

Ars Educandi

13/2016

Wydawnictwo
Uniwersytetu
Gdańskiego

Techne
i

Psyche

redakcja naukowa numeru:

Piotr Prósinowski

Piotr Krzywdziński

Komitet Naukowy / Scientific Council
Evelyn Arizpe, University of Glasgow, Szkocja
Suad Mohammad Babiker, Ahfad University For Women, Sudan
Maria Czerepaniak-Walczak, Uniwersytet Szczeciński, Polska
Maria Dudzikowa, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Polska
Wiesław Jamrożek, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Polska
Marek Konopczyński, Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie, Polska
Roman Leppert, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska
Mieczysław Malewski, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska
Jan Masschelein, Katholieke Universiteit Leuven, Belgia
Peter Mayo, University of Malta, Malta
André Elias Mazawi, University of British Columbia, Kanada
Lech Mokrzecki, Uniwersytet Gdański, Polska
Bolesław Niemierko, Uniwersytet Gdański, Polska
Joanna Rutkowiak, Uniwersytet Gdański, Polska
Tomasz Szkudlarek, Uniwersytet Gdański, Polska
Bogusław Śliwerski, Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Polska
Wiesław Theiss, Uniwersytet Warszawski, Polska
Patricia Thomson, University of Nottingham, Wielka Brytania
Jan Żebrowski, Uniwersytet Gdański, Polska

Zespół Redakcyjny / Editorial Board
Małgorzata Cackowska (redaktor naczelna), Piotr Prósiniowski (sekretarz redakcji),
redaktorzy tematyczni: Radosław Breska, Maria Groenwald, Alicja Jurgiel-Aleksander, Lucyna Kopciwicz,
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, Justyna Siemionow, Sylwester Zielka
Piotr Bauć (redaktor statystyczny), Michał Daszkiewicz (redaktor językowy ang.)

Czasopismo recenzowane / Peer-reviewed journal
Zdzisław Aleksander, Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku
Tatiana Maciejewska, Uniwersytet Zielonogórski
Joanna Ostrouch-Kamińska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Mirosław A. Patalon, Akademia Pomorska w Słupsku
Ewa Rodziewicz, Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni
Agnieszka Sojka, Uniwersytet Jagielloński
Magdalena Stoch, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Barbara Wiśniewska-Paź, Uniwersytet Wrocławski
Edyta Zierkiewicz, Uniwersytet Wrocławski
Michał Zajac, Uniwersytet Warszawski

Projekt okładki i stron tytułowych / Project of the cover page and title pages
Grażka Lange

Redaktor Wydawnictwa / Editor for the Gdańsk University Press
Natalia Maliszewska

Skład i łamanie / Typesetting and page layout
Mariusz Szewczyk

Publikacja sfinansowana z działalności statutowej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1230-607-X

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl

Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Spis treści

Piotr Prósiniowski, Piotr Krzywdziński Wprowadzenie	5
---	---

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Lucyna Kopciewicz (Uniwersytet Gdański) Cyborgizacje: perspektywy, wyobrażenia, projekty edukacyjne	11
Hussein Bougsiaa (Uniwersytet Gdański) Teaching and Learning Context in Augmented Reality Environment.....	23
Radosław Kierepka (Uniwersytet Jagielloński) Gry komputerowe a nowe media: o jednym ze sposobów współdziałania w tworzeniu marki	33
Piotr Prósiniowski, Piotr Krzywdziński (Uniwersytet Gdański) Gry wideo a postawa twórcza: potencjał i narracja zagrożeń.....	45
Paweł Olejniczak (Uniwersytet Gdański) Treści edukacyjne w nieedukacyjnych grach wideo.....	57
Małgorzata Osowiecka, Izabella Gacka (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny) Artysta bez skrzydeł? Regulacja emocji poprzez doświadczenia estetyczne	67
Aleksandra Dymowska (Uniwersytet Gdański) „Wyobrażę sobie świat...”, czyli o poczuciu braku nadziei, zaburzeniach snu i nadużywaniu alkoholu przez młodzież szkolną	75
Agnieszka Budnik (Powiatowy Zespół Kształcenia Specjalnego w Wejherowie) Piekło kobiet – współczesny obraz prawa do aborcji w przestrzeni medialnej. Casus niewolnienia kobiet czy ich emancypacji?	81
Jakub Dąbrowski (Uniwersytet Warszawski) Diagnoza psychiki na podstawie marzenia sennego.....	97

Bartosz Wysocki (Uniwersytet Gdański)

Prawo do bycia zapomnianym – prawem cyfrowej rzeczywistości..... 107

RECENZJE I SRAWOZDANIA

Łukasz Stankiewicz (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)

A amerykański bunt przeciwko merytokracji. Recenzja *Twilight*

of the Elites: America after Meritocracy Christophera Hayesa, *Excellent*

Sheep: The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful

Life Williama Deresiewicza i *Listen, Liberal: Or, What Ever Happened*

to the Party of the People Thomasa Franka 121

Autorzy 131

Informacje dla autorów 132

Information for authors 134

Wprowadzenie

Trzynasty tom „Ars Educandi” stanowi swojego rodzaju kontynuację tomu dwunastego. Oba wydania zostały zainspirowane wystąpieniami z pierwszej, interdyscyplinarnej konferencji naukowej „Światy wyobrażone a nauki społeczne”, która odbyła się na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego 12 maja 2015 roku. Zaprezentowane publikacje, będące wynikiem badań własnych autorów, koncentrują się wokół relacji zachodzących między rozwojem nowych technologii a sferami gospodarki, kultury, mediów i indywidualnych ludzkich doświadczeń. W obliczu dynamicznego rozwoju nowych technologii człowiek coraz bardziej staje się istotą balansującą na granicy dwóch odmiennych, acz silnie zalegających się światów: realnego i cyfrowego. Na ich pograniczu wytwarza się nowa jakość życia, czerpiącego aktywnie z zasobów i sposobów działania charakterystycznych dla obu płaszczyzn (Ostrowicki 2007). Sposoby, w jakie człowiek wchodzi w interakcje z coraz bardziej złożonymi systemami technologicznymi; w jakie korzysta z dostarczanych przez nie rozwiązań; w jakie uczy się dzięki nim i pozyskuje nowe zdolności, były już wcześniej przedmiotem dyskusji na łamach „Ars Educandi” – w numerze dziesiątym (2013) poświęconym technologiom edukacyjnym. Publikowane tam artykuły poruszały między innymi temat kontrowersji, jakie wśród teoretyków i praktyków edukacji wywołały radykalne przemiany kulturowe, które są wynikiem rozpowszechnienia się nowych technologii komunikacyjnych (Bougsiaa, Cackowska, Kopciewicz 2013: 25).

Poruszane wówczas kwestie nie straciły nic ze swej doniosłości – wprost przeciwnie – stały się jeszcze bardziej żywotne. Jesteśmy przeświadczeni, że zawarte w tomie trzynastym publikacje można traktować jako kontynuację podjętej wówczas dyskusji – nie tylko nad rolą dyscyplin pedagogicznych w zmieniającym się świecie, ale także nad ogółem wyzwań stojących przed naukami społecznymi w obliczu radykalnych przekształceń rzeczywistości społecznej i ewoluującej kultury cyfrowej.

Tom otwiera artykuł profesor Lucyny Kopciewicz poświęcony kulturowej analizie zjawiska cyborgizacji. Autorka ukazuje, jak dyskurs dotyczący idei postępu przekłada się na oczekiwania wobec skutków rozwoju technologicznego – w jego pozytywnych i negatywnych aspektach. Wskazuje przy tym na silnie zakorzeniony, historyczny kontekst symboliczny idei cyborga jako produktu przekonania o nieuchronnym, deterministycznym wpływie rozwoju naukowego.

Autor drugiego tekstu Hussein Bougsiaa podejmuje problematykę procesu uczenia się w środowisku rzeczywistości rozszerzonej (ang. *augmented reality*), to jest świata realnego wzbogaconego o perspektywę i możliwości wynikające z zastosowania urządzeń technologii informacyjnej, nakładających się aktywnie na percepcję świata. Autor ukazuje rzeczywistość rozszerzoną jako naturalną przestrzeń pośrednią, punkt przejściowy pomiędzy naszą bazową, zmysłową percepcją świata a pełną rzeczywistością wirtualną. Wskazuje w tekście na ogromny potencjał edukacyjny tej perspektywy jako narzędzia wspomagającego procesy kształcenia.

Kolejne trzy teksty koncentrują się na problematyce związanej z grami wideo. Artykuł Radosława Kierepki jest zbudowany wokół pojęcia transmedialności – ukazuje, w jaki sposób twórcy gier wideo korzystają ze zróżnicowanych mediów i kanałów komunikacyjnych, tworzą markę produktu jako wykraczającego poza sztywne granice pojedynczego medium oraz prowadzą równoległe narracje fabularne za pośrednictwem zróżnicowanych form komunikacyjnych. W naszym tekście – Piotra Prósinoskiego i Piotra Krzywdzińskiego – wskazujemy, że gry są nie tylko formą rozrywki, ale mogą stanowić inspirację dla rozmaitych aktywności twórczych ze strony odbiorców. Następny badacz – Paweł Olejniczak – również odnosi się do problematyki gier wideo w kontekście pedagogicznym. Ukazuje, jak gry, w zamierzeniu nie mające charakteru edukacyjnego, mogą przekazywać wiedzę, umiejętności oraz budować postawy sprzyjające uczeniu się czy wspierać w nieintencjonalny sposób proces dydaktyczny.

Małgorzata Osowiecka oraz Izabella Gacka zwracają się w kierunku psychologii. Wskazują one na doświadczenie estetyczne – także w kontekście elektronicznych środków przekazu – jako sposób regulowania reakcji emocjonalnych.

Aleksandra Dymowska zwraca uwagę na negatywne skutki przemian społecznych. Porusza problem zaburzeń snu oraz uzależnień wśród współczesnej młodzieży. Analizę zagadnienia wzbogaca o kontekst przemian stylu życia, powiązanych z dostępem do nowych technologii.

Agnieszka Budnik porusza kwestię konstruowania dyskursu medialnego. Na przykładzie narracji dotyczącej praw reprodukcyjnych (ze szczególnym uwzględnieniem kwestii aborcji) autorka ukazuje zarówno opresyjny, jak i emancypacyjny potencjał współczesnych kanałów komunikacyjnych.

Jakub Dąbrowski odświeża problematykę analizy marzeń sennych na gruncie psychologii. Poddając analizie dotychczasowe osiągnięcia badawcze i teoretyczne w tej dziedzinie, dąży do syntezy wiedzy z zakresu analizy i wykorzystania snów w pracy psychologa, psychiatry lub terapeuty.

Kolejny tekst można nazwać refleksją z pogranicza nauk społecznych i prawnych. Bartosz Wysocki podejmuje istotny temat prawa do anonimowości i bycia zapomnianym w kontekście rozwoju nowych mediów. Zwraca uwagę na konsekwencje łatwości i powszechności dostępu do informacji oraz na to, jak takie warunki wpływają na funkcjonowanie ludzi.

Tom zamyka tekst Łukasza Stankiewicza *Amerykański bunt przeciwko merytokracji* będący recenzją książek: *Twilight of the Elites: America after Meritocracy* Christophera Hayesa, *Excellent Sheep: The Miseducation of the American Elite and the Way to*

a Meaningful Life Williama Deresiewicza oraz *Listen, Liberal: Or, What Ever Happened to the Party of the People* Thomasa Franka.

Serdecznie zapraszamy Czytelników do lektury. Jesteśmy przekonani, że zebrane tu prace są nie tylko interesujące z naukowego punktu widzenia, ale także poruszają całą gamę niezwykle istotnych współcześnie problemów. Mamy nadzieję, że podjęte tu rozważania będą inspiracją dla kolejnych badań i inicjatyw naukowych mających na celu dalszą eksplorację fascynującego pola badawczego jakim jest rozwój technologiczny i jego wpływ na życie społeczne we wszelkich jego przejawach.

Piotr Prósiniowski
Piotr Krzywdziński

Literatura:

- Bougsiaa H., Cackowska M., Kopciwicz L., 2013, *Dzieci w kulturze cyfrowej*, „Ars Educandi” t. 10.
- Ostrowicki M., 2007, *Inteligentne byty w elektronicznym realis. Spotkanie*, http://www.sideymyoo.art.pl/Inteligentne_byty_w_elektronicznym_realis.pdf [dostęp: 19.11.2016].

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Cyborgizacje: perspektywy, wyobrażenia, projekty edukacyjne¹

Celem artykułu jest analiza fenomenów tworzących współczesne procesy cyborgizacji. Procesy te polegają na nieuchronnym wzroście zjawisk hybrydowych, pogranicznych, niejednoznacznych, trudnych do klasyfikacji – międzykategorialnych, spowodowanych coraz silniejszym i nieodwracalnym wpływem współczesnych technologii na codzienne życie w niemal każdym jego wymiarze. Zostaną ukazane wybrane aspekty cyborgizacji: nieuchronny związek zmian technologicznych z przekształceniami społecznymi (wraz z dyskursami postępu i oczekiwaniami przeobrażeń o pozytywnym lub negatywnym charakterze). Zostaną też zanalizowane wyobrażenia na temat cyborgów – zseksualizowana sfera fantazji o potęgę technologii, która wyzwala lub prowadzi do destrukcji, oraz współczesne zmiany w tym obszarze zapoczątkowane przez krytyczne nurty myśli społecznej. W ostatniej części zostaną omówione niektóre wymiary cyborgizacji w edukacyjnych odniesieniach.

Cyborgizacja – lokalizacja procesu na mapie dyskursów technologii

Refleksja na temat edukacji i socjalizacji w kontekście technologii wiąże się – niejako automatycznie – z myśleniem o zmianie: zupełnie jakby włączenie nowych przedmiotów i rzeczy w procesy edukacyjne wywoływało ich natychmiastowe – niemal magiczne – przeobrażenie i udoskonalenie. Jednym z powodów takich pospiesznych utożsamień jest dyskurs postępu, którego oczywistą składową jest rozwój techniki. Rozmyślania dotyczące technologii zawsze odnosiły się do tego, co społeczne. Technika była oczywistą – choć najczęściej bagatelizowaną lub ignorowaną przez badaczy kultury i społeczeństwa – podporą społecznej zmiany. Wystarczy wspomnieć o Leninowskiej definicji socjalizmu, gdzie konieczna zmiana struktury władzy („władza rad”) została wyraźnie związana z procesami modernizacyjnymi w obszarze techniki (konkretnie: z elektryfikacją). W przededniu rewolucji

¹ Tekst powstał w ramach projektu NCN 2013/09/B/HS6/03091 zatytułowanego *M-rodzice i m-dzieci. Bezprzewodowa socjalizacja i uczenie się w kulturze cyfrowej*.

bolszewickiej, na przełomie XIX i XX wieku kwitła gospodarka integrująca się w skali światowej w ramach procesów globalizacji. Na skutek rewolucji technicznej, która dała telegraf, telefon, elektryczność, rozwój kolei i żeglugi, dynamicznie rozrastał się przemysł, przynosząc wzrost zamożności społeczeństw (Lenin 2006). Dzięki nowym środkom łączności katastrofa Titanica w 1912 roku była wydarzeniem, o którym wszyscy wiedzieli natychmiast. Intelktualiści zakładali, że następstwem globalnej komunikacji będzie powstanie globalnej opinii publicznej, co z kolei miało być najlepszym gwarantem pokoju. Kiedy 1 lipca 1913 roku z wieży Eiffla popłynął w świat oficjalny sygnał czasu, w Europie trwał w najlepsze wielki zamęt intelektualny: przyspieszenie życia, zmiany technologiczne prowadzące do redefinicji podstawowych pojęć – takich jak czas i przestrzeń – industrializacja powodująca wykorzenienie wielkich mas ludzkich, radykalna zmiana obrazu świata na skutek rewolucji w matematyce i fizyce. W tym kontekście Władimirowi Leninowi udało się wprowadzić innowacyjny typ władzy realizowanej za pośrednictwem partii-maszyny: kolektywnej, logicznej, zdyscyplinowanej struktury, z wewnętrznym podziałem pracy podporządkowanej konkretnemu celowi i konkretnym zadaniom.

Podobne społeczne nadzieje wiązano z upowszechnianiem telefonu. W latach czterdziestych XX wieku Marion May Dilts przewidywała, że „pewnego dnia uda się nam skonstruować światowy system telefoniczny, który sprawi, że wszyscy ludzie na świecie będą musieli używać wspólnego języka lub będą dysponować rozumieniem wszystkich języków, co zjednoczy ich w braterstwie” (Dilts 1941: 11)². Zatem w sferę zmian technicznych zawsze wplątano przekonania o rewolucyjnym, równościowym bądź emancypacyjnym potencjale społecznym (Caronia 2005: 98). Deterministyczne ujęcie rozwoju technicznego splecionego z rozwojem społecznym ma długą i mocno ugruntowaną tradycję w myśli XIX i XX wieku. Istotą tego ujęcia jest założenie, że rzeczy warunkują ludzkie postawy, zachowania, sposoby widzenia i rozumienia świata oraz tożsamości. Wynalazkom technicznym przypisywano możliwość poprawy ludzkiej egzystencji. Niemniej jednak ten sam deterministyczny dyskurs generował także przekonania technofobiczne – o zgubnym, groźnym czy „szatańskim” wpływie rzeczy (artefaktów) na życie ludzkie. Artefakty są bowiem postrzegane jako sztuczne, nieautentyczne i nie-ludzkie (przedmioty produkowane fabrycznie, w sposób masowy) aspekty rzeczywistości, które działają na szkodę człowieka (Caron, Caronia 2007).

Do niewątpliwie technofobicznych zachowań społecznych wynikających z niezrozumienia istoty rzeczy można zaliczyć między innymi reakcje widzów uczestniczących w pierwszych projekcjach filmowych. Dnia 28 grudnia 1895 roku w Paryżu w Grand Café przez cały dzień wyświetlano filmy braci Lumière. Pierwsza projekcja obejmowała kilka tytułów: *Śniadanie*, *Wyjście robotników z fabryki*, *Polewacz polany*, *Wjazd pociągu na stację w La Ciotat*. Największą sensację wzbudził ostatni film: najpierw na ekranie pojawił się pusty peron, a później nastąpił sam moment wjazdu pociągu. Przy pierwszych projekcjach widzowie konfrontowani z obrazem lokomotywy dojeżdżającej do stacji z krzykiem przerażenia uciekali z sali. Wkrótce jednak publiczność zaczęła domagać się nowych atrakcji, a strach minął.

² Tłumaczenia – L.K., o ile nie zaznaczono inaczej.

W myśli europejskiej zaznaczają swoją obecność technofobiczne nurty, które – w przeciwieństwie do reakcji wynikających z ignorancji – podtrzymują bardziej lub mniej uzasadnione obawy dotyczące zmiany charakteru relacji społecznych. Do nurtów tych należy zaliczyć romantyzm i luddyzm (w ich dawnych i obecnych wersjach). Oba są wyraźnie związane z rozwojem osiemnastowiecznego kapitalizmu i przeciwstawiają wyidealizowaną koncepcję natury maszynom. Natura pełniła funkcję gwaranta i źródła postępowania moralnego. Była też rozumiana jako „wewnętrzny głos” – droga samopoznania, kształtowania jednostkowej oryginalności i wyjątkowości. Z romantycznej koncepcji natury daje się wyczytać szczególną troskę o siebie jako podstawę tożsamościowego projektowania „ja”. Natura jest tu jednak wyraźnie definiowana przeciw światu (cywilizacji), o czym przekonuje lektura dzieł Jana Jakuba Rousseau – jednego z najważniejszych przedstawicieli romantyzmu. Podobnym stanowiskiem jest luddyzm, który podtrzymywał romantyczną krytykę industrializacji. Luddyzm jako ruch społeczny powstał na przełomie XVIII i XIX wieku (czas rewolucji przemysłowej) w Wielkiej Brytanii. Jego członkami byli przedstawiciele wolnych chałupników, rzemieślników i tkaczy. Luddyci protestowali przeciwko zmianom sposobu życia i pracy spowodowanym wynalezieniem maszyn tkackich. Przekonanie, że maszyny pozbawiają pracy określone grupy społeczne, wyzwalało wrogość wobec techniki wyrażającą się w zorganizowanym niszczeniu krosien i maszyn (Dusek 2011: 198).

Do nienajlepszej passy artefaktów w myślowej tradycji Zachodu przyczyniły się również nurty krytyczne (marksizm, szkoła frankfurcka) tropiące procesy alienacji, reifikacji lub fetyszyzacji, które są synonimem nieautentycznej egzystencji. Wspomniane stanowiska krytyczne zakładały, że relacja między ludźmi i przedmiotami jest zawsze zastępcza, fetyszystyczna lub nieetyczna; że największą troską powinniśmy otaczać międzyludzkie relacje społeczne i prawdziwe osoby (Olsen 2010: 578). Nurty krytyczne przyczyniły się również do popularyzacji idei tekstualności, analizy dyskursu, badania znaczeń i ich społecznej sprawczości.

Niemniej jednak deterministyczne widzenie relacji technika–życie społeczne nie jest jedynym możliwym. Konkurencyjnym paradygmatem jest antydeterminizm, którego punktem wyjścia są fenomenologia i społeczny konstruktywizm. Istotą tego paradygmatu jest założenie o wytwarzaniu kultury – znaczeń i praktyk – w codziennym ludzkim życiu. Można zatem myśleć o sile społecznej płynącej z samego porządku rzeczy. Trzeba jednak uwzględnić również porządek znaczeń i struktury sensu, w których owe artefakty funkcjonują. Procesy tworzenia kultury, na które składają się również kulturowe sposoby używania przedmiotów, strategie, taktyki i działania, są osadzone zarówno w określonych kulturowych ramach, jak i materialnych zasobach tworzących wspólnie świat życia (Olsen 2010: 562). Zyskujący ostatnio na popularności nowy materializm podkreśla zaniedbane na gruncie nauk o kulturze studia nad rzeczami, odnosząc się do świata życia w jego materialnym wymiarze. Wskazuje, w jaki sposób rzeczy zadomawiają się w ludzkim świecie w istniejących strukturach znaczeń; jak współtworzą nowe skrypty zachowań i tożsamości. Charakterystyczne dla antydeterminizmu jest podejście relacyjne, w myśl którego rozpatruje się znaczeniowo istotne relacje człowiek–artefakty,

analizuje się kulturowe mechanizmy wprowadzania przedmiotów w świat społeczny (Caronia, Caron 2004), bada się sfery wyobrażeń oraz sposoby kooperacji społecznych aktorów będących ludźmi i aktorów innych niż ludzie.

Wyobrażenie cyborgów w porządku symbolicznym – kultura i technologiczny porządek

Niezwykle istotną sferą regulującą nasze codzienne sposoby myślenia o porządku technicznym są figury, wzory i symbole, w których pracuje skondensowana wyobraźnia i materialność. Przestrzeń symboliczna wytwarza bowiem zmiany, kształtuje więc samą jej możliwość. Tradycja zachodniego postępu była bardzo wyraźnie związana z określonym spektrum symbolicznym – rezerwuarem wzorów i zapleczem tożsamości. Figury potworów jako wyobrażeń tego, co nieludzkie, definiowały granice ludzkiej wspólnoty, działając na rzecz jej konsolidacji. Przyglądając się wizjom cyborgów, można zbadać znaczenia, które są lub były pokładane w „zbliżeniach” człowieka i technologii, określić, jakim ideologiom i wizjom polityki służą takie materializacje wyobraźni. Cyborg jako figura pomieszania ciała i maszyny jest synonimem potworności, nienaturalności i naturalno-technicznego ekscesu. Tym samym ugruntowuje odrębność dyskursów natury i techniki. Trzeba zauważyć, że figura cyborga w europejskiej historii postępu znacząco się zmieniła.

Wyobrażenia dotyczące techniki właściwej epoce modernistycznej industrializacji często oscylowały wokół tematu destrukcji – mocy techniki, która w osobliwy sposób autonomizuje się i objawia swą potęgę, wypowiadając posłuszeństwo człowiekowi. W konstruowaniu tych reprezentacji twórcy kina lat dwudziestych XX wieku utożsamiali niszczycielskie moce kobiecego ciała i destrukcyjny potencjał postępu technicznego (Braidotti 2014: 215). Wskazane źródła destrukcji materializowały się w postaciach kobiet-robotów (technologicznych *femme fatale*: jak Ewa przyszłości czy mechaniczna Maria³). Wyraźnie seksualizowana i ugenderowiona technika jawiła się zatem jako jednocześnie fascynująca i przerażająca, w tym samym stopniu wyzwalająca, co zdolna do wypaczenia biegu historii.

Figura cyborga jest również emblematyczna dla współczesnych związków człowieka z technologią. Cyborg to byt, który obecnie znosi dualizm ciała i jego technologicznego wsparcia oraz neguje podział na to, co naturalne i kulturowe. Grażyna Gajewska wskazuje, że niejednoznaczny status cyborga zmusza człowieka do konfrontacji z innymi wyobrażeniami siebie, kwestionuje utrwalone przekonania o umyśle, ciele, płci i tożsamości. Figura cyborga – jak przekonuje autorka – ukazuje różne możliwości, takie jak istnienie ekscentrycznych przemieszczeń oraz normatywnych precedensów (Gajewska 2010: 290).

Współczesne cyborgizacje mają dość długą historię. W latach sześćdziesiątych XX wieku naukowcy pracujący dla NASA opowiedzieli się za koniecznością stworzenia ludzko-mechanicznych hybryd, które pracowałyby w skrajnie trudnych

³ Odniesienia do filmu Fritza Langa *Metropolis* z 1927 roku i literackiego odpowiednika *Ewa przyszłości: marzycielom – szydercom* z 1922 roku, której autorem jest August de Villie de L'Isle-Adam.

warunkach przestrzeni kosmicznej. Te samokontrolujące się systemy techniczno-organiczne nazwano cyborgami. Od tego czasu mianem cyborgów zaczęto określać hybrydy wymykające się jednoznacznym identyfikacjom, ponieważ logika ich tworzenia polega na introjencji i absorpcji, które znoszą granice między naturalnym i technicznym. Cybernetyczny organizm nie może być bowiem rozmontowany na części organiczne i nieorganiczne: na naturalne ciało i obudowującą je technologię. W tym znaczeniu cyborg jest nową jakością – jednością organiczno-techniczną. Projekt cyborgizacji wpisywał się zatem w tradycję naukowych odkryć kontestujących filary dawnego ładu społecznego, którego fundamentem był podział sfer natury i kultury. Zmienił organizację i wyobrażenia o człowieku podobnie jak dawniej odkrycia Mikołaja Kopernika, Charlesa Darwina czy Sigmunda Freuda. W cyborgizacji zawiera się wyobrażenie o samosterowności, które nabrało doniosłego politycznego znaczenia w kontekście tak zwanej kosmicznej fazy wyścigu zbrojeń między światem zachodnim i wschodnim. Cyborgizacja wyznaczyła zatem pewien horyzont władzy – ten, kto panuje nad ciałem, może opanować Ziemię i przestrzeń poza nią (Gajewska 2010: 23). Kiedy militarno-naukowy projekt cyborgizacji zaczął tracić polityczny potencjał, cyborgi coraz częściej zaczęły gościć w produkcjach kultury popularnej (na przykład *Terminator* czy *RoboCop*).

Od drugiej połowy lat osiemdziesiątych XX wieku procesy cyborgizacji są rewidowane z pozycji krytycznych (feministycznych i postkolonialnych). Celem tych weryfikacji jest oddalenie militarnego uwikłania figur cyborgów i przebadania ich pozamilitarnego, witalnego pola możliwości. W zabiegu tym stawką są sposoby widzenia przyszłości i wyobrażenia polityczna w kontekście nowych powiązań między naukami ścisłymi, humanistyką i ideologiami. Jak przekonuje Gajewska, cyborgi – gospodarze przyszłości – nie będą neutralne. Są z konieczności obarczone przymusem upolitycznienia i wynalezienia innych – niż militarne – motywacji dla ludzko-technicznych imersji (Gajewska 2010: 37).

Prekursorką pracą wskazującą humanistycie konieczność eksplorowania figur i procesów cyborgizacji był *Manifest cyborgów: nauka, technika i feminizm socjalistyczny lat osiemdziesiątych* autorstwa Donny Haraway. Autorka zwracała w nim uwagę na polityczność tej figury, bowiem – jej zdaniem – to, jak wyobrażamy sobie ludzko-techniczne hybrydy, jest ściśle związane ze sposobami organizowania życia społecznego zapośredniczonego przez wysoko zaawansowane technologie (Haraway 2003: 15).

Manifest cyborgów został opublikowany w 1985 roku i w znaczący sposób przyczynił się do ukształtowania sposobu myślenia o człowieku w posthumanistycznej perspektywie. Cyborg – zdaniem Haraway – rzuca wyzwanie ontologicznej czystości, kwestionując istnienie różnic dzielących to, co ludzkie i zwierzęce, organiczne i nieorganiczne oraz różnic dzielących ciało i maszynę. Autorka uważa, że maszyny późnego XX wieku całkowicie zamazały granicę pomiędzy naturalnością a sztucznością, umysłem a ciałem, samorozwojem i zewnętrzną ingerencją, jak też wiele innych dychotomii, których używano do opisu organizmów i maszyn. Według Haraway cyborgi nie są przedmiotem biopolityki, co znacząco różni jej ujęcie od Foucaultowskiego sposobu rozumienia relacji biologiczne–ideologiczne.

Figura cyborga symuluje politykę, co dla Haraway oznacza, że wytwarza związki i napięcia między fikcją, ideologiami a naukami ścisłymi, które są nastawione na konstruktywną przyszłość, nie zaś wyłącznie na dekonstrukcję przeszłości (Haraway 2003: 56).

Autorka *Manifestu cyborgów* jest związana z feminizmem socjalistycznym, dlatego poszukuje alternatywnej opowieści o cyborgach; opowieści-utopii niewykłanej w struktury dominacji. Nie idealizuje jednak tych możliwości, zdając sobie sprawę z licznych związków technologii ze współczesnymi najważniejszymi dyskursami, których cyborg jest emblematem: militarystką, globalizmem, kapitalizmem, patriarchyzmem. Wie również, że nie ma ucieczki od cyborgizacji, dlatego bardzo istotne jest pytanie o przetrwanie w nowych – niesprzyjających kulturowo i politycznie – warunkach. W 1985 roku *Manifest cyborgów* był niewątpliwie odkrywczym opisem koncepcji złożonych związków człowieka i technologii. Był istotnym głosem ukazującym społeczne, polityczne i ekonomiczne warunki kształtowania się współczesnych tożsamości w środowisku, w którym wzrasta znaczenie technologii. Trzydzieści lat po ukazaniu się *Manifestu cyborgów* zadania analizy nowoczesnych technologii, przyglądania się, komu służą, i wspierania takiego sposobu ich przekształcania, by służyły niedominującą – więc tym, którym są najbardziej potrzebne – wciąż jest aktualne. Obserwacja nowych ludzko-technicznych hybryd i motywacji związanych z ich powstaniem pogłębia rozumienie postindustrialnej rzeczywistości. Warto też dodać, że figura cyborga otwiera przestrzeń myślenia o sojuszach z podmiotami innymi niż ludzie – ze zwierzętami i maszynami – w celu poszerzania granic definicji wspólnego świata oraz praktykowania zradykalizowanej wersji demokracji poszerzonej o obszar nie-ludzkiego.

Cyborgizacja edukacji – egzemplifikacje

Współcześnie częściej niż zagrożenia opisuje się atuty procesów cyborgizacji. Podobnie refleksja nad cyborgizacją edukacji odnosi się zarówno do lęków związanych z ekspozycją dzieci i młodzieży na dynamicznie rozwijające się technologie, jak i nadziei na zdobycie przez tę grupę uczących się nowych kompetencji kulturowych, niezbędnych do krytycznej partycypacji w stechnologizowanym społeczeństwie.

Inteligentne technologie w coraz większym stopniu zmieniają funkcjonowanie edukacji. Stając się pełnoprawnymi edukacyjnymi aktorami, czynią uczenie się procesem wspólnotowym, multimedialnym, konektywnym, otwartym oraz odmiejscowionym. W tym kontekście należy oczekiwać poważnej zmiany roli nauczyciela na moderatora procesów konstrukcji uczniowskiej wiedzy. Struktura procesu uczenia się i jego infrastruktury powinna stać się ważniejsza niż przekazywana treść. Być może inteligentne technologie w edukacyjnej przestrzeni będą działać jako *ignorant schoolmaster*, tworząc prawdziwie równe warunki uczenia się dla wszystkich. W mniej optymistycznym scenariuszu jednak mogą stworzyć

doskonały system monitorowania przebiegu i efektów uczenia się w epoce narastającej datyzacji życia i mnożenia procedur nadzorczych, pogłębiając istniejące nierówności społeczne.

Mobilne technologie, inteligentne urządzenia sieciowe i technologie ubieralne znacznie zdynamizowały procesy współtworzące cyborgiczny model edukacji. Ponadto intensyfikacja procesów cyborgizacyjnych następuje dzięki wejściu w edukacyjną przestrzeń:

- serwisów społecznościowych, platform wideo, SMS-ów, MMS-ów jako nowych przestrzeni i technik uczenia się;
- inteligentnych urządzeń sieciowych z funkcją lokalizacji i urządzeń wrażliwych na kontekst wykorzystywanych we wspólnej nauce;
- edukacyjnych aplikacji mieszanych – wykorzystujących rzeczywiste materiały, takie jak fotografie, nagrania audio, nagrania wideo i technologię AR (rozszerzonej rzeczywistości);
- technologii ubieralnych, które dostarczają spersonalizowane dane do dalszych badań;
- uczenia się z wykorzystaniem urządzeń dotykowych oraz urządzeń z sensorami ruchu (kinect);
- uczenia się związanego z projektowaniem i wytwarzaniem rzeczy, odwołującego się do technologii druku przestrzennego;
- gamifikacji;
- projektowania edukacyjnego, które wykorzystuje technologie holograficznej teleobecności (HT3D), na przykład wirtualni nauczyciele itp.

Odwrócona klasa

Jednym z najważniejszych trendów związanych ze zmianami edukacyjnymi jest koncepcja odwróconej klasy (*flipped classroom*, *inverted classroom*, *reverse teaching*). Jest to *blended learning*, w którym odwrócono strukturę uczenia się/nauczania dzięki osadzeniu procesów edukacyjnych we współczesnym środowisku technologicznym, zwłaszcza technologii mobilnych. Osoby uczące się samodzielnie poznają treści kształcenia dostarczane im online (najczęściej w formie materiału wideo przygotowanego przez nauczyciela), odbywając tę wideolekcję we własnym domu. Natomiast aktywność w klasie szkolnej ma charakter ćwiczeniowy i praktyczny, odwołując się do strategii problematyzacji – dyskusowania i rozwiązywania problemów przez osoby uczące się z pomocą nauczyciela. Relacje nauczycielsko-uczniowskie są spersonalizowane, z dominacją tutoring. Nauczyciel nie tyle kieruje procesem przekazywania treści i uczenia się, co jest jego koordynatorem, wskazującym wartościowe zasoby edukacyjne i materiały, uświadamiającym uczniom ich konstrukty poznawcze. Ważny jest też proces grupowego uczenia się na lekcji oraz współpraca między osobami o zróżnicowanym poziomie zaawansowania. Niewątpliwym sukcesem odwróconej klasy, który potwierdziły badania edukacyjne (odnotowano spektakularną poprawę wyników nauczania, wskazując na cudowność i prostotę tej

strategii) polega nie tyle na prostej zmianie w zakresie miejsca przyswajania treści (zamiast szkoły – dom), ile na szkolnej aktywności nauczycielsko-uczniowskiej związanej z dostarczonym i obejrzanym (wysłuchanym) materiałem (Bergmann, Sams 2012; Gerstein 2012; Lage, Platt, Treglia 2000). Podstawą takiego nauczania jest audiowizualizacja wiedzy, komunikacja i odejście od nauczycielskiej kontroli w procesie przyswajania materiału. Osoby uczące się zyskują pełną autonomię, przychodzą do szkoły przygotowani, a istotą nauczania szkolnego są uczniowskie pytania, które powstają podczas samodzielnego radzenia sobie z materiałem (Dylak 2013: 203). Odwróconą klasę można określić mianem nauczania mobilnego. Jest ono pozbawione iluzji stałości miejsca przyswajania wiedzy („jedynego dobrego”), angażuje różne podmioty (najczęściej bliskie otoczenie społeczne osób uczących się), zakłada swobodny przepływ wiedzy „usytuowanej” w wielu miejscach, dotyczącej różnorodnych dyscyplin, tematów i związanej z istniejącą infrastrukturą technologiczną.

Czy cyborgizująca się edukacja wytwarza cyberdzieci?

Nowe technologie zmieniają też przestrzeń współczesnych badań dzieciństwa. Obecnie jest ona silnie spolaryzowana i zdominowana przez dwie niezbyt fortunne orientacje teoretyczne: jedną utrzymaną w alarmistycznym duchu, amplifikującą model „zagrożonego dzieciństwa” i drugą, która apriorycznie celebrytuje wzór wyemancypowanych, kompetentnych *cyberkids*. Wspomniana polaryzacja pozbawia badaczy szansy na pełne poznanie niewątpliwych potencjałów kultury cyfrowej oraz całego szeregu zastrzeżeń i ograniczeń związanych z dziecięcą partycypacją w niej.

W kontekście rozwoju nowoczesnych technologii komunikacyjnych i ich potencjalnego wpływu na dziecięcą populację najczęściej przywoływane jest stanowisko Marca R. Prensky’ego, twórcy oprogramowania dla dzieci, edukatora-praktyka i pedagogicznego wizjonera. Wprowadził on do języka nauk społecznych dystynkcję *digital natives/digital immigrants* w celu opozycjonowania pokoleń ze względu na stopień zadomowienia w kulturze cyfrowej. Jego sposób widzenia został niemal bezdyskusyjnie podjęty przez badaczy społecznych i badaczy edukacji. Prensky definiuje pokolenie cyfrowych tubylców przez pryzmat urodzenia i rozwoju w erze cyfrowej, wskazując różnicę antropologiczną radykalnie separującą to pokolenie od generacji ich rodziców. Różnice – zdaniem Prensky’ego – dotyczą sfery poznawczej, specyfiki konstruowania tożsamości oraz obowiązujących wzorów społecznych relacji. Pokolenie cyfrowych tubylców

spędziło całe swoje dotychczasowe życie w otoczeniu komputerów, gier wideo, cyfrowych kamer i odtwarzaczy muzyki, telefonów komórkowych oraz innych zabawek i narzędzi ery cyfrowej [...]. Gry komputerowe, poczta elektroniczna, dostęp do internetu, telefony komórkowe i SMS-y stanowią integralną część ich życia (Prensky 2012: 68).

W sferze poznawczej Prensky podkreśla głównie nielinearność procesów percepcyjnych najmłodszego pokolenia oraz zjawisko symultanicznego wykonywania wielu zróżnicowanych czynności (*multitasking*). Jest to rezultat codziennego zanurzenia młodych ludzi w kulturze cyfrowej i konieczności radzenia sobie z natłokiem informacji pochodzących z różnych źródeł i przenoszonych za pośrednictwem wielu kanałów komunikacyjnych. Wskazuje też na znaczenie procesów interaktywności (w tym interaktywności przekazów) i audiowizualizacji wiedzy. Strategiom poznawczym cyfrowych tubylców ukształtowanych przez długotrwałą partycypację sieciową – która stymuluje innowacyjność, twórczość i oryginalność – autor przypisuje wartość społeczną i kształcącą. Partycypacja zatem w świecie cyfrowym – zdaniem autora – proporcjonalnie zwiększa możliwości poznawcze najmłodszego pokolenia. Ta teza wiedzie badacza do optymistycznego założenia o demokratycznym dostępie do wiedzy i egalitarnym sposobie jej tworzenia (każdy wytwarza wiedzę, wszyscy mają potencjalnie pełny dostęp do współczesnych otwartych zasobów informacji).

Otwartość, anonimowość sieci zmienia też – zdaniem Prensky’ego – wiele tradycyjnych wzorów społecznych relacji, w których przestają się liczyć interakcje analogowe (definiowane jako zhierarchizowane, skonwencjonalizowane kontakty społeczne, związane z przypisanymi rolami społecznymi i określonymi miejscami) na rzecz struktury chmurowej – demokratycznej, włączającej (partycypacyjnej) i partnerskiej. Takie nastawienie jest przenoszone następnie w sferę relacji społecznych zachodzących „w realu”, co napotyka na opór i barierę niezrozumienia ze strony starszego pokolenia – cyfrowych imigrantów.

Podobne założenia są przyjmowane przez autora, kiedy opisuje on rekonstrukcyjne potencjały tożsamościowe kultury cyfrowej – swobodę samookreślenia, eksperymentowanie z różnymi wersjami „ja” kreowanymi i doskonalonymi przy użyciu dostępnych zasobów cyfrowych. Innymi słowy, każdy cyfrowy tubylec prowadzi pewien rodzaj polityki wizerunkowej (zarządza własnym wizerunkiem), wytwarzając liczne wersje „reklamy” samego lub samej siebie.

Entuzjastyczne diagnozy Prensky’ego bywają odrzucane w aspekcie społeczno-kulturowym. Neil Postman, jeden z najbardziej znanych krytyków technologii, nieodmiennie kreśli obraz technologicznego inferno. Technologia – zdaniem autora – odczłowiecza, uzależnia, niszczy kulturę i autentyczną komunikację międzyludzką, sprzyjając brutalizacji życia najmłodszych pokoleń, narażeniu dzieci na przedwczesny kontakt z niepożądanymi treściami współczesnej kultury (treściami pornograficznymi czy pedofilskimi, cyberprzemocą, mową nienawiści itp.). Kultura cyfrowa jest przez niego opisywana wyłącznie przez pryzmat destabilizacji i destrukcji (Postman 1994: 149–150). Przemyslenia Postmana są jednak warte uwagi, ponieważ koncentrują się na zazwyczaj przemilczanych aspektach partycypacji cyfrowej najmłodszego pokolenia. Wbrew przekonaniu o demokratycznym (równościowym) potencjale kultury cyfrowej autor zwraca również uwagę na obecne w mediach procesy segregacyjne (na przykład bardzo wyraźną segregację płciową). Procesy te w znaczący sposób utrwalają stereotypizację i tradycyjne tożsamości zamiast je kwestionować.

Wydaje się, że ani wzór wyemancypowanych cyberdzieci, ani wzór dzieci-potworów, ofiar kultury cyfrowej nie jest do końca trafny. Obie grupy teorii są bowiem ufundowane na założeniu, że współczesna technologia sama z siebie jest sprawcza i wywołuje nieuchronne – opresyjne lub wyzwolicielskie – zmiany w następstwie jej upowszechnienia (Buckingham 2008: 156). Oba podejścia wiążą się również z romantyczną koncepcją dzieciństwa w wersji pesymistycznej (dziecko niewinne, bezbronne, wymagające troski i ochrony) lub optymistycznej (dziecko kreatywne, naturalnie innowacyjne i kompetentne). Nałożenie się obu grup założeń sprawia, że dzieci w kontakcie z kulturą cyfrową definiowane są esencjalistycznie jako obce, posiadające odrębne cechy gatunkowe *cyberchildren*. Nie można koncentrować się wyłącznie na idei sprawczości technologii samej w sobie. Trzeba przede wszystkim uwzględnić kontekst jej wykorzystania i konkretne praktyki jej używania oraz przestrzenie społeczne, w których pojawia się technologia (Buckingham 2008: 156).

Literatura:

- Bergmann J., Sams A., 2012, *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, USA: ISTE-ASCD.
- Braidotti R., 2014, *Po człowieku*, tłum. J. Bednarek, A. Kowalczyk, Warszawa: PWN.
- Buckingham D., 2008, *Nowe media – nowe postaci dzieciństwa? Zmieniające się środowisko kulturowe dzieci w erze technologii cyfrowej* [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, oprac. M.J. Kehily, tłum. M. Kościelniak, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Caron A.H., Caronia L., 2007, *Moving Cultures: Mobile Communication in Everyday Life*, Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Caronia L., 2005, *Mobile Culture: An Ethnography of Cellular Phone Uses in Teenagers' Everyday Life*, „Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies” Vol. 11, Iss. 3.
- Caronia L., Caron A.H., 2004, *Constructing a Specific Culture: Young People's Use of the Mobile Phone as a Social Performance*, „Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies” Vol. 10, Iss. 2.
- Dilts M.M., 1941, *The Telephone in a Changing World*, New York: Longmans Green.
- Dusek V., 2011, *Wprowadzenie do filozofii techniki*, tłum. Z. Kasprzyk, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Dylak S., 2013, *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa: Difin.
- Gajewska G., 2010, *Arcy-nie-ludzkie. Przez science fiction do antropologii cyborgów*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gerstein J., 2012, *The Flipped Classroom: The Full Picture*, Kindle edition, ASDS.
- Haraway D., 2003, *Manifest cyborgów: nauka, technologia i feminizm socjalistyczny lat osiemdziesiątych*, „Przegląd Filozoficzno-Literacki” nr 1.
- Lage M., Platt G.J., Treglia M., 2000, *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment*, „Journal of Economic Education” Vol. 31, No. 1.
- Lenin W.I., 2006, *Rewolucja u bram: pisma wybrane z roku 1917*, wyb., oprac. S. Žižek, tłum. J. Kutyla, Kraków: Korporacja Ha!art.

- Olsen B., 2010, *Kultura materialna po tekście. Przywracanie obecności rzeczom* [w:] *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki. Antologia*, red. E. Domańska, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Postman N., 1994, *The Disappearance of Childhood*, New York: Vintage/Random House.
- Prensky M.R., 2012, *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning*, London: Corwin.

Abstrakt

W artykule zanalizowano ideę cyborgizacji w perspektywie społecznej z punktu widzenia społecznej wyobraźni oraz edukacyjnych projektów. Ukazano konteksty zaistnienia idei cyborgizacji i naświetlono typy refleksji konstytuujące współczesne dyskursy technologiczne i ich wpływ na życie społeczne i edukację. Najważniejszą częścią artykułu jest ukazanie potencjalnego wpływu nowoczesnych technologii na edukację oraz zarysowanie debaty dotyczącej cyberdzieci.

Słowa kluczowe

cyborgizacja, technika, zmiana społeczna, edukacja, cyberdzieci

Summary

Cyborgization: Prospects, Social Imaginary and Educational Projects

In this article I discuss the concept of cyborgization on the level of social prospects, social imaginary and educational projects. The ways in which this concept has emerged are discussed to highlight the type of reflection which continues to inform the discourses on contemporary technologies and their impact on society and education. The most important part of the paper focuses on emerging technologies and their educational impact as well as on debates about cyberchildren generation.

Keywords

cyborgization, technology, social change, education, cyberchildren

Teaching and Learning Context in Augmented Reality Environment¹

Introduction

What Augmented reality (AR) is?

Augmented reality is a technology that lays computer-generated virtual imagery on top of a live direct or indirect real-world environment in real time. This disruptive technology is growing at a significant pace due to its new and innovative nature (Dingli, Seychell 2015). Currently, AR is mostly being used for advertising and commercial purposes, and in the entertainment, medical and educational fields (Wu *et al.* 2013). AR's usefulness in educational contexts has driven the focus of the creation by Jun Lee and Marylee Ang-Sadecki's Google Site, Augmented Reality 101 (AR 101), as educators are recognizing its numerous benefits to teaching and learning (Lee *et al.* 2012). AR enhances reality, presenting content in 3D perspectives. It promotes collaboration and strengthens the sense of presence, immediacy, and immersion in learning. Bridging formal and informal learning, AR also enables students to visualize the invisible. This increases motivation and student engagement as it offers opportunities for just-in-time learning and makes connections to real-world applications. It also enables learners to better understand complex concepts. As a result, this technology holds possibility for wider adoption by educators (Blagg 2009).

What the significance of AR to teaching and learning is?

AR has begun to show promise in helping students learn more effectively (Billinghurst, Duenser 2012). Though the creation of authentic learning environments, AR helps increase knowledge retention and memorization (Martin *et al.* 2011). In addition, AR supports the understanding of complex tasks by combining real and virtual information. AR allows learners to interact with digital content by allowing participants to manipulate images (Billinghurst, Duenser 2012). This facilitates skill acquisition more effectively, and leads to an increase in student excitement with technology (Billinghurst, Duenser 2012).

¹ The article is part of the project NCN 2013/09/B/HS6/03091 *M-rodzice i m-dzieci. Bezprzewodowa socjalizacja i uczenie się w kulturze cyfrowej.*

AR enhances student motivation, involvement and engagement. This results in increased student understanding of spatial and temporal concepts (Billinghurst, Duenser 2012; Martin *et al.* 2011), as AR enables learners to delve more deeply into topics. For a visual map of the benefits of AR, the following image has been created, the idea of AR in teaching and learning has been highlighted in the New Media Consortium's Horizon Report for K-12 in 2012.

There are two forms of AR currently available to educators: 1. location-aware and 2. vision-based. Location-aware AR presents digital media to learners as they move through a physical area with a GPS-enabled smartphone or similar mobile device. The media (i.e., text, graphics, audio, video, 3D models) augment the physical environment with narrative, navigation, and/or academic information relevant to the location. In contrast, vision-based AR presents digital media to learners after they point the camera in their mobile device at an object (e.g., QR code, 2D target). The following scenario provides a contextualized example of both forms of AR: as the 7th grade life science student passes by an oak tree in her school playground, software-leveraging GPS plays a video on his/her smartphone describing the various habitats and animals that are found near the tree (location-aware). At the end of the video, the student is prompted to point his/her phone's video camera at a placard at the base of the tree, which triggers a three-dimensional model illustrating the anatomical structure of the oak (vision based).

The potential power of AR as a learning tool is its ability „to enable students to see the world around them in new ways and engage with realistic issues in a context with which the students are already connected“ (Klopfer, Sheldon 2010). These two forms of AR (i.e., location-aware and vision-based) leverage several smartphone capabilities (i.e., GPS, camera, object recognition and tracking) to create „immersive“ learning experiences within the physical environment, providing educators with a novel and potentially transformative tool for teaching and learning (Azuma 1997; Klopfer *et al.* 2009). Immersion is the subjective impression that one is participating in a comprehensive, realistic experience. Interactive media now enable various degrees of digital immersion. The more a virtual immersive experience is based on design strategies that combine actionable, symbolic, and sensory factors, the greater the participant's suspension of disbelief that she or he is „inside“ a digitally enhanced setting. Studies have shown that immersion in a digital environment can enhance education in at least three ways: by allowing multiple perspectives, situated learning, and transfer.

Furthermore, these two forms of AR both leverage the affordance of context sensitivity, which enables the mobile device to „know“ where it is in the physical world and to present digital content to the user that is relevant to that location (Klopfer, Squire 2003). This review will primarily focus on location-aware AR played outdoors in the physical environment; while vision-based AR holds enormous potential for educators, there are few current studies on this version of AR. Research on related immersive media suggests ways in which vision-based AR could be powerful. For example, using the medium of sensorial immersive virtual reality, Project Science Space contrasted egocentric rather than exocentric frames of reference. The

„exocentric“ frame of reference provides a view of an object, space, or phenomenon from the outside, while the „egocentric“ frame of reference provides a view from within the object, space, or phenomenon. The exocentric and the egocentric perspectives were found to have different strengths for learning, and the „bicentric“ perspective alternating between egocentric and exocentric views was shown to be particularly powerful (Dunleavy, Dede, Mitchell 2009).

Theoretical foundation for AR

The assertion that AR could provide enhanced learning experiences is grounded in two interdependent theoretical frameworks: 1. situated learning theory and 2. constructivist learning theory.

Situated learning theory posits that all learning takes place within a specific context and the quality of the learning is a result of interactions among the people, places, objects, processes, and culture within and relative to that given context (Brown, Collins, Duguid 1989). Within these contexts, learning is a co-constructed, participatory process in which all learners are „transformed through their actions and relations in the world“ (Brown, Collins, Duguid 1989: 37). Situated learning builds upon and extends other learning theories such as social learning theory and social development theory, which posit that the level of learning is dependent upon the quality of the social interaction within the learning context (Bandura 1977; Vygotsky 1978).

Situated learning through immersive interfaces is important in part because of the crucial issue of transfer (Dede 2009). Transfer is defined as the application of knowledge learned in one situation to another situation and is demonstrated if instruction on a learning task leads to improved performance on a transfer task, ideally a skilled performance in a real-world setting (Mestre 2002). Researchers differentiate between two ways of measuring transfer: sequestered problem-solving and preparations for future learning (Schwartz, Sears, Bransford 2005). Sequestered problem-solving tends to focus on direct applications that do not provide an opportunity for students to utilize resources in their environment (as they would in the real world); standardized tests are an example of this. Giving students presentational instruction that demonstrates solving standard problems, then testing their ability to solve similar problems involves near-transfer: applying the knowledge learned in a situation to a similar context with somewhat different surface features.

When evaluation is based on the success of learning as a preparation for future learning, researchers measure transfer by focusing on extended performances where students „learn how to learn“ in a rich environment and then solve related problems in real-world contexts. With conventional instruction and problem solving, attaining preparation for future learning requires far-transfer: applying knowledge learned in a situation to a quite different context whose underlying semantics are associated, but distinct (Perkins, Salomon 1992). One of the major criticisms of instruction today is the low rate of far transfer generated by presentational instruction.

Even students who excel in educational settings often are unable to apply what they have learned to similar real-world contexts.

The potential advantage of immersive interfaces for situated learning is that their simulation of real-world problems and contexts means that students must attain only near-transfer to achieve preparation for future learning. Flight and surgical simulators demonstrate near-transfer of psychomotor skills from digital simulations to real-world settings; research on the extent to which AR can foster transfer is an important frontier for the field (Gallagher, O'Sullivan 2012; Hays *et al.* 1992).

Constructivist/interpretivist theories of learning assume that meaning is imposed by the individual rather than existing in the world independently (Dede 2009). People construct new knowledge and understandings based on what they already know and believe, which is shaped by their developmental level, their prior experiences, and their socio-cultural background and context (Bruner 1966; Vygotsky 1978). Knowledge is embedded in the setting in which it is used: learning involves mastering authentic tasks in meaningful, realistic situations (Lave, Wenger 1991). Learners build their personal interpretations of reality based on experiences and interactions with others, creating novel and situation specific understandings. Instructional design approaches based on constructivist theories include anchored instruction, case-based learning (Kolodner 2001), cognitive flexibility theory (Spiro *et al.* 1991), collaborative learning (Barron 2000), micro worlds and simulations (White 1993), mind tools (Jonassen 2005), and situated learning in communities of practice (Lave, Wenger 1991).

Instruction can foster learning by providing rich, loosely structured experiences and guidance (such as apprenticeships, coaching, and mentoring) that encourage meaning making without imposing a fixed set of knowledge and skills (Lave, Wenger 1991).

Constructivist learning theory outlines five conditions most likely to enhance learning:

1. embed learning within relevant environments;
2. make social negotiation integral to the learning experience;
3. provide multiple perspectives and multiple modes of representation;
4. provide self-directed and active learning opportunities;
5. support and facilitate metacognitive strategies within the experience (Cunningham 1992; Driscoll 2000; Piaget 1969; Vygotsky 1978).

As a cognitive tool or pedagogical approach, AR aligns well with situated and constructivist learning theory as it positions the learner within a real-world physical and social context, while guiding, scaffolding and facilitating participatory and metacognitive learning processes such as authentic inquiry, active observation, peer coaching, reciprocal teaching and legitimate peripheral participation with multiple modes of representation (Dunleavy, Dede, Mitchell 2009).

Augmented reality is poised to transform profoundly education, as we know it. The capacity to overlay rich media onto the real world for viewing through web-enabled devices such as phones and tablet devices means that information can be made available to students at the exact time and place of need. This has

the potential to reduce cognitive overload by providing students with „perfectly situated scaffolding“, as well as enable learning in a range of other ways. This article reviews uses of AR both in mainstream society and in education, and discuss the pedagogical potentials afforded by the technology. Based on the prevalence of information delivery uses of AR in education, I argue the merit of having students design AR experiences in order to develop their higher order thinking capabilities. A case study of „learning by design“ using AR in high school visual art is presented, with samples of student work and their feedback is indicating that the approach resulted in high levels of independent thinking, creativity and critical analysis. The article concludes by establishing an outlook for AR and setting a research agenda going forward.

AR is likely to be a new form of demonstration where no need to have any physical model presented, hence it should be available for students at home (only a printed AR marker, a webcam and a computer with internet connection are required), AR books, AR development and logical games are just about to appear in education. The usage of AR technology could be inserted in many subjects i.e., math on the lessons about geometry, or with 3D representation of cells in biology, in chemistry displaying molecular structure in PE a team sport simulation can be established. Additionally, any subject can be more colorful, more interesting and interactive. Furthermore, education may profit from AR development or logical games. At computer science lessons, students can familiarize themselves with the background of AR and they can create their own AR projects. For instance, beginners can create their own 3D pop-up books at ZooBurst. After having registered, as well storytellers can create their own world in which their stories can come to life. An ARmarker can be assigned to the virtual book that helps the physical book to become lively. On the next level of the use of AR, students may construct a 3D model with 3D editing tools and an ARmarker accompanied by their own AR source codes.

In the article I introduced the relevance of AR and presented how the technology works, showing some examples of popular products and the direction where it is heading. I described this area, explaining the different modules of the AR portal and their use. Demonstrating some of the applications in university education, which was elaborated on an experiment. My present findings so far convinced me that AR technology could be a very good practical extension to textbooks and exercise; they give virtual hands on experiences to understand better the models within learning context.

While AR succeeds as a motivational hook, gains in learning are demonstrated consistently less. Successful use of new technologies depends on matching technologies with the learning outcomes it best supports. Because of the visual-spatial nature of 3D AR, motor skill learning in particular, can be enhanced through direct manipulation of objects that mimic real conditions. For intellectual skills, learning gains are attributable to quality engagement, rather than the AR itself. Additionally, a clear articulation of institutional support for digital learning increases the likelihood of successful implementation.

The convergence of so many technologies is creating new ways of interacting and engaging with the world leading to new ways of thinking. It could be we have not yet discovered the best application of these new tools for enhancing learning. Perhaps there are as-yet unmeasured indicators that would support continued use and investment in education.

We are in the era where connecting the senses of audio, visual and touch zone in our brains is necessary to enhance the way our cognitive development is well constructed as well our education system to get the correct cognitive outcome. The time is exactly right. To start looking into our education system, the same way we do with our brains. Involving and connecting the sense of specific teaching, with modern learning, together with the sense of cognitive gaming, to augment the education to build a new module of information, to cope with the huge and extremely fast update of information in this age of technology.

Conclusions and future directions

The article describes augmented reality applications in the field of education as a teaching and learning enhancement. AR is an applied technology of many cross-cutting areas. Meanwhile, it can be certainly used in many fields. Here, I focused on mainly education because needs of them are partly close, but for exhibition, we could discuss augmented reality applications in museums, cultural heritage relics and commercial showcases. It could provide extra and extensive information by a friendly and intuitive way. Some typical instances are introduced in details. Nevertheless for education, I firstly classify this area into two fields of personal device and multiuser installation. Then, AR applications in video game player, handheld game console, and mobile phone are carefully discussed. At last, multiuser theme park attractions with augmented reality are introduced, like creative interactive 3D live.

From discussions above, we can easily find that AR is suitable for education, entertainment and exhibition. It gives a better immersion feel and appealing form by combining real and virtual world together. Those are meeting the needs of those fields. AR in new product release and live learning in an interesting and unforgettable information or experience of teaching and learning. Nevertheless, AR in those fields has different requirements. AR in education should be more playable, while in exhibition should focus on its functions and convenient use for users.

Therefore, when we develop an AR education system, we should pay more attention to its design and plan on playability, then the vivid mixed reality view rendering. On the other side, actual and useful function should be considered firstly for its applications in education. Lastly, user survey is needed for its massive use for the students and educators. Nowadays, many applications are emerging on the online stores, with mobile technology as a personal device, its computing ability and display indeed inspires lots of imaginations, and bring a bright future

of augmented reality applications in education, entertainment and exhibition for students, educators and the public.

Vision

Envisioning the future, we could see education delivery happening in non-traditional spaces outside the regular school day as the learners' devices engage them in problem solving activities customized to their demonstrated levels of proficiency. The activities will be tied to their current activity in their current location. Teachers will not deliver lessons, but will coordinate learning. Skill development will focus less on specific content, and more on process and problem solving. In a time when everything you might ever want to know is instantly accessible, there is a need to rethink the focus of education (Warchol 2015).

Imagine a twelve year old girl in the back seat on a family trip looking out the Google glass window. Content delivery systems identify a gap in her content learning from a geography activity and it begins to label landforms as the family travels. She accesses an AR model of the terrain outside and using her book as a target image, she views the surrounding terrain from all sides in three dimensions. She completes the quiz on her learning group's learning management system and receives a badge of achievement on her digital backpack.

Her younger brother is struggling with perspective in art so his window creates a vanishing point grid aligned with the scene outside. Coming to an understanding, he uses his mobile device to sketch out a picture using perspective and sends it to his learning cohort. Within a few minutes, he receives some responses congratulating him on his progress along with some pictures his peers drew.

The convergence of so many technologies into a unified system of information sharing makes possible a greater, deeper understanding of our world. That these are systems integrated increasingly into our sensory experiences brings us closer to Ray Kurzweil's Singularity, the complete integration of the human organism with digital communication: one of the things our grandchildren will find quaintest about us is that we distinguish the digital from the real (Kurzweil 2005).

Literature:

- Azuma R.T., 1997, *A Survey of Augmented Reality*, „In Presence: Teleoperators and Virtual Environments“ Vol. 6, No. 4.
- Bandura A., 1977, *Social Learning Theory*, New York: Prentice-Hall.
- Barron B., 2000, *Achieving Coordination in Collaborative Problem-Solving Groups*, „The Journal of the Learning Sciences“ Vol. 9, Iss. 4.
- Billinghurst M., Duenser A., 2012, *Augmented Reality in the Classroom*, „Computer“ Vol. 45, Iss. 7.
- Blagg D., 2009, *Augmented Reality Technology Brings Learning to Life*, <http://www.gse.harvard.edu/news-impact/2009/09/augmented-reality-technology-brings-learning-to-life/> [access: 1.06.2015].

- Brown J.S., Collins A., Duguid P., 1989, *Situated Cognition and the Culture of Learning*, „Educational Researcher“ Vol. 18, No. 1.
- Bruner J.S., 1966, *Toward a theory of instruction*, Cambridge: Belknap.
- Cunningham D.J., 1992, *Beyond Educational Psychology: Steps Toward an Educational Semiotic*, „Educational Psychology Review“ Vol. 4, No. 2.
- Dede C., 2009, *Immersive interfaces for engagement and learning*, „Science“ Vol. 323, Iss. 5910.
- Dingli A., Seychell D., 2015, *The New Digital Natives: Cutting the Chord*, Berlin–Heidelberg: Springer-Verlag.
- Driscoll M.P., 2000, *Psychology of Learning for Instruction*, Boston: Allyn and Bacon.
- Dunleavy M., Dede C., Mitchell R., 2009, *Affordances and Limitations of Immersive Participatory Augmented Reality Simulations for Teaching and Learning*, „Journal of Science Education and Technology“ Vol. 18, Iss. 1.
- Gallagher A.G., O’Sullivan G.C., 2012, *Fundamentals of Surgical Simulation: Principles and Practices*, New York: Springer.
- Hays R.T. et al., 1992, *Flight Simulator Training Effectiveness: A Meta-Analysis*, „Military Psychology“ Vol. 4, Iss. 2.
- Jonassen D.H., 2005, *Modeling with Technology: Mindtools for Conceptual Change*, New York: Pearson.
- Klopfer E. et al., 2009, *Using the technology of today in the classroom today: The instructional power of digital games, social networking, simulations and how teachers can leverage them*, „The Education Arcade“ Vol. 1.
- Klopfer E., Sheldon J., 2010, *Augmenting your own reality: Student authoring of science-based augmented reality game*, „New Directions for Youth Development“ Vol. 128.
- Klopfer E., Squire K., 2003, *Augmented reality on PDAs*. In *annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL [unpublished].
- Kolodner J.L., 2001, *Case-Based Learning*, New York: Springer.
- Kurzweil R., 2005, *The Singularity is Near. When Humans Transcend Biology*, New York: Viking.
- Lave J., Wenger E., 1991, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, New York: Cambridge University Press.
- Lee J. et al., 2012, *An intravenous injection simulator using augmented reality for veterinary education and its evaluation* [in:] *11th ACM SIGGRAPH International Conference on Virtual-Reality Continuum and its Applications in Industry*, New York: ACM, <http://doi.acm.org/10.1145/2407516.2407524> [access: 1.06.2015].
- Martin S. et al., 2011, *New technology trends in education: Seven years of forecasts and convergence*, „Computers & Education“ Vol. 57, Iss. 3.
- Mestre J.P., 2002, *Transfer of Learning: Issues and a Research Agenda*, Arlington: National Science Foundation.
- Perkins D.N., Salomon G., 1992, *Transfer of Learning. Contribution to the International Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon Press.
- Piaget J., 1969, *Science of Education and the Psychology of the Child*, New York: Orion Press.
- Schwartz D.L., Sears D., Bransford J.D., 2005, *Efficiency and Innovation in Transfer* [in:] *Transfer of Learning from a Modern Multidisciplinary Perspective*, ed. J.P. Mestre, Greenwich, CT: Information Age.
- Spiro R.J. et al., 1991, *Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains*, „Educational Technology“ Vol. 31, Iss. 5.
- Vygotsky L.S., 1978, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press.

- Warchol T., 2015, *Rozszerzona rzeczywistość jako nowoczesne techniczno-informatyczne narzędzie dydaktyczne*, „Kwartalnik Edukacyjny” nr 4.
- White B.Y., 1993, *ThinkerTools: Causal Models, Conceptual Change, and Science Education*, „Cognition and Instruction” Vol. 10, Iss. 1.
- Wu H.K. et al., 2013, *Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education*, „Computers & Education” Vol. 62, Iss. 3.

Summary

The article presents Augmented reality (AR) as a step between reality and virtual reality for the benefit of education. After some introductory example of where AR heads, the technology will be explained itself. Then, I describe the modules of the AR that are developed and how it can be used in university courses and activities.

AR is the mid-point on a continuum between the real physical world around us, and the virtual digital world online superimposing information on our sensory experiences as we move through time and space. Viewing physical objects through a mobile's camera, AR uses image recognition, geo-location, the device's accelerometer, and online databases to provide information relevant in time and space to the user. Research continues into different interaction methods and display possibilities making engagement with online data more natural and intuitive. The article explores current research in AR and associated technologies in order to understand possibilities for learners today and in the future.

This literature review focuses on AR for learning that utilize mobile, context-aware technologies (e.g., smartphones, tablets), which enable participants to interact with digital information embedded within the physical environment. Summarizing research findings about AR in formal and informal learning environments (i.e., schools, universities, museums, parks, zoos, etc.), with an emphasis on the affordances and limitations associated with AR as it relates to teaching, learning, and instructional design. As a cognitive tool and pedagogical approach, AR is primarily aligned with situated and constructivist learning theory, as it positions the learner within a real-world physical and social context while guiding, scaffolding and facilitating participatory and meta-cognitive learning processes such as authentic inquiry, active observation, peer coaching, reciprocal teaching and legitimate peripheral participation with multiple modes of representation.

Keywords

teaching, learning, augmented reality, technology

Gry komputerowe a nowe media: o jednym ze sposobów współdziałania w tworzeniu marki

Chociaż rynek gier komputerowych jest jednym z najprężniej rozwijających się na świecie (w 2015 roku odnotował przychód w wysokości 82,4 mld dol. ze wzrostem 8,9% w stosunku do analogicznego okresu z roku poprzedniego [Geotrek S.A. 2016]), wiele osób niezwiązanych w żaden sposób z badaniami rynków lub zjawisk medialnych wciąż postrzega gry jako zwyczajną formę rozrywki, działającą niezależnie od rynku medialnego i nie mającą nań żadnego wpływu.

Na co dzień bez problemu jesteśmy w stanie wskazać ludzi, którzy są użytkownikami nowych mediów, a mimo to grają w gry komputerowe sporadycznie lub nie grają wcale – nie nazwaliby siebie graczami. I choć gry wideo są takim samym medium masowym jak prasa, film czy telewizja, wciąż stawia się je na pozycji „rozrywki dla nastolatków”.

Nawet wielu medioznawców zdaje się nie zauważać roli, jaką gry komputerowe odgrywają w dzisiejszych czasach. Jest to tym bardziej dziwne, że gry już lata temu opuściły salony gier i są dostępne dla niemal każdego użytkownika nowych mediów. Podczas czytania prasy, oglądania telewizji, korzystania z telefonu komórkowego czy przeglądania social media możemy spotkać reklamy lub nawet całe aplikacje umożliwiające zabawę w mniej lub bardziej wymagającą grę. Gry komputerowe są więc nie tylko pełnoprawnym medium, ale również mają wpływ na rozwój pozostałych mediów.

Zmiany form komunikacji międzyludzkiej

W języku polskim słowo „medium” oraz jego liczba mnoga – „media” – ma wiele znaczeń i jest używane w różnych terminologiach. W potocznym rozumieniu media oznaczają środki służące do komunikowania, zwłaszcza masowego. Mediami nazwiemy więc radio, telewizję, prasę, film, fotografię, muzykę, portale internetowe i niemal wszystkie ich pochodne (Pisarek 2008: 79). Powyższe media jednak pojawiły się w życiu człowieka stosunkowo niedawno, a przecież komunikacja międzyludzka istniała niemal od początku istnienia człowieka. Pierwotnie

komunikowanie odbywało się wyłącznie twarzą w twarz, na początku przy pomocy sygnałów niewerbalnych. Dopiero później wykształcenie wspólnego języka wzbogaciło prymitywne formy porozumiewania się i pozwoliło na rozkwit komunikacji interpersonalnej (Dobek-Ostrowska 2006: 71). Po pojawieniu się pisma – najpierw obrazkowego, a później fonetycznego – komunikacja nabrała innego znaczenia. Pismo było trwałe, spisane treści zaś zapobiegały przekręceniu lub zapomnieniu na przykład przez posłańca. Z chwilą wynalezienia druku znacząco poszerzył się natomiast krąg odbiorców słowa pisanego. Te trzy symbole komunikacji (mowa, pismo, druk) noszą miano rewolucyjnych, ale jest to szczególnie rodzaj rewolucji. Nie niszczy ona bowiem tego, co było przed nią, zaś zwięźsza zasięg poszczególnych mediów, a więc i doskonalili je (Pisarek 2008: 87).

Na początku XVII wieku pojawiły się pierwsze tygodniki, co wykształciło komunikację masową. Ten nowy model – w przeciwieństwie do relacji *face to face* – ma charakter pośredni. Pomiędzy nadawcą a odbiorcą występuje pośrednik w postaci medium masowego. Ujarzmienie elektryczności pozwoliło na rozwój kolejnych mediów – telegrafu Samuela Morse’a i telefonu Alexandra Bella. Na początku XX wieku udało się natomiast nadać pierwszą audycję radiową, zaś pierwsza transmisja telewizyjna odbyła się już w 1929 roku (Bajka 2008: 195 i n.). Szybki rozwój telewizji został mocno ograniczony przez wybuch drugiej wojny światowej.

Okres zimnej wojny i wystrzelenie sputnika przez Związek Radziecki zmusiły Amerykanów do stworzenia nowej metody porozumiewania się. W latach sześćdziesiątych XX wieku Paul Baran przedstawił koncepcję komunikacji pomiędzy komputerami. Jej zaletą było to, że zniszczenie jednego komputera nie przerywało działania całej sieci. Do 1980 roku w sieci (nazwanej ARPANET) znajdowało się już ponad czterysta serwerów, zaś w 1983 roku wojsko oddało sieć ARPANET cywilom, samemu zostawiając sobie jego wydzieloną część. Od 1990 roku ARPANET istnieje jako internet. Komunikowanie sieciowe jest typem komunikacji interpersonalnej, w której uczestnicy są pozbawieni kontaktu fizycznego. Łączy w sobie cechy komunikowania interpersonalnego bezpośredniego i masowego pośredniego (Dobek-Ostrowska 2006: 76), ponieważ tak jak w komunikowaniu bezpośrednim dotyczy konkretnych (najczęściej dwóch) osób. Sprzężenie zwrotne jest jednak opóźnione, a sam proces porozumiewania się wymaga obecności pośrednika (medium), czyli na przykład telefonu lub internetu. Ten ostatni umożliwia znacznie szerszą komunikację. Może ona bowiem przebiegać w trybie *one-to-one*, *one-to-many*, *many-to-many*, przy czym użytkownik może na przemian mówić i słuchać (Jakubowicz 2007: 120).

Opowiadanie transmedialne

Transmedialność lub opowiadanie transmedialne (ang. *transmedia storytelling*) jest stosunkowo nowym pojęciem, zastosowanym po raz pierwszy przez Henry’ego Jenkinsa w 2006 roku w książce *Kultura konwergencji – zderzenie starych i nowych mediów*. Jego założenia i warunki, w których występuje, pojawiły się w debatach publicznych już w 1999 roku przy okazji premiery filmu *Blair Witch*

Project (Jenkins 2007: 101). Jeśli jednak przyjrzymy się nieco bliżej temu, czym dokładnie jest opowiadanie transmedialne, bez problemu będziemy potrafili wskazać przykłady nawet sprzed 1980 roku.

Dyskusja o produkcji transmedialnym rozpoczęła się po premierze filmu *Blair Witch Project*, który stał się wielkim fenomenem. Budżet tej produkcji wynosił 60 tys. dol., zaś zysk – 240 mln dol. (IMDb 2016). Stało się tak, ponieważ postrzeganie *Blair Witch Project* jedynie jako filmu sprawia, że nie dostrzegamy czegoś znacznie większego (Jenkins 2007: 101). Już na rok przed premierą twórcy wykonali szereg działań mających na celu uwiarygodnienie filmu w oczach odbiorców. Po pierwsze uruchomiono stronę internetową, gdzie przedstawiono legendę wiedźmy z Burkittsville (obecna nazwa miasteczka Blair). Sam film był podobno amatorskim nagraniem trójki studentów idących śladem legendy o wiedźmie z Blair, którzy zaginęli, zostawiając po sobie jedynie taśmy filmowe. Obraz był tak zrealizowany, by przekonać widzów, że to, co wymyślili twórcy przed premierą filmu, było prawdą. Rezultat przerósł najśmielsze oczekiwania autorów filmu. Reżyser Eduardo Sánchez w rozmowie z Henrym Jenkinsem powiedział coś, co można uznać za istotę produktu transmedialnego:

[...] jeśli dasz ludziom wystarczająco dużo materiałów do poszukiwań, to zaczną szukać. Nie wszyscy, ale niektórzy na pewno. Ci, którzy to zrobią i wykorzystają do tego cały świat, będą na zawsze twoimi fanami, dadzą ci energię, której nie można kupić przez reklamę [...]. To ta sieć informacji znajdująca się w zasięgu ręki podtrzymuje zainteresowanie ludzi i sprawia, że ciągle chcą pracować. Jeśli ludzie muszą nad czymś pracować, poświęcą na to więcej czasu i przypisują temu większą wartość emocjonalną (Jenkins 2007: 103).

Podobne zabiegi wykorzystano podczas promocji filmu *A.I. Sztuczna inteligencja*. (Jenkins 2007: 122). Stworzono grę internetową *The Beast*, której ukończenie umożliwiałoby poznanie trzech głównych tajemnic produkcji. Zabawa polegała na tym, że przy pomocy kilku urządzeń medialnych – takich jak strony internetowe, telefony, faksy czy poczty elektroniczne – rozproszono ponad 4 tys. komunikatów. I to nie byle jakich, bo uczestnicy zabawy musieli między innymi tłumaczyć z niemieckiego i japońskiego, odszyfrować alfabet Morse'a i Enigmę oraz wiele innych (Jenkins 2007: 282). Fani szybko stworzyli grupę, dzieląc się własnymi wynikami i spostrzeżeniami. Z założenia rozwikłanie zagadek miało zająć trzy miesiące. Wszystkie rozwiązano już pierwszego dnia. Połączenie sił 7 tys. użytkowników dało niespodziewane rezultaty (Jenkins 2007: 124).

Pojęciem związanym nierozzerwalnie z opowiadaniem transmedialnym jest pojęcie kultury uczestnictwa, która polega na różnorodnym wykorzystaniu powstałej marki (Filiciak 2006: 177). Najłatwiej jest to zobrazować, biorąc za przykład branżę filmową. Po premierze danego filmu często pojawiają się odwołania, różnego rodzaju fanowskie projekty lub parodie. Do sklepów trafiają gadżety. Z jednej strony te bliższe duchowi pierwowzoru, czyli na przykład figurki przedstawiające bohaterów filmu lub pojazdy, z drugiej natomiast następuje wysyp gadżetów na pierwszy rzut oka wcale niepowiązanych z samym obrazem. Do drugiej kategorii

można zaliczyć plecaki lub otwieracze do piwa z nadrukowanymi scenami z filmu. Twórcy wychodzą bowiem z założenia, że – oprócz olbrzymiej kampanii marketingowej w mediach – konsumenta można zasypać różnymi gadżetami i innymi twórcami powiązаныmi bezpośrednio z marką. Poza oczywistym plusem z punktu widzenia marketingu, kultura uczestnictwa nie pozwala marce umrzeć. Szósta część *Gwiezdných wojen – Powrót Jedi* ukazała się w 1983 roku, zaś pierwsza część nowej trylogii – *Mroczne widmo* – w 1999 roku. W ciągu szesnastu lat konsumenci mogliby zdążyć znudzić się *Gwiezdnymi wojnami*, zapomnieć o nich i na nowo przypominać sobie dopiero przy okazji premiery *Mrocznego widma*. Nie stało się tak, ponieważ wypuszczane w tym czasie oryginalne powieści, komiksy, muzyka itd. z jednej strony generowały zyski, a z drugiej cały czas podtrzymywały markę w świadomości konsumentów (Filiciak 2006: 144).

Idąc tym tropem, Henry Jenkins wyróżnił kilka elementów, które warunkują istnienie produktu transmedialnego:

- *worldbuilding* – budowanie światów. Zarówno od podstaw, jak i wzbogacanie tych już istniejących. Jest to jedna z ważniejszych cech, gdyż to umiejętność tworzenia światów nadaje historii sens;
- seryjność – polega na podzieleniu historii na kawałki i rozsianiu ich na różne media. Według Jenkinsa idealna postać produktu transmedialnego istnieje wtedy, jeśli każdej części pozwolimy rozwijać się w sferze dla niej najlepszej. W taki sposób historia zostaje wprowadzona na przykład w książce, później zostaje rozwinięta w grach, komiksach i filmach (Filiciak 2006: 111);
- subiektywność – indywidualne odkrywanie świata przez każdego odbiorcę. Odbiorcy oczekują, że nowa część danego produktu rzuci inne światło na przedstawianą historię. Jeśli tak się stanie, konsumenci silniej zwiążą się z marką. Jeśli nie, może dojść do całkowicie odmiennego skutku;
- odtworzenie – cecha pozwalająca na uczestniczenie w historii. Przykładem mogą być fanowskie opowiadania (fanfictions) dziejące się w danym uniwersum lub na przykład modyfikacje tworzone przez graczy.

Opowiadanie transmedialne a gry komputerowe

Jak to się ma jednak do gier komputerowych? Czy są one w stanie – tak jak filmy – zbudować silną transmedialną markę? Odpowiedź jest jak najbardziej twierdząca. Wystarczy wspomnieć o – sztandarowym moim zdaniem – fenomenie marki *Tomb Raider*. Początki serii sięgają 1994 roku, kiedy to zrodził się pomysł na „nową grę przygodową, z elementami strzelanin i łamigłówek” (Mańkowski 2010: 243). Dwa lata później – zanim ukończono grę – została zaprezentowana na targach ECTS w Londynie. Trójwymiarowy świat i widok z trzeciej osoby nie były w zasadzie niczym nowym, zaś sama Lara miała raczej sześcienne kształty i nie można powiedzieć, żeby epatowała seksapilem. W prezentacji gry tkwił jednak pewien haczyk. Na stoisku *Tomb Raidera* ustawiono motocykl, na którym siedziała ubrana w lateksowy strój modelka z włosami splecionymi w warkocz. Co chwilę

zsiadała z motoru, żeby zrobić sobie zdjęcie z gośćmi targów. Obecne na targach maskotki i roboty nie mogły konkurować z żywą modelką, której zdjęcia szybko obieły wszystkie branżowe pisma. W 1996 roku odbyła się premiera gry. Wśród jej plusów wymieniano między innymi muzykę, grafikę, oryginalną fabułę i przede wszystkim główną bohaterkę. Tak narodził się kult Lary Croft. Gracze zaczęli dopypywać o przeszłość Lary, jej rodzinę, a nawet dane osobiste, na przykład datę urodzin. Eidos, który jeszcze przed premierą przejął Core Design (twórców *Tomb Raidera*), poszedł za ciosem i stworzył oficjalną biografię Lary. Co ciekawe, bohaterka trafiła nie tylko w męskie gusta. Dziewczynki chciały być takie jak ona – silne, mądre, niezależne. Zaczęły powstawać fankluby Lary, a później nawet strony internetowe, na których fanki prezentowały swoje zdjęcia w stroju bohaterki gry (*Historia najśłynniejszej bohaterki gier. 10 lat z Larą Croft* 2006: 44).

Autorzy gry nie ustawiali w wysiłkach, aby wydawać kolejne części przygód Lary Croft. Druga część gry, wydana w 1997 roku, odniosła podobny sukces co pierwowzór, jednak przy okazji premiery trzeciej części (1998 rok) nastroje fanów nieco opadły. Wielu graczy uważało, że w stosunku do poprzedniej części zmniejszono po prostu za mało. Kolejna, czwarta część (z 1999 roku), pokazała, że autorzy wzięli sobie uwagi fanów do serca. W zamierzeniu była to też ostatnia część cyklu, ponieważ gra kończyła się animacją, w której Lara ginie pod gruzami walącej się piramidy. Mogło to być udane zakończenie historii, gdyby nie to, że rok później ukazał się *Tomb Raider V: Chronicles*. Piąta część serii opierała się na wspomnieniach bliskich Lary, którzy zbrali się na jej pogrzebie. Gracze uczestniczyli więc w kilku retrospekcjach. Tym razem recenzje graczy i dziennikarzy branżowych nie były jednak aż tak przychylne, więc twórcy dali sobie więcej czasu na stworzenie kolejnej części. Trzy lata później, w 2003 roku do sklepów trafiła szósta część cyklu – *Tomb Raider: The Angel of Darkness* i nie zostawiła po sobie dobrego wrażenia. Liczba błędów skutecznie uniemożliwiała cieszenie się rozgrywką. Coraz częściej pojawiały się głosy o upadku serii.

W 2004 roku Eidos powierzył produkcję gry amerykańskiemu studiu Crystal Dynamics. Po dwóch latach doszło do premiery siódmej części – *Tomb Raider: Legend*. Gra zdobyła świetne noty, chwalono nie tylko fantastyczną grafikę, ale także animację oraz ciekawą fabułę. Seria przeżyła swoiste odrodzenie. W 2006 roku minęło również dziesięć lat od wydania pierwszej części przygód Lary Croft. Na tę okazję wydano odświeżoną wersję pierwszej części gry. W 2008 roku wydano bezpośrednią kontynuację siódmej części serii – *Tomb Raider: Underworld*. Gra niestety miała dużo błędów, które wpłynęły na ostateczne oceny. Niemniej jednak te wciąż utrzymywały się na poziomie 7–8/10.

Tabela 1. Średnie oceny gier z serii *Tomb Raider* (PC) w skali 1–10 wśród najpopularniejszych serwisów internetowych zajmujących się recenzowaniem gier

Gry z serii <i>Tomb Raider</i>	Serwisy internetowe			
	Meristation.com	IGN.com	GameSpot.com	Gry-online.pl
<i>Tomb Raider I</i>	9,4	9,1	8,5	9,0
<i>Tomb Raider II</i>	9,2	8,1	8,2	8,6
<i>Tomb Raider III</i>	9,3	7,7	6,9	8,3
<i>Tomb Raider IV: The Last Revelation</i>	8,5	7,0	7,4	8,4
<i>Tomb Raider V: Chronicles</i>	7,9	6,3	6,3	6,4
<i>Tomb Raider: Angel of Darkness</i>	5,6	5,3	6,1	6,4
<i>Tomb Raider: Legenda</i>	8,2	8,2	7,8	8,5
<i>Tomb Raider: Anniversary</i>	9,1	8,0	8,0	8,2
<i>Tomb Raider: Underworld</i>	8,1	8,0	–	8,2

Źródło: opracowanie własne

W 2009 roku japońska firma Square Enix nabyła Eidos Interactive wraz z prawami między innymi do *Tomb Raidera*. Przyszłość serii stała pod znakiem zapytania, ale w końcu nowi właściciele marki zapowiedzieli powstanie kolejnej gry z cyklu. Twórcy stwierdzili jednak, że wątek Lary jest już przeładowany i zdecydowali się na całkowite zrezygnowanie z dotychczasowego dorobku serii (Kono 2010). Prezes studia Darrell Galagher powiedział: „Powinniśmy zapomnieć o wszystkim, co do tej pory kojarzyło nam się z marką Tomb Raider” (Robinson 2010)¹. W 2013 roku odbyła się premiera zupełnie nowej gry *Tomb Raider*. Gra, choć oczekiwana, niosła ze sobą wiele wątpliwości. W końcu zamiast odważnej akrobatki z parą pistoletów w dłoniach otrzymaliśmy dziewczynę z krwi i kości, która wraz z przyjaciółmi rozbija się na jednej z wysp na Morzu Japońskim. Zobaczyliśmy, jak przestraszona dziewczyna na skutek różnych zdarzeń staje się zaprawioną w boju kobietą. Gra została bardzo ciepło przyjęta i szybko zapowiedziano jej sequel. *Rise of Tomb Raider* ukazał się 10 listopada 2015 roku na konsolę Xbox One i szybko zaczął zbierać bardzo dobre noty.

Seria *Tomb Raider* ma na chwilę obecną dwadzieścia lat. Jak już wspomniałem, miała ona swoje wznosy i bardzo bolesne upadki. Za każdym razem jednak pojawienie się nowej gry z serii wywoływało olbrzymie poruszenie wśród graczy. Stało się tak, ponieważ *Tomb Raider* to nie tylko seria gier, a sama Lara Croft już dawno przestała być wyłącznie bohaterką gry. W końcu postać Lary została zauważona przez Hollywood. W 2001 roku do kin trafił film *Lara Croft: Tomb Raider* z Angeliną Jolie w roli głównej. Obraz nie zachwyił jednak ani krytyków, ani fanów Lary (Rotten Tomatoes 2016). Nie zmienia to jednak faktu, że pomimo nieprzychylnych recenzji film zarobił niemal trzy razy tyle, ile kosztowała jego produkcja (The Numbers 2016a). W 2003 roku do kin trafiła druga część filmu o podtytule *Kolebka życia*. Ponownie nie był to film z górnej półki i zarobił „jedynie” 35 mln dol. (The Numbers 2016b).

¹ Tłumaczenia – R.K., jeśli nie zaznaczono inaczej.

Kilku pisarzy podjęło się napisania książki, aby rzucić nieco światła na wydarzenia, które rozgrywały się pomiędzy poszczególnymi częściami gry. Najpierw ukazała się książka *The Amulet of Power* Mike'a Resnicka opowiadająca o przygodach pomiędzy grami *The Last Revelation* i *The Angel of Darkness*. Kontynuacją książki zajął się już E.E. Knight, pisząc *The Lost Cult*. Trylogię zamyka książka *The Man of Bronze* Jamesa Alana Gardnera. Poza wspomnianą wyżej trylogią ukazało się jeszcze kilka książek nawiązujących do serii i zbiory pojedynczych opowiadań (Elrond 2007).

Lara pojawiła się także na łamach komiksów, choć nie od razu jako główna bohaterka. Swój debiut miała w serii *Witchblade* wydawnictwa Top Cow. Na początku występowała jako pomocnica głównej bohaterki komiksu i była raczej wabikiem mającym podnieść popularność komiksu na fali sukcesu gry. Przewidywania okazały się sukcesem i niedługo potem zdecydowano, że Lara dostanie własny komiks. Każda przygoda była ustalana z wydawcą gry i dzięki temu fani mogli bliżej poznać zarówno cechy charakteru Lary, jak i emocje, które jej towarzyszyły (Elrond 2007). To wszystko pozwalało jeszcze bardziej zidentyfikować się z postacią.

Tomb Raider jest świetnym przykładem opowiadania transmedialnego. Gry, filmy, książki oraz komiksy tworzą olbrzymią historię, którą jako konsumenci możemy przeżywać w różnym stopniu, w zależności od tego, jakiego medium używamy. Wokół nich natomiast nieustannie krążą pozostałe aspekty kultury uczestnictwa powiązane z marką, które ją podtrzymują – gadżety, fanowskie opowiadania, cosplayerzy, parodie, nawiązania itp.

Warto przy okazji wspomnieć o innych markach, które są rozwijane jako opowiadania transmedialne. Sztandarowy produkt firmy Blizzard Entertainment – czyli *Warcraft* – to seria, która zaczynała od gry dla jednego gracza (Blizzard Entertainment 1994). Następnie w 2004 roku umożliwiła graczom zgłębiać świat w grze MMO (*Massive Multiplayer Online* – gra, w której w jednym momencie uczestniczy wielu graczy za pośrednictwem internetu) *World of Warcraft*, książkach (między innymi *Warcraft: Dzień smoka*, *Warcraft: Władca klanów*), grach karcianych i planszowych oraz w mającym premierę w 2016 roku filmie – *Warcraft: Początek*.

Podobnie jest w przypadku japońskiej serii survival horrorów *Resident Evil*. Od jej debiutu w 1996 roku doczekaliśmy się jedenastu gier z kanonu głównego (wliczając w to reedycje) oraz osiemnastu gier z kanonów pobocznych (wliczając gry dostępne na konsole przenośne), sześciu filmów aktorskich oraz dwóch filmów animowanych (Wikipedia 2016). Ponadto do marki *Resident Evil* należą liczne nowelizacje (Resident Evil Wiki 2015) i komiksy (Resident Evil Wiki 2016).

To tylko kilka przykładów olbrzymich marek, które z gier przekształciły się w symbole popkultury rozpoznawalne na całym świecie.

To jednak nie gry komputerowe są czynnikiem gwarantującym sukces produktu transmedialnego. Produkt transmedialny może z powodzeniem budować markę bez pomocy gier komputerowych i odwrotnie – produkt promowany przy pomocy gier niekoniecznie musi gwarantować powodzenie marki. Gry wideo jednak wpływają na sferę emocjonalną gracza, nie są natomiast zwykłym przedstawieniem historii. Dzięki temu gracz może ulec immersji, czyli niejako „przenikaniu” do innej rzeczywistości (Filiciak 2006: 62). Immersji można również doświadczyć, zagłębiając

się w książkę lub oglądając film. Możliwość sterowania poczynaniami bohatera, a więc decydowanie o przebiegu historii, znacznie tę immersję pogłębia.

Jednym z przykładów produktu transmedialnego zbudowanego pierwotnie na medium pisanym, a następnie rozpropagowanego przy pomocy gry jest polski *Wiedźmin*. O ile opowiadania i saga o wiedźminie autorstwa Andrzeja Sapkowskiego były już niemal od początku bardzo popularne w Polsce i w państwach sąsiednich, to na zachodzie tytuł wciąż pozostawał niedoceniony i był czytany raczej głównie przez koneserów powieści fantasy. W czerwcu 2015 roku pierwszy zbiór opowiadań o wiedźminie – *Ostatnie życzenie* – znalazł się na liście bestsellerów „New York Timesa” (sol//plw 2015). Bez wątplenia miało to związek z premierą gry *Wiedźmin 3: Dziki Gon* wydanej 13 maja 2015 roku na komputery osobiste oraz konsole Xbox One i Playstation 4. Gra została bardzo ciepło przyjęta zarówno przez krytyków, jak i graczy i zaledwie pół roku po premierze zdobyła wiele nagród, wśród których znalazła się ta najważniejsza – Golden Joystick Awards dla gry roku (Woldański 2015).

Uwagi końcowe

Wspomniane przeze mnie przykłady to tylko kilka produktów w całym, liczącym miliardy dolarów rynku. Okazuje się jednak, że gry komputerowe są nie tylko produktami czysto rozrywkowymi, ale także (jeśli nie przede wszystkim) doskonałym silnikiem napędzającym promowanie marki. Najbardziej widoczną zaletą jest olbrzymi zysk, jaki generują produkty transmedialne. Konsument, który da się pochłonąć oferowanemu przez nas światu, nie tylko kupi i poleci nasz produkt, ale także będzie szukał rozwinięcia historii w innych mediach.

Drugą zaletą jest podtrzymywanie świadomości marki. Gadżety, cosplaye, fanowskie modyfikacje i opowiadania przedłużają życie marki i powodują, że nie ztraca się ona w świadomości konsumentów. Dzięki temu możliwe jest wydanie kolejnego produktu nawet po kilku latach przy niesłabnącym na niego popycie.

Wreszcie produkt transmedialny daje korzyści samemu konsumentowi. Nie dostaje on do swojej dyspozycji zamkniętej historii, która skończy się w momencie finału gry. Opowiadanie transmedialne nie tylko snuje historię na różne sposoby, ale również zadaje wiele pytań, które niejako wymuszają na konsumentach szukanie odpowiedzi wśród innych dostępnych mediów.

Na przykładzie marki *Tomb Raider* można stwierdzić, że gry wideo są w stanie stworzyć bardzo silną markę, która nie tylko będzie rozpoznawalna na całym świecie, ale – co ważniejsze – taką, którą pokochają miliony i która będzie silnie oddziaływała na popkulturę. Lara Croft stała się symbolem łączącym poprzez media zupełnie różnych ludzi na całym świecie. Bo gdyby nie media, jak wielu ludzi usłyszałoby o bohaterce?

Tomb Raider jest tylko jednym z przykładów, który jasno mówi, że gry nie powinny pozostawać wyłącznie w obszarze rynku gier. Przenikanie się rynku wirtualnej rozrywki z rynkiem mediów jest czymś wręcz pożądanym. Gra komputerowa

daje możliwość większej immersji, będąc przy okazji impulsem do zjednoczenia pozornie odseparowanych od siebie mediów masowych. Internet, telewizja, film, prasa (komiks), literatura, a nawet muzyka opowiadają jedną wielką historię na różne, ale przy okazji charakterystyczne dla siebie sposoby. Ciekawa opowieść pociąga za sobą większe zainteresowanie innymi mediami, co przekłada się z kolei na pieniądze i rozwój tych mediów. Dzięki temu przedstawiana historia nie kończy się wraz z napisami końcowymi gry lub filmu, ale trwa, dopóki znajdują się ludzie gotowi uczestniczyć w danym uniwersum.

Literatura:

- Bajka Z., 2008, *Historia mediów*, Kraków: Wydawnictwo i Drukarnia Towarzystwa Słowaków w Polsce.
- Dobek-Ostrowska B., 2006, *Komunikowanie polityczne i publiczne. Podręcznik akademicki*, Warszawa: PWN.
- Elrond, 2007, *O Larze słów kilka – część VI*, <http://www.gry-online.pl/S013.asp?ID=34314> [dostęp: 6.10.2016].
- Filiciak M., 2006, *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Geotreck S.A., 2016, *Relacje inwestorskie – elektroniczna rozrywka i gry wideo*, <http://inwestor.geotreck.pl/otoczenie-grywideo.html> [dostęp: 6.10.2016].
- Goban-Klas T., 2005, *Cywilizacja medialna: geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa: WSiP.
- Historia najsłynniejszej bohaterki gier. 10 lat z Larą Croft*, 2006, „Komputer Świat GRY” nr 8.
- Hopfinger M. (red.), 2005, *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku. Antologia*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- IMDb, 2016, *Blair Witch Project – Box Office*, <http://www.imdb.com/title/tt0185937/business> [dostęp: 6.10.2016].
- Jakubowicz K., 2007, *Media publiczne: początek końca czy nowy początek?*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Jenkins H., 2007, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz, M. Filiciak, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kono, 2010, *Szczegóły na temat najnowszej części Tomb Raidera*, <http://www.gry-online.pl/S013.asp?ID=55567> [dostęp: 1.10.2016].
- Mańkowski P., 2010, *Cyfrowe marzenia. Historia gier komputerowych i wideo*, Warszawa: Wydawnictwo Trio–Collegium Civitas.
- Noga H., 2005, *Bohaterowie gier komputerowych. Implikacje pedagogiczne*, Kraków: nakładem autora.
- Pisarek W., 2008, *Wstęp do nauki o komunikowaniu*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Resident Evil Wiki, 2015, *Resident Evil series*, http://residentevil.wikia.com/wiki/Resident_Evil_series [dostęp: 4.10.2015].
- Resident Evil Wiki, 2016, *Resident Evil: The Official Comic Magazine*, http://residentevil.wikia.com/wiki/Resident_Evil:_The_Official_Comic_Magazine [dostęp: 4.10.2016].
- Robinson M., 2010, *New Tomb Raider Unveiled*, <http://www.ign.com/articles/2010/12/06/new-tomb-raider-unveiled> [dostęp: 1.10.2016].

- Rotten Tomatoes, 2016, *Lara Croft: Tomb Raider*, https://www.rottentomatoes.com/m/lara_croft_tomb_raider [dostęp: 1.10.2016].
- sol//plw, 2015, *Sapkowski na liście bestsellerów „New York Timesa”*, <http://www.tvn24.pl/kultura-styl,8/sapkowski-na-liscie-bestsellerow-new-york-timesa-wiedzmin,550133.html> [dostęp: 6.10.2016].
- Surdyk A., Szeja J. (red.), 2008, *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- The Numbers, 2016a, *Lara Croft: Tomb Raider (2001)*, <http://www.the-numbers.com/movie/Lara-Croft-Tomb-Raider> [dostęp: 6.10.2016].
- The Numbers, 2016b, *Lara Croft: Tomb Raider: The Cradle of Life (2003)*, <http://www.the-numbers.com/movie/Lara-Croft-Tomb-Raider-The-Cradle-of-Life> [dostęp: 6.10.2016].
- Wikipedia, 2016, *Resident Evil (seria)*, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Resident_Evil_\(seria\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Resident_Evil_(seria)) [dostęp: 4.10.2016].
- Woldański B., 2015, *Golden Joystick Awards 2015 rozdane. Wiedzmin 3 grą roku!*, <http://pclub.pl/news66679.html> [dostęp: 6.10.2016].

Filmy:

- Bont J. de, 2003, *Lara Croft Tomb Raider: The Cradle of Life*.
- Jones D., 2016, *Warcraft: Początek*.
- Lucas G., 1983, *Star Wars Episode VI: Return of the Jedi*.
- Lucas G., 1999, *Star Wars Episode I: The Phantom Manace*.
- Myrick D., Sánchez E., 1999, *Blair Witch Project*.
- Spielberg S., 2001, *Artificial Intelligence: AI*.
- West S., 2001, *Lara Croft: Tomb Raider*.

Ludografia:

- Blizzard Entertainment, 1994, *Warcraft: Orcs & Humans*, Cenega S.A.
- Blizzard Entertainment, 2004, *World of Warcraft*, CD Projekt.
- CD Projekt Red, 2015, *Wiedzmin 3: Dziki Gon*, CD Projekt.
- Core Design, 1996, *Tomb Raider I*, Cenega.
- Core Design, 1997, *Tomb Raider II*, Cenega.
- Core Design, 1998, *Tomb Raider III: Adventures of Lara Croft*, Cenega.
- Core Design, 1999, *Tomb Raider IV: The Last Revelation*, Cenega.
- Core Design, 2000, *Tomb Raider V: Chronicles*, Cenega.
- Core Design, 2003, *Tomb Raider: The Angel of Darkness*, Cenega.
- Crystal Dynamics, 2006, *Tomb Raider: Legenda*, Cenega.
- Crystal Dynamics, 2008, *Tomb Raider: Underworld*, Cenega.
- Crystal Dynamics, 2013, *Tomb Raider*, Cenega.
- Crystal Dynamics, 2015, *Rise of Tomb Raider*, Cenega.

Abstrakt

Gry komputerowe są postrzegane jako produkt czysto rozrywkowy, który nie ma żadnego związku z innymi mediami, takimi jak telewizja, film czy nawet książki. Jako konsumenci wciąż szukamy nowych wrażeń. Jedną z metod, które pomogą doświadczyć nam czegoś nowego i świeżego, jest opowiadanie transmedialne. Celem tekstu jest pokazanie, jak wielki wpływ mają gry komputerowe na rozwój nowych mediów i marek.

Słowa kluczowe

gry wideo, opowiadanie transmedialne, nowe media, marka

Summary

Video Games and New Media: On One of the Methods to Cooperate in Creating a Brand

Computer games have been considered as a strict entertaining product for teenagers who has no connection to other media like television, film or even books. As a group of customers we are still looking for new thrills. One of the methods that could allow us to experience something new and fresh is create transmedia storytelling. The aim of the text is to show how strong impact computer games could have on new media and brands.

Keywords

video games, transmedia storytelling, new media, brand

Gry wideo a postawa twórcza: potencjał i narracja zagrożeń

Wstęp

Gry wideo w opinii społecznej wydają się być nacechowane specyficzną ambiwalencją. Z jednej strony z wolną zyskują akceptację, stają się stałym elementem głównego nurtu współczesnej kultury. Z drugiej wciąż wiąże się nimi wiele negatywnych stereotypów. Od lat bywają łączone z uzależnieniami, promowaniem agresji i okrucieństwa, oskarżane o „ogłupianie” młodego odbiorcy (Prósiniowski 2013). W 2009 roku na portalu Gamezilla.pl pojawiła się krytyka artykułu, którego autor mówi wprost, że gry wideo łączą się z przemocą seksualną i przedstawiają negatywne wzorce¹.

Media – między innymi prasa, telewizja, portale informacyjne – z mniejszymi lub większymi sukcesami budują wizerunek gier jako „demonicznych zabawek”. Często łączą jednostkowe, oderwane od kontekstu przypadki destrukcyjnych zachowań społecznych z elektroniczną rozrywką, opierając się na bardziej niż wątpliwych logicznie przesłankach. Popularne programy telewizyjne – jak na przykład serial paradokumentalny *Szkola* (Głowacki 2014) – jeśli już ukazują gry wideo, to jako uzależniające i budzące agresję. Podobnie ma się kwestia przedstawiania gier w programach talk-show typu *Rozmowy w toku* (Hofer 2014)² czy serialach jak *Ojciec Mateusz* (Żmijewski 2014) – w przypadku tego drugiego doszło do tak groteskowego przedstawienia gier oraz osoby gracza, że odcinek serialu doczekał się odpowiedzi w postaci komentarza portali branżowych (Liebert, Łukański, Pitala 2014).

Tego typu produkcje praktycznie nie ukazują potencjału gier, nie mówią o ich związku z kulturą czy poruszanych w nich kwestiach społecznych. Jeśli natomiast gry wideo pojawiają się w popularnych mediach publicznych (spoza obszaru branży gier) w kontekście pozytywnym, ma to zazwyczaj charakter incydentalny. Przedstawiane są w formie ciekawostki, traktowanej zwykle dystansem i w sposób nader powierzchowny.

¹ Przykładowa wypowiedź analizowana na portalu Gamezilla.pl: „[...] na takie wzorce trafiają choćby w grach komputerowych, których fabuła zasadza się na tym, żeby schwytać dziewczynę i zbiorowo zgwałcić” (Olszewski 2011).

² Jest to odcinek przykładowy – temat ten poruszano w programie kilkakrotnie.

Informacje nacechowane mocno negatywnie i (często) stronnictwo znajdziemy także na *quasi*-pedagogicznych portalach. Przykładem na to jest artykuł *Wpływ gier komputerowych na zdrowie psychiczne i fizyczne dziecka*, w którym padają oskarżenia:

Z drugiej strony ta „nowoczesna forma zabawy” często przeraża ogromnym ładunkiem przemocy i wyrafinowanego okrucieństwa, budząc uzasadniony niepokój wychowawców, psychologów i pedagogów co do negatywnego wpływu tych treści na rozwój dziecka. [...] Zaniepokojeni rodzice szukają pomocy u psychologa, ale często dopiero wówczas, gdy dzieci są już silnie uzależnione od grania: gdy mają zaniki mięśni od siedzenia przy komputerze, gdy nie chodzą do szkoły, nie myją się i przez wiele dni nie jedzą (Zielińska 2015).

Oczywiście artykuł nie jest poparty żadnymi badaniami, nazwami organizacji i innymi danymi – także o samym autorze nie dowiadujemy się niczego, poza imieniem i nazwiskiem. Czytelnikowi zostaje zaprezentowana niemalże apokaliptyczna wizja dziecka uzależnionego, zagłodzonego, z zanikiem mięśniowym. Winą za to obarcza się gry. Brakuje natomiast refleksji nad stanem, w jakim dotknięta problemem osoba się znalazła – jak wyglądało jej życie psychiczne, relacje z rówieśnikami i rodziną. Nie sposób wręcz uniknąć wrażenia, że symptomy mylone są ze źródłem problemu.

Można więc dojść do wniosku, że medialny wizerunek gier wideo opiera się na budzeniu lęku i niepokoju, tym samym oznaczając gry jako skrajnie niebezpieczne oraz doprowadzające swoich odbiorców do zagłady.

Jednocześnie w obszernej narracji skoncentrowanej na zagrożeniach pomija się aspekty pozytywne. Kontakt z nowymi mediami i technologią informacyjną często stanowi jedno z pierwszych doświadczeń wprowadzających młodego człowieka w uczestnictwo w kulturze. Łatwość dostępu, atrakcyjna forma mogą zachęcać do zapoznania się także z bardziej konwencjonalnymi kanałami transmisji kultury. Przekłada się to również na konwergencję pomiędzy różnymi dziedzinami kultury. Kontakt z medium elektronicznym może na przykład stanowić wstęp do pierwszych doświadczeń czytelniczych (Zajac 2013). Nowoczesne urządzenia coraz częściej dysponują przystępnym i prostym w obsłudze interfejsem oprogramowania, który ułatwia dostęp do prezentowanych treści. Dzięki intuicyjnemu charakterowi pozwala przewyciężyć część ograniczeń wynikających ze sprawności fizycznej bądź bariery wiedzy i umiejętności technicznych (Bougsiaa 2013). Gry wideo – jak wszystkie inne teksty kultury – wprowadzają odbiorcę w świat licznych odniesień do aktualnych problemów życia społecznego, historii, innych form twórczości. Dają możliwość zapośredniczonego obcowania z bardziej tradycyjnymi dziełami poprzez aktywne odnoszenie się do nich. Wszystko to niesie ze sobą znaczny potencjał edukacyjny, szczególnie w zakresie pedagogiki kultury. Stanowią też obszerne pole badań i analiz dla pozostałych nauk społecznych, jak psychologia, socjologia czy nauki polityczne.

Gry są produktami, które mogą wywierać na odbiorcę tak negatywny, jak i pozytywny wpływ. W związku z tym rodzi się pytanie o etyczność mediów względem tworzenia ujednoliconego wizerunku gier wideo – wizerunku demonicznego,

patogennego, doprowadzającego do wyniszczenia organizmu – pozostawiając w cieniu inne możliwe ich wpływy.

Taki obraz gier jest wzmacniany przez sytuację, w której studia pedagogiczne nie wydają się przybliżać przyszłym nauczycielom, wychowawcom i animatorom życia społecznego problematyki gier wideo oraz ich miejsca we współczesnej kulturze.

Zadaniem tego artykułu nie jest próba usprawiedliwienia wszystkich gier, a ukazanie innego oblicza tej części kultury. Nie zaprzeczamy także istnieniu gier, które mogą wywierać negatywny wpływ na młodszych odbiorców. Naszym celem jest ukazanie symboli, motywów, archetypów wykorzystanych w grach; problemów, wokół których gry budują swoją historię; wyróżnienie pewnych argumentów za głębszą i solidniejszą analizą tego gatunku tekstu kultury – wszystko to poprzez naszkicowanie możliwych dialogicznych sytuacji pomiędzy grami i odbiorcami gier, ich twórczymi przejawami oraz próbami tworzenia ścieżki własnego rozwoju. Ukazanie drugiego oblicza gier wideo jest istotne nie tylko dla pedagogiki, ale także dla samych nauk społecznych, które nie mogą izolować się od tego, co nowe i cyfrowe; od tego, co kształtuje kulturę współczesną oraz napędza znaczące dyskusje społeczne.

Interakcja pomiędzy graczem a grą wideo

Charakteryzując relacje pomiędzy ludźmi a grami, skupimy się na komputerowych grach fabularnych – zarówno nowszych, jak i starszych dostępnych na rynku. Przyjmujemy, że gry wideo są rodzajem tekstu kultury (Szeja 2004: 8). To znaczy, że stanowią swego rodzaju obraz społecznych przekonań oraz oczekiwań, ponieważ są pisane na postawionych przez autorów i deweloperów fundamentach: poglądach twórców oraz domniemanych pragnieniach graczy. Podczas procesu tworzenia dochodzi do połączenia dwóch elementów. Z jednej strony oczekiwań twórców względem swojej gry. Z drugiej zaś deweloperzy wzbogacają swą ideę o elementy, które w ich opinii są pożądane i oczekiwane przez potencjalnych odbiorców. Napięcie między tymi aspektami przybiera różne formy. Mimo wszystko trudno zaprzeczyć, że wraz z rozwojem elektronicznej rozrywki zmianie ulegają również preferencje samych graczy, do których deweloperzy starają się dopasować, by uzyskać lepsze wyniki sprzedaży. Tematyka relacji pomiędzy zamysłami twórców a ich przekonaniem co do oczekiwań graczy jest złożona i mogłaby doczekać się osobnego opracowania. Skupmy się jednak na jednym z aspektów będących jej wynikiem, a mianowicie na typach interakcji ze środowiskiem gry.

Jedną z najbardziej charakterystycznych cech gier fabularnych jest ich immersyjność, czyli zdolność do wywoływania w odbiorcy poczucia zanurzenia w świecie fikcyjnym (Filiciak 2006: 62). Ten jest konstruowany na podstawie zarówno uświadomionych, jak i nieświadomych przekonań, oczekiwań i sposobów pojmowania świata przez twórców, a także ich przypuszczeń co do oczekiwań przyszłych odbiorców. Uniwersum gry jest więc strukturalnie spokrewnione z naszą rzeczywistością i jej elementami. Koresponduje z nimi, zachowując pewien zasób

części wspólnych. Gry dążą chociażby do oddania dynamiki i charakteru procesu podejmowania decyzji na różnym poziomie – czy to doboru przedmiotów dla postaci, czy rozwiązywania dylematów fabularnych (jeden z głównych elementów gatunku cRPG). Zygmunt Bauman i Tim May (2004) zauważają, że podejmowanie decyzji i próby rozwiązywania problemów kształtują człowieka i czynią go tym, kim jest. Tak też w grach decyzyjność, związane z nią dylematy i wyzwania często zdają się stanowić o istocie rozgrywki. Gry, działając immersyjnie, rzucają graczy w wir rozwiązywania problemów i podejmowania wyzwań, a więc zmuszają do zdobywania doświadczenia połączonego z poznawaniem historii, postaci, wydarzeń i miejsc fikcyjnych³. Jak autorzy powieści opowiadają i uczą na przykładzie swoich światów zamkniętych ramami książki, tak i twórcy gier za pomocą wirtualnej rzeczywistości przekazują odbiorcom pewne idee i koncepcje (konstruktów, zdarzeń, cech) – w tym nawet podstawowego rozumienia płci i stereotypów z nimi związanych (Prósiniowski 2015). Przykładem mogą być praktyki pro-równościowe, które zaistniały w niektórych grach firmy BioWare, a także popularne *The Sims 4* z 2014 roku pozwalające na tworzenie związków jedнопłciowych, wychowywanie przez nie dzieci. Można zaryzykować stwierdzenie, że umieszczanie takiej zawartości w grach staje się pewnego rodzaju próbą pośredniego oswojenia graczy (w tym także dzieci, młodzieży) z występowaniem podobnych zjawisk czy wydarzeń w życiu codziennym.

Chcielibyśmy w tym miejscu odnieść się do wcześniejszych badań dotyczących mechanizmów podejmowania decyzji w grach wideo (Prósiniowski 2013). Zwróćmy uwagę na pewien szczególny aspekt. Wśród badanych pojawiała się opinia, że wybory podejmowane w grach nie są traktowane z tą samą powagą, co decyzje dotyczące realnego życia. Niemniej wymagające rozstrzygnięcia dylematy wciąż zmuszają do przemyślenia decyzji – zwłaszcza, gdy wiemy, że ta będzie miała długofalowe konsekwencje (na przykład decyzje w grze *Mass Effect* z 2007 roku, które wpływają na fabułę *Mass Effect 2* z 2010 roku i *Mass Effect 3* z 2012 roku). Wstępne badania pokazały, że podjęcie niewłaściwej decyzji w grze wideo wywołuje u niektórych odbiorców wyrzuty sumienia (Prósiniowski 2013). O ile podjęte działania oraz ich konsekwencje nie były wydarzeniami realnymi, tak związane z nimi emocje graczy były jak najbardziej rzeczywiste. Co ciekawe, chociaż możliwość samodzielnego decydowania oraz borykania się z ich konsekwencjami naraża odbiorcę na rodzaj emocjonalnego dyskomfortu, wątpliwości moralne oraz żal z powodu podjętych działań, zdecydowana większość graczy ceni sobie taką szansę i jest z niej zadowolona.

Graczy pytano również o to, czym kierują się, podejmując decyzje w grze. Badani mieli do wyboru przekonania moralne, odgrywanie postaci, ułatwienie rozgrywki oraz gratyfikację w postaci na przykład złota czy przedmiotów. Respondenci najczęściej wskazywali na kierowanie się własnymi przekonaniem moralnymi;

³ Chociaż nierzadko tworzonych na podstawie rzeczywistych lokacji; zdarza się, że miejsca z gier są w mniejszym lub większym stopniu wzorowane na świecie realnym.

na drugim miejscu znalazło się odgrywanie postaci⁴. Sugeruje to, że gry wideo nie tylko rozbudzają kreatywność, ale także – poprzez podejmowanie decyzji i stawianie dylematów moralnych – mogą uwrażliwiać graczy na różne problemy społeczne i filozoficzne. Gracze zapytani o wartości edukacyjne w grach sami wskazywali na przykład „rozwijanie świadomości, budowanie hierarchii wartości” lub że „[...] podejmowanie decyzji w grach uczy brania odpowiedzialności za swoje czyny oraz zmusza do głębszych przemyśleń na temat problemu”.

Nie jest to jednak jedyny możliwy aspekt wpływu gier wideo na graczy. Jak wynika z wystąpienia Daphne Bavelier (2012), gry pozwalają na wywoływanie konkretnych zmian w mechanizmach poznawczych odbiorcy (choćby prędkość przekazywania pomiędzy różnymi zadaniami czy wzrost uwagi w obserwacji wielu elementów w tym samym czasie).

Czy jednak można to już nazwać wzrostem kreatywności lub postawą twórczej? Jest to na pewno wstęp, do tego, co może nastąpić dalej.

Kreatywne odpowiedzi na gry wideo

Poprzez działanie w immersyjnym środowisku gracz uczestniczy we współkreatacji zastanej, *quasi*-otwartej rzeczywistości. Poznaje wizerunki, miejsca, postaci, historię i aktywnie reaguje na nie. Rozpatrując to w kontekście pola badawczego nauk pedagogicznych, gry dysponują potencjałem, by odnosić znaczące sukcesy tam, gdzie wielu wykwalifikowanych wychowawców i edukatorów boryka się z problemami.

Postawę twórczą dziecka starają się rozwijać na przykład nauczyciele. Wincent Okoń opisuje twórczość dziecka w ten oto sposób:

1) twórczość plastyczna dzieci; 2) w szerszym znaczeniu wielostronna działalność, której owocem są nowe i oryginalne wytwory w dziedzinie poznania, sztuki i techniki; może nią być zarówno rozwiązanie problemu naukowego, skonstruowanie oryginalnego urządzenia technicznego czy zaprojektowanie oryginalnego konkursu, jak i ułożenie wierszyka, skomponowanie piosenki czy namalowanie obrazu (Okoń 2001: 413).

Twórczością będzie więc proces konstruowania czegoś w odpowiedzi na określone zadania czy potrzeby. Łączy się z kreatywnością w zakresie wytwarzania nowych idei i pomysłów (Maciuszek 2002). Podejmowanie nowych działań i gromadzenie związanych z nimi doświadczeń, które odpowiadają konkretnym potrzebom (poznawczym, emocjonalnym) i problemom, stanowi formę rozwijającej, twórczej aktywności.

Kolejnym ważnym krokiem jest wskazanie tego, co kreatywne (z perspektywy odbiorców) i bezpośrednio powiązane z grami wideo. Pomińmy dydaktyczny aspekt dyskusowania i wyrażania opinii na temat gier, fabuły, postaci, wspomagający

⁴ Badania należałoby rozwijać dalej (cytowany tekst obejmował próbę 171 osób), by dotrzeć do większej liczby graczy. Już na tym etapie jednak widać niemałe znaczenie moralności w procesie decydowania w grach.

rozwój umiejętności komunikacyjnych⁵. Skupmy się raczej na zjawisku tworzenia tak zwanych fanfiction (lub czasami skrótowo fanfic), fanartów i fanowskich modyfikacji do gier. Będziemy je rozpatrywać w tej właśnie kolejności.

Terminem fanfiction określa się tekstowe odpowiedzi na różne produkty – między innymi na gry wideo – przyjmujące zwykle postać opowiadań, opisów, kontynuacji wydarzeń, tak zwanych spin-offów i podobnych. Fani, motywowani zainteresowaniem lub sympatią do fikcyjnych postaci (bądź innych elementów danego uniwersum), tworzą własne teksty zainspirowane światem konkretnej gry wideo. Działalność ta ma zwykle charakter oddolny, nieorientowany na zysk, jednocześnie wytwarzający nową jakość danej produkcji. W jego wyniku oczekiwania i potrzeby graczy zaczynają kształtować ostateczną formę produktu. Nauczyciele często nie zdają sobie sprawy, że uczniowie lubią pisać i że podejmują tego rodzaju aktywność. Twórczość fanowska jest wyraźnie odróżnialna od problematycznego „szkolnego pisania” postrzeganego jako przykra konieczność. Przyjrzyjmy się liczbie fanficów. Na jednej z najpopularniejszych stron internetowych poświęconych temu gatunkowi twórczości – www.fanfiction.net – znajduje się ponad 300 tys. (ponad 340 tys., jeśli wliczyć w to teksty odnośnie dwudziestu najpopularniejszych tytułów gier⁶) opowiadań obracających się jedynie wokół motywów z gier wideo.

Fanarty – podobnie jak fanfiction – są społeczną formą reakcji na popularne produkcje kultury popularnej: seriale, filmy, gry. Odpowiedź na nie przychodzi w formie prac graficznych wykonanych różnymi technikami – fotografii i foto-manipulacji, rysunku, kolażu, malarstwa itd. Do zróżnicowanych form fanartu zaliczyć można także tak zwany cosplay⁷. Wielu twórców plastycznych znaleźć można rozproszonych po całym internecie, między innymi na popularnej stronie deviantArt (www.deviantart.com), gdzie różni artyści dzielą się wszystkim, co można zaliczyć do kategorii „art”.

Fanarty są zróżnicowane pod względem jakości wykonania i wartości artystycznej. Niekiedy są to prace na wysokim, profesjonalnym poziomie lub wprost przeciwnie – mogą być rezultatem pierwszych artystycznych wysiłków, będących krokiem w kierunku rozwijania i udoskonalania warsztatu i techniki. Poprzez zaangażowanie, wynikające z zamiłowania do danej gry, wzmocnieniu ulega motywacja do polepszania efektów własnej pracy. Trudno zaprzeczyć, że w niektórych przypadkach wytworzone w ten sposób prace zaskakują uzyskaną wartością estetyczną. Zamieszczona grafika BG: *Friendly Arm* stanowi przykład interakcji pomiędzy doskonaleniem warsztatu graficznego oraz indywidualnymi zainteresowaniami autorki w zakresie gier wideo (w tym przypadku *Baldur's Gate*). Połączenie profesjonalnej wiedzy oraz pasji stanowi punkt wyjścia do powstania nowej formy artystycznej.

⁵ Chociaż i tu nauczyciele zapominają, że na materiałach w postaci gier można uczyć budowania wypowiedzi, jednocześnie wychodząc naprzeciw zainteresowaniom i fascynacjom uczniów.

⁶ Liczba tekstów na dzień 18 czerwca 2015 roku.

⁷ Inicjatywa polegająca na przebieraniu się za postacie znane z komiksów, gier, filmów, animacji, seriali i innych produktów kultury popularnej. Nierzadko jest połączone z imitowaniem manier czy sposobu mówienia postaci. Częsty element różnego rodzaju konwentów oraz festiwali. Zdarza się, że fani (osoby przebierające się) własnoręcznie szyją/tworzą wszystkie elementy stroju.



Il. 1. BG: *Friendly Arm* autorstwa artastrophe – przykład fanartu.

Źródło: <http://artastrophe.deviantart.com/art/BG-Friendly-Arm-437523349> [dostęp: 12.03.2015].

Badania dotyczące twórczości fanów zdają się potwierdzać tezę o kreatywnym potencjale tego typu działalności (Manifold 2007). Warto zaznaczyć, że gdy zapytani o naukę i rozwój swoich zdolności artystycznych, respondenci (autorzy fanartów i kostiumów cosplayowych) zaznaczają, że nauczyli się tworzyć samodzielnie, w czasie wolnym, dzięki wewnętrznej motywacji ukierunkowanej na takie, a nie inne zainteresowania.

Kolejną formą twórczości jest pisanie modyfikacji do gier wideo (tak zwanych modów). Wielu graczy w różnym wieku pod wpływem poczucia niedosytu oraz inspiracji po przejściu gry decyduje się na tworzenie własnych modyfikacji, dodanie nowych lokacji, postaci, dialogów, przedmiotów, grafik czy innym elementów. Tutaj mamy do czynienia już z multimedialnym przekazem połączonym z umiejętnością kodowania nowych tworów – w ten sposób autorzy wyrażają się już nie tylko poprzez tekst czy grafikę, ale także rozwijają swoje kompetencje technologiczne, sami sobie stawiają zadania problemowe, pracują z silnikiem konkretnej gry wideo. Przykładem stron zrzeszających „modderów” mogą być Spellhold Studios, Gibberlings3 oraz Pocket Plane Group (dla serii *Baldur’s Gate* [rok 1998, 2000] oraz *Iceland Dale* [rok 2000, 2002]) czy Nexus Mods dla gier z różnych gatunków. W przypadku tworzenia dodatków-modów twórca jest jednocześnie odbiorcą danej produkcji. Pisząc dodatek, kieruje się własnymi doświadczeniami z daną grą, wyciąga z nich wnioski, a na ich podstawie generuje nowe treści.

Wszystkie trzy powyższe formy działalności twórczej łączą się z grami wideo. Stwierdzenie zatem, że gry mogą w pewnych warunkach inspirować do

kreatywnej, innowacyjnej działalności, stanowiąc tym samym wartościowe pole eksploracji pedagogów, wydaje się zasadne.

Opisane tu formy działalności są odpowiedziami na potrzeby wewnętrzne graczy, są czymś nowym, bo stworzonym bezpośrednio przez autorów (dzięki inspiracjom z gier i innych tekstów kultury). W ramach procesu twórczego dochodzi do reinterpretacji gry przez odbiorcę – wytwory fanowskie nigdy nie będą charakteryzować się tą samą jakością, co treści zaprezentowane w oryginalnej grze.

Warto także wspomnieć o aspekcie społecznym tego typu twórczości – przy okazji tworzenia (czy to fanficów, fanartów czy modów) twórcy łączą się w mniej lub bardziej złożone społeczności, w których obrębie wymieniają się opiniami, dziełami, pomysłami czy refleksjami. Dzięki temu – tuż obok warsztatu twórczego – doskonalą kompetencje społeczne. Społeczności te budują także poczucie wspólnoty celu i zamiłowania. Tworzące się grupy fanów nazywane są fandomami. Związane są z nimi nie tylko konkretne fora czy portale, ale także konwenty i mniej publiczne spotkania połączone z aspektem rozrywkowym – mniej lub bardziej zorientowanym na wspólne zainteresowania. W fandomach dochodzi do spontanicznej, nieformalnej edukacji, która bazuje na rozwoju twórczości i na współdziałaniu, współrecenzowaniu tworzonych w grupie dzieł czy dzieleniu się spostrzeżeniami i informacjami zarówno z kręgu zainteresowań, jak i (często poprzez dygresję) spoza niego. Co więcej, poprzez więzi społeczne i atrakcyjność tychże grup – jak pisze Piotr Siuda (2008) za Henrym Jenkinsem – członkowie grupy uczą się aktywniej i z większym zaangażowaniem. Dzięki tworzeniu społeczeństw wirtualnych i umieszczaniu swojej twórczości pojawiają się także nowe przestrzenie istnienia znanych społecznych dyskursów. Przykładem może być tematyka seksualności i coming outu osób homo- lub biseksualnych – poprzez tworzenie i upublicznianie homoerotycznych fanartów niektórzy z autorów mogą oswajać się ze swoją seksualnością lub dokonują uświadomienia innym swoich preferencji seksualnych (Dennis 2010). Fanart staje się w tym momencie rodzajem pracy nad świadomością własnej cielesności, a także przeobraża się w wiadomość i rodzaj wyznania. Jeffery P. Dennis pisze:

Także tworzenie oraz zamieszczanie [na stronach internetowych – P.P., P.K.] homoerotycznych obrazów i odpowiadanie na komentarze fanów (także pytania typu „jesteś gejem?”) zdaje się być swojego rodzaju częścią procesu coming outu w obliczu kulturowych domniemań na temat uniwersalności heteroseksualnych pragnień (Dennis 2010: 11)⁸.

Dennis jest zdania, że fandomy stają się istotnym społecznie miejscem dyskusji, ponieważ pojawiają się w tej przestrzeni głosy i wyznania realnych ludzi, zdigitalizowane echa ich życia pozawirtualnego.

Nabiera to jeszcze większego znaczenia przez pryzmat kultury Polski. Jak wspomina Marek Sokołowski (2012: 251–252),

Wątki homoseksualne w polskich mediach są wciąż tematem tabu, występują rzadko i są bardzo często zmarginalizowane. Świadomość społeczna dotycząca wizerunku gejów

⁸ Tłumaczenia – P.K., P.P., jeśli nie zaznaczono inaczej.

w Polsce [...] jest kreowana przez seriale [...]. W Polsce wizerunek homoseksualistów w mediach oparty jest głównie na stereotypach i schematach.

Można więc stwierdzić, że artystyczny coming out, tworzenie homoerotycznych obrazów, dzielenie się swoimi dziełami, dyskusja – chociaż w społeczności w pewnej mierze zamkniętej – staje się zauważalną i wartą wspomnienia przeciwwagą dla tabuizacji i marginalizacji wątków homoseksualnych w Polsce.

Oczywiście treści homoerotyczne nie są jedynymi ważnymi kwestiami wirtualnych flirtów. Romanse (czy w ogóle relacje) pomiędzy postaciami z gier nierzadko stają się inspiracją do tworzenia artystycznych ilustracji czy barwnych fantazji⁹.

Uwagi końcowe

Wszystkie wspomniane przejawy twórczości w dużej mierze funkcjonują na uboczu edukacji. Tutaj rodzi się pytanie, czy możliwe jest włączenie inicjatyw fanfiction, fanart i fanowskich dodatków do edukacji? Wielu uczniów tworzy, rysuje, pisze w sposób niewidzialny dla szkoły (nauczycieli, instruktorów, edukatorów), co sprawia, że ich osiągnięcia pozostają niezauważone. Co więcej, w niektórych przypadkach wsparcie nauczycieli czy pedagogów mogłoby pomóc w rozwoju talentów. Idąc krok dalej, jednym z zadań szkoły powinno być ukazanie możliwości realizacji twórczo-osobistej, ekspresji, a opisane wyżej formy są właśnie możliwością, potencjałem, o których nie mówi się w większości placówek. Trudno więc znaleźć powód, by nie pozwalać uczniom tworzyć fanfiction na zajęciach językowych (polski, angielski itd.), rysować, malować fanartów (zarówno klasycznie, jak i wirtualnie, przy użyciu programów graficznych) na zajęciach plastycznych czy nie wspomnieć chociażby o czymś takim jak modyfikacje fanowskie na zajęciach z informatyki. Byłoby to jednocześnie wyjście naprzeciw zainteresowaniom niektórych z uczniów.

Oczywiście trzeba pamiętać, że nie wszystkie gry wpływają na graczy w taki sam sposób. Owszem, istnieją gry pełne przemocy, gry logiczne, pozbawione fabuły czy gry powielające stereotypy, jednak wszystkie one dysponują swym własnym potencjałem.

Wśród wielu tytułów gier znajdziemy też takie, które bazują na kreatywności graczy już na samym poziomie rozgrywki. Można tutaj wymienić takie tytuły jak znany *Minecraft* (wydany przez Mojang AB w 2011 roku), czy mniej znane *Cargo! Quest for Gravity* (Ice-Pick Lodge, rok 2011) – grę, w której – poza podążaniem za fabułą – mamy okazję bawić się w „małego inżyniera”, budować wszelakie jeżdżące, latające i pływające pojazdy z elementów, które znaleźliśmy w cyfrowym świecie. Istnieją także gry, których celem jest pobudzanie wyobraźni czy rozwijanie umiejętności pisarskich wraz z umiejętnością snucia opowieści – można tu

⁹ Kwestie erotyki rozwija także Magdalena Cielecka (2014), dodatkowe informacje zawarłem w tekście dotyczącym konstruktów płci i seksualności (Prósinoski 2015), lecz oba te teksty wymagają obszerniejszych kontynuacji.

wymienić chociażby wydaną w 2014 roku grę *Elegy for a Dead World* (stworzoną przez Dejobaan Games, LLC).

Gry fabularne – tak jak literatura – wpływają na odbiorców przez historie, które opowiadają. Potrafią uwrażliwiać już najmłodszych poprzez opowiadanie barwnych, a także bogatych w emocje historii. Najświeższym przykładem może być wydana stosunkowo niedawno platformowa gra zręcznościowa *Ori and the Blind Forest* z 2015 roku (docelowo dla dzieci powyżej siódmego roku życia, lecz grywalna także dla niektórych młodszych odbiorców). Gra – poza treningiem manualnym – oferuje również historię bogatą w smutek, radość, współczucie. Zaspokaja potrzebę obcowania z rozwiniętym wachlarzem emocjonalnym, pozawala poznać uczucia – w tym przypadku z pozycji bezpiecznego fotela – jednocześnie bawiąc.

Co istotne, gry wywołują dyskusje, które są tak ważne dla rozwoju nauk społecznych oraz dla zwrócenia uwagi na to, co niezbadane, ciekawe, kontrowersyjne. W tematyce gier wideo jest jeszcze wiele obszarów, których pedagogika nie zbadała, a wiadomo, że dzieci już od najmłodszych lat zaczynają grać. Gry wideo są nowym wyzwaniem, które wymaga innego podejścia i wyzbycia się strachu przed zjawiskami związanymi z wirtualną rozrywką. To teksty kultury, które są z łatwością odczytywane przez wszystkich: dzieci, młodzież, dorosłych czy seniorów. Na wszystkie te grupy mogą wywierać wpływ, nie na każdego taki sam, ale sama jego możliwość ma znaczenie. Tu pojawia się przez pedagogami (czy badaczami społecznymi w ogóle) nowe zadanie: dokładne zrozumienie zjawiska poparte solidnymi badaniami – zarówno jakościowymi, jak i ilościowymi.

Rozważmy pragnienie graczy istnienia w światach wirtualnych pełnych różnorodnych bodźców. Następnie zwróćmy uwagę na słowa Tomasza Kalbarczyka z tekstu poświęconego myśli Richarda Rorty'ego:

Dla promowania wyobraźni i tolerancji zaleca autor *Filozofii i zwierciadła natury*, jako minimum, zapewnienie uczniom wielu różnorodnych źródeł wiadomości, tak by poruszając się wśród książek, obrazów i filmów odnaleźli inspirację do tworzenia. [...] mamy prawo oczekiwać, że odnajdą oni w końcu sposób, którym na nowo opiszą zarówno siebie, jak i swoją społeczność. Najzdolniejsi z nich wprowadzą zmiany do kanonu wiedzy proponowanego przez Hirscha i jemu podobnych, wniosą nowe elementy do procesu socjalizacji swoich dzieci i jeszcze lepiej przygotowują je do autonomicznego rozwoju po osiągnięciu dojrzałości (Kalbarczyk 2007: 59).

W naszych czasach, w erze dążenia do sprawiedliwości, wolności oraz rozwoju warto zaznaczyć, że także gry – obok książek, obrazów i filmów – istnieją jako odrębny, pełnoprawny element mający znaczenie w kontekście źródeł informacji, dawania okazji do zdobywania doświadczenia, *ergo* do rozwoju i filozofowania, bo także gry wideo w treści swej poruszają tematy moralności, życia społecznego, wolności oraz wiedzy.

Literatura:

- Bauman Z., May T., 2004, *Socjologia*, tłum. J. Łoziński, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bavelier D., 2012, *Gry wideo a mózg*, http://www.ted.com/talks/daphne_bavelier_your_brain_on_video_games?language=pl#t-1053457 [dostęp: 7.03.2015].
- Bougsiaa H., 2013, *Children within Mobile Technology: Interacting and Learning*, „Ars Educandi” t. 10.
- Cielecka M., 2014, *Brzemie interaktywności – erotyka i seksualność w grach komputerowych*, „Replay. The Polish Journal of Game Studies” nr 1, <http://repozytorium.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/8850> [dostęp: 5.02.2016].
- Dennis J.P., 2010, *Drawing Desire: Male Youth and Homoerotic Fan Art*, „Journal of LGBT Youth” Vol. 7, Iss. 1, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19361650903507734#.VQMIw-EXvwY> [dostęp: 13.03.2015].
- Filiciak M., 2006, *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kalbarczyk T., 2007, *Liberalizm i wychowanie. Richarda Rorty’ego filozofia edukacji*, „Kultura i Edukacja” nr 2.
- Maciuszek J., 2002, *Kreatywna postawa – narzędzia i strategie twórczego działania w NLP*, <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/50-artykuly/918-kreatywna-postawa-narzedzia-i-strategie-tworczego-dzialania-w-nlp.html> [dostęp: 8.03.2015].
- Manifold M.C., 2007, *Culture Convergence or Divergence? Spontaneous Art-Making and Participatory Expression in the Private and Collective Lives of Youth* [w:] *Art Education as Critical Cultural Inquiry*, ed. J.A. Park, Seoul: Mijinsa.
- Okoń W., 2001, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Olszewski P., 2011, *Tygodnik Polityka: „Fabuła gier komputerowych zasadza się na tym, żeby schwytac dziewczynę i zbiorowo zgwalcic”*, <http://gamezilla.komputerswiat.pl/newsy/2011/37/tygodnik-polityka-bo-na-takie-wzorce-trafiaja-chochy-w-grach-komputerowych-ktorych-fabula-zasadza-sie-na-tym-zeby-schwytac-dziewczyne-i-zbiorowo-zgwalcic> [dostęp: 8.03.2015].
- Prósnowski P., 2013, *Sumienie graczy: podejmowanie decyzji w fabularnych grach komputerowych w kontekście socjalizacji i wrażliwości społecznej*, „Ars Educandi” t. 10.
- Prósnowski P., 2015, *To, co męskie, to, co kobiece. Konstrukty płci i seksualności w grach komputerowych* [w:] *Codziennosc, performatywnosc, demokracja: pedagogika wobec norm zyciowych i problematyki nienormatywnosci*, red. L. Kopiciewicz, B. Simlat-Żuk, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Siuda P., 2008, *Edukacyjne i wychowawcze aspekty uczestnictwa w społecznościach fanów (fandomach)* [w:] *Media w edukacji – szanse i zagrozenia*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sokołowski M., 2012, *W lustrze mediów*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szeja Z.J., 2004, *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*, Kraków: Wydawnictwo Rabid.
- Zajac M., 2013, *Aplikacje książkowe dla dzieci młodszych: między książką a grą komputerową*, „Ars Educandi” t. 10.
- Zielińska E., 2015, *Wpływ gier komputerowych na zdrowie psychiczne i fizyczne dziecka*, <http://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU7818> [dostęp: 8.03.2015].
- Filmy:
- Głowacki M., 2014, *Szkola*, odc. 51, <http://player.pl/seriale-online/szkola-odcinki,2395/odcinek-51,S00E51,33779.html> [dostęp: 5.01.2016].

- Hofer J., 2014, *Rozmowy w toku: Moje dziecko wpadło w komputerowy nałóg*, <http://rozmowy-wtoku.tvn.pl/wideo,1027,v/moje-dziecko-wpadlo-w-komputerowy-nalog-fragment-programu,1028068.html> [dostęp: 5.01.2016].
- Liebert S., Łukański M., Pitala K., 2014, *Kącik filmowy „Coś tu nie gra” – Ojciec Mateusz kontra gry komputerowe*, <http://tvgrzy.pl/?ID=4823> [dostęp: 9.03.2015].
- Żmijewski A., 2014, *Ojciec Mateusz*, odc. 144: *Magiczne zwierciadło*.

Ludografia:

- BioWare, 2000a, *Baldur's Gate 2*, CD Projekt.
- BioWare, 2000b, *Icewind Dale*, CD Projekt.
- BioWare, 2002, *Icewind Dale 2*, CD Projekt.
- BioWare, 2007, *Mass Effect*, CD Project.
- BioWare, 2010, *Mass Effect 2*, CD Project.
- BioWare, 2012, *Mass Effect 3*, CD Project.
- BioWare, 1998, *Baldur's Gate*, CD Projekt.
- Dejobaan Games, LLC, 2014, *Elegy for a Dead World*, Dejobaan Games, LLC.
- Ice-Pick Lodge, 2011, *Cargo! Quest for Gravity*, bitComposer Games.
- Maxis, 2014, *The Sims 4*, Electronic Arts Polska.
- Mojang AB, 2011, *Minecraft*, Mojang AB.
- Moon Studios, 2015, *Ori and the Blind Forest*, Microsoft Studios.

Abstrakt

Na gruncie dyscyplin pedagogicznych wyrosła obszerna narracja skoncentrowana na negatywnym obrazie gier wideo. Medium to doczekało się obszernej literatury omawiającej zarówno realne, jak i czysto hipotetyczne zagrożenia z nim związane. W artykule dyskutujemy nad potencjałem gier do pobudzania kreatywności oraz uwrażliwiania na to, co w społeczeństwie uważa się za problematyczne, podlega tabuizacji. Wskazujemy tu na gry jako teksty kultury, które dysponują swym własnym potencjałem i możliwościami edukacyjnymi w zakresie rozwoju oraz inspirowaniu odbiorców.

Słowa kluczowe

gry wideo, kreatywność, wrażliwość społeczna, edukacja, emocje, kultura

Summary

Video Games and Creativity: On Potential and Narration of Fear

There is a massive amount of pedagogical literature about video games, constructing a negative image of the medium.

There are many texts about both real and hypothetical dangerous influences of games on those who play them. In our text we discuss a specific potential of video games – the ability to support creativity and social awareness (which in some situation may break taboo). In the article we also discuss other potentials of video games along with their connotations with culture and education.

Keywords

video games, creativity, social awareness, education, emotions, culture

Treści edukacyjne w nieedukacyjnych grach wideo

Wstęp

Nowa forma rozrywki elektronicznej zyskała pokaźne rzesze fanów w obecnych czasach. Bywa, że nie jest ona jedynie formą spędzania wolnego czasu, ale przestacza się w profesjonalny sport (e-sport) i sposób zarabiania na życie wśród części graczy. Piszę tutaj o graczach, gdyż to właśnie na grach komputerowych (czy też szerzej – grach wideo) chciałbym się skupić w tym artykule. Zanim jednak przejdę do meritum, przedstawię kilka statystyk dotyczących rynku gier elektronicznych w Polsce. Badania te zostały sporządzone na zlecenie Newzoo, zaś sponsorowane były przez Global Collect (Newzoo 2012). Wynika z nich, że w 2012 roku w samej Polsce mamy ponad 11 mln aktywnych graczy. Są to jednak wszyscy gracze – poczynając od gier na smartfony, poprzez gry dostępne na portalach społecznościowych, aż po pełnoprawne gry MMOG (ang. *Massively Multiplayer Online Game*) i gry fabularne na konsole lub komputery osobiste. Podliczając dzienny czas wszystkich osób w Polsce przeznaczany na gry, dostajemy liczbę 20 mln godzin. Statystycznie oznaczałoby to, że każdy z graczy przeznacza średnio po około dwie godziny dziennie na grę, jednak – jak wspominałem – część osób gra tylko w krótkie, proste gry na smartfony lub z portali społecznościowych. Skupiając się więc tylko na graczach gier na PC, konsole i MMOG, dostajemy około 10 mln godzin w ciągu doby w skali wszystkich graczy w Polsce. W tym miejscu może się naturalnie pojawić zarzut, że tego typu podliczenie jest absurdalne, bo nie pokazuje, ile czasu jednostkowo dana osoba spędza na grze. Dla ukazania skali znaczenia gier wideo w życiu społecznym wskaźmy na sumę pieniędzy przeznaczoną na ich zakup w Polsce w roku 2012. Było to od 350 do 450 mln zł. Do tego zestawienia należałoby jeszcze włączyć gry pobrane nielegalnie, gdyż one również docierają ze swoją treścią do odbiorców (nie rozważam tutaj kwestii legalności przekazu), jednak zbadanie tego sektora jest niezwykle trudne przez technologię P2P (ang. *Peer to Peer*) stosowaną w sieciach torrentów, a także możliwą niechęć przyznania się do posiadania nielegalnie pozyskanego oprogramowania i gier. Biorąc pod uwagę intensywny rozwój tego sektora rozrywki, a także liczbę konsumentów, którą już wokół siebie zgromadził, należałoby się zastanowić, czy z perspektywy pedagogiki istnieje możliwość wykorzystania potencjału ukrytego w popularnych grach wideo.

Gry edukacyjne vs. gry popularne

Powód, dla którego skupiłem się na grach popularnych, wynika po części z charakteru gier edukacyjnych. Mają one pewne ograniczenia, poza które bardzo trudno im wyjść. Gry edukacyjne są tworzone z myślą o rozwoju dzieci na wczesnym etapie życia. Praktycznie nie można spotkać gier tego typu, które trafiłyby do młodzieży gimnazjalnej, licealnej czy do osób dorosłych. Mogą to być pojedyncze aplikacje, służące do pomocy w wykonaniu określonych zadań, jednak w takim wypadku są one traktowane wyłącznie jako narzędzie, tak jak kiedyś liczydło czy drewniane formy figur geometrycznych. Podpięcie łatki „edukacyjna” do gry może być satysfakcjonujące dla pedagogów, lecz sprawia to, że ona sama trafia do niszy. Jest wykorzystywana tylko w celach dydaktycznych, co sprawia, że młodzież w wolnym czasie będzie wolała inne gry lub zajęcia, zapewniające im większą dozę rozrywki. Nie można również pominąć faktu znacznie lepszego finansowania gier popularnych względem gier edukacyjnych. Przekłada się to na lepszą jakość, długość, oprawę audiowizualną i marketing tych pierwszych. Wspominam tutaj o młodzieży, jednak problem konkurencyjności gier edukacyjnych występuje już na etapie szkoły podstawowej. Według raportu Instytutu Badań Edukacyjnych (IBE 2014) dotyczących gier, w które najczęściej grają uczniowie w wieku sześciu–siedmiu lat, najchętniej wybierane tytuły to: *Minecraft*, *FIFA*, *The Sims*, *Counter-Strike*, *Grand Theft Auto*, *League of Legends* czy *World of Tanks*. Żaden z tych tytułów nie pretenduje do miana gry edukacyjnej, jednak nie oznacza to, że powinny one zostać zdeprecjonowane jako możliwe źródło kreowania zachowań lub dostarczania wiedzy. Na przykład gry takie jak *Minecraft* przez otwarty świat przeznaczony tylko do budowania (jak wirtualne klocki Lego) mogą kształtować kreatywność. *Counter-Strike*, *World of Tanks* i *League of Legends* mogą się przyczynić do polepszenia refleksu, szybkości reakcji i podejmowania decyzji. *FIFA* może uczyć wagi gry zespołowej, zaś *The Sims* odpowiedzialności. Zaznaczam jednak, że wszędzie pojawia się jedynie możliwość wywierania takiego wpływu, gdyż wiele zależy od tego, w jaki sposób treści zawarte w tych grach są wykorzystywane. W tym miejscu pojawia się kolejny problem, który na szczęście jest dziś coraz mniej odczuwalny – mianowicie nastawienie środowisk pedagogicznych do gier komputerowych. Gdy zaczynałem badać tę tematykę (około siedem lat temu) w literaturze przedmiotu dominowały pozycje zawierające w tytułach takie słowa jak: „zabójcy”, „przemoc” czy „mordercy”. Można się tutaj odwołać do książek Iwony Ulfik-Jaworskiej (2005), lub Thomasa Feibla (2006). Dzieła te skupiają się na jednym, wybranym aspekcie gier, pomijając wiele innych. Można wręcz odnieść wrażenie, że głównym celem tych książek jest przedstawienie gier w negatywnym świetle, sugerując wyższość gier edukacyjnych (czy też szerzej – tworzonych pod kierownictwem pedagogów) nad grami popularnymi. Od tego czasu jednak pojawiło się wiele publikacji, które kompleksowo podchodzą do złożoności gier wideo. Wraz z postępującą wymianą generacyjną środowisk pedagogicznych można również zaobserwować zmianę retoryki w pracach dotyczących tego zjawiska. Pierwsze w pełni fabularyzowane gry komputerowe pojawiły się na polskim rynku około 1998 roku (powoli zaczęły

odchodzić w zapomnienie gry typu *arcade*, spotykane w salonach gier, a swój rozkwit na zachodzie przeżywające w latach osiemdziesiątych). Tym samym osoby, które pierwszy raz się z nimi zetknęły, mając po 10–13 lat, dziś mają już 27–30 lat. Z jednej strony mamy więc do czynienia z interesującym zjawiskiem rodziców-graczy, z drugiej zaś z przenikaniem do środowiska pedagogów osób piszących o grach, którzy sami są wieloletnimi graczami i znają wiele ich typów.

Finansowanie gier także pełni znaczącą funkcję, gdyż deweloperzy mają sponsorów (szczególnie w przypadku gier typu *free to play*), którzy potrafią narzucić swoją wolę odnośnie treści zawartej w grze, dopasowując ją do planu jak najlepszego wyniku sprzedażowego. W wypadku gier edukacyjnych priorytetowa jest przede wszystkim treść edukacyjna, zaś wynik sprzedażowy jest uzależniony od dofinansowania z konkretnej instytucji. Z drugiej strony komercyjny sukces może w ogóle nie być brany pod uwagę, przy założeniu, że jedynym istotnym kryterium jest wypełnianie funkcji edukacyjnej. Gry popularne dzięki zabiegom sponsorów potrafią jednak utworzyć wokół siebie *hype* (czyli rozgłos) jeszcze na długo przed datą premiery. Sprawia to, że liczba potencjalnych odbiorców danej gry jest znacznie większa niż gier edukacyjnych, posiadających mniejsze finansowanie. Komercjalizacja decyduje w tym wypadku o zjawisku skali odbioru (ang. *impact rate*), które zapewnia nadmienionym grom łatką „popularnych”. Owa skala może mieć istotne znaczenie w procesie prób wykorzystania materiałów ukrytych w grach popularnych dzięki możliwości zrozumienia odbioru treści edukacyjnej. Innymi słowy – wraz ze wzrostem popularności danej gry łatwiejsze staje się nawiązywanie do jej poszczególnych elementów dzięki ich rozpoznawalności.

Ostatnim zagadnieniem, o którym chciałbym w tej części wspomnieć, jest model współpracy środowisk pedagogicznych z rynkiem gier wideo. W przypadku gier edukacyjnych pedagodzy wychodzą z pozycji uprzywilejowanej – tworzą koncepcję samej treści jeszcze przed powstaniem gry. Dopiero na tym koncepcie powstaje treść audiowizualna. Takie podejście musiałoby jednak zostać zaniechane przy współpracy z dużymi firmami zajmującymi się produkcją gier wideo na rzecz układu partnerskiego. Naturalnie oznaczałoby to, że studia deweloperskie musiałyby także porzucić poczucie uprzywilejowania przez wzgląd na posiadane środki finansowe, o czym szerzej powiem w dalszej części artykułu.

Możliwe przykłady ukrytych treści edukacyjnych w grach popularnych

Wymienienie wszystkich możliwych podejść do ukrytych treści w grach popularnych byłoby bardzo trudne ze względu na mnogość gier. Nie wykluczam, że w pewnych grach sam nie dostrzegłem takich treści ze względu na ograniczenia wiedzy (na przykład nie mogłem znaleźć powiązania pomiędzy treścią w grze a obszarem wiedzy, do którego mógłbym go odnieść).

W pierwszej kolejności skupię się na serii *Assassin's Creed*, gdyż ma ona duży potencjał w tym kontekście. Jest to seria gier fabularnych osadzonych w różnych

epokach historycznych – od krucjat, przez renesans, kolonializm, powstanie USA, po rewolucję francuską (jak na razie, gdyż seria nadal jest rozwijana). Gracz, wcielając się w rolę głównego bohatera, wpada w sam środek wojny pomiędzy dwoma zakonami – asasynów i templariuszy, które – pomimo oficjalnego upadku wedle źródeł historycznych – nadal istnieją jako tajne stowarzyszenia, tocząc ze sobą światopoglądową wojnę. W samej grze można doświadczyć wielu treści pseudo-historycznych, zmienionych na potrzeby fabuły, jednak z perspektywy zawartości edukacyjnej najbardziej interesująca wydaje się baza Animusa. Główny bohater odtwarza jedynie wspomnienia swoich przodków (które są zakodowane w pamięci genetycznej) poprzez urządzenie nazywane Animusem. W trakcie zatrzymania gry można dostać się do bazy historycznych opisów postaci, zdarzeń i miejsc, które gracz spotyka na swojej drodze. W znacznej mierze są one zgodne z opisami historycznymi, wyłączając pewne elementy, które zmodyfikowano na potrzeby gry (na przykład, że Charles Lee był członkiem zakonu templariuszy). Oddzielenie prawdy od fikcji byłoby zadaniem pedagoga, jednak sama baza zachęca do zapoznawania się z opisem przez odwiedzanie miejsc (co sprawia, że opis danego miejsca pojawia się w bazie). Analogicznie sytuacja przedstawia się w przypadku osób. W trzeciej części serii znajduje się bardzo obszerny opis postaci Jerzego Waszyngtona, ale także wielu innych, pomniejszych postaci związanych z rewolucją amerykańską. Baza podaje także procentowy stopień jej zapełnienia, dzięki czemu gracz wie, jak dużą część informacji już odkrył.

Innym przykładem jest gra *Watch Dogs* z 2014 roku, gdzie gracz wciela się w Aiden'a Pierca, bohatera zamieszkującego Chicago roku 2020. Tło świata gry przypomina nieco *Rok 1984* George'a Orwella. Jednym z głównych wątków jest rozwój wszechobecnego systemu inwigilacji, który oficjalnie służy uproszczeniu życia – CtOS (ang. *Citizen Operational System*). Aiden jest zbuntowanym hakerem. Szuka ludzi odpowiedzialnych za śmierć jego siostrzenicy, jednocześnie odkrywając rzeczywiste motywy, które stoją za rozwojem wspomnianego systemu. Uświadamia sobie przy tym, jak idealnym narzędziem kontroli on jest. Poza oczywistym aspektem odniesienia do zagrożeń, które może ze sobą nieść nieprzemysłana cyfryzacja i rozwój systemów bezpieczeństwa, gra udostępnia także inne aspekty. W wirtualnym Chicago możemy znaleźć punkty z kodami QR, które po zeskanowaniu odtwarzają zakodowaną wiadomość głosową. Jedną z tych wiadomości zawiera opis hipotetycznego profilu społecznościowego, gdzie są umieszczone osobiste wpisy dotyczące zarobków i życia prywatnego, a także zdjęcie dziecka, na którym widoczna jest okolica z dopiskiem dumnego rodzica, że córka już sama może chodzić do szkoły. Ma to oczywiście służyć refleksji i być przestrożą przed umieszczaniem informacji na profilach społecznościowych. Innym typem elementów do zbadania są hotspoty, które gracz może odwiedzić, dowiadując się więcej na temat danego miejsca (analogicznie jak w przypadku *Assassin's Creed*). Dzięki temu może poznać historię Chicago – głównie z okresu Ala Capone i Johna Dillingera, a także historię współczesną dotyczącą parków, pomników czy wieżowców. Jest to w zasadzie wirtualne zwiedzanie miasta (które zostało w grze skrupulatnie odwzorowane) z elementami poznawania jego historii i architektury.

Podobnych elementów w grach może być znacznie więcej – czy to mitologia germańska w grze *World of Warcraft* z roku 2004, czy też poznawanie postapokaliptycznych terenów wokół Czarnobyla i Prypeci w grze *Stalker* z 2007 roku, lub pytania dotyczące etyki i tego, co właściwie oznacza bycie człowiekiem, stawiane przez serię *Deus Ex*. Wszystkie te zagadnienia mogą być doskonałym punktem wyjściowym do bardziej zaawansowanej dyskusji. Najważniejsze jednak, że pobudzają zainteresowanie i nakłaniają do refleksji w sposób niewymuszony, w sposób, który jest jedynie częścią większej narracji. Poza tym istnieje jeszcze jeden element wspólny, który początkowo nie rzuca się w oczy. Otóż owe treści edukacyjne są ukryte w dwojaki sposób. Sam tytuł gry może mieć określone znaczenie, którego rozszyfrowanie jest zadaniem dla gracza – wymagającym często odniesienia do szerszego kontekstu kulturowego. Inne treści o potencjale edukacyjnym mogą też być elementami świata przedstawionego gry. Aby do nich dotrzeć, należy wykonać określone czynności: zwiedzić miejsca, poświęcić czas na szukanie kodów itd. Działają one na zasadzie „znajdziek” czy też – szerzej ujmując – osiągnięć (ang. *achievements*). Krzysztof Gonciarz wskazuje na ogromną wagę systemu achievementów w grach wideo (Gonciarz 2011). Nie tylko podtrzymują one satysfakcję z gry, ale wprowadzają też mechanizm grywalizacji. W wymienionych grach stopień odkrycia bazy Animusa lub miejsc w Chicago był udostępniany na zewnętrznym portalu producenta gry (Uplay firmy Ubisoft), przez co gracze mogli ze sobą rywalizować o to, kto szybciej odkryje punkty lub kto odkryje ich więcej. Praca i czas włożone w wypełnienie tych misji skłaniają gracza do spojrzenia na to, co właściwie odkrył, choćby przez wzgląd na ciekawość. Gdyby te same informacje były graczowi podane „na tacy”, prawdopodobnie nie chciałby on tracić czasu na zapoznawanie się z nimi, gdyż ostatecznie ich odkrycie nie wymagało żadnego wysiłku, a w dodatku wszyscy inni też mają od nich dostęp, co czyni je mało atrakcyjne. Dopiero forma achievementu może nadać treści pobocznej atrakcyjności, tym samym działając na korzyść pedagogów, którzy chcieliby, aby odbiorca zapoznał się z tymi treściami, zamiast wyłącznie skupiać się na głównym wątku fabularnym.

Hipotetyczny model współpracy

Po atakach na WTC armia amerykańska zaczęła szukać nowych rozwiązań w zakresie szkolenia swoich żołnierzy. Specyficzna forma współpracy nadeszła od strony rynku gier wideo. Opracowana przez Jamesa Der Deriana, a następnie rozwinięta przez Iana Bogosta (2007) koncepcja MIME-NET, zakłada model partnerskiej współpracy pomiędzy sektorem militarnym i branżą gier komputerowych. Zgodnie z tą doktryną wojsko zobowiązało się dostarczać bardzo dokładne modele pojazdów, broni, uzbrojenia, a także ogromne kwoty pieniężne w zamian za tworzenie symulatorów bojowych. Rynek gier może wykorzystywać pozyskane materiały do tworzenia jak najbardziej realistycznych gier wojennych i bitewnych, zaś wojsko dostaje wysokiej jakości środowisko wirtualne służące do treningu obsługi konkretnego sprzętu, symulatory zachowań społecznych, na przykład symulowanych

akcji przeszukania mieszkania w Afganistanie – jak należy się zachować, czego nie wolno robić i na co należy zwracać szczególną uwagę. Dodatkowo gry wojenne, ukazujące nowoczesne pole bitwy, są dla armii darmową kampanią marketingową, zachęcającą do wstąpienia do wojska. Ukazany zostaje sprzęt, taktyki, komunikacja, jednak wycięte są z gry najbardziej przerażające elementy, takie jak zawodzenie rannych żołnierzy lub choroby psychiczne wynikające z długiego przebywania w strefie konfliktu.

Można się zastanowić, na ile możliwe byłoby zaimplementowanie podobnej formy współpracy pedagogów z branżą gier wideo. Wprowadzenie ukierunkowanej treści edukacyjnej do gier byłoby oczywistą korzyścią dla pedagogów, pojawia się jednak pytanie, co środowiska pedagogiczne mogłyby zaoferować rynkowi gier komputerowych? Jest to kluczowa kwestia, odpowiedź natomiast wymagałaby debaty nad materiałami i środkami, którymi dysponują pedagodzy. Nasuwa się pomysł częściowego odciążenia koncernów z potrzeby prowadzenia badań marketingowych poprzez rozszerzenie zainteresowania grami wideo w ramach prowadzonych badań edukacyjnych. Doskonałym przykładem są wspomniane uprzednio badania IBE, które przeprowadzone na grupach także starszych dzieci i młodzieży oraz rozwinięte o dodatkowe pytania mogłyby dostarczyć interesujących materiałów do wykorzystania przez producentów gier. Kwestie atrakcyjności treści, skupiania uwagi na konkretnych wątkach, stopnia wypełniania osiągnięć, czasu spędzanego na grze, a także wszelkiej maści korelacji dostarczyłyby danych ilościowych. Producenci wykorzystują dziś niezależnych recenzentów do promowania swoich gier. Mają oni rozbudowane kanały na YouTube, których liczba odwiedzających i subskrybentów przekracza kilkanaście tysięcy (dla każdego kanału), jednak ich ocena często jest narzucona przez kontrakt pomiędzy producentami a recenzentami (nie mogą oni na przykład krytykować pewnych elementów gry). Wykorzystuje się tutaj siłę koncernów, którą można by zrównoważyć przez współpracę instytucji pedagogicznych z producentami gier. Ocena treści, grywalności, a także oprawy audiowizualnej połączona z badaniem tych elementów mogłaby zostać dostarczona przez wywiady z graczami, obserwację zachowań graczy (w świecie gry, lub poza nim) oraz standardową socjologiczną/pedagogiczną analizę treści. Te rozwiązania z kolei mogłyby dostarczyć danych jakościowych. Raporty z takich badań służyłyby pedagogom do refleksji nad tym, jakie treści i w jakiej ilości można byłoby umieścić w konkretnych grach, zaś rynek gier wideo uzyskalby dogłębną analizę swoich tytułów, dostając wskazówki dotyczące polepszenia jakości przyszłych produktów. Badania takie, zachowując status naukowych, mogłyby otrzymywać granty i dofinansowania, tym samym producenci zostaliby odciążeni finansowo w zamian za udostępnienie możliwości prowadzenia konsultacji odnośnie wprowadzenia do gry – zgodnych z jej narracją i uniwersum – ukierunkowanych treści o charakterze edukacyjnym. Jest to naturalnie tylko jeden z proponowanych modeli współpracy, utworzony na podstawie istniejącego już modelu MIME-NET, nie wykluczam jednak, że mogłyby istnieć inne, być może nawet bardziej skuteczne modele.

Opracowanie dokładnego modelu współpracy i możliwego wykorzystania treści wymagałoby zawsze indywidualnego podejścia. Każdy typ gier (uwaga – nie chodzi tutaj o każdą grę, zaś o typy gier) ma do zaoferowania treści, które można by wpleść w proces edukacyjny. Popularna gra na smartfony *Angry Birds* stosuje trajektorię lotu do niszczenia budynków przeciwnika. Tym samym gra ta może posłużyć jako narzędzie do nauki matematyki (obliczanie kątów) lub fizyki (na przykład wyjaśnienie podstawowych zagadnień dotyczących zachowania pędu), gdyż wykorzystuje ona właśnie te elementy w formie prostej rozrywki. Obecnie powstaje coraz więcej instytucji, które używają gry *Minecraft* do nauki matematyki, programowania, logicznego myślenia, a także rozwijania kreatywności u dzieci (przykładem jest organizacja Mindcloud [2016]). W grach takich jak *Europa Universalis* można zaprezentować drogę podboju wojsk historycznych przywódców, jednocześnie utrwalając obraz granic z konkretnych okresów historycznych. W takich przypadkach edukatorzy dostają gotowe narzędzia, które jedynie czekają na ich wykorzystanie, bez potrzeby ingerowania w treść gier. Tym samym takie użycie gier byłoby pierwszym krokiem w kierunku wzbudzenia wzajemnego zaufania pomiędzy branżą gier wideo i sektorem edukacyjnym. Idąc dalej – instytucje takie jak wspomniany Mindcloud mogłyby zacząć wysuwać pomysły na treści, które dobrze byłoby wpleść w popularne gry. Do tego jest potrzebna także współpraca pomiędzy instytucjami prywatnymi wykorzystującymi gry popularne w celach edukacyjnych, a także środowiskami pedagogicznymi – zarówno tymi pracującymi bezpośrednio z uczniem (nauczyciele w szkołach), jak i teoretyków edukacji (uczelnie wyższe). W przeciwnym razie wprowadzenie samego modelu używania gier na lekcjach do programu edukacji mogłoby zająć dekady. Jeżeli zaś sektor publiczny zgodziłby się na zakup konkretnych gier w celu wykorzystania ich na zajęciach (podkreślam – nie chodzi tutaj o gry *stricte* edukacyjne), to otworzyłaby się dla branży gier wideo całkowicie nowa furtka marketingu, zachęcająca kolejnych odbiorców do nabycia produktu (w zamyśle chodzi naturalnie o uczniów). Tym samym deweloperzy gier za cenę dodania do treści swoich produktów elementów edukacyjnych (opracowanych przy współpracy z ministerstwem edukacji) dostaliby darmowy marketing w placówkach edukacyjnych, a także możliwość uzyskiwania informacji o konkretnych tytułach na podstawie prowadzonych badań edukacyjnych (tworząc element profilu klienta). Największą przeszkodą przy zastosowaniu takiego modelu jest globalny charakter tej formy rozrywki. Musiałaby zostać wykorzystana lub utworzona międzynarodowa organizacja skupiająca przedstawicieli środowisk pedagogicznych z poszczególnych krajów jako delegatów ministerstw edukacji każdego z nich. Instytucja ta przedstawiałaby deweloperom gier wypracowane wspólnie koncepcje na zawarcie treści edukacyjnych w grach, które do takiego modelu współpracy zostałyby zgłoszone. Ponieważ wymagałoby to jednoci administracji odnośnie zarządzania sektorem publicznym, moglibyśmy mówić jedynie o utworzeniu kilku takich instytucji dla konkretnych regionów (hipotetyczna Europejska Rada Edukacji Cyfrowej lub jej odpowiednik w USA). Tym samym pomysł mógłby się rozbić o kwestię finansowania takiego projektu, gdyż gry zatwierdzone przez amerykańskich pedagogów mogłyby nie

być obecne w europejskich szkołach i odwrotnie. W rezultacie z europejską radą współpracowaliby tylko europejscy wydawcy gier, zaś z amerykańską tylko rodzimi. Biorąc zaś pod uwagę, że zdecydowaną część gier wideo tworzą amerykańskie studia, przy takim modelu Unia Europejska nie miałaby odpowiedniej bazy gier, które można by promować w programach edukacyjnych. Jest to jeden z problemów, które wymagałyby modelu ustalenia współpracy międzynarodowej (na przykład czy UE uznawałoby gry zatwierdzone przez amerykańską radę i dofinansowało wprowadzenie ich do programów edukacyjnych). Są to jednak kwestie, które musiałyby zostać rozstrzygnięte w toku negocjacji.

Niezależnie od formy współpracy pedagodzy musieliby pamiętać, że rynek popularnych gier wideo nie będzie kierował się treścią edukacyjną jako nadrzędną w swoich produktach. Tym samym zostaje utracona możliwość narzucania treści, zaś pozostaje jedynie negocjowanie jej formy i wprowadzenia. Problemem może okazać się na przykład podawanie źródła informacji. Wcześniej wspomniałem o bazie Animusa – przy opisach osób i miejsc nie ma podanych źródeł, z których twórcy korzystali, tworząc ją. Napotkać można tutaj problem „biblioteki Babel”, o którym pisał Jorge Luis Borges, do niego zaś nawiązał Andrew Keen w stosunku do treści cyfrowej: „[...] przewidział horror niekończącej się biblioteki, która nie ma centrum, nie ma żadnej logiki. Zamiast tego jest chaosem informacyjnym nieokreślonej, i być może nieskończonej, liczby szeciobocznych galerii” (Keen 2007: 91). Umieszczanie źródeł i odnośników mogłoby zostać potraktowane jako zbyt duża ingerencja w treść gry i zbyt duże jej „unaukowienie”. Tym samym odbiorca musi zaufać, że twórcy gry „odrobili pracę domową” i nie karmią go bzdurami. Gra sygnowana instytucją naukową, jako jednym z partnerów, mogłaby wzbudzić znacznie większe zaufanie co do przekazywanej treści. Z drugiej jednak strony te same instytucje muszą się zastanowić, czy gra zawierająca znaczne dawki przemocy, seksu i wulgarnego języka mogłaby uzyskać ich sygnaturę. Są to fundamentalne pytania w dialogu, jaki musiałby zostać podjęty pomiędzy pedagogami i twórcami gier wideo – na jakie ustępstwa kto jest gotów.

Podsumowanie

Pomysły prowadzenia restrykcyjnej polityki wobec gier wideo, połączone z negatywnym językiem ze strony środowisk pedagogicznych, charakterystycznym dla lat 1995–2005 w Polsce, przyniosły zdecydowaną odpowiedź ze strony nowych pokoleń naukowców, zainspirowanych badaniami prowadzonymi na Zachodzie. Nie możemy dopuścić do sytuacji, w której gry komputerowe staną się elementem opozycji wobec postaw i zachowań kreowanych przez pedagogów. Ponieważ gry te stały się istotnym elementem codziennej aktywności, zarówno dzieci, młodzieży, jak i osób dorosłych pedagodzy muszą szukać wspólnego pola do utworzenia synergii pomiędzy treścią edukacyjną a treścią przez nie przekazywaną. Wyszukiwanie ukrytych w nich treści, pomocnych w tworzeniu zarysów istotnych problemów jest tylko pierwszym krokiem na drodze do podjęcia obustronnej współpracy instytucji

edukacyjnych z producentami gier komputerowych. Kierunek jednak, jaki obierze komunikacja między oboma sektorami, zależy dziś w pierwszej kolejności od nastawienia obu stron do swoich pomysłów i rozwiązań. Aby o nich rozmawiać, należy najpierw podjąć dialog. Myślę, że byłby to następny krok ku drodze do nadmienionej synergii.

Literatura:

- Bogost I., 2007, *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*, Cambridge: MIT Press.
- Feibel T., 2006, *Zabójca w dzieciennym pokoju. Przemoc i gry komputerowe*, tłum. A. Malinow, Warszawa: Pax.
- Gonciarz K., 2011, *Wybuchające beczki – zrozumieć gry wideo*, Kraków: KG Tofu Media.
- IBE, 2014, *Jakie gry wybierają uczniowie i z czym się to wiąże?*, <http://www.ibe.edu.pl/pl/media-prasa/aktualnosci-prasowe/418-jakie-gry-wybijaja-uczniowie-i-z-czym-sie-to-wiaze> [dostęp: 15.08.2015].
- Keen A., 2007, *Kult amatora: jak internet niszczy kulturę*, tłum. M. Bernatowicz, K. Topolska-Ghariani, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Mindcloud, 2016, <http://mindcloud.pl> [dostęp: 23.10.2016].
- Newzoo, 2012, *Polski rynek gier w 2012 roku osiągnie wartość 400 mln dolarów*, <http://www.newzoo.com/press-releases/polski-rynek-gier-w-2012-roku-osi-gnie-warto-400-mln-dolarow/> [dostęp: 15.08.2015].
- Ulfik-Jaworska I., 2005, *Komputerowi mordercy: Tendencje konstruktywne i destruktywne u graczy komputerowych*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

Ludografia:

- Blizzard Entertainment, 2004, *World of Warcraft*, CD Projekt.
- GSC Game World, 2007, *Stalker*, CD Projekt.
- Ion Storm, 2000, *Deus Ex*, Cenega.
- Rovio Mobile, 2010, *Angry Birds*, City Interactive.
- Ubisoft, 2014, *Watch Dogs*, Ubisoft GmbH.
- Ubisoft, *Assassin's Creed* (seria), Ubisoft GmbH.

Abstrakt

Artykuł wskazuje możliwe zastosowania ukrytych treści edukacyjnych w grach popularnych, a także hipotetyczne modele współpracy pomiędzy środowiskami pedagogicznymi i twórcami gier wideo. Pokazano także podstawowe różnice pomiędzy grami popularnymi i edukacyjnymi, jak również wyjaśniono, dlaczego pedagodzy powinni zwrócić większą uwagę na współpracę przy projektowaniu gier popularnych, zamiast na forsowaniu wprowadzania na rynek gier edukacyjnych. Do przedstawienia przykładów ukrytych treści wykorzystano takie tytuły jak *Assassin's Creed*, *Watch Dogs* oraz *World of Warcraft*. Za bazę przykładowej współpracy posłużył model MIME-NET.

Słowa kluczowe

gry wideo, gry komputerowe, treści edukacyjne, gry edukacyjne, ukryte treści

Summary

Educational Messages in Noneducational Video Games

Article points out possible uses of hidden educational messages in popular video games, and hypothetical models of cooperation between pedagogical environment and video games makers. The basic differences between popular video games, and educational video games are demonstrated as well. Further part of article treats about an explanation of why pedagogical environment should focus more on designing the popular games, than forcing to create more educational ones. Portraying the examples of hidden messages bases upon such titles as *Assassin's Creed*, *Watch Dogs*, and *World of Warcraft*. The MIME-NET model is used as a ground of hypothetical cooperation.

Keywords

video games, computer games, educational messages, educational games, hidden messages

Artysta bez skrzydeł? Regulacja emocji poprzez doświadczenia estetyczne

Twórczość bywa rekompensatą, choć czasem bardzo utajoną, z bardzo skrywanych braków i utrat płynącą jak z podziemnego źródła.

Maria Dąbrowska

Wprowadzenie

Inspiracją do sformułowania tytułu artykułu był plakat zatytułowany „Człowiek bez skrzydeł” zaprezentowany podczas warszawskiego pokazu z kolekcji Galerii Plakatu Piotra Dąbrowskiego. Zbiór posterów obejmował najważniejsze, ale jednocześnie najbardziej dramatyczne momenty historii powojennej sztuki. Jeden z nich przedstawiał człowieka zniewolonego, metaforycznie pozbawionego skrzydeł. Nasuwa to analogię do człowieka zależnego od stosowanej przez niego strategii regulacji emocji, która może mieć charakter adaptacyjny bądź nieadaptacyjny. Określenie bohatera posteru mianem artysty jest o tyle adekwatne, że to właśnie artyści są grupą targaną przez trudne, nieraz niezrozumiałe emocje, które próbują rozładować przez tworzenie. Tytułowym artystą może być jednak każdy, a twórczość – uniwersalnym sposobem radzenia sobie z emocjami. Takie rozumienie dzieła Dąbrowskiego rodzi pytanie: w jaki sposób szeroko rozumiana twórczość może wpływać na regulację emocji?

Regulacja emocji

Regulacja emocji może mieć charakter osobowościowy lub może być kształtowana przez indywidualną jednostkę. W pierwszym przypadku jest to związane z pewnym zapleczem genetycznym (Soroko 2007). W drugim, prawdopodobnie najbardziej skorelowanym z dobrostanem człowieka, jest wola samej jednostki. David G. Myers (2000) pisze, że celem wielu badaczy jest sprawdzenie, co prowadzi do szczęścia. Większość ludzi jest szczęśliwa tylko w umiarkowanym

stopniu i szczęście jest dla nich stanem, który mogą sobie jedynie wyobrazić. Randy J. Larsen (2000) zauważa, że ludzie angażują się w różnego rodzaju działalność, która ma służyć redukcji nieprzyjemnych subiektywnie stanów emocjonalnych, na przykład smutku czy lęku. Chociaż różnimy się między sobą w progu reaktywności emocjonalnej oraz w sposobie regulacji emocji, wszyscy jesteśmy podobni w tym, że dążymy do dobrego samopoczucia. Redukcja negatywnego afektu jest uniwersalnym celem każdego człowieka (Larsen 2000). Na przykład angażowanie się w różne sposoby regulacji strachu przed egzaminacyjnym skutecznie redukuje tę emocję – w porównaniu z brakiem ich podejmowania – i prowadzi do lepszych rezultatów w teście (Shcherbatykh 2000).

Termin „regulacja emocji” można stosować w dwóch przypadkach. W pierwszym emocje są regulatorami procesów poznawczych (Marszał-Wiśniewska, Fajkowska 2010). Oznacza to, że pod ich wpływem zmienia się zakres uwagi albo pojemność pamięci. W drugim przypadku to emocje są regulowane. Dzieje się tak, kiedy monitorujemy nasze emocje i je modyfikujemy, stosując różne strategie: poznawcze, behawioralne, społeczne, biologiczne (Marszał-Wiśniewska, Fajkowska 2010). Strategią poznawczą będzie na przykład pozytywne przeformułowanie sytuacji, strategią behawioralną słuchanie muzyki, społeczną – spotkanie z przyjaciółmi, a biologiczną – sen albo picie znacznej ilości alkoholu celem poprawy nastroju. Regulacja emocji sprowadza się najczęściej do procesów, dzięki którym jesteśmy w stanie monitorować, dokonywać ewaluacji, zmiany intensywności oraz czasu trwania naszych emocji (Gross 1999). W tym artykule najbardziej interesującym nas aspektem regulacji emocji jest ich świadoma regulacja przy pomocy wybierania konkretnych form aktywności (zwłaszcza ekspresywnego pisanie) oraz regulacja osobowościowa, która może prowadzić do preferowania pewnych zachowań bardziej niż innych.

Związek arteterapii z regulacją emocji

Arteterapia – według Amerykańskiego Stowarzyszenia Arteterapii (American Art Therapy Association 2015) – jest profesją z dziedziny zdrowia psychicznego. Klienci wspomagani przez arteterapeutów – korzystając z artystycznych środków wyrazu – dążą między innymi do zrozumienia swoich uczuć, pogodzenia emocjonalnych konfliktów, rozwijania samoświadomości, a także uczą się zarządzać zachowaniem i uzależnieniami, rozwijają zdolności interpersonalne, poprawiają orientację w rzeczywistości, redukują lęki i zwiększają poczucie własnej wartości. Trening arteterapeutyczny korzysta ze sztuk plastycznych (między innymi rysowania, malowania, rzeźbienia) oraz pisarskich, wzbudzając proces twórczy, oraz z wiedzy psychologicznej na temat rozwoju człowieka, technik terapeutycznych, a także różnych teorii psychoterapeutycznych. Współczesna arteterapia ma szerokie zastosowanie w różnorodnych miejscach, włączając szpitale, obiekty psychiatryczne i rehabilitacyjne, obiekty Wellness, instytucje sądowe, szkoły, centra kryzysowe, społeczności seniorów, prywatne praktyki. Arteterapeuci na indywidualnych

i grupowych sesjach wywołują u klientów proces twórczy, który ma im pomóc osiągnąć fizyczny, psychiczny i emocjonalny dobrostan (American Art Therapy Association 2015). Podczas sesji terapeutycznej „językiem” spotkania są wytwory artystyczne stworzone z dostępnych materiałów i kolorów, które wybierają klienci (Corem, Snir, Regev 2015). Ułatwia im to przekazywanie uczuć w sposób pozawerbalny. Dialog przeprowadzony przy użyciu innych środków przekazu niż słowa prowokuje zetknięcie z doświadczanymi, ale nierzadko głęboko skrywanymi, uczuciami. Bardzo ważna jest też obecność arteterapeuty, który stwarza atmosferę zaufania i ułatwia klientom przejście przez proces samoeksploracji (Corem, Snir, Regev 2015).

Regulacja emocji przez doświadczenia estetyczne

Tworzenie sztuki jest rozumiane szeroko jako działalność podejmowana w celu regulacji nastroju (Goldstein, Tamir, Winner 2013). Większość artystów jest przekonana (a na pewno ma chociaż takie przeczucie), że tworzy, aby zapewnić sobie emocjonalny dobrobyt. Warte uwagi są również powody tworzenia sztuki w trudnych emocjonalnie warunkach (więźniowie obozów koncentracyjnych, więźniowie polityczni).

Larsen twierdzi, że tworzenie dzieła sztuki, niezależnie od jego formy (na przykład kreślenie na kartce papieru, wydawanie dźwięków), wpływa pozytywnie na polepszenie dobrostanu twórcy (Larsen 2000). Jennifer E. Drake i Ellen Winner w serii badań przeprowadzonych na grupie małych dzieci dowiodły, że rysowanie pomaga im radzić sobie z negatywnymi emocjami (Drake, Winner 2013). Według autorek radość płynąca z czynności rysowania jest konkurencyjna dla smutku czy rozczarowania i odwraca uwagę od tych negatywnych emocji niezależnie od umiejętności autora. Działalność musi być jednak – jak piszą autorki – aktywna. Samo obserwowanie czyjegoś procesu twórczego nie działa na nas w żaden istotny sposób. Natomiast Thalia R. Goldstein, Maya Tamir i Ellen Winner przeprowadzili badanie z udziałem adolescentów. Dowiedli, że zaangażowanie w wyrażanie emocji za pośrednictwem aktorstwa różnicowało badanych pod względem skłonności do ukrywania negatywnych emocji (Goldstein, Tamir, Winner 2013). Interesująca jest także tendencja osób pozostających w smutnym nastroju do słuchania piosenek o takim właśnie zabarwieniu emocjonalnym. Badaczki Annemieke J.M. Van den Tol i Jane Edwards (Van den Tol, Edwards 2015) sprawdziły, co ludzie smutni chcieliby w ten sposób osiągnąć, i opisały kilka powodów takiego działania. Pierwszym jest identyfikacja z emocjami płynącymi z danej piosenki, która pozwala słuchaczom na powtórne ich przeżycie i dokonanie „reinterpretacji poznawczej”, czyli spojrzenia na bodziec emocjonalny z innej strony. Kolejnym powodem jest połączenie się z przekazem danej piosenki, który motywuje do działania. Wysoka wartość estetyczna, jako trzecia przyczyna, przyciąga uwagę słuchaczy. Według autorek prowadzi to jednak do nieadaptacyjnej regulacji emocji, jaką jest odwracanie uwagi od problemu. Wreszcie wspomnienia przeszłych wydarzeń związanych z daną

piosenką pozwalają powrócić do dawnych czasów i przeżyć je na nowo, a także zobaczyć w innym świetle (Van den Tol, Edwards 2015). Udowodniono także, że hip-hop może pomóc w walce z depresją, a nawet schizofrenią (Sule, Inkster 2014). Teksty takich piosenek często obrazują wiele trudności życia w ubogich dzielnicach, na przykład uzależnienia i doświadczanie przemocy. Zdaniem Akeem Sule i Becky Inkster wykonawcy, tworząc takie utwory, radzą sobie z problemami, zaś słuchaczom dają nadzieję na lepszą przyszłość (Sule, Inkster 2014).

Ekspresywne pisanie

Pisanie może być rodzajem terapii (formalnej bądź podejmowanej samodzielnie w domu) polegającej na ekspresji emocji, jak twierdzą Joshua M. Smyth, Deborah Nazarian i Danielle Arigo (Smyth, Nazarian, Arigo 2008). Programy terapeutyczne, niezależnie od formy czy orientacji teoretycznej terapeuty, kładą nacisk na ujawnianie, identyfikowanie oraz nazywanie trudnych emocji (Smyth, Helm 2003). Różne zahamowania społeczne, wstyd oraz nieumiejętność wyrażania emocji w inny sposób dają pisaniu przewagę, ponieważ w realizacji celów terapii nie ma konieczności wypowiadania się na głos.

W badaniach nad wpływem ekspresywnego pisania badacze sprawdzają, jak pisanie o własnych emocjach wpływa na poprawę dobrostanu osób badanych. Badani są dzieleni zazwyczaj na dwie grupy. Jedna grupa pisze na temat swoich trudnych emocji, zaś druga opisuje zwykły dzień w pracy albo plany na nadchodzący tydzień (Pennebaker, Beall 1986). Zazwyczaj osoby badane piszą o trudnych przeżyciach przez około piętnaście–dwadzieścia minut przez od trzech do pięciu sesji. Kolejne dziesięć minut powinno zająć badanym dojście do siebie po tej czynności. Ustalane maksimum to najczęściej dwadzieścia minut, aby nie wywoływać u osoby badanej obciążenia i poczucia, że nie jest w stanie zrealizować tego zadania. Sesje pisania powinny odbywać się w miejscu cichym, spokojnym i komfortowym. Jeśli sesje są częścią psychoterapii, odbywają się zazwyczaj pomiędzy spotkaniami z terapeutą. W instrukcji do zadania zachęca się uczestników do pisania o głębokich uczuciach bez obawy o poprawność gramatyczną czy ortograficzną. Temat jest najczęściej wybierany przez samą osobę i może dotyczyć zawsze tego samego bądź za każdym razem innego problemu (Baikie, Wilhelm 2005). Ważny jest brak oceny pisanych treści, co pozwala osobie na całkowitą szczerość. Istotna jest również pełna dowolność nie tylko dotycząca treści, ale również nadanej struktury oraz długości tekstu. Chociaż często osoby badane raportują przeżywanie smutku bądź innych negatywnych emocji po sesjach pisania, zazwyczaj uważają tę formę terapii za użyteczną, wartościową i znaczącą (Pennebaker 1997).

W licznych badaniach dowiedziono, że ekspresywne pisanie wywiera rzeczywisty wpływ na poprawę dobrostanu, między innymi stanu zdrowia i procesu efektywnego leczenia (Davison, Pennebaker 1997). Kathryn P. Davison i James W. Pennebaker stwierdzili, że grupy osób badanych cierpiących na choroby przewlekłe – w tym raka sutka, raka gruczołu krokowego, cukrzycę, choroby serca,

zapalenie stawów i zespół przewlekłego zmęczenia – różniły się od osób, które nie miały okazji ekspresywnie pisać o swoich trudnych przeżyciach w stylach komunikacji (osoby te były bardziej otwarte na innych ludzi) (Davison, Pennebaker 1997). Badania przeprowadzone wśród małżonków ofiar różnych zamachów pokazują, że ekspresywne pisanie pomagało im szybciej poradzić sobie z żalobą. Osoby te doświadczały również mniej problemów zdrowotnych (Pennebaker, O’Heeron 1984). Ogółem ekspresywne pisanie przynosi pozytywne rezultaty osobom w nie zaangażowanych zarówno na płaszczyźnie zdrowotnej (na przykład lepsze funkcjonowanie układu immunologicznego, mniejsze ciśnienie tętnicze, wydajniejsza praca serca i wątroby, lepszy nastrój, niższy poziom stresu), jak i społecznej (między innymi wyższe oceny na studiach, mniejsza absencja w pracy, lepsze wyniki w sporcie oraz zmiana zachowania na bardziej społecznie akceptowalne) (Pennebaker, Graybeal 2001).

Dlaczego ekspresywne pisanie jest tak skuteczne? Przytacza się w tym kontekście kilka hipotez, jednak wszystkie sprowadzają się w zasadzie do ekspresji bądź porządkowania emocji. Wśród najważniejszych możliwych wyjaśnień Karen A. Baikie i Kay Wilhelm podają następujące (Baikie, Wilhelm 2005):

- funkcja katartryczna: uwolnienie emocji;
- funkcja kontaktu: konfrontacja z wcześniej ukrywanymi emocjami, rozładowanie napięcia;
- funkcja narracyjna: ujęcie trudnych doświadczeń, emocji w spójną historię pomaga je uporządkować;
- funkcja powielenia doświadczenia: przywołanie negatywnych doświadczeń w nowym kontekście, co pozwala zobaczyć je z innej strony.

Wymienione wyjaśnienia mogą wносить wkład do ostatecznego wpływu ekspresyjnego pisania na dobrostan. Da się równocześnie zauważyć, że każda z tych funkcji może powodować zmiany w ogólnej kondycji człowieka – nie tylko w sferze jego emocji i dobrostanu. Znaczenie mogą tutaj mieć zwłaszcza wymienione już relacje społeczne oraz funkcjonowanie poznawcze, na przykład pamięć oraz twórcze myślenie.

Ekspresywne pisanie wpływa pozytywnie na wyniki akademickie (Pennebaker, Francis 1996) oraz poprawia sprawność pamięci roboczej (Klein, Boals 2001). John F. Disinger dowiódł, że pisanie poprawia myślenie dywergencyjne: czynność ta obniża odpowiedź jądra migdałowatego na negatywne emocje i poszerza zakres uwagi (Disinger 1990). Ekspresyjne pisanie uwalnia od emocji, które mogą być dystraktorami dla aktualnie wykonywanych czynności. Gerardo Beilock i Sian L. Ramirez twierdzą, że opisanie własnych emocji sprawia, iż nie „zalegają” one długo, a tym samym nie decydują o wyniku wykonywanego zadania (Ramirez, Beilock 2011). Ma to znaczenie zwłaszcza, jeśli emocje są związane z wykonywanym zadaniem.

Zakończenie

Podsumowując, nie tylko artyści mogą korzystać z dobroczynnego wpływu tworzenia sztuki na dobrostan i efektywność działania. Badania prowadzone na osobach niezajmujących się zawodowo sztuką zgodnie pokazują jej pozytywne działanie na między innymi nastrój i emocje, a co za tym idzie – wyniki akademickie, funkcjonowanie społeczne, poznawcze oraz twórczość. Sposób regulacji emocji poprzez tworzenie nie jest nową formą terapii, zaś programy terapeutyczne i edukacyjne, które wykorzystywałyby tworzenie jako element programu działania danej placówki, są wciąż niepopularne. Istnieją również nadal znaczne kontrowersje dotyczące tego, jak duży nacisk szkoły powinny kłaść na sztukę w programie nauczania (Drake, Winner 2013).

Badania empiryczne prowadzone na jednolitych, reprezentacyjnych próbach, pokazujące wpływ tworzenia – zwłaszcza ekspresyjnego pisania – na wykonywanie zadań poznawczych i inne intrapsychiczne procesy mają charakter wstępny. Klasykzna metoda pisania o emocjach polega na długofalowym procesie opisywania negatywnych przeżyć. Kwestia krótkofalowego wpływu pisania ekspresyjnego na funkcje poznawcze pozostaje w sferze planów badawczych. Pojawiają się również pytania, czy skłonność osobowościowa do regulacji emocji w określony sposób (na przykład poprzez obniżanie lub podwyższanie nastroju, ruminowanie) ma znaczenie w kontekście wpływu tworzenia, zwłaszcza ekspresyjnego pisania, na funkcjonowanie człowieka, między innymi wykonanie zadania poznawczego.

Literatura:

- American Art Therapy Association, 2015, <http://arttherapy.org/aata-aboutus/> [dostęp: 15.08.2015].
- Baikie K.A., Wilhelm K., 2005, *Emotional and physical health benefits of expressive writing*, „Advances in Psychiatric Treatment” Vol. 11, Iss. 5.
- Corem S., Snir S., Regev D., 2015, *Patients' attachment to therapists in art therapy simulation and their reactions to the experience of using art materials*, „The Arts in Psychotherapy” Vol. 45.
- Davison K.P., Pennebaker J.W., 1997, *Virtual narratives: illness representations in online support groups* [w:] *Perceptions of health and illness: current research and applications*, eds. K.J. Petrie, J.A. Weinman, Amsterdam: Harwood Academic Publishers.
- Disinger J.F., 1990, *Teaching Creative Thinking through Environmental Education*, „ERIC/SMEAC Environmental Education Digest” No. 3.
- Drake J.E., Winner E., 2013, *How Children Use Drawing to Regulate Their Emotions*, „Cognition and Emotion” Vol. 27, Iss. 3.
- Goldstein T.R., Tamir M., Winner E., 2013, *Expressive Suppression and Acting Classes*, „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts” Vol. 7, No. 2.
- Gross J.J., 1999, *Emotion Regulation: Past, Present, Future*, „Cognition and Emotion” Vol. 13, Iss. 5.
- Klein K., Boals A., 2001, *Expressive writing can increase working memory capacity*, „Journal of Experimental Psychology: General” Vol. 130, No. 3.
- Larsen R.J., 2000, *Toward a Science of Mood Regulation*, „Psychological Inquiry” Vol. 11, No. 3.

- Marszał-Wiśniewska M., Fajkowska M., 2010, *Właściwości psychometryczne Kwestionariusza Poznawczej Regulacji Emocji (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire; CERQ) – wyniki badań na polskiej próbie*, „*Studia Psychologiczne*” t. 49.
- Myers D.G., 2000, *The Funds, Friends, and Faith of Happy People*, „*American Psychologist*” Vol. 55, No. 1.
- Pennebaker J.W., 1997, *Writing About Emotional Experiences as a Therapeutic Process*, „*Psychological Science*” Vol. 8, Iss. 3.
- Pennebaker J.W., Beall S.K., 1986, *Confronting a Traumatic Event. Toward an Understanding of Inhibition and Disease*, „*Journal of Abnormal Psychology*” Vol. 95, Iss. 3.
- Pennebaker J.W., Francis M.E., 1996, *Cognitive, Emotional, and Language Processes in Disclosure*, „*Cognition and Emotion*” Vol. 10, Iss. 6.
- Pennebaker J.W., Graybeal A., 2001, *Patterns of Natural Language Use: Disclosure, Personality, and Social Integration*, „*Current Directions in Psychological Science*” Vol. 10, No. 3.
- Pennebaker J.W., O’Heeron R.C., 1984, *Confiding in others and illness rate among spouses of suicide and accidental-death victims*, „*Journal of Abnormal Psychology*” Vol. 93, Iss. 4.
- Posłuszna J. (ed.), 2012, *Psychology of Art and Creativity*, Kraków: Aureus.
- Ramirez G., Beilock S.L., 2011, *Writing About Testing Worries Boosts Exam Performance in the Classroom*, „*Science*” Vol. 331, Iss. 6014.
- Shcherbatykh Y.V., 2000, *Self-Regulation of Autonomic Homeostasis in Emotional Stress*, „*Human Physiology*” Vol. 26, Iss. 5.
- Smyth J.M., Helm R., 2003, *Focused expressive writing as self-help for stress and trauma*, „*Journal of Clinical Psychology*” Vol. 59, Iss. 2.
- Smyth J.M., Nazarian D., Arigo D., 2008, *Expressive Writing in the Clinical Context* [w:] I. Nykliček, A.J.J.M. Vingerhoets, M. Zeelenberg, *Emotion Regulation: Conceptual and Clinical Issues*, New York: Springer.
- Soroko E., 2007, *Regulacja emocji w kontekście rozwoju osobowości* [w:] *Serce i umysł*, red. Ł. Kaczmarek, A. Słysz, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sule A., Inkster B., 2014, *A hip-hop state of mind*, „*The Lancet Psychiatry*” Vol. 1, No. 7.
- Van den Tol A.J.M., Edwards J., 2015, *Listening to sad music in adverse situations: How music selection strategies relate to self-regulatory goals, listening effects, and mood enhancement*, „*Psychology of Music*” Vol. 43, Iss. 4.

Abstrakt

Sztuka może pomagać radzić sobie z trudnymi doświadczeniami. Sesje arteterapii (leczenia poprzez sztukę) są znanym i skutecznym rodzajem terapii. Jednocześnie obserwuje się tendencje do – wydawać by się mogło – nieefektywnego dla dobrostanu (emocji, nastroju) angażowania się w tworzenie bądź kontakt ze sztuką (na przykład słuchanie smutnych piosenek, ekspresywne pisanie o trudnych przeżyciach). Wielu autorów opisywało, jak regulujemy negatywne emocje. Treści te nie wyczerpywały jednak tematu w odniesieniu do sztuki. W niniejszym artykule zaprezentowano proces regulacji emocji przez sztukę, zwłaszcza za pośrednictwem pisania ekspresywnego. Opisano również wpływ takiego sposobu regulacji na funkcjonowanie zadaniowe, szczególnie poznawcze.

Słowa kluczowe

psychologia twórczości, terapia sztuką, pisanie ekspresywne, regulacja emocji

Summary

An Artist without Wings? Regulation of Emotions through Aesthetic Experiences

Art can help handle difficult experiences. Art therapy sessions (healing through art) have been recognized for years as a well-known and efficient method of treatment. In this paper is considered the problem of regulation of emotions through art, particularly through expressive writing. Important part of the paper is the impact of this way of regulation on task-oriented functioning, especially cognitive functioning.

Keywords

psychology of creativity, art therapy, expressive writing, regulation of emotions

„Wyobrażę sobie świat...”, czyli o poczuciu braku nadziei, zaburzeniach snu i nadużywaniu alkoholu przez młodzież szkolną

Poczucie braku nadziei często towarzyszy adolescentom nie tylko ze względu na ich wiek rozwojowy, ale i rzeczywistość, w której na co dzień funkcjonują. Najbliższe otoczenie, rozumiane jako dom czy szkoła, wiąże się z wieloma czynnikami ryzyka kryzysu psychologicznego w życiu młodego człowieka. Poczucie beznadziejności to jedno z kryteriów diagnostycznych, na które należy zwrócić szczególną uwagę podczas diagnozy zaburzeń lękowo-depresyjnych czy zaburzeń lękowo uogólnionych (*Generalized Anxiety Disorder*) (Kendler *et al.* 1992). Zaburzenia snu czy skłonność do nadużywania alkoholu, które mogą współwystępować z poczuciem beznadziei, to dodatkowe czynniki ryzyka wpływające nie tylko na aktualną jakość życia, ale i kierunek przyszłego rozwoju młodych ludzi. Przeprowadzona analiza koresponduje z pomiarem poczucia beznadziejności u nastolatków dokonany przez Agnieszkę Kulik i Elżbietę Sądel (2013). Przywołane badanie dowiodło, że lęk i jakość życia determinują poczucie beznadziejności u młodzieży. Tematyka oscylująca wokół poczucia beznadziei czy depresyjności stanowi przedmiot zainteresowań naukowych badaczy od wielu lat. Jest on niezwykle istotny z uwagi na potrzebę wspierania prawidłowego rozwoju młodych ludzi. Wiedza uzyskana na podstawie gruntownie przeprowadzonych badań stanowi znaczący element profilaktyki zdrowia psychicznego. W nawiązaniu do powyższego postanowiono poddać analizie wybrany zakres sposobu funkcjonowania psychicznego młodzieży szkolnej zwłaszcza w kontekście poczucia beznadziejności i wybranych zaburzeń psychicznych. Poruszana problematyka nabiera dodatkowego znaczenia podczas ujmowania jej na tle zaburzeń snu czy nadużywania alkoholu. Brak snu czy niestanna intoksykacja alkoholowa wpływa na jakość życia człowieka, szczególnie w czasie jego rozwoju psychofizycznego. To może przyczynić się do ogólnego obniżenia poziomu koncentracji na zadaniu, motywacji do realizacji założonych celów, a nawet do zachowań uciezkowych, na przykład rezygnacji z rozpoczętych już aktywności życiowych, takich jak systematyczne uczęszczanie do szkoły czy nauka do egzaminów.

Poczucie beznadziejności zazwyczaj jest rozpatrywane w kontekście depresji. Aaron T. Beck zwrócił szczególną uwagę na problematykę pomiaru pesymizmu, którą ujął jako *Hopelessness Scale* (Beck *et al.* 1974). Zaproponowana przez autora

triada depresyjna wywodzi się z poznawczego modelu depresji, przez co zwana jest także triadą poznawczą. Oznacza ona występowanie negatywnych myśli w trzech obszarach myślenia o: sobie, świecie i przyszłości (Grzesiuk 2006). Natomiast na polskim gruncie badawczym tematykę tę poruszał Piotr Oleś, który we współpracy z Andrzejem Juros stworzył polską adaptację tej skali (Oleś, Juros 1985–1986). Poczucie beznadziejności stanowi pewien sposób spostrzegania siebie, specyficzny z uwagi na systematyczne nieprawidłowe wyjaśnianie zdobytych doświadczeń, przewidywanie negatywnych wyników podjętych przez siebie działań, a także realizację istotnych celów życiowych bez obiektywnej podstawy (Oleś 1996). Omawiana skala odnosi się bezpośrednio do trzeciego elementu depresyjnej triady poznawczej Becka – negatywnej oraz pesymistycznej oceny przyszłości (Stach 1991). Narzędzie składa się z dwudziestu twierdzeń, na które respondent odpowiada w sposób twierdzący lub przeczący w zależności od tego, czy zgadza się on z przedstawionymi twierdzeniami. Im wyższą liczbę punktów uzyskuje badana osoba, tym większe jest jej poczucie beznadziejności. Ogólny wynik zawiera się w granicach 0–20 punktów. Wynik 0–3 świadczy o braku poczucia beznadziejności, wynik 4–8 o łagodnym jego nasileniu, 9–14 o umiarkowanym stopniu, a 15 i więcej o głębokim poczuciu beznadziejności. Skala należy do dość często stosowanych miar badania jakości życia oraz ogólnego psychicznego dobrostanu. Wykorzystywali ją między innymi Janusz Czapiński (Czapiński 2004), Romuald Derbis (Derbis 200) czy Paweł Boski (Boski, Jarymowicz, Malewska-Peyre 1992). Rzetelność całej skali, w zależności od populacji, na której dokonywano pomiaru, oraz zastosowanej metody, utrzymuje się w granicach 0,65–0,93, co pozwala twierdzić, że jest ona zadowolająca (Wnuk, Hędzielek 2008).

W celu rozpoznania występujących u młodzieży zaburzeń psychicznych wykorzystano Kwestionariusz Zdrowia Pacjenta (*Primary Care Evaluation of Mental Disorders Patient Health Questionnaire [PRIME-MD] – PHQ*) (Spitzer, Kroenke, Williams 1992). Jest on jedynie przesiewowym narzędziem służącym do pierwotnej oceny występowania zaburzeń. Za pierwotną ocenę uważa się tu wstępne rozpoznanie, które wymaga dalszej, bardziej wnikliwej diagnostyki w kierunku potwierdzenia bądź zaprzeczenia pojawiających się niepokojących objawów. Zostały one skategoryzowane w pięć grup najczęściej występujących zaburzeń psychicznych: somatyzacji, zaburzeń depresyjnych i lękowych, nadużywania alkoholu oraz zaburzeń odżywiania. Z uwagi na deficyt precyzyjnych danych odnoszących się do zdrowia somatycznego badanej młodzieży, celowo pominięto diagnozowanie somatyzacji. Nie ulega jednak wątpliwości, że jest to bardzo istotny obszar ogólnego dobrostanu człowieka, i w przypadku możliwości uzyskania pełnych danych nie powinien być on pomijany.

Celem pracy było zbadanie poziomu braku nadziei oraz występujących w największym nasileniu wybranych zaburzeń psychicznych wśród młodzieży szkolnej. Założono, że uzyskana w badaniu wiedza pozwoli dokonać wstępnej diagnozy w wybranych oddziałach klasowych. Zwiększy tym samym szansę na wczesną interwencję w celu zapobiegania pojawiającym się trudnościami.

W badaniu wzięło udział 71 pełnoletnich osób, z czego 69% stanowiły dziewczęta, a 31% chłopcy. Byli to uczniowie szkoły ponadgimnazjalnej, wszyscy uczęszczali do klasy maturalnej. Udział w badaniu był dobrowolny oraz anonimowy. Zanim uczniowie przystąpili do wypełnienia testów, zostali poinformowani o celu i przebiegu badania, w którym zdecydowali się wziąć udział. Uzyskane wyniki wskazały, że 43,7% badanej młodzieży nie doświadcza poczucia braku nadziei, 35,2% odczuwa łagodne poczucie beznadziejności, 14% prezentuje umiarkowany poziom braku nadziei, a 7,1% cechuje się głębokim poczuciem beznadziejności. Oznacza to, że u ponad połowy badanej grupy (56,33%) występuje poczucie braku nadziei. Dodatkowo na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że najczęściej występującym w tej grupie osób badanych jest zaburzenie snu (48,57%) oraz skłonność do nadużywania alkoholu (21,43%). Zaburzenia snu mogą pojawiać się u osób, które doświadczają napięcia emocjonalnego oraz przeżywają trudny czas. Dodatkowo mogą one wiązać się z zaburzeniami rytmu okołodobowego, co stanowi ważną informację dla rozpoznania zaburzeń depresyjnych. Badania dowodzą, że wśród dzieci i młodzieży z zaburzeniami psychicznymi, problemy ze snem są często współwystępującą nieprawidłowością, której leczenie okazuje się niezwykle trudnym zadaniem (Krysiak-Rogała, Jernajczyk 2013). Problemy z zaśnięciem, bezsenność czy nadmiar snu bywają często ignorowane nie tylko przez samych nastolatków, ale też ich rodziny. Aktualny model funkcjonowania w społeczeństwie zakłada szybki rozwój zawodowy, wielozadaniowość podczas wykonywania często odmiennych aktywności, co powoduje nadmiar obowiązków. Brak zadowolenia z rezultatu swojej pracy, obniżenie poziomu motywacji czy koncentracji to tylko niektóre składowe chronicznego zmęczenia, które coraz częściej odczuwają młodzi ludzie. Pęd za sukcesem i żądza bycia najlepszym powodują, że człowiek dużo od siebie oczekuje. Oprócz tego jego najbliższe otoczenie coraz więcej od niego wymaga. Stale rosnące wymagania w domu czy szkole mogą powodować znaczne zniechęcenie do działania, skłaniają do poszukiwania „światów wyobrażonych”, gdzie rzeczywistość jest kreowana poprzez pragnienie poczucia bezpieczeństwa i nieustannej przyjemności łagodzącej trud rozpoczynającej się wkrótce dorosłości. Niemożność sprostanania często wygórowanym ambicjom wiąże się z obniżeniem jakości życia oraz poszukiwaniem łatwo dostępnych sposobów radzenia sobie z doświadczanym obciążeniem psychicznym.

Jak wskazano powyżej, zaburzenia snu są bardzo częstym zjawiskiem wśród adolescentów, wysoki jest także odsetek osób nadużywających alkoholu. W ogólnopolskim badaniu dotyczącym problemu spożywania alkoholu odnotowano występowanie tego problemu u 23% badanych uczniów (Wojtyła, Bojar, Biliński 2010). Współlistniał on również z depresją (Deas, Brown 2006). Uważa się, że nadużywanie alkoholu jest wręcz regułą wśród młodzieży z zaburzeniami psychicznymi, natomiast podwójna diagnoza powinna budzić szczególną czujność specjalistów (Galaif *et al.* 2007).

Z przedstawionych badań wynika, że młodzież szkolna cechuje się poczuciem braku nadziei i jest narażona na konsekwencje wynikające z nadużywania alkoholu czy zaburzeń snu. Warto zastanowić się zatem, czy nie istnieje związek pomiędzy

odczuwanym lękiem co do przyszłości odnoszącym się do poczucia beznadziei a stosowaniem destruktywnych strategii radzenia sobie z trudną sytuacją. Przyjęte przez adolescentów strategie przypuszczalnie stanowią sposoby radzenia sobie ze stresem. Stres powoduje zmiany w funkcjonowaniu organizmu w trzech obszarach: fizjologicznym (między innymi przyspieszony puls, wzmożona potliwość, napięcie mięśni), psychologicznym (na przykład odczuwanie lęku, poczucie osamotnienia, niestabilność samooceny) oraz behawioralnym, przejawiającym się w zmianach w zachowaniu (między innymi impulsywność w działaniu, zaburzenia snu, nadużywanie alkoholu). Richard Lazarus i Susan Folkman określają radzenie sobie ze stresem jako stale zmieniające się poznawcze i behawioralne wysiłki, mające na celu opanowanie określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, ocenianych przez osobę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby. Lazarus uwzględnił dwie podstawowe funkcje radzenia sobie ze stresem: funkcję instrumentalną, która jest zorientowana na problem, i funkcję, która odnosi się do regulacji przykrych emocji w rozumieniu napięcia emocjonalnego czy negatywnych stanów emocjonalnych (Lazarus 1986). Badacze podjęli próbę systematyzacji sposobów radzenia sobie ze stresem: konfrontacja, czyli obrona swojego stanowiska, walka z trudnościami w celu zaspokojenia potrzeb, planowanie rozwiązania problemu, czyli zaplanowane działanie wobec sytuacji stresującej, dystansowanie się, czyli podejmowanie wysiłku zmierzającego do odsunięcia od siebie problemu, unikanie rozumiane jako stosowanie strategii ucieczkowej, fantazjowanie czy inicjowanie myślenia życzeniowego, samoobwinianie się, autoagresja, samokontrola przyjmująca formę powstrzymywania się od przeżywania przykrych emocji, poszukiwanie wsparcia, pozytywne przewartościowanie, czyli szukanie i koncentracja na tak zwanych dobrych stronach sytuacji stresowej w celu zmniejszenia poczucia porażki czy straty (Lazarus 1986).

Warto dyskutować na temat jakości życia, zdrowia psychicznego oraz sposobów radzenia sobie z sytuacją trudną szczególnie wśród młodych osób. Zważywszy na dostępność środków psychoaktywnych oraz niski poziom świadomości radzenia sobie z napięciem emocjonalnym wśród młodzieży szkolnej, omawiany problem należy potraktować priorytetowo. Zarówno placówki oświatowe, jak i rodzice czy opiekunowie powinni zwiększać swoje kompetencje w zakresie konstruktywnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, stresowych. Szkoły powinny realizować zajęcia mające na celu rozwój i wspieranie w zakresie kompetencji społecznych, alternatywnych sposobów rozwiązywania sporów (na przykład mediacje szkolne, w tym rówieśnicze), które warto byłoby uwzględnić w programie profilaktycznym i wychowawczym szkoły. Proces wychowywania daje szansę na rozwijanie i późniejsze utrwalenie pożądanego zachowania u młodzieży. Umożliwia wspieranie w prawidłowym rozwoju osobowości młodego człowieka i przygotowanie go do trudności wynikających z dorosłego życia w bezpieczny dla niego sposób.

Literatura:

- Beck A.T. et al., 1974, *The measurement of pessimism: the Hopelessness Scale*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology” Vol. 42, Iss. 6.
- Boski P., Jarymowicz M., Malewska-Peyre H., 1992, *Tożsamość a odmienność kulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo IP PAN.
- Czapiński J. (red.), 2004, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Warszawa: PWN.
- Deas D., Brown E.S., 2006, *Adolescent substance abuse and psychiatric comorbidities*, „The Journal of Clinical Psychiatry” Vol. 67.
- Derbis R., 2000, *Doświadczenie codzienności: poczucie jakości życia, swoboda działania, odpowiedzialność, wartości osób bezrobotnych*, Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Galaif E.R. et al., 2007, *Suicidality, depression, and alcohol use among adolescents: A review of empirical findings*, „International Journal of Adolescent Medicine and Health” Vol. 19, Iss. 1.
- Grzesiuk L. (red.), 2006, *Psychoterapia: podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa: Eneteia – Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Kendler K.S. et al., 1992, *Major depression and generalized anxiety disorder. Same genes, (partly) different environments?*, „Arch Gen Psychiatry” Vol. 49, Iss. 9.
- Krysiak-Rogala K., Jernajczyk W., 2013, *Sleep disturbances in children and adolescents with psychiatric disorders – affective and anxiety disorders*, „Psychiatria Polska” t. 47, nr 2.
- Kulik A., Sądel E., 2013, *Lęk i jakość życia jako determinanty poczucia beznadziejności u młodzieży*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” t. 13, nr 2.
- Lazarus R.S., 1986, *Paradygmat stresu i radzenia sobie*, „Nowiny Psychologiczne” nr 3–4.
- Oleś M., 1996, *Pomiar pesymizmu u dzieci. Skala HPLS A.E. Kazdina*, „Studia z Psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim” t. 8.
- Oleś P., Juroś A., 1985–1986, *Symptom poczucia beznadziejności w kognitywno-afektywnej teorii depresji A.T. Becka – skala „Hopelessness” – polska adaptacja*, „Summarium” nr 34–35.
- Spitzer R.L., Kroenke K., Williams J.B., 1999, *Validation and utility of a self-report version of PRIME-MD: the PHQ primary care study. Primary Care Evaluation of Mental Disorders. Patient Health Questionnaire*, „JAMA” Vol. 282, No. 18.
- Stach R., 1991, *Uzależnienie od alkoholu a depresja. Możliwość stosowania psychoterapii poznawczej w leczeniu uzależnienia*, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Wnuk M., Hędzulek M., 2008, *Nadzieja jako pozytywny korelat szczęścia wśród Anonimowych Uzależnionych od Seksu i Miłości*, „Seksuologia Polska” t. 6, nr 2.
- Wojtyła A., Bojar I., Biliński P., 2010, *Problem spożywania alkoholu wśród młodzieży w Polsce*, „Medycyna Ogólna” t. 16, nr 4.

Abstrakt

Poczucie braku nadziei często towarzyszy adolescentom nie tylko ze względu na ich wiek rozwojowy, ale i codzienną rzeczywistość (zwłaszcza szkolną). Poczucie beznadziejności to jedno z kryteriów diagnostycznych, które powinno być spełnione podczas rozpoznania zaburzeń depresyjnych. Mogące z nim współwystępować zaburzenia snu czy skłonność do naudżywania alkoholu to dodatkowe czynniki ryzyka, które wpływają nie tylko na aktualną jakość życia, ale i przyszłość młodych ludzi.

Celem pracy jest odpowiedź na pytanie, czy młodzież szkolna doświadcza poczucia braku nadziei? Dodatkowym celem jest próba zestawienia powyższych wyników z ewentualnie współwystępującymi z nim zaburzeniami psychicznymi i podjęcie polemiki na

temat możliwego wpływu oczekiwań społecznych na sposób postrzegania rzeczywistości przez adolescentów.

Badanie przeprowadzono na grupie 71 pełnoletnich uczniów klas maturalnych w publicznej szkole ponadgimnazjalnej z województwa pomorskiego. Zastosowano dwie metody: Kwestionariusz Zdrowia Pacjenta (*Primary Care Evaluation of Mental Disorders Patient Health Questionnaire* [PRIME-MD-PHQ]), który ocenia objawy pięciu grup zaburzeń psychicznych, oraz Skalę Poczucia Beznadziejności Becka (*Beck Hopelessness Scale* [BHS]). Wykazano, że 43,7% badanej młodzieży nie doświadcza poczucia braku nadziei, 35,2% odczuwa łagodne poczucie beznadziejności, 14% prezentuje umiarkowany poziom braku nadziei, a 7,1% cechuje się głębokim poczuciem beznadziejności. Dodatkowo na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że najczęściej występującym w tej grupie osób badanych jest zaburzenie snu (48,57%) oraz skłonność do nadużywania alkoholu (21,43%).

Słowa kluczowe

poczucie braku nadziei, zaburzenia psychiczne, adolescenci

Summary

„Imagine the World...” – About Hopelessness, Sleep Disorder and Alcohol Abuse by Youth

The sense of hopelessness is often accompanied adolescents not only because of their age and development, but also the reality (especially school), where pupils are daily functioning. Hopelessness is one of the diagnostic criteria that should be met during the diagnosis of depressive disorders. They can coexist with a sense of hopelessness, sleep disorders, or a tendency to abuse alcohol are additional risk factors that affect not only the current quality of life, but also the future of young people.

The aim of the study was to search answers to the question of whether school children experience a sense of hopelessness? Another goal is an attempt to combine these results with possibly comorbid mental disorders and take polemics on the possible impact of social expectations on the perception of reality by adolescents.

The study was conducted on a group of 71 adult students matriculation classes in a public secondary school in the voivodship. Research concludes two methods: Primary Care Evaluation of Mental Disorders Patient Health Questionnaire (PRIME-MD-PHQ), which evaluates the symptoms of the five groups of mental disorders and the Beck Hopelessness Scale. It has been shown that 43,7% of the young people do not experience a sense of hopelessness, 35,2% is a mild sense of hopelessness, 14% presents moderate levels of hopelessness, and 7,1% is characterized by a profound sense of hopelessness. In addition, based on our audit found that the most common in this group of subjects is a sleep disorder (48,57%) and a tendency to abuse alcohol (21,43%).

Keywords

the sense of hopelessness, mental disorders, adolescents

Piekło kobiet – współczesny obraz prawa do aborcji w przestrzeni medialnej. Casus niewolenia kobiet czy ich emancypacji?

Powstało wiele pozycji na temat aborcji, tak więc artykuł ten z pewnością nie omówi w sposób wyczerpujący wszystkich wątków i kontekstów dotyczących tej kwestii. W Polsce – oprócz publikacji naukowych – powstają liczne dokumenty, artykuły, broszury informacyjne, wyniki badań różnych organizacji (Federacja na Rzecz Kobiet i Planowania Rodziny, Human Life International i inne), coroczne sprawozdania Rady Ministrów z działalności ustawy czy raporty Komisarza Praw Człowieka.

Pojawiły się także opracowania podejmujące tematykę języka używanego w dyskursie dotyczącym aborcji. Wśród nich należy wymienić prace Anny Matuchniak-Krasuskiej (1995), Agnieszki Graff (2001), Katarzyny Gawlicz (2005) i Eweliny Wejbert-Wąsiewicz (2012). Każda z badaczek zwróciła uwagę na zmiany zachodzące w języku i stopniowe „znikanie” kobiet z przestrzeni publicznej.

Anna Matuchniak-Krasuska, analizując język ekspertów pro-life, ujawniła szereg manipulacji semantycznych, takich jak: likwidacja terminów neutralnych, wprowadzenie odpowiednich synonimów, wykluczenie pewnych sformułowań, przedefiniowanie innych. Terminy „embrion” czy „płód” zastąpiono zwrotami „dziecko nienarodzone” czy „dziecko w łonie matki”, a w miejsce terminu „kobieta” pojawiło się słowo „matka”. Z kolei aborcja to „zabójstwo”, „morderstwo” lub „wewnątrzmaciczne okaleczenie dziecka”, a lekarz dokonujący zabiegu to „aborter”, „morderca niewinnych” (Matuchniak-Krasuska 1995).

Agnieszka Graff w felietonie *Znikająca kobieta – czyli polskie rozmowy o prawie do aborcji* napisała, że w debacie publicznej na temat prawa kobiet do zabiegu przerwania ciąży liczy się nie tylko moc argumentów, ale także siła głosu, ponieważ chodzi o to, czyj pogląd i czyj język stanie się obowiązujący dla wszystkich. Jej zdaniem w Polsce uprawomocnił się sposób myślenia, mówienia i wartościowania w kwestii aborcji, który ma rację bytu wyłącznie na gruncie religijnym (Graff 2001: 112). Feministka przyczyn „znikania” kobiet w owej debacie upatrywała w przegranej środowisk opowiadających się za wolnym wyborem w wojnie o język.

Zdaniem Katarzyny Gawlicz dyskusje o aborcji toczone w Polsce już wyszły poza kontekst wyznaczany przez myślenie o sytuacji kobiet i ich prawach, a sytuowane są zwykle w obrębie dyskursu moralności określającego, czym jest aborcja

(Gawlicz 2005: 99). Autorka w artykule *Płeć i naród. Dyskurs dotyczący aborcji w „Naszym Dzienniku” a konstruowanie tożsamości narodowej* stwierdziła także, że w sposobie mówienia o aborcji dominuje dyskurs moralności. W dyskursie narodowościowym jednak (obejmuje on koncepcję moralności, w myśl której aborcja jest morderstwem, ale niesprowadzalny tylko do niej) aborcja jest wykorzystywana jako instrument do budowania i podtrzymywania określonej wizji polskiej tożsamości narodowej.

Z kolei Ewelina Wejbert-Wąsiewicz w książce *Aborcja w dyskursie publicznym. Monografia zjawiska* zwróciła uwagę, że kiedy kwestia dopuszczalności aborcji przeniosła się z forum parlamentu do szeroko pojętego dyskursu publicznego, nastąpił podział społeczeństwa, w którym zwolenników zachowania prawa do aborcji nazwano zwolennikami „cywilizacji śmierci”, a popierających projekt ustawy delegalizującej aborcję „zwolennikami ciemnoty, zacofania i średniowiecza, mordercami kobiet”. Kolejnym krokiem było wyróżnienie zwolenników pro-life (opowiadających się za życiem) i pro-choice (występujących przeciw życiu). Autorka z perspektywy czasu stwierdziła, że „bitwę o język” wygrali zwolennicy zakazu aborcji (Wejbert-Wąsiewicz 2012: 84).

Zakaz aborcji a systemy totalitarne

W latach trzydziestych XX wieku w kwestii praw reprodukcyjnych kobiet Adolf Hitler, Benito Mussolini, Józef Stalin i Kościół katolicki wyrażali to samo zdanie – zadaniem kobiety jest rodzenie dzieci. Mussolini planował celowe przeludnienie w celach kolonialnych, z kolei w Rosji rewolucja przyniosła najpierw względny liberalizm w sprawach płci, by kilkanaście lat później zastąpić go polityką mnożenia ludzi sowieckich na wzór włoski – całkowity zakaz aborcji, utrudnianie rozwodów i premie dla matek-przodowniczek. W III Rzeszy równolegle wprowadzono natomiast drastyczne kary za spędzenie płodu, a podręczniki antykoncepcji palono na stosach (Zaremba-Bielawski 2011: 348). Władze III Rzeszy konsekwentnie likwidowały poradnie planowania rodziny, a Führer nagradzał wielodzietne Niemki Krzyżem Matki¹. Propaganda nazistowska traktowała prawa kobiet – a zwłaszcza prawo do aborcji – jako przejaw komunistyczno-żydowskiego spisku przeciwko Rzeszy (Graff 2001: 133). Restrykcyjne ustawodawstwo dotyczyło tylko Niemek. Polki mogły dokonywać aborcji bez żadnych przeszkód, ponieważ zostały uznane przez nazistów za „element małowartościowy”, który należało eksterminować. Adolf Hitler napisał w *Mein Kampf*: „Prawo do wolności osobistej zanika w obliczu obowiązku zachowania rasy; musimy pozbyć się myśli, że stosunek do własnego ciała jest sprawą jednostki” (Hitler cyt. za: Steinem 1983: 309)². W 1934 roku, podczas

¹ *Ehrenkreuz der Deutschen Mutter (Mutterkreuz)* – ustanowiony przez Hitlera order w formie krzyża, przyznawany na mocy rozporządzenia z 16 grudnia 1938 roku wielodzietnym matkom w trzech klasach: brązowej (za czworo–pięcioro dzieci), srebrnej (za sześcioro–siedmioro) i złotej (za ośmioro i więcej dzieci). Odznaczenie nadawano w ramach „wojny urodzeń” i otrzymać go mogły tylko kobiety spełniające kryteria rasowe. Wykluczano matki „aspoleczne” oraz „rasowo” lub „umysłowo małowartościowe”.

² Tłumaczenia – A.B., jeśli nie zaznaczono inaczej.

przemówienia do Narodowosocjalistycznej Organizacji Kobiet mówił: „Każde dziecko, które kobieta wyda na świat, to bitwa, bitwa stoczona dla dobra narodu” (Hitler cyt. za: Steinem 1983: 319).

Podobnie wyglądała sytuacja kobiet w Rumunii za rządów Eleny i Nicolae Ceaușescu. Dnia 1 października 1966 roku ogłoszono dekret, który określał aborcję jako poważny występki przeciw zdrowiu, mający negatywny wpływ na wzrost populacji. Jedynymi dopuszczalnymi wyjątkami były kazirodztwo i gwałt. Z początkiem lat osiemdziesiątych XX wieku wprowadzono dla kobiet obowiązek częstych wizyt sanitarnych i ginekologicznych, podczas których lekarz miał sprawdzić, czy nie doszło do nielegalnego zabiegu przerwania ciąży. Każda kobieta co miesiąc w swoim miejscu pracy była poddawana obowiązkowo takiemu badaniu.

Elena Ceaușescu mówiła do swoich studentek:

Nie zwracajcie uwagi na waszych zacofanych rodziców. Nie czekajcie z uprawianiem miłości, a jeśli zajdziecie w ciążę, to tym lepiej. Oddajecie przysługę ojczyźnie. Jeżeli się to wam przydarzy, w żadnym wypadku nie powiadamianie rodziców, dobrze się z tym ukrywajcie i zwróćcie się do mnie, a ja wam doradzę, w jaki sposób natychmiast po urodzeniu pozbyć się noworodka: zajmie się nim państwo (Ducret 2012: 273).

Niedługo sierocińce w całym kraju pękały w szwach.

Agnieszka Graff zwróciła uwagę na ścisły związek pomiędzy zakazem aborcji a systemami totalitarnymi. Jej zdaniem odebranie kobietom prawa do aborcji mieści się w plemiennej wizji narodu, zgodnie z którą kobiety dla dobra wspólnoty mają rodzić jej nowych członków, a mężczyźni – zabijać członków innych plemion. Graff uważa, że w ideologii totalitaryzmu wartością absolutną nie jest życie człowieka narodzonego czy nienarodzonego, ale potęga plemienia lub narodu wyrażająca się w jego liczebności (Graff 2001: 133–134).

Prawo aborcyjne w Polsce

Prawo aborcyjne określające zakres sytuacji uprawniających do przerwania ciąży zmieniało się w Polsce kilkakrotnie. Na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych XX wieku toczyła się debata dotycząca zmiany prawa antyaborcyjnego. Prawa do przerwania ciąży dla wszystkich kobiet (niezależnie od podziałów klasowych i sytuacji ekonomicznej rodziny) domagali się między innymi: Maria Pawlikowska-Jasnorzewska, Irena Krzywicka i Tadeusz Boy-Żeleński, autor najważniejszego manifestu feministycznego lat międzywojennych (Boy-Żeleński 2013). Wszyscy oni dostrzegli, że podtrzymywany przez państwo całkowity zakaz aborcji ma na celu zapewnienie sukcesu militarnego w ewentualnej wojnie.

Irena Krzywicka – polska feministka, pisarka, tłumaczka i publicystka – w 1937 roku na łamach „Życia Świadomego” napisała:

Gdzie tam, to wspólna wszystkim dyktaturom żądza ludzkiego mięsa, choćby w najgorszym gatunku, choćby stoczonego przez choroby i głód. To jawny lub utajony militarizm

tak się przejawia. Żołnierzy! Jak najwięcej żołnierzy [...]. Hasło rodzenia to zapowiedź wojny! (Krzywicka 1937 cyt. za: Zaremba-Bielawski 2011: 352).

Z kolei Boy-Żeleński w *Piekle kobiet* napisał: „[...] hasło nieograniczonego płodzenia to imperializm, to odwet, to przyszła wojna. Dzień, w którym kobieta polska porozumiałaby się z niemiecką co do «demobilizacji macic», byłby ważnym dniem dla pokoju ludzkości” (Boy-Żeleński 2013: 96).

Dnia 11 lipca 1932 roku uchwalono rozporządzenie, które uchylało całkowity zakaz aborcji obowiązujący w czasie zaborów. Zalegalizowano przerwanie ciąży powstałej w wyniku kazirodztwa, gwałtu lub współżycia z nieletnią poniżej piętnastego roku życia oraz z przyczyn medycznych. Było to jedno z najbardziej liberalnych rozwiązań w Europie.

Podczas okupacji niemieckiej, w latach 1943–1945 kobiety w Polsce miały jak dotąd pierwszy i ostatni raz prawo do aborcji „na życzenie”. Ustawa z dnia 27 kwietnia 1956 roku zezwalała na przerwanie ciąży, gdy przemawiały za tym wskazania lekarskie, trudne warunki życiowe oraz gdy zachodziło podejrzenie, że ciąża powstała wskutek przestępstwa (w praktyce na życzenie kobiety) (CBOS 2013).

W latach dziewięćdziesiątych prawodawstwo uległo zaostrzeniu. Prawo aborcyjne reguluje ustawa z dnia 7 stycznia 1993 roku o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (Dz. U. Nr 17, poz. 78 ze zm.). Zgodnie z art. 4a przerwanie ciąży jest dozwolone w czterech przypadkach:

1. gdy ciąża stanowi zagrożenie dla życia lub zdrowia kobiety ciężarnej (co musi stwierdzić inny lekarz niż dokonujący zabieg);
2. badania prenatalne lub inne przesłanki medyczne wskazują na duże prawdopodobieństwo ciężkiego i nieodwracalnego upośledzenia płodu albo nieuleczalnej choroby zagrażającej jego życiu (co również stwierdza inny lekarz niż dokonujący przerywania ciąży);
3. zachodzi uzasadnione podejrzenie, że ciąża powstała w wyniku czynu zabronionego (gwałt, kazirodztwo);
4. kobieta ciężarna znajduje się w ciężkich warunkach życiowych lub trudnej sytuacji osobistej.

W pierwszym przypadku przerwanie ciąży jest dozwolone do dwunastego tygodnia ciąży. W dwóch pozostałych prawo do tego zabiegu przysługuje aż do momentu osiągnięcia przez płód zdolności do samodzielnego życia poza organizmem kobiety. Punkt czwarty ustawy, umożliwiający przerwanie ciąży, gdy kobieta ciężarna znajduje się w ciężkich warunkach życiowych lub trudnej sytuacji osobistej (Szczuka 2004: 8), utracił moc 18 grudnia 1997 roku na podstawie obwieszczenia Prezesa Trybunału Konstytucyjnego z dnia 18 grudnia 1997 r. o utracie mocy obowiązującej art. 1 pkt 2, art. 1 pkt 5, art. 2 pkt 2, art. 3 pkt 1 i art. 3 pkt 4 ustawy o zmianie ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 157, poz. 1040), uznającego go za sprzeczny z konstytucją.

W kwestii prawa kobiet do aborcji jednak wiele zależy od lekarzy, ponieważ nie powstała do tej pory lista wad i upośledzeń, które byłyby podstawą do wykonania zabiegu. Na ogół jeden lekarz odsyła ciężarną do drugiego, a drugi do trzeciego (Świąchłowicz 2014: 26).

W sierpniu 2016 roku do Sejmu trafił projekt liberalizacji prawa aborcyjnego złożony przez inicjatywę „Ratujmy Kobiety”, który zakładał między innymi prawo do przerwania ciąży do końca dwunastego tygodnia, edukację seksualną oraz refundację środków antykoncepcyjnych. Dnia 23 września, po pierwszym czytaniu, projekt został odrzucony (Wprost 2016). Z kolei w lipcu do Sejmu trafił inny obywatelski projekt ustawy „Stop aborcji” o zmianie ustawy z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerwania ciąży oraz ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r.³, przygotowany przez stowarzyszenie Ordo Iuris. Przewidywano w nim między innymi możliwość karnania kobiet, które poddały się aborcji (od trzech miesięcy do pięciu lat pozbawienia wolności) (Newsweek 2016). Należy dodać, że w treści omawianej propozycji projektu antyaborcyjnego znalazł się także zapis, według którego sąd mógłby nadzwyczajnie złagodzić karę lub odstąpić od jej wymierzenia w przypadku, gdy matka „dziecka poczętego” działałaby nieumyślnie.

Dnia 3 października 2016 roku odbył się Ogólnopolski Strajk Kobiet, to znaczy „Czarny Protest”. Tysiące kobiet nie poszło tego dnia do pracy, aby wyjść na ulicę i wyrazić sprzeciw wobec pomysłu zaostrzenia prawa aborcyjnego. Dnia 6 października projekt „Stop aborcji” został odrzucony przez Sejm (ts/kk 2016).

Klub partii Prawa i Sprawiedliwości przygotowuje obecnie projekt dotyczący przepisów regulujących aborcję. Z pewnością będzie dążyło się do ograniczenia przerwania ciąży o charakterze eugenicznym (posłowie i posłanki najczęściej odwołują się do przypadków dzieci z zespołem Downa). Dokładniejszych informacji nie podano (p.mal 2016). W internecie pojawiają się także informacje o projekcie Polskiej Federacji Ruchów Obrony Życia, który trafił 6 października do Marszałka Sejmu w formie petycji. W dokumencie przewiduje się całkowity zakaz aborcji, odstąpiono jednak od pomysłu karnania kobiet za jej dokonanie. Nowymi postulatami są między innymi zakaz sprzedaży środków o działaniu poronnym i antyimplantacyjnym oraz obowiązek objęcia przez państwo instytucjonalnej opieki rodziny, samotnych rodziców dzieci niepełnosprawnych oraz matek i dzieci, kiedy dojdzie do tak zwanego czynu zabronionego (gwałt) (ds 2016).

Metoda interpretacji materiału empirycznego – krytyczna analiza dyskursu

Materiał empiryczny został zinterpretowany przy użyciu krytycznej analizy dyskursu. Odnosi się ona do obszaru współczesnego językoznawstwa, w którym od pół wieku wyraźnie oddziela się badania nad strukturą języka (lingwistyka

³ Treść projektu dostępna jest na stronie internetowej: http://www.stopaborcji.pl/wp-content/uploads/2016/03/projekt_2016.pdf [dostęp: 16.10.2016].

formalna) oraz badania języka w użyciu (język jako narzędzie komunikacji). Na gruncie współczesnego językoznawstwa dużym zainteresowaniem cieszą się takie nurty jak pragmatyka językowa (George P. Lakoff) czy socjolingwistyka (Basil Bernstein). Jak podkreśla Norman Fairclough, zaletą tych analiz jest badanie języka w kontekście społecznych funkcji (Duszak, Fairclough 2008: 12). W naukach społecznych jest potrzebna analiza sposobów używania języka, ponieważ zjawiska społeczne są punktem przecięcia tego, co dyskursywne i niedyskursywne. Fairclough zauważa, że analiza zmian społecznych bez analizy ich językowej warstwy i relacji dyskursywne–niedyskursywne jest zawsze niepełna, niekompletna (Duszak, Fairclough 2008: 10).

Fairclough definiuje krytyczną analizę dyskursu jako formę krytycznych badań społecznych, które analizują relacje między kategoriami myślenia – wiedzą, wartościami, wyobrażeniami – a innymi elementami systemów społecznych i procesów, celem ustalenia, w jaki sposób „cementowanie” tych pierwszych w tych drugich przyczynia się do powstania, trwania lub zmiany w obrębie relacji społecznych stosunków władzy, ideologii, dominacji, hegemonii, marginalizacji czy opresji (Duszak, Fairclough 2008). Krytyczna analiza dyskursu umożliwia analizę relacji łączących sferę znaczeń (dyskursu) i materialności (sfery niedyskursywnej).

Chris Barker twierdzi z kolei, że dyskursy dostarczają sposobów mówienia o danym zjawisku, temacie czy problemie dzięki powtarzalnym zbiorom idei, praktyk, rodzajów wiedzy i motywom, które się do nich odnoszą (Barker 2005: 115). Dyskurs można określić mianem względnie trwałej mapy znaczeń lub sposobów mówienia, dzięki którym przedmioty lub praktyki nabierają znaczenia. Jak twierdzą znawcy krytycznej analizy dyskursu, uporządkowanie znaczenia jest następstwem wpływu wywieranego przez władzę na obszar praktyki społecznej. W związku z tym dyskurs jest traktowany jako element „jednoczący” język i praktykę (Barker 2005).

Krytyczna analiza dyskursu wydaje się interesująca z tego względu, że jej praktykowanie nie oznacza konieczności pozostawania poza ramami teoretycznymi w procesie konstruowania przedmiotu badań. Według Davida Howartha osadzenie badań w określonych ramach teoretycznych oznacza jedynie, że mamy do czynienia z polem otwartym, elastycznym i gotowym do reorganizacji w trakcie analiz (Howarth 2008: 214).

Opisując współczesny obraz prawa kobiet do zabiegu przerwania ciąży w przestrzeni medialnej, skupiono się na analizie języka wybranych stron funkcjonujących na portalu społecznościowym Facebook. Celem analizy była próba rekonstrukcji powtarzalnych obrazów prawa kobiet do aborcji, wspólnych wzorów reagowania na nie oraz wspólnych sfer artykułowanych znaczeń (sposobów widzenia, ocen). W ramach tego serwisu użytkownicy mogą tworzyć własne sieci, grupy oraz – co najistotniejsze – wymieniać się poglądami na wybrane tematy (także na temat prawa kobiet do aborcji).

Współczesny obraz prawa do aborcji w przestrzeni medialnej

Obecnie w medialnej debacie na temat prawa kobiet do aborcji można dostrzec dwie orientacje: pro-life (przeciwnicy prawa kobiet do aborcji) oraz pro-choice (zwolennicy legalizacji zabiegu przerwania ciąży i praw reprodukcyjnych). Biorą w niej udział zarówno księża, jak i profesorowie, etycy, publicyści i feministki. Wśród najbardziej rozpoznawalnych osób, które od wielu lat uczestniczą w tej dyskusji, należy wymienić: Agnieszkę Graff, Wandę Nowicką, Kazimierę Szczukę i Magdalenę Środę (pro-choice) oraz Bogdana Chazana, Kaję Godek i Tomasza Terlikowskiego (pro-life).

Na początku przeanalizowano treści dotyczące aborcji oraz komentarze użytkowników, które pojawiły się na dwóch profilach utworzonych przez osoby biorące aktywny udział w sporze dotyczącym liberalizacji obecnego prawa aborcyjnego. Pierwszym był profil utworzony przez Kazimierę Szczukę – działaczkę społeczną, feministkę, współzałożycielkę Kongresu Kobiet. Dnia 4 lutego 2015 roku Szczuka udostępniła na swojej stronie wywiad z dr. med. Januszem Rudzińskim – lekarzem ginekologiem, pracującym w klinice w Prenzlau (Niemcy), który wykonuje zabiegi przerwania ciąży (także na życzenie przyjeżdżających zza granicy Polek). W wywiadzie Rudziński opowiadał między innymi, jak wygląda zabieg aborcyjny, ile trwa oraz co niemieccy lekarze sądzą o klauzuli sumienia. Pod udostępnionym przez dziennikarkę materiałem pojawiły się liczne komentarze. Oto niektóre z nich, pochodzące z profilu Kazimieri Szczuki⁴:

Mordercy.

Jak można okrutne morderstwo z premedytacją nazwać „małym, krótkim zabiegiem” ...
Brrr.

Tak zapewne ten wykonywany w późnym etapie życia prenatalnego dziecka. Brak słów w tak żalorny sposób usprawiedliwiać zabijanie dzieci...

Szkoda, że aborcji nie było wcześniej. Bo gdyby były rodzice PO i żydokomuny i SLD miało taką aborcję, to nie socjalizmu i głupiej Kazi i głupich tematów na temat równouprawnienia i tematów aborcji. Ponieważ ten temat wymarłby śmiercią naturalną.

PS. Aborcja = Morderstwo.

To morderstwo. Zabija się szybko (Facebook: Kazimiera Szczuka 2015).

We wszystkich komentarzach pojawiło się słowo „morderstwo” – każdy z cytowanych użytkowników utożsamiał zabieg przerwania ciąży z zabójstwem dziecka, okrutnym, dokonany z premedytacją. Internautów zszokowało stwierdzenie lekarza, że aborcja to krótki zabieg. Co ciekawe, jeden z komentujących (deklarujący się raczej jako przeciwnik aborcji) upatrywał w niej szansę zapobiegania powstania niektórych partii politycznych (PO, SLD), a także takich problemów społecznych jak

⁴ Wyróżnienia w cytatach – A.B. Wypowiedzi zostały przywołane w oryginalnym brzmieniu i z oryginalną pisownią.

równouprawnienie czy prawo do aborcji (poprzez aborcję konkretnych polityków i działaczy społecznych, w tym Kazimierzy Szczuki).

Druga z kolei analizowana treść dotycząca prawa kobiet do aborcji pochodziła z profilu Tomasza Terlikowskiego – dziennikarza, publicysty katolickiego, redaktora naczelnego portalu Fronda.pl i Telewizji Republika. Dnia 1 maja 2015 roku, po ogłoszeniu wyroku uniewinniającego w sprawie profesora Bogdana Chazana, Terlikowski w poście umieszczonym na swojej stronie domagał się między innymi publicznych przeprosin profesora, który odmówił pacjentce wykonania legalnej aborcji uszkodzonego płodu, powołując się na klauzulę sumienia:

Medialny i polityczny lincz jakiego dokonano na bohaterskim ginekologu, który odmówił **zabicia dziecka**, tylko dlatego, że było ono niepełnosprawne, zakończył się sukcesem **aborcjonistów**. Prof. Bogdan Chazan, wbrew zdrowemu rozsądkowi i polskiemu prawu został nie tylko oczerniony, ale też zwolniony z pracy. Kolejne decyzje prokuratury pokazują zaś obecnie, że to właśnie jego zwolnienie było bezprawne, a lincz był klasycznym przykładem gangsterskiego zastraszenia. Jeśli więc Hanna Gronkiewicz-Waltz chce zachować minimum honoru czy wiarygodności, to powinna nie tylko publicznie (tak, tak) przeprosić prof. Chazana, ale też błyskawicznie przywrócić go do pracy na stanowisku dyrektora szpitala. Jeśli tego nie zrobi pokaże – nie po raz pierwszy zresztą – że jej działania są jawnie antykatolickie, i że z jej dawnego zaangażowania nic już nie zostało. Jeśli bowiem profesor był niewinny, to jedynym powodem zwolnienia go z pracy była jego wiara, której nie była w stanie zaakceptować rzekomo wierząca Hanna Gronkiewicz-Waltz (Facebook: Tomasz P. Terlikowski 2015).

Terlikowski zabieg przerwania ciąży konsekwentnie nazywał „zabijaniem dziecka”. Przeciwników prawa kobiet do aborcji określił jako tych, którzy kierują się zdrowym rozsądkiem, a przyczyn zwolnienia profesora Chazana doszukiwał się w antykatolickim stosunku władzy do wiary lekarza.

Pod napisanym przez dziennikarza postem znalazły się różnorodne komentarze:

Nie istnieje coś takiego jak **podmiotowe prawo do aborcji**. Jest **prawo do życia** (Facebook: Tomasz P. Terlikowski 2015).

Niektórzy internauci negowali prawo kobiet do aborcji, ich zdaniem ono po prostu nie istnieje. Agnieszka Graff w swoim felietonie stwierdziła, że słowo „życie” to słowo ciężkiego kalibru, które odnosi się do wartości absolutnej. Jej zdaniem wobec tyranii tego słowa błędną inną – takie jak „wybór”, „świadoma decyzja”, „odpowiedzialność”, „wolność” (Graff 2001: 120).

Kolejny cytat ponownie utożsamiał aborcję z „cywilizacją śmierci”:

Zabijanie chorych to ciekawy pomysł. Właśnie zdiagnozowano u pana katar. Proszę podać adres, nasze służby medyczne już po pana jada (Facebook: Tomasz P. Terlikowski 2015).

Internauta określił aborcję jako zabijanie chorych (niewinnych), przy czym, co ciekawe, zbagatelizował problemy, jakimi są ciężkie uszkodzenia płodu, porównując je do kataru (czyli objawu najczęściej niegroźnej infekcji, którą można

wyleczyć różnorodnymi środkami farmakologicznymi – w przeciwieństwie do wad wrodzonych).

Pojawiły się także niejednoznaczne w swojej treści komentarze oceniające postępowanie lekarza, który odmówił pacjentce prawa do legalnej aborcji:

Generalnie chodzi o to że zaslaniając się **sumieniem można łamać prawo**, w takim razie ja przestaję płacić podatki bo moje sumienie mi na to nie pozwala. Ciekawe jak wtedy sie skończy sprawa (Facebook: Tomasz P. Terlikowski 2015).

Użytkownik Facebooka zwrócił uwagę, że postępowanie profesora było niezgodne z obowiązującym prawem antyaborcyjnym. Jego porównanie prawa do aborcji z obowiązkiem płacenia podatków przez obywateli wydaje się jednak niesłuszne. Można stwierdzić, że internauta wykazał się ignorancją w stosunku do istniejącego problemu społecznego, jakim jest ograniczanie kobietom dostępności do zabiegu przerwania ciąży, chociaż zgodnie z obowiązującą (restrykcyjną) ustawą mają do niego prawo.

Z kolei użytkowniczki portalu społecznościowego, jako jedyne, zwracały uwagę na postać kobiety w poruszanej kwestii. Podkreślały znaczenie jej sumienia i decyzji o przerwaniu bądź kontynuowaniu ciąży oraz na cierpienie towarzyszące zarówno jej, jak i nowonarodzonemu dziecku z ciężką wadą wrodzoną:

Lepiej przecież **zmuszać matkę do patrzenia, jak jej dziecko z tak okropną przypadłością umiera tygodniami podłączone do maszyny**. Jakby się je jeszcze zdążyło ochrzcić i wpisać do ksiąg Kościoła to byłby pełny sukces. Bezmózgowie to nie Zespół Downa, Panie Terlikowski. Nie mówimy tu o niepełnosprawności, a o nieuleczalnej i śmiertelnej wadzie wrodzonej (Facebook: Tomasz P. Terlikowski 2015).

Przerwanie tej ciąży powinno być **kwestią sumienia matki dziecka a nie lekarza** który ją prowadził. Odmawiając złamał **prawo** i naraził matkę jak i dziecko na straszne cierpienie. Powinien dla przykładu pójść pierdzieć w pasiak. Mam jednak nadzieję, że w żadnym publicznym ośrodku zdrowia nie dostanie pracy (Facebook: Tomasz P. Terlikowski 2015).

W przestrzeni medialnej, którą tworzy między innymi portal Facebook, można śledzić nie tylko profile osób udostępniających treści dotyczące aborcji, ale także liczne strony, na których użytkownicy mogą wyrażać swoje poglądy na temat prawa kobiet do zabiegu przerwania ciąży. Wśród stron o charakterze pro-life znalazły się między innymi: Aborcja to zabijanie dzieci (2015), Aborcja to zbrodnia (2015), Fundacja Pro – Prawo do Życia (2015), KObiety Przeciwko Aborcji (KOPA) (2015) czy Popieram profesora Chazana (2015). Na tablicach wszystkich wyżej wymienionych stron bardzo często pojawiały się zdjęcia rozczłonkowanych, martwych płodów, uśmiechniętych bądź przerażonych dzieci z zespołem Downa (z podpisem „ratuj nas”) czy doktora Mengele z informacją, jakoby po ucieczce z Europy praktykował w Argentynie jako aborter. Pod postami użytkownicy opisywali na przykład czym – ich zdaniem – jest zabieg aborcji i kim są kobiety, które się na niego zdecydowały:

Morderstwa, ludobójstwo, dzieciobójstwo.

Hitlerowcy.

holokaust 21 wieku (Facebook: Fundacja Pro – Prawo do życia 2015).

Aborcję ponownie nazwano morderstwem, odwołując się tym razem do historii Holocaustu oraz określając terminację ciąży jako praktykę hitlerowską lub rasistowską. Jak napisała Agnieszka Graff, rzecz w tym, że wymordowani przez nazistów Żydzi nie byli płodami, lecz ludźmi, którzy posiadali nie tylko świadomość, myśli i uczucia, ale także język i historię. Ta kontrowersyjna metafora działa dopiero wówczas, gdy w pełni przyjmie się teologiczną definicję człowieka jako bytu, który ma duszę od poczęcia, gdy unieważni się wszystko to, co dzieli płód od dziecka (Graff 2001:133).

Masakra Aborcja to **mordowanie** najgorsze jest to że **mordowanie małych nowonarodzonych dzieci**.... tylko **Bóg** może dać i odebrać **życie**..m żaden z ludzi nie ma do tego prawa!!!! (Facebook: Fundacja Pro – Prawo do życia 2015)

W tym komentarzu pojawia się retoryka katolicka, według której tylko Bóg może decydować o narodzinach i śmierci człowieka. Co ciekawe, internautka określiła aborcję jako mordowanie nowonarodzonych dzieci. Nie wiadomo, czy to celowa manipulacja semantyczna, czy przejaw ignorancji lub braku wiedzy ze strony komentującej, gdyż – jak wiadomo – aborcja to zabieg usunięcia płodu (czyli w okresie prenatalnym), a nie zabójstwo noworodka.

Inne komentarze koncentrowały się na krytykowaniu kobiet, które deklarują swoje stanowisko w sporze o prawo do aborcji jako pro-choice:

Jak słysze takie głupie szczeniackie wypowiedzi typu kobieta jej **cialo** jej **wybor**, to mi aż niedobrze się robi. Owszem ma **wybor** zabezpieczac sie a nie **mordowac** niewinne bejbiki! (Facebook: Fundacja Pro – Prawo do życia 2015)

Fakt są kobiety, dla których własna **wygoda**, jest o wiele ważniejsza niż **małeńki człowiek** rosnący pod ich sercem i dla tej **wygody** gotowe są nawet **zabić** smutne to ale prawdziwe (Facebook: KObiety Przeciwno Aborcji [KOPA] 2015).

Internautki (deklarujące się po stronie pro-life) przerzucają odpowiedzialność za niechcianą ciążę na kobietę, twierdząc, że jej obowiązkiem jest zabezpieczanie się. Z kolei zabieg przerwania ciąży ponownie określają jako mordowanie niewinnych dzieci („bejbików”), wygodę i „szczeniackie” (nieodpowiedzialne) działanie.

Na Facebooku istnieją także strony o charakterze pro-choice, są to na przykład: Aborcja prawem kobiet (2015), Prawo wyboru jest dobrem osobistym (2014), TAK! Dla legalnej aborcji w Polsce (2015) czy Masz prawo przerwać ciążę? Możesz to zrobić zagranicą na koszt NFZ (2015). Na stronach tych – podobnie jak na stronach o charakterze pro-life – bardzo ważną rolę odgrywają obrazy. Można zobaczyć na nich między innymi przekreślony wieszak (symbol aborcji wykonywanej w podziemiu, bardzo często kończącej się okaleczeniem bądź śmiercią kobiet), znak nierówności pomiędzy rysunkiem kobiety a żeńskim układem rozrodczym

(manifestującym, że jedyną rolą kobiety nie jest rola matki, „reproduktorki” narodu) czy wizerunek Tadeusza Boya-Żeleńskiego wraz z cytatem pochodzącym ze zbioru felietonów *Piekło kobiet* jego autorstwa:

Głosić wzniosłe teorie o „prawie **plodu** do życia”, znów grozić matce więzieniem w imię praw tego **plodu**, ale równocześnie nie troszczyć się o to, aby nosicielka tego **plodu** miała co do ust włożyć... I rzecz szczególna, ten sam **plód**, nad którym trzęsą się ustawodawcy, póki jest w łonie matki, w godzinę po urodzeniu traci wszelkie prawa do opieki prawnej, może zginąć pod mostem z zimna, gdy matka – którą jej „święte” macierzyństwo czyni nieraz wyrzutkiem społeczeństwa – nie ma dachu nad głową (Boy-Żeleński 2013: 10).

Użytkownicy komentowali udostępniane posty, najczęściej opisując zabieg przerwania ciąży w kategoriach indywidualnej sprawy kobiety, natomiast obowiązujące prawo aborcyjne określali mianem zniewolenia i przymusu:

aborcja to **decyzja** każdej kobiety ja ja popieram gdyż lepiej **usunac zarodek** niz wyrzucic do smieci urodzonego **noworotka**...

Internautka w wyżej przytoczonym cytacie wyraźnie rozróżnia zarodek od noworodka, podkreślając, że aborcja jest kwestią związaną z decyzją kobiety. Zwróciła uwagę na ostatnio nagłaśniany w mediach problem społeczny jakim jest dzieciobójstwo.

Pojawiły się także bardziej kontrowersyjne komentarze, które określały plód jako „coś niechcianego”. Co ważne, użytkowniczka portalu Facebook dostrzegła, że nieplanowane macierzyństwo (niechciane) może stać się męką (problemem) dla kobiety:

lepiej **usunąć coś niechcianego** niż się męczyć całą resztę życia.

Interanutki (deklarujące się po stronie pro-choice) nazywały aborcję przerwaniem ciąży, konsekwencją indywidualnego wyboru każdej kobiety, podkreślając przy tym sposób, w jaki kobiety traktowane są przez państwo (zniewolenie i przymus):

Każdy powinien mieć prawo wyboru. Każda kobieta powinna mieć możliwość przerwania ciąży do 12 tygodnia w bezpiecznych warunkach. Czy z tej wolności skorzysta, to już sprawa indywidualna. A to co robi rząd i co dalej chce robić... To jest zniewolenie i przymus!

Myszę, że to indywidualna sprawa każdego człowieka, jego sumienia, jego światopoglądu. Mieć do czegoś prawo, nie znaczy mieć przymus stosowania tego. Ja chcę żyć w wolnym kraju w którym sam mam prawo podejmowania pewnych decyzji. Może za chwilę ktoś wpadnie na pomysł zakazu wycierania nosa. Bo przy tym niszczy się więcej ludzkiej tkanki niż przy in vitro.

Aborcja jest wyborem, w zyciu sa trudne i bardziej trudne sytuacje, kazdy powinien miec dostep do wszystkim mozliwych rozwiazan i korzystac z nich wedlug swoich przekonan...

Realia są takie, że kobieta z płodem z wadą genetyczną jest zmuszana do noszenia ciąży do 20., 21. tygodnia (bo tyle czasu czeka się na wyniki testów), a potem „aborcja” ruszającego się już płodu to wymuszony przedwczesny porod. I to jest humanitarne wobec kobiety???

Jak mówimy o aborcji?

Problem społeczny prawa kobiet do aborcji jest kwestią kontrowersyjną i delikatną zarazem. Według danych podawanych przez CBOS zdania Polaków na temat aborcji są podzielone:

Co drugi dorosły Polak (50%) sprzeciwia się prawu do aborcji, jednak za całkowitym zakazem przerwania ciąży jest co siódmy respondent (14%), a ponad jedna trzecia ankietowanych (36%) twierdzi, że powinny być od niego wyjątki. Jednocześnie prawie połowa badanych (45%) uważa, że aborcja powinna być dozwolona. W tej grupie 7% pytanym deklaruje swoje poparcie dla przerywania ciąży bez żadnych ograniczeń, a 38% opowiada się za pewnymi ograniczeniami (CBOS 2010).

Jak można zauważyć, na podstawie wcześniej przytoczonych komentarzy, które pojawiały się zarówno pod postami udostępnianymi przez Kazimierę Szczukę czy Tomasza Terlikowskiego, jak również na stronach o charakterze pro-life i pro-choice, język obu środowisk opisujący aborcję diametralnie się różni. Przeciwnicy prawa kobiet do aborcji definiują tę kwestię jako morderstwo, ludobójstwo, dzieciobójstwo a nawet Holocaust. Z kolei zwolennicy legalizacji aborcji traktują ją jako zabieg przerwania ciąży i opisują ją w kategoriach decyzji, prawa wyboru czy indywidualnej sprawy każdej kobiety. Oba środowiska w odmienny sposób określają także byt, który rozwija się w łonie kobiety – dla pro-life’owców ten byt jest dzieckiem, małym człowiekiem, natomiast zdaniem ich oponentów to zarodek lub płód, w zależności od zaawansowania ciąży. Bardzo często w komentarzach użytkownicy stron pro-life przywoływali postać Boga, który jako jedyny może dać i odebrać życie człowiekowi. Użytkownicy stron pro-choice z kolei uważali, że prawo boskie (wyznaniowe) nie może stać ponad prawem świeckim. Obowiązujące w Polsce prawo aborcyjne, które należy do jednego z najbardziej restrykcyjnych w Europie, również jest pojmowane w odmiennych kategoriach. Zdaniem zwolenników zaostrzenia ustawy antyaborcyjnej jest ono dla kobiet wygodne, natomiast dla ich adwersarzy stanowi ono przymus do bycia w niechcianej ciąży i rodzenia nieplanowanych dzieci.

Tabela 1. Wybrane słowa definiujące aborcję przez środowiska pro-life i przez środowiska pro-choice

Pro-life	Pro-choice
morderstwo	decyzja
ludobójstwo	prawo wyboru
dzieciobójstwo	przerwanie ciąży

Pro-life	Pro-choice
Holocaust	indywidualna sprawa
dziecko	plód
małeńki człowiek	zarodek
Bóg	Prawo
wygoda	przymus

Źródło: opracowanie własne

Reasumując, niejednoznaczne, niejasne i pełne sprzeczności słowa definiujące aborcję w przestrzeni medialnej tworzą językowe „piekło kobiet”. Ambiwalencja języka wynika z niemożliwości przyrównywania definicji aborcji proponowanej przez środowiska pro-life z definicjami proponowanymi przez środowiska pro-choice, na przykład morderstwo–decyzja, ludobójstwo–prawo wyboru, wygoda–przymus.

Ponad dziesięć lat temu Agnieszka Graff stwierdziła, że nie da się rozmawiać, gdy każda ze stron definiuje istotę debaty w innych kategoriach. Z punktu widzenia zwolenników prawa kobiety do wyboru „człowieczeństwo od poczęcia” to absurd, chwyt retoryczny, narzędzie szantażu emocjonalnego. Przywołując myśl Bożeny Umińskiej, Graff podkreśliła, że problem nie do przekroczenia leży w różnicy postaw, mentalności i takim definiowaniu człowieka, że między zapłodnioną ludzką komórką, płodem, noworodkiem i dorosłym człowiekiem nie ma różnicy. To, co dla jednych jest prawem do osobistej wolności, dla innych jest morderstwem (Graff 2001: 114).

Dlatego udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy współczesny obraz prawa kobiet do aborcji w przestrzeni medialnej jest casusem ich zniewolenia czy emancypacji jest zadaniem trudnym. Zapewne jeszcze długo pozostanie bez jednoznacznej odpowiedzi.

Literatura:

- Barker C., 2005, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, tłum. A. Sadza, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Boy-Żeleński T., 2013, *Piekło kobiet*, oprac. D. Kowalska, M. Niedziałkowska, P. Rzymanek, Warszawa: Jirafa Roja.
- CBOS, 2010, *Dopuszczalność aborcji w różnych sytuacjach. Komunikat z badań nr 71/2016*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_071_16.PDF [dostęp: 13.10.2016].
- CBOS, 2013, *Doświadczenia aborcyjne Polek. Komunikat z badań BS/60/2013*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_060_13.PDF [dostęp: 13.10.2016].
- ds, 2016, *Nowy projekt ustawy antyaborcyjnej! Zakazuje aborcji i nie karze kobiet*, <http://telewizjarepublika.pl/nowy-projekt-ustawy-antyaborcyjnej-zakazuje-aborcji-i-nie-karze-kobiet,38930.html> [dostęp: 13.10.2016].
- Ducret D., 2012, *Kobiety dyktatorów*, tłum. M. Rostworowska, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Duszak A., Fairclough N., 2008, *Wstęp. Krytyczna analiza dyskursu – nowy obszar badawczy dla lingwistyki i nauk społecznych* [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście*

- do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Facebook: Aborcja prawem kobiet, 2015, <https://www.facebook.com/AborcjaPrawemKobiet?ref=ts&fref=ts> [dostęp: 20.04.2015].
- Facebook: Aborcja to zabijanie dzieci, 2015, <https://www.facebook.com/aborcjatozabijanie?fref=ts> [dostęp: 18.04.2015].
- Facebook: Aborcja to zbrodnia, 2015, <https://www.facebook.com/aborcjatozbrodnia?fref=ts> [dostęp: 18.04.2015].
- Facebook: Fundacja Pro – Prawo do Życia, 2015, <https://www.facebook.com/FundacjaPro?fref=ts> [dostęp: 19.04.2015].
- Facebook: Kazimiera Szczuka, 2015, <https://www.facebook.com/KaziaSzczuka?fref=ts> [dostęp: 17.04.2015].
- Facebook: Kobiety Przeciwko Aborcji (KOPA), 2015, <https://www.facebook.com/KobietyPrzeciwkoAborcji?fref=ts> [dostęp: 19.04.2015].
- Facebook: Masz prawo przerwać ciążę? Możesz to zrobić zagranicą na koszt NFZ, 2015, <https://www.facebook.com/pages/Masz-prawo-przerwa-C4%87-ci-C4%85-C5%BC-C4%99-Mo-C5%BCesz-to-zrobi-C4%87-zagranic-C4%85-na-koszt-NFZ/189253997792958?fref=ts> [dostęp: 20.04.2015].
- Facebook: Popieram profesora Chazana, 2015, https://www.facebook.com/popieramprofesora?fref=pb&hc_location=profile_browser [dostęp: 18.04.2015].
- Facebook: Prawo wyboru jest dobrem osobistym, 2014, https://www.facebook.com/PrawoWyboru?fref=pb&hc_location=profile_browser [dostęp: 20.04.2014].
- Facebook: TAK! Dla legalnej aborcji w Polsce, 2015, <https://www.facebook.com/TakDlaLegalnejAborcjiWPolsce?ref=ts&fref=ts> [dostęp: 20.04.2015].
- Facebook: Tomasz P. Terlikowski, 2015, <https://www.facebook.com/pages/Tomasz-P-Terlikowski/227951087237218?fref=ts> [dostęp: 3.05.2015].
- Gawlicz K., 2005, *Płeć i naród. Dyskurs dotyczący aborcji w „Naszym Dzienniku” a konstruowanie tożsamości narodowej* [w:] *Kobiety, feminizm, media* red. E. Zierkiewicz, I. Kowalczyk, Poznań–Wrocław: Konsola.
- Graff A., 2001, *Świat bez kobiet. Płeć w polskim życiu publicznym*, Warszawa: W.A.B.
- Howarth D., 2008, *Dyskurs*, tłum. A. Gąsior-Niemiec, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Matuchniak-Krasuska A., 1995, *Czym była dyskusja o aborcji* [w:] *Co to znaczy być kobietą w Polsce. Praca zbiorowa*, red. A. Titkow, H. Domański, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Newsweek, 2016, *Projekt antyaborcyjny w całości odrzucony. Kaczyński radził posłom „ochłonąć”*, <http://www.newsweek.pl/polska/projekt-ustawy-aborcyjnej-odrzucony-przez-sejm-glosami-pis,artykuly,398187,1.html> [dostęp: 13.10.2016].
- p. mal, 2016, *Sejm odrzucił obywatelski projekt zastrzający prawo aborcyjne*, <http://www.rp.pl/Polityka/161009536-Sejm-odrzuтил-obywatelski-projekt-zastrzajacy-prawo-aborcyjne.html#ap-1> [dostęp: 13.10.2016].
- Steinem G. 1983, *If Hitler Were Alive, Whose Side Would He Be On?* [w:] *eadem, Outrageous Acts and Everyday Rebellions*, New York: New American Library.
- Szczuka K., 2004, *Milczenie owieczek. Rzecz o aborcji*, Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Świąchowicz M., 2014, *Aborcja po polsku*, „Newsweek” nr 2.
- ts/kk, 2016, *Sejm odrzucił projekt ustawy zastrzającej prawo aborcyjne*, <http://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/debata-i-glosowanie-w-sejmie-nad-zakazem-aborcji,681643.html> [dostęp: 13.10.2016].
- Wejbert-Wąsiewicz E., 2012, *Aborcja w dyskursie publicznym. Monografia zjawiska*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Wprost, 2016, *Projekt liberalizacji prawa aborcyjnego. Zobacz, jak głosowali posłowie*, <https://www.wprost.pl/kraj/10024377/Projekt-liberalizacji-prawa-aborcyjnego-Zobacz-jak-glosowali-poslowie.html> [dostęp: 13.10.2016].

Zaremba-Bielawski Maciej, 2011, *Higieniści. Z dziejów eugeniki*, tłum. W. Chudoba, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.

Abstrakt

Celem artykułu jest analiza języka wybranych stron funkcjonujących na portalu społecznościowym Facebook, podejmujących kwestię prawa kobiet do aborcji. Dość rygorystyczne prawo, charakter dyskursu publicznego, a także aktywność ruchu pro-choice, który dąży obecnie do zmian w prawodawstwie, sprawiają, że temat aborcji funkcjonuje w sferze tabu.

Słowa kluczowe

aborcja, przerwanie ciąży, płód, kobieta, prawa reprodukcyjne, feminizm

Summary

Womens' Hell – Contemporary Portrayal of the Right to Abortion in Mass Media. Casus of Womens' Enslavement or Their Emancipation?

The aim of this article is analysis of language and word choice on selected websites, Facebook; taking issue womens' right to abortion. Fairly rigorous law, the nature of public discourse, and the activity of pro-choice movement which is striving now to change in legislation, makes, that theme of abortion operates in the realm of taboo.

Keywords

abortion, termination, fetus, woman, reproductive rights, feminism

Diagnoza psychiki na podstawie marzenia sennego

1. Początki psychoterapeutycznej analizy i interpretacji snów – psychoanaliza Freuda

1.1. Naukowe podstawy psychoanalizy

Sigmund Freud to twórca psychologicznej analizy i interpretacji marzeń sennych oraz prekursor współczesnej psychoterapii. Ten austriacki neurolog, opracowując teorię leczenia nerwic, doszedł do wniosku, że ich źródło leży w nieświadomości. Marzenie senne zaś uznał za „królewską drogę” do niej (Freud 1952).

Psychoanaliza opierała się na doktrynach dziewiętnastowiecznej nauki (Hobson, McCarley 1977). Freud zakładał między innymi, że organizm jest złożonym systemem pobierającym ze świata energię dzięki pożywieniu i oddającym ją z powrotem do środowiska za pośrednictwem wykonywanych akcji. Ponadto przyjmował za współczesną mu neurofizjologią izomorfizm ciała oraz umysłu. Zakładał, że umysł i ciało to jedna substancja przybierająca różne formy. Dodatkowo wykorzystał w konstruowaniu swojej teorii zasady zachowania energii. Założył na jej podstawie, że energia nie znika, a jedynie zmienia formę. Ze względu na opisane założenia koncepcja psychiki człowieka Freuda jest jednocześnie mechanistyczna oraz deterministyczna (Hall, Lindzey, Campbell 2010). Stąd znacznym nieporozumieniem jest ciągle spieranie się w artykułach naukowych z klasyczną, freudowską psychoanalizą, gdyż już od wielu lat jej podstawy są przedawnione.

Z podstaw teoretycznych, które przyjął Freud, wynikły następujące konsekwencje dla psychoanalizy:

1. założenie, że energia, którą posługuje się ciało, i energia poruszająca umysł to ten sam rodzaj energii pochodzący z pożywienia;
 2. przyjęcie, że energia, która została „zaanektowana” przez psychikę, musi znaleźć ujście (zgodnie z zasadą zachowania energii nie może po prostu zniknąć).
- Powróć do tych wątków później.

1.2. Model strukturalny ludzkiego umysłu a sny

Współcześni badacze spostrzegli, że opisy psychiki ludzkiej według Freuda można podzielić na pięć różnych metateorii (Drat-Ruszczak 2000). Jedna z nich zakłada podział psychiki na trzy struktury: id, ego oraz superego.

Id („to”) jest rezerwuarem energii psychicznej. Jak wspomniałem wyżej, w nim energia organizmu zostaje przekształcona w energię psychiczną. W id powstają dwa podstawowe rodzaje energii psychicznej, które dążą do wyładowania: libido (energia twórcza, afiliacyjna, seksualna) oraz destrudo (energia zniszczenia, separacji i alienacji) (Drozdowski, Kokoszka 1993). Zadaniem id jest realizacja potrzeb organizmu w ich najbardziej pierwotnej formie. Jeśli jest to niemożliwe w fizycznym świecie, id dokonuje wyobraźniowego zaspokojenia potrzeb przez halucynowane ich przeżycie (Hall, Lindzey, Campbell 2010). Na przykład głodująca osoba, która nie ma dostępu do pożywienia, marzy o tym, że je (Freud 2004). W ten sposób „zaspokaja” potrzebę w jedyny możliwy dla niej sposób (Hall, Lindzey, Campbell 2010). Id jest w całości nieuświadomione.

Superego („nad-ja”) zawiera w sobie normy, które jednostka nabyła w procesie socjalizacji. Jest bezrefleksyjne i działa automatycznie. Część superego człowiek może sobie uświadomić.

Ego („ja”) to organizacja sprawująca kontrolę nad całą psychiką człowieka. W części jest uświadomione, a w części nie. Jego zadaniem jest godzenie potrzeb id z wymaganiami rzeczywistości oraz standardami superego. Ważne, by nie łączył ego z samoświadomością oraz tożsamością. Tymi konstrukcjami zajmuje się bardziej współczesna psychoanaliza, jak psychologia self (por. Hall, Lindzey, Campbell 2010)

Z powyższego opisu widać, że marzenie senne rodzi się z id – jak każdy akt psychiczny. W jego powstawaniu jednak doniosłą rolę odgrywa również cenzura związana z superego (Freud 2004).

1.3. Praca marzenia sennego

Marzenie senne w koncepcji Freuda to strażnik spokojnego snu. Potrzeby id na jawie są trzymane w ryzach przez ego oraz superego. Podczas snu te dwie „wyższe” instancje słabną i id ma dużo większy wpływ (Freud 2004). Zdaniem Freuda – domaga się podczas snu zaspokojenia swoich potrzeb i marzenie senne to wspomniane wyżej halucynowane zaspokojenie potrzeby (Freud 1952, 2004). Czemu jednak często to zaspokojenie wygląda w tak nieoczywisty sposób? Freud uważa, że marzenie senne w wielu wypadkach służy zaspokojeniu nieakceptowanych społecznie impulsów – seksualnych lub agresywnych. Sen musi ich spełnienie ukryć przed śpiącym, by silne emocje związane z nieakceptowanym pragnieniem nie przerwały spokojnego wypoczynku. Dzieje się to za pośrednictwem pracy snu, w której Freud wyróżnia kilka mechanizmów:

- zagęszczenie – służy skompresowaniu wielu wątków albo obiektów w jeden (Vedfelt 1998). Na przykład zdarza się, że osoba śniąca widzi we śnie nieznanego chłopczyka, co do którego czuje, że jest jednocześnie jej wujkiem i ojcem. Zagęszczenie – prócz swojej funkcji ekonomicznej – jednocześnie ukrywa niektóre znaczenia przez ich pomieszanie;
- dramatyzacja – polega na nadaniu snu dramatycznej formy, „ubraniu” pragnień, impulsów i myśli w formę wydarzeń;

- przesunięcie – to zmiana akcentu we śnie. Służy odsunięciu nacisku snu od nieakceptowalnych społecznie treści tak, by pozostały jeszcze mniej czytelne. Jeśli – zgodnie z koncepcją Freuda – osoba śniłaby o seksie, to nie dość, że przez działanie cenzury seks zostałby zamieniony na jakąś inną rytmiczną czynność, na przykład wchodzenie po drabinie (por. Freud 2004), to jeszcze najpewniej akcent z wchodzenia po drabinie zostałby przesunięty na coś innego – osoba mogłaby dostrzegać lecącego w jej stronę smoka i sama wspinaczka nie byłaby tak ważna;
- uspojnienie – zdaniem Freuda to mechanizm, który nie występuje we wszystkich snach. Jego zadanie polega na nadaniu tematu całemu snu i połączenie jego scen tak, by tworzyły jedną „sensowną” całość.

Cała praca marzenia sennego przekształca treść ukrytą (prawdziwą treść procesów psychiki człowieka, gdy śpi) w treść jawną – niekoniecznie logiczną i sensowną, ale za to akceptowalną społecznie wersję, która nie sprawi, że osoba śniąca wybudzi się.

1.4. Podsumowanie i wnioski

Reasumując – Freud uważał, że marzenie senne to strażnik spokojnego snu człowieka napastowanego ciągłymi pragnieniami nienasyconego id. Swoją funkcję spełnia przez halucynowane zaspokajanie tych pragnień oraz – jeśli są nieakceptowalne społecznie – przez ich ukrycie przed śniącym za pośrednictwem pracy snu.

Teoria marzenia sennego Freuda ma obecnie wartość głównie historyczną. Powstała w innych warunkach społeczno-psychologicznych oraz na podłożu przedawnionych teorii przyrodniczych. Jej wartość w określaniu rzeczywistych właściwości psychiki człowieka jest niewielka i nieudowodniona (Hall, Lindzey, Campbell 2010).

2. Dalszy rozwój psychoanalitycznych koncepcji marzenia sennego

2.1. Psychologia analityczna Junga

Jedną z najbardziej rozbudowanych teorii interpretacji marzeń sennych stworzył Carl Gustav Jung, uczeń Freuda. Ten austriacki psychiatra był jednym z pierwszych odstępców od Freuda. Odłam stworzony przez Junga nosi nazwę psychologii analitycznej (Hall, Lindzey, Campbell 2010).

2.1.1. Struktura psychiki według Junga

Carl Gustav Jung uważał, że w psychice człowieka są zawarte biologiczne elementy, wspólne dla wszystkich ludzi, które wynikają z historii gatunku (Dudek 2007; Jung 1995). Nazwał je archetypami. Poza nimi istnieje też część umysłu charakterystyczna dla danej jednostki, tej jednak psycholog poświęcał mniej uwagi.

Archetypy, które najczęściej można zaobserwować w codziennym funkcjonowaniu ludzi albo właśnie w snach, to Cień, Persona, Anima i Animus.

Persona to zdaniem Junga wynikający z ewolucji mechanizm, który powstał ze względu na to, że człowiek nigdy nie może „być sobą” w społeczeństwie (Jung 1981). Według twórcy psychologii analitycznej przymus wielokrotnego zakładania przez ludzi „masek” przez całe pokolenia sprawił, że w drodze ewolucji stały się one elementem naszego naturalnego wyposażenia. W codziennym życiu Persona objawia się w zachowaniu i myślach, które towarzyszą nam w obecności innych, zaś byłyby nam obce w sytuacji samotności. W snach Persona może występować symbolicznie jako maska, przebranie, „bycie kimś innym” (nie sobą) itp.

Cień to zwierzęce dążenia i nieakceptowane społecznie treści psychiczne, z którymi człowiek się nie utożsamia. Ma często charakter mroczny, agresywny czy wręcz demoniczny i tak się przejawia w snach – jako zagrażające śniącemu osoby, zwierzęta czy stworzenia nadprzyrodzone (Dudek 2007; Vedfelt 1998). W zachowaniu objawia się jako niechciane i represjonowane dążenia czy myśli, których człowiek wstydzi się tuż po ich pomyśleniu.

Animus/Anima to archetypy płciowe. Zdaniem Junga zdrowy mężczyzna utożsamia się ze swoim Animusem, a jego Anima pozostaje nieuświadomiona. Zdrowa kobieta zaś utożsamia się z Animą przy nieuświadomionym Animusie. Na jawie archetypy te przejawiają się odpowiednio zachowaniami typowymi dla mężczyzn (zdecydowaniem, agresją, ekspansywnością) oraz kobiet (spolegliwością, ugodowością, opiekuńczością). Należy podkreślić, że Jung tworzył swoją teorię na podstawie różnych dzieł kultury, filozofii oraz tekstów powiązanych z magią i alchemią (Hall, Lindzey, Campbell 2010). Nie musi ona tym samym pozostawać w zgodzie z odkryciami psychologii społecznej i socjologii (szczególnie nurtu gender) wskazujących na negatywne rezultaty stereotypizowania (por. Wojciszke 2012).

Innym ważnym archetypem – choć nieczęsto zauważalnym w snach i zachowaniu – jest Jaźń. To archetyp pełni człowieczeństwa, do której zdaniem Junga dąży każda dusza ludzka. Dążenie to realizuje przez proces indywiduacji (Dudek 2007; Jung 1999; Vedfelt 1998). Indywiduacja rozpoczyna się na dobre około pięćdziesiątego roku życia. Wtedy też zaczynają się pojawiać sny archetypowe obrazujące drogę człowieka do osiągnięcia pełni funkcjonowania.

2.1.2. Zasady interpretacji snów

Jung skodyfikował zasady interpretacji snów w nurcie psychologii analitycznej (Vedfelt 1998). Na sen należy spoglądać jak na dramat grecki. We śnie można wyróżnić:

1. ekspozycję, czyli określenie czasu, miejsca oraz osób biorących udział we śnie;
2. komplikację, czyli rozwinięcie akcji;
3. klimaks – punkt kulminacyjny, w którym następuje pozytywne rozwiązanie lub katastrofa;
4. lysis – zakończenie snu i rozwiązanie jego akcji.

Ekspozycja i komplikacja obrazują problem będący tematem snu, klimaks oraz lysis wskazują możliwości przebrnięcia przez opisywany problem oraz sugerują sposoby jego rozwiązania.

Marzenie senne według Junga może posiadać aspekt redukcyjny oraz aspekt prospektywny. Pierwszy z nich odnosi się do przeszłości i interpretacja przez jego pryzmat służy określeniu, jakie wydarzenia z przeszłości zdeterminowały sen. Aspekt prospektywny, który znacznie bardziej interesował samego twórcę psychologii analitycznej, jest skierowany w przyszłość. Wskazuje na obecne siły działające w człowieku, które dążą do zmiany jego sytuacji.

Do skutecznej interpretacji snu Jung zalecał analizę jego kontekstu. Stosował w tym celu metodę skojarzeń z danym elementem marzenia lub amplifikacji jego składnika.

Metoda skojarzeń polega na prostym podawaniu tego, co w umyśle danej osoby łączyło się z elementem snu będącym punktem zainteresowania analityka. Natomiast metoda amplifikacji polega na tworzeniu kontekstu symbolicznego dla interesującego elementu snu – poszukiwaniu symboli tak związanych z własnymi przeżyciami, z życiem kultury danej osoby, jak i z kontekstem ogólnoludzkim – archetypowym (por. Vedfelt 1998).

Ważnym składnikiem dobrej interpretacji marzenia sennego było też ustalenie, czy osoby obecne we śnie to elementy osobowości śniącego (plan subiektywny) czy zobrazowanie rzeczywistych osób z jego otoczenia (plan obiektywny).

Interpretację obiektywną z reguły stosuje się wtedy, gdy postać we śnie jest kimś ważnym dla śniącego. Podobnie sprawa ma się z osobami, które niekoniecznie są ważne, ale relacja z nimi obecnie rodzi żywe emocje. Tę samą zasadę stosuje się najczęściej do postaci widzianych we śnie ostro i szczegółowo.

Gdy postać ze snu jest osobą niezbyt ważną lub w ogóle niezwiązaną ze śpiącym, używa się interpretacji subiektywnej. Aplikuje się ją również, kiedy bohater ten jest zniekształcony lub zmieniony w inny sposób. Te akurat zasady są sformułowane ogólnikowo i można je łamać, jeśli pozostałe elementy kontekstu wskazują na inny rodzaj interpretacji.

Ostatecznym sprawdzeniem interpretacji snu jest jego weryfikacja. Jung proponuje kilka jej metod. Przede wszystkim sny należy interpretować seriami, nie osobno. Jeśli kolejne sny w niedługim czasie potwierdzają interpretację, oznacza to jej słuszność. Jeśli nie, należy stworzyć nową ramę, która połączy wszystkie marzenia senne serii (Dudek 2007; Vedfelt 1998).

Trafność interpretacji potwierdza również – jak określa to Ole Vedfelt – poczucie „aha” u śniącego, kiedy słyszy interpretację. Śniący wewnętrznie czuje, że jest ona słuszna.

Kolejnym sposobem weryfikacji jest to, że zaproponowana przez terapeutę interpretacja prowadzi do określonych rezultatów w życiu śniącego.

2.1.3. Podsumowanie i wnioski

Jung stworzył kompletnie inną szkołę terapii niż jego nauczyciel Freud, która wykorzystywała marzenia sennie w odmienny sposób. Skupiała się na interpretacjach dotyczących przyszłości śniącego, na rozwoju jego duszy oraz badaniu tego, co nieświadomość chciała zakomunikować śniącemu w jego marzeniu.

Teoria stworzona przez Junga nadal jest chętnie wykorzystywana przez neojungistów. Obrazowe, intuicyjnie opisane archetypy widać nie tylko w snach, ale także w szeroko pojętym zachowaniu. Można więc na podstawie jungowskiej diagnozy snów próbować wnioskować o właściwościach psychicznych śniącego.

Jungści nie uznają jednak akademickich metod badania słuszności swoich teorii. Są one również skonstruowane tak, że wymykają się podejściom eksperymentalnym (Dudek 2007; Hall, Lindzey, Campbell 2010). Wywodzące się z psychologii indywidualnej nurty neojungowskie interpretacji marzeń sennych mają więc wartość głównie terapeutyczną, a nie diagnostyczną.

2.2. Psychologia indywidualna

Kolejnym uczniem, który opuścił Freuda w celu stworzenia własnej szkoły terapii, był Alfred Adler (Hall, Lindzey, Campbell 2010). Wykreował on koncepcję psychologii indywidualnej, która skupiała się wokół specyficznego dla jednostki stylu życia będącego jej sposobem na ucieczkę od nieuniknionego poczucia niższości. Wbrew swojemu mentorowi – jak i wielu jego uczniom – Adler uznał świadomość za centrum osobowości człowieka.

2.2.1. Interpretacja snów w psychologii indywidualnej

Według Adlera marzenie sennie to kontynuacja życia na jawie i że widać w nim tę samą niepowtarzalną osobowość człowieka, która nadaje piętno jego codziennemu życiu. Sugerował jednocześnie, że osoby śniące próbują w snach rozwiązywać problemy, z którymi nie poradziły sobie na jawie (Doweiko 1982; Lombardi, Elcock 1997; Vedfelt 1998).

Sen także – zdaniem Adlera – obrazuje i wspomaga w przeciwstawieniu się wymaganiom życia w społeczeństwie elementy stylu życia danej osoby: jej zindywidualizowaną logikę i zindywidualizowany rozum (Doweiko 1982; Lombardi, Elcock 1997).

Interpretacja snów w psychologii indywidualnej opiera się na wspólnym ze śniącym nadawaniu znaczenia symbolom obecnym we śnie (Lombardi, Elcock 1997).

3. Współczesne podstawy nauki o marzeniach sennych

Psychoanaliza wyrasta z dziewiętnastowiecznej nauki. Koncepcje terapii i marzeń sennych omówione w części drugiej opierają się natomiast bezpośrednio na

psychoanalizie. Odkrycia, które opiszę w tej części, leżą u podłoża współczesnych koncepcji marzeń sennych.

3.1. Chronobiologia

Już w 1932 roku Eugene Aserinsky i Nathaniel Kleitman odkryli, że sen to zjawisko fazowe (Borbély 1990; Zimbardo 1999; Zimbardo, Johnson, McCann 2012). W marzeniu sennym można wyróżnić dwie fazy: REM (*Rapid Eye Movement*) oraz NREM (*Non Rapid Eye Movement*). W pierwszej z nich oczy osób śpiących poruszają się bardzo szybko, a ciało jest unieruchomione. Druga faza to odpoczynek ciała i powolne ruchy gałek ocznych.

Zgodnie ze współczesną chronopsychologią sen jest rytmem mezogennym. Rytm endogenne są związane z biologicznym wyposażeniem organizmu. Dopasowują się jedynie do środowiska zewnętrznego, ale nie są przez nie warunkowane. Rytm egzogenne są warunkowane i wyznaczone przez środowisko zewnętrzne, są efektem uczenia się. Rytm snu-czuwania posiada jakości obu tych rytmów (Ciarkowska 2015). Z jednej strony jest nieodzowny dla przetrwania ludzkiego organizmu, należy do biologicznego wyposażenia człowieka. W ten sposób jest rytmem endogennym. Z drugiej zaś jest w znacznym stopniu warunkowany życiem społecznym, wykonywanym zawodem czy nawet wolicjonalną zmianą nawyków, tym samym zbliżając się do rytmów egzogennych. Współcześnie uważa się, że bardziej pierwotny jest cykl fazy REM.

3.2. Neurologia

W 1977 roku J. Allan Hobson oraz Robert McCarley opisali hipotezę aktywacji-syntezy będącą współczesną bazą dla teorii marzeń sennych. Według niej w fazie REM dopływ bodźców zewnętrznych jest ograniczony. Mózg jednak pozostaje pod wpływem chaotycznej stymulacji pochodzącej z pnia mózgu. Jak wspomniałem powyżej, ciało osoby w fazie REM jest unieruchomione, jednak mięśnie są wciąż pobudzane przez połączenia nerwowe. Stymulowane są również nerwy wzrokowe. Opisana aktywacja nerwowo-mięśniowa zostaje połączona ze śladami pamięciowymi, które najbardziej do niej pasują. W ten sposób powstaje marzenie senne.

3.3. Podsumowanie

Najnowsze teorie marzeń sennych opierają się na odkryciach współczesnej nauki. Jedną z podstaw dla nich jest regularność snu wyznaczana mezogennym rytmem snu-czuwania. Drugim neurologiczne podstawy wskazujące na to, że bazą dla snu jest chaotyczna impulsacja z pnia mózgu pobudzająca mózg, mięśnie oraz nerwy wzrokowe.

Hobson i McCarley nie podają w swojej pracy ramy interpretacyjnej snów (Hobson, McCarley 1977). Nie wykluczają jednak ich sensu odkrytego przez inne teorie.

4. Poznawcze rozumienie marzenia sennego

Interpretacja marzenia sennego – choć kojarzona głównie z psychoanalizą i pokrewnymi jej szkołami psychoterapii – była również obecna przy narodzinach terapii poznawczej (Rosner 2004). Aaron Beck, jeden z ojców tego podejścia starał się zaszczerpić tę technikę diagnozy także i na jego gruncie. Ze względu jednak na sojusze terapeutów poznawczych z terapeutami behawioralnymi, którzy nie byli zwolennikami interpretacji marzeń sennych, oraz na żmudność i problematyczność badania samych marzeń sennych, zarzucił swoje prace.

Beck uważał, że marzenie senne to biopsja procesów poznawczych osoby śniącej ukazująca w sposób wyolbrzymiony względem codziennego funkcjonowania różnorodne błędy, które są nieodzowne dla systemu poznawczego człowieka. Błędy, których (w dużym uproszczeniu) eliminacją lub redukcją zajmuje się właśnie terapia poznawcza oraz poznawczo-behawioralna (Padesky, Greenberger 2004).

Współcześnie tematem interpretacji marzeń sennych w paradygmacie poznawczym zajął się Harold Doweiko. Opierając się na teorii Alfreda Adlera, stwierdził, że zindywidualizowany rozum oraz zindywidualizowana logika opisane przez twórcę psychologii indywidualnej to nic innego jak „zestaw poznawczy” osób śniących, czyli w uproszczeniu – podobnie do spojrzenia Aarona Becka – to, co odpowiada za wszelkie błędy poznawcze również na jawie (Doweiko 1982). Dodał do tego współczesną neurologię (por. 3.2.) i uznał, że zestaw poznawczy służy do interpretacji chaotycznej impulsacji z pnia mózgu oraz napięć w ciele. Dzięki temu w snach wyraźniej widać, jakie konkretnie błędy poznawcze najbardziej doskwierają osobie i leżą u podłoża jej problemów, oraz które z nich powodują nastroju po wybudzeniu. Doweiko uważa, że samopoczucie jest determinowane przez marzenia senne (Doweiko 2004).

Ze względu na łatwość operacjonalizacji teorii poznawczych oraz ich mocne ugruntowanie w koncepcjach naukowych na podstawie rozważań Doweiko i Becka przeprowadziłem badanie nad wyczytywaniem przekonań osób śniących. Jego wyniki sugerują, że zabieg ten może być skuteczny (por. Dąbrowski 2015). Wynika z tego, że poznawczy paradygmat interpretacji snów oferuje korzyści zarówno pragmatyczne (pomoc w psychoterapii), jak i teoretyczne (łatwe w operacjonalizacji i mierzeniu wskaźniki), co za tym idzie – pozwala na zbliżenie się do istoty marzenia sennego. Temat wymaga dalszych badań, do których – mam nadzieję – niniejszy artykuł zachęci czytelników.

Literatura:

- Beck A.T., 2004, *Cognitive Patterns in Dreams and Daydreams* [w:] *Cognitive Therapy and Dreams*, eds. R.I. Rosner, W.J. Lyddon, A. Freeman, New York: Springer Publishing Company.
Borbély A., 1990, *Tajemnice snu*, tłum. W., M. Szelenbergowie, Warszawa: PWN.
Ciarkowska W., 2015, *Sen w normie i patologii – cykl wykładów*, nieopublikowane.

- Dąbrowski J., 2015, *Czy można wyczytać przekonania z marzenia sennego?*, praca magisterska pisana pod nadzorem M. Dragan.
- Doweiko H.E., 1982, *Neurobiology and Dream Theory: A Rapprochement Model*, „Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice” Vol. 38, No. 1.
- Doweiko H.E., 2004, *Dreams as an Unappreciated Therapeutic Avenue for Cognitive-Behavioral Therapists* [w:] *Cognitive Therapy and Dreams*, eds. R.I. Rosner, W.J. Lyddon, A. Freeman, New York: Springer Publishing Company.
- Drat-Ruszczak K., 2000, *Teorie osobowości – podejście psychodynamiczne i humanistyczne* [w:] *Psychologia – podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk: GWP.
- Drozdowski P., Kokoszka A., 1993, *Podstawowe pojęcia psychoanalizy* [w:] *Wprowadzenie do psychoterapii*, red. A. Kokoszka, P. Drozdowski, Kraków: Akademia Medyczna im. Mikołaja Kopernika.
- Dudek Z.W., 2007, *Jungowska psychologia marzeń sennych: teoria, praktyka, interpretacje*, Warszawa: Eneteia.
- Freud S., 1952, *On dreams*, trans. J. Strachey, New York: Norton.
- Freud S., 2004, *Wstęp do psychoanalizy*, tłum. S. Kempnerówna, W. Zaniewicki Warszawa: De Agostini Polska.
- Hall C.S., Lindzey G., Campbell J.B., 2010, *Teorie osobowości*, tłum. J. Kowalczyńska, J. Radzicki, M. Zagrodzki, Warszawa: PWN.
- Hobson J.A., McCarley R.W., 1977, *The Brain as a Dream State Generator: An Activation-Synthesis Hypothesis of the Dream Process*, „The American Journal of Psychiatry” Vol. 134, Iss. 12.
- Jung C.G., 1981, *Archetypy i symbole: pisma wybrane*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa: Czytelnik.
- Jung C.G., 1995, *Podstawy psychologii analitycznej: Wykłady tavistockie*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa: Wrota.
- Jung C.G., 1999, *Psychologia a alchemia*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa: Wrota.
- Kokoszka A., 1993, *Podstawowe pojęcia psychoanalitycznej psychoterapii* [w:] *Wprowadzenie do psychoterapii*, red. A. Kokoszka, P. Drozdowski, Kraków: Akademia Medyczna im. Mikołaja Kopernika.
- Lombardi D.N., Elcock L.E., 1997, *Freud versus Adler on dreams*, „American Psychologist” Vol. 52, Iss. 5.
- Padesky C.A., Greenberger D., 2004, *Umysł ponad nastrojem: zmień nastrój poprzez zmianę sposobu myślenia*, tłum. M. Słota, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rosner R.I., Aaron T., 2004, *Beck's Dream Theory in Context: An Introduction to His 1971 Article on Cognitive Patterns in Dreams and Daydreams* [w:] *Cognitive Therapy and Dreams*, eds. R.I. Rosner, W.J. Lyddon, A. Freeman, New York: Springer Publishing Company.
- Vedfelt O., 1998, *Wymiary snów: istota, funkcje i znaczenie marzeń sennych*, tłum. P. Billig, Warszawa: Eneteia.
- Wojciszke B., 2012, *Psychologia Społeczna*, Warszawa: Scholar.
- Zimbardo P.G., 1999, *Psychologia i życie*, tłum. E. Czerniawska et al., Warszawa: PWN.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V., 2012, *Jakie cykle występują w świadomości na co dzień?* [w:] P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia: kluczowe koncepcje*, t. 3: *Struktura i funkcje świadomości*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, E. Czerniawska, A. Gruszka, Warszawa: PWN.

Abstrakt

Świat snu oraz świat wyobraźni to dwie bardzo zbliżone domeny. W artykule zadano pytanie o to, czy na podstawie marzeń sennych można wnioskować o rzeczywistych właściwościach psychicznych osób śniących.

Omówiono teorie snu klasycznej psychoanalizy, psychologii analitycznej Carla Gustava Junga, psychologii indywidualnej Alfreda Adlera oraz teorie poznawcze Aarona Becka i Harolda Doweiki. Prezentację wymienionych badaczy wsparto danymi z neuropsychologii oraz chronobiologii.

Słowa kluczowe

marzenie senne, sen, psychoterapia, psychologia

Summary

Dream Based Psyche Diagnosis

Domain of dream and domain of imagination are close to each other. In this article it is discussed if there is a possibility to infer real psychological traits based on dreams.

Following dream theories are introduced: classical psychoanalytical theory, Carl Jung's analytical psychology, Alfred Adler's individual psychology and cognitive theories of Aaron Beck and of Harold Doweiko. Presentation of those items is supported by neuropsychological and chronobiological data.

Keywords

dream, sleep, psychotherapy, psychology

Prawo do bycia zapomnianym – prawem cyfrowej rzeczywistości

Internet jest narzędziem komunikacji gromadzącym niezliczoną liczbę informacji, które nigdy nie znikają z jego przestrzeni. Dotyczy to też informacji dezaktualizujących się z biegiem czasu. W kontekście podstawowych praw jednostki – takich jak ochrona danych osobowych – jest to kwestia o zasadniczym znaczeniu. Jak dostosować prawo do technologicznej zmiany?

Z problemem ochrony danych osobowych w dobie rozwoju społeczeństwa informacyjnego musi sobie poradzić nie tylko europejski prawodawca. Informacja raz umieszczona w sieci przestaje podlegać podmiotowi, który ją tam umieścił. Wynika to z charakteru technologicznego internetu jako sieci autonomicznie połączonych komputerów stanowiących węzły działające niezależnie. Zwraca na to uwagę rzecznik generalny w opinii dotyczącej sprawy C-131/12 Google Spain i Google przeciwko Agencia Española de Protección de Datos (AEPD). W sprawie tej zostały skierowane pytania prejudycjalne do Trybunału Sprawiedliwości w związku ze sporem pomiędzy Google i Google Spain a hiszpańskim organem ochrony danych (AEPD) i obywatelem hiszpańskim. Spór dotyczył obowiązku podjęcia przez Google Spain i Google środków niezbędnych do usunięcia danych osobowych z indeksów wyszukiwania i uniemożliwienia dostępu do tych danych w przyszłości. Sprawa dotyczyła informacji zamieszczonej w 1998 roku w poczytnym hiszpańskim dzienniku na temat zajęcia nieruchomości, wynikającego z niespłaconych należności na rzecz zakładu ubezpieczeń społecznych. Osoba, której dane dotyczą, wymieniona była jako właściciel. W późniejszym terminie wydawca udostępnił wersję gazety w internecie. Po jedenastu latach osoba ta skontaktowała się z wydawcą gazety, twierdząc, że po wpisaniu swojego imienia i nazwiska w wyszukiwarkę Google ukazuje się odwołanie do stron gazety z ogłoszeniem dotyczącym licytacji nieruchomości. Poszkodowany utrzymywał, że nakaz zajęcia był już rozstrzygnięty i rozwiązany od lat, niemniej jednak ogłoszenie cały czas pojawiało się w wynikach wyszukiwania. Wydawca, ustosunkowując się do wniosku, stwierdził, że usunięcie danych nie jest właściwe, ponieważ publikację zrealizowano na podstawie obowiązujących przepisów prawa. Osoba poszkodowana zwróciła się do Google Spain z prośbą, aby wyniki wyszukiwania po wpisaniu imienia i nazwiska nie wskazywały linków do gazety z ogłoszeniem. Wniosek został przekazany do Google Inc. z siedzibą w Kalifornii, gdzie świadczy się usługę wyszukiwania w internecie.

Następnie poszkodowany zwrócił się do AEPD, aby zobowiązał wydawcę do usunięcia danych osobowych lub zmiany publikacji tak, żeby nie pojawiały się dane osobowe. Domagał się również zobowiązania Google do usunięcia lub ukrycia jego danych osobowych, aby nie wiązały się z ogłoszeniem licytacji. Hiszpański Urząd Ochrony Danych Osobowych przyjął skargę od poszkodowanego i zażądał od Google Spain SL oraz Google Inc. wycofania danych skarżącego ze swoich indeksów (list). Uznał jednak, że informacja o licytacji opublikowana w gazecie musi pozostać ze względu na swoje uzasadnienie prawne. Google Spain i Google Inc. wniosły dwa odwołania od tej decyzji, żądając jej uchylenia¹.

Sędziowie zebrali w dziewięciu pytaniach² wszystkie wątpliwości prawne, z którymi się zetknęli, rozpatrując ten przypadek. Sąd rozumie, że skarga dotyczy problemu zobowiązań obsługujących wyszukiwarki internetowe w zakresie ochrony danych osobowych. Zainteresowane osoby mogą nie życzyć sobie, aby określone informacje publikowane na stronach internetowych podmiotów trzecich, zawierające ich dane personalne i pozwalające na ich identyfikowanie, były umieszczane, indeksowane i udostępniane do dyspozycji internautów w nieskończoność.

Pierwsza wątpliwość, jaką powzięli sędziowie, dotyczy terytorialnego stosowania przepisów wspólnotowych i krajowych w zakresie ochrony danych osobowych. Czy mają one zastosowanie w tym przypadku, czy – tak jak utrzymuje Google – poszkodowani powinni zwracać się do sądów stanu Kalifornia, gdzie znajduje się siedziba spółki matki grupy?

Sąd pyta także, czy wyszukiwarki podczas indeksowania informacji dokonują przetwarzania danych osobowych, czy są odpowiedzialne za ich przetwarzanie i powinny z tego względu przestrzegać prawa do usunięcia danych i/lub sprzeciwu bezpośrednio zainteresowanego, choć informacja zostaje zachowana w źródłach oryginalnych, ponieważ uznano ją za legalną.

Wreszcie sędziowie pytają Trybunał Sprawiedliwości Unii Europejskiej (TSUE), czy ochrona danych osobowych dotyczy sytuacji, gdy zainteresowany sprzeciwia się indeksowaniu i rozprzestrzenianiu informacji jego dotyczącej, chociaż jest ona legalna i precyzyjna u swego źródła, gdyż uznaje ją za negatywną lub szkodliwą dla swojej osoby (Europa Praw Człowieka 2012).

Cecha charakterystyczna internetu

Wszelka treść, w tym dane osobowe, czy to w formie tekstów, czy też materiałów audiowizualnych mogą być natychmiast i stale dostępne w formacie cyfrowym na całym świecie. Internet zrewolucjonizował nasze życie poprzez usunięcie barier

¹ Opinia rzecznika generalnego Nilia Jaasinena przedstawiona w dniu 25.06.2013, sprawa C-131/12, <http://curia.europa.eu/juris/document/document.jsf?text=&docid=138782&pageIndex=0&doclang=PL&mode=req&dir=&occ=first&part=1&cid=305413> [dostęp: 23.11.2015].

² Wniosek o wydanie orzeczenia w trybie prejudycjalnym złożony przez Audiencia Nacional (Hiszpania) w dniu 9 marca 2012 r. – Google Spain, S.L., Google, Inc. przeciwko Agencia de Protección de Datos (AEPD), Mario Costeja González (Sprawa C-131/12), <http://curia.europa.eu/juris/document/document.jsf?docid=123131&doclang=PL> [dostęp: 23.11.2015].

technicznych i instytucjonalnych w rozpowszechnieniu i odbiorze informacji³. Informacja powinna być wolna⁴, ogólnodostępna, a wszystko, co stoi na drodze jej wolności, musi być pomijane. Do takich przeszkód należy władza, biurokracja oraz dyskryminacja.

Tego typu rozumienie wolności informacji stanowi wyzwanie dla prawodawstwa. Podmiot umieszczający informację w internecie traci nad nią kontrolę. Autonomia informacji jest cechą konstytutywną internetu. Zależność pomiędzy nią i autorem jest niwelowana. Komunikat w swojej autonomiczności rozprzestrzenia się niezależnie od intencji osoby, która go zamieściła. Niemożliwe jest utrzymanie kontroli nad niezależną, pozbawioną hierarchii siecią. Kontrola jest skuteczna, kiedy struktura ma silne cechy hierarchiczne. Jeśli struktura jest pozbawiona hierarchii, kontrola jest ograniczona lub wręcz niemożliwa. Sprawa nr C-131/12 jest symptomatyczna dla społeczeństwa informacyjnego. Wynika to z dwóch zasadniczych przesłanek. Pierwsza dotyczy ochrony danych osobowych, które są gwarantowane przez prawo europejskie. Druga z przesłanek dotyczy wolności prowadzenia działalności gospodarczej. Dochodzi do sytuacji, gdzie ścierają się dwie równoważne wartości.

W przypadku internetu należy rozróżnić trzy sytuacje odnoszące się do danych osobowych:

- pierwsza dotyczy opublikowania danych osobowych na jakiegokolwiek stronie internetowej;
- w drugiej wyszukiwarka internetowa wskazuje wyniki wyszukiwania kierujące użytkownika internetu do źródłowej strony internetowej;
- w trzeciej sytuacji użytkownik dokonuje przeszukiwania za pomocą wyszukiwarki internetowej, a niektóre z jego danych osobowych, na przykład adres IP, zostają przeniesione do dostawcy usług wyszukiwania⁵.

Ustosunkowanie się prawodawstwa i orzecznictwa w poruszanych trzech kwestiach ma kluczowe znaczenie dla rozstrzygnięcia zasad funkcjonowania jednego z podstawowych narzędzi społeczeństwa internetowego jakim jest wyszukiwarka. Sprawa Google przeciwko AEPD i Mario Costeja Gonzálezowi jest bezprecedensowa. Jest pierwszą sprawą wniesioną do Trybunału Sprawiedliwości, gdzie zwrócono się o wykładnię dyrektyw w sprawie ochrony danych osobowych w kontekście

³ Opinia rzecznika generalnego Nilia Jaasinena przedstawiona w dniu 25.06.2013...

⁴ Wolność jest rozumiana jako niczym nieskrępowany dostęp, brak barier instytucjonalnych i technicznych, które ograniczają informację. „W same prawa optyki wpisana jest deformacja. Obiektyw zawsze dokonuje selekcji, pokazuje jakiś wycinek rzeczywistości, który poprzez mechanizm powiększenia zyskuje walory obrazu całościowego. Widz jest przekonany, że cały tamten świat tak wygląda. Jest to przykład, że w świecie pełnym informacji można jednocześnie uprawiać pełną dezinformację” (Wang 2001: 11). „Z jednej strony informacja chce być droga bo jest wyjątkowo cenna. Odpowiednia informacja w odpowiednim miejscu zmienia jakość życia. Ale z drugiej strony informacja chce być darmowa, bo koszty jej wydobywania stale się zmniejszają. To są dwie walczące ze sobą tendencje” (Anderson 2011: 103). W cytacie Andersona jest istotne uchwycenie ekonomicznego związku pomiędzy światem idei a technologią. Nadanie informacji antropomorficznej metafory, która sugeruje, że informacji przypisuje się pragnienie, a nie polityczną postawę (informacja „chce być”, a nie „powinna być”), sugeruje wolność informacji charakterystyczną siłą natury (zob. Anderson 2011: 102–103).

⁵ Opinia rzecznika generalnego Nilia Jaasinena przedstawiona w dniu 25.06.2013...

wyszukiwarek internetowych. Z prawnego punktu widzenia po wprowadzeniu nowych technologii, które przekraczają granice, limity czasowe i które rozwinęły się po uchwaleniu obecnych regulacji, jest wymagana nowa wykładania przepisów o ochronie danych osobowych. Tylko jaka?

Stanowiska i opinie w trakcie postępowania

Rzecznik generalny poszukuje odpowiedzi na to pytanie, wążąc prawa zagwarantowane przez Kartę Praw Podstawowych. Na jednej szali kładzie prawo do poszanowania życia prywatnego i rodzinnego, którego elementem jest prawo do ochrony danych osobowych. Na drugiej – wolność wypowiedzi wydawców stron internetowych i osób publikujących w internecie oraz prawo do informacji użytkowników internetu, które w świetle rosnącej tendencji reżimów autorytarnych do cenzurowania treści zasługuje – zdaniem rzecznika – na szczególną ochronę w prawie UE. Dokłada do tego prawo do prowadzenia działalności gospodarczej dostawców usług wyszukiwania (Europa Praw Człowieka 2013).

Wyszukiwarka jest jednym z podstawowych narzędzi wykorzystywanych w internecie. Jej popularność wymusza refleksje nad funkcjonowaniem tego narzędzia w kontekście prawnej ochrony dóbr osobistych. Taka refleksja jest potrzebna, aby zapewnić jednostkom funkcjonującym w przestrzeni cyfrowej dostęp do swoich danych i możliwość modyfikowania ich na bieżąco oraz ich usunięcia. Takie rozwiązanie ma zapewnić propozycja przepisów przedstawiona przez Komisję Europejską (European Commission 2012b). Dnia 25 stycznia 2012 roku Komisja Europejska przedstawiła projekt reformy unijnych przepisów o ochronie danych, które przyjęto w 1995 roku. Zaproponowane zmiany mają wzmocnić prawo do prywatności w internecie między innymi za sprawą zobowiązania wszystkich, którzy oferują usługi w sieci, do bardziej przejrzystego zarządzania danymi. Zgodnie z nowym projektem dane można usunąć i przestać je rozpowszechniać, gdy zaistnieje jedna z przesłanek:

- dane nie są już potrzebne do celów, do których były zebrane;
- podmiot danych odwołuje zgodę, na której opiera się przetwarzanie danych, lub minął okres ich przechowywania, na który wyrażono zgodę, oraz jeśli nie ma już podstawy prawnej przetwarzania danych;
- podmiot danych sprzeciwia się przetwarzaniu danych osobowych;
- przetwarzanie danych nie jest zgodne z rozporządzeniem (European Commission 2012a).

Nowelizacja ustawy o ochronie danych osobowych uwzględnia zmianę technologiczną, która zaszła w społeczeństwie, oraz możliwości, jakie daje w dostępie do danych osobowych. Część państw członkowskich krytycznie odnosi się do projektu Komisji Europejskiej. Jako argument wskazuje, że zaproponowane rozwiązania będą zbyt dużym obciążeniem dla przedsiębiorców.

Również Europejska Agencja ds. Bezpieczeństwa Sieci i Informacji (The European Network and Information Security Agency – ENISA) wskazuje w raporcie, że

przeszkody natury technicznej mogą niekorzystnie wpłynąć na prawne rozwiązania zaproponowane przez Komisję Europejską w kwestii prawa do bycia zapomnianym (ang. *right to be forgotten*), szczególnie, gdy dotyczy to dużych danych.

Dla każdej z rozsądnych interpretacji prawa do bycia zapomnianym, czysto techniczne i kompleksowe rozwiązanie w celu egzekwowania prawa w internecie jest zwyczajnie niemożliwe. Konieczne jest podejście interdyscyplinarne, a decydenci powinni być świadomi tego faktu. Warto zastanowić się nad tym, jak agregowane i pochodne formy informacji (na przykład statystyki) będą się zachowywać po użyciu prawa do bycia zapomnianym na surowych danych, z których korzysta się w ich tworzeniu. Usuwanie zapomnianych informacji ze wszystkich form może stanowić poważne wyzwanie techniczne (Druschel, Backes, Tirtea 2011: 2)⁶.

Usunięcie obrazów i postów widocznych publicznie jest w zasadzie bez problemowe. Sytuacja komplikuje się, kiedy mamy do czynienia z dużymi danymi, na przykład gdy informacje, które chcemy usunąć, zostały przeanalizowane i jest potrzebny stały wgląd w te dane.

Według ENISA głównym problemem rozporządzenia jest zbyt szerokie ujęcie. Rozporządzenie nie określa na przykład, kto ma prawo do bycia zapomnianym, i jakich informacji ma ono dotyczyć. Wskazano również na niejasność definicji danych osobowych, opisując je jako informacje, które mogą być jednoznacznie połączone z możliwością identyfikacji osoby fizycznej. Definicja, która jest niezbędna do tego, aby skutecznie egzekwować prawo do bycia zapomnianym, jest zbyt niejasna.

Rozporządzenie zostawia do interpretacji fakt, czy dane zawierają informacje, które mogą być używane do identyfikacji osoby z dużym prawdopodobieństwem, ale nie z pewnością, np. zdjęcie osoby lub konto danej osoby w jej historii czy jej aktywna działalność. Nie jest też jasne, czy definicja zawiera informacje identyfikujące osobę nie jednoznacznie, ale jako członka mniej lub bardziej większego zbioru jednostek takich, jak na przykład rodzina (Druschel, Backes, Tirtea 2011: 6).

Według krytyków proponowane zmiany zostały sformułowane zbyt szeroko. Może to spowodować nieproporcjonalne obciążenie administratorów danych. Takie stanowisko zajął Europejski Inspektor Danych Osobowych (EDPS), który pozytywnie oceniając propozycje wprowadzenia prawa do bycia zapomnianym, jednocześnie zauważa konieczność sprecyzowania jego zakresu (Hustinx 2012). EDPS przyznaje, że zaproponowane zmiany zawierają bardziej realistyczne zobowiązania starannego działania, a nie zobowiązania rezultatu. Ponadto zdaniem EDPS sugerowane rozwiązanie nakłada na administratorów obowiązek informowania o zmianie, poprawieniu lub usunięciu danych każdego odbiorcę, któremu te dane ujawniono. Wyjątkiem jest sytuacja, kiedy taka informacja będzie niemożliwa lub będzie wymagać niewspółmiernego wysiłku. W artykule podkreślono więc, że od administratorów danych osobowych nie będzie oczekiwać się niemożliwego. Według EDPS w celu zapewnienia efektywności prawa do bycia zapomnianym, projekt rozporządzenia potrzebuje konkretyzacji. Nieostre sformułowania „wszelki

⁶ Tłumaczenia – B.W., jeśli nie zaznaczono inaczej.

uzasadnione kroki” podlegać będzie dalszej interpretacji, która może określić zakres tego prawa.

Interesujące jest stanowisko polskiego rządu w tej sprawie. Jak celnie zauważa Piotr Wagłowski (2012), w jej kontekście ujawnia się inna cecha konstytutywna społeczeństwa informacyjnego – dostęp do informacji publicznej. W tej konkretnej sprawie dopiero pod naciskiem organizacji pozarządowej możliwe było poznanie stanowiska rządu polskiego w kluczowym dla społeczeństwa informacyjnego aspekcie. W odniesieniu do głównego pytania dotyczącego prawa do bycia zapomnianym oraz obowiązku nakładanego na wyszukiwarki rząd polski nie zajął jednoznacznego stanowiska. Na wstępie zdefiniowano wyszukiwarkę jako „program lub strona internetowa, której zadaniem jest ułatwienie użytkownikom znalezienia informacji. Przetwarza ona różne dane, w tym dane osobowe użytkowników sieci” (Majczyzna, Szpunar 2012). Rząd wyraża pogląd, że funkcjonowanie wyszukiwarek polegające na zlokalizowaniu informacji opublikowanych lub zamieszczonych w sieci przez osoby trzecie, indeksowaniu ich w sposób automatyczny, czasowym przechowywaniu takich informacji i wreszcie ich udostępnianiu internautom w sposób uporządkowany zgodnie z określonymi preferencjami, w sytuacji gdy takie informacje zawierają dane osobowe osób trzecich, jest przetwarzaniem danych w rozumieniu art. 2 lit. b) dyrektywy 95/46/WE.

Wątpliwości natury prawnej i społecznej

Kazus hiszpański wykazał szereg wątpliwości w obszarze ochrony danych osobowych i prawa do bycia zapomnianym. Wątpliwości te w dużej mierze dotyczą działania wyszukiwarek internetowych, między innymi zbierania danych o użytkowniku i polityki prywatności. Kontrowersje budzi czas przechowywania danych i możliwości powiązania ich z tożsamością osoby. Innym problemem jest podstawowa funkcja wyszukiwarki, czyli dostarczanie listy wyszukiwania. Funkcja ta budzi poważne zastrzeżenia w kontekście prawa do bycia zapomnianym. Temat jest o tyle dyskusyjny, że aby móc spełniać swoje podstawowe zadanie, wyszukiwarki muszą indeksować strony internetowe. W praktyce oznacza to kopiowanie zawartości stron internetowych przez specjalne aplikacje w celu ułatwienia użytkownikowi odnalezienia wyszukiwanych treści. W kontekście dyskusji na temat praktycznych konsekwencji obowiązywania prawa do bycia zapomnianym nasuwa się pytanie, czy można żądać usunięcia z wyników wyszukiwania, które pokazują się po wpisaniu imienia i nazwiska, odnośników do niepochlebnych czy też nieaktualnych informacji (Smętek, Warso 2012).

W omawianym przypadku jest jeszcze jedna kwestia, którą warto przeanalizować. Dotyczy istotnych informacji, szczególnie tych niewrażliwych, które po pewnym czasie powinny być niedostępne. W prawie karnym istnieje instytucja zatarcia skazania, której znaczenie przypomina Michał Ilnicki: „[...] jak słusznie wskazano w doktrynie zatarcie skazania jest instytucją, która ma na celu usunięcie jego konsekwencji prawnych i społecznych, ułatwiając w ten sposób normalne życie

skazanego, który przez wymagany prawem okres przestrzegł porządku prawnego” (Ilnicki 2014: 135). Kiedy rozproszona po internecie informacja zaczyna – używając kolokwialnego języka – niemal żyć własnym życiem, instytucja zatarcia skazania ma ograniczone możliwości działania. Nie ma jednej osoby, instytucji odpowiedzialnej za nadzór na informacją. W opisywanym przypadku nie jest to (do czasu wydania wyroku przez Trybunał Sprawiedliwości) ani gazeta, która zamieściła informacje zgodne z prawdą, ani wyszukiwarka. Zmienił się model dystrybucji informacji. Konsekwencją rozwoju technologicznego jest zmiana pojęcia czasu, który przestał mieć wymiar linearny. Możemy sobie wyobrazić tę sytuację w rzeczywistości przed-internetowej. Gazeta publikuje informację o licytacji. Informacja ta jest tak długo dostępna, jak długo w sprzedaży pozostaje nakład tej gazety – możemy przyjąć, że jest on ograniczony. Następnie informacja trafia do archiwum, gdzie docierają do niej tylko osoby zainteresowane. Informacja w internecie jest dostępna cały czas, trudno ją zlokalizować, a tym samym usunąć czy zablokować. Dlatego jej żywotność powoduje wywoływanie różnych skutków odsuniętych w czasie. Informacja odnosząca się kiedyś do rzeczywistości w przyszłości może być wykorzystana przeciwko osobie, której dotyczyła. Ilnicki stosuje kategorie „postzniesławienia” dla opisanego zjawiska.

Takie bowiem „postzniesławienie” przyjmę dla informacji, które w chwili publikacji nie może być obiektywnie poczytane jako zniesławiająca. Jednakże w związku z obowiązywaniem tej informacji w czasie powoduje ona nadmierną stygmatyzację podmiotu tej informacji (Ilnicki 2014: 135).

Przykładem postzniesławienia jest hiszpański kazus. Ochrona dóbr osobistych jest kumulatywna, ponieważ zapewniają je europejskie przepisy prawa – jak chociażby Karta Praw Podstawowych – zaś na gruncie polskim Konstytucja art. 47, kodeks karny art. 212, gdzie jest mowa o zniesławieniu (Ilnicki 2014: 136). Dlatego ochrona dóbr osobistych powinna być gwarantowana bez względu na technologiczne możliwości społeczeństwa. W ślad za rozwojem technologii powinna iść taka działalność prawodawcza, która skutecznie zapewni ochronę podstawowych praw.

Wymazywanie pamięci ma spore konsekwencje społeczne. Z jednej strony przeraża nas to, jak internet „nie zapomina”, z drugiej jednak strony nie uświadamiamy sobie czasami kruchości cyfrowych informacji. Pamięć cyfrowa istnieje tak długo, jak jesteśmy w stanie odczytać zgromadzone w niej informacje. Już dziś trudnością byłoby odczytanie informacji zapisanych na dyskiecie, chociażby ze względu na problem ze znalezieniem odpowiedniego sprzętu czy oprogramowania umożliwiającego odczytanie danych. Ufni technologii, powierzamy swoje dane firmom świadczącym usługi w chmurze, licząc na to, że tam będą wiecznie przechowywane i bezpiecznie (Moglen 2013: 129).

Sprawa wyroku jest szersza niż tylko dyskusja na temat wolności słowa i możliwości oddziaływania na cyfrową rzeczywistość. Dotyczy również istotnych społecznie i kulturowo norm regulujących kwestie pamięci jako ważnego elementu zbiorowej i indywidualnej tożsamości oraz prawa do zapomnienia i przebaczenia.

Treść wyroku

Wszystkie wyżej wymienione wątpliwości i sugestie nie mają znaczenia w obliczu wyroku Trybunału Sprawiedliwości. Czego właściwie dotyczy, i jak należy go interpretować?

Trybunał Sprawiedliwości stwierdził, że operator wyszukiwarki internetowej nie tylko przetwarza dane osobowe, ale jest też ich administratorem – to jest podmiotem, który określa cele i środki przetwarzania danych. W związku z tym jest on zobowiązany do spełnienia wymogów, które nakładają na administratorów danych przepisy dyrektywy 95/46/WE. Ponadto doszedł do wniosku, że Google Inc., choć jest spółką prawa amerykańskiego, podlega przepisom prawa unijnego, gdyż Google Spain, jego spółka zależna, prowadzi na terytorium hiszpańskim działalność gospodarczą.

Co tak naprawdę nakazał firmie Google TSUE? Na czym konkretnie ma polegać „znikanie z wyszukiwarki”? Co w tym nowego i czym to grozi?

Wcale nie to, że każdy ma prawo wymazać swoją historię z wyszukiwarki. Sąd nie nakazał też usuwania danych z internetu. Prawo do zapomnienia w wersji zaproponowanej przez TSUE sprowadza się do możliwości skorygowania sposobu, w jaki wyszukiwarka łączy dane osobowe zawarte w pytaniu z odpowiedzią. Jeśli więc udowodnimy, że konkretna informacja nie powinna być łączona z naszym imieniem i nazwiskiem (bo jest nieprawdziwa, nieaktualna albo nie ma już interesu publicznego w jej publikacji), wyszukiwarka powinna zmienić sposób jej indeksowania i nie wyświetlać więcej tego wyniku w odpowiedzi na pytanie zawierające nasze dane osobowe. Taka ingerencja nie wpływa na dostępność samej informacji: nadal będzie można do niej dotrzeć, zadając wyszukiwarce inne pytanie czy po prostu wchodząc na stronę, gdzie została opublikowana (Szymielewicz 2014).

TSUE dostrzegł jednak, że użytkownicy internetu mogą mieć uzasadniony interes w uzyskaniu dostępu do informacji, w związku z czym należy dążyć do znalezienia punktu równowagi pomiędzy tym interesem a prawami podstawowymi osoby, której dotyczą dane. Chodzi w szczególności o jej prawa do poszanowania życia prywatnego i ochrony danych osobowych. Trybunał jednoznacznie stwierdził, że prawa osoby, której dotyczą dane, są co do zasady nadrzędne wobec tego interesu internautów.

Zdzisław Brodecki w *Świątyni w cyberkulturze: technologie cyfrowe i prawo w społeczeństwie wiedzy* napisał:

U progu XXI wieku obserwujemy w życiu publicznym dwa spory o podstawowym znaczeniu dla filozofii prawa, które nakładają się na siebie: spór między „atomistami” a „holistami” i spór między „indywidualizmem” a „kolektywizmem”. Zazwyczaj „atomiści” „opowiadają” się za indywidualizmem i są liberałami, a holiści preferują kolektywizm i są komunitarianami. Jest to myśl Zachodu, którą należy skonfrontować z filozofią Wschodu. Tylko w ten sposób można rozpocząć budowę pomostu myślowego w celu przezwyciężenia kryzysu w stosunkach międzynarodowych i stworzyć punkt wyjścia dla binarnego kodu kultury prawnej. Ten kod jest dla bezpieczeństwa prawnego tym, czym arystotelesowskie „nasienie dębu dla dębu” (Brodecki, Nawrot 2007: 91).

Ta trafna analiza dobrze oddaje sytuację cywilizacji. Umiejętność połączenia dwóch przeciwstawnych koncepcji filozoficznych wymaga wrażliwości, metodycznej pracy, a także wizjonerskiego spojrzenia. Internet stał się nową przestrzenią aktywności społecznej, która potrzebuje ponownej refleksji nad dotychczasowym funkcjonowaniem społeczeństwa. Zmiana technologiczna wymusza na nas ponowne skonstruowanie podstawowych pojęć społecznych, ponieważ społeczna przestrzeń funkcjonowania człowieka nabiera szerszego znaczenia, stając się bardziej płynna. Często konflikty wynikają z faktu, że prawo nie nadąża za zmieniającą się rzeczywistością. Prawo w swojej konstrukcji musi nabrać odpowiedniej dynamiki. Nie może funkcjonować tylko w hermetycznym środowisku profesjonalistów. W ten sposób stanie się semantycznym tworem zrozumiałym tylko dla kręgu wtajemniczonych. Wyzwaniem w dobie nowych mediów jest to, aby prawo nie tylko poznać, ale je stosować, tak aby stało się integralną częścią przestrzeni publicznej.

Literatura:

- Anderson C., 2011, *Za darmo: przyszłość najbardziej radykalnej z cen*, tłum. M. Niemczuk-Kobosko, Kraków: Znak Litera Nova.
- Brodecki Z., Nawrot A.M., 2007, *Świątymia w cyberkulturze: technologie cyfrowe i prawo w społeczeństwie wiedzy*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Druschel P., Backes M., Tirtea R., 2011, *The right to be forgotten – between expectations and practice*, <http://www.enisa.europa.eu/activities/identity-and-trust/library/deliverables/the-right-to-be-forgotten> [dostęp: 23.11.2015].
- Europa Praw Człowieka, 2012, *Prawo do bycia zapomnianym – pytanie prejudycjalne*, <http://www.europapraw.org/news/prawo-do-bycia-zapomnianym-pytanie-prejudycjalne> [dostęp: 23.11.2015].
- Europa Praw Człowieka, 2013, *Czy można zniknąć z Google? – komentarz do opinii rzecznika generalnego w sprawie C-131/12 Google przeciwko AEPD*, <http://www.europapraw.org/news/czy-mozna-zniknac-z-google-komentarz-do-opinii-rzeczniaka-generalnego-w-sprawie-c-13112-google-przeciwko-aepd> [dostęp: 23.11.2015].
- European Commission, 2012a, *Proposal for a DIRECTIVE OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL on the protection of individuals with regard to the processing of personal data by competent authorities for the purposes of prevention, investigation, detection or prosecution of criminal offences or the execution of criminal penalties, and the free movement of such data*, http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/doc_centre/police/docs/com_2012_10_en.pdf [dostęp: 23.11.2015].
- European Commission, 2012b, *Proposal for a REGULATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL on the protection of individuals with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data (General Data Protection Regulation)*, http://ec.europa.eu/justice/data-protection/document/review2012/com_2012_11_en.pdf [dostęp: 23.11.2015].
- Hustinx P., 2012, *Opinion of the European Data Protection Supervisor on the data protection reform package*, https://secure.edps.europa.eu/EDPSWEB/webdav/shared/Documents/Consultation/Opinions/2012/12-03-07_EDPS_Reform_package_EN.pdf [dostęp: 23.11.2015].
- Ilnicki M., 2014, *Prawo do bycia zapomnianym w kontekście „postznieślawienia” informacji w sieci Internetu (cz.1)*, „Palestra” nr 1–2.

- Majczyna B., Szpunar M., 2012, *Uwagi na piśmie Rzeczypospolitej Polskiej przedkładane na podstawie art. 23 Statutu Trybunału Sprawiedliwości w postępowaniu o wydanie orzeczenia wstępnego w sprawie C-131/12 Google Spain i Google (sąd krajowy: Audiencia Nacional – Hiszpania)*, http://www.europapraw.org/files/2012/09/2012-06-28-C-131_12-uwagi-prejudycjalne.pdf [dostęp: 23.11.2015].
- Moglen E., 2013, *Wolność w chmurze i inne eseje*, tłum. K. Makaruk et al., Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska.
- Opinia rzecznika generalnego Nilia Jaasinena przedstawiona w dniu 25.06.2013, sprawa C-131/12, <http://curia.europa.eu/juris/document/document.jsf?text=&docid=138782&pageIndex=0&doclang=PL&mode=req&dir=&occ=first&part=1&cid=305413> [dostęp: 23.11.2015].
- Smętek J., Warso Z., 2012, „Prawo do bycia zapomnianym” – wzmocnienie autonomii informacyjnej, czy wprowadzenie cenzury w Internecie?, http://www.europapraw.org/files/2012/10/Policy-paper_final_right-to-be-forgotten.pdf [dostęp: 23.11.2015].
- Szymielewicz K., 2014, *Niewidzialni sędziowie sieci*, <http://krytykapolityczna.pl/swiat/ue/szymielewicz-niewidzialni-sedziowie-sieci/> [dostęp: 23.11.2015].
- Wąglowski P., 2012, „Wyszukiwarki”, *prawo do bycia zapomnianym, stanowisko RP w sprawie C-131/12*, <http://prawo.vagla.pl/node/9860> [dostęp: 23.11.2015].
- Wang W., 2001, *Internet, hakerzy, wirusy...*, tłum. K. Gęstwa, Warszawa: RM.
- Wniosek o wydanie orzeczenia w trybie prejudycjalnym złożony przez Audiencia Nacional (Hiszpania) w dniu 9 marca 2012 r. – Google Spain, S.L., Google, Inc. przeciwko Agencia de Protección de Datos (AEPD), Mario Costeja González (Sprawa C-131/12), <http://curia.europa.eu/juris/document/document.jsf?docid=123131&doclang=PL> [dostęp: 23.11.2015].

Abstrakt

Internet stał się narzędziem przechowywania wspomnień. Jego dynamika i charakter spowodowały, że umieszczona w nim informacja zaczyna żyć, ewoluować. Upowszechnienie internetu umożliwiło szeroki dostęp do informacji, możliwość jej tworzenia czy modyfikacji. Kontrola nad informacją jest utrudniana, wręcz niemożliwa. Autonomia treści, jej ewolucja w niepozbawionej kontroli sieci może budzić obawy. Dlatego europejski prawodawca zmierza do uregulowania kwestii zarządzania informacją w internecie. Bezprecedensowy wyrok wydany przez Trybunał Sprawiedliwości daje prawo osobom prywatnym do bycia zapomnianym w sieci. W dobie nowych mediów wyrok ten staje się niejako drogowskazem określającym kierunek, w którym zmierza prawodawstwo.

Słowa kluczowe

prawo do bycia zapomnianym, informacja, internet, wyszukiwarka

Summary

The Right to Be Forgotten – the Right in the Digital World

The internet has become a tool for storing memories. The dynamics of the internet and its nature meant that the information begins to live, evolve. Access to information, the ability to create or modify the information has never been as high as at the time when the internet became widespread. Control of information is hindered, if not impossible.

Autonomy content, not devoid of its evolution in network control may raise concerns. That is why the European legislator seeks to regulate the management of information on the internet. The unprecedented judgment of the Court of Justice gives individuals the right to be forgotten on the internet. In the era of new media, the judgment becomes kind of a beacon determining the direction in which the legislation seeks.

Keywords

right to be forgotten, information, internet, search

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Amerykański bunt przeciwko merytokracji.
Recenzja *Twilight of the Elites: America after Meritocracy*
Christophera Hayesa, *Excellent Sheep: The Miseducation
of the American Elite and the Way to a Meaningful Life*
Williama Deresiewicza i *Listen, Liberal: Or, What Ever
Happened to the Party of the People* Thomasa Franka

Będzie to panowanie inteligencji naukowej, najbardziej arystokratyczny, despotyczny, arogancki i pogardliwy reżim ze wszystkich. Da to nową klasę, nową hierarchię rzeczywistych i rzekomych naukowców i uczonych, a świat zostanie podzielony na mniejszość, która będzie rządziła w imieniu wiedzy i na ogromną nieświadomą większość.

Michał Bakunin

Dnia 9 listopada 2016 roku liberalna prasa zachodniego świata, a także liberalny sektor sieci – stanowiący żywe odbicie opinii i uczuć globalnej klasy zamożnego i dobrze wykształconego mieszczaństwa – rozpoczęły debatę nad największą od wielu dekad porażką swojej ideologii, zwycięstwem Donalda Trumpa i przegraną Hillary Clinton w amerykańskich wyborach prezydenckich. Gdyby sądzić na podstawie przedwyborczych narracji, stała się rzecz pozbawiona sensu – kandydatka przez całe dorosłe życie skrupulatnie konstruująca CV przyszłej prezydentki, najbardziej kompetentna i doświadczona osoba, jaka kiedykolwiek ubiegała się o najwyższy urząd państwowy USA (Reuters 2016), przegrała z człowiekiem posługującym się językiem angielskim na poziomie trzecioklasisty (Shafer 2015), z wulgarnym, pozbawionym polotu i gustu kryptofaszystą, ksenofobicznym demagogiem, niezdolnym do otwarcia ust bez obrażenia jakiegokolwiek grupy wyborców (Frank 2016a). W kolejnych dniach, wraz ze stygnięciem emocji, pojawiły się pierwsze próby wyjaśnienia zagadki tego zwycięstwa – równie, jeśli nie bardziej, zaskakującego dla badaczy społecznych, co dla globalnej „klasy kreatywnej”. Miało ono leżeć w międzynarodowym marszu esencjonalistycznego nacjonalizmu, głęboko zakorzenionym rasizmie i mizoginii amerykańskiej prowincji, bezprecedensowej mobilizacji uprzywilejowanych, ale niechcących czy niepotrafiących zdać sobie sprawy z własnego uprzywilejowania.

Celem tej recenzji jest próba przedstawienia nurtu myśli stanowiącej alternatywę dla przedstawionych powyżej wyjaśnień sukcesów populizmu w krajach takich jak Stany Zjednoczone czy Wielka Brytania. Nurt ten przywiązuje znaczną wagę zarówno do porażek, jak i niefortunnych sukcesów systemu edukacyjnego, a w szczególności systemu szkolnictwa wyższego. Recenzowane publikacje to *Twilight of the Elites: America after Meritocracy* Christophera Hayesa, *Excellent Sheep: The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life* Williama Deresiewicza i *Listen, Liberal: Or, What Ever Happened to the Party of the People* Thomasa Franka. W zamyśle autorów książki te mówią o sytuacji w Stanach Zjednoczonych, ale ze względu na istnienie globalnej sieci gospodarczych powiązań i – w coraz większym stopniu – globalnej struktury klasowej są one też relewantne dla Polski i Europy. Gdyby zgodzić się z analizami Franka, Deresiewicza i Hayesa, to sukcesy populistów należałoby uznać nie (czy nie wyłącznie) za rasistowski czy natywi-styczny bunt przeciwko coraz bardziej zróżnicowanemu społeczeństwu, tylko za próbę obalenia skorumpowanego, niesprawiedliwego i niedemokratycznego systemu społecznego, w jaki wyrodziła się współczesna merytokracja.

Władza najzdolniejszych

Podobnie jak „społeczeństwo obywatelskie” (Starego 2016), merytokracja zdaje się ideą prawie pozbawioną wrogów. O ile w odniesieniu do demokracji z chęcią stosuje się Churchillowski cytat o „systemie rządów najgorszym z możliwych, poza wszystkimi innymi, których próbowano od czasu do czasu”, o tyle merytokratyczne reguły gry do tego stopnia stały się częścią zdrowego rozsądku, że społeczeństwo odruchowo postrzega edukację przez ich pryzmat (Melosik 2015). Nie kojarzy się ona – pomimo znaczenia drugiego członu pojęcia – z systemem, za pomocą którego jedni władają drugimi, tylko ze sposobem konstruowania stosunków społecznych kierowanym elementarnymi zasadami sprawiedliwości. Zasady te mówią, że pozycja i rola każdego człowieka powinna być determinowana wyłącznie przez jego czy jej zdolności, ambicje i determinację. O ile dla centroprawicowych neoliberalistów za takie „sprawiedliwe konstruowanie nierówności” (Staćzyk 2013) ma odpowiadać działanie wolnego rynku, o tyle centrolewica widzi analogiczną szansę w funkcjonowaniu systemu powszechnej edukacji. Można powiedzieć, że jak nie ma kapitalizmu bez rynków czy autokracji bez wojska, tak nie można wyobrazić sobie merytokracji bez systemu szkolnictwa wyższego.

To ogromne znaczenie jakie w merytokratycznych systemach społecznych jest przypisywane edukacji, w szczególności edukacji wyższej – i to najlepiej takiej, której instytucje są poszerowane zgodnie z silną i przejrzystą hierarchią – blisko wiąże uniwersytety, najlepsze szkoły średnie i podstawowe z władzami tego świata. System społeczny, który powstaje w wyniku tego sojuszu, stał się w 2012 roku przedmiotem opisu Christophera Hayesa w książce *Twilight of the Elites*. Funkcjonowanie elitarnych szkół wyższych i ich rolę w formowaniu „etosu” nowych merytokratycznych elit opisał w roku 2014 William Deresiewicz w *Excellent Sheep*.

Wreszcie opublikowana w przeddzień wyborów prezydenckich książka *Listen, Liberal* Thomasa Franka (znanego w Polsce z jednej ze swoich poprzednich publikacji *Co z tym Kansas?: czyli powieść o tym, jak konserwatyści zdobyli serce Ameryki*) zajmuje się politycznymi instytucjami wykształconej „klasy liberalnej”. Szczególną uwagę zwraca na sposób, w jaki przekształciła ona – wcześniej blisko powiązaną ze związkami zawodowymi – Partię Demokratyczną. Z perspektywy pedagogicznej najciekawszą z tych publikacji wydaje się być książka Deresiewicza – należy jednak zdać sobie sprawę, że wraz z rozwojem systemu merytokratycznego granice oddzielające instytucje edukacyjne od społeczeństwa zacierają się. Edukacja, związane z nią pojęcia, sposoby myślenia, hierarchie, wartości oraz pragnienia wydostają się poza mury szkół i strukturyzują życie jednostek i całego społeczeństwa. Jest to „inwazja” nie całkiem odmienna od tej dokonanej wcześniej przez akademicką ekonomię. By zrozumieć jej konsekwencje oraz sposób, w jaki w procesie sprzężenia zwrotnego zmienia ona same szkoły, ich funkcje oraz społeczne i polityczne wymagania wobec nich, trzeba patrzeć na cały system społeczny – od gospodarki po politykę. Stany Zjednoczone są dobrym punktem wyjścia dla takiej analizy, ponieważ kraj ten od blisko stu lat dyktuje globalne edukacyjne trendy. Również na drodze do merytokracji zaszedł on dalej i wcześniej niż inne społeczeństwa.

Pół wieku tresury

Pierwszą konsekwencją uzależnienia kształtu przyszłej hierarchii społecznej od osiągnięć szkolnych jest powszechny i rozpoczynający się w bardzo wczesnym wieku przymus samodoskonalenia.

Dla członków wyższej klasy średniej – najbardziej ambitnych, a jednocześnie niedysponujących kapitałem finansowym w stopniu pozwalającym na przełamanie „oporu” uniwersytetów przed przyjmowaniem mniej zdolnych kandydatów – oznacza to projektowanie całego dzieciństwa zgodnie z rekrutacyjnymi wymogami elitarnych koledży.

Jak pisze socjolog Mitchell L. Stevens, „zamożne rodziny wytworzyły styl życia wokół procesu wytwarzania mierzalnych cnót u dzieci”. Przez „mierzalne” rozumie się tu: możliwe do zamieszczenia na podaniu o przyjęcie do koledżu (Deresiewicz 2014)¹.

System rekrutacji oparty na testach SAT (stanowiących odpowiednik polskiej matury), a także możliwych do udokumentowania zajęciach pozaszkolnych, osiągnięciach sportowych i – szczególnie istotnych dla elitarnych uniwersytetów – „zdolnościach przywódczych” ma gwarantować „wszechstronność” kandydatów. Bogactwo wachlarza działań mogących zwiększyć szanse na dostanie się do upragnionej szkoły w połączeniu z bezwzględną konkurencją skutkuje powstaniem ścieżek życiowych, w których nic nie jest dziełem przypadku, a każde działanie jest podporządkowywane możliwości osiągnięcia wyższego miejsca w społecznej hierarchii. Prowadzi to do specyficznej odmiany alienacji, w ramach której kryteria

¹ Tłumaczenia – Ł.S., jeśli nie zaznaczono inaczej.

rekrutacji, mające niegdyś głęboki (choć nie zawsze godny pochwały [zob. Karabel 2005]) sens społeczny, są całkowicie opróżniane z wartości wykraczającej poza ich funkcje waluty, pozwalającej wkupić się w łaski elitarnych szkół.

Dzieci robią to wszystko, ponieważ wiedzą, że powinny, a nie dlatego, że [którekolwiek z tych działań] ma sens dla nich czy kogokolwiek innego. Gdyby powiedzieć uczniom, że by dostać się do Harvardu, mają stanąć na głowach, to zrobiliby to tak samo gorliwie, tak samo sumiennie, tak samo zręcznie i tak samo bezmyślnie, jak robią wszystko inne. [...] Poddane temu procesowi działania kiedyś stanowiły cel sam w sobie, teraz są już tylko środkami do celu (Deresiewicz 2014).

Proces niekończącej się walki o pozycję wywiera znaczną presję na szkoły wyższe. Ich prestiż (wyznaczany ogólnokrajowymi i międzynarodowymi rankingami uniwersytetów) wiąże się z osiągnięciami naukowymi profesorów i selektywnością procesu rekrutacji. Odpad szkolny wpływa negatywnie na pozycję w rankingach. Kiedy więc szkoły przyjmą już „najlepszych z najlepszych”, tracą jakąkolwiek motywację do prowadzenia dalszego odsiewu. Wyrzucanie studentów nie jest ani w interesie zajętych prawie wyłączenie badaniami wykładowców, ani karanych za nie w rankingach szkół, ani – co oczywiste – samych uczniów i ich rodziców. W rezultacie

Pomiędzy profesorami i studentami zapanował, słowami jednego z obserwatorów, „pakt o wzajemnej nieagresji”. Studenci chcą robić tak mało jak to możliwe. Nagradzani za badania profesorowie, szczególnie w elitarnych szkołach, pragną spędzać jak najmniej czasu na katedrze (Deresiewicz 2014).

W konsekwencji szkolące merytokratyczną elitę instytucje zrezygnowały z funkcji wychowawczej, a także – w dużym stopniu – edukacyjnej. Dostanie się do nich jest niezwykle trudne, ale o ile

Próg jest wysoki, a pokonanie go niełatwe, [to] gdy jesteś już w środku, nie ma prawie nic, co mógłbyś zrobić, by cię wyrzuciono. Najgorsze akademickie porażki, najbardziej bezczelne plagiaty, a nawet grożenie przemocą innym studentom [...] nie są wystarczającym powodem dla wydalenia ze szkoły. Gdy już raz znajdziesz się w klubie [...] masz święte prawo pozostać w nim na zawsze. [...] Innymi słowy, dzieciom w prestiżowych szkołach zapewnia się nieograniczoną ilość drugich szans (Deresiewicz 2014).

Niezwykła łagodność, z jaką traktowani są studenci elitarnych uniwersytetów, nie rozciąga się na uczniów ostatnich szkół. Po pierwsze instytucje te i tak nie mają szans na osiągnięcie wysokich pozycji w rankingach (a drastyczny odsiew – podobnie jak na polskich uniwersytetach – może wiązać się z przewagami natury finansowej), pod drugie ich studentów czeka zupełnie inny los niż absolwentów selektywnych koledzy:

Ludzi tych [...] trenuje się do zajmowania pozycji w samym środku system klasowego, w czeluściach tej czy innej biurokracji. Przygotowuje się do życia bez drugich szans i przedłużonych terminów, życia pozbawionego okazji do rozwoju i jakiegokolwiek wsparcia, spędzanego w warunkach podporządkowania, nadzoru i kontroli (Deresiewicz 2014).

Te różnice – pomiędzy elitami, którym wybacza się wszystko, i poddaną drobiazgowemu nadzorowi klasą średnią – nie zamierają, gdy obie grupy przekraczają progi swoich uczelni. Ulegitymizowane przez edukację nierówności strukturyzują całe życie społeczne – pozbawiona „talentu” klasa średnia funkcjonuje w coraz ściślejszym gorsecie regulacji, a „najlepsi” unikają odpowiedzialności, nawet gdy ich działania prowadzą gospodarke na skraj upadku. Ta drastyczna nierównowaga nie wywołuje reakcji ze strony wywodzących się z elit polityków, ponieważ nie jest uznawana za problem społeczny, tylko część tego, co w merytokracji rozumie się pod pojęciem „sprawiedliwości”.

Pedagogika elit i pedagogika mas

Absolwenci najlepszych szkół różnią się od większości elit pieniądza czy urodzenia tym, że nie tylko uzyskali instytucjonalną gwarancję własnej przewagi, ale też, że sposób, w jaki ją zdobyli – biorąc udział w bezlitosnej konkurencji o niewielką liczbę miejsc w selektywnych koledżach – pozwala im wierzyć, że wszystko, co mają, zawdzięczają własnej pracy i umiejętnościom. Akceptacja dla własnej pozycji wymaga od nich uznania istniejącego stanu rzeczy za fundamentalnie sprawiedliwy. Jak pisze Thomas Frank,

Nie czują żadnej sympatii dla swoich, mających mniej szczęścia rówieśników – adiunktów odciętych od profesury, kolegów zwolnionych z pracy czy dzieci, które nie dostały się do „dobrych” koledży. To, że życie nie nagradza tych, którzy nie byli zdolni stanąć na wysokości zadania, nie jest czymś gorszym czy przejawem niesprawiedliwości. Oznacza to, że rzeczy mają się dokładnie tak, jak mieć się powinny. [...] Solidarność [...] jest sprzeczna z doktryną osobistej doskonałości (Frank 2016b).

Zgoda na nierówności wyniesiona zarówno z poświęconych walce o pozycję domów, jak i z opartego na konkurencji systemu edukacyjnego jest rozciągana na cały system społeczny. Paradoksalnie jest to największa słabość systemu merytokratycznego i przyczyna jego postępującej degeneracji. Uniemożliwiła ona politycznej reprezentacji merytokratycznych elit USA – którą (ze względu na jej poparcie dla zasady równości szans) została centrolewicowa Partia Demokratyczna, a nie centroprawicowi (i obsługujący interesy raczej arystokracji finansowej niż kulturowej) Republikanie – walkę z rosnącymi od lat osiemdziesiątych nierównościami. Zaostrzenie nierówności (będące – według Franka – bezpośrednią konsekwencją doktryny mówiącej, że zdolnym należy się wszystko, a tym pozbawionym zdolności – bardzo niewiele) ma dwie konsekwencje. Po pierwsze stawka w walce o pozycję jest coraz wyższa, ponieważ rozziw pomiędzy (coraz lepiej nagradzonym) sukcesem a (coraz silniej karaną) porażką stale rośnie. W konsekwencji rośnie również motywacja kulturowej arystokracji do inwestowania w przyszłość jej dzieci – po to, by nie doświadczyły one bezwzględnych konsekwencji edukacyjnego niepowodzenia. Po drugie, ponieważ kapitał kulturowy, w bardziej bezpośredni sposób niż wcześniej, przekłada się na status finansowy, więc (silnie

zmotywowani) rodzice z wyższej klasy średniej posiadają nad resztą społeczeństwa podwójną (kulturową i finansową) przewagę. Jeśli dodać do tego przewagę w zakresie kapitału społecznego, jaką uzyskali podczas własnych studiów, staje się jasne, że nie ma grupy społecznej (z wyjątkiem najbogatszych, tych jest jednak niewiele), która mogłaby konkurować z dziećmi merytokratycznej elity o miejsca w prestiżowych szkołach.

Jest to o tyle paradoksalne, że – zgodnie z liberalnym credo – to właśnie edukacja (a nie na przykład redystrybucja dochodów) ma stanowić rozwiązanie wszystkich społecznych problemów – z nierównościami włącznie:

Koledze pozwolą pokonać bezrobocie, a także rasizm, upadek miast i nierówności. Edukacja uczyni nas bardziej tolerancyjnymi, usunie nasze wątpliwości co do globalizacji i zmian klimatu, da nam umiejętności konieczne, by zachować konkurencyjność wobec innych społeczeństw. [...] Nie ma społecznego czy politycznego problemu, którego nie dałoby się rozwiązać za pomocą większej ilości edukacji czy szkoleń zawodowych. Jedyną krytyką, jaką można skierować wobec ukochanych instytucji jest ta mówiąca, że i one nie są dostatecznie merytokratyczne (Frank 2016b).

Paradoks tej sytuacji polega na tym, że przedstawiając (i politycznie promując) wykształcenie jako receptę na wszystkie problemy, merytokraci odcinają jednocześnie reszcie społeczeństwa dostęp do jedynych instytucji, które mogą zapewnić godne życie w nierównym społeczeństwie. Odcinają go, zapelniając je szczelnie własnymi dziećmi.

Liczby są jednoznaczne. W 1985 roku 46% studentów 250 najbardziej selektywnych koledży pochodziło z górnego kwartyła rozkładu dochodów. W roku 2000 było ich już 55%. W roku 2006 (dane te pochodzą z nieco mniejszej próby) 67%. Tylko 15% studentów pochodziło w tym roku z biedniejszej połowy społeczeństwa. Nieco starsze badania oceniają liczbę osób z dolnego kwartyła dochodu na 3% (Deresiewicz 2014).

Autor *Twilight of the Elites* Christopher Hayes nazywa ten proces (w nawiązaniu do słynnego sformułowania Roberta Michelsa) „żelaznym prawem merytokracji”:

Mówi [ono], że z czasem nierówności wytworzone przez merytokrację wzrosną w takim stopniu, że zatrzymają jakąkolwiek ruchliwość społeczną. Nierówność wyników czynią równość szans nieosiągalną. [...] Ci, którzy są zdolni do wspięcia się na drabinę, znajdą sposób, by zwinąć ją za sobą, lub opuszczać ją selektywnie tak, by dać szanse swoim przyjacielom, sprzymierzeńcom i rodzinie. Innymi słowy: ktokolwiek mówi „merytokracja”, zgadza się na oligarchię (Hayes 2012).

Kto pilnuje strażników?

Sprzeczność pomiędzy merytokracją i demokracją jest dla wszystkich przywoływanych tu autorów tak samo jasna jak sprzeczność pomiędzy demokracją a oligarchią. Wnioski te można by nieco złagodzić, gdyby „rządy najzdolniejszych” rzeczywiście były bardziej gospodarczo efektywne i bardziej sprzyjające społecznej

spójności i tolerancji niż ich (często nie mniej hierarchiczne) alternatywy. Czy jest tak rzeczywiście? Odpowiedź zawarta w każdej z przywoływanych tu publikacji, jakkolwiek różni się stopniem radykalizmu, jest zgodna co do jednego – okres władzy merytokratycznej elity (pomijając kwestię zrównania szans edukacyjnych, której rezultaty są odczuwalne głównie w przypadku nierówności między płciami) – należy ocenić negatywnie.

Przyczyny tego stanu są złożone i dyskusja nad nimi wykracza poza zakres tej recenzji. Należałoby jednak zwrócić uwagę na trzy kwestie. Pierwszą z nich jest przedstawiana w poprzedniej sekcji zgoda na nierówność. Merytokraci widzą receptę na nią w edukacji. Nie są jednak zdolni dzielić się dostępem do tej ostatniej z innymi klasami społecznymi. Czyni to ze stałej pracy nad „poszerzaniem szans edukacyjnych” polityczną farsę.

Drugą jest kwestia fundamentalnego braku odpowiedzialności wynikającego zarówno z zasady nagradzania najlepszych, jak i faktu, że większość zawodów wykonywanych przez klasę wykształconą ma strukturę samorządnych profesji:

Choć jesteśmy przedmiotami ich diagnoz i recept, grupą, przed którą profesjonalści czują się odpowiedzialni, nie jest opinia publiczna, ale własni koledzy (i, oczywiście, klienci). [...] Profesyjna autonomia chroni ich przed koniecznością zwracania uwagi na głosy dobiegające spoza eksperckiego kręgu (Frank 2016b).

Bliskie związki władz państwowych z (często pochodzącymi z tych samych uniwersytetów) ekspertami, ze zdominowanym przez absolwentów szkół z Ligi Bluszczowej światem sądownictwa, adwokatury, biznesu i instytucji finansowych mogą poszerzać krąg osób, wobec których kulturowa arystokracja czuje się odpowiedzialna. To poszerzenie dotyczy jednak wyłącznie należących do innych kręgów i środowisk przedstawicieli tej samej elity. Dodatkowo hermetyczność środowisk władzy (występująca też w innych krajach, w których istnieją elitarne sektory edukacji wyższej), skutkuje powstaniem trzeciej przeszkody dla dobrych rządów – brakiem intelektualnej elastyczności, skłonności do podejmowania ryzyka i sprzeciwiania się ortodoksji. Źródła tego stanu rzeczy można odnaleźć już w bezlitosnym systemie selekcji, przez który musiał przedostać się każdy z członków kulturowej elity:

Standardy rekrutacji stały się tak ekstremalne, konkurencja tak brutalna, że dzieci, które dostają się do elitarnych koledży, z definicji nie doświadczyły niczego poza sukcesem. Możliwość porażki przeraża ich i dezorientuje [...]. Koszt niepowodzenia, nawet tymczasowego, nie jest kwestią praktyczną, tylko egzystencjalną. Konsekwencją tego jest gwałtowna awersja do podejmowania ryzyka. Jeśli nie masz marginesu błędu, starasz się unikać sytuacji, w których mógłbyś błąd popełnić. Jest to jedna z przyczyn, dla których elitarna edukacja stała się tak nieprzychylna procesowi nauczania. [...] Nikt nie chce ryzykować, wybierając przedmiot, w którym nie jest najlepszy, więc nikt nigdy nie podejmuje się zadań [...] w których wcześniej nie odnosił sukcesów (Deresiewicz 2014).

Konsekwencje polityczne tej zmiany w sposobie myślenia elit (stanowiące główny temat książki Franka i znaczą część materiału opisywanego przez Hayesa) wykraczają poza hermetyczność, związany z nią brak publicznej odpowiedzialności

i intelektualnej otwartości czy brak skłonności do podejmowania ryzyka. To te cechy jednak odpowiadały za ostateczną porażkę rządów – będących według Hayesa „szczytowym osiągnięciem” merytokracji – Baraka Obamy w walce z problemami pozostawionymi przez jego poprzedników. Zaostrzenie nierówności i tym samym zwiększenie stawek działalności elit, czyhających na nie pokus i motywacji do uniknięcia przegranej w połączeniu z indywidualizmem – postrzeganiem własnej pozycji wyłącznie jako osobistej zasługi – prowadzi do powolnego rozkładu tkanki społecznej. Osoby spoza elity stają się ofiarami „nieuczciwych bankierów, nieuczciwych nauczycieli, a nawet nieuczciwych lekarzy” (Frank 2016b). Profesjonalna etyka jest zastępowana dążeniem do maksymalizacji zysków, a reputacja traci jakiegokolwiek znaczenie:

Jest bardzo trudno zaprojektować oparty na konkurencji system, który rozdziela wysokie nagrody za osiągnięcia i jednocześnie nie nagradza oszustw. [...] Konsekwencją [...] jest postawienie reputacji na głowie. Ci, którzy angażują się w dające największe zyski oszustwa, organizujący pieniądze z najbardziej podejrzanych źródeł są powszechnie szanowani a na tych, którzy stawiają opór, lub jeszcze gorzej – chcą informować opinię publiczną – patrzy się podejrzliwie czy wręcz z pogardą (Hayes 2012).

Jednocześnie – podobnie jak w wypadku elitarnych szkół – żadne z patologicznych zachowań elit nie spotyka się z karą, co nie pozostaje bez wpływu na społeczną legitymizację istniejącego systemu rządów.

Te patologie można uznać za przejaw społecznych nierówności, a nie merytokracji jako takiej, jednak to ta ostatnia pozwoliła i nadal pozwala legitymizować je przed społeczeństwem. Co więcej, sam rdzeń merytokratycznego systemu w coraz większym stopniu opiera się na oszustwie. Szkoły, które mają dokonywać selekcji najzdolniejszych, w rzeczywistości wybierają swoich uczniów prawie wyłącznie z wąskiej grupy zamożnej wyższej klasy średniej. Kooptacja spoza społecznych elit, włączając w to programy pozytywnej dyskryminacji, pełni rolę listka figowego dla oliwionej pieniędzmi i kapitałem społecznym reprodukcji. „Zadaniem (bardzo niewielu) biednych, jacy dostają się na Harvard, jest przekonanie (bardzo wielu) bogatych, że nie można po prostu kupić sobie miejsca w Harvardzie” (Deresiewicz 2014). Merytokracja obiecuje dobór „najlepszych”, ale nie jest w stanie tej obietnicy spełnić, a związane z nią koszty społeczne – dla społecznych dołów stawianych przed kolejnymi „bezalternatywnymi” reformami odbierającymi im środki do życia, dla klasy średniej dążącej do awansu społecznego, chociaż nie posiada ani pieniędzy, ani znajomości koniecznych, by wysłać swoje dzieci do najlepszych uniwersytetów, wreszcie dla elit od najmłodszych lat tresowanych do pożerającego całe dzieciństwo wyścigu szczurów – wydają się znacznie przekraczać możliwe zyski.

Podsumowanie

Edukacja elitarna na poziomie akademickim jest w Polsce fetyszowana w mniejszym stopniu niż w Stanach Zjednoczonych, ponieważ brakuje instytucji,

które by ją oferowały. Sytuacja ta może jednak ulec zmianie. Proces reformowania systemu szkolnictwa wyższego i nauki trwa nadal, a jednym z jego celów – niezależnie od przynależności partyjnej kolejnych ministrów – jest zwiększenie selektywności najlepszych szkół, ograniczenie liczby wydawanych dyplomów magisterskich i hierarchizacja szkolnictwa wyższego. Plany te cieszą się powszechnym poparciem w środowisku akademickim tęskniącym do (całkiem niedawnych) czasów, gdy polski uniwersytet był instytucją przeznaczoną dla elit.

Książki, które przedstawiłem w ramach tej recenzji, powstały jako reakcja na patologie systemu, do którego powstania dążymy w Polsce od kilku lat. Amerykanie fetyszyzują swoje uniwersytety, a właściwie proces naboru do nich, w stopniu nieposiadającym historycznego precedensu. Nie należy jednak zakładać, że istnienie merytokratycznej elity miałyby odmienne konsekwencje nad Wisłą niż ma nad Potomakiem. Chociaż pojawienie się znacznych patologii gospodarczych wymaga istnienia silnie liberalnego systemu gospodarczego, patologie natury politycznej i społecznej przyjmują zbliżoną formę we wszystkich krajach, szkolących swoje elity w selektywnych szkołach. Zarówno Francja, jak i Wielka Brytania może się pochwalić klasą rządzącą podobnie hermetyczną, tak samo skorumpowaną i tak samo odizolowaną od nurtu codziennego życia jak Stany Zjednoczone. Wszystkie trzy kraje wyróżniają się też niezwykłą siłą populistycznej – czy może należałoby powiedzieć demokratycznej – reakcji na alienację elit.

Książki Hayesa, Deresiewicza i Franka – przy całej swojej niedoskonałości, wynikającej z publicystycznego i polemicznego, pozbawionego naukowego rygoru ujęcia problemu – mogą nam zaoferować wgląd w to, jak może wyglądać Polska, jeśli zapagniemy szkolić nasze własne merytokratyczne elity. Wbrew temu, co można czasem usłyszeć w sferze publicznej czy w akademickich dyskusjach, istnieje wiele alternatyw dla opisanego w nich systemu. Pozostaje mieć nadzieję, że będziemy mieli dość rozsądku, by wybrać jedną z nich.

Literatura:

- Deresiewicz W., 2014, *Excellent Sheep: The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life*, New York: Free Press [Amazon Kindle Edition] [nlb].
- Frank T., 2016a, *Millions of Ordinary Americans Support Donald Trump. Here's Why*, <https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/mar/07/donald-trump-why-americans-support> [dostęp: 22.11.2016].
- Frank T., 2016b, *Listen, Liberal: Or, What Ever Happened to the Party of the People*, New York: Metropolitan Books [Amazon Kindle Edition] [nlb].
- Hayes C., 2012, *Twilight of the Elites: America after Meritocracy*, New York: Crown Publishers [Amazon Kindle Edition] [nlb].
- Karabel J., 2005, *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale and Princeton*, Boston: Houghton Mifflin.
- Melosik Z., 2015, *Edukacja i stratyfikacja społeczna [w:] Nierówności społeczne. W trosce o otwarcie horyzontów edukacji*, red. K. Błasińska et al., Gdańsk–Gdynia: Fundacja Instytut Równowagi Społeczno-Ekonomicznej–Wydawnictwo Region.

- Reuters, 2016, *Obama: Hillary is most qualified presidential candidate in history*, <http://nypost.com/2016/07/05/obama-hillary-is-most-qualified-presidential-candidate-in-history/> [dostęp: 22.11.2016].
- Shafer J., 2015, *Donald Trump Talks Like a Thrid-Grader*, <http://www.politico.com/magazine/story/2015/08/donald-trump-talks-like-a-third-grader-121340> [dostęp: 22.11.2016].
- Stańczyk P., 2013, *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Starego K., 2016, *Odmowa terażniejszości, czyli o odobywatelnianiu dzieci i udziecinnianiu obywateli*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 3.

Autorzy/Authors

Hussein Bougsiaa – mgr inż., Uniwersytet Gdański/University of Gdansk (Poland)

Agnieszka Budnik – mgr, Powiatowy Zespół Kształcenia Specjalnego w Wejherowie (Poland)

Jakub Dąbrowski – mgr, Uniwersytet Warszawski/University of Warsaw (Poland)

Aleksandra Dymowska – mgr, Uniwersytet Gdański/University of Gdansk (Poland)

Izabella Gacka – mgr, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny/University of Social Sciences and Humanities (Poland)

Radosław Kierepka – mgr, Uniwersytet Jagielloński/Jagiellonian University in Kraków (Poland)

Lucyna Kopciwicz – prof., Uniwersytet Gdański/University of Gdansk (Poland)

Piotr Krzywdziński – mgr, Uniwersytet Gdański/University of Gdansk (Poland)

Paweł Olejniczak – mgr, Uniwersytet Gdański/University of Gdansk (Poland)

Małgorzata Osowiecka – mgr, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny/University of Social Sciences and Humanities (Poland)

Piotr Prósiniowski – mgr, Uniwersytet Gdański/University of Gdansk (Poland)

Łukasz Stankiewicz – dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy/Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz (Poland)

Bartosz Wysocki – mgr, Uniwersytet Gdański/University of Gdansk (Poland)

Informacje dla autorów

Czasopismo naukowe „Ars Educandi” jest rocznikiem afiliowanym przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, który powstał w 1998 roku. W roku 2009 środowisko gdańskiej pedagogiki postanowiło odświeżyć jego formułę. Powołano zatem nową Redakcję, a także podjęto decyzję o rekonstrukcji Komitetu Naukowego.

Zgłaszanie utworu

Do artykułu należy dołączyć oświadczenie Autora/Autorów, w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MNiSW, by przeciwdziałać praktykom *ghostwriting* i *guest authorship*, w oświadczeniu znajduje się też deklaracja dotycząca rzeczywistego wkładu każdego z autorów w powstawanie publikacji (z podaniem afiliacji oraz charakteru autorskiego wkładu, to jest informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.).

Podpisane oświadczenie należy przesłać w formie skanu na adres redakcji: arseducandi@ug.edu.pl.

Artykuł należy przesłać również na adres: arseducandi@ug.edu.pl.

Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów w „Ars Educandi”. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.

Standardy wydawnicze

Artykuł powinien być zapisany jako dokument tekstowy w formacie .doc i przesłany drogą elektroniczną na adres: arseducandi@ug.edu.pl. Wydruk na papierze i zapis na płycie CD nie są konieczne.

Należy użyć pisma Times New Roman. Wielkość pisma:

- imię i nazwisko autora (autorów), ich afiliacja – 12;
- tytuł opracowania wyśrodkowany i pogrubiony – 14;
- śródtytuły wyśrodkowane, bez numeracji – 12;

- tekst podstawowy, odstęp między wierszami 1,5, marginesy 2,5 cm – 12.

Cytaty zapisane w cudzysłowie, dłuższe cytaty wydzielone z tekstu, odstęp między wierszami 1,0.

Tabele i rysunki ponumerowane kolejno w całym artykule i opatrzone odpowiednio tytułem lub podpisem:

- rysunki w postaci elektronicznej powinny być dostarczane w formatach importowalnych do programu MS Word, na przykład tif, jpg, bmp, eps, pcx, wmf;
- rysunki sporządzone w wewnętrznym programie MS Word powinny stanowić całość;
- elementy powinny być zgrupowane (nie powinny być rysowane bezpośrednio w pliku tekstowym).

Odsyłacze należy umieszczać w strukturze tekstu w nawiasach, na przykład (Giddens 2010: 38).

Tekst należy konstruować w taki sposób, aby liczbę przypisów rozszerzających umieszczanych na dole strony ograniczyć do minimum.

Imiona autorów cytowanych w tekście powinny być skrócone do inicjałów i konsekwentnie podawane w całym tekście.

Bibliografia powinna być sporządzona analogicznie jak we wcześniejszych numerach rocznika.

Do artykułu należy dołączyć streszczenie w języku angielskim, tytuł tekstu w języku angielskim oraz słowa kluczowe (4–6) w językach polskim i angielskim.

Minimalny okres oczekiwania na opublikowanie tekstu wynosi około dwanaście miesięcy. W przypadku, gdy opinie na temat oferowanego tekstu są rozbieżne, okres oczekiwania może być dłuższy.

Materiały nadesłane do redakcji (wydruki, płyty CD) nie są zwracane.

Redakcja wymaga od autorów publikacji ujawnienia informacji o podmiotach przyczyniających się do powstania publikacji (wkład merytoryczny, rzeczowy, finansowy). Główną odpowiedzialność za podanie tych informacji ponosi autor zgłaszający artykuł. *Ghostwriting*, *guest authorship* są przejawem nierzetelności naukowej, a wszelkie wykryte przypadki będą demaskowane.

Information for authors

„Ars Educandi” is an annual Scientific journal established in 1998 affiliated with the Institute of Pedagogy, University of Gdansk. In 2009, the pedagogues of Gdansk has decided to refresh its formula. Therefore a new Editorial Board was established, and Scientific Committee was reconstructed.

Submissions:

Every submission must include a statement in which author/-s includes/- an information that the text is his/her/their own work and mention all the contributor/s that took part in creation of this particular text. The text should not be in the process of publishing in any other scientific journal.

Statements and texts should be sent to: arseducandi@ug.edu.pl.

The authors do not receive gratification for the publications in „Ars Educandi”. The editors have the right to make minor changes and shortcuts in articles, which have no significant impact on the text’s content.

Editorial standards:

The article should be saved as a text document in the Word (.doc) format and sent via email to the following address: arseducandi@ug.edu.pl – printed version and CD-ROM with the text are not necessary.

Use the Times New Roman font. Font size:

- name of the author(s), their affiliation – 12;
- the title of the centered and bold – 14;
- intertitles centered, without numbering – 12;
- content-line spacing 1,5, margins 2,5 cm – 12.

Quotes within quotation marks, long quotes separated from the text, spacing 1,0.

Tables and pictures numbered consecutively throughout the article and with the title or caption:

- included pictures should be provided in formats possible to import to MS Word, for example: tif, jpg, bmp, eps, pcx, wmf;

- pictures made in the internal MS Word should be integrated;
- elements should be grouped together (not drawn directly in the text file).
References should be placed in the text – in brackets for example (Giddens 2010: 38).

The text should be constructed in such a way that the number of notes in the footer are minimum.

Names of the authors cited in the text should be shortened to initials and consequently used in the rest of the text.

References should be made the same way as in previous issues of „Ars Educandi“.

The text should include a summary in English, the title of the English text and keywords (4–6) in Polish and English.

The minimum waiting period for publication of the text is approx. twelve months. If opinions on the offered text are divergent, the waiting period may be extended.

Materials sent to the editor (prints, CDs) are not returned.

The main responsibility for providing information (authors, contributors) shall be borne by the declarant of the article. Ghostwriting, guest authorship shall not be accepted, any attempts will be exposed.

