

Edukacja wobec kultury globalnej (media i kultura popularna jako wyzwanie edukacyjne)

Zmiany, jakie zaszły w świecie od lat pięćdziesiątych ubiegłego stulecia, zmuszają do zastanowienia się nad zadaniami stojącymi przed edukacją. Dzisiejszy świat jest „światem bez granic”. Odległości nie mają obecnie takiego znaczenia co dawniej. Zdaniem Zygmunta Baumana odległość jest przede wszystkim konstruktem społecznym; jej długość zmienia się w zależności od prędkości, z jaką można ją pokonać. „Wszystkie pozostałe czynniki, dzięki którym zbiorowe tożsamości tworzą się, zyskują odrębność i ją zachowują, takie jak granice państwowe czy bariery kulturowe, wydają się z perspektywy czasu wtórnymi konsekwencjami tej prędkości” (Bauman 2000a, s.18). Taki stan rzeczy nie pozostaje bez wpływu na współczesnych mieszkańców Ziemi.

Zbyszko Melosik zauważa, iż obecnie tożsamość człowieka kształtowana jest w kulturze globalnej. Dawniej dominowały tożsamości narodowo-kulturowe, kształtowane historycznie i wynikające z poczucia kontynuowania doświadczeń poprzednich pokoleń, ze wspólnej pamięci wydarzeń stanowiących punkt zwrotny w dziejach kolektywnej historii. „Kultura globalna nie odnosi się do jakiegokolwiek tożsamości historycznej. Jest jak gdyby 'sztuczna', 'zawieszona w próżni' tworzona z wielu istniejących folklorystycznych i narodowych tożsamości” (Melosik 1995, s.81). Zauważyć można, iż inna także jest rola tradycji w konstruowaniu tożsamości człowieka. Takie „azymuty” jak: religia („katolik”, „protestant”), klasa społeczna („inteligent”, „robotnik”), grupa etniczna czy narodowa („Polak”, „Ślązak”) nie odgrywają tej samej roli co kiedyś, co wcale nie znaczy, że przestały istnieć. Waldemar Kuligowski zwraca uwagę, że budowanie tożsamości ma obecnie charakter symboliczny, wyraża się w swobodnym doborze znaków kulturowych, które podsuwa kultura popularna. „To ona kreśli mapy i strefy wpływów: nie czyni tego wszakże w planie geograficznym, ale w przestrzeni symbolicznej, mentalnej” (Kuligowski 2002, s. 25). Także zdaniem Zbyszka Melosika tworzenie współczesnej tożsamości odbywa się w coraz większym stopniu poprzez wizualne (re)prezentacje tej tożsamości w tekstach kultury popularnej (Melosik 1996, s. 21). Pewną egzemplifikacją takiego stanu rzeczy jest kategoria „globalnego nastolatka”. Zdaniem badaczy „globalny nastolatek” ogląda MTV, słucha zachodniej muzyki pop, jeździ na deskorolce i pije Coca-Colę. Pojęcie to odnosi się do badań, które wskazują, że wielkomiejską

młodzież „klasy średniej” cechuje, niezależnie od kraju, podobna tożsamość i podobny styl życia (Melosik 2001, s. 43). Szczególną rolę w procesie kształtowania się kultury globalnej odgrywają współczesne media. To przede wszystkim dzięki nim świat dzisiejszy „skurczył się”. To media i kultura popularna dostarczają wzorców zachowania, pokazują „jak żyć”. To właśnie tam prezentowane są rozmaite style życia. Rodzi się w tym miejscu kilka pytań: Na ile media i związana z nimi kultura popularna uniformizują nas? Czy rzeczywiście stajemy się „tacy sami”? Czy może jednak kultura popularna generuje różnice kulturowe? Jakie strategie edukacyjne wypada przyjąć wobec takiego stanu rzeczy?

Na zmianę charakteru kultury współczesnej, a przede wszystkim, na nową rolę elektronicznych mediów zwraca uwagę Marshall McLuhan. Jego zdaniem media stanowią „przedłużenie” naszych zmysłów i umożliwiają pełniejsze poznanie świata, który staje się „globalną wioską”. Hasło McLuhana *medium is a message* ilustruje przekonanie o decydującym znaczeniu środka przekazu, który nadaje sens zawartej w nim wypowiedzi (McLuhan 2001). Poglądy autora jednej z pierwszych optymistycznych teorii kultury masowej opartej o elektroniczne środki przekazu doczekały się wielu omówień (Zob. Miller 1971). Choć dziś może jego refleksje nie oddają całej złożoności „medialnego świata”, to jednak nadal mogą być inspirujące dla pedagogiki. W ocenie kanadyjskiego teoretyka mediów rozwój techniki komunikacji przekroczył pewien punkt krytyczny, to, co niedawno jeszcze było zagrożeniem, obecnie staje się szansą dla współczesnych społeczeństw. „Jest to szansa stworzenia optymalnej sytuacji dla rozwoju jednostki i społeczeństwa” (Rotkiewicz 1983, s.76). Elektroniczne media nie tylko „przekazują informacje”, ale także kształtują naszą wiedzę o świecie, znoszą granice między ludźmi i grupami społecznymi, zacierają różnice między tym co w szkole, i tym co poza nią. Postępująca „audiowizualizacja” współczesności zmienia nasze środowisko, tworząc nową przestrzeń edukacyjną.

Trudno nie zauważyć, że współczesnym mass mediom zarzuca się często rezygnację z pełnienia wychowawczej misji oraz koncentrację na ludycznych rozrywkach kierowanych do odbiorców o niewybrednym guście. O ile do końca lat siedemdziesiątych, ośrodki władzy mogły decydować o transmitowanych tą drogą treściach, wykorzystując media jako „środki dydaktyczne”, to po upowszechnieniu niezależnych, komercyjnych stacji telewizyjnych i radiowych w latach osiemdziesiątych wpływy te zaczęły się wyraźnie kurczyć. Telewizja przestała tym samym pełnić funkcję „ambony”, z której głoszono „prawdę”. Obawy pedagogów wiążą się z brakiem poczucia wpływu na nadawców — dziś nie bardzo mogą decydować „o kim milczeć, o kim pisać”. Jak zauważa Izabela Hawrylik takie stanowisko jest charakterystyczne dla przedstawicieli systemu normatywnego występujących w obronie

wartości konstytuujących tożsamość danej społeczności, a zagrożonych, ich zdaniem, przez dostępne w mediach alternatywne wzory i wartości. „Przejawy potępienia mogą przybierać rozmaite formy — od listów duszpasterskich po fizyczne niszczenie materialnych i symbolicznych nośników nieakceptowanych wartości, co uczynili talibowie, gdy po przejęciu władzy w Afganistanie miażdżyli pod gąsienicami czołgów skonfiskowane kasety magnetofonowe, kasety wideo oraz... puszki z coca-cola” (Hawrylik 1999, s.104). Warto podkreślić, iż zgodnie z takim stanowiskiem media nie są „złe” same w sobie, lecz jedynie te, których zawartość nie poddaje się kontroli subsystemu normatywnego.

Zygmunt Bauman zauważa, iż dawniej każdy program edukacyjny mógł mieć własnego adresata i każdy mógł wobec swego adresata przyjmować pozę monopolistyczną. Obecnie podział na nadawców i odbiorców (nauczycieli i uczniów) przestał być aktualny. Środki masowego przekazu stały się dla lokalnie i kategoriałnie zorientowanych środowisk wychowawczych tym, co trąby Jozuego dla murów Jerycha. „Mury oddzielające pedagogiczne enklawy legły w gruzach, a wraz z nimi znikła możliwość kierowania procesem uczenia się, planowego doboru wpływów wychowawczych, sterowanego programu nauczania. Krótko mówiąc, przepadła możliwość skutecznej kontroli nad środowiskiem wychowawczym, która tkwiła w tle każdej z dotychczasowych teorii i strategii pedagogicznych” (Bauman 2000b, s. 230) Wiedza stała się eksterytorialna; te same informacje, w podobny sposób przekazywane są dostępne dla wszystkich — bez względu na miejsce zamieszkania i przynależność grupową. W ten sposób przestał być spełniany warunek regulowania wpływu wychowawczego środowiska (Ibidem, s. 234).

Wydaje się, że obecnie telewizja nie powinna być traktowana wyłącznie jako narzędzie, którym można upowszechniać kulturę „wysoką” poprzez kanoniczne teksty. Musimy pogodzić się z tym, iż elektroniczne media stanowią nie tylko ważną, ale i rozległą część dzisiejszego środowiska wychowawczego. Z wielokrotnością nasze doświadczenie. Anthony Giddens zwraca uwagę, iż prezentowane przez telewizję i kino oraz kasety wideo przekazy wizualne niewątpliwie tworzą wymiar doświadczenia zapośredniczonego, jaki jest nieosiągalny przez słowo drukowane (Giddens 2001, s. 37). „W miarę postępującej globalizacji środków przekazu nieprzebrana różnorodność środowisk staje się w zasadzie widoczna dla każdego, kto tylko zechce sięgnąć po stosowne informacje. Wywołany przez telewizję i prasę efekt kolazu nadaje szczególny charakter przemieszaniu sytuacji i potencjalnych stylów życia. Z drugiej strony, wpływ środków przekazu na pewno nie przyczynia się wyłącznie do zróżnicowania i rozdrobnienia. Media mogą dawać dostęp do środowisk, z jakimi jednostka prawdopodobnie nigdy się osobiście nie zetknie, ale

jednocześnie znoszą granice między sytuacjami, które do tej pory były nieodwołalnie rozdzielone” (Ibidem, s. 117). Dwudziestowieczne media przestały być wyłącznie „nośnikiem informacji”, są także „zwierciadłem” naszych oczekiwań i kreatorem potrzeb. Stanowią więc przestrzeń, w której ścierają się poglądy rozmaitych grup społecznych, są miejscem „gry o dominację” dyskursów.

W obszarze mediów elektronicznych realizuje się często spontaniczna kultura młodzieżowa, jednak w pedagogicznej debacie nad kulturą popularną podkreśla się jej uniformizujący charakter. Przykładem może być muzyka młodzieżowa. Wypada zwrócić uwagę, iż zazwyczaj demonizowany jest wpływ mediów na kształtowanie się gustów muzycznych młodego pokolenia. Młodzież tym samym ukazywana jest jako bezwolna marionetka w rękach przemysłu rozrywkowego, który manipuluje jej preferencjami muzycznymi. Jak pisze Barbara Smoleńska-Zielińska: „Nie wolno mylić wpływów i nacisków na młodych ludzi ze strony środków przekazu, potężnego przemysłu rozrywkowego i wszechobecnej reklamy, z ich rzekomo własnymi, najgłębszymi, wrodzonymi potrzebami. (...) Celem edukacji jest także uświadomienie młodzieży, w jakie mechanizmy jest wciągana. Zjawiskiem, które pedagog musi zauważyć, jest udział potężnego przemysłu muzyczno-rozrywkowego w narzucaniu własnych norm, promowaniu pewnych stylów. Oddziaływanie praw rynku polega tu na zaspokajaniu przez przemysł rozrywkowy potrzeb, jakie sam rozbudza, wręcz organizowanych (ustalające hierarchię listy przebojów, rankingi nie mające nic wspólnego z wartością artystyczną), polega na wykorzystywaniu dla celów rynkowych zjawisk negatywnych, czegoś co się dobrze sprzedaje, choćby to był skandal, agresja, bunt” (Smoleńska-Zielińska 2002, ss. 10-11.).

W wypowiedzi tej, jak i w wielu innych, przebija się typowa, dla wyrastających z ukształtowanych w latach pięćdziesiątych poglądów, krytyka. Nie byłoby w tym nic złego gdyby nie fakt, że słowa te napisane zostały w 2002 roku. „Teoria spisku”, zakładająca iż media skupione w rękach nielicznych elit mogą decydować o wyborach bezmyślnych mas nie wyjaśnia w sposób zadowalający zachowań odbiorców. Sytuacja dziś wydaje się być dużo bardziej złożona. John Storey zwraca uwagę, iż nie ma wątpliwości co do tego, że przemysł muzyczny posiada olbrzymią władzę ekonomiczną i kulturową. Nie wynika jednak to z kompletnej bezsilności odbiorców. „Przemysł muzyczny raczej nie narzuca warunków biernemu rynkowi, lecz z wielkim trudem próbuje kontrolować muzyczne upodobania odbiorców. Dzieje się tak dlatego, że zawsze istnieje różnica między wartością wymienną (wartością ‘ekonomiczną’) a wartością użytkową (wartością ‘kulturową’). Przemysł muzyczny może kontrolować tę pierwszą, drugą natomiast kreują odbiorcy” (Storey 2003, s.

92). Obserwując uważnie zjawiska występujące na polskim rynku muzycznym, można dojść do wniosku, iż ów przemysł rzeczywiście z „wielkim trudem” usiłuje kontrolować muzyczne upodobania odbiorców. Upodobania te bowiem powstają i kształtują się najczęściej bez jego udziału; czasem nawet wbrew niemu. Interesującym przykładem są nikłe sukcesy komercyjne wcale licznej grupy wykonawców, pomimo medialnego i „rodzinnego” wsparcia (Kaja Paschalska, Natalia Niemen, Natalia Kukulska). Łatwo wskazać też zjawiska odwrotne. W latach osiemdziesiątych, z powodów politycznych, niemożliwa była obecność niektórych polskich grup rockowych w eterze; w latach dziewięćdziesiątych względy „estetyczne” zdecydowały o nieobecności muzyki disco polo w wielu stacjach radiowych (np. w III programie P.R.). W obu przypadkach medialny bojkot nie zmienił w znaczący sposób popularności tych muzycznych zjawisk. Sądzę, iż można mówić wręcz o odwrotnej zależności. To popularność jakiegoś zjawiska decyduje o tym, że interesuje się nim przemysł rozrywkowy. Reakcja mediów jest jedynie odpowiedzią na zainteresowania i upodobania publiczności. Nurt muzyczny i związani z nim wykonawcy „eksploatowany” jest przez przemysł jako „towar” tak długo, jak długo odbiorcy są tym zainteresowani. Ilustruje to pewną archaiczną określenia „kultura masowa”, które sugeruje obecność „masowego” odbiorcy o identycznym smaku i potrzebach. We współczesnych badaniach nad mediami i odbiorcą coraz częściej odchodzi się od stanowiska, iż publiczność jest homogeniczną, bezkrytyczną masą, a media ustalają znaczenia nadawanych tekstów. Trafnie ujmują to Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek, którzy zauważają, iż współcześnie o „masowości” przekazu nie decyduje nadawca, a decyzje odbiorców (Melosik, Szkudlarek 1998, s.120). Trudno dziś traktować kulturę masową jako kulturę zniewolenia, w której grupy posiadające władzę (a więc formułujące treści komunikatów) dyktują jedną, określoną wizję świata, którą narzucają za pomocą mass mediów reszcie społeczeństwa (Troszyński 2002, ss. 59-74). Coraz częściej kulturę masową rozumie się jako zbiór tekstów, które znalazły masowego odbiorcę. „Uczestniczyć w niej to czytać właśnie te teksty, interpretować je odnajdując ich sens. W ten świat wchodzi się wyłącznie na czas lektury i tylko w jej trakcie tam się przebywa. Nie ma on dlatego stałych mieszkańców, zaludniają go wyłącznie przechodnie” (Szpilka 1992, s. 128). Bogactwo propozycji zmusza odbiorców do wyboru. Nie jesteśmy „tacy sami”. Nie czytamy tych samych książek, nie słuchamy tej samej muzyki i nie oglądamy tych samych programów telewizyjnych.

Interesujące wydaje się jest rozróżnienie między kulturą masową i popularną, choć w starszej literaturze można spotkać zamienne stosowanie tych terminów. Wielu badaczy wskazuje na paralele między kulturą ludową i popularną. John Fiske w swoim opracowaniu

Understanding Popular Culture dokonuje porównania kultury popularnej z ludową, przywołując rozważania nad tą ostatnią Grahama Seala. Zdaniem wspomnianego autora można mówić o kilku charakterystycznych cechach kultury ludowej. Przede wszystkim definiuje ona tożsamość jednostek i grupy; jest przekazywana w sposób nieformalny stąd wyraziste rozróżnianie nadawców od odbiorców jest bardzo trudne. Kultura ludowa funkcjonuje poza ustalonymi instytucjami społecznymi takimi jak kościół, media czy system edukacyjny, jakkolwiek może ona wchodzić z nimi w interakcje (Fiske 1998b, ss.172-175). Fiske stoi na stanowisku, iż chociaż kultura popularna nie jest kulturą ludową, można wskazać wiele ich cech wspólnych. Obie, w różnym społecznym kontekście, są kulturą ludu. W pewnym sensie kultura popularna może być rozumiana jako kultura ludowa społeczeństw postindustrialnych i tak też coraz częściej jest traktowana. Kultura popularna nie jest jednak kulturą masową. Kultura masowa — zdaniem Fiske — to użyteczny termin dla tych, którzy wierzą, że towary produkowane i rozpowszechniane przez przemysł kulturalny mogą wpłynąć na zniwelowanie różnic społecznych. Publiczność jednak nie jest pasywną, wyalienowaną masą. „Nie ma kultury masowej, są tylko alarmistyczne i pesymistyczne teorie kultury masowej (...)” (Ibidem, s. 177) — konstatuje wspomniany autor.

Sądzę, że termin „kultura masowa” ma dziś znaczenie przede wszystkim historyczne. W moim przekonaniu można rozróżnić oba pojęcia: „kulturę masową” typową dla świata „drugiej fali” i zróżnicowaną „kulturę popularną” bardziej charakteryzującą współczesność. Nie ma jednolitej, ustalonej ogólnie, propozycji adresowanej do „standardowego” odbiorcy. Dzisiejszy uczestnik kultury bardziej „wybiera” niż „odbiera” przekazywane komunikaty. Sądzę iż określenie „nizowość” doskonale charakteryzuje nie tylko niektóre zjawiska kulturowe ale i pewną strukturalną tendencję współczesności. W takiej perspektywie kultura popularna jest źródłem emancypacji, istnieje bowiem wiele „kultur prawomocnych” i wiele sposobów odczytania komunikatów kultury popularnej.

Zastanawiając się nad nowymi wyzwaniem edukacyjnymi wobec kultury globalnej warto przypomnieć klasyczny już dziś tekst Stuarta Halla Kodowanie i dekodowanie. (Hall 1987, ss. 58-71). Odnosi się on wprawdzie do telewizji, jednak biorąc pod uwagę fakt, iż kultura popularna realizuje się przeważnie w mediach, w moim przekonaniu znajduje on swoje pedagogiczne „przełożenie”. Zdaniem Halla czytanie lub oglądanie telewizji staje się procesem negocjacji między widzem a tekstem. Autor postuluje trzy strategie czytania przekazu (dominującą, negocjującą i opozycyjną), będące wynikiem trzech pozycji społecznych, jakie można zająć w stosunku do ideologii dominującej. „W sposób dominujący czyta widz, który akceptuje ideologię dominującą i podmiotowość, którą ona produkuje. W

sposób negocjujący czyta widz ogólnie akceptujący dominującą ideologię, ale który potrzebuje jej nieznacznego odchylenia, aby uwzględnić swoją pozycję społeczną. To odchylenie może zawierać elementy sprzeciwu wynikające z dostrzegania obszarów konfliktu między konstrukcjami dominującej ideologii a bardziej materialną konstrukcją społecznego doświadczenia widza. I wreszcie, istnieją jeszcze sposoby lektury tych, których sytuacja społeczna stawia w opozycji wobec ideologii dominującej — te czytania określane są mianem opozycyjnych” (Fiske 1998a, s. 268). Tak więc rola odbiorców tekstów kultury popularnej jest bardzo istotna w konstruowaniu ich znaczenia. Potwierdzają to Horace M. Newcomb i Paul M. Hirsch gdy zauważają, że grupy widzów zgłaszają, na przykład, zastrzeżenia do jakiegoś programu, przy czym każda robi to z innego powodu. „W Aniołkach Charliego (Charlie’s Angels) feministki dopatrują się ataku na swoją płęć, fundamentaliści religijni — obrazu moralnego zepsucia, które jawi się pod postacią swobody seksualnej, manifestowanej przez wygląd i ‘niekobiece’ zachowanie bohaterki. Inni widzowie wezmą niewątpliwie ów wygląd i zachowanie za przejaw wyzwolenia kobiet. Na tym poziomie niepodobna nawet dyskutować, po czyjej stronie jest racja ani kto jest bardziej ‘prawicowy’, a kto ‘lewicowy’. Z różnych powodów jednostki i grupy wyciągają z tekstu telewizyjnego własne znaczenia” (Newcomb, Hirsch 1997, s. 102).

Jak widać, w wytworach kultury popularnej bardzo istotna jest relacja między tekstem a odbiorcą, który staje się aktywnym podmiotem. To jego sytuacja społeczna, kontekst kulturowy tworzą możliwe płaszczyzny czytania tekstu. Żyjąc w „globalnej wiosce” nie przestaliśmy się różnić, tak więc fenomeny „globalnej” kultury popularnej nie wykluczają, a nawet wymagają „lokalnych” odczytań. John. B. Thompson, odwołując się do tradycji hermeneutycznej, podkreśla że interpretacja form symbolicznych wymaga aktywnego zaangażowania interpretatora. Sposoby rozumienia produktu medialnego przez różne osoby mogą być odmienne. Mogą też być różnie rozumiane w zależności od społeczno-historycznego kontekstu, w jakim są odbierane. „Jak w przypadku wszystkich form symbolicznych znaczenie przekazu wysyłane drogą medialną nie jest zjawiskiem statycznym, umocowanym na stałe i przejrzystym dla wszystkich. Znaczenie takiego przekazu powinno być raczej postrzegane jako zjawisko kompleksowe, które jest wciąż odnawiane i transformowane przez sam proces odbioru, interpretacji i reinterpretacji” (Thompson 2006, s. 46). Wydaje się, że właśnie umiejętność konstruowania, negocjowania znaczeń i krytycznego odczytywania tekstów kultury jest jednym z ważniejszych zadań stojących przed współczesną edukacją. Koresponduje to z rozumieniem edukacji Jerome Brunera. Jego zdaniem należy spostrzegać ją jako wspomaganie młodzieży w uczeniu się użycia narzędzi do wytwarzania

znaczeń i konstruowania rzeczywistości w celu lepszego przystosowania do świata, w którym żyje (Bruner 2006, s. 38).

Jestem zdania, że pedagogiczna refleksja nad zjawiskami kultury popularnej jest niezwykle istotna (Zob. Jakubowski 2002). Jest ona zbyt ważnym elementem naszej codzienności by edukacja mogła ją lekceważyć. Dotyczy to zwłaszcza obszaru nowoczesnych mediów, gdyż to właśnie tam „żyje” współczesna kultura popularna. Bliskie jest mi stanowisko Wiesława Godzica, który podkreśla, iż edukacja nie może pomijać nowych zjawisk kulturowych a nauczanie o mediach i przy ich pomocy, wymaga poznania specyfiki mediów. Zgadzam się ze wspomnianym autorem, że warto próbować rozpoznać nowe role społeczne wszystkich podmiotów tego partnerskiego układu komunikacyjnego między nauczającymi i nauczonymi. „Trzeba założyć — pisze Godzic — że nauczyciele muszą nauczyć się także od uczniów ich rozumienia świata, ich doświadczania kultury popularnej jako jedynej szansy dla zaistnienia w ich świecie kultury wysokiej, a ponadto postrzegania jej jako zdumiewającego źródła sensów. Z tym wiąże się bodaj najważniejsza kwestia: przemiana charakteru wiedzy jako takiej, spowodowana ekspansją wiedzy ‘binarnej’, encyklopedycznej, pozbawionej subtelności i wątpliwości. Skoro tak dzieje się w większości programów przenoszonych przez media elektroniczne, to pilnym zadaniem nauczycieli uczących o nich i korzystających z nich jest uczenie postrzegania procesu przeciwnego: krytycznej analizy subtelnych przypadków. (...) Trzeba wreszcie radykalnie zmienić podejście do kultury popularnej i uznać ją za pomocnika zdolnego do przeniesienia komunikatów, które często stoją w sprzeczności z jej pozorną miałkością” (Godzic 2001, ss. 170-171).

Literatura:

Bauman Z.; 2000a, Globalizacja, Warszawa: PIW

Bauman Z.; 2000b, Ponowoczesność jako źródło cierpień, Warszawa: Sic!

Bruner J.; 2006, Kultura edukacji, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków: Universitas

Fiske J.; 1998a, Brytyjskie badania kulturowe; w: R. C. Allen (red.), Teledyskursy. Telewizja w badaniach współczesnych, tłum. E. Stawowczyk, Kielce: Szumacher

Fiske J.; 1998b, Understanding Popular Culture, London — New York: Routledge

Giddens A.; 2001, Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności, przeł. A. Szulżycka, Warszawa: PWN

Godzic W.; 2001, Rozumieć telewizję, Kraków: Rabid

- Hall S.; 1987, Kodowanie i dekodowanie, przeł. W.Lipnik, I. Siwiński; w: Przekazy i Opinie, nr 1-2
- Hawrylik I.; 1999, Chłopiec do bicia — krytyka mass mediów w świetle koncepcji Johna B. Thompsona; w: Kultura i Społeczeństwo, nr 3
- Jakubowski W.; 2001, Kultura popularna jako obszar refleksji pedagogicznej; w: W. Jakubowski, E. Zierkiewicz (red.), Edukacyjne konteksty kultury popularnej, Kraków: Impuls
- Kuligowski W.; 2002, Popkultura jako źródło tożsamości; w: Kultura Popularna, nr 0
- McLuhan M.; 2001, Wybór tekstów, Przeł. E. Różalska, J. Stokłosa, Poznań: Zysk i S-ka
- Melosik Z.; 1995, Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji, Toruń-Poznań: Edytor
- Melosik Z.; 1996, Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne, Poznań — Toruń
- Melosik Z.; 2001, Młodzież i styl życia: paradoksy pop-tożsamości; w: Z. Melosik (red.), Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje, Poznań 2001
- Melosik Z., Szkudlarek T.; 1998, Kultura, tożsamość i edukacja — migotanie znaczeń, Kraków
- Miller J.; 1971, Spór z McLuhanem, Przeł. A. Bogucka, Warszawa: PIW
- Newcomb H. M., Hirsch P. M.; 1997, Telewizja jako forum kultury, przeł. Jolanta Mach; w: A. Gwóźdź (wybór), Pejzaże audiowizualne. Telewizja — Wideo — Komputer, Kraków: Universitas
- Rotkiewicz H.; 1983, Pedagogiczne aspekty teorii środków masowego przekazu Marshalla McLuhana, Wrocław — Warszawa — Kraków — Gdańsk — Łódź: Ossolineum
- Smoleńska-Zielińska B.; 2002, Edukacja muzyczna w szkole wobec współczesności; w: Ruch Muzyczny, nr 2
- Storey J.; 2003, Studia kulturowe i badania kultury popularnej. Teorie i metody, przeł. J. Barański, Kraków
- Szpilka W.; 1992, Zobaczyć świat. Etnografia wobec filmu i kultury masowej; w: Polska Sztuka Ludowa. Konteksty, nr 3-4
- Thompson J. B.; 2006, Media i nowoczesność. Społeczna teoria mediów, Przeł. I. Mielnik, Wrocław: Astrum
- Troszyński M.; 2002, Kultura popularna — emancypacja czy zniewolenie?; w: M. Golka (red.), Od kontrkultury do popkultury, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora