

ILONA COPIK
Uniwersytet Śląski

Laboratorium (nie)możliwości Spojrzenie na kondycję edukacji medialnej jako edukacji kulturowej we współczesnej szkole

The laboratory of (im)possibility

**A view on the condition of media education as the cultural education
in the modern school**

ABSTRACT: The aim of the article is the analysis of the condition of media education as the cultural education in the modern school. The laboratory – is at this point understood as an epistemological metaphor – a way of thinking about the education and at the same time as a methodological postulate. The fundamental thesis is that the modern school must overcome its rooted traditionalism and change in order to keep up with the dynamic cultural reality. During didactic actions it is necessary to apply the methods of teaching, which specify the model of interaction, and to acquire the media competence by pupils, competence understood not as a completely new effect of education, but versatile stimulation of the abilities so far marginalized (visual, audial, spacial, gesticulatory) and simultaneously regarded as crucial in today's heterogeneous communication community. The metaphor of laboratory, in which researchers strive to merge that what is technical along with humanistic and historical with the contemporary, is intended to combine the media education by media and for media.

KEYWORDS: media education, cultural education, visual literacy, media archaeology

Edukacja medialna nie stanowi wprawdzie, jeśli się głębiej zastanowić, nowego, rewolucyjnego rozdziału w procedurach związanych z uczeniem się i nauczaniem, bowiem z szeroko rozumianymi mediami (w tym pismem i drukiem jako mediami szczególnie cenionymi) szkoła oraz pokrewne jej instytucje kształcenia od zawsze wiązały swe działania, należy jednak stwierdzić, że dziś zobligowana jest ona sprostać szczególnemu wyzwaniu. Swoiste *novum* stanowi współczesna rzeczywistość kulturowa, dla opisanie której badacze chętnie używają określeń: „zmiana”, „transformacja”¹, zaś jej eksplikacji poszukują w nowym paradygmacie kultury, wyznaczonym przez różne aspekty praktyk kulturowych skumulowanych pod postacią zjawiska, które jesteśmy skłonni określać wspólnym mianem „nowych mediów”². Skrótowno ujmując tę skomplikowaną problematykę, można stwierdzić, że istota przeobrażeń sprowadza się do osiągnięcia takiego stanu rzeczywistości, w którym na niespotykaną dotąd skalę nakładają się, przenikają i wchodzą ze sobą w złożone relacje różne formy medialne, tworząc rozliczne konstelacyjne formy pograniczne. Razem składają się one na sytuację kulturową, którą Siegfried Zielinski zdiagnozował już dwie dekady temu jako „rozwinętą audiowizję”³, a która intensyfikuje

¹ Większość badaczy współczesnej kultury dostrzega w otaczającej nas rzeczywistości istotne zmiany społeczne, gospodarcze, kulturowe, z którymi związane są tzw. „nowe media”. W kontekście moich rozważań najistotniejsza jest zmiana o charakterze globalnym, inspirowana rewolucją technologiczną, która pociąga za sobą transformacje relacji pomiędzy technologią, rynkami a odbiorcami, przekształca logikę działania przemysłów medialnych oraz praktyki uczestnictwa w kulturze. Znakiem tego stanu kultury są określenia: „kultura konwergencji”, „kultura uczestnictwa”, „epoka nowych mediów”, „era Web 2.0”, „Web 3.0”. Zob. przede wszystkim: H. JENKINS: *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Tłum. M. BERNATOWICZ, M. FILICIAK. Warszawa 2007; P. LEVINSON: *Nowe nowe media*. Tłum. M. ZAWADZKA. Kraków 2010; M. LISTER i in.: *Nowe media. Wprowadzenie*. Tłum. M. LOREK, A. SADZA, K. SAWICKA. Kraków 2009, s. 13–82.

² Zob. E. WILK: *Wstęp*. W: *Nowa audiowizualność – nowy paradygmat kultury?* Red. E. WILK, I. KOLASIŃSKA-PASTERCZYK. Warszawa 2008.

³ S. ZIELINSKI: *Już nie kino, ani telewizja. U źródeł nowej historycznej formy filmowości*. W: *Współczesna niemiecka myśl filmowa. Od projektora do komputera. Antologia*. Oprac. A. Gwóźdź. Katowice 1999, s. 201–220.

się z biegiem czasu, prowadząc do takich zmian dyskursu medialnego, jak (by wymienić tylko te najbardziej oczywiste): indywidualizacja, wzrastająca interaktywność, mobilność postępująca z jednoczesną utratą stałych miejsc, interferencja rzeczywistości i iluzji.

Związki pomiędzy edukacją i kulturą, jakkolwiek oczywiste, obciążone są jednak pewną sprzecznością. Immanentną cechą systemu edukacyjnego jest bowiem tendencja do stabilności pozwalającej zintegrować przejrzystość i trwałość kategorii ewaluacyjnych z praktykami zorientowanymi na obliczanie. Tymczasem cechą kultury, co na gruncie edukacyjnym podkreślają wszelkiego rodzaju ujęcia kulturalistyczne⁴, jest dynamika, a przy tym swoista niewymierność, zasadzająca się na współistnieniu wielu wersji świata, opartym na strategiach dialogiczności, interpretacyjności, negocjacji sensów. Edukację medialną na gruncie refleksji pedagogicznej próbuje się zatem, jak wszystkie procesy kształcenia, dopasowywać do ustalonych standardów, często zawężając zbyt jej treści, ograniczając je przykładowo do aspektu technologiczno-komunikacyjnego, to jest do zastosowania mediów jako narzędzi dydaktycznych (dydaktyka medialna) lub też wypracowywania praktycznych umiejętności posługiwania się technologią informacyjną przez uczniów (edukacja informatyczna)⁵. Wydaje się, że w pewnym sensie z tego samego kalkulacyjnego źródła wypływa protekcyjny ujęcie edukacji medialnej⁶, oparte na przeświadczeniu

⁴ Mam tu na myśli przykładowo optykę psychokulturową w refleksji o edukacji; zob. J. BRUNER: *Kultura edukacji*. Tłum. T. BRZOSTOWSKA-TERESZKIEWICZ. Kraków 2010.

⁵ W istocie edukacja medialna jest dziedziną interdyscyplinarną, zaś próby jej definiowania w ramach związków tylko z naukami humanistycznymi lub tylko z naukami społecznymi (czy też ścisłymi) stanowią o jej istotnym ograniczeniu. Sytuacja ta jest w pewnym stopniu paralelna do różnych sposobów rozumienia w nauce samego medioznawstwa. Zob. B.L. GIERSZEWSKA: *Filmoznawcy wśród medioznawców. Kilka refleksji o marginalizowaniu kultury audiowizualnej w naukach o mediach i na studiach dziennikarskich*. „Kultura Współczesna” 2014, nr 85, s. 25–34.

⁶ Autorem koncepcji protekcyjizmu względem mediów jest David Buckingham. Zob. A. BURN: *Świadomość mediów – sześć stojących przed nami wyzwań*. <http://www.nina.gov.pl/nina/artyku%C5%82/2011/10/26/%C5%9Bwiadomo>

o negatywnych skutkach korzystania z nowych mediów i przeciwstawianiu ich starszym, sprawdzonym formom przekazu. Takie podejście rozwijane jest zwłaszcza w obszarze subdyscypliny zwanej pedagogiką medialną. Refleksja o mediach przybiera tu dość często wydźwięk demoniczny, ze skłonnością do eksponowania zagrożeń i koncentrowania się na konieczności wypracowywania strategii obrony przed niepożądanymi z punktu widzenia wychowawczego skutkami ekspansji światów medialnych⁷.

Edukacja medialna jako edukacja kulturowa

Nie umniejszając istotności powyższych kierunków działań i obszarów refleksji, trzeba jednak rzeczowo przyznać, że nie wyczerpują one złożonego zagadnienia wzajemnych relacji media – edukacja. Media jako symbol dynamiki kulturowej naszych czasów stanowią naturalne środowisko życia, w którym dzieci, jak pisze brytyjski kulturoznawca Andrew Burn: „nawiazują rozmowy, fantazjują, marzą, bawią się i snują historie przez media”⁸. W związku z tym celem edukacji medialnej, zdaniem tego badacza, powinno być kształtowanie szeroko rozumianej świadomości mediów, dla rozwijania której kluczowe jest poczucie, że film, gry komputerowe, telewizja, komiksy, internet to pełne znaczeń formy kulturalne, a nie tylko źródła konsumpcji czy informacji. Tak rozumiana edukacja medialna zawiera się w szerszym polu – edukacji kulturowej, stanowi nie tyle kształcenie dla mediów, co przez media i o mediach, zaś jej celem jest przygotowanie młodzieży do czynnego obcowania i zanurzenia w kulturze, krytycznego analizowania jej wytworów, interpretowania, a także kreatywnego tworzenia własnych dzieł. Na pierwszy rzut oka widoczna jest w tej koncepcji potrzeba

[%C5%9B%C4%87-medi%C3%B3w-sze%C5%9B%C4%87-stoj%C4%85cych-przed-nami-wyzwa%C5%84-\(1-3\)-andrew-burn](#) [data dostępu: 28.05.2014].

⁷ Zob. np.: J. GAJDA: *Media w edukacji*. Kraków 2010, s. 123–134.

⁸ A. BURN: *Świadomość mediów...*

wykraczania poza schematyzm i podążania ściślej za zmianami kulturowymi. Powstaje jednak istotne pytanie: Jak to czynić w systemie edukacyjnym, który jest usposobiony tradycyjnie i w dużej mierze rygorystycznie nastawiony na standardowe testy?

Ideologia szkoły – ostoi tradycji, która ma moc krzewienia wzorców wśród uczniów siłami wszystkowiedzących nauczycieli, w tej niezwykle dynamicznej sytuacji kulturowej wydaje się modelem anachronicznym. Antytezą tego schematu stanowi coraz powszechniejsze pojmowanie kształcenia według zasad interakcyjności, w myśl których nauczanie nie jest jednotorowym przekazem, lecz ma formę dialogiczną, komunikacyjną, a rola nauczyciela, uwolniona od autorytarności, sprowadza się do tworzenia bardziej partnerskich relacji i polega na organizowaniu wspólnoty wzajemnego, czynnego uczenia się⁹. Dzieci wychowane i dorastające w świecie zmediatyzowanym za sprawą głównie komputera i telewizji, nauczone interaktywnych zachowań przez gry komputerowe, traktujące media jako przestrzeń aktywnej komunikacji, w której dominuje działanie, sprawczość, wymagają wręcz takiego podejścia metodycznego¹⁰. W tej sytuacji może już nie spełniać swego dawnego zadania standardowy system klasowo-lekcyjny i konwencja szkolnej ławki; raczej należałoby poszukiwać innych, alternatywnych, mniej rygorystycznych rozwiązań organizacyjnych, aby pozwolić dzieciom od najmłodszych lat działać, tworzyć, odkrywać i eksperymentować.

Poglądy na edukację Celestyna Freineta

Teorie szkoły zorientowanej na aktywność uczniów nie są zresztą niczym nowym. W historii wychowania zapisały się one zwłaszcza w ruchu zwanym nowym wychowaniem¹¹, inspirowanym poglądami

⁹ J. BRUNER: *Kultura edukacji...*, s. 40.

¹⁰ Zob. D. RUSHKOFF: *ScreenAgers: Lessons in Chaos from Digital Kids*. New York 2006.

¹¹ S. SZTOBRYN: *Pedagogika Nowego Wychowania*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa 2006, s. 278–292.

filozoficznymi Johna Deweya. Jednym z pedagogów, który najpełniej je urzeczywistnił, był Celestyn Freinet, twórca eksperymentalnej szkoły- laboratorium w Vence. Głoszona przez niego zasada wychowania opierała się, najogólniej rzecz ujmując, na uczeniu przez doświadczenie. Nawiązując do bezpośrednich przeżyć i potrzeb dzieci (w tym zwłaszcza potrzeby komunikacji i roli wyobraźni), Freinet stawiał sobie za cel rozwijanie osobowości poprzez działalność badawczą, ekspresję i twórczość artystyczną. Świadom przemian kulturowo-cywilizacyjnych XX wieku postulował wykorzystanie w szkole nowych technologii, które według niego nie powinny być traktowane przez pedagogów jako autonomiczne urządzenia, lecz jako środki wyrazu wnoszące nowe możliwości ekspresji i komunikacji dziecięcej. Z tego samego powodu już w latach 20. ubiegłego wieku polemizował on z koncepcją klasy jako miejsca, gdzie przebiegają modelowe procesy dydaktyczne. Jego pragmatyczna idea, zorientowana na przeżywanie świata przez dzieci, obejmowała rozwijanie wszechstronnej ekspresji: literackiej, plastycznej, muzycznej, teatralnej. W zależności od rodzaju czynności przestrzeń sali lekcyjnej przeobrażała się więc raz w warsztat tkacki czy drukarnię, innym razem w pracownię plastyczną lub salę taneczną¹².

W koncepcji szkoły-laboratorium Freinet nie tylko wyraził swój sprzeciw wobec herbartowskiego schematyzmu i martwoty duchowej tzw. szkoły tradycyjnej, poprzez wcielenie w życie postulatów pedagogiki eksperymentalnej, co czynili także inni przedstawiciele nowego wychowania, ale może przede wszystkim prekursorsko powiązał to, co zewnętrzne – świat techniki i cywilizacji – z tym, co ludzkie i wewnętrzne – potrzebą wolności i ekspresji. Udostępniając uczniom nowoczesne, jak na owe czasy, środki technologiczne (przykładowo takie jak: maszyna do pisania, techniki reprodukcji tekstów – drukarnia), angażując ich w działania medialne (gazeta szkolna, broszury upowszechniające dorobek twórczy uczniów pomiędzy szkołami, korespondencja z placówkami oświatowymi za granicą), kształcił jednocześnie wiele różnorodnych kompetencji: językową, literacką i wizualną, komunikacyjną i twórczą, techniczną i artystyczną, jedno- i wielozadaniową.

¹² S. SZTOBRYN: *Pedagogika Celestyna Freineta*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki...*, s. 360.

We wszystkich działaniach edukacyjnych propagowanych przez szkołę w Vence przebiegała troska o rozwijanie dziecięcej wrażliwości estetycznej, oryginalności myślenia, innowacyjności i wyobraźni twórczej.

W stronę szkoły-laboratorium

Można odnieść wrażenie, że idea szkoły-laboratorium wyjątkowo dobrze koresponduje ze współczesną rzeczywistością nowomediálną i powiązaniem z nią wątkiem edukacyjnym. Nie chodzi przy tym wyłącznie o aspekt rzeczowy obecnej w teorii Freineta krytyki przestrzeni szkolnej realizującej wysłużony i zdezaktualizowany wzorzec proksemiczny, choć ten ostatni może oczywiście także w znaczeniu przestrzennym inspirować współczesnych pedagogów, zwłaszcza w zakresie wychodzenia poza uznany schemat. Przede wszystkim jednak słuszne wydaje się uczynienie z laboratorium metafory myślenia o edukacji. W tej natomiast sferze ważnych może być co najmniej kilka kwestii. Najważniejszą wiąże się z faktem, że laboratorium, którego przesłanie wypływa z przekonania o naturalnej aktywności dziecięcej, materializuje niesłychanie żywotne dzisiaj idee rozwijania dynamiczności, innowacyjności, sprawczości, uczenia bycia aktorem na życiowych scenach grupujących się w złożone konstelacje sieci¹³. Nie liczy się tylko to, że kreatywność i innowacyjność zostały uznane przez Parlament Europejski za kompetencje kluczowe dla rozwoju osobistego, społecznego i gospodarczego w UE, ich znaczenie zaś zgodnie z prognozami w przyszłości będzie jeszcze wzrastać, a zatem wypada je uwzględnić w procesie dydaktycznym¹⁴, ale to, że współczesne media w niespotykanym dotąd wymiarze faktycznie pobudzają kreatywność młodych ludzi i należy to uwzględnić jako znaczący potencjał w procesach edukacyjnych. Pisz o tym np.

¹³ Zob. B. LATOUR: *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*. Tłum. A. DERRA, K. ABRISZEWSKI. Kraków 2010.

¹⁴ http://www.create2009.europa.eu/about_the_year.html [data dostępu: 28.05.2014].

Eric Bratland: „Młodzi ludzie muszą być postrzegani zarówno jako użytkownicy, jak i twórcy cyfrowych treści. Stosowanie mediów w szkołach może pomóc rozbudzić zaangażowanie uczniów w proces uczenia się”¹⁵.

Na omawiany aspekt edukacji medialnej zwraca uwagę także Agnieszka Ogonowska, przypominając o postępujących procesach demokratyzacji kultury, pociągających za sobą konieczność przygotowywania uczniów w toku wychowania do uczestniczenia w różnych formach aktywności z tym zjawiskiem związanych (m.in. blogowanie, filmowanie, generowanie zdjęć, projektowanie autorskich stron internetowych czy wreszcie tworzenie sztuki sieci), włączając w to, formującą się w toku postępującej konwergencji mediów, tzw. „kulturę uczestnictwa”¹⁶.

Kompetencje medialne, czyli jakie?

Z drugiej strony metafora laboratorium edukacyjnego naprowadza na intencje symultanicznego kształcenia wielu kompetencji. Współcześnie, w epoce intermedialności wskutek wzajemnych oddziaływań i fuzji dochodzi do przekraczania granic i rozmaitych rekonfiguracji medialnych, kiedy to widz i uczestnik w jednej osobie ma do czynienia już nie z tekstami, lecz zdarzeniami audiowizualnymi, których sensu w oparciu o zmienne kody zmuszony jest dociekać, samodzielnie negocjując znaczenia, dlatego nieodzowna jest znajomość różnych strategii poznawczych i języków. Medialne infiltracje, gry konwencji, reaktywacje i transformacje przeszłych konceptów prowadzą do stawiania koniecznych pytań o to, jak patrzeć, odczytywać, interpretować, a przede wszystkim jak uczestniczyć w przetwarzaniu własnych myśli i emocji, wykorzystując w tym celu technologie XXI wieku. Zasadniczym problemem pozostaje

¹⁵ E. BRATLAND: *The Knowledge Society and Future Competence Formation: Can Schools Develop the Digital Competence of the Net Generation?* W: *Cyberprzestrzeń i edukacja*. Red. T. LEWOWICKI, B. SIEMIENIECKI. Toruń 2012, s. 37.

¹⁶ Zob. A. Ogonowska: *Współczesna edukacja medialna. Teoria i rzeczywistość*. Kraków 2013, s. 85–90 i 182–189.

fakt, że szkoła wyposaża w umiejętności pisania i czytania tekstów drukowanych, ale nie kształci w zakresie lektury przekazów audiowizualnych, a z tymi mamy najczęściej do czynienia w dorosłym życiu¹⁷.

Konieczność kształcenia kompetencji medialnych idzie zatem w parze z nagłą potrzebą alfabetyzacji wizualnej. Tę ostatnią określa się jako kompetencję wizualną, czyli „zdolność do konstruowania znaczenia na podstawie obrazów wizualnych”, przy czym „odbiorcy tych obrazów są usposobieni krytycznie, wykorzystują umiejętności badawcze i mentalne”¹⁸; a także jako „zdolność zarazem – odczytywania i tworzenia wizualnych przekazów, uczenia się, myślenia, rozwiązywania problemów w sposób wizualny”¹⁹. Uzasadnieniem dla koncepcji alfabetyzmu wizualnego, rozwijanej na gruncie edukacji, jest przekonanie o zdominowaniu kształcenia przez kod werbalny, jakie nastąpiło w ciągu wieków „kultury pisma”, i jednoczesnym zmarginalizowaniu dyskursu wizualnego i wizualno-werbalnego. Przeświadczenie, że we współczesnej kulturze obrazy odgrywają coraz większą rolę, skutkuje formułowaniem postulatu tworzenia dydaktyki wizualnej, obejmującej kształcenie umiejętności interpretacji i krytycznej oceny komunikatów medialnych, rozwój percepcji wizualnej, kształtowanie wyobraźni czasoprzestrzennej²⁰, natomiast szerzej ujmując tę kwestię, prowadzi do wniosku, że percypowanie świata poprzez media jest sztuką, której można (i trzeba) się uczyć²¹. W definiowaniu tego nowego sposobu odbioru rzeczywistości

¹⁷ Parafrazuję tu słowa Krzysztofa Zanussiego, ambasadora projektu Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej (NHEF) <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2041-czy-polska-szkola-wychowuje-analfabetow-filmowych> [data dostępu: 28.05.2014].

¹⁸ A. BAMFORD: *The Visual Literacy White Paper*. <http://www.wimages.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/visual-literacy-wp.pdf> [data dostępu: 28.05.2014].

¹⁹ International Visual Literacy Association, <http://www.iste.org/docs/excerpts/MEDLIT-excerpt.pdf> [data dostępu: 28.05.2014].

²⁰ Zob. N. PATER-EJGIERD: *Alfabetyzm wizualny jako element nowoczesnej edukacji artystycznej*. W: *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*. Red. R. ŁAWROWSKA, B. MUCHACKA. Kraków 2009, s. 201–211.

²¹ W. FRĄCKIEWICZ: *Świadome widzenie w fotografii*. W: *Pedagogika i kultura. Po między teorią a praktyką*. Red. W. BOBROWICZ. Lublin 2009, s. 197–214.

daje się przy tym zauważyć przemieszczenie znaczeń, które polega na ustępowaniu liniowej, można by rzec, przyczynowo-skutkowej, unilateralnej i statycznej struktury postrzegania, charakterystycznej dla kultury druku, na rzecz percepcji dynamicznej, wielostronnej, kompleksowej, która integruje patrzenie z innymi doświadczeniami sensorycznymi.

Pokłosie idei laboratorium

Kwestią, która wynika niejako pośrednio z inspirujących tez Freineta, jest dość oczywisty, aczkolwiek nie zawsze uświadamiany w edukacji fakt, że media, które traktujemy „jako techniczne (a więc materialne) i kulturowe (a więc mentalne i instytucjonalne) praktyki społeczne”²², zawsze już przecież były, chociaż o ich randze i znaczeniu prawdopodobnie bardziej niż same modele postrzegania decydowały aktualnie obowiązujące ekonomiczno-polityczne dyskursy. W przeszłości znajdujemy długą tradycję reprezentacji wizualnych i werbalnych, zapoczątkowaną wraz z pojawieniem się malarstwa naskalnego i pisma, które (choć trudno traktować ten proces jako teleologiczny i zgodny z nowoczesną ideą postępu) poprzez tworzenie kolejnych języków: fotografii, filmu, telewizji, wyewoluowały w zdigitalizowane symulacje. Dlatego, zdaniem wielu edukatorów medialnych, na media cyfrowe należy patrzeć zarówno w kontekście technologii komputerowych, jak i historii mediów tradycyjnych²³. W tym znaczeniu niekoniecznie chyba należy mówić o jakiejś odrębnej, ultranowoczesnej świadomości medialnej, która miałaby obejmować nowe formy obcowania z mediami ery cyfrowej, i którą należałoby od nowa kształtować w okolicznościach Web 2.0. Po pierwsze, co podkreśla Burn, „fascynacja nowym nie może skutkować niedocenianiem kulturowej przeszłości”, ponieważ do opisu

²² A. Gwóźdź: *O pewnym możliwym aliansie, czyli w stronę medioznawstwa jako kulturoznawstwa*. „Kultura Współczesna” 2008, nr 2, s. 205.

²³ Media nowe i tradycyjne pojmuję tu według koncepcji Lwa Manovicha, zob. IDEM: *Język nowych mediów*. Tłum. P. CYPRYAŃSKI. Warszawa 2006.

współczesnej sytuacji nieadekwatna jest „retoryka rozłamów”²⁴; po wtóre, wystarczy przywołać koncepty metodologiczne, takie jak archeologia mediów, by przekonać się, że w „starym” kiełkuje zawsze poniekąd „nowe” – trzeba tylko spojrzeć na historię bystrym okiem, a w działalności eksploracyjnej porzucić myśl o raz na zawsze ustalonym kursie, „eksperymentalnie wypróbować odwrócenie jako zamierzone przesunięcie”²⁵.

Reasumując, idea laboratorium odnośnie do myślenia o szkole i mediach polegałaby więc na łączeniu w płaszczyźnie edukacji metodyki, akcentującej aktywizację uczniów, form pracy, konkretyzujących model interakcji, i realizacji celu wyposażania ich w umiejętności medialne rozumiane nie tyle jako całkiem nowy efekt kształcenia, co raczej różnokierunkowe i wielosensoryczne pobudzanie zdolności do tej pory marginalizowanych (wizualnych, audialnych, przestrzennych, gestykulacyjnych i innych) – przystających do poznawczej koncepcji kompetencji wielorakich²⁶, niezbędnych dla przygotowania ucznia do efektywnego udziału w dzisiejszych heterogenicznych wspólnotach komunikacyjnych. Metafora laboratorium, w której, najogólniej rzecz ujmując, usiłuje się połączyć to, co techniczne, z tym, co imaginacyjne, spaja niejako edukację o mediach, przez media i dla mediów. Co ważne, wiąże także aspekt historyczny i współczesny, umożliwiając włączenie tej przestrzeni myślowej w nurt rozważań o medialnej ciągłości i zmianie²⁷. Laboratoryjne twórcze kwerendy prowadzące do rozpracowywania mechanizmów działania starszych mediów (takich cho-

²⁴ A. BURN: *Świadomość mediów...*

²⁵ S. ZIELIŃSKI: *Archeologia mediów*. Tłum. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa 2010, s. 6.

²⁶ Inspirację dla koncepcji kompetencji wielorakich stanowi teoria Howarda Gardnera, która opiera się na przekonaniu, że inteligencja jest dynamiczna i wielopłaszczyznowa i obejmuje siedem typów: werbalną, matematyczno-logiczną, wizualno-przestrzenną, fizyczno-kinestetyczną, muzyczno-rytmiczną, inter- i intrapersonalną. Zob. H. GARDNER: *Inteligencje wielorakie: nowe horyzonty w teorii i w praktyce*. Tłum. A. JANKOWSKI. Poznań 2002.

²⁷ Zob. także: A. Gwóźdź: *Skąd się (nie) wzięło kino, czyli parahistorie obrazu w ruchu*. W: *Historia kina*. T. 1. *Kino nieme*. Red. T. LUBELSKI, I. SOWIŃSKA, R. SYSKA. Kraków 2012, s. 15–75.

ciażby jak dawne urządzenia skopieczne: laterna magica, stroboskop, teatr katoptryczny, kalejdoskop, stereoskop) mogą stać się inspiracją dla postrzegania współczesnych mediów nie tylko jako kanałów informacyjnych czy, protekcjonalnie, jako symbolu popkultury i konsumpcji coraz to bardziej zdemoralizowanych społeczeństw, ale jako praktyk antropologicznych, w których, ucieleśnione w następujących po sobie urządzeniach, znalazły swój wyraz nieprzemijające ludzkie tęsknoty i pragnienia „powiększenia” rzeczywistości – usłyszenia niesłyszalnego, zobaczenia tego, co niewidzialne, a także przeniknięcia tajemnicy świata przez powołanie do życia na ekranie jego sobowtóra. W tym znaczeniu obraz cyfrowy jako dalszy ciąg stosowania przez człowieka strategii reprezentacji/symulacji nie musi jawić się jako bezwzględne *novum* w historii kultury, przeciwnie, może sprawiać wrażenie w pewnym sensie doskonałego efektu nawarstwiających się remediacji, stanowiącego spełnienie idei, które rozpałały wyobraźnię alchemików i magów od wieków, lecz w czasach, kiedy powstawały, mogły zaistnieć jedynie w formie połowicznej, dziś zaś – w całej okazałości.

Inspiracje archeologiczne

Nieuprawnione pozostaje przy tym pojmowanie historii mediów jako genealogii prostych artefaktów przemienionych racjonalną drogą postępu w skomplikowane systemy, albowiem, jak twierdzi Zielinski, wszystko już było w głębokim czasie technicznie zapośredniczonej audiowizualności. Rozpracowywanie medialności nie może się więc dokonywać na drodze studiowania historii transformacji maszyn – postępującej w ewolucyjnym porządku od form prymitywnych do coraz bardziej złożonych – a raczej w działalności przypominającej wysiłek geologa, pozwalającej w kolejnych uwarstwieniach kulturowych odnajdywać ślady ruchu cyrkulacyjnego, świadczącego o stale odnawiającej się maszynerii świata, idei najlepiej uchwytej w dziełach tych, którzy znaleźli się poza oficjalnym dyskursem racjonalnej nowoczesności, przecierając szlaki efektywnego działania na rzecz przyszłości poprzez

wychodzenie poza schemat, eksperymentowanie.

W jakim sensie archeologia mediów może inspirować edukację? Przede wszystkim może pomagać rozbudzać świadomość, że media nie są wyłącznie aparatami doskonalonymi według reguły postępu – ich rozumienie nie może zatem ograniczać się do aspektu technologicznego nowatorstwa – ale są przede wszystkim zmaterializowanym przejawem myśli ludzkiej powiązanej z rozwijanymi konceptami słyszenia i widzenia i dlatego można (i należy) odkrywać ich wymiar antropologiczny²⁸. Ten zaś może uzmysławiać, że w zakresie edukacji medialnej będziemy mieli tyleż do powiedzenia o mediach, co o człowieku realizującym za ich pośrednictwem archetypiczne potrzeby i dążenia. Po wtóre, archeologiczne penetracje, które ukazują większą złożoność świata, aniżeli można wyczytać z racjonalnych podręcznikowych wywodów, kierują uwagę w stronę wizji świata – tajemnicy wymykającej się uczonym dyskursom, skłaniającej do twórczych poszukiwań nie tylko już w zakresie zgłębiania doświadczeń percepcji, ale wręcz powtórnego przemyślenia tego, co realne i wyobrazeniowe, możliwe do uchwycenia i niedościgłe, co w nauce szkolnej ściśle i humanistyczne. W laboratoriach dawnych specjalistów od mediów sztuka, technika i nauka nie stanowiły przecież antytezy, lecz razem spletały się w pasji progresywnego działania na rzecz przyszłości.

Magia w mediach czy magia mediów?

Dualistyczną relację sztuki i technologii być może najlepiej ilustruje wczesne kino, łączące fascynację techniką z możliwościami urzeczywistnienia fantazji, naukę ze sztuką w procesie budowania filmowej

²⁸ Zob. J.H. BUDZIK: *Filmowe cuda i sztuczki magiczne. Szkice z archeologii kina*. Katowice 2015. W publikacji tej znajdują się interesujące i nowatorskie pod względem dydaktycznym propozycje analiz i interpretacji filmów dla dzieci i młodzieży, zawierające odwołania do historycznych mediów audiowizualnych postrzeganych w kontekście antropologiczno-filozoficznym.

iluzji. Jak wiadomo, kino u swych początków nie było jedynie wynalazkiem, naukowo-techniczną innowacją, a raczej stanowiło rezultat „hybrydowej konstelacji faktów, zjawisk, aparatów i sposobów ich użytkowania”²⁹, wyłoniło się z „wielowiekowego procesu krystalizacji sposobów i technik obserwacji tego, co widzialne”³⁰, z praktyk sytuujących się pomiędzy „zabawą i nauką, spektaklem i eksperymentem badawczym”³¹. Szukanie jego przyczyny wiedzie tyleż do źródeł fizyki, co do religii, sztuki, magii, prowadzi do wniosków, że to wyobraźnia ludzka wyrażona w „idei kinowości jako pewnego konceptu kulturowego” powołała kino, doprowadzając „do scalenia techniki z magią w postaci maszyny wyświetlającej obrazy na ekranie”³².

W historii powstania kinematografu odzwierciedla się zarazem bardziej ogólna, prymarna dualność, jaka charakteryzuje twórcze odkrycia wszelkich nowych urządzeń; odkrycia te łączą w sobie mianowicie: wyobraźnię/racjonalność, mit/wynalazek, duchowość/techniczność.

Każdy sen jest czymś nierzeczywistym – argumentuje Edgar Morin – ale wyczuwamy w nim dążenie ku rzeczywistości. To właśnie z tego powodu [...] alchemie zapowiadają odkrycia chemiczne, a skrzydła Ikarą stają się modelem skrzydeł samolotu³³.

A w innym miejscu:

Wszystkie wielkie wynalazki są wyprzedzane przez mity, a ich nowość bywa do tego stopnia nierealna, że widzi się w nich oszustwo, czarnoksiężstwo lub obłąd³⁴.

Skoro w opinii Morina wiedza jest „córką snu”, zaś „sen nie jest niczym innym jak przednią strażą rzeczywistości”³⁵, można by wysnuć

²⁹ A. Gwóźdź: *Skąd się (nie) wzięło kino...*, s. 28.

³⁰ *Ibidem*, s. 21.

³¹ E. MORIN: *Kino i wyobraźnia*. Tłum. K. EBERHARDT. Warszawa 1975, s. 24.

³² A. Gwóźdź: *Skąd się (nie) wzięło kino...*, s. 20–21.

³³ E. MORIN: *Kino...*, s. 273.

³⁴ *Ibidem*, s. 272.

³⁵ *Ibidem*, s. 22.

wniosek, że ów duchowy aspekt rzeczywistości, utożsamiany przez autora z magią, nie stanowi jakiegś rygorystycznej antytezy nauki, a raczej jej inspirację lub konieczne dopełnienie. W podobnym duchu pisze Zielinski, dla którego praktyki magiczne stanowią „inspiracyjny potencjał dostępu do technicznych światów medialnych”, a to dlatego, że stanowią formę myślenia eksperymentalnego, otwartego, które zdolne jest przecierać nowe szlaki w nauce, ponieważ „może sobie pozwolić na niepowodzenie i nie lęka się wkalkulować je jako możliwość”³⁶. Przykładów praktyk przenoszenia magii do aparatury technicznej w celu poszerzania skali przedsięwzięcia badawczego, a nawet więcej – umieszczania techniki w kontekście filozoficznym i estetycznym – dostarczają odległe w czasie dzieła Giambattisty della Porta czy Athanasiusa Kirchera.

W tym kontekście magia mediów jako technicznych wynalazków wcale nie tak bardzo różni się od magii mediów – światów wyobrażonych, reprezentowanych w medialnych działaniach artystycznych. Te dwa rodzaje praktyk, którym zwykli bylibyśmy przypisywać zupełnie inne cele, łączy ta sama entuzjastyczna radość z możliwości inscenizowania świata, zaś okolicznością sprzyjającą jest tu siła wyobrażenia.

Akt wyobraźni [...] jest aktem magicznym. Jest zaklęciem przeznaczonym do wywoływania przedmiotu, o którym się myśli, rzeczy, której się pożąda w taki sposób, by można ją było wziąć w posiadanie. [...] „Niebycie tu” przedmiotu wyobrażonego pokrywa się z jego niby-obecnością wzbudzoną przez działanie magiczne³⁷

– pisał Jean-Paul Sartre. Magiczność, o jakiej mowa, w obydwu przypadkach materializuje ludzki sen o nieśmiertelności – mityczny archetyp, który, archeologicznie rzecz ujmując, moglibyśmy odnaleźć tak w działalności wynalazców, jak i we wszelkiej artystycznej działalności od literatury, przez fotografię, film, do video-artu. *Homo creator* fik-

³⁶ ZIELINSKI: *Archeologia mediów...*, s. 338.

³⁷ J.-P. SARTRE: *Wyobrażenie. Fenomenologiczna psychologia wyobraźni*. Cyt. za: P. RICCEUR: *Pamięć, historia, zapomnienie*. Tłum. J. MARGAŃSKI. Kraków 2006, s. 74.

cyjnych i rzeczowych światów spełnia zarazem w swoim działaniu przyrodzoną formułę magii, znaną przez antropologów w kulturach pierwotnych: „podobne powoduje podobne”, „skutek podobny jest do przyczyny”, „rzeczy, które kiedyś pozostawały w styczności ze sobą, nadal działają na siebie, nawet gdy kontakt fizyczny przestał istnieć”³⁸. Tak jak rolą szamana jest, dotarwszy do „tajnych sprężyn wprawiających w ruch olbrzymi i skomplikowany mechanizm świata”³⁹, zmieniać bieg rzeczy, misją twórcy-wynalazcy jest kreować własną wersję świata.

Magia – twórcza inspiracja pozwalająca kojarzyć ze sobą niepodobieństwa, umożliwiająca połączenie mocą przedziwną poetyckiej kondensacji faktów i fikcji, kalkulacji i fantazji, dzięki czemu możemy mieć przykładowo wrażenie, iż średniowieczni naukowcy-alchemicy nie tylko wykoncypowali rodzaj własnego *science fiction*, ale również znaleźli sposób na jego spełnienie – inaczej niż twórców mediów, dotykała jednak także odbiorców. Wrażenie, że to magia, osiągał u podziwiających siedemnastowieczne wynalazki Kircher – konstruktor fenomenalnych maszyn akustycznych i optycznych. Wracając zaś do początków kina, efekt pracy kinematografu w momencie jego powstania musiał się publiczności kojarzyć z czarami, co znalazło wyraz w komentarzach takich chociażby, jak: „film jest snem” (Michel Dard), „kino jest stwórcą życia nadrealnego” (Guillaume Apollinaire), „sztuką spirytystyczną” (Jean Epstein)⁴⁰. Przywołani komentatorzy nie wyrażali prawdopodobnie w ten sposób euforii z ostatecznego zrealizowania na ekranie mimetycznych aspiracji pokoleń artystów i wynalazców pragnących sztucznie odtworzyć realność, ale dostrzegali to, że pojawiła się sposobność subwersji tej realności – oto dynia w jednej chwili zamieniała się w powóz dla Kopciuszka, czas swobodnie biegł do tyłu, zwiłając tragiczne efekty wojny, wskutek czego doznane rany same się goiły. Widzom przybyłym do kina towarzyszyło olśnienie, które zazwyczaj wtóruje zachwyceniu się nierozpoznanym, można jednak odnieść wrażenie, że raczej niewiele miało ono wspólnego z uwspółcześnionym

³⁸ J. FRAZER: *Złota gałąź*. T. 1. Tłum. H. KRZECZKOWSKI. Warszawa 1971, s. 42.

³⁹ Ibidem, s. 91.

⁴⁰ E. MORIN: *Kino...*, s. 20.

znaczeniem magii mediów, pojmowanym jako swoisty rodzaj władzy, jaką światy medialne dysponują, przyciągając uwagę odbiorcy.

Feerie i triki – owe sztuczki magiczne wykorzystywane pioniersko przez iluzjonistów pokroju Georges’a Méliès’a – faktycznie, o czym należy pamiętać, należały nie tyle do dziedziny magii, co do świata iluzji, a więc rzeczywistości pozwalającej wywieść się w pole przez twórcę używającego zręcznego triku. „To, co wynika z obserwacji dziewiętnastowiecznej kultury magii – pisze Dan North – to fakt, że nie była ona po prostu reprezentacją przesądów i wiary w siły nadnaturalne. Raczej ukazywała skrajne ludzkie możliwości po to, by zadziwić, zaskoczyć widzów”⁴¹. Magia ukazywała się zatem w medium jako kunszt, biegłość techniczna skondensowana w repertuarze trików, demaskowana każdorazowo racjonalnym podejściem audytorium znajdującego przyjemność w odkrywaniu zasad technicznego oszustwa. Nie przekreśla to jednak faktu, że można widzieć w tym coś więcej, aniżeli tylko „atrakcję”, która zainspirowała Toma Gunninga⁴². Trik jako technika, którą posiadał człowiek, anektując pewną sferę zjawisk i przejmując nad nimi kontrolę, ukazuje w istocie tyleż jego potęgę, co niemoc. Uświadamia bowiem, jak nikła jest granica pomiędzy prawdą i złudzeniem, w wyniku czego nasuwa się Platońskie podejrzenie, że realny świat to być może tylko pozór, zaś odbicie Boga i tak pozostaje dla nas nieosiągalne⁴³.

Laboratorium i magia – dezyderaty dla edukacji

Podsumowując powyższe rozważania, należałoby wysnuć wniosek, że dla edukacji medialnej ożywcze mogłoby być dokonanie pewne-

⁴¹ D. NORTH: *Magic and Illusion in Early Cinema*. „Studies in French Cinema” 2001, nr 1–2, s. 72. http://www.academia.edu/1939546/Magic_and_illusion_in_early_cinema [data dostępu: 28.05.2014].

⁴² T. GUNNING: *Attractions: How They Came into the World*. In: *The Cinema of Attractions. Reloaded*. Ed. W. STRAUVEN. Amsterdam 2006, s. 31–39.

⁴³ S. ZIELINSKI: *Archeologia mediów...*, s. 187.

go przesunięcia znaczeniowego, czyli ściślejsze powiązanie jej treści z antropologią i ogólniej z ideą humanizmu. Nie chodzi przy tym o umniejszanie roli kształcenia informatycznego i komunikacyjnego, ale o uzupełnienie go o treści kulturowe. Dla dzieci urodzonych w erze komputerów media nie stanowią żadnej szczególnej nowości, lecz przeciwnie – coś oczywistego. Możliwe jednak, że dlatego właśnie warto uzmysławiać im ukryte w nich, wiekowe i pierwotne struktury powiązań pomiędzy człowiekiem i światem. Zarówno namysł nad treściami i formami kształcenia, jak i kwestiami kompetencji medialnych czy wreszcie istotą samych mediów ukazują adekwatność podejścia historycznego. Nie jest ono oczywiście równoznaczne z uznaniem doktryny linearnego rozwoju realizującego ideę postępu. Taka nowoczesna z gruntu strategia powadziłaby do przedstawiania mediów w świetle coraz to nowych, doskonalszych technologii, nieuchronnie redukując zawarty w nich ponadczasowy i uniwersalny potencjał antropologiczny. Chodzi raczej o dotarcie do głębokiego czasu – co postuluje Zielinski – po to, by znaleźć analogiczne formy myślenia w nieco inny od przyjętego sposób. Koncepty natchnionych myślicieli, których niepokromione fantazje docierały do konstelacji problemowych odsyłających w dzisiejsze czasy, mogą tu być inspiracją, tak samo jak ich wizja istnienia, w której to, co fizyczne i mentalne, wbrew kartezjańskim zasadom, traktowane było wspólnie i świadczyło na korzyść uniwersalnej jedności, harmonii świata poruszanego wspólną ideą *anima mundi*.

Świat dziecka, niejako wbrew chaosowi, owemu *mixtum compositum*, produkowanemu przez współczesne urządzenia (i światy) medialne, może być wciąż kształtowany w toku edukacji jako swoiście spójna, choć przecież niewątpliwie heterogeniczna całość, aczkolwiek dostępna za pomocą wielu zmysłów. Argumentacja obrazowo-akustyczna w jego interpretacji powinna być przy tym tak samo uprawniona, jak argumentacja liniowo-tekstowa. W edukacji cel pozostał bowiem niezmienny, a pedagogom chodzi w gruncie rzeczy o to samo co niegdyś: wyzwolić w dziecku pasję poznawania, zadziwić je i zainteresować światem. Różnica polega natomiast na innej, uwarunkowanej zmianą kulturową formie jego poznawania. W tym sensie laboratorium można rozumieć jako swoistą kircherowską komnatę osobliwości. Nie jest

ona jednakże wyłącznie kolekcją zapierających dech w piersi eksponatów, które się podziwia, lecz dynamiczną przestrzenią medialną, którą współtworzy się, łącząc liczby i słowa, obrazy i dźwięki, z pomocą zarazem pasji i wiary, inteligencji i imaginalności. Współczesne media dają bowiem dziecku unikatową szansę bycia operatorem-magikiem, ziszczania dziecięcych fantazji o czarowaniu, zaś zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi – niepowtarzalną okazję do już nie tylko słuchania/czytania/oglądania baśni, ale performowania ich w pełnym tego słowa znaczeniu.

Magia, która rozbudza pasję doświadczania, paradoksalnie nieco, musi jednak opierać się na aktywnym, świadomie mentalnym uczestnictwie, nie może być rozumiana jako zgoda na całkowitą immersję w światy wirtualne. Innymi słowy, uczyni się z niej użytek pod warunkiem jednoczesnego z uskrzydleniem fantazji, zdroworozsądkowego rozwijania świadomości różnicy, jaka istnieje pomiędzy realnym i wyobrażonym, rzeczywistością i fikcją. Ważne jest także uczenie rozpoznawania interfejsów: człowiek/maszyna, uwrażliwianie na granice – miejsca styku pomiędzy użytkownikami mediów a aparatami, które Zielinski sugestywnie określa *Schnitt-stelle* i o których pisze, postulując przy tym myślenie interwenujące i zdrowy rozsądek, że „dzieli i zarazem łączy dwa różne światy, świat ludzi aktywnych, posługujących się maszynami, i świat aktywnych maszyn i programów”⁴⁴. Aktywne uczestnictwo w świecie technologii, o które walczymy w toku edukacji medialnej, powinno zatem balansować pomiędzy techniczną fascynacją a myśleniem usposobionym krytycznie, sprawności w klikaniu powinno zaś nieodłącznie towarzyszyć wypracowywanie dystansu i budowanie własnego zdania. Powyższe postulaty wydają się kluczowe w działaniach światowych organizacji zaangażowanych w rozwijanie świadomości medialnej dzieci, w tym zwłaszcza UNESCO i UNICEF. Ta ostatnia, odwołując się do Konwencji Praw Dziecka (Oslo 1999), w celu promowania konieczności kształcenia medialnego zainicjowała powstanie strony internetowej sygnowanej sugestywnym skrótem MAGIC⁴⁵ (ang. *Media Activities and Good Ideas*). Szkoda tylko, że świadomość

⁴⁴ Ibidem, s. 339.

⁴⁵ <http://www.unicef.org/magic> [data dostępu: 28.05.2014].

mediów – pomimo tytułowej magiczności – została tu dość jednostronnie utożsamiona ze świadomością informacji.

Klucz do krytycznego odbioru mediów, który leży w umiejętnościach dostrzegania stref liminalnych pomiędzy światami: rzeczywistym i sztucznym, na powrót zwraca uwagę ku życiu. W antropologicznej idei laboratorium, dla której pierwszoplanowa jest kosmicyzacja doświadczenia, to, co ludzkie, spotyka się nieuchronnie z tym, co nie-ludzkie, mocy towarzyszy coś, co ją każdorazowo przekracza; zawiera się więc tu zarazem pewien rodzaj wiary w magiczną i uniwersalizującą moc natury i ukrytej w niej tajemnicy. Uznanie tej ostatniej może generować, ważny i potrzebny w stechnologizowanym świecie, stan pokory wobec życia, do którego jako ludzie możemy tylko się zbliżyć, nie zaś przeniknąć je czy zawładnąć nim. Możliwe, że rzeczywistość jest szara i niepozorna – jak w baśni Andersena o słowiku – nieporównywalna do mieniącego się klejnotami mechanicznego urządzenia, jest także wąta i chimeryczna, co jednak nie przekreśla faktu, że to właśnie ona wyśpiewuje najpiękniejsze trele, ponieważ po prostu jest prawdziwa, kierują nią moralne prawa wzajemności i przyjaźni, które ostatecznie ratują życie cesarza. Z opowieści tej można odczytać postulat dla edukacji medialnej – zanim będzie ona edukacją o mediach, powinna wprawdzie być lekcją życia.

Niewykluczone, że największy problem z edukacją medialną dotyczy zawartej w niej wewnętrznej sprzeczności. Właściwie można by orzec o jej oksymoroniczności: edukacja to tendencje do rzeczowości i racjonalizacji działań, manifestowane wyznaczaniem jasnych i stabilnych kryteriów pomiaru efektów kształcenia (wyrażonych tabelarycznie), media natomiast są dynamiczne, interaktywne i skonwergowane, zanurzone w rzeczywistości kulturowej, której cechą zasadniczą jest przekraczanie wszelkich granic. Edukacja powinna, jak wskazuje Jerome Bruner: „stanowić podstawowe ucieleśnienie życia w kulturze, a nie jedynie przygotowanie do niego”⁴⁶. Skuteczna edukacja powinna więc uwzględniać całą dynamikę kultury, nawet jeśli ów kulturowy wielogłos miałby się wiązać z koniecznością każdorazowego kwestionowania założonego kanonu, powinna podlegać transformacjom, gdyż we

⁴⁶ J. BRUNER: *Kultura edukacji...*, s. 29.

współczesnym świecie zmiana jest normą, zaś „przedsięwzięciu edukacyjnemu, które unika podjęcia nieuchronnego ryzyka, grozi stagnacja i [...] alienacja”⁴⁷. A zatem, aby obronić się przed krytycznymi uwagami głoszącymi, że współczesna szkoła „nie jest gotowa na zmianę technologiczną i kulturową”, charakteryzuje ją bowiem „niewystarczalność i nieadekwatność do przemian społecznych implikowanych nowymi technologiami medialnymi”⁴⁸, odpowiedzialni za edukację powinni chyba szukać nowych rozwiązań, nawet za cenę wprowadzenia odrobiny anarchii w pozytywistycznym myśleniu.

Bibliografia

- BAMFORD A.: *The Visual Literacy White Paper*. <http://www.images.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/visual-literacy-wp.pdf>
- BRATLAND E.: *The Knowledge Society and Future Competence Formation: Can Schools Develop the Digital Competence of the Net Generation?* W: *Cyberprze-strzeń i edukacja*. Red. T. LEWOWICKI, B. SIEMIENIECKI. Toruń 2012.
- BRUNER J.: *Kultura edukacji*. Tłum. T. BRZOSTOWSKA-TERESKIEWICZ. Kraków 2010.
- BUDZIK J.H.: *Filmowe cuda i sztuczki magiczne. Szkice z archeologii kina*. Katowice 2015.
- BURN A.: *Świadomość mediów – sześć stojących przed nami wyzwań*. [http://www.nina.gov.pl/nina/artyku%C5%82/2011/10/26/%C5%9Bwiadomo-%C5%9B%C4%87-medi%C3%B3w-sze%C5%9B%C4%87-stoj%C4%85cych-przed-nami-wyzwa%C5%84-\(1-3\)-andrew-burn_](http://www.nina.gov.pl/nina/artyku%C5%82/2011/10/26/%C5%9Bwiadomo-%C5%9B%C4%87-medi%C3%B3w-sze%C5%9B%C4%87-stoj%C4%85cych-przed-nami-wyzwa%C5%84-(1-3)-andrew-burn_)
- DRZEWIECKI P.: *Descholaryzacja edukacji medialnej w Polsce? Diagnoza, problemy i perspektywa rozwoju*. W: *Człowiek, media, edukacja*. Red. J. MORBITZER, E. MUSIAŁ. Kraków 2012.
- FRĄCKIEWICZ W.: *Świadome widzenie w fotografii*. W: *Pedagogika i kultura. Po-między teorią a praktyką*. Red. W. BOBROWICZ. Lublin 2009.

⁴⁷ Ibidem, s. 31–32.

⁴⁸ Zob. P. DRZEWIECKI: *Descholaryzacja edukacji medialnej w Polsce? Diagnoza, problemy i perspektywa rozwoju*. W: *Człowiek, media, edukacja*. Red. J. MORBITZER, E. MUSIAŁ. Kraków 2012, s. 111–112.

- FRAZER J.: *Złota gałąź*. T. 1. Tłum. H. BRZECZKOWSKI. Warszawa 1971.
- GAJDA J.: *Media w edukacji*. Kraków 2010.
- GARDNER H.: *Inteligencje wielorakie: nowe horyzonty w teorii i w praktyce*. Tłum. A. JANKOWSKI. Poznań 2002.
- GIERSZEWSKA B.L.: *Filmoznawcy wśród medioznawców. Kilka refleksji o marginalizowaniu kultury audiowizualnej w naukach o mediach i na studiach dziennikarskich*. „Kultura Współczesna” 2014, nr 85.
- GUNNING T.: *Attractions: How They Came into the World*. In: *The Cinema of Attractions. Reloaded*. Ed. W. STRAUVEN. Amsterdam 2006.
- GWÓZDŹ A.: *O pewnym możliwym aliansie, czyli w stronę medioznawstwa jako kulturoznawstwa*. „Kultura Współczesna” 2008, nr 2.
- GWÓZDŹ A.: *Skąd się (nie) wzięło kino, czyli parahistorie obrazu w ruchu*. W: *Historia kina*. T. 1. *Kino nieme*. Red. T. LUBELSKI, I. SOWIŃSKA, R. SYSKA. Kraków 2012.
- JENKINS H.: *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Tłum. m. BERNATOWICZ, m. FILICIAK. Warszawa 2007.
- LATOURET B.: *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*. Tłum. A. DERRA, K. ABRISZEWSKI. Kraków 2010.
- LEVINSON P.: *Nowe nowe media*. Tłum. M. ZAWADZKA. Kraków 2010.
- LISTER M., DOVEY J., GIDDINGS S., GRANT I., KELLY K.: *Nowe media. Wprowadzenie*. Tłum. M. LOREK, A. SADZA, K. SAWICKA. Kraków 2009.
- MORIN E.: *Kino i wyobraźnia*. Tłum. K. EBERHARDT. Warszawa 1975.
- NORTH D.: *Magic and Illusion in Early Cinema*. „Studies in French Cinema” 2001, nr 1–2.
- OGONOWSKA A.: *Współczesna edukacja medialna. Teoria i rzeczywistość*. Kraków 2013.
- PATER-EJGIERD N.: *Alfabetyzm wizualny jako element nowoczesnej edukacji artystycznej*. W: *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*. Red. R. ŁAWROWSKA, B. MUCHACKA. Kraków 2009.
- RUSHKOFF D.: *ScreenAgers: Lessons in Chaos from Digital Kids*. New York 2006.
- SZTOBRYN S.: *Pedagogika Nowego Wychowania*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa 2006.
- WILK E.: *Wstęp W: Nowa audiowizualność – nowy paradygmat kultury?* Red. E. WILK, I. KOLASIŃSKA-PASTERCZYK. Warszawa 2008.
- ZIELINSKI S.: *Archeologia mediów*. Tłum. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa 2010.
- ZIELINSKI S.: *Już nie kino, ani telewizja. U źródeł nowej historycznej formy filmowości*. W: *Współczesna niemiecka myśl filmowa. Od projektora do komputera. Antologia*. Oprac. a. gwóźdź. Katowice 1999.