

IGOR BORKOWSKI
Uniwersytet Wrocławski

Edukacja dziennikarska, edukacja medialna, edukacja kompetencji informacyjnych

Obserwacja praktyki szkolnej w jej zarówno dydaktycznym, jak i organizacyjnym wydaniu wskazuje, że wątki związane z edukacją medialną są nadal mimo formalnych zmian w podstawach programowych i strukturze przedmiotowej polskiej szkoły widoczne i żywe (Drzewiecki 2010, 22–33). Polski system edukacji – inaczej niż niegdyś (przynajmniej w dużej mierze) – musiał dokonać reorientacji z systemu selekcji na system aktywnego pozyskiwania uczniów. Zmiany demograficzne, niedostosowanie sieci szkół do liczby potencjalnych uczniów na danym terenie, ale też zwyczajna presja systemu społecznego na wewnątrzinstytucjonalną konkurencyjność i komunikowanie raczej o charakterze odróżniającym i aktywnym niż upodabniającym i pasywnym spowodowały, że instytucja szkoły stała się elementem gry rynkowej. W niej zaś pozycję niebagatelną odgrywa skonstruowanie i przedstawienie potencjalnym zainteresowanym atrakcyjnej oferty, która by nie tylko dawała szanse na prowadzenie merytorycznie poprawnej i celowej edukacji, ale stanowiła też atrakcyjny produkt edukacyjny, dzięki któremu poszczególni oferenci pozyskują potencjalnych zainteresowanych. Rzecz nie dotyczy tylko szkolnictwa niepublicznego, w największej mierze charakteryzuje dzisiaj całość systemu szkół publicznych na wszystkich jego poziomach – od podstawowego po uczelnie wyższe.

Fenomen konkurencyjności, który został wpisany w system szkolnictwa w Polsce, spowodował inflację ofert nieprzystających do potrzeb rynku pracy, także kompetencji i kondycji psychofizycznej i intelektualnej, zwyczajnej wydolności dzieci i młodzieży. Stanowi jednak wyraźne odzwierciedlenie świadomości

mości na temat zapotrzebowań rynkowych, rozpoznawania zainteresowań, atrakcyjności zawodów, profesji, dyferencji regionów i środowisk¹.

Względna łatwość przygotowania i wdrożenia innowacji pedagogicznej w szkole², operowania przez szkołę jako instytucję komunikacją na temat atrakcyjności własnej oferty dydaktycznej i wychowawczej stają się przepustką do tworzenia licznych eksperymentalnych klas, profili kształcenia, specjalności, nierzadko także formalnej gry z systemem oświaty i jego uregulowaniami wewnętrznymi.

W tym właśnie upatrywałbym niezwyklej popularności w ofertach dydaktycznych szkół różnych typów i poziomów kształcenia klas odnoszących się w nazwie profilu (modułu, rozszerzonego bloku przedmiotów, innowacji) do dziennikarstwa i/lub edukacji medialnej.

Bardzo dobrze ilustrują mechanizm popularności tego typu kształcenia odpowiedzi, których udzielają rodzice uczniów kandydujących do klas z dodatkowymi zajęciami o profilu dziennikarskim³. Najczęściej wskazują oni na oczekiwania uzyskania przez dziecko szybszej samodzielności i dojrzałości. Zakładają, że wykonywanie działań nawiązujących do realnych kompetencji i aktywności zawodowych dziennikarzy pozwoli lepiej wytrenować odwagę, bezkompromisowość, pewność siebie, podniesie samoocenę i nauczy śmiałości w kontaktach z otoczeniem. Dla wielu jest to także droga do pewnego rodzaju nobilitacji: klasa „dziennikarska” daje swoistą przewagę, bardzo wyraźnie rodzice łączą naukę w takiej klasie z pewnymi forami ze strony nauczycieli, gdyż wciąż pokutuje w nich – wdrukowane przez działające autoreferencjalnie media – przekonanie o rzeczywistej i skutecznie realizowanej

¹ Rzecz wymagałaby szerszego namysłu; raport dotyczący społecznej hierarchii prestiżu zawodów w Polsce przygotowany przez CBOS w listopadzie 2013 r. wskazywał, że największym poważaniem cieszą się: strażacy, profesorowie uniwersytetu, robotnicy wykwalifikowani (murarz, tokarz), górnicy, inżynierowie, pielęgniarki; moje uwagi nie odnoszą się, rzecz jasna, do tak pojmowanej stratyfikacji, lecz do wyobrażonego konstruktów atrakcyjności edukacyjnej i zawodowej, por. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_164_13.PDF, [dostęp 30.09.2014].

² M. Maziarz pisze: „Zlikwidowano odrębne treści edukacji medialnej, wpleciono je w treści innych przedmiotów, jednak nie znaczy to, że realizacja edukacji medialnej jako samodzielnego przedmiotu nie jest możliwa. Zarówno dotychczasowe, jak i nowe przepisy pozwalały i pozwalają nadal na wdrażanie innowacyjnych sposobów realizacji edukacji medialnej. Innowacja pedagogiczna jest jednym z nich” (Maziarz 2012, 137).

³ Posługuję się tu własnymi doświadczeniami z rozmów z rodzicami uczniów klas szóstych, kandydatów do klasy z zajęciami z edukacji medialnej w Gimnazjum nr 2 im. Żołnierza Polskiego w Strzelinie.

funkcji kontrolnej środków przekazu, ich atrakcyjności, mocy sprawczej, prestiżu zawodowych dziennikarzy (wyobrażonym, nie realnym, na co wskazują liczne badania opinii publicznej wcześniej wskazane). Bardzo często wskazania rodziców tylko pośrednio lub w ogóle nie odnoszą się do potencjalnych korzyści merytorycznych dla dziecka, rodzice w zasadzie nie zauważają takich wartości nauki w klasie dziennikarskiej, jak trening form wypowiedzi ustnych i pisanych, rozwijanie zainteresowań i kompetencji humanistycznych, językowych, twórczych czy literackich. Wydaje się, że rodzice, stojąc przed koniecznością preorientacji kompetencyjnej swojego dziecka, wybierają klasę z zajęciami dziennikarskimi dlatego, by uniknąć dookreślenia uzdolnień i zainteresowań nastolatka (który nie nadaje się z racji warunków fizycznych do klasy sportowej lub z powodu niewystarczającej kompetencji lingwistycznej do nauki w klasie dwujęzycznej, a to są najliczniejsze i najpopularniejsze w gimnazjach typy klas, dających możliwość przyjmowania bez ograniczeń uczniów spoza podstawowego obwodu szkoły). W większości rodzice wskazują na wartości o charakterze kompetencji społecznych i/lub kompetencji komunikacyjnych, ale – co ciekawe – z wyłączeniem treningu kompetencji interakcyjnych pracy w grupie, działań zespołowych czy związanych z poprawną gospodarką czasową. Zwracam na te kwestie uwagę, gdyż wydają się one ciekawie ilustrować wyobrażenia i oczekiwania ze strony rodziców wobec oferty programowej szkoły, także wyobrażenia odnoszące się do wykonywania zawodów medialnych.

Podczas corocznych rozmów kwalifikacyjnych, które odbywamy z absolwentami klas szóstych – kandydatami do gimnazjalnej klasy z dodatkowymi zajęciami z edukacji medialnej, stawia się uczniom pytanie o oczekiwania wobec klasy dziennikarskiej. Wśród najczęściej pojawiających się odpowiedzi istotne wydaje mi się ujawniające się oczekiwanie, że nauka w tego typu klasie da szansę na ucieczkę od nudy, szkolnej sztampy, schematyczności lekcji w klasopracowni, pewnej powtarzalności i rutyny działań. Uwagę zwracają też takie odpowiedzi, z których wynika oczekiwanie specjalizacji, szansy na realizację wybranych tylko zainteresowań, udziału w działaniach grupowych o jasno rozdzielonych obszarach kompetencji i aktywności, które nie zakładają nabywania wszystkich umiejętności, uzupełniania jakiegoś ich pakietu. Dla wielu szczerze odpowiadających szóstoklasistów zaletą klasy dziennikarskiej – w ich mniemaniu – jest to, że będzie w niej przeważała praktyka nad teorią, raczej będzie się preferowało aktywności twórcze, słowem: nie trzeba będzie się owego „dziennikarstwa” uczyć. Przyjdzie ono samo, wyniknie z treningu na polu profesjonalnego, na polu związanego z zabawą.

Być może rodzice (i w jakimś stopniu sami uczniowie) trafnie dostrzegają niedomogi, które w odniesieniu do analizowanych podstaw programowych obowiązujących w polskiej szkole punktuje Grzegorz Stunża:

Wprowadzanie mediów do programów poszczególnych zajęć i lekcji jest niekonsekwentne. Nie ma dokładnego wyjaśnienia, dlaczego w ramach części przedmiotów realizuje się nie tylko działania z wykorzystaniem mediów, ale również prowadzi krytyczne, choćby powierzchowne przygotowanie do ich odbioru, a nawet próbuje kształcić w zakresie tworzenia komunikatów i medialnych tekstów kultury. Nie wiadomo, jak rozumieć, że np. na zajęciach informatyki uczniowie powinni, zgodnie z treściami kształcenia, uczyć się również współpracy za pomocą mediów, co mieliby wykorzystać na innych lekcjach, kiedy właśnie na przedmiotach i zajęciach, gdzie mogliby tę umiejętność spożytkować, nie realizuje się pracy metodą projektową lub nie pracuje w uczniowskich zespołach?⁴

Na zagadnienie zastosowania nowoczesnych technologii medialnych do praktyki dydaktycznej chciałbym spojrzeć z dość specyficznej perspektywy. Jeśli bowiem zakładamy, że najistotniejszymi zaletami ich obecności w procesie dydaktycznym jest nie tylko uatrakcyjnienie form nauczania, ich obrazowa skuteczność i komunikatywność, że przyspieszają one, upraszczają i dynamizują przekaz treści i skutecznie wpływają na podniesienie poziomu nauczania, ale przede wszystkim dają szansę na zrewolucjonizowanie samej struktury relacji komunikacyjnych w obrębie grupy, to przyjmowana perspektywa jawi się odmiennie, niż to dotychczas najczęściej bywało. Obserwowana w ostatnich latach zmiana paradygmatu związana jest z odejściem od kształcenia pasywnego, które stawiało sobie i kształconym za cel trening umiejętności odbiorczych u uczniów – przyszłych konsumentów treści medialnych, wpojenie im zasad odbioru,_percypowania treści medialnych, ich wartościowania, hierarchizowania, weryfikowania i oczekiwanej przez system umiejętności dystansowania się wobec treści medialnych, technik medialnych, samych mediów i rodzajów przekazu (rodzi się istotne pytanie o kryteria i trwałość tychże w indukowanym uczniom zbiorze narzędzi dających kompetencje ocenne wobec treści medialnych). Przeniesienie punktu ciężkości na kształcenie zespołu kompetencji zawierających się w szeroko zdefi-

⁴ Raport analityczny dostępny na: <http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-aneks-14.pdf>, s. 31, [dostęp 1.10.2014].

niowanych *media* i/lub *information literacy* (Próchnicka 2007, 433–446⁵) staje się dzisiaj jednym z najistotniejszych wyzwań zmieniającej się dydaktyki z wykorzystaniem zaplecza technologii multimedialnych. Takie przesłanie wynika z licznych dokumentów krajowych i wspólnotowych, z przyjętej w 2003 roku *Deklaracji praskiej UNESCO* oraz *Proklamacji aleksandryjskiej* (2005).

Szkole coraz częściej udaje się odczarowywać media jako zakłęty świat pozostający na zewnątrz systemu oświatowego. Nowoczesna technologia nie jest już czymś pojawiającym się tylko od święta, zdarzeniem niecodziennym, nie towarzyszy jej atmosfera wyjątkowości. Wciąż jeszcze jednak system szkolny nie dostrzega (w większości wypadków) praktyki dnia codziennego, nasycenia czy przesycenia (w znaczeniu wysycenia, nie nadmiaru) nie tylko sprzętem, ale wytrenowanymi nawykami, wyraźną dla uczniów i oczywistą poręcznością w posługiwaniu się sprzętem multimedialnym jako centrum świata ich całozyciowej aktywności (Szkudlarek 2010).

Zaryzykowałbym stwierdzenie, że zbyt wiele energii przeznaczanej jest na walkę z technologią, zbyt wiele czasu trawi się na (skazaną raczej na porażkę) walkę konkurencyjną szkoły (reprezentowanej tu przez nauczyciela – instytucjonalnego reprezentanta systemu wiedzy i władzy symbolicznej) z systemem zmedializowanego świata przeżyć uczniów (którego reprezentantem jest multimedialne centrum świata – smartfon lub tablet). Liczne badania wskazują zresztą na ambiwalencję relacji między sprzętem/technologią a kompetencjami i działaniem nauczyciela, upatrując w definiowanym jako prerokwizyt kształcenia dostępie do nowoczesnych technologii w edukacji usprawiedliwienia lub fetyszu dla zaniechania działań przede wszystkim na poziomie świadomościowym⁶. Rywalizacja ta skazana jest na porażkę bynajmniej nie z powodu nieatrakcyjności czy archaiczności środków, którymi może się posługiwać analogowy nauczyciel jako strona broniąca się, nawet nie dlatego, że konflikt ten wpisuje się w rywalizację pokoleń i wypieranie lepszego pieniądza przez gorszy. Walka konkurencyjna jest rozstrzygnięta już dawno z tego tylko powodu, że technologia jest dzisiaj naturalna i oczywista, a szkoła w jej XIX-wiecznym ukształtowaniu już dawno taka być przestała. Nie żyje i nie oddycha rytmem cywilizacji, która nie budzi się dzisiaj do aktywności dnia powszedniego o świcie i nie zmienia trybu oficjalnego na prywatny około godzin popołudniowych. Współcze-

⁵ Także C.S. Doyle, *Information literacy*, patrz: <http://www.ericdigests.org/1995-1/information.htm>, [dostęp 20.09.2014].

⁶ Badanie Eurydice 2012: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134PL.pdf, [dostęp 30.09.2014].

ność także w jej medialnym wymiarze odeszła od paternalistycznej relacji autorytarnej i związanej z wiedzą i władzą symboliczną na rzecz wielości systemów eksperckich o charakterze rozproszonym, zapośredniczonym w wyobrażonych grupach wiedzy i kompetencji, na które społeczeństwa przerzucają odpowiedzialność za: zdrowie, informację, bezpieczeństwo, szczęście doczesne i wieczne. Autorytety doby dzisiejszej rozlokowały się gdzie indziej niż w instytucjach starego ładu patriarchalnego i zinstytucjonalizowanych systemach urzędowych, które bazowały na niepodważalnym i niewyczerpalnym kredycie oczywistego zaufania ze strony mas.

Humanistyczne oczekiwanie wobec świata chciałoby wciąż widzieć w nim przedustawny ład koncentracji na percypowanym linearnym ciągu zdarzeń, komunikatów, przyczynowo-skutkowych łańcuchach objaśnień następstw fabuły, struktury języka, akwizycji umiejętności, kultury i jej obrazów. Przybierając maskę absolutnej pewności i stałości swoich przekonań, nauczyciel oczekuje, że po drugiej stronie znajdzie pokornego ucznia – odbiorcę podawanych do wierzenia treści, których był, jest i pozostanie monopolistą. Zderza się jednak z rzeczywistością, w której staje w obliczu (wobec? przeciwko?) zbuntowanej z zasady, ale coraz trudniejszej do przekonania o swych racjach grupy skonsolidowanej innymi emocjami i relacjami niż te, które są dla niego deszyfrowalne i akceptowalne, stawia pytania nieaktualne lub takie, na które odpowiedź jest na wyciągnięcie ręki (kciuka), dla której ponawiane: „co?” i „jak?” pozbawione jest sensu, gdyż jedynym pytaniem wartym zachodu jest pytanie: „gdzie?”.

Wydaje się, że waga owych pytań jest dość istotną kwestią. Współczesny zmedializowany uczeń stawia odmienne pytania lub w czym innym upatruje problemów w udzieleniu na postawione pytania odpowiedzi. Trenowany od dzieciństwa w nowych aktywnościach coraz rzadziej potrafi odtwarzać z pamięci treści, które wcześniej zapamiętał. Coraz rzadziej znajduje uzasadnienie dla zapamiętania tego, co w najróżniejszych konfiguracjach jest mu dostępne, poza koniecznością wykonywania skomplikowanych i w sumie przecież trudnych operacji myślowych. Może sięgnąć do „zewnątrznej” pamięci, nią się posłużyć, zadać jej taki algorytm, który w mgnieniu oka wyrzuci z sieci układ informacji zrekonfigurowany wedle tych zmiennych, które zostały przez potencjalnego użytkownika zadane.

Jak zauważa Grzegorz Stunza: „Większość celów kształcenia wszystkich etapów edukacyjnych nie wskazuje wprost na potrzebę prowadzenia edukacji medialnej i wyposażenia uczniów w kompetencję medialną, sygnalizując

jednocześnie konieczność wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia”⁷.

Doniosłość pytań stawianych przez szkolnego humanistę (abstrahuję tu od pytań stawianych przez przyrodnika lub nauczyciela matematyki) staje się jeszcze bardziej problematyczna, gdy zaczyna dotyczyć świata przeżyć, emocji i bohaterów, którzy są bliscy młodym rozmówcom, gdyż zamieszkują świat ich przestrzeni kulturowej – przestrzeni kultury popularnej. Ale uczniowie chcą właśnie o nich rozmawiać, dyskusje podejmują chętnie i w gorącej nierzadko atmosferze sporów, licytacji, ekscytując się nowinkami z ich życia, rywalizując na znane sobie fakty z życia lub fikcji, rozpatrując wciąż nowe relacje między bohaterami a światem rzeczy, w którym się poruszają. Szkoła stara się ten świat zdyskwalifikować, mówiąc, że to świat kultury popularnej (często wciąż nazywanej z przekąsem i lekceważeniem: masową), ba – zdarza się także w programowych tekstach odnoszących się do szkolnego dyskursu treści kształcenia wskazywanie na proces nobilitacji treści kultury popularnej (i jej multimedialnych artefaktów), które poprzez włączenie ich na mocy eksperymentów czy wręcz dydaktycznej prowokacji do szkolnej praktyki dostępują procesu legitymizacji i swoistego kulturowego dowartościowania. Wciąż pokutuje w wielu reprezentantach systemu oświatowego poczucie wyższości szkoły jako przestrzeni nobilitacji społecznej, biograficznej, dającej szansę (często absolutnie jedyną) na wędrówkę w górę w społecznej hierarchii. Zauważmy, że dzisiaj na pewno nie jest to już zasada bezwyjątkowa, a przesłanki, które garściami czerpią uczestnicy systemu z przestrzeni mediów, wskazują na drogi i ścieżki zupełnie odmienne, podważające wartość szkoły (i edukacji) jako tego elementu wśród składowych biografii, bez którego obyc się w społecznym awansie: budzenia podziwu lub czci, bycia rozpoznawalnym, skupiania na sobie uwagi otoczenia, nie można. Dzisiaj już można.

Proces, któremu bez wątpienia podlega system kształcenia i przede wszystkim system transmisji treści wiedzy, jest znany i opisany jako supermarketyzacja. Dość banalne skojarzenie przestrzeni wartości poznawczych, które kolekcjonuje i po które decyduje się sięgnąć uczeń – klient w supermarkecie wiedzy – ma jednak w sobie pewien głęboki sens. Ujawnia, co już tak oczywiste nie jest, jeszcze i tę prawdę, że dotychczasowa struktura systemu jest niewydolna nie tylko z powodu hierarchiczności i ufundowania na

⁷ Stunża G., *Edukacja medialna w podstawie programowej*, <http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-aneks-14.pdf>, [dostęp 2.10.2014].

zasadzie monopolu wiedzy i władzy symbolicznej, presji i opresji, zakładanego *a priori* autorytetu instytucji reprezentowanej przez urzędnika, ale też dlatego, że zasadza się na obnażanej właśnie powszechnie umowności tej relacji, jej kulturowej arbitralności. Nakłada się na wszystkie sytuacje (także komunikacyjne) zagrożenie największe, które niczym w kulminacyjnym momencie partii pokera brzmi sakramentalnie: sprawdzam. Supermarketyzacja ujawnia nie tylko ową banalną prawdę o tym, że to klient dyktuje warunki, z tym bowiem można byłoby polemizować i w efekcie być może walczyć (walczyć serio, bo walczy się z tym zjawiskiem nieustannie i na różne sposoby w obserwowanej przez nas grze szkolnych pozorów). Bezlitośnie współczesna relacja ucznia i systemu szkolnego obnaża coś innego i w mojej ocenie ważniejszego: brak partnerstwa, kompleksy, poczucie wyższości, które jest zadekretowane, a nie wynika z budowania autorytetu na kompetencjach, sprawności, wiedzy i umiejętności organizowania przestrzeni relacji międzyludzkich tak, by pozwalały dostrzec i docenić w nauczycielu autentycznego guru. Szkolny system wciąż zakłada, że nauczyciel nim po prostu jest, a nie dopuszcza, by się nim sukcesywnie stawał (i stawać w coraz doskonalszej formie mógł). Warto tu wskazać na wyniki badań, które jednoznacznie wskazują, że jakieś przejawy zmian w odniesieniu do interesującej nas tematyki następują. Nauczyciele coraz częściej dostrzegają i przyznają, że zespół kompetencji cyfrowych nie jest punktem, lecz procesem⁸. Wydaje się to spostrzeżeniem i trafnym, i wartościowym. Otwiera pole do rozważań nad pedagogiczną i wychowawczą rolą oddziaływań pokolenia młodszego, które swoją techniczną i czynnościową sprawnością może kłopotać i inspirować pokolenie starsze.

Powyższe przynajmniej częściowo bierze się z technologizacji współczesnego społeczeństwa. Moglibyśmy nawet zaryzykować wpisanie tych procesów na długą listę zagrożeń ze strony mediów i oskarżeń, które się pod ich adresem formułuje. Sieciowa współczesność mediów, struktur komunikacyjnych i społeczeństw jako takich trenuje od najmłodszych lat w funkcjonujących w sieciach komunikacji użytkowników nowoczesnych technologii zupełnie nowy, postanalogowy system miar i wag atrakcyjności, kompetencji, budowania struktur i wchodzenia w relacje nie tylko z innymi ludźmi, także z instytucjami, przestrzeniami, wartościami. Pankomunikujący użytkownik dzisiejszego świata medialnego oczekuje pankomunikacji ze strony

⁸ Raport: *Nowe media w polskiej szkole*, 2013: <http://pobierzwiedze.pl/wp-content/uploads/2013/11/Nowe-media-w-polskiej-szkole-wyniki-bada%C5%84.pdf>, [dostęp 20.09.2014], *Zaawansowane kompetencje cyfrowe*, s. 15.

potencjalnego uczestnika układu relacji jako warunku wstępnego, jako testera wartości i wyznacznika jego atrakcyjności. To na wstępie. Dopiero w dalszej kolejności pojawiają się pytania o treści, ich kształt, jakość, doniosłość i autentyczne wartości utylitarne i wyższe, jakie partner komunikacji ma do zaoferowania. Zauważmy: ponad 40 procent pytaných nauczycieli odpowiada, że nigdy nie wysyłało materiałów dydaktycznych do uczniów przez internet, 45 procent nigdy nie komunikowało przez internet z rodzicami uczniów, a z samymi uczniami nie kontaktowało się ani razu w swojej praktyce zawodowej kanałami cyfrowymi prawie 40 procent polskich pedagogów⁹. Ten, który nie komunikuje, który komunikuje niewiele, który jest pasywnym odbiorcą i konsumentem treści komunikowanych przez otoczenie, który zamyka się na uczestników relacji komunikacyjnych, nie jest postrzegany jako atrakcyjny. Nadmiar komunikatów multiplikuje komunikaty i wywiera presję, by komunikować. O to, czy szkoła komunikuje, czy nauczyciel komunikuje – nieustannie, wciąż, bez przerwy – trzeba pytać, by nie stracić z oczu faktu, który dzisiaj wydaje się fundować poczucie tożsamości pokolenia nastolatków: ruch w sieci jest dowodem na istnienie. Aktywność jest samopotwierdzającym komunikatem: jestem, wszystko ze mną w porządku.

Szkolny kontekst musi brać dzisiaj pod uwagę pozaszkolne aktywności uczniów także z tej przyczyny, że są one lub stały się niepostrzeżenie (bo kiedyś nie były) konkurencyjną ofertą, co najmniej dającą pozór tego typu aktywności, które trudno spostponować. Otoczenie szkoły pozwala kreować, tworzyć atrakcyjne komunikaty, dotychczasowego konsumenta treści podnosi do rangi twórcy. Nawet przy założeniu, że nieprofesjonalność zabija sformalizowane i potwierdzone kwalifikacje, to jednak trzeba przyznać, że stwierdzenie, iż internet poprzez kult amatora niszczy kulturę (Keen 2007) (znajdujemy wiele argumentów, które to stwierdzenie umotywuują [Orliński 2013]), nie jest dzisiaj jednoznaczne. Z punktu widzenia szkoły również nie jest jednoznaczne, a to dlatego, że ma ona za zadanie kształcić zarówno rozumnych konsumentów treści kultury wysokiej (i niższych jej poziomów), jak i twórców artefaktów kulturowych. Nie ma przecież mowy, by każdy z nich osiągał mistrzowski poziom, dość, by był na miarę amatora spełnieniem pewnych standardów autentyczności, oryginalności i kanonów estetycznych chroniących go od kiczowatości.

Świat współczesnych mediów od początkowych momentów socjalizacji wskazuje na te nowe dla szkoły wartości. Ich istotności upatrywałbym

⁹ Tamże, s. 38.

w koniecznym przewartościowaniu paradygmatu pytań typu: „jak z tym walczyć?” w szereg wyzwań definiowanych przez zrozumienie i akceptację wykorzystania tego, co nowe i najnowsze, w codziennej edukacji.

Dyskurs odnoszący się do polskiej edukacji – także ten medialny – wciąż jeszcze w zbyt dużej mierze zaklina rzeczywistość: udowadnia wszystkim (i chyba przede wszystkim samemu sobie), że szkoła nie może obyć się bez mediów, nowoczesnych technologii, sprzętu multimedialnego; że nauczyciele wcale nie boją się używania tablic interaktywnych, a blog jest takim samym sposobem realizowania uczniowskiej aktywności jak mozolne ćwiczenia w poprawnym zredagowaniu rozprawki.

Co najmniej od dziesięciolecia wskazuje się, że to zestaw kompetencji (komunikacyjnych, miękkich) jest tym posagiem, w który szkoła powinna wyposażać młodych ludzi. Im wyższy będzie poziom świadomości nowych wyzwań w zakresie edukacji medialnej, tym lepsza będzie skuteczność także polskiego systemu edukacji w tym obszarze. Polska specyfika to przede wszystkim niemożność odniesienia aktywności komunikacyjnych: pracy w grupie, zarządzania zespołem, budowania poprawnych relacji partnerskich, działania na zasadach opartych na zaufaniu, delegowaniu zadań, poprawnym określaniu kompetencji, umiejętności, otwartym komunikowaniu braków i pozytywnym wsparciu emocjonalnym do innych obszarów motywacji i wsparcia niż system edukacyjny. Na nim i zasadniczo tylko na nim spoczywa dziś odpowiedzialność za kształcenie i trening wymienionych umiejętności. Zdiagnozowany niski poziom zaufania społecznego, deficytowy wręcz poziom kapitału społecznego ustrukturyzowanego i ulokowanego wyżej niż na poziomie więzi rodzinnego pokrewieństwa zmusza system oświaty do przyjęcia w duchu odpowiedzialności za przyszłość wyzwań edukacji współczesności.

Ogólna ideowość tego tekstu wynika z przekonania, że świadomościowy dialog jest potrzebny. Wciąż jeszcze zdarza się (zdarza się bardzo często), że w mediach upatruje się konkurenta i wroga szkoły, dyskursu polonistycznego, wychowania do wartości i kultury. Tylko 25 procent nauczycieli uważa, że nowoczesne technologie powinny być regularnie wykorzystywane do pracy podczas lekcji, a więc tylko co czwarty uznaje ich obecność za sprawę oczywistą¹⁰. W mojej ocenie nie ma tu miejsca na ową konkurencyjność. Nie ma go, gdyż nie ma żadnej konkurencji. Byłaby ona możliwa, gdyby rywalizowały ze sobą dwa z założenia równorzędne światy lub świat atrakcji ze światem aspirujących wartości. Konkurencji nie ma, bo nie ma szkoły jako

¹⁰ Raport: *Nowe media w polskiej szkole*, dz. cyt., s. 43.

osobnego, pozamedialnego (amedialnego) świata. Jest wciąż jeszcze lub zdarza się antymedialna szkoła¹¹. I ta przegra, bo przegrać musi. Będzie tylko strażnikiem wartości dawno już przebrzmiałych i ołtarzy, na których nieśli się absolutnie żaden żar dawnego płomienia kultu.

Pesymistycznie pisze o przyszłości takiego nowego, zreinterpretowanego modelu szkoły Szkudlarek:

Owo nieprzystawanie szkoły do świata ma dwa wymiary: konserwatywny (szkoła jako instytucja transmisji kultury, będąca maszyną produkującą tożsamości zbiorowe oparte na podzielanych przez wielkie grupy mitach, historiach, racjonalnościach itp. – żyjąca światem „już“ nieistniejącym) i radykalny (szkoła jako instytucja produkująca przyszłość, utopijna, żyjąca światem „jeszcze“ nieistniejącym). Splatają się one z wymiarem bezpośredniej, doraźnej adaptacji do teraźniejszości. Nie ma chyba szans, aby szkoła stała się instytucją ściśle splecioną z doświadczeniem kulturowym, bo oznaczałoby to koniec edukacji i powrót do pierwotnych form kultury, których transmisja opierała się na socjalizacji (Szkudlarek 2010).

Jest to w moim odczuciu wizja zbyt pesymistyczna.

Wykluczyć należałoby zachlustywanie się potęgą mediów, ich nieuchronnością, także tak zwaną kapitulację przed światem kultury masowej. Albo ta kapitulacja jakiś czas temu już nastąpiła, albo – w wersji optymistycznej – nikt od nikogo nie oczekiwał ani nie wymagał takich kapitulanicznych gestów. Fakt pozostaje faktem, że kulturowe starcie mediów ze szkołą jest dla niej bolesne, gdyż wywodzi się ona z innego porządku wartości, innego układu wektorów kultury i życia społecznego, żyje innym rytmem, którego nawet najczulsze ucho dziś wychwycić prawie już nie zdoła. Mam na myśli ten dawny, industrialny rytm. Wcale bowiem nie uważam, że szkoła jako instytucja socjalizująca i nauczająca nie ma już miejsca w życiu społecznym ogółu i dukcie biograficznym jednostki. Niechby miała owo miejsce właśnie poprzez trening kompetencyjny, umiejętności analizowania, poszukiwania, tworzenia. Dzieje się to na naszych oczach. Dowodem: tysiące młodych ludzi zafascynowanych lokalnymi festiwalami nauki, które pozwalają zobaczyć, współuczestniczyć, kreować, doświadczać; uniwersytety dzieci, które dają szansę na autentyczny dialog nauki z najmłodszymi; akademie kreacji i centra uniwersyteckiej aktywności (wcale nie muszą przypominać nowocze-

¹¹ Zdarza się wcale często, badania ilościowe wskazują, że tylko 40 proc. polskich szkół umożliwia dostęp do sieci Wi-Fi dla nauczycieli i uczniów; por. tamże, s. 32.

snych muzealnych Disneylandów). Wszystkie one wyakcentowują nie tylko w nazwach, misjach i wizjach, ale i w codziennej praktyce: twórczość, aktywność, partnerstwo, dialogowość form, relacji międzyludzkich. W ten sposób zarówno komunikują o sobie, jak i budują swoją atrakcyjność wizerunkową: wskazują, że są miejscami, do których z powodów twórczego rozbudzenia, własnej autorskiej mocy kreacyjnej, chęci doświadczenia świata technologii jako partnera interakcji twórczej warto przychodzić, warto w nich przebywać i w nich realizować swoje pasje. Wyraźnie redefiniują się tam pojęcia relacji uczący – poddawany procesowi uczenia. Za wartościowane pozytywnie uznają te układy odniesień, w których na pierwszy plan wysuwa się partnerstwo, działanie grupowe, poszukiwanie, eksploatowanie i dowartościowywanie poszczególnych członków grupy badawczej lub twórczej, ich talentów, które nie są i nie muszą być jednorodne, tożsame i powtarzalne. Swoista grupowa, komplementarna mądrość i specjalizacja poszczególnych członków zespołu działających pod kierunkiem przewodnika – lidera, którym staje się nauczyciel nowego typu, zostaje doceniona jako ta wiązka dopełniających się cech, które stanowią o mocy stworzonego do realizacji konkretnego zadania zespołu.

National Educational Technology Standards for Teachers wskazuje jako pierwsze wyzwanie wobec nauczycieli: wspieranie i inspirowanie ucznia w jego kreatywności i procesie uczenia się, uzupełniając je na kolejnych miejscach o zalecenia umiejętności i praktyki odnoszącej się do kształtowania pracy i nauki w środowisku cyfrowym¹².

Niezwykle jasno wszystkie powyższe cechy współczesności szkolnej, edukacyjnej, dydaktycznej, rzeczywistości szkoły i statusu współczesnego nauczyciela odzwierciedla działanie poprzez aktywność (multi)medialną realizowaną w szkole. Tu zastrzeżenie ważne: ono nie może zaczynać się w szkole ani w niej kończyć. Nie może mieć przestrzennego początku ani czasowego momentu zakończenia. Musi trwać wciąż, rozwijać się wszędzie. Współczesna sieć mediów społecznościowych na taką aktywność nas skazuje (zachęca do niej, pozwala na nią, wymusza...). Z doświadczeń praktycznych programu edukacji medialnej jako elementu kształcenia realizowanego w gimnazjum wynika, że przepojenie rozpiętości czasoprzestrzennej relacją integrującą uczniów i nauczyciela: w układzie uczniów do nauczyciela, uczniów między sobą, nauczyciela wobec uczniów, grupy wobec jednostki, jednostek wobec jednostek i jednostek wobec grupy – z założeniem, że nau-

¹² Raport: *Nowe media w polskiej szkole*, dz. cyt., s. 17.

czytel jest częścią grupy, nie jej kontrolerem, jest najskuteczniejszą drogą do zbudowania zintegrowanego zespołu twórczego. Zespołowa praca nad projektami medialnymi, zdobywaniem wiedzy, ćwiczeniem praktycznym, planowaniem, realizacją, oceną poszczególnych projektów i ich ostatecznego kształtu w postaci artefaktów medialnych jest warunkiem *sine qua non* skutecznego działania, w które uczniowie chcą się włączać i które zaczyna w pewnym momencie być niejako własnym życiem. Bardzo trudno byłoby uznać, że tego typu aktywności są w polskiej szkole na porządku dziennym, jeśli przywoła się wyniki badań, które pokazują, że tylko 21 procent nauczycieli jest aktywnych w mediach społecznościowych, niecała połowa poszukuje w sieci materiałów dydaktycznych, a tylko 7,5 procent wykorzystuje internet do komunikacji z uczniami¹³. Co autentycznie zatrważające – najgorzej w badaniach wypadają szkolni bibliotekarze, którzy jeszcze do niedawna byli głównymi formalnymi patronami ścieżki międzyprzedmiotowej edukacja medialna i czytelnicza, a dziś wciąż są najczęściej opiekunami szkolnych centrów multimedialnych (tylko 14 procent z nich znajdziemy w mediach społecznościowych, 39 procent poszukuje w sieci materiałów dydaktycznych, a poprzez internet z uczniami komunikuje tylko 6,5 procent)¹⁴.

Niezwykle istotnym wyróżnikiem prowadzonego przeze mnie z gronem nauczycieli (polonistów) programu dydaktycznego wydaje się z perspektywy doświadczeń jego realizacji i obserwacji losów pierwszych absolwentów zakończony trzyletni cykl kształcenia położenie nacisku na pakiet kompetencyjny. Raczej: „gdzie” niż: „co” i „jak”. Częściej poprzez aktywizowanie pomysłowości uczniów zadaniami otwartymi niż sugerowanie modeli do reprodukcji. Dowartościowywanie ujawniania i rozwijania własnych talentów, praca projektowa jako skuteczniejsze narzędzia niż realizacja określonych, przewidywalnych treści i ich egzekwowanie.

Nasi uczniowie bardzo chętnie rozmawiają (i operacjonalizują wiedzę) w odniesieniu do przykładów kultury masowej, umiejętnie określają profile odbiorców mediów, deszyfrują kody konstrukcyjne na przykładzie popularnych seriali, wizerunków bohaterów zbiorowej wyobraźni, demaskują strategie perswazyjne, trafnie przypisują i rekonstruują poszczególne style życia. Z czasem coraz chętniej stawiają pytania o świat zewnętrzny, drugiego człowieka, grupy społeczne i rządzące nimi wewnętrzne mechanizmy oraz relacje, które spajają grupy w większe ponadgrupowe całości społeczne. Nie

¹³ tamże, s. 35.

¹⁴ tamże, s. 37.

są to w mojej ocenie aktywności mało istotne z punktu widzenia nie tylko prostego refleksowania nad rzeczywistością medialną, jej treścią, kodami kultury popularnej, technikami sprzedaży, promocji, uwodzenia konsumenta. Pozwalają one na kształcenie wrażliwości społecznej, poznawania i pojmowania mechanizmów polityki, komunikowania społecznego, kształtowania wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka, ale i dostrzegania w nim partnera w interakcjach. Przy umiejętnym moderowaniu przez nauczyciela mogą być ciekawym narzędziem kształtowania postaw wrażliwości na podmiotowe i przedmiotowe traktowanie innych ludzi, ich wykorzystywanie do partykularnych celów, wyzysk i niszczenie ich indywidualności, niepowtarzalności i wyjątkowości.

Jak dowodzi Magdalena Maziarz (2014), europejski kontekst systemowy coraz rzadziej eksponuje wątki odnoszące się do edukacji medialnej rozumianej jako zespół pasywnych kompetencji odbiorczych, a w coraz większym wymiarze akcentuje z jednej strony współlistnienie praktyki posługiwania się mediami jako zapleczem wszystkich dziedzin i obszarów kształcenia, a z drugiej definiuje je jako obszar kształcenia kompetencji praktycznych zorientowanych na *media i information literacy*. Także polskiej szkole udaje się odczarowywać edukację medialną poprzez dostrzeganie jej wszechobecności i współlistnienia na wszystkich poziomach systemu szkolnego. Raport dotyczący nowych mediów w polskiej szkole także pokazuje, że największe deficyty wciąż tkwią właśnie w obszarze świadomościowym, nie tylko w bardzo słabej komunikacji pomiędzy nauczycielami a podmiotami ich pracy: uczniami i w jakiejś mierze rodzicami uczniów, ale przede wszystkim w pasywnym traktowaniu technologii jako ewentualnie atrakcyjnego ilustratora treści przekazywanych metodami tradycyjnymi (bo do takich wartości właśnie sprowadza się dość już powszechne w szkole wykorzystywanie prezentacji nazywanych czasem multimedialnymi)¹⁵. W zbyt wielu wypadkach to jest wszystko, na co nas stać.

Zaryzykowałbym stwierdzenie, że najlepsza edukacja medialna przyszłości to taka, której nie będzie wcale. W tym znaczeniu, w jakim cały system edukacji uznałby ją za zestaw umiejętności, kompetencji, wiedzy i praktyki fundamentalny i oczywisty dla każdej ludzkiej aktywności człowieka XXI wieku, a co za tym idzie, coraz szerzej i bardziej pomysłowo używałby jej jako doskonałego budulca nowej szkoły postnowoczesnego świata.

¹⁵ Raport: *Nowe media w polskiej szkole*, dz. cyt., s. 59.

Literatura

- Doyle C.S., *Information literacy*, <http://www.ericdigests.org/1995-1/information.htm>, [dostęp 20.09.2014].
- Drzewiecki P., 2010, *Edukacja medialna w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego*, w: „Biuletyn Edukacji Medialnej”, nr 1.
- Keen A., 2007, *Kult amatora. Jak internet niszczy kulturę*, Warszawa.
- Maziarski M., 2012, *Edukacja medialna poprzez edukację dziennikarską. Opis działań w ramach innowacji pedagogicznej „Edukacja medialna”*, w: Borkowski I., Stasiuk-Krajewska K., red., „Dziennikarstwo i Media”, t. 3, *Przemiany świata mediów*.
- Maziarski M., 2014, *Edukacja medialna w systemach oświatowych państw członkowskich Unii Europejskiej. Studium porównawcze*, przygotowywana do obrony, niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.
- Nowe media w polskiej szkole*, 2013: <http://pobierzwiedze.pl/wp-content/uploads/2013/11/Nowe-media-w-polskiej-szkole-wyniki-bada%C5%84.pdf>, [dostęp 20.09.2014].
- Orliński W., 2013, *Internet. Czas się bać*, Warszawa.
- Próchnicka M., 2007, *Information literacy. Nowa sztuka niszczona XXI wieku*, w: Dziennikowska J., red., *Książka, biblioteka i informacja. Między podziałami i wspólnotą*, Kielce.
- Stunża G., *Edukacja medialna w podstawie programowej*, <http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-aneks-14.pdf>, [dostęp 2.10.2014].
- Szkudlarek T., 2010, *Szkoła wobec nowych mediów*, w: Danielewicz M. i in., red., *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*, Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS, Warszawa, http://platformakultury.pl/files/2011-01-17/modzi_i_media__raport_copy1.pdf, [dostęp 1.10.2014].

Netografia

- http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134PL.pdf, [dostęp 30.09.2014].
- <http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-aneks-14.pdf>, [dostęp 1.10.2014].
- http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_164_13.PDF, [dostęp 30.09.2014].

Journalism education, media education, competency based information education

The author of the article begins with an analysis of the journalism classes in high schools. Such classes are very popular due to the students' choices and parents' preferences. He also discusses the usage of new media technologies in teaching. He claims that concentrating on media or information literacy which is evolving due to the usage of new multimedia technologies is nowadays one of the most important challenges for educators. The author concludes his considerations with a statement: 'I would say that the best media education in the future will be one in which it will not exist. It means that the whole system of education would define media education as a set of skills, knowledge and practices essential for all types of human activity in the 21st century. It would result in media education being a main element in the creation of a new school in a postmodern world'.

Keywords: journalist education, media education, competency based information education