

KOMPETENCJE MEDIALNE I INFORMACYJNE: WYBRANE MODELOWE UJĘCIA I KONCEPCJE

AGNIESZKA OGONOWSKA

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Instytut Filologii Polskiej, Katedra Mediów i Badań Kulturowych

II. DYSKURSY

ABSTRACT

Comptence of media and information: some model approach and concepts

The article presents some models of information and media competence in relation to psychological and sociological theories and areas of application of these competencies in various areas of social life of the individual.

Key words: Information Literacy and media education, media, human resource, a new humanism, barriers to learning

Pojęcie „kompetencji medialnej” rzadko bywa precyzyjnie zdefiniowane. Wynika to ze złożonego charakteru tej kategorii i szeregu pytań, które są z nią związane. Warto przypomnieć niektóre z nich: Czym są kompetencje medialne? Jakie są ich komponenty i wskaźniki? Jak zmieniają się one w trakcie ludzkiego życia i w odniesieniu do różnych grup społecznych? Czy można je traktować całościowo, czy też należy je postrzegać „fragmentarycznie” i specjalistycznie w odniesieniu do różnych mediów? Jak wygląda proces i mechanizm nabywania kompetencji medialnych w różnych typach edukacji formalnej i nieformalnej? Przyjęcie jednej „konwergentnej” formy kompetencji medialnej (panmedialna forma kompe-

✉ Adres do korespondencji: Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Instytut Filologii Polskiej, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków

tencji obejmująca wszystkie technologie informacyjno-komunikacyjne) byłoby efektem uznania za rozstrzygające w tej kwestii przemian współczesnej mediasfery i zmianę paradygmatów: paradygmat masowej komunikacji zostaje wyparty przez paradygmat komunikacji multimedialnej związanej z integracją mediów i digitalizacją.

Tabela 1. Paradygmat masowej komunikacji i paradygmat komunikacji multimedialnej: analiza porównawcza

Paradygmat masowej komunikacji Media elektroniczne	Paradygmat komunikacji multimedialnej Integracja mediów i digitalizacja
Autonomia każdego medium	Konwergencja mediów
Scentralizowana produkcja i dystrybucja	Produkcja i dystrybucja <i>online</i>
Stacyczna emisja – recepcja	Mobilna emisja – recepcja
Pasywna (lub aktywna) masowa recepcja	Interaktywny, fragmentaryczny odbiór
Dystrybucja lokalna lub narodowa	Dystrybucja lokalna i globalna
Tworzenie szerokiego audytorium	Tworzenie aktywnej społeczności
Specyficzne języki dla każdego medium	Języki hipertekstualne i multimedialne

Źródło: J.M. Pérez Tornero, T. Varis: Media Literacy and New Humanism, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Russian Federation 2010, s. 35.

Równolegle obserwuje się zmiany w strategiach działania i myślenia użytkowników (konsumentów, prosumentów i producentów) kultury medialnej. Warto w tym kontekście zauważyć, że za modelem konwergencji kompetencji opowiadają się m.in. autorzy raportu „Cyfrowa przyszłość”. „Szerokie ujęcie konwergencyjne – piszą – obejmujące całość kompetencji medialnych i filmowych, krytycznych i czytelnicych – wydaje się najwłaściwszym kierunkiem prowadzenia dalszych badań”¹.

Z drugiej jednak strony pojawiają się argumenty uwypuklające specyfikę poszczególnych mediów i związanych z nimi strategii komunikacyjnych (np. w kontekście książki drukowanej – lektura, w kontekście Internetu – nawigacja, w kontekście gier komputerowych – interaktywność). Czy zatem nie lepiej używać właśnie w formie liczby mnogiej pojęcia „kompetencje medialne”, akcentując przy tym fakt, że każde medium ma specyficzne cechy, które wpływają na strategię ich użytkowania? Podążając za tym tokiem rozumowania, czy warto wyróżnić – jako niezależny typ zasobu – np.: kompetencję literacką, kompetencję

¹ J. L i p s z y c (red.): Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – Raport otwarcia, s. 16, <http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Raport-Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87.pdf> (dostęp: 20.01.2014).

filmową, kompetencję telewizyjną, kompetencję internetową? Czy można je jednak precyzyjnie odseparować, w sytuacji gdy odnoszą się one do wspólnego pola kultury (medialnej, informacyjnej, cyfrowej)? Czy – w tym kontekście – należy koncentrować się na specyficznych cechach mediów i związanych z nimi formach komunikowania, czy raczej myśleć o współobecności, zależności, „przepływach” starych i nowych mediów? W odniesieniu do tak sformułowanego problemu wydaje się zasadne przyjęcie następującego rozwiązania: w przypadku bardzo specjalistycznej wiedzy i umiejętności (np. na wyższych szczeblach edukacji czy doskonalenia zawodowego) można te kompetencje potraktować oddzielnie, trudno być bowiem w praktyce specjalistą od wszystkiego.

Do innych dylematów, które próbują rozwiązać badacze zagadnień związanych z edukacją i kompetencjami medialnymi, należą następujące kwestie: jaka jest struktura kompetencji medialnej, tzn. czy można wyróżnić pewne stałe/universalne jej komponenty, które wchodzi między sobą w relacje hierarchiczne (por. piramidę kompetencji – w pewnym zakresie analogicznie do piramidy potrzeb Abrahama Maslowa)? Jeśli tak, oznaczałoby to, iż na bazie kompetencji niższego rzędu tworzą się kompetencje bardziej zaawansowane; dochodzi więc do kumulacji kompetencji zgodnie z zasadą epigenetyczną. Z drugiej jednak strony, w dobie konwergencji mediów i dominacji nowych mediów opartych na interaktywności i networkingu, kompetencje dwóch ostatnich poziomów bardzo często się przeplatają podczas wykonywania konkretnych zadań.

Poszczególne komponenty kompetencji medialnej mogłyby także być analizowane w odniesieniu do klucza specjalistycznego. Z takiej perspektywy można byłoby wyróżnić np.:

- k o m p o n e n t t e c h n i c z n y związany z wiedzą i umiejętnością korzystania z mediów;
- k o m p o n e n t p o z n a w c z y, czyli wiedzę i umiejętność analizy, oceny i poszukiwania potrzebnych informacji w zasobach medialnych;
- k o m p o n e n t k o m u n i k a c y j n y (k r e a c y j n y, a l e t a k - ż e s p o ł e c z n y), czyli wiedzę i umiejętność wykorzystywania tych informacji w procesach komunikacyjnych związanych z jej dystrybucją wśród innych użytkowników przestrzeni medialnej, jak również zdolność produkowania autorskich przekazów.

Ważnym zagadnieniem jest także ustalenie proporcji między wrodzonymi a nabytymi (środowiskowymi) uwarunkowaniami kompetencji medialnych. Niektórzy badacze podkreślają, że kompetencje medialne mają charakter nabyty, choć do ich rozwoju niezbędne są wrodzone zadatki/predyspozycje. W tym kontekście można wyróżnić: m e d i a l n e k o m p e t e n c j e f u n k c j o - n a l n e (nabywane spontanicznie w toku kontaktu jednostki z mediami w trakcie jej życia oraz w różnych sytuacjach społecznych) oraz k o m p e t e n c j e u k i e r u n k o w a n e (rozwijane w toku szkolnych i pozaszkolnych aktywności o charakterze zinstytucjonalizowanym)².

² F.W. K r o n, A. S o f o n: Dydaktyka mediów, Gdańsk 2008, s. 57–58.

Do opozycyjnej grupy należą zwolennicy natywistycznych (wrodzonych) uwarunkowań kompetencji medialnych. Ich poglądy koncentrują się wokół odpowiedzi na pytanie: W jakim stopniu i zakresie nabywanie kompetencji medialnej jest związane z wrodzonymi dyspozycjami i już posiadanymi zasobami jednostki (np. jej ogólnymi zdolnościami uczenia się, poziomem motywacji do samorozwoju czy kooperacji społecznej)? Oraz: W jakim zakresie rozwijanie „kompetencji medialnej” odnosi się do uniwersalnych „kompetencji ludzkich” (*homo symbolicus*), wyrażających się w języku i mowie, ciekawości i czynnościach eksploracyjnych, podatności na socjalizację?

Trzeba również zapytać: Czym różnią się kompetencje medialne różnych użytkowników kultury i przestrzeni medialnej (np. uczniów i studentów, ich rodziców i opiekunów, nauczycieli, osób odpowiedzialnych za projektowanie programów nauczania i pomocy naukowych związanych z tym obszarem wiedzy i umiejętności, decydentów oświatowych zatwierdzających te programy nauczania oraz stworzone pomoce naukowe do użytku w różnych formach i na różnych poziomach edukacji medialnej)? Jakie są obszary wspólne kompetencji medialnej dla wyróżnionych aktorów społecznych?

Z tym dylematem powiązane jest kolejne pytanie, dotyczące kulturowych uwarunkowań nabywania i rozwijania kompetencji medialnych. Brzmiałoby ono tak: Czy kompetencja medialna ma charakter uniwersalny, tzn. jest wspólna dla wszystkich „obywateli świata”, czy jest „profilowana” do ram konkretnej kultury narodowej, lokalnej czy regionalnej? Innymi słowy, czy można zakładać, że istnieje idealny poziom, wzór, struktura kompetencji, do których posiadania dążą wszyscy przedstawiciele różnych kultur, choć są na różnych etapach drogi do stanu idealnego – a tak przy okazji, kto miałby określić *a priori* ten wzór i na podstawie jakich przesłanek? Czy zatem jesteśmy zwolennikami e w o l u c j o n i s t y c z n e j w i z j i k o m p e t e n c j i m e d i a l n e j, czy też jej poziom, wzór i struktura są zróżnicowane dla przedstawicieli poszczególnych kultur lub kręgów kulturowych (d y f u z j o n i s t y c z n a w i z j a k o m p e t e n c j i m e d i a l n e j)? A może kultura medialna jest zbiorem idealnych kompetencji medialnych wyrażających się w zróżnicowanych postawach i zachowaniach jednostek oraz indywidualnych wytworach kulturowych? Różnorodność przejawiałaby się wtedy w sposobach ujawniania i wykorzystania kompetencji medialnej w przestrzeni kultury.

Za przyjęciem dyfuzjonistycznej wizji kompetencji medialnej przemawia współcześnie wiele argumentów. Przede wszystkim obecnie podkreśla się potrzebę łączenia edukacji medialnej z ideą nowego humanitaryzmu jako odpowiedź na wyzwania współczesnego globalnego multikulturowego społeczeństwa³. Nowy humanizm implikuje właśnie szacunek wobec wielości i różnorodności kulturowej, wsparcie dla rozwoju mediów służących tej idei oraz wszelkich dążeń zwią-

³ J.M. Pérez Tornero, T. Varis: Media Literacy and New Humanism, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Russian Federation 2010.

zanych z nową kulturą pokoju. Kształcenie i rozwijanie kompetencji medialnych jest w kontekście nowego humanizmu postrzegane jako głębszy proces humanizacji obywateli oraz wzmacniania godności osoby ludzkiej.

W powiązaniu z tymi zagadnieniami (i już pewnymi rozstrzygnięciami) można zadać kolejne pytania: W jakim stopniu/zakresie jest to termin obciążony politycznie i ideologicznie? W jakich sytuacjach kompetencja medialna może być wykorzystana jako środek społecznej kontroli i regulacji czy reprodukcji kultury i istniejących stosunków społeczno-ekonomicznych, a w jakim – jako środek społecznej emancypacji poprzez edukację?⁴ Kwestie te podnosi w swoich pracach jeden z klasycznych badaczy problematyki edukacji medialnej Len Masterman. Jego zdaniem celem kształcenia kompetencji medialnych jest „upełnomocnienie” (*empowerment*) większości obywateli oraz utrwalanie demokratycznych struktur w społeczeństwie. Wzmacniają one zarówno krytyczną inteligencję, jak i krytyczną autonomię obywateli, a przy tym kompetencje te mają charakter „tematyczny”, są bowiem wyraźnie sprofilowane sytuacyjnie. Pozwalają one oświeślać i wyjaśniać sytuacje życiowe uczących się, a koncentrując się na tym, co „tu i teraz”, co należy do materii ich życia codziennego, wyjaśniają te fakty biograficzne, odnosząc je do szerokiego kontekstu historycznego i ideologicznego⁵. Masterman podkreśla kilka kluczowych kwestii związanych z kształceniem kompetencji medialnych; akcentuje ich cele społeczno-polityczne, zwraca uwagę na konstruktywistyczny i ideologiczny wymiar przekazów medialnych (m.in. zagadnienie reprezentacji), wskazuje na związki edukacji medialnej z rozwojem człowieka (*life-span psychology* – rozwój człowieka w trakcie życia, oraz *long-life education* – idea edukacji ustawicznej); podkreśla konieczność łączenia tej problematyki z codziennym życiem człowieka i jego doświadczeniami, proklamuje nową wizję pedagogiki: otwartej, demokratycznej, nastawionej na dialog i wymianę poglądów, czy w końcu proponuje odejście od reprodukcyjnych mechanizmów instytucji edukacyjnych (reprodukcja wiedzy, reprodukcja kultury, reprodukcja stosunków społecznych).

Obok związku kompetencji medialnych z innymi kompetencjami człowieka (np. językowymi, komunikacyjnymi, obywatelskimi) przedmiotem rozważań jest także ich ewolucja w odniesieniu do rozwoju poszczególnych formacji społecznych. Chodzi o to, by prześledzić przemiany różnych kompetencji medialnych oraz ich znaczenie w kolejnych fazach mediamorfozy wyznaczanych przez tzw. media dominujące czy definiujące.

⁴ Por. H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki krytycznej*, Kraków 2010.

⁵ Edukacja medialna według Lena Mastermana. Źródło: L. Masterman: *18 Principles of Media Education*, http://www.mediaawareness.ca/english/resources/educational/teaching_backgrounders/media_literacy/18_principles.cfm (dostęp: 15.01.2014).

Tabela 2. Fazy rozwoju cywilizacyjnego, dominujące media i kompetencje medialne

Okres historyczny	Główne media	Kompetencje	Konsekwencje socjokulturowe
Klasyczny antyk i średniowiecze	Komunikacja werbalna i niewerbalna	Kompetencje oralne; opanowanie języka werbalnego i niewerbalnego	Systematyzacja i zachowanie wiedzy w tradycji oralnej
	Rozwój pisanego alfabetu	Kompetencje w zakresie czytania i pisania	Konsolidowanie się społeczeństw wokół dokumentów i tekstów pisanych
Renesans – oświecenie Pierwsza rewolucja przemysłowa	Rozwój przemysłu drukarskiego – prasy, książek etc.	Rozwój kompetencji w zakresie czytania i pisania	Rozwój nauk empirycznych i filologicznych
Druga rewolucja przemysłowa	Narodziny mediów elektronicznych: telefonu, filmu, radia i telewizji	Kompetencje audiowizualne	Rozwój społeczeństwa masowego i konsumpcyjnego
Społeczeństwo informacyjne Trzecia rewolucja przemysłowa	Media cyfrowe i Internet	Kompetencje cyfrowe	Dominacja technologii w rozwoju społeczeństwa Globalizacja Eksplzja wiedzy

Źródło: J.M. Pérez Tornero, T. Varis, Media Literacy and New Humanism, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Russian Federation 2010, s. 33.

Edukacja medialna a kompetencje medialne

Mimo że niejednokrotnie traktuje się te dwa pojęcia synonimicznie, proponuję rozdzielić ich znaczenia; edukacja medialna jest procesem edukacyjnym (o charakterze formalnym i nieformalnym) służącym nabywaniu kompetencji medialnych. W raporcie Komisji Europejskiej z 2 maja 2009 roku czytamy: „Edukacja medialna może być definiowana jako umiejętność pozyskiwania, analizy i oceny znaczenia obrazów, dźwięków i informacji, z którymi współcześnie się stykamy w codziennym życiu i które stanowią istotną część współczesnej kultury, jak również jako umiejętność kompetentnego komunikowania się za pośrednictwem

dostępnych mediów na poziomie podstawowych relacji społecznych. Edukacja medialna odnosi się do wszystkich mediów, łącznie z telewizją i filmem, radiem, zarejestrowaną muzyką, mediami drukowanymi, Internetem i innymi nowymi cyfrowymi technologiami komunikacyjnymi”⁶.

Z kolei kompetencje informacyjne i medialne (KIM) służą aktywnemu i krytycznemu rozumieniu przekazów medialnych, jak również tworzeniu własnych, co wydaje się szczególnie istotnym zadaniem we współczesnej kulturze partycypacji oraz w dobie postępującej konwergencji mediów. KIM należy zatem traktować jako zasób jednostki, którego zakres warunkuje jakość jej życia społecznego, w tym poziom aktywności obywatelskiej. Podlegają one zmianie pod wpływem celowych, metodycznych działań edukacyjnych, jak również spontanicznej aktywności jednostki, także o charakterze zabawowym, w relacji z poszczególnymi mediami i przekazami medialnymi. Pomiedzy tymi dwoma systemami, tzn. tradycyjnym uczeniem i nieformalną edukacją, istnieje ogromna przepaść kulturowo-cywilizacyjno-obyczajowa, która tym bardziej potwierdza tezę Marka Prensky’ego o istnieniu cyfrowych tubylców (uczniów, kolejnych generacji użytkowników i twórców mediów) i cyfrowych imigrantów (edukatorów). Generacyjne przypisanie do różnych mediów (np. do książki, do tabletu, do Internetu) specyficznie mapuje umysły poszczególnych kohort, wpływa na ich percepcję świata oraz aktywność społeczną.

Tabela 3. Specyfika tradycyjnego uczenia i edukacji nieformalnej

Tradycyjne uczenie	Nieformalna edukacja
Uczenie konserwatywne na podstawie ścisłego podziału ról (uczeń, nauczyciel) i zadań oraz procedury	Eksperymentalne poszukiwanie informacji; elastyczne korzystanie z możliwości oferowanych przez środowisko w poszukiwaniu takich opcji najlepiej odpowiadających na potrzeby jednostkowe
Stabilność treści kształcenia (realizacja programu)	Odpowiadanie środowiska na krótkoterminowe potrzeby i bieżące zainteresowania podmiotu
Biurokratyczne procedury z wyraźnie zaznaczoną hierarchią władzy	Zmienne co do struktury i pełnionych funkcji wspólnoty dyskursywne
Pasywni i aktywni odbiorcy	Interaktywni użytkownicy
Przyswajanie treści i interpretacja	Doświadczenie i rozwijanie kompetencji
Konsumpcja wiedzy	Uczestnictwo oraz współtworzenie wiedzy

Źródło: opracowanie własne.

⁶ Media Literacy Study. The Framework. Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report edited by EAVI for the European Commission, Annex B, Brussels, October 2009.

Tradycyjne uczenie koresponduje z zachowaniami odbiorczymi charakterystycznymi dla mediów jednokierunkowych, tradycyjnych układów komunikacyjnych oraz kultury Web 1.0, podczas gdy nieformalna edukacja medialna koresponduje z ideami nowych mediów, posttradycyjnych układów komunikacyjnych oraz kultury Web 2.0. W związku z „rozwarstwieniem się” procesu nabywania kompetencji medialnych na szereg alternatywnych, ale też wzajemnie niewykluczających się kontekstów edukacyjnych zwiększa się prawdopodobieństwo sukcesywnego ich rozwijania, co jest niezwykle ważne w dobie dynamicznie przebiegającej mediamorfozy i nowych wyzwań cywilizacyjnych.

Dywersyfikacja rynku medialnego, odejście od broadcastingu w kierunku narrowcastingu czy mediów tematycznych, jak również dynamiczny rozwój nowych mediów doprowadziły do fragmentaryzacji grupy odbiorców; w miejscu skonsolidowanej, nastawionej na masowy odbiór publiczności medialnej pojawia się szereg grup skoncentrowanych wokół różnych przestrzeni afektywnych wytworzonych przez media: tzn. stacji, programów telewizyjnych, produktów okołomedialnych, gier komputerowych, kultowych filmów. Każda z tych grup stanowi naturalne centrum edukacji nieformalnej, które uczestniczy w procesie rozwijania pewnego fragmentu czy komponentu kompetencji medialnej.

Tabela 4. Kultura partycypacji i jej formy

Forma kultury partycypacji	Opis
Przynależność (afiliacja)	Formalne i nieformalne członkostwo w społecznościach wirtualnych skoncentrowanych wokół różnych typów mediów, np. Facebooka, MySpace, tablic informacyjnych (<i>message board</i>)
Twórczość (formy ekspresji)	Produkcja nowych kreatywnych przekazów, np. przekazów wideo, tekstów fanowskich (<i>fan fiction</i>)
Spółnościowe formy rozwiązywania problemów	Wspólna praca w formalnych i nieformalnych zespołach, łączenie zadań i rozwój nowej wiedzy, np. Wikipedia, aktywność tzw. spoilerów
Cyrkulacja (krążenie w obiegach medialnych)	Kształtowanie strumienia medialnego, np. podcasting lub blogowanie

Źródło: H. Jenkins et al.: *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*, Cambridge 2009.

Kultura uczestnictwa funkcjonuje jako idealne środowisko edukacyjne, ponieważ opiera się na nieformalnych interakcjach między podmiotami emocjonalnie zaangażowanymi zarówno w procesy pozyskiwania wiedzy i rozwój związanych

z tym kompetencji kulturowych, jak i chętnych do współpracy bądź mentorstwa, a więc dzielenia się swoimi zasobami (wiedzą, umiejętnościami z innymi).

Kompetencje medialne: ujęcia modelowe

Wybrane modele kompetencji medialnych pozwalają oświetlać je z różnych perspektyw. Pierwszy z nich – rozwojowy – zwraca uwagę na związek między poziomem wieku biologicznego człowieka a jego umiejętnościami i wiedzą związaną z przestrzenią medialną. Akcentuje także potrzebę rozwijania kompetencji medialnych w biegu ludzkiego życia. Istotnym aspektem tego modelu są tzw. tabele kompetencji określające standardowe umiejętności poznawcze, techniczne czy społeczne człowieka na różnych etapach rozwoju. Bardzo często do opracowania klucza kompetencji wykorzystuje się koncepcję rozwoju poznawczego dziecka Jeana Piageta. Poniższe tabele przedstawiają podstawowe idee tego ujęcia modelowego (na przykładzie kompetencji telewizyjnych).

Tabela 5. Fazy rozwoju dziecka u Piageta i przykładowe umiejętności związane z kompetencjami telewizyjnymi

Faza rozwoju poznawczego	Umiejętności
Inteligencja sensoryczno-motoryczna (0–2 lata)	Intencjonalność (wyróżnianie środka i celu w działaniu), zdolność do tworzenia reprezentacji umysłowej, początki kształtowania się funkcji symbolicznej
Wyobraźnia przedoperacyjna (2–7 lat)	Dwoistość stanów i przekształceń, intuicja dziecięca oparta na transdukcji; stopniowe wykształcanie się pojęcia stałości przedmiotu
Okres operacji konkretnych (7–12 lat)	Myślenie operacyjne (odwracalne), w rachunku klas – operacja negacji (inwersji); w rachunku relacji – operacja wzajemnej zwrotności; brak umiejętności równoczesnego zastosowania obu ww. operacji; rozwiązywanie problemów metodą prób i błędów
Okres operacji formalnych (powyżej 12 lat)	Posługiwanie się pełną odwracalnością, rozumowanie oparte na kombinatoryce, prawdopodobieństwie, logice zdań, formułowaniu hipotez i ich weryfikacji

Źródło: opracowanie własne.

W odniesieniu do możliwości rozwojowych dziecka określa się empiryczne wyznaczniki jego kompetencji medialnej.

Tabela 6. Empiryczne wyznaczniki kompetencji medialnej dziecka

Faza rozwoju poznawczego	Przykładowe umiejętności
Inteligencja sensoryczno-motoryczna (0–2 lata)	Rozpoznawanie początku i końca przekazów, identyfikowanie serii przekazów o tym samym tytule, jak również postaci związanych z określonymi programami adresowanymi do dzieci; rozpoznawanie intencjonalności w zachowaniu bohaterów kreskówek w stopniu podstawowym
Wyobraźnia przedoperacyjna (2–7 lat)	Identyfikowanie przekazów jako mniej i bardziej fikcyjnych; łączenie wyglądu bohaterów z określonymi cechami charakteru, rozpoznawanie i śledzenie prostych schematów narracyjnych; umiejętność streszczania (fragmentów) treści fabuł bajek telewizyjnych
Okres operacji konkretnych (7–12 lat)	Rozpoznawanie telewizyjnych schematów gatunkowych przynajmniej w stopniu podstawowym; relacjonowanie związków między bohaterami oraz przebiegu zdarzeń rozgrywających się w przekazach telewizyjnych osobom trzecim; umiejętność odtwarzania (wiernego i wybiórczego) zachowań bohaterów telewizyjnych w zabawie czy w pracach rysunkowych
Okres operacji formalnych (powyżej 12 lat)	Umiejętność przewidywania przebiegu akcji na podstawie znajomości schematów gatunkowych przynajmniej w stopniu podstawowym; rozpoznawanie różnic i podobieństwa między programami opartymi na tym samym formacie

Źródło: opracowanie własne.

Drugi model poznawczy akcentuje rolę procesów umysłowych, głównie różnych form inteligencji oraz strategii percepcyjnych w użytkowaniu mediów oraz dekodowaniu przekazów medialnych. Bardzo często odnosi się go do koncepcji inteligencji wielorakiej Howarda Gardniera stworzonej w 1983 roku. Zakłada ona, że inteligencja nie jest jedyną intelektualną właściwością, która określa możliwo-

ści poznawcze człowieka, lecz istnieje kilka rodzajów inteligencji w zależności od tego, o jaki rodzaj aktywności chodzi.

Ponadto w koncepcji Gardnera inteligencja jest dynamiczna i wielopłaszczyznowa; obejmuje (w wersji oryginalnej) siedem typów inteligencji: inteligencję werbalną, inteligencję matematyczno-logiczną, inteligencję wizualno-przestrzenną, inteligencję fizyczno-kinestetyczną, inteligencję muzyczno-rytmiczną, inteligencję interpersonalną, inteligencję intrapersonalną. Gardner zakłada, że każda osoba posiada wszystkie rodzaje inteligencji, lecz rozwinięte w różnym stopniu; konfiguracja tych inteligencji tworzy profil niepowtarzalny dla każdej jednostki; profile te są dynamiczne i zmieniają się w trakcie rozwoju jednostki; wszystkie inteligencje współpracują z sobą w różnych konfiguracjach oraz można je rozwijać poprzez odpowiednie ćwiczenia (np. trening kulturowy)⁷.

Gardner wymienia pięć typów umysłu: umysł dyscyplinarny, niezbędny do przyswajania określonego typu wiedzy oraz rozwijania wewnętrznej dyscypliny potrzebnej jednostce do osiągnięcia zamierzonych przez nią celów; umysł syntetyzujący, potrzebny do przetwarzania informacji napływających z różnych źródeł; umysł kreatywny, nastawiony na poszukiwanie i wytwarzanie nowych rozwiązań; umysł respektujący (pokorny), zdolny brać pod uwagę różnice wynikające z życia w społeczeństwie wielokulturowym i rozwijającym się; umysł etyczny, potrzebny do funkcjonowania w sferze abstrakcji oraz w kontekście dążeń człowieka do realizacji tzw. celów wyższych⁸. Istotą dobrze zaprojektowanego procesu dydaktycznego powinien być dobór metod dydaktycznych stymulujących rozwój każdego z wymienionych powyżej typu umysłu. Do przedstawionych przez Gardnera propozycji należy jeszcze dodać nową formę inteligencji zaproponowaną przez Henry'ego Jenkinsa w kontekście kultury konwergencji i zachowań „kłusowniczych” oraz projektów społecznościowych użytkowników nowych technologii. Jest nią poznanie rozproszone, które oznacza właśnie zdolność do interakcji z mediami i innymi ludźmi, co sprzyja „rozszerzaniu naszych możliwości umysłowych”⁹.

Analogicznie do koncepcji Gardnera zakłada się w modelu poznawczym, iż człowiek rozwija równolegle wiele typów kompetencji (kognitywne, techniczne, społeczne, komunikacyjne) w odpowiedzi na:

- cechy samych mediów;
- związane z mediami układy komunikacyjne;
- cechy współczesnej cywilizacji medialnej;
- wyzwania polityczne, ekonomiczne, rynkowe.

Tabela 7 przedstawia te analogie.

⁷ H. Gardner: *Inteligencje wielorakie: nowe horyzonty w teorii i w praktyce*, Poznań 2002.

⁸ H. Gardner: *Pięć umysłów przyszłości*, Warszawa 2009.

⁹ D. Tapscott: *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Warszawa 2010, s. 203.

Tabela 7. Typy inteligencji i poznawcza wieloraka kompetencja medialna

Model Gardnera	Poznawcza wieloraka kompetencja medialna	Zastosowanie (przykłady)
Inteligencja werbalna	Kompetencja werbalna	Tworzenie tekstów, analiza, interpretacja przekazów; budowanie metaforyki służącego ich analizie
Inteligencja matematyczno-logiczna	Kompetencja matematyczno-logiczna	Projektowanie i ulepszanie rozwiązań informatycznych, gier komputerowych oraz innych produktów medialnych (komunikatorów internetowych)
Inteligencja wizualno-przestrzenna	Kompetencja wizualno-przestrzenna	Projektowanie i tworzenie przekazów wizualnych i audiowizualnych
Inteligencja fizyczno-kinestetyczna	Kompetencja fizyczno-kinestetyczna	Rozgrywki w grach komputerowych; projektowanie nowych rozwiązań w symulacjach komputerowych
Inteligencja muzyczno-rytmiczna	Kompetencja muzyczno-rytmiczna	Analiza przekazów audialnych i audiowizualnych; tworzenie autorskich utworów i coverów muzycznych
Inteligencja intrapersonalna	Kompetencja intrapersonalna	Umiejętność dobierania przekazów i produktów kulturowych zgodnie z własnym systemem preferencji, potrzeb i wartości oraz adekwatnie do realizowanych celów
Inteligencja interpersonalna	Kompetencja interpersonalna	Kooperacja w projektach społecznościowych; inicjowanie i rozwijanie sieci kontaktów społecznych w nowych mediach

Źródło: opracowanie własne.

Poszczególne typy kompetencji – w danym momencie – pozostają na określonym poziomie, który zmienia się relatywnie do aktywności kulturalnej i medial-

nej jednostki oraz poziomu jej wieku biologicznego i rozwojowego. Między nimi dochodzi zwykle do interakcji, ponieważ współczesne przekazy medialne mają charakter multimedialny, konwergentny, hybrydyczny i wymagają zaangażowania przynajmniej kilku typów kompetencji.

Trzeci model – interakcyjny – kładzie nacisk na ciągłe interakcje między zadaniami rozwojowymi człowieka a jego środowiskiem życia jako głównymi grupami czynników determinujących zakres i jakość rozwijanych kompetencji medialnych. W przeciwieństwie do modelu rozwojowego nacisk zostaje tu położony także na czynniki określające warunki życia konkretnej jednostki oraz dostępne dla niej zasoby edukacyjne. Aby określić ich poziom, można wziąć pod uwagę czynniki przedstawione w tabeli poniżej.

Tabela 8. Zasoby edukacyjne

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 istniejący sprzęt (technologie informacyjno-komunikacyjne) może być wykorzystany na zajęciach?	Jakie kwalifikacje, umiejętności, wiedza są potrzebne do obsługi tego sprzętu/tych technologii?
Wytyczne programu nauczania	Jakie są wytyczne decydentów oświatowych odnośnie do 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, psychologii 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.

Należy także zwrócić uwagę na zasoby edukacyjne nieformalnych środowisk edukacyjnych (szkoły, rodziny, środowisk rówieśniczych i mediów, które wspólnie pełnią funkcję posttradycyjnych instytucji edukacyjnych).

Kolejny model – funkcjonalny – podkreśla różne cele, jakim ma służyć kompetencja medialna, i stara się je sfunkcjonalizować do określonych działań edukacyjnych (zarówno w zakresie edukacji formalnej, jak i nieformalnej). Edukacja medialna i kompetencje medialne, jak wskazywano wcześniej, mają służyć różnym celom, np. rozwojowi umiejętności posługiwania się mediami oraz tworzenia autorskich przekazów i innowacyjnych produktów medialnych; aktywnemu korzystaniu z kultury medialnej oraz poznawaniu dziedzictwa kulturowego (lokalnego, narodowego i światowego); ochronie dzieci i młodzieży przed szkodliwym wpływem mediów i przemocy medialnej; przeciwdziałaniu różnym formom społecznego wykluczenia oraz emancypacji marginalizowanych grup społecznych; promowaniu alternatywnych mediów i niezależnych produkcji medialnych; rozwijaniu projektów społecznościowych; rozwojowi społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa informacyjnego; wzmacnianiu aktywności obywatelskiej oraz pełnego uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim; umożliwianiu przeciwstawiania się perswazji i manipulacji medialnej, a także praktykom marketingowym wykorzystującym media; lansowaniu kreatywności i artystycznej ekspresji medialnej; promowaniu wartości humanitarnych: tolerancji, równości, solidarności, praw człowieka; podejmowaniu przez ludzi świadomych decyzji społecznych, ekonomicznych i kulturowych na podstawie krytycznej analizy przekazów medialnych; tworzeniu nowego środowiska edukacyjnego oraz nowych form pedagogii odpowiadających wymogom cywilizacji medialnej.

Ostatni z wyróżnionych modeli – model krytyczny – koncentruje się na wyupakowaniu emancypacyjnej i demokratyzacyjnej funkcji kompetencji medialnych, wskazując na jej znaczenie w rozwoju społecznym świadomego obywatela i krytycznego konsumenta. Przyjrzyjmy się tym rozwiązaniom bardziej szczegółowo.

Mosty i bariery w rozwoju kompetencji medialnej

W sytuacji gdy postulujemy konieczność kształcenia nowych inkluzywnych umiejętności i kompetencji medialnych obejmujących różne grupy społeczne i poziomy wieku, musimy wziąć pod uwagę trudności we wprowadzeniu koniecznych reform. Jedną z nich jest widmo zagrożenia wykluczeniem cyfrowym jako nowym wymiarem nierówności społecznych. Minimalizacja czy likwidacja wykluczenia cyfrowego nie może odbywać się tylko poprzez dyfuzję technologii informacyjno-komunikacyjnych, ale przede wszystkim dokonuje się poprzez rozwój podstawowych i bardziej zaawansowanych kompetencji związanych z ich aktywnym użytkowaniem. Negatywne zjawisko społeczne, jakim jest wykluczenie cyfrowe, ma swe źródła w realnie istniejącej strukturze społecznej i społecznych stosunkach; w perspektywie psychologicznej skutkuje ono m.in.

ograniczeniem możliwości i szans życiowych jednostek, co także prowadzi do ich marginalizacji. Do socjodemograficznych parametrów, które bierze się pod uwagę, oceniając stopień zagrożenia wykluczeniem cyfrowym, zalicza się m.in.: (1) położenie danego regionu względem centrum politycznego i gospodarczego kraju, (2) strukturę osadniczą (zwarta *versus* rozproszona), poziom urbanizacji, (3) stopień zaawansowania infrastruktury technicznej i społecznej, (4) poziom bezrobocia na danym terenie¹⁰.

W kontekście przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu pojawia się także kwestia inwestowania w kapitał ludzki¹¹, głównie w wiedzę i umiejętności zawodowe członków danej zbiorowości oraz w kształtowanie zdolności praktycznego ich wykorzystania w różnych obszarach i wymiarach życia społecznego. Inwestycja w kapitał ludzki kształtuje różne modele życia, a tym samym poszerza spektrum egzystencjalnych wyborów człowieka oraz determinuje jakość i wielkość kapitału społecznego. Istniejący kapitał społeczny i kapitał ludzki przekładają się na jakość życia jednostkowego i zbiorowego, co m.in. wyraża się w poziomie i zakresie posiadanych kompetencji cyfrowych czy medialnych i informacyjnych, niezbędnych każdej jednostce do samorealizacji, rozwoju indywidualnego, aktywności obywatelskiej, integracji społecznej¹².

Do zjawisk utrudniających przeciwdziałanie wykluczeniu cyfrowemu z jednej strony należy ubóstwo cyfrowe, z drugiej bariery w dostępie do technologii cyfrowych opisane m.in. przez Jana van Dijka. W swojej koncepcji van Dijk opisuje cztery rodzaje barier w dostępie do technologii cyfrowych, które prowadzą do wykluczenia cyfrowego. Należą do nich: (1) brak kontaktu z technologią cyfrową spowodowany brakiem zainteresowania, niepewnością oraz niską atrakcyjnością technologii dla potencjalnego jej użytkownika (*b a r i e r a m e n t a l n a*); (2) brak komputerów i dostępu do Internetu (*b a r i e r a m a t e r i a l n a*); (3) brak umiejętności spowodowany niewystarczającą łatwością użytkowania, nieodpowiednią edukacją lub brakiem wsparcia społecznego (*b a r i e r a u m i e j ę t n o ś c i*); (4) brak istotnych możliwości użytkowania (*b a r i e r a w y k o r z y s t a n i a*). Ważnym komponentem w koncepcji van Dijka jest także motywacja do korzystania z komputera i Internetu, której brak związany jest głównie z istnieniem bariery mentalnej.

Nie ulega wątpliwości, że kompleksowym programem kształcenia w zakresie mediów należy objąć możliwie całe społeczeństwo, ze szczególnym uwzględnieniem młodzieży uczącej się, nauczycieli (w tym nauczycieli akademickich) oraz osoby w wieku senioralnym. Dla każdej z grup docelowych – beneficjentów takiego programu realizowanego w formie osobnych przedmiotów, studiów

¹⁰ M. Malikowski, K.Z. Sowa: Szanse i bariery rozwoju „ściany wschodniej” Polski, Rzeszów 1995, s. 11.

¹¹ Por. też: A. Giza-Poleszczuk, M. Marody: Kapitał ludzki i systemowy, [w:] A. Giza-Poleszczuk, A. Marody, M.A. Rychard (red.): Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej, Warszawa 2000.

¹² P. Sztomпка: Zaufanie. Fundament społeczeństwa, Kraków 2007, s. 39.

doskonalących czy programu uniwersytetu trzeciego wieku – trzeba opracować osobny program kształcenia, uwzględniający ich możliwości poznawcze i zainteresowania oraz profile dotychczasowego kształcenia, jak również bieżący stan wiedzy na ten temat.

Bibliografia

- Arendt L.: Wykluczenie cyfrowe – zagadnienia teoretyczno-empiryczne, [w:] E. Kryńska, L. Arendt: Wykluczenie cyfrowe na rynku pracy, Warszawa 2010.
- Badarch D.: Foreword, [w:] J.M. Pérez Tornero, T. Varis: Media Literacy and New Humanism, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Russian Federation 2010.
- Barrantes R.: Analysis of ICT Demand: What is digital poverty and how to measure it?, [w:] H. Galperin, J. Mariscal: Digital Poverty: Latin American and Caribbean Perspectives (2007), http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/DIRSI_BOOK-ENG.pdf (dostęp: 20.11.2013).
- Batorski D.: Relacja wykluczenia społecznego z wykluczeniem informacyjnym, Ekspertyza dla MPiPS, Warszawa 2008.
- Borkowska M., Murawska-Najmiec E., Stęпка P., Woźniak A.: Organizacje międzynarodowe oraz wybrane państwa wobec edukacji medialnej, Analiza Biura KRRiTV 2010, nr 2 (marzec).
- Bruner J. J.: Poza dostarczone informacje: studia z psychologii poznawania, wybrał, zredagował i wstępem opatrzył J. Anglin, Warszawa 1978.
- Dijk J. van: The Deepening Divide, Inequality in the Information Society, London–New Delhi 2005.
- Dijk J. van: The Network Society: Social Aspects of New Media, London 2012.
- Dijk van J., Hacker K.: The digital divide as a complex and dynamic phenomenon, *The Information Society* 2003, t. 19.
- DiMaggio P., Hargittai E., Neuman W.R., Robinson J.P.: Social implication of the Internet, *Annual Review of Sociology* 2001, t. 27.
- Dobek-Ostrowska B., Wiszniewski R.: Teoria komunikowania publicznego i politycznego, Wrocław 2001.
- Drzewiecki P.: Kanada: edukacja medialna w nauczaniu języka i kultury, [w:] J. Lipszyc (red.): Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – Raport otwarcia, <http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Raport-Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-.pdf> (dostęp: 15.01.2014).
- Drzewiecki P.: Węgry: od edukacji filmowej do cyfrowej, [w:] J. Lipszyc (red.): Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – Raport otwarcia, <http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Raport-Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-.pdf> (dostęp: 15.01.2014).
- Gardner H.: Pięć umysłów przyszłości, Warszawa 2009.
- Gardner H.: Inteligencje wielorakie: nowe horyzonty w teorii i w praktyce, Poznań 2002.
- Giroux H.A., Witkowski L.: Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki krytycznej, Kraków 2010.
- Giza-Poleszczuk A., Marody M.: Kapitał ludzki i systemowy, [w:] A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard (red.): Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej, Warszawa 2000.
- Jenkins H. et al.: Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century, Cambridge 2009.

- Koch W., Matthes U.: Political-cultural aspects of the system transformation, [w:] B. Schlosser, R. Rydlewski (red.): Political Culture in Germany, New York 1993.
- Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia, załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 18 grudnia 2006 roku, http://eur-lex.europa.eu/lexuniserv/site/pl/oj/2006/l_394/l_39420061230pl00100018.pdf (dostęp: 15.01.2014).
- Kron F.W., Sofon A.: Dydaktyka mediów, Gdańsk 2008.
- Lemish D.: Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna, Kraków 2008.
- Lipszyc J. (red.): Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – Raport otwarcia, <http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Raport-Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-.pdf> (dostęp: 15.01.2014).
- Maffesoli M.: Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych, Warszawa 2008.
- Malikowski M., Sowa K.Z.: Szanse i bariery rozwoju „ściany wschodniej” Polski, Rzeszów 1995.
- Masterman L.: 18 Principles of Media Education, http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/teaching_backgrounders/media_literacy/18_principles.cfm (dostęp: 15.01.2014).
- Media and information Literacy. Curriculum for Teachers, UNESCO, Paris 2011.
- Media Literacy Study. The Framework. Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report edited by EAVI for the European Commission, Annex B, Brussels, October 2009.
- Sztompka P.: Zaufanie. Fundament społeczeństwa, Kraków 2007.
- Tapscott D.: Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat, Warszawa 2010.
- Tornero J.M.P., Varis T.: Media Literacy and New Humanism, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Russian Federation 2010.
- Understanding the digital divide, OECD, Paris 2001, <http://www.oecd.org/dataoecd/38/57/1888451.pdf> (dostęp: 15.01.2014).