

O POTREBI DIJALEKTIČKOG PROMIŠLJANJA MEDIJSKE PISMENOSTI

Dragan Čalović¹

Fakultet savremenih umetnosti, Beograd
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1072-3256>

DOI: 10.5937/cm19-55614

Apstrakt: *Tekst analizira okvire razumevanja koncepta medijske pismenosti u uslovima dinamičkog tehnološkog razvoja. Autor iznosi stav da bi medijska pismenost trebalo da bude shvaćena kao dijalektički pojam. Povezivanje medijske pismenosti i celoživotnog obrazovanja prepoznato je kao sursishodno tek ukoliko je sama medijska pismenost konceptualno utemeljena kao skup znanja i veština koje su u promeni. Autor predlaže promišljanje sadržaja i ciljeva medijskog obrazovanja u odnosu na perspektivu budućeg razvoja tehnologija i društvenih potreba, naglašavajući značaj razvika sposobnosti iskrenog re-povezivanja sa dinamičkim društveno-istorijskim kontekstom. Na početku teksta analiziraju se savremena određenja pojma medijske pismenosti. Nakon toga, dat je kratak osvrt na istorijski razvika pojma, posle čega su sagledane potrebe i mogućnosti dijalektičkog utemeljenja pojma.*

Ključne reči: *definicija, digitalizacija, mediji, medijska pismenost, obrazovanje, određenje, tehnologije*

Tokom prethodnih decenija, uprkos izmenama dominantnih teorijskih pozicija i interpretativnih okvira, pitanje razvoja obrazovanja za medije i promišljanje medijske pismenosti, nisu gubili na značaju. Rezultat ovoga je prihvatanje mnogobrojnih određenja šta bi ovim pojmom trebalo da bude obuhvaćeno, te koje metode bi u samom obrazovnom procesu bilo najprimerenije primeniti.

¹ Kontakt sa autorom: calovicdragan@gmail.com

Savremeni koncepti nude više definicija medijske pismenosti, te bi se na početku razmatranja ovog pojma valjalo osvrnuti na neke od njih.

UNESCO definiše medijsku i informatičku pismenost kao uzajamno povezan skup kompetencija koje pomažu ljudima da maksimiziraju prednosti i minimiziraju negativne uticaje u novom informacionom, digitalnom i komunikacionom okruženju. Medijska i informatička pismenost, u navedenom određenju, obuhvata kompetencije koje omogućavaju ljudima da se kritički i efikasno bave informacijama, drugim oblicima sadržaja, ustanovama i institucijama koje omogućavaju informisanje i različite vrste sadržaja, kao i kritičkom upotrebom digitalnih tehnologija (UNESCO). Navedeno određenje podržano je stavom da suprotstavljanje dezinformisanju zahteva kombinaciju kritičnih informacija, medijskih i digitalnih kompetencija, odnosno razvoj medijske i informatičke pismenosti, kod svih građana, bez obzira na godine i poreklo.

Ovakvo razumevanje usvaja i Evropska komisija, iznoseći da medijska pismenost omogućava građanima svih uzrasta da se kreću u modernom medijskom okruženju vesti i donose odluke na osnovu dobijenih informacija. Medijska pismenost odnosi se na različite medije i metode distribucije sadržaja, a sagledana je kao ključna veština za sve građane bez obzira na godine, jer ih osnažuje i podiže njihovu svest, te pomaže u suzbijanju efekata kampanja dezinformisanja i prenosa lažnih vesti putem digitalnih medija (European Commission).

Patriša Oufderhajde (Patricia Aufderheide) navodi da bi medijski pismena osoba trebalo da ima mogućnost da postane neko ko je u stanju da dekodira, evaluira i kreira sadržaje jednako u štampanim i elektronskim medijima (Aufderheide 1993:1). Temeljni cilj, ovako koncipirane medijske pismenosti, je razvoj kritičke autonomije u odnosu na sve medije. Aspekti medijskog obrazovanja, kako nastavlja, imaju širok raspon, uključujući kategorije poput informisanog građanstva, estetskog vrednovanja i ekspresije, društvenog angažmana, samopouzdanja i potrošačkih kompetencija (Aufderheide 1993:1). Oufderhajde napominje da je bez obzira na postojeće razlike u pristupima, obrazovanje za medije zasnovano na istim uverenjima. Ovo se odnosi na stav da razumeti na koji način je realnost konstruisana putem medija, znači razumeti tri uzajamno povezana elementa – *proces proizvodnje* (uključujući tehnološke, ekonomske, administrativne i pravne elemente), *tekst*, i *publiku / primaoca / korisnika*. Uprkos manjim razlikama, obrazovanje za medije polazi od zajedničkih pretpostav-

ki da su 1) medijski sadržaji konstruisani i da konstruišu realnost; 2) mediji ne deluju izvan komercijalnih interesa; 3) mediji ostvaruju ideološke i političke uticaje; 4) forma i sadržaj uslovljeni su svojstvima samog medija, od kojih svaki karakterišu zasebni estetski okviri, način kodiranja i konvencije; i 5) medijska značenja su pregovarana (Aufderheide 1993:2). Konačno, Oufderhajde iznosi da je razvoj medijske pismenosti u velikoj meri utemeljen na bliskom pedagoškom pristupu, koji pretpostavlja razvoj sposobnosti promišljanja, učenje kroz iskustvo i proces, te koji je utemeljen na demokratsko-saradničkom pristupu u prenosu znanja (Aufderheide 1993:2).

Centar za medijsku pismenost (Center for Media Literacy) navodi da najčešće citirana definicija medijske pismenosti u Sjedinjenim Državama ovaj pojam određuje kao sposobnost pristupa, analize, evaluacije i kreiranja medijskih sadržaja u različitim oblicima (Aufderheide 1993), no da je vremenom ovo određenje dobilo razvijeniji oblik, prema kojem se medijska pismenost definiše kao koncept obrazovanja u dvadesetprvom veku, kojim se obezbeđuje okvir za pristup, analizu, procenu, kreiranje i učešće u porukama različitog formata – od štampanih preko video zapisa do interneta. Medijska pismenost obezbeđuje razumevanje uloge medija u društvu, kao i razvoj krucijalnih veština istraživanja i samoizražavanja, neophodnih za građane demokratskog društva (Center for Media Literacy).

Rene Hobs (Renee Hobbs) medijsku pismenost određuje kao promenljiv skup znanja, veština i mentalnih navika, neophodnih za puno uključivanje u savremeno društvo (Hobbs 2021:4). Ona ističe da s obzirom na brzu promenu medijskog okruženja, medijska pismenost ne može biti shvaćena kao konačan skup znanja i veština, već je treba razumeti kao celoživotno usavršavanje. Ona obuhvata osvešćeno razumevanje medija javnog komuniciranja, kao i medijskih i informacionih tehnologija karakterističnih za savremeni društveni kontekst, te razvoj kritičkog odnosa prema medijskom okruženju (Hobbs 2021:4).

Dovodeći u vezu razvoj medijske pismenosti sa očuvanjem vrednosti građanskog društva, Pol Mihailidis (Paul Mihailidis) i Bendžamin Tevenin (Benjamin Thevenin) ističu da je put ka aktivnoj participativnoj demokratiji uslovljen upotrebom medija. U tom smislu, medijska pismenost prepoznata je kao ključna za razvoj inkluzivnog, aktivnog i angažovanog građanskog životnog stila. Kako objašnjavaju, u savremenom hipermedijskom dobu, angažovani građanin mora biti sposoban da razume odnos između ličnog i kolektivnog identiteta, te

medija koji obezbeđuju osećaj za mesto, zajednicu i demokratiju (Mihailidis, Thevenin 2013:7). Razvoj medijskog obrazovanja otuda nužno zahteva primenu snažnog kritičkog i analitičkog pristupa, kao i razumevanje medijske pismenosti kao saradničkog i participativnog pokreta čiji je cilj da osnaži pojedince da iznesu svoje stavove. Na ovaj način koncipirano određenje medijske pismenosti pretpostavlja četiri temeljne kompetencije. Najpre, *participativne kompetencije* (participatory competency), koje obezbeđuju veštine koje omogućavaju prosečnim korisnicima (potrošačima) da arhiviraju, anotiraju, prilagode i recirkulišu medijski sadržaj na uticajne nove načine; zatim *kolaborativne kompetencije* (collaborative competency) koje omogućavaju angažovanom građaninu proširenje socijalnog kapitala i uspostavljanje veza u cilju produktivnog širenja informacija i učešća u javnom životu; *kompetencije medijskog izražavanja* (expressive media literacy competencies), usmerene na sadržaje koje medijski korisnici kreiraju i dele, te na razumevanje uticaja, efekata i ishoda učešća u ovom procesu; i konačno *kritičke kompetence* (critical competency) koje pretpostavljaju razvoj kritičkog pristupa medijskim sadržajima i načinima korišćenja medija (Mihailidis, Thevenin 2013:8).

Oslanjajući se na stavove Mihailidisa i Tevenina, Dženkinsa (Henry Jenkins) i dr. Džozef Kejn (Joseph Kahne) i Bendžamin Bojer (Benjamin Bowyer) posebno skreću pažnju na digitalnu medijsku pismenost kao neophodnu kompetenciju za angažovanje u participativnoj kulturi, odnosno za učešće u participativnoj politici. U okviru ovoga, naročitu pažnju posvećuju *pismenostima za digitalno angažovanje* (digital engagement literacies) koje definišu kao razvoj kapaciteta za kreiranje, komentarisanje i distribuciju sadržaja putem digitalnih medija (Kahne, Bowyer 2019:213).

Neophodnost razvoja kritičkog pristupa u okviru medijskog obrazovanja ističu i Dona Alverman (Donna E. Alvermann) i Margaret Hagud (Margaret C. Hagood), određujući *kritičku medijsku pismenost* (critical media literacy) kao teorijsko-edukativnu poziciju u cilju angažovanja studenata u analizi medijskih sadržaja, promišljanju publike i mapiranju pozicije publike čiji je ishod prevazilaženje nepovrenja (Alvermann, Hagood 2000:194). Unutar spomenutog pristupa medijskom obrazovanju, posebna pažnja data je analizi popularne kulture, ali u pristupu koji ne pretpostavlja njenu valorizaciju ili kritiku, čime se kritička dimenzija samog koncepta već u pretpostavljenim temeljima dovodi u pitanje.

Zasnivajući svoj pristup na kritičkom promišljanju tokova razumevanja medijske pismenosti, Sonja Livingston (Sonia Livingstone) napominje da je razumevanje pojma pismenosti određeno istorijski i kulturno uslovljenim odnosom između tri procesa, od kojih se ni jedan ne može posmatrati izolovano. Reč je o 1) simboličkoj i činjeničkoj reprezentaciji znanja, kulture i vrednosti; 2) širenju interpretativnih veština i kompetencija među populacijom; i 3) institucionalnoj, posebno državnoj, raspodeli moći, koja pristup i upotrebu znanja omogućava onima koji se (prema konvencionalnim kriterijumima) smatraju pismenim (Livingstone 2004:11). Unutar savremenog teorijskog razvoja koncepta medijske pismenosti i njegovog usaglašavanja sa razvojem novih tehnologija, Livingstonova primećuje gotovo potpuno odsustvo problema reprezentacije (prvi proces). Još jednu opasnost ona uočava u tendenciji da se posredstvom medijske pismenosti, odnos prema složenom problemu delovanja medija prenese isključivo u sferu ponašanja medijskih korisnika, napominjući da se uticaji medija moraju razumeti kao njima uslovljeni, odnosno da moraju biti shvaćeni kao određeni uzajanim delovanjem korisnika i tehnologija. Posebnu pažnju, Livingstonova skreće na promišljanje trećeg procesa, naročito u vremenu kada određenje medijske pismenosti postaje deo različitih institucionalnih i nacionalnih strategija. Kao značajnu specifičnost u okviru ovog segmenta Livingstonova uočava tendenciju razvoja medijske pismenosti u okviru paketa mera za rasterećenje medijske regulative odozgo nadole, decentralizacijom odgovornosti za korišćenje medija sa države na pojedince (Livingstone 2004:10-11).

Kako bismo bolje razumeli savremene pristupe konceptu medijske pismenosti, potrebno je, za trenutak, osvrnuti se na razvojne tokove problemskog fokusa obrazovanja za medije, koji su obeležili prethodne decenije. Konceptualizacija terminskog spoja medijske pismenosti tekla je uporedo sa razvojem savremenih medijskih tehnologija, te pretpostavkama, vizijama, strahovima i idealima koji su pratili tehnološki razvoj. Već u prvim decenijama dvadesetog veka otvoreno je pitanje povezivanja medijskih tehnologija i obrazovanja. Novi mediji javnog komuniciranja i kreativnog izražavanja, poput fotografije, filma, radija te kasnije televizije, prepoznati su kao pogodna sredstva širenja i demokratizacije znanja, odnosno, vremenom, bivali su sagledavani kao pogodni alati u približavanju obrazovnih sadržaja mladim generacijama.

Već je tokom prvih decenija dvadesetog veka bilo pokušaja da se filmska tehnologija uključi u obrazovni proces ne bi li se na taj način unapredilo savla-

davanje nastavnih programa. Tako je, godine 1919, u Sjedinjenim Državama pokrenuto *Društvo za vizuelno obrazovanje* (*The Society for Visual Education*), zahvaljujući čemu je, između ostalog, ovakva nastojanja trebalo uzdići na viši-nivo. Ipak, ova rana verovanja u usmerenje centralne funkcije (i razvoja) novih medijskih tehnologija u cilju snaženja njihove obrazovne funkcije, vrlo brzo su bila izneverena. Suprotstavljeni interesi upotrebe medija u obrazovne svrhe i novih industrija koje su osvajale ovu oblast, rezultale su prevagom ovih drugih (Hobbs, Jansen 2009:2). Ishod ovoga ipak nije bilo odustajanje od promišljanja odnosa medija i obrazovanja, ali je prethodna inicijalna vizija sada dobijala nove razvojne perspektive, uključujući kako pozive za razvoj edukativnih medijskih sadržaja, tako i promišljanje korišćenja postojećih sadržaja u obrazovne svrhe, ali, zahvaljujući komercijalnim interesima, i intenziviranje edukacije za korišćenje novih medijskih tehnologija.

Tokom druge polovine dvadesetog veka, sa afirmacijom interdisciplinarnog pristupa u društveno-humanističkim naukama, te zahvaljujući razmišljanjima Valtera Onga (Walter Ong), Luja Mamforda (Louis Mumford), Žaka Elula (Jacques Ellul), Rolana Barta (Roland Barthes), Herolda Inisa (Harold Innis), Maršala Makluana (Marshall McLuhan) i drugih, koncept obrazovanja za medije sve se snažnije počinje da povezuje sa razumevanjem problema komuniciranja (Hobbs, Jansen 2009:2-3). U ono vreme, posebno jačaju pozivi za osnaživanje kritičkog odnosa prema filmu. Zahtevi za razumevanje filmske tehnike i jezika filma, pretežno su bili zasnivani na potrebi izgradnje ukusa, s jedne, ali i želji da se mladi zaštite od negativnih uticaja filmske produkcije, s druge strane (Hobbs, Jansen 2009:3, Alvarado, Gutch, Wollen 1987). Sredinom dvadesetog veka, razumevanje filmskog jezika počinje da se povezuje sa književnošću i istorijom. Tako pitanja poput analize likova, razvoja narativa, konstruisanja stvarnosti, opšte atmosfere itd, zadobijaju centralnu pažnju u koncipiranju sadržaja i planiranju medijskog obrazovanja.

Sedamdesetih i osamdesetih godina dvadesetog veka, dolazi do još jednog zaokreta u definisanju koncepta obrazovanja za medije. Sa širenjem dostupnosti novih medijskih tehnologija, pretežna pažnja počinje da se posvećuje mogućnostima njihove upotrebe u izražavanju stavova i demokratizaciji komunikacijskog procesa. Građanske inicijative i umetnički pokreti na Zapadu ukazali su na izražajne potencijale novih medija, čija se upotreba više ne sagledava kao nužno povezana sa profesionalnim delovanjem. Džesi Dru ističe da je još 1968.

godine Sonijev *portapak* (video-kamera koja radi na baterije) zbog jednostavnog načina korišćenja i priuštivosti, ušao u široku upotrebu (Dru 2010:123). Nove tehnološke mogućnosti su, kako nastavlja, podstakle mnogobrojne umetnike i aktiviste da u novim medijima prepoznaju mogućnosti vaninstitucionalne produkcije sadržaja koji su se mogli masovno distribuirati. Radovi grupa kao što su *Rejndans*, *Mravlja farma*, *Papirnata tigar televizija*, i dr, započeli su novu eru demokratizacije medijskog izražavanja prevodeći na novi nivo pojavu koju je, nekoliko decenija ranije, Benjamin (Walter Benjamin) opisao kao gubljenje elitističkog statusa autora.

Razvoj novog odnosa prema medijskim industrijama i medijski posredovanom javnom komuniciranju, bio je praćen razmišljanjima o širem uključivanju ovih tehnologija u obrazovni proces. Šezdesetih godina dvadesetog veka, korišćenje prenosnih video-rekordera uključuje se u nastavne sadržaje kako bi se ispitale njihove izražajne i kreativne mogućnosti (Moody 1999, Hobbs, Jansen 2009). U to vreme počinje i da snaži stav da obuka za korišćenje medijskih tehnologija može pomoći učenicima da ih dublje razumeju, te da usvoje naročitu *logiku vizuelnog razmišljanja*.

Snaženje tehnicističkog pristupa vremenom nailazi na sve snažniju kritiku akademske zajednice. Len Mastermen (Len Masterman) tako ukazuje na neophodnost povezivanja medijskog obrazovanja sa razumevanjem složenih ekonomskih odnosa kojima je medijska produkcija uslovljena (Masterman 1985). Tokom sedamdesetih godina, medijsko obrazovanje počinje da se dovodi u vezu sa širim konceptima građanskog obrazovanja (Hobbs, Jansen 2009:3). Snaženje kritičkih pedagoških teorija (Paolo Freire, Lev Vygotsky) uticalo je da se ciljevi, ishodi i pristupi obrazovanju za medije sagledaju u odnosu na šire razumevanje društvenog konteksta. Jačanje kritičkog pristupa u studijama kulture podstaklo je uvođenje novih tema, poput razumevanja modela prikazivanja, odsustva ili neravnopravnog prisustva pojedinih društvenih grupa i odnosa u medijskom prostoru itd, te je produbilo povezivanje koncepta medijske pismenosti sa razvojem kritičkog odnosa prema široko postavljenim društveno-kulturnim problemima na koje je intelektualna javnost u ono vreme skretala pažnju.

Snaga radikalnog liberalizma iz šezdesetih godina dvadesetog veka i kritička misao koja je tokom druge polovine dvadesetog veka oblikovala intelektualnu atmosferu, sredinom devedesetih počinju da bivaju potiskivani konzervativnim stavovima. S jedne strane, jačaju zahtevi povezivanja obrazovanja za medije

i interesnih industrija, čime se medijska pismenost počinje da sagledava kao informaciono-tehnološko osposobljavanje radi lakšeg uključivanja u savremene društveno-ekonomske odnose, dok na drugoj strani snaži protivljenje uplivu u obrazovne sadržaje radikalno kritičkih stavova prema društveno-političkim odnosima. Početkom dvadesetprvog veka, ove dve tendencije nastavile su da oblikuju glavne tokove konceptualizacije medijske pismenosti. Povezivanje obrazovanja za medije i razvoja jačanja građanske svesti ovim nije bilo ukinuto, ali je kritička pozicija oslabljena ograničavanjem prostora za sučeljavanje suprotstavljenih političko-ideoloških stavova. Pored toga, uspon industrije digitalnih tehnologija dodatno je osnažio tendenciju usmerenja medijske pismenosti ka savladavanju novih digitalnih alata i fokusiranju na razvoj informatičke pismenosti (Hobbs, Jansen 2009:5). Rene Hobs i Ejmi Džensen (Amy Jensen) posebno podvlače da je usmerenje interesa na razvoj kompetencija za korišćenje novih digitalnih alata i tehnologija potisnuo ranije centralne teme obuhvaćene zahtevom za razvojem medijske pismenosti, kao što su pitanja konzumerizma, kvaliteta izveštavanja, strukture vlasništva medijskih ustanova i industrija, probleme prikazivanja i reprezentacije, te uticaja medija na javno zdravlje (Hobbs, Jansen 2009:5).

Raširenost upotrebe društvenih mreža i njihovo prepoznavanje kao mogućih pratećih formalnih kanala komunikacije, kao i u skorije vreme, širenje softvera veštačke inteligencije, dodatno su usložili promišljanje koncepta medijske pismenosti. Savremeni kontekst produkcije, širenja i korišćenja medijskih sadržaja posebno naglašava pitanja etičnosti i odgovornog postupanja u medijskom prostoru, ali isto tako i razumevanje zaokreta u upotrebama medijskih tehnologija u popularnoj kulturi, koja za razliku od talasa demokratizacije medija iz šezdesetih i sedamdesetih godina dvadesetog veka, više nemaju pretežni političko-ideološki fokus, već su najvećim delom okrenuta zabavi, ličnim svedočanstvima ili subverziji putem parodiranja pojedinih odnosa i modela ponašanja.

Uprkos ukrštanju različitih zahteva i uticaja, u većini zapadnih zemalja, dominantno razumevanje koncepta medijske pismenosti saglasno je sa dokumentom *Osnovni principi obrazovanja za medijsku pismenost u Sjedinjenim Državama* (*Core Principles of Media Literacy Education in the United States*, 2007), kojim je podvučen zahtev da obrazovanje za medije ne treba da utiče na razvoj političko-ideoloških stavova kod učenika, već da im pomogne da u mnoštvu medijskih sadržaja, zasnovanim na različitim pozicijama, prihvate one na osnovu kojih će

razviti sopstvena gledišta. Medijska pismenost sagledana je kao proširenje opšte pismenosti koja pretpostavlja razvoj kritičkog odnosa kako prema primljenim sadržajima, tako i prema onima koje medijski korisnici kreiraju i razmenjuju. Cilj ovako zasnovanog koncepta medijske pismenosti i razvoja obrazovanja za medije je afirmacija informisanih, reflektivnih i angažovanih učesnika u širim procesima demokratskog društva. Očekivani ishod u pretpostavljenom razvoju kompetencija je razvitak sposobnosti upotrebe medija u procesu socijalizacije, te razvoj sposobnosti da se zahvaljujući stečenim veštinama, uverenjima i iskustvu konstruišu značenja iz raznorodnih medijskih poruka. Dokument posebno naglašava zahtev da obrazovanje za medije mora ostati odvojeno od iznošenja radikalno kritičkih političko-ideoloških stavova u cilju izbegavanja nametanja uverenja, već da ono pre svega treba da bude usmereno na osposobljavanje za donošenje odluka koje su konzistentne usvojenim vrednostima učenika.

Na ovaj način postavljen okvir razumevanja medijske pismenosti, uprkos zasnivanju na progresivnim načelima, suočava se sa nekoliko nedostataka. Jedan od očekivanih ishoda, ovako koncipiranog obrazovanja za medije, pretpostavlja razvoj sposobnosti dolaska do značenja postupkom koji podrazumeva ne samo rekonstruisanje medijskog teksta, već i dopunu konteksta ili nedostajućih informacija. Pristup medijskim sadržajima time je približen Bartovom (Barthes) odnosu prema čitalačkom tekstu, koji zahteva dubinski aktivan pristup u razumevanju predstavljenog sadržaja. Iako hipotetički ostvariv, navedeni pristup u praksi bi značio primenu naučne analize primljenih medijskih sadržaja te prikupljanje nedostajućih informacija kako bi se ponovo uspostavilo značenje teksta, ali ovoga puta u obliku njegove neiskrivljene interpretacije. Dostizanje ovakvog ishoda uslovljeno je razvojem znanja i veština kod medijskih korisnika koje odgovaraju onim koje poseduje iskusni medijski analitičar, sposoban da jednakom pažnjom i istrajnošću analizira raznorodne sadržaje prenete putem medija javnog komuniciranja.

Dodatni nedostatak ovakvog zahteva je i to što se razvoj kritičkog stava i analitičkih sposobnosti ne može svesti na domen čitanja medijskih sadržaja. Kritičko razumevanje složenih društvenih odnosa ne može ostati na nivou razumevanja njihovih interpretacija ali ne i njih samih. Još i više, u razvoju kritičkog stava trebalo bi krenuti od razvitka kritičkog odnosa prema samoj pojavi te na osnovu toga izgraditi i kritičko čitanje njene interpretacije. Otuda bi ostvarenje postavljenog cilja, na nivou medijskog opismenjavanja, zahtevalo opšti i šire

koordinisan razvoj kritičko-analitičkih sposobnosti, kojima bi, tek kao jedan njihov deo, bio obuhvaćen i razvoj kritičkog odnosa prema njihovim interpretacijama, uključujući ovde i one koje se prenose putem medija javnog komuniciranja. Iako se možemo složiti da bi razvoj kritičkog stava prema medijskim sadržajima trebalo prihvatiti kao idealitet kojem bi bilo razumno težiti, malo je verovatno da bi medijsko opismenjavanje, bez sveobuhvatne transformacije obrazovnog sistema u cilju razvoja navedenih kompetencija, moglo ovakav ishod u potpunosti i da ostvari (čime na nivou partikulariteta ne umanjujemo doprinose ovakve prakse).

Prethodni nedostatak posebno je opterećen zahtevom da obrazovanje za medije mora da isključi iznošenje radikalno kritičkih pogleda kako se time ne bi uticalo na izmenu stavova i vrednosti učenika. Iznošenje kritike, ili razvoj stavova i vrednosti putem obrazovanja, time je izjednačeno sa indoktrinacijom, uprkos ostrim razlikama koje među ovim postupcima postoje. Suprotno nameri da se izbegne svaka mogućnost eventualnih negativnih posledica razvitka vrednosti i ideoloških pretpostavki putem obrazovnog procesa, navedeni zahtev reflektuje duboki konzervativizam svojim istrajavanjem na očuvanju *statusa quo*. Ovakav koncept, time, ne samo što je suštinski ideološki utemeljen nedovođenjem u pitanje dominantnih društvenih pretpostavki, već je i u svom osnovnom cilju razvoja kritičkog odnosa prema medijskim sadržajima osuđen na neuspeh. U sposobnosti traganja za onim značenjima u medijskim sadržajima koji najviše odgovaraju vlastitim vrednostima nema ničeg kritičkog, niti je reč o postupku koji razvoju ovakvog odnosa doprinosi.

Kako je prethodno napomenuto, koncept medijske pismenosti nije uslovljen samo obuhvaćenim sadržajem znanja i veština, već i pristupom učenju. Pozivajući se na Djuija (John Dewey, *My Pedagogic Creed*, 1910), Vener (Wenner) naglašava da bi učenje, kako bi ostvarilo svoj cilj, trebalo da postane deo životnog iskustva (Wenner 2016:6). Moderan sistem obrazovanja, opterećen modelom pripreme za konvencionalnu proveru ishoda učenja, te usmeren na osposobljavanje učenika da položi test ili upiše viši nivo studija, propušta da ih suštinski pripremi za snalaženje u savremenom društvu (Wenner 2016:6). Djuj govori o neophodnosti razvoja sposobnosti za funkcionalno uključivanje u zajednicu, dok Vener, u kontekstu pojavljivanja novih tehnologija, ovaj cilj sagledava kao osposobljavanje funkcionalnih građana globalnog društva.

Idući dalje za Djuijem, možemo postaviti pitanje, ukoliko učenje, da bi suštinski bilo edukativno, treba da bude uključeno u celinu životnog iskustva, kojim bi posebnim iskustvima u samom procesu trebalo dati prednost? Iako se moramo složiti da ubrzan protok informacija i olakšana mobilnost, bez sumnje utiču na razvoj lokalnih društava, u isto vreme formirajući elemente na kojima se na planetarnom nivou začinju veze jedne (moguće) globalne zajednice, čini se da ono što istinski obeležava doba u kojem živimo, nije postojanje ove zajednice, već radikalno ubrzani razvoj medijskih tehnologija. Iako razvoj osećanja zajedništva, uzajamnog razumevanja i uvažavanja, kao i drugih plemenitih osobina ne bi trebalo zanemariti, fokus koji na ovom mestu želimo da istaknemo je razvoj sposobnosti iskrenog prilagođavanja promenama izazvanim razvitkom medijskih tehnologija.

U razmišljanjima mnogih autora nailazimo na podvlačenje društvenog zakreta koji je u vezi sa uplivom novih tehnologija u svakodnevicu. Tako Džon Sili Braun (Brown) govori o prevazilaženju potrebe da se informacije upamte (ostavljajući ovu veštinu u dvadesetom veku), te njenom zamenom potrebom za razvojem umeća odabira, procene i čitanja dostupnih tekstova (Brown 2012:15). No, aspekt prilagođavanja koji često ostaje zanemaren jeste sposobnost dubinskog povezivanja sa nestalnim okruženjem. Savremeni čovek, poput putnika, biva izmeštán u nove krajeve, znajući da se na mesta, koja je napustio, nikada neće vratiti. Tehnološka revolucija otvorila je prostor *vremenskom nomadizmu*.

Koncept savremenog nomadizma obično se dovodi u vezu sa novim radnim odnosima i društvenim okolnostima, ostajući na nivou njegovog geografskog razumevanja. Vremenski nomadizam, međutim, ne podrazumeva prostorno, već vremensko izmeštánje. To je kretanje kroz istorijska doba obeležena radikalnim društvenim promenama uslovljenim izmenama dominantnih tehnologija. Živeti u dobu tehnološkog prelaza, znači boraviti u graničnoj zoni istorijskih razdoblja. Koncept mesta tako postaje efemeran jer ga prostor, svojim transformacijama, nadvladava. U tom smislu i odnosi koje čovek prema vlastitom okruženju uspostavlja, vremenom bivaju ostavljeni u dobu koje je napustio.

Kako ne bi bio izgnanik, koji većito čezne za krajem u koji se ne može vratiti, čovek tehnološkog prelaska mora razviti sposobnosti koje su sa slabljenjem istorijskog nomadizma nestajale. Autentično živeti u savremenom dobu za preduslov ima razvoj sposobnosti iskrenog re-povezivanja sa okolinom. Promene

okoline, na ovom mestu, pretežno sagledavamo na nivou izmena prouzrokovanih upotrebom digitalnih tehnologija, ne želeći time da umanjimo značaj promena uzrokovanih klimatskim, urbanističkim, demografskim i drugim faktorima.

Koncept medijske pismenosti, otuda bi morao da uključi i vremensko-razvojnu dimenziju. Zamisao celoživotnog učenja danas je postala deo većine edukativnih programa i nacionalnih strategija razvoja kompetencija. Obrazovanje za medije, po ovom pitanju, ne ostaje izuzetak, te u mnogim razmišljanjima nailazimo na podvlačenje potrebe kontinuiranog razvoja komunikacijskih kompetenci. Međutim, samo uvođenje obrazovanja za medije u šire programe celoživotne edukacije još uvek nužno ne reflektuje izmenu pojma.

Da bi dinamička komponenta medijske pismenosti suštinski bila afirmisana neophodno je transformisati razumevanje ovog koncepta kako bi obezbedio potencijale dinamičkog unapređenja i izmene stava. Dva centralna argumenta u prilog ovakvom pristupu su a) dinamičan razvoj medijskih tehnologija i načina njihove upotrebe, i b) relativno brzi zaokreti u koncipiranju sadržaja programa obrazovanja za medije tokom prethodnih decenija. Zasnovanost ova dva argumenta gotovo je nepotrebno dodatno činjenički potkrepljivati. Čak i najpovršniji pregled razvoja medijskih tehnologija tokom prethodne tri decenije jasno svedoči o dinamici promena društvenog konteksta, jednako u sferi poslovnih, privatnih i građansko-žiteljskih odnosa. Izmene konceptualizacije sadržaja programa obrazovanja za medije ne zaostaju za ovim prvim. Prethodno su ukratko spomenute centralne tendencije koje su obeležile proteklih sto godina, iz čega je lako zaključiti da promene u intelektualnoj klimi i izmene dominantnih teorijskih shvatanja utiču na pristup razvoju medijske pismenosti, kako na interpretativnom, tako i na strukturalnom nivou. U takvim okolnostima, koncept medijske pismenosti, kako bi istinski mogao da odgovori zahtevima celoživotnog obrazovanja, trebalo bi da bude shvaćen u dijalektičkom smislu.

Reč je o zaokretu od usmerenosti na određenje obima sadržaja ka fokusiranju na proces teorijsko-tehnološkog samousavršavanja. Iako definisanje znanja i veština, koje bi medijskom pismošću trebalo da budu obuhvaćene ne treba zanemariti, komponenta koju smatramo nužnim preduslovom dostizanja i održanja medijske pismenosti jeste razvoj naklonosti ka usvajanju novih tehnologija i njihovom kritičkom preispitivanju, pri čemu oba navedena nivo treba sagledati kao jednako važna.

Sposobnost prihvatanja i brzog usvajanja novih tehnologija i alata predstavlja ključnu informaciono-društvenu kompetencu savremenog doba. Zastarevanje kompetenci, u uslovima istorijskog ubrzanja njihovog razvoja, ne može problemski biti zadržano u sferi ažuriranja edukativnih programa, već ga je nužno proširiti i na domen samoedukacije. Prvi korak u tom smeru je prevazilaženje otpora za usvajanje novih tehnologija i alata. Samoedukacijska inertnost ne predstavlja samo prepreku u mentalno-saznajnom napretku, već je i centralni faktor nemogućnosti funkcionalnog prilagođavanja društveno-istorijskom kontekstu i aktivnog učešća u društvenim kretanjima. Dijalektičko razumevanje koncepta medijske pismenosti, u tom smislu je preduslov sagledavanja funkcionalnosti medijskih znanja i veština kao uslovljene konkretnim vremenskim okvirom, izvan kojeg se pojam kompetentnosti redefiniše. Otuda medijsko-informaciono obrazovanje ne treba shvatiti kao usvajanje znanja i veština koje imaju trajno važenje, već kao sticanje kompetencija za ograničeni vremenski period. Medijska pismenost, u tom kontekstu, morala bi da obezbedi sposobnost stalnog samousavršavanja, ali i da razvije sklonost ka korišćenju novih medijskih tehnologija (odnosno onih koje će se tek pojaviti) i njihovom usvajanju. Jedan od njenih temeljnih ciljeva, tako bi morao biti razvoj naklonosti da se nove medijske tehnologije prihvate u kontinuitetu s njihovim transformacijama.

Drugi spomenuti nivo odnosi se na razvoj dinamičkog kritičkog promišljanja medija i tehnologija. Praksa dominacije teorijskih paradigmi na kojima se temelje obrazovni programi, otvara opasnost od usvajanja jednodimenzionalnog misaonog razvitka koji ne korespondira sa postojećom dinamikom njihovih promena. Kritičko promišljanje, kako bi uistinu bilo kritičko, nameće potrebu za preispitivanjem, modifikovanjem, ali i izmenom, polaznih pretpostavki. Bez ove teorijske otvorenosti, kritičnost u promišljanju ustupa mesto dogmatici, koja uvek ostaje na nivou perpetuiranja postojećih pretpostavki. Izmene teorijskih paradigmi i fokusa kritike, tako moraju biti shvaćene kao ne-minovan proces upotpunjavanja slike, pri čemu svaki od prethodnih misaonih okvira zadržava svoj značaj na putu ka istini. To praktično znači zasnivanje obrazovanja za medije na filozofsko-humanističkim pristupima, koji najsnažnije odolevaju opasnosti zapadanja u dogmatske okvire. Medijska pismenost, tako mora obuhvatiti i razvoj stava da stečena znanja, ma koliko bila produktivna u rešavanju određenih pitanja, obezbeđuju uvid u samo jedan segment kom-

pleksne slike koja može biti sagledana tek u izlaženju iz postojećih okvira, te da kritički stav ne znači samo sposobnost metodološkog analiziranja pojava prema utvrđenim principima, već i naklonost da se iz ovih okvira izađe izmeštanjem pozicije posmatranja i izmenom teorijsko-hipotetičkog okvira.

Razvoj koncepta medijske pismenosti značajan je ne samo zbog nadilaženja trenutnih opasnosti manipulacije putem medija i zloupotreba tehnologija, već i zbog razvojnih potencijala medijski posredovanog obaveštavanja, komuniciranja, te uključivanja u procese društvenog reagovanja i odlučivanja, a u skladu sa razvojnim vizijama procesa digitalizacije. Obrazovanje za medije tako prevazilazi razvoj poželjnih ličnih kompetenci, ulazeći u domen preduslova šireg društvenog razvoja, te planiranih transformisanja ekonomskih, političkih, bezbednosnih, kulturnih i dr. procesa. Ipak, samo naglašavanje značaja medijske pismenosti i njeno uključivanje u različite institucionalne platforme i nacionalne strategije, tek je prvi korak ka njenoj suštinskoj afirmaciji. Da bi obrazovanje za medije moglo da odgovori izazovima budućih promena i snažne dinamike tehnološkog razvitka, medijska pismenost bi trebalo da bude shvaćena kao dijalektički pojam koji prevazilazi okvire trenutnog obrazovnog fokusa, zarad razvoja sklonosti ka kontinuiranom tehnološkom i teorijskom samousavršavanju kao osvešćenom preduslovu iskrenog re-povezivanja i aktivnog učešća u *društvenom kontekstu u promeni*.

Literatura

CENTER FOR MEDIA LITERACY. *Media Literacy: A Definition and More*.

Dostupno na linku <https://www.medialit.org/media-literacy-definition-and-more/>. Pristupljeno 20.07.2023.

Donna E. Alvermann, Margaret C. Hagood (2000). Critical Media Literacy: Research, Theory, and Practice in "New Times". In *The Journal of Educational Research*, January / February 2000, Vol. 93 No 3, 193-205.

Džesi Dru, Kolektivni kamkorder u umetnosti i aktivizmu. U: Blejk Stimson, Gregori Šolet (2010). *Kolektivizam posle modernizma: umetnost društvene uobrazilje posle 1945. godine*. Clio: Beograd.

EUROPEAN COMMISSION. *Media literacy*. Dostupno na linku <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/media-literacy>. Pristupljeno 20.07.2023.

- John Seely Brown (2012). Learning in and for the 21st Century. *CJ Koh Professional Lecture Series* No. 4.
- Joseph Kahne, Benjamin Bowyer (2019). Can media literacy education increase digital engagement in politics?. In *Learning, Media and Technology*, Vol 44, No 2, 211-224, ROUTLEDGE.
- Len Masterman (1985). *Teaching the Media*. Comedia: London.
- Manuel Alvarado, Robin Gutch, Tana Wollen (1987). *Learning the Media: An Introduction to Media Teaching*. Macmillan Education: London.
- Patricia Aufderheide (1993). *A Report of The National Leadership Conference on Media Literacy*. The Aspen Institute Wye Center Queenstown, Maryland. December 7-9, 1992.
- Paul Mihailidis, Benjamin Thevenin (2013). Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy. In *American Behavioral Scientist*, XX (X), 1-12, SAGE.
- Renee Hobbs (2021). *Media Literacy in Action*. Rowman & Littlefield: Maryland
- Renee Hobbs, Amy Jensen (2009). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. In *Journal of Media Literacy Education*, 1 (2009), 1-11. The National Association for Media Literacy Education.
- Sonia Livingstone (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. In *LSE Research Online*. Originally published in: *Communication review*, 1 (7), 3-14. Taylor & Francis Group.
- UNESCO. *About Media and Information Literacy*, last update 20 April 2023. Dostupno na linku <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy/about>. Pristupljeno 20.07.2023.
- Wenner, R.M. (2016). *Media Literacy Definitions: Ambiguity and Problems in Media Pedagogy*. Thesis. Old Dominion University.

Dragan Čalović

Faculty of Contemporary Arts, Belgrade

ON THE NEED FOR DIALECTICAL THINKING OF MEDIA LITERACY

Abstract: *The text analyzes the frameworks of understanding the concept of media literacy in the time of dynamic technological development. The author expresses the view that media literacy must be understood as a dialectical concept. Connecting media literacy and lifelong learning is recognized as expedient only if media literacy itself is conceptually grounded as a set of knowledge and skills that are in constant change. The author suggests rethinking the content and goals of media education in relation to the perspective of the future development of technologies and social needs, emphasizing the importance of developing the ability to being sincerely re-connected with the dynamic socio-historical context. At the beginning of the text, contemporary definitions of the concept of media literacy are analyzed. After that, a brief overview of the historical development of the term is given, after which the needs and possibilities of dialectical foundation of the term are reviewed.*

Key words: *definition, digitalization, digitization, education, media, media literacy, technologies.*