

Monika Miczka-Pajestka

Akademia Techniczno-Humanistyczna, Bielsko-Biała

Alfabetyzm medialny w kulturze konwergencji. Dzieci i ich kompetencje odbiorcze

*„Słowa zmieniają to, co człowiek sobie
wyobraża, w to, o czym wie – i na odwrót, to,
o czym wie, w to, co sobie codziennie
przedstawia”¹*

Michel Foucault

Mediatyzacja rzeczywistości, każdej przestrzeni życia człowieka formuje swoisty typ uczestnictwa w kulturze, kształtując zwłaszcza delikatne linie odbioru w umysłach dzieci. Intensywny rozwój technologiczny w obszarze samych mediów i ich konwergencja nie sprzyjają jednolitym i jasnym przekazom oraz bezpośredniemu i prostemu sposobowi odbioru. To złożona przestrzeń z jednej strony wyrafinowanych i symulowanych treści, a z drugiej – dopiero formujących się, słabych kompetencji odbiorczych.

Ponowoczesność rości sobie prawo do technologicznych, a zwłaszcza cyfrowych interwencji w przestrzenie dotąd nieosiągalne dla materii czy techniki, i zawłaszcza wymiary dotąd zarezerwowane dla rozumu czy metafizyki. Wydaje się, że słowo, język, tekst, przedstawienie, znak, reprezentacja znaków, które uzyskały na przestrzeni dziejów swoje miejsce w strukturze świata, w perspektywie konwergencji mediów zatracają właściwe definicje, a nawet znaczenia i sensy.

Dawniej tekst niósł ze sobą cały bagaż znaczeń, był wyrazem swoich czasów i coś przedstawiał, komentował, ujawniał. Sam Michel Foucault, analizując archeologię wiedzy przyznaje, że we właściwej przestrzeni historycznej „znaki odwzorowują prawdę”. Zachodzi jednak pewne przekłamanie, mające swoje odwzorowanie w rzeczywistości. Autor wskazuje przykładowo na *Don Kichote’a* jako tego, który „zarysowuje negatyw świata Renesansu”, a w związku z tym – jak sugeruje dalej autor:

¹ M. Foucault, *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*, tłum. T. Komendant, Gdańsk 2000, s. 128-129.

„pismo przestało być prozą świata; odwzorowania i znaki zerwały dawny sojusz; podobieństwa oszukują, prowadzą do omamów o niepoczytalności; rzeczy zachowują uparcie swą ironiczną tożsamość – nie są niczym ponad to, czym są; błędne słowa szukają przygód i nie wypełnia ich żadna treść ani odwzorowanie; przestały być oznaczeniami rzeczy, drzemią między kartami książek w tumanach kurzu”².

W momencie, w którym znaki i rzeczy nie odwzorowują się nawzajem, kiedy obraz nie odzwierciedla już prawdy o rzeczywistości, uczestnictwo w przestrzeni tekstu i obrazu staje się złożone i trudne do odczytania. W nowej przestrzeni medialnej, zwłaszcza cyfrowej, przestrzeni, w której dochodzi do zderzenia starych i nowych mediów, konieczne stają się swoiste umiejętności odczytywania przekazów, sposoby widzenia i postrzegania medialnych obrazów, kompetencje w różnych zakresach odbioru określane mianem alfabetyzmu medialnego.

Henry Jenkins definiuje ów alfabetyzm medialny (*media literacy*) jako „zdolność do stania się pełnoprawnym uczestnikiem współczesnej kultury medialnej”³, którą należy zaktualizować u małego odbiorcy. Podkreśla on, iż każdy człowiek ma nie tylko prawo do uczestnictwa w kulturze, ale posiada już swoistą zdolność do aktywnego i wieloaspektowego, pełnego „bycia” w procesach i zjawiskach społeczno-kulturowych. Jego zdaniem już same media pozwalają na spełnianie się człowieka w kulturowej przestrzeni i coraz bardziej poszerza się zakres tych możliwości. Media to bowiem więcej niż wprowadzane technologie, to teksty i obrazy, sposoby myślenia i interpretacje, formy i miejsca, kształtujące „mieszanie różnych okazji dla uczestnictwa”⁴. A siłą owego uczestnictwa, jak pisze H. Jenkins, „pochodzi nie z niszczenia kultury komercyjnej, ale z nadpisywania jej, modyfikowania, poprawiania, rozszerzania, dodawania większej różnorodności rozwiązań i późniejszego wprowadzania ich w obieg, przekazywania ponownie do mediów mainstreamowych”⁵. Wskazuje to na złożoną sytuację funkcjonowania odbiorców w przestrzeni konwergencji mediów⁶, tym samym również sytuacja osadzonego w niej dziecka ujawnia się jako wieloaspektowa. Trudno też wyznaczyć jedną drogę adaptacyjną, a zmiany dokonujące się w kulturze, zwłaszcza te związane z mediami, zachodzą na tyle szybko, że systemy edukacyjne nie nadążają z uwzględnieniem ich w procesie edukacyjnym.

W perspektywie konwergencji mediów, postrzeganej i definiowanej przede wszystkim jako „przepływ treści pomiędzy różnymi platformami medialnymi, (...) zachowania migracyjne publiczności medialnej, przemieszczającej się praktycznie dowolnie w poszukiwaniu pożądanej przez siebie rozrywki”⁷, a w szerszym ujęciu

² Tamże, s. 78.

³ H. Jenkins, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz, M. Filiciak, Warszawa 2007, s. 251.

⁴ Por. tamże, s. 249.

⁵ Tamże, s. 248.

⁶ Samo zjawisko czy też proces konwergencji mediów jest przedmiotem dyskursu ponowoczesnego, pojawiają się propozycje czy koncepcje wskazujące na rozwój kultury w innym kierunku niż konwergencja, albo podkreślające, że konwergencja mediów jest tylko jednym z nurtów współkształtujących ponowoczesność.

⁷ H. Jenkins, *Kultura ...*, s. 256.

traktowanej jako „sytuacji, w której współegzystują ze sobą różne systemy medialne, a treści medialne przepływają pomiędzy tymi systemami bez przeszkód”⁸, nasuwa się pytanie o formy kształcenia małego odbiorcy. Odbiorcy, którego świadomość społeczna, kulturowa i medialna dopiero się rozwija, kształtują się też dopiero umiejętności poznawcze. Tymczasem edukacja publiczna, jak stwierdza H. Jenkins, wiązała się i wiąże z potrzebą „dystrybucji umiejętności i wiedzy niezbędnych do szkolenia dobrze poinformowanych obywateli”⁹, co jednak w ponowoczesnych społeczeństwach okazuje się niewystarczające. Pojawia się tzw. „luka uczestnictwa” w przestrzeni kultury, która zmusza do poszukiwania i rozwijania nowych form i umiejętności współpracy, co składa się na ideę tworzenia tzw. „obywatela monitorialnego”¹⁰. Jak w tej perspektywie umieścić i dookreślić małego odbiorcę? Jaką wskazać mu oś społeczno-kulturowego rozwoju? Jak nauczyć go bycia świadomym i kompetentnym konsumentem rzeczywistości, zwłaszcza tej medialnej?

Postawione pytania nie dają się sprowadzić do jednej linii rozważań i nie posiadają ostatecznych odpowiedzi, łączy je jednak idea edukacji postmedialnej, zakładająca przyuczanie, nauczanie do życia w wielości i różnorodności, także, a może przede wszystkim, różnorodności tekstów i obrazów. W sytuacji nadmiaru wszystkiego w kulturze, nadprodukcji znaków i form, przenikania się i nakładania znaczeń, czy wspomnianej cyrkulacji mediów, konieczne staje się umiejętne selekcjonowanie bodźców zewnętrznych oraz krytyczne i świadome ich odbieranie. Wyzwaniem, jak stwierdza H. Jenkins, nie jest już „tylko umiejętność czytania i pisania, ale też zdolność do uczestniczenia w dyskusjach o tym, jakie tematy są ważne, jaka wiedza się liczy i jakie rodzaje wiedzy zapewniają władzę i szacunek”¹¹. Autor określa to mianem „kultury wiedzy”, w której uczestnictwa właśnie powinno się uczyć dzieci, a tymczasem – jego zdaniem – człowiek uczy się owego uczestnictwa poza obszarem sformalizowanej edukacji, w tzw. „przestrzeniach pokrewieństwa, tworzących się wokół kultury popularnej”¹². Dziecko bowiem już od momentu swej pierwszej aktywności w kulturze mediów styka się ze złożonością przekazów transmedialnych, opowiadaniem na nowo znanych historii czy maksymalizacją możliwości kreowania obrazu. Musi zmierzyć się zarówno z tekstami, jak i obrazami, oraz związaną z nimi serią znaczeń i sensów.

Trudno stwierdzić, czy dzieci poznają zawartą w nich ideę bądź prawdę, ale będą doświadczały samego otwartego życia znaku, słów, dźwięków, obrazów, które sprowadzone do istoty znaku ujawnią ponowoczesny system gry. W niej staną się graczami pomiędzy realnością a sztucznością, i tym samym ujawnią się jako przedmioty własnego opowiadania. Ważny okazuje się nie tekst, ale to, co wywołuje.

⁸ Tamże, s. 256.

⁹ Tamże, s. 249.

¹⁰ Por. tamże, s. 249.

¹¹ Tamże.

¹² Por. tamże.

Swego czasu *Don Kichote* okazał się nowoczesnym przekazem, w którym prawda jego bohatera nie zawierała się „w stosunku słów do świata, ale w cienkiej i trwałej pajęczynie relacji”¹³, ujawnianej pomiędzy „znakami werbalnymi”¹⁴. Był nowoczesnym tekstem ze względu na język, zrywający – jak pisze M. Foucault – „odwieczne pokrewieństwo z rzeczami”¹⁵ i osiągający „samotną suwerenność”¹⁶. Wymagał on zdecydowanie kompetentnego umysłu, pozwalającego na jego odczytanie. Obecnie swoistą siłą oddziaływania, jednak zdecydowanie inną formę i prawdę, posiada *Harry Potter*. Różnica polega na tym, że *Don Kichote* przeznaczony był dla piśmiennych i doświadczonych kulturowo i społecznie odbiorców, czyli dorosłych przedstawicieli świata elit i sztuki. *Harry Potter* zaś to tekst dla młodych odbiorców, niekoniecznie potrafiących odczytać niuanse językowe, grę słów czy swoiste metafory, ale jednocześnie nie pozbawionych wyobraźni i emocjonalności w przeżywaniu fikcyjnych zdarzeń. H. Jenkins opisuje „wojnę o Pottera”, wskazując nie tylko na poruszenie organizacji religijnych, argumentacje wydawców, bibliotekarzy, nauczycieli czy organizacji swobód obywatelskich, ale też na „rozprzestrzenienie się” opowieści o chłopcu na wszystkie możliwe formy przekazu.

Zainicjowana opowieść jako książka, po kolei ujawniała się jako film, komiks i gra komputerowa. Zamieszanie wokół *Harry’ego* Jenkins postrzega jako dyskurs na temat alfabetyzmu, który w ponowoczesnym świecie ujawnia się poprzez coraz to nowe typy, dotyczące różnych dziedzin życia. Najczęściej wskazuje się na alfabetyzm „dotyczący prozy”, związany z umiejętnościami rozumienia informacji zawartych w różnych publikacjach, a także alfabetyzm „dotyczący dokumentów” i „dotyczący obliczeń”¹⁷ oraz alfabetyzm istotny dla podjętych rozważań, mianowicie – medialny. Umiejętność odnalezienia się, właściwego odczytania czy to tekstu, czy też obrazu, zrozumienie przekazu stają się istotnymi elementami życia człowieka, stąd też autorzy przekazów kierowanych do dzieci zakładają już w pewnym sensie ich szybki rozwój w obszarze kompetencji odbiorczych. Nauka czytania, pisanie, rozumienia tekstu, a dalej odczytywania przekazów ikono-lingwistycznych i złożonych przekazów filmowych, nauka krytycznego myślenia, dojrzewanie świadomościowe, składają się na kształtowane w małych umysłach kompetencje do uczestnictwa w przestrzeni mediów. Jak stwierdza H. Jenkins, w dyskusji nad treściami i wartościami przekazywanymi dzieciom, chociażby odnośnie do książek o Harrym Potterze, ujawnia się „walka o alfabetyzm”. Pisze on „(...) wojny dotyczące *Harry’ego Pottera* są w zasadzie walką o to, jakie mamy prawo, by czytać i pisać o podstawowych mitach kultury – to walka o alfabetyzm”¹⁸ i można dodać, o owo uczestnictwo w kulturze symbolicznej. Alfabetyzm rozumie on nie tylko jako coś, co można zrobić z wydrukowanym tekstem,

¹³ M. Foucault, *Słowa i rzeczy...*, s. 79.

¹⁴ Por. tamże, s. 79.

¹⁵ Por. tamże.

¹⁶ Por. tamże.

¹⁷ Por. M. Dietrich, *Problemy szkolnictwa wyższego*, „Nauka”, 1997, nr 1, s. 87-88.

¹⁸ H. Jenkins, *Kultura...*, s. 167.

ale także jako coś, co człowiek może zrobić z mediami¹⁹. W pewnym sensie to otwarta droga działania dla dzieci, które w swej ciekawości pragną poznawać rzeczywistość, potrzebują jedynie odpowiednich narzędzi.

Język, w całym swoim kształcie, i jako słowo, i jako tekst czy hipertekst, był i jest podstawowym kluczem na owej drodze do społeczeństwa sieci, wiedzy, czy jak podkreśla Kazimierz Krzysztofek „hiperspołeczeństwa”. Jego zdaniem

„wyrasta pokolenie ukształtowane w hiperspołeczeństwie, które przechodzi proces innej socjalizacji – pierwotnej i wtórnej. Inaczej niż starsze pokolenia rozumie ono kluczowe pojęcia, takie jak wolność, kontrola, prywatność”²⁰.

Podobnie jest z nabywaniem umiejętności odczytywania przekazów telewizyjnych, filmowych czy tzw. „e-świata”. Poznanie, kształtowanie pojęć, nazewnictwo itd. układa się bowiem w bardziej niż kiedyś złożony proces. Nie jest to tylko przejście od litery do emotikonu, ale od litery, poprzez słowo, znak, i całą strukturę połączonych ze sobą elementów języka mediów, po ich wzajemne konfiguracje, replikacje, symulacje. Autor stawia pytanie: „Czy pokolenie dzieci sieciowych – „siecików”, oswoi rzeczywistość, jaką kreśli de Kerckhove w szkicu *Przyszłość 2030*²¹. A przyszłość owa związana jest, w ujęciu Derricka de Kerckhove’a, z pełnym doświadczaniem cyfrowości, „oddawaniem się do przeżycia”. Zakłada on, iż „wystarczy skrzyżować dotykowe interfejsy typu Wii (...) z obrazem i dźwiękiem, by osiągnąć prędzej czy później >>zapis totalny<<, pozwalający symulować i stymulować odczucia pamięci proprioceptywnej”²².

Możliwość odbioru przez dzieci dźwięków, obrazów i wszelkich tekstów kultury w perspektywie konwergencji mediów, uzależniona jest od ich subiektywnych predyspozycji, jednak istotne wydaje się wprowadzanie młodych umysłów w tajniki języków poszczególnych mediów oraz procesy ich wzajemnego przenikania się, krzyżowania i łączenia. Przed nimi bowiem wyzwania związane z odczytaniem, zrozumieniem i interpretacją wielu różnych narracji. To one wyznaczają kierunek uczenia się w kulturze uczestnictwa, a coraz częściej okazuje się, że dzieci uczą się owych umiejętności poza salami szkolnymi, na przykład poprzez uczestnictwo w różnego typu społecznościach internetowych, w przestrzeniach nieformalnych. Jak pisze H. Jenkins: „Jeśli dzieci mają przyswoić umiejętności potrzebne do pełnego uczestnictwa w kulturze, to mogą to zrobić przez zaangażowanie w aktywności, takie jak wydawanie gazetki z wymyślonej szkoły albo ucząc się nawzajem umiejętności potrzebnych w masowych grach sieciowych, albo angażując się w cokolwiek innego, co nauczyciele i rodzice uważają dziś za trywialne”²³. Takie nieformalne uczenie się James Gee określa mianem „przestrzeni przyciągania”, przyznając jednocześnie, iż

¹⁹ Por. tamże, s. 167.

²⁰ K. Krzysztofek, *Zdekodowane kody*, [w:] *Kody McLuhana. Topografia nowych mediów*, Katowice 2009, s. 21.

²¹ Tamże, s. 23.

²² D. de Kerckhove, *Przyszłość 2030*, [w:] *Kody McLuhana...*, s. 82.

²³ H. Jenkins, *Kultura...*, s. 173.

poprzez nie dzieci głębiej angażują się w kulturę²⁴. Przestrzenie owe najpierw „zachęcają” tematyką czy formą, potem jednak pozwalają na kreowanie, projektowanie własnej galaktyki, dając możliwość rozwijania własnych kompetencji do pełniejszego uczestnictwa w kulturze. Nie działa to oczywiście w sposób natychmiastowy, to proces trwający nieustannie. Także dorośli, wraz z wprowadzaniem nowych technologii, muszą uczyć się odczytywania, rozumienia i interpretowania nowych form przekazu. To jeden z podstawowych elementów bycia w kulturze uczestnictwa, aktywność i nieustanne projektowanie, uczenie się nowych technologii oraz nowych sposobów funkcjonowania słowa, języka czy obrazu.

Samo słowo bowiem, jak podkreśla M. Foucault, „trzeba traktować (...) jako złożony byt – najpierw jako zwykłe słowo pośród słów, ujęte w te same reguły, podlegające jak one prawom rządu i następstwa, a potem jako słowo wobec wszystkich tych słów wycofane w region nie tego, co mówione, ale tego skąd się mówi. Tkwi ono na granicy dyskursu, na szwie rzeczy i tego, co się rzecz – tam, gdzie znaki przeobrażają się w język”²⁵. W perspektywie ponowoczesnej staje się ono już elementem gry na wszystkich poziomach funkcjonowania języka i operowania tekstem. Cała przestrzeń medialna gra słowami, językiem, znakami, a odgrywanie, modelowanie czy przysposobianie istniejących już w kulturze elementów typu mit, opowieść, obraz, tekst, we własne kompilacje i układy, pozwala dzieciom na uczenie się owego uczestnictwa w kulturze. Często chociażby społeczności tzw. fanów książek, filmów, gier poprzez publikowanie w cyfrowej przestrzeni własnych uwag, opowiadań czy projektów kształtują środowiska małych twórców, a opinia zwrotna staje się dla nich bodźcem do ulepszania własnych umiejętności np. pisarskich, krytycznego myślenia o nich i doskonalenia słownictwa, języka oraz coraz lepszego uczestniczenia w wymiarze wspólnej ekspresji.

Zdaniem H. Jenkinsa odkrycie np. *fan fiction* w Internecie pozwoliło na doświadczenie młodym i małym pisarzom alternatywnych wzorów bycia autorem. Opisana przez niego, a stworzona przez Heather Lawver gazetka „Daily Prophet”, skupiająca fanów Harry’ego Pottera, dała możliwość owym małym autorom, nie tylko wyrażania własnych uczuć względem poznanej historii, ale też zyskiwania kompetencji kulturowych. Można bowiem rozumieć – jak pisze H. Jenkins – „odgrywanie ról jako sposób eksploracji fikcyjnego świata i jako sposób na rozwijanie głębszego zrozumienia samego siebie i otaczającej nas kultury”²⁶. Samodzielne wchodzenie w przestrzeń historii, przestrzeń wirtualną, przestrzeń tekstu i symbolu, wymusza też na wchodzącym sporą aktywność twórczą, nie wystarczy tylko zobaczyć czy przeczytać, trzeba dać coś z siebie – własny sposób kształtowania wypowiedzi, interpretowania zdarzeń czy konfigurowania obrazów, a także trzeba wpisać się w rolę. Tym samym

²⁴ Por. tamże, s. 173. H. Jenkins przywołuje rozważania profesora Jamesa Paula Gee, zamieszczone w manuskrypcie pt. *Language, Learning and Gaming: A Critique of Traditional Schooling*, Routledge, New York 2005.

²⁵ M. Foucault, *Słowa i rzeczy...*, s. 135.

²⁶ H. Jenkins, *Kultura...*, s. 173.

mali pisarze wpisują się w środowisko interaktywne wspólnot zaangażowanych, współtworząc i współdzieląc różnego rodzaju treści, doświadczając jednocześnie natychmiastowości, otwartości i wspólnotowości. A to wymaga już nie tylko biegłości technologicznej, ale właściwych umiejętności komunikowania się i współpracy. Wartość owemu współuczestnictwu w wirtualnej wspólnocie *fan fiction* nadaje również fakt kształtowania u dzieci pewnego poczucia przynależności, tożsamości i świadomości wspólnotowego bycia. Wzajemne czytanie i komentowanie swoich opowieści, traktowane jako dobrowolne, kształtuje w nich także poczucie odpowiedzialności za słowa i zobowiązania.

Wydaje się również istotne, w kontekście kompetencji kulturowych, formowanie u dzieci wzorca indywidualizmu i umiejętności jego wpisania w relacje międzyludzkie. Okazuje się, iż pojawiają się głosy wskazujące na przestrzeń wirtualną jako sprzyjającą kształtowaniu się takiego wzorca, jak uważa Manuel Castells. Píše on: „Najważniejsza rola, jaką odegrał Internet w tworzeniu związków społecznych, polega na wkładzie w nowy wzorec kontaktów międzyludzkich oparty na indywidualizmie”²⁷ i dalej „(...) to nie Internet tworzy wzorec indywidualizmu, lecz rozwój Internetu dostarcza odpowiedniej platformy materialnej upowszechniania się takiego wzorca”²⁸. W kulturze konwergencji przestrzeni upowszechniania owego wzorca powiększa się poprzez wzajemny przepływ treści między mediami. Wspomniana już szkoła pisania, związana z kręgiem fanów Harry’ego Pottera, posiada taką sferę przepływu m.in. z kinem. Język filmu dokonuje wykładni tekstu literackiego poprzez własne możliwości cyfrowego łączenia dźwięku i obrazu w znaczące formy i znaki, które mały odbiorca musi odczytać i umieć odnieść się do przekazu krytycznie. Ujawniona w ponowoczesności różnorodność relacji zachodzących w różnych przestrzeniach i wymiarach odbioru, zarówno czytelniczego, jak i kinowego czy internetowego, pokazuje wielość form uczestnictwa w kulturze, związanego chociażby z jedną historią, jednym tekstem literackim, który rzucony w krąg medialny staje się wielorakim, wieloaspektowym, wielowymiarowym i w zasadzie transwersalnym przekazem, istniejącym w poprzek różnych typów racjonalności.

Funkcjonowanie małego czytelnika i pisarza w przestrzeni wirtualnej pozwala na jego przygotowanie się do uczestnictwa na przykład w „Serwisie Beta-Czytelnik”, na którym instruuje się już fanów redaktorów, jak poprawiać teksty i na co zwracać uwagę piszącym, a który stanowi coś w rodzaju Uniwersytetu Pisarzy. Elizabeth Durack zamieściła na stronach owego Uniwersytetu instrukcję dla tzw. beta-czytelników, wskazując m.in. na krytyczne analizy, luki w fabule, płynność akcji, zbędne wątki poboczne, dostrzeganie potencjału, taktowność czy pogłębianie swoich umiejętności związanych z pisaniem opowiadań, kształtowaniem historii i relacjami

²⁷ M. Castells, *Galaktyka Internetu*, tłum. T. Mornowski, Poznań 2003, s. 151.

²⁸ Tamże, s. 151.

czytelniczymi²⁹. Wzajemna współpraca czytelnika i pisarza w alternatywnej przestrzeni, czy też – jak określa to Rebecca Black – „wewnątrz tego samego obrazu”³⁰ pozwala im na wspólne angażowanie się w opowieść i wspólne jej przeżywanie. Nie wystarczy jednak wpisanie się w grupę fanów, aby uzyskać pełne kompetencje uczestnictwa w kulturze, to jedna z możliwych form działania.

Tymczasem każde medium narzuca swoisty typ dyskursywności, w który użytkownik musi się włączyć, aby móc odnaleźć się w kulturze medialnej. Odkodowana powierzchnia dyskursywna pozwala, poprzez zrozumienie i możliwość dokonania interpretacji, na pełniejsze uczestnictwo w grze i łatwiejszą wymianę znaków. Choć potencjalnie odczytywanie obrazów i słów za pomocą dekodowania może stać się – jak w wizji Jeana Baudrillarda – mimowolnym „konsumowaniem” języka, który „Odkąd zamiast być nośnikiem sensu, zostaje obciążony przynależnościami, >>koteryjnymi<< konotacjami, staje się językiem grupowym, klasowym bądź kastowym dziedzictwem (...), odkąd język przestaje być *środkiem wymiany* i przekształca się w *tworzywo wymiany*, służąc do wyłączonego użytku danej grupie lub klasie – jego realną funkcją, pod pozorem niesienia przekazu, staje się zawiązanie spisku i rozpoznanie – odkąd zamiast przyczyniać się do krążenia sensu, zaczyna sam krążyć jako hasło rozpoznawcze (...), wówczas język staje się przedmiotem konsumpcji, fetyszem”³¹. Takie podejście do funkcjonowania języka w obszarze medialnych przekazów wskazuje na ponowoczesne odchodzenie od tego, co znaczone i znaczące, a przechodzenie do tego, co określono mianem gry.

Alfabetyzm medialny wiąże się tym samym ze zdobywaniem kompetencji w zakresie rozpoznawania sfery konsumpcji, ale też w zakresie świadomości konieczności poszukiwania znaczenia i sensu, które – zdaniem J. Baudrillarda – ponowoczesność ubrała w „zabójstwo znaku”, rozumiane jako utracenie czy usunięcie świata znaków, „zmiernych znaku i przedstawienia”³². Jak pisze on, dotąd znak był sceną dla przedstawienia, znaczone i znaczące wchodziło z sobą w „relację uwodzenia”, obecnie „zarówno wartość, jak i znak podlegają (...) procesowi deregulacji”³³, a co za tym idzie, zanika świat znaczenia i komunikacji. Wizja Rzeczywistości Integralnej³⁴ ujawnia problem wyzbywania się przez społeczności ponowoczesne tego, co postrzega się jako obrazowanie i przedstawianie, a co za tym idzie porzuca się sens i znaczenie wszystkiego. Propozycja widzenia rzeczywistości ukazana przez Baudrillarda jest radykalna, jednak wskazuje na pewne poczucie doświadczenia przez człowieka w sytuacji ponowoczesnej nadmiaru wszystkiego, przy jednoczesnym sprowadzaniu znaku do wymiaru materialnego.

²⁹ Por. informacje przedstawione przez H. Jenkinsa, *Kultura...*, s. 175-177. Por. też E. Durack, *Beta Reading!*, Writers University, <http://www.writersu.com/WU//modules.php?name+News&file=article&sid=17> (dostęp: 13 IX 2011).

³⁰ Por. cytata R. W. Black za H. Jenkins, *Kultura...*, s. 177.

³¹ J. Baudrillard, *Spoleczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, tłum. S. Królak, Warszawa 2006, s. 163-164.

³² Por. J. Baudrillard, *Pakt jasności. O inteligencji zła*, tłum. S. Królak, Warszawa 2005, s. 55-60.

³³ Tamże, s. 55.

³⁴ Por. tamże, s. 7-14.

Stąd również problem nabywania kompetencji do uczestnictwa w takiej, a nie innej rzeczywistości, a nakłada się na to przede wszystkim umiejętność odnalezienia się w świecie medialnych przekazów. Jak zauważa J. Baudrillard, człowiek nie staje już tylko przed ekranem, ale znajduje się już wewnątrz niego. Co wskazuje na zaistnienie w innej niż dotąd sytuacji, w nowych perspektywach i odmiennych kontekstach. Tym samym dziecko wchodzące w rzeczywistość, naznaczoną społecznymi i kulturowymi relacjami, różnorodnymi przestrzeniami, wymiarami i perspektywami, staje na drodze nieustannego pozyskiwania sposobów pełniejszego uczestnictwa w niej. Wymaga to nie tylko sceptycznego i krytycznego podejścia do nowych form przekazu, ale głównie, jak ujmuje to H. Jenkins, wskazywania na konieczność i wagę alfabetyzacji medialnej w nauczaniu. Jego zdaniem „media są pojmowane przede wszystkim jako zagrożenie, nie jako zasób. Mocniejszy nacisk kładzie się na niebezpieczeństwa manipulacji niż na możliwości uczestnictwa, na ograniczanie dostępu – wyłączenie telewizora i powiedzenie >>nie<< Nintendo – zamiast powiększania umiejętności wykorzystywania mediów do własnych celów i zmieniania znanych historii, danych nam przez naszą kulturę”³⁵. Alfabetyzacja medialna nie polega bowiem, co również podkreśla H. Jenkins, na odmawianiu władzy użytkownikowi, ale na wskazywaniu konieczności myślenia o sobie jako aktywnym uczestniku kultury, a nawet produkcje pewnych treści. Istotnym celem owej alfabetyzacji staje się budowanie, zwłaszcza u dzieci, „bogactw w znaczenia związków z mediami”³⁶.

Media literacy in the culture of convergence. Children and their perception competences

Summary

The paper examines and discusses the problem of obtaining the perception competences by children in the post-modern world, while indicating onto the difficulties as well as the possibilities of their completion in the situation of the diverse and rapidly growing media, constantly shaping the new forms of communication, what requires the formation of proper and not only critical reception. In this moment the issue of media literacy, understood (after H. Jenkins) as ‘the ability to become a full participant in the contemporary culture of the media’ is being discussed so as to provide an answer to the question how to teach a young consumer to make him/her a media aware and competent consumer of the reality. At the same time, the answers to a number of other open questions, such as, for example, how to fully participate in the culture have to be recognized – except for a number of minor indications – as not truly satisfactory. The problem of shaping the perception competences of young culture participants is thus considered from the perspective of media convergence.

³⁵ H. Jenkins, *Kultura...*, s. 249-250.

³⁶ Por. tamże, s. 250.