



STANISŁAW DYLAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka

ABSTRACT. Visual literacy as the competency of a modern man. Human beings' communication was based from the beginning on nonverbal communication, mostly on visual one. Visual communication has been crucial throughout the man's development. However, speech development, development of writing and printing dominated human communication. The very idea of visual competency as an educational goal was criticized. The development of information technologies and in consequence, coming into being of visual environment as the main one for human being, caused the change of a way of reading of youngsters being deeply immersed in the digital space. As a result, the man's thought is turning again towards visual communication, its rules and language. Nowadays, one may raise the necessity of education for being and acting in the visual space, i.e. developing the competency of visual literacy.

Człowiek zawsze przywiązywał duże znaczenie do komunikacji i komunikatów niewerbalnych, przede wszystkim tych wizualnych. Przez długi czas jego rozwoju taka komunikacja była podstawową. Rozwój mowy, a dalej pisma i druku zdominował komunikowanie się w przestrzeni wizualnej. Jednak rozwój technologii informacyjnych, a zwłaszcza tych wizualnych, ponownie spowodował zwracanie się myśli ludzkiej do komunikacji wizualnej, jej zasad i języka. Dzisiaj możemy mówić wręcz o konieczności edukacji dla bycia i działania w przestrzeni wizualnej, a dalej nawet do budowania języka takiej komunikacji.

Visual literacy – od kompetencji krytykowanej do wymaganej

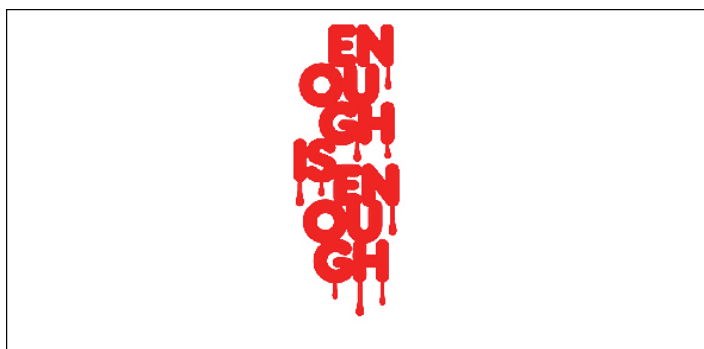
W 1983 r. w czasopiśmie „Educational Communications and Technology Journal” ukazał się tekst Michaela Cassidy oraz Jamesa Knowltona: *Visual Literacy: A Failed Metaphor?* Autorzy zdecydowanie odmawiają edukacyjnej wartości i badawczej płodności takiej kategorii, jak *visual literacy*. Przy czym elegancko dokumentują nieuzasadnioną, ich zdaniem, analogię pomiędzy tekstem (słowem) a obrazem i przenoszenie jej na *visual literacy* (alfabetyzację wizualną). W konsekwencji swoich rozważań wyrokuja, że nie można uczyć *visual literacy*, gdyż jest to kategoria bardzo niedookreślona i nieprzejrzysta (Cassidy, Knowlton, 1983, s. 71), a sama metafora daleko nieuzasadniona. W zakończeniu swego tekstu autorzy nawołują do uznania istotnej różnicy między słowem a obrazem, zgadzając się jednak z tym, że obraz jest relatywnie łatwy do czytania (Cassidy, Knowlton, 1983, s. 89). W tekście podejmują nadto polemikę z propozycją języka komunikacji wizualnej przedstawioną przez Donisa A. Dondisa, w 1973 r., w pracy *A primer of Visual Literacy*. Co znamienne, autorzy opublikowali swój tekst 15 lat po powstaniu *International Association of Visual Literacy* (Międzynarodowe Stowarzyszenie Alfabetyzacji Wizualnej).

Jednak w roku 1998 w czasopiśmie „Journal of Visual Literacy” ukazał się bardzo polemiczny z omówionym wyżej tekst Rogera W. Rescotta, *Progress in the Study of Visual Communication: A Response to Visual Literacy: A Failed Metaphor?* Podkreślając staranność przeprowadzanych wywodów, dokładność przeprowadzonych analiz, autor stwierdza, że większość z nich jednak opiera się na opiniach i interpretacjach raczej niż na faktach i adekwatności (s. 122). Rescott uznaje jednak poglądy autorów nie tyle za błędne, ile za zbyt upraszczające.

Współcześnie mamy już nie tylko czasopisma i książki dotyczące wizualnej alfabetyzacji (jak np. James Elkin, red. *Visual Literacy*, 2009), wizualnej socjologii (Sztompka, *Socjologia wizualna*, 2006), ale także wizualnej pedagogiki (np. *Visual Pedagogy*, Briana Goldfarba, 2002 czy *Spectacle Pedagogy: Art, Politics, and Visual Culture*, Charlsa Garoiana i Yvonne Gondelis, 2008). Widzimy zatem, że z pewnym trudem przebijała się kategoria *wizualnej alfabetyzacji* jako dyscyplina badawcza i edukacyjna. Wydaje się, że podstawową przyczyną tej sytuacji było silne przywiązanie jej oponentów do słowa jako kategorii dominującej w ludzkiej komunikacji, do słowa jako głównej i definitywnej kategorii procesu czytania.

Dla człowieka wzrok i patrzenie czy widzenie zawsze były czymś w rodzaju *experimentum crucis*. Słowa św. Tomasza: „Nie uwierzę, dopóki nie zobaczę”, od zawsze były charakterystyczne dla naszego życia społecznego i doskonale wyrażały jego esencję – widać to w wielu kulturach. Wizualność i wizualizacja zdobywają dziś coraz więcej miejsca w kulturze nie tylko tej

popularnej, przede wszystkim ze względu na jej *nieustanność komunikacyjną i uniwersalność*, jak stwierdza dr Anne Bamford z Uniwersytetu Technologii w Sydney. Żyjemy obecnie w świecie wielu i niezwykle agresywnych bodźców wizualnych, w świecie komunikacji wizualnej, w wizualnej kulturze. W istocie rzeczy zawsze tak było, nawet w okresie początkowej fascynacji książką, gdy jej istotnym elementem były na przykład kolorowe i rozwinięte inicjały. Dzisiaj te obecne od zawsze bodźce i sygnały wizualne w *świecie człowieka* zostały spotęgowane przez media elektroniczne. Multimedia czy inaczej nowe media zmieniają sposób komunikacji społecznej w wirtualnym i realnym świecie (Riesland, 2005). Co więcej, nawet słowa przybierają formę prezentacji wizualnej, zupełnie jak inicjały w książkach pisanych ręcznie oraz w starodrukach. Inaczej mówiąc, coraz bardziej – tak rozdzielane od siebie słowo i obraz przez przywiązane do tradycji myślenie (jednak!) – nakładają się na siebie w elektronicznych mediach. Mamy tu na uwadze zarówno przechodzenie słowa w obraz, kiedy słowo jako przekaz staje się przede wszystkim przekazywaniem (gdzie ważny jest przede wszystkim jego kształt i lokalizacja, zob. ryc.) oraz mieszanie się słowa z obrazem w przedstawieniach multimedialnych. Począwszy od billboardów na ulicach, poprzez opakowania w sklepach, automaty do kupowania biletów autobusowych, kolorowe magazyny wystawione w witrynach sklepów, a skończywszy na kolorowych włosach dorosłych ludzi – zawsze ktoś chce komuś coś przekazać czy choćby zwrócić czyjąś uwagę – a używa się w tym celu głównie bodźców wizualnych.



Ryc. Wizualna – ikoniczna forma tekstu

Właściwie każda reforma systemu edukacyjnego zaczyna się od debaty o kompetencjach kluczowych, w Polsce początek lat 90. To także ważny temat dyskusji edukacyjnych. Wśród sześciu-siedmiu kompetencji najczęściej wymienianych posługiwano się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Zawsze jednak te kompetencje traktowano jako kompetencje dodat-

kowe, instrumentalnie – choć ważne, nie pojawiały się kompetencje, które byłyby kształtowane w wyniku samego zajmowania się technologiami informacyjnymi – inteligencja wizualna czy kompetencje wizualne. Australijska instytucja rządowa – North Central Regional Educational Laboratory określiła osiem obszarów kompetencji kluczowych dla społeczeństwa informacyjnego, rozbijając grupę *mgławicowych* kompetencji informacyjno-komunikacyjnych. Wymieniono więc *kompetencje technologiczne, wizualne i informacyjne*.

Medialne środowisko wizualne dominującym środowiskiem kulturowym współczesnej młodzieży

Ostatnio, głównie dzięki współczesnym mediom elektronicznym, socjalizacja coraz bardziej nakłada się na edukację, a nawet przebiega dynamiczniej i jest bardziej wpływowa. Formalne kształcenie, oparte głównie na dłuższych wypowiedziach słownych – perswazji słownej czy tekstach literaturowych – coraz bardziej oddala się od praktyki i przyzwyczajień *digital natives*, czyli cyfrowych tubylców, którzy urodzili się, gdy komputery już się pojawiły w naszych domach, biurach i szkołach. Takie kształcenie oddala się przede wszystkim od szkolnej socjalizacji edukacyjnej czy inkulturacji – zachodzącej w środowiskach życia codziennego i dzięki tym środowiskom. Jeszcze pierwsze lata nauki szkolnej mogą być atrakcyjne dla pewnej grupy uczniów, ale im wyższe lata nauki szkolnej, tym trudniej o pełną akceptację. To media cyfrowe, wikłające młodych ludzi w swe *sieci*, spowodowały, że pokolenie *digital natives* znajduje budowane przez te media środowisko jako najbardziej dla niego atrakcyjne i znaczące, ponad rodzinę i szkołę. Dzieje się tak między innymi z uwagi na względnie łatwy, bezpośredni dostęp do znaków i ich znaczenia, głównie dzięki znakom ikonicznym, zgodnie z hipotezą Craika, Lockharta o szybszym dostępie do analiza semantycznych w przypadku obrazów ikonicznych (Jagodzińska, 1991). Poza tym, a może nawet przede wszystkim, *cyfrowe środowisko* pozwala młodzieży na eksperymentowanie z własną tożsamością (por. Bamford, 2006; Palfrey, Gasser, 2008), uczenie się w sposób odpowiadający tym młodym ludziom, według własnych celów i zainteresowań (Palfrey, Gasser, 2008), a zwłaszcza uczenie się z dużą dozą nieudawanej partycypacji (Bańka, 2009).

Najbardziej obiecującym środowiskiem dla ludzi urodzonych już w erze komputerów (*digital natives*; Prensky, 2009), w kontekście powyższych stwierdzeń, jest *Second Life*, a jednym z twórców tego środowiska *wirtualnego bycia* jest Philip Rosdale. Metodologia *Second Life* – drugi świat, świat wirtualny – jest obecnie najbardziej zawansowanym wizualnie zastosowaniem technologii cyfrowej (zob. Salmon, 2009). Ten *wirtualny świat* był od zawsze,

od czasu, gdy człowiek po raz pierwszy zdał sobie sprawę z własnej odrębności w stosunku do przyrody i własnych wytworów. Najpierw były to naskalne reprezentacje własnych wyobrażeń, potem zapisane refleksje o życiu bogów i, wreszcie, baśnie aż do *science fiction*. Jak można sądzić, równoległe do przeobrażeń form następowała zmiana podmiotowego nastawienia do wyobrażeń – od reprezentacji mocno przywiązanych do ograniczonego świata doświadczeń osobistych do całkowicie oderwanego od rzeczywistości tworzenia, w istocie rzeczy, drugiego świata, świata, w którym twórca może się na nowo określać zgodnie z własnymi wyobrazeniami o sobie oraz adekwatnie do otoczenia, także społecznego. Ludzie przebywający w *Second Life* organizują się w grupach zainteresowań i tworzą subkultury, które albo są całkowicie wirtualne, albo odzwierciedlają grupy i subkultury świata fizycznego. Dzieje się tak dzięki cechom wirtualnych światów uważanych za najbardziej charakterystyczne: poczucie zanurzenia w równoległej rzeczywistości, ucieleśnienia i współobecności (zob. Topol, 2011).

Ważną i bardzo cenioną cechą tego cyfrowego środowiska jest *pętla sprzężenia zwrotnego* (*feedback loop* – zob. Palfrey, Gasser, 2008), czyli *natychmiastowe nagrody*. Według Sutherland-Smith (2002) wielu aktywnych internautów szybko ulega frustracji, gdy nie są nieustannie nagradzani w swoim poszukiwaniu natychmiastowych odpowiedzi i niemożności adaptowania swojej filozofii „*snach and grab*” (*złapać i wyrwać*) podczas czytania tekstów drukowanych (Palfrey, Gasser, 2008, s. 664). W tej *medialnej socjalizacji* w centrum znajdują się reprezentacje ikoniczne nie tylko ze względu na ich wyższą mnemiczność (podwójne kodowanie, bezpośredni dostęp do danych; Jagodzińska, 2008; Dylak, 1995), ale przede wszystkim ze względu na to, że są *przedsiönkiem* bezpośredniego kontaktu. To one upozorowują bycie i uczestnictwo, to media symulują rzeczywistości i urzeczywistniają nierzeczywistość (por. np. Baudrillard, 1994).

Marcel Just oraz Erica Michael (*Carnegie Mellon University*) skanowali mózgi osób podczas przyswajania informacji dwoma różnymi kanałami. Stwierdzili, że mózg konstruuje w różny sposób system informacji czytanych i słuchanych; słuchane wiadomości nadawane przez radio są przetwarzane przez inne obszary niż te same wiadomości (słowa) czytane w gazecie (za: Tapscott, 2009). Hesham M. Meshab (2006) przeprowadził badania, w których nadawano te same wiadomości czterema różnymi kanałami: jako wiadomości radiowe, jako wiadomości online, na przykład tekst w jakimś programie zdalnym (uzyskiwany poprzez kliknięcie), jako interaktywną stronę internetową (każde kliknięcie na stronie internetowej – nowa porcja wiadomości) oraz wiadomości ze strony internetowej, ale zawierające linki do szczegółów. *Digital natives* pamiętali najmniej informacji z tradycyjnego przekazu radiowego – gdzie *coś* przekazano od początku do końca. Nato-

miast najwięcej zapamiętali z interaktywnych przekazów – gdzie miały szanse docierać do szczegółów według własnego uznania (Meshab, 2006). Studenci *California State University* w eksperymencie nad czytaniem ignorowali teksty dydaktyczne wyjaśniające coś „krok po kroku” na rzecz tekstów zawierających więcej rysunków – obrazów wzrokowych (więcej zapamiętywali, o około 11–16%; Ross, 2008). *Digital natives* nie zawsze zaczynają czytanie od początku. *Baby boomers* (Palfrey, Gasser, 2008) – pokolenie sprzed roku 1980 – zwykle czyta od lewa do prawa i od początku do końca. *Digital natives* skanują, biegają oczyma po całym tekście na ekranie, a ich ruchy oczu po ekranie charakteryzują się licznymi sakadami, innymi słowy – mają umysły hipertekstowe (zob. Dylak, Ubermanowicz, 2009). Ich struktury poznawcze są jakby pararealne, a nie sekwencyjne. Można sądzić, że jest to przede wszystkim skutkiem zanurzenia pokolenia *digital natives* w Internecie i odrzucania przez nich czytania długich, tradycyjnych tekstów książkowych (Prensky, 2010). *Digital natives* to wizualni eksperci, śmiało możemy o nich powiedzieć, że *czytają* obrazy (Sternberg, Preiss, 2005).

Wizualne zaangażowanie *digital natives* w środowisku medialnym ujawnia fakt, iż proces czytania wychodzi poza tekst i w efekcie możemy mówić na przykład o *czytaniu lasów*. Co więcej, jak dowodzą badania, silne zaangażowanie w czytanie internetowych przekazów wielomodalnych może powodować zmianę sposobu czytania, a także zróżnicowanie efektów czytania (zob. Dylak i in., 2009), a nawet, jak zobaczymy to poniżej, zmianę sposobu funkcjonowania mózgu (zob. Small i in., 2008).

Ikoniczne reprezentacje *wizualnego* i *pozawizualnego* świata tworzą wizualnie wrażliwe kompetentne społeczeństwo wyposażone zarówno w narzędzia intelektualne, jak i technologiczne. Kompetencje w zakresie komunikowania się poprzez multimodalny zapis informacji można uznać za konieczne dla pomyślnego funkcjonowania młodego pokolenia. Współczesne spojrzenie na edukację, uwzględniające znaczenie mediów cyfrowych, owocuje włączeniem technologicznych, wizualnych i komunikacyjnych umiejętności do programów kształcenia tradycyjnych dziedzin szkolnych.

Doświadczenie *digital natives* w interakcji z mediami zmienia sposób funkcjonowania ich mózgów

Powszechnie obecny w działaniach młodzieży Internet kształtuje umiejętności twórcze i umiejętności czytania obrazów, telewizja nie ma raczej takiej mocy. Według badań przeprowadzonych przez Magdalenę Wasylewicz z Uniwersytetu Rzeszowskiego, uczniowie szkoły podstawowej mający większe doświadczenie z przebywaniem w Internecie znacznie lepiej

odczytują obrazy niż ci, którzy oglądają więcej telewizji. Badania te są szczególnie znaczące dla edukacji (Wasylewicz, 2007).

Wiadomo także, z analizy dziejów ludzkości, że pod wpływem narzędzi i technologii zmienia się repertuar umiejętności najbardziej znaczących dla człowieka. Oto przykład. Orientacja w przestrzeni jest coraz bardziej wypierana przez powszechnie dostępny GPS i jest całkiem prawdopodobne, że w przyszłości nastąpi znaczna utrata tej zdolności, głównie wskutek zmian zachodzących w mózgu pod wpływem korzystania z GPS-u, a tym samym braku *angażowania* określonych partii mózgu odpowiedzialnych za nawigację.

Sprawność w *liniowym czytaniu*, jak i w zapisie, z której kształtowaniem zmagają się szkoły, nie wystarcza już jako bazowa kompetencja. Współczesne media niosą za sobą *nowy język wizualnej narracji*, ale także nowy sposób czytania komunikatów wizualnych, co według aktualnych badań jest związane ze zmianami w funkcjonowaniu mózgu.

Badania Gary'ego Smalla, UCLA – *University of California*, Los Angeles, dokumentują tezę, że inne partie mózgu są aktywne podczas czytania stron internetowych u szczególnie internetowo doświadczonych, a inne u bardzo mało aktywnych w Internecie. Gdy jednak grupa niedoświadczonych *internetowo* zdobywała doświadczenie poprzez zaangażowanie w Internecie, przez kilka dni w ciągu kilku godzin każdego dnia, stwierdzono u nich aktywność tego samego obszaru kory mózgowej co u pierwotnej grupy aktywnej, a była to zmiana trwała. Zdaniem wspomnianych badaczy, nasze mózgi ulegają obecnie ewolucji z nieznaną dotychczas prędkością. Codzienne zajmowanie się IT przez mózg stymuluje włączanie do obwodów powstających na skutek neurogenezy komórek neuronalnych, inspiruje neurotransmisję, wzmacnia nowe ścieżki neuronalne, a osłabia stare (Small, Vorgan, 2008). Można sobie wyobrazić skutki odwrotne – przy precyzyjnie zaplanowanych działaniach. Wiemy już bowiem, z dużą pewnością, że mózg zmienia się pod wpływem naszej aktywności (Shors, 2009; Gould, 2007, 2009).

Jak stwierdza Tracy Shors (2009), w procesie neurogenezy nowe neurony są produkowane w nadmiarowej liczbie, do ewentualnego wykorzystania. Jednak po kilku tygodniach umierają, jeżeli nie są wykorzystywane przez mózg, który działa z okrutną wobec siebie zasadą: *użyj albo wyrzuć* (Łuria, cyt. za: Nosal, 1983; por. także: Shors, 2009). Potrzebne mózgowi neurony wbudowywane są w istniejące już struktury podczas działań w sytuacjach bardziej zawiłych niż rutynowe. Wtedy pozostają już na stałe. Ma to niezwykle istotne znaczenie dla uczenia się wykonywania nowych bądź trudniejszych zadań – takie wyniki uzyskano w badaniach na szczurach, ale też wyniki tych badań mogą podpowiadać wyjaśnienie zmian w umiejętnościach ludzkich w ontogenetycznym i filogenetycznym rozwoju. Jak stwierdzono w badaniach na szczurach, szczególnie znaczenie w zamianie starych neuronów, a także

w usuwaniu niektórych *młodszych*, powstających podczas neurogenezy neuronów, ma uczenie się przestrzenne (Dupret i in., 2007). Nie ma istotnych powodów, aby wyniki takich badań na szczurach nie mogły prowokować do przyjmowania istnienia podobnej prawidłowości u człowieka, co niewątpliwie w części wyjaśniałoby znaczenie wizualizacji (oczywiście obok operowania słowem) w jego ontogenetycznym rozwoju. Elizabeth Gould – laureatka nagrody za wyniki badań nad neurogenezą – w rozmowie z redaktorem RSA (Royal Society of Art) Mathew Taylorem podkreśla, że jeżeli zamierzamy odnosić wyniki badań, na przykład na szczurach do człowieka, to musimy pamiętać o wielkim zróżnicowaniu indywidualnym człowieka i jego poziomie świadomości oraz zdolności do refleksji. Niekoniecznie wszystkie wyniki badań muszą się objawiać tak samo (Gould 2009, <<http://www.youtube.com/watch?v=tizzn8WJKjM>>). W swym podręczniku do psychologii Elizabeth Gould – wraz ze współautorem Ronaldem Comerem – pisze, że

[...] życie w złożonym środowisku, uczenie się oraz aktywność fizyczna przyczyniają się do zwiększania liczby neuronów w hipokampie u zwierząt w laboratoriach. Coś podobnego może także zachodzić u ludzi (Comer, Gould, 2011, s. 220).

Warto w tym miejscu wspomnieć twierdzenie Andersona, że podczas odtworzenia wiadomości aktywne są te ośrodki w mózgu, które były aktywne podczas uczenia się (Anderson, 1997).

Niewątpliwie na wspomnienie zasługują także badania prowadzone przez badaczy z University College London, z udziałem prof. Richarda Frąckowiaka, nad mózganymi londyńskich taksówkarzy. Oto londyńscy taksówkarze mają zdecydowanie większe tylne części hipokampa (symetrycznej struktury w mózgu odpowiedzialnej także za orientację w przestrzeni) w porównaniu z grupą kontrolną – nie taksówkarzy. Badacze wyprowadzili wniosek, że te zmiany są skutkiem doświadczenia, nie są one wrodzone (A. Mitchel, BBC NEWS, 15.12.2008). Jak stwierdzono w wyniku badań kontrolnych, kierowcy autobusów jeżdżący po Londynie już nie mają powiększonych hipokampów w części odpowiedzialnej za myślenie przestrzenne i kontrolę nawigacji (Aamodt, Wang, 2008; Comer, Gould, 2011).

***Visual literacy*, czyli czytanie komunikatów wizualnych znaczącą kompetencją we współczesnej komunikacji intrapersonalnej oraz społecznej**

Jeżeli założyć, że szkoła powinna wyposażyć uczniów w kompetencje w zakresie umiejętności swobodnego komunikowania się w społeczeństwie, to niewątpliwie u podstaw tego stwierdzenia leży fakt nabycia umie-

jętności czytania i pisania (ang. *literacy* rozumiane jest w języku polskim jako *piśmienność, alfabetyzacja, umiejętność czytania i pisania*). Brak osiągnięcia owej umiejętności określamy mianem analfabetyzmu lub niepiśmienności (ang. *illiterate*). Zjawiska to, jako problem społeczny, właściwie nie istnieje w perspektywie Polski i Europy. Jednak gdy weźmiemy pod uwagę jego rozszerzone rozumienie, które wynika ze zmian, jakie przynosi dominacja kultury wizualnej, radykalnie możemy zmienić patrzenie na problem analfabetyzmu, a w tym na stopień realizacji podstawowych funkcji szkoły.

Rozważania dotyczące osiągania i kształtowania tak zwanej *alfabetyzacji wizualnej* nie stanowią obecnie nowej koncepcji edukacyjnej. W roku 1969 John Debes wprowadził pojęcie *visual literacy* jako

[...] grupę kompetencji widzenia, które człowiek może rozwijać poprzez patrzenie oraz w tym samym czasie integrowanie innych zmysłowych doświadczeń. Rozwój tych kompetencji jest fundamentalny dla normalnego ludzkiego uczenia się. Rozwinięte pozwalają człowiekowi na wyodrębnianie i interpretację wizualnych działań, obiektów, symboli, naturalnych lub wykonanych przez człowieka, które ten spotyka w swoim otoczeniu, a przez twórcze wykorzystanie tych kompetencji jest zdolny do komunikowania się, zaś twórcze użycie tych kompetencji pozwala mu zrozumieć i cieszyć się arcydziełami komunikacji wizualnej (za: Rourke, O'Connor, 2008, s. 20).

Rdzeń tej definicji jest w wielu późniejszych opisach alfabetyzacji wizualnej i niewątpliwie takie ujęcie alfabetyzacji było przyczynkiem do ujmowania wizualizacji jako swoiście odrębnego języka.

Wybitny teoretyk alfabetyzacji wizualnej, będącej jedną z pierwszych w tej dziedzinie, prof. Donis A. Dondis w swojej pracy *Primary of Visual Literacy* wyróżniła swoisty pierwotny alfabet języka wizualnego, rozumiany jako zbiór kluczowych elementów wizualnych, np.: linii, punktów, plam kolorystycznych, natężenia waloru, tekstury oraz relacji, jakie zachodzą w przestrzeni pomiędzy tymi elementami. Należą do nich: skala i proporcje, wyrównanie, rytm, punkty centralne. Opanowanie tak rozumianego alfabetu oraz składni (relacji przestrzennych) było jednym z warunków poprawnego posługiwania się komunikatem wizualnym.

Donis A. Dondis wprowadziła koncepcję języka wizualizacji. W poszukiwaniu definicji *alfabetyzacji wizualnej* autorka odnosi się do klasycznego kształcenia językowego, które wymaga opanowania bazowych składników, takich jak: litery, słowa, ortografia, gramatyka oraz składnia. Język *słowa* funkcjonuje według określonych reguł, dzięki którym możliwa jest wymiana znaczeń pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu komunikowania. Podobnie możemy formułować reguły syntaktyczne, semantyczne czy pragmatyczne języka wizualizacji lub *alfabetyzacji wizualnej*. Autorka demonstruje

takie reguły, posługując się przede wszystkim metodologią rekonstrukcji na podstawie analizy praktyki. Dalsze rozwinięcie tej koncepcji języka wizualnego zaproponowali L. Ausburn i F. Ausburn (1978). Jest to bardzo obiecująca perspektywa w tworzeniu programów edukacji wizualnej.

W edukacyjnej nomenklaturze anglosaskiej termin *literacy* zyskał ogromną popularność. Pierwotnie słowo to określało umiejętność czytania i pisania. Dzisiaj określa ono zarówno biegłość w posługiwaniu się konkretnym narzędziem, na przykład *computer literacy*, czyli umiejętność obsługi komputera, jak i znajomość specyficznych zasad oraz konwencji określających całą dziedzinę mediów *media literacy*. Termin *literacy*, w odniesieniu do rozwoju umiejętności wizualnych, komputerowych oraz innych, można również tłumaczyć jako *zdolności podstawowe, bazowe* w posługiwaniu się mediami. Tak też należy odnosić je do sfery wizualnej jako *podstawowych zdolności wizualnych człowieka*. Jednak ze względu na analogie umiejętności uczenia się języka i umiejętności uczenia się obrazów można pozostać przy tłumaczeniu dosłownym *visual literacy* jako *alfabetyzacji wizualnej*.

Proces nabywania kompetencji wizualnych jest w zasadzie analogiczny do nabywania umiejętności czytania i pisania przez dziecko we wczesnych latach szkolnych. Same kompetencje wizualne są także – funkcjonalnie – kompetencjami analogicznymi do czytania i pisania. Aczkolwiek realizacja kompetencji wizualnych zachodzi w innych obszarach mózgu – zwłaszcza tych związanych z przestrzenią. Zarówno kompetencje czytania oraz pisania, jak i kompetencje wizualne są nabywane przez socjalizację czy inkultuację oraz modelowanie.

Pewien przykład socjalizacji z Rosji pokazuje nam, jak ważny wpływ na człowieka ma jego środowisko życia oraz procesy komunikacji, w jakie jest uwikłany. Oto dwa lata temu w Kirovsku (Volograd) znaleziono siedmioletniego chłopca, który mieszkał z matką i jej ptactwem (Cockroft, 2008). Matka nie komunikowała się z dzieckiem językiem słowa, tylko językiem niewerbalnym, językiem ptactwa, z którym mieszkali. Sam chłopak zatem nabył umiejętności komunikowania się i obrazowania swoich stanów właściwe dla ptactwa, z którym żył, on z tym ptactwem *rozmawiał*. Ani mówić, ani pisać się nie nauczył, gdyż nikt tego od niego nie wymagał i nikt nie próbował z nim się komunikować za pomocą słowa pisanego czy mówionego. Wydaje się, że *kompetencje wizualne* są traktowane jako nabywane wyłącznie w *sposób konieczny*, poprzez bycie w środowisku wizualnym. Ilustrują to wyżej cytowane badania nad mózgiem i czytaniem. Jednak to nie wystarczy, jak nie wystarczy zakończenie edukacji językowej na modelowaniu i doprowadzeniu do pisania oraz czytania wyrazów czy nawet zdań – będzie to tylko *machanie skrzydłami i gdakanie*. Przykład ten pokazuje nam także, że modelowanie wprowadza w umiejętności, ale nie pozwala na re-

fleksję o niej, która to refleksja jest konieczna do rozwijania nabytych przez modelowanie kompetencji, co z kolei pozwala na nabywanie innych kompetencji komunikacyjnych.

Digital natives uczą się komunikowania w świecie mediów cyfrowych przede wszystkim wzajemnie od siebie, chociaż raczej tylko w aspekcie technologicznym, mniej refleksyjnym. Krytyczna refleksja o własnej kompetencji, będąca warunkiem jej rozwijania i poszerzania kręgu swoich odbiorców, jest kształtowana w procesie racjonalnych czynności humanistycznych, podejmowanych wyłącznie w interakcjach intelektualnych, czyli intersubiektywnie sprawdzalnych i komunikowalnych. Nabywanie języka – pisanie i czytanie, a także obrazowania (*visual literacy*) na poziomie wysyłania sygnałów oraz ich odbierania – jest procesem kulturowym czy, może dokładniej, etnograficznym, takim jak *machanie skrzydłami i gdakanie*. Ale dopiero wtedy, gdy dochodzi refleksja krytyczna nad opanowanymi kompetencjami – co i jak jest – mamy do czynienia z procesem o charakterze racjonalności humanistycznej. Jeżeli zamierzamy rozwijać kompetencje wizualne i poszerzać obszary komunikowania się nimi, to musimy uruchamiać podobne działanie jak przy kształtowaniu umiejętności czytania, pisanie i rachowania.

Reprezentacje wizualne stały się znakami, zbiorami różnych i różnorodnych znaków, których specyficzne użycie nadaje im określone znaczenie kulturowe. To dzięki dzisiejszym, sugestywnym mediom, *tworzącym świat*, a nie tylko go odtwarzającym, znak odrywa się od znaczenia, przedstawienie medialne jako *bezczasowe i bezprzestrzenne* – odkleja się od kontekstu, i niekoniecznie musi być rozumiane w sposób zainicjowany przez pierwotnego nadawcę (tego problemu nie miała matka chłopca wychowywanego z ptakami – kontekst znaczeniowy był zawsze obecny i jednoznaczny). Zatem, jeżeli chcemy porozumiewać się za pomocą tych *bezczasowych i bezprzestrzennych* mediów, to musimy wytwarzać pewien sztuczny jednak język, uczyć się go i reguł jego zastosowania. Kultura wizualna, w znacznym stopniu *wyznaczana* przez media, jest coraz bardziej zagęszczoną przestrzenią na skutek umieszczenia w niej wyobrażonych światów wielu twórców i odbiorców, gdzie każdy odbiorca jest jednocześnie twórcą zarówno w sensie dekodowania i konstruowania znaczenia przekazów, jak i w sensie ich kodowania oraz przekazywania.

Podsumowanie

Olbrzymi udział *obrazu* (i obrazowania) w komunikacji grupowej i masowej oznacza, że *alfabetyzm wizualny* jest w takim samym stopniu niezbędny do uzyskiwania informacji, operowanie nią, jej wykorzystywanie

oraz przesyłania, jak umiejętność czytania. Jednak kilkusetletnia tradycja słowa drukowanego oraz intelektualny zbiorowy i indywidualny wysiłek przy opanowaniu sztuki słowa drukowanego spowodowały, że ciągle traktujemy kompetencje związane z pracą nad tekstem jako podstawowe i wymagające odrębnego traktowania w instytucjach takich, jak szkoła. Czytanie i pisanie jest dla człowieka dużym osiągnięciem kulturowym, nabytym w drodze odrębnego zinstytucjonalizowanego wysiłku intelektualnego (choć także przez modelowanie). Natomiast kompetencje związane z *patrzeniem, widzeniem i obrazowaniem* były niejako nabywane przez samo *bycie w środowisku*, podczas komunikacji *per se*, podobnie jak machanie ramionami jak *skrzydłami i gdakanie*, w oczywisty i konieczny sposób. Nigdy nie musieliśmy dokonywać refleksji nad tymi kompetencjami dla ich opanowania celem przekazania komuś. To nadawało kompetencjom wizualnym pozorną łatwość kodowania i dekodowania przekazów wizualnych. Same kompetencje w tym zakresie były i są traktowane jako przeźroczyste, zdarzające się w sposób konieczny i automatyczny. Znaczącym wyjątkiem w skali Polski były i są badania nad mediami na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, w ośrodku najpierw pod kierunkiem prof. Leona Leji, a obecnie pod kierunkiem prof. Waława Strykowskiego. Właśnie Waław Strykowski od lat kontynuuje swą myśl o powszechnej edukacji medialnej, w tym wizualnej (zob. np. Strykowski, 1999).

Dzisiaj, przy powszechnym zalewie ikonicznych przedstawień, operowaniu światłem, ruchem i kolorem dla przedstawienia wielu odcieni rzeczywistości, konieczne jest doprecyzowanie, zobiektywizowanie i opanowanie tego języka, a to przede wszystkim w toku edukacji formalnej.

Literatura

- AAMODT S., WANG S. (2008): *Welcome to your brain*, Blomssbury, N.Y.
- ANDERSON O.R. (1996): *A neurocognitive perspective on current learning theory and science instructional strategies*, „Science Education”, No. 1.
- AUSBURN L., AUSBURN F. (1978): *Visual Literacy: background, theory and practice*, „PLET”, 15(4).
- BAMFORD A. (2006): *Adolescent identity, cyber bullying and ethics in information communication technologies*, „International Journal of the Humanities”, Vol. 2.
- BAMFORD A. (2010): *The Visual Literacy White paper*, <http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf>, [dostęp: 03.2010].
- BAŃKA A. (2009): *Partycypacja i praca zespołowa w szkole* [mat. nieopubl.].
- BAUDRILLARD J. (1994): *Simulacra and Simulation*, The University of Michigan, Michigan.
- CASSIDY M.F., KNOWLTON J.Q. (1983): *A Visual Literacy: A Failed Metaphor?*, „Education Communication and Technology Journal”, Summer, nr 31(2).
- COCKCROFT L. (2008): *Russian “bird-boy” discovered in aviary*, „Telegraph”, 28 February.

- COMER R., GOULD E. (2011): *Psychology around us*, John Wiley&Sons, Jefferson City.
- DONDIS D.A. (1973): *A Primer of Visual Literacy*, The MIT Press, Cambridge, Mass.
- DUPRET D., FABRE A., DOBROSSY M.D., PANATIER A., RODRIGUEZ J.J. I IN. (2007): *Spatial learning depends on both the addition and removal of new hippocampal neurons*, „PLoS Biol”, 5(8), <e214. doi:10.1371/journal.pbio.0050214>.
- DYLAK S. (1983): *Zasady projektowania i wykonania rysunku dydaktycznego*, „Oświata i Wychowanie”, nr 1.
- DYLAK S. (1995): *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań.
- DYLAK S., UBERMANOWICZ S., CHMIEL P. (2009): *Działanie zmienia mózg, przebywanie w Internecie także*, [w:] J. Morbitzer (red.), *Komputery w szkole. Materiały z XVI Konferencji*, Wyd. UP, Kraków.
- ELKINS J. (red.), (2009): *Visual Literacy*, Taylor&Francis, N.Y.
- GOULD E. (2007): *How widespread is adult neurogenesis in mammals?*, „Nature Reviews Neuroscience”, No. 8.
- GOULD E. (2009): *How does experience influence the brain?*, <www.youtube.com/watch?v=N-txqhxv01Q>, [dostęp: 16.07.2012].
- GOULD E. (2010): *Gould in conversation*, wywiad dla Matthew Taylora, RSA, <<http://www.youtube.com/watch?v=tizzn8WJKjM>>, film, [dostęp: 16.07.2012].
- JAGODZIŃSKA M. (1991): *Obraz w procesach poznania i uczenia się*, WSiP, Warszawa.
- JAGODZIŃSKA M. (2008): *Psychologia pamięci*, Wyd. Helion, Gliwice.
- JUST M., MICHAEL E. (2007): *The Medium and the Message: Eyes and Ears Understand Differently*, „Journal Human Brain Mapping”, April.
- MESBAH H.M. (2006): *The Impact of Linear vs Non-Linear Listening to Radio News on Recall and Comprehension*, „Journal of Radio and Audio Media”, Vol. 13, No. 2.
- NOSAL C. (1987): *Galaktyki naszego mózgu*, „Problemy”, nr 3.
- PALFREY J., GASSER U. (2009): *Born Digital. Understanding the first generation of digital natives*, Basic Books, Perseus Book Group, New York.
- PRENSKY M. (2010): *Digital Nation*, <pbs.org>.
- RIESLAND E. (2005): *Visual Literacy and the Classroom*, <<http://www.newhorizons.org/>>, [dostęp: 03.2010].
- ROSS D. (2008): *How Net Generation Students Learn and Work*, *Howstuffworks*, <communication.howstuffworks.com>.
- ROURKE A.J., O'CONNOR Z. (2008): *I can See but don't Understand it. Investigation Visual Literacy and Learning Styles among Higher Education Design Students*, „The International Journal of Humanities”, Vol. 6, No. 6.
- SALMON G. (2009): *The future for (second) life and learning*, „British Journal of Educational Technology”, Vol. 40, No. 3.
- SHORS T. (2009): *Neurony umierają z nudów*, „Świat Nauki”, kwiecień.
- SMALL G., VORGAN G. (2008b): *iBrain. Surviving the technological alteration of the modern mind*, Collins, Lliving N.Y.
- STERNBERG R.J., PREIS D. (red.), (2005): *Intelligence and Technology*, Lawrence Erlbaum Associates, New York.
- STRYKOWSKI W. (1999): *Media obiektem kształcenia w zreformowanej szkole*, „Neodidagmata”, 24.
- SUTHERLAND-SMITH W. (2002): *Weaving the literacy Web: Changes in reading from page to Screen*, „The Reading Teacher”, No. 55.
- TAPSCOTT D. (2009): *Grown up digital. How the net generation is changing your world*, McGrawHill, N.Y.

- TOPOL P. (2011): *Nowe obszary edukacji – trójwymiarowe światy wirtualne*, [w:] A. Cybal-Michalska, W. Segiet, D. Kopeć (red.), *Studia z pedagogiki i nauk pogranicza*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań, s. 63–78.
- WASYLEWCZ M. (2007): *Uwarunkowania umiejętności czytania informacji wizualnej*, [rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. S. Dylaka w Zakładzie Pedeutologii, WSE UAM w Poznaniu].
- WESCOTT R.W. (1998): *Progress in Visual Communication: A Response to Visual Literacy: A Failed Metaphor?*, „Journal of Visual Literacy”, Spring, No. 1.