



Agnieszka Ogonowska

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Edukacja medialna: ziemia wciąż nieznaną?...

KEY WORDS

education, media, media education, development of man, traditional and post-traditional educational institutions

ABSTRACT

Ogonowska Agnieszka, *Edukacja medialna: ziemia wciąż nieznaną?...* [*Media Education: Still a Terra Incognita?*]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 1, 2012, Poznań 2012, pp. 173–191, Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2470-9

The paper describes the nature of media education, its main domains and aims of education in this matter, the state of research and practical solutions in Poland and the world as well as the difficulties related to the student and shaping the media competences.

Z edukacją medialną wiąże się szereg niedopowiedzeń i niejasności, a nawet „mitów” (fałszywych przekonań), które skutecznie utrudniają reformę kształcenia w tym zakresie. Trudność ewolucji myślenia polega w pierwszym rzędzie na przełamaniu bariery mentalnej decydentów na różnych szczeblach drabiny społecznej; od tych, którzy decydują o tak zwanej całościowej polityce edukacyjnej (na przykład ministrów oświaty), poprzez nauczycieli (także akademickich) i „instytucjonalnych” wychowawców, po – jak się dalej okaże – konkretnego człowieka, który na każdym kroku i etapie swojej egzystencji podejmuje decyzje odnośnie dalszego rozwoju indywidualnego. Zaniedbanie jakiegokolwiek elementu tego procesu przynosi określone skutki negatywne, a dość często demonizowane hasło: „Kto nie maszeruje, ten ginie” nabiera w tym kontekście szczególnego znaczenia. Nie chodzi bowiem o propagowanie uczestnictwa w niezdrowej rywalizacji (na przykład w obrębie tej samej kohorty – klasa szkolna czy grupy zawodowej – korporacja), ale o stwarzanie szans optymalnego rozwoju. Nacisk powinien zostać położony na ewolucję różnych środowisk edukacyjnych, które przyczyniają się do aktywizacji i aktualizacji rozmaitych potencji człowieka, by w efekcie, po skorzystaniu z tak zwanej szansy, miał on poczucie samorealizacji i spełnienia, a zatem

pełnego wykorzystania swoich zdolności. Najgorszą sytuacją – z punktu widzenia akcentowanych powyżej problemów – jest taka, gdy następuje wyraźny dysonans między różnymi środowiskami/institucjami edukacyjnymi, na przykład szkołą a mediami, czy rozdzźwięk pomiędzy ofertami kształcenia a wymogami tak zwanego codziennego życia. Nie są rzadkie wszak przypadki promowania przez konkurencyjne instytucje (na przykład szkołę i media elektroniczne czy nowe media) rozbieżnych systemów wartości, stylów życia, postaw społecznych. Chodzi jednak o to, by człowiek zdobywał niezbędne kompetencje kulturowe pozwalające mu na świadomy wybór, krytyczną analizę, wielokontekstową interpretację zjawisk, informacji, przekazów, całego tekstowego świata, w którym funkcjonuje i na który składają się rozmaite elementy, tak zwane infosfery, pejzażu (audio)wizualnego.

Nieporozumienia wokół edukacji medialnej wynikają z różnych czynników. Część z nich jest skutkiem braku dialogu między środowiskami naukowymi, które, zajmując się tą problematyką, wychodzą z zupełnie różnych stanowisk, dyscyplin, paradygmatów badawczych, motywacji praktycznych, reprezentują różne opcje polityczne, ideologiczne, światopoglądowe. Przedstawiciele tych środowisk pełnią często funkcję doradców środowisk rządowych w zakresie proponowanej polityki edukacyjnej; brak spójnego stanowiska naukowców oraz nikła współpraca ‘edukatorów’ ze środowiskami praktyków (na przykład pracowników organizacji medialnych, w tym dziennikarzy, redaktorów, doradców medialnych) nie sprzyja wypracowaniu nowoczesnych i kompleksowych rozwiązań na szczeblu centralnym. Dzięki nim można by było zarządzać procesem kształcenia w zakresie alfabetyzacji medialnej, bazując na takich programach nauczania, które przystają do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Ewolucji ulegają nie tylko media i związana z nimi mediasfera, ale poszczególne obszary/sfery życia społecznego, które – w mniejszym lub większym stopniu – pozostają pod wpływem nowych technologii lub nawet są pokłosiem ich rozwoju. Wystarczy wymienić tele-pracę, e-learning, ruch *open source* czy projekty oparte na wikinomii.

Jak wielokrotnie zaznaczał Michel Foucault i inni, tak zwani nieklasyczni przedstawiciele teorii władzy (wypada wspomnieć Pierre’a Bourdieu’a), wiedza jest z tą ostatnią (władzą) nieuchronnie zespolona jak dwie strony tej samej monety: wiedza/władza, czyli awers i rewers. Tą samą drogą wcześniej podążali niektórzy filozofowie i socjologowie krytyczni, najpierw marksiści (choćby frankfurtczycy), potem neomarksisti (wymieńmy Baudrillarda), którzy – mimo bardzo, a przynajmniej dość krytycznego stosunku do mediów *en globe* – eksponowali zależność między społecznymi kontekstami powstawania wiedzy a procesami kształtowania się jednostkowej i społecznej tożsamości czy podmiotowości. To właśnie za ich sprawą pojawiła się idea, rozwijana następnie/równoległe, a nawet wcześniej w swych załączkach, przez badaczy związanych z poststrukturalizmem, feminizmem (w różnych jego formacjach i odłamach) oraz postkolonializmem, iż wspomniana

tożsamość jest projektem, swoistą „przestrzenią mentalną” w fazie konstrukcji i rekonstrukcji, które dokonują się pod przemożnym wpływem rozmaitych środowisk, autorytetów i sił społecznych.

W tym artykule poruszam najważniejsze kwestie, które wymagają właśnie dopowiedzenia. Zaczniemy od istoty edukacji *sensu largo*. Podzielam opinię Zbigniewa Kwiecińskiego, który stwierdza:

Edukację rozumiem jako ogół działań, procesów i warunków sprzyjających rozwojowi człowieka, a rozwój jest określany między innymi poprzez lepsze rozumienie siebie i relacji ze światem, skuteczniejszą kontrolę własnych zachowań i większe sprawstwo wobec procesów zewnętrznych” (Kwieciński, 2000: 233).

Słowa wybitnego polskiego pedagoga niech będą mottem prowadzonych tu rozważań. Rozpocznę swój wywód od sześciu pytań i odpowiedzi, które pozwolą, mam nadzieję, wyjaśnić niektóre „mity” związane z edukacją medialną.

Czym zajmuje się edukacja medialna i jakie są jej początki?

Edukacja medialna jest interdyscyplinarną dziedziną wiedzy teoretycznej i stosowanej. Wykorzystuje dorobek takich nauk, jak pedagogika, filmoznawstwo, medioznawstwo, komunikologia, wiedza o kulturze, teoria literatury, socjologia, antropologia, politologia, historia sztuki i estetyka. Nazwa tej stosunkowo nowej dyscypliny przyjęła się głównie w krajach anglojęzycznych i Stanach Zjednoczonych, między innymi w związku z rozwojem (głównie w Anglii) badań kulturowych (ang. *culture studies*). Wielka Brytania jest do tej pory wiodącym krajem, jeśli chodzi o rozwój teorii i badań dotyczącej tej tematyki. W latach sześćdziesiątych XX wieku na fali kontekstowego badania kultury i literatury pojawiła się w tych państwach idea kształcenia kompetencji medialnych (ang. *media literacy*). W tym samym czasie w Polsce dojrzał pomysł wykorzystania mediów w procesach wychowawczych i edukacyjnych; krystalizowały się takie subdyscypliny pedagogiki jak technologia kształcenia, czy od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku – dydaktyka mediów.

Dlaczego edukacja medialna nie jest tożsama z dydaktyką mediów?

Mimo pokrewieństwa edukacji medialnej z tymi subdyscyplinami pedagogiki badacze związani z tymi ostatnimi traktowali media instrumentalnie, głównie w funkcji środków dydaktycznych wspomagających proces uczenia się i nauczania, zgodnie z klasyczną ideą pogłębłości, zgłoszoną przez czeskiego reformato-

ra i klasyka pedagogiki, Jana Amosa Komenskigo. Perspektywa ta dominuje także wśród polskich pedagogów i psychologów, przy czym zwłaszcza ci ostatni wciąż akcentują zagrożenia płynące ze strony mediów dla rozwoju człowieka, a zwłaszcza dzieci i młodzieży. Tej protekcyjalistycznej postawie badawczej jest podporządkowane dość schematyczne, uproszczone i monolityczne postrzeganie nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Wynika ono przede wszystkim z braku kompleksowej wiedzy na temat historii i teorii mediów, poszczególnych gatunków i formatów medialnych, czy w końcu strategii użytkowania i wytwarzania tych produktów. Marginalnie, jeśli w ogóle, podejmowane są kwestie możliwości, jakie przynoszą zwłaszcza tak zwane nowe media dla rozwoju człowieka oraz relacji społecznych. Chodzi tu między innymi o takie zagadnienia jak inteligencja zbiorowa, fenomen Web 2.0, społeczeństwo Sieci, performatyzacja zachowań odbiorczych w kontekście mediów interaktywnych.

Pedagodzy medialni próbują ponadto zawłaszczyć terytorium edukacji medialnej, uważając ją za praktyczny aspekt teorii i badań prowadzonych na ich rodzimym terenie. W ten sposób edukacja medialna często funkcjonuje jako wypełnianie i realizowanie dyrektyw tworzonych na gruncie pedagogiki mediów.

W krajach niemieckojęzycznych bardziej popularna, także współcześnie, jest właśnie pedagogika mediów, a także jej subdyscyplina – dydaktyka mediów. W ramach tych nauk, których względna autonomia ustaliła się na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku, akcentuje się przede wszystkim rolę technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie dydaktycznym. Wspomina się także o konieczności kształcenia kompetencji medialnych, ale dotyczą one przede wszystkim nauczycieli; obejmują zatem umiejętności pozyskiwania przez nich informacji, wykorzystywania gotowych tekstów medialnych i samych mediów w procesie planowania i realizowania działań edukacyjnych (Kron, Sofos, 2008). Pedagogika mediów jest silnie inspirowana osiągnięciami współczesnej psychologii kształcenia, psychologii poznawczej (procesów poznawczych) oraz teorii uczenia się (*Pedagogia*, 2006).

Jedna czy wiele kompetencji medialnych? Czyli czego właściwie chcemy uczyć i kogo?

Istotną rolę w kształtowaniu kompetencji medialnych edukatorów odgrywa w tych ujęciach także umiejętność wykorzystania koncepcji pedagogicznych/dydaktycznych przy organizowaniu zinstytucjonalizowanego procesu kształcenia. Niemieccy pedagodzy, dzięki tym ustaleniom, podsuwają jednak istotną ideę: nie ma jednolitej kompetencji medialnej. Czym innym jest ona dla nauczyciela, czym innym dla ucznia, czym innym dla samouka, choć można z pewnością wy-

tyczyć dla nich obszary wspólne. Są oni bowiem elementem systemu edukacyjnego, a szerzej – całego uniwersum kultury. Ich doświadczenia medialne wynikają także z pełnionych każdorazowo funkcji społecznych: nauczyciel czy pedagog wykorzystujący media w pracy zawodowej jest jednocześnie, niejako „prywatnie”, także ich użytkownikiem i twórcą przekazów w czasie wolnym od pracy. Dlatego też wiedza i umiejętności związane z ich wykorzystywaniem, właśnie w ramach tych rozmaitych funkcji społecznych, przeplatają się, kumulują, zazębiają. Uniwersalnym atrybutem kompetencji medialnych jest zasada wykorzystywania mediów do celów kształcenia i samokształcenia, a pośrednio – zaspokajania indywidualnych potrzeb poznawczych, emocjonalnych, kulturowych i społecznych. W epoce postępującej globalizacji produkty medialne stają się w coraz większym stopniu ponadnarodowe: chodzi nie tylko o dostępność tych samych przekazów w różnych krajach, na przykład filmów czy gier komputerowych, ale także „przepływ” formatów medialnych. Widać to doskonale na przykładzie wielu popularnych programów telewizyjnych, które są produkowane na tzw. licencji. Można je zatem traktować jako produkty globalne, bowiem format jest globalny, ale „napęlnia się” go lokalną treścią i dostosowuje do mentalności narodowej, kulturowych przyzwyczajzeń i oczekiwań konkretnego kręgu odbiorców. Globalne sensory oferowane przez system kultury medialnej ulegają zatem ulokalnieniu (indygenizacji) i mieszanii (kreolizacji) w wyniku procesów interpretacji, negocjacji ich znaczeń w powiązaniu z doświadczeniami kulturowymi, politycznymi, społecznymi, ekonomicznymi i egzystencjalnymi użytkowników. Dokonuje się na szeroką skalę proces adaptacji tego, co globalne, do ram lokalnych (na przykład systemu wartości, przekonań, przeżyć, oczekiwań formułowanych przez wybraną grupę odbiorców, którzy aktywnie kontaktują się ze sobą i wymieniają informacje na temat bieżącej oferty kulturowej). Wymienione czynniki w istotny sposób wpływają na proces nadawania sensu i rozumienia poszczególnych przekazów medialnych; ich znaczenie jest wynikiem procesu negocjacji.

Jaką rolę odegrała nauka o komunikowaniu i mediach w rozwoju nowego myślenia o edukacji medialnej?

Niebagatelną rolę dla ukonstytuowania się edukacji medialnej odegrał także rozwój nauk o komunikowaniu i mediach, który utwierdził badaczy w przekonaniu o konieczności interdyscyplinarnego badania instytucji medialnych, przekazów medialnych, kultury medialnej oraz związanych z nimi procesów społecznych, politycznych i kulturowych. O ile komunikolodzy są już niejako oswojeni z tą koniecznością, to na terenie badań poświęconych różnym aspektom kultury medialnej (w aspekcie edukacyjnym) mamy do czynienia ze swoistą fragmentary-

zają. Stąd też poszczególne podejścia do edukacji medialnej będą się od siebie znacznie różniły. Zupełnie inaczej do tych samych problemów, na przykład badania przemian instytucji kina w XX i XXI wieku, będzie podchodził: historyk kultury, socjolog mediów czy filmoznawca. Przedstawiciele różnych nauk zajmujących się kulturą medialną (na przykład kulturoznawcę, politologa, psychologa, estetyka, pedagoga) będą interesowały – właśnie z perspektywy reprezentowanych przez nich dyscyplin i zainteresowań naukowych – często odmienne zagadnienia. W praktyce edukacyjnej (zwłaszcza w odniesieniu do wyższych etapów kształcenia) problematyka i program edukacji medialnej są zatem dostosowane do podstawowego profilu kształcenia studenta i adepta studiów wyższych, a także jego potrzeb zawodowych.

Jakie są wzory nauczania edukacji medialnej na świecie?

Na świecie obserwuje się kilka wzorców uczenia tych zagadnień. Edukacja medialna występuje jako samodzielny przedmiot nauczania, stanowi element szerszego bloku tematycznego (na przykład wiedzy o kulturze; wiedzy o społeczeństwie), jest powiązana z konkretnym przedmiotem (na przykład językiem ojczystym, informatyką, plastyką) lub określoną ideologią/ideą (na przykład kształcenia kompetencji technicznych, ochrony i profilaktyki zdrowia, rozwijania przedsiębiorczości). Jak pisze Dafna Lemish, wskazując na kulturowe, polityczne i społeczne uwarunkowania edukacji medialnej w różnych krajach:

[...] na postulat kształcenia kompetencji medialnej w Izraelu istotny wpływ miała chęć przeciwstawienia się procesowi amerykańskiej kultury izraelskiej. W Indiach i Australii kompetencję medialną traktuje się jako sposób skłonienia dzieci do analizy lokalnych problemów związanych z klasą, płcią i różnicami etnicznymi. W Korei Południowej kształcenie w tym kierunku ma ułatwić edukację techniczną i mobilność społeczną. W Japonii kwestia ta wiąże się z dyskursem na temat praw dzieci jako jednostek. W Hiszpanii kładzie się nacisk na rozwój demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego. W Szwecji obiektem zainteresowania jest dziecięca umiejętność wyrażania siebie, a w RPA – możliwości edukacji na temat HIV i AIDS (Lemish, 2008: 188).

W Polsce brakuje spójnej polityki edukacyjnej w tym zakresie, a międzyprzedmiotowa ścieżka *edukacja medialna* nie spełniła pokładanych w niej nadziei. W krajowym systemie szkolnictwa przyjęło się, że edukacja medialna jest domeną polonistów, a w konsekwencji treści związane z tą problematyką, jeśli są wykładane, to w powiązaniu z programem nauczania języka ojczystego. Owa „przyliteracyjność” edukacji medialnej przynosi szereg pozytywnych rezultatów. Są one związane między innymi z kontekstowym rozumieniem literatury i języka polskiego, bowiem – w takim ujęciu – teksty literackie są elementem uniwersum kultury. Stąd też przedmiotem zainteresowań polonistów stać się mogą związki intertekstualne

i intermedialne przekazów pisanych (także literackich), problem ich adaptacji filmowych, telewizyjnych, teatralnych czy funkcjonowanie literatury w środowisku Sieci (zjawiska związane z liternetem). Z kolei, jeśli mowa o problemach *stricto* językowych, to przedmiotem uwagi jest wykorzystanie, z jednej strony, jego zasobów w tworzeniu przekazów medialnych (na przykład sloganów reklamowych, artykułów prasowych, komunikatów internetowych), z drugiej niejako zwrotny wpływ mediów, głównie nowych, elektronicznych, na język mówiony i pisany. Niestety, są i rozliczne wady takiego sposobu myślenia o nauczaniu edukacji medialnej w szkole. Otóż, przypisanie tych zagadnień do nauczania języka ojczystego niejako zwalnia nauczycieli pozostałych przedmiotów z konieczności uwzględnienia tej problematyki w nauczaniu innych dziedzin wiedzy, a pośrednio także ich samych z konieczności rozwijania kompetencji medialnych, które można by było z pożytkiem wykorzystać w planowaniu procesu edukacyjnego. Niektórzy nauczyciele wykorzystują oczywiście edukacyjne programy multimedialne, nie jest to jednak praktyka powszechna. Jak wiadomo, standardowe i tradycyjne metody nauczania, zwłaszcza gdy nie są modernizowane i dostosowywane do potrzeb współczesności, także przez uczniów są postrzegane jako anachroniczne, nieciekawe i co ważne – niepotrzebne. W niewielkim stopniu z przekazów medialnych korzystają także nauczyciele-wychowawcy. Tymczasem współczesny przemysł kulturowy dostarcza bardzo wielu treści, które wręcz wymagają systematycznego włączania ich w proces wychowawczy. Należą do nich zarówno popularne programy telewizyjne czy gry komputerowe, jak i wszystkie te przekazy, które można wykorzystać, by ukazać dzieciom i młodzieży bieżące problemy społeczne. Dzięki takim działaniom nie tylko zyska na atrakcyjności i skuteczności lekcja wychowawcza, ale także tą drogą wspomaga się właśnie proces kontekstowego i problemowego dekodowania różnych tekstów medialnych, nawet gdy zostały one przez ich twórców i nadawców wpisane w dyskurs rozrywkowy.

Kiedy zacząć i kiedy zakończyć alfabetyzację medialną?

Kształcenie kompetencji medialnych powinno obejmować całe życie człowieka, a dokładnie rozpocząć się w momencie, kiedy dziecko wykazuje zainteresowanie mediami i przekazami medialnymi. W tym wczesnym okresie rozwoju podstawową rolę edukacyjną odgrywają opiekunowie, bowiem to oni decydują o zakresie uczestnictwa dziecka w dostępnej ofercie medialnej, monitorują tę aktywność oraz wspierają podopiecznego, tłumacząc mu problemy, które pojawiają się na przykład podczas oglądania dobranocki czy korzystania z Internetu. Aktywność edukacyjna i wychowawcza opiekunów w tym wczesnym okresie rozwoju jest niezmiernie

ważna, bowiem, oprócz przekazów medialnych adresowanych do dzieci i młodzieży, spotyka ono (zarówno w przestrzeni domowej, jak i publicznej) wiele innych produktów przeznaczonych dla starszych odbiorców. W myśl tej propozycji, korespondującej zresztą z psychologiczną koncepcją rozwoju człowieka w biegu ludzkiego życia oraz ideą *life long learning*, konieczne jest opracowanie kompleksowej polityki edukacyjnej, obejmującej wszystkie poziomy wieku oraz typy kształcenia (w instytucjach edukacyjnych i poza nimi). Edukacja medialna nie tylko rozciąga się na całe życie człowieka, ale także przybiera postać spiralną, to znaczy do tych samych zagadnień powraca się na kolejnych etapach rozwoju jednostki, w miarę jak postępuje jej rozwój w innych sferach: poznawczej, emocjonalnej, społecznej itd. Ponadto ta spiralna koncepcja nauczania obejmuje od samego początku trzy sfery: uczenie o mediach, uczenie przez media, uczenie dla mediów. W różnych formach kształcenia instytucjonalnego zagadnienia będą połączone z kształceniem przedmiotowym i/lub dostosowane do wybranego kierunku edukacji (na przykład w liceach profilowanych, określone specjalności na studiach wyższych). Tam też jest możliwe wprowadzenie modularnej koncepcji kształcenia w zakresie treści przedmiotowych. Wspomniane moduły dzielą się na trzy grupy: 1) w obrębie edukacji obowiązkowej, to znaczy do ukończenia gimnazjum, 2) na etapie średniego poziomu kształcenia (na przykład licea, technika, szkoły zawodowe) oraz 3) kształcenia uniwersyteckiego (studia licencjackie, magisterskie, doktoranckie, podyplomowe). Z uwagi na fakt, iż jedynie moduły pierwszego poziomu są uniwersalne dla wszystkich podejmujących obowiązek edukacyjny, powinny one obejmować także kształcenie kompetencji w zakresie samodzielnej edukacji medialnej już po zakończeniu kształcenia zinstytucjonalizowanego, tak, by możliwe stało się wypracowanie motywacji do podejmowania samokształcenia kompetencji medialnych. Osobną uwagę należy poświęcić studentom kierunków nauczycielskich, psychologicznych, pedagogicznych, a na studiach związanych z mediami (na przykład medioznawstwo, filmoznawstwo, dziennikarstwo, bibliotekoznawstwo i informacja naukowa) zaprojektować odrębną specjalizację poświęconą tej problematyce. W przypadku wymienionych społecznych kierunków kształcenia (psychologia i pedagogika) trzeba wprowadzić zajęcia przygotowujące adeptów tych studiów do podejmowania wszechstronnych działań edukacyjnych, terapeutycznych i wychowawczych wspierających rozwój człowieka (w biegu ludzkiego życia).

Nadrzędnymi hasłami działań związanych z edukowaniem medialnym są: 1) uczenie o mediach, 2) przez media i 3) dla mediów. Wbrew pozorom nie są to postulaty proste do realizacji w praktyce edukacyjnej. Trudność ta wynika z kilku podstawowych czynników. Pierwszym z nich jest dynamiczny rozwój samych mediów, kultury medialnej i zjawisk towarzyszących temu procesowi. Autorzy książki *Nowe media. Wprowadzenie*, próbując scharakteryzować tytułowy fenomen „nowych mediów”, właśnie wskazują między innymi na takie problemy, jak rozwój

nowych form gatunkowych i tekstualnych, nowych sposobów reprezentacji świata, nowych relacji między użytkownikami, producentami i konsumentami mediów a samymi technologiami, nowymi relacjami między cielesnością a technologią, nowymi sposobami doświadczania (konstruowania) tożsamości, nowymi wzorcami: produkcji, konsumpcji i dystrybucji przekazów medialnych (*Nowe media*, 2009: 21). Pojawia się zatem pierwsze pytanie: jak objąć/uwzględnić te zagadnienia i specyfikę samej mediamorfozy w praktyce edukacyjnej? I drugie, w jaki sposób przygotowywać uczniów, studentów i nauczycieli, a także pedagogów i psychologów, do krytycznego, twórczego użytkowania mediów i rozumienia związanych z nimi zjawisk po zakończeniu etapu ich formalnego kształcenia? Z tym drugim pytaniem związany jest – jak widać – kolejny dylemat edukacyjny.

Każdy z tych trzech elementów (postulatów): „uczenia o mediach”, „dla mediów” i „przez media” można rozwinąć. Pierwszy z nich, uczenie o mediach, obejmuje następujące zagadnienia:

- cechy i typy mediów (na przykład media drukowane, media elektroniczne, nowe media, media analogowe, media cyfrowe);
- związki i relacje między mediami (na przykład problemy: konwergencji mediów, synergii mediów, koegzystencji starych i nowych mediów, multimediów, hipermediów, intermediów i intermedialności);
- strategie komunikacyjne (odbioru, tworzenia i dystrybucji informacji) w poszczególnych mediach;
- społeczne konteksty odbioru przekazów medialnych (na przykład odbiór kinowy, odbiór telewizji w domu) i ich wpływ na dekodowanie i użytkowanie tych produktów; instytucjonalne ramy korzystania z dostępnej oferty medialnej (na przykład dzieła sztuki w przestrzeni Internetu vrs dzieła sztuki w tradycyjnej przestrzeni muzealno-galeryjnej; e-booki vrs tradycyjne książki dostępne w księgarniach, czytelnich i bibliotekach; filmy ‘na życzenie’ vrs filmy dostępne w wypożyczalniach itd.);
- formy przekazów medialnych i związki między nimi (na przykład problem intertekstualności, adaptacji i intermedialności); gatunki i formaty medialne oraz ich rozwój; przekazy tradycyjne (linearne, sekwencyjne, o ustalonej formie, niezmiennie w treści, jak: film kinowy czy tomik poezji) vrs przekazy hipertekstualne; opowieści transmedialne, których elementy rozgrywają się na różnych platformach medialnych i w formie różnych przekazów (filmów, gier komputerowych, tekstów literackich, programów telewizyjnych, komiksów);
- metody badania przekazów medialnych (na przykład filmu, programu telewizyjnego, fotografii, blogu itd.); analiza tych tekstów medialnych pod kątem wybranych problemów społecznych (na przykład źródła wiedzy na temat istniejących stereotypów, wzorców męskości i kobiecości, form komunikacji międzyludzkiej itd.);

– teorie mediów i procesów komunikowania (nurty w badaniach nad mediami, związki między nimi i ich przedstawiciele).

Drugi element, „uczenie przez media”, obejmuje problematykę:

– przekazów medialnych jako źródeł wiedzy społecznej; strategii poszukiwania i oceny rzetelności, wiarygodności danych;

– edukacyjnej i socjalizacyjnej funkcji mediów;

– kulturotwórczej roli mediów;

– funkcji mediów w kształtowaniu tożsamości (indywidualnej, grupowej, społecznej, kulturowej) ich użytkowników;

– wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnej do uczenia innych przedmiotów (na przykład w szkole: języka obcego, ojczystego, wiedzy o społeczeństwie, informatyki, chemii, plastyki itd.); tworzenia i posługiwania się dostępnymi na rynku multimedialnymi programami edukacyjnymi;

– stosowania mediów do realizacji celów indywidualnych i grupowych (na przykład promocji określonej idei, kandydata politycznego, programu badawczego);

– e-learning i kształcenie na odległość;

– wykorzystywanie mediów do celów terapeutycznych i rewalidacyjnych (na przykład u osób z deficytami słuchu czy mowy);

– wykorzystywanie mediów do celów ewangelizacyjnych (na przykład teleewangelizacja);

– posługiwanie się mediami w procesie tworzenia, przechowywania, dystrybucji i promocji współczesnej sztuki (por. Kluszczyński, 2010).

Trzeci element, uczenie dla mediów, dotyczy strategii ustawicznego rozwijania kompetencji medialnej użytkowników mediów (na przykład w różnych grupach wiekowych i zawodowych, w różnych formach edukowania). Na wspomnianą kompetencję medialną składają się zatem (niezależnie od grupy docelowej):

– umiejętność świadomego wyboru produktów medialnych spośród oferty dostępnej na rynku lub/i tworzenia własnych, w zależności od indywidualnych potrzeb i motywacji;

– zdolność krytycznego, analitycznego, wielokontekstowego interpretowania przekazów medialnych;

– strategie wywierania wpływu na nadawców medialnych, tak, by tworzyli ofertę kulturową dostosowaną do oczekiwań i potrzeb współczesnego rynku odbiorców i użytkowników oraz podejmowali z tymi ostatnimi różne formy współpracy służące podniesieniu jakości tych produktów;

– samodzielna obsługa urządzeń i programów służących do produkcji, rejestracji, przechowywania, przetwarzania danych (na przykład programów komputerowych, aparatu fotograficznego, Internetu). Te uniwersalne atrybuty kompetencji medialnej kształtują się bazie kompetencji językowej i komunikacyjnej, opisanej

w teoriach psychologicznych, językoznawczych, filozoficznych (na przykład przez klasyków: Noama Chomsky'ego, Jeana Piageta, Della Hymesa).

W kolejnej części artykułu spróbujemy się przyjrzeć wybranym sposobom wykorzystania mediów do celów szkoleniowych, edukacyjnych i terapeutycznych („uczenie przez media”). Jednym z ważnych aspektów edukacji medialnej, jak wspomniano wcześniej, jest wykorzystywanie technologii informacyjnych (uczenie przez media) w projektowaniu szeregu działań pedagogicznych i psychologicznych służących optymalizacji rozwoju człowieka. Część z ich dotyczy możliwości stosowania specjalistycznych programów komputerowych w diagnostyce i terapiach psychopedagogicznych, na przykład wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży z wrodzonymi lub nabytymi deficytami poznawczymi (różne formy i stopnie upośledzenia umysłowego, wady wzroku, słuchu, problemy z czytaniem i pisanem, zaburzenia procesów poznawczych związanych z uwagą, nabywaniem nowych informacji, posługiwania się językiem, przetwarzania danych ikonicznych i audiowizualnych). Wiele z tych problemów dotyczy osób dorosłych, także tych, które na skutek choroby lub wypadków losowych (na przykład wypadku samochodowego) doznały uszkodzeń neurologicznych i wymagają ponownej nauki pisania, czytania, mówienia, rozpoznawania, ćwiczenia pamięci. Należy przy tym pamiętać – i jest to ważne zadanie dla psychologów i pedagogów – że przekazy medialne kształtują u odbiorców specyficzne strategie ich rozumienia i odbioru. Nowe pokolenia rodzą się w świecie mediów (audio)wizualnych i zwykle mają wcześniej kontakt z kreskówką telewizyjną czy grą komputerową aniżeli z książką drukowaną. Stąd też próba przeniesienia wcześniej nabytych strategii dekodowania przekazów medialnych na teksty pisane (charakteryzujące się między innymi linearnością i sekwencyjnością) musi rodzić u nich problemy i prowadzić do porażki edukacyjnej. Można i trzeba temu przeciwdziałać poprzez takie metody nauki czytania i pisania, które nie tylko ułatwią dziecku zrozumienie tej różnicy, ale także będą nawiązywały do jego wczesnych doświadczeń z kulturą medialną. W ten sposób proces kształcenia kompetencji językowo-kulturowych i medialnych będzie przebiegał równolegle.

Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych umożliwił także edukację osób niepełnosprawnych ruchowo, między innymi dzięki technikom e-learningu (edukacja na odległość). Ta forma nauczania sprzyja także rozwojowi relacji społecznych, niezwykle istotnych zwłaszcza dla osób osamotnionych i izolowanych ze względu na ich niepełnosprawność. W takich przypadkach umiejętność korzystania z nowych technologii (głównie z Internetu) może spełniać także funkcje terapeutyczne, bowiem w sieci ludzie niepełnosprawni odnajdują grupy wsparcia złożone z osób mających takie same lub zbliżone doświadczenia życiowe. Mamy zatem do czynienia z nowymi formami zachowań społecznych o charakterze pomocowym oraz możliwością pozytywnego wykorzystania tak zwanych autoryte-

tów medialnych, które dostarczają wsparcia emocjonalnego oraz rzetelnej, opartej na osobistym doświadczeniu, wiedzy osobom, które tego poszukują. Internetowe grupy wsparcia stają się zatem przykładem cyberspołeczności pełniącej istotne funkcje społeczne.

Wykorzystanie przekazów audiowizualnych umożliwia również modelowanie zachowań pożądanych społecznie u różnych grup wiekowych; programy te są adresowane do osób posiadających deficyty w zakresie umiejętności nawiązywania, kształtowania i rozwijania prawidłowych relacji międzyludzkich, w tym procesów komunikacyjnych. Adresatami takiej oferty są między innymi osoby objęte programami resocjalizacyjnymi i wychowawczymi (tak zwana trudna młodzież, osadzeni w zakładach penitencjarnych). Nowe technologie stosuje się także w różnego rodzaju terapiach, których elementem jest „praca” na materiałach nagranych podczas interakcji z osobami poddanymi takim działaniom psychologicznym. Często wykorzystuje się nagrania z sesji, aby unaocznić pacjentom/klientom nieprawidłowości komunikacyjne, które generują dalsze problemy interpersonalne, na przykład w kontaktach między małżonkami (terapia małżeńska) czy między członkami rodziny.

Media w ich funkcji utrwalającej i dokumentującej określony fragment rzeczywistości społecznej są także wykorzystywane w instytucjach, gdy dochodzi do konfliktów między członkami zespołu i konieczna jest interwencja specjalisty – psychologa (terapeuty, trenera biznesu, mediatora). Przekazy medialne stanowią istotny element wszelkiego rodzaju działaniach szkoleniowych (na przykład trenowania sportowców, mówców, aktorów, polityków).

Rozwój infrastruktury informacyjno-komunikacyjnej (współcześnie przede wszystkim komputerów i Internetu) umożliwił jej wprowadzenie do procesu kształcenia, głównie akademickiego. Edukacja na odległość przyjmuje dwie podstawowe formy: wspomaga tradycyjne, zinstytucjonalizowane formy kształcenia (oparte na bezpośrednich relacjach z edukatorem i/lub pozostałymi uczestnikami tego procesu) lub też stanowi samodzielną i jedyną formę kształcenia (na przykład w krajach rozwijających się, gdzie niski dochód na jednego mieszkańca współistnieje z wysokim poziomem zaludnienia). Ta ostatnia forma edukacji na odległość wyłoniła się z różnych form edukacji korespondencyjnej, w której podstawą procesu kształcenia były materiały drukowane (przesyłane do uczniów i odsyłane przez nich w formie uzupełnionych zadań i ćwiczeń jednostce organizującej cały proces). W nauczaniu akademickim obserwuje się wykorzystywanie różnych form e-learningu, między innymi w celu przesyłania dodatkowych materiałów edukacyjnych dla studentów, prowadzenia konsultacji prac realizowanych przez słuchaczy oraz inicjowania dyskusji w czasie rzeczywistym na temat wybranego problemu badawczego.

Przykładowe działania edukacyjne, które wymieniono powyżej, wskazują, że niezależnie od wcześniej zaproponowanego podziału form edukacji na odległość (2 typy) mogą one przyjmować postać nauczania synchronicznego lub nauczania asynchronicznego. Istotą pierwszego jest to, że nauczyciel i uczeń/uczniowie wymieniają informacje (komunikują się ze sobą) w czasie rzeczywistym (na przykład wykorzystując system wideokonferencji czy też możliwości, jakie oferuje tak zwane *second life*). W uczeniu asynchronicznym wymiana komunikatów między stronami zaangażowanymi w ten proces ma charakter odroczonej (na przykład wykłady zarejestrowane na CD-ROM, materiały szkoleniowe na DVD, poczta elektroniczna itd.).

Edukacja na odległość umożliwia także samokształcenie zgodnie z ideą edukacji permanentnej i kształcenia przez całe życie (ang. *life long education*). Decyzja o podjęciu tej formy kształcenia wynika najczęściej z potrzeby podniesienia/zmiany własnych kwalifikacji zawodowych, rozwoju nowych, poszukiwanych na rynku pracy kompetencji, a także z chęci dalszego rozwoju (motyw samorealizacji w koncepcji Abrahama Masłowa). Wśród zalet edukacji na odległość wymienić można:

- dostosowanie procesu nauczania (tempa uczenia, zakresu materiału, miejsca i pory uczenia się) do możliwości ucznia;
- redukcję kosztów związanych z uczestnictwem w tradycyjnym procesie edukacyjnym (na przykład koszty dojazdu czy zakwaterowania);
- oszczędność czasu i efektywne zarządzanie własnym czasem;
- możliwość podejmowania edukacji przez osoby niepełnosprawne, w trakcie rekonwalescencji/terapii; obciążone obowiązkami domowymi i zawodowymi.

Do wad zalicza się:

- konieczność posiadania sprzętu umożliwiającego proces kształcenia i oprowadzenia zasad jego obsługi;
- ograniczenie więzi społecznych (kontakty w sieci mają swoją specyfikę);
- potrzebę posiadania silnej motywacji do samokształcenia się i często brak dopingu do nauki ze strony grupy;
- brak wsparcia administracyjnego, technicznego, logistycznego ze strony pracowników administracji uczelni (tak jak ma to miejsce w tradycyjnych instytucjach edukacyjnych).

Kompetencje medialne odgrywają także istotną rolę w zawodzie nauczyciela i pedagoga. Wykorzystując wiedzę z zakresu (teorii i historii) mediów, procesów komunikowania społecznego, pedagogiki i dydaktyki, a także umiejętność praktycznego obsługiwanie mediów oraz pozyskiwania i tworzenia autorskich przekazów medialnych, edukator/wychowawca projektuje jednostkę lekcyjną lub większy moduł kształcenia. W tym celu bierze pod uwagę cztery grupy elemen-

tów: 1) otoczenie kulturowe; 2) zasoby szkoły/placówki edukacyjnej; 3) wytyczne programu nauczania; 4) cel dydaktyczny i wychowawczy projektowanej jednostki kształcenia (lekcja lub moduł poświęcony określonym zagadnieniom). Kluczowe pytania, jakie mieszczą się w obrębie tych trzech grup, przedstawia tabela zamieszczona poniżej:

Tabela 1. Kluczowe pytania związane z edukacją medialną

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

Źródło: opracowanie własne

Z powyższej tabeli wynika wyraźnie, iż problem zinstytucjonalizowanej edukacji medialnej wymaga wypracowania i przyjęcia pewnej spójnej koncepcji zarządzania tym procesem. Muszą w nim być uwzględnione zasoby: istniejącej kultury, konkretnej instytucji edukacyjnej, osób zajmujących się nauczaniem i samych uczniów. Są wśród nich zarówno dobra materialne (na przykład wyposażenie szkoły), jak i psychologiczne (na przykład gotowość uczniów i nauczycieli do podejmowania wysiłku edukacyjnego). Właściwe ich rozpoznanie jest jednym

z ważnych czynników powodzenia całego procesu. Niebagatelną rolę odgrywa tu także konieczność ciągłego monitorowania zmian, jakie zachodzą w mediach (mediamorfoza), w kulturze medialnej, w koncepcjach pedagogicznych, dydaktycznych, psychologicznych (psychologia nauczania), które powinny być na bieżąco uwzględniane w obowiązujących programach nauczania.

* * *

Na edukację medialną składają się nie tylko zinstytucjonalizowane i sformalizowane formy kształcenia, ale także całokształt kulturowych doświadczeń użytkowników, odbiorców i twórców przekazów medialnych. Tym różni się edukowanie od kształcenia. Edukowanie jest procesem kompleksowym, zachodzi także poza instytucjami edukacyjno-wychowawczymi. Medialne doświadczenia człowieka, właśnie w powiązaniu z programem realizowanym w placówkach edukacyjnych, mogłyby składać się na wartościowy kapitał kulturowy. Należałoby jednak wypracować, choćby w oparciu o wzorce zagraniczne, efektywne sposoby kształcenia w tym zakresie, adresowane do różnych grup zawodowych i wiekowych: od najmłodszych dzieci do osób starszych. Inne oczekiwania względem tego przedmiotu będą formułowały osoby związane z systemem edukacyjnym (na przykład nauczyciele), inne – zwykli użytkownicy mediów, jeszcze bardziej odmienne – rodzice i opiekunowie, którzy chcieliby wziąć czynny udział w poszerzaniu kompetencji medialnych własnych dzieci, a zarazem rozwijać swoje. Edukację medialną należy rozpocząć w momencie, kiedy dziecko zaczyna interesować się mediami, wykorzystując głównie przekazy dostosowane do jego poziomu wieku i możliwości poznawczych. Kolejne pokolenia rodzą się w świecie, którego istotnym komponentem są środki masowego przekazu i związana z nimi kultura medialna, stąd młodzi ludzie traktują je jako oczywisty i niezbywalny element rzeczywistości. Starsi ludzie podchodzą do mediów elektronicznych, a zwłaszcza do tak zwanych nowych mediów, z większą rezerwą, a nawet niechęcią i lękiem. Często pamiętają świat pozbawiony wielu współczesnych wynalazków, a więc w ich optyce – prostszy i bardziej przyjazny, a poza tym obdarzany sentymentem ze względu na przypadający wtedy okres ich młodości. Spójny system edukacyjny powinien uwzględniać wszystkie grupy wiekowe poprzez przygotowanie stosownej dla ich potrzeb i oczekiwań oferty kształcenia. Osobną uwagę należy poświęcić kształceniu nauczycieli tego przedmiotu, a także edukacji medialnej psychologów i pedagogów. To bardzo istotne grupy zawodowe, bowiem na nich spoczywa obowiązek borykania się między innymi z problemem uzależnień medialnych, które dotyczą wciąż nowe grupy wiekowe, a przede wszystkim dzieci i młodzież. Poważnym problemem staje się współcześnie sieciologizm, uzależ-

nienie od telewizji, gier komputerowych czy e-hazardu. Edukacja medialna może zatem funkcjonować jako forma profilaktyki edukacyjnej; rozwijając związane z nią umiejętności i kompetencje, przygotowujemy młodych użytkowników także na niebezpieczeństwa związane z mediami. Postawa protekcyjna w nauczaniu nie może jednak zdominować całościowej strategii nauczania. Na wstępnych etapach kształcenia (przedszkole, „zerówka”, szkoła podstawowa, gimnazjum) należy poświęcić uwagę wypracowaniu podstawowych elementów samokształcenia i wrażliwości medialnej, zakładając, że wielu absolwentów gimnazjum nie podejmie dalszej nauki w placówkach edukacyjnych. Trzeba zatem wypracować spójne mechanizmy pozwalające tej części społeczeństwa na świadome funkcjonowanie w ramach kultury medialnej. Rolą edukatorów na wszystkich szczeblach nauczania jest zatem „oswojenie” różnych doświadczeń kulturowych, to znaczy powiązania ich z metodami analizy i badania przekazów medialnych, a także tworzenia własnych tekstów.

Edukacja medialna odbywa się zatem zarówno w tradycyjnych, jak i w posttradycyjnych instytucjach edukacyjnych. Przykładem tych pierwszych są instytucje powołane do kształcenia i wychowywania jednostek na różnych etapach ich rozwoju osobniczego; przykładem drugim są choćby instytucje medialne, które intencjonalnie i nieintencjonalnie uczestniczą w procesach socjalizacji i edukowania ludzi. Pojawiają się też nowe instytucje i formy promocji kultury. Galerie i muzea otwierają się na nowe media, które są wykorzystywane na różne sposoby. Po pierwsze, możliwe staje się poznawanie kolekcji i eksponatów poprzez strony internetowe; po wtóre, powstają dzieła wykorzystujące technologie cyfrowe lub całkowicie na nich oparte (na przykład net art, czyli sztuka Sieci czy instalacje interaktywne)¹. Jak pisze John Urry w *Spojrzeniu turysty*:

Zmieniła się konwencja samych ekspozycji. Zwiedzający nie muszą już stać i z namaszczeniem podziwiać eksponaty. Mają czynnie współuczestniczyć w wydarzeniu, jakim jest ekspozycja. „Żywe” muzeum zajmuje miejsce „martwego”, muzeum pod gołym niebem – zamkniętego, zamiast wymuszonej ciszy wystawę wypełniają dźwięki, zwiedzający nie są oddzieleni od eksponatów szkłem, a w prezentacji są wykorzystywane techniki multimedialne. [...] Robert Lumley ogólnie streszcza charakter tych zmian jako odejście od idei muzeum jako zbioru naukowych eksponatów na rzecz idei muzeum jako środka przekazu (Urry, 2007: 192–193).

Przedmiotem edukacji medialnej są zatem również te posttradycyjne formy uczestnictwa w kulturze, w tym także imprezy kulturowe służące promocji nowych form sztuki. W odpowiedzi na rozwój nowych technologii medialnych i sztuki nowych mediów powstają także nowe instytucje muzealne: Ars Electronica Center w Linzu, Zentrum für Kunst und Medientechnologie w Karlsruhe oraz InterCommunication Center w Tokio. Zadaniem edukatora jest nie tylko

¹ O tych zagadnieniach pisze szczegółowo R.W. Kluszczyński. Por. tenże, 2010.

przekazanie informacji związanych z tym ostatnim problemem, ale także wskazanie uczniom, studentom i słuchaczom na te przemiany, nauczenie obcowania ze współczesną cyberkulturą. Istnienie tych nowych instytucji kultury można z powodzeniem wykorzystać na lekcjach plastyki, historii, wiedzy o społeczeństwie czy języka polskiego (w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej), a także na zajęciach (studiach dziennych, zaocznych, podyplomowych) w ramach kształcenia uniwersyteckiego. Na posttradycyjne formy kształcenia składają się także kontakty między użytkownikami, przede wszystkim nowych mediów, którzy głównie za pośrednictwem Internetu nie tylko wymieniają opinie na temat dostępnych produktów, ale także samoorganizują się przy tworzeniu różnych projektów kolektywnych (widocznym przejawem takich działań, i to na skalę światową, jest redagowanie Wikipedii). Rozwija się na naszych oczach społeczeństwo wiedzy, społeczeństwo sieciowej inteligencji, czyli nowa dynamiczna formacja społeczna oparta na działaniach kooperacyjnych służących podniesieniu jakości życia albo konkretnych wspólnot (na przykład wybranej cyberspołeczności) albo nawet całego społeczeństwa.

Literatura

- Kluszczyński R.W. (2010). *Sztuka interaktywna. Od dzieła – instrumentu do interaktywnego spektaklu*. Warszawa
- Kron F.W., Sofos A. (2008). *Dydaktyka mediów*. Gdańsk
- Kwieciński Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań-Olsztyn
- Lemish D. (2008). *Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna*. Kraków
- Nowe media. Wprowadzenie*. (2009). [Aut.] M. Lister i in. 2009. Kraków
- Pedagogia. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. (2006). T. 2. Red. B. Śliwerski. Gdańsk
- Urry J. (2007). *Spojrzenie turysty*. Warszawa

Media Education: Still a Terra Incognita?

Summary

In a dynamically changing reality, evolution touches both media and the spheres of life that are influenced by new technologies and their development, for example e-Learning, telework, the open source movement or projects based on Wikinomics. The author of the article assumes that media education is a precious form of education, however, it is still imperfect and requires constructive changes. She thinks that misunderstandings linked with media education have a complex character and they result from a lack of dialogue between the government sphere,

from the scientific sphere which has different research, practical and ideological attitudes and from ineffective cooperation with practitioners and workers of media organizations. The author mentioned in the article the examples of Michel Foucault, non-classic representatives of the authority theory (Pierre Bourdieu), critical philosophy and sociology that emphasize the close dependence between the contexts of the authority formation and the processes of shaping the individual and social identity, which is the project in the construction and reconstruction phase that takes place under the influence of the environment, authorities and social powers. The aim of the author was to try to explain some "myths" linked with media education. The reflections on this subject are preceded by the words of an outstanding Polish educator Zbigniew Kwieciński, which constitute the starting point for further considerations and define the term of education understood "as the whole of actions, processes and conditions favouring a man's development", while [...] "the development is described, among others, by better understanding of oneself and one's relation with the world, more effective control over one's behaviour and bigger perpetration in the face of the outside processes" (Kwieciński, 2000: 233). The convention of formulating and answering six questions introduces a reader to the area of the author's problematic aspects and research interests. At the same time, the questions precisely mark the borders of the issues within the given subject; motivate to reflect and to take one's own stand:

1. What does the media education do and what are its beginnings?
2. Why doesn't the media education equate with the media didactics?
3. One or many media competences? That is what do we really want to educate and for whom?
4. What role did the science of communication and media play in the development of new thinking about media education?
5. What are the models of teaching media education in the world?
6. When to start and when to finish the media alphabetization?

It is emphasized in the article that media education consists of, apart from the institutionalized and formalized forms of education, the experience of users, recipients and creators of media transmissions inscribed in the whole of cultural interactions. There has been shown a difference between the process of education and teaching, emphasizing that education is a complex process that can take place outside educational institutions. It has been emphasized that the combination of the media experience of a man with the reliably prepared program realized in educational institutions would be a particularly valuable initiative. These type of activities would demand more effective ways of teaching the people who are interested in this initiative, with taking into account their age and profession groups and also their needs and expectations. Media education is inscribed in the cultural context; mass media and the media culture are important components of this context. Hence, in fulfilling children's interests, it is recommended to stimulate actions that aim at introducing the youngest children to the sphere of the media. In the article the problem of training teachers on this subject and on media education was mentioned. Nowadays, there is a need to educate psychologists and media specialist educators about people addicted to media, e.g. the Internet, the TV, computer games and e-gambling. It is emphasized that media education can function as a form of educational preventive measures through developing competences and the skills of users, promoting the ways of behaviour in the face of dangers connected with media. In the preliminary stages of education, it is assumed to develop basic elements of self-education and media sensitivity. Educators on all education levels have a role to adopt cultural experience, to link it with the methods of analysis and to examine media transmissions. Media education takes place both in traditional and post traditional edu-

cational institutions, which take part in the processes of socialization of a society's education. Galleries and museums are examples of such institutions, as they represent new forms of art and cultural promotion. The task of educators is, thus, not only to pass on necessary information, to indicate the changes in progress but also to teach how to commune with the cyber culture to develop a society of knowledge and of cyber intelligence; a social form based on cooperative actions aiming at improving the quality of life and mutual communication.

