



FUNDACJA
nowoczesna
Polska

CYFROWA PRZYSZŁOŚĆ

EDUKACJA MEDIALNA
I INFORMACYJNA
W POLSCE

– RAPORT OTWARCIA

Zrealizowano w ramach zadania
finansowanego przez Narodowy
Instytut Audiowizualny



NARODOWY
INSTYTUT
AUDIOWIZUALNY

Redaktor: Jarosław Lipszyc

Autorzy tekstów rozdziałów:

Dominik Batorski – rozdział 3

Justyna Jasiewicz – rozdziały 2, 4, 9, 12

Ewa Murawska-Najmiec – rozdziały 6, 10

Mirosław Filiciak – rozdział 5

Piotr Drzewiecki – rozdziały 2, 7, 8, 12

Anna Justyna Dąbrowska – rozdziały 2, 11, 12

Grzegorz Stunża – rozdziały 2, 12

Jarosław Lipszyc – rozdziały 1, 2, 12

Jacek Włodarski – rozdział 9

Redakcja merytoryczna: Jarosław Lipszyc, Dorota Górecka

Redakcja językowa: Sylwia Bałdyga

Projekt okładki i koncepcja graficzna: Mariusz Smolarek, Radosław Orzechowski

© Fundacja Nowoczesna Polska

Układ, wybór i redakcja zbioru, teksty i materiały ilustracyjne

(o ile nie jest to wskazane inaczej) są dostępne na licencji Creative Commons

Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 3.0. Treść licencji jest dostępna

na stronie: www.creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/pl/



Wersja elektroniczna niniejszej książki dostępna jest na stronie

<http://nowoczesnapolska.org.pl/>

Fundacja Nowoczesna Polska

ul. Marszałkowska 84/92 lok. 125

00-514 Warszawa

fundacja@nowoczesnapolska.org.pl

<http://nowoczesnapolska.org.pl/>

SPIS TREŚCI

1. Słowo wstępne	4
Część I	
2. Konwergencja kompetencji – definicje edukacji medialnej i informacyjnej	9
3. Stan kompetencji z zakresu edukacji medialnej i informacyjnej w Polsce	17
4. Analiza SWOT poziomu kompetencji informacyjnych i medialnych polskiego społeczeństwa w oparciu o istniejące badania społeczne	21
Część II	
5. Jaka edukacja medialna? Przykłady spoza Polski	69
6. Organizacje międzynarodowe: edukacja medialna w polityce Unii Europejskiej i UNESCO	74
7. Kanada: edukacja medialna w nauczaniu języka i kultury	99
8. Węgry: od edukacji filmowej do cyfrowej	118
9. Wielka Brytania: szkoła, sektor pozarządowy i media publiczne	136
10. Francja: instytucje publiczne liderem edukacji medialnej	158
Część III	
11. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – katalog inicjatyw	175
12. Kształtowanie kompetencji medialnych i informacyjnych w podstawach programowych MEN	192



1.
SŁOWO
WSTĘPNE

Jarosław Lipszyc

Założenia programu „Cyfrowa przyszłość” po raz pierwszy zaczęliśmy budować jeszcze w roku 2009. Po ponad roku przygotowań koncepcyjnych wykonaliśmy pierwszy krok, a dziś oddajemy w Państwa ręce niniejszy raport. Nie jest on wyczerpującym opisem stanu edukacji medialnej i kompetencji medialnych Polaków – to wymagałoby szeroko zakrojonych badań, których jak na razie nikt nie przeprowadził. Nie jest również zbiorem gotowych recept i rozwiązań przygotowanych do wdrożenia – na te jest zdecydowanie za wcześnie.

Jest to raport otwarcia, a nie końcowy.

Naszym celem było zebranie i rzetelne opisanie w jednym dokumencie dostępnej wiedzy na temat edukacji medialnej i informacyjnej – identyfikacja białych plam, analiza dostępnych rozwiązań na przykładach innych krajów, wreszcie wstępne zdiagnozowanie potrzeb i przygotowanie planu do dalszego rozwoju projektu Fundacji Nowoczesna Polska „Cyfrowa Przyszłość”.

Wnioski wypływające z lektury raportu świadczą przede wszystkim o tym, że w sferze edukacji medialnej borykamy się z licznymi, wzajemnie nakładającymi się problemami. Brak jest kompleksowych badań, które opisałyby stan kompetencji medialnych i informacyjnych Polaków. Brak ten jest szczególnie doskwierający w przypadku dzieci i młodzieży szkolnej. Bez tej wiedzy nie jest możliwe zaprogramowanie i wdrożenie edukacji medialnej na szeroką skalę – po prostu nie wiemy nawet czego należy uczyć.

Choć edukacją medialną zajmuje się wiele instytucji, zarówno publicznych jak i prywatnych, to żadna z nich nie posiada planu kształcenia kompetencji medialnych Polaków niezbędnych w czasach społeczeństwa informacyjnego. Nakładające się w tej sferze kompetencje Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Ministerstwa Edukacji Narodowej i nowego Ministerstwa Administracji i Cyfryzacji (zresztą nie uwzględnionego w niniejszym raporcie, gdyż w czasie tworzenia odpowiednich rozdziałów MAiC jeszcze nie istniało) powodują pewne rozmycie odpowiedzialności.

Podobnie jest na innych poziomach instytucji państwa. Swoje działania w zakresie edukacji medialnej realizują i media publiczne, i Narodowy Instytut Audiowizualny, i instytucje samorządowe, ale są to działania nieskoordynowane i w dużej mierze oparte na intuicjach. W efekcie nie zawsze dają one szansę na realną społeczną zmianę.

Sytuacji nie poprawia fakt, że rozmawiając o edukacji medialnej i informacyjnej bardzo często nie rozumiemy czym ona jest i czemu służy. Wielość tradycji badawczych powoduje, że co innego mają na myśli medioznawcy, co innego informatycy, a jeszcze co innego pedagodzy. Dlatego pierwszy rozdział raportu poświęciliśmy wyklarowaniu kwestii definicyjnych. Nie są to bynajmniej jałowe rozważania teoretyczne: stwierdzenie faktu, że we współczesnym świecie za konwergencją mediów postępuje konwergencja kompetencji, niesie ze sobą wnioski praktyczne. Skoro kompetencji związanych z wykorzystywaniem technologii komunikacyjnych, rozumieniem, krytycznym odbiorem i tworzeniem informacji w formie zarówno tekstowej jak i audiowizualnej, wreszcie znajomością i stosowaniem prawa mediów czy tych związanych z bezpieczeństwem informacyjnym oraz ochroną prywatności w zmedializowanym świecie nie można od siebie rozdzielić, to także programy edukacyjne muszą być budowane w sposób holistyczny.

Przykłady ze świata mogą służyć jako wskazówki do budowania takich programów w oparciu o istniejące już w Polsce instytucje i tradycje. Najlepsze wyniki osiągnięto tam, gdzie budując programy edukacji medialnej, opierano się na dobrze zakorzenionych tradycjach. W przypadku Wielkiej Brytanii są to szkoły, Francji – silne instytucje kultury, a na Węgrzech tradycja edukacji filmowej. Rozwiązania dla systemu edukacji formalnej muszą być wypracowane wspólnie w znacznie szerszym gronie, obejmującym właściwe ministerstwa, instytucje edukacyjne i niezmiernie aktywny w sferze edukacji medialnej i informacyjnej sektor pozarządowy.


Przygotowanie tego raportu umożliwiło nam opracowanie założeń do dalszego rozwoju programu „Cyfrowa Przyszłość”. Kolejnym jego etapem będzie przygotowanie katalogów kompetencji rozpisanych na grupy wiekowe. Na ich bazie rozpoczniemy budowanie pierwszych zasobów edukacyjnych. Zdajemy sobie sprawę, że będą to prace pionierskie i z góry zakładamy, że będą się one szybko dezaktualizować. Świat komunikacji zapośredniczonej przez media zmienia się w tempie uniemożliwiającym zbudowanie w sferze edukacji medialnej kompletnego zasobu dydaktycznego – nasze potrzeby informacyjne zmieniają się tak szybko, że jakikolwiek sztywny i zamknięty system po prostu nie będzie w stanie odpowiednio szybko na te zmiany reagować. Zmienia się również nasz stan wiedzy na temat kompetencji medialnych polskich obywateli. W miarę jak „badawcze białe plamy” będą wypełniane treścią, niezbędne będzie wprowadzanie do naszych planów zmian i korekt.

Dlatego projekt „Cyfrowa przyszłość” zaplanowaliśmy jako projekt otwarty. Wszystkie materiały – włącznie z niniejszym raportem – dostępne są i będą na wolnej licencji CC BY-SA, co umożliwi instytucjom publicznym i niepublicznym ich swobodne wykorzystywanie. Struktura przygotowanego katalogu kompetencji będzie wręcz zapraszała do wprowadzania aktualizacji, poprawek i rozszerzeń. Żaden pojedynczy projekt nie rozwiąże problemu kształcenia kompetencji medialnych i informacyjnych polskiego społeczeństwa. Naszą ambicją jest, by praca wykonana w Fundacji Nowoczesna Polska była kamieniem poruszającym lawinę inicjatyw i rozwiązań, także w sferze polityki państwa.

To ostatnie jest tym istotniejsze, że prowadzone są obecnie szeroko zakrojone programy cyfryzacji dziedzictwa kultury, instytucji kultury, administracji publicznej, wreszcie szkół. W dość naturalny sposób wysiłki koncentrują się na działaniach dających policzalne rezultaty: dostarczyć więcej komputerów, sfotografować więcej archiwów. Takie dane dobrze wyglądają w tabelach. Problemem zawsze są jednak rzeczy niepoliczalne: czy potrafimy obsłużyć te komputery? Czy umiemy i chcemy korzystać z cyfrowych muzeów i bibliotek? Diagnoza Społeczna 2009 wykazała, że wzrasta odsetek osób mających fizyczny dostęp do technologii informacyjnych, ale nie potrafiących wykorzystać ich możliwości. Ten trend zapewne można odwrócić, ale wymagałoby to zaangażowania instytucji państwa właśnie w te miękkie, niepoliczalne, kompetencyjne programy.

Pierwsze jaskółki już widać: Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, ze wsparciem ze strony m.in. ruchu Obywatele Kultury, ma silną wolę zajęcia się edukacją medialną poprzez przeznaczenie środków na realizację badań i pilotażowych projektów. Jeśli w kolejnych latach pójdzie za tym adekwatne finansowanie programów edukacyjnych organizacji pozarządowych i instytucji kultury, to będzie można mówić o przynajmniej częściowym sukcesie. Gorzej wyglądają perspektywy w systemie szkolnictwa formalnego – obecnie Ministerstwo Edukacji Narodowej nie ma planów wdrożenia edukacji medialnej w szerszym stopniu, a poprzez powolny cykl zmian w podstawach programowych już dziś uczymy dzieci umiejętności irrelewantnych bądź przestarzałych (z naczelnym przykładem uczenia na lekcjach obsługi myszki komputerowej w sytuacji, w której dzieci po pierwsze już dawno to umieją, a po drugie coraz częściej korzystają nie z myszki, a z ekranów dotykowych). Mijamy nadzieję, że ta sytuacja – także pod wpływem rozpoczęcia realizacji programu „Cyfrowa szkoła” mającego na celu podniesienie kompetencji cyfrowych uczniów ostatnich klas szkół podstawowych – szybko się zmieni.

Na koniec chciałbym bardzo podziękować wszystkim tym, którzy wspomogli nas swoją wiedzą i doświadczeniem. Oprócz – rzecz oczywista – autorów niniejszego opracowania koniecznie muszę wymienić jeszcze kilka osób. Prace nad „Cyfrową przyszłością” nie rozpoczęłyby się bez inspiracji i wsparcia ze strony Edwina Bendyka, Piotra Wąglowskiego i innych członków Rady Fundacji Nowoczesna Polska. Bardzo dziękuję zespołowi Fundacji, w szczególności Dorocie Góreckiej, Magdalenie Biernat i Marcie Kierepce, które włożyły ogromny wysiłek w doprowadzenie tego zadania do szczęśliwego końca. Nieoceniona była pomoc Kamila Śliwowskiego, który ciężko pracował na to, by przedsięwzięcie to w ogóle się rozpoczęło na etapie prac koncepcyjnych. Na osobne słowa podziękowania zasługują także ciała zbiorowe, których zaangażowanie w sprawę edukacji medialnej było dla nas wskazówką: prace koncepcyjne Komitetu ds. UNESCO, który od lat wprowadza tematykę edukacji medialnej w sferę publiczną; wieloletnie już wysiłki Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji, która nie wyobraża sobie istnienia mediów publicznych bez wykształconych, świadomych i krytycznych odbiorców tych mediów; Obywatele Kultury, dla których od początku jasne było znaczenie edukacji medialnej; wsparcie Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej, który umożliwił nam kontynuację tego projektu. W szczególności na podziękowania zasługuje cały zespół Narodowego Instytutu Audiowizualnego, który sfinansował i patronował niniejszemu zadaniu.



2.
KONWERGENCJA
KOMPETENCJI
– DEFINICJE
EDUKACJI MEDIALNEJ
I INFORMACYJNEJ

Anna Justyna Dąbrowska
Piotr Drzewiecki
Justyna Jasiewicz
Jarosław Lipszyc
Grzegorz D. Stunża

1. Nasze cele

W czasach społeczeństwa informacyjnego zadania z zakresu edukacji medialnej i informacyjnej stają się jednym z najważniejszych wyzwań stojących przed państwem. W ostatnim roku instytucje państwowe podjęły szereg inicjatyw, których celem jest fundamentalna modernizacja polskich szkół i podniesienie „kompetencji cyfrowych” polskiego społeczeństwa. Wśród tych inicjatyw szczególne miejsce zajmuje projekt Cyfrowa Szkoła, którego celem jest kompleksowe wdrożenie wykorzystania technologii informacyjnych i polepszenie dostępu do technologii cyfrowych dla uczniów klas 4-6 szkół podstawowych, a w dalszej perspektywie na kolejnych etapach edukacyjnych, jak również inicjatywy Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego czy Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji.

Kluczowym problemem, z którym związana jest realizacja tak ambitnie postawionych zadań, jest kwestia kompetencji związanych z wykorzystywaniem technologii informacyjnych. Do tej pory nie został podjęty wysiłek zebrania i analizy stanu kompetencji medialnych i informacyjnych w Polsce. Niniejszy raport ma wypełnić tę lukę.

Kompetencje z zakresu pozyskiwania, oceniania i wykorzystywania informacji oraz bezpiecznego, twórczego korzystania z technologii informacyjnych są dziś rodzajem elementarza. Edukacja medialna i informacyjna ma wielkie znaczenie w budowaniu innowacyjności i kapitału społecznego. Jednak choć rozumiemy już szanse i zagrożenia związane z wykorzystaniem nowych technologii i mediów przez przyszłe pokolenia, to ciągle nie odpowiedzieliśmy sobie na podstawowe pytania o zakres i formę edukacji medialnej i informacyjnej. Choć dotyczy ona błyskawicznie zmieniającego się środowiska technologicznego (np. tradycyjna edukacja nie przewiduje dostosowania się do tak dynamicznych zjawisk jak serwisy społecznościowe, które w ogromny sposób oddziałują na normy społeczne), jako dziedzina naukowa zdążyła już wypracować skuteczne modele nauczania oraz podstawowe zakresy tematyczne, których rozwijanie jest konieczne, aby system edukacji sprostał wymaganiom społeczeństwa informacyjnego.

Jednocześnie z przyczyn historycznych ciągle trwają spory definicyjne o istotę i zakres tej edukacji – w przestrzeni publicznej funkcjonują wymiennie terminy edukacji medialnej, informacyjnej, cyfrowej, audiowizualnej i informatycznej. W dalszej części niniejszego tekstu chcemy zaproponować częściowe przynajmniej rozwiązanie tego problemu definicyjnego. Zasadniczo chcemy traktować łącznie te nakładające się na siebie pola, obejmując je wspólnym terminem edukacji medialnej i informacyjnej.

Podstawowym problemem, który blokuje rozwijanie się edukacji medialnej i informacyjnej w Polsce, jest brak kompleksowej analizy stanu kompetencji, potrzeb

społecznych, wreszcie modeli podnoszenia tych kompetencji. Niniejszy raport ma na celu określenie na podstawie istniejących danych, stanu kompetencji medialnych i informacyjnych w społeczeństwie, a zwłaszcza wśród młodzieży szkolnej i nauczycieli. Dlatego na raport ten składają się analiza stanu kompetencji medialnych wraz z określeniem pól, na których istnieje konieczność przeprowadzenia szczegółowych badań, analiza aktualnej podstawy programowej (w rozbiciu na tradycyjnie rozumiane pola edukacji medialnej i informacyjnej), możliwie pełny opis istniejących inicjatyw edukacji medialnej i informacyjnej w Polsce, wreszcie analizy benchmarkowe metod wdrażania edukacji medialnej i informacyjnej w czterech wybranych krajach (Węgry, Kanada, Wielka Brytania i Francja).

2. Edukacja informacyjna i medialna – konwergencja kompetencji

Współczesne przemiany mediów i technologii informacyjnych skłaniają nas do nowego podejścia do pojęcia kształcenia kompetencji w tym zakresie. Dotąd mówiliśmy o mediach, telekomunikacji i informatyce, traktując je jako oddzielne pola. Obecnie obserwujemy zjawisko konwergencji, która z jednej strony określa techniczne aspekty integracji tych trzech obszarów, a z drugiej – oznacza szeroki proces zmiany, do którego to zjawisko się przyczynia (zmiany technologiczne, przemysłowe, kulturowe i społeczne). W związku z powyższym, współczesne, konwergentne i cyfrowe media – z braku odpowiedniego pojęcia – określamy mianem „nowych”. Pomimo trudności i sporów definicyjnych, rozdzielane dotąd pojęcia kompetencji medialnej i informacyjnej należy traktować jako całość, wskazując na różne ujęcia tej samej rzeczywistości komunikacyjnej. Możemy mówić nawet o pewnej konwergencji kompetencji.

Wspólne pozostaje pojęcie „kompetencji”, przez które rozumiemy kategorię obszerniejszą niż czysto techniczna umiejętność posługiwania się daną technologią. Na kompetencje te składają się postawa, wiedza i umiejętności, które wykorzystujemy w komunikacji społecznej i tworzeniu współczesnej kultury. Takie ujęcie pozwala uniknąć sprowadzania kompetencji jedynie do obszaru techniki, otwiera na społeczno-kulturowy kontekst jej stosowania. Jest to widoczne zwłaszcza w błędnym rozumieniu kompetencji informacyjnej jako zdolności do sprawnego posługiwania się aplikacjami komputerowymi. Tymczasem obejmuje ona korzystanie z różnych źródeł i form przekazu w celu zdobycia wiedzy.

Termin „kompetencja” jest dosyć szeroki i podlega różnym typologiom, jednak zdaniem dr Antoniego Ludwicyńskiego oznacza on „dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, zapewniające realizację zadań zawodowych na poziomie skutecznym i (lub) wyróżniającym, stosownie do standardów określonych przez organizację dla danego stanowiska. Warto wspomnieć, że wielu autorów obok wymienionych wyżej trzech komponentów kompetencji wyróżnia dodatkowo jeszcze

doświadczenie, motywację, czy też cechy osobowości, które mieszczą się w trzech podstawowych elementach kompetencji”¹.

Podjętą próbę doprecyzowania danej kompetencji, poprzez dodanie do niej odpowiedniego przymiotnika, interpretacja nie okazuje się wcale łatwiejsza. Tak jest również w przypadku „kompetencji medialnej” oraz „kompetencji informacyjnej”. Ze względu na pluralizm mediów, szybki rozwój technologii, różnorodność form i sposobów przekazywania informacji, a także zmianę postaw samych odbiorców, stających się jednocześnie czynnymi uczestnikami tych wszystkich procesów, znalezienie w tym wszystkim jednego wspólnego mianownika staje się nie lada wyzwaniem.

Rozbieżności w przypadku zdefiniowania „kompetencji medialnej” wiążą się bezpośrednio z problemem jednoznacznego określenia samej „edukacji medialnej”. Podobnie jest z resztą z „kompetencją informacyjną”, gdyż „edukacja informacyjna” również rozumiana jest w różnoraki sposób. Trudno wprost nazwać i opisać w jednej definicji cały szereg rozmaitych cech, umiejętności oraz sposobów interpretacji, gdyż dotyczą one mediów w szerokim ujęciu oraz przepływu treści między różnymi platformami medialnymi (konwergencja).

3. Edukacja medialna

Według Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji, edukacja medialna „to proces kształtowania i upowszechniania umiejętności świadomego i krytycznego korzystania ze środków społecznego przekazu we wszystkich grupach społecznych oraz wiekowych. Proces edukacji medialnej to działania, które powinny trwać przez całe życie, ponieważ formy i technologie przekazu ulegają zmianom, a ponadto społeczeństwo także ulega ciągłym przeobrażeniom”².

KRRiT wyjaśnia również termin kompetencja medialna: „w procesie edukacji medialnej zdobywa się kompetencję medialną, która charakteryzuje świadomego i aktywnego odbiorcę przekazu medialnego. Odbiorca ten, rozumiejąc stosowane w mediach mechanizmy tworzenia i selekcji informacji, potrafi nie tylko skutecznie i bezpiecznie korzystać z mediów tzn. krytycznie ocenić odbieraną treść, w tym reklamy i inne przekazy handlowe, ale także twórczo używać środków przekazu w codziennym życiu”³.

¹ *Od kompetencji do konkurencyjności*, <http://cio.cxo.pl/news/376933/Od.kompetencji.do.konkurencyjnosci.html> (dostęp 11.12.2011).

² *Dyrektywa medialna. Pytania i odpowiedzi*, Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, <http://www.krrit.gov.pl/dla-mediow-i-analitykow/dyrektywa-medialna/pytania-i-odpowiedzi/> (dostęp 17.11.2011).

³ Tamże.

Podobnie do KRRiT formułuje wyjaśnienie terminu prof. Bronisław Siemieniecki. Jego zdaniem „najogólniej rzecz ujmując, celem edukacji medialnej staje się przygotowanie ludzi do: odbioru mediów i posługiwania się mediami jako narzędziami intelektualnymi współczesnego człowieka. Przygotowanie człowieka do świadomego i krytycznego odbioru różnego rodzaju komunikatów medialnych, wymaga dużej wiedzy o mediach rozumianych w kontekście narzędzi komunikowania oraz przekazywanych przez nie treści”⁴. Jednocześnie Siemieniecki zwraca uwagę, że „trudno (...) w procesie kształcenia oddzielić przygotowanie do odbioru komunikatu medialnego od posługiwania się narzędziami. W procesie kształcenia możemy bardziej kłaść akcent na sferę narzędziową, albo kulturową (...). Przesadnie został położony nacisk na nośnik informacji, natomiast sfera kulturowa została zepchnięta na margines. Ma to daleko idące negatywne skutki dla kształcenia i wychowania”⁵.

Siemieniecki wyraźnie rozdziela kompetencje kształtowane w trakcie edukacji medialnej, wskazując na „praktyczne kompetencje medialne, w jakie powinien być wyposażony człowiek współczesny oraz kompetencje intelektualne, np. krytyczny odbiór informacji”. W ten sposób włącza w obręb edukacji medialnej, poza kognitywistyczną teorią komunikacji medialnej, teorią i praktyką kultury masowej i metodyką kształcenia medialnego, również „technologię informacyjną, zajmującą się narzędziową stroną zbierania, przetwarzania oraz prezentowania informacji przez człowieka”⁶.

Termin „edukacja medialna” funkcjonuje w Polsce w nieco innej formie niż w piśmiennictwie anglojęzycznym. *Media literacy* – bo tak za granicą określana jest kompetencja medialna – jest w Polsce używane jako synonim kompetencji medialnej. Zdarza się jednak, że pojęcie to jest tłumaczone jako edukacja medialna.

4. Edukacja informacyjna

Zagadnienie kompetencji informacyjnych nie ma powszechnie uzgodnionej, jednej definicji. Warto jednak podkreślić, że większość z nich określa ten termin jako zestaw umiejętności związanych ze zdobywaniem informacji, począwszy od rozpoznania potrzeb informacyjnych aż do właściwego wykorzystania zdobytych informacji⁷. Ponadto analiza różnych definicji *information literacy* prowadzi do wniosku, że wszystkie one traktują zdobywanie umiejętności informacyjnych jako proces/cykl,

⁴ B. Siemieniecki, *Media w pedagogice*, [w:] *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. I, tenże (red.) Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2007, s. 137.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże, s. 138.

⁷ L. Derfert-Wolf, *Information literacy – kształcenie umiejętności informacyjnych w bibliotekach akademickich*, [w:] *Przestrzeń informacyjna biblioteki akademickiej – tradycja i nowoczesność*, B. Antczak-Sabala, M. Kowalska, L. Tkaczyk (red.), Toruń 2009, s. 186.

który przyczynia się do skutecznego i właściwego wykorzystania informacji i jest związany z krytycznym myśleniem. Zgodnie uznaje się, że umiejętności informacyjne są niezbędne bez względu na wiek i pełnią rolę społeczną oraz, że warunkują bycie aktywnymi obywatelami społeczeństwa informacyjnego.⁸ Maria Próchnicka podkreśla konieczność nabywania kompetencji informacyjnych przez wszystkich członków społeczeństwa, pisząc: „*information literacy* stanowi zintegrowany zespół wiedzy, umiejętności, postaw, świadomości i wartości, które są konieczne do działania we współczesnym społeczeństwie, we wszystkich sferach życia społecznego. Kompetencje informacyjne są niezbędne nie tylko dla tych członków społeczeństwa, którzy uczestniczą w działaniu poszczególnych organizacji, ale i tych, którzy znajdują się w zasięgu ich oddziaływania, czyli dla całego społeczeństwa. Konieczność bycia *information literate* obejmuje wszystkich członków społeczeństwa (...)”⁹.

Definicja wypracowana w 1989 r. przez Stowarzyszenie Bibliotek Amerykańskich – American Library Association (ALA) określa kompetencje informacyjne jako zespół umiejętności pozwalających użytkownikowi ocenić, kiedy informacja jest potrzebna oraz wyszukać, ocenić i wykorzystać informacje pochodzące z rozmaitych źródeł¹⁰. Ludzie posiadający te umiejętności wiedzą, jak się uczyć, ponieważ znają organizację wiedzy; wiedzą, jak znaleźć informację i jak ją wykorzystać w taki sposób, by była przydatna innym oraz są przygotowani do uczenia się przez całe życie¹¹.

Kolejna definicja *information literacy*, o której należy wspomnieć to koncepcja opublikowana przez Christine S. Doyle w 1992 r. Zgodnie z nią osoba posiadająca kompetencje informacyjne ma przede wszystkim świadomość, że odpowiednia i kompletna informacja jest podstawą inteligentnego podejmowania decyzji. Osoba taka rozpoznaje potrzeby informacyjne i w oparciu o nie formułuje pytania informacyjno-wyszukiwawcze, identyfikuje potencjalne źródła informacji, buduje efektywne strategie wyszukiwawcze, uzyskuje dostęp do źródeł informacji rozmaitego typu, zaś wyszukane informacje ocenia i porządkuje w celu praktycznego zastosowania, włącza je w istniejący zasób wiedzy oraz wykorzystuje w procesach krytycznego myślenia i podejmowania decyzji¹².

⁸ Tamże.

⁹ M. Próchnicka, *Information literacy. Nowa sztuka wyzwolona XXI wieku*, [w:] *Książka, biblioteka, informacja: między podziałami a wspólnotą*, J. Dziemiawkoska (red.), Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej 2007, s. 442.

¹⁰ *Presidential Committee on Information Literacy. Final Report*, <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm> (dostęp 2.05.2010).

¹¹ *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, American Library Association, 2000, <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf> (dostęp 02.05.2010).

¹² C. S Doyle, *Outcome Measures For Information Literacy Within The National Education Goals Of 1990. Final Report To National Forum On Information Literacy. Summary Of Findings*, ERIC Digest 1992. Cyt. za: *Information Literacy in an Information Society*. ERIC Digest, <http://www.ericdigests.org/1995-1/information.htm> (dostęp 26.06.2010).

Z kolei zgodnie z dokumentami Association of College and Research Libraries (ACRL) z USA, osoba posiadająca kompetencje informacyjne potrafi określić zakres potrzebnej informacji, efektywnie uzyskać oraz krytycznie ocenić informację i jej źródła oraz włączyć wybrane informacje do zasobu swojej wiedzy. To, co szczególnie ważne w ujęciu zaproponowanym przez ACRL to fakt, że jednym z elementów kompetencji informacyjnych jest zdolność zrozumienia ekonomicznych, prawnych i społecznych problemów związanych z pozyskiwaniem i wykorzystywaniem informacji; osoba taka pozyskuje i wykorzystuje zatem informacje w sposób etyczny i zgodny z prawem¹³.

W 2004 r. brytyjski Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) opublikował¹⁴ bardzo uniwersalną definicję¹⁵, według której *information literacy* jest wiedzą o tym, kiedy i dlaczego potrzebna jest informacja, gdzie ją znaleźć i jak ocenić, wykorzystać i zaprezentować zgodnie z etyką. Co ważne, informacja może pochodzić z różnego rodzaju źródeł: drukowanych, cyfrowych lub z przekazów ustnych od osób trzecich. Jednocześnie zakłada się, że na kompetencje informacyjne składa się szereg praktycznych umiejętności, wśród których wyróżnia się potrzebę rozumienia potrzeb informacyjnych i dostępności źródeł. Ważna jest też umiejętność wyszukania informacji w rozmaitych źródłach, oceny jej wiarygodności i umiejętność dalszego wykorzystania, w tym umiejętność jej zaprezentowania i ewentualnego zapisania na odpowiednim nośniku.

Ważna jest też definicja wypracowana przez ekspertów UNESCO i zaprezentowana najpierw w tzw. Deklaracji praskiej w 2004 r., później zaś rozwinięta we współpracy z International Federation of Library Associations i National Forum on Information Literacy i ponownie przedstawiona w tzw. Proklamacji aleksandryjskiej. Według tej proklamacji, *information literacy* leży u podstaw kształcenia ustawicznego i są „światłem” dla społeczeństwa informacyjnego. *Information literacy* umożliwia ludziom wszystkich zawodów i ze wszystkich środowisk efektywnie szukać, oceniać, wykorzystywać i tworzyć informacje w celu osiągnięcia swoich celów osobistych, społecznych, zawodowych i edukacyjnych. Jest to podstawowe prawo człowieka w cyfrowym świecie i promuje społeczną integrację wszystkich narodów. *Information literacy*:

- obejmuje umiejętności rozpoznawania potrzeb informacyjnych, lokalizowania, oceny, zastosowania i tworzenia informacji w kontekście kulturowym i społecznym;

¹³ ACRL: *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm> (dostęp 26.06.2010).

¹⁴ CILIP defines *Information Literacy for the UK*, C. Armstrong (red.), http://eprints.rclis.org/6087/1/Article_Update_25102004.pdf (dostęp: 26.06.2010).


¹⁵ L. Derfert-Wolf, *Information literacy – kształcenie...*, dz. cyt., s. 187.

- ma zasadnicze znaczenie dla przewagi konkurencyjnej osób, przedsiębiorstw (szczególnie średnich i małych), regionów i narodów;
- stanowi klucz do skutecznego dostępu, wykorzystania i tworzenia treści w celu wsparcia rozwoju gospodarczego, edukacji, ochrony zdrowia i usług oraz wszelkich innych aspektów życia współczesnych społeczeństw;
- wykracza poza obecne technologie, obejmując uczenie się, krytyczne myślenie i umiejętności interpretacyjne, bez względu na przynależność do określonego środowiska zawodowego czy społeczeństwa”¹⁶.

5. Wnioski do dalszej pracy – katalog kompetencji

Choć w niektórych fragmentach niniejszego raportu zachowaliśmy tradycyjny i spotykany w literaturze przedmiotu i oficjalnych dokumentach podział na różne kategorie, to zasadniczo kompetencje medialne i informacyjne traktujemy łącznie i szeroko. Szerokie ujęcie konwergencyjne – obejmujące całość kompetencji medialnych i informacyjnych, audiowizualnych i filmowych, krytycznych i czytelniczych – wydaje się być najwłaściwszym kierunkiem prowadzenia dalszych działań. Jednym z najważniejszych wniosków z przeprowadzonych prac jest konieczność podjęcia starań o wypracowanie nowego katalogu kompetencji odpowiadającego charakterowi współczesnych mediów.

¹⁶ Tamże, s. 188.



3.
STAN KOMPETENCJI
Z ZAKRESU
EDUKACJI MEDIALNEJ
I INFORMACYJNEJ
W POLSCE

Dominik Batorski

Problematyka kompetencji informacyjnych staje się zagadnieniem coraz istotniejszym. Oczywiście sama edukacja medialna nie jest nowym tematem, gdyż już w przypadku mediów masowych takich jak radio i telewizja, kompetencje medialne – umiejętność korzystania z przekazów medialnych w sposób krytyczny, świadomy i selektywny – miały swoją wartość. Jednak wraz z upowszechnieniem się Internetu i coraz większą dostępnością informacji i wiedzy w postaci cyfrowej rośnie znaczenie umiejętności obcowania z informacją i będącymi jej nośnikami technologiami cyfrowymi. Dzieje się tak z kilku powodów.

Przede wszystkim wzrost znaczenia kompetencji informacyjnych związany jest z tym, że dostęp do wiedzy i informacji jest obecnie znacznie łatwiejszy niż kiedykolwiek wcześniej. Tym samym mniej istotne staje się zapamiętanie wielu konkretnych informacji. W razie potrzeby można je bowiem szybko wyszukać. Aby to było możliwe potrzebna jest oczywiście podstawowa wiedza o tym, co chce się znaleźć. Istotne są również umiejętności wyszukiwania. Szybki rozwój wiedzy i technologii zmienia to, jakie zasoby są potrzebne. W konsekwencji, w procesie edukacji zamiast opanowania dużej liczby faktów z różnych dziedzin ważniejsze staje się zdobycie umiejętności uczenia się i posługiwania się informacją. Potrzebne są w szczególności umiejętności wyszukiwania, oceny źródła informacji, jego wiarygodności, przydatności informacji, umiejętność jej przetworzenia i zastosowania do własnych celów.

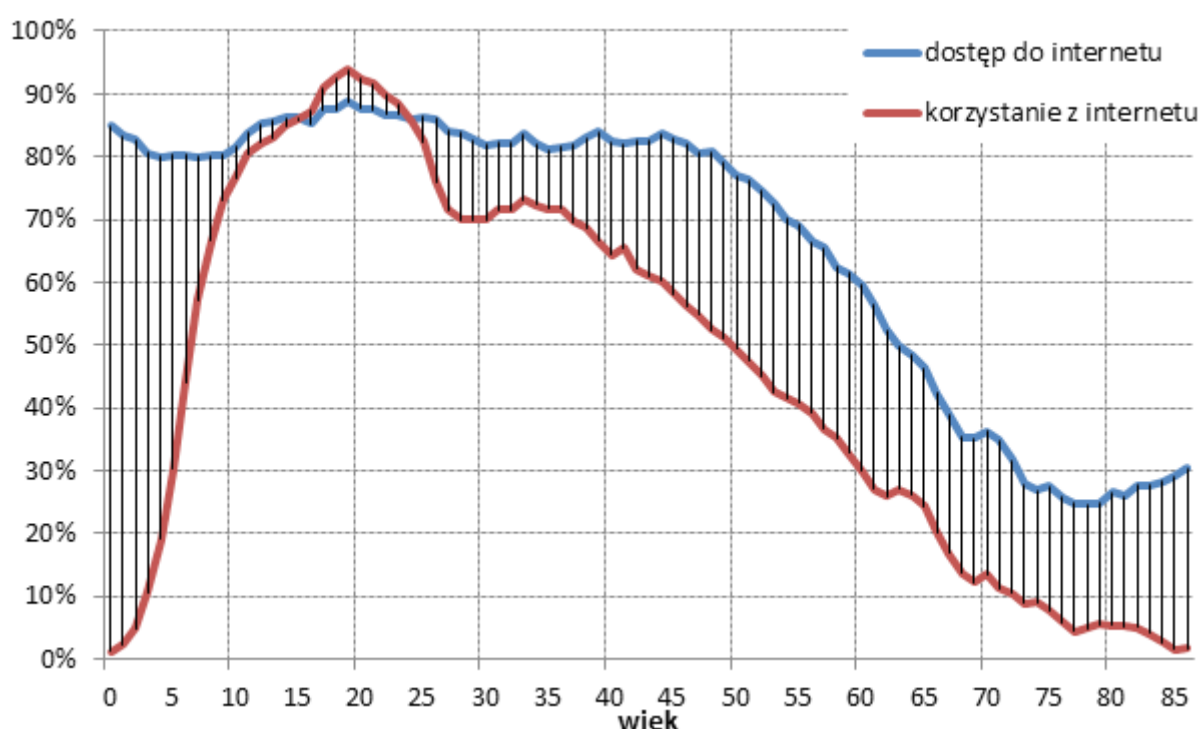
Umiejętności korzystania z technologii odgrywają szczególnie istotną rolę dlatego, że to od nich zależy w jaki sposób technologie informacyjno-komunikacyjne są wykorzystywane i jakie są efekty dla ich użytkowników. Innymi słowy to, co dana osoba robi w Internecie, jak sprawnie porusza się w sieci, co potrafi w niej zrobić, przekłada się na to, jak radzi sobie w różnych sferach życia. Zarówno dla pozycji na rynku pracy, uczestnictwa w życiu społecznym i kulturze, a także podtrzymywania relacji społecznych i wielu innych obszarów, umiejętności dobrego wykorzystania Internetu są istotne.

Znaczenie umiejętności korzystania z technologii jest coraz ważniejsze także dlatego, że czynnik ten staje się obecnie nowym wymiarem wykluczenia cyfrowego. Wraz z upowszechnieniem technologii informacyjno-komunikacyjnych sama dostępność sprzętu i fakt korzystania przestają różnicować. Znacznie większe różnice ujawniają się pomiędzy użytkownikami, którzy mają odpowiednie kompetencje i potrafią użyć technologii w sposób przynoszący korzyści i poprawiający ich sytuację życiową, a tymi którzy ich nie posiadają, dla których komputery i Internet to przede wszystkim źródło rozrywki. Zależność ta pokrywa się z innymi podziałami. Osoby z grup, które mają większe szanse na korzystanie z ICT, osoby młodsze, lepiej wykształcone, z większych miejscowości i gospodarstw o wyższych dochodach, znacznie częściej

używają Internetu w sposób instrumentalny, natomiast osoby z pozostałych grup, jeśli z niego korzystają, znacznie częściej koncentrują się na zastosowaniach o charakterze rozrywkowym.

Kompetencje informacyjne to również większa szansa na uniknięcie różnego rodzaju zagrożeń i niebezpieczeństw związanych z korzystaniem z Internetu. W sieci, jak wszędzie, pojawia się sporo prób naciągania użytkowników, wyłudzenia danych, a także innych sytuacji o potencjalnie nieprzyjemnych skutkach. Umiejętność posługiwania się Internetem, rozumienia źródeł napotykanych informacji, możliwych intencji autorów pomaga ocenić na ile można danym informacjom ufać, na ile są wiarygodne lub ewentualnie jak można je dodatkowo zweryfikować.

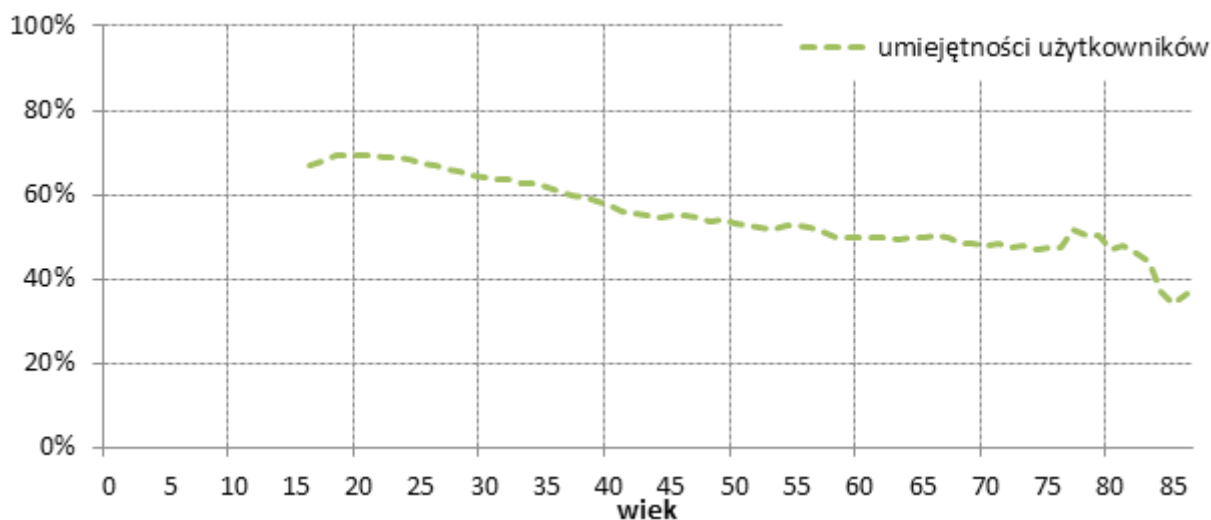
Kompetencje informacyjne związane z nowymi technologiami, to nie tylko kompetencje w pozyskiwaniu i pracy z informacją. Istotne są również umiejętności tworzenia i upowszechniania treści w sieci.



Wykres 1. Korzystanie z Internetu i posiadanie dostępu w domu, w zależności od wieku.

Dane: Diagnoza Społeczna 2011, opracowanie własne.

Jak pokazuje wykres 1 dostępność komputerów i Internetu w Polsce jest już na całkiem niezłym poziomie. W kategoriach wiekowych osób do 50 roku życia ponad 80% ma taki dostęp w domu. Niestety nie wszyscy z tego dostępu korzystają, zwłaszcza osoby starsze. Podstawową barierą jest tu brak motywacji i odpowiednich umiejętności korzystania.




Wykres 2. Procentowa wartość kompetencji korzystania z komputerów i Internetu posiadanych przez użytkowników, w zależności od wieku.

Dane: Diagnoza Społeczna 2011, opracowanie własne.

Jak możemy zaobserwować na kolejnym wykresie, również wśród osób korzystających kompetencje używania komputerów i Internetu są zróżnicowane ze względu na wiek. Im starsi użytkownicy tym mniej umiejętności posiadają. Oznacza to, że upowszechnianie umiejętności wykorzystania technologii i kompetencji informacyjnych powinny być skierowane nie tylko do osób młodych i uczących się, ale również do osób dojrzałych.

Stworzenie dobrych wytycznych, dotyczących potrzeb edukacyjnych różnych grup wymaga jednak precyzyjnej diagnozy stanu kompetencji z zakresu edukacji medialnej i informacyjnej w Polsce. Pierwsza próba dokonania takiej diagnozy w oparciu o różne badania prowadzone dotychczas została podjęta w niniejszej pracy i jest przedmiotem opracowania wykonanego przez dr Justynę Jasiewicz. Opracowanie to ma charakter wstępny, z konieczności zawiera jedynie to, co można ustalić w oparciu o dotychczasowe badania. Autorka identyfikuje jednak również luki w zakresie istniejącej wiedzy, wskazując konkretne potrzeby w zakresie dalszych badań.

Dobra diagnoza kompetencji informacyjnych w polskim społeczeństwie musi uwzględniać zarówno fakt ich zróżnicowania w różnych grupach społecznych, ale także różne możliwości oddziaływania na poziom umiejętności osób z różnych grup. Te ostatnie to przede wszystkim różnice między osobami podlegającymi jeszcze edukacji formalnej – uczniami i studentami, a osobami, które edukację już skończyły i co najwyżej wpadają w kategorię kształcenia ustawicznego. Dlatego też w poniższym opracowaniu Justyna Jasiewicz analizuje te grupy osobno, dodatkowo pokazując ich wewnętrzne zróżnicowanie, przede wszystkim ze względu na wiek. Analizy te mogą stanowić podstawę rekomendacji dotyczących upowszechniania kompetencji medialnych i informacyjnych w Polsce.



4.
**ANALIZA SWOT
POZIOMU KOMPETENCJI
INFORMACYJNYCH
I MEDIALNYCH POLSKIEGO
SPOŁECZEŃSTWA
W OPARCIU O ISTNIEJĄCE
BADANIA SPOŁECZNE**

Justyna Jasiewicz

Przedmiotem niniejszej analizy jest stan kompetencji medialnych i informacyjnych polskiego społeczeństwa. Temat ten – bardzo szeroki i nie do końca rozpoznany – stanowi z jednej strony fascynujący obszar badawczy, który jednocześnie zatrwać może swoją rozległością i wieloaspektowością. Dlatego też konieczne jest poczynienie kilku uwag metodologicznych przed prezentacją wyników istniejących badań społecznych.

Pierwszym zastrzeżeniem, jakie koniecznie trzeba uczynić, jest podkreślenie, że zagadnienie kompetencji medialnych i informacyjnych będzie w tym tekście traktowane w możliwie jak najszerszy sposób. Intencją autorki jest bowiem stworzenie opracowania, które pozwoli nie tylko określić, jak zaawansowane są kompetencje informacyjne i medialne polskiego społeczeństwa, ale również wskazać luki i białe plamy w zakresie badań społecznych dotyczących tego problemu. Dlatego też równolegle analizowane będą wskaźniki dotyczące dostępności i wykorzystania nowych technologii (komputery i Internet, ale również telewizory, odtwarzacze DVD, dostęp do telewizji kablowej lub satelitarnej itp.), kompetencji informacyjnych i medialnych oraz przyczyn wykluczenia cyfrowego.

Kolejne zastrzeżenie dotyczy struktury niniejszego opracowania. Jest ona skorelowana z grupami docelowymi projektu „Cyfrowa Przyszłość” prowadzonego przez Fundację Nowoczesna Polska. Grupy te to:

- dzieci i młodzież (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum)
- nauczyciele szkolni i akademicy
- studenci
- osoby dorosłe
- seniorzy

Warto podkreślić, że są to kategorie wiekowe od lat powszechnie stosowane w badaniach społecznych. Wydaje się jednak, że przede wszystkim dwie ostatnie grupy są zbyt szerokie. Można przecież przypuszczać, że osoby w wieku 28 i 50 lat (mieszczące się w kategorii „osoby dorosłe”) będą inaczej korzystać z mediów masowych i nowych, będą miały różne kompetencje i potrzeby informacyjne oraz zupełnie inny stosunek do nowych technologii. Również grupa seniorów, do której tradycyjnie włącza się wszystkich powyżej 50. roku życia narażać może wiele kłopotów. Można wszak sobie wyobrazić, że zupełnie inne potrzeby w stosunku do mediów ma 53 letnia, dynamiczna, aktywna zawodowo kobieta, a inne jej matka – od dłuższego czasu osoba emerytowana, korzystająca z nowych technologii w zupełnie inny sposób niż jej córka. Dlatego też przy rozważaniach dotyczących kompetencji informacyjnych i medialnych należy brać poprawkę na doświadczenie oraz potrzeby, jakie mają członkowie poszczególnych grup. Ze względu jednak na charakter niniejszego opracowania,

przyjmuje się istniejący podział i na tej podstawie opiera się dalszą analizę kompetencji medialnych polskiego społeczeństwa.

Jeśli zaś chodzi o strukturę niniejszego opracowania, w pierwszej kolejności zostaną zaprezentowane wyniki rozmaitych badań społecznych w zakresie kompetencji medialnych i informacyjnych poszczególnych grup. Przy analizie kompetencji medialnych i informacyjnych każdej z wyszczególnionych grup starano się uwzględnić następujące problemy:

- dostęp do technologii
- miejsce korzystania
- czas korzystania
- częstotliwość korzystania
- staż korzystania
- cel korzystania
- sposoby korzystania
- umiejętności
- źródła kompetencji

I. Kompetencje medialne polskiego społeczeństwa

1. Dzieci i młodzież

Zgodnie z założeniami projektu „Cyfrowa przyszłość” w pierwszej kolejności zostaną zaprezentowane wyniki badań dotyczących kompetencji informacyjnych i medialnych dzieci i młodzieży. Należy wyraźnie podkreślić, że brakuje badań, które dotyczyłyby wyłącznie kompetencji medialnych dzieci. Większość projektów badawczych (np. Diagnoza Społeczna lub NetTrack) rozpoczyna swoje badania wśród respondentów w wieku 15+ lub 16+, przez co młodszy użytkownicy mediów nie występują w badaniach. Naturalnie, dane Diagnozy Społecznej są źródłem pewnych informacji w tym zakresie – rodzice dzieci młodszych niż 16+ udzielają odpowiedzi za swoje pociechy. Należy zachować jednak zdrowy dystans do tego rodzaju wyników – nie zawsze rodzice do końca zdają sobie sprawę z tego, jak ich dzieci korzystają z mediów, zwłaszcza że od ponad dekady mamy do czynienia z coraz bardziej zindywidualizowanym ich odbiorem. Nieco światła na tę *terra incognita* rzucają badania EU Kids Online, gdzie można znaleźć dane dotyczące tego, jak z nowych mediów cyfrowych korzystają dzieci powyżej 6. roku życia.

W obecnych czasach prawdopodobnie nie ma nikogo, kto mógłby zaprzeczyć, że nowe technologie odgrywają bardzo ważną rolę w życiu młodzieży, stanowiąc środowisko nauki, komunikacji i rozrywki. Tamara Ericsson określa to zjawisko mianem całkowitego zanurzenia w technologii.¹ Jednak definiowanie czy też określanie

młodych internautów tylko i wyłącznie przez pryzmat intensywnego wykorzystania technologii cyfrowych jest niesłuszne. Wszak, jak każde wcześniejsze pokolenie, poświęcają oni swój czas szeregowi rozmaitych zajęć: od edukacji szkolnej, poprzez spędzanie wolnego czasu z przyjaciółmi i bliskimi, aż po wyrażanie swoich emocji poprzez różnego rodzaju zajęcia twórcze. Znaczna część spośród tych aktywności jest – jak to nazywają autorzy raportu *Młodzi i media* – zapośredniczona przez nowe technologie. Coraz częściej naturalnym środowiskiem rozwijania pasji, zdobywania informacji i wiedzy, poszerzania zainteresowań, ale i kontaktu z przyjaciółmi czy po prostu spędzania wolnego czasu jest środowisko Internetu.

1.1. Dostęp do technologii

Naturalnie, wszelkiego rodzaju czynności związane z koniecznością skorzystania z komputera, Internetu czy mediów masowych wymagają – poza czynnikami motywacyjnymi, na które szczególną uwagę zwraca Jan van Dijk² – fizycznego dostępu do nich, a kolejne badania społeczne dowodzą, że coraz większy odsetek młodych ludzi ma stały dostęp do nowych mediów.

Badania NetTrack prowadzone przez firmę MillwardBrown SMG/KRC wskazują, że odsetek osób w wieku od 15. do 17. roku życia korzystających z Internetu stale wzrasta. W 2005 r. było to 68,1%, w 2006 r. – 78%, w 2007 r. – 81,3%, w 2008 r. – 83,2%, w 2009 r. – 87,4%, a w 2010 r. już 90,1%³. Również raport PISA jest cennym źródłem informacji na temat konsumpcji mediów przez młodzież. Czytamy w nim m.in., że 94% badanych ma w domu przynajmniej jeden komputer, a w samej tylko Polsce odsetek ten wzrósł o niemal 50 punktów procentowych w ciągu dziewięciu lat, oraz że w tym samym czasie odsetek uczniów posiadających w domu dostęp do komputera i Internetu podwoił się, wzrastając z 45% do 89%. Z kolei badania przeprowadzone na potrzeby raportu EU Kids Online⁴ sytuują Polskę w grupie krajów cieszących się wysokim wykorzystaniem nowych technologii przez młodzież.⁵ Jednak nowe media to nie tylko komputery podłączone do Internetu, ale również telefony komórkowe,

¹ Por: I. Pugaczewicz: *Tamara Erickson: Plugged in. The Generation Y Guide to Thriving at Work*. Massachusetts 2008. "Przegląd Biblioteczny" 2009 nr 4, s. 528.

² J. van Dijk: *Společne aspekty nowych mediów. Analiza społeczeństwa sieci*. Warszawa 2010, s. 253.

³ Wyniki badań NetTrak udostępnione na potrzeby prac badawczych prowadzonych przez Justynę Jasiewicz w Instytucie Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych UW

⁴ *EU Kids online. Comparing children's online opportunities and risks across Europe. European Research in Cultural, Contextual and Risk Issues in Children's Safe Use of the Internet and New Media (2006-2009)*. Dokument elektroniczny dostępny online: http://eprints.lse.ac.uk/21656/1/D3.2_Report-Cross_national_comparisons.pdf (dostęp 3.01.2012 r.).

⁵ W raporcie przyjęto podział krajów uczestniczących w badaniach ze względu na średnie wykorzystanie Internetu przez młodzież: wysokie wykorzystanie: kraje o średnim wskaźniku powyżej 65%, średnie wykorzystanie – pomiędzy 40 a 57%, niskie – mniej niż 39%.

dające możliwość pozostawania w kontakcie ze znajomymi i przyjaciółmi. Jak wynika z badań zaprezentowanych w raporcie Mediapro⁶, już w 2006 r. aż 90% spośród polskich ankietowanych posiadało telefon komórkowy.

Oczywiście podczas analizy danych świadczących o tak wysokim wykorzystaniu ICT przez młodzież w codziennym życiu, rodzi się pytanie: kosztem czego nowe technologie wkraczają w życie uczniów. Jak się okazuje największym przegranym w rywalizacji o czas młodzieży jest telewizja – aż 54% polskich i 40% ankietowanych z pozostałych krajów rezygnowało z oglądania telewizji, aby korzystać z sieci. Niemal połowa polskich ankietowanych uważa też, że dzięki korzystaniu z Internetu częściej może słuchać muzyki. Ciekawie prezentują się wskaźniki dotyczące kontaktu z materiałami drukowanymi. Większość polskich badanych (60%) twierdzi, że poświęca tyle samo czasu na czytanie książek i magazynów „co poprzednio”, czyli zanim zaczęło regularnie korzystać z sieci; w innych krajach wskaźnik ten jest na poziomie 58%. Warto zauważyć, że zaledwie 12% ankietowanych całkowicie zgadzało się z opinią, iż Internet stanowi ważny element życia codziennego, podczas gdy zdecydowana większość młodzieży uważała, że całkowicie zmienił świat.

1.2. Miejsce korzystania

Jeśli chodzi o miejsce korzystania z nowych technologii, można zauważyć bardzo wyraźne zmiany w tym zakresie: wyraźnie spada odsetek osób korzystających z komputerów i Internetu w szkołach oraz w miejscach takich, jak kafejki internetowe czy biblioteki, a wzrasta grupa młodych ludzi korzystających w domu. Dane NetTrack wskazują, że w 2010 r. 82,2% nastolatków w wieku 15-17 lat korzystało z nowych technologii w domu, podczas gdy w 2005 r. było to zaledwie 34%. Odwrotna tendencja jest wyraźna w przypadku korzystania z komputerów i Internetu w szkołach (tu w 2005 r. wskaźnik sięgał 40,1%, a pięć lat później – 22,8%) i kawiarenkach internetowych (z 11,6% w 2005 r. do 0,7% w 2010 r.). Wyniki te wyraźnie korespondują z wcześniejszymi badaniami zaprezentowanymi w raporcie Mediapro, z którego dodatkowo wynika, że odsetek respondentów z Polski, którzy korzystali z Internetu w miejscach publicznych, jak wspomniane już kawiarenki internetowe czy biblioteki, wynosi zaledwie 1%.

Dane zaprezentowane w raporcie PISA pozwalają stwierdzić, że nowe technologie znajdują swoje miejsce nawet w życiu tych młodych ludzi, którzy ze względu na różne czynniki mają do nich utrudniony dostęp. Potwierdzeniem tego na pozór paradoksalnego stwierdzenia jest fakt, że średnio zaledwie co dziesiąty nastolatek

⁶ *Wykorzystanie nowych mediów w Polsce. Wyniki międzynarodowego projektu badawczego Mediapro.* Pod. red. J. Wenglorz. Dokument elektroniczny dostępny online: http://www.interklasa.pl/portal/index/dokumenty/interklasa/mediapro_final.pdf?page=info&action=s_howdoc&oid=322096 (dostęp 7.01.2012 r.).

z krajów biorących udział w badaniach nie może korzystać z sieci w domu, a nawet znajduje się w takiej sytuacji, że korzysta z nich gdzie indziej – w szkole, u znajomych i przyjaciół, w bibliotekach, ośrodkach kultury. Dowodem tego są wyniki wskazujące, że w 2009 r. mniej niż 1% biorących udział w badaniu PISA nigdy nie miało styczności ze sprzętem ICT.

Z raportu PISA wynikają też ciekawe wnioski dotyczące wykorzystania komputerów i Internetu w szkołach. Jak wskazują autorzy raportu, znaczna – bo średnio ponad 20-procentowa – rozbieżność w deklaracjach młodych odnośnie miejsca korzystania z nowych technologii wskazywać może na nikłe włączenie nowych technologii do treści nauczania oraz praktyki pedagogicznej. Potwierdzają to wskaźniki, które bardzo wyraźnie wskazują, że szczególnie w polskich szkołach nowe technologie wykorzystywane są bardzo rzadko.

1.3. Czas korzystania

Jak wynika z danych zgromadzonych w ramach badań Diagnozy społecznej, uczniowie szkół średnich w wieku 16+ przeznaczają na korzystanie z sieci około 15 godzin i 40 minut tygodniowo, podczas gdy uczniowie szkół zawodowych średnio o godzinę mniej⁷.

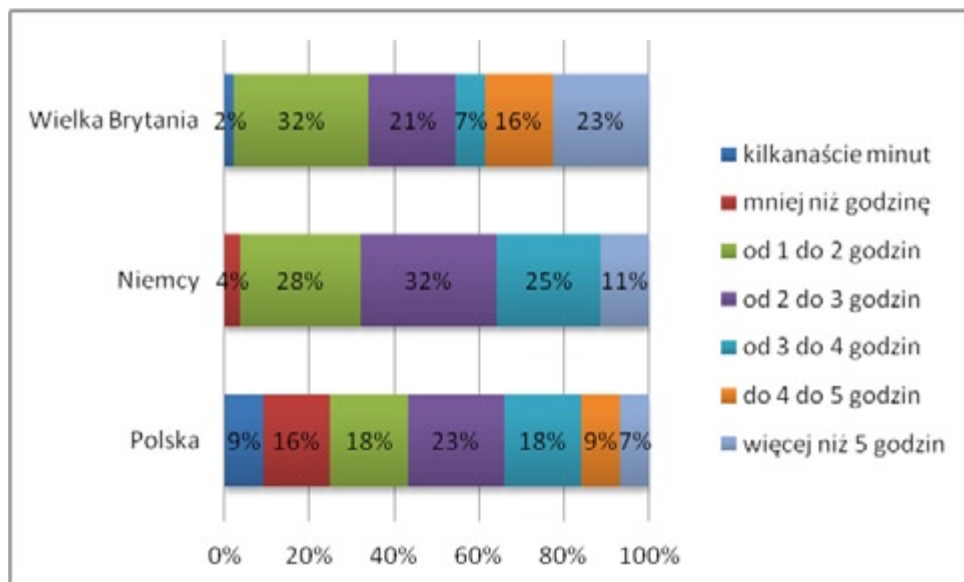
Ze wskaźnikami tymi wyraźnie korespondują wyniki polskiej edycji badań World Internet Project. Wskazują one, że ludzie w wieku 15+ na korzystanie z sieci w domu poświęcają około 16 godzin w tygodniu, podczas gdy na korzystanie z Internetu w szkole zaledwie około trzech godzin lekcyjnych, czyli niewiele powyżej dwóch godzin zegarowych w tygodniu. Korzystanie z nowych technologii w innych miejscach, takich jak biblioteki, ośrodki kultury lub wspomniane już kafejki internetowe, pozostaje na bardzo niskim poziomie, choć odgrywa pewną rolę w zapewnianiu dostępu do ICT młodzieży zagrożonej wykluczeniem cyfrowym ze względów finansowych lub innych.

Również międzynarodowe badania przeprowadzone w Instytucie Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych UW wskazują, że młodzież w Polsce, Niemczech i Wielkiej Brytanii korzysta z Internetu w domu, poświęcając na to kilka godzin. Na poniższym wykresie przedstawiono procentowy rozkład odpowiedzi dotyczących ilości czasu przeznaczanego na korzystanie z Internetu podczas typowego dnia szkolnego w poszczególnych krajach. Widać na nim wyraźnie, że respondenci najczęściej wybierali odpowiedzi „od 1 do 2 godzin dziennie” lub „od 2 do 3 godzin dziennie”.

⁷ Dane: *Diagnoza Społeczna 2009*; opracowanie D. Batorski.

Wykres 1:
Czas przeznaczony na korzystanie z Internetu przez młodzież w Polsce, Niemczech i Wielkiej Brytanii.

Dane: badania autorskie J. Jasiewicz.



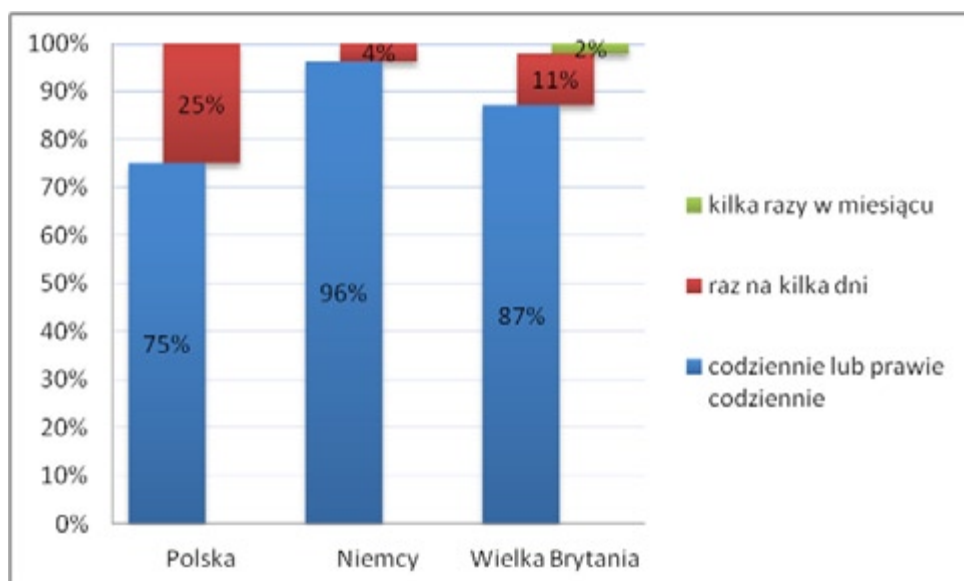
1.4. Częstotliwość korzystania

Jeśli chodzi o częstotliwość korzystania z nowych technologii przez młodzież szkolną, wszystkie dostępne wyniki badań potwierdzają fakt, że młodzi ludzie korzystają z Internetu codziennie lub bardzo często. Wskazują na to m.in. dane Net-Track, z których wynika, że w 2010 r. 74% badanych deklaruowało, że korzysta z sieci codziennie, prawie codziennie, bądź kilka razy w tygodniu.

Również dane zebrane w wyniku przeprowadzenia badań w IINSB UW wskazują, że przeważająca większość respondentów korzysta z sieci codziennie lub prawie codziennie, choć dają się tu zauważyć pewne różnice pomiędzy deklaracjami respondentów z poszczególnych krajów. Przedstawiono je na poniższym wykresie nr 2.

Wykres 2:
Częstotliwość korzystania z Internetu.

Dane: badania autorskie J. Jasiewicz.

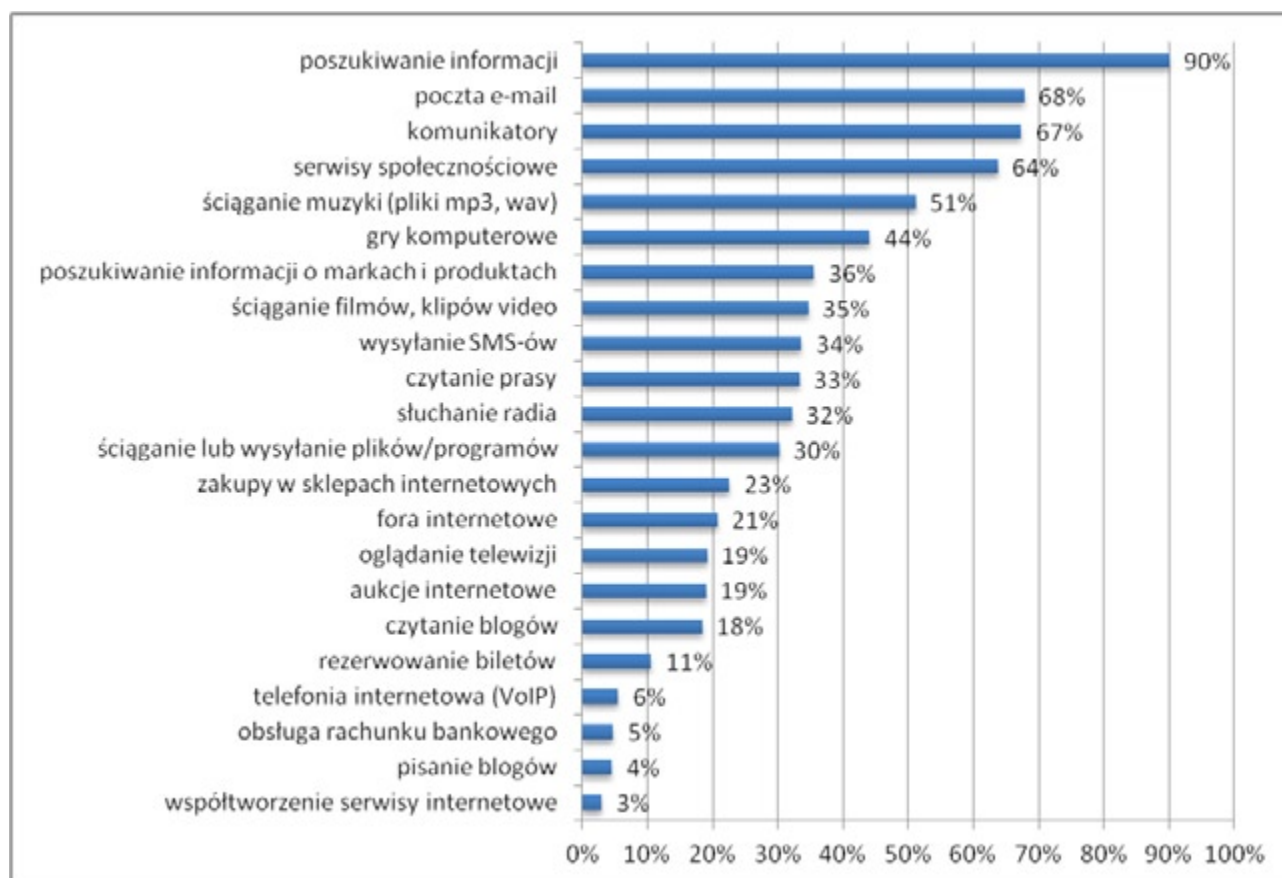


1.5. Staż korzystania

Analogicznie jak w przypadku wyników dotyczących częstotliwości korzystania z ICT oraz czasu na to poświęcanego, w poszczególnych badaniach znaleźć można potwierdzenie faktu, że znaczna część nastolatków w Polsce i Europie korzysta z Internetu od dość dawna. Wyniki NetTrack wskazują, że w 2010 r. najczęściej (32,6%) użytkowników sieci deklarowało, że korzysta z niej od 3 do 5 lat, podczas gdy odsetek osób korzystających z Internetu powyżej 5 lat wynosił 19%, zaś od 2 do 3 lat – 26,5%. Raport Mediapro pozwala ulokować te dane w nieco szerszej, bo europejskiej perspektywie. Jak się zatem okazuje, już w 2006 r. dwie trzecie młodych Europejczyków korzystało z sieci od kilku lat (35% od 1 roku do 3 lat, 31% powyżej 4 lat). W tym samym czasie większość ankietowanych z Polski korzystała z Internetu ponad rok.

1.6. Cel korzystania

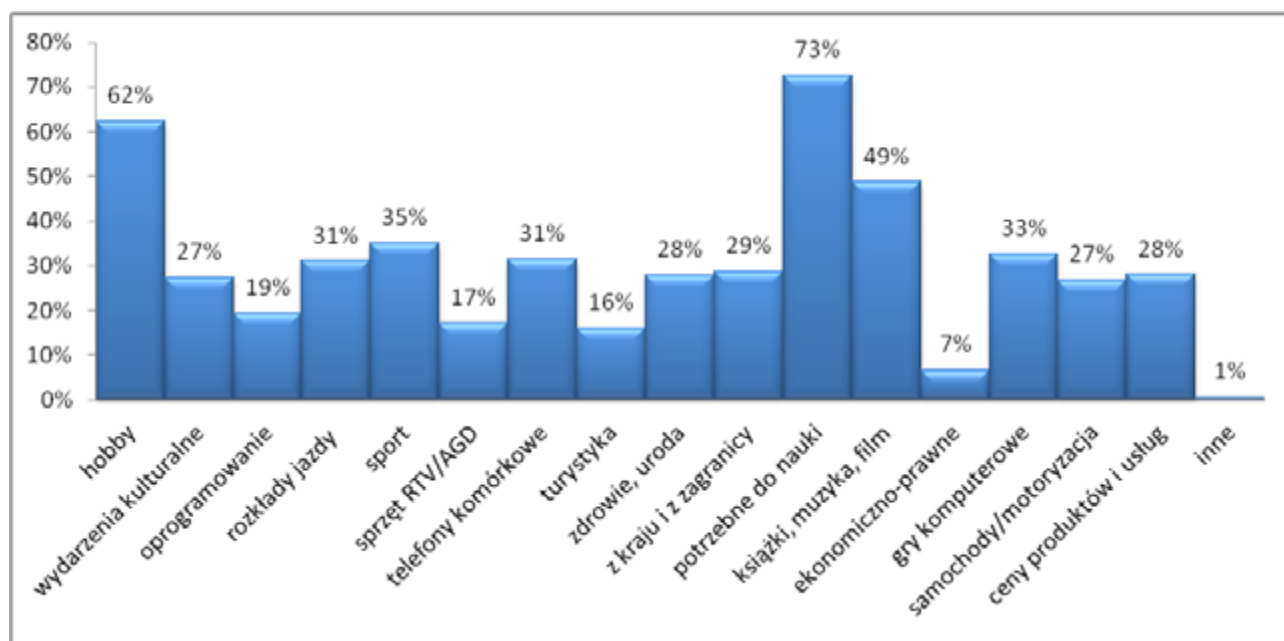
W przeważającej większości badań dotyczących celów korzystania z nowych technologii przez młodzież dominuje kilka podstawowych działań: wyszukiwanie informacji, komunikowanie się ze znajomymi i przyjaciółmi oraz rozrywka.



Wykres 3: Działania podejmowane w sieci przez internautów w wieku 15-17 lat.

Dane: NetTrack 2010, opracowanie J. Jasiewicz.

Według danych zgromadzonych w ramach projektu NetTrack z 2010 r., aż 90% respondentów w wieku 15-17 lat deklaruje, że wykorzystuje sieć w celu wyszukiwania potrzebnych informacji. Pośród poszukiwanych informacji na pierwszym miejscu znalazły się te, których młodzież potrzebuje do nauki (73%), a na kolejnych: te związane z hobby (62%) oraz książką, muzyką lub filmem (49%). Na poniższym wykresie nr 4 przedstawiono, jak kształtują się odpowiedzi respondentów w wieku od 15. do 17. roku życia na pytanie, jakich informacji poszukują w sieci.



Wykres 4: Informacje poszukiwane w sieci przez internautów w wieku 15-17 lat.

Dane: NetTrack 2010, opracowanie J. Jasiewicz.

Również raport *EU Kids Online* zawiera dane wskazujące, że zarówno rodzice jak i dzieci postrzegają Internet przede wszystkim jako źródło informacji wykorzystywanych w procesie edukacji. Wyraźnie potwierdzają to wyniki innych badań, w tym międzynarodowych badań porównawczych przeprowadzonych w IINSB UW. Na ich podstawie stwierdzono, że Internet jest dla młodych ludzi podstawowym źródłem informacji wykorzystywanych w procesie zaspokajania potrzeb informacyjnych związanych z procesem edukacji szkolnej, w tym przede wszystkim z odrabianiem zadań domowych. Aż 51% respondentów korzysta z tego źródła informacji codziennie, a kolejne 27% – raz na kilka dni. Wyniki te są szczególnie interesujące w świetle danych jednoznacznie obalających tezę dotyczącą wiary w wysoką wiarygodność informacji pochodzących z sieci, która – jak się przynajmniej wydaje – jest powszechna wśród młodzieży. Wyniki badań pozwoliły stwierdzić, że jedynie nieco ponad 10% badanych ocenia wiarygodność informacji dostępnych w Internecie jako wysoką (czemu odpowiadała ocena 5). Najwyższy odsetek badanych (45%) uważa, że wiarygodność informacji w Internecie jest na poziomie średnim (czemu odpowiadała ocena 3).

Jednocześnie większość badanych uważa, że informacje o najwyższym stopniu wiarygodności można znaleźć w podręcznikach szkolnych oraz encyklopediach i słownikach drukowanych, z których *nota bene* korzysta rzadziej niż raz w miesiącu. Wskaźniki te prowadzą do wniosku, że wiarygodność informacji nie jest najważniejszym kryterium wyboru danego źródła podczas odrabiania zadań domowych. Wydaje się, że można się zatem przychylić do wniosków autorów publikacji *The Google generation*, którzy wśród motywacji młodych ludzi korzystających z Internetu jako źródła informacji, wskazali na podstawowe znaczenie takich czynników jak łatwość i szybkość dostępu oraz przekonanie, że w innych źródłach informacji tych nie ma, lub są mniej dokładne niż w sieci⁸. Z kolei z raportu PISA dowiadujemy się, że połowa badanych odrabia pracę domową na komputerze, niemal tyle samo – poszukuje w Internecie informacji, które wykorzystuje przy odrabianiu lekcji, a jedna trzecia respondentów za pośrednictwem Internetu kontaktuje się z kolegami w sprawie zadań domowych. W szkole młodzi rzadziej korzystają z nowych technologii, a jeśli już to po to, by wyszukać w Internecie wiadomości potrzebne do nauki w szkole lub by pracować w grupie z kolegami. Znacznie rzadziej korzystają ze szkolnych komputerów, by korzystać z maila lub czatu bądź odrabiać pracę domową.

Jak wynika z danych NetTrack, kolejne motywy korzystania z sieci są związane z rozrywką, grami i zabawami, szeroko rozumianą komunikacją, w tym przede wszystkim korzystaniem z serwisów społecznościowych (z których korzysta 64% respondentów w wieku 15-17 lat) oraz wymianą informacji i doświadczeń. Również raport PISA wskazuje, że uczniowie najczęściej surfują w Internecie dla rozrywki, korzystają z czatów lub e-maila bądź ściągają muzykę, filmy lub oprogramowanie.

1.7. Sposób korzystania

Jak już stwierdzono, trzy podstawowe cele korzystania z Internetu przez młodych ludzi to poszukiwanie informacji, komunikowanie się oraz rozrywka. Warto się zastanowić w jaki sposób młodzi ludzie dążą do zrealizowania swoich celów, tj. jak poszukują pożądanых informacji, jak się komunikują i jakie działania podejmują dla rozrywki.

W tym miejscu należy wyraźnie podkreślić, że w polskiej literaturze przedmiotu oraz badaniach ilościowych i jakościowych nadal brakuje dokładnej analizy zachowań informacyjnych młodzieży. Niestety dominującym trendem pozostaje ograniczanie badań do zagadnień „twardych”, takich jak czas, częstotliwość, miejsce korzystania itp., podczas gdy niewiele jest badań dotyczących sposobów, w jaki młodzi ludzie wyszu-

⁸ B. Gunter, I. Rowlands, D. Nicholas: *The Google Generation: Are ICT Innovations Changing Information Seeking Behaviour?* London 2009, s. 60.

kują informacje w Internecie (tj. z jakich strategii i technik wyszukiwawczych korzystają, czy stosują operatory logiczne, znaki maskujące itd.). Wobec takiego stanu rzeczy informacje o sposobach wyszukiwania informacji przez młodych ludzi mają charakter wzmiankowy, a badania są prowadzone przez jednostkowych badaczy zainteresowanych tym tematem.

Jedynie raport *Młodzi i media* w pewnym stopniu przybliży zachowania informacyjne młodzieży, choć ze względu na sam swój charakter wyniki te mogą być traktowane jedynie jako pewne wskazówki, a nie wiarygodne dane. I tak na przykład, w raporcie tym czytamy, że gdy młodzi ludzie poszukują jakichś informacji „pytają wujka Google, to jego zagadują, gdy chcą się czegoś dowiedzieć”⁹. Można by zatem odnieść wrażenie, że dla młodych ludzi wyszukiwanie informacji w Internecie jest jak przysłowiowa „bułka z masłem”, jednak w kolejnych badaniach pojawiają się dane dotyczące kłopotów, z jakimi młodzi ludzie borykają się podczas prowadzenia poszukiwań w Internecie. Sonia Livingstone i Magdalena Bober w jednej ze swoich prac podkreślają, że zaledwie 22% badanych w wieku 9-19 lat zawsze znajduje to, czego szuka w Internecie. Większość – aż 68% – deklaruje, że zazwyczaj znajduje informacje, których szuka, kolejne 9% – że nie zawsze jest w stanie dotrzeć do interesujących informacji, a 1% ma z tym często problem.¹⁰ Kolejny problem, z którym stykają się młodzi ludzie podczas wyszukiwania interesujących ich informacji w Internecie jest związany z wiarygodnością źródła. Warto w tym miejscu podkreślić, że wbrew powszechnym przekonaniom, młodzi ludzie doskonale zdają sobie sprawę z konieczności oceny wiarygodności źródła informacji. I tak na przykład jedna z uczestniczek badań prowadzonych w ramach projektu *Młodzi i media* wyraźnie mówi o problemie wiarygodności źródła informacji. „Internet – mówi Gośka – jest fajny pod tym względem, że jest szybszy, ale nic tam nie jest wiarygodne, nie wiesz, czy ma odniesienie do rzeczywistości. Każdy może coś napisać, może profesor, ale może ktoś, kto w ogóle się nie zna”¹¹. O analogicznych trudnościach i potrzebie ich rozwiązywania wspominają uczestnicy brytyjskich badań przeprowadzonych przez Sonię Livingstone i Magdalenę Bober. Również autorzy tekstu *The Google generation* dowodzą, że:

- „młodzi ludzie w nikłym stopniu rozumieją swoje potrzeby informacyjne i w związku z tym mają kłopoty z opracowaniem efektywnej strategii wyszukiwania

⁹ M. Filiciak et al.: *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*. Warszawa 2010. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://bi.gazeta.pl/im/9/7651/m7651709.pdf> (dostęp 07.01.2012 r.), 116.

¹⁰ Livingstone, M. Bober, E. Helsper: *Internet literacy among children and young people. Findings from the UK Children Go Online project*. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://eprints.lse.ac.uk/397/1/UKCGOOnlineLiteracy.pdf> (dostęp 07.01.2012 r.), s. 9.

¹¹ M. Filiciak et al.: *Młodzi i media... op.cit.*, s. 115.

- w konsekwencji, preferują wyrażanie za pomocą języka naturalnego, zamiast zastanawiać się nad tym jakie słowo kluczowe może być bardziej efektywne
- skonfrontowani z długą listą wyników wyszukiwania, młodzi ludzie z trudem oceniają relewancję przedstawionych materiałów i często decydują się na ich wydruk zaledwie po pobieżnym przejrzeniu”¹².

Drugi ważny cel korzystania z nowych mediów to komunikowanie. By pozostawać w kontakcie ze znajomymi i przyjaciółmi młodzi ludzie korzystają z poczty e-mail, serwisów społecznościowych i komunikatorów. Jak wykazują badania NetTrack, w 2010 r. 67,8% ankietowanych w wieku 15-17 lat korzystało z poczty e-mail, z serwisów społecznościowych 64%, przy czym warto zauważyć, że zaledwie rok wcześniej było to 54% badanych. W 2010 r. 67% ankietowanych w wieku 15-17 lat korzystało z komunikatorów, podczas gdy w 2005 r. było to 33% badanych. Około 1/5 ankietowanych bierze też udział w dyskusjach prowadzonych na forach internetowych lub uczestniczy w czatach.

Niewielki odsetek młodzieży uczestniczy w tworzeniu zasobów sieciowych – zaledwie 4,5% prowadzi własne blogi, a niecałe 3% współtworzy serwisy internetowe. W 2009 r. pierwszy raz zainteresowano się tym, jaka część młodych internautów czyta blogi; w 2009 r. było to 16%, a rok później – 18,3%.

Oczywiście, młodzi ludzie komunikują się również – o ile nawet nie przede wszystkim – za pomocą telefonów komórkowych. Z badań przeprowadzonych na potrzeby raportu Mediappro wynika, że najczęściej młodzież wykorzystuje telefony komórkowe do SMS-ów – robi to 85% uczniów w Polsce i 79% z innych krajów. Z rozmów korzysta zaś 66% polskich i 65% zagranicznych posiadaczy telefonów komórkowych. Ankietowani ze wszystkich krajów biorących udział w badaniach korzystają z telefonów przede wszystkim po to, by poinformować o czymś swoich rodziców, flirtować, zapytać o coś, umówić się lub powiedzieć komuś, że się o nim myśli; 14% polskich ankietowanych wykorzystuje telefon, by żartować. Ciekawe natomiast, że wspomniana wcześniej ponad 20-osobowa lista osób, z którymi kontaktują się polscy ankietowani za pośrednictwem komunikatorów pokrywa się w znacznej części z kontaktami zapisanymi w pamięci telefonu.

Internet pełni też ważną rolę w zakresie dostarczania szeroko rozumianej rozrywki. Znaczna część ankietowanych przyznaje się do wymiany różnych plików (MP3, filmów, programów komputerowych) ze znajomymi. W 2005 r. mniej niż 1/3 ankietowanych (dokładnie 28%) przyznała się do ściągania lub wysyłania programów bądź plików, kolejne 35% potwierdziło, że ściąga z sieci pliki muzyczne (MP3, wav),

¹² I. Rowlands et al.: *The Google generation... op.cit.*, s. 295.

a 21,4% – filmy i klipy wideo. Pięć lat później odsetek osób ściągających/wysyłających pliki lub programy za pośrednictwem sieci sięgnął 30,2%, czyli mniej niż można by było się spodziewać. Należy jednocześnie zaznaczyć, że wskaźnik ten na przestrzeni omawianych lat był dość stabilny i oscylował w granicach 30-40%. Ciekawe, że w tym samym czasie odsetek osób deklarujących ściąganie z sieci plików muzycznych wzrósł z 34,9% w 2005 r. do 50,4% w 2008 r., zaś w 2010 r. sięgnął 51,2%; pobieranie filmów z Internetu w 2004 r. zadeklarowało 20,2% ankietowanych, w 2010 r. – już 34,7%.

Interesujące są też wskaźniki dotyczące innych rodzajów uczestnictwa w kulturze realizowanych za pośrednictwem Internetu. Mowa tu przede wszystkim o słuchaniu radia, oglądaniu telewizji oraz czytaniu prasy, którym można się przyjrzeć dzięki danym NetTrack¹³. W 2005 r. zaledwie 11% ankietowanych w wieku 15-17 lat zadeklarowało, że słucha radia w Internecie. W 2010 r. tej samej odpowiedzi udzieliło już 32,2% badanych, a kolejne 19,1% zadeklarowało, że ogląda telewizję za pośrednictwem sieci. Dane za 2010 r. dowodzą też, że znaczny odsetek młodych (33,4%) czyta prasę w Internecie. Coraz więcej młodych ludzi robi zakupy w sklepach internetowych lub na aukcjach dostępnych za pośrednictwem takich portali jak Allegro.pl czy Ebay.pl. W 2005 r. wskaźniki te sięgały odpowiednio 7,6% i 5,8%. W 2010 r. pierwszy był już na poziomie 22,6%, drugi – 18,9%. Wzrasta też odsetek nastolatków korzystających z bankowości elektronicznej – z 1,1% w 2005 r. do 4,6% w 2010 r.

1.8. Umiejętności

W świetle zaprezentowanych powyżej danych nie ulega wątpliwości, że młodzi ludzie korzystają z nowych mediów bardzo intensywnie. Czy jednak robią to świadomie? Warto się zastanowić, jakimi umiejętnościami dysponują młodzi internauci, zarówno w sferze kompetencji informatycznych, jak i informacyjnych i medialnych.

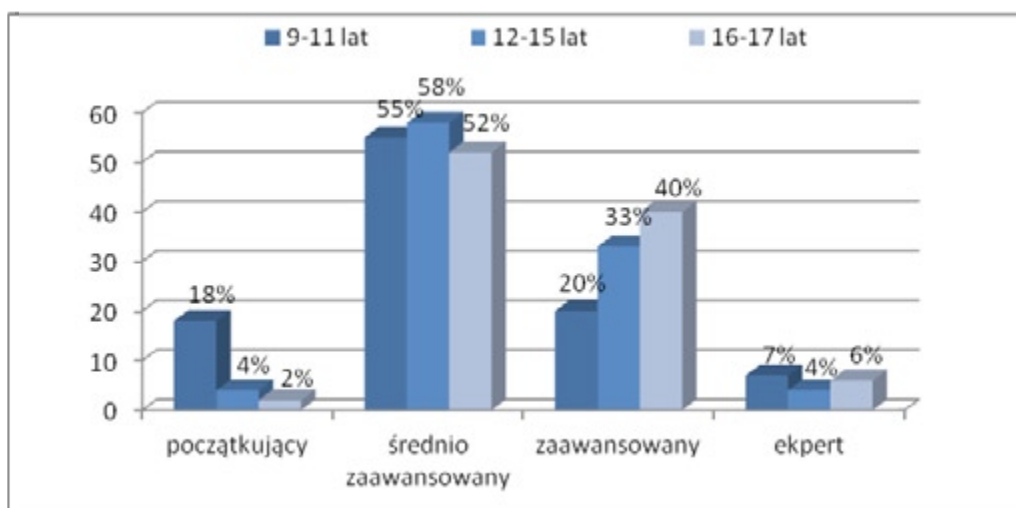
Wiele interesujących danych na ten temat można odnaleźć w raporcie *EU Kids Online*, w którym czytamy, że wraz z wiekiem dzieci, wzrasta poziom ich sprawności w zakresie korzystania z Internetu. Hipoteza ta wydaje się logiczna: podobnie jak w przypadku wykonywania przez pewien czas określonych, powtarzalnych czynności, również i korzystaniu z Internetu, towarzyszy wzrost sprawności. Starsze dzieci są bardziej doświadczone jeśli chodzi o korzystanie z Internetu, co przekłada się nie tylko na podniesienie poziomu ich kompetencji, ale również bezpieczeństwa towarzyszącego ich aktywności w sieci. Wyniki badań przeprowadzonych we Francji

¹³ W tym miejscu konieczna jest uwaga dotycząca metodologii badań dotyczących korzystania z zasobów internetowych, która wciąż jest nie do końca dopracowana czego skutkiem są pewne nieścisłości. I tak na przykład, autorzy badań NetTrack nie zaznaczyli, co dokładnie rozumieją pod pojęciem „czytanie prasy w Internecie”, w związku z czym nie wiadomo czy chodzi tu o przeglądanie wiadomości na stronach internetowych dzienników lub tygodników (np. www.gazeta.pl, www.rp.pl, www.polityka.pl) czy też wykorzystywanie do tego celu specjalnego oprogramowania (np. eGazety, e-kiosk).

wskazują, że wraz z wiekiem wzrasta odsetek młodych ludzi umiejących sprawnie przeprowadzić szereg zadań związanych z obsługą komputera. I tak na przykład, aż 97% badanych w wieku 16-17 lat umie surfować w Internecie, podczas gdy tę samą odpowiedź wskazało 73% badanych w wieku 11-13 lat. Spośród ankietowanych 16- i 17- latków umiejętność skorzystania z drukarki zadeklarowało 99%, a skasowania historii odwiedzanych stron – 57%. Dla grupy wiekowej 11-13 lat wskaźniki te są niższe i wynoszą odpowiednio 92% oraz 26%. Wraz z upływem czasu młodzież jest coraz bardziej pewna swoich umiejętności związanych z korzystaniem z komputerów. I tak w Portugalii 82% badanych w wieku 16-18 lat uważało, że w rodzinnym domu to oni są ekspertami jeśli chodzi o korzystanie z Internetu. Takiej samej odpowiedzi udzieliło zaledwie 42% badanych w wieku 9-12 lat. Również w Wielkiej Brytanii zauważono podobny związek. Spośród badanych w wieku 9-11 lat 20% uznało, że są zaawansowani jeśli chodzi o korzystanie z Internetu, podczas gdy takiej samej odpowiedzi udzieliło już 33% badanych w wieku 12-15 lat oraz 40% ankietowanych 16- i 17- latków. Omawiane wskaźniki zaprezentowano na wykresie nr 5.

Wykres 5:
Odczucia dotyczące
sprawności
korzystania
z Internetu
deklarowane
przez młodzież
w Wielkiej Brytanii.

Dane:
UE Kids Online,
opracowanie
J. Jasiewicz.

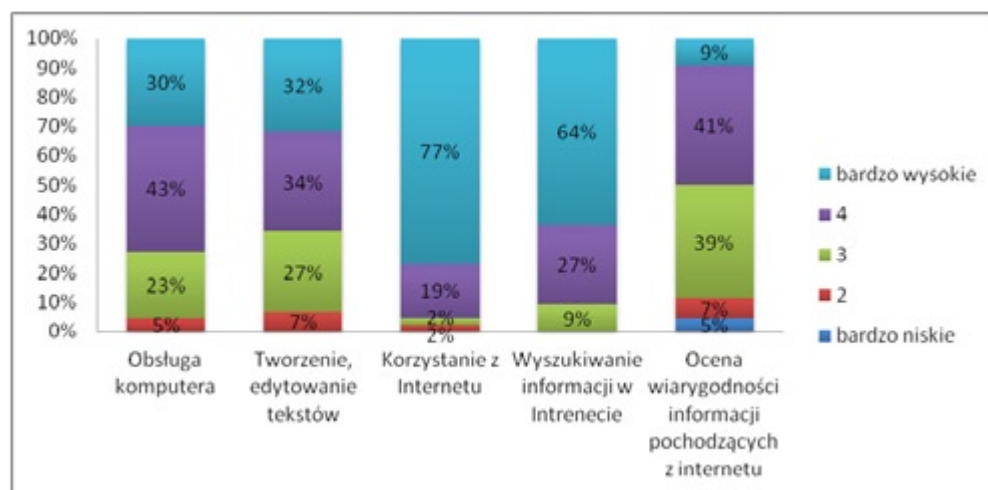


Ciekawe wnioski można wysnuć na podstawie danych *EU Kids Online* dotyczących różnic pomiędzy poziomem deklarowanych umiejętności przez chłopców i dziewczęta. Chłopcy we własnej ocenie są bardziej zaawansowanymi użytkownikami Internetu niż dziewczęta. Deklarują też wyższy poziom umiejętności związanych z wykorzystaniem technologii komputerowych, w tym z wymianą plików, tworzeniem stron internetowych i prezentacji multimedialnych oraz obsługą poczty e-mail. Dziewczęta są bardziej pewne siebie jeśli chodzi o umiejętność wyszukiwania informacji w Internecie, czego dowodem mogą być dane wskazujące, że to chłopcy częściej mają trudności ze znalezieniem tego, czego szukają w sieci. Jak sugerują autorzy raportu, różnice w poziomie deklarowanej sprawności w zakresie korzystania z zasobów internetowych, mogą wynikać z różnych rodzajów działań podejmowanych przez chłopców i dziewczęta.

Dziewczęta są częściej nastawione na działania związane z komunikowaniem oraz poszukiwaniem informacji, podczas gdy chłopcy koncentrują swoją uwagę na narzędziach umożliwiających wymianę plików, projektowanie stron i współtworzenie serwisów internetowych. Bardzo ciekawe jest również to, że w opinii młodych nauka korzystania z Internetu jest łatwa i szybka, co może wyjaśniać komentarze młodych użytkowników takie jak „przecież tu nie ma czego się uczyć”. Jak wynika z raportu, podstawowe umiejętności oraz zasób wiedzy niezbędny do korzystania z zasobów sieciowych, młodzi ludzie zdobywają w domu od rodziców. W późniejszym procesie nabywania kompetencji informatycznych i informacyjnych centralne miejsce zajmuje samokształcenie oraz wsparcie i instrukcje uzyskiwane od rówieśników.

Również badania przeprowadzone w IINSB UW wskazują na to, że młodzi ludzie wysoko oceniają swoje kompetencje informatyczne i informacyjne. Na poniższym wykresie nr 6 przedstawiono, jak kształtują się oceny własnych kompetencji informatycznych i informacyjnych wśród respondentów z Polski biorących udział w omawianym badaniu. Jak widać, młodzi ludzie wyżej oceniają swoje umiejętności w zakresie korzystania z Internetu oraz wyszukiwania w nim pożądaných informacji, niżej zaś wybrane umiejętności informatyczne. W świetle tych wyników zaskakujące jest, że całkowicie inne były odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące umiejętności oceny wiarygodności informacji pochodzących z Internetu.

Wykres 6:
Wybrane kompetencje w ocenie badanych.
Dane: badania autorskie J. Jasiewicz.



Powyższe dane oraz wspomniane już wcześniej problemy z wyszukiwaniem informacji skłaniają do zastanowienia się nad nimi. Jak już wspomniano, podstawowym problemem z jakim młodzi ludzie borykają się podczas prowadzenia poszukiwań internetowych, jest występowanie sprzecznych informacji; taką odpowiedź wskazało 46% ogółu badanych. Respondenci radzą sobie z tym kłopotem głównie poprzez porównywanie informacji zamieszczonych na innych stronach (odpowiedzi takiej udzieliło 78,7% respondentów). Kłopoty, z jakimi borykają się młodzi internauci podczas wyszukiwania informacji w Internecie, są związane ze znalezieniem rele-

wantnych wyników oraz samą oceną wiarygodności źródła informacji. Z pewnością pierwszy z problemów wynika w znacznej mierze z braku umiejętności skonstruowania właściwego zapytania informacyjno wyszukiwawczego, co jest jedną z podstaw wyszukania relewantnych informacji.

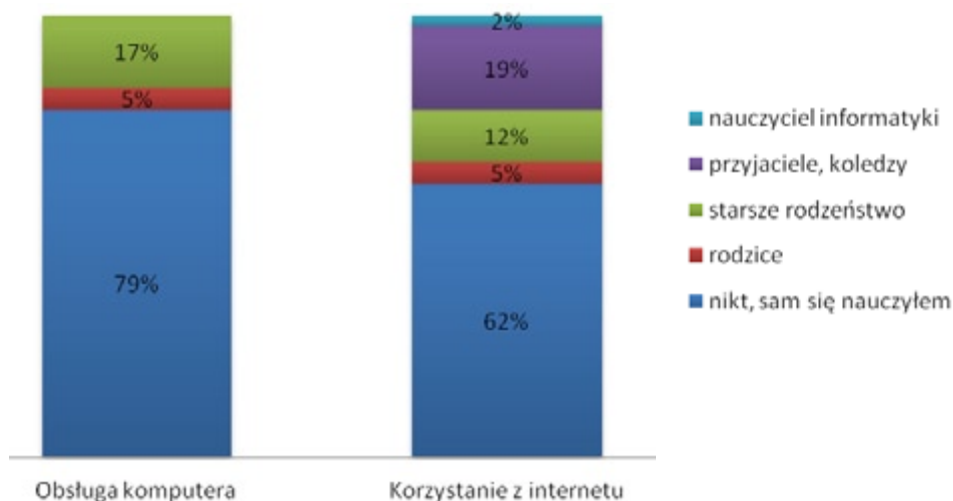
1.9. Źródła kompetencji

Jeśli chodzi o źródła kompetencji cyfrowych, można napotkać pewne rozbieżności pomiędzy wynikami poszczególnych badań.

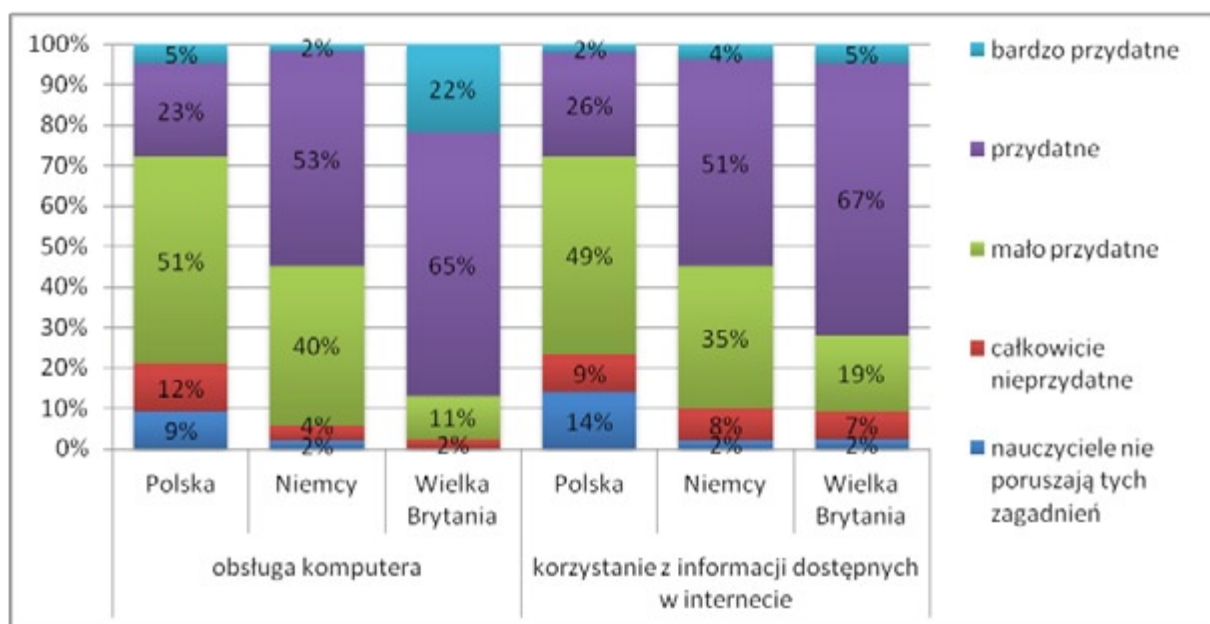
I tak na przykład dane GUS z 2007 r. skłaniałyby do wniosku, że rola edukacji formalnej w procesie nabywania kompetencji informacyjnych i medialnych – czy szerzej: cyfrowych – jest znacząca. Ich analiza wskazuje bowiem, że aż 87% uczniów w wieku od 15. do 19. roku życia wymienia szkołę jako miejsce zdobywania kompetencji cyfrowych. Jednocześnie bardzo liczne jest również grono tych, którzy umiejętności zdobywali samodzielnie, metodą prób i błędów (dwie trzecie uczniów), a także korzystających z pomocy rodziny, przyjaciół i znajomych (60%). Inne sposoby zdobywania umiejętności mają znacznie mniejsze znaczenie. Widać zatem, że edukacja formalna i nieformalna w zakresie korzystania z nowych technologii przenika się i uzupełnia. Warto się zatem zastanowić, jaki jest rzeczywisty udział szkoły w procesie kształtowania kompetencji informacyjnych młodych ludzi.

Badania przeprowadzone w połowie 2010 r. w IINSB UW wskazują, że przeważająca większość polskich respondentów wskazuje samokształcenie jako sposób zdobywania kompetencji informatycznych i informacyjnych. Na pytania „kto nauczył Cię obsługi komputera” i „kto nauczył Cię wykorzystywania narzędzi internetowych” aż – odpowiednio – 79% i 62% odpowiedziało „nikt, sam się nauczyłem”. Znikoma jest również rola rodziców w procesie kształtowania kompetencji informacyjnych i informatycznych, nieco większa – rodzeństwa i kolegów. Rola szkoły jest marginalna, co widać na poniższym wykresie nr 7.

Wykres 7:
Źródła kompetencji informatycznych w ocenie polskich uczniów.
Dane: badania autorskie J. Jasiewicz



Respondentów poproszono również o ocenę przydatności informacji, które dotyczą obsługi komputera oraz wykorzystywania informacji pochodzących z Internetu i są zdobywane podczas edukacji formalnej. Spośród niemal 150 osób biorących udział w badaniu, to uczniowie z Wielkiej Brytanii najwyżej oceniają treści edukacji informacyjnej i informatycznej realizowanej w szkołach – prawie 90% ocenia je pozytywnie (65% ocenia je jako przydatne, a 22% jako bardzo przydatne). Jedyne nieco ponad 50% respondentów niemieckich i mniej niż 30% respondentów polskich dokonało podobnej oceny. Na poniższym wykresie nr 8 zaprezentowano procentowy rozkład deklaracji respondentów odnoszących się do przydatności wiadomości zdobywanych w szkole w poszczególnych obszarach.



Wykres 8: Przydatność wiadomości, które dotyczą obsługi komputera i wykorzystywania informacji dostępnych w Internecie i są zdobywane w szkole.

Dane: badania autorskie J. Jasiewicz.

Również dane zaprezentowane w raporcie *EU Kids Online* świadczą, że kluczową rolę w rozwijaniu kompetencji informatycznych młodzieży odgrywa edukacja nieformalna. Młodzi ludzie, nauczeni podstaw obsługi sprzętu komputerowego oraz korzystania z wielu programów w domu przez rodziców, rozwijają swoje umiejętności w procesie samokształcenia oraz obserwacji i rad udzielanych przez rówieśników¹⁴. W raporcie *Internet literacy among children and young people* można znaleźć informacje dotyczące roli edukacji formalnej i nieformalnej w procesie nabywania kompetencji informatycznych i informacyjnych przez młodzież z Wielkiej Brytanii.

¹⁴ U. Hasebrink, S. Livingstone, L. Haddon, K. Ólafsson: *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/Reports/ReportD3-2CrossnationalComparisonFINAL4.pdf> (dostęp 7.01.2012 r.), s. 37.

Spośród ponad 1300 badanych w wieku od 9 do 19 lat, 66% stwierdziło, że pomoc w zakresie nauki korzystania z Internetu otrzymało od nauczyciela; kolejne 44% – od jednego z rodziców, 33% – od kolegi, a 16% – od brata lub siostry. W badaniu zaobserwowano niski odsetek osób, które deklarowały, że korzystania z Internetu nauczyły się same (4%) lub wskutek uczestnictwa w kursach online (3%). W świetle powyższych danych liczbowych, organizatorzy badań wysnuli wniosek, że dla badanej grupy najważniejsza jest pomoc udzielana przez nauczycieli, rodziców i rówieśników¹⁵. Wydaje się jednak, że wysoki odsetek młodych ludzi, którzy korzystają z pomocy nauczycieli w zakresie obsługi nowych technologii można określić, jako „brytyjską specyfikę”. W polskiej literaturze przedmiotu nie występują bowiem podobne dane. I tak na przykład w raporcie *Młodzi i media* można znaleźć informacje na temat znaczącej roli, jaką w podnoszeniu poziomu kompetencji informatycznych młodych ludzi odgrywają rówieśnicy. „Nasi przewodnicy – czytamy w raporcie – i ich znajomi niemal codziennie rozmawiają o nowych użyciach, wypróbowanych funkcjach, możliwościach, wadach i zaletach, internetowych miejscach (właśnie poznanych lub odwiedzanych regularnie), interesujących, przydatnych, poruszających lub zabawnych treściach. W mniej lub bardziej świadomy sposób w tych samych rozmowach definiują też – na własny użytek – normy korzystania z nowych mediów (zarówno w sensie moralnym, jak i związanym z poprawnym korzystaniem z technologii)”¹⁶.

Widać zatem, że badania empiryczne przeprowadzone na gruncie europejskim dowodzą, iż edukacja nieformalna odgrywa znaczącą rolę w procesie nabywania kompetencji informatycznych, w tym rozwijanie umiejętności we własnym zakresie oraz czerpanie z doświadczeń rodziców lub rówieśników, wobec czego można stwierdzić, że rola szkoły w tym zakresie jest znikoma.

2. Nauczyciele szkolni i akademicy

Wobec zaprezentowanych powyżej danych oraz rozważań dotyczących kompetencji informacyjnych i medialnych młodzieży, warto zastanowić się, jak zaawansowani w korzystaniu z nowych mediów są nauczyciele szkolni i akademicy. Wszak to oni w wyjątkowo silnym stopniu wpływają na zachowania informacyjne młodych ludzi.

Niestety, nawet pobieżny przegląd wyników badań empirycznych prowadzi do wniosku, że o kompetencjach medialnych i informacyjnych nauczycieli wiemy niewiele. Nieliczne są opracowania poruszające właśnie problemy wykorzystywania nowych technologii przez nauczycieli, a uwagi mają często charakter dość ogólnych wzmianek. Brakuje szeroko zakrojonych prac badawczych, które pozwoliłyby

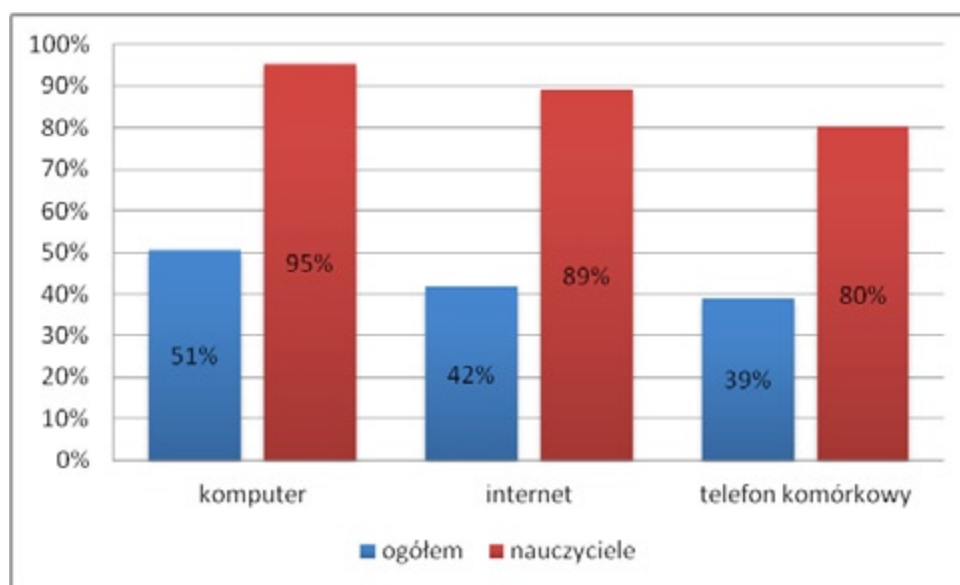
¹⁵ S. Livingstone, M. Bober, E. Helsper: *Internet literacy among children... op. cit.*, s. 10.

¹⁶ M. Filiciak et al.: *Młodzi i media...*, s. 79..

określić, jaki jest poziom kompetencji medialnych i informacyjnych nauczycieli oraz stwierdzić, jaki stosunek do nowych technologii mają dydaktycy. Nieco światła na ten, wciąż nie do końca rozpoznany problem, rzuca tekst Dominika Batorskiego¹⁷, który przeanalizował dane *Diagnozy społecznej 2009* właśnie pod kątem wykorzystania nowych technologii przez nauczycieli oraz uczniów i studentów (o których będzie mowa w dalszej części opracowania).

2.1. Dostęp do technologii

Na początku należy stwierdzić, że w 2007 r. wysoki odsetek nauczycieli miał dostęp do ICT. Aż 95% nauczycieli posiadało wtedy w domu komputer, a 89% miało również dostęp do Internetu. 80% nauczycieli miało również telefon komórkowy. Warto w tym miejscu wyraźnie podkreślić, że w tamtym czasie wykorzystanie nowych technologii wśród nauczycieli wyraźnie wyróżniało się na tle ogółu – pod względem dostępu do nowych technologii nauczyciele przewyższali średnią o kilkadziesiąt punktów procentowych, a w 2007 r. stanowili 5% polskich internautów. Poniższy wykres nr 9 przedstawia, jak w tamtym czasie kształtowały się relacje pomiędzy nauczycielami, a ogółem społeczeństwa w zakresie dostępu do nowych technologii.



Wykres 9: Korzystanie z komputerów i Internetu oraz posiadanie telefonu komórkowego wśród nauczycieli i w grupie ogólnej.

Dane: *Diagnoza społeczna 2007*, Źródło: D. Batorski: *Młodzi w sieci. Uczniowie, studenci i nauczyciele wobec nowych technologii*. [W:] *Szkoła w dobie Internetu*. Red. nauk. A. Nowak, K. Winkowska-Nowak, L. Rycielska, Warszawa 2009, s. 34.

Powyższe dane pozwalają stwierdzić, że w tamtym czasie nauczyciele nie ustępowali uczniom i studentom pod względem korzystania z nowych technologii.

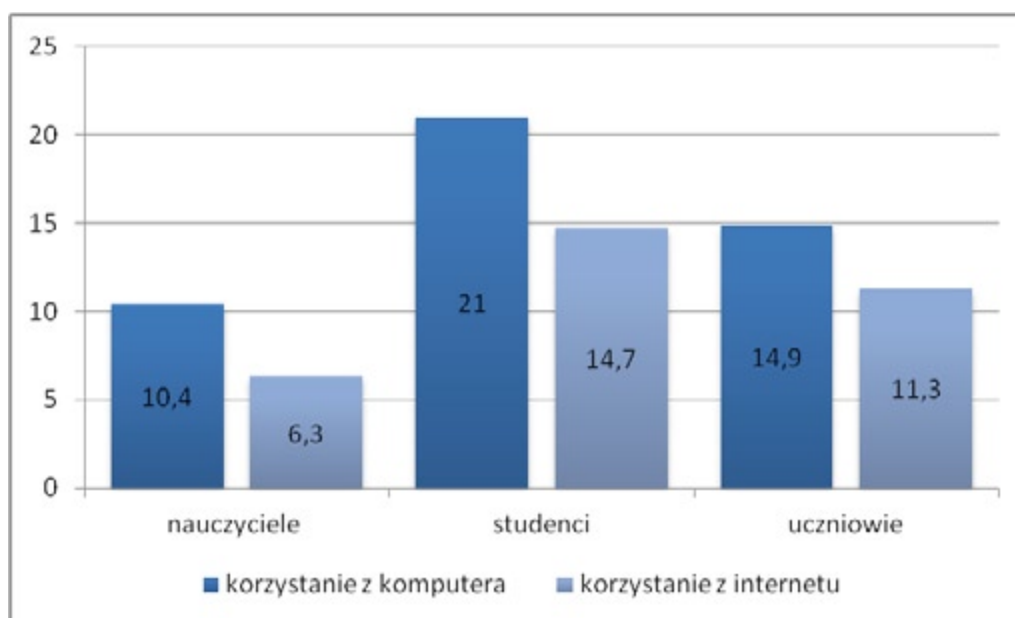
¹⁷ D. Batorski: *Młodzi w sieci. Uczniowie, studenci i nauczyciele wobec nowych technologii*. [W:] *Szkoła w dobie Internetu*. Red. nauk. A. Nowak, K. Winkowska-Nowak, L. Rycielska, Warszawa 2009, s. 31-54

2.2. Miejsce korzystania

Również jeśli chodzi o miejsce korzystania, widoczne są znaczne analogie pomiędzy poszczególnymi grupami użytkowników nowych technologii. W 2007 r. aż 91% nauczycieli korzystało z komputerów w domu, co jest o tyle ważne, że – identycznie jak w przypadku młodszych użytkowników – daje największą swobodę i autonomię. Kolejne 60% korzystało w ICT w szkole, zapewne w celu wspierania pracy dydaktycznej. Znaczenie innych miejsc, jak kawiarenka internetowa, wyższa uczelnia, czy mieszkanie znajomych miały niewielkie znaczenie – wskaźniki kształtowały się tu na poziomie kilku procent.

2.3. Czas korzystania

O ile w kwestii samego fizycznego dostępu do nowych technologii nauczyciele nie tylko nie ustępowali młodzieży, ale wyraźnie przewyższali średnią właściwą dla polskiego społeczeństwa, o tyle w kwestii ilości czasu przeznaczanego na korzystanie z komputerów i Internetu różnice są już znacznie wyraźniejsze. W 2007 r. nauczyciele poświęcali ok. 10,4 godziny tygodniowo na korzystanie z komputera, i 6,3 godziny tygodniowo – na korzystanie z Internetu. W tym samym okresie studenci spędzali przed komputerem dwukrotnie więcej czasu, a uczniowie – o połowę więcej. Podobnie kształtują się zależności pomiędzy tymi grupami jeśli chodzi o czas spędzany w Internecie.



Wykres 10: Średnia liczba godzin przeznaczana tygodniowo na korzystanie z komputerów i Internetu.

Dane: Diagnoza Społeczna 2007, Źródło: D. Batorski: *Młodzi w sieci. Uczniowie, studenci i nauczyciele wobec nowych technologii*. [W:] *Szkoła w dobie Internetu*. Red. nauk. A. Nowak. K. Winkowska-Nowak, L. Rycielska, Warszawa 2009, s. 39.

2.4. Częstotliwość i staż korzystania

Niestety niewiele wiadomo na temat częstotliwości korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych przez nauczycieli, można jednak przypuszczać, że robią to stosunkowo często. Do wniosku takiego prowadzi nie tylko analiza liczby godzin przeznaczanych średnio na korzystanie z nowych technologii (10,4 godziny tygodniowo to ok. 1,5 godziny dziennie, co – jeśli weźmiemy pod uwagę obciążenie zajęciami szkolnymi – nie jest liczbą małą), ale też średnią ilość czynności wykonywanych tygodniowo. Jak się bowiem okazuje, w 2007 r. spośród zaproponowanych 25 czynności, nauczyciele wykonywali średnio 4,8 w okresie jednego tygodnia i 10,9 czynności – kiedykolwiek wcześniej.

Jeśli chodzi o staż korzystania z nowych technologii, w omawianym tekście niestety nie występują informacje na ten temat.

2.5. Cel korzystania

Jeśli chodzi o cele korzystania z nowych technologii przez nauczycieli, w 2007 r. wyraźnie na pierwszy plan wysuwały się działania związane z pracą. Aż 61% nauczycieli wykorzystywało w tym czasie komputery właśnie w tym celu, zdecydowanie wyróżniając się wśród innych grup. „W przeciwieństwie do osób uczących się, dla zdecydowanej większości nauczycieli głównym celem korzystania z komputera jest praca. Jeżeli weźmiemy pod uwagę nie tylko najważniejszy cel, okaże się, że prawie 80% nauczycieli korzystających z komputerów używa ich do pracy. To bardzo dużo zważywszy, że wśród innych osób mających przynajmniej 25 lat, w celach związanych z pracą komputera używa mniej niż co drugi użytkownik. Co czwarty nauczyciel używa komputerów przede wszystkim do szukania i czytania informacji w Internecie (59%), uwzględniając również drugi cel korzystania. Inne zastosowania są znacznie mniej popularne”¹⁸. W 2007 r. zaledwie 9% nauczycieli wykorzystywało nowe technologie do celów związanych z nauką, tyle samo – dla rozrywki, a zaledwie 6% nauczycieli korzystało z komputerów i Internetu, by podtrzymywać kontakty z innymi ludźmi.

2.6. Sposoby korzystania

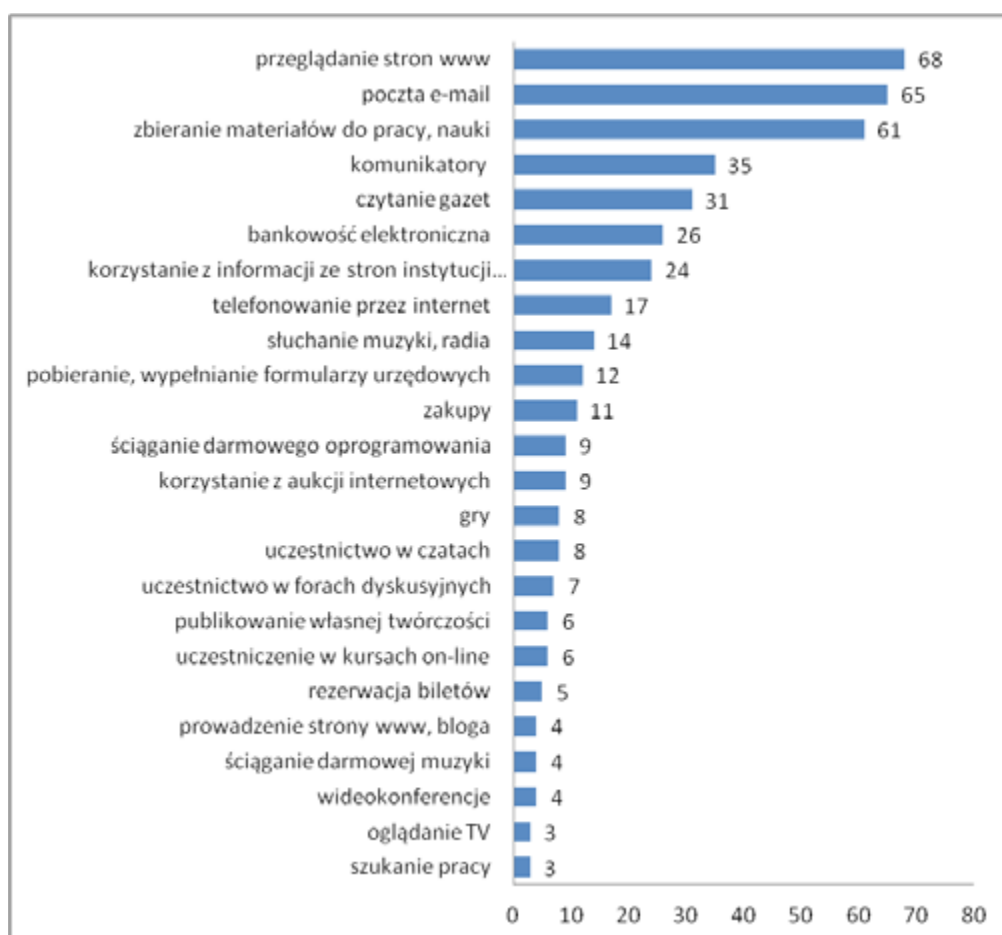
Skoro znamy już podstawowe cele, dla których nauczyciele korzystali z technologii informacyjno-komunikacyjnych, warto przyjrzeć się problemowi, jak te cele realizują, tj. w jaki sposób korzystają z komputerów i Internetu.

Jak już wcześniej wspomniano, spośród 25 przedstawionych sposobów korzystania z sieci, w 2007 r. nauczyciele deklarowali wykonanie średnio 4,8 czynności

¹⁸ D. Batorski: *Młodzi w sieci...* op. cit., s. 41.

w okresie jednego tygodnia oraz 10,9 – kiedykolwiek. Niestety, pod tym względem, tj. tzw. wszechstronności wykorzystywania Internetu, pozostają daleko w tyle nie tylko za uczniami i studentami, ale również za młodymi osobami (poniżej 24. roku życia), które już zakończyły edukację. Oznacza to, że w 2007 r. nauczyciele korzystali z nowych technologii w sposób dość ograniczony.

Wśród sposobów korzystania z ICT przez nauczycieli pierwsze miejsca w 2007 r. zajęły przeglądanie stron internetowych (68% deklaruje wykonywanie takiej czynności w okresie jednego tygodnia), korzystanie z poczty elektronicznej (65%) oraz zbieranie materiałów potrzebnych do nauki lub pracy (61%). Znaczna część nauczycieli korzystała z komunikatorów (35%), bankowości elektronicznej (26%) oraz stron internetowych instytucji publicznych (24%). Najrzadziej nauczyciele poszukują w Internecie ofert pracy lub wysyłają swoje CV (3%) oraz oglądają telewizję przez Internet (również 3%). Poniższy wykres nr 11 wyraźnie ilustruje, jakie czynności są wykonywane przez nauczycieli najczęściej, a jakie – najrzadziej.



Wykres 11: Sposoby korzystania z komputerów i Internetu przez nauczycieli – czynności wykonywane w okresie 1 tygodnia.

Dane: Diagnoza Społeczna 2007. Źródło: D. Batorski: *Młodzi w sieci. Uczniowie, studenci i nauczyciele wobec nowych technologii*. [W:] *Szkoła w dobie Internetu*. Red. nauk. A. Nowak, K. Winkowska-Nowak, L. Rycielska, Warszawa 2009, s. 43.

2.7. Umiejętności

Kolejny aspekt korzystania z nowych technologii przez nauczycieli, jakiemu należy się przyjrzeć to ich umiejętności. Jak można zauważyć w poniższej tabeli nr 1, kompetencje informatyczne uczniów i nauczycieli były w 2007 r. na dość zbliżonym poziomie, jednocześnie znacznie przewyższając umiejętności innych użytkowników nowych technologii.

Umiejętności	Uczniowie	Nauczyciele
Kopiowanie, przenoszenie pliku, folderu	86%	80%
Kopiowanie, wklejanie, przemieszczanie wybranych fragmentów dokumentu	82%	75%
Wykorzystywanie podstawowych funkcji w arkuszu kalkulacyjnym	47%	38%
Tworzenie prezentacji	38%	27%
Instalowanie nowych urządzeń	48%	35%
Przesyłanie maila z załącznikami	68%	71%
Korzystanie z wyszukiwarki internetowej	88%	90%
Tworzenie strony internetowej	24%	15%
Pisanie programu komputerowego	14%	7%

Tabela 1: Umiejętności korzystania z komputerów wśród uczniów i nauczycieli.

Dane: Diagnoza Społeczna 2007, Źródło: D. Batorski: *Młodzi w sieci. Uczniowie, studenci i nauczyciele wobec nowych technologii*. [W:] *Szkola w dobie Internetu*. Red. nauk. A. Nowak. K. Winkowska-Nowak, L. Rycielska, Warszawa 2009, s. 38.

Jak podkreśla Dominik Batorski „osoby uczące się, a także nauczyciele mają większe umiejętności korzystania z komputerów niż pozostali użytkownicy w Polsce. Dotyczy to praktycznie wszystkich sposobów korzystania z komputerów (...). Szczególnie duże różnice dotyczą używania pakietów biurowych. Podstawowe umiejętności posługiwania się edytorami tekstów są największe wśród studentów i uczniów, i tylko nieco mniejsze wśród nauczycieli. Spośród innych, nawet młodszych użytkowników, mniej jest osób potrafiących wykonać te proste czynności edycyjne w dokumentach tekstowych. Również umiejętności korzystania z arkuszy kalkulacyjnych, a także tworzenia prezentacji elektronicznych znacznie częściej posiadają studenci i uczniowie. Co więcej, potrafią z nich korzystać o wiele częściej niż nauczyciele. Zaledwie co czwarty nauczyciel umie przygotować prezentację elektroniczną”¹⁹.

¹⁹ Tamże, s. 37.

2.8. Źródła kompetencji

Niestety jeśli chodzi o źródła kompetencji informacyjnych i medialnych oraz informatycznych trudno jest dotrzeć do wyników badań, które przybliżyłyby ten problem. Brakuje kompleksowych badań dotyczących tego, w jaki sposób nauczyciele zdobywają kompetencje informacyjne i medialne oraz jak – i czy w ogóle – je rozwijają.

2.9. Nowe technologie w szkole

Wydaje się, że w tym miejscu niezbędna jest krótka analiza dotycząca obecności nowych technologii w polskiej szkole oraz podejścia nauczycieli do problemu kształtowania kompetencji informacyjnych i medialnych uczniów. Ponownie należy podkreślić wyraźne braki w zakresie badań dotyczących tej problematyki – jest ich niestety niewiele i wciąż brakuje szeroko zakrojonego projektu badawczego, który pozwoliłby określić, jakie tendencje w tym zakresie przejawiają się w polskiej szkole.

Nieco światła na problem obecności nowych technologii w polskiej szkole rzuca dokument „Nowe technologie w edukacji. Plan działań dotyczący nauczania dzieci i młodzieży oraz funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym”. Zawarta w nim analiza SWOT wskazuje słabe i mocne przygotowania polskiego systemu edukacji do kształcenia kompetencji informacyjnych i medialnych uczniów. Jak można zauważyć, główne problemy polskiej szkoły to nie tyle niedoposażenie czy brak funduszy na rozwój infrastruktury, lecz czynniki „miękkie” związane z podejściem do wykorzystywania nowych technologii w pracy z uczniami. Jak wskazują autorzy opracowania, jednym z problemów jest „małe zainteresowanie nauczycieli pełnym wykorzystaniem integracyjnych i interdyscyplinarnych możliwości komunikacyjnych, także w zakresie organizacji swoich warsztatów pracy dydaktycznej”²⁰. Podejście takie może skutkować tylko jednym – „zbyt małym odsetkiem nauczycieli różnych przedmiotów wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne na zajęciach”²¹. Nauczyciele nie są też zainteresowani certyfikacją potwierdzającą poziom ich informatycznego przygotowania. Korespondujące treści odnaleźć można w *Odpowiedzi sekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej na interpelację nr 8067 w sprawie nierealizowania ogólnopolskiego programu „Komputer dla ucznia”* autorstwa Krystyny Szumilas, obecnego Ministra Edukacji Narodowej czytamy, że podstawowym problemem polskich szkół nie jest niewystarczające wyposażenie w sprzęt ICT i oprogramowanie, lecz kompetencje i podejście nauczycieli do ich wykorzystywania. „Analiza potrzeb w zakresie wykorzystywania nowych technologii

²⁰ Ministerstwo Edukacji Narodowej: Plan działań dotyczący nauczania dzieci i młodzieży oraz funkcjonowania szkoły w społeczeństwie informacyjnym. Nowe technologie w edukacji. Warszawa 2010. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://bip.men.gov.pl/images/stories/APsr/plandzialan.pdf> (dostęp 25.12.2011 r.), s. 9.

²¹ Tamże, s. 10.

w edukacji wykazała największe braki nie w wyposażeniu szkół, ale rzeczywistych kwalifikacjach i umiejętnościach nauczycieli. O ile wykorzystanie zasobów Internetu na lekcjach przedmiotów informatycznych było znaczne, o tyle na przedmiotach humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych – znikome. Pomimo dostarczenia olbrzymiej ilości encyklopedii multimedialnych, programów edukacyjnych do wsparcia bloku przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w szkołach podstawowych oraz programów do nauki języków obcych do wszystkich typów szkół, stopień ich wykorzystania jest nadal w ocenie Ministerstwa Edukacji Narodowej niewystarczający”²².

Również wyniki badań zaprezentowanych przez Hannę Batorowską w publikacji *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji* wskazują, że stosunek nauczycieli do wykorzystywania nowych technologii oraz kształtowania kompetencji informacyjnych i medialnych jest – delikatnie rzecz ujmując – nie taki, jaki być powinien. W swojej pracy Batorowska zwraca uwagę na trudności obiektywne (możliwości lokalowe, stan finansów szkoły, politykę oświatową lokalnych władz) oraz stereotypy w zakresie rozwijania kompetencji informacyjnych uczniów. „Trudnościom obiektywnym można przeciwdziałać opracowując różnorodne plany działań i uruchamiając zmiany w organizacji. Nie da się jednak rozwiązać problemów o naturze subiektywnej poprzez wygospodarowanie środków finansowych na rozwój bazy lokalowej, sprzętowej, kadrowej, poprzez rozbudowę zbioru informacyjnego, komputeryzację placówki, doskonalenie zawodowe pracowników. Trudności subiektywne mają swoje źródło w funkcjonujących wśród nauczycieli, uczniów i ich rodziców obiegowych opiniach i przeświadczeniach niemających wiele wspólnego z faktyczną wiedzą. Są szkodliwe, gdy funkcjonują wśród młodzieży, ale jeszcze więcej przynoszą szkody, gdy utrwalane są poprzez wzory i postawy reprezentowane przez środowisko wychowujące młode pokolenie”²³. Do poglądów, które w najwyższym stopniu szkoda edukacji informacyjnej i medialnej w polskiej szkole, Batorowska zalicza przede wszystkim utożsamianie kultury informacyjnej (rozumianej jako zespół umiejętności warunkujących sprawne zaspokojenie potrzeb informacyjnych) i informatycznej (rozumianej jako umiejętność obsługi rozmaitych urządzeń ICT). Zatrważające, że aż 82% nauczycieli i 90% bibliotekarzy biorących udział w badaniu właśnie tak widzi omawiany problem. Co więcej, 78% nauczycieli i 62% bibliotekarzy uważa, że posiadanie przez dziecko komputera jest tożsame z rozwojem jego umiejętności informacyjnych²⁴.

²² K. Szumilas: *Odpowiedź sekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – z upoważnienia ministra - a interpelację nr 8067 w sprawie nierealizowania ogólnopolskiego programu „Komputer dla ucznia”*. Warszawa 2009. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/502D1888> (dostęp 25.12.2011 r.).

²³ H. Batorowska: *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Warszawa 2009, s. 349.

²⁴ Tamże, s. 350.

Wspomniana wyżej potrzeba przeprowadzenia szeroko zakrojonych badań dotyczących przygotowania nauczycieli do wykorzystywania mediów elektronicznych i masowych w procesie staje się jeszcze bardziej widoczna, gdy weźmie się pod uwagę zmieniający się – w zderzeniu z nowymi technologiami – autorytet nauczycieli i szkoły. Sygnały wskazujące, że powszechny dostęp do internetowych zasobów informacyjnych powoduje obniżenie autorytetu nauczycieli i szkoły, można odnaleźć w raporcie *Młodzi i media*. Czytamy tam: „W rozmowach z nami młodzi ludzie otwarcie wyrażali potrzebę obcowania z nauczycielem posiadającym rozległą wiedzę z nauczanego przedmiotu, wtedy można polegać na jego wiedzy – jednak nie bezkrytycznie. Nauczyciele z kolei przyznawali się, że czują wzmożoną presję w sytuacji, gdy uczniowie jeszcze w trakcie lekcji potrafią przez komórkę zweryfikować poprawność przekazywanych im treści. Sytuacja bywa szczególnie dojmująca dla nauczycieli starszych stażem: kiedyś również trafiał się klasowy mądrała, który lubował się w punktowaniu pomyłek lub braków nauczyciela, dziś jednak, z Internetem w telefonie, każdy staje się potencjalnym mądrałą. Obsadzanie nauczyciela w roli nieomylnego eksperta dysponującego rozległą wiedzą w przedmiocie rodzi napięcia odczuwane po obu stronach barykady”²⁵.

Widać zatem, że już sam stosunek, jaki nauczyciele mają do roli nowych technologii w edukacji pozostawia wiele do życzenia. Przytoczone powyżej fragmenty, tak przecież różnych, opracowań i dokumentów prowadzą do wniosku, że nauczyciele szkolni są bardzo sceptycznie nastawieni do nowych technologii – nie tylko nie wykorzystują ich w procesie nauczania, ale przejawiając stereotypowe myślenie, nie przyczyniają się do podnoszenia kompetencji informacyjnych i medialnych młodzieży.

Na tej podstawie można wnioskować, jak kształtują się kompetencje medialne i informacyjne nauczycieli i zakładać, że są one na niewystarczająco wysokim poziomie. Trudno wszak sobie wyobrazić, by osoby dostrzegające ważną rolę nowych mediów w społeczeństwie informacyjnym lekceważyły potrzebę kształcenia w tym zakresie. Można więc przypuszczać, że znaczna część nauczycieli „boi” się nowych technologii, nie wie jak z nich korzystać w swojej pracy, a edukację informacyjną i medialną uważa za zbędną i traktuje ją w sposób marginalny. Spostrzeżenia te – szczególnie w zestawieniu z przytoczonymi wcześniej danymi wskazującymi na wykorzystywanie mediów przez młodzież – prowadzić mogą do wniosku, że nauczyciele w przeważającej części nie są przygotowani do kształcenia kompetencji medialnych i informacyjnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.

²⁵ M. Filiciak et al.: *Młodzi i media... op. cit.*, s. 116

3. Studenci

3.1. Dostęp do technologii

Studenci zajmują szczególne miejsce wśród innych grup użytkowników nowych technologii jeśli chodzi o dostęp do nich. Od kilku lat bowiem to właśnie w gospodarstwach domowych, w których mieszkają osoby studiujące jest najwyższy dostęp do nowych mediów. Zgodnie z danymi Diagnozy społecznej 2007, w tamtym czasie aż 90% gospodarstw domowych, w których byli studenci posiadało komputer. W 2009 r. już niemal wszyscy studenci mieli dostęp do nowych technologii – 92% studentów ma w domu dostęp do komputera i Internetu, a kolejne 5% do samego komputera. Dwa lata później – czyli w 2011 r. – już 97% studentów korzysta z Internetu²⁶. Oznacza to, że niemal wszyscy studenci są zaznajomieni z nowymi technologiami i z nich korzystają.

3.2. Miejsce korzystania

Jak wskazują wyniki Diagnozy społecznej 2007, studenci korzystają z nowych technologii przede wszystkim w domu i na uczelni. W 2007 r. 89% studentów deklaroowało, że korzysta z Internetu w domu, a 47% zadeklarowało, że robi to na uczelni. Również dane World Internet Project z 2010 r. jednoznacznie wskazują, że głównym miejscem korzystania z Internetu przez studentów jest dom.

3.3. Czas korzystania

W 2007 r. studenci przeznaczali średnio 21 godzin w tygodniu na korzystanie z komputera, a 14,7 godzin tygodniowo spędzali w Internecie. Zaledwie dwa lata później wyraźnie zwiększyły się nakłady czasu przeznaczanego na korzystanie z nowych technologii. W 2009 r. studenci przeznaczali średnio aż 23 godziny i 10 minut na korzystanie z Internetu²⁷. Oznacza to, że każdego dnia na korzystanie z Internetu przeznaczają ponad 4 godziny.

3.4. Częstotliwość korzystania

Mimo, że na potrzeby niniejszego opracowania nie poddano analizie danych dotyczących częstotliwości korzystania z nowych technologii, wyłącznie na podstawie wskaźników ilustrujących, ile godzin studenci przeznaczają na korzystanie z komputerów, można przyjąć założenie – graniczące wręcz z pewnością – że robią to codziennie lub prawie codziennie.

²⁶ J. Czapiński, T. Panek: *Social Diagnosis 2011 Objective and Subjective Quality of Life in Poland (Diagnoza Społeczna 2011 Warunki i Jakość Życia Polaków)*. „Contemporary economics” 2011, vol. 5, issue 3, p. 310.

²⁷ Dane: *Diagnoza społeczna 2009*. Opracowanie: D. Batorski.

3.5. Cel korzystania

Cele korzystania z nowych technologii kształtują się bardzo podobnie, jak w pozostałych grupach i są one przede wszystkim związane z nauką, pracą, rozrywką i komunikacją.

Z oczywistych względów studenci wykorzystują nowe technologie przede wszystkim do nauki – w 2007 r. 46% studentów deklarowało, że jest to ich główny cel korzystania. W tym samym czasie 40% studentów twierdziło, że korzysta z ICT przede wszystkim dla rozrywki, a 24% – ze względów zawodowych. Dla co dziesiątego studenta głównym celem było podtrzymywanie kontaktów z innymi ludźmi, a 16% wykorzystywało nowe media przede wszystkim do wyszukiwania i czytania informacji dostępnych on-line.

3.6. Sposoby korzystania

Rzeczywiste czynności – obok ogólnych celów korzystania – najlepiej oddają to, w jaki sposób studenci korzystają z nowych technologii. Studenci korzystają intensywnie z poczty e-mail (81% z nich robi to podczas jednego tygodnia), chętnie przeglądają strony WWW (80%) i – naturalnie – zbierają wiadomości i materiały potrzebne do nauki (76%). Wśród czynności cieszących się najmniejszą popularnością wśród studentów jest publikowanie własnej twórczości i uczestniczenie w videokonferencjach (9%) oraz prowadzenie własnej strony WWW lub bloga (7%). Inne sposoby korzystania z komputerów i Internetu są widoczne na poniższym wykresie nr 12.

Wykres 12:
Sposoby korzystania z komputerów i Internetu przez studentów – czynności wykonywane w okresie 1 tygodnia.

Dane: Diagnoza Społeczna 2007.
Źródło: D. Batorski: *Młodzi w sieci. Uczniowie, studenci i nauczyciele wobec nowych technologii.*
[W:] *Szkoła w dobie Internetu.* Red. nauk. A. Nowak. K. Winkowska-Nowak, L. Rycielska, Warszawa 2009, s. 43.



3.7. Umiejętności

Jeśli chodzi o analizę kompetencji informacyjnych i informatycznych studentów wyraźnie widać, że grupa ta wyróżnia się na tle nie tylko uczniów, ale również nauczycieli. W niemal wszystkich obszarach studenci przewyższają użytkowników pozostałych grup i jedynie w zakresie tworzenia strony WWW uczniowie przewyższają kompetencjami swoich starszych kolegów.

Umiejętności	Uczniowie	Studenci	Nauczyciele
Kopiowanie, przenoszenie pliku, folderu	86%	93%	80%
Kopiowanie, wklejanie, przemieszczanie wybranych fragmentów dokumentu	82%	88%	75%
Wykorzystywanie podstawowych funkcji w arkuszu kalkulacyjnym	47%	58%	38%
Tworzenie prezentacji	38%	43%	27%
Instalowanie nowych urządzeń	48%	56%	35%
Przesyłanie maila z załącznikami	68%	84%	71%
Korzystanie z wyszukiwarki internetowej	88%	92%	90%
Tworzenie strony internetowej	24%	20%	15%
Pisanie programu komputerowego	14%	15%	7%

Tabela 2: Umiejętności korzystania z komputerów wśród uczniów, studentów i nauczycieli.

Dane: Diagnoza społeczna 2007, Źródło: D. Batorski: *Młodzi w sieci. Uczniowie, studenci i nauczyciele wobec nowych technologii*. [W:] *Szkoła w dobie Internetu*. Red. nauk. A. Nowak. K. Winkowska-Nowak, L. Rycielska, Warszawa 2009, s. 38.

Również jeśli chodzi o wszechstronność korzystania z nowych technologii studenci zajmują pierwsze miejsce. Jak wynika z danych Diagnozy społecznej 2007, liczba sposobów, w jaki studenci korzystają z Internetu w jednym tygodniu to 7,1, a czynności wykonywanych kiedykolwiek – 15,1 z 25 czynności przedstawionych do wyboru.

Widać zatem wyraźnie, że studenci nie tylko posiadają szerokie umiejętności korzystania z Internetu, ale również z nich korzystają, co ma oczywiście związek z częstotliwością ich użytkowania.

3.8. Samoocena umiejętności

Raport *Studenci – przyszłe kadry polskiej gospodarki*²⁸, będący pokłosiem projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego” zawiera wyniki badań przeprowadzonych wśród ponad 33 tysięcy studentów kierunków humanistycznych, społecznych, prawa, gospodarki,

²⁸ M. Jelonek: *Studenci – przyszłe kadry polskiej gospodarki*. Dokument elektroniczny dostępny online: http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20110616070806/Studenci_-_przyszle_kadry_polskiej_gospodarki.pdf?1309349876 (dostęp 25.12.2011 r.).

zdrowia i opieki zdrowotnej, jak również nauk technicznych, nauki²⁹, budownictwa i przemysłu. Celem badania było m.in. określenie, w jaki sposób studenci oceniają swoje kompetencje w poszczególnych obszarach, w tym również w zakresie kompetencji informacyjnych.

Jak podkreślają autorzy raportu, w pierwszej kolejności daje się zauważyć dość wysoka samoocena kompetencji studentów w poszczególnych obszarach kompetencji. Z deklaracji respondentów wynika też, że najchętniej podjęliby pracę właśnie w tym obszarze, w którym czują się najlepiej³⁰. Zależność ta nie jest niezwykła – wszak każdy woli zajmować się tym, w czym czuje się pewnie. Ciekawe jednak – szczególnie w kontekście niniejszego opracowania – że uczestnicy wszystkich rodzajów i typów studiów najwyżej oceniają swoje umiejętności związane z wykorzystaniem komputera i Internetu, a zatem kompetencje informacyjne i medialne właśnie. Wysoko cenią też swoje umiejętności wyszukiwania i analizy informacji oraz wnioskowania na tej podstawie.

Średnia ocena kompetencji informatycznych wśród studentów wszystkich grup wyniosła 4,1, w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza najniższy, a 5 – najwyższy poziom umiejętności. Warto jednak zauważyć, że ponadprzeciętna ocena tych kompetencji wystąpiła wśród uczestników studiów z grupy „nauka” (4,33) oraz „nauki społeczne, gospodarka i prawo” (4,22). Najniżej zaś swoje kompetencje w tym zakresie ocenili uczestnicy studiów w zakresie nauk humanistycznych i społecznych (3,93)³¹. Zastosowane w badaniu podkategorie kompetencji informatycznych pozwalają nieco bliżej przyjrzeć się, jak studenci radzą sobie z nowymi technologiami. Jak się zatem okazuje, najpewniej czują się w zakresie korzystania z Internetu – tu średnia ocen dla ogółu ankietowanych wyniosła 4,3. Dość sprawnie obsługują też pakiet MS Office, oceniając swoje umiejętności w tym zakresie na 4,0. Respondenci czują się najmniej pewnie jeśli chodzi o znajomość specjalistycznych programów, umiejętność pisania programów i projektowania stron WWW, czego dowodem jest średnia ocena na poziomie 2,6³². Należy również wyraźnie podkreślić, że kompetencje informatyczne studentów i uczniów są wyższe niż osób pracujących (średnia ocen 3,2) i bezrobotnych (3,0)³³. Najniżej swoje umiejętności w tym obszarze oceniają osoby w wieku 55+ – w tej grupie średnia ocen wyniosła zaledwie 2,1³⁴.

²⁹ Niestety autorzy opracowania nie określili, jakiej grupy kierunków dotyczy ta nazwa, można jednak przypuszczać, że chodzi tu o nauki ścisłe.

³⁰ M. Jelonek: *Studenci – przyszłe kadry... op. cit.*, s. 57

³¹ Tamże, s. 57-63.

³² S. Czarnik, M. Dobrzyńska, J. Górniak [et al.]: *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 roku*. Dokument elektroniczny dostępny online: http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20110616070718/Bilans_Kapitalu_Ludzkiego_-_Raport_podsumowujacy.pdf?1308200874 (dostęp 25.12.2011 r.), s. 63.

³³ Tamże, s. 63.

³⁴ Tamże, s. 70.

Nie ma wątpliwości, że tak wyraźne rozbieżności oceny własnych umiejętności w tym zakresie są wynikiem różnicy pokoleń i rewolucji informatycznej ostatnich lat. Jeżeli uwzględnimy jednak zróżnicowanie ze względu na wykształcenie, to zauważymy, iż różnica w zakresie kompetencji komputerowych w kolejnych kohortach maleje wraz ze wzrostem wykształcenia”³⁵. I tak, średnia ocena poziomu kompetencji informatycznych wśród osób posiadających wykształcenie podstawowe lub gimnazjalne wynosi 1,5, wśród osób z wykształceniem zawodowym – 1,8, średnim – 2,7, zaś u osób posiadających dyplom uczelni wyższej jest to ocena na poziomie 3,6³⁶. Różnice tej nie zmieniają jednak faktu, że wewnątrz grup legitymujących się wykształceniem na poszczególnych poziomach, najwyższa samoocena kompetencji komputerowych jest wśród osób w wieku 18-24.

Jeśli chodzi o autoewaluację kompetencji w zakresie wyszukiwania i analizy informacji oraz wyciągania wniosków, ponownie najwyższe oceny występują wśród studentów. Średnia ocena tych umiejętności wśród wszystkich grup studentów to 3,8³⁷. Jeśli zaś chodzi o samoocenę studentów poszczególnych kierunków, ponownie najwyższe oceny wystąpiły wśród uczestników studiów z grup „nauka” oraz „technika, przemysł, budownictwo” (3,87) i „nauki społeczne, gospodarka i prawo” (3,85)³⁸.

Podobnie, jak w przypadku kompetencji informatycznych, tak również w przypadku kompetencji kognitywnych można zauważyć, że ocena w tym zakresie spada wraz ze wzrostem wieku respondentów: w grupie wiekowej 18-24 wynosi 3,4, w grupie 25-34 – 3,3, zaś wśród badanych w wieku 35-54 – 3,1. Wśród osób w wieku 55+ średnia ocena tego typu umiejętności wynosi już tylko 2,8. Ciekawe są zależności kompetencji kognitywnych od poziomu wykształcenia. Najwyższe oceny tego rodzaju umiejętności występują w grupie osób legitymujących się wykształceniem wyższym – średnia ocena to 4,0. Zauważono jednak, że jedynie w tej grupie ocena kompetencji kognitywnych nie obniża się wraz z wiekiem. Jest wręcz odwrotnie, co ilustruje niewielki wzrost ocen wraz z wiekiem respondentów – respondenci w wieku 18-24 posiadający wyższe wykształcenie ocenili te umiejętności na poziomie 3,9, podczas gdy w grupie wiekowej 55+ było to 4,0, a wśród respondentów w wieku 35-54 średnia ocena wyniosła 4,1³⁹.

³⁵ Tamże, s. 70.

³⁶ Tamże.

³⁷ Tamże, s. 63.

³⁸ M. Jelonek: *Studenci – przyszłe kadry... op. cit.*, s. 57-63.

³⁹ S. Czarnik, M. Dobrzyńska, J. Górniak [et al.]: *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce... op. cit.*, s. 70.

3.9. Umiejętność uczenia się przez całe życie – *life long learning*

Istotę niniejszego opracowania stanowi jak najszersze ujęcie kompetencji informacyjnych i medialnych polskiego społeczeństwa. Analizując ten problem nie można nie wziąć pod uwagę problemu przygotowania do uczenia się przez całe życie (*life long learning*), który – obok kompetencji informacyjnych i medialnych właśnie – stanowi filar społeczeństwa informacyjnego. Zagadnienie to jest szczególnie ważne jeśli chodzi o studentów, którzy już niebawem – po wkroczeniu na rynek pracy – staną się siłą napędową polskiej gospodarki. Należy się zatem zastanowić, czy studenci są gotowi do ciągłego zdobywania nowych kwalifikacji i dostosowywania się do zmieniającego się środowiska pracy.

Potwierdzenie takiego stanu rzeczy znaleźć można w raporcie *Młodzi 2011*, przygotowanym przez Kancelarię Prezesa Rady Ministrów. Czytamy w nim: „Antycypowana, a więc jeszcze nieistniejąca przyszłość zawodowa, ale zakładająca ryzyko bezrobocia, powoduje radykalną zmianę sytuacji w systemie kształcenia, a także w postawach młodzieży wobec edukacji. Uświadamia ona sobie, że jakkolwiek wykształcenie nie zapewnia sukcesu na drodze zawodowej, kształcenie, które daje dyplom i umożliwia minimum refleksji nad samym sobą, przekształca się w niezbędny środek przeciw degradacji. To wystarczająca konstatacja, by zainteresowanie studiami wyższymi nie słabło. Strategie edukacyjne stają się osią wyborów życiowych młodych ludzi. Zmianie ulega podejście do nauki i stylu studiowania. Wykształcenie staje się wartością instrumentalną, służącą osiągnięciu pozycji społeczno-zawodowej. Następuje wydłużanie okresu nauki, studiów (ze studiami doktoranckimi „na wszelki wypadek” włącznie), coraz częściej ma miejsce indywidualizacja ścieżek kształcenia. Popularne stało się studiowanie dwóch fakultetów naraz, łączenie studiów z nabywaniem wczesnych doświadczeń zawodowych. Pojawia się nowa kultura studiowania (podporządkowanego CV) i nowy rodzaj oczekiwań (pozyskiwania umiejętności i wiedzy mających walor praktyczny)”⁴⁰. Jak widać wyraźnie, przytoczony powyżej cytat jest ściśle związany właśnie z koncepcją uczenia się przez całe życie i wynika z niego, że studenci zdają sobie sprawę z konieczności ciągłego podnoszenia kwalifikacji i dostosowywania się do potrzeb rynku pracy.

Na podstawie przedstawionych powyżej danych dotyczących autoewaluacji kompetencji informacyjnych i informatycznych osób studiujących, można stwierdzić, że studenci są bardzo pewni swych umiejętności w tych obszarach. Wyniki badań wskazują, że oceniają swoje kompetencje komputerowe i kognitywne wyżej niż osoby bezrobotne i aktywne zawodowe. Taka ocena pozwala na wysnucie dwóch ważnych

⁴⁰ K. Szafraniec: *Młodzi 2011*. Warszawa 2011. Dokument elektroniczny dostępny online: http://kprm.gov.pl/Mlodzi_2011_alfa.pdf (dostęp: 25.12.2011 r.), s. 91.

wniosków. Po pierwsze, młodzi ludzie dorastający w otoczeniu nowych technologii niejako wchłonęli je „przez osmozę”, są przyzwyczajeni do ICT i dobrze sobie radzą z obsługą sprzętu i oprogramowania komputerowego. Po drugie, praca wymagająca stałego kontaktu z nowymi technologiami nie stanowi dla nich wyzwania – jest to codzienność i z tego powodu nie wahają się przez związaniem swej kariery z informacyjnym sektorem gospodarki.

4. Osoby dorosłe – aktywne zawodowo

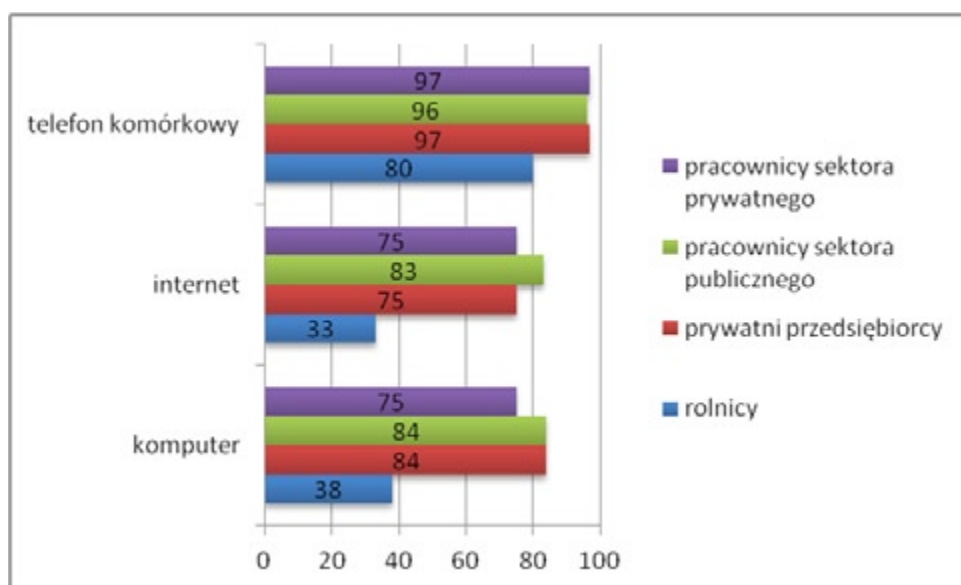
4.1. Dostęp do technologii

Zgodnie z danymi NetTrack 52% ogółu Polaków w wieku od 15. do 75. roku życia w 2010 r. korzystało z Internetu. Dane te w znacznym stopniu korespondują z wynikami Diagnozy społecznej 2011, z których wynika, że w 2011 r. komputer był dostępny w dwóch trzecich gospodarstw domowych, a 61% gospodarstw miało również dostęp do Internetu.

Wśród osób aktywnych zawodowo w różnych obszarach gospodarki – od rolnictwa, poprzez sektor publiczny, aż po sektor prywatnych przedsiębiorców – nowe technologie są obecne. Zgodnie z wynikami GUS z 2010 r. 71% osób aktywnych zawodowo regularnie korzysta z nowych technologii.

Wykres 13:
Korzystanie z nowych technologii wśród aktywnych zawodowo.

Dane: Diagnoza Społeczna 2011.



Z kolei dane Diagnozy społecznej 2011 dostarczają wiadomości na temat rozpowszechnienia nowych technologii w poszczególnych grupach osób pracujących. Jak widać na powyższym wykresie najbardziej popularne, i to we wszystkich grupach, są telefony komórkowe. Posiadają je niemal wszyscy pracownicy sektora publicznego,

prywatnego i prywatni przedsiębiorcy, jak również 80% rolników. W ostatniej z wymienionych grup wyraźnie mniej rozpowszechnione jest korzystanie z komputera i Internetu – tu wskaźniki są na poziomie jednej trzeciej. Za to w pozostałych sektorach korzystanie z tych technologii jest wyraźnie umocnione.

4.2. Miejsce korzystania

Z danych GUS za rok 2010 wynika, że osoby pracujące najczęściej korzystają z Internetu w domu i pracy oraz – co zaskakujące – w mieszkaniach innych osób.

68% aktywnych zawodowo użytkowników nowych technologii korzysta z nich w domu, 34% – w pracy, a co dziesiąty użytkownik z tej grupy – w mieszkaniach innych osób.

4.3. Czas i staż korzystania

Dane Diagnozy społecznej 2011 wskazują, że średni czas spędzany przy komputerze w okresie jednego tygodnia to nieco ponad 15 godzin. Przeciętni użytkownicy spędzają przy komputerze około 10 godzin w tygodniu, a osoby korzystające niewiele (19% użytkowników) – około dwóch godzin. Wśród osób intensywnie korzystających z Internetu mamy trzy grupy korzystających:

- do 7 godzin tygodniowo – 42% użytkowników
- powyżej 21 godzin tygodniowo – 22% użytkowników
- powyżej 40 godzin tygodniowo – 12% użytkowników

W poniższej tabeli przedstawiono rozkład deklaracji pracowników poszczególnych sektorów w zakresie liczby godzin przeznaczanych na korzystanie z ICT

	do 5	6-10	11-20	>20
Sektor publiczny	60%	22%	11%	7%
Sektor prywatny	61%	18%	11%	10%
Prywatni przedsiębiorcy	51%	22%	16%	11%
Rolnicy	92%	6%	2%	0%

Tabela 3: Liczba godzin przeznaczanych tygodniowo na korzystanie z Internetu przez pracowników poszczególnych sektorów.

Dane: Diagnoza Społeczna 2009.

Jak wyraźnie widać, najwięcej osób aktywnych zawodowo, i to bez względu na sektor, w którym pracuje, korzysta mniej niż 5 godzin tygodniowo.

4.4. Cele korzystania

Podstawowe cele korzystania z nowych technologii przez osoby aktywne zawodowo to przede wszystkim praca. Ponad 80% pracowników sektora publicznego i prywatnego oraz prywatnych przedsiębiorców podaje pracę, jak główny cel korzystania z Internetu. Wśród rolników najpopularniejszym celem korzystania z ICT jest zapoznawanie się z informacjami dostępnymi on-line – takiej odpowiedzi udzieliło 70% rolników korzystających z Internetu. Inne ważne cele istotne dla pracowników wszystkich sektorów (z wyłączeniem rolników) to rozrywka i poszukiwanie informacji on-line. W poniższej tabeli zaprezentowano rozkład odpowiedzi respondentów z poszczególnych grup.

	praca	nauka	rozrywka	informacje	kontakty
Sektor publiczny	88%	33%	41%	39%	28%
Sektor prywatny	84%	30%	58%	43%	30%
Prywatni przedsiębiorcy	86%	28%	43%	39%	25%
Rolnicy	59%	32%	58%	70%	25%

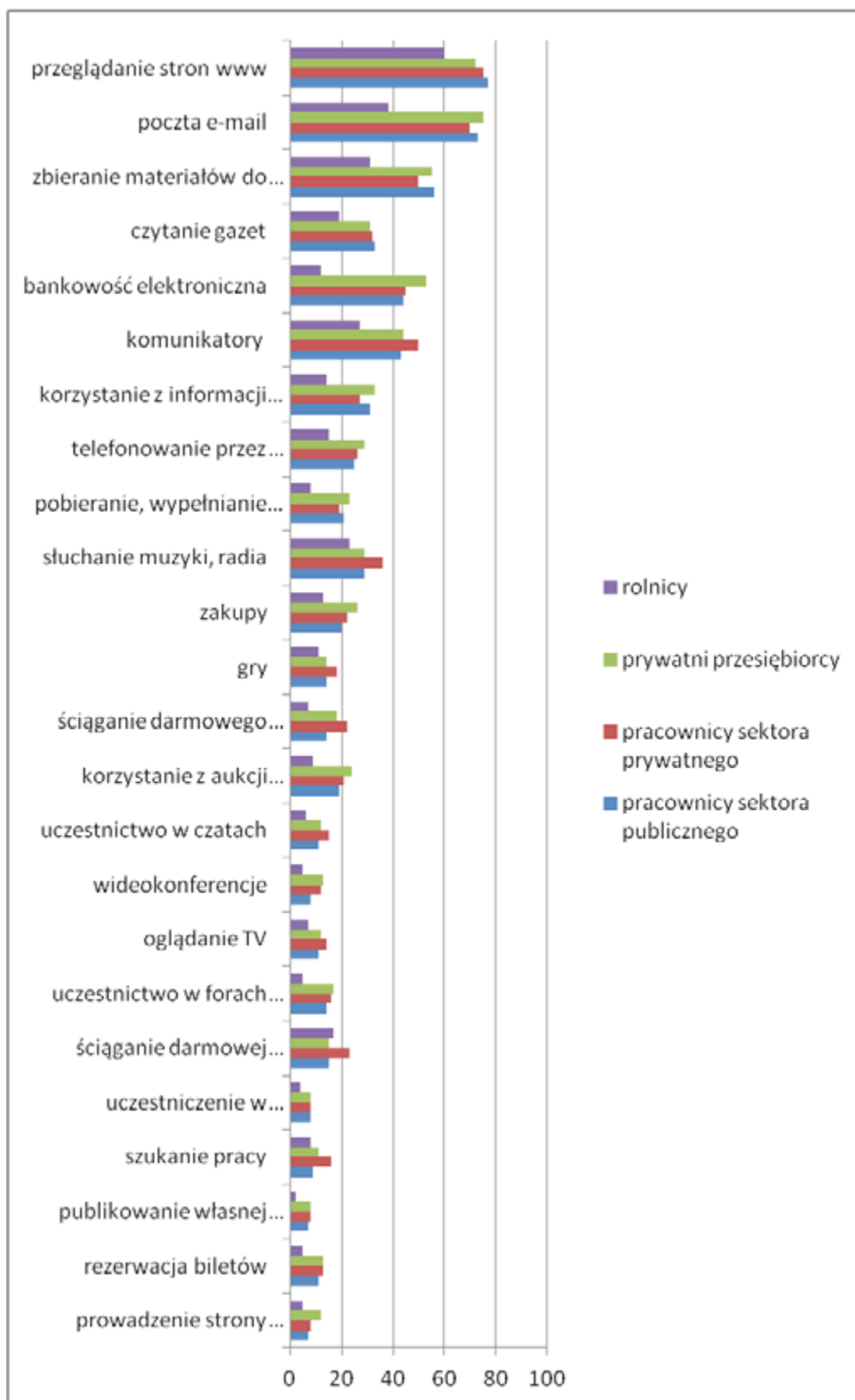
Tabela 4: Główne cele korzystania z Internetu przez pracowników poszczególnych sektorów.

Dane: Diagnoza Społeczna 2009.

4.5. Sposoby korzystania

To, w jaki sposób pracownicy poszczególnych sektorów gospodarki dążą do realizacji celów związanych z wykorzystywaniem nowych technologii, najlepiej oddaje analiza wykonywania poszczególnych czynności w ciągu jednego tygodnia, sporządzona na podstawie danych Diagnozy społecznej 2009, zaprezentowana na wykresie nr 14.

Warto też w tym miejscu wspomnieć, że z danych GUS wynika, że osoby aktywne zawodowo stosunkowo często dokonują zakupów przez Internet – w 2010 r. 37% zatrudnionych kupowało rozmaite towary w sieci. Warto wspomnieć, że najbardziej aktywni w tym obszarze są pracownicy zawodów związanych z ICT (84% z nich), zaś pracownicy innych zawodów (robotniczych, nierobotniczych oraz niezwiązanych z ICT) są w tym obszarze mniej aktywni.



Wykres 14: Sposoby korzystania z komputerów i Internetu przez pracowników poszczególnych sektorów – czynności wykonywane w okresie 1 tygodnia.

Dane: Diagnoza Społeczna 2009. Źródło: tablice wynikowe Diagnozy Społecznej 2009.

4.6. Umiejętności

Umiejętności	Sektor publiczny	Sektor prywatny	Prywatni przedsiębiorcy	Rolnicy
Kopiowanie, przenoszenie pliku, folderu	73%	70%	68%	39%
Kopiowanie, wklejanie, przemieszczanie wybranych fragmentów dokumentu	69%	64%	64%	28%
Wykorzystywanie podstawowych funkcji w arkuszu kalkulacyjnym	40%	41%	45%	16%
Tworzenie prezentacji	24%	22%	24%	5%
Instalowanie nowych urządzeń	39%	47%	51%	26%
Przesyłanie maila z załącznikami	71%	69%	76%	32%
Korzystanie z wyszukiwarki internetowej	88%	87%	92%	77%
Tworzenie strony internetowej	8%	11%	14%	8%
Pisanie programu komputerowego	6%	8%	6%	4%

Tabela 5: Umiejętności korzystania z komputerów wśród pracowników poszczególnych sektorów.

Dane: Diagnoza Społeczna 2009. Źródło: Tablice wynikowe Diagnozy Społecznej 2009

5. Seniorzy

Jak już wspomniano na początku niniejszego opracowania, w opinii autorki kategoria wiekowa „50+” jest kategorią nie tylko niewygodną, ale również nieporęczną przy rozważaniach dotyczących korzystania z mediów masowych i cyfrowych. Inne wszak potrzeby i kompetencje mają osoby w wieku 50-60 lat, a inne – seniorzy po 65. roku życia. Z tego właśnie powodu szczególnie cenne są wyniki badań GUS oraz Diagnozy społecznej. Przyjęte w nich węższe kategorie wiekowe pozwalają bowiem uchwycić tendencje w zakresie intensywności korzystania z nowych mediów przez osoby starsze. Doskonałym źródłem informacji na temat korzystania z nowych technologii przez seniorów jest też raport *Między alienacją a adaptacją. Polacy w wieku 50+ wobec Internetu*⁴¹, w którym można znaleźć wiele cennych informacji na ten temat.

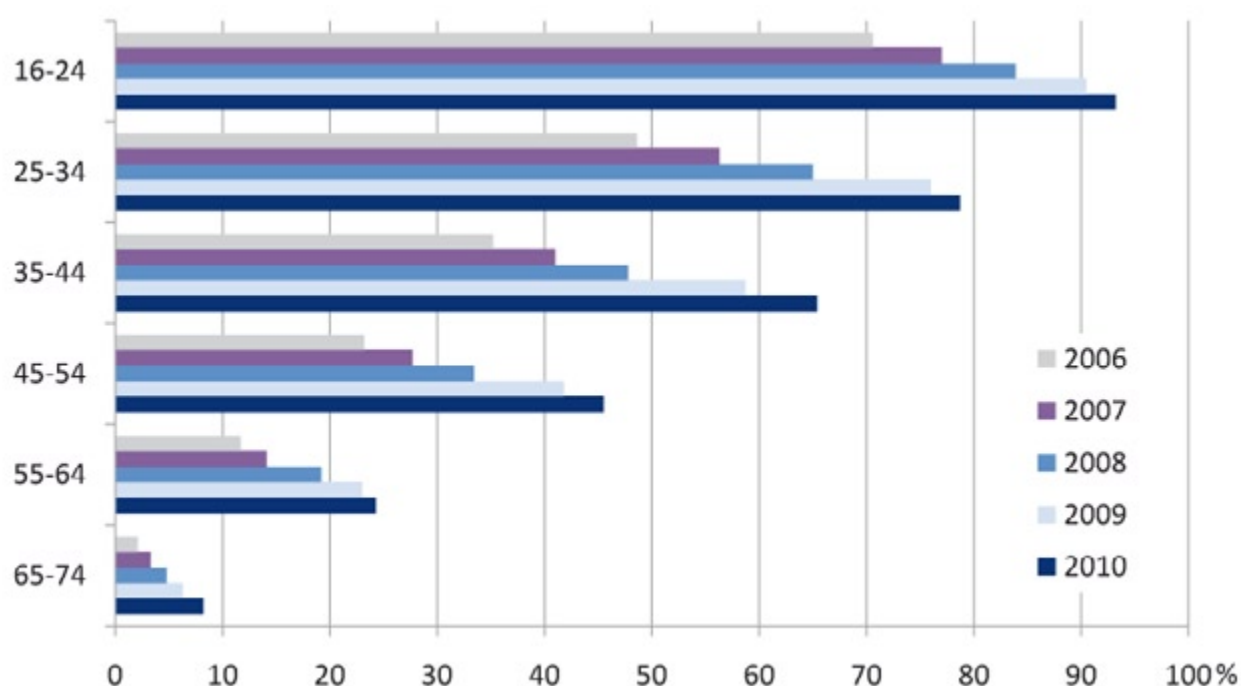
5.1. Dostęp do technologii

Jeśli chodzi o dostęp osób starszych do nowych technologii, z danych Diagnozy społecznej 2011 wynika, że zaledwie 29% Polaków w wieku 60-64 lata i 11% w wieku

⁴¹ D. Batorski, J. Zając: *Między alienacją a adaptacją. Polacy w wieku 50+ wobec internetu. Raport Otwarcia Koalicji „Dojrzałość w sieci”*. Dokument elektroniczny dostępny online: http://dojrzaloscwsieci.pl/tl_files/pliki/Raport.pdf (dostęp 25.12.2011 r.)

65+ korzysta z Internetu. Ponad połowa (51%) osób w wieku 60+ nie korzysta z Internetu w ogóle, choć nierzadko ma do nich dostęp w domu⁴². Zależność tę doskonale obrazują dane dostępne w raporcie *Między alienacją a adaptacją*, z których wynika, że „w 2009 roku z Internetu korzystało zaledwie 21,6% osób w wieku 50 i więcej lat, choć aż 40% posiadało do niego dostęp w domu. Z drugiej strony, wśród osób w wieku 16-49 lat z Internetu korzystało 71%.” Międzygeneracyjna różnica w korzystaniu z sieci jest więc bardzo duża i wynosi aż 50 p.p. Według badań World Internet Project (WIP) z Internetu przynajmniej od czasu do czasu korzystało w Polsce w czerwcu 2010 r. 24,6% osób w wieku 50+. Tymczasem wśród osób w wieku 15-49 użytkowników było aż 75,3%⁴³.

To, jak dramatycznie spada liczba użytkowników nowych technologii wraz ze wzrostem wieku jest doskonale widoczne na poniższym wykresie nr 15, zaczerpniętym z opracowania GUS. Widać na nim, że korzystanie z Internetu wyraźnie spada wśród osób powyżej 55. roku życia. W 2010 r. jedynie ok. ¼ respondentów z tej grupy wiekowej korzystała z Internetu regularnie. Jeszcze niższe są wskaźniki dotyczące kolejnej grupy wiekowej, czyli osób w wieku 65-74 – tu w 2010 r. regularnych użytkowników Internetu było niecałe 10%.



Wykres 15: Użytkownicy regularnie korzystający z Internetu. Podział wg. wieku.

Źródło: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_nts_spolecz_inform_w_polsce_2006-2010.pdf

⁴² J. Czapiński, T. Panek: *Social Diagnosis 2011... op. cit.*, p. 307-308.

⁴³ Batorski, D., Zajac, J.: *Między alienacją a adaptacją...*, s. 20.

Jak się również okazuje, wraz z wiekiem maleje nie tylko odsetek osób korzystających z Internetu, ale również tych, które próbowały korzystać bądź korzystały z niego tylko przez jakiś czas. Jak pokazują wyniki polskiej edycji World Internet Project, jedynie 22% osób w wieku 50+ które obecnie nie korzystają z Internetu miało wcześniej kontakty z tą technologią. Należy podkreślić, że ich zdecydowana większość korzystała z sieci jedynie sporadycznie. Zaledwie kilka procent używało kiedyś Internetu przez przynajmniej kilka miesięcy.

Przedstawiciele generacji 50+ zdecydowanie częściej niż z komputerów korzystają z telefonów komórkowych: własny telefon posiada aż 58%. Warto zaznaczyć, że własny telefon komórkowy posiadają prawie wszyscy ci, którzy mają przynajmniej 50 lat i korzystają z Internetu.

Niekorzystających z żadnej z tych technologii jest wśród osób w wieku 50+ aż 42%. Zdecydowanie częściej należą do kategorii 60+. Prawie 60% Polaków z tego przedziału wiekowego nie miało w 2009 roku telefonu komórkowego, ani nie korzystało z komputerów i Internetu. W grupie wiekowej 50-59 lat było ich jedynie 22%⁴⁴.

Wobec bardzo wysokich wskaźników, które jednoznacznie wskazują na wykluczenie cyfrowe osób starszych, warto zastanowić się, jakie są najważniejsze przyczyny niekorzystania z nowych mediów. Jak się zatem okazuje podstawowe bariery uniemożliwiające w 2009 r. korzystanie z ICT przez osoby w wieku 50+ to tzw. bariery miękkie. Aż 56% niekorzystających seniorów nie jest zainteresowanych korzystaniem z Internetu, a 18% uważa to za zbyt skomplikowane. 17% niekorzystających w wieku 50+ nie robi tego ze względu na brak komputera, a dla co dziesiątej osoby z tej grupy koszty dostępu są zbyt wysokie. Inne czynniki, jak np. brak czasu, mają tu niewielkie znaczenie.

Widać zatem, że problem wykluczenia cyfrowego nie jest związany z czynnikami finansowymi czy infrastrukturalnymi, ale psychologicznymi: brakiem chęci lub potrzeby korzystania oraz niewystarczającymi umiejętnościami.

Niemal 80% Polaków w wieku 50+ to osoby wykluczone cyfrowo, które nie korzystają z nowych mediów. Odsetek ten sytuuje nasz kraj na ostatnich pozycjach w Unii Europejskiej. Należy wyraźnie podkreślić, że dla procesu aktywizacji cyfrowej osób w średnim lub starszym wieku kluczowe znaczenie ma aktywność zawodowa. Jak się bowiem okazuje, dla aktywnych zawodowo pięćdziesięcio- lub sześćdziesięciolatków to właśnie praca jest motorem do korzystania z nowych technologii. Oczywiście zatem jest, że emeryci – pozbawieni motywacji zawodowej – nie są już tak chętni do kontaktów z nowymi mediami.

⁴⁴ Tamże, s. 21.

5.2. Miejsce korzystania

Jeśli chodzi o miejsce korzystania z nowych technologii, deklaracje w tym zakresie nie odbiegają od odpowiedzi użytkowników innych grup. Jak wynika z badań GUS w 2010 r. najczęściej – bo 25% – internautów w wieku 55-64 lat, korzystało z Internetu w domu, w pracy – 8%. 9% użytkowników znajdujących się w wyższej grupie wiekowej (65-74) również korzysta z Internetu w domu. Inne miejsca, takie jak mieszkania innych osób, szkoły lub uczelnie, mają tu minimalny udział.

5.3. Czas i staż korzystania

Dane Diagnozy Społecznej z 2009 roku pokazują, że użytkownicy w wieku 50+ spędzają w Internecie i przed komputerem mniej czasu niż osoby młodsze. Przeciętny użytkownik mający 50 lub więcej lat poświęca na komputer około 12 godzin i 20 minut tygodniowo, natomiast na Internet — nieco ponad 8 godzin.

5.4. Częstotliwość korzystania

Użytkownicy w wieku 50+ korzystają z komputerów i Internetu mniej regularnie niż młodsze osoby. Korzystanie w ciągu tygodnia przed badaniem w 2009 r. deklarowało ok. 85% starszych i 91,5% pozostałych internautów (Diagnoza Społeczna). Potwierdzają to również badania GUS z 2007 roku, według których codziennie lub prawie codziennie korzystało z Internetu 62% użytkowników w wieku 15-49 lat i 52% starszych.

5.5. Cele korzystania

Jak widać na poniższym wykresie nr 16, podstawowe cele korzystania z komputera i Internetu wśród osób w wieku 50+ to przede wszystkim zdobywanie informacji – taki cel korzystania deklaruje 38% użytkowników w wieku od 50. do 59. roku życia i 45% użytkowników w wieku 60+.

Osoby poniżej 60. roku życia – a więc aktywne zawodowo – z oczywistych względów wykorzystują nowe technologie do pracy. Takiej odpowiedzi udzieliło w 2009 r. 45% spośród nich oraz 26% użytkowników z grupy wiekowej 60+. Inne cele – jak rozrywka, komunikacja czy nauka, są mniej popularne, choć nie można powiedzieć, że nie występują wcale. Zależności pomiędzy nimi widoczne są na poniższym wykresie.

Wykres 16:
Główne cele korzystania
z komputerów przez osoby
w wieku 50+.

Dane: Diagnoza Społeczna 2009.

Źródło: D. Batorski, J. Zając:

Między alienacją a adaptacją.

Polacy w wieku 50+ wobec

Internetu. Raport Otwarcia

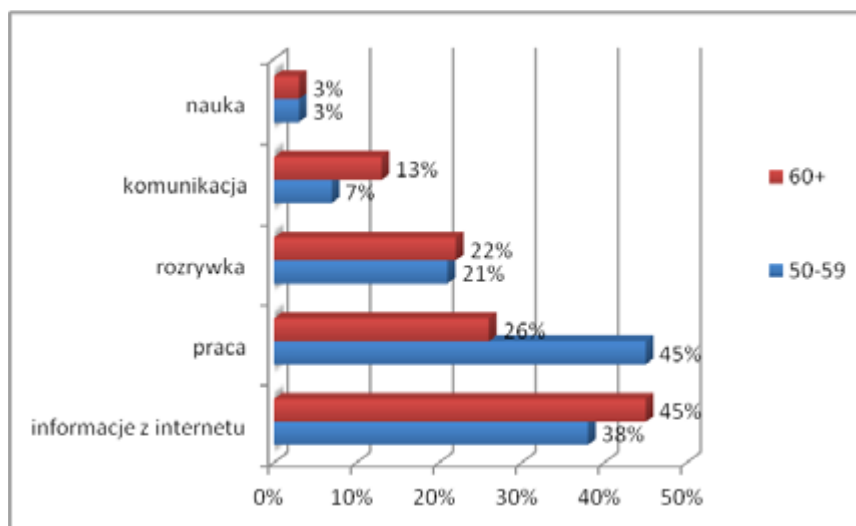
Koalicji „Dojrzałość w sieci”.

Dokument elektroniczny

dostępny online:

[http://dojrzaloscwsielni.pl/tl_files/pliki/](http://dojrzaloscwsielni.pl/tl_files/pliki/Raport.pdf)

[Raport.pdf](http://dojrzaloscwsielni.pl/tl_files/pliki/Raport.pdf), s. 68.



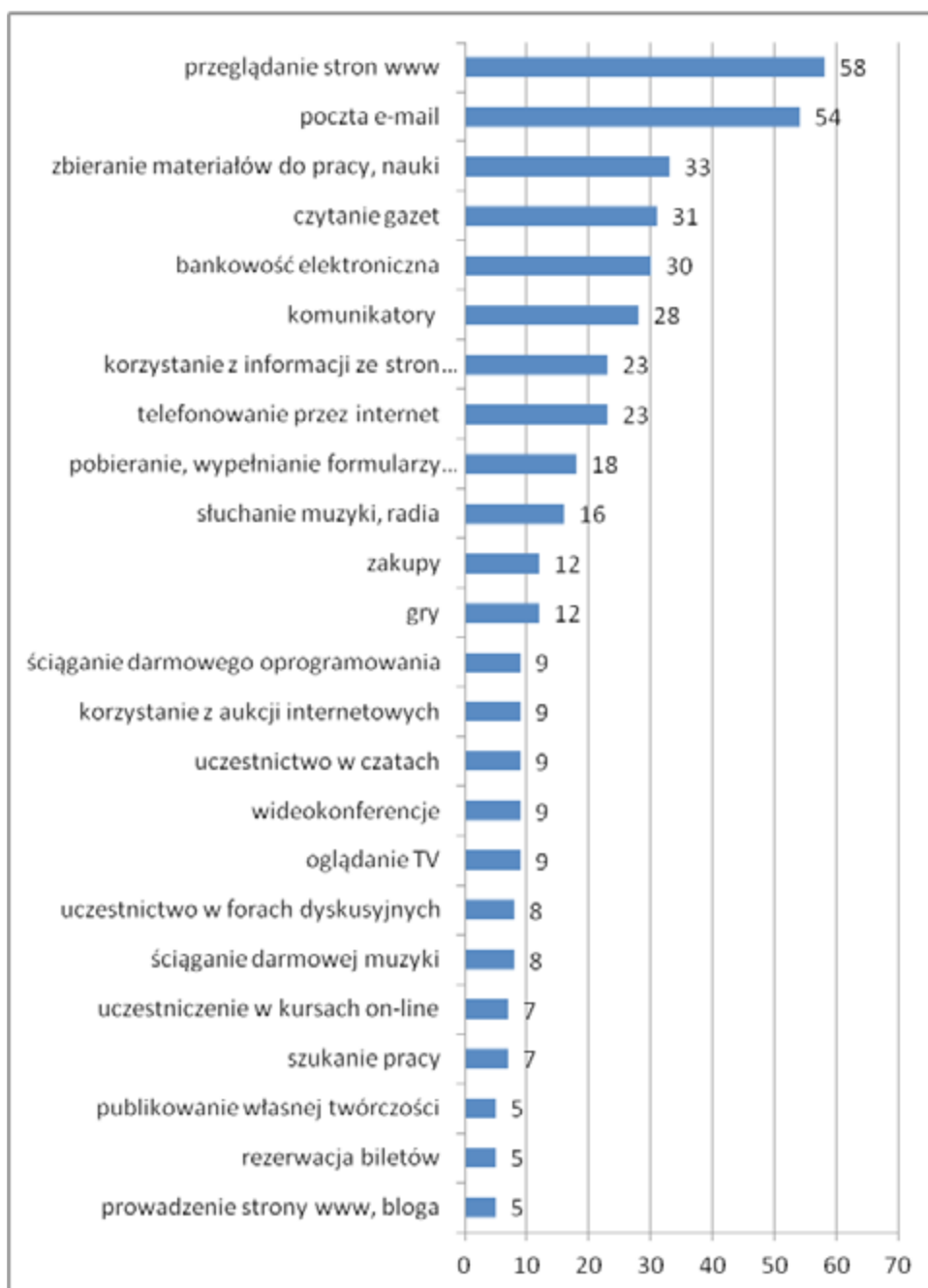
5.6. Sposoby korzystania

Osoby w wieku 50+ korzystają z sieci w sposób mało zróżnicowany. Duża część z nich korzysta przede wszystkim z głównych portali, mających charakter informacyjny, rzadko zaglądając w inne rejony sieci. Świadczy o tym chociażby czas poświęcany na korzystanie z takich portali jak np. onet.pl czy wp.pl oraz liczba odsłon dokonywanych na tych stronach. Jak twierdzą autorzy raportu *Między alienacją a adaptacją* „dojrzały polscy internauci korzystają w ponadprzeciętnym stopniu z kilku dużych portali informacyjnych. Często może mieć to związek z ich niskimi kompetencjami, powodującymi, że ograniczają się do kilku witryn, często zapisanych jako „Ulubione”. Warto zwrócić uwagę na te wyniki, a także na omawiane dalej prawidłowości dotyczące wszechstronności korzystania oraz zamieszczania własnych treści w sieci. Na tej podstawie można stwierdzić, że użytkownicy ponad pięćdziesięcioletni znacznie częściej traktują Internet podobnie jak inne media, przede wszystkim jako źródło informacji i wiadomości. W mniejszym natomiast stopniu wykorzystują jakościowo nowe możliwości oferowane przez Internet”⁴⁵.

O tym, że osoby w wieku 50+ korzystają z Internetu w dość ograniczonym zakresie świadczą dane zaprezentowane na poniższym wykresie, na którym wyraźniej widać, że pierwsze miejsca zajmują takie czynności jak przeglądanie stron WWW, zbieranie materiałów czy czytanie gazet. Pomędzy nimi znalazło się również korzystanie z poczty e-mail. Inne czynności, jak korzystanie z aukcji, ściąganie oprogramowania lub muzyki czy nawet rezerwowanie biletów są mniej popularne.

Ciekawe też, że niecałe 5% osób w wieku 50+ korzystających z Internetu deklaruje korzystanie wyłącznie z jednego zastosowania. Najczęściej jest to przeglądanie stron WWW (40% wskazań), a następnie czytanie gazet online (12%), telefonowanie (10%) i korzystanie z serwisów społecznościowych (8%).

⁴⁵ Tamże, s. 50.



Wykres 17: Sposoby korzystania z komputerów i Internetu przez osoby w wieku 50+ – czynności wykonywane w okresie 1 tygodnia.

Dane: Diagnoza społeczna 2009. Źródło: D. Batorski, J. Zając: *Między alienacją a adaptacją. Polacy w wieku 50+ wobec Internetu. Raport Otwarcia Koalicji „Dojrzałość w sieci”*. Dokument elektroniczny dostępny online: http://dojrzaloscwsieci.pl/tl_files/pliki/Raport.pdf, s. 73.

5.7. Umiejętności

Większość osób w wieku 50+ użytkujących komputery deklaruje podstawowe umiejętności korzystania z nowych technologii. Należy jednak pamiętać, że jest wśród nich wiele osób, które korzystają z komputerów w sposób mało intensywny i brakuje im wielu nawet podstawowych umiejętności. Co więcej, osoby w wieku 50-59 lat

cechują się zdecydowanie wyższymi kompetencjami niż użytkownicy ponad sześćdziesięcioletni, co wyraźnie widać w poniższej tabeli.

Umiejętności	Osoby w wieku 50-59	Osoby w wieku 60+
Kopiowanie, przenoszenie pliku, folderu	51%	45%
Kopiowanie, wklejanie, przemieszczanie wybranych fragmentów dokumentu	47%	36%
Wykorzystywanie podstawowych funkcji w arkuszu kalkulacyjnym	29%	19%
Tworzenie prezentacji	12%	10%
Instalowanie nowych urządzeń	28%	26%
Przesyłanie maila z załącznikami	58%	50%
Korzystanie z wyszukiwarki internetowej	83%	76%
Tworzenie strony internetowej	6%	4%
Pisanie programu komputerowego	4%	1%

Tabela 6: Umiejętności korzystania z komputerów wśród uczniów, studentów i nauczycieli.

Dane: Diagnoza społeczna 2009, Źródło: D. Batorski, J. Zajac.; Między alienacją a adaptacją. Polacy w wieku 50+ wobec Internetu. Raport Otwarcia Koalicji „Dojrzałość w sieci”. Dokument elektroniczny dostępny online: http://dojrzaloscwsieci.pl/tl_files/pliki/Raport.pdf, s. 51.

Starsi użytkownicy rzadziej posiadają poszczególne kompetencje. Spośród 9 badanych umiejętności użytkownicy w wieku 16-49 lat posiadają średnio 4,5; natomiast osoby starsze 3,1.

Dane *Diagnozy społecznej 2009* wskazują, że spośród osób w wieku 45-59 lat, 43% posiada umiejętność obsługi komputera (rozumianą, jako średni procent umiejętności spośród 9 czynności). Wśród respondentów w wieku 60-64 lata odsetek ten sięgnął 39%, a wśród osób powyżej 65. roku życia – już tylko 36%. Jeśli zaś chodzi o wszechstronne korzystanie z Internetu, wskaźniki są niestety jeszcze niższe. Wśród badanych w wieku 45-59 lat w 2011 r. umiejętność tę posiadało 41,6% respondentów. W kolejnej grupie wiekowej (60-64 lata) wskaźnik ten był na poziomie 37,7%, a wśród osób w wieku 65+ uplasował się na poziomie 32,1%.

5.8. Źródła kompetencji

Niestety, niewiele osób w wieku 50+ jest gotowych do podjęcia działań zmierzających do podniesienia swych kompetencji informacyjnych i medialnych. Jeśli już szukają pomocy, ograniczają się do rad rodziny lub przyjaciół, rezygnując z bardziej sformalizowanych form kształcenia. Co więcej, uczestnictwo w kursach przygotowujących do korzystania z komputerów i Internetu wcale nie oznacza samego korzystania – jedynie 70% użytkowników, którzy w ostatnim roku brali udział w takim kursie

korzysta z ICT regularnie. W przypadku osób, które odbyły szkolenie wcześniej odsetek ten jest jeszcze niższy i sięga 57%. Oznacza to, że uczestnictwo w kursach obsługi komputera nie przekłada się na aktywizację cyfrową osób starszych⁴⁶.

II. Badania kompetencji informacyjnych i medialnych polskiego społeczeństwa – luki i perspektywy

Badania dotyczące wykorzystania nowych mediów cyfrowych oraz masowych przez poszczególne grupy polskiego społeczeństwa mają wiele zalet, ale również i wad. Ich analiza jest szczególnie przydatna w kontekście planowania kolejnych inicjatyw badawczych koncentrujących się już bezpośrednio na zagadnieniach kompetencji informacyjnych i medialnych.

To, co należy szczególnie mocno podkreślić to fakt, że jest dużo danych ilościowych dotyczących wykorzystania nowych technologii w społeczeństwie – dostępu do komputerów i Internetu, częstości, sposobów i celu ich wykorzystywania. Stosunkowo dużo uwagi poświęca się też zagadnieniom sprzętowym, takim jak liczba komputerów w gospodarstwie domowym czy sposób łączenia z siecią. W kolejnych badaniach pojawiają się też dane dotyczące samooceny umiejętności wykorzystania nowych technologii – wykonywania poszczególnych operacji i zadań z wykorzystaniem komputera (wysyłanie wiadomości e-mail, przenoszenie plików, tworzenie i opracowywanie prezentacji multimedialnych, praca z danymi liczbowymi). Wyniki te pozwalają przyjrzeć się – choćby nawet fragmentarycznie – kompetencjom informatycznym Polaków. Co więcej, gdy wyniki te analizuje się łącznie z danymi dotyczącymi samooceny umiejętności korzystania z komputerów i Internetu, można uzyskać nieco pełniejszy obraz dotyczący kompetencji medialnych polskiego społeczeństwa.

Kolejną zaletą polskich badań społecznych dotyczących kompetencji informacyjnych i medialnych Polaków jest fakt, że wyraźnie ukazują one problem cyfrowego wykluczenia części społeczeństwa – przede wszystkim seniorów i osób najmniej zasobnych. Należy w tym miejscu po raz kolejny zaznaczyć, że wyniki wszelkich badań wskazują, że coraz mniejsze znaczenie w utrudnianiu dostępu do nowych technologii mają tzw. bariery „twarde” (ekonomiczne, brak sprzętu, brak możliwości łączenia się z Internetem), a coraz większe – bariery „miękkie” (umiejętności, kompetencje, potrzeba korzystania z nowych technologii).

Polskie badania wskazują też, że nowe media pełnią niezwykle ważną rolę w życiu młodzieży. To właśnie media cyfrowe są dla dzisiejszych nastolatków źródłem rozrywki, informacji, wiadomości wykorzystywanych w szkole oraz środkiem utrzymywania kontaktu ze znajomymi i przyjaciółmi. Jednocześnie jednak wyraźnie widać kilka niezwykle ważnych problemów, w tym:

⁴⁶ Tamże, s. 60

- niewystarczającego przygotowania nauczycieli do pracy w środowisku nowych technologii;
- niedostosowania polskiego systemu kształcenia do potrzeb społeczeństwa informacyjnego i rynku pracy.

Problemy te prowadzą do marginalizowania roli szkoły w procesie przygotowywania młodych ludzi do korzystania z mediów cyfrowych i masowych oraz informacyjnych zasobów Internetu. Dobitym dowodem takiego stanu rzeczy są przytoczone wyniki badań, które jednoznacznie wskazują, jak nikła jest rola polskiej szkoły w procesie kształtowania kompetencji informacyjnych i informatycznych oraz medialnych młodych ludzi.

Polskie badania społeczne w zakresie wykorzystywania nowych mediów cyfrowych mają też jednak pewne wady. Przede wszystkim chodzi tu o powszechne utożsamianie problemów kompetencji informacyjnych i medialnych z kompetencjami informatycznymi, czyli techniczną umiejętnością obsługi urządzeń. Podejście takie może prowadzić do fałszywego przekonania, że w ślad za coraz bardziej powszechnym dostępem do komputerów, Internetu i innych urządzeń, idzie umiejętność efektywnego wykorzystania treści i informacji przekazywanych za ich pośrednictwem. Co więcej, część polskiego społeczeństwa (w tym też nauczycieli i bibliotekarzy) uważa, że zapewnienie młodzieży dostępu do nowych mediów cyfrowych jest jednoznaczne z rozwojem kompetencji medialnych i informacyjnych.

Kolejny minus polskich badań dotyczy niedoskonałych – czy może raczej należałoby rzec – nieostrych kategorii wiekowych, w których łączy się osoby o różnych potrzebach i zachowaniach informacyjnych i medialnych (chodzi tu przede wszystkim o rozległe kategorie „osób pracujących” i „50+”). Niewiele, niestety wiadomo też o wykorzystaniu mediów przez osoby w wieku poniżej 15. lub 16. roku życia. Co prawda dane *Diagnozy społecznej* mogą być pewnym źródłem informacji w tym obszarze, lecz należy wyraźnie podkreślić, że ich źródłem są deklaracje rodziców, a nie dzieci, czyli rzeczywistych użytkowników nowych mediów cyfrowych. Wyraźnie brakuje też badań przeprowadzonych przez nauczycieli szkolnych i akademickich, a – co należy podkreślić z całą mocą – braki wiedzy w tym obszarze są szczególnie dotkliwe dla polskiego systemu kształcenia i polityki jego kształtowania. Niewiele prowadzi się też badań wśród studentów.

Kolejna bolączka badania kompetencji informacyjnych i medialnych polskiego społeczeństwa jest natury metodologicznej. Otóż wyraźny brak koordynacji w zakresie terminologii i metodologii badań w tym zakresie prowadzi nie tylko do chaosu w tym – i tak w niewystarczającym stopniu zdefiniowanym – obszarze, ale i do utrudnionego przepływu wyników badań.

Obecny stan wiedzy w zakresie kompetencji informacyjnych i medialnych niesie zarówno szanse, jak i zagrożenia; szczególnie ważne wydaje się podkreślenie niebezpieczeństw.

Podstawowe zagrożenie dla dalszego rozwoju badań kompetencji informacyjnych i medialnych to dalsze utożsamianie kompetencji informacyjnych i medialnych z kompetencjami informatycznymi i pomijanie tych pierwszych w badaniach. Podejście takie może niestety zaowocować przekonaniem, że upowszechnianie korzystania z nowych mediów jest przede wszystkim związane z rozwijaniem infrastruktury teleinformatycznej i zapewnieniem fizycznego dostępu do komputerów oraz marginalnym traktowaniem mediów cyfrowych i masowych w procesie zdobywania informacji i wiedzy. Tym samym zagadnienie kompetencji informacyjnych i medialnych może nadal pozostawać niezauważane w badaniach społecznych. Zagrożeniem wydaje się też być traktowanie kształcenia jako zamkniętego procesu ustającego z chwilą uzyskania dyplomu.

Oczywiście, istniejące już badania są doskonałym punktem wyjścia do dalszych badań w zakresie wykorzystywania mediów nowych i masowych przez poszczególne grupy społeczne. Działania w tym zakresie powinny przede wszystkim dotyczyć:

- przeprowadzenia badań kompetencji informacyjnych i medialnych poszczególnych grup społecznych, ze ścisłym odniesieniem się do silnych i słabych stron istniejących badań, w tym przede wszystkim:
 - modeli korzystania z mediów masowych i cyfrowych przez dzieci i młodzież, również poniżej 15./16. roku życia,
 - źródeł kompetencji informacyjnych, medialnych i informatycznych wśród dzieci i młodzieży,
 - modeli konsumpcji mediów elektronicznych oraz kompetencji informacyjnych i medialnych młodzieży szkolnej i studentów,
 - przygotowania studentów do pracy w środowisku cyfrowym,
 - przygotowania nauczycieli do pracy w środowisku nowych technologii,
 - potrzeb informacyjnych i medialnych osób wykluczonych cyfrowo, w tym przede wszystkim seniorów;
- wyraźnego rozróżnienia kompetencji informacyjnych i medialnych od kompetencji informatycznych;
- opracowania i włączenia spójnego zespołu treści edukacji informacyjnej i medialnej do procesu edukacji szkolnej;
- przygotowanie i wdrożenie systemu szkoleń dla nauczycieli;
- opracowania kompleksowego programu aktywizacji osób starszych.

Analiza SWOT(e)

<p style="text-align: right;"><i>External</i> (zewnętrzne)</p> <p style="text-align: left;"><i>Internal</i> (wewnętrzne)</p>	<p>OPPORTUNITIES Szanse</p> <ul style="list-style-type: none"> • powstanie Ministerstwa Administracji i Cyfryzacji • program „Cyfrowa przyszłość” • działania Fundacji Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego, w tym m. in. Program Rozwoju Bibliotek, które mają pełnić istotną rolę w procesie aktywizacji cyfrowej osób wykluczonych • powstanie Komisji Edukacji Informacyjnej przy Stowarzyszeniu Bibliotekarzy Polskich • prace badawcze prowadzone w Instytucie Badań Edukacyjnych • mniejsze inicjatywy i programy z zakresu aktywizacji cyfrowej osób wykluczonych (np. projekt „Zamieńmy chochle na klawiatury” prowadzonych przez Stowarzyszenie Kobiety Kociewia) 	<p>THREATS Zagrożenia</p> <ul style="list-style-type: none"> • utożsamianie kompetencji informacyjnych i medialnych z kompetencjami informatycznymi • konserwatywne podejście do stosowania nowych technologii w szkołach • brak treści edukacji informacyjnej i medialnej w programach kształcenia • utożsamianie propagowania dostępu do nowych mediów wyłącznie z zapewnieniem dostępu i rozwojem infrastruktury • traktowanie kształcenia, jako zamkniętego procesu ustającego z chwilą uzyskania dyplomu • pominięcie lub marginalizowanie roli nowych i masowych mediów w procesie zdobywania informacji, poszerzania wiedzy i aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym
<p>STRENGTHS Silne strony</p> <ul style="list-style-type: none"> • dużo wiadomości z zakresu autoewaluacji kompetencji informatycznych oraz źródeł ich zdobywania (Diagnoza społeczna, NetTrack, Bilans Kapitału Ludzkiego, GUS) • wysoka dostępność nowych technologii w gospodarstwach domowych • powszechne wykorzystywanie nowych technologii przez młodzież, studentów; wysokie przez nauczycieli oraz pracowników różnych sektorów (z wyłączeniem rolników) • silna obecność nowych technologii w życiu młodych osób, szczególnie uczniów i studentów • niedostosowanie polskiego systemu kształcenia do potrzeb społeczeństwa informacyjnego i rynku pracy • niewystarczające przygotowanie nauczycieli do pracy w środowisku nowych technologii 	<ul style="list-style-type: none"> • możliwość wykorzystania istniejących wyników badań w opracowywaniu projektowania i wdrażania projektów badawczych i aktywizacyjnych • możliwość silnego uwzględnienia potrzeb użytkowników mediów cyfrowych na etapie opracowywania programów szkoleń • włączenie spójnego zespołu treści edukacji informacyjnej i medialnej do procesu edukacji szkolnej • przygotowanie i wdrożenie systemu szkoleń dla nauczycieli 	<ul style="list-style-type: none"> • traktowanie problemu kompetencji informacyjnych jedynie przez pryzmat dostępności urządzeń ICT, a nie kompetencji i umiejętności medialnych i informacyjnych • uznanie użytkowników za osoby nieprzygotowane do przeprowadzenia oceny swoich kompetencji medialnych • pozostawienie młodzieży „samej sobie” i skupienie się na tradycyjnym modelu edukacji szkolnej • pogłębianie się problemu wykluczenia cyfrowego • obarczenie bibliotekarzy obowiązkiem prowadzenia edukacji informacyjnej i medialnej przy jednoczesnym braku zmian systemowych
<p>WEAKNESSES Słabe strony</p> <ul style="list-style-type: none"> • zdobywanie i podnoszenie kompetencji informacyjnych i medialnych poprzez praktykę • bardzo słabo rozwinięte kompetencje informacyjne (mimo częstego wykorzystywania nowych technologii w celu wyszukiwania informacji) • utożsamianie kompetencji informacyjnych i medialnych z kompetencjami informatycznymi (umiejętność obsługi urządzeń) • ograniczone sposoby wykorzystywania nowych mediów, mało wszechstronne korzystanie przede wszystkim przez seniorów • wykluczenie cyfrowe seniorów 	<ul style="list-style-type: none"> • opracowanie i promocja długofalowego projektu kształcenia użytkowników nowych mediów masowych • włączenie spójnego zespołu treści edukacji informacyjnej i medialnej do procesu edukacji szkolnej oraz szkoleń dla innych grup użytkowników • podkreślanie różnic pomiędzy kompetencjami informacyjnymi i medialnymi, a informatycznymi • stworzenie szeroko zakrojonej akcji aktywizacji cyfrowej pokolenia 50+; możliwość opracowania kompleksowego programu aktywizacji osób starszych 	<ul style="list-style-type: none"> • brak rozwoju badań w zakresie kompetencji informacyjnych i medialnych • groźba utrwalania się niewłaściwych zachowań informacyjnych • traktowanie kompetencji informacyjnych i medialnych jako zespołu nieprzydatnych umiejętności • brak reformy edukacji informacyjnej i medialnej w polskim systemie kształcenia oraz szkoleń przygotowywanych dla innych grup użytkowników, zwłaszcza dotkniętych problemem wykluczenia cyfrowego

Bibliografia

- Batorowska, H.: *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Warszawa 2009.
- Batorski, D., Zając, J.: *Między alienacją a adaptacją. Polacy w wieku 50+ wobec Internetu. Raport Otwarcia Koalicji „Dojrzałość w sieci”*. Dokument elektroniczny dostępny online: http://dojrzaloscwsieci.pl/tl_files/pliki/Raport.pdf (dostęp 25.12.2011 r.).
- Batorski, D.: *Młodzi w sieci. Uczniowie, studenci i nauczyciele wobec nowych technologii*. [W:] *Szkoła w dobie Internetu*. Red. nauk. A. Nowak. K. Winkowska-Nowak, L. Rycielska, Warszawa 2009.
- Czapiński, J., Panek, T.: *Social Diagnosis 2011 Objective and Subjective Quality of Life in Poland (Diagnoza Społeczna 2011 Warunki i Jakość Życia Polaków)*. „Contemporary economics” 2011, vol. 5, issue 3, p. 1-461.
- Czarnik, S., Dobrzyńska, M., Górniak, J. [et al.]: *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 roku*. Dokument elektroniczny dostępny online: http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20110616070718/Bilans_Kapitalu_Ludzkiego_-_Raport_podsumowujacy.pdf?1308200874 (dostęp 25.12.2011 r.).
- Dijk, J. van: *Społeczne aspekty nowych mediów. Analiza społeczeństwa sieci*. Warszawa 2010.
- EU Kids online. Comparing children's online opportunities and risks across Europe. European Research in Cultural, Contextual and Risk Issues in Children's Safe Use of the Internet and New Media (2006-2009)*. Dokument elektroniczny dostępny online: http://eprints.lse.ac.uk/21656/1/D3.2_Report-Cross_national_comparisons.pdf (dostęp 3.01.2012 r.).
- Filiciak, M. et al.: *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*. Warszawa 2010. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://bi.gazeta.pl/im/9/7651/m7651709.pdf> (dostęp 07.01.2012 r.).
- Gunter, B., Rowlands, I., Nicholas, D.: *The Google Generation: Are ICT Innovations Changing Information Seeking Behaviour?* London 2009.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., Ólafsson, K.: *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/Reports/ReportD3-2CrossnationalComparisonFINAL4.pdf> (dostęp 7.01.2012 r.).
- Jelonek, M.: *Studenci – przyszłe kadry polskiej gospodarki*. Dokument elektroniczny dostępny online: http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20110616070806/Studenci_-_przyszle_kadry_polskiej_gospodarki.pdf?1309349876 (dostęp 25.12.2011 r.).
- Livingstone, M. Bober, E. Helsper: *Internet literacy among children and young people. Findings from the UK Children Go Online project*. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://eprints.lse.ac.uk/397/1/UKCGOonlineLiteracy.pdf> (dostęp 07.01.2012 r.).
- Ministerstwo Edukacji Narodowej: *Plan działań dotyczący nauczania dzieci i młodzieży oraz funkcjonowania szkół w społeczeństwie informacyjnym. Nowe technologie w edukacji*. Warszawa 2010. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://bip.men.gov.pl/images/stories/APsr/plandzialan.pdf> (dostęp 25.12.2011 r.).
- Pugacewicz, I.: *Tamara Erickson: Plugged in. The Generation Y Guide to Thriving at Work*. Massachusetts 2008. „Przegląd Biblioteczny” 2009 nr 4.
- Szafraniec, K.: *Młodzi 2011*. Warszawa 2011. Dokument elektroniczny dostępny online: http://kprm.gov.pl/Mlodzi_2011_alfa.pdf (dostęp 25.12.2011 r.).
- Szumilas, K.: *Odpowiedź sekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – z upoważnienia ministra – a interpelację nr 8067 w sprawie nierealizowania ogólnopolskiego programu „Komputer dla ucznia”*. Warszawa 2009. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/502D1888> (dostęp 25.12.2011 r.).
- Wykorzystanie nowych mediów w Polsce. Wyniki międzynarodowego projektu badawczego Mediappro*. Pod. red. J. Wenglorz. Dokument elektroniczny dostępny online: http://www.interklasa.pl/portal/index/dokumenty/interklasa/mediappro_final.pdf?page=info&action=showdoc&oid=322096 (dostęp 7.01.2012 r.).



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

Mirostław 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 obliuguje 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.



**6.
ORGANIZACJE
MIĘDZYNARODOWE:
EDUKACJA MEDIALNA
W POLITYCE
UNII EUROPEJSKIEJ
I UNESCO**

Ewa Murawska-Najmiec

1. Edukacja medialna – kwestie terminologiczne i kontekst

Unijna dyrektywa o audiowizualnych usługach medialnych¹ w motywie 47 mówi, że „*umiejętność korzystania z mediów obejmuje zdolność, wiedzę i osąd pozwalające konsumentom skutecznie i bezpiecznie korzystać z mediów. Osoby cechujące się umiejętnością korzystania z mediów potrafią dokonywać świadomych wyborów, zdają sobie sprawę z charakteru treści i usług, a także są w stanie korzystać z całego zakresu możliwości stwarzanych przez nowe technologie komunikacyjne. Umieją lepiej chronić siebie i swoją rodzinę przed materiałami szkodliwymi lub obraźliwymi. Dlatego należy upowszechniać umiejętność korzystania z mediów we wszystkich grupach społecznych i uważnie obserwować rozwój tych umiejętności*”.

Anglojęzyczna wersja dyrektywy podaje w tym fragmencie definicję kompetencji medialnej (*media literacy*), którą na ogół rozumie się jako wynik edukacji medialnej, natomiast francuska wersja językowa mówi w tym miejscu o edukacji medialnej (a ściślej rzecz biorąc o edukacji do mediów – *éducation aux médias*). Z kolei polski przekład dyrektywy nie posługuje się żadnym z tych terminów, używa za to opisowej formy „umiejętność korzystania z mediów”. To tylko próbka trudności terminologicznych związanych z pojęciem edukacji medialnej, pod które w dużo szerszym zakresie podpina się różnorodność definicji (naukowe i żargonowe, instytucjonalne i środowiskowe itp.) oraz rozpiętość przypisywanych im zakresów znaczeniowych. Sytuacja ta, oprócz tego, że wywołuje żywe spory akademickie o pojemność znaczeniową i związaną z tym gradację między edukacją medialną a cyfrową, informacyjną czy kulturową, to sprawia też rzeczywiste problemy praktyczne. Dodatkowym utrudnieniem jest to, iż z jednej strony edukacja medialna obejmuje obszar tematyczny podlegający ciągłym przeobrażeniom, a z drugiej strony – że przemianom podlegają również grupy docelowe tego rodzaju edukacji. Brak inkluzywnej definicji edukacji medialnej utrudnia projektowanie, realizację i upowszechnianie systemowych działań na jej rzecz zarówno w skali krajowej, jak i międzynarodowej. Ciągłe bowiem trudno jest odpowiedzieć w krótki, rzeczowy i wyczerpujący sposób, czym w danym czasie jest, czym już nie jest, a czym jeszcze nie jest edukacja medialna.

Wobec powyżej zasygnalizowanych problemów definicyjnych, punktem odniesienia dla niniejszej analizy jest wymieniona na wstępie definicja z dyrektywy o audiowizualnych usługach medialnych. Jak zauważają autorzy studium wykonanego w 2009 r.

¹ Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2010/13/UE z dnia 10 marca 2010 r. w sprawie koordynacji niektórych przepisów ustawowych, wykonawczych i administracyjnych państw członkowskich dotyczących świadczenia audiowizualnych usług medialnych (dyrektywa o audiowizualnych usługach medialnych) – wersja ujednolicona, L 95/1

dla Komisji Europejskiej², definicja ta opiera się na dwóch komplementarnych filarach: filarze kompetencji indywidualnych oraz filarze związanym z czynnikami środowiskowymi. Do kompetencji indywidualnych można zaliczyć:

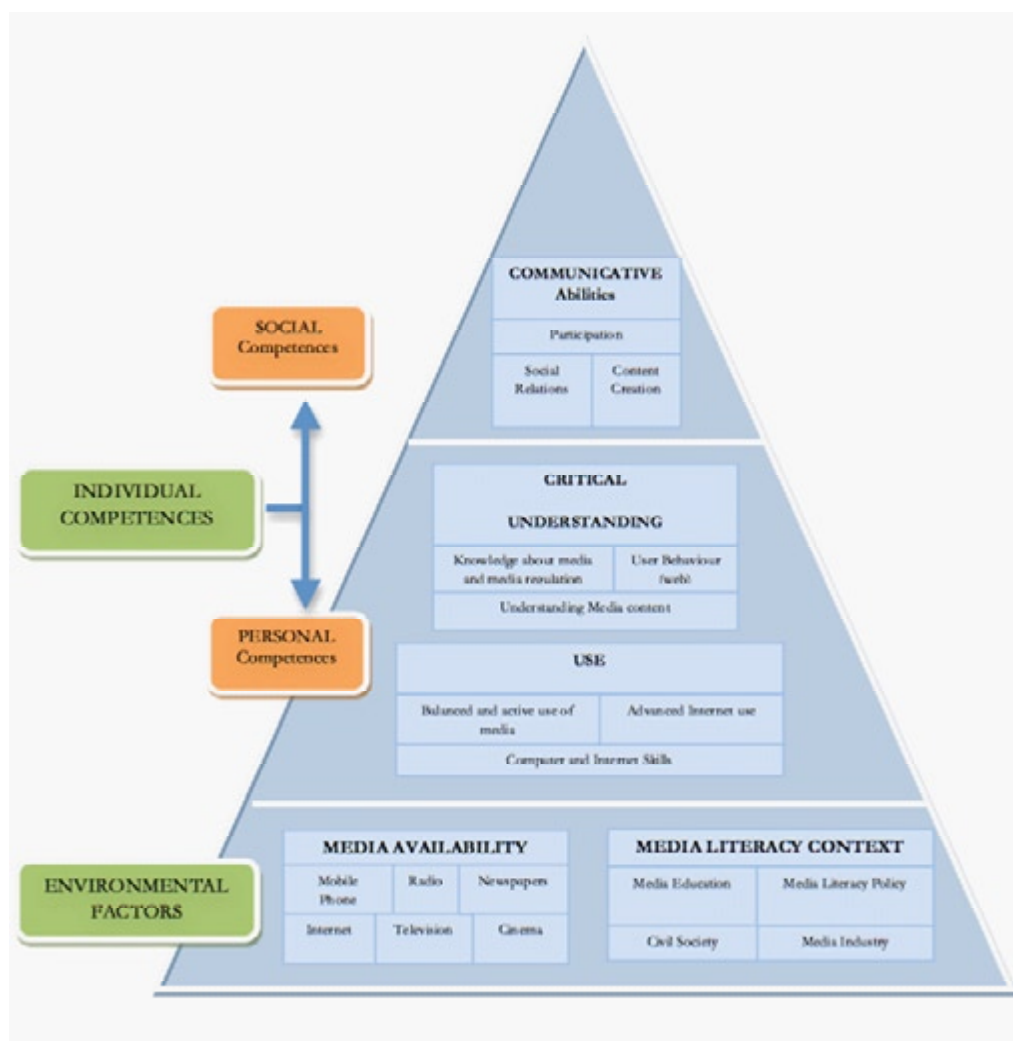
- umiejętność korzystania z mediów (*use*), przy czym chodzi tu o media w szerokim rozumieniu: prasę, radio i telewizję, kino, telefony komórkowe, Internet i inne cyfrowe technologie komunikacyjne;
- wiedzę i osąd (*critical understanding*), czyli krytyczne podejście;
- kompetencje społeczne (*social skills*).

Natomiast w skład czynników środowiskowych wchodzi:

- dostęp do mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnych (*media availability*);
- kontekst, w jakim nabywane są kompetencje medialne (*media literacy context*), w tym polityka prowadzona w zakresie edukacji medialnej, kwestie regulacyjne oraz wpływ przemysłów medialnych i społeczeństwa obywatelskiego.

Wykres nr 1.
Piramida powiązań
w obrębie edukacji
medialnej

Źródło:
Study Assessment
Criteria for Media
Literacy Levels, s. 8.



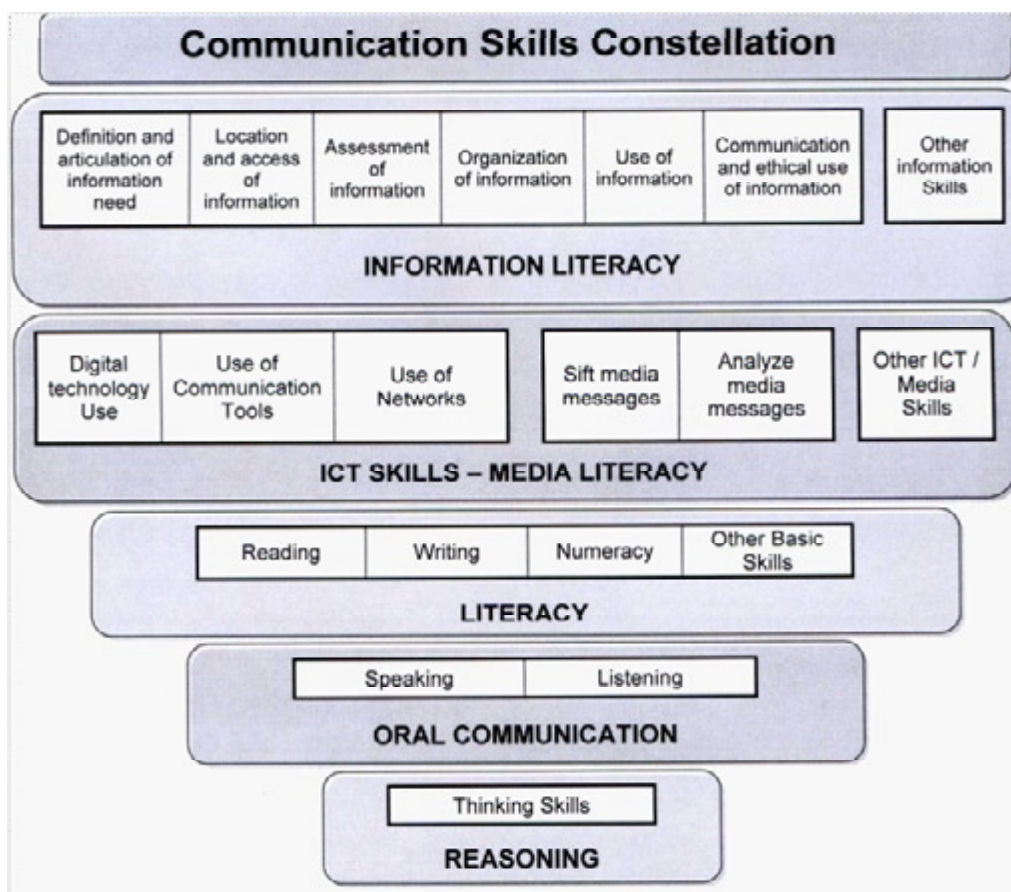
² EAVi for the European Commission, Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels, Raport końcowy, Bruksela, październik 2009 r.

http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf

Poniżej znajduje się nieco inne ujęcie tych kwestii zaproponowane w publikacji UNESCO „Towards Information Literacy Indicators” (2008 r.). Prowadzi ono do tego samego celu, co poprzedni model, czyli nabywania szeroko rozumianych kompetencji komunikacyjnych (communications skills/communicative abilities) rozumianych bardziej jako postawa niż techniczne umiejętności.

Wykres nr 2.
Model powiązań
w obrębie edukacji
medialnej

Źródło:
Cats Ralph,
Jesus Lau, Towards
Information Literacy
Indicators, UNESCO,
Paris, 2008 r., s. 18



W modelu tym akademicy wyróżniają na ogół trzy kluczowe elementy: **dostęp, zrozumienie i twórcze wykorzystanie** (*Access, Understand and Create*) oraz dodają do nich tzw. „3 Cs” (*Cultural, Critical and Creative*), których **wspólna część obejmuje kompetencje medialne**. Inni posługują się poszerzoną wersją, tzw. „6 Cs” (*Comprehension, Critical Capacity, Creativity, Consumption, Citizenship and Cross-Cultural Communication*), czyli katalogiem obejmującym: zrozumienie, krytyczne podejście, kreatywność, konsumpcję, obywatelskość i międzykulturową komunikację. Niektórzy teoretycy przedmiotu uzupełniają to ujęcie o dodatkowe „3 Ps” (*Protection, Promotion, Participation*), czyli ochronę, promocję i uczestnictwo.

W drugim z przedstawionych modeli kompetencje medialne i informacyjne prowadzą do kompetencji komunikacyjnych. UNESCO proponuje łączne rozpatrywanie obu kompetencji składowych i wspólną dla nich nazwę – MIL (Media and Information Literacy). Podejście to wpisuje się w integrujący (inkluzywny) nurt związany z procesem cyfryzacji oraz konwergencją świata mediów i telekomunikacji.

Oba wyżej przedstawione, komplementarne modele powiązań potwierdzają tylko to, co intuicyjnie wydaje się oczywiste: edukacja medialna nie jest celem samym w sobie. Stanowi ona niezbędną część edukacji obywatelskiej i jest kluczem do rozwoju swobody wypowiedzi i prawa do informacji, tworząc tym samym istotny element demokracji uczestniczącej oraz międzykulturowego dialogu³. Mówiąc prościej, edukacja medialna jest we współczesnym świecie odpowiednikiem umiejętności czytania i pisania, a brak podstawowych kompetencji w tym zakresie stanowi poważną przesłankę wykluczenia społecznego. W odróżnieniu jednak od tamtych umiejętności, edukacja medialna nie koncentruje się głównie na dzieciach i młodzieży, nie jest też czymś, co nabywa się raz, a potem tylko utrwała i doskonali. Przeciwnie, edukacja medialna jest immanentną potrzebą rozumianą jako proces ciągły, czyli trwający przez całe życie w odniesieniu do wszystkich grup społecznych i wiekowych, na każdym etapie życia każdego człowieka. Wpływają na to dwa rodzaje inspiracji: cywilizacyjna i regulacyjna. Ta ostatnia wynika z tego, że prawo nie jest w stanie nadążyć i adekwatnie zareagować na nowe usługi i związane z tym dylematy regulacyjne, nie ma też skutecznej odpowiedzi na tzw. usługi zdelokalizowane, stawia więc na alternatywę wobec klasycznej regulacji. Są to rozwiązania zmierzające do tego, by użytkownik mediów sam ponosił odpowiedzialność za dokonywane przez siebie wybory w tym zakresie oraz sam umiał odrzucać te treści, przed którymi prawo nie jest w stanie go ochronić. Ten sposób myślenia wyraźnie potwierdza motyw 47 dyrektywy o audiowizualnych usługach medialnych. Chodzi zatem o swoistą formę samoregulacji – samodzielnej kontroli nad własnym zachowaniem medialnym (odbiorczym i twórczym) zgodnie z kompetencjami, które dana osoba nabywa w ramach edukacji medialnej.

Ten sposób rozumienia edukacji medialnej i taki jej kontekst charakteryzuje politykę organów Unii Europejskiej, czego wyrazem są opisane poniżej dokumenty i akty prawa pochodnego. Podejście to spotyka się z krytyką niektórych uznanych ekspertów z zakresu edukacji medialnej⁴, którzy zarzucają mu stanowienie zasłony dymnej w postaci dążenia do minimalizowania efektów szkodliwej zawartości mediów. Uważają oni, że promowanie edukacji medialnej posłużyło jako pretekst do tego, by broniący interesów i podstawowych praw człowieka łatwiej pogodzili się z trendem deregulacyjnym.

³ Tapio Varis: *Comunication and New Literacies In the multicultural Word, Historia y Communication Social*, 2010, 15.

⁴ Divina Frau-Meigs: *L'éducation aux médias est-elle nécessaire? A quelles conditions?*, Les e-dossiers de l'audiovisuel, INA Sup, styczeń 2011 r. <http://www.ina-sup.com/node/1591>; Brian O'Neill: *Current policy developments in European media literacy, International Journal of Media and Cultural Politics*, 6 (n° 2, 2010 r.), s. 237.

2. Dorobek organów Unii Europejskiej w zakresie edukacji medialnej

2. 1. Dyrektywa o audiowizualnych usługach medialnych

Wśród dokumentów unijnych aktem prawa pochodnego najwyższej rangi (mającym moc wiążącą), który bezpośrednio odnosi się do zagadnień z zakresu edukacji medialnej jest Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady o audiowizualnych usługach medialnych (2007 r.). Państwa członkowskie miały 2 lata na implementację jej przepisów do prawa krajowego (do grudnia 2009 r.). Dyrektywa ta mówi o edukacji medialnej w dwóch miejscach – w motywie 47 oraz w artykule 33⁵.

Motyw 47, oprócz definicji umiejętności korzystania z mediów oraz wezwania do jej upowszechniania i uważnej obserwacji rozwoju tych umiejętności, podaje też przykłady możliwych działań upowszechniających, powołując się w tym zakresie na Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z grudnia 2006 r. ws. ochrony małoletnich, godności ludzkiej oraz prawa do odpowiedzi⁶. Przykładami tymi są:

- kształcenie nauczycieli i szkoleniowców (termin zaczerpnięty z oficjalnego przekładu na język polski);
- specjalne szkolenia internetowe dla dzieci, począwszy od najmłodszych grup wiekowych, w tym zajęcia otwarte dla rodziców;
- organizowanie krajowych kampanii społecznych z udziałem wszystkich mediów na temat tego, jak odpowiedzialnie korzystać z Internetu.

Artykuł 33 Dyrektywy mówi z kolei o **nowym** obowiązku sprawozdawczości Komisji Europejskiej w wobec Parlamentu Europejskiego, Rady oraz Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego ze stosowania niniejszej dyrektywy z uwzględnieniem, między innymi, stopnia umiejętności korzystania z mediów w każdym z państw członkowskich. Zgodnie z Art. 33 pierwsze sprawozdanie ma nastąpić do 19 grudnia 2011 r., a następnie co trzy lata. Prawne usankcjonowanie cykliczności sprawozdań jest o tyle obiecujące, że daje narzędzie do uważnego i stałego monitorowania stanu edukacji medialnej w państwach członkowskich w długiej perspektywie czasowej oraz upubliczniania wyników, co z kolei powinno stanowić środek motywujący dla słabiej wypadających w tym zakresie krajów. Nieznane są natomiast szczegóły procesu raportowania; zgodnie z zapowiedzią Komisji wyrażoną w Komunikacie

⁵ Dyrektywa 2010/13/UE op. cit. W wersji dyrektywy nr 2007/65/WE z dnia 11 grudnia 2007 r. nowelizującej dyrektywę o telewizji bez granic (dyrektywa Rady 89/552/EWG) – odpowiednio motyw 37 oraz art. 26.

⁶ Zalecenie 2006/952/WE z dnia 20.12.2006 r. w sprawie ochrony małoletnich, godności ludzkiej oraz prawa do odpowiedzi w odniesieniu do konkurencyjności europejskiego przemysłu audiowizualnego oraz internetowych usług informacyjnych, L 378/72 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:378:0072:0077:PL:PDF>

⁷ COM/2007/0833 końcowy <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:PL:HTML>

z 2007 r.⁷ powinna ona posłużyć się w tym celu zamówionym przez siebie studium, które wykonano w 2009 r. (*Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*)⁸. Sprawa wyjaśni się w drugiej połowie grudnia 2011 r.

Polityka Unii Europejskiej kładzie silny akcent na ochronę użytkowników przed szkodliwymi treściami medialnymi. Jest to mocno osadzone w politycznym kursie instytucji unijnych nastawionym na ochronę małoletnich, szczególnie w środowisku internetowym. Wystarczy wymienić Program Komisji Europejskiej *Safer Internet*, czy program *Kids Online II*, albo też cytowane wcześniej Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z grudnia 2006 r. ws. ochrony małoletnich, godności ludzkiej i prawa do odpowiedzi (Załącznik II), w których centralne miejsce zajmuje cel związany z promowaniem edukacji medialnej, zwanej też czasem w polskich oficjalnych przekładach alfabetyzacją medialną. Jest to oczywiście ważny i potrzebny aspekt, a programy unijne w tym zakresie cieszą się dobrą sławą i przynoszą dobre owoce w realizujących je państwach członkowskich. Niemniej jednak ochrona małoletnich w środowisku cyfrowym to tylko jeden z aspektów wszechstronnie rozumianej edukacji medialnej.

2.2. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej oraz Rezolucja Parlamentu Europejskiego

Parlament Europejski w latach 2005-2008 wydał cztery akty prawne niższego rzędu (niewiązący charakter), które położyły podwaliny pod różne wymiary unijnej polityki w zakresie edukacji medialnej. Chodzi o trzy zalecenia oraz jedną rezolucję:

- Zalecenie w sprawie dziedzictwa filmowego i konkurencyjności związanych z nim działań przemysłowych (2005 r.)⁹;
- Zalecenie w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006 r.)¹⁰;
- cytowane już wcześniej Zalecenie w sprawie ochrony małoletnich, godności ludzkiej oraz prawa do odpowiedzi w odniesieniu do konkurencyjności europejskiego przemysłu audiowizualnego oraz internetowych usług informacyjnych (2006 r.)¹¹;

⁸ Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels, op. cit.

⁹ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 16 listopada 2005 r. w sprawie dziedzictwa filmowego i konkurencyjności związanych z nim działań przemysłowych, 2005/865/WE. L 323/57
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:323:0057:0061:PL:PDF>

¹⁰ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, 2006/962/WE, L 394/10
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF>

¹¹ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady 2006/952/WE z dnia 20 grudnia 2006 r. op. cit.

- Rezolucję w sprawie umiejętności korzystania z mediów środowisku cyfrowym (2008 r.)¹².

Pierwszy z ww. aktów miał duży wpływ na wykorzystanie edukacji filmowej do celów edukacji medialnej. Zalecenie to zachęcało państwa członkowskie do promowania wykorzystania dziedzictwa filmowego do wzmacniania wymiaru europejskiego w zakresie edukacji oraz propagowania różnorodności kulturowej, a także do wspierania i propagowania edukacji wizualnej, filmoznawstwa i umiejętności korzystania z mediów na wszystkich poziomach edukacji, w programach kształcenia zawodowego i w programach europejskich.

Kolejny z dokumentów zalecił państwom członkowskim rozwijanie oferty kompetencji kluczowych dla wszystkich ludzi w ramach strategii uczenia się przez całe życie, w tym osiągnięcia powszechnej alfabetyzacji z wykorzystaniem europejskich ram odniesienia (chodzi o załączone do Zalecenia kluczowe kompetencje w uczeniu się przez całe życie). Zalecenie to jest często przywoływane jako zasadniczy unijny argument na rzecz prowadzenia edukacji medialnej, gdyż wymienia i definiuje 8 kluczowych kompetencji¹³, które Rezolucja z 2008 r. poszerza o **dziewięć grupę kompetencji – kompetencje medialne** i tym samym wzywa państwa członkowskie do uzupełnienia katalogu tych kompetencji.

Z kolei Zalecenie w sprawie ochrony małoletnich wnosi między innymi następujące nowe elementy do unijnej polityki w zakresie edukacji medialnej:

- precyzuje pojęcie mediów w wydaniu internetowym;
- artykułuje potrzebę odpowiedzialnej postawy zarówno ze strony osób z branży, pośredników i użytkowników nowych środków komunikowania, takich jak Internet, jak też odpowiedzialnego korzystania z usług audiowizualnych oraz internetowych usług informacyjnych poprzez zwiększenie wśród rodziców, nauczycieli oraz wychowawców świadomości potencjału nowych usług oraz środków czyniących te usługi bezpiecznymi dla małoletnich, szczególnie poprzez alfabetyzację medialną lub programy edukacji medialnej oraz na przykład poprzez ciągłe szkolenia w ramach edukacji szkolnej;
- wymienia przykłady możliwych działań dotyczących alfabetyzacji medialnej, na które następnie powołuje się Dyrektywa o audiowizualnych usługach medialnych.

¹² Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 16 grudnia 2008 r. w sprawie umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym (2008/2129(INI)), 2010/C 45 E/02
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:045E:0009:0014:PL:PDF>

¹³ Są to: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym; 2) porozumiewanie się w językach obcych; 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; 4) kompetencje informatyczne; 5) umiejętność uczenia się; 6) kompetencje społeczne i obywatelskie; 7) inicjatywność i przedsiębiorczość; 8) świadomość i ekspresja kulturalna.

Spośród ww. czterech aktów Parlamentu Europejskiego odnoszących się do edukacji medialnej, kluczową, czyli merytorycznie najgłębszą i najszerszą wartość dodaną wnosi Rezolucja z 2008 r. Po pierwsze w całości koncentruje się ona na przedmiotowym zagadnieniu, tj. na umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym. Po drugie, w przesłankach odwołuje się nie tylko do wcześniejszych dokumentów unijnych (co jest zasadą), lecz także do dokumentów innego rodzaju, przede wszystkim dotyczących dorobku UNESCO. Na pierwszym miejscu wymienia tu Konwencję UNESCO w sprawie ochrony i promowania różnorodności form wyrazu kulturowego z 2005 r., a także Deklarację z Grünwaldu w sprawie edukacji medialnej (1982 r.)¹⁴ oraz Agendę Paryską – dwanaście zaleceń dotyczących edukacji medialnej (2007 r.)¹⁵. Po trzecie, Rezolucja jasno stwierdza, że umiejętność korzystania z mediów stanowi nieodzowną kluczową kompetencję w społeczeństwie informacyjno-komunikacyjnym oraz wzywa państwa członkowskie do włączenia tej umiejętności do wspólnych europejskich ram odniesienia procesu uczenia się przez całe życie zgodnie z przywołanym wyżej Zaleceniem 2006/962/WE. Po czwarte, dokument ten dzieli na grupy osoby, które mają podlegać edukacji medialnej. Są to dzieci, młodzież, dorośli, osoby starsze oraz osoby niepełnosprawne. Po piąte, zwraca on uwagę na rolę środowiska rodzinnego jako tego, w którym rozpoczyna się nabywanie umiejętności korzystania z mediów i w którym rodzice odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu nawyków medialnych dzieci (dlatego dokument ten przykłada dużą wagę do edukacji medialnej rodziców), a umiejętność ta jest następnie rozwijana w środowisku szkolnym i w trakcie uczenia się przez całe życie oraz wzmocniana za pomocą działań organów krajowych, rządowych i regulacyjnych, a także dzięki pracy podmiotów z sektora medialnego. Po szóste, Rezolucja wzywa organy regulacyjne ds. audiowizualnych i ds. komunikacji elektronicznej do współpracy na różnych poziomach na rzecz doskonalenia umiejętności korzystania z mediów oraz dostrzega szczególną potrzebę opracowania na szczeblu krajowym kodeksów postępowania oraz wspólnych inicjatyw regulacyjnych. Po siódme, dokument ten wymienia szczegółowy katalog osób i instytucji, które mogą aktywnie przyczynić się do promowania edukacji medialnej. Są to: decydenci, dziennikarze, stacje radiowe i telewizyjne oraz operatorzy medialni, ale także niewielkie podmioty lokalne – biblioteki, ośrodki kształcenia dorosłych, obywatelskie centra kulturalne i medialne, inne ośrodki dokształcania oraz media obywatelskie (np. media społeczne). Po ósme, Rezolucja wymienia następujące cele edukacji medialnej poszerzając tym samym kontekst jej stosowania: kompetentne i twórcze korzystanie z mediów i ich treści, krytyczna analiza produktów medialnych, rozumienie działania rynku mediów oraz

¹⁴ http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF

¹⁵ http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf

samodzielna produkcja treści medialnych. Po dziewiąte, dokument ten przedstawia program dla edukacji medialnej w szkołach oraz jako element kształcenia nauczycieli, który:

- podkreśla, że edukacja medialna powinna stanowić część oficjalnego kształcenia, do którego powinny mieć dostęp wszystkie dzieci oraz integralny element programu nauczania na każdym poziomie;
- zaleca, aby edukacja medialna była w jak największym stopniu nastawiona na praktykę i powiązana z przedmiotami ekonomicznymi, politycznymi, literackimi, społecznymi, artystycznymi i informacyjno-technicznymi, a także **sugeruje, że przyszłościowym rozwiązaniem jest stworzenie specjalnego przedmiotu „edukacja medialna” oraz interdyscyplinarne podejście powiązane z projektami pozaszkolnymi;**
- zaleca placówkom oświatowym wspieranie tworzenia produktów medialnych (w dziedzinie mediów drukowanych, audiowizualnych i nowych mediów) z udziałem uczniów i nauczycieli jako środka do praktycznego szkolenia w zakresie umiejętności korzystania z mediów;
- wzywa Komisję Europejską, aby przy zapowiadzianym opracowywaniu wskaźników umiejętności korzystania z mediów uwzględniła zarówno **jakość zajęć szkolnych, jak i kształcenie kadry nauczycielskiej** w tej dziedzinie;
- uważa, że istotną rolę obok aspektów pedagogicznych i edukacyjnych odgrywają również możliwości techniczne i dostęp do nowych technologii oraz podkreśla, że należy **znacznie poprawić infrastrukturę w szkołach**, aby umożliwić wszystkim uczniom dostęp do komputerów, Internetu oraz **odpowiednich zajęć;**
- zaznacza, że edukacja medialna nabiera szczególnego znaczenia w **szkołach specjalnych**, ponieważ w przypadku wielu upośledzeń pełni ona istotną funkcję w **pokonywaniu barier komunikacyjnych;**
- zaleca **włączenie do ram kształcenia wszystkich nauczycieli na każdym poziomie** szkolnictwa **obowiązkowych modułów** dotyczących pedagogicznych aspektów mediów w celu osiągnięcia bogatego programu szkolenia; w związku z tym wzywa właściwe władze krajowe do **zapoznania nauczycieli wszystkich specjalności i rodzajów szkół ze stosowaniem audiowizualnych pomocy naukowych oraz z zagadnieniami związanymi z edukacją medialną;**
- podkreśla, że konieczna jest regularna wymiana informacji, sprawdzonych praktyk i metod pedagogicznych między państwami członkowskimi.

Po dziesiąte, Rezolucja szczególną uwagę poświęca **edukacji medialnej osób starszych**, podkreślając, że musi ona odbywać się w miejscach ich pobytu, np. w stowarzyszeniach, domach opieki, domach spokojnej starości, zakładach opieki, grupach

wspólnie spędzających wolny czas i grupach zainteresowań, czy w kołach seniorów oraz wskazuje, że **doświadczenia życiowe i przeżycia osób starszych**, a także **sposób korzystania przez nie z mediów** muszą zostać **uwzględnione** w przewidzianej dla nich **edukacji medialnej**.

2.3. Komunikat i Zalecenie Komisji Europejskiej

W grudniu 2007 r. Komisja Europejska przyjęła Komunikat skierowany do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów pt. Europejskie podejście do umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym¹⁶. Przyjęcie tego dokumentu poprzedzone zostało powołaniem grupy eksperckiej w zakresie edukacji medialnej oraz ogłoszeniem konsultacji publicznych (2006 r.). Skorzystanie z obu tych form współpracy zaowocowało zatwierdzeniem definicji umiejętności korzystania z mediów, która w Komunikacie przyjęła następującą formę „zdolność do korzystania z mediów, rozumienia i krytycznej oceny różnych aspektów mediów i ich treści oraz porozumiewania się w różnych kontekstach”. Komunikat ten wraz z ww. Rezolucją najbardziej szczegółowo obrazuje dotychczasowe podejście polityki unijnej do kwestii edukacji medialnej. Nie oznacza to, że wyczerpuje on przedmiotową tematykę; przeciwnie, koncentruje się tylko na 3 wybranych obszarach: reklama, dzieła audiowizualne i treści online, wskazując na dobre praktyki w tym zakresie. Jego niewątpliwą zaletą jest natomiast to, że w jednym miejscu w krótki i przystępny sposób kataloguje wykładnię unijnego podejścia na temat edukacji medialnej oraz stopniuje poziomy tej edukacji przypisując je do 3 ww. obszarów.

Poziomy edukacji medialnej wymienione w Komunikacie to:

- łatwość korzystania ze wszystkich istniejących mediów, od gazet po społeczności wirtualne;
- aktywne korzystanie z mediów poprzez, między innymi, interaktywną telewizję, używanie wyszukiwarek internetowych lub udział w społecznościach wirtualnych i lepsze wykorzystywanie potencjału mediów w dziedzinie rozrywki, dostępu do kultury, międzykulturowego dialogu, uczenia się i codziennych zastosowań (np. poprzez korzystanie z biblioteki, podcast);
- posiadanie krytycznego podejścia do mediów odnośnie ich jakości i treści (np. zdolność oceny informacji, stosunek do reklam w różnych mediach, inteligentne używanie wyszukiwarek);

¹⁶ COM/2007/0833 końcowy op. cit.

- kreatywne używanie mediów, skoro ewolucja technologii medialnej i wzrastająca obecność Internetu jako kanału dystrybucji pozwala stale rosnącej liczbie Europejczyków na tworzenie i rozpowszechnianie obrazów, informacji i treści;
- rozumienie ekonomiki mediów oraz różnicy między pluralizmem a własnością mediów;
- świadomość w zakresie zagadnień związanych z prawami autorskimi, które są niezbędne dla „kultury legalności”, w szczególności dla młodszej generacji występującej zarówno jako konsumenci, jak i producenci treści.

Komunikat podkreśla, że jego celem nie jest zajęcie się wszystkimi ww. kwestiami, gdyż wiele z nich jest już realizowanych (np. programy Media oraz *Safer Internet Plus*), a inna część, zgodnie z zasadą pomocniczości, stanowi domenę władz krajowych. W tym zakresie Komisja wymienia uwzględnienie edukacji medialnej w programach szkolnych jako dziedzinę, za którą główną odpowiedzialność ponoszą władze krajowe, a także zauważa, że władze lokalne powinny pełnić ważną rolę we wspieraniu inicjatyw w nieformalnym sektorze edukacji.

Jeśli chodzi o reklamę, Komunikat zwraca uwagę, że ważne jest podnoszenie świadomości wszystkich odbiorców na temat jej roli w łańcuchu wartości przemysłu audiowizualnego oraz unikanie przedstawiania w mediach negatywnego wizerunku osób starszych i niepełnosprawnych. Dobre praktyki w tym zakresie powinny uwzględniać trzy aspekty:

- dostarczanie młodym widzom narzędzi do rozwoju krytycznego podejścia do reklamy, ułatwiając im w ten sposób dokonywanie świadomych wyborów;
- podnoszenie świadomości i wiedzy wszystkich zainteresowanych stron nt. środków i mechanizmów samoregulacji i współregulacji oraz rozwoju i wdrażania kodeksów postępowania;
- zachęcanie do publicznego/prywatnego finansowania w tej dziedzinie z zapewnieniem odpowiedniej przejrzystości.

Jeśli chodzi o rozwijanie umiejętności korzystania z mediów w zakresie dzieł audiowizualnych, Komunikat zwraca uwagę, że w obliczu nowych kanałów dystrybucji (video na żądanie, telewizja mobilna) i obniżania barier wejścia na rynek, umiejętność korzystania z mediów oznacza:

- kształtowanie, szczególnie u młodych odbiorców europejskich, świadomości i wiedzy na temat dziedzictwa filmowego i zwiększanie zainteresowania tymi filmami oraz nowymi filmami europejskimi;
- wspieranie nabywania medialnych produkcji audiowizualnych oraz umiejętności w zakresie kreatywności;

- rozumienie znaczenia praw autorskich, zarówno z perspektywy konsumentów jak i twórców treści.

Według Komunikatu, umiejętność korzystania z mediów online oznacza z kolei:

- wyposażenie użytkowników w odpowiednie narzędzia do krytycznej oceny treści online;
- rozszerzenie kreatywności cyfrowej i umiejętności produkcyjnych oraz zwiększenie świadomości w odniesieniu do praw autorskich;
- zapewnienie, że każdy może odnosić korzyści ze społeczeństwa informacyjnego, w tym osoby w niekorzystnej sytuacji z uwagi na ograniczone zasoby albo wykształcenie, wiek, płeć, pochodzenie etniczne, niepełnosprawność (e-dostępność) oraz osoby żyjące na obszarach mniej uprzywilejowanych (wszystkie te kwestie objęte są programem e-integracja);
- podnoszenie świadomości w zakresie funkcjonowania wyszukiwarek (priorytetyzacja odpowiedzi itp.) oraz nauka o tym, jak lepiej wykorzystywać wyszukiwarki.

We wnioskach końcowych Komunikatu Komisja zobowiązała się do kontynuacji wspierania rozwoju i wymiany dobrych praktyk w zakresie umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym za pośrednictwem istniejących programów i inicjatyw oraz do zachęcania do prowadzenia badań w zakresie kryteriów oceny umiejętności korzystania z mediów (w tym celu zleciła ona wspomniane już studium) oraz do ewentualnego przyjęcia Zalecenia upowszechniającego dobre praktyki (patrz. poniżej). Komisja wezwała również Parlament Europejski, Radę, Komitet Ekonomiczno-Społeczny i Komitet Regionów do wsparcia zawartych w Komunikacie celów i priorytetów.

Komunikat Komisji Europejskiej zawiera też wezwanie skierowane bezpośrednio do państw członkowskich w zakresie:

- zachęcania władz odpowiedzialnych za regulacje w dziedzinie łączności audio-wizualnej i elektronicznej do większego zaangażowania i współpracy w zakresie poprawy zdefiniowanych w Komunikacie różnych poziomów umiejętności korzystania z mediów;
- wspierania systematycznych badań i regularnej obserwacji oraz składania sprawozdań w zakresie różnych aspektów i wymiarów umiejętności korzystania z mediów;
- rozwijania i wdrażania kodeksów postępowania oraz, tam gdzie jest to właściwe, ram współregulacji we współpracy ze wszystkimi zainteresowanymi stronami na szczeblu krajowym oraz wspierania inicjatyw w zakresie samoregulacji.

Powyższy Komunikat pełni nie tylko pozytywną rolę praktyczną, ale również odegrał pozytywną rolę polityczną w ramach organizacji unijnych. Z zadowoleniem

przyjęła go Rada Unii Europejskiej jako „nowy element europejskiej polityki audio-wizualnej”, potwierdzając ścisły związek między edukacją medialną a obywatelskim wymiarem współczesnego społeczeństwa informacyjnego, uznając różnorodność wysiłków podejmowanych przez państwa członkowskie na rzecz promocji edukacji medialnej oraz wagę identyfikacji i upowszechniania dobrych praktyk w tym zakresie, a także uznając wagę edukacji i szkoleń dla nauczycieli z zakresu edukacji medialnej. W ślad za sformułowanymi w Zaleceniu rekomendacjami dla państw członkowskich, Rada Unii Europejskiej wezwała do dodatkowych działań podkreślając konieczność włączenia wszystkich interesariuszy w działania na rzecz edukacji medialnej oraz użyteczność strategicznego podejścia w zakresie wzrostu świadomości i włączenia edukacji medialnej do strategii w zakresie ustawicznego kształcenia¹⁷.

W ślad za Komunikatem i reakcją na niego Rady Unii Europejskiej, w sierpniu 2009 r. Komisja wydała kolejny akt¹⁸. Tym razem nie był to już wielowątkowy komunikat skoncentrowany na zaproponowaniu rozwiązań w obrębie trzech wybranych obszarów, tylko rozwinięcie i uszczegółowienie jednego z jego elementów, a mianowicie zaleceń skierowanych bezpośrednio do państw członkowskich. Zalecenie z 2009 r. już na poziomie samego tytułu wyraźnie artykułuje cele, jakim, zdaniem Komisji Europejskiej, ma służyć edukacja medialna w środowisku cyfrowym. Jest to stworzenie bardziej konkurencyjnego sektora audiowizualnego i treści cyfrowych oraz stworzenie integracyjnego (dosł. inkluzywnego) społeczeństwa opartego na wiedzy. W ujęciu tym cele są zatem dwa: jeden ekonomiczny, a drugi społeczno-obywatelski.

Wśród licznych (25) przesłanek tego Zalecenia, większość potwierdza to, co zawierał już ww. Komunikat oraz Rezolucja (m.in. to, że umiejętność korzystania z mediów obejmuje wszystkie media, że edukacja medialna ma wymiar obywatelski i związany z tożsamością kulturową, że istnieją różne poziomy umiejętności korzystania z mediów, co wymaga proponowania zróżnicowanych, adekwatnych do danego poziomu rozwiązań, że inicjatywy związane z edukacją medialną powinny obejmować aspekt odnoszący się do świadomości, jaką rolę pełni prawo autorskie oraz, że za edukację medialną w programach nauczania na wszystkich poziomach odpowiedzialność ponoszą państwa członkowskie. Nowe elementy to:

- zwrócenie uwagi na potrzebę lepszej ochrony prywatności w związku z ochroną danych (przetwarzanie danych osobowych w sieciach informacyjno-komunikacyjnych)

¹⁷ Konkluzje Rady w zakresie europejskiego podejścia do umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym, 2008/C 140/08, 22 maja 2008 r., paragraf 1

¹⁸ Zalecenie Komisji z dnia 20.8.2009 r. w sprawie umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym w celu stworzenia bardziej konkurencyjnego sektora audiowizualnego i treści cyfrowych oraz stworzenia integracyjnego społeczeństwa opartego na wiedzy, K(2009) 6464 wersja ostateczna http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/recom/c_2009_6464_pl.pdf

stwarza nie tylko nowe możliwości, ale też nowe problemy, np. kradzież tożsamości, dyskryminacyjne profilowanie użytkowników lub ciągły nadzór);

- zauważenie, że umiejętność korzystania z mediów jest bodźcem i warunkiem koniecznym do zaistnienia pluralizmu i niezależności mediów;
- zachęcanie do podejmowania inicjatyw oddolnych;
- zwrócenie uwagi na potrzebę ścisłego zaangażowania w inicjatywy na rzecz edukacji medialnej tradycyjnych wydawców ze względu na ich cenne doświadczenie w odniesieniu do umiejętności korzystania z mediów poza środowiskiem internetowym oraz ze względu na coraz większy zwrot tej branży w kierunku produkowania i rozpowszechniania treści cyfrowych;
- zauważenie¹⁹, że na szczeblu europejskim istnieją pewne przeszkody utrudniające rozwój w dziedzinie edukacji medialnej oraz wymienienie tych przeszkód:
 - brak wspólnej wizji;
 - brak widoczności inicjatyw krajowych, regionalnych i lokalnych na poziomie europejskim;
 - brak europejskich sieci;
 - brak koordynacji pomiędzy zainteresowanymi stronami.

Mimo upływu kilku lat od wydania powyższego Zalecenia, braki te są nadal widoczne. Nawoływanie o ich wypełnienie znajduje się w choćby w ostatnio wydanych deklaracjach będących wynikiem dwóch niezależnych od siebie międzynarodowych konferencji: „Edukacja medialna dla wszystkich” (Bruksela, grudzień 2010 r.; Deklaracja Brukselska w sprawie edukacji medialnej przez całe życie²⁰) oraz zorganizowanego z udziałem UNESCO I Międzynarodowego Forum Kompetencji Medialnej i Informacyjnej (Fez, Maroko, czerwiec 2011 r.; *Fez Declaration on Media and Information Literacy*²¹).

Zalecenie zawiera 5 wskazań dla państw członkowskich oraz 4 wskazania skierowane bezpośrednio do sektora mediów z apelem, by zwiększył swoje zaangażowanie w dostarczanie niezbędnych narzędzi służących zwiększaniu umiejętności korzystania z mediów poprzez:

- systematyczne upowszechnianie w drodze kampanii informacyjnych wiedzy o tym, w jaki sposób informacje i kreatywne treści są produkowane, opracowywane i rozpowszechniane w środowisku cyfrowym, w tym wiedzy o funkcjonowaniu wyszukiwarek internetowych i sposobach lepszego z nich korzystania;

¹⁹ na podstawie badania zleconego przez Komisję Europejską *Current trends and approaches to media literacy in Europe*, Universidad Autonoma de Barcelona, 2007 r.

http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/studies/index_en.htm

²⁰ http://www.krrit.gov.pl/Data/Files/_public/Portals/0/edukacja/deklaracja_brukselska.pdf

²¹ <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>

- dostarczanie obywatelom jasnych i przyjaznych użytkownikowi informacji poprzez organizowanie kampanii informacyjnych dotyczących technik wykorzystywanych dla celów informacji handlowych dotyczących lokowania produktów i reklamy w Internecie oraz dostarczanie obywatelom środków umożliwiających łatwiejsze dostrzeganie granicy między marketingiem i treścią;
- dostarczanie obywatelom informacji i tworzenie materiałów informacyjnych kierowanych szczególnie do młodych ludzi i dotyczących tego, w jaki sposób w pełni zgodnie z przepisami obowiązującego prawa ich dane osobowe są przetwarzane w kontekście ofert dopasowanych do ich potrzeb, a zwłaszcza w kontekście reklamy interaktywnej;
- aktywne informowanie obywateli podczas organizowanych dni informacyjnych o tym, jak funkcjonuje sektor gospodarki związany z kulturą, w tym także, jaką rolę w tym kontekście odgrywa prawo autorskie.

Zalecenia dla państw członkowskich dotyczą:

- opracowywania i wdrażania inicjatyw współregulacji prowadzących do przyjęcia przez główne zainteresowane strony kodeksów postępowania oraz wspierania inicjatyw i wytycznych w zakresie samoregulacji dotyczących dziedzin wymienionych w zaleceniach dla sektora mediów;
- prowadzenia projektów i analiz dotyczących różnych aspektów i wymiarów umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym oraz oceniania postępów w zakresie rozwoju tej umiejętności;
- inicjowania na konferencjach i podczas innych imprez publicznych debat dotyczących włączenia umiejętności korzystania z mediów do obowiązkowego programu nauczania i uznania jej jako części zapewniania kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie określonych w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie;
- intensyfikowania starań mających na celu pogłębianie świadomości krajowego i europejskiego dziedzictwa audiowizualnego poprzez organizowanie krajowych społecznych kampanii informacyjnych;
- podnoszenia świadomości dotyczącej zagrożeń związanych z przetwarzaniem danych osobowych w sieciach informacyjno-komunikacyjnych poprzez szkolenia, dni informacyjne i rozpowszechnianie materiałów informacyjnych oraz poprzez edukowanie w tym zakresie użytkowników, w szczególności młodzieży, rodziców i nauczycieli.

2.4 Opinie Komitetu Regionów

Komitet Regionów to organ Unii Europejskiej, którego stanowisko wobec edukacji medialnej jest komplementarne w stosunku do pozycji Komisji i Parlamentu Europejskiego w tym zakresie. Wpisuje się to w specyfikę tego organu, którego opinie co do zasady wydawane są z perspektywy regionalnej i lokalnej. Jeśli chodzi o edukację medialną, Komitet Regionów wydał następujące opinie:

- „Umiejętność korzystania z mediów” oraz „Kreatywne treści online”²² (2008 r.);
- „Rozwijanie umiejętności korzystania z mediów w perspektywie regionalnej – edukacja medialna w polityce edukacyjnej UE”²³ (2010 r.).

Warto zatem przytoczyć te wątki podjęte przez Komitet Regionów, których nie podjęły Parlament i Komisja Europejska, albo uczyniły to w inny sposób.

W przesłankach opinii Komitet Regionów zwraca uwagę na:

- potrzebę jasnego odróżnienia od siebie najważniejszych elementów umiejętności korzystania z mediów, gdyż rozwijanie każdego z nich wymaga osobnych strategii, podmiotów i zasobów;
- potrzebę pro-konsumenckiego wymiaru edukacji medialnej (większe poszanowanie praw konsumentów jest kwestią zasadniczą również w dziedzinie mediów).

Jeśli chodzi o zalecenia polityczne, to przede wszystkim Komitet Regionów wyraźnie widzi ograniczenia edukacji medialnej. Nie uważa, by stanowiła ona siłę napędową (bądź też stanowi ją w niewielkim stopniu) tendencji takich jak: konwergencja mediów, tworzenie archiwów cyfrowych oraz dostęp do nich i połączenia między nimi, przeformułowanie praw autorskich oraz przepisów w tej dziedzinie, czy też administracja elektroniczna. Ponadto, organ ten inaczej niż Komisja i Parlament Europejski sytuuje edukację medialną w systemie regulacyjnym – nie traktuje jej w kategoriach outsourcingu regulacyjnego, tylko uważa, że stanowi ona „uzupełnienie nadzoru państwowego i ponadpaństwowego oraz prawnej ochrony młodzieży w tej dziedzinie”.

Z racji swojego profilu, Komitet Regionów zwraca uwagę na kluczową rolę podmiotów lokalnych w zakresie edukacji medialnej, dlatego że są one najbliższe obywateli, szczególnie jako właściciele placówek oświatowych, instytucji kultury czy mediów lokalnych. Dlatego, jego zdaniem, uzasadnione jest rozpoczęcie kampanii informacyjnych

²² Opinia Komitetu Regionów *Umiejętności korzystania z mediów oraz Kreatywne treści online*, 2008/C 325/12 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:325:0070:0075:PL:PDF>

²³ Opinia Komitetu Regionów *Rozwijanie umiejętności korzystania z mediów w perspektywie regionalnej – edukacja medialna w polityce edukacyjnej UE*, 2010/C 141/04 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:141:0016:0021:PL:PDF>

dla władz lokalnych i regionalnych, w oparciu o zalecenia UE i sprawdzone rozwiązania, a także zwiększenie możliwości współpracy w zakresie edukacji medialnej w euroregionach i obszarach transgranicznych.

Komitet Regionów daje też w zakresie edukacji medialnej jasne wskazówki skierowane bezpośrednio do Komisji Europejskiej. Między innymi nawołuje ją do wyraźnego rozróżnienia między nauczaniem z wykorzystaniem Internetu (zwanym nauczaniem drogą elektroniczną lub e- nauczaniem) a rozwijaniem umiejętności korzystania z mediów, czyli w tym przypadku krytycznej analizy Internetu jako środka masowego przekazu. W tym zresztą Komitet Regionów upatruje jedną z głównych przyczyn powolnego tempa rozwoju edukacji medialnej. Chodzi o to, że w europejskiej praktyce edukacyjnej nie ustalono jasnego związku między kompetencjami medialnymi a informatycznymi. Jak pisze Komitet Regionów w opinii z 2010 r., w praktyce szkolnej korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych stało się przede wszystkim środkiem dostępu do świata cyfrowego i wspierania równości szans. Obecnie ani zdobycie wiedzy potrzebnej do korzystania ze sprzętu informatycznego i podstawowego oprogramowania, ani opanowanie prostych aplikacji nie sprawia młodzieży najmniejszych trudności. Jednocześnie nauczyciele mają za mało umiejętności i tylko niewiele czasu, by pracować nad krytyczną interpretacją treści medialnych dostępnych (m.in.) w wersji elektronicznej oraz wytworów branży kreatywnej, tj. podstawowych elementów umiejętności korzystania z mediów. Kształcenie skierowane do młodzieży otoczonej ze wszystkich stron mediami wymaga zatem podejścia o nowej jakości, uwzględniającego odmienne role społeczno-kulturowe mediów i szkoły w zakresie przekazywania informacji i wartości. Określając rolę nauczyciela należy, zdaniem Komitetu Regionów, uwzględnić fakt, że „uczniowie są bezwiednie uspołeczniani w świecie, w którym wszelkie odpowiedzi mają na wyciągnięcie ręki, a upraszczająca argumentacja mediów zawczasu udostępnia im interpretację wszelkich zagadnień”. Komitet wzywa też Komisję Europejską do większej przejrzystości działań w zakresie konsultacji społecznych prowadzonych przez grupy ekspertów lub grupy odpowiedzialne za prace przygotowawcze, opracowywanie wniosków i podejmowanie decyzji w jej dyrekcjach generalnych²⁴. Wzywa też do ustanowienia odpowiedniej struktury organizacyjnej i zawodowej proponując na przykład utworzenie „biura ds. edukacji medialnej” na wzór biur „media desks” istniejących

²⁴ Co do Dyrekcji Generalnych Komisji Europejskiej, należy odnotować, że obszar edukacji medialnej został przeniesiony z DG ds. Społeczeństwa Informacyjnego i Mediów do DG ds. Edukacji i Kultury. Trudno jest jeszcze ocenić ten ruch z odpowiedniego dystansu. Niemniej jednak, oczywiste wydaje się, że ta relokacja w obszarze edukacji medialnej przenosi w Komisji Europejskiej akcent z kwestii regulacyjnych na kwestie edukacyjne. Można by sądzić, że jest to szansa na wysłuchanie apelu Komitetu Regionów o silniejsze powiązanie przyszłych edycji programu Media z edukacją medialną, gdyby nie upublicznienie Propozycji Komisji Europejskiej z dn. 23.11.2011 r. ws. nowych perspektyw czasowych (lata 2014-2020) i finansowych programów związanych z edukacją i kulturą, w których edukacja medialna/kompetencje medialne nie zostały w żaden sposób wyszczególnione.

w ramach programu Media (lub rozszerzenie zakresu działania tych ostatnich), bądź też wzmocnienia, a nawet rozszerzenia doradczej roli grupy ekspertów ds. edukacji medialnej powołanej przez Komisję Europejską. Ta uwaga jest szczególnie znacząca w kontekście tego, iż wspomniana grupa ekspercka zakończyła prace (ostatnie spotkanie odbyło się w grudniu 2010 r.), gdyż zdaniem Komisji Europejskiej osiągnęła już założone cele.

Komitet Regionów apeluje też do Komisji Europejskiej o wspieranie państw członkowskich z zachowaniem zasady pomocniczości i ich niezależności podczas opracowywania przez nie własnych strategii krajowych w zakresie edukacji medialnej, a także uznaje za uzasadnione wyraźne i ukierunkowane włączenie podprogramu dotyczącego rozwoju umiejętności korzystania z mediów do innych programów wsparcia Unii Europejskiej, w szczególności do programu Comenius, „Edukacja i szkolenie przez całe życie”, „eTwinning” (partnerstwo elektroniczne), „Bezpieczniejszy Internet” i programu Europejskiego Funduszu Społecznego.

Niestety, z propozycji Komisji Europejskiej z dn. 23.11.2011 r.²⁵ w sprawie nowych edycji programów unijnych w zakresie edukacji i kultury na lata 2014-2020 wynika, że program Comenius wraz z sześcioma innymi programami zostanie wchłonięty przez jeden duży program edukacyjny „Erasmus dla wszystkich”, a trzy programy z obszaru „kultura” (w tym program Media) zostaną wchłonięte przez program „Kreatywna Europa”, a w żadnym z nich, mimo propozycji znaczącego podwyższenia środków finansowych, nie ma miejsca dla edukacji medialnej jako wydzielonej kategorii. Ostateczna decyzja w tej sprawie ma być podjęta przez Parlament Europejski i Radę w procedurze współdecydowania (w drodze Rozporządzenia) na przełomie 2012 i 2013 r. Pozostaje zatem cały 2012 r. na podjęcie zdecydowanych działań na rzecz włączenia edukacji medialnej do tych programów, pod warunkiem, że znajdą się zapaleńcy chętni do podjęcia tej batalii.

3. Dorobek UNESCO w zakresie edukacji medialnej

UNESCO to organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury utworzona w 1945 r. Obecnie liczy ona 195 państw członkowskich oraz 8 państw stowarzyszonych. Funkcjonuje na zasadzie laboratorium idei i kuźni ustanawiającej standardy wykorzystywane do zawierania uniwersalnych porozumień obejmujących szeroko rozumiane kwestie etyczne.

UNESCO rozpatruje kwestię kompetencji medialnej i informacyjnej z punktu widzenia Art. 19 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, który głosi, że „Każdy człowiek

²⁵ <http://ec.europa.eu/culture/creative-europe/> oraz <http://ec.europa.eu/education/erasmus-for-all/>

ma prawo do wolności poglądów i swobodnego ich wyrażania; prawo to obejmuje swobodę posiadania niezależnych poglądów, poszukiwania, otrzymywania i rozpowszechniania informacji i idei wszelkimi środkami, bez względu na granice”.

Strategia UNESCO w zakresie promowania edukacji medialnej polega z jednej strony na prowadzeniu działań podnoszących świadomość na temat jej znaczenia na wszystkich poziomach kształcenia (podstawowym, średnim oraz przez całe życie), a z drugiej strony – na wspieraniu kształcenia nauczycieli i ustanawianiu wytycznych w tym zakresie oraz na promowaniu polityki na rzecz rozwoju programów nauczania. UNESCO uważa bowiem, że każdy może być katalizatorem zmian, a programy edukacji medialnej powinny mu w tym pomóc.

Edukacja informacyjna stanowi jeden z priorytetów Programu Informacja dla Wszystkich UNESCO (IFAP). W swym obecnym podejściu UNESCO uważa, że konwergencja mediów i telekomunikacji napędzana przez erę cyfrową wymaga wspólnego rozpatrywania kompetencji informacyjnej i medialnej²⁶.

UNESCO szczyci się długą tradycją działań na rzecz edukacji medialnej, choć do tej pory jako organizacja nie wydała znaczącego dokumentu w tym zakresie. Jest za to bardzo aktywna jako instytucja stymulująca, inicjująca i współdziałająca w obszarze edukacji medialnej. Już w 1982 r. podczas sympozjum nt. edukacji medialnej z udziałem uczestników z 19 państw członkowskich UNESCO (Niemcy, Grünwald) przyjęto deklarację, która utorowała drogę edukacji medialnej na poziomie międzynarodowym. Mówi ona, że skoro „żyjemy w świecie, w którym media są wszechobecne” (a to było jeszcze przed czasami upowszechnienia telewizji satelitarnej, kablowej z sygnałem zwrotnym, magnetowidów itp.) a „dzieci spędzają więcej czasu przed telewizorem niż w klasie szkolnej”, rośnie przepaść między wiedzą oferowaną przez instytucje oświatowe a rzeczywistym doświadczeniem ludzi. Deklaracja ta musiała być na tyle ważka, a jednocześnie ponadczasowa, że po 25 latach nawiązała do niej tzw. Agenda Paryska (12 Zaleceń na rzecz edukacji medialnej – *Paris Agenda or 12 Recommendations for media education*) będąca z kolei wynikiem kolejnej dużej inicjatywy UNESCO, czyli światowego spotkania na temat edukacji medialnej w Paryżu (2007 r.). Zalecenia te nie tylko potwierdziły aktualność Deklaracji z Grünwaldu, ale też zwróciły uwagę, że jej przekaz jest jeszcze silniejszy w obliczu nadejścia społeczeństwa informacyjnego i wiedzy w globalnym kontekście. Dwanaście Zaleceń Paryskich rozwija i uszczegóławia wytyczne z Grünwaldu.

Zasługą UNESCO jest też wniesienie debaty na temat edukacji medialnej do Światowego Szczytu Społeczeństwa Informacyjnego (WSIS). Od 2007 r. UNESCO stał się

²⁶ http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=31434&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

oficjalnym moderatorem priorytetowej linii działań C9 „media” i włączył edukację medialną jako jeden z jego podtematów. Oznacza to coroczne raportowanie do Rady Gospodarczej i Społecznej ONZ (ECOSOC) na temat stanu tej dziedziny oraz na temat podejmowanych w tym zakresie badań naukowych.

Niedawną międzynarodową inicjatywą w zakresie edukacji medialnej, w której UNESCO odegrała znaczącą rolę, było I Międzynarodowe Forum Kompetencji Medialnej i Informacyjnej (Fez, Maroko, 15-17.06.2011 r.). Podczas tej konferencji (ponad 200 uczestników z 40 krajów), ogłoszono publikację UNESCO „Media and Information Literacy, Curriculum for Teachers”, która składa się z dwóch części – programu nauczania nauczycieli edukacji medialnej i zakresu kompetencji oraz modułów dydaktycznych²⁷. Owocem marokańskiego Forum jest Deklaracja z Fezu²⁸, która odwołuje się do działań wytyczonych przez Deklarację Grünwaldzką oraz Agendę Paryską. Deklaracja ta, uchwalona z udziałem UNESCO, mówi, że w wieku rozwoju nowych technologii kompetencja medialna i informacyjna stanowi podstawowe prawo człowieka i jest niezbędnym warunkiem podnoszenia jakości życia oraz zrównoważonego rozwoju społecznego, gospodarczego i kulturalnego.

Aktywność w zakresie edukacji medialnej wykazuje też Polski Komitet Programu Informacja dla Wszystkich (PK IFAP) przy Polskim Komitecie do spraw UNESCO. We wrześniu 2011 r. przyjął Stanowisko w kwestii zapewnienia edukacji medialnej wszystkim grupom wiekowym i społecznym, które rozesłane będzie do instytucji rządowych, regulacyjnych i medialnych mających w obszarze kompetencji edukację medialną. W dokumencie tym Polski Komitet IFAP UNESCO przypomina dorobek Unii Europejskiej oraz UNESCO w zakresie edukacji medialnej, sytuuje ją w kontekście wyzwań i wymogów cywilizacyjnych, przytacza streszczenie Agendy Paryskiej (12 Zaleceń Paryskich) oraz wyraża poparcie dla postulatów Deklaracji z Fezu w zakresie:

- wezwania do przeprowadzenia krajowych badań diagnozujących kompetencje medialne i informacyjne w celu kształtowania postaw twórczych, zwłaszcza wśród młodzieży;
- włączenia kompetencji informacyjnej i medialnej w ramy edukacji formalnej i nieformalnej będących wyrazem nowej edukacji obywatelskiej;

²⁷ *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*, Edited by Alton Grizzle and Carolyn Wilson, UNESCO, 2011

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/publications/Media%20and%20information%20literacy%20curriculum%20for%20teachers.pdf>

²⁸ Fez Declaration on Media and Information Literacy, op.cit.

- budowania sieci szkół wyższych oraz krajowych i regionalnych instytutów/centrów wiedzy w zakresie kompetencji informacyjnej i medialnej jako siły napędowej ich rozwoju i promocji;
- inicjatywy ustanowienia światowego tygodnia kompetencji medialnych i informacyjnych.

Ponadto, Polski Komitet UNESCO wyraża stanowisko, że niezbędne jest przyjęcie w **Polsce systemowego programu edukacji medialnej** w celu wzmocnienia tego obszaru zarówno w ramach **edukacji formalnej** (system oświaty), jak i **nieformalnej** (środowisko rodzinne, organizacje pozarządowe, sieci bibliotek i instytucje kultury) oraz zwraca przy tym uwagę, że szczególne znaczenie ma pełne objęcie tym programem dzieci i młodzieży oraz osób zagrożonych wykluczeniem cyfrowym. W swoim Stanowisku Komitet ten przedstawia sześć wniosków dotyczących działań, których podjęcie przysłużyłoby się rozwojowi edukacji medialnej i informacyjnej. Są to:

- Podjęcie skoordynowanych działań mających na celu zgromadzenie wiedzy o inicjatywach z zakresu edukacji medialnej w Polsce i opracowanie ogólnokrajowego, systemowego programu edukacji medialnej (formalnej i nieformalnej), obejmującego wszystkie grupy społeczne i wiekowe, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży oraz osób zagrożonych wykluczeniem cyfrowym;
- Wypracowanie krajowego planu działania w zakresie edukacji medialnej. W tym celu rekomenduje się powołanie eksperckiej grupy roboczej, która przygotowałaby projekt tego dokumentu. Projekt ten powinien być poddany publicznej konsultacji;
- W ślad za planem działania – zestawienie przez roboczą grupę ekspercką katalogu istniejących narzędzi do realizacji edukacji medialnej oraz ewentualne zaproponowanie ich uzupełnienia w odniesieniu do odpowiednich grup wiekowych i społecznych;
- Objęcie edukacją medialną wszystkich grup społecznych i wiekowych ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży (w tym celu edukacją medialną należy w pierwszym rzędzie objąć bibliotekarzy i nauczycieli różnych przedmiotów, którzy zdobytą wiedzę i umiejętności będą mogli wykorzystywać w pracy z dziećmi i młodzieżą) oraz osób zagrożonych wykluczeniem cyfrowym (w tym celu skorelowanie programu ws. edukacji medialnej z programem edukacji cyfrowej np. programem „Polska cyfrowa równych szans”);
- Wypromowanie edukacji medialnej jako nośnika nowoczesnej edukacji na miarę XXI w., poprzez zaprojektowanie i realizację cyklicznej ogólnopolskiej kampanii informacyjno-promocyjnej;
- W celu realizacji powyższych wniosków niezbędne wydaje się określenie krajowego koordynatora ww. działań.

4. Podsumowanie polityki prowadzonej przez Unię Europejską i UNESCO w zakresie edukacji medialnej

Według wymienionych w niniejszej analizie organizacji międzynarodowych edukacja medialna to, mówiąc w uproszczeniu, proces wychowywania obywateli do umiejętności wszechstronnego korzystania z mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnych²⁹. Jako wszechstronne korzystanie rozumiany jest odbiór, przetwarzanie i generowanie nowych treści. Definicja ta sytuuje edukację medialną w stale zmieniającej się rzeczywistości, a w dodatku jej grupy docelowe również podlegają ciągłym przemianom, co powoduje, że ich potrzeby edukacyjne odnośnie edukacji medialnej także się zmieniają. W związku z powyższym, zarówno organy Unii Europejskiej, jak też UNESCO zwracają szczególną uwagę, by edukacja medialna była postrzegana w kategoriach edukacji ustawicznej przeznaczonej dla całego społeczeństwa oraz obejmowała wszystkie grupy wiekowe i społeczne na wszystkich etapach życia tych osób. Jednocześnie, UNESCO promuje łączne traktowanie kompetencji medialnych i informacyjnych będących wynikiem edukacji medialnej oraz proponuje używanie w tym celu nazwy MIL (Media and Information Literacy). Polityka UNESCO w zakresie edukacji medialnej opiera się głównie na stymulowaniu i inicjowaniu działań (seminaria, konferencje, wypracowywanie deklaracji itp.) oraz na wchodzeniu we współpracę z innymi instytucjami i organizacjami w celu promowania i upowszechniania edukacji medialnej na forach innych organizacji międzynarodowych oraz w państwach członkowskich. Szczególna uwaga UNESCO poświęcona jest potrzebom uczniów i wspieraniu kształcenia nauczycieli (publikacje). Z kolei polityka Unii Europejskiej w zakresie edukacji medialnej realizuje się poprzez działalność prawną i konceptualną: wypracowywanie aktów prawa pochodnego, głównie o niewiążącym charakterze (zalecenia, rezolucje, komunikaty, opinie), które zawierają koncepcje i zalecenia dla państw członkowskich, czy sektora mediów. Unia w swoich aktach wyraźnie wyróżnia grupy, których potrzeby edukacyjne są, jej zdaniem, szczególnie istotne i społecznie uzasadnione. Są to dzieci i młodzież oraz ich rodzice, osoby starsze, a także osoby niepełnosprawne. Według organów Unii Europejskiej umiejętność korzystania z mediów dzieli się na różne poziomy, a edukacja medialna powinna brać to pod uwagę, dostosowując swoje formy, metody i narzędzia do danego poziomu oraz do potrzeb grupy docelowej. W ujęciu unijnym edukację medialną powinien realizować jak najszerszy krąg osób i instytucji – każdy na swoim poziomie i zgodnie ze swoimi właściwościami – począwszy od władz krajowych, w tym decydentów politycznych, po organy regulacyjne, władze administracyjne

²⁹ Brak oficjalnej wykładni UNESCO na temat definicji edukacji medialnej powoduje, że można tylko interpretować jej stanowisko w tej sprawie na podstawie podejmowanych przez nią działań i inicjatyw oraz publikowanych przez nią materiałów szkoleniowych.

i samorząd lokalny, instytucje medialne, instytucje kultury i organizacje społeczne, a także – w zakresie edukacji formalnej – same państwa członkowskie (a organy unijne mogą je w tym wspierać zgodnie z zasadą pomocniczości).

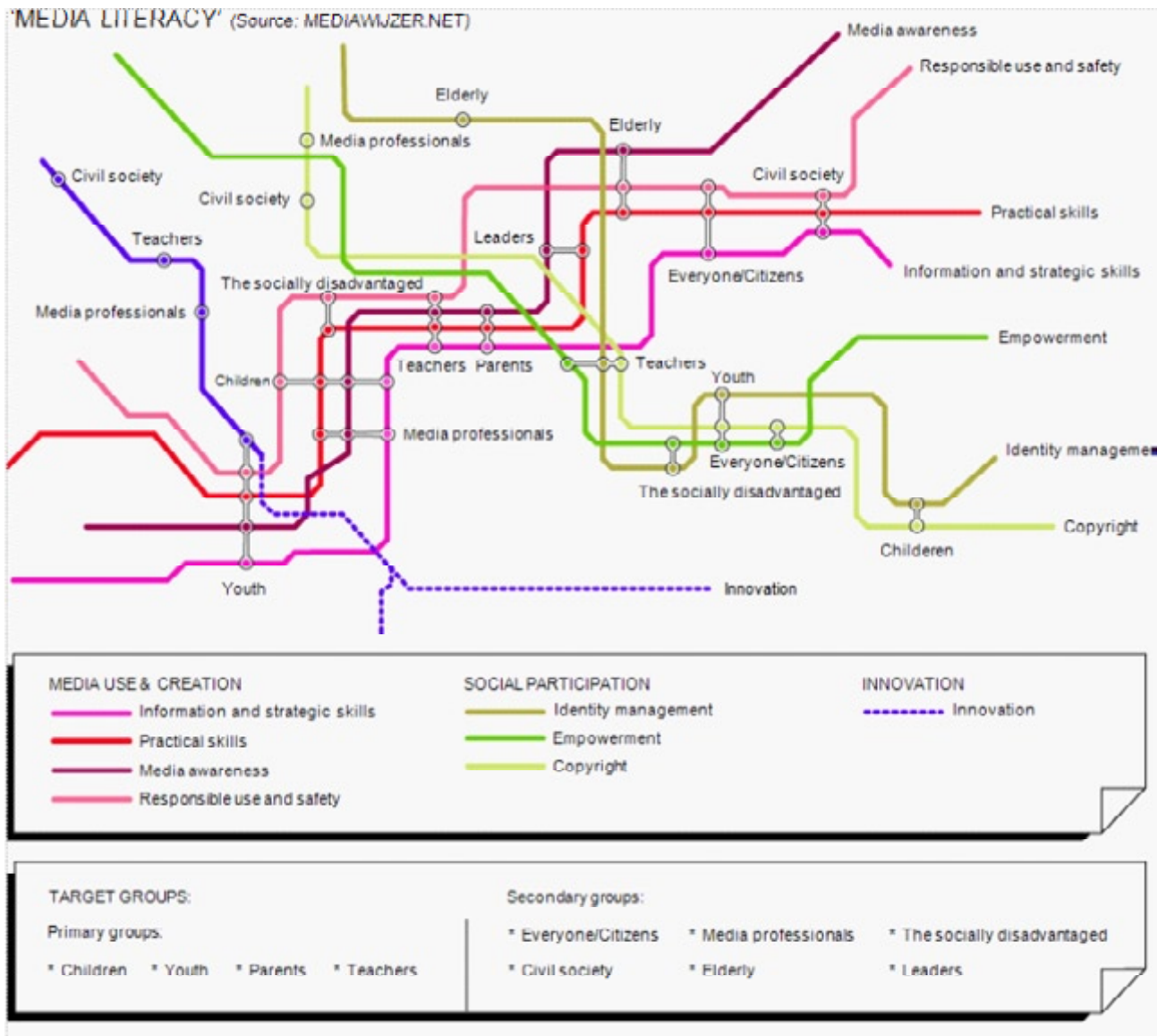
W polityce unijnej wyróżnić można cztery cele przemawiające za promowaniem edukacji medialnej. Są to:

- wymiar partycypacyjny i obywatelski;
- redukcja luki cyfrowej;
- redukcja zagrożeń, czyli ochrona przed szkodliwymi treściami;
- zdolność do dokonywania świadomych i trafnych wyborów (ochrona konsumenta).

Edukacja medialna musi dotyczyć wszystkich mediów, tj. rozpatrywać je w ujęciu holistycznym, bez względu na ich naturę i rodzaj technologii, którą się posługują.

Oceniając efekty tej polityki trudno oprzeć się wrażeniu, że w wymiarze deontologicznym i badawczym (zalecenia, komunikaty, rezolucje, zlecone na zewnątrz studium w zakresie oceny kryteriów poziomów kompetencji medialnych oraz studium nt. europejskich trendów i podejść w zakresie kompetencji medialnych) organy unijne zrobiły dla edukacji medialnej dużo, natomiast odczuwalny jest brak wspólnej całościowej wizji ich własnego zaangażowania w praktyczne promowanie i upowszechnianie edukacji medialnej. Unia Europejska ma do tego instrumenty, choćby finansowe, których użycie w programach takich jak program na rzecz bezpieczniejszego korzystania z Internetu, czy program Media 7 (wspieranie sektora audiowizualnego i kinematografii) przyniosły bardzo dobre i widoczne efekty w zaangażowanych państwach członkowskich. Otwarcie tych programów na szersze aspekty związane z edukacją medialną przy okazji projektowania kolejnych perspektyw czasowych byłoby znakomitą okazją do dania dobrego przykładu, że Unia Europejska nie tylko pięknie pisze o edukacji medialnej, ale też sama angażuje się na jej rzecz i stymuluje ku temu państwa członkowskie. Niewykluczone, że wniosek taki może wypłynąć po sporządzeniu raportu Komisji Europejskiej na temat stanu wdrożenia w państwach członkowskich Dyrektywy o audiowizualnych usługach medialnych, w tym stanu umiejętności korzystania z mediów (grudzień 2011 r.). Bezpośrednie zaangażowanie się organów unijnych w działania na rzecz edukacji medialnej byłoby o tyle istotne, że oprócz efektu stymulującego postawę państw członkowskich w tym zakresie, dawałoby silny bodziec do powstania efektu synergii i powodzenia całego przedsięwzięcia. Edukacja medialna jest bowiem zbyt kompleksowym zagadnieniem, by nawet najlepsze wysiłki tylko jednej lub kilku zaangażowanych stron przyniosły efekt skali. Poziom wielopłaszczyznowości i współzależności pomiędzy tematami i poziomami edukacji medialnej, a jej grupami docelowymi oraz wykonawcami działań w tym zakresie dobrze ilustruje schemat znajdujący się na stronie

internetowej Mediawijzer.net (holenderski portal dot. edukacji medialnej utworzony z inicjatywy Ministerstwa Edukacji, Nauki i Młodzieży). Schemat ten³⁰ wykorzystuje plan londyńskiego metra, w którym stacjami są grupy docelowe działań z zakresu edukacji medialnej. Kliknięcie na wybraną stację w aktywnej wersji planu przenosi użytkownika do informacji dotyczących danej grupy odbiorców edukacji medialnej.



Wykres nr 3. Schemat Mediawijshidkaart

³⁰ <http://www.mediawijzer.net/?q=node/2746>, Mediawijshidkaart, Stichting Nederland Kennisland oraz Verdonck, Klooster & Associates; Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/nl/deed.en>



7.
KANADA:
EDUKACJA MEDIALNA
W NAUCZANIU
JĘZYKA I KULTURY

Piotr Drzewiecki

Kanada jest uważana za kraj o najlepiej upowszechnionej edukacji medialnej na świecie. Jednym z powodów może być duża rozległość terytorialna kraju. Media okazały się bardzo pomocne w nauczaniu na odległość, które z konieczności uzupełniało nauczanie szkolne. Stąd również zainteresowanie nie tylko wykorzystaniem mediów w edukacji, ale wychowaniem do mediów.

Po drugie, Kanada graniczy ze Stanami Zjednoczonymi. Wpływ popkultury amerykańskiej budził w Kanadyjczykach potrzebę krytycznego odbioru przekazów medialnych i podnoszenia świadomości własnej odrębności kulturowej¹. Pierwszą prowincją, która umieściła edukację medialną w programie nauczania, było Ontario (w 1987 r.). Obecnie wychowanie do mediów jest częścią programu nauczania we wszystkich prowincjach². Edukacja medialna w Kanadzie jest prowadzona głównie jako integralny element nauczania języka angielskiego i wychowania kulturalnego.

Duży wkład w rozwój edukacji medialnej w Kanadzie mają organizacje społeczne nauczycieli i rodziców. Największa z nich to powołana w 1978 r. Association for Media Literacy (AML), początkowo działająca w prowincji Ontario, a współcześnie mająca zasięg kontynentalny, zrzeszająca pedagogów z innych prowincji Kanady i Stanów Zjednoczonych. Duże zasługi w promowaniu edukacji medialnej w Kanadzie mają właśnie związani z AML pedagodzy mediów m.in. Barry Duncan, Carolyn Wilson, Neil Andersen³. Szczególne osiągnięcia w promowaniu wychowania do mediów mają również pedagodzy i ośrodki katolickie m.in. John Pungente⁴, jezuita, twórca Jesuit Communication Project⁵, organizacji promującej edukację medialną w szkołach, gospodarz programu telewizyjnego o edukacji filmowej *Beyond the Screen*⁶. Godną polecenia witryną prezentującą edukację medialną w Kanadzie jest Media Awareness Network⁷.

Nasza analiza będzie się opierała głównie na badaniu działań wyżej wymienionych organizacji i inicjatyw pedagogów medialnych. Szczegółowe badanie materiałów zawartych na ww. witrynach internetowych pozwoli na stworzenie pełniejszego obrazu edukacji medialnej w Kanadzie. Pod uwagę weźmiemy głównie dwa obszary,

¹ *Media literacy. Canada and the United States*, Wikipedia http://en.wikipedia.org/wiki/Media_literacy (dostęp 15.11.2011 r.).

² *Media Education in Canada. Overview*, Media Awareness Network, http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/media_education_overview.cfm (dostęp 15.11.2011 r.).

³ Association for Media Literacy, <http://www.aml.ca/home/> (dostęp 15.11.2011 r.).

⁴ John Pungente, http://www.regiscollege.ca/faculty/john_pungente (dostęp 15.11.2011 r.). W Polsce ukazała się jego książka: *Jak znaleźć Boga w Hollywood? Ćwiczenia duchowe na sali kinowej*, Kraków: Wydawnictwo Salwator 2008.

⁵ Jesuit Communication Project, <http://jcp.proscenia.net/> (dostęp 15.11.2011 r.).

⁶ *Beyond the Screen*, <http://www.beyondthescreen.com/index.html> (dostęp 15.11.2011 r.).

⁷ Media Awareness Network, <http://www.media-awareness.ca/english/index.cfm> (dostęp 15.11.2011 r.).

które szczególnie nas interesują: edukację medialną w szkole i działania państwa w tym zakresie oraz społeczne inicjatywy edukacyjno-medialne. Analizę *benchmarkową* (ang. porównawczą) poprzedzać będzie studium dostępnych definicji edukacji medialnej w materiałach organizacji.

Trzeba na początku wspomnieć o istotnych różnicach pomiędzy polskim a kanadyjskim systemem oświaty. Kanada jest państwem federacyjnym, podzielonym administracyjnie na prowincje i terytoria. Każda prowincja ma swój rząd i parlament. Za część wspólnych kompetencji odpowiadają władze federalne: parlament i rząd. Najwyższą władzą w Kanadzie jest Królowa Wielkiej Brytanii Elżbieta II. To istotnie różni demokrację polską od kanadyjskiej. Wpływy brytyjskie rywalizują z francuskimi, o czym świadczą separatystyczne ruchy i dążenia w prowincji Quebec.

Polityka edukacyjna (obok zdrowotnej czy socjalnej) należy do autonomii danej prowincji. Ministrowie edukacji tworzą ogólnokrajową radę⁸. Pewną trudnością analityczną jest brak krajowych podstaw programowych dla nauczania szkolnego, dlatego nasza analiza z konieczności będzie porównywaniem poszczególnych prowincji, które tworzą odrębne systemy oświatowe. Chociaż prowincje pozostają autonomiczne co do spraw oświaty, system edukacji wygląda jednak podobnie, różniąc się uwarunkowaniami regionalnymi czy kulturowymi. Obowiązek edukacyjny dotyczy dzieci od 5–7 aż do 16–18 r. życia, zależnie od danej prowincji. W Kanadzie obowiązuje trzy-stopniowy model edukacji: począwszy od *elementary (primary) school*, przez szkoły średnie (brak szkolnictwa zawodowego na poziomie średnim) aż po szkolnictwo wyższe (*community colleges* i uniwersytety)⁹. Funkcjonują dwa odrębne systemy szkolne: publiczny i prywatny. Silna jest też pozycja szkolnictwa katolickiego, które stanowi niekiedy odrębny trzeci system, dotowany z budżetu państwa¹⁰. Rozwinięte również są modele edukacji na odległość oraz nauczanie w domu. Te trzy elementy (nauczanie katolickie, które akcentuje znaczenie wychowania do mediów, *distance learning* i *homeschooling*) mogą istotnie wpływać na rozwój edukacji medialnej w Kanadzie.

1. Kanadyjskie podejście do edukacji medialnej

Szczególnie cenną pomocą do naszej analizy są materiały zgromadzone w serwisie Media Awareness Network. Znajdujemy tutaj krótkie wypowiedzi pedagogów medialnych, którzy zostali poproszeni o przedstawienie ich rozumienia *media literacy*

⁸ CMEC, <http://www.cmec.ca/> (dostęp 15.11.2011 r.).

⁹ *Summary Profile – Education in Canada*, INCA International Review of Curriculum and Assessment frameworks, <http://www.inca.org.uk/canada-system-special.html> (dostęp 15.11.2011 r.).

¹⁰ A. Rozkrut, *System oświatowy w Kanadzie*, <http://nastyku.w.interia.pl/inna%20edukacja/Kanada%20Alicja%20Rozkrut.pdf> (15.11.2011 r.).

(ang. kompetencja medialna, umiejętność korzystania z mediów) oraz o uzasadnienie, dlaczego jest potrzebne nauczanie edukacji medialnej i jak jej uczyć¹¹.

W opracowaniu *What is media literacy?* mamy do dyspozycji siedem różnych spojrzeń na edukację medialną. Pedagodzy mediów podkreślają – często wspólnie – następujące cele kształcenia medialnego:

- zmiana postaw odbiorczych, z biernych na aktywne, wzmacnianie znaczenia audytoriów;
- obywatelska odpowiedzialność za media, media w dyskursie obywatelskim;
- badanie technik, technologii i instytucji tworzących media;
- rozumienie roli tradycji kulturowej w przekazach medialnych w kontekście komercjalizacji i globalizacji;
- ewolucja i ciągłość procesu edukacji medialnej – aspekt edukacji ustawicznej;
- dekodowanie, rozumienie, interpretacja, ocena i tworzenie przekazów audiowizualnych jako główne umiejętności medialne;
- edukacja medialna jako poszerzone rozumienie alfabetyzacji (alfabetyzacja medialna, literalność audiowizualna);
- kształtowanie nawyków medialnych, samowychowanie i samoograniczanie się w korzystaniu z mediów – „dieta medialna”;
- znaczenie decydentów politycznych i rynkowych w budowaniu przekazów medialnych;
- krytyczne myślenie jako istotna kompetencja w korzystaniu z mediów i proces ustawicznej oceny przekazów;
- rozróżnianie pomiędzy reprezentacją audiowizualną a rzeczywistością¹².

O podobne wypowiedzi poproszono również dla innych zagadnień: uzasadnienia potrzeby edukacji medialnej, podejścia do realizacji edukacji medialnej oraz sformułowania głównych elementów tej edukacji. Co do uzasadnienia potrzeby edukacji medialnej pedagodzy mediów wymieniają takie korzyści jak:

- edukacja medialna podnosi poziom świadomości obywatelskiej,
- uczy dostrzegania różnych spojrzeń na rzeczywistość, ideologii, światopoglądów itp.;
- daje umiejętność radzenia sobie w sytuacji nadmiaru informacji;
- jest narzędziem edukacji przyszłości, opartej głównie na kompetencjach informacyjnych;
- jest świadectwem dobrego wykształcenia współczesnego człowieka, jego przygotowania do życia we współczesnym społeczeństwie¹³.

¹¹ *Media literacy. Overview*, http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/index.cfm (dostęp 15.11.2011 r.).

¹² Por. *What is media literacy?* http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media_literacy.cfm (dostęp 15.11.2011 r.).

Co do sposobów realizacji edukacji medialnej pedagodzy mediów podkreślają m.in. takie aspekty jak:

- interdyscyplinarność ujęcia edukacji medialnej i jej kluczowe znaczenie w systemie oświaty zamiast traktowania tego przedmiotu jako dodatku do innych zajęć;
- integracja podejścia techniczno-praktycznego, krytycznego, aksjologicznego, estetycznego, społecznego i politycznego w uczeniu mediów;
- znaczenie lobbingu nauczycieli w zakresie edukacji medialnej, domaganie się od decydentów oświatowych należnego jej statusu;
- rozwijanie systemu szkoleń, doradztwa zawodowego dla nauczycieli oraz programów wsparcia dla rodziców;
- przeciwdziałanie stereotypom medialnym w odniesieniu do płci, grup etnicznych i rasowych;
- dziecko, a nie technologia, jako główny podmiot nauczania edukacji medialnej;
- kształcenie przede wszystkim postaw obywatelskich, wtórnie konsumenckich;
- łączenie edukacji artystycznej z medialną;
- szerokie ujmowanie edukacji medialnej od tradycyjnych i nowych mediów po kulturowe zagadnienia związane z ich wykorzystaniem takie jak moda, popkultura, zjawisko gwiazd medialnych (aktorów, prezenterów);
- wychowywanie do mediów, a nie tylko uczenie o mediach;
- tworzenie alternatywy dla mainstreamu w przekazach medialnych¹⁴.

Specyfiką kanadyjskiego, jak również amerykańskiego podejścia do edukacji medialnej, jest ujmowanie jej celów i głównych zadań w postaci kluczowych pytań czy koncepcji. Takie ujęcie proponują również redaktorzy Media Awareness Network. Możemy wymienić za nimi kilka następujących kluczowych elementów programu edukacji medialnej¹⁵:

- media konstruują naszą rzeczywistość;
- odbiorcy mają możliwość negocjowania tego, co jest w mediach, nadawania własnych znaczeń przekazom medialnym;
- świadomość czynników komercyjnych w mediach, ich znaczenie i wpływ na nas;

¹³ Por. *Why teach media literacy?* http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/why_teach_media_liter.cfm (dostęp 15.11.2011 r.).

¹⁴ Por. *Approaches to Media Education*, http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/media_ed_approaches.cfm (dostęp 15.11.2011 r.).

¹⁵ *Media Literacy Key Concepts*, http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/key_concept.cfm (dostęp 15.11.2011 r.). W podobny sposób jest to również ujmowane na stronie Kanadyjskiego Stowarzyszenia Edukacji Medialnej. Zob. *What is media literacy?* The Association for Media Literacy, <http://www.aml.ca/whatis/> (dostęp 19.11.2011 r.).

- umiejętność rozpoznawania ideologii i wartości w mediach, tego, w jaki sposób media przedstawiają problemy społeczne i polityczne, jak są zaangażowane w ich rozwiązywanie;
- świadomość powiązań między formą a treścią przekazów, uczenie gramatyki mediów;
- dostrzeganie konwencji estetycznych w mediach.

Po tej analizie możemy stwierdzić, że kanadyjskie podejście do edukacji medialnej **wyraźnie akcentuje kulturowe i humanistyczne rozumienie mediów i ich roli w społeczeństwie**. Odpowiada również semiotycznym tradycjom badania mediów tj. *media cultural studies*, charakterystycznych dla brytyjskiego medioznawstwa, podkreślającego konstrukcyjny charakter mediów i znaczeń w przekazach medialnych. W definicjach, opisach realizacji czy kluczowych zagadnieniach mniej jest mowy o aspektach technicznych czy nawet metodycznych edukacji medialnej, a większą wagę przykładają się do rozumienia ich istoty, funkcji społecznych, politycznych i gospodarczych.

To bardzo cenna wskazówka. Przy projektowaniu edukacji medialnej nie możemy zapominać, że technologie medialne zmieniają się znacznie szybciej niż postępuje nasza kultura i społeczeństwo. Akcent na umiejętności kulturowe, podkreślanie roli człowieka jako podmiotu technologii stawia właściwe proporcje edukacji medialnej. Znika również problem jej ciągłego technologicznego niedostosowania. Nie uczymy jedynie technologii, ale przede wszystkim kształtujemy człowieka. W takim ujęciu możemy uczyć korzystania nawet z obecnie jeszcze nieznannej technologii.

W następnej części interesować nas będzie stan edukacji medialnej w poszczególnych prowincjach i najważniejsze inicjatywy oświatowe podejmowane w tym zakresie. Pomocna będzie również sieć Media Awareness, która oferuje liczne materiały i opracowania ukazujące obraz kanadyjskiej edukacji medialnej w szkole¹⁶. Będziemy poszukiwać wspólnych elementów programowych i metodycznych, dokonując porównania poszczególnych prowincji w różnych kategoriach analitycznych.

2. Edukacja medialna w kanadyjskim systemie oświaty

Edukacja medialna w kanadyjskich szkołach sięga lat 60. XX w., kiedy to zaofiarowano nauczycielom programy edukacji wizualnej (ang. *screen education*). Po początkowym entuzjazmie, rola tej edukacji zmalała w latach 70., by ponownie stać się centrum zainteresowania – już jako edukacja medialna – w latach 80. Ważnym momentem była tutaj kanadyjska reforma oświaty z początku lat 90.

¹⁶ *Media Education in Canada. An introduction. Provincial and territorial overviews and media education outcomes. National perspective*, http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/index.cfm (dostęp 15.11.2011 r.).

Kanada na początku lat 90. starała się **przeciwdziałać zróżnicowaniu programowemu edukacji w prowincjach poprzez tworzenie koalicji, stowarzyszeń i protokołów współpracy**. Ważną inicjatywą jest tutaj WNCP – Western and Northern Canadian Protocol¹⁷. Porozumienie zostało zawarte w grudniu 1993 r. przez ministrów edukacji Manitoby, Saskatchewan, Alberta, Kolumbii Brytyjskiej, Jukonu i Terytoriów Północno-Zachodnich. W 2000 r. dołączyła Nunavut, stąd do nazwy protokołu – początkowo obejmującego tylko prowincje zachodnie – dodano przymiotnik północne. Protokół określa wspólne ramy nauczania m.in. matematyki, języka i kultury w zakresie całej szkoły podstawowej i średniej (tzw. K-12 – etapy kształcenia od ukończenia przedszkola do 19 r. ż.). W porozumieniu zawarto również **zapisy dotyczące edukacji medialnej, która jest ujęta w angielskim kształceniu językowym i kulturalnym (ang. *english language arts*)**. Autorzy badania wymieniają je przy omawianiu poszczególnych prowincji. Jest tutaj mowa o **szerokim ujmowaniu pojęcia tekst, które obejmuje nie tylko utwory drukowane, ale również audiowizualne i multimedialne**. Jest to charakterystyczne ujęcie dla wspomnianej już wyżej tradycji *cultural studies* czy tradycji hermeneutycznej w medioznawstwie – badania tekstów medialnych i ich znaczeń.

Celem tak pojętego kształcenia medialnego są głównie **umiejętności komunikacyjne i analityczne**: słuchanie, przemawianie, czytanie, pisanie, ustne opowiadanie, rozumienie i krytyczna ocena tekstów literackich i medialnych. Zgodnie z tym podejściem uczniowie poznając teksty medialne uczą się również **podstaw życia w demokracji i społeczeństwie nowych technologii**. Dostrzegają znaczenie komunikatywności, kreowania nowych pomysłów, umiejętności radzenia sobie z problemem nadmiaru informacji, pozyskiwania i oceny informacji przy uwzględnianiu korzystania z różnych źródeł, analizy i syntezy przekazów medialnych. Edukacja medialna ma również służyć otwarciu się na innych ludzi i kultury, jest płaszczyzną poznania siebie samego i innych¹⁸.

Podobne wspólne ramy odniesienia przyjęto dla prowincji atlantyckich. We wrześniu 1995 roku ministrowie Nowej Funlandii i Labradoru, Nowej Szkocji, Nowego Brunszwiku i Wysp Księcia Edwarda przyjęli porozumienie edukacyjne wypracowane dzięki wsparciu Atlantic Provinces Education Foundation (APEF). Cztery wymienione prowincje również postanowiły **rozszerzyć program nauczania angielskiego języka i kultury o elementy edukacyjno-medialne**, pozostawiając sobie możliwość autonomii w tym zakresie. Podobnie jak w przypadku protokołu WNCP **poszerzono**

¹⁷ Western and Northern Canadian Protocol, <http://www.wncp.ca/english/wncphome.aspx> (dostęp 20.11.2011 r.).

¹⁸ Por. *Media Education in Canada – Overview*, http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/media_education_overview.cfm (dostęp 20.11.2011 r.).

zakres tradycyjnego rozumienia *literacy* (ang. piśmienności, alfabetyzacji; szerzej: erudycji kulturalnej) o media audiowizualne i nowe technologie komunikowania.

W Kanadzie „atlantyckiej” **kompetencje medialno-kulturowe podzielono na mniejsze zakresowo kategorie: *media literacy*, *critical literacy* i *visual literacy*.** Są one uznane jako podstawowe elementy angielskiego kształcenia językowego i kulturowego we wspólnej podstawie programowej – Atlantic English Language Arts Curriculum. *Visual literacy* to kształcenie zdolności rozumienia i interpretowania symboli ikonicznych i audiowizualnych, uczenie świadomości ich konstruowania, odczytywania sensu i wpływu ich znaczenia na widzów. *Media literacy* ma zmierzać do mądrego korzystania z mediów audiowizualnych w pracy i czasie wolnym. *Critical literacy* to rozumienie tekstów i ich ocena w różnych aspektach: osobistym, społecznym i kulturowym. Każdy z tych składników edukacji medialnej jasno określono w podstawie i podano propozycje prowadzenia zajęć dla nauczycieli przedmiotu. Podkreślono również znaczenie tworzenia tekstów wizualnych i multimedialnych w edukacji.

Osobne rozwiązania edukacyjno-medialne przyjęto w prowincjach Ontario i Quebec, które pozostały autonomiczne, co do systemów oświatowych, głównie ze względu na różnice kulturowe – wpływ tradycji francuskiej. Tak jak była mowa na początku, Ontario było pierwszą prowincją, która wprowadziła edukację medialną do programu szkolnego w 1987 r., głównie dzięki staraniom pedagogów zrzeszonych we wspomnianej na początku Association for Media Literacy¹⁹. Ontario przez dłuższy czas pozostawało wyjątkiem w skali kraju pod względem inicjatyw edukacyjno-medialnych. Na wypracowanych w Ontario doświadczeniach wzorowały się potem inne prowincje i terytoria, m.in. tworzące w latach 90. własne stowarzyszenia *media literacy*. W 1998 roku Ontario wprowadziło program nauczania edukacji medialnej do programu K-12. W klasach 1–8 **umieszczono elementy edukacji medialnej w nauczaniu języka, zwłaszcza te odnoszące się do komunikacji i kultury wizualnej.** Na poziomie szkoły średniej (9–12) tematyka mediów obejmuje jedną czwartą programu nauczania języka. W 11 klasie uczniowie mogą wybrać rozszerzony program nauczania mediów.

Interesujące reformy edukacji podjęto w Quebecu począwszy od 2000 roku. Wyeliminowano tradycyjny dla szkolnictwa angielskiego podział na klasy czy inaczej poziomy (ang. *grades*), które zastąpiono cyklami. Pierwsze sześć lat nauki są podzielone na trzy, dwuletnie cykle. Kształcenie w szkole średniej obejmują dwa cykle – pierwszy dla klas 7-9 i drugi dla 10-11. W reformie przyjęto również zasadę uczenia międzyprzedmiotowego i interdyscyplinarności. Podkreślono znaczenie pracy zespołowej,

¹⁹ Association for Media Literacy, <http://www.aml.ca/aboutus/> (dostęp 21.11.2011 r.).

strategii nauczania, a samą edukację potraktowano jako przygotowanie do kształcenia ustawicznego przez całe życie. **Program edukacji w Quebecu obejmuje szerokie obszary nauki, które odpowiadają zainteresowaniom i potrzebom młodych ludzi. Wydzielono pięć najważniejszych obszarów, w których prowadzona jest edukacja: zdrowie i dobre samopoczucie, planowanie kariery zawodowej i przedsiębiorczość, świadomość ekologiczna, prawa konsumentów, odpowiedzialność i życie społeczne w tym umiejętność korzystania z mediów.** Problematyka mediów jest obecna również w innych obszarach kształcenia. Podkreśla się znaczenie rozwoju krytycznego myślenia i oceny etycznej w odniesieniu do mediów oraz znaczenie współpracy i kreatywności w tworzeniu własnych przekazów medialnych.

Na poziomie podstawowym uczniowie w Quebecu mają m.in. nauczyć się dysponowania czasem poświęcanym różnym aktywnościom, w tym aktywnościom medialnym. Badają elementy języka mediów i ich wpływ na ludzkie życie. Odróżniają sytuacje rzeczywiste od kontaktów medialnych i wirtualnych. Uczą się oceniać rolę mediów w życiu, społeczeństwie i oceniać ich wpływ na kształtowanie własnych postaw i wartości. Rozwijają umiejętności krytyczne, etyczne i estetyczne. Na poziomie szkoły średniej uczą się m.in. produkcji medialnej, nabierają świadomości konstrukcyjnego charakteru mediów jako reprezentacji rzeczywistości, które wyrażają różne punkty widzenia, idee, wartości i przekonania. Uczą się analizy mediów, treści ich przekazów, technologii, języka itp²⁰.

Wśród konkretnych tematów lekcji, które są proponowane wraz z ich opracowaniem metodycznym nauczycielom Quebecu możemy wymienić np. (zachowałem oryginalną pisownię):

Dla szkoły podstawowej, w cyklu pierwszym²¹:

- Comparing Real Families to TV Families
- Enjoying Television
- Looking at Food Advertising
- Learning With Television
- Critically Evaluating TV
- TV Stereotypes

W cyklu drugim²²:

- Humour on Television
- Kids, Alcohol and Advertising: Understanding Brands

²⁰ *Media Education in Quebec*, http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/que_curricular_overview.cfm (dostęp 21.11.2011 r.).

²¹ http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/media_education/quebec/cycle_overviews/quebec_cycle_one.cfm (dostęp 21.11.2011 r.).

- Junk Food Jungle
- Online Marketing to Kids
- Protecting Your Privacy
- Reporter for a Day
- Violence in Sports

I trzecim²³:

- Advertising All Around Us
- Comic Book Characters
- Elections and the Media
- Female Action Heroes
- Freedom to Smoke?
- Gender Stereotypes and Body Image
- „He Shoots, He Scores”: Alcohol Advertising and Sports
- Images of Learning
- Scientific Detectives
- Shereos and Heroes

Widać zatem wyraźne **łączenie tematów, które dotyczą młodych ludzi z zagadnieniami medialnymi, w kreatywny i interesujący jak wyżej sposób, obejmujący również zagadnienia związane ze stereotypami tworzonymi przez media, w tym z problematyką mniejszości i *gender***. To cenna wskazówka dla tworzenia także polskich programów edukacji medialnej, w której nie powinno się uczyć jedynie o mediach, ale ukazywać ich szeroki kontekst codziennego doświadczenia. Niektóre tematy inicjowane np. w cyklu pierwszym powtarzają się również na kolejnych etapach. Równie interesujące tematy lekcji zaproponowano dla kształcenia w szkole średniej.

W pierwszym cyklu mamy m.in.²⁴:

- Alcohol Myths
- Alcohol on the Web
- Allies and Aliens
- Cyberbullying and Civic Participation
- Cyberbullying and the Law
- Create a Youth Consumer Magazine

²² http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/media_education/quebec/cycle_overviews/quebec_cycle_tw0.cfm (dostęp 21.11.2011 r.).

²³ http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/media_education/quebec/cycle_overviews/quebec_cycle_three.cfm (dostęp 21.11.2011 r.).

²⁴ http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/media_education/quebec/cycle_overviews/quebec_cycle_one_secondary.cfm (dostęp 21.11.2011 r.).

- Gender and Tobacco
- Gender Messages in Alcohol Advertising
- Promoting Ethical Behaviour Online: Our Values and Ethics
- Thinking About Hate
- Thinking Like a Citizen
- Thinking Like a Tobacco Company

W drugim m.in.²⁵:

- Advertising and Male Violence
- Bias in the News
- Crime in the News
- Don't Drink and Drive: Assessing the Effectiveness of Anti-Drinking Campaigns
- Ethnic and Visible Minorities in Entertainment Media
- Fact Versus Opinion
- Free Speech Versus the Internet
- Gender Messages in Alcohol Advertising
- Political Cartoons
- Scripting a Crime Drama
- Sex in Advertising
- The Pornography Debate: Controversy in Advertising

W 1998 roku twórcy Media Awareness Network prowadzili **badania w Kanadzie dotyczące upowszechnienia edukacji medialnej w poszczególnych prowincjach i terytoriach** w ramach Programu Studiów nad Dziedzictwem Kanady. Ich celem było m.in. określenie, które obszary tematyczne edukacji medialnej są zawarte w nowych programach nauczania, jaki jest rodzaj wsparcia dla nauczycieli w tym zakresie.

Analiza była prowadzona w następujących prowincjach i terytoriach: Alberta, British Columbia (Kolumbia Brytyjska), Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Quebec, New Brunswick (Nowy Brunzwik), Nova Scotia (Nowa Szkocja), P.E.I. (Wyspa Księcia Edwarda), Newfoundland (Nowa Fundlandia) i Labrador, Nunavut, Northwest Territories (Terytoria Północno-Zachodnie) i Yukon (Jukon). Dla każdego regionu autorzy opracowania przedstawili podstawy programowe dla poszczególnych etapów kształcenia oraz podali odsyłacze do organizacji, które zajmują się wspieraniem edukacji medialnej na danym obszarze²⁶.

²⁵ http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/media_education/quebec/cycle_overviews/quebec_cycle_two_secondary.cfm (dostęp 21.11.2011 r.).

²⁶ Zob. analizę poszczególnych prowincji korzystając z zakładek na stronie http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/index.cfm (dostęp 21.11.2011 r.).

Podobne badanie prowadzono również zimą 2002 roku dotyczące efektów edukacji medialnej, umiejętności korzystania z sieci (ang. *web literacy*), obecności elementów edukacji medialnej w programach nauczania języka angielskiego i technologii informacyjnych. Przedstawienie wyników tej analizy byłoby zbyt obszernym jak na nasze opracowanie i w gruncie rzeczy niepotrzebnym w aż tak szczegółowej skali działaniem. Stąd skoncentrowaliśmy się jedynie na ogólnym obrazie edukacji medialnej w Kanadzie, który jak widać jest dosyć spójny pomimo różnic regionalnych.

W ocenie autorów badania, **choć oficjalnie kształcenie umiejętności medialnych jest obecne w systemie nauczania, to przed Kanadą „jeszcze długa droga” do pełnej integracji edukacji medialnej z programami nauczania w całym kraju.** Może to dziwić w sytuacji wydawałoby się dużego upowszechnienia edukacji medialnej w Kanadzie, ale świadczy raczej o samokrytycyzmie decydentów oświaty. Ujawnia też potrzebę ciągłego modernizowania programu edukacji medialnej w kontekście nowych technologii.

W ich ocenie edukacja medialna poczyniła ogromne postępy w ostatnich dziesięciu latach, ale stoją przed nią poważne wyzwania na przyszłość. **Krytykują m.in. słaby poziom wsparcia zawodowego dla nauczycieli, pomimo tak znacznego stopnia integracji elementów edukacji medialnej w nauczaniu języka i kultury czy upowszechnienia się szerokiego rozumienia pojęcia tekstu obejmującego nie tylko utwory literackie.** Wyrażają też obawy o apatię nauczycieli w tym zakresie, niedostosowanie do nowego programu nauczania i wymogów nauczania, brak odpowiednich środków technologicznych do prowadzenia zajęć lekcyjnych. Możemy zatem powiedzieć, że **niechęć nauczycieli do zmian jest zatem jednym z głównych problemów edukacji medialnej,** zresztą nie tylko w Kanadzie. Potrzebują oni specjalnego szkolenia zawodowego i systemu motywacyjnego wraz z odpowiednim finansowaniem.

Autorzy badania pozostają jednak **optymistami, co do przyszłości edukacji medialnej w Kanadzie.** Choć jak podkreślają – „ma przed sobą długą drogę” – wskaźniki pokazują jej rozwój ilościowy i jakościowy. Przypominają o tradycji tej edukacji, o wyjątkowym i precedensowym w skali świata przyjęciu edukacji medialnej jako kluczowego elementu kształcenia na wszystkich szczeblach dydaktyki. Są również optymistami, co do zmian postaw nauczycieli.

Nowe pokolenie edukatorów to osoby, dla których media i kultura popularna stanowią naturalne środowisko społeczne, co zbliża ich do świata wychowanków. Miejsce edukacji medialnej pojętej jako przeciwdziałanie zagrożeniom medialnym ustępuje pozytywnej afirmacji technologii. Istotna jest również zmiana, którą przynoszą nowe technologie medialne, zachęcające do stawiania się w większym stopniu

kreatywnym twórcą mediów niż tylko aktywnym i krytycznym ich odbiorcą. Wreszcie zmienia się metodyka nauczania szkolnego i **pozycja nauczyciela w dydaktyce. Z eksperta staje się on w większym stopniu moderatorem zajęć.** Podkreśla się również przesuwanie akcentów z wiedzy na umiejętności we współczesnym kształceniu medialnym. Inna zmiana polega na uczeniu kompetencji coraz młodszych uczniów. Krytyczne myślenie kształtuje się już nie tylko na średnim poziomie edukacji, ale także w niższych klasach szkoły podstawowej. Coraz bardziej zrozumiałym terminem staje się również sama kompetencja medialna jako najbardziej istotny element współczesnego kształcenia.

Ważnym elementem wreszcie staje się Internet, który zachęca do tworzenia projektów edukacyjnych online i szerszego wykorzystania jego zasobów w dydaktyce. Obok tradycyjnych tematów edukacyjno-medialnych, charakterystycznych dla mediów masowych tj. stereotypy, mity, uprzedzenia, mniejszości, obiektywizm a punkty widzenia, globalizacja mediów itp. istotne stają się bardziej zagadnienia związane z Internetem: interaktywność, ochrona prywatności w nowych mediach, tożsamość i anonimowość w sieci, motywy „cybernienawiści”, potencjał elektronicznej demokracji, wolność słowa kontra cenzura w Internecie itp. Jak podkreślają twórcy badania takie myślenie o edukacji medialnej znajduje już odzwierciedlenie w nowych programach nauczania w całym kraju. Ale potrzeba jeszcze wielu lat na pełne wdrożenie tych przemian do systemu edukacji²⁷.

3. Społeczne inicjatywy w zakresie edukacji medialnej w Kanadzie

Niemal każda z prowincji i terytoriów ma swoją odrębną organizację edukacyjno-medialną, która zajmuje się wspieraniem nauczycieli i rozwojem przedmiotu szkolnego. Można wymienić m.in. The Manitoba Association for Media Literacy (MAML), The British Columbia Association for Media Education (BCAME), The Association for Media Education in Quebec (AMEQ) czy The Association for a Media Literate New Brunswick.

Niestety tylko Alberta Association for Media Awareness²⁸, The Association for Media Literacy-Nova Scotia²⁹ oraz wspomniana AML w Ontario³⁰ prowadzą własne strony internetowe. AAMA działająca od 1990 r. w Albercie zajmuje się – zgodnie z opisem działalności – edukacją, informacją i promocją świadomego korzystania

²⁷ Por. *Media Education in Canada – Overview*, http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/media_education_overview.cfm (dostęp 20.11.2011 r.).

²⁸ Alberta Association for Media Awareness, <http://aama.ca/> (dostęp 21.11.2011 r.).

²⁹ The Association for Media Literacy-Nova Scotia, http://www.chebucto.ns.ca/CommunitySupport/AMLNS/media_literacy.html (dostęp 21.11.2011 r.).

³⁰ Association for Media Literacy, <http://www.aml.ca/home/> (dostęp 21.11.2011 r.).

ze środków masowego przekazu w domach, szkołach, na uczelniach, w sektorze prywatnym, w miejscach pracy. Celem portalu jest tworzenie platformy dyskusyjnej, wymiana informacji, organizacja konferencji i szkoleń, konsultacje, edukacyjne zasoby sieciowe, publikacje, integracja działań rodziców, nauczycieli, szkół, instytucji, mediów i stowarzyszeń w Albercie.

Celem AML jest głównie tworzenie sieci edukacyjno-medialnej dla nauczycieli na całym świecie, publikowanie biuletynu, antologii pomocy metodycznych, organizacja warsztatów i konferencji, lobbowanie na rzecz edukacji medialnej u decydentów oświatowych³¹. Z kolei celem powstałego w 1992 roku The Association for Media Literacy-Nova Scotia jest promocja edukacji medialnej pojętej jako rozumienie mediów, ich skutków, sposobu tworzenia, celów przekazu (kto? co? jak? za pomocą czego? z jakim skutkiem?). Zrozumienie mediów ma prowadzić do bardziej demokratycznego społeczeństwa i większej świadomości konsumenckiej³².

W Kanadzie powstają również **koalicje zrzeszające prowincjonalne i terytorialne stowarzyszenia edukacji medialnej**. Możemy wymienić tutaj Canadian Association of Media Education Organizations (CAMEO), powstałą w 1992 roku³³. Innym przedsięwzięciem jest zajmujący się promowaniem edukacji medialnej w kanadyjskich szkołach The Jesuits Communication Project, zainicjowany przez o. Johna Pungente SJ³⁴, o którym była już mowa na początku. Warto też wspomnieć o Canadian Journalist of Free Expression³⁵, stowarzyszeniu działającym m.in. na rzecz rozwoju edukacji dziennikarskiej.

Kluczową rolę w informowaniu i promowaniu edukacji medialnej w Kanadzie ma portal Media Awareness Network (MNet). Oferuje najwięcej materiałów edukacyjnych dla rodziców i nauczycieli; nie tylko tekstów, ale także gier edukacyjnych³⁶. Prezentuje wyniki badań w zakresie edukacji medialnej, oprócz wspomnianej analizy stanu edukacji medialnej w poszczególnych regionach m.in. badanie kompetencji cyfrowych młodzieży Young Canadians in a Wired World³⁷. Dostarcza informacji o inicjatywach edukacyjno-medialnych i opinii wyrażanych przez blogerów – pedagogów medialnych³⁸. Publikuje opracowania na temat różnych zagadnień związanych

³¹ AML. About us, <http://www.aml.ca/aboutus/> (dostęp 21.11.2011 r.).

³² More About The Association for Media Literacy-Nova Scotia, <http://www.chebucto.ns.ca/CommunitySupport/AMLNS/connect.html> (dostęp 21.11.2011 r.).

³³ CAMEO, <http://jcp.proscenia.net/CAMEO/> (dostęp 21.11.2011 r.).

³⁴ Jesuit Communication Project, <http://jcp.proscenia.net/> (dostęp 15.11.2011 r.).

³⁵ CJFE, <http://www.cjfe.org/> (dostęp 21.11.2011 r.).

³⁶ Educational games, <http://www.media-awareness.ca/english/games/index.cfm> (dostęp 21.11.2011 r.).

³⁷ Young Canadians in a Wired World, <http://www.media-awareness.ca/english/research/YCWW/index.cfm> (dostęp 21.11.2011 r.).

³⁸ Blog and News, <http://www.media-awareness.ca/blog/index.cfm> (dostęp 21.11.2011 r.).

z wychowaniem do mediów tj. problemu stereotypów medialnych, przemocy w mediach, ochrony prywatności w Internecie czy problemu „cybernienawiści”³⁹. Stanowi również cenną informację o inicjatywach społecznych w zakresie edukacji medialnej⁴⁰. Mowa m.in. o takich akcjach jak:

- **Tydzień edukacji medialnej.** Organizowany przez MNet i Kanadyjską Federację Nauczycieli⁴¹ w listopadzie każdego roku. Służy promocji umiejętności korzystania z mediów w społeczeństwie i systemie oświaty⁴².
- **Be Web Aware.** Obywatelski program edukacji medialnej na rzecz bezpieczeństwa i odpowiedzialności w Internecie. Zajęcia są realizowane w języku angielskim i francuskim⁴³.
- **MediaPulse** – problem ochrony zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, uwzględniający również zagrożenia medialne. Realizowany razem z Kanadyjskim Towarzystwem Pediatrycznym⁴⁴.
- **Web Awareness.** Międzynarodowy program edukacji na rzecz świadomego korzystania z Internetu przez dzieci i młodzież. Ma służyć rozwiązywaniu głównych problemów i podejmowaniu kluczowych kwestii z tym związanych, m.in. rozpoznawaniem technik marketingowych w sieci, ochroną prywatności, problemem szkodliwych i nielegalnych treści. Skierowany do rodziców, nauczycieli i bibliotekarzy⁴⁵.
- **Media Awareness for Girl Guides.** Projekt dedykowany młodym kobietom i dziewczynom, które chcą nabyć umiejętności korzystania z mediów. Realizowane wspólnie z Girl Guides of Canada⁴⁶.
- **Media Toolkit for Youth.** Projekt ma pomóc młodym zrozumieć mechanizmy rządzące przemysłem medialnym, przeciwdziałać problemowi stereotypów medialnych, ułatwiać dostęp do mediów młodym ludziom.

To tylko niektóre z wymienionych projektów i inicjatyw. Świadczą o bogactwie ruchu edukacyjno-medialnego w Kanadzie i rzeczywiście stanowią wzór dla innych krajów w tym zakresie. Trzeba również podkreślić dobrą politykę informacyjną w zakresie tych inicjatyw. Bez trudu można znaleźć potrzebne informacje na ten temat i kontakt do organizatorów, co stanowi cenną inspirację dla budowy modelu polskiego.

³⁹ Media Issues, <http://www.media-awareness.ca/english/issues/index.cfm> (dostęp 21.11.2011 r.).

⁴⁰ Special initiatives, http://www.media-awareness.ca/english/special_initiatives/index.cfm (dostęp 21.11.2011 r.).

⁴¹ Canadian Teacher's Federation, <http://www.ctf-fce.ca/> (dostęp 21.11.2011 r.).

⁴² Media Literacy Week, <http://www.medialiteracyweek.ca/en/default.htm> (dostęp 21.11.2011 r.).

⁴³ Be Web Aware, <http://www.bewebaware.ca/> (dostęp 21.11.2011 r.).

⁴⁴ MediaPulse, http://www.media-awareness.ca/english/special_initiatives/media_pulse/index.cfm (dostęp 21.11.2011 r.).

⁴⁵ Web Awareness, http://www.media-awareness.ca/english/special_initiatives/web_awareness/index.cfm (dostęp 21.11.2011 r.).

⁴⁶ Girl Guides of Canada, <http://www.girlguides.ca/> (dostęp 21.11.2011 r.).

4. Ocena stanu edukacji medialnej w Kanadzie – inspiracje dla budowy polskiego modelu

Edukacja medialna w Kanadzie stanowi cenny wzór do naśladowania dla Polski. Trzeba jednak uwzględnić różnice w systemach oświaty naszych krajów. Najbardziej inspirujące wydają się inicjatywy społeczne, które warto zainicjować również w Polsce. Interesujący jest sposób ujmowania edukacji medialnej, która w mniejszym stopniu akcentuje technologię, a w większym człowieka – zwłaszcza młodego, który korzysta z tej technologii. Stąd w programach wiele odniesień do zagadnień kulturowych, społecznych, etycznych, a mniej elementów ICT (ang. *information and communications technology*).

Edukacji medialnej w Kanadzie możemy wystawić ocenę bardzo dobrą zarówno, co do inicjatyw szkolnych jak i społecznych. Szczegółowo prezentują to tabele na następnych stronach. Na koniec również kilka najważniejszych inspiracji dla budowy polskiego modelu edukacji medialnej.

Kategoria analityczna	Komentarz do danej kategorii	Ocena działań			
		2	3	4	5
Definicja edukacji medialnej	Bardzo czytelnie przedstawiona m.in. na stronach Media Awareness Network, choć w zbyt opisowy sposób i przez wielu pedagogów różnie ujmowana, choć można wskazać na pewne podobieństwa.				
Podstawy programowe dla przedmiotu edukacja medialna	Tak. Każda prowincja i terytorium ma odrębne podstawy w tym zakresie, z zachowaniem różnic, ujednoczone dla określonych koalicji. Wyróżniająca podstawa programowa dla Quebecu.				
Obowiązkowe zajęcia z edukacji medialnej w systemie oświaty	Tak. Głównie zintegrowane z programem nauczania języka angielskiego i kultury.				
Możliwość odrębnych zajęć	Nie zaznaczono, ale edukacja medialna jest integralną częścią innych przedmiotów, stanowiącą nawet do 25 % programu nauczania języka angielskiego i kultury. Trzeba również brać tutaj pod uwagę specyfikę kanadyjskiego systemu kształcenia.				
Zajęcia zintegrowane z innymi przedmiotami	Tak. Jak wyżej zaznaczono.				
Interdyscyplinarność ujęcia edukacji medialnej w szkole	Tak, w bardzo dużym stopniu. Nachylenie kulturowe i obywatelskie w pojmowaniu edukacji medialnej. Akcentowanie wartości w miejsce technologii.				
Szkolenia dla nauczycieli	Tak. Rozwinięty system szkoleń i wsparcia metodycznego.				
Wsparcie ze strony ministerstwa odpowiedzialnego za edukację narodową	Tak. Różne ministerstwa starają się animować pośrednio ruch edukacyjno-medialny, który pozostaje jednak domeną społeczną, rodziców i nauczycieli.				
Aktywność nauczycieli	Trudności z kształtowaniem aktywnych postaw nauczycieli.				
Ocena całokształtu działań w zakresie szkolnej edukacji medialnej					

Tabela 1. Edukacja medialna w szkole. Ocena inicjatyw kanadyjskich w poszczególnych kategoriach


Kategoria analityczna	Komentarz do danej kategorii	Ocena działań			
		2	3	4	5
Wyspecjalizowane ośrodki edukacji medialnej	Tak. Prawie każda prowincja i terytorium ma odrębną organizację edukacyjno-medialną. Obok tego funkcjonują organizacje ogólnokrajowe i inne zrzeszenia np. katolickie.				
Internetowy portal edukacyjno-medialny	Wzorcowy portal Media Awareness Network.				
Własne społeczne projekty edukacyjno-medialne o zasięgu ogólnokrajowym	Bardzo wiele projektów, skierowanych głównie do młodzieży. Oryginalne propozycje w tym zakresie jak np. program edukacyjno-medialny skierowany do młodych kobiet.				
Udział w edukacyjno-medialnych projektach europejskich i międzynarodowych	Inicjowanie własnych projektów o międzynarodowym a przynajmniej kontynentalnym charakterze.				
Warsztaty i szkolenia dla rodziców, młodzieży szkolnej, nauczycieli realizowane przez organizacje pozarządowe	Stały element funkcjonowania organizacji edukacyjno-medialnych.				
Konkursy czytelnicze, medialne, filmowe	Tak. Są organizowane, choć nie zostały uwzględnione w opracowaniu i wyróżnione na stronach Media Awareness Network.				
Edukacja medialna jako przedmiot badań naukowych i metodycznych	Tak. Są ośrodki akademickie zajmujące się kształceniem kadry dydaktycznej w tym zakresie. Nie zostały wyróżnione na stronach Media Awareness Network.				
Narodowe kampanie edukacyjno-medialne z udziałem mediów publicznych	Narodowy Tydzień Edukacji Medialnej.				
Ocena całokształtu działań w zakresie społecznej edukacji medialnej					
					

Tabela 2. Społeczna edukacja medialna. Ocena inicjatyw kanadyjskich w poszczególnych kategoriach

Najważniejsze inspiracje dla budowy modelu polskiego:

- Utworzenie portalu edukacyjno-medialnego oferującego informacje i materiały dydaktyczne wzorem Media Awareness Network.
- Utworzenie sieci regionalnych organizacji edukacyjno-medialnych w całym kraju z ośrodkiem centralnym.
- Opracowanie programu nauczania edukacji medialnej akcentującego elementy kulturowe i społeczne w miejsce tylko technicznych czy kompetencyjnych.
- Organizacja cyklicznego Tygodnia Edukacji Medialnej, inicjatywy promowanej również w krajach Unii Europejskiej.
- Utworzenie programu szkoleniowego i motywacyjnego dla nauczycieli chcących doskonalić się w zakresie edukacji medialnej.



**8.
WĘGRY:
OD EDUKACJI
FILMOWEJ
DO CYFROWEJ**

Piotr Drzewiecki

Wybór Węgier do analizy porównawczej (ang. *benchmarking*) edukacji medialnej w wybranych krajach świata wydaje się uzasadniony ze względu na podobne doświadczenia historyczne i kulturowe. Węgry podobnie jak Polska to kraj postkomunistyczny, który po 1989 r. przyjmuje reformy demokratyczne i gospodarcze. W 1999 r. wstępuje do struktur NATO, w 2004 r. do Unii Europejskiej. Węgry są mniejszym liczebnie państwem od Polski z liczbą ludności oscylującą wokół 10 mln obywateli (4-krotnie mniej niż Polska) i powierzchnią całkowitą ok. 90 tys. km. kw. (3-krotnie mniej od Polski). PKB w przeliczeniu na osobę jest porównywalne i wynosi ok. 13 tys. dol¹.

Węgry to kraj o podobnym systemie edukacyjnym do polskiego, z podziałem na szkołę podstawową (od 7 do 12 r. życia) i różne warianty szkoły średniej, do których zaliczane jest gimnazjum, mające charakter pośredniego etapu edukacyjnego. Węgry podobnie jak Polska prowadzi centralną politykę edukacyjną, za którą odpowiada Ministerstwo Zasobów Narodowych. Do zakresu odpowiedzialności ministerstwa – po reformie 2010 roku – należy również kultura narodowa, nauka i kwestie wyznaniowe².

Również system medialny cechuje pewne podobieństwo. Podobnie jak Polska to kraj, w którym cenzurowano przekazy medialne, a państwo kontrolowało rynek medialny. Dominującą rolę odgrywają zarówno w Polce jak i na Węgrzech audiowizualne media publiczne Magyar Televízió i Magyar Rádió, obok rozwijającego się sektora prywatnego. Na rynku prasy dominują tytuły konserwatywne i konserwatywno-liberalne³. Media cieszą się względną wolnością słowa, dlatego z niepokojem należy odnotować próby powrotu do cenzury mediów publicznych przez obecne władze państwowe⁴.

Celem opracowania jest przedstawienie inicjatyw społecznych i politycznych w zakresie edukacji medialnej, prezentacja modeli edukacji medialnej przyjętych w systemie szkolnym i programach społecznych z oceną korzyści i trudności wdrożeniowych. Interesuje nas przede wszystkim jak jest rozumiana i uzasadniana potrzeba edukacji medialnej na Węgrzech. Poszukujemy odpowiedzi na pytanie o szerokie i interdyscyplinarne ujęcie edukacji medialnej, w którym kompetencje techniczno-informatyczne są łączone z kompetencjami kulturowymi i obywatelskimi. Analiza i ocena tych elementów ma być pomocna dla tworzenia polskiego modelu edukacji medialnej.

¹ Dane podstawowe za: Wikipedia.pl (dostęp 8.11.2011 r.).

² Za: Węgry (*sierpień 2010*). *Systemy edukacji w Europie. Stan obecny i planowane reformy*, http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org/pl/files/wegry_0.pdf (dostęp 8.11.2011 r.); Ministry of National Resources, <http://www.nefmi.gov.hu/english> (dostęp 8.11.2011 r.).

³ *Węgierskie media*, <http://www.wyszehrad.com/wegry/media> (dostęp 8.11.2011 r.).

⁴ Jacek Pawlicki, *Kaganiec na węgierskie media*, 21.12.2010, http://wyborcza.pl/1,75477,8848837,Kaganiec_na_wegierskie_media.html (dostęp 8.11.2011 r.).

Istotną pomocą i punktem wyjścia do analiz szczegółowych jest raport na temat stanu edukacji medialnej na Węgrzech przygotowany dla Komisji Europejskiej w 2007 roku, w ramach studium *Current trends and approaches to media literacy in Europe*⁵. Niemniej istotne, chociaż powstałe w 1999 roku, jest opracowanie Imre Szijártó na temat edukacji medialnej na Węgrzech, przygotowane w ramach projektu *Media Education in 12 European Countries. A Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools*⁶. Popularnym autorem poradników i opracowań w zakresie pedagogiki mediów na Węgrzech, na którego często powołują się autorzy opracowań i raportów, jest László Hartai, członek Węgierskiego Stowarzyszenia Edukacji Medialnej i Filmowej⁷. Pomocne jest również anglojęzyczne opracowanie modeli i problemów wdrażania edukacji medialnej na Węgrzech, dostępne na stronie internetowej wspomnianego wyżej Stowarzyszenia⁸.

1. Węgierskie podejście do edukacji medialnej – perspektywa ogólna i główne problemy

Węgierskie rozumienie edukacji medialnej obejmuje **kształcenie kompetencji informacyjnych, komunikacyjnych, obywatelskich i kulturowych** w odniesieniu do mediów. Podkreśla się znaczenie umiejętności wyszukiwania informacji, ich rozumienia, selekcji, analizy, oceny, praktycznego zastosowania, przetwarzania. Węgierskie definiowanie edukacji medialnej obejmuje również kompetencje związane z uczeniem się, orientacją w wiedzy, umiejętnością współpracy i interakcji społecznej w korzystaniu z mediów. Szkoły powinny uczyć mechanizmów oddziaływania mediów elektronicznych, praktyki informacyjnej – jak znaleźć potrzebne informacje i wykorzystać je selektywnie, uodparniać na przekazy negatywne ze strony mediów. Podkreśla się znaczenie ochrony zdrowia psychicznego i roli mediów w kształtowaniu osobowości wychowanków. Edukacja powinna uwzględniać uczenie się z wykorzystaniem technologii internetowych także w perspektywie kształcenia ustawicznego. Uznaje się, że kompetencje informacyjne i komunikacyjne są kluczowym czynnikiem

⁵ Hungary. *Country profile*, Study on the Current trends and approaches to media literacy in Europe, 2007, <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/country/hungary.pdf> (dostęp 8.11.2011 r.).

⁶ I. Szijártó, *Motion Picture and Media Education in Hungary*, w: *Media Education in 12 European Countries. A Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools*, D. Süß, A. Hart (red.), http://www.european-mediaculture.org/fileadmin/bibliothek/english/hart_suess_mediaeducation/hart_suess_mediaeducation.pdf (dostęp 9.11.2011 r.), s. 114 – 136.

⁷ L. Hartai, K. Muhi, *Mozgóképkultúra és médiaismeret 12-18 éveseknek*, Budapest, Korona Kiadó 1998; tenże, *Tanári kézikönyv a mozgóképkultúra és médiaismeret oktatásához*, Budapest: Korona Kiadó 1998; tenże, *Ausbildung der Medienlehrerinnen und -lehrer in Ungarn*, w: „medienImpulse Heft” nr 59 2007, s. 51 – 56.

⁸ Hungarian Moving Image and Media Education Association, <http://www.c3.hu/~mediaokt/angol.htm> (dostęp 10.11.2011 r.).

w życiu społecznym, warunkują rozwój osoby, interakcji społecznych, tworzenie życia publicznego, wzajemną tolerancję i budowanie szacunku dla innych⁹.

Ważnym i integralnym elementem edukacji medialnej na Węgrzech jest **edukacja filmowa**. Można powiedzieć, że stanowi to pewną specyfikę węgierskiego modelu wychowania do mediów. Kompetencje filmowe obejmują przede wszystkim kategorie estetyczne, semiotyczne i społeczne. Nauczanie w zakresie filmu i mediów audiowizualnych ma uwzględniać takie kluczowe zagadnienia jak: interpretacja tekstów medialnych, gatunki i język mediów, tworzenie tekstów medialnych, rola mediów audiowizualnych w społeczeństwie, instytucje i odbiorcy środków społecznego przekazu. Podkreśla się również znaczenie rozróżniania pomiędzy rzeczywistością a jej audiowizualną reprezentacją¹⁰.

Tradycje filmowe powoli zaczynają ustępować jednak miejsca **nowym mediom i kompetencjom cyfrowym**, obejmującym również kreatywne wykorzystanie mediów, realizowanie wspólnych projektów medialnych przez uczniów. Autorzy węgierskiej części studium *Current trends and approaches to media literacy in Europe* podkreślają, że edukacja medialna na Węgrzech potrzebuje nowego podejścia. Chociaż nie brakuje możliwości szkoleń w zakresie *media literacy*, wsparcia instytucjonalnego, pomocy metodycznych, **wielu nauczycieli nie potrafi korzystać, a nawet odrzuca korzystanie z tekstów kultury popularnej w procesie dydaktycznym**. Przekazują uczniom głównie negatywne aspekty funkcjonowania mediów, pokazując jak jest manipulowany przez media i wiadomości.

Drugim istotnym problemem jest **regresja edukacji filmowej**. Nauczyciele nie chodzą powszechnie do kina, w większości miejscowości nie mają dostępu do kin, nie tworzą też własnych kolekcji filmowych. W edukacji medialnej dominuje kształcenie analitycznych zdolności uczniów. Według László Hartai większość nauczycieli chce uczyć bez większego wysiłku. Edukacja medialna jest realizowana, ponieważ jest obowiązkowa, ale jej znaczenie w procesie kształcenia zostało zaniedbane¹¹.

Możemy powiedzieć, że węgierskie ujęcie edukacji medialnej przechodzi od dominującego modelu filmowego do modelu cyfrowego, ale towarzyszą temu liczne problemy. Głównym jest bierna postawa nauczycieli przy wdrażaniu nowego modelu oraz upadek filmowych tradycji edukacji medialnej. Szczegółowo omówimy te problemy w 2. części, w której poddamy analizie m.in. węgierskie podstawy programowe dla nauczania ogólnego.

⁹ Hungary. *Country profile...*, dz. cyt., s. 4.

¹⁰ *Przewodnik po badaniu mediów audiowizualnych i filmu...*, Ministry of National Resources, http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/mozgokep_es_mediaismeret.doc (dostęp 10.11. 2011 r.), s. 1.

¹¹ Hungary. *Country profile...*, dz. cyt., s. 4.

2. Edukacja medialna w węgierskim systemie oświaty

W 1996 r. Węgry wprowadziły nowy przedmiot szkolny *Mozgókép és médiaoktatás*, którego nazwę możemy przetłumaczyć jako „Kultura filmowa i edukacja medialna”. Nowy przedmiot został zainicjowany w roku szkolnym 1998/1999. Obejmuje kształcenie kompetencji medialnych uczniów w wieku od 7 do 12 lat, a więc w klasach szkoły podstawowej, jak również na wyższych etapach edukacji w szkołach średnich, do 18 r. ż. Jego celem jest kształcenie w zakresie języka filmu i mediów audiowizualnych, co ma służyć lepszemu zrozumieniu ich natury i roli we współczesnym świecie. Podkreśla się już wypracowane tradycje tej edukacji oparte głównie o kształcenie estetyczne i semiotyczne w zakresie filmu, obecnie poszerzane o elementy edukacji społecznej i obywatelskiej.

Nauczanie edukacji medialnej na Węgrzech cechuje **wyraźna ewolucja**, co pokazuje analiza Imre Szijártó, który badał rozwój przedmiotu szkolnego w okresie od lat 60-tych do końca XX w. Zauważa, że wychowanie filmowe, które było początkowym paradygmatem edukacji medialnej, najpierw starało się uniezależnić od nauczania języka narodowego i literatury. Miało to wówczas swój rewolucyjny charakter, jednak współcześnie przedmiot ten stracił na swojej wyjątkowości i potrzeba pewnej innowacji w tym zakresie. Współcześnie przedmiot ten powinien – jego zdaniem – kształcić nie tylko widzów filmowych, zrzeszonych w szkolnych filmowych klubach dyskusyjnych, co ma pewien charakter elitarny, ale koncentrować się szerzej na zagadnieniach konsumpcji mediów, a współcześnie obejmujących także ich tworzenie. Zauważa też stopniowe **przechodzenie od podejścia estetycznego i symbolicznego w edukacji filmowo-medialnej do podejścia funkcjonalnego i społecznego**, od kształtowania w zakresie estetyki do rozumienia mediów, od analizy języka do zagadnień roli mediów w społeczeństwie obywatelskim i demokratycznym. Szijártó dostrzega również potrzebę koniecznej zmiany w zakresie kształcenia samych nauczycieli¹².

W tym celu, na początku wdrażania nowego przedmiotu na Węgrzech powołano **23 Regionalne Centra Edukacji Medialnej**, które mają za zadanie wspierać proces dydaktyczny w szkołach, głównie przez organizację odpowiednich szkoleń dla nauczycieli oraz dostarczania pomocy metodycznych. Regionalne Centra Edukacji Medialnej przeprowadziły na początku wdrażania nowego przedmiotu cykl szkoleń dla nauczycieli. **Interesujący dla nas jest sposób, w jaki zaplanowano przygotowanie odpowiedniej kadry dydaktycznej dla edukacji medialnej**. Pierwsze wstępne szkolenia nauczycieli zostały zorganizowane w okresie poprzedzającym wdrożenie

¹² I. Szijártó, *Motion Picture and Media Education in Hungary*, dz. cyt., s. 135 – 136.

przedmiotu, w latach 1994 – 1995 przez Wydział Estetyki Uniwersytetu Budapesztańskiego¹³. 35 nauczycieli ukończyło kurs w roku poprzedzającym inicjację nowych zajęć w szkole (1997/98). 3-letnie szkolenie zajmowało ok. 12 – 14 godzin w tygodniu. Obejmowało 8 kategorii w zakresie historii i analizy filmu, 6 kategorii praktycznych w zakresie struktury i teorii filmu i 4 z zakresu kultury masowej, teorii gatunków telewizyjnych, także metodyki nauczania edukacji medialnej.

Większość absolwentów kursu zostało potem moderatorami edukacji medialnej w całym kraju prowadząc w różnych powiatach zajęcia z nauczycielami. To oni utworzyli *de facto* sieć regionalnych centrów edukacji medialnej pojętą jako sieć wsparcia i organizacji pracy. Stali się również odpowiedzialni za wdrożenie edukacji medialnej w swoim regionie. W 1997 roku zorganizowano kursy w sześciu węgierskich miastach, trwające od 30 – 120 godzin, z liczbą uczestników w każdym z nich od 20 do 40 osób. Ich celem było: wprowadzenie nauczycieli do zajęć edukacji medialnej w oparciu o nowe podstawy programowe i zapoznanie z dostępnymi materiałami dydaktycznymi, przekazanie podstawowych informacji, pomoc w tworzeniu własnych programów i scenariuszy zajęć w ramach lokalnych programów edukacyjnych, dostarczenie przykładów dobrych praktyk w kształceniu kultury filmowej, kreatywnej pedagogiki mediów, analizy przekazów itp. Plan szkoleń zakładał przygotowanie do 2002 roku ok. 200 nauczycieli edukacji medialnej w kraju i 500 którzy przygotowywaliby się do nauczania tego przedmiotu¹⁴.

Edukacja medialna jest obowiązkowym przedmiotem szkolnym na Węgrzech.

Pozostawia się jednak wybór szkołom czy jest to przedmiot odrębny i samodzielny czy też treści edukacyjno-medialne są integralną częścią innych zajęć: języka węgierskiego, historii, edukacji obywatelskiej, technologii informacyjnych, wychowania artystycznego. Szkoły mogą również decydować, na jakim poziomie będą realizować edukację medialną, poświęcając im mniejszy lub większy zakres godzinowy. Zakresy ukazuje poniżej zamieszczona tabela, publikowana za danymi dostępnymi na stronie Węgierskiego Stowarzyszenia Edukacji Filmowej i Medialnej¹⁵.

Rok życia	Minimum programowe	Program ogólny	Program rozszerzony
7 – 8	15 – 20 lekcji w roku	25 – 30	45 – 50
9 – 10	20 – 25	35 – 45	65 – 75
11 – 12		35 – 45	65 – 75

Tabela 1. Zakres godzinowy zajęć z edukacji medialnej w szkole podstawowej

¹³ <http://www.elte.hu/en> (dostęp 6.11.2011 r.).

¹⁴ *Hungarian Moving Image and Media Education Association*, dz. cyt.

¹⁵ Tamże.

Istnieje również wiele podręczników i pomocy audiowizualnych i multimedialnych do prowadzenia zajęć, dostosowanych do poziomu uczniów na poszczególnych etapach kształcenia. Program obejmuje kształcenie w zakresie m.in. języka filmu, gatunków telewizyjnych i realizacji programu telewizyjnego, teorii narracji, historii mediów i reklamy, a także elementów dotyczących nowych mediów. W szkole średniej program ten obejmuje kształcenie w zakresie następujących tematów (dane również przytaczam za Węgierskim Stowarzyszeniem Edukacji Filmowej i Medialnej, w formie tabeli, w innej – przeredagowanej i bardziej syntetycznej – formie)¹⁶:

Rok kształcenia	Rok życia ucznia	Treści w zakresie kultury filmowej i edukacji medialnej (m.in.)
7	12 – 13	Fotografia i film jako kopie rzeczywistości. Informacja i znaczenie. Doświadczenie sztuki.
8	13 – 14	Doświadczenie i pamięć w filmie. Podstawy języka filmu (plany, oświetlenie, muzyka). Schematy tworzenia mediów: intencja autora a oczekiwania odbiorców. Medium – reprezentowanie rzeczywistości. Gatunki medialne. Formatowanie mediów, programowanie czasu antenowego w telewizji.
9	14 – 15	Elementy narratologii. Literatura i film jako różne, ale wpływające na siebie dziedziny sztuki i filmu. Rodzaje telewizji (publiczna, komercyjna; na żywo, rejestracja programów). Gatunki telewizyjne (soap opera, show telewizyjne). Celebrytyzm – gwiazdy telewizyjne.
10	15 – 16	Aktorzy filmowi. Technika gry aktorskiej. Tworzenie spektaklu. Kompozycja obrazu filmowego. Film a rzeczywistość. Reklama audiowizualna. Klipy wideo.
11	16 – 17	Montaż filmowy. Kultura ruchomego obrazu: między kulturą wysoką a masową. Kino popularne a kino artystyczne, autorskie. Gatunki kina popularnego. Analiza narracji i stylu. Wiadomości, programy informacyjne. Fakty i opinie. Bezstronność.
12	17 – 18	Wybrane style w historii kina: ekspresjonizm niemiecki, awangarda francuska i radziecka, włoski neorealizm, Nowa Fala w Czechach i we Francji, nurty w kinie zachodnio-niemieckim. Wiek ekranów. Fenomen nowych mediów.

Tabela 2. Główne elementy programu kształcenia w zakresie edukacji filmowej i medialnej w szkole średniej na Węgrzech

¹⁶ Tamże.

Dane poniżej, również dostępne na stronie Węgierskiego Stowarzyszenia Edukacji Filmowej i Medialnej¹⁷, ukazują **stan ilościowy edukacji medialnej w szkołach w poszczególnych kategoriach tj. odrębność zajęć czy stopień realizacji programu w szkołach, od minimum do zakresu rozszerzonego**. Badanie było przeprowadzone na początku wdrażania nowego przedmiotu, w 1998 roku (co prawda nie prezentuje aktualnych danych, ale mogą one mieć znaczenie poglądowe przy wdrażaniu nowego przedmiotu w Polsce). Jedna piąta szkół węgierskich ma znaczne tradycje w nauczaniu tego przedmiotu. Większość przypadków ujętych w badaniu edukację medialną realizuje poprzez kształcenie w zakresie estetyki filmowej i literackiej oraz funkcjonowanie klubów filmowych w szkołach¹⁸.

	Szkoły średnie	Szkoły podstawowe
Samodzielny i odrębny przedmiot	8%	4%
Edukacja medialna zintegrowana z programem nauczania języka i literatury węgierskiej	21%	12%
Zintegrowana z nauczaniem innych przedmiotów, wiedzy o kulturze	16 %	25%

Tabela 3. Sposób realizacji edukacji medialnej jako przedmiotu szkolnego

	Szkoły średnie	Szkoły podstawowe
Minimum programowe	22%	35%
Program ogólny i rozszerzony	18%	20%
Szkoły, które jeszcze nie podjęły decyzji w tym zakresie	62%	45%

Tabela 4. Zakres godzinowy edukacji medialnej realizowany w poszczególnych typach szkół na Węgrzech

Kształcenie w zakresie kompetencji medialnych jest również ujęte w **węgierskich podstawach programowych dla kształcenia ogólnego**. Co do celów edukacji jest w nich mowa o takich kluczowych kompetencjach jak: komunikowanie się w ojczystym i obcych językach, kompetencje matematyczne i w zakresie nauk przyrodniczych, społeczne i obywatelskie, w zakresie przedsiębiorczości i tworzenia inicjatyw. Nas szczególnie interesują te, w których poczyniono odniesienia do mediów, mianowicie: kompetencja cyfrowa, kompetencja estetyczno-artystyczna i kompetencja w zakresie uczenia się¹⁹.

¹⁷ *Hungarian Moving Image and Media Education Association*, dz. cyt.

¹⁸ *Hungary. Country profile...*, dz. cyt., s. 4. Są one również przytoczone na anglojęzycznej stronie Węgierskiego Stowarzyszenia Edukacji Filmowej i Medialnej, *Hungarian Moving Image and Media Education Association*, dz. cyt.

¹⁹ *Hungarian National Core*, <http://www.nefmi.gov.hu/english/hungarian-national-core> (dostęp 6.11.2011 r.).

Kompetencja cyfrowa obejmuje umiejętność i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego w pracy, komunikacji i rozrywce. Zalicza się do nich m.in. selekcję i ocenę informacji, umiejętność ich pozyskiwania i gromadzenia, tworzenie informacji, prezentację i ich wymianę, jak również komunikację i współpracę za pośrednictwem Internetu. Podkreśla się znaczenie tych technologii w życiu osobistym, społecznym i zawodowym. Obejmują one umiejętność przetwarzania tekstów i danych liczbowych za pomocą aplikacji komputerowych, znajomość zarządzania informacją w postaci baz danych, komunikację elektroniczną w sieci, uczenie się za jej pomocą itp. Uczniowie powinni zrozumieć, w jaki sposób technologie informacyjne ułatwiają kreatywność i innowacje, wiedzieć jak korzystać z nich świadomie z poszanowaniem zasad etycznych. Kompetencja obejmuje również rozróżnianie pomiędzy rzeczywistymi a wirtualnymi relacjami, ma zachęcać do uczestnictwa w kulturze i społecznościach sieciowych.

Kompetencja estetyczno-artystyczna obejmuje umiejętność percepcji i krytycznej oceny przekazów sztuki zarówno tradycyjnej jak i tworzonej za pośrednictwem mediów. Obejmuje kształcenie w zakresie literatury, tańca, muzyki, teatru itp., ale również nowych form sztuki wizualnej: filmowej, fotograficznej. Podkreśla się znaczenie świadomości własnego dziedzictwa kulturowego: lokalnego, krajowego, europejskiego i powszechnego, znaczenie dzieł sztuki w odniesieniu do współczesnej kultury popularnej, kształcenie gustu artystycznego i własnego zmysłu estetycznego, rozumienie kulturowej i językowej różnorodności Europy. Podkreśla się również znaczenie otwartości, zainteresowań i wrażliwości na przekazy artystyczne, która ma sprzyjać postawom kreatywnym i szerszemu uczestnictwu w życiu kulturalnym.

Istotną kompetencją – również odnoszącą się pośrednio do edukacji medialnej – **jest kształcenie umiejętności uczenia się**. Podkreśla się tutaj znaczenie zarządzania własnym czasem i organizacji zdobywanej wiedzy, znaczenie wykorzystania technologii informacyjnych w procesie uczenia się, tworzenie własnej strategii uczenia z rozpoznaniem własnych słabych i silnych stron, odpowiednie motywowanie się do nauki, łączenie nauki z doświadczeniem życiowym itp²⁰.

Edukacja filmowa i medialna ma swoje odrębnie zredagowane podstawy programowe, z którymi można się zapoznać jedynie w wersji węgierskojęzycznej opracowania podstaw programowych. Poniżej tabela, która prezentuje główne zadania edukacyjne dla szkoły podstawowej w poszczególnych kategoriach (wybrane elementy, redakcja własna)²¹:

²⁰ Tamże.

²¹ *Mozgóképkultúra és médiaismeret*, w: 243/2003. (XII. 17.) *Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról*, http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (dostęp 6.11.2011 r.), s. 105 – 108.

Obserwacja	Obserwacja ludzkich zachowań w realnym życiu i w filmach, programach telewizyjnych. Kryteria oceny. Konflikty w relacjach międzyludzkich ukazywane w przekazach medialnych.
Zdobywanie wiedzy	Zapisywanie wspomnień za pomocą mediów (tekstów, fotografii, filmów). Nabywanie wiedzy z wywiadów medialnych, wykładów nauczyciela, z tabel i statystyk, encyklopedii, biblioteki i Internetu.
Komunikacja	Przenoszenie tekstów na język obrazów. Kodowanie przekazów audiowizualnych. <i>Storyboarding</i> , animacja.
Interpretacja, analiza, tolerancja	Stereotypy, konwencje i konteksty filmowe. Czas i przestrzeń w filmie, interpretowanie obrazów i dźwięków filmowych. Relacje międzyludzkie w komunikacji bezpośredniej i medialnej. Rola mediów w społeczeństwie na podstawie analizowanych przekazów medialnych.
Krytyczne myślenie, kształtowanie wrażliwości	Rozumienie tekstów i obrazów. Rozpoznawanie intencji autora i instytucji medialnej. Samodzielne formułowanie pytań do tekstów medialnych.
Samoświadomość, współpraca, dokonywanie wyborów	Nawyki w sposobie korzystania z przekazów medialnych i odbiorze dzieł sztuki. Postawa krytyczna, świadomego wyboru. Konflikty zachowań w mediach. Ustalanie prawdy na podstawie przekazów medialnych. Role-playing – odgrywanie ról w mediach (aktorzy, prezenterzy).

Tabela 5. Zadania edukacyjne w zakresie mediów dla szkoły podstawowej na Węgrzech

Autorzy podstaw stawiają również kilka ważnych pytań, które należy podjąć w pracy dydaktycznej z uczniami. Są to m.in. takie zagadnienia jak:

- Co to jest telewizja (kino, radio, gazety) i jaką rolę odgrywa w moim życiu i w życiu innych osób?
- Jakie miejsce zajmuje korzystanie z mediów w moim planie zajęć i zainteresowań?
- Jaka jest różnica pomiędzy komunikacją bezpośrednią, osobową a tą zapośredniczoną przez media?
- Co można uznać za medium? Dlaczego ludzie od zawsze korzystali z pośrednich form komunikacji np. za pomocą obrazów?
- Co to jest i jak można badać opinię publiczną?
- Jaki świat pokazują nam media? Jaki jest cel reklamy?
- Czym różni się film fabularny, dokumentalny od reality TV?
- Na czym polega rozbicie kultury na masową i popularną? Jaka rolę odgrywają gwiazdy mediów we współczesnym społeczeństwie?
- Jak to możliwe, że ten sam film może mieć tak różne interpretacje?

- Czy konieczne jest uregulowanie funkcjonowania mediów, jakie standardy powinny obowiązywać w tym zakresie?
- Dlaczego media wchodzą niekiedy w konflikt z prawem moralnym? Jak mogą wpływać na osobowość człowieka? Co może zrobić obywatel – odbiorca mediów?
- Jak wybory konsumenckie mogą wpływać na gospodarkę?

Przejdźmy teraz do drugiego obszaru, który nas szczególnie interesuje, a który będzie obejmował pozaszkolne inicjatywy społeczne w zakresie edukacji medialnej. Jakie akcje społeczne, jakie podmioty pozarządowe zajmują się problematyką wychowania do mediów na Węgrzech?

3. Społeczne inicjatywy w zakresie edukacji medialnej na Węgrzech

Na Węgrzech nie ma zbyt wielu społecznych inicjatyw edukacyjno-medialnych, realizowanych poza szkołą i podejmowanych przez podmioty inne niż pośrednio związane z systemem oświaty. **Zamiast inicjowania własnych Węgry raczej uczestniczą w projektach europejskich i międzynarodowych. Brak – jak podkreślają twórcy studium *Current trends and approaches...* – typowo węgierskich inicjatyw w tym zakresie**²². Utrudnia to znacząco naszą analizę. Można mimo wszystko wskazać na kilka interesujących i samodzielnych przedsięwzięć edukacyjno-medialnych podejmowanych przez węgierskie organizacje społeczne.

Przykładem inicjatyw społecznych animowanych przez organy państwowe jest edukacyjna sieć społecznościowa Sulinet²³, zawierająca pomoce metodyczne i artykuły m.in. (choć w bardzo ubogim zestawie) dla edukacji medialnej²⁴. Administratorem i wydawcą Sulinet jest Educatio Társadalmi Szolgálató Nonprofit Kft., spółka państwowa podejmująca działania non-profit na rzecz rozwoju edukacji i zasobów cyfrowych²⁵.

Przykładami uczestnictwa młodzieży węgierskiej w projektach europejskich i międzynarodowych są m.in.: amerykański projekt Idea Video Exchange Network (IVEN)²⁶, europejski – skierowany do młodych dziennikarzy – News Under Scrutiny²⁷ czy też CIVICWEB²⁸, projekt brytyjski, którego celem jest podnoszenie świadomości społeczno-obywatelskiej wśród młodych ludzi.

²² Hungary. Country profile..., dz. cyt., s. 4.

²³ Sulinet, <http://www.sulinet.hu> (dostęp 7.11.2011 r.).

²⁴ Sulinet: Médiaoktatás, <http://www.sulinet.hu/tart/fkat/Kdb> (dostęp 7.11.2011 r.).

²⁵ Edukacja medialna 2011. Młodzi ludzie patrzą na nas, Educatio Társadalmi Szolgálató Nonprofit Kft., http://www.sulinet.hu/mediaajanlat/edu_media.pdf (dostęp 7.11.2011 r.), s. 3.

²⁶ 911 Media Arts Center, <http://www.911media.org/> (dostęp 7.11.2011 r.).

²⁷ European Youth Media Days. Hungary, www.youthmediadays.eu/network/countries/hungary/ (dostęp 7.11.2011 r.).

²⁸ CIVICWEB, <http://www.civicweb.eu/> (dostęp 7.11.2011 r.).

Interesującym przykładem jest również realizowany w latach 2003 – 2004 program **edukacji dziennikarskiej** I Feel Closer To The World²⁹, zainicjowany przez międzynarodową organizację Press Association NIE/Media, a wdrożony na Węgrzech przy wsparciu władz państwowych i podmiotów gospodarczych. Wzięło w nim udział ok. 1,5 tys. uczniów z ponad 40 szkół węgierskich. Przez siedem tygodni analizowali pięć różnych tytułów prasowych. Na koniec przygotowywali specjalny dodatek do analizowanych czasopism.

Ciekawym przykładem samodzielnej inicjatywy edukacyjno-medialnej są **warsztaty radiowo-dziennikarskie** animowane od lat 80-tych przez DUE, istniejącą od 1989 roku drugą co do wielkości na Węgrzech organizację zrzeszającą dziennikarzy. Organizacja zaprasza również młodzież do udziału w obozach dziennikarstwa radiowego, wspiera szkolne inicjatywy w tym zakresie (jak również inicjatywy prasowe), organizuje konkursy oraz wspiera sieć studenckich i uczniowskich rozgłośni radiowych³⁰.

Innym przykładem jest tegoroczny **konkurs uczniowski poświęcony nawykom czytelniczym** zorganizowany przez Bibliotekę Uniwersytetu Budapesztańskiego (Eötvös Loránd Tudományegyetem, ELTE – tego samego, który zainicjował w l. 90-tych XX w. pierwsze szkolenia edukacyjno-medialne dla nauczycieli węgierskich – przyp. aut.). Organizatorzy zachęcają do przedstawienia problematyki czytelnictwa za pomocą mediów audiowizualnych, fotografii, fotomontaży, krótkich filmów, klipów wideo, komiksów czy animowanych kreskówek³¹.

Warty odnotowania jest m.in. **projekt Produktív média – szkoleń i warsztatów edukacyjno-medialnych** zorganizowany dla uczniów przez Budai Középiskola, uczącą w systemie dwujęzycznym szkołę średnią. Oprócz umiejętności technicznych i wiedzy praktycznej, młodzież rozwija w ramach przedsięwzięcia również swoje zdolności twórcze w zakresie mediów. W znacznej mierze projekt jest nastawiony na tworzenie mediów szkolnych (gazetki, radia i stron internetowych)³².

Dla pedagogów medialnych istotną inicjatywą jest zaplanowana na 17-18 listopada 2011 r. piąta już **konferencja medioznawcza Media 2011**, organizowana w Budapeszcie przez Uniwersytet Budapesztański ELTE³³. Wśród poruszanych zagadnień są m.in. kwestie przyszłości zawodu dziennikarskiego w kontekście uchwalonej na początku roku nowej, ograniczającej wolność słowa ustawy medialnej na Węgrzech, zagadnienia związane z przyszłością książki w związku z rozwojem e-booków,

²⁹ Young Readers, <http://www.wan-press.org/nie/articles.php?id=179> (dostęp 7.11.2011 r.).

³⁰ DUE Médiahálózat, <http://www.due.hu/hir/18/mi-az-a-due> (dostęp 7.11.2011 r.).

³¹ Így olvasunk mi/ma – pályázat, <http://www.sulinet.hu/tart/cikk/Sb/0/37016/1> (dostęp 7.11.2011 r.).

³² Média-kommunikáció. Budai Középiskola, <http://budaikozezpiskola.hu/m%C3%A9dia-kommunik%C3%A1ci%C3%B3> (dostęp 7.11.2011 r.).

³³ MEDIA Konferencia. Adásban a negyedik hatalmi ág, <http://www.media konferencia.eu/> (dostęp 7.11.2011 r.).

generacja YouTube, a więc problematyka społeczności sieciowych czy też temat wirtualnego piękna, nowych przestrzeni estetycznych w kulturze i mediach.

Wśród inicjatyw akademickich warto wymienić również działalność Wydziału Kultury Filmowej Eszterházy Károly Főiskola, szkoły wyższej oferującej **bogaty program studiów licencjackich i magisterskich dla nauczycieli z edukacji filmowej**. Obok studiów szkoła organizuje przeglądy i festiwale filmowe także skierowane do uczniów szkół średnich³⁴. Dla badaczy **interesującym periodykiem medioznawczym** jest „Médiakutatató”, wydawanym na Węgrzech od początku stulecia przez Media Research Center³⁵, w którym można również znaleźć studia poświęcone problemom edukacji medialnej. **Periodykiem skierowanym do nauczycieli** jest – w większym stopniu metodycznym i odnoszącym się do wychowania – „Köznevelés”³⁶.

Powyższe stanowi jedynie przegląd inicjatyw edukacyjno-medialnych. Tak jak była mowa na początku, mamy pewne trudności z podaniem wyczerpującego obrazu społecznych przedsięwzięć podejmowanych w tym zakresie. Bariera jest również język, brak anglojęzycznych opisów podejmowanych inicjatyw. Brakuje portalu, który informowałby o najważniejszych inicjatywach edukacyjno-medialnych. Nie ma również samodzielności w podejmowaniu przedsięwzięć edukacyjnych przez organizacje pozarządowe na Węgrzech. Podobnie jak w Polsce aktywne są za to uczelnie wyższe, zwłaszcza Uniwersytet Budapesztański ELTE, który stara się być animatorem tej problematyki w środowisku.

3. Ocena stanu edukacji medialnej na Węgrzech – inspiracje dla budowy polskiego modelu

Edukacja medialna na Węgrzech jest dobrze osadzona w systemie szkolnym. Przedmiot ma już swoją tradycję. Od lat 60-tych prowadzone były zajęcia z edukacji filmowej. Pod koniec lat 90-tych zdecydowano się na wprowadzenie obowiązkowej edukacji medialnej do systemu szkolnego, pozostawiając jednak szkołom do wyboru sposób jego realizacji zarówno, co do liczby godzin (wariant minimalny, ogólny i rozszerzony) oraz co do kwestii autonomii programowej (możliwa integracja z programem nauczania innych zajęć tj. nauczanie języka ojczystego, historii czy wiedzy o społeczeństwie). W celu wdrożenia nowego przedmiotu przeprowadzono szkolenia nauczycieli w całym kraju, powołując w kolejnym etapie wdrażania Regionalne Centra Edukacji Medialnej. Obecnie zauważa się potrzebę szerszego ujmowania edukacji medialnej, obejmującej nie tylko wychowanie filmowe, ale też treści związane z nowymi mediami oraz doceniając ich społeczne znaczenie i funkcje. Dostrzeżono również pewne problemy związane ze zmianą postaw nauczycieli, którzy niezbyt

³⁴ Mozgókép-kultúra Tanszék, <http://mozgokepultura.ektf.hu/> (dostęp 10.11.2011 r.).

³⁵ Médiakutatató, <http://www.mediakutato.hu/> (dostęp 10.11.2011 r.).

³⁶ Köznevelés, <http://www.koznev.hu/> (dostęp 10.11.2011 r.).

chętnie otwierają się na nowe propozycje programowe. Co do systemu szkolnego Węgry zasługują jednak na ocenę co najmniej dobrą.

Dużo gorzej jest w obszarze programów społecznych. Być może jest to spowodowane faktem, że edukacja medialna na Węgrzech ma przede wszystkim charakter szkolny. Tutaj spotkaliśmy trudności ze wskazaniem najważniejszych inicjatyw społecznych. Prężne wydaje się Węgierskie Stowarzyszenie Edukacji Filmowej i Medialnej, które jednak bardziej działa w obszarze edukacji szkolnej niż społecznej. W tym zakresie możemy wystawić Węgom ocenę dostateczną.

Istotne jest tutaj również doświadczenie osoby zainteresowanej edukacją medialną na Węgrzech, a która jest – jak w moim przypadku – obserwatorem zewnętrznym. Niestety wystąpiły spore trudności w pozyskaniu podstawowych choćby informacji w tym zakresie. To ważna wskazówka dla konstruowania modelu polskiego. Potrzeba bazy inicjatyw krajowych oraz zwięzłej informacji w języku angielskim. Niestety takie zaniedbanie dostrzegamy również w Polsce.

Podobnie jak w Polsce edukację medialną cechuje atomizacja działań: szkolnych i społecznych. Brak spójnej strategii, narodowego programu czy też koalicji działań pozarządowych i rządowych, utrudnia rozwój edukacji medialnej w społeczeństwie. Strategia ta powinna obejmować: utworzenie wspólnej definicji edukacji medialnej, którą podzielają różne podmioty w kraju. W obecnej sytuacji często edukacja medialna bywa mylona z edukacją przez media, tworzeniem programów edukacyjnych w telewizji czy edukacyjnych portali internetowych. Podobnie edukację medialną błędnie utożsamia się z dydaktyką medialną, medialnymi pomocami nauczania, a nawet z komputeryzacją szkół. Dalej należy wskazać na ważny element strategii, który dotyczyłby planu działań w tym zakresie z udziałem różnych podmiotów społecznych i zarys promocji edukacji medialnej, także przy udziale mediów publicznych. Współcześnie o edukacji medialnej mówi się w kontekście różnych grup społecznych i wiekowych, nie jest ona już wyłącznie domeną szkoły. Starania o szkolny przedmiot to jedynie część tak przyjętego planu działania. Te starania wymagają również spójnego programu szkoleń w poszczególnych województwach przy udziale szkół wyższych i organizacji społecznej. Kierunek regionalizacji edukacji medialnej przy zachowaniu pewnego centralizmu dla oceny całokształtu wydaje się bardzo dobry.

Na następnej stronie ocena stanu węgierskiej edukacji medialnej w cytowanym tutaj profilu narodowym przygotowanym w ramach europejskiego studium z 2007 roku³⁷. Na kolejnych moja ocena działań Węgier w zakresie edukacji medialnej, również w układzie tabelarycznym oraz wykaz kilku inspiracji dla polskiego modelu.

³⁷ *Hungary. Country profile...*, dz. cyt., s. 3

Mało zwraca się uwagi na kształcenie umiejętności medialnych w programie wychowawczym i kształceniu ustawicznym.					Rozwój umiejętności medialnych jest głównym celem i zajmuje ważne miejsce w systematycznie realizowanym programie nauczania. Kształcenie obejmuje zarówno system szkolny jak i działania poza nim.
Trudno o szkolenia dla nauczycieli w zakresie edukacji medialnej.					Edukacja medialna stanowi część programów doskonalenia nauczycieli. Systematyczne szkolenia dla rodziców i nauczycieli w zakresie edukacji medialnej.
Nie istnieje system ewaluacji edukacji medialnej.					Ewaluacja edukacji medialnej jest prowadzona nie tylko w systemie szkolnym, ale też analizuje się kompetencje medialne jako podstawowe umiejętności społeczne.
Mały dostęp do pomocy dydaktycznych.					Dobry dostęp do pomocy dydaktycznych dla nauczycieli i rodziców. Wspecjalizowane ośrodki, które dostarczają takich zasobów.
Nie istnieje system doradztwa, który pomógłby w orientowaniu się w zagadnieniach edukacji medialnej.					Ważne centra edukacji medialnej i ośrodki doradztwa. Dobre systemy koordynacja i prezentacji inicjatyw.
Brak kampanii edukacyjno-medialnych.					Ważne kampanie edukacyjno-medialne, realizowane na dużą skalę, liczne wydarzenia i inicjatywy w tym zakresie.
Brak specjalistycznych, rządowych czy publicznych wydziałów odpowiedzialnych za edukację medialną.					Istnieją zorganizowane ośrodki administracji publicznej odpowiedzialne i integrujące działania edukacyjno-medialne.
Prawie żadna z inicjatyw obywatelskich nie ma związku z edukacją medialną.					Istnieją ważne i wpływowe stowarzyszenia działające na rzecz edukacji medialnej, które łączą różne podmioty i instytucje.
Brak przepisów regulujących działania różnych organów państwowych i społecznych w zakresie edukacji medialnej.					Stale i systematyczne organy (parlamentarne, instytucjonalne, obywatelskie) regulujące edukację medialną.
Media rzadko angażują się w inicjatywy i programy edukacyjno-medialne.					Media, zwłaszcza publiczne, systematycznie prowadzą projekty edukacyjno-medialne z udziałem innych instytucji i podmiotów społecznych.
Brak programów ze strony instytucji medialnych dotyczących m.in. ochrony odbiorców przekazów medialnych, świadomości obywatelskiej.					Dobrze opracowane i systematycznie realizowane programy ochrony konsumentów medialnych.
Brak lub sporadyczność debat na temat potrzeby edukacji medialnej.					Stąła obecność debaty. Ważne wydarzenia, np. konferencje i targi edukacyjno-medialne. Wsparcie ze strony państwa, aktywny udział organizacji społecznych, nacisk na kształcenie umiejętności medialnych.
Prawie nikt nie zachęca do twórczego korzystania z mediów, obywatelskich produkcji medialnych.					Promocja kreatywnego korzystania z mediów w różnych dziedzinach twórczości. System nagród i wsparcia. Organizacja specjalnych konkursów i festiwali dla dzieci i młodzieży.
Mało osób zajmuje się badaniami w zakresie edukacji medialnej.					Specjalne instytucje badawcze zajmujące się edukacją medialną. Stale i regularne obserwatoria tej problematyki. Udział w międzynarodowych projektach badawczych.
Słabe uczestnictwo w międzynarodowych inicjatywach w zakresie edukacji medialnej.					Obecność centrów międzynarodowych edukacji medialnej. Animowanie i przewodniczenie działaniom w tym zakresie.
Edukacja medialna głównie w rodzinie.					Stowarzyszenia rodziców.
Dominują komercyjne inicjatywy w zakresie edukacji medialnej.					Specjalne inicjatywy i ośrodki działające na rzecz edukacji medialnej.

Tabela 6. Ocena rozwoju edukacji medialnej na Węgrzech. Studium Current trends... z 2007 r.

Kategoria analityczna	Komentarz do danej kategorii	Ocena działań			
		2	3	4	5
Definicja edukacji medialnej	Obejmuje kompetencje medialne, informacyjne, obywatelskie. Szerokie, europejskie rozumienie.				
Podstawy programowe dla przedmiotu edukacja medialna	Tak, ale nie są zbyt czytelnie opracowane. Ujęcie kompetencji medialnej pośrednio w celach kształcenia.				
Obowiązkowe zajęcia z edukacji medialnej w systemie oświaty	Tak, zarówno w szkole podstawowej jak i różnych wariantach szkoły średniej.				
Możliwość odrębnych zajęć	Istnieje taka możliwość, szkoły mają możliwość wyboru czy jest to przedmiot autonomiczny.				
Zajęcia zintegrowane z innymi przedmiotami	Dominujący model zajęć z edukacji medialnej.				
Interdyscyplinarność ujęcia edukacji medialnej w szkole	Tak, ale dominują elementy edukacji filmowej.				
Szkolenia dla nauczycieli	Tak. System szkoleń zapewniają Regionalne Centra Edukacji Medialnej. Absolwenci kursów stają się moderatorami edukacji medialnej w swoich regionach.				
Wsparcie ze strony ministerstwa odpowiedzialnego za edukację narodową	Tak, ale w niewystarczającym stopniu. Brak portalu edukacyjno-medialnego, który stanowiłby pomoc w tym zakresie dla nauczycieli i rodziców.				
Aktywność nauczycieli	Problemy z postawami nauczycieli. Trudności z zainteresowaniem ich przedmiotem nauczania, bierność dydaktyczna.				
Ocena całokształtu działań w zakresie szkolnej edukacji medialnej					

Tabela 7. Edukacja medialna w szkole. Ocena inicjatyw węgierskich w poszczególnych kategoriach









Kategoria analityczna	Komentarz do danej kategorii	Ocena działań			
		2	3	4	5
Wyspecjalizowane ośrodki edukacji medialnej	Można za takie uznać Węgierskie Stowarzyszenie Edukacji Filmowej i Medialnej czy Regionalne Centra Edukacji Medialnej. Brak jednak aktualnych informacji na stronach internetowych.				
Internetowy portal edukacyjno-medialny	Brak. Analizowany Sulinet spełnia rolę repozytorium materiałów dydaktycznych i wymaga dopracowania.				
Własne społeczne projekty edukacyjno-medialne o zasięgu ogólnokrajowym	Brak informacji. Analiza wykazuje, że dominują działania lokalne, inicjatywy szkole.				
Udział w edukacyjno-medialnych projektach europejskich i międzynarodowych	Dominujący model w aktywności organizacji społecznych w zakresie edukacji medialnej.				
Warsztaty i szkolenia dla rodziców, młodzieży szkolnej, nauczycieli realizowane przez organizacje pozarządowe	Nieliczne przykłady, które zostały podane w opracowaniu.				
Konkursy czytelnicze, medialne, filmowe	Są organizowane. Nieliczne przykłady zostały podane w opracowaniu.				
Edukacja medialna jako przedmiot badań naukowych i metodycznych	Tak, choć pośrednio ta tematyka jest obecna w badaniach medioznawczych. Konferencje tematyczne, periodyki naukowe i metodyczne.				
Narodowe kampanie edukacyjno-medialne z udziałem mediów publicznych	Brak informacji.				
Ocena całości działań w zakresie społecznej edukacji medialnej					

Tabela 8. Społeczna edukacja medialna. Ocena inicjatyw węgierskich w poszczególnych kategoriach

Najważniejsze inspiracje dla budowy modelu polskiego:

- Szkolenia dla nauczycieli – kształcenie moderatorów regionalnych, którzy potem będą kształcić następne kadry edukatorów medialnych.
- Ogólnokrajowy portal internetowy – baza inicjatyw, materiałów dydaktycznych, podstawowych informacji o stanie edukacji medialnej, także w wersji anglojęzycznej.
- Konieczne lepsze umocowanie edukacji medialnej w systemie oświaty przy pozostawieniu szkołom względnej autonomii w tym zakresie. Czytelna podstawa programowa.
- Wyznaczenie jednego podmiotu odpowiedzialnego ze strony państwa za edukację medialną na szczeblu ogólnokrajowym.
- Regionalne (np. wojewódzkie) centra edukacji medialnej i ośrodek centralny.
- Szerokie ujmowanie działań w zakresie edukacji medialnej. Integracja z edukacją filmową, ale nie na zasadach dominującej problematyki.
- Warsztatowy program zajęć z edukacji medialnej. Akcentowanie twórczości medialnej uczniów.
- System kształcenia i motywowania nauczycieli zachęcający do aktywnych inicjatyw w zakresie edukacji medialnej.
- Animacja własnych projektów edukacyjno-medialnych (lokalnych, regionalnych i ogólnokrajowych) równoległe do uczestnictwa w projektach europejskich i ogólnoświatowych.



9.
**WIELKA BRYTANIA:
SZKOŁA, SEKTOR
POZARZĄDOWY
I MEDIA PUBLICZNE**

Justyna Jasiewicz
Jacek Włodarski

1. Definicja edukacji medialnej

Kształcenie sformalizowane w Wielkiej Brytanii jest podzielone na cztery etapy edukacyjne, tzw. key stages:

- *key stage 1* – obejmuje klasy 1-2 i obowiązuje dzieci w wieku od 5 do 7 lat;
- *key stage 2* – obejmuje klasy 3-6 i obowiązuje uczniów w wieku od 7 do 11 lat;
- *key stage 3* – obejmuje klasy 7-9 i obowiązuje uczniów w wieku od 11 do 14 lat;
- *key stage 4* – ostatni z obowiązkowych etapów kształcenia obejmuje klasy 10-11, jest przeznaczony dla uczniów w wieku od 14. do 16. roku życia; po jego ukończeniu uczniowie mogą zdecydować się na dalsze kształcenie lub rozpoczęcie pracy zawodowej.

Analiza *National Curriculum*, odpowiednika polskich *Podstaw programowych* pozwoliła stwierdzić, że przeważająca liczba elementów związanych z edukacją informacyjną i medialną jest realizowana podczas zajęć ICT (Information and Communications Technology), prowadzonych na wszystkich czterech etapach kształcenia. W ramach tego przedmiotu poruszana jest też większość zagadnień mających na celu rozwój kompetencji informacyjnych oraz medialnych, choć echa tych treści można też znaleźć w wytycznych innych przedmiotów. Wydaje się jednak, że w programie kształcenia dominuje edukacja informacyjna, której celem jest przygotowanie uczniów do korzystania z informacji dostępnych we wszelkich mediach.

Ciekawe, że autorzy *National Curriculum* nie zawarli w wytycznych kształcenia definicji edukacji informacyjnej bądź medialnej jako takiej. Podkreślają natomiast, jak ważne jest przygotowanie uczniów do życia w świecie dynamicznych zmian, gdzie zarówno praca jak i inne formy aktywności ulegają przemianom pod wpływem nowych mediów. Podczas zajęć ICT uczniowie dowiadują się jak korzystać z różnych mediów – zarówno tych tradycyjnych, jak i masowych oraz elektronicznych. Istotą kształcenia w ramach omawianego przedmiotu jest przygotowanie uczniów do korzystania z informacji dostępnych we wszelkich przekazach medialnych¹.

Jak zatem widać, treści edukacji informacyjnej i medialnej są skupione w ramach jednego przedmiotu oraz są zogniskowane głównie wokół korzystania z rozmaitych przekazów medialnych, w tym przede wszystkim z nowych mediów. Należy też zauważyć, że są ujęte bardzo syntetycznie (opis programu kształcenia w zakresie ICT dla wszystkich stopni kształcenia zajmuje zaledwie kilkanaście stron maszynopisu)

¹ *Information and communication technology. The National Curriculum for England*. Qualifications and Curriculum Development Agency, 1999. Dokument elektroniczny dostępny online: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/ICT%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12058.pdf (dostęp 12.11.2011 r.), s. 14.

oraz – co szczególnie ważne – zawierają wiele przykładów, do których mogą się odwoływać nauczyciele. Przedmiot ICT stanowi podstawowy obszar dla rozwoju kompetencji informatycznych, informacyjnych oraz medialnych uczniów, chociaż podkreśla się konieczność „korzystania z narzędzi ICT podczas kształcenia w ramach wszystkich przedmiotów (z wyjątkiem wychowania fizycznego podczas 1. i 2. etapu edukacyjnego)”².

Nadzorem nad nieformalną działalnością edukacyjną związaną z *media literacy* zajmuje się w Wielkiej Brytanii Office of Communications (Ofcom), instytucja powołana do tego zadania na podstawie Communications Act z 2003 roku. W Wielkiej Brytanii, tak jak w pozostałych krajach, nie funkcjonuje jedna, ogólnie przyjęta definicja *media literacy*. W związku z tym, w celu skutecznego prowadzenia przeznaczonych mu zadań, w 2004 roku Ofcom określił definicję *media literacy* jako „zdolność do zdobywania, rozumienia oraz kreowania przekazów medialnych w szerokim kontekście”³. Definicja ta skonstruowana jest w taki sposób, aby uwzględnić wszelkiego typu media, od Internetu do filmu, oraz jak największe spektrum umiejętności z tym związanych. W efekcie do zakresu działań związanych z *media literacy* w rozumieniu Ofcom można zaliczyć inicjatywy promujące *digital inclusion* (cyfrowe włączenie), kampanie na temat bezpieczeństwa w sieci, ale także warsztaty filmowe dla uczniów.

W ramach trzech podstawowych kryteriów *media literacy* (zdobywanie, rozumienie, tworzenie) Ofcom wyróżnił po trzy podstawowe umiejętności. Dla zdobywania są to: użytkowanie, nawigowanie oraz zarządzanie, dla rozumienia: odczytywanie, dekonstrukcja i ocena, a dla tworzenia: produkcja, dystrybucja oraz publikowanie.

2. Edukacja medialna w systemie oświaty

Program kształcenia w ramach przedmiotu ICT na wszystkich stopniach edukacji jest zogniskowany wokół czterech powtarzających się zagadnień:

- *Finding things out* – dowiadывanie się, wyszukiwanie informacji;
- *Developing ideas and making things happen* – opracowywanie i realizacja pomysłów;
- *Exchanging and sharing information* – wymiana i dzielenie się informacjami;
- *Reviewing, modifying and evaluating work as it progresses* – przegląd, modyfikacja i ocena pracy w czasie jej realizacji.

² *Information and communication technology. The National Curriculum for England*. Qualifications and Curriculum Development Agency, 1999. Dokument elektroniczny dostępny online: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/ICT%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12058.pdf (dostęp 12.11.2011 r.), s. 36.

³ Ofcom. (2008). *Review of Ofcom's Media Literacy programme 2004-08*. Office of Communications. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/reviewml0408.pdf> (dostęp 18.11.2011 r.).

Takie skoncentrowanie treści nauczania wokół powtarzających się zagadnień pozwala na kształtowanie u uczniów kompetencji w wymienionych obszarach na poszczególnych etapach kształcenia, odpowiednio do ich wieku i wiedzy ogólnej. W ramach przedmiotu ICT uczniowie mają możliwość nauczenia się, w jaki sposób wyszukiwać informacje w rozmaitych mediach, jak je selekcjonować i syntetyzować, by najlepiej odpowiadały ich potrzebom. Jednocześnie podkreśla się konieczność przygotowania młodzieży do krytycznej oceny informacji oraz analizowania ich dokładności, wiarygodności i ewentualnej stronniczości. Uczniowie ponadto powinni zostać nauczeni w jaki sposób przekazywać informacje zarówno bezpośrednio, jak i z wykorzystaniem mediów elektronicznych oraz w jaki sposób korzystać z ICT by opracowywać, udoskonalać i wdrażać pomysły. Jednym z celów takiego kształcenia jest przekazanie uczniom umiejętności wykorzystywania narzędzi ICT tak, by wzbogacać i ulepszać ich pracę przy jednoczesnej jej ciągłej ewaluacji⁴.

Nauczanie realizowane w ramach przedmiotu ICT, podobnie jak w przypadku innych przedmiotów ma prowadzić do zdobycia wiedzy, umiejętności i rozumienia danej dziedziny kształcenia przez uczniów o różnych predyspozycjach. Cele kształcenia (*attainment target*) podzielono na osiem poziomów o wzrastającym stopniu trudności, z których każdy obejmuje typy i zakres osiągnięć, jakie uczniowie powinni posiadać. Odpowiednie poziomy umiejętności przypisano do etapów edukacyjnych 1-3; na etapie 4. najważniejszym wyznacznikiem posiadanych umiejętności jest egzamin końcowy (tzw. *national qualifications*). W poniższej tabeli przedstawiono opis umiejętności, na poszczególnych poziomach.

Poziom umiejętności	Opis wymaganych umiejętności
1	Uczniowie zapoznają się z informacjami pochodzącymi z różnych źródeł, wiedzą, że informacje występują w rozmaitych formach. Korzystają z ICT pracując nad tekstem, ilustracjami i dźwiękiem. Rozmawiają na temat sposobów korzystania z mediów elektronicznych.
2	Uczniowie wykorzystują nowe media w celu organizacji i klasyfikacji informacji oraz prezentowania wniosków. Wprowadzają, zachowują i odzyskują wyniki pracy. Wykorzystują ICT podczas tworzenia, ulepszania i zapisywania wyników pracy oraz dzielenia się swoimi pomysłami, wykorzystując w tym celu tekst, tabele, ilustracje i dźwięk.
3	Uczniowie wykorzystują ICT w celu zapisywania oraz odtwarzania i wykorzystywania właściwych informacji. Korzystają z ICT by tworzyć, rozwijać, organizować i prezentować wyniki swojej pracy.

⁴*Information and communication technology. The National Curriculum for England. Qualifications and Curriculum Development Agency, 1999. Dokument elektroniczny dostępny online: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/ICT%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12058.pdf (dostęp 12.11.2011 r.), s. 36.*

4	Uczniowie zdają sobie sprawę z potrzeby dokładnego formułowania pytań podczas wyszukiwania, zbierania i docierania do informacji. Interpretują wyniki swoich poszukiwań, kwestionują wiarygodność informacji, zdając sobie sprawę, że informacje o niskiej jakości prowadzą do błędnych wniosków. Dodają, ulepszają i łączą informacje w różnych formach zaczerpnięte z rozmaitych źródeł. Korzystają z ICT, by prezentować informacje w różnych formach, są świadomi potrzeb odbiorców, w tym potrzeby wysokiej jakości prezentacji. Dzieli się informacjami i wymieniają pomysły z innymi w różny sposób, włącznie z wykorzystaniem poczty e-mail.
5	Uczniowie selekcionują potrzebne informacje, sprawdzają ich dokładność i organizują je w sposób najbardziej odpowiedni do przetworzenia. Wykorzystują ICT w celu strukturalizacji, przetworzenia i prezentacji informacji w różnych formach z uwzględnieniem potrzeb odbiorców. Dzieli się informacjami i wymieniają pomysły z innymi, wykorzystując różne sposoby komunikacji z pocztą elektroniczną włącznie. Oceniają wykorzystanie ICT w swojej pracy w celu wprowadzenia ulepszeń.
6	Uczniowie rozwijają i ulepszają wyniki swojej pracy, by podnieść jej jakość, wykorzystując w tym celu informacje pochodzące z różnych źródeł.
7	Uczniowie łączą informacje pochodzące z rozmaitych źródeł (w tym również elektronicznych), aby zaprezentować je różnym grupom odbiorców. Wskazują zalety i ograniczenia rozmaitych systemów organizacji informacji. Wybierają i wykorzystują systemy informacyjne odpowiadające potrzebom wynikającym z ich pracy, przekładają zapytania informacyjno-wyszukiwawcze wyrażone w języku naturalnym na język systemu informacyjnego. Rozważają wady i zalety narzędzi ICT i źródeł informacji oraz uzyskiwanych za ich pośrednictwem wyników; wykorzystują te wyniki do formułowania ocen dotyczących jakości ich pracy.
8	Uczniowie samodzielnie wybierają źródła informacji i narzędzia ICT odpowiadające realizacji określonych zadań biorąc pod uwagę łatwość ich użycia i odpowiedniość. Projektują efektywne sposoby zbierania informacji i przygotowywania ich do dalszego przetwarzania.
Wyjątkowe osiągnięcia	Uczniowie oceniają oprogramowanie i modele ICT biorąc pod uwagę okoliczności ich powstania i oceniając ich wydajność, łatwość użycia i odpowiedniość. Podczas rozmów dotyczących korzystania przez nich samych i innych z ICT odwołują się do swojej wiedzy dotyczącej społecznych, ekonomicznych, prawnych, etycznych i moralnych zagadnień związanych z ICT.

Tabela 1. Poziomy umiejętności związanych z wykorzystaniem ICT.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Information and communication technology. The National Curriculum for England*, 1999. Dokument elektroniczny dostępny online: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/ICT%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12058.pdf (dostęp 12.11.2011 r.), s. 41-42.

Czas osiągania poszczególnych poziomów umiejętności został dokładnie określony i przypisany do kolejnych etapów edukacyjnych. Poniższa tabela ukazuje, na jakim etapie uczniowie powinni osiągać kolejne stopnie sprawności w ramach przedmiotu ICT.

Etap edukacyjny	Poziomy w zakresie których zdecydowana większość uczniów powinna pracować	Oczekiwany poziom umiejętności osiągnięty przez większość uczniów kończących etap edukacyjny
1 (key stage 1)	1-3	2
2 (key stage 2)	2-5	4
3 (key stage 3)	3-7	5/6

Tabela 2. Poziomy umiejętności w zakresie przedmiotu ICT w powiązaniu z etapami edukacyjnymi.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Information and communication technology. The National Curriculum for England*, 1999. Dokument elektroniczny dostępny online: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/ICT%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12058.pdf (dostęp 12.11.2011 r.).

3. Inicjatywy organizacji pozarządowych w zakresie edukacji medialnej

W Wielkiej Brytanii działa wiele organizacji i porozumień działających na rzecz edukacji medialnej. W większości przypadków każda organizacja zajmuje się zaledwie jednym bądź dwoma wybranymi aspektami tej edukacji, nie funkcjonują w edukacji nieformalnej inicjatywy obejmujące całość zagadnień związanych z *media literacy*. W raporcie przedstawione zostaną największe i najbardziej popularne inicjatywy związane z edukacją medialną.

3.1. Age UK

Age UK (<http://www.ageuk.org.uk>) powstało w 2009 roku z połączenia się dwóch organizacji wspierających osoby starsze: Age Concern i Help The Aged. Age UK jest organizacją nastawioną na wspieranie osób starszych poprzez udostępnianie istotnych informacji, sprzedaż specjalistycznego sprzętu oraz edukację, prowadzi także badania związane z tą grupą wiekową. Age UK pozyskuje środki na swoją działalność z datków, ze sprzedaży specjalistycznego sprzętu oraz podczas organizowanych przez siebie imprez i wydarzeń. Działania prowadzone przez Age UK są nastawione na rozwój umiejętności z zakresu *media literacy* związanych z dostępem do informacji medialnych. Wśród imprez organizowanych przez Age UK, można wyróżnić Itea and Biscuits Week, Myfriends Online Week oraz Internet Champion.

Itea and Biscuits Week (<http://www.ageuk.org.uk/work-and-learning/technology-and-internet/events/itea-and-biscuits/>) jest inicjatywą nastawioną na naukę obsługi technologii cyfrowych. Raz w roku, podczas wyznaczonego tygodnia, na terenie całej

Wielkiej Brytanii organizowane są imprezy, spotkania i szkolenia uczące obsługi cyfrowego sprzętu i Internetu przeznaczone dla ludzi powyżej 55 roku życia. Wg statystyk z tegorocznej akcji, podczas Itea and Biscuits Week ponad 6500 seniorów zapoznano się z nowymi technologiami cyfrowymi.

Kolejną cykliczną imprezą organizowaną przez Age UK jest **Myfriends Online Week** (<http://www.ageuk.org.uk/work-and-learning/technology-and-internet/events/myfriends-online-week/>), który ma na celu zapoznanie osób powyżej 55 roku życia z Internetem społecznościowym. Impreza organizowana jest raz w roku. Podczas tygodnia odbywają się liczne spotkania i kursy na terenie całej Wielkiej Brytanii. W tegorocznej edycji wzięło udział ponad 3500 osób starszych.

Co roku Age UK organizuje także **konkurs na Championa Internetu** (<http://www.ageuk.org.uk/work-and-learning/technology-and-internet/volunteer/internet-champions/>). Organizacja poszukuje osoby powyżej 55 roku życia, która dzięki Age UK nauczyła się korzystać z Internetu, robi to regularnie i chce promować tę ideę wśród innych seniorów. Akcja jest oparta na wolontariacie.

3.2. Wise Kids

Wise Kids (<http://www.wisekids.org.uk>) jest organizacją pozarządową o charakterze non profit, nastawioną na edukację młodych użytkowników Internetu. Adresatami jej działalności są także rodzice oraz lokalne społeczności. Wise Kids rozpoczęło działalność głównie na terenie Walii, jednak rozszerzyło ją na teren całej Wielkiej Brytanii. Organizacja udostępnia innowacyjne programy instruktażowe oraz wsparcie merytoryczne w zakresie nowych mediów, Internetu i *media literacy*. Wise Kids jest nastawione na wychowanie pokolenia, które będzie nie tylko użytkownikiem ale także kreatorem mediów i przekazów medialnych. W swojej działalności Wise Kids promuje aspekty *media literacy* związane przede wszystkim z rozumieniem przekazów medialnych, porusza jednak także kwestie związane z użytkowaniem informacji.

Przedstawiciele Wise Kids promują swoją działalność oraz idee poprzez wystąpienia na lokalnych i krajowych konferencjach, organizowanie szkoleń i spotkań informacyjnych z zakresu *media literacy* oraz oferując konsultacje związane z tymi zagadnieniami. Wśród inicjatyw prowadzonych przez Wise Kids, warto wyróżnić Internet Power Project oraz Digital Youth Stories Project. Oba projekty były nagradzane za innowacyjność i skuteczność. Promowały one zagadnienia związane z bezpieczeństwem w sieci.

3.3. Media Education Association

Media Education Association (MEA; <http://themea.org>) jest witryną internetową stworzoną z myślą o społeczności nauczycieli *media literacy* działających na terenie Anglii i Walii, tak w szkolnictwie państwowym jak i w prywatnym bądź tworzącym niezależne kursy. Jest to darmowe narzędzie umożliwiające wymianę doświadczeń i materiałów szkoleniowych oraz ułatwiające współorganizację szkoleń i akcji promocyjnych. MEA organizuje także szkolenia i konferencje z zakresu *media literacy*. W swojej działalności MEA skupia się na wszystkich aspektach *media literacy*, udostępnia też materiały szkoleniowe pozwalające kształcić w zakresie wszystkich najważniejszych umiejętności i kompetencji związanych z edukacją medialną. MEA wydaje także biuletyn PoV, darmowe czasopismo poruszające kwestie związane z nauczaniem *media literacy*. Biuletyn jest dostępny bezpłatnie na stronie organizacji, pod adresem <http://themea.org/pov/>.

3.4. Mencap

The Royal Mencap Society (www.mencap.org.uk) jest organizacją charytatywną nastawioną na edukację ludzi posiadających trudności w uczeniu się. Działa na terenie Wielkiej Brytanii organizując szkolenia, prowadząc kampanie na rzecz praw ludzi z trudnościami w uczeniu się oraz wspomagając rodziny i opiekunów takich osób. W ramach realizacji założeń Communications Act, Mencap umieścił zagadnienia związane z *media literacy* w swojej strategii na lata 2011-2016 Shaping Our Future.

W swojej działalności Mencap skupia się na aspektach *media literacy* związanych z użytkowaniem przekazów medialnych. Warte podkreślenia jest skupienie się na wąskiej grupie odbiorców, która nie jest wyszczególniona w żadnych innych inicjatywach rządowych czy pozarządowych.

3.5. National Institute of Adult Continuing Education

NIACE (www.niace.org.uk) jest charytatywną organizacją edukacyjną działającą na terenie Anglii i Walii. Celem organizacji jest promowanie i prowadzenie działalności związanej z dalszą edukacją ludzi dorosłych. Organizacja działa od 1921 roku, swoje cele realizuje poprzez lobbowanie, współpracę z organizatorami szkoleń oraz branie udziału w wydarzeniach związanych z edukacją dorosłych. W swojej działalności NIACE skupia się na aspektach *media literacy* związanych z użytkowaniem mediów cyfrowych i nowych technologii.

Organizowany przez NIACE Adult Learners' Week jest najdłużej działającą w Wielkiej Brytanii kampanią na rzecz edukacji. Jest to akcja promocyjna i edukacyjna skierowana do dorosłych, oferująca kursy i szkolenia o szerokim zakresie

tematycznym. Jednym z ważniejszych zagadnień poruszanych podczas kampanii są kwestie związane z *media literacy*.

4. Media publiczne

BBC (<http://www.bbc.co.uk/>) jest największym publicznym nadawcą radiowo-telewizyjnym w Wielkiej Brytanii. Jest też największym przedstawicielem mediów publicznych wśród organizacji działających na rzecz promowania *media literacy*. Wspiera je poprzez emisję programów szkoleniowych z tego zakresu oraz promocję akcji społecznych związanych z zagadnieniem. Udostępnia także na swojej stronie materiały szkoleniowe z zakresu *media literacy*. W swoich działaniach BBC skupia się na wszystkich aspektach związanych z *media literacy*, czyli z użytkowaniem, rozumieniem oraz tworzeniem przekazu medialnego. Wśród inicjatyw prowadzonych przez BBC warto wyróżnić akcję First Click, witryny internetowe WebWise oraz Connect, a także serial On Top Of The Digital World.

First Click (www.bbc.co.uk/firstclick/) jest akcją promocyjną skierowaną do osób niekorzystających z Internetu, przede wszystkim do osób powyżej 55 roku życia. W ramach akcji emitowane są programy telewizyjne i radiowe promujące zalety Internetu oraz organizowane są szkolenia i kursy w lokalnych społecznościach.

WebWise (www.bbc.co.uk/webwise/) jest witryną internetową stworzoną przez BBC pozwalającą użytkownikom poznać zasady działania Internetu i urządzeń z nim związanych. Znajdują się na niej szkolenia z zakresu edukacji medialnej w Internecie.

Connect (www.bbc.co.uk/connect/) jest witryną prowadzoną przez BBC, za pośrednictwem której użytkownicy mogą poznać zasady korzystania ze sprzętu umożliwiającego kontakt z siecią, zasady dotyczące bezpieczeństwa w sieci, zasady tworzenia przekazu telewizyjnego i radiowego oraz nauczyć się, jak stworzyć własny nadajnik bądź odbiornik radiowy i telewizyjny.

Serial **On Top Of The Digital World** (<http://www.bbc.co.uk/programmes/b00fq2n1>) składa się z 9 odcinków prezentujących zachowania młodych użytkowników Internetu. Odnosi się on do cyfrowej edukacji medialnej mówiąc o podstawowych sytuacjach, które mogą spotkać młodych użytkowników sieci. Serial jest interesującym źródłem wiedzy nie tylko dla młodzieży, ale także dla pozostałych użytkowników sieci, pozwalając im zrozumieć inną grupę internautów.

5. Regulacje prawne i polityka państwa w zakresie edukacji medialnej

Edukacja z zakresu *media literacy* jest uznawana w Wielkiej Brytanii za niezwykle ważne przedsięwzięcie z punktu widzenia społeczeństwa oraz gospodarki.

Promowanie i monitorowanie działań z zakresu *media literacy* zostało wpisane do Communications Act z roku 2003. W Artykule 11 dokument wyróżnia 5 podstawowych grup działań promujących *media literacy*, na które składają się podstawowe zagadnienia rozumienia natury przekazów medialnych, procesu selekcji informacji przez media oraz systemów ułatwiających dostęp oraz pozwalających na filtrowanie niepożądanych treści⁵. Obowiązek prowadzenia takich działań oraz monitorowania i wspierania działań o podobnym charakterze prowadzonych przez inne organizacje został nałożony na Office of Communications (Ofcom).

5.1 Ofcom (<http://www.ofcom.org.uk/>)

Ofcom jest państwowym organem nadzorującym rynek mediów i telekomunikacji. Do jego zadań należy między innymi ochrona użytkowników mediów przed ich szkodliwymi działaniami. W celu realizacji tego założenia Ofcom nie tylko monitoruje rynek mediów, ale także dba o powiększanie się umiejętności użytkowników mediów z zakresu *media literacy*.

Na podstawie prowadzonych badań Ofcom wyróżnił dwie podstawowe grupy społeczne, które najbardziej potrzebowały edukacji z zakresu *media literacy*. Pierwszą grupą są seniorzy, niepełnosprawni oraz członkowie rodzin o niskim średnim przychodzie na osobę. Podstawowym problemem tej grupy jest (czasami intencjonalny) brak dostępu do technologii umożliwiających pełne korzystanie ze współczesnych mediów, takich jak telefony komórkowe, komputery czy telewizja satelitarna. Brak dostępu do tych technologii wiąże się oczywiście także z brakiem umiejętności ich wykorzystania. Drugą wyszczególnioną grupą jest młodzież poniżej 15. roku życia. Osoby młode według Ofcom posiadają szeroki dostęp do mediów oraz wysoko rozwinięte umiejętności korzystania z technologii, natomiast brakuje im w stopniu wyraźnym zrozumienia mechanizmów działania mediów oraz krytycznego podejścia do przekazów w nich umieszczanych⁶. Na tej podstawie można podzielić działalność związaną z edukacją w zakresie *media literacy* na dwie główne grupy, różniące się założeniami i docelową grupą odbiorców. Akcje skierowane do osób starszych, niepełnosprawnych bądź ubogich mają zachęcić do korzystania z mediów i nauczyć obsługi technologii z tym związanej, natomiast działania skierowane do dzieci i młodzieży kładą nacisk na bezpieczeństwo i krytyczną postawę wobec mediów.

⁵ *Communications Act 2003*. Legislation.gov.uk Dokument elektroniczny dostępny online: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2003/21/pdfs/ukpga_20030021_en.pdf (dostęp 18.11.2011 r.)

⁶ Ofcom. (2008). *Review of Ofcom's Media Literacy programme 2004-08*. Office of Communications. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/reviewml0408.pdf> (dostęp 18.11.2011 r.)

Podstawowym przejawem działalności Ofcom są regularnie publikowane i udostępniane w Internecie (<http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/media-literacy-pubs/>) audyty dotyczące umiejętności z zakresu *media literacy* wśród Brytyjczyków, wyszczególniające następujące grupy badanych: dorośli, dzieci, mieszkańcy narodów i regionów Wielkiej Brytanii, niepełnosprawni, seniorzy oraz dorośli z mniejszości etnicznych. Ponadto Ofcom regularnie udostępnia cyfrową publikację **Media Literacy Bulletin** (<http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/media-literacy/medlitpub/bulletins/>), w której zamieszcza informacje na temat działań związanych z *media literacy* na terenie Wielkiej Brytanii (także z podziałem na części) oraz relacjonuje i zapowiada akcje społeczne oraz konferencje z tym związane. Media Literacy Bulletin jest miesięcznikiem ukazującym się od marca 2005 roku⁷.

Na zlecenie Ofcom powstał, napisany przez Cary Bazalgette i Marion Janner poradnik **Switch On!** dotyczący edukacji z zakresu *media literacy*. Publikację można pobrać pod adresem <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/switch-on.pdf>. Poradnik zawierający materiały edukacyjne jest przeznaczony do wielu form edukacyjnych, może być stosowany w szkole, w akcjach edukacyjnych oraz na szkoleniach. Zawiera materiały dotyczące *media literacy* dla użytkowników, ale także dla osób mających nauczać tych zagadnień. Jest skonstruowany tak, aby program mogła realizować także osoba bez przygotowania z zakresu *media literacy*. Materiały są opublikowane na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa-Użycie Niekomercyjne i dostępne do pobrania na stronie Ofcom⁸.

Ofcom współpracuje także z ponad 20 organizacjami promującymi *media literacy* wśród obywateli całej Wielkiej Brytanii bądź w jej wybranych częściach składowych. Organizacje te współpracują z Ofcom w różny sposób, w zależności od chęci i możliwości. Podstawowymi rodzajami współpracy są: promowanie za pośrednictwem własnych kanałów medialnych działalności związanej z *media literacy* w Wielkiej Brytanii, nadawanie bądź emitowanie programów edukacyjnych i promocyjnych związanych z *media literacy*, wspieranie i współorganizowanie bądź organizowanie akcji społecznych i wydarzeń związanych z *media literacy*, pozyskiwanie kolejnych partnerów w działalności promującej *media literacy* na terenie Wielkiej Brytanii⁹.

⁷ Ofcom. (2005-2011). *Ofcom Media Literacy Bulletin, issues 1-43* [online]. Office of Communications. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/media-literacy/medlitpub/bulletins/> (dostęp 18.11.2011 r.)

⁸ Bazalgette, C., Janner, M. (2009). *Switch On! – Media Literacy for beginners*. Office of Communications. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/switch-on.pdf> (dostęp 18.11.2011 r.)

⁹ Ofcom. (2008). *Review of Ofcom's Media Literacy programme 2004-08*. Office of Communications. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/reviewml0408.pdf> (dostęp 18.11.2011 r.)

5.2. Digital Britain (<http://digitalbritainforum.org.uk/>)

Digital Britain jest rządowym raportem opublikowanym w roku 2009, który przedstawia narodową strategię mającą na celu rozwinięcie brytyjskiej gospodarki cyfrowej. Przez gospodarke cyfrową rozumie się tu gospodarke opartą na elektronicznych zasobach i serwisach oraz prowadzoną za pośrednictwem narzędzi cyfrowych. Jednym z warunków wykonania tego planu są działania na rzecz zwalczania wykluczenia cyfrowego. W tym celu program zakłada zapewnienie wszystkim obywatelom dostępu do szerokopasmowego Internetu (o prędkości nie mniejszej niż 2 MB/s) do roku 2012. Raport wpisuje się w swoich założeniach w Narodowy plan na rzecz uczestnictwa cyfrowego¹⁰. Ponadto dokument zakłada wspieranie lokalnych serwisów informacyjnych oraz dostępu do mediów. Dokument ten jest istotną deklaracją ze strony rządu Wielkiej Brytanii, zapewniającą, że działania na rzecz *media literacy* będą nadal prowadzone. Raport Digital Britain odnosi się przede wszystkim do dostępu do mediów cyfrowych.

5.3. Race Online 2012 (<http://raceonline2012.org/>)

Race Online 2012 jest inicjatywą wpisującą się w Narodowy plan na rzecz uczestnictwa cyfrowego. Inicjatywa zakłada stuprocentowy dostęp do nowych technologii i Internetu wśród obywateli Wielkiej Brytanii. Cel ten ma zostać osiągnięty z okazji Igrzysk Olimpijskich w Londynie. Inicjatywa skupia się na aspektach *media literacy* związanych z korzystaniem z przekazów medialnych, nastawiony jest w największym stopniu na promowanie uczestnictwa cyfrowego. Inicjatywa jest wspierana przez rząd oraz promowana w mediach publicznych. Wg danych udostępnionych w raporcie z działań Race Online 2012, od roku 2009 1,6 mln Brytyjczyków po raz pierwszy skorzystało z sieci.

5.4. UK Council for Child Internet Safety (UKCCIS) (<http://www.education.gov.uk/ukccis>)

Rząd brytyjski wspiera także krajowe działania na rzecz rozwoju umiejętności z zakresu *media literacy* związanych z rozumieniem odbieranych treści oraz ich krytyczną oceną. W tym zakresie mieszczą się także działania związane z bezpieczeństwem w sieci. Ponieważ rząd uznał to zagadnienie za niezwykle istotne dla współczesnego społeczeństwa, została powołana Rada na rzecz bezpieczeństwa dzieci w sieci. Jest to organ państwowy działający przy Ministerstwie Edukacji, który skupia przedstawicieli mediów, środowiska akademickiego, przedstawicieli rodzin, rządu, organizacji charytatywnych itp. Rada ma na celu prowadzenie i nadzorowanie

¹⁰ Department for Business, Innovation and Skills. (2010). *National Plan for Digital Participation*. Digital Participation. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://www.digitalparticipation.com/sites/default/files/national-plan/National-Plan-Digital-Participation-Final.pdf> (dostęp 18.11.2011 r.).

wszelkich działań na rzecz zwiększenia bezpieczeństwa dzieci w sieci. Rada prowadzi także badania mogące służyć danymi pomocnymi przy opracowywaniu tego typu inicjatyw. Wśród inicjatyw prowadzonych przez UKCCIS można wyróżnić **Get Safe Online Week**, coroczną inicjatywę mającą na celu zwiększenie świadomości zagadnień dotyczących bezpieczeństwa w sieci. Inicjatywa realizowana jest we współpracy z Get Safe Online. Skierowana jest do indywidualnych użytkowników Internetu, ale także do małych przedsiębiorstw i dużych korporacji. Podczas tygodnia organizowane są konkursy oraz imprezy tematyczne. UKCCIS współpracuje także z Internet Watch Foundation, organizacją monitorującą Internet w celu wyeliminowania przestępstw seksualnych przeciwko dzieciom dokonywanych za pośrednictwem sieci.

6. Metodyka, formy i charakter programów edukacyjno-medialnych

Z uwagi na fakt, że znakomita większość treści dotyczących edukacji informacyjnej i medialnej jest pomieszczona w programie kształcenia przedmiotu ICT, w pierwszej kolejności przedstawiona zostanie dokładna jego analiza. Jednakże w ramach innych przedmiotów także realizowane są elementy edukacyjne związane z kształtowaniem kompetencji informacyjnych i medialnych, dlatego również i one zostaną zaprezentowane w dalszej części niniejszego opracowania.

6.1. ICT – *key stage 1*

Pierwszy etap kształcenia (*key stage 1*) służy przede wszystkim poznaniu możliwości sprzętu komputerowego i poszczególnych programów. Dzięki temu uczniowie zdobywają kompetencje informatyczne, które pozwolą im na pełne i świadome wykorzystywanie narzędzi ICT do osiągania swoich zamierzeń. Podczas zajęć uczą się korzystać z ICT oraz dowiadują się, jak zapisywać wyniki pracy¹¹.

Treści nauczania przedstawiono w postaci listy, na którą składają się konkretne zagadnienia i szczegółowe opisy umiejętności, jakie uczniowie mają opanować. Już pobieżna analiza treści kształcenia prowadzi do wniosku, że poszczególne cele nauczania sformułowano dokładnie, opatrzone przykładowymi zadaniami oraz połączono w spójną całość, wyraźnie korespondującą z koncepcją *information literacy*.

W ramach rozwoju umiejętności związanych z wyszukiwaniem informacji, uczniowie powinni być nauczeni, jak gromadzić informacje z rozmaitych źródeł – tradycyjnych i elektronicznych, ale również nieformalnych, np. od innych osób – oraz zapisywać je w różnych formach w celu późniejszego wykorzystania. Zwrócono też uwagę na potrzebę opanowania umiejętności zapisywania informacji zarówno w formie notatek, jak i w dedykowanej bazie danych. Podczas pierwszego etapu kształcenia

¹¹ Tamże, s. 16.

uczniowie dowiadują się też, jak korzystać z informacji zapisanych w różnych formatach i z wykorzystaniem różnych nośników (np. płyty CD, pliki tekstowe zapisane na twardej dysku) oraz jak bezpiecznie zapisywać i przechowywać wyniki swojej pracy¹².

Aby opanować umiejętności związane z wymianą informacji, uczniowie powinni nauczyć się, jak przedstawiać informacje w różnych formach oraz jak efektywnie prezentować wyniki zakończonej pracy. Właściwej ocenie jakości postępów pracy (jeszcze w trakcie jej trwania) służy nauczanie takich umiejętności, jak ciągła obserwacja i analiza wyników pracy, opisywanie efektów podjętych czynności oraz rozmowy o tym, co w przyszłości powinno zostać zmienione.

Stosunkowo najmniej elementów kształcenia w zakresie *information literacy* zawarto w punkcie dotyczącym rozwoju umiejętności związanych z opracowywaniem i realizacją pomysłów. Należy jednak podkreślić, że i tu twórcy programu nauczania wprowadzili zapis dotyczący konieczności przygotowania uczniów do selekcjonowania i uzupełniania już istniejących zasobów o informacje pozyskane dla realizacji konkretnych celów. Uwzględniono także potrzebę nauczania uczniów prezentowania informacji w różnych postaciach, np. dotyczących Słońca w formie obrazka, wierszyka lub utworu muzycznego¹³.

6.2. ICT – key stage 2

Podczas drugiego etapu edukacyjnego (*key stage 2*) uczniowie powinni poznać więcej narzędzi ICT i źródeł informacji oraz nauczyć się z nich korzystać. W tym czasie rozwijają swoje umiejętności wyszukiwania i wyboru informacji właściwych do realizowanych przez nich zadań oraz zaczynają rozważać takie cechy informacji jak wiarygodność i jakość. Uczą się też, jak doskonalić swoją pracę i prezentować jej wyniki w sposób najbardziej odpowiadający odbiorcom¹⁴.

W ramach rozwoju umiejętności sprawnego wyszukiwania informacji dzieci uczą się, jak rozmawiać o swoich potrzebach informacyjnych i źródłach, z jakich mogą skorzystać. Uczniowie powinni korzystać z takich źródeł informacji, jak zasoby internetowe, nośniki optyczne, materiały drukowane, a także nieformalne źródła informacji, tj. rozmowy z innymi osobami. Na tym etapie uczniowie dowiadują się również, jak przygotowywać informacje do dalszego ich opracowania i wykorzystania, włącznie z ich klasyfikowaniem oraz sprawdzeniem ich trafności. *Key stage 2* to także okres, w którym dzieci uczą się, jak interpretować informacje, sprawdzać ich relewantność oraz rozważać, co się może stać jeśli występują błędy lub przeoczenia¹⁵.

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże, s. 18.

¹⁵ Tamże.

Aby rozwijać umiejętności sprawnej wymiany informacji, uczniowie powinni zostać przede wszystkim nauczeni, jak prezentować informacje z wykorzystaniem rozmaitych form i środków przekazu. Mówi się tu zarówno o przygotowywaniu prezentacji w formie plakatów i wystaw, tworzeniu animacji, jak również o przekazywaniu informacji w formie elektronicznej. Jednocześnie wyraźnie podkreślono, że młodzież powinna zawsze brać pod uwagę potrzeby odbiorców informacji oraz rozważać zagadnienia związane z zawartością merytoryczną i jakością prezentowanych informacji. Widać zatem, że szczególny nacisk w sferze rozwoju kompetencji związanych z prezentowaniem informacji został położony na umiejętność przedstawiania informacji w odpowiedniej formie oraz uwrażliwienie na potrzeby odbiorców wszelkich przekazów informacyjnych.

Podczas drugiego etapu edukacyjnego rozszerzono również treści nauczania tak, by pozwalały na ocenę postępów pracy jeszcze w trakcie jej trwania. Położono tu nacisk przede wszystkim na omawianie tego, co zostało zrobione w zakresie realizacji danego zadania oraz ocenę efektywności pracy z wykorzystaniem ICT. Uczniowie powinni także rozważać zastosowanie w projekcie innych metod pracy – nie tylko z wykorzystaniem ICT – oraz zastanawiać się, w jaki sposób mogą usprawnić realizację projektów w przyszłości. Na tym etapie szkoła powinna przygotować uczniów do korzystania z modeli i symulacji na zasadzie pytań „co jeśli...?”. Podejście takie ma prowadzić do wykształcenia umiejętności oceny zmieniających się sytuacji oraz dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych.

6.3. ICT – *key stage 3*

Zajęcia w zakresie ICT realizowane podczas trzeciego etapu edukacyjnego (*key stage 3*) mają przygotować uczniów do samodzielnego korzystania z nowych technologii oraz źródeł informacji. W tym okresie uczniowie powinni dowiedzieć się, w jaki sposób mogą wykorzystywać rozmaite narzędzia ICT podczas nauki innych przedmiotów. Trzeci etap kształcenia to również czas, gdy młodzież uczy się oceniać, kiedy i jak wykorzystywać nowe media w rozmaitych sytuacjach życiowych. Podczas *key stage 3* uczniowie rozważają również kwestie jakości i wiarygodności informacji.

W ramach rozwijania kompetencji warunkujących efektywne wyszukiwanie informacji, uczniom jest przekazywana wiedza dotycząca tego, jak systematycznie analizować swoje potrzeby informacyjne, omawiać rodzaj pożądaných informacji oraz sposoby ich wykorzystania. Jednocześnie dzieci uczą się, jak korzystać z rozmaitych technik wyszukiwania, w tym metod zawężania wyników wyszukiwania (przede wszystkim algebry Boole'a) oraz rozważają kwestie wiarygodności i wartości wyszukanych informacji. Dzięki temu uczniowie rozwijają umiejętności pozwalające na zdobywanie wiadomości najpełniej odpowiadających ich potrzebom.

Edukacja w ramach *information literacy* na poziomie *key stage 3* uwzględnia również takie zagadnienia, jak zbieranie, wprowadzanie, i ewaluację informacji o charakterze ilościowym i jakościowym poprzez analizę ich trafności¹⁶. W odróżnieniu od treści nauczania związanych z opracowywaniem i realizacją pomysłów przekazywanych na pierwszym i drugim etapie edukacyjnym, gdzie centralne miejsce zajmowała nauka korzystania z różnych źródeł informacji, podczas etapu trzeciego większy nacisk położono na korzystanie z informacji w formie elektronicznej¹⁷.

Wśród celów nauczania związanych z wymianą informacji wyszczególniono rozwój takich umiejętności jak interpretowanie, reorganizowanie i prezentowanie informacji w formie, która najbardziej odpowiada realizowanemu zadaniu. Podkreślono również konieczność przygotowania uczniów do sprawnego wykorzystywania narzędzi ICT w procesach pobierania, scalania i doskonalenia informacji, jak również tworzenia prezentacji w takiej formie, która odpowiada potrzebom odbiorców oraz koresponduje z zawartością przekazu informacyjnego, nie wpływając na obniżenie jego jakości. W tym samym czasie uczniowie dowiadują się, jak mogą wykorzystywać różne narzędzia ICT w procesie przekazywania informacji. Wspomniano tu o takich sposobach jak korzystanie z poczty elektronicznej, organizowanie wideokonferencji czy publikowanie treści w Internecie¹⁸.

W ramach realizacji celów kształcenia związanych z umiejętnością oceny postępów pracy podczas *key stage 3* centralne miejsce zajmuje konieczność przekazania uczniom umiejętności krytycznego myślenia na temat wykorzystywania narzędzi ICT w pracy. Rozumie się przez to przede wszystkim zdolność dokonania krytycznej oceny wykorzystania nowych mediów w pracy własnej oraz innych uczniów. W tym czasie uczniowie powinni również nauczyć się rozmawiać o różnych możliwościach zastosowania ICT oraz dzielić się opiniami i doświadczeniami z pracy przy wykorzystaniu nowych mediów. Podkreślono również, że podczas trzeciego etapu edukacyjnego (*key stage 3*) uczniowie stają się niezależnymi i wprawnymi użytkownikami nowych technologii¹⁹.

6.4. ICT – *key stage 4*

Czwarty, ostatni z obowiązkowych etapów edukacyjnych (*key stage 4*) ma przygotowywać uczniów do podjęcia dalszej edukacji lub rozpoczęcia pracy zawodowej. Podczas jego trwania uczniowie dokonują „coraz bardziej odpowiedzialnego wyboru

¹⁶ Tamże, s. 20.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże, s. 21.

narzędzi ICT i źródeł informacji. Pewnie i efektywnie korzystają z szerokiego spectrum aplikacji ICT oraz są w stanie samodzielnie pracować przez większość czasu”²⁰. Zakłada się, że na tym etapie edukacji uczniowie są wprawnymi użytkownikami źródeł informacji oraz narzędzi ICT.

Podczas tego etapu, w ramach rozwijania umiejętności warunkujących sprawne wyszukiwanie informacji, młodzież uczy się przede wszystkim, jak analizować postawione przed nią zadania, biorąc pod uwagę potrzeby informacyjne oraz sposoby późniejszego wykorzystania informacji. Uczniowie powinni też dowiedzieć się, w jaki sposób wybierać właściwe informacje pochodzące z rozmaitych źródeł.

W ramach rozwoju kompetencji związanych z wymianą informacji, uczniowie dowiadują się, jak efektywnie korzystać z rozmaitych źródeł informacji oraz narzędzi ICT w procesie wymiany i prezentowania różnych wiadomości. Ponownie też wspomniano o konieczności przekazania uczniom umiejętności przetwarzania i prezentowania informacji zdobytych i opracowanych z wykorzystaniem ICT w taki sposób, by najlepiej odpowiadały potrzebom odbiorców²¹.

Określając cele kształcenia związane z umiejętnością oceny postępów pracy, zwrócono szczególną uwagę na umiejętność oceny efektywności korzystania z rozmaitych źródeł informacji i narzędzi ICT, jaką powinni posiadać uczniowie na poziomie key stage 4. Podkreślono, że młodzież powinna umieć ocenić konsekwencje wpływu nowych mediów na swoje życie i życie innych osób, rozważając kwestie społeczne, ekonomiczne, polityczne, prawne, etyczne i moralne. Zauważono też, że uczniowie powinni sami dążyć do zapoznania się z bardziej zaawansowanymi narzędziami ICT i źródłami informacji²².

6.5. Elementy edukacji informacyjnej i medialnej realizowane w ramach innych przedmiotów

Jak już wspomniano, również w ramach innych przedmiotów prowadzone są działania zmierzające do rozwijania kompetencji informacyjnych i medialnych uczniów.

Kształcenie kompetencji medialnych jest szczególnie widoczne w programie nauczania języka angielskiego (*English*) na etapie 3. i 4. W tym czasie uczniowie dowiadują się m. in. jak korzystać z tekstów drukowanych oraz elektronicznych, w tym jak wybierać, porównywać i syntetyzować zawarte w nich informacje, jak również jak je oceniać. Uczą się również oddzielać fakty od opinii. Na tym samym etapie kształcenia dowiadują się jak pracować z takimi tekstami kultury jak film lub klip.

²⁰ Tamże, s. 22.

²¹ Tamże.

²² Tamże.

Tu rozwijają wiedzę na temat tego, w jaki sposób tekst, obraz lub dźwięk mogą być nośnikami symboli i znaczeń oraz jak wybór formy i sposobu prezentacji treści wpływa na jej odbiór. W tym bloku zagadnień poruszany jest też problem wpływu natury mediów na przekaz informacyjny²³.

Pewne treści kształcenia wyraźnie korespondujące z ideą edukacji informacyjnej i medialnej można również odszukać w programie przedmiotu *Citizenship*, będącego odpowiednikiem nauczanej w Polsce *Wiedzy o społeczeństwie*. Tutaj, podczas 3. etapu edukacyjnego uczniowie poznają przede wszystkim rolę mediów masowych i elektronicznych w przekazywaniu informacji oraz kształtowaniu opinii publicznej²⁴. Dzięki temu uczniowie mają poznać media zarówno jako źródła informacji oraz środki komunikacji masowej²⁵. Dodatkowo podczas zajęć z tego przedmiotu realizowanych na 4. etapie kształcenia rozważają, jak informacja jest wykorzystywana w debacie publicznej i polityce, w tym informacje pochodzące z mediów oraz różnych grup nacisku i środowisk zainteresowanych danymi problemami²⁶.

Inne przedmioty, w mniejszym stopniu związane z korzystaniem z mediów masowych i elektronicznych, również przygotowują uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Warto tu wspomnieć choćby o programie nauczania geografii na 3. poziomie kształcenia. Wtedy to uczniowie są przygotowywani do wyszukiwania i wykorzystywania informacji pochodzących z różnych mediów, w tym zasobów bibliotek dziedzinowych, książek, map, gazet oraz mediów elektronicznych (Internet, przekazy multimedialne) i systemów informacyjnych, w tym przypadku GIS²⁷. Również lekcje historii służą rozwijaniu kompetencji informacyjnych i medialnych: tu podczas 3. etapu edukacyjnego uczniowie dowiadują się, jak wybierać i wykorzystywać właściwe źródła informacji, w tym przekazy ustne, źródła drukowane, media masowe, zdjęcia, obrazy oraz utwory muzyczne czy architekturę jako przekazy historyczne. Wśród wymienionych źródeł nie zabrakło oczywiście nowych mediów, które – na równi z innymi przekazami – mają być podstawą samodzielnych i obiektywnych

²³ *English. The National Curriculum for England*. Qualifications and Curriculum Development Agency, 1999. Dokument elektroniczny dostępny online: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/English%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12054.pdf (dostęp 12.11.2011 r.), s. 35.

²⁴ *Citizenship. Programme of study for key stage 3 and attainment target*. Qualifications and Curriculum Development Agency, 2007. Dokument elektroniczny dostępny online: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/QCA-07-3329-pCitizenship3_tcm8-396.pdf (dostęp 12.11.2011 r.), s. 32.

²⁵ Tamże, s. 34.

²⁶ *Citizenship. Programme of study for key stage 4 and attainment target*. Qualifications and Curriculum Development Agency, 2007. Dokument elektroniczny dostępny online: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/QCA-07-3330-pCitizenship4_tcm8-397.pdf (dostęp 12.11.2011 r.), s. 47.

²⁷ *Geography. Programme of study for key stage 3 and attainment target*. Qualifications and Curriculum Development Agency, 2007. Dokument elektroniczny dostępny online: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/QCA-07-3334-pGeography3_tcm8-400.pdf (dostęp 12.11.2011 r.), s. 107.

dociekań historycznych. Młodzież uczy się również, jak zachowywać i przetwarzać informacje, by ich dociekania oraz wnioski były poparte rzetelnym materiałem informacyjnym²⁸.

7. Analiza efektów wdrożonych programów edukacji medialnej

Według Office for National Statistics od 2009 roku 1,6 miliona ludzi w Wielkiej Brytanii po raz pierwszy skorzystało z Internetu. Pozostawia to 8,4 miliona ludzi, którzy nigdy nie byli online, co wynosi około 13,5 % całej populacji Brytyjczyków²⁹. Wzrastają także umiejętności z zakresu *media literacy*, choć są one o wiele trudniejsze do zmierzenia. Audyty przeprowadzone przez Ofcom pokazują, że od 2009 roku o 11% wzrósł odsetek użytkowników Internetu, którzy za jego pośrednictwem wykonują minimum 18 różnych czynności. Wskazuje to na wzrost świadomego korzystania z Internetu wśród Brytyjczyków. 82 % użytkowników Internetu stwierdziło, że dzięki korzystaniu z Internetu dokonali pewnych oszczędności, natomiast 46 %, że dzięki zakupom online zaoszczędzili dużą kwotę pieniędzy. Od roku 2009 spadł odsetek osób dorosłych, które chciałyby nauczyć się czegoś więcej na temat *media literacy* (z 25% na 22%)³⁰.

8. Ocena całokształtu działań na rzecz edukacji medialnej. Inspiracje dla Polski

8.1. Edukacja w systemie oświaty

Na podstawie powyższej analizy można zauważyć, że przeważająca większość treści edukacji informacyjnej i medialnej jest realizowana w ramach przedmiotu ICT. Pomniejsze elementy przygotowujące do korzystania z mediów i informacji zawarto również w wytycznych innych przedmiotów: angielskiego, historii, geografii i *citizenship*. Należy wyraźnie podkreślić, że w brytyjskim systemie edukacji występują wszystkie elementy związane z realizacją procesu informacyjnego. Co więcej, problemy te są w miarę upływu czasu omawiane coraz bardziej dogłębnie, dzięki czemu uczniowie mogą zapoznawać się z konkretnymi zagadnieniami w sposób systematyczny i uporządkowany. Ponadto program kształcenia jest bardzo bogaty i wartościowy.

²⁸ *History. The National Curriculum for England*. Qualifications and Curriculum Development Agency, 1999. Dokument elektroniczny dostępny online: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/History%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12056.pdf (dostęp 12.11.2011 r.), s. 20.

²⁹ Race Online 2012. (2011). *Race Online 2012 – August 2011 Highlight Report*. Race Online 2012. Dokument elektroniczny dostępny online: http://raceonline2012.org/sites/default/files/resources/raceonline2012_august2011_highlight_report.pdf (dostęp 18.11.2011 r.)

³⁰ Ofcom. (2011). *UK Adults' Media Literacy*. Office of Communications. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/media-lit11/Adults.pdf> (dostęp 18.11.2011 r.) oraz Ofcom. (2011). *UK children's media literacy*. Office of Communications. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/media-lit11/childrens.pdf> (dostęp 18.11.2011 r.).

Najistotniejszą jego zaletą jest zawartość merytoryczna: zawarto w nim wszystkie elementy istotne w procesie zaspokajania potrzeb informacyjnych, począwszy od zdefiniowania samej potrzeby, wyboru właściwych źródeł i samych informacji, oceny ich jakości, wiarygodności i zgodności z potrzebą informacyjną. Jednocześnie nie pominięto takich kwestii jak zawężanie wyników wyszukiwania, prezentowanie informacji w różnych formach oraz uwzględnianie potrzeb odbiorców informacji. Wydaje się, że takie ujęcie kształcenia uczniów w zakresie *information literacy* jest najwłaściwsze. Inną cechą brytyjskiego programu jest zwięzłość – wszystkie treści przedstawione są w skondensowanej, syntetycznej i bardzo jasnej formie. Jednocześnie podawanie licznych przykładów pozwala nauczycielom skorzystać z gotowych lub łatwych do modyfikacji wzorów najlepszych na danym etapie edukacyjnym.

Na szczególne podkreślenie zasługuje również fakt, że twórcy *National curriculum* nie pominięli żadnego z rodzajów mediów: uczniowie są motywowani do korzystania zarówno z mediów masowych, tradycyjnych, jak i elektronicznych. Dodatkowo, wzbogacają wiedzę korzystając z przekazów ustnych, muzycznych, czy dzieł sztuki. Podejście takie pozwala na wykształcenie pozytywnej postawy wobec informacji oraz mediów, niepozbawionej jednocześnie podejścia krytycznego. Dodatkowo, podanie licznych przykładów oraz ujęcie wszystkiego w syntetycznej formie stanowi przykład tego, jak powinny być konstruowane programy edukacji.

Wydaje się, że powyższe wnioski mogą być wykorzystane w pracach związanych z przygotowaniem wytycznych lub programów kształcenia kompetencji informacyjnych i medialnych na poziomie edukacji szkolnej. Lepsze dostosowanie programów edukacji do potrzeb młodzieży oraz wyraźniejsze skoncentrowanie się na edukacji w zakresie *information literacy*, wydaje się być najlepszym rozwiązaniem problemu niezadowolenia młodzieży z kształcenia informacyjnego w polskich szkołach. Wnioski te dają również asumpt do dalszych rozważań i badań dotyczących kompetencji informacyjnych innych grup użytkowników nowych technologii (aktywnych zawodowo, seniorów). Takie, szerokie ujęcie problemu kształcenia kompetencji informacyjnych powinno mieć swój wyraz zarówno w programach kształcenia studentów w zakresie bibliologii i informatologii, jak i działalności rozmaitych instytucji kultury, w tym np. bibliotek.

8.2. Edukacja nieformalna

Działania promocyjne z zakresu *media literacy* są organizowane w Wielkiej Brytanii na szeroka skalę. Wynika to przede wszystkim z tego, że takie działania zostały zapisane w Communications Act, jednak można także zaobserwować silne zainteresowanie innych grup społecznych i komercyjnych promocją edukacji medialnej.

Efekty tych działań są szczególnie widoczne w odsetku Brytyjczyków korzystających z sieci, który niezmiennie wzrasta i osiągnął już ponad 85%. Wzrastają także umiejętności z zakresu *media literacy*, choć są one o wiele trudniejsze do zmierzenia.

Działania rządowe są skierowane przede wszystkim na rozwijanie aspektów *media literacy* związanych z użytkowaniem i rozumieniem przekazów medialnych. Najmniej akcji jest prowadzonych na rzecz samodzielnego tworzenia takich przekazów. Wśród organizacji zajmujących się tym aspektem *media literacy* warto wyróżnić BBC, British Film Institute (www.bfi.org.uk/) oraz Scottish Screen (www.scottishscreen.com/).

Warte wyróżnienia jest oficjalne stanowisko rządu w sprawie promowania *media literacy* na terenie Wielkiej Brytanii. Wyraźnie widoczne jest przeświadczenie o opłacalności prowadzenia takich działań oraz tworzenie atmosfery wsparcia dla tego typu działalności. Rząd Wielkiej Brytanii stworzył doskonałą atmosferę do promowania *media literacy*, dzięki czemu różne organizacje charytatywne chętnie włączają się do tego typu działań. Dzięki temu wiele mniejszych grup społecznych, które nie mogą być specjalnie wspierane przez rząd, otrzymuje pomoc od wyspecjalizowanych organizacji (np. Mencap).

Rozwiązania Brytyjskie mogą być istotnym źródłem inspiracji, szczególnie w kwestii umocowania prawnego działań na rzecz *media literacy*, tworzenia przyjaznej atmosfery dla tego typu działań, wspierania niezależnych inicjatyw oraz nakłaniania wpływowych organizacji do współpracy. Ważne jest także stworzenie jednostki jednoznacznie odpowiedzialnej za koordynowanie wszystkich działań, co eliminuje problem rozmycia odpowiedzialności.

Bibliografia

Bazalgette, C., Janner, M. (2009). *Switch On! – Media Literacy for beginners*. Office of Communications. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/switch-on.pdf> (dostęp 18.11.2011 r.).

Citizenship. Programme of study for key stage 3 and attainment target. Qualifications and Curriculum Development Agency, 2007. Dokument elektroniczny dostępny online: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/QCA-07-3329-pCitizenship3_tcm8-396.pdf (dostęp 12.11.2011 r.).

Citizenship. Programme of study for key stage 4 and attainment target. Qualifications and Curriculum Development Agency, 2007. Dokument elektroniczny dostępny online: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/QCA-07-3330-pCitizenship4_tcm8-397.pdf (dostęp 12.11.2011 r.).

Communications Act 2003. Legislation.gov.uk Dokument elektroniczny dostępny online: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2003/21/pdfs/ukpga_20030021_en.pdf (dostęp 18.11.2011 r.).

Department for Business, Innovation and Skills. (2010). *National Plan for Digital Participation*. Digital Participation. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://www.digitalparticipation.com/sites/default/files/national-plan/National-Plan-Digital-Participation-Final.pdf> (dostęp 18.11.2011 r.).

Department for Culture, Media and Sport and Department for Business, Innovation and Skills. (2009). *Digital Britain. Final Report*. Official Documents. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://www.official-documents.gov.uk/document/cm76/7650/7650.pdf> (dostęp 18.11.2011 r.).

Digital Britain. (2009). *Report of the Digital Britain Media Literacy Working Group*. Office of Communications. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/digitalbritain.pdf> (dostęp 18.11.2011 r.).

English. The National Curriculum for England. Qualifications and Curriculum Development Agency, 1999. Dokument elektroniczny dostępny online: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/English%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12054.pdf (dostęp 12.11.2011 r.).

Geography. Programme of study for key stage 3 and attainment target. Qualifications and Curriculum Development Agency, 2007. Dokument elektroniczny dostępny online: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/QCA-07-3334-pGeography3_tcm8-400.pdf (dostęp 12.11.2011 r.).

History. The National Curriculum for England. Qualifications and Curriculum Development Agency, 1999. Dokument elektroniczny dostępny online: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/History%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12056.pdf (dostęp 12.11.2011 r.).

Information and communication technology. The National Curriculum for England. Qualifications and Curriculum Development Agency, 1999. Dokument elektroniczny dostępny online: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/ICT%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12058.pdf (dostęp 12.11.2011 r.).

Jasiewicz-Hall, J.: *Kompetencje informacyjne młodzieży. Analiza – stan faktyczny – kształcenie na przykładzie Polski, Niemiec i Wielkiej Brytanii*. Niepublikowana praca doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. dr hab. E.B. Zybert. Warszawa 2011.

Millwood Hargrave, A. (2010). *Media Literacy in the Digital Age*. NHK Broadcasting Studies, No. 8/2010. Dokument elektroniczny dostępny online: http://www.nhk.or.jp/bunken/english/reports/pdf/10_no8_10.pdf (dostęp 18.11.2011 r.).

Ofcom. (2005-2011). *Ofcom Media Literacy Bulletin*, issues 1-43. Office of Communications. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/media-literacy/medlitpub/bulletins/> (dostęp 18.11.2011 r.).

Ofcom. (2008). *Review of Ofcom's Media Literacy programme 2004-08*. Office of Communications. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/reviewml0408.pdf> (dostęp 18.11.2011 r.).

Ofcom. (2011). *UK Adults' Media Literacy*. Office of Communications. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/media-lit11/Adults.pdf> (dostęp 18.11.2011 r.).

Ofcom. (2011). *UK children's media literacy*. Office of Communications. Dokument elektroniczny dostępny online: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/media-lit11/childrens.pdf> (dostęp 18.11.2011 r.).

Race Online 2012. (2011). *Race Online 2012 – August 2011 Highlight Report*. Race Online 2012. Dokument elektroniczny dostępny online: http://raceonline2012.org/sites/default/files/resources/raceonline2012_august2011_highlight_report.pdf (dostęp 18.11.2011 r.).



**10.
FRANCJA:
INSTYTUCJE PUBLICZNE
LIDEREM EDUKACJI
MEDIALNEJ**

Ewa Murawska-Najmiec

1. Definicja i sposób rozumienia edukacji medialnej we Francji

W języku francuskim oficjalnym terminem określającym edukację medialną jest „edukacja do mediów” (*éducation aux médias*). Nazwa ta sugerowałaby zawężenie treści tego pojęcia do jednego z trzech komponentów (pozostałe dwa to edukacja o mediach oraz edukacja poprzez media). Jednak kontekst występowania tego terminu oraz jego zastosowanie w praktyce wskazują na pełny zakres znaczeniowy, natomiast sama nazwa odnosi się do tego, co w edukacji medialnej kluczowe, czyli wychowania do mediów. Wychowanie to jest efektem kształcenia o mediach i poprzez media; w ten sposób dochodzimy do wszystkich trzech komponentów edukacji medialnej. Co ciekawe, w oficjalnych dokumentach (przepisy prawne, statuty, misje itp.) organizacji i instytucji wymienionych w niniejszym opracowaniu nie znajdziemy definicji edukacji medialnej ani wykładni, jak dana instytucja/organizacja ją rozumie. Definicji nie podaje także francuska ustawa audiowizualna (tzw. ustawa o swobodzie komunikacji), ani słowniczek i glosariusz na stronie internetowej głównej instytucji powołanej do celów edukacji medialnej we francuskim systemie oświaty (CLEMI). Wydawałoby się zatem, że Francję omija znany z innych krajów, a szczególnie z organizacji międzynarodowych, spór definicyjno-interpretacyjny o zakres pojęć dotyczących edukacji medialnej – cyfrowej – informacyjnej w zestawieniu ze sporem o zakres pojęciowy odpowiadających im kompetencji (kompetencje medialne – cyfrowe – informacyjne).

2. Zakres inicjatyw edukacyjno-medialnych

2.1. Edukacja medialna w systemie oświaty

Obecnie obowiązująca we Francji podstawa programowa wynika z przepisów ustawy z 2005 r.¹, a szczegóły znajdują się w ministerialnym dekrete z 2006 r.² Podstawa ta składa się z siedmiu filarów nauczania, z czego czwarty filar obejmuje „Opanowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych”, ale co ciekawe, nie przekłada się to na odrębny przedmiot szkolny; umiejętności w tym zakresie nauczane są podczas różnych przedmiotów kierunkowych, a także w środowisku pozaszkolnym. Edukacja medialna znalazła swoje miejsce w podstawie programowej w filarze szóstym o nazwie „Kompetencje społeczne i obywatelskie” – w części dotyczącej kompetencji obywatelskich. Zakładane umiejętności w tym zakresie dotyczą (dosłowne tłumaczenie z języka francuskiego):

¹ Ustawa o programie szkolnym i jego orientacji na przyszłość z dn. 23 kwietnia 2005 r. (Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005)

² Dekret n° 2006-830 z dn. 11 lipca 2006 r. ws. podstawy programowej (Décret nr 2006-830 du 11 juillet 2006 concernant le socle commun de connaissances et de compétences)

- oceniania subiektywnej lub stronniczej części przemówienia/rozprawki, opowiadania lub reportażu;
- rozróżniania argumentów racjonalnych od argumentów autorytatywnych;
- rozróżniania między tym, co wirtualne od tego, co realne;
- bycia wyedukowanym do mediów, a także bycia świadomym miejsca, jakie media zajmują w społeczeństwie oraz ich wpływu na to społeczeństwo;
- tworzenia własnych opinii i dopuszczania do ich zakwestionowania lub niuansowania (poprzez wzięcie pod uwagę tego, że powstały one w jakiejś części pod wpływem afektu, przesądu, czy stereotypu).

Wyżej wymienione umiejętności również nie są nauczane w ramach oddzielnego obowiązkowego przedmiotu szkolnego, lecz ich nabywanie rozrzucone jest po wszystkich przedmiotach. Edukacja medialna nauczana jest we Francji w sposób interdyscyplinarny na wszystkich poziomach nauczania: szkoła podstawowa – gimnazjum – szkoła średnia. W przypadku tzw. „matury humanistycznej” można ją wybrać opcjonalnie w ramach zajęć filmowych (audiowizualnych).

Agenda Ministerstwa Edukacji powołana w celu prowadzenia edukacji medialnej nauczycieli i uczniów – tzw. CLEMI³ monitoruje pod tym kątem podstawę programową oraz program nauczania na wszystkich poziomach (szkoła podstawowa – gimnazjum – szkoła średnia) w rozbiciu na wszystkie lata nauki. Na stronie internetowej CLEMI dostępne jest szczegółowe zestawienie – analiza w tej sprawie⁴.

Różnica we francuskim podejściu systemu oświaty do edukacji medialnej i edukacji w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych polega na tym, że o ile nabywanie umiejętności z tego pierwszego zakresu nie jest oceniane w sposób formalny, o tyle nabywanie umiejętności z zakresu informatyki podlega systemowi oceniania poprzez przyznawanie certyfikatów na każdym poziomie nauczania, tj. szkoły podstawowej – gimnazjum – szkoły średniej (są to tzw. certyfikaty *B2i*). W celu zdobycia certyfikatu należy spełnić określone kryteria, które podzielone są na trzy kategorie: wiedza, umiejętności i postawa, które uczeń ma przyswoić. Interesujące jest to, że w kategorii „wiedza” znajdują się też kryteria z zakresu szeroko rozumianej edukacji medialnej, czyli np. nabycie świadomości, że korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych wpisuje się w reguły umożliwiające ochronę własności intelektualnej, a także reguły dotyczące praw i obowiązków obywatelskich oraz ochrony samego siebie. Natomiast w kategorii „postawa” należy wykazywać się świadomą i krytyczną postawą wobec pozyskiwanych informacji, a także wykazywać

³ CLEMI- Centre de Liaison d'Enseignement et des Medias d'Information, czyli dosł. Centrum Łączności Oświaty z Mediami Informacyjnymi

⁴ http://www.clemi.org/fichier/plug_download/26454/download_fichier_fr_education.aux.medias.dans.les.programmes.septembre.2011.pdf

odpowiedzialność w użytkowaniu interaktywnych narzędzi. Certyfikowanie wiedzy, umiejętności i postaw w zakresie użytkowania technologii informacyjno-komunikacyjnych (Francuzi zapewnili sobie patent na ten system certyfikacji) ma o tyle istotne przełożenie na praktykę, że luka cyfrowa francuskich uczniów – jak przyznała przedstawicielka CLEMI na konferencji Kultura 2.0. „Świadomi mediów”⁵ – nie polega na niedostatecznych umiejętnościach technicznych, tylko na luce poznawczej. Zdając sobie z tego sprawę, władze francuskie koncentrują się teraz na wypełnianiu tej właśnie luki poprzez skupianie się na nabywaniu przez uczniów umiejętności w zakresie krytycznej analizy mediów i samodzielnego ich tworzenia. Służą temu takie projekty jak prowadzenie przez uczniów szkolnych blogów, szkolne radio internetowe, szkolna telewizja internetowa, czy też gazetki szkolne w wydaniu internetowym, a także wykorzystanie komunikatorów – np. akcja „Twitter w szkole”. Praktyczne wykorzystanie mediów 2.0 oraz zachęcanie do ich używania w ramach edukacji formalnej tworzy we francuskiej szkole przestrzeń wymiany informacji i doświadczeń oraz pełni rolę integracyjną i społecznościową.

Poniżej przykłady takich działań. Są to projekty zaprezentowane przez przedstawicielkę CLEMI na warszawskiej konferencji Kultura 2.0 „Świadomi mediów”:

- <http://blogpeda.ac-poitiers.fr/coll-sand-media/> – blog szkolny dla dzieci w wieku 11-15 lat;
- <http://netia59a.ac-lille.fr/douaicantin/spip.php> – portal dla młodszych dzieci;
- <http://ecprim.fontvenelle.free.fr/ECOLE/JT.htm>
- <http://www.scoop.it/t/des-nouvelles-des-eleves>
- <http://twittclasses.posterous.com/> – Twitter at school
- <http://faceyourmanga.com/> – Virtual new form with avatared pupils

Pomagając uczniom w realizacji „szkolnych mediów”, CLEMI stawia nacisk na oryginalność i innowacyjność form oraz treści medialnych, a także prowadzi dokumentację tych prac oraz organizuje ogólnokrajowe konkursy na najlepsze prace medialne wyprodukowane przez uczniów. CLEMI współpracuje też z wieloma partnerami zarówno publicznymi, jak i komercyjnymi, np. z INA – Narodowym Instytutem Audiowizualnym w zakresie krytycznej analizy materiałów archiwalnych; z Ministerstwem Spraw Zagranicznych i z nadawcami publicznymi w zakresie przygotowania pomocy dydaktycznych dla szkół (tzw. pakiet edukacyjny dystrybuowany w szkołach).

Sztandarowym projektem CLEMI i jego znakiem rozpoznawczym w środowisku szkolnym jest coroczny „Tydzień prasy i mediów w szkole[®]”, który umożliwia ponad

⁵ Warszawa, Narodowy Instytut Audiowizualny, 27-28.10.2011 r.

4 milionom uczniów z 15 tys. szkół lepiej poznawać świat mediów oraz rozumieć związane z nim wyzwania kulturowe i demokratyczne. W tym czasie wydawcy dzienników i magazynów rozkładają swoje stoiska w szkołach biorących udział w akcji, odbywają się panele dyskusyjne, wykłady i warsztaty oraz konkursy z krytycznej analizy prasy i innych mediów. Do tej pory odbyły się 22 edycje tego wydarzenia, a tematem przewodnim kolejnej edycji przewidzianej na marzec 2012 r. jest „Obraz a informacja”.

W ramach propozycji na przyszłość w zakresie edukacji medialnej w systemie oświaty powołana przez rząd Komisja ds. Rodziny i Edukacji Medialnej rekomendowała (X. 2009 r.) w raporcie pt. „Stworzenie strukturalnej polityki w zakresie edukacji do mediów przeznaczonej dla wszystkich odbiorców” następujące działania:

- uczynienie z edukacji medialnej obowiązkowego przedmiotu szkolnego (wszystkie poziomy nauczania, w tym elementy wychowania do mediów już na poziomie przedszkola; program edukacji nauczycieli przedszkolnych powinien zawierać moduł dot. edukacji medialnej);
- większe otwarcie szkół na rodziców w zakresie edukacji medialnej (np. poprzez zachęty do stworzenia w każdej szkole komitetu ds. mediów złożonego z nauczycieli i rodziców; zorganizowanie w szkole ogólnokrajowego „Dnia Rodziny i Mediów”;
- położenie większego nacisku na prowadzenie badań naukowych z zakresu edukacji medialnej;
- kształcenie specjalistycznej kadry w zakresie edukacji medialnej na poziomie studiów wyższych – utworzenie kierunku studiów o tej specjalności;
- zachęcanie licealistów do roli twórców mediów (np. pomoc dla licealistów w tworzeniu studia telewizyjno-radiowego w połączeniu z redakcją prasową i stroną internetową, stworzenie licealnej legitymacji prasowej; szkolne programy pilotażowe z wykorzystaniem zasobów i infrastruktury regionalnych anten telewizji publicznej, subwencje z Ministerstwa Edukacji Narodowej przy wsparciu samorządów regionalnych dla liceów prowadzących tego typu projekty, wliczanie ocen z pracy licealistów w zakresie edukacji medialnej do wyników egzaminu maturalnego.

Rekomendacje te w dalszym ciągu czekają na realizację.

Wszyscy nauczyciele, bez względu na rodzaj szkoły, w której uczą oraz na przedmiot, którego uczą, mają dostęp do CLEMI w zakresie szkoleń. Zgodnie z informacją zamieszczoną na stronie internetowej CLEMI, w roku szkolnym 2008/2009 instytucja ta przeprowadziła szkolenia dla 31 tys. nauczycieli. Ponadto wszyscy francuscy nauczyciele mają dostęp do zasobów informacyjno-dokumentacyjnych CLEMI oraz do bezpłatnego poradnictwa w zakresie narzędzi i metod pracy, pomocy dydaktycznych, modułów programowych i programów pilotażowych. Zasoby te znajdują

się na stronie internetowej CLEMI oraz w dziale dokumentacji w siedzibie głównej w Paryżu. Dział ten wydaje w formie elektronicznej miesięcznik na temat realizowanych prac oraz minionych wydarzeń z zakresu szeroko rozumianej edukacji medialnej, a także udostępnia w swojej siedzibie głównej ponad 10 tysięcy publikacji książkowych i prac naukowo-badawczych, specjalistycznych periodyków oraz artykułów (pełny katalog zasobów jest dostępny w Internecie) dotyczących różnorodnych i szeroko pojętych aspektów edukacji medialnej i informacyjnej w podziale na następujące kategorie:

- historia, funkcjonowanie i ekonomika mediów;
- socjologia mediów;
- „młodzi a media”;
- analiza treści/analiza obrazu ruchomego i nieruchomego;
- dziennikarstwo i techniki dziennikarskie;
- reklama;
- Internet i rewolucja cyfrowa;
- edukacja medialna dla nauczycieli i pomoce dydaktyczne w tym zakresie.

2.2. Społeczne inicjatywy w zakresie edukacji medialnej

Społeczne inicjatywy w zakresie edukacji medialnej nie są zbyt imponujące, ani pod względem liczebności i popularności organizacji, które się tym zajmują, ani pod względem zakresu tematycznego, czy też zasięgu ich działania. Zapewne po części wynika to ze specyfiki Francji polegającej na dominującej roli państwa w kształtowaniu postaw społecznych i obywatelskich. Jednocześnie da się zauważyć, że więcej organizacji społecznych (i są one bardziej znane) działa np. w zakresie bezpieczeństwa w Internecie i w sferze szeroko pojętej ochrony konsumentów niż w sferze edukacji medialnej.

Jedną z najbardziej znanych i uznanych organizacji społecznych w tym zakresie jest powstały w 2002 r. CIEM, czyli tłumacząc dosłownie – Międzystowarzyszeniowy Kolektyw na rzecz Dzieciństwa i Mediów (*Collectif Interassociatif Enfance et Media*). Dziwnie brzmiąca nazwa jest dla polskiego czytelnika trochę myląca; w rzeczywistości chodzi o federację stowarzyszeń (zgodnie z informacją ze strony internetowej CIEM – jest ich około 100 tysięcy), dla których wspólnym mianownikiem jest działalność na rzecz edukacji medialnej dzieci i młodzieży. W związku z powyższym, jej grupą docelową są dzieci i ich rodzice, a także nauczyciele i władze publiczne, dla których CIEM stanowi grupę nacisku zabierającą głos w konsultacjach społecznych oraz ad hoc w imieniu dzieci i ich rodziców. Misją CIEM jest bowiem reprezentowanie dzieci i młodzieży w świecie mediów (nadawcy, autorzy, reżyserzy, producenci itp.) oraz wobec organu regulacyjnego ds. treści audiowizualnych (CSA), a także

w zgromadzeniach parlamentarnych – krajowym i europejskim. Do misji CIEM należy również prowadzenie dialogu między uczestnikami życia społecznego w wymiarze medialnym oraz pobudzanie badań naukowych w zakresie edukacji medialnej. Metody działania CIEM to:

- praca w sieci oraz spotkania członków w celu wypracowania kierunków działania i zadań;
- organizacja letnich uniwersytetów i salonów edukacyjnych;
- publikacje (biuletyn „flash” oraz kwartalnik, raporty i opracowania);
- funkcjonowanie komitetu naukowego, w którego skład oprócz ekspertów medialnych wchodzi prawnicy, filozofowie, socjologowie, psychiatrzy i psychoanalitycy dziecięcy.

Kolejny przykład organizacji społecznej o uznanej marce, tym razem działającej w dużej mierze w środowisku internetowym, to APTE. W dosłownym tłumaczeniu nazwa ta oznacza „Ekran, media i my” (*Les écrans, les médias et nous*). Działanie tej organizacji koncentruje się na krytycznej analizie obrazu w mediach i multimediach oraz na poradnictwie dla osób tworzących media. Jej misją jest wskazywanie, w jaki sposób media kształtują naszą percepcję rzeczywistości. Na rok 2011/2012 organizacja proponuje stacjonarne warsztaty i spotkania dla rodziców (np. na temat zrozumieć relację „dziecko-ekran”), szkolenia dla nauczycieli oraz warsztaty otwarte. APTE prowadzi też wortal e-learningowy o nazwie MEDIAPTE (webinaria, internetowe quizy i zagadki).

Dopełnieniem obrazu społecznych inicjatyw w zakresie szeroko pojętej edukacji medialnej (a zarazem pewnego rodzaju ciekawostką) jest fakt, iż we Francji istnieją sprofilowane, silnie „walczące” organizacje społeczne. Ich działalność ogniskuje się na obronie praw obywateli wobec świata reklamy oraz na wyrabianiu w społeczeństwie krytycznego podejścia do reklamy. Dwie najbardziej znane z nich to R.A.P – Stowarzyszenie Oporu przeciwko Agresji Reklamowej (*Association Résistance à l’Aggression Publicitaire*) oraz tzw. Pogromcy reklamy (*Casseurs de pub*). Ich najbardziej spektakularne akcje to:

- „Tydzień bez 100 telewizorów” – tydzień, podczas którego zgłoszeni wolontariusze nie włączają telewizorów, a swój wolny czas spędzają na pogłębianiu życia domowego, wypoczynku i dyskusjach;
- „Szkoła bez znaków towarowych” – roczna kampania przeciwko inwazji reklamy w klasie szkolnej (aktywny sprzeciw wobec „władzy” marek w środowisku szkolnym).

2.3. Regulacje prawne i polityka państwa w zakresie edukacji medialnej

We Francji, znanej ze swej etatystycznej tradycji, to na ogół państwo pełni centralną rolę w projektowaniu systemowych działań. Tak też jest w przypadku edukacji medialnej, tyle, że akurat w tym zakresie trudno oprzeć się wrażeniu, że o ile myśl strategiczna jest silna, o tyle jej praktyczna realizacja została odłożona na „potem”. Otóż, w październiku 2009 r. upubliczniony został raport pt. „Stworzenie strukturalnej polityki w zakresie edukacji medialnej przeznaczonej dla wszystkich odbiorców”, który na zamówienie pani Sekretarz Stanu ds. Rodziny i Solidarności (Ministerstwo Pracy) został opracowany przez powołaną w tym celu Komisję ds. Rodziny i Edukacji Medialnej. Komisja ta składała się z przedstawicieli instytucji publicznych i organizacji społecznych oraz ekspertów medialnych. Pracę rozpoczęła od dokładnego rozeznania, w jaki sposób młodzi ludzie korzystają z mediów w kontekście ekspansji Internetu. Głównym wnioskiem było stwierdzenie, iż największe zmiany polegają na coraz większym rozdzwisku między sposobami korzystania z mediów przez dzieci w stosunku do sposobów korzystania z tych mediów przez rodziców. W praktyce oznacza to, iż umiejętności dzieci w obsłudze nowych technologii przerosły umiejętności rodziców, ale nie idzie to w parze z umiejętnością zarządzania nabytymi umiejętnościami, znajomością dobrych praktyk, czy z twórczym i krytycznym korzystaniem z mediów. W związku z powyższym, Komisja wskazała, że to rodzina powinna być docelową grupą aktywnej polityki państwa w zakresie edukacji medialnej, ze szczególnym uwzględnieniem zrównoważenia kompetencji medialnych dzieci i rodziców. Komisja wyznaczyła cele, które w tym nowym kontekście powinna spełniać edukacja medialna. Są to:

- dalsze wzmacnianie ochrony dzieci i młodzieży nie tylko poprzez udostępnianie rodzicom stosownych narzędzi w tym zakresie, ale też poprzez nauczanie ich, jak stosować te narzędzia w praktyce oraz pomoc w lepszym rozeznaniu sposobów korzystania z mediów przez młodych użytkowników;
- położenie nacisku na edukację obywatelską i społeczną w ramach wychowania do mediów, co jest szczególnie ważne w kontekście coraz bardziej zindywidualizowanych sposobów użytkowania mediów;
- uczynienie z edukacji medialnej obszaru ogólnokrajowej mobilizacji, tak by dotrzeć do wszystkich rodzin w kraju oraz uczynić z niej powszechnie czytelną i rozpoznawalną akcję. W tym celu Komisja zaproponowała powołanie Fundacji ds. Rodziny i Edukacji Medialnej, której rolą byłoby wdrażanie i upowszechnianie strukturalnej polityki państwa w zakresie edukacji medialnej oraz stworzenie przestrzeni dla dialogu i wymiany doświadczeń dla wszystkich zainteresowanych stron. Fundacja miałaby również organizować tuż po powszechnie znanym

„Tygodniu Prasy i Mediów w Szkole[®]” – ogólnokrajowy „Dzień Rodziny i Mediów” (byłby to, między innymi, dzień otwarty we wszystkich mediach ogólnokrajowych i regionalnych), a także miałyby powołać Obserwatorium Edukacji Medialnej oraz finansować badania naukowe dotyczące tej sfery. Jednym z głównych narzędzi upowszechniania edukacji medialnej byłby zarządzany przez nową fundację portal internetowy, który zbierałby w jednym miejscu wszystkie zasoby na temat edukacji medialnej. Niestety, jak dotąd (stan wiedzy na listopad 2011 r.) znaczna większość tych planów nie została jeszcze zrealizowana.

Pod koniec 2009 r. Komisja ds. Rodziny i Edukacji Medialnej przedstawiła francuskiemu Ministerstwu Pracy 4 kierunki działania rozpisane na 15 konkretnych działań. Są to:

- 1) wzmocnienie edukacji medialnej i zmiana działań podejmowanych w jej zakresie (powołanie Fundacji ds. Rodziny i Edukacji Medialnej, powstanie portalu, organizacja „Dnia Rodziny i Edukacji Medialnej”, zainicjowanie europejskiej sieci wymiany i współpracy w zakresie edukacji medialnej);
- 2) uwrażliwienie rodzin na edukację medialną poza terenem szkoły (bezpłatne szkolenia dla rodziców; kampanie informacyjne i edukacyjne przeznaczone dla dzieci i młodzieży, poszerzenie oferty mediów publicznych w zakresie edukacji medialnej i udostępnienie jej na wszystkich nośnikach, zachęcanie audiowizualnych mediów komercyjnych oraz dostawców usług medialnych na żądanie do włączenia się w działania na rzecz edukacji medialnej, w tym tworzenie nowych treści programowych, progresywne objęcie wszystkich treści audiowizualnych jednolitym systemem oznakowania chroniącym małoletnich odbiorców);
- 3) stałe dostosowywanie edukacji medialnej w systemie oświaty do nowych sposobów korzystania z mediów i związanych z tym usług informacyjno-komunikacyjnych: rekomendacja wprowadzenia obowiązkowego przedmiotu w zakresie edukacji medialnej, większe otwarcie szkoły na współpracę z rodzicami, większy nacisk na badania naukowe i kształcenie specjalistów edukacji medialnej, zachęcanie młodzieży do roli twórców mediów w szkole;
- 4) większy nacisk na wzmocnienie ochrony dzieci i młodzieży w Internecie: akcje informacyjne dla użytkowników Internetu – zarówno rodziców jak i dzieci, dalszy rozwój narzędzi chroniących dzieci w Internecie, uczynienie edukacji medialnej tematem tzw. „Wielkiej Sprawy Narodowej” na przyszły rok kalendarzowy⁶.

⁶ Jak się jednak okazało tematem „Wielkiej Sprawy Narodowej” (*Grande Cause Nationale*), czyli ogólnokrajowej akcji społecznej na 2010 r. została przemoc wobec kobiet, a w 2011 r.- walka z osamotnieniem. Pokazuje to, że edukacja medialna jeszcze nie przebiła się do świadomości francuskich decydentów jako temat godny powszechnej akcji uwrażliwiającej.

Mimo, iż większość wyżej wymienionych wniosków nie doczekała się jeszcze praktycznej realizacji, to przytaczamy je w całości, ponieważ mogą stanowić dobre źródło inspiracji do budowy polskiego modelu edukacji medialnej.

W marcu 2011 r. temat edukacji medialnej powrócił do strategicznych prac rządu francuskiego, tym razem w postaci raportu Ministerstwa Kultury i Komunikacji pt. „Kultura i media 2030; prognozy polityki kulturalnej”. Edukacja medialna stanowi w nim element jednego z 20 wyzwań⁷. Symptomatyczne jest jednak, że wyzwanie to wskazując na potrzebę zapewnienia edukacji przez całe życie wymienia nie edukację medialną, lecz edukację artystyczną i kulturalną. Opisując zaś kompetencje, które powinny być wynikiem tego typu edukacji wymienia te, które są wyznacznikami edukacji medialnej. Przykładowo, jeśli chodzi o dzieci w wieku szkolnym, nacisk ma być położony na: kreatywność, pracę zespołową, partycypację i uczenie się krytycznej analizy. Termin edukacji medialnej (dosł. edukacji do mediów) pojawia się dopiero w opisie powyższego wyzwania, tuż obok edukacji cyfrowej. Pomieszczenie pojęć, czy wręcz przeciwnie? Znak, że dopóki edukacja medialna nie wypracuje sobie inkluzywnej definicji, oficjalna terminologia będzie ją wypierać na korzyść powszechnie znanych i utartych pojęć.

Jeśli chodzi o działania Ministerstwa Edukacji Narodowej w zakresie edukacji medialnej, koncentrują się one na pracy CLEMI, czyli wspomnianego w pkt. 2.1. Centrum Łączności Oświaty z Mediami Informacyjnymi. Działa ono pod egidą Ministerstwa już od 1983 r. Celem CLEMI jest edukacja medialna na poziomie całego systemu oświaty. Co ważne, CLEMI oprócz siedziby głównej w stolicy, dysponuje 30 regionalnymi przedstawicielami usytuowanymi przy kuratoriach oświaty, co daje mu dobry wgląd w działania terenowe w zakresie oświaty. CLEMI bierze też udział w projektach międzynarodowych: Educaunet, Media-educ, Allmedia, Mediappro i innych.

a. Rola organu regulacyjnego w zakresie treści audiowizualnych

Najwyższa Rada Audiowizualna (CSA – *Conseil Supérieur de l'Audiovisuel*) nie zajmuje się edukacją medialną jako taką, natomiast od wielu lat pełni aktywną rolę w zakresie ochrony małoletnich widzów i słuchaczy w radiu i telewizji, a ostatnio również w audiowizualnych usługach medialnych na żądanie. CSA jest autorem łącznie kilkunastu regulacji w tym zakresie, szczególnie w odniesieniu do zasad kwalifikacji wiekowej audiowizualnych usług medialnych⁸ (linearnych i nielinearnych) oraz ich

⁷ Inne wyzwania to np. zapewnienie cyfrowej przestrzeni publicznej w zakresie kultury, zapewnienie synergii pomiędzy polityką kulturalną a przemysłową, zapewnienie spójności regulacji w środowisku cyfrowym (prawo konkurencji, prawo autorskie, ochrona życia prywatnego itp.), wzmocnienie publicznego finansowania kultury itp.

⁸ Chodzi o tzw. system „signalétique”, na którym w swoim czasie wzorowany był polski system kwalifikacji wiekowej audycji telewizyjnych (oznaczenia graficzne).

graficznego znakowania. Ponadto, CSA bardzo dba o powszechną popularyzację systemu znakowania wśród społeczeństwa ze szczególnym uwzględnieniem rodziców, jako osób biorących odpowiedzialność za to, w jaki sposób korzystają z mediów ich dzieci. W tym celu CSA prowadzi np. we współpracy z wszystkimi ogólnokrajowymi nadawcami telewizyjnymi coroczną kampanię informacyjną w telewizji. Działania CSA w tym zakresie w pośredni sposób stanowią zatem realizację edukacji medialnej w społeczeństwie.

b. Rola mediów publicznych i komercyjnych

W ramach pełnionej przez telewizję publiczną France Télévisions misji, telewizja ta zobowiązana jest „rozвивać edukację medialną zarówno na antenie telewizyjnej, jak też w każdy inny sposób. Zobowiązana jest także pomagać telewidzom, w szczególności najmłodszym, rozpoznawać treści i procesy zachodzące we wszystkich mediach”⁹. Jakkolwiek enigmatycznie nie brzmiałby ten przepis, w praktyce chodzi o zobowiązanie telewizyjnego nadawcy publicznego do zajęcia się edukacją medialną swoich odbiorców. Przepis ten znajduje się w licencji programowej tego nadawcy, którą ze strony państwa francuskiego podpisuje Premier rządu oraz Minister Kultury i Komunikacji.

Wspomniany Raport Komisji ds. Rodziny i Edukacji Medialnej zaproponował uszczegółowienie tego zapisu poprzez:

- poszerzenie oferty programowej o jedną cykliczną audycję (magazyn) związaną z tematyką edukacji medialnej oraz o jedną audycję informacyjno-szkoleniową skierowaną do dzieci, a także udostępnienie tych audycji na wszystkich platformach dystrybucji;
- stworzenie odrębnego programu telewizji publicznej poświęconego edukacji medialnej, rozpowszechnianego za pomocą nowych technologii (telewizja mobilna, IPTV itp.) jako kanału popularno-edukacyjnego, którego zawartość stanowiłyby wyżej wymienione audycje, jak też produkcje licealistów zrealizowane w ramach „telewizji licealnej”;
- stworzenie pozbawionej reklam, publicznej platformy w Internecie, na której młodzi ludzie mogliby zakładać swoje blogi, własne strony internetowe, czaty, czy profile.

Od 2007 r. telewizja publiczna France Télévisions prowadzi fundację, która służy wsparciem eksperckim oraz przyznaje środki finansowe na realizację zgłaszanych do niej projektów z zakresu edukacji medialnej. Do tej pory zrealizowano kilkadziesiąt takich projektów, w szczególności skierowanych do młodzieży z trudnościami (ubogie środowisko, dotknięcie chorobą lub niepełnosprawnością, mniejszość etniczna itp.).

⁹ Art. 15 cahier des charges de France Télévisions (licencja programowa)

Są to między innymi: warsztaty twórczości audiowizualnej, warsztaty muzyczne (np. pogłębiające wiedzę o operze czy o pracy orkiestry), warsztaty teatralne, ale też bezpłatne kursy przygotowujące niezamożną młodzież do egzaminów na wydziały dziennikarskie elitarnych wyższych uczelni, jak również stypendia dla młodych amatorów (16-25 lat) na zrealizowane pierwszej etudy filmowej (krótkometrażowy film fabularny lub reportaż). Ponadto, jeden z programów telewizji publicznej, France 5, zgodnie ze swoim edukacyjnym profilem szczególnie angażuje się w działania edukacyjno-medialne na rzecz młodzieży szkolnej i nauczycieli. Nadaje i produkuje audycje edukacyjno-medialne, które promuje na swojej stronie internetowej. Na stronie tej znajduje się specjalna strefa dla nauczycieli. Zawiera ona zasoby do wykorzystywania w ramach edukacji medialnej – np. specjalnie wyselekcjonowane filmy, a także przestrzeń do prowadzenia własnych nauczycielskich blogów oraz możliwość dzielenia się swoimi zasobami edukacyjnymi. Program France 5 prowadzi też przy wsparciu francuskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej specjalny interaktywny portal telewizji edukacyjnej (www.lesite.tv), który zawiera ponad 3 tys. plików wideo pogrupowanych tematycznie zgodnie z programem szkolnym wraz z materiałami dydaktycznymi dla nauczycieli. Dostęp do tych pozycji jest symbolicznie płatny – 4 euro miesięcznie za dostęp do kilkuset pozycji.

Z kolei publiczne Radio France Internationale oraz TV5Monde (program telewizji publicznej skierowany do odbiorców za granicą) we współpracy z Ministerstwem Spraw Zagranicznych oraz CLEMI przygotowały pakiet materiałów dydaktycznych z edukacji medialnej na lekcje języka francuskiego, które umożliwiają tworzenie scenariuszy lekcji i produkowanie przez uczniów treści audiowizualnych.

c. Media komercyjne i dostawcy usług medialnych na żądanie

Raport Komisji ds. Rodziny i Edukacji Medialnej przedstawił również konkretne propozycje w zakresie edukacji medialnej skierowane do mediów prywatnych i dostawców usług medialnych na żądanie. Zakłada przy tym udzielenie im merytorycznego wsparcia ze strony Fundacji ds. Rodziny i Mediów. Do propozycji tych należą:

- wyznaczenie przez nadawców radiowych i telewizyjnych osób odpowiedzialnych za „edukację medialną” (pełniłyby one rolę osób do kontaktu z Fundacją ds. Rodziny i Edukacji Medialnej), a także określenie przez nich rocznego zobowiązania w postaci konkretnych działań z zakresu edukacji medialnej, które pozostawałyby pod kontrolą CSA (organ regulacyjny ds. audiowizualnych). Nadawcy posiadający szerokie audytorium dziecięce mogliby być w specjalny sposób zachęceni do produkowania audycji o edukacji medialnej skierowanej do dzieci z wykorzystaniem funduszy Fundacji ds. Rodziny i Mediów;

- poszerzenie jednolitego oznakowania (tzw. *signalétique*) pod kątem ochrony dzieci i młodzieży na całą zawartość audiowizualną (a nie tylko audycje telewizyjne) – wideo na żądanie, *catch-up TV*, itp. oraz udoskonalenie funkcjonowania tego oznakowania w audycjach telewizyjnych – ten postulat został akurat spełniony;
- oznakowanie podcastu audycji radiowych pod kątem ochrony dzieci i młodzieży (piktogramy).

d. Instytucje publiczne działające na rzecz edukacji medialnej

W ramach polityki państwa francuskiego w zakresie edukacji medialnej szczególnie mieści się działalność dwóch szeroko znanych we Francji instytucji. Jest to Narodowy Instytut Audiowizualny (INA – *Institut National de l'Audiovisuel*) oraz Narodowa Kinoteka (*la Cinémathèque Française*).

INA finansowany jest, podobnie jak radio i telewizja publiczna, z powszechnej opłaty abonamentowej, zwanej w tym kraju opłatą audiowizualną. INA, tak samo jak nadawcy publiczni, podpisuje z rządem kilkuletnie strategiczno-budżetowe kontrakty oraz licencje programowe wydawane w formie rządowego dekretu. Dokumenty te nadają Instytutowi określone obowiązki oraz gwarantują mu określone finansowanie na ich realizację. Ponieważ INA posiada depozyt na wszystkie francuskie archiwa radiowe i telewizyjne (stanowi zresztą największe centrum audiowizualne na świecie) oraz odpowiedzialna jest za ich digitalizację, ma wszelkie atuty, by z tego korzystać w celach edukacji medialnej i jest do tego prawnie zobowiązana. Czyni to zresztą z dużym zaangażowaniem i rozmachem kierując swoje działania do trzech kategorii odbiorców:

- szerokiej publiczności (portal internetowy i działania pod szyldem ina.fr);
- osób zawodowo związanych z mediami (portal internetowy i działania pod szyldem inamediapro.com);
- naukowców, badaczy, studentów oraz uczniów (portal i działania pod szyldem *Inathèque de France*, *Ina SUP* oraz *Jalons*).

„Jalons” to nazwa projektu on-line dla uczniów szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum. Projekt ten oparty jest na szkolnej podstawie programowej. Obejmuje on bazę 1200 plików wideo ilustrujących wybrane zagadnienia z historii Francji i historii powszechnej z lat 1920-2000 w podziale tematycznym i geograficznym. Pliki są opisane i zawierają transkrypcję. Materiały te mogą być wykorzystywane jako gotowe pomoce naukowe dla nauczycieli geografii i historii. W projekcie uczestniczy ponad 1000 szkół (zasada subskrypcji), a miesięcznie korzysta z niego od 60 tys. uczniów (miesiące letnie) do ponad 200 tys. uczniów (okres szkolny). Subskrypcja jest płatna: szkoła podstawowa płaci 50 EUR rocznie, gimnazjum – 250 EUR

a liceum – 350 EUR rocznie. Projekt ma już aplikację na iPada, a w przygotowaniu jest aplikacja na smartfony.

INA prowadzi szkolenia zawodowe, seminaria, konferencje i wykłady oraz finansuje badania naukowe i publikacje. Uczestniczy też w wielu projektach partnerskich, między innymi z CLEMI – rządową agendą ds. edukacji medialnej w systemie oświaty, czy z uniwersytetem – słynną Sorboną w zakresie organizacji corocznych interdyscyplinarnych seminariów na tematy medialne. Jest też głównym francuskim wydawcą i popularyzatorem publikacji naukowych i popularno-naukowych w zakresie edukacji medialnej. Dla przykładu poniżej kilka nazw kategorii publikacji INA:

- „Media i mediamorfozy”;
- „Media – badania naukowe”;
- „Media – kultura”;
- „Historia mediów”;
- „Kultura i technika audiowizualna”;
- „Zrozumieć media”;
- „Media w zapisie” (udostępnienie jak najszerszemu gronu odbiorców wyników konferencji i seminariów prowadzonych przez INA).

W ramach swojej odrębnej działalności komercyjnej INA od kilku lat prowadzi własną niepubliczną szkołę wyższą, tzw. INA Sup, w której kształci studentów na poziomie zawodowym, licencjackim, magisterskim i doktoranckim.

Jeszcze innym przejawem polityki państwa w zakresie edukacji medialnej jest działalność Narodowej Kinoteki (*la Cinémathèque Française*), która prowadzi tematyczne warsztaty filmowe dla uczniów. Obejmują one 30 klas z różnych miejscowości oraz zagranicy (projekt międzynarodowy). Wymiar czasowy to 50 godzin rozłożonych w okresie październik-czerwiec, z dwudniowym szkoleniem wstępnym w siedzibie głównej w Paryżu oraz wspólnym spotkaniem w połowie warsztatów. Postępy w pracy oraz relacje i komentarze z przebiegu warsztatów umieszczane są na wspólnym blogu. Efektem końcowym jest stworzenie własnego krótkiego filmu i jego prezentacja w Paryżu, w prawdziwej dużej sali kinowej Kinoteki. Tematem przewodnim tegorocznej edycji warsztatów jest „rzeczywistość w filmie fabularnym”. Ponadto, Kinoteka prowadzi cykl weekendowych spotkań filmowych dla rodziców z dziećmi.

3. Podsumowanie

3.1. Krótka charakterystyka modelu edukacji medialnej we Francji

Prowadzenie edukacji medialnej ma we Francji długoletnią tradycję. Z jednej strony jest to związane z silnie obecnym we Francji duchem Oświecenia i upodobaniem

do prowadzenia dyskusji, krytycznej analizy, personalizacji opinii i ścierania różnych, często sprzecznych punktów widzenia. Zanim jeszcze edukacja medialna wykluła się w postaci terminu, a komputery nie były jeszcze rozpowszechnione, Francuzi znani byli z wysokiego czytelnictwa prasy drukowanej, poważnego do niej stosunku oraz upodobania do krytycznej analizy zawartych tam treści. Prowadzenie edukacji medialnej na poziomie systemu oświaty zaistniało już w 1983 r. w postaci powołania CLEMI, czyli Centrum Łączności Oświaty z Mediami Informacyjnymi jako agencji Ministerstwa Edukacji. CLEMI rozpoczęło swoją pracę również od prasy, obejmując stopniowo media audiowizualne i nowe media. Dorobek i doświadczenie CLEMI nie przekuło się jednak na powstanie oddzielnego przedmiotu szkolnego ani w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych, ani edukacji medialnej, mimo iż jedna z rekomendacji Komisji ds. Rodziny i Mediów (2009 r.) dotyczyła tego ostatniego postulatu (jak również objęcia elementami edukacji medialnej dzieci w wieku przedszkolnym).

Inicjatywy społeczne w zakresie edukacji medialnej nie są za to we Francji szeroko zakrojone, ani znane i nie mają większego wpływu na stan edukacji medialnej społeczeństwa.

3.2. Ocena stanu edukacji medialnej we Francji

Badanie „Current trends and approaches to media literacy in Europe”¹⁰ wykonane w 2007 r. dla Komisji Europejskiej przez Universidad Autonoma z Barcelony dla 27 krajów członkowskich Unii Europejskiej podaje dla każdego z tych krajów 17 wskaźników, które w skali 1 – 4 ocenia pod kątem silnych i słabych stron modelu edukacji medialnej w danym kraju. W przypadku Francji badanie to wykazało dwie bardzo silne strony, a mianowicie funkcjonowanie systemu szkoleń dla nauczycieli (CLEMI) oraz pozycję lidera w zakresie międzynarodowych odniesień. To ostatnie wiąże się z dużą aktywnością w tamtym czasie francuskiego Komitetu UNESCO, który w 2005 i 2007 r. zorganizował konferencje w zakresie edukacji medialnej, doprowadzając do powstania Agendy Paryskiej (12 Zaleceń) jako kanonu wyznaczającego kierunki rozwoju edukacji medialnej. O ile ocena ta zawiera dwie czwórki (maksymalna liczba punktów), o tyle autorzy badania nie zidentyfikowali żadnej bardzo słabej strony modelu francuskiego, tzn. na 17 kryteriów nie przyznali ani jednej jedynki. Wynika z tego, że pozostałe 15 ocen oscyluje wokół przeciętnej (ocena 2-3) i tak też można postrzegać francuski model edukacji medialnej: nie jest bardzo źle ani bardzo dobrze, raczej przeciętnie. Od czasu ww. badania minęło już kilka lat i to, co można stwierdzić jako ogólną słabą stronę modelu francuskiego, to rozproszenie

¹⁰ http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/studies/index_en.htm

działań i brak realizacji całościowej, systemowej i strukturalnej wizji instytucjonalnego modelu edukacji medialnej. Co prawda, Polska też nie wypracowała takiej wizji, więc trudno jest czynić takie zarzuty Francuzom, skoro oni przynajmniej podejmowali pewne kroki w tym zakresie. Większość rekomendacji francuskiej Komisji ds. Rodziny i Mediów przygotowanych w 2009 r. dla Ministerstwa Pracy nie została jeszcze zrealizowana.

3.3. Inspiracje i wskazania do budowy polskiego modelu edukacji medialnej

To, czego niewątpliwie można Francji pozazdrościć, to silne, dobrze zaprojektowane i sprawnie działające instytucje publiczne działające na rzecz edukacji medialnej, z których polski model edukacji medialny mógłby czerpać wzorce. Ich kompetencje się nie pokrywają, nie istnieje zatem ryzyko konfliktu interesów, ani konkurencji ze sobą, natomiast ich komplementarność powoduje, że instytucje te umieją i chcą ze sobą współpracować na zasadach partnerstwa. Tymi instytucjami są:

- CLEMI – Centrum Łączności Oświaty z Mediami Informacyjnymi (analiza podstawy programowej pod kątem edukacji medialnej; szkolenia dla nauczycieli, tworzenie i upowszechnianie narzędzi i pomocy dydaktycznych)
- INA – Narodowy Instytut Audiowizualny. Jego kompetencje i zakres działania są dużo szersze niż polskiej NInA, co sprawia, że francuska INA jest obok CLEMI znakiem rozpoznawczym edukacji medialnej w tym kraju.
- Media publiczne, szczególnie telewizja publiczna, której jeden z programów jest szczególnie zaangażowany w wychowywanie do mediów i upowszechnianie edukacji medialnej wśród widzów traktując to jako element misji publicznej.

Dobłą inspiracją dla Polski mogą być też rekomendacje i wnioski francuskiej Komisji ds. Rodziny i Mediów (szczegóły patrz. punkt 2.1 oraz 2.3.), które pomimo upływu czasu (2009 r.) nie straciły swojej aktualności.

Materiały źródłowe:

Regulacje i polityka państwa

Raport Komisji ds. Rodziny i Edukacji Medialnej, październik 2009 r. <http://eduscol.education.fr/dossier/education-aux-medias/interet-educatif/recommandations-france/commission-famille-education-aux-medias>

Ministerstwo Kultury i Komunikacji, Raport Kultura i Media 2030 – perspektywy polityki kulturalnej, marzec 2011 r. <http://www.culturemedias2030.culture.gouv.fr/enjeux/default.html>

CLEMI <http://www.cleml.org/>

Najwyższa Rada Audiowizualna (CSA – Conseil Supérieur de l'Audiovisuel) – podstrona poświęcona ochronie małoletnich http://www.csa.fr/protection_mineurs_TV/csa01.html

Cahier des missions de France Télévisions

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020788471&fastPos=1&fastReqId=1122714874&categorieLien=cid&oldAction=rechTexte>

France 5 – www.france5.fr oraz <http://www.lesite.tv>

Fundacja France Télévisions <http://www.fondationfrancetelevisions.fr/actionssoutenues>,
<http://www.fondationfrancetelevisions.fr/boursesdesquartiers/presentation>

Narodowy Instytut Audiowizualny (INA) – www.ina.fr; <http://www.ina.fr/fresques/jalons/accueil>

Kinoteka Narodowa (la Cinémathèque Française) www.cinematheque.fr

Francuski system oświaty

Ustawa o programie szkolnym i jego orientacji na przyszłość z dn. 23 kwietnia 2005 r. (Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005)

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte=>

Dekret n° 2006-830 z dn. 11 lipca 2006 r. ws. podstawy programowej (Décret nr 2006-830 du 11 juillet 2006 concernant le socle commun de connaissances et de compétences)

<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

Ministerstwo Edukacji Narodowej, CLEMI, Przegląd programu szkolnego pod kątem edukacji medialnej, materiał wyjściowy z listopada 2003 r. aktualizacja – wrzesień 2011 r.

http://www.cleml.org/fichier/plug_download/26454/download_fichier_fr_education.aux.medias.dans.les.programmes.septembre.2011.pdf

Prezentacja zakresu wymagań i sposobu ewaluacji certyfikatu B2i <http://www.b2i.education.fr/index.php>


Inicjatywy społeczne

CIEM – www.collectifciem.org

APTE – <http://www.apte.asso.fr>

R.A.P. – <http://antipub.org>

Casseurs de pub – www.casseursdepub.org



11.
**EDUKACJA MEDIALNA
I INFORMACYJNA
W POLSCE
– KATALOG INICJATYW**

Anna Justyna Dąbrowska

Inicjatywy edukacji medialnej i informacyjnej podejmowane są w Polsce przez organizacje i instytucje wszystkich typów. W ogromnej większości są to organizacje pozarządowe, ale daje się zauważyć rosnąca rola zarówno instytucji sektora publicznego, jak i podmiotów komercyjnych. W poniższym zestawieniu uwzględnione zostały najbardziej znane projekty i instytucje o największym zasięgu działań. Dla ułatwienia odczytu i uszczegółowienia tego raportu nazwy projektów zawierają linki do odpowiednich stron. W tekście wykorzystane zostały fragmenty opisów projektów i celów statutowych publikowanych na stronach internetowych organizacji. Katalog opracowano na podstawie informacji dostępnych publicznie i ankiet wysłanych do organizacji.

1. Instytucje publiczne

1.1 Ministerstwo Edukacji Narodowej (<http://www.men.gov.pl/>)

Jednym z wielu przedsięwzięć podejmowanych przez MEN jest zainaugurowana w lipcu 2008 r. działalność [Rady do spraw Edukacji Informatycznej i Medialnej](#), będąca kontynuacją Rady do spraw Edukacji Informatycznej która działała przy MENiS.

Ministerstwo Edukacji Narodowej obecnie pracuje nad założeniami programu „Cyfrowa Szkoła”, którego jednym z priorytetów jest podniesienie kompetencji cyfrowych uczniów.

Więcej informacji na temat obecności edukacji medialnej w podstawie programowej dla szkół znajduje się w dalszych częściach tego raportu.

Warto przypomnieć, że przyjęta w 2002 r. przez Radę Europejską [Strategia Lisbońska](#) (punkt A.1) wyznacza kierunki i kształt polityki Unii oraz wpływa na rozwój państw członkowskich: „Jednocześnie uznano, że edukacja i szkolenia są siłą napędową Strategii i ponadto mogą mieć znaczący udział w stawianiu czoła takim wyzwaniom, jak: rosnąca globalizacja, postęp technologiczny i zrównoważony rozwój.”¹ W związku z tym, głównym celem przedstawionej strategii i kierunków działań dotyczących systemu kształcenia w Polsce na lata 2010-2013 (z perspektywą do 2020 r.), jest przede wszystkim przygotowanie dzieci i młodzieży do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym.

1.2 Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego (<http://www.mkidn.gov.pl/>)

MKiDN w ramach realizowanych programów wspiera projekty z zakresu edukacji medialnej i informacyjnej, które są na wielu płaszczyznach bezpośrednio powiązane z edukacją kulturalną. W roku 2011 ogłoszono program Ministra Kultury [Edukacja Kulturalna](#), w którym edukacja medialna jest wymieniona jako jeden z priorytetów.

¹ http://www.kuratorium.waw.pl/files/f-2942-2-kierunki_dodatki.pdf str. 3/54 (dostęp 7.01.2012 r.).

Pakt dla Kultury to z kolei przedsięwzięcie, w którym rząd polski zobowiązał się m.in. „do stałej współpracy ze stroną społeczną i środowiskiem naukowym w zakresie wprowadzania nowoczesnych rozwiązań edukacyjnych służących kształceniu kompetencji językowych, komunikacyjnych, medialnych i artystycznych dzieci i młodzieży.”² Pakt zawarty został pomiędzy rządem (Radą Ministrów Rzeczypospolitej Polskiej reprezentowaną przez Prezesa Rady Ministrów), a stroną społeczną (reprezentowaną przez Obywateli Kultury).

Podobnie, jak działania na rzecz edukacji medialnej i informacyjnej mają na celu kształtowanie krytycznych, świadomych postaw, tak działania MKiDN skupiają się głównie na aktywnym i świadomym uczestnictwie w wydarzeniach artystycznych, stymulujących rozwój twórczy i inspirujących kreatywność.

Już w tym roku planowane jest stworzenie nowego programu badawczego, który ma być w pełni poświęcony edukacji medialnej.

1.3 Narodowy Instytut Audiowizualny (<http://www.nina.gov.pl/>)

NInA został powołany w kwietniu 2009 r. w wyniku przemianowania, działającego od roku 2005, Polskiego Wydawnictwa Audiowizualnego. Instytut ten podlega Ministrowi Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

NInA realizuje projekty mające na celu tworzenie kultury audiowizualnej oraz proces digitalizacji dziedzictwa kulturowego w Polsce. Działania te obejmują m.in.: wydawnictwa płytowe i książkowe, rejestracje audiowizualne najważniejszych wydarzeń kulturalnych w kraju i zagranicą, a także organizację imprez (festiwale, dyskusje) i konferencji. Materiały dydaktyczne z zakresu edukacji medialnej NinA publikuje na specjalnie stworzonej stronie <http://www.nina.gov.pl/edukacja/edukacja-medialna>.

Poza tym, NInA prowadzi również różnorodne programy oraz konkursy na rzecz kultury audiowizualnej i dziedzictwa kulturowego. Swoje miejsce znajdują tu również projekty poświęcone edukacji medialnej i informacyjnej, z których część była finansowana ze środków NinA.

1.4 Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji (<http://www.krrit.gov.pl/>)

Nadrzędnym celem KRRiT jest stanie na straży wolności słowa, prawa do informacji oraz interesu publicznego w radiofonii i telewizji (Art. 213.1 Konstytucji RP).

Na mocy ustawy z dnia 25 marca 2011 r. o zmianie ustawy o radiofonii i telewizji oraz niektórych innych ustaw organ ten otrzymał kompetencję „upowszechniania

² <http://obywatelektury.pl/2011/05/podpisalismy-pakt-dla-kultury-podpisz-sie-i-ty/> pkt. VII, §6, pkt.1 (dostęp 7.01.2012 r.).

umiejętności świadomego korzystania z mediów (edukacji medialnej) oraz współpracy z innymi organami państwowymi, organizacjami pozarządowymi i instytucjami w zakresie edukacji medialnej” (Art. 6 ust. 2 pkt 13 ustawy o radiofonii i telewizji).³

W Strategii Regulacyjnej na lata 2011-2013 KRRiT uznaje, że „podstawowe zadania z dziedziny edukacji medialnej spadają na system oświaty. Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji postrzega swą rolę jako uczestnika tego procesu, działającego zarówno we własnym zakresie (w tym w pozyskiwaniu współpracy mediów w upowszechnianiu kompetencji medialnej), jak i we współpracy z innymi instytucjami. Będzie też gromadziła wiedzę i występowała jako centrum kompetencji w tej dziedzinie”.⁴

W związku z powyższym, w I połowie 2012 r. KRRiT przedstawi koncepcję i plan pracy w zakresie edukacji medialnej.

W poprzednich latach (od 2000 r.) KRRiT z własnej inicjatywy prowadziła pewne działania na rzecz edukacji medialnej. Były to między innymi: zlecenie raportu o stanie edukacji medialnej Polsce, organizacja lub współorganizacja konferencji i warsztatów, powołanie Forum Edukacji Medialnej oraz opracowanie analizy na temat edukacji medialnej w innych krajach i w polityce organizacji międzynarodowych. W 2011 r. KRRiT została partnerem i współorganizatorem pierwszej edycji Olimpiady Medialnej (realizacja przewidziana na 2012 r.).

1.5 Polski Instytut Sztuki Filmowej (<http://www.pisf.pl/pl>)

PISF powstał w 2005 r. i od tamtej pory zrealizował wiele projektów dotyczących filmu, animacji i cyfryzacji, w tym związanych z edukacją medialną. Poza tym, dzięki licznym dotacjom PISF co roku wspiera rozmaite inicjatywy, funduje stypendia i umożliwia podejmowanie działań filmowych młodym twórcom.

Filmoteka Szkolna jest jednym z przedsięwzięć edukacyjnych PISF, realizowanym we współpracy z MKiDN i Polskim Wydawnictwem Audiowizualnym. „Do prawie 14 000 szkół w całej Polsce zostały wysłane pakiety płyt DVD zawierające ponad 50 filmów fabularnych, dokumentalnych i animowanych. Filmy dobrane zostały do 26 zaproponowanych przez specjalistów od danego przedmiotu, tematów lekcji i zajęć pozalekcyjnych (język polski, historia o sztuce, wiedza o społeczeństwie). Filmy te nie są ekranizacjami lektur ani zestawem najważniejszych osiągnięć polskiej kinematografii. To dzieła, które zdaniem filmoznawców, dobrze ilustrują poszczególne tematy, z punktu widzenia wiedzy o filmie.”⁵

³ http://www.krrit.gov.pl/Data/Files/_public/pliki/publikacje/strategie/strategia_110420.pdf str. 75/94 (dostęp 7.01.2012 r.).

⁴ http://www.krrit.gov.pl/Data/Files/_public/pliki/publikacje/strategie/strategia_110420.pdf str. 76/94 (dostęp 7.01.2012 r.).

W ramach Filmoteki Szkolnej realizowane są również szkolenia ([Filmoteka Szkolna: Akcja, Filmoteka Szkolna: Akademia](#)) i lekcje.

1.6 MEDIA Desk Polska (<http://www.mediadeskpoland.eu/>)

MEDIA Desk Polska jest inicjatywą Biura Programu Unii Europejskiej. Umożliwia ono profesjonalistom branży audiowizualnej pełniejsze wykorzystanie dotacji z UE oraz zwiększenie aktywności branży audiowizualnej na arenie międzynarodowej. MEDIA Desk Polska w 2009 r. zorganizował konferencje pt. „MEDIA Literacy”, a następnie „MEDIA Literacy – Follow Up”. Działania biura MEDIA Desk Polska finansowane są przez UE i PISF.

1.7 NASK– Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa (<http://www.nask.pl/>)

Spośród wielu różnorodnych inicjatyw, jakie podejmuje ten instytut badawczy w kontekście edukacji medialnej i informacyjnej w naszym kraju, jedną z najistotniejszych jest program Komisji Europejskiej [Safer Internet](#).

W ramach projektu Saferinternet.pl, działa również w NASK zespół [Dyżurnet.pl](#), będący polskim punktem ds. zwalczania nielegalnych treści w Internecie. Zespół ten analizuje m.in. zgłaszane przez użytkowników podejrzane strony, wykonuje dokumentacje techniczne, informuje organy ścigania, a także kontaktuje się z administratorami serwisów internetowych oraz zagranicznych punktów kontaktowych zrzeszonych w [INHOPE](#).

2. Organizacje pozarządowe

2.1 Fundacja Nowoczesna Polska (<http://nowoczesnapolska.org.pl/>)

FNP od 10 lat podejmuje działania na rzecz nowoczesnej edukacji i rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce. Największym projektem fundacji jest obecnie szkolna biblioteka internetowa [Wolne Lektury](#) realizowana od 2007 r. we współpracy z Biblioteką Narodową, pod patronatem MEN i MKiDN oraz przy wsparciu NInA, Senatu RP, a w przeszłości także Fundacji Orange, Fundacji Kronenberga i innych instytucji.

Rocznie bibliotekę odwiedza ponad milion nauczycieli i uczniów, którzy korzystają z tekstów oraz narzędzi do twórczej pracy z tekstem.

Od stycznia 2010 FNP prowadzi także projekt [Historiaimedia.org](#). Jest to „pierwszy polski projekt poświęcony zagadnieniom relacji między historią a mediami. Rola mediów w kulturze historycznej, ich wpływ na kształtowanie świadomości przeszłości,

⁵ <http://www.nina.gov.pl/edukacja/arttykul/2011/06/24/lekcje---filmoteka-szkolna> (dostęp 7.01.2012 r.).

Internet i nowe technologie w badaniach i edukacji historycznej, historia w sztuce współczesnej – to tylko niektóre z tematów poruszanych na tej stronie. Celem projektu jest promocja koncepcji digital history – zainteresowanie historyków Internetem jako narzędziem wspomagającym badania i edukację historyczną.”⁶

Fundacja jest stale zaangażowana w rozwijanie w Polsce świadomości nowoczesnej edukacji medialnej na wszystkich etapach nauczania dzieci i dorosłych. Od samego początku ma na celu kształtowanie polityki edukacyjnej w Polsce wierząc, że jest to droga do innowacyjności i rozwoju całego społeczeństwa. Fundacja jest też członkiem założycielem [Koalicji Otwartej Edukacji](#).

W poprzednich latach Fundacja organizowała pilotażowe projekty z zakresu edukacji medialnej, m.in. [Remiksujemy Bibliotekę](#), [Czytamy Słuchając](#), [Rymy Pętli Rytmy](#) czy [Wolne Okładki](#). Obecnie FNP pracuje nad projektem pt. „[Cyfrowa Przyszłość](#)”, którego partnerami są NInA i PISF.

2.2 Fundacja Nowe Media (<http://fundacjanowemedia.org/>)

FNM „powstała w kwietniu 2008 r. z inicjatywy kilku osób od lat obserwujących i niekiedy aktywnie uczestniczących w rozwoju mediów w Polsce. Istotą Fundacji jest teoria i praktyka uczestniczenia w mediach tak po stronie twórców, jak po stronie odbiorców. Choć jej siedziba znajduje się w Warszawie, to swoim zasięgiem obejmuje Polskę, Ukrainę i Białoruś.”⁷

Najbardziej popularnym projektem Fundacji jest [Szkoła MAM – szkoła z pasją](#), realizowany przy wsparciu finansowym MEN i obejmujący m.in. warsztaty tworzenia multimedialnych publikacji oraz podejmujący tematykę dziennikarstwa obywatelskiego, wzbogacony zajęciami z komunikacji i innych elementów warsztatu dziennikarza.

Głównym celem konkursu [Qmam Media](#) jest inspirowanie i motywowanie zespołów redakcyjnych oraz autorów tzw. „qmamów” do zwiększania walorów jakościowych publikacji w serwisie [Młodzieżowej Akcji Multimedialnej](#).

[Olimpiada Medialna](#) to przedsięwzięcie edukacyjne Fundacji oraz KRRiT. „Projekt jest odpowiedzią na potrzebę kształcenia świadomych obywateli społeczeństwa informacyjnego i jest nakierowany na polepszenie jakości komunikacji społecznej w Polsce. Najlepsi spośród uczestników mogą liczyć na indeksy Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, staże w czołowych mediach, sprzęt elektroniczny i oprogramowanie.”⁸

⁶ <http://historiaimedia.org/informacje/> (dostęp 7.01.2012 r.).

⁷ <http://fundacjanowemedia.org/pl/o-fundacji> (dostęp 7.01.2012 r.).

Pozostałe projekty powstałe w ramach FNM to m.in.: E-lekcje.org, MAM Forum Pismaków, MAMTV.

2.3 Fundacja Dzieci Niczyje (<http://fdn.pl/>)

FDN została założona w 1991 r. i jest obecnie największą w Polsce, tego typu organizacją zajmującą się ochroną dzieci przed krzywdzeniem i pomocą dzieciom będącym ofiarami przemocy, a także ich rodzinom oraz opiekunom. Do najważniejszych ze względu na edukację medialną programów zainicjowanych przez Fundację, należy „[Dziecko w Sieci](#)”. Projekt ten został zainicjowany w lutym 2004 r., a jego podstawowym celem jest uświadomienie zarówno dorosłym, jak i dzieciom zagrożeń związanych ze zjawiskiem pedofilii w Sieci, a także edukacja do bezpiecznego korzystania z Internetu.

„Od stycznia 2005 r. program realizowany jest w ramach [Safer Internet](#), jako kompleksowy projekt na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Sieci. Od stycznia 2005 r. głównym partnerem programu jest [Fundacja Orange](#). W latach 2005-2006 jego współorganizatorem była [Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa \(NASK\)](#).”⁹

Od lutego 2005 r. w ramach programu „Dziecko w Sieci” realizowany jest również projekt edukacyjny dla dzieci – [Sieciaki.pl](#), a od 2007 r. we współpracy z Fundacją Orange prowadzony jest [Helpline.org.pl](#), poprzez który udzielana jest pomoc dzieciom i młodzieży w związku z różnego rodzaju zagrożeniami w Sieci.

Poza tym, w ramach programu organizowane są cyklicznie konferencje „[Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w Internecie](#)”, a także „[Dzień Bezpiecznego Internetu](#)”.

2.4 Fundacja Orange (<http://www.fundacja.orange.pl/>)

FO została założona w 2005 r. przez Telekomunikację Polską i Orange. Ma ona realizować działania o charakterze społecznym, edukacyjnym i charytatywnym.

Od początku istnienia Fundacja „włącza się w ważne społecznie inicjatywy, finansuje i współfinansuje programy i projekty z zakresu edukacji, kultury, opieki zdrowotnej i wolontariatu, a także działalności charytatywnej na rzecz dzieci i młodzieży. Realizuje zarówno projekty autorskie, jak i współpracuje w tym zakresie z polskimi i międzynarodowymi instytucjami społecznymi.”¹⁰

Do najważniejszych realizowanych przez nią programów należą: [Telefon do Mamy](#), [Szkoła bez Przemocy](#), [Dźwięki Marzeń](#), [Edukacja z Internetem TP](#) i [Akademia Orange](#).

⁸ <http://w.olimpiada-medialna.org/sub2.html> (dostęp 7.01.2012 r.).

⁹ <http://dzieckowsieci.fdn.pl/o-programie-dziecko-w-sieci> (dostęp 7.01.2012 r.).

¹⁰ http://www.fundacja.orange.pl/index.php?LANG=pl&page_ID=3&art_ID=81 (dostęp 7.01.2012 r.).

Promowanie nowych technologii w edukacji poprzez przygotowywanie nauczycieli do umiejętnego i świadomego ich wykorzystywania oraz wspólnie z Fundacją Dzieci Niczyje, rozpowszechnianie zasad bezpiecznego poruszania się w Sieci, to główne założenia projektu Edukacja z Internetem TP.

Akademia Orange wspiera nowatorskie projekty edukacyjne, które propagują nowoczesne metody i narzędzia kształcenia. Działania Akademii dotyczą głównie edukacji kulturalnej, aczkolwiek wspierają one również edukację medialną i edukację informacyjną. W ramach Akademii Orange powstały m.in.: program [Biblioteki z Internetem TP](#), [program grantowy edukacji kulturalnej](#), [platforma Akademii Orange](#).

2.5 Stowarzyszenie Miasta w Internecie (<http://mwi.pl/>)

SMWI to organizacja ekspercka działająca od 1998 r. w celu propagowania i wspierania rozwoju społeczeństwa informacyjnego. *„Wspiera działania samorządów regionalnych i lokalnych w wykorzystaniu narzędzi teleinformatycznych dla transformacji cywilizacyjnej oraz dla stymulowania rozwoju gospodarczego. Zajmuje się transferem wiedzy i europejskich doświadczeń w zakresie e-rozwoju, wypracowanych w wiodących regionach Unii Europejskiej.”*¹¹

SMWI podejmuje m.in. kwestie alfabetyzacji cyfrowej. W tym celu powstał program [Polska Cyfrowa Równych Szans](#) mający za zadanie powszechne edukowanie w tym zakresie, dorosłych Polaków. Projekt ten przewiduje powstanie rozbudowanej sieci animatorów inicjatyw lokalnych (w wieku 50+). Program ten uzyskał wsparcie finansowe Ministerstwa Infrastruktury (w ramach tzw. projektu systemowego na okres od końca 2011 do połowy 2014 roku).

2.6 Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego (<http://www.fr.si.org.pl/>)

FRSI powstała w marcu 2008 r. z inicjatywy Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności. Naczelnym jej celem jest wspieranie i rozpowszechnianie działań na rzecz rozwoju społeczeństwa informacyjnego m.in. poprzez zwiększanie powszechnego dostępu do Internetu, promowanie wiedzy na temat technologii informacyjnych i komunikacyjnych, a także czynne uczestnictwo i inicjowanie projektów sprzyjających rozwojowi tegoż społeczeństwa.

Aktualnie działalność FRSI koncentruje się na realizacji [Programu Rozwoju Bibliotek](#). Program ten swym zasięgiem obejmuje ponad 3300 bibliotek na wsiach i w małych miastach, a jego budżet wynosi na okres 5 lat (lata 2009-2013) aż 28 mln dolarów. *„Fundusze pochodzą z grantu przekazanego Polsko-Amerykańskiej Fundacji*

¹¹ <http://mwi.pl/o-nas.html> (dostęp 7.01.2012 r.).

Wolności przez Fundację Billa i Melindy Gates i są przeznaczane na wyposażenie bibliotek w sprzęt informatyczny, cykl praktycznych szkoleń, wzmacnianie środowiska bibliotecznego, promocję bibliotek.”¹²

2.7. Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego – Teraz Edukacja (<http://www.terazedukacja.pl/>)

FRSI Teraz edukacja powstała w 2008 r. w Warszawie. W obszarze jej zainteresowań znajduje się przede wszystkim edukacja społeczna, a w tym edukacja ekonomiczna i finansowa, ekologiczna, prozdrowotna oraz promocja nowoczesnych technologii w edukacji przez całe życie (*lifelong learning*).

Moj@ edukacja to projekt, którego głównym celem jest promocja technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie nauczania-uczenia się. Składa się on z dwóch części. Jedną z nich jest nowy portal edukacyjny – Edustyle.pl, a drugim konkurs, który zakłada przede wszystkim rozbudzanie kreatywności wśród uczniów i nauczycieli. Moj@ edukacja powstała we współpracy z firmami iSource i Think Global, a także portalem Edunews.pl. Wspierają go również partnerzy handlowi Apple.

FRSI Teraz Edukacja przeprowadziła również kilka innych projektów z zakresu edukacji medialnej i informacyjnej. Były wśród nich m.in.: „[Edukacja ekonomiczna dla dziennikarzy](#)” (w szkoleniu tym wzięła udział grupa 14 dziennikarzy ekonomicznych z Kazachstanu), „[Finanse.MP3 – edukacja młodych konsumentów finansowych](#)” (jego głównym celem było zwiększenie świadomości finansowej wśród młodzieży gimnazjalnej) oraz seminarium pt. „[Własność prywatna w epoce Internetu i globalizacji](#)”.

2.8 Fundacja Media Evolution (<http://www.mediaevo.pl/>)

FME jest stosunkowo młodą organizacją, gdyż powstała w 2011 r. na bazie podjętej jednak wcześniej, autorskiej inicjatywy [Forum dziennikarzy na rzecz edukacji medialnej](#).

„Celem jej jest budowanie idei społeczeństwa informacyjnego i tworzenie medialnych projektów społecznych w różnych przestrzeniach życia: w rodzinie, w systemie edukacji, w biznesie czy w życiu publicznym.”¹³

Fundacja nie tylko tworzy własne projekty, ale również realizuje je poprzez nawiązywanie współpracy w tzw. konsorcjach projektowych.

¹² http://www.biblioteki.org/pl/o_programie/o_programie (dostęp 7.01.2012 r.).

¹³ <http://www.mediaevo.pl/o-nas.html> (dostęp 7.01.2012 r.).

Jednym z ostatnio podejmowanych przez Fundację działań jest II edycja projektu edukacji medialnej [Moja Szkoła jest Medialna – Młodzi Liderzy](#). W ramach tego warsztatu młodzież tworzy własne produkty medialne, będące głównie reportażami promocyjnymi.

Inne przedsięwzięcia prowadzone w kontekście edukacji medialnej to m.in.: [Business English Interactive](#), [Klinika Sukcesu dla uczniów](#) i [Perfecta Ratio](#).

W trakcie tworzenia są jeszcze projekty: [Jesteśmy przedsiębiorczy](#), [Kurs operatora kamery telewizyjnej](#) oraz [Szkoła montażu telewizyjnego](#).

Najnowszy z nich natomiast, będący obecnie w fazie konsultacji i przygotowań, to międzynarodowe działanie [Young media. We are](#), które ma na celu przełamywanie barier kulturowych m.in. za pomocą różnorodnych narzędzi medialnych.

2.9 Fundacja Polski Portal Edukacyjny Interkl@sa (<http://www.interklasa.pl/>)

Interkl@sa to kolejny ogólnopolski program powstały na rzecz społeczeństwa informacyjnego, który od 1998 r. wspiera wyposażanie szkół w sprzęt komputerowy, rozpowszechnia dostęp do Internetu, organizuje szkolenia i warsztaty dla nauczycieli oraz promuje zastosowanie nowoczesnych technologii w edukacji.

Od 2001 r. w ramach tego programu prowadzony jest portal edukacyjny www.interklasa.pl, który powstał we współpracy z Polsko–Amerykańską Fundacją Wolności i Poznańskim Centrum Superkomputerowo–Sieciowym.

W roku 2002 r. doszło do połączenia portalu Interklasa.pl z portalem Eduseek, dzięki czemu, wraz z zasobami Eduseek, Polski Portal Edukacyjny Interkl@sa stał się największą wówczas internetową platformą edukacyjną w Polsce.

Na www.interklasa.pl znajdują się liczne pomoce multimedialne, scenariusze zajęć, porady, testy egzaminacyjne, animacje edukacyjne, materiały filmowe i prezentacje. Do dyspozycji użytkowników oddano również: wirtualną klasę (narzędzie wspomagające zdalne nauczanie), forum, blogi, czat, elektroniczny biuletyn informacyjny, a także umożliwiono publikację szkolnych stron internetowych na serwerze Interkl@sa.pl.

W styczniu 2010 r. powstała Fundacja Polski Portal Edukacyjny Interkl@sa, której główne cele dotyczą cyfryzacji oświaty, walki z wykluczeniem społecznym, w tym również cyfrowym oraz wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z obszarów wiejsko–miejskich.

Jednym z organizowanych przez fundację przedsięwzięć był zlecony w 2011 r., przez MEN projekt [Kompetencja medialna kluczem do sukcesu młodego pokolenia w społeczeństwie wiedzy](#). Miał on na celu promocję e-learningu jako oryginalnej

i ciekawej formy nauczania oraz rozwijanie kompetencji społecznych uczniów, a w szczególności kompetencji komunikacyjnych. Uwzględniał również usprawnienie umiejętności krytycznego korzystania z mediów, obiektywnego wartościowania ich zasobów (ze szczególnym uwzględnieniem Internetu), a co za tym idzie, podniesienie poziomu świadomości na temat możliwości wykorzystania nowych mediów w pracy szkolnej oraz pozaszkolnej (zdobywanie wiedzy, rozwój zainteresowań, talentów). W szkoleniach wzięło udział ok. 100 nauczycieli-liderów, których zadaniem jest transfer wiedzy do uczniów.

2.10 Fundacja Dobrego Odbioru (<http://fundacjado.pl/>)

FDO zajmuje się przede wszystkim praktycznym kształceniem kompetencji medialnych. Ma ona na celu „uświadamiać, że media mają realny wpływ na podejmowane przez ludzi decyzje. I nie chodzi tylko o reklamy produktów, ale każdy przekaz medialny. Bo każdy dotyka naszych przekonań i wartości.”¹⁴

Głównym obszarem działania fundacji są warsztaty, dające praktyczną wiedzę i umiejętności z zakresu edukacji medialnej. Do tej pory przeprowadzone zostały dwie edycje letnich warsztatów zatytułowanych [Media w wielkim mieście](#), które dofinansował UMSt. Warszawy. Ogółem udział w nich wzięło 80 dzieci.

Obecnie FDO czynnie włączyła się w organizację wspomnianej już [Olimpiady Medialnej](#).

2.11 Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich (<http://www.sbp.pl/>)

SBP „jest organizacją pożytku publicznego, o blisko stuletniej tradycji, zrzeszającą ponad 8,5 tys. osób związanych z bibliotekarstwem i informacją naukową, ze wszystkich typów bibliotek: publicznych, akademickich, naukowych, specjalnych, szkolnych i pedagogicznych. [...] Wizją działalności Stowarzyszenia jest tworzenie przestrzeni partnerskiej dla rozwoju bibliotek w społeczeństwie wiedzy.”¹⁵

Pośród wielu różnych zespołów działających w obrębie SBP na szczególną uwagę zasługuje [Komisja ds. Edukacji Informacyjnej](#). Celem tej nowo powstałej komórki organizacyjnej jest m.in. alfabetyzacja informacyjna polskiego środowiska bibliotecznego oraz podejmowanie działań promocyjnych w tym zakresie, a także rozpowszechnianie ich we wszystkich typach bibliotek. Od niedawna, Komisja ta współpracuje także przy organizacji pierwszej edycji [Olimpiady Medialnej](#).

¹⁴ <http://fundacjado.pl/about/> (dostęp 7.01.2012 r.).

¹⁵ <http://www.sbp.pl/sbp/dzialalnosc> (dostęp 7.01.2012 r.).

2.12 Fundacja ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom

(<http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/>)

Fundacja ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom powstała w 1998 r. z inicjatywy Ireny Koźmińskiej w celu wspierania zdrowia emocjonalnego, psychicznego, umysłowego i moralnego dzieci i młodzieży, poprzez rozmaite działania oświatowe, edukacyjne i promocyjne.

Ze względu na edukację czytelniczą wspomnieć należy rozpoczętą w 2001 r. i trwającą już od 10 lat kampanię społeczną pt. „[Cała Polska czyta dzieciom](#)”.

W 2003 r. Fundacja rozpoczęła dwa programy edukacyjne: „[Czytające szkoły](#)” i „[Czytające przedszkola](#)”, mające na celu promowanie wprowadzania głośnego czytania dzieciom w szkołach i przedszkolach.

Od 2011 r. zaś, Fundacja współpracuje z zakładami karnymi w całym kraju, tworząc kącki czytelnice w salach widzeń oraz przeprowadzając szkolenia dla więźniów i służby więziennej.

Kolejny projekt, który ruszyć ma już w 2012 r., to Pierwsza Książka Mojego Dziecka, „która wraz z filmem edukacyjnym „Jak kochać dziecko?” oraz kotłysankami dla dzieci będzie wręczana przez najbliższe 3 lata matkom noworodków w szpitalach położniczych w całej Polsce.”¹⁶

W ramach działalności Fundacji powstaje także [Internetowy Uniwersytet Mądrego Wychowania](#).

2.13 Fundacja Liternet (<http://liternet.pl/>)

Fundacja Liternet „zajmuje się promocją literatury w Internecie i udostępnianiem nowych przestrzeni technologicznych dla literatury i sztuki. Cele realizuje poprzez prowadzenie pism internetowych, serwisów społecznościowych, prezentacje najnowszych zjawisk i sylwetek twórczych, dyskusje nad nowymi sposobami ekspresji, warsztaty i konferencje. Prowokuje do refleksji nad kierunkiem, w którym może podążyć literatura.”¹⁷

Wspieranie literatury oraz rozpowszechnianie idei społeczeństwa informacyjnego Fundacja realizuje głównie poprzez inicjowanie i współrealizowanie różnego rodzaju projektów, w tym również tych związanych z rozwojem nowoczesnych technologii oraz multimediiów.

¹⁶ http://www.cpcd.pl/index.php?opcode=WYBIERZ_STRONE¶m1=298 (dostęp 7.01.2012 r.).

¹⁷ <http://fundacjaliternet.pl/misja-fundacji/> (dostęp 7.01.2012 r.).

2.14 Stowarzyszenie Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej (<http://www.nhef.pl/>)

Stowarzyszenie NHEF prowadzi projekty z zakresu edukacji filmowej, w tym organizuje również dwa duże festiwale filmowe: [Międzynarodowy Festiwal Filmowy NOWE HORYZONTY](#), który przybliży twórczość artystów niszowych oraz [American Film Festival](#), dający okazję do zapoznania się ze współczesną kinematografią amerykańską.

Inne projekty, które realizuje stowarzyszenie to m.in.: [Film na Horyzoncie](#), [Horyzonty Krytyki](#), [Czy wierzysz w to, co widzisz](#), warsztaty dla nauczycieli podczas festiwali Era Nowe Horyzonty oraz cykl [Psychologia w kinie](#) organizowany wraz z piśmie „Charaktery” oraz wydawnictwem Nowa Era.

2.15 Centrum Cyfrowe Projekt: Polska (<http://centrumcyfrowe.pl/>)

CCP: Polska to [think-and-do tank](#) zrzeszający ekspertów zajmujących się społeczeństwem cyfrowym. Obszarem zainteresowań Centrum jest cyfrowy wymiar spraw publicznych w Polsce, a konkretniej analizy zmian społecznych, kulturowych i gospodarczych związanych z technologią cyfrową, a co za tym idzie wspieranie rozwoju wiedzy w tym zakresie.

Centrum realizuje swoje działania w sferze: społeczeństwa, prawa, administracji oraz kultury i edukacji. W tym ostatnim, chodzi przede wszystkim o budowanie kompetencji korzystania z technologii oraz rozwój edukacji medialnej, a także wykorzystywanie technologii przez instytucje kultury, rozwoju kultury cyfrowej i cyfrowego dziedzictwa narodowego. Ważniejsze przedsięwzięcia Centrum Cyfrowego Projekt: Polska to m.in.: [Open Data Day 2011](#), [Trajektorie kultury w sieci](#), [Creative Commons Polska](#).

Wspólnie z Fundacją, Ortus CCP: Polska stworzyło z kolei inicjatywę Medialabów, promujących oddolne metody działania i wytwarzania dóbr kultury. W ramach tego powstały do tej pory m.in.: Obóz kultury 2.0, Medialab Lublin oraz Medialab Warszawa.

2.16 Centrum Edukacji Obywatelskiej (<http://www.ceo.org.pl/>)

Fundacja CEO „powstała w 1994 r. z myślą o poprawie jakości systemu oświaty, upowszechnianiu wiedzy obywatelskiej, promowaniu praktycznych umiejętności i postaw niezbędnych do budowania demokratycznego państwa prawa i społeczeństwa obywatelskiego.”¹⁸

¹⁸ <http://www.nai.edu.pl/?id=866> (dostęp 7.01.2012 r.).

CEO zajmuje się przede wszystkim: organizowaniem szkoleń i kursów internetowych dla nauczycieli oraz dyrektorów, opracowywaniem szkolnych programów i podręczników z zakresu edukacji obywatelskiej, wspieraniem i prowadzeniem akcji promujących poprawę edukacji, w tym edukacji medialnej i informacyjnej oraz propagujących wartości demokratyczne.

Najważniejsze projekty CEO to m.in. [Szkoła 2.0](#) i [Szkoła z klasą](#).

2.17 Stowarzyszenie Wikimedia Polska

(http://pl.wikimedia.org/wiki/Stowarzyszenie_Wikimedia_Polska)

Stowarzyszenie Wikimedia Polska powstało, aby promować i wspierać działania [Fundacji Wikimedia](#), a także inicjatywy skupionej wokół niej społeczności.

*„Do celów Stowarzyszenia należy rozwój powszechnego dostępu do wiedzy, propagowanie wolnych licencji oraz wspieranie rozwoju Fundacji Wikimedia, zapewniającej dostęp do [Wikipedii](#), wolnej encyklopedii, a także innych projektów.”*¹⁹

Stowarzyszenie organizuje wiele spotkań, konferencji i warsztatów oraz jest zaangażowane w promocję wykorzystywania zasobów Internetu w edukacji.

2.18 Fundacja Wolnego i Otwartego Oprogramowania (<http://www.fwioo.pl/>)

Fundacja WiOO została zarejestrowana w lutym 2007 r. w Poznaniu, a jej celem jest popularyzacja idei wolnego i otwartego oprogramowania. *„Działania Fundacji skierowane są nie tylko do urzędów administracji państwowej i samorządowej, ale również do organizacji pozarządowych, jednostek naukowo-rozwojowych, edukacyjnych i dydaktycznych, sektora biznesu oraz obywateli.”*²⁰

Jednym z ważniejszych działań podejmowanych przez tę Fundację są szkolenia z zakresu wykorzystywania wolnego oprogramowania [WiOO w szkole](#), realizowane przez sieć wolontariuszy. Bardzo często są nimi uczniowie szkół biorących udział w tym projekcie, a w szkoleniach biorą udział ich nauczyciele.

3. Podmioty komercyjne

3.1 MediaStarter telewizji CANAL + (<http://www.canalpluscyfrowy.pl/pl/mediastarter>)

MediaStarter to program edukacji medialnej przeznaczony dla gimnazjalistów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych, pogłębiający wiedzę o środkach masowego przekazu.

¹⁹ http://pl.wikimedia.org/wiki/Stowarzyszenie_Wikimedia_Polska (dostęp 7.01.2012 r.).

²⁰ <http://www.fwioo.pl/article/9/witamy/> (dostęp 7.01.2012 r.).

„Celem projektu jest zmniejszanie różnic kompetencyjnych między nadawcą a młodym odbiorcą przekazu medialnego, przybliżenie młodzieży roli i zadań mediów, różnic między środkami masowego przekazu, technik pracy w mediach, koncepcji „czwartej władzy”, wpływu mediów na społeczeństwo i jednostkę oraz roli odpowiedzialnej reklamy.”²¹

Program ten przygotowany jest w formie cyklu zajęć prowadzonych przez nauczycieli, które w pracy z uczniami mogą być realizowane w całości lub we fragmentach.

[Canal+ Cyfrowy](#) w ramach programu MediaStarter organizuje także ogólnopolski konkurs dziennikarski dla gimnazjalistów pt. „[Liczy się temat](#)”, mający na celu uświadamianie nastolatkom roli i wpływu mediów na społeczeństwo.

Innym projektem Canal+ była [Inicjatywa – reklama dla dzieci](#), w efekcie którego, w czerwcu 2004 r., stworzono [Kartę zasad przyjmowania do emisji reklam adresowanych do dzieci](#) definiującą wymogi, jakie powinien spełniać bezpieczny przekaz reklamowy kierowany do najmłodszych.

3.2 Telewizja i Internet poszerzają horyzonty – przewodnik UPC

(<http://www.upc.pl/rozrywka/przyjazne-media/>)

Z inicjatywy [UPC](#), we współpracy z ekspertami z amerykańskiej organizacji [PBS](#) (Public Broadcasting Service) powstał specjalnie przygotowany [przewodnik](#) dla rodziców dzieci w wieku od 3 do 18 lat z poradami wskazującymi, jak wykorzystywać nowoczesne technologie w edukacji i jaki mają one wpływ na poszczególne etapy rozwoju dziecka.

Z myślą o dzieciach w wieku 3-10 lat na stronach UPC została również stworzona bezpłatna aplikacja [Magic Desktop](#), dzięki której dziecko na pulpicie swojego komputera może bezpiecznie uczyć się podstaw jego obsługi, bawić się Internetem oraz korzystać z wielu różnych gier edukacyjnych.

Witryna [eSafety Kit](#) udostępnia natomiast rozmaite porady i narzędzia, a materiały zamieszczone na stronie koncentrują się na czterech kluczowych elementach dotyczących aktywności dzieci w Sieci: e-bezpieczeństwie, komunikacji, rozrywce, pobieraniu plików oraz zagrożeń, w tym cyberprzemocy.

4. Inicjatywy nieinstytucjonalne

4.1 Koalicja Otwartej Edukacji (<http://koed.org.pl/>)

KOED jest podpisanym w listopadzie 2008 r. w Warszawie porozumieniem organizacji pozarządowych oraz instytucji edukacyjnych, naukowych i kulturalnych.

²¹ <http://www.canalpluscyfrowy.pl/pl/prasa?1174986284877> (dostęp 7.01.2012 r.).

Jej założycielami są: [Fundacja Nowoczesna Polska](#), [Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich](#), [Stowarzyszenie Wikimedia Polska](#) oraz [Interdyscyplinarne Centrum Modelowania Matematycznego i Komputerowego Uniwersytetu Warszawskiego](#).

KOED „organizuje konferencje, seminaria i warsztaty, które mają na celu wzmocnienie współpracy pomiędzy organizacjami zaangażowanymi w otwarte projekty i tworzenie otwartych zasobów edukacyjnych. Koalicja lobbuje również na szczeblu rządowym poprzez szereg działań w kierunku uświadomienia i przekonania władz, że otwarta edukacja i otwarte zasoby edukacyjne są wartą wsparcia wspólną korzyścią.”²²

4.2 PressCafe.eu (<http://presscafe.eu/>)

PressCafe.eu to autorska inicjatywa [dr Piotra Drzewieckiego](#), pracownika naukowego Uniwersytetu im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Pomysłodawca i twórca tej strony, od kilku lat prowadzi zajęcia akademickie z zakresu edukacji medialnej, a także rozmaite warsztaty i szkolenia.

PressCafe.eu to na bieżąco aktualizowany serwis internetowy, w którym znajdują się liczne artykuły, wystąpienia i publikacje z zakresu edukacji medialnej, w tym także rozbudowany podręcznik pt. „[Media Aktywni](#)”, który powstał w ramach projektu badawczego [Metody aktywizujące w edukacji medialnej](#), realizowanego przez dr Piotra Drzewieckiego w latach 2008/2009.

4.3 Edukator Medialny (<http://www.edukatormedialny.pl/>)

Edukator Medialny to z kolei, blog [Grzegorza D. Stunży](#), będącego pracownikiem Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Gdańskiego i mającego bogate doświadczenie warsztatowe, redakcyjne i dziennikarskie.

Na blogu pojawiają się teksty na temat edukacyjnego zastosowania mediów, refleksje nad przemianami szkoły oraz kultury, a także możliwościami wymiany wiedzy. Intencją autora jest „*tworzenie przestrzeni teoretycznego eksperymentowania i opisywania podejmowanych działań praktycznych w celu wypracowania możliwych modeli prowadzenia edukacji medialnej w powiązaniu z działaniem w innych obszarach edukacji.*”²³

4.4 Edunews.pl (<http://www.edunews.pl/>)

Edunews.pl powstał w 2008 r. w celu podjęcia debaty publicznej na temat stanu polskiej edukacji. Redaktorem naczelnym tego portalu jest [Marcin Polak](#), od lat działający w obszarze edukacji i komunikacji społecznej.


²² <http://www.pedagogiczna.edu.pl/warsztat/2011/2/110204.htm> (dostęp 7.01.2012 r.).

²³ <http://www.edukatormedialny.pl/p/redakcja-v-04.html> (dostęp 7.01.2012 r.).

Z zasobów Edunews.pl korzysta już ponad 250 tysięcy użytkowników. Głównym celem tej działalności jest publikowanie wiadomości inspirujących do działania i wprowadzania innowacji na różnych szczeblach procesu edukacji.

4.5 eNauczanie.com (<http://www.enauczanie.com/>)

eNauczanie.com natomiast, to niekomercyjny portal edukacyjny, który promuje nowe technologie i metody edukacyjne. Jego redaktorami są: [Lechosław Hojnacki](#), [Piotr Szlagor](#) oraz [Anna Jakubiec](#). Poza wieloma ciekawostkami, rozwiązaniami, metodami i odnośnikami do stron tematycznych, można tam również znaleźć cenne porady, opinie i sposoby na media w edukacji. Projekty, oprogramowanie i przykłady e-nauczania to tylko nieliczne z nich.



12.
KSZTAŁTOWANIE
KOMPETENCJI
MEDIALNYCH
I INFORMACYJNYCH
W PODSTAWACH
PROGRAMOWYCH MEN

Anna Justyna Dąbrowska
Piotr Drzewiecki
Justyna Jasiewicz
Jarosław Lipszyc
Grzegorz D. Stunża

1. Analiza podstaw programowych

We wprowadzonej we wrześniu 2009 r. tzw. nowej podstawie programowej występują liczne cele i treści edukacji informacyjnej i medialnej, od początku szkoły podstawowej aż do końca szkoły ponadgimnazjalnej. Co więcej, ich znaczna część wyraźnie koresponduje z koncepcjami *media* i *information literacy*, jako kluczowych umiejętności warunkujących proces uczenia się przez całe życie oraz aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym. W ramach reformy podstawy Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło strategiczne decyzje dotyczące modelu funkcjonowania edukacji medialnej w polskim systemie edukacyjnym. Kluczową decyzją było zlikwidowanie ścieżki edukacji medialnej (wraz z innymi ścieżkami) i rozproszenie tych treści pomiędzy różne przedmioty. W efekcie elementy edukacji medialnej występują w celach i wytycznych kształcenia różnych przedmiotów, czasami w formie szczegółowych wskazań, czasami zaś w formie hasłowej i ogólnikowej.

Sposób funkcjonowania edukacji medialnej i informacyjnej w nowej podstawie programowej był wielokrotnie poddawany głębokiej krytyce. Szczególną uwagę należy zwrócić na niewystarczającą elastyczność w zakresie ciągłej modernizacji treści edukacji informacyjnej i medialnej. Oczywiście jest bowiem, że obszar nowych mediów i technologii rozwija się bardzo dynamicznie, a kolejne innowacje nieustannie wypierają wcześniejsze rozwiązania. Wobec takiego stanu rzeczy, naturalna wydawałaby się daleko posunięta elastyczność i możliwość ciągłego dostosowywania treści kształcenia do zmieniających się warunków otoczenia.

Prowadząc analizę, zwróciliśmy uwagę na cztery główne problemy dotyczące ujęcia edukacji medialnej w nowej podstawie programowej: problem „rozproszenia” celów i treści kształcenia, problem definicji edukacji medialnej, problem kontroli i ewaluacji oraz problem niedostosowania do realiów zmieniającej się technologii medialnej.

2. Problem „rozproszenia”

2.1 Cele kształcenia

Większość celów kształcenia wszystkich etapów edukacyjnych nie wskazuje wprost na potrzebę prowadzenia edukacji medialnej i wyposażenia uczniów w kompetencję medialną, sygnalizując jednocześnie konieczność wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia. Umiejętności, jakie mają zdobyć uczniowie nie wykluczają możliwości prowadzenia edukacji medialnej, jednak zarysowane cele nie artykułują wyraźnie konieczności wykorzystania nowoczesnych technologii komunikowania i innych narzędzi medialnych przy realizacji wszystkich założonych celów.

Zastanawiająca jest dwoistość edukacji medialnej w polskiej szkole: z jednej strony nieobecna w celach kształcenia, z drugiej widoczna niemal na każdym kroku, zamiennie lub równocześnie jako działanie polegające na kształtowaniu krytycznego odbioru mediów i z zakresu kształcenia technologii informacyjnej. Dlaczego kształcenie kompetencji medialnej nie jest określone wprost? Niekoniecznie jako odrębny przedmiot; dokładne przestudiowanie podstawy programowej pozwala sądzić, że – przynajmniej od strony technicznej – wprowadzenie złożonego programu edukacji medialnej do podstawy programowej kształcenia ogólnego, realizowanego przy okazji osiągania celów edukacyjnych innych przedmiotów, jest możliwe.

Chociaż po przeanalizowaniu podstawy programowej można odnaleźć pewien szkielet edukacji medialnej, to bez świadomości nauczycieli i administracji systemu edukacyjnego, że *de facto* edukacja medialna i informacyjna w pewnym zakresie w ramach podstawy funkcjonuje, nie ma możliwości by zaistniała ona jako rzeczywisty, kompleksowy projekt. Nawet jeśli niektóre przedmioty mają wpisane przygotowanie do wykorzystywania mediów na zajęciach, to brak wyraźnego nazwania tej rozproszonej edukacji medialnej oraz wyznaczenia jej twardych celów można rozumieć jako ukryty program edukacyjny. Tymczasem istnieje możliwość określenia edukacji medialnej i informacyjnej np. jako ścieżki międzyprzedmiotowej, wraz z możliwością przeznaczenia na nią odrębnych godzin, albo opisaniem wprost, które cele i treści są przypisane do edukacji medialnej (nie wykluczałoby to jednoczesnego realizowania celów przedmiotowych i z zakresu medialnej edukacji), dzięki czemu możliwa byłaby ewaluacja.

W podstawie pominięto również rolę bibliotek szkolnych i bibliotekarzy w procesie kształcenia młodzieży. Danuta Brzezińska, która brała udział w procesie tworzenia nowej podstawy programowej ubolewając nad ostatecznym kształtem dokumentu, podkreśliła, że „nie udało się w projekcie nowej *Podstawy*: zapisać edukacji czytelniczej i medialnej jako osobnego przedmiotu realizowanego przez nauczycieli bibliotekarzy (...), nie wspomniano o możliwości wykorzystania kompetencji nauczycieli, bibliotekarzy i bazy biblioteki szkolnej do wspierania dydaktyki, udało się oddzielić plastykę od mediów [w początkowych fazach pracy nad *nową Podstawą* planowano wprowadzenie przedmiotu plastyka i media – przyp. aut.], większość sugerowanych treści z zakresu edukacji czytelniczej i medialnej została dopisana do różnych przedmiotów i tak umiejętnie wtopiona w całość, że tylko uważny czytelnik będzie kojarzył ich realizację z biblioteką szkolną”¹.

¹ D. Brzezińska, *Projekt reformy programowej. Próbowaliśmy to zmienić*, „Biblioteka w szkole” 2008 nr 9, s. 5.

Zasadnicza trudność, wykluczająca możliwość realizacji zrekonstruowanego z podstawy programowej projektu, to brak celów kształcenia w zakresie edukacji medialnej, wyznaczonych jako cel kształcenia dla wszystkich etapów edukacji i cele szczegółowe dla konkretnych etapów edukacyjnych.

2.2. Treści kształcenia

Analiza treści kształcenia pod kątem prowadzenia edukacji medialnej pozwala na zaskakujący wniosek: w podstawę programową kształcenia ogólnego wkomponowany jest złożony projekt rozwijania kompetencji medialnej. Kilka przedmiotów realizuje w szerokim zakresie edukację medialną, kształcąc umiejętności krytycznej analizy komunikatów nadawanych w różnych mediach – od komunikatów werbalnych, przez tekst pisany, prasę, audycje radiowe, telewizyjne i kanały nowo-medialne. Uczniowie uczą się także praktycznej obsługi technologii informacyjnych, wykorzystywania ich do pracy na różnych zajęciach i lekcjach, a także do samodzielnego rozwoju, rozwijania własnych zainteresowań. Na kilku przedmiotach, gdzie rozwijane jest krytyczne spojrzenie na media, uczą się również budowania złożonych komunikatów, ekspresji medialnej, a także, na wyższych etapach edukacyjnych, wykorzystywania mediów do aktywnego uczestnictwa w kulturze, w tym do bycia aktywnym, zaangażowanym obywatelem, potrafiącym nie tylko analizować krytycznie otaczającą rzeczywistość, przekazy medialne, ale również wykorzystywać media do udziału w debacie publicznej i prezentacji swoich poglądów oraz nawiązywania kontaktów z osobami myślącymi podobnie.

Zasadnicza wątpliwość jest związana ze sposobem opisanie treści nauczania poszczególnych przedmiotów, potrzebnego zarówno nauczycielom jak i uczniom i ich rodzicom. Choć we wstępnych słowach dokumentów objętych analizą podkreślona została istotna rola szkoły w przygotowaniu do życia w społeczeństwie informacyjnym oraz korzystania z nowych mediów, treści te – w porównaniu z innymi przedmiotami – potraktowano marginalnie. Dobrym przykładem, który w pełni obrazuje powyższy wniosek, jest porównanie szczegółowego spisu treści nauczania w szkole gimnazjalnej takich przedmiotów jak informatyka i historia. Już sama analiza objętości treści nauczania prowadzi do konstatacji, iż edukacja informatyczna – nie wspominając o informacyjnej – została potraktowana w sposób powierzchowny. Lista umiejętności w zakresie edukacji historycznej, jakie musi opanować uczeń kończący III etap edukacyjny jest długa i szczegółowa – zawarto w niej szereg dat, terminów i pojęć z zakresu historii różnych okresów, wyszczególniono jednostkowe zagadnienia tak obszernie, że zajęły ponad 7 stron druku. Tymczasem wymagania odnoszące się do przedmiotu informatyka (w ramach którego realizowana jest znaczna część zagadnień związanych z edukacją informacyjną) zawarto na niecałych 3 stronach.

Przede wszystkim brak jednak konkretnie zdefiniowanej strategii wykorzystywania mediów na wszystkich etapach edukacyjnych oraz wszystkich zajęciach i lekcjach, a także realizowania edukacji medialnej przy okazji wszystkich spotkań z uczniami. Wprowadzanie mediów do programów poszczególnych zajęć i lekcji jest niekonsekwentne. Nie ma dokładnego wyjaśnienia, dlaczego w ramach części przedmiotów realizuje się nie tylko działania z wykorzystaniem mediów, ale również prowadzi krytyczne, choćby powierzchowne przygotowanie do ich odbioru, a nawet próbuje kształcić w zakresie tworzenia komunikatów i medialnych tekstów kultury.

Prowadzenie edukacji z mediami ma momentami charakter chaotycznego wrzucenia jej do treści niektórych przedmiotów, czasami marginalnego wspomnienia, jakby istniał wymóg „dopisania gdzieś mediów”. Wskazuje się na istotność wykorzystywania narzędzi informacyjno-komunikacyjnych w trakcie procesu edukacyjnego. Podkreśla się wagę prowadzenia edukacji medialnej w związku z przemianami świata opierającego się na przekazie informacyjnym. Jednocześnie elementy edukacji medialnej, w dodatku bez podkreślenia ich współwystępowania na różnych przedmiotach, a także w warunkach faktycznego braku ich wzajemnej kompatybilności, są wprowadzane głównie na przedmiotach humanistyczno-społecznych (poza, rzecz jasna, zajęciami komputerowymi i informatyką na dalszych szczeblach kształcenia). Począwszy od pierwszego etapu edukacyjnego – na zajęciach edukacji polonistycznej, muzycznej, plastycznej i na zajęciach komputerowych. W drugim etapie na lekcjach języka polskiego, plastyki i zajęciach komputerowych. W trzecim i czwartym na języku polskim, plastyce, muzyce, wiedzy o społeczeństwie, wiedzy o kulturze i informatyce.

Elementy edukacji medialnej, a najczęściej epizody wykorzystywania mediów lub informacji o ewentualnych konsekwencjach ich niewłaściwego wykorzystania, pojawiają się na pierwszym etapie edukacyjnym w ramach edukacji przyrodniczej, wychowania fizycznego, edukacji w zakresie języka obcego, zajęć technicznych i zajęć etyki. Na drugim etapie: na lekcjach przyrody, historii i społeczeństwa, wychowania do życia w rodzinie oraz języku obcym i regionalnym. Na trzecim i czwartym etapie kształcenia: na lekcjach języka obcego, historii sztuki, elementów przedsiębiorczości, geografii, biologii, chemii i wychowania do życia w rodzinie, a także na dodatkowych lub uzupełniających zajęciach na trzecim i/lub czwartym etapie, jak zajęcia artystyczne, historia i społeczeństwo oraz przyroda. Na większości niewymienionych zajęć trwa medialna, edukacyjna cisza, która nie jest wcale znaczącym sygnałem z punktu widzenia analizy prowadzenia edukacji medialnej i edukacyjnego wykorzystywania mediów w polskiej szkole. To raczej tylko dopełnienie chaotyczności

i niekompatybilności, które zastąpiło wplecenie konkretnego projektu edukacji medialnej i realizacji jego celów w strukturę zajęciową i przedmiotową wszystkich etapów kształcenia.

Wrażenie rozproszenia treści edukacji informacyjnej i medialnej potęguje brak spisu wszystkich treści edukacyjnych w tym zakresie, który stanowiłby swoistą kłamrę spajającą wszystkie elementy. Ponadto taki wykaz w znacznym stopniu ułatwiłby nauczycielom kontrolowanie procesu dydaktycznego w tym zakresie.

3. Problemy definicyjne

Edukacja medialna jest wymieniona bezpośrednio tylko dwa razy; zaraz po określeniu celów kształcenia na pierwszym i drugim etapie edukacyjnym i w identycznej sytuacji odnośnie trzeciego i czwartego szczebla kształcenia. Co ciekawe, dwukrotnie pojawia się dokładnie ten sam akapit, zawężający edukację medialną do funkcji wychowawczej (z pominięciem kształcenia). Różnorodne wątki związane z edukacją medialną nie są tak nazywane i często są to działania łączące się z przygotowywaniem do określonych umiejętności jak np. treści języka polskiego i plastyki, które jednak czasami są wzbogacone o działania związane z nowszymi mediami.

W preambule podstaw programowych odnajdujemy następujący zapis: „ponieważ środki społecznego przekazu odgrywają we współczesnym świecie coraz większą rolę, zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym, każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi wychowaniu swoich uczniów do ich właściwego odbioru i wykorzystania, czyli edukacji medialnej”. Zapis ten odnajdujemy zarówno w załączniku określającym podstawę programową dla szkoły podstawowej, gimnazjum jak i szkoły ponadgimnazjalnej. Z jednej strony stanowi on o szczególnym statusie edukacji medialnej w nowym programie nauczania. Z drugiej – budzi wątpliwości. W jaki sposób zachęta i zalecenie edukacji medialnej ma być realizowane w praktyce i kto powinien przede wszystkim zajmować się jej realizacją?

Zapis podkreśla, że media odgrywają znaczącą rolę w społeczeństwie i życiu osobistym uczniów i że stanowi to również ważny temat współczesnej edukacji szkolnej. Zastrzeżenia budzi jednak sformułowanie: *każdy nauczyciel*. Problem stanowi tutaj stopień kompetencji medialnej nauczycieli. Zakłada się zatem, że każdy nauczyciel jest kompetentny jako wychowawca do mediów czy edukator medialny. Ogólny charakter ma również formuła: *powinien poświęcić dużo uwagi*. Jest ona bardzo nieprecyzyjna, nie określa np. ile godzin lekcyjnych ma być temu poświęconych i w jaki sposób nauczyciel ma poświęcać uwagę tematyce mediów w ramach swoich zajęć. Powyższy zapis w preambule można odbierać jako zbyt ogólną zachętę czy zalecenie bez określenia konkretnych działań edukacyjnych.

Edukacja medialna jest definiowana jako wychowanie do korzystania z mediów. Definicja podkreśla jeden z głównych aspektów edukacji medialnej, którym jest kształcenie postaw i umiejętności użytkowników mediów. Uwzględniono specyfikę nowych mediów, w których odbiorca staje się również współtwórcą przekazów medialnych, stąd termin „korzystanie” w miejsce samego tylko odbioru. Pominęto jednak aspekt dydaktyczno-medialny, związany z wykorzystaniem mediów jako środków nauczania.

Dla pełnego obrazu edukacji medialnej w tak ważnym dokumencie należy rozróżnić aspekty dydaktyczne i wychowawcze. W takim ujęciu jaśniejsze staje się dlaczego każdy nauczyciel może edukować medialnie. W aspekcie dydaktycznym jest to równoznaczne z wykorzystaniem przez niego pomocy dydaktycznych dla swojego przedmiotu. Samo jednak wychowywanie do mediów powinno być powierzone nauczycielowi odpowiednio do tego przygotowanemu, mającemu wiedzę z zakresu medioznawstwa, historii i psychologii mediów. Brak tego rozróżnienia w definicji prowadzi do absurdu wniosku, że każdy pedagog, od nauczyciela wf do nauczyciela historii, może uczyć mediów. Czyni się przy tym ukryte założenie, że ponieważ są one tak powszechnie obecne w naszym życiu, to nie wymagają specjalnego przygotowania, aby opowiadać o nich uczniom.

4. Problem kontroli i ewaluacji

Za edukację medialną odpowiedzialni są wszyscy nauczyciele, bez wyznaczenia konkretnych efektów, jakie należy osiągnąć oraz przydzielenia odpowiedzialności za poszczególne zadania. Wyznaczone są jedynie treści kształcenia, nigdy nie określone jako treści edukacji medialnej, których przyswojenie będzie jednocześnie realizacją celów edukacyjnych z zakresu edukacji medialnej.

Jak już wspomniano w nowej podstawie programowej zrezygnowano ze wszystkich ścieżek przedmiotowych, których celem było zapoznanie uczniów z zestawem interdyscyplinarnych treści oraz umiejętności o istotnym znaczeniu poznawczym i wychowawczym, których realizacja mogła odbywać się w ramach nauczania przedmiotów lub w postaci odrębnych zajęć. „Dyrektor szkoły był obowiązany do uwzględnienia problematyki ścieżek edukacyjnych w szkolnym zestawie programów nauczania. Za realizację ścieżek edukacyjnych byli odpowiedzialni nauczyciele wszystkich przedmiotów, którzy do własnego programu włączyli odpowiednie treści danej ścieżki”².

Jak jednak podkreśla Magdalena Maziarz, „w praktyce wyglądało to tak, że w programie danego przedmiotu dopatrywano się tematów, które wpisywały się w podstawę

² D. Bukowska, E. Kłós, P. Kowalczyk, E. Polańska: *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu przyroda w szkole podstawowej*, http://www.lochowo.cominfo.pl/obrazy/nauczyciele/reforma_tom_5.pdf (doetęp 24.01.2011).

i określało się je jako potrzebne do realizacji ścieżki. Przykładem może być sytuacja, w której nauczyciel języka niemieckiego przy realizacji tematu leksykalnego ‘Jaką prasę czyta młodzież’ lub ‘Twoje ulubione programy TV’ zapisuje na marginesie dziennika lekcyjnego, obok tematu symbol ‘M’ lub ‘EM’. Prawnie jest to potwierdzenie realizacji ścieżki czytelniczej i medialnej, w praktyce trudno dopatrywać się treści pomagających w kształceniu odbiorcy czy nadawcy. Nie o to oczywiście chodziło i nie o to chodzi w realizacji edukacji medialnej”³.

Również Renata Piotrowska w swojej rozprawie doktorskiej zwraca uwagę na problemy z realizacją treści ścieżek edukacyjnych. Píše ona: „w praktyce ich realizacja nie przebiegała zgodnie z założeniami. Powierzenie tego zadania wszystkim nauczycielom zminimalizowało ich odpowiedzialność. Nawet wyznaczenie koordynatora tych działań, co należało do obowiązków dyrektora szkoły, nie przyniosło oczekiwanych rezultatów”⁴.

Wydaje się jednak, że te doświadczenia nie wpłynęły na podejście twórców nowej podstawy – tu również brakuje bowiem wyraźnego wskazania, kto jest odpowiedzialny za realizację treści edukacji informacyjnej i medialnej. Brak odpowiedzialnego za realizację edukacji medialnej, kompetentnego nauczyciela skutkuje niemożnością kontroli i ewaluacji w tym zakresie. Nie jest wskazane kto i jak ma oceniać postępy uczniów związane z wychowaniem do mediów, kto ma sprawować kontrolę nad procesem dydaktycznym. To istotny błąd nowej podstawy programowej, wymagający dopracowania, wskazania kompetentnego nauczyciela w tym zakresie i sposobu, w jaki dokonuje się ewaluacja.

5. Dostosowanie do realiów

Zbyt dużo uwagi – zwłaszcza na początkowych etapach edukacji – poświęcono rozwojowi kompetencji informatycznych uczniów. Wątpliwości budzi zapisanie w podstawie programowej konieczności przekazania uczniowi I etapu edukacyjnego wiedzy na temat obsługi myszki i klawiatury, zwłaszcza w kontekście szybkiego upowszechniania się urządzeń, które ich nie wymagają (komputery przenośne, tablety, urządzenia wyposażone w ekrany dotykowe). Podobne zastrzeżenia budzi koncepcja przekazywania wiadomości dotyczących budowy komputera – ulegają one tak szybkiemu przedawnieniu, że w ogóle nie powinny być zawarte w programach kształcenia.

³ M. Maziarz: *Jeszcze nie wszystko stracone. Edukacja medialna w dotychczasowej i nowej podstawie programowej. Próba podsumowania szans i oczekiwań*, [w:] *Edukacja medialna. Nadzieje i rozczarowania*, M. Sokołowski (red.), Warszawa 2010, s. 72-73.

⁴ R. Piotrowska, *Kompetencje informacyjne uczniów. Analiza porównawcza standardów i programów kształcenia*, 2010 (praca doktorska), s. 245.

Podobne uwagi przedstawiła w swoim opracowaniu Justyna Osiecka-Chojnacka, która odwołując się do publikacji innych autorów podkreśla, że nowa podstawa programowa stała się przedmiotem krytyki osób zaangażowanych w nowoczesne informatyzowanie oświaty. Autorka przywołuje m.in. opracowanie S. Furgoła i L. Chojnackiego, według których „*nowa Podstawa programowa w zakresie edukacji wczesnoszkolnej została opracowana z (odchodzącego w przeszłość) punktu widzenia cyfrowego imigranta i dla instrukcjonalnego dydaktyka, bez refleksji nad obiektywnymi trendami*”. W uzasadnieniu tej opinii autorzy wskazują, że w myśl podstawy uczeń po 3-iej klasie, czyli ośmiolatek kończący nauczanie zintegrowane, powinien „*umieć posługiwać się myszką i klawiaturą. (...) Umiejętność posługiwania się myszką to w istocie umiejętność porównywalna do przekładania kartek książki, w dodatku w związku z nowymi zjawiskami technologicznymi raczej w niedalekiej przyszłości niepotrzebna, niedługo bowiem użytkownicy komputerów będą posługiwać się nie myszką, ale padami, głaszczkami, dotykowymi ekranami etc, o których Podstawa wcale nie wspomina*”⁵.

Podobne poglądy można znaleźć w tekście Iwony Morawskiej, która omawiając strategię kształcenia medialnego we współczesnej szkole, podkreśla, że „główny cel kształcenia medialnego bywa często sprowadzany do obsługi aparatury audiowizualnej i biegłości w posługiwaniu się komputerem, co stanowi duże uproszczenie, gdyż pomija sferę związaną z etycznym, aksjologicznym, formacyjnym i komunikacyjnym wymiarem nowych technologii”⁶. To, czego wyraźnie brakuje w podstawach programowych to zagadnienia związane z weryfikacją i ewaluacją informacji. Co prawda wśród szczegółowych wymagań dotyczących treści kształcenia realizowanych w ramach różnych przedmiotów, pojawiają się hasła związane z potrzebą przekazania młodzieży tychże umiejętności, jednak propozycje te są zbyt ogólne. Ponadto zadania związane z krytyczną oceną informacji lub komunikatów medialnych, zawarte w wytycznych rozmaitych przedmiotów, mają raczej charakter jednostkowych „napomknięć” i nie stanowią spójnego zespołu treści nauczania.

6. Wnioski

W powyższej analizie wskazaliśmy na główne problemy związane z obecnym kształtem edukacji medialnej i informacyjnej w szkole. Naszym zdaniem rozproszenie treści nie służy realizacji celów tego obszaru edukacji, a jego niepełna definicja rodzi trudności praktyczne, dotyczące kompetencji nauczycieli i ewaluacji zajęć.

⁵ J. Osiecka-Chojnacka, E-szkoła, „Studia Biura Analiz Sejmowych” nr 3 (19) 2009, s. 207.

⁶ I. Morawska: *Strategie kształcenia medialnego we współczesnej szkole*, [w:] *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych. Język, edukacja, semiotyka*, M. Filiciak, G. Ptaszek (red.), Warszawa 2009, s. 173.

Z jednej strony cieszy ujmowanie edukacji medialnej jako wychowywania do mediów, z drugiej zawężone rozumienie terminu sprawia, że w podstawach nie docenia się roli dydaktyki mediów. Co więcej, często te dwa aspekty edukacji medialnej są ze sobą mylone i traktowane zamiennie. Prowadzi to do stwierdzenia, że każdy nauczyciel powinien poświęcić dostatecznie wiele uwagi mediom. Z jednej strony podkreśla się jak ważne są współcześnie media, z drugiej zupełnie pomija kwestię kompetentnego nauczyciela, który ma ich uczyć i do nich wychowywać, a same treści medialne rozprasza się po różnych przedmiotach, co uniemożliwia kontrolę i ewaluację w tym zakresie.

Nowa podstawa nie jest również przygotowana z myślą o nowych technologiach medialnych. Przyjęto model adaptacji do istniejących warunków technologicznych, podczas gdy należy przyjąć model kształcenia kreatywnego, dla przyszłości; przygotowania do odnajdowania się w nowych warunkach, wykorzystania nowych narzędzi i współpracy na bazie nowoczesnych narzędzi i kanałów komunikowania.

Co do kadry dydaktycznej, warto wykorzystać potencjał szkolnych bibliotek i nauczycieli bibliotekarzy, którzy mogliby pełnić rolę edukatorów medialnych. Zwłaszcza, że podstawa programowa podkreśla rolę bibliotek szkolnych, skupiając się jednak na ich wyposażeniu, pomijając możliwość wykorzystania wykształconych specjalistów informacyjnych. Również potencjał nauczycieli informatyki, wiedzy o społeczeństwie czy o kulturze, a także polonistów i plastyków nie jest dostatecznie wykorzystany. Nie ma mowy o współpracowaniu przez nich w ramach realizacji celów edukacji medialnej, chociaż to właśnie ich przedmioty najbardziej wypełnione są treściami związanymi z wykorzystaniem i analizowaniem mediów. Dlatego zamiast zapisu „każdy nauczyciel” – w odniesieniu do odpowiedzialności za edukację medialną i informacyjną – proponujemy rozwiązanie „kompetentny nauczyciel”.

Na koniec warto podkreślić, że jasna, czytelna i jednolita podstawa programowa dla edukacji medialnej i informacyjnej, nawet jeśli miałaby być realizowana na różnych zajęciach, jest podstawowym warunkiem zaistnienia możliwości rzeczywistego jej prowadzenia i oceny uczniowskich postępów. Obecny rozproszony model mógłby być podstawą do zbudowania przynajmniej kilku ulepszonych programów prowadzenia edukacji medialnej i informacyjnej z wykorzystaniem dzisiejszego potencjału szkoły, ale pod warunkiem że będzie elementem spójnej, nastawionej na przyszłość i całościowej wizji kształcenia kompetencji medialnych i informacyjnych.