



DARIUS KLİBAVIČIUS

Kauno technologijos universitetas

# FILOSOFIJA IR UGDYMAS NAUJŪJŲ MEDIJŲ AMŽIUIJE: MARSHALLO MCLUHANO INDĖLIS<sup>1</sup>

## Philosophy and Education in the Age of New Media: Marshall McLuhan's Contribution

### SUMMARY

The article analyses the new media impact on education and on the teaching of philosophy. Here, a great attention is devoted to the analysis of Marshall McLuhan's approach "I don't explain – I explore" as well as to the relationship between his mosaic philosophical style and the tradition of linear thinking. Due to the fact that the Electronic Era emphasises distrust of traditional scientific statements, the teaching process gives its priority to the exploration of the surrounding environment and the analysis of current problems. Knowledge is no longer valued for its ability to be a true reflection of the reality, yet it is valued for its ability to shape the world and experiment. Consequently, education based on electronic communication structures emphasizes the pragmatic function of knowledge and its practical applicability. As a result, new media eliminates the existence of experts and authorities in the process of education since nowadays both students and teachers become participants, consumers and independent researchers in this rapid media-based educational process. In the light of these changes, the main aim of philosophy is to identify ideologies and develop an independent point of view. Being an open-minded discipline and an important factor ensuring democracy, philosophy is capable of moving the new media society from individualism to intercultural dialogue.

### SANTRAUKA

Straipsnyje svarstomas naujų medijų poveikis ugdymui ir filosofijos dalyko mokymui. Analizuojamas Marshallo McLuhano metodas „aš neaiškinu, aš tyrinėju“ ir mozaikinis šio autoriaus filosofinio teksto stiliškos santykis su linijine mąstymo tradicija. Kadangi elektronikos amžiuje pabrėžiamas nepasitikėjimas tradiciniais moksliniais aiškinimais, tai ugdymo procese prioritetas suteikiamas aplinkos tyrimams ir aktualių problemų analizei. Žinios yra vertinamos ne dėl tikrovės atspindėjimo, bet dėl pasaulio keitimo ir eksperimentavimo, todėl elektroninėmis komunikacijos struktūromis pagrįstas ugdymas akcentuoja pragma-

RAKTAŽODŽIAI: M. McLuhanas, naujosios medijos, filosofijos mokymas, mokymo metodai, vizualus suvokimas.

KEY WORDS: M. McLuhan, new media, teaching of philosophy, teaching methods, visual perception.

tinę žinių funkciją ir praktinį jų pritaikomumą. Naujųjų medijų požiūriu ugdant nebelieka autoritetų – tiek mokiniai, tiek mokytojai yra šio spartaus, elektroninėmis struktūromis pagrįsto edukacinio proceso dalyviai, vartotojai bei savarankiški tyrėjai. Šiuo atžvilgiu esminė filosofijos dalyko mokymui keliama užduotis – atpažinti ideologijas ir ugdyti nepriklausomą pasaulėžiūrą. Būdama laisvo mąstymo mokykla ir svarbus demokratiją užtikrinantis veiksnys, filosofijos dalykas yra pajėgus skatinti naujųjų medijų visuomenę per eiti nuo individualizmo prie efektyvaus tarpkultūrinio dialogo.

## IVADAS

Medijų filosofas Marshallas McLuhanas nesukūrė jokios vientisos edukacinės sistemos ar filosofinės „sistemos“ apskritai, tačiau daugelyje šio autoriaus knygų, straipsnių bei interviu yra svarstomi medijų ugdymo ir švietimo klausimai, kurie suteikia svarų postūmį apmąstyti medijų ir ugdymo santykį<sup>2</sup>. McLuhanas galėtų pretenduoti stoti į vieną gretą šalia tokių garsių ugdymo filosofų kaip Johnas Dewey, Bertrandas Russelas ar Alfredas Whiteheadas. Medijų ir ugdymo sąveiką liudija sėkmingas paties McLuhano kaip pedagogo vaidmuo<sup>3</sup>. Jo studento ir kolegos Walterio J. Ong'o teigimu, „geras mokytojas yra tas, kuris sugeba paskatinti kitus aktyviai mąstyti. Geresnis mokytojas gali mąstymą padaryti malonų besimokantiejiems. Geriausias mokytojas sugeba padaryti mąstymą tokia veikla, kuriai neįmanoma atsisipirti, kuri žavi net tada, kai kelia nerimą ir vargina.

Pagal šiuos kriterijus McLuhanas buvo geriausias mokytojas, gebėjęs išjudinti žmonių protus.“<sup>4</sup>

Pirminė medijų problema susijusi su fonetinės abėcėlės atsiradimu senovės Graikijoje. Nors filosofija savo ištakomis remiasi sakytine tradicija, tačiau esminį impulsą jai suteikė VIII a. pr. Kr. išrastas fonetinis raštas, kuris formavo linijinį mąstymo pobūdį ir įtvirtino mokslinio samprotavimo principus. McLuhanas apmąsto tiek rašto atsiradimą, tiek ir perėjimą iš spaudos epochos prie elektroninių medijų, didžiausią dėmesį sutelkdamas į kalbos ir literatūros tyrinėjimus. Minėtos komunikacinės technologijos stipriai paveikė požiūrį į ugdymą ir jo sampratą. Todėl siekiant geriau suprasti naujųjų medijų prigimtį ir jų poveikį ugdymui bei filosofijai, pravartu atkreipti dėmesį į paties McLuhano raštų stilių ir jo tyrimų metodą.

## M. MCLUHANO STILIUS IR METODAS: KAS TAIKYTINA UGDYMU?

McLuhano raštų stilius dėl nesistėmingumo ir metaforiškumo artimesnis ne moksliniam rašymo būdui, bet publicistikai ir grožinės literatūros kūriniam<sup>5</sup>. Jo stiliui įtaką padarė tokie grožinės literatūros kūrėjai kaip Ezra Poundas, Thomas Stearns Eliotas, Stéphane Mallarmé, Ja-

mesas Joyce'as. McLuhanas ypač domėjosi Joyce'o rašymo stiliumi, nes ir pats Joyce'as studijavo Giambattisto Vico *poetinės išminties* koncepciją, laikydamas *Naująjį mokslą* svarbiu šaltiniu savo kalbiniams ieškojimams, Homero tyrinėjimui ir, žinoma, romanui *Ullisas*<sup>6</sup>. Ericas McLu-

hanas teigia, kad per daugybę metų jo tėvas Marshallas McLuhanas padarė keletą svarbių atradimų medijų srityje, bet, atsivertęs Joyce'o romaną *Finegano šermėnys* (1939), bent keliuose puslapiuose atrastu, kad Joyce'as jau buvo ten prieš jį, nuėjo daug toliau, greičiau ir užtikrintai, nes orientavosi pačia kalbos jėga: „paprastai Joyce'as sklandė tame stiliuje, kuriame Vico ir visi kiti iš mūsų galėjo ne daugiau, negu eiti ar risnoti.“<sup>7</sup> McLuhanas imasi tokios diskurso aplinkos, kuri jau savo išraiškos forma perduotų ir medijų turinį, todėl jis seka ne tolydžia, linijine minties trajektorija, bet sukuria stebėjimo ir citavimo mozaiką, kurioje kiekviena iš dalelių išlaiko bendrą visa apimančios struktūros aspektą. Būtent veikalė *Gutenbergio galaktika*<sup>8</sup> išryškėja kondensuotas, elipsinis McLuhano rašymo būdas, perimtas iš jo kolegos Haroldo Adamso Inniso. Dėl savo glaustumo šios knygos skyreliai sukelia mozaikos ir eklektiškumo įspūdį: „tad tenka pripažinti, kad neįprasta, akademinų kanonų nepaisanti McLuhano tekstų forma yra ne tiek literatūrinės ekstravagancijos išraiška, kiek veikiau išraiška sąmoningos metodinės nuostatos, atitinkančios patį jam rūpimą dalyką – medijas.“<sup>9</sup> Verta paminėti, kad panašiu metu septintajame dešimtmetyje Julio Cortázaras romane *Žaidžiamieji „klases“* taip pat polemizavo su linijine teksto perskaitymo strategija. Jo romanas realizavo hipertekstui būdingus principus: šokinėjantis skaitymo metodas buvo pateiktas kaip alternatyva nuosekliam skaitymo būdai, todėl skaitytojas nesunkiai išmušamas iš inertiškos kasdienybės ir skatinamas aktyviai mąstyti.

Knygos *Medijų dėsniai* pratarėmeje McLuhanas atskleidžia<sup>10</sup>, kad jo tėvas,

nusprendęs antrajam leidimui iš naujo peržiūrėti *Kaip suprasti medijas*, iš karto pradėjo intensyvią minčių fiksavimo darbą. Jis pasižymėdavo kilusias mintis galinėje vokų pusėje, stenografuodavo ant popieriaus skiautelių, rinko reklamas, spaudos iškarpas, knygų fragmentų fotokopijas su pastabomis parašėse, taip pat pasilikdavo kopijas laiškų, išsiųstų kam nors tikėdamasis gauti kritinių pastabų dėl savo svarstomų idėjų. Iš pradžių McLuhanas stengėsi artikuluoti savo tyrinėjimo „metodą“ esė stiliumi, taip atsiribodamas nuo autoritarinio rašymo būdo ir stilistiškai nelanksčios mokslinio diskurso tradicijos. Vėliau jis ieškojo dar tinkamesnės formos, kuri padėtų nevaržomai ir sklandžiai išreikšti mintis. Po knygos *Kaip suprasti medijas* publikavimo jis pradėjo rašyti ne tik aforistiškai, bet metaforiškai ir vaizdingai, todėl beveik visi vėlesni jo veikalai yra „daugybės atspalvių, daugiakrypčio aktualaus mąstymo proceso išraiškos pavyzdžiai – spinduliuojantys ir daugiabriauniai, visuomet judantys, rezonuojantys, be sąsajų – tobula aplinka „zondavimams“ (angl. *the probes*).“<sup>11</sup> Panašų linijinio diskurso atmetimą galima pastebėti nagrinėjant ir laisvosios enciklopedijos (Vikipedijos) fenomeną. Vikipedija išlaiko įprastinės enciklopedijos struktūrą, tačiau retas žmogus skaito enciklopediją nuo pradžios iki pabaigos, nes dažniausiai išsirenka reikalingą informaciją. Analogišką veiksmą, tik daug greičiau, atlieka hipertekstas. Tačiau Vikipedija turi ir esminių skirtumų palyginti su tradicine enciklopedija – ji neužbaigta ir laisvai prieinama potencialiems jos autoriams.

Su McLuhano metodu, brėžiančiu ribą tarp išaiškinimo (*exposition*) ir tyrinėj-

jimo (*exploration*), tiesiogiai susijęs ir stiliaus klausimas. Filosofas teigia, kad iš vieno studento yra gavęs taiklų klausimą pastebėjimą: „Kodėl jūsų rašiniai laikraščiams tokie aiškūs, o kiti jūsų raštai painūs ir sunkiai suprantami?“ McLuhanas atsako, kad paprastai paaiškinti jis gali tik gerai žinomus dalykus: „Beveik viskas, ką aš rašau, yra susiję su *tyrinėjimu*, į kurį esu aktyviai įsitraukęs, sričių atradimu. Štai kodėl aš sakau „aš neturiu požiūrio“. Tas, kuris užsiima tyrinėjimu, naudojami kiekvienu esamu požiūriu, kiekviena prieinama atrama, kiekvienu pasiekiamu plyšeliu, kurio įsitveria kopdamas į nežinomą kalnyną. Tikrasis dialogo ir atradimo procesas nesuderinamas su įprastu požiūriu pateikimu. Asmuo, užsiėmęs aiškinimu, negali pasakyti nieko naujo ir negali perteikti dalyvavimo atradimo procese efekto.“<sup>12</sup>

McLuhano ir Nevitt teigimu, sistemą pristatantis *aiškinamasis metodas* padeda perteikiant išankstinį nusistatymą, o *tiriamasis metodas* nuolatos susiduria su netikėtumais. Aiškiai didaktiškai perteikti dalykus įmanoma tik aiškinant mirusius procesus: „Civilizuoti, protingi, išsilavinę žmonės tikisi ir mėgsta nuoseklų problemų apibūdinimą bei analizavimą. Jie mėgina *sekti* tavo argumentus iki pat išvados. Jie tikisi, kad išvada bus tavo *požiūris*, iliustruojantis tavo *vertybes*. Aiškinimo metodui priešingas yra tyrinėjimo metodas. Jis prasideda nežinojimo bei sunkumų pripažinimu. Šitokia nuostata bus tarsi bandymas eiti apgrai bomis. Aklo žmogaus lazda atranda daiktų *sąsajas* aplinkoje pagal rezonanso ypatybes. Barbenimas jam pasako, kokie objektai yra greta jo lazdos. Jeigu lazda *užstrigtų* už kurio nors objekto, jis pasi-

justų bejėgis, nes tai sutrikdytų jo orientavimąsi aplinkoje. Toks visada būna trūkumas loginio metodo, kuris nenaudingas tyrinėjimui.“<sup>13</sup>

Rašto medija iš esmės pakeitė ir mąstymo struktūrą, nes ji „sąlygojo perėjimą nuo oralinei tradicijai būdingo „vaizdinio mąstymo“ prie abstrakčių sąvokų.“<sup>14</sup> Tai, kad vakariečiai suvokia seką kaip „logiką“, pirmiausia susiję su linijine raidyno technologija, nes fonetiniame amžiuje išvadų grandinė traktuojama kaip logikos ir proto ženklas<sup>15</sup>. Taigi ugdymui iškeliamas uždavinys padėti besimokantiems suvokti, jog elektronikos amžiuje gali egzistuoti nelineinės logikos, ir sykiu paskatinti susikurti reikalingus mąstymo modelius, kad žinių paieškos internetinėje erdvėje netaptų betiksliai klaidžiojimu po informacijos srautus. O paties McLuhano samprotavimų „seka“ dažniausiai primena Homero epams būdingą asociacijų principą. Dėl šios priežasties McLuhanas tapo populiariumi ir masiškai skaitomu autoriumi, tačiau akademinėje sferoje jis dažnai kaltintas tuo, kad nepakankamai argumentuoja savo mintis, nepakankamai pagrindžia dėstomas sąsajas, nepakankamai apibrėžia terminus. Jo darbams būdingas logiškai nuoseklus tyrinėjimo ir asociatyvios metaforų grandinės dualumas: „Kai McLuhanas sako „aš tyrinėju“, jis nurodo, kad pirmenybę teikia galimų žinių atradimui ir generavimui per metaforą, modelio atpažinimą, kalambūrą ir panašias technikas, o ne tokių žinių vertinimui bei tikslinimui loginės analizės ir testavimo būdu. Kai jis sako „aš neaiškinu“, jis akivaizdžiai paneigia loginio diskurso buvimą savo paties veikale ir, netiesiogiai, logikos vertę visose

dabartinėse intelektinėse veiklose. Bet kai McLuhanas sako „aš neaiškinu, aš tyrinėju“, jis nenoriai, bet visgi pripažįsta racionalaus paaiškinimo būtinybę ir atskaitomybę už visas naudingas metaforines keliones – šis teiginys, žinoma, pats savaime nėra metafora, bet racionaliai sukonstruotas *paaiškinimas*.“<sup>16</sup>

McLuhalui, kaip ir jo disertacijos objektui Thomui Nashe<sup>17</sup>, teko nuolatos išlikti budriam, nes aiškinti įmanoma tik seniai žinomus dalykus, tam tikras vadovėlines tiesas, o medijoms, kaip naujam mokslui, reikalinga nauja perspektyva ir gyvas įsitraukimas į dabar vykstančius reiškinius. Taigi McLuhano siūlomas ugdymo vektorius – nuo aiškinimo pereiti prie mokinių tiriamosios ir praktinės

veiklos. Užuoat transliavę paruoštas žinias, idealiu atveju mokytojai turėtų būti ir tyrėjai, galintys supažindinti savo mokinius su naujausiais tyrinėjimais, nepaisant to, ar yra pasiekta konkrečių rezultatų. Antai postmodernizmo teoretikas Lyotard'as atriboja mokslinį tyrinėjimą nuo mokymo proceso, laikydamas juos skirtingais žaidimais. Mokymo proceso didaktika yra linkusi perduoti „neginčijamas tiesas“, nes ekspertas moko to, kas žinoma, tačiau studentui, didaktikos adresatui, siekiančiam plėsti savo kompetencijos ribas, ekspertas gali atskleisti ir tai, ko pats dar nežino, bet siekia sužinoti – „šitaip studentas susipažįsta su tyrinėtojų dialektika, t. y. su mokslinio žinojimo formavimosi žaidimu.“<sup>18</sup>

## NAUJŲJŲ MEDIJŲ POVEIKIS UGDYMU

Iš pirmo žvilgsnio McLuhano medijų tyrinėjimai atrodo kaip techninės pažangos studijos, bet iš tiesų tai yra grynai humanistinis projektas, susijęs su žmogiškosios kultūros, kalbos ir istorijos raida. Pirmiausia jis tyrinėja juslinio suvokimo principus ir medijų poveikį *žmogui*, nes „(...) bet kurios terpės turinys yra vartotojas.“<sup>19</sup> Medijos ir naujosios technologijos yra svarbios ne tik kaip žmogaus atradimai, bet jų pagalba vartotojas iš naujo formuluoja antropologinę klausimą: „kas yra žmogus?“ Taigi medijų filosofija siūlo susikoncentruoti ne ties techniniais medijų kaip „tęsinų“ parametrais, bet nuolatos atsižvelgti į žmogų, šių tęsinų centrą, o sykiu į antropologinius, socialinius bei psichologinius naujų medijų poveikio aspektus.

Technoskeptiškumo šalininkai teigia, kad medijų įsigalėjimas kelia pavojų tie-

sioginiam ugdymo dalyvių kontaktui, dėl to svarstomas nuasmenintas ugdymo proceso dalyvių santykis<sup>20</sup>. Kompiuterizuotas ir nuotolinis mokymas griauja klasikinę mokymosi aplinkos sampratą, kai mokiniai mokosi visi bendrai ir konkrečiai nustatytu laiku. Medijos teikia galimybę mokytis individualiai ir laisvai pasirinktu laiku, savarankiškai peržiūrėti virtualioje aplinkoje laikomą ir nuolat atnaujinamą mokymosi medžiagą, palaikyti elektroninį kontaktą su dėstančiuoju ir greitai gauti individualų atgalinį ryšį. Tiesioginio santykio požiūriu tiek mokytojai, tiek ir studentai tampa anonimiški ir delokalizuoti – ugdymas vyksta be „veidų ir vietos“ (angl. *without faces & places*).

Vis dėlto medijų prigimtis, jų spartus įsitvirtinimas kasdienėje aplinkoje diktuoja ir tokius metodologinius ugdymo

principus, kurie skatina dialogiškumą ir bendradarbiavimą, aktyvesnę perėjimą nuo paternalistinio santykio prie paritetinių principais grįsto kontakto. McLuhanas samprotauja, kad naujosios elektroninės mokymo(si) struktūros inicijuoja grįžimą prie dialogo arba mokymo ir mokymosi funkcijų susiliejimo<sup>21</sup>. Taigi koku mastu įmanoma atgaivinti sokratišką dialogą skaitmeninių medijų amžiuje? Tendencija vis labiau remtis dialogu gali būti suprantama kaip mokytojo klasikinio vaidmens susilpnėjimas ir besimokančiųjų savarankiškumo padidėjimas, susijęs su perėjimu iš spaudos epochos individualumo į kolektyvinės tapatybės epochą. Medijų pagalba ugdymo procese išnyksta vienas neginčijamas informacijos šaltinis, profesionalas ar besąlygiškas autoritetas, todėl tarp visų ugdymo dalyvių, kurie yra tyrėjai-mėgėjai, atsiranda simetriškas santykis: „Pirmiausia mokytojų naratyvas keičiamas dialogu tarp mokytojo ir mokinio, nes medijų akivaizdoje hierarchija negalioja, abu tampa lygūs kaip tyrėjai, praktikai, interpretatoriai (...). Abu vienodai jaučia atsakomybę už savo veiklą. Taigi dialogas ir bendradarbiavimas, analizuojant ir praktikuojant medijas, yra esminis pažinimo instrumentas.“<sup>22</sup> Mokytojo ir mokinių santykiai transformuojasi, nes nunyksa pedagoginio santykio „aura“, mokiniai neprivalo imituoti mokytojo perduodamų žinių kaip originalių ir nekvėstionuojamų, nes toks ugdymo modelis skatina mokinius likti pasyviais informacijos gavėjais. Reikšmingiausias žinios įgyjamos veikiant, kai patys mokiniai yra aktyvūs veikėjai. Humanistinės psichologijos pradininkas C. Rogeras kritikavo klasikinio mokymo sam-

pratą, nes toks mokymas visų pirma siejamas su instruktavimu, rodymu, vadovavimu, prievarta žinoti, nukreipimu. Dėl šios priežasties „mokymas man yra palyginti nesvarbi ir labai pervertinta veikla.“<sup>23</sup> Žiūrint iš humanistinio taško, jeigu mokytojas iš anksto neprisiskiria lyderio vaidmens, nepretenduoja į tiesos monopoliją ir palieka pakankamai erdvės grupės iniciatyvai, tai galios ir autoriteto santykius keičia bendradarbiavimo tradicija. Ji formuoja pokyčiams atvirą besimokančiojo asmenį: „Moderniame pasaulyje socialiai naudingiausias yra mokymosi proceso mokymasis, nenutrūkstantis atvirumas patirčiai ir išitraukimas į kaitos procesą.“<sup>24</sup> Humanistiniai principai atitinka dialoginio bei terapinio poveikio modelį, nes remiasi tarpžmogišku santykiu, į mokinį orientuotu mokymu ir gali padėti ugdytiniams svarstyti jų gyvenimo problemas. Be to, medijų taikymas decentralizuoja ugdymo procesą, mokinys pats renkasi ugdymo turinį ir metodiką, o mokytojas traktuojamas kaip ugdymo palengvintojas: „Aš suvokiu *mokymosi palengvinimą* kaip ugdymo *tikslą*; būdą, kuriuo mes galime išugdyti besimokantį žmogų; būdą, kurio pagalba mes galime išmokyti gyventi kaip asmenys procese. Aš suprantu mokymosi palengvinimą kaip funkciją, kuri gali turėti konstruktyvius, neapibrėžtus, kintančius *proceso* atsakymus į tam tikras giliausias dilemas, apnikusias šiandienos žmogų.“<sup>25</sup> Taigi alternatyva „sisteminiam“ ugdymui ir besąlygiškam pasitikėjimui žiniomis yra posūkis į tokias ugdymo praktikas, kuriose akcentuojamas veiklumas ir atsakingas savo aplinkos keitimas. Pats McLuhanas atstovauja ne sisteminei fi-

losofijai, bet edifikuojančiai, periferinei mąstytojų grupei, kurie, apibūdinami Rorty sąvokomis, yra veikiau ironikai, skeptiškai nusiteikę žinių ir filosofų vartojamo žodyno atžvilgiu. Žiūrint iš neo-pragmatizmo pozicijų, žinios turi atlikti ne tikrovės kopijavimo ar jos konstravimo vaidmenį, bet realizuoti savo pragmatinę funkciją, t. y. būti aktyvaus ir eksperimentinio tikrovės keitimo bei pasaulio formavimo įrankis<sup>26</sup>. McLuhanas pabrėžia, kad būtent Johnas Dewey stengėsi sugrąžinti ugdymą į jo pirminę, iki-spaudos fazę: „jis norėjo, kad besimokantysis ištrūktų iš pasyvaus suvienodinto mokymosi vartotojo vaidmens.“<sup>27</sup> Kadangi ugdymas savaime neturi jokių tikslų, nes konkrečius tikslus kelia tik ugdymo proceso dalyviai – mokiniai, tėvai, mokytojai, Dewey akcentuojama *pragmatinė* pažinimo metodų teorija yra viena efektyvesnių: „esminis jos bruožas – palaikyti žinojimo tęstinumą tokia veikla, kuri tikslingai keičia aplinką.“<sup>28</sup>

Šalia McLuhano išplėtos literatūros ir kalbos formų analizės, ne mažiau ryškūs medijų pokyčiai matomi tyrinėjant meno kūrinį ir jo ontologinį statusą<sup>29</sup>. Walterio Benjaminio išvalgos apie meno kūrinio techninį reprodukuojamumą, vienodumą ir pakartojamumą (ypatingai kine) rodo, kad meno kūrinys prarado savo aurą ir nebelieka prasmės kalbėti nei apie originalą, nei apie kopiją. Šio autoriaus išvalgas apie meno kūrinį galima ekstrapoliuoti į kitas kultūros sritis ir taikyti sprendžiant ugdymo problemas. Žiūrint į paveikslą ar fotografiją, dar galima konstatuoti ilgą kontempliacijos periodą ir asociacijų tėkmę, nes vaizdas išlieka nepakitęs, tačiau kinas nepalieka žiūrovui jokios galimybės ilgai

užsilikti ties konkrečiu kadru: „vos tik suvokė regimą vaizdą, šis jau pasikeitęs. Jis negali būti užfiksuotas“<sup>30</sup>. Priešingai negu drobė, judančių vaizdų greitis rodo, kad už žiūrovą dažniausiai jau yra pamąstyta ir jo paties mintys nėra tokios svarbios. Ši situacija signalizuoja ir apie išsklaidytos sąmonės subjektą, kuris nuolatos priima naujų turinių srautus pernelg jų nereflektuodamas. *Nušvitimuose* ir kitose esė Benjaminas analizuoja būtent tokį *flâneur* tipą, Paryžiaus figūrą, kuri dykinėja, bastosi po miestą ir yra spontaniškai veikiami vizualių turinių, kurie staigiai išstumia vieni kitus<sup>31</sup>. Savo prigimtimi *flâneur* suardo tvarkingai suplanuotą miesto patyrimo schemą – jis nėra turistas, keliaujantis iš anksto nustatyto maršrutu, bet mėgaujasi laisvu judėjimu įvairiomis kryptimis. *Flâneur* tipažas atskleidžia mieste gyvenančio intelektualo įtampas: jis nesibaimina tapti urbanistinės minios dalimi, bet iš esmės jaučiasi stigmatizuotas spaudos amžiaus įtvirtinto individualizmo ir vienišo klajūno reputacijos. Benjaminas laikosi nuosaikaus požiūrio medijų atžvilgiu, mat jo siūlomas šiuolaikinės kultūros vertinimo ambivalentiškumas priešinasi konservatyvesnėms Horkheimerio ir Adorno „kultūros industrijų“ sampratoms. Jo supratimu, kinas padeda geriau adaptuotis greito tempo visuomenėje, „nes kinas yra knygos varžovas, suteikiantis aprašymui ir pasakojimui vizualumo ir darantis jį kur kas išsamesnį nei rašytinis žodis.“<sup>32</sup> Viduramžiais paplitusioje „beraščio tradicijoje“ dėl menko raštingumo būtent vaizdas leido žmogui susipažinti su išganymo istorija ir „perskaityti“ ją ypatingų pastangų nereikalaujančiu būdu, mat žiūrint į meno kūrinį, fonetinio raš-

to principų išmanymas nėra esminis dalykas. Naujausiais laikais vaizdų vartojimo protrūkį galima sieti su raštingumo pertekliumi ir nuovargiu skaityti tradicinį linijinį diskursą. Netgi rašymas ranka yra pernelyg lėta technologija, kurią išstumia spausdinimas – žymiai greitesnis komunikacijos būdas.

Akivaizdu, kad greitas mokymosi ir socialinio gyvenimo tempas stokoja gilesnės besimokančiojo refleksijos apie savo įgytą patirtį, tačiau būtent čia atsiveria galimybė filosofijai kaip disciplinai – ji gali inicijuoti besimokančiojo asmeninės patirties refleksiją ir praktikuoti mąstymo proceso bei filosofinių tekstų skaitymo greičio „pristabdymą“. Wittgensteinas savo veikalė *Kultūra ir vertybė* yra nurodęs tokį darbo su filosofiniu tekstu metodą: jis sąmoningai lėtina skaitymo greitį gausiais skyrybos ženklais, nes norėtų būti skaitomas lėtai, kaip jis pats skaito. Adevkvaus tempo pasirinkimas užtikrina mąstymo skaidrumą, aiškumą ir išryškina minties vaizdą: „kartais sakiny s gali būti suprstas tik tada, kai yra skaitomas *tinkamu tempu*. Visi mano sakiniai turėtų būti skaitomi lėtai.“<sup>33</sup> Mokyklose galima pastebėti ten-

denciją vis rečiau skaityti ištisus grožinės literatūros kūrinius, juos pakeisti santraukomis ir glaustomis adaptacijomis. Toks mozaikinis ir fragmentiškas skaitymas susijęs su naująja vizualiąja kultūra ir perėjimu nuo spaudos puslapio statiško prie ekrano kultūros kuriamos dinamikos. Ugdymo technologijos ištumia mokinius į tam tikrą pasyvią būseną, nes „pavadoja“ ne vien jų atmintį, bet ir vaizduotę. Naudojant naująsias medijas vis dažniau apsiribojama masiniais nenutrūkstamų vaizdų srautais, kurie sinchronizuoja ir kasdienio gyvenimo ritmą. Kadangi juose gausu manipulavimo ir indoktrinavimo elementų, žmogus išlaisvinamas nuo būtinybės pasitelkti savo vaizduotę kaip kūrybinį mąstymą. Iš pradžių elektroninių struktūrų siūlomi tikrovės modeliai ar tapatybės konstravimo schemas tarsi suteikia psichologinio saugumo bei aplinkos kontroliavimo iliuziją, tačiau naujųjų medijų vartotojai nedaug kuo skiriasi nuo Platono olos kalinių. Užuo ramiai kontempliaė šešėlių žaismą ant olos sienų, informacinio tinklo dalyviai dar stipriau išitraukia į realybės įvaizdžių kaustomą „tikrovę“ ir virtualaus gyvenimo iliuziją.

## FILOSOFIJOS MOKYMAS IR NAUJASIS VIZUALUMAS

Martinus Heideggeris tekste *Pasaulėvaizdžio metas* rašė, kad Naujųjų amžių istoriją lemia du įvykiai – pasaulio tapsmas vaizdu ir žmogaus virsmas subjektu: „jeigu pasaulis tampa vaizdu, žmogus savo padėtį suvokia kaip pasaulėžiūrą.“<sup>34</sup> Antropologinio matmens išryškkinimas, anot Heideggerio, sudarė palankias sąlygas iškilti humanizmui ir orientuotis į filosofinę žmogaus interpre-

taciją. Subjektui tapus „prioritetiniu centru“, o pasaulėžiūrai – „gyvenimiškąja pozicija“ bei „iš-gyvenimu“, kyla realus pavojus, kad į filosofiją bus žvelgiama kaip į galios ar ideologijos įtvirtinimo įrankį: „Pati filosofija, siekianti išsaugoti savo „galios“ poziciją, tampa tam tikra pasaulėžiūra, tampa Filosofija, o filosofinė edukacija – in-doktrinavimu, tam tikros doktrinos, mokymo įdiegimu į



mokinių protus.<sup>35</sup> Siekiant išvengti pavojaus filosofijos mokymą paversti ideologijos instrumentu, reikia aiškiai atsakyti į klausimą dėl pačios filosofijos statuso ir tikslų. Rorty perspėja, jog „filosofija“ tėra Platono sukurtas žanras, negalintis nieko tikro pasakyti apie tiesą, gėrį, protingumą ar kitas platoniškosios tradicijos sąvokas, todėl „didžiausia viltis filosofijai – neužsiimti Filosofija.“<sup>36</sup>

Nagrinėjant filosofijos mokymo situaciją, pravartu atkreipti dėmesį į UNESCO tyrimus, skirtus filosofijos mokymui įvairiose pasaulio šalyse. Pirmoji tokio pobūdžio studija UNESCO iniciatyva buvo atlikta netrukus po Antrojo pasaulinio karo ir publikuota 1953 m. Tyrimas apėmė ne tik Europos šalis (Prancūziją, Vokietiją, Italiją, Didžiąją Britaniją), bet taip pat Kubą, Egiptą, Indiją ir Ameriką. Jis buvo orientuotas ne tiek į ugdymą kaip į savaiminę vertybę, bet būtent į filosofijos mokymą, suvokiant jį kaip galimybę pasiekti intelektinę žmonijos nepriklausomybę ir užtikrinti demokratijos stabilumą. Suprantama, kad dėl demokratinių procesų stokos ir kritinės minties represavimo UNESCO sudarytas klausimynas nelietė Sovietų Sąjungos šalių. Tyrimo išvadose, kurios sykiu yra ir rekomendacijos, skirtos filosofijos mokymo plėtrai bei gerinimui, teigiama: „Kadangi demokratinės civilizacijos pagrįstos individo laisve ir pasikliauna savo piliečių išmintingumu, tai filosofijos, labiau negu visų kitų dalykų, turėtų būti mokoma kaip įmanoma daugiau, ypač tuo metu, kai įvairios propagandos formos itin kelia grėsmę laisvei. (...) filosofijos mokymas bendrajame ugdyme turėtų užimti svarbią vietą, ypač pirmaisiais aukštojo mokslo metais; būtina paruošti specialis-

tus patenkinti visuomenės poreikius, bet taip pat svarbu parengti laisvus ir mąstančius žmones bei apsišvietusius piliečius; šiuo atžvilgiu filosofijos mokymas turi suvaidinti svarbiausią vaidmenį.“<sup>37</sup>

UNESCO periodiškai analizavo filosofijos mokymą ir mokslinius tyrimus įvairiuose regionuose: Afrikoje (1984), Azijoje ir Ramiojo vandenyno teritorijoje (1986). 2007 m. atliktas tyrimas „filosofija – laisvės mokykla“ toliau stebi ir apmąsto filosofijos mokymo situaciją, apimdamas pradinio, vidurinio ir aukštojo mokslo pakopas, o geografiniu požiūriu išsiplėsdamas beveik į visus žemynus. Tyrėjų naudojama informacija yra surinkta iš mokslinių ir specializuotų publikacijų, filosofijos ekspertų tinklo, oficialių dokumentų ir interneto. Pagrindinis šios studijos tikslas – sisteminis egzistuojančių filosofijos praktikų identifikavimas, siekiant palyginti pagrindines filosofijos mokymo formas visame pasaulyje. Autoriai konstatuoja, kad šiandien filosofija mokyklose susiduria su įvairiomis problemomis. Viena iš jų – po „filosofijos mokymo skėčiu“ įtrauktų praktikų įvairovė. Neretai filosofinės sąvokos, temos ar idėjos yra tiesiog integruojamos į kitus dalykus – etiką, tikyba ar pilietiškumo pagrindus. Tokios praktikos būdingos reformuojamoms švietimo sistemoms, siekiančioms sumažinti filosofijos mokymo valandų skaičių. Tyrimo autoriai konstatuoja, kad filosofija visų pirma ragina mus suprasti žmogiškųjų veiksmų sudėtingumą, nes tarpkultūrinis dialogas įmanomas tuomet, kai mes išmokstame kitose tradicijose bei pasaulėžiūroje išvelgti sąsajas su savimi pačiais. Filosofija moko mums visiems bendros samprotavimo kalbos, kuri leidžia peržengti istorinio

vystymosi ir etinių sistemų įvairovę: „Filosofijos buvimas visame pasaulyje, nepaisant besitęsiančių ir akivaizdžių nelygybės apraiškų, atspindi šio ugdymo svarbą kaip atsvarą vis didėjančiam iracionalumui ir netolerancijai. Tam, kad ši funkcija būtų visokeropai efektyvi, filosofijos mokymas turi išlikti laisvas. Akademinei laisvė, laisvė mokytis ir mokyti filosofijos yra būtina išankstinė filosofinio ugdymo sąlyga.“<sup>38</sup>

Metodikos požiūriu klasikiniame filosofijos mokymui svarbiausia yra filosofinio teksto analizė ir interpretacija. Kadangi medijos inicijuoja radikalų perėjimą nuo teksto linijinio skaitymo principo prie mozaikinio hiperteksto ir nuorodų sistemos, tai medijų vaidmuo mokant filosofijos yra ne mažiau svarbus negu kitoms disciplinoms<sup>39</sup>. 1953 m. UNESCO tyrime nurodomi šie filosofijos mokymo metodai: formalios pamokos, mokinių *exposé* (trumpi turinio išdėstymai), konsultaciniai užsiėmimai ir diskusijos, tekstų skaitymas ir komentavimas, esė rašymas. Žinoma, filosofijos pamokoms tinka ir medijų tyrimams taikomi metodai: refleksija, dialogas, kalbos analizė ir interpretacija<sup>40</sup>. Vidurinėje mokykloje filosofija neprivalo dubliuoti medijų (informacinio) raštingumo dalyko programos, tačiau akivaizdu, kad filosofija pajėgi apmąstyti antropologinius, psichologinius, socialinius ir komunikacinius medijų poveikio aspektus, o meno medijų (fotografijos, kino) klausimai gali būti nagrinėjami etikos, estetikos ir meno filosofijos kontekste.

Pastaruoju metu filosofijos dalykas mokyklose patyrė kai kurias transformacijas, nes daugelio šalių ugdymo įstaigos, turinčios akredituotą Tarptautinio baka-

laureato (*International Baccalaureate*) diplomo programą, dėsto privalomą *Pažinimo teorijos* (*Theory of Knowledge*) kursą. Šio kurso tikslas – ieškoti atsakymų į klausimą „kaip mes pažįstame?“ Savo prigimtimi TOK'o disciplina yra epistemologijos ir kognityvinės psichologijos sintezė, jos esmę sudaro pažįstančiojo subjekto pažinimo būdai (juslinis patyrimas, emocijos, protas, kalba) ir pažinimo sritys (matematika, gamtos mokslai, humanitariniai mokslai, istorija, menai ir etika). TOK'u siekiama atskleisti pažinimo būdų koreliaciją tarp įvairių disciplinų, skatinti mokinį apsvarstyti žinių kilmę ir vaidmenį įvairiose kultūrose, kritiškai mąstant atpažinti įvairius stereotipus, ideologijas, taip pat atsakingai ir sąmoningai veikti besikeičiančiame pasaulyje.

Medijų filosofija ragina permąstyti ne tik senųjų medijų – oralumo ir raštingumo – santykį, bet atkreipti dėmesį į filosofinio turinio ir terpės, kuri padeda transformuoti šį turinį, problemą. T. So-deika pabrėžia, kad sparti informacinių ir telekomunikacinių technologijų plėtra suponuoja „*mediatic turn*“ tendenciją, kai pačias medijas vertėtų „traktuoti ne tiek kaip „tarpininkus“, kuriais perteikiamas tam tikras nuo to tarpininko nepriklausomai suformuotas turinys, kiek greičiau kaip „terpes“, kuriose tas turinys tik ir įgyja apibrėžtą pavidalą.“<sup>41</sup> Filosofinio turinio raiškos medija gali būti įvairi, ypač postmodernioji filosofija išryškino poslinkius nuo teksto dominavimo vaizdo medijos link. Tie filosofai, kurie nebeišsitenka teksto medijoje, naudojami ir kitomis turinio raiškos formomis: J. Baudrillard'as, A. Lingis, A. Šliogeris fotografuoja, o J. Derrida, nors ir nusifilmavo dokumentiniame filme *Derrida* (2002, rež.

Kirby Dick ir Amy Ziering Kofman), tačiau svarbiausia mąstymo išraiškos forma visuomet laikė tekstą<sup>42</sup>. Taigi mokyklose svarbu skatinti mokinius analizuoti ne tik tekstus, bet taip pat vaizdus – kino filmus, interneto tinklalapių video medžiagą šitaip ugdant vizualaus raštingumo įgūdžius. Filosofijos dėstymą gali pajavairinti ir tokios mokymo priemonės, kurios filosofines problemas perteikia interaktyviai, pasitelkdamos animaciją ar kitą vizualiai patrauklią formą<sup>43</sup>. Tačiau nereikia pamiršti tiesioginės komunikacijos svarbos. Mokant filosofijos naujųjų medijų amžiuje, svarbiausiu pamokos komponentu vis dėlto išlieka dialogas tarp ugdymo proceso dalyvių, nes nė viena šalis negali turėti žinojimo monopolijos – esminiu aspektu lieka ne ekspertinės žinios, bet klausimų kėlimas ir bendras pokalbis<sup>44</sup>. Hinmanas primena,

jog mokant filosofijos savęs pažinimo komponentas yra itin reikšmingas, dėl to svarbu, kad klasėje būtų skiriama pakankamai erdvės tarpusavio bendravimui, nes pokalbis „yra filosofijos šerdis nuo Platono dialogų.“<sup>45</sup> Šio autoriaus supratimu, mokymas kompiuterių pagalba perkeičia ne tik pačią formą (kaip moko me), bet ir mokymo turinį (ko mokome). Remiantis McLuhano teze „medija yra pranešimas“<sup>46</sup>, kiekviena medija jau savaime yra „turininga“, nes išplečia mūsų veiklos apimtį ir sąlygoja naujus socialinius bei edukacinius padarinius. Todėl tik nuo ugdymui keliamų reikalavimų priklauso, kokią informaciją tikslinga pateikti ekranuose. Šiuo atžvilgiu filosofijos pamokos gali ženkliai prisidėti ugdydamos kritinį mokinių požiūrį, taip pat gilesnį medijų poveikio ir kultūrinių kontekstų pažinimą.

## IŠVADOS

1. Fragmentiška McLuhano filosofinių tekstų rašymo stilistika atskleidžia mozaikinę naujųjų medijų prigimtį, kuri glaudžiai susijusi su šio autoriaus metodine nuostata „aš neaiškinu, aš tyrinėju“. McLuhano metodas oponuoja linijinei mąstymo logikai ir gali būti taikomas ugdymo procese kaip paskata atsiriboti nuo tradicinių pasaulio aiškinimų. Kartu tai yra galimybė tyrinėti įvairias realybės apraiškas ir remtis savo asmenine tyrėjo-mėgėjo patirtimi neužimant nė vienos iš anksto nustatytos pozicijos ar pasaulėžiūros.

2. Naujosios medijos eliminuoja senąją mokymosi paradigmą, pagrįstą spaudos kultūra, unifikuotos informacijos dominavimu ir konkrečių žinių įsi-

savinimu. Elektroninių medijų epochoje patys vartotojai yra medijų turiniai, todėl ne *terpės* suteikia ugdymo turiniui paveikesnę formą, bet veikiau pačios *terpės* iš naujo performuoja ugdymo turinį ir transformuoja jo suvokimą.

3. Kadangi televizijos ir interneto pagalba Naujųjų laikų pasaulis konvertuojamas ar netgi redukuojamas į vaizdą, kinta mokinių juslinis suvokimas ir jo intensyvumas. Vienas iš esminių ugdymo pokyčių elektroninių medijų aplinkoje yra tai, kad besimokantysis tampa išsklaidytos ir fragmentiškos sąmonės subjektu (Benjaminas), kuris priima aplinkos teikiamus vizualius įspūdžius be išsamaus jų poveikio apmąstymo. Nors McLuhanas kiną laiko intensyviai

jusles veikiančia „karštą“ medija, pati kino industrija ir filmai jau yra tapę svarbiu socialinės realybės suvokimo matmeniu ir edukacinės praktikos dalimi.

4. Elektroninės mokymosi aplinkos laiduojamas greitis ir informacinių srautų proveržis reikalauja, kad: a) besimokantieji keistų mokymosi įpročius ir iš individualizmą skatinančios tipografinės epochos pereiną prie dialogo ir kolektyvinės tapatybės kūrimo, b) mokytojai atpažintų vaidmenų kaitos poreikį ir nuo fiksuotą požiūrio tašką formuojančio *eks-perto* pereiną prie klausimus formuluojančio *filosofo* (Lyotard'as), c) būtų atkreiptas dėmesys į kintančią žinių funkciją: tikrovę atspindintį žinojimo principą pakeistų pragmatinis žinojimo mode-

lis, orientuotas į eksperimentavimą ir praktinį pritaikomumą (Dewey).

5. Skirdama daugiau dėmesio aktualių epochos problemų refleksijai, filosofijos disciplina mokyklose gali veiksmingai prisidėti prie laisvos pasaulėžiūros ugdymo, kritiško kultūrinių kontekstų ir naujųjų medijų industrijos vertinimo. Pasitelkdama informacinio tinklo atveriamas galimybes, filosofija yra pajėgi ideologijos, propagandos ir hermetiško poveikto mąstymą nukreipti į efektyvų tarpkultūrinį dialogą, taip atliepdama tarptautiniuose UNESCO tyrimuose formuluojamą mintį, kad filosofijos dalykas turi išlikti nepriklausomo mąstymo mokykla bei demokratijos užtikrinimo garantu.

## Literatūra ir nuorodos

- <sup>1</sup> Publikacijos rengimą finansavo Lietuvos mokslo taryba pagal Europos Sąjungos struktūrinių fondų remiamą projektą „Podoktorantūros (post doc) stažuotių įgyvendinimas Lietuvoje“.
- <sup>2</sup> Pagrindiniai McLuhano tekstai, skirti ugdymui: „Naujoji medija ir naujasis ugdymas“ (1960), „Klasė be sienų“ (1960), „Ugdymo ateitis: 1989-ųjų klasė“ (1967), „Ugdymas elektronikos amžiuje“ (1970), „Miestas kaip klasė“ (1977). 1960 m. Nacionalinei ugdymo asociacijai McLuhanas parengė ataskaitą „Kaip suprasti naująsias medijas“. Ši ataskaita buvo numatyta išleisti kaip vadovėlis 11 klasės mokiniams. Tekste pristatomas McLuhano požiūris į pedagogiką ir medijų teoriją. Surinkta medžiaga pasitarnavo rašant knygą *Kaip suprasti medijas: žmogaus tęsiniai* (1964), o vėliau papildė antrąją ir paskutinę McLuhano knygą apie medijas ir ugdymą *Miestas kaip klasė: kaip suprasti kalbą ir medijas* (1977).
- <sup>3</sup> Plg. David Black, „McLuhan the Teacher“, *English Studies in Canada*, 2010, No. 36 (2–3), p. 24–28; Janine Marchessault, „McLuhan's Pedagogical Art“, *Flusser Studies*, 2008, No. 6, p. 1–13. Prieiga internetu: <<http://www.flusserstudies.net/pag/06/marchessault-pedagogical.pdf>> [Žr. 2012 11 22].

- <sup>4</sup> Walter J. Ong, „McLuhan as Teacher: The Future Is a Thing of the Past“, *Journal of Communication*, 1981, No. 31(3), p. 129.
- <sup>5</sup> Plg. Bruce Powers, „Final Thoughts: A Collaborator on Marshall's Methods and Meanings“, *Journal of Communication*, 1981, No. 31 (3), p. 189–190; Tomas Sodeika, „In medias res: Marshallas McLuhanas ir jo „teorijos“ kitybė“, *Religija ir kultūra*, 2009, Nr. 6 (1-2), p. 144–159; Saulius Keturakis, „Marshallo McLuhano pratybos“, *Logos*, 2012, Nr. 70, p. 59–68.
- <sup>6</sup> Jamesas Joyce'as yra sakęs: „Mano vaizduotė išsiplečia tuomet, kai aš skaitau Vico, o ne tada, kai skaitau Freudą ar Jungą.“ Žr. *Letters of Marshall McLuhan*. Selected and edited by M. Molinaro, C. McLuhan, W. Toye. Toronto; New York: Oxford University Press, 1987, p. 339.
- <sup>7</sup> Marshall McLuhan, Eric McLuhan, *Laws of media: the new science*. Toronto: University of Toronto Press, 1988, p. x.
- <sup>8</sup> Georgas Steineris rašo: „Net kai mes nepajėgiame sekti jo argumentavimo šuolio, esame priversti pergalvoti pamatines savo sampratas, kas yra literatūra, kas yra knyga ir kaip mes ją skaitome. Kartu su Sartre'o *Qu'est-que ce la littérature?* Gutenbergio galaktika turėtų gulėti kiekvieno,

- kuris vadina save literatūros studentu ar mokytoju, lentynoje.“ Žr. *Letters of Marshall McLuhan*, p. 329.
- <sup>9</sup> Tomas Sodeika, „In medias res...“, p. 145.
- <sup>10</sup> E. McLuhanas nurodo, kad kiekvienas šios knygos skyrius, atsižvelgiant į svarstomų klausimų pobūdį, išdėstomas skirtingu stiliumi – nuo kaleidoskopiško rašymo būdo iki įprastinio pasakojimo arba poezijos.
- <sup>11</sup> Bruce Powers, „Final Thoughts...“, p. 190.
- <sup>12</sup> Marshall McLuhan, „Education in the Electronic Age“, *Interchange*, 1970, Vol. 1, No. 4, p. 11–12.
- <sup>13</sup> Marshall McLuhan, Barrington Nevitt, *Take today: the executive as dropout*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972, p. 8.
- <sup>14</sup> Tomas Sodeika, „Įvadas į medijų filosofiją“. Kn. *Medijų kultūros balsai: teorijos ir praktikos*. Sudarytojas V. Michelkevičius. Vilnius: Mene, 2009, p. 50.
- <sup>15</sup> Plg. Marshall McLuhan, *Kaip suprasti medijas: žmogaus tęsiniai*. Iš anglų k. vertė D. Valentina-vičienė. Vilnius: Baltos lankos, 2003, p. 96.
- <sup>16</sup> Paul Levinson, „McLuhan and Rationality“, *Journal of Communication*, 1981, No. 31 (3), p. 179.
- <sup>17</sup> McLuhano disertacija „Thomo Nashe vieta jo laikų moksle“ buvo apginta Cambridge 1943 m. McLuhaną domino šio Elžbietos I laikų pamfletisto retorinis raštų pobūdis ir oralinės tradicijos transformacijos spausdintame diskurse. Nashe kalbos performatyvumas ir eksperimentavimas spaudos galimybėmis McLuhanui buvo jo paties mokslinių tyrinėjimų išei ties taškas. Nashe nuo pat vaikystės buvo puikus klausytojas, su didžiu liu susidomėjimu sekęs, ką ir kaip kalba paprastai žmonės, todėl jo prozoje gausu populiarių idiomų, patarlių, vaizdingų slengo frazių, kurios atrodo sugautos iš žmonių lūpų. Plg. G. R. Hibbard, *Thomas Nashe*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1962, p. 3.
- <sup>18</sup> Jean-François Lyotard, *Postmodernus būvis: ataskaita apie žinojimą*. Iš prancūzų k. vertė M. Daškus, vertimą peržiūrėjo ir pataisė N. Keršytė. Vilnius: Baltos lankos, 2010, p. 61.
- <sup>19</sup> Marshall McLuhan, „Education in the Electronic Age“, p. 11.
- <sup>20</sup> Plg. Lilija Duoblienė, „Medijų raštingumo ugdymas: globaliosios tendencijos ir lietuviškojo kelio paieškos“, *Santalka. Filologija. Edukologija*, 2010, Nr. 18 (2), p. 20–22.
- <sup>21</sup> Plg. Marshall McLuhan, *New Media and the New Education* [mikrofišos kopija]. – ERIC duomenų bazė, 1960, Nr. ED002729, p. 15.
- <sup>22</sup> Lilija Duoblienė, „Medijų raštingumo ugdymas“, p. 23–24.
- <sup>23</sup> Carl R. Rogers, *Freedom to learn: a view of what education might become*. Columbus (Ohio): Charles E. Merrill publishing company, 1969, p. 103.
- <sup>24</sup> Ten pat, p. 163.
- <sup>25</sup> Ten pat, p. 105. Publikavus *Laisvę mokyti*s, spaudoje pasirodė kontraversiškių recenzijų. C. Rogersas atremia kritišką prof. R. S. Peterso recenziją pateikdamas ištraukų iš pozityvaus prof. S. Tenenbaumo atsiliepimo. C. Rogerso supratimu, esminė kritika yra nukreipta į tai, kad jis rašo remdamasis ne ugdymo teoretikų veikalais, bet savo paties, kaip mokymo palengvintojo ir terapeuto, patirtimi. Plg. „A Letter from Dr. Rogers“, *Interchange* 1970, Vol. 1, No. 4, p. 114.
- <sup>26</sup> Plg. Mike Sandbothe, „Media Philosophy and Media Education in the Age of the Internet“. Kn. *Enquiries at the Interface: Philosophical Problems of Online Education*. Edited by N. Blake and P. Standish. Oxford: Blackwell Publishers, 2000, p. 63.
- <sup>27</sup> Marshall McLuhan, *The Gutenberg galaxy: the making of typographic man*. Toronto: University of Toronto Press, 1967, p. 144.
- <sup>28</sup> John Dewey, *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press, 1997, p. 344.
- <sup>29</sup> McLuhanas domėjosi meninėmis praktikomis ir kartu su tapytoju bei dizaineriu Harley Parkeriu parašė knygą *Through the Vanishing Point: Space in Poetry and Painting* (1968). Autoriai pasirinko poeziją ir tapybą siekdami iliustruoti skirtingus erdvės suvokimo būdus: taktiliškumą, intervalą, absoliučios sferos erdvę ir tokiu būdu apmąstę erdvės suvokimo pokyčius nuo olų meno iki spalvotos televizijos.
- <sup>30</sup> Walter Benjamin, *Nušvitimai*. Iš vok. k. vertė L. Katkus. Vilnius: ALK Vaga, 2005, p. 239.
- <sup>31</sup> Svarstant medijų sąlygotus mąstymo pokyčius, svarbu turėti omenyje globalizacijos procesų poveikį. Pasak Z. Baumano, internetas ir žaibiškas informacijos prieinamumas bet kurioje Žemės rutulio vietoje sužlugdė „keliavimo“ ir „atstumo“, kurį reikia įveikti, sampratą. Šio mąstytojo analizuojami turistai-bastūnai yra „įspūdzlių ieškotojai ir išgyvenimų kolekcionieriai“. Jie suvokia pasaulį kaip „juslių maistą“ ir kuria pasaulio žemėlapius remdamiesi savo asmenine patirtimi bei išgyvenimais (vok. *Erlebnisse*): „ir vieni, ir kiti yra paveikti – patraukti arba atstumti – pažadėtų *įspūdzlių* (išskirta mano, – D. K.).“

- Jie „gardžiuojasi“ pasauliu, kaip kad užkietėję muziejų lankytojai mėgaujasi savuoju *tête-à-tête* su meno kūriniu.“ Žr. Zygmunt Bauman. *Globalizacija: pasekmės žmogui*. Iš anglų k. vertė V. Rubavičius. Vilnius: Apostrofa, 2007, p. 28, 144.
- <sup>32</sup> Marshall McLuhan, *Kaip suprasti medijas*, p. 259. Kai kalbama apie kino panaudojimą edukaciniams tikslams, iškyla tam tikrų sunkumų. Priešingai negu tekstas, filmas ne taip lengvai galimas interpretuoti. Pasak J. Baranovos, „filmas siekia būti tiesiog pamatytas toks, koks yra. Todėl nepaprastai sunku pereiti nuo filmo peržiūros prie jo interpretacijos: deskripcijos ir analizės.“ Žr. Jūratė Baranova, „Kinas ir filosofinė edukacija: contra ir pro“, *Žmogus ir žodis*, 2012, t. 14, Nr. 4, p. 39.
- <sup>33</sup> Ludwig Wittgenstein, *Culture and Value*. Edited by G. H. von Wright, translated by P. Winch. Chicago: The University of Chicago Press, 1984, p. 57.
- <sup>34</sup> Martynas Heideggeris, *Rinktiniai raštai*. Sudarė ir iš vokiečių k. vertė A. Šliogeris. Vilnius: Mintis, 1992, p. 151.
- <sup>35</sup> Marija Oniščik, „Filosofijos mokymas ir pasaulėžiūra“, *Religija ir kultūra*, 2005, Nr. 2, p. 55.
- <sup>36</sup> Richard Rorty, *Consequences of Pragmatism (Essays: 1972–1980)*. Minneapolis: University of Minnesota Press, p. xv.
- <sup>37</sup> *The teaching of philosophy: an international enquiry of Unesco*. Paris: United Nations (Unesco), 1953, p. 187–188.
- <sup>38</sup> *Philosophy – a school of freedom: teaching philosophy and learning to philosophize: status and prospects*. Paris: Unesco Publishing, 2007, p. 149. Prieiga internetu: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf> > [žr. 2012 12 19].
- <sup>39</sup> Plg. Lawrence M. Hinman, „Teaching with a Screen“. Kn. *Teaching philosophy: theoretical reflections and practical suggestions*. Edited by T. Kaschakoff. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers, 2004, p. 83–97; Barbara A. Markiewicz, „NT (new technology) and teaching philosophy“, *Europa Forum Philosophie*, January 2009, Bulletin No. 60, p. 55–57. Filosofijos mokymui skirtus biuletenius pradėjo leisti 1974 m. įkurta tarptautinė filosofijos mokytojų asociacija AIPPh (*Association Internationale des Professeurs de Philosophie*).
- <sup>40</sup> Plg. Lilija Duoblienė, „Medijų raštingumo ugdymas“, p. 23.
- <sup>41</sup> Tomas Sodeika, *Filosofija ir tekstas*. Kaunas: Technologija, 2010, p. 5.
- <sup>42</sup> Derrida paskaitų klausytojas R. Kleinas liudija, kad šis mąstytojas buvo vienas iš tų retų mokytojų, kuris ateidavo į užsiėmimą su kruopščiai parengtu tekstu: „Jo anti-sokratiškas mokymas skaitant siekia nustatyti atstumą tokiam filosofiniam erotizmui, kaip Alkibiado *Puotoje*, kuomet šis supainioja savo meilę mokytojui su meile išminčiai. Kai parašytas tekstas skaitomas garsiai, jis įtvirtina geranorišką, bet nuasmenintą distanciją tarp mokytojo ir jo auditorijos, įneša formalumo, formalaus mechanizmo, kuris ir yra tikrasis seminaro subjektas.“ Žr. cit. pgl. Didier Cahen, „Derrida and the question of education: a new space for philosophy“. Kn. *Derrida and education*. Edited by Gert J. J. Biesta and D. Egea-Kuehne. London & New York: Routledge, 2001, p. 16.
- <sup>43</sup> Vienu ryškesnių bandymų Lietuvoje sukurti skaitmeninę filosofijos mokymo priemonę laikyčiau 2008 m. Vilniaus universitete išleistą DVD diską „Klasikinės ir šiuolaikinės filosofijos problemos“ (sud. J. Dagys ir N. Milerius). Priemonė sudaryta iš 12 video filmų, kuriuose Lietuvos filosofai, mokslininkai ir kultūros veikėjai svarsto pamatinius filosofijos klausimus.
- <sup>44</sup> Kalbant apie filosofijos mokymą verta akcentuoti aiškia eksperto ir filosofo skirtį, mat ekspertas „(...) žino, ką jis žino ir ko nežino, o filosofas – ne. Ekspertas daro išvadas, o filosofas klausia – tai du skirtingi kalbiniai žaidimai.“ Žr. Jean-François Lyotard, *Postmodernus būvis*, p. 16.
- <sup>45</sup> Lawrence M. Hinman, *Teaching with a Screen*, p. 96.
- <sup>46</sup> Marshall McLuhan, *Kaip suprasti medijas*, p. 26.