

Жак Гоне

ОБРАЗОВАЊЕ И МЕДИЈИ

Уредник
Зоран Хамовић

Ликовна ојрема
Драгана Атанасовић

ОБРАЗОВАЊЕ И МЕДИЈИ

Превела са француског
Весна Инјац-Малбаша

Објављивање ове књиге помогла је Соус-Дирецтион ду
ливре ет де ла Лецтуре ду Министère франзаис деф

Наслов оригинала

Жацљус Гонет
ÉДУЦАТИОН ЕТ МЭДИАС

© Прессес Университатрес де Франце, 1997.

1998

– „Пекише, пријателју мој, управо ми је на ум пала једна лепа идеја: зашто се школе не укину? Зар данас путем медија немамо приступ свим знанјима? А они су много забавнији од школе! Сећате ли се ви времена када сте били ученик? Ах, ах! Шта нам остаје од школе? Кантина, црна табла, неделјни одмори...“

– „Бувар, запрепастили сте ме! Не могу да вас пратим. Престанимо са илузијама. Нећете ми веровати! Током ноћашње несанице одлучио сам да више никада не гледам телевизију. Готово је. Не читам више ни новине. Крај, крај. Мој сан? Управо супротан вашој идеји – повратак школи! Треба научити све француске покрајине. Хоћете ли ми рећи ко још зна да наброји све француске покрајине?...“

Оставимо наше јунаке да преуређују свет и да изнова освајају *Речник ђознајних идеја*. Нјихова заслуга је у томе што заокупљају нашу пажњу питањима о супарништву медија и школе, и то на један од најкарикатуралнијих начина. Могли бисмо без потешкоћа да предложимо неколико варијација на исту тему: писана реч насупротив аудио-визуелном, манипулација јавношћу, пасивност медија, ниво знанја ученика који не престаје да опада, итд.

Намера овог дела сасвим очигледно није да

се бави тим полемикама, већ да покуша да схвати основне поставке тих проблема. Да ли је сасвим извесно да су те бинарне супротстављености засноване на реалности? Историја мисли доноси неочекивана разјашњења, од којих бисмо и ми можда могли да извучемо неку корист. У своје доба и изум писма изазвао је одређене страхове и, ако узмемо само тај пример, већ смо доведени до потпуне релативизације мрачних дискусија и ставова паничара, који поистовећују цивилизацију аудио-визуелног са пропаданјем културе.

Образованје и медији су врло често добри изговори за покретање разговора о себи, јер им се не може умаћи. Они тако постају претекст за декламације, које не престају да се потхранјују саме собом. После таквих препирки, зар нам се не дешава да имамо сасвим јасне идеје о пропасти језика и обичаја (због медија), или о последњем убиству које је инспирисано, ако не и потпуно копирано – то је сигурно! – према једној америчкој телевизијској серији? У потхранјивању дискусија свој удео имају и статистике, те нам нису од неке велике користи. Оне се усклађују са неком тезом, или пак са њеном супротношћу потпуно истом лакоћом. Наравно, ако се погледа мало изблиза, ипак има неких статистичких студија које се тако лако не предају фантастичним интерпретацијама. Међутим, и сами смо много чешће понесени неком правом него неком прецизношћу.

На крају, у прилог онима који започинју расправе, треба да подвучемо крајњу сложеност докумената и њихову сталну замршеност. Сведоци смо тренутне тенденције објављивања сондажа јавног мњења не на основу докумената, већ на основу онога што јавност замишља да се у њима налази. На тај начин поткрепљују се најгори стереотипи. Тако ћемо, уместо прецизне студије о насилју и телевизији, добити само приказ веровања Француза који се односе на ту тему. (Према једном испити-

вању јавног мњења агенције *БВА*, из фебруара 1996. године, резултати су показали да 86% родитеља верује да приказивање насилја на малом екрану има утицаја на појаву насилја у школама. Нека буде тако! Али зар проблем није у самом постављанју питања: да ли приказивање насилја на телевизији има, или пак нема, утицаја на појаву насилја у школама?) Од те тачке заједничка места се даље претварају у ехо и шире у бескрајним пакленим круговима. Да ли бисмо се једноставно усудили да поставимо хипотезу да усредсређење на насилје на телевизији води ка избегавању директног сучелјавања са проблемом насилја уопште, и да дебате о медијима готово увек скривају друге проблеме, мање згодне за тако бриљантна излагања? Медији – жртвени јарци – константа су нашег друштва, као уосталом и стручњаци који верују, без икакве дистанце, да ће развој нових технологија разрешити све наше проблеме.

Признаћемо да уопште није добро да се остане на тој галами и на тим непровереним тврдњама. Тим више што, још нејасно, осећамо да један део будућности наших друштава зависи од наше способности савладавања информације и комуникације, од наше упућености у ишчитавање медија, који нас привлаче до презасићености и који су све осим неутрални...

Највећа потешкоћа сажетог излагања о овој теми можда произлази из чинјенице да се сва овде поменута питања претварају у сопствени ехо, и због тога је врло незгодно издвојити једну појаву, а да она тиме не буде ослабљена или изнијансирана многим одступањима од главне теме. Међутим, то је ризик који смо прихватили, имајући у виду читаоца, којем ће у откривању овог текста бити много лакше да га схвати ако он буде изложен једноставно, а који ће, ипак, током наредних страна, бар се надамо, успети да избегне карикирање.

У првом тренутку намера нам је да покуша-

мо да схватимо логику различитих учесника, као и укрштанје и мимоилаженје између медија и образовања. Логичку институција и система, који збунјују разборитост, такође треба имати на уму. Тако се, између редова, главни учесници непрестано враћају на школу и на преношенје знања. Међутим, о којем знању је реч?

Станје ствари водиће нас далје у разматрање свега онога што већ реално постоји, у испитивање програма и искустава, на којима се укрштају односи медија са одређеним образовним приступом. Открићемо различите сензибилитете, али и заједничке захтеве. На крају ћемо покушати да извучемо неколико посебно подстицајних гледишта. Несумњиво најважније питање тиче се смисла који треба придати ономе што се одвија пред нашим очима. Данас, сутра, како ћемо уопште донети те програме образовања, везане за медије? И какве медије ми истински желимо? То је други начин да се разоткрије мучно питање које ће се врло брзо појавити на површини: које вредности наших друштава желимо да подстакнемо? Да ли је потребно да свака епоха изнова изводи на видело дана демократију за коју живи?

ЛОГИКА

И ОЧЕКИВАЊА

Испитивање образовања и медија враћа нас, као у игри огледалима, на анализу целокупног друштва. Да се не би изгубио правац, у првом тренутку је неопходно да се одреде термини које ћемо користити. Како дефинисати медије, како дефинисати образовање?

Медији данас представљају саставни део декора приватне сфере. Они су умногоме променили понашање деце и родитеља у односу на претходне генерације. Која су очекивања тих привилегованих учесника? Остали учесници, који се појављују у средишту расправе (професори, новинари, политичари, итд.), биће такође у одговарајућој мери обрађени у нашем истраживању, и то је сасвим природно јер их повезују заједнички проблеми. На пример, приступ једног друштва школи карактерише се, између осталог, прећутним договором о преношењу извесних знања која се сматрају фундаменталним. Али и знања еволуирају. Како су преживела та нова знања која се појављују у медијима? Која је њихова легитимност за примену у школама?

На самом почетку морамо признати да ништа није теже од дефинисања медија и образовања. Речници за свакодневну употребу само нас асоцијацијом идеја враћају на искуства и на неисцрпну листу литературе. Штавише, сви имамо неко оправданје да говоримо о овим темама. Сви смо прошли кроз школе, сви смо из њих изашли са личним радостима и патњама, задоволјствима и огорченјима, често непреносивим. Чак смо сви сведоци развоја и ширења медија, и ретко ко од нас нема своја лична запажања, која може да подели са неким другим, о њиховом добром или лошем функционисању. Ако кренемо од тог заједничког значења, такође ћемо имати потешкоћа у ограничавању вишесмислености дефиниција.

¹ Францис Балле, *Médiac est société*, Парис, Монтцхрестиев, 1995, стр. 50.

Због тога ћемо се радије усредсредити на типологију најчешћих значења, како бисмо по томе могли да усагласимо хијерархију наших истраживања. Одмах ћемо установити да првобитна потешкоћа почива на изузетном обилју питања, која настају са првим, мало продубљенијим погледом на медије.

Медији

Јединствена дефиниција медија не постоји. Као и у случају информације и комуникације, и овде се налазимо пред целокупним речником израза, који је непрестано био обогаћиван током неколико последњих деценија. Тим изразима су понекад означавани и целовити концепти, врло удалјени једни од других. Од латинског *медиум*, „средина“, „центар“ (*медиум диеи*, „средина дана“), па преко значења „посредника“, „медијатора“ (*иаци медиум се офферџ*, „нуди се да буде посредник мира“, Вергилије), долазимо до поновног открића термина од стране Англосаксонаца, који су увели појам „масмедија“ као средстава за комуникацију маса.

У опису медија данас се такође ослањамо и на медијске институције (*Франце 3*, *Еуроџе 1*, итд.), на врсте медија (дневне новине, часописи, итд.), или на медијске технике (факс машина, радио, итд.). Све дефиниције, у свој својој разноликости, ипак генерално истичу крајњи циљ медија, који подразумева комуникацију. Тако Франсис Бал дефинише медије „као техничку опрему која омогућава људима комуникацију и пренос мисли, било какви да су њихова форма и њихов крајњи циљ.“¹

Да би се указало на разноврсност медија, посебно због корисника, често се разликују аутономни медији, који не траже никакво спајање са не-

ком посебном мрежом (књиге, новине, плоче...), дифузни медији, који функционишу уз помоћ одређених таласних фреквенција или каблова (телевизија, радио...), и комуникацијски медији, који омогућавају успостављање интерактивности, чији је први симбол био телефон, да би данас ту улогу преузеле телематске мреже и комуникациони видео.

На тренутак напоменимо да је развој технике и тржишта условио и појаву нових питања: један једини постојећи телевизијски канал шездесетих година данас изгледа поприлично далеко. Данас се медији обраћају све захтевнијој публици. Због тога и схватамо да однос, који постоји између школе и медија, није уопште лако идентификовати. Усмерен највише на стварне или претпостављене ефекте медија, тај однос се често менја у условима хитности неке друштвене расправе о медијима, те се они оптужују, одбацују, или се пак предлажу чудесна решења. Оптужба се односи како на уобичајену појаву убистава на телевизији (на крају основне школе једно дете је у просеку видело око 8.000 убистава и више од 100.000 чинова насилја), тако и на садржај већине видео-игара, које се све врте око непријателја кога треба „уклонити“. Сасвим супротно, говор у одбрану медија предложиће масовну употребу ових нових технологија у образовне сврхе, јер се просто подразумева да ће оне у школу донети знање и позитиван подстицај.

То што медији покрећу толика питања и тако широку јавну расправу само значи да они дотичу један наш ирационални део, који је врло тешко укротити. Лилијан Лирса, тако, говори о „емотивној зарази“, да би тим термином објаснила заразно деловање телевизије на емоције: „Ако је однос

² Лилиане Лурзат, *Лес еффетс виолентс де ла шéлэвизион; Лес виолентес; сймјосиум едуцашион à ла йаиц*, Парис, Ед Лепринце, 1995, стр. 132.

према стварном медијатизован, онда телевизијски проживљено искуство подразумева тренутну емотивну заразу. Тако можемо да говоримо о моћи деловања телевизије на емоције. Она чини могућим несвесно подражавање и имитацију, а свесна имитација проузрокована је нјеном сугестивном моћи. Све што је приказано прожето је емоцијама, и то чини вероватним дате информације или било који други догађај, чије представљање изгледа објективно и неутрално.“² Пледирајући за деонтологију медија, Лилијан Лирса жели да продубимо наше познавање утицаја медија, желјених и нежелјених, на сензибилност и понашање људи.

Вредновање тог утицаја постало је један од главних задатака истраживања у многим друштвеним наукама. Наведимо неколико илустрација, да бисмо показали разноврсност истраживања:

– *Историја* нам омогућава да се приближимо непрестаном постављању питања утицаја (на пример, деонтологија новинарства), али и да проучимо појаву нових питања (на пример, о интерактивности).

– *Социологија, социјална психологија, устављава типологију медија и проучава понашање учесника и прималаца.*

– *Лингвистика, семиологија, прагматика* труде се да објасне знакове и означено, форму и садржај, али такође настоје да схвате како се гради значење у комуникацији између две особе и из којег контекста оно настаје.

– *Економија, ђолиџичке науке* истичу тржишну логику медија, нјихово груписање на међународном плану, однос моћи медија и политике.

Нешто далје у овом раду видећемо да и једна нова универзитетска дисциплина, наука о информацији и комуникацији, налази своје место управо на раскрсници свих тих размишљања, настојећи да обједини сва та питања.

Продубљенијим истраживањима о медијима прецизираћемо природу питања која се постављају. Та питања су углавном сложена. Зато предлажемо два примера, којима ћемо покушати да илуструјемо нашу намеру:

– „Учешће“ медија у хуманитарној помоћи. Са становишта руководиоца хуманитарних организација, суштина медијске кампање, покренуте у циљу попуњавања фондова, може се сагледати у оквиру следећег питања: да ли је ефикасније да се прикаже једно срећно или једно изгладнело дете. То сурово питање доводи у врло непријатну ситуацију онога који ће и на својој кожи осетити неку од тих драма. Међутим, питање је сасвим банално када се посматра са стратегијске тачке гледишта: како реагују гледаоци на свакодневне слике све неподношљивије беде у свету? Да ли те слике подстичу на деловање или на повлачење у себе? Да ли то могуће повлачење у себе произлази из равнодушности или је, да позајмимо речник психоаналитичара, рефлекс самоодбране?

– Коришћење медија у стратегијске сврхе: Карл Хоуланд, директор Одељења за информације и образовање америчких војних снага за време Другог светског рата, морао је да одговори на следеће стратегијско питање: да бисте оправдали идеју дуготрајног ратовања, да ли је подесније користити само аргументе у корист те идеје, или јој треба прикључити и контрааргументе. Кроз серију вести те врсте, политичке моћи су нас данас већ навикле на ларму оглашавања, у неомилјеном нам облику; она им омогућава да објасне своју стратегију, која је или у функцији повећања спремности за мобилизацију или у функцији припреме преговора различитих партнера.

Историја размишљања о ефектима медија допушта нам да разликујемо три велика периода,

³ „Образовање је скорашња реч, некада се употребљавала реч васпитање“, *Лишшрѐ*, том 3, Галлимард-Хацхетте,

који су следили један за другим. Пошли смо од периода веровања у потпуну моћ радија и биоскопа, прошли кроз период готово потпуне сигурности у могућност манипулације масама, од краја Првог светског рата (индивидуа реагује на пропаганду, на подстицај, попут Павловљевог пса), и стигли до периода мање убедљивог става, у којем социологи, попут Лазарсфелда, почевши од четрдесетих година, релативизују раније резултате, посебно указујући на чинјеницу да примаоци порука усвајају једно много активније понашање, што је често врло очигледно на примерима изборних кампања. Најзад, истраживачи су недавно започели значајан рад на идентификацији ефеката како би основна схватања допунили проциклјивијим тезама, и то како у погледу краткорочних ефеката (који изгледају ограничени, у већини случајева), тако и у погледу дугорочних ефеката, који се показују утолико јачи што је јаче наговештена кохерентност идеје у додатку поруке (на пример, до осветљивања, у погледу неуспелог ратног ангажовања Сједињених Америчких Држава у Вијетнаму и у погледу спорне оправданости њиховог ангажовања, долази у великој мери због деловања медија у тој земљи, који су вести о покретима опозиције ширили у великим размерама).

Тако нас испитивање ефеката медија доводи и до начелних схватања о начину функционисања медија. Међутим, исто тако знамо да нас медији увек изнова враћају на нас саме, и то због тога што пажња, коју придајемо једној информацији, умногоме зависи од нашег личног и друштвеног односа према њој. То је принцип селективног излагања ефектима медија, којем треба да се дода и принцип учвршћивања већ раније постојећих су-

⁴ Иако је и раније, још 1789. године, у државним Свескама општег стања био употребљен термин „националног образовања“

⁵ Јацљуес Лёвине, *Је ест ил аушрѐ*, у: *Буллетин дес*

дова. На крају, такође смо схватили да наше опа-жанје и селективно памћење доказују и постоја-ње активног пријема информације, што је много суптилнија активност него што се то сматрало по-четком века.

Образованје

У дефинисању термина образованја често се има у виду „васпитанје“, на које се позива и *Ли-џре* у свом покушају прецизне дефиниције.³ То је неопходно и обогаћујуће улагање како за дете, та-ко и за одраслог човека. Међутим, каква је то хра-на? Шта је то васпитанје? Како му одредити вред-ност? Како га пренети? Како оно настаје? Следећи такве центре интереса, доћи ћемо до схватања образованја као низа одређених очекиванја, и то посебно следећих:

– Које своје вредности и обичаје једно дру-штво настоји да промовише?

– Којим садржајима ће се дати преимућство у преносу знања?

– Која средства ће се користити да би се остварили ти циљеви?

Чини се да су расправе између заступника идеје васпитања и заступника идеје образованја већ превазиђене. Изгледа да је данас прихваћено да школа не може једноставно „васпитати“, а да истовремено и не образује. У сваком случају, тре-ба се чувати верованја да је институционална вер-зија (пошло се од министарства јавног васпитања да би се стигло до министарства националног образованја)⁴ савршено јасна свим учесницима. Нису ретки родителји који сматрају да су они је-дини способни да се посвете образованју своје де-

³ Пхилиппе Меириеу, *Л енверс ду шаблеау, љуелле иџедагогие йоур љуелле џоле?*, ЕСФ, стр. 187.

це, и да оно никако не може да буде стечено у не-кој школи. Још једном смо зашли у мрачна под-ручја, јер нас је неопходност испитивања медија приморала да их истражимо сасвим изблиза. За Фројда образованје заправо представља „немогућ-ност“, јер тежи ка неускладивим циљевима. Тако-ђе је потребно да се чувамо од мешанја „школе као институције, извора снаге или слабости, и настав-ника. Они су посредници. У начелу, они треба да покушају да остваре квадратуру круга, то јест да задовоље супротстављене желје родителја и шко-ле, али и да воде рачуна о желјама деце. Пре све-га, они су службеници институције која је њихов послодавац“⁵.

Владајући став демократских друштава ста-вља нагласак на развој детета и на расцветаванје његових квалитета. У ствари, нема нимало сумње да је традиционална концепција, која је образова-ње посматрала као умеће увођења деце у прихвата-ње норми одређене друштвене класе, још увек при-сутна. Она и објашњава опстајање неких очиглед-них контрадикција. Узмимо један речит пример. Лична предузимљивост биће различито вреднова-на, према томе да ли се ради о младићу или девој-ци, као и према друштвеном окружењу у којем се они налазе.

Тако се образованје неприметно претвара у место преговора у сукобу интереса и вредности. Искуство и фрустрације су нераздвојиви пратиоци образованја. Они се односе на многе елементе – фи-зичке (физичко васпитанје), друштвене (однос са другима), менталне (памћење, расуђивање), мо-ралне (вредности, морал, религија) – и обухватају читав процес образованја јер, у поређењу са живо-тинјским светом, образованје лјудске врсте дотиче често и подручје животне наде и очекиванја. Са-

⁵ Овај образац је доста неподесан, јер допушта да се *a priori* појави подозрење према медијима. Зато су неки скло-нији обрасцу „медији у образованју“.

свим је природно што владајуће структуре придају велику важност образовању, што настоје да га контролишу, искористе или сузбију, као што је природно и то што се противничке струје труде да се ослоне на њега, како би управо ту оствариле своје победе, своје привлачности, понекад чак и своје револуције.

Прибележимо, на крају, да образовање, како је то подвучено и у латинском корену речи *дуцере*, претпоставља и постојање водича, едукатора којем је и поверено васпитање. Отуда и схватамо зашто се један од проблема, који се поставља током свих претходних векова, на један повлашћен начин односи на лик тог водича. Каква је његова оправданост? Какво је његово образовање? Да ли је он у сагласности са вредностима друштва које га запошљава? Поред тога, нужност вредновања тог образовања не оставља нимало места неодлучности. Поводом тога, Филип Мерије бележи следеће: „Образовање је једна необична делатност, увек се понашамо као да само едукатор својом делатношћу утиче на развој едукованог, и као да ни најмањи узрочно-последични однос не може бити успостављен и у супротном смеру. То, уосталом, значи да се образовање једне личности поистовећује са производњом једног предмета. Такав став пориче смисао самог чина образовања“.⁶ Међутим, из многих истраживања о вредностима образовања увидећемо врло брзо и важност супротног деловања, и то одмах пошто тај чин почнемо да посматрамо као огледало, у којем се одражавају многобројна размишљања и промене, настале под утицајем искуства и праксе.

Одједи наведених многобројних питања налазе се и у предмету нашег истраживања, у садејству образовања и медија, које је утолико више

⁶ ЦИЦТ – ле Цонсеил интернационал ду цинéma ет де ла тѐлѐвисион. (прим. прев.)

⁹ *L'Éducation au médium*, Парис, Унесцо, стр. 7.

збунјујуће за наше мисли јер је сасвим ново, јер је његово појављивање старо тек једну генерацију.

Медијско образовање

Кроз цео овај рад мораћемо да користимо један текући концепт, изражен у оквиру обрасца: „Медијско образовање“.⁷ Посебно је значајно да се тај образац дефинише сасвим јасно; до многих неспоразума управо и долази због тога што се довољно не познаје генеалогича његове употребе.

Образац „медијско образовање“ почео је да се употребљава шездесетих година у међународним круговима који су се бавили истраживањем проблема образовања, посебно у круговима везаним за УНЕСКО. У том периоду предвиђања стручњака усмерена су на очигледну експлозију масовних комуникација, пре свега на телевизију. Без икаквог реда разматране су следеће теме, од којих ћемо навести само најчешће: моћ новог магичног средства за описменјаванје широких народних маса, необухваћених постојећим васпитним структурама и квалификованим стручњацима, оклевање наставника да прихвате телевизију као легитимни приступ знанју, неопходност критичког разматрања опасности манипулације медијима...

У свим наведеним случајевима чинило се неопходним стицање одређених сазнања, која би омогућила паметно и непристрасно разматрање ових проблема. „Медијско образовање“ је тако давало могућност одговора на вишеструка очекивања. Међутим, из низа разноврсних значења врло

¹⁰ Г. Јацљуинот, *Аудиовисуел еџ пѐдагоџие: дес праџиљџес ен љџесџион*, у: *Лес џенрес џѐлѐвисџелс данс л енсеџнџменџ*, Парис, 1996, ЦНДП/Хаџхетте, стр. 15.

¹¹ Лен Мастерман, *Тѐаџхинџ џџхе мѐдиџ*, поглавље 1, Комедиа, 1985.

брзо се издвојило и једно доминантно, које је и данас присутно на међународном плану. Одјек тог значења налазимо и у дефиницији, коју је 1973. године предложио „Међународни савет за филм и телевизију (ЦИЦТ)⁸: „Под образовањем путем медија треба подразумевати студирање, подучавање и васпитање уз помоћ модерних средстава комуникације и изражавања, која постају саставни део специфичног и аутономног подручја процеса сазнања у педагошкој теорији и пракси. Такође, треба обратити пажњу и на различите начине њиховог коришћења, као помоћних средстава у настави и васпитању, али и у другим доменима сазнања, као што су математика, наука и географија.“⁹ Али, под „медијским образовањем“ најпре се подразумева стицање способности за критичко ишчитавање медија, било каква да је врста медија (штампа, радио, телевизија). Циљ је смањење дистанцираности од медија, путем разумевања њиховог функционисања и упознавања са њиховим садржајима, као и путем њиховог постављања у различите перспективе у односу на системе у којима се они развијају.

Та дефиниција је, између осталог, заслужна што ће границе наше студије бити болје одређене. У ствари, ми и нећемо разматрати едукативне медије, чији је циљ да буду помоћ предавачу, већ медије уопште. Следствено томе, питање које се поставља односи се на могућност сазнања за потребе школе, начин приступа тој реалности, како да се она добро искористи, а да се при том дете ипак подучи како да се од те реалности доволјно дистанцира. Едукативни медији очигледно имају другу функцију. И самом својом дефиницијом они постављају специфичне проблеме („један едукативни или дидактички аудио-визуелни документ мо-

¹² Давид Буцкингхам, Валерија Хей, Гемма Мосс, *Репенсер ле саовир шѐлѐвисуел*, у : *Л'ѐдуцаџион аџи мѐдиџанс ле монџе, ноувеллес ориенџаџионс*, Ед. БФИ, Цлеми.

ра да води рачуна о целокупном процесу учења, или пак о његовим деловима, он мора да говори, више или мање недвосмислено, о едукативним претпоставкама институције произвођача“).¹⁰ Њихов статус „наставна средства“ (Г. Жакино) поставља их на сасвим другачије место у односу на медије уопште, који насупротив њима немају *a priori* такву јединствену преокупацију.

Међутим, одакле данас произлази тај осећај хитности неопходног медијског образовања?

У једном значајном делу, које је служило као оријентир читавој једној генерацији, Лин Мастермен набраја седам суштинских разлога:¹¹

– висока потрошња медија и презасићеност до које стижемо;

– идеолошки значај медија, посебно имајући у виду рекламу;

– појава информационог руковођења у предузећима (владини уреди, политичке партије, министарства, итд.);

– нарастајући продор медија у демократским процесима (избори су, пре свега, медијски догађаји);

– нарастајући значај визуелне и информационе комуникације у свим доменима (изузев школе, која првенство даје штампаној грађи; комуникациони системи су углавном визуелног карактера);

– очекивања младих да буду образовани тако да могу да разумеју своје доба (какав је смисао образовања и изградње индивидуалне културе, ако се тако брижно избегавају технолошка средства и преиспитивања вредности свог доба?);

– национални и међународни пораст приватизације свих информационих технологија (када информација постане производ, њена улога и њене особине се мењају).

Када се образовање овако прецизно одреди, без муке ћемо схватити да оно постаје битка за

усвајање извесне демократске идеје. Али управо та димензија „битке“ често замагљује читљивост докумената. У једном тексту о „поновном промишљању телевизуелног сазнавања“, тројица британских истраживача бележе: „Попут сваког новог подухвата, и медијско образовање је у Великој Британији обележено превеликим захтевима у погледу циљева који се желе постићи. Често се тврди да оно може довести до дубоких политичких промена, како у свести студената, тако и у школским програмима. Тај борбени занос није лош сам по себи, али су предавачи, задужени за медије, све убеђенији да је једна таква претензија сасвим лоше утемелјена, и да предавања и студије о медијима постављају много више проблема него што би њихови браниоци желели да поверујемо.“¹² Да би привукли нашу пажњу неким једноставним питањима, која се налазе пред опасношћу да ишчезну под притиском и у корист *a priori* политизације теме, ови аутори се питају: која сазнања деца добијају од телевизије. Како телевизија преобликује начин ученја?

Једна чинјеница је неспорна. Однос према телевизији открива једну значајну особину наших друштава: продор нове праксе у приватну сферу.

Медији, образовање и приватна сфера

У друштвима у којима је слободан простор у кућама скучен, посебно имајући у виду модерну урбанизацију, средишње присуство телевизије умногоме је модификовало понашање људи, на пример, у време оброка. Појава *ТВ диннер-а*, у Сједињеним Америчким Државама, седамдесе-

¹³ Јацљуес Лёвине, *Линционсиенџи а л ёцоле*, у: *Ёџу-дес ёсјцхошхёраиљуес*, бр. 23, 1976, стр. 5.

тих година, то јест вечере посебно припремљене да се једе испред екрана, како се не би „губило“ време, само је симбол тог новог понашања. У таквим околностима – које значење уопште има то што родителји сматрају да су се школе „дочепа-ле“ медија?

Рогителји

Често позитиван, у прилог медијском образовању, став родителја такође може да се покаже и као сасвим противречан. Код њих заправо истовремено постоје супротстављени ставови (пример: у школу се не иде да би се научило читање штампе, гледанје слике или телевизије, већ да би се стекла основна знања. Истовремено: школа треба да припреми моје дете за живот. Оно, дакле, мора да зна да чита новине, зар то није неопходно у потрази за запосленјем?...). Посебно је значајно то што родителји данас још увек немају оријентире везане за ту тему, јер су често склони поређењу са својим сопственим образовањем. Иако је развој медија доста брз, у овом тренутку још не постоји генерација која је користила сва преимућства медијског образовања, и која би била у станју да о њима разговара, или пак да буде активан учесник у расправама о овој теми. Па ипак, представничка удружења родителја изгледају јединствена у својим ставовима, ма какве да су њихове склоности, и сви су наклонјени акцијама везаним за медијско образовање. Логика функционисања медија проузрокује изузетну родителјску осетљивост на проблем медијског коришћења слика деце. А што се тиче активности образовања о штампи и информацијама, посебно су будни када је у питању поштовање плурализма мишљења.

Приметићемо, између осталог, и да нису ретки родителји са извесном стручношћу и упућено-

¹⁴ Пхилиппе Ариёс, *Ленфанџи ёџи ла вие фамилиале соус л Анциен Рёџиме*, Сеуил, 1973, стр. 462.

шћу у медије, иако различитих звања, који се на захтев предавача укључују у разне акције, чији је циљ да се покрене цео разред, понекад и цела установа. У том погледу, акција *Негелја шћамѿе у школи* служи као добар показателј (погледати и поглавље ИВ: Садржаји, француски пример).

Улога родителја ипак не би смела да се сведе на стварање добронамерног лобија, који ће допринети унапређењу конкретних пројеката медијског образовања. Много је значајније да се схвати да се иза тих противречних очекивања крије изузетно битан допринос развоју едукативних система. У ствари, на психолошком плану, које значење за једног родителја има то што види како његово дете иде у школу? Зар дете пре свега није продужетак његовог сопственог бића? За Жака Левина „дете је део бића родителјског, накнадна моћ која обнавља постојање, чудновати продужетак за којим имамо апсолутну потребу како бисмо били потпуни. Циљ репродукције није само продужетак врсте већ и стварање, за сваког појединог родителја, извора сопствене снаге.“¹³

Пошто се ослањају на сопствена искуства, очекивања родителја су доста различита. У том погледу Левин разликује најманје четири категорије родителја: родителји естаблишмента, који су били повлашћени корисници школе; нови руководећи кадрови, који гурају своју децу у отворену битку за друштвено унапређење; скромни родителји, присталице дечјег рада и напора сразмерних тешкоћама њиховог живота; родителји сиромашни и оптерећени егзистенцијом, који једино што могу јесте да децу пошалју у школу. Смисао овог разврставања је у скретанју пажње на један елемент, који се обично потценјује у радним хипотезама о медијима у школи. У складу са категоријом којој припадају, родителји ће на сасвим различи-

¹³ Давид Буцкингхам, *Цхилдрен шалкинѿ шелевисион: шће макинѿ оф шелевисион лићераѿи*, Лондон, Тхе Фалмер

те начине себи поставити питање о целисходности ових акција. Нешто касније видећемо и да велики број истраживања о коришћењу медија у школама доказује потребу њихове примене у крајевима на лошем гласу, или у раду са немотивисаном децом, јер она на тај начин поновно откривају задовољство ученја. Да ли то треба да значи да се медијско образовање не односи на велике установе на добром гласу, или пак да оно на таквим местима не би имало своју сврсисходност? Пошли смо од чисто педагошких питања, а следећи овај пут, нашли смо се потиснути на подручје политичких едукативних стратегија. За тренутак ћемо једноставно запазити да се новости често појављују у маргиналним ситуацијама, пре него што постану општепознате и свакодневне, и да тек на крају постају неспорне вредности у схватањима једног друштва.

Млади

Филип Аријес нас је подсетио колико је скорашњег датума схватање да дете није одрастао човек у малом: „У средњем веку, на почетку модерних времена, и још дуго потом у народним класама, децу су мешали са одраслима, и то одмах од узраста у којем су их сматрали способнима да се одвоје од неопходне помоћи мајки или дадилја, само пар година после позног одбијања од сисе, негде од седме године, отприлике.“¹⁴ Речи адолесценција или преадолесценција сведоче о открићу психологије које је праћено и размишљањима о ученју, посебно о различитим етапама когнитивног развоја. Када су у питању медији, драгоценост је сазнање да деца, на пример, тек негде око седме године стичу способност разликовања „реалног“ од нереалног, што им је до тог периода било недо-

¹⁴ М. Ј. Цхомбарт де Лауње, Ц. Беллан, *Енфанѿс де л имаѿе*, Пайот, стр. 275.

ступно. То је почетак чувеног „доба разума“.)

Демократске земље су се посветиле законодавству, колико због забране рада за децу, од средине ЦИЦ века, толико и због права на школовање. Па ипак је скорашњег датума мишлјенје да дете може да постане сарадник у свом сопственом образовању, и оно је последица утицаја онога што се обично назива „новом педагогијом“, чије је једно од битних обележја и постављање питања о школи са полазишта детета (субјекта), насупрот традиционалном образовању, чије је интересовање било усмерено једино на објекат, то јест на одређивање знања које треба да се пренесе на децу.

Појава медија не представља *a priori* проблем ни детету ни адолесценту. Они спретно плове по једном свету који изненађује, застрашује или одушевљава њихове старије, али који је уједно и њихов свет. У својој новој књизи Дејвид Бакингам показује да млади гледаоци телевизије уопште нису спремни да лаковерно прихвате специјалне ефекте. Он чак запажа да су ти ефекти предмет честих расправа међу њима, и да они одлучују о наклоности младих према овој или оној телевизијској серији.¹⁵ Ова размишљања су поткрепљена и многобројним истраживањима која настоје да докажу да, супротно општеприхваћеном мишлјенју, деца доста добро умеју да схвате све трикове телевизијске продукције у дочараванју стварности. Насупрот томе, неки делови писане културе постају им страни, посебно структура и извори обавештавања у штампи.

Стога је врло користан покушај да се болје схвате односи које млади имају са различитим медијима, као и са новом технологијом која све више постаје наша свакодневица (видео-игре, ЦД-Ром, Интернет). У ствари, могла би да се постави хипотеза о тренутној прерасподели утицаја између штампе, слике и звука, који сви скупа утичу на стварање другачијих врста понашања и појачава-

ју осетљивост према новим формама порука. Сасвим је оправдано да се и ми упитамо о моћи тих утицаја, како не бисмо постали ускраћени за могућност праћења наведених промена.

Међутим, чинјеница да млади имају стварне способности за обједињавање тих нових технологија не разрешава нас дужности да и сами поставимо питање о суштинском проблему садржаја медија. Које моделе они предлажу? Расправе о насилју на телевизији скривају исто тако важна питања, као што су она о приказивању различитих идеолошких ставова, који су мање видљиви, али такође спорни. На пример, медијски производи намењени деци доносе мало познате материјале, о којима заиста имамо много разлога да постављамо питања. М. Ж. Шомбар де Лов испитала је неке предложене емисије. Заједно са њом, С. Белан закључује једну студију, о односу деце и слике, питањима о порасту самосталности дечјих ликова у емисијама посвећеним деци: да ли то значи да деца постају независна у све нижем узрасту, или је то само компензација која им се нуди, јер се још увек налазе у статусу зависности. Да би појаснили ставове, аутори посматрају и паралелан развој полова: „Медији, на изглед, нарочито у сликовном изражавању, настоје да изједначе полове, иако је осамосталјивање много бржи процес код дечака. Показали смо уманјење једнакости код традиционалних женских ликова, затим покушај поравнања у једнакостима, прилагођавањем модела девојчица према моделима дечака. Овај двоструки покрет је довео до кривотвореног изједначавања, јер је њиме покушано да се једна супротна и противречна представа о половима замени другом, поједностављеном и редукованом, која још увек, као модел, задржава мушки

ИИ

доминантни лик.“¹⁶

На ауторима је да буду упорни: у медијским програмима за децу, као и у областима књижевности и филма за одрасле, или пак у новинским огласима, или још и у расправама твораца планова, дечје представе су изванредан пробни тест система вредности и тежњи једног друштва.

МЕДИЈИ И ОДНОС

ПРЕМА ЗНАЊУ

¹⁷ Платон, *Пхџдре*, Парис, Ёд. Лес Беллес Леттрес, 1985, стр. 83.

¹⁸ Цоринне Цоулет, *Цоммуниљуер ен Грџе анциенне*, Лес Беллес Леттрес, 1996.

Да ли писано знање има легитимитет на који ни говорно ни визуелно знање не могу да полажу право? Због ових термина често се воде жучне препирке... Као потврда очигледности овог исказа могу да послуже, на пример, и наша осећања, која нас често варају и настоје да скрену с правог пута, јер настају под утицајем сугестивности слике. Када говоримо о том просвећеном и легитимном знању, брзо заборављамо да је и историјски прелаз од говорне ка писаној цивилизацији такође био испуњен многобројним жучним расправама. Разлика је једино у томе што је тада писано знање било на оптуженичкој клупи.

Дијалоџ Федре и Сократија

Најпознатији пример ове расправе налази се у дијалогу између Федре и Сократа, који нам доноси Платон у *Федру* (око 370. г.п.н.е.). Писана реч је „фармакон“, опасна дрога чије су последице непредвидиве. Зашто? Једноставно због тога што су људи у опасности да изгубе памћење. Зар у томе није изражена стрепња да ће писане поруке достићи своју потпуну независност и самосталност? Када се одвоје од намера својих аутора, те поруке ће моћи да ишчитава било ко, и тада ће бити могуће различите интерпретације, погрешна и бесмислена схватања... а Сократ, у потврду своје тезе, причава случај бога Теута, који је живео у Египту, у области Наукратије, и који је први изумео рачун, геометрију, астрономију и писмо. Када је Теут дошао да представи своја величанствена открића кралју Таму, богу целог Египта, учинио је то

¹⁹ Рогер Цхартнер, *Лес усаџес де л имџриме*, Файард, 1987, стр. 15.

²⁰ Марије-Елисабетх Дупреуц, *Лире à ен моурир. Ливрес ет леџеурс ен Бохџме ау ЦВИИИе сидцле*, у: *Лес усаџес де л имџриме*, оп.цит., стр. 263.

овим речима: „Ево, о Кралју, доносим вам знања која ће учинити да Египћани буду много мудрији и да болје памте: пронађен је лек за памћење и за науку.“¹⁷

Међутим, Там је порицао ту оптимистичку визију. Насупрот томе, он је упозоравао на све опасности писане речи: „Пошто си ти отац писма, у доброј намери си му доделио својства, супротна онима која оно заиста има. Писмо ће у душама оних који га прихвате рађати заборав, јер они неће вежбати памћење; верујући писму људи ће призивати сећања спољним, страним знацима, а не изнутра и личним напорима.“

А Сократ је на то додао:

„Када је једном написана, свака реч лута тамо и овамо, иде подједнако ка онима који је не разумеју, као и ка онима којима није наменјена; она и не зна коме треба а коме не треба да се упути. А кад је неправедно оспорена или нескладним гласовима изложена, увек јој је потребна помоћ оца. Заправо, сама и није у станју да се одбрани, нити сама себи да помогне.“

Морамо да запазимо да је Платон био у врло тешком положају пишући о Сократу, свом учитељу, који је оваквим речима истицао предности говора над писаном речју! Необичан заокрет, који тако добро осликава сложени однос који ми данас имамо према медијима...

У атинском свету говор је био толико значајан да је највиша казна била у одбијању да се говори са неким ко је искључен из градског живота. У Софокловом *Кралју Египту*, јунак који, још не знајући страшну истину, очајнички тражи убицу старог кралја Тебе, Лаја, изјављује: „Мако да је кривац, забранјујем свима у овој земљи, чији трон и власт држим, да га примају, да с њим разговарају, да га укључе у молитве и приноше-

²¹ Карл Поппер, *Ла шџелџисион: ун ганџер џоур ла демоураџије*, Парис, колекција 10/18, 1994, стр. 36.

нје жртва.“

Знамо такође да је реторичка вештина, која се нарочито развијала на подстицај софиста, предлагала различите говорне технике и вежбе намењене ученју убеђивања и постизању одобравања слушаца, и да је та пракса била утолико неопходнија јер се један део јавног живота одвијао управо кроз расправе, а и многе одлуке у граду биле су доношене после дискусија. Отуда је сасвим разумљиво што су се појавила многа размишљања о писму, и што је постојала једна спасоносна дистанца, заснована на аргументима, на којима се и ми можемо задржати при читанју. Извесно је да просечан Грк вероватно и није знао течно да чита, јер му је недостајала пракса. Ипак сматрамо да му није било нимало тешко да протумачи неку једноставну поруку.¹⁸

Тако је и историја сведок одлучних супротстављања појави неке нове технике, која узнемирава чуваре старог знања. Данашња временска дистанца дозвољава нам да утврдимо да говор неће изгубити ништа од своје моћи и од својих чари, већ да ће људи, управо захвалјујући том вештачком супарништву, открити особена својства и говорне и писане речи, и да ће схватити да су оне комплементарне. Тиме ће се и жучне расправе ублажити.

Похвала писаној речи

После рукописног доба, у којем су писари и универзитетски кругови у средњем веку заједничким снагама и својом стручношћу већ почели припремати револуцију читанја, која је права претходница времена књиге, улазимо у доба које се може назвати културом штампе, која такође по-

²² *ой.циш.*, стр. 74.

стаје и култура штампане слике „јер је она прихваћена и употребљавана као важно средство сазнања, кадро да пренесе представу о истинитости ствари. Сматрано је да слика доприноси одобравању онога који је посматра, и да је способна да више и болје од текста којем је прикључена доведе до убеђења и веровања.“¹⁹

Морали бисмо да замислимо рукописну културу и културу књиге у развоју без препрека и присила, па да не видимо и сва изопштавања којих смо сведоци данас када се говори о медијима. Али, то би значило и да сасвим заборавимо да су и штампа и књига, такође, били предмети жестоких окршаја од самих почетака њиховог појављивања... Неки, који су веровали да су лишени својих монопола, предвиђали су доба пропадања; други, проистекли из истих средина (писари, предавачи, свештеници), али отворенији, схватили су да их је појава штампе довела у један завидан положај, јер су нова стручна и културна искуства стекла могућност излажења на светлост дана.

Заиста, историја књиге нема ту праволинијску поједностављеност, али јој се она данас радо приписује када се писаној форми знања супротставља једна глобализована аудио-визуелна форма, која се опет сматра знаком пропадања. Проучавајући књиге и читаоце у Чешкој, у ЦВИИИ веку, на пример, Мари-Елизабет Дикре запажа да осуђени на Вишем суду и осумњичени у истражном поступку имају „готово увек једну заједничку црту: они су читали, слушали како им се чита, поседовали, продавали, куповали, разменјивали, позајмљивали, или су се чак и хвалисали књигама чију им употребу њихови свештеници нису изричито дозволили.“²⁰

²³ Раоул Гирардет, *Митхес еџ митхологиес њолишиљес*, Парис, Сеуил, 1986.

²⁴ *Интърнационал Пројецт фор ѿхе Евалуатион оф Едуцатионал Аџиевемент*.

Ова кратка запажанја добра су припрема за релативизованје многих неутемелјених судова о штетности медија. Међутим, то не значи да не постоје и неки узнемиравајући аргументи. Али сама логика медија – у писаној као и у аудио-визуелној форми – најпре је протумачена као логика могуће опасности и превласти, и због тога и долази до живих реаговања, понекад чак и претераних. Зато ћемо сада покушати да анализирамо тезе клеветника модерних дифузних медија, посебно нападаче телевизије, да бисмо тако болје могли да проценимо и вредности њихових критика.

Телевизијска ојасносћ

У својој невеликој књизи изазовног наслова – *Телевизија: ојасносћ за демократију* – филозоф Карл Попер позива на узбуну. Демократија, укратко објашњава аутор, није ништа друго до један систем заштите против диктатуре, и ништа унутар демократије не брани најученијим лјудима да своје знанје преносе на манје учене. Чак напротив, „демократија је одувек настојала да подигне ниво образовања, у томе и јесте њена аутентична тежња“. Дакле, логика аудиторјума намеће опадајући ниво квалитета програма и извесну деградацију у циљу задржаванја публике, те су телевизијски канали приморани да производе све више и више сензационалистичких емисија. А оно што је сензационалистичко, ретко кад је и добро. И далје: „Телевизија данас поседује колосалну моћ, чак се може рећи да је она потенцијално најважнија од

²⁵ Цхристиан Бауделот, Рогер Естаблет, *Ле нивеау монше*, Парис, Сеуил, 1989.

²⁶ Многа слична испитивања вођена су у Националном институту за педагошка истраживања (ИНРП – Л’Институт национал де рецхерче педагогије).

свега, као да је и сам глас бога њоме заменјен. И биће тако ако наставимо да подлежемо њеним злоупотребама. Телевизија је задобила сувише велику моћ у крилу демократије. Ниједна демократија не може да преживи ако се не стане на крај тој свемоћи.“²¹

Када и један чувени филозоф себи поставља задатак да оваквим речима представи телевизију, то је само показатељ постојања дубоког страха у извесним интелектуалним круговима. Међутим, да ли је тај страх заиста поткрепљен dobrим аргументима?

Најпре запазимо да Попер слику чини још црњом, како би његови предлози, сугестије и схватања о другим искуствима били болје истакнути. Његова мисао се креће око опадајућег нивоа знања, али се он исто тако пита, и то на један конструктиван начин, и о средствима сазнања, па и о медијима, и далеко је од тога да их потпуно одбацује: „Мислим да би телевизија, чији је утицај можда страшно опасан, могла да буде, сасвим супротно, једно значајно средство образовања.“ А Джон Кондри, коаутор овог дела, развија далје ту визионарску мисао: „Школа би требало да научи децу како да користе телевизију, било да се ради о емисијама или о рекламама. Потребно је да им се објасни каква се корист може имати од ње, као што им треба указати и на сегменте у којима не служи ничему. Када схвате да стицање материјалних добара није највиши циљ у животу, и да су вредности препоручиване у емисијама и рекламама у противречности са оним вредностима о којима уче у школи, то ће већ бити нешто. Уместо што се понаша као да телевизија уопште не постоји, школа би морала деци да предложи дискусије о емисијама и идејама, добрим или лошим, које су им понуђене. Морала би да организује педагошке програме, чији би задатак био да од деце начине гледаоце способне за критичко промишљање, и

то од најранијег узраста. Требало би им дати да користе видео опрему и да праве мале представе и рекламне спотове, како би и сами постали свесни да је уз помоћ једне камере савим лако преобразити и деформисати стварност²².“

Зачуђујући манифест, проистекао из дубоке стрепње пред свемоћном телевизијом, на крају долази до закључка о неопходности израде истинског програма медијског образовања. Медији не би требало да зазиру од најватренијих покретача оваквих теза, чак и ако су неке њихове постављене дијагнозе врло различите природе. Ова заједљива размишљања о „опадајућем нивоу знања“, проузрокованог телевизијом, подсећају нас на заједљивост многих према лакој литератури, која подржава стереотипе. Недостатак јасних ставова и мешање многих неусклађених чинјеница и аргумената, онемогућавају недраматичан приступ. Који је тачно тај захтевани ниво знања? Какав је то ниво који не престаје да опада од времена златног доба, које би такође требало много болје објаснити?

Доба знања или прошло доба

У опису складне лепоте Провансе Фредерик Мистрал употребљава овај снажни израз: „*прошло доба*. За Нобелову награду најпре је требало славити човеково место у једној складној цивилизацији, у једној култури и друштву – суштој слици среће, коју треба поделити са другима. Златно доба је преко потребна референца да би се структурисала лјудска мисао. Па ипак, да ли мисао треба умртвити толико да она буде бескрајно обојена носталгијом, и да спречава појаву било каквих будућих мисли?

За историчара менталитета појам златног доба заузима средишње место. Раул Жирарде исти-

че сталност таквог става, посебно у историји политике. Од реченице Сен-Жиста да је „свет пуст после Римљана“, па до мита „Белле Епоље“, наши животи пролазе у траганју за изгубљеним рајем.²³

Прва чинјеница, значајна за нашу тему, односи се на карактер научних података на којима раде истраживачи. Ми уопште немамо елемената, или их имамо савим мало, који истински допуштају поређење „нивоа“ знања данашњих ученика са нивоом оних, на пример, од пре сто година. Прве анкете *ИЕА*²⁴, спроведене у периоду између 1964. и 1982. године, међу ученицима четвртог разреда нижих средњих школа и завршних разреда средњих стручних и научних школа, показују, на пример, да ученици данас умеју да разреше задатке које су професори избацили, јер су их сматрали сувише тешким. Заиста се налазимо у подручју ирационалног, у којем се, да се послужимо речима Боделоа и Естаблеа, „ниво велича или се над њим јадикује, о њему се доносе државни укази или се он савим одбацује, он расте или опада, недостижан је или превазиђен: он се уопште никада не може измерити“.²⁵ Овде ћемо једноставно подвући две главне потешкоће, које категоричне судове чине још смелијим: у образовним системима све се непрестано менја (место различитих дисциплина, њихова вредност изражена заобилазно преко коефицијената, школски програми, итд.) и, шта је то, или ко, чему треба измерити вредност? На почетку века свршени матуранти представљали су свега 3% популације тог узраста. Са ким ћемо их упоредити?

Ако се позивамо на анализе, попут оних које су Шервел и Манес спровели о писмености, упоредивши 3000 диктата писаних у сто осамдесет области, у периоду између 1873. и 1877. године, у другом разреду средње школе, са одговарајућим узорком данас, установићемо најпре извесну лагану надмоћ ученика нашег доба, посебно

када је реч о разумевању писаних порука.²⁶

Тако нас расправа о „нивоу“ враћа нашим питањима о преношењу знања, као и сталним потешкоћама при избору тих знања. Међутим, сасвим је мало расправа о могућој еволуцији у промени понашања. Али нас зато та расправа још једном упозорава на дубоко субјективни карактер обмана, које се тичу образовања. Однос према школском уджбенику, уздигнутом до светог објекта за образовну заједницу, леп је пример те субјективности.

Положај школског уджбеника

Школски уджбеник, помоћник и слуга наставе, први посредник у школи, често је представљен и као слика самог легитимитета знања. Зар није чудно што се он једнаком жестином усредсређује и на одбацивање и, супротно томе, на назовирелигиозну приврженост институционалним обредима. Оспоравање овакве улоге уджбеника није започето у данашње доба (Иго је још говорио о „неразумљивим шкработинама“), али супротстављен другим формама знања, он се налази у средишту нових преиспитивања. Зар не би било болје да се читање учи уз штампу, на пример, него да се приносе жртве традицији специјализованих дела, чија успешност никада није доказана? Многобројни радови показују да је мотивисаност деце одлучујући фактор процеса учења. Штампана подстиче осећај радозналости и доноси палету привлачних школских практичних вежби, испуњених великим бројем забавних елемената. Посебно у Шведској, у којој се читање више не учи путем уджбеника, резултати све више доказују надмоћнији карактер учења заснованог на откривању писма и његових знакова у штампи.

И поред свега тога, уджбеник, као предмет,

остаје магичан и недодирљив. Како другачије објаснити тираже и дуговечност, узмимо за пример Француску, историјских књига Мале-Исака, метода за учење енглеског Карпентје-Фиалипа, одабраних књижевних текстова Лагара и Мишара? Извесно је да ова дела поседују неке очигледне квалитете. У њима је на једном месту обједињена ревност њиховог доба, са одговарајућим разочарањима. Што се тиче ове последње опаске, приметимо, на пример, да су ова иста дела коришћена у подручјима прекоморских земаља, као у франкофоној Африци, и да су допринела једнообразности схватања, чији се запањујући пример односи на често веровање у галске претке свих ових народа...

Међутим, испитивање уджбеника излази и изван оквира компаративних искустава са другим изворима информација и са мерењем њихове вредности у образовним системима. Питање које се поставља, на педагошком плану, могло би бити сажето на следећи начин: зашто пре (или утолико пре) не кренути од необрађених материјала, које нам нуде (или „намећу“) медији, да би се научило како се структурише знање, како се треба дистанцирати од информација, и како се оне подвргавају критичком промишљању. Треба признати да се овде налазимо на становишту дијаметрално супротног ономе, са пуним уважавањем, које намеће традиционални уджбеник. Када је у питању уджбеник, једино је учитељ позван да исполји резерве према предмету достојном поштовања. Штавише, његова спремност и способност да евентуално оспори уджбеник потискују га у свет неприступачан ученику. Ради се, дакле, о дијалогу на врху, о представи на коју је ученик, одуше-

²⁷ АЈУ – л'Ассоциатион дес Жоурналистес Университатес-прес (џрим. џрев.)

²⁸ АПИЈ – л'Ассоциатион пресе информатион јеунесесе. (џрим. џрев.)

влјен или очајан, сигурно позван. Али и о дијалогу у којем он, као ученик, нема ни најмање право да искаже своје мишлјенје...

Сада схватамо, као у контрапункту, интуицију педагога Савремене школе, посебно Селестин Френе, који замишљају дете на путу откривања знања, на којем би била забележена и дечја несигурност и пипање у мраку, и стална дечја запиткиванја оних који „знају“. По њима, дете би на том путу било праћено и „солидарношћу“ свога учитеља (или, ако више волите, свога методолошког водича или сапутника), и оно би управо на тај начин само дошло и до устројства свог сопственог знања. Изванредна илустрација ових замисли налази се у славним брошурама Радне библиотеке (БТ), збирци текстова за увођење у знање и помоћ деци, у којима се постављају сва могућа питања која се односе на ову тему. То су брошуре које су издавачи често копирани, јер нису могли да пронађу ни склад боја ни имагинацију, ни радост ни озбилност, који би били слични раду ових незрелих аутора.

Аргументи многих, који оспоравају валјаност уджбеника, врте се извесно само око стереотипа, и то највише брине јер често управо ти исти критичари на најподмуклији начин досипају кап по кап и у жестоку критику медија. То је лакше самим тим што медији најмање полажу право на изрицање истине, и што их конкуренција приморава, упркос њима самима, на извесну скромност. Супротно томе, уджбеник нам сасвим отворено говори шта треба да мислимо у одређеном историјском тренутку. Анализе садржаја, спроведене над књигама из многих области – из историје књижевности, сигурно, али и над књигама из науке и математике – сведоче о постојању одређених погледа на свет, често врло збрканих. Начин на који ће присталице Републике и Цркве од ЦИЦ века Кловиса изнова вратити у историјске уджбенике

(Мартен, Мишле, Дири, Лавис...), изгледа, на пример, као тип контрааргумента, који треба упутити онима који верују у „објективност“ школских уджбеника и који ту објективност супротстављају заслепљивању медија. Зар, насупрот томе, немамо основа да кажемо да обрада стварности у медијима, знајући добро сва њихова ограничења и недостатак временског одстојања, наводи сваког пажљивог читаоца на критички опрез? Зар опасност најпре не долази из инхибиције, коју изазивају посвећени предмети, какав је и школски уджбеник?

Званичне установе опрезно управљају овом еволуцијом. Извесно је да, у највећем броју образовних система демократских земаља, текстови, проистекли из министарстава образовања, данас препоручују неку врсту прибежишта, у смислу коришћења постојећих активних метода заједно са критичким ишчитавањем штампе и радом са сликом и звуком. Нека упутства појавила су се чак и у прошлом веку (на пример, 1887. године, у Француској). Очигледно је да, следећи сензибилитет државних влада, можемо уочити и назадовање и напредак; чак и различита надзорна тела одређују и намећу неједнаке ставове и моделе понашања. Ипак, неоспорно је да професор има могућности за извесну слободу у раду. Истина је да књишка настава наставља да користи своја преимућства, захвалјујући *a priori* предубеђењима (сви учесници у систему дају јој предност), а да прибегавање другим изворима и начинима приступа знању, посебно медијима, још увек остаје непоуздано и сумњиво. Анализа ове појаве води нас, између осталог, и ка болјем разумевању представе наставника о сопственој улози, посебно значајној јер се он

²⁹ ЦНДП – Центре национал де доцументатион пѣдагогиље. (*ѳрим. ѳрев.*)

³⁰ ЦРДП – Центрес регионауц де доцументатион пѣдагогиље. (*ѳрим. ѳрев.*)

налази пред многобројним очекивањима и неуспешним захтевима. Најпре је важно да се схвати које су то снаге потребне да би дошло до развоја и промене оваквих навика?

У великом броју земаља, многобројне приватне и јавне установе, да би ишле у корак са овим новим захтевима, заједничким снагама доприносе отварању расправа. Оне тако имају улогу посредника, који треба да олакша прихватање надолазећих промена. У случају који нас интересује, одстојање од неколико деценија допушта нам да проценимо тај рад.

Установе надлежне за легијимитет знања

Приватне установе

Од дана када су се предавачи, новинари и родитељи упитали зашто се вести и слике из новина не користе да би заинтересовале ученике, проблематика медија у образовању била је покренута. Или је та проблематика стара колико и сами медији. На крају прошлог века, издавачка кућа Ларус је заједно са наставницима сачинила један педагошки програм за учење историје и географије уз помоћ актуелних фотографија. У Сједињеним Америчким Државама, директор јавних школа у Салему, држава Мисури, сматрао је себе заступником коришћења новина у школи, што је он у својој области и спроводио у пракси, још од 1884. го-

дине. Био је претплаћен на 60 дневних листова које је делио по разредима, а после је од ученика захтевао да испричају шта су читали. Таква је била полазна тачка његове педагогије, коју је он после бранио у читавој серији одржаних предавања.

Ове појединачне случајеве често су после у пракси следила нека удружења. На пример, у Француској, стручна новинарска удружења занимала су се за то још од почетка овог века а, од шездесетих година, записи о томе постоје у њиховим програмима и дискусијама. Удружење универзитетских новинара²⁷ и Удружење младих за штампу и информације²⁸ нису оклевали да опомену јавне власти, 1971. године, током једног колоквијума у седишту новина *Оуест-Франце*. Заговорници увођења штампе у школе имаће утицаја на стручне организације послодоваца и покровитеља, почевши од 1975. године. Можемо да замислимо колико је велики био интерес овог стручног staleжа да изрази, у контексту економске кризе, како Министарство националног образовања себи поставља задатак да донесе упутства о читању штампе у школи. Било би то ипак поједностављивање, ако би се ова појава посматрала само под комерцијалним углом. Захтеви штампе неспорно су били пропраћени одговарајућом аргументацијом и релевантним питањима, посебно када је реч о месту и улози информације у демократском друштву, о неопходности формирања критички настројених и пажљивих читалаца. Великодушно учешће многобројних новинара у програмима и курсевима за упознавање новинских предузећа, у објашњавању ограничења позива (на пример, непрестано пребројавање и пад тиража у том периоду) сведочи о желји да се брига о струци подели са другима.

Удружења предавача предлагала су са своје стране, свако на полју своје дисциплине, одређен методолошки рад, који би довео до развоја односа према медијима. Наравно, неки предавачи изгле-

³¹ ИЦАВ – л’Иницијатива за комуникацион аудиовизуелле, Центре де Бордеауц. (*прим. прев.*)

³² ЈТА – Јеунс Телеспектатеур ацтиф. (*прим. прев.*)

³³ ЦЛЕМИ – Центре де лиаисон де л’енсеигнемент ет дес мойенс д’информатион. (*прим. прев.*)

³⁴ Министарско решење од 26. априла 1983. године, потврђено декретом од 25. марта 1993. године.

³⁵ Пьерре Хадот, *Љу есш-це љуе ла ѳхилосойхие аншйльуе?*, Парис, Галлимард, Фолиос, 1995, стр. 234.

Урамљиванје Гонеа

(*Ўберноша*: Бавлјенје медијима подразумева способност уигравања стилских вежби тумачења зрачења управо и само зато што су тајновити путеви слике која је побегла из рама...)

Најавни рам

„Селестен Френе је био оптужен, 1926. године, у часопису *Л'Ецлаиреур де Нице*, да деци улива осећај бесмртности, јер они штампају своје текстове.“ (Жак Гоне, стр. 113)

- Филм је нешто {то има само једанпут.
 - Филм је {то нас загледа.
- Филм је време између две рекламе.
 - Филм је дечије гледалиште.
- Филм је игла и конач који ушивају филмско платно.
- Радио је певачка књига.
- Радио је музичка пластика.
- Радио је исто као телевизор, само што је то за одрасле.
- Радио је справа у коју се убацује касета за телевизор.
- Радио је апарат кад је нека слава.
 - Телевизор је коцка која сија.

- Телевизија је увеличана трака од камере на екрану.
- То је оно што моји родителји гледају, а после ми пробију уши критикујући како је штетно.
- Радио је брбљиви покварени транзистор од кога не могу ни ока да склопим а главна команда је моја баба. Телевизор је нешто попут радија, али ту сам ја главна команда... отмам тати новине и читам шта има, па онда могу да дрндам телевизор.
- На телевизији је нешто добро а када лјуди окрену на неку другу слику то квари очи па онда будеш слеп.

• Ма, не знам. Нисмо учили.

Према извештају Светске здравствене организације (сачињеном поводом њене 50. годишњице, 1998) данашња беба ће до 2025. године трепнути 415 милиона пута и исплакати 65 литара суза; засладиће се са 160 килограма чоколаде; имаће сексуални однос 2580 пута са укупно пет лјубавника (али, волеће само два пута), а лјубиће се непрекидно два месеца; провести 2,5 године уз телефон; а – ГЛЕДАЋЕ ТЕЛЕВИЗИЈУ 12 ГОДИНА!

Уводни рам

„(Кралј Там, Бог целог Египта): (...) Писмо ће у душама оних који га прихвати рађајући забрав, јер они неће вежбајући памћење; верујући писму лјуди ће призивајући сећања сиолјним, сираним знацима, а не изнујра и личним најорима.

А Сократи је на то догао: Када је једном написана, свака реч лута тамо и овамо, иде поједнако ка онима који је не разумеју, као и ка онима којима није намењена; она и не зна коме треба а коме не треба да се ујути. А кад је нејраведно осјорен или нескладним гласовима изложена, увек јој је појребна њомоћ оца. Заправо сама и није у стању да се од-

брани, нији сама себи да њомоће.

Морамо да зајазимо да је Платон био у врло шешком њоложају њишући о Сократи, свом учииелју, који је оваквим речима истицао њредности говора над њисаном речју! Необичан заокрет, који тако добро осликава сложени однос који ми данас имамо њрема медијима...

(...) Тако је и историја сведок оглучних сујрошставаљанја њојави неке нове шехнике, која узнемирава чуваре старог знанја. Данашња временска диспанца дозволјава нам да ујвердимо да говор неће изгубију нишиа од своје моћи и од својих чари, већ да ће лјуди, ујраво захвалјујући шом вештачком сујарнишћу, ошкрију особена својсва и говорне и њисане речи, и да ће схвашију да су оне комљемешарне. Тиме ће се и жучне расјраве ублажију.“ (Жак Гоне, стр. 34-35)

Генешки рам

„Медији данас њредставаљају саставни гео декора њривашне сфере.“ (Жак Гоне, стр. 13) Слоган модерног доба би се могао формулисати као – ТВ је улјез у дом, зато што је породица добровољни улјез у екран. Савремена породица обезбеђује детету већ и пренатални сусрет с медијима. Многе мајке тврде да су њихове бебе манифестовале комуникацију са ритмом, музиком и/или динамиком призора који стижу из разноврсне медијске продукције електронског доба чак и неколико месеци пре рођења. Доласком на свет, бебе неминовно живе медијску реалност, у којој су њихови родителји одрастали, ослушкивали и опипавали планету и зачинјали нови живот. („Углавном већина разних њрограма њрејоручује њочешак рада са медијима, њочевши од њеће године старости дешеша. Ијак, њреба бију свештанчинјенице да и много њре, чак и код беба, многа визуелна, звучна и штакилна искушва њредставаљају изворишће гечје њредставае о свешу, ња њрема шоме и њрилику за разликованје.“ (Жак Гоне, стр. 59)

Заправо је готово немогуће одредити редослед ствари – да ли су медији заводљиви гости у породици или породица позива своје медијске госте довољно често да су се толико одомаћили да стичу (преотимају) исконске привилегије одлучивања о заједничком кругу. Медији свакако одлучују о (не)слободном времену породице, намећу јој систем вредности и уоквирују њен поглед на свет. Медији постају глобални критеријуми за категорије културе, укуса, мишлјенја – дух породице се *де фаџио* структурише по стандардима које доноси медијска продукција. С друге стране, доминантни психолошки процеси комуникације с медијима своде се на феномен интимизације – нпр., ТВ звезде су ушле у породицу са јединим циљем да им она и остане обавезни круг. Онога часа кад породица одабере друг(ачиј)у звезду, по телевизију најпакленијим изумом далјинског управљача (дакако, свешћу о могућности селекције програма, садржаја, звезде), ТВ бива прогнана из свог циљног и јединог могућег скровишта у коме је, заправо, скривала све своје тајне и јавне намере – остварујући своју егзистенцију. Све би било много једноставније да породица не имплицира круг унутар кога постоје будући лјуди-критеријуми, којима се развој, успех и постигнуће стандардизују изван медија. Тези да успех у васпитанју деце умногоме зависи од става родителја према школи и наставницима, пре тога треба додати истину да – неминовно зависи од става родителја према медијима. „*Да ли бисмо се једноставно усудили да постојавимо хијотезу да усредсређенје на насилје на шелевизији води ка избегавању директног сучелјаванја са проблемом насилја уошшје, и да дебатје о медијима гошово увек скривају груђе проблемје, манје згодне за шако брилјаншна излаганја? Медији жршвени јарци консшанша су нашег друшшва, као уосшалом и сшручнјаџи који верују, без икакве дисшанџе, да ће развој нових шехнолоџија разрешиши све наше проблемје.*“ (Жак Гоне, стр. 9)

Успех у васпитанју деце се, дакако, мери и

свим оствареним утицајима на формирање дечјег погледа на свет – и то не само кроз стицање нових знања, измене у понашанју и формирање вредносних система – већ превасходно у формирању нових критеријума за конкуренцију у глобалном поимању реалности, које се готово безболно инструкуше кроз медије. Новија истраживања указују на чинјеницу да деци (сензибилитета духа времена) постаје све мање важно да ли су високо рангирани по критеријумима постигнутог школског успеха, управо на рачун постигнућа у апсолвиранју појмова, феномена и детаља које промовише медијска продукција.

Школски рам

Више је но кристално јасно да је медијска (баш као и наставничка!) једна од ретких делатности које се обављају увек пред лицем јавности, где је потребна максимална одговорност за оно што ће се рећи, за оно што ће се учинити и за оно како ће се понашати. Медиј (баш као и наставник!) увек делује на своју публику, позитивно или негативно, оним што чини, оним што каже и оним како каже. Медиј је (баш као и просвета) ретка делатност у чије се послове (са великим претензијама и уверењем компетентности) многи мешају, настоје дати оцене онога што раде медији и онога што остварују њихови програми, судити о медијима и програмима на недовољно поузданим и непровереним премисама, доносити закључке на основу субјективних уверења, површних опсервација и непроверених гласина. „*Ко није преживео шај чудан осећај увлаченја у лоше вођене езоштеричне расшраве о медијима?*“ (Жак Гоне, стр.133) Било би, у најманју руку, неинтелигентно превидети надасве видљиве аналогичје овог типа, тј. занемарити чинјеницу да се управо ради о два толико сродна феномена, да им је нужно посветити равноправну пажњу. У том контексту, породични круг се, заправо, прилично неосновано (читати: без озбилјнијих покрића, а о аргументацији да не говоримо!) отвара на местима

која су најризичнија по формирање погледа на свет оних до којима је свима, бар декларативно, највише стало. „*Код родитеља заправо истовремено постоје супротивљиви ставови (пример: у школу се не иде да би се научило читање штампе, гледање слике или телевизије, већ да би се стекла основна знања. Истовремено: школа треба да припреми моје дете за живот. Оно, дакле, мора да зна да чита новине...*“ (Жак Гоне, стр. 25)

Медијски рам

Утицај мас-медија може се чак изједначити с утицајем васпитно-образовних институција. Мас-медији су, понекад, значајније образовне институције од саме школе, јер је превазилазе у обиму публике, времену и интересовању које посвећују својој публици, као и у разноврсности садржаја које нуде. Попут школе, телевизија, на пример, има своје наставнике – с том разликом што их називамо најављивачима, коментаторима, забављачима, репортерима и слично. Ученици се, пак, називају – ТВ публиком. „Курсеви“ телевизије су изузетно разноврсни, а тематски врло слични школским. Међутим, школа „уписује“ публику на принципу обавезног укључивања у систем у коме има врло мало могућности за избор курса или наставника, док ТВ привлачи доброволјну публику, која има слободу избора и „курса“ и „наставника“. За разлику од ТВ „курсева“ и ТВ „наставника“, одабраних према њиховим способностима да комуницирају и задрже пажњу својих „ученика“, школски наставници се бирају према професионалним критеријумима и њихова способност за комуницирање и задржавање пажње готово је ирелевантна. Телевизијски курсеви су много актуелнији и динамичнији, обрађују само популарне садржаје, који се непрекидно менјају, избегавајући традиционални начин излагања (предавања). За разлику од друштвене средине у којој се учи кроз медије, школа

обавезно организује вештачке групе, подржавајући законе који регулишу и ограничавају спонтано понашање и доживљај. Медији се највише разликују од школе по томе што им ученје представља тек секундарну, тј. латентну функцију. „(...) ипак нам се чини важним да приметимо да је за наставнике рад у медијима понекад позитиван повод да се школи поново враћа њена истинска димензија медија за пријем ученика - субјекта, и да се на тај начин превазиђе неприродни карактер једне прејаме школе, која увек зна више и која се прејустила и удалјила од своје суштине, јер је невешта у савладавању својих недостатака. Оваквим начином посматрања посебно се намеће следеће питање: шта ће се десити са медијима у целој тој ствари, пошто је очигледно реч о поводу. Зар се сличне активности не би могле предложити, на пример, и позоришним радом у школи, или пак практичним радом у школи везаним за природне науке? Са становишта школе, разлика је у трансверзалности медија. Они дошћу све теме, па су због тога посебно занимљиви за стицање разноврсних сазнања. Поред тога, они уводе димензију забаве и онашања, који излазе изван уобичајених оквира. У том погледу, да ли је уопште могућ делотворан школски рад у медијима кроз један традиционалан приступ? Или, ако нам више одговара, зар није бесмислено и зар се не лишавамо управо онога истински револуционарног што медији могу да унесу у школе, ако их укључимо у неку класичну дисциплину? Ова питања нас нужно враћају питањима о функцији школе и о њеном положају. Зар нисмо на путу жеље за променом саме мисије школе?“ (Жак Гоне, стр. 125-126)

Пожелјни рам

Иако „(...) осећамо да један део будућности наших друштва зависи од наше способности савладавања информације и комуникације, од наше упу-

ћености у ишчишаванје медија, који нас привлаче до презасићености и који су све осим неутрални...“ (Жак Гоне, стр.9), овој компоненти (естетског) васпитанја и (уметничког/естетичког) образовања пажија се посвећује само узгредно, реализује се без одговарајуће организације и систематичности, међусобног повезиванја и координације. Књижевност, музика и ликовне уметности чине признате сегменте естетског васпитанја у основној школи и увршћени су у редовни школски програм као засебни предмети – о медијима (филм, ТВ) у школи се још увек говори „у најкраћим цртама“, у блоковима од по 5 наставних јединица годишње. Ретки покушаји да се у такве блокове смести од свега помало ипак се свде на третман медија као средстава – илустрација за друге уметности или као „продужетака“ у школи признатих уметности. *„Насишавници огједном схваћају да ће се, предаванјем медија, наћи у области културе која је много лошије иласирана у хијерархији знанја.“* (Жак Гоне, стр. 133) Као последица таквог третмана, медији се проучавају у функцији наставног средства и анализирају само парцијално, на нивоу елемената који их чине сродним другима, опет у школи признатим, уметностима. При томе се у потпуности занемарује нјихова суштина изражајности заснована на сугестивности и природи спектакла у којима се заправо и корени нјихов моћни утицај на (најбројнију) публику младих. Многе области знанја и разумевања из ове области маргинално долазе до изражаја, а и претежно су искључиво у функцији предмета *маишернаји језик* (тако се анализа филмског/ТВ дела своди на књижевну анализу литерарног предлошка, или се, у најгорем и најчешћем случају, ради само о препричаванју гледаног филма/ТВ емисије). Главни проблем је у томе што не постоји целовит концепт (са програмским садржајима) медијског образовања, са утврђеним циљевима, задацима и областима знанја и разумевања, на основу кога би се одредило место и улога појединих васпит-

но-образовних подручја, облика и метода рада. При томе, свакако, треба рачунати са облицима и средствима стицања знанја из медијског стваралаштва неформалним путем, ван образовно-васпитне институције, у кругу породице, узрасне групе и околине у најширем смислу. Тако шире схваћено, медијско образовање имало би за основни задатак идентификацију неформално стечених знанја, нјихово организованје и артикулацију, како би се систематски проширивала и обогаћивала. Предложени (и/или реализовани) програми образовања за медије имају за циљ вођенје медија кроз образовни циклус, баш као и завођенје медија на колосек критичке потрошње. Једини аргумент за сваки далји ангажман на овом плану може бити намера да се критички и креативно утиче на оквир маште најаутентичнијих санјара. Програми медијског образовања, као интегрални део опште културе, наменјени су искључиво оним наставницима који су убеђени да медије заводе у клупе како би у нјима расли критички потрошачи мас-продукције/забаве/културе/уметности/живота.

„Могућност уишицаја на медијски ипросиор, за једног изолованог појединца, скоро је никаква. Највише ишио он може да учини јесте да оглучи да избегава медије, а шансе за усјешно бексиво од оваквог или онаквог медијског засишанја сасвим су неизвесне. Али, зашто он ишак може сам за себе да покуша да иредузме одређене кораке како би болје схваишио свети у којем живи, и ишо ишак би почео оишишим сагледаванјем свога окруженја, умножаванјем углова иосмаишранја, савладаванјем неиоверенја, дисишанциранјем ирема ономе ишио верује да зна, и, између осталог, иришнанјем да најире ишреба да иреишииша свој власишииш инос ирема медијима.“ (Жак Гоне, стр. 145)

Огјавни рам

- Телевизор је оно што ми гледамо, и гледамо сами себе, а можемо да гледамо и цртаће и филмове.
- ТВ је визија којој нема краја и никад неће нестати.
- Телевизија је разонода и обавештајац.
- Телевизија је човек који нас обавештава, који нам нуди нешто на продају.
 - Телевизија је превод догађаја.
- Радио је имитација речима.
- Радио је један кућни апарат који ради уз помоћ струје и преко радиона може да се неком честита рођендан.
- Радио је народни изјављач.
- Радио је медијска справа за разношенје вести гласом.
- Радио су траке и жице међу којима су мали, мали лјуди, па нам причају причу у 6:30.
 - Филм је мисао слике.
 - Филм је брза трка веселих сличица...
 - Филм је као једна прича која се гледа у биоскопима и на телевизији, а постоји филм за фото апарат.
 - Филм је измишљено дело. Лјуди попут филма забављају лјуде.
 - Филм је пун познатих ликова којима се упере сто камера у лице и да никад више им не падне на памет да буду глумци.

„Селестен Френе је био оптужен, 1926. године, у часопису *Л'Ецлаиреур де Нице*, да деци улива осећај бесмртности, јер они штампају своје текстове.“ (Жак Гоне, стр. 113)

• **Ма, не знам. Нисмо учили.**

Проф. др Светлана Безданов-Гостимир

САДРЖАЈ

УВОД	5
------	---

И

ЛОГИКА И ОЧЕКИВАНЈА	11
Медији	14
Образовање	18
Медијско образовање	21
Медији, образовање и приватна сфера	24

ИИ

МЕДИЈИ И ОДНОС ПРЕМА ЗНАЊУ	31
Дијалог Федре и Сократа	33
Похвала писаној речи	35
„Телевизијска опасност“	37
Доба знања или „прошло“ доба	39
Положај школског удџбеника	41
Установе надлежне за легитимитет знања	44
„Школовање“ знања	49

ИИИ

ПРОГРАМИ МЕДИЈСКОГ ОБРАЗОВАЊА	51
Дисциплине и њихова историја	54
Програми медијског образовања	56

ИВ

САДРЖАЈИ, ФРАНЦУСКИ ПРИМЕР	65
Општи појмови о текстовима	67
Медији у основној школи	68
Медији у коледжу	71
Медији у гимназији	77
Медији у средњој стручној школи	78
Медији на универзитету	79
Један посебан случај: упитник о <i>Негелји штампе</i>	

Елементи интерпретације	84
-------------------------	----

В

ПРИСТУП МЕДИЈИМА И МЕТОДОЛОГИЈИ	87
Имплицитне референце	89
Глобални приступ	92
Схватанје догађаја	95
Опис, класификација и истраживање	99

ВИ

МЕДИЈСКА ПРОИЗВОДЊА?	103
Откриће ученика као активног субјекта	105
Допринос нове педагогије	108
Револуција мишлјенја	111
Акт производње: психолошки пробој	113
Промена врсте медија	114
Права и обавезе слободе изражавања	118
Критика медијске производње	120

ВИИ

ПОГЛЕД У БУДУЋНОСТ	123
Медији, фактори школске интеграције?	125
Погледи из иностранства	130
Евалуација медијског образовања?	135
Образовање и медији током целог живота	137
Закључак	139
Савети и репери	146
Библиографија	150
Поговор	153

|0

1|

дали су посвећенији од других (у географији, на пример, када би границе биле изменјене после неког сукоба, или у економским и друштвеним наукама, које су морале да буду усклађене са актуелним догађањима), али врло брзо и готово у свим дисциплинама – збирке текстова из праксе, које су објављивала различита удружења, подстакле су превазилажење медијских контроверзи у нелојалној конкуренцији са школом.

Међутим, најинтензивнији авангардни рад био је, вероватно већ на нивоу основне школе, потпомогнут педагошким покретима у кооперативним срединама. Многа деца су на тај начин користила преимућства оригиналних приступа у схватању функционисања медија, а понекад су и сама стварала своје сопствене медије, у школама које су се позивале на педагогију Френеа, Француске групе за нову врсту образовања, Сарадника и Педагошких свезака, да поменемо само најпознатије.

Почевши од осамдесетих година, синдикати предавача, затим постепено и удружења родитеља ученика, допринели су уздизању вредности нових покрета, јер су се, у недостатку једногласности, користили овим погодним погледом на медије већине сарадника нових покрета. Приметићемо да је у већини демократских земаља готово у истом периоду настао овај покрет, те да је он довео до прихватања и покретања авангарде, која је накнадно олакшала појаву надлежних установа за официјелни легитимитет ових сазнања.

– Католичке образовне установе са своје стране су такође предлагале, почевши од шездесетих година, теоријске и практичне радове о медијима, посебно уз помоћ посредништва Института за истраживање говора.

Јавне установе

Приметићемо да надлежне јавне образовне установе (официјелне) учествују у овом процесу

легитимизације од тренутка када су у њиховом буџету одређена наменска средства за унапређење коришћења медија у образовању. Могуће је разликовати „међународне организације“ и образовне структуре при појединим националним министарствима образовања. Почетни рад, који су, већ од оснивања, од 1945. до 1950. године, покренуле међународне организације као Унеско и Европски савет утолико је оправданији што се по многим својим карактеристикама уклапа у саму мисију ових организација. Унесков утврђени циљ јесте да допринесе успостављању и одржавању мира путем сарадње међу народима и путем зближавања њихових образовних система, природних и друштвених наука, култура и комуникација. Тако размишљања о медијима налазе своје природно место – између програма посвећеног „описменјаванју“ и програма посвећеног „правима човека“. Слично је и у Савету Европе, чија је мисија да створи много чвршће јединство између својих чланица, да би заштитила, сачувала и промовисала идеје и принципе заједничке културне баштине, као и да би потпомогла економски и друштвени развој чланица у паневропском оквиру. Програми наменјени младима заправо су припрема Савета за осмишљавање образовања, које ће укључивати и димензију медијског образовања.

Логика једног министарства је сасвим другачија. То је логика власти, која у Француској прати свакодневни живот више од петнаест милиона младих. То је и педагошка логика такође, али несумњиво много делотворнија у организацији живота установа, у доношењу правила игре, него у иновирању. Ипак, димензија иновација не изостаје сасвим, она постоји у организацијама које се баве образовним циљевима. У оквиру наше теме, поменућемо следеће:

– Школска радио-телевизија. Овај новопокрени сервис је, од шездесетих година до данас