosunek między nauczycielem a uczniem, a tym samym wiedzę nauczyciela na temat tego, czym interesuje się młodzież”⁸. W praktyce może to być rozeznanie na przykład w ofercie gier komputerowych i wideo, seriali TV, aplikacji oraz portali, które są popularne wśród uczniów:

Tylko wtedy [nauczyciel] będzie w stanie nauczyć się od uczniów ich rozumienia świata, ich sposobu doświadczenia kultury popularnej i wykorzystać tę wiedzę przy krytycznej analizie i interpretacji tekstów medialnych. Uczestnictwo w kulturze medialnej może stać się istotnym etapem na drodze do uczestnictwa w kulturze wysokiej, pod warunkiem jednak, że szkoła nie zrazi do kultury wysokiej swych wychowanków, narzucając im jej odbiór tradycyjnymi metodami, a strasząc nowymi technologiami⁹.

Do barier rozwoju edukacji medialnej w szkole można zaliczyć:

- Bariery infrastrukturalne: brak zasięgu lub słaby zasięg sieci szerokopasmowej, niedostępność lub utrudniony dostęp do nowych technologii;
- Bariery kompetencyjne: brak umiejętności cyfrowych;
- Bariery mentalne: nieuświadomienie korzyści¹⁰.

Wśród czynników kontekstowych edukacji medialnej w szkołach można wymienić:

- System edukacji (podstawy prawne, nadzór pedagogiczny, system kształcenia i doskonalenia nauczycieli);
- Szkołę (wyposażenie, organizacja pracy, relacje uczeń-nauczyciel, uczeń-uczeń);
- Ucznia (predyspozycje ucznia, uwarunkowania socjoekonomiczne).

⁸ J. Dobrołowicz, *Wielka potrzeba edukacji medialnej*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2005/2006, nr 3, s. 11.

⁹ Ibidem.

¹⁰ R. Lew-Starowicz, K. Lorecka, *Włączenie cyfrowe – droga do reintegracji społecznej*, Warszawa 2013, s. 23.

Podstawy prawne edukacji medialnej

Kompetencje medialne uczniów w polskim systemie edukacji rozwijane są na wszystkich etapach edukacyjnych, począwszy od wychowania przedszkolnego.

Do najważniejszych dokumentów regulujących kwestie edukacji medialnej należą:

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum oraz dwuletniej branżowej szkoły II stopnia.

Artykuł 1 punkt 18 ustawy Prawo oświatowe jako jedno z podstawowych zadań systemu oświaty określa kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości i kreatywności sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym, w tym poprzez stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych. Daje to możliwość prowadzenia edukacji medialnej w sposób innowacyjny zarówno w zakresie rozwiązań programowych, jak i organizacyjnych oraz metodycznych. Przed wejściem w życie tych przepisów innowacja pedagogiczna realizowana na podstawie obecnie nieistniejącego rozporządzenia wymagała nadmiernej sprawozdawczości, absorbując energię potrzebną do wdrażania innowacji.

Poważnych zmian dokonano w zakresie zwiększenia bezpieczeństwa uczniów w internecie. Przed uchwaleniem przepisów wyżej wymienionej ustawy bezpieczeństwo uczniów było postrzegane przez pryzmat występowania stanów nadzwyczajnych takich jak klęski żywiołowe czy katastrofy budowlane. Obecnie dostrzeżono także zagrożenia obecne w internecie, natomiast rolę szkoły określono jako przygotowanie uczniów do zmierzenia się z nimi,

a nie tylko zapobieganie dostępowi do treści stanowiących potencjalne zagrożenie, i to na terenie szkoły, poprzez stosowanie jedynie technologicznych zabezpieczeń. Punkt 20 artykułu 1 ustawy Prawo oświatowe przewiduje upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie w internecie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń, w tym związanych z korzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnych i sytuacji nadzwyczajnych, a punkt 21 artykułu 1 – kształtowanie u uczniów umiejętności sprawnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Sprawne posługiwanie się obejmuje nie tylko umiejętność obsługi urządzeń, ale też efektywne, odpowiedzialne korzystanie z nich. Rozwój tej umiejętności ma z kolei gwarantować wdrażana podstawa programowa.

Podstawa programowa przedszkola

Zgodnie z zapisami nowej podstawy programowej dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole:

- respektuje prawa i obowiązki swoje oraz innych osób, zwracając uwagę na ich indywidualne potrzeby;
- odróżnia elementy świata fikcji od realnej rzeczywistości, byty rzeczywiste od medialnych, byty realistyczne od fikcyjnych.

Edukację medialną trzeba rozpoczynać od najmłodszych lat, choćby ze względu na obniżający się wiek pierwszego kontaktu dzieci z internetem. W tym kontekście także istotny jest czas, jaki dzieci spędzają na korzystaniu z internetu. Jak wynika z badań brytyjskiej instytucji Ofcom przed godziną 22.00 blisko połowa dzieci w wieku 6–16 lat pozostaje zalogowana do sieci¹¹.

Podstawa programowa szkoły podstawowej

W podstawie programowej dla szkół podstawowych¹² elementy edukacji medialnej znajdują się w dydaktyce wielu przedmiotów,

¹¹ *Digital Day 2016*, https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0017/94013/Childrens-Digital-Day-report-2016.pdf [dostęp: 10.09.2019].

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356), s. 91, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000356> [dostęp: 12.11.2019].

i tak na przykład w języku polskim do osiągnięć w zakresie czytania zaliczono: odróżnianie elementów świata fikcji od realnej rzeczywistości, bytów rzeczywistych od medialnych, bytów realistycznych od fikcyjnych. W ramach znajomości środków językowych przewidziano posługiwanie się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych) w zakresie następujących obszarów tematycznych:

- kultura, tradycje, wielokulturowość, media;
- rzetelne, z poszanowaniem praw autorskich, korzystanie z informacji;
- uczestniczenie w projektach edukacyjnych (np. tworzenie różnorodnych prezentacji, projektów wystaw, realizacji krótkich filmów z wykorzystaniem technologii multimedialnych).

We fragmencie podstawy programowej poświęconej realizacji kształcenia w zakresie plastyki czytamy, iż:

Istotne znaczenie w rozwoju ma też wychowanie w poczuciu odpowiedzialności i szacunku dla prac własnych i cudzych, w tym dziedzictwa kulturowego. Może się to przejawiać także w tworzeniu zbioru własnych prac, ich dokumentowaniu i zgodnym z prawem publikowaniu. Nauczyciele powinni zwracać uwagę i uwrażliwiać uczniów na ochronę własności intelektualnej i nie dopuszczać do tworzenia plagiatów oraz publikowania m.in. w mediach prac bez zgody twórcy oraz prac przedstawiających inne osoby bez ich zgody (ochrona wizerunku). Powinni też kształtować postawy właściwie rozumianej tolerancji dla twórczości innych osób z uwzględnieniem poszanowania godności człowieka oraz postawy odpowiedzialności za treść i formę własnej twórczości plastycznej¹³.

Podobnie wygląda to w przypadku przedmiotu wiedza o społeczeństwie, gdzie przewiduje się, iż uczeń kończący szkołę podstawową:

- 1) przedstawia funkcje i rodzaje środków masowego przekazu; wyjaśnia znaczenie środków masowego przekazu dla wolności słowa;
- 2) znajduje w mediach wiadomości na wskazany temat; odróżnia informacje o faktach od komentarzy i opinii; wyjaśnia, na czym powinna polegać rzetelność dziennikarzy;

¹³ Ibidem, s. 91.

- 3) przedstawia funkcje reklamy i krytycznie analizuje wybrany przekaz reklamowy;
- 4) wskazuje cele kampanii społecznych; analizuje materiały z wybranej kampanii tego rodzaju.

W przedmiocie informatyka wśród innych celów kształcenia przewidziano cały dział o nazwie *Przestrzeganie prawa i zasad bezpieczeństwa*. Obejmuje on na wszystkich etapach edukacyjnych respektowanie prywatności informacji i ochrony danych, praw własności intelektualnej, etykiety w komunikacji i norm współżycia społecznego, ocenę zagrożeń związanych z technologią i ich uwzględnienie dla bezpieczeństwa swojego i innych.

Podstawa programowa liceum/technikum

W przypadku szkół ponadpodstawowych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz szkoły branżowej II stopnia zostało zauważone, iż

środki społecznego przekazu odgrywają coraz większą rolę, zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym, każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów.

Według autorów podstawy programowej celem przedmiotu muzyka jest uzupełnianie zarówno kształcenia humanistycznego, społecznego, medialnego, jak i artystycznego. Natomiast przed wiedzą o społeczeństwie stoi zadanie kształcenia umiejętności rozumienia roli mediów oraz ich wpływu na zachowania i postawy ludzi, a także krytycznego odbioru przekazów medialnych oraz świadomego korzystania z nich. Uczeń po zakończeniu edukacji na tym etapie powinien wykorzystywać multimedialne źródła informacji oraz dokonywać ich krytycznej oceny, korzystać z zasobów multimedialnych, na przykład z bibliotek, słowników online, e-booków, autorskich stron internetowych; dokonywać wyboru źródeł internetowych, uwzględniając kryterium poprawności rzeczowej oraz krytycznie oceniać ich zawartość. W przypadku informatyki powinien nabyć umiejętność kreatywnego rozwiązywania problemów z różnych dziedzin, ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowania.

Odnosnie szkoły branżowej I stopnia również dominuje podejście integracji elementów edukacji medialnej w dydaktyce innych przedmiotów:

Ponieważ środki społecznego przekazu odgrywają coraz większą rolę, zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym, każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów.

Krytycznemu podejściu do informacji medialnych poświęcono fragment dotyczący treningu zdrowotnego ucznia, który powinien potrafić wyjaśnić, gdzie szukać wiarygodnych informacji dotyczących zdrowia i sportu, oraz dokonać krytycznej analizy informacji medialnych w tym zakresie.

Metody kształcenia

– Praca metodą projektu

Zgodnie z zapisami nowej podstawy programowej w preambule podkreślono znaczenie metody projektowej dla aktywizacji ucznia w procesie nauczania:

Duże znaczenie dla rozwoju młodego człowieka oraz jego sukcesów w dorosłym życiu ma nabywanie kompetencji społecznych takich jak komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami¹⁴.

Zastosowanie metody projektu pomaga rozwijać u uczniów przedsiębiorczość i kreatywność oraz umożliwia stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych. Metoda projektu zakłada znaczną samodzielność i odpowiedzialność uczestników, co stwarza uczniom warunki do indywidualnego kierowania procesem uczenia się. Przy realizacji projektu wskazane jest wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Podstawa programowa wprost zachęca szkoły do uczestniczenia w realizacji projektów międzynarodowych, wymieniając takie inicjatywy jak *eTwinning*, które wymagają korzystania z platformy i prowadzenia komunikacji online. Polskie szkoły wiodą prym

¹⁴ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum> [dostęp: 12.11.2019].

pod względem zarówno liczby, jak i jakości realizowanych działań w ramach tej ogólnoeuropejskiej inicjatywy¹⁵.

W warunkach i sposobie realizacji dla przedmiotu wiedza i społeczeństwo w szkołach ponadpodstawowych przewidziano 20% czasu na realizację metodą projektu. W ramach roku szkolnego dwa ostatnie tygodnie po wystawieniu ocen mogą służyć realizacji projektów na wszystkich przedmiotach. Aby to umożliwić, rady pedagogiczne planowo odbywają się odpowiednio wcześniej.

Zmiany w podstawie programowej stawiają przed szkołami także wyzwania odnośnie dostosowania dydaktyki w pracy z uczniami, które pozwolą im wyszukiwać, krytycznie analizować i efektywnie korzystać z dostępnych informacji.

Punktem wyjścia dla zapewniania wysokiej jakości edukacji w szkołach jest uzyskanie takich funkcjonalności szkół, które umożliwią korzystanie z materiałów i informacji dostępnych online.

Aby tę wizję urzeczywistnić, konieczne jest zapewnienie uczniom dostępu do odpowiedniej infrastruktury oraz przygotowanie nauczycieli. Ramy prawne umożliwiające realizację działań ukierunkowanych na rozwój edukacji medialnej zostały dostosowane w pierwszej kolejności.

Infrastruktura

Przykłady działań w zakresie wspomaganie samorządów w roli wyposażenia szkół w odpowiednią infrastrukturę, sprzyjającą realizacji edukacji medialnej:

– *Dostęp do szerokopasmowego internetu dla wszystkich szkół*

Projekt zakłada zapewnienie bezpłatnego dostępu do szerokopasmowego internetu o przepustowości minimum 100 Mb/s wszystkim szkołom w Polsce. Ważnym elementem tego projektu jest oferowane narzędzie zaawansowanego filtrowania treści online tak, aby zapewnić maksymalne bezpieczeństwo uczniów, bez narażania ich na dostęp do treści zagrażających ich rozwojowi psychicznemu i moralnemu. Projekt uzyskał nagrodę wyspecjalizowanej agencji ONZ, Międzynarodowego Związku Telekomunikacyjnego (International Telecommunication Union – ITU), za najlepszy projekt rozwojowy w 2018 roku. Na realizację działań przewidziano 1,5 mld PLN. Szkoły, które nie wyrażą chęci przystąpienia do projektu, zgodnie z przepisami Ustawy z 27 października 2017 r.

¹⁵ *eTwinning* (statystyki), <https://etwinning.pl/statystyki-2/> [dostęp: 12.11.2019].

o Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej, będą musiały spełnić wymóg szybkiego internetu we własnym zakresie od 2021 roku.

Ważnym elementem ekosystemu OSE jest inicjatywa OSEhero, która polega na dotarciu do najbardziej aktywnych nauczycieli wykorzystujących nowoczesne technologie w nauczaniu. Sylwetki i opis aktywności nauczycieli są prezentowane na stronie <https://osehero.pl/oseheroes>. Pozwala to upowszechniać dokonania tych osób, umożliwia kontakt z nimi i stanowi inspirację dla innych nauczycieli.

– *Pracownie przyrodnicze – finansowane z rezerwy celowej 0,4*

W ramach nowego kryterium przyznawania samorządom środków w ramach rezerwy celowej z budżetu państwa możliwe jest dofinansowanie wyposażenia w pomoce dydaktyczne niezbędne do realizacji podstawy programowej z przedmiotów przyrodniczych w szkołach podstawowych (biologia, geografia, chemia i fizyka). Program zakłada dofinansowanie do wyposażenia pracowni/laboratoriów i jest zaplanowany na cztery lata. W roku 2017 wpłynęło 1600 wniosków o dofinansowanie pracowni. Na cztery lata przeznaczonych jest 320 mln PLN.

– *Mobilne centrum edukacyjne (MCE) – Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji*

MCE to naczepa szkoleniowo-dydaktyczna, którą mogą odwiedzić uczniowie i nauczyciele z wielu szkół w całej Polsce. Celem projektu jest szeroko rozumiana edukacja, przekazanie wiedzy na temat nowoczesnych metod nauczania oraz promocja największego unijnego programu edukacyjnego Erasmus+.

– *Rządowy program „Aktywna tablica”*

Program zakłada wyposażenie wszystkich szkół podstawowych w Polsce w tablice multimedialne, monitory interaktywne oraz sprzęt nagłaśniający, a także przeszkolenie nauczycieli.

Na program w latach 2017–2019 przewidziana jest łączna kwota 279,316 mln PLN. Program finansowany jest w 80% ze środków budżetu państwa i w 20% z wkładu własnego organów prowadzących szkołę.

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli

Aby realizować edukację medialną, potrzebne jest także udoskonalenie systemu kształcenia nauczycieli.

Część zmian już wprowadzono, jak chociażby wymóg, aby nauczycieli mogły kształcić wyłącznie uczelnie spełniające warunki

określone w Ustawie z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce.

Kształcenie nauczycieli będzie prowadzone na podstawie nowych standardów, w których w większym stopniu kształcenie teoretyczne będzie realizowane na podstawie doświadczeń praktyki szkolnej, a kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji i pedagogów specjalnych – w trakcie jednolitych studiów magisterskich.

Obecnie dyrektorzy szkół powszechnie korzystają z technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) podobnie jak nauczyciele. Jednak jeszcze w latach 2008–2011 zaledwie w 12% szkół w Polsce wszyscy lub prawie wszyscy nauczyciele korzystali z TIK; dzisiaj to już blisko 80% szkół¹⁶. Z zebranych w 2019 roku danych kuratoriów oświaty wynika, że często z TIK korzystają do celów dydaktycznych nauczyciele informatyki (93%), języków obcych (79%), edukacji wczesnoszkolnej (70%) i biologii (66%)¹⁷.

Minister edukacji narodowej ustalając co roku priorytet polityki oświatowej państwa, wskazuje kierunek pożądanych przez szkoły działań, w których nauczycieli wspierają placówki ich doskonalenia, opracowujące plany szkoleń uwzględniające te priorytety.

Analiza realizacji priorytetu polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2017/2018 o nazwie *Bezpieczeństwo w Internecie. Odpowiedzialne korzystanie z mediów społecznych* przez placówki doskonalenia zawodowego nauczycieli dowodzi skuteczności tego narzędzia i znacznego uwzględnienia go w ofercie szkoleń nauczycieli.

Z wniosków zrealizowanego na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej badania *Kompetencje w zakresie bezpieczeństwa cyfrowego w roku szkolnym 2016/2017* realizowanego w ramach programu *Bezpieczna+* wynika, iż w klasach 4–6 szkoły podstawowej między innymi:

- szczególnie istotne braki w wiedzy uczniów dotyczą tematyki prawa autorskiego, w tym pobierania i udostępniania plików; osiągnięty poziom 30% z testu wiedzy i umiejętności na ten temat świadczy o dość niskich

¹⁶ Z. Bieńkowska et al., *Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. II Raport Częstkowy*, red. M. Zub, Warszawa 2019, s. 26.

¹⁷ Dane za: *Arkusze monitorowania prowadzenia działalności innowacyjnej i wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie nauczania dla szkół podstawowych, opracowany w ramach realizacji kierunków polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2018/2019.*

kompetencjach w tym zakresie (wśród nauczycieli 39%, rodziców 34%);

- istnieje pilna potrzeba objęcia rodziców szczególnymi działaniami związanymi z kształtowaniem kompetencji cyfrowych w zakresie ochrony wizerunku w sieci, prawa autorskiego oraz technicznego zabezpieczania urządzeń elektronicznych;
- wśród nauczycieli istnieje konieczność kontynuowania kształtowania zagadnień odnoszących się do prawa autorskiego oraz technicznych kwestii związanych z logowaniem i bezpieczeństwem obsługi serwisów z danymi wrażliwymi.

Potwierdzają to pośrednio także wyniki badania *Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego*, zrealizowanego w 2018 roku na zlecenie Ministerstwa Przedsiębiorczości i Technologii. Wynika z niego, iż tematyka szkoleń z zakresu wykorzystania TIK w nauczaniu dotyczy najczęściej wykorzystania narzędzi cyfrowych i zasobów multimedialnych (77%), obsługi urządzeń (76%), metod kształcenia (72%). Natomiast najrzadziej nauczyciele spotykali się na szkoleniu z kwestiami bezpieczeństwa i właściwego wykorzystania TIK (48%).

Z badania wynika ponadto, iż w ramach zajęć pozalekcyjnych dotyczących TIK, finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego, uczniowie rozwijali szeroki zakres kompetencji cyfrowych. Najczęściej wskazywano umiejętności bezpiecznego i właściwego posługiwania się TIK (96% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”), z czego autorzy badania wnioskują, że szkoły przywiązują wagę do bezpieczeństwa w wykorzystywaniu TIK.

Podsumowanie

Przytoczone powyżej wybrane fragmenty rozporządzenia świadczą o tym, że stworzono odpowiednie ramy prawne kształcenia w zakresie edukacji medialnej. Niemniej kluczową kwestią dla powodzenia tych działań jest odpowiednie przygotowanie i doskonalenie nauczycieli, a dyrekcja szkoły pełni niebagatelną rolę w postrzeganiu tej edukacji jako jednego z priorytetowych zadań szkoły.

Skuteczna realizacja edukacji medialnej wymaga zaangażowania szkół, organizacji pozarządowych, administracji publicznej i samorządowej celem jej wspierania i rozwoju. Każdy podmiot

ma tutaj przypisaną inną rolę. I tak na przykład uczelnie winny kształcić przyszłych nauczycieli z uwzględnieniem ich kluczowej roli w edukacji medialnej, placówki doskonalenia nauczycieli – oferować kompatybilną z podstawą programową ofertę szkoleń, a ministerstwo w dalszym ciągu uwzględniać, chociażby w określonych priorytetowych kierunkach polityki edukacyjnej, zagadnienia związane z edukacją medialną.

Dużą pomocą tutaj może być choćby informowanie przez instytucje pośredniczące o istniejących programach czy projektach współfinansowanych ze środków unijnych, jak również o sieciach nauczycielskiej współpracy, konkursach, możliwościach istniejących w otoczeniu szkoły (np. studia fotograficzne, lokalne rozgłoszenie, gazety). O tym, że dużo takich inicjatyw ma miejsce, świadczą wysoka liczba szkół biorących udział w realizacji projektów w ramach programu *eTwinning*, *Dnia Bezpiecznego Internetu*, *Dnia Nowych Technologii w Edukacji*, *Szkoły z Klasą 2.0*, olimpiady *Zwolnieni z Teorii* i innych. Oczywiście nie oznacza to, że w zakresie jakości, zaangażowania całej społeczności szkolnej i skali ogólnopolskiej możemy mówić o doskonałej formie edukacji medialnej. Z roku na rok jednak widać lepsze jej postrzeganie także w ocenie rodziców i samych uczniów, których umiejętności posługiwania się technologią informacyjno-komunikacyjną wzrastają. Wielkim wyzwaniem dla szkoły pozostaje szczególnie kształcenie uczniów w zakresie bezpiecznego i odpowiedzialnego posługiwania się tymi technologiami.

Bibliografia

- Arkusz monitorowania prowadzenia działalności innowacyjnej i wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnej w procesie nauczania dla szkół podstawowych, opracowany w ramach realizacji kierunków polityki oświatowej państwa na rok 2018/2019.
- Bieńkowska Z., Kowalczyk P., Penszko P., Sitek M., Zub M., *Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. II Raport Częstkowy*, red. M. Zub, na zlecenie Ministerstwa Inwestycji i Rozwoju oprac. konsorcjum firm Evalu sp. z o.o. i InterActive Agencja Komunikacji Marketingowej, Warszawa 2019.
- Digital Day 2016*, Ofcom, https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0017/94013/Childrens-Digital-Day-report-2016.pdf [dostęp: 10.09.2019].
- Dobrowolowicz J., *Wielka potrzeba edukacji medialnej*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2005/2006, nr 3.
- eTwinning* (statystyki), <https://etwinning.pl/statystyki-2/> [dostęp: 12.11.2019].
- Gajda J., *Media w edukacji*, wyd. 5, Impuls, Kraków 2005.

- Goban-Klas T., *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, WSIP, Warszawa 2005.
- Lew-Starowicz R., Lorecka K., *Włączenie cyfrowe – droga do reintegracji społecznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013,
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum> [dostęp: 12.11.2019]
- Polski Komitet Programu Informacja dla Wszystkich przy Polskim Komitecie do spraw UNESCO, Stanowisko w kwestii zapewnienia edukacji medialnej wszystkim grupom wiekowym i społecznym, https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/edukacja_medialna_PK_IFAP_stanowisko__1_.pdf [dostęp: 12.11.2019]
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356), <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000356> [dostęp: 12.11.2019].
- Siemieniecki B., *Media w pedagogice*, w: *Pedagogika medialna*, t. 1, red. idem, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Stunża G.D., *Edukacja medialna w podstawie programowej*, <https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-aneks-14.pdf> [dostęp: 21.10.2019].
- Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*, red. W. Kojs przy współudziale Ł. Dawid, Uniwersytet Śląski, Cieszyn 2003, cyt. za: R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1999, s. 62.

Mateja Rek

Wydział Mediów, Lublana

Wyzwania związane z wychowaniem i edukacją dzieci w Słowenii, aby mądrze posługiwały się mediami cyfrowymi

Wstęp

W miarę dorastania dzieci coraz więcej czasu spędzają przed telewizorem i komputerami oraz z tabletami i telefonami komórkowymi. Media papierowe nie są konkurencyjne wobec mediów cyfrowych, o czym świadczą dane w tabeli nr 1, w której przedstawiono średni czas spędzany z wykorzystaniem wybranych mediów w różnych grupach wiekowych dzieci w Słowenii.

W 2015 i 2016 roku przeprowadziliśmy w Słowenii badania ankietowe w celu zgromadzenia danych na temat nawyków korzystania z mediów przez dzieci z różnych grup wiekowych, a także na temat wybranych elementów edukacji dzieci o mediach, w środowisku domowym lub w szkołach. W celu zebrania danych dotyczących nawyków korzystania z mediów przez dzieci w wieku przedszkolnym¹ oraz dzieci ze szkół podstawowych² przeprowadziliśmy badania ankietowe na ogólnokrajowej reprezentatywnej próbie ich rodziców, którzy zostali poproszeni o dostarczenie nam danych na temat nawyków swoich dzieci, a także ich własnych postaw w zakresie edukacji dzieci na temat mediów. W celu

¹ M. Rek, B. Milanovski, *Mediji in predšolski otroci v Sloveniji*, <http://pismenost.si/otroci/> [dostęp: 16.04.2019].

² M. Rek, B. Milanovski, *Mediji in osnovnošolci v Sloveniji*, <http://pismenost.si/osnovnasola/> [dostęp: 16.04.2019].

Tabela 1. Średni dzienny czas spędzany z wykorzystaniem wybranych mediów dla różnych grup wiekowych dzieci w Słowenii (w minutach dziennie)

	Oglądanie telewizji	Stuchanie radia	Korzystanie z komputera lub tabletu	Granie w gry na dowolnym urządzeniu	Granie w gry zawierające przemoc	Czytanie czasopism, gazet	Używanie telefonu komórkowego do celów innych niż rozmowy
Dzieci w wieku 1–3 lat	28	32	9	4	–	18	7
Dzieci w wieku 4–6 lat	45	25	17	12	–	20	8
Dzieci w wieku 7–9 lat	66	21	29	22	2	23	13
Dzieci w wieku 10–12 lat	78	26	43	40	5	25	38
Młodzież w wieku 15–19 lat	102	48	136	60	41	33	204

Źródło: M. Rek, B. Milanovski, *Mediji in predšolski otroci v Sloveniji...*; eidem, *Mediji in osnovnošolci v Sloveniji...*; eidem, *Mediji in srednješolci v Sloveniji...*

gromadzenia danych na temat nawyków korzystania z mediów przez uczniów szkół średnich³ zbadano reprezentatywną próbę uczniów szkół średnich na szczeblu krajowym. Uczniowie sami udzielali informacji na temat swoich nawyków.

Informacje o średniej ekspozycji na media cyfrowe dla różnych grup wiekowych przedstawione w tabeli nr 1 mogą dać wyobrażenie o tendencjach w korzystaniu z mediów cyfrowych przez dzieci i młodzież w Słowenii. Należy jednak podkreślić, że w niektórych grupach wiekowych istnieją znaczące różnice w korzystaniu z mediów i nie należy tego lekceważyć. W kolejnych tabelach obliczono wariancję ekspozycji na media dzieci w wieku przed-szkolnym (grupy wiekowe 1–6 lat zostały połączone) oraz uczniów szkół średnich (15–19 lat). W pierwszym przypadku podzieliliśmy

³ M. Rek, B. Milanovski, *Mediji in srednješolci v Sloveniji*, <http://pismenost.si/mediji-in-srednjesolci-slovenija/> [dostęp: 16.04.2019].

Tabela 2. Ekspozycja medialna na dużą, średnią i małą skalę wśród dzieci w wieku przedszkolnym (w minutach dziennie)

	Mała	Średnia	Duża
Telewizja na żywo	13,94	28,48	65,51
Nagrania i DVD	11,14	20,66	50,15
Radio	6,3	17,04	59,23
Korzystanie z komputera lub tabletu	1,55	7,3	31,27
Gry	0,47	3,01	20,74
Czasopisma, gazety	7,24	17,28	33,17
Smartfon w celach innych niż rozmowy	0,89	3,05	18,04
Suma w minutach	41,53	96,82	278,11

Źródło: M. Rek, A. Kovačič, *Media and Preschool Children: The Role of Parents as Role Models and Educators*, „Medijske studije” 2018, vol. 9, nr 18, s. 32

próbę dzieci w wieku przedszkolnym na trzy grupy o podobnej liczebności (ramy graniczne: 33. i 66. percentyle): a) użytkownicy mediów na dużą skalę (ponad 2 godziny codziennej ekspozycji na media, N = 370); b) użytkownicy mediów na średnią skalę (od 1 godziny 15 minut do 2 godzin dziennej ekspozycji na media, N = 360); c) użytkownicy mediów na małą skalę (mniej niż 1 godzina 15 minut dziennej ekspozycji na media, N = 357). Dane przedstawione w tabeli nr 2 pokazują, że dzieci w wieku przedszkolnym należące do grupy użytkowników mediów na dużą skalę mają średnio prawie siedem razy dłuższy kontakt z mediami w porównaniu z grupą użytkowników mediów na małą skalę. Telewizję oglądają pięć razy dłużej. Istotne różnice są również w korzystaniu z komputera, tabletu i telefonu komórkowego.

Z jednej strony ekspozycja na urządzenia elektroniczne dzieci w wieku 1-6 lat, które należą do kategorii „użytkowników na małą skalę”, jest niewielka. Z drugiej strony przedszkolaki należące do kategorii „użytkowników na dużą skalę” przez ponad cztery godziny dziennie używają różnych urządzeń cyfrowych⁴.

Również dane dotyczące korzystania z mediów cyfrowych przez uczniów szkół średnich podzieliliśmy na trzy grupy o podobnej

⁴ M. Rek, A. Kovačič, *Media and Preschool Children...*, s. 32.

Tabela 3. Średni dzienny czas spędzany na korzystaniu z mediów cyfrowych dla użytkowników mediów cyfrowych na małą, średnią i dużą skalę wśród uczniów szkół średnich (w minutach)

	Mała	Średnia	Duża
Telewizja i filmy	56,15	97,08	166,32
Komputer/tablet	61,80	128,65	233,62
Telefon komórkowy	99,18	185,44	351,47
Gry (konsola)	21,13	42,95	122,24
Suma w minutach	238,43	454,12	873,65

Źródło: M. Rek, *Unwanted Behaviour among Youth: Influence of Digital Media Consumption*, „Innovative Issues and Approaches in Social Sciences” 2016, vol. 9, nr 3, s. 130

liczebności (ramy: 33. i 66. percentyle): a) użytkownicy mediów cyfrowych na dużą skalę (ponad 10 godzin dziennie ekspozycji na media cyfrowe, N = 251); b) użytkownicy mediów cyfrowych na średnią skalę (konsumpcja mediów cyfrowych przez 6 do 10 godzin dziennie, N = 242); c) użytkownicy mediów cyfrowych na małą skalę (konsumpcja mediów cyfrowych poniżej 6 godzin, N = 313).

Jak pokazuje tabela nr 3, jeśli uczeń szkoły średniej należy do grupy użytkowników mediów cyfrowych na dużą skalę, to jest on średnio ekspozowany na media cyfrowe (telewizja, komputer/tablet, telefon komórkowy, konsola) 3,6 raza więcej niż użytkownik mediów na małą skalę. Użytkownicy mediów cyfrowych na dużą skalę są ekspozowani na media cyfrowe średnio przez 14,5 godziny dziennie⁵.

Prezentowane dane mogą dać ogólne pojęcie o wzorcach korzystania z mediów przez dzieci w Słowenii, ale nic nie mówią o szerszym procesie odbioru mediów, wynikającym z ekspozycji na media. Nasze badania⁶ miały charakter ilościowy i nie próbowały odnosić się do zagadnień jakościowych. Uzyskane wyniki są zbieżne z wynikami innych badań naukowych, które wskazują, że media cyfrowe coraz bardziej są integralną częścią codziennej rzeczywistości dzieci⁷.

⁵ M. Rek, *Unwanted Behaviour...*, s. 130.

⁶ M. Rek, B. Milanovski, *Mediji in predšolski...*; eidem, *Mediji in osnovnošolci...*; eidem, *Mediji in srednješolci...*

⁷ Zob. np. *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report 2015*, London 2015, <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-parents-nov-15> [dostęp: 15.04.2019]; D. Holloway, L. Green, S. Livingstone, *Zero to Eight: Young Children and their Internet Use*, London 2013; K. Hesketh, T.D. Hinkley, K.J. Campbell, *Children's Physical Activity and Screen Time: Qualitative Comparison of*

Środki masowego przekazu stały się ważnym elementem w procesach socjalizacji, a jednocześnie nowym wyzwaniem dla takich czynników socjalizacji jak rodzina, szkoła lub grupa rówieśnicza w odniesieniu do ich roli w wychowywaniu i edukacji dorastających dzieci w zakresie inteligentnego korzystania z mediów cyfrowych, rozumienia treści przekazywanych za pośrednictwem środków masowego przekazu, podejmowania świadomych wyborów dotyczących korzystania z mediów i radzenia sobie z konsekwencjami tych wyborów.

Wraz z rozwojem dzieci rośnie rola cyfryzacji w kształtowaniu ich doświadczeń życiowych, oferuje ona bowiem wiele możliwości uczenia się, tworzenia, komunikacji, gry i zabawy. Jednak intensywne, lekkomyślne lub nieświadome korzystanie z mediów cyfrowych na dużą skalę może mieć również negatywny wpływ na dzieci i młodzież. Może on wiązać się z przemocą w mediach⁸, z negatywnymi skutkami szerokiego wykorzystywania mediów cyfrowych dla rozwoju psychologicznego⁹, zdolności uczenia się¹⁰, zdrowia (aktywność fizyczna, otyłość, nawyki związane ze snem)¹¹, postrzegania siebie i relacji interpersonalnych¹², rozwoju niepożądanych lub przestępczych zachowań¹³ itd. Technologia cyfrowa

Views of Parents of Infants and Preschool Children, „International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity” 2012, vol. 9 (152), s. 1–14;
D. Lemish, *Children and Media: Global Perspective*, Oxford 2015;
A. Farrell et al., *The SAGE Handbook of Early Childhood Research*, Los Angeles-London 2016.

⁸ C.A. Anderson et al., *The Influence of Media Violence on Youth*, „Psychological Science in the Public Interest” 2003, 4 (3), s. 81–110;
S. Kirsh, *Children, Adolescents and Media Violence: A Critical Look at the Research*, London 2012.

⁹ K. Subrahmanyam, D. Šmahel, *Digital Youth: The Role of Media in Development*, New York 2011; S.L. Calvert, B.J. Wilson, *The Handbook of Children: Media and Development*, Oxford 2011.

¹⁰ E. Dunkels, G.-M. Frånberg, C. Hällgren, *Interactive Media Use and Youth: Learning, Knowledge Exchange and Behaviour*, Hershey 2011.

¹¹ *Protecting Children's Health in a Changing Environment. Report of the Fifth Ministerial Conference on Environment and Health*, Geneva 2010, https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/123565/e94331.pdf?ua=1 [dostęp: 16.04.2019]; V. Stansburger et al., *Health Effects of Media on Children and Adolescents*, „Paediatrics” 2010, vol. 12, nr 4, s. 756–767.

¹² J.L. Andsager, A.H. White, *Self Versus Others: Media, Messages and the Third-Person Effect Mahwah*, New Jersey-London 2009.

¹³ P. Anderson et al., *Impact of Alcohol Advertising and Media Exposure on Adolescent Alcohol Use: A Systematic Review of Longitudinal Studies*, „Alcohol and Alcoholism” 2009, vol. 44, nr 3, s. 229–243; M. Wakefield et al., *Role of the Media in Influencing Trajectories of Youth Smoking*, „Addiction” 2003, vol. 98, nr 1, s. 79–103.

i interaktywność stanowią również poważne zagrożenie dla bezpieczeństwa, prywatności i dobrego samopoczucia dzieci, zwiększając szkody i zagrożenia, z którymi wiele dzieci ma i tak styczność poza siecią, i jeszcze bardziej narażając dzieci znajdujące się w trudnej sytuacji¹⁴. Dyskusjom na temat negatywnych skutków rosnącego korzystania z mediów cyfrowych przez dzieci i młodzież często towarzyszą pesymistyczne prognozy.

W Słowenii użytkownicy mediów na dużą skalę poświęcają znacznie więcej czasu na korzystanie z mediów cyfrowych podczas nauki lub pracy¹⁵ w porównaniu z użytkownikami mediów na małą skalę, co może być pozytywne. Jednak spędzają też znacznie więcej czasu wykorzystując media do rozrywki. Na przykład uczniowie szkół średnich, którzy są użytkownikami mediów na dużą skalę, grają średnio o 1,3 godziny dziennie dłużej w gry niż uczniowie z grupy użytkowników mediów na średnią skalę i o 1,7 godziny dłużej niż młodzież będąca użytkownikami mediów na małą skalę. Ponadto użytkownicy mediów na dużą skalę grają w znacznie więcej gier zawierających sceny przemocy. Średnio półtorej godziny dziennie zajmują się grami ze scenami przemocy, czyli o godzinę więcej niż ci, którzy są użytkownikami mediów na średnią skalę i średnio o 1,3 godziny dłużej w porównaniu z użytkownikami mediów na małą skalę¹⁶. Jak pokazują wyniki badań, na ekspozycję na media i wykształcane nawyki w korzystaniu z mediów wpływa status społeczny rodziny¹⁷, przy czym korzystanie z mediów na dużą skalę przez dzieci jest bardziej charakterystyczne dla dzieci dorastających w rodzinach o niższym statusie społecznym i niższym poziomie wykształcenia rodziców. Stopień wykorzystania mediów przez dzieci można również rozpatrywać w dyskursie badającym przyczyny współczesnych nierówności społecznych. Celem tego artykułu jest nakreślenie, w jaki sposób my, jako społeczeństwo (w ramach formalnego systemu edukacji lub działań obywatelskich) i jednostki (rodzice, wychowawcy), zajmujemy się zwiększonym użyciem mediów cyfrowych przez dzieci w Słowenii.

¹⁴ *The State of the World's Children 2017: Children in a Digital World*, UNICEF, New York 2017, https://www.unicef.org/publications/files/SOWC_2017_ENG_WEB.pdf [dostęp: 16.04.2019].

¹⁵ M. Rek, *Unwanted Behaviour...*, s. 132.

¹⁶ *Ibidem*, s. 133.

¹⁷ M. Rek, A. Kovačič, *Media and Preschool...*

Wprowadzanie mediów cyfrowych we wczesnym dzieciństwie

Według danych Urzędu Statystycznego Republiki Słowenii w roku szkolnym 2017/18 93% dzieci w wieku 4 i 5 lat oraz 64% dzieci w wieku od roku do 3 lat uczęszczało do przedszkola. Edukacja medialna jest integralną częścią formalnego systemu edukacji wczesnoszkolnej. Program przedszkolny w Słowenii¹⁸ określa cele, które należy realizować w edukacji dzieci w wieku przedszkolnym w obszarach związanych z mediami. Dzieci powinny uczyć się o książkach, filmach, grach, programach edukacyjnych i programach telewizyjnych dla dzieci i dorosłych na poziomie adekwatnym do wieku. Mają obserwować, rejestrować, eksplorować, identyfikować i komentować treści multimedialne, robić zdjęcia, korzystać z mediów. Media elektroniczne są wykorzystywane do słuchania bajek, opowiadań, zagadek i piosenek; w programie jest wizyta dzieci w kinie, oglądanie filmów animowanych oraz słuchanie nagrań i oglądanie materiałów filmowych zawierających różne teksty literackie dla dzieci. Dzieci powinny również mieć możliwość, na poziomie odpowiednim do ich wieku, omawiania powszechnie pokazywanych w mediach uprzedzeń, stereotypów, trendów w modzie, reklam itp.¹⁹. Program nauczania dla przedszkoli został opracowany jako ogólnodostępny sylabus i zawiera wskazówki dotyczące treści i celów dla poszczególnych dziedzin programu nauczania, ale liczba godzin dziennych lub tygodniowych oraz częstotliwość zajęć edukacyjnych w danej dziedzinie zależy od wyborów dokonywanych przez nauczycieli²⁰. Włączenie edukacji medialnej do codziennych zajęć przedszkolnych zależy od konkretnego nauczyciela wychowania przedszkolnego (jego zainteresowań i motywacji oraz wiedzy na tematy związane z mediami). Nauczyciele przedszkolni w Słowenii są stosunkowo powściągliwi, jeśli chodzi o włączanie mediów elektronicznych do procesów edukacyjnych. Większość nie zgadza się z opinią, że dzieci w przedszkolu powinny nauczyć się

¹⁸ *Kurikulum za vrtce* [Program nauczania przedszkolnego], Ljubljana 1999, <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf> [dostęp: 16.04.19].

¹⁹ M. Rek, *Media Education in Slovene Preschools: A Review of Four Studies*, „CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal” 2019, vol. 9, nr 1, s. 48.

²⁰ T. Zupančič, B. Čagran, M. Mulej, *Preschool Teaching Staff's Opinions on the Importance of Preschool Curricular Fields of Activities, Art Genres and Visual Arts Fields*, „CEPS Journal” 2015, vol. 5, nr 4, s. 9–29.

obsługiwać urządzenia elektroniczne (średnia 1,88 w skali 1–5); 92,6% nauczycieli przedszkolnych twierdziło również, że dziecko nigdy nie mogłoby korzystać z własnego urządzenia elektronicznego w grupie przedszkolnej²¹. Badania pokazują, że ci nauczyciele niezbyt często wybierają aktywności związane z mediami cyfrowymi²². Kiedy już to robią, dzieci odgrywają głównie bierną rolę (słuchanie, oglądanie treści medialnych), a rzadko aktywną – korzystanie z urządzenia elektronicznego lub omawianie treści medialnych. Średnia dzienna ekspozycja na urządzenia elektroniczne w słoweńskich przedszkolach jest niska (7,6 minuty). Powszechną aktywnością związaną z mediami jest słuchanie piosenek/muzyki lub korzystanie z książek i innych mediów papierowych²³. Zdecydowana większość aktywności dzieci w wieku przedszkolnym w mediach cyfrowych odbywa się w środowisku domowym. W naszych badaniach²⁴ rodzice byli pytani, czy ich pediatra kiedykolwiek rozmawiał z nimi na temat wpływu mediów na zdrowie dziecka; 95,5% stwierdziło, że nigdy nie było to tematem rozmowy. Wiedza na temat zaleceń, by dzieci w wieku poniżej 18 miesięcy unikały korzystania z ekranowych środków przekazu, zależy głównie od indywidualnej świadomości oraz preferencji rodziców i nie jest częścią zachowań „zdroworozsądkowych”. Znaczna część rodziców jest obecna, gdy ich przedszkolaki w wieku 1–6 lat korzystają z mediów (średnio 4,28 w skali 1–5, gdzie 1 oznacza brak obecności, a 5 – stałą obecność). Większość rodziców ustanawia zasady i ograniczenia dotyczące treści, które dzieci mogą oglądać (średnia 4,52 w skali 1–5), a także rozmawia z dziećmi na temat treści medialnych, choć w mniejszym stopniu (średnia 3,88 w skali 1–5). Wiele kwestii dotyczących korelacji rodzic–dziecko pozostaje jednak otwartych do dalszych badań. Na podstawie naszego projektu badań ilościowych nie możemy wyciągać wniosków o naturze i treści ustalanych zasad oraz rozmów, jakie rodzice prowadzą ze swoimi dziećmi. Taki wgląd umożliwiłby poznanie treści, na jakie eksponowane są dzieci w wieku przedszkolnym. Nie możemy również wyciągać

²¹ M. Rek, B. Milanovski, *Mediji in predšolski...*

²² M. Rek, *Media Education...*; L.J. Vodopivec, *Some Aspects of Teaching Media Literacy to Pre-school Children in Slovenia from a Perception Standpoint of Teachers and Parents*, „Acta Didactica Napocensia” 2011, vol. 4, nr 2–3, s. 69–78.

²³ A. Kovačič, M. Rek, *Factors Increasing Media Exposure of Preschool Children*, „The New Educational Review” 2016, vol. 45, nr 3, s. 252.

²⁴ M. Rek, B. Milanovski, *Mediji in predšolski...*

żadnych wniosków dotyczących rodzaju interakcji między dziećmi w wieku przedszkolnym a rodzicami i innymi znaczącymi osobami (takimi jak nauczyciele w przedszkolach, rówieśnicy, dziadkowie), które mogą mieć nawet większy wpływ na doświadczenia dziecka z mediami niż faktyczny czas ekspozycji²⁵.

W naszej ankiecie zapytaliśmy rodziców, jaki według nich powinien być dzienny limit ekspozycji na media ekranowe dla dzieci w wieku do 3 lat. Wyniki pokazują, że limit powinien wynosić średnio 46,71 minuty dla dzieci w wieku 1–3 lat i 55,43 minuty dla dzieci w wieku 4–6 lat. Istnieje jednak poważna rozbieżność między opiniami rodziców na temat limitu odpowiedniego dla ich małych dzieci a faktyczną ekspozycją dzieci na media ekranowe. Szacowany średni dzienny limit ekspozycji na ekran dla dzieci w wieku 1–3 lat powinien wynosić 46 minut, czyli o wiele mniej niż spędzają one przed ekranami (średnio 72 minuty dziennie). Różnica jest jeszcze większa w przypadku dzieci w wieku 4–6 lat, dla których oszacowano odpowiedni limit ekspozycji na 55,43 minuty. Jednak dane dotyczące ekspozycji na media w tej kategorii wiekowej pokazują, że dzieci są ekspozowane na media ekranowe średnio przez 114,31 minut dziennie, czyli dwa razy dłużej niż powinien wynosić limit według ich rodziców²⁶. Rodzice słoweńskich przedszkolaków nie mają zdecydowanej opinii na temat pozytywnego lub negatywnego wpływu mediów na ich dzieci. Zostali poproszeni o ocenę, czy ich dzieci mogą nauczyć się przydatnych rzeczy za pomocą mediów oraz czy korzystanie z mediów może mieć negatywny wpływ na rozwój, zdrowie lub nastrój dziecka. Większość odpowiedzi mieści się pośrodku skali 1–5, gdzie 1 oznacza, odpowiedź zdecydowanie przeczącą, a 5 – zdecydowanie twierdzącą²⁷. Zakładamy, że oni sami nie zastanawiają się nad całym szeregiem złożonych problemów, które mogą być związane z nawykami medialnymi dziecka. Rodzice i nauczyciele przedszkolni w Słowenii edukując dzieci w zakresie mediów, wydają się bardziej koncentrować na technicznej stronie korzystania z różnych mediów, a mniej na odbiorze, analizie, refleksji i ocenie tekstów medialnych przez dzieci.

²⁵ M. Rek, A. Kovačič, *Media and Preschool...*, s. 40.

²⁶ *Ibidem*, s. 39.

²⁷ *Ibidem*, s. 34.

Edukacja dzieci ze szkół podstawowych na temat mediów cyfrowych

Określone treści związane z edukacją medialną są zintegrowane z różnymi przedmiotami w trakcie dziewięcioletniej edukacji podstawowej. Edukacja medialna jest również oferowana uczniom w formie przedmiotu do wyboru. W ostatnich trzech latach szkoły podstawowej (klasy 7–9) uczniom mogą być proponowane trzy przedmioty nieobowiązkowe – edukacja medialna: prasa; edukacja medialna: telewizja; edukacja medialna: radio²⁸ – pod warunkiem, że w danej szkole podstawowej pracują nauczyciele wykształceni w dziedzinie mediów i że są oni w stanie zrealizować lekcje przewidziane w programie nauczania. Innym związanym z mediami przedmiotem do wyboru w ostatniej trójce szkoły podstawowej jest dziennikarstwo szkolne. Jednak z jednej strony lista przedmiotów do wyboru, które szkoły podstawowe mogą oferować uczniom, jest długa oraz różnorodna i nie wszystkie szkoły podstawowe zapewniają pełne spektrum przedmiotów nieobowiązkowych. Z drugiej strony przedmioty związane z mediami nie są wybierane przez wszystkich uczniów, dlatego można twierdzić, że tylko część słoweńskich uczniów szkół podstawowych otrzymuje ukierunkowaną, spójną wiedzę o mediach. Program przedmiotów fakultatywnych dostarcza uczniom wiedzy na temat korzystania z mediów, analizowania, krytycznej oceny i tworzenia różnych form treści medialnych. Nauczyciele powinni zachęcać do krytycznego myślenia i refleksji w kontekście aktualnych trendów społecznych, ekonomicznych i kulturowych. Jednym z największych wyzwań w zapewnianiu edukacji medialnej w ramach systemu edukacji formalnej jest bardzo wolne tempo zmian w programie nauczania w porównaniu z bardzo dynamicznie i szybko zmieniającą się rzeczywistością medialną.

Edukacja medialna zapewniana uczniom w systemie edukacji formalnej może bardzo szybko się zdezaktualizować. Programy nauczania przedmiotów medialnych realizowanych w słoweńskich szkołach podstawowych powstały w 1999 roku. Od tego czasu znacznie zmienił się krajobraz mediów. Nic dziwnego, że program nauczania koncentruje się głównie na tradycyjnych mediach, takich jak telewizja, radio i prasa – w 1999 roku internet nie był tak

²⁸ M. Košir, K. Erjavec, Z. Volčič, *Syllabus for Elective Subjects Media Education: Press, TV, Radio*, Ljubljana 2006, http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Vzgoja_z_a_medije_izbirni.pdf [dostęp: 16.04.2019].

obecny w naszym życiu jak dzisiaj, nie było wtedy smartfonów ani cyfrowych mediów społecznościowych. Programy nauczania zostały zaktualizowane do pewnego stopnia w 2006 roku, jednak w 2019 w dużej mierze już nie odnoszą się do bieżących problemów, z którymi borykają się dzieci korzystające z mediów, ponieważ biurokratyczne procedury dostosowywania programów nauczania do zmieniających się warunków społecznych i technologicznych są powolne w porównaniu z szybkim rozwojem technologii i mediów. Ten niedostatek formalnego systemu edukacji jest częściowo kompensowany przez projekty, działania i kursy prowadzone przez organizacje pozarządowe lub innych usługodawców, z którymi szkoły podstawowe mogą współpracować w celu dostarczania swoim uczniom, a w niektórych przypadkach także rodzicom i nauczycielom, aktualnej wiedzy na tematy związane z mediami (takie jak bezpieczeństwo w internecie, edukacja filmowa itp.). Jednak nie wszystkie szkoły w Słowenii angażują się w takie działania. Szczególnie na obszarach wiejskich taka współpraca z zewnętrznymi organizacjami jest rzadkością.

Działania rodziców związane z nawykami ich dzieci zaczynają się zmieniać, gdy dzieci dorastają. Rodzice dzieci w wieku 7–12 lat (pierwsza i druga triada szkoły podstawowej) w porównaniu do okresu przedszkolnego są rzadziej obecni, gdy ich dzieci korzystają z mediów. Wciąż ustanawiają zasady i ograniczenia co do treści, jakie dziecko może oglądać (średnia 4,48 w skali 1–5) i omawiają je z nim (średnia 4,02 w skali 1–5)²⁹. Większość rodziców stwierdziła, że ustanawia zasady i ograniczenia dotyczące korzystania z treści medialnych, które zawierają przemoc, przekleństwa i „niewłaściwy język”, nagość i treści o naturze seksualnej, a także rozmawia o takich treściach z dziećmi, jeśli mają one z nimi styczność (średnia 4,08 w skali 1–5). Tylko 11,6% dzieci w wieku 7–12 lat ma własny profil w mediach społecznościowych, w którym zamieszcza informacje i zdjęcia dotyczące siebie, przyjaciół, rodziny oraz przemyślenia na temat działań, w które się angażuje. Zdecydowana większość dzieci (88,4%) w tym wieku nie jest aktywnie zaangażowana w publikowanie informacji i interakcję za pośrednictwem własnego profilu w mediach społecznościowych. To może wyjaśniać, dlaczego rodzice twierdzili, że częściej rozmawiają na temat niewłaściwych treści, z jakimi dzieci stykają się w mediach (średnia 4,08 w skali 1–5) niż na te-

²⁹ M. Rek, B. Milanovski, *Mediji in osnovnošolci...*, s. 29.

mat publikowania własnych informacji w internecie (średnia 3,6 w skali 1–5). Stosunkowo niewielka część rodziców stwierdziła, że sprawdzają historię stron internetowych odwiedzanych przez dzieci (średnio 2,6 w skali 1–5) lub korzystają z usług i aplikacji do kontroli rodzicielskiej w telewizji lub internecie (średnia 3,2 w skali 1–5). Im dzieci są starsze, tym rodzice stają się mniej restrykcyjni w ograniczaniu treści medialnych do programów dla dzieci, rzadziej są obecni podczas korzystania z mediów przez dzieci, a dzieci coraz bardziej uniezależniają się od rodziców przy podejmowaniu wyborów odnośnie mediów.

Uczenie cyfrowych tubylców, aby stali się kompetentnymi medialnie młodymi dorosłymi

Podkreślana jest rola rodziców i rodziny w używaniu i refleksji nad treścią mediów przez dzieci we wczesnym okresie ich życia. W miarę dorastania dziecka rośnie znaczenie grup rówieśniczych. Relacje z rówieśnikami uniezależniają się od wskazówek i nadzoru dorosłych³⁰. Osoby w tym wieku przywiązują dużą wagę do opinii innych i do swojej popularności. Nastolatki należące do tej samej grupy rówieśniczej są bardzo podobne do siebie pod względem zachowania. Silny wpływ mają na nie postawy rówieśników i dominujące normy grupowe, które mogą zachęcać lub zniechęcać do określonych działań i postaw³¹. W Słowenii nie badano wpływu grup rówieśniczych w zakresie kompetencji medialnych w okresie dojrzewania i w wieku nastoletnim. Zrozumienie mechanizmów akceptacji lub odrzucenia przez grupę, dynamiki relacji przyjacielskich, ich ugruntowania w zastanych okolicznościach społecznych i kulturowych oraz ich wpływu na wybory dotyczące mediów, odbiór i interpretację dokonywane przez młodzież pozostają zadaniem dla przyszłych badań.

Szkoła dla młodzieży stanowi ważny kontekst. W szkole średniej informacje, na które eksponowani są uczniowie, mogą mieć bezpośredni wpływ na ich przemyślenia, pomysły i działania.

³⁰ N. Kiuru et al., *The Role of Peer Groups and Adolescents' Educational Expectations and Adjustments*, „Journal of Youth and Adolescents” 2007, vol. 36, nr 8, s. 995–1009.

³¹ N. Kiuru, *The Role of Adolescents' Peer Groups in the School Context*, „Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research” 2008, nr 331, <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18552/9789513931285.pdf> [dostęp: 15.04.2019].

Nauczyciele w szkołach średnich mogą wyposażyć uczniów w kompetencje pozwalające na poruszanie się w środowisku nasyconym mediami, rozwinąć umiejętności odczytywania, krytycznej oceny i tworzenia szerokiej gamy komunikatów, ze szczególnym uwzględnieniem dominacji mediów cyfrowych opartych na obrazach, oraz oceniania ich własnych zachowań i działań w związku z przekazami medialnymi, na które byli eksponowani lub zdecydowali się eksponować.

W słoweńskich szkołach średnich nie ma jednego przedmiotu skupiającego się na edukacji medialnej i rozwijaniu kompetencji medialnych. Jednak pewne aspekty tematów związanych z mediami stanowią integralną część programu różnych przedmiotów językowych, społecznych lub psychologicznych, zwłaszcza w średnich szkołach ogólnokształcących zwanych gimnazjami (zgodnie z danymi dostarczonymi przez Urząd Statystyczny Republiki Słowenii 27% uczniów szkół średnich uczestniczyło w takich programach w roku szkolnym 2017/18). Uczniowie są zachęceni do krytycznego myślenia, czytania lub oglądania tekstów medialnych i krytycznej ich oceny, refleksji nad tekstami medialnymi w odniesieniu do własnej, a także szerszej skali wartości społecznych i kulturowych. Uczą się podstawowych twierdzeń teorii efektów medialnych, dyskutują na tematy związane z mediami i przemocą oraz zdobywają podstawową wiedzę na temat wpływu przedstawień konstruowanych przez media na postrzeganie rzeczywistości. Omawiają także mechanizmy funkcjonowania przemysłu medialnego i produkcji mediów. W porównaniu do gimnazjów tematy edukacji medialnej w znacznie mniejszym stopniu są elementem procesów edukacyjnych w szkołach zawodowych i technicznych, z wyjątkiem szkół średnich przygotowujących do pracy w mediach. Jednym z problemów edukacji medialnej w programach zawodowych jest sprowadzenie edukacji medialnej do formy szkolenia technicznego, w którym zatracą się „krytyczny” wymiar teorii mediów³². Nawet w programach szkół ogólnokształcących, w których krytyczny wymiar teorii mediów jest integrowany do programu nauczania, w faktycznej realiza-

³² D. Frau-Meigs, *Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*, Paris 2006, s. 15, <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-education-a-kit-for-teachers-students-parents-and-professionals/> [dostęp: 15.04.2019].

cji edukacji medialnej brakuje tego bardzo ważnego aspektu³³. Podobnie jak w przypadku edukacji przedszkolnej i podstawowej faktyczna realizacja edukacji medialnej na lekcjach zależy od wyborów, kompetencji i wiedzy nauczycieli w zakresie zagadnień medialnych, a ci nie byli kształceni ani szkoleni w zakresie medioznawstwa, lecz w innych dziedzinach. Nauczyciele szkół średnich wyrazili potrzebę formalnego i ustawicznego szkolenia w zakresie prowadzenia zajęć z edukacji medialnej, szczególnie w zakresie opracowywania krytycznej analizy tekstów medialnych oraz szkolenia w zakresie produkcji i integracji elementów kultury popularnej w procesach pedagogicznych³⁴. Kształcenie ustawiczne dostosowane do szybko zmieniającego się krajobrazu mediów zarówno technologicznie, jak i kulturowo, a także materiały dydaktyczne, które zapewniłyby nauczycielom wiedzę i umiejętności niezbędne do prowadzenia odpowiedniej edukacji medialnej, są bardzo ważnym, ale brakującym elementem na wszystkich poziomach słoweńskiego systemu edukacji. Zwłaszcza w szkołach średnich, w których tematy edukacji medialnej są rozproszone w programach różnych przedmiotów, dobrze znana kwestia koordynacji wielu dziedzin i różnych przedmiotów jest nadal poważnym wyzwaniem dla faktycznej realizacji edukacji medialnej. „Kwestia, za którą odpowiadają wszyscy nauczyciele, może szybko stać się niczyją odpowiedzialnością”³⁵.

W ostatniej dekadzie nastąpił znaczny wzrost liczby projektów, warsztatów, szkoleń, wydarzeń, możliwości mobilności stworzonych przez różnych interesariuszy społeczeństwa obywatelskiego, a także producentów mediów, mających na celu zwiększenie świadomości i zapewnienie umiejętności korzystania z mediów wśród młodzieży. Różnią się one zakresem kompetencji, jakie zapewniają, od bardzo konkretnych, takich jak rozwijanie umiejętności w zakresie fotografii, opowiadania historii, dziennikarstwa, produkcji filmowej itp., po podnoszenie świadomości na temat bezpieczeństwa i prywatności w internecie lub umiejętności, które pomagają budować odporność na wywoływane przez media

³³ K. Erjavec, *Vzgoja za medije in koncept medijske pismenosti v informacijski družbi*, „Sodobna pedagogika” 2009, vol. 60, nr 2, s. 20–36; V. Dolničar, J. Nadoh, *Medijske navade med slovenskimi mladostniki: empirične zaznave*, Ljubljana 2004; L. Vovk, *Medijska intertekstualnost v poučevanju vzgoje za medije v srednjih šolah*, praca magisterska, Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani 2014.

³⁴ L. Vovk, *Medijska intertekstualnost...*

³⁵ D. Frau-Meigs, *Media Education...*, s. 13.

negatywne zjawiska takie jak dezinformacja, mowa nienawiści lub fake newsy. Umożliwiają one młodym ludziom podejmowanie świadomych decyzji i odgrywanie aktywnej roli w społeczeństwie, zarówno w procesach politycznych jako aktywni obywatele, jak i w procesach ekonomicznych jako świadomi konsumenci. Wiele z tych projektów jest realizowanych przez specjalistów wyszkolonych w tematach związanych z mediami, dotyczy bieżących zagadnień i problemów i dostosowuje się do szybkich zmian w krajobrazie mediów. Zajmują się one istotnymi problemami społecznymi, które dynamicznie pojawiają się wraz z szybkim postępem technologicznym. Projekty te są jednak zazwyczaj krótkotrwałe i większość z nich dociera do niewielkiej części młodzieży, a zasadniczo populacja młodzieży pozostaje wykluczona z uczestnictwa w tego rodzaju nieformalnej edukacji medialnej i projektach.

Dyskusja

Kompetencje medialne obejmują zdolność do używania, analizy i oceny różnych postaci mediów oraz kompetentną komunikację w ich ramach³⁶. „Edukacja medialna to proces nauczania i uczenia się o mediach; umiejętność korzystania z mediów jest rezultatem – to wiedza i umiejętności, które zdobywają uczniowie”³⁷. W społeczeństwie słoweńskim kwestia edukacji medialnej i kompetencji medialnych koncentruje się głównie na technicznej stronie korzystania z różnych mediów. Kompetencje poznawcze, emocjonalne i społeczne związane z przekazami medialnymi czy umiejętność tworzenia i koncentrowania się na kreatywnym rozwiązywaniu problemów, które są również ważnymi kompetencjami osoby kompetentnej medialnie, nie są silnie obecne w naszym dyskursie na temat mediów. W związku z tym rodzice, edukując swoje dzieci w zakresie mediów, wydają się bardziej koncentrować na technicznej stronie korzystania z mediów, a mniej – na odbiorze, analizie, refleksji i ocenie tekstów medialnych przez swoje dzieci³⁸. Im bardziej rodzice komunikują się ze swoimi dzieć-

³⁶ *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe: Final Report*, Luxembourg 2011, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4cbb53b5-689c-4996-b36b-e920df63cd40> [dostęp: 17.04.2019].

³⁷ D. Buckingham, *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge 2003.

³⁸ M. Rek, A. Kovačič, *Media and Preschool...*, s. 40.

mi na temat przekazów medialnych i umieszczają je w odpowiednim kontekście, im bardziej uczestniczą w aktywnościach dziecka w mediach, wykorzystując je do omawiania tematu i wpływając na sądy wartościujące, tym więcej wartości edukacyjnej mogą mieć media. Jednak rodzice w Słowenii nie mają zdecydowanych opinii na temat pozytywnego czy negatywnego wpływu mediów na dzieci (możliwości edukacyjne, zdrowie, nastrój lub rozwój mowy itp.)³⁹. Zakładamy, że oni sami nie zastanawiają się nad całym szeregiem złożonych problemów, które mogą być związane z nawykami medialnymi dziecka.

Program szkolny na wszystkich poziomach edukacji obejmuje aktywną rolę dzieci i młodzieży w uczeniu się korzystania z mediów, ale także dostosowane do wieku nauczanie, które pomoże im rozwinąć umiejętności analizy kodów medialnych, interpretować i oceniać różne znaczenia i komunikaty oraz rozwijać zrozumienie konstruktywnego charakteru tych komunikatów. Uwzględniając wyjaśnienia dotyczące działania mediów, dzieci (odpowiednio do wieku) powinny być wprowadzane w złożone obszary kulturowych i społecznych implikacji zapośredniczonej rzeczywistości, ponieważ uczestniczą w niej na co dzień. Można by twierdzić, że eksperci, którzy tworzyli treści programów nauczania w zakresie edukacji medialnej, wykonali dobrą robotę, integrując wszystkie aspekty edukacji medialnej potrzebne do wykształcenia całościowej kompetencji w zakresie korzystania z mediów. Istnieje jednak luka między zaleceniami a faktyczną realizacją edukacji medialnej w salach lekcyjnych. To nauczyciele, zgodnie ze swoimi kwalifikacjami zawodowymi, podejmują autonomiczne decyzje, które cele z programu nauczania zostaną uwzględnione w procesie nauczania, a także określają harmonogram i sposób ich realizacji. Informują o niedostatecznej umiejętności edukowania dzieci w zakresie mediów i wskazują na potrzebę formalnego i ustawicznego szkolenia nauczycieli w zakresie edukacji medialnej, zwłaszcza w opracowywaniu skutecznych strategii nauczania krytycznej analizy tekstów medialnych, a także szkolenia w zakresie integracji elementów kultury popularnej w procesach pedagogicznych. Potrzebowaliby także odpowiednich materiałów dydaktycznych. Praktycznie nie ma jednak aktualnych podręczników lub materiałów do e-learningu, które byłyby dostępne w języku słoweńskim.

³⁹ M. Rek, B. Milanovski, *Mediji in predšolski...; eidem, Mediji in osnovnošolci...*

Zwłaszcza w przypadku edukacji podstawowej szkoły na terenie całego kraju różnią się kwalifikacjami do nauczania przedmiotów nieobowiązkowych z zakresu kompetencji medialnych, a na wszystkich poziomach edukacji – pod względem współpracy z zewnętrznymi interesariuszami (projekty związane z edukacją medialną realizowane przez społeczeństwo obywatelskie lub firmy medialne), zapewniającymi szkolenia dla dzieci, nauczycieli lub rodziców, uwzględniane w różnym stopniu. Biorąc pod uwagę te okoliczności, możemy stwierdzić, że nie wszystkie dzieci i nie cała młodzież mają równy dostęp do edukacji medialnej w ramach systemu edukacji formalnej w Słowenii. Wynoszone z domu wskazówki dotyczące wykorzystywania, interpretowania i tworzenia komunikatów medialnych są w dużym stopniu zależne również od takich czynników jak poziom wykształcenia, status społeczno-ekonomiczny i własne nawyki medialne rodziców⁴⁰. Rodzice w niekorzystnej sytuacji ekonomiczno-społecznej z reguły są mniej zaangażowani w edukację medialną swoich dzieci. Programy muszą wspierać priorytetowe traktowanie przez szkoły relacji z rodzicami i społecznościami oraz poprawiać strategie komunikacyjne w celu skoordynowania wysiłków szkół i rodziców w edukacji medialnej. Skuteczniejsze strategie są kierowane do rodziców, do których trudniej jest dotrzeć; identyfikują i zachęcają osoby z tych społeczności do udzielania wsparcia dzieciom⁴¹. Aktywizacja społeczności wokół szkół, przedsięwzięć i podmiotów społecznych może również zintensyfikować działania edukacyjne w zakresie mediów.

Inną ważną kwestią, którą należałoby rozważyć, jest realna zdolność procesów kształtowania polityki i współczesnych biurokratycznych systemów państwowych do reagowania na zjawiska płynne⁴², w tym na rzeczywistość medialną. Dynamika zmiany programu nauczania lub oficjalnych materiałów dydaktycznych wykorzystywanych w klasach jest po prostu zbyt słaba, aby można było w wystarczającym stopniu uwzględnić bieżące potrzeby edukacyjne dzieci i uczniów. Formalna i biurokratyczna struktura

⁴⁰ M. Rek, A. Kovačič, *Media and Preschool...*

⁴¹ *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paris 2012, <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf> [dostęp: 17.04.2019].

⁴² Z. Bauman, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, przeł. M. Żakowski, Warszawa 2007.

jest sztywna i powolna, ale stabilna i może mieć większy scentralizowany wpływ na populację. Uważamy, że systemy edukacji formalnej powinny koncentrować się na dostarczaniu większej ilości „ponadczasowych” lekcji, treści i wiedzy na temat rzeczywistości medialnej. Organizacje projektowe, zespoły i jednostki są bardziej elastyczne i mogą łatwiej dostosowywać się do szybkich zmian w środowisku medialnym. Specjaliści pracujący w takich organizacjach są zazwyczaj lepiej przygotowani do prowadzenia lekcji i dostarczania treści, wiedzy i nauczania umiejętności dostosowanych do aktualnych potrzeb i zmian w mediach. Uważamy, że edukacja medialna skorzystałaby na połączeniu zalet obu systemów w dostarczaniu aktualnych treści, które byłyby odpowiednie dla dzieci i młodzieży.

Wreszcie powinniśmy również zauważyć ograniczenia dla badania zjawiska kompetencji medialnych w Słowenii. Powiedzieliśmy już, że w społeczeństwie słoweńskim kwestia edukacji medialnej koncentruje się głównie na technicznej stronie korzystania z różnych mediów. Wiele naszych wysiłków badawczych w tym obszarze idzie również tą drogą. Brakuje szerszego zastosowania jakościowych metod badawczych, które mogłyby zapewnić dogłębny wgląd w procesy odbioru przez dzieci treści medialnych, ich analizę, refleksję i ocenę tekstów medialnych oraz wpływ relacji w rodzinie, środowisku szkolnym i grupach rówieśniczych na zachowania interesariuszy w procesie edukacji medialnej. Dalsze badania wykorzystujące pogłębione wywiady lub metodologię grup fokusowych mogą zapewnić lepszy wgląd w te kwestie.

Bibliografia

- Anderson C.A., Berkowitz L., Donnerstein E., Huesmann L.R., Johnson J.D., Linz D., Malamuth N.M., Wartella E., *The Influence of Media Violence on Youth*, „Psychological Science in the Public Interest” 2003, vol. 4, nr 3, s. 81–110.
- Anderson P., Bruijn A. de, Angus K., Gordon R., Hastings G., *Impact of Alcohol Advertising and Media Exposure on Adolescent Alcohol Use: A Systematic Review of Longitudinal Studies*, „Alcohol and Alcoholism” 2009, vol. 44, nr 3, s. 229–243.
- Andsager J.L., White A.H., *Self Versus Others: Media, Messages and the Third-Person Effect Mahwah*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey–London 2009.
- Bauman Z., *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, przeł. M. Żakowski, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2007.

- Buckingham, D., *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Polity Press, Cambridge 2003.
- Calvert S.L., Wilson B.J., *The Handbook of Children, Media and Development*, Wiley-Blackwell, Chichester 2011.
- Children and Parents: Media Use and Attitudes Report 2015*, Ofcom, London 2015, <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-parents-nov-15> [dostęp: 15.04.2019].
- Dolničar V., Nadoh J., *Medijske navade med slovenskimi mladostniki: empirične zaznave*, Študentska organizacija Univerze v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Center za metodologijo in informatiko, Ljubljana 2004.
- Dunkels E., Frånberg G.-M., Hällgren C., *Interactive Media Use and Youth: Learning, Knowledge Exchange and Behaviour*, IGI Global, Hershey 2011.
- Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Paris 2012, <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf> [dostęp: 17.4.2019].
- Erjavec K., *Vzgoja za medije in koncept medijske pismenosti v informacijski družbi*, „Sodobna pedagogika” 2009, vol. 60, nr 2, s. 20–36.
- Farrell A., Kagan Sh.L., Kay E., Tisdall M., *The SAGE Handbook of Early Childhood Research*, SAGE, Los Angeles–London 2016.
- Frau-Meigs D., *Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*, UNESCO, Paris 2006, <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-education-a-kit-for-teachers-students-parents-and-professionals/> [dostęp: 15.04.2019].
- Hesketh K.D., Hinkley T., Campbell K.J., *Children’s Physical Activity and Screen Time: Qualitative Comparison of Views of Parents of Infants and Preschool Children*, „International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity” 2012, nr 9 (152), s. 1–14.
- Holloway D., Green L., Livingstone S., *Zero to Eight: Young Children and their Internet Use*, LSE: EU Kids Online, London 2013.
- Kirsh S., *Children, Adolescents and Media Violence: A Critical Look at the Research*, 2. wyd., SAGE, London 2012.
- Kiuru N., *The Role of Adolescents’ Peer Groups in the School Context*, „Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research” 2008, nr 331, <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18552/9789513931285.pdf> [dostęp: 15.04.2019].
- Kiuru N., Aunola K., Vouri J., Nurmi J.-E., *The Role of Peer Groups and Adolescents’ Educational Expectations and Adjustments*, „Journal of Youth and Adolescents” 2007, vol. 36, nr 8, s. 995–1009.
- Košir M., Erjavec K., Volčič Z., *Syllabus for Elective Subjects Media Education: Press, TV, Radio*, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport Republike Slovenije, Državni zavod za šolstvo, Ljubljana 2006, http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Vzgoja_za_medije_izbirni.pdf [dostęp: 16.04.2019].
- Kovačič A., Rek M., *Factors Increasing Media Exposure of Preschool Children*, „The New Educational Review” 2016, vol. 45, nr 3, s. 249–257.

- Kurikulum za vrtce* [Program nauczania przedszkolnego], Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije, Ljubljana 1999, http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf [dostęp: 16.04.2019].
- Lemish D., *Children and Media: Global Perspective*, Wiley-Blackwell, Oxford 2015.
- Protecting Children's Health in a Changing Environment. Report of the Fifth Ministerial Conference on Environment and Health*, WHO, Geneva 2010, https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/123565/e94331.pdf?ua=1 [dostęp: 16.04.2019].
- Public Policies in Media and Information Literacy in Europe*, red. D. Frau-Maigs, I. Velez, J. Flores Michel, Routledge, London 2017.
- Rek M., *Unwanted Behaviour among Youth: Influence of Digital Media Consumption*, „Innovative Issues and Approaches in Social Sciences” 2016, vol. 9, nr 3, s. 122–135.
- Rek M., *Media Education in Slovene Preschools: A Review of Four Studies*, „CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal” 2019, vol. 9, nr 1, s. 45–60.
- Rek M., Kovačič A., *Media and Preschool Children: The Role of Parents as Role Models and Educators*, „Medijske studije” 2018, vol. 9, nr 18, s. 27–43.
- Rek M., Milanovski B., *Mediji in osnovnošolci v Sloveniji* [Media i uczniowie szkół podstawowych w Słowenii], Fakulteta za medije, Ljubljana 2016, <http://pismenost.si/osnovnasola/> [dostęp: 16.04.2019].
- Rek M., Milanovski B., *Mediji in predšolski otroci v Sloveniji* [Media i dzieci w wieku przedszkolnym w Słowenii], Fakulteta za medije, Ljubljana 2016, <http://pismenost.si/osnovnasola/> [dostęp: 16.04.2019].
- Rek M., Milanovski B., *Mediji in srednješolci v Sloveniji* [Media i uczniowie szkół średnich w Słowenii], Fakulteta za medije, Ljubljana 2016, <http://pismenost.si/mediji-in-srednjesolci-slovenija/> [dostęp: 16.04.2019].
- Stansburger V. et al., *Health Effects of Media on Children and Adolescents*, „Paediatrics” 2010, vol. 12, nr 4, s. 756–767.
- Statopis 2018 Statistični pregled Slovenije 2018*, Statistični urad Republike Slovenije, Ljubljana 2018, <https://www.stat.si/StatWeb/File/DocSysFile/10178> [dostęp: 16.04.2019].
- Subrahmanyam K., Šmahel D., *Digital Youth: The Role of Media in Development*, Springer, New York 2011.
- Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe: Final Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2011, <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4cbb53b5-689c-4996-b36b-e920df63cd40> [dostęp: 17.4.2019].
- The State of the World's Children 2017: Children in a Digital World*, UNICEF, New York 2017, https://www.unicef.org/publications/files/SOWC_2017_ENG_WEB.pdf [dostęp: 16.04.2019].
- Vodopivec L.J., *Some Aspects of Teaching Media Literacy to Pre-school Children in Slovenia from a Perception Standpoint of Teachers and Parents*, „Acta Didactica Napocensia” 2011, vol. 4, nr 2–3, s. 69–78.

- Vovk L., *Medijska intertekstualnost v poučevanju vzgoje za medije v srednjih šolah*, praca magisterska, Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani 2014.
- Wakefield M., Flay B., Nichter M., Giovino G., *Role of the Media in Influencing Trajectories of Youth Smoking*, „Addiction” 2003, vol. 98, nr 1, s. 79–103.
- Zupančič T., Čagran B., Mulej M., *Preschool Teaching Staff’s Opinions on the Importance of Preschool Curricular Fields of Activities, Art Genres and Visual Arts Fields*, „CEPS Journal” 2015, vol. 5, nr 4, s. 9–29.

Zuzanna Wiorogórska

Uniwersytet Warszawski

Rola bibliotek w edukacji medialnej

Wstęp

Jak napisano w przyjętej pod auspicjami UNESCO oraz IFLA¹ w 2012 roku Deklaracji Moskiewskiej w sprawie kompetencji medialnych i informacyjnych² (dokładnie 30 lat po Deklaracji z Grünwaldu w sprawie edukacji medialnej³), „osoby posiadające kompetencje medialne i informacyjne potrafią wykorzystywać różnorodne media, źródła informacji i kanały informacyjne w życiu prywatnym, zawodowym i publicznym”. Zatem kształtowanie tych kompetencji wychodzi poza granice sformalizowanej edukacji szkolnej i łączy się z kształceniem ustawicznym (ang. *lifelong learning*), w którym ważną rolę odgrywają biblioteki jako nowoczesne placówki oferujące różnorodne formy edukacji w systemie nieformalnym oraz bibliotekarze, coraz częściej, zwłaszcza w krajach zachodnich, nazywani edukatorami.

¹ IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions / Międzynarodowa Federacja Stowarzyszeń i Instytucji Bibliotekarskich), <https://www.ifla.org/> [dostęp: 20.11.2018].

² Deklaracja Moskiewska w sprawie kompetencji medialnych i informacyjnych (2012), http://www.sbp.pl/repository/SBP/sekcje_komisje/komisja_ds_edukacji_informacyjnej/Deklaracja_Moskiewska.pdf [dostęp: 20.11.2018].

³ Deklaracja z Grünwaldu w sprawie edukacji medialnej (1982), http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/theme_media_literacy_grunwald_declaration.pdf [dostęp: 20.11.2018].

Jednak po raz pierwszy użyto termin *media and information literacy* (MIL) w Deklaracji z Fezu⁴, przyjętej podczas I Międzynarodowego Forum MIL zorganizowanego w Maroku (Fez, 15–17 czerwca 2011) przy współpracy między innymi UNESCO. Zatem od 2011 roku te dwa typy kompetencji są nierozzerwalne. Nie powinno się prowadzić rozważań dotyczących edukacji medialnej bez uwzględnienia w niej edukacji informacyjnej.

Termin ten często tłumaczony jest na język polski, w zależności od kontekstu, jako „kompetencje medialne i informacyjne” lub „edukacja medialna i informacyjna”. Wynika to głównie z translatorskich niuansów semantycznych. W dosłownym tłumaczeniu na język polski termin „*literacy*” oznacza „alfabetyzm” – znaczeniowo związany z „alfabetyzacją” rozumianą jako nauka czytania i pisanie od podstaw. Dlatego zarówno w Polsce, jak i w kilku innych krajach stosowane są tłumaczenia niedosłowne, w więcej niż jednym wariancie⁵.

Edukacja medialna i informacyjna – podstawowe założenia i definicje w kontekście edukacji bibliotecznej

Najbardziej znana definicja *information literacy*, terminu tłumaczonego na język polski jako „kompetencje informacyjne” lub właśnie „edukacja informacyjna”, pochodzi z 1989 roku i jest autorstwa Stowarzyszenia Bibliotek Amerykańskich (American Library Association – ALA). Według niej kompetentna informacyjnie jednostka musi potrafić rozpoznać, kiedy informacja jest potrzebna, i posiadać umiejętności zlokalizowania, oceny i efektywnego wykorzystania potrzebnej informacji⁶. Po 26 latach definicja ta została zaktualizowana i dodano do niej elementy istotne z punktu widzenia korzystania ze współczesnych źródeł informacji. Mówi ona, że „kompetencje informacyjne to zestaw zintegrowanych umiejętności, obejmujących refleksyjne odkrywanie informacji, zrozumienie, jak informacja jest tworzona i wartościowana, a także wykorzystanie informacji w procesie tworzenia nowej wiedzy

⁴ Deklaracja z Fezu w sprawie kompetencji medialnych i informacyjnych (2011), <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf> [dostęp: 17.07.2019].

⁵ Z. Wiorogórska, *Information Literacy and Doctoral Students in France and Poland. A Comparative Study*, „Zagadnienia Informacji Naukowej – Studia Informacyjne” 2014, vol. 52, nr 1, s. 52–66.

⁶ American Library Association, *American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*, 1989, <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> [dostęp: 21.05.2019].

i etycznego współuczestnictwa w uczących się społecznościach”⁷. W obecnym brzmieniu opis kompetencji informacyjnych jest bliższy opisowi kompetencji medialnych, definiowanych na przykład przez Michaela Hoechsmanna i Stuarta R. Poyntza jako zestaw kompetencji umożliwiających interpretowanie tekstu i instytucji medialnych, własne tworzenie treści medialnych oraz rozpoznawanie i zaangażowanie w społeczne i polityczne wpływy mediów w codziennym życiu⁸. Ci sami autorzy definiują edukację medialną jako analizę treści medialnych połączoną z wytwarzaniem tychże i dodają, że nie jest to wyłącznie kształtowanie indywidualnych umiejętności danej jednostki, ale także niejako służenie dobru wspólnemu poprzez umożliwianie jednostkom stania się zaangażowanymi, aktywnymi obywatelami, współtwórcami sfery publicznej⁹. Z kolei W. James Potter wyodrębnia siedem umiejętności kształtowanych przez edukację medialną. Są to: analiza, ocena, grupowanie, indukcja, dedukcja, synteza i abstrahowanie¹⁰. Dodaje on także, że na edukację medialną składają się trzy elementy: własne umiejscowienie, struktury wiedzy oraz umiejętności¹¹. A jednostki posiadające rozbudowane kompetencje medialne są w stanie dostrzec w danym przekazie o wiele więcej niż te osoby, które takich kompetencji nie posiadają.

Powiązane z edukacją medialną i informacyjną są także kompetencje wizualne (ang. *visual literacy*). Warto o nich wspomnieć, ponieważ po pierwsze – stanowią niejako pomost między kompetencjami informacyjnymi a medialnymi, po drugie – wykorzystanie materiałów wizualnych jest nierozłącznym elementem zarówno edukacji medialnej, jak i informacyjnej, zaś po trzecie – standardy dla kompetencji wizualnych opracowało, wspomniane już wcześniej, Stowarzyszenie Bibliotek Amerykańskich, co może być kolejnym dowodem na dużą rolę, jaką odgrywają biblioteki także w kształtowaniu kompetencji medialnych. W 2011 roku zdefiniowano siedem obszarów kompetencji wizualnych:

⁷ Association of College and Research Libraries [ACRL jest podsekcją ALA – ZW], *Framework for Information Literacy for Higher Education*, 2015, <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework> [dostęp: 21.05.2019].

⁸ M. Hoechsmann, S.R. Poyntz, *Media Literacies: A Critical Introduction*, Malden 2012, s. 1.

⁹ Ibidem, s. 14.

¹⁰ W.J. Potter, *Media Literacy*, 4. wyd., Thousand Oaks 2008, s. 1.

¹¹ Ibidem, s. 12.

1. Określenie typu i zakresu potrzebnych materiałów wizualnych;
2. Efektywne i sprawne wyszukanie potrzebnych materiałów;
3. Interpretacja i analiza znaczenia materiałów;
4. Krytyczna ocena obrazów i ich źródeł;
5. Efektywne wykorzystanie materiałów;
6. Zaprojektowanie i utworzenie istotnych materiałów;
7. Rozumienie etycznych, prawnych, społecznych i ekonomicznych zagadnień związanych z tworzeniem oraz wykorzystaniem materiałów wizualnych¹².

Powyższe rozważania definicyjne pokazują, że biblioteki dysponują dobrą bazą teoretyczną do prowadzenia edukacji medialnej i informacyjnej. W praktyce taka edukacja odbywa się w bibliotekach od wielu lat, może niekoniecznie określana dosłownie mianem edukacji medialnej czy informacyjnej, jednak zawierająca elementy obu. Co ważne, jest to oferta edukacyjna skierowana w dużej mierze także do osób, które formalną edukacją już nie są objęte. Zatem zapobiega cyfrowemu, medialnemu czy informacyjnemu wykluczeniu tych grup.

W edukacji medialnej i informacyjnej jest miejsce dla wszystkich. Jeśli założyć, że podstawowymi jej elementami są (najprościej ujmując) analiza mediów oraz tworzenie mediów, to te dwa czynniki mogą mieć wymiar zarówno formalny, jak i nieformalny. Czym innym jest edukacja w szkołach, objęta wymogami podstawy programowej, czym innym – doskonalenie kompetencji zawodowych w miejscu pracy, a jeszcze czym innym – wymiana pomysłów i wspólne uczenie się w (nazywanych ostatnio modnie) *makerspace'ach* czy – (może już nieco przestarzałe?) po Oldenburgowsku¹³ – *trzech miejscach*, jakimi bez wątpienia są biblioteki. Jeżeli jednym z zadań edukacji medialnej i informacyjnej jest wzmocnienie (angielskie – też modne, choć obce – słowo *empowerment* brzmi bardziej przekonująco) kompetencji użytkowników przestrzeni medialnej po to, aby, wyposażeni w umiejętności krytycznego myślenia i analizy, mogli stać się aktywnymi obywatelami, zaangażowanymi członkami swoich społeczności, to biblioteki są idealnym

¹² Association of College and Research Libraries, *Visual Literacy Competency Standards for Higher Education* 2011, <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy> [dostęp: 27.05.2019].

¹³ R. Oldenburg, *The Great Good Place: Cafés, Coffee Shops, Community Centers, Beauty Parlors, General Stores, Bars, Hangouts and How They Get You through the Day*, New York 1989.

miejszem do kształtowania tychże kompetencji. Miejszem edukacji opartej na dialogu, podczas którego zarówno uczeń, jak i bibliotekarz (edukator) uczą się, wymieniając przemyślenia i pomysły. Wynika to także ze zmiany paradygmatu edukacyjnego. Obecnie dominuje, między innymi, uczenie się społeczne (ang. *social learning*), wzrosło – także dzięki technologiom informacyjnym – znaczenie uczenia się w grupie oraz społeczno-osobiste postrzeganie uczenia się (ang. *socio-personal perspective on learning*)¹⁴. Takie koncepcje łatwiej wdrażać na drodze edukacji nieformalnej.

Biblioteki w Polsce

Artykuł 4 Ustawy z dn. 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach¹⁵ opisuje podstawowe zadania bibliotek. Są to: gromadzenie, opracowywanie, przechowywanie i ochrona materiałów bibliotecznych, a także obsługa użytkowników, definiowana przede wszystkim jako udostępnianie zbiorów oraz prowadzenie działalności informacyjnej. Prowadzenie działalności edukacyjnej czy popularyzatorskiej ustawodawca określa jako zadanie fakultatywne („do zadań biblioteki może ponadto należeć”). W artykule 18 ustawy jest mowa o tym, że biblioteki publiczne służą zaspokajaniu potrzeb oświatowych, kulturalnych i informacyjnych ogółu społeczeństwa oraz uczestniczą w upowszechnianiu wiedzy i kultury.

Z powyższego wynika, że edukacja wpisana jest bezpośrednio w zadania bibliotek, mają więc one mandat do prowadzenia zajęć zarówno uzupełniających szkolną podstawę programową, jak i skierowanych do użytkowników, którzy formalną edukację mają już za sobą.

W Polsce są tysiące bibliotek różnego typu (szkolnych, publicznych, akademickich), z coraz lepszą infrastrukturą i wykwalifikowaną kadrą. Dla przykładu – według informacji sygnałnej do ostatniego Raportu GUS¹⁶ samych bibliotek publicznych jest 7925 (stan na koniec 2018 r.); 65,4% z nich funkcjonuje na obszarach wiejskich. To zaplecze i potencjał do wykorzystania podczas

¹⁴ Por. L. Watson, *The Future of the Library As a Place of Learning: A Personal Perspective*, „New Review of Academic Librarianship” 2010, vol. 16, nr 1, s. 45–56.

¹⁵ Ustawa z dn. 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach, Dz.U. 1997 nr 85 poz. 539, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19970850539> [dostęp: 12.10.2019].

¹⁶ Główny Urząd Statystyczny (2019): *Biblioteki publiczne w 2018 roku. Informacja sygnałna*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/kultura/biblioteki-publiczne-w-2018-roku,14,3.html> [dostęp: 9.11.2019].

kształtowania krajowej polityki w zakresie edukacji medialnej i informacyjnej. Biblioteki publiczne w 2018 roku zorganizowały 271,1 tys. imprez kulturalnych i edukacyjnych, w których udział wzięło w sumie 7,1 mln osób.

To dowód na to, że biblioteka to stabilny partner i sprawdzony, lokalny organizator cieszących się powodzeniem wydarzeń. To miejsce społecznej inkluzji, która niweluje defaworyzację i segregację społeczną. Po prostu – choć brzmi to trywialnie – wyrównuje szanse. W omawianym kontekście – szanse w nierównej walce z nadmiarem informacji, postprawdą i fake newsami. Działalność prowadzona przez biblioteki na rzecz kształtowania kompetencji medialnych i edukacyjnych w formie nieoceniającej dyskusji, zaangażowania odbiorców w interakcję z informacją i w pracę grupową, dostosowania przekazu do różnych stylów uczenia się udowadnia, że biblioteki są miejscami uczenia się i nauki (ang. *study space*), potrafiącymi dostosować się do potrzeb każdego odbiorcy¹⁷.

Przykłady działalności polskich bibliotek publicznych

Dla potrzeb niniejszej publikacji postanowiono omówić wybrane przedsięwzięcia realizowane w latach 2017–2019 w bibliotekach publicznych w Gdańsku, Gdyni, Krakowie, Lublinie, Łodzi, Olsztynie, Warszawie i we Wrocławiu¹⁸. Sklasyfikowano działania bibliotek według trzech kryteriów: 1) szkolenia dla bibliotekarzy (na wzór angielskich *trainings for trainers*); 2) oferta dla uczniów; 3) oferta dla seniorów. Skupiono się raczej na ogólnym scharakteryzowaniu działań polskich bibliotek publicznych w zakresie edukacji medialnej i informacyjnej niż na szczegółowym omawianiu przedsięwzięć poszczególnych bibliotek (te znajdują się w sprawozdaniach rocznych instytucji, dostępnych online).

Bibliotekarze (trenerzy)

We wspomnianym wcześniej artykule 4 Ustawy o bibliotekach jest mowa o działalności instrukcyjno-metodycznej jako jednym z możliwych zadań biblioteki. W praktyce w strukturze publicznych bibliotek wojewódzkich znajdują się oddziały metodyczno-szkoleniowe, których zadaniem jest szkolenie bibliotekarzy z bibliotek podlegających jednostce wojewódzkiej, aby ci mogli wpro-

¹⁷ Por. S. Montgomery, J. Miller, *The Third Place: The Library as Collaborative and Community Space in a Time of Fiscal Restraint*, „Faculty Publications” 2011, nr 32, http://scholarship.rollins.edu/as_facpub/32 [dostęp: 2.10.2019].

¹⁸ Szczegółowa lista bibliotek została umieszczona na końcu tego artykułu.

wadzać nowości do swojej pracy. Szkolenia te dotyczą zarówno zmieniających się przepisów prawnych czy zasad katalogowania, jak i nowych form dydaktyki bibliotecznej, uwzględniającej na przykład elementy edukacji medialnej, cyfrowej czy informacyjnej. Może to być szkolenie z robienia podcastów czy warsztaty medialne dla bibliotekarzy, gdzie ważnym elementem są umiejętności wyszukiwania i interpretacji treści medialnych (organizowane dorocznie dla kadry bibliotecznej przez Wojewódzką Bibliotekę Publiczną im. Hieronima Łopacińskiego w Lublinie). Miejska Biblioteka Publiczna we Wrocławiu serię takich szkoleń nazwała wprost – *Kompetentni* i w ich ramach oferuje pogłębianie umiejętności związanych z wykorzystaniem nowych technologii czy mediów społecznościowych.

Uczniowie

To grupa użytkowników bibliotek publicznych, do których skierowana jest najbardziej rozbudowana i usystematyzowana oferta grupowych zajęć edukacyjnych (w formie lekcji lub warsztatów bibliotecznych). Zajęcia te skupiają się przede wszystkim na szeroko pojętym promowaniu czytelnictwa, jednak ostatnio nie brak wśród nich także oferty dotyczącej edukacji medialnej. Na podstawie kompetencji, które kształci, można tę ofertę podzielić na dwa typy. Pierwszy łączy pogłębianie kompetencji informacyjnych i cyfrowych – jak przeszukiwać zasoby informacyjne online, jak selekcjonować wyszukane informacje, jak tworzyć i publikować treści internetowe (vlogi, portale do udostępniania twórczości artystycznej, portale do streamowania gier, tworzenie animacji), jak komunikować się online prywatnie i publicznie, czyli jak zaistnieć w internecie, działać w sieciach społecznościowych, jednocześnie będąc bezpiecznym w sieci i świadomie kreując swój wizerunek online. Drugi typ kształci kompetencje informacyjne i medialne – na przykład zajęcia dziennikarskie, pokazujące jak tworzyć teksty informacyjne czy jak pisać blogi (realizowane m.in. w Olsztynie). Albo krakowskie i wrocławskie zajęcia poświęcone problematyce wiarygodności i manipulacji, mające na celu wyrobienie w uczestnikach zmysłu krytycznego względem wykorzystywanych źródeł informacji czy medialnych newsów i nakłonienie ich do refleksji na temat używanych internetowych zasobów informacji.

Seniorzy

Wydaje się, że jest to grupa, której edukacja nieformalna ma najwięcej do zaoferowania. Ponad dekadę temu zaczęto podejmować działania zmierzające do zniwelowania cyfrowego i – szerzej – społecznego wykluczenia seniorów. Działające już wcześniej uniwersytety trzeciego wieku od razu włączyły się w kształcenie kompetencji cyfrowych, informacyjnych i medialnych, wtedy też powstały różnorodne kluby seniora, a urzędy miejskie stworzyły na swoich portalach platformy grupujące całą ofertę zajęć aktywizujących tę społeczność¹⁹. Biblioteki, poza ofertą kulturalną, nastawiły się przede wszystkim na cyfrową inkluzję, oferując wsparcie informatyczne i wiele zajęć dotyczących wyszukiwania informacji w internecie, zakładania i obsługi konta pocztowego, czy cyfrowego bezpieczeństwa. Z czasem jednak seniorzy gotowi byli na pogłębianie technicznych umiejętności komputerowych o te z zakresu tworzenia czy ewaluowania treści cyfrowych. I tak na przykład biblioteki w Lubelskiem oferują szkolenia z technologii medialnych. W tym kontekście warto wyróżnić też działania małopolskiej *Szkoły @ktywnego Seniora*²⁰, programu od 12 lat realizowanego przez Towarzystwo Polsko-Niemieckie w Krakowie oraz Wojewódzką Bibliotekę Publiczną w Krakowie. Oferuje ona bowiem kursy stacjonarne uzupełniane kursami e-learningowymi na popularnej platformie Moodle. Na przykład kurs *E-kultura* kompleksowo kształci umiejętności wyszukiwania w sieci oferty kulturalnej: od przeszukiwania kanałów typu YouTube, korzystania z telewizji internetowych czy muzealnych kolekcji online, po zakup elektronicznych biletów na wydarzenia kulturalne. Kursy online nie tylko uzupełniają czy utrwalają nabytą wiedzę, ale dodatkowo, w sposób naturalny, podwyższają umiejętności cyfrowe tej grupy użytkowników.

Warto zauważyć, że biblioteczna oferta edukacyjna zarówno dla uczniów, jak i dla seniorów, oprócz elementów edukacji medialnej, informacyjnej i cyfrowej, zawiera kształtowanie tak zwanej kompetencji prywatności (ang. *privacy literacy*, przekład własny – ZW). Kompetencje te dotyczą postaw użytkowników informacji względem zbierania, przetwarzania, dystrybucji i wykorzystania

¹⁹ Por. np. *Warszawa Senioralna*, <https://senioralna.um.warszawa.pl/> [dostęp: 12.10.2019].

²⁰ *Szkoła @ktywnego Seniora*, <http://www.sas.tpnk.org.pl> [dostęp: 12.10.2019].

danych osobowych²¹, a w kontekście środowiska cyfrowego mogą być także definiowane jako połączenie faktycznej lub deklaratywnej („wiedzieć że”) oraz proceduralnej („wiedzieć jak”) wiedzy dotyczącej prywatności w sieci²².

Plany na przyszłość

Prawdopodobnie w chwili ukazania się niniejszej publikacji kolejne grupy użytkowników polskich bibliotek będą wiedziały, jak efektywniej i w krytyczny sposób korzystać z zasobów informacyjnych i medialnych, bowiem w 2019 roku Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego (FRSI) organizuje serię dwudniowych szkoleń pod nazwą *Kliknij. Sprawdź. Zrozum* dla przedstawicieli 25 bibliotek. Szkolenia, organizowane w ramach Programu Rozwoju Bibliotek, przedsięwzięcia Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności, są bezpłatne, ale, po ich ukończeniu nakładają na uczestników obowiązek przeprowadzenia w macierzystej bibliotece minimum dwóch spotkań poświęconych edukacji informacyjnej, na podstawie wiedzy zdobytej na szkoleniach, z wykorzystaniem scenariuszy zajęć dostarczonych kursantom przez FRSI.

Program Rozwoju Bibliotek realizowany przez FRSI to bardzo dobry przykład współpracy bibliotek i organizacji pozarządowych. Jeden z wielu, ponieważ biblioteki publiczne, jako instytucje podległe jednostkom samorządowym, często są wykonawcami projektów, na które granty pozyskały lokalne władze. Tak jest na przykład z programem grantowym *Ja w internecie*²³, realizowanym przez Fundację Legalna Kultura, którego celem, realizowanym poprzez serię szkoleń, jest rozwijanie kompetencji niezbędnych do sprawnego i bezpiecznego funkcjonowania w świecie cyfrowym. Nierzadko szkolenia te realizują właśnie biblioteki, przy merytorycznym wsparciu Fundacji. Biblioteki zatem, co już napisano wcześniej, są sprawdzonymi partnerami zarówno dla instytucji reprezentujących organy państwowe, jak i dla organizacji pozarządowych.

²¹ C. Veghes et al., *Privacy Literacy: What Is and How It Can Be Measured?*, „Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica” 2012, vol. 2, nr 14, s. 1–36.

²² S. Trepte et al., *Do People Know about Privacy and Data Protection Strategies? Towards the “Online Privacy Literacy Scale” (OPLIS)*, w: *Reforming European Data Protection Law*, red. S. Gutwirth, R. Leenes, P. de Hert, Dordrecht 2015, s. 333–365.

²³ Por. *Ja w internecie* [program grantowy], <https://jawinternecie.edu.pl> [dostęp: 12.10.2019].

Zakończenie. Rekomendacje

Oczywiście można zastanowić się, jakie jeszcze przedsięwzięcia związane z edukacją medialną i informacyjną warto by zainicjować w Polsce, aby realizowana ona była na wyższym poziomie i w bardziej zorganizowany (systemowy) sposób. Poniżej przedstawiono kilka rekomendacji, które, zdaniem autorki, mogłyby pozytywnie wpłynąć na rozwój kompetencji medialnych i edukacyjnych w kraju.

Przede wszystkim potrzebne jest ujednoczenie terminologii i definicji dotyczących edukacji medialnej. Obecnie widać, że przedstawiciele różnych środowisk (i niekoniecznie chodzi o odwieczny w Polsce podział na teoretyków i praktyków) odmiennie rozumieją edukację medialną, jej zakres i działania. Sprzyja temu także myślenie projektowe (fundraisingowe), a nie długofalowe – różne grupy niejako dostosowują swoje pomysły do możliwych do uzyskania grantów. Czyli można zaobserwować brak współpracy międzysektorowej. Tymczasem coraz więcej mówi się o aspekcie zrównoważonego rozwoju, bo wiadomo, że tylko takie planowanie ma szansę na realny i długotrwały sukces. Podsumowując – potrzebna jest mobilizacja różnych środowisk i podjęcie współpracy międzysektorowej w imię ważnej i pożytecznej sprawy. Bez wątplenia potrzebne jest także zapewnienie stałego źródła finansowania dla takiej inicjatywy.

Kto powinien się tym zająć? Skoro mówimy o *edukacji*, warto zawiązać zespół pod auspicjami Ministerstwa Edukacji Narodowej, który skupiałby specjalistów z różnych grup, także bibliotek. Słowo „biblioteka” nie pojawia się tu bezzasadnie. Opisane w niniejszym artykule działania bibliotek na rzecz edukacji medialnej i informacyjnej pokazały, że ta instytucja może być równoprawnym partnerem edukacyjnym, docierającym do wszystkich grup społecznych. Jednocześnie warto tu wyraźnie podkreślić, że bibliotekarze, mimo ich wzrastającej roli edukacyjnej, nie są nauczycielami. To jest odrębna grupa edukatorów. Co więcej, wielu jest bibliotekarzy-badaczy, działających w międzynarodowych organizacjach, takich jak na przykład IFLA, prowadzących badania naukowe, których wyniki publikują uznane wydawnictwa. Zatem bibliotekarze to nie tylko partnerzy zawodowi, ale także badawczy.

Czym mógłby zająć się taki zespół? W Polsce potrzebne są wytyczne lub – jeszcze lepiej – ramy programowe edukacji medialnej na różnych etapach edukacji i – szerzej – życia. Do wypracowania

takich ogólnopolskich standardów można dojść dwoma drogami. Albo wykorzystać sprawdzone doświadczenia zagraniczne, albo wypracować je samodzielnie. Pierwsze rozwiązanie wydaje się optymalne, na przykład środowiska biblioteczne mają duże doświadczenie w adaptacji wypracowanych i wypróbowanych wzorów, z sukcesami, czyli ta droga jest sprawdzona. Ponadto, w czasach takiego postępu technologicznego i „płaskiego świata”²⁴ nie ma sensu wyważać otwartych drzwi, tym bardziej, że większość opracowanych standardów czy programów publikuje się w tej chwili na otwartych licencjach, zachęcających wręcz do czerpania z nich, z możliwością modyfikacji.

Na pewno rolę mediatora miałyby do odegrania UNESCO, mające spore doświadczenie na polu organizacji tak zwanego *Training for Trainers*. W latach 2008–2009 to właśnie UNESCO koordynowało kilkanaście takich warsztatów, dotyczących edukacji informacyjnej w 12 krajach na kilku kontynentach. Może warto by, dekadę po tamtych szkoleniach, rozważyć kolejny cykl takich szkoleń, tym razem obejmujących *media and information literacy*?

²⁴ Por. T.L. Friedman, *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century*, 1. wyd. zaktualizowane i poszerzone, New York 2006.

Lista bibliotek, których działania związane z edukacją medialną i informacyjną zostały omówione w niniejszej publikacji

- Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna im. Josepha Conrada Korzeniowskiego w Gdańsku, <http://www.wbpg.org.pl/> [dostęp: 12.10.2019].
- Miejska Biblioteka Publiczna w Gdyni, <http://bibliotekagdynia.pl/> [dostęp: 12.10.2019].
- Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Krakowie, <https://www.rajska.info/> [dostęp: 12.10.2019].
- Wojewódzka Biblioteka Publiczna im. Hieronima Łopacińskiego w Lublinie, <https://wbp.lublin.pl/> [dostęp: 12.10.2019].
- Biblioteka Miejska w Łodzi, <https://www.biblioteka.lodz.pl/> [dostęp: 12.10.2019].
- Planeta 11. Filia Miejskiej Biblioteki Publicznej w Olsztynie, <http://www.planeta11.pl/> [dostęp: 12.10.2019].
- Miejska Biblioteka Publiczna we Wrocławiu, <https://www.biblioteka.wroc.pl/> [dostęp: 12.10.2019].
- Biblioteka Publiczna w Dzielnicy Włochy m.st. Warszawy, <https://www.bpwlochy.waw.pl/> [dostęp: 12.10.2019].

Bibliografia

- American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*, <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> [dostęp: 21.05.2019].
- Association of College and Research Libraries, *Visual Literacy Competency Standards for Higher Education*, 2011, <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy> [dostęp: 27.05.2019].
- Framework for Information Literacy for Higher Education*, 2015, <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework> [dostęp: 21.05.2019].
- Deklaracja Moskiewska w sprawie kompetencji medialnych i informacyjnych (2012), http://www.sbp.pl/repository/SBP/sekcje_komisje/komisja_ds_educacji_informacyjnej/Deklaracja_Moskiewska.pdf [dostęp: 20.11.2018].
- Deklaracja z Fezu w sprawie kompetencji medialnych i informacyjnych (2011), <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf> [dostęp: 17.07.2019].
- Deklaracja z Grünwaldu w sprawie edukacji medialnej (1982), http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/theme_media_literacy_grunwald_declaration.pdf [dostęp: 20.11.2018].
- Friedman T.L., *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century*, 1. wyd. zaktualizowane i poszerzone, Farrar Straus and Giroux, New York 2006.
- Główny Urząd Statystyczny (2019): *Biblioteki publiczne w 2018 roku, Informacja sygnalna*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/kultura/biblioteki-publiczne-w-2018-roku,14,3.html> [dostęp: 9.11.2019].
- Hoechsmann M., Poyntz S.R., *Media Literacies: A Critical Introduction*, Wiley-Blackwell, Malden 2012.
- IFLA, <https://www.ifla.org/> [dostęp: 20.11.2018].
- Ja w internecie* [program grantowy], <https://jawinternecie.edu.pl/> [dostęp: 12.10.2019].
- Montgomery S., Miller J., *The Third Place: The Library as Collaborative and Community Space in a Time of Fiscal Restraint*, „Faculty Publications” 2011, nr 32, http://scholarship.rollins.edu/as_facpub/32 [dostęp: 12.10.2019].

- Oldenburg R., *The Great Good Place: Cafés, Coffee Shops, Community Centers, Beauty Parlors, General Stores, Bars, Hangouts and How They Get You through the Day*, Paragon House, New York 1989.
- Potter W.J., *Media Literacy*, 4. wyd., Sage, Thousand Oaks 2008.
- Szkoła @ktywnego Seniora, <http://www.sas.tpnk.org.pl> [dostęp: 12.10.2019].
- Trepte S., Teutsch D., Masur P.K., Eicher C., Fischer M., Hennhöfer A., Lind F., *Do People Know about Privacy and Data Protection Strategies? Towards the "Online Privacy Literacy Scale" (OPLIS)*, w: *Reforming European Data Protection Law*, red. S. Gutwirth, R. Leenes, P. de Hert, Springer, Dordrecht 2015, s. 333–365, https://doi.org/10.1007/978-94-017-9385-8_14 [dostęp: 12.10.2019].
- Ustawa z dn. 27 czerwca 1997 o bibliotekach, Dz.U. 1997 nr 85 poz. 539, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19970850539> [dostęp: 12.10.2019].
- Veghes C., Orzan M., Acatrinei C., Dugulan D., *Privacy Literacy: What Is and How It Can Be Measured?*, „Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica” 2012, vol. 2, nr 14, s. 1–36.
- Warszawa Senioralna, <https://senioralna.um.warszawa.pl/> [dostęp: 12.10.2019].
- Watson L., *The Future of the Library As a Place of Learning: A Personal Perspective*, „New Review of Academic Librarianship” 2010, vol. 16, nr 1, s. 45–56.
- Wiorogórska Z., *Information Literacy and Doctoral Students in France and Poland. A Comparative Study*, „Zagadnienia Informatyki Naukowej. Studia Informatyczne” 2014, vol. 52, nr 1, s. 52–66.

—

Michał Federowicz
Instytut Filozofii i Socjologii PAN

Edukacja i technologia

1. Wstęp – czy edukacja wypada z gry o przyszłość?

Edukacja medialna jest „gorącym” tematem już od kilku dekad. Jest to czas, który – zdawałoby się – mógłby dać przestrzeń do realnych zmian we współczesnym paradygmacie powszechnej edukacji. Tak się jednak nie stało. Owszem, edukacja medialna znajduje miejsce w wielu enklawach powszechnego systemu edukacji, ale są to tylko enklawy. Tymczasem techniki komunikowania się tworzą współcześnie nową rzeczywistość społeczną, nie oglądając się na tempo zmian w edukacji. Warto więc zatrzymać się na chwilę, by zadać szersze pytanie o miejsce samej edukacji we współczesnym świecie, a także o jej relacje z charakterystycznymi dla tego świata przemianami technologicznymi. Te ostatnie są chyba coraz szybsze, w każdym razie takie jest subiektywne odczucie wielu obserwatorów życia społecznego. Mówimy już nie o mediach, jak w Deklaracji z Grünwaldu przyjętej podczas międzynarodowego sympozjum UNESCO w 1982 roku, poświęconego edukacji medialnej¹, lecz o „nowych mediach”, a właściwie o coraz to nowszych „nowych mediach”, o samouczących się maszynach, które zaczynają mieć na te media wpływ, o sztucznych

¹ Deklaracja z Grünwaldu w sprawie edukacji medialnej (1982), http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/theme_media_literacy_grunwald_declaration.pdf [dostęp: 14.11.2019].

sieciach neuronowych, których wewnętrzne procesy mogą oddziaływać na obieg informacji, a pośrednio, ale namacalnie, także na nasze wyobrażenie o świecie społecznym i własne decyzje. Zamieszanie wokół pojęcia prawdy, jednego z podstawowych pojęć jednostkowej i społecznej egzystencji, nie jest tylko teoretycznym kłopotem. Trudność w odróżnianiu prawdy od fałszu stała się udziałem zwykłych ludzi, ot choćby przy podejmowaniu decyzji wyborczych, ale też bardziej osobistych decyzji życiowych, czy to podczas zwykłych zakupów, czy przy wyborze kierunku studiów, czy też, szerzej, kształtowaniu własnego obrazu świata. Nowoczesność wyemancypowanych jednostek zaczyna grzęznąć w magmie amorficznych treści nieustannie płynących ze wszystkich stron, niekontrolowanych, niesprawdzanych, a może kontrolowanych przez nie wiadomo kogo. Czy edukacja ma tu coś do zrobienia?

Fascynacja „rewolucją 4.0”, czyli perspektywą nadciągającej sztucznej inteligencji, każe ciągle jeszcze postrzegać otaczający nas świat w kategoriach nieustającego postępu, choć z większymi niż w przeszłości obawami. W warstwie społecznej nietypowa to rewolucja, nie bardzo wiadomo, kogo wprawia w ruch, a kogo więzi w bezruchu, nie dając mu nawet tego odczuć. Postęp technologiczny jest jednak faktem. Umiejętność kodowania informacji na poziomie nanotechnologii przynosi kolejne generacje coraz szybszych i bardziej wydajnych maszyn. I chociaż nadal mamy powody powątpiewać, czy sztuczna inteligencja jest realną perspektywą czy tylko metaforą i kolejnym hasłem na wyrost dla skupienia uwagi publiczności, to pozostaje faktem nieprzerwany ciąg przemian technologicznych, oddziałujących w całym realny sposób na relacje społeczne. A właśnie relacje społeczne już dawno zaczęły wymykać się wcześniejszym wyobrażeniom o nieustannym postępie ludzkości, o nowoczesności, która z jednej strony złagodzi trud życia, z drugiej – przyniesie kiedyś sprawiedliwy ład społeczny albo przynajmniej dobrze funkcjonujący system. Dziś ten pierwszy, dla wielu – lecz bardzo nierównomierne – faktycznie złagodzony, odnawia się w innej postaci, wizje tego drugiego – sprawiedliwego ładu – uległy rozmyciu i raczej powiększa się skala niezawinionych nierówności w dostępie do owych „złagodzonych trudów”, zaś to trzecie – wszelkiego rodzaju „systemy” – choć wcześniej wielokrotnie sprawdzane, zaczęły generować więcej problemów niż są w stanie rozwiązać. W takiej rzeczywistości zanurzona jest dziś edukacja.

Współczesna edukacja, zwłaszcza powszechna, masowa (również edukacja wyższa nabrała cech masowości), wyrosła właśnie w wielkich narracjach postępu społecznego i jest ich nieodłączną córką. Kumulująca wiele nurtów myśli społecznej – jakże już przetasowanych – powoływana do życia od XIX wieku powszechna edukacja zawiera wieloraki przekaz niełatwych do pogodzenia postulatów, rosnących możliwości jednostki i wyrównywania szans, przekraczania zastanych ograniczeń i respektowania kanonu dorobku dziejów, zindywidualizowanego podejścia i standaryzacji. Jest też dziedziczką dawnego wyobrażenia o potrzebie wzorowego wypełniania zadań w tak czy inaczej funkcjonującej „maszynierii” społecznej, animowanej, kontrolowanej i nieustannie rekonstruowanej przez państwo, i dźwiga ten balast, nie mając jak w jego trybach zapytać, na ile wyobrażenie o tej maszynierii przystaje do rzeczywistości.

W XIX wieku w okresie tworzenia masowych systemów edukacji, a w wielu krajach jeszcze przez wiele dekad XX wieku, chodziło najpierw o kształcenie kadry dla modernizującego się państwa. Edukacja pełniła także rolę budowania zaplecza rozwoju technicznego, tworząc podglebie uprzemysłowienia. Niezależnie od panującego ustroju politycznego masowe kształcenie miało pomagać w absorpcji postępu technicznego i zwiększaniu szans rozwojowych. W linearnym porządku wszelakiego rodzaju postępu masowe kształcenie przygotowywało do pełnienia w miarę przewidywalnych ról społecznych. Warto podkreślić, że edukacja okresu wczesnej nowoczesności miała swój istotny udział także w generowaniu rozwoju technologicznego. W tym kontekście uświadomiono sobie też potrzebę systemowego podejścia do zmian organizacyjnych. Okres przechodzenia relacji gospodarczych od manufaktury do produkcji masowej znalazł swoje klarowne odbicie w systemach edukacji. Niezależnie od ideologii towarzyszącej mechanizmom sprawowania władzy, ale też od immanentnej dla edukacji misji emancypacyjnej, systemy edukacji były wprzężone w tryby masowej produkcji przemysłowej, jej ulepszania i modyfikowania, w którym pełniły istotną rolę.

To klarowne powiązanie wzrostu gospodarczego, przemian organizacyjnych, generowania zmian technologicznych i szeroko rozumianych systemów edukacji zaczęło łączyć się z pojawieniem się potrzeby uelastyczniania relacji przemysłowych.

Stopniowe odchodzenie od wielkoseryjnej produkcji w stronę jej nakierowania na lepiej rozpoznawane oczekiwania mniejszych grup odbiorców stanowiło odpowiedź na kryzys ekonomiczny lat 70. XX wieku w krajach rozwiniętego Zachodu, ale też stało się możliwe dzięki kolejnym zmianom technologicznym. Nie znalazło już jednak odzwierciedlenia w adekwatnych przemianach systemów edukacji. Te ostatnie z jednej strony nadal odchodziły od humanistycznej wizji człowieka, z drugiej – nie nadązały za rozpędzającym się na nowo postępem technologicznym. Wytworzył się też fałszywy dylemat pomiędzy jednym i drugim.

Wiele wskazuje na ultrastabilność systemów edukacji, utwierdzoną między innymi przez powołującą je do działania i firmowaną przez państwo ideę standaryzacji, skłaniającą do funkcjonalnego, i w tym sensie technicznego, traktowania zadań edukacyjnych. Ale w uelastycznieniu procesu edukacyjnego przez wiele dekad przeszkadzało też mocno ugruntowane w świecie zachodnim i, szerzej, państwach globalnej Północy, samozadowolenie z dobrych – zdawałoby się – systemów masowej edukacji, które stawiano za wzór krajom mniej rozwiniętego Południa. Pogląd o instytucjonalnym izomorfizmie², jako metodzie rozprzestrzeniania w świecie dobrych rozwiązań, dotyczył także edukacji, lecz bardziej ją petryfikował, niż otwierał na nieznaną we wczesnej nowoczesności wyzwanie.

Niepostrzeżenie edukacja zaczęła pozostawać na bocznym torze wobec dziejących się coraz bardziej poza nią przemian gospodarczych i społecznych. To nie była już XIX-wieczna rola cywilizacyjna czy emancypacyjna, lecz powielanie utartych, „sprawdzonych” schematów. Rosnącą lukę między coraz szybciej zmieniającą się rzeczywistością społeczną i gospodarczą a podążającą dawnym torem edukacją wzięto poważniej pod uwagę w skali międzynarodowej dopiero w latach 90.³

² Por. J.W. Meyer, F. Ramirez, Y. Soysal, *World Expansion of Mass Education, 1870-1970*, „Sociology of Education” 1992, vol. 65, nr 2, s. 128-149.

³ Efektem szerokiej debaty podejmującej kwestię niezadowolających efektów edukacyjnych przy rosnących oczekiwaniach wobec sformalizowanych systemów edukacji, również w najbardziej rozwiniętych krajach świata, stały się m.in. międzynarodowe badania osiągnięć szkolnych, prowadzone przez takie instytucje jak IEA (np. badania TIMSS, PIRLS) i OECD (PISA, potem także PIAAC). Jednak edukacja medialna, jako pole niełatwo poddające się metodologicznie poprawnemu pomiarowi, tym bardziej pomiarowi porównywalnemu międzynarodowo, nie stała się domeną takich badań, co mimo rosnącego zainteresowania utrudniło przedostanie się jej na pierwszy plan szerszych debat.

Wypadanie edukacji z gry o przyszłość – głębokie tego źródła – i pytanie o możliwość przywrócenia edukacji bardziej sprawczej roli w toczących się przemianach społecznych nie zostało jeszcze postawione w swoim pełnym znaczeniu w debatach publicznych i politycznym dyskursie. Tu jednak jest miejsce na podkreślenie dodatkowego czynnika, który prędzej czy później wymusi zdynamizowanie procesów edukacyjnych – wymusi chociażby przez zmieniające się nastawienie kolejnych generacji młodzieży i rodziców. Jest nim właśnie fala przemian technologicznych i towarzyszące jej, wspomniane na początku, pytanie o relację między powszechną edukacją a (wciąż wartkim) rozwojem technologicznym. Chodzi także o wyścig technologiczny, który tak jak w XIX wieku dziś rozgrywa się w skali międzynarodowej⁴, domagając się udziału odpowiednio zorganizowanej, ale inaczej niż teraz, edukacji. Rzecz w tym, że fala nowych technologii – obecnie i w przewidywalnej przyszłości – po raz kolejny ma swój istotny wpływ na przemiany relacji społecznych i politycznych, między innymi poprzez coraz to nowsze media, dotykając newralgicznego aspektu funkcjonowania społeczeństw i systemów politycznych, jakim jest komunikacja społeczna. Czy edukacja ma tu coś do zrobienia?

2. Edukacja medialna jako część szerszego problemu z edukacją

Przesłanie UNESCO ze stycznia 1982 roku dawało wczesną diagnozę szerszego problemu z edukacją. Świat zachodni nie był jeszcze gotowy do tego, by wyciągnąć z tego przesłania odpowiednio głębokie wnioski. Dziś już jest inaczej, sporo się zmieniło, a też presja na dalsze zmiany jest bez porównania większa. Ciągle jednak poruszamy się w klasycznym paradygmacie edukacji wytworzonym przez erę wczesnej nowoczesności (z rozpędu nazywaną niekiedy tradycyjną, a czasem nawet kanoniczną). Warto przyrzeć się bliżej Deklaracji z Grünwaldu⁵, dostrzec w niej pierwiastek uniwersalny, a następnie zadać pytanie o cechy nowoczesności, które początkowo tak owocne, później tak uporczywie nie pozwalały na przeformułowanie powszechnej edukacji.

Diagnoza zawarta w Deklaracji odwoływała się do perspektywy kompleksowego rozwiązania problemu edukacji medialnej:

⁴ A. Wojciuk, *Empires of Knowledge in International Relations: Education and Science as Sources of Power for the State*, London–New York 2018.

⁵ Przytoczone cytaty pochodzą z Deklaracji z Grünwaldu...

Edukacja medialna będzie najbardziej skuteczna, gdy rodzice, nauczyciele, ludzie mediów i decydenci uznają, że mają do odegrania ważną rolę w rozwijaniu większej świadomości krytycznej wśród słuchaczy, widzów i czytelników. Większa integracja systemów edukacji i komunikacji społecznej byłaby niewątpliwie ważnym krokiem w kierunku efektywniejszej edukacji.

Autorzy deklaracji widzieli potrzebę rozwijania krytycznego nastawienia słuchaczy, widzów i czytelników do przekazu mediów i chcieli tę potrzebę urealnić poprzez animowanie adekwatnych procesów z udziałem wszystkich zainteresowanych aktorów społecznych, włącznie z decydentami. Jednak odwołali się do perspektywy „integrowania systemów edukacji i komunikacji społecznej”, co nie mogło się wydarzyć i dziś także nie wydaje się prawdopodobne. To ślad dość jeszcze mechanistycznego patrzenia na procesy społeczne, z wizją integrującego się „systemu”, w ramach którego będzie można rozwiązać wszystkie problemy. Dziś wiemy, że edukacja i komunikacja społeczna idą osobnymi drogami. To edukacja musi odnaleźć odpowiedź na zmiany, którym poddawane są media, musi zyskać zupełnie inną perspektywę włączenia doświadczeń medialnych we własne procesy. Sama diagnoza głównej potrzeby trafia jednak w sedno i zachowuje swoją aktualność. *Critical awareness* – zdawanie sobie sprawy z tego, co odbieramy za pośrednictwem mediów, krytyczne nastawienie do płynącego z nich przekazu, świadomość kontekstów, w jakich dokonuje się gra informacyjna, zachowanie przytomności umysłu, to umiejętności, które już kilkadziesiąt lat temu – głównie pod wpływem rosnącej siły mediów elektronicznych – sygnalizowano jako czynniki skutecznej edukacji. Dziś najczęściej wykorzystywane jest pojęcie krytycznego myślenia. Skupia ono w sobie niezbędne kompetencje, które przydają się we wszelkiego rodzaju relacjach komunikacyjnych, ale też, wykraczając poza kwestię mediów, odsyła do znacznie szerszego zagadnienia podmiotowego bycia w świecie. Tym samym dotyka głównej bolączki masowej edukacji. „Zbyt często luka między oferowanym przez nie [systemy edukacyjne] doświadczeniem edukacyjnym a realnym światem, w którym żyją ludzie, jest niepokojąco duża”. Aktualność tych słów po blisko 40 latach nie daje spokoju. Luka między doświadczeniem edukacyjnym a doświadczeniem przygotowującym do aktualnych wyzwań nie zmniejszyła się. Doświadczenie oferowane w systemach eduka-

cji jest nadal specjalnie wypreparowane w izolacji od realnych relacji. W tej właśnie kwestii należy postawić pytanie o głębokie przyczyny przekonań, które podtrzymują taki status doświadczenia edukacyjnego. W zderzeniu z nowymi mediami nie wytrzymuje on konfrontacji. Nie zawsze zdają sobie z tego sprawę rodzice i nie często bierze to pod uwagę szkoła, a bez wątpienia przygotowanie do życia to odpowiedzialność i szkoły, i rodziny.

Szkoła i rodzina ponoszą odpowiedzialność za przygotowanie młodego człowieka do życia w świecie przemożnych obrazów, słów i dźwięków. Dzieci i dorośli muszą być biegli we wszystkich tych symbolicznych systemach, a to wymagać będzie ponownej oceny priorytetów edukacyjnych. Taka ponowna ocena może skutkować zintegrowanym podejściem do nauczania języka i komunikacji⁶.

Przemożne obrazy – *powerful images* – znajdują się na pierwszym miejscu oddziaływania w postępującej kulturze ikonicznej, w którą coraz bardziej wrasta młodzież i z której symbolicznej siły nie zawsze zdają sobie sprawę dorośli. Wszyscy pod tym względem potrzebują ciągłego wychodzenia z „wtórnego analfabetyzmu”, sięgania poza wcześniej utarte horyzonty znaczeń. Realne relacje społeczne, w tym także relacje władzy, w znacznej mierze rozgrywają się już poza tamtymi horyzontami – w nowych, innych niż obowiązujące we wcześniejszych systemach edukacji. Czy lepszych, nie wiadomo, ale z realnymi następstwami dla wszystkich, świadomych i nieświadomych toczących się przeobrażeń. Dlatego już w 1982 roku postulowano odpowiednie programy „alfabetyzacji” medialnej (*to be literate*), od wychowania przedszkolnego po kształcenia uniwersyteckie i także ustawiczne kształcenie się dorosłych. Ich celem miało być nie co innego jak krytyczne myślenie w relacji z wszelkiego rodzaju przekazem znaczeń – zadanie sformułowane uniwersalnie.

Już wtedy dobrze rozpoznano też newralgiczne miejsce systemu edukacji – adekwatny do wyzwań rozwój kompetencji nauczycieli – umieszczając odpowiednie szkolenia jako kluczowy postulat:

opracować szkolenia dla nauczycieli i pośredników, zarówno w celu zwiększenia ich wiedzy i zrozumienia mediów, jak i przeszkolić ich w zakresie odpowiednich metod nauczania, które uwzględniłyby znaczną, ale rozdrobnioną znajomość mediów już posiadaną przez wielu uczniów⁷.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

W zasadzie dziś nie ma potrzeby niczego dodać do tak sformułowanego zadania ani też nie można niczego ująć. Wszystko zachowuje aktualność, nawet określenie kondycji uczniów.

Dlaczego zatem system edukacji powołany do istnienia w nowoczesności zmienia się tak powoli i tak nieadekwatnie do oczekiwań współczesnego świata? Co pozwala mu trwać, mimo „luki między doświadczeniem edukacyjnym i realnym światem”, odczuwanej i w kompetentny sposób sygnalizowanej co najmniej od wczesnych lat 80.? Czy są to uniwersalne cechy systemów oświaty, czy może polska oświata podąża osobną trajektorią? Dlaczego po blisko 40 latach mamy powody, by wczytywać się ponownie w oceny stanu rzeczy ze stycznia 1982 roku?

To prawda, że w polskiej oświacie był to szczególnie czas, który poprzez wcześniejsze długotrwałe doświadczenie żelaznej kury, potem okres masowego ruchu społecznego „Solidarność”, który zaznaczył się też ożywieniem w oświacie i szkolnictwie wyższym, lecz także doświadczenie stanu wojennego i marazmu lat 80. sprawił, że uniwersalne diagnozy dotyczące edukacji, zwłaszcza formułowane w kontekście najbardziej zaawansowanych krajów świata, niezbyt przemawiały do wyobraźni Polaków. To oczywiście tylko częściowo wyjaśnia późniejszą dynamikę reform szkolnictwa, częstych, lecz, z pewnymi wyjątkami, nie dotyczących sedna edukacyjnych problemów, zataczających koło przez kolejnych 30 lat. Warto jednak przypomnieć trafne obserwacje jednej z osób znacząco zaangażowanych w proces przemian ustrojowych w oświacie po 1989 roku, by lepiej zrozumieć ciężenie pewnych stanów emocjonalnych rzutujących na perspektywę postrzegania edukacji. Anna Radziwiłł, wieloletnia nauczycielka historii, a następnie wiceminister i doradca kolejnych rządów od 1989 roku, rozpoczyna swój bilans przemian następująco:

Oświata w 1989 r. stanęła przed takimi samymi dylematami jak cała Polska, a to co się działo i nie działo w oświacie w następnych latach odzwierciedla w znacznym stopniu to, co się działo i nie działo we wszystkich dziedzinach życia politycznego, społecznego i gospodarczego Polski w świadomości Polaków⁸.

Autorka konstatuje istnienie barier koncepcyjnych w reformowaniu oświaty i stwierdza:

⁸ A. Radziwiłł, *Tezy o oświacie 1989–1994*, „Społeczeństwo Otwarte” 1994, nr 12, s. 34.

Nie było jasnej świadomości, że problemy niedoskonałości systemów edukacyjnych występują we wszystkich niemal państwach świata, że są typowe dla cywilizacji końca XX w., należy je więc spokojnie próbować rozwiązywać, bez euforii i bez frustracji.

Mieszający się nastrój euforii i frustracji charakteryzował pierwsze lata przemian ustrojowych, ale też nierzadko powracał w kolejnych dekadach i jest obecny do dziś. Dotyczy także edukacji medialnej. Obserwacje Anny Radziwiłł nie ograniczały się do ogólnej charakterystyki niedostatków we wczesnych pomysłach reformatorskich. Dotykały też konkretnego, który trwale wywarł piętno na całym późniejszym trzydziestoleciu i jak dotąd nie został w systemie oświaty przewyżniony. To sprawa wychowania. Ma ona także wpływ na perspektywę adekwatnego włączenia w proces edukacyjny edukacji medialnej, która z natury umiejętności, jakie ma wykształcić, w znacznym stopniu dokonuje się właśnie w sferze wychowania. Kształcenie umiejętności komunikowania się, odpowiedzialnego wykorzystywania i kreowania informacji, ale też zachowań prospołecznych, wchodzące w skład postulowanej dziś edukacji medialnej, informacyjnej i cyfrowej⁹, nie może dokonywać się w szkole, jeśli jednocześnie szkoła stara się (nieformalnie) unikać zaangażowania w sferę wychowania. Przypomnijmy więc, że szkolne wychowanie było w przeszłości przez długi czas polem przemocy ideologicznej, silnie odczuwanej przez gros nauczycieli, a także wielu rodziców, przez co chętnie przystali oni na uchYLENIE tego rodzaju obowiązków szkoły po 1989 roku. „Jednocześnie słuszny skądinąd postulat »odideologizowania« szkoły prowadził, niestety, do minimalizacji odpowiedzialności szkoły i nauczycieli za wychowanie”¹⁰ – podsumowuje Anna Radziwiłł. To nie tylko nieformalne minimalizowanie funkcji wychowawczej szkoły stanowi balast przeszłości, także sposób myślenia o jej wzmocnieniu podąża często śladami wcześniejszych doświadczeń o niezbyt chlubnej proweniencji. Przemoc ideologiczna jest łatwą pokusą w próbach formalnego wzmocnienia wychowawczej roli szkoły. O wiele trudniej dopracować się innej kultury szkoły, w której jest miejsce na przekraczanie własnego horyzontu znaczeń. Dopiero jednak wtedy można mówić o kształtowaniu umiejętności komunikowania się z innymi, czy to za pośrednictwem mediów, czy bezpośrednio, a najlepiej i tak, i tak.

⁹ Zob. *Model Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej* (MEMIC) w aneksie tego tomu, s. 353–423.

¹⁰ A. Radziwiłł, *Tezy o oświacie...*, s. 35.

Ambiwalentny stosunek do wychowania i historycznie utrwalony balast braku otwartości na oddolne kształtowanie sfery wychowania w relacjach szkoły z rodzicami i samą młodzieżą to dodatkowy czynnik odporności szkoły na włączanie edukacji medialnej w szkolny krwioobieg. Nakłada się on na wspomniane wyżej tendencje cywilizacyjne, których skutki w edukacji zaczęły bardziej wyraziście uwidaczniać się w ostatnich dekadach XX wieku i wyznaczały też tło wspomnianej Deklaracji z Grünwaldu. Są one bardziej uniwersalne niż takie czy inne podejście do spraw wychowania. Wykraczają znacznie poza zagadnienie edukacji medialnej, a nawet samej edukacji, dla których zresztą stanowią narzucający się i nieunikniony kontekst. Prowokują generalne pytanie, stawiane już od dłuższego czasu, o wyczerpywanie się paradygmatu nowoczesności wobec toczących się na naszych oczach przemian funkcjonowania cywilizowanego świata. Przemiany w mediach i sposobach komunikowania się odgrywają w tym niebagatelną rolę. W tak rozległym kontekście tutaj warto choćby syntetycznie zaznaczyć trzy obserwacje.

Po pierwsze, zauważmy, że szeroko rozumiany pluralizm medialny nie jest wymysłem ostatnich lat i dekad ani nawet – jak się niekiedy wydaje – efektem szeroko rozumianej nowożytności, lecz „stanem rzeczy sięgającym aż do początków kultury”¹¹. Uprzytomnienie sobie przez ludzkość współwystępowania wielości horyzontów znaczeń, potrzeby dostrzegania horyzontów innych ludzi, poszerzania horyzontów, a więc też przekraczania własnego horyzontu, horyzontu własnego domostwa, stanowiło kamień węgielny „świata politycznego”¹², który dla samego istnienia musiał być też pluralistyczny. Faktem jest jednak, że powoływane do działania wiele wieków później masowe systemy edukacji miały głównie na celu, przynajmniej w początkowej fazie, wiązanie wcześniejszych poddanych z dominującą ideologią władców. Następujące potem totalitaryzmy XX wieku starały się skrupulatnie wykorzystać tę cechę, która jednak była zakodowana w systemach edukacji już wcześniej. Pluralizm w środowisku szkolnym jest więc, niezgodnie ze znacznie głębszym doświadczeniem kultury, czymś stosunkowo nowym i szkoła nie jest do

¹¹ P. Sloterdijk, *Gniew i czas. Esej polityczno-psychologiczny*, przeł. A. Żychliński, Warszawa 2011, s. 11.

¹² K. Held, *Fenomenologia świata politycznego*, przeł. A. Gniazdowski, Warszawa 2003; Held rozwija pojęcie horyzontu Husserla, analizując powstanie świata politycznego i pluralizmu, zob. m.in. s. 55–79.

niego wystarczająco przygotowana. Co więcej, niezależnie od pokusy przemocy ideologicznej i również bez niej, „[n]owoczesność wynalazła człowieka przegranego”, figurę, „którą napotykałyśmy w pół drogi między wczorajszymi wyzyskiwanymi a dzisiejszymi i jutrzejszymi zbędnymi”¹³, odpowiednik antycznych niewolników. Ludzie zbędni to dziś widmo przyszłości, odbłask sztucznej inteligencji. Czy i kim będą, zależy między innymi od ich kompetencji komunikacyjnych, od umiejętności przekraczania własnego horyzontu i dostrzegania horyzontów innych, od otwarcia na immanentny pluralizm świata politycznego, w którym toczy się gra o przyszłość.

Po drugie, powstaje pytanie o relację między nowoczesnością i masowością edukacji, wraz z jej generalnymi efektami i kosztami. W tle są też pytania bardziej zasadnicze: jak to się stało, że emancypująca nowoczesność, uwalniająca jednostkę z tradycyjnych więzów społecznych, prowadzi coraz wyraźniej do „bycia w masie”¹⁴, do rosnącej, nie zaś malejącej – jak zdawała się zapewniać idea linearnego postępu w nowożytności – obawy przed jednostkowym doświadczeniem wolności? Jak to możliwe, że dzisiejsze „masy” powstają jako uboczny efekt koncepcji biznesowej¹⁵, ale też szerzej, jako odpowiedź na rosnącą niepewność przyszłości, niepewność, której najnowocześniejsze metody nie potrafią ani oswoić, ani zredukować do kalkulowalnego ryzyka? Trafnie Wojciech Józef Burszta przytacza pogląd nawiązujący do Ortegi y Gasset, że to „z potrzeby bezpieczeństwa masa staje się masą”¹⁶. Edukowanie mas zawsze sprzyjało ich emancypacji, której jednak efekty okazują się dziś do pewnego stopnia pozorowane. Wobec niemożności wytworzenia się „globalnego” etosu i rozmywania dawnych etosów kultury „[n]a naszych oczach rodzi się pewna skrajna idea społeczeństwa – ludzkiej masy toczącej permanentne wojny kulturowe”¹⁷, coś w rodzaju wtórnej plemienności. Edukacja nie jest, rzecz jasna, sprawcą tak zarysowanych podziałów, ale jednocześnie nie jest przygotowana do tego, by im przeciwdziałać. Wtórna plemiennosc idzie w parze z wtórnym analfabetyzmem, z którym „nowoczesna” edukacja słabo sobie

¹³ P. Sloterdijk, *Gniew i czas...*, s. 49.

¹⁴ W.J. Burszta, *Digital condition: barbarzyństwo zmediatyzowane*, artykuł w niniejszym tomie, s. 41.

¹⁵ Ibidem, s. 37.

¹⁶ Ibidem, s. 38.

¹⁷ Ibidem, s. 39.

radzi. Została zaprojektowana we wczesnej nowoczesności w innych celach i okolicznościach, a teraz nie wie, czy wolno jej odejść od wcześniejszego projektu, by skoncentrować działania na zupełnie nowych zadaniach społecznych. Trwa we wcześniejszych trybach działania, choć wydawałoby się, że to, co dziś najważniejsze, narzuca się samo przez się i leży w zasięgu ręki. Tym zadaniem i celem dzisiejszej edukacji jest przygotowanie ludzi do radzenia sobie z coraz szybciej zmieniającą się i coraz trudniejszą do przewidzenia rzeczywistością. Tymczasem generalnym efektem masowej edukacji jest – zaledwie – wsparcie procesu emancypacji jednostek poprzez wprowadzenie ich w utrwalone świat wiedzy i umiejętności, dobry na stabilne czasy. Ale przejście do powszechnej edukacji, która by przygotowywała także do życia w mało stabilnych czasach, jest trudne również ze względu na poniesione wcześniej koszty masowej edukacji.

Jakie to koszty – to trzecia obserwacja. Koszty społeczne nowoczesności podmyły fundamenty powszechnej edukacji. Otoczenie społeczne wczesnej nowoczesności oferowało utrwalone przez stulecia więzi społeczne. Systemy edukacyjne mogły w znacznej mierze na nich budować. Było się z czego wyzwalać, ale przecież nie przychodziło nikomu do głowy kwestionowanie więzi lokalnych czy tym bardziej – międzypokoleniowych. Jednak kolejne pokolenia – nie sama edukacja – systematycznie pracowały na osłabianie więzi społecznych. Przyczyniły się do tego także wspomniane totalitaryzmy, ale też, może nawet bardziej skutecznie, rynkowa logika rozwoju gospodarczego, rozprzestrzeniająca się stopniowo także na inne segmenty życia społecznego. W Polsce doświadczonego tego skokowo po 1989 roku. Wcześniejsze zamrożenie możliwości działania i nagłe ich odblokowanie sprzyjały skrajnie indywidualistycznym postawom. We wspomnianej już sferze wychowania nowego pokolenia nałożyły się więc dwie wzajemnie wzmacniające się tendencje, indywidualizm podejścia rodziców i wycofywanie się szkoły z wcześniejszych pozycji wychowawczych, bez klarownego mandatu społecznego, w jaki sposób wypełnić zaistniałą lukę. Hasło powrotu do „normalności” nie wypełniło jej konkretną treścią i nie dało podstawy dla codziennych praktyk. W ten sposób koszty społeczne modernizacji po komunizmie pośrednio przeniknęły do edukacji w postaci dalszego osłabienia więzi społecznych. Szkoła albo z ochoczym przyzwoleniem co aktywniejszych rodziców kładła nacisk na tak czy inaczej rozu-

miany indywidualny rozwój ich dziecka, albo nie pytając rodziców o zdanie, stosowała typowe, „tradycyjne”, uśrednione podejście do uczniowskiej „masy”¹⁸. Na taki stan rzeczy zaczęły nakładać swój efekt nowe technologie i nowe sposoby komunikowania się młodych ludzi.

Edukacja medialna, tak jak sfera wychowania, w której nieodzownie miałyby się zawierać jej najbardziej istotne dokonania, jest integralną częścią szerszego problemu, jaki współcześnie mamy z edukacją, a nawet szerzej, problemów nowoczesności, która z jednej strony nadal generuje selektywny postęp, z drugiej – napotyka na ślepe zaułki wcześniej przyjętych rozwiązań. Ślepy zaułek edukacji zawarty jest w słowie „system” wraz z jego Luhmannowską skłonnością autopoietyczną. Chociaż system edukacji odstaje już od rzeczywistości i w znacznej mierze stracił dawną cywilizacyjną misję, nadal dąży do przetrwania w swoim paradygmatycznym istnieniu. Nie dostrzega, że ewolucyjnie z jednej strony odszedł od prymarnych przeświadczeń o naturze człowieka, które deklarował i które były obecne w „przed-systemowej” edukacji, z drugiej – nie bez racji – poddał się presji na technicznie i pragmatycznie stawiane wymagania, starając się w ten sposób nadążyć za zmianami otoczenia. Tymczasem oba te aspekty edukowania się człowieka pozostają w mocy, współczesna edukacja nie zdołała jednak pomieścić w sobie obu tych perspektyw i mimo to – albo właśnie dlatego – zaczęła coraz bardziej odstawać od świata społecznego, współokreślanego przez coraz to nowsze generacje rozwoju technologicznego, dziś zwłaszcza technologie komunikacyjne. Problem z edukacją polega na trudności sformułowania jej nowych zadań społecznych w formie na tyle nośnego projektu, by mógł okazać się bardziej przemawiający od tego, który podążał za nurtem „wymancy-powanego egoizmu”¹⁹ nowoczesności. Nie wystarczy, by był to projekt postulatywny – o taki nietrudno – musi on uwzględniać realne siły społeczne. Być może diagnoza: od mas do mas – mówiąca o pozornej emancypacji czy o kruchych jej podstawach, o aspołecznym byciu w masie jako generalnym efekcie i koszcie współczesnej edukacji – daje do tego podstawy.

¹⁸ Oczywiście zawsze istniały szkoły, które nie poddawały się ani jednej, ani drugiej tendencji, stanowiły jednak i nadal stanowią wyjątki od reguły.

¹⁹ P. Sloterdijk, *Gniew i czas...*, s. 34.

3. Deficyt społeczny. Czy technologia jest szansą dla edukacji?

Wymamycopowany egoizm nie wypełnia całej nowoczesności, jest w niej miejsce także na przeciwstawne tendencje, ten pierwszy jest jednak na tyle silny, że prowadzi do deficytu społecznego, podmywając podstawy nowoczesności. W edukacji ów deficyt społeczny przejawia się w rozmaitych postaciach. Problem polega na tym, że w najlepszym razie obowiązuje ideał indywidualnego rozwoju, samo-realizacji i, chociaż nieczęsto jest on faktycznie realizowany, stanowi pewien „typ idealny” jako drogowskaz edukacyjnych dążeń i oczekiwań. Takie oczekiwania, zwłaszcza wśród rodziców, sprzyjają petryfikacji systemu. Pod tym względem masowe systemy edukacji od samego początku ukształtowane były dość jednostronnie. Edukacja nie jest nakierowana na odtwarzanie więzi społecznych, ich generowanie, ich żywe doświadczanie. We wczesnej nowoczesności nie stanowiło to problemu, nie było deficytu społecznego, ale też reprodukcja więzi do pewnego stopnia działała na mocy samorzutnego zaangażowania głównych aktorów, bez potrzeby koordynowania i „standaryzowania” tego rodzaju działań edukacyjnych. Dlatego te usystematyzowane zadania masowej edukacji mogły być inne, nakierowane na stopniowe technicyzowanie koordynacji działań. W tym sensie samą standaryzację można było postrzegać jako dźwignię postępu. Nie groziło to naruszeniem równowagi między nowymi zadaniami rozwojowymi a potrzebami społecznymi człowieka.

Dzisiaj zastanawiamy się, czy nowe technologie atomizują ludzi czy odwrotnie – sprzyjają tworzeniu nowych więzi społecznych? Jest przecież i tak, i tak, ale sama technologia zawsze może działać w przeciwstawne strony. Nie przestaje być zwykłym narzędziem w rękach ludzi, ich „rozszerzoną inteligencją” (*augmented intelligence*), która może być wykorzystywana w różnych celach. Traktowanie nowoczesności i generowanego w niej „rozwoju” jako jednokierunkowego ruchu zawsze prowadzi na manowce.

Edukacja, jak i sama nowoczesność, łatwo ulega uproszczoneму złudzeniu jednoznaczności przesłania *modernitas*. Tymczasem nie można i nie ma potrzeby uciekać od zawartej w nim ambiwalencji²⁰, od dwoistości każdego przesłania i skutków każdego działania. Dwoistość znaczenia nowych mediów nie jest tu niczym

²⁰ Na tę uproszczoną jednoznaczność i potrzebę trwałego dostrzegania ambiwalencji nowoczesności zwraca uwagę jeden z jej gorących orędowników, Marshall Berman, zob. idem, *Wszystko co stałe rozpływa się w powietrzu. Rzecz o doświadczeniu nowoczesności*, przeł. M. Szuster, wstęp A. Bielik-Robson, Kraków 2006.

nowym ani też nie powinna zaskakiwać. Integralne rozumienie nowoczesności nie może obejść się bez jej ciemnych stron. „Wszystko brzemienne jest w swoje przeciwieństwo”²¹, podkreśla Agata Bielik-Robson, przytaczając słowa Bermana. „Nowoczesność jednocześnie emancypowała i wykorzeniła”²², upodmiotowiła i alienowała. Jednostronny nacisk na racjonalność formalną powoduje „smutną kantowsko-weberowską rutynę”²³. Zwłaszcza to ostatnie sformułowanie w odniesieniu do edukacji szczególnie wyraziście przemawia do wyobraźni. Rutyna edukowania jest mocno osadzona w rutynizujących działaniach jednostronnie rozumianej nowoczesności, z jej racjonalnością formalną, literalnym odczytywaniem prawa, mechanizmem biurokratycznym czy standaryzacją jako – dziś już – nie tyle dźwignią postępu, co kontroli.

Tymczasem, jak przekonuje Marshall Berman, nowoczesność ma dwa oblicza, „modernizm przygody” i „modernizm rutyny”, w tym pierwszym jest autentyzm, w drugim zaś – beznamiętność i stechnicyzowanie²⁴. Ale nie można właśnie popadać w jednostronne złudzenie, że da się wydobyć jedno z nich i unicestwić drugie. Takie próby skutkują wspomnianym przez Annę Radziwiłł pomieszaniem euforii i frustracji. Bo też na polu edukacji nieustannie ścierają się koncepcje i działania jednostronnie odwołujące się do któregoś z tych oblicz, uważając przeciwne oblicze za źródło ryzyka. Tymczasem ryzykowny jest brak równowagi między nimi.

Nowoczesność, a wraz z nią stworzona przez nią powszechna edukacja obiecywały receptę na nieustanny sukces, jednak ta obietnica oparta była właśnie na jednostronnym postrzeganiu nowoczesności – zdecydowanie bardziej w kategoriach weberowskiej racjonalności formalnej niż w kategoriach „przygody”, a więc niepewności i ryzyka. Tymczasem nowe możliwości – tak charakterystyczne dla czasów *moderne* – wynikające z ciągłego przekraczania granic w końcu przemieniają się z możliwości w nakazy. Jeśli możesz coś zrobić, powinnaś/powinieneś zrobić to jak najszybciej, nim ubiegną cię inni, po prostu musisz to zrobić, to jest konieczność, by nie zostać w tyle, by nie osiąść na marginesie życia bez żadnych możliwości. Berman przypomina, że trwałość odczuwanej ambiwalencji jest niezbywalną cechą nowoczesności, nowoczesność nie uwalnia od potrzeby „jednoczesnego prze-

²¹ Ibidem, s. XII.

²² Ibidem, s. XIX.

²³ Ibidem, s. XXIII.

²⁴ Ibidem, s. XXIX.

kraczania i znajdowania granic”²⁵. Dodajmy, że nie jest to cecha specyficzna samej nowoczesności, a raczej niezwiązana z konkretną historycznością cecha ludzkiej egzystencji, tyle że w nowoczesności ludzie zaczęli ulegać złudzeniu uwolnienia się od niej. Ale właśnie przywrócenie ambiwalencji naszych czasów może stać się nowym założeniem paradygmatu edukacji i na gruncie edukacji nie jest czymś obcym, choć też nie jest ugruntowane systemowo. Marzenie o „ponownym upodmiotowieniu wyalienowanej jednostki”²⁶ pozostaje zamknięte w swojej jednostronności, jeśli nie jest wypełnione żywym doświadczeniem więzi społecznych. To jest teraz główne zadanie edukacji. Nowe media, jak cała technologia, mogą sprzyjać zarówno upodmiotowieniu, jak i uprzedmiotowieniu. Skojarzenie ich z bezpośrednimi relacjami społecznymi zwiększa szanse na to pierwsze.

Miejsce edukacji we współczesnym świecie jest inne niż było u zarania systemów powszechnego „alfabetyzowania” w XIX wieku i pierwszej połowie XX, ma też ona inne zadania społeczne do wypełnienia. Jak już wspomniano, ma sprzyjać przygotowaniu do życia w niepewności i zmienności, a żeby to osiągnąć, zamiast koncentrować uwagę na „indywidualizacji” lub, co gorsza, operować na uśrednionej uczniowskiej „masie”, musi dawać doświadczenie autentycznych, realnych więzi społecznych, musi intencjonalnie przyczynić się do rekonstruowania więzi społecznych.

Ktoś mógłby uznać, że takie zadania edukacji są utopijne, że jest ona dziś bezbronna wobec presji „wymancypowanego egoizmu”. Można się z tym częściowo zgodzić, przeciwstawianie się indywidualistycznej presji wymaga albo indywidualnej odporności nauczycieli na rozmaite czynniki zewnętrzne, albo zupełnie innej organizacji i kultury szkoły, co z kolei stawia wysokie wymaganie jej liderom. To zresztą dzieje się w mikroskali, ale bez należytego wsparcia systemowego nie może zaistnieć w powszechnej skali.

Późna nowoczesność dostarcza jednak także innych doświadczeń, które urealniają przywrócenie znaczenia społecznych relacji. Jest ich coraz więcej. Nauka, sztuka, a także technologia wymagają budowania zespołów o bardzo nietypowym składzie, wyposażonych w umiejętność współdziałania i dobrej komunikacji, także wspomnianą umiejętność przekraczania własnego horyzontu znaczeń, w tym horyzontu własnej dyscypliny, wyuczonej szkoły

²⁵ Ibidem, s. XXX.

²⁶ Ibidem, s. IX.

postępowania. Interesującym kierunkiem poszukiwań są zespoły artystów i naukowców, „sztuka jest strukturalnie i koncepcyjnie integrowana z badaniami naukowymi”²⁷.

W naukach społecznych od dłuższego czasu jednym z głównych pojęć stosowanych do wyjaśniania dynamiki realnych działań jest kategoria sieci społecznych. Teorie kognitywistyczne idą dalej, rozważając takie pojęcia jak *distributed cognition* czy *extended mind*, które wskazują jeśli nie na rozproszenie sprawczej podmiotowości, to przynajmniej na kluczowe znaczenie relacji między podmiotami, między ludźmi, a także między ludźmi i przedmiotami. Coraz sprawniejsze urządzenia techniczne „rozszerzają” naszą ludzką inteligencję, dostarczając nowych bodźców, w relacjach z nimi można zyskać znacznie większe możliwości poznawcze. Nie umniejsza to znaczenia relacji z innymi ludźmi, w grupach współdziałania ludzi i urzędzeń osiąga się nowe jakości. Są tego od dawna świadomi artyści, twórcy poszukający nowych jakości poprzez tworzenie interdyscyplinarnych zespołów. To samo dotyczy najbardziej dynamicznych dyscyplin naukowych.

Być może teorie kognitywistyczne czy tendencje artystyczne nie są jeszcze na tyle ugruntowane, by opierać na nich działanie dużego i z natury rzeczy trochę ociężałego organizmu, jakim jest szeroko rozumiana edukacja. Ale te tendencje są także obecne w środowiskach mniej radykalnych, lecz także dążących do osiągnięcia nowych jakości. Znanym przykładem jest środowisko informatyczne wraz z uprzytomnionym w nim jakiś czas temu deficytem społecznym. Bardzo sprawni informatycy-indywidualiści mieli jeszcze niedawno olbrzymie pole do popisu, ale już nie dziś. Poważne oprogramowanie jest zbyt dużym przedsięwzięciem, by podołała mu pojedyncza osoba. Komunikacja w zespole, elastyczność relacji, niehierarchiczny sposób współdziałania to cechy dobrych zespołów informatycznych, doceniających znaczenie relacji i więzi społecznych. Środowisko informatyczne jest o tyle symptomatyczne, że bezpośrednio przyczynia się do powstawiania nowych technologii komunikacyjnych. Nie bez powodu informatycy zaczęli szeroko uwzględniać w swojej dziedzinie sprawę komunikacji społecznej, potrafili też sami przezwyciężyć deficyt społeczny zarówno w działaniu, jak i w edukowaniu. Także w większości innych branż wśród najbardziej cenionych

²⁷ R.W. Kluszczyński, *O językach sztuki mediów i postmediów*, artykuł w niniejszym tomie, s. 154.

umiejętności jest umiejętność pracy zespołowej. Dlaczego więc w edukacji praca w grupie jako sposób prowadzenia procesów poznawczych, budowania wiedzy i kształtowania umiejętności ugruntowuje się z takim trudem?

Edukacja, jeśli ma odzyskać swoje miejsce w grze o przyszłość, musi wydobyć się z nieuzasadnionego przyzwyczajenia do jednostronnego postrzegania procesów cywilizacyjnych, w tym także sposobu rozumienia wiedzy naukowej i samej nauki. Musi odstąpić od poczucia „pewności”, w jakim była kształtowana, i pogodzić się z niepewnością, która wynika z potrzeby ciągłego łączenia „modernizmu rutyny” i „modernizmu przygody”. W gruncie rzeczy nie o sam „modernizm” już chodzi, a o niezbywalną ambiwalencję rutyny i przygody, trud codziennych jednostkowych decyzji na poziomie mikrospołecznym, nieustannie szukających równowagi między spontanicznym działaniem i pewnymi jednak standardami postępowania. Ci, którzy bezpośrednio pracują z młodzieżą, doskonale wiedzą, o jaki trud chodzi, ale też mają świadomość nikłego w nim wsparcia ze strony systemu. Ten ostatni uporczywie pozostaje na stanowisku przywracania iluzorycznej „pewności”.

Gra o przyszłość ma też swój aspekt międzynarodowy. Te społeczeństwa, które sprawniej otworzą swoje systemy edukacji na przezwyciężanie deficytu społecznego, na włączenie spontanicznych relacji społecznych w procesy kształcenia, te także osiągną w skali makro lepszą pozycję międzynarodową, analogicznie jak umasowienie szkolnictwa było taką dźwignią w wiekach XIX i XX. Międzynarodowy efekt nie może jednak być inaczej wypracowywany niż w mikroskali, w codziennych relacjach edukatorów i edukujących się. Gra o przyszłość toczy się w mikroskali – o ile nie hamują tego uwarunkowania makrosystemowe.

Edukacja medialna jest nieodparcie nadarzącym się polem szukania nowej równowagi między przygodą i rutyną. *Wizualny alfabetyzm*²⁸ stanowi dziś nieodzowny czynnik umiejętności współdziałania i, szerzej, interpretowania świata. Bez niego popadamy we wtórny analfabetyzm. Przekaz zawarty w obrazie czy też obrazowanie przekazu towarzyszą większości działań społecznych. Zanurzenie młodzieży – ale stopniowo także pokolenia rodziców – w nowe media jest jednocześnie wyzwaniem, koniecznością i szansą dla edukacji. Jest to czynnik wymuszający zmianę paradygma-

²⁸ M. Starakiewicz, *Model i metafora. Komunikacja wizualna w humanistyce*, Kraków 2019, s. 82–89.

tu powszechnej edukacji, odstąpienie od iluzorycznej pewności opartej na „tradycyjnie nowoczesnych” praktykach kontroli – racjonalności formalnej zawartej w mechanizmie biurokratycznym. Edukacja medialna, jak pokazano, jest integralną częścią edukacji jako całości, wraz z jej nieodzowną rolą wychowawczą. Jest niełatwym, ale w sumie wdzięcznym, polem przekraczania własnego horyzontu poznawczego. Urządzenia techniczne coraz to nowszych nowych mediów pozostawione zatomizowanym jednostkom, czy tym bardziej ich amorficznej „masie”, zaczną nad nimi dominować, niepostrzeżenie odbierając im podmiotowość. Te same urządzenia ujęte w sieć społecznych powiązań, w coraz to nowsze działania zespołowe, rozszerzają inteligencję jednostek i dają poczucie sprawstwa. Współczesne rozwarstwienie społeczne wynika między innymi z tych dwóch przeciwstawnych scenariuszy wykorzystania nowych technologii. Nad tym pierwszym krąży widmo ludzi zbędnych, drugi przywraca znaczenie indywidualnego rozwoju, ale doświadczanego i dzielonego z innymi. Ten pierwszy pozostawia w osamotnieniu wobec iluzorycznych możliwości nowoczesnego świata, wraz z jego gadżetami. Ten drugi nabiera cech kolektywnej inteligencji²⁹ i prowadzi włączone weń podmioty do kolejnych odkryć, zaś w skali makro buduje przewagi konkurencyjne.

Przewyciężenie przytoczonej za Deklaracją z Grünwaldu luki między tradycyjnym doświadczeniem edukacyjnym a dzisiejszym światem polega na budowaniu więzi z innymi ludźmi, edukowaniu poprzez relacje, w tym także włączaniu nowych mediów w edukacyjnie świadome kreowanie więzi społecznych i działań zespołowych. Cel jest znacznie głębszy niż samo wykorzystanie nowych mediów w procesie edukacyjnym, choć właśnie ono stwarza szansę dla edukacji na zmianę jej podstawowego paradygmatu działania. „Celem jest raczej wykształcenie krytycyzmu wobec wszystkich rodzajów przekazów, które do nas docierają, chęci i umiejętności zadawania pytań”³⁰. Właśnie chęć i umiejętność zadawania pytań, w tym również pytań pozostających bez odpowiedzi, trwających w swojej aktualności, wszelkich pytań płynących od uczących się, nie zaś tylko pytań zadawanych przez nauczających, jest brakującym ogniwem do wypełnienia wspomnianej

²⁹ R.W. Kluszczyński, *Paradygmat sztuk nowych mediów*, „Kwartalnik Filmowy” 2014, nr 85, s. 198.

³⁰ *Ibidem*, s. 89.

już luki. Obecność i prawomocność takich pytań w edukacji to podstawa tworzenia jej nowego paradygmatu działania. Żywe doświadczanie otwartości na własne pytania, słuchania innych i współdziałania w zespole zależą od pracy edukacyjnej skierowanej na przekraczanie własnego horyzontu i otwieranie się na pluralizm horyzontów innych.

Bibliografia

- Berman M., *Wszystko co stałe rozpływa się w powietrzu. Rzecz o doświadczeniu nowoczesności*, przeł. M. Szuster, wstęp A. Bielik-Robson, Universitas, Kraków 2006.
- Burszta W.J., *Digital condition: barbarzyństwo zmediatyzowane*, w: *Edukacja medialna jako wyzwanie*, ASP w Warszawie, PK ds. UNESCO, Warszawa 2019, s. 31–48.
- Deklaracja z Grünwaldu w sprawie edukacji medialnej (1982), http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/theme_media_literacy_grunwald_declaration.pdf [dostęp: 14.11.2019].
- Held K., *Fenomenologia świata politycznego*, przeł. A. Gniazdowski, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2003.
- Kluszczyński R.W., *Paradygmat sztuk nowych mediów*, „Kwartalnik Filmowy” 2014, nr 85, s. 194–205.
- Kluszczyński R.W., *O języku sztuki mediów i postmediów*, w: *Edukacja medialna jako wyzwanie*, ASP w Warszawie, PK ds. UNESCO, Warszawa 2019, s. 151–173.
- Model Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej (MEMIC)*, w: *Edukacja medialna jako wyzwanie*, ASP w Warszawie, PK ds. UNESCO, Warszawa 2019, s. 353–423.
- Meyer J.W., Ramirez F., Soysal Y., *World Expansion of Mass Education, 1870–1970*, „Sociology of Education” 1992, vol. 65, nr 2, s. 128–149.
- Radziwiłł A., *Tezy o oświacie 1989–1994*, „Społeczeństwo Otwarte” 1994, nr 12, s. 34–39.
- Sloterdijk P., *Gniew i czas. Esej polityczno-psychologiczny*, przeł. A. Żychliński, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2011.
- Starakiewicz M., *Model i metafora. Komunikacja wizualna w humanistyce*, Korporacja Ha!art, Kraków 2019.
- Wojciuk A., *Empires of Knowledge in International Relations: Education and Science as Sources of Power for the State*, Routledge, London–New York 2018.

○ Autorach

Wojciech Józef Burszta – prof. dr hab; pracownik Instytutu Nauk Humanistycznych Uniwersytetu SWPS, redaktor naukowy pisma „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa”, przewodniczący Rady Naukowej kwartalnika „Przegląd Kulturoznawczy”; antropolog kultury, kulturoznawca i eseista; autor kilkunastu książek.

Michał Federowicz – socjolog, nauczyciel akademicki, prof. Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, kieruje Zespołem Socjologii Polityki, Gospodarki i Edukacji IFiS PAN. Stypendysta Fundacji Kościuszkowskiej: Cornell University, Harvard University (Center for European Studies, Department of Government). W latach 1999–2016 koordynował polską część Programme for International Student Assessment (PISA). W 2005 roku utworzył Zespół Interdyscyplinarnych Studiów nad Edukacją, w 2007 zorganizował grupę ekspertów, która opracowała założenia do nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. W latach 2009–2017 kierował Instytutem Badań Edukacyjnych. Członek redakcji kwartalnika „Polish Sociological Review” (2000–2011) i redaktor naczelny kwartalnika „Edukacja” (2012–2018). Obecnie dyrektor Graduate School for Social Research w IFiS PAN.

Piotr Francuz – prof. dr hab.; psycholog, kierownik Katedry Psychologii Eksperymentalnej oraz Perception & Cognition Lab, dyrektor Instytutu Psychologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Członek Komitetu Psychologii PAN. Stypendysta uniwersytetów amerykańskich i europejskich. Autor, redaktor i współredaktor 22 książek oraz ponad 140 artykułów opublikowanych w obiegu międzynarodowym i krajowym. Kierownik, opiekun naukowy i główny wykonawca licznych grantów badawczych. Zainteresowany problematyką rozumienia przekazów audiowizualnych i wizualnych, w szczególności obrazów malarskich oraz percepcji i wyobraźni wizualnej i kinestetycznej w perspektywie poznawczej i neuropsychologicznej.

Divina Frau-Meigs – profesor socjologii mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnych na Uniwersytecie Sorbonne Nouvelle we Francji. Ukończyła Sorbonę, Uniwersytet Stanforda oraz Annenberg School for Communications (Uniwersytet Pensylwanii). Specjalistka w zakresie różnorodności kulturowej, zarządzania internetem oraz kompetencji informacyjnych i medialnych (MIL), a także badaczka użytkowania mediów przez młodzież i praktyk medialnych młodzieży. Kieruje Katedrą UNESCO Savoir-devenir w Erze Trwałego Rozwoju Cyfrowego: Opanowanie Kultur Informacyjnych (od 2013). Otrzymała nagrodę UNESCO i Alliance of Civilizations „Global MIL Award” za projekt MOOC DIY MIL (2016). Opublikowała wiele artykułów naukowych i ponad 25 książek, m.in. *Faut-il avoir peur des fake news ?* (2019). Ekspertka UNESCO (w dziedzinie MIL, mediów społecznościowych, młodzieży i radykalizacji), w Radzie Europy (w dziedzinie MIL i edukacji w zakresie cyfrowego obywatelstwa), w Unii Europejskiej (w dziedzinie MIL dla wszystkich i przeciwdziałania dezinformacji online). W latach 2013–2015 kierowała CLEMI (Francuskie Centrum ds. MIL) i przygotowała odpowiedź francuskiego systemu szkolnego po zamachu na „Charlie Hebdo” („Je suis Charlie”). Współprzewodnicząca Europejskiej Kapituły GAPMIL (Globalny Sojusz na rzecz Partnerstwa w zakresie Kompetencji Medialnych i Informacyjnych). Reprezentuje interesy społeczeństwa obywatelskiego (środowiska akademickie i badawcze) w Forum Zarządzania Internetem (IGF) i na innych arenach globalnych

(ICANN, WSIS itd.). Prezeska Savoir*Devenir, organizacji pozarządowej zajmującej się alfabetyzmem XXI wieku i transformacją cyfrową.

Wiesław Godzic – prof. dr hab.; jeden z najbardziej cenionych w Polsce medioznawców i filmoznawców, wykładowca uczelni polskich i amerykańskich. Zajmuje się teorią filmu i mediów audiowizualnych, a także problematyką nowych mediów, w tym internetu. Pracuje w Instytucie Kulturoznawstwa na Wydziale Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu SWPS. Ekspert i doradca stacji telewizyjnych. Członek Komitetu Nauk o Kulturze PAN oraz Stowarzyszenia Filmowców Polskich. Twórca i redaktor naczelny kwartalnika „Kultura Popularna”, a także redaktor naukowej książkowej serii wydawniczej „Popkultura i media” Wydawnictw Akademickich i Profesjonalnych. Autor i redaktor wielu książek, m.in. *Humanista w cyberprzestrzeni* (1999), *Rozumieć telewizję* (2001), *Podglądanie Wielkiego Brata* (2001). Ostatnio wydał *Znani z tego, że są znani. Celebryci w kulturze tabloidów* (2007) oraz *Kuba i inni. Twarze i maski popkultury* (2013).

Prot Jarnuszkiewicz – prof. dr hab. sztuk plastycznych. Dziekan Wydziału Sztuki Mediów Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie w kadencjach 2012–2016 i 2016–2020, gdzie prowadzi Pracownię Relacji Wizualnych, oraz wykładowca Warszawskiej Szkoły Filmowej od początku jej istnienia. Tutor w programie Gaude Polonia. Działa twórczo na polu fotografii artystycznej oraz reżyserii światła i projekcji wideo w spektaklach teatralnych. Zrealizował liczne autorskie projekty fotograficzne. Swoje prace prezentował na kilkudziesięciu wystawach w Polsce i za granicą. Autor wielu publikacji, w tym monografii *Przeszłość i Teraźniejszość* (obie wydane w 2015 roku) oraz przygotowywanej do druku w 2020 *For a Moment I Had Everything*.

Ryszard W. Kluszczyński – prof. dr hab. nauk humanistycznych. Na Uniwersytecie Łódzkim kieruje Zakładem Mediów Elektronicznych. Profesor w Akademii Sztuk Pięknych w Łodzi. Zajmuje się problematyką sztuki nowych mediów oraz zagadnieniami cyberkultury, społeczeństwa informacyjnego i sieciowego, jak również teorią sztuki oraz jej najnowszymi tendencjami, ze szczególnym zwróceniem uwagi na problematykę relacji między sztuką, nauką, technologią i polityką.

Autor i redaktor licznych książek. Dyrektor artystyczny międzynarodowego projektu *Art & Science Meeting* w Centrum Sztuki Współczesnej w Gdańsku oraz kurator przedstawianych w ramach projektu wystaw.

Rafał Lew-Starowicz – zastępca dyrektora departamentu w Ministerstwie Edukacji Narodowej, odpowiada za innowacje w edukacji. Absolwent Uniwersytetu Warszawskiego, studiów doktoranckich w Akademii Pedagogiki Specjalnej oraz Top Public Executive IESE Business School w Barcelonie. Polski delegat do Komitetu Polityki Edukacyjnej OECD, ekspert Research Executive Agency, Innovation and Networks Executive Agency oraz członek Zespołu Edukacji Medialnej przy Komitecie Badań Pedagogicznych PAN. Przez członków kapituły Szerokiego Porozumienia na rzecz Rozwoju Umiejętności Cyfrowych zaliczony do grona 100 osób, które w największym stopniu przyczyniły się do rozwoju kompetencji cyfrowych w Polsce.

Riel Miller – jeden z wiodących ekspertów na świecie w zakresie teorii i praktyki wykorzystywania przyszłości do zmiany tego, co ludzie widzą i czynią. Cieszy się uznaniem jako wprowadzający innowacje, dysponujący globalnym doświadczeniem inicjator, designer i menadżer projektów. Publikuje w czasopiśmie naukowych i innych mediach na szereg tematów, od przyszłości internetu po transformację procesów strategicznych. Doświadczony mówca i facylitator. Pracował jako urzędnik wyższego szczebla w służbie publicznej w Ontario (Ministerstw: Finansów, Szkolnictwa Wyższego, Przemysłu) oraz w OECD w Paryżu (ekonomia, nauka i technologia, edukacja, rozwój terytorialny, Centrum Rozwoju, International Futures Programme). W 2005 roku założył firmę konsultingową xperidox, która doradza klientom, jak efektywniej korzystać z przyszłości. W 2012 roku został mianowany szefem Foresight w UNESCO. Nowa książka *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*, a także wystąpienia w formie wideo są dostępne online. Publikacje: ResearchGate.

Leo Munyao Mutisya – entuzjasta zarządzania i demokracji, który mocno wierzy w rządy dobrego prawa. Pracuje w sektorze zarządzania i polityki publicznej od ponad 10 lat. W tym okresie rozwinął eksperckie umiejętności w zakresie badań i zarządzania danymi, zaangażowania obywatelskiego

i partycypacji społeczeństwa jako istotnych zasad dobrego zarządzania, mediacji, procesów tworzenia konstytucji, rozwoju zdolności organizacyjnych, zarządzania dotacjami, monitorowania i oceny oraz cykli polityk publicznych. Ostatnio zajmuje się problematyką rozwoju mediów, prowadząc badania i szkolenia w różnych obszarach, zwłaszcza takich jak kompetencje medialne i informacyjne (MIL) oraz rentowność mediów w Kenii. Obecnie kieruje programem MIL w Kenijskiej Radzie ds. Mediów. Uzyskał magisterium w dziedzinie nauk politycznych: *Rządy demokratyczne i społeczeństwo obywatelskie* (2014) na Uniwersytecie Osnabrück; Bachelor of Arts w dziedzinie literatury i komunikacji na University of Nairobi (2006); dyplom Sharing Perspectives Foundation w ramach projektu *Perspectives on the Euro(pean) Crisis* (2014) oraz Certyfikat M&E (2019) na Amref International University w Nairobi.

Agnieszka Ogonowska – prof. dr hab., kierowniczka Katedry Mediów i Badań Kulturowych Instytutu Filologii Polskiej i dyrektor Ośrodka Badań nad Mediami Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego: psycholog (1999, specjalność psychologia kliniczna dzieci i młodzieży, Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Jagiellońskiego), filmoznawca i medioznawca (2001, specjalność teoria mediów/edukacja medialna/media elektroniczne), ekonomistka (2001, Studia Zarządzania i Biznesu UJ / London School of Accountancy and Management, 2007), neurologopeda (2019, UP). Autorka 13 książek monograficznych i współautorka kilkadziesiątu prac zbiorowych dotyczących edukacji medialnej, komunikacji społecznej, komunikacji (audio)wizualnej, neurologopedii, cyberpsychologii i cyberhumanistyki oraz metod diagnostycznych w obszarze gerontologopedii. Ekspertka Komisji Europejskiej. Redaktor naczelna kwartalnika naukowego „Studia de Cultura”. Współzałożycielka i pierwsza prezes Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej.

Grzegorz Ptaszek – dr hab. w dyscyplinie nauki o komunikacji społecznej i mediach, psycholog, językoznawca; pracuje na stanowisku profesora uczelni na Wydziale Humanistycznym Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie. Autor monografii *Talk show. Szczerość na ekranie?* (2007) i *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big*

Data i algorytmizacji (2019), współredaktor kilku monografii zbiorowych i kilkudziesięciu artykułów poświęconych różnym aspektom mediów i edukacji medialnej, w tym *Media Literacy in Poland* (wspólnie z Martą Łysik) i *Media Literacy Outcomes, Measurement*, w: *The International Encyclopedia of Media Literacy*, red. Renee Hobbs, Paul Mihailidis, Wiley-Blackwell, New York 2019 oraz *Media Education 3.0? How Big Data, Algorithms, and AI Should Change Our Thinking about Media Education*, w: *The Handbook on Media Education Research*, Wiley-Blackwell, New York 2019. Prezes Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej, członek Polskiego Towarzystwa Komunikacji Społecznej oraz European Communication Research and Education Association.

Sławomir Ratajski – prof. dr hab., sekretarz generalny Polskiego Komitetu do spraw UNESCO. Profesor zwyczajny na Wydziale Sztuki Mediów Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie. Prezentował swój dorobek artystyczny na licznych indywidualnych i zbiorowych wystawach w Polsce i za granicą. Autor publikacji z dziedziny sztuki, kultury i polityki kulturalnej. Sekretarz stanu w Ministerstwie Kultury i Sztuki w latach 1997–1999.

Mateja Rek – prof. dr; na Wydziale Mediów w Lublanie kieruje Infrastrukturalnym Programem *Gromadzenie, Zarządzanie i Archiwizacja Danych na temat Kompetencji Medialnych* finansowanym przez Słoweńską Agencję Badawczą. Dziekan Wydziału Mediów w Lublanie (2009–2013) i School of Advanced Social Studies w Novej Goricy (2016–2018). Jej interdyscyplinarne zainteresowania badawcze są skierowane na problematykę zmiany społecznej i rozwoju, (medialnego) konstruowania rzeczywistości oraz kompetencji medialnych.

Zuzanna Wiorogórska – adiunkt w Katedrze Informatologii na Wydziale Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii Uniwersytetu Warszawskiego oraz kustosz w Bibliotece Uniwersyteckiej w Warszawie. Członkini stowarzyszona Laboratoire GERiCO (Uniwersytet w Lille, Francja). W latach 2010–2019 członkini sekcji Information Literacy Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń i Instytucji Bibliotekarskich (IFLA), a od 2019 członkini sekcji Library Theory and Research. Do jej zainteresowań badawczych

należą nauka o informacji, edukacja informacyjna w kontekście międzykulturowym, potrzeby i zachowania informacyjne użytkowników informacji oraz umiejętności XXI wieku.

Jakub Wróblewski – dr hab., artysta interdyscyplinarny, reżyser i operator. Adiunkt na Wydziale Sztuki Mediów Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie, prowadzi dyplomującą Pracownię 3D i Zdarzeń Wirtualnych. Zajmuje się wideo, filmem interaktywnym, narracją audiowizualną, teorią filmu, graficznymi strukturami narracyjnymi, działaniami immersyjnymi oraz projektami art and science. Stypendysta nagrody Młoda Polska (Narodowe Centrum Kultury), tutor w programie Gaude Polonia (NCK), laureat Grand Prix Szajna Multimedia Festiwal. Twórca *First We Feel Then We Fall* – interaktywnej adaptacji ostatniej powieści Jamesa Joyce’a *Finnegans Wake*, autor gramatyki wizualnej w filmie *Symfonia fabryki Ursus* w reż. Jaśminy Wójcik (nagroda Muzeum Sztuki Nowoczesnej i Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej). Współzałożyciel Systemów Narracyjnych Open LAB.

Dorota Żelechowska – dr nauk społecznych w dziedzinie psychologii, pracowniczka naukowa i wykładowczyni na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, life coach. Jej zainteresowania naukowe obejmują tematykę rozwiązywania problemów, wspomaganie rozwoju, treningi poznawcze i nowe trendy w edukacji. Zajmuje się także problemem adaptacji do wyzwań współczesności – zarówno tych związanych z nowymi technologiami, jak i ze zmianami klimatycznymi i relacją człowieka z przyrodą.

Aneks

**Model Edukacji Medialnej,
Informacyjnej i Cyfrowej
(MEMIC)**

Publikacja dostępna na stronach internetowych:

http://ptem.org.pl/wp-content/uploads/2019/10/MEMIC_druk-CMYK.pdf
http://nina.gov.pl/media/1186851/memic_publikacja.pdf
https://media.ceo.org.pl/sites/media.ceo.org.pl/files/memic_publikacja.pdf
[https://www.szkolazklasa.org.pl/
publikacja-model-edukacji-medialnej-informacyjnej-i-cyfrowej/](https://www.szkolazklasa.org.pl/publikacja-model-edukacji-medialnej-informacyjnej-i-cyfrowej/)

Współwydawcy:

Centrum Edukacji Obywatelskiej
Filmoteka Narodowa – Instytut Audiowizualny
Fundacja Nowoczesna Polska
Fundacja Szkoła z Klasą
Polski Komitet do spraw UNESCO
Polskie Towarzystwo Edukacji Medialnej
Stowarzyszenie Cyfrowy Dialog

Autorzy:

Dorota Górecka-O'Connor (Fundacja Nowoczesna Polska)
Tomasz Komorowski (Polski Komitet do spraw UNESCO)
Ewa Korzeniowska (Filmoteka Narodowa – Instytut Audiowizualny)
Barbara Krywoszejew (Stowarzyszenie Cyfrowy Dialog)
Alicja Pacewicz (Fundacja Szkoła z Klasą/Centrum Edukacji Obywatelskiej)
Grzegorz Ptaszek (Polskie Towarzystwo Edukacji Medialnej/AGH w Krakowie)

Redakcja:

Alicja Pacewicz, Grzegorz Ptaszek

Korekta językowa:

Aleksandra Sekuła

Kraków–Warszawa 2019

Wstęp

Nowe technologie i media cyfrowe to nie tylko powszechny dostęp do informacji, coraz nowsze urządzenia i szybszy internet, ale także związane z nimi procesy komunikacyjne, społeczne oraz wybory – etyczne i życiowe¹. Na całym świecie wraz z ich rozwojem pojawiają się niespotykane wcześniej możliwości, ale i wyzwania w niemal wszystkich dziedzinach życia społecznego – w ogromnej mierze dotyczące edukacji, w tym całych systemów edukacyjnych. Sprostanie owym możliwościom i wyzwaniom wymaga przede wszystkim rozwijania świadomości i kompetencji u wszystkich, których one dotyczą, zwłaszcza u tych, którzy wpływają na świadomość i kompetencje innych. Do grupy tej należą bez wątpienia nauczycielki i nauczyciele oraz ci wszyscy, od których decyzji, na różnych szczeblach władzy, zależy kształt i jakość edukacji. Warto w tym miejscu podkreślić, że wiele zostało zrobione, także w Polsce, od czasów, gdy sprawa edukacji skoncentrowanej na rozwijaniu kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych zaczęły być szerzej zauważane.

¹ Zob. M. Deuze, *Media Life*, „Media, Culture & Society” 2011, nr 33(1), s. 137–148; <https://doi.org/10.1177%2F0163443710386518>

Jednakże, w związku z nieustannym, gwałtownym rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych i mediów cyfrowych oraz dynamiką ich oddziaływania na społeczeństwo – pewnie długo jeszcze przekonanie, że dużo pozostaje do zrobienia, będzie silniejsze niż satysfakcja z osiągnięć.

Dominujący w naszym systemie edukacji sposób myślenia o przygotowaniu młodych pokoleń do życia we współczesnym świecie kładzie wciąż niewystarczający nacisk na kształtowanie kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych. Widać to zwłaszcza w obszarze krytycznego rozumienia otoczenia medialnego, czynników kulturowych, ekonomicznych i technologicznych wpływających na korzystanie z mediów, krytycznego rozumienia zasad rządzących światem nowych mediów, używania ich w celu własnej ekspresji, zwracania uwagi na wspólnotowy i partycypacyjny charakter mediów cyfrowych, na związek kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych z kreatywnością oraz zdolnością do rozumienia i szanowania różnorodności kulturowej, czy wreszcie na pilną potrzebę rozwijania umiejętności krytycznego myślenia – nie tylko w odniesieniu do przekazów medialnych czy źródeł, ale i technologii. Co prawda w zapisach ogólnych podstawy programowej podkreśla się, że nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, a jednym z zadań szkoły jest przygotowanie uczniów *do dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci.*

Jednakże nauczyciele i nauczycielki nie otrzymują dostatecznego wsparcia dydaktycznego, by mogli prowadzić edukację medialną w szkołach, przez co realizacja założonego programu staje się nie lada wyzwaniem.

Zapisy odnoszące się do różnych elementów kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych można także odnaleźć w wymaganiach szczegółowych dotyczących zwłaszcza takich przedmiotów, jak: język polski, wiedza o społeczeństwie, informatyka, wiedza o kulturze, historia, edukacja dla bezpieczeństwa czy etyka. Nie są jednak one – z wyjątkiem informatyki – dostatecznie mocno zaakcentowane. Tym większe znaczenie mają więc inicjatywy zapewniające realne wsparcie dla nauczycieli i nauczycielek w zakresie edukacji medialnej.

Realizacja zawartych w podstawie programowej wymagań szczegółowych dotyczących kompetencji cyfrowych powinna możliwie szeroko uwzględniać konteksty społeczne i kulturowe, w tym realia coraz silniej „zmediatyzowanego” życia codziennego młodych ludzi.

Trudności w realizacji edukacji medialnej, informacyjnej i cyfrowej (dalej: EMIC) w szkole wynikają również z tego, że w tej dziedzinie funkcjonuje wiele definicji i pojęć, które po części pokrywają się znaczeniowo. W *Modelu Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej* (w skrócie: MEMIC) staramy się traktować zagadnienie kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych w sposób spójny i całościowy. Chcemy uporządkować złożoną rzeczywistość funkcjonalnych kompetencji związanych ze światem mediów i technologii cyfrowych oraz zaproponować działania, które można szybko włączyć do codziennej praktyki polskiej szkoły.

Postulujemy w związku z tym, by (przy znacznym poszerzeniu i wyekspozowaniu kwestii związanych z rozumieniem, selekcją i tworzeniem informacji) uczynić szeroko rozumiane kompetencje cyfrowe (czyli łącznie: medialne, informacyjne i cyfrowe) jedną z osi porządkujących i budujących spójność programową – na poziomie podstaw programowych i realizacji programów nauczania – oraz, szerzej, jednym z priorytetów edukacji we współczesnej Polsce. Jest to tym bardziej potrzebne, że w wielu różnych dokumentach unijnych (o czym będzie mowa dalej) oraz w strategicznych dokumentach krajowych, np. *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030*, wskazuje się właśnie na te umiejętności jako niezbędne do radzenia sobie z wyzwaniami współczesności.

Dla kogo to robimy?

Model Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej (MEMIC) przygotowujemy głównie dla nauczycieli i nauczycielek, ale także wszystkich osób zajmujących się edukacją formalną: dyrektorów, kuratorów, pracowników ośrodków doskonalenia nauczycieli i organów prowadzących. Zaproponowane w niniejszym dokumencie szczegółowe kompetencje profesjonalne i osobiste mogą zostać również wykorzystane (do czego zachęcamy) przez wszystkie podmioty organizujące kształcenie i doskonalenie nauczycielek i nauczycieli, w tym instytucje kultury. Chcemy, by rozwiązania MEMIC stały się dla nich inspiracją i podstawą do tworzenia nowych propozycji programów i szkoleń poświęconych tej tematyce.

Z MEMIC mogą również korzystać wszyscy zainteresowani rozwijaniem kompetencji osób uczących innych, zarówno w obszarze edukacji formalnej, pozaformalnej, jak i nieformalnej, a więc przedstawiciele uczelni wyższych, bibliotek i instytucji kulturalnych, organizacji pozarządowych czy grup nieformalnych oraz rodzice. Każdorazowo wymagać to będzie oczywiście świadomej selekcji kompetencji oraz ewentualnego uzupełnienia o dodatkowe umiejętności, a także opracowania sposobów ich kształtowania. Zwłaszcza zestaw kompetencji osobistych nadaje się do szerokiego zastosowania w wielu różnych kontekstach zawodowych, edukacyjnych i wychowawczych.

W tym miejscu warto podkreślić rolę bibliotek publicznych i szkolnych w procesie edukacji medialnej, informacyjnej i cyfrowej. Biblioteki są instytucjami uzupełniającymi edukację formalną oraz oferującymi kształtowanie kompetencji MIC (tj. medialnych, informacyjnych i cyfrowych) dla grup użytkowników, którzy formalną edukację mają już za sobą. Często biblioteki publiczne nazywane są „trzecimi miejscami” socjalizacji, edukacji i rozwoju (obok domu i pracy). Odgrywają ważną rolę w edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Dysponują rozbudowaną infrastrukturą i wykwalifikowaną kadrą, a ofertę swą kierują zarówno do zorganizowanych grup szkolnych, jak i całych społeczności lokalnych. Mają potencjał, by stać się miejscami społecznej inkluzji, pośredniczyć we wspólnym uczeniu się i cyfrowym dialogu – mogą i chcą rozwijać kompetencje MIC i równocześnie pomagać użytkownikom stawać się aktywnymi obywatelami swoich społeczności. Biblioteki szkolne natomiast powinny pełnić rolę centrów medialnych, informacyjnych i cyfrowych, wspierających proces edukacyjny oraz pracę nauczycieli i uczniów.

Pośrednimi odbiorcami modelu są także instytucje rządowe zajmujące się edukacją, kształceniem nauczycieli, nauką i kulturą, cyfryzacją czy też rozwojem rynku (zwłaszcza rynku pracy) i przedsiębiorczości. Jednym z problemów polskiej szkoły i społeczeństwa jest to, że różne pożyteczne i słuszne inicjatywy w dziedzinie nowych mediów i technologii nie są w dostateczny sposób ze sobą powiązane, a odpowiedzialne za nie organy i instytucje w niedostatecznym stopniu współpracują i komunikują się ze sobą. W momencie, w którym piszemy te słowa, trwają prace nad całościowym programem rozwoju kompetencji cyfrowych przygotowywanym przez Ministerstwo Cyfryzacji. Równocześnie

Instytut Badań Edukacyjnych na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej prowadzi eksperckie prace nad *Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji*, a także *Zintegrowaną Strategią Umiejętności* w ramach partnerstwa Polski z Organizacją Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Z kolei Komitet Nauk Pedagogicznych PAN pracuje nad stworzeniem zasad kształcenia przyszłych nauczycieli w zakresie szeroko rozumianych kompetencji cyfrowych. Mamy nadzieję, że nasz model okaże się użyteczny dla szkół wchodzących właśnie do uruchomionej w 2018 roku i obecnie rozwijanej przez NASK Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej (OSE). Chodzi nam o stworzenie perspektywy, która będzie komplementarna, a nie konkurencyjna w stosunku do wyżej wymienionych przedsięwzięć.

Kompleksowy rozwój kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych zarówno w edukacji dzieci i młodzieży, jak również nauczycieli i edukatorów uważamy za niezbędny oraz kluczowy element sukcesu strategii rozwojowych przygotowywanych obecnie w Polsce.

Co chcemy osiągnąć?

Opracowany przez nas model zakłada i propaguje szerokie rozumienie kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych. Jego celem nie jest kształtowanie technicznych umiejętności korzystania z komputera, rzutnika czy smartfona (choć są niezbędne), lecz głównie wspieranie krytycznego rozumienia mediów i całego otoczenia medialnego w odpowiedzi na zachodzące w dzisiejszym świecie zmiany technologiczne i będące ich konsekwencją zmiany społeczne oraz kulturowe. Kluczowa jest umiejętność korzystania z technologii i mediów w sposób świadomy, krytyczny, dojrzały, aktywny i twórczy, a także rozwijanie kompetencji niezbędnych do samodzielnego i wspólnego z innymi zdobywania wiedzy oraz wykorzystywania mediów i nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych w życiu społecznym, kulturalnym i zawodowym. Uważamy, podobnie jak Michał Klichowski² oraz inni eksperci, że nauczyciele i nauczycielki potrzebują nowego modelu wiedzy i kompetencji, który będzie uwzględniał jednocześnie zapotrzebowanie na wiedzę przedmiotową, kompetencje

² M. Klichowski, *Model TPACK. O potrzebie technopedagogicznego podejścia do wiedzy i kompetencji nauczycieli*, w: *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie. Od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji*, red. J. Pyżalski, theQ studio, Łódź 2015, s. 86.

pedagogiczne oraz kompetencje medialne, informacyjne i cyfrowe. MEMIC ma właśnie pomóc skutecznie włączyć do kształcenia nauczycielek i nauczycieli tę ostatnią grupę kompetencji.

Wskazujemy konkretne działania, które należy podjąć w szkołach oraz w ośrodkach decydenckich i różnych instytucjach odpowiedzialnych za edukację, takich jak samorządy lokalne czy szkoły wyższe.

Przede wszystkim zaś chcemy, aby stworzony przez nas model był użytecznym narzędziem wykorzystywanym przez nauczycielki i nauczycieli oraz aby ułatwiał im rozwój zawodowy i codzienną pracę w sposób dopasowany do ich możliwości – aby był dla nich swego rodzaju drogowskazem, w jaki sposób można i warto to robić.

Zależy nam na tym, aby edukacja MIC nie kojarzyła się głównie z przygotowaniem lekcji w formie prezentacji multimedialnej czy uruchomieniem filmu z internetu, ale była wspólnym poszukiwaniem sposobów najlepszego korzystania z możliwości, jakie otwiera technika i komunikacja zapośredniczona medialnie, aby stanowiła rodzaj krytycznej rozmowy o roli nowych technologii i mediów w naszym życiu.

Prezentowany tu model wymaga rozwinięcia w toku dalszych prac – zwłaszcza w obszarze rozwiązań dydaktycznych, możliwych do szybkiego zastosowania w polskich szkołach i innych instytucjach edukacyjnych. Chodzi tu zarówno o budowanie długofalowych strategii nauczania (np. wykorzystanie kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych w edukacji włączającej), formatów pracy z klasą (czy innymi grupami osób uczących się), które mają największy potencjał rozwojowy (m.in. zespołowe projekty edukacyjne z mocnym komponentem MIC), jak i – konkretnych narzędzi lub ich kategorii, które niejako wymuszają rozwój umiejętności MIC (np. aplikacje do tworzenia tekstów i przekazów w mediach społecznościowych, wspólnej pracy zespołowej czy tworzenia gier edukacyjnych) oraz skłaniają do samooceny w zakresie tego rodzaju kompetencji.

Jesteśmy przekonani, że pracując nad strategiami i metodyką, należy korzystać z wzorów zagranicznych, w tym opracowań UNESCO oraz materiałów przygotowanych przez ekspertów Unii Europejskiej, takich jak *Europejska Rama Kompetencji Cyfrowych dla Obywateli*³ czy *DigiCompEdu*⁴, koncentrującego się

³ <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1315&langId=pl>

⁴ <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>

właśnie na edukacji. Równocześnie warto odwołać się do bogatych już doświadczeń polskich instytucji i organizacji, które od lat zajmują się rozwijaniem różnych kompetencji: informatycznych, w tym programistycznych i myślenia komputacyjnego; informacyjnych, w tym krytycznej oceny informacji; medialnych, w tym odbioru i tworzenia przekazów. Lista różnorodnych materiałów i projektów jest tak długa, że należałoby im poświęcić odrębne opracowanie. W końcowej części publikacji umieściliśmy jedynie kilkanaście wybranych przykładów, mając nadzieję, że w najbliższym czasie powstanie obszerna biblioteka, w której będą mogły się znaleźć wszystkie ciekawe i wartościowe inicjatywy (np. w ramach jednego z programów POPC albo na platformie OSE).

System, w ramach którego rozwijane są kompetencje medialne, informacyjne i cyfrowe w Polsce, nie powinien być scentralizowany, lecz raczej rozproszony pomiędzy wiele różnych podmiotów (instytucji, organizacji itp.) na różnych szczeblach i w różnych kontekstach edukacyjnych. To nie wyklucza oczywiście konieczności diagnozowania „białych plam” na mapie kompetencji, a także centralnego inicjowania programów ich tworzenia w szkołach i innych instytucjach, organizacyjnego i finansowego wspierania oraz monitorowania tego procesu. Warto w tym miejscu przywołać opracowywane przez centralne instytucje diagnozy i dokumenty, w tym *Ramowy katalog kompetencji cyfrowych Ministerstwa Cyfryzacji (2016)*⁵. Przyjęte w nim funkcjonalne i relacyjne ujęcie kompetencji cyfrowych uważamy za niezwykle przydatne i ważne, a stworzona przez nas lista kompetencji potrzebnych osobom zajmującym się edukacją powstała w oparciu o to podejście. MEMIC nawiązuje także do wcześniejszego opracowania Fundacji Nowoczesna Polska i Narodowego Instytutu Audiowizualnego *Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych (2014)*⁶ – przyjęte w nim założenie o konwergencji mediów i kompetencji stanowi ramę konstrukcyjną przedstawianego modelu.

W innym miejscu tego opracowania sformułowaliśmy wstępne postulaty skierowane do kilku najważniejszych grup podmiotów współodpowiedzialnych za rozwój kompetencji MIC w Polsce. Przy czym główna rekomendacja jest wspólna dla wszystkich (włączając autorów niniejszego opracowania): musimy pilnie wyjść z „silo-

⁵ <https://mc.bip.gov.pl/rok-2015/ramowy-katalog-kompetencji-cyfrowych.html>

⁶ http://edukacjamedialna.edu.pl/media/chunks/attachment/Katalog_kompetencji_medialnych_2014.pdf

sowego” sposobu myślenia o odrębnych sektorach i programach, aby zwrócić się ku odkrywaniu i budowaniu połączeń między nimi. Do rozwoju kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych najlepiej pasuje właśnie paradygmat konektywistyczny, ponieważ dopiero w procesie komunikacji instytucje, eksperci i użytkownicy wspólnie tworzą wiedzę i praktykę. Służyć temu będzie stworzenie platformy systematycznej wymiany informacji i doświadczeń między wszystkimi instytucjami zaangażowanymi w budowanie nowoczesnej Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej. Powinna ona funkcjonować zarówno w sieci, jak i w formie spotkań „twarzą w twarz” decydentów, ekspertów i praktyków. Próby wspólnego myślenia i działania były już podejmowane – taką integrującą funkcję pełniły między innymi: Szerokie Porozumienie na Rzecz Umiejętności Cyfrowych, nieformalna Koalicja Edukacji Medialnej i Cyfrowej, konferencje i spotkania organizowane przez Polskie Towarzystwo Informatyczne, Stowarzyszenie „Miasta w Internecie”, Fundację Orange, Fundację Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego, NASK i Fundację Dajemy Dzieciom Siłę oraz wiele innych organizacji społecznych (wszystkich nie zdołamy tu wymienić), a także wyższe uczelnie, a nawet międzynarodowe korporacje działające na rynku nowych technologii i mediów. Takie inicjatywy podejmowały także macierzyste organizacje autorów niniejszej publikacji: Polskie Towarzystwo Edukacji Medialnej, Polski Komitet ds. UNESCO, FilMOTEKA Narodowa – Instytut Audiowizualny, Fundacja Nowoczesna Polska, Stowarzyszenie Cyfrowy Dialog, Centrum Edukacji Obywatelskiej i Fundacja Szkoła z Klasą. Uważamy, że warto kontynuować dziś podobne działania ze zdwojoną siłą, tak by przełamać widoczne nadal bariery w „cyfrowym dialogu” w Polsce.

Niniejszy materiał traktujemy zatem jako wstęp do dalszej pracy wszystkich zainteresowanych instytucji i osób, zwłaszcza tych, którzy zajmują się edukacją – formalną, ale także pozaformalną i nieformalną. Nie zawiera on, rzecz jasna, wszystkich elementów, w które powinien być wyposażony kompletny model rozwoju kompetencji MIC. Mamy nadzieję, że w bliskiej przyszłości powstaną opracowania dotyczące różnych strategii rozwijania umiejętności, w których realizacji MEMIC okaże się przydatny, inspirując praktyczne działania z udziałem różnych sektorów, podnoszące poziom kompetencji „cyfrowych+” w całym społeczeństwie.

MEMIC może być dalej rozwijany, np. o narzędzia umożliwiające samoocenę kompetencji, i uzupełniany, np. o kolejne dobre

praktyki i inspiracje z całej Polski – oraz świata – pozwalające lepiej odpowiedzieć na pytanie, co działa, a co jest mniej skuteczne. Chcemy szeroko upowszechnić MEMIC we współpracy z publicznymi, społecznymi i prywatnymi organizacjami zajmującymi się edukacją formalną, pozaformalną i nieformalną. Liczymy także na współpracę mediów zainteresowanych propagowaniem kompetencji niezbędnych do skutecznego i dojrzałego funkcjonowania w różnych obszarach życia w epoce cyfrowej.

Co dzięki MEMIC zyskają nauczyciele i nauczycielki?

Nauczyciele i nauczycielki dowiedzą się, jakie indywidualne i zespołowe kompetencje mogą rozwinąć oraz w jaki sposób małymi krokami to osiągnąć. Wskazujemy praktyczne działania, łatwe do zastosowania w szkole, klasie, na zajęciach pozalekcyjnych, tak by razem z innymi nauczycielami i uczniami skutecznie nabywać bądź doskonalić kompetencje medialne, informacyjne i cyfrowe. W tym miejscu warto podkreślić, że nie chodzi tu o jednostronny przekaz od nauczyciela do uczniów, przeciwnie – chodzi raczej o tworzenie razem z uczniami „wspólnoty praktyki i wiedzy”, czyli wzajemnego uczenia się od siebie, wspólnego poszukiwania najlepszych form komunikacji w szkole i poza nią, przydatnych aplikacji edukacyjnych lub źródeł informacji i wiedzy ułatwiających naukę, współpracę oraz pracę na lekcji albo zajęciach pozalekcyjnych.

W prezentowanym modelu widzimy z jednej strony szansę na wzmocnienie roli nauczyciela jako przewodnika w świecie nadmiaru informacji, a z drugiej strony – roli ucznia jako eksperta w dziedzinie potrzeb edukacyjnych i życiowych.

Jak pokazały polskie badania EU KIDS online 2019⁷, polscy nauczyciele niezwykle rzadko rozmawiają z uczniami na temat tego, co w świecie cyfrowym robią młodzi ludzie, czym żyją, co ich bawi lub niepokoi, stwarzając tym samym sztuczną barierę między światem online i offline. Nauczyciele mogą, a nawet muszą uczyć się razem z uczniami, czasem nawet korzystać z ich podpowiedzi czy technicznego wsparcia. Nowe media i technologie stanowią równocześnie płaszczyznę, pozwalającą przełamać dominujący dziś jednokierunkowy i hierarchiczny przekaz wiedzy

⁷ J. Pyżalski, A. Zdrodowska, Ł. Tomczyk, K. Abramczuk, *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2019; https://fundacja.orange.pl/files/user_files/EU_Kids_Online_2019_v2.pdf

na rzecz edukacji otwartej na dialog i wymianę z uczącymi się, nawet jeśli są oni dużo młodszy.

Nie chcemy poprzestawać jedynie na tym, co warto teraz robić. W części dotyczącej wybranych dobrych praktyk pokazujemy również (choć z konieczności – w ograniczonym zakresie), jaka praca już została wykonana, jakie są mocne strony podejmowanych działań, a także co należy dalej monitorować. Widzimy tutaj poważne zadanie dla instytucji badawczych, które muszą na bieżąco i w bliskim kontakcie ze szkołami analizować szybko zmieniające się edukacyjne potrzeby młodych ludzi i samych nauczycieli. Nasze podejście do edukacji medialnej, informacyjnej i cyfrowej ma charakter całościowy – uwzględniamy różnorodne aspekty edukacji, samego procesu nauczania oraz rozwoju profesjonalnego nauczycieli i nauczycielek, na które widoczny wpływ mają nowe technologie i media.

Chodzi o to, by nauczyciele i nauczycielki wszystkich przedmiotów, wszystkich etapów edukacyjnych i w każdym wieku widzieli nie tylko potrzebę używania nowych mediów i technologii oraz korzyści, jakie z tego wynikają, ale także rozumieli sens bezustannej, pogłębionej rozmowy o ich specyfice, o ekonomicznych, politycznych i kulturowych zależnościach, którym podlegają, a wreszcie – o ich potencjale oraz związanych z nimi zagrożeniach.

Dzięki temu osoby uczące innych mogą stawać się współtwórcami nowoczesnej „rozszerzonej edukacji”, a nie tylko świadkami – lub nawet ofiarami – technologicznych przemian.

Założenia przedstawione w niniejszym dokumencie były dyskutowane i konsultowane w środowisku instytucji zajmujących się edukacją medialną, informacyjną i cyfrową. Dziękujemy wszystkim, którzy zgłaszali swoje uwagi i sugestie zmian, w szczególności przedstawicielom organizacji pozarządowych oraz instytucji edukacyjnych, którzy wzięli udział w zorganizowanym przez nas 25 kwietnia 2019 r. w FilMOTECE Narodowe – Instytucie Audio-wizualnym warsztacie poświęconym MEMIC, a także uczestnikom spotkania Polskiego Komitetu Programu Informacja dla Wszystkich UNESCO (IFAP) przy Polskim Komitecie do spraw UNESCO, które odbyło się 23 maja 2019 roku. Osobno pragniemy podziękować Ministerstwu Edukacji Narodowej za liczne uwagi na temat tego dokumentu. Szczególne podziękowania kierujemy do: Aleksandry Czwertętyńskiej, dr Sylwii Galanciak,

dr. Karola Jachymka, Marcina Kosteckiego, Doroty Lipowskiej, dr Magdaleny Maziarz, dr Danuty Morańskiej, Katarzyny Ślaskiej, dr Zuzanny Wiorogórskiej, Kamila Śliwowskiego, dr. Grzegorza D. Stunży, Alicji Witkowskiej, Patryka Zakrzewskiego, Lidii Zameckiej oraz wszystkich osób, które przekazały nam swoje uwagi anonimowo.

Dlaczego „Edukacja Medialna, Informacyjna i Cyfrowa”?

W drugiej połowie XX w., w związku z dynamicznym rozwojem mediów masowych na świecie oraz wzrostem ich znaczenia jako głównego źródła informacji, wiedzy i rozrywki, badacze oraz praktycy zajmujący się problematyką mediów i komunikowania masowego zwrócili uwagę na pilną potrzebę rozwijania wśród dzieci i młodzieży (a także wśród innych grup wiekowych) umiejętności rozumienia tego, jak media funkcjonują oraz jak są tworzone i rozpowszechniane przekazy medialne. W wyniku dyskusji, która na forum międzynarodowym odbywała się przy wsparciu m.in. UNESCO, wyodrębniono na początku lat 70. obszar interdyscyplinarnej wiedzy praktycznej – zwany edukacją medialną – w ramach którego wyraźnie zdefiniowano cele i przedmiot zainteresowania. W ówczesnej perspektywie edukacja medialna odnosiła się do wszechpotężnych mediów masowych i koncentrowała na uczeniu ich historii, sposobów świadomego i twórczego korzystania z nich, ich oceny, rozumienia miejsca, jakie zajmują w społeczeństwie, ich wpływu, odbioru, dostępu do nich oraz ich roli jako twórczych narzędzi⁸.

Wraz z upowszechnieniem się internetu, gier wideo, nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, mediów społecznościowych oraz pojawieniem się nowych praktyk medialnych (od-

⁸ *Media Studies in Education*, UNESCO, Paris 1977, s. 8; <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000023803>

noszących się do sposobów wykorzystywania mediów w różnych celach i obszarach życia) słabło zainteresowanie badaczy, praktyków i decydentów politycznych mediami masowymi (telewizją, radiem i prasą), a ich uwaga coraz silniej koncentrowała się na nowych środkach komunikacji społecznej i mediach cyfrowych. Równocześnie media masowe przechodziły proces cyfryzacji, często w chaotyczny i pośpieszny sposób, czemu towarzyszyło zjawisko widocznej konwergencji mediów tradycyjnych i cyfrowych, obserwowane wyraźnie także w Polsce. Doprowadziło to do sytuacji, w której w tym samym czasie rozmaite gremia – instytucje Unii Europejskiej, instytucje państwowe i międzynarodowe, środowiska akademickie, praktycy – zaczęły tworzyć i upowszechniać własne definicje związane z edukacją medialną, cyfrową i informacyjną, kładąc główny akcent na różne umiejętności korzystania z nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych i mediów, również cyfrowych.

Wielowymiarowość i zróżnicowanie kompetencji oraz dynamicznie wzrastająca konsumpcja mediów cyfrowych wymusiły również na badaczach i praktykach edukacji medialnej dostosowanie interesującego ich obszaru działalności do zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej, zwłaszcza że stosunkowo długo – na co zwracała uwagę Kathleen Tyner jeszcze pod koniec lat 90. – koncentrowali się oni częściej na mediach tradycyjnych oraz ich oddziaływaniu, ignorując media i technologie cyfrowe⁹. Dopiero na początku XXI wieku propagatorzy edukacji medialnej rozpoczęli dyskusję na temat włączenia w obszar tej problematyki internetu i mediów społecznościowych. Taki stan rzeczy spowodował, że równolegle, w dużej mierze niezależnie od siebie, rozwijały się różne modele kompetencji niezbędnych do skutecznego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym: kompetencji medialnych (*media literacy*), kompetencji informacyjnych (*information literacy*) oraz kompetencji cyfrowych (*digital literacy/digital competence*).

Z czasem nieuchronnie okazało się, że pola znaczeniowe tych koncepcji nachodzą na siebie, co do dziś utrudnia rozumienie pojęcia edukacji medialnej. John Potter i Julian McDougall przyczynę tego stanu rzeczy upatrują „nie tyle w kwestii rozbieżności między badaczami (ponieważ niektórzy z nich są potencjalnymi sojusz-

⁹ K. Tyner, *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*, Routledge, New York 1998.

nikami), co w sposobie pracy, w którym teorie i wiedza o świecie rozwijają się równolegle, ale są nawzajem niewidoczne”¹⁰. To „nachodzenie na siebie” różnych koncepcji kompetencji uzmysławia jednak ważną rzecz: ścisły związek pomiędzy tymi kompetencjami. Nie powinno to dziwić, zwłaszcza gdy współcześnie obieg informacji, dzielenie się wiedzą czy komunikowanie się z innymi stają się prawie w całości zapośredniczone medialnie – nie tylko i nie zawsze przez środki przekazu w ścisłym znaczeniu, ale również przez technologie oraz przez tych, którzy za ich pomocą, na różnych poziomach, umożliwiają komunikację i interakcję społeczną (dostarczyciele oprogramowania, wyszukiwarki, platformy cyfrowe, portale, algorytmy itp.).

Wielość definicji (mających różne korzenie oraz powstałych w różnych okresach rozwoju technologicznego) może wywoływać wrażenie pewnego chaosu terminologicznego, w którym osobie bez specjalistycznej wiedzy trudno się zorientować. Na przykład w praktyce szkolnej powszechnie używane jest pojęcie TIK, oznaczające technologie informacyjno-komunikacyjne (z ang. ICT – *Information and Communication Technologies*), ze względu na czas powstania oraz zakres znaczeniowy może być utożsamiane z pojęciem „media”, przy czym pod tą nazwą kryje się rodzina technologii przetwarzających, gromadzących i przesyłających informacje w postaci elektronicznej¹¹. Definicja ta skłania nas ku rozumieniu zagadnień związanych z nowymi technologiami w sposób zarówno techniczny (komputer, internet, pliki, maile, chmura, aplikacje, zasoby sieciowe, smartfon, oprogramowanie itp.), jak i narzędziowy. Ta druga perspektywa przeważa, gdy skupiamy się głównie na wykorzystywaniu technologii do wyszukiwania czy analizowania informacji jako narzędzia do zdobywania i utrwalania wiedzy, jej prezentacji, dzielenia się nią lub służącego współpracy i komunikowaniu się pomiędzy użytkownikami. To sprawia, że m.in. niektórym nauczycielom i nauczycielkom, oraz innym osobom zajmującym się kompetencjami dotyczącymi zdobywania wiedzy, komunikacji społecznej, technologii cyfrowych i mediów zdarza się utożsamiać edukację

¹⁰ J.W. Potter, J. McDougall, *Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space Literacies*, Palgrave Macmillan, London 2017.

¹¹ Por. M. Ostrowska, D. Sterna, *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach. Przykładowe konspekty i polecane praktyki*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015; https://glowna.ceo.org.pl/sites/default/files/tik_na_lekcjach_2015_06_02.pdf

medialną właśnie z wykorzystaniem nowych technologii w procesie kształcenia.

Wychodząc z założenia, że środowisko mediów cyfrowych stanowi niezwykle ważne miejsce naszego społecznego i indywidualnego doświadczenia i że można traktować je jako rozszerzoną rzeczywistość komunikacyjną, chcemy zaproponować na potrzeby MEMIC spójną definicję edukacji medialnej, informacyjnej i cyfrowej.

Czynimy tak po to, by móc zarówno spojrzeć na to zagadnienie z szerszej perspektywy, włączając w jego obszar sprawy technologiczne, społeczne, kulturowe i etyczne, jak również po to, by dostosować je do codziennej praktyki nauczycielskiej w szkołach. Definicja ta, spajająca trzy perspektywy – medialną, informacyjną oraz cyfrową (technologiczną) – ma pomóc w rozumieniu świata mediów oraz ułatwić nauczycielom wprowadzenie zagadnień koncentrujących się na kształceniu u dzieci i młodzieży złożonych kompetencji, które go dotyczą.

Definicja, którą proponujemy, koresponduje z opublikowanymi w ostatnich latach dokumentami organów Unii Europejskiej¹² oraz nawiązuje do dokumentów propagowanych przez takie organizacje jak UNESCO i prac badawczych z ostatnich lat. Jednym z ważniejszych dokumentów tego rodzaju była *Deklaracja z Fezu* z 2011 roku w sprawie kompetencji medialnych i informacyjnych, w której czytamy, że „dzisiejsza era cyfrowa i konwergencja tech-

¹² Zob. *Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2018/1808 z dnia 14 listopada 2018 r. zmieniająca dyrektywę 2010/13/UE w sprawie koordynacji niektórych przepisów ustawowych, wykonawczych i administracyjnych państw członkowskich dotyczących świadczenia audiowizualnych usług medialnych (dyrektywa o audiowizualnych usługach medialnych) ze względu na zmianę sytuacji na rynku (2018/L 303/69, tzw. Dyrektywa o audiowizualnych usługach medialnych), Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01), Konkluzje Rady z dnia 30 maja 2016 r. w sprawie rozwijania – poprzez kształcenie i szkolenie – umiejętności korzystania z mediów i umiejętności krytycznego myślenia (2016/C 212/05), a w kontekście przeciwdziałania zorganizowanej dezinformacji, *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów: Zwalczenie dezinformacji w internecie: podejście europejskie z 26.4.2018 r. (COM(2018) 236 final), Komisja Europejska i Wysoki Przedstawiciel ds. Zagranicznych i Polityki Bezpieczeństwa: Joint Communication to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of The Regions: Action Plan against Disinformation (Brussels, 5.12.2018, JOIN(2018) 36 final).**

nologii komunikacyjnych wymagają połączenia kompetencji medialnych i kompetencji informacyjnych w celu osiągnięcia zrównoważonego rozwoju społecznego, budowania partycypacyjnych społeczeństw obywatelskich oraz przyczynienia się do umocnienia trwałego pokoju na świecie, wolności, demokracji, dobrych rządów i wzmacniania konstruktywnej wiedzy międzykulturowej, dialogu i wzajemnego zrozumienia”¹³.

Na poziomie Unii Europejskiej, w *Konkluzjach Rady Unii Europejskiej z dnia 30 maja 2016 r. w sprawie rozwijania – poprzez kształcenie i szkolenie – umiejętności korzystania z mediów i umiejętności krytycznego myślenia* kompetencje medialne (*media literacy*, termin, który w oficjalnych polskich przekładach dokumentów unijnych występuje pod nazwą „umiejętność korzystania z mediów”) zostały określone jako „wszelkie umiejętności techniczne, poznawcze, społeczne, obywatelskie i kreatywne, które pozwalają nam docierać do tradycyjnych i nowych mediów, poddawać je krytycznej ocenie oraz wchodzić z nimi w interakcję”¹⁴. Dokument podkreśla, że umiejętności te „pozwalają myśleć krytycznie podczas uczestnictwa w życiu ekonomicznym, społecznym i kulturalnym oraz aktywnego udziału w procesach demokratycznych. Pojęcie kompetencji medialnych odnosi się w tym wypadku do różnego rodzaju mediów: telewizji, wideo, radio, prasy oraz różnych kanałów: tradycyjnych, internetowych, społecznościowych. Uwzględnia też potrzeby wszystkich grup wiekowych”. Takie rozumienie kompetencji medialnych wzmacnia znowelizowana w 2018 roku *Dyrektywa o audiowizualnych usługach medialnych*. Warto przytoczyć fragment motywu 59 Preambuły tej Dyrektywy:

Umiejętność korzystania z mediów [ang.: *media literacy*] oznacza umiejętności, wiedzę i rozumienie, które pozwalają obywatelom skutecznie i bezpiecznie używać mediów. Aby obywatele mieli możliwość dotarcia do informacji oraz odpowiedzialnie i bezpiecznie wykorzystywali, krytycznie oceniali i tworzyli treści medialne, muszą posiadać zaawansowane umiejętności korzystania z mediów. Umiejętność korzystania z mediów nie powinna być ograniczona do zdobywania wiedzy o narzędziach i technologiach, ale powinna mieć

¹³ <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>

¹⁴ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016XG0614\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016XG0614(01)&from=IT)

na celu wyposażanie obywateli w umiejętność krytycznego myślenia niezbędną do dokonywania ocen, analizowania złożonych realiów oraz odróżniania opinii od faktów¹⁵.

Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie definiuje natomiast kompetencje cyfrowe jako

pewne, krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych i interesowanie się nimi do celów uczenia się, pracy i udziału w społeczeństwie. Obejmują one umiejętność korzystania z informacji i danych, komunikowanie się i współpracę, umiejętność korzystania z mediów, tworzenie treści cyfrowych (w tym programowanie), bezpieczeństwo (w tym komfort cyfrowy i kompetencje związane z cyberbezpieczeństwem), kwestie dotyczące własności intelektualnej, rozwiązywanie problemów i krytyczne myślenie¹⁶.

O ile w dalszych akapitach przytoczonych wcześniej *Konkluzji* Rady kompetencje cyfrowe zostały przedstawione jako istotna część kompetencji medialnych, to w *Zaleceniu* Rady w sprawie kompetencji kluczowych kompetencje medialne („umiejętność korzystania z mediów”) i informacyjne („umiejętność korzystania z informacji i danych”¹⁷) stanowią jedną ze składowych kompetencji cyfrowych.

Na społeczne znaczenie kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych, szczególnie akcentując te pierwsze, choć wprost nienazwane w tym akapicie, zwraca uwagę część *Zalecenia* dotycząca kompetencji obywatelskich, gdzie zauważa się, że:

Umiejętności składające się na kompetencje obywatelskie odnoszą się do zdolności skutecznego angażowania się, wraz z innymi ludźmi, na rzecz wspólnego lub publicznego interesu, w tym na rzecz zrównoważonego rozwoju społeczeństwa. Obejmuje to krytyczne myślenie i całościowe rozwiązywanie problemów, a także umiejętność formułowania argumentów oraz konstruktywnego uczestnic-

¹⁵ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/?uri=CELEX%3A32018L1808>; por. przypis 12. Nb., Art 33a znowelizowanej Dyrektywy zobowiązuje państwa członkowskie do promowania rozwoju kompetencji medialnych, stosowania środków w tym zakresie i składania raportów na ten temat.

¹⁶ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

¹⁷ Por. *Deklaracja praska z 2003 roku (The Prague Declaration: Towards an Information Literate Society)*, *Proklamacja z Aleksandrii z 2005 roku (Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning)*.

twą w działaniach społeczności i w procesach podejmowania decyzji na wszystkich szczeblach, od lokalnego i krajowego, po europejski i międzynarodowy. Obejmuje to również zdolność do dostępu do tradycyjnych i nowych form mediów, do ich krytycznego rozumienia i interakcji z nimi, a także znajomość roli i funkcji mediów w demokratycznych społeczeństwach.

Warto również zaznaczyć, że *Zalecenie* Rady w sprawie kompetencji kluczowych oprócz kompetencji cyfrowych wyodrębnia „kompetencję w zakresie tworzenia i rozumienia informacji”, którą określa się jako „umiejętność rozumienia i tworzenia informacji”, „zdolność identyfikowania, rozumienia, wyrażania, tworzenia i interpretowania pojęć, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie, przy wykorzystaniu obrazów, dźwięków i materiałów cyfrowych we wszystkich dziedzinach i kontekstach”.

Z porównania różnych przytoczonych dokumentów wyraźnie zatem wynika ścisły związek kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych oraz istotne miejsce, jakie zajmują wśród umiejętności umożliwiających rozwój osobisty i społeczny oraz udział w życiu społeczeństwa. Dlatego przedstawiany tu model przyjmuje holistyczną perspektywę w sprawie edukacji odnoszącej się do tych trzech rodzajów kompetencji.

Definiujemy zatem edukację medialną, informacyjną i cyfrową jako interdyscyplinarny obszar działań praktycznych, których celem jest kształcenie kompetencji, umożliwiających świadome, aktywne, odpowiedzialne, prospołeczne, krytyczne i twórcze korzystanie ze wszystkich rodzajów mediów w różnych celach. Przy czym nieodłącznym elementem takiego korzystania jest rozumienie funkcjonowania tych mediów (zarówno tak zwanych tradycyjnych, jak i cyfrowych) oraz ich wpływu na rozmaite obszary aktywności człowieka.

Kompetencje medialne, informacyjne i cyfrowe, które pragniemy rozwijać i wzmacniać, są w dzisiejszym świecie niezbędne dla rozwoju osobistego, sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie i budowania relacji, ale także mają zasadniczy wpływ na inne sfery życia, takie jak: poszukiwanie i podejmowanie pracy, obieg informacji, uczenie się, dzielenie wiedzą, udział w życiu społecznym, obywatelskim czy kulturowym.

W wymiarze zbiorowym natomiast, w coraz większym stopniu, zależy od nich jakość życia publicznego, stabilność demokracji,

rozwoj społeczeństw, a nawet – jak unaocznia obserwowana często bezbronność wobec dezinformacji – zbiorowe bezpieczeństwo.

Kompetencje medialne, informacyjne i cyfrowe są osią MEMIC, który ma wspierać nauczycieli/nauczycielki oraz uczniów/uczenice w tym, aby:

- analizować, krytycznie oceniać oraz tworzyć różne przekazy medialne (tekstowe, dźwiękowe, wizualne, audiowizualne, ikoniczne itp.);
- identyfikować źródła przekazów medialnych oraz ich polityczne, społeczne, ekonomiczne i/lub kulturowe uwarunkowania, interesy oraz konteksty;
- interpretować przekazy i wartości obecne w różnych mediach i rozpowszechniane różnymi kanałami, przez różne podmioty (profesjonalne, amatorskie, komercyjne);
- wybierać odpowiednie medium do komunikowania własnych treści lub historii oraz umieć dotrzeć do zamierzonej grupy w określonym celu;
- domagać się dostępu do mediów w celu odbioru oraz tworzenia przekazów medialnych;
- dbać o niezależność, obiektywizm i różnorodność treści w mediach, w tym na platformach mediów społecznościowych;
- wspierać innych, zwłaszcza dzieci i młodych ludzi, którzy mogą czuć się zagubieni w szumie informacyjnym i pomagać im w bezpiecznym oraz świadomym korzystaniu z medialnych źródeł informacji i wiedzy;
- uczyć się od siebie nawzajem, także dorośli od dzieci i młodych ludzi, rozumiejąc i uwzględniając potrzeby (własne i innych) zaspokajane przy użyciu nowych mediów i technologii.

Przegląd badań

Zmiany w praktykach korzystania z mediów cyfrowych oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych najpełniej uwidaczniają się w prowadzonych badaniach naukowych. Poniżej omawiamy wyniki badań o charakterze ilościowym, które zostały opublikowane w 2019 roku i są istotne z punktu widzenia poruszanej problematyki.

1. J. Pyżalski, A. Zdrodowska, Ł. Tomczyk, K. Abramczuk, *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2019¹⁸.

Próba badawcza: grupa 1249 uczniów w wieku 9–17 lat ze wszystkich etapów nauczania.

Młodzi użytkownicy mediów łączą się z internetem codziennie lub częściej niż raz dziennie głównie za pośrednictwem smartfona/telefonu komórkowego (82,5% badanych). Jeśli chodzi o umiejętności badanych związane z posługiwaniem się internetem, to zdecydowana większość badanych deklarowała, że wie, jak zainstalować aplikacje na urządzeniu mobilnym – np. telefonie lub tablecie (74,8% badanych) oraz jak usunąć osoby ze swojej listy

¹⁸ https://fundacja.orange.pl/files/user_files/EU_Kids_Online_2019_v2.pdf

kontaktów (74,6% badanych). Zdecydowanie gorzej wypadają umiejętności poznawcze związane ze stosowaniem słów-kluczy w wyszukiwaniu informacji (37,6% deklaruje, że umie to łatwo zrobić) oraz sprawdzeniem, czy informacja, którą znaleźli w internecie, jest prawdziwa (tylko 31,9% badanych). Równie niski odsetek badanych deklaruje, że potrafi edytować lub zmieniać treści w internecie, które inni stworzyli i zamieścili online (jedynie 24% badanych). Co ciekawe, młodzi ludzie nie dokonują rozróżnienia na funkcjonowanie w świecie online i offline, obie rzeczywistości się nawzajem przenikają i jawią jako jedna całość.

Najczęściej internet wykorzystywany jest przez młodzież do celów rozrywkowych (np. oglądania filmów, użytkowania portali społecznościowych). Równie często media cyfrowe używane są w celu wyszukiwania informacji (ponad 40% nastolatków wyszukuje informacje ze świata minimum raz w tygodniu lub częściej). Także wykorzystywanie mediów cyfrowych w celu komunikacji z bliskimi oraz rodziną pojawia się wśród młodych ludzi bardzo często. Jedynie nieco ponad 8% badanych uczniów deklaruje, że nie używa w ogóle mediów cyfrowych.

Badani uczniowie najrzadziej wykorzystują internet w celu protestowania, dzielenia się własną twórczością, prowadzenia dyskusji na ważne tematy społeczne lub polityczne czy też uczestniczenia w społecznościach internetowych rozwijających hobby.

Intensywne użytkowanie nowych mediów (raz w tygodniu lub częściej) dotyczy zazwyczaj: korzystania z aplikacji mobilnych, wysyłania i odbierania informacji (ok. 60%), współdzielenia się informacjami znalezionymi w sieci z najbliższymi osobami (ponad 50% ankietowanych). Przeszło 16% nastolatków komentuje codziennie materiały umieszczone w sieci przez osoby bliskie; co czwarty gra systematycznie minimum raz w tygodniu lub częściej w gry sieciowe. Ponad połowa badanych nie stworzyła niczego przy pomocy aplikacji mobilnej oraz nie dzieliła się zdjęciami lub grafiką własnego autorstwa w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie.

2. M. Bochenek, R. Lange (red.), *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania, NASK – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2019*¹⁹.

¹⁹ <https://www.nask.pl/pl/aktualnosci/wydarzenia/wydarzenia-2019/1539,Mlode-smartfony-jak-sie-zyje-z-internetem-w-kieszeni.html>

Próba badawcza: grupa 1173 uczniów ze wszystkich etapów, próba niejednorodna (szkoła podstawowa – 531, gimnazjum – 25, liceum – 456, technikum – 161).

Badani najczęściej korzystają z internetu w domu (95,4% wskazań). Aż 60% używa sieci podczas podróży, komunikacji i transportu (np. w drodze do szkoły). Niespełna połowa respondentów (41,2%) korzysta z internetu w szkole. Zdecydowanie najpopularniejszymi urządzeniami, za pomocą których nastolatki łączą się z internetem, są telefony komórkowe i smartfony (blisko 94% odpowiedzi). Na drugim miejscu znalazły się laptopy (60% badanych).

Dla młodych ludzi internet to głównie medium rozrywkowe i komunikacyjne (segment rekreacyjno-afiliacyjny). Najczęściej wykorzystują go do słuchania muzyki (65,4%), oglądania filmów i seriali (62,1%), grania w gry online (40,8%), kontaktów ze znajomymi i/lub rodziną za pomocą komunikatorów, czatów (61%) oraz korzystania z serwisów społecznościowych (59,4%). Co ciekawe, połowa badanych najczęściej również wykorzystuje internet do odrabiania lekcji (50,6%). Niewielu badanych wykorzystuje twórczy oraz wspólnotowy (partycypacyjny) potencjał internetu. Tylko 8,3% deklaruje wykorzystanie internetu do tworzenia grafiki, muzyki, filmów, przetwarzania zdjęć, zaś 6,6% badanych do przeglądania i/lub udziału w dyskusjach na forach.

94% badanych najczęściej korzysta z YouTube'a, na drugim miejscu z Facebooka (83,4% badanych), przy czym w odniesieniu do drugiego medium młodzież w szkołach ponadgimnazjalnych użytkuje go częściej niż uczniowie młodszy. Snapchat oraz Instagram należą do mniej popularnych mediów społecznościowych i korzysta z nich odpowiednio 67,9% i 67,7% badanych. Co ciekawe, zarówno ze Snapchata, jak i Instagrama zdecydowanie częściej korzystają dziewczęta niż chłopcy. W mediach społecznościowych badani najczęściej udostępniają na swoich profilach zdjęcia i/lub filmy z własnym wizerunkiem oraz inne zdjęcia (odpowiednio – 58,8% i 44,5%). Własne historie, opinie i komentarze udostępniane są przez niewielką grupę nastolatków (18,6%).

Niepokojące może być to, że prawie 25% badanych udostępnia treści, które są widoczne dla wszystkich oraz nie widzi potrzeby ochrony własnej prywatności (28,4%).

Większość nastolatków wskazuje na szereg korzyści związanych z poszerzaniem wiedzy związanej z osobistymi zainteresowaniami za pośrednictwem internetu. Do najczęściej wymie-

nianych obszarów tematycznych należą: muzyka (73,3%), filmy, seriale, teatr (56,4%), dbanie o wygląd, ubiór i styl (52,1%) oraz wiedza o mediach (48,4%), sporcie (48,4%), sprawach społecznych, historii i polityce (44,0%).

Nastolatki zdają sobie sprawę z ograniczeń aktywności w sieci. Jedynie 19,8% badanych zgodziło się ze stwierdzeniem, że „w Internecie można wyrażać swoje opinie i nie ponosić tego konsekwencji”. Z kolei chęć przeniesienia jak największej części aktywności życiowej do świata wirtualnego była widoczna u niewielkiej części uczniów – chce tego 4,6% respondentów. Jedynie 8% młodych ludzi deklaruje, że jak największą część swojego czasu wolnego stara się spędzać w internecie.

Jeśli chodzi o wykorzystywanie internetu na lekcjach w szkole, to badani wskazywali, że ich nauczyciele najczęściej pokazują na lekcjach filmy (81,2%), wyświetlają prezentacje (77,6%) i korzystają z programów edukacyjnych (60,6%). Najczęściej robią to na zajęciach z informatyki/zajęć komputerowych (68,9%), języka obcego (47,5%) oraz języka polskiego (46,7%). Rzadko z kolei na lekcjach z wiedzy o kulturze (17,2%), wiedzy o społeczeństwie (17,8%) czy edukacji dla bezpieczeństwa (14,5%), czyli na zajęciach z przedmiotów, w ramach których powinny być omawiane zagadnienia z zakresu edukacji medialnej. Prawie 40% nastolatków uznało, że edukacja szkolna nie przygotowała ich dobrze do funkcjonowania w świecie opartym o technologie internetowe.

Jeśli chodzi o podstawowe źródła wiedzy pomocne w przygotowywaniu się do zajęć i sprawdzianów, to najwięcej badanych korzysta z Wikipedii (76,3%), wyszukiwarki Google (62,6%), portalu Ściąga (51,9%) oraz YouTube'a (47,5%). Internetowe źródła wiedzy, takie jak portal Wolnelektury, encyklopedia PWN, E-podręczniki, Khan Academy, Interklasa.pl nie cieszą się niestety dużą popularnością wśród uczniów.

3. N. Newman, R. Fletcher, A. Kalogeropoulos, D.A.L. Levy, R. Kleis Nielsen, *Digital News Report 2018, Oxford 2018*²⁰.

W związku z rozwojem szerokopasmowego internetu oraz spadkiem cen urządzeń mobilnych i internetu nastąpił dynamiczny wzrost liczby użytkowników mediów mobilnych oraz nastąpiła znacząca zmiana w konsumpcji wiadomości.

²⁰ <http://media.digitalnewsreport.org/wp-content/uploads/2018/06/digital-news-report-2018.pdf?x89475>

Zdecydowana większość badanych (65%) preferuje niebezpieczny dostęp do wiadomości – za pośrednictwem mediów społecznościowych, agregatorów, wyszukiwarek internetowych czy aplikacji mobilnych – natomiast tylko 32% badanych dociera do wiadomości za pośrednictwem stron internetowych wydawców.

Wyraźne zróżnicowanie konsumpcji wiadomości ze względu na kanał widać w poszczególnych grupach wiekowych: im respondenci byli młodsi, tym częściej deklarowali dostęp do wiadomości za pośrednictwem mediów społecznościowych oraz wyszukiwarek (odpowiednio 53% i 43% badanych w wieku 18–24 lat). Z kolei starsi respondenci (powyżej 45 r.ż.) preferowali bezpośredni dostęp do wiadomości. Inną wartą odnotowania obserwacją związaną z konsumpcją wiadomości jest wzrost popularności treści wideo. Większość tych treści jest konsumowana poza głównymi stronami internetowymi wydawców (51%), przy czym 33% na Facebooku, a 25% na YouTube.

Psychologiczne i poznawcze aspekty wykorzystywania Modelu Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej w edukacji

Badania prowadzone nad kompetencjami MIC skupiają się głównie na aspekcie dydaktycznym i metodycznym, pragnęlibyśmy jednak włączyć do naszego modelu perspektywę psychologiczną, tzn. zaznaczyć i poddać analizie fakt, iż człowiek w swoich codziennych działaniach (także edukacyjnych) przetwarza informacje w ściśle określony sposób. Nowe media i technologie wpływają na kompetencje poznawcze i chcielibyśmy do tej wiedzy nawiązać²¹. Jak pisze dr Dorota Żelechowska z UAM „obecnie wyzwaniem dla człowieka jest nie tyle uzyskanie dostępu do wartościowych informacji, ile przeprowadzenie sprawnego mechanizmu ich selekcji, ich zrozumienie, ocena i podjęcie adekwatnego działania”²².

Z punktu widzenia twórców MEMIC niezbędne jest włączenie zarówno w tworzenie samego dokumentu, jak i we wdrożenie propozycji wynikających z badań związanych z wpływem technologii

²¹ Zob. P. Francuz, J. Pisarek, *Wpływ sposobów korzystania z mediów na poznawcze i emocjonalne funkcjonowanie dzieci i młodzieży. „Cyfrowi tubylcy” z psychologicznej perspektywy*, w: *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*, red. M. Fedorowicz, S. Ratajski, Polski Komitet do spraw UNESCO, Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, Warszawa 2015, s. 145–180.

²² D. Żelechowska, *Znaczenie szkoleń psychologicznych w edukacji medialnej na przykładzie programu szkoleniowego Człowiek 2.0*, tekst napisany po konferencji *O potrzebie edukacji medialnej* zorganizowanej przez Polski Komitet do spraw UNESCO, FINA i ASP w Warszawie 15 listopada 2018 r.

i mediów cyfrowych na procesy przetwarzania i przyswajania informacji. Z badań prowadzonych m.in. przez Greenfielda²³ wynika, że chociaż internet pozwala przetwarzać nam więcej informacji na poziomie powierzchniowym, nie przyczynia się do tego, że więcej rozumiemy czy włączamy do naszej struktury wiedzy.

Natłok informacji, które docierają do nas każdego dnia, może również powodować przeciążenie poznawcze, objawiające się niekiedy frustracją, wzrostem zachowań agresywnych itp.

Prawidłowe korzystanie z mediów powinno być więc poparte umiejętnością rozpoznawania i właściwego reagowania na problematyczne aspekty tej sfery działalności człowieka.

Doświadczenie płynące z prowadzenia przez 3 lata w FINA programu dla nauczycieli Pracownia 2.0, który łączył aspekty narzędziowe i psychologiczne, pokazuje, że takie ujęcie edukacyjne może przynieść korzyści zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów. EMIC powinna łączyć człowieka i kontekst jego działań w świecie medialnym, a nie zajmować się technologiami samymi w sobie. Kolejnym aspektem jest pogłębianie i rozwijanie świadomości i refleksji nad światem społecznym oraz naszymi działaniami w jego obrębie.

²³ P.M. Greenfield, *Technology and Informal Education: What Is Taught, What Is Learned*, „Science” 2009, 323(5910), s. 69–71.

Medialne, informacyjne i cyfrowe kompetencje profesjonalne oraz osobiste nauczycieli. Czego potrzebujemy, aby uczyć innych i uczyć się od innych

Edukacja przechodzi na naszych oczach rewolucyjną zmianę, a szkoła i nauczyciele przestają być jedynym, a nieraz nawet głównym źródłem wiedzy. Uczymy się nie tylko przez całe życie (*Life Long Learning* – LLL), ale także właściwie cały czas (*World Wide Learning* – WWL), korzystając świadomie lub nieświadomie z różnych dostępnych źródeł, narzędzi i sytuacji. Media i technologie cyfrowe wnikają głęboko w nasze życie w taki sposób, że właściwie nie da się już oddzielić bycia w świecie realnym od uczestnictwa w świecie online. Widać to wyraźnie w sytuacjach, kiedy pyta się badanych konkretnie o czas, jaki poświęcają na korzystanie z internetu. Większość z nich nie potrafi podać dokładnej liczby godzin: nie przywiązują do tego wagi, ponieważ istnieje możliwość bycia dostępnym online w zależności od potrzeb²⁴.

Media i nowe technologie informacyjno-komunikacyjne stają się również nieodzownym narzędziem pracy nauczycielek i nauczycieli na wszystkich etapach edukacji, we wszystkich dziedzinach nauczania, a także wychowania i szkolnego życia. Nie znaczy to, że traci znaczenie osobisty wymiar relacji nauczyciela i wychowawcy z uczniem – przeciwnie, zdaniem wielu ekspertów

²⁴ Por. J. Pyżalski, A. Zdrodowska, Ł. Tomczyk, K. Abramczuk, *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2019; https://fundacja.orange.pl/files/user_files/EU_Kids_Online_2019_v2.pdf

i badaczy jest to nadal – i zawsze będzie – fundament procesu nauczania i uczenia się w szkołach, przedszkolach i na wyższych uczelniach. Narzędzia nie wyręczą we wszystkim nauczyciela. Bez jego kompetencji merytorycznych i metodycznych stają się bezużyteczne w szkole, a nawet mogą być kontrskuteczne, ponieważ korzystanie z nich zajmuje dużo czasu i stwarza pozory „nowoczesnego nauczania”. W EMIC skupiamy się na wiedzy i umiejętnościach bezpośrednio związanych ze skutkami rozwoju mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnych. Jakże zatem kompetencje są potrzebne osobom, które zajmują się uczeniem innych i pracą z dziećmi i młodymi ludźmi?

Szukając odpowiedzi na to pytanie, sięgnęliśmy do dwóch ważnych dokumentów: standardów zawartych w *Europejskiej Ramie Kompetencji Cyfrowych dla Edukatorów DigiCompEdu*²⁵ oraz *European Media Literacy Standards for Youth Workers (EMELS)*, czyli *Europejskiego Standardu Edukacji Medialnej dla osób pracujących z młodzieżą*²⁶. Zmodyfikowaliśmy, uzupełniliśmy i rozwinęliśmy zaproponowane przez autorów treści ramowe, tak by pasowały do polskiego kontekstu edukacyjnego oraz wzmocniłyśmy znaczenie kompetencji społecznych i obywatelskich. W ten sposób powstała lista kompetencji, która składa się z dwóch części:

- profesjonalnych kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych nauczyciela/nauczycielki oraz
- osobistych kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych nauczyciela/nauczycielki.

Osobiste kompetencje mogą być przydatne również w pracy zawodowej, chociaż właściwie stanowią fundament kompetencji profesjonalnych, ponieważ bez nich nie da się ani rozwinąć, ani stosować umiejętności cyfrowych w żadnym zawodzie.

Co więcej, osobiste kompetencje medialne, informacyjne i cyfrowe często łatwiej jest przekazywać dzieciom i młodym ludziom, gdyż dotyczą zwykłych, codziennych czynności. Ważna jest gotowość i umiejętność włączania ich w praktykę nauczycielską i wychowawcze relacje, dzielenia się nimi z uczniami i uczennicami, a także uczenia się od nich.

Kompetencje MIC w dużym stopniu warunkują dziś rozwój zawodowy nauczycielek i nauczycieli – nie da się bowiem bez nich ani dobrze wykształcić na studiach, ani potem uzupełniać

²⁵ <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>

²⁶ <https://emels.eu/pl/>

wiadomości czy rozwijać nowych umiejętności dydaktycznych i wychowawczych.

W naszym ujęciu kompetencje MIC to więcej niż umiejętność korzystania z mediów i technologii cyfrowych, to także świadomość ich społecznego, w tym etycznego kontekstu. Oznacza to z jednej strony roztropność w korzystaniu z mediów w procesie edukacji, a z drugiej – uważność w postrzeganiu wyzwań, z którymi na co dzień konfrontują się dzieci i młodzi ludzie w zmediatyzowanym świecie. Jak wynika z już przytaczanych badań, dorośli zbyt rzadko rozmawiają z młodymi ludźmi o korzystaniu przez nich z mediów i technologii cyfrowych, za mało się tym interesują i za rzadko pytają – choćby o to, jak się ze sobą komunikują, co oglądają i czego słuchają, w jakich mediach społecznościowych funkcjonują, co w nich lubią, a czego się obawiają... oraz jak sobie w tym świecie radzą lub nie. Ważne jest też, by tego wszystkiego nie robić w teorii, lecz przez praktyczne włączanie mediów cyfrowych w różne obszary aktywności człowieka angażować młodych ludzi na przykład w rozwiązywanie problemów, które ich dotyczą, oraz dyskusje o ważnych dla nich sprawach. I znowu – żeby to było możliwe, trzeba z nimi rozmawiać. Bo w cyfrowym świecie nadal najważniejsza jest autentyczna relacja i rozmowa, stąd wyraźna potrzeba edukacji medialnej z zastosowaniem metod aktywizujących, problemowych, zgodnie z zasadą *learning by doing* (uczenia poprzez praktykę) i organizowanie zajęć z uwzględnieniem konstruktywistycznej koncepcji uczenia się.

Warto uprzedzić, że lista kompetencji profesjonalnych jest długa i szczegółowa – być może zostanie ona jeszcze uzupełniona. Jesteśmy przekonani, że na obecnym etapie rozwoju polskiej edukacji taki zestaw jest bardziej użyteczny niż ogólne sformułowania. Ludziom często wydaje się, że są biegli w zakresie kompetencji cyfrowych, ponieważ umieją obsługiwać smartfon czy korzystać z bankowości elektronicznej. Jednak dopiero kiedy zorientują się, ilu innych rzeczy mogą się jeszcze nauczyć, złudzenie o cyfrowej wszechwiedzy pryska.

Wszyscy musimy się stale uczyć, ponieważ technologie cyfrowe rozwijają się w niezwykłym tempie.

Agnieszka Ogonowska i Grzegorz Ptaszek nazwali to zjawisko reedukacją medialną. Ma ona miejsce wówczas, kiedy „pojawia się konieczność edukowania jednostki, której dotychczasowe kompetencje i wiedza na temat funkcjonowania i konsumowania

mediów nie dają się zastosować do nowych realiów”, a jej specyfiką jest „konieczność projektowania działań służących ciągłemu doskonaleniu kompetencji medialnych (informacyjnych, cyfrowych) w odpowiedzi na wyzwania współczesnej cywilizacji medialnej”²⁷. Przykładem takich działań jest tzw. świadomość algorytmiczna związana z zarządzaniem naszą aktywnością w sieci przez algorytmy lub modyfikowanie domyślnych ustawień prywatności w urządzeniach bądź na platformach mediów społecznościowych.

Jak zatem systematycznie zdobywać, rozwijać lub doskonalić określone kompetencje medialne, informacyjne i cyfrowe w praktyce nauczycielskiej? Co zrobić, gdy stwierdzi się, że nie posiada się wymienionych umiejętności lub że nie mają ich nauczyciele i nauczycielki w twojej szkole, a zatem nie bardzo jest od kogo się szybko nauczyć? Po pierwsze – warto najpierw uświadomić sobie, że zrobiło się już pierwszy krok w kierunku włączenia technologii informacyjno-komunikacyjnych w obszar swojej profesjonalnej pracy. Wielu nauczycieli korzysta już z e-dzienników, elektronicznych skrzynek pocztowych, a przygotowując się do zajęć, korzysta z wyszukiwarek, otwartych zasobów edukacyjnych, książek i pomocy naukowych dostępnych online lub w wersji elektronicznej, robi multimedialne prezentacje, uczestniczy w kursach e-learningowych i e-coachingowych, dzieli się w sieci tym, co uważa za ważne dla innych nauczycieli i uczniów. Po drugie – nie ma powodu martwić się, że czegoś nie umiemy i nie robimy wszystkiego, co można byłoby robić. Przygotowana przez nas lista kompetencji to raczej drogowskaz, a nie szlaban na granicy. Chcielibyśmy, aby była przydatna do orientacji, w którym kierunku zmierzać, a nie odbierana jako swego rodzaju preskrypcja, która mówi, co „należy” czynić lub czego „nie wolno”. Powstawała ze świadomością, że może być uzupełniana, weryfikowana, modyfikowana wraz ze zmianami potrzeb związanych z edukacją medialną, informacyjną i cyfrową oraz pod wpływem uwag ze strony użytkowników MEMIC. Po trzecie – jak w każdym procesie uczenia się – nowe elementy najlepiej wprowadzać małymi krokami, poznawać kawałek po kawałku, ćwiczyć w praktyce, a potem sprawdzać z uczniami

²⁷ A. Ogonowska, G. Ptaszek, *(Re)edukacja medialna. Nowe spojrzenie na edukację medialną*, w: *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*, red. A. Ogonowska, G. Ptaszek, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 13.

nowe narzędzia i sposoby pracy. Kompetencje MIC nie tylko wzbogacają warsztat pracy, ale także rozwijają nas jako obywatele i uczestników życia społecznego.

Zasady kształtowania kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych, zarówno wśród nauczycieli i nauczycielek, jak i osób uczących się, są naszym zdaniem zbieżne z zaleceniami nowoczesnej pedagogiki, takimi jak:

- nacisk na proces uczenia się, a nie na samo nauczanie;
- podejście konstruktywistyczne, uwzględnianie wcześniejszych doświadczeń i struktur poznawczych osób uczących się;
- nauczanie funkcjonalne, odwołujące się do rzeczywistych problemów i potrzeb życiowych (w tym edukacyjnych) osób uczących się, a nie abstrakcyjnego, narzuconego z góry planu;
- uwzględnianie społeczno-emocjonalnych uwarunkowań procesu uczenia się, w tym tworzenie bezpiecznych sytuacji uczenia się;
- stosowanie metod pracy zespołowej, a nie tylko indywidualnej, w tym *peer learning* (nauka przez wymianę wiedzy);
- łączenie uczenia/uczenia się online z metodą nauki „twarzą w twarz”, w tym wykorzystanie tutoringu i mentoringu;
- wspieranie mechanizmów samokształcenia, autodiagnozy i samooceny, także oceny rówieśniczej, a nie tylko zewnętrznej kontroli;
- wykorzystanie do uczenia innych wiedzy i umiejętności osób bardziej zaawansowanych w obszarze różnych kompetencji (np. szkolnych lub klasowych „ekspertów”, szkolnego „pogotowia MIC”, które w razie potrzeby pomaga rozwiązać problemy, nie tylko techniczne, ale też merytoryczne czy związane z bezpieczeństwem);
- budowanie w szkole „wspólnoty praktyki”, czyli zespołu nauczycieli uczących się oraz międzyszkolnych sieci profesjonalnego rozwoju.

Profesjonalne kompetencje medialne, informacyjne i cyfrowe

Rozwój profesjonalny

1.1 Komunikacja w szkole

Przy użyciu technologii cyfrowych wzmacniam komunikację w szkole między uczącymi się, ich rodzicami oraz innymi osobami.

Biorę udział we wspólnym rozwijaniu strategii komunikacji w szkole.

Traktuję komunikację za pomocą nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych jako ważną część budowania relacji z uczniami, rodzicami i innymi osobami.

1.2 Współpraca z innymi

Używając cyfrowych technologii, współpracuję z innymi nauczycielami i edukatorami, dzielę się i wymieniam doświadczeniami, wiedzą oraz wspólnie z innymi wprowadzam je w pracy pedagogicznej.

1.3 Refleksyjna praktyka

Indywidualnie i wspólnie zastanawiamy się, krytycznie oceniamy oraz tworzymy cyfrowe praktyki – własne, a także naszego środowiska edukacyjnego.

1.4 Cyfrowe doskonalenie

Używam medialnych i cyfrowych źródeł oraz zasobów do systematycznego rozwoju zawodowego.

Używam dostępnych źródeł internetowych (np. tutoriali, forów, portali, webinarów itp.) do nauki korzystania z nowych narzędzi.

Korzystam z dobrych praktyk innych nauczycieli i propozycji organizacji społecznych oraz instytucji publicznych związanych z edukacją medialną.

Korzystam z pomocy i wskazówek uczniów.

Uczestniczę w szkoleniach doskonalących kompetencje MIC dotyczących kwestii edukacyjnych, technicznych, artystycznych lub prawnych, stosownie do potrzeb.

Szukam informacji na temat nowych narzędzi, w tym aplikacji, w różnych źródłach, np. sklepach z aplikacjami, na blogach, sprofilowanych grupach w serwisach społecznościowych.

Wykorzystywanie zasobów medialnych, informacyjnych i cyfrowych

2.1 Wyszukiwanie i wybór

Wyszukuję, oceniam i wybieram cyfrowe zasoby do nauczania i uczenia się.

Przy wyborze cyfrowych zasobów oraz planowaniu ich zastosowania biorę pod uwagę konkretne cele nauczania, kontekst, podejście pedagogiczne oraz potrzeby uczących się. Krytycznie oceniam edukacyjną wartość znalezionych materiałów.

Szukam inspiracji w różnych źródłach lub dziedzinach życia (np. w filmie lub dziennikarstwie) oraz dziedzinach wiedzy (np. w materiałach z zakresu innych przedmiotów), a także korzystam z nich przy planowaniu działań edukacyjnych.

2.2 Tworzenie i modyfikowanie

Modyfikuję istniejące zasoby z otwartą licencją oraz inne, gdy wyrażona została na to zgoda.

Tworzę i współtworzę nowe cyfrowe zasoby edukacyjne, a także inicjuję takie działania w swoim środowisku.

Gdy tworzę cyfrowe zasoby i planuję ich zastosowanie, biorę pod uwagę konkretne cele nauczania, kontekst, podejście pedagogiczne oraz potrzeby uczących się.

Potrafię tworzyć otwarte zasoby edukacyjne i właściwie je oznaczać.

2.3 Organizowanie i ochrona

Porządkuję treści cyfrowe oraz udostępniam je uczącym się, rodzicom oraz innym edukatorom.

Skutecznie chronię poufne treści cyfrowe.

Szanuję oraz poprawnie stosuję zasady prywatności i prawa autorskiego.

Wiem, jak korzystać z zasobów na otwartych licencjach, uwzględniając uznanie ich autorstwa.

Szukając w internecie pomocy naukowych, korzystam z legalnych źródeł.

Potrafię odróżnić źródła legalne (w których przestrzegane są prawa autorskie) od nielegalnych.

2.4 Dzielenie się

Udostępniam tworzone przez siebie zasoby edukacyjne innym nauczycielom, dzielę się doświadczeniami z ich wykorzystania w pracy z uczniami.

Aktywnie wykorzystuję nowe technologie cyfrowe, aby dzielić się z innymi stworzonymi przez siebie lub innych edukacyjnymi zasobami cyfrowymi.

Nauczanie i uczenie się

3.1 Nauczanie

Planuję i włączam cyfrowe urządzenia oraz zasoby w proces nauczania, aby skutecznie i ciekawie uczyć.

Odpowiednio dobieram sposoby pracy i organizuję swój cyfrowy warsztat.

Eksperymentuję (z wykorzystaniem technologii cyfrowych) i rozwijam nowe formy pracy, metody nauczania i podejścia pedagogiczne.

3.2 Wspieranie

Korzystam z cyfrowych technologii i usług, by rozwijać interakcje z uczącymi się – indywidualnie i zespołowo, w trakcie zajęć i poza nimi, szanując jednocześnie prawo do prywatności – własne oraz innych.

Używam cyfrowych technologii, by udzielać uczącym się szybkich i spersonalizowanych wskazówek oraz wsparcia, jak korzystać z mediów i zasobów cyfrowych.

Eksperymentuję oraz tworzę nowe formy i formaty doradztwa oraz wsparcia.

3.3 Uczenie się we współpracy

Korzystam z cyfrowych technologii, aby wspierać i rozwijać współpracę uczących się.

Umożliwiam uczącym się korzystanie z dostępnych technologii cyfrowych jako ważnego elementu pracy grupowej, narzędzia ułatwiającego komunikację, współpracę oraz budowanie wiedzy zbiorowej.

3.4 Umożliwienie monitorowania procesu uczenia się

Wykorzystuję technologie cyfrowe do monitorowania procesu uczenia się, na przykład do planowania, śledzenia tego, jak dzieci i młodzi ludzie się uczą, oraz do refleksji nad tymi procesami.

Szukam dowodów na postępy w nauce, dzielę się refleksjami i tworzę kreatywne rozwiązania problemów.

Ewaluacja i ocenianie

4.1 Strategie oceniania

Używam technologii cyfrowych w ocenianiu kształtującym (czyli ocenianiu bieżącym, w trakcie wykonywania zadań) oraz podsumowującym (oceny końcowe).

Zwiększam różnorodność i przydatność form oraz podejść w ocenianiu (np. informacje zwrotne online do uczniowskich prac czy portfolio).

4.2 Analizowanie dowodów uczenia się

Tworzę, wybieram, krytycznie analizuję i interpretuję cyfrowe przejawy i dowody aktywności uczących się (prace i projekty multimedialne, filmowe, materiały umieszczone w sieci itp.), rozpatruję ich wyniki oraz postępy uczniów, by szukać informacji o tym, jak przebiega i jakie efekty daje nauczanie i uczenie się na moich/naszych zajęciach.

4.3 Informacja zwrotna i planowanie

Korzystam z technologii cyfrowych, by we właściwym czasie dać uczącym się zindywidualizowaną informację zwrotną. Dostosowuję strategię nauczania i udzielam indywidualnego wsparcia w oparciu o dane wygenerowane dzięki technologiom cyfrowym (wyniki sprawdzianów, historię postępów, przykładowe prace).

Pomagam uczącym się oraz ich rodzicom zrozumieć informacje uzyskane dzięki technologiom cyfrowym i wykorzystać je przy podejmowaniu np. decyzji edukacyjnych czy zawodowych.

Wzmacnianie uczących się

5.1 Dostępność i włączanie

Zapewniam dostęp do zasobów i aktywności edukacyjnych wszystkim uczącym się, także tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Biorę pod uwagę oczekiwania uczących się związane z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, ich umiejętności, sposoby wykorzystania technologii, błędne przekonania, a także kontekstowe, fizyczne lub poznawcze ograniczenia w korzystaniu przez nich z tych technologii, aby reagować na ich potrzeby, włączając je w proces nauczania.

5.2 Zróżnicowanie i personalizacja/indywidualizowanie

Wykorzystuję cyfrowe technologie w odpowiedzi na różnorodne potrzeby uczących się, pozwalam im rozwijać się na różnych poziomach i w różnym tempie, podążać indywidualnymi ścieżkami uczenia się oraz realizować własne cele.

5.3 Angażowanie uczących się

Korzystam z technologii cyfrowych, by stymulować aktywne i kreatywne zaangażowanie uczących się w konkretne zagadnienia.

Wykorzystuję technologie cyfrowe w strategiach pedagogicznych, które wspierają kompetencje przekrojowe, w tym współpracę, komunikację, krytyczne i analityczne myślenie oraz twórczą ekspresję uczących się.

Otwieram proces nauczania na nowe, rzeczywiste konteksty, które angażują uczących się w praktyczne działania, badania naukowe oraz kompleksowe rozwiązywanie problemów, lub w inny sposób zwiększają zaangażowanie w uczenie się złożonych problemów i tematów.

Rozwijanie kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych osób uczących się

6.0 Rozumienie praktyk medialnych dzieci i młodzieży

Wiem, w jaki sposób młodzi ludzie korzystają z mediów oraz jakie prawdopodobieństwo i jakie rodzaje ryzyka się z tym wiążą.

Dowiaduję się, w jaki sposób dzieci i młodzież korzystają z mediów w sytuacjach edukacyjnych i społecznych, np. na lekcji, na przerwach, w czasie nauki w domu, spędzając czas z przyjaciółmi czy w czasie wolnym.

Rozmawiam z uczniami i uczennicami o tym, w jaki sposób korzystają z różnych mediów oraz jak używają ich w procesie uczenia się – w szkole i w domu (np. pytam o ich ulubione strony internetowe, media społecznościowe, kanały YouTube, które śledzą, do czego używają smartfonów itd.)

Korzystam z wyników i wniosków z badań dotyczących praktyk medialnych dzieci i młodzieży.

Potrąfię konstruktywnie odpowiedzieć na obawy innych nauczycieli i rodziców związane z korzystaniem z mediów.

6.1 Korzystanie z informacji i treści

Prowadząc zajęcia edukacyjne, stosuję takie zadania i sposoby oceniania, by uczący się umieli wyrażać swoje potrzeby informacyjne.

Uczę szukania informacji i zasobów w środowisku cyfrowym, organizowania, przetwarzania, analizowania i interpretowania informacji, pozyskiwania i wykorzystywania treści bez naruszania praw autorskich, a także porównywania i krytycznej oceny wiarygodności informacji i jej źródeł, w tym szczególnie pod względem miejsca jej opublikowania, celu oraz kontekstu kulturowego, społecznego i politycznego, w jakim się pojawiła.

Pomagam odróżnić teksty informacyjne od tekstów zawierających opinie i nacechowanych emocjonalnie.

Zwracam uwagę na elementy perswazyjne języka, w tym na cechy charakterystyczne przekazów propagandowych.

Omawiam sposoby manipulacji tekstowej, wizualnej i audiowizualnej.

6.2 Komunikacja i współpraca

Prowadząc zajęcia edukacyjne, stosuję takie zadania i sposób oceniania, by uczący się umieli efektywnie i odpowiedzialnie wykorzystywać technologie cyfrowe do komunikowania się, współpracy i społecznego oraz obywatelskiego zaangażowania.

6.3 Tworzenie treści

Prowadząc zajęcia edukacyjne, stosuję takie zadania i sposób oceniania, by uczący się umieli wykorzystywać media cyfrowe do wyrażania siebie oraz modyfikowania i tworzenia treści cyfrowych w różnych formach.

Uczę, jak prawa autorskie i licencje odnoszą się do treści cyfrowych, jak odwoływać się do źródeł oraz przypisywać licencje.

6.4 Odpowiedzialne i bezpieczne korzystanie

Podjęmuję działania, które mogą zapewnić uczącym się fizyczny, psychiczny i społeczny dobrostan w związku z korzystaniem z technologii cyfrowych.

Uczę zarządzania ryzykiem i wykorzystywania technologii i mediów cyfrowych w bezpieczny oraz odpowiedzialny sposób.

Zachęcam młodych ludzi do rozmowy o właściwym i niewłaściwym korzystaniu z różnych mediów. Wspólnie z nimi określam limity korzystania z mediów i sposoby ich przestrzegania.

Rozmawiam z młodymi ludźmi o zagrożeniach płynących z obecności w internecie treści niezgodnych z prawem oraz oddziałujących niekorzystnie na rozwój dzieci i młodzieży, odnosząc to do aktualnych i popularnych wśród młodych ludzi trendów (np. patostreaming).

Rozpoznaję przejawy nadmiernego korzystania z mediów i wiem, jak zareagować w takiej sytuacji.

Dbam o bezpieczeństwo dzieci i młodzieży i rozmawiam z nimi o ochronie prywatności podczas korzystania z urządzeń i mediów cyfrowych, w tym mediów społecznościowych, a także o skutkach jej braku.

Znam prawne regulacje i wynikające z nich obowiązki związane z ochroną dzieci i nastolatków.

Umiem wybrać aktywność i grę edukacyjną odpowiednią dla danej grupy wiekowej (np. korzystając z oznaczeń PEGI).

Umiem zainstalować oprogramowanie filtrujące w celu ograniczenia ryzyka dostępu do szkodliwych lub niebezpiecznych treści i kontaktów, mając jednocześnie świadomość, że na technicznych zabezpieczeniach, w związku ze stałym rozwojem technologii, można polegać w ograniczonym stopniu oraz że nie są one w stanie zastąpić rozmów z podopiecznymi, rozwijania ich osobistej świadomości dotyczącej zagrożeń, umiejętności ich unikania i postępowania w razie ich wystąpienia.

6.5 Rozwiązywanie problemów

Prowadząc zajęcia edukacyjne, wykorzystuję takie zadania, zasoby i media cyfrowe oraz taki sposób oceniania, by uczący się umieli rozpoznawać i rozwiązywać problemy merytoryczne, a także techniczne.

Pokazuję, jak przenosić i wykorzystywać w kreatywny sposób wiedzę technologiczną w nowych sytuacjach.

6.6 Zaangażowanie obywatelskie i społeczne

Korzystając z mediów, informacji i narzędzi cyfrowych, ułatwiam uczniom i uczniom obywatelskie zaangażowanie w sprawy szkoły, gminy, Polski, a także Europy i świata.

Pokazuję, jak można mieć wpływ na życie szkoły oraz społeczności lokalnej i aktywizować je przy pomocy mediów cyfrowych i technologii informacyjno-komunikacyjnych (np. współorganizować wydarzenie publiczne, zbieranie podpisów, wybory, sondaże).

Osobiste kompetencje medialne, informacyjne i cyfrowe

A. Korzystanie z mediów oraz urządzeń cyfrowych

Używam różnych urządzeń technicznych, np. kamery, projektora multimedialnego, konsoli do gier wideo, urządzenia mobilnego (smartfona, tabletu).

Korzystam z programów i aplikacji potrzebnych do realizacji projektów medialnych, np. programów do edycji zdjęć, dźwięku, wideo, pakietu biurowego, programów do tworzenia gier.

Tworzę i redaguję informacje na potrzeby różnych kanałów medialnych, biorąc pod uwagę ich potencjał i ograniczenia, a także potrzeby grupy docelowej (np. znajomi, inni nauczyciele, uczniowie, rodzice).

Potrafię tworzyć przekazy medialne w różnych formach, np. post na Facebooku, wpis na blog, film na kanale na YouTube, podcast.

Rozwiązuję proste problemy techniczne, a w razie potrzeby wiem, gdzie szukać pomocy (np. na specjalistycznym forum).

Eksperymentuję z nowymi technologiami i innowacyjnym wykorzystaniem mediów (np. wprowadzam elementy kodowania lub remiksu do zajęć edukacyjnych).

Potrafię kreatywnie wykorzystywać internet, aby dzielić się z innymi swoimi pasjami i zainteresowaniami oraz wynikami pracy twórczej, np. robiąc internetowe portfolio swoich prac plastycznych lub muzycznych.

B. Korzystanie z informacji

Korzystam z różnych źródeł, aby szukać informacji. Analizuję je, porównuję i krytycznie oceniam.

Oceniam wiarygodność informacji, zwracając uwagę na: autora/autorkę i jego/jej znajomość tematu, instytucję publikującą informację, odniesienia do innych źródeł, czas publikacji, poprawność językową, oceny i komentarze użytkowników itd.

Zdaję sobie sprawę, że niektórzy celowo zamieszczają fałszywe i/lub stroniczne informacje (w tym fake news). Umiejętnie je rozpoznać i rozumiem mechanizm ich rozpowszechniania online. Potrafię wskazać możliwe motywy stojące za wprowadzeniem fałszywych treści do obiegu medialnego.

Korzystam z efektów pracy organizacji zajmujących się weryfikacją publikowanych online wiadomości i wypowiedzi osób publicznych (fact-checking).

Świadomie używam różnych wyszukiwarek internetowych: umiem utworzyć frazę wyszukiwawczą; używam słów kluczowych; wiem, co decyduje o pozycji strony na liście wyników wyszukiwania.

Wiem, jak powstają i działają bańki informacyjne. Biorę pod uwagę to, że informacje, do których mamy dostęp za pośrednictwem wyszukiwarek i mediów społecznościowych są zależne od wielu różnych czynników, m.in. własnych preferencji (ustawień), wyszukiwanych słów kluczowych, aktywności on-line, algorytmów i historii przeglądanych stron, co sprawia, że do różnych użytkowników systematycznie docierają różne wiązki informacji.

C. Krytyczny odbiór przekazów medialnych

W krytyczny sposób odbieram wszystkie przekazy medialne (np. teksty, filmy, fotografie, plakaty, sztukę wideo, memy), zadaję sobie i innym pytania, formułuję wątpliwości, konfrontuję przekazy z rzeczywistością, interpretuję przekaz we właściwych kontekstach.

Wiem, że różne formy ekspresji medialnej mają własne gatunki (np. kino, telewizja i internet utworzyły różne gatunki, takie jak film fabularny, dokument, komedia, thriller, program na żywo, reportaż, fantastyka naukowa), które posługują się określonym stylem i konwencją.

Biorę pod uwagę to, że formy pisemne mają określone cechy (notatka na blogu różni się od artykułu w tygodniku i publikacji popularnonaukowej, e-maila czy postu na Facebooku).

Wyrażam własną opinię i podejmuję dyskusje na temat przekazu medialnego, np. fabuły filmu, przekazu, wykorzystania dźwięków i obrazów, jak również dodatkowych środków wyrazu, takich jak muzyka, aktorstwo, scenografia.

Tworzę warunki do prowadzenia dyskusji i wyrażania różnych opinii wśród członków grupy towarzyskiej, zawodowej itp.

Wiem, że przekazy medialne prezentują tylko wycinek rzeczywistości, a także kontekst kulturowy i okres historyczny, w którym powstały (np. reporter wybiera rozmówców, twórca filmu komponuje kadr, przez co może ujawnić lub ukryć informacje).

Zdaję sobie sprawę, że miejsce i medium, z którego korzystam (np. oglądam film sam/sama, w grupie czy w miejscu publicznym, czytam informacje na Facebooku lub w gazecie), mają wpływ na sposób, w jaki odbieram przekaz medialny, i na to, jak dzielę się opinią o nim.

Rozumiem różne modele biznesowe mediów i wiem, jaką rolę odgrywa w nich reklama i zbieranie danych o użytkownikach.

Wiem, że firmy płacą producentom filmów, gier i twórcom amatorskich treści za pokazywanie przedmiotów z widocznym logo.

Rozpoznaję sponsorowane treści. Wiem, że gazety drukowane i internetowe często w podobny sposób prezentują treści sponsorowane i artykuły informacyjne.

Wiem, że portale publikują treści wzbudzające emocje i ciekawość, aby użytkownicy chcieli kliknąć w dany link, za co portal dostaje pieniądze od reklamodawców. Zdaję sobie sprawę, że takie treści często są niskiej jakości.

D. Bezpieczne korzystanie z mediów

Znam zagrożenia związane z korzystaniem z mediów i umiem dbać o własne bezpieczeństwo.

Rozumiem i potrafię rozpoznać sytuacje, w których media społecznościowe są wykorzystywane do izolowania, nękania, molestowania i wykorzystywania innych. Zachęcam młodych ludzi do proszenia o pomoc w takich sytuacjach.

Rozpoznaję zagrożenia związane z informacjami wprowadzającymi w błąd lub niepełnymi, których zadaniem jest budować lęk lub zachęcać do negatywnych reakcji.

Wiem, jak istotne jest krytyczne podejście do motywacji osób spotkanych w internecie w celu uniknięcia manipulacji czy phishingu (podszywanie się pod kogoś dla wyłudzenia jakichś informacji lub nakłonienia do określonych działań).

- Wiem, że istnieją organizacje, instytucje i ruchy, które nawołują do konfliktów i nienawiści, chcąc osiągnąć polityczne korzyści. Potrafię oprzeć się tym praktykom, korzystając z wiarygodnych źródeł informacji. Pomagam innym w rozpoznaniu przekazów takich grup czy osób.
- Wiem, że programy komputerowe mogą symulować interakcje międzyludzkie oraz rozpowszechniać automatycznie fałszywe informacje, podszywając się pod ludzi.
- Korzystam z oprogramowania antywirusowego, filtra spamu, wtyczek blokujących reklamy i pliki śledzące czy szyfrujących komunikację itd. Wiem, że korzystanie z tego typu narzędzi może wpływać na czas ładowania strony internetowej oraz sposób wyświetlania treści.
- Świadomie wybieram programy i strony, z których chcę skorzystać, stosując m.in. kryterium bezpieczeństwa (np. unikam logowania się do swoich kont w miejscach publicznych).
- Przestrzegam prawa w korzystaniu z sieci (np. prawo autorskie, ochrona danych i wizerunku). Nie publikuję zdjęć przedstawiających inne osoby oraz nie oznaczam na zdjęciach innych osób bez ich zgody. Wiem, że w przypadku osób niepełnoletnich konieczna jest zgoda rodzica/opiekuna. Korzystam z materiałów na wolnych licencjach. Potrafię je znaleźć.
- Opisuję cudze materiały, które wykorzystuję w swojej pracy (np. opisuję zdjęcia wykorzystane w prezentacji, podając autora, link do źródła i licencję).
- Czytam regulaminy serwisów, z których korzystam – szczególnie zapisy dotyczące ochrony prywatności oraz zbieranych na mój temat danych.
- Wiem, że portale takie jak Facebook zbierają dane o każdym moim kliknięciu i wykorzystują te informacje do celów marketingowych i personalizowania treści. Umieję znaleźć informacje o tym w regulaminie serwisu.
- Korzystam z ustawień przeglądarki, wiem, co to są ciasteczka i historia odwiedzonych witryn oraz potrafię je usunąć.
- Potrafię modyfikować ustawienia prywatności i dostępu do określonych informacji na portalach społecznościowych czy w ustawieniach pobieranych aplikacji.

- Wiem, jak pobrać dane na swój własny temat z konta na Facebooku oraz w usługach Google.
- Przestrzegam netykiety i standardów etycznych w komunikacji.
- Wiem, że publikowanie komunikatów nienawistnych, stereotypizujących czy stygmatyzujących jest niewłaściwe.
- Aktywnie dbam o przyjazną komunikację, np. zgłaszam administratorom treści obraźliwe i mowę nienawiści.
- Szanuję opinie innych i jestem otwarty/otwarta na dialog także z osobami o innych poglądach.
- Świadomie decyduję, co komunikuję publicznie, a czym dzielę się tylko z określoną grupą odbiorców. Dbam o swoją prywatność.
- Wiem, że kiedy opublikuję coś online, nie mam już nad tym kontroli. Taka informacja nie będzie nigdy do końca usunięta i będzie można ją ze mną powiązać przez długi czas.
- Regularnie sprawdzam i dostosowuję do swoich potrzeb ustawienia prywatności.
- Wybieram silne hasła i dbam o ich bezpieczne przechowywanie.
- Wiem, że urzędnicy mogą śledzić moją lokalizację, również gdy funkcja lokalizacji jest wyłączona.
- Mam świadomość istnienia zagrożeń związanych z informacjami wprowadzającymi w błąd na poziomie jednostki, np. nieuczciwe skłanianie do zakupów, rozwijanie lęków itp., oraz na poziomie zbiorowości, np. zakłócenia procesu wyborczego, masowa dezinformacja itp.

E. Aktywne korzystanie z mediów

- Angażuję się społecznie za pośrednictwem mediów.
- Korzystam z mediów, by szukać wiarygodnych informacji o problemach społecznych, politycznych i ekonomicznych, które są ważne dla mnie i mojej społeczności.
- Reaguję w sytuacji promowania fake newsów, szerzenia nieprawdziwych informacji w mediach społecznościowych czy mowy nienawiści i hejtu. Rozpoznaję przypadki masowej dezinformacji czy wprowadzania w błąd i przewiduję ich skutki dla zbiorowości (np. zakłócenia procesu wyborczego) oraz jednostek (np. wykluczenie). Zgłaszam wszystkie tego typu przypadki do administratorów lub odpowiednich organów państwa.

Zabieram głos w debacie publicznej, np. w mediach społecznościowych, na forach, w konsultacjach publicznych. Włączam się i/lub organizuję akcje społeczne w sprawach ważnych dla mnie i mojej społeczności. Zarządzając pracą ludzi, korzystam z odpowiednio dobranych mediów, programów i narzędzi.

Znajduję wsparcie w ważnej dla mnie sprawie, np. zakładając internetową petycję, organizując akcję mailingową, zbiórkę, promując akcje podejmowane przez innych.

Główne rekomendacje dla instytucji zaangażowanych w edukację medialną, informacyjną i cyfrową

1. Szkoły – dyrektorzy, nauczyciele, uczniowie i uczennice, bibliotekarze i bibliotekarki

Uwzględnianie EMIC przy opracowywaniu rocznych programów profilaktyczno-wychowawczych oraz programów nauczania dla przedmiotów nieujętych w podstawie programowej (np. innowacji pedagogicznych) oraz zajęć kompetencyjnych.

Tworzenie przyjaznego dla nauczycieli i uczniów środowiska cyfrowego w szkole, w tym zapewnienie szerokopasmowego łącza internetowego; wyposażenie szkoły w urządzenia i aplikacje edukacyjne ze wsparciem organów prowadzących.

Organizowanie zajęć przedmiotowych, projektowych i zajęć pozalekcyjnych z elementami EMIC.

Tworzenie scenariuszy zajęć z różnych przedmiotów w formie modułowej – tak aby nie sugerować i nie podawać gotowych rozwiązań, natomiast umożliwić tworzenie własnych ścieżek w oparciu o moduły.

Włączenie bibliotek szkolnych jako potencjalnych centrów EMIC – rozwój i wyposażanie zamiast zamykania.

Korzystanie z oferty dydaktycznej dla szkół przygotowanej przez biblioteki publiczne.

Wspieranie systematycznego nabywania kompetencji MIC przez nauczycieli: przede wszystkim różnych form szkoleń zewnętrznych, wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (szkolenie rad pedagogicznych) oraz samokształcenia, m.in.

poprzez pomoc metodyczną oferowaną przez biblioteki pedagogiczne.

Wprowadzenie miękkich narzędzi do diagnozy potrzeb uczniów i nauczycieli oraz ewaluacji ich postępów, głównie w formie samooceny i informacji zwrotnej.

Korzystanie z mediów cyfrowych w komunikacji z uczniami, rodzicami i wszystkimi interesariuszami szkoły, z zachowaniem zasad bezpieczeństwa.

Wsparcie wolontariatu międzypokoleniowego na terenie szkoły, polegającego np. na prowadzeniu indywidualnych konsultacji z zakresu nowych technologii przez nauczycieli i uczniów na rzecz seniorów zamieszkujących daną gminę.

Opracowywanie, promowanie i wprowadzanie efektywnych rozwiązań edukacyjnych w szkołach, np. mobilne pracownie, *Bring-Your-Own-Device*, użyteczne aplikacje i portale (strony) edukacyjne.

Wyznaczenie w szkole lidera/liderki (jednej lub kilku osób) do współpracy z pedagogiem szkolnym w przypadku pojawienia się sytuacji niebezpiecznych oraz do wspierania i motywowania nauczycieli przy wdrażaniu EMIC w codziennej pracy.

Uwzględnianie działań rozwijających kompetencje MIC nauczycieli i uczniów przy przyznawaniu dodatku motywacyjnego lub/i nagrody dyrektora szkoły.

2. Organy prowadzące szkoły (gminy i powiaty oraz organy niepubliczne), lokalne ośrodki doskonalenia nauczycieli

Wspieranie działań miejscowych szkół, organizacji pozarządowych, mediów lokalnych np. poprzez granty na edukację medialną, informacyjną i cyfrową, a także treningi prowadzone przez kompetentnych prowadzących, którzy posiadają doświadczenie w pracy z nauczycielami.

Wydzielenie w funduszach na pomoce dydaktyczne dla szkół środków z przeznaczeniem wyłącznie na rozwój kompetencji w ramach EMIC.

Tworzenie i wspieranie lokalnych grup szkoleniowych oraz samokształceniowych w zakresie edukacji medialnej i korzystania z mediów cyfrowych, łącznie z udostępnianiem przestrzeni publicznej i sprzętu na ten cel.

Organizowanie i/lub ułatwianie współpracy szkół z instytucjami wspierającymi rozwój edukacji, takimi jak centra doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki pedagogiczne i publiczne, domy i ośrodki kultury.

Profesjonalizacja działań szkoleniowych ośrodków doskonalenia nauczycieli w zakresie EMIC, np. poprzez *peer learning* i tworzenie sieci wymiany informacji i zasobów (takich jak np. Superbelfrzy), a także poprzez współpracę z ekspertami, w tym dziennikarzami.

Zatrudnianie doradców metodycznych w zakresie EMIC, a także korzystanie ze wsparcia lokalnych aktywistów cyfrowych – rodziców, informatyków czy pasjonatów nowych mediów.

3. Rodzice

Bliski i autentyczny kontakt z dzieckiem, budowanie relacji i codzienne rozmowy o jego problemach, odkryciach i trudnościach.

Zainteresowanie tym, co robi dziecko (niezależnie od wieku) w sieci oraz jak korzysta z mediów i urządzeń cyfrowych, z uwzględnieniem m.in. prawa do prywatności dziecka (ale też wymiana informacji: „ja pokażę tobie, czym ostatnio żyję, a ty pokaż mi”). Postawienie na dialog, wspólne wyjaśnianie świata i podejmowanie prób zrozumienia nowych zjawisk i praktyk medialnych. Nawiązywanie kontaktu z dziećmi w atmosferze wzajemnego szacunku, wsparcia i wspólnego proponowania rozwiązań. Unikanie traktowania technologii cyfrowej nadkontroli jako najlepszego narzędzia zapewniania bezpieczeństwa dzieci, z pominięciem edukacyjnego podejścia.

Wspólne spędzanie czasu z wykorzystaniem nowych technologii – np. wspólne robienie zdjęć, filmów, a potem przygotowanie rodzinnego archiwum, granie w gry wideo, uczenie się prostego kodowania.

Wspólna analiza przekazów medialnych przez dorosłych i dzieci: np. zastanawianie się, co wynika z jakiejś reklamy, co w bajce jest prawdziwe, co mówią o jakimś wydarzeniu różne media (jakie media, co i jak mówią lub pokazują).

Szukanie inspiracji, jak wykorzystać narzędzia medialne w różnych aspektach życia rodzinnego (co się przyda w szkole, w podróży, a co w poruszaniu się po mieście).

- Współpraca ze szkołą (przedszkolem) w zakresie wzmocnienia kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych dzieci, w tym rozmowy z nauczycielami i wychowawcami.
- Włączanie się w życie społeczności szkolnej i animowanie działań budujących szkolną wspólnotę.
- Uważność i reagowanie na sytuacje, które mogą być niebezpieczne/zagrażające. Elastyczne korzystanie z różnych strategii i form reagowania (rodzicielski „katalog” możliwości, najlepiej wypracowany w rozmowie z innymi rodzicami, nauczycielami, psychologami i samymi dziećmi).
- Wsparcie rodziców poprzez kursy, warsztaty, spotkania i rozmowy pomagające rozpoznawać niepokojące sygnały i sytuacje związane z korzystaniem z nowych mediów.
- Zwiększenie wrażliwości rodziców i opiekunów na tematy, o których mogą nie mieć odpowiedniej wiedzy.

4. Ministerstwo Edukacji Narodowej i kuratoria

- Uczynienie z kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych jednego z priorytetów edukacyjnych, zgodnie z założeniem o ich rosnącej roli w rozwoju młodych ludzi oraz odpowiedzialnym funkcjonowaniu w społeczeństwie i państwie.
- Opracowanie wytycznych dla autorów podręczników szkolnych, w których pojawi się warunek dotyczący formułowania ćwiczeń, zadań i poleceń kształtujących różnorodne kompetencje medialne, informacyjne i cyfrowe.
- Położenie większego nacisku w podręcznikach szkolnych na korzystanie z otwartych zasobów edukacyjnych (OZE) oraz rzetelnych i legalnych internetowych źródeł wiedzy i informacji.
- Nowelizacja rozporządzenia ministra edukacji narodowej w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (*Rozporządzenie MEN z dnia 1 marca 2017 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników* – <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU-20170000481/O/D20170481.pdf>): umieszczenie w rozporządzeniu warunku dotyczącego tworzenia ćwiczeń, zadań i poleceń kształtujących kompetencje medialne, informacyjne i cyfrowe w odniesieniu do treści ze wszystkich przedmiotów.
- Opracowanie przez zespół ekspertów edukacji medialnej wytycznych dla rzeczoznawców merytoryczno-

- dydaktycznych w sprawie oceny podręczników szkolnych pod względem doboru ćwiczeń kształcących kompetencje medialne, informacyjne i cyfrowe oraz treści z tego obszaru.
- Systematyczne rozwijanie istniejących już i tworzenie nowych, otwartych i bezpłatnych zasobów edukacyjnych, w tym w portalu <https://epodreczniki.pl/>.
- Wspieranie projektów edukacyjnych o charakterze lokalnym, regionalnym i ogólnopolskim, ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych wśród nauczycieli i uczniów.

5. Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego

- Wsparcie projektów edukacyjnych z zakresu EMIC w formie otwartych konkursów grantowych oraz ich systemowa ewaluacja pod kątem osiągania postawionych celów, zgodnych z obecnym stanem wiedzy w obszarze edukacji medialnej.
- Wspieranie projektów edukacyjnych angażujących uczestników, proinnowacyjnych i odchodzących od podającego sposobu przekazywania wiedzy.
- Wspieranie projektów kulturalnych szeroko wykorzystujących technologie cyfrowe, przy zachowaniu dbałości o rozwój sfery społecznej i etycznej, w tym analiza dotychczasowych projektów EMIC i ocena ich skuteczności w wybranych obszarach.
- Wsparcie edukacyjne mniejszych ośrodków, w których nie ma na co dzień dostępu do dóbr kultury i instytucji kulturalnych, poprzez dofinansowanie działań wykorzystujących nowe technologie w promocji kultury i otwieraniu dostępu do niej, a także wskazywanie możliwości już istniejących w sieci (bezkosztowo).
- Usprawnienie i ujednoczenie przepisów i projektów dotyczących cyfryzacji zasobów instytucji oraz zadbanie o włączenie do nich komponentu edukacyjnego, we współpracy z instytucjami edukacji formalnej i pozaformalnej.
- Uporządkowanie kwestii prawno-autorskich cyfrowych zbiorów dóbr kultury i ich upowszechnianie w internecie.
- Współpraca MKiDN w zakresie edukacji MIC z MEN oraz MC – tworzenie programów o charakterze długofalowym, opartych na wymianie informacji i doświadczeń oraz współpracy między specjalistami z różnych dziedzin.

Edukacja MIC jako działanie priorytetowe, a nie wyłącznie dodatek do działań instytucji podległych MKiDN: uznanie jej za nieodzowny czynnik budowania społeczeństwa obywatelskiego oraz wyrównywania szans przy znacznych różnicach w kapitale kulturowym i społecznym.

Edukacja filmowa jako rodzaj edukacji medialnej. Wsparcie merytoryczne i finansowe projektów edukacyjnych prowadzonych w szkołach przez instytucje zajmujące się kulturą filmową.

6. Instytucje kultury, w tym biblioteki publiczne

Otwarcie przestrzeni instytucji kultury na medialne działania uczniów, nauczycieli i rodziców.

Tworzenie projektów odpowiadających na potrzeby grup docelowych – badanie oczekiwań i problemów, z jakimi borykają się odbiorcy w zakresie dostępu do zasobów oraz rozwijania kompetencji MIC.

Wypracowanie zasad, w porozumieniu z MKiDN, w zakresie digitalizowania i udostępniania zbiorów, tak by były łatwo dostępne dla różnych grup odbiorców – zadbanie o odpowiednie formaty, jakość, przygotowanie towarzyszących zbiorom materiałów o charakterze edukacyjnym (np. scenariuszy lekcji).

Współpraca z MEN w zakresie dostosowania programów edukacji kulturalnej i artystycznej do podstawy programowej (dotyczy projektów i zajęć dla grup szkolnych – w przypadku odbiorców indywidualnych nie ma takiej konieczności).

Przygotowanie zajęć z zakresu EMIC dla nauczycieli, animatorów, pracowników domów kultury i bibliotekarzy, tak aby dostęp do nowoczesnej edukacji profesjonalnej miała jak największa liczba odbiorców zajmujących się uczeniem innych.

Wspieranie finansowe i organizacyjne projektów MIC uwzględniających kontekst społeczny i kulturowy danej miejscowości czy regionu.

7. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz szkoły wyższe

W związku z nowelizacją rozporządzenia MNiSW w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania

zawodu nauczyciela (<https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12321600/katalog/12585964#12585964>) wydzielenie zajęć poświęconych EMIC w standardzie kształcenia do wykonywania zawodu nauczyciela (nauczyciela przedmiotu, nauczyciela teoretycznych przedmiotów zawodowych, nauczyciela prowadzącego zajęcia) oraz nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III szkoły podstawowej) wraz z określeniem liczby godzin i zakresu tematycznego dla tych zajęć.

Rozwój kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych przyszłych nauczycieli oraz przygotowanie ich do pracy z uczniami w tym obszarze poprzez wprowadzenie przedmiotu/bloku EMIC w programach studiów na kierunkach nauczycielskich na studiach I i II stopnia.

Rozwój i doskonalenie umiejętności aktywnych zawodowo nauczycieli poprzez np. studia podyplomowe z obszaru EMIC lub kursy z programowania zakończone uzyskaniem certyfikatu.

Uwzględnienie w programach studiów wyższych na wszystkich kierunkach kształcenia na poziomie studiów licencjackich i magisterskich w bloku zajęć obowiązkowych kursu poświęconego EMIC jako kluczowego w kształtowaniu kompetencji przyszłości.

Promowanie w konkursach ogłaszanych przez Narodowe Centrum Nauki interdyscyplinarnych badań oraz projektów naukowych (w tym międzynarodowych) dotyczących EMIC, a w szczególności m.in. praktyk użytkowania mediów cyfrowych, pomiaru i diagnozy kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych, mechanizmów i form dezinformacji, aktywności w sieci, twórczego wykorzystywania mediów.

8. Ministerstwo Cyfryzacji

Wyraźne włączenie kompetencji medialnych i informacyjnych do programów rozwoju kompetencji cyfrowych wśród wszystkich grup docelowych (zwłaszcza młodzieży).

Wspieranie projektów szeroko wykorzystujących technologie cyfrowe, z uwzględnieniem rozwoju sfery społecznej i refleksji etycznej.

Wsparcie finansowe w formie otwartych konkursów grantowych, programów i przedsięwzięć, silnie

uwzględniających konwergentny i całościowy charakter kompetencji cyfrowych.

Wspieranie badań diagnozujących poziom kompetencji MIC wszystkich grup docelowych.

Tworzenie dobrej jakości e-usług publicznych z równoczesnym wsparciem dla różnych kategorii użytkowników.

Utworzenie platformy/repozytorium materiałów edukacyjnych (na wolnych licencjach) umożliwiających podnoszenie kompetencji MIC we własnym zakresie wszystkim grupom społecznym (w tym wsparcie dla rodziców).

Systematyczna i bieżąca współpraca w zakresie edukacji MC z MEN i MKiDN, w tym tworzenie programów o charakterze długofalowym, opartych na wymianie informacji i doświadczeń między instytucjami i specjalistami z różnych dziedzin.

Uznanie edukacji MIC za jeden z kluczowych mechanizmów rozwoju państwa i gospodarki oraz społeczeństwa obywatelskiego, w tym wyrównywania różnic w kapitale edukacyjnym, kulturowym i społecznym.

9. Organizacje pozarządowe

Wymiana informacji, dobrych praktyk i zasobów instytucji realizujących projekty z zakresu EMIC w celu uniknięcia powielania działań/pomysłów.

Stworzenie bazy dobrych praktyk EMIC wraz z materiałami dydaktycznymi, kursami (off- i on-line) oraz zapleczem metodycznym.

Planowanie i prowadzenie projektów partnerskich, zarówno z udziałem partnerów publicznych, szkół i instytucji edukacyjnych, jak i innych organizacji społecznych.

Stosowanie otwartych licencji w projektach z zakresu EMIC.

Prowadzenie ewaluacji projektów i oceny skuteczności podejmowanych działań.

Projektowanie działań w oparciu o wyniki badań oraz rzetelną diagnozę potrzeb beneficjentów.

Włączanie elementów EMIC w projekty z innych obszarów tematycznych (np. projekty ekologiczne, międzykulturowe, historyczne itd.).

Przykłady dobrych praktyk

Przedstawione przykłady dobrych praktyk pokazują, w jaki sposób można próbować skutecznie rozwijać kompetencje, które w MEMIC uważamy za kluczowe. Wskazano tutaj na rozmaite przedsięwzięcia edukacyjne: szkolenia, warsztaty, kursy, programy, portale itp. Choć każde z nich dotyczy nieco innego aspektu umiejętności MIC oraz wykorzystuje inne narzędzia i metody, to łącznie dają obraz polskich doświadczeń w tym obszarze. Mamy nadzieję, że jest to pierwszy mały krok w kierunku zebrania doświadczeń różnych polskich organizacji i że ta lista zostanie uzupełniona o kolejne dobre praktyki. Zapraszamy do jej współtworzenia!

Tytuł: Uniwersytet Młodego Odkrywcy – Młody da Vinci

Organizator: Wyższa Szkoła Humanitas ze środków Narodowego Centrum Badań i Rozwoju

Grupa docelowa: uczniowie z klas 4, 5, 6, 7 szkoły podstawowej oraz rodzice dzieci uczestniczących w projekcie – w sumie 256 dzieci z 7 miast oraz 64 rodziców

Projekt Młody da Vinci miał na celu przygotowanie młodych ludzi do uczenia się za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych, w tym wirtualnej rzeczywistości. Objął przygotowanie materiałów metodycznych dla nauczycieli oraz realizację zajęć z uczniami uwzględniających działania rozwijające kompetencje kluczowe i umiejętności uniwersalne z zakresu nauk matematyczno-przyrodniczych, z uwzględnieniem metod szybkiego uczenia się. Zajęcia realizowano w trzech blokach: blok MŁODY GENIUSZ obejmował techniki pamięciowe, techniki szybkiego czytania i metody problemowe sprzyjające rozwojowi kreatywności oraz umiejętności pracy zespołowej, blok MŁODY PROGRAMISTA to warsztaty z robotyki i programowania, blok MŁODY BADACZ obejmował warsztaty z przedmiotów przyrodniczo-matematycznych z wykorzystaniem wirtualnej rzeczywistości, metod laboratoryjnych i wycieczek edukacyjnych.

Mocne strony:

- stymulowanie ciekawości poznawczej dzieci z uwzględnieniem rozwijania społecznych kompetencji i postaw,
- inspirowanie do twórczego myślenia i rozwijania zainteresowań,

- propagowanie kultury innowacyjności poprzez zastosowanie metod problemowych i nowoczesnych rozwiązań technologicznych,
 - integracja lokalnej społeczności wokół ośrodków akademickich przez stworzenie warunków do prowadzenia zorganizowanych, pozaszkolnych zajęć edukacyjnych.
- Odniesienie do kompetencji MEMIC: wszystkie obszary
Link: https://www.humanitas.edu.pl/Aktualnosci/?id=14779/Mlody_da_Vinci_-_innowacyjne_zajecia_dla_dzieci_i_mlodziwie

Tytuł: Asy internetu

Organizator: Fundacja Szkoła z Klasą w ramach współpracy z Google

Grupa docelowa: nauczyciele szkół podstawowych (głównie klas 4–6)

Bezpłatny program skierowany do szkół podstawowych w całym kraju. Jego celem jest kształtowanie kompetencji dotyczących cyberbezpieczeństwa oraz obywatelstwa internetowego w oparciu o 5 wartości: rozsądek, uważność, siła, życzliwość, odwaga. Program składa się ze szkoleń dla nauczycieli, zestawu 20 scenariuszy lekcji oraz gry komputerowej online Interlandia. Przeszkoleni w zakresie cyberbezpieczeństwa i nowoczesnych metod nauczania oraz angażowania uczniów nauczyciele mają wspierać uczniów w organizowaniu akcji społecznych odpowiadających na potrzeby ich własne lub wybranej przez nich grupy (np. rodziców, społeczności lokalnej, młodszych uczniów). Główną metodą pracy jest *design thinking*, wykorzystywane do badania potrzeb oraz wspólnego projektowania akcji społecznych. Realizowane przez uczniów i nauczycieli projekty mogą brać udział w konkursie minigrantowym na skalowanie najlepszych działań.

Mocne strony:

- celowe wykorzystanie metody *design thinking* w edukacji,
- wzmacnianie poczucia sprawczości w uczniach,
- oparcie narracji dot. cyberbezpieczeństwa o pozytywne wartości,
- możliwość prowadzenia zajęć medialnych bez wykorzystania komputerów i dostępu do sieci.

Odniesienie do kompetencji MEMIC: wszystkie obszary.

Link: <https://asyinternetu.szkolazklasa.org.pl>

Tytuł: Mind Over Media, Etyczne Dziennikarstwo

Organizator: Centrum Edukacji Obywatelskiej w ramach projektu *Mind over Media in EU – Analyzing Contemporary Propaganda*, zainicjowanego przez Fundację Evens we współpracy z partnerami: Stowarzyszeniem Komunikacji i Kultury Medialnej (Chorwacja), Fińskim Towarzystwem Edukacji Medialnej, MEC / Mediawijs (Belgia), Towarzystwem Mediawise (Rumunia) i organizacją Media Maker/ Prasa Obywatelską (Francja). Mind over Media in EU jest programem pilotażowym Media Literacy for All finansowanym przez DG Connect

Grupa docelowa: nauczyciele i nauczycielki, edukatorzy i edukatorki medialne

Program pozwalający na interpretację przekazów medialnych z wykorzystaniem pięciu pytań do analizy oraz czterech technik medialnej propagandy. Program bazuje na badaniach i materiałach opracowanych przez prof. Renee Hobbs z University of Rhode Island w Stanach Zjednoczonych. Częścią programu jest platforma crowdsharingowa, gdzie użytkownicy zamieszczają i interpretują przykłady medialnej propagandy z wykorzystaniem technik opracowanych przez Renee Hobbs. Można też oceniać przekazy pod kątem społecznej szkodliwości, komentować i wchodzić w dyskusję. Strona została przetłumaczona na wiele języków europejskich.

Mocne strony:

- program nie ogranicza się do fact-checkingu, ale zachęca do pogłębionej interpretacji przekazów medialnych,
- gotowe, proste i przystępne narzędzia umożliwiające zrozumienie mediów i analizę z uczniami na lekcji.

Odniesienie do kompetencji MEMIC: Kompetencje profesjonalne: 6.1 Korzystanie z informacji, 6.2 Komunikacja i współpraca, 6.3 Tworzenie treści, 6.4. Odpowiedzialne i bezpieczne korzystanie, 6.5 Rozwiązywanie problemów, 6.6. Zaangażowanie obywatelskie i społeczne.

Link: www.media.ceo.org.pl oraz www.mindovermedia.tv

Tytuł: DEMolka – Domowa Edukacja Medialna

Organizator: Medialab Gdańsk w Instytucie Kultury Miejskiej w Gdańsku

Grzegorz D. Stunża i Justyna Zborowska-Stunża

Grupa docelowa: rodzice dzieci i nastolatków

Projekt składał się z pięciu spotkań z rodzicami, poświęconych nowym trendom edukacyjnym, technologiom, bezpieczeństwu korzystania z sieci oraz budowaniu relacji z dziećmi z wykorzystaniem nowych cyfrowych narzędzi. Głównym celem było przełamywanie stereotypów związanych z postrzeganiem technologii w negatywnym świetle i z pomijaniem przyczyn społecznych niektórych praktyk medialnych. Rodzice poznawali nowinki techniczne, dyskutowali o sytuacjach trudnych i możliwych rozwiązaniach, testowali niektóre z nowych narzędzi edukacyjnych i zastanawiali się nad używaniem kanałów komunikowania i aplikacji używanych przez młodych do wspólnych, rodzinnych działań. Założonym efektem było podnoszenie kompetencji społecznych, medialnych i cyfrowych wszystkich osób zaangażowanych we wspólne działania.

Mocne strony:

- weryfikowanie mitów i stereotypów na temat technologii cyfrowych,
- wskazywanie możliwości zaangażowania wszystkich domowników w życie rodzinne przez wykorzystanie dostępnych technologii,
- promowanie pozytywnych praktyk i przykładów edukacyjnego wykorzystania mediów w życiu rodzinnym.

Odniesienie do kompetencji MEMIC: Kompetencje profesjonalne: 2.2 Tworzenie i modyfikowanie, 2.3 Organizowanie i ochrona, 3.3 Uczucie się we współpracy, 5.1 Dostępność i włączanie, 5.3 Angażowanie uczących się, 6.0 Rozumienie praktyk medialnych dzieci i młodzieży, 6.4 Odpowiedzialne i bezpieczne korzystanie.

Kompetencje osobiste: A: Korzystanie z mediów oraz urządzeń cyfrowych, B: Korzystanie z informacji, C: Krytyczny odbiór przekazów medialnych, D: Bezpieczne korzystanie z mediów, E: Aktywne korzystanie z mediów – w różnym zakresie kompetencje ze wszystkich wyłonionych obszarów.

Link: <http://ikm.gda.pl/projekt/demolka-domowa-edukacja-medialna/>

Tytuł: Zaprogramuj Przyszłość

Organizator: Fundacja Orange i Stowarzyszenie Mistrzowie Kodowania (POPC)

Grupa docelowa: nauczyciele klas 1–3, gminy wiejskie i wiejsko-miejskie oraz ich uczniowie

Projekt, dzięki któremu ponad 18 000 uczniów klas 1–3 szkół podstawowych z niewielkich miejscowości nauczyło się podstaw programowania i rozwinęło umiejętności cyfrowe w praktyce. W projekt zostało zaangażowanych 1200 nauczycieli, którzy wzięli udział w programie szkoleniowym na temat edukacji cyfrowej w pracy z najmłodszymi uczniami. Wsparcie nauczycieli obejmowało warsztaty na żywo, webinaria i programy mentoringowe. Dodatkowo warsztaty były skierowane do pracowników domów kultury, bibliotek i ośrodków doskonalenia nauczycieli, aby pomóc im być ambasadarami edukacji cyfrowej we własnych społecznościach i środowisku pracy. Szkoły otrzymały zestawy edukacyjne: roboty, zestawy mechatroniczne, tablety dla nauczycieli i uczniów przeznaczone do nauki programowania oraz maty do kodowania bez prądu.

Mocne strony:

- program był stale ewaluowany (ewaluacja realizowana na 3 etapach),
- wsparcie nauczycieli na każdym etapie,
- doposażenie szkół.

Odniesienie do kompetencji MEMIC: Kompetencje profesjonalne: 1.2 Współpraca z innymi, 1.3 Refleksyjna praktyka, 1.4 Cyfrowe doskonalenie, 2.1 Wyszukiwanie i wybór, 3.1 Nauczanie, 3.2 Wspieranie, 3.3 Uczenie się we współpracy, 5.1 Dostępność i włączanie, 5.2 Zróżnicowanie i personalizacja /indywidualizowanie, 5.3 Angażowanie uczących się oraz Obszar 6: Rozwijanie kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych osób uczących się.

Link: <https://www.zaprogramujprzyszlosc.edu.pl>

Tytuł: Pracownia 2.0 (do 2017 roku), Człowiek 2.0 (po 2017 roku)

Organizator: Narodowy Instytut Audiowizualny, następnie
Filmoteka Narodowa – Instytut Audiowizualny

Grupa docelowa: nauczyciele, bibliotekarze szkolni,
pracowniczk i pracownicy domów kultury

Kurs o charakterze modułowym rozwijający kompetencje cyfrowe i medialne niezbędne w procesie nauczania. W ramach modułu psychologicznego poszerzono i uporządkowano zagadnienia dotyczące wiedzy o człowieku i uniwersalnych mechanizmów wyjaśniających jego zachowania – także w cyfrowym kontekście. Celem tego modułu było stworzenie przez uczestników

„rusztowania” dla wiedzy i kompetencji kształtowanych podczas dydaktycznej, bardziej narzędziowej części cyklu. Podczas zajęć wykorzystano z wykładów, dyskusji, ćwiczeń, demonstracji, jak również form typowo treningowych i pracy nad własnymi doświadczeniami uczestników. Uczestnicy mieli okazję poszerzyć świadomość (i samoświadomość) w zakresie tego, „jak działają ludzie” (zarówno uczniowie, jak i nauczyciele), jakie mechanizmy psychologiczne mogą wyjaśniać nasze myślenie, odczuwanie i zachowanie, jak może się to przekładać na szanse, zagrożenia i wyzwania związane z nowymi technologiami. W ramach dydaktycznego modułu uczestnicy i uczestniczki poznawali narzędzia cyfrowe, które mogły uatrakcyjnić ich zajęcia oraz pomóc w realizacji celów edukacyjnych. Z metodyki *design thinking* zaczerpnięto dwie kluczowe zasady: gotowość do testowania swoich pomysłów i rozwiązań oraz do dzielenia się z innymi wynikami tych testów.

Mocne strony:

- zajęcia wspierające nauczycieli na poziomie kompetencji osobistych i profesjonalnych,
- otwartość i szczerłość w komunikacji – zarówno ze strony prowadzących, jak i uczestników,
- odczarowywanie mitów dotyczących uczenia się, procesów twórczych, oddziaływania technologii na człowieka i jego środowisko,
- obecność komponentu psychologicznego i wsparcie w tym zakresie.

Odniesienie do kompetencji MEMIC: Szkolenia objęły wszystkie kompetencje ujęte w Modelu, z naciskiem na kompetencje osobiste i umiejętności wykorzystania ich w szkole.

Link: <https://www.nina.gov.pl/projekty/czlowiek-2-0/o-cyklu/>

Tytuł: Akademia Fact-Checkingu

Organizator: Stowarzyszenie Demagog ze środków Fundacji Batorego i Narodowego Instytutu Wolności

Grupa docelowa: młodzież (od klasy 7 szkoły podstawowej) i studenci; w ograniczonym zakresie również nauczyciele

Akademia organizuje warsztaty skupiające się na fact-checkingu i fake newsach. Uczestniczki i uczestnicy zajęć pracują w grupach nad krytycznym odbiorem przekazów medialnych. Przez przewidziane w scenariuszach ćwiczenia oraz dyskusje, uczą się korzystania z różnych źródeł informacji oraz ich oceny, a także rozpoznawania

informacji fałszywych. Zwiększają swoją świadomość na temat celowego zamieszczania fałszywych informacji oraz „clickbaitów”. Dowiadują się o działalności organizacji fact-checkingowych.

Mocne strony:

- warsztaty odpowiadają na realne potrzeby uczniów i nauczycieli,
- prowadzenie zajęć przez osoby na co dzień zajmujące się fact-checkingiem,
- stosowanie metod aktywizujących,
- możliwość przeprowadzenia zajęć w klasie bez komputera,
- możliwość modyfikacji scenariusza w zależności od stopnia doświadczenia osoby prowadzącej (wykorzystanie przykładów prawdziwych lub opracowanych na potrzeby zajęć).

Odniesienie do kompetencji MEMIC: Kompetencje profesjonalne: 6.1 Korzystanie z informacji, 6.2 Komunikacja i współpraca, 6.3 Tworzenie treści, 6.4. Odpowiedzialne i bezpieczne korzystanie, 6.5 Rozwiązywanie problemów, 6.6. Zaangażowanie obywatelskie i społeczne.

Link: <http://akademia.demagog.org.pl>

Tytuł: Cyfrowa Wyprawka

Organizator: Fundacja Panoptykon ze środków publicznych (MKiDN, MC) oraz prywatnych (Fundacja Velux, firma Samsung, darowizny od osób prywatnych)

Grupa docelowa: nauczyciele/nauczycielki (od 4 klasy szkoły podstawowej oraz szkół ponadpodstawowych), bibliotekarze/bibliotekarki

Cyfrowa Wyprawka to program dla nauczycieli i nauczycielek, bibliotekarzy i bibliotekarek z całej Polski, kształtujący kompetencje z zakresu edukacji medialnej.

Program składa się z:

- Portalu internetowego cyfrowa-wyprawka.org z materiałami edukacyjnymi i poradami. Główną jego częścią są scenariusze lekcji podzielone na etapy edukacyjne oraz na trzy kategorie: bezpieczeństwo, prawo, etyka i wartości. Każdy z nich zawiera pigułkę wiedzy oraz słowniczek pojęć i przygotowany jest w formatach umożliwiających edycję do własnych potrzeb edukatora/edukatorki. Wszystkie materiały udostępniane są na wolnej licencji;

- Gry karcianej Trzęsienie Danych dla młodzieży i dorosłych. Gra powstała jako efekt poszukiwań metod, które w prosty sposób wyjaśnią zagrożenia wynikające z tego, że nasze dane krążą w internecie. Nie wymaga od graczy zaawansowanej wiedzy technicznej. Obrazuje, kto może wykorzystać informacje o nas i podpowiada, jak się przed tym bronić;
- Akademii Cyfrowej Wyprawki – cyklu bezpłatnych szkoleń dla osób pracujących z dziećmi i młodzieżą, skupiającego się na świadomym i krytycznym podejściu do nowych technologii oraz praktycznych metodach, z pomocą których tę wiedzę można przekazać innym.

Mocne strony:

- podejmowanie prawniczych zagadnień występujących w kontekście nowych technologii,
- publikowanie materiałów na wolnej licencji,
- szkolenia prowadzone przez ekspertów,
- specjalizacja w prawie do prywatności.

Odniesienie do kompetencji MEMIC: Kompetencje profesjonalne: 1.3 Refleksyjna praktyka, 1.4 Cyfrowe doskonalenie, 2.1 Wyszukiwanie i wybór, 3.1 Nauczanie, 6.0 Rozumienie praktyk medialnych dzieci i młodzieży, 6.1 Korzystanie z informacji, 6.4. Odpowiedzialne i bezpieczne korzystanie.

Kompetencje osobiste: B: Korzystanie z informacji, C: Krytyczny odbiór przekazów medialnych, D: Bezpieczne korzystanie z mediów.

Link: <https://cyfrowa-wyprawka.org/>

Tytuł: Serwis Edukacja Medialna

Organizator: Fundacja Nowoczesna Polska, głównie ze środków MKiDN

Grupa docelowa: nauczyciele, bibliotekarze, animatorzy kultury
Serwis Edukacja Medialna zawiera scenariusze, ćwiczenia i materiały do prowadzenia zajęć w szkołach, domach kultury i bibliotekach. W jego zasobach można znaleźć 250 scenariuszy składających się z wiedzy w pigułce, opisu przebiegu zajęć, zadań sprawdzających i słowniczka. Materiały powstały na bazie „Katalogu kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych”. Scenariusze zostały podzielone na etapy edukacyjne (od przedszkola do szkoły ponadpodstawowej) oraz 10 obszarów edukacji medialnej: korzystanie z informacji, relacje w środowisku medialnym, język mediów, kreatywne korzystanie z mediów, etyka, bezpieczeństwo, prawo,

ekonomiczne aspekty działania mediów, kompetencje cyfrowe oraz mobilne bezpieczeństwo.

Mocne strony:

- szeroki przekrój poruszanych zagadnień,
- scenariusze opracowane tak, aby wymagały minimalnego przygotowania ze strony nauczyciela,
- możliwość swobodnego łączenia scenariuszy w cykle i programy,
- materiały dostępne na wolnej licencji.

Odniesienie do kompetencji MEMIC: Kompetencje profesjonalne: 1.4 Cyfrowe doskonalenie, 2.1 Wyszukiwanie i wybór, 3.1 Nauczanie, 3.3 Współpraca, 5.3 Angażowanie uczących się, cały obszar 6 oraz Kompetencje osobiste – wszystkie obszary.

Link: www.edukacjamedialna.edu.pl

Tytuł: Social Media Literacy for Change

Organizator: European Schoolnet Academy w ramach pilotażowego programu Media Literacy for All finansowanego ze środków Unii Europejskiej

Grupa docelowa: dyrektorzy szkół, nauczyciele szkół podstawowych i średnich (szczególnie pracujący z młodzieżą narażoną na marginalizację społeczną), osoby przygotowujące się do zawodu nauczyciela

Celem projektu jest opracowanie strategii korzystania z mediów społecznościowych w szkole, tak aby: a) rozumieć sposoby korzystania z mediów społecznościowych przez członków społeczności, b) identyfikować istotne wyzwania, c) odpowiadać na potrzeby społeczności w inkluzywny i zachęcający do zaangażowania sposób, a także d) monitorować i oceniać efektywność podejmowanych działań. W projekcie wykorzystano kwestionariusz Selfie opracowany przez Komisję Europejską (https://ec.europa.eu/education/schools-go-digital/about-selfie_pl) oraz kurs e-learningowy Massive Open Online Courses (MOOC).

Mocne strony:

- międzynarodowy charakter projektu – umożliwia wymianę doświadczeń i spojrzenie na zagadnienie z wielu perspektyw,
- zaangażowanie całej społeczności szkolnej,
- możliwość dostosowania kwestionariusza do potrzeb szkoły,
- bezpłatne szkolenie online.

Odniesienie do kompetencji MEMIC: Kompetencje profesjonalne: 1.1 Komunikacja w szkole, 1.3 Refleksyjna praktyka, 1.4 Cyfrowe doskonalenie, 5.3 Angażowanie uczących się, 6.0 Rozumienie praktyk medialnych dzieci i młodzieży.

Link: [http://www.eun.org/documents/411753/2161560/sml-4change_presentation_letter_school_final_2409.pdf/](http://www.eun.org/documents/411753/2161560/sml-4change_presentation_letter_school_final_2409.pdf) oraz <https://www.europeanschoolnetacademy.eu/web/social-media-literacy-for-change>

Tytuł: MegaMisja

Organizator: Fundacja Orange w partnerstwie z Fundacją Nowoczesna Polska, Fundacją Gerere, Uniwersytetem Warszawskim – Centrum Analiz Medialnych

Grupa docelowa: nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, wychowawcy pracujący w świetlicach szkolnych, dzieci w wieku 6–9 lat

MegaMisja to ogólnopolski program, który włącza szkoły i świetlice szkolne w rozwój kompetencji cyfrowych. W trakcie dziesięciomiesięcznego cyklu zajęć opartego na fabule cyfrowego laboratorium dzieci uczą się przez zabawę kreatywnego, świadomego korzystania z internetu i multimediów. Wychowawcy realizują zajęcia według scenariuszy zaproponowanych przez Fundację Orange i wspólnie z uczniami zdobywają nagrody dla swojej szkoły. Do tej pory w programie wzięło udział 800 szkół z całej Polski, przeprowadzono 32 500 zajęć, w których uczestniczyło 21 000 dzieci.

Mocne strony:

- kompleksowość programu,
- zastosowanie narzędzi grywalizacji,
- innowacyjna formuła i angażujący sposób przekazywania treści.

Odniesienie do kompetencji MEMIC: kompetencje profesjonalne – obszar 6: rozwijanie kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych osób uczących się oraz kompetencje osobiste – wszystkie obszary.

Link: www.megamisja.pl

Tytuł: INDID Media Watch

Organizator: Instytut Dyskursu i Dialogu

Grupa docelowa: studenci i doktoranci, uczniowie szkół średnich

INDID Media Watch jest długofalowym programem, w ramach którego studenci i doktoranci z różnych miast akademickich w Polsce włączają się w formie wolontariatu w analizowanie przekazów medialnych, badając ich stronniczość, wychwytyjąc manipulacje, nierzetelność, mowę nienawiści, fake newsów. Analizowane są przekazy różnych mediów: portale internetowe, telewizyjne programy informacyjne, stacje radiowe, prasa. Odbywa się to online za pomocą ujednocionej metodologii, która nie faworyzuje żadnego medium. Wyniki podsumowywane są w corocznym raporcie. Wolontariusze prowadzą także warsztaty z edukacji medialnej wśród młodzieży, wykorzystując grę planszową, opracowaną na podstawie dokonywanych wcześniej analiz przekazów medialnych.

Mocne strony:

- włączające podejście do edukacji,
- uczenie się poprzez działanie,
- wykorzystanie pracy wolontariuszy.

Odniesienie do kompetencji MEMIC: Kompetencje profesjonalne: 6.1 Korzystanie z informacji, 6.2 Komunikacja i współpraca, 6.3 Tworzenie treści, 6.4. Odpowiedzialne i bezpieczne korzystanie, 6.5 Rozwiązywanie problemów, 6.6. Zaangażowanie obywatelskie i społeczne.

Link: <https://indid.pl/indid-media-watch/>

Tytuł: Laboratorium Dydaktyki Cyfrowej dla szkół województwa małopolskiego

Organizator: Stowarzyszenie „Miasta w Internecie”
i Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli
(kwiecień 2013 – czerwiec 2015)

Grupa docelowa: nauczyciele i dyrektorzy z gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych w województwie małopolskim

W ramach aktywności prowadzonej w projekcie LDC odbywały się warsztaty, szkolenia, lekcje pokazowe, lekcje otwarte i konferencje, przygotowano także materiały metodyczne. W rezultacie wypracowano innowacyjny system działań edukacyjnych, prowadzących do świadomego, skutecznego i intensywnego wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) przez dorosłych pracowników pn. Metoda fabryczna edukacji cyfrowej [<https://mwi.pl/uploads/filemanager/publikacje/metoda%20fabryczna.pdf>].

Sednem Metody fabrycznej jest powiązanie interakcji społecznych zachodzących w uczącej się grupie z głębokim zanurzeniem

w otoczeniu technologicznym. Umożliwia ona lepsze zrozumienie i akceptację dla możliwości tworzonych przez TIK, podniesienie poziomu praktycznych kompetencji cyfrowych, a także rozwój zdolności zespołowej pracy przy użyciu TIK, ze szczególnym naciskiem na pracę w tzw. chmurze obliczeniowej.

Mocne strony:

- skupienie się nie tylko na kształtowaniu wiedzy, ale i postaw uczestników,
- nacisk na świadome i mądre wykorzystywanie Technologii Informacyjno-Komunikacyjnych – traktowanie technologii jako narzędzi, mogących podnosić jakość życia i skuteczność działania ludzi,
- podkreślenie roli ciekawości i gotowości eksperymentowania – nie jest możliwe przygotowanie uczestników zajęć na wszystko, co może im dać technologia, dlatego Metoda fabryczna rozbudza ciekawość i otwartość na nowe sposoby działania oferowane przez internet i narzędzia komunikacji elektronicznej,
- uczenie się od siebie nawzajem – kluczowym elementem zajęć prowadzonych przy użyciu Metody fabrycznej jest dzielenie się wiedzą.

Odniesienie do kompetencji MEMIC: Kompetencje profesjonalne: 6.1 Korzystanie z informacji, 6.2 Komunikacja i współpraca, 6.3 Tworzenie treści, 6.4 Odpowiedzialne i bezpieczne korzystanie, 6.5 Rozwiązywanie problemów, 6.6 Zaangażowanie obywatelskie i społeczne.

Link: <http://www ldc.edu.pl>

Tytuł: Szkoła Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego

Organizator: Instytucją prowadzącą jest Fundacja Dobrej Edukacji. Szkoła powstała na mocy porozumienia zawartego pomiędzy Polsko-Amerykańską Fundacją Wolności i Uniwersytetem Warszawskim.

Grupa docelowa: Studia podyplomowe są adresowane do przyszłych nauczycieli. Do Szkoły Edukacji zapraszani są absolwenci kierunków przedmiotowych lub nauczyciele ze stażem zawodowym do 10 lat. Od 2016 roku prowadzone są studia na kierunkach: polonistycznym i matematycznym.

Od roku 2019/2020 uruchamiane są dwa nowe kierunki: historia oraz biologia.

Program powstał we współpracy z Teachers College Columbia University. Nauka odbywa się w trybie dziennym, a jej integralną część stanowią codzienne zajęcia w szkołach praktyk. Po zakończeniu trwającej 10 miesięcy nauki absolwenci otrzymują dyplom Uniwersytetu Warszawskiego oraz uprawnienia nauczycielskie w wybranej dziedzinie. Podczas zajęć studenci zapoznają się z różnymi sprawdzonymi metodami pracy z uczniami. Przy projektowaniu programu zajęć fundamentalną rolę pełnią wyniki badań świadczące o efektywności stosowanych rozwiązań. Program zajęć odnosi się także do kluczowych kompetencji XXI wieku, w tym kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych.

Mocne strony:

- łączenie teorii z praktyką szkolną,
- indywidualny proces nauczania – praca z tutorami i nauczycielami mentorami,
- poszukiwanie odpowiedzi na wyzwania współczesnego świata,
- korzystanie z najlepszych rozwiązań krajowych i zagranicznych,
- kadra pedagogiczna – doświadczona w pracy w szkole, reprezentująca różne ośrodki akademickie.

Odniesienie do kompetencji MEMIC: Rozwój profesjonalny:

1.1 Komunikacja w szkole, 1.2 Współpraca z innymi, 1.3

Refleksyjna praktyka

Podczas zajęć w Szkole Edukacji studenci rozwijają swoje kompetencje w zakresie budowania efektywnych kręgów współpracy z innymi profesjonalistami, dzielą się doświadczeniem i dokonują wzajemnej ewaluacji swojej pracy. Dzięki indywidualnemu wsparciu tutora mają szansę poddać swoją praktykę refleksji służącej samodoskonaleniu.

Wykorzystywanie zasobów medialnych, informacyjnych i cyfrowych: 2.1 Wyszukiwanie i wybór, 2.2 Tworzenie i modyfikowanie, 2.4 Dzielenie się.

Absolwenci rozumieją, jak ważne jest samodzielne i krytyczne dobieranie materiałów do pracy z uczniami. Mają świadomość bogactwa źródeł i inspiracji, a dzięki poznanym strategiom autoewaluacji i informacji zwrotnej mogą dostosowywać je do potrzeb uczniów.

Nauczanie i uczenie się: 3.1 Nauczanie, 3.2 Wspieranie, 3.3 Uczenie się we współpracy, 3.4 Umożliwienie monitorowania procesu uczenia się.

Proces uczenia w Szkole Edukacji ma charakter praktyczny, studenci doświadczają sami tego, czego później będą doświadczać ich uczniowie. Pracują w zespołach, w modelu warsztatowym, rozumieją więc znaczenie wzajemnego uczenia się. Dzielą się doświadczeniami z praktyk i wspólnie wypracowują najbardziej efektywne rozwiązania. Dzięki pracy w parach studenckich oraz współpracy z nauczycielami-mentorami w szkołach praktyk oraz tutorami w Szkole Edukacji otrzymują informację zwrotną, która służy ich rozwojowi. Dzięki temu lepiej rozumieją wartość ciągłego monitorowania procesu uczenia się swoich uczniów.

Ewaluacja i ocenianie: 4.1 Strategie oceniania, 4.2 Analizowanie dowodów uczenia się, 4.3 Informacja zwrotna i planowanie

Projektowanie dydaktyczne (przedmiotowa sztuka nauczania) kształci umiejętność stawiania celów dydaktycznych, adekwatnych do potrzeb uczniów. Ułatwia to dobór najbardziej efektywnych strategii oceniania postępów uczniów. Promowane są te strategie, które pozwalają uczniom na przejmowanie odpowiedzialności za własne uczenie się. Nauczyciel w tym procesie wspiera rozwój, a nie tylko stoi na straży postępów i rozlicza z wyników. Dzięki różnym technikom analizy dowodów uczenia się (np. grupowa analiza prac uczniów) nauczyciel ma autentyczny i stały wgląd w rozwój swoich podopiecznych. Studenci poznają różne strategie bieżącego monitorowania pracy uczniów i informacji zwrotnej.

Wzmacnianie uczących się: 5.1 Dostępność i włączanie, 5.2 Zróżnicowanie i personalizacja/indywidualizowanie, 5.3 Angażowanie uczących się.

Nowoczesne uczenie wymaga od nauczycieli elastycznego reagowania na zróżnicowane potrzeby uczniów. Podczas zajęć studenci uczą się diagnozować te potrzeby i tak planować swoje lekcje, aby dawały możliwość rozwijania różnych talentów uczniów. Dydaktyka przedmiotowa pokazuje, jak wykorzystać różne pozaedukacyjne materiały do wspierania uczenia się i wzmacniania kompetencji uczniów. Klasa szkolna staje się więc laboratorium „prawdziwego życia”, w którym w bezpiecznych warunkach można omawiać i analizować życiowe problemy i wyzwania. Studenci projektują lekcje, w których zaangażowanie intelektualne i poznawcze widoczne jest przez cały czas. Dzieje

się tak dzięki wykorzystaniu w praktyce narzędzi taksonomicznych czynności poznawczych B. Blooma i T.W. Webba.

Rozwijanie kompetencji osób uczących się: 6.0 Rozumienie praktyk medialnych dzieci i młodzieży, 6.1 Korzystanie z informacji, 6.2 Komunikacja i współpraca, 6.4 Odpowiedzialne i bezpieczne korzystanie, 6.5 Rozwiązywanie problemów, 6.6 Zaangażowanie obywatelskie i społeczne.

Nauczyciele XXI wieku muszą być świadomi tego, że ich odpowiedzialność nie kończy się na przekazaniu uczniom wiedzy przedmiotowej. Absolwenci Szkoły Edukacji rozumieją, że szkoła jest także miejscem, w którym młodzi ludzie przygotowują się do życia społecznego. Kompetencje społeczne należy rozwijać w „realu” i w rzeczywistości cyfrowej. Podczas zajęć z zakresu kompetencji wychowawczych i komunikacyjnych studenci uczą się, jak odpowiadać na wyzwania wychowawcze, jak przeciwdziałać agresji, przemocy i wykluczeniu oraz dyskryminacji. Dzięki zajęciom z psychologii poznają różne wyzwania i zagrożenia związane z funkcjonowaniem dzieci i młodzieży w różnych środowiskach. Uczą się, jak wzmacniać ich aktywność obywatelską, i wspierają ich umiejętności dyskusyjnego, debатовania, podejmowania decyzji.

Kompetencje osobiste: A. Korzystanie z mediów oraz urządzeń cyfrowych, B. Korzystanie z informacji, C. Krytyczny odbiór przekazów medialnych, D. Bezpieczne korzystanie z mediów, E. Aktywne korzystanie z mediów.

Ważne miejsce w programie kształcenia nauczycieli-polonistów zajmuje rozwijanie umiejętności rozumienia przekazów, praca z wiadomościami fałszywymi lub wątpliwymi, krytyczny odbiór różnych tekstów, z którymi dzieci i młodzież stykają się na co dzień. Samo zaproszenie do klasy technologii nie wystarczy, aby wspierać uczniów w mądrym i celowym korzystaniu z nich. Twórcy Szkoły proponują studentom takie wykorzystywanie IT, które jest celowe, adekwatne do potrzeb i przede wszystkim wspiera zaangażowanie poznawcze.

Link: <http://szkolaedukacji.pl>

O Autorach

Dorota Górecka-O'Connor – z wykształcenia socjolog. Do czerwca 2019 wiceprezeska Fundacji Nowoczesna Polska, w której przez 7 lat zajmowała się edukacją medialną. Współtworzyła pierwszy *Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych*, serwis edukacjamedialna.edu.pl i Wielki Turniej Edukacji Medialnej (później Olimpiada Cyfrowa). Koordynowała projekt *European Media Literacy Standard for Youth Workers*. Wcześniej zaangażowana w wiele projektów edukacyjnych prowadzonych m.in. przez Polską Akcję Humanitarną i Centrum Nauki Kopernik.

Tomasz Komorowski – kierownik ds. programów UNESCO w dziedzinie komunikacji i informacji oraz nauk społecznych i humanistycznych w Polskim Komitecie do spraw UNESCO. Członek prezydium Polskiego Komitetu Programu Informacja dla Wszystkich (IFAP) UNESCO, członek Polskiego Komitetu Programu Pamięć Świata UNESCO. Koordynator międzynarodowych i krajowych konferencji i seminariów, autor artykułów dotyczących programów Sektorów Komunikacji i Informacji oraz Nauk Społecznych i Humanistycznych UNESCO.

Ewa Korzeniowska – starsza specjalistka ds. badań i rozwoju w FilMOTECE Narodowej – Instytucie Audiowizualnym.

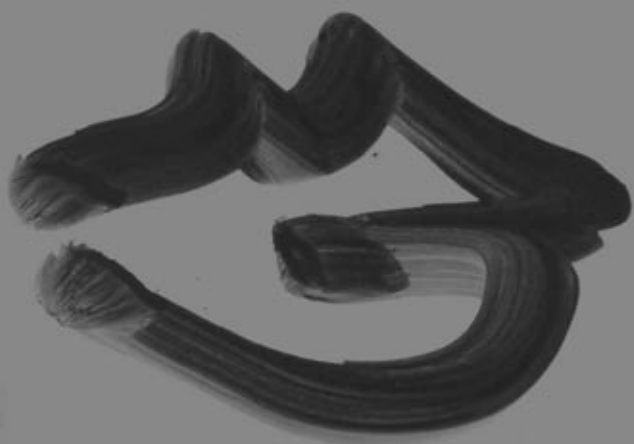
Filozofka i kulturoznawczyni, absolwentka podyplomowych studiów z zarządzania projektami. Realizuje projekty edukacyjne z zakresu edukacji medialnej, cyfrowej i informacyjnej. Autorka koncepcji publikacji FINA dotyczących *reuse* w edukacji i w instytucjach kultury. Koordynatorka wielu konferencji, warsztatów, seminariów, w tym wraz z Polskim Komitetem ds. UNESCO i ASP w Warszawie konferencji *O potrzebie edukacji medialnej*.

Barbara Krywoszejew – socjolożka, mediatorka i menadżerka NGO, trenerka i ekspertka edukacji medialnej. Od kilkunastu lat zaangażowana w propagowanie kompetencji medialnych i cyfrowych oraz w działania na rzecz praw człowieka i budowania społeczeństwa wielokulturowego. Pomysłodawczyni i realizatorka wielu projektów edukacyjnych, twórczyni, współautorka scenariuszy zajęć edukacyjnych, koordynatorka zespołów autorskich. Współtwórczyni Europejskiego Modelu Edukacji Medialnej dla Pracowników Młodzieżowych EMELS. Współpracowała lub współpracuje z szeregiem organizacji pozarządowych: Stowarzyszeniem Młodych Dziennikarzy „Polis”, Helsińską Fundacją Praw Człowieka, Fundacją Nowoczesna Polska, Fundacją Szkoła z Klasą, Stowarzyszeniem Cyfrowy Dialog, Fundacją Forum Dialogu.

Alicja Pacewicz – ekspertka edukacyjna i działaczka społeczna. Współzałożycielka Centrum Edukacji Obywatelskiej oraz Fundacji Szkoła z Klasą. Inicjatorka i współautorka licznych programów edukacyjnych: *Kształcenie Obywatelskie w Szkole Samorządowej* (KOSS), *Szkoła z Klasą 2.0*, *Nauczycielka I Klasa*, *Ślady Przeszłości*, *Młodzi Głosują*, *Solidarna Szkoła*, *Noc Bibliotek*, *Włącz się. Młodzi i Media*, *Filmoteka Szkolna. Akcja!* i in. Autorka podręczników i publikacji metodycznych do wiedzy o społeczeństwie i przedsiębiorczości. Współorganizatorka międzynarodowych projektów edukacyjnych, w tym sieci Networking European Citizenship Education (NECE). Członkini Kolegium Historyczno-Programowego Europejskiego Centrum Solidarności oraz Rady Edukacyjnej Fundacji im. Romana Czerneckiego.

Grzegorz Ptaszek – doktor habilitowany w dyscyplinie nauki o komunikacji społecznej i mediach, medioznawca, psycholog

i językoznawca, pracownik Wydziału Humanistycznego AGH w Krakowie. Autor monografii *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji* (2019) oraz *Talk show. Szczerość na ekranie?* (2007), współredaktor kilku monografii zbiorowych i kilkudziesięciu artykułów poświęconych edukacji medialnej i różnym aspektom mediów, w tym: *Media Literacy in Poland* (wspólnie z Martą Łysik) i *Media Literacy Outcomes, Measurement w: The International Encyclopedia of Media Literacy*, red. Renee Hobbs, Paul Mihailidis, Wiley-Blackwell, New York 2019, oraz *Media education 3.0? How Big Data, Algorithms, and AI Should Change Our Thinking about Media Education w: The Handbook on Media Education Research*, Wiley-Blackwell, New York 2019. Prezes Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej (www.ptem.org.pl), członek Polskiego Towarzystwa Komunikacji Społecznej oraz European Communication Research and Education Association (ECREA).



(...) taka praca jest ciągle potrzebna, oczywiście do przeczytania i w wielu tekstach po prostu do zastosowania w edukacji, zwłaszcza szkolnej. (...) Autorzy poszczególnych rozdziałów prezentują zarówno omówienia teoretyczne, jak i zastosowania praktyczne. To niewątpliwie świadczy o użyteczności pragmatycznej tejże pracy.

prof. dr hab. **Stanisław Dylak**

Monografia *Edukacja medialna jako wyzwanie* ukazuje inną, głębszą, a przez to nieco trudniejszą do recepcji warstwę wiedzy o mediach i ich wpływie na społeczeństwo i jednostki. (...) edukacja medialna jest wyzwaniem dla władz oświatowych i wszystkich ludzi, którzy mając świadomość wielkiej współczesnej roli mediów w poznawaniu świata, chcą ten świat lepiej rozumieć i pełniej w nim uczestniczyć.

dr hab. inż. **Janusz Morbitzer**, prof. AWSB

Rozwijane współcześnie sieci informatyczne i ich zasoby mierzyć się muszą z zagrożeniami bezpieczeństwa natury ideologicznej i kulturowej, ale też ekonomicznej, politycznej, a nawet militarnej. Dalsze zamykanie oczu na status quo i rosnące potrzeby edukacyjne jest zbyt niebezpieczne. (...) [Publikacja] wydaje się nie tylko znamię czasu, ale – mam nadzieję – spełni oczekiwania środowisk akademickich kształcących studentów na kierunkach społecznych i humanistycznych. Na progu IV rewolucji przemysłowej edukacja medialna stała się bowiem jednym z priorytetowych celów rozwoju współczesnego społeczeństwa informacyjnego.

dr hab. **Maciej Tanaś**, prof. APS

ISBN 978-83-66098-92-3



ISBN 978-83-943906-6-2

