

A MEDIÓW

LABORATORIA MEDIÓW

LABORATO

LABOLATORIA MEDIÓW

Publikacja przygotowana w ramach projektu „EduLab — laboratorium lokalnych zastosowań mediów” zrealizowanego w programie Akademia Orange.



Partnerem projektu jest Uniwersytet Gdański.

Redakcja merytoryczna: Grzegorz D. Stunża

Redakcja i korekta: Maria Klaman

Projekt graficzny:

Pracownia 63A

www.pracownia63a.pl

Instytut Kultury Miejskiej

**Instytut
kultury
miejskiej**

Gdańsk 2012

Publikacja udostępniana jest na licencji Creative Commons: Uznanie autorstwa, Na tych samych warunkach 3.0 Polska

Tekst licencji dostępny jest na stronie

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/pl/>

WSTĘP.....	4
PIOTR SIUDA.....	6
MARCIN WILKOWSKI.....	9

SPIIS TREŚCI

GRZEGORZ STUNŻA.....	15
ANNA MILER	19
● AUTORACH	24

EDULAB – LABORATORIUM LOKALNYCH ZASTOSOWAŃ MEDIÓW

Publikacja *Laboratoria mediów* jest jednym z działań projektu „EduLab – laboratorium lokalnych zastosowań mediów” przeprowadzonego przez Instytut Kultury Miejskiej w Gdańsku w partnerstwie z Uniwersytetem Gdańskim. Projekt został zrealizowany w ramach Akademii Orange. EduLabowe działania traktowaliśmy jako część Medialabu Gdańsk – powstałej niedawno w Instytucie Kultury Miejskiej struktury, a właściwie grupy zapaleńców, którzy na własnej skórze doświadczali, czym jest lub może być medialab i postanowili rozwijać myślenie na temat nowej idei oraz realizować praktyczne wdrożenia właśnie w Gdańsku. Podobne próby zbudowania medialabów jako stałych instytucji kultury lub przestrzeni funkcjonujących w ramach istniejących podmiotów podejmowane są również w innych miastach, między innymi w Lublinie i Warszawie. Za pierwszy medialab można zapewne uznać Obóz Kultury 2.0, który odbył się w Chrzelicach w 2010 roku. Dyskusja na temat medialabu oraz działania, które można zaklasyfikować jako medialabowe, żywo się rozwijają i występują również w innych projektach trzeciej edycji Akademii Orange.

CZYM JEST EDULAB?

W edulabowym projekcie chcieliśmy sprawdzić, jak idea medialabu sprawdza się w edukacji medialnej. To tylko częściowe wytłumaczenie, ponieważ, tworząc ten projekt, postawiliśmy sobie kilka celów. Bazując na doświadczeniach związanych z digitalizacją dziedzictwa w Chrzelicach w 2010 roku oraz archiwizacją współczesności w Lublinie w 2011, postanowiliśmy zarysować koncepcję, która pozwalałaby na

osiągnięcie kilku celów edukacyjnych. Działając lokalnie z młodymi ludźmi w przestrzeni Gdańska, a dokładniej skupiając się na Głównym Mieście – dzielnicy o nieo określonej tożsamości, prezentowanej jako historyczne, zabytkowe, turystyczne centrum – chcieliśmy skierować ich uwagę na temat dziedzictwa, kultury i tożsamości. Zależało nam na zaangażowaniu młodzieży w przedstawienie dzielnicy z ich perspektywy, na subiektywną prezentację, wskazanie problemów związanych z otoczeniem, refleksję i dyskusję na temat tożsamości i dziedzictwa. Równolegle zależało nam na realizowaniu celów związanych z edukacją medialną, ale także historyczną i obywatelską. Uznając, że medialab może wychodzić poza swoje (patrząc stereotypowo) technologiczne, może także być przestrzenią dostępną i dla medialnych, i dla technologicznych laików, dając im równocześnie możliwość wspólnego uczenia się.

WSTĘP

Poza pracą z młodymi ludźmi zorganizowaliśmy również warsztaty dla nauczycieli i animatorów kultury, poświęcone tematyce dziedzictwa: definiowania go, zachowywania i dzielenia się nim współcześnie. Istotnym punktem na mapie naszych działań była uniwersytecka debata na temat edukacji medialnej zatytułowana, podobnie jak publikacja, *Laboratoria mediów*. Punktem wyjścia do dyskusji były doświadczenia z realizacji naszego projektu.

EduLab był dla nas jednocześnie próbą tworzenia sieci współpracy, która łączy ze sobą potencjały instytucji kultury, ośrodka akademickiego i nieformalnych inicjatyw. Uważamy, że takie „lekkie struktury”, łączące doświadczenie i sprawność instytucji, entuzjazm i zaangażowanie działaczy oraz kompetencje i wiedzę teoretyków, dają szansę na szybkie reagowanie na zmiany, także te wywołane przez rozwój nowych technologii i mediów. Sieci mogą testować nowe modele działania i pracować na rzecz rozwiązań, które w przyszłości staną się stałym elementem funkcjonowania podmiotów kulturalnych i edukacyjnych.

MEDIALABY DLA PRZYSZŁOŚCI

W zaprezentowanych przez nas tekstach znajdziecie refleksję na temat działań z młodzieżą, popartą przykładami inicjatyw realizowanych w ramach Akademii Orange - tekst przygotowany przez kulturoznawczynię i politolożkę Annę Marię Miler Zabierz głos! – *edukacja medialna dzieci i młodzieży*. Piotr Siuda - socjolog - skupił się na edukacji nieformalnej, współpracy fanów i przestrzeniach przyciągania, przygotowując artykuł *Przestrzeń pozytywnego <<zdezorganizowania>>, czyli popkulturowo-internetowy obszar edukacji nieformalnej*. W tekście *Zwrot cyfrowy w edukacji historycznej* Marcin Wilkowski, historyk, zauważa potrzebę zmiany edukacji historycznej w kontekście przemian związanych z rozwojem mediów i cyfryzacją, proponując nowy model edukacji w zakresie historii. Autor tekstu, który właśnie czytacie, pedagog, przygotował artykuł *Medialab – wyjść poza edukację formalną*, gdzie próbuje łączyć wnioski z pracy projektu „Cyfrowa Przyszłość” z potencjałem edukacji w ramach medialabów. Wszystkie teksty, choć poruszają różnorodne wątki, a do tego zostały przygotowane przez autorów zanurzonych na co dzień w teorii i praktyce różnych dyscyplin, mają wspólny mianownik w postaci rysowania propozycji wychodzenia poza dotychczasowe struktury formalnego kształcenia, a także wskazania na nowe możliwości cyfrowej, prowadzonej niehierarchicznie komunikacji.

Chociaż w ukończonym przez nas projekcie ideał medialabowy - współpracy równych — nie zawsze był zachowany, to jednak udało się zachwiać tradycyjnym, ostrym podziałem nauczyciel - uczeń, przesunąć środek ciężkości w kierunku niehierarchicznej komunikacji. Wyjście poza szkołę, doświadczenie edukacyjne w zorganizowanej, ale mającej oddolny charakter grupie, możliwość decydowania o formie i treści warsztatów, negocjacja i dialog z innymi uczestnikami i prowadzącymi, to krok w dobrą stronę. Krok, który przy rozwijaniu podobnych inicjatyw, stworzeniu sieci działaczy wykorzystujących media, pozwoli nie tylko na realizację kilku celów edukacyjnych jednocześnie i uzupełnienie szkolnych braków w zakresie korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych, ale daje szansę na zmianę i projektowanie instytucji lub sieci edukacyjnych przyszłości.

Grzegorz D. Stunża, Sławomir Czarnecki

PRZESTRZEŃ POZYTYWNEGO „ZDEZORGANIZOWANIA”, CZYLI POPKULTUROWO – INTERNETOWY OBSZAR EDUKACJI NIEFORMALNEJ

W jednym ze swoich artykułów James Paul Gee (2005) przedstawił koncepcję przestrzeni przyciągania (*affinity space*), czyli miejsc edukacji nieformalnej będących o wiele bardziej atrakcyjne niż lokalizacje formalne. Badacz dostrzegł, że ciekawiej jest się uczyć w sposób określany mianem nieobowiązkowego i niesztynnego, to znaczy w sposób niepoddany rygorom „oficjalnych” instytucji edukacyjnych, na przykład szkoły. Wyobraźmy sobie lekcję plastyki, kiedy uczniowie uczą się o stylach malarstwa z podręcznika. Każdy się zgodzi, że czymś innym od tej metody wpajania wiedzy jest wycieczka do galerii (zrealizowana nie w ramach zajęć szkolnych), czyli znalezienie się w przestrzeni przyciągania, gdzie efektywność przyswajania wiadomości wzmacniana jest między innymi przez dobrowolne zaangażowanie. Nikt nie zmusi nas do wybrania się do galerii, ale jeśli już się w niej znajdziemy, nasza motywacja – związana z pokonywaniem nowych intelektualnych wyzwań – będzie silna. Jeszcze lepiej, jeśli odwiedzimy wskazane miejsce z grupą znajomych. Ponieważ, dzięki możliwości współdzielenia wiedzy i opinii, proces wchłaniania informacji staje się bardziej atrakcyjny. Ktoś ze znajomych zauważy na obrazie detal, który umknął uwadze pozostałych, z kolei inna osoba zainicjuje dyskusję nad artystycznymi walorami danego dzieła.

PRZYCIĄGAJĄCA POPKULTURA

Nie oszukujmy się jednak – współcześni konsumenci kultury nie są zafascynowani sztuką w stopniu, który pozwoliłby socjologom odnotować istotny skok liczby dobrowolnych, zespołowych pielgrzymek do galerii (Burszta, Fatyga 2010). Dziś urzeka przede wszystkim popkultura, przy czym nie można jej traktować jako złej, to znaczy tak, jak zwykli to robić krytycy kultury masowej czy przedstawiciele szkoły frankfurckiej. Oczywiście, schematyczność i stereotypowość pop-produktów dalej ma się dobrze, a przemysł kulturowy stosuje triki mające przykuć uwagę odbiorcy (Galician 2004: 74-77). Mimo to zasada jednego wspólnego mianownika, czyli upraszczanie przekazów, aby odpowiadały jak największej liczbie nabywców, nie obowiązuje dzisiaj w takim zakresie jak kiedyś. Współczesna kultura popularna staje się coraz lepsza, co

ma swoje przyczyny ekonomiczne oraz technologiczne (Johnson 2005).

Obecnie produkcja pop-dzieł opiera się głównie na „powtórkowości” – na przykład premiery filmowe w kinach nie dają tyle pieniędzy co

sprzedaż DVD oraz Blu-ray, czy ciągłe emisje w telewizji. Logiczne jest zatem, że teksty należy wytwarzać tak, aby olśniły na tyle, żeby chciało się z nimi obcować więcej niż raz – chociażby po obejrzeniu filmu w kinie, widz może być tak zachwycony, że zapragnie posiadać na własność oryginalną płytę DVD z podziwianym obrazem. Coraz częściej pojawiają się produkcje niesztampowe, zaskakujące, skomplikowane i przez to „promujące” wielokrotny odbiór. Aby ludzie chętnie do czegoś wrócili, musi to mieć odpowiednią długość, nie może być za krótkie, stąd tendencja współczesnej popkultury do serializacji, a także coraz większe powodzenie długich i rozbudowanych – bo serialowych właśnie – narracji.

Gry, seriale telewizyjne (coraz częściej oglądane na ekranie komputera) oraz kino nie oddziałują negatywnie – fascynowanie się nimi nie jest przejawem bezmyślności. Wręcz przeciwnie, nasze umysły, jak nigdy dotąd, „bawią się”

PIOTR SIUDA

i rozwijają jednocześnie. „Powtórkowość” kultury popularnej oraz polepszenie jakości pop-dóbr stymulowane są przez rozwój narzędzi technologicznych, umożliwiających angażowanie się w daną narrację w dogodnym dla odbiorcy momencie. DVD, Blu-ray, ściąganie z sieci to przykłady tak zwanych technologii wygody, dzięki którym postępować można zgodnie z zasadą „konsumuję, kiedy chcę i kiedy mam czas”. Dzięki tym technologiom wyrabia się postawa zwana *close reading*, czyli zaangażowany odbiór przekazów. Bliskie odczytywanie (*close reading*) polega na takim konsumowaniu danego pop-produktu, że pragnie się go analizować, rozmawiać o nim, krytykować, rozkładać na czynniki pierwsze i tworzyć własne teksty związane z oryginałem (Siuda 2012) – dzięki wspomnianym technologiom ludzie mają na to czas.

Wszystkie ze wspomnianych wyżej czynności podnoszą kompetencje komunikacyjne i dlatego należy je potraktować jako przejaw nieformalnej edukacji, przy czym niezwykle ważne jest, że owe aktywności odbywają się w społecznościach złożonych z jednostek działających w sieci. To właśnie dzięki elektronicznej pajęczynie osoby zainteresowane danym pop-dziełem, na tyle, aby roztrząsać go we wspomniany wyżej sposób, mogą się ze sobą kontaktować. Sieć pozwala wspólnie pasjonować się przekazami popkulturowymi, ponieważ dostarcza szeregu użytecznych do tego narzędzi, poczynawszy od najprostszych i najpowszechniejszych, takich jak blogi, fora oraz wiki, skończywszy na specjalistycznych programach ułatwiających amatorskie tworzenie i dzielenie się własnymi kreacjami.

Współcześnie najbardziej pociągającą przestrzeń przyciągania stał się obszar popkulturowo-internetowy, to znaczy wszelkie wspólnoty sieciowe, gdzie ludzie fascynując się danym tekstem, podnoszą swoje kompetencje, zdobywają nową wiedzę oraz umiejętności. Rozwój poszczególnych osób powodowany jest połączeniem dwóch wzajemnie się wzmacniających sił – komplikowania kultury popularnej oraz technologicznego komplikowania internetu. Pierwsza dotyczy oczywiście lepszej jakości współczesnych pop-dóbr.

W przypadku drugiej, nie jest tak, że trudniej się dzisiaj posługiwać siecią – dzieje się odwrotnie, o czym świadczy chociażby to, że aby założyć stronę czy bloga, nie trzeba nawet znać języka programowania. Komplikowanie internetu to po prostu stale rosnąca liczba odmian narzędzi wspólnotowego działania w zakresie nieformalnego edukowania.

FANSUBERZY

Uczestnicząc w nieoficjalnym obiegu popkultury (Filiciak, Hofmokl, Tarkowski 2012), czyli ściągając coś z sieci, często nie zdajemy sobie sprawy, jak często stykamy się ze wspomnianym obszarem popkulturowo-internetowym. Na przykład „zasysając” jakiś niepolskojęzyczny film, wchodzimy na serwisy WWW napisy.info lub Napisy24.pl i pobieramy suby (skrót od angielskiego

subtitles) w rodzimym języku.

Często robimy to bezrefleksyjnie, nie zastanawiając się nad źródłem pochodzenia napisów, nie wiedząc, kto za nimi stoi oraz nie będąc świadomym tego, że ocieramy

się o swoistą oddolną maszynę produkcyjną. Jest ona bardzo wyraźnym zobrazowaniem tego, jak popkultura i internet łączą się w kształtowaniu przestrzeni przyciągania pobudzającej ludzką kreatywność, podnoszącej konkretne umiejętności i pozwalającej zdobywać równie konkretną wiedzę.

Amatorskie przekłady nie są dziełem jednego człowieka – pracują nad nimi zespoły dobrowolnie angażujących się kinomaniaków. W tych grupach każdy komunikuje się z każdym za pośrednictwem sieci, a dodatkowo ma do spełnienia różne funkcje oraz posługuje się odmiennymi narzędziami (zob. Siuda, Koralewska [w druku]). Jedni odpowiedzialni są za tłumaczenie z języka obcego, inni zajmują się korektą, kolejni doбором czcionki czy timingiem (dopasowanie napisów do ścieżki dźwiękowej). Tworzenie napisów wymaga również umiejętności „twardszych”, to jest technicznych – w zespole część osób odpowiedzialna jest za kodowanie, czyli przygotowanie suba w taki

PIOTR SIUDA

sposób, aby zmaksymalizować jakość obrazu i dźwięku, a zminimalizować rozmiar pliku (jeśli mamy do czynienia z napisami „złączonymi” z plikiem video, a nie istniejącymi w postaci odrębnego pliku tekstowego).

Nie chodzi w tym momencie o to, aby dokładnie opisywać, jak działają tłumacze amatorzy, lecz pokazać, że stanowią oni, połączoną internetem, wspólnotę ludzi kształtującą określone kompetencje i umiejętności. Ponadto są społecznością specyficznego typu, bo funkcjonują nie tyle w scentralizowanym świecie sztywnych hierarchii, ile w rzeczywistości sieci, czyli przestrzeni pozytywnie „zdezorganizowanej”, a przez to stymulującej produktywność oraz budującej wiedzę. Nie jest tak, że wspólnota tłumaczy opiera się jakiegokolwiek hierarchiczności, ale nierówności są inne niż te niesieciowe, ponieważ bardzo mocno zasadzają się na prestiżu wiedzy i umiejętności. Ktoś, kto posiada większy ich zasób (na przykład lepiej zna język obcy, poprawniej robi korektę czy koduje), jest o szczybel wyżej, przy czym eksperci nie są powoływani do życia odgórnie. W opisywanych społecznościach o pozycji eksperta decyduje zespół członków uznający wiedzę danego człowieka za wartościową lub nie. Ponadto, mamy tutaj do czynienia z architekturą otwartości i dzieleniem się informacjami. Gdyby nie kolektywne kształtowanie puli wiedzy dostępnej dla każdego, napisy nie mogłyby powstawać tak szybko (zwykle są one dostępne dzień lub dwa po ukazaniu się danego filmu czy odcinka serialu) i mieć tak dobrą jakość.

To właśnie w grupach, w których członkostwo opiera się na fascynacji jakimś pop-produktem, działanie na zasadach przestrzeni przyciągania jest niezwykle widoczne. Obok tłumaczy amatorów można wskazać fanów wspólnie pracujących nad opowiadaniem literackimi, nieprofesjonalnymi filmami, alternatywnymi komentarzami do wydań filmów na Blu-ray (Siuda 2011). W sieci istnieją społeczności graczy kooperujących przy tworzeniu modyfikacji do gier (Postigo 2007), są także wielbiciel post-seriali głowiący się nad zagadkami ukrytymi przez producentów w kolejnych odcinkach (Perryman 2008). Przykładów podać można więcej, pamiętając, że istnieją wspólnoty internetowe funkcjonujące w oparciu o opisane wyżej zasady i niezwiązane z popkulturą. Nietrudno przecież wyobrazić sobie zdobywanie

informacji o stylach malarskich, dzięki zwiedzaniu galerii za pomocą Google Art Project, czyli narzędzia umożliwiającego nie tylko wirtualny spacer po przybytkach sztuki, ale także dzielenie się z innymi tym, co się w zbiorach odnalazło i dyskusowanie na temat konkretnych dzieł.

Bibliografia:

Filiciak M., Hofmokl J., Tarkowski A., *Obiegi kultury: Społeczna cyrkulacja treści. Raport z badań*, Warszawa 2012, dostęp: 31.03.2012, http://creativecommons.pl/wpcontent/uploads/2012/01/raport_obiegi_kultury.pdf.

Galician, M-L., *Sex, Love and Romance in the Mass Media*, Lawrence Elrbaum Associates, Mahwah: Arizona State University, 2004.

Gee J., *Semiotic social spaces and affinity spaces: from The Age of Mythology to today's schools in Karin Tusting (ed.), Beyond Communities of Practice: Language Power and Social Context*, Cambridge: Cambridge University Press, 2005, pp. 214-232.

Johnson S., *Everything Bad Is Good for You: How Today's Popular Culture Is Actually Making Us Smarter*, New York: Riverhead Books, 2005.

Kultura miejska w Polsce z perspektywy interdyscyplinarnych badań jakościowych, pod red. W. Burszty, B. Fatygi, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010.

Perryman N., *Doctor Who and the Convergence of Media: A Case Study in 'Transmedia Storytelling'*, „Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies”, Vol. 14, No. 1, 2008, pp. 21-39.

Postigo H., *Of Mods and Modders: Chasing Down the Value of Fan-Based Digital Game Modifications*, „Games and Culture”, Vol. 2, No. 4, 2007, pp. 300-313.

Siuda P., *Twórczość fanów – nowe formy*, dostęp: 31.03.2012, <http://www.piotrsiuda.pl/2011/01/tworczosc-fanow-nowe-formy.html>.

Siuda P., *Kultury prosumpcji: O niemożności powstania globalnych i ponadpaństwowych społeczności fanów*, Warszawa 2012: Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego, ASPRA JR.

Siuda P., *Koralewska A., Japonizacja: Anime i jego polscy fani*, Kraków (w druku).

ZWROT CYFROWY W EDUKACJI HISTORYCZNEJ

Niniejszy tekst opublikowany jest w wersji beta i powinien być dalej rozwijany. Wykorzystanie licencji Creative Commons pozwala w czytelny i legalny sposób stać się jego współtwórcą. Tekst w wersji edytowalnej dostępny jest na stronie:

<http://wilkowski.org/edukacjahistoryczna>.

Wielowymiarowy kryzys edukacji historycznej jest faktem.

MARCIN WILKOWSKI

WIELOWYMIAROWY KRYZYS EDUKACJI HISTORYCZNEJ

W badaniach opinii publicznej z 2010 roku ponad jedna trzecia ankieterów nie potrafiła poprawnie wskazać sprawców zbrodni katyńskiej (Marczak 2010). Badania zrealizowane rok później pokazały, że tylko 36 proc. respondentów znało pełną datę wybuchu powstania warszawskiego (*Polacy o Powstaniu Warszawskim 2011*) – i to pomimo frekwencyjnego sukcesu Muzeum Powstania Warszawskiego, licznych medialnych akcji promujących wiedzę o tych wydarzeniach, czy obecności wątków historycznych w popkulturze (*Katyń Andrzeja Wajdy, komiksy, gry planszowe, rekonstrukcje historyczne*). Oraz oczywiście pomimo obowiązkowej szkolnej edukacji.

Spółeczna ignorancja wobec faktów posiadających elementarne znaczenie dla historii Polski i polskiej tożsamości zbiorowej jest tylko jednym z przejawów kryzysu edukacji historycznej. Jednak mówienie o nim jedynie w odniesieniu do wiedzy, niebezpiecznie spłaszcza perspektywę nadciągającej katastrofy. Wystarczy zadać przewrotne pytanie o to, jaki poziom poprawnych odpowiedzi na temat Katynia i powstania warszawskiego usatysfakcjonowałby edukatorów. Jaka jest racjonalna granica oczekiwań co do poziomu wiedzy historycznej w społeczeństwie i kiedy krytykując jej obecny stan, wchodzimy już w myślenie o charakterze utopijnym?

Ważniejszym przejawem kryzysu i istotniejszym dowodem na nieskuteczność edukacji jest postępująca alienacja historii. Najważniejszą alternatywą dla bezkrytycznych, populistycznych wizji przeszłości, promowanych językiem polityki i polskiego Kościoła katolickiego, jest dziś obojętność wynikająca z przeświadczenia, że historia to sfera obca i pozbawiona znaczenia w indywidualnym

kontekście. Kiedy przez historię rozumie się głównie martyrologię, dzieje królów, przywódców, wojskowych, polityków, głównie męskich bohaterów o niezwykłych i zazwyczaj idealizowanych biografiach, trudno doszukiwać się w niej wartości odnoszących się bezpośrednio do dzisiejszego życia.

Spółeczństwo polskie wobec przeszłości – badania Barbary Szackiej, Andrzeja Szpocińskiego i Piotra Kwiatkowskiego z lat 2003-2006 opisują proces, jaki w postawach Polaków wobec przeszłości dokonał się w pierwszej dekadzie po przełomie 1989 roku:

Badania te wskazują na radykalną zmianę wartości pojawiających się w kontekście odwoływań do przeszłości. Jeszcze w końcu lat osiemdziesiątych najbardziej ceniono te postaci i zdarzenia historyczne, które symbolizowały wartości ważne z punktu widzenia narodu i państwa, a więc: sprawiedliwość społeczną, patriotyzm, rewolucjonizm, silne państwo, sukcesy militarne. Wyniki

z badań z lat 2003-2006 wykazują znaczny spadek ich uznania w stosunku do badań z roku 1989. [...] Na znaczeniu natomiast zyskują postaci, które uosabiają wartości ważne z punktu widzenia jednostki - osoby ludzkiej. Są to: cechy osobiste takie jak siła charakteru, uczciwość, szlachetność [...], demokracja [...], religia [...] (Szpociński 2011: 31-32).

Jeśli edukacja historyczna w procesie przekazywania wiedzy i kształtowania postaw nie odnosi się do wartości ważnych w perspektywie jednostki (a jedynie istotnych dla narodu i państwa), wysiłek w nią włożony może pójść na marne, albo nawet pogłębić alienację przeszłości.

Andrzej Szpociński w cytowanym tu artykule akcentuje jeszcze dwa istotne zjawiska, które są dziś tłem dla edukacji historycznej (Szpociński 2011: 33-35). Pierwsze z nich to prywatyzacja pojęcia przeszłości – definiowanie tego, co jest historią raczej w odniesieniu do przeszłości rodzinnej i lokalnej niż ogólnonarodowej. Drugim zjawiskiem jest zmiana modelu doświadczania

Jeśli historia nie znajduje miejsca w codziennym życiu, postawach i myśleniu, to nic dziwnego, że powszechnie wiedzę historyczną uznaje się za niepotrzebny balast. Jest to też po części efekt szerszego procesu deprecjacji humanistyki ze względu na jej (pozornie?) nikłe komercyjnie znaczenie. Bezpośrednim symptomem tego zjawiska jest coraz mniejsza liczba abiturientów zdających egzamin z historii (albo tego, co z niego zostało po kolejnych reformach szkolnictwa ponadgimnazjalnego). Edukacja historyczna na poziomie szkoły średniej nie potrafi zaproponować żadnego atrakcyjnego i nowoczesnego schematu samorozwoju ucznia zainteresowanego historią, a konserwatywny system akademicki cementuje tylko XIX-wieczne modele kariery w zawodzie historyka.

Dość powiedzieć, że kryzys dotyka nawet debaty o edukacji historycznej, skoro jednym z modeli jej podejmowania staje się protest głodowy.

MARCIN WILKOWSKI

historii z intelektualnego na estetyczny: książka, obraz, pomnik ustępują miejsca inscenizacji (rekonstrukcji historycznej), wizualizacji, narracji popkulturowej w muzyce, grach komputerowych czy komiksach. W efekcie wartości etyczne, idee czy wzory zachowań, mogące ujawniać się na przykład w trakcie lektury książki historycznej, ustępują miejsc wartościom estetycznym happeningu widowiska rekonstrukcyjnego.

Szkoła wciąż jeszcze broni się przed estetycznym podejściem do przeszłości, charakterystycznym dla przemysłu popkultury i komercyjnych mediów. Metodą obrony jest jednak kurczowe trzymanie się politycznego modelu dziejów, w których jednostka wraz z jej mentalnością, kulturą, codziennością ustępują polityce czy konfliktom militarnym. Co więcej, szkoła w swojej walce jest coraz bardziej osamotniona, skoro rozrywkowy i medialny model mówienia o przeszłości przejmują nawet instytucje pamięci.

W KIERUNKU ZWROTU CYFROWEGO

Wypracowanie i stosowanie licznych strategii wykorzystania narzędzi cyfrowych i internetu w edukacji historycznej nie jest dla mnie jeszcze podstawą do mówienia o zwrocie cyfrowym. Pokażny wybór propozycji teoretycznych i praktycznych rozwiązań tego typu do zastosowania w szkole skatalogował Zbigniew Osiński (Osiński 2010: 22-23). Zgadzam się z jego głównymi tezami dotyczącymi aktywno-refleksyjnego modelu edukacji historycznej (zaproponowanego przez Jerzego Maternickiego) oraz konstruktywistycznego czy koniektywistycznego podejścia do edukacji w ogóle. Na uwagę zasługują zaproponowane w artykule Zbigniewa Osińskiego konkretne modele aktywności

uczniów na lekcjach historii, które już na pierwszy rzut oka radykalnie dalekie są od tego, do czego przyzwyczaił tradycyjny historyczny podręcznikowy wykład. Warto zacytować przynajmniej niektóre z propozycji Osińskiego: tworzenie historycznych bibliografii i katalogów online, aktywne i twórcze korzystanie z wyszukiwarek, gier strategicznych, narzędzi wiki, blogów, przygotowywanie wizualizacji i zestawień danych, budowanie map myśli, osi czasu czy praca metodą Web Quest autorstwa Bernie Dodge (Osiński 2010: 28-31). Jednak wciąż nie jest to dla mnie zwrot cyfrowy w edukacji historycznej.

Tak jak wspomniałem wyżej, podstawowym wyzwaniem związanym z kryzysem edukacji historycznej nie jest według mnie kryzys wiedzy, ale alienacja historii. Pomijając ignorancję historyczną, którą ujawnili przytaczane wcześniej badania z 2010 i 2011 roku, wiedza sama w sobie nie powinna być celem edukacji historycznej. Mówiąc szczerze, nigdy nią zresztą nie była – spełniała zawsze dodatkowe, głównie wychowawcze

Warunkiem takiego zwrotu jest digitalizacja rozumiana szeroko jako proces społeczny, którego elementem jest remediacja i udostępnianie online artefaktów dziedzictwa historycznego w postaci obiektów cyfrowych – plików, skanów. Ich treść w procesie dalszej obróbki (OCR) może być publikowana jako dane.

Zwrot cyfrowy wymaga również swobodnego dostępu w internecie do historycznych zasobów edukacyjnych o wysokiej jakości merytorycznej. Ich źródłem nie musi być szkoła - zobligowane do ich tworzenia w ramach swojej misji mogą być publiczne instytucje pamięci, takie jak muzea, archiwa, biblioteki oraz jednostki akademickie, w których wdrożona została polityka Otwartego Dostępu (Open Access).

Zasoby cyfrowe w edukacji historycznej muszą mieć nie tylko odpowiednią jakość techniczną i merytoryczną. Również ich status prawnoautorski powinien umożliwiać jak najbardziej swobodne wykorzystanie także poza ustawowym zakresem dozwolonego użytku edukacyjnego – na przykład dzięki

MARCIN WILKOWSKI

funckje (np. kształtowanie postaw patriotycznych czy obywatelskich). Dziś dostęp do wiedzy historycznej jest łatwiejszy niż kiedykolwiek dla każdego, kto posiada odpowiednie umiejętności wyszukiwania i krytycznej selekcji informacji w internecie i bibliotekach. Sama wiedza historyczna – kiedy powszechne jest już w społeczeństwie określone minimum znajomości historii, pozwalające na sprawne odczytywanie i rozumienie znaków kultury za pomocą odniesień do przeszłości – tak naprawdę przestaje być problemem. Nie uda się zbudować społeczeństwa historyków. Dlatego edukacja historyczna powinna – poza dbaniem o zapewnienie podstawowego minimum wiedzy – przede wszystkim zbliżyć do przeszłości i ułatwiać budowanie z nią osobistych relacji, także, choć nie wyłącznie, za pomocą wiedzy. Zrealizowanie tego celu może umożliwić zwrot cyfrowy w edukacji historycznej.

zastosowaniu licencji Creative Commons. W przypadku źródeł historycznych eksplorować należałoby zasoby z domeny publicznej. Rozwiązany także powinien zostać problem utworów osieroconych.

Zwrot cyfrowy w edukacji historycznej warunkowany jest przez istnienie darmowych, otwartych i użytecznych, opisanych odpowiednio bogatą dokumentacją narzędzi pozwalających na tworzącą pracę z cyfrowymi zasobami historycznymi, danymi i treściami merytorycznymi.

Zmiana jakościowa w edukacji historycznej możliwa jest dzięki specyficznym cechom formatu cyfrowego: reprezentacji numerycznej i wynikającej z niej możliwości obróbki algorytmicznej obiektów cyfrowych, ich modularności, automatyzacji tworzenia, przetwarzania i udostępniania oraz wariacyjności, która pozwala na nieograniczone rozwijanie nowych wersji oryginalnego obiektu (Manovich 2006: 92-118).

Ze względu na to, że krytyczne podejście do materii historycznej jest jedną z podstawowych kompetencji, jakie powinna rozwijać edukacja historyczna, jej nowe cyfrowe metody mogłyby być wykorzystane także do celów edukacji medialnej.

ZWROT CYFROWY W EDUKACJI HISTORYCZNEJ

Zwrot cyfrowy w edukacji historycznej to coś więcej niż wykorzystywanie zasobów i narzędzi cyfrowych w szkole. Dla mnie oznacza on zmianę sposobu myślenia o zasadach, modelu i celach edukacji historycznej, dla którego stałą perspektywą jest cyfrowa kultura i zjawiska

formatu cyfrowego na nowych zasadach. Jestem przekonany, że można wypracować ich więcej, dlatego zachęcam do dalszego rozwijania tekstu.

1. PODRĘCZNIKI O ROZSZERZALNYM MODELU TREŚCI

To koncepcja podręcznika, którego forma pozwala na łatwe uzupełnienie treści o tematy, zasoby – teksty źródłowe, nagrania audio czy video, wizualizacje i inne materiały. W podręczniku takim obok obowiązkowych treści wynikających z podstawy programowej znaleźć się mogą treści proponowane przez uczniów we współpracy z nauczycielem. Uczniowie uzupełniają swój podręcznik na własną rękę, stając się jego

MARCIN WILKOWSKI

w niej obserwowane, takie jak konwergencja mediów, społecznościowe tworzenie wiedzy, oddolne inicjatywy samoedukacyjne, hakowanie rozumiane pozytywnie jako dostosowywanie systemów do własnych potrzeb, wolny obrót treści i idei czy remiks.

Zwrot cyfrowy oznacza przesunięcie głównego celu edukacji historycznej z wiedzy na relacje z przeszłością oraz akcentuje możliwość ich inspirowania i rozwijania za pomocą narzędzi i zasobów cyfrowych. W żaden sposób nie deprecjonuje druku ani spotkań w fizycznej przestrzeni klasy, siedziby koła historycznego, biblioteki czy muzeum. Nie utożsamia informacji z wiedzą i szanuje podstawowy autorytet instytucji ją wytwarzających. Cyfrowość nie jest tu celem samym w sobie.

Postaram się teraz zaproponować przykładowe, ogólne modele narzędzi i metod edukacyjnych, których głównym celem jest inspirowanie odbiorcy do osobistych relacji z przeszłością, i które wykorzystują potencjał

współautorami. Korzystają przy tym z zasobów cyfrowych udostępnianych online przez zobligowane do tego instytucje pamięci i ośrodki akademickie, samodzielnie eksplorując interesujące ich wątki historyczne. Na przykład w części podręcznika poświęconej średniowiecznej historii Polski uczeń zainteresowany życiem codziennym w tej epoce, dzięki dostępnym publicznie artykułom naukowym i zasobom źródłowym na ten temat, mógłby tworzyć kolejne moduły i rozwijać swoje zainteresowania. Na podobnej zasadzie pojawiać by się mogły wątki historii lokalnej czy te, które odnoszą się do popkultury.

Naturalnie nikt nie oczekiwałby od tak uzupełnionego podręcznika spełniania formalnych ministerialnych standardów. Byłby przede wszystkim narzędziem rozwijającym osobiste relacje ucznia z przeszłością i z oczywistych względów miałby formę cyfrową (np. formę wiki).

2. ODDOLNA DIGITALIZACJA JAKO PROCES SPOŁECZNY I EDUKACYJNY

Digitalizacja – rozumiana jako proces społeczny – może mieć funkcje emancypacyjne: pozwalać na wyprowadzanie lokalnej, niszowej przeszłości poza ograniczenia terytorialne, instytucjonalne czy mieć siłę przełamywania historycznych stereotypów – pokazują to takie inicjatywy jak amerykański projekt Digital Diaspora Family Reunion (Wilkowski 2011). Digitalizacja traktowana jako działanie edukacyjne ma potencjał do rozwijania kompetencji medialnych, współpracy w grupie czy inicjowania procesów integracyjnych (Stunża 2011). Może być elementem działań edukacyjnych w edukacji nieformalnej i formalnej, o ile zgodzimy się, że historia w szkole nigdy nie jest nauczana dla niej samej.

MARCIN WILKOWSKI

W przypadku projektu digitalizacyjnego uczniowie gromadzą, opisują, digitalizują i udostępniają online fotografie i dokumenty historyczne dotyczące historii ich miejscowości. Oprócz zdobywania nowych kompetencji technicznych (skanowanie, obróbka fotografii) poznają podstawy warsztatu archiwisty i historyka, rozumieją konieczność krytycznego podejścia do źródeł historycznych oraz nawiązują relacje ze starszym pokoleniem mieszkańców. Wyszukując i opracowując odpowiednie źródła, mogą opisać historię swojej miejscowości w nowy sposób, przy czym są jej aktywnymi twórcami, a nie tylko pasywnymi odbiorcami, tak jak w przypadku tradycyjnej edukacji historycznej.

3. EDUKACJA HISTORYCZNA PRZEZ BUDOWANIE USŁUG

Można wyobrazić sobie model cyfrowej edukacji historycznej, którego efektem są konkretne produkty o charakterze usług: przewodniki, podręczniki, katalogi, zestawy danych, repozytoria, gry. Myślę, że jest to projekt, który może być szczególnie interesujący w perspektywie edukacji nieformalnej realizowanej metodą projektu. Przy czym potencjał takich działań zwiększałoby zachowanie otwartego modelu współpracy i otwartego (pod względem prawnym i technicznym) charakteru jej rezultatów, tak żeby każdy produkt mógł być dalej niezależnie rozwijany po zakończeniu projektu.

4. GRYWALIZACJA I SYMULACJE W EDUKACJI HISTORYCZNEJ

W najprostszym ujęciu grywalizacja (*gamification*) w cyfrowej edukacji historycznej byłaby zastosowaniem mechaniki gier w działaniach mających wypracować odpowiedni efekt edukacyjny. Częścią struktury gry może być na przykład osiąganie kolejnych poziomów, gromadzenie artefaktów czy konkurencja między graczami, w której sednem rywalizacji może być zdobywanie wirtualnych wartości – w najprostszej postaci może to być zdobywanie kolejnych nieruchomości w grze Monopoly czy rozwijanie własnej cywilizacji i podbijanie innych w serii gier strategicznych Civilization.

Przykładowo, odpowiednio skonstruowana symulacja historyczna systemu gospodarczego Rzeczypospolitej Obojga Narodów pozwalałaby

uczniom na przyjęcie ról feudała, miejskiego kupca czy przedstawiciela władzy królewskiej zainteresowanego odpowiednim poziomem finansowania wydatków budżetowych. Uczestnictwo w grze wymagałoby od uczniów

poznania mechanizmów nowożytnej gospodarki oraz stworzenia profilów swoich postaci w oparciu o dostępne źródła. Symulacja mogłaby mieć formę jednorazowej gry czy długotrwałej rozrywki, której ważnym elementem byłyby narzędzia internetowe, np. forum dyskusyjne i wiki będące cyfrową infrastrukturą mikronacji (wirtualnego państwa). Znow wiedza historyczna nie byłaby tu celem samym w sobie, a gra miałaby inicjować nowe, bezpośrednie i indywidualne relacje z przeszłością.

5. HAKOWANIE SYSTEMU WIEDZY

Pewien potencjał widziałbym też w działaniach hakerskich rozumianych w sposób pozytywny. Przykładem inicjatywy tego typu (podjętej jednak na poziomie edukacji akademickiej) jest projekt Lying about the past, zrealizowany na amerykańskim Uniwersytecie Georga Masona przez Millsa Kelly'ego. W ramach działań edukacyjnych studenci przygotowali mistyfikację historyczną, której celem była krytyczna analiza systemu wiedzy historycznej. Sylabus kursu dostępny jest online (http://globalaffairs.gmu.edu/courses/1124/course_sections/6500). Tutaj także wiedza historyczna nie byłaby celem podstawowym.

KILKA SŁÓW NA ZAKOŃCZENIE

Podstawową barierą dla realizacji programu zwrotu cyfrowego w edukacji historycznej jest konieczność radykalnej przebudowy jej obecnego modelu. Kontrowersyjne może być także zastąpienie paradygmatu wiedzy paradygmatem relacji z przeszłością – nawet jeśli dziś system nastawiony na przekazywanie wiedzy stał się skrajnie nieefektywny. Wydaje mi się jednak, że w perspektywie zapaści edukacji historycznej formułowanie nawet najbardziej awangardowych propozycji zmiany jest uprawnione i może mieć określone znaczenie. Czuję też, że wynika ono wprost z ducha medialabu. Pamiętaj, że zawsze możesz edytować ten tekst.

Bibliografia:

Manovich L., Język nowych mediów, Warszawa 2006.

Marczak M., Polacy nie wiedzą, kto strzelał w Katyniu, „Newsweek Polska” [on-line], opublikowano: 21.03.2010, dostęp: 9.06.2012, <http://spoleczenstwo.newsweek.pl/polacy-nie-wiedza--kto-strzelal-w-katyniu,55485,1,1.html>.

Osiński Z., Wyzwania dla edukacji historycznej w okresie formowania się społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy, „Kwartalnik Edukacyjny”, nr 2, 2010.

Polacy o Powstaniu Warszawskim. Wyniki badania TNS OBOP dla ComPress przy wsparciu PKO Banku Polskiego, 2011[prezentacja]. Dostęp: 9.06.2012, <http://prasowy.um.warszawa.pl/powstanie1944/raport-z-badan.pps>.

Stunża G. D., Digitalizacja jako działanie społeczne. Aspekty edukacyjne, opublikowano: 25.09.2011, dostęp: 9.06.2012, <http://historiaimedia.org/2011/09/25/digitalizacja-jako-dzialanie-spoeczne-aspekty-edukacyjne/>.

Szpociński A., Nowe formy tradycji [w] Przyszłość tradycji, pod. red. S. Krzemień-Ojak, Białystok 2008.

Wilkowski M., Internet jako narzędzie historii emancypacyjnej: Digital Diaspora Family Reunion [on-line], opublikowano: 22.10.2011, dostęp: 9.06.2012, <http://historiaimedia.org/2011/10/22/internet-jako-narzedzie-historii-emancypacyjnej-digital-diaspora-family-reunion/>.

EDIALAB – WYJŚĆ POZA FORMALNĄ EDUKACJĘ

29 maja zaprezentowano w Warszawie *Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych*, przygotowany w ramach projektu „Cyfrowa Przyszłość”, w którym miałem przyjemność uczestniczyć. Dyskusja podczas konferencji, na której pokazano światu *Katalog...* zachęciła mnie do refleksji na temat edukacji medialnej i medialabów, którą podzieliłem się dwa dni później podczas spotkania „Laboratoria mediów”, zorganizowanego w ramach projektu „EduLab – laboratorium lokalnych zastosowań mediów”. Do tej dyskusji, prowadzonej przez Krzysztofa Stachurę, wprowadzały wystąpienia Anny Miler, Grażyny Penkowskiej, Marcina Wilkowskiego, i moje. W prezentacji, którą zaprezentowałem – Medialab - wyjść poza uniwersytet i szkołę,

Dla niniejszego tekstu istotna jest m.in. część poświęcona wnioskowi z analizy podstawy programowej kształcenia ogólnego. Nie zamierzam streszczać raportu, ale w dużym skrócie chciałbym zwrócić uwagę na: brak głównego, nadrzędnego celu sformułowanego jako cel edukacji medialnej i informacyjnej, brak odpowiedzialnych osób za realizację tej edukacji, rozproszenie treści bez przewodnika/klucza, który pozwalałby się dokładnie zorientować, jak edukacja medialna i informacyjna powinna wyglądać, a także nieprzystawalność, niekompatybilność pewnych treści. Krótko mówiąc – edukacja medialna i informacyjna w polskich szkołach jest, przynajmniej na poziomie programowych postulatów, w celach i treściach niektórych przedmiotów bardziej widoczna, a w innych mniej, przy czym w ogóle nie jest wyeksponowana jako odrębny dokument, który tworzyłby spójną całość zapisu. A to uniemożliwia ewaluację prób wdrożenia programowych założeń, zwłaszcza że sporą część zapisów w dokumencie można interpretować dość swobodnie.

GRZEGORZ STUNŻA

– przedstawiłem tezę, że aby móc w przyszłości prowadzić aktywne działania edukacji medialnej w ramach formalnego systemu edukacji, trzeba wyjść, a przynajmniej próbować wychodzić, poza formalne instytucje edukacyjne.

DIAGNOZA EDUKACJI MEDIALNEJ I INFORMACYJNEJ

Do tezy, którą niektórzy mogą potraktować jako kontrowersyjną, mającej rzecz jasna mocno roboczy i po części prowokacyjny charakter, skłoniło mnie kilka spraw. Przede wszystkim wizja szkoły, jaka wyłoniła się podczas prac zespołu „Cyfrowa Przyszłość” nad diagnozą sytuacji w zakresie edukacji medialnej i informacyjnej. Efektem prac była publikacja *Edukacja medialna i informacyjna w Polsce. Raport otwarcia* (Batorski i in. 2012).

KATALOG KOMPETENCJI MEDIALNYCH I INFORMACYJNYCH

W ramach prac zespołu „Cyfrowej Przyszłości” stworzono także *Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych* (Dąbrowska i in. 2012), które naszym zdaniem są niezbędne w świecie, gdzie komunikacja jest w dużej mierze zapośredniczona przez media i opiera się na konstruowanych przy użyciu medialnych narzędzi komunikatów. W pewnym sensie miała to być propozycja wynikająca ze szkolnej diagnozy – chcieliśmy pokazać, czego w szkole brakuje (rozproszony i niespójny program edukacji medialnej i informacyjnej, który nie jest traktowany jako całość, ma ogromne wady), a także, jakie kompetencje należy rozwijać – czy to w ramach dodatkowych szkolnych zajęć, czy w ramach działalności animatorów kultury, a może

nawet w grupach samokształceniowych. Oczywiście, propozycja, jak każda propozycja edukacyjna, nie jest ideologicznie neutralna. Zespół wypracował swoją wizję świata, opartą na poglądach uczestniczek i uczestników projektu.

DZIAŁANIA KOMPENSACYJNE + AWANGARDA MEDIALNA = EDUKACJA MEDIALNA DLA ZMIANY (?)

Opis szkolnej sytuacji, świadomość braków, informacje o podejmowanych działaniach edukacyjnych w Polsce i przedstawienie rozwiązań z innych krajów, co zrobiliśmy w raporcie, to jedno. Konstrukcja edukacyjnej wizji, przedstawionej w ramach *Katalogu kompetencji...* to druga rzecz. Kolejnym działaniem będzie

Medialab jako nowa instytucja kultury (jak w przypadku budowanych Medialabu Lublin czy Medialabu Gdańsk), doraźne działanie poświęcone rozwiązywaniu konkretnych problemów (jak w przypadku LublinLabu) czy nieformalna grupa eksperymentująca z mediami, może być wykorzystany do realizacji celów edukacji medialnej i informacyjnej.

Nic nie stoi na przeszkodzie, by medialaby, które jako instytucje lub spotkania w formule obozowej w dużej mierze skupiają się na konstruowaniu urządzeń, programowaniu itp., funkcjonowały także lub zostały zaimplementowane w obszar działań humanistyczno-społecznych, gdzie umiejętności samodzielnego budowania urządzeń, pisania kodu i inne czynności inżynierskie niekoniecznie muszą być najważniejsze (oczywiście, idealnie byłoby mieć interdyscyplinarny zespół). Próbowaliśmy tak działać w ramach Medialabu Chrzelice w ramach warsztatu digitalizacji dziedzictwa (Stunża G.D. 2010), w trakcie Medialabu Lublin, kiedy realizowaliśmy projekt

GRZEGORZ STUNŻA

budowanie przez „Cyfrową Przyszłość” materiałów edukacyjnych i w dalszej perspektywie, na bazie dyskusji, rekonstrukcja katalogu, który w świecie nieustannej zmiany nie może być stały. Pomijając jednak materiały, które powstaną za jakiś czas, zacząłem się zastanawiać, czy diagnozy i edukacyjnego celu – wizji przedstawionej przy wypunktowaniu kompetencji – nie warto połączyć z innymi świeżymi pomysłami.

Ciekawą ideą jest niewątpliwie medialab, który poznaje od dwóch lat, czyli tyle ile termin ten funkcjonuje na polskim gruncie. Być może warto połączyć medialabowe działania – rozumiane w skrócie jako laboratoria medialne, oparte na współpracy uczestników z wykorzystaniem mediów (termin choć bywał opisywany, wciąż nie jest rozumiany jednoznacznie – zob. Filiciak, Tarkowski 2011) – z dokonaniem opisem rzeczywistości i postulowanym wzorcem edukacyjnym w zakresie posiadanych kompetencji medialnych i informacyjnych.

archiwizacji współczesności jedendzien.org, czy przy LublinLabie, gdzie warsztat edukacyjny wyprodukował grę. W każdym z tych przykładów zespoły składały się głównie z osób, które potrafiły korzystać z dostępnych narzędzi zaopatrzonych w wizualne interfejsy. Podczas edulabowej dyskusji Marcin Wilkowski mówił o „digitalizacji społecznej”, w której aspekt techniczny i technologiczny nie jest najważniejszy, nie jest najważniejsza transpozycja na format cyfrowy, ale liczy się społeczne działanie. Również ja, już jakiś czas temu, rozumiałem digitalizację szerzej niż prostą transpozycję z formatu analogowego na cyfrowy (Stunża G. D. 2011), włączając w obręb społecznej cyfryzacji np. działania związane z archiwizacją współczesności.

ODSZKOLNIENIE EDUKACJI?

Nawiązanie do koncepcji Ivana Illicha (Illich 2010), który proponował odszkolnienie społeczeństwa – *deschooling society* – nie jest przypadkowe. W zakresie edukacji medialnej i informacyjnej szkoła zawodzi nie tylko w zakresie nowej podstawy programowej, która nie próbuje wyeksponować wspomnianego edukacyjnego obszaru. Placówki wypełnione są starym sprzętem, a myślenie o korzystaniu z mediów ogranicza się do lekcji informatyki w zamkniętych po zajęciach pracowniach komputerowych. Natomiast nowości w rodzaju tablic interaktywnych czy zestawów w postaci przenośnego komputera i rzutnika nierzadko na niewiele się zdają, jeśli sprzęt dorównujący uczniowskim narzędziom pozaszkolnej pracy pozbawiony jest dostępu do szybkiego internetu (a takich sytuacji doświadczyłem, wchodząc jako gość do szkoły). Ponadto powszechne są blokady zgrzywania plików na szkolne dyski, ograni-

formalnym systemem edukacyjnym, które być może doprowadzą w przyszłości do zmiany samej szkoły. Skoro dzisiejsza szkoła – chociaż zawsze „goniaca” za rzeczywistością – z dnia na dzień traci dystans i oddala się od współczesnego świata, warto zadać pytanie: kto ma pomóc młodym ludziom (patrząc głównie na formalną edukację) rozwinąć skrzydła?

Samodzielna edukacja jest istotna i niejako wbrew szkole uczniowie radzą sobie, korzystając z domowych sprzętów. Nie wszyscy jednak są w stanie nauczyć się wszystkiego na własną rękę, rozwijać społeczne kompetencje umożliwiające wspólną, sieciową edukację, i to często przy odrobinie wolnego czasu, którego nie wypełnia przygotowywanie się do wymagań szkolnej (nie)rzeczywistości. Time-wasting gap, co w nawiązaniu do luki dostępu i luki uczestnictwa można nazwać luką marnowania czasu, jest codziennością wielu uczniów (Stross R. 2010). Kapitał kulturowy wciąż nie jest bez znaczenia i próby redukcji przepaści pomiędzy uczniami startującymi z różnych poziomów,

GRZEGORZ STUNŻA

czenia w ściąganiu materiałów – mimo że prawo pozwala na szerokie użycie w celach edukacyjnych różnorodnych treści – nawet jeśli są to legalne, opublikowane np. na licencjach Creative Commons utwory (we wszystkich wymienionych aspektach istnieją godne naśladowania wyjątki, można jednak wciąż zaryzykować twierdzenie, że ogólna tendencja nie sprzyja rozwojowi młodego pokolenia). Wszystko to jest rodzajem kagańca zakładanego na współczesne możliwości edukacyjne. I to paradoksalnie w duchu dbałości o rozwój intelektualny uczniów.

W trakcie wspomnianej konferencji, prezentującej Katalog..., Wiesław Godzic pytał o kształcenie osób, które miałyby prowadzić edukację medialną. Wojciech Burszta mówił o edukacji w niedalekiej przyszłości, gdzie dodatek „medialna” nie będzie potrzebny. Natomiast Mirosław Filiciak zwracał uwagę na zmiany i działania podejmowane w zakresie edukacji medialnej poza

za pomocą samego sprzętu lub postulatów wypisywanych w edukacyjnych dokumentach, nie są i nie mogą być wystarczające.

Być może medialabowe działania, jak prowadzone w postaci przygotowywanego w Gdańsku Edulabu, w przyszłości pozwolą nie tylko na bieżąco uzupełniać szkolne niedostosowanie. Rozwijanie refleksji na temat edukacji medialnej przy instytucjonalnych medialabach (na co zwraca uwagę m.in. Celiński 2012), realizowanie nowatorskich pomysłów w ramach działań medialnych laboratoriów, nawet prowadzonych czasowo i *ad hoc* oraz współpraca z instytucjami badawczymi i wdrażającymi nowatorskie koncepcje z dala od szkolnego systemu – jak uniwersytety – mogą przyczynić się szeroko do zwrócenia uwagi społeczeństwa na skalę problemu. Dają szansę na rozwój przynajmniej części uczniów, nauczycieli i animatorów, ale również na budowę intelektualnego, narzędziowego i warsztatowego

(w sensie zaplecza sprzętowego i doświadczeń) potencjału oraz pomysłów na to, jak zrekonstruować szkolną edukację i sprawić, by mogła z powodzeniem gonić rzeczywistość, popuszczając wciskany do tej pory hamulec i rezygnując z używania wstecznego biegu...

Bibliografia:

Celiński P., Medialab - silnik nowego alfabetyzmu [w] Medialab. Instrukcja obsługi, pod red. M. Filiciaka, A. Tarkowskiego, A. Jałosińskiej, Fundacja Ortus, Chrzelice 2011.

Edukacja medialna i informacyjna w Polsce. Raport otwarcia, pod. red. J. Lipszyca, D. Góreckiej, Nowoczesna Polska, Warszawa 2012.

Filiciak M., Tarkowski A., Medialab - instrukcja obsługi [w] Medialab. Instrukcja obsługi, pod. red. M. Filiciaka, A. Tarkowskiego, A. Jałosińskiej, Fundacja Ortus, Chrzelice 2011.

Illich I., Odszkolnić społeczeństwo, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa 2011.

Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych, pod. red. J. Lipszyca, D. Góreckiej, Nowoczesna Polska, Warszawa 2012.

Stross R., Computers at Home: Educational Hope vs Teenage Reality, „The New York Times”, opublikowano: 10.07.2010, http://www.nytimes.com/2010/07/11/business/11digi.html?_r=1&ref=technology.

Stunża G. D., Medialab - laboratorium edukacji (medialnej) [w] Filiciak M., Tarkowski A., Jałosińska A., Klimczuk i.in. Digitalizacja dziedzictwa, Fundacja Ortus, Warszawa 2010. Dostępne w internecie pod adresem: http://www.obozkultury20.artklaster.pl/wp-content/uploads/2010/05/medialab_chrzelice_publicacja_dziedzictwo.pdf.

ZABIERZ GŁOS! – EDUKACJA MEDIALNA DZIECI I MŁODZIEŻY

Większość inicjatyw w zakresie nieformalnej edukacji medialnej kierowana jest do dzieci i młodzieży. Jest to grupa słabo zbadana pod kątem uczestnictwa w kulturze. Z dostępnych raportów (European Culture Value 2007, Kłosowski 2011, Młodzi 2011... 2011) wynika, że aktywność kulturalna kojarzy się im głównie z kulturalnymi symbolami w muzeach (powstała nawet osobna kategoria dzieci z autobusu, które stanowią jedną trzecią grup zorganizowanych odwiedzających muzea i wystawy (Młodzi 2011... 2011: 249)) oraz z kulturą masową, którą traktują coraz bardziej krytycznie i ironicznie. Młodzi (w badaniach przyjmuje się, że to osoby od 15 do nawet 35 lat) mają coraz mniej czasu wolnego – jest on zapelniany różnymi aktywnościami, m.in. zajęciami sportowymi, dodatkową nauką.

Jest to niezwykle ważna wiedza w planowaniu inicjatyw edukacji nieformalnej, które odbywają się w czasie wolnym od szkoły i poza

nią. Młodemu osobom brakuje miejsc spotkań, gdzie mogliby w twórczy sposób spędzić czas – pozostają im puby i domy prywatne. Oferta instytucji publicznych nie spełnia oczekiwań, jest niedopasowana do możliwości finansowych i nowych gustów estetycznych młodego odbiorcy i młodej odbiorczynie. W tej sytuacji młodzi rozwijają pozainstytucjonalny obieg kultury – jeszcze słabiej zbadany, podobnie jak ich uczestnictwo w kulturze w sieci. Ani rodzice ani szkoła nie wyposażają w odpowiednie kompetencje w korzystaniu z nowych narzędzi, służących komunikowaniu się (European Culture Value 2007, Kłosowski 2012, Młodzi 2011... 2011), pracy, wymianie treści, idei, rzeczy, które zajmują w życiu dzieci i młodzieży coraz ważniejsze miejsce.

Projekty, które dalej prezentuję, realizowane w ramach programu Akademia Orange, skierowane do dzieci i młodzieży starają się wypełnić braki w formalnej edukacji medialnej oraz pozwalają dowiedzieć

się, jaki jest świat widziany oczyma młodych ludzi. Umożliwia to wykorzystanie Participatory Video (video uczestniczące) – narzędzia wprowadzania zmiany społecznej, dającego głos i służącego wzmacnianiu marginalizowanych grup. Koncentruje się na tym, żeby w kakofonii komunikatów, zmanipulowanych kontaktów masowych znalazło się miejsce dla głosu „zwykłych” obywateli i obywateli. PV wskazuje także na sytuację, w której wiele osób nie ma dostępu do telewizji i internetu – głównych mediów służących przekazywaniu informacji o świecie – i skłania do zadania sobie pytania, jaki obraz świata w związku z tym mamy. Celem PV jest dotarcie z danym przekazem (konkretnej społeczności, grupy ludzi) do rządzących, którzy nie mają bezpośredniego kontaktu z obywatelami i obywatelkami. Ma przede wszystkim służyć wzmocnieniu społeczeństwa obywatelskiego, przy czym musi także wpisywać się w szereg innych działań na rzecz społeczności.

ANNA MILER

Ludzie od zarania dziejów opowiadali historie, poprzez które przekazywali swoje dziedzictwo. Zmieniało się tylko medium. PV angażuje społeczności do tworzenia

filmów, w których prezentują siebie, rytm swojego dnia, najbliższe otoczenie. Autorzy i autorki mają poczuć dumę z miejsca, w którym żyją i doświadczeń, w których uczestniczą. Proces ten wymaga przygotowania i odpowiedniej wrażliwości. Społeczność uczy się używać kamery poprzez zabawę i ćwiczenia. Facylitator lub facylitorka pomagają im zidentyfikować i zanalizować najważniejsze dla ich społeczności kwestie. Wspólnie zastanawiają się, w jaki sposób zrealizować film, dzielą role w produkcji filmowej. Powstają krótkie realizacje, które reszta przedstawicieli i przedstawicielek wspólnoty ogląda. Widzowie wspólnie zastanawiają się nad rozwiązaniami, które mogą zastosować, uczą się od siebie, dzielą wiedzę. Partycypują. Filmy mogą się stać narzędziem rozwijania świadomości oraz promowania danych kwestii w innych grupach, mogą wzmocnić wertykalną i horyzontalną komunikację. To sposób na dokumentowanie nadziei, oczekiwań, doświadczeń, nastrojów

społecznych przez osoby z wnętrza społeczności, początek procesu analizowania społeczności przez nią samą. Daje wgląd w wiedzę społeczności, miejscowe modele życia (Lunch 2011). W przeciwieństwie do filmów dokumentalnych tworzonych przez osoby spoza społeczności, ona sama decyduje, jak chce być pokazana.

Inspiracje założeniami, które towarzyszą Participatory Video, dostrzegam w wielu projektach realizowanych w Akademii Orange. Jednym z nich jest „Interfejs do nowego świata. Multimedialny przewodnik po Cieszynie” realizowany przez O!Światlicę Krytyki Politycznej w Cieszynie. Uczestniczyło w nim 30 dzieci w wieku 6-12 lat z domów zagrożonych wykluczeniem społecznym. Każde dziecko miało opiekuna lub opiekunkę – studentki i studentów Uniwersytetu Śląskiego. Działania podejmowane w ramach multimedialnego przewodnika oparte były na założeniu, że wykluczenie kulturalne to nie tylko niemożność fizycznego bywania w instytucjach kultury, ale przede wszystkim nieumiejętności konstruowania i odczytywania znaczeń symbolicznych. To skutkuje niepowodzeniami szkolnym, towarzyskimi, a w efekcie utrudnia start w dorosłe życie. Wykluczenie ekonomiczne warunkuje społeczne i odwrotnie. Alternatywna mapa (www.mapa-cieszyn.pl), która była efektem projektu, z jednej strony dała możliwość wypowiedzenia się w sprawie przestrzeni publicznej osobom, których głos dotąd nie był słyszany, z drugiej strony stała się pretekstem, żeby pokazać dzieciom możliwości, jakie dają nowe media – w jaki sposób można się posługiwać kodami kulturowymi przy użyciu kamery, aparatu, komputera. Dzieci uczyły się posługiwać językiem artystycznym, nie tylko obserwowały, ale także ingerowały w otaczający je świat, i te działania dokumentowały. Te aktywności wzmocniły ich poczucie godności i podmiotowości.

Poszukiwanie lokalnej tożsamości poprzez pracę z nowymi mediami było także celem projektu „Klisze i piksele. Edukacja wizualna” Stowarzyszenia Arteria skierowanego do osób w wieku 12-18 lat z czterech oddalonych od kulturalnego centrum Gdańska dzielnic (Brzeźna, Wrzeszcza, Oruni i Dolnego Miasta).

Wychodził on z założenia, że współczesna kultura zdominowana jest przez obrazy, które wypierają słowo pisane, i które są bardzo ważną częścią codziennego doświadczenia – obrazy w komputerze, telewizorze, telefonie komórkowym, na billboardach, plakatach w tramwajach, a brakuje edukacji związanej z ich odbiorem.

Warsztaty wideo prowadziły trójmiejskie artystki: Bogna Burska i Anna Domańska, warsztaty fotograficzne – Krzysztof Miękus. Każda z osób uczestniczących w projekcie mogła otrzymać aparat cyfrowy, który umożliwiał jej zbieranie fotografii i filmów ze swojego codziennego doświadczenia. Dzięki temu uniknięto bariery wynikającej z posiadania sprzętu jako warunku uczestnictwa. Podczas 16 godzin warsztatów fotograficznych i 16 godzin warsztatów wideo powstały fotograficzne i filmowe portrety i autoportrety, filmy fabularne. Zebrane i opracowane przez uczestniczki i uczestników materiały znalazły się na wirtualnej mapie Gdańska.

Jednym z celów projektu „Klisze i piksele. Edukacja wizualna” było

wzmocnienie tożsamości lokalnej młodzieży biorącej udział w warsztatach. Tworzeniu portretów i autoportretów towarzyszyły wątpliwości: „co mam mówić?”, „nie mam

nic ciekawego do powiedzenia”. Oswojenie z obiektywem zajęło trochę czasu. W rezultacie jednak powstało kilka prac, w których autorki mówią bezpośrednio do kamery, opowiadając o wszystkim, co dla nich ważne, pokazując miejsca traktowane jako swoje. Inne prace pośrednio ilustrowały wyzwania, które stoją przed nastolatkami – wykorzystywały fabułę, przez którą przebiegały ich lęki i nadzieje. Prace zostały zaprezentowane w instytucjach kultury i w internecie, obejrzało je kilkaset osób. Doświadczenie młodych osób okazało się równie ważne, jak historie ich idolek i idolów.

Z podobnych założeń wychodził projekt „Wideo uczestniczące przeciwko wykluczeniu” Stowarzyszenia Pracowni Filmowej Cotopaxi z Warszawy. Osoby uczestniczące – gimnazjalistki i gimnazjaliści z warszawskiego Żoliborza – miały zdobyć kompetencje w zakresie tworzenia filmów, aby kształtować swoją podmiotowość oraz pewniej wyrażać siebie.

ANNA MILER

Inicjatywy dotyczące gromadzenia wiedzy o własnej historii i teraźniejszości to jednak nie tylko domena projektów edukacyjnych dla dzieci i młodzieży. Wzrost dostępności nowych mediów sprawił, że społeczności same są w stanie tworzyć i promować lokalne narracje. Jednym z przykładów archiwum, złożonego z materiałów pisanych, mówionych i wizualnych, które udostępniane są na wolnych licencjach, jest wiki.brzeżno.net – strona poświęcona gdańskiej dzielnicy Brzeżno. Stworzyły ją osoby nie tylko zainteresowane przeszłością, teraźniejszością, ale także przejmujące się przyszłością dzielnicy, mieszkające obecnie lub dawniej na jej terenie. Materiały są otwarte do niekomercyjnego użytkowania, a więc mogą stanowić bazę do realizacji projektów edukacyjnych.

O ile osoby tworzące brzeźnieńską Wikipedię mają na celu przypomnienie ciekawej historii tej nadmorskiej dzielnicy, o tyle na gdańskim Starym Mieście można się pokusić o wyjście poza jego ikoniczne przedstawiania. Warsztaty dla młodzieży w ramach projektu „EduLab – laboratorium lokalnych zastosowań mediów”, realizowane wiosną 2012 roku przez Instytut Kultury Miejskiej w partnerstwie z Uniwersytetem Gdańskim, były próbą pracy z dziedzictwem gdańskiego Starego Miasta utrwalone w cyfrowych archiwach, oraz eksperymentem tworzenia własnego archiwum przez osoby w wieku od 16 do 19 lat. Młodzi ludzie sami decydowali, jakie obiekty zamieszczą w wirtualnych grach miejskich i prezentacjach, które sami tworzyli. Jednym z celów projektu była próba wyjścia poza turystyczny kanon Starego Miasta. Na bazie scenariusza, odbiegającego od fabuły, jakie snute są zwykle w miejscu historycznym, uczestniczki i uczestnicy wyszukiwali miejsc znajdujących się „za rogiem” lub starali się w nietypowy sposób pokazać te bardzo znane. Warsztaty były prezentacją możliwości, jakie daje telefon komórkowy, aparat, dyktafon i komputer z internetem, kiedy wyjdzie się poza tryb „tylko do odczytu”, jak i wykorzystując znane – nowe media, można majsterkować z uchodzącym wśród młodych za mało

atrakcyjne dziedzictwem kulturowym. Dodatkowo osoby uczestniczące zostały zachęcane do zdefiniowania siebie wobec dziedzictwa poprzez wpisanie w tę przestrzeń własnych zainteresowań i pasji.

Zaprezentowane przykłady są subiektywnym wyborem inicjatyw organizacji pozarządowych i instytucji kultury z zakresu prowadzenia edukacji medialnej i kulturalnej. Pokazują jednak kilka ciekawych i możliwych do samodzielnego przeprowadzenia pomysłów, w jaki sposób połączyć zamiar przekazania umiejętności z edukacją o lokalnym dziedzictwie z zamiarem przekazania młodym głosu w sprawach dotyczących przestrzeni, w której żyją. Powiedzenie „dzieci głosu nie mają” coraz mniej przystaje do rzeczywistości. Dzieci i młodzież coraz wcześniej są stawiane w sytuacji dokonywania wyborów i ponoszenia za nie odpowiedzialności. A także w sytuacjach różnych form uczestnictwa czy partycypowania, po to aby w dorosłym życiu mogli w pełni wykorzystać potencjał, jaki daje

społeczeństwo obywatelskie. Edukacja medialna, która ma na celu zaszczepienie ciekawości odkrywania możliwości, jakie dają nowe media, wyposażenie

w umiejętności, które następnie można – i w sytuacji ciągłego rozwoju mediów trzeba – samodzielnie rozwijać, łączy się z edukacją kulturalną definiowaną jako: „przygotowywanie ludzi do dokonywania własnych świadomych wyborów w obszarze kultury. To uczenie ludzi o kulturze, jej różnorodności, zjawiskach, nurtach, kodach, językach. To motywowanie ludzi do świadomego i aktywnego uczestnictwa w niej (Kłosowski 2011), wyposażenie w umiejętność tworzenia i odczytywania znaczeń. W procesie edukacji kulturalnej nie daje się gotowych odpowiedzi, a przekazuje narzędzia, za pomocą których ludzie mogą konstruować własne modele uczestnictwa w kulturze, posługiwać się kodami, by tworzyć własne znaczenia.

ANNA MILER

Bibliografia:

European Culture Value, Eurobarometer 2007, http://ec.europa.eu/culture/pdf/doc958_en.pdf, z dn. 15.10.2011.

Kierunek kultura. W stronę żywego uczestnictwa w kulturze, pod red. W. Kłosowskiego, Mazowieckie Centrum Kultury i Sztuki, Warszawa 2011, s. 55.

Lunch N. Ch., Insights into Participatory Video. A Handbook for the Field, <http://insightshare.org/>, z dn. 20.05.2012.

Młodzi 2011, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.

Raport o stanie i zróżnicowanych kultury miejskiej w Polsce, Warszawa 2009, http://www.platformakultury.pl/files/kult.miej_raport1.pdf, z dn. 20.05.2012.

www.mapa-cieszyn.pl, z dn. 30.05.2012.

O AUTORACH

ANNA MILER

animatorka kultury zainteresowana edukacją medialną, związana ze Stowarzyszeniem Arteria, z wykształcenia kulturoznawczyni. Pracuje w Projektach Gdańskiego Archipelagu Kultury, prowadzi zajęcia filmowe w ramach Nowych Horyzontów Edukacji Filmowej. Współtwórczyni pomorskiego projektu herstorycznego „Metropolitanka”. W 2011 roku koordynowała projekt „Klisze i piksele. Edukacja wizualna” realizowany w ramach Akademii Orange.

MARCIN WILKOWSKI

prowadzi serwis „Historia i Media” (<http://historiaimedia.org>) poświęcony historii digitalnej, pracownik Fundacji Nowoczesna Polska, uczestnik programu doktorskiego Collegium Civitas, współpracuje z Fundacją Ośrodka KARTA.

PIOTR SIUDA

doktor socjologii, adiunkt w Katedrze Socjologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Członek zarządu Oddziału Toruńskiego Polskiego Towarzystwa Socjologicznego. Naukowo zainteresowany socjologią kultury, społecznościami fanowskimi oraz społecznymi aspektami internetu. Prowadzi bloga o tematyce popkulturowej (popblog) – <http://piotrsiuda.pl>. Autor książek *Religia a internet* (2010), *Kultury prosumpcji* (2012) oraz *Japonizacja* (w druku).

GRZEGORZ D. STUNŹA

pedagog mediów, asystent w Pracowni Edukacji Medialnej w Zakładzie Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Interesuje się sieciowymi społecznościami uczącymi się, możliwościami łączenia edukacji medialnej i informacyjnej z innymi obszarami edukacji oraz budowaniem alternatyw edukacyjnych w oparciu o nowoczesne media. Ekspert projektu „Cyfrowa Przyszłość”. Związany z budowanym Medialabem Gdańsk przy Instytucie Kultury Miejskiej.

A MEDIÓW

LABORATORIA MEDIÓW

LABORATO