

Milica Andevski

Željko Vučković

Prolegomena za kritičku pedagogiju medija

Milica Andevski
Željko Vučković

**PROLEGOMENA
ZA KRITIČKU PEDAGOGIJU
MEDIJA**

Vršac, 2012.

**Milica Andevski i Željko Vučković
PROLEGOMENA ZA KRITIČKU PEDAGOGIJU MEDIJA**

Izdavač:

*Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“
u Vršcu*

Suizdavač:

Filozofski fakultet u Novom Sadu



Biblioteka: Istraživačke studije 55

Za izdavača:

Akademik Grozdanka Gojkov

Redakcija:

prof. dr A. Ilika, Arad, Rumunija	dr M. Maran
prof. dr S. Kurteš, Kembridž, V. Britanija	dr A. Gojkov – Rajić
prof. dr M. Zuljan, Ljubljana, Slovenija	dr J. Prtljaga
doc. dr A. Kolak, Zagreb, Hrvatska	dr T. Nedimović
akademik M. Milin, Arad, Rumunija	dr E. Činč
prof. dr Lj. Kevereski, Bitolj, Makedonija	doc. dr Aleksandar Stojanović,
prof. dr V. Nojman, Temišvar, Rumunija	gl. i odgovorni urednik
dr N. Sturza – Milić	

Recenzenti:

Akademik Grozdanka Gojkov
Prof. dr Dubravka Valić Nedeljković
Prof. dr Milan Matijević

Lektura i korektura:

dr Vesna Šćepanović

Korice:

Dunja Šašić

Štampa:

MONDOGRAF, Novi Sad
www.mondograf.rs

Tiraž:

200

© Sva prava su rezervisana. Ni jedan deo ove publikacije ne sme biti reproducovan, umnožen, niti prenet u bilo kojoj formi i na bilo koji način (fotokopiranjem, elektronskim putem i sl.) bez prethodne pismene saglasnosti izdavača.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад
373.6:316.774

АНДЕВСКИ, Милица

Prolegomena za kritičku pedagogiju medija / Milica Andevski, Željko Vučković. -
Vršac : Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov",
2012 (Novi Sad : Mondograf). - 135 str. : ilustr. ; 24 cm. - (Istraživačke studije ; 55)

Tiraž 200. - Summary

ISBN 978-86-7372-163-7

1. Вучковић, Жељко

а)Медијско образовање

COBISS.SR-ID 275666951

Objavljinjanje ove monografije finansiralo je Ministarstvo za prosvetu, nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije u okviru realizacije projektnih aktivnosti interdisciplinarnih istraživanja: **Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene**, broj projekta **III 47020** (2011-2014)

Sadržaj

1. MEDIJI, DRUŠTVO I OBRAZOVANJE.....	1
1.2. SMISAO MEDIJSKOG OBRAZOVANJA.....	1
1. 2. PREDMET, CILJEVI I PRINCIPI MEDIJSKOG OBRAZOVANJA.....	3
1. 3. POJAM I DRUŠTVENE FUNKCIJE MEDIJA.....	4
1.4. ANTINOMIJE MEDIJSKOG SVETA	9
1.5. IZAZOVI MEDIJSKE KULTURE	11
1.6. KRITIKA MEDIJSKE PRAKSE	13
1.7. MEDIJI I STVARNOST.....	14
2. MEDIJSKO OBRAZOVANJE I STUDIJE KULTURE.....	19
2. 1. PORUKE PIKASOVE <i>GERNIKE</i>	19
2.2. KAKO ČITATI MEDIJSKE PORUKE.....	22
2.3. KODOVI SLIKA I TEKSTOVA	24
2.4. SEMIOLOŠKI MODEL RAZUMEVANJA MEDIJSKIH TEKSTOVA.....	28
2.5. BORBA OKO ZNAČENJA U SOCIJALNOM PROSTORU	32
2.6. KOMPLEKSNOT MEDIJSKE KOMUNIKACIJE	33
3. KODIRANJE MEDIJSKIH PORUKA OD GUTENBERGA DO INTERNETA	37
3.1. KOMUNIKACIJA KAO RAZMENA ZNAČENJA I SMISLA.....	37
3.2. USPON I KRIZA GUTENBERGOVE GALAKSIJE.....	39
3.2.1. <i>O pojmu i preobražajima knjige</i>	39
3.2.2. <i>Izazovi novih komunikacionih medija</i>	44
3.2.3. <i>Kodiranje poruka u štampanim medijima</i>	47
3.2.4. <i>Smisao čitanja</i>	49
3.2.5. <i>O krizi čitanja danas</i>	52
3.2.6. <i>Kultura čitanja u vremenu interneta</i>	54
3.3. TEHNIKA I UMETNOST FOTOGRAFIJE.....	56
3.4. ELEMENTI FILMSKOG JEZIKA	59
3.5. VIDLJIVI I NEVIDLJIVI RADIO	63
3.6. TELEVIZIJSKO SVEVIDEĆE OKO.....	68
3.7. MEDIJI U VREMENU INTERNETA.....	74
4. POJAM I CILJEVI PEDAGOGIJE MEDIJA.....	79
4.1. KRITIČKA PERSPEKTIVA MEDIJSKE PEDAGOGIJE	79
4. 2. DIDAKTIČKI I VASPITNO-OBRAZOVNI PRISTUP MEDIJIMA	82
4.3. RAZVOJNE ETAPE PEDAGOGIJE MEDIJA	85
5. KONCEPT MEDIJSKE KOMPETENCIJE.....	87
5.1. O POJMU MEDIJSKE KOMPETENCIJE	87
5.2. MEDIJSKO-PEDAGOŠKI MODELI KOMPETENCIJE U ŠKOLSKOM KURIKULMU	92
5.3. FUNKCIJA MEDIJSKO-PEDAGOŠKIH MODELA KOMPETENCIJE	96
5.4. MEDIJSKE KOMPETENCIJE U VEKU WEB-A 2.0	98
6. OBRAZOVNE PERSPEKTIVE NOVIH MEDIJA U KONTEKSTU WEB 2.0 ...	103
6. 1. FENOMEN Web 2.0	103
6.2. UČENJE I OBRAZOVANJE U VREMENU WEB-A 2.0	106
6.3. Web 2.0 I NJEGOVE TAČKE POVEZIVANJA U UČENJU I OBRAZOVANJU.....	108
6. 4. FACEBOOK KAO PLATFORMA ZA UČENJE I SARADNJU U ŠKOLI.....	110
6.5. NOVE KULTURE UČENJA	112

6.6. DIGITALNI RAZDOR I MEDIJSKA KOMPENTENCIJA	113
6.7. INTERAKTIVNOST I SAMOSOCIJALIZACIJA U ERI NOVIH MEDIJA	115
6.8. TEHNOLOŠKI I DRUŠTVENI KONTEKST NOVIH MEDIJA	117
6.9. SAMOSOCIJALIZACIJA I UPOTREBA NOVIH MEDIJA	120
6.10. BUDUĆNOST MEDIJSKOG OBRAZOVANJA	123
LITERATURA.....	127
REZIME	135
SUMMARY	136

UVOD

Istraživanje odnosa između medija i obrazovanja vodi nas do same suštine društva u kojem živimo i do vrednosti na kojima je naš svet zasnovan. Mediji dominiraju našim slobodnim vremenom, oblikuju naše poglede na svet i društveno ponašanje, i nude sadržaje na osnovu kojih oblikujemo čak i sopstveni identitet. Mladi ljudi žive u medijskom svetu verujući da poznaju medije i da njima gospodare, a u stvarnosti je često obrnuto. Ogromni informacioni i komunikacioni potencijali medija nedovoljno se koriste u svrhe učenja, obrazovanja i kulture. Kliktanje zamenjuje mišljenje. Smisao pedagogije medija jeste da omogući razumevanje i vrednovanje medijskih formi, institucija i tekstova, kritičko korišćenje postojeće medijske ponude i kreiranje sopstvenih medijskih doprinosa. Kritička medijska pedagogija mora dati doprinos da se medijske kompetencije integrišu u školski sistem i da se škola približi svakodnevnom životu mlađih i novim načinima komunikacije, učenja i društvenosti.

U prvom poglavlju bavimo se odnosom medija, društva i obrazovanja. U drugom poglavlju analiziramo značenja medijskih poruka u teorijskom kontekstu studija kulture. Treće poglavlje prikazuje razvoj medijskih jezika i načine kodiranja medijskih poruka od Gutenbergovog pronalaska štampane knjige do interneta i novih interaktivnih medija. Četvrto poglavlje posvećeno je pojmu i ciljevima pedagogije medija. U petom poglavlju razrađen je koncept medijske kompetencije i njegovi tehnološki, socijalni, kulturni i kritički aspekti. Šesto poglavlje istražuje obrazovne potencijale novih, interaktivnih medija u kontekstu Web 2.0.

Verujemo da je, uprkos svim izazovima, moguće zamisliti humani i emancipatorski smer medijske revolucije. Sudbinom medija nećemo zagospodariti tako što ćemo im okrenuti leđa. Naša odgovornost se nalazi u razumevanju medijskog sveta i odgovornom kreiranju medijskih sadržaja. Participativni i interaktivni model medijskog obrazovanja može biti odgovor na izazove medijske kulture i putokaz razvoja jednog mogućeg sveta istinske komunikativne racionalnosti.

Milica Andevski

Željko Vučković

1. MEDIJI, DRUŠTVO I OBRAZOVANJE

1.2. Smisao medijskog obrazovanja

Prema tačnom i pronicljivom zapažanju Svetlane Bezdanov Gostimir, analizom naše medijske i pedagoške stvarnosti lako se može doći do zaključka da mediji ne podnose obrazovanje, a da isto tako obrazovanje ne podnosi medije. S jedne strane, pragmatičnoj prirodi naših medija, zasnovanoj na senzacionalizmu, spektakularnosti i atrakciji potpuno su strani nekomercijalni obrazovni i školski programi i sadržaji. Sa druge strane, novija empirijska istraživanja pokazuju da su naši učitelji i nastavnici nedovoljno medijski pismeni i medijski kompetentni, da čak i slabiji učenici pokazuju ne samo više interesovanja, već i više veština i znanja o savremenim kompjuterskim igram, društvenim mrežama, televiziji, filmu i novim medijima (Bezdanov Gostimir, 2008: 177).

Svetska iskustva ukazuju da se u školskim kurikulumima na svim nivoima obrazovanja u razvijenim zemljama sistematska pažnja medijskom obrazovanju poklanja već više od trideset godina. Pri tome su gotovo u ravnopravnoj upotrebi termini: *medijsko obrazovanje, obrazovanje za medije, medijska pismenost, medijska kultura, uvod u medije, uvod u komunikacije, komunikologija, mediji masovne komunikacije, umetnost medija* i slično. Bez obzira na termine, najvažnije je razumevanje suštine i svrhe medijskog obrazovanja, a to je po našem mišljenju *formiranje medijskih kompetencija pojedinca radi poboljšanja kvaliteta života u savremenom medijskom svetu*. Da bismo izgradili ljude sposobne da razumeju medije i da se kritički i delotvorno ponašaju sa medijima i u odnosu na njih, medijsko obrazovanje mora se odvijati sistematski i kontinuirano već od predškolskog uzrasta: „Posmatrano šire, nacionalna strategija bi morala da se zasniva na ciljevima obrazovanja koji uključuju i komponentu koju bismo mogli nazvati: medijska pismenost radi poboljšanja kvaliteta života. Takva formulacija uključuje sve od prava čoveka da bude informisan i da informiše, da može da saopšti svoje ideje u različitim formama, do šanse da se bolje obrazuje koristeći upravo tehnološke prednosti masovnih medija. U svakom slučaju učenje o medijima pomoću medija moralo bi biti bazični princip, metod koji ne bi smeо biti zanemaren“ (Zindović Vukadinović, 2008: 171).

Medijsko obrazovanje može se odrediti kao beskrajno istraživanje načina na koji mi stičemo svest o svetu i načina na koji drugi ljudi predstavljaju smisao tog sveta za nas. Kompleksnost i ozbiljnost proučavanja odnosa između medija i obrazovanja proističe iz činjenice da nas ovaj odnos vodi do same suštine društva u kojem živimo i do vrednosti na kojima je naš svet zasnovan. U uticajnoj knjizi pod naslovom *Teaching Media*, objavljenoj 1985. godine, Lin Mastermen ukazala je na sedam suštinskih razloga za hitno i sistematsko uspostavljanje medijskog obrazovanja, kojima se mogu dodati još tri, kao produkt tehnoloških i socijalnih kretanja na početku trećeg milenijuma:

1. Visoka potrošnja medijskih sadržaja i prezasićenost (saturacija) do koje stižemo zbog suviška najrazličitijih informacija,
2. Ideološka uloga medija, shvaćena kao selektivna i interesna konstrukcija društvene svesti, posebno imajući u vidu reklame,
3. Značaj informacija za procese upravljanja i rukovođenja u preduzećima i organizacijama (vladine agencije, političke partije, ministarstva, velike kompanije),
4. Sve veća uloga medija u političkim i demokratskim procesima (izbori kao medijski događaji),
5. Narastajući značaj vizuelnih i elektronskih komunikacija u svim domenima društva (osim škole, koja primat još uvek daje štampanim medijima, savremeni komunikacioni sistemi uglavnom su vizuelnog karaktera),
6. Očekivanje mlađih da budu obrazovani u duhu vremena u kojem žive (kakav je smisao obrazovanja i izgradnje individualne kulture ako se izbegavaju tehnologije i vrednosti svakodnevnog života i medijskog sveta u kojem mlađi čovek odrasta?)
7. Privatizacija i tržišna orijentacija informacionih i medijskih industrija i institucija koja preoblikuje ulogu, osobine i prioritete savremenih medija.
8. Uloga digitalizacije u zapisivanju, čuvanju i transmisiji reči, slike i podataka i konvergencija različitih metoda i tehnologija u medijskoj proizvodnji.
9. Proces globalizacije doneo je nove forme vlasništva, širenja i uticaja medijske industrije,
10. Pojačan uticaj medija na ponašanje, stilove života i moralni razvoj, samosvest i identitet pojedinaca, ne samo kao građana, već kao

ljudskih bića (medijsko obrazovanje mora imati jasnu vrednosnu dimenziju) (prema: Gone, 1998: 23).

1. 2. Predmet, ciljevi i principi medijskog obrazovanja

Polazeći od preporuka Uneska i *Deklaracije o medijskom obrazovanju* koja je objavljena 1982. godine, programi medijskog obrazovanja definisali su specifične ciljeve, ishode, oblasti znanja i razumevanja i principe izučavanja medija:

1. Ciljevi medijskog obrazovanja

- razumevanje i usvajanje medijske komunikacije kao sastavnog dela opšte kulture savremenog čoveka,
- upoznavanje informativnih, edukativnih i zabavnih funkcija medija masovne komunikacije,
- sticanje osnovnih znanja o nastanku, razvoju, jezicima izražavanja i estetici medija,
- osposobljavanje za selektivno i kritičko primanje, vrednovanje i usvajanje medijskih poruka, kroz analitički pristup i kreativno izražavanje u medijima,
- sticanje znanja i sposobnosti za smeštanje medijskih sadržaja u sopstveni sistem vrednosti i pogleda na svet.

2. Ishodi medijskog obrazovanja

- selektivno i kritičko korišćenje medijske produkcije,
- negovanje i rafiniranje ukusa globalne publike,
- ostvarivanje umetničke komunikacije u prostoru masovne kulture.

3. Oblasti znanja i razumevanja medijske prakse

- ko komunicira i zašto – medijski proizvođači,
- koje su vrste poruka – medijske kategorije,
- kako se proizvode poruke – medijske tehnologije,
- kako znamo značenje poruka – jezici medija,
- ko su primaoci poruka – medijska publika,
- kako se stilizuju medijski sadržaji – estetika medija.

4. Principi medijskog obrazovanja

- mediji više prelamaju i oblikuju nego što reflektuju sliku sveta,
- mediji raspolažu različitim formama, koje se oblikuju uz pomoć različitih tehnologija i jezika izražavanja,
- selekcija, oblikovanje i vrednovanje poruka sastavni su deo celokupnog procesa uređivanja i prezentacije medijskog sadržaja,
- na medijske poruke utiče niz raznorodnih faktora, ekonomskih, političkih, društvenih, kulturoloških, lingvističkih i tehnoloških,
- medijska publika nije pasivna ni predvidljiva, već predstavlja aktivan i promenljiv činilac u prijemu i reagovanju na medijske tekstove (prema: Bezdanov Gostimir, 2008:176).

1. 3. Pojam i društvene funkcije medija

Razumevanje medija i njihove društvene i obrazovne moći i uticaja moguće je samo na temelju jednog sintetičkog pristupa njihovim tehnološkim, institucionalnim i značajskim aspektima. U definisanju pojma medija može biti korisno poći od etimoloških određenja. Prema zapažanju Žaka Gonea, iz njegove poznate knjige *Obrazovanje i mediji*, izrazom medij ponekad se označavaju i celoviti koncepti koji su po svojoj suštini veoma udaljeni jedan od drugog: „Od latinskog medium, 'sredina', 'centar', (medium diei, 'sredina dana'), pa preko značenja 'posrednika', 'mediatora', ('paci medium se offert', 'nudi se da bude posrednik mira', Vergilije), dolazimo do ponovnog otkrića termina od strane Anglosaksonaca, koji su uveli pojam 'masmedija' kao sredstva za komunikaciju masa“ (Gone, 1998: 14).

Iako ne postoji jedinstvena definicija medija, u svakoj od njih kao svrha medija podrazumeva se komunikacija. U najširem smislu, komunikaciju можемо definisati kao *razmenu značenja* među ljudima, koja se odigrava u okviru određenog zajedničkog društvenog i kulturnog konteksta. U praksi komunikacije ili, kako bi to Habermas rekao, u komunikacionom delovanju, stalno se izgrađuju i reprodukuju pojedinci, društva i kulture. Da bi komunikacija mogla da se dogodi, neophodno je postojanje pet osnovnih elemenata: *Poruka; Pošiljalac; Kanal* (način, sredstvo); *Primalac* i *Efekat*. Proces komunikacije dakle može se opisati kao proces koji počinje kada pošiljalac osmisli neku poruku, kodira je pre nego što je posebnim kanalom

pošalje primaocu, a primalac je dekodira sa izvesnim efektom ili ishodom (Andevski, 2008). U knjizi *Moć medija* Fransis Bal definiše medije kao tehnička sredstva koja ljudima omogućuju komunikaciju i prenos misli, bilo kakvi da su njihova forma i njihov krajnji cilj.

Međutim, ovakva definicija medija više je usmerena ka tehničkim nego ka društvenim i institucionalnim aspektima medija. Zato nam je potrebna jedna šira definicija, kakvu daje Denis Mekvejl. Prema njegovom određenju, masovni mediji podrazumevaju:

1. *Razlučiv skup aktivnosti stvaranja medijskog sadržaja.* Zdravorazumska pamet zamišlja da se medijski sadržaji stvaraju i prenose onako kako se, na primer, voda prenosi kroz određenu cev iz tačke A u tačku B, pri čemu se ona suštinski ne menja načinom svoga prenošenja. Međutim, mediji nisu pasivni prenosioci, već aktivni proizvođači smisla i značenja. Mediji svojim izborom informacija i kodiranjem poruka zapravo označuju ili konstruišu realnost. Realnost postaje onakva kakvo joj značenje mediji daju.

2. *Posebne tehnološke konfiguracije (knjige, novine, film, radio, televizija, internet).*

Mediji oduvek aktivno prate razvoj tehnologije, koji zavisi ne samo od naučnih otkrića novih metoda komunikacije, već i od društvenih i ekonomskih faktora i interesa. Gutenbergova štampana knjiga bila je prva masovno proizvedena roba, a danas je tržišni interes očigledno jedan od glavnih pokretača razvoja novih medija kakvi su prenosivi personalni računari, mobilni telefoni, ajfoni, ajpedi i slično.

3. *Formalno konstituisane medijske institucije (medijski sistemi, kanali, stanice, publikacije).* Masovni mediji su organizacije, strukture, industrije, preduzeća namenjena proizvodnji određenih medijskih sadržaja. Medijske institucije mogu da funkcionišu kao privatne korporacije, u vlasništvu malog broja deoničara, kao korporacije javnog vlasništva i kao državna preduzeća. Kada masovni medij posluje kao privatna firma, očigledno je da je profit njegov glavni interes, iako postoje i slučajevi da privatni mediji obraćaju pažnju i na svoj društveni doprinos. Kada je država vlasnik medija, kao što je to bilo u socijalističkim zemljama i kao što je i danas slučaj u zemljama u razvoju, mediji funkcionišu kao oruđa vlasti i interpretiraju stvarnost shodno državnim i partijskim interesima i ideologijama. Kada medij funkcioniše kao javni servis, država je regulator, ali ne i kontrolor medija, koji deluju prevashodno u interesu javnosti, uvažavajući i manjinske

zajednice, decu i starije građane, informacije i sadržaje iz obrazovanja, nauke i kulture i slično.

4. *Poslovanje u skladu sa određenim zakonima, pravilima i shvatanjima (profesionalni kodeksi, interesi publike, društvene navike i očekivanja).* Skoro svi mediji i medijski sistemi funkcionišu unutar specifičnih društava i kao takvi podležu formalnim pravnim normama i manje formalnim obrascima očekivanja. Tako se, na primer, zakonom o radio-difuziji određuje način raspodele frekfencija na nacionalnom i lokalnom nivou. S druge strane, postoji niz kodeksa, pravila i očekivanja koja regulišu ponašanje medija, a koja su zasnovana na određenim shvatanjima društva o potencijalnoj vrednosti medija. U najopštijem smislu, od medija se očekuje da podstiču kontinuitet društvenih idea i ciljeva, integraciju, motivaciju i adaptiranje građana u demokratskom društvu.

5. *Zauzimanje određenih medijskih uloga (vlasnici, regulatori, producenti, distributeri, oglašivači, članovi publike).* Ako uzmemo u obzir sveprisutnost medija u savremenom svetu, lako je zaključiti da je ogroman broj ljudi upleten u mrežu masovnih medija, sa najrazličitijim ulogama, od novinara i vlasnika, preko sveta biznisa i politike, do publike. Način na koji se igraju ove uloge i društveni sistem kao pozornica igre, uveliko utiču na krajnji učinak medija.

6. *Prenošenje informacija, zabave, slika i simbola do masovne publike.* Sadržaji i slike sveta koje mediji prezentuju imaju svoje objektivno, eksplicitno ili denotativno značenje (na primer fotografija nekog događaja ili ličnosti), ali još više svoje simboličko ili konotativno značenje. Kroz zbir značenja slika i simbola koje konstruišu i prezentuju, mediji ostvaruju snažan uticaj na artikulisanje i konsolidovanje dominantne društvene ideologije (prema: Lorimer, 1998: 43).

Savremeni mediji, kao najvažniji deo šireg informaciono-komunikacionog sistema, imaju nekoliko osnovnih i izvedenih društvenih funkcija. U osnovne društvene funkcije medija spadaju:

1. *Nadzor nad okolinom.* Po mišljenju Harolda Lasvela, novinari istražuju okolinu, prezentuju i tumače činjenice do kojih dođu i svoja otkrića posredstvom medija saopštavaju društvu. Bez medijski posredovanih informacija savremeni čovek bio bi izgubljen u složenosti i nepreglednosti savremenog društva i brojnih institucija koje kroje njegovu sudbinu. Mediji obezbeđuju nadzor nad celinom društvenih pojava i procesa. Oni tako imaju *funkciju straže* koja upozorava pojedince i društvo na moguće opasnosti

(prirodne nepogode, kriminal, ekonomski problemi, pretnje miru), ali i *funkciju domaćina* koja se sastoji u svakodnevnoj brizi za valjano obavljanje poslova od javnog, zajedničkog interesa.

2. *Povezivanje delova društva i usmeravanje reakcije na okruženje.* Pored prikupljanja informacija, mediji imaju i zadatak da objašnjavaju i tumače informacije, kako bi pripadnici društva shvatili značenje koje je u njima sadržano. Time se javnosti sugerise određeni dnevni red problema i pažnja društva usmerava se ka njihovom rešavanju.

3. *Prenošenje kulturnog nasleđa.* Ova funkcija obuhvata transmisiju društvene i kulturne baštine sa generacije na generaciju. Pored prenosa i tumačenja aktuelnih informacija mediji čuvaju i kroz vreme prenose informacije o prošlosti jednog društva, njegovim usponima i padovima, vrednostima i idealima. Komunikacija u dimenziji prostora obezbeđuje funkcionisanje društva, dok komunikacija u dimenziji vremena obezbeđuje kontinuitet kulture. Tako, na primer, svaka nacionalna biblioteka kroz medij knjige čuva i prenosi tekovine istorije, nauke, umetnosti i kulture jednog naroda, kao svojevrsna kolektivna definicija ili ogledalo nacije i njenih dostignuća.

4. *Potpomaganje prometa roba i usluga.* Ova funkcija posebno je važna u visokorazvijenim potrošačkim društvima. Savremena ekonomija počiva na obilju roba i usluga za koje potencijalni kupci saznaju prvenstveno putem medija. Nemoguće je zamisliti funkcionisanje ekonomije i društva bez reklama u štampanim i elektronskim medijima, uključujući i uticajnu markentišku 'industriju svesti'.

5. *Funkcija zabave.* Teško je odrediti da li ova funkcija spada u osnovne ili izvedene funkcije medija, ali je neosporno da zabavni programi iz dana u dan zauzimaju sve veći deo u medijskim sadržajima. U kontekstu masovne kulture i potrošačkog društva zabava dobija kardinalnu ulogu, kao bekstvo od stvarnosti i kao transfer socijalnih i ličnih konflikata u bezbedni prostor imaginarnog. Uočavajući da elemenat zabavnog pomaže plasmanu vesti, mediji su razvili čak i novu formu novinskog izražavanja nazvanu *Infotainment* (kovanica od engleskih naziva za informaciju i zabavu) (prema: Radojković / Stojković, 2009).

U izvedene društvene funkcije medija spadaju:

1. *Saznavanje i učenje.* Mediji nude ljudima obilje najrazličitijih informacija i znanja. Obrazovna funkcija medija se lako ostvaruje, jer ovakvu vrstu učenja ne prati nikakva prinuda. Pomoću medija stiče se uvid

u svet ideja i teorijskog mišljenja, ali i u vrlo praktična saznanja kakva su opravka automobila ili priprema nekog egzotičnog jela. Spoznajna funkcija medija posebno je važna za decu, jer ona tako stiču predstavu o svetu i poželjnim, odnosno nepoželjnim modelima ponašanja i življenja. Zato možemo reći da se obrazovna funkcija medija ne realizuje samo kroz specijalizovane edukativne programe i rubrike, već praktično kroz celokupni sadržaj medija.

2. *Razonoda i opuštanje*. Savremeni masovni mediji nude brojne i lako dostupne mogućnosti razonode i opuštanja. Već i samo prelistavanje omiljenih novina ili časopisa ili pretraživanje televizijskih kanala opuštaju i umiruju čoveka umornog od brzine življenja i konfliktnih situacija na poslu, u saobraćaju, na ulici. Neki dobar film, prijatna muzika ili čakanje na nekoj društvenoj mreži mogu biti najbolji lek protiv dosade i agresivnosti. U poređenju sa drugim izvorima razonode mediji su najdostupniji i najisplativiji oblik opuštanja.

3. *Uključivanje u društvo*. Mediji kao agensi socijalizacije doprinose povezivanju pojedinaca sa njihovim vršnjacima, prijateljima, članovima porodice. Mediji olakšavaju i konkretizuju ljudsku potrebu za pripadanjem i društvenošću, a njihovi sadržaji pružaju mogućnost za razgovor, uspostavljanje i širenje međuljudske komunikacije. Čak i ljudima koji su fizički odvojeni od drugih, mediji omogućavaju da ostvare makar i virtuelni dodir sa bližnjima i potvrde svoju pripadnost zajednici ili određenoj društvenoj grupi. Međutim, baš kao što mogu doprineti socijalizaciji, mediji mogu biti i u funkciji samoizolacije pojedinca i izbegavanja realnih društvenih kontakata, bekstvom u virtuelni digitalni svet.

4. *Sticanje i razvoj ličnog identiteta*. Medijski sadržaji doprinose da pojedinac definiše sebe kao jedinstvenu i neponovljivu ličnost i da odredi sebe i svoje ponašanje u odnosu na druge ljude. Način na koji igramo svoju društvenu ulogu i način na koji realizujemo potencijale svoje ličnosti velikim delom zavise od medijskih predstava o dobrom i lošem, ispravnom i neispravnom. Kroz mehanizme identifikacije ili preispitivanja medijskih likova i značenja pojedinac se jasno pozicionira u odnosu na druge i bolje reaguje u stvarnim društvenim situacijama. Ipak, kritičari medijskih industrija upozoravaju na konformističku ulogu medija u procesu razvoja ličnog identiteta. Mediji često guše svaki individualizam, kritičnost i kreativnost „štancujući“ osobine, vrednosti i životne stilove koji odgovaraju interesima kapitala i vladajućim modelima društvene i ideološke moći.

1.4. Antinomije medijskog sveta

Živimo u globalnom medijskom svetu, okruženi modernim medijskim tehnologijama i preplavljeni talasom najrazličitijih medijskih poruka i sadržaja. Mediji u tolikoj meri oblikuju naše živote, poglede na svet i sisteme vrednosti da se s pravom o savremenoj kulturi može govoriti kao o *medijskoj kulturi*: „S pojavom medijske kulture, slike, zvuci i predstave počinju da učestvuju u stvaranju sadržaja svakodnevnog života, dominiraju našim slobodnim vremenom, oblikuju politička gledišta i društveno ponašanje, i nude građu na osnovu koje ljudi oblikuju čak i sopstveni identitet. Radio, televizija, film i drugi prozvodi industrije kulture obezbeđuju modele na osnovu kojih određujemo šta znači biti muškarac ili žena, uspešan ili neuspešan, moćan ili slab. Na osnovu sadržaja koje nam pruža medijska kultura mnogi ljudi formiraju svoja shvatanja o klasi, etničkoj pripadnosti ili rasi, nacionalsnoti, seksualnosti, o 'nama' i 'njima'. Medijska kultura učestvuje u oblikovanju dominantnih shvatanja o svetu i najvišim vrednostima; ona definiše šta se smatra dobrom ili lošim, pozitivnim ili negativnim, moralnim ili zlim. Priče i slike u medijima prikazuju simbole, mitove i izvore koji za većinu ljudi, u većem delu sveta, danas čine opštu kulturu. Medijska kultura pruža osnovu za stvaranje identiteta, u skladu sa kojom se pojedinci danas uklapaju u savremena tehno-kapitalistička društva. Ona proizvodi nove oblike globalne kulture” (Kelner, 2004: 5).

Sveprisutnost medija i gotovo familijarni odnos modernog čoveka sa njima retko su praćeni kritičkim razumevanjem medijske moći i uticaja. Medijima se radije pristupa sa tehnološke nego sa društvene i vrednosne pozicije. Za uobičajenu, svakodnevnu svest mediji su zgodna igračka, sredstva zabave, lake i efikasne komunikacije, a njihova društvena uloga sagledava se uglavnom kroz metafore kakve su „prozor u svet“ ili „ogledalo stvarnosti“. Međutim, pažljivijim posmatranjem pokazuje se da stvar sa medijima ni izdaleka nije tako jednostavna i idilična. Mediji nisu samo prozor ili ogledalo sveta, već aktivni, zainteresovani posrednici između čoveka i sveta, koji kreiraju i konstruišu svoje poruke i značenja u skladu sa interesima centara ideološke i društvene moći.

Savremena društva i savremeni pojedinci nalaze se pred snažnim medijskim izazovom. U vremenu u kojem živimo mediji utiču ne samo na našu percenciju, već i na naše shvatanje stvarnosti, na naše obrazovanje, na formiranje ukusa, stilova života i sistema vrednosti. Mediji nas informišu, zabavljaju, socijalizuju, obrazuju, ubeđuju. Međutim, mediji stalno

pokazuju svoje dvostruko, janusovsko lice: nikada ranije čovečanstvo nije imalo priliku da prikupi, obradi i prenese toliku količinu informacija i različitih medijskih sadržaja, s druge strane, bogatstvo informacionih resursa i komunikacionih tehnologija često se koristi kao oruđe društvene moći, manipulacije i dominacije. Kako s pravom primećuje sociolog Dragan Koković, karakter, uloga i značaj masovnih medija mogu se posmatrati sa međusobno isključivih, antinomiskih pozicija:

1. Mediji stvaraju specifičnu veštačku sredinu i tako udaljavaju čoveka od realnog sveta i realnih problema;
2. Mediji omogućuju univerzalizaciju čoveka i njegovo uključivanje u život celokupnog čovečanstva;
3. Mediji standardizuju svakodnevni život, uništavajući svaku individualnost;
4. Mediji obogaćuju individualnost, jer proširuju postojeće veze i odnose između ljudi;
5. Mediji smanjuju obim neposredne međuljudske komunikacije;
6. Mediji proširuju ograničene neposredne kontakte i tako povećavaju i univerzalizuju međuljudsku komunikaciju;
7. Mediji podstiču isprazno i nesvrhovito korišćenje slobodnog vremena;
8. Mediji obogaćuju slobodno vreme stvarajući uslove za zadovoljenje različitih ljudskih potreba;
9. Mediji su po svojoj prirodi manipulativna i antidemokratska oruđa moći i dominacije;
10. Mediji su oruđa slobode i demokratizacije društvenog života;
11. Mediji podstiču pasivnost življenja i lenjost mišljenja;
12. Mediji podstiču aktivnost, dinamičnost i participaciju u društvenom životu (Koković, 2007).

Pomenutim medijskim antinomijama možemo dodati i one koje se direktno tiču sfere obrazovanja. U knjizi pod naslovom *Gugl univerzitet: obrazovanje u (post)informatičkom dobu*, Tara Brabazon u samo jednoj rečenici precizno je odredila ključni problem obrazovanja u svetu medija, interneta i ubrzanog razvoja novih informacionih i komunikacionih tehnologija: „Kliktanje zamenjuje mišljenje“ (Brabazon, 2007: 16). Nove

tehnologije i oruđa poput Web 2.0 dozvoljavaju svima da participiraju u kreiranju i širenju internetskih sadržaja, ali rastući kvantitet informacija i razni metodi pristupa ne garantuju kvalitet i kreativnost njihove upotrebe. Mogući put za rešavanje ovog problema Tara Brabazon vidi u objedinjenom naporu nastavnika, pedagoga i bibliotekara da se Gugl transformiše od oruđa zabave do oruđa obrazovanja, kritičkog i refleksivnog mišljenja. Bez obzira na globalnu tehnološku i informacionu infrastrukturu, informatičko društvo neće se transformisati u društvo znanja dok svaki pojedinac ne bude ospozobljen da odabere, organizuje, prenese i koristi informacije na kreativan i društveno odgovoran način.

Od Guttenberga do interneta moderni mediji iz temelja menjaju naše predstave o odnosu humanog i tehničkog, realnog i virtuelnog, javnog i privatnog, istinitog i lažnog. Ove promene često se dočekuju sa nadom, ali i sa strahom i sumnjom, pa i sa nagovještajima kataklizme izazvane informatičkom bombom (Virilio, 2000). Pa ipak, verujemo da je, uprkos svim izazovima, moguće zamisliti humani i emancipatorski smer medijske revolucije: „Više ne treba ništa oplakivati ili proklinjati. Sudbinom tehnologije nećemo zagospodariti tako što ćemo joj okrenuti leđa. Naša odgovornost se nalazi u razumevanju njene logike, da bismo što je moguće bolje predvideli njene posledice“ (Debre, 2000: 252).

1.5. Izazovi medijske kulture

Gutenbergov pronalazak štampane prese i pokretnih slova suštinski je promenio vreme i sredstva za prenošenje i širenje kulture. U knjizi *Novi organon nauka* iz 1620. godine engleski filozof Frencis Bekon poredi štampu s barutom i kompasom, zaključujući da su ova tri ljudska pronalaska izmenili izgled i suštinu čitavog sveta. Doista, štampa je odigrala izuzetnu ulogu u procesu modernizacije i stvaranju građanskog javnog mnenja. Ona je istovremeno smanjivala razliku između kulturnih potreba i zahteva društvene elite (politika, umetnost, aristokratski običaji) i interesa narodnih masa (crna hronika, sport, zabava), nastojeći da zadovolji oba oblika potražnje. Zato je Hegel s pravom primetio da čitanje novina dobija ulogu „laičke jutarnje molitve“.

Hegelovo duhovito zapažanje dobija na smislu i na aktuelnosti iz dana u dan. Od ranog jutra do kasne večeri preplavljeni smo različitim medijskim porukama i sadržajima. Življenje i odrastanje u medijskom univerzumu nameće pitanje prirode i suštine medijske kulture: da li medijska kultura

doprinosi humanizaciji i demokratizaciji savremenog života ili je ona novo oruđe manipulacije, otuđenja i neukusa? Čini nam se da je moguće naći veliki broj argumenata koji pokazuju dvostruku prirodu savremene medijske kulture, njene oslobođilačke, emancipatorske, ali u isto vreme i manipulativne i destruktivne potencijale.

Zastupnici pozitivnog stava prema moći medija ukazuju da mediji prenose ogromnu količinu informacija i znanja koji daju doprinos humanizaciji i napretku čovečanstva. Mediji smanjuju prostorne i vremenske barijere, čineći dostupnim tekovine nauke, kulture i umetnosti svim ljudima na planeti. Na taj način medijska kultura potpomaže procese demokratizacije i integracije čovečanstva. Slobodna i ubrzana razmena ideja i informacija otvara nove mogućnosti međunarodne saradnje u interesu razvoja privrede i kulture.

Američki futurolog Nikolas Negropont ukazuje na gotovo bezgranične mogućnosti razvoja čovečanstva u svetu interneta kao globalne komunikacione i medijske mreže, u knjizi čiji naslov sadrži jasnu poruku i preporuku: *Biti digitalan*. U ovom manifestu kompjuterske ere, Negropont obrazlaže svoje uverenje da će tek u informatičkom društvu biti moguća puna sloboda svakog pojedinca, podržana kompjuterima, medijima i telekomunikacijama kao „konačnom tehnologijom slobode“. Više od svega ostalog, njegov optimizam dolazi iz osnažujuće prirode digitalnog načina života. Pristup, mobilnost i sposobnost da se utiče na promenu jesu faktori koji će budućnost učiniti tako različitom od sadašnjosti. Informativni autoput danas može zvučati kao zabluda, ali on je prikrivena izjava o sutrašnjici. On će postojati, prevazilazeći naša najluda predviđanja. Kako deca budu usvajala globalne informativne resurse i kako budu otkrivala slobodu da bez dozvola učitelja rade s njima, mi ćemo biti na putu da pronađemo novu nadu i dostojanstvo na mestima gde su oni prethodno vrlo malo postojali (Negropont, 1998)

Negropont posebno naglašava da istinska vrednost kompjuterskih mreža i interneta manje leži u informacijama, a više u ljudskoj zajednici. Informativna magistrala je mnogo više nego prečica ka svakoj knjizi u Kongresnoj biblioteci - ona stvara potpuno novu globalnu društvenu zajednicu. Ovo zapažanje na početku trećeg milenijuma možemo prihvati kao tačno i podsticajno, ali postoji i druga strana medalje koju Negropont gotovo u potpunosti ispušta iz ovog vidokruga. Naime, informatička revolucija sa sobom donosi tektonske socijalne, ekonomске, političke, psihološke i druge izazove i konflikte. Stoga se i ona mora razumevati u

određenom društvenom-istorijskom kontekstu, sa svim pozitivnim i negativnim pratećim efektima koje donose globalni mediji i informatizacija ličnog i zajedničkog života. Digitalni svet pruža nove slobode i mogućnosti, ali istovremeno donosi i nove opasnosti i izazove. Zato ćemo sada razmotriti kritičke primedbe na zloupotrebu medija u savremenom svetu.

1.6. Kritika medijske prakse

Zastupnici teorije o negativnoj i manipulativnoj ulozi savremene medijske prakse svoja uporišta nalaze u radovima frankfurtske škole (Benjamin, Adorno, Horkajmer i drugi), koja je tridesetih godina dvadesetog stoljeća započela kritičko preispitivanje društvenih i ideoloških efekata masovnih medija. Pomenuti autori skovali su termin *industrija kulture*, ukazujući da se masovni mediji prilagođavaju zahtevima masovnog tržišta i masovne kulture. U isto vreme mediji daju legitimitet ili opravdanje postojećim odnosima moći, integrišući pojedinca u ideološke okvire masovne kulture i masovnog društva.

Masovna kultura može se definisati kao sveukupnost kulturnih i proizvoda, obično male ili nikakve vrednosti, namenjenih potrošnji u najširem sloju stanovništva. Ona je proizvod masovnog, industrijskog društva koje, zahvaljujući tehničkom napretku, i sredstvima masovne komunikacije može biti konzument raznovrsnih produkata kulture. Ideje, idoli (pevači, glumci, sportisti itd.) koje favorizuje masovna kultura imaju veliki uticaj na najširu javnost. Kritičari ove vrste kulture ukazuju da ona zaglavljuje, „anestezira“ i homogenizuje masu i odvlači pažnju ljudi od njihovih stvarnih društvenih problema, uljuljkuje ih u lažnoj sreći i čini ih pogodnim za manipulaciju (Vučković, 2007: 117).

Medijska industrija zabave tako postaje svojevrsna industrija zaborava bitnih ljudskih vrednosti, promovišući beznačajnost i neukus. Masovni mediji više nisu samo prenosioci masovne kulture, takođe i visokoprofitabilan biznis, već i instrument kulturne i informativne hegemonije.

Po zapažanju Ivane Kronje, od dvadesetih godina prošlog veka, ali i u našem vremenu, u Srbiji je dominatna medijska kultura postala poprište prožimanja ideologije i estetike i izraz duboke krize vrednosnog sistema:

„Srpske medijske zvezde 90-tih kreirale su svoju slavu pod okriljem kič-estetike srpskih medija. Mogli bismo reći da su jedne od najvećih

medijskih zvezda u Srbiji tog vremena bili sami političari, počev od vladajućeg bračnog para; sam predsednik Milošević suvereno je dominirao svojom autoritativnom ali rigidnom pojavom sa TV ekrana, u odsudnim trenucima kada bi odlučio da se na ekranu pojavi. Jedna od specifičnosti te ere bila je da su ostali političari, koji su pripadali tzv. poziciji, bili vlasnici ili suvlasnici najgledanijih i najtiražnijih medija, muzičkih kuća i radiostanica, veoma često nastupali u šou-programima same estrade, ili na drugi način bili sa njom povezani (npr, ličnim vezama sa pevačicama). Kičestetiku srpskih medija 90-tih činio je paket u kome su se našli muzički video-spotovi, emisije o kriminalcima i ljudima sa margine, komercijalne emisije u kojima su predstavljeni lažni proroci, vidovnjaci i iscelitelji, emisije o estradi, TV kvizovi na Pinku, američke TV serije i filmovi puni nasilja kao manifestacije moći, sport kao srpski mačizam i deo političke igre 'hleba i igara', latinoameričke sapunice, itd. Svi ovi akteri učinili su veoma živu i razorno-pitku kič scenu, a oni najprodorniji (ili najužasniji) izborili su se za status vrhunskih medijskih zvezda: voditelji Vanja Bulić, Minimaks, Boško i Aleksandra sa Pinka, kemp-junaci: vlasnici piridalnih banaka Jezda i Dafina, Kleopatra i nedavno uhapšena vidovita Zorka, proročice, kontraverzni biznismeni i vođe paravojnih formacija, poput Arkana i Giške, slavni ubijeni kriminalci: Knele, Dugi, ratnici: kapetan Dragan, slavni policajci Biža, Badža, živi i zatim ubijeni, i ljudi iz državne bezbednosti, Rambo i Švarceneger, manekenke, striptizete i fudbaleri. Svi oni podržavali su paradoksalni svet izolacije i potrošnje, čije su gazde bili političari, a kraljice turbo-folk zvezde“ (Kronja, 2005).

1.7. Mediji i stvarnost

Manipulativni karakter medijskih poruka i činjenica da su one kreirane sa namerama da izazovu određeni efekat na publiku, nameću potrebu da se bolje razume odnos između medija i stvarnosti. Ovaj problem posebno se aktuelizuje i pojačava u vremenu digitalnih i interaktivnih medija, kada smo svedoci uzdizanja medijski proizvedene virtualne realnosti, koja stiče ravnopravan, a možda i dominantan status u odnosu na neposrednu stvarnost.

Sa filozofskog i sociološkog aspekta, pomenuta dilema može se rasvetliti kao izraz dveju suprotstavljenih paradigm: moderne i postmoderne kulture. Ali, najpre, šta su osnovne karakteristike modernog i postmodernog shvatanja sveta?

Prema poznatom Habermasovom određenju, *modernost* je društveni projekat koji nastaje od kraja 18. veka, otprilike u vreme velike francuske revolucije, a koji se razvija na temelju naučnih, estetskih, političkih i ekonomskih dostignuća građanske klase. Modernost samu sebe doživljava kao ostvarenje prosvetiteljske ideje progrusa, kao proces emancipacije čovečanstva u okviru sve izraženije racionalnosti. Dok se istorijski okviri modernosti mogu odrediti epohama renesanse, reformacije i građanskih revolucija, na filozofsko-teorijskom planu za modernost su karakteristične prometejska vera u smisao istorije, metafizika subjektiviteta i uverenje o povezanosti znanja, slobode i demokratije.

Postmoderna se javlja kao kritički stav prema prosvetiteljskoj i humanističkoj tradiciji modernog mišljenja i delanja. U delima Mišela Fukoa, Žan Fransoa Liotara, Žana Bodrijara i drugih propovednika postmodernog duha odbacuje se tradicija evropskog subjektivizma, humanizma, apstraktnog razuma i oslobođanja čovečanstva korišćenjem naučnih i tehnoloških dostignuća. Ovi autori odlučno odbacuju moralne ciljeve i norme sadržane u velikim ideologijama 19. i 20. veka, ukazujući da više uopšte ne postoje stabilni i opšteobavezujući pojmovi o životu pojedinca i društva. Unutar postmoderne paradigmе ni prošlost ni budućnost nisu posebno važni: ostaje nam samo sadašnjost sa raznolikim aktivnostima umesto bilo kakve refleksije, sa relativizmom umesto bilo kakvog apsolutnog uporišta, sa pluralizmom stilova i vrednosti umesto bilo kakve zajedničke ili opšteprihvatljive istine.

Postmoderna se može razumeti i kao svojevrsna ideologija informatičkog društva. Pluralizam smisla i životnih stilova, bez ikakvih čvrstih vrednosnih uporišta, zapravo je posledica proizvodnje viška informacija i svođenja slobode na slobodu trgovine informacijama.

Po mišljenju Žana Bodrijara, jednog od najlucidnijih teoretičara postmoderne, savremeni razvijeni svet postao je jedan opšti interaktivni performans, lunapark ideologija, znanja, prozvodnje, značenja, smrti i razaranja. Postindustrijsko društvo i civilizacija došli su do tačke sa koje se realnost gubi i zamenuje *hiperrealnošću* ili *simulacijom* stvarnog života: u pustinji nadstvarnosti nestaje svaka razlika između Bića i Privida. Ova antiutopija postmodernosti već se realizuje u Americi, smatra Bodrijar. Kultura više nije čarobni napitak koji se pije u jednom posvećenom mentalnom prostoru, već je kultura prostor brzine, bioskopa, tehnologije. U Americi je bioskop istinit, jer je čitav način života postao kinematografski. Ova kultura nema „kulturnog diskursa“ niti kulturni patos od fetišizma

nasleđa. Umesto toga treba govoriti o „antropološkoj kulturi“ koja se sastoji u izmišljanju običaja i načina života. Sve je kulturno i sve kulture i svi životni stilovi su podjednako legitimni. U Njujorku su, kaže Bodrijar, zanimljive samo ulice, a ne muzeji. Savremeni svet zasićen je informacionim i virtuelnim sadržajima. Živimo u vremenu u kojem slike nekog događaja zamenjuju neposredno iskustvo. Ljudi su zapljenuti talasom znakova i medijskih poruka bez ikakve poruke i smisla. Imitacija postaje stvarnost, simulacija zamenjuje istinu.

U knjizi *Simulacija i simulakrum* Bodrijar ukazuje da se nalazimo u univerzumu u kome ima sve više informacija, a sve manje smisla. Iako se pomoću medija stalno ubacuju nove poruke i sadržaji, gubljenje i propadanje smisla odigrava se daleko brže od njegovog obnavljanja. Umesto da ostvaruju komunikaciju, mediji se iscrpljuju u prividu, u *insceniranju komunikacije*. Brojne kontakt-emisije, razgovori, intervjui, učešće publike, sva ta ogromna medijska energija troši se da bi se održao privid istinske komunikacije.

Ova sve žešća inscenacija komunikacije rastvara i uništava svaki društveni smisao i vodi do totalne entropije i haosa. *Mediji više nisu izvršioci socijalizacije, već upravo suprotno, oni urušavaju svaku društvenost u masama*. Ovde se postavlja pitanje da li čitav informatički univerzum ima značaja za čoveka, da li informacija zaista informiše? Po Bodrijaru, odgovor je negativan. Mnoštvo informacija prikriva odsustvo smisla i istine. Informaciona agresija standardizuje i homogenizuje društveni organizam u pasivnu i lobotomiranu potrošačku masu.

Postmoderni mediji postepeno i neopaženo modifikuju naša čula i preobraćaju ih u njihov vlastiti odraz. To više nije pitanje imitacije, već pitanje *supstitucije realnog sveta* slikama i znacima realnog. Posledica je zamena realnog sveta medijskim dvojnikom i hotimično prihvatanje surogata hiperrealnosti. Tu se, naravno, otvara polje suptilnih manipulacija i ispiranja mozgova publike: *ne gledamo više mi televiziju, već ona gleda nas*, oblikujući naše želje i potrebe i legitimizujući interes nevidljivih centara moći.

Bodrijar navodi Borhesovu priču o caru koji je htio da napravi idealnu, detaljnu mapu svog carstva, sve dok na kraju mapa nije bila veličine carstva i potpuno ga prekrila, tako da je samo carstvo nestalo pod svojom kartom. Današnji medijski manipulatori sa istom beskrupuloznošću prekrivaju našu stvarnost i naše živote svojim modelima simulacije (Bodrijar, 1991).

Teško je, možda i nemoguće, odgovoriti na pitanje da li će savremeni masovni mediji uspeti da odbrane moralna i humana načela pred logikom profita i globalne društvene moći, da li će i u kojoj meri doprinositi ostvarenju paradigme odgovorne komunikacione racionalnosti. Estetički aspekti našeg istraživanja zato se ovde završavaju, otvarajući vrata novoj i neophodnoj *etici medija*.

Početkom februara 2007. godine jedna vest iz naših krajeva preneta je u štampanim i elektronskim medijima širom sveta, a pojavila se čak i u *Njujork tajmsu*. Reč je o inicijativi građana banatske opštine Žitište da se u njihovom mestu podigne spomenik bokseru Rokiju Balboi, koga u filmskom serijalu glumi Sylvester Stalone. Ideja je motivisana željom da se Žitište, o kome su u poslednje vreme objavljivane samo negativne informacije, u svetu predstavi u što pozitivnijem svetlu (Vučković, 2007: 141).

U brojnim tekstovima u domaćim medijima ova vest dočekana je sa kritičkim komentarima, pa čak i sa podsmehom. Tako je komentator *Politike* zaključio da bi spomenik Rokiju bio spomenik tuge, koji bi kazivao da smo ostali bez uzora i junaka, te da smo vapijuće željni da se o nama u svetu čuje i drugačije, a ne samo po zлу. Za ostvarivanje ovakve želje treba mnogo dugotrajnog rada, kako bi roditelji rekli deci: treba da se zagreje stolica, poentira komentator *Politike* 15. februara 2007.

Iako se pomenuti kritički prikaz može smatrati i opravdanim i poučnim, stvar treba posmatrati i iz šire perspektive. Težnja za izlaskom iz anonimnosti postala je deo medijske prakse i medijske kulture širom sveta. Tako su MTV i Madona organizovali takmičenje *Snimi svoj spot*, na osnovu Madonine pesme *True Blue*. Usledila je prava poplava spotova. Oni su se kretali u rasponu od poluprofesionalnih spotova, do brojnih amaterskih radova, značajnih po povezivanju detalja svakodnevnog života sa svetom Madonine pesme. U nekim su obožavateljke prikazivane kako obavljaju svakodnevne kućne poslove, uz pevanje na Madoninu muziku:

„U središtu svakog od njih, međutim, bila je mlada obožavateljka, obično odevena i našminkana kao Madona, u ulozi relevantne spone između moćnog, slobodnog, javnog sveta pop-zvezde, i lišenog moći, ograničenog, privatnog sveta tinejdžerke. Kreativnost se ogledala u stvaranju veza između ta dva sveta, a zadovoljstvo je počivalo kako u sposobnosti devojčice da sebe projektuje u Madonin imidž, tako i u produktivnosti koja je to preobražavala iz normalnijeg oblika intimne fantazije u materijalni, a potencijalno i javni tekst. Razlika, međutim, između ovih stvarnih, javnih

tekstova i tekstova ličnih fantazija na kojima su oni bili zasnovani ne bi trebalo da nas navede da obezvredimo fantaziju samo zbog toga što ona obično nema materijalni oblik. Fantazija može biti podjednako 'stvarno' iskustvo kao i bilo koje drugo" (Fisk, 2001: 171).

Čini nam se da bi bilo suviše pojednostavljenko ove primere svoditi samo na medijsku manipulaciju i kič. Medijska kultura nije samo izraz krize vrednosti, već i protest protiv sumorne svakidašnjice, ponekad čak i vapaj za smislim i kreativnošću. Medijska kultura izražava realnu potrebu savremenog čoveka da se izvuče iz kruga obezličenog i otuđenog svakodnevnog života i rada. Naravno, svakodnevni život kao predmet medijske kulture mora biti idealizovan, sa naivnom verom u sreću i blagostanje i sa uverenjem da u svetu medijske kulture svako može postati važan i slavan, ne ulažući u to nikakav drugi napor niti sposobnost, osim svog autentičnog načina života.

Kultura predstavlja okvir unutar kojeg čovek doživljava i vrednuje samog sebe i svet u kojem živi, koordinatni sistem smisla i orientacije. U našem vremenu mediji snažno oblikuju celokupno shvatanje sveta i formiranje sistema vrednosti. Kritička teorija medija omogućava razvoj medijskog senzibiliteta i razumevanje načina na koji medijske poruke nastaju i deluju na publiku. Ova teorija može doprineti oblikovanju kulture medija, realizaciji emancipatorskih i humanističkih potencijala medija i izgradnji sveta komunikacione racionalnosti. U takvom svetu mediji mogu biti kreativni produžeci ljudske čulnosti, oruđa obrazovanja, razumevanja i društvenosti, u smislu koji je na inspirativan način nagovestio pesnik Vilijem Blejk: *Kada bi se otvorila vrata percepcije, sve bi se pred čovekom ukazalo kakvo zaista jeste, beskrajno.*

2. MEDIJSKO OBRAZOVANJE I STUDIJE KULTURE

2. 1. Poruke Pikasove *Gernike*

Slika Pabla Pikasa *Gernika* jedno je od najprepoznatljivijih od najznačajnijih dela moderne umetnosti. Priča o nastanku i značenju ove slike poslužiće nam kao osnova za razumevanje uticaja savremenih medija u kontekstu studija kulture (Vučković, 2007: 3).

Januara 1937. godine Pikaso se pripremao da naslika veliki mural za Paviljon španske republikanske vlade na Svetskom sajmu u Parizu i da time izrazi podršku republikancima u Španskom građanskom ratu. Razmišljaо je o temi *Slikar i atelje*, sve dok 29. aprila nije čuo vest o surovom uništenju drevnog baskijskog grada Gernike, koji su bombardovali nemački avioni, po odobrenju generala Franka. Više od tri hiljade bombi palo je na varošicu koja je predstavljala simbol španskog ponosa i slobode, a zatim su, u niskom letu, lovci mitraljirali stanovništvo koje se sklanjalo po okolnim poljima. Već prvog maja 1937. Pikaso je započeo rad na *Gernici* u svom pariskom ateljeu, postavivši platno preko tri metra visoko i skoro osam metara dugačko. Monumentalna slika završena je nakon dva meseca. Posle izlaganja u Parizu, platno je smešteno u Muzej moderne umetnosti u Njujorku. Pikaso je insistirao da se *Gernika* ne izlaže u Španiji sve dok u njoj vlada fašizam. Tako je *Gernika* stigla u Madrid 1981. godine, kao nacionalni simbol španske borbe za slobodu, gde se nalazi i danas, podjednako spremna da svedoči i opominje kao i pre sedamdeset godina. Zanimljiva je činjenica da je Pikaso sačuvao i obeležio niz crteža, skica i fotografija koje prikazuju njegova traganja za konačnim izgledom slike. To nisu uzastopne faze *Gernike*, već svedočanstva o Pikasovom stvaralačkom procesu, o stalnim promenama koje se kreću ka konačnom otelovljenju umetnikove vizije.

Sam čin bombardovanja Gernike delovao je kao podsticaj, kao katalizator za Pikasov stvaralački duh. Naravno, istorijski događaj nije mu pružio samu sliku, već njenu suštinu. Sve što je Pikaso stavljao na hartiju i platno, od početnih skica do konačnog dela, nije bilo nimalo slučajno, niti plod neke mistične inspiracije, već je učinjeno s namerom da se doprinese realizaciji jednog velikog umetničkog cilja. Ovom procesu Rudolf Arnhajm posvetio je čitavu knjigu, pod naslovom *Pikasova Gernika: geneza jedne*

sliske. Arnhajm ističe da se Pikasov stvaralački i vizionarski stav sastoji u onome što se može nazvati *vizuelnim mišljenjem*: „Spoj izrastanja i izvođenja u stvaralačkom procesu dovodi, prema tome, do postupka za koji se ne može reći da predstavlja sukcesivnu razradu odlomaka ili odsečaka, nego da razrađuje celine, koje dijalektički dejstvuju jedna na drugu. Međusobna dejstva mešanja, izmena, ograničenja i dopuna postepeno vode ka jedinstvu i složenosti celokupne kompozicije. Stoga, umetničko delo ne može da se razvije neposredno iz svog semena, kao organizam, već mora da raste u nekakvim nepravilnim skokovima, napred i nazad od celine ka delovima, i obrnuto... Dok se rad na slici odvijao, bilo je promena u naglasku i razmerama, kao i mnogih eksperimenata da bi se odredio sadržaj razrađivanja njegovog oblika. Začetna misao, veoma tačna u svojoj opštoj suštini, ali nesređena u svojim vidovima dobila je konačni karakter time što je proverena raznim vizuelnim ostvarenjima. Kada je, na kraju, umetnik bio voljan da svoju zamisao ostavi na onome do čega su njegove oči i ruke došle, on je postao sposoban da sagleda ono što je zamislio“ (Arnhajm, 1974: 139).

Prateći genezu *Gernike*, Arnhajm pokazuje *kako se jedna umetnička ideja zaodeva u svoju opažljivu, čulnu formu i kako svaka formalna promena u izgledu i odnosu likova na slici nužno izaziva i promenu njenog ukupnog značenja*. Na slici, koja je zapravo monohromna, jer je građena samo u lestvici od belog do crnog, događaj je sveden na dramatični kontrast svetlosti i tame. Gotovo plošne figure, sa malim naznakama perspektive, prikazuju delove tela četiri užasnute žene, od kojih jedna drži klonulo telo svoga deteta, tu je vojnik ili kip ratnika koji leži na tlu sa prelomljenim mačem, kao i figure konja, bikova i ptice. Radnju slike nose ženski likovi koji zapomažu, beže i padaju. Oni predstavljaju simbol nevinog i bespomoćnog čovečanstva pretvorenenog u žrtvu, potresnu molitvu za obično ljudsko biće. Neki tumači zapazili su ironiju u činjenici da je slika, posvećena malom čoveku, razumljiva unutar kruga ljudi čija su čula naviknuta za eksperimentalni slikarski jezik, koji izmiče svakodnevnom opažanju i razumevanju. Pikaso govori časno, ganuto i saosećajno, ali jezikom nerazumljivim za narodne oči i uši. Sam Pikaso nije se mnogo obazirao na ovakve primedbe, smatrajući da njegova *Gernika* govori dovoljno jasno i očigledno. Godine 1940, u okupiranom Parizu delio je fotografije *Gernike* nemačkim oficirima. Na pitanje jednog od njih „Da li ste Vi ovo naslikali?“, odgovorio je: „Ne. To ste vi uradili.“

Jedna kopija Pikasove *Gernike* nalazi se na ulazu u Savet bezbednosti Ujedinjenih nacija u Njujorku. Reč je o replici u formi goblena, koju je Ujedinjenim nacijama poklonio Nelson Rokfeler. Kada je američki državni sekretar Kolin Pauel 5. februara 2003. godine trebalo da se obrati novinarima u Savetu bezbednosti, kako bi objasnio razloge za otpočinjanje napada na Irak, kopija *Gernike* prekrivena je najpre plavom tkaninom, a zatim zastavom Ujedinjenih nacija. Revnosni službenici Ujedinjenih nacija smatrali su da bi Pikasova slika toga dana svetu mogla uputiti „složenu poruku“, a komentatorka *Njujork tajmsa* napisala je da bi gospodin Pauel teško mogao ubediti svet u neophodnost novog bombardovanja Iraka, dok kamere svetskih televizija zumiraju masakrirana tela žena, dece, ljudi, bikova i konja (Hansen, 2000).

Ova upečatljiva priča nameće više pitanja. Kome smeta *Gernika*? Da li njen prekrivanje svedoči o kontrolnim mehanizmima američke administracije ili o servilnosti službenika Ujedinjenih nacija? Ili je reč o provokativnoj moći moderne umetnosti? Nema sumnje da se u ovom slučaju mogu naći različiti povodi i različita objašnjenja. Međutim, priča dobija novu dimenziju kada se pogled na slučaj prekrivanja Pikasove *Gernike* baci iz perspektive medijskih studija. Obratimo pažnju na mesto ovog događaja i modalitete uspostavljanja umetničkih i medijskih poruka.

Najpre, možemo reći da su same Ujedinjene nacije kao institucija proizvod istorijskog procesa modernizacije i globalizacije sveta, koji je opet nezamisliv bez tehnološke podrške masovnih medija i globalne političke javnosti koju mediji suštinski uspostavljaju. Još tridesetih godina dvadesetog veka, dakle u vreme nastajanja *Gernike*, nemački filozof Valter Benjamin pitao se kako moderne medijske tehnologije, naročito film, mogu doprineti razvoju čovečanstva kroz podsticanje novih oblika percepcije stvarnosti i novog estetskog senzibiliteta. U surovom svetu kapitalističke konkurenциje ljudi se međusobno otuđuju, a njihova čulnost se otupljuje, odnosno anestezira. Benjamin je verovao da mediji mogu biti sredstvo emancipacije i kreativnog povezivanja tehnologije i humaniteta (Benjamin, 1974).

Sedamdeset godina kasnije, Benjaminova optimistička vizija o oslobođilačkoj moći medija može nam se učiniti pomalo naivnom i beznadežno zastarelom. Gušimo se u preobilju informacija i medijskih proizvoda, a žedni smo istinskog znanja. Mediji su sve više sredstva manipulacije i opsene, ponekad čak i podsticanja fundamentalizma i nasilja. Pa ipak, problemi koje je pokrenuo Benjamin tek očekuju svoje pravo

razrešenje. U eri interneta i multimedija, u uslovima nepredvidljivog razvoja tehnoloških inovacija i ubrzavanja komunikacije, sve je očiglednije da naše razumevanje ovih moćnih oruđa i oružja kasni za tempom tehnoloških otkrića. Razvoj novih komunikacionih digitalnih medija diktiraju zahtevi tržišta i tehnologije, a ljudska dimenzija ovih procesa kao da ostaje zapostavljena.

Zato nam je neophodna celovita, kritička teorija medija u kojoj estetska dimenzija mora imati jednu od najvažnijih uloga. *Moramo naučiti kako da gledamo, slušamo i koristimo medije na način koji doprinosi razvoju ljudske senzualnosti i duhovnosti i tako približava i ujedinjuje izolovanu ljudsku bića.* Estetska pismenost tako postaje prvi korak ka novoj medijskoj pismenosti i kritičkoj medijskoj kulturi.

2.2. Kako čitati medijske poruke

Svaka medijska poruka ili sadržaj, na primer jedna fotografija, film ili televizijska emisija, može se posmatrati kao tekst. Da bismo bilo koji tekst pročitali i razumeli njegova značenja, moramo poznavati njegov jezik i jezička pravila, bez obzira o kojoj vrsti medija se radi. Ipak, ulazak u svet značenja i razumevanja nije tako trivijalan kako se čini na prvi pogled. Razlog za to je činjenica da je svaki jezik sistem značenja. Dešifrovanje konvencija i kodova jezika je komplikovanije nego što se čini. To postaje jasno kada se, na primer, porede odrasli i deca koji gledaju videospotove. Dok stariji imaju problema da prate radnju i da pronađu smisao celine, mladi imaju daleko suvereniji pristup.

Raspon semiološkog pristupa medijske pedagogije može se nadovezati na definiciju Doelkera: „Sve poruke na radiju i televiziji mogu se posmatrati kao tekst. Kada polazimo od etimološkog osnovnog značenja recimo tkiva, mreže i spajanja možemo ih preneti i na sliku jer se televizijski prenos ne sastoji samo od reči već i iz slike i zvuka koji su dovedeni u vezu“ (Doelker, 1989: 23).

Poslednjih godina ovaj semiološki način posmatranja tekstova posebno je interesovao „studije kulture“ što je dovelo do razrađenog koncepta koji je napravio veliki odjek u nauci o medijima. Ovaj pristup potekao je iz Birmingema, osvojivši poslednjih tridesetak godina angloamerički prostor a pustio je korene i u drugim područjima. Za medijsku pedagogiju nadovezivanje na „studije kulture“ značajno je iz dva razloga:

1. Pristup studija kulture odgovara promeni paradgime medijske pedagogije koja je prevazišla poslednjih decenija model oset-reakcija. Takav novi koncept socijalne konstrukcije i savladavanja tekstova znači da čitaoci i recipijenti nisu jednostavno objekti i žrtve medija kako se to u pojednostavljenim teorijama još uvek tvrdi. Očigledno mediji ne deluju tako jednostavno kao neizdiferencirani oseti na recipijente, već „aktivni čitaoci“ sami stvaraju značenja kada pokušavaju da razumeju neki tekst.
2. Prošireni pojam teksta omogućava da se kompleksni aranžmani jezika, slika i simbola shvate kao tekst. Tako se i pokretne slike filma mogu interpretirati kao tekstualna celina. Isto tako i socijalne situacije, kao npr. dečija soba, rok-koncert, Diznilend itd. mogu biti interpretirane kao medijski tekstovi; oni ne predstavljaju prirodno okruženje, već ih čitaoci konstituišu i pridodaju značenja, koja zavise od njihovog iskustva ali i koje se može dobiti iz medija (Moser, 2006: 229).

Takve socijalne situacije često pomažu da se ponešto sazna o samorazumevanju osobe koja u njima učestvuje. Interpretativna delatnost je proces samoubeđivanja i samoostvarenja koji je usko povezan sa svakodnevnim konstrukcijama identiteta. Svaka interpretacija jednog znaka, kako navodi James Lull, je istovremeno i interpretacija i transformacija sebe: „Devojka koja misli o kanadskom rok-koncertu Alanis Morisette projektuje to i na samu sebe... Sve semiotske aktivnosti sastoje se zbog toga iz složenih asocijacija koje teku tamo i nazad između eksternih i internih svetova“ (Lull, 2000: 218). Ljudi biraju i kombinuju medijske predstave i druge simbolične kulturne forme u svojim svakodnevnim interakcijama; dozvoljavaju da značenja cirkulišu i na kraju ih sami određuju i preuzimaju. Frizura, hod, specifično izražavanje, odevanje... sve to nije samo pročitano, već je integrisano u sopstveni životni koncept kao stilski element.

Generalno govoreći pojam teksta se proširio na sklopove verbalnog i slikovnog jezika odnosno sa audiovizuelnih tekstova i na socijalne događaje. Analitički instrumenti, koji se primenjuju na tekst mogu se koristiti i za istraživanja u kojima se obrađuje kulturna forma izražavanja kao forma teksta, u smislu simbolički povezanih metajezika. Tako npr. događaji na televiziji, kao što su ulična parada tehnofanova ili rvanje, mogu se posmatrati kao složena forma jednog medijskog teksta. Sa takvim razumevanjem kompleksnih „medijskih tekstova“ nauka o medijima može

reagovati na društveni razvoj. U pozadini se pri tom nalazi estetizovanje svakodnevnog života modernog društva.

Interesovanje za kodove vodi medijsko pedagoški pogled ka sadržajima odnosno njihovim prezentacijama. Važno je izoštiti pogled za složene tekstove koji različite, ponekad oprečne i ironične kodove međusobno povezuju.

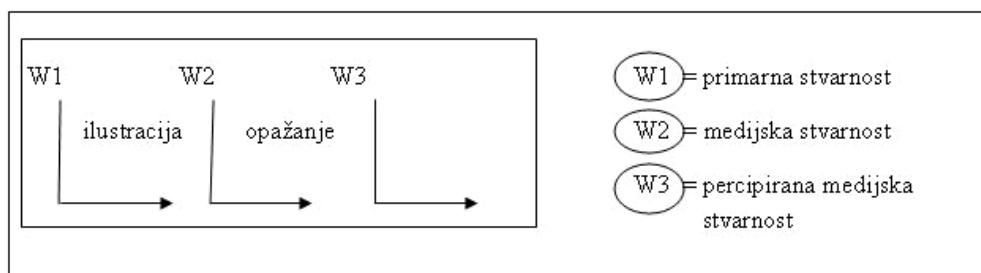
2.3. Kodovi slika i tekstova

U nastavku izlaganja konkretnizovaćemo program razumevanja medijskih tekstova koji je skiciran iz semiološke perspektive studija kulture. Biće prikazani osnovni principi analize složenih tekstova.

Doelker je pokušao osamdesetih godina da obuhvati konstituisanje značenja audio-vizuelne komunikacije koje se ogleda u razlikovanju tri stvarnosti.

1. W1: „Primarna“ stvarnost koja nas okružuje i koja se može percipirati našim čulima,
2. W2: Prikazi na televiziji u obliku slike i tona ili u knjigama i novinama.
3. W3: Stvarnost koja nastaje percepcijom gledalaca, slušalaca i čitalaca.

Doelker komentariše: „Korak od prve do druge stvarnosti zove se preslikavanje, a druga etapa, od druge do treće stvarnosti, je medijska percepcija. Linija od prve do treće stvarnosti opisuje put postojećeg predmeta u primarnoj stvarnosti sve do mozga pojedinačnog gledaoca“ (Doelker, 1989: 66) (Slika 1):



Slika 1: Model tri stvarnosti (Doelker, 1989: 65)

Ovaj model polazi od problematičnog značenja „primarne“ stvarnosti. Ljudi danas susreću mnoge fenomene „primarno“ preko ove druge, medijski posredovane stvarnosti koja na neki način postaje prva. Mnogo našeg znanja je preuzeto sa televizije, iz knjiga, sa interneta a ne iz našeg ličnog iskustva. Ako nam recimo prva stvarnost ne стоји na raspolaganju, ljudi onda teže da je rekonstruišu iz „sekundarnog“ medijskog iskustva. Tako, na primer, veliki broj gradske dece veruje da su krave ljubičaste, pod uticajem marketinga jedne poznate vrste čokolade.

U vezi sa ovim mora se uzeti u obzir da status primarne stvarnosti nije više netaknut, već je to jedna oblikovana i semiološkim značenjima ispunjena stvarnost. Ovakva primarna stvarnost stapa se sa elementima druge stvarnosti u ono što zovemo „hiperrealnost“ ili „socijalni tekst“.

Na kraju tekstovi ne prikazuju datu realnost, već predstavljaju socijalnu konstrukciju realnosti, koja nastaje tek kada se značenja pridodaju onome što je za nas stvarnost. Studije kulture ovde prave odlučujući korak kada kažu da se recepcija teksta ne sastoji jednostavno iz preuzimanja datog smisla, već recipijenti sami operišu različitim kodovima i načinima čitanja kada pokušavaju da razumeju neki tekst. Svaka medijska poruka je više značna, otvorena za polisemiju.

Kako se odvija produkcija i usvajanje medijskih poruka pojasnio nam je pre svega Stuart Hall (1999: 92) koji je predstavio svoj model kodiranja i dekodiranja. Polazišna tačka pri tome bila je tradicionalni model komunikacije gde tok komunikacije transportuje poruku od pošiljaoca do recipijenta:

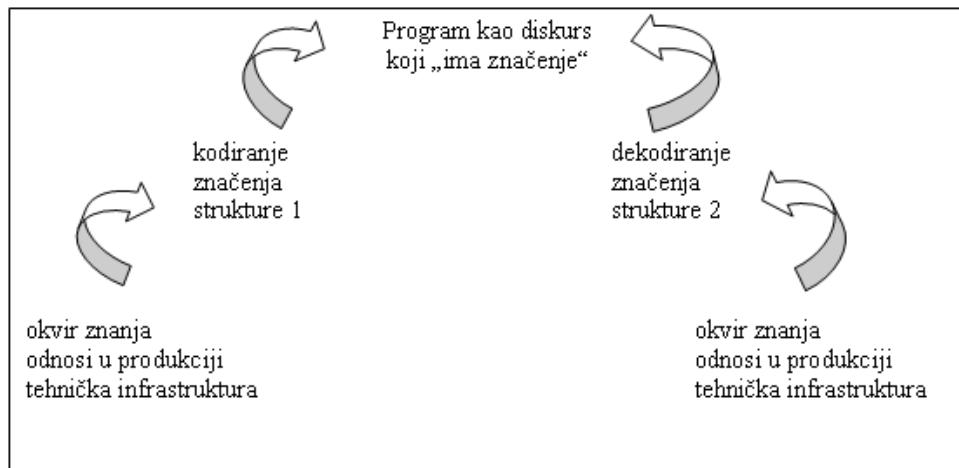
pošiljalac ----- poruka ----- primalac

Upravo pedagoški pristup medijima polazi od ovog modela. Komunikacijski model se menja kada tekstovi nastaju u procesu primanja kompleksnog procesa pregovaranja između pošiljaoca i recipijenta.

Možemo se čak i pitati da li su čitaoci ti koji iz datog materijala konstruišu tekst. Zapravo, značenja tekstova nastaju u procesu interakcije između pošiljaoca i recipijenta. Rainer Winter je ovu osnovnu tezu studija kulture formulisao ovako: medijski tekstovi ne postoje sami za sebe, već uvek u različitim socijalnim kontekstima koje određuju njihovu recepciju.

Gledaoci stvaraju tekstove tek u procesu usvajanja. Zbog toga je značenje teksta uvek neodređeno“ (Winter, 1995: 108).

Stuart Hall je u vezi sa „diskursom o televiziji“ razvio model kodiranja/dekodiranja:



Slika 2: Model kodiranja/dekodiranja (Hall 1999: 97)

Urednici prvo pripremaju određeni događaj, npr. “realni” socijalni događaj za diskurs na televiziji. U tom momentu kruženja, postoje određene forme, kako se svet vidi i procenjuje, “dominante” kao ideologije. Drugim rečima: medijska produkcija pripada jednom okviru značenja i ideja (kodiranje). Istovremeno značenje i poruka stupaju i punoznačni diskurs: poruka je otvorena za polisemiju. U shemi je prema tome naglašena uloga recipijenta koji dekodiraju značenja, u ovom slučaju u vidu ideologija.

Primer kompleksne veze kodiranja i dekodiranja opisuje Kathleen McDonell u svojoj interpretaciji Barbike: Za odrasle je jedina misija Barbike da izgleda lepo, da ide na žurke i da kupuje do iznemoglosti. Ovakva Barbika bez mana je samo kreacija marketinga i ima malo toga zajedničkog sa svakodnevnom igrom dece. Stilske cipele sa visokim štiklama bivaju uništene nekoliko sati posle kupovine a kratka balska haljina postaje posle kratkog vremena izgužvana. Zaključak: „Istina je da se devojke susreću sa onim što se širi preko reklama. Mala deca stvaraju sopstvenu sliku o Barbikama i ona se slavi kao oličenje njihove sopstvene ženstvenosti“ (McDonell, 1994: 58). Barbi nije samo igračka, ona je ključni primer za ono što Fiske označava „otvorenim tekstrom“, koji se može na

različite načine čitati bez saglasnosti stvaraoca tog teksta o njegovoj intenciji.

U vezi sa tim ključna su dva aspekta: naglašavanje socijalne semiotike kao i značenjske polisemije.

1. *Socijalna semiotika*: nasuprot tradicionalnim semiotičkim modelima koji uspostavljaju relaciju od predmeta do refleksije zastupnici kulturnih studija naglašavaju socijalnu konstituciju značenja. Socijalna semiotika polazi od toga da se značenja odnose na socijalni svet koji ima materijalnu bazu i samim tim tu nastaju konsekvene. Za mnoge građane Švajcarske danas se npr. povezuje neproblematični simbol domovine sa švajcarskom zastavom. To međutim nije uvek bilo tako: Dok je u drugom svetskom ratu švajcarski krst bio simbol samostalnosti, za generaciju rođenu 68. on je bio znak prevaziđenog patriotizma. Švajcarska zastava sve do danas ima drugačije značenje za desničarski orientisane partije i za članove levičarskih grupacija. Ponekad se sa zastavom ne dovode u vezu nikakve političke poruke – npr. kad turisti nose crvenu majicu sa švajcarskim krstom ili kupuju jedan od poznatih švajcarskih peroreza, gde se krst može shvatiti pre kao oznaka za „švajcarski kvalitet“. Pomeranje značenja koje je ovde na primeru opisano u tesnoj je vezi sa različitim socijalnim, kulturološkim i istorijskim kontekstima kao i diskursima koji stoje sa njima u vezi.
2. *Polisemija*: znači da se značenja i tekstovi mogu interpretirati na različite načine, dakle pruža se mogućnost različitih čitanja. Suštinski je pritom momenat polisemije koji diskursu daje otvorenost i fleksibilnost. To je posebno Fiske, postavio u središte razmišljanja, pri čemu polazi od toga da jedan medijski tekst sadrži potencijal heterogenih značenja: „može se karakterisati stanjem napetosti između snaga zatvaranja koje potiskuju više značnost u korist jednog dominantnog značenja, i snaga otvaranja koje omogućavaju velikom broju gledalaca usvajanje teksta koji je za njih praktično relevantan. To znači da se usvajanje teksta ne sastoji prostodan od uzimanja datih značenja, već da se radi o dijalogu izmedju teksta i socijalno situiranog čitaoca“ (Fiske, 1987: 66).

Tekstovi popularnih kultura, kao npr. televizijske serije, rok-koncerti itd., su pritom često sami po sebi protivrečni. Oni s jedne strane odgovaraju providnim interesima vezanim za televizijsku gledanost. Međutim, ovakvi medijski tekstovi se mogu čitati samostalno i subverzivno, pri čemu nastaju

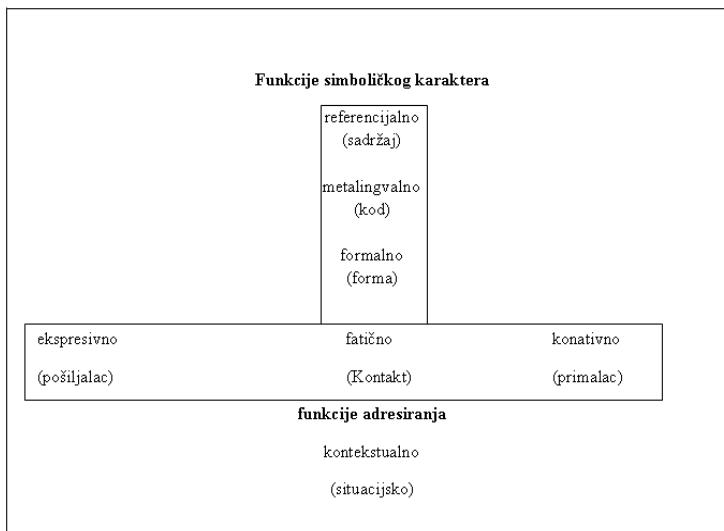
samostalna, nova značenja. Medijski kulturni događaji, kao što su Star Wars (Jenkins 1992) ili Harry Potter, stimuliši fanove da popune rupe u oficijalnim verzijama sopstvenim pričama ili da ih na taj način prošire, tako da nastaju novi sporedni likovi koji iznenada dospevaju u centar dešavanja.

2.4. Semiološki model razumevanja medijskih tekstova

Do sada smo pokušali da formulišemo uopštena načela i razmišljanja kao okvir medijsko-naučnog razumevanja teksta, pri čemu smo se nadovezali na semiološke radove u okviru „studija kulture“. U medijskim i svakodnevnim situacijama nagomilava se simbolički materijal za kompleksne tekstualne aranžmane koji se mogu interpretirati tekstualno analitičkim sredstvima socijalne semiologije.

Polaznu tačku za semiološku analizu predstavlja ideja da kulturu čini skup socijalnih procesa kroz koje značenja nastaju, cirkulišu i razmenjuju se. Pri tome ova polazna tačka jasno pokazuje da se radi o dinamičkim procesima razmene: Kultura se ne posmatra kao nešto stabilno i večno, već kao mesto gde nastaju značenja koja se dalje ne razmenjuju sama od sebe. U središtu se dakle nalaze „kulturološke značenjske aktivnosti“ (Thwaites u.a., 1994: 2).

Model socijalne produkcije značenja ima sledeće elemente:



Slika 3: Model znakova – funkcije znakova (Thweites u.a., 1994: 19)

1. *Znak*: Pod znakom se podrazumeva sve što proizvodi značenje. Znakovi ne predstavljaju samo komentare o svetu, već su oni sami po sebi stvari u tom svetu (pre svega u socijalnom svetu). Znakovi ne prenose samo značenja, već ih proizvode. Uopšteno, znakovi se pojavljuju kao polazišna tačka naše recepcije sveta (Thwaites u.a., 1994: 7).
2. *Sadržaj*: Znakovi se odnose na stvari u svetu koje reprezentuju; oni predstavljaju ono za šta stoje kao stvarnost. Referencijalna funkcija odnosi se na način, odnosno na to kako invociraju sadžaj.
3. *Kodovi*: Metalingvalna funkcija odnosi se na kodove kroz koje se znakovi mogu razumeti. To znači da znakovi nagovještavaju kodove u kojima se oni nalaze i to pre nego što se počne sa čitanjem. Primer za to su žanrovski tekstovi kao pismo, oglas, pesma itd. Ali i moda i muzički stilovi mogu da utiču na socijalne kodove, tako što određene znakove uključuju ili isključuju: na primer, onaj ko nosi farmerice neće istovremeno da nosi frak preko toga.
4. *Format*: Ovim se označava formalni okvir teksta (u pismu npr. mesto gde se piše datum i adresa, pozdrav i potpis). Ovde se radi o formalnim aspektima teksta, naime kako je nešto rečeno a ne šta. Pri tome formalna funkcija (layout) može da preuzme i metalingvalne funkcije, pri čemu jasno naznačava tip ili žanr jednog dokumenta. Ovo se ne odnosi samo na pisane tekstove, već i vizuelni tekstovi mogu imati utvrđeni format, npr. fotoportreti, za čiji uspeh služe posebne funkcije na fotoaparatu (Thwaites u.a., 1994: 12).
5. *Adresiranje*: U svakoj znakovnoj aktivnosti adresiranje ima važnu ulogu, tako što se taj znak na nekoga odnosi: adresati su određeni tekstrom.
6. *Kontakt*: Ne radi se samo o tome da se razlikuju pozicija pošiljaoca i primaoca; znakovi više etabiraju odnos među njima. Ove fatične funkcije znaka su oni putevi kroz koje je konstruisana specifična veza između pošiljaoca i primaoca. Drugim rečima: ekspresivnom i konativnom funkcijom znak ograničava jednu grupu koja uključuje pošiljaoca i primaoca; fatični efekat sa druge strane odlučuje o načinu komuniciranja u kojem se odvija razmena znakova. Pismeno obraćanje poput „Zdravo, draga moja...“ obrazuje potpuno drugačiji prostor za komunikaciju od „Poštovani gospodine doktore...“ ili „Dragi Karl...“. Kako se veza između pošiljaoca i primaoca može inscenirati pokazuje crtež jedne 15-godišnje učenice na temu

„Uzor“. Slika predstavlja pop pevačicu Jennifer Lopez. Ona je, da bi naglasila uzoran karakter, postavljena visoko i kao pošiljalac gleda sa bine dole na publiku, koji sami (kao primaoci muzike Jennifer Lopez) nisu prikazani. Reprezentativno za publiku je konstruisana i pozicija čitaoca. On nevoljno preuzima perspektivu autorke crteža – njen pogled pun divljenja od „dole“ ka bini i pevačici koja time dobija na superiornosti i veličini (Moser, 2006: 242) (Slika 4).

7. *Kontekst:* Do sada navedene funkcije nisu nezavisne jedne od druge: Prepliću se, deluju zajedno ili jedna protiv druge pri čemu stoje u kontekstualnom okviru. Socijalna situacija u koju je smešten jedan znak određuje sadržaj, tip znaka i kodiranje, konstrukciju adresata kao i grupisanje koje na taj način nastaje.
8. Pojedini znakovi se ipak ne mogu pojedinačno posmatrati, oni se odnose na sisteme, kao npr. na jezičke sisteme. Thwaites (Thwaites u.a., 1994: 25) oslanja svoj semiološki pristup na strukturalističke rade u lingvističkoj tradiciji. Jedan znak ne može svoje značenje da dobije od sebe, već se ono razrađuje sistemom razlika i nešto manje identitetima. Opšte poznato je, da jedan znak može da preuzme više značenja. Koje značenje će to biti zavisi od koda i podistema u čijim okvirima se značenje koristi. U zapadnoj kulturi je npr. „belo“ boja za čistotu i nosi se na venčanjima, dok u Kini simboliše tugu i nosi se na sahranama.



Slika 4: Crtež petnaestogodišnje učenice: Pop pevačica Jennifer Lopez kao uzor

Znakovi ne stoje sami za sebe, već kombinacija znakova prelazi u tekst. Pri tom znakovi mogu biti istovremeno povezani u više kodova tako da se oni u okviru paradigmatskih odnosa i sintagmatskih sekvenci mogu povezivati u kompleksne veze i međusobno se mogu menjati. U vezi sa ovim treba naglasiti organizacione principe koji obrazuju tekstualne hiperstrukture:

Hipertekstovi u okviru kojih se različiti tekstovi povezuju u jedan celokupni tekst: na primer, telo koje se kodeksom oblačenja i ponašanja stilizuje u jedan svakodnevni estetički ansambl.

Metafore predstavljaju najčešću formu kako se jedan znak može poređenjem zameniti drugim. One mogu pri tome biti verbalne ili vizuelne kao na primer fotomontaža u novinama koja pokazuje tanjur testenina u kojem se nalazi i fudbalska lopta zajedno sa novčanicama. Ova slika pokazuje tadašnji fudbalski skandal u Italiji. Često se metafore koriste i u reklamama (Moser, 2006: 245).

Metonimije nastaju onda kada se neki pojam ili predmet izražava nekim drugim pojmom koji je sa prethodnim u logičkoj vezi, prostornoj, vremenskoj ili uzročnoj, ili je njegov simbol. Tako slika krune simboliše kraljevstvo, ili se za najboljeg tenisera kaže „prvi reket“.

Intertekstualnost: Često tekstovi upućuju dalje na druge tekstove i na taj način stvaraju igru značenja. Primer za to su filmovi o Hariju Poteru koji upućuju na romane. Jedan dečak komentariše: „Potpuno filmsko uživanje možeš imati samo onda ako poznaješ knjige.“

Intertekstualna igra značenja ne mora se odnositi na prisutnost znakova. To je, na primer, slučaj sa sledećim novinskim izveštajem:

Lisa Marie Presley, 30, želi da telo njenog oca 22 godine godine posle njegove smrti bude otkopano. King treba na mirnom mestu da pronađe svoj mir. „Graceland je kao pijaca“, žali se naslednica. Elvisova želja je bila da se izbegne cirkus, ubedena je Lisa Marie.

Izvor: Facts 22/1999: 87 (prema Moser, 2006: 246)

Glavna osoba ovog kratkog izveštaja (Elvis Presley) je zapravo odsutna dok je njegova čerka prisutna. Tekst se sastoji od niza nagovještaja. O kom Elvisu je reč može se shvatiti tek onda ako se poznaje popularna kultura i žuta štampa. Reči „King“ ili „Graceland“ upućuju na to da se čitalac morao intenzivno baviti Elvisovom sudbinom i na taj način može lako shvatiti smisao ovog teksta.

Mitovi: Očigledno se određena značenja pri čitanju medijskih poruka nameću u prvi plan. Međutim, nemaju sve konotacije jednog znaka istu težinu. Čini se da određena značenja postaju sve bitnija od onih drugih kodova koji se potiskuju u drugi plan: konotacije postaju na taj način denotacije.

Kako bi se dominantna značenja fiksirala stvaraju se mitovi. Mit predstavlja socijalna značenja i vrednosti na način koji se prihvata kao prirodan i večit, a ne kao proizvod semiotičkih procesa i kodiranja. Denotacija se čini na taj način stvarnom i imamo utisak da znakovi sami reprezentuju stvari.

2.5. Borba oko značenja u socijalnom prostoru

Thwaites rezimira opisane procese tekstualne analize na sledeći način:

1. Osnovna premisa tekstualne analize je da svi signifikanti imaju više značenjskih mogućnosti.
2. Konotacije znakova se uvek odnose na kodove socijalnih vrednosti i značenja.
3. Svaki tekst je sintagmatska kombinacija znakova sa konotacijama koje sa na nju odnose. Iz ovog razloga su tekstovi povezani sa socijalnim kodovima.
4. Naglašene konotacije koje potiču od različitih čitaoca zavise pre svega od njihove socijalne pozicije, tj. od razreda, pola, starosti i drugih faktora koji utiču na razmišljanje i interpretaciju jednog teksta.
5. Socijalne konotacije postaju denotacije.
6. Denotacije predstavljaju mitove, uбеђenja i stavove“ (Thwaites u.a., 1994: 75).

Dobar primer predstavlja svest o robnim markama ili brendovima koja je karakteristična za decu: Patike imaju niz značenja. Mogu vizuelno dobro da izgledaju, obećavaju udobnost i slažu se u boji i formi sa celokupnim

Outfit-om. Ali očigledno se samo jedno računa: Jedna patika mora biti *Nike* da bi bila simbol prave patike.

Ovde se krećemo po terenu na kojem nastaje borba oko simboličkih značenja jer čitanje tekstova osvaja prostore koji mogu biti iskorišćeni od različitih čitaoca za sopstvene svrhe. Tako Thwaites razlikuje sledeće tipove čitanja, odnosno konstrukcije značenja:

1. *Dominantni ili primarni način čitanja* u kojem čitaoci reprodukuju važeći značaj porodice, politike i dobrog ukusa.
2. *Pregovarački način čitanja* u kojem čitaoci neke specifične konotacije i kodove tekstova stavljaju pod znak pitanja ali u principu prihvataju tipove koji su u tekstu sadržani.
3. *Opozicioni načini čitanja* koji preispituju dominantne mitove, ponekad i provokativno. Popularne kulturne forme kao što su karnevali, parade i slično, pokušavaju da na taj način preispitaju društveno priznata značenja (Thwaites, u.a. 1994: 84).

Sa tim su povezani aspekti društvene moći, pri čemu moć određivanja o simboličkim teritorijama u okviru opozicionalnog načina čitanja može biti osporena. Mladi usvajaju iznenada određene jezičke pojmove, odvajaju se od starijih na taj način i razvijaju u distiktivnom smislu sopstveni govor mladih. On je od starijih shvaćen kao provokativan, jer se osećaju isključenim iz sveta mlađih.

Slično važi i za poznati primer farmerica. Pedesetih godina ove pantalone imale su imidž nečeg izazovnog i provokativnog - kao deo odeće američke radničke klase koja je želela da se distancira od tradicionalnog kodeksa oblačenja. Međutim, ovaj efekat je oslabio čim su i drugi građani počeli da nose farmerice. Tako su počele da se nose stare isprane farmerice dok ova moda produkcjski nije normalizovana. Druga mogućnost, kao znak protesta protiv konzervativnog stila života i kapitalističkih vrednosti, bila je da se farmerice iseku, što je samo dovelo do toga da butici ponude i prodaju slične proekte.

2.6. Kompleksnost medijske komunikacije

Savremeni svet, odnosno značenja i smisao savremenog života, u velikoj meri zavise od medijskog posredovanja. Činjenica da živimo u semiološki strukturisanoj stvarnosti, sa viškom medijskog posredovanja, isključuje jednostavna pedagoška rešenja. U svakom slučaju danas je teško

zamisliti stvarnost bez neke forme medijskog iskustva. Netaknuti svet primarnih iskustava je, u stvari semiološki i medijski konstruisan svet, koji se mora dešifrovati u svojim kodovima. Za medijsko pedagoško delovanje bitno je sledeće:

1. Medijska pedagogija može da skrene pažnju na procese stvaranja identiteta i medijski specifičnog oblika kodiranja. Može pokazati kako deca i odrasli uzimaju elemente iz medijske i potrošačke ponude i kako ih koriste za oblikovanje sopstvenog identiteta. Pri tome se moraju uzeti u obzir različiti oblici čitanja (npr. kada mlađi preuzimaju muzički stil kako bi provocirali roditelje i odrasle).
2. Bitno je da takva razmišljanja ne budu uvedena apstraktno, već kao debata sa samim sobom i svojim ličnim konstruktima. Jer, pri gledanju sapunica i drugih porodičnih serija, gledaoci su konfrontirani sa sopstvenim identitetima. Gledalac se može na taj način identifikovati sa ličnostima ili povući jasnu razliku između sebe i pojedinih scena, epizoda i ličnosti. Priče iz knjiga, filmova, serija, stripova omogućavaju da se kritički preispitaju sopstvena biografska iskustva.
3. U vezi sa ovim treba istražiti kako medijski događaji utiču na ljude, šta ih čini atraktivnim. Tako se može objasniti zašto se određeni kanali gledaju u određenom dobu i u određenoj fazi razvoja.
4. Kritička refleksija medijskih događaja može pokazati šta se dešava sa znakovima kada oni postaju medijske poruke. Ovaj proces se može shvatiti kao manipulacija, kada se prepozna skrivena namera (kao u slučaju medijske prezentacije rata u Iraku).

Ovakvim teorijski orijentisanim pristupima može se prigovoriti da su analitički i da prenaglašavaju kognitivnu stranu učenja. Tamo gde je zastupljeno samo apstraktno medijsko objašnjenje nedostaju često motivi i zadaci koji povezuju učenike i studente sa medijima. To često dovodi do nerazumevanja i odbacivanja medija. Međutim, pružaju se i šanse za kreativnim momentima koji se svesno koriste u medijskom vaspitanju.

Jedan od projekata koji pokušava da uspostavi posredovanje između analitičke distance i medijsko-pedagoškog delovanja jeste projekat u Ludwigsburgu „Video Culture“ (Niesyto, 2003). U ovom projektu učesnici su mlađi od 14 do 19 godina iz različitih kulturnih miljeva koji prave video filmove. Na ovaj način se u praktičnom kontekstu istražuje koji su medijsko pedagoški i medijsko estetski koncepti važni za interkulturnu

komunikaciju koja videom treba da se podstiče. To je povezano sa analizom sadržaja, obradom simbola, predstavom i razumevanjem simbola u procesu stvaranja identiteta mladih.

Holzwarth i Maurer (2003: 139) govore o filmu *Ljubav* iz ovog projekta, koji su snimile dve petnaestogodišnjakinje. Njihov film je predstavljen drugim učesnicima ovog projekta iz različitih kulturoloških sredina (iz Nemačke, Los Andelesa, Njujorka, Londona), koji su odgovorili na niz pitanja. Pre svega trebalo je da daju mišljenje o određenim simbolima (npr. ruža i ljubav, trn i bol/mržnja). Kroz povratne informacije mladim producentkinjama postalo je jasno kako povodom njihovog filma mogu nastati različita tumačenja. Bilo je očigledno da su njihove ideje i osećanja kao i namera samo jedan deo značajnog potencijala. Stvoren je utisak da producentkinje svoj film još jednom tumače i to na nov način. Pedagozi su u takvim projektima više neka vrsta trenera i podstrekača mladih.

Osnovna orientacija medijske pedagogije treba da bude aktivno korišćenje medija. Diferencirana samosvest o specifičnosti medijskih iskustava se može postići kada sami fotografisemo i sami pravimo filmove. Kamera nam omogućava da vidimo svet drugim očima. Menjanjem perspektive uočavaju se razlike i postaje jasno da je i oko kulturološki određeno.

Umetnička i medijska produkcija pruža nova iskustva i poglede na svet. Primeri za takvu produkciju mogu biti sledeći:

1. Deca imitiraju pozorište i dobijaju određene uloge. Na taj način pričaju priče iz knjiga ili filmova.
2. Učenici i učenice izmišljaju i snimaju televizijski spot i na taj način eksperimentišu sa slikom, tonom i jezikom.
3. Prave se dokumentarci o nekom predmetu, instituciji itd.
4. Predstavljaju se najvažnije vesti iz svoje sredine.

Na taj način stvorena je atraktivna forma medijskog projekata. Projekti znače priliku da se različiti mediji dovode u vezu, kao npr. kada se prave školske novine. Fotografije se moraju snimiti i dodati i na kraju se sve to mora odštampati. Tako mediji pospešuju kooperativnost, timski rad i kreativnost.

3. KODIRANJE MEDIJSKIH PORUKA OD GUTENBERGA DO INTERNETA

3.1. Komunikacija kao razmena značenja i smisla

Procesi komunikacije čine osnovu celokupnog društva i kulture. Bez komunikacije ne bi bilo moguće zamisliti ni individualni ni zajednički život, baš kao ni jednu instituciju. Kroz procese komunikacije razmenjuju se iskustva, značenja, vrednosti, ideje i tako se ljudi emotivno i intelektualno povezuju sa drugim ljudima, društvenim grupama i institucijama (Andevski, 2008). Kroz komunikaciju kao razmenu smisla i značenja ljudska zajednica se neprestano stvara i obnavlja u društvenom prostoru i vremenu. Iako se s pravom kaže da živimo u dobu komunikacija, opravdano je reći da *procesi komunikacije postoje u svim vremenima i svim društvima, te da je komunikacija prepostavka čitave istorije i svake zajednice*. Čovek se sa komunikološkog aspekta može definisati kao „animal symbolicum“, dakle kao biće koje gradi svet simbola (reči, slika, informacija) i koje živi u tom svetu isto onako kako živi u svetu stvari i drugih ljudi.

Opseg mogućih kategorija ili tipova komunikacija može se predstaviti u obliku koncentričnih krugova. U središtu se nalazi *intrapersonalna komunikacija*. Reč je o komunikaciji u okviru sebe samog, koja obuhvata proces mišljenja, namera, beleški u dnevniku, zapravo sve oblike komunikacije koji osobi pomažu da se organizuje i da razmišlja.

Interpersonalna komunikacija odnosi se na komunikaciju između ljudi, obično licem u lice. To mogu biti naši prijatelji, rodbina, ali i nepoznate osobe sa kojima slučajno razmenimo neku reč ili pogled. Dakle, interpersonalna komunikacija ne sastoji se prosto od usmene ili pisane razmene poruka, nego i od neverbalne interakcije poput izraza lica i govora tela, koja služi kao kontekst ili podrška verbalnoj razmeni značenja.

U *grupnoj komunikaciji* razmenjujemo ideje i mišljenja sa drugima, pokušavamo da rešimo probleme koji su zajednički za sve članove grupe. Postoje male, primarne grupe, kakva je porodica ili uži krug prijatelja, kao i veće ili sekundarne grupe, koje povezuju svest o zajedničkim (grupnim) interesima. Primer takvih grupa su društvene klase, ili političke i profesionalne organizacije (partije, sindikati, strukovna udruženja).

Masovna komunikacija podrazumeva onaj vid komunikacije koji iniciraju ili sprovode mediji. Oni se zapravo obraćaju najširoj, heterogenoj,

anonimnoj publici, koja tvorcima medijske poruke nije direktno vidljiva. Međutim, poslednjih godina masovni mediji menjaju odnos prema publici, od predstave o publici kao nediferenciranoj potrošačkoj masi prelaze na koncept ciljnih grupa.

U savremenim komunikacionim procesima i sistemima dominatno mesto pripada masovnim medijima. Pod pojmom medija podrazumevamo raznoliki skup industrija, tekstova i praksi od kojih svaka ima svoje metode komunikacije, specifične poslovne interese, ograničenja i publiku. Rezultati medioloških studija ukazuju na svu kompleksnost i višežnačnost medijskog komunikacionog procesa. Ovaj proces obuhvata pošiljaoce, medijske poruke, kodove, primaoce, kao i specifični društveni kontekst u kojem mediji deluju.

Pod *pošiljaoцима* medijskih poruka podrazumevamo institucije koje deluju kao ekonomski entiteti unutar okvira zakonske i državne regulative, sa specijalizovanim kadrom koji obavlja određene profesionalne funkcije. Medijske institucije deluju unutar različitih nacionalnih tradicija, sa specifičnim modelima upravljanja i regulacije medija.

Kad je reč o *medijskim porukama*, posebno je važno uočiti da one nisu proste refleksije sveta ili pasivni odraz stvarnosti, već da su medijske poruke konstruisani i stoga kontrolisani entiteti. *Primaoci* medijskih poruka tumače njihova značenja u skladu sa vrednostima, znanjima i iskustvima koja već imaju, a koja su opet najčešće medijski posredovana. Zato primaoci medijskih poruka ponekad prepoznaju sopstveno prisustvo u medijskim sadržajima, a ponekad primećuju sopstveno odsustvo iz medijskih poruka i sadržaja koje primaju.

Svaki medij koristi vlastiti *komunikacioni jezik*, odnosno *kod*. Kodovi masovnih medija dodaju tradicionalnom jeziku novi skup simbola pomoću kojeg interpretiraju stvarnost i prenose poruke. Da bi komunikacija uopšte bila moguća, komunikator i publika treba da imaju jedinstveni kodni sistem, da razumeju medijske simbole, stilove i formate (Herbert, Ungurait, Bohn, 1988).

Efekat medijskih poruka na publiku ne zavisi samo od njihovog sadržaja, već u jednakoj meri i od načina na koji je poruka kodirana, odnosno sastavljena i izražena. *Snaga i uticaj medijske poruke formiraju se u interakciji sadržaja, koda i medija*. Kombinujući ove elemente, medijski profesionalci porukama daju kvalitet i kreativnu vrednost. Jedan isti sadržaj u istom mediju može imati potpuno različito dejstvo, u zavisnosti od veštine kodiranja, korišćenja specifičnih medijskih jezika, tehnika i simbola. Zato je

neophodno poznavati poetiku, estetiku i način kodiranja poruka svakog pojedinačnog medija.

Na narednim stranicama bavićemo se estetskim i komunikacionim aspektima, jezicima i kodovima pojedinačnih medija: knjige, fotografije, filma, radija, televizije, interneta. Prirodno je da započnemo istraživanjem fenomena knjige, kao prvog masovnog medija, ali i medija sa specifičnom aurom dostojanstva koja proističe iz vekovne povezanosti knjige sa obrazovanjem, naukom i zabeleženom mudrušću čovečanstva.

3.2. Uspon i kriza Gutenbergove galaksije

3.2.1. O pojmu i preobražajima knjige

Svaka komunikaciona tehnologija predstavlja ogledalo i izraz kulture u okviru koje je nastala, ali u isto vreme ona u sebi nosi klicu promene i preobražaja te kulture. U istoriji čovečanstva do sada su zabeležene četiri ključne komunikacione paradigme: govor, pismo, štampa i elektronsko komuniciranje. Promene u osnovnim načinima komuniciranja i u tehnologiji medija za prenos znanja uvek zakonomerno izazivaju velike promene u svim oblastima društvenog života, u ekonomskoj, duhovnoj i kulturnoj sferi (Vučković, Todorov, 2010).

Živimo u vremenu velike smene dominantnih komunikacionih tehnologija. Civilizacija štampane knjige, na kojoj naša društva počivaju već više od petsto godina, zamjenjuje se elektronskim ekransom i digitalnom pismenošću. Temelji tzv. Gutenbergove galaksije se ljudjaju, iako vlada privid (na sajmovima knjiga, u izdavaštvu, u bibliotekama) da će imperija sa knjigom koja se dodiruje, stavljaju pod jastuk, čita u vozu, večno potrajati.

Prepostavka celokupnog istraživanja medija knjige jeste ideja o knjizi kao mikromodelu celokupne kulture i obrazovanja. Kultura, knjige i čitanje čine neraskidivo jedinstvo. Kultura, kao svet simboličnih i osmišljenih tvorevina čovekovog stvaralaštva, otvara životni prostor za čitanje i razumevanje. U ovom kontekstu svet kao kulturna realnost pretvara se u jednu ogromnu knjigu koja uključuje znanja, verovanja, umetnost, moral, zakone, običaje, a takođe i informatičke sposobnosti i navike. Čitalac se sudara sa složenom hijerarhijom nivoa koje mora da prođe uranjajući u tekst knjige. Kultura u celini može da se posmatra kao knjiga. Međutim, treba naglasiti da je to složeno ustrojen tekst koji se razlaže na hijerarhiju tekstova i formira složene ukrštaje.

Bavićemo se najpre nastankom i istorijskim preobražajima knjige kao medija, načinima oblikovanja i kodiranja poruka u štampanim medijima, kao i fenomenom čitanja, specifičnim procesom u kojem se u dinamičkoj interakciji subjekta i objekta, čoveka i medija, oblikuje intelektualno i emocionalno dejstvo knjige. Metodološko polazište za ovakvo istraživanje dato je u studijama Maršala Mekluana (1911-1980), koji je u svojim knjigama *Gutenbergova galaksija: nastajanje tipografskog čoveka* i *Poznavanje opštila – čovekovih produžetaka* dokazao da način na koji se nešto saopštava u velikoj meri određuje značenje, sadržaj i smisao onoga što saopštavamo. Nove metode za prenos informacija nikada se ne mogu svesti samo na puka tehnička sredstva. *Medijum je poruka*, kaže Mekluan, a sredstva, metodi i tehnologije za beleženje, čuvanje, prenos i posredovanje znanja i informacija nisu pasivna ambalaža, već aktivni činioci u komunikacionom lancu i složeni procesi koji podjednako preoblikuju i ljude i postojeće tehnologije. Priču o štampanim medijima počinjemo Gutenbergom i njegovim epohalnim pronalaskom.

Tokom 2000. godine širom sveta obeležena je 600. godišnjica rođenja Johana Guttenberga, izumitelja štamparstva, prvog tipografa u Evropi koji je stampao knjige pokretnim, pojedinačnim slovima. Gutenbergovo tipografsko presi pripisuje se pedesetak izdanja, od kojih je većina, bez sumnje, delo ruku i uma velikog izumitelja, počev od čuvene *Biblije u 42 reda*, koja se smatra prvencem štamparstva. Priča o ličnom životu Johana Guttenberga, dobro je poznato, nije naročito srećna. Nakon sudskog spora sa bogatim i moćnim finansijerom Johanom Fustom oduzeta mu je štamparija i sav tiraž *Biblije* pripremljen za distribuciju. Njegovi biografi beleže da je Gutenberg bio moralno utučen, potpuno osiromašen i da više do kraja života nije ništa stampao. Podsećaju, takođe, da ni na jednoj od prvih štampanih knjiga nema Gutenbergovog imena... Pa ipak, uspeh Gutenbergovog otkrića uskoro je prevazišao i najsmelija očekivanja. Uticaj štamparstva na sve oblike ljudskog stvaralaštva bio je toliko izražen da je čitava epoha nakon Guttenberga s razlogom nazvana civilizacijom knjige ili Gutenbergovom galaksijom. Međutim, na pragu novog milenijuma, u dobu interneta i elektronske knjige, opravdano se postavlja pitanje da li je štamparska revolucija iscrplila sve svoje potencijale i bližimo li se kraju Gutenbergove galaksije? Kakva je dalja sudbina tradicionalne štampane knjige i klasičnih biblioteka, koje su svojevrsna Gutenbergova zaostavština, u eri elektronike?

Knjiga na bogosluženju, knjiga u đačkoj torbi, knjiga na polici biblioteke, knjiga u koferu putnika, knjiga pod jastukom bolesnika, knjiga na kompaktnom disku, elektronska knjiga, knjiga na internetu... Postoji li

uopšte neka trajna i potpuna definicija, neko zajedničko jezgro, neki sveobuhvatan *pojam knjige*? Ili je reč o međusobno neuporedivim kontekstima i sadržajima, o nepreciznosti i nepotpunosti jezičkih određenja? Kao da knjiga izmiče svakoj definiciji, kao da je knjiga uvek negde drugde (Vučković, 2007: 70).

Zanimljivo je da etimologija reči knjiga ukazuje prevashodno na tehničke aspekte za njenu proizvodnju ili na materijale za pisanje kao što su kora drveta, biljna vlakna ili svila. Grčki izraz BIBLOS označavao je srčiku nekih vrsta trske, pre svega papirusa. LIBER je na latinskom vlaknasti sloj ispod kore drveta, a reč knjiga u slovenskim jezicima verovatno vodi poreklo od kineske reči KING koja se koristila za označavanje potke u proizvodnji svile.

Iako se tehnički i materijalni aspekti knjige, kao što ćemo kasnije videti, nikako ne smeju potceniti niti zanemariti, oni su očigledno nedovoljni za celovitu definiciju knjige. Jer, knjigu zapravo određuje složeno i dinamično jedinstvo njenih materijalnih određenja, intelektualnog sadržaja dela koje je u njoj predstavljeno, kao i raznovrsnih funkcija koje knjiga ima u životu pojedinca i društva u celini.

U teoriji bibliotekarstva knjiga se koristi kao *generički pojam kojim se označavaju raznolike forme materijalizacije određenog književnog, naučnog ili nekog drugog dela*. U užem smislu pod knjigom se podrazumeva pisana ili štampana poruka određene dužine, zabeležena na materijalnoj podlozi pogodnoj za rukovanje i dovoljno sigurna da omogući trajnost i relativno jednostavnu prenosivost u postupcima javne upotrebe. U širem smislu, knjiga se definiše kao svaki materijalni medij na kojem je vizuelnim, auditivnim ili taktilnim simbolima oblikovan skup misli ili osećanja. Ovakvim određenjem definicija knjige približava se definiciji *dokumenta*, a u isto vreme obezbeđuje se otvorenost prema mnoštvu i raznolikosti novih medija na kojima se knjige pojavljuju.

Tokom svoje povesne evolucije knjiga je prolazila kroz različite tehničke, estetske i funkcionalne preobražaje. Pri tome je svaka tehnička novina, bitna za proizvodnju i širenje knjige, u potpunosti prihvatanata tek onda kada je odgovarala autentičnim društvenim potrebama. Različite etape u evoluciji knjige jasno pokazuju značaj metoda, oruđa i tehnika pomoću kojih se ljudska iskustva i saznanja čuvaju, prenose, koriste i institucionalizuju u društvenoj praksi.

Prema klasifikaciji Robera Eskarpija, datoju u njegovom poznatom delu *Revolucija knjige*, prva etapa u razvoju knjige bio je *volumen*, to jest svitak

listova papirusa, oblik pogodan za književni život u klasičnoj Atini, a kasnije i u Rimu. U ograničenom opsegu antičkog polisa javno čitanje sa papirusa predstavljalo je najprirodniji oblik objavljivanja književnog dela i ukupne književne komunikacije.

Ono što je za stari vek značio svitak papirusa, za srednji vek je pergamentni *kodeks*. On je mnogo više odgovarao pravnim, naučnim i crkvenim tekstovima, civilizaciji u kojoj su politička stabilnost, teologija i obnova antičkih saznanja bili važniji od lepe književnosti. Više od hiljadu godina rukopisna knjiga na uvezanim listovima pergamenta biće univerzalno sredstvo za očuvanje, saopštavanje i širenje misli kako u hrišćanskom, tako i u arapskom i hebrejskom svetu.

Gutenbergova štamparska revolucija, kao sledeća velika epoha razvoja knjige, započinje sredinom 15. veka, u vreme kada knjiga u Evropi postaje veoma tražena roba, kada u gradovima raste broj pismenog stanovništva, kada je studentima neophodna stručna literatura i kada otkriće klasičnih antičkih rukopisa izaziva široko interesovanje učenih ljudi. Štampa je ubrzo počela da osvaja i preoblikuje društvenu svest i sve oblasti života. Tako će, na primer, *Biblija* štampana na narodnom jeziku ubrzati rušenje stare crkvene hijerarhije i podstaći nastanak i širenje protestantizma. Još su očiglednije promene u čitavom nizu institucija zasnovanih na štampi, kakve su knjige i časopisi, obrazovni sistem, izdavačka delatnost, biblioteke i slično.

Nastanak i razvoj kodeksa na papiru, kao uobičajene forme knjige, jedan je od odlučujućih momenata u povesti čuvanja, pretraživanja i korišćenja informacija u zapadnoevropskom svetu, koji se po svom značaju i uticaju može porebiti sa otkrićem i usavršavanjem alfabetskog pisma. Opšta prihvaćenost štampanog papirnog kodeksa predstavlja dobar primer informacionog i komunikacionog medija koji je podjednako pogodan i efikasan, lak za izradu, čuvanje i korišćenje. Štampanu knjigu čini srećan spoj alfabetskog pisma, kodeksa kao oblika publikacije, papira kao materijala i tehnologije štampanja pomičnim štamparskim sloganom. Svaki od ovih sastavnih elemenata, kao i njihova celina, ima svoju vlastitu istoriju i period usavršavanja i prilagođavanja. Poznato je tako da štampana knjiga nije odmah uspela da istisne i zameni rukopisne oblike knjige, koji će nastajati još dugo nakon Gutenbergovog izuma. Niz godina, rane štampane knjige biće gotovo u svemu nalik na rukopisne. I Gutenbergova *Biblija* iz 1454-1455. godine, i mnoge druge knjige kasnije štampane, glomaznog su formata, a po obliku slova, izgledu ligatura i skraćenica, nepostojanju naslovne stranice i sličnim detaljima može se reći da one u potpunosti

oponašaju rukopisna dela. Tek će Ratdoltov *Calendarium* štampan 1476. godine u Veneciji imati prvu potpunu naslovnu stranu, a mnoge štampane knjige neće je dobiti ni u prvim decenijama 16. stoljeća.

Ipak, štampana knjiga nezadrživo se širi, a štamparske radionice niču u svim značajnijim kulturnim centrima Evrope. Talas štamparija kreće iz Majnca 1454. godine, do Rima dopire 1464, do Pariza 1470, do Valensijske 1474, a do Londona 1476. Prva južnoslovenska knjiga, *Oktoih prvoglasnik*, štampana je na Cetinju 1493. godine. Neki autori procjenjuju da je do 1500. godine u ukupno 260 evropskih gradova radilo 1100 štamparskih radionica, u kojima je štampano između 15 i 20 miliona inkunabula. Značaj ovih činjenica još je veći ako se uzme u obzir da je tadašnja Evropa brojila manje od sto miliona stanovnika, uglavnom nepismenih.

Brzi napredak štamparske veštine označiće početak velikih, često i revolucionarnih promena u kulturnom, duhovnom, ekonomskom i političkom životu. Veliki broj primeraka štampanih knjiga omogućio je da knjige budu ne samo široko dostupne, već i znatno jeftinije od svojih rukopisnih prethodnica. Takođe, identičnost svakog primerka jednog izdanja omogućila je niz drugih prednosti u korišćenju knjiga: indekse, citiranje, bibliografske zapise i slično. Format knjige se smanjuje tako da knjige postaju pogodnije za prenošenje i čitanje. Knjiga dobija važnost kakvu nije imala u čitavoj dotadašnjoj istoriji, postajući najvažnije i najdelotvornije sredstvo za prenošenje i širenje naučnih i svih drugih informacija i moćna poluga celokupnog civilizacijskog napretka.

Niz ekonomskih, socio-psiholoških i političkih promena koje donosi pojava štamparstva iz temelja menja evropsku civilizaciju. Novi medij utiče i na vladare i na pobunjenike, kao i na najšire slojeve stanovništva. Maršal Mekluan će precizno odrediti osnovne pravce promena koje donosi gutenbergovski poduhvat (Mekluan, 1973).

1. Svojom jednoobraznošću, preciznošću, ponovljivošću, mehaničkom izradom, štampana knjiga je prototip buduće industrijske proizvodnje i pokretač robnonovčane privrede.
2. Štampa je omogućila da ljudi vide svoje narodne jezike i tako je podstakla konstitusanje nacija i nacionalnog jedinstva, slobode i zajedničkih vrednosti: „Mi koji govorimo jezikom koji je govorio Šekspir moramo biti slobodni ili moramo umreti”.
3. Kao što je fonetsko pismo omogućilo stvaranje Rimskog carstva, tako je i štampa, kao sredstvo društvenog opštenja, pomogla strožu, zakonski regulisanu, organizaciju renesansnih država. Niko nije

mogao biti izuzet od primene zakona kada su pravni propisi mogli da se publikuju i šire u formi identičnih štampanih tekstova.

4. Jednoobraznost i ponovljivost štampe stvorili su političku aritmetiku 17. i hedonistički račun 18. veka.
5. Na socio-psihološkom planu štampa je podstakla i stvorila individualizam. Čitajući knjigu po vlastitom, slobodnom izboru, čovek se izdvaja iz kolektivne anonimnosti, stiče sopstvena gledišta i racionalan odnos prema stvarnosti.

Štamparska tehnologija prouzrokovala je prvu *eksploziju informacija* u dotadašnjoj povesti čovečanstva. Tako će znamenito delo Erazma Roterdamskog *Pohvala ludosti* 1515. godine u prvom izdanju biti štampano u 1 800 primeraka, a za Erazmovog života biće objavljeno 27 izdanja ove knjige. Luterov prevod *Biblije* na nemački jezik doživeće tiraž od blizu pola miliona primeraka. Demokratizacija znanja i sve snažnija društvena uloga knjiga i biblioteka otvorile vrata usponu nauke, razvoju novih naučnih metoda i epohi evropskog prosvjetiteljstva. Usavršavanje štamparskih mašina otvorile eru masovne, jeftine i opštedostupne knjige, koja i danas traje. Međutim, nova komunikaciona sredstva u 20. stoljeću dovešće pred velike izazove Gutenbergovu civilizaciju štampane knjige.

3.2.2. Izazovi novih komunikacionih medija

Već šezdesetih godina dvadesetog stoljeća u svetskoj bibliotekarskoj javnosti započinju ozbiljne stručne rasprave o budućnosti knjiga i biblioteka, a tako je i danas. Uz sveopštu *eksploziju informacija*, povod za ovakve rasprave bilo je i širenje novih audiovizuelnih i elektronskih medija. Jedan od učesnika u diskusiji o budućnosti knjige, održanoj u Londonu 1981. godine, rezignirano je izjavio: „Dok smo mi gledali televiziju, knjiga je lagano umirala”.

Za većinu ljudi klasični, papirnati oblik knjige do te mere je uobičajen da oni teško mogu da zamisle ili prihvate njen drugaćiji izgled. Međutim, razvojem medijske i kompjuterske tehnologije pojавio se niz novih formi koje u potpunosti menjaju način pripreme, objavljivanja i čitanja knjiga. Zvučne knjige, nekada namenjene uglavnom slabovidim ljudima, doživljavaju pravi procvat. Vodeća američka izdavačka kuća u oblasti audio knjiga, Random haus, u svom katalogu nudi čak 68000 naslova, od kojih je 60% beletristika, a 40% obrazovne publikacije, kursevi stranih jezika i slično. Knjige u obliku kompaktnih diskova, sa multimedijalnim sadržajima (tekst, zvuk, animacija, fotografija, video-zapis) već su postale standard za

izdanja kakva su enciklopedije, rečnici, bibliografije i slično. *Enciklopedija Britanika* prestala je da publikuje klasično papirnato izdanje i prešla na internet i kompakt disk verziju. Korporacija IBM razvila je novi način publikovanja: knjiga se štampa na zahtev kupca i direktno mu se dostavlja; izdavači se tako više ne suočavaju sa problemima skladištenja ili neprodatog tiraža.

Uvodničar američkog bibliotekarskog časopisa *State Librarian* marta 1981. godine piše: „Specifikacija zahteva za idealno oruđe za skladištenje i korišćenje informacija: ono mora biti lako prenosivo; upotrebljivo u svakoj prilici; da ne zahteva dodatne izvore energije za korišćenje; da ima visok kapacitet za smeštaj informacija i njihovo očuvanje; da se lako koristi, da je moguće obeležiti tekst i unositi korekcije pri korišćenju. Ne postoji elektronska naprava koja zadovoljava ovaku specifikaciju, niti će postojati u predvidljivoj budućnosti. S druge strane, znam za oruđe koje potpuno ispunjava pomenute zahteve, i više od njih, i da to čini više od 500 godina. Reč je, naravno, o knjizi.”

Doista, statistički podaci jasno pokazuju da se i u elektronskoj civilizaciji broj klasično štampanih knjiga stalno povećava. Na svaki milion stanovnika naše planete godišnje se objavi više od 200 naslova knjiga (u Rusiji taj broj je 300, u Holandiji 1 150, u Švedskoj 1 500, u Engleskoj, vodećoj zemlji u oblasti izdavaštva, čak 1 700). Prema prognozama UNESCO-a, 2020. godine u svetu će biti objavljeno blizu 1,5 miliona novih naslova, sa ukupnim tiražom od 24 milijarde primeraka.

Međutim, programeri vodećih svetskih elektronskih kompanija uveliko rade na projektima novog medija - elektronske knjige, koja će po mnogim svojim osobinama biti slična klasičnom obliku knjige, ali će imati i neke dodatne kvalitete. Buduća knjiga po svojem obliku i dimenzijama ličiće na svoju prethodnicu, imaće korice (ako čitalac to zahteva - i od kože) i stranice koje je moguće prelistavati. Tekst na tim stranicama ispisivaće se takozvanim elektronskim mastilom, koje probija kroz površinu listova, ali ne ostavlja trajan trag na hartiji. Na displeju, smeštenom na koricama elektronske knjige, čitalac može izabrati delo koje je smešteno u memoriji. Sa porastom memorijskih kapaciteta, elektronska knjiga može u sebi sadržati i čitave biblioteke. U Medijskoj laboratoriji Masačusetskog instituta za tehnologiju, čiji je osnivač Nikolas Negropont, radi se na projektu nazvanom *Poslednja knjiga*. Autori projekta pretpostavljaju da će u korice elektronske knjige biti moguće smestiti celu Kongresnu biblioteku sa oko 20 miliona naslova. Novi medijum sačuvaće sve prednosti papirne štampane knjige. Na njegovim stranicama biće moguće vlastoručno podvlačenje teksta

i pravljenje zabeleški, a uz pomoć baterija moguće ga je poneti gde god čitalac poželi, na plažu ili u postelju. Za kolezionare i knjigoljupce koji svoje knjige prepoznaju po izgledu ili čak po mirisu, perspektiva elektronske knjige može izgledati zloslutno, ali je njihovo skoro masovno pojavljivanje gotovo izvesno.

Godine 1998. kompanija *Neuromedija* proizvela je prvi ručni elektronski čitač, a uskoro je *Softbuk* lansirao svoj čitač u kožnom povezu koji je mogao memorisati 10.000 stranica teksta. Danas na tržištu dominiraju Amazonov čitač Kindle i Sonijev PRS 500. Amazonov model skida sadržaje preko 240.000 knjiga, ima i besplatan pristup Vikipediji, a njegov proizvođač planira da u 2009. godini proda 380.000 čitača tipa kindl. Američki nacionalni institut za standarde i tehnologiju predviđa da će do 2018. godine blizu 90% prodatih knjiga biti u elektronskom formatu. Elektronski čitači postaju pravi tržišni hit, pa se već i postavljaju standardi koje oni moraju da ispune da bi mogli da se takmiče sa štampanim medijem: prenosivost (mala težina i adekvatna visina); jednostavnost upotrebe; čitljivost (kontrast i oštrina); dugotrajnost; standardizacija softvera; kompatibilnost i razmena podataka; povoljna cena; energetska pouzdanost (moguće bez baterije); podešavanje pozadine i veličine slova; personalizacija (mogućnost selektovanja teksta i pravljenja čitalačkih beleški). Očigledno je da se proizvođači trude da preuzmu što više karakteristika štampane knjige (Vučković, Todorov, 2010).

Međutim, može se reći da je diskusija o odnosu štampane knjige i elektronskog čitača još uvek u fazi definisanja pravih problema. Tradicionalisti, poput Svena Birkerca, upozoravaju na tehničke i emocionalne nedostatke e-čitača: nemate osećaj dokle ste stigli sa čitanjem, ne postoji miris niti dodir knjige, ne postoje tragovi ranijih čitanja. Čak je i osnivač kompanije Amazon priznao da je Kindle više usluga nego artefakt. Takođe, kada čitate deci, njihovu pažnju više privlače dugmići i tastatura nego sadržaj priče. Organizaciona logika elektronskog teksta drugačija je u odnosu na tradicionalnu knjigu koja je i dalje najbolji model produbljenog izučavanja i studiranja teksta.

Pitanje da li će knjiga budućnosti biti fizičko ili elektronsko ustrojstvo, koje je ključno za informatičare, tehnologe i ekonomiste, za bibliotekare ipak nema suštinski značaj. Bez obzira šta će zameniti knjigu, za bibliotekare je najvažnije kako razumevaju prirodu informacija i znanja u savremenom društvu i svoju ulogu posrednika u komunikacionim procesima. Ljudi misle i osećaju i žele da proizvode svoga duha podele sa drugim ljudima, a knjiga, u štampanom obliku, ili kao elektronski ili

virtuelni dokument, samo je sredstvo za ostvarivanje potrebe za duhovnom razmenom, koja humana bića čini jedinstvenim na našoj planeti.

Zanimljivo je da je prvi projekat distribucije knjiga u digitalnoj formi nazvan upravo imenom Johana Guttenberga. Projekat koji je 1971. godine započeo student Univerziteta u Illinoisu Majkl Hart zalaže se za kreiranje elektronskih verzija knjiga u javnom domenu i za njihovo besplatno distribuiranje putem interneta. Danas je moguće preuzeti preko 30.000 naslova elektronskih knjiga, a preko 100.000 naslova dostupno je preko institucija koje su partneri u projektu. Na adresi www.gutenberg.org dostupna je i statistika korišćenih elektronskih izdanja, pa se tako može videti da je marta 2010. najtraženija knjiga bila *Alisa u zemlji čuda* sa 24.318 preuzimanja, dok je na 97. mestu *Komunistički manifest* sa 2.464 preuzimanja.

Elektronski entuzijasti ukazuju na prednosti novih tehnologija, uz uverenje da je digitalna pismenost nova šansa za čovečanstvo i da mlada generacija nema emocionalnih poteškoća u prihvatanju novih medija. Takođe, 2007. godine na tržištu se pojavila i mašina za brzo štampanje knjiga, Espresso Book Machine, koja je u stanju da preuzme digitalizovana izdanja i proizvede i poveže klasičnu knjigu od 300 strana sa naslovnom stranom i koricama za samo četiri minuta. U toku su dogовори sa izdavačima i digitalnim bibliotekama koji mogu rezultirati novom simbiozom gutenbergovske i elektronske civilizacije.

3.2.3. Kodiranje poruka u štampanim medijima

Po Maršalu Mekluanu, govor je prvo sredstvo društvene komunikacije, odnosno prvi medij. Međutim, pošto je reč o mediju čije su tehničke mogućnosti dosta skromne, jer se njime može preneti relativno mala količina podataka, čovek je primoran da sam dopunjava gorovne poruke, angažujući sve svoje duševne sposobnosti. Tako govor povezuje pojedince emotivno i intimno i stvara čvrstu organsku društvenu zajednicu.

Suštinska komunikacijska promena nastaje pojavom fonetskog pisma. Pismenost svodi čovekove sposobnosti samo na jedno čulo, čulo vida. Shvatanje stvarnosti pismenog čoveka jeste homogeno, kontinuirano i linearno. Pismo omogućava pružanje velikog broja podataka koji se organizuju u linearnom kontinuiranom poretku. Pojava štampe omogućava da fonetsko pismo postane masovno i dominantno sredstvo društvenog opštenja.

Knjige, kao i drugi štampani mediji, zavise od štampanih reči, slika i ilustracija. Njihov sadržaj smešten je u prostoru u linearnoj progresiji, na stranicama sa tačno utvrđenim redosledom, kako bi se olakšao prijem i analiza poruke. Pošiljalac poruke nastoji da reči jednostavno teku i da se zamišljenim slikama krećemo kroz koncepte koji nam se predstavljaju.

Tehnički urednik ili grafički dizajner kreiraju stranice, odnosno organizuju prostorne elemente štampanog medija kako bi potvrdili i estetski pojačali nameru poruke koju komunikator upućuje publici. Po zapažanju Hajberta, Ungurejta i Bona, iz njihove knjige *Masovni mediji : uvod u modernu komunikaciju*, grafički dizajner koji kreira stranicu treba da razmišlja o sledećim komponentama:

1. *Simetrija* (daje osećaj proporcije);
2. *Balans* (daje osećaj ravnoteže);
3. *Dimenzije* (daju osećaj dubine, visine i širine);
4. *Kontrast* (formira se veličinama i oblicima, linijama i teksturama, bojama, znacima i simbolima);
5. *Pokret* (usmeravanje kretanja oka preko stranice).

Sve ove komponente, kreativno povezane, pozivaju čitaoca da pročita tekst, daju preglednost i jasnoću prezentovanoj poruci, ali u isto vreme daju i ton i raspoloženje tekstu, omogućujući kognitivnu i emotivnu interakciju autora, teksta i čitaoca.

Knjige predstavljaju stvarnost tako što događaje restrukturiraju i smeštaju u linearnu formu, a zatim svoje poruke organizuju kroz logični i estetski poredak reči i slika:

„Zbog tako kodirane forme, knjiga je medij koji se najčešće čita nasamo i u tišini. Knjiga se obično shvata kao 'ozbiljni' masovni medij sa konačnim autorom i autoritetom. Sadržaj se smešta u poredak: narativni, deskriptivni ili hronološki. Zbog toga knjiga, umesto selektivnog čitanja, kao što je slučaj kod novina i magazina, uglavnom zahteva da se čita redom, standardnom progresijom. Takav kod knjige onemogućava čitaocu da njen sadržaj koristi prema sopstvenom nahođenju. Zbog svega toga knjiga je veoma pogodna za iznošenje složenih ideja i zapleta koji se bave velikim brojem pitanja, problema i velikim brojem ljudi. Jezik i kod knjige, u odnosu na ostale štampane medije, pokazali su se najboljim i najefikasnijim za prenošenje ovakvih, složenih sadržaja“ (Herbert, Ungurait, Bohn, 1988: 435).

3.2.4. Smisao čitanja

Ma koliko vredna, sadržajna i originalna bila, knjiga stupa u život, u svoju punu egzistenciju, tek činom čitanja. Ako ne pronađu odjek i odziv u dušama i umovima čitalaca, sve reči zapisane u knjigama, novinama ili u bilo kom drugom štampanom mediju, ostaju samo “uzalud ispaljeni meci”, kako je jednom primetio Žan Pol Sartr, filozof i književnik koji je svoju autobiografiju objavio pod upečatljivim naslovom: *Reči*.

Iako se, na prvi pogled, čini da je fenomen čitanja ne samo sveprisutan već i očigledan i samorazumljiv, pri bližem ispitivanju može se pokazati da stvari sa čitanjem i oko njega nisu nimalo jednostavne i da nam je neophodno produbljenije razumevanje čitanja, razumevanje koje bismo mogli nazvati *čitanje čitanja* (Vučković, Todorov, 2010: 5).

U pokušaju da definiše šta je to zapravo čitanje, Novica Milić ukazuje da je reč o organskoj sintezi nekoliko različitih operacija: percepcije, razumevanja, rekognicije, kognicije, memorisanja, refleksije, spekulacije, imaginacije i fantazije (Milić, 2000).

Pod *percepcijom* podrazumevamo proces čulnog opažanja, razabiranja slova ili znakova, koje je već oblikovano preko kulture ili preko duha. Čitanje nije puko opažanje; da bismo prepoznali određene znakove već moramo biti kulturno obrazovani, moramo biti pismeni.

Od starogrčkih mudraca do savremenih neurofiziologa učinjeno je mnogo pokušaja da se naučno odgonetne šta se zbiva u našem mozgu kada se nađemo pred nekim tekstom, odnosno kako naše opažanje postaje čitanje. Slavni egipatski učenjak Al-Hajam iz Basre još u jedanaestom veku zapisao je da se uloga čitanja sastoji u tome da učini vidljivim ono što pisanje kazuje u nagoveštajima i u senkama. Pre više od sto godina jedan francuski oftalmolog otkrio je da prilikom čitanja naše oči ne putuju kontinuirano, prateći redove zapisanog teksta, već da zapravo skaču po stranici i da se ti skokovi odigravaju tri ili četiri puta u sekundi. Naučnici još uvek ne mogu u potpunosti da odgovore zašto je to tako i kako je moguće da je naše čitanje i razumevanje teksta kontinuirano i celovito. Očigledno je da je razumevanje teksta nešto mnogo više od pukog opažanja znakova ili reči, da se njegovo značenje iskazuje kroz prožimanje već naučenih značenja i konvencija, ranijih čitanja i ličnih iskustava i ukusa.

Iz svega što je do sada rečeno, možemo naslutiti ulogu i značaj razumevanja, regoknicije i kognicije u složenom procesu čitanja. Najpre, čitanje uključuje *razumevanje* u različitim oblicima te reči, odnosno

stvaranje značenja jednog teksta, osvajanje njegovog smisla. Čitanje nije automatski, mehanički proces osvajanja zapisanog sadržaja, već stvaralački čin u kojem čitalac pokušava da dokuči ili da sam sazda neko od mogućih značenja teksta.

Operacija *rekognicije*, odnosno prepoznavanja, podrazumeva prebacivanje jedne nove sadržine koju tekst nudi u okvire nečeg što nam je već poznato i blisko, kako bismo mogli savladati neko novo gradivo. Čitanje naravno obuhvata i komplementarni proces *kognicije* ili osvajanja novih znanja, širenje postojećih spoznaja, kretanje saznanja ka nečemu što nam je ranije bilo nepoznato.

Svako čitanje uključuje i proces *memorisanja* ili pamćenja onoga što je pročitano. I kada nakon dužeg vremena ponovo otvorimo neku knjigu, sećamo se upečatljivih likova, pamtimo čak i emocije koje smo doživljavali prilikom ranijih čitanja. Slike i utisci naših čitanja ostaju zapisani u našoj svesti ili podsvesti.

Nova čitanja oslanjaju se na stara, na sve one tekstove koje je čitalac ranije upoznao. Dok čitamo, analiziramo pročitani tekst i razmišljamo o njegovim porukama. Predmete i sadržaje koje iščitavamo dovodimo u vezu sa vlastitim mislima i idealima. Mi smo ono što smo pročitali. Ove operacije možemo odrediti kao procese *refleksije* i *spekulacije*.

Najzad, čitanje obuhvata činove *imaginacije* i *fantazije*, bez kojih nema osvajanja jednog umetničkog teksta. Imaginacija se može definisati kao sposobnost da se određenim znakovima pronađu odgovarajuće slike, a zadatak fantazije jeste da te slike oživi i stavi u pokret.

Pa ipak, čak i kada su sve pomenute operacije, od percepcije do fantazije stavljene u dejstvo, još uvek nam se može dogoditi da nam se tekst i dalje opire, da izaziva u nama različite vrste otpora. Baš u ovom paradoksu krije se mogućnost najproduktivnijeg čitanja i razumevanja teksta, onog koje kreativnog i posvećenog čitaoca dovode na kapiju novog stvaranja. Tada se čitanje pretvara u novo pisanje, u dalje zagonetanje i odgonetanje, u novo događanje reči, u ponovno zadobijanje izgubljenog vremena, onako kako je Marsel Prust zapisao u svom najčuvenijem delu: „Ali da se vratim na sebe, ja sam skromnije mislio o svojoj knjizi, i čak bi netačno bilo reći da sam mislio pri tom na one koji će je čitati, na moje čitaoce. Jer oni, po meni, neće biti moji čitaoci, nego zapravo svoji sopstveni čitaoci, moja će knjiga biti samo neka vrsta uveličavajućeg stakla (...); moja knjiga, pomoću koje ću im pružiti sredstvo da čitaju u sebi samima. Tako neću tražiti da me hvale ili

kude, nego samo da mi kažu je li to doista to, da li su reči koje čitaju u sebi zaista one koje sam napisao“.

U pismu gospodri Šantepje, juna 1857. godine, francuski književnik Gustav Flaubert napisao je čuvenu rečenicu: *Čitati da bi se živelo*. Doista, čitanje je nešto mnogo više i značajnije od pukog zadovoljstva. Čitanje je preduslov za razumevanje sveta. Čitanje je prepostavka međuljudske komunikacije i stoga i suštinska funkcija društvenosti.

U uzbudljivoj i podsticajnoj knjizi *Istorija čitanja* Alberto Manguel ističe da je čitalac uvek čovek koji čita neki smisao. Čitamo sami sebe i svet oko nas kako bismo sagledali šta smo, gde smo i kuda idemo: „Čitaoci knjiga, u čiju sam porodicu ne znajući stupao (uvek mislimo da smo u svakom otkriću sami, i da je svako iskustvo, od rođenja do smrti, zastrašujuće jedinstveno), proširuju ili usmeravaju funkciju koja nam je svima zajednička. Čitanje slova na stranici je samo jedan od njениh mnogobrojnih vidova. Astronom koji čita mapu zvezda koje više ne postoje; japanski arhitekta koji čita zemljište na kojem treba da bude izgrađena nova kuća zaštićena od zlih sila; zoolog koji čita tragove životinja u šumi; igračica karata koja čita pokrete partnera pre nego što će baciti pobedničku kartu; plesačica koja čita uputstva koreografa i gledalište koje čita njene pokrete na sceni; tkalja koja čita zamršen nacrt tepiha koji tka; orguljaš koji čita različite istovremene nizove nota usklađenih na stranici; roditelj koji čita bebino lice tražeći znake radosti, straha ili čuđenja; kineski gatalac koji čita drevne oznake na kornjačinom oklopu; ljubavnik koji noću pod pokrivačem, naslepo čita telo voljene; psihijatar koji pomaže pacijentima da čitaju svoje zbunjujuće snove; havajski ribar koji, uranjajući ruku u more, čita okeanske struje; zemljoradnik koji čita vremenske prilike na nebu - svi oni sa čitaocima knjiga dele umeće odgonetanja i prevođenja znakova“ (Mangel, 2005).

Čitanje predstavlja neobičnu sponu između individualnosti i zajednice. Čitanje je duboko lični čin, proces koji se odvija u samoći, u posvećenom i zaštićenom čitalačkom prostoru. Pa ipak, dok odgoneta tajnu neke knjige u tišini i samoći, svaki čitalac kao da pruža ruke ka nekom nepoznatom sabratu, saučesniku sa kojim deli slične emocije, ideale i vrednosti. Virtuelna zajednica čitanja tako nas uključuje u realnu komunikacionu zajednicu, kao mogući temelj nove, humanije društvenosti.

Zato je čitanje mnogo više od lične utehe i zadovoljstva. Franc Kafka 1904. godine na svoj način iskazao je moć i odgovornost čitanja:

„Mislim da moramo čitati samo one knjige koje nas grizu i ubadaju. Ako nas knjiga koju čitamo ne prodrma poput udarca u glavu, zašto bismo je onda uopšte čitali? Da bi nas usrećila, kao što kažeš? Blagi Bože, bili bismo mi isto tako srećni ako ne bismo imali knjige; knjige koje nas čine srećnim mogli bismo, u škripcu, i sami napisati. Nama trebaju knjige koje nas pogadaju poput najbolnije nesreće, poput smrti nekoga koga smo voleli više nego što volimo sebe, koje čine da se osećamo kao da su nas prognali u šumu, daleko od bilo kakvog ljudskog prisustva, poput samoubistva. Knjiga mora biti sekira za zamrznuto more u nama. To je ono u šta ja verujem“.

3.2.5. O krizi čitanja danas

Čitanje čitanja može nam pomoći da shvatimo funkcije i način delovanja i uticaja literature, ali i da razumemo složeni proces izgradnje civilizacije i kulture kroz onu vrstu komunikacije koju su omogućili samo procesi pisanja i čitanja. Pisanjem i čitanjem direktno se uključujemo u istoriju ljudskog duha, bez zapisanih i pročitanih tekstova nemoguće je postojanje istorije i pojma čovečanstva.

U pokušaju da odgonetne magiju sveta knjiga, slavni književnik i nobelovac Herman Hese zapisao je: „Kod svih su naroda reči i spisi nešto sveto i magično; imenovanje i pisanje su praiskonske magijske radnje, magično osvajanje prirode kroz duh. Posvuda se u svetu dar svetih spisa slavi kao božansko poreklo. Kod najvećeg broja naroda pisanje i čitanje behu svete tajne, veštine koje je posedovalo samo sveštenstvo; beše velika i neuobičajena stvar ako bi se kakav mladi čovek odlučivao da se preda ovim moćnim tajnama. A to nije bilo lako izvesti - trebalo je iskupiti se darovima i žrtvama. Od vremena naših starih demokratskih civilizacija, plemenitijih i svetijih nego danas, ova je tajna stajala pod božanskom zaštitom, nije se nudila svakome i do nje su vodili teški putevi“ (Hese, 1985: 7).

Iako su ove reči napisane 1930. godine, Herman Hese se ne zadržava samo na pohvali dostojanstva i autoriteta magičnog sveta knjiga. On umno i dalekosežno ukazuje da je sa sveta knjiga i čitanja skinut veo izuzetne časti, čarobnjaštva i magije: „Sada je to naizgled potpuno drugačije. Danas je, čini se, svet spisa i duha otvoren za svakoga; danas, čini se, umeće pisanja i umeće čitanja predstavljaju nešto malo više od umeća disanja ili, u najboljem slučaju, umeća jahanja... Knjige su prestale da budu tajne; dostupne su svakome. Sa demokratsko-liberalnog stanovišta to je napredak, ali sa drugog, obezvređivanje i vulgarizovanje duha“ (Hese, 1985: 8).

Hese zapravo upozorava na paradoksalnu sudbinu čitanja u savremenom svetu. Knjiga je postala lako pristupačna stvar, veliki tiraži omogućili su jeftinu cenu knjige čak i za najsavremeni slojeve. Međutim, pogotovo pod uticajem novih medija, sam pojam knjige izgubio je svoju nekadašnju uzvišenost, svoju vrednost i vaspitnu moć. Univerzalna dostupnost i nepregledni kvantitet knjižne produkcije, na žalost, nisu nikakav garant kvaliteta i osvarivanja istinske misije čitanja.

Veliki broj novih izdanja i novih tehnologija za njihovu pripremu i distribuciju nije garancija aktivnog i kreativnog čitanja i kvalitetne čitalačke publike. Kako s pravom zapaža Jasna Janićijević, čovek masovne publike malo čita velika i značajna dela svetske literature, spoznajući stvarnost preko elektronskih slika koje ga dovoljno zabavljaju, obaveštavaju ili poučavaju, i koje su surrogat za svaku vrstu kreativnog, individualnog stvaralaštva: „Čudno je u kojoj meri čovek današnjice, iako okružen najsavremenijim elektronskim oruđem koje mu u svakom pogledu olakšava život, ta ista oruđa najmanje koristi da uzdigne svoju duhovnost i pokrene svoju kreativnost, zadovoljavajući se iluzijom da je sasvim dovoljno negovati vlastitu baštu, kako je to davno rekao lukavi Volter, i u njoj imati potpuni komfor. Još ako tu baštu može da prekrije i vlastitom elektronskom mrežom, može mu se ostvariti nekada sasvim utopijski san da ne iskoračivši iz nje, a zadubljen u listanje Interneta, sazna sve što bi mu inače knjige, ljudi i živi događaji mogli saopštiti“ (Janićijević, 1999: 21).

Teško je, ako ne i nemoguće, dati recept za prevazilaženje krize čitanja sa kojom se danas sve dublje suočavamo. Kriza čitanja samo je izraz dublje krize vrednosti postmoderne epohe površnosti i virtuelne realnosti. Pa ipak, tamo gde je opasnost raste i ono što može biti spasonosno. Informatička revolucija pruža nove šanse i nove izazove bibliotekarskoj profesiji. Njen zadatak ne može biti samo obezbeđivanje dostupnosti do svih informacija i publikacija, već i negovanje čitalačkih ukusa i navika i vraćanje na već pomalo zaboravljenu magičnu svrhu čitanja i knjiga. Možda nam treba jedna nova utopija o univerzalnom bratstvu čitalaca.

Reči Hermana Hesea i ovde mogu poslužiti kao jedan od dobrih putokaza na stazi koja nas vodi, ili nas ponovo vraća, u čudesni svet čitanja: „Međutim, samo je jedan zakon - graditi sebe i kroz knjige duhovno narastati, s pažnjom za ono što se čita, sa strpljivošću želje sa razumevanjem i uzdržljivošću za vrednovanjem i mišljenjem. Ko čita samo da bi mu prošlo vreme, a takvih je mnogo, zaboraviće pročitano i ostati siromašan kao i ranije. Ali, ko čita knjige onako kako se sluša prijatelj, njemu će se one otključati i postati vlasništvo. Ono što čita neće se izgubiti već zadržati i

pripadati mu, radovati ga i tešiti, kako to samo prijatelji mogu“ (Hese, 1985: 90).

3.2.6. Kultura čitanja u vremenu interneta

Polemika između zagovornika i kritičara digitalne revolucije i njenog uticaja na svet knjige, čitanja i obrazovanja nastavlja se i u našem vremenu. Godine 2008. u časopisu *Atlantik* objavljen je antologiski tekst Nikolasa Kara pod naslovom *Da li nas Gugl zaglupljuje: šta internet čini našem mozgu?* Polazeći od Makluanove maksime da je medijum poruka, to jest da način na koji nešto saopštavamo utiče na smisao i sadržaj poruke, Kar ističe da internet reprogramira našu memoriju, navikava nas na konstantno stanje rasute pažnje i vodi do gubitka sposobnosti dubinskog čitanja i razumevanja. Mi nismo ono *šta* čitamo, mi smo ono *kako* čitamo. Kada čitamo sa ekrana, brzo menjanje fokusa i novih linkova pretvara nas u puke dekodere informacija, nesposobne da se usredsredimo na sadržaj i pratimo složene argumente ili zaplete u tekstu. Internet ne menja samo način na koji čitamo, već i način na koji mislimo (Carr, 2008). Teze iz ovog eseja Kar razrađuje u knjizi *Pličaci: šta internet čini našem mozgu*, objavljenoj juna 2010. godine. On zaključuje da nam je internet stavio na raspolaganje nezamislivo obilje informacija, ali po cenu intelektualne plitkosti koju nam ne može nadomestiti širina informacionog okeana (Carr, 2010).

Teorijske rasprave o društvenim i kulturološkim posledicama korišćenja interneta u svetu prate i sistematska empirijska istraživanja informacionog ponašanja Gugl-generacije, poput onih koja su sproveli OCLC u Ohaju 2006. pod naslovom *Studentske percepcije biblioteka i informacionih resursa* i Britanska biblioteka u Londonu 2008. pod naslovom *Informaciono ponašanje istraživača budućnosti*. Pomenute studije preokrenule su uobičajeno uverenje da je Gugl-generacija informaciono najpismenija od svih dosadašnjih generacija utvrdivši njene sledeće karakteristike:

1. Prividna lakoća u rukovanju i bliskost sa računarima nisu praćeni razumevanjem sadržaja, kvaliteta i relevantnosti informacionih izvora.
2. Studenti malo pažnje posvećuju evaluaciji informacija birajući prve rezultate sa liste pronađenih izvora.
3. Gugl je glavni informacioni brend.
4. Retko se koriste bibliotečki sajtovi.
5. U isto vreme rade više stvari na internetu.

6. Vole da se zabavljaju, pa očekuju da i formalno obrazovanje bude zabavno.
7. Kompjuterske veštine stiču metodom pokušaja i pogrešaka, a često koriste Copy-Paste.
8. Prednost daju vizuelnim i skraćenim informacijama, a ne punom tekstu.
9. Osećaju potrebu da stalno budu na mreži, a kolege smatraju važnijim izvorom informacija od formalnih autoriteta.
10. Gugl-generacija ne poštuje intelektualnu svojinu.

Čini se da je ključni epistemološki problem nesklad između visokog nivoa računarske pismenosti Gugl-generacije i niskog nivoa njene informacione pismenosti. Računarska pismenost podrazumeva sposobnost korišćenja računarskih sistema, mreža i programa. Iako se ova veština često poistovećuje sa informacionom pismenošću, treba znati da se radi o dva suštinski različita fenomena. Računarska pismenost prevashodno obuhvata poznavanje tehnologije i njenog funkcionisanja, dok se informaciona pismenost više bavi sadržajem, kvalitetom i relevantnošću informacionih izvora. Informaciono pismeni su oni pojedinci koji su naučili kako treba učiti, jer znaju kako je ljudsko znanje organizovano, kako pronaći prave informacije i kako ih efikasno i društveno odgovorno koristiti. Informaciona pismenost osposobljava ljude da uče tokom celog života i da budu uspešni u dinamičnom okruženju visokih informacionih tehnologija. Ona je neophodna pretpostavka za dubinsko čitanje i razumevanje, umesto površnog pretraživanja i učenja sa instant rezultatima (Vučković, Todorov, 2010).

Integralni koncept informacione pismenosti trebalo bi da objedini vrednosti tradicionalne knjižne pismenosti i prednosti elektronskih knjiga i biblioteka. U stručnoj literaturi već je stvoren novi pojam, *čitanje 2.0*, kojim se ukazuje na potencijale interaktivnog i kreativnog čitanja na internetu, mogućnosti dijaloga stvaralaca i čitalaca i razvoj čitalačkih grupa i zajednica sličnih ukusa i interesovanja. Pa ipak, u pokušaju da stvari sliku nekog budućeg idealnog čitaoca u svetu hiperteksta i interaktivnosti, Nebojša Kovačević s pravom upozorava da ovakva slika pored optimizma tehnoloških utopija može sadržati i jedno novo iskustvo tragičnog: „Možda to nije nikakav idealni čitalac, natčovek digitalnog, već paradoksalno, pre očajnik, ponajviše nalik Kjerkegorovom heroju vere. Ili neki novi, još nepoznati tragični junak koji se svake večeri, u mraku sobe koju osvetljava samo hladno svetlo kompjuterskog ekrana ili e-čitača, bez straha baca u susret beskrajnoj usamljenosti“ (Kovačević, 2010: 31).

3.3. Tehnika i umetnost fotografije

Kao pristupačna i relativno jeftina tehnologija fotografija je danas jedan od najrasprostranjenijih i najdemokratskijih medija. Mnogim ljudima fotografija je omogućila da se od pasivnih konzumenata umetnosti preobrate u kreativce koji ovim popularnim medijem beleže i tumače sebe i svet u kojem žive.

Prema klasifikaciji dатој у књизи Ђорђа Буклића *Fotografija: tehnika i umetnost*, према наменама и дometима овог медија можемо разликовати евокативну (реактивну), информативну, креативну и социјалну фотографију (Буклић, 1999).

1. Евокативна (реактивна) фотографија

У безбројним породичним альбумима фотографије beleže успомене и подсећају на минуле догађаје, места и лиčnosti. Уметнички дometи оваквих фотографија су веома скромни, у сразмери са амбицијама, улоžеним трудом и ограниченим могућностима апаратца. Евокативни тип фотографије примењује овај медиј као труд, са намером да се аутор и његова околина забаве и рекреирају, омогућујући и евокативно задовољство подсећања на trenutke које ће фотографија сачувати од времена и од заборава.

2. Информативна фотографија

Информативна фотографија може се дефинисати као најпречизнија светлосна регистрација неког лика или догађаја. Тако на пример фотографија за лиčnu карту, пасош или возачку дозволу треба да пружи што објективнију репродукцију физичког лика у поменутим документима. Функције и обележја информативне фотографије имају и новинска и репортажна фотографија, рекламна фотографија, фотографија за постере и разгледнице, фотографија за омоте плаћа и књиге итд. Међутим, и поред свих захтева за истинитошћу и веродостојношћу, ове фотографије могу извршити велики утицај на публику и расположење јавности, у зависности од времена, места и начина на који су пласиране.

3. Креативна фотографија

Ова фотографија припада уметничким дисциплинама. Она се базира и опстаје на феномену светlosti. Bliska je filmu i televiziji, ali ima i svoje likovne особености, jer користи и елементе сликарства, какви су композиција, планови, линије. За креативну фотографију важна је естетска вредност реализоване идеје. Она је резултат субјективног приступа предмету и кроз њу се израžava уметникова emotivnost i specifično viđenje sveta.

4. Socijalna fotografija

Korene socijalne fotografije nalazimo u Nemačkoj u periodu između dva svetska rata. Aprila 1926. godine redakcija Radničkih ilustrovanih novina pozvala je foto-amatere da prave snimke sredine u kojoj žive i da takve fotografije pošalju redakciji. Projekat je imao neslućeni odjek. Fotografije su se odlikovale iskrenošću i autentičnošću u doživljavanju svakidašnjeg života. Sličan pristup u Sjedinjenim Američkim Državama negovao je časopis Lajf, pod motom: Da se vidi život, da se vidi svet. Jedan od najznačajnijih projekata iz oblasti socijalne fotografije bila je izložba Porodica čoveka, postavljena u Njujorku 1955. godine, koja je potom obišla čitav svet. Cilj izložbe bio je da se fotografijama ispriča priča o običnim ljudima, njihovim ljubavima, borbama i nadanjima.

U estetskoj analizi fotografije moguće je izdvojiti nekoliko elemenata: format, zrno, oštrina; gradacija; svetlo-tamno; linije; površine i trenutak. Ispitivanjem ovih elemenata može se utvrditi kada je fotografija nastala, kakvo je njeni mesto u opusu umetnika, kakvo je značenje njenih simbola, linija, površine, svetlosti, dubine. Dobar fotograf može vešto prikazati strukturu predmeta, definisati krupnoću zrna na površini fotografije, sa osećanjem za geometrijski sklad izraziti odnose svetlosti i tame, ali lepotu, kvalitet i umetničku vrednost daće tek organska sinteza svih pomenutih elemenata, njihov ukupni sinergijski utisak.

Zanimljivo je da su o fotografiji kao mediju i o njenoj društvenoj ulozi najviše i najdublje pisali autori sa filozofskom vokacijom: Valter Benjamin (*Mala istorija fotografije*, 1931), Suzan Sontag (*Eseji o fotografiji*, 1977) i Rolan Bart (*Svetla komora: nota i fotografija*, 1980).

Već smo pominjali Benjaminovu fascinaciju filmom i fotografijom. On u pojavi fotografije vidi potiskivanje tradicionalnog statusa umetnosti i njene aure i sociološki istražuje nove umetničke fenomene u dobu tehničke reproduktivnosti. Po Benjaminu, u budućnosti se nepismenim neće smatrati samo onaj ko ne poznaje pismo, već onaj ko se ne razume u fotografiju.

Rolan Bart takođe polazi od činjenice da je fotografija medij koji bitno obeležava savremenu civilizaciju. Međutim, njegov pristup ovom mediju je prevashodno semiološki utemeljen i on u fotografiji vidi dosad jedini i zato specifični modus postojanja „poruke bez koda“. Bart odriče fotografiji fikcijsku, projektivnu i magijsku svest, koju priznaje mediju filma. Za njega je fotografija u svojoj suštini sredstvo prenošenja doslovnih znakova, medij analogije, medij liшен većih transformacijskih sposobnosti.

Za razliku od Barta, Susan Sontag fotografiji pridaje status umetnosti, ističući da su fotografije tumačenja sveta u istoj meri u kojoj su to umetničke slike ili crteži. Fotografija nosi u sebi nešto tajanstveno i životno, a kamera je idealna produžena ruka svesti. Fotografija je svesni čin izbora slike, dokaz o tome šta je sve vredno gledanja, potvrda da je pre samog trenutka snimanja morala postojati sasvim formirana svest o značenjima koja se ovim medijem mogu i žele saopštiti.

Za Susan Sontag, fotografija nije prenošenje doslovnih značenja, već u njoj postoji neki nadrealni senzibilitet. Ono što fotografiju čini nečim višim od realnosti, jeste minulno prisustvo, odnosno neporedivi patos poruka iz prošlog vremena. Fotografije svedoče o iščezlom vremenu, o nestalim svetovima o ljudima i događajima koji više ne postoje, a ipak se pred nama ukazuju u svojoj neporedivoj životnoj prirodnosti. Zato su fotografije melanholični predmeti, u kojima na najintimniji način pratimo stvarnost ljudskog starenja. U esejima Susan Sontag fotografija se ne razmatra kao medij koji bitno gradi vizuelni lik savremene tehnološke i tržišne civilizacije niti kao medij sveopšte produkcije slika kojima se prenose i oblikuju mnogobrojne praktične informacije, već prevashodno kao sredstvo autorskog i individualnog izraza. Pravu, dobru fotografiju ne čini tehnički savremena reprodukcija, već način viđenja sveta, kreativnog fotografskog mišljenja. Fotografija daje ljudima i događajima smisao i trajanje:

„Fotografija nije samo rezultat susreta imeđu jednog događaja i fotografa; snimanje fotografije je jedan događaj po sebi i to sa pravima koja mu se sve manje mogu poreći – da se umeša u bilo šta što se dešava, da ga zaposedne, da ga prenebregne. Samo naš osećaj za neku situaciju sada se artikuliše pomoću intervencija kamere. Sveprisutnost kamera ubedljivo naznačava da se vreme sastoji od zanimljivog događaja, događaja koje vredi fotografisati. Zauzvrat, to olakšava da osetimo kako svakom događaju, kada jednom započne, bez obzira na njegov moralni karakter, treba dozvoliti da se okonča – da bi moglo nastati nešto drugo, fotografija. Pošto se događaj završio, slika će nastaviti da postoji, dajući događaju neku vrstu besmrtnosti (i važnosti) koju inače nikada ne bi imao. Dok stvarni ljudi tamo napolju ubijaju sebe ili druge stvarne ljude, fotograf, stoji iza svoje kamere, stvarajući sićušni element jednog drugog sveta: sveta slika koji najavljuje da će nas sve nadživeti“ (Sontag, 1982: 23).

3.4. Elementi filmskog jezika

Kada su braća Luj i Ogist Limijer 28. decembra 1895. godine u Parizu održali prvu filmsku predstavu (*Ulazak voza u stanicu i Izlazak radnika iz fabrike*), film je još uvek bio samo jeftina vašarska atrakcija, koja je svoja glavna opravdanja nalazila u tome da se radi o neobičnoj zabavi i novom tehničkom izumu. Čak je i sam Luj Limijer rekao da se radi o *izumu bez budućnosti*. Iako će u eri dominacije holivudske produkcije i danas mnogi reći da je film ponovo postao vašarska atrakcija, nema nikakve sumnje da je posle samo 117 godina svoga postojanja film razvio vlastiti jezik izražavanja koji se razlikuje i od jezika pozorišta i od jezika književnosti i da sa punim pravom možemo govoriti o autentičnoj estetici filmske umetnosti. Kao i u slučaju drugih umetnosti, i filmu se može pristupiti sa stanovišta estetike predmeta i estetike akta. Na narednim stranama bavićemo se filmom kao vizuelnom i zvučnom predstavom, značajem montaže i pristupima filmskom gledaocu.

Tehnički gledano, film se sastoji od mnoštva fotograma, sličica raspoređenih u nizu na filmskoj traci koja prolazeći određenom brzinom kroz projektor stvara uveličane pokretne slike. Filmska slika ima svoj okvir, čija je funkcija slična ramu na umetničkoj slici. Okvir filmske slike ili filmski format određuju dve tehničke činjenice: širina filmske trake i dimenzije otvora kamere. Svaki fotogram ima vlastitu kompoziciju i svaki dobar sineasta vodi računa o ravnoteži i izražajnosti kompozicije unutar okvira filmske slike (Omon i dr., 2006).

Međutim, magija filma sastoji se u činjenici da ove dvodimenzionalne slike zapravo vidimo i doživljavamo kao deo trodimenzionalnog prostora, potpuno sličnog realnom prostoru u kojem živimo. Utisak stvarnosti koji film izaziva ispoljava se kroz iluziju pokreta i iluziju dubine. Zato je, po čuvenim rečima Andre Bazena, okvir filmske slike zapravo *prozor otvoren prema svetu*.

Deo prostora koji je obuhvaćen okvirom filmske slike nazivamo *kadrom*. Pri gledanju filma uvek je prisutna i ideja prostora izvan kadra, prostora koji je nevidljiv, ali koji u svojoj mašti konstituišemo polazeći od onog što vidimo unutar kadora. I prostor unutar kadora i prostor izvan kadora pripadaju istom, homogenom imaginarnom prostoru koji se označava terminom *filmski prostor ili filmska scena*.

U prvim godinama svoga postojanja film je činila samo pokretna slika, koju nije pratio nasnimljeni zvuk. Uz projekcije nemih filmova slušala se živa muzika koju bi obično izvodio solista na klaviru ili violini, a ponekad

su nastupali i manji orkestri. Zvučni film pojavio se trideset godina nakon kinematografa braće Limijer i zvuk je postao nezamenljivi deo filmske umetnosti. Danas postoji čitav niz zvučnih tehnika, od sinhronog ili direktnog zvuka, do postsinhronizacije i miksovanja, kada se zvuk snimljen uživo tokom snimanja filma zamenjuje drugim zvukom, ili mu se dodaju i drugi zvučni izvori i efekti.

Kada je reč o filmu kao vizuelnoj i zvučnoj predstavi, u osnovi postoje dve velike teorije, koje zastupaju dve grupe sineasta. Po čuvenoj podeli Andre Bazena, filmski stvaraoci u osnovi se dele *na one koji veruju u sliku* (formalisti) i *na one koji veruju u stvarnost* (realisti). Za zastupnike prvog uverenja, filmska predstava je umetnički cilj sam po sebi, dok drugi u filmu vide sredstvo za rekonstrukciju stvarnosti ili istine.

Zanimljivo je da su se brojni autori nemog filma opirali da prihvate zvučni film, upravo verujući da film mora da se razvija u pravcu univerzalnog jezika pokretnih slika i maksimalne izražajnosti vizuelnih sredstava. Ipak, prevladalo je uverenje o nezamenljivoj funkciji zvuka da pojača efekte stvarnosti i da tako doprinese razvoju filma kao što savršenijeg odraza realnog, istinitog sveta.

Već iz tehničke definicije filmske umetnosti očigledno je da je film veština kombinovanja i raspoređivanja određene količine slika, zvukova i grafičkih natpisa u promenljivim razmerama i rasporedima. Zato je pojam montaže jedan od centralnih pojmoveva u razumevanju svojstava filma i njegovih izražajnih sredstava. Montaža se može definisati kao organizacija kadrova jednog filma u određenim uslovima redosleda i trajanja.

Filmski stvaraoci veoma rano počeli su da koriste princip spajanja više slika u jednu sekvencu, kako bi doprineli izražajnosti i ubedljivosti filmske priče. Izumiteljem montaže smatra se američki sineasta Edvin Porter koji je koristio montažu već u filmovima *Život jednog američkog vatrogasca* iz 1902. i *Velika pljačka voza* iz 1903. godine. Glavni rezultat pojavljivanja montaže bilo je oslobođenje filmske kamere, koja je u prvim godinama kinematografije bila vezana za statični kadar. Montaža je omogućila da se sudašom dveju slika izrazi određeno osećanje ili ideja, te da se gledaocu pomogne da bolje percipira i tačnije razume filmsku priču. Oblikujući filmski pokret, ritam i ideju, montaža je odlučujuće doprinela narativnoj funkciji filmske umetnosti.

Već dvadesetih godina dvadesetog veka nastala je sintagma *kraljica montaže* koja je korišćena da se istakne kreativni i produktivni doprinos montaže filmskom izrazu. Kreativna montaža proizilazi iz uzajamog odnosa

slika koje u svesti gledaoca stvaraju određenu ideju ili emociju koje ne postoje u bilo kojoj od slike kada se one odvojeno posmatraju. Kreativna montaža stvara značenje kroz tri grupe funkcija:

1. *Sintaksičke funkcije* (efekti povezivanja, razdvajanja i naizmeničnosti kadrova);
2. *Semantičke funkcije* (određivanje filmskog prostora, efekti kauzalnosti, paralelizma i poređenja);
3. *Ritmička funkcija* (kombinacija vremenskih i plastičnih ritmova u kadru kroz organizaciju zvučnih efekata, prostora, boja, intenziteta svetlosti i slično).

I u razumevanju značaja montaže mogu se uočiti krupne razlike između realističkog i formalističkog pristupa filmskoj umetnosti. Kao upečatljiv primer ove velike i nezavršene polemike mogu se uzeti teorije Andre Bazena i Sergeja Ajzenštajna.

Po Bazenu, ontološki smisao filma jeste da reprodukuje stvarni svet u njegovom fizičkom kontinuitetu i prateći tok zbivanja. U tekstu pod indikativnim naslovom *Zabranjena montaža* on piše da specifičnost filma počiva u jednostavnom fotografском поштovanju jedinstva slike. Montaža se sme koristiti samo u određenim granicama, tako da imaginarni događaj na ekranu zadrži *prostornu gustinu stvarnosti*. Cilj svakog filma treba da nam pruži iluziju da prisustvujemo realnim događajima, koji se odvijaju na ekranu isto kao što bi se odvijali u stvarnom životu. Suština montaže po Bazenu jeste u tome da se umanji dvosmislenost stvarnosti, da film poprими gustinu postojanja, odnosno dramski realizam i psihološku istinitost.

Nasuprot Bazenu, Ajzenštajn ukazuje da stvarnost nema nikakav apsolutni značaj van značenja koje joj filmski umetnik pridaje. Film ne reprodukuje stvarnost, već je kreira i preoblikuje. Montaža je glavni princip koji upravlja veoma formalizovani i kontrolisani izraz čije se značenje precizno i gotovo jednoznačno gradi vodeći računa o formalnim karakteristikama slike i artikulisanoj kompoziciji kadrova. Filmska forma koja se montažom dobija prenosnik je unapred određenog, željenog i kontrolisanog značenja ili poruke koja ima zadatak da utiče na gledaoca i da oblikuje njegov pogled na svet.

Na prethodnim stranicama sažeto smo ukazali na osnovne *objektivne prepostavke* filma kao vizuelne i zvučne predstave i kao umetnosti pokretnih slika. Međutim, da bismo u potpunosti razumeli magiju filma i njegovo umetničko dejstvo, neophodno je da se u našu analizu uključi i *subjektivni element*, odnosno individualno, psihološko i estetsko iskustvo

filmskog gledaoca. Kakvo je to iskustvo, koje su to želje i nade koje nas navode da provedemo dva sata u zamračenoj sali dok na ekranu promiču pokretne slike? U kakovom je odnosu doživljaj gledanja filma prema bliskim stanjima sna, fantazije, hipnoze? Kako se i zašto gledalac identificuje sa filmskom pričom i njenim junacima?

Već u drugoj i trećoj deceniji dvadesetog veka poznati psiholozi Hugo Minstenberg i Rudolf Arnajm, zastupnici teorije geštalta, ukazuju da sa psihološkog stanovišta film ne postoji ni na ekranu, ni na filmskoj traci, već samo u ljudskom duhu koji mu obezbeđuje stvarnu egzistenciju. Film u suštini predstavlja mentalni proces ili umetnost ljudskog duha. Film je a) *umetnost pažnje* (snimanje se organizuje na isti način na koji ljudski duh daje smisao realnim događajima) b) *umetnost pamćenja i imaginacije* (kroz njih se omogućuje zbijanje i širenje filmskog vremena, filmski ritam, prikazivanja snova i slično) c) *umetnost emocija* (izražavanje najsloženijih osećanja kroz filmsko pripovedanje). Film nam priča priču o čoveku, prevazilazeći forme i kategorije spoljašnjeg sveta i prilagođavajući ih oblicima našeg unutrašnjeg sveta – znanju, pažnji, pamćenju, mašti i emocijama.

Dok su se prvi psiholozi filma i istraživanja vizuelne percepcije sasvim prirodno zanimali za novu umetnost koja je po svojim perceptivnim karakteristikama bliska osnovnim fenomenima ljudskog duha, sledeće važno pitanje bilo je kako uticati na gledaoca, kako pobuditi i oblikovati njegove emocije? Zanimljivo je da su sovjetski autori prvi sistematski uvideli potencijal filma kao sredstva obrazovanja, propagande i upravljanja emocijama gledalaca. U čuvenom eksperimentu Leva Kulješova pokazano je kako jedan te isti krupni plan ljudskog lica dobija različite emocionalne vrednosti i nijanse u zavisnosti od susednih kadrova. *Montaža ima presudan uticaj na oblikovanje gledaočevih osećanja*. Ove ideje u svojim filmovima primenjivali su Pudovkin, Vertov, Ajzenštajn i drugi sovjetski autori u nameri da ostvare ideoološki i emocionalni efekat svojih filmova.

Snažan uticaj filma na gledaočevu psihu moguće je objasniti kroz njegovu dvostruku identifikaciju sa filmom, primarnu i sekundarnu. *Primarnu identifikaciju* čini proces u kojem se gledalac poistovećuje sa okom kamere koje je svet videlo pre njega. U ovom procesu gledalac se identificuje sa sopstvenim pogledom, doživljavajući sebe kao povlašćeni, centralni subjekt gledanja. Njegovo oko tada postaje jedinstveni centar iz kojeg kreće celovita, zaokružena percepcija filmske scene. Gledalac se ovde pojavljuje kao svevideći, sveopazajući subjekt, bez čijeg pogleda zapravo i ne bi bilo filma.

Sekundarna identifikacija podrazumeva vezivanje gledaoca za filmske junake i priče koje ga suočavaju sa sudbinom i koji mu otkrivaju mnogostrukе životne istine. Svaka dobra filmska priča fascinira gledaoce time što psihološki ponavlja edipalnu situaciju, odnosno *sukob između želje i zakona*:

„Svaka klasična priča počinje da uvlači gledaoca tako što stvara početni rascep između subjekta koji želi i želenog objekta. Sva umetnost naracije sastoji se potom u regulisanju potrage, koju stalno iznova započinjemo, za objektom naše želje, čije se ostvarenje neprestano odlaže, sprečava, ugrožava, usporava, i tako sve do kraja priče. Klasični put koji prelazi naracija odvija se između dve uravnotežene situacije, u kojima nema napetosti, a koje su njegov početak i kraj. U situaciji početne ravnoteže veoma brzo se javlja pukotina, nastaje rascep, koji pripovedni iskaz neprestano nečim mora da popunjava, a koji se sastoji od ometanja, lažnih putokaza, raznih nezgoda, koji su ili posledica sudsbine ili ljudske pakosti, ali čija se narativna funkcija ogleda u održavanju pretnje tim rascepom i želje gledaoca za konačnim razrešenjem, koje označava kraj pripovednog iskaza, povratak u stanje bez napetosti, bez obzira da li se postiže popunjavanjem nastalog rascepa između subjekta i objekata želje, ili sasvim suprotno, konačnom pobedom zakona koji jednom zauvek zabranjuje da se rascep zatvori“ (Omon i dr., 2006: 241).

Po tačnom zapažanju Edgara Morena, iz njegovog eseja *Film ili čovek iz mašte*, svaki film poziva nas da razmišljamo o imaginarnom u stvarnosti i o stvarnom u imaginarnom. Iskustvo filmskog gledaoca slično je percepciji primitivnih ljudi, svetu sanjara ili dečijoj psihi, čija je zajednička odlika da veruju u stvarnost svojih vizija i snova podjednako koliko i u stvarnost realnog sveta. Filmska umetnost pronalazi sanjane, uvećane, opsesivne slike tajnoga sveta, u koji se povlačimo kao filmski gledaoci, sliku života većeg od života, u kojem se ostvaruju naše skrivene zamisli i rađaju naše najluđe nade.

3.5. Vidljivi i nevidljivi radio

Radio ne radio, svira ti radio. Ova duhovita rečenica zapravo nagoveštava dvostruku, pomalo paradoksalnu prirodu i poziciju medija o kojem je reč. S jedne strane, radio je sveprisutan i nezaobilazan deo gotovo svakog domaćinstva, kancelarije, kafića, automobila... S druge strane, slušanje radija smatra se nekom vrstom dodatka svakodnevnim delatnostima, pa se radio opisuje kao *sporedni medij*. U prvim danima radija

u Velikoj Britaniji BBC je izrazio zabrinutost da bi novi medij mogao predstavljati samo zvuk u pozadini, pa se insistiralo da se radio sluša u zamračenoj sobi, u najudobnijoj fotelji, kako bi slušaoci posvetili pažnju radijskim emisijama koliko i pozorišnim i filmskim predstavama. BBC je ubrzo morao da se pomiri sa činjenicom da većina slušalaca voli da sluša radio dok obavlja neke rutinske i jednostavne poslove, pa je tokom Drugog svetskog rata ova radio-stanica počela da emituje program *Slušajte muziku dok radite* kako bi se poboljšala produktivnost u fabrikama municije.

Međutim, ni ova činjenica ni uspon novih medija, posebno televizije, nisu doveli do nestajanja radija, kao što su mnogi očekivali. Radio je pokazao izuzetnu fleksibilnost i prilagodljivost i sačuvao je svoju dinamičnost i popularnost. Svoje prividne nedostatke radio je pretvorio u prednost. Od glomaznog, nepokretnog sobnog pripovedača radio se preobrazio u mobilnog, prenosivog informatora i zabavljača, u prisni i lični medij.

Jedan poznati američki radio-voditelj odjavljivao je svoju emisiju rečenicom: *Vidimo se na radiju*. Idejom o vidljivom radiju zapravo je htio da ukaže na neposrednost radijskih poruka, na emotivnu bliskost radijskih stvaralaca i slušalaca, na suptilnost i toplinu ovog medija i njegovih poruka. Vidljivi radio je onaj koji prepoznaće interesovanje, ukuse, navika i vrednosti svojih slušalaca, njihovu emotivnost i životni stih, medij koji je u stanju da neposredno i brzo izađe u susret potrebama različitih ciljnih grupa svoje publike. Najzad, dobar radio podstiče maštu slušaoca da stvari vizuelnu dimenziju na osnovu podataka koji mu daju reči i zvuci.

Možemo zaključiti da radio ima četiri ključna medijska svojstva:

- a) *sveprisutnost* (slušamo ga svuda i u svako doba dana)
- b) *besplatnost* (mali broj ljudi plaća privilegiju da uživa u slušanju muzike, vesti, intervjuja ili radio drama)
- c) *nevidljivost* (dok slušamo radio naša pažnja često je usmerena na nešto drugo)
- d) *neposrednost* (emotivna toplina, prisnost i bliskost radijskih poruka) (Šingler, Viringa, 2000).

Radio kao medij ima širok spektar mogućnosti: zabavne, informativne, kreativne, ubeđivačke, političke, komunikacione i slično. Na oživotvorene pomenutih mogućnosti utiče čitav niz faktora, fizičkih, tehničkih, društvenih i estetskih. U skladu sa našom osnovnom temom reći ćemo nešto više o izražajnim sredstvima radija, odnosno o estetskim ili opažajnim

dimenzijsama ovog medija. Na koji način radio proširuje *čujnost sveta*, kako radio otvara prostor drugaćiji i od verbalne, i od vizuelne i od audiovizuelne komunikacije, kako pretvara zvučnu predstavu stvarnosti u neuporedivo iskustvo sveta i umetnosti?

Iako radio koristi različita izražajna sredstva: *reč, glas, šum, muziku, radiofonske efekte, dočaravanje akustike različitih prostora i tišinu*, nema sumnje da je *govor* ono što daje smisao, razumljivost i komunikativnost radijskom programu. Čak i u emisijama muzičkih radio-stanica govor daje kontekstualni okvir i služi za organizovanje programa, dajući tako prepoznatljivi duh i identitet i posebni imidž radio-stanice. Zato savremene radijske kuće i njihove uprave sve više pažnje posvećuju značaju govora u pridobijanju veće slušanosti, naklonosti i poverenja svojih slušalaca.

Prvi korak u negovanju i razvoju radijskog govora jeste pažljivo određivanje tema i sadržaja govornih emisija, u skladu sa karakteristikama publike, njenim vrednostima, potrebama i očekivanjima. Nakon toga mora se posvetiti puna pažnja realizaciji govornih poruka, vodeći računa o rečniku, jeziku i stilu koji će se koristiti u različitim tipovima emisija. Ovde smo suočeni sa svojevrsnim paradoksom: svaka emisija zahteva specifičan jezik i način govora, različit u pogledu tona, brzine govora i slično. Voditelji se trude da sopstvenim rečnikom i stihom izraze svoju posebnost i neponovljivost. S druge strane, radio stanica se trudi da održi sopstveni govorni identitet i da uspostavi jedan opšti standard govora koji će u određenom obimu koristiti svi njeni voditelji, negujući zajednički stil, imidž i kvalitet svojih ukupnih programa.

Već i površno poznavanje radijske produkcije lako nam pokazuje da se govor na radiju kreće u širokom, pa i haotičnom spektru od brižljivo kultivisanog jezika, do najneobaveznijeg i krajnje improvizanog izražavanja. Ova raznolikost znatno otežava svaki pokušaj da se formulišu opšta pravila radijskog izražavanja. Pa ipak, mogu se uočiti neke opšte karakteristike ovog govora.

Prema mišljenju Martina Šinglera i Sindi Viringe, model govora na radiju ima sledećih pet karakteristika:

1. Radijski govor je više skiciran, nego spontan ili pripremljen

Veliki deo govora na radiju unapred je pripremljen i rezultat je svesne namere voditelja programa da izazove određeni efekat kod svojih slušalaca. U odnosu na obični, spontani govor radijski govor je tečniji, precizniji, sređeniji, sa manje reči i bez nepotrebnih ponavljanja. Međutim, stvaraoci

radio-emisija svesno prikrivaju činjenicu da su njihove reči unapred pripremljene. Govor koji je suviše očigledno ranije napisan zapravo povećava odvojenost onoga ko govori i slušalaca. Stvaraoci radio emisije moraju biti sposobni da pišu i interpretiraju svoje tekstove da oni zvuče spontano i prirodno, jer će tako ostvariti prisniji i neformalniji odnos sa svojom publikom. Pripremljeni tekst zato ima karakter skice koja se kreativno realizuje i oživljava u programu.

2. Radijski govor je više srednji, nego svakodnevni i institucionalan

Opisujući radijski govor kao srednji govor, zapravo ističemo činjenicu da ma koliko taj govor ponekad zvuči kao svakodnevni, on je uvek samosvestan, planiran da bude javno slušan. Čim se neki govor nađe u javnom domenu, on poprima svojstva institucionalnog govora. Naravno, neki oblici verbalne interakcije po prirodi stvari imaju izraženiji institucionalni karakter (emisije vesti, vremenske prognoze, sudska i zvanična saopštenja i slično), dok su, na primer, programi sa direktnim uključivanjem slušalaca bliži svakodnevnom govoru. U celini gledano, radijski govor predstavlja mešavinu institucionalnog i svakodnevног ili neformalnog izražavanja.

3. Radijski govor ima osobine ličnog, neposrednog obraćanja slušaocu

U najvećem delu radijskog programa voditelji se obraćaju direktno slušaocu, nastojeći da postignu visok nivo personalizacije. Njihov govor treba da zvuči kao da je upućen lično slušaocu kao pojedincu koga govornik dobro poznaje. Slušanje radija zapravo je stvar dosluha, spremnosti slušaoca da izade u susret voditelju emisije. Tako se stvara iluzija spontanosti, prisnosti i poverenja.

4. Govor na radiju mora biti jednostavan i konkretan

Pošto nema sliku, radio sebi ne može da dozvoli da bude suviše detaljan u predstavljanju informacija. Slušaoci teško prihvataju duge, složene rečenice i nejasno izražavanje. Radijske poruke brže iščezavaju iz memorije, pošto imaju samo vremensku dimenziju. Zato govor na radiju mora biti jasan, koncizan, konkretan, sa ponavljanjem značajnijih informacija i najavljivanjem onoga što sledi.

5. Radijski govor je visoko konotativan, bogat značenjima (Šingler, Viringa, 2000).

Izgovorena reč prenosi više značenja nego pisana reč, jer je u stanju da načinom izgovaranja iskaže mnoštvo različitih nijansi. Prednost govornog medija nad štampanim proistiće iz emocionalnih svojstava ljudskog glasa –

topline, saosećanja, bola i smeha. Još 1936. godine u svojoj knjizi *Radio* Rudolf Arnajm utvrdio je da zvučanje reči na radiju više izražava suštinu i direktnije utiče na slušaoca od objektivnog značenja te reči:

„U svakoj umetnosti suštinski najdirektnija i najjednostavnija sredstva ostvaruju najjače efekte. Ali, suštinski najdirektniji zvučni efekti nisu oni koji nam prenose značenje izrečene reči ili zvuka koje poznajemo. Izražajne karakteristike zvuka, za čije razumevanje nije potrebno nikakvo iskustvo, utiču na nas na daleko neposredniji način, i to pomoću jačine tona, pauza, ritma i tempa, svojstava zvuka koja nemaju gotovo nikakve veze sa objektivnim značenjem te reči ili zvuka.“

Iako je govor primarno radijsko izražajno sredstvo, neverbalna sredstva kao što su *muzika*, *zvuci* i *tišina* čine nezaobilazne komponente ovog medija. Bez pomenutih sredstava radio bi zvučao dosadno i nerealno, nedostajali bi mu dubina i detalji. Dok reči podstiču ideje i osećanja i daju im pravac i značenje, zvuci i muzika podstiču našu maštovitost, emotivnost i asocijativnost.

Tišina može da bude jedno od najefektnijih izražajnih sredstava radijskog stvaralaštva. Pripremljena na pravi način, upotrebljena u pravom trenutku, tišina može govoriti više od reči, dočaravajući očekivanje, atmosferu, napetost, emocionalni naboj. Kada učesnik jedne radio-emisije zastane, tražeći pravi izraz, ta pauza ima mnogostruko značenje. Slušalac je najkreativniji za vreme tišine, upravo u takvim trenucima, na osnovu sopstvenog iskustva i sposobnosti, on može doživeti najdublji uvid u istinu stvari i ideja. U radio-drami funkcija tišine slična je pauzi u muzičkom delu koja se prihvata kao punopravni elemenat ritma i atmosfere dela. Tišina je deo stvaralačke celine, a kao odnos između dve napetosti kreativno konstituiše dramsko vreme i dramski prostor, kako spoljašnji, tako i unutrašnji. Estetika tišine počiva na rediteljskoj veštini nijansiranja različitih sistema slušalačkih iščekivanja, da bi se ostvarilo iznenađenje i razrešenje situacije koje radijskoj umetnosti daje ritam i smisao.

Kao što smo već istakli, reči čine suštinu radija, jer programu daju konkretan oblik i strukturu. Ipak, zvučni efekti tu strukturu ukrašavaju i razrađuju, dopunjaju sadržaj i obezbeđuju detalje i nijanse. Oni su zvučni ekvivalenti boja i senki u vizuelnom izražavanju. Zvučni efekti na radiju, kako prirodni tako i oni veštački proizvedeni, mogu se objasniti analogijom sa pozorišnom scenom. Čim se u pozorištu podigne zavesa, scenski prizor sa svojim detaljima postaje očigledan okvir drame i publika dobija osnovne informacije neophodne za početak i praćenje komada. Slično je i sa zvučnim

efektima na radiju, osim što zvuci moraju biti prerađeni, uprošćeni i jasni, svedeni na mali broj onih koji stvarno prenose poruku. Prvo pravilo u korišćenju zvučnih efekata na radiju jeste da se bude pažljiv i štedljiv u njihovoj upotrebi.

Muzika je jedno od najznačajnijih radijskih izražajnih sredstava i najzastupljenijih sadržaja savremenih radijskih programa. Radio je osnovno sredstvo za širenje i unošenje muzike u svakidašnji život, a muzika je ključni činilac za privlačenje publike. Jedna od prednosti radija jeste da usmerava našu pažnju na samu suštinu muzike, a ne na izvođače i proces izvođenja muzike, čuvajući tako moć i čistotu muzike. Muzika na radiju pruža slušaocima osećaj da pripadaju velikoj zajednici ljudi koji imaju ne samo sličan muzički ukus, već i dele isti životni stil i sistem vrednosti.

Identitet i stil radio stanice zasnivaju se ne samo prema dominantnoj vrsti emitovane muzike, već i pomoću jednog specifičnog oblika radijske muzike. Reč je o *džinglu* kao sažetom izrazu karaktera, stila i suštine radio-stanice, njenih voditelja i publike.

Korišćenjem i sinergijom pomenutih izražajnih sredstava, radio otvara nove dimenzije ljudskog iskustva i ostvaruje prisani kontakt sa svojom publikom. Umetnost radija, ponekad nazvana osmom umetnošću, oslanja se na iskustva klasičnih i novih umetnosti, ali u isto vreme stvara svoju sintetičku strukturu izgrađenu prema zakonima sopstvenog medija. „Pojavom radija čovek je obogaćen novim doživljajima koji su izmenili predstavu stvarnosti sveta. U jeziku radija sve je sažeto u dimenziji zvučnog prepoznavanja. Takav jezik reguliše klimu svakodnevnog, nudi ambijent vremena i fizičko prisustvo lica i likova. Zvučna verbalna struktura otvorila je obeležavajući ritam života jednog drugačijeg i novog sveta, koji egzistira u zabeleškama stvarnosti i kada prepostavlja nevidljive pojavnne oblike ljudskog prisustva u prostoru“ (Ljubojev, 1996: 127).

3.6. Televizijsko svevideće oko

Nema sumnje da je televizija jedan od najznačajnijih i najuticajnijih fenomena našeg vremena. Prema Maršalu Mekluanu, svi mediji su u suštini produžeci ljudskog tela. Tako za knjige i novine možemo reći da su produžeci očiju, radio je produžetak ušiju, a televizija je produžetak i očiju i ušiju. Obezbeđujući nam u kratkom vremenu ogromnu količinu informacija, televizija primorava druge medije na povlačenje i dobija dominantnu ulogu u životima pojedinaca i društava u celini. Poput antičkog mitološkog junaka Argusa, televizija sve vidi, svuda je prisutna, sve čini javnim. Štaviše, ne

samo da mi gledamo televiziju, ona gleda nas, stvarajući sliku sveta, oblikujući naše potrebe, naše vrednosti i naše nade. Po duhovitom zapažanju Dejvida Frosta, televizija je pronalazak koji omogućava da vas u vašoj dnevnoj sobi zabavljaju ljudi koje inače nikada ne biste primili u svoju kuću. Nastala kao čedo elektronske ere, televizija je postala medij koji dovodi ljude u neposrednu vezu sa stvarnim i imaginarnim svetom, sa svezvremenošću, prošlošću, sadašnjošću i budućnošću. Formirajući ukus, savest i svest gledalaca, posredno i neposredno televizija podstiče progresivne, ali i destruktivne ljudske reakcije.

Uviđajući paradoksalne potencijale ovog medija, čuveni filozof Karl Poper govori o televiziji kao svojevrsnoj opasnosti po demokratiju ali istovremeno ni on ne može da prenebregne obrazovne i emancipatorske potencijale televizijskog medija:

„Televizija danas poseduje kolosalnu moć, čak se može reći da je ona potencijalno najvažnija od svega, kao da je i sam glas boga njome zamenjen. I biće tako ako nastavimo da podležemo njenim zloupotrebama. Televizija je dobila suviše veliku moć u krilu demokratije. Nijedna demokratija ne može da preživi ako se ne stane na kraj toj svemoći. Mada, mislim da bi televizija, čiji je uticaj možda strašno opasan, mogla da bude, sasvim suprotno, jedno značajno sredstvo obrazovanja.“

Škole bi trebalo da nauče decu kako da koriste televiziju bilo da se radi o emisijama ili o reklamama. Potrebno je da im se objasni kakva se korist može imati od nje, kao što im treba ukazivati na segmente u kojima ona ne služi ničemu. Kada shvate da sticanje materijalnih dobara nije najvažniji cilj u životu i da su vrednosti koje se preporučuju u emisijama i reklamama u protivrečnosti sa onim vrednostima o kojima uče u školi, to će već biti nešto. Umesto što se ponaša kao da televizija uopšte ne postoji, škola bi morala učenicima da predloži diskusije o emisijama i idejama koje su im ponuđene. Morala bi da sačini pedagoške programe, čiji bi zadatak bio da od učenika načine gledaoca sposobnog za kritičko promišljanje i to od najraniјeg uzrasta. Trebalo bi im dati video opremu da prave male predstave i spotove, kako bi i sami postali svesni da uz pomoć jedne kamere sasvim lako mogu preobraziti i deformisati stvarnost“ (Reinders, 2005: 21).

Televizija gradi svoju snagu, životnost i uticaj na neposrednom kontaktu sa stvarnošću. Ona je svevideće oko, ili prozor kroz koji čovečanstvo posmatra život koji traje upravo u tom trenutku. Međutim, bilo bi naivno misliti da je ona objektivno ogledalo ili pasivni odraz realnosti.

Televizija ne prenosi, već kreira poruke i otuda proističe njena moć i manipulativni potencijal.

U razumevanju društvene uloge televizije postoje dva suprotna stava, pesimistički i optimistički. Pesimistički pristup, zasnovan na teoriji masovne kulture, ukazuje na negataivan uticaj televizije na publiku usled sveopšte komercijalizacije njenih programa, na ideoološke i manipulativne zloupotrebe ovog medija. Televizija pasivizira i eksplatiše publiku, nameće površan ukus, promoviše nasilje, jednom rečju, ona je neka vrsta opijuma za narod.

S druge strane, zastupnici optimističkog pristupa ističu demokratski potencijal televizije, ukazujući na bogatstvo i raznovrsnost informacija koje ona nudi. Televizija je prepoznatljiv i popularan medij, namenjen svim slojevima društva.

Bez obzira kakav stav zastupamo, očigledno je da ne smemo zatvarati oči pred fenomenom koji zauzima središno mesto u modernom društvu. Za razumevanje televizije veoma je važno poznavati prirodu njenog estetskog delovanja i njenih izražajnih sredstava.

Televizija je postajala deo savremene kulture u vremenu kada su film i radio već bili prihvaćeni kao mediji. Prvi TV prenos realizovan je 1925. godine, a prva redovna televizijska emisija za javnost krenula je u Engleskoj 1936. godine. Otuda je u svojim počecima, televizija tesno vezana za već formirane medije, sintetizujući njihove mogućnosti i izražajna sredstva.

Po zapažanju Danice Aćimović, televizija je od radija preuzimala istovremenost emitovanja i percipiranja, programsku šemu, identične žanrovske oblike (mnoge od njih je radio preuzeo iz književnosti) i osnovne žurnalističke metode (direktan prenos događaja, osvrt, komentar, reportaža, kontakt programa). Od filmskog medija televizija je preuzela slikovna izražajna sredstva, kao i gramatiku filmskog jezika (projekciju, kemeru, montažu, optičke procese):

„Integrišući nasledne osobine oba medija – medija radija i medija filma – Televizija je upadala u zamke njihovih dominantnih osobina, ugrožavajući sopstveni identitet. Postajala je radio koji se gleda i bioskop u kući. Ni jednog ni drugog nije uspela da se potpuno osloboди. Ali to su manjkavosti. Naš zadatak je da utvrđimo afirmativne, komparativne prednosti Televizije XIX veka. A to su:

1. jedinstvo raznolikih grana umetnosti u izražajnoj ekspresiji života;
2. uz visoku rezoluciju osećaj potpune kreativnosti, maštovitosti, koji se postiže diskontinuitetom vremena i prostora;

3. globalna dimenzija direktnog učešća u događajima, istovremenost poznatog i novog, očekivanog i iznenađujućeg;
4. radoznalost i neutaživa glad za *adrenalinom*, pre svega“ (Aćimović, 2005: 129).

U knjizi Džona Elisa *Vidljive fikcije* opisane su osnovne karakteristike gledaočevog doživljavanja televizije. Džon Elis navodi karakteristike televizijskog pristupa materijalu koji se koristi za ovaj medij, polazeći od suštinskih razlika televizije i filma:

1. Kvalitet i veličina slike

Po svojoj rezoluciji, odnosno vidljivosti detalja, elektronska televizijska slika lošijeg je kvaliteta od filmske. Gledalac je uglavnom veći od slike, dok je u bioskopu obrnuto.

2. Sredina u kojoj se televizija gleda

Televizija se najčešće gleda u kućnom okruženju ili u kafiću, uz normalno sobno osvetljenje. Za razliku od filma, ne sedi se u mraku bioskopa i daleko manje pažnje usmerava se na ekran.

3. Stepen koncentracije gledalaca

Gledanje televizije zahteva niži stepen koncentracije nego gledanje filma u bioskopu. Međutim, zato su periodi gledanja televizije mnogo duži i češći, pa gledaoci u nekim zemljama prosečno provode čak 7-8 sati ispred malih ekrana.

4. Na televiziji zvuk učvršćuje značenje programa

Usled relativno niske koncentracije gledalaca, zvuk dobija važnu ulogu u privlačenju njihove pažnje televizijskom ekranu, kroz najave emisija, karakteristične muzičke špice, muziku za različite serije i slično. Na televiziji je zvuk taj koji učvršćuje značenje poruke, dok u filmskom mediju tu funkciju ima slika.

5. Televizija emituje ogoljenu sliku, sa malo detalja

Nasuprot mnoštvu detalja u filmu, televizija koristi sliku sa malo detalja, a raznolikost i zanimljivost postiže se brzim promenama slike, tehnikom kratkih rezova, kao i isticanjem krupnih planova ljudi. Televizijski krupni plan odaje utisak bliskosti. Takođe, na televiziji se događaji mnogo manje sažimaju nego na filmu i prikazuju se u svom realnom vremenu, sa više različitih uglova kamere.

6. Neposrednost televizijske slike

Televizija odaje utisak da se njen program emituje uživo, čak i kad su emisije ranije snimljene. Ova neposrednost ponekad se naziva "efekat trenutnosti" i postiže se na različite načine. Tako, na primer, najavljuvачi i spikeri govore direktno sa ekrana oponašajući gledanje u oči karakteristično za uobičajenu, svakodnevnu komunikaciju. U reklamama se takođe koriste elementi neposrednog obraćanja, kroz pitanja, nagovaranja i upozorenja. I serijski programi osmišljeni su kao da odaju utisak neprekidne sadašnjosti, života koji traje, za razliku od zaokružene i završene filmske priče.

7. Savezništvo televizije i gledalaca

Televizija stvara zajednice koje međusobno komuniciraju, svojevrsna savezništava između onih koji emituju program i gledalaca. Pri tome se računa na domaće okruženje u kojem je televizijski prijemnik postavljen i na porodicu kao najčešcu publiku. Gledaoci zauzimaju snažne emotivne stavove prema junacima serija ili sve brojnijih i popularnijih rijalita programa: zabrinutost, sažaljenje, pokroviteljski stav, mržnju i slično. Tako se stvara familijarnost televizije i publike, a medijski uticaj jača i utvrđuje se.

U mnogim udžbenicima posvećenim televizijskom mediju kao primer uticaja televizije navodi se debata američkih predsedničkih kandidata Ričarda Niksona i Džona Kenedija, vođena 1960. godine. Niksonov savetnik za medije slušao je ovu debatu na radiju, dok se vozio automobilom prema Vašingtonu i bio je oduševljen njegovim nastupom i čvrstom argumenata. Međutim, televizijski gledaoci imali su sasvim drugačiji utisak. Džon Kenedi posedovao je izvanredan osećaj za kameru i njegova neposrednost i šarm bili su kao bogom dani za televizijski medij. Televizija je odlučujuće doprinela njegovoj pobedi. Ovaj primer pokazuje da je značenje televizijske poruke zapravo proizvod dijaloške interakcije između onoga ko poruku šalje i gledalaca. Tvorci programa kombinacijom televizijskih znakova kodiraju svoju poruku, a gledaoci ih dekodiraju ili dešifruju. Zato je televizijska semiotika izuzetno značajna za razumevanje načina proizvodnje značenja i uticaja ovog medija.

Semiotika je nauka koja se bavi proučavanjem znakova i njihove uloge u ostvarivanju komunikacije, načinom na koji ljudi grade značenja i smisao poruka iz skupa reči, slike i zvukova. Semiotika se bavi sistemima odnosa između znakova, jer su znaci najčešće organizovani u kodove ili sisteme. U različitim kontekstima znaci dobijaju različite vrednosti, zavisno od toga ko ih i kako upotrebljava. Tako, na primer, izrazi kakvi su *patriota* ili *liberal*

mogu imati više značenja u kontekstu zemlje ili političke opcije u okviru kojih su izrečeni.

Odnos između znaka i onoga što on označava može se opisati i razumeti na dva nivoa koji se nazivaju: denotacija i konotacija.

Denotacija podrazumeva doslovno, vrednosno neutralno, objektivno značenje jedne reči ili nekog drugog znaka. Denotativno značenje je upravo ono što je predstavljeno. Tako, na primer, fotografija psa označava, denotara baš tog psa kojeg vidimo na slici, recimo našeg omiljenog kućnog ljubimca.

Međutim, na drugom nivou denotativno značenje obogaćuje se smisлом koji mi vezujemo sa onim što je denotirano. Konotacija zavisi od konteksta, kulture, od naših ranijih spoznaja i vrednosti. Slika psa izazvaće različite reakcije i nesvesne asocijacije kod jednog deteta, lovca, sportskog kladioničara ili Eskima. *Konotacija je ono što mi dodajemo znaku, onaj kontekst ili pozadina koji leži iza reči, slike ili predmeta.*

Povezani niz konotacija koji su prihvaćeni ili priznati u jednoj kulturi ili u jednoj društvenoj grupi formira *mit*. Mitovi služe da obezbede ljudima okvir orientacije i da njihovom svetu daju smisao. Iako su mitovi kulturološke konstrukcije, njihova dugotrajnost i opšta poznatost čini da ih ljudi uzimaju kao prirodne, neporecive istine. Zato je u njima mnogo predrasuda i stereotipa koji se teško menjaju i iskorenjuju. Dejvid Mek Kvin navodi primer *porodice* kao uobičajenog mita u našoj kulturi i znaka koji prožima mnoge televizijske sadržaje, od porodičnih kvizova do serija. Setimo se, na primer, *Boljeg života* ili *Srećnih ljudi*, ili *Pozorišta u kući* i biće jasno kako televizija reprodukuje i koristi mit o porodici. Iako je reč o mitu koji je u zapadnim društvima u fazi preispitivanja, porodica i dalje ostaje jedna od dominantnih mitova i koordinativnih okvira televizijske produkcije.

Svaki televizijski sadržaj potencijalno je otvoren za više tumačenja. Međutim, ovaj medij često se trudi da izdvoji, pa i da nametne određena značenja, u skladu sa politikom kuće, odnosno sistemom moći i ideologije koji iza nje stoji:

„Za one koji rade na televiziji i koji žele da istaknu neko posebno značenje, televizija ima veliku prednost nad ostalim medijima: ogroman broj korišćenih znakova jesu *ikonički*. Pokretna slika političara koji drži govor na nekoj konferenciji potpuno će ličiti na svoje *označeno* (svojstvo takođe poznato kao *motivacija*). I dok reč ’političar’ ima proizvoljan odnos sa označenim i može se u rečenici (ili u ’definišućem sledu’) lako zameniti

izrazima: *državnik, govornik, harizmatični vođa, pokvarenjak, lisac, ekstremist, podstrekac, prevarant ili brbljivac*, pokretna televizijska slika ne može tako lako da se menja. Ipak, televizijska slika političara jeste samo to – slika. Takva slika sačinjena je od signala pretvorenih elektronskim putem u obojenu svetlost koja se u nizu linija u katodnoj cevi šalje na ekran. Tu postoji 'isplanirana sličnost' sa onim stvarnim – koja se već godinama modifikuje tehnološkim razvojem i standardima. Štaviše, kodovi i konvencije koji nam omogućavaju da takvo emitovanje prepoznamo kao politički govor ustanovljeni su, u stvari, tek u nedavnoj istoriji elektronskih medija, pa ipak njima obilato manipulišu dominantne političke partije. Ugao kamere, kompozicija kadra, osvetljenje, zvuk, muzika, pozadina, gestovi, govor tela, izrazi lica, izbor fraza, tempo – u suštini veliki broj promenljivih pažljivo su modifikovane i postavljene jedna u odnosu na drugu da bi postigle maksimalan uticaj na televizisku publiku. *Konstruisana* priroda ovog televizijskog događaja, kao i svih televizijskih događaja, takođe se vrlo lako zaboravlja“ (Mek Kvin, 2000: 338).

3.7. Mediji u vremenu interneta

Maršal Mekluan predvideo je da će razvoj elektronskih medija ujediniti svet u jedno veliko *globalno selo*. Čim tehnologija proširi naša čula, dolazi i do novog prevođenja i prevrednovanja kulture, onom brzinom kojom se nova tehnologija usavršava i obeležava svet stvarnosti. Mekluanovo predviđanje u potpunosti je realizovano. Nešto što se dogodilo u bilo kojem kraju sveta gotovo istovremeno postaje vest koja može uticati na sve ljude na planeti.

Međutim, čak ni pronicljivi Mekluan nije mogao da predvidi svu brzinu i dubinu promena koje su doneli internet i nove komunikacione i medijske tehnologije. Reč je o novim fenomenima kakvi su digitalizacija, integracija medija i interaktivnost, koji dovode u pitanje i sam pojam masovnih medija. Internet je otvorio nove perceptivne i saznajne mogućnosti, postavio drugačije standarde u pripremi, prenošenju i prijemu medijskih poruka i otvorio neslućene perspektive komunikacije. Naravno, internet je doneo i nove kontroverze, počevši od pitanja da li se radi o mediju u punom smislu reči, ili je internet samo virtualni prostor u kome su objedinjeni svi mediji, do pitanja odgovornosti za kvalitet i pouzdanost informacija na mreži.

Nagli rast upotrebe interneta među mladima pratili su kontroverzni stavovi o značaju iskustva u virtuelnom prostoru i njihov uticaj na adolescente. Internet je odavno postao sastavni deo medijske svakodnevnice

adolescenata. Prema najnovijim podacima u Nemačkoj 95% domaćinstava u kojima rastu mladi od 12 do 19 godina, priključeno je na internet. Broj korisnika interneta se srazmerno povećava. Korišćenje interneta kod mlađih je u poslednjih deset godina dostiglo određeni nivo posle kojeg se i ne očekuje neko povećanje. Iz perspektive generacije roditelja čini se, da veći intenzitet korišćenja interneta koji je prisutan kod mlađih, predstavlja problem (Andevski/Kliček/Šćepanović, 2011).

Većini odraslih su virtuelni svetovi po kojima mlađi tumaraju dok sede pred svojim kompjuterima, potpuno strani. Međutim, pogledom na veliku dinamiku kojom se medijska svakodnevница tokom poslednje decenije promenila, postaje jasno da navike korišćenja interneta kod mlađih i iskustva sa medijima njihovih roditelja nemaju ništa zajedničko. Roditeljima, a i pedagozima se čini da korišćenje interneta nosi razne rizike. Tako izgleda da postoji velika opasnost od gubljenja u mreži zbog vremena koje je potrebno za korišćenje interneta. Problematičnim se čine sadržaji koji ugrožavaju omladinu (nasilje i pornografija) kao i kontakt sa anonimnim korisnicima interneta koji se predstavljaju kao njihovi vršnjaci. Već u 90-im godinama, kada je korišćenje interneta među mlađima bilo mnogo manje rasprostranjeno, imamo naučne radove koji naglašavaju rizike i šanse korišćenja interneta u kontekstu medijske socijalizacije i razvoja identiteta: Kritičari internetske komunikacije ukazuju da je u mreži svakodnevni koncept identiteta suspendovan. Ko luta u virtuelnom, ne želi autentično. Lični identitet je iluzija u jednom svetu kojim vladaju tehnosocijalni cyborg mehanizmi (Geier, prema Tully, 2009: 60).

S druge strane zagovornici novih medija smatraju da internet nudi gomilu ličnih iskustava i važno shvatanje: ja sam mnoštvo. Stranice na internetu ilustruju na posebno plastičan način novu koncepciju višestrukog, ali koherentnog identiteta (Turkle, prema Tully, 2009: 60-61). Internet je postao metaforičko prebivalište Ja, a identitet korisnika je rezultat povezivanja i veza koje on uspostavlja. Internet je medijum za proširenje našeg intelektualnog i emocionalnog identiteta u vremenu globalizacije. Korisnici interneta koji surfuju su, prema mišljenju pojedinih autora, kod kuće, svuda i nigde. Deca i mlađi ponovo sami postaju nomadi. Mogu da se kreću od jedne tačke na Zemlji do druge – a u isto vreme da sede i žive kod kuće. Kroz ovo „novo nomadstvo“ čovečanstvo se ponovo stvara i iznova stvara svoj svet. Kao tehnika koju današnja omladina svakodnevno koristi, internet se pokazao kao uslov koji određuje okolina koja određuje svakodnevnicu jedne generacije i njeno ponašanje (Tully, 2009).

Imajući u vidu razvojne zadatke mlađih može se očekivati da bi informatičke i komunikacione tehnologije za izgradnju novih odnosa mogu biti funkcionalne, posebno u vezi sa povećanim opcijama mobilnosti.

Ako bacimo pogled na istorijski razvoj medija, možemo uočiti tok od potpuno *autonomnih medija*, kakvi su knjige ili novine, preko *difuznih medija* koji funkcionišu uz pomoć talasnih frekvencija i kablovskih veza (npr. radio ili televizija), preko *komunikacionih medija* kakav je bio telefon, do *interaktivnih medija* kakvi nastaju u doba interneta. Medijska komunikacija na globalnoj mreži ima sledeće karakteristike:

- multimedijalnost
- hipertekstualnost
- nepostojanje "čuvara kapija"
- elastičnost
- interaktivnost.

Dok tradicionalni masovni mediji koriste jedan ili dva dominantna načina za prenos poruka, multimedijalnost podrazumeva kombinovanje teksta, slike, grafike, animacije, audio i video zapisa. Hipertekstualnost omogućuje da se medijskim sadržajima pristupa na bilo koji način, bez čvrsto izražene hijerarhijske strukture. Internet je otvorena mreža, u kojoj niko osim kompjutera ne određuje put kojim će informacije biti prenete. Pod elastičnošću podrazumevamo činjenicu da internet dozvoljava kako trenutnu komunikaciju (uživo), tako i više varijacija odloženog emitovanja medijskih sadržaja. Najzad, interaktivnost podrazumeva model međusobno povezane i uzajamno uzrokovane komunikacije, koja iz temelja menja odnos medija i publike.

Prvo elektronsko onlajn izdanje dnevnih novina pojavilo se u proleće 1992. godine, kada je *Chicago Tribune* postao dostupan na internetu. Dok su se prve elektronske novine zadovoljavale da budu digitalna kopija papirnog izdanja, ubrzo su se pojavili mnogo samostalniji i kreativniji sajtovi sa prednostima koje nudi mreža: interaktivnost, hipertekstualnost, otvorenost prema drugim digitalnim izvorima informacija.

Kontinuirano ažuriranje novinskih sajtova i interakcija sa čitaocima u realnom vremenu omogućuje personalizaciju medija u meri da oni postaju plod saradnje između proizvođača i publike. Personalizovana i interaktivna multimedijalna komunikacija menja samu suštinu masovnih medija: „U odnosu na tradicionalno, sajber novinarstvo - kako ljubitelji naučne fantastike vole da ga zovu - dovodi do krajnosti ulogu *gatekeepera*: Mreža

je ogromni supermarket informacija, gde prikupljanje vesti često liči na izradu kolaža i hipertekstualnog povezivanja različitih sajtova novinskih agencija, televizija, privrednih kompanija, javne administracije, sa oskudnim prostorom ostavljenim za pisanje i za individualnu kreativnost. Postoji rizik da Internet postane mesto postnovinarstva, zarobljenog u sebi samom, gde susret sa stvarnošću ostaje u pozadini i uvek se odvija nečijim posredovanjem.

Druga velika novina novinarstva na Mreži jeste interaktivnost: proces personalizacije vesti razvija dvosmerne informativne kanale između novinara i čitalaca. Tako nastaje mogući lek za društvenu neprozirnost stvorenu preobiljem novinske ponude, ostavljanjem šire slobode izbora korisnicima, ali i odricanjem novinarstva od sopstvene istorijske uloge vodiča i orijentacije. Novine rizikuju da se prilagode formuli supermarketa, aranžirajući sve bogatije izloge, ali izbegavajući mogućnost izbora“ (Gocini, 2001: 420).

Digitalizacija medijskih poruka i integracija savremenih oblika komunikacije, kroz sinergiju mobilnih telefona, digitalnih kamera, televizije, kompjutera i interneta ruše tradicionalni medijski poredak i omogućuju pojavljivanje takozvanog građanskog novinarstva. Reč je o trendu da medijski sadržaj, umesto profesionalaca, generišu tehnološki opremljeni amateri koji su se zatekli na mestu nekog značajnog događaja. Čak i tradicionalni, institucionalni mediji, kakav je na primer BBC, shvatili su potencijal nove vrste novinarstva, ohrabrujući na svom sajtu korisnike da šalju redakciji svoje fotografije i video-zapise, uz poruku: *Važne stvari mogu se dogoditi bilo gde i u svako vreme - mi želimo da vi budete naše oči:*

„Moglo bi se zato očekivati da 2007. donese nove probobe u 'građanskom novinarstvu', kao što kao kolateralni učinak ima i opadanje značaja, pa, kako pokazuje primer Sadamovog pogubljenja, i nemoć sadašnjih kontrolnih punktova u tradicionalnim medijima ('uredničkih straža'). Internet, na kome se nešto, kad se jednom pojavi, može beskrajno umnožavati, ljudima omogućava da vide ono što žele da vide. 'Emitovanje', tradicionalni model 'starih' medija, polako ali sigurno zamjenjuje 'kliktanje': umesto da se 'prima' (zvanični film egzekucije), sadržaj se sada 'uzima' (snimak vešanja načinjen mobilnim telefonom).

A neočekivani efekat tehnologije, koja je do orvelovskih granica povećala mogućnosti državnog nadzora i pojačala sindrom *Velikog brata*, jeste i činjenica da više ne moramo da budemo samo objekti kontrole:

naoružani digitalnim kamerama, mobilnim telefonima i Internetom - posmatramo i mi njih“ (Mišić, 2007).

4. POJAM I CILJEVI PEDAGOGIJE MEDIJA

4.1. Kritička perspektiva medijske pedagogije

Po prirodi svoje društvene misije, obrazovanje je uvek neka vrsta posredovanja (medijacije) između čoveka i sveta, između istine i stvarnosti, između bića i mišljenja. Zato čitav školski i obrazovni sistem nužno ima svoju posredničku ili medijalnu dimenziju. U nastojanju da dostigne neki postavljeni ideal ili obrazac znanja, stavova i vrednosti, škola se oduvek pojavljuje kao medijator između pojedinca i zajednice, želja i mogućnosti, slobode i normi. I ne samo obrazovanje, već i sve druge sfere ljudskog života, zavise od posrednika i pravila koja oni uspostavljaju. Ljudsko znanje i ukupni rezultati spoznajnih procesa u velikoj meri su određeni posrednicima ili medijima koji su postavljeni između subjekta i objekta saznanja. Makluanova maksima *Medijum je poruka* važi ne samo za svet novinara, već i za svet naučnika. Tako je, na primer, prilično jasno da će neko ko pogleda kap vode posredstvom mikroskopa dobiti sasvim različitu poruku od nekog ko istražuje posmatrajući istu kap golin okom. Stvar se dodatno usložnjava kada znamo da u sistemu posredovanja pored tehnoloških konfiguracija učestvuju i brojni društveni i institucionalni faktori kao nosioci odnosa moći, uticaja i manipulacije. U slavnom *Medijskom manifestu* francuski mediolog Režis Debre s pravom ističe: „Posrednik stvara zakon. Medijacija određuje prirodu poruke, odnos ima prvenstvo nad bićem. Drugim rečima, tela misle, a ne um. Prisila inkorporacije proizvodi korporacije – ta posrednička tela i ustanove znanja, normirane i normativne, koje zovemo škole, crkve, stranke, udruženja, društva mislilaca itd.“ Stoga se kritička pedagogija medija mora utemeljiti na čvrstim komunikološkim, sociološkim i filozofskim osnovama i spoznajama o ontološkim, epistemološkim i vrednosnim dimenzijama svakog medijskog posredovanja.

Osnovna svrha i misija kritičke pedagogije medija bila bi da učenicima, studentima i svim građanima omogući da shvate savremenu kulturu i društvo, da stvore sopstveni identitet i otpornost prema medijskim manipulacijama, kao i da podstaktne medije da stvaraju alternativne i kreativne oblike kulture radi transformacije savremenog medijalizovanog i otuđenog društva: „Kritička medijska pedagogija razvija koncepte i analize

koje čitaocima omogućuju da kritički analiziraju sadržaje savremene medijske i potrošačke kulture, otkriju značenja i efekte sopstvene kulture i tako im pomaže da steknu kontrolu nad sopstvenim kulturnim okruženjem. Smatram da kritika kulture i medijska pedagogija zahtevaju primenu društvene teorije i da ta, kritička teorija društva takođe treba da polazi od medija i studija kulture kao kritičkih metoda, da bi omogućila suštinski uvid u strukturu savremenog društvenog života. Tako ovaj projekat kombinuje metodološke strategije, teorije i koncepte, kako modernističkih tako i postmodernističkih teorija, pokušavajući da stvori kritičku perspektivu podesnu za analiziranje najvažnijih kulturnih i društvenih fenomena savremenog doba“ (Kelner, 2004: 20).

Pedagogija se susreće sa fenomenom medija ne samo na pomenutom kritičkom i komunikološko-filozofskom, već i na svakodnevnom, metodičko-tehničkom nivou. Pokazaćemo to na primeru koji iznosi poznati nemački pedagog medija Gerhard Tulodziecki. Zamislimo dakle da nastavnik planira da svojim učenicima prenese i objasni sadržaj pojma „park“. On to može učiniti tako što će sa njima otići do nekog realnog parka u blizini škole; može takođe sadržaj pojma park obraditi pomoću modela parka sa drvećem u kutiji peska; nadalje, nastavnik može da prikaže učenicima film ili seriju dijaslajdova o parku; i konačno, on ima mogućnost da samo verbalno objasni učenicima pojam parka. Na osnovu ovog primera moguće je principijelno razlikovati najmanje četiri oblika prezentacije nastavnog sadržaja:

1. realan oblik, koji postoji kod aktivnog delovanja u stvarnosti, ličnog susreta sa ljudima ili kod praktičnog odnosa sa stvarima,
2. oblik modela, koji je zastupljen u korišćenju modela stvarnosti ili u simulaciji u igranju uloga,
3. oblik preslikavanja, kada se informacije i znanja dobijaju pomoću prikaza koji je veran stvarnosti ili je dat kao šematski prikaz,
4. simbolički oblik, koji se sastoji u dobijanju informacija kroz pisano ili usmeno verbalno prikazivanje (Tulodziecki, 2001: 829).

U najširem smislu, svaki oblik kojim se predstavlja neki sadržaj, može se označiti kao *medij*, te se na osnovu takvog određenja može zaključiti da svi nastavni i vaspitni postupci i procesi sadrže jednu medijalnu komponentu. Ova komponenta ima veoma bitnu ulogu za predstavu koju će deca i mladi razviti o stvarnosti. Očigledno je da najveći broj oblika prezentacije nekog nastavnog sadržaja predstavlja redukciju ili interpretaciju

u odnosu na realni svet. Spoznaja kroz modele, šematske prikaze ili verbalne simbole može dovesti učenike do neadekvatnih ili pogrešnih predstava o životu i svetu. Otuda se u teoriji učenja ističe da bi nastavni procesi i modeli što više trebalo da se zasnivaju na realnim situacijama i rešavanju realnih životnih problema. To naravno nije uvek moguće i nije uvek neophodno. S jedne strane, postoje naučne discipline koje su po svojoj prirodi više okrenute svetu simbola i apstraktnih pojmoveva. S druge strane, postoje brojne situacije u kojima učenici ili studenti već imaju neposredna iskustva o nekim delovima stvarnosti i zato mogu kvalitetno učiti i sticati znanja na osnovu modela, šematskih prikaza ili simboličkih oblika prezentovanja nastavnih sadržaja. Ovakva razmišljanja dovode nas do dva bitna epistemološka i pedagoška pitanja:

- Koji su mediji, odnosno koji su oblici prezentovanja sadržaja najprikladniji učenicima za stvaranje odgovarajućih predstava i saznanja o odsečku stvarnosti koji se obrađuje?
- Kako se suprotstaviti opasnosti da se kroz medije stvore neodgovarajuće ili pogrešne predstave o stvarnosti?

Odgovor na prvo pitanje konstituiše disciplinu koja se zove *didaktika medija*. Cilj didaktike medija jeste da ustanovi najbolje načine korišćenja medija radi podsticanja i podržavanja procesa učenja. Medijsko-didaktička istraživanja najpre su sprovedena u obliku uporednih istraživanja efekata različitih medija na uspešnost učenja. Pitanje na kom mestu u nastavnom procesu je određeni medij najpodesniji vodilo je do razvoja taksonomije medija. Pod taksonomijom se podrazumevaju sistemi klasifikacije u kojima su mediji svrstani prema nekim od svojih obeležja ili osobina. Ovakva obeležja mogu biti način percepcije medija (vizuelni, audio, audio-vizuelni); oblik kodiranja medijskih poruka (slikovni, šematski, simbolički); podesnost za određene funkcije u nastavi (pažnja, razmišljanje i slično).

Odgovor na drugo pitanje istražuje oblast *medijskog vaspitanja*. U ovoj disciplini sami mediji sa svojim obrazovnim potencijalima i opasnostima postaju predmet nastavnih ili vaspitnih promišljanja i preispitivanja. Medijsko vaspitanje dobija poseban značaj u vremenu naglog razvoja i uticaja najpre televizije, a kasnije interneta, kao medija koji oblikuju ne samo svet obrazovanja, već i način celokupnog življenja i mišljenja. Kako u okviru medijskog vaspitanja sami mediji postaju predmet pedagoških istraživanja, za ovu oblast u principu su interesantne sve teorije i rezultati opšte teorije medija. Ove teorije se često svrstavaju prema elementarnom modelu komunikacije (emiter, poruka, prijemnik). Tako

možemo razlikovati istraživanja emitera (npr. studije o institucionalnim uslovima medijske produkcije), istraživanje poruka (npr. analiza medijskih sadržaja) i istraživanja prijemnika odnosno recipijenata (npr. studije o uticaju medija na publiku, na svakodnevnicu, na vrednosti i ponašanje dece i omladine) (Tulodziecki, 2001: 830).

Didaktika medija i medijsko vaspitanje nisu odvojene nauke, već je reč o oblastima koje se međusobno prožimaju. Uzete zajedno, ove dve discipline čine *medijsku pedagogiju*. Kao što ćemo kasnije videti, u literaturi se i pojam medija i pojam medijske pedagogije koriste u više različitih značenja, ali pomenute definicije mogu biti jednostavan i jasan putokaz za dalje istraživanje.

4. 2. Didaktički i vaspitno-obrazovni pristup medijima

Didaktika medija ima relativno dugu tradiciju. Nastavnici i pedagozi oduvek su istraživali oblike prezentacije nastavnih sadržaja koji bi bili najpogodniji za učenje. Međutim, ova tematika ostajala je u okvirima metodike nastave. Samostalna didaktika medija javlja se sa razvojem elektronskih masovnih medija, kada se pored intencija, tematike i metodike kao strukturni momenat nastave definiše i problem izbora odgovarajućeg medija.

Didaktika medija prošla je kroz nekoliko razvojnih faza. Prva faza vezana je za korišćenje ilustracija, slika, fotografija, dijapositiva i folija u nastavi. Kako se pomenuti mediji mogu okarakterisati kao pomagala ili pomoćna sredstva za poučavanje, ova faza se može označiti kao *Koncept sredstava za poučavanje*.

Međutim, još 1820. godine Pestaloci je ukazao da materijali za poučavanje mogu dobiti novi kvalitet kada se koriste kao aktivna radna sredstva u rukama učenika, jer se tako podstiče učenička spontanost i kreativnost. Početkom 20. veka ova metodologija široko je prihvaćena u okviru reformske pedagogije, a odgovarajuća teorija upotrebe medija u nastavi može se nazvati *Koncept sredstava za rad*.

Sa razvojem kompleksnijih medija kakvi su film, radio i televizija, promenilo se i mesto tehničkih medija u nastavi. Nastavni filmovi, školske radijske i televizijske emisije imaju sopstvenu vremensku i didaktičku strukturu koja se ne može spontano prilagođavati procesima nastave i učenja. Ova vrsta nastavnih sadržaja koristi se bilo kao obogaćenje bilo kao

integrисани део наставе и учења, а у обе варијанте ради се о *Konceptu medija kao nastavnog gradiva*.

Nadalje, постоји и четврти начин употребе медија као дидактичког средства који се у теорији може означити као *Koncept sistema*. Нјегова карактеристика је што се настава унапред планира од стране тима стручњака, а за сваку fazu poučavanja i učenja припрема се најпогоднији медиј. Тако се за обраду неке теме као увод може користити телевизијска емисија, за обраду информација књига, итд. Када проблеми са оваквим концептомjavljaju се недостатак личне интеракције, екстerno одредивање циљева наставе и слично.

Kритика Концепта система, као и даљи развој комуникационих и информационих технологија, интернета и мултимедија, довели су до новог гledišta o уlozi медија u настави које се може назвати *Koncept okruženja za učenje*. За разлику од претходних концепата, сада се учење не посматра као процес преношења готовог система зnanja, sposobnosti или вештина ученику. Учење се сагледава као процес активног susreta ученика са njegovim окruženjem за учење u okviru participativnog modela razumevanja savremenog društva i kulture.

Posle prikaza основних концепата дидактике медија, Gerhard Tulodziecki дaje и pregled najvažnijih etapa u razvoju области medijskog вaspitanja, kombinujući istorijski i sistemske прistуп овој disciplini. U почетку су medijsko-vaspitna razmišljanja bila под utiskom širenja novinskih i filmskih ostvarenja која су se pedagozima чинила estetski i moralno sumnjivim, poput šund literature ili vašarskih filmova. Iz ove забринутости razvio se концепт који се може назвати *zaštitno-pokroviteljsko medijsko vaspitanje*, sa ciljem da se ovakva medijska ostvarenja drže подалje od dece i оmladine, као и да се код njih probudi smisao i sensibilitet за kvalitetnim štampanim i filmskim delima.

Međutim, pokroviteljski прistup medijskom вaspitanju имао је два недостатка. Najpre, sveprisutnost elektronskih медија и posebno televizije omogуćio je lak i praktično slobodan прistup raznolikoj medijskoj ponudi. Drugo, овај концепт tretirao je recipijente медија као nezaštićene i nesamostalne. Zato je primereniji bio концепт *estetski i kulturno orijentisanog medijskog vaspitanja* чији је циљ bio formiranje образованог и kulturnog recipijenta sposobnog да samostalno просуђује о kvalitetu medijskih poruka.

Iz društvene i političke perspektive izгledало је као најprimerenije težiti samostalним i kritički orijentisanim recipijentima, koji ће biti u stanju

da prozru medijske manipulacije i da medijsku ponudu koriste kao obavešteni i kompetentni građani i nosioci demokratske javne i političke kulture. Ovakav pristup može se nazvati *funkcionalno-sistemskim medijskim vaspitanjem*.

Veliki nedostatak pomenutih koncepata bio je u tome što su odgovornost za kvalitet medijske ponude pripisivali jedino pojedincu recipijentu. Iz teorijskog vidokruga izostajali su društveni uslovi medijske produkcije, distribucije i recepcije medijskih poruka i sadržaja. Na neophodnost istraživanja ovih momenata ukazali su zastupnici koncepta *kritičko-emancipatorskog medijskog vaspitanja*. Oni su zahtevali da se pojedinci osposobe ne samo da razumeju društvene, ekonomski i političke uslove i pretpostavke medijske situacije, već i za realizaciju sopstvene javne medijske produkcije kao protivtežu dominantnom manipulativnom medijskom diskursu.

Najzad, verovatno najznačajniji emancipatorski potencijal ima *koncept medijskog vaspitanja orijentisanog ka interakciji i delovanju*. Radi se o osposobljavanju dece i omladine da aktivno i kreativno koriste savremene medije u sopstvenom radnom i životnom kontekstu, prema sopstvenim potrebama i na društveno odgovoran način. Ovakav pristup uključuje kako kritičku recepciju postojeće ponude medija, tako i sopstvenu medijsku produkciju.

Kao opšti cilj medijsko-pedagoških nastojanja Gerhard Tulodziecki navodi osposobljavanje za prikladno, samostalno, kreativno i društveno odgovorno delanje u svetu u kojem vlada snažan uticaj medija. Ovaj cilj obuhvata nekoliko zadataka u medijsko-pedagoškom radu.

1. Prvi cilj jeste smisleno korišćenje postojeće medijske ponude za različite svrhe, kakve su informisanje, razonoda, igra, učenje, rešavanje problema i komuniciranje. Pritom velika odgovornost leži kako na roditeljskoj kući tako i na školi. Posebnu mogućnost za upotrebu medija u školi pruža projektno orijentisana nastava.
2. Drugi zadatak pedagogije medija jeste kreiranje sopstvenih medijskih doprinosova. Deca i mladi treba da budu sposobni da pomoću medijskih tehnologija kreiraju sopstvene medijske poruke i sadržaje. U tu svrhu oni moraju poznavati najmanje tri oblasti: jezik medija, uticaj medija, kao i medijsku produkciju i širenje medijskih poruka.

3. Treći zadatak obuhvata razumevanje i vrednovanje medijskih formi, kao preduslov kreiranja, razumevanja i procena medijskih poruka i sadržaja. Veoma je važno da deca i mladi mogu da vrednuju prednosti i ograničenja medijskog izražavanja u pogledu forme prikazivanja ili načina oblikovanja poruke.
4. Četvrti zadatak podrazumeva otvaranje mogućnosti da deca i mladi razumeju emocionalno dejstvo medija i njihov uticaj na stavove, vrednosti i ponašanja. Važnost ovog zadatka proističe iz činjenice da su mediji u stanju da stvore problematične emocije poput straha ili agresivnosti, kao i iskrivljene predstave o stvarnosti i drugim pojedincima i društvenim grupama.
5. Peti zadatak jeste sposobnost razumevanja i prosuđivanja uslova medijske produkcije i širenja medijskih poruka. To podrazumeva kritičku analizu ličnih i institucionalnih, pravnih, ekonomskih, političkih i drugih društvenih uslova medijske proizvodnje i distribucije. Prepostavka za ovakvu analizu jeste elementarna transparentnost i prozirnost medijske scene kao karakteristika demokratskog društva.
6. Najzad, šesti i sveobuhvatni zadatak jeste razvoj intelektualnog, socijalnog i moralnog pristupa i stava prema medijima. Što su više razvijeni pomenuti stavovi, to je i veća verovatnoća izbegavanja opasnih medijskih uticaja, odgovornog korišćenja medijskih sadržaja i oblikovanja života u svetu medija, informacija i komunikacija.

4.3. Razvojne etape pedagogije medija

Pedagogija medija je relativno mlada pedagoška disciplina koja je nastala kao rezultat razvoja pedagoške nauke i kao odgovor na obrazovne i vaspitne posledice sve veće upotrebe i uticaja modernih medija. U teorijskim temeljima ove discipline stoje različite naučne oblasti (pedagoške nauke, sociologija, mediologija, komunikologija itd.) pa su zbog toga i nastali različiti pristupi i interpretacije u objašnjenju i razumevanju medijskog delovanja. O medijskoj pedagogiji može se govoriti u užem i u širem značenju.

<i>Pedagogija medija u užem značenju</i>	<i>Pedagogija medija u širem značenju</i>
<ul style="list-style-type: none"> - metodički pristupi pedagoškim temama - interpretacija i sticanje nastavničkih kompetencija - koncentracija na decu i omladinu - zapostavljena teorijska osnova - didaktičko-metodička perspektiva - razvoj medijske pismenosti 	<ul style="list-style-type: none"> - teorijski i praktični pristup savremenim medijima - društvene i političke dimenzije masovnih komunikacija - multikulturalna i globalna perspektiva - interdisciplinarni pristup - antropološki i sociokulturalni pristupi - medijske kompetencije i interaktivnost

1. Razvojne etape *medijske pedagogije* mogu se podeliti u šest faza:
2. *Počeci medijske pedagogije*, koja se paralelno razvija s naglom ekspanzijom štampanih medija i filmske industrije u prvoj polovini XX stoljeća.
3. *Ideološka pedagogija medija*, koja se razvija u totalitarnim sistemima fašizma i real-socijalizma, sa ciljem da se moć medija upotrebi u ideološke svrhe.
4. *Normativna pedagogija medija*, kao početak emancipovanja i samostalnog razvoja nove naučne discipline. U ovoj fazi definiše se dvostruka priroda i uloga medija, kao oruđa manipulacije i kao bitnih oruđa obrazovanja i komunikacije.
5. *Kritička i emancipatorska pedagogija medija*: Glavna ideja jeste razvoj medijskih kompetencija sa ciljem izgradnje kritičkog stava i sprečavanja medijskih manipulacija.
6. *Obrazovno-tehnološka i funkcionalna pedagogija medija*: Glavni problem postaje uvođenje novih medija u vaspitno-obrazovni sistem i nastavni proces. Razvijaju se poddiscipline kao što su medijska didaktika, obrazovna tehnologija, medijska pismenost.
7. *Refleksivno-praktična pedagogija medija*: U ovoj fazi naglasak je na aktivnom i praktičnom pristupu u sticanju medijskih kompetencija. Medijska kompetencija podrazumeva i *znati* i *moći*, kao sposobnost kretanja po svetu medija na kritički i nezavistan način, s osećajem odgovornosti, koristeći medije kao sredstvo za kreativno izražavanje i obrazovanje (Tolić, 2008: 3-4).

5. KONCEPT MEDIJSKE KOMPETENCIJE

5.1. O pojmu medijske kompetencije

Pojam medijske kompetencije se na različite načine provlači kroz gomilu analiza i debata u različitim oblastima: ne samo u nauci (biologija, lingvistika, sociologija, psihologija i pedagogija), nego i u politici, pravu ili ekonomiji. Razumljivo da pojam tako postaje nejasan i više značan. Zato u određenom kontekstu treba specifikovati šta se pod njim podrazumeva. Pritom je od velike pomoći kada se najpre uopšteno osmotri pojam kompetencije. Za razliku od pojma *medijske kompetencije*, širi pojam *kompetencije* ima dužu istoriju. Ova istorija razvoja teorija kompetencije se može podeliti u tri faze: 1. lingvičko definisanje pojma kompetencije tokom 70-ih godina, 2. uvođenje koncepta kompetencije u različite teorije razvoja i socijalizacije i 3. njegova upotreba u sociološkim analizama socijalizacije i društva tokom 80-ih. Istraživanja okrenuta teorijama kompetencije su morala da se suoče sa mnogim problemima. Već oko tačnog značenja pojma kompetencije, koji se deli u pomenute tri faze, postojale su mnoge nejasnoće (Andevski/Ristić, 2010).

U društvenim naukama pojam kompetencije povezuje se sa istraživanjima iz lingvistike Noama Čomskog (Noam Chomsky). *Jezička kompetencija* prema Čomskom predstavlja intuitivno poznavanje pravila kojim raspolažu subjekti. Jezička kompetencija se opisuje gramatikom jednog jezika. Kada deca uče jezik, moraju raspolagati generativnom gramatikom tj. metodom kako da se stvori prilagođena gramatika od datih primarnih jezičkih podataka. Pritom se radi o urođenim, individualnim predispozicijama, koje se nalaze na sinhronom nivou.

Nasuprot tome, u strukturno-genetskim teorijama kompetencije u središtu pažnje jeste pitanje konstruktivnog usvajanja univerzalnih kompetencija. Radi se o teorijama usvajanja opštih kognitivnih, socijalnih i moralnih kompetencija prema tradiciji Žana Pijažea. Osnova ove tradicije je konstruktivizam, koji se striktno ograje od nativizma Čomskog: on smatra da subjekti u jednom aktivnom procesu konstrukcije najpre grade strukture sopstvenog unutrašnjeg sveta, kao i socijalnog spoljnog sveta. Pritom se obrazuju opšte subjektivne kompetencije koje nisu stvorene nativistički, kao kod Čomskog, već konstruktivistički: upravo ova okolnost znači osetnu promenu pojma kompetencije u drugoj fazi njegovog razvitka. Kompetencija od sinhronog postaje dijahroni konstrukt, usko povezan sa intrasubjektivnim procesima konstrukcije. Strukturno-genetičke teorije

kompetencije ne uključuju toliko procese učenja i razvoja, već izrađuju strukturno-analitičke opise stadijuma kognitivnog, socijalnog i moralnog razvoja.

Fokusiranje na intrasubjektivne konstrukcije kompetencija vodilo je u *sociološko istraživanje socijalizacije*. Pored „lingvističkog okreta“ u društvenim naukama, strukturno-genetičke teorije kompetencije su podstakle Jirgena Habermasa da preuzme pojam kompetencije u teoriji povezivanja socijalizacijskih i društveno-teorijskih perspektiva. Na socijalizacijsko-teorijskom nivou se radi o povezivanju sociološke teorije stvaranja ličnog identiteta sa psihološkim teorijama kognitivnog, socijalnog i moralnog razvoja (između ostalog sa onima od Pijažeа, Selmana i Kolberga). Pritom je „vodič“ bilo mišljenje da subjekti razvijaju svoje kompetencije u socijalnim interakcijama. Habermas u ovom kontekstu govori o kompetenciji uloga, kompetenciji interakcije, ali i o komunikativnoj kompetenciji. Subjektivne kompetencije se uvek usvajaju u okviru razvoja komunikativne kompetencije, a ova opet kao preduslov ima stalno učešće u procesima komunikacije. Time se obrće razvojno-psihološki odnos između subjektivnih i socijalnih struktura: procesi socijalnih interakcija su ti koji ubrzavaju i organizuju proces stvaranja subjektivnih kompetencija.

Koncepti medijske kompetencije mogu imati veoma različita značenja:

- Razumeti medije: medijska kompetencija se može odnositi na razumevanje medijskih poruka i sadržaja.
- Vladati medijima: medijska kompetencija se može odnositi na veštinu rukovanja medijskim aparatima.
- Upotrebiti medije: medijska kompetencija se može odnositi na efektivnu upotrebu medija u rešavanju školskih i poslovnih zadataka. Može se iskazati i u sposobnosti da se pomoću medija planira slobodno vreme i u njemu uživa.
- Stvarati medije: medijska kompetencija se može odnositi na sastavljanje medijskih poruka i ponuda.
- Procenjivati medije: medijska kompetencija se konačno može odnositi na funkcije medijskog sistema. Medijska kompetencija u ovom smislu podrazumeva sposobnost da se obuhvate društveni odnosi i (pr)oceni sopstveno delanje prema normativnim i etičkim aspektima.

Pojam kompetencije nije samo dugogodišnja tema u medijsko-pedagoškoj diskusiji. On se poslednjih godina intenzivno razmatra i kroz svoje praktične pedagoške doprinose.

Diskurs pedagoške kompetencije se posebno razvio u dva pravca:

1. U okviru diskusija o standardima obrazovanja, veza sa modelima kompetencije je postala centralni aspekt diskursa o planiranju obrazovanja i razvoju škole. Modeli kompetencije konkretnizuju sadržaje i nivoe opšteg obrazovanja i time dobijaju centralni značaj za probleme konstrukcije i legitimacije aktuelnih debata o obrazovanju i nastavnom planu.
2. U poslednje vreme pojам kompetencije intenzivno se tematizuje u okviru obrazovanja odraslih. Diskurs o kompetenciji ovde isključuje teoriju o „ključnim kvalifikacijama“ i naglašava značaj doživotnog učenja i sa tim povezana neophodnost samoregulativnog upravljanja životom. Zamena pojma kvalifikacije pojmom kompetencije ukazuje na društvenu promenu XX veka, koju karakteriše individualizovanje životnih okolnosti. Kvalifikacije kao objektivne merne jedinice koje opisuju ono što neko može, takoreći, čitavog života, postaju sve više disfunkcionalne u jednom društvu, koje karakteriše brza tehnološka promena. Kada se profesionalni zahtevi brzo menjaju, stalno su neophodni napori prilagođavanja, koji zahtevaju samoorganizovano delanje, a isto tako i dispozicije samoorganizacije, kao i neformalnog i doživotnog učenja.

Erpenbeck i von Rosenstiel okupljaju kompetencije shvaćene kao dispozicije samoorganizacije u jedan model klase kompetencija, koji polazi od toga da se samoorganizovano delanje odnosi na osobu koja dela (P) i bliže određuje kroz aktivnost i komponente volje onog koji dela (A). Uz to se odnosi na materijalnu okolinu i njeno stručno-metodičko shvatanje i promenu (F) i na socijalno okruženje – dakle na druge ljudе ili grupu ljudi (S). Tako se razlikuju sledeće klase kompetencija:

„(P) Personalne kompetencije: dispozicije jedne osobe da dela refleksivno i samoorganizovano, tj. da proceni samu sebe, razvije produktivne stavove, sisteme vrednosti, motive i autostereotipe, da razvije sopstvene talente, motivaciju, namere i da se kreativno razvije i uči u okviru rada i van njega.

(A) Kompetencije aktivnosti i realizacije: dispozicije jedne osobe da dela aktivno i samoorganizovano i da ovo delanje usmeri na

realizovanje namera i planova – bilo za sebe bilo za druge ili sa drugima, u timu, u preduzeću, u organizaciji. Ove dispozicije podrazumevaju sposobnost da se sopstvene emocije, motivacija, sposobnosti i iskustva i sve druge kompetencije – lične, stručno-metodičke i socijalno-komunikativne – integrišu u sopstvenu volju i uspešno realizuju dela.

(F) Stručno-metodičke kompetencije: dispozicija osoba da pri rešavanju problema delaju duhovno i fizički samoorganizovano tj. da sa stručnim i instrumentalnim znanjem, sposobnostima i veštinama kreativno rešavaju probleme, da racionalno rangiraju i vrednuju znanje; to uključuje dispozicije da se aktivnosti, zadaci i rešenja oblikuju metodički samoorganizovano i da se metode kreativno razvijaju.

(S) Socijalno-komunikativne kompetencije: dispozicije da se dela komunikativno i kooperativno samoorganizovano tj. da se sa drugima kreativno raspravlja, da se ponaša timski i da se razvijaju novi planovi, zadaci i ciljevi“ (Erpenbeck/von Rosenstiel, 2003: XVI).

Kao što smo već nagovestili, debata o kompetenciji u pedagogiji medija imala je sopstvenu tradiciju još pre aktuelnog diskursa u pedagogiji. Ova potiče od Ditera Baacke (Baacke, 1973), koji se 70-ih godina pozivao na Habermasove „komunikativne kompetencije“ (Habermas, 1971). Klasična formulacija koju je predložio Baacke razlikuje sledeće oblasti medijske kompetencije:

- *Kritika medija*, sposobnost da se analitički, etički i refleksivno analiziraju medijski sadržaji;
- *Nauka o medijima kao znanje o medijima* u smislu informisanosti o medijskom sistemu, kao i sposobnost korišćenja medijskih tehnologija u okviru instrumentalno-kvalifikacione sposobnosti;
- *Upotreba medija*, kako kroz recepciju, tako i kao pošiljalac;
- *Inovativno i kreativno medijsko delovanje* (stvaranje medija, inovativni medijski sistemi) (Baacke, 1996: 8).

Ako se uporedi ovo shvatanje sa klasama kompetencija koje navode Erpenbeck i von Rosenstiel, može se zaključiti sledeće: Baackeova koncepcija medijske kompetencije, koja nije argumentovana kognitivno-teorijski, već delatno-teorijski – povezana sa komunikativnim delanjem – dolazi do vrlo sličnih dimenzija kompetencije: kritika medija, u kojoj se pojedinci refleksivno odnose prema medijima, usko je povezana sa personalnim kompetencijama Erpenbecka i von Rosenstiela. I ovde se radi o

stanovištima, pogledima na svet, motivima i autostereotipima u okviru susreta sa medijima. Nauka o medijima se odnosi na stručno-metodičke kompetencije – dakle na dispozicije jedne osobe da dela samoorganizovano pri rešavanju konkretnih problema. Upotreba medija je usko povezana sa Erpenbeckovim i von Rosenstielovim kompetencijama okrenutim aktivnosti i implementaciji, koje počivaju na sposobnosti da se motivacija, veštine i iskustva ostvare delanjem. Na kraju, stvaranje medija je blisko socijalno-komunikativnim kompetencijama, gde se radi o tome da se kreativno sarađuje sa drugima i tako realizuju zajednički planovi.

I shvatanja medijske kompetencije Heinza Mosera (Moser, 2000: 217) su u velikoj meri kompatibilna sa modelom Erpenbecka i von Rosenstielova, jer je model kompetencije takođe zasnovan na četiri grupe kompetencija, čiji su detalji pak nešto drugačije modelirani:

Tehničke kompetencije

- Mogućnost obavljanja jednostavnih poslova održavanja i instaliranja na medijskim aparatima (promena baterija, instalacija softvera, otklanjanje lakih kvarova itd.)
- Rukovanje osnovnim funkcijama medijskih aparata (hardver i softver) u smislu korisničkih kompetencija
- Razmišljanje u jednostavnim šemama programiranja i navigacije (programiranje daljinskog upravljanja, prilagođavanje teksta ličnim potrebama, kontrolisanje internet adresa, korišćenje pretraživača itd.)
- Razumevanje stručnih izraza

Kultурне kompetencije

- Otvorenost i radoznalost prema ponudama novih medija kao deo savremene svakodnevne kulture, ali bez nekritičkog i euforičnog prisvajanja
- Kompetencija upotrebe ne samo literarnih i auditivnih, nego i vizuelnih informacija
- Razvoj kompetencije orientacije u svetu suvišnih informacija (npr. u smislu menadžmenta znanja)
- Multikulturalna kompetencija kretanja u različitim sferama globalizovanog sveta
- Sposobnost kreativnog i stvaračkog ophođenja sa novim formama medijske komunikacije

Socijalne kompetencije

- Mogućnost kompetentnog ponašanja u okviru medijatizovanih tipova veze i šema komunikacije
- Moći se snalaziti u mešavini realnih i virtuelnih veza
- Moći se prilagoditi novim oblicima organizacije i sadržaja rada u okviru informacionog društva (npr. tele-rad, oblici delanja i rada zasnovani na internetu itd.)

Refleksivne kompetencije

- Kritičko mišljenje o pojedinim medijima i razvoju medija
- Sposobnost samostalne procene sopstvenog ponašanja pri upotrebi medija
- Raspolaganje kriterijumima da bi se moglo rasuđivati o medijskim informacijama, njihovoj validnosti i relevantnosti

Izvor: Moser, 2010: 65.

Tehničkim kompetencijama, koje su u ovom modelu najviše vezane za kompjuter, formulisana je dimenzija u kojoj se radi o onom delu znanja o medijima (F), koji pokriva stručno-metodički aspekt. Kulturne kompetencije (A), kao poverenje u svagdašnje kodove medija i u njihove estetske i društvene forme izražavanja, odnose se na forme svakodnevnog delanja i stvaraju veštinu delanja u svakodnevnoj situaciji. Kritika medija (P) u okviru personalnih kompetencija i socijalne kompetencije (S) su takođe prisutne u oba modela, pri čemu je pak refleksivna veza u Moserovom medijsko-pedagoškom konceptu više fokusirana na sadržinsku kritiku medija.

Bliskost medijsko-pedagoških pristupa formulaciji medijske kompetencije modelima kompetencije stručnog obrazovanja i obrazovanja odraslih postaje jasnija u jednom drugom aspektu. Erpenbeck i Sauter (2007: 70) pokušavaju naime da razviju kompleksnu i diferenciranu arhitekturu kompetencija i iz tog razloga razlikuju osnovne i prosečne kompetencije. Poslednje se odnose na sve četiri klase kompetencija. Ali kod prosečnih kompetencija one pored interkulturnih, liderских i inovativnih kompetencija takođe eksplicitno uključuju medijske kompetencije – kao što npr. pokazuje model kompetencija Bakea ili Moserov pokušaj.

5.2. Medijsko-pedagoški modeli kompetencije u školskom kurikulumu

Dosadašnja razmišljanja se odnose na pojam medijske kompetencije koji nije primarno stvoren za oblast školstva i medijsko-didaktičku problematiku. U nastavku ćemo pokušati da uspostavimo medijsko-pedagošku vezu između pitanja standarda obrazovanja i sa tim povezanog pojma kompetencije.

Pritom je bitno istaći da medijska pedagogija ne predstavlja nikakav školski predmet, već je treba posmatrati nadpredmetno i integrativno. To se odnosi na teme, u kojima se srazmerno okviru orijentacije „medijske pedagogije“ zahteva integrativni koncept u kom su spojeni do sada razdvojeni koncepti čitanja, gledanja televizije ili osnovnog informatičkog obrazovanja (Wagner/Peschke, 2006: 8). Osnovna znanja u vezi sa medijima su osmišljena interdisciplinarno pre svega zato što su korisna u najrazličitijim školskim predmetima. Tako i „medijsko vaspitanje“ i „informatika“ u nastavnom planu švajcarskog kantona Cirih spadaju u „interdisciplinarne nastavne predmete“. Dvostruko značenje medijsko-

pedagoških tema je pritom jasno opisano: „Za školu je informatička tehnologija i tehnologija komunikacije istovremeno i oruđe i predmet nastave“ (Lehrplan für die Volksschule, 2000: 349). Medijska pedagogija je stoga u školi nešto poput „interdisciplinarnog predmeta“ – ili transverzalna tema.

Na osnovu toga postaje jasno da se – u smislu diskusije o standardu obrazovanja – medijsko-pedagoški sadržaji odnose doduše na znanje specifično za neki domen, ali u smislu prosečnih kompetencija se ne mogu samo na to ograničiti. Upravo medijska pedagogija dokazuje da postoji specifičnost koja se ne pojavljuje u tradicionalnom kanonu predmeta – i koja je ipak relevantna za školsko obrazovanje. Sve veći značaj digitalnih medija za učenje i školu znači da je važno za ove domene formulisati standarde, koje bi svi učenici mogli dostići.

Dvostruka relacija medijske pedagogije sa disciplinarnim i interdisciplinarnim sadržajima ne čini ništa lakšom diskusiju o standardu obrazovanja u ovoj oblasti. Ima autora poput Hartunga koji naglašavaju da postoji konsenzus o tome, da se medijsko obrazovanje posredno prenese preko svih predmeta, da bi se izgradila i proširila medijska kompetencija u konkretnim nastavnim sadržajima. Ali on istovremeno primećuje: „Što se tiče pitanja, da li bi trebalo biti dodatnog, samostalnog nastavnog predmeta o medijskom obrazovanju, tu se mišljenja razilaze“ (Hartung, 2006: 13).

Gerhard Tulodziecki (2007: 16), pri pokušaju da formuliše standarde obrazovanja u oblasti medija, stoji pred istom dilemom, ali pronalazi interesantan izlaz: s jedne strane vidi mogućnost da se formulišu obrazovni standardi prema poljima i oblastima medijske kompetencije tj. prema dimenzijama i delimičnim kompetencijama. Međutim, vidi i opasnost da bi sadržaji specifični za oblast medija mogli izgubiti na težini i obliku i biti posmatrani kao drugorazredni. Stoga kao alternativu formuliše mogućnost strukturiranja prema vrsti medija – uz prednost, da se tako u obzir uzmu specifičnosti vrsta medija. Za njega iz toga proizlaze dva modela kompetencije – jedan zasnovan na vrstama medija kao domenima upotrebe medija i jedan, koji polja ili oblasti medijske kompetencije određuje kao nadređene. Podela prema vrstama medija znači da se kao oblasti kompetencije navode „štampani mediji“, „audio-vizuelni mediji“ i „kompjuter i internet“. Ovo se iz više razloga čini problematičnim:

- Očigledno je da su štampani mediji usko povezani sa nastavom maternjeg jezika, jer je to upravo predmet, koji je od samog početka

povezan sa medijima. Dok su ovde očigledne veze interdisciplinarne oblasti medija sa tradicionalnim školskim predmetom, to nije slučaj sa druge dve vrste medija. Tako postoji opasnost da će se sa tim povezani standardi kretati u vakuumu.

- „Vrste medija“ su generalno nestalni predmeti, koji se sa tačke gledišta digitalnih medija međusobno povezuju na najrazličitije načine i veoma brzo menjaju. Gledanje televizije se danas odvija i preko kompjutera, kao i čitanje novina; i verovatno će se ranije razdvojeni mediji u bliskoj budućnosti toliko međusobno stopiti, da će tradicionalne granice između njih nestati. U ovom smislu bila bi konzervativna predrasuda ako bi se ove tradicionalne kategorije preuzele kao princip strukturisanja jednog progresivno orijentisanog kurikuluma.
- Kao treće, postavlja se pitanje, u kojoj meri su kompetencije specifične za sadašnje vrste medija. Upravo zato što se razdvojeni mediji sve više digitalno spajaju, interdisciplinarne kompetencije su postale važne u mnogim vrstama medija. Vizuelne kompetencije, koje služe za tumačenje slika, koriste se na sličan način kod vrsta medija novine/časopisi, televizija i internet.

Iz ovog razloga treba favorizovati pristupe koji polaze od interdisciplinarnih kompetencija. Na Pedagoškom fakultetu u Cirihu razvijen je model koji povezuje medijske kompetencije kao široka medijalna polja delanja sa personalnim kompetencijama delanja (Moser, 2008: 17):

		Personalne kompetencije		
Medijalna polja delanja		Stručne kompetencije	Metodičke kompetencije	Socijalne kompetencije
	Primena i stvaranje medijskih produkata (A)	A1.1 standard	A1.2 standard	A1.3 standard
	Razmena i posredovanje poruka medija (B)	B1.1 standard	B1.2 standard	B1.3 standard
	Refleksija i kritika medija (C)	C1.1 standard	C1.2 standard	C1.3 standard

Nivo kompetencije 1 Kraj osnovnog nivoa (kraj 2. razreda)				
Nivo kompetencije 2 Kraj srednjeg nivoa (kraj 6. razreda)				
Nivo kompetencije 3 Kraj 8. školske godine Sekundarni nivo I				
Nivo kompetencije 4 Kraj 11. školske godine Sekundarni nivo II				

Slika 5: Ciriški model kompetencija (Moser, 2010: 69)

Slično kao koncept Erpenbecka i von Rosenstiela (2003), ovaj model polazi od ključnih kompetencija medijskog delanja, koje su važne u većini domena tj. predmeta školske nastave. Znanje specifično za medije pritom nije isključeno, jer je eksplicitno navedeno pod naslovom „stručne kompetencije“. Da li se ono usvaja u jednom posebnom predmetu ili integrisano u različite predmete kurikuluma, o tome se već treba dodatno diskutovati.

Sve u svemu, u ovde skiciranom modelu (**slika 5**) polazimo od sledećih shvatanja:

- Oblast delanja sadržinski strukturišu medijsko-pedagoške domene; oni sa stanovišta delajućeg (nastavnika i učenika) definišu oblast učenja i nastave medija. Pritom su u prikazanom modelu specifikovane tri sfere:
 - a. Primena i stvaranje medijskih proizvoda (a time i upotreba „medija produkcije“).
 - b. Razmena i posredovanje poruka medija (dakle oblast rukovanja „medijima komunikacije“).
 - c. Refleksija i kritika medija (kao oblast delanja specifična za domen, koja se od 70-ih godina prethodnog veka uvek ističe kao bitan predmet medijske pedagogije).
- Pravi model kompetencija počiva na ove tri oblasti delanja i na to nadovezije tri oblasti kompetencije, naime
 1. Stručne kompetencije u kojima je sakupljeno deklarativno znanje tj. stručno i konceptualno znanje, koje se mora usvojiti radi kompetentnog delanja u pojedinim poljima.
 2. Metodičke kompetencije, dakle proceduralno znanje odn. tehnike i poznavanje pravila, koji služe tome da se kompetentno radi sa medijima.
 3. Socijalne kompetencije, dakle medijski preformirana socijalna pravila, čije je savladavanje neophodno radi kompetentne razmene i kooperacije pomoću medija (Moser, 2010: 69-70).

Kompetencije se nadograđuju u jednom modelu nivoa, pri čemu su definisana četiri nivoa kompetencija. Stepenovana struktura bi trebalo da omogući da se medijska kompetencija definiše kao razvojni zadatak za učenike.

5.3. Funkcija medijsko-pedagoških modela kompetencije

Ovde se nameće pitanje, šta bi mogla biti funkcija takvih standarda obrazovanja, koji se ne odnose na predmet, nego označavaju interdisciplinarnе kompetencije. Postoji opasnost da ostanu samo na papiru, pošto već moraju biti realizovani u pojedinim školskim predmetima (npr. u maternjem jeziku, matematici, stranim jezicima itd.). Dosadašnja istorija medijskog obrazovanja pokazuje značajne slabosti u primeni tamo gde je interdisciplinarni pristup eksplicitno propisan nastavnim planom: na časovima je često premalo vremena da bi se još dodatno obuhvatilo školsko gradivo specifično za medijsko obrazovanje. Tako interdisciplinarni sadržaji često samo hrane lošu savest, dok se u stvarnosti malo toga konkretno dešava – pogotovo što je nastavno osoblje, koje mora omogućiti upotrebu medija, malo upućeno u primenu digitalnih medija i spada u početnike.

Ovaj nezadovoljavajući položaj u oblasti novih medija potvrđuje švajcarska anketa o informaciono-komunikacionim tehnologijama u školi: 70,5% ispitanika u školskoj upravi vidi slabo poznavanje i slabe veštine nastavnog osoblja kao prepreku za uvođenje kompjutera u nastavu. 57,5% njih kritikuje motivaciju nastavnog osoblja u pogledu uvođenja kompjutera (Barras/Petko, 2007: 109). Slično pokazuje jedna studija EU iz 2006. godine, da nemački nastavnici u poređenju sa njihovim evropskim kolegama veoma retko koriste kompjuter u nastavi. Tako skoro svaki četvrti nastavnik u prethodnoj godini nijedan jedini put nije koristio kompjuter u nastavi. Od preostalih 78% više od polovine koristi računar veoma retko (European Commission, prema Barras/Petko, 2007: 110). Istraživanja u školama u Srbiji, verovatno bi pokazala slične rezultate.

Medijske kompetencije i sa tim povezani standardi obrazovanja imaju upravo na osnovu ove problematične situacije sa korišćenjem važnu funkciju orientacije. Neke od mogućnosti, koje su sa tim povezane, bi trebalo kratko skicirati:

1. Ako se medijsko-pedagoški sadržaji u školi pojavljuju kao integrativni i interdisciplinarni sadržaji, to znači da se u nastavi veoma često zapostavljaju, pošto su takoreći svuda, ali u praksi nigde trajno i sistematski realizovani. Nastavniku je ostavljeno da odluči da li će se raditi ovo ili dopustiti ono – i naglašavanje sadržaja, u okviru najčešće veoma nejasnih smernica, je ostavljeno nastavnicima da slobodno biraju. Stoga bi moglo biti logično definisati kurikulum u okviru medijskog profila jedne škole, koji

propisuje koje kompetencije u nastavi treba prvenstveno razvijati. Medijsko-pedagoški standardi obrazovanja mogu podržati ovaj razvoj tako što bi nastavnici jedne škole zajedno utvrdili koje standarde žele dostići i u kojim predmetima bi se to dešavalo (Moser, 2005). Tamo gde škole razvijaju medijske profile u ovom smislu, o standardu se može razviti izvesna obavezanost i zajednički orientacioni okvir.

2. Tamo gde se u školi sprovode medijski projekti ili medijski moduli, standardi obrazovanja mogu preuzeti koordinirajuću funkciju. Tako Savezna Pokrajina Baden-Virtemberg razvija predmetno-integrativno medijsko obrazovanje kroz „module“ za nastavu, pri čemu se nastavni moduli definišu: „Nastavni moduli su pregledni nastavni planovi, koji se šire i predstavljaju prema određenoj strukturi, koji su sadržinski okrenuti standardima obrazovnih planova i međusobno su umreženi i horizontalno (dakle u vezi sa drugim predmetima) i vertikalno (u vezi sa standardima u različitim razredima)“ (Antritter/Pretz, 2004: 11). U svakom slučaju veza sa standardima predmeta nije dovoljna; potrebniji su sopstveni medijsko-pedagoški standardi, koji izražavaju domene znanja medijske pedagogije – i time integrativnoj vezi sa različitim predmetima daje unutrašnju koherenciju.

To potvrđuje primer reklame, koji Antritter i Pretz koncipiraju kao interdisciplinarni modul medijskog obrazovanja. „Tematske oblasti“ opisane na **Slici 6** (Antritter/Pretz, 2004: 13) mogle bi se veoma dobro povezati sa jednim medijsko-obrazovnim modelom kompetencije. Na ovaj način bi se mogao realizovati integrativan model medijskog obrazovanja, koji bi kroz fokusiranje na izgradnju medijskih kompetencija mogao povezati interdisciplinarnost sa sopstvenim specifičnim zahtevima.

Iako prosečni karakter pedagogije medija predstavlja konsenzus obrazovne politike i medijsko-pedagoških nauka, poslednji zaključak ne mora biti da se pedagogija medija u školskim kurikulumima daje isključivo integrativno. Jer postoji specifično stručno znanje, koje bi eventualno moglo biti ponuđeno povezano i upakovano u sopstvene sudove školskog toka obrazovanja. Tako bi alternativno bilo moguće na jedno ili dva mesta u kurikulumima za osnovnu školu uvesti jedan kratkotrajni predmet (npr. tokom jednog polugodišta). Takođe se može zamisliti da se u postojećim predmetima definišu „prozori“, kroz koje se medijsko znanje ciljano

posreduje – fokusirano u oba slučaja kroz model medijske kompetencije, koji na osnovu specifičnih težina definiše sadržaje koje treba posredovati.

Učenici	Tematske oblasti	Broj modula	Školski predmet	Tačne teme modula
Metodička kompetencija: dokumentacija na intranetu	Modul 1	Nemački	Jezičko uobličavanje html dokumenta	
	Modul 2	BK	Grafička retorika	
	Modul 4	GK	Kooperacija kroz medije	
	Modul 5	Muzičko	Digitalizacije tonskih zapisa	
Stručna kompetencija: pametno postupati sa reklamom	Modul 1	Nemački	Jezik u reklamama	
	Modul 2	BK	Slika u reklamama	
	Modul 3	Etika/Religija	Etika reklama	
	Modul 4	GK	Društveni značaj reklama	
	Modul 5	Muzičko	Intonacija u reklami	

Slika 6: Interdisciplinarni modul za medijsko obrazovanje (Antritter/Pretz, 2004: 13)

5.4. Medijske kompetencije u veku Web-a 2.0

Bilo bi problematično medijske kompetencije i sa tim povezane standarde obrazovanja posmatrati primarno pod aspektom učenja za testiranje. Tako bi se mogle javiti one opasnosti, koje Tulodziecki povezuje sa definisanjem standarda obrazovanja:

- Dominacija zadatih ciljeva nauštrb učešća učenika i orijentacije ka procesu;
- Orijentacija ka polaganju ispita umesto veze sa interdisciplinarnim idejama vaspitanja i obrazovanja;
- Orijentacija ka aktuelnim zahtevima umesto orijentacije ka budućnosti, koja bi bila važna s obzirom na munjevit razvoj u oblasti informatičke i komunikacijske tehnologije;
- Dominacija jednoobraznih zahteva spram pogleda na individualni razvoj kompetencija u okviru biografskog procesa (Tulodziecki, 2007: 25).

Suština ovoga bi bila da postoji opasnost da se medijske kompetencije preko standarda kvalifikacije definišu kao proizvodi školske nastave koji se mogu dostići, a ne više u onom smislu, koji Erpenbeck i Sauter (2007: 67) označavaju kao sposobnost da se misli i dela samoorganizovano odn. kao dispozicije samoorganizacije. Nastava sa digitalnim medijima je u jednom takvom kontekstu manje usmerena ka usko formulisanim ciljevima učenja, već ka „didaktici usmeravanja“, koja polazi od, u principu, otvorenog dejstva procesa poučavanje-učenje (Arnold, 2007). Za stručno znanje, koje je u testovima uglavnom nesrazmerno mnogo zastupljeno, ovo znači: radi se o tome da se činjenice ne uče jednostavno napamet i mehanički aktiviraju, već da se vidi usvajanje znanja u bliskoj vezi sa izgradnjom sposobnosti delanja (Moser, 2008: 78).

Ova usmerenost medijskih kompetencija ka shvatanjima dispozicija samoorganizacije nije od značaja samo zato što stilovi učenja, preko kojih se mladi suočavaju sa digitalnim medijima, počinju da se menjaju. Pre svega u anglosaksonском подручју под pojmovima „Netgeneration“ „Google generation“, „Homo Zappiens“ „Digital Natives“ „Produser“ itd. postoji mnoštvo pristupa koji opisuju ovaj razvoj. Prema Crossu (2007) odlučujuća je odlika to što učenje sve više prelazi sa push principa na pull princip. Učenje sve manje znači učenje usmereno programom, i pokušava da odgovori na promene koje se pojavljuju unutar nesigurne perspektive budućnosti. Ko se bavi digitalnim medijima, više uči isprobavanjem, eksperimentisanjem ili uz pomoć društvene mreže. Ciljano sastavljanje instrukcija ili vođenje formalnog kursa o uvodu u novi program danas se retko dešavaju – što za posledicu ima da ponuđači digitalnih medija (bilo hardver, bilo softver) danas po pravilu jedva i da prilažu instrukcije uz svoje proizvode. Istovremeno se lokus kontrole, koji su u tradicionalnoj nastavi određivali nastavnici, sve više prebacuje na kompleksne aranžmane učenika, trenere, predavače, tehnologiju i resurse (Moser, 2008: 37).

Upravo za ovu generaciju značaj škole za prenošenje medijskih kompetencija ne sme da se preceni. Pošto deca i omladina intenzivno koriste medije pre svega u vannastavnoj svakodnevici, „Netgeneration“ i tamo usvaja mnoštvo medijskih kompetencija kojima trenutno raspolaže. Ali šta onda u vezi sa ovim preostaje obrazovnim nastojanjima škole? Jer ako učenici u vannastavnim aktivnostima usvajaju medijske kompetencije koje im omogućavaju da sami u okviru samoorganizovanog učenja osvoje svet kompjutera, može se zapitati da li su uopšte naporci od strane škole još uvek

potrebni. Pa ipak postoje dva niza argumenata koji zagovaraju održivu upotrebu kompjutera u školi.

Češća upotreba kompjutera u školi se zahteva, jer svakodnevna upotreba kod kuće snažno gura u prvi plan potrebu za zabavom: igranje kompjuterskih igara, stavljanje i skidanje muzike, gledanje video zapisa, četovanje preko MSN-a itd. Nasuprot tome, rad na kompjuteru u profesionalnoj svakodnevici postavlja druga težišta: obrađuju se tekstovi, radi se sa bazama podataka, koriste se kreativni softveri kao Mindmanager, obrađuju fotografije odgovarajućim programima itd.

Na osnovu toga, zadatak škole bi mogao biti popunjavanje praznina i sistematski rad sa onim softverima, koji nisu u upotrebi tokom slobodnog vremena – kao npr. Office programi, programi za obradu slika i filmova itd. Profesionalno znanje i refleksivno znanje o informatičkom društvu i rizici rada sa tehnologijom bi mogli biti program za digitalno medijsko obrazovanje u školama. Jer to su oblasti o kojima se inače niko u društvu ne brine i koje se svakodnevnom upotrebom kompjutera ne uče automatski. Tako se u radu sa Web 2.0 stalno javljaju upozorenja kako deca i omladina bezbrižno postupaju sa ličnim podacima na svojim profilima (Andevski/Arsenijević/Maljković, 2012a).

Kao drugo, mora se zaći iza pitanja zaštite i praznina u znanju i veštini i poći od toga da kompjuter i internet u tolikoj meri pripadaju svakodnevici dece i mladih, da sa tim povezane medijske kompetencije predstavljaju resurs koji bi škola morala mnogo više koristiti. Ako se medijska kompetencija posmatra iz ugla kompetencija samoorganizacije, onda bi se u školskom kontekstu učenja morali postaviti zadaci koji tokom prakse samoorganizovanog učenja omogućavaju istovremenu primenu medijskih kompetencija, diferenciranje sposobnosti i razvoj sopstvenih kompetencija. Dakle, radi se manje o tome da se prenose jasno definisane i propisane veštine rada sa digitalnim medijima u smislu didaktike posredovanja, a više o tome da se u okviru didaktike omogućavanja podstiču samostalni procesi učenja (Moser, 2008: 29; Arnold, 2007: 33), koji dopuštaju i neformalno i autodidaktičko učenje sa i o medijima i koji se kao izvor uključuju u školsko učenje.

Ovo naročito odgovara zahtevima koji su povezani sa Web 2.0. Takvi prostori za učenje „prevode“ interaktivni Web u kontekst iskustva učenika i daju podsticaj i motivaciju da se ovaj Web ne konzumira pasivno. Pogotovo iz tog razloga Erpenbeck i Sauter (2007) stavljaju akcenat na razvoj

kompetencije u mreži i naglašavaju „new blended Learning“ u okviru Web 2.0. jer upotreba društvenog softvera pruža mogućnost da se međusobno povežu metode stvaralačkog rešavanja problema (stručna i metodička kompetencija), samorefleksije (personalna/lična kompetencija), društvene perspektive/pogledi i pogledi na svet (socijalna kompetencija) i individualna delanja (kompetencije aktivnosti) (Erpenbeck/Sauter, 2007:166).

Ako škola propusti da prihvati medijske kompetencije svojih učenika, koje ovi donose iz svakodnevnog života, i da stvara okruženja za učenje u kojima se one mogu koristiti, onda u radu sa digitalnim medijima nastaje jaz između školske i neškolske svakodnevica: deci Gugl-generacije se implicitno prenosi da njihove (vannastavne) medijske kompetencije nemaju nikakve veze sa onom oblašću, koja se tradicionalno naziva obrazovanjem. A to znači da su značajne šanse za učenje prokockane – i da se zapostavlja razvoj medijskih kompetencija u onim domenima koji u informatičkom društvu sve više određuju šanse za posao i karijeru. Montgomery (2008: 29) iznosi alternative za obrazovni sistem: ili će nastava ostati takva kakva jeste – a mi se još čudimo što škola više ne može dohvatiti svet mладих, koji spadaju u „Digital Natives“. Ili ćemo ih pratiti i ponuditi učenicima digitalno okruženje za učenje koje im odgovara, jer pripada onom životu koji određuje svakodnevnicu novih naraštaja u današnjem društvu. Umreženi mediji u školi će onda uskoro u nastavi postati isto toliko centralni koliko informatičke i komunikacijske tehnologije u svetu rada (Moser, 2008: 20).

Kako Schelhowe naglašava, deca i omladina trebalo bi da dobiju priliku za spontanu i zabavnu upotrebu digitalnih medija u školi koja odlikuje njihovu imaginaciju, „tako što doživljavaju nove načine učenja, proživljavaju procese nastanka i tako mogu preuzeti odgovornost“ (Schelhowe, 2007: 180). To se ne odnosi samo na tehničku i informatičku stranu rada sa medijima – na ovaj način bi trebalo raditi i sa internetom; a učenici bi u školi trebalo da dobiju mogućnost da isprobaju primenu Web 2.0, tako što bi aktivno učestvovali u blogu, kolaborativno stvarali tekst pomoću wiki-ja, uključivali fotografije i filmove u školske projekte itd. Dakle, ne traži se osnovno informatičko-tehničko obrazovanje, koje medijske kompetencije razume u smislu učenja radi testiranja, već primena digitalnih medija u najrazličitijim školskim postavkama zadataka – poput zadataka odlučivanja, stvaranja i rasuđivanja, kako ih Schulz-Zander, Tulodziecki, Bender (2008: 11) opisuju kao perspektive za E-Learning u školi.

6. OBRAZOVNE PERSPEKTIVE NOVIH MEDIJA U KONTEKSTU WEB 2.0

6. 1. Fenomen Web 2.0

Web 2.0 kao novi trend u World Wide Web tehnologiji baziran je na pristupu koji korisnicima interneta omogućava aktivno sudelovanje ne samo u pretraživanju, već i u kreiranju sadržaja na mreži. Interaktivna i personalizovana komunikacija suštinski menja pojam masovnih medija, pa se u kontekstu Web 2.0 sve češće govori o *novim medijima*. Termin upućuje na novu verziju, drugu generaciju weba i na usluge koje umesto skladišta gotovih, pripremljenih informacija (jednosmeran protok informacija) podrazumevaju interaktivnu dvosmernu komunikaciju između korisnika i računara, odnosno korisnika i drugih korisnika, čime korisnik od pasivnog postaje aktivni učesnik internetske komunikacije. Hiperpovezivanje je osnova weba. Kako korisnici dodaju novi sadržaj i nove stranice, oni se ugrađuju u strukturu weba tako što ih drugi korisnici pronalaze i nadovezuju se na njih. Kao i sinapse u mozgu, s vezama koje postaju snažnije ponavljanjem, tako i mreža vezâ raste organski kao rezultat kolektivne aktivnosti svih korisnika weba.

Web 2.0 se zasniva na filozofiji uzajamnog povećanja kolektivne inteligencije i dodate vrednosti za svakog ko pristupa internetu, kroz sistem dinamičkog stvaranja i deljenja informacija i znanja. Sam pojam postaje značajan nakon prve Web 2.0 Konferencije O'Reilly Media 2004. godine. Potpredsednik kompanije Tim O'Reilly (2005) definisao je Web 2.0 kao poslovnu revoluciju u kompjuterskoj industriji uzrokovano tretiranjem mreže kao platforme i nastojanjem da se shvate pravila uspeha na toj novoj platformi. Osnovne karakteristike Web 2.0 su otvorenost, sloboda i kolektivna inteligencija. Sama arhitektura Web 2.0 podstiče korisnike interneta da daju svoj prilog nekom web sadržaju ili aplikaciji.

Debata oko Web 2.0 se može staviti u kontekst jedne obimne diskusije, šta bi to trebalo da bude novo u novim medijima i kako bi se to primereno opisalo. Pritom poređenja sa starim, etabliranim masovnim medijima igraju važnu ulogu. Naročito je televizija kao glavni tradicionalni, etablirani medij bila jednostrani oblik komunikacije bez ikakve povratne informacije, koji uspešno sprečava društvene, interaktivne veze između medijskih aktera i recipijenata. Tradicionalna masovna komunikacija se kroz posredstvo tehnike oslobođa iskušenja interakcije, ona teče jednostrano i sa malo povratnih informacija. Uspeh širenja komunikacije po celom društvu je

omogućen jednostranim oblikom komunikacije, koja teče od pošiljaoca ka nepreglednom krugu heterogenih i anonimnih adresanata, koji čine raštrkanu publiku.

Za razliku od masovnih medija koji nisu interaktivni, novi mediji se zbog novih tehnoloških mogućnosti označavaju kao „interaktivni“. Time se može označiti promena od masovnog medija bez povratne informacije, ka mediju koji otvara razne mogućnosti intervencije, organizacije i povratnih informacija. Ovde se pogotovo radi o novim mogućnostima povratne informacije i organizacije informacija za korisnike. Označavanje novih medija kao interaktivnih, usmerava analizu novih medijskih oblika komunikacije ka poređenjima sa direktnim face-to-face interakcijama.

Društvene mreže su postale sinonim za Web 2.0. One označavaju aktivno sudelovanje u virtuelnim zajednicama tj. grupama korisnika zajedničkih interesa okupljenih oko nekog internetskog servisa (blogovi, forumi, itd.). Najpopularniji socijalizacijski webovi (društveni softveri) su Facebook i MySpace. Blog je termin koji se odnosi na lični dnevnik pisan na webu sa obrnuto-hronološki poredanim sadržajem. Bitno mesto u društvenoj interakciji zauzimaju i forumi (javno diskutovanje o određenim temama putem interneta) kao i instant messaging ili chat (razmena poruka u realnom vremenu). Folksonomija ili kolaborativno tagiranje je kategorizovanje sadržaja korišćenjem tagova (ključnih reči u opisivanju bloga, profila, web stranica itd.). Najpoznatiji na taj način kategorizovan web zamišljen da bude opšta enciklopedija jeste Wikipedija. Wikipedia, onlajn enciklopedija utemeljena je na zamisli da zapis može dodati bilo koji korisnik weba i da ga može uređivati bilo koji drugi korisnik. Flickr.com je kombinacija internetskog servisa za objavljivanje digitalnih fotografija i socijalizacijskog weba. YouTube je sličan servis za objavljivanje, pregledanje, razmenu i komentarisanje video-zapisa.

Web 2.0 je difuzan pojam koji opisuje višestruki razvoj i koji se prema perspektivi posmatranja različito definiše. Prema gruboj kategorizaciji, za nastanak Web 2.0 bile su neophodne tri povezane pretpostavke: 1. izgradnja infrastrukturnih okvirnih uslova, 2. razvoj tehničkih inovacija i 3. izmenjeni oblici korišćenja interneta. Ova tri stepena razvoja se međusobno uslovjavaju i ne mogu se ni pojedinačno ni hijerarhijski interpretirati kao glavni stepeni Web 2.0, pošto jedino kompleksno zajedničko delovanje ovih faktora daje fenomenu Web 2.0 novi kvalitet.

U infrastrukturne okvirne uslove spada pre svega povećanje širokopojasnih trasa i niži troškovi pristupa internetu. Isto tako treba navesti brže i stabilnije rukovanje internetom, izgradnju bežičnih mreža, rastuće kapacitete servera, sniženje cena softvera i hardvera i digitalni režim koji se sve više povećava.

S tehničke strane razvoj novih tehnologija pretraživanja i programske tehnologije omogućio je istovremeni pristup velikog broja korisnika širom sveta. Pritom se internetom možete služiti jednostavno i komforno. Tehnički standard AJAX, na primer, čini internet dinamičnjim i interaktivnijim, pošto dozvoljava parcijalno punjenje stranica. Još jedan stepen razvoja iskazuje se u prelasku na slobodne softvere, kod kojih mnogi stručnjaci iz ove oblasti rade na optimalnoj upotrebi programa, iako životni ciklusi verzija postaju sve kraći. Uz sve to i programi postaju sve jednostavniji, mogu se lako dalje razvijati i rekombinovati sa potpuno drugim programskim fragmentima. Softver se ne nalazi više isključivo u PC-u nego sve više na mobilnim izlaznim uređajima, preko kojih se podaci sa interneta mogu opozvati i poslati. Memorisanje i obrada geografskih i ličnih podataka razvija se u enormnu prednost za takmičenje internet firmi. Kao primer navećemo online-knjižaru „Amazon“: Ovde se memoriše učestalost u kupovini knjiga, da bi se iz toga generalizovale statistike, koje će poslužiti kao osnova za preporuke pri kupovini knjiga.

Navike korisnika interneta su se takođe promenile stvaranjem tehničkih i infrastrukturnih uslova. Sniženjem cena povezivanja i hardvera, kao i pojednostavljenom upotrebom tehnike internet je postao za mnoge ljude sastavni deo njihovog svakodnevnog rukovanja medijima. Znanja o programskim jezicima više nisu neophodna, pošto se sada sadržaji mogu podesiti preko jednostavnog Content-Managment-sistema. Osnovnu inovaciju unutar Web-a 2.0 predstavlja razvoj korisnika od konzumenata do proizvođača sadržaja. Ove inovacije omogućuju kvalitativno bolje korišćenje interneta: pretraživanje, rad i organizovanje sada se razvijaju brzo, jednostavno i efikasno. Gugl-generacija odrasta s obzirom na ovaj razvoj pod sasvim drugaćijim uslovima nego što je to bio slučaj pre 20 godina. Tu spada takođe i promena odnosa prema učenju i obrazovanju.

Aktuelna diskusija o obilju i relevantnosti Web-a 2.0, odnosno socijalne Web primene stavlja internet u centar pažnje. Javni diskurs se odvija pre svega pomoću mogućnosti reprezentacije, koja se zasniva na participaciji i kolaboraciji i pomoću obrazovanja zajednice. Korisnici puštaju filmove na video-platorme, izjašnjavaju se u komentarima u online-

člancima, vode svoj privatni blog ili se predstavljaju u virtuelnim socijalnim mrežama i sa ovim aktivnostima sami postaju producenti sadržaja. Sa ovom revolucijom interneta povezana su pored privrednih i političkih, isto tako i eksplicitno pedagoška očekivanja. Tako se ovaj razvitak shvata i kao prilika za obrazovanje jedne nove kulture učenja i kao dugo očekivani tehnički prevod didaktičkih/konstruktivističkih koncepcija učenja. Neformalno, individualno i samousmereno učenje ali i kooperativno, učenje u zajednici ili mobilno učenje su izrazi koji dominiraju unutar pedagoške diskusije. Kod cele ove euforije ipak se ne sme prevideti da ovi potencijali ni u kom slučaju ne postaju realnost jedino posredstvom tehnike. Za aktivno učešće, uspešno predstavljanje i za procese učenja i obrazovanja potrebno je više od pukog postojanja tehničkih mogućnosti.

6.2. Učenje i obrazovanje u vremenu Web-a 2.0

Da bismo se mogli pozabaviti novom kulturom učenja u okruženju Web 2.0, čini nam se korisnim da najpre razjasnimo novi pojam učenja i obrazovanja. U našem približavanju ovom pojmu nadovezujemo se na autore koji pod učenjem podrazumevaju „*kognitivnu strategiju*“ sa čvrstim rezultatima i iskustvima u objašnjenju, koja se prepiće sa unutrašnjom i spoljašnjom sredinom. Time se učenje može tumačiti i kao prisvajanje novog prostora mogućnosti i opcija. Permanentni procesi učenja i promene kojima su osobe izložene uključujući njihov sopstveni koncept i identitet, ne podrazumevaju samim tim samo intencionalne procese učenja u školi, daljem obrazovanju i usavršavanju, nego učenje proizilazi i spontano iz životnih situacija. Pedagoško strukturirani procesi učenja baziraju se na temeljnim slojevima i procesima prisvajanja koji su označeni i kao dubinske strukture učenja. Drugim rečima, učimo najpre iz konteksta baziranog na svakodnevici i tek kada učenje iz svakodnevnih situacija ne može da reši problem znanja, nastupa institucionalno učenje. Sada ćemo prikazati četiri nove karakteristike i dimenzije učenja koje dostižu poseban značaj posredstvom mogućnosti Web 2.0.

1. Povećanje fleksibilnosti i refleksibilnosti

Bateson (1990) razlikuje pet nivoa učenja, pri čemu se idući kroz nivoe može uočiti logika koja od nivoa do nivoa povećava fleksibilnost subjekta, koji postupa sa sve kompleksnije agregatizovanim jedinicama informacija i problema. Dok se kod učenja na osnovnom nivou nalazi samo ograničeno učenje u formi promene postupanja koji se bazira na odnosu izazov-reakcija, na drugom nivou učenja sledi prvo probijanje fleksibilnosti na kom princip,

specifičan za kontekst, utiče na ponašanje i subjekat tad zna šta u nekoj situaciji odgovara primerenom ponašanju. Na trećem nivou menja se način izbora. Onde se može unutar već poznatog izabrati nešto novo ili drugačije. Dosadašnji koraci se mogu poboljšati ili promeniti ako to dozvoljava okolina. Ove promene dominirajućeg principa važe kao drugo probijanje fleksibilnosti. Na sledećem nivou učenja se po Batesonu naučeno refleksivno proverava, tako što se postavlja nova, druga veza struktura, za koju su potrebni odgovarajući socijalni prostor i iskustva kao podrška. Pošto ljudi na ovom nivou stiču fleksibilnost nasuprot kontekstima i pošto su okarakterisani višim refleksivitetom, može se govoriti i o „obrazovanju“ (Marotzki, 1990). Prema tome, razlika između obrazovanja i učenja sastoji se u tome da proces učenja obuhvata samo procese promene u kojima nije preduzeto novo strukturiranje. Stoga su za nas u centru pažnje mogućnosti pod kojima se u Web-u 2.0 povećava refleksivnost i fleksibilnost i aspekti koji su nam prilikom vrednovanja značajni.

2. Ekspanzivno učenje

Dalji pristup učenju koji je orijentisan ka subjektu iz ugla kritičke psihologije interesuje se za subjektivno obrazloženje učenja. U ovom smislu učenje ne mora nužno da sledi iz poučavanja jer su subjektu potrebni dobri razlozi zašto bi usvajao sadržaj: Holzkamp razlikuje zbog toga defenzivno (defensives) i ekspanzivno (expansives) učenje. O ekspanzivnom učenju se govori kada su razlozi za učenje subjektivni, kao što je proširenje, povećanje „poimanja sveta/kvaliteta života“ (Holzkamp, 1993: 191). Jedna osoba usvaja specifično znanje koje joj treba da bi povećala svoje aktivnosti čime proširenje mogućnosti delanja i refleksije postaje moguće. Defenzivno učenje se nasuprot tome javlja kada prete sankcije. Osoba i tada, doduše, uči, ali se ipak koncentriše pre na to da napravi mali trošak, čime jedva da dolazi do objašnjenja sadržaja a kamoli do refleksije naučenog.

Iako se u svakodnevnom životu često meša defenzivno i ekspanzivno kao i refleksivno učenje, čini se da su suštini za procese obrazovanja najvažniji aspekti ekspanzivnog učenja, koji mogu biti relevantni upravo pri primeni web-a.

3. Neformalno učenje

Učenje postoji kako u institucionalizovanim tako i u neinstitucionalizovanim kontekstima. Ova razlika se često spominje u okviru teorija neformalnog učenja. Upravo u stručnim odnosima se sada pridaje veliki značaj neformalnom učenju pošto se često u svakodnevnom životu deficiti znanja vrlo brzo moraju razrešiti da bi se zadovoljili određeni

zahtevi. Neformalno učenje se može definisati kao učenje koje se nalazi u kontekstu posla ili slobodnog vremena i koje na osnovu cilja učenja, vremena učenja ili unapređenja učenja nije strukturisano i uobičajno se ne dobija sertifikat. Ono proizilazi iz interesa ili zahteva za posao i delanje i vodi, kao rezultat učenja ka savladavanju situacija i rešavanju problema. Pritom neformalno učenje može slediti kako sa ciljem tako i bez namere.

4. Učenje tokom čitavog života

Učenje ne predstavlja kratkoročnu stvar, nego se odigrava čitavog života. Učenje tokom života može, prema tome, u pozitivnoj perspektivi da uzme u obzir mogućnosti za povećanje emancipacije i demokratije i putem obrazovanja da doprinese poboljšanju, razvijanju i formiranju ličnosti. Neizvesnost i ne znanje shvataju se kao normalne stvari u životu u modernom „multiopcionalnom društvu“. U mnogome se stvara oblik učenja koji se odvija van razmišljanja o neposrednoj korisnosti i oslobođen je predstava o efikasnosti. Učenje koje je povezano sa slobodnim vremenom, zabavom i zadovoljstvom nameće „mekše“ forme učenja a time, takoreći, područje ne-učenja uvodi u horizont učenja tokom čitavog života.

6.3. Web 2.0 i njegove tačke povezivanja u učenju i obrazovanju

Da bismo razmatrali mogućnosti učenja i obrazovanja u smislu ovde opisanih koncepcija učenja, najpre ćemo se pozabaviti još nekim dimenzijama upotrebe Web 2.0, obuhvatajući sfere bloga, kolaboracije i sharing-a, kao i virtuelne socijalne mreže. Ove različite mogućnosti Web-a 2.0 odavno već ne mogu jasno međusobno da se razgraniče, odnosno mnogo više se mora znati o uticanju ovih dimenzija jedne na drugu. Sa Web-om 2.0 razvile su se u međuvremenu široko rasprostranjene opcije bloga. Sfera bloga označava obuhvatanje i uzajamno recipročno dovođenje korisnika u vezu. Svaki upis bloga je snabdeven vremenskom oznakom ili permalinkom i tako je moguće pojedinačno adresirati, što rezultira jakim umreženjem. Svi prilozi koji se odnose na upis bloga se pomoću „trackbacks“ uvode u njega i omogućavaju da se prati dalja komunikacija na prilozima i eventualno da se reaguje na ovu komunikaciju. Da bi se direktno moglo odgovoriti na upis bloga, razvila se funkcija komentara koja se povremeno nalazi ispod svakog upisa. Proveravanje i komentarisanje u ovom kontekstu postaje oblik participacije i priznanja koje evocira i obrazovanje zajednice: tako se

etabliraju manje grupe unutar sfere bloga koje se nalaze u stalnoj razmeni jedna s drugom.

Umrežena, interaktivna struktura weblog-a može da se posmatra i kao rezultat tehničkih karakteristika jer se blogovi po pravilu postavljaju pomoću Content-Managment sistema kojima se lako rukuje. Danas blogeru nije potrebno niti sveukupno znanje programskog jezika niti detaljno znanje o dizajnu web-a, dok je prvim blogerima bilo potrebno dobro znanje o HTML-u. Sadržinski se blogovi veoma razlikuju toliko da postoji niz blogova od ličnih do tematskih blogova svake vrste. Pritom se neposredno nadovezuju na ekspanzivno i neformalno učenje. U eksplisitnom kontekstu učenja blogovi mogu da dovedu do toga da se intenzivno bavimo temama koje su predmet interesovanja, da se razmenjuje sa drugim zainteresovanim i da se zajednički radi na rešavanju problema. Neposredna raspoloživost ovih izvora informacija kao i njihova jaka umreženost mogu da dovedu do procesa učenja i obrazovanja pošto nastaje određena dinamika koja pospešuje povezivanje znanja kod korisnika.

Unutar sfere kolaboracije i *sharing*-a se zajednički radi na projektima i razmenjuju se različite vrste podataka. Kao ilustrativan primer može se navesti *Wikipedia*. Ovde korisnici stvaraju znanje i sarađuju međusobno kroz poboljšanje članaka. Kroz ove procese diskusije, dosadašnje znanje i pretpostavke se mogu proširiti, korigovati i konkretizovati.

Tipičan primer za *sharing* je Youtube, pošto korisnici postavljaju ili skidaju audio-vizuelni materijal. I *sharing* može uključivati neformalne procese učenja: tako se materijal koji treba postaviti mora sastaviti, preraditi i poslati. Ovi koraci zahtevaju u određenoj meri i medijsku kompetentnost kao na primer korišćenje digitalne kamere, digitalizovanje analognog materijala kao i preradu unosa posredstvom softvera. Verovatno je da se u ovom odnosu teži ka pragmatičnom rešavanju problema i samim tim neprimetno se dešavaju procesi neformalnog učenja.

Članovi socijalnih mreža predstavljaju se u web-u sa ličnim profilom. Proširivanje kontakata kao i njihovo održavanje stoje u ovoj platformi u prvom planu. Kroz oblikovanje društava impliciraju se većinom već određena pravila i norme. Tako se uspostavljanje kontakata (standardizovanih ili onih koji se mogu individualno uspostaviti), pristup (ime, avatar, „homepage“), i sankcije (prijava prilikom prekršaja) kroz ove elemente, unapred određuju. Nadalje korisnik može u najmanju ruku delimično da odredi kome koje informacije čini dostupnim. Posebno

platforme, kao što je „Xing“, su predviđene, da pokrenu procese učenja i obrazovanja, da ih ubrzaju ili da ponude novu orijentaciju (Jörissen/Marotzki 2008). Fokusiranjem na poslovne interese i sposobnosti, zainteresovani zaposleni mogu da razmenjuju informacije, da daju podstrek za postavljanje pitanja ili da direktno kontaktiraju stručnjake za određene tematske oblasti. Upravo kroz kompleksnu razmenu informacija, preko različitih kanala posredovanja, kroz korišćenje različitih resursa istraživanja i komunikativnih dijaloga su mogući i potencijali obrazovanja u smislu povećanja refleksivnosti i fleksibilnosti koji, napisetku, mogu da evociraju i formiraju novih strategija i struktura za rešavanje problema.

6. 4. Facebook kao platforma za učenje i saradnju u školi

Za mnoge učenike i neke nastavnike, digitalna samoreprezentacija na socijalnoj mreži jeste ili će tek postati važnija od njihovog „offline profila“, pogotovo na Facebook-u. Nažalost, mnogi mladi veruju da upravljaju medijima, a uglavnom je obrnuto. Mediji kontrolišu mlade. Pored korišćenja i uticaja medija, oblast prava u medijima predstavlja veliki problem. Koje slike, gde i kako smem da objavim na svom profilu? Koje podatke bih smeо da objavim? Kako da osiguram svoju privatnost na mreži? Sve ovo su pitanja koja medijsku kompetenciju učenika dovode do njenih granica. Zato je logično da se Facebook kao tema obrađuje u školi. Veliki broj nastavnih planova u razvijenim zemljama sveta opisuje oblast medija kao polje zadataka od opštег pedagoškog značaja.

Facebook uglavnom služi menadžmentu identiteta na internetu. Koliko prijatelja imam? Koliko puta sam bio u pomenutoj diskoteći? Koji snimci sa YouTube-a mi se dopadaju? Ovde za učenike važi osnovno pravilo: internet nikad ne zaboravlja! Dakle treba razmisliti dobro zbog kojih fotografija i komentara se za nekoliko meseci ili godina može zažaliti, jer Facebook omogućava da se čitav život prikaže hronološki na društvenoj mreži.

Drugo fundamentalno pitanje jeste da li bi informacije o sebi na ovaj način ispričali i relativno nepoznatim osobama na ulici? Mnogi učenici se nemarno ophode prema ličnim podacima i načinu komunikacije na internetu. Ovde bi dobro došla nastavna jedinica na temu načina ponašanja na društvenoj mreži.

Da bismo upravljali ličnim informacijama, Facebook nudi nekoliko alata o kojima bi trebalo porazgovarati sa učenicima. Tako se između ostalog mogu definisati ograničene ciljne grupe sa različitim pravima.

Poslednji bitan element u sigurnom korišćenju Facebook-a se odnosi na oblast autorskih prava. Učenicima mora biti nagovešteno šta to znači koristiti tuđu svojinu (bilo da su to fotografije, slike ili muzički spotovi), a da se ne misli na vlasnika korisničkih prava.

Facebook omogućava najkomfortabilniji način umrežavanja, interakcije, saradnje, obrade znanja i formiranja grupa. To znači da ovo sredstvo može koristiti i nastavnik.

Za početak: trenutno ima mnogo nastavnika koji koriste Facebook da bi s jedne strane saznali više o svojim učenicima, a sa druge strane da bi na osnovu njega izgradili klasični menadžment nastave. Tako se na primer na Facebook-u mogu koristiti sledeće funkcionalnosti ili primene da bi se:

1. Objavili termini (dešavanja) u školi
2. Proširila komunikacija unutar razreda (vesti, poruke)
3. Pokrenule diskusije o lektiri (poruke)
4. Povezali audio i video snimci da bi se vežbalo razumevanje stranog jezika (audio/video poruke)
5. Koristila koordinacija za efikasnije generisanje povratnih informacija (pitanja)
6. Mogu se implementirati tzv. Edu-Apps u profil na Facebook-u. Mali softverski programi koji su posebno koncipirani za oblast obrazovanja se zovu Educational Applications (Edu-Apps). Ovi se najviše koriste na pametnim telefonima ili tablet računarima. Mogu se postaviti i na internet stranice ili društvene mreže. Internet nudi mnoštvo programa koji pokrivaju gotovo svaku oblast učenja.

Onaj ko bi želeo da koristi Facebook kao oruđe za planiranje nastave, mora da ima na umu sledeće stvari:

1. Facebook se smatra kritičnim što se tiče rukovanja ličnim podacima. Zbog toga bi svaki nastavnik ili učenik trebalo da koristi nadimak koji ne bi otkrivaо njegov pravi identitet.
2. Poslovni, profesionalni profil na Facebook-u bi trebalo da se odvoji od privatnog.
3. Za rad u nastavi treba koristiti isključivo stranicu grupe i tamo birati podešavanje sa najvišim nivoom zaštite privatnosti. Čitava komunikacija među učesnicima se odvija samo u okviru ove grupe.

4. Ako nastavnik želi da postavi materijal za nastavu, najpre mora biti siguran da poseduje sva neophodna prava, odnosno da materijal ima Creative Commons licencu ili da je po zakonu oslobođen autorskih prava.
5. U suštini bi sve informacije i materijali trebalo da služe kao dopuna učenju i tako da učenici koji iz materijalnih ili vaspitnih razloga ne mogu da budu na Facebook-u ne ispaštaju.

Škola kao institucija je oduvek bila upućena na dijalog sa javnošću: bilo sa roditeljima, obrazovnim ustanovama, društvenim institucijama, zajednicom ili predškolskom ustanovom. Roditelji se podrobno raspituju šta škola može da ponudi njihovom detetu. Uspešna škola pridobija roditelje uspešnim odnosima sa javnošću. I iz ove perspektive se može koristiti Facebook, pošto sam po sebi ima sve alate koji su bitni za marketing i odnose sa javnošću:

Komunikacija se može distribuirati na primer nававама pozorišnih predstava ili sportskih utakmica. Jednom postavljene na Facebook, informacije se mogu munjevito raširiti.

Povratne informacije o različitim školskim aktivnostima se mogu prikupiti preko komentara (ili klikom na „Sviđa mi se“) i koristiti kao pomoć u upravljanju.

Od medijske distribucije npr. novinskih članaka o školskim projektima ili muzičkim priredbama deli nas samo jedan klik mišem.

Termini se objavljaju preko kalendara i o njima se može komunicirati.

Ovo pokazuje koliko je Facebook moćan u oblasti društvenog marketinga. Brojne firme, institucije ili fakulteti iz tog razloga koriste društvenu mrežu kao virtuelnu marketinšku podršku (Andevski/Kliček/Šćepanović, 2011).

6.5. Nove kulture učenja

S obzirom na kvalitativne promene procesa učenja i obrazovanja vredi razmisiliti o fenomenu nove kulture učenja. Višestruke globalne i socijalizovane ponude znanja koje su dostupne preko mobilnih medija vode naposletku do toga da se učenje ne može više redukovati samo na određeno vreme u toku života i okviri znanja se ne mogu više ograničiti samo na mala lokalno ograničena mesta. Bluetooth-tehnologija, „Wireless Lan“ na

mnogobrojnim „Access-Points“ i „UMTS“ omogućavaju da sa raznovrsnih uređaja postoji pristup internetu. Od pomoći su pre svega mobilni uređaji, počevši od laptopa, telefona, MP3-plejera itd. Time se menjaju socijalne prakse: privatna sfera i javna komunikacija međusobno deluju i sve više se prožimaju.

Kod učenja u kampusu se već sada uočavaju jasne promene u komunikaciji i ponašanju. Kad je univerzitet snabdeven bežičnim pristupom mreži i većina studenata koristi laptopove, nastupaju promene: studenti ostvaruju elektronsku komunikaciju, pretražuju na mreži prilikom obrade materijala, pretražuju pojmove na Guglu koji im nisu poznati, traže na vikipediji pozadinu informacija ili koriste „multitasking“ itd. Pritom nastaju novi trendovi tako da se neki studenti okupljaju nezavisno od mesta da bi obrađivali određenu temu, bilo to realno ili virtualno, da bi radili u ograničenim zonama učenja i onda se ponovo razilaze, kad dostignu cilj: istovremeno se primećuje u učenju da su informacije uvek dostupne i da se upravo preko virtualnih oblika proširuje poimanje realnosti (Alexander, 2004).

Tradicionalno „sedenje nad knjigom“ time gubi značaj. Učenici budućnosti su u neku ruku nomadi, uvek u seobi, da bi na najrazličitijim mestima pronašli za njih bitno znanje... Da bismo otkrili obilje informacija kao i njihovu pouzdanost i mogli da ih ocenimo, potrebne su strukture koje korisniku, shodno tome, olakšavaju navigaciju. Isto kao što je slučaj u seobama u nepoznatim područjima, i ovde važi da se etablira karta zemlje koja stalno aktuelizuje nove informacije i putokaze. Staze se moraju naznačiti i ostvariti njihova prohodnost kroz korišćenje drugih pretraživača informacija i znanja (Neuhaus, 2007).

I kad se ova praksa iskoristi u procesima učenja i obrazovanja, potrebni su sadržaji isto tako odgovarajućih didaktičkih priprema. Tako bi trebalo da se formulišu ciljevi obrazovanja, dostignuća u učenju i postavke zadataka što je moguće jasnije, atraktivno i transparentno, da pripreme i pokrenu procese učenja i obrazovanja, da podrže samoinicijativno učenje i da eventualne nesigurnosti redukuju na minimum (Andevski/ Arsenijević/ Maljković 2012b).

6.6. Digitalni razdor i medijska kompetencija

Videli smo da se moguće oblasti učenja za određene grupe korisnika Web 2.0 tako proširuju da dolazi do strukturalnih i kvalitativnih promena u

procesima učenja. Druga strana medalje jeste da ipak znatan deo stanovništva jedva da ima udela u mogućnostima koje nude digitalni mediji (Castells, 2005). Stojimo na graničnoj tački na kojoj su delovi stanovništva isključeni iz razvoja, koji medijima ne ovladavaju usled nedostatka medijske komponente, interesovanja ili nisu u stanju da koriste za sebe ove podstrecke obrazovanja na internetu u smislu ponuda i promene perspektive. Ovde moramo da pazimo na grupe koje ponude na net-u ne mogu da koriste u obrazovnom postupku, koji nisu u stanju da zbog nesigurnosti, koja nastaje prilikom mnogih ponuda, razviju sopstveni način viđenja i orijentacije i koji, napisetku, tokom upotrebe gube iz vida pokrenute dimenzije obrazovanja i zadovoljavaju se upotrebom digitalnim medijima iz čiste zabave. Na osnovu različitih studija za korišćenje digitalnih medija mora se prepostaviti da se ovo sreće kod znatnog dela stanovništva (Eimeren/Frees, 2009). Jedan takav digitalni razdor znači da postoji velika nesigurnost što se tiče bezbednosti mreže ili problema sa hardverom i softverom i da su jedva izgrađene sposobnosti da bi se zainteresovali za novu kulturu učenja. To ima za posledicu da se posećuje samo poznati teren na mreži i jedva da se diskutuje o novom, pošto dominira strah od gubitka orijentacije i sigurnosti. Najvažnije za ovakve korisnike interneta je orijentisanje na zabavu čime se znatno redukuju životne, poslovne i obrazovne šanse. Posedovanje medijske komponente bi moglo doprineti mogućnostima za redukovanje ovog razdora.

Procesi obrazovanja danas se odvijaju u mnogo više „luka“ i „oaza“ nego što je to do sada bilo uobičajeno. Međutim, potrebne su i sadržajne, etičke rasprave o vrednosti obrazovanja posredstvom interneta da bi se izazvali procesi refleksije i promena perspektive. Online-mediji pružaju mogućnosti učenja i obrazovanja: počevši od jednostavnih internet pretraživača koji potvrđuju postojeća tumačenja preko posećivanja blogova ili mreža znanja, koji dosadašnjim pregledima menjaju pravac ili se sama stručna mišljenja proširuju i dopunjaju. Napisetku interakcija, participacija, oblikovanje i komunikacija u virtuelnom svetu ili virtuelnim društvima omogućavaju visoku fleksibilnost u ophođenju sa svetskim gledištima, kao i novo strukturisanje navika u učenju i obrazovanju. Ovi razvoji ipak postavljuju nove vrste kognitivnih i motivacionih zahteva učenicima.

Svako ko medijima suvereno vlada i ko je medijski komponentan može svoju već postojeću praksu učenja da proširi i kvalitativno obogati. Internet nudi širokom krugu ljudi dobru mogućnost da relativno lako dopre

do informacija. Korišćenje online-medija znači istovremeno da troškovi selekcije rastu da bismo izabrali tačne, pouzdane, važne informacije iz „plime“ ponuda. Da se ne bismo u njima izgubili potrebne su kako strategije pretrage tako i jasno definisan cilj učenja koji već postojeća znanja proširuje ili optimalizuje. Za digitalno učenje potrebna je etika koja upravlja obrazovanjem i koja pomaže da se prepozna orijentacija u radu. S obzirom na višestruke ponude, moralo bi se ponekad reći i „ne“, da bi se zaista samostalno i odgovorno oblikovao pravac u razvoju identiteta i zagarantovala smislenost života.

Za profesiju učitelja i nastavnika, odnosno za spremanje nastavnih ponuda unapred to znači da je veća potreba za atraktivnim pripremanjem materijala za predavanje, za posredovanje znanja, kao i da raste značaj moderatora i mentora u procesu učenja. Time se menja uobičajna podela uloga i struktura zadataka i unutar organizovanog konteksta učenja i poučavanja. U našoj koncepciji učenja i obrazovanja trebalo bi da nam bude važno naglašeno povećanje perspektiva na fleksibilnost i refleksivnost. Nove mogućnosti Web-a mogu ovde da izgrade oaze i luke unutar kojih se učenici usredsređuju na određeno vreme za određenu temu. U ovom kontekstu pedagoški koncepti doprinose da se postave mogućnosti za povezivanje ljudi i znanja i da se obeleže staze orijentacije. Najbolji indikator uspešnosti primene novih medija, odnosno normativna referentna tačka za unapređivanje medijske kompetencije u kontekstu Web 2.0, trebalo bi da bude povećanje kvaliteta života u društvu znanja.

6.7. Interaktivnost i samosocijalizacija u eri novih medija

Kao i u mnogim drugim oblastima naučnog istraživanja medija, i istraživanja i teorije novih medija i internet komunikacije u kontekstu Web 2.0 moraju da se bore sa problemima jednostranog i nekritičkog pristupa. S jedne strane se odvija brz razvoj novih mogućnosti komunikacije, interakcije i participacije korisnika u kreiranju sadržaja, koje su usko povezane sa novim tehnološkim dostignućima i novim oblicima medija. Sa druge strane u mnogim naučnim radovima o internet komunikaciji raste svest da se tehnološke mogućnosti participacije i stvaranja medijskih sadržaja ne smeju poistovjećivati sa njihovim realizovanjem i konzumacijom od strane korisnika, već da ovde zjapi jedna manje-više velika praznina. Za dimenziju sposobnosti i spremnosti na stvarno korišćenje novih mogućnosti medija postoji centralni pojam medijske kompetencije, koju bi trebalo smatrati osnovom procesa mobilnog učenja u okviru novih medija. Da

bismo se približili razumevanju medijske kompetencije i takozvanom „E-Learning-u“ u okviru novih medija, najpre se mora razjasniti veza medijskih kompetencija i novih medija, a ovde pre svega odnos mogućnosti stvorenih kroz nove medije i potencijala realizovanih u praktičnom rukovanju sa njima.

U međuvremenu elektronsko učenje sve više postaje deo svakodnevice u školama i na fakultetima. Ovde treba praviti razliku između karakteristika Web 1.0 i Web 2.0 formata. „E-Learning 1.0“ označava zatvoreno okruženje za učenje kao ostrvo na internetu sa sadržajima i alatima datim na raspolaganje (Kerres, Nattland, 2010). Nastavnik oprema ostrvo ovim sadržajima i alatima, koje učenik potom koristi. Nasuprot tome „E-Learning 2.0“ znači otvoreno, umreženo okruženje za učenje kao portal na internetu sa sadržajima i alatima koji stoje na raspolaganju. Nastavnik postavlja putokaz, a učenik oblikuje svoje lično okruženje za rad i učenje. Sigurno je uzbudljivo pitanje u kojoj meri novi mediji mogu promeniti procese učenja od rukovanja generalizovanim tekstovima raširenim preko masovnih medija u rukovanje tekstovima kojima se može individualno raspolažati i koji se mogu individualno uobičići. U naučnom obrazovanju sigurno postoje granice, pre svega u pogledu mogućnosti provere kvaliteta, relevantnosti i ozbiljnosti korišćenih izvora.

U jeku brzih i gotovo nepreglednih promena, kada sve mora ostati otvoreno, trebalo bi razjasniti osnove odnosa medijske kompetencije u kontekstu Web 2.0 sa mediološko-sociološkog stanovišta. Pritom težište nije na konkretnom određivanju utvrđenih ključnih kvalifikacija za rukovanje novim medijima, nego na pitanju kako da zamislimo i objasnimo procese učenja i socijalizacije u rukovanju novim medijima.

Procesi usvajanja medijske kompetencije se danas nalaze pod izmenjenim uslovima povećane „interaktivnosti“ novih medija. Tako i izraz Web 2.0 može da se stavi u kontekst ove promene medija i tačnijeg određenja interaktivnosti novih medija. Za naučno istraživanje medija je važno da se razdvoje pitanja forme medija i time otvorenih mogućnosti od pitanja konkretnog načina postupanja sa ovim mogućnostima: novi mediji otvaraju korisnicima povećane mogućnosti intervencije, kooperacije i povratne informacije. Ovde se naročito internet enciklopedija Wikipedia može navesti kao primarni primer interaktivnog komunikacijskog prostora za produkciju, organizaciju i prenošenje informacija i znanja. Protiv previše optimistične predstave o dobrom novim medijima, koji bi daleko više nego tradicionalni masovni mediji trebalo da omogućavaju i unapređuju aktivno

učešće učesnika, mora se ukazati na to da se prednosti interaktivnosti moraju dovesti u vezu sa stvarnom realizacijom ovog potencijala: tako u slučaju Wikipedije relativno mali broj aktivnih autora stoji spram mnogo recipijenata koji samo čitaju, a to je tendencija koja se može naći i u drugim oblastima Web 2.0.

Zato bi trebalo pažljivije razmotriti promenu medija, koja omogućava nove individualne načine postupanja sa medijskim ponudama. Ova promena medija sve više skreće proces socijalizacije sa socijalizacije koju vrše drugi društveni akteri na samosocijalizaciju. Proces samosocijalizacije u rukovanju novim medijima se odvija u različitim socijalnim kontekstima. Kao i u oblasti socijalizacije kroz tradicionalne masovne medije, moraju se diferencirati i povezati najmanje tri nivoa: prvo uticaj forme medija, drugo potencijali autonomije i uobličavanja i tumačenja recipijenata i korisnika, kao i značenje različitih socijalnih konteksta korišćenja medija (Sutter, 2010: 43).

6.8. Tehnološki i društveni kontekst novih medija

Postoje dva različita pristupa novim medijima, koje bi teorija medijske kompetencije morala da uzme u obzir: prvi pristup se odnosi na *problematiku forme medija* i on se pita kako se nove forme medijske komunikacije mogu primereno opisati. Drugi pristup ne stavlja toliko nove tehničke razvoje i nove tehničke forme u središte pažnje, koliko *subjektivna opažanja novih medija* i *načine rukovanja* novim medijima. Time se u naučnom proučavanju medija nastavlja odavno etablirano suprotstavljanje mediocentričnih perspektiva i perspektiva okrenutih recepciji tj. korisnicima. Iz duge istorije ovog suprotstavljanja u proučavanju masovne komunikacije znamo da oba problema moramo povezati jedan s drugim, medijsku problematiku forme sa problemom subjektivnog rukovanja medijima. Ovo se odnosi i na oblast novih medija. Nove forme medija pokazuju šta je tehnički moguće, a subjektivni načini korišćenja pokazuju šta se od mogućeg može realizovati.

Novi oblici internet komunikacije otvaraju kao prvo individualne pristupe ponudama medija, a kao drugo povećane individualne mogućnosti intervencije i organizacije. Ljudi od recipijenata koji posmatraju postaju korisnici koji aktivno stvaraju tekst. Postoje novi putevi informacije, komunikacije i zabave. U *oblasti informacije* su naročito upadljivi prostori za komunikaciju tipa „wiki“ i to pre svega internet enciklopedija Wikipedia.

U principu svi mogu pisati i ispravljati tekstove. Ovaj prostor pruža mogućnost da se tekstovi kooperativno kreiraju, ispravljaju i aktivno ažuriraju. Za razliku od generalizovane ponude medija u oblasti masovnih medija ovde je upadljivo da se tekstovi stalno šire, ali su i uvek promenljivi. Za razliku od knjiga, koje sve nude jedan identičan tekst, Wikipedia nudi – uvek samo potencijalno–promenljive tekstove. Iznenadjuće je da Wikipedia uprkos ovim mogućnostima organizuje, a time i ometanja i zloupotrebe, pruža veoma kvalitetne informacije. Opravdano se može pretpostaviti da se mogućnosti učestvovanja u kreiranju odrednica mnogo manje koriste nego mogućnosti recepcije, odnosno korišćenja Wikipedije.

U *oblasti komunikacije* su nastali razni oblici četova (chat), foruma, blogova itd. Na ovoj platformi studenti ostavljaju informacije o sebi i ove informacije se koriste za organizovanje mnogih stvari u svakodnevnom životu, kao što je na primer traženje cimera. Generalno je granica između privatnog i javnog postala propustljiva, kada se bira između uzdržanog, poslovnog ili ličnog pristupa internetu.

U *oblasti zabave* postoje svetovi igara ili virtualni prostori kao „Second Life“, u kojem se osobe sastaju da bi se igrale i zajednički stvarale veštačke svetove. Naravno da se navedene oblasti informacije, komunikativne razmene i zabave ne mogu jasno razdvojiti, štaviše ovde ima dosta preklapanja.

Sigurno je logično opisati ove razvoje kao pomeranje granica, naročito granica između producenata (autora) i recipijenata (korisnika) i granica između privatnog i javnog. Medijska sociologija pokušava da rasvetli takve aspekte novih oblika medijske komunikacije. Ovde pored opštepoznatih mogućnosti povratne informacije, intervencije i organizacije treba pomenuti i druga specifična obeležja, poput anonimnosti učesnika i s time povezane depersonalizacije komunikacije. U internet komunikaciji se često ne radi o vezama između konkretnih osoba koje se opažaju, identifikuju kao osobe, nego o intertekstualnosti, o vezama između tekstova. Pisana forma teksta u komunikaciji stvara nepremostivu razliku prema usmenom razgovoru utoliko što korisnici nisu u interakciji sa osobama, nego sa tekstovima tj. simboličkim reprezentacijama. Ličnosti tako postaju simboličke reprezentacije.

U ovom kontekstu i čet, koji je ocjenjen kao veoma interaktivan, gubi svoju nevinost. Pismeno vođeni razgovori se u pogledu sinhronizovanosti udela mogu približiti socijalnim interakcijama, ali se uvek može opaziti

tehnološko okruženje i prenos komunikacije. Postupak saopštavanja i procesi recepcije tj. razumevanja kao i dodatne komunikacije su razdvojeni, i ovde komunikativna tehnologija ubedljivo dolazi do izražaja. Kada se na ovaj način povećaju kontingencija i netransparentnost komunikacije, za više osoba koje učestvuju u četu mogu nastati različiti tokovi smisla. Ovde se radi samo o tome da se na primeru objasni na kojim posmatranjima i analizama bi počivala debata o medijskim kompetencijama u kontekstu Web 2.0 sa medijsko-sociološkog stanovišta.

Pored problematike forme medija mogu se, kao što je rečeno, kod proučavanja novih medija analizirati *subjektivna opažanja i načini postupanja korisnika* kao polazna tačka. Interaktivnost novih medija i njihov značaj proističu prvo bitno iz korisnikovog aktivnog i praktičnog rukovanja. Ali šta znači praktično rukovanje novim medijima tj. Web-om 2.0? Na to upućuju neki rezultati jedne aktuelne onlajn studije pod naslovom: *Onliner 2007: Mreža učešća u veku interneta* (Gscheidle, Fisch, 2007). Kako naslov pokazuje, postoji interes za aktivnu participaciju u mreži, koji raste od 2006. do 2007. sa jedne četvrtine na jednu trećinu korisnika interneta. Manje iznenađujući podatak jeste velik interes polovine korisnika između 14 i 19 godina. Ipak je ideo aktivnih kreatora relativno mali: tri četvrtine kornisnika weblogova samo traži informacije. U slučaju Wikipedije je ovaj odnos još izraženiji, što je za mnoge sigurno iznenađujuće: samo 6% korisnika je bar jednom napisalo članak ili dodalo informaciju, a slično je i kod video-portala. Nesrazmerno je manji broj aktivnih korisnika koji kreiraju sadržaje. Osnovna motivacija i vrednost za mnoge korisnike očigledno nije mogućnost da sami aktivno učestvuju u mreži, već da mogu konzumirati atraktivne sadržaje (Gscheidle, Fisch, 2007: 40). Izgleda poznato, ako se s ovim uporedi primarni uspeh vodećeg tradicionalnog medija, televizije. Gledano sa stanovišta medija, nesumnjivo postoji duboka promena medija od jednostranih masovnih medija u umrežene „interaktivne“ medije, gledano sa stanovišta korisnika čini se da se nove mogućnosti još uvek malo koriste: Wikipedia ili YouTube na primer, izgledaju više kao masovni mediji, jedino što sadržaje stvaraju i oblikuju pojedini korisnici. Šta je uzrok velikog zaziranja od aktivnog učešća, odnosno razlika između medijski raspoloživih potencijala aktivnog učešća i nedovoljne realizacije ovih potencijala, je za naučno proučavanje medija od velikog značaja. Ništa manje nije važno pitanje medijske kompetencije u kontekstu novih medija.

Kao i u oblasti istraživanja tradicionalnih medija, potrebna nam je strategija istraživanja koja izbegava jednostranost. Ona preti kada se fokusiramo samo na problem forme medija ili samo na kontekste i procese subjektivnog načina rukovanja. Zahtev da se ne posmatra samo problem forme novih medija nego i konteksti i načini rukovanja novim medijima postavlja se u istoj meri i u oblasti interaktivnosti. Mogućnosti nove komunikacije preko kompjutera ne treba posmatrati samo na nivou forme medija i subjektivnog opažanja i korišćenja, već i u *datim socijalnim kontekstima*. Nove mogućnosti onlajn-komunikacija i onlajn-grupa su „uvijene“ u socijalne kontekste i što se tiče njihovih prednosti i mana, zavise od ovih konteksta „Ako je interakcija u okviru onlajn-grupe povezana u društvenu mrežu, koja postoji i u oflajn-svetu, onda se to naziva *socijalno usađivanje onlajn-interakcije* u mreže oflajn-sveta“ (Matzat, 2005: 176). Ovo usađivanje igra centralnu ulogu u organizovanju i poboljšavanju onlajn-interakcija. Ovde su tipični problemi mogućnosti kontrole ili takođe mogućnosti građenja poverenja. Za rešavanje takvih problema je često od pomoći dodatno korišćenje mogućnosti direktnih interakcija van interneta. Procesi učenja i usvajanja kompetencija zasnovani na internetu zavise od socijalnih uslova, koji se mogu organizovati i oblikovati.

6.9. Samosocijalizacija i upotreba novih medija

Internet daleko više od masovnih medija otvara pristup medijskim ponudama i može se individualno uobličiti. Ovde se otvara pitanje, kako se uče ovi novi individualni načini ophođenja sa medijskim ponudama i da li promenjene forme medija imaju uticaja na procese medijske socijalizacije. Ako treba posmatrati i istraživati uticaje interaktivnih medija, oni bi morali biti vidljivi kroz fenomen *povećanog značaja samosocijalizacije*.

Opšti pojam samosocijalizacije se može staviti u različite kontekste dosadašnjeg istraživanja socijalizacije, ako kao i uvek misli na spremnost i samostalnost subjekata. Teorije socijalizacije se mogu razlikovati i po tome kako odmeravaju aspekte samosocijalizacije i socijalizacije koju vrši drugo lice. Kad postoje direktnе spoljašnje mogućnosti uticaja, instrukcije i intervencije na subjektu, tada se više naglašavaju procesi socijalizacije koju vrši drugo lice. Nasuprot tome, što se više naglašavaju procesi samoorganizacije, samoregulacije i samokonstruktivnosti, to se više pojavljuju aspekti samosocijalizacije.

Odnos samosocijalizacije i korišćenja medija tj. medijske kompetencije nije nov i u širokom polju istraživanja masovne komunikacije je podrobno opisan i prodiskutovan. Subjekti nisu, kako razna istraživanja okrenuta recepciji pokazuju, pasivno i bespomoćno ostavljeni uticajima medija, već oni individualno i samostalno rukuju medijskim ponudama. Ophođenje sa medijima zavisi od spoljašnjeg konteksta i počiva na subjektivnim pretpostavkama. Novi naraštaji moraju u svojoj socijalizaciji prvo usvojiti kognitivne, jezičke i socijalne veštine da bi mogli rukovati medijima. Rukovanje medijima određuju socijalni uslovi i biografske situacije. Recipijenti opažaju medijske ponude u odnosu na lično relevantne teme i određene probleme. Recipijenti manje ili više svesno svoju životnu situaciju dovode u vezu sa medijskim ponudama. Upravo u oblasti masovnih medija konstruktivističke teorije socijalizacije medija vide mnoge mogućnosti za to da novi naraštaji sami ili u saradnji sa drugim osobama samostalno upravljaju procesom recepcije i rukovanjem medijima (Andevski/Kliček/Šćepanović 2011).

Teorije samosocijalizacije mogu počivati na opštem viđenju da rastu mogućnosti i zahtevi da se građenje sopstvene ličnosti samostalno ubličava. Upravo u oblasti socijalizacije u rukovanju novim medijima se može ukazati na to da su nova pokolenja sve više prepuštena sama sebi i stoga se sve više sama socijalizuju. Upotreba medija u procesu samosocijalizacije znači da oni koji se socijalizuju sami upravljaju izborom medija i medijskih sadržaja, relativno autonomno odlučuju o vremenu i mestu medija i samostalno konstruišu značenje medijskih sadržaja u procesu recepcije (Süss, 2004: 67). Kao što vidimo, ovo delimično važi i za ophođenje prema masovnim medijima, kod kojeg se radi o recepciji datih sadržaja, čije se značenje samostalno razvija. Ali delimično vidimo da se odnosi i na aspekt interaktivnosti novih medija, dakle individualno raspolažanje medijskim sadržajima. Iz onoga o čemu smo diskutovali povodom interaktivnosti novih medija jasno proizilazi: mogućnosti intervencije i organizacije za korisnike povećavaju autonomiju u rukovanju medijima. Za razliku od starijih, mlađa generacija polaže veću vrednost na to da sama odredi kojim medijskim ponudama, kada i u kojoj formi će rukovati.

Da li se ovde *dugoročno* povezuju dalekosežna promena medija sa osnovnim promenama navika korišćenja, ostaje još da se vidi. I mlađi ljudi postaju stariji i moguće je da tada razmišljaju o medijima na sasvim tradicionalan način. Osim toga: to što povećana interaktivnost novih medija

stoji na raspolaganju kao potencijal, još ne znači, kao što smo videli, da se ovaj potencijal koristi.

Ako se pogledaju opšte osnove i uslovi E-Learning-a u kontekstu Web 2.0, postaje jasno da se ovde radi o učenju koje je puno prepostavki i zahteva, koje je verovatno moguće realizovati samo u specijalnim oblastima naučnog obrazovanja na fakultetima. Kao što je već rečeno, „E-Learning 2.0“ znači da oni koji uče sami stvaraju okruženje za učenje i radno okruženje, a za ovo nisu neophodne samo obimne kompetencije, nego i ogromna motivacija. Moraćemo videti da li takvi visoko motivisani aktivni korisnici novih medija čine ograničenu, malu grupu, ili će se odnos aktivnih i pasivnih korisnika u budućnosti promeniti u pravcu aktivnog učešća. Isto ćemo tek saznati, kako i u kojoj meri će oni koji uče promeniti upotrebu gotovih sadržaja u ličnu konfiguraciju okruženja za učenje.

Gotovo fascinantne vizije obrazovnih uloga novih medija iz devedesetih godina XX veka su u međuvremenu potonule usled određenog razočarenja u njihov stvarni uticaj. I kritika dejstva tradicionalnih masovnih medija i ogromna pozitivna očekivanja od novih medija za osnovu su imala pojednostavljeni i jednostrano shvatanje dominantne važnosti forme medija. Diferenciranije i realističnije procene novih medijskih razvoja moraju osim toga imati u vidu procese kontekstualnog subjektivnog rukovanja medijima.

Ranije navedeni primer Wikipedije se može iskoristiti za procenu mogućeg razvoja u oblasti komunikacije zasnovane na internetu. Ovde bi trebalo postaviti pitanje šta to uopšte motiviše korisnike da aktivno učestvuju u kooperativnoj produkciji tekstova, ispravljanju tekstova i sa tim povezanim procesima ispitivanja i diskusije. Ove motivacije su, s obzirom na ukupan broj korisnika, očigledno relativno malo razvijene. Pa ipak je mnogim osobama sigurno interesantno i isto tako korisno da aktivno učestvuju u jednom takvom prostoru za komunikaciju. Tako za studente može biti veliki podsticaj da kroz aktivno učešće u kolaborativnim „radnim prostorima“ na internetu pobegnu od stega predavanja u učionicama sa određenim prostorom i vremenom. U velikim prostorima za komunikaciju kao Wikipedia se može steći status eksperta sa odgovarajućom reputacijom i privilegijama. U svemu tome čini se da i intrinsični motivi korisnika igraju neku ulogu. Aktivni korisnici mreže raduju se rešavanju problema, takmičenju, kolektivnim poboljšanjima itd. Procesi usvajanja novih interaktivnih medija samosocijalizacijom sve više dospevaju u centar pažnje, ako se otvore povećane mogućnosti izbora, povratne informacije,

organizacije i intervencije u rukovanju medijima. Za medijsku pedagogiju time nastaju novi problemi u procesu usvajanja medijske kompetencije. Usvajanje medijske kompetencije je sve više stvar samokontrolisanog rukovanja mladih novim medijima, a sve manje stvar planirane i usmerene instrukcije i posredovanja. Novi mediji medijsku pedagogiju stavlju pred zadatak da uravnoteži odnos samosocijalizacije i socijalizacije koju obavljaju druga lica. Na taj način se značaj različitih medijskih kompetencija može dalje objasniti i razvijati.

6.10. Budućnost medijskog obrazovanja

Nezaustavljen razvoj medijskih tehnologija, široka ponuda multimedijalnih sadržaja, konvergencija ka jedinstvenim digitalnim formatima poruka, interaktivnost i familijarnost mlade generacije sa novim medijima, prepostavke su za jednu optimističku viziju budućnosti medija i medijskog obrazovanja. Međutim, ove prepostavke same po sebi nisu dovoljne. Digitalni medijski optimizam mora se zasnovati na novoj viziji kulture i novoj društvenosti. Upravo takav pravac razvoja nudi model *participativne kulture*. Participativna kultura je kultura u kojoj su povezani sloboda izražavanja i građanska angažovanost, kultura koja podstiče aktivizam, kreativnost, komunikaciju i razmenu ideja (Jenkins, 2010). Forme participativne kulture podrazumevaju:

1. *Uključenost*: formalna ili neformalna pripadnost onlajn zajednicama u različitim oblastima medija kakve su na primer Facebook ili MySpace.
2. *Ekspresivnost*: produkcija novih kreativnih formi, npr. video-umetnosti.
3. *Zajedničko rešavanje problema*: timski rad u formalnim ili neformalnim grupama radi rešavanja određenih zadataka ili razvoja novih znanja, kao na primer Wikipedia.
4. *Cirkulacija*: protok ideja i informacija, na primer aktivno učešće na blogovima.

Sve veći broj istraživača uočava potencijalne koristi participativnih formi kulture, kakve su prilike za zajedničko učenje, odgovorniji stav prema intelektualnoj svojini, diversifikacija kulture, razvoj věstina koje traži tržiste znanja, ohrabruvanje građanskog aktivizma. Kroz ove aktivnosti mladih ljudi stvara se i nova forma skrivenog kurikuluma. Ima autora koji smatraju

da se pomenute veštine i kompetencije mogu steći spontano, bez učešća škole i bez pedagoških intervencija. Međutim, participativna medejska kultura zahteva sistematski pristup medijskom obrazovanju iz najmanje tri razloga:

1. *Digitalni jaz*: problem nejednakog dostupa do digitalnih resursa, do veština i znanja koja treba da pripreme mlade za aktivni život u savremenom svetu.
2. *Problem transparentnosti*: izazovi sa kojima se mlada generacija suočava u naporu da kritički pristupi medijskim resursima i da razume način na koji mediji oblikuju sliku stvarnosti.
3. *Etički izazov*: nestanak tradicionalnih i pojava novih načina obrazovanja i modela socijalizacije. Kako osigurati da se mladi ljudi socijalizuju u okvirima izmenjenih društvenih pravila i moralnih normi sa kojima će se suočiti kao kreatori medija i akteri onlajn zajednica?

Iz globalne perspektive može se zaključiti da škola kao institucija sporo reaguje na društvene i tehnološke promene i na obrazovne potencijale participativne kulture, te da se novi modeli medijskog delovanja i obrazovanja oblikuju van školskih zidova i unutar neformalnih komunikacionih zajednica. Participativna kultura nudi udobno, prijateljsko i atraktivno okruženje za učenje i obrazovanje. Škole se moraju otvoriti ka novoj pismenosti i medijskim kompetencijama koje mladi ljudi očekuju i zahtevaju kao preuslov uspešnog života u budućem svetu. Nova medejska kompetencija temelji se na tradicionalnoj pismenosti, tehnološkim sposobnostima i kritičkoj refleksiji medijskih sadržaja, kao i na novim veštinama i sposobnostima:

1. *Igra*: sposobnost, motivacija i želja da se igra i eksperimentiše sa okolinom u rešavanju problema.
2. *Performans*: sposobnost da se usvoje različiti identiteti u cilju podsticanja improvizacija, otkrića, prihvatanja multikulturalnosti.
3. *Prisvajanje*: sposobnost prihvatanja, korišćenja i remiksovanja medijskih sadržaja.
4. *Multipliciranje*: sposobnost istovremenog rešavanja različitih zadataka.
5. *Distribucija*: sposobnost interakcije sa različitim tehnologijama i oruđima koja proširuje kognitivne kapacitete.

6. *Kolektivna inteligencija*: sposobnost udruživanja i timskog rešavanja zadataka.
7. *Prosudjivanje*: sposobnost vrednovanja pouzdanosti i kvaliteta informacionih izvora.
8. *Transmedijska navigacija*: veština praćenja tokova priča i informacija kroz raznovrsne medijske konfiguracije.
9. *Umrežavanje*: sposobnost povezivanja, sinteze i diseminacije informacija.
10. *Posredovanje*: sposobnost kretanja kroz različite zajednice i kulture, poštovanje različitih perspektiva i vrednosti.

Možemo zaključiti da je interaktivnost, kao potencijal novih medija, svojstvo tehnologije, dok je participativnost ključno svojstvo nove medijske kulture. Participativni model obrazovanja i kulture može biti odgovor na izazove medijskog doba i putokaz za odgovorno, kritičko i kreativno delovanje medija u pravcu razvoja jednog mogućeg sveta istinske komunikativne racionalnosti.

LITERATURA

1. Aćimović, Danica (2005) *Dokumentarni film i televizija*. Novi Sad: Media Art.
2. Alexander, B. (2004) Going Nomadic: Mobile Learning in Higher Education. Online verfügbar: http://connect.educause.edu/Library/EDUCAUSE+Review/GoingNomadic_MobileLearnin/40494[Postavljeno: 25.05 2008].
3. Andevski, Milica (2008) *Umetnost komuniciranja*, Novi Sad, CEKOM-books.
4. Andevski, Milica., Ristić, Dušan (2010) *Obrazovanje za menadžment. Prilog konstruktivističkom delovanju u didaktici menadžmenta*. Novi Sad, CEKOM- books.
5. Andevski, Milica., Kliček, Tamara., Šćepanović, Ivan (2011): Cimmmunication through Internet and identity development of the Young, Proceedings of Scientific-research interdisciplinary project *Digital media technologies and social-educational changes that is financed by the Ministry of Education and Science of the Republic of Serbia*, Urednici: dr Milica Andevski; doc. dr Olja Arsenijević; Naziv publikacije „*Knowledge, Education, Media*“, Fakultet za menadžment, Novi Sad, p. 1-9.
6. Andevski Milica, Arsenijević Jasmina, Maljković Milanka (2012a) Computer In Media-Didactic Discourse, Proceedings of INTED2012 (6th International Technology, Education and Development Conference), 5th-7th March 2012, Valencia, Spain.
7. Andevski Milica, Arsenijević Jasmina, Maljković Milanka (2012b) From The First „Click“ To Virtual University. *Proceedings of EMoNT 2012 (2nd International Conference Economics And Management - Based On New Technologies)*, 14th-17th June 2012, Vrnjačka Banja, Srbija. p. 77-82.
8. Antritter, Wolfgang., Pretz, Erwin (2004) Förederung der Medienbildung in Baden-Württemberg, U: *analog und digital 1* (Download: http://www.lmz-bw.de/uploads/media/Foerderung_der_Medienbildung_in_Baden-Wuerttemberg.pdf).
9. Arnold, Rolf (2007) *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer.

10. Arnhajm, Rudolf (1974) *Pikasova Gernika*. Vrnjačka Banja: Zamak kulture.
11. Baacke, Dieter (1973) Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa.
12. Baacke, Dieter (1996) Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung des Begriffes, der Konjunktur hat. U: *Medien praktisch* 20, 1996, S. 4-10.
13. Barras, Jean-Luc., Petko, Dominik (2007) Computer und Internet in Schweizer Schulen. U: BBT (Hrsg.) *ICT und Bildung. Modischer Hype oder Veränderung der Bildungslandschaft? Eine Beurteilung der Initiative Public Private Partnership-Schulen im Netz*. Zürich: hep-Verlag, S.75-129.
14. Bart, Rolan (1993) *Svetla komora*. Beograd: Rad.
15. Bateson, Gregory (1990) *Ökologie des Geistes. Antropologische psychologische biologische und episte-mologische Perspektiven*. 3. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 362-399.
16. Benjamin, Valter (1974) *Eseji*. Beograd: Nolit.
17. Bezdanov Gostimir, Svetlana (2008) Medijska pismenost (za srednje škole...), u: *Knjiga za medije – mediji za knjigu*. Beograd: Clio.
18. Brabazon,Tara (2007) *The University of Google: Education in a (post) information age*, Aldershot: Ashgate
19. Brigs, Adam; Kolbi Pol (2005) *Uvod u studije medija*. Beograd: Clio.
20. Bodrijar, Žan (1991) *Simulakrumi i simulacije*. Novi Sad: Svetovi.
21. Bukilica, Đorđe (1999) *Fotografija: tehnika i umetnost*. Valjevo: autorsko izdanje.
22. Carr, N. G. (2008) Is Google Making Us Stupid?: What the Internet is doing to our brains, *The Atlantic*. July/August 2008, pp. 3-9.
23. Carr, N. G. (2010) *The Shallows: What the Internet is doing to our brains*, New York: W.W. Norton.
24. Castells, Manuel (2005) *Die Internet - Galaxie. Internet, Wirtschaft, Gesellschaft*. Wiesbaden: VS-Verlag.

25. Cross, Jay (2007) *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*. San Francisco: Pfeiffer.
26. Debre, Režis (2000) *Uvod u mediologiju*. Beograd: Clio
27. Doelker, Christian (1989) *Kulturtechniken Fernsehen. Analyse eines Mediums*. Stuttgart.
28. Eimeren, Birgit van., Frees, Beate (2009) Der Internetnutzer 2009- multimedial und total vernetzt? U: *Media Perspektiven*, 7, S. 334-348.
29. Erpenbeck, John., Rosenstiel Lutz, von (2003) Einführung. U: Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. von (Hrsg.) *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer - Poeschel, S. XVII-XLVI.
30. Erpenbeck, John., Sauter, Werner (2007) *Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0*. Köln: Lucherhand.
31. Ellis, John (1982) *Visible fictions- cinema, television, video*. London:Routledge.
32. Fisk, Džon (2001) *Popularna kultura*. Beograd: Clio.
33. Fiske, John (1987) *Television Culture*. London/New York.
34. Gocini, Đovani (2001) *Istorija novinarstva*. Beograd: Clio.
35. Gone, Žak (1998) *Obrazovanje i mediji*. Beograd: Clio.
36. Gscheidle, Christoph., Fisch, Martin (2007) Onliner 2007: Das „Mitmach-Netz“ im Breitbandzeitalter. PC-Ausstattung und Formen akiver Internetnutzung: Ergebnisse der ARD/ZDF- Online-Studie 2007. *Media Perspektiven* 8, S. 393-405.
37. Habermas, Jürgen (1971) Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Kommunikativen Kompetenz. U: Habermas, J. Luhmann, N (Hrsg.) *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie-Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt/M: Suhrkamp, S. 101-141.
38. Hall, Stuart (1999) Kodieren / Dekodieren. In: Bromley, Roger, u.a. (Hrsg.) *Cultural Studies. Grundlagenexte zur Einführung*. Lüneburg.

39. Hansen, Miriam (2000) *Why Media Aesthetics*.
www.kcl.ac.uk/content/
40. Hartung, Ralph (2006) Standards für die Medienbildung? Anmerkungen zu Medien und Bildungsstandards, U: *Computer + Unterricht*, 63, S. 12-13.
41. Herbert, R. E; Ungurait, T; Bohn, W (1988) *Mass Media*. New York, London: Longman.
42. Hese, Herman (1985) *Magija knjige*. Irig: Srpska čitaonica.
43. Holzkamp, Klaus (1993) *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M.: Campus.
44. Holzwarth, Peter., Maurer, Björn (2003) Kreative Bedeutungskonstruktion im Spannungsfeld von Symbol produktion und Symbolverständen, In: Niesyto, Horst (Hrsg.) *VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation*. München.
45. Janićijević, Jasna (1999) *Od knjige do kompjutera*. Politika, 23. oktobra 1999.
46. Jenkins, Henry (1992) *Textual Poachers. Television Culture and Participatory Culture*. London/New York.
47. Jenkins, Henry (2010) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*.Chicago: Mac Arthur.
48. Jörissen, Benjamin., Marotzki, Winfried (2008) Neue Bildungskulturen im „Web.2.0“. Artikulation, Partizipation, Syndikation. U: Gross, F.von/Marotzki, W./Sander,U., (Hrsg.) *Internet – Bildung - Gemeinschaft*. Wiesbaden: S. 203-225.
49. Kelner, Daglas (2004) *Medijska kultura*. Beograd: Clio.
50. Kerres, Michael., Nattland, Axel (2007) Implikationen von Web 2.0 für das E-Learning. U: Gernot, G. (Hrsg.) *Web 2.0 – Schlagwort oder Megatrend?* Düsseldorf, München: Kopäd, S. 37-53.
51. Koković, Dragan (2007) *Društvo i medijski izazovi: uvod u sociologiju masovnih komunikacija*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
52. Kovačević, Nebojša (2010) O mogućnosti i stvarnosti – Jedno (ne) aristotelovsko čitanje E-knjiga, u: *Kultura*, 129, str. 20-33
53. Kronja, Ivana (2005) *Duh vremena ili duh vrednosti*.
www.bos.org.yu.

54. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich, Zürich, 2000.
55. Lorimer, Rolend (1998) *Masovne komunikacije*. Beograd: Clio.
56. Lull, James (2000) *Media, Communication and Culture. A Global Approach*. New York.
57. Ljubojev, Petar (1996) *Masovne komunikacije*. Novi Sad: Pozornica dramski umetnosti.
58. Mangel, Alberto (2005) *Istorijsa čitanja*. Novi Sad: Svetovi.
59. Marotzki, Winfried (1990) *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographie-theoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
60. Matzat, Uwe (2005) Die Einbettung der Online-Interaktion in soziale Netzwerke der Offline-Welt. In: Jäckel, M. / Mai, M., (Hrsg.) *Online - Vergesellschaftung? Mediensoziologische Perspektiven auf neue Kommunikationstechnologien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175-199.
61. McDonell, Kathleen (1994) *Kid Culture, Children & Adults & Popular Culture*. Toronto.
62. Mekluan, Maršal (1973) *Gutenbergova galaksija*. Beograd: Nolit.
63. Mekluan, Maršal (1971) *Poznavanje opštila: čovekovih produžetaka*. Beograd: Prosveta.
64. Mek Kvin, Dejvid (2000) *Televizija: medijski priručnik*. Beograd: Clio.
65. Milić, Novica (2000) *Predavanja o čitanju*. Beograd: Narodna knjiga.
66. Mišić, Milan (2007) U sobi za vešanje, u: *Politika*, 6. januar 2007.
67. Montgomery, Ulrike (2008) Interneträume für „Digital Natives“ in der Schule. U: Landesmedienzentrum Baden -Württemberg (Hrsg.) *E-Learning in der Praxis. Eine Publikation der Medienoffensive II (Baden-Württemberg)*. Karlsruhe: Landesmedien- zentrum BW, S. 29-31.
68. Moser, Heinz (2000) *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*. 4., Opladen: Leske und Budrich.
69. Moser, Heinz (2005) *Wege aus der Technikfalle*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

70. Moser, Heinz (2006) *Einführung in die Medienpädagogik.* Aufwachsen im Medienzeitalter. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden.
71. Moser, Heinz (2008) *Einführung in die Netzdidaktik.* Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft. Hohengehren: Schneider.
72. Moser, Heinz (2010) Die Medienkompetenz und die 'neue' erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion, U: Herzig, B., Meister, M.D., Moser, H., Niesyto, H., (Hrsg.) *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0.* Wiesbaden, S. 59 – 81.
73. Negropont, Nikolas (1998) *Biti digitalan.* Beograd: Clio.
74. Neuhaus, W., (2007) Web 2.0 und der Kampf um die Begriffe. Berlin: Blog Mediendidaktik. On line verfügbar: <http://www.mediendidaktik.port07.de/docs/> [neuhaus_2007_04.pdf. [Postavljen 25. 05. 2008].
75. Niesyto, Horst (2003) *VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation.* München.
76. O'Reilly, Tim (2005) *What is Web 2.0?* Online verfügbar:<http://www.oreillynet.com/> lpt/a/6228.[25. 05. 2008 postavljen].
77. Omon, Žak; Bergala, Alen; Mari, Mišel; Verne, Mark (2006) *Estetika filma.* Beograd: Clio.
78. Reinders, Vesna (2005) *Televizija i kultura menadžmenta.* Novi Sad: Litostudio.
79. Radojković, Miroljub, Stojković, Branimir (2009) *Informaciono-komunikacioni sistemi.* Beograd: Clio.
80. Schelhowe, Heidi (2007) *Technologie, Imagination und Lernen.* Münster: Waxmann.
81. Schulz-Zander, Renate., Tulodziecki, Gerhard., Bender, Dietmar (2008) Veränderung von Unterricht mit digitalen Medien. U: Landesmedienzentrum Baden-Württemberg (Hrsg.) E-Learning in der Praxis. Eine Publikation der Medienoffensive II (Baden-Württemberg). Karlsruhe: Landesmedienzentrum BW, S. 9-14.
82. Sontag, Suzan (1982) *Eseji o fotografiji.* Beograd: Radionica SKC.

83. Süss, Daniel (2004) *Mediensozialisation von Heranwachsenden: Dimensionen – Konstanten – Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
84. Sutter, Tilman (2010) Medienkompetenz und Selbstsozialisation im Kontext Web 2.0. U: Herzig, B., Meister, M. D., Moser, H., Niesyto, H., (Hrsg.) *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden, S. 41 – 59.
85. Thwaites, Tony., Davies, Lloyd., Mules, Warwick (1994) *Tools for Cultural Studies*. South Yarra.
86. Tolić, Mirela (2008) Aktualnost medijskih kompetencija u suvremenoj pedagogiji, u: *Acta Iadertina*, Zadar, 5/2008. str.1-13.
87. Tully, Claus (Hrsg.) (2009) *Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume*, Juventa Verlag, Weinheim und München.
88. Tulodziecki, Gerhard (2000) *Medienerziehung in der Grundschule – Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung*. Opladen: Leske und Budrich.
89. Tulodziecki, Gerhard (2001) Medien in Unterricht und Erziehung, U: Roth, L. (Hrsg) Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, Oldenburg, München.
90. Tulodziecki, Gerhard (2007) Medienbildung-welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Medienbereich erwerben und welche Standards sie erreichen sollen. U: Winkel, J. (Hrsg.) Standards in der Medienbildung. PLAZ-Forum, Heft 16. Paderborn, S. 9-34.
91. Šingler, Martin; Viringa, Sindi (2000) *Radio*. Beograd: Clio.
92. Virilio, Pol (2000) *Informatička bomba*. Novi Sad: Svetovi.
93. Vučković, Željko (2007) *Estetika i kultura medija*. Novi Sad: Cekom books.
94. Vučković, Željko, Todorov, Nada (2010) *Kultura čitanja u vremenu interneta*. Indija: Narodna biblioteka „Dr Đorđe Natošević“.
95. Wagner, Wolf., Peschke, Rudolf (2006) Auf dem Weg zu Bildungsstandards? Rückblick auf 20. Jahre, „Neue Technologie und Schule“. U: *Computer + Unterricht*, 63/2006, S. 6-11.
96. Winter, Rainer (1995) *Der produktive Zuschauer. Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozess*. München.

97. Zindović Vukadinović, Gordana (2008) Obrazovanje za medije – prilog konceptu za srednje škole, u: *Knjiga za medije – mediji za knjigu*. Beograd: Clio.

PROLEGOMENA ZA KRITIČKU PEDAGOGIJU MEDIJA

Rezime

U radu se analizira pojam medija u nastavi i vaspitanju. Razmišljanja vode putem dva centralna pitanja: koji mediji su prikladni za stvaranje odgovarajućih predstava stvarnosti i kako se može suprotstaviti opasnosti da se putem medija oblikuju neodgovarajuće ili čak pogrešne predstave. Takođe se daje koncept medijske pedagogije sa istorijskog gledišta, koncept didaktike medija, medijsko-vaspitni koncepti kao i zadaci sadašnje i buduće medijske pedagogije. Dva centralna pitanja rada su: Koji su oblici prezentovanja, odnosno mediji – uvezši u obzir prethodna iskustva učenika – prikladni za stvaranje odgovarajućih predstava o delu stvarnosti koji treba obraditi? Kako se suprotstaviti opasnosti da se putem medija stvore neodgovarajuće ili čak pogrešne predstave?

Uneskov izveštaj pod naslovom *Ka društvu znanja* ukazao je na nesklad između ogromnih informacionih i obrazovnih potencijala interneta i novih medija i nesposobnosti škole da kreativno iskoristi ove potencijale. Veliki broj škola pruža otpor tehnološkim, mediološkim i obrazovnim promenama. Tako nastaje ogroman jaz između školskih kurikuluma i onoga što mladi ljudi vide i uče u realnom svetu. Izgleda da mediji ne podnose obrazovanje, a da s druge strane obrazovanje ne podnosi medije. Redefinisanje obrazovnih ciljeva mora se zasnovati na novim tehnološkim i društvenim modelima i vrednostima i potrebama mlađih ljudi. Kao teorija obrazovanja i kritika medijskog ukusa, nova medijska pedagogija može doprineti kreiranju nove medijske kulture i razvoju komunikacione racionalnosti.

Teorije novih medija i internet komunikacije bore se danas sa problemima jednostranosti i skraćivanja: sa jedne strane odvija se brz razvoj novih mogućnosti komunikacije putem kompjutera, koje su usko povezane sa novim tehnološkim dostignućima i novim oblicima medija (za to postoji danas izraz Web 2.0), sa druge strane raste svest da se medijske mogućnosti i participacije ne mogu i ne smeju poistovjećivati sa njihovom realizacijom i konzumacijom od strane korisnika. Ovde zjapi manje-više velika praznina. Za dimenziju sposobnosti i spremnosti na stvarno korišćenje mogućnosti medija stoji centralni pojam medijske kompetencije. Medijsku kompetenciju treba smatrati osnovom procesa mobilnog učenja u okviru novih medija.

U radu želimo da razjasnimo vezu medijskih kompetencija i novih medija, pre svega odnos mogućnosti stvorenih kroz nove medije i potencijala realizovanih u praktičnom rukovanju sa novim medijima.

Ključne reči: mediji, pedagogija, medijska pedagogija, medijska kultura, medijska kompetencija, novi mediji, Web 2.0, internet komunikacija

PROLEGOMENON TO CRITICAL MEDIA PEDAGOGY

Summary

This paper analyzes the concept of media in teaching and education. The reflections refer to two central questions: which media are suitable for the creation of appropriate presentations of reality and how to confront the threats of forming inappropriate or even wrong presentations through the media. Two central questions of the paper are: What forms of presentation, i.e. media – having in mind previous experiences of students – are suitable for the creation of appropriate presentations about the part of reality that needs to be processed? How to confront the threats of forming inappropriate or even wrong presentations?

The report *Towards Knowledge Society*, which was published by UNESCO, reminds about discrepancy between enormous information and education potentials offered by Internet and new media, and incapability of schools to creatively use those potentials. A great number of schools offer resistance to every radical technological and educational change. School sluggishness creates a huge gap between school curricula and things which the young people see and learn in a dynamic real world. Media hates education, and *vice versa*. Redefinition of educational aims must accept reality of new technological and social setting, and especially get directed to the students' needs and values. Being both educational theory and media taste critique, new media pedagogy can contribute to creating a new media culture and improving communication rationality.

Theories of the new media and Internet communication are now struggling with the problems of one-sidedness and shortening: on one hand, there is a rapid development of new communication possibilities through computer, which are closely related to new technological achievements and new media forms (there is the term Web 2.0 used for it today), on the other hand, there is a growing awareness of the fact that media possibilities and participations cannot and must not be identified with their implementation and consummation from the part of the user. Here, we are encountered with more-less large gap. For the dimension of ability and willingness to actually use media possibilities, there is the central term of media competence. Media competence should be viewed as the basis of the mobile learning process within the new media.

In this paper, we wish to clarify the relationship between media competences and new media, primarily the relationship between the opportunities created through new media and potential implemented in practical handling of the new media.

Key words: media, pedagogy, media pedagogy, media culture, media competence, new media, Web 2.0, Internet communication