

Edukacja medialna w świetle debaty nad tożsamością nauki o mediach

Dotychczasowe paradygmaty a neuropoznawcza ścieżka metodologiczna

Alicja Waszkiewicz-Raviv

W środowisku badaczy mediów od kilku lat toczy się dyskusja dotycząca paradygmatów teoretycznych oraz metodologicznych¹ nauki o mediach. W dyskusji często pojawiają się głosy nawołujące do interdyscyplinarności², zaś modele opisujące zakresy polskich *media studies* włączają w ich obręb zarówno nauki humanistyczne, społeczne, jak i nauki techniczne czy sztukę³. To czas, aby zwrócić uwagę na ciekawe pole badawcze, które warto włączyć do nowo opisywanego obszaru, co więcej – zrobić to w formie pozostającej w zgodzie z najnowszymi odkryciami świata nauki, a mianowicie neuronauki poznawczej⁴. Tym polem jest edukacja medialna, zaś postu-

lowaną metodologią do jej analiz – badania nad mózgiem człowieka⁵. Niniejsze opracowanie, nie będąc monografią, nie rości sobie praw do skatalogowania wszystkich aspektów edukacji medialnej, a raczej stawia na wskazanie nowej, nieomawianej jeszcze szeroko w polskim medioznawstwie ścieżki teoretycznej i metodologicznej. Artykuł, postulując pogłębienie analiz kwestii edukacji medialnej, odwołuje się do dotychczasowej dyskusji na temat tożsamości nauki o mediach.

Pod koniec XX wieku w wyniku licznych przemian technologicznych nastąpiło znaczne przyspieszenie przemian w sferze mediów. Według Rogera Fiedlera współcześnie jesteśmy

¹ Por. M. Mrozowski, *Tożsamość nauk o mediach. Przyczynek do dyskusji*, „Studia Medioznawcze” 2012, nr 2 (49), s. 24–30.

² Por. *Quo vaditis? Interdyscyplinarne horyzonty nauk o mediach*, red. T. Gackowski, seria „Media początku XXI wieku”, Warszawa 2012 oraz T. Goban-Klas, *Od wielo- do interdyscyplinarności (z dziejów wiedzy o komunikowaniu)*, „Studia Medioznawcze” 2013, nr 3 (54), s. 11–21.

³ M. Jabłonowski, T. Gackowski, *Tożsamość nauk o mediach. Obszary, perspektywy, postulaty*, „Studia Medioznawcze” 2012, nr 2 (49), s. 19.

⁴ P. Jaśkowski, *Neuronauka poznawcza. Jak mózg tworzy umysł?*, Warszawa 2009.

⁵ Por. M. Spitzer, *Cyfrowa demencja*, Słupsk 2013.

⁶ Por. R.F. Fiedler, *Mediamorphosis: Understanding new media*, London–New York 1997.

świadkami „mediamorfozy”⁶. Według Macieja Mrozowskiego wszystkie wiodące dziś teorie podkreślają fakt ciągłej permutacji w systemach społecznych, także w systemie medialnym⁷ – autor, opisując badaczy mediów, posługuje się metaforą kartografa, który znalazł się w oku cyklonu⁸. Tymczasem warunki zewnętrzne, żeby odwołać się choćby do zjawiska płynnej ponowoczesności Zygmunta Baumana, utrudniają stworzenie jednolitej i trwałej mapy poznawczej dla tej dziedziny wiedzy. Oznacza to, że analitycy mediów są – niczym kartografowie – zmuszeni wciąż modyfikować granice swojej mapy, aktualizować konfiguracje kluczowych przylądków i przyczółków badawczych. Muszą także wprowadzać nowe współrzędne, aby porządkować kolejne fazy przekształceń swej mapy, a może raczej... palimpsestu. Jednym z takich nowych pól poznawczych jest edukacja medialna, którą warto umieścić w atlasie geograficznym studiów nad mediami, a nawet – przesunąć ją bardziej ku centrum. Niewątpliwie jest to pole badawcze bliższe pedagogice i socjologii edukacji lub psychologii rozwojowej. Eksperti tych dziedzin skupiają się nad uwarunkowaniami uczenia i nauczania w kontekście mediów, zwłaszcza nowych mediów i rzeczywistości wirtualnej. Ale to komunikolodzy⁹ posiadają aparat teoretyczny, który może nadać nowy wymiar tej dziedzinie. I dlatego w toku debaty nad tożsamością nauki o mediach warto znaleźć miejsce dla edukacji medialnej.

Wieloaspektowość edukacji medialnej

W artykułach naukowych dotyczących edukacji medialnej najczęściej pojawiają się definicje tego terminu pochodzące z Kanady, Wielkiej Brytanii i USA¹⁰, zapewne nie tylko z racji dominacji krajów anglosaskich w piśmiennictwie akademickim, ale i dojrzałości owych rynków medialnych. Definicje są tworzone zarówno przez instytucje regulujące rynki medialne, jak i organizacje trzeciego sektora. Kanadyjski „Media Literacy Week” określa edukację medialną jako „proces, poprzez który jednostki nabywają kompetencji medialnych – są w stanie zrozumieć naturę, techniki i wpływ medialnych przekazów i produkcji”¹¹. W Wielkiej Brytanii regulator rynku medialnego Ofcom podaje definicję edukacji medialnej jako „zestawu strategii nauczania i aktywności, których zadaniem jest maksymalizacja możliwości młodych odbiorców do zdobycia kompetencji medialnych”¹². W Stanach Zjednoczonych, według stowarzyszenia National Association for Media Literacy Education (NAMLE), edukacja medialna jest „badaniem mediów, z akcentem na doświadczanie odbioru i produkcję przekazów”. Jej celem jest zwiększanie kompetencji medialnych, czyli „umiejętności korzystania z mediów i ich postrzegania, rozwijania możliwości odbiorców w zakresie dostępu, analizy, oceny i przekazywania informacji w różnych formach”¹³.

Definicje są tworzone zarówno przez organizacje trzeciego sektora, jak i publiczne instytucje regulujące rynki medialne. W Polsce

⁷ Por. M. Mrozowski, *Tożsamość nauk o mediach...*, dz. cyt., s. 27.

⁸ Tamże.

⁹ Terminu „komunikologia” (i co za tym idzie, rzeczownika osobowego „komunikolog”) używam w pracy jako synonimu dla nauki o mediach za: E. Kulczycki, M. Wendland, *Komunikologia. Teoria i praktyka komunikacji*, Poznań 2012.

¹⁰ Por. A.Y.L. Lee, *Media education: definitions, approaches and development around the globe*, „New Horizons in Education” 2010, Vol. 58, No. 3, p. 2–13.

¹¹ <http://www.medialiteracyweek.ca/about/what-is-media-education/> [dostęp: 12.03.2015].

¹² http://www.ofcom.org.uk/static/archive/itc/research/mapping_media_literacy.pdf [dostęp: 12.03.2015].

¹³ <http://namle.net/publications/media-literacy-definitions/> [dostęp: 12.03.2015].

Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji definiuje edukację medialną jako „proces kształtowania i upowszechniania umiejętności świadomego i krytycznego korzystania ze środków społecznego przekazu we wszystkich grupach społecznych oraz wiekowych”¹⁴. W dokumencie podkreślono, że obejmuje ona działania długoterminowe, które powinny trwać przez całe życie odbiorcy mediów, ponieważ formy i technologie przekazu ulegają ciągłym zmianom. Samo społeczeństwo także podlega przeobrażeniom, o czym tak często piszą medioznawcy. KRRiT podaje przykłady kilku działań, które warto podejmować w ramach edukacji medialnej – część z nich wpisuje się w zakres zainteresowań pedagogów, część jest przeznaczona dla specjalistów nauki o komunikacji. Wymienia się więc akcje bezpośrednio związane z pedagogiką mediów, czyli szkolenia dla nauczycieli, lekcje autorskie w szkole, zajęcia dla rodziców. Istnieją na ten temat publikacje, często krytyczne w stosunku do okrojonej podstawy programowej nauczania o sferze medialnej¹⁵. Prezes Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej Agnieszka Ogonowska podkreśla różnicę między pedagogiką mediów, traktującą media jako pomoce naukowe w procesie nauczania, a edukacją medialną¹⁶, która winna się kierować „nadrzędnymi hasłami: 1) uczenie o mediach, 2) przez media i 3) dla mediów”¹⁷. Autorka podkreśla, że nad kompleksową edukacją medialną powinny pracować zespoły interdyscyplinarne, złożone także z medioznawców, gdyż na „edukację

medialną składają się nie tylko zinstytucjonalizowane i sformalizowane formy kształcenia, ale także całościowy kształt kulturowych doświadczeń użytkowników, odbiorców i twórców przekazów medialnych”¹⁸.

Paradygmaty edukacji medialnej

Istnieje przynajmniej pięć podstawowych paradygmatów badań nad edukacją medialną, fundamentalnych ujęć i metaanaliz naukowych¹⁹. Edukatorzy medialni oraz badacze zainteresowani tematyką mogą stosować dane ujęcie przy akceptacji jego uwarunkowań historycznych oraz sposobu traktowania roli odbiorcy i nadawcy w procesie edukacji medialnej. Pierwsze podejście określa się jako inokulację (ang. *inoculation paradigm*), od zaczerpniętego z mikrobiologii procesu szczepienia organizmu, i tym samym zwiększania jego odporności. W latach 60. XX wieku amerykański psycholog Wiliam J. McGuire w klasycznych dziś eksperymentach udowodnił, że można uodparniać postawy człowieka na późniejszą perswazję przez skłonienie odbiorcy do obrony postaw przed słabym i łatwym do odparcia atakiem. Robi się to po to, aby sam nauczył się tworzyć kontraargumenty²⁰. W tym najwcześniejszym paradygmacie edukacji medialnej dominowało przekonanie o przede wszystkim negatywnym wpływie mediów na odbiorcę. Edukatorzy medialni podkreślali technologiczny determinizm i pasywność odbiorcy, któremu aplikuje się przekazy niczym narkotyk (ang. *plug-in drug*)²¹.

¹⁴ Dyrektywa medialna KRRiT, <http://www.krrit.gov.pl/regulacje-prawne/unia-europejska/dyrektywa-medialna/pytania-i-odpowiedzi/index,2.html> [dostęp: 2.11.2015].

¹⁵ P. Drzewiecki, *Media aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej?*, Warszawa–Otwock 2010, http://otworzksiazke.pl/images/ksiazki/media_aktywni/media_aktywni.pdf [dostęp: 2.11.2015].

¹⁶ Por. A. Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Kraków 2013.

¹⁷ A. Ogonowska, *Edukacja medialna: ziemia wciąż nieznaną?*, „Kultura–Społeczeństwo–Edukacja” 2012, nr 1, s. 180, <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/7581/1/ogonowska.pdf> [dostęp: 20.05.2015].

¹⁸ Tamże, s. 187.

¹⁹ A.Y.L. Lee, *Media education...*, dz. cyt., s. 3–4.

²⁰ B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2002, s. 242–243.

²¹ A.Y.L. Lee, *Media education...*, dz. cyt., s. 4.

W edukacji medialnej w tej najwcześniejszej z form proponowano „leczenie przez zapobieganie”, czyli izolowanie od niebezpiecznych przekazów, które są źródłem zła. To tak, jakby obecnie zakazywać nastolatkom oglądania programów nasyconych przemocą i seksem w telewizji po godzinie 22.00. Z punktu widzenia teorii komunikacji jest to podejście wpisujące się w model wszechmocy propagandy Sergeia Tchakhotina (Siergieja S. Czachotina) z lat 40. XX wieku.

Dopiero kolejny paradygmat edukacji medialnej, wyłaniający się w późnych latach 80. XX wieku, zwany krytyczno-analitycznym, nie zakładał omnipotencji nadawcy. Głównym przesłaniem jest uwrażliwianie na dekonstrukcje ukrytych ideologii zawartych w mediach masowych, a argumentacja skupia się na kwestiach władzy i wpływu ekonomicznego. Media masowe są traktowane jako tuba propagandowa establishmentu, a edukacja medialna ma pomóc w ustanowieniu „krytycznej autonomii” odbiorcy²².

Trzeci paradygmat edukacji medialnej jest zwany podejściem kreatywnym. Wraz z rozwojem interaktywnych mediów cyfrowych zaczęto praktykować edukację medialną jako analizy procesów produkcji i tworzenia mediów. Nowe technologie obaliły monopol mediów masowych na tworzenie przekazów o szerokim zasięgu oddziaływania. Wówczas w teoriach edukacji medialnej pojawia się koncepcja „technologicznego upodmiotowienia” (ang. *technological empowerment*)²³, w ramach analizy procesu komunikacji akcent zaczyna być kładziony na odbiorcę i jego autonomię. Media interaktywne, globalne i tworzone społecznie dają publiczności wiele możliwości.

Czwarty paradygmat kładzie nacisk na rolę instytucji w procesie nabywania kompetencji medialnych przez publiczność. Rozwiązania legislacyjne regulujące medialny sektor rynku mają być pomocne odbiorcy w zyskiwaniu i utrzymaniu jego autonomii. To podejście, zwane społeczno-partycypacyjnym (ang. *social participatory approach*)²⁴, zostało oparte na teoriach z nurtu konstruktywizmu społecznego, a dokładnie – społecznego konstruowania technologii²⁵ i charakteryzuje się położeniem silnego akcentu na rolę instytucji publicznych w regulowaniu przemysłu medialnego w systemach demokratycznych. Ostatnie, historycznie najmłodsze metazałożenia co do kształtu i roli edukacji medialnej są zwane paradygmatem zabawy medialnej (ang. *media fun approach*)²⁶. Podkreśla się w nim wagę pozytywnych emocji oraz zabawy mediami przez odbiorców. Jest to stanowisko teoretyczne pozostające na przeciwległym biegunie pierwszych analiz edukacji medialnej, gdzie media przedstawiano jako naszpikowane negatywnymi przekazami, przed którymi trzeba się chronić. W najnowszych ujęciach są one postrzegane jako ważny sektor rozrywki, który odzwierciedla subiektywne style życia publiczności. Młodzi ludzie traktują media jako narzędzie do zabawy i przyjemnego spędzania wolnego czasu, często jako ucieczkę od rzeczywistości (zwłaszcza na lekcjach w szkole). Aby dotrzeć do nich z przekazem na temat konsekwencji korzystania z mediów i zachęcić do rozwijania kompetencji tym zakresie, warto stosować bliskie im metody, właśnie oparte o pozytywne emocje, zabawę i rozwijające ich kreatywność.

Poszczególne paradygmaty odzwierciedlają ewolucję konstytutywnych przekonań na temat

²² L. Masterman, *Teaching the media*, London 1985, za: A.Y.L. Lee, *Media education...*, dz. cyt., s. 4.

²³ A.Y.L. Lee, *Media education...*, dz. cyt., s. 4.

²⁴ Tamże.

²⁵ Por. J. Kociatkiewicz, *Nowe technologie w organizacjach [w:] Nowe kierunki w organizacji i zarządzaniu*, red. B. Glinka, M. Kostera, Warszawa 2012, s. 261.

²⁶ A.Y.L. Lee, *Media education...*, dz. cyt., s. 4.

edukacji medialnej, ale także korespondują z przeobrażeniami teorii komunikacji społecznej²⁷. I choć widać, że podejście krytyczne, izolacyjne, podkreślające głównie negatywne aspekty oddziaływania mediów jest najstarszym i najmniej aktualnym, to wciąż bywa bliskie wielu rodzicom i dość często występuje w środowiskach pedagogicznych. W latach 2008–2010 na zlecenie Komisji Europejskiej przeprowadzono międzynarodowe badania nad edukacją medialną. Wydaje się, że wiążą się z trzecim i czwartym paradygmatem edukacji medialnej, akcentując bowiem autonomię odbiorców (nauczycieli, uczniów), a także wagę regulatorów instytucjonalnych (komisja UE). Partnerami badań panelowych były organizacje z Belgii, Bułgarii, Włoch, Litwy, Rumunii i co ważne, także z Polski²⁸. W ramach analizy trendów badawczych nad edukacją medialną cytowane studium wykazało dominację analiz nad fenomenem Web 2.0, a dokładnie wpływu sieci na praktyki społeczno-kulturowe uczniów i nauczycieli²⁹. Natomiast, co ciekawe zwłaszcza dla medioznawców, w ramach analiz medialnych w szkołach bardzo niewiele jest tematów związanych z zawartością mediów, np. stereotypizacją w obrazie medialnym, analizą reprezentacji, np. w filmach czy programach telewizyjnych, czyli klasycznych opracowań z zakresu nauki o mediach. Wydaje się więc, że edukacja nauczycieli w zakresie wpływu mediów na młodzież jest obszarem, w który warto zaangażować komunikologów. I nie skupiać się jedynie na aktywności dzieci

i młodzieży w sieci, i to na dodatek w ujęciu krytycznym.

Ciekawego przeglądu relacji edukacji medialnej z badaniami nad rozwojem komunikacji marketingowej dostarczają najnowsze publikacje badaczy skupionych wokół pisma „Procedia – Social and Behavioral Science”, publikowanego w wolnym dostępie (ang. *Open Access*) przez wydawnictwo Elsevier. Są one efektem międzynarodowych konferencji “World conference on learning, teaching and educational leadership”³⁰. Jedną z uczestniczek, Barbora Šramová³¹, jest autorką przeglądu najnowszych badań nad wpływem perswazyjnych przekazów medialnych na dziecięce postrzeganie świata, połączonego z postulatami z zakresu edukacji medialnej. Badaczka podkreśla, że do wieku 8 lat nie są one w stanie wystarczająco krytycznie przetwarzać komunikatów perswazyjnych umieszczanych w mediach. Z drugiej strony analizy pokazują, że dzieci dużo wcześniej zachęca się do bycia odbiorcami medium, a przede wszystkim – do stawania się coraz szybciej konsumentami. Już umiejące siedzieć półroczne dziecko bywa sadzane przed telewizorem lub kanałem z bajkami na YouTube i w ten sposób poznaje świat komercyjnych przekazów, którym w większości nie jest w stanie się oprzeć. Šramová w podsumowaniu kładzie nacisk na rolę kompetencji medialnych w kształceniu młodych odbiorców. Natomiast inne badaczki – Agnes Nairn i Cordelia Fine – w publikacji czasopisma „International Journal of Advertising” są bardziej bezpośrednio w tytule swoje-

²⁷ Por. T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe: teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa 2004.

²⁸ A. Parola, M. Ranieri, *The practice of media education: international research on six European countries*, “Journal of Media Literacy Education” 2013, 5 (2), p. 90–100.

²⁹ Tamże, s. 94.

³⁰ <http://www.globalcenter.info/wclta/> [dostęp: 22.02.2014].

³¹ B. Šramová, *Media literacy and marketing consumerism focused on children*, “Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2014, No. 141, p. 1025–1030.

³² A. Nairn, C. Fine, *Who’s messing with my mind? The implications of dual-process models for the ethics of advertising to children*, “International Journal of Advertising” 2008, No. 27 (3), p. 447–470.

go opracowania³², ponieważ pytają wprost „Kto miesza mi w głowie?”, po czym proponują model etycznej reklamy skierowanej do najmłodszych i pedagogiczne rozwiązania ułatwiające jego aplikację. To tylko niektóre przykłady najnowszych międzynarodowych opracowań z tego zakresu³³. Tekst Nairn i Fine wart jest zacytowania nie tylko z powodu tematyki, ale również metodologii dotyczącej badań nad mózgiem. Polski podręcznik o edukacji medialnej pod redakcją Tadeusza Lewowickiego i Bronisława Siemienieckiego wprost wysuwa postulat włączenia teorii kognitywistycznych do aktualnych teorii opisujących kompetencje medialne odbiorców³⁴. W ramach ewolucji paradygmatów edukacji medialnej możemy zaobserwować silny trend włączania neuronauk do tych analiz.

Tradycje analizy mediów a edukacja medialna

Obecnie, podczas drugiej fali powstawania nowych teorii medioznawczych, na co zwraca uwagę Teresa Sasińska-Klas³⁵, następuje odejście od badań „bodziec–reakcja” na rzecz reorientacji na długoterminowe rezultaty oddziaływania mediów. Komunikacyjny model pociśku, podskórnego zastrzyku, który daje szybki efekt w postaci reakcji odbiorcy na przekaz, to

najjaskrawszy przykład historycznego opisu o niskiej dziś wartości eksplikacyjnej w multiwymiarowym świecie mediów XXI wieku. To raczej zakorzenione w wielu dyscyplinach naukowych, a co za tym idzie – zróżnicowane epistemologicznie modele³⁶ bardziej odpowiadają złożoności nauki o mediach. Ich liczne przykłady prezentowano w dotychczasowych publikacjach „Studiów Medioznawczych”. Warto w toczonej się dyspucie przypomnieć zaproponowany przez Denisa McQuaila³⁷ klasyczny podział na tradycje analizy mediów i uczynić to w nawiązaniu do edukacji medialnej, z podaniem przykładowych badań. McQuail wyróżnia konkurencyjne nurty opisu komunikacji: strukturalistyczny, kulturowy i behawioralny, wraz z towarzyszącymi im narzędziami empirycznej weryfikacji.

Pierwsza z tradycji, strukturalistyczna, mocno związana z socjologią, koncentruje się przede wszystkim na systemach i organizacji mediów (w więc i ich odpowiedzialności społecznej i koniecznej dziś trosce o wizerunek zarządzanej przez komórki PR³⁸), zaś w ramach analizy treści bada skutki wykorzystania mediów dla innych instytucji społecznych, w tym także szkolnictwa. W tym ujęciu można badać chociażby zmiany w sposobie wykorzystywania mediów w procesie nauczania.

³³ Polskie wydanie książki D. Lemish, wieloletniej redaktor „Journal of Children and Media”, czasopisma naukowego o wpływie mediów na dzieci pod tytułem „Dzieci i telewizja” ukazało się w 2008 roku nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego. Warto także wspomnieć pracę J.A. Jelinka, *Edukacja medialna małego dziecka – (bez) błędnie realizowana konieczność* z tomu *Wyzwania współczesnej edukacji przedszkolnej* pod redakcją M. Kotarby-Kańczugowskiej, Warszawa 2012.

³⁴ T. Lewowicki, B. Siemieniecki, *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna*, Toruń 2008.

³⁵ T. Sasińska-Klas, *Swoistość zjawisk w komunikacji medialnej i problemy w ich badaniach empirycznych*, „Studia Medioznawcze” 2014, nr 1 (56), s. 18.

³⁶ Co jest istotne w kontekście postulatów o wprowadzeniu badań nad mózgiem do analiz edukacji medialnej, umieszczonego w finalnej części pracy.

³⁷ D. McQuail, *Teoria komunikowania masowego*, Warszawa 2007, s. 39–40.

³⁸ Ta kwestia zostanie rozwinięta w dalszej części pracy, w ramach argumentów na rzecz odpowiedzialnego komunikowania instytucji medialnych, którym, aby mogły cieszyć się pozytywnym wizerunkiem, winno zależeć także na edukowaniu odbiorcy. Choć mogą to być wygórowane wymagania wobec polskich mediów, które funkcjonują przede wszystkim jako dostarczyciel rozrywki, to jednak nie nierealistyczne. Zmiany w prawie wprowadzające konieczność informowania o lokowaniu produktu w audycjach radiowych i telewizyjnych są tego pozytywnym przykładem.

Kolejna tradycja, kulturalistyczna³⁹, odwołuje się do szeroko rozumianych opisów humanistycznych, studiów nad kulturą odbioru mediów jako praktyki społecznej. Można więc badać np. dzielenie się autoportretami w postaci fotografii z przyjaciółmi (ang. *group selfie*) na portalach społecznościowych, traktując to jako kanał budowania statusu w grupie rówieśniczej. W kontekście analiz przekazu tradycja kulturalistyczna postuluje m.in. semiotykę, badania nad „tekstem medialnym”. Powiązana jest z m.in. z filmoznawstwem, psychoanalizą, studiami nad płciowością (ang. *gender studies*), zaś w kontekście edukacji medialnej mogłaby badać np. wpływ medialnych znaków i kodów na konstruowanie obrazów męskości i kobiecości w *docusoap* „Szkoła” nadawanym w TVN.

Tradycja behawioralna wreszcie, zakorzeniona przede wszystkim w psychologii, zwłaszcza psychologii społecznej, która zajmuje się z definicji wpływem społecznym⁴⁰, bada aspekt przetwarzania informacji, aspekt wyboru w ramach multimediów oraz reakcji. Jest to niezwykle obszerne i obiecujące pole badawcze. Młodzi odbiorcy (czyli uczniowie) odbierają multimedia inaczej niż ich nauczyciele⁴¹. Ich reakcje często dziwią starsze pokolenia dydaktyków. Także na polskich uczelniach w nieformalnych dyskusjach pojawiają się opinie, że „pokolenie nowych matur” inaczej (czyli jak? – warto by to zbadać) przetwarza informacje, trudno jest im się skupić na wykładach, mają problem z pogłębioną analizą treści, myśleniem procesualnym. Dotychczas określano ich pokoleniem Y (uro-

dzeni w późnych latach 70. do lat 90.⁴²), a cechą immanentną w kontekście odbioru mediów było ich zanurzenie w świecie wirtualnym. To pokolenie charakteryzuje także umiłowanie prędkości (m.in. przetwarzania danych) i innowacyjności rozumianej jako przyzwyczajenie do ciągłych zmian w spersonalizowanym przekazie, najlepiej intuicyjnie skonstruowanym w celu maksymalnego ułatwienia jego odbioru. Dziś uzupełnia się te socjologiczne analizy, wpisujące się w McQuailowską tradycję behawioralną, o pokolenie C, czyli pokolenie cyfrowe nieznające świata bez internetu. W języku angielskim odpowiadają jego nazwie także inne słowa na „c”: *computerized* (skomputeryzowany), *connected* (połączony), *clicking* (klikający)⁴³, *communicating* (komunikujący), *content-centered* (skoncentrowany na zawartości), *content creating* (kreujący zawartość). Jak pisze Katarzyna Borawska-Kalbarczyk „Pokolenie C w większości stanowią uczniowie szkół ponadgimnazjalnych i studenci. Młodzież studiująca wchodzi w okres najwyższej sprawności uczenia się. W kształceniu akademickim adresowanym do osób, które osiągnęły wymaganą dojrzałość umysłową czynności uczenia się powinny dominować nad nauczaniem, zaś student winien być traktowany jako osoba kierująca tym procesem i samodzielna poznawczo”⁴⁴.

Aktywny odbiorca a edukacja medialna

Doświadczeni medioznawcy⁴⁵, którzy od lat przyglądają się ewolucji swojej dyscypliny,

³⁹ Choć bardziej poprawne wydaje się określenie „tradycja kulturowa”, to nazwę „kulturalistyczna” podają za źródłem: D. McQuail, *Teoria komunikowania masowego...*, dz. cyt., s. 40.

⁴⁰ B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi...*, dz. cyt., s. 17.

⁴¹ Por. Baza Informacji o Badaniach Edukacyjnych, <http://bibe.ibe.edu.pl/> [dostęp: 27.01.2015].

⁴² K. Dziewanowska, A. Kacprzak, *Marketing doświadczeń*, Warszawa 2013, s. 55–58.

⁴³ Choć klikanie trzeba by raczej zastąpić *tapping*, *scrolling*, bo większość użytkowników tabletów i smartfonów dotyka ekranu lub przesuwają po nim palcem.

⁴⁴ K. Borawska-Kalbarczyk, „Pokolenie C” w roli studentów – uczenie się w pułapce klikania?, http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2013/referaty_2013_10/borawska.pdf [dostęp: 27.01.2015].

⁴⁵ T. Goban-Klas, *Od wielo- do interdyscyplinarności...*, dz. cyt., s. 19.

niejednokrotnie podkreślają, że tym, co szczególnie rzutuje na próby opisu zjawisk współczesnych mediów jest właśnie samodzielny poznawczo, aktywny odbiorca. Wydaje się, że dzisiaj właśnie to skupienie na podmiocie, do którego wysyła się komunikat, podkreślanie jego rangi, jego czynnej i samodzielnej roli, często równorzędności w nadawcą, jest akcentowane nie tylko w nauce o mediach, ale i w teoriach nauk pokrewnych. Także w public relations, w marketingu czy zarządzaniu, naukach łączonych z komunikologią i wpisujących się w system ekonomiczny z modelu m.in. Tomasza Gobana-Klasa⁴⁶, podkreśla się proces uaktywniania odpowiednio: publiczności (w PR), promuenta (w marketingu), członka organizacji (w zarządzaniu). Z kolei Teresa Sasińska-Klas wymienia „aktywnego nadawcę/komunikatora” jako to, co wyróżnia współczesne modele komunikacji, wskazuje nań jako na „swoistość”⁴⁷ najnowszych badań medioznawczych. „Rola aktywnego audytorium zmienia się na przestrzeni czasu i współcześnie uwaga badawcza skupia się nie tylko na rozpoznaniu, jaki wpływ wywiera aktywny nadawca, ale także na tym, jak ta aktywność przenosi się na odbiorcę. Precyzyjniej – na interaktywnego odbiorcę, który ma do wyboru wiele możliwości sposobu odbioru określonych treści w obrębie konkretnego medium”⁴⁸. Za pomocą jakiego medium najskuteczniej można uczyć o mediach? Jaką wiedzę na temat medium dysponuje nauczany, a jaką uczący? Jak aktywny odbiorca może być jednocześnie współtwórcą przekazu, np. twittując w czasie rzeczywistym na temat bohaterów serialu, które następnie są w czasie rzeczywistym

wyświetlane na ekranie lub nawet wpływają na tworzenie wątku z udziałem owych bohaterów w kolejnych odcinkach? To propozycje pytań badawczych z zakresu edukacji medialnej i nauk o mediach jednocześnie. Piotr Drzewiecki w kontekście edukacji medialnej podkreśla, że jest ona nie tyle wiedzą o mediach, co „sztuką mądrego korzystania z mediów, traktowania ich jako pomocy służących do poznawania prawdy o świecie”⁴⁹. Autor zaznacza, że nie jest to nowa forma kursu dziennikarskiego ani wykorzystanie nowoczesnych pomocy dydaktycznych w szkole, ale kształcenie postawy świadomego odbiorcy mediów: aktywnego (poszukującego prawdy o świecie), selektywnego (potrafiącego wybierać) i krytycznego (niedowierzącego i sprawdzającego wiarygodność przekazu w różnych źródłach). Współcześnie tak należałoby definiować fundamentalne cechy wyedukowanego i aktywnego telewidza, radiosłuchacza, czytelnika i internauty...

W tym kontekście badania Alberto Parola i Marii Ranieri⁵⁰ nad stanem edukacji medialnej, zwłaszcza w Europie Środkowo-Wschodniej, akcentują ową ważną zmianę właśnie na poziomie paradygmatu, a mianowicie odchodzi się od krytycznego opisu mediów w edukacji medialnej i traktowania odbiorcy jako pasywnego, „niedouczonego”. W oparciu o wyniki badań⁵¹ należy zdemistyfikować przekonanie, że uczenie o mediach to tylko zwracanie uwagi (przez „mądrego”, „wszystkowiedzącego” specjalistę), jak bardzo niekorzystnie mogą owe media wpływać na swoich użytkowników. Zanurzone w szkole frankfurckiej, krytyczne przekonanie, że nadawcy są onnipotentnym transmi-

⁴⁶ Tamże, s. 18.

⁴⁷ T. Sasińska-Klas, *Swoistość zjawisk w komunikacji medialnej...*, dz. cyt., s. 19.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ P. Drzewiecki, *Media aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej?*, Warszawa–Otwock 2010, s. 6, http://otworzksiazke.pl/images/ksiazki/media_aktywni/media_aktywni.pdf [dostęp: 2.11.2015].

⁵⁰ A. Parola, M. Ranieri, *The practice of media education...*, dz. cyt., s. 94.

⁵¹ Tamże, s. 94–95.

rem ideologii konsumpcyjnej czy neoliberalnej (w zależności od afiliacji nawołującego teoretyka), warto wzbogacić o empiryczne studia nad uprawomocnionym odbiorcą, odbiorcą kreatywnym i komunikującym – często kompetentnie i we współpracy z nadawcą medialnym. Współczesna edukacja medialna sama winna opierać się o wiedzę z dziedziny nauki o komunikacji, czyli unikać niedowartościowywania odbiorców oraz stosować narzędzia wykorzystujące najnowsze badania nad komunikacją, w tym np. komunikacją wizualną. W Polsce to podejście realizuje fundacja Nowoczesna Polska, która tworzy narzędzia dostępu do wolnych dóbr kultury i buduje programy edukacji medialnej, stawiając sobie za cel dokształcanie świadomych użytkowników mediów w ramach projektu „Edukacja Medialna”. Z ekspertami opracowano m.in. „Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych”⁵². Wykorzystując współczesne podejście do komunikacji, do rozpowszechniania swojego programu fundacja korzysta z takich narzędzi jak infografiki.

Badania nad komunikacją wizualną wydają się ewidentnym przykładem na to, jak wiedza z zakresu komunikacji może się przekładać na tworzenie skuteczniejszych kampanii edukacyjnych. Istnieje wiele możliwości naukowego opisu recepcji przekazów medialnych, nie tylko stosunkowo rozpowszechniony strukturalistyczny (za pomocą narzędzi semiotyki), czy analizy zawartości, w ramach wzmiankowanej tradycji kulturalistycznej McQuaila. Wielu medioznawców, opierając się na klasycznym modelu strukturalnym procesu komunikacji, bada głównie przekaz. Istnieją jednak metody naukowe, które umożliwiają badanie nadawcy⁵³. Współcześnie należy szukać odpo-

wiedzi w neuronauce i metodologiach kognitywistycznych, które wykorzystują techniki badania aktywności mózgu. Jeśli badacze edukacji medialnej skłoniliby się w tę stronę, wówczas moglibyśmy mówić o interdyscyplinarnej neuroedukacji medialnej.

Neuroedukacja medialna

Jak wspomniano, ważny aspekt wyróżniający edukację medialną na tle innych pól nauk o mediach to nacisk na praktykę użytkownika, aktywnego odbiorcy oraz na użyteczność kompetencji medialnych. Jak podkreśla Goban-Klas, słabością w dotychczasowej debacie jest izolacja humanistyki, zaś o sile będą stanowić badania konektywne⁵⁴. Warto podejmować próby łączenia analizy procesu tworzenia z analizą wytworu, przekazu i jego recepcją. Badacz stawia też pytanie, który z punktów uznać za centralny i przypomina, że najczęściej u medioznawców jest to sam przekaz. Ale może w dobie rozwoju neuronauk warto oscylować wokół aktywności odbiorcy, zwłaszcza jeśli badania mają służyć rozwojowi jego kompetencji, jak to ma miejsce w edukacji medialnej.

W Polsce mamy już do czynienia w neurodydaktyką. Jej celem jest „dostarczanie nauczycielom, studentom i również rodzicom wiedzy na temat przebiegu procesów uczenia się i zapamiętywania”⁵⁵. Dzięki wykorzystaniu nowoczesnych technologii pomiaru medioznawcy mają szansę wglądu w to, jak aktywności zmysłów i nadające im znaczenie struktury korowe mózgu kreują umysłowe reprezentacje dotyczące mediów. Być może dla niektórych podejście naukowe mocno zakorzenione w analizie materii ciała człowieka, wykorzystujące narzędzia przypisane medycynie, neuropsychologii,

⁵² <https://edukacjamedialna.edu.pl/kompetencje/> [dostęp: 20.05.2015].

⁵³ Por. M. Leszkowicz, *Komunikacja wizualna w edukacji* [w:] *Media–edukacja–kultura. W stronę edukacji medialnej*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Poznań 2012.

⁵⁴ T. Goban-Klas, *Od wielo- do interdyscyplinarności...*, dz. cyt., s. 20.

⁵⁵ M. Żylińska, *Neurodydaktyka*, Toruń 2013, s. 16.

będzie prowadziło do zbyt mechanistycznego rozumowania. Nadal prawdą jest, że komputery nie są w stanie stworzyć własnej kultury, kreować i przetwarzać symboli na poziomie zaawansowania dostępnego choćby kalkulatorowi⁵⁶. A jednak warto korzystać z ich oprogramowania do szukania źródeł empirycznych przydatnych dla opisu modalności poznawczych zaangażowanych w proces komunikacji społecznej. Bowiemy „mózg, który zmaga się ze zrozumieniem umysłu, to społeczeństwo, które chce zrozumieć siebie”⁵⁷. Neuroedukacja medialna to wykorzystanie badań nad mózgiem w celu rozwijania u odbiorców kompetencji medialnych, a także tworzenia koncepcji programów komunikacyjnych, które pozwolą lepiej wykorzystać edukacyjny potencjał instytucji medialnych.

„Mózg w dialogu” – między fizjologią a teorią społeczną

Celem neuronauki jest „odkrywanie zależności zachodzących między strukturami biologicznymi (zwłaszcza mózgiem) a procesami poznawczymi człowieka”⁵⁸. W publikacjach akademickich lata 90. zostały nazwane dekadą mózgu⁵⁹, na co złożył się znaczący postęp metodologiczny w dziedzinie badania tego organu, jak również wzrost zainteresowania praktycznymi zastosowaniami wyników analiz. Od tego czasu postęp technologiczny i coraz szerszy do-

stęp do narzędzi badawczych i takich sprzętów jak tomograf, encefalograf czy okulograf (ang. *eyetracker*) także na wydziałach społecznych i humanistycznych, a nie jedynie medycznych, wsparły rozwój nurtu kognitywnego w teoriach naukowych także z tych obszarów⁶⁰. Łączy się „metody badawcze i podejścia teoretyczne dziedzin zajmujących się problematyką umysłu, poznania i języka, takich jak psychologia, neurobiologia, filozofia, informatyka, lingwistyka i antropologia”⁶¹.

Wśród polskich medioznawców przeprowadzanie wnioskowania teoretycznego w oparciu o empiryczne analizy aktywności mózgu i współdziałające z nim narządy zmysłów człowieka nie jest trendem dominującym⁶². Warto się zastanowić, jak z punktu widzenia teorii wygląda ta ścieżka opisu naukowego. Może właśnie odpowiedzią na rozmywanie granic teorii – o czym mowa w pierwszej części artykułu i pokrywanie się nauki o mediach, w tym edukacji medialnej, z innymi obszarami akademickiej „mapy poznawczej” – jest ich zakotwiczenie w metodologiach badawczych dających twarde dane. Pomiar aktywności umysłowej daje taką możliwość, empirycznie skupiają się bowiem na materii, umożliwiają kwantyfikację danych, np. przez badania reakcji kory mózgowej czy zliczanie ilości kaskad oka. Toczy się żywa dysputa, czy warto „biologizować” nauki

⁵⁶ Są badania z nurtu holistycznej psychologii poznania społecznego oraz marketingu, które podkreślają, że jedną z głównych przeszkód może być nieumiejętność tworzenia narracji i metafor przez systemy sztucznej inteligencji. Por. C. Heeter, *Interactivity in the context of designed experience*, „Journal of Interactive Advertising” 2000, Vol. 1, No. 1, p. 4–15.

⁵⁷ <http://www.neuromedia.eu/> [dostęp: 24.02.2015].

⁵⁸ P. Francuz, *Neuropoznawcze podstawy komunikacji wizualnej* [w:] *Komunikacja wizualna*, red. P. Francuz, Warszawa 2012, s. 12.

⁵⁹ D. Ramani, Ch. Saviane, *Neuroscience: experience of an interdisciplinary dialogue*, <http://www.neuromedia.eu/UserFiles/file/RamaniSaviane%20paper.pdf> [dostęp: 22.02.2015].

⁶⁰ W Polsce po wprowadzeniu systemu bolońskiego pojawiają się nowe specjalizacje czy nawet kierunek studiów zwany kognitywistyką (ang. *cognitive science*). W 2015 według portalu www.uczelnie.net kognitywistykę jako kierunek studiów oferuje 10 polskich uniwersytetów, <http://www.uczelnie.net/kognitywistyka> [dostęp: 22.02.2015].

⁶¹ <http://kognitywistyka.uw.edu.pl/> [dostęp: 10.03.2015].

⁶² Por. *Komunikacja wizualna...*, dz. cyt., s. 12.

społeczne i humanistyczne⁶³, czy może raczej skupić się na opcji funkcjonalnej, rozwijać opis modyfikowalnych zasad funkcjonowania społecznego, analizować źródła owych zasad i definiować procesy ich realizacji indywidualnych, grupowych instytucjonalnych?

Mechanizmy percepcji świata medialnego warto badać, sięgając do uznanych teorii nauk, które już od lat studiują funkcjonowanie ludzkiego umysłu. Psychologia poznania społecznego wyróżnia dwa podstawowe paradygmaty dla owych badań: elementarny i holistyczny⁶⁴. Pierwszy z nich zakłada, że w sposób algebraiczny⁶⁵ człowiek w swoim umyśle dodaje poszczególne cechy postrzeganego podmiotu i efekcie tworzy podsumowanie pozytywnych i negatywnych aspektów obiektów, które składają się na jego jednostkowe wrażenie. Czyli, przekładając to na medialne reprezentacje, widz, oglądając bohatera serialu, wyrabia sobie opinię na temat jego charakteru. Oczywiście w owym procesie zachodzi wiele psychologicznych czynników zaburzających wyłanianie się ostatecznego obrazu (np. efekt halo, stereotypizacja ect.), jednak ma on charakter raczej addytywny⁶⁶. Ale jest także paradygmat holistyczny, który skupia się nie na poszczególnych cechach, ale na specyficznym kontekście. Wnioskowanie rozpoczyna się z perspektywy całości danych (np. jako widz oglądam mój ulubiony serial i to są dane wyjściowe do odbioru danego odcinka). W tym paradygmacie w procesie poznania odbywa się integrowanie danych ze środowiska, dla medioznawcy – z przekazu medialnego w istniejącą strukturę. To umysł organizuje

najpierw obszar poznania, w który następnie zostają wpasowane napływające elementy. Niczym architekt posługuje się mniej lub bardziej rozbudowanym planem, aby w określonych pomieszczeniach poustawiać „meble”, czyli informacje. Tak widziany umysł potrafi raczej postrzegać całości zbiorów i następnie je analizować w podzbiorach, niż skupiać się na poszczególnych elementach, a potem dokonywać wysiłku spajania ich w kompleksowy system. Holistyczne podejście do poznania społecznego analizy zmediatyzowanych sytuacji społecznych wydaje się bliskie badaniom komunikacji wizualnej, która bezpośrednio korzysta z psychologii Gestalt, ale także – podstawowym założeniem edukacji medialnej, która ma uczyć widza właśnie na owe zewnętrzne struktury, na uwarunkowania środowiskowe.

Psychologia poznania społecznego dysponuje już między innymi badaniami z zakresu neuronauk⁶⁷, które pokazują, jakie są zależności pomiędzy badaniami mózgu a wnioskowaniem na temat umysłu. Większość badaczy o orientacji społecznej, a byłiby nimi zapewne także badacze z trzeciego paradygmatu edukacji medialnej – kreatywnego oraz najmłodszego paradygmatu zabawy medialnej – traktuje percepcję i rozumienie przekazów jako konstruktywny proces, który ma ułatwiać organizmowi rozwiązywanie istotnych zadań poznawczych, emocjonalnych czy relacyjnych. Dziesiątki eksperymentów neurokognitywistycznych, prowadzonych także przez medioznawców⁶⁸, dostarczają dowodów na dwa typy umysłowego przetwarzania: rozumienie oddolne

⁶³ Jednym z pierwszych ważnych głosów tej kwestii była publikacja Michaela S. Gazzaniga z lat 80. ub. wieku, z której pochodzi popularne w tej dyskusji sformułowanie „mózg społeczny”.

⁶⁴ S. Fiske, S.E. Taylor, *Social cognition. From brains to culture*, London–New York 2013, p. 4–6.

⁶⁵ Tamże, s. 4.

⁶⁶ Pokazują to klasyczne dziś badania Salomona Ascha z lat 40. i 50. XX wieku.

⁶⁷ Por. P. Winkielman, *Psychologia poznania społecznego w erze neuronauk* [w:] *Psychologia poznania społecznego*, red. M. Kossowska, M. Kofta, Warszawa 2009.

⁶⁸ P. Francuz, *Neuropoznawcze podstawy komunikacji...*, dz. cyt., s. 44–45.

(ang. *bottom-up*), czyli zbieranie danych i nadawanie im sensu przy użyciu istniejących struktur poznawczych, oraz odgórnie (ang. *top-down*), czyli wychodzące z istniejących struktur umysłu i dopiero zwrotnie wpływające na biologiczne mechanizmy percepcji⁶⁹. Piotr Winkelman postrzega relacje umysłu-mózgu jako „dynamiczną sieć neuronową, której fizyczne właściwości nie tylko określają (ograniczają i ułatwiają) wykonywane funkcje psychiczne, lecz są także przez nie określone. Obserwując mózg, wiele się można zatem dowiedzieć o umyśle”⁷⁰. Choć najczęściej synteza tych procesów nie jest prosta, lecz wielopoziomowa i wieloetapowa. Warto, aby wnioskowanie naukowe w nauce o mediach, zwłaszcza w zakresie edukacji medialnej, korzystało z danych pochodzących z obu ścieżek, którymi podąża rozumowanie człowieka. Szukaniu mocnych dowodów „od dołu”, czyli przez analizy funkcjonowania zmysłów i pracy mózgu w momencie recepcji przekazu, powinny towarzyszyć interpretacje procesów „od góry” uwzględniające uwarunkowania kontekstowe, relacyjne, a nawet systemowe, które są odbiorcy dostępne poznawczo. To znaczy już istnieją w jego umyśle i mogą być badane np. introspekcyjnie za pomocą ankiety czy wywiadu.

Dzięki rozwojowi nowoczesnych technologii pomiaru otwierają się nowe perspektywy dla badaczy humanistycznych czy społecznych, także dla badaczy mediów. W związku z roz-

wojem metodologii neuronauk można odnieść się do fizyczności (zmysłów, mózgu) w opisie tego, co umysłowe (modalności poznawcze). Może być to szansa na obejście klasycznych ścieżek analiz przekazu i interpretacji odbiorcy, często obarczonych błędem i subiektywnością, by skupić się na analizie zmysłów odbierających bodziec i na analizie aktywności struktur mózgowych. To ciekawe metodologiczne tropy, którymi może podążać badacz mediów.

Medioznawca, dzięki narzędziom do badania aktywności mózgu w czasie odbioru przekazów medialnych, może uzyskać twarde dane, liczbowe wyznaczniki, numeryczne dowody, kiedy i jak długo przebiegała recepcja. Jak z ironią zauważa Chris Frith „Nauka twarda staje się wielką nauką, kiedy zaczyna korzystać z bardzo drogich urządzeń pomiarowych”⁷¹. Na szczęście dla nauk humanistycznych i społecznych, które zwykle dysponują dużo mniejszymi budżetami niż laboratoria medyczne czy wojskowe, istnieją tańsze technologia pomiarowe niż skanery mózgu. Dla medioznawców dużo bardziej dostępny jest chociażby okulograf⁷², który z sukcesem wykorzystuje coraz więcej polskich medioznawczych ośrodków akademickich⁷³. Choć, jak pokazują przykłady zachodnich badań, być może sposobem na zwiększenia budżetów badaczy mediów może być zaangażowanie sektora biznesu, np. twórców reklam⁷⁴ lub instytucji publicznych. Ale na to nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Bo choć

⁶⁹ Na przykład częsta gra w gry komputerowe zmienia strukturę mózgu. Por. M. Spitzer, *Cyfrowa demencja*, Słupsk 2013.

⁷⁰ P. Winkelman, *Psychologia poznania społecznego...*, dz. cyt., s. 147.

⁷¹ Ch. Firth, *Od mózgu do umysłu. Jak powstaje nasz wewnętrzny świat*, Warszawa 2011, s. 18.

⁷² http://www.ue.katowice.pl/uploads/media/17_Stolecka-Makowska_Wolny_Mozliwosci_zastosowania_tekniki.pdf [dostęp: 13.03.2015].

⁷³ Najnowszymi badaniami dzielą się akademicy na forum Polskiej Konferencji Eyetrackingowej, por. <http://konferencjaet.neurodevice.pl/program.php> [dostęp: 13.03.2015].

⁷⁴ Dla przykładu T. Ambler, A. Ioannides i S. Rose posłużyli się tomografem komputerowym do badania aktywności mózgu w czasie oglądania reklam i byli w stanie opisać, które obszary pozostawały aktywne w ścieżce emocjonalnej lub kognitywnej przekazu perswazyjnego. Por. T. Ambler, A. Ioannides, S. Rose, *Brands on the brain: neuro-images of advertising*, „Business Strategy Review” 2000, Vol. 11, Issue 3, p. 17.

coraz głośniejszy sływać nawoływania, także od polskich grantodawców (np. NCN), do szukania partnerstwa dla uczonych w sektorze prywatnym, to obserwacja debaty w zachodnich periodykach naukowych pokazuje, że może to być okazja do popełniania nadużyć. Prezydent Towarzystwa Neurokognitywistyki Martha J. Farah opublikowała nawet przykłady takich nadużyć w dziedzinie marketingu politycznego⁷⁵, gdzie zbytnim uproszczeniem poddano wyniki badania kory mózgowej wyborców po obejrzeniu reklam politycznych. Zwróciła uwagę, że obrazy mózgu bywają warte więcej niż tysiąc, nie słów, a dolarów, bo naocznie (za pomocą kolorowych fotografii mózgu) dają pseudopowiedzi pod szyldem neurobadań.

Innym problematycznym obszarem, na który warto zwrócić uwagę w kontekście postulatu o włączeniu neurometodologii do badań nad mediami, jest izomorfizm relacji: reakcja mózgu–badany konstrukt społeczny. Czy zawsze, gdy wystąpi dana aktywność mózgu, w relacji jeden do jednego, dana zmienna ją warunkuje? Jeśli są inne, to jak je ograniczyć, aby poprawnie przeprowadzić wnioskowanie? Aktywizacja ciała migdałowatego w mózgu⁷⁶ może być wskaźnikiem lęku (np. po obejrzeniu przez nastolatka strasznej sceny w filmie), ale ten organ może pobudzić także sygnał nagrody (np. była to wyczekiwana scena, bo widz jest fanem danego serialu). A są to przecież zupełnie inne kwestie. Wnioskowanie, w którym występuje takie wzajemnie jednoznaczne odwzorowanie, może prowadzić do afirmowania konkluzji i upraszczania interpretacji danych fizjologicznych. Zwraca na to

uwagę Russ Poldrack, znany badacz neuronauk z Uniwersytetu Stanforda⁷⁷. Przy postulatcie eksploracyjnego łączenia danych biologicznych z interpretacjami społecznymi na pewno warto zaapelować o powściągliwość konkluzji.

Podsumowując, powiązanie zmiennych społecznych i fizjologicznych jest proponowaną nową ścieżką metodologiczną analiz w ramach nauki o mediach. Takie badania są na pewno droższe, czyli mogą napotykać liczne problemy z uzyskaniem finansowania, a także mają niejednokrotnie dużo bardziej skomplikowane ścieżki wnioskowania („od góry” oraz „od dołu”), których procedury wymagają opracowania, być może nawet opublikowania w formie regulacji oficjalnych stowarzyszeń, takich jak np. PTKS. To jednak w ramach paradygmatu holistycznego wydaje się słusznym kierunkiem, zwłaszcza w przypadku pola edukacji medialnej. Właśnie tam można znaleźć także praktyczne zastosowanie badań komunikologów. Być może edukacja medialna pod postacią neuroedukacji medialnej ma potencjał stać się obszarem, na którym współczesny aktywny odbiorca i jego procesy postrzegania, a w dłuższej perspektywie – kompetencje medialne, staną się interdyscyplinarnymi polami analiz dla medioznawców. Ten artykuł ma nadzieję stać się przyczynkiem do dyskusji nad tymi problemami.

Zmierzając do trafności i wiarygodności naukowego opisu zjawisk, a w efekcie – do zwiększania umiejętności medialnych interaktywnego odbiorcy, warto poszukiwać wiedzy na temat funkcjonowania zarówno jego zmysłów, mózgu, jak i jego umysłu.

⁷⁵ M. Farah, *A picture is worth a thousand dollars*, „Journal of Cognitive Neuroscience” 2009, Vol. 21, No. 4, p. 623–625.

⁷⁶ Por. P. Winkielman, *Psychologia poznania społecznego...*, dz. cyt., s. 149.

⁷⁷ Por. R.A. Poldrack, *Can cognitive processes be inferred from neuroimaging data?*, „Trends in Cognitive Science” 2006, Vol. 10, Issue 2, p. 59–63.