



# **5. JAKA EDUKACJA MEDIALNA? PRZYKŁADY SPOZA POLSKI**

Mirostaw Filiciak

Dyskusja tocząca się wokół edukacji medialnej może wydawać się nieco monotonna – chyba coraz powszechniejsza jest zgoda co do jej wagi, panuje też consensus co do jej ogólnych założeń. Równocześnie jednak w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie „edukacja medialna, ale jaka?” nie sposób pominąć kwestii różnego rozłożenia akcentów i priorytetów alfabetyzacji medialnej. Czy kluczowy jest krytyczny odbiór, czy raczej wykorzystanie potencjału nowych technologii? Wiedza na temat obsługi urządzeń i aplikacji, przestrzeganie standardów bezpieczeństwa, czy może raczej trudniejsze do przekazania i zweryfikowania „miękkie” umiejętności – kreatywność, refleksyjność, krytycyzm? Przygotowanie do współpracy na odległość? A może kwestie etyczne, związane z odpowiedzialnością użytkowników? Co jest ważniejsze – dbałość o jakość sfery publicznej, aktywność obywateli, a może o ich bezpieczeństwo i odporność na manipulację? Bo choć wszystko jest ważne, to wszystkim zając się nie sposób. A selekcja nie jest oczywista.

Wobec kłopotów z hierarchią zadań, jakie realizować ma edukacja medialna, niełatwo przenieść oczekiwania wobec niej na poziom operacyjny i zacząć budować idealny system przygotowania do korzystania z mediów. Dlatego tak istotne jest, aby myśląc o edukacji medialnej w Polsce, nie pomijać doświadczeń innych krajów. Właśnie im poświęcona jest kolejna część raportu, omawiająca cztery takie przykłady, a dodatkowo przedstawiająca sugestie dotyczące edukacji medialnej ze strony organizacji międzynarodowych takich jak UNESCO i Komisja Europejska. Oczywiście nie są to studia przypadku, nadające się do prostego przeszczepienia na polski grunt, i to nie tylko ze względu na różnice w konstrukcji systemów edukacyjnych. Należy mieć świadomość, że np. wieloletnia obecność w programach szkolnych edukacji filmowej to z jednej strony ułatwienie dla budowy programów edukacji medialnej – bo wystarczy poszerzyć kursy o kwestie związane z innymi mediami, z drugiej element, który wpływa na kształt programów alfabetyzacji medialnej, która mogłaby wyglądać inaczej, gdyby budować ją od podstaw. Kluczowa rola lokalnego kontekstu nie unieważnia jednak inspiracji płynących z przykładów zagranicznych – zarówno na poziomie wyboru priorytetów, jak i konkretnych rozwiązań organizacyjnych.

Wśród przedstawionych w tym rozdziale krajów znalazły się Wielka Brytania i Kanada, a więc państwa cieszące się zasłużoną opinią światowych liderów *media literacy*, a także znana z dbałości o kwestie związane z kulturą Francja oraz bliskie nam nie tylko geograficznie, ale też historycznie i kulturowo Węgry. Oczywiście, jak już zostało wspomniane, ich doświadczenia trudno w bezpośredni sposób przełożyć na polskie realia. Przykład brytyjski wpisuje się w model dyskusji o mediach o wyjątkowej w skali globu tradycji, także uniwersyteckiej. Funkcjonuje również w innym otoczeniu medialnym, mając wśród sojuszników takiego nadawcę jak BBC, który

nie tylko promuje tematykę edukacji medialnej, ale też tworzy i udostępnia zasoby edukacyjne, a przede wszystkim wyznacza najwyższe światowe standardy wypełniania misji publicznej. Model kanadyjski jest z kolei przykładem działań kraju, który pomimo silnego wewnętrznego zróżnicowania (posiadające dużą autonomię, także w dziedzinie edukacji, prowincje), z powodzeniem realizuje plan edukacji medialnej. Determinacja dla tych działań wynika z jednej strony z silnej – podobnie jak w Wielkiej Brytanii – tradycji studiów kulturowych, zajmujących się społecznym oddziaływaniem mediów i aktywnie promujących tę tematykę w dyskursie publicznym, z drugiej z obawy przed „kulturową kolonizacją” ze strony sąsiedniej medialno-popkulturowej potęgi: Stanów Zjednoczonych. Z kolei we Francji i na Węgrzech istnieją długoletnie tradycje edukacji filmowej. W przypadku Węgier została ona rozszerzona o inne elementy edukacji medialnej w kilka lat po upadku komunizmu, wpisując się w trend obecny także w innych krajach świata przechodzących radykalną transformację i doceniających rolę mediów i przygotowania do ich korzystania w demokracji, np. RPA. Wiązanie edukacji medialnej z prawami obywatelskimi jest zresztą widoczne także w działaniach instytucji międzynarodowych, postrzegających ją jako narzędzie ochrony przed manipulacją i niepożądanymi treściami. Komisja Europejska oblicuje wszystkie kraje Unii – w tym Polskę – do aktywności w tym obszarze. Raport ze stanu tych działań ma być gotowy jeszcze w tym roku.

Przedstawione tutaj analizy pokazują względnie spójną wizję edukacji medialnej. Definicje, choć różnie formułowane, nie tylko wykraczają poza kompetencje techniczne, ale też obok „klasycznych” elementów przygotowania do korzystania z mediów uwzględniają wpływ Internetu na życie współczesnego człowieka, a co za tym idzie – potrzebę kształcenia osób potrafiących z mediów korzystać w sposób twórczy. Równocześnie jednak można odnieść wrażenie, że podstawą większości opisywanych systemów jest przygotowanie do korzystania w głównej mierze ze scentralizowanych mediów nadawczych, które wciąż stanowią kluczowy element medialnego pejzażu współczesności. Czy jednak będą go pełnić w perspektywie kilku lub kilkunastu lat? Wydaje się, że ten element pozostaje w opisywanych przykładach najbardziej otwarty, a poszukiwania odpowiedzi na pytanie o wpływ usieciowionych mediów cyfrowych na funkcjonowanie społeczeństwa stanowić powinny ważny element myślenia nie tylko o edukacji medialnej, ale też o edukacji w ogóle. Poniższe opracowanie nie dostarcza jednak dla takich rozważań pewnego punktu odniesienia. Tym, co zwraca w nim uwagę jest – pomimo powszechnej świadomości faktu, że przygotowanie do korzystania z mediów nie powinno być zawężone do pracy z dziećmi i młodzieżą – istotna rola wprowadzenia edukacji medialnej do systemu edukacyjnego, porządkującego i stanowiącego podstawę dla innych działań. To chyba najważniejszy wniosek z prezentowanych opracowań.

W Wielkiej Brytanii na niwie edukacji medialnej działają aktywnie instytucje publiczne i środowiska akademickie, ale jej podstawą jest przedmiot *Information and communication technology*, realizowany na różnych etapach kształcenia i uzupełniany elementami kompetencji medialnej zawartymi m.in. w programie nauczania języka angielskiego i wiedzy o społeczeństwie. Uczniowie pochylają się nad rolą mediów w społeczeństwie, ćwiczą podejście krytyczne i umiejętność dekodowania tekstów zaczerpniętych z otaczającej ich rzeczywistości. Istotne jest koncentrowanie się na aktualnych, dotyczących uczniów bezpośrednio tematach, wpisujące edukację medialną w kontekst codziennego doświadczenia – wyraźnie widoczne także w modelu kanadyjskim. To wskazówka, którą warto wykorzystać nie tylko przy tworzeniu rozwiązań systemowych, ale też na poziomie konstruowania sylabusów dla zajęć edukacji medialnej.

Innym elementem przedstawionej w tym opracowaniu wizji działań na rzecz kompetencji medialnej może być zwiększanie aktywności instytucji publicznych nie związanych bezpośrednio z edukacją – istotne choćby w modelu francuskim. Modele, co trzeba podkreślić, niepozbawionym wad, bo choć elementy edukacji medialnej są obecne we francuskiej szkole, to wyraźnie widoczne jest rozproszenie działań i brak realizacji całościowej, spójnej wizji instytucjonalnego modelu kształcenia. Tym, co jednak warto z niego zaczerpnąć – i w pewnym stopniu zaczyna się to już w Polsce dziać – jest włączenie do działań edukacyjnych innych niż szkoła instytucji. Zwłaszcza, że potencjalni partnerzy takich działań, jak Narodowy Instytut Audiowizualny, to podmioty budowane w dużej mierze w oparciu o inspiracje właśnie rozwiązaniami francuskimi.

Zagraniczne przykłady mogą też dostarczyć odpowiedzi, jak zadbać o drugą stronę procesu edukacyjnego – nauczycieli. Pokazują również, że opór części środowiska nauczycielskiego wobec propozycji zmian w programach nauczania – w odczuciu autorów tego opracowania niezbędnych – nie jest polską specyfiką. Jak przekonać do konieczności tych zmian, a równocześnie pokazać, że nie są one wymierzone „przeciwko” nauczycielom? Kluczowe jest zapewnienie kadrze edukacyjnej nie tylko odpowiedniego wsparcia, ale też programów motywacyjnych. We Francji wsparciem zajmuje się specjalna agenda Ministerstwa Edukacji, której doświadczenia można adaptować na polski grunt. W Kanadzie obecne są programy mobilizujące nauczycieli do doskonalenia się w zakresie edukacji medialnej.

Ciekawych odpowiedzi dostarczają też doświadczenia węgierskie – pokazujące równocześnie, jak bardzo skomplikowanym i czasochłonnym procesem jest zbudowanie odpowiedniego zaplecza dla silniejszej obecności edukacji medialnej w szkole (edukacja filmowa została na Węgrzech rozszerzona o inne elementy edukacji medialnej

w węgierskiej szkole już kilkanaście lat temu, ale do chwili obecnej większość szkół nie korzysta z możliwości poświęcenia jej odrębnego kursu, a zamiast tego włącza jej elementy do innych zajęć). Zastosowany tam system szkolenia nauczycieli-liderów i utworzenia regionalnych centrów edukacji medialnej wydaje się być wart przeniesienia do naszego kraju.

Przypadek Węgier pokazuje też, że silne umocowanie edukacji medialnej w systemie oświaty i centralna koordynacja działań mogą powodować pewne „uśpienie” innych podmiotów, mogących włączyć się w proces edukacyjny. Wyzwanie dla nas polega więc na tym, by umacniając medialną edukację szkolną, wpisać ją w coraz lepiej rozwijający się w Polsce obieg pozaszkolnego przygotowania do korzystania z mediów, połączyć ją z różnorodnymi inicjatywami organizacji pozarządowych i instytucji publicznych. A więc – wykorzystać własne atuty i uzupełnić braki, wzorując się na sukcesach innych i wyciągając wnioski z ich potknięć.