

ARS
EDUCANDI

ARS EDUCANDI

TOM
X

TECHNOLOGIE EDUKACYJNE
W PERSPEKTYWIE KULTUROWEJ

redakcja naukowa

Hussein Bougsiaa, Małgorzata Cackowska, Lucyna Kopciewicz

WYDAWNICTWO
UNIwersytetu GDAŃSKIEGO
GDAŃSK 2013

Komitet Naukowy

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 Jamrozek, 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

Piotr Stańczyk (redaktor naczelny), Piotr Bauć, Radosław Breska, Michał Daszkiewicz, Maria Groenwald, Alicja Jurgiel-Aleksander, Lucyna Kopciwicz, Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, Justyna Siemionow, Piotr Prósiniowski (sekretarz)

Recenzenci

Zdzisław Aleksander, Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku
Joanna Ostrouch-Kamińska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Mirosław Patalon, Akademia Pomorska w Słupsku
Ewa Rodziewicz, Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni
Barbara Wiśniewska-Paź, Uniwersytet Wrocławski
Edyta Zierkiewicz, Uniwersytet Wrocławski

Projekt okładki i stron tytułowych

Andrzej Taranek

Redaktor Wydawnictwa

Natalia Maliszewska

Skład i łamanie

Adam Kamiński

Publikacja sfinansowana ze środków VIII Zjazdu Pedagogicznego zorganizowanego przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne oraz Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego w 2013 r.

© 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

Hussein Bougsiaa, Małgorzata Cackowska, Lucyna Kopciewicz Wprowadzenie.....	7
Jadwiga Charzyńska (Centrum Sztuki Współczesnej Łaźnia w Gdańsku) Chimera i wirtualna sieć, czyli przyczynek do nowego porządku świata (o związkach sztuki i nauki na przykładzie projektu „Art + Science Meeting”)	9
Hussein Bougsiaa, Małgorzata Cackowska, Lucyna Kopciewicz (Uniwersytet Gdański) Dzieci w kulturze cyfrowej.....	23
Hussein Bougsiaa (Uniwersytet Gdański) Children within Mobile Technology: Interacting and Learning.....	49
Michał Zając (Uniwersytet Warszawski) Aplikacje książkowe dla dzieci młodszych: między książką a grą komputerową.....	63
Małgorzata Cackowska (Uniwersytet Gdański) Możliwości nowych technologii w edukacji. Przegląd aplikacji interaktywnych o potencjale rozwojowym	71
Piotr Prósiniowski (Uniwersytet Gdański) Sumienie graczy: podejmowanie decyzji w fabularnych grach komputerowych w kontekście socjalizacji i wrażliwości społecznej.....	83
Tomasz Nowicki (Uniwersytet Gdański) Badanie ku zmianie (z technologią mobilną w tle). Integracja i opór romskich rodzin wobec polityki wysiedleń	101
Piotr Krzywdziński (Uniwersytet Gdański) Uwagi o pedagogicznej roli aktorów nie-ludzkich	137

Wprowadzenie

Tegoroczny numer „Ars Educandi” jest poświęcony rekonfiguracjom dokonującym się w różnych obszarach przestrzeni społecznej i wymiarach ludzkich doświadczeń w związku z dynamicznym rozwojem nowoczesnych technologii informacyjnych¹. Nasze wysiłki badawcze prezentowane w zebranych artykułach łączy sposób rozumienia współczesnych technologii. Rozumienie to osadzamy w perspektywie kulturowej i antydeterministycznej, co oznacza, że uznajemy, iż technologie nie są apriorycznie sprawcze. Przyjmujemy je jako wpisane w złożoną sieć kulturowych relacji, dzięki którym zyskują znaczenie i objawiają swój konstruktywny lub destrukcyjny potencjał.

Jadwiga Charzyńska ilustruje problematykę technologicznych rekonfiguracji w odniesieniu do współczesnej praktyki artystycznej rozwijającej się na styku sztuki i nauki; praktyki czerpiącej inspirację ze współczesnych technologii i nauki, a także jest krytycznym komentarzem stopnia ich ingerencji w ludzkie życie. W kolejnych tekstach jest podejmowany problem dziecięcej socjalizacji i uczenia się w kulturze cyfrowej, w środowisku współtworzonym przez współczesne technologie mobilne (Hussein Bougsiaa, Małgorzata Cackowska, Lucyna Kopiciewicz). Dominującym wątkiem tej dyskusji nie jest jednak kwestia narzędzi mobilnych dostępnych dla dzieci, ale raczej ich kulturowa i edukacyjna zawartość – aplikacje. Zagadnienie to podejmują zarówno Michał Zajac, jak i Małgorzata Cackowska. Kolejną odsłoną tego problemu jest tekst Piotra Prósinińskiego o potencjałach socjalizacyjnych tkwiących w grach komputerowych. Inna płaszczyzna dyskusji o współczesnych technologiach mobilnych wyłania się z artykułu Tomasza Nowickiego – narzędzia mobilne zyskują tu status technologii kulturowego przetrwania wykluczonej grupy społecznej w obliczu polityki wysiedleń. W ostatnim artykule – autorstwa Piotra Krzywdzińskiego – jest stawiane pytanie o status współczesnych technologii informacyjnych ujmowanych w perspektywie posthumanizmu jako pedagogicznie znaczącego nie-ludzkiego aktora.

Ponieważ rozwój technologii informacyjnych jest ściśle związany z dyskursem postępu, badacze społeczni zakładają, że technologie są sprawcze same w sobie

¹ Artykuły zawarte w niniejszym tomie powstały w ramach projektu NCN 2013/09/B/HS6/03091, zatytułowanego *M-rodzice i m-dzieci. Bezprzewodowa socjalizacja i uczenie się w kulturze cyfrowej*.

i wyzwala ją – w iście cudowny sposób, przez sam fakt ich istnienia – pewien rewolucyjny, emancypacyjny czy demokratyczny potencjał: automatycznie wyzwala ją uczenie się, kreatywność i same w sobie sprzyjają rozwojowi – zwłaszcza najmłodszych pokoleń. Jesteśmy przekonani, że technologie informacyjne posiadają takie potencjały, **o ile zostaną one uaktywnione przez konkretne ich użytkowanie** w kontekstach, które będą sprzyjać równościowej, demokratycznej i twórczej partycypacji w kulturze. A to zadanie ma mniejszy związek z samą technologią, natomiast większy ze stosunkami społecznymi konstruowanymi wokół niej. Zatem dyskursy, w których technologie mobilne definiuje się jako uzależniające zabawki prowadzące do emocjonalnego spustoszenia i komunikacyjnego zubożenia, wykluczają możliwość **wyobrażenia sobie** nowych form praktyki edukacyjnej i nowych form wspólnoty, które umożliwiłyby realizację tego potencjału tak, by używanie jakościowo dobrej współczesnej technologii było wspólnotowym procesem społecznym, nie zaś aktywnością sprywatyzowaną, zindywidualizowaną i niekiedy wręcz elitarną.

Ten namysł jest szczególnie istotny w przypadku tych, którzy dobrodziejstw uczestnictwa w mobilnej kulturze potrzebują najbardziej – wykluczonych grup społecznych oraz dzieci, których kompetencje kulturowe są obecnie w fazie kształtowania. Niedostatek kapitału kulturowego sprawia, że ludzie zamieszkują (i będą zamieszkiwać) w jakościowo różnych przestrzeniach kultury cyfrowej, a różnice te nie są uwarunkowane wyłącznie kwestią zamożności i dostępnością określonych narzędzi cyfrowych. Dają one o sobie znać w sferze efektywnego i twórczego korzystania ze współczesnej technologii, co oznacza, że lepiej sytuowani kulturowo mają nie tylko dostęp do lepszego sprzętu i aplikacji, ale mają też stosunkowo większe szanse na otrzymanie lepszego, merytorycznego wsparcia, ukierunkowującego ich praktyki i motywacje w zakresie używania współczesnych technologii.

Byłoby naiwnością oczekiwanie, że wskazane grupy dokonają samodzielnego wysiłku rekonstrukcji kapitału kulturowego, którym dysponują (nie jesteśmy też przekonani, że rodzice staną się wystarczająco dobrymi przewodnikami dzieci po kulturze cyfrowej), dlatego zadanie dobrego przewodnictwa kierujemy w stronę szkoły i instytucji kultury, w których – jak wierzymy – wszyscy powinni mieć szansę współdziałania z nowoczesną technologią mobilną, komunikując i dzieląc się efektami swojej twórczości ze społeczeństwem.

Dziękujemy wszystkim Autorkom i Autorom za wkład w powstanie niniejszego tomu.

Hussein Bougsiaa
Małgorzata Cackowska
Lucyna Kopciwicz

Chimera i wirtualna sieć, czyli przyczynek do nowego porządku świata (o związkach sztuki i nauki na przykładzie projektu „Art + Science Meeting”)

Co oznacza termin „sztuka plus nauka” z perspektywy programowej Centrum Sztuki Współczesnej Łaźnia?

Sprawa nie jest prosta. Nowe technologie, czyli owoc naukowego wysiłku, to część naszej codzienności cierpiącej wręcz na ich nadmiar. Sztuka zaś jest papierkiem lakmusowym, zwierciadłem i interpretacją otaczającego nas świata – również jego technologicznego rozwoju.

Podjmując się zadania organizacji pokazów sztuki łączącej w sobie kreację artystyczną z naukową, jesteśmy zobowiązani do wzięcia pod uwagę tego, co motywuje to działanie. Artyści, zastanawiając się nad skutkami wprowadzanych zmian społecznych, które są spowodowane stosowaniem coraz nowszych technologii, zgłębiając tę kwestię przy pomocy plastycznych środków, edukują także odbiorcę – często z przymrużeniem oka, bo przestrzeń galerii dopuszcza fantazję. Należy także pamiętać, że „w tych «technologicznie określonych» poszukiwaniach chodzi w równej mierze o próbę wyjaśnienia złożoności relacji społecznych, dążenie do precyzyjnego opisu rzeczywistości oraz stawianie wciąż nowych pytań, które pomogłyby nadażyć kulturowej refleksji za kulturową dynamiką” (Żabicki 2007: 20). Wedle Jeana Baudrillarda „nowe technologie nie wyobcowują jednostki, one tworzą z nią zintegrowany obwód” (za: Żabicki 2007: 24). Ogromne wrażenie robi tu także liczba dzieł interaktywnych, angażujących nas na wiele sposobów, w których nie widać końca przekraczania granic i poszerzania integracji naszego ciała z maszyną. Gdy obserwujemy eksperymenty Stelarcza, zastanawiamy się, czy Superman lub Spiderman nadal przynależą do świata fantazji. Dokąd to poszukiwanie poszerzania ludzkich możliwości nas prowadzi?

Kwestia refleksji jest trudnym zagadnieniem w kontekście współczesnej tendencji podawania wszelkiej wiedzy w „opakowaniach” wymyślonych przez marketing i różnej proweniencji promotorów, aby zachęcić odbiorcę do sięgnięcia po ten, a nie inny „produkt”. Przez termin „opakowanie” rozumiem schematyczne i często powierzchowne, rozczarowujące przedstawienie zagadnienia. Mam wrażenie, że nastął wyścig w podawaniu wszystkiego w jak najładniejszej formie i zawartość staje się czasem sprawą drugorzędną. Sztuka posługuje się w przekazie

„obrazem”, dbając o zachowanie równowagi pomiędzy kwestiami estetycznymi i formalnymi, doskonale demaskuje przypadki „pustych opakowań”.

Obecnie artyści coraz więcej uwagi poświęcają naukowym poszukiwaniom i dokonaniom. Chociaż fascynacja techniką i technologią towarzyszy sztuce od zawsze, to od przełomowej wystawy „Cybernetic Serendipity”¹, której kuratorem była Jasia Reichardt, twórczość na styku sztuki i nauki zaczęła gościć coraz częściej w galeriach i muzeach w Europie i na świecie.

Centrum Sztuki Współczesnej Łaźnia jest jedną z pierwszych galerii w Polsce podejmujących ten temat w projekcie „Art + Science Meeting” zainicjowanym w 2011 roku i zaplanowanym jako wieloletnie przedsięwzięcie. Jego koncepcja rodziła się kilka lat i ostatecznie, gdy Gdańsk zdecydował się aplikować o tytuł Europejskiej Stolicy Kultury, wspólnie z profesorem Ryszardem Waldemarem Kluszczyńskim wypracowaliśmy jej ostateczną formę. Każde z nas opisało swoje przemyślenia. W swoim wprowadzeniu zastanawiam się nad tym,

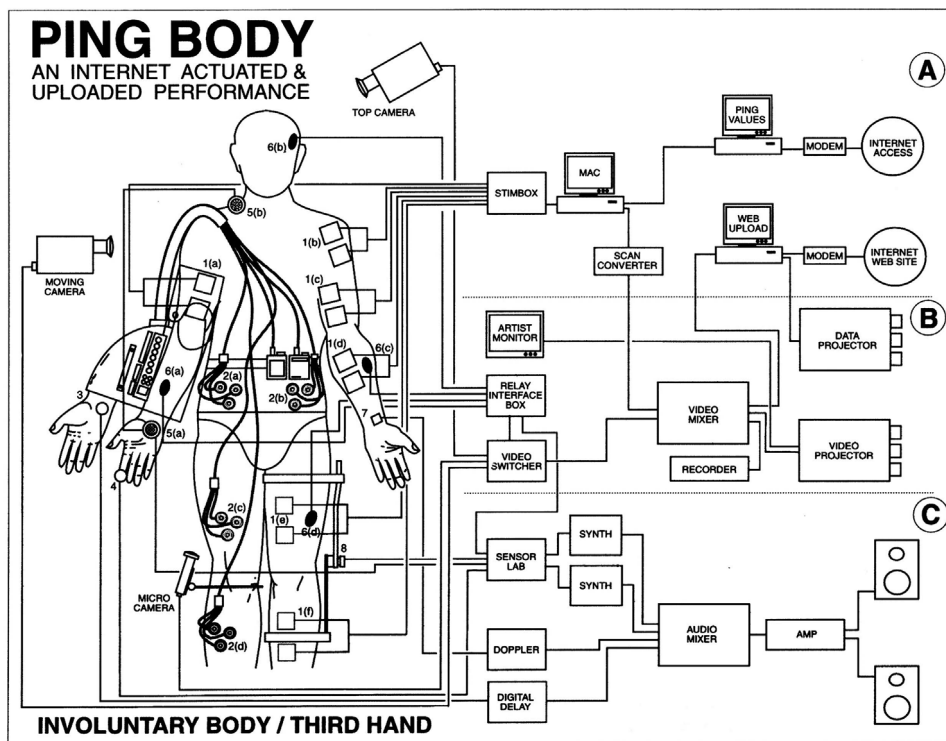
Jak odnaleźć się w świecie zniewolonym nadmiarem informacji? Czy można bronić się przed wszechobecnymi manipulacjami serwowanymi wszędzie i na wszelkie dostępne sposoby: od agresywnej reklamy po oddziaływanie na podświadomość. Może jesteśmy w stanie pokonać naszą słabość: skłonność do destrukcji, może potrafimy stworzyć lepszy świat? Dążenie do ideału bywa zgubne, zwłaszcza gdy ambicja tłumi empatię.

Artyści stanowią tę „uwrażliwioną” grupę społeczną, która podejmuje wszystkie ważne dla naszej cywilizacji tematy. Nie obawiają się dotykać spraw jeszcze do końca niezbadanych. Poprzez swoją twórczość stawiają pytania, na które nauka – wymagająca twardego dowodu – nie ma jeszcze odpowiedzi. Sztuka pozwala pytać, zanim nawet powstanie właściwy język, by udzielić odpowiedzi. Strategie artystyczne, cały proces twórczy na każdym etapie może być ujawniany, jeśli artysta uzna, że eksponowanie twórczego procesu jest istotne w podjętym działaniu. [...] Dotykając zagadnień nowych metod komunikacji, stosowania sztuk wizualnych do ilustrowania, badania czy opisywania zagadnień z zakresu nauk ścisłych, pokazujemy też odbiorcy techniczne rozwiązania, które z czasem trafiły lub wkrótce trafią na rynek, wpiszą się w codzienność jak wiele wynalazków, jeszcze ledwie kilka dziesięcioleci zupełnie nieznanymi, lecz dziś niezbędnymi w normalnym funkcjonowaniu współczesnego świata. Podejmując kwestie często dotykające obowiązujących norm etycznych i obyczajowych, poprzez rozważania prowadzone w ramach projektu artystycznego, mamy nadzieję umożliwić publiczności zmierzenie się z jej wątpliwościami poprzez sztukę (Charzyńska 2011).

Profesor Kluszczyński ze swej perspektywy tak wyjaśnia nasze działania:

Obserwowane współcześnie transformacje twórczości artystycznej, jej wielokierunkowe hybrydyzacje, coraz wyraźniej kierują ją, między innymi, w stronę rozległego obszaru badań naukowych, zarówno ku naukom humanistycznym i społecznym, jak i w stronę dyscyplin określanych mianem nauk ścisłych. We współczesnym świecie prym wiodą tendencje o charakterze wielodyscyplinarnym i transgranicznym. Progresywna sztuka podejmuje dziś zadania badań kulturowych, wpisując się przy tym

¹ Wystawa została przygotowana w londyńskim Instytucie Sztuki Współczesnej (ICA) w 1968 roku i jest jedną z dwu wystaw po raz pierwszy dokumentujących spotkanie sztuki i nowoczesnej technologii. Tą drugą wystawą była „The Machine as Seen at the End of the Mechanical Age” przygotowana przez Pontusa Hulténa w nowojorskim Museum of Modern Art (MoMa).



Il. 1. Schemat *Involuntary Body/Third Hand*. Fot. z arch. Stelarcza

zwykle w nurt teorii krytycznej, jak również dialoguje twórczo z biotechnologią, genetyką, informatyką, nanotechnologią, badaniami nad sztucznym życiem i sztuczną inteligencją, a także z licznymi dyscyplinami inżynierskimi (Kluszczyński 2011a).

Pionierskie działania Franka Maliny czy Györgya Kepesa są kontynuowane przez wielu artystów. Należy do nich duet: Monika Fleischmann i Wolfgang Strauss. Tak się złożyło, że ich twórczość zaprezentowaliśmy w Gdańsku w 2011 roku. Wystawa „Pleasure of Light”² przedstawiała kinetyczne eksperymenty w formie obrazów lub instalacji świetlnych autorstwa Franka Maliny oraz Györgya Kepesa. Natomiast w „Performing data” Monika Fleischmann i Wolfgang Strauss mierzyli się z nowoczesnymi technologiami w kontekście komunikacji i archiwizacji danych. Twórcy tacy jak: Eduardo Kac, Oron Catts czy Guy Ben-Ary, swoją współpracę z laboratoriami zajmującymi się biotechnologią i medycyną wiążą z badaniami nad sieciami neuronowymi, kodami genetycznymi czy szeregiem eksperymentów ze strukturami komórkowymi. Podobnie jak Christa Sommerer i Laurent Mignonneau³ także chętnie posługują się narzędziami

² Więcej na ten temat w publikacji pod tym samym tytułem wydanej przy okazji pokazów wystawy przeniesionej do Gdańska z Ludwig Múzeum w Budapeszcie na www.laznia.pl [dostęp: 30.04.2013] w archiwum wystaw oraz na <http://artandsciencemeeting.pl/> [dostęp: 30.04.2013].

³ Dorobek tego duetu pokazaliśmy w wystawie „Wonderful Life” oraz w publikacji przygotowanej w CSW Łaźnia w 2012 roku w ramach „Art + Science Meeting”.

pozwalającymi wymyślać wirtualną rzeczywistość. Stelarc⁴, Bill Vorn⁵ oraz Ken Feingold⁶ poszerzają język sztuki o rozwiązania inżynierskie i interaktywne roboty. Należy zwrócić uwagę na różnice pomiędzy nimi – szczególnie na Stelarcę eksperymentującego z ludzkim ciałem (własnym) i poszerzaniem jego możliwości poprzez dodawanie mu mechanicznych ramion, dłoni czy innych urządzeń przedłużających bądź wzmacniających kończyny, a nawet całe ciało. Najgłośniejszym eksperymentem związanym z potrzebą przekraczania granic ludzkich możliwości jest performance australijskiego artysty, w którym wisi na hakach wczepionych w skórę. Strategia Stelarcy dotyczy pytania o „ja” i podmiotowy wymiar człowieka. W tych przedsięwzięciach artystyczna kreacja jest łączona z odkryciami czy wynalazkami.

Po informacyjne narzędzia sięgają niemal wszyscy wspomniani twórcy. Jednakże jednym z ciekawszych eksperymentów, jaki utkwił mi w pamięci, to „Telematic Encounter” powstały w 1996 roku – dzieło Paula Sermona⁷, którego twórczość jest określana mianem sztuki telematycznej. Jego wirtualne postaci, awatary rozmawiające w czasie rzeczywistym z ludźmi, wprawiają w zdumienie. A to jest rola sztuki i takie credo towarzyszy Damienowi Hirstowi wprowadzającemu filozoficzny dyskurs w cykl „Art + Science Meeting” poprzez zestaw prac zebranych pod tytułem „Nowa Religia”⁸. Wystawa Hirsta ma charakter krytyczny, typowy dla sztuki zaangażowanej, zaliczanej do nurtu postmodernistycznego. Dzieła te nie są efektem pracy z biologiem czy chemikiem, lecz spojrzeniem na kondycję współczesnego świata z perspektywy określonej warunkami społecznymi i kulturowymi, w jakich funkcjonuje twórca.

Szeroko rozumiana fantazja jest myślą przewodnią koncepcji wystawy zatytułowanej „Nearly Human” autorstwa Jasi Reichardt⁹. Równie ważne są tam przemyślowe roboty Richarda Krieschego¹⁰, jak i wciąż robiący swój portret muł Tima Lewisa¹¹. A każdy z nich odnosi się do innej ludzkiej potrzeby.

Spółeczny aspekt zjawiska

Niepostrzeżenie konsumpcyjna filozofia marketingowców i sprzedawców dóbr wszelakich zdominowała współczesny, znany nam świat. Potrzeba posiadania coraz większej liczby rzeczy i ich coraz nowszych modeli, podsycana akcjami reklamowymi, przekroczyła Rubikon. Skupianie się jednostki na sobie, czynienie swego życia coraz wygodniejszym nie jest niczym nagannym (wszak ten

⁴ Więcej na temat twórczości Stelarcy na <http://stelarc.org/?catID=20247> [dostęp: 30.04.2013].

⁵ Więcej na temat twórczości Billa Vorna na <http://billvorn.concordia.ca/menuall.html> [dostęp: 30.04.2013].

⁶ Więcej na temat twórczości Kena Feingolda na <http://www.kenfeingold.com/> [dostęp: 30.04.2013].

⁷ Więcej na temat tego artysty na <http://www.paulsermon.org/> [dostęp: 30.04.2013].

⁸ Wystawa została zaplanowana na 2015 rok w CSW Łaźnia w ramach „Art + Science Meeting”.

⁹ Wystawa została zaplanowana na 2015 rok w CSW Łaźnia w ramach „Art + Science Meeting”.

¹⁰ Praca zatytułowana *Model świata* po raz pierwszy została pokazana w 1986 roku na Biennale w Wenecji.

¹¹ Więcej na temat twórczości Tima Lewisa na <http://www.flowersgallery.com/artists/view/tim-lewis> [dostęp: 30.09.2014].



Il. 2. Stelarc prezentuje *Extended Arm* – Melbourne, Hamburg 2000 r.
Fot. Dean Winter, z arch. Stelarca

mechanizm zapewnił ciągłość gatunku), jeśli ten egoizm nie sieje spustoszenia w innym miejscu i nie narusza równowagi. Świat jest zbiorem naczyń połączonych, gdzie nic nie jest stałe. W odniesieniu do „pożerającego” nas konsumpcjonizmu rodzi się smutna konstatacja: zapominamy, że „celem naszego życia nie powinno być posiadanie bogactw, lecz bogactwo bycia” (Fromm 2009: 30), jak pisał Erich Fromm. Gdy rozejrzemy się dookoła, jego pytanie „mieć czy być?” okaże się niezwykle aktualne. Każdy ze wspomnianych twórców podejmuje tę kwestię, bo jedną z ról artystów jest reagowanie na zjawiska, które są istotne dla przyszłości, wyraziste demonstrowanie poglądów z nadzieją bycia usłyszanym.

Sztuka jest narzędziem filozoficznym. Artysta plastyk filozofuje poprzez użycie technik typowych dla swojej dyscypliny, opowiada, malując, rysując, rzeźbiąc, fotografując czy organizując akcje artystyczne. W minionych epokach na język sztuki składały się techniki malarskie, rysunkowe i rzeźbiarskie. Ostatnie stulecie eksplodowało rozwojem technologii – malarze zyskali gotowe farby i inne materiały plastyczne, ale też aparaty fotograficzne, kamery i komputery. Informatyka, telewizja, radio i Internet zrewolucjonizowały porządek społeczny, a sztuka jest wyrazem tych przemian. Fantazja ludzka, zdobywszy morza i oceany, zagłębia do wnętrza komórek i atomów dzięki supermikroskopom, a fotografia wizualizuje te odkrycia. Zobaczyliśmy niewidzialne. Nasza ciekawość penetruje kosmos przy pomocy potężnych teleskopów i sond, ale już eksperymenty w Wielkim Zderzaczu Hadronów, mające na celu odkrycie tajemnicy powstania wszechświata, wzbudzają tyleż samo zaciekawienia, co niepokoją.

Układany przez stulecia porządek społeczny w Europie, zbudowany wedle reguł chrześcijańskich i demokratycznych, zaczyna się chwiać pod wpływem wydarzeń w regionie Morza Śródziemnego. Nie wiemy jeszcze, jak dalece rozleje się narastająca agresja. Postęp technologiczny może być pomocny w opanowaniu trudnej sytuacji, lecz te same narzędzia mogą przyczynić się do katastrofy. Tempo przepływu informacji, jakie zapewnia Internet, pozwala bardzo sprawnie rozsyłać wiadomości, ale też nimi manipulować. Drogą radiową można sterować urządzeniami na odległość. Jaką twarz ma współczesny Frankenstein? Czy raczej mówimy już o wielogłowej chimerze? Lęk, jaki wzbudzają serwowane codziennie wieści, może motywować do pozytywnego działania lub obudzić bestię. O tych obawach mówi „Nowa Religia” oraz eksperymenty Stelarca i Kena Feingolda.

Artyści zwracają również uwagę na to, co robimy z przyrodą. Wystawa „Crude Life” przygotowana przez Orna Cattsa i Ionat Zurr¹² dotyczy kwestii eksperymentowania z tkanką organiczną. Czy możemy wyhodować kotlet z komórki bez konieczności pozbawienia życia innego stworzenia? Jak ma się do tego łańcuch pokarmowy rządzący gatunkami i całą przyrodą?

Guy Ben-Ary wraz z zespołem naukowców bada tajemnice mózgu i możliwości rekonstrukcji połączeń nerwowych. Czy ciało ludzkie można wyposażać w dodatkowe ramiona, dłonie i uczynić je niemal niezniszczalnym? Eksplorowaniu tych tajemnic poświęcił się Stelarc. Pokazane na wystawie „Mięso, Metal i Kod: Rozchwiane Chimery”¹³ eksperymenty artysty dają obraz ludzkiej potrzeby przekraczania granic.

Sztuczne życie, „taśma życia” odtwarzana w nowych technologiach jako zbiór informacji inspirowane Chrystem Sommerer i Laurenta Mignonneau¹⁴, którzy od dwóch dekad opracowują interfejsy, interaktywne urządzenia symulujące procesy ewolucyjne i zachowania żywych organizmów poprzez tworzenie komputerowych

¹² Więcej na temat twórczości duetu w publikacji wydanej przez CSW Łaźnia towarzyszącej wystawie „Crude Life” opisaną na www.laznia.pl, http://artandsciencemeeting.pl/?page_id=485 oraz na <http://www.ibmc.up.pt/hybrid/content.php?menu=6&submenu=59>, <http://www.tca.uwa.edu.au/> [dostęp: 30.04.2013].

¹³ Więcej o twórczości artysty i wystawie „Mięso, Metal i Kod: Rozchwiane Chimery” można znaleźć w publikacji pod tym samym tytułem wydanym przez CSW Łaźnia w 2014 roku oraz na http://laznia.pl/aktualnosciart,822,2014_mieso_metal_i_kod_rozchwiane_chimery.html [dostęp: 30.08.2014].

¹⁴ Więcej na stronie tego duetu: <http://www.interface.ufg.ac.at/christa-laurent> [dostęp: 30.08.2014].



Il. 3. *Life Writer*, 2006, Christa Sommerer & Laurent Mignonneau.
Fot. z arch. Christy Sommerer i Laurenta Mignonneau

algorytmów. Jest to przykład, jak nowe technologie adaptują stare, i to działanie wpisuje się w długą historię urządzeń naukowych. Temu zagadnieniu była poświęcona wystawa „Wonderful Life”¹⁵ zrealizowana w 2012 roku w Łażni. Słynny króliczek GFP Eduarda Kaca¹⁶ był pionierskim działaniem eksperymentującym z DNA i zapoczątkował kierunek w sztuce określanej jako Bio Art. Jego projekt „Lagogyphs” nawiązujący do wyżej wspomnianego królika został pokazany w Gdańsku w 2009 roku¹⁷.

Spostrzeżenia i uwagi podsumowujące w kontekście unikatowości projektu CSW Łażnia

Konsekwentnie kolejni twórcy i teoretycy starają się zrozumieć i objaśnić złożoność współczesnej cywilizacji naszpikowanej technicznymi rozwiązaniami

¹⁵ Więcej na ten temat w publikacji wydanej przez CSW Łażnia pod tym samym tytułem i w archiwum wystaw na www.laznia.pl oraz <http://artandsciencemeeting.pl/> [dostęp: 30.04.2013].

¹⁶ Więcej informacji na <http://www.ekac.org/transgenicindex.html> [dostęp: 30.04.2013].

¹⁷ Więcej na http://laznia.pl/aktualnosciart,738,2009_eduardo_kac_lagogyphs.html [dostęp: 30.04.2013].

mającymi poprawić jakość życia. Sięgają po schematy kulturowe, lokalne tradycje i globalne zagadnienia. Jednocześnie wciąż zwracają uwagę na to, że współczesny świat jest pełen kontrastów: są miejsca, gdzie ludzie zupełnie stracili kontakt z naturą i regiony, gdzie natura trzyma ich w ryzach. Z krótkiej perspektywy losu pojedynczego człowieka nie zawsze zdołamy dostrzec rezultaty działania sił przyrody, ich aktywność i potęgę, gdyż te ujawnią się po stuleciach i epokach.

W regionach świata postrzeganych jako zamożne, w których pieniądź jest miarą sukcesu, konsumpcyjny styl życia spycha duchowość na dalszy plan. Potrzeba uporządkowania i zrozumienia naszego otoczenia oraz towarzyszący temu pragmatyzm zderzają się z ludzkimi wyobrażeniami „lepszego” życia czy czyhających zagrożeń. Człowiek z natury rzeczy obawia się zmian, poczucie bezpieczeństwa buduje na stabilności, a współczesne tempo przemian jest zawrotne. Dotyczy to wszelkich dziedzin życia i obejmuje niemal cały świat. Wynalezienie żarówki i elektryczności sprawiło, że przestaliśmy podporządkowywać swoje życie porom dnia, samoloty spowodowały, że w kilka godzin możemy znaleźć się w dowolnym miejscu na świecie, natomiast Internet i połączenia satelitarne umożliwiły wymianę informacji, komunikację w czasie rzeczywistym z dowolnym punktem na globie bez opuszczania pokoju, w którym pracujemy, oczywiście pod warunkiem, że jesteśmy w posiadaniu urządzenia podłączonego do sieci. Łatwość w przesyłaniu i udostępnianiu wiadomości spowodowała ogromne zamieszanie związane z weryfikacją i porządkowaniem zgromadzonego materiału w wirtualnej przestrzeni. Archiwizacja danych stała się wyzwaniem dla archiwistów i informatyków. Nowego wymiaru nabrała sprawa praw autorskich. Jednocześnie zaczęliśmy zastanawiać się nad potrzebą refleksji, coraz większy bowiem pośpiech i rosnący apetyt na wszystko oraz brak czasu na zdystansowanie się skracają perspektywę widzenia.

Bardzo ważnym odniesieniem jest zwrócenie uwagi na zjawisko samoistnego izolowania się środowisk, co szczególnie widać pomiędzy humanistami i przedstawicielami nauk ścisłych. W trakcie konferencji zorganizowanej w roku 2011, zatytułowanej „W stronę trzeciej kultury. Koegzystencja sztuki, nauki i technologii” i podsumowanej w publikacji pod tym samym tytułem (Kluszczyński 2011b), odwoływano się do tekstu *Dwie kultury* Charlesa Percy’ego Snowa oraz do dokonań takich ludzi jak Frank Malina. Jest to postać ogromnie ważna przede wszystkim przez fakt utworzenia w roku 1968 platformy wymiany doświadczeń i poglądów dla środowisk twórczych, czyli pisma „Leonardo”¹⁸, które mimo różnych perypetii wychodzi do dziś. Obecnie jest poszerzone o wersję internetową i szereg komplementarnych przedsięwzięć.

Gdańskiej konferencji towarzyszyły wystawy trzech artystów. Obok tej wspomnianego Franka Maliny, pokazanej w zestawieniu z Györgym Kepesem na wystawie „The Pleasure of Light”¹⁹, kwestię roli technologii we współczesnym świecie zaprezentowali Monika Fleischmann i Wolfgang Strauss w odświeżonej wystawie „Performing Data” (zob. Kluszczyński 2011c). Jednym z istotnych wątków ekspozycji była sprawa archiwizacji i dystrybucji danych coraz chętniej gromadzonych w formie elektronicznej. Badacze i artyści podjęli również kwestię

¹⁸ <http://www.leonardo.info/leoinfo.html> [dostęp: 30.04.2013].

¹⁹ Więcej na stronie www.laznia.pl oraz w *The pleasure of light. György Kepes, Frank J. Malina* (Czeglédy-Nagi 2011).



Il. 4. *Semi-Living Dolls Display*, „The Tissue Culture and Art Project”.
Fot. z arch. Orona Cattsa i Ionat Zurr

narzędzi służących budowie tych archiwów oraz umożliwiających ich przeszukiwanie i wykorzystywanie w szeroko rozumianej edukacji. Jednakże komputery, oprogramowanie i wszelkiego rodzaju maszyny wpisują się w świat organiczny ludzi, zwierząt i roślin. Poszukiwania wokół zjawisk, gdzie technika spotyka się z biologią, to wczesne interaktywne realizacje Christy Sommerer i Laurenta Migonnoeau oraz szereg przedsięwzięć Eduardo Kaca²⁰, który pojawił się w gdańskiej Łażni w 2009 roku²¹, wzbudzając emocje opowieściami o swych pracach w dziedzinie genetyki. Szczególnie kontrowersyjny był eksperyment ze wspomnianym już króliczkiem, którego kod genetyczny został zmodyfikowany na etapie zygoty. Natomiast w roku 2011 Victoria Vesna²² w duecie z chemikiem i nanotechnologiem Jamesem Gimzewskim²³ zaprezentowali instalację „Blue Morph”²⁴, która nawiązywała do badań prowadzonych nad gatunkiem motyla o tej samej nazwie. Rok później swoją twórczość bazującą na biotechnologii pokazali Oron Catts i Ionat Zurr. Przedsięwzięcie zatytułowane „Crude Life” zapoczątkowało współpracę CSW Łażnia z Międzyuczelnianym Wydziałem Biotechnologii Uniwersytetu Gdańskiego i Uniwersytetu Medycznego w Gdańsku. Przygotowania

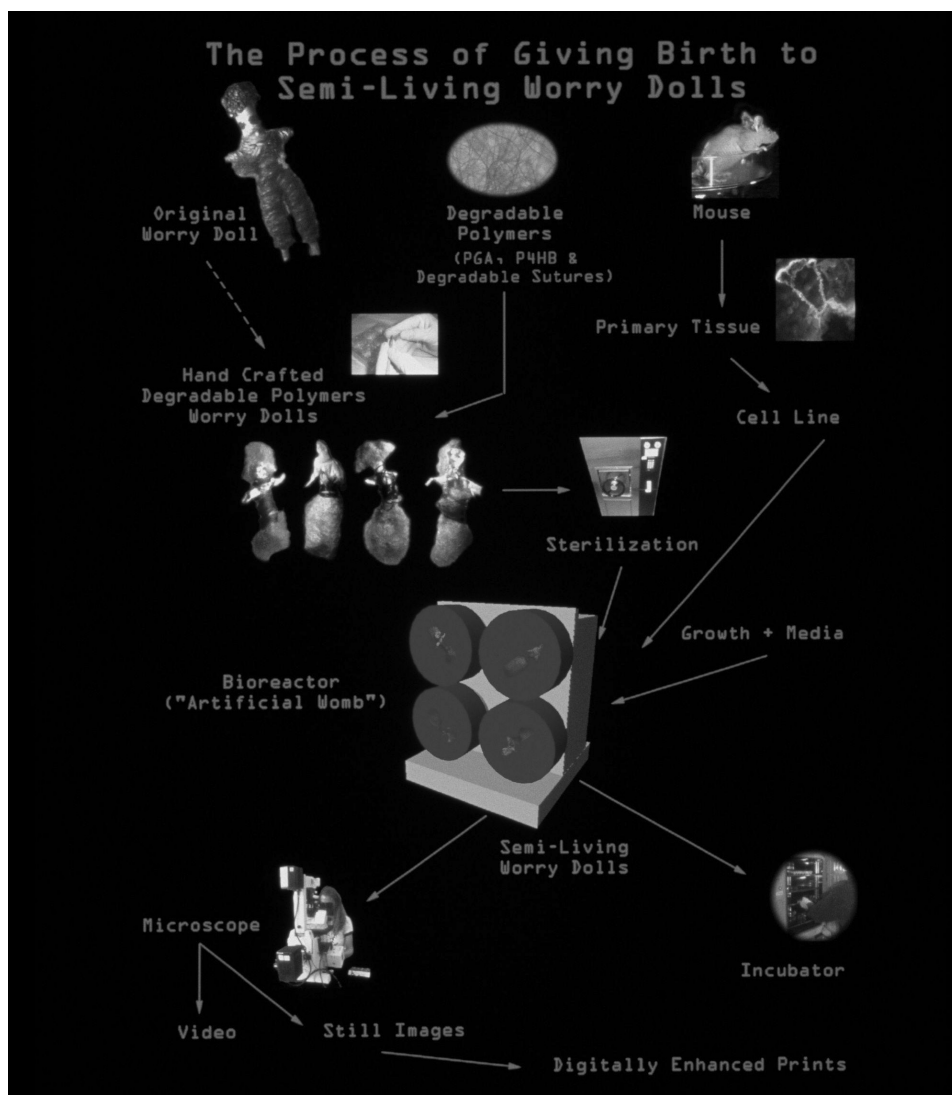
²⁰ <http://www.ekac.org/> [dostęp: 20.04.2013].

²¹ Więcej o przyjeździe artysty do Gdańska na http://laznia.pl/edukacjaart,288,2009_immediate_art_eduardo_kac_transformacja_zycia_mutacja_sztuki_.html.

²² <http://victoriavesna.com/> [dostęp: 30.04.2013].

²³ <http://jim.chem.ucla.edu/> [dostęp: 30.04.2013].

²⁴ Wystawa „Blue Morph” została przygotowana przez Nadbałtyckie Centrum Kultury w 2011 roku w ramach „Art + Science Meeting”. O swoim projekcie Victoria Vesna pisze w tekście dostępnym na http://artandsciencemeeting.pl/?page_id=408 [dostęp: 30.04.2013].



Il. 5. Schemat procesu powstawania Semi-Living Dolls.

Fot. z arch. Orona Cattsa i Ionat Zurr

do wystawy rozpoczęły się w laboratoriach uniwersyteckich, a później – dzięki zaangażowaniu ich pracowników – rozwijały się zgodnie z koncepcją autorów.

Inne punkty widzenia relacji człowiek–maszyna pokazali Stelarc, Ken Feingold i Bill Vorn. Stelarc zdecydowanie opowiada się za koncepcją symbiozy pierwiastka biologicznego i technologicznego, połączenia mięsa i metalu. Miniatury urządzeń, nanotechnologia wnikają w ludzkie ciało, dzięki czemu rodzi się chimera. W inny sposób mierzy się z tym zjawiskiem Ken Feingold – ruchome rzeźby, które często mają twarz samego artysty i są wyposażone w syntetyzatory mowy, wchodzą w interakcję z odbiorcą, rozmawiają z nim. Charakter prac podkreśla ich filozoficzny wymiar. Ken Feingold, jak pisze o nim Erkki Huhtamo,

„przemierzył wiele krain, realnych i mentalnych oraz pracował z wieloma środkami wyrazu” (Huhtamo 2014: 37). Każdy ze wspomnianych tu twórców porusza się w różnych sferach. Z kolei Bill Vorn²⁵, odwołując się do szeroko rozumianej tradycji wykorzystywania automatów i robotów w sztuce, używa – podobnie jak Feingold – języka charakterystycznego dla teatru i określa swoją pracę terminem „sztuka robotyczna” (Vorn 2014). Dopelnieniem ilustracji ludzkiej potrzeby skopiowania lub nawet wymyślenia na nowo jakiejś części nas samych będzie wystawa podejmująca zagadnienia z historii sztuki robotycznej przygotowana przez Jasię Reichardt zatytułowana „Nearly Human”. Jest to – jak mówi autorka – opowieść o ludzkiej fantazji przełożonej na język sztuki. Na wystawie zostanie pokazanych ponad siedemdziesiąt prac, począwszy od archiwalnych fotografii, poprzez rysunki i filmy, skończywszy na interaktywnych rzeźbach.

W Europie festiwal „Ars Electronica” jest miejscem, gdzie od ponad dwu dekad można oglądać projekty prezentujące połączenie sztuki z naukowymi dokonaniami. Jest to coroczne wielkie święto wszystkich ludzi twórczych. Festiwal to nie tylko konkurs: to wiele projektów dotyczących najbardziej palących spraw współczesnego świata, gdzie kwestie technologii łączą się z ekologią czy problemami społecznymi. Są tu więc pokazywane także modele lub wizualizacje maszyn, robotów, które już mają praktyczne zastosowanie. Nie brakuje też dowcipnych aluzji do naszej tendencji rejestrowania, mierzenia i liczenia wszystkiego²⁶.

W Polsce to właśnie Centrum Sztuki Współczesnej Łaźnia podjęło się sukcesywnego prezentowania tego zjawiska. Jest to pionierskie działanie w skali kraju. Współpracujemy z takimi placówkami jak Centrum Nauki Kopernik w Warszawie, Międzyuczelniany Wydział Biotechnologii Uniwersytetu Gdańskiego i Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego oraz z szeregiem partnerów za granicą powiązanych z konkretnymi artystami czy wręcz realizacjami. Udało nam się także nakłonić do współpracy taką legendę jak Jasia Reichardt, która w Polsce jest kojarzona głównie z pracą na rzecz upowszechniania twórczości Franciszki i Stefana Themersonów. Na świecie jest postrzegana przede wszystkim jako osoba, która zorganizowała w 1968 roku wspomnianą już pionierską wystawę „Cybernetic Serendipity”²⁷ w londyńskim Instytucie Sztuki Współczesnej (ICA). Jasia Reichardt tematyce sztuki i nauki poświęciła wiele uwagi w całej swojej pracy. Fakt, że wychowywała się w domu Themersonów, miał ogromne znaczenie dla jej rozwoju intelektualnego, bo tam właśnie podczas spotkań w Common Room, działającym w latach 1957–1959 przy Gaberbocchus Press, zetknęła się z wyznawcami wspólnej filozofii sztuki i nauki, o formule jedynej w swoim rodzaju i wywrotowej jak na owe czasy w Wielkiej Brytanii, a nawet – nie obawiam się tego powiedzieć – na świecie; i nie zmienia tego fakt, że wówczas także

²⁵ Więcej na ten temat na stronie <http://artandsciencemeeting.pl/> oraz www.laznia.pl, a także w publikacji towarzyszącej gdańskiej wystawie (zob. Kluszczyński *et al.* 2014).

²⁶ Znowu tu przywołam Christę Sommerer i Laurenta Mignonneau z prezentacją na <http://www.interface.ufg.ac.at/christa-laurent/WORKS/FRAMES/FrameSet.html> [dostęp: 30.08.2014] czy powstałą w ramach projektu „Climate Whirl Project” przygotowanego przez Wydział Nauk Leśnych i Wydział Fizyki Uniwersytetu w Helsinkach oraz Simosol Oy and Capsula pracę *Teacup Tools* Agnes Meyer-Brandis, której rozwój możemy śledzić na <http://www.ffur.de/tea> [dostęp: 30.10.2014]).

²⁷ Więcej na ten temat na <http://cyberneticserendipity.net/> oraz <https://www.ica.org.uk/whats-on/cybernetic-serendipity-documentation> [dostęp: 30.08.2014].

nowojorska MoMa pokazała „The Machine as Seen the End of the Mechanical Age”²⁸, bo dziś obydwie wystawy uważane są za legendarne.

Znaczenie prowadzonych działań z perspektywy edukacji poprzez sztukę

Sprawa edukowania poprzez sztukę jest wciąż dyskutowana i odkrywana na nowo. Kilka dekad temu polskie muzea i galerie proponowały co najwyżej wprowadzanie po wystawie. Jednakże coraz mocniej dostrzegalne poczucie konfuzji odbiorcy w zetknięciu ze sztuką współczesną stało się przyczynkiem do organizacji szeregu konferencji, warsztatów i lekcji wprowadzających w zagadnienia z zakresu historii sztuki, również w zakresie tej najnowszej. Obecnie poświęca się wiele uwagi roli sztuki w edukacji, jak też sprawie samej sztuki jako zjawiska kulturowego i społecznego. Ale jest to wciąż mowa o narzędziach, jakimi chcemy posługiwać się w nawiązywaniu kontaktu z publicznością czy uczestnikami warsztatów. Wiele mówi się o roli instytucji kultury definiowanej przez konkretną osobę.

Zasadam odnoszącym się do personalistycznej koncepcji zarządzania instytucją towarzyszą i wspierają ich realizację tzw. zasady przywództwa służebnego, wprowadzone do dyskursu naukowego przez Roberta Greenleafa. [...] Prawdziwego przywódcę, organizatora życia społecznego, zarządzającego instytucją charakteryzuje postawa, której atrybutem jest potrzeba służenia innym w dochodzeniu do ich doskonałości poprzez towarzyszenie im lub udzielanie pomocy w tym procesie (Skutnik 2014: 36).

W świecie rynkowym bowiem indywidualizm, wyrazistość zamykana w określeniu „marka” decyduje o widoczności, a więc zainteresowaniu jej aktywnością potencjalnej publiczności.

Warto zdefiniować cele takiej formy docierania do uczestników różnego rodzaju artystycznych pokazów w szczególności tych, gdzie pojawiają się maszyny czy wręcz są eksponowane obiekty powstałe na skutek procesów laboratoryjnych. Pojawia się bowiem pytanie o przyczynę tej formy prezentacji. Gdy wyprowadzamy eksponaty z laboratoriów, dbamy o jak najszerszą informację związaną z każdą taką pracą, widz jednak ma prawo zapytać, dlaczego autor zdecydował się na ten rodzaj opowieści? Jakie pytania chciał postawić? Prawdziwy rebus do rozwiązania.

Wiele lat temu dostałam prezent: zastaw fotografii struktur witamin wykonanych przy pomocy elektronowego mikroskopu. Kolorowe, abstrakcyjne obrazy odkryte dzięki czułowemu urządzeniu zrobiły na mnie ogromne wrażenie. Damien Hirst, mówiąc o swej fascynacji lekami, podkreśla potrzebę kontrastowania w sztuce. Człowiek potrzebuje bodźców, aby pojąć to, co dzieje się wokół niego. Przekaz jest skuteczny, gdy informacja porusza.

Warto pamiętać, że „Po pierwsze, każdy, kto poważnie pragnie zostać filozofem, musi *raz w swoim życiu* cofnąć się do siebie samego i podjąć próbę zdobycia się

²⁸ Więcej na ten temat w archiwum MoMa: https://www.moma.org/momaorg/shared/pdfs/docs/press_archives/4149/releases/MOMA_1968_July-December_0081.pdf?2010 [dostęp: 30.08.2014].

w sobie samym na obalenie wszystkich obowiązujących dłań dotąd nauk i zbudowania ich na nowo. Filozofia – mądrość (*sagesse*) – jest absolutnie osobistą sprawą filozofującego”, jak powiedział Edmund Husserl (za: Bożeński 2000: 11). W edukowaniu jest ważny skuteczny przekaz. Każdy, kto podejmuje się nauczania, mierzy się z samym sobą. Fantazja ludzka i sztuka pozwalają oprawić wiedzę w emocje, nadać jej kształt i kolor, uczynić przystępną. I taka jest rola współczesnej galerii czy muzeum. Jak bowiem zostało powiedziane pewien czas temu podczas poznańskiej debaty, „kultura nie jest dla wszystkich, ale – jest dla każdego. I ma za zadanie każdemu z nas – a nie tylko «kompetentnym kulturalnie» wybrańcom – stwarzać szansę na spełnienie naszego osobistego potencjału”²⁹. Najważniejsze, że ta aktualna myśl opisuje rolę sztuki współczesnej zarówno z perspektywy twórcy, jak i publiczności.

Literatura:

- Bożeński W., 2000, *Pęknięty witraż. Człowiek w epoce globalizmu*, Gdańsk: Wydawnictwo Andromeda.
- Charzyńska J., 2011, *Sztuka i nauka czy może sztuka plus nauka?*, <http://artandsciencemeeting.pl/?p=72> [dostęp: 3.08.2013].
- Czegłédy-Nagi N., 2011, *The pleasure of light. György Kepes, Frank J. Malina na skrzyżowaniu nauki i sztuki*, tłum. K. Koriat, Z. Ziemann, Warszawa–Gdańsk: Wydawnictwo Narodowe Centrum Kultury i Centrum Sztuki Współczesnej Łaźnia.
- Fromm E., 2009, *Mieć czy być?* Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Huhtamo E., 2014, *Z ust lalki, niejasno* [w:] *Ken Feingold. Figury mowy*, red. R.W. Kluszczyński *et al.*, Gdańsk: Wydawnictwo Centrum Sztuki Współczesnej Łaźnia.
- Kluszczyński R.W., 2011a, http://artandsciencemeeting.pl/?page_id=57 [dostęp: 3.08.2013].
- Kluszczyński R.W. (red.), 2011b, *W stronę trzeciej kultury. Koegzystencja sztuki, nauki i technologii*, tłum. M. Grabarczyk, K. Koriat, Gdańsk: Wydawnictwo Narodowe Centrum Kultury i Centrum Sztuki Współczesnej Łaźnia.
- Kluszczyński R.W., 2011c, *The Performing Data. Monika Fleischmann + Wolfgang Strauss*, Warszawa–Gdańsk: Wydawnictwo Narodowe Centrum Kultury i Centrum Sztuki Współczesnej Łaźnia.
- Kluszczyński R.W. *et al.* (red.), 2014, *Sztuka i kultura robotów. Bill Vorn i jego Historyczne Maszyny*, Gdańsk: Wyd. Centrum Sztuki Współczesnej Łaźnia.
- Koschany R., Skórzyńska A. (red.), 2014, *Edukacja kulturowa. Podręcznik*, Poznań: Wydawnictwo Centrum Kultury Zamek, http://www.wpek.pl/pi/98258_1.pdf [dostęp: 30.08.2014].
- Reichardt J., 2015, *O czym jest ta wystawa* [w:] *Nearly Human*, Gdańsk: Wydawnictwo Centrum Sztuki Współczesnej Łaźnia.
- Skutnik J., 2014, *Uczestnictwo kulturalne z perspektywy personalistycznej – analiza wybranych obszarów działalności instytucji kultury* [w:] *Edukacja kulturowa. Podręcznik...*
- Vorn B., 2014, *Katakraktyczny teatr sztuki robotycznej* [w:] *Sztuka i kultura robotów...*
- Żabicki P., 2007, *Technologiczna codzienność. Internet – Bank – Telewizja*, Warszawa: Wydawnictwo Trio.

²⁹ Konferencja „Praktyki i metody edukacji kulturalnej”, która odbyła się w Centrum Kultury Zamek w Poznaniu w 2013 roku i została podsumowana w publikacji *Edukacja kulturowa. Podręcznik*. (Koschany, Skórzyńska 2014).

Summary

Chimera and Virtual Network, or a Contribution to the New World Order (Art and Science Relationships on „Art + Science Meeting“)

The „Art + Science Meeting“ project presents art and science through an expanded exhibition, workshop, publication, meeting and debate program as two different perspectives of the same reality. The interdisciplinary open to discussion character of the project gives a possibility to present the achievements of world's most outstanding artists who create in the hybrid area of science and technology: art and biotechnology, genetics, computer science, nanotechnology, research into artificial life and artificial intelligence... It also allows a wider look on the contemporary civilization for which science and technology are progress conditions but still remain opaque.

Keywords

art, science, technologies, biotechnologies, machines

Słowa kluczowe

sztuka, nauka, technologie, biotechnologie, maszyny

Hussein Bougsiaa
Małgorzata Cackowska
Lucyna Kopciwicz
Uniwersytet Gdański

Dzieci w kulturze cyfrowej

Intencją naszego tekstu jest próba oglądu zjawiska nowych mobilnych technologii cyfrowych oraz rozważenia ich edukacyjnego i kulturotwórczego potencjału w obszarze problemowym wczesnej edukacji. Mówiąc dokładniej – interesuje nas fenomen urządzeń mobilnych z ekranem dotykowym (smartfony, tablety) w kontekście ich kulturowych, społecznych i edukacyjnych znaczeń.

Problematyka naszego tekstu łączy się z interdyscyplinarnym obszarem badawczym, dotyczącym dziecięcej „socjalizacji digitalnej”: pedagogiką kultury, antropologią cyfrową, socjologią codzienności, socjologią wychowania, pedagogiką mediów i pedagogiką wczesnej edukacji. Przedmiotem naszego szczególnie zainteresowania są kulturowe konstrukcje dzieciństwa w codzienności związanej coraz bardziej z mobilnymi, bezprzewodowymi urządzeniami.

Pojawienie się tych urządzeń owocowało licznymi dyskusjami w obszarze nauk społecznych i humanistycznych na temat zmiany istoty i charakteru społecznych relacji, wzorów kultury, uczenia się i socjalizacji oraz wytworzenia nowych wzorów tożsamości we współczesnym społeczeństwie informacyjnym (Orton-Johnson, Prior 2013). Interesują nas również zmiany dokonujące się w polu rodzinnym jako obszarze międzypokoleniowej komunikacji, dziecięcej socjalizacji i wychowania oraz uczenia się w związku z mobilną rewolucją (Castells *et al.* 2004). Innymi słowy, próbujemy odpowiedzieć na pytania o bycie m-dzieckiem, czyli o „beprzewodową” socjalizację i uczenie się (i związane z nimi dyspozycje) oraz „mobilną” rodzinność w digitalnej kulturze w Polsce.

Nasz ogląd wspomnianych zjawisk bardziej jest związany z teoretycznym i metodologicznym podejściem brytyjskich studiów kulturowych, socjologią wychowania oraz pedagogiką wczesnej edukacji (zwłaszcza w obszarze jej zainteresowań kulturową konstrukcją dzieciństwa, kształtowaniem tożsamości dzieci, dziecięcą socjalizacją i emancypacją), socjologią gender (kulturową konstrukcją macierzyństwa oraz przemianami w jego zakresie) niż funkcjonalistycznym spojrzeniem na nowe technologie z perspektywy efektywności i optymalizacji uczenia się dzieci najmłodszych i w młodszym wieku szkolnym. Nie oznacza to jednak, że problem zmiany wzorów uczenia się traktujemy jako nieistotny. Chodzi nam o uczenie się osadzone w kulturze (cyfrowej i mobilnej komunikacji),

która projektuje jego warunki możliwości, nie zaś o uczenie się jako wyizolowany proces kognitywny.

W niniejszym artykule nawiązujemy do pojęć *digital natives* i *digital immigrants* wskazujących na stopień zdomowienia i obcości w kulturze cyfrowej wraz z poznawczymi, kulturowymi i społecznymi konsekwencjami wynikającymi z różnic i nierówności w zakresie tego zdomowienia (Prensky 2001b). Zdajemy sobie sprawę, że pojęcia te wikłają nas w obszar określonych sporów dotyczących problematyki pokoleń i kulturowego statusu nowych technologii komunikacyjnych. Dyskusje te toczą się również wokół pytań o to, czy mamy do czynienia z nową kulturą projektującą odmienną jakość oraz strukturę nauki i socjalizacji, czy raczej mobilne technologie komunikacyjne są jedynie nieco zmienionym (wzbogaconym technologicznie) środowiskiem uczenia się, a ono samo pozostaje niezmiennie w swej strukturze (Ally 2009). Naszą intencją nie jest ideologiczne domykanie tych dyskusji i arbitralne potwierdzanie trafności jednej z kulturowych diagnoz dotyczących technologii cyfrowych. Chodzi tylko o wstępny ogład tego nowego, jeszcze niezbyt dobrze rozpoznanego pola potencjalnych badań empirycznych na styku studiów kulturowych i wczesnej edukacji z odwołaniem do interesującego instrumentarium pojęć, teorii i możliwych ujęć badawczych.

Przedpole teoretyczne i podstawowe założenia

Pojawienie się mobilnych, bezprzewodowych urządzeń komunikacyjnych (smartfonów i tabletów) jest względnie nowym fenomenem, nieproblematyzowanym jak dotąd na socjo-pedagogicznym gruncie w Polsce. W światowej literaturze przedmiotu odniesienia do rodzinnego kontekstu funkcjonowania urządzeń mobilnych oraz problematyki dziecięcej socjalizacji, zwłaszcza w grupach najmłodszych, też są raczej marginalne. Powodów istnienia takich luk w wiedzy o społeczno-kulturowym kontekście funkcjonowania najmłodszych dzieci w „sferze bezprzewodowej” jest kilka. Pierwszym jest z pewnością „efekt nowości” – urządzenia mobilne pojawiły się stosunkowo niedawno zarówno na świecie, jak i w Polsce. Drugim jest charakter realizowanych badań (polskich i światowych). Choć wiele prac badawczych odnosi się do dzieci – *Dzieci Sieci* (Siuda, Stunża 2012), *Dziecko w świecie mediów elektronicznych* (Izdebska 2007) – to dokładniejsza lektura tych prac i raportów badawczych przekonuje, że autorzy odnoszą się do grupy nastolatków (w przedziale wiekowym od dziewiętego do szesnastego roku życia), pomijając grupę dzieci najmłodszych jako aktywnych użytkowników mobilnych urządzeń. Koncentracja badawcza na grupie nastolatków nie może dziwić. Nastolatki najwszechstronniej, najpełniej i najbardziej kreatywnie wykorzystują urządzenia mobilne. To głównie z myślą o nich twórcy i dostawcy nowych technologii komunikacyjnych podejmują starania na rzecz zwiększenia funkcjonalności urządzeń i poszerzenia ich możliwości (dodatkowe funkcje i usługi).

Najliczniejsze analizy poświęcone dzieciom w młodszym wieku szkolnym (i ich rodzicom) są przeprowadzane w celach marketingowych. Badania wykonane przez agencję Kid Industries (w sondażu uczestniczyło 2200 rodziców dzieci w wieku od trzech do ośmiu lat) w końcu 2011 roku w USA i Wielkiej Brytanii

wskazują, że 15% dzieci używa codziennie iPadów swoich rodziców, 9% posiada swój własny, a 20% z nich nie ma własnego sprzętu. Aż ponad 77% rodziców uczestniczących w sondażu jest przekonanych, że używanie tabletu przez dziecko wpływa korzystnie na jego rozwój, pobudzając potencjały twórcze i logiczne myślenie (Pope 2012). Optymizm rodziców względem „cudownych urządzeń” jest wykorzystywany w marketingu, a dziecięca populacja została poważną grupą docelową, do której jest skierowana dynamicznie rozrastająca się oferta aplikacji¹.

Tymczasem część środowiska psychologów rozwojowych i terapeutów wszczęła panikę moralną w związku ze szkodliwością używania urządzeń z ekranem dotykowym przez małe dzieci. Taki kontakt miał – w opinii psychologów – skutkować problemami rozwojowymi, zaburzeniami koncentracji, nerwowością, wzmacniać ADHD oraz prowadzić do autyzmu (*Is the iPad bad for children?* 2012). Żywym dowodem na szkodliwe oddziaływanie iPada na dzieci stała się czteroletnia Brytyjka: najmłodsze jak dotąd dziecko poddane terapii odwykowej w związku z silnym iPadowym uzależnieniem (Seales, Harding 2013).

Poważny cios psychologicznemu dyskursowi szkodliwości tabletów zadało środowisko rodziców dzieci z autyzmem. Ta grupa przekonuje o „cudownej” mocy tych urządzeń w terapii ich dzieci, w uwalnianiu ich od niektórych skutków autyzmu (Brandon 2011) (wielki postęp w zakresie komunikacji i umiejętności kontrolowania informacji napływających do dziecka ze świata zewnętrznego). Pierwsze aplikacje skierowane do dzieci z autyzmem przeznaczone były na iPada, ale w tej chwili dostępne są już programy na pozostałe urządzenia wyposażone w ekrany dotykowe (w tym na te z systemem operacyjnym Android). Rodzice i terapeuci potwierdzają, że prostota obsługi, elementy wizualne i intuicyjna natura ekranów dotykowych w połączeniu z przenośnością i atrakcyjnością tabletów oraz iPadów spowodowały przełom u wielu dzieci z całym spektrum zaburzeń i dysfunkcji. Zdaniem Gary’ego Jamesa, autora strony internetowej z recenzjami aplikacji dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, tablety przywracają dzieciom głos (w znaczeniu społecznym). Rodzice zwracają uwagę na inkluzywny charakter mobilnych urządzeń, które w niczym nie przypominają stygmatyzujących i rzucających się w oczy pomocniczych materiałów edukacyjnych, z jakich zmuszone są korzystać ich dzieci w kontaktach społecznych. I co najważniejsze, dzięki ekranowi dotykowemu wyeliminowane zostają typowe problemy doskwierające dzieciom z autyzmem lub niepełnosprawnością ruchową: obsługa klawiatury i zrozumienie związku między myszą i kursorem.

Przeprowadzone przez nas badania sondażowe zatytułowane *M(mobile) Mama* (kwiecień–czerwiec 2013 roku) dostarczyły nam danych empirycznych wskazujących, że polskie dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym są aktywnymi użytkownikami mobilnych urządzeń (najmłodszy użytkownik miał dziewięć miesięcy, najstarszy – dziewięć lat), a *m(mobile)* matki dostrzegają w tych urządzeniach prorozwojowy potencjał i niezwykle chętnie włączają mobilne urządzenia w pole socjalizacyjne własnych dzieci. Sfera socjalizacyjnych praktyk odniesionych do tych sprzętów obejmuje zmiany zarówno w sposobach poznawania i organizowania świata przez dziecko (sprawczy dotyk), jak i w układzie relacji

¹ Najbardziej niecodziennym wytworem jest naszym zdaniem iPotty (iNocnik) – nocnik z wbudowanym ekranem dotykowym (Urist 2013).

rodziny (być może także szkolnych). Okazuje się bowiem, że urządzenia mobilne sprzyjają poznawczej niezależności dziecka. Są też bazą dla jego względnie wyrównanej pozycji w stosunku do osób dorosłych – uniemożliwiają dorosłym sprawowanie pełnej kontroli nad ich aktywnością. Badania *M(obile) Mama* wskazały istotne – naszym zdaniem – zmiany w sferze praktyk (działania): społeczną nieatrakcyjność komputerów stacjonarnych, frustrację dzieci wywołaną kontaktem z nimi oraz wzrastającą atrakcyjność urządzeń z ekranem dotykowym wynikającą z łatwości ich obsługi. Zgodnie z ustaleniami teoretyków i badaczy społeczeństwa informacyjnego komputer stacjonarny (tradycyjny) staje się symbolem pewnego (minionego) etapu rozwoju tego typu społeczeństwa, a potencjalne oddziaływanie urządzeń mobilnych jest większe niż komputeryzacji tradycyjnej (choćby dlatego, że są dużo popularniejsze w gospodarstwach domowych). Jak twierdzi Manuel Castells, rewolucja informacyjna uzyskała ze strony urządzeń mobilnych nową siłę napędową (Castells 2004). Nie chodzi tu o kwestie bieżących trendów, ale o zasadniczą zmianę środowiska uczenia się i socjalizacji oraz dostępu do kultury cyfrowej (intuicyjna obsługa ekranu dotykowego pociąga za sobą epistemologiczne konsekwencje).

Nasze rozważania dotyczące mobilnych technologii cyfrowych są wyraźnie inspirowane założeniami społecznego konstruktywizmu, odnosząc się do wzajemnych, kulturowych i społecznych, odniesień aktywnego przedmiotu (tablet, smartfon) i człowieka. Staramy się jednak również wykroczyć poza konstruktywistyczne i fenomenologiczne podejście do kultury, które – na gruncie światowych nauk społecznych i humanistycznych – wyraźnie uprzywilejowało pozamaterialne procesy kulturowe (nadawanie lub negocjowanie znaczeń), ignorując sprawcze działanie przedmiotów (Olsen 2010: 562). Innymi słowy, postaramy się zwrócić uwagę na relacyjność przedmiotów (artefaktów) funkcjonujących w sieciach łączących różne rodzaje bytów: ludzi i nie-ludzi (Latour 2010: 526), wskazując na to, że rzeczy także posiadają społeczną sprawczość.

Interesują nas zatem zarówno procesy związane ze sferą praktyk (działania), znaczeń (postrzegania i oceny), jak i pola rodzinnego (jako pola działania sił społecznych) – to na jego terenie dochodzi do kulturowego spotkania dziecka i aktywnego przedmiotu (oraz rodzica udostępniającego dziecku aktywny przedmiot). Zwrócimy również uwagę na potencjalne zderzenie kulturowe szkoły z cyfrową „kulturą mobilną”.

Część I. Aktywne przedmioty w polu relacji rodzinnych

Zadaniem uznanym przez nas za niezwykle istotne jest analiza procesu socjalizacji dzieci (ich inicjacji) w „świat ekranów dotykowych” i mobilnych technologii komunikacyjnych. Czy inicjacja ta dokonuje się spontanicznie, czy jest stymulowana i kontrolowana przez dorosłego pośrednika? W jaki sposób dzieci uczą się poruszać w świecie mobilnych urządzeń? Jakie potrzeby, emocje i przemyślenia towarzyszą im w codziennej praktyce, do której włączają aktywny przedmiot z ekranem dotykowym? W jaki sposób i jak szybko dzieci stają się kompetentnymi użytkownikami takich urządzeń (dotykając na ekranie wszystkiego, co da się dotknąć, metodą prób i błędów, prosząc dorosłego o pomoc czy próbując

odtworzyć zaobserwowaną sekwencję działań)? Pytania te są istotne w kontekście zainteresowań procesami tworzenia wiedzy przez dzieci.

Jak przekonują Paolo Ferri i Susanna Mantovani, bardzo ważnym, często pomijanym aspektem procesu wkraczania dziecka w świat nowych technologii komunikacyjnych są dorośli pośrednicy (rodzice, nauczyciele). Wspomniani autorzy zwracają uwagę na sferę ich osobistych teorii, przekonań, a często wręcz uprzedzeń do kontaktu dziecka z urządzeniami mobilnymi (Ferri, Mantovani 2006). W teorii te wpisane są przekonania o szkodliwości lub nieszkodliwości tych urządzeń dla zdrowia dziecka, jego rozwoju fizycznego, poznawczego i moralnego, odpowiedniego wieku i poziomowi umiejętności dzieci, podatności na uzależnienie od gadżetów, dopuszczalnego czasu używania przedmiotów, stopnia rodzicielskiej/nauczycielskiej kontroli nad dzieckiem, edukacyjnej bądź zabawowej istoty relacji dziecko–przedmiot, wartości nadawanej tej relacji itp. Ferri i Mantovani zwracają uwagę, że dorosły pośrednik (najczęściej rodzic) w sposób zamierzony lub przypadkowy wprowadza dziecko w świat mobilnych technologii komunikacyjnych, obdarzając je kulturowo skonstruowanymi znaczeniami relacji człowiek–przedmiot oraz wyposażając je w pierwsze umiejętności istotne z punktu widzenia szans zadomowienia się w kulturze cyfrowej (Ferri, Mantovani 2006: 6–8). Tym samym autorzy nie są skłonni uznać tezy o pokoleniowym charakterze podziału cyfrowego właściwego dla *digital natives* i *digital immigrants*: kontakt z kulturą cyfrową zachodzi bowiem dzięki interwencji dorosłego pośrednika (Ferri, Mantovani 2006: 10).

Problem rodzinnego kontekstu i nowych technologii cyfrowych oraz ich wzajemnych odniesień został podjęty w pracach badawczych Letizii Caronii (Caron, Caronia 2007). Autorka przeciwnie niż Ferri i Mantovani rozpatruje problem socjalizacji cyfrowej szerzej, uwzględniając całokształt codziennych relacji rodzinnych i nie ograniczając się do problematyki dziecięcej nauki. Projekt badawczy Caronii otwierają pytania o znaczenia, jakie nadają mobilnym technologiom komunikacyjnym członkowie badanych rodzin oraz o sensy ich pojawienia się i wykorzystywania w kontekście rodzinnym. Autorka zakłada, że urządzenia mobilne są aktywnymi przedmiotami współtworzącymi materialny kontekst rodzinnej codzienności ze względu na ich umiejscowienie w przestrzeni domowej oraz czas rodzinny związany z ich wykorzystaniem (Caron, Caronia 2001: 39–63). Najistotniejsza jest jednak ich zdolność do wywoływania zmian w układzie rodzinnych relacji.

Obecność urządzeń mobilnych w polu rodzinnym prowadzi do nieoczekiwanych modyfikacji w postaci zmian przyzwyczajeń i nawyków poszczególnych członków rodziny, a niekiedy do poważnej rekonstrukcji w obszarze „prywatnych” norm, wartości i dotychczasowej „rodzinnej kultury”. Badania, w których Caronia posłużyła się wywiadami pogłębionymi i obserwacją codziennego życia włoskich i kanadyjskich rodzin, dowodzą, że zanim mobilne urządzenie pojawi się w polu rodzinnym, zawsze konieczna jest wstępna zgoda członków rodziny na jego włączenie w repertuar wynegocjowanych przyzwyczajeń, norm i wartości: poprzedza ją zatem pytanie o istotność, cel, sens i wartość związaną ze sferą potencjalnych użyc przedmiotu (Caron, Caronia 2001: 42). W kontekście badań Caronii polskie niepokoje o ryzyko uzależnienia się od komputera (i mobilnych gadżetów) można by zatem wyjaśnić przez pryzmat relacji rodzinnych jako pola

sprzyjającemu powstaniu takiego nałogu. Więc to nie nowoczesna technologia wyzwalalaby (sama z siebie) uzależniającą moc, lecz struktura relacji rodzinnych (wewnątrzrodzinnej komunikacji, przyzwyczajzeń, norm i wartości) tworzyłaby układ, w którym aktywny przedmiot staje się dla dziecka jedynym wartościowym partnerem komunikacyjnej wymiany.

Co ciekawe, Caronia, analizując sferę znaczeń i sposobów używania mobilnych urządzeń, nie odnotowała w ogóle problemu nadmiernych form kontaktu z tymi przedmiotami. Udało się jej za to pokazać, jak kultura cyfrowa przeobraża układ relacji rodzinnych poprzez codzienne praktyki komunikacyjne uczestniczących w niej ludzi. Poza oczywistymi użyciami związanymi z pracą zawodową, nauką, poszukiwaniem informacji i rozrywką, badani rodzice dzieci w wieku wczesnoszkolnym – zwłaszcza matki – zwracały uwagę na to, że mobilne urządzenia pozwoliły im na rozwinięcie pełniejszego, bardziej zintensyfikowanego rodzicielstwa (macierzyństwa), które traktują jako komunikacyjnie gęste i często nawiązywane relacje kontroli, opieki, troski, „bycia poinformowaną” o tym, co dzieje się z dzieckiem (Caron, Caronia 2001: 45–51). Dziecko i inni członkowie rodziny stali się – w ich opinii – niemal permanentnie dostępni, co powoduje, że brak łączności (zwłaszcza przedłużający się) jest przyczyną niepokoju, zdenerwowania czy paniki. Zintensyfikowane macierzyństwo i rodzicielstwo realizuje się przez gamę praktyk „pozostawania w ciągłym kontakcie” (SMS, MMS itp.), dających poczucie bycia blisko dziecka oraz poprzez częste rejestrowanie, dokumentowanie i „zatrzymywanie” codzienności (wykonywanie zdjęć i nagrywanie filmów). Dla wielu badanych mobilne urządzenia stały się również okazją do częstszego bycia razem, wspólnego uczenia się, zabawy i odkrywania czegoś nowego. Ta grupa matek zwraca uwagę na wspólnotowy potencjał nowych technologii cyfrowych, które w przeciwieństwie do dawniejszych form (komputer stacjonarny) nie rozwijają w użytkownikach „komunikacyjnego autyzmu”.

W badaniach Caronii ujawnia się jednak wyraźna różnica pokoleniowa w nadawaniu wartości bliskiemu kontaktowi przez poszczególnych członków rodziny. Pokolenie najstarsze (dziadkowie i babcie) uznaje, że prawdziwa komunikacja i emocjonalne „bycie blisko” jako wartości rodzinne mogą być realizowane wyłącznie twarzą w twarz (w bezpośredniej dostępności). Intensywniejsze relacje komunikacyjne za pośrednictwem urządzeń mobilnych są przez nich interpretowane jako nieprawdziwe i mniej wartościowe, podczas gdy w pokoleniu młodszym (rodziców, a zwłaszcza dzieci) wartości rodzinne są integralnie związane z urządzeniami z ekranem dotykowym i nieobecnością podziału na wartościowe i mniej wartościowe formy kontaktu (Caron, Caronia 2001: 58).

Dziecko w świecie aktywnych przedmiotów – badania *M(obile) Mama*

W dalszej części tekstu zaprezentujemy niektóre z efektów projektu badawczego zatytułowanego *M(obile) Mama*. Ogólnym jego celem było pozyskanie wiedzy na temat strategii włączania przez matki urządzeń mobilnych w pole socjalizacyjne własnych dzieci. Badania przeprowadzone w kwietniu i maju 2013 roku zostały wykonane metodą *quick study* (kwestionariusz on-line) z pięćdziesięcioma

kobietami w wieku od osiemnastu do czterdziestu lat (matkami dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym), mieszkankami dużych i średnich miast w Polsce.

Niemal wszystkie uczestniczki *quick study* mają wykształcenie wyższe (trzy spośród badanych miały wykształcenie średnie). Reprezentacja zawodowa mobilnych matek przedstawia się następująco: dwanaście nauczycielek, cztery nauczycielki akademickie, cztery wykonawczynie wolnych zawodów, trzy – zawodów artystycznych, trzy prawniczki, cztery wykonujące zawody związane z sektorem bankowym, dwie – związane z administracją, pięć pracujących na stanowiskach kierowniczych, dwie programistki (ICT), dwie wydawczynie książek, trzy wykonujące zawody usługowe, trzy poszukujące zatrudnienia, trzy uczące się lub studiujące.

Ramy badań empirycznych wyznaczyły nam następujące pytania: jak urządzenia mobilne (smartfon, tablet) są włączane w przestrzeń rodzinnych relacji i norm komunikacyjnych? Jak współtworzą kulturowe (mobilne) modele rodzicielstwa? Jaki potencjał zmian wnosi aktywny przedmiot (smartfon, tablet) w pole rodzinne i rodzinną komunikację? Jakie znaczenia nadają rodzice mobilnym urządzeniom oraz jak postrzegają i projektują kontakt dziecka z aktywnym przedmiotem? Jak zmieniają się rodzicielskie dyskursy dziecięcego rozwoju, rodzicielskiej władzy i kontroli oraz opieki i nadzoru nad dziećmi w związku z wprowadzeniem urządzeń mobilnych w pole rodzinne?

Wskazane szczegółowe pytania badawcze wpisują się w ogólniejszą perspektywę rozważań dotyczących tego, w jaki sposób dzieci są wprowadzane w kulturę cyfrową.

Wyniki badań

Analiza wyników badań wskazuje, że m(obile) matki tworzą grupę, która pracowała się trzech zróżnicowanych sposobów rozumienia mobilnych technologii, ich funkcji i potencjalnej roli w życiu rodzinnym i życiu ich dzieci:

1. M(obile) matki, które urządzeniom mobilnym nadały status gadżetów i zabawek (dla dorosłych). Grupa ta przejawia silne tendencje kontrolne w stosunku do dzieci korzystających z technologii mobilnych. Ponadto grupa ta rozwija dyskurs uzależnionego dziecka, tym samym stawiając siebie w roli obrończyni „naturalnego środowiska” rozwojowego jako środowiska oczyszczonego ze „szkodliwego wpływu technologii”.
2. M(obile) matki, które urządzeniom mobilnym nadały status wspólnotowych narzędzi wspomagających uczenie się i zabawę (o charakterze edukacyjnym). Grupa ta także kontroluje dziecięcą aktywność, niemniej jednak pozytywnie ocenia potencjał prorozwojowości nowoczesnych technologii.
3. M(obile) matki, które urządzeniom mobilnym nadały statusu narzędzi własnej pracy. Ta grupa matek nie posługuje się żadnym dyskursem dziecięcego rozwoju w związku z technologiami cyfrowymi.

Pierwsze z istotnych zagadnień otwierających sferę znaczeń nadawanych przez badane urządzeniom cyfrowym w relacjach socjalizacyjnych i wychowawczych dotyczyło prawa dzieci do posiadania urządzenia mobilnego (tabletu,

smartfona) wyłącznie do użytku osobistego. Nie chodziło nam jednak o „efekt marketingowy”, czyli ustalenie, czy badane są gotowe na dokonanie zakupu urządzenia dla dziecka, co raczej o ujawnienie ich sposobów rozumienia i oceny samej idei niezależności (autonomii) dziecka jako posiadacza mobilnego urządzenia. Badane w większości nie były entuzjastkami pomysłu dziecięcej autonomii – prawa posiadania przez dziecko własnego urządzenia mobilnego. Odpowiedzi matek zawierały spory ładunek ideologicznych konstrukcji odniesionych do szerszych kontekstów – konstrukcji znaczeń komunikacyjnych technologii cyfrowych, sposobu wykorzystania ich przez dzieci oraz funkcji i roli urządzeń z ekranami dotykowymi we współczesnym świecie (w tym w świecie dzieci). Wiele matek wyrażało przekonanie o niekorzystnym (jeśli nie jest kontrolowany) wpływie kultury cyfrowej na rozwój dzieci, dlatego okazały się – w znakomitej większości – zwolenniczkami kontroli rozumianej jako rodzicielska władza dawania i odbierania urządzeń mobilnych dzieciom:

Uważam, że do dziesięciu lat dziecko nie powinno mieć własnego sprzętu (b 16)².
Gadżeciarstwo nie w tym wieku! (b 26)

M(obile) matki obawiają się skutków utraty kontroli nad czasem spędzonym przez dziecko z tabletem/smartfonem i stronami internetowymi, aplikacjami, z których korzysta lub które samodzielnie instaluje:

Tablet mojego syna jest pod pełną moją kontrolą i łądzą na nim wyłącznie aplikacje, które przetestowałam najpierw sama. Muszą nieść coś dodatkowo poza samą rozrywką. [...] Nie kupujemy dziecku smartfona/tableta jako bajer, instalujemy pierwsze lepsze aplikacje i dajemy z cichym przekazem „masz, zajmij się sobą i nie zawracaj głowy”. Patrząc na to, jak szybko technologie się rozwijają, uważam, że dzieci powinny mieć do nich dostęp, jednak powinien on być „zdrowy” i pod kontrolą rodziców (b 8).

Wolę mieć nad dzieckiem kontrolę (b 14).

Trzeba dawkować i kontrolować (b 41).

Najsilniejszym dyskursem uzasadniającym prawo rodzicielskiej kontroli jest dla matek zdroworozsądkowa wersja psychologii rozwojowej, a w jej ramach kategoria prawidłowego rozwoju dziecka, która umiejscawia wszechstronny, harmonijny, prawidłowy jego rozwój w naturalnym, zróżnicowanym i rzeczywistym środowisku (środowisku off-line):

Dziecko powinno funkcjonować w rzeczywistym świecie, doświadczać go przez wszystkie zmysły, rozwijać umiejętności interpersonalne przez bezpośredni kontakt z innymi dziećmi, rodzicami, ludźmi, uczyć się życia w społeczeństwie, spędzając czas aktywnie (b 29).

Jasiek ma osiem lat. W tym wieku do rozwoju niepotrzebny jest smartfon (b 41).

Oprócz dostarczania rozrywki cyfrowej powinniśmy rozwijać w dzieciach chęć zabawy ruchowej w realu (b 1).

² Fragmenty wypowiedzi badanych, ilustrujące analizowane zjawiska, zawierają oznaczenia kodowe ankiety.

Wiele wypowiedzi dotyczy również utraty kontroli nad dzieckiem w kontekście ryzyka uzależnienia od gadżetu. W wypowiedziach matek uwidoczniła się zarówno proces osobistej (kulturowej) konstrukcji urządzenia jako „zabawki”, „bajeru”, „gadżetu”, dziecka – jako istoty podatnej na uzależnienie oraz specyficznej konstrukcji (i dychotomicznego podziału) środowiska rozwoju: naturalnego, korzystnego rozwojowo oraz „sztucznego środowiska” cyfrowej technologii będącej potencjalnym zagrożeniem:

Nie można dziecka od najmłodszych lat **uzależniać**³ czy **osaczać technologią** (b 4).

Im mniej dziecko korzysta z aplikacji i gier w smartfonie, tym lepiej dla niego i dla rodziny (b 22).

Wiele m(obile) matek widzi w dziecku irracjonalnego użytkownika mobilnych technologii, który oddałby się im w sposób niekontrolowany i całkowity. Ich oceny dziecięcej aktywności są mocno związane z tym, jak one same zdefiniowały urządzenia mobilne, sens ich posiadania oraz przydatność w codziennym życiu. Kiedy kulturowa konstrukcja urządzenia mobilnego odnosi się wyłącznie do „gadżetu” i „zabawki”, ryzyko narażenia dziecka na kontakt z cyfrowymi technologiami komunikacyjnymi można ująć w następującej formule: **cenzura – ochrona przed uzależnieniem – dawkowanie – kontrola – udostępnianie – [cel:] akces do zabawy „mobilną zabawką dla dorosłych”**.

Kolejna grupa m(obile) matek traktuje urządzenia mobilne jako narzędzia wspólnotowe (idea wspólnej nauki i zabawy dla dziecka i rodzica), które właściwie wykorzystywane (czyli pod rodzicielską kontrolą) wspomagają rozwój poznawczy dziecka. Trzeba jednak zwrócić uwagę na zmieniającą się koncepcję rodzicielskiej kontroli – tu nie polega ona na odbieraniu urządzenia z dziecięcych rąk po przekroczeniu określonego limitu czasu, ale na towarzyszeniu i czujności podczas wspólnych działań. W tej perspektywie rodzicielska kontrola utrzymuje „niski profil”, jest „wewnętrzną procedurą” wkomponowaną w czas „bycia razem”:

Dziecko ma niespełna roczek i korzysta jedynie z jednej aplikacji z obrazkami i dźwiękami zwierzątek. Czasem przeglądamy razem nasze zdjęcia i dzwoniemy przez Skype’a do dziadków, gdy jesteśmy w podróży. Czasem oglądamy bajkę. Słuchamy także muzyki podczas zabawy (b 46).

Wskazana grupa matek uważa, że kultura cyfrowa (i mobilne urządzenia) sprzyjają rozwojowi. Nie przeciwstawia go tak wyraźnie środowisku „naturalnemu” i w zdecydowanie większym stopniu niż pierwsza grupa matek akceptuje zmiany w nim zachodzące, dostrzegając w nich potencjał rozwojowy zamiast ładunku destrukcyjnego:

Wszystko się zmienia i nasze dzieci muszą iść z duchem czasu, wykorzystują takie urządzenia do nauki (b 15).

Dzieci bardzo szybko uczą się elektroniki, dzięki czemu rozwijają się lepiej i nie pozostają w tyle jeśli chodzi o rozwój elektroniki (b 25).

³ Wyróżnienia w cytowanych tekstach pochodzą od autorów artykułu.

M(obile) matki należące do drugiej grupy, traktując mobilne urządzenia „wspólnotowo”, wypracowały alternatywną koncepcję rozwoju dziecka: **bycie razem – czujność i ochrona – wspólne uczenie się/zabawa w kulturze cyfrowej – [cel:] dobre zadomowienie w kulturze cyfrowej.**

Ta grupa matek, inaczej niż grupa pierwsza, nie wyklucza możliwości rozwoju dziecka w kulturze cyfrowej. Przeciwnie, rozwój ten jest wpisany w zmieniający się kontekst kulturowy, a proces jego zmiany nie jest traktowany jako zagrożenie:

Moje dwuletnie dziecko umie obsługiwać iPhone’a. Umie zadzwonić do babci, umie ściszyć i pogłośnić, umie przełączyć na system głośnomówiący, umie włączyć muzykę, którą lubi, przegląda filmy, które nakręciliśmy za dnia. Uważam, że to jest rozwijające (b 3).

Badane matki nie uznawały mobilnych urządzeń za zabawki (dla dorosłych) ani gadzety, ale za narzędzia towarzyszące codziennym działaniom: wspierające częstsze kontakty z rodziną, służące dokumentowaniu codzienności, uczeniu się itp. Ten typ znaczeń przypisany przedmiotowi w sferze rodzicielskich praktyk wychowawczych minimalizuje pokusę jego zawłaszczenia przez dziecko jako atrybutu władzy, „dorosłości” lub prestiżu. M(obile) matki konsekwentnie podkreślają wspólnotowość urządzeń, odnosząc się do wypracowywanej – na gruncie zasady wspólnotowości – umiejętności dzielenia się:

Należy uczyć dzieci dzielenia się (b 28).

Trzecia grupa m(obile) matek (najmniej liczna) wykorzystuje tablety i smartfony przede wszystkim jako narzędzia własnej pracy (mobilne biuro, kontakty służbowe, ale też zarządzanie domowym czasem lub finansami). Grupa ta najwyraźniej opowiada się za ideą mobilnej niezależności dzieci. Swoje stanowisko motywuje pragmatycznie – obawą przed utratą (przypadkowym zniszczeniem) urządzenia lub przechowywanych w nim danych (szkody zawodowe), co może nastąpić w przypadku, gdy dziecko bawi się narzędziem pracy matki – oraz ideologicznie (liberalnie) – jako przyznanie dziecku, jak każdej innej istocie ludzkiej, prawa do prywatności, rozrywki i posiadania czegoś na własność:

Aplikacje i pliki to indywidualna sprawa osoby dorosłej i nie chciałabym aby dziecko miało do nich dostęp. Chodzi również o ewentualne zniszczenia w przypadku młodszego dzieci (b 13).

Wychodzę z założenia, że smartfon jest urządzeniem osobistym i każdy powinien mieć swój własny (b 28).

Dziecko – jak każdy człowiek – ma prawo do prywatności, rozrywki. Urządzenia tego typu ma każdy dorosły, więc czemu odmawiać tego dziecku? (b 18)

Wskazana grupa badanych m(obile) matek nie formułuje żadnych warunków wstępnych dotyczących kontaktu dziecka z urządzeniami mobilnymi. Nie posługuje się też żadnym specyficznym „dyskursem rozwojowym” w związku z kulturą cyfrową. Warto jedynie podkreślić, że badane posługują się kategorią

dzieciństwa rozumianego indywidualistycznie, przez pryzmat podmiotowych praw, zwłaszcza prawa do prywatności i posiadania własności.

Urządzenia mobilne w dyskursach rozwoju dziecka

Jak już wskazywaliśmy, wiele m(obile) matek postrzega kulturę cyfrową przez pryzmat dyskursu „niepokoju i troski”, traktując ją albo jako zagrożenie dla rozwoju dziecka, albo jako konieczny i oczywisty element jego społecznego świata. Jednak kontakt z kulturowymi artefaktami, przefiltrowany przez sito rodzicielskiej kontroli (czasu, edukacyjnej wartości aplikacji itp.) nabiera w oczach wielu matek biorących udział w badaniu prorozwojowych wartości. Badane najczęściej odnosiły się do nabywania przez dziecko niezbędnych kompetencji sprawnego sprawnej orientacji w kulturze cyfrowej, odnajdywania i przetwarzania informacji, stymulowania kreatywności, spostrzegawczości oraz sprawności manualnej.

Do pozytywnych stron partycypacji dziecka w kulturze cyfrowej badane zaliczyły:

Rozwój pewnej niezbędnej we współczesnym świecie inteligencji poruszania się po scyfryzowanym otoczeniu, wyobraźni, a nawet kreatywności (b 1).

Wartościowe aplikacje rozwijają jego spostrzegawczość, uwrażliwiają, dają poczucie sprawstwa, dają możliwość odkrywania i spontanicznej nieschematycznej aktywności (b 31).

Dzięki temu dziecko ma możliwość szybszej nauki poprzez zabawę (b 48).

Poszerzenie wiadomości, sprawne posługiwanie się sprzętem elektronicznym (b 37).

Jest „na bieżąco” z techniką, potrafi w sposób szybki i konkretny znaleźć potrzebne informacje (b 12).

Uczy się alfabetu, liczenia, kolorów, kształtów, rozwija zdolności, kreatywność, zdolności manualne, pamięć, spostrzegawczość, uczy języków obcych podczas zabawy – korzystając z aplikacji mobilnych dla dzieci, uczy innych obsługi sprzętów (b 8).

Badane podkreśliły, że szybkie zdomowienie dziecka w kulturze cyfrowej daje mu mocniejszą (bardziej zrównoważoną) pozycję w kontaktach z mniej kompetentnymi dorosłymi i staje się nauczycielem, przewodnikiem po świecie, w którym sami poruszają się mniej sprawnie:

Moje dziecko staje się kompetentnym użytkownikiem, radzi sobie z urządzeniami, uczy obsługi własną babcie (b 23).

Badane zwróciły uwagę na własne korzyści osiągnęte w związku z korzystaniem przez dziecko z urządzeń mobilnych (na przykład przerwanie nudy lub monotonii podróży, opanowanie dziecięcego płaczu, chwila wytchnienia itp.):

Dziecko nie nudzi się podczas podróży (b 22).

Dla mnie chwila wolnego, dla dziecka zabawa – nauka i nieodstawanie od innych dzieci (b 2).

Wytchnienie dla rodziców... (b 40)

Można go na chwilę zainteresować smartfonem, światelkiem, dźwiękiem itp., gdy jest kryzysowa sytuacja, na przykład płacz w samochodzie (b 11).

Inna z kwestii podkreślanych przez m(obile) matki odnosi się do oczywistej funkcji urządzeń mobilnych – komunikacji. Wbrew obiegowym przekonaniom o tym, że wczesna styczność dzieci z kulturą cyfrową zamyka je na relacje międzyludzkie i ogranicza swobodną komunikację rówieśniczą⁴, badane m(obile) matki podkreślają raczej intensyfikację kontaktów społecznych, zwłaszcza rodzinnych, które umożliwia technologia mobilna. Warto również odnotować, że urządzenia mobilne przy okazji skutecznie pełnią funkcję narzędzi rodzinnej kontroli:

Jeżeli potrzebujemy jakiejś informacji szybko, to technologia mobilna pomaga: mamy kontakt z dzieckiem cały czas (b 15).

Dziecko jest w kontakcie z innymi lub rodzicami (b 21).

Szybkie przekazywanie informacji mamie, częste pisanie smsów (werbalizowanie swoich myśli). Rozwijanie relacji z rówieśnikami (b 26).

Możliwość częstego kontaktu z dziadkami (b 28).

Bezpieczeństwo! Zawsze może się skontaktować z kimś dorosłym, a i z dzieckiem jest ułatwiony kontakt (b 38).

Jak się okazuje, mobilne urządzenia przynoszą obopólne korzyści: dzieci rozwijają się w sieci komunikacyjnych kontaktów społecznych, matki zaś mają sposobność sprawowania pełniejszego, bardziej zintensyfikowanego macierzyństwa. Dla badanych owo pełniejsze macierzyństwo oznacza komunikacyjnie gęste i często nawiązywane relacje kontroli, opieki, troski, „bycia poinformowaną” o tym, co dzieje się z dzieckiem. Z wypowiedzi badanych matek wynika, że sieć relacji rodzinnych zagęszcza się komunikacyjnie: dziecko i inni członkowie rodziny są niemal permanentnie dostępni. Inną właściwością pełniejszego macierzyństwa są praktyki dokumentowania codzienności (wykonywane filmy lub zdjęcia) oraz praktyki „bycia w kontakcie” (wysyłanie SMS-ów, MMS-ów) dających poczucie bycia blisko siebie w komunikacyjnej przestrzeni (Caron, Caronia 2007).

Ekran dotykowy – rozwojowy rachunek zysków i start

Ponad połowa badanych m(obile) matek dostrzega zmiany, które dokonały się pod wpływem kontaktu z urządzeniami mobilnymi. Z tego zaledwie pięć badanych wskazuje na negatywny charakter tych zmian. Do zachowań dziecięcych wzbudzających szczególną dezaprobatę matek należą: uzależnienie od dotykania ekranu urządzenia, płacz, gdy dziecko nie może go dostać, nadmierne pochłonięcie dziecka przebiegiem gry, nerwowość i pobudzenie dziecka wynikające z używania tego typu sprzętu:

⁴ Obraz „otępiatego” dziecka, wpatzonego w komputerowy ekran, niepodejmującego żadnych aktywności, niemającego żadnych zainteresowań poza światem wirtualnym, nieczującego potrzeby kontaktów z rodzicami i rówieśnikami.

Jedno z dzieci ma problem z kończeniem zabawy – budzi to jego złość (b 5).

Niestety tak: obsesyjne myślenie o tym, co się w grze teraz dzieje, kto gra, co się zmieniło. Brak skupienia, niechęć do wykonywania żmudnych zadań (b 33).

Synek koleżanki uzależnił się od dotyku telefonu Apple. Niby śmieszne, ale koleżance nie jest do śmiechu (b 34).

Zmiany negatywne! Większość analfabetów! (b 15)

Pozostałe badane matki wskazują na pozytywne zmiany przypisywane styczności dzieci z mobilnymi technologiami. Zaliczają do nich: naturalny, niebudzący strachu kontakt z urządzeniami komunikacyjnymi, szybszą w porównaniu z rówieśnikami znajomość kolorów, kształtów, cyfr i liter przez najmłodsze dzieci, umiejętność samodzielnego nagrywania filmów oraz konstruowanie na ich podstawie krótkich opowiadań, sprawniejszą naukę języków obcych, zainteresowanie czytaniem, zdobywanie wiedzy ogólnej oraz nabieranie pewności siebie. Zmiany te ilustrują następujące wypowiedzi badanych:

Hania nauczyła się już niemal wszystkich liter, poznaje cyfry. Telefon jej w tym pomaga dzięki klawiaturze. Rozwija swoją komunikatywność, więcej stara się opowiadać. Dzięki temu rozwija słownictwo. Rozwija się też muzycznie, śpiewając piosenki, które mam w swojej muzycznej bibliotece – bardzo lubi słuchać różnorodnej muzyki. Tańczy. Kontakt z telefonem, nauka obsługi urządzenia utrwala jej pamięć. Filmy, na których Hania ogląda siebie od pierwszego miesiąca życia, poszerzają jej wizję świata (b 2).

Jest bardziej otwarta na świat (b 19).

Wiele aplikacji zainstalowanych na iPadzie, w które grał mój syn, przyczyniło się do szybszej nauki między innymi cyferek, literek, kolorów, kształtów, języków obcych itd. (b 8).

Uczy się wykorzystywać współczesne urządzenia. Nie boi się ich, korzystanie z nich staje się naturalne (b 10).

Więcej i chętniej czyta. Ma sporą wiedzę (b 12).

Myślę, że to zmiana mentalności całego tego pokolenia. Dziecko ma poczucie permanentnego dostępu do informacji. Zawsze, kiedy mamy jakieś wątpliwości, mówi: „to sprawdź w telefonie”. Nie ma kłopotu z obsługą różnych urządzeń mobilnych czy elektronicznych (b 24).

Wypowiedź badanej dotycząca zmian pokoleniowych w traktowaniu informacji jako natychmiastowo dostępnych można przypisać jednemu z wiodących sposobów rozumienia kultury cyfrowej, które zaproponował Marc Prensky (2001a). Opisany przez autora podział pokoleniowy na cyfrowych tubylców i cyfrowych imigrantów, wskazujący na wymiar zdomowienia i obcości w kulturze cyfrowej, pociąga za sobą istotne poznawcze, kulturowe i społeczne konsekwencje. Do najważniejszych należą nowe kulturowe ramy uczenia się i socjalizacji konstytuujące nowe typy tożsamości.

Kolejną ze zmian dostrzeganych w dziecięcym zachowaniu (którą jesteśmy skłonni przypisać dzieciom z pokolenia *digital natives*) jest traktowanie urządzeń elektronicznych w taki sposób, jak gdyby każde z nich było wyposażone w ekran dotykowy. Tym samym w najmłodszym pokoleniu zaczyna się kształtować

poczucie oczywistości takiego sposobu obcowania z rzeczywistością i – być może – poznawczego „otwierania” świata przez dotyk, podobnie jak dotyk „ożywia” i „otwiera” zainstalowane w urządzeniu aplikacje:

Traktuje różne urządzenia na zasadzie ekranu dotykowego (b 44).

Czasem się zdarza, że mój synek dotyka palcem okna i chce pomniejszyć ręką drzewo, które rośnie w ogrodzie (b 50).

Choć badane matki nie odniosły się szerzej do tego problemu, jest on opisywany w literaturze jako zmiana o istotnych konsekwencjach epistemologicznych (Castells 2004). Inny skutek wzrastania dzieci w otoczeniu ekranów dotykowych dotyczy ich sprawności w zakresie obsługi komputerów stacjonarnych. Jak się bowiem okazuje, dzieci dorastające w świecie dotykowych ekranów, które opanowują obsługę nowych urządzeń mobilnych w sposób intuicyjny, szybki i łatwy (zupełnie jakby urządzenia te zostały zaprojektowane z myślą o małych dzieciach) odczuwają spore trudności i frustrację, kiedy mają styczność z tradycyjnymi komputerami stacjonarnymi (problem w obsłudze dużego urządzenia z nieporęczną myszką, nieumiejętność koordynacji ruchów myszy i kursora, traktowanie stałego umiejscowienia komputera i niemobilnego sposobu jego obsługi jako wady). Innymi słowy, komputer stacjonarny staje się dla dzieci urządzeniem trudnym, nudnym i mało atrakcyjnym. W porównaniu z wygodnymi i lekkimi urządzeniami mobilnymi wydaje się reliktem minionej epoki.

Manuel Castells nazwał pojawienie się nowych technologii rewolucją mobilną, mając na uwadze warunkowane przez nie zmiany kulturowe. Istota Castellovskich rozważań dotyczących mobilnej rewolucji jest teoretycznie bliska ustaleniom Margaret Mead (1978) poświęconym alternatywnym możliwościom przekazu kultury (wiedzy) – układom: kofiguratywnemu (przekazu wiedzy w relacjach rówieśniczych) oraz prefiguratywnemu (przekazu wiedzy przez pokolenie młodsze pokoleniu starszemu). Badania społecznych kontekstów technologii mobilnych dowodzą, że współcześnie największą kulturotwórczą siłą w tym zakresie dysponują dzieci i młodzież. Castells uważa, że mamy do czynienia z istotną zmianą o charakterze kulturowym i wskazuje na ścisły związek między rozpowszechnieniem komunikacji mobilnej a tworzeniem się nowej kultury nastolatków wraz ze zmianami w sferze języka, organizacji czasu i przestrzeni. Najpoważniejsza zmiana kulturowa wiążąca się z rewolucją mobilną dotyczy jednak modelu uczenia się. Choć w dalszym ciągu mamy do czynienia z wertykalnym modelem przekazu wiedzy, to odwróceniu ulega kierunek jej przepływu – od pokoleń młodszych do starszych (Castells 2004).

Ekran i rodzicielskie procedury kontroli

Kolejny wątek naszych badań dotyczy problemu rodzinnych zasad pojawiających się w związku z korzystaniem przez dziecko z mobilnych urządzeń (problem władzy dorosłych nad dzieckiem jako użytkownikiem technologii mobilnych). W zgromadzonym materiale empirycznym motyw kontroli nad dzieckiem zaistniał jako jeden z najistotniejszych problemów podkreślanych przez m(obile)

matki. Tym razem uwidocznił się w perspektywie pytań o zbiór zasad, które są komunikowane dziecku w związku z wykorzystywaniem przez nie urządzeń mobilnych. W materiale empirycznym brak odniesień do stopnia negocjowalności tych zasad (i udziału dzieci w ich ustanawianiu). Przypuszczamy, że są one najprawdopodobniej narzucone siłą rodzicielskiego autorytetu i raczej nie podlegają dyskusji.

Niemal wszystkie badane matki, odnosząc się do zbioru zasad regulujących dziecięce korzystanie z urządzeń mobilnych, dokonały podziału czasu: na „czas cyfrowy” – ściśle kontrolowany i „czas analogowy” – niezwiązany z kontrolą:

Ograniczyłam czas spędzony przed urządzeniem do dwudziestu minut dziennie, ze względu na wiek dziecka (b 1).

Dziecko korzysta z urządzenia mobilnego tylko w weekendy, przez ograniczony czas i tylko z wybranych aplikacji (b 24).

Ustaliłam limit czasowy na dzień (b 44).

Pewna część badanych matek wprowadziła dodatkowo zakaz samodzielnego instalowania aplikacji, używania urządzeń bez pozwolenia osoby dorosłej i korzystania z niego przed odrobieniem lekcji. Przez zakazy przemawia troska matek o umiejscowienie urządzeń mobilnych we właściwych ramach (edukacyjnych, moralnych, kulturowych) oraz o respektowanie przez dziecko relacji władzy – dziecko ma być posłuszne regułom ustanawianym przez dorosłych:

Dziecko może korzystać z tabletu maksymalnie dwadzieścia minut dziennie, ustaliliśmy z jakich stron może korzystać, sprawdzam, czy dziecko przestrzega ustalonych zasad (b 15).

Jeśli korzysta, to w czasie przeznaczonym na rozrywkę. Przed zainstalowaniem nowych aplikacji dziecko pyta o zgodę (b 13).

Ja sama decyduję, czy to dobry moment do zabawy, ale na prośbę dziecka (b 32).

Czas na „głupoty” ograniczony do jednej godziny. Po tym czasie każda kolejna godzina skutkuje obniżeniem kieszonkowego dziecka (b 35).

Zakaz użycia bez mojego pozwolenia (b 30).

Niektóre z tych reguł są wyrażone niezwykle autorytarnie i nie pozostawiają żadnej przestrzeni do negocjacji:

Zasada jest jedna: nie korzysta! (b 26)

Kilka matek (tych, dla których urządzenia mobilne mają wartość wspólnotową) wskazało na ustanowienie reguł związanych z dyrektywą wzajemności, na przykład dbanie o przestrzeganie kolejności, o niezawłaszczanie urządzenia, o dzielenie się nim:

Obowiązuje zasada: „raz ty, raz ja” (b 17).

Uzasadniając sensowność istnienia rodzinnych zasad regulujących korzystanie dziecka ze sprzętu, m(obile) matki odnoszą się głównie do:

- a) obaw przed szkodami rozwojowymi (i uzależnieniem dziecka od smartfona lub tabletu):

Nie chciałam uzależnić dziecka od korzystania z urządzenia oraz znieczulić na innego rodzaju zabawy i zajęcia (b 1).

Bez tych zasad urządzenia te byłyby zagrożeniem, a nie szansą rozwoju (b 5).

- b) obaw przed utratą kontroli nad dzieckiem i jego codzienną aktywnością:

Ponieważ dziecko ma również obowiązki. Instalowanie oprogramowania bez mojej zgody spowoduje brak kontroli nad tym co robi dziecko (b 13).

- c) obaw przed zawłaszczeniem sprzętu przez dziecko:

Ponieważ syn zaczął „zawłaszczać” iPada, który jest moją zabawką! (b 12)

Aby zapobiec kłótniom o sprzęt (b 17).

- d) strachu przed zniszczeniem urządzenia:

Aby czuć się bezpieczniej, że nie stracę sprzętu, bo zleci po schodach przez nieuwagę dziecka (b 8).

M(obile) matki odnoszą się do pewnej filozofii wychowania (lansowanej w mediach), zgodnie z którą dziecko czuje się bezpiecznie w świecie uporządkowanym przez narzucone i jasno określone zasady:

W każdej sferze życia codziennego mojego syna obowiązują go z góry ustalone zasady, zatem i na tej płaszczyźnie są one konieczne. Przestrzegania zasad gwarantuje ład, harmonię, zaufanie i poczucie bezpieczeństwa (b 27).

M(obile) matki wskazały także, z jakiego typu aplikacje najczęściej korzystają ich dzieci. Prezentujemy je w porządku od największej do najmniejszej liczby wskazań: gry dla dzieci (22), aplikacje edukacyjne (8), You Tube (8), aplikacje graficzne (7), kamera i aparat fotograficzny (7), bajki (4), Skype (4), interaktywne książki (3), odtwarzacz muzyki (3).

Powody, dla których badane cenią te aplikacje, przedstawiają się następująco: wygoda, łatwość obsługi urządzenia lub aplikacji (9), łatwość i szybkość komunikacji (pozostawania w kontakcie z ludźmi) (8), natychmiastowy dostęp do informacji (8), ułatwienie, usprawnienie codziennego życia (prywatnego, zawodowego) (8), śledzenie rozwoju dzieci (dokumentowanie, nagrywanie) (4).

Z wypowiedzi badanych wynika zatem niezbicie, że powodem ich pozytywnych ocen jest dostrzeganie korzyści wnoszonych przez urządzenia (aplikacje) do codziennego życia (ułatwienie, usprawnienie) w aspekcie czasu (szybki dostęp do informacji) oraz w aspekcie relacji i komunikacji związanej z organizacją codzienności.

Badane odniosły się także do aplikacji, które uważają za zbędne i ich nie cenią. Należą do nich: gry (13), Facebook (3), sklepy internetowe (3), pogoda (1), mp3 (1), reklamy (1), nie cenią tego, z czego nie korzysta (14).

M(obile) matki są zdania, że aplikacje te zabierają czas, są niepotrzebne i nieprzydatne, są oglupiające lub denerwujące. Wątek ten nie jest jednak zbyt pogłębiony przez badane i znajduje skromną ilustrację w postaci pojedynczych, zazwyczaj lakonicznych ocen i wypowiedzi.

Konkluzja zrelacjonowanych przez nas badań mieści się, naszym zdaniem, w następującej formule: badane m(obile) matki jako użytkowniczki aktywnych przedmiotów chętnie korzystają z dobrodziejstw, ułatwień i usprawnień, które im samym oferuje mobilna technologia. Jednak z dużą ostrożnością i pewną dozą uprzedzeń odnoszą się do własnych dzieci jako użytkowników tych przedmiotów.

Część II. Szkoła, komputer i gadżety? Problem władzy i kontroli

Polska szkoła mierzy się z zadaniem oswojenia nowych technologii komunikacyjnych, obierając za punkt wyjścia iluzję pierwszego kontaktu dziecka z komputerem na szkolnym terenie. Lektura nowej podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego nie pozostawia wątpliwości, że szkoła przygotowuje dzieci do styczności z komputerami stacjonarnymi, ale pomija urządzenia mobilne właściwe obecnej fazie rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Jest to z pewnością podyktowane kondycją finansową polskiej szkoły, ale również nie bez znaczenia pozostaje jej tradycyjne „opóźnienie” względem współczesności. Nowa podstawa programowa dla pierwszego etapu edukacyjnego zawiera następujące stwierdzenia: uczeń, który kończy klasę pierwszą (zajęcia komputerowe),

posługuje się komputerem w podstawowym zakresie: uruchamia program korzystając z **myszy i klawiatury**. Wie jak trzeba korzystać z komputera, żeby nie narażać własnego zdrowia. **Stosuje się do ograniczeń** dotyczących korzystania z komputera (Rozporządzenie MEN)⁵.

Natomiast uczeń kończący klasę trzecią

umie obsługiwać komputer: posługuje się myszą i klawiaturą; poprawnie nazywa główne elementy zestawu komputerowego; posługuje się wybranymi programami i gramami edukacyjnymi, rozwijając swoje zainteresowania, korzysta z opcji w programach; wyszukuje i korzysta z informacji: **przegląda wybrane przez nauczyciela** strony internetowe (np. **stronę swojej szkoły**), dostrzega elementy aktywne na stronie internetowej, nawiguje po stronach w określonym zakresie, odtwarza animacje i prezentacje multimedialne; tworzy teksty i rysunki: wpisuje za pomocą klawiatury litery, cyfry i inne znaki, wyrazy i zdania, wykonuje rysunki za pomocą wybranego edytora grafiki, np. z gotowych figur; zna zagrożenia wynikające z korzystania z komputera, Internetu i multimediiów: wie, że praca przy komputerze męczy wzrok, nadweręża kręgosłup, ogranicza kontakty społeczne; ma świadomość niebezpieczeństw wynikających z anonimowości kontaktów i podawania swojego adresu; **stosuje się do ograniczeń** dotyczących korzystania z komputera, Internetu i multimediiów (Rozporządzenie MEN).

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

Lektura podstawy programowej przekonuje o wysiłku szkoły skierowanym na **stopniowe dopuszczenie** uczniowskiej populacji do partycypacji w kulturze cyfrowej (pierwsza klasa pozostaje konsekwentnie poza Internetem). Niemniej jednak zwracają uwagę projektowane nauczycielskie strategie nadzorcze i kontrolne dotyczące kolejnych etapów i „dopuszczeń” (na przykład odwiedzanych stron internetowych pod ścisłą kontrolą nauczyciela). Kontakt z kulturą cyfrową w szkolnych ramach bazuje na ograniczeniach i kontroli, stąd można przypuszczać, że rewolucja mobilna będzie dla szkoły doświadczeniem porównywalnym z „szokiem kulturowym” (ze względu na natychmiastowy dostęp do Internetu i niemożność zachowania pełnej kontroli nad aktywnością użytkowników).

Warto również zwrócić uwagę na inne anachronizmy. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym wywodzące się ze środowisk o przeciętnym kapitale kulturowym inicjację w świat nowych technologii mają już za sobą, a wczesnoszkolny instruktaż w zakresie obsługi komputera stacjonarnego nie wywołuje emocji porównywalnych z tymi doświadczanymi w kontakcie z najnowszymi urządzeniami mobilnymi (smartfony, tablety). Jesteśmy rzecz jasna świadomi ideologicznej pracy korporacji, sił rynkowych i skutecznego marketingu działających na populację najmłodszych konsumentów, której efektem są dziecięce pragnienia kierowane w stronę mobilnych gadżetów. Jednak warto zwrócić również uwagę na ideologiczną pracę szkoły (nie tylko polskiej) dokonującej wyraźnego podziału w obszarze narzędzi komunikacyjnych. Traktuje komputery stacjonarne jako dobre, prawomocne i edukacyjnie istotne narzędzia, natomiast zakazuje lub poważnie ogranicza możliwość używania telefonów komórkowych, smartfonów, wnoszenia na teren szkoły tabletów. Urządzenia mobilne uznawane są za modne, rozpraszające, bezużyteczne i służące pustej rozrywce gadżety, a ich posiadanie jest przejawem konsumenckiego zniewolenia i próżności.

Chcąc uchwycić ideologiczną pracę szkoły, dokonaliśmy wstępnej analizy ukrytego programu jednego z przykładowych podręczników wykorzystywanych w pierwszej i drugiej klasie szkoły podstawowej (*Zajęcia komputerowe*⁶) oraz przeanalizowaliśmy pięć statutów szkolnych (szkół podstawowych⁷) w celu identyfikacji regulacji odnoszących się do mobilnych urządzeń uczniowskich (może również nauczycielskich) na szkolnym terenie. Zdajemy sobie sprawę z ograniczonej możliwości wnioskowania i budowania szerszych uogólnień na podstawie niewielkiej próbki analizowanych tekstów. Są one jedynie punktem wyjścia dla dalszych prac, które podejmiemy w tym zakresie.

Zajęcia komputerowe (Kęska 2012a, 2012b) to podręcznik i ćwiczenia (oraz płyta CD zawierająca gry edukacyjne) o instruktażowym charakterze. Dzieci korzystające z tego podręcznika zyskują wiedzę o budowie komputera stacjonarnego, składzie podstawowego zestawu komputerowego, poznają nazwy urządzeń współpracujących z komputerem, podstawową wiedzę z zakresu jego obsługi (objaśnienie poszczególnych elementów pulpitu) oraz elementarne umiejętności

⁶ Podręcznik ten był wykorzystywany w przypadku wielu pakietów edukacyjnych wydawnictwa Nowa Era.

⁷ Badaniem objęto pięć trójmiejskich szkół podstawowych, które zechciały nam udostępnić Regulaminy (te ich fragmenty, które dotyczą kwestii urządzeń elektronicznych). Identyfikacyjne dane tych szkół zostały utajnione.

obsługi programu Windows i MS Paint. Nie oznacza to jednak, że przekazy zawarte w podręczniku dotyczą wyłącznie umiejętności obsługi komputera. Bardzo ciekawie przedstawiona została sfera społecznych zastosowań nowoczesnych technologii wraz z dyskursem uzasadnień oraz „dyskursem moralnym” – programem właściwego korzystania z komputerów (nie są to jednak bardzo rozbudowane działy podręcznika i obszerne treści). Komputer nazwany przez autorów podręcznika konsekwentnie i często „tajemniczą skrzynką” (na przykład Kęska 2012a: 8) pojawia się w sferze zastosowań, ułatwień i usprawnień pracy. Ukazane są miejsca, gdzie korzysta się z komputerów (stanowiska pracy – biurko urzędniczek) lub pracownicy związani z określoną instytucją (listonosz, policjant) wykorzystujący komputer w aktywności zawodowej. Można zatem stwierdzić, że dyskurs użyteczności komputera jest lokalizowany w kontekście „poważnych” aktywności społecznych. Drugą odsłoną jest sfera prywatna, w której komputer jest przedstawiany jako urządzenie pomocne i usprawniające wykonanie wielu codziennych czynności (czytanie, malowanie, odrabianie lekcji). Co ciekawe, autorzy „ocenzurowali” kontekst zabawowych zastosowań komputera (ani na ilustracjach, ani w tekście nie znajdujemy odniesień do zabawy, gry, rozrywki). Taką konstrukcję jesteśmy skłonni interpretować jako próbę związania świata technologicznego ze sferą racjonalnych (poważnych) zastosowań po to, by prawdopodobnie osłabić dziecięcą konstrukcję: komputer = rozrywka.

Bardzo interesującą częścią podręcznika jest rozdział pierwszy zatytułowany *W świecie kabli i tajemniczych skrzynek*. Autorzy przedstawiają tu bowiem regulamin pracowni komputerowej, czyli zbiór „zasad właściwego korzystania z komputerów”. Zasady te nie dotyczą jedynie szkolnej przestrzeni – wiele ilustracji pod tekstem odnosi się do pracy z komputerem w domu (ilustracja wskazuje dziecięcą pokój). Katalog zasad poprzedza krótki tekst, w którym dostrzegamy kilka zastanawiających stwierdzeń: „Widzieliście kiedyś tyle komputerów w jednym miejscu? To pracownia komputerowa. Może ta nietypowa klasa nieco was **onieśmiewa**, ale już **niedługo poczujecie się w niej bardzo dobrze i pewnie**. To tutaj razem będziemy odkrywać **tajemniczy świat komputerów**” (Kęska 2012b: 4). Narracje kolejnych części podręcznika są budowane konsekwentnie wokół następujących kategorii: tajemniczość („tajemnicza skrzynka”), niekompetencja dziecka i jego „strach technologiczny”, stopniowy i kontrolowany akces dziecka do „świata tajemniczych skrzynek”.

Pierwszą kategorię – „tajemnicę” – ilustrują następujące treści podręcznika:

Wiecie już, do czego służą komputery i gdzie są wykorzystywane. Czas stanąć oko w oko z komputerem. Dziś dowiedzie się, co słychać w **tajemniczych skrzynkach** i po czym można poznać że komputer jest włączony (Kęska 2012a: 10).

Klawiszowe **tajemnice** (Kęska 2012a: 24).

Odszukaj gry do tych zajęć i sprawdź, jakie **tajemnice** klawiatury komputerowej udało się odkryć (Kęska 2012a: 25).

Cały rok szkolny poznawaliście **tajemnice** komputera (Kęska 2012a: 42).

Przez ostatnie tygodnie odkrywaliście **tajemnice** programu graficznego (Kęska 2012b: 28)

Drugą kategorię – „niekompetencja dziecka i strach «technologiczny»” – ilustrują następujące fragmenty:

To pracownia komputerowa. Może ta nietypowa klasa nieco was **onieśmiela**, ale już **niedługo poczujecie się w niej bardzo dobrze i pewnie**. To tutaj razem będziemy odkrywać tajemniczy świat komputerów (Kęska 2012a: 4).

Witajcie, Młodzi Łowcy Liter! Wiele się już nauczyliście. Umiecie rysować i zaczęliście się uczyć pisać na komputerze. **A jeszcze niedawno nie wiedzieliście, jak włączyć komputer** (Kęska 2012a: 26).

Trzecią kategorię – „stopniowy i kontrolowany akces dziecka do świata «tajemniczych skrzynek»” – ilustrują następujące fragmenty podręczników:

Astronauta musi się **długo przygotowywać i wiele nauczyć**, zanim wyruszy w kosmos. Wy już zdobyliście wiedzę potrzebną, aby rozpocząć pracę przy komputerze. Na pewno nie pomylicie komputera (jednostki centralnej) i monitora. Dziś **zdobędziecie przepustkę** do świata komputerów (Kęska 2012a: 12).

Wykonaj ćwiczenia do tego tematu, aby **zdobyc przepustkę** do niezwykłego świata komputerów w pracowni komputerowej (Kęska 2012a: 13).

Nie zapominajcie, że wakacje to czas odpoczynku – również od komputera. **Do zobaczenia w krainie Internetu. To już za dwa miesiące – w trzeciej klasie** (Kęska 2012b: 43).

Z pewnością warto się zastanowić nad podręcznikową (szkolną) strategią przedstawiania komputera stacjonarnego jako elementu kulturowego świata dziecka. Ciekawa jest duża liczba odniesień do „tajemnicy”, dziecięcej ignorancji i onieśmienia w perspektywie kontaktu z urządzeniami elektronicznymi oraz etapowej organizacji tego kontaktu. Sądzymy, że obrana strategia w mniejszym stopniu odzwierciedla dziecięce doświadczenia informatyczne, a w większym tworzy podstawę dla możliwości panowania osoby dorosłej nad tymi doświadczeniami (kontekst nadzoru i władzy). Do takich stwierdzeń upoważnia nas analiza regulaminu pracowni komputerowej – dokumentu, w którym widnieją „zasady **bezpiecznego** korzystania z komputerów”. Regulamin ten jest w niemal niezmienionej postaci (treść i ilustracje) ponawiany w kolejnych częściach podręcznika (dla pierwszej, drugiej i trzeciej klasy). W podręczniku dla klasy pierwszej widnieje zadanie do wykonania, którego celem jest utrwalenie poznanych zasad. Polega na trafnym umieszczeniu nalepek wskazujących prawidłowe i nieprawidłowe zachowanie w tabeli z kolumnami „tak” i „nie”. Regulamin pracowni komputerowej jesteśmy skłonni nazywać specyficznym programem dyscyplinarnym dotyczącym ciała, czasu, miejsca i hierarchii władzy. Wśród zasad bezpiecznego korzystania z komputera znalazły się następujące: prawidłowe ułożenie ciała (proste plecy, prawidłowa odległość od monitora), właściwa organizacja stanowiska pracy (prawidłowe oświetlenie, porządek na biurku, ikony na pulpicie komputera są również perfekcyjnie uporządkowane w dwie symetryczne kolumny), właściwy czas (nie dłużej niż godzina dziennie), prawidłowe relacje władzy (wykonywanie poleceń dorosłych). Lista niewłaściwych zachowań dotyczy również wskazanych obszarów i obejmuje: zgarbione plecy, spoglądanie na monitor

ze zbyt bliskiej odległości, ciemny pokój i bałagan na biurku (ogryzki, nadgryziony batonik, miś, samochodzik, butelka z colą, kubek), bałagan na ekranie (wiele „pootwieranych” dokumentów), korzystanie z komputera zbyt długi czas, bez osoby dorosłej, z kanapką w rękę i kubkiem napoju.

Program dyscyplinarny zawarty w regulaminie pracowni komputerowej jest bardzo moralizatorski. Ponadto czyni z kontaktu z komputerem działanie wymagające specjalnych przygotowań i zabiegów oraz czujnego oka osoby dorosłej, nie zaś styczeńność, która jest spontanicznie organizowana przez bawiące lub uczące się dziecko, pozostające bez kontroli dorosłego.

Problem szkolnej władzy i nauczycielskiej kontroli uczniowskiej aktywności w związku z urządzeniami jest również przedmiotem innych uregulowań szkolnych, takich jak szkolne statuty. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 9 lutego 2007 roku, zmieniającym rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. z 2007 r. Nr 35, poz. 222) szkoły zostały zobowiązane do określenia warunków korzystania z telefonów komórkowych i innych urządzeń elektronicznych na ich terenie.

Dokonana przez nas analiza pięciu statutów trójmiejskich szkół podstawowych przekonuje, że władze szkolne dążą do zminimalizowania lub całkowitego wyeliminowania urządzeń mobilnych z własnej przestrzeni. Urządzenia te zostały bowiem zdefiniowane jako groźne i destrukcyjne (źródło zakłóceń szkolnego porządku) lub jako zabawki rozpraszaające uczniowską uwagę.

Strategia 1. Minimalizowanie destrukcyjnego wpływu gadżetów elektronicznych i zabawek

Istotą tej strategii jest ograniczenie wpływu urządzeń mobilnych na życie szkolne, aczkolwiek władze szkolne zdają sobie sprawę z niemożności ich wyeliminowania ze szkolnej przestrzeni. Uznają również prawo rodziców do wyposażania dziecka w tego typu gadżety, niemniej jednak chronią siebie przed możliwością wykorzystania przez uczniów tych urządzeń jako narzędzi kontroli nad szkołą i nauczycielami:

Przykład 1:

Posiadanie i korzystanie na terenie szkoły z telefonu komórkowego przez niepełnoletniego ucznia jest możliwe w przypadku pisemnej zgody rodzica/prawnego opiekuna. Na przerwach, przed zajęciami oraz w czasie po zajęciach telefon może być używany przez uczniów wyłącznie w trybie „milczy”.

Na nagrywanie dźwięku i obrazu za pomocą telefonu komórkowego i innych urządzeń elektronicznych uczeń musi mieć zgodę osoby nagrywanej lub fotografowanej. W przypadku zaginięcia telefonu lub innego urządzenia elektronicznego na terenie szkoły należy ten fakt niezwłocznie zgłosić dyrektorowi szkoły, nauczycielowi lub innemu pracownikowi szkoły.

W przypadku naruszenia przez ucznia zasad używania telefonów komórkowych i innych urządzeń elektronicznych na terenie szkoły, sprzęt zostaje zatrzymany w depozycie. Telefon komórkowy lub inne urządzenie elektroniczne mogą być odebrane przez rodzica lub prawnego opiekuna ucznia.

Przykład 2:

Podczas zajęć edukacyjnych obowiązuje całkowity zakaz używania telefonów komórkowych. Aparaty powinny być wyłączone i schowane.

Zabrania się przynoszenia do szkoły jakiegokolwiek sprzętu grającego (na przykład MP3).

Każdego ucznia podczas pobytu w szkole obowiązuje bezwzględny zakaz fotografowania, filmowania oraz nagrywania obrazu i dźwięku innych osób bez ich wiedzy i zgody; zakaz ten dotyczy wszelkich zajęć organizowanych przez szkołę.

W przypadku złamania przez ucznia zakazu, o którym mowa w pkt. 1, 2, 3 uczeń jest zobowiązany przekazać telefon komórkowy, aparat fotograficzny, odtwarzacz MP3 lub inne urządzenie nagrywające, grające do depozytu w sekretariacie szkoły, odbiór tych urządzeń jest możliwy wyłącznie przez rodziców lub prawnych opiekunów ucznia.

Strategia 2. Delegalizacja sprzętu mobilnego w szkolnej przestrzeni

Istotą tej strategii jest próba całkowitej eliminacji urządzeń mobilnych z przestrzeni szkolnej: zakaz wnoszenia oraz korzystania ze sprzętu. Kultura szkoły i kultura mobilna podlegają tu wyraźniej separacji, brakuje tu wspólnej przestrzeni i możliwości negocjacji:

Przykład:

Szkoła jest przestrzenią wolną od urządzeń elektronicznych. Obowiązuje bezwzględny zakaz ich wnoszenia.

Każde wniesione urządzenie elektronicznie zostanie przekazane do depozytu dyrektorskiego. Odbiór jest możliwy wyłącznie przez rodziców lub opiekunów prawnych ucznia.

Jak się okazuje, rzecznik praw ucznia i rodzica otrzymuje coraz więcej skarg na nauczycieli zabierających uczniom telefony (co umożliwiają szkolne przepisy). Uważa on, że zabieranie telefonu z prywatnymi wiadomościami jest naruszeniem tajemnicy korespondencji. Jego zdaniem, gdy uczeń przeszkadza na lekcji, nauczyciel może mu obniżyć ocenę z zachowania, ale nie może skonfiskować telefonu. Poza tym czas przerwy należy traktować jako czas prywatny, w trakcie którego uczeń może wysyłać wiadomości lub rozmawiać przez telefon.

Kolejną grupą niezadowoloną z regulacji szkolnych są rodzice wyposażający dziecko w telefon po to, by kontrolować je w ciągu całego dnia i śledzić na bieżąco jego sprawy. Telefon jest ułatwieniem dla dzieci dojeżdżających do szkoły z dalszych rejonów – w każdej chwili mogą zadzwonić po rodzica lub poinformować o zmianach w planie lekcji. Również w razie wypadku na terenie szkoły dziecko ma możliwość niezwłocznego kontaktu. Wychodząc naprzeciw tym oczekiwaniom, władze szkolne zezwalają rodzicom na złożenie oświadczenia o tym, że chcą, aby dziecko korzystało w szkole z telefonu w trybie „milczy”.

Naszym zdaniem w regulacjach szkolnych mniej jednak chodzi o przeszkadzanie i brak dyscypliny wywołanej telefonami (dzwonienie, fotografowanie tablicy zamiast przepisywania z niej), a bardziej o zamianę telefonów w narzędzia kontroli – rejestrowanie przebiegu lekcji, nagrywanie nauczyciela itp. Nowe technologie mogłyby bowiem wpłynąć na zmianę relacji władzy w klasie szkolnej i „wyrównanie sił i kontroli”.

Nauczycielki wczesnej edukacji – cyfrowe imigrantki?

W niniejszej części artykułu zwrócimy uwagę na doniesienia z badań opisujących czynniki kulturowe jako źródło edukacyjnego odrzucenia nowoczesnych technologii komunikacyjnych. Pierre Bourdieu, poddając analizie fenomen męskiej dominacji we współczesnych społeczeństwach, podkreślał, że mimo niewątpliwych zmian, które wpłynęły na umocnienie pozycji kobiet, w dalszym ciągu utrzymuje się kilka kulturowych „niezmienników” odtwarzających symboliczną granicę świata męskiego i kobiecego oraz ich hierarchiczny układ. Jednym z nich jest kulturowo skonstruowana „niesprawność” techniczna kobiet wyrażająca się w postaci społecznego przyzwolenia (a niekiedy wręcz oczekiwania takich oznak i ukrywania posiadanych kompetencji) dla publicznych manifestacji niekompetencji w zakresie technicznym przez kobiety, demonstrowania przez nie bezradności i oczekiwania wsparcia ze strony mężczyzn, zyskujących tym samym status ekspertów, niezależnie od ich faktycznej eksperckości w tej materii (Bourdieu 2004: 43). Przedstawione w poprzedniej części artykułu analizy rodzinnego kontekstu kultury cyfrowej nie potwierdzają jednak diagnozy Bourdieu. Można by się nawet pokusić o optymistyczny wniosek, że „mobilna rewolucja” okazała się zaskakująco inkluzywna w aspekcie gender: wyniki badań *M(obile) Mama* wskazują, że to głównie kobiety udostępniają dzieciom własne urządzenia mobilne, a zatem to one otwierają dzieci na kulturę cyfrową.

Jednak wyniki badań, omawiane w dalszej części artykułu, nakazują zachowanie pewnej ostrożności. Udało się nam odnaleźć analizy wskazujące na istnienie „wysp edukacyjnego oporu” wobec kultury cyfrowej: oporu o wyraźnie genderowym charakterze.

Paolo Ferri i Susanna Mantovani, analizując potencjały edukacyjne mobilnych technologii komunikacyjnych, zwrócili uwagę na społeczno-kulturową konstrukcję płci (Ferri, Mantovani 2006: 63). Zdaniem autorów wrogość wobec nowoczesnych urządzeń mobilnych jest bowiem nie tylko wpisana w kulturę włoskiej szkoły, ale przede wszystkim w genderową konstrukcję zawodu nauczycielskiego. Włoskie nauczycielki wczesnej edukacji nie są, jak się okazuje, przygotowywane do tego, by kultura cyfrowa budowała w jakiejś mierze ich zawodowy warsztat. Przeciwnie – profil ich przygotowania zawodowego jest kulturowo konserwatywny, dlatego na uniwersytetach zyskują przyzwolenie na umniejszanie jej wartości lub nawet demonizowanie (nagminne pomijanie kultury cyfrowej w kształceniu nauczycielskim sprawia, że ten kontekst socjalizacji dziecięcej staje się przedmiotem demagogicznej krytyki, mnożenia obaw i uprzedzeń). Włoskie nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej są natomiast – jak przekonują Ferri i Mantovani – mocno przywiązane do dyskursu dziecięcej natury, która – aby prawidłowo się rozwijać – powinna pozostać „nietknięta” przez nowoczesną technologię (Ferri, Mantovani 2006: 66). Tym samym nauczycielki przypisują sobie zawodowy monopol na definiowanie, czym jest dziecięca natura, określając, w jakich warunkach społecznych, kulturowych i szkolnych ma szansę najpełniejszego rozwoju. Przywiązanie do romantycznej koncepcji natury dziecka i prawidłowo zorganizowanego (znormalizowanego) środowiska uczenia się powoduje, że włoskie nauczycielki tworzą jedną z najbardziej konserwatywnych grup broniących „czystości” szkoły i „czystości” (nietechnologiczności) dzieciństwa, często

wbrew samym dzieciom i ich rodzicom. Ich opór przed wykorzystywaniem mobilnych urządzeń w edukacji zawarty jest w stwierdzeniu: „[...] nowe technologie komunikacyjne zamienią dzieci w maszyny” (Ferri, Mantovani 2006: 68). Koncepcje „naturalności”, „naturalnego środowiska”, „prawidłowego rozwoju” i nauczycielskiego profesjonalizmu zdefiniowanego jako sprawowanie pieczy (kontroli) nad tym, co „naturalne”, tworzą wyjątkowo mocną barierę zabezpieczającą włoską edukację przez wpływami „nienaturalnej” kultury cyfrowej. Jesteśmy przekonani, że praktyka polskiej wczesnoszkolnej edukacji nie jest bardzo odległa od włoskiej.

Z badań Ferri i Mantovani nie dowiadujemy się, czy wspomniana grupa nauczycielek wykluczyła urządzenia z ekranami dotykowymi także z własnego pozazawodowego życia. Przypuszczamy jednak, że ich „naturalizm” nie wiąże się z określonym typem osobistych przekonań i postaw (wolność od technologii, ekologia głęboka praktykowana we własnym, prywatnym życiu itp.), co raczej ze specyficzną, ugruntowaną zawodowo formą władzy nad dzieckiem i środowiskiem jego rozwoju. Zatem nie sądzimy, by nauczycielki wczesnej edukacji tworzyły – ze względu na niekompetencję i brak umiejętności poruszania się w świecie mobilnych urządzeń – bardzo specyficzną grupę cyfrowych imigrantek wrogo ustosunkowanych wobec dzieci (reprezentujących pokolenie cyfrowych tubylców). Jednak kultura szkoły i koncepcja zawodu w taki właśnie sposób je pozycjonuje.

Zakończenie

W Polsce popularność urządzeń z ekranem dotykowym w najmłodszej dziecięcej populacji (i nie tylko) dynamicznie wzrasta. Jak przekonują relacje dziennikarskie, tegoroczną „jedyнкą” na liście pierwszokomunijnych prezentów są smartfony, tablety, a zwłaszcza iPady. Również lektura forów internetowych (na przykład www.mjakmama24.pl) przekonuje, że rodzice najmłodszych dzieci (trzylatków) dyskutują o sensowności zakupu tabletu dla dziecka (M jak mama 2013). Interesujące nas urządzenia stają się integralną częścią dziecięcego świata⁸, nową przestrzenią dzieciństwa i nowym środowiskiem uczenia się w kontakcie z aktywnymi przedmiotami oraz elementem konstrukcji dziecięcej tożsamości. Interesujące w tej perspektywie będzie obserwowanie reakcji szkoły na inwazję ekranów dotykowych. Dotychczasowe sposoby „radzenia sobie” polskiej szkoły z mobilną technologią wskazują raczej na obecność konfliktu kulturowego niż na wykorzystanie edukacyjnego potencjału nowych technologii.

Jesteśmy przekonani, że wiedza o dziecięcych sposobach partycypacji w kulturze cyfrowej oraz o rodzinnych strategiach włączania aktywnych przedmiotów w sferę socjalizacji, wychowania i uczenia się doprowadzi do rozpoznania i uznania edukacyjnego potencjału mobilnych technologii we wczesnej edukacji (i edukacji przedszkolnej), pobudzi badania w tym zakresie m-learningu oraz zminimalizuje dyskurs „nowych technologii komunikacyjnych jako bezwzględniegro zagrożenia rozwojowego dziecka” oraz dyskurs „tabletów uspakajającego” obecnego w kulturze popularnej.

⁸ Mamy oczywiście świadomość istnienia podziału cyfrowego, który dotyczy także dziecięcej populacji.

Literatura:

- Ally M., 2009, *Mobile Learning. Transforming the Delivery of Education and Training*, Athabasca: Athabasca University Press.
- Bourdieu P., 2004, *Męska dominacja*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Brandon J., 2011, *Is the iPad a 'Miracle Device' for Autism?*, <http://www.foxnews.com/tech/2011/03/09/can-apple-ipad-cure-autism/#ixzz2SjKJGJqC> [dostęp: 1.03.2013].
- Caron A.H., Caronia L., 2001, *Active Users and Active Object. The Mutual Construction of Families and Communication Technologies*, „Convergence. The Journal of Research into New Media Technologies” Vol. 7, No. 3.
- Caron A.H., 2007, *Moving Cultures. Mobile Communication in Everyday Life*, Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Caronia L., 2005, *Mobile Culture: An Ethnography of Cellular Phone Use in Teenagers' Everyday Life*, „Convergence. The Journal of Research into Media Technologies” Vol. 11, No. 3.
- Castells M. et al., 2004, *The Mobile Communication Society*, California: University of Southern California.
- Ferri P., Mantovani S. (a cura di), 2006, *Bambini e computer. Alla scoperta delle nuove tecnologie a scuola e in famiglia*, Milano: Rizzoli Etas.
- Is the iPad bad for children? Experts debate merits of kids spending too much time on tablets, iPods*, 2012, <http://www.nydailynews.com/life-style/health/ipad-bad-children-experts-debate-merits-kids-spending-time-tablets-ipods-article-1.1054449#ixzz2SFzF47k0> [dostęp: 1.03.2013].
- Izdebska J., 2007, *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teorie, badania, edukacja medialna*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Kęska M., 2012a, *Zajęcia komputerowe. 1: Podręcznik z ćwiczeniami*, Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era.
- Kęska M., 2012b, *Zajęcia komputerowe. 2: Podręcznik z ćwiczeniami*, Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era.
- Latour B., 2010, *Przedmioty także posiadają sprawczość [w:] Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki. Antologia*, red. E. Domańska, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- M jak mama, 2013, http://www.mjakmama24.pl/rodzice/bezpieczenstwo/internet/czy-tablet-dla-dziecka-nie-przesada,225_5246.html [dostęp: 1.03.2013].
- Mead M., 1978, *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*, wstęp W. Adamski, tłum. J. Hołówka, Warszawa: PWN.
- Olsen B., 2010, *Kultura materialna po tekście. Przywracanie obecności rzeczom [w:] Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki...*
- Orton-Johnson K., Prior N. (eds.), 2013, *Digital Sociology: Critical Perspectives*, New York: Palgrave Macmillan.
- Pope G., *Global Apps Study*, 2012, <http://www.kidsindustries.com/blog/2012/10/global-apps-study> [dostęp: 1.03.2013].
- Prensky M., 2001a, *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon” No. 5.
- Prensky M., 2001b, *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II*, „On the Horizon” No. 6.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).
- Seales R., Harding E., 2013, *Four-year-old girl is Britain's youngest iPad ADDICT: Shocking rise in children hooked on using smartphones and tablets*, <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2312429/Four-year-old-girl-Britains-youngest-iPad-ADDICT-Shocking-rise-children-hooked-using-smartphones-tablets.html> [dostęp: 1.03.2013].
- Siuda P., Stunża G.D. (red.), 2012, *Dzieci Sieci: kompetencje komunikacyjne najmłodszych: raport z badań*, Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej.

- Tomaszewska H., 2012, *Młodzież, rówieśnicy i nowe media. Społeczne funkcje technologii informacyjnych w życiu nastolatków*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Urist J., 2013, *iPotty: Brilliant, or worst idea ever? Experts weigh in on new potty training device*, <http://www.today.com/moms/ipotty-brilliant-or-worst-idea-ever-experts-weigh-new-potty-1B7987623> [dostęp: 1.03.2013].

Summary

Children within Digital Culture

The main aim of the presented article is to provide knowledge on educational potential of digital culture, m-learning infrastructure and its educational content within the field of early education. It examines the patterns of children's learning, cognition and action within family and school learning and socialization and the readiness of early education teachers for the elements of digital teaching in their professional domain. These studies are relevant to the pedagogy of early education, innovative pedagogy, digital teaching and sociology of education in Poland.

Keywords

children, school, mobile culture, family, digital socialization

Słowa kluczowe

dzieci, szkoła, mobilna kultura, rodzina, cyfrowa socjalizacja

Children within Mobile Technology: Interacting and Learning

Contemporary society is characterized by fragmentation, individualization and mobility in which cultural practices related to consumption, information and knowledge production (Elliott, Urry 2010), organization and distribution are „chunked”, structured and connected in very different ways from lectures, webs and books (Traxler 2010: 110). Mobile technologies are increasingly embedded in the life-worlds of children. They allow children to deal with such fragmented and personally transformed knowledge and information. Because of the degree of integration with everyday life mobile technologies are considered as very important cultural resources which embody the social values and which are shaped by social structures, cultural practices and people’s agency (Traxler 2010: 102). Mobile technologies are also important from an educational perspective as the convergent tools for meaning making, for engaging with and for mediating the world around students as well as communication with it. Their increasing portability, functional convergence and connectivity have a great potential for social interactivity, ubiquitous information retrieval, processing and exchange as well as context sensitivity and location awareness (Seipold, Pachler 2011: 2). Additionally, it has to be considered an increasing level of expertise of children in the use of mobile technologies and their participation in complex networking activities and communication.

Technology has become an essential element of our daily lives, affecting communication, education, relationships, the way we manage our finances, progress and develop. As we have become more immersed in the benefits and capabilities of these constantly developing technologies, children as well as adults have become avid users. Smartphones, tablets, iPods and other technologies developed specially for preteens. Software and game companies have been targeting children in their game development. Video games have become common entertainment for children as young as four years old. Children today can pick up a smartphone and quickly learn how to use all of its features, as if it were inherent to them.

Today children have a higher exposure to technology than any previous generation. Some believe that technology has provided a wide variety of benefits to

children, and aided with their development. For example, technology allows for the classroom to be updated and education to be modernized to keep up with the ever-changing and high paced world. However, on the opposing side, some believe that technology is stunting children's development, and making them more prone to violence.

Contemporary children are described sometimes as the second generation of digital natives. They are individuals born around the end of the first decade of 21st century. In contrast to the first generation of digital natives they have unprecedented access to technology. A substantial amount of homes in the western world have broadband which is provided via wifi. A personal computer (most often a laptop) and many others personal digital devices (smartphones, tablets etc.) can be found in most homes too. That means that the contemporary children users have access to high quality content on any device and that the location of the devices is not important since wifi provide the freedom and flexibility to consume digital content anywhere. A lot of contemporary digital devices come with the touchscreen. It means that the basic requirement to use such devices is a finger and even the youngest children manage to master the intuitive touch interfaces. Children do not even need to grasp the basic concepts of a language before operating a device. The fact that children can touch an interface and the interface is responding back to them is enough to stimulate them and encourage them to explore further.

Prensky's metaphor, the digital natives and digital immigrants, could be explained in terms of space and time: a place where access to technology is provided (technology is also equated to language in terms of immersion) and age as the defining factor used to assess the degrees of nativeness (Prensky 2012).

Digital natives are defined as those who are born into a world that just adopted computers and the web. They are called the native speakers of this technology. Many agree with Prensky that as a result of this exposure, digital natives do in fact think differently. They think in random access like hypertext, use instant information, construct knowledge in „audiovisual“ ways because the way they think is directly influenced by the technology they use. With the notion of digital natives came the notion of digital immigrants. In Prensky's scenario, digital immigrants are those who although are not native speakers of the „technological language“, they still have to live in the land of technology. They make use of traditional methods to develop and represent their thinking. They also need to at various stages represent their ideas via technological media. Digital immigrants share a lot of features with other immigrants who move to different countries where they confront different policies, cultures and above all other individuals who are natives in this environment (Prensky 2012).

The relationship of digital natives to technology is obviously different from past generations: technology is not just a tool but rather an important extension of their life. It is use to communicate, to learn, to entertain, to express oneself etc. They are not afraid to use it; as they are not afraid to expose themselves and their views on the online fora. On the other hand, just as in language, learning how to use technology does not mean that children can handle technology in different context and applications: just because child can use a device, it does not mean that he or she can apply this device to a more efficient context.

Technology as a fact it does not transmute in any way, then enhanced transmutive pedagogy will associates with technology to create such a powerful possibilities, in education, technology particularly in this case means either effective or a way of technological tools involvement in an emancipator use in learning. As a notion, it concerns a numerous tools, of which media, devices, machines and networking hardware. Moreover; taking into the account the theoretical perspectives for their effective application. As we have to remember that technology is not restrictedly means Hi-tech. Nevertheless, the electronic environment including educational technology has become a vital part of our society's everyday life.

The contemporary educational technology widely includes as synonymous mobile learning, e-learning, instructional technology, information and communication technology in education, EdTech, learning technology, multimedia learning, technology-enhanced learning, computer-based instruction, computer managed instruction, computer-based training, computer-assisted instruction or computer-aided instruction, internet-based training, flexible learning, web-based training, online education, virtual education, personal learning environments, networked learning, virtual learning environments, which are also called learning platforms, m-learning, and digital education. Those tags have been differently utilized, conceptualized and conflate to a wide sphere of educational technology as well e-learning. Those substitutes descriptive terms are in whole a somewhat more restrictive than „educational technology“ in here they are particularly and individually emphasize the digitization approach, component or delivery method. One of those modules m-learning, which emphasize the mobility, but are otherwise identically in fundamentals from educational technology (Chen 2005: 91–100)

Within the educational technology there are various types of media that provides text, audio, images, animation and streaming video, and includes technology applications and processes such as audio or video tape, satellite TV, CD-ROM and computer-based learning, in addition intranet/extranet and web-based learning. Moreover, information and communication systems whether stand-alone or based on either local area networks or the internet networked learning, all determine many m-learning processes.

Mobile learning as the most powerful educational practices occur in or out of the classroom. It is manageable to be self-achieved; asynchronous learning or even instructor guided synchronous learning. It is full filling the distance learning as well in conjunction with in- person teaching, which is called differently „blended-learning“. Educational technology is used by learners and educators in homes, schools or other settings freely.

Important theoretical framework of mobile learning

In the current m-learning discussion few theories are recognized as powerful conceptual framework: social-cultural ecology of m-learning and learner-generated context theory.

Socio-cultural Ecology of Mobile Learning

The London Mobile Learning Group tries to provide a framework for the analysis of mobile learning which does not only highlight one specific aspects of mobile learning practices but also includes socio-economical and technological structures, agency of learners and their cultural practices (Pachler 2010: 153–167). By doing so, the learners life-world became a starting point for the appropriation of cultural resources such as mobile devices via agency and cultural practices within given or created structures. Appropriation is here understood as a process of producing and receiving engagement when students use mobile technologies. This process is described also as subjectively meaningful: students engage in meaning-making. Both, appropriation and meaning making is defined as situated, contextualized and subjectively shaped (Pachler 2010: 155). Learning – if understood as appropriation – is described as a process of meaning-making within the arrangements of social and technological structures, cultural practice and agency. For the mobile learning discussion the introduction of such model means a systematic extension of the domain of the learners' subjectively meaningful appropriation and meaning-making with the aim to position oneself in relation to everyday life or educational context (Pachler 2010: 156). Obviously, it offers prospects for education and formation.

Learner Generated Context

Alternative to the Social-Cultural Ecology concept is Learner Generated Contexts which is used to describe and understand the situational attitude of appropriation and the changes within the pattern of appropriation depending on place, time and availability of cultural resources (Brown 2010: 7–9). By referring to the context, formal and informal mobile learning situations and processes become describable, comprehensible and plannable for learning. Learner Generated Contexts concept gains importance because the context concept moves the focus away from user-generated contents and away from the idea of learning tools and pre-set learning contents. The increasing importance of agency of learners, technologies, structures, networks and contents creating within everyday life of students as well as within educational settings makes this concept powerful. This new concept also provides links to current developments in communication and to the contemporary understanding of learning as meaning-making in formal and non formal structures. Both move away from idea of learner being consumers of pre-given contents towards an idea of learners as producer of self-chosen and self-created contents: within contexts, students act in flexible ways and are able to adjust resources to the demands and conditions of contexts (Brown 2010: 42).

Implementation of mobile learning in classroom-based learning practice

Three common ways to implement mobile learning are identified in formalized educational settings. Often mobile devices are implemented into learning contexts from top to bottom: top-down approach (Seipold 2014: 42). It means that

the devices are set-up onto already existing teaching and learning structures. Those are the cases of large budget projects in which whole departments or study programs are provided with mobile devices such as tablets. This approach implies strong regulation what means that students find themselves in pre-set and given technological infrastructure and scopes of action but this situation give them the equal opportunities within the learning process. This may be extremely important for the learners who are disadvantaged socio-economically and on an infra-structural level.

The alternative to the previous one is the bottom-up approach which consists on taking available resources, such as devices and know-how of students and teachers into account (Seipold 2014: 43). This approach obviously saves cost because devices do not need to be supplied and the students feel confident with their devices. Classroom seems to be open to the interests, competencies and knowledge based on the everyday life of students. However this approach can bring unexpected infrastructural challenges and obstacles for learning in terms of connectivity and technological transparency.

The third possible approach is demand-oriented one (Arnedillo-Sánchez 2008). This is an option closest to the everyday use of mobile technologies. The devices, applications and practices are used only when users teachers and students consider them necessary or helpful or when they are apply selectively and explicitly as teaching and learning tools. Such arrangements need to guarantee the seamless use of mobile technologies in class as well as outside it. Apart from this demand-oriented approach allows universities to be open to technology use in everyday life as appropriate and allows the design of lectures and workshop by keeping instructional, communicative and discursive learning, individual or in groups. Also it provides the wider selection among formal learning materials and resources or to refer to everyday life informal resources. Given the popularity, affordability, portability and flexibility of such devices, it is not surprising that educators have considered harnessing these devices within and beyond the classroom for educational purposes (Crippen, Brooks 2000; Liu 2007; Motiwalla 2007).

The integration of mobile technology at all levels of education is a current and ongoing topic of interest for children, parents, practitioners and researchers alike. As new technologies emerge or as new advancements become available for existing technologies, new opportunities for application to the educational environment become available. Most recently, emerging research is examining the impact of digital mobile technology for learning. The following section explores new research that examines how learners utilize hand-held mobile technology (e.g. iPods, iPads, iPhones and BlackBerry devices) for learning.

Mobile technologies in the classroom and beyond

In part, the desire to incorporate new technologies as part of instructional practice is a function of their ability to motivate children, encourage persistence on challenging tasks, and personalize the learning environment (Gee 2008; Hartnell-Young 2009; Looi *et al.* 2009; Specht 2010; Specht, Howell, Young 2007). In addition, the capabilities of these devices offer the potential for „anywhere,

anytime”, creative, and collaborative construction of knowledge (Evans, Johri 2008; Hoppe, Joiner, Milrad, Sharples 2003; Norris, Soloway 2008). The potential for learning with mobile technology has been equated with „21st century learning skills”. Although multiple components constitute 21st century learning skills, many frameworks identify creativity, collaboration, co-construction of knowledge, and an inquiry approach to learning (Dede 2010) as key or critical components. Mobile technologies also provide the opportunity for children to develop self-regulated learning skills (e.g. Pintrich 1995; Zimmerman 1989). Self-regulated learners know how to learn and are equipped with the cognitive skills and tools that allow them to learn. First, in the learning skills repertoire of self-regulated learners that make them effective learners, is their desire to learn that is, they are intrinsically motivated to learn. In addition, they acquire and possess high domain knowledge, as well as a variety of sophisticated strategies that allow them to learn effectively and efficiently. Finally, they engage in meta-cognitive behaviors that allow them to monitor their behavior and performance, set goals, and use effective strategies to maximize learning (Perry, VandeKamp, Mercer, Norby 2002; Willoughby, Wood, Khan 1994; Willoughby, Wood, Kraftcheck 2003). Together this constellation of cognitive skills prepares children to learn. When the model of the self-regulated learner is extended to include mobile technologies as a learning tool, the skill set also includes the ability to learn in collaborative contexts as well as being able to engage in construction of knowledge with access to the Internet at their fingertips. Self-regulation is a complex process that occurs over many years (Pressley, Hogan, Wharton-McDonald, Mistretta 1996). Although self-regulation takes time to achieve, educators can foster its development by designing the instructional content and choosing an instructional style to encourage learners to acquire the domain knowledge, strategies, and meta-cognitive skills needed to learn independently. At the same time, learning contexts must allow children the opportunity to learn from others and with others as well as from the myriad of information sources available to the learner through the Internet.

The potential of mobile technology for encouraging „self-regulated learning” and supporting constructivist pedagogy needs to be measured using learning outcomes that match the self-regulation theoretical framework. Constructivist pedagogy leading to „self-regulated learning” involves the following characteristics: it is student-centred; group dialogue leads to shared understanding; formal domain knowledge is introduced, both planned and unplanned; there are opportunities for children to challenge existing beliefs through engagement in structured tasks; and, there is development of meta-awareness of the student’s own learning processes (Richardson 2003). Digital technology has enormous potential to be used as a cognitive tool to support all of these characteristics (Lajoie 2000). In order to assess whether mobile technologies have indeed supported self-regulated learning, gains in knowledge construction, learner motivation and satisfaction, and collaboration need to be evaluated along with student achievement levels (Lai *et al.* 2007; Wang 2003).

Along with the potential promise of mobile technologies as an educational tool, there are concerns regarding the practicality of introducing these devices in educational environments. For example, evaluation of mobile technology use has identified potential difficulties associated with the slow transmission of data,

small screen and keyboard, and limited functionality in comparison to more traditional desktop and laptop systems. In addition, there are concerns that some of the functions that make mobile technologies so very attractive are the same functions that might inhibit or be detrimental for learning. For example, recent research found that children and young students reported learning decrements when they engaged in multi-tasking with Instant Messaging at the same time as trying to do school work activities (Junco, Cotton 2011). There are also concerns that over time, the functions that appear attractive to learners may become less attractive. For example, younger students demonstrated decreased persistence in engaged observation as part of the instructional task when asked to do photo-taking with PDAs (Lai *et al.* 2007). Overall, however, there is limited research examining how learners actually use mobile technologies.

Defining mobile technology integration

Before we discuss how to shift the role of the teacher in a classroom that is integrating technology, it is important to first define what mobile technology integration actually means. Seamless integration takes place when children are not only using technology daily, but have access to a variety of tools that match the task at hand and provide them the opportunity to build a deeper understanding of content. But how we define mobile technology integration can also depend on the kinds of mobile technology available, how much access one has to mobile technology, and who is using the mobile technology. For instance, in a classroom with only an interactive whiteboard and one computer, learning is likely to remain teacher-centric, and integration will revolve around teacher needs, not necessarily children needs. Still, there are ways to implement even an interactive whiteboard to make it a tool for your children. Willingness to embrace change is also a major requirement for successful mobile technology integration. Technology is continuously, and rapidly, evolving. It is an ongoing process and demands continual learning. „Effective integration of mobile technology is achieved when children are able to select technology tools to help them obtain information in a timely manner, analyze and synthesize the information, and present it. The mobile technology should become an integral part of how the classroom functions as accessible as all other classroom tools” (Hertz 2010).

When effectively integrated into the curriculum, mobile technology tools can extend learning in powerful ways. These tools can provide children and teachers with:

- Access to up-to-date, primary source material
- Methods of collecting/recording data
- Ways to collaborate with children, teachers, and experts around the world
- Opportunities for expressing understanding via multimedia
- Learning that is relevant and assessment that is authentic
- Training for publishing and presenting their new knowledge

Types of mobile technology integration use (where and how)

It is sometimes difficult to describe how technology can impact learning because the term „mobile technology integration” is such a broad umbrella term that covers so many varied devices, tools and practices; there are many ways technology can become an integral part of the learning process. Just a few of these ways where mobile technology is possible to be used widely are listed below but new technology tools and ideas emerge daily:

- Learning with Mobile and Handheld Devices
- Project-Based Activities Incorporating Technology
- Game-Based Learning and Assessment
- Online Learning and Blended Classrooms
- Web-Based Projects, Explorations and Research
- Children-Created Media like Podcasts, Videos, or Slideshows
- Collaborative Online Tools
- Using Social Media to Engage Children.

Levels of mobile technology integration

Mary Beth Hertz shares four levels of classroom mobile technology integration, she has observed in schools:

1. Sparse: Technology is rarely used or available. Children rarely use technology to complete assignments or projects.
2. Basic: Technology is used or available occasionally/often in a lab rather than the classroom. Children are comfortable with one or two tools and sometimes use these tools to create projects that show understanding of content.
3. Comfortable: Technology is used in the classroom on a fairly regular basis. Children are comfortable with a variety of tools and often use these tools to create projects that show understanding of content.
4. Seamless: Children employ technology daily in the classroom using a variety of tools to complete assignments and create projects that show a deep understanding of content.

Despite the dramatic differences in resources and abilities from classroom to classroom, school to school, it’s possible to integrate mobile technology tools in ways that can impact engagement and learning for all children.

How is mobile technology used?

A relatively recent study involved a comprehensive examination of the integration of digital mobile technology in the form of iPods, iPad and iPhone in elementary schools (Mueller, Wood, De Pasquale, Archer 2011: 415–416). Combining both quantitative and qualitative data provides a picture of use from both teacher and student perspectives. Specific children use, independent of prescribed teacher use, is considered in measuring the self-regulated learning supported by the mobile technology. Research was conducted at two elementary schools that used

and accessed the mobile technology in different ways. At one school the devices stayed in the classroom and were only given to students at specific times for specific tasks. The school was well-equipped with technology with interactive white boards, document cameras and sound systems in each room, a set of computers in a common pod area for groups of three classrooms, as well as a fully functioning computer lab in the library. At the second school, each student received their own individual set of devices (iPod, iPad and iPhone) for the school year, which they had with them at school and at home and used as much or as little as they wanted. There was limited technology available in the rest of the school but a digital projector, document camera, and several computers were present and used in the participants' classroom.

At the first school seven classes (first grade class, one congregated enrichment class, one congregated special education junior class, and four junior classes ranging from grade four to six) were involved in the study. Before the formal study began, the students in the grade four class kept iJournals where they could write their thoughts and ideas about the mobile technology and what they expected to experience. At the beginning of the study, children filled out a survey assessing their attitudes, use, and knowledge of technology. The survey examined specifically their experience with mobile technology and how they used it outside of school. During the intervention with the mobile technology, class observations were conducted during lessons with and without the mobile technology on a weekly basis. Classes were videotaped and researchers kept a running record of the actions by the students in the classroom. Students also completed several online surveys on a semi-weekly basis, which asked about their devices use, enjoyment and whether or not the technology helped their learning or made it more difficult. At the conclusion of the study children were interviewed and asked about their views on the technology, specifically the mobile technology, and the impact it had on their learning. Focus group interviews with the students were conducted and recorded in groups of five to seven children at the end of the intervention period. During the interviews children were asked about their use of the mobile technology both at home and at school. They were also asked about the difference it made to their learning and whether or not they would recommend it to other students. The variety of learning contexts across the study (several different classes and grades in two different schools) resulted in three general levels of access for students: limited access within class; full-time access within class; and fulltime access within class and beyond. The three different contexts afforded students with unique learning opportunities and they utilized the mobile technology in different ways.

In general, children use of technology fell between „some” and „a lot” over the researches. Four general categories or types of use in the classroom were extracted from the qualitative research data (Mueller, Wood, De Pasquale, Archer 2011: 417).

1. Reference tool: children used functions of the device online editing and reference tools as well as specific Apps. The children who had full access to the mobile device more often indicated in the weekly surveys in their interviews and in most researches that the mobile technology was used as a reference tool and that all of their „tools” and work could be housed in „one place.”

2. Curriculum Resource: The mobile technology was also used off-line, that is, with specific applications that had been downloaded by their teacher and/or requested by children. The Apps provided information or an activity related to specific curriculum content, e.g. Planet Apps in science, musical instrument Apps in music, translation Apps in languages, drawing apps in Art, calculation games in Math, etc. Teachers in classrooms with limited access are often presented.

Activities that utilized the apps either individually or in pairs as either a component of a lesson (e.g. creating a Martian that they then described in a creative writing activity) or as the entire activity (e.g. writing vocabulary using Use Your Own Handwriting app). In some classes the set of devices were more often used as a whole class activity, whereas the primary class often used the devices with a small group in a centre rotation.

3. Research Tool: Both full access and limited access provided opportunities to use the mobile device as a research tool for „locating information”, „answering questions”, and „searching for pictures”. Information was said to be „right there” without the need to travel to the library or start up a computer, providing the opportunity to answer questions immediately.
4. Strategic Learning Tool: children also showed the use of mobile technology for a multitude of purposes beyond curriculum and research. The technology was used to create and produce as well as to assess and assist in learning. Children used the devices to take pictures, record voice memos, listen to music, search for images, plan their day, generally help them learn, drawing, writing stories, typing, back-channeling, telling time, chatting, making a poster, and several other uses. The strategic use of the mobile technology as a learning tool was more apparent and available in classes that had ongoing, individual access either at school or at school and home. Some children even indicated that they had stopped using the iPod as much near the end of the year as they would soon be losing access.

What were the children’s attitudes and beliefs?

The study of Mueller, Wood, De Pasquale, Archer indicated that children found using the iPods, iPads and iPhones to be enjoyable with mean scores all greater than three on a five point scale from zero (not at all) to four (a lot). In the same research, junior children included benefits of the iPods, iPads and iPhones to be speed and fun, e.g. „saves time”, „not going to the library”, „faster”, „quicker”, „fun” (Mueller, Wood, De Pasquale, Archer 2011: 417).

Many interviewing data indicated that the technology made learning more engaging than books and teacher directed instruction. Some children indicated that the tool created social isolation in that „everyone is looking down at the little screen” and „it is very quiet” when the iPods, iPads and iPhones were in use, while other children indicated that children were „excited to share what they were doing and what they found” on the iPods, iPads and iPhones. Children who were using the tool in a whole group are setting for specific activity shared information, links, and appropriate sites more often than individuals using the iPod

as a strategic tool for a specific purpose other than searching. Classroom observations indicated that teachers included explicit opportunities for children to share to encourage collaboration but many children also did this spontaneously. When asked to explain how the technology supported their learning, children repeated their references to „ease“ and „time“ from the research. Children also indicated that the „just-in-time“ feature of the mobile technology meant that they had the information at their finger tips and that it was searchable, in comparison to a book that has set content which could be outdated. Children who took the technology home were less enthusiastic about its potential outside the classroom, indicating for the most part, that they preferred a laptop if it was available. They did speak to the portability of the device and that they used it on bus transportation to listen to music and play games. Children in the special education class expressed their engagement with the mobile technology that in this case, was offered as one component in a suite of Web 2.0 collaborative tools and in-class computers (Mueller, Wood, De Pasquale, Archer 2011: 418).

What were the barriers and support for children’s learners?

Children identified some issues and concerns with the technology, indicating that the small size posed some problems in viewing and typing but most qualified that by stating that it was overcome by the benefits of the device. The older, enrichment children who had full time access were not as positive, noting both benefits and drawbacks, analyzing when it was appropriate to use and when it was not. In that context, children also mentioned the „addictive potential“ of the device and the responsibility of monitoring appropriate content and maintaining the technology (charging it, syncing it, not losing it, etc.) Classroom observations and interviews indicated that children were generally flexible in trouble shooting the devices, getting a different device if necessary, sharing with a partner, asking a friend to assist, and following short, visual and written instructions for entering Apps and search engines. When a problem occurred, it was not unusual for children to solve it individually or with other children before approaching the teacher. In fact, there were several instances where children demonstrated aspects and functions to the researchers/observers (Mueller, Wood, De Pasquale, Archer 2011: 420).

What are the implications for learning?

The variety of contexts and degree of access, as well as the variety of grades and learning needs, connected with the positive response across the majority of participants, suggests that mobile technology, such as the iPods, iPads and iPhones, are a versatile, engaging technology for children. It is flexible in its use and moves from a curriculum resource to a strategic learning tool as access increases. Differences between children who had full access and those with more limited access suggest that for the technology to be an integrated learning tool, it must be available and used on a regular basis. More limited access does allow for curriculum connections and easy, fast connections to searchable information.

Although children were engaged with the technology, this was less apparent with some children who had full time access outside the classroom as well. It appears that these children did not see the need for the smaller device outside the classroom when a computer was available. It was, however, seen as a useful device in areas where a computer was not an option, for example, on the bus. For this group of children the mobile device was perceived as one of many learning tools available. The immediacy and ease of access to information and reference tools was perceived to be a strong benefit. Children demonstrated collaborative inquiry when using the mobile device to search for information and when troubleshooting around the device and its operation. The assistive features of the technology, e.g. voice memo or note taking Apps, served as scaffolds for children with learning challenges and supports for independent learning for all children. The flexibility of the device in terms of purpose and the variety of Apps available, suggest that it is capable of differentiating the learning process for children at different developmental stages, with different needs, and in different contexts.

Among the main benefits of using the mobile technology in classroom Mueller, Wood, De Pasquale, Archer (2011: 420) mention the following:

- Increases motivation
- Facilitates access to, management of, and sharing of information
- Fosters children learning and performance
- Allows a wider range of teaching strategies
- Fosters individualized learning
- Improves the reading experience
- Encourages communication and collaboration among children and between teachers and children
- Improves computer literacy skills
- Nurtures children' creativity
- A highly portable tool
- Facilitates student assessment
- Improves the quality of pedagogical support
- Facilitates learning how to write
- Makes it easier to organize schoolwork and assignments
- Children can make versatile and vivid multimedia presentations
- Significant benefits for children with learning problems.

As types of mobile technologies become increasingly available in schools and home contexts, children and teachers will need to explore and define the most optimal contexts for mobile learning tools. Obviously, most of the technologies mentioned above are nowadays in a very advanced stage and children and teachers can expect to master their use in the coming decade.

Literature:

- Arnedillo-Sánchez I., 2008, *The Mobile Digital Narrative Tool* [in:] *Mobile Learning*, eds. I. Arnedillo-Sánchez, P. Isaias, Lisbon: IADISA.
- Brown E., 2010, *Introduction to location-based mobile learning* [in:] *Education in the Wild: Contextual and Location-Based Mobile Learning in Action*, ed. E. Brown, Nottingham, UK: Learnin Sciences Research Institute, University of Nottingham.

- Chen J., Kinshuk J., 2005, *Mobile Technology in Educational Services*, „Journal of Educational Multimedia and Hypermedia“ Vol. 14, No. 1.
- Crippen K.J., Brooks D.W., 2000, *Using Personal Digital Assistants in Clinical Supervision of Student Teachers*, „Journal of Science Education and Technology“ Vol. 9, No. 3.
- Dede C., 2010, *Comparing Frameworks for “21st Century Skills”* [in:] *21st Century Skills: Rethinking How Children Learn*. Bloomington, eds. J. Bellanca, R. Brandt, IN: Solution Tree Press.
- Elliott A., Urry J., 2010, *Mobile Lives*, London–New York: Routledge.
- Evans M.A., Johri A., 2008, *Facilitating guided participation through mobile technologies: designing creative learning environments for self and others*, „Journal of Computing in Higher Education“ Vol. 20, Issue 2.
- Gee J. P., 2008, *Good Videogames, the Human Mind, and Good Learning* [in:] T. Willoughby, E. Wood, *Children’s Learning in a Digital World*, Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Hartnell-Young E., 2009, *The importance of teaching roles when introducing Personal Digital Assistants in a Year 6 classroom*, „Technology, Pedagogy and Education“ Vol. 18, Issue 1.
- Hertz M.B., 2010, *Integrating Technology with Limited Resources*, <http://www.edutopia.org/blog/free-tech-integration-resources> [access: 20.03.2013].
- Hoppe H.U., Joiner R., Milrad M., Sharples M., 2003, *Guest editorial: Wireless and Mobile Technologies in Education*, „Journal of Computer Assisted Learning“ Vol. 19, Issue 3.
- Junco R., Cotton S., 2011, *Perceived academic effects of instant messaging use*, „Computers & Education“ Vol. 56, Issue 2.
- Lai C.H. et al., 2007, *Affordances of mobile technologies for experiential learning: The interplay of technology and pedagogical practices*, „Journal of Computer Assisted Learning“ Vol. 23, Issue 4.
- Lajoie S.P., 2000, *Computers As Cognitive Tools*, Vol. 2: *No More Walls*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liu T.C., 2007, *Teaching in a wireless learning environment: A case study*, „Educational Technology & Society“ No. 10.
- Looi C.K. et al., 2009, *Anatomy of a Mobilized Lesson: Learning „My Way“*, „Computers & Education“ Vol. 53, Issue 4.
- Motiwalla L.F., 2007, *Mobile Learning: A Framework and Evaluation*, „Computers & Education“ Vol. 49, Issue 3.
- Mueller J., Wood E., De Pasquale D., Archer K., 2011, *Students learning with mobile technologies in and out of the classroom* [in:] *Education in a Technological World: Communicating Current and Emerging Research and Technological Efforts*, ed. A. Méndez-Vilas, Badajoz: Formatex.
- Norris C., Soloway E., 2008, *Handhelds: Getting Mobile*, <http://www.districtadministration.com/viewarticlepf.aspx?articleid=1638> [access: 29.09.2009].
- Pachler N., 2010, *The Socio-Cultural Ecological Approach to Mobile Learning: An Overview* [in:] B. Bachmair, *Medienbildung in neuen Kulturräumen: Die deutschsprachige und britische Diskussion*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Perry N.E., VandeKamp K.O., Mercer L.K., Nordby, C.J., 2002, *Investigating Teacher-Student Interactions That Foster Self-Regulated Learning*, „Educational Psychologist“ Vol. 37, Issue 1.
- Pintrich P. (ed.), 1995, *Current Issues in Research on Self-regulated Learning: A Discussion With Commentaries* [Special issue], „Educational Psychologist“ Vol. 30, Issue 4.
- Prensky M., 2012, *From Digital Natives to Digital Wisdom*, London: Sage.
- Pressley M., Hogan K., Wharton-McDonald R., Mistretta J., 1996, *The Challenges of Instructional Scaffolding: The Challenges of Instruction That Supports Student Thinking*, „Learning Disabilities Research and Practice. Special Issue: Constructivism and Children with Special Needs: Issues in the Classroom“ Vol. 11, No. 3.
- Richardson V., 2003, *Constructivist Pedagogy*, „Teachers College Record“ Vol. 105, No. 9.
- Seipold J., 2014, *Mobile Learning. Structures, Concepts and Practices of the British and German Mobile Learning Discussion from a Media Education Perspective*, „MedienPädagogik“ Nr. 24.

- Seipold J., Pachler N., 2011, *Evaluating Mobile Learning Practice*, „MedienPädagogik“ Nr. 19.
- Specht J.A., 2010, *Strategies for Engaging Children with Learning Disabilities* [in:] *Classroom Communication*, ed. C. Black, Madison, WI: Atwood Publishing.
- Specht J.A., Howell G., Young G., 2007, *Students with Special Education Needs and Their Use of Assistive Technology During Transition to Secondary School*, „Childhood Education“ Vol. 83, Issue 6.
- Traxler J., 2010, *Education and the Impact of Mobiles and Mobility: An Introduction to Mobiles in our Societies* [in:] B. Bachmair, *Medienbildung in neuen Kulturräumen: Die deutschsprachige und britische Diskussion*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wang Y.S., 2003, *Assessment of learner satisfaction with asynchronous electronic learning systems*, „Information & Management“ Vol. 41, Issue 1.
- Willoughby T., Wood E., Khan M., 1994, *Isolating Variables That Impact or Detract from the Effectiveness of Elaboration Strategies*, „Journal of Educational Psychology“ Vol. 86.
- Willoughby T., Wood E., Kraftcheck E.R., 2003, *When can a lack of structure facilitate strategic processing of information?*, „British Journal of Educational Psychology“ Vol. 73.
- Zimmerman B.J., 1989, *A Social Cognitive View of Self-regulated Academic Learning*, „Journal of Educational Psychology“ Vol. 81, No. 3.

Summary

Children within Mobile Technology: Interacting and Learning *Dzieci i mobilne technologie: interakcje i uczenie się*

This article analyses the research question of how learners utilize hand-held mobile technology for learning of children. Mobile technology is an „anywhere, anytime“, creative learning tool that has the potential to support the development of self-regulated learners. The article examines user defined utilization of the mobile technology in elementary education settings: a comprehensive examination of the integration of digital mobile technology in an elementary school. Specific student use, independent of prescribed teacher use, is considered in examining the self-regulated learning supported by the mobile technology.

Keywords

children, mobile technology, mobile learning, school

Słowa kluczowe

dzieci, mobilne technologie, mobilne uczenie się, szkoła

Aplikacje książkowe dla dzieci młodszych: między książką a grą komputerową

Opisywanie współczesnej rzeczywistości medialnej jako ery kultury konwergencji znalazło już swoje stałe miejsce w refleksji badawczej różnych dziedzin nauk społecznych. Idea Henry'ego Jenkinsa zakłada porzucenie dominującej przez dekady wizji nowszych mediów wypierających starsze na rzecz zaakceptowania narracji, w której różnorodne media tworzą swojego rodzaju mozaikę, gdzie pojawiają się nowe relacje i konstrukty (Jenkins 2006). Można sądzić, że produkt medialny stanowiący główny temat tego opracowania – aplikacje książkowe, *book apps* – jest dobrym przykładem na potwierdzenie teorii Jenkinsa. Fakt, że wspomniane aplikacje zaczęły masowo powstawać i zdobywać popularność kilka lat po publikacji przełomowej *Kultury konwergencji* jedynie wzmacnia taką tezę. Aplikacje książkowe – przeznaczone na tablety i smartfony – łączą bowiem w sobie harmonijnie cechy właściwie wszystkich wcześniejszych mediów: tekst, dźwięk, obraz, film, wykorzystują łącza internetowe.

Szczególną uwagę badacza przyciągają aplikacje książkowe dedykowane młodszym dzieciom. Dzieje się tak z kilku przyczyn. Przeglądając zasoby na przykład App Store, czyli głównej platformy dystrybucyjnej aplikacji dedykowanych na produkty firmy Apple, można dostrzec, że to właśnie dziecięce *book apps* dominują liczebnie wśród wszystkich aplikacji książkowych, odnotowują również najlepszą sprzedaż (Stichnothe 2014: 1). Ponadto, analizując same aplikacje, łatwo skonstatować, że właśnie one w najwyższym stopniu realizują ideę medialnej mozaiki typowej dla konwergencji mediów. I wreszcie badacze zwracają uwagę, że w dobie rozwoju technologii komunikacyjnych coraz częściej literatura, czy nawet szerzej – tekst dociera do użytkowników po raz pierwszy właśnie w cyfrowej postaci. W chwili obecnej dzieje się tak głównie w krajach najbardziej zaawansowanych technologicznie, w których odpowiedni sprzęt jest powszechnie dostępny, wyższe są również kompetencje medialne mieszkańców. Pojawiają się więc opinie – takie jak ta wyrażona przez Ghada Al-Yaqout i Marię Nikolajewą, a zawarta w eseju *Re-conceptualising picturebook theory in the digital age* – przypisujące *book apps* ważną rolę w inicjacji literackiej najmłodszych: „Dzisiaj coraz częściej dzięki cyfrowym książkom obrazkowym najmłodsze dzieci przeżywają pierwszy

kontakt z literaturą” (Al-Yaqout, Nikolajeva 2013)¹. Oceniając możliwości aplikacji książkowych, niektórzy autorzy formułują daleko idące wnioski: Lisa Margarete Schons zatytułowała swoje opracowanie poświęcone *book apps* *Czy książka obrazkowa jest martwa? Pojawienie się iPadów jako punkt zwrotny w literaturze dla dzieci* (Schons 2011) (choć w tym przypadku tytuł ten należy traktować zapewne jako zaplanowaną prowokację).

Celem niniejszego opracowania jest dokonanie analizy wybranych aspektów dotyczących aplikacji książkowych dla dzieci młodszych (historia, terminologia, zagadnienia badawcze). W sposób zaś znacznie bardziej szczegółowy zostaną potraktowane związki omawianych produktów z tradycyjną książką oraz grami komputerowymi. Związki te z jednej strony najpełniej bowiem określają naturę medialną (w tym sposoby używania) *book apps*. Z drugiej jednak wywołują konfuzję wśród rodziców, a także nauczycieli i wychowawców: „[...] konwergencja czytania i grania umożliwiona przez nowoczesne formaty cyfrowe wzbudza nieporozumienia wśród dorosłych. Seria wywiadów przeprowadzona w Południowej Kalifornii pokazała, że są oni niezwykle zdziwieni, że aplikacje na iPadach ich dzieci są czymś więcej niż tylko grami” (Martens 2014: 19).

Bardzo istotnym zagadnieniem przy prowadzeniu rozważań dotyczących publikacji elektronicznych (nie tylko tych przeznaczonych dla najmłodszych) są ustalenia definicyjne. W dalszym ciągu można bowiem zaobserwować – tak w środowisku naukowym, jak i wśród wydawców i producentów – chaos terminologiczny². W chwili obecnej na rynku funkcjonują dwa dominujące typy e-produktów zawierających w nazwie słowo „book”, „książka”. Oto z jednej strony oferuje się „**e-booki**”/“**książki elektroniczne**”, **pliki komputerowe** zawierające digitalne kopie papierowych książek. Mogą one być odtwarzane na komputerach stacjonarnych, laptopach, tabletach, specjalnych czytnikach e-booków, jak również na telefonach komórkowych. Wszelkie dalsze działania związane z e-bookami: samo ich czytanie oraz przeszukiwanie ich treści, zmienianie kroju, wysokości czcionki, spisywania notatek itd., wymagają oddzielnego oprogramowania. E-booki są w gruncie rzeczy bardzo bliskimi kuzynami Gutenbergowskiego kodeksu, zachowują linearną strukturę przekazu opartą na tekście, z nielicznymi wyjątkami pozbawione są jakichkolwiek możliwości interaktywnych.

Drugi z produktów – ten, który jest głównym obiektem niniejszego opracowania – to *book apps* – **aplikacje książkowe**. Są to **programy komputerowe** przeznaczone jedynie na tablety i smartfony (z różnymi systemami operacyjnymi: IOS, Android, Windows). Ich podstawową cechą jest interaktywność realizowana (od strony informatycznej) przez komponenty oprogramowania pozwalające animować elementy ilustracyjne, włączać dźwięk, obraz itd.

Powstanie i rozwój książkowych aplikacji dla dzieci są ściśle związane z wprowadzeniem na rynek i spopularyzowaniem tabletów. Ta nowa generacja mobilnych urządzeń łączących w sobie zalety przenośnego komputera, odtwarzacza muzyki i filmów oraz czytnika e-booków wniosła zupełnie nowe możliwości do świata mediów, spowodowała uruchomienie masowej produkcji aplikacji

¹ Tłumaczenia – M.Z., jeśli nie zaznaczono inaczej.

² Nawet obecnie na konferencjach poświęconych mediom elektronicznym mniej obeznanym z problematyką badaczom zdarzają się tak kuriozalne błędy jak nazywanie czytników do książek elektronicznych... e-bookami.

komputerowych. Produkty te z kolei przyczyniły się do istotnej zmiany na rynku publikacji elektronicznych dla najmłodszych. Jak piszą Junko Yakota i William Henry Teale, „typowy e-book odtwarzany na czytniku (Kindle, Nook) nie wpłynął w jakiś szczególnie sposób na świat literatury dla dzieci młodszych. Prawdziwym wydarzeniem stały się dopiero *apps*, które łączą w sobie tekst, ilustracje i możliwości interakcji – często odbierane jako e-odpowiednik [*e-equivalent*] książki obrazkowej” (Yokota, Teale 2014: 577).

Tablety firmy Apple pojawiły się na rynku na początku roku 2010, a już w maju firma Winged Chariot opublikowała aplikację *Emma Loves Pink* uznawaną powszechnie za pierwszy *book apps* dla dzieci. W tym samym roku pojawiła się także *Alicji w Krainie Czarów* wydana w wersji na iPada (*Alice in the Wonderland* 2010), produkt do dzisiaj ceniony i chętnie kupowany. W momencie premiery wzbudził prawdziwy entuzjazm wśród recenzentów, którzy upatrywali w tej aplikacji „*pop-up book* dwudziestego pierwszego wieku” i „produkt, który rewolucjonizuje czytanie [*reinvents reading*]” (*Alice In Wonderland iPad App Reinvents Reading* 2010). Ważnym wydarzeniem w krótkiej przecież historii aplikacji tego rodzaju była również publikacja elektronicznej wersji ambitnej i przeznaczonej dla bardziej wymagającej publiczności książki obrazkowej Oliviera Jeffersa *The Heart and a Bottle* (grudzień 2010). Aplikacja stała się sukcesem komercyjnym, wydawcy udowodnili dodatkowo w ten sposób, że publikacje elektroniczne nie są skazane na tandetne produkcje, oparte na niskiej jakości scenariuszach i książkach.

W ciągu prawie pięciu lat, które upłynęły od pojawienia się takich aplikacji, powstała spora liczba dedykowanych im tekstów naukowych, zajęli się nimi również znani, związani głównie dotychczas z badaniami nad książką obrazkową, naukowcy, tacy jak Maria Nikolajeva, Junko Yokota czy Betty Sergeant. Pojawiło się kilka tematów, na których koncentrują się rozważania tak akademików, jak i praktyków. Najważniejszym z nich jest z pewnością dyskusja nad stworzeniem paradygmatu badawczego pozwalającego na adekwatną refleksję naukową (por. Turrión 2014). Praktycy (nauczyciele, bibliotekarze, wychowawcy) starają się zbudować pragmatyczne kryteria ewaluacji jakości i edukacyjnej użyteczności tych produktów (por. Bircher 2012). Polska refleksja badawcza odnosząca się do aplikacji książkowych dla niedorosłych jest jeszcze dość uboga. Na uwagę zasługują teksty popularyzatorskie Małgorzaty Cackowskiej, penetrujące edukacyjną wartość *book apps* (por. Cackowska 2013). Ja natomiast analizowałam aplikacje książkowe dla dzieci starszych i nastolatków z punktu widzenia nauki o książce (por. Zając 2013, 2014). Zorganizowano również kilka konferencji naukowych, których były one głównym tematem (na przykład w Barcelonie w 2014³). Kolejnym ważnym krokiem w popularyzacji aplikacji książkowych dla dzieci było dołączenie nagrody dla tych publikacji do listy trofeów przyznawanych na największych na świecie i najbardziej prestiżowych targach książki dziecięcej w Bolonii (The Bologna Ragazzi Digital Award, od roku 2013).

Czy jednak używając w nazwie tego medium odniesienia do książki – nobilitującego przecież produkt elektroniczny – nie zostało popełnione nadużycie? Jedno z najczęściej zadawanych pytań w kontekście omawianych produktów

³ Simposio internacional „La Literatura en Pantalla” Grupo GRETEL, Departament de Didàctica de la Llengua y la Literatura, Universitat Autònoma de Barcelona, Hiszpania, Barcelona, 3–4 października 2014.

medialnych dotyczy właśnie ich „książkowatości”. Termin ten – bardzo użyteczny dla prowadzonych tutaj rozważań – został wprowadzony do polskiej refleksji bibliologicznej przez Sebastiana Kotułę. Byłby to „zbiór cech, które musi posiadać przedmiot, aby móc być książką” (Kotuła 2013: 104). W najprostszym ujęciu na ocenę książkowatości danego produktu wpływałoby zbadanie, czy posiada on tekst (wydrukowany), na jakim nośniku („materiał [kodeksowa forma, scalona z papierowych kart]”) został opublikowany oraz metoda zapoznawania się z treścią („czytanie [obcowanie z tak rozumianym tekstem utrwalonym w tak rozpatrywanym materiale]”) (Kotuła 2013: 106).

Próbie uzasadniania książkowatości aplikacji omawianego typu można rozpocząć od argumentu zasadniczego, a mianowicie dostrzeżenia ich literackości realizowanej przez tekst. Aplikacje książkowe zaopatrzone są w tekst jako jeden z głównych (choć trzeba przyznać, że nie jedyny) nośnik najszerzej rozumianej narracji. Podkreślić przy tym należy, że w większości aplikacji książkowych dla dzieci istnieje jednak możliwość uruchomienia lektora odczytującego tekst, wszystkie zaś posługują się typowym dla książek obrazkowych i komiksu ikonotekstem (czy też jednością ikonolingwistyczną) – amalgamacją narracji tekstowej i ikonicznej. Nie zmienia to jednak głównej zasady, że podstawą konstrukcji prezentowania treści w *book apps* jest słowo pisane.

Innym argumentem na rzecz książkowatości, który należy przywołać w tym miejscu, jest fakt, że bardzo znacząca część takich aplikacji oparta jest na literackich pierwowzorach. Wykorzystywane w tym celu bywają zarówno utwory klasyczne – baśnie (z repertuaru tradycyjnej fabulistyki pochodzą na przykład *Czerwony kapturek*, *Kopciuszek*), nowsza klasyka (*Alicja w Krainie Czarów* Lewisa Carrolla, polskie produkcje, na przykład *Dziad i baba* Józefa Ignacego Kraszewskiego, *Chory kotek* Stanisława Jachowicza), jak i utwory współczesne (*Love, The App* Pablo Curtiego czy wspomniany już *Heart and the Bottle* Jeffersa). Adaptacje te – żeby od razu odrzucić narzucający się kontrargument – są realizowane za pomocą zupełnie innych narzędzi niż adaptacje filmowe. Ich twórcy wykorzystują gotowe ilustracje: plansze, rozkładówki, które w procesie produkcyjnym uzyskują dodatkowe właściwości (animacje, interaktywności itd.). Przy tej okazji warto zaznaczyć, że jedna z podstawowych dyskusji towarzyszących rozwojowi omawianego typu produktów dotyczy zalet i wad adaptowania wcześniej publikowanych książek drukowanych (w szczególności obrazkowych – *picture books*).

Próbując odpowiedzieć na pytanie o książkowatość tych aplikacji, należy wspomnieć również cytowany już wcześniej artykuł Al-Yaqout i Nikolajewej. Autorki dokonują analizy struktury formalnej aplikacji książkowych, starając się znaleźć elementy stanowiące ekwiwalenty pewnych komponentów morfologicznych składowych książki obrazkowej dla dzieci. Wyświetlana na pulpicie tabletu bądź smartfona ikona służąca do uruchomienia aplikacji byłaby więc odpowiednikiem okładki, ekran (jako jednostka organizująca narrację) byłby ekwiwalentem pełniącej podobną funkcję rozkładówki książki obrazkowej, kolejny *update* byłby równoważny kolejnej edycji książki papierowej (Al-Yaqout, Nikolajewa 2013).

Trudno jednoznacznie odnieść się do pytania o stopień realizacji w *book apps* trzeciego komponentu książkowatości – czytania jako sposobu zapoznawania się z narracją. Z pewnością dekodowanie znaków pisma jest jednym z głównych

elementów zanurzania się w treść aplikacji, lecz ani jedynym, ani (co najważniejsze) koniecznym. Jak już wspomniano powyżej, większość aplikacji książkowych oferuje mechanizm lektora mogący zastąpić samodzielną lekturę. Ponadto w jakiejś mierze (podobnie jak w książce obrazkowej, która miałaby kłopot ze sprostaniem temu warunkowi książkowatości) jej użytkownik może próbować podążać za treścią, opierając się jedynie na sferze ikonicznej przekazu.

Zatem *book apps* dla dzieci młodszych mają bardzo liczne cechy książkowatości. Książkami jednak z pewnością nie są, jakkolwiek dzięki tym zbieżnościom mogą stanowić interesujący obiekt badawczy dla bibliologa. Aplikacje książkowe ujawniają także na wiele sposobów związki z inną dziedziną – ludologią (*game studies*), dyscypliną zajmującą się grami (Turrión 2014).

Niewątpliwie łatwo można odnaleźć – na różnych poziomach interakcji użytkownika z aplikacjami – powiązania z grami. Można je podzielić na dwa typy. Pierwszy z nich to bezpośrednie uczestniczenie w samej grze wydzielonej z narracji i zaoferowanej użytkownikowi. Drugi wiąże się z niezwykle popularnym w marketingu pojęciem grywalizacji. Przez grywalizację należy rozumieć działania polegające na „przeniesieniu mechanizmów znanych z gier (także komputerowych, choć nie tylko) do rzeczywistego świata, aby zmienić ludzkie zachowania” (Tkaczyk 2012: 10). Inna definicja – bardziej przystająca do omawianego tematu – rezygnuje z koncepcji „rzeczywistego świata”, a wskazuje cele stosowania samej strategii: „Grywalizacja to pomysł na zastosowanie elementów składowych gier poza ich środowiskiem w celu motywowania użytkowników i podwyższania stopnia ich zainteresowania [produktem – M.Z.]” (Martens 2014: 20). Na przykładzie wybranych aplikacji można pokazać, że osoby z nich korzystające w pewnych sytuacjach realizują scenariusze grywalizacyjne przygotowane przez twórców produktu, w innych zaś bezpośrednio uczestniczą w samej grze.

Na najbardziej wstępnym poziomie (w kontekście chronologicznym, czyli pierwszego kontaktu dziecka z aplikacją) cechy gry posiada samo rozpoznawanie systemu nawigacji zastosowanego w danym produkcie. Przy braku pewnego rodzaju normalizacji (takiej, jaka jest udziałem na przykład książki) dziecko musi sprostać pewnego rodzaju wyzwaniu: ustalić, jakie rozwiązania interfejsu zostały zastosowane dla obsługi aplikacji. Oczywiście najbardziej podstawowe czynności – przede wszystkim przełączanie do następnego ekranu stanowiące ekwiwalent przrzućcia strony książki – doczekały się już powszechnie stosowanych oznaczeń. Są to przeważnie strzałki w dolnej lewej i prawej części ekranu (*Amelia i Postrach Nocy, Alice for the iPad*). Równie popularne są jednak „kliknięcia” w nieoznaczonych ikonami brzegach ekranu bądź przesunięcie palcem po ekranie dotykowym imitujące podobny gest w kodeksie papierowym (*Love, The App*). Znacznie większym wyzwaniem staje się zidentyfikowanie mechanizmów zarządzających aplikacją na wyższym poziomie: odnalezienie menu, komend pozwalających na aktywowanie dodatkowych opcji, takich jak głośne czytanie, nagrywanie głosu (*Dziad i baba*) czy personalizowanie aplikacji (choćby przez zamieszczanie swojego rodzaju ekslibrisu czy własnego zdjęcia) (*Little Red Riding Hood*). Oczywiście każda aplikacja tego typu posiada załączoną odpowiednią instrukcję, ale trzeba pamiętać, że odbiorca nie zawsze umie sprawnie czytać ze zrozumieniem. W efekcie dziecko jest bardzo często zdane (wyjawszy wspólne czytanie z rodzicem) na własne działania, rozpoznawanie metodą prób i błędów.

Pewnego rodzaju rozwinięciem powyższej „gry” – bardziej jednak związanym z samym zapoznawaniem się z narracją – jest typowo grywalizacyjne wyzwanie rzucone użytkownikom przez twórców produktu, a polegające na odnajdowaniu elementów interaktywnych ukrytych na planie ekranu. Elementy te mogą zresztą nie mieć żadnego związku z rozwojem narracji (ukryte gniazdo wiewiórki – *Amelia i Postrach Nocy*, skórka od banana, którą osoba może przenieść do kosza – *Lokomotywa*). Mamy tu do czynienia ze swojego rodzaju wersją zabawy w chowanego. Odbiorca bada ekran, sprawdzając, które elementy mogą ukrywać różnorodne efekty, nagrodą zaś bywa efekt komiczny: dotknięty palcem animowany owad wydaje zabawne odgłosy, kliknięta dziupla w drzewie odkrywa swoje sekrety w postaci ptasiego gniazda z zabawnymi pisklakami itd. (*Amelia i Postrach Nocy*).

Kolejny sposób funkcjonowania gier w aplikacjach książkowych dla dzieci to ten najbardziej oczywisty i wymagający najmniej komentarza: bezpośrednie uczestnictwo w „ujawnionej” grze. Duża część produktów posiada w swoim menu opcję „graj” („play”). Osoba ma możliwość rozegrania krótkiej gry komputerowej w większym lub mniejszym stopniu związanej z narracją. Może to być ułożenie e-puzzli (*Dziad i baba*) lub jakiegoś typu gra zręcznościowa (na przykład „rysowanie” na ekranie wzorów w *The Heart and the Bottle*). Skorzystanie z tej możliwości jest fakultatywne – nie wpływa na możliwość zaznajamiania się z opowieścią, pozwala wrócić do niej w dowolnym momencie i miejscu narracji.

Znacznie ciekawszą wersją opisanej wyżej strategii w wersji grywalizacyjnej jest warunkowanie możliwości dalszego zapoznawania się z narracją pozytywnym wynikiem gry, która przestaje być wtedy „opcją” czy dodatkiem, a zaczyna stanowić część narracji. Strategia ta może przyjmować różne postaci. Z jednej strony może to być klasyczne dla gier komputerowych rozwiązanie, gdzie użytkownik musi kolekcjonować różnego rodzaju artefakty, które może zastosować w pewnym etapie zapoznawania się z aplikacją (na przykład zbieranie piór gubionych przez ptaki w *Little Red Riding Hood*). Inne rozwiązanie to zbieranie odpowiedniej liczby punktów (które również mogą być symbolizowane przez artefakty) pozwalających w finale otrzymać nagrodę. W aplikacjach książkowych może to być możliwość doczytania finału opowieści bądź pewien rodzaj bonusu, na przykład wysłuchanie piosenki (*Amelia i Postrach Nocy*).

Najbardziej zaawansowanym wdrożeniem grywalizacji do omawianych produktów jest umożliwienie czytelnikom decydowania o rozwoju narracji. Zapoznając się z opowieścią, dziecko w pewnym momencie zostaje postawione przed koniecznością podjęcia wyboru co do jej dalszego toku. Aplikacje stosujące taką strategię grywalizacyjną publikuje firma Nosy Crow (*Little Red Riding Hood*, *Cinderella*). W drodze do swojej babci Czerwony Kapturek staje na rozwidleniu dróg i musi podjąć decyzję: czy wybrać „ścieżkę piór”, czy „ścieżkę kwiatów”? Każdy z wyborów owocuje alternatywną wersją narracji. Rzecz jasna liczba wariantów jest bardzo ograniczona, a finał opowieści zgodny z kanonem literackim.

Wymienione pojawianie się gier oraz implementacje grywalizacji niekoniecznie występują rozdzielnie. Opisane strategie łączą się (dość często) w jednolite koncepty. Użytkownik *Little Red Riding Hood* wybierając „ścieżkę piór”, musi wziąć udział w grze zręcznościowej polegającej na zbieraniu piór gubionych

przez ptaki, które to pióra musi zastosować w końcowym etapie dla rozwiązania sprawy wilka.

Zamykając tę część rozważań, należy zdecydowanie stwierdzić – podobnie jak w przypadku książki i książkowatości – że *book apps* pomimo bardzo licznych związków z grami nie mogą być jako takie opisywane. Gra (we wszystkich przedstawionych postaciach) nie stanowi celu samego w sobie – pełni funkcję służebną: ma wzmocnić zainteresowanie użytkownika, silniej zaangażować go w odbiór narracji. Dodatkowo – jak pokazano powyżej – gra (gry) i narracja przenikają się nawzajem, granica pomiędzy czytaniem a graniem zaciera się.

Podsumowanie

Należy sądzić, że aplikacje książkowe są czymś więcej niż chwilową modą, produktem, który zejdzie ze sceny medialnej w ciągu najbliższych lat. Zasluguje na pogłębioną refleksję badawczą opartą na zrozumieniu, że aplikacje te – pomimo dzielenia wielu cech z książkami i grami – są oddzielnym bytem medialnym, domagającym się swoistych metod opisu i analizy.

Paśa, z jaką niedorośli traktują produkty elektronicznych technologii mobilnych, przywołany wyżej fakt, że stają się one inicjacyjnym portalem do piśmienności, a może nawet do inicjacji literackich, każe z dużą uwagą badać mechanizmy użytkowania aplikacji. Niektórzy badacze piszą w tym kontekście o „czytaniu remiksowym” (*reading remixed*), odwołując się do mozaikowej struktury medialnej aplikacji książkowych (Kasman, Stephens 2012).

Literatura:

- Alice In Wonderland iPad App Reinvents Reading, 2010, http://www.huffingtonpost.com/2010/04/14/alice-in-wonderland-ipad_n_537122.html [dostęp: 10.10.2014].
- Al-Yaqout G., Nikolajeva M., 2013, *Re-conceptualising picturebook theory in the digital age*, <http://www.childlitaesthetics.net/index.php/blft/article/view/26971> [dostęp: 5.10.2014].
- Bircher K., 2012, *What Makes a Good Picture Book App?*, „The Horn Book Magazine” March/April.
- Cackowska M., 2013, *Co ma książka obrazkowa do interaktywnej aplikacji książkowej?*, „Ryms” nr 20.
- Jenkins H., 2006, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz, M. Filiciak, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kasman Valenza J., Stephens W., 2012, *Reading Remixed*, „Educational Leadership” Vol. 69, No. 6.
- Kotula S.D., 2013, *Komunikacja bibliologiczna wobec World Wide Web*, <http://depotuw.ceon.pl/handle/item/189> [dostęp: 10.10.2014].
- Martens M., 2014, *Reading and “Gamification”. Joining Guilds, Earning Badges, and levelling up*, „Children and Libraries” Vol. 12, No. 4.
- Schons L.M., 2011, *Is the Picturebook Dead? The Rise of the iPad as a Turning Point in Children’s Literature*, „Journal of Digital Research and Publishing” No. 2.
- Stichnothe H., 2014, *Engineering Stories? A narratological approach to children’s book apps*, „Nordic Journal of ChildLit Aesthetics” Vol. 5, <http://www.childlitaesthetics.net/index.php/blft/article/view/23602> [dostęp: 10.10.2014].

- Tkaczyk P., 2012, *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Gliwice: Onepress.
- Turrión C., 2014, *Multimedia book apps in a contemporary culture: commerce and innovation, continuity and rupture*, „Nordic Journal of ChildLit Aesthetics” Vol. 5, <http://www.childlit-aesthetics.net/index.php/blft/article/view/24426> [dostęp: 10.10.2014].
- Yokota J., Teale W.H., 2014, *Picture Books and the Digital World: Educators Making Informed Choices*, „The Reading Teacher” Vol. 67, Issue 8.
- Zajac M., 2013, *Przestarzały jak e-book? Nowoczesny jak t-book?*, „Notes Wydawniczy” nr 8.
- Zajac M., 2014, *Od Produktu Totalnego do książki konwergencyjnej. Związki książki dla dzieci i młodzieży z innymi mediami* [w:] *Współczesne oblicza komunikacji i informacji*, red. E. Głowacka, M. Kowalska, P. Krysiński, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Omawiane aplikacje książkowe:

- Alice for the iPad*, 2010, Atomic Antelope.
- Amelia i Postrach Nocy*, 2014, OhNoo Studio.
- Chory kotek*, 2013, Fundacja Festina Lente.
- Cinderella*, 2013, Nosy Crow.
- Emma Loves Pink*, 2010, WingedChariot.
- Dziad i baba*, 2013, Fundacja Festina Lente.
- The Heart and the Bottle*, 2011, Penguin Group.
- Little Red Riding Hood*, 2013, Nosy Crow.
- Lokomotywa*, 2013, Big Rabbit.
- Love, The App*, 2013, Contenidos SRL.

Summary

Book Apps for Younger Children: Between Book and Computer Game

The article deals with the topic of children's and young adults' book apps. It presents shortly the history of this medium and the most important stages of its development. Children's book apps are discussed as the part of the „culture of convergence”. There are also outlined both terminological aspects and the basic previous research attempts directed on these book apps. The main focus of the article are the connections between apps and computer games. The Author attempts to explore these connections on several levels starting from first user's experience through gamification structures installed within the narrative, ending with micro-games included in the book apps as kind of „bonus”.

Keywords

children, tablets, book apps, games, convergence

Słowa kluczowe

dzieci, tablety, aplikacje książkowe, gry, konwergencja

Możliwości nowych technologii w edukacji. Przegląd aplikacji interaktywnych o potencjale rozwojowym

Wprowadzenie

Zamierzam w tym tekście zwrócić uwagę na edukacyjną (za)wartość (*content*) udostępnianych na globalnym rynku aplikacji na urządzenia mobilne z ekranem dotykowym (tablety, smartfony) przeznaczonych dla dzieci w środowisku rodzinnym, czyli socjalizacji domowej. Temat ten, współcześnie podejmowany głównie przez popularne media (prasę i telewizję, tygodniki społeczno-polityczne, media społecznościowe, gazety internetowe i wortale lub blogi związane z wychowaniem dzieci) zawłaszczany jest przez dyskurs poradnikowy, potoczny reprezentowany – nie tylko w Polsce – przez tak zwanych technofobów, którzy sięją panikę moralną wobec nowego wspólnego, zagrażającego tradycyjnym wartościom wroga – na co zwraca uwagę David Buckingham – badacz recepcji współczesnych technologii na polu edukacji (Buckingham 2008: 165). Zdecydowanie zmniejszony determinizm cechuje stanowiska tak zwanych technoentuzjastów, starających się ukazywać znaczenie nowych, niewyobrażalnych dotąd możliwości rozwoju dla edukacji społeczeństwa. Dla przykładu – w badaniach prowadzonych w Stanach Zjednoczonych od początku pojawienia się mobilnych urządzeń z ekranem dotykowym (głównie iPadów) rodzice dzieci regularnie korzystających z tych urządzeń stwierdzają u nich znaczny rozwój procesów poznawczych, takich jak pamięć i umiejętność rozwiązywania problemów, a także wzrost zasobu słownictwa, umiejętności czytania i myślenia matematycznego (Rideout 2014). Buckingham analizuje zróżnicowany stosunek do technologii i rodzących się nowych form kulturowych – wskazując na rozbieżne ideologie oraz koncepcje dziecka i dzieciństwa, które stoją za formułowanymi przez te opozycyjne podejścia hasłami i ich upolitycznienie. Obie frakcje łączy jedynie przekonanie o silnym wpływie, jaki nowoczesne technologie, szczególnie cyfrowe, wywierają na dzieci. Argumentów przepełnionych aspiracjami i niepokojami, nadziejami i lękami jest znacznie więcej: zwolennicy nowych technologii widzą ich potencjał edukacyjny i rozwojowy, generujący zmianę dziecięcych sposobów uczenia się, za czym stoi wizja dziecka jako demiurga, którego kreatywność i kompetencje uczestnictwa w kulturze mogą zostać rozwinięte w wielu dziedzinach, czego rezultatem może być (utopijna) emancypacja dzieci, przez

Marca Prensky'ego określonych „cyfrowymi tubylcami” (*digital natives*) (Prensky 2001: 1). Przeciwnicy usilnie, choć – jak zauważa Buckingham – z bardzo ograniczoną liczbą dowodów empirycznych (Buckingham 2002), argumentują istnienie zagrożeń czyhających na dzieci, które w tej opcji traktowane są jako bezbronne, czasem bezrozumne, łatwo ulegające negatywnym wzorcom płynącym z oferty, jaką stanowią technologie cyfrowe.

Wywód Buckinghama jest bardzo interesujący, gdyż każe on patrzeć na te nowe zjawiska jako narodziny nowych form kulturowych i zmieniających się doświadczeń użytkowników technologii cyfrowych. To, co stanowi materię kultury cyfrowej, ma charakter konwergencyjny i jest zanurzone w kontekście ogromnej siły komercjalizacji i roszczeń globalnego przemysłu – głównie rozrywkowego. W tej konfiguracji znacząca – według Buckinghama – jest kontrola, której tak lewe, jak i prawe zakotwiczenie jest przejawem „kryzysu dotyczącego zmian zachodzących w relacjach panowania i władzy pomiędzy dorosłymi a dziećmi” (Buckingham 2008: 164). Podobne obawy wyrażają polscy badacze (zob. Balicki 2005).

Jako autorka tego artykułu zdecydowanie należę do technoentuzjastów: chcę zaproponować refleksję nad tym aspektem zmieniających się na naszych oczach świata, życia, sposobów uczenia się go przez dzieci; próbuję pokazać potencjał rozwojowy i edukacyjny aplikacji interaktywnych przeznaczonych na urządzenia mobilne z ekranem dotykowym.

Zaczynając przegląd wybranych produktów z rynku aplikacji tworzonych dla dzieci, trzeba zaznaczyć, że jest on ogromny, globalny i chyba niemal zupełnie pozbawiony społecznej kontroli. W dużej mierze przypomina polski rynek książek, na którym istnieje wyraźna jakościowa różnica pomiędzy tym, co najbardziej popularne, masowe, związane z kapitałem ekonomicznym a tym, co wyrasta z kapitału kulturowego i jest produkowane w trosce o edukacyjną i społeczną wartość, nade wszystko pod względem estetycznym. W ogromnym zbiorze światowej produkcji aplikacji dla dzieci – znajdujących się głównie w sklepach związanych z urządzeniami z systemami iOS i Android (po kilkaset tysięcy)¹ – trudno odnaleźć to, co rzeczywiście wspiera rozwój i uczenie się, i oddzielić to od masy *quasi*-edukacyjnej, w gruncie rzeczy kiczowatej produkcji, wypełnionej reklamami. Mimo że, zarówno twórcy, jak i systemy sklepów zakładają kategoryzację merytoryczną (ze względu na treść, zawartość i cele) oraz związaną z wiekiem odbiorców produkowanych i kolportowanych aplikacji, mimo że zakładają konieczność opisu zawartości aplikacji i przewidują zamieszczenie kilku zrzutów ekranu – nie sposób wyodrębnić te, które wspierają rozwój różnych kompetencji i przekonać się o ich jakości. Jedną z dystynkcji pozwalających dość łatwo wskazać poszukiwaną, właściwą aplikację jest cena. Określona cena powinna gwarantować zarówno najwyższą jakość merytoryczną aplikacji, jak i to, że nie będzie sprawiała technicznych problemów. Niestety, nie zawsze wysoka cena aplikacji oznacza jej rzeczywistą, edukacyjną i rozwojową wartość. Wprawdzie jeszcze nieczęsto, ale zaczynają się ukazywać aplikacje darmowe, istniejące i udostępniane za sprawą dotacji różnych instytucji kulturalnych. Na przykład dzięki dofinansowaniu The Britten-Pears Foundation powstała, przeznaczona wyłącznie

¹ Nieporównywalnie uboższym w wartościowe aplikacje o charakterze edukacyjnym jest sklep Windows Phone.

na iPada, zaawansowana technologicznie *The Young Person's Guide to the Orchestra* (stworzona przez AVCO Productions). Inspiracją była koncepcja edukacji muzycznej Benjamin Brittena (z 1946 roku), a oprawę graficzną opracowała słynna ilustratorka Sara Fanelli. To fantastyczna lekcja muzyki, zawierająca zsynchronizowaną ze sfilmowaną grą orkiestry partyturę (oryginalny manuskrypt utworu Brittena), poza tym wiele informacji o historii utworu, o instrumentach, muzykach itp. oraz elementy niezwykle twórczych zabaw w komponowanie muzyki, także gry, quizy, pomiędzy którymi można dowolnie się poruszać.

Jeśli chodzi o polski kontekst promocji aplikacji dla dzieci, to poszukującym rady w sprawie wyboru najlepszych aplikacji rodzicom czy edukatorom często służą portale poświęcone wprowadzeniu w korzystanie z najnowszej techniki (<http://wcosiebawic.pl/> [dostęp: 16.01.2014]; <http://www.appysmarts.pl/> [dostęp: 16.01.2014]). Mają one jednak charakter głównie konsumencki, są sponsorowane, co oznacza, że często związane są z promocją wybranych produktów określonych wytwórni (deweloperów). Zdecydowanie brakuje w Polsce takich inicjatyw, jak wortale *Dust or Magic* albo *Children's Technology Review* prowadzonych przez Warrena Buckleitnera, którego celem jest szeroko pojęta promocja edukacyjnego wykorzystania potencjału nowych technologii.

Poniżej, wyodrębniwszy kategorie, dokonam przeglądu wybranych aplikacji dla dzieci dostępnych na urządzeniach z różnymi systemami (choć przeważnie na urządzeniach z systemem iOS), stworzonych przez różne wytwórnie. Wybór ten jest subiektywny i zorientowany na promocję potencjału edukacyjnego i rozwojowego, stopnia technologicznego zaawansowania i umożliwiającej doświadczenie interaktywności oraz dokonany w dużej mierze ze względu na estetykę.

Aplikacje dla niemowląt i przedszkolaków

W sklepach z aplikacjami są tysiące multimedialnych aplikacji przeznaczonych dla bardzo małych dzieci. Wydają się ulubionym typem produkcji deweloperów i idealnie pasują do narzędzi z ekranem dotykowym. Przypominają pierwsze książki obrazkowe, czyli te, dzięki którym już niemowlęta poznają kolory, kształty, nazwy obiektów (rodzajów pojazdów, owoców, zabawek, zwierząt, sprzętów użytku domowego), pojęcia (przeciwieństwa, wielkości, ciężkości, liczby, litery, dźwięki, a także na przykład wyrazy emocji), aktywności (nazwy zabaw, zawodów oraz czynności związanych z najprostszą pomocą medyczną czy higieną potrzeb fizjologicznych). Interaktywność urządzeń z ekranem dotykowym daje możliwość osiągania świetnych rezultatów w zakresie doświadczenia wspomnianych tu pojęć i efektów poznawczych. Możliwość wydawania dźwięków (czasem też wydzielania zapachów) podczas prezentacji obiektu, dowolne powtarzanie czynności dające poczucie sprawstwa, wybieranie preferowanych odśłon (stron), wywoływanie różnych reakcji, aktywizowanie skojarzeń – wszystko to wspomaga spostrzeganie, tworzenie się pojęć w umyśle dziecka, zapamiętywanie, myślenie przyczynowo-skutkowe i inne istotne w tym momencie rozwoju procesy poznawcze. Ważne jest zatem, aby małemu dziecku dostarczyć aplikacje, które zapewnią mu najwięcej korzyści. Jedną z takich właśnie propozycji dla bardzo małych dzieci jest seria *Owlie Boo* (deweloper Matias Gravano):

dzięki bardzo prostej nawigacji, stworzonej na zasadzie przewracania stron książki, dają one możliwość poznawania uproszczonych, ale estetycznych reprezentacji wizualnych i odgłosów gatunków zwierząt żyjących w różnych środowiskach. Seria aplikacji wytwórni Sago Sago to również ogromna dawka podstaw edukacji małych dzieci połączona z twórczą zabawą. Na przykład *Sago Mini Sound Box* to świetna zabawa w poznawanie i rozszyfrowywanie dźwięków, *Sago Mini Space Explorer* daje możliwość odbicia (uproszczonej wprawdzie) kosmicznej wycieczki, *Sago Mini Bug Builder* pozwala na samodzielne komponowanie wyglądu małych robaczków. Dla najlepszych deweloperów w tej branży najważniejsze są: elegancka, prosta stylistyka i forma oraz intuicyjność wykonywania operacji. Wszystko to łącznie zapewnia dziecku pożądany efekt poznawczy i rozwojowy.

Szałeństwo rodziców stawiających na jak najszybszą gotowość szkolną, czyli naukę czytania i liczenia od jak najwcześniejszego wieku dziecka, ma wiele przejawów. Odpowiadają na nie wydawcy książek dla dzieci prześcigający się w publikowaniu pozycji do nauki liter, liczb oraz wielu innych pojęć (*concept books*), odpowiadają też deweloperzy aplikacji. Tablet wydaje się idealnym współczesnym substytutem niegdysiejszej kamiennej tabliczki, służącej przede wszystkim podstawowej alfabetyzacji. Pozwala bowiem na rysowanie palcem po ekranie, na przykład kształtów litero- i cyfropodobnych, oraz na sprawianie dotykiem palca, że konkretnie przedstawiona liczba, na przykład dwa klocki, ulega przekształceniu w jej symboliczną postać – w tym wypadku: 2. Powtarzanie tej czynności może nie mieć końca i tworzyć właściwe połączenia w rozwijającym się mózgu dziecka. Ponadto urządzenie wymusza delikatność gestu dłoni, co jest szczególnie ważne, gdy dzieci z dużym napięciem mięśniowym podejmują na przykład pierwsze próby pisania. Sytuacja, gdy motywacja dziecka do osiągnięcia pożądanego efektu jest bardzo wysoka, niejako zmusza je do rozluźnienia ręki. Dzieje się tak najczęściej w wypadku dzieci z przewagą procesów pobudzania nad hamowaniem oraz dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym (o tym będzie jeszcze mowa). Przykładem spośród polskich aplikacji może być produkcja wydawnictwa WSiP *Litery i cyfry*: na imitacji typowej, zielonej szkolnej tablicy rysuje się kredą najpierw popularne szlaczki, by potem przejść do smarowania palcem po ekranie liter i cyfr drukowanych, a następnie pisanych. Inną ciekawą propozycją, bardziej estetycznie rozbudowaną, jest *Telewizyjne Abecadło* wyprodukowane przez TVP S.A. Mnie najbardziej podobają się te starannie wypracowane pod względem estetycznym i bardzo interaktywne, które wciągają w naukę poprzez świetną, pełną humoru zabawę, na przykład *Endless Alphabet* i *Endless Numbers* wytwórni Originator Inc., niestety bez polskiej wersji.

Świetna pod każdym względem jest, ciesząca się ogromną popularnością (choć tymczasowo niedostępna), całkowicie polska aplikacja *Mózg elektroniczny* (wyprodukowana przez M-Concepts Sp. z o.o.). Ta gra to cyfrowa wersja ulubionej zabawy mojego dzieciństwa, testującej wiedzę z różnych dziedzin, polegającej na przyporządkowywaniu obiektom ich właściwych nazw, przypisanych aktywności itp. za pomocą kabelków elektrycznych powodujących zaświecenie się żarówki, gdy zadanie zostaje poprawnie wykonane. Mnóstwo w niej ćwiczeń (w przyzwoitej szacie graficznej) o stopniowanej trudności, związanych z różnymi dziedzinami wiedzy, sprzyjających rozwojowi spostrzegawczości, skojarzeń, treningowi zapamiętywania itp., doskonale nadających się już dla dzieci w wieku od dwóch do trzech lat, ale także starszych.

Aplikacje wspomagające kreatywność

Mamy w Polsce sporą i wciąż namnażającą się różnorodną ofertę książek (zeszytów) inspirujących do działań twórczych (spośród polskich, oryginalnych to na przykład seria *Wytwórników, Typobazgroł*). Deweloperzy tymczasem prześcigają się w produkcji aplikacji o bliźniaczej zawartości, lecz w postaci interaktywnej.

Niekwestionowanym światowym liderem, dostarczającym wzorcowych (właściwie każdy następny twórca stąpa po jej śladach) propozycji, na najwyższym poziomie zaawansowania technologicznego i graficznego, jest szwedzka wytwórnia Toca Boca. Oferta ich aplikacji jest z roku na rok coraz bogatsza i coraz bardziej zróżnicowana. Na przykład w *Hair Salon* proponują zabawę w salon fryzjerski, w którym stylizuje się na przeróżne sposoby wybranego, sympatycznego klienta. W *Hair Salon Me* – jeszcze zabawniej kreuje się swój własny, często wymarzony wizerunek (na przykład w długich, kręconych fioletowo-różowych włosach), dzięki animacji swego portretu z fotografii. A w *Toca Mini* już bardzo małe dzieci z łatwością wystylizują nieco „glutowatego” ludzika. W aplikacjach *Toca Monsters* i *Toca Kitchen* przygotowuje się posiłki dla rozmaitych, czasem chimerycznych bohaterów. W *Birthday Party* w różnych konwencjach daje się zorganizować przyjęcie dla wybranych gości. W *Toca Cars* i *Toca Train* bierze się udział w wyścigach lub w pełnej przygód przejażdżce koleją. W *Toca Robot Lab* i *Toca Builders* eksperymentuje się i stwarza przedziwne, rozliczne obiekty. Majstersztykiem tej z każdą propozycją coraz lepszej wytwórni jest jedna z ostatnich produkcji – *Toca Nature*. To przemyślana zabawa w stwórcę świata, której autorzy z ekologicznym zacięciem pokazują natychmiastowe konsekwencje oddziaływania człowieka na naturę. Aplikacja ta tworzy przestrzeń wirtualnego świata, daje możliwość obracania nią, a obiektami wykorzystywanymi do kreacji nieco przypomina niezwykle popularnego *Minecrafta*. Grafika jest w niej jednak znacznie bardziej łagodna (niepikselowa), stonowana, imituje trójwymiarową rzeczywistość. I nie straszą tu zombiaki czy creepery, które trzeba zabijać w *Minecraftowej* opcji survival. Aplikacja nastawiona jest bowiem na tworzenie.

Rozwijające wyobraźnię i kreatywność aplikacje polskich deweloperów także cieszą się wielką popularnością. Jednym z nich jest wytwórnia JumpApp (Luizy i Sebastiana Bachórzewskich), która oferuje świetne, starannie wypracowane aplikacje pozwalające na tworzenie, na przykład w *Puppet Workshop* – potworów ze skarpetek, rękawiczek, guzików, szmatek, sznurków itp. Na tej samej zasadzie można tworzyć plastelinowe stworki w aplikacji *Imagination Box*. Dzięki niej małe dzieci, również te niepełnosprawne, które nie mają wykształconych praktyki i sprawności manualnych i motorycznych, dobierając jednym palcem wybrane elementy, mogą uzyskać efekt skonfigurowanej, pożądanej figurki. Zabawę umiła snująca się w tle spokojna, relaksacyjna melodyjka. Aplikacje tego dewelopera są bardzo wysoko oceniane przez światowych terapeutów dzieci niepełnosprawnych. Aplikacją o podobnym charakterze, dodatkowo zachęcającą do wyrabiania zdrowych nawyków żywieniowych, jest *Cute Food*. Pozwala komponować posiłki, na które w większości składają się wycięte z fotografii kawałki różnokolorowych warzyw.

Innym polskim deweloperem, który zdobył już światową renomę, jest Ducky Deck Development. Oferuje – według mnie w mniej oryginalnej estetyce –

aplikacje dla maluchów (być może już od pierwszego roku życia) działające na podobnej zasadzie, na przykład związaną z jedzeniem *Duckie Deck Sandwich Chief* i wiele innych, odnoszących się do różnych obszarów dziecięcych zainteresowań. Kolejnej polskiej wytwórni – Pixle – udało się stworzyć właściwie wielkie stoisko sklepowe, w bardzo zajmującej aplikacji *Storest*. Ulubiona dziecięca zabawa może dzięki niej odbywać się w sytuacji, w której następuje połączenie elementów przestrzeni wirtualnej i rzeczywistej (na przykład część produktów, które są do kupienia, znajduje się w sklepie wirtualnym, a część można sobie uprzednio wydrukować wraz z kodami i takie zbliżyć do skanera kasy pojawiającej się na ekranie).

Niezwykle pobudzają dziecięcą wyobraźnię aplikacje, które zawierają rzeczywistość rozszerzoną (AR – *augmented reality*). Sprawiają one wrażenie, jakby doszło do zatarcia się granic i przenikania tego, co digitalne, do rzeczywistości. Do takich aplikacji, w kategorii, którą poprzednio scharakteryzowałam – przeznaczonych dla małych dzieci, należy na przykład *AR Flashcards-Animal Alphabet* (Mitchelehan Media LLC). Dzięki niej dziecko wciągnięte w zabawę trójwymiarową poznaje nazwy zwierząt zaczynających się na kolejne litery alfabetu.

Aplikacje terapeutyczne

iPad, jedno z pierwszych urządzeń mobilnych z ekranem dotykowym, zastosowanych do wspierania wczesnej terapii dzieci autystycznych, zyskał swego czasu miano cudownego narzędzia. Stało się tak dzięki możliwości wykorzystania aplikacji do uczenia pojęć, kategoryzowania itp., skutecznego, gdy na przykład dziecko autystyczne szczególnie nie lubi żadnej komunikacji z otoczeniem (człowiekiem), nawet w zdefiniowanej sytuacji edukacyjnej. Wówczas iPad (dzięki właściwym aplikacjom) przejmuje rolę terapeuty, edukatora – prowadzi przez kolejne etapy uczenia się, czyli zdobywania i kodowania wiadomości na wybrane tematy: kolory, pojęcia, aktywności itd. Dlatego aplikacje przygotowane dla dzieci autystycznych przypominają te opisywane już wcześniej, dedykowane najmłodszym, z tą różnicą, że są wykorzystywane w jeszcze większym zakresie. Należą do nich na przykład aplikacje z serii *Autism iHelp* (deweloper John Talavera): *Food (Jedzenie)*, *Colours (Kolory)*, *First Words (Pierwsze słowa)*, *Play (Zabawy)*, *Sorting (Porządkowanie)*, *Shapes (Kształty)*, *Emotions (Emocje)* i wiele innych pomagających nabyć dzieciom autystycznym bardzo ważne kompetencje. Aplikacje te charakteryzują się wyjątkowo prostą szatą graficzną, bez jakichkolwiek elementów zakłócających (wyraźne figury na wyraźnych tłach). Mają także niezwykle intuicyjną nawigację, która ułatwia poruszanie się osobom z trudnościami manualnymi. Inne, już bardziej zaawansowane (jednocześnie odpowiednio kosztowne), są aplikacje ułatwiające komunikację wspomagającą i alternatywną (ACC), jak *Proloquo2Go* (deweloper AssistiveWare). Aplikacja ta pomaga przede wszystkim osobom, które nie są w stanie mówić samodzielnie, umożliwia komunikowanie się przez dotyknięcie na ekranie symboli lub wpisywanie we właściwe miejsca słów kolejno przekształcanych na mowę (ludzki głos). Może ona służyć osobom w różny sposób niepełnosprawnym, również tym z dziecięcym porażeniem mózgowym. Programy przeznaczone na tablety czy smartfony świetnie sprawdzają

się także w terapii tych osób, głównie dlatego, że nie wymagają trudnego dla nich używania myszki czy klawiatury. Efekty audiowizualne i natychmiastowe informacje zwrotne pojawiające się nawet dzięki przypadkowemu dotknięciu ekranu – motywują takie osoby do dalszych ćwiczeń, nadają sens własnemu działaniu, zwłaszcza w wypadku z natury ciekawych świata dzieci. Nie jest zatem bez znaczenia to, jakie aplikacje nadają się najlepiej do tego typu pracy terapeutycznej. Muszą one być na tyle atrakcyjne, by mobilizowały do używania na przykład niesprawnej ręki i tym samym rozwijały tak zwaną małą motorykę. Albo też ich celem powinno być ułatwienie komunikowania się z otoczeniem. Na anglojęzycznych stronach (na przykład <http://www.appyautism.com/en> [dostęp: 16.01.2014]) można znaleźć najwięcej informacji dotyczących dostępnych aplikacji o potencjalnie terapeutycznym.

Aplikacje dla artystów

Możliwości uczenia się animacji (poznawania jej zasad), podobnie jak przyswajanie sposobów programowania, nigdy chyba nie były tak duże – a samo uczenie się ich nigdy nie było tak łatwe – jak teraz, kiedy wykorzystujemy programy przeznaczone na urządzenia mobilne. Dzięki aplikacji *Animation Creator HD* (mi-Soft) właściwie już kilkuletnie dziecko, początkowo z pomocą dorosłego, ale później samo, może stworzyć własny, oryginalny film animowany, rysując (palcem lub precyzyjniej rysikiem), dorysowując, nagrywając dźwięki. Interfejs i nawigacja są tak przyjazne, proste, że nie potrzebuje ono szczególnej pomocy osoby dorosłej. Świetną, bardzo prostą aplikacją do zaprogramowania ruchów postaci jest *Daisy the Dinosaur* (Hopscotch Technologies). Za pomocą bardzo jasnych komend (niestety tylko w języku angielskim) dziecko może stawiać różne zadania przed dinozaurowym o imieniu Daisy, ćwicząc myślenie przyczynowo-skutkowe. Łatwo uczy się w ten sposób, że ono samo może kodować, być projektantem gry, że to od jego pomysłu zależy, co i jak będzie wykonywać gracz, dla którego zabawę przygotowało. Dodatkowym walorem tej twórczej aplikacji jest bardzo skromna i ładna grafika.

Właściwie w pełni profesjonalnym atelier stwarzającym ogromne możliwości ekspresji plastycznej jest aplikacja *Paper* (FiftyThree). Wiele różnego typu opcji pociągnięć pędzla, piórka, mazaka, ołówka, feeria barw, lupa (pozwalająca na doprecyzowanie wybranego fragmentu rysunku) dają małemu, ale też profesjonalnemu artyście² swobodę twórczą i w efekcie natychmiastową cyfrową wersję własnej pracy. Podobna, tylko że służąca tworzeniu muzyki, jest aplikacja *Garage Band* (Apple). To potężne studio muzyczne pozwala komponować i nagrywać utwory na różne instrumenty (między innymi gitarę, fortepian, smyczki, perkusję), a dzięki połączeniu za pomocą sieci z innymi użytkownikami tej aplikacji – stworzyć zespół muzyczny reprezentujący dowolny gatunek muzyki.

Bardzo wiele przyjemności wizualnej i okazałe efekty pracy zapewnia aplikacja *Let's Create! Pottery HD* (Infinite Dreams Inc.). To pracownia garncarska, w której każdy, nawet ktoś, kto nigdy nie miał do czynienia z kołem garncarskim,

² W tej aplikacji Józef Wilkoń stworzył ilustracje do aplikacji książkowej *Śloniátko* (Fundacja Festina Lente).

z łatwością może utoczyć wazon lub inne naczynie oraz poznać zasadę działania urządzenia, dzięki któremu to zrobił.

Aplikacje pomagające w nabywaniu szkolnych kompetencji przedmiotowych

W związku z tą kategorią powraca porównanie tabletu do kamiennej tabliczki. W sklepach z aplikacjami jest mnóstwo takich, które wspierają edukację językową. Na przykład pobierany miliony razy we wszystkich systemach *Duolingo Learn Languages for Free* (Duolingo) to darmowa aplikacja do nauki języków obcych na wielu różnych poziomach. Diagnostuje poziom znajomości języka i adekwatnie do niego generuje zadania i ćwiczenia. Użytkownik uczy się przez powtarzanie, słuchanie, pisanie, czytanie w wybranym przez siebie tempie. Elementy zabawy i gry wzmacniają motywację potrzebną do pokonywania kolejnych poziomów. Tę aplikację można wykorzystywać na wszystkich poziomach edukacji, począwszy od przedszkola. Podobnie wiele elementów gry i zabawy zawierają aplikacje, które można używać we wczesnej edukacji. Na tym poziomie wykorzystania technologii w edukacji mamy do czynienia z aplikacjami, które zastępują konwencjonalne karty pracy i zeszyty ćwiczeń, na przykład zeszyty do prostych obliczeń arytmetycznych, ćwiczeń ortograficznych, a także kalkulatory, liczydła, kości do gry itp. Tym, co różni większość takich aplikacji od tradycyjnych zbiorów zadań, jest wbudowana zwykle informacja zwrotna o poprawności wykonania ćwiczeń (usprawnia sprawdzanie przez rodziców, opiekunów tego, jak dziecko sobie poradziło, właściwie ich odciążając).

Podobnie jest z aplikacjami matematycznymi, wybranymi co najmniej z kilkuset dostępnych, obejmujących cztery główne działania arytmetyczne: dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie. Warto wskazać te oryginalne, w których działania są wplecione w jakąś fabułę. To *Mystery Math Museum* lub *Mystery Math Town* (Artgig Studio), dzięki którym użytkownicy, wciągnięci w świetną zabawę, doświadczają wydarzeń, poznają obiekty z wielu różnych muzeów, zbierają liczby, by móc przemieszczać się drzwiami i oknami, jeśli rozwiążą częściowo przygotowane działanie złożone z uzbieranych liczb. Sprawa nie jest banalna. Nie jest to wprawdzie gra na czas, lecz wymaga spostrzegawczości: trzeba pamiętać, gdzie znajdują się liczby, działania, drzwi, pomieszczenia. Wygraną jest rozumienie matematyki i uświadomienie sobie, że jej znajomość to jedyna droga do celu. Nieco inna, ale równie dobra zabawa związana z ćwiczeniami arytmetycznymi ułatwiający zapamiętywanie przygotowana została w aplikacji *Sushi Monster* (Scholastic Inc.): głodny potwór, wskazując jakiś wynik, żąda, by jak najszybciej serwowano mu dania sushi będące składnikami jego dodawania lub mnożenia i cieszy się, gdy zadanie zostaje wykonane poprawnie. Ćwiczeń z działaniami arytmetycznymi w różnych konfiguracjach jest tu bardzo dużo, czasem ponad sto w jednej rundzie, lecz dzięki ciekawej zabawie nie zwraca się uwagi na ich wielość. Tyle samo takich działań zadanych dziecku do wykonania w zeszytacie byłoby nieprawdopodobnym obciążeniem.

Istnieje wiele innych, znacznie prostszych, choć pożytecznych i często pobieranych aplikacji, które właściwie tylko generują łatwe, arytmetyczne czy

algebraiczne zadania i wymagają prawidłowych odpowiedzi – jak *Math Practice* (TeachersParadise.com) albo *Math Flash Cards* stworzone na Androida – lub też wprowadzają elementy tak zwanej grywalizacji (tu: zabawy dwóch graczy przy jednym urządzeniu na czas rozwiązywania zadania z podstaw arytmetyki), jak *Math Duel* (Ellie's Games LCC na iOS lub PeakselGames na Androida).

Przykładem niemal całkowitego opracowania treści programu matematyki wczesnej edukacji i dalszych poziomów jest aplikacja *Splash Math* (StudyPad Inc.). Jak dotąd została pobrana przez ponad dziesięć milionów użytkowników na całym świecie. Zawiera mnóstwo działań z zakresu arytmetyki, geometrii, algebry, pomiaru danych i czasu, charakterystyki liczb. Wszystkie działania wykonuje się zgodnie z wybranym poziomem wiedzy i umiejętności, każdemu z nich towarzyszy instrukcja i oczywiście informacja zwrotna, a pokonywanie kolejnych poziomów związane jest z elementami rozrywkowymi – nagrodami. Grafika, dźwięk i ruchomy, interaktywny obraz wciągają w zabawę z matematyką i sprawiają, że skojarzenia z nią są pozytywne. W krajach anglojęzycznych wykorzystywana jest w szkołach na różnych poziomach edukacji.

Niszowe *app picturebooks*

O aplikacjach książkowych i artystycznej niszy tego gatunku pisałam dla czytelników kwartalnika o książkach dla dzieci i młodzieży „Ryms” (Cackowska 2013). W Polsce na szczególną uwagę zasługuje wytwórnia Fundacja Festina Lente, która współczesnym dzieciom przywraca do obiegu książki Franciszki i Stefana Themersonów, powstałe ponad pół wieku temu. Dzięki animacjom, grom i ożywionym elementom oraz świetnemu lektorowi – Piotrowi Fronczewskiemu, aplikacja powstała z książki tej pary artystów – *O stole, który uciekł do lasu* – co przywróciło ją do obiegu kultury.

Warto tu wspomnieć o dwóch nagrodzonych Bologna Ragazzi Digital Award. Dla mnie jest fascynująca, wyróżniona tylko przez jury, *David Wiesner's Spot* (Houghton Mifflin Harcourt), która wydaje się spełnionym marzeniem tego artysty. W niej bowiem dzięki gestowi rozsuwania palców sukcesywnie wnikamy w głąb pierwotnego obrazu, ulegając złudzeniu nieskończoności. Podczas tej fantastycznej podróży czekają nas różne przygody, które tworzą intrygującą narrację wizualną. Wiesner dał popis podobnych zdolności w drukowanej beztekstowej książce *Flotsam*, ale tu technologia pozwoliła mu na jeszcze większe szaleństwo. Nagrodę BRDA otrzymała wytwórnia bardzo zabawowej aplikacji z efektem 3D, przeznaczonej dla młodszych dzieci – *My Very Hungry Caterpillar* (StoryToys Entertainment Limited) powstałej na podstawie – znanej także polskim odbiorcom – książki Erica Carla *Bardzo głodna gąsienica*. Dzieci pielęgnują tu bohaterkę o żarłocznej naturze, zbierając dla niej kolejno jabłka, gruszki, śliwki i wiele innych produktów, do momentu cudownego wprost jej przeistoczenia się w motyla. Poza fabułą w tej bardzo mocno interaktywnej i multimedialnej aplikacji mnóstwo jest zadań o charakterze edukacyjnym, zachęcających do nazywania, liczenia, kategoryzowania, układania itp.

Wśród aplikacji książkowych, których liczba stale rośnie, pojawiają się również budzące kontrowersje. Przykładem jest *Geoff and his Two Dads in... Tomato*

Trouble (Wompi Studios Pty. Ltd.). Powstała jako pierwsza z serii przygód autentycznie żyjącego w Australii, uroczego i bardzo inteligentnego psa Geoffa rasy Jack Russell terrier – inwalidy poruszającego się dzięki kółkom w miejscu bezwładnych tylnych łap. Jego wspaniali opiekunowie, ale też promotorzy zapewniający rozgłos³, to para homoseksualnych mężczyzn. Ta cyfrowa książka (z dość małą liczbą interaktywnych elementów, ale w ładnej, malarskiej szacie) przedstawia zabawną historię Geoffa, który w ferworze zabawy piłką z psim kolegą niszczy sąsiedzką grządkę z pomidorami, szczególnie umiłowanymi przez właścicielkę, brudząc przy okazji błotem dopiero co wywieszoną przez nią bieliznę. Szczęśliwie jego przyjaźnie nastawieni ojcowie znajdują pozytywne wyjście z tej sytuacji.

Wspomnę tu jeszcze o fantastycznych, niezwykle narracyjnych, choć niebędących książkami, aplikacjach przygodowych czeskiej wytwórni Amanita Design – *Botanicula* i *Machinarium*, które są wersjami wcześniej wydanych gier komputerowych. Jest w nich jakaś wciągająca siła, dzięki przemyślanej, mądrej fabule, którą trzeba rozegrać: w pierwszej bohaterowie muszą ocalić ostatnie ziarno życiodajnego drzewa, w drugiej bohater pełni swą misję w świecie metalowych robotów. Obie te aplikacje, pozbawione jakichkolwiek tekstów mówionych, są pełne zagadek do rozwikłania, które uczą użytkownika logiki postępowania bohaterów dążących do osiągnięcia celu. W wypadku każdej z nich wspaniała oprawa graficzna i muzyczna sprawiają wrażenie efektów filmowych.

Na zakończenie

Zaprezentowany tu przegląd aplikacji jest wyborem dokonany z perspektywy dorosłego „eksperta”, jakkolwiek spora część z omówionych propozycji okazuje się być bardzo popularna wśród dzieci całego świata (na przykład wytwórni TocaBoca). Może to oznaczać, że mamy do czynienia z tworzeniem się – według starego wzorca – dziecięcych zabaw, nowych wspólnot interpretacyjnych, nowych wspólnych zakresów doświadczeń i praktyk. Z drugiej strony należy mieć świadomość, że – mówiąc za Buckinghamem – ów proces społeczny dokonuje się za pośrednictwem rynku i komercjalizacji, czego rezultatem są dystynkcje i nierówności społeczne (Buckingham 2008: 166). Dla przykładu, za większość aplikacji, które przedstawiłam, trzeba zapłacić. Nie są to jednak ceny zbyt wysokie (zwykle jest to od 10 do 30 zł) za wartościowe pod względem edukacyjnym zabawy, do których można powracać bez końca. Nawet jeśli nie wszystkie pożądane aplikacje zmieszczą się na niezbyt pojemnym pod względem liczby gigabajtów urządzeniu, to raz zakupione i usunięte aplikacje obsługiwane przez system iOS można ponownie zainstalować w dowolnym momencie już nieodpłatnie. Problem polega na tym, że dzieci doskonale wyczuwają dystynkcje rynku, szybko dowiadują się, jak słabe lub dobre jakościowo urządzenie posiadają i co mogą z jego pomocą zrobić, a co nie jest im dane. Okazuje się jednak, że różnice te nie są tak bardzo związane z niedostatkiem ekonomicznym lub brakiem dostępu do technologii, ale przede wszystkim, co stanowczo formułuje Buckingham: „[...] wiąże się ze zróżnicowanym dostępem do kapitału intelektualnego i kulturowego, który jest

³ Geoff i jego ojcowie mają nawet swój fanpage na Facebooku.

potrzebny do efektywnego i twórczego korzystanie z tej technologii” (Buckingham 2008: 162). Innymi słowy, dzieciom rodziców wywodzących się na przykład z klasy średniej jest znacznie łatwiej uzyskać dostęp i wsparcie ukierunkowane na rozwój i edukację. Dla pedagogów może – bądź powinno – oznaczać to rozważenie warunków możliwości, a w zasadzie konieczności przesunięcia i włączenia coraz bardziej popularnych technologii mobilnych z socjalizacji rodzinnej ku socjalizacji instytucjonalnej, szczególnie w obszarze wczesnej edukacji.

Literatura:

- Balicki M., 2005, *Media a kompetencje kulturowe i społeczne dzieci* [w:] *Dziecko i media elektroniczne. Nowy wymiar dzieciństwa*, t. 1: *Telewizja i inne mass media w życiu dziecka – wyzwaniem dla edukacji medialnej*, red. J. Izdebska, T. Sosnowski, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Buckingham D., 2002, *The Electronic Generation? Children and New Media* [w:] *Handbook of New Media*, eds. L. Lievrouw i S. Livingstone, London: Sage.
- 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.
- Cackowska M., 2013, *Co ma książka obrazkowa do interaktywnej aplikacji książkowej?*, „Ryms” nr 20.
- Prensky M., 2001, *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon” Vol. 9, No. 5.
- Rideout V.J., 2014, *Learning at home: Families’ educational media use in America. A report of the Families and Media Project*, New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.

Summary

Possibilities of New Technologies in Education. Overview of Developmental Potential of Interactive Apps

The aim of the article is to highlight the educational and developmental role of apps for children.

Text discusses the usefulness of apps and the role of interactivity in children’s development both in family and school contexts. Apps are explored and described in different objective categories: creativity, special needs, maths, first concepts for toddlers and apps for preschoolers, app books. The article is aiming to pay an attention on the educational potential of the apps’s content.

Keywords

children, apps, tablet, iPad, games

Słowa kluczowe

dzieci, aplikacje, tablet, iPad, gry

Sumienie graczy: podejmowanie decyzji w fabularnych grach komputerowych w kontekście socjalizacji i wrażliwości społecznej

W świecie, w którym następuje gwałtowny rozwój technologii informatycznych, należy przyrzeć się problemom przez niego generowanym. Pedagodzy nie tylko powinni umieć dostrzec to, co nowe, ale spróbować podejść do tego badawczo.

Coraz więcej dzieci gra w gry komputerowe. Ich inicjacja na tym polu dokonuje się szybciej niż kiedyś. Granie jest również istotną aktywnością młodzieży i dorosłych. Warto postawić sobie pytanie o to, czy przeklinać ducha naszych czasów, czy lepiej podjąć wysiłek zbadania potencjalnych korzyści, które może przynieść ta forma rozrywki.

Gry komputerowe w świadomości pedagogów wiążą się ze złem, z metaforycznym demonem kuszącym zwłaszcza uczniów i namawiającym ich do porzucenia nauki na korzyść pustej, nierozwijającej intelektualnie zabawy. W tym kontekście współczesny postęp technologiczny budzi niepokój. Zupełnie tak, jakby to, co nowe, musiało wiązać się z lękiem i zagrożeniem.

Moim zdaniem technologiczna nowość jest wyposażona w spory edukacyjny potencjał, dzięki któremu powstają nowe możliwości nauczania. Na różnego rodzaju zajęciach są wykorzystywane aplikacje uatrakcyjnijające procesy edukacyjne, natomiast w codzienności pojawiają się narzędzia inkulturacji w postaci gier wideo, które nie tylko wdrażają graczy w kulturę XXI wieku, ale także opowiadają historie często wymagające analizy ze strony odbiorcy. Gry komputerowe przyczyniają się do rozwoju kultury i nauki. Mechanizm gamifikacji (zwanej także grywalizacją) wykorzystuje mechanikę gier do zachęcania ludzi, aby robili rzeczy, na które zwyczajnie nie mają ochoty lub nie wiedzą, że mogą zrobić je inaczej – poprzez uatrakcyjnienie, wsparcie motywacji wewnętrznej oraz budzenie kreatywności. Systemy znane z gier można wykorzystać do usprawnienia pracy nad projektami oraz edukacją, ale sprawdzają się też w działaniach bardziej bezpośrednich – jako socjalizacyjne przekazy lub narzędzia uwrażliwiania na współczesne problemy społeczne.

W niniejszym tekście postaram się przyrzeć potencjałowi fabularnych gier komputerowych w kontekście socjalizacji, uwrażliwienia oraz edukacji; zaprezentuję wyniki badań wstępnych, które mają za zadanie przybliżyć pedagogom

ich możliwe oddziaływanie na graczy oraz przynajmniej częściowo ująć relacje pomiędzy graczem a fabularną grą komputerową. Badania zostały przeprowadzone przeze mnie na próbie 171 osób w różnym wieku i bazowały na krótkiej ankiecie internetowej dotyczącej podejmowania decyzji w fabularnych grach komputerowych. Ankieta składała się z pytań zarówno zamkniętych, jak i otwartych, których zadaniem było pogłębienie odpowiedzi, dodanie wartości w postaci konkretnych przykładów gier, sytuacji oraz przemyśleń, a rozprawdzone zostały dzięki wsparciu portali społecznościowych oraz forów dyskusyjnych. Badanie przeprowadzono w języku polskim, toteż pula ankietowanych ogranicza się głównie do graczy narodowości polskiej.

Zanim zostaną zaprezentowane wyniki oraz moje rozważania nad wspomnianymi kwestiami, należy nadmienić, że celem artykułu nie jest oczyszczenie fabularnych gier komputerowych ze wszystkich zarzutów; nie chodzi tutaj o sakralizację tego rodzaju tekstu kulturowego, a raczej próbę ponownego spojrzania na ten typ gier jako na nowe zjawisko ze swoimi możliwościami oraz niemożliwościami.

Wiek rozwoju i badania komputerowych gier fabularnych

Badania gier komputerowych są stosunkowo młode, zwłaszcza w Polsce. Temat gier był marginalizowany – szczególnie w pedagogice – i często widziany jako przeszkoda na drodze do skutecznego uczenia się, choć pewien wyłom w tej kwestii niesie dziedzina zwana pedagogiką gier komputerowych. Przełomowa na gruncie badań okazała się praca Jerzego Zygmunta Szeji zatytułowana *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej* (Szeja 2004). W swojej książce autor zauważa, że gry komputerowe – tuż obok narracyjnych gier fabularnych (*role-playing game*) – są nowym zjawiskiem kultury współczesnej. Już na samym początku nazywa gry komputerowe tekstem kultury (Szeja 2004: 8), co jest istotnym spostrzeżeniem oraz próbą odejścia od zinfantyilizowanego poglądu na wszelkiego rodzaju gry. Niestety, powszechnie uważa się, że gry (czy komputerowe, czy planszowe lub towarzyskie) są domeną dzieci. Jeżeli nawet wiąże się je z dorosłymi, to z tymi, którym powaga jest obca. Poprzez nazwanie gry tekstem kultury przełamuje się wizja „niepoważnego produktu”. Szeja nie podchodzi do tematu w sposób oderwany od rynku – wspomina tytuły, podaje przykłady. Praca przestaje mieć wymiar całkowicie abstrakcyjny, ponieważ autor postawił most – każdy może sprawdzić konkretny produkt, wie czego i gdzie ma szukać, w ten sposób zachęcając badaczy do zajęcia się tematyką gier.

Po Szeji pojawili się nowi, zazwyczaj młodzi badacze gier komputerowych. Widać pewną tendencję zajmowania się grami typu MMORPG (*Massively multiplayer online role-playing game*) pozwalającymi graczom na wspólne rozgrywki w czasie rzeczywistym w rozbudowanym świecie podzielonym na regiony. Gry te budzą duże zainteresowanie, ponieważ w dużej mierze są łatwo dostępne i darmowe – chociaż istnieją oczywiście też znane gry MMORPG wymagające płatnego abonamentu. Do popularnych MMO można zaliczyć: *World of Warcraft*, *EverQuest*, *Rappelz*, *League of Legends* (popularny *LoL*, który bardziej wiąże się z gatunkiem *multiplayer online battle arena*, polegającym na prowadzeniu bitew online)

czy wydany w 2013 roku *Neverwinter*. Znaczna liczba badaczy społecznych skupia się na grach typu MMO dlatego, że uczestniczenie w rozgrywkach tego gatunku wymusza interakcje z innymi osobami; gry te zostały stworzone specjalnie z myślą o wspólnych rozgrywkach graczy z całego świata. Przykładem badań gier MMO oraz ogólnie gier sieciowych jest chociażby *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej* Mirosława Filiciaka (2006) czy teksty młodych badaczy, na przykład *Komputerowe gry fabularne – pogranicze światów rzeczywistego i wirtualnego* Dominika Porczyńskiego (Porczyński 2013) lub *Wirtualny Teatr. Koncepcje Ervinga Goffmana w świecie gier sieciowych* Pawła Olejniczaka (2012).

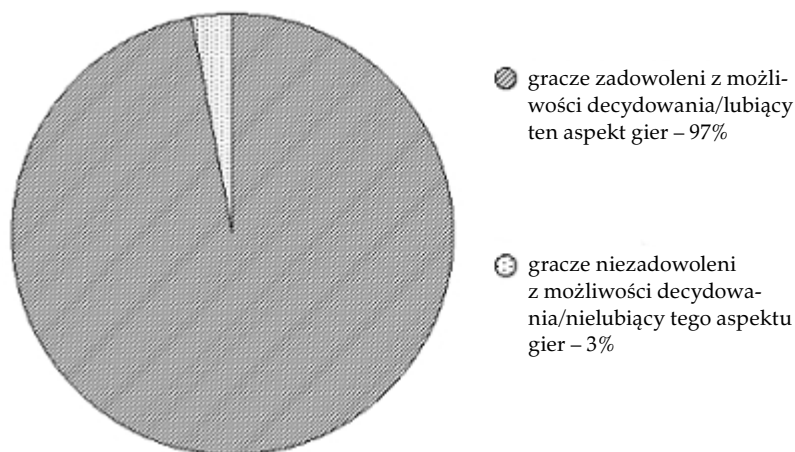
Odważę się stwierdzić, że pomimo rosnącego zainteresowania tematyką gier komputerowych, brakuje w naukach społecznych – zwłaszcza w pedagogice – analizy gier fabularnych, spojrzenia na nie jak na tekst kulturowy obrazujący pewne potrzeby społeczne, wizje, a także wyobrażenia deweloperów na temat dobrej gry komputerowej. Autorzy gier przekazują nam w swoich produkcjach konstrukty, z którymi gracze stykają się niemalże codziennie. Raport *Game Industry Trends 2014* (GIT: Kids 2014) wykazuje, że według rodziców ich podopieczni przy grach (w ciągu tygodnia) spędzają: 9% dzieci mniej niż godzinę, 45% dzieci od jednej do pięciu godzin, 30% dzieci od sześciu do dziesięciu godzin, 10% dzieci od jedenastu do piętnastu godzin, 6% dzieci powyżej szesnastu godzin. Wyniki pokazują, jak dużo czasu dzieci (a pamiętajmy, że także dorośli grają w gry komputerowe) spędzają na obcowaniu z tego typu produktami. Skoro gry polegają na odbiorze wizualnym, tekstowym konstruktów oraz na interakcji, przekazywane zostają treści, a ogólna ich zawartość w dużej mierze zależy od przekonań autorów. Gry – tak jak literatura – przekazują konstrukty, opowiadają o nich, tworzą fantazmaty. Trudno więc nie stwierdzić, że skoro gry są fuzją przekonań twórców o ludziach (tworzą aktorów gier na podstawie swoich wyobrażeń o ludzkich zachowaniach, lękach, pragnieniach, poglądach, mniejszościach itd.) oraz wizją odbiorcy (deweloperzy zawsze mają przed sobą obraz tego, do kogo gra jest skierowana), przekazywane zostają pewne treści kulturowe. Jakiego rodzaju treści – czy będą to na przykład stereotypy, czy myśli emancypacyjne, czy wprost przeciwne – wszystko zależy od twórców konkretnego tytułu. Czy już samo to nie jest powodem do analizy zawartości gier pod kątem konstruktów w nich występujących?

Przechodząc dalej, w kierunku głównego tematu tegoż tekstu, sposobem na immersyjne zaangażowanie gracza, na przekazanie myśli poprzez grę, jest stawianie w niej problemów – za pomocą fabuły, postaci, wydarzeń oraz tego, co pomiędzy tymi elementami gier zachodzi. Użytkownik rozwiązuje problemy poprzez podejmowanie decyzji – czy to w postaci dialogów, elementów strategicznych (które to można odnaleźć także w grach typu *role-playing game*), czy samych akcji gracza (na przykład kogo zabić, kogo oszczędzić lub uratować). Dokonywanie wyborów jest kluczowe i to właśnie ten element jest kwintesencją interakcji odbiorca–gra.

Bazując właśnie na teź myśli, przeprowadziłem badanie mające na celu określenie stosunku graczy wobec decyzji podejmowanych w grach komputerowych. Czy decyzje są widziane jako niezbędne? Czym kierują się gracze? W jaki sposób dochodzi do ich zagłębienia w świat wirtualny? Jak do tego wszystkiego ma się sumienie oraz czy pełni ono istotną funkcję, gdy mamy do czynienia z tworem wirtualnym jakim jest gra komputerowa?

Podjmowanie wirtualnych decyzji – upragnione wyzwanie

Niezwykle istotne pytanie, które warto postawić, dotyczy stosunku graczy do decyzji w grach. Za cel postawiłem sobie wyzbycie się własnej opinii i zapytanie graczy, czy właściwie sami są zadowoleni z takiej możliwości oraz czy lubią dokonywać w nich wyborów. Postanowiłem podjąć próbę rozbicia jednego pytania na dwa osobne, lecz stoi za tym pewien powód. Gracze mogą sobie cenić możliwość podejmowania decyzji w grach, ale nie wolno wykluczyć tego, że sam proces decydowania uznają za trudny, frustrujący czy na swój sposób męczący. Okazało się jednak, że odpowiedzi statystycznie pokryły się idealnie.



Wykres 1. Liczba graczy zadowolonych z możliwości podejmowania decyzji w grach oraz lubiących ten aspekt fabularnych gier komputerowych

Co ciekawe, nie każda osoba zadowolona z możliwości podejmowania decyzji w grach deklarowała, że to lubi, jednakże głosy ostatecznie wyrównały się.

Jak widać, znacząca większość graczy docenia możliwość decydowania w fabularnych grach komputerowych. Czy jest to istotna wiadomość? Owszem. Dokonywanie wyboru zawsze należało do ważnych aktywności. Tutaj pragnę nawiązać do tekstu Zygmunta Baumana i Tima Maya:

W życiu codziennym nigdy nie zabraknie problemów. Niektóre, pojawiając się w miarę regularnie, mogą nas nie kłopotać nadmiernie, podczas gdy inne mogą powodować gwałtowną zmianę sytuacji i zmuszać do dłuższego i głębszego namysłu. Są to problemy, którym zazwyczaj nie poświęcamy wiele uwagi, które jednak mają znaczenie dla tego, kim jesteśmy i jak pojmujemy otaczający nas świat. Czasami ów głębszy namysł prowadzi do pytania, dlaczego do czegoś doszło (Bauman, May 2004: 88).

Tak jak w życiu codziennym, także w grach komputerowych podejmowanie decyzji niesie za sobą znaczenie. W wielu grach fabularnych gracze są stawiani przed wyborami trudnymi, o niejasnych rezultatach. Przed ich dokonaniem muszą się zastanowić, jako że z decyzjami związane są konsekwencje – także takie,

które nie są widoczne od razu po wyborze. W niektórych przypadkach skutek decyzji może ujawnić się dopiero pod sam koniec rozgrywki lub nawet w kontynuacjach gry (jak na przykład w serii *Mass Effect* wydanej przez firmę BioWare – decyzje podjęte w części pierwszej gry mają wpływ nawet na wydarzenia z części trzeciej). Jakie niesie to za sobą konsekwencje? Niemalże usunięta zostaje możliwość wczytania stanu gry i zmiany obranej ścieżki. Oczywiście jest to dopuszczalne w przypadku mniej istotnych zadań, lecz mimo wszystko gracze zostają zmuszeni do wzięcia odpowiedzialności za te istotne i często najtrudniejsze wybory. Nie ułatwia tego immersyjność gier komputerowych rozumiana tutaj jako wrażenie przenikania do innej rzeczywistości – w tym przypadku rzeczywistości świata gry (Filiciak 2006: 62). Immersja polega na czasowym zatrzymaniu niewiary; zanurzeniu podmiotu w świat fikcyjny w takim stopniu, że zdaje się on bardziej prawdziwy niż ten realny. Także decyzje zdają się istotniejsze – wiemy, że obcujemy z grą, jednak wzrasta poczucie odpowiedzialności za świat wirtualny, który kształtujemy naszymi wyborami. Warunkami immersyjności są interakcyjność produktu (gracz musi mieć wpływ na świat fikcji), spójności rzeczywistości prezentowanej w produkcie, a oczekiwania odbiorcy wobec produktu muszą być zgodne z jej konwencjami (Filiciak 2006: 63). Immersję łatwo wyjaśnić na przykładzie wciągającej książki – czytając ją, zgadzamy się na jej konwencję, formę; wchodzimy z nią w interakcje, bo podczas lektury wyobrażamy sobie postacie, zdarzenia, scenerie – przestajemy być jedynie biernymi odbiorcami, ale poprzez wyobrażnię tworzymy uniwersum prezentowane w dziele; musimy wierzyć w wiarygodność aktorów powieści, fabuły i innych elementów – odkrycie niekonsekwencji czy błędów logicznych, płaskiej psychologii postaci sprawia, że zostajemy wybici ze świata fikcji, niedowierzamy mu.

Czy rodzaj podejmowanych decyzji ma znaczenie? Owszem, jako że nadanie im powagi, odpowiednie ich nazwanie dzięki immersyjności jeszcze bardziej zaczyna się liczyć, a poprzez charakter decyzji może dojść do uwrażliwienia idiosynkratycznego – charakterystycznego dla konkretnej osoby (tutaj gracza) odczuwania w ten, a nie inny sposób, budującego osobowość gracza oraz to, co go uosabia (metaforycznie oraz dosłownie, przemyślenia i sądy odbiorcy gry oraz wizja wirtualnego odpowiednika gracza – awatara – w sensie budowania jego osobowości w grze na podstawie czynów i decyzji). Gry mogą stawiać graczy w sytuacjach niejasnych – można by stwierdzić, że zupełnie tak samo jak życie, wymuszając zastanowienie i podjęcie decyzji – tej jednej, charakterystycznej dla konkretnego człowieka. Oczywiście liczba decyzji w grach jest ograniczona, ale nierzadko zróżnicowana. Gdy na postawiony problem możemy odpowiedzieć na trzy czy cztery sposoby, wiedząc, że nasz wybór będzie miał wpływ na rozgrywkę, musimy zareagować. Gracz może to zrobić w parę sekund, ale często zajmuje to więcej czasu. Staje się swojego rodzaju sędzią decydującym o tym, jak rozwinie się historia. Tutaj można nawiązać do teorii Philipa Zimbardo opisaną w książce *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?* (Zimbardo 2008), znanej także fanom filmów psychologicznych dzięki filmowi *Das Experiment* (pl. *Eksperyment*). Teoria zakłada, że poprzez stworzenie odpowiedniego środowiska/warunków, człowiek przybierający rolę wchodzi w nią niemalże całkowicie, do takiego stopnia, że ludzie uznawani za dobrych zaczynają zachowywać się w sposób zły, nikczemny, bezwzględny. Jak odnosi się to do gier komputerowych? Przykładem

może być *Dragon Age: Inquisition* wydana w listopadzie 2014 roku. Wcielamy się tu w postać (kobietę lub mężczyznę), która jako jedyna przeżyła atak istot zła wydostających się z nowo powstałej szczeliny do świata żywych – za inwazję zostaje obarczony winą główny bohater. Po względnym oczyszczeniu z zarzutów wступujemy w szeregi Inkwizycji, a później stajemy na jej czele. Będąc przywódcą, nie tylko odpowiadamy za wszystkie decyzje strategiczne, sojusze, walkę ze złem, ale także stajemy się swojego rodzaju sędzią. W związku z tym mamy obowiązek wysłuchać historii postaci, zarzutów i zeznań. Oczywiście naszym zadaniem jest także wydać wyrok (jeden z kilku dostępnych). Sama wysoka interakcyjność gry zapewnia immersję, wczuwamy się postać (lub wręcz przeciwnie – stawiamy siebie na jej miejscu, zamiast przyjmować sugerowaną przez grę rolę). Jednocześnie gra, zapewniając takie, a nie inne środowisko, każe nam słuchać i decydować. Gracz, będąc pod wpływem immersji, przyjmuje rolę i musi decydować, nie ma możliwości przyjęcia biernej postawy. Tak jak w teorii Zimbardo, gracz rzucony zostaje w ustaloną z góry sytuację, w której prowokowane są pewne zachowania. Musi zostać sędzią i przemyśleć to, co się dzieje wokół niego. Kończąc rozgrywkę, wychodzi z roli, ale doświadczenie i pamięć pozostają – tak jak wrażenia, wnioski i przemyślenia.

Gry, tak jak literatura, mają możliwość pozostawienia czegoś, co tutaj nazwę „wrażeniem”. Wrażenie jest jak pamięć, ale rozbudza człowieka w określony sposób. Poprzez fikcyjne zdarzenia oferowane są doświadczenia rozwijające – doświadczenia podejmowania decyzji, dawania poczucia realności oraz kompetencji sprawczej. A więc paradoksalnie osoba obcująca z fikcją – czy to w postaci gier, książek, czy innych interaktywnych produktów kultury – dzięki odwołaniu się do niej zdobywa elementy kompetencji realnych, składających się na to, co tworzy człowieka. Upraszczając teorię, człowiek przez obcowanie z fikcyjnym uniwersum odbywa „trening kulturowy”. Tutaj chciałbym nawiązać do obserwacji badacza innego fragmentu kultury (dokładnie rzecz ujmując, horroru literackiego) – Michała Kruszelnickiego:

Zarówno widz tragedii, jak i czytelnik horroru świadomie pragną obcować z bohaterami zagrożonymi, cierpiącymi, wpadającymi w różne kłopoty, z którymi sami odbiorcy nie chcieliby mieć nic do czynienia (Kruszelnicki 2010: 70).

Nawiązuję do tego cytatu nie bez powodu. Tak jak w przypadku horroru, gracz poprzez rozgrywkę są w stanie doświadczyć wyzwań, problemów, cierpień oraz oczywiście podejmowania decyzji z przestrzeni „swojego bezpiecznego fotela”. Wszystko w formie kontrolowanej, ale jednocześnie immersyjnej, relaksującej, jednak wymagającej uwagi. Dodając takie spojrzenie na sprawę, z jeszcze większą pewnością można nazwać grę treningiem. Gracz ma okazję „musnąć” istoty decyzji, nie ponosząc jej konsekwencji osobiście. W pewnym sensie „muśnięcie” to jest symbolicznym powołaniem do życia potencjału gry. Zacytuję tu Antoniego Kępińskiego:

Świat zewnętrzny jest zmienny, świat własny tj. ciało, jest stały. Wśród zmieniającego się wciąż otoczenia ustrój żywy musi zachować swoje *constantia*, swoje „prawdy”, jeśli za istotę prawdy uważa się jej niezmiennosc. Własne ciało jest „prawdziwe”, a świat otaczający jest „złudny”, gdyż cechą złydy jest ustawiczna zmienność. To, czego

możemy dotknąć, zetknąć z naszym ciałem, nabiera cech prawdziwej rzeczywistości. [...] To, co nie jest w bezpośrednim kontakcie z naszym ciałem, ma zawsze cechy uludy, abstrakcji, nierzeczywistości (Kępiński 2012: 32).

Uważam, że w pewien sposób można odnieść słowa Kępińskiego do obcowania graczy z grą komputerową. Ta sama w sobie jest fikcją, wspomnianą „złudą”, jednak przez interakcje z graczem, gra oraz jej fragmenty stają się bardziej rzeczywiste, prawdziwe. Rozgrywka oferuje nam wyzwania, oswajamy się z jej mechaniką, fabułą, postaciami. Czy to dlatego gry wydają się dużej liczbie ludzi tak atrakcyjne? Czy dlatego, że sami gracze, kiedy budowa, fabuła i idea gry im odpowiada, czynią ją środowiskiem immersyjnym? Czy przez swoje interakcje z człowiekiem gra urzeczywistnia to, co nierzeczywiste?

Z pewnością wielu zada sobie pytanie, czy gracze świadomie podejmują decyzje podczas rozgrywki. W swoim badaniu próbowałem dowiedzieć się, jakie wybory są dla nich najtrudniejsze i które wywarły głębokie wrażenie. Wielu graczy mówiących od podejmowanych decyzjach w grach wspomina ich wynik. Naturalne jest, że człowiek w życiu codziennym stara się przewidzieć następstwa swoich czynów, słów; w większości sytuacji zdajemy sobie sprawę, że każda czynność pociąga za sobą pewne konsekwencje. Gracze nie raz podkreślali wagę tego aspektu i niejednokrotnie stwierdzali, że najtrudniejsze decyzje to takie, których następstw nie potrafią przewidzieć:

Najtrudniejsze decyzje w grach to te, których konsekwencji nie można przewidzieć, a które mają istotny wpływ na dalszy przebieg fabuły.

Za trudną uznaję decyzję mniejszego zła (gdy oba wybory niosą jakieś szkody) lub trudne do przewidzenia konsekwencje decyzji. Także decyzje wyrywające się spod kontroli po dokonaniu wyboru.

Najtrudniejsze decyzje to takie, kiedy trzeba wybrać między dwiema sprzecznymi stronami (Kenny i Jane w *The Walking Dead*) albo takie, których konsekwencje nie są jasne.

Jak widać, konsekwencje są istotne i to one często sprawiają, że graczom ciężko zaakceptować rozgrywkę idącą torem „złej” decyzji i sięgają po wirtualno-psychologiczną funkcję obronną jaką jest wczytanie stanu gry do momentu przed jej podjęciem. Sami gracze potwierdzają, że często jest to spowodowane konsekwencjami decyzji. Oto niektóre z wypowiedzi argumentujące powrót do wcześniejszego zapisu rozgrywki:

Bezpośrednie konsekwencje były obciążające sumienie mojej postaci :)

Zbyt duże wyrzuty sumienia lub śmierć ulubionej postaci jako konsekwencja.

Przeważnie jest to chęć sprawdzenia, co oferuje druga ścieżka, z czystej ciekawości. Z rzadka jest tak, że konsekwencje podjętej decyzji bardzo mi nie odpowiadają i wolę już podjąć inną, gorzej pasującą do postaci, byle ich uniknąć. Przykładem niech będą niektóre wybory w zadaniach w serii *Baldur's Gate*, powodujące odejście jakiejś cenniejszej postaci z drużyny.

W *Planescape: Torment* dwa razy: po rozmowie z Ignusem stwierdziłem, że on nie zasługuje na to, by być uwolnionym i powinien dalej się smażyć w ogniu, choć przez to

traciłem dostęp do potężnych czarów. Innym razem decyzja, która w pierwszej chwili wydawała się słuszna, niosła ze sobą dalece zbyt wielkie konsekwencje – winny ponosił karę niewspółmierną do winy.

Oczywiście decyzje podjęte w grach komputerowych nie mają tej samej siły, co w życiu realnym, w przypadku tragedii ludzie nie mogą „zacząć od nowa” czy „spróbować jeszcze raz”, jednakże nie chodzi tutaj o to, lecz o pokazanie wyników postępowania. Tak jak w grach, tak i w życiu, wiele konsekwencji jest trudnych do przewidzenia.

Warto jednocześnie zauważyć, że pierwsza z wypowiedzi jest nacechowana żartobliwością, co wskazuje na swego rodzaju dystans respondenta/respondentki do własnych słów. Można oczywiście rozumieć to na wiele różnych sposobów.

Jakie są jeszcze podobieństwa między grami a rzeczywistością? Czy sam proces podejmowania decyzji przebiega podobnie jak w życiu codziennym? Jak wygląda kwestia tytułowego sumienia graczy? Oto pytania, którymi pragnę zająć się w dalszej części tekstu, jednocześnie ujawniając to, czym kierują się gracze, podejmując swoje decyzje.

Sumienie i motywacje graczy, czyli co stoi za decyzjami w grach komputerowych

W poprzedniej części artykułu w dużej mierze pisałem o tym, jak można interpretować różne elementy gier, wspominam tytuły i odnoszę się do samego podejścia graczy do podejmowania decyzji w grach komputerowych oraz do ich konsekwencji. To właśnie stosunek graczy do gier komputerowych nadaje wagi całemu dyskursowi. Podczas swoich badań postanowiłem sprawdzić cztery różne aspekty dokonywania wyborów, w poszukiwaniu tego najważniejszego dla graczy. Ich zadaniem było wybrać, jak istotne są poszczególne aspekty, co motywowało ich wybory. To, jak rozłożyły się głosy 171 ankietowanych (wyniki procentowe – uwzględnione zostały ważne głosy, czyli tych respondentów, którzy przesłali poprawnie wypełnione formularze), ukazuje tabela ¹.

Jak widać, najistotniejszy okazał się aspekt moralny, co ukazuje ważne i ciekawe zjawisko, jakim jest uczynienie gry nie tylko miejscem rozrywki, ale również wirtualnym uniwersum, w którym gracz może stworzyć swoje superego, reprezentację moralności, sumienia i możliwości decydowania. Na tej mocy gry komputerowe okazują się przestrzenią wyzwania. Co ciekawe, to właśnie gracze sami ukształtowali tę przestrzeń – wymagają (co wskazałem we wcześniejszych partiach tekstu), by produkcje zawierały znaczącą liczbę możliwości decydowania, chcą decydować o losach swojej postaci i świata, w którym się znajduje, jednocześnie jednak dochodzi do swoistego transferu moralności graczy do fikcyjnego świata gry, przez co staje się on areną, na której dochodzi do walki o poglądy, wątpliwości, problemy moralne. Parząc także na aspekt odgrywania postaci – również oceniany jako bardzo istotny – można zastanowić się, czy gracze nie pożądamy konfliktu. Jednocześnie wysoko cenią możliwość importu własnej

¹ W tabeli ujęto stan na rok 2014. W planach jest kontynuacja badań, zbierania głosów oraz analiza wyników.

Tabela 1. Aspekty brane pod uwagę przez graczy podczas podejmowania decyzji w fabularnych grach wideo

	Nieistotny	Mało istotny	Istotny	Bardzo istotny
Aspekt moralny (według własnej hierarchii ważności)	4,1 %	13,5%	25,1%	57,3%
Aspekt wynagrodzenia (według nagrody za podjęcie takiej, a nie innej decyzji)	11,1%	36,8%	34,5%	17,6%
Aspekt odgrywania postaci (według tego, jak postąpiłaby odgrywana postać)	9,4%	15,8%	24,1%	50,9%
Aspekt zmniejszenia wyzwania (ułatwienie sobie dalszej rozgrywki)	36,8%	35,1%	19,9%	8,2%

Źródło: Opracowanie własne.

moralności do świata gry oraz możliwość odgrywania danej postaci, co w przypadku konfliktu – niepokrywania się kreacji narzuconej postaci z moralnością gracza – doprowadza w pewnym sensie do dychotomii, walki moralności gracza z konstruktem w postaci nakreślonego przez autorów gry charakteru. Jak widać po wynikach wpisanych w tabeli, aspekt zmniejszenia wyzwania oraz aspekt wynagrodzenia cieszą się najmniejszym powodzeniem.

Z powodu niewielkiej próby badawczej oraz ograniczenia się do respondentów z Polski ciężko jest odnieść wyniki do społeczności wszystkich graczy. Jednakże godne uwagi jest to, że moralność gracza już teraz wyłania się jako znaczący element rozgrywki tuż obok możliwości odgrywania nakreślonej przez twórców roli. Ukazuje to pewne naukowo ciekawe tendencje.

Moralności wraz z podejmowaniem decyzji trudno nie powiązać z wyrzutami sumienia. Aby zachować jasność rozumienia, czym właściwie jest sumienie, odnieśmy się do jego najbardziej popularnej definicji – tej oferowanej przez *Encyklopedię PWN*, by następnie przejść do nieco innej formuły:

sumienie, gr. *syneídesis*, łac. *conscientia*, pojęcie z zakresu moralistyki, etyki i teologii moralnej (o bardzo szerokim znaczeniu), rozumiane zazwyczaj jako: wewnętrzna instancja orzekania moralnego, indywidualne rozeznanie dobra i zła, zinterioryzowane wartości uznane przez jednostkę, a wyznawane przez grupę społeczną (*Encyklopedia PWN* 2013a).

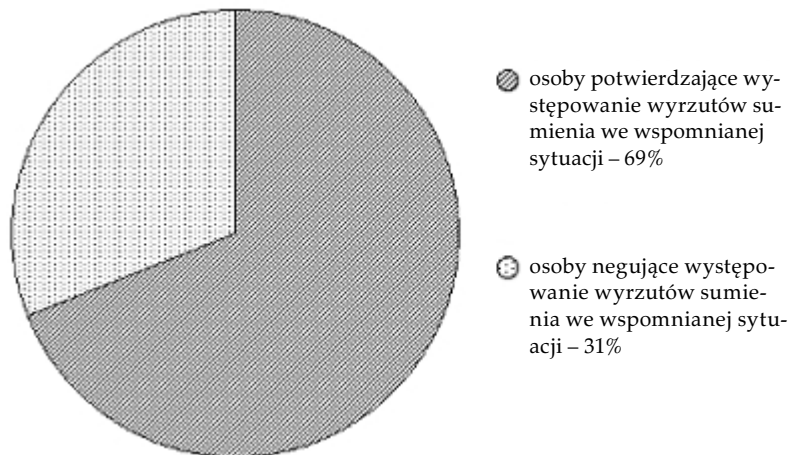
Jak powszechnie wiadomo, sumienie ma pomagać rozróżniać dobro od zła, często jest opisywane jako wewnętrzny głos podpowiadający, osądający, przypominający, jak powinniśmy postępować. Definicja z encyklopedii nawiązuje do wartości zaakceptowanej przez jednostkę – aby sumienie faktycznie posiadało swój klasyczny potencjał, potrzebne jest zgodzenie się z treścią. Podczas swojego życia człowiek obcuje z innymi ludźmi, z grupą społeczną, która na swój sposób rozwija jednostkę. Poprzez opiekunów, wpływ środowiska społecznego charakterystycznego dla danej jednostki dochodzi do przekazu zasad oraz wartości; jednostka zostaje socjalizacyjnie uwarunkowana, nabywa pewne kompetencje, hamowane są niepożądane zachowania i rozwijane są cechy potrzebne do istnienia w grupie. Nie bez powodu Lech Witkowski – za Zygmuntem Freudem – charakteryzuje sumienie w taki oto sposób:

[...] Freud „utożsamiał poczucie obowiązku z uwewnętrznieniem masy idiosynkratycznych epizodów”, związanych z przypadkowymi zdarzeniami, obecnymi nawet przy zakłóceniach pamięci. Sumienie zatem to „pamięć zdarzeń idiosynkratycznych (Witkowski 1993: 237)

Sumienie jest tutaj rozumiane inaczej – jako uwrażliwienie i wyczulenie na pewne sprawy, zachowania, zjawiska właśnie dzięki uwewnętrznionym doświadczeniom. Dzięki zdarzeniom człowiek zdobywa możliwość dokładniejszego rozeznania; zmuszany jest do przeformułowania i nadpisania odczuć. Czy można to odnieść do fabularnych gier komputerowych? Owszem.

Niejednokrotnie wspomniane było, że gry oferują nam szeroki wachlarz historii, postaci, relacji oraz graficznych przedstawień miejsc, konfliktów czy prosto zdarzeń. Gra tworzy specjalne, zamknięte, wykreowane, wirtualne środowisko czy arenę treningową pozwalającą graczom na doświadczanie *quasi*-przypadkowych zdarzeń. *Quasi*-przypadkowych dlatego, że jedynie udają takie – zostały wymyślone oraz zaprogramowane przez twórców, lecz z poziomu odbiorcy gry są nie do przewidzenia. Dlatego właśnie zdarzenia te są zarówno przypadkowe, jak i planowane. Co więcej, skłaniają do refleksji. Czy więc konstrukcja gier fabularnych nie rozwija ludzkiego sposobu myślenia? Czy nie uwrażliwia i nie zmusza do pracy swojej umiejętności osądu?

W badaniu zapytałem graczy o to, czy posiadają wyrzuty sumienia po podjęciu takiej, a nie innej decyzji w grze komputerowej. Wyniki przedstawia wykres 2.



Wykres 2. Liczba graczy, u których występują wyrzuty sumienia z powodu „złe” podjętej decyzji w grze komputerowej

Z danych przedstawionych na wykresie wynika, że znacząca liczba graczy odpowiada twierdząco na pytanie o występowanie wyrzutów sumienia z powodu wirtualnych decyzji. Jest to zaskakujący przykład tego, jak fatazmaty, wyobrażenia przenikają do rzeczywistości. Potwierdza to możliwość wpływu świata wyobrażonego na świat realny, codzienny. Mimo że oddziałujące na gracza

wyobrażenia, grafiki i teksty są osadzone w nierzeczywistym kontekście, to wywołane przez nie emocje, uczucia, wrażenie odpowiedniości podjętej decyzji (lub wręcz przeciwnie) są jak najbardziej prawdziwe. Oczywiście w przypadku gry można uczynić coś, co niemożliwe jest w świecie rzeczywistym – można wczytać wcześniejszy stan gry w celu (jak już wspomniałem) wirtualno-psychologicznej obrony psychicznej; można zmienić swoją decyzję (poza niektórymi przypadkami, kiedy to decyzja i wynik są oddalone na tyle, że wczytanie zaczyna mijać się z celem – dystans czasowy jest w stanie powstrzymać część graczy od użycia starego zapisu gry). O ile powrót do wcześniejszego zapisu gry sprawia, że moment podejmowania decyzji jest mniej znaczący, to jednak pojawienie się wyrzutów sumienia uwrażliwia; jest doświadczeniem. Można iść krok dalej i zapytać, czy gry w ten sposób mogą rozwinąć inteligencję emocjonalną rozumianą jako „zdolność rozumienia i kontroli własnych emocji” (*Encyklopedia PWN 2013b*). Decyzje – czy to w grach, czy w życiu rzeczywistym – stawiają nas w specyficznych sytuacjach, narzucając reakcję, także emocjonalną. Graczom zostaje rzucone wyzwanie interpretacji odczuć oraz ich kontroli. Czy emocje wywoływane grą faktycznie mają tak wielki potencjał? Trudno odpowiedzieć na to pytanie, jednakże patrząc na to, że potrafią wywołać poczucie winy, wyrzuty sumienia, można zaryzykować odpowiedź, że tak. Kolejne nasuwające się pytanie brzmi: czy ludzie mają potrzebę odczuwania emocji? Nie trzeba długo zastanawiać się nad odpowiedzią, lecz by nie kierować się tylko własnym subiektywizmem, przytoczę słowa psychologa – Daniela Golemana:

[...] kierują nami nasze najgłębsze uczucia, namiętności i pragnienia i jako nasz gatunek zawdzięczamy w znacznej mierze swe istnienie ogromnej roli, jaką odgrywają one we wszystkich ludzkich sprawach. Potęga ich jest niezmierna (Goleman 2007a: 24).

Uczucia i emocje odgrywają znaczącą rolę w rozwoju nie tylko sztuki, ale i całej ludzkości. Czy to właśnie ta potrzeba odczuwania doprowadziła do uwzględnienia emocji i wyzwań (które także stymulują emocje) w grach komputerowych? Potrzeba dreszczyku, wzruszenia, gniewu, miłości, smutku? Chyba można tak twierdzić. Często wspomina się o brutalności w grach komputerowych, o tym, że dają możliwość przejścia rozgrywki w sposób agresywny. Uwzględnia to pewną potrzebę wyładowania, przeżycia „brutalnego katharsis” – wyrzucenia z siebie swoich frustracji, złości, niezadowolenia. Bez potrzeby nie powstałaby taka możliwość. Jednakże dla równowagi wiele gier – zwłaszcza tych z gatunku cRPG – uwzględnia wątki miłosne. W seriach *Baldur's Gate*, *Mass Effect*, *Dragon Age*, *Neverwinter Nights* znajdziemy romanse (kiedyś głównie heteroseksualne, obecnie także homo- i biseksualne) – specjalne, romantyczne ścieżki dialogowe dostępne dla gracza, możliwość rozwoju relacji miłosnej z jedną ze stworzonych przez twórców postaci. Jak pokazuje badanie, romanse także stały się ważnym elementem gier tego gatunku i również one mają potencjał obudzenia wyrzutów sumienia. Jedną z badanych – zapytana o najczęstsze powody wczytania stanu gry – wspomina:

Nie byłam zadowolona z efektu, jaki pociągnęła za sobą decyzja (np. DA – wybieranie Alistaira na króla, a on zrywa z moją postacią ;D).

Oczywiście wypowiedź ma charakter żartobliwy, jednak podkreśla to, że same romanse są brane pod uwagę, są pamiętane przez graczy. Także uważane są za istotne przez samych twórców. Podczas kampanii reklamowo-teaserowej *Dragon Age: Inquisition* bardzo często podejmowano tematykę romansów w nowej części popularnej serii. Próba budowy wirtualnej relacji także jest swojego rodzaju wyborem – dialogi są serią linijek tekstu, to gracz wybiera, co chce powiedzieć postaci, z którą prowadzi romans. Nie chodzi jedynie o to, bo postaci mają swój określony charakter, nakreśloną przeszłość, tak więc w trakcie gry odnoszą się z aprobatą bądź dezaprobatą do podejmowanych przez gracza decyzji, a oni sami albo muszą liczyć się z konsekwencją wyboru, albo pamiętać o tym, z kim podróżują (z jakimi postaciami wykonują zadania) i wybierać odpowiedzi zgodne z przekonaniem towarzyszy – co swoją drogą jest ciekawym symulatorem empatii, bo gracz musi pamiętać o tym, kim dana postać jest, jaka jest jej przeszłość i dzięki temu przewidzieć reakcje na decyzje.

Poza romansami, w grach spotkamy związki romantyczne nakreślone całkowicie przez twórców: Corvo i Cesarzowa (*Dishonored*), Alan i Alice (*Alan Wake*), czy Sarah i Kaim (*Lost Odyssey*). Innym typem są postaci, w budowie których emocje, doznania i zrozumienie są kluczowe. Tutaj przykładem może być Nie-Sława ze znanej gry *Planescape: Torment*.

Rozwój psychologiczny, inteligencja emocjonalna wiążą się z kompetencjami społecznymi oraz funkcjonowaniem. Jak zauważa Goleman we wstępie do swojej kolejnej książki,

Nasze interakcje społeczne działają jak modulatory, pełniąc jakby rolę interpersonalnych termostatów, które wciąż ustawiają na nowo kluczowe aspekty funkcjonowania mózgu, kierując naszymi emocjami. Wynikające stąd uczucia mają dalekosiężne konsekwencje, które ogarniają cały nasz organizm, uruchamiają kaskady hormonów regulujące działanie układów biologicznych, od sercowo-naczyniowego poczynając, na komórkach odpornościowych kończąc. [...] A zatem związki z innymi osobami kształtują w zadziwiająym stopniu nie tylko nasze doświadczenia, ale również biologię organizmu (Goleman 2007b: 11).

Później autor wspomina, że relacje z innym ludźmi mogą mieć zarówno dobry, jak i zły wpływ. Oczywiście gry nie zastąpią związków z prawdziwego życia, ale przez ukazanie nam wirtualnych konstruktywów możemy analizować, odgrywać rolę, poznawać punkty widzenia – w ręce gracza zostaje przekazany prawdziwy symulator, który także może zaciekać, zmusić do refleksji, radości, złości, gniewu, zamyślenia.

W ten sposób ujawnia się cały potencjał – podejmowania decyzji, ich powiązań z sumieniem, potrzeba emocjonalności, która jednocześnie przenika się z inteligencją społeczną. Graczom nie jest obojętne to, co oferują gry. Chcą słuchać historii, symulować życie. Dużo ludzi odpowie, że nie jest to prawdziwe życie, więc nie jest wartościowe, jednakże, jak starałem się pokazać, to, co wywołują gry, przenosi się do świata rzeczywistego. Czyż innym przykładem rozwoju człowieka nie są książki, które posiadają tę samą immersyjność, potencjał opowiadania, nawiązywania do rzeczywistości, nauki, odpreżenia czytelnika, zaciekawienia, rozwoju. Jak wspomina jeden z respondentów,

Gry są chyba jedynym medium, które umożliwia nam nabycie życiowego doświadczenia bez ponoszenia ich negatywnych skutków w naszym prawdziwym życiu. Mają potencjał być jak Planescape'owe sensoria, który rzadko kiedy jest wykorzystywany.

Poniżej krótkie wyjaśnienie, czym jest sensorium we wspomnianej grze:

Przewodnik po doznaniach: Mężczyzna przytakuje. „To publiczne sensorium, w którego pomieszczeniach mieszczą się kamienie doznań. Każdy z nich zawiera jakieś doznanie – albo zestaw doznań – którego może doświadczyć ten, kto go użyje. Czuciowcy mogą korzystać z nich bez żadnych ograniczeń, a pozostali muszą uiścić małą opłatę. Czy taka odpowiedź zaspokoila twoją ciekawość?”

Pani Thorncombe: Kamienie doznań zapewniają mi wszystko, czego moje pokazne bogactwo kupić nie zdoła. [...] Każdy kamień ma w sobie zapisane takie czy inne doświadczenie. Kiedy po raz pierwszy przybyłam do tego gmachu, spędziłam z nimi niewiele czasu. Dopiero teraz uświadomiłam sobie ile straciłam. [...] Czemu miałabym tracić czas [...] kiedy mogę zostać tu, wśród tych drogocennych kamieni, każdego dnia przeżywając sto nowych bytów? (*Planescape: Torment* 1999)

Cytowane fragmenty pochodzą z linii dialogowych *Planescape: Torment*, postanowiłem potraktować grę jak książkę, ponieważ gry także są tekstem.

Sensoria, tak jak gry, oferują przeżycia, pozwalają dostarczać wrażeń. Potrafią uzależnić jak literatura, ale wykorzystane w odpowiedni sposób opowiedzą historię i podarują doświadczenia, uchwycą metodą wirtualnej impresji fabułę, pozwolą do niej wrócić, przeczytać dialogi ponownie. Pozwalają na „przeżycie stu nowych bytów”, a właśnie na doświadczeniu czegoś więcej niż realnego świata opiera się ludzka egzystencja. Od prehistorii ludzie słuchali opowieści, przedstawiali je na jaskiniach w Lascaux; później czytali; zaczęli historie i powieści oglądać na ekranie, by w końcu przeżywać je także wirtualnie. Oczywiście to nie jedyne sposoby odczytywania znaczeń – bo fikcja właśnie tym jest, odczytywaniem znaczeń – można nawiązać do historii ukrytych w fotografiach, obrazach, czy nawet muzyce. Po cytowanej wypowiedzi można zauważyć, że gracze sami czasami zauważają, że gry opowiadają, dają doświadczenia. Prawdę mówiąc, graczy najlepiej pytać o to, jak odbierają gry, czemu decyzje w grach są dla nich ważne, jakie są ich domysły odnośnie gier:

Gry zmuszające do podejmowania trudnych decyzji są dojrzalsze, mogą skłonić do refleksji, są też argumentem przeciwko twierdzeniu, że gry są rozrywką prymitywną i bezmyślną.

Gry mogą nie tylko zapewniać rozrywkę, ale i uczyć, jeśli młodzi stażem gracze wcześniej zaczną podejmować ważne decyzje (w grach oczywiście), może to się odbić w ich życiu, może łatwiej będzie im podejmować logiczniejsze i lepsze decyzje.

[...] to sprawia, że rozwijamy się jako osoby i w bezpiecznych warunkach testujemy naszą moralność. Możemy lepiej poznać siebie i wystawić na próbę nasz kodeks moralny.

Przez możliwość wczytania poprzedniego zapisu gry można zawsze sprawdzić, „co by było, gdyby...”, jedynie trzeba pamiętać, że taka możliwość jest tylko w grach, a w życiu rzadko można zacząć wszystko od początku.

Postanowiłem przytoczyć różne wypowiedzi, dać graczom możliwość wypowiedzenia się o grach i ich odczuciach. Przez sam fakt wagi, jaką wiążą z grami ludzie – z różnych środowisk, w różnym wieku, różnego światopoglądu – warto przyrzeć się temu pedagogicznie. Zwłaszcza w kontekście zarzutów względem gier komputerowych, bo i takie się pojawiają, jak chociażby wypowiedź:

Decyzje w grach to iluzja wyboru starająca się zamaskować niedojrzałość medium.

Tekst ten nie powstał, aby sakralizować gry komputerowe, dlatego dużą wagę powinno się przyłożyć do spojrzeń krytycznych, bo właśnie one potrafią przebudzić wątpliwości, które stać się mogą impulsem do dalszego działania. Można uznać to za swojego rodzaju próbę falsyfikacji, zwątpienia w postawione pytanie o potencjał fabularnych gier komputerowych.

W naukach społecznych pożądanym jest wątplenie w teorię, w postawione hipotezy – wątpliwości wymuszają dalsze badania, które są niezbędne zwłaszcza w przypadku gier komputerowych w kontekście pedagogicznym. O ile czasami bada się je w ramach innych gałęzi nauk społecznych, to wciąż są bardzo słabo reprezentowane na poziomie edukacji, socjalizacji, interakcji z dziećmi, młodzieżą czy dorosłymi.

Edukacyjne zastosowanie fabularnych gier komputerowych – w poszukiwaniu dalszych potencjałów

Poszukując możliwych zastosowań fabularnych gier komputerowych, postanowiłem zapytać graczy o ich edukacyjny potencjał, jako że niemożliwe jest, by przy wielogodzinnej grze w tygodniu gracze nie uczyli się czegoś nowego. Można to porównać do przechodzenia dodatkowych, wirtualnych kursów – pytanie w czym?

Otrzymane odpowiedzi ujawniły opinie graczy na ten temat i w tej, przedostatniej części tekstu dokonam przeglądu i analizy wybranych spostrzeżeń oraz tez graczy. Postaram się rozważyć część z nich w kontekście pedagogicznym, a zacząć pragnę o tejsze wypowiedzi:

Konieczność ponoszenia konsekwencji swoich decyzji podejmowanych w świecie wirtualnym może uczyć odpowiedzialności i oduczać pochopności w dokonywaniu wyborów w życiu. Może też uświadamiać, że nie zawsze da się zdecydować prawidłowo i tym samym pomagać w uporaniu się z poczuciem winy i rozczarowania w momencie, gdy nie uda nam się przewidzieć skutków decyzji i ostatecznie wybierzemy źle. Dobrze by jeszcze było, gdyby rodzice nie zapomnieli uświadomić dzieci, że w realu nie ma save'ów ani respawnu...

Już wyżej wspomniałem, że każda gra (w różnym stopniu) ma potencjał ukazania wagi decyzji – tak, jak w efekcie domina, prowadzą one do kolejnych zdarzeń i wypadków. Potencjał ten pozostaje poważnie zmniejszony przez możliwość powrotu do wcześniejszego momentu rozgrywki, lecz nie w przypadku każdej gry. Jest to kwestia jej zakodowania, jako że już obecnie istnieją gry, w których konsekwencje decyzji pojawiają się nie zaraz po jej podjęciu, ale dużo

później, co zniechęca graczy do ponownego rozegrania pewnej sekwencji i nakłania do pogodzenia się ze swoim wyborem oraz zachęca do ponownego zagra-
nia i poznania fabuły „od drugiej strony”.

Pojawia się też ważna kwestia różnicy pomiędzy życiem rzeczywistym a wirtualnym – czy należy uświadamiać ludziom, zwłaszcza dzieciom, że w przypadku życia codziennego nie ma i nie będzie możliwości „wczytania” i zdecydowania jeszcze raz? Ludzie zawsze chcą dążyć do realizacji idealnego ja. Dochodzi do naśladownictwa, tak samo jak w przypadku filmów, książek i innych inspirujących tekstów. Procedura zachowań powinna zostać jednak taka sama, skupiać się na samoświadomości. Nie uważam, by gry domagały się specjalnego wyróżnienia jeżeli chodzi o nakłanianie do niebezpiecznych zachowań. To samo można powiedzieć o śmiałkach z innych medialnych kreacji, jednocześnie trudno stwierdzić, że telewizja jest zła sama w sobie jedynie dlatego, że niektórzy mogą posunąć się do naśladownictwa niebezpiecznych zachowań oraz efektów związanych z przecenieniem własnych możliwości. Jednak czy można całkowicie zapomnieć o samej możliwości takiego zachowania? Nie – tak jak w przypadku książek, filmów, komiksów, opowieści itp.

Wspomniałem, że gry komputerowe mają taką samą możliwość inspirowania, jak inne produkty kultury. Jedna z zapytanych osób zauważa:

Gra prosta, pozbawiona konieczności podejmowania decyzji, ciągnąca nas prosto jak po sznurku, nie da nam możliwości zastanowienia się nad innymi opcjami rozwoju akcji w inną stronę. Aspekt „co by było gdyby” pobudza wyobraźnię i zmusza do myślenia.

Po pierwsze, samo inspirowanie do spekulowania rozwija wyobraźnię, możliwość tworzenia alternatywnej ścieżki zdarzeń, przewidywania czy łączenia poszczególnych zdarzeń w łańcuchy przyczynowo-skutkowe. Jest to niezwykle przydatna umiejętność usprawniająca postrzeganie powiązań między czynnościami, zachowaniami, pytaniami i odpowiedziami. Poszedłbym jednak w analizie tegoż potencjału dalej, bo w stronę rozwoju literackiego. Na pytaniu „co by było gdyby” tworzone są opowiadania gatunku fanfic – teksty opowiadające o przygodach postaci między innymi z gier². Autorzy gatunku umieszczają swoje ulubione postacie w nowych rolach, nowych przygodach, nowych miejscach czy sytuacjach. Dzięki zdobytej inspiracji, młodzi amatorzy tworzą teksty dla siebie i innych, co prowadzi do rozwoju zdolności literacko-językowych. Przykładem portalu z opowiadaniem fanfic opartymi na motywach i postaciach z gier jest strona FanFiction (www.fanfiction.net/game), na której znajdziemy ponad kilkadziesiąt tysięcy opowiadań.

Nawiązując do dalszych wypowiedzi, można doszukać się w grach możliwości obrazowania tego, co rzeczywiste:

Przede wszystkim gra video nadaje się świetnie do zobrazowania różnych niebanalnych konfliktów (np. politycznych, społecznych) i zgłębienia się w nie właśnie poprzez podejmowanie decyzji. Moim zdaniem pozwoli to na lepsze ich zrozumienie, niż w wypadku tylko posłuchania/przeczytania racji stron.

² W szerszym znaczeniu opowiadania tworzone przez fanów, skupiające się na miejscach, historiach i wydarzeniach z ulubionych gier, filmów, seriali, książek itd.

Także gry fabularne nie tylko mogą zainspirować do tworzenia nowej fikcji, ale także zachęcić do zrozumienia rzeczywistości. Gra jest fikcją, która udaje rzeczywistość. Może pod pozorną nierealnością pokazać realne konflikty. Niektóre z nazw, również aktorzy zdarzeń, zmieniają się, jednakże idee często pozostają te same. Gry ukazują idee wojny, miłości, zdrady, tajemnicy, przygody oraz wiele innych. Oczywiście, na ile będą one prawdziwe, zależy od twórców, dlatego nie po raz pierwszy zaznaczę tutaj istotność pisarzy i deweloperów, przed którymi stoi trudne zadanie – zarówno artystycznie, jak i moralnie i marketingowo.

Co ciekawe, wielu graczy zauważa, że poprzez gry dochodzi do wzrostu świadomości oraz że pomagają zrozumieć samego siebie:

[...] Ludzie bardziej wrażliwi będą mieli okazję, aby zastanowić się nad własnymi reakcjami i motywacjami.

Odbiorcy, stawiając się w sytuacjach fikcyjnych, mogą symulować własną osobę w okolicznościach, które dotychczas faktycznie nie zaistniały w ich życiu realnym. Gracz musi zapytać siebie, jak zachował(a)by się w rzeczywistości. Poprzez to pytanie dochodzi do wzrostu świadomości, ale wyzwania takie wspomagają także wykrystalizowanie się w człowieku konkretnych zasad – o ile gracz jest w stanie dojść do odpowiedzi na pytanie, czemu właściwie postąpił(a) w taki, a nie inny sposób.

Oczywiście podane powyżej cytaty i interpretacje są jedynie jednostkowymi głosami, ale głosy te należą do graczy – osób obcujących z grami. Wypowiadając się o grach w ten sposób, bazują na własnym doświadczeniu lub pragnieniu ukazującym, jakie powinny być gry, jakie cechy powinny posiadać. Pojawiło się także wiele odpowiedzi negujących posiadanie przez gry jakichkolwiek wartości edukacyjnych i także tę informację należy zaznaczyć.

Zakończenie

Powyższy artykuł ma dość nietypowe zadanie – nie wyjaśnienia czy rozstrzygnięcia pytania o to, jakie są gry komputerowe, jaki niosą za sobą potencjał, jacy są gracze, czy jakie są ich oczekiwania względem gier. Gry istnieją, pojawiają się coraz to nowi gracze; gry opowiadają historie – czasami nowe, czasami stare, lecz w nowej formie. Wszystkie z tych historii opowiedziane są przez twórców gier, którzy odbiorcom całkowicie – lub przynajmniej częściowo – narzucają pewne interpretacje, zachowania, idee. Wiele gier fabularnych daje możliwość w jakimś stopniu podejmowania decyzji. Wszystko to składa się na procesy socjalizacyjne – przekazywane są treści kulturowe, zostają one zobrazowane; dochodzi do podejmowania decyzji, kształtowania kompetencji odbioru, obcowania z rzeczywistością wirtualną itd.

Czy w tym wszystkim jest miejsce na uwrażliwienie? Na dotknięcie tematów uniwersalnych? Owszem, bo gry – tak jak książki, filmy, opowieści w innych formach – w większości przypadków bazują na archetypach oraz na zabawie nimi.

Artykuł ten ma także jeszcze jedno, niezwykle istotne zadanie: ma on pomóc nakreślić nowe pytania o potencjał gier, ich funkcje i przyszłość w edukacji nieformalnej. Gry komputerowe wciąż są niewiadomą w kontekście pedagogiki przez małe zainteresowanie pedagogów tą tematyką, podczas jednoczesnego niezaprzeczenia dużego wymiaru czasowego spędzanego przez dzieci, młodzież, młodych (i nie tylko) dorosłych na interakcji z tymże medium. Gry są tekstem kulturowym, operują treściami, znakami, symbolami – wszystkim zaczerpniętym z kultury. Gry są światem fikcyjnym przechodzącym w rzeczywistość poprzez współdziałanie z graczem, poprzez wzbudzanie emocji, czy nawet tytułowych wyrzutów sumienia. Czy można więc zaprzeczyć istotności medium, które potrafi poprzez światy wyobrażone wpływać na to, co codzienne i realne?

Literatura:

- Bauman Z., May T., 2004, *Socjologia*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Encyklopedia PWN, 2013a, hasło: *sumienie*, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/sumienie;3981316.html> [dostęp: 2.12.2013].
- Encyklopedia PWN, 2013b, hasło: *Inteligencja emocjonalna*, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/inteligencja-emocjonalna;3915045.html>, [dostęp: 2.12.2013].
- Fanfiction, 2013, www.fanfiction.net/game/ [dostęp: 6.12.2013].
- Filiciak M., 2006, *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- GIT: Kids 2014, <http://2014.gitkids.pl/raport> [dostęp: 28.05.2014].
- Goleman D., 2007a, *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Goleman D., 2007b, *Inteligencja społeczna*, tłum. A. Jankowski, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Kępiński A., 2012, *Lęk*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kruszelnicki M., 2010, *Oblicza strachu. Tradycja i współczesność horroru literackiego*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Olejniczak P., 2012, *Wirtualny Teatr. Koncepcje Ervinga Goffmana w świecie gier sieciowych [w:] Pomiędzy realnością a wirtualnością. Internet i nowe technologie w życiu codziennym*, red. A. Kuczyńska, K. Stachura, Gdańsk–Warszawa: Warsztaty Analiz Socjologicznych, Fundacja Ośrodek Badań i Analiz Społecznych, <http://www.obias.pl/publikacja-pomiedzy-realnoscia-i-wirtualnoscia> [dostęp: 4.01.2014].
- Planescape: Torment*, 1999, Black Isle Studios, Interplay Entertainment, CD Projekt (polski dystrybutor).
- Porczyński D., 2013, *Komputerowe gry fabularne – pogranicze światów rzeczywistego i wirtualnego*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej” z. 65.
- Szeja J.Z., 2004, *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*, Kraków: Wydawnictwo Rabid.
- Witkowski L., 1993, *Homo Idiosyncraticus. Richard Rorty czyli spór o (po)wagę ironii*, „Poznańskie Studia z Filozofii Nauki” t. 13.
- Zimbaro P., 2008, *Efekt Lucyfera*, Warszawa: PWN.

Summary

Gamers' Remorse: Decision Making in Story-oriented Video Games in the Context of Socialization and Social Awareness

Aim of this article is to analyze the potential of video games in the context of socialization and social sensitivity and awareness towards marginalized topics or those considered a taboo. My analysis and conclusions are based on research of video-games players, their opinions and thoughts about this unique medium. I am mostly interested in effect of remorse caused by some decisions in video games and the effect of immersion that allows players to gain real experience through fiction. This text is also to show video games in „non-alarmist light” and describe (often omitted in pedagogy) different interaction between gamers (children/teenagers/adults) with video games.

Keywords

video games, games studies, pedagogy, socialization, new media

Słowa kluczowe

gry wideo, game studies, pedagogika, socjalizacja, nowe media

Badanie ku zmianie (z technologią mobilną w tle). Integracja i opór romskich rodzin wobec polityki wysiedleń

Nie przyszedłem do was, byście jeść mi dali.
Przychodzę, byście chcieli mi uwierzyć.
Nie przyszedłem do was po wasze pieniądze.
Przychodzę, byście rozdali je wszystkim.
Przychodzę do was z podartych namiotów,
wiatr je poszarpał i zabrała woda.
Proszę was wszystkich, proszę starych ludzi
i małe dzieci, i piękne dziewczyny,
zbudujcie domy srebrne jak namioty,
co w lesie stoją pobielane mrozem!
Nie przyszedłem do was po wasze pieniądze.
Przychodzę, byście wszystkich przyjąć chcieli,
żebyście czarnej nocy nie czynili,
w biały dzień.

Papusza, *Przychodzę do was* (1953)

Wstęp: metodologia, analiza danych i etyka praktyczna

Tłem do powstania niniejszego tekstu są wydarzenia z dni 4–26 sierpnia 2014 roku, kiedy to władze miasta Gdańska dokonały nielegalnego zburzenia domów i wysiedlenia rodziny rumuńskich Romów¹ z zajmowanych przez nich terenów. Odgrywałem tu rolę badacza zaangażowanego w zmianę społeczną,

¹ W przedmiotowej publikacji używane będą wymiennie dwa terminy określające omawianą grupę etniczną: Cyganie i Romowie. Wyraz „Cygany” jest egzonoetnonimem, czyli nazwą grupy etnicznej stosowanej przez innych. Niemniej słowo to jest używane i praktykowane w komunikacji przez przedstawicieli tej grupy jako ich nazwa. Z kolei zwrot „Rom” (w języku romani oznacza „człowiek”) jest endoetnonimem, czyli nazwą wynalezioną przez członków tej grupy. Pomimo że obecnie poprawność polityczna nakazywałaby użycia słowa „Rom”, z uwagi na pejoratywne konotacje zwrotu „Cygany” zdecydowałem się używać obu nazw. W moim przekonaniu współczesne użycie słowa „Cygany” wpisuje się w subwersywną strategię użycia języka poprzez cytowanie go wbrew jego pierwotnej wersji zarówno przez samych Cyganów, jak i przez artystów oraz twórców kulturowych.

pedagoga, facylitatora i aktywisty. Charakter i forma narracji, jaką przyjmę w dalszej części tekstu na temat przebiegu wydarzeń i obserwacji, mieści się w nurcie badań w działaniu i wiedzy usytuowanej. Tak sformułowany program nie będzie przyjmował strategii obiektywizujących zniekształceń przyjętych przez mnie założeń aksjologicznych i etycznych, które polegałyby na maskowaniu obecności obserwowanego bądź uczestniczącego podmiotu, usuwając jego obecność i wpływ na obserwację analizowanych zjawisk, wznosząc się na pozycję wszechogarniającego spojrzenia.

Uzasadnieniem dla tak zarysowanego punktu wyjścia badań jest identyfikacja problemu badawczego w obszarze konfliktu społecznego między reprezentowaną przez władze Gdańska grupą większościową i poparciem społecznym dla jej działań a pozycją mniejszościową rumuńskich Romów. Mimo to postaram się nie polaryzować opisu wykluczenia Romów przez władze miasta na osi opozycji większość–mniejszość, mając świadomość, że dobrane w ten sposób terminy same wpisują się w logikę dyskursywnego konstruowania ofiary. Podjęte przez Nieformalną Grupę Wsparcia Romów Rumuńskich, której byłem członkiem, działania miały na celu emancypację, uwłasnowolnienie i upodmiotowienie Romów poprzez włączenie ich w wypracowywane wspólnie strategie oporu i nacisku na władze Gdańska. Na scenie, na którą wkroczyłem z badaniem w działaniu, przyjęcie obiektywizującej pozycji byłoby etycznie i metodologicznie obciążone błędem konfirmacji, tj. konstruowania prawdy przy użyciu języka czyniącego problem Romów przezroczystym, nie posiadając pojęć i kategorii mogących opisać tę grupę. Ponadto, jak się okazało w toku badania, przyjęcie obiektywizujących koncepcji „prawdy”, będącej językiem grupy dominującej, wpisywało Romów w normatywizujące koncepcje „równości” praw, a kwestię ich obywatelskości identyfikowało jako problem praw człowieka. Wyjście od dominującego dyskursu legitymizowałoby przemoc wykonaną przez władzę jako obiektywną (normatywną) i przezroczystą. Dlatego wyszedłem od przekonania, że nie można wcześniej przyjąć pozycji bezstronnego badacza w sytuacji, w której nie było woli ani narzędzi do intersubiektywizacji przestrzeni tego konfliktu społecznego. W procesie, w którym normatywizujące kategorie grupy większościowej nie przeszły próby dialogu i nie zostały poddane epistemologicznej dociekliwości znalezienia wspólnego języka dla ram „gdańskiego problemu z Romami”, oznaczało przyjęcie pozycji zaangażowanej w stosunku do wiedzy uprzywilejowanej grupy dominującej.

Przyjęte sposoby zbierania danych zostały poddane krytycznej analizie dyskursu (KAD). Za przyjęciem tej metody jako sposobu czytania danych empirycznych przemawia konieczność wydobycia skrywanych sensów i ukazywania czy też czynienia postrzegalnym tego, co zostało wplątane w strukturę niewidzialnych „oczywistości”. Rozplątywanie dyskursów pozwala zobaczyć stare pozycje z nowych miejsc i może mieć wpływ na stare pozycje. Tym samym jako narzędzie analizy i krytyki może prowadzić do zmiany praktyki językowej i społecznej. Zmiana i krytyka dyskursu, rozumianego jako akt komunikacyjny i performatywny, w przedmiotowej sprawie dotyczy perlokucyjnego charakteru wypowiedzi reprezentantów władz miasta Gdańska. W związku z powyższym zostały poddane analizie wypowiedzi językowe dotyczące Romów. Szczególnie istotne było prześledzenie, jak akty mowy wytwarzały fakty społeczne i jak, na

skutek badania zaangażowanego, fakty te ulegały syntaktycznym i semantycznym przemieszczeniom.

Należy jeszcze wspomnieć, że branie w nawias obiektywności (normatywności) było implikacją badania w działaniu, które wymuszało na nas postawienie na pierwszym miejscu poprawności podążania/nadążania za dyskursem i wydarzeniami. Specyfika takich badań wymuszała na uczestnikach przyjmowanie metody trzech stopni oceny i wytwarzania danych empirycznych w trakcie praktyki badawczej: 1. Planowanie działania, ogólnej idei i celów; 2. Realizacji zaplanowanych działań; 3. Ustalania faktów, rekonesansu aktualnego etapu realizacji planu ogólnego oraz modyfikacji dalszego planu do nowo powstałych faktów. Etapy poszczególnych segmentów działania najczęściej się przeplatały i tworzyły spiralę, aż do momentu, kiedy grupa robocza uznała badanie za nasyczone bądź zrealizowane w odniesieniu do zaplanowanego celu interwencji (Lewin 2010: 9).

Niemniej czytelnikowi należą się dodatkowe wyjaśnienia w sprawie kłopotów z etycznością zaangażowania badań wpisanych w kontrowersyjność oskarżenia o wtargnięcie w badany przedmiot i jego zmianę. Mamy tu zatem do czynienia z badaniami, które w trakcie analizy odkrywają znaczenia, aby pokazać ich hegemoniczne wiązania i wydobyć nowe dyskursywne przestrzenie. Obiektywizm badań zazwyczaj rozumiemy jako nieinwazyjne, niewartościujące podejście do badanego przedmiotu. W perspektywie krytycznej mogliśmy wziąć w nawias to ujęcie, które zmuszałoby nas do przyjęcia ideologicznych pozycji bezstronnego badacza – punktu widzenia osoby trzeciej. W bogatej literaturze studiów nad nauką wykazywano już wielokrotnie, że takie obiektywizujące podejścia ukryły swoje założenia w oświeceniowej koncepcji instrumentalnego rozumu (Horkheimer 2007; Horkheimer, Adorno 2010; Haraway 1988). Taka metoda zakładała, że obiektywizujące reżimy prawdy muszą prowadzić do wniosków pozwalających na technologizację wiedzy i laboratoryzację świata, która polega na oczyszczaniu zjawisk ze zmiennych, a w przypadku nauk społecznych z tła badanych zjawisk i ponownej aplikacji tak rozumianych faktów na warunkach dominującej „prawdy” laboratorium (Latour 2013; Afeltowicz, Pietrowicz 2009). W omawianym przypadku takie podejście oznaczałoby całkowitą asymilację Romów do polskiej rzeczywistości. Nasze rozumienie działań emancypacyjnych początkowo nie zakładało wykluczenia jako warunku multikulturalizmu. Dlatego staraliśmy się nie uznawać nierówności za punkt wyjścia dla działań włączających. Niemniej to podejście uległo zmianie w trakcie planowania działań i w dalszej części badań różnica kulturowa stała się istotną częścią strategii. Mimo że „różnica” stanowi zagrożenie dla polityki równościowej, w naszym projekcie okazała się być strategiczna dla mediacji i nacisków na władze Gdańska. Zaangażowanie w działanie posiadało tę zaletę, że pozwalało na zmianę perspektywy i eksperyment przyjęcia pozycji partykularyzmów wykluczonej grupy (słuchania ich głosu) i jej miejsca, z którego obserwowaliśmy i planowaliśmy działania. Pozwoliło to nam zobaczyć nowe i inne pozycje badanego zagadnienia oraz pracę przetwarzających je dyskursów, które z horyzontu władzy obiektywizującej (normatywnej) maszyny poprawności metodologicznej były niedostrzegalne.

Krytyka „obiektywizujących” podejść pokazała, że nauka jest najczęściej wyrazem pewnych partykularyzmów i ideologii (Haraway 1988). Od tych

„grzechów” nie było także wolne nasze podejście, które zakładało działanie komunikacyjne z rumuńskimi Romami. Podejście to oznaczało, że planowane działania, które zakładały uczestnictwo w nich Romów, były omawiane pod kątem przewidywanych korzyści oraz ryzyka. Proces ten wymagał wielokrotnych powtórzeń zanim dochodziło do realizacji planowanych działań. Konieczność powtarzania działań komunikacyjnych wynikało zarówno z różnic kulturowych, jak i bariery językowej. Ponadto w społeczności romskiej wszelkie decyzje dotyczące zewnętrznych aktywności podejmują mężczyźni i aby nabrać przekonania o akceptacji i zgodzie na konkretne działania, należało mieć pewność, że cała grupa była wtajemniczona w idee działań i zgadzała się na nią. Istotną rolę odgrywało także uszanowanie hierarchii rodzinnej i upewnianie się, że proponowane działania zaakceptował ojciec rodziny. Wypracowywanie wewnątrz grupy warunków intersubiektywności było jedną z metod minimalizujących wpływ i autorytaryzm naszego wtargnięcia w ich społeczność. Stworzenie takich warunków polegało na dostrojeniu naszych wzajemnych kompetencji językowych do zakresu słów i pojęć znanych, komunikowalnych i rozumianych przez nas i Romów. Działania te oznaczały też dla nas pokonywanie barier i uprzedzeń dzielących nasze światy i budowanie wzajemnego szacunku, zaufania oraz więzi emocjonalnych. Niemniej to nam przypadła w kreowaniu tych działań rola przekazywania sensu i znaczeń propozycji. Oznaczało to przyjęcie pozycji „wiedzącego” podmiotu, zakładającego znajomość danych empirycznych, które należało przekazać i mediować z grupą. Dlatego tak istotne było wytwarzanie wewnątrz grupy warunków intersubiektywnej rzeczywistości. Ważne dla naszego podejścia badawczego było odróżnienie autorytetu od autorytaryzmu, dlatego dotychczas starałem się podkreślać i zaznaczać naszą pozycję w dynamice procesów badania, w których odgrywaliśmy czynną i aktywną rolę. Nasze uczestnictwo było ukierunkowanym działaniem na rzecz zmiany społecznej, a nasza pozycja była zewnętrzna w stosunku do grupy rumuńskich Romów. Wszelkie próby ukrycia i wymazania naszej interwencji byłyby zniekształcaniem rzeczywistości. Owszem, nasza metoda zakładała dialog, jednak był on oparty na asymetrii relacji, w której komunikacja zakładała transmisję wiedzy i doświadczeń dotyczących rozbudzania świadomości krytycznej i możliwości oporu przed systemowym wykluczeniem. Partnerstwo w działaniach emancypacyjnych oznaczało najpierw przekazanie instrumentalnej wiedzy na temat rzeczywistości formalno-prawnej oraz umiejętności „czytania” mechanizmów działania opinii publicznej i roli mediów (czwartej władzy) w demokracji dzielenia postrzegalnego, celem czynienia widzialnym wykluczenia i dyskryminacji, jaka była udziałem Romów (Ranciére 2007). Dopóty, dopóki nie uczyniliśmy zadość powyższym warunkom, działania nasze przemieszczały się między rolą pedagoga i facylitatora.

Mimo to scena, na której działaliśmy, odtwarzała napięcia pomiędzy kategorią uniwersalności pojęcia praw człowieka i obywatela a różnicami etnicznymi i kulturowymi, tworząc kolejne napięcia etyczne. Oznaczało to, że tam, gdzie warunki wydarzeń wysuwały na pierwszy plan cywilizacyjne uniwersalizmy, pierwszeństwo zyskiwały ujęcia totalizujących cięć równościowych kategorii ludzkie–obywatel, wtedy nasza pozycja interwencji z zewnątrz przechodziła w pozycję w pełni uczestniczącą – wewnątrz, stając się „naszą wspólną sprawą”. W takich fragmentach badań nasza aktywność była dominująca i pozycjonowała

naszą obecność „dodających się” aktorów na pierwszym planie. Taka polaryzacja znaczących: ludzkie–obywatel, Romowie–Polacy, powodowała epistemologiczne trudności odróżnienia migotania znaczeń między pozycją aktora wydarzeń a reprezentacją wydarzeń. W praktyce jednak oznaczało to, że nasze role i trajektorie nadawania znaczeń ulegały odwróceniu, niemniej dialogiczność w grupie pozostawała zachowana. Z kolei, gdy ważność zyskiwały kategorie „różnicy”, aktorami wydarzeń stawali się rumuńscy Romowie.

Na marginesie tego wstępu należy zwrócić uwagę, że pisanie o pozycji znaczeń człowieka (obywatel) – Romowie, jako grupa etniczna, wymaga odniesienia się do dyskusji na temat tożsamości podmiotu i obecnej w niej krytyki normatywizującego esencjalizmu, który moim zdaniem w przypadku kategorii „Romowie” wymaga wyjaśnienia możliwych nieporozumień interpretacyjnych.

Badania nad społecznością romską jednoznacznie wskazują na konstruktywistyczny wymiar tożsamości kulturowej Romów (Jakoubek 2010: 164). Wobec tego przez Romów należy rozumieć nosicieli określonych wzorców kulturowych. Z kolei specyfikę i odrębność kulturową nazwać trzeba „romską tradycją”. Takie rozpoznanie definicyjne różnicy i dystynktywnych warunków każe nam odrzucić esencjalistyczne i biologiczne stereotypy na temat Cyganów. Problem ten ma długą tradycję sięgającą starożytności, która poprzez średniowiecze aż do dzisiaj nosi nazwę sporu między statusem uniwersaliów i nominaliów. Problem ten wskazuje na konotacje konceptualizacji kategorii „Romowie” z jej statusem ontologicznym oraz kulturowym. Innymi słowy chcę powiedzieć, że wszelka forma wykluczenia tworzy się jako napięcie między uznaniem pierwszeństwa istnienia jakiejś grupy społecznej, jako systemu zamkniętego, kosztem traktowania przejawów ich jednostkowego istnienia, jako manifestacji zbioru cech pojęcia ogólnego. Kolejnym istotnym aspektem wyjścia od napięcia relacji człowiek (obywatel) – Romowie, tj. uniwersaliów i różnicy, jest dostrzeżenie wzajemnego związku tych kategorii jako bezosobowo opisujących pewien obszar podmiotów w ten sposób wykrojonych. Podejście takie wciąż zdradza marzenie o obiektywizacji badań i analiz; przypomina zarazem o tym, że nasz model wiedzy, redukując prawdę do uniwersalności, usunął z niej subiektywność i dokonał podziału na naukę i pisarstwo. Badanie zaangażowane byłoby zatem próbą pogodzenia pisarstwa z nauką, czyli nieustannym pikowaniem z uniwersalności w nominalność życia. Jeszcze inaczej to ujmując, kategorie człowiek (obywatel) – Romowie narzucają traktowanie indywidualiów jako wielości, które nie są postrzegane jako podmioty (Ja), czyli w pierwszej osobie liczby pojedynczej, czy też jak partnerzy w dialogu (Ty), w drugiej osobie liczby pojedynczej, lecz w trzeciej osobie liczby mnogiej. Jeżeli tylko przynależność etniczna definiuje Roma w polskim społeczeństwie, to jest on w tym społeczeństwie postrzegany przez pryzmat bycia Romem. Jego aktywność i obecność wyjaśniana jest jako konsekwencja jego romskości, czyli manifestacji jego tradycji kulturowej, przede wszystkim stereotypów narosłych wokół tej różnicy. W tym sensie nasze zaangażowanie odrzucało takie modele badania, pozostając działaniem w perspektywie drugiej osoby liczby pojedynczej. Wiedza stałaby się w ten sposób działaniem nastawionym na wytworzenie intersubiektywności w przestrzeni wzajemnej troski i szacunku do innego. Nasze podejście do tej grupy byłoby zatem kompromisem między orientacją co do tego, kim są ludzie wysiedleni przez gdańskie władze, a ich kulturowym

habitusem. W przestrzeni praktyki politycznych działań oznaczałoby to uznanie ich praw konstruowanych na bazie europejskiego humanizmu oraz uszanowanie ich odrębności kulturowej. Takie podejście do podmiotowości romskiej nie odrzucało biologicznego ciała ani nie sprowadzało go do białej karty, próbując łączyć je w całość z kulturową nadbudową.

Problem ten był sygnalizowany we wczesnych tekstach Donny Haraway dotyczących feminizmu i radykalnej redukcji problemu różnicy do performatywnej przestrzeni dyskursów i konstruktywizmu. Zarówno konstruktywistyczne, jaki i esencjalistyczne wyjaśnienia nie sprowadzają się do redukcjonistycznych ujęć wyboru i determinacji.

Nie, my zachowujemy się tak, jak się zachowujemy głównie dlatego, że 1) jesteśmy tak wychowani (determinacja *tradycji*); 2) jest to dla nas raczej wygodne (determinacja *adaptacji*), przy czym jest oczywiste, że gdybyśmy byli wychowani w odmiennej tradycji (choćby tej „tradycyjnie romskiej”), albo byśmy wyrastali lub żyli w innym środowisku (w socjalnie wykluczonej miejscowości), nasze zachowanie lub jego wzory, jak też wartości i normy, od nich też by pochodziły (a ich przestrzeganie byłoby wymuszone społeczną kontrolą), byłoby inne (prawdopodobnie bardzo podobne właśnie tym, które wyżej opisaliśmy jako typowe dla tradycyjnej romskiej kultury, albo kultury biedy). Innymi słowy: trzeba pamiętać, że mało kiedy wybór systemu wartości, z którego wywodzą się normy własnych zachowań wynika z woli jednostki (Jakoubek 2010: 178).

Świat społeczny, w którym przychodzi nam żyć, nie jest nam dany, lecz jest nam zadany. Nasze podejście i etyka działań starała się zachować ducha Freireowskiej filozofii emancypacji jako świadomego wyzwania się od doświadczanej i zrozumianej opresji. Drugim istotnym paradygmatem obranej strategii działań była koncepcja Jacques'a Rancière'a dzielenia postrzegalnego i czynienie widzialnym i słyszalnym głosu uciśnionych (Rancière 2007). Działanie to zakładało podwójną strategię legalizacji obecności i widzialności Romów w Gdańsku oraz upodmiotowienia ich obecności w tkance społecznej miasta poprzez przejmowanie przez nich głosu w trakcie wydarzeń. Uwidacznianie i nagłaśnianie było podmiotowym procesem, który pozwalał Romom samodzielnie mówić i oceniać swoje położenie oraz artykułować potrzeby i decyzje na temat jego zmiany. Jednak nie o samą pracę nastawioną na troskę o siebie chodziło w tym procesie, lecz o wytworzenie możliwości takich warunków rozumienia relacyjnego położenia Ja-świat, które pozwalało na przekształcenie wybranego fragmentu rzeczywistości. Paulo Freire rozumiał wyzwolenie jako odzyskiwanie głosu i przerywanie milczenia, które doprowadzi do krytycznej świadomości. Jednak w przypadku różnicy kulturowej i językowej proces ten w pracy z Romami był złożony z uwagi na ich odmienne kompetencje komunikacyjne. Odzyskiwanie sprawiedliwości musiało bowiem przełamać strach przed dyskursywnym zniekształcaniem rzeczywistości, które byłoby niemożliwe bez zaangażowania nowoczesnych technologii mediów i uruchomienia mechanizmów translacji głosu uciśnionych, jakie dawała kultura mediów. To jednak wcale nie oznaczało konieczności rozwijania kompetencji komunikacyjnych Romów, lecz zainteresowania władz dialogiem oraz zwrócenia uwagi mediów. Pedagogika uciśnionych Freire'a to praca z wykluczonymi społecznie grupami. Polega na budzeniu świadomości, a nie wymuszaniu

przejęcia poglądów i wiedzy depozytariusza „świadomości”. Wymaga to zaangażowania od pedagoga wchodzącego w niebezpieczną i niestabilną pozycję między ideologią grupy dominującej a zrozumieniem i wysłuchaniem głosu opresjonowanych. Zadanie to umożliwi walkę o odzyskanie wolności i człowieczeństwa uciśnionych. Taki projekt edukacyjny czyni wykluczenie ekonomiczne i symboliczne, wraz z jego konsekwencjami, przedmiotem krytycznego namysłu uciśnionych. Zakłada on, że tylko taki proces stawia możliwość zaangażowania się w opór i walkę o wyzwolenie (Śliwerski 2010: 267). Nasza rola zatem wpisywała się w ujęcie Bogusława Śliwerskiego, który zaangażowanie rozumie jako stanie po stronie zniewolonych, biednych i uciśnionych po to, aby pomagać im w odzyskaniu mocy mówienia za siebie, odzyskania poczucia bezpieczeństwa i zaufania. Niemniej, co należy podkreślić, w naszej perspektywie było za wcześnie na tak istotną dla Freire’a alfabetyzację, jako drogi do wyzwolenia z „kultury ciszy”. Nasze podejście i cele nie zakładały alfabetyzacji ani nie rozstrzygały, po której stronie wykluczenia czy oporu mieści się romska tradycja oralnej transmisji kulturowej. Spora część naszej pracy polegała na etycznym przyjęciu „zasłony niewiedzy” do momentu zrozumienia, czym są określone zachowania i strategie życia romskiego, które z nich wynikają z odrębności kulturowej, a które są następstwem adaptacji do, narzuconej społeczną kontrolą i uciskiem, kultury biedy. Według antropolog Judith Okely przekonanie o konieczności alfabetyzacji Romów wynika z wielu nieporozumień na temat ich kultury i charakteru romskiej edukacji nastawionej na uczenie się praktyki codzienności nieterytorialnej. Jak zauważa Okely,

Niepiśmienność jest jednym ze sposobów oporu wobec dominacji. Tłumaczy to w pewnym stopniu trzymanie się przez Romów wędrownego trybu życia, który uniemożliwia naukę w jednej szkole. Jednakże nie jest to uzasadnienie wystarczające. Inne ludy nomadyczne już w średniowieczu uznały umiejętność czytania i pisanania za istotny element swojej kultury, umożliwiając im studiowanie Koranu. Dla Romów te umiejętności nie były priorytetem, nie były im także potrzebne w wykonywanych przez nich pracach. Bardziej liczyło się, aby dzieci towarzyszyły im przy codziennych czynnościach i uczyły się danego zawodu, a w przyszłości mogły zarabiać na życie w ten sam sposób. Poza tym zawsze istniała możliwość skorzystania z czyjejs pomocy przy wypełnianiu dokumentów. Ci, co wierzą w skuteczność programów edukacyjnych, naiwnie argumentują, że Romowie muszą umieć czytać, aby zrozumieć znaczenie znaków drogowych. Tak jakby bez tej umiejętności nie radzili sobie dotąd z podróżowaniem. Romski analfabetyzm nie tylko nie stanowi pewnego rodzaju dysfunkcji, ale w wielu aspektach można go postrzegać jako przejaw walki o wolność. Romowie są wolni od systemu edukacji oraz od aparatu państwowego, jak nazwał go francuski filozof Louis Althusser (1971). Poprzez unikanie edukacji i kulturalnej indoktrynacji nie wyrażają zgody na wchłonięcie przez hegemoniczne społeczeństwo większościowe (Okely 2011: 14).

Zrozumienie romskiej kultury i potrzeb eksmitowanej przez władze Gdańska rodziny nie mogło zatem przyjąć sztywnej ramy „pewności” tego, co powinni chcieć uciśnieni. To powodowało założenie przez nas „niewiedzy” w wielu aspektach tego, czym będzie odzyskanie praw i wolności dla tej grupy. Świadomość „niewiedzy”, niepewności oznaczała zgodę na odmowę. Był to rodzaj pedagogiki oddolnej, dopuszczającej wielogłos splatających się rozumień i teorii. Niemożliwe

byłoby wykonanie tego badania w działaniu, gdybyśmy przyjęli ideologię aparatów państwowej edukacji. Wpuszczenie nas przez Romów do swojej społeczności zakładało między innymi zdobycie zaufania poprzez pokazanie naszej antysystemowości i niezgody na przemoc władz miasta.

Media w projekcie komunikacji ze społecznością rumuńskich Romów pozwoliły na nakreślenie sieci translacji głosu uciśnionych. Istotne w analizie wydarzeń i konstruowania oporu okazały się Internet i serwisy społecznościowe takie jak Facebook oraz Twitter. Bezpośrednio użyte przez Romów technologie mobilne otworzyły pole do badań i poszerzenia perspektywy o konstruowanie nomadycznej podmiotowości. Włączenie do badania w działaniu tego typu urządzeń pozwoliło na analizę tej grupy w kontekście przechwytywania użycia narzędzi komunikacji oraz budowania taktyk oporu wobec wszechogarniającego spojrzenia.

Sytuacja rumuńskich Romów w Polsce

Rumuńscy Romowie pojawili się Polsce na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Wtedy ich pobyt tutaj po ustaniu ważności wiz był nielegalny i oznaczał ciągle ukrywanie się i unikanie władz oraz zmienianie miejsca zamieszkania. Deportacje w tamtym czasie były nagminne. Od kiedy Rumunia stała się państwem członkowskim Unii Europejskiej (od 1 stycznia 2007 roku) Romowie zyskali prawo do swobodnego poruszania po terenie UE (art. 45 Karty Praw Podstawowych UE oraz dyrektywa 2004/38/WE). Od tego czasu Romowie przebywają w Polsce legalnie i jako obywatele UE mogą podjąć legalną pracę, a ich dzieci mają prawo do edukacji. Jednak migracja ta wymyka się rządowym statystykom z powodu zniesienia kontroli granicznej. Polski rząd, od czasu wejścia do UE, nie podjął żadnych działań na rzecz wprowadzenia polityki migracyjnej na skalę całego kraju. Liczba imigrantów ciągle wzrasta i nie jest już zjawiskiem marginalnym. W tej grupie osób poza systemem, niewidzialnych dla władz, znajdują się Cyganie z Rumunii. Na podstawie przepisów o rejestracji pobytu na terytorium innego kraju członkowskiego istnieje obowiązek dopełnienia tej formalności po trzech miesiącach, aby stać się widzialnym dla polskiego systemu. Mimo to nie ma mechanizmów ułatwiających spełnienie tego obowiązku imigrantom ekonomicznym, po za tym Polska nie radzi sobie z ustaleniem czasu bytności tej grupy na swoim terytorium. Nie zarejestrowanie pobytu uniemożliwia Romom otrzymanie wsparcia od pomocy społecznej oraz korzystanie z Urzędu Pracy. Do rejestracji pobytu w Polsce potrzebne jest wykazanie dochodu wystarczającego do samodzielnego utrzymania rodziny oraz posiadanie umowy o pracę i ubezpieczenia zdrowotnego. Spora część Cyganów nie spełnia żadnego z powyższych warunków i nie ma na to szansy. Dla większości przedstawicieli tej grupy możliwość znalezienia pracy jest nieosiągalna z powodu niskich kwalifikacji, ale przede wszystkim z powodu społecznych uprzedzeń. Na przykład Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie w Gdańsku, mimo że posiada listę partnerów z rynku pracy zatrudniających bezdomnych, przyznaje, że pracodawcy nie przyjmują w ramach tej współpracy cudzoziemców (choć potwierdzenie dopuszczania do takich obostrzeń jest jawną dyskryminacją). Ubezpieczenie zdrowotne hipotetycznie

można wykupić samodzielnie – jednak jak tego dokonać, nie mając możliwości podjęcia pracy, która też nie zawsze gwarantuje objęcie pracownika opieką medyczną oraz wynagrodzenia pozwalającego na jego wykupienie? Polskie prawo segreguje Romów rumuńskich, spychając ich na margines i w skrajne ubóstwo. Obecne przepisy faworyzują pożądanym ekonomicznie imigrantów, a tych niechcianych wyrzucają poza system. Taka polityka prowadzi do biedy, patologizacji i wykluczenia. Romowie są zmuszeni do wytwarzania własnych adaptacyjnych mechanizmów przetrwania i życia z dnia na dzień, czego pokłosiem jest żebractwo. Zarabiać na ulicy wychodzą przede wszystkim kobiety i dzieci. Mężczyźni w tym czasie trudnią się zbieraniem złomu i pracami domowymi. Zapytani o swój wyuczony zawód wymieniają obróbkę metali i budowę metalowych pieców (obecnie cech ten zanika na skutek skrajnego ubóstwa i braku dostępu do materiałów i narzędzi oraz możliwości zbytu). Jeśli już komuś ze społeczności romskiej udaje się dostać pracę, to zazwyczaj nielegalnie, bez jakiegokolwiek umowy. Są to głównie zajęcia dorywcze na kilka godzin, na przykład prace porządkowe w ogrodach okolicznych mieszkańców czy na budowach.

Efektem tych warunków oraz nieznaności swoich praw jest koncentracja tej zbiorowości na zapewnieniu sobie elementarnych środków do przetrwania. Ich codzienność polega na poszukiwaniu jedzenia, schronienia i zamykaniu się w grupach rodzinnych i wzajemnych powiązaniach dających im poczucie bezpieczeństwa. Brak dostępu do mieszkań powoduje, że biorą sprawy w swoje ręce, znajdując opuszczone działki, na których stawiają prowizoryczne domy, zrobione z tego, co znajdą na ulicy, lub zajmują pustostany. Tylko niektórym udaje się wynająć mieszkania o bardzo niskim standardzie.

„Cygańską winą” jest życie w skrajnym ubóstwie. Przepisy są tak skonstruowane, że zamykają tę społeczność w sytuacji błędnego koła. Dlatego polscy urzędnicy w kontaktach z rumuńskimi Romami najczęściej sugerują, że najlepszym dla nich rozwiązaniem jest opuszczenie kraju. Ich położenie powoduje, że są grupą szczególnie narażoną na dyskryminację i wykluczenie. Brak realnej polityki antidyskryminacyjnej tylko potęguje stereotypy narosłe wokół Romów. Władze miast, przedstawiciele instytucji publicznych, policji oraz straży granicznej albo nie mają narzędzi i środków do wyjścia naprzeciw problemom imigrantów, albo (co najczęściej się zdarza) łamią prawa Romów, wykorzystując przepaść językową i ich nieznanomość przepisów.

Jak podaje raport Amnesty International, przyczyną emigracji ekonomicznej Romów rumuńskich jest nie tylko skrajne ubóstwo, lecz także polityka dyskryminacyjna kraju ich pochodzenia:

17 grudnia 2010 roku 76 romskich rodzin, zostało przymusowo wysiedlonych przez władze miasta Kluż-Napoka z ich domów znajdujących się w centrum miasta z ulicy Coastei. Jedynym oficjalnym zawiadomieniem o wysiedleniu było ostrzeżenie, które otrzymali dwa dni wcześniej. Nie skonsultowano decyzji z rodzinami, nie miały one dostępu do środków prawnych i nie zapewniono im właściwego alternatywnego miejsca zamieszkania. Rodziny zostały przeniesione na peryferie miasta, blisko składowiska odpadów chemicznych, w miejsce, gdzie już wcześniej przesiedlano Romów. Jedynie 40 rodzin otrzymało zastępcze miejsce zamieszkania, ale był to jeden osiemnastometrowy pokój na rodzinę. Na cztery pokoje przypada jedna łazienka, w której jest tylko zimna woda. Lokale mieszkaniowe zostały wybudowane z pieniędzy

publicznych. Jest to część działań władz miasta, które aktywnie wspierają segregację mieszkaniową będącą formą dyskryminacji. 36 z 76 wysiedlonych rodzin nie otrzymało alternatywnego miejsca zamieszkania i zostało bez dachu nad głową. Niektórzy przenieśli się wraz z dalszymi krewnymi do nowych mieszkań, co skutkowało ogromnym przeludnieniem, inni budowali domy zaraz przy istniejących, ale jedynie za ustną zgodą władz miejskich, co naraża ich na groźbę dalszych przymusowych wysiedleń i utraty domu (*Prawa człowieka TERAZ! Prawa Romów TUTAJ! Wezwanie do działania dla Unii Europejskiej* 2013).

Zastraszanie, przeganianie, poniżanie czy też w skrajnych przypadkach naruszanie nietykalności cielesnej oraz nadużywanie przepisów przez władze, jak podaje AI, są codziennością życia Romów. Migranci ekonomiczni są także celem ataków na tle etnicznym. Jednym z głównych powodów niechęci społeczności Romskiej do lokalnych władz jest ciągła groźba deportacji, odebrania dzieci, a przede wszystkim eksmisje z zajętych przez nich pustostanów lub budowanych prowizorycznych domków. Dramatem tych ludzi jest nie tylko utrata domu, ale w konsekwencji systemowa niemożność uzyskania praw lub środków do znalezienia nowego. Bardzo często w takich przypadkach władze nadużywają niewiedzy Romów na temat obowiązujących przepisów, wykorzystując barierę językową i ich systemowy analfabetyzm do zastraszenia. Jedynie we Wrocławiu udało się powstrzymać plany eksmisyjne miasta, kierując sprawę wysiedlenia Romów na drogę sądową. Gdy dochodzi do rozpraw sądowych, Cyganom nie przysługuje tłumacz języka romani (większość Romów nie zna rumuńskiego, gdyż urodziła się już w Polsce, a ich rodzice przekazują dzieciom tradycję w języku romani). Przesłuchania z kolei przeprowadzane są w języku rumuńskim. Interwencje prawne w większości przypadków dotyczą praw rodzicielskich. Zdarzało się, że Romkom odbierano dzieci w szpitalach. Najczęściej z powodu ubóstwa, które jest diagnozowane na podstawie braku środków pozwalających na pokrycie kosztów porodu i pobytu w szpitalu, będącym skutkiem braku ubezpieczenia zdrowotnego. Druga, najczęściej występująca, forma interwencji prawnych dotyczy zatrzymywania zebrzących osób.

Wysiedlenia Romów szczególnie dotkliwie dotyczą romskie dzieci, które trwale zniechęcają się już w młodości do kontaktu ze światem zewnętrznym.

Dzieci romskie są często naocznymi świadkami brutalności i okrucieństwa płynące z zewnątrz. Zazwyczaj to one pierwsze spotykają przedstawicieli władz podczas nalotów policyjnych na obozowiska. Nie są „niewinne”, lecz politycznie uwikłane. Przyjmują rolę świadków i posłańców pomiędzy dwoma światami. Pedagodzy muszą więc odpowiedzieć sobie na pytanie, dlaczego miałyby chcieć stać się częścią społeczności dominującej, która od wieków ich prześladowała, konfiskowała cały dobytek i używała przemocy w stosunku do ich rodziców? Pamiętam małą romską dziewczynkę – usypiając swoją młodszą siostrę, zapewniała ją, że żaden policjant, kurator czy nauczyciel nie przyjdzie i nie zrobi jej krzywdy (Okely 2011: 17–18).

Niestety, doświadczenia Romów z Polską także wpisują się w historię masowego wysiedleń, utwierdzając członków tej grupy w braku zaufania do władz:

Jedną z głośniejszych akcji organizowanych przez polskie samorządy, która miała miejsce w 1996 roku, był najazd służb porządkowych na osadę rumuńskich Romów

w Warszawie. O godzinie czwartej nad ranem znaczne siły policji stołecznej i urzędnicy wtargnęli na koczowisko pod mostem Grota Roweckiego. W wyniku tej akcji deportowano z naszego kraju 129 imigrantów, z których około jedną trzecią stanowiły dzieci (*Mniejszości bez praw. Imigranci romscy w Polsce* 2014).

Rok później podobna historia wydarzyła się we Wrocławiu:

W 1997 roku cała grupa koczująca na Tarnogaju, jednej z wrocławskich dzielnic, wsiała do podstawowych autobusów. Przedstawiciele służb powiedzieli im, że zostaną objęci pomocą. Nie były to jednak ich prawdziwe zamiary. Grupa została deportowana. Ich dobytek i baraki zniszczono. Konsekwencją takich zachowań jest niechęć Romów do współpracy z urzędnikami i funkcjonariuszami służb publicznych; społeczność romska nie darzy ich zaufaniem (*Społeczność Romów rumuńskich we Wrocławiu* 2013)².

Podobnie wygląda sytuacja z dostępem do służby zdrowia. Pomoc lekarska jest odmawiana nie tylko dorosłym, ale także dzieciom. Mało kto ze społeczności romskiej uzyskuje dostęp do świadczeń zdrowotnych. Takie jednostkowe przypadki nie polegają najczęściej na wejściu do systemu, lecz jego obejściu przy pomocy osób z zewnątrz. Zazwyczaj ten dostęp jest ograniczony lub niedostępny.

W dniu 29 września 2014 roku asystowałem w otrzymaniu pomocy dla szesnastoletniej Romki, której wcześniej założono na skutek powikłań po porodzie cewnik moczowy. Tego dnia mijał już drugi miesiąc od terminu, kiedy cewnik miał być usunięty. Pomimo to szpital, w którym dziewczyna urodziła dziecko, odmówił wykonania tego zabiegu – chociaż lekarze byli świadomi zagrożenia dla zdrowia tej dziewczyny, możliwych powikłań i infekcji. Administracja szpitala użyła ekonomicznego szantażu, uzależniając udzielenie pomocy od wniesienia opłaty 9 tys. zł za przyjęcie porodu i usunięcie cewnika. Dopiero w innej placówce udzielono dziewczynie pomocy po tym, jak wyraźnie podkreśliłem, że pacjentka jest nieletnia i że nie można przerwać rozpoczętego leczenia w sytuacji, kiedy zagraża to jej zdrowiu. Po tych wyjaśnieniach szpital zgodził się na wykonanie zabiegu po zapłaceniu 500 zł.

W tej sprawie udzielono pomocy, ponieważ romska rodzina łączyła potrzebną kwotę. Niemniej takie dyskryminacyjne praktyki w stosunku do osób biednych najczęściej kończą się powikłaniami zdrowotnymi i są codziennością wykluczonych. Problemy zdrowotne romskich rodzin to nie tylko brak dostępu do służby zdrowia, ale także głód i nieprawidłowa dieta. W konsekwencji członkowie tej społeczności rzadko kiedy dożywają późnej starości, cierpiąc przez większość życia na przewlekłe choroby. U dzieci z kolei pojawiają się zaburzenia rozwoju, a nierozpoznane schorzenia skutkują długotrwałymi powikłaniami.

Jednak brak polityki samorządowej nie zniechęca Romów do wyjazdu z Polski. Zepchnięci na margines nie znikają z krajobrazu miast, stając się niewygodnym „problemem” i częścią polskiej rzeczywistości. Wielu z nich przychodzi na świat w tym kraju, jednak nie otrzymują polskiego obywatelstwa, dziedzicząc je po rodzicach wraz z kłopotami uzyskania rejestracji pobytu. Chociaż romskie dzieci uczą się samodzielnie języka polskiego podczas oglądania telewizji, nie

² Z opisywanej poniżej grupy Romów mieszkających obecnie w Gdańsku Constanti i Ewa Stoica także byli ofiarami deportacji z 1997 roku we Wrocławiu.

potrafią pisać ani czytać. Ich status prawny jest zawieszony, pozostają niewidoczne dla urzędników. Trudno uwierzyć w fakt, że imigranci romscy, żyjąc tutaj od wielu lat, pozostają niezauważeni, a władze i polskie społeczeństwo przypomina sobie o nich jedynie przy okazji doniesień medialnych lub w sytuacji, kiedy w ich sąsiedztwie pojawiają się romskie osady. Obecny stan prawny polaryzuje nastroje społeczne, przyczyniając się do wytwarzania kultury biedy, potęgując stereotyp Cygana. Wykluczenie wzmacnia brak woli administracji państwowej i służb do przestrzegania praw Romów i przekazywania im wiedzy na temat praw i obowiązków, które im przysługują z tytułu członkostwa w UE i przebywania w Polsce. Praktyka pracy z tą grupą pokazuje, że często sami depozytariusze prawa nie przestrzegają go, ponieważ go nie znają. Taka sytuacja wytwarza kulturę biedy, której mechanizmy wymagają ogromnej determinacji przetrwania. Polska nie jest przygotowana na przyjęcie imigrantów. W świetle prawa Romowie rumuńscy nie stanowią polskiej mniejszości etnicznej ani też nie można ich kwalifikować do uzyskania statusu uchodźcy. Paradoksalnie prowadzi to do tego, że aby ominąć obowiązek rejestracji pobytu w Polsce, Romom czasem jest łatwiej uzyskać status ofiary handlu ludźmi (nawet jeśli członek tej grupy nie doświadczał tej zbrodni). Sytuacja taka wydaje się być wygodna dla polskich władz, które twierdzą, że problem romskiej imigracji jej nie dotyczy. Brak jakiegokolwiek przyjaznego mechanizmu włączania do systemu oraz wykluczenie ekonomiczne antagonizuje nastroje społeczne sprawiając, że dialog międzykulturowy jest bardzo trudny.

Rumuńscy Romowie w Gdańsku – analiza dyskursu

Pierwsza medialna wzmianka o obecności Cyganów przy ul. Bursztynowej w Gdańsku-Jelitkowie pochodzi z 2012 roku (Kozłowska 2012a). Tekst dziennikarski „Gazety Wyborczej” Aleksandry Kozłowskiej zatytułowany *Piękna Ergo Arena, a w okolicy straszny brud i meliny* polaryzuje obecność biedy z nową miejską inwestycją obiektu sportowego mającego stać się wizytówką Trójmiasta oraz reklamą jej sponsora STU Ergo Hestii. Artykuł przedstawia biedę w języku odwołującym się do estetyki widzialnego, to co niepożądane zostaje opisane przy użyciu zwrotów: „brud”, „meliny”, „nęcza”, „rozpacz”, „różne elementy”.

W styczniu 2014 roku „Gazeta Wyborcza” powraca do tematu rumuńskich Romów mieszkających na opuszczonych działkach w Gdańsku, opisując ich życie i problemy związane z pobytym w Polsce. Z artykułów tych możemy się dowiedzieć, że społeczność zajmująca te tereny składa się z siedemnastoosobowej grupy Cyganów pochodzących z Rumunii. Powodem ich przyjazdu do Polski jest emigracja ekonomiczna. Romowie, zanim przyjechali do Gdańska, w którym żyją od dwóch lat, przebywali w osadzie na terenie Wrocławia. Żyli tam przez pięć lat. Z doniesień medialnych dowiadujemy się ponadto, że nie byli całkiem niewidoczni dla przedstawicieli gdańskich władz:

Monika Ostrowska, rzeczniczka MOPR-u. – Rodziny, o których napisała „Wyborcza”, przebywają na terenie Rzeczypospolitej Polskiej z własnej woli. Nie posiadają Karty Pobytu – kluczowej do udzielania wsparcia w zakresie aktywizacji zawodowej,

edukacji małoletnich, ubezpieczenia zdrowotnego czy świadczeń z pomocy społecznej. Tym niemniej, od kilku miesięcy pracownik socjalny kontaktuje się z tymi rodzinami, mimo ograniczonych możliwości udziela im możliwego wsparcia, m.in. co miesiąc przekazuje rodzinom skierowanie do Banku Żywności. Z tej formy żywienia korzystają i są zadowoleni (Kozłowska 2012b).

Równoległe do opisywanej wyżej sytuacji władze Gdańska chwalą się sukcesem, jakim jest posłanie do szkoły trójki romskich dzieci z innej grupy Cyganów zamieszkałej w mieście. Gdańsk jest pierwszym miastem, któremu udało się umieścić w polskiej szkole dzieci imigrantów z Rumunii (Kozłowska 2012c, 2012d). Do tematu Romów „Gazeta Wyborcza: Trójmiasto” wraca jeszcze kilkakrotnie, opisując ich codzienność oraz systemowe problemy związane z niemożliwością spełnienia warunków stawianych przez polskie prawo imigrantom ekonomicznym w celu rejestracji pobytu w Polsce. Z artykułów tych wynika, że sąsiedztwo Romów nie przeszkadza okolicznym mieszkańcom oraz że spotykają się często ze wsparciem i zrozumieniem sąsiadów.

Dnia 2 sierpnia 2014 roku w osadzie Romów zjawiają się funkcjonariusze straży miejskiej z informacją o konieczności opuszczenia tego miejsca do 4 sierpnia. W zapowiedzianym dniu, w godzinach porannych, około 7.–8. na ul. Bursztynową przybywają urzędnicy BOM-u (Biura Obsługi Mieszkańców) w asyście policji i straży miejskiej wraz z robotnikami, którzy są lokatorami mieszkań komunalnych i odpracowują niezapłacony czynsz. Romowie mają godzinę na spakowanie się i opuszczenie swoich domów, mogą zabrać tylko podręczny dobytek. Ich domy i pozostawione mienie są niszczone. Cyganie nie zostają poinformowani o przysługujących im prawach (nie wskazano lokalu zastępczego, do którego grupa mogłaby się udać, przysługującego w takich sytuacjach) oraz nie zostaje im przedstawiony prawomocny wyrok eksmisyjny. Bez wsparcia, w atmosferze lęku spowodowanego obecnością służb mundurowych opuszczają swoje domy. Ponadto nie zapewniono tłumacza, który gwarantowałby zrozumienie przez nich zaistniałej sytuacji. Od tej pory Romowie śpią w namiotach, ukryci w pobliskich krzakach w Sopocie.

Na łamach mediów eksmisja zostaje nagłośniona 7 sierpnia w „Dzienniku Bałtyckim”, „Gazecie Wyborczej: Trójmiasto” oraz przez Amnesty International. Władze miasta przyczynę eksmisji tłumaczą tym, że:

[...] urzędnicy wielokrotnie otrzymywali „od mieszkańców skargi na uciążliwe sąsiedztwo” (Wierciński 2014a).

[...] teren ten (znajdujący się nieopodal uczęszczanej w sezonie plaży) w ocenie służb miejskich wymagał pilnego uporządkowania. [...] Osoby bezdomne zazwyczaj kierowane są do schroniska, natomiast turyści korzystają z turystycznej bazy noclegowej (Kozłowska 2014a).

Dziennikarze ustalają, że o eksmisji i decyzjach magistratu w sprawie Romów nie byli uprzedzeni pracownicy MOPR-u. Aleksandra Kozłowska z „Gazety Wyborczej” o eksmisji informuje Amnesty International, która następnego dnia wysłała do prezydenta Gdańska Pawła Adamowicza pismo wyrażające zaniepokojenie powstałą sytuacją oraz żądanie wyjaśnień. Ponadto dziennikarka informuje, że Agata Ferenc ze Stowarzyszenia na Rzecz Integracji Społeczeństwa

Wielokulturowego Nomada z Wrocławia zamierza złożyć w tej sprawie zawiadomienie do prokuratury o popełnieniu przestępstwa. Adamowicz wyjaśnia, że: „Z jednej strony prawo własności musi być uszanowane, z drugiej strony moi współpracownicy muszą przestrzegać zasad, i to będę wyjaśniał” (Twitter: Obywatele UE 2014).

Stosunek mediów do opisywanej sprawy jest jednoznacznie krytyczny wobec magistratu. W dyskursie władz miejskich po raz pierwszy pojawia się nazwanie Romów „turystami”.

W kolejnych dniach wysiedlenie Romów komentuje także „Dziennik Opinii” (Mandelt 2014), Radio Tok FM (Wieczorek 2014), Wirtualna Polska. W mediach pojawiają się pytania i wypowiedzi, na ile te wydarzenia łączą się z pochodzeniem etnicznym, niemniej w wypowiedziach dominuje wątek legalistyczny, podkreślane jest, że do eksmisji doszło bez rozprawy sądowej i wyroku.

W dniu 12 sierpnia do prokuratury wpływa zawiadomienie o podejrzeniu popełnienia przestępstwa złożone przez Nomadę. Na łamach prasy Paweł Adamowicz przyznaje, że podczas eksmisji doszło do błędów:

Od lat realizujemy program współpracy z Romami. Wszyscy wiemy, że łatwo nie jest, zwłaszcza przekonać ich do zgodnej z naszymi standardami opieki nad dziećmi i obowiązku szkolnego. Błędem moich współpracowników jest to, że nie zaprosili do współpracy przy tym wydarzeniu MOPR-u, który wskazałby alternatywne miejsca noclegu dla bezdomnych, ale co do zasady nie akceptuję budowania obozowiska na czyimś terenie. [...] Cóż, współpraca z Romami ma wiele aspektów. Poza tym, że nie przestrzegają prawa własności, istnieją spore problemy w zakresie opieki nad dziećmi, wypełnianiem obowiązku szkolnego. Od lat MOPR współpracuje z romskimi rodzinami w różnym zakresie i błędem jest to, że nie zaproszono ich do współpracy w tym zdarzeniu. Sprawę wrocławską znam, wiem też, że to obywatele Unii, którzy mają tak jak inni prawa, które należy przestrzegać, ale i obowiązki, które muszą wypełniać (Kozłowska 2014b).

Brak komunikacji między magistratem a MOPR-em podkreśla także zastępca prezydenta Gdańska Paweł Lisicki w swojej odpowiedzi dla AI. W piśmie tym władze Gdańska zaznaczają, że Romowie twierdzili, iż są turystami oraz że teren opuścili świadomie i dobrowolnie. Z kolei opuszczone domki i pozostawiony przez Romów na miejscu dobytek Lisicki nazywa zalegającymi na terenie miejskiej działki śmieciami, które należało uprzątnąć (*Odpowiedź Zastępcy Prezydenta Miasta Gdańska* 2014). Dyrektorka AI Draginja Nadażdin odpowiada na to pismo, wskazując, że w sytuacji, w jakiej przedstawiono Cyganom konieczność opuszczenia ich domów, nie można mówić o jakiegokolwiek dobrowolności (*List AI do Prezydenta Miasta Gdańska* 2014).

Między aktywistami z kilku miast i Nomadą trwają rozmowy o spotkaniu się w Gdańsku i rozpoczęciu pracy z Romami. Wstępnym pomysłem na działanie jest odbudowanie zburzonych mieszkań w poprzednim miejscu. Byłoby to zgodne z prawem, ponieważ według art. 344 Kodeksu Cywilnego posiadaczowi, którego posiadanie zostało naruszone, przysługują tak zwane roszczenia posesoryjne, na które składa się roszczenie o przywrócenie stanu poprzedniego.

W dniu 20 sierpnia Rzecznik Praw Obywatelskich informuje prezydenta Gdańska o wszczęciu postępowania wyjaśniającego w sprawie opuszczenia

przez Romów terenu miejskiego w Gdańsku-Jelitkowie. Z kolei na poziomie oddolnym powstaje grupa robocza aktywistów i aktywistek. Zaczynamy wypracowywać szczegóły działania i strategię. Jako pierwszy krok zostaje ustalona konieczność rozpoznania terenu oraz przede wszystkim potrzeba spotkania z wysiedlonymi imigrantami. Chcemy ustalić, czego potrzebuje i oczekuje rodzina Stoiców i Calderarów.

Na pierwsze spotkanie z Romami umawiamy się przy sopockiej Ergo Arenie, skąd odbiera nas Constantin Stoica. Jesteśmy prowadzeni w pobliskie zarosła, w głębi których rozbite są trzy namioty oraz stoi prowizoryczny piec, na którym Romowie przygotowują posiłki. Na ziemi rozłożone są dywany, a nieopodal znajduje się palenisko służące Cyganom jako źródło ciepła, gdy robi się chłodniej. W tamtym czasie grupa Romów składa się z jedenastu osób (pozostali wyjechali po eksmisji do Wrocławia). Jesteśmy serdecznie witani i częstowani colą z kawą rozpuszczalną. Dzieci bardzo się cieszą z naszej obecności i chcą się z nami bawić. Rozmawiamy o tym, co możemy zrobić i jak możemy im pomóc. Słuchamy, co mają do powiedzenia i jak przebiegała eksmisja. Ustalamy, że powinniśmy znaleźć nowe bezpieczne miejsce dla zamieszkania z dala od mediów i wiedzy miejskich władz. Zaczynamy oglądać pierwsze pustostany i działki, na których potencjalnie mogliby zamieszkać Romowie.

W kolejnych dniach grupa aktywistek powiększa się o nowe osoby. Kolektyw Syrena nagłaśnia gdańską eksmisję w środowisku anarchistycznym, publikując radykalny tekst *Anatomia faszystwu, partycypacji i rewolty: mafia mieszkaniowa i współczesne niewolnictwo w Gdańsku* (Syrenka 2014). Artykuł jest próbą poszerzenia perspektywy dyskryminacyjnej o sprawy związane z polityką mieszkaniową w Gdańsku. W naszej grupie trwają rozmowy o tym, jak upodmiotowić Romów i przypomnieć władzom miasta, że rodzina ta jest częścią gdańskiej społeczności i w jakim znajduje się obecnie położeniu. Jednocześnie zależy nam na oddaniu głosu pokrzywdzonym i uczynienie ich słyszalnymi i widzialnymi. Przygotowywany jest list, który podpisują Cyganie. O planowanym wręczeniu listu prezydentowi miasta zostają poinformowane lokalne media. W liście zostają przedstawione potrzeby i sytuacja Romów.

W dniu 22 sierpnia 2014 roku wyrzuceni Romowie wraz z grupą aktywistów udają się do biura prezydenta Gdańska Pawła Adamowicza i wręczają list z prośbą o pomoc. Do imigrantów wychodzi rzecznik prasowy prezydenta Antoni Pawlak, który ponownie stwierdza, że Cyganie są turystami i nie mieli prawa zajmować miejskiego gruntu. Całemu wydarzeniu przyglądają się dziennikarze „Gazety Wyborczej” oraz „Dziennika Bałtyckiego”. Zgodnie z sugestią rzecznika prasowego prezydenta grupa udaje się do MOPR-u, który ma udzielić pomocy Romom. Na miejscu spotykamy się z przedstawicielem MOPR-u, który jako ofertę schronienia proponuje segregację i rozdzielanie kobiet i mężczyzn (*List wyrzuczonych Romów zaadresowany do prezydenta Gdańska Pawła Adamowicza* 2014). Ponadto tego dnia prasa opisuje, że za decyzją o eksmisji Romów stały miejskie interesy związane ze sprzedażą działki przy ul. Bursztynowej deweloperowi (Wierciński 2014b).

W kolejnych dniach nasz zespół dzieli się na dwie grupy, które szukają bezpiecznych, stwarzających szansę na zamieszkanie miejsc. W czasie tych

poszukiwań spędzamy wiele godzin razem i zaczynamy coraz lepiej rozumieć się wzajemnie.

Romowie powiedzą potem, że to był dla nich ważny czas, gdyż czuli, że nie są sami i mają w nas wsparcie. Cyganie czują się bezpiecznej z nami i pewniej się przemieszczają w nieznanym im miejscach. Podczas trwających poszukiwań bardzo dużą rolę w komunikacji z Romami odgrywają telefony komórkowe. Mężczyźni, zostawiając dzieci i kobiety w namiotach, nieustannie do siebie dzwonią, skracając dzielący ich dystans, relacjonując poszukiwania. Nie znając pisowni i nie umiejąc pisać, kontakty w telefonach zapisują i zapamiętują na podstawie reprezentacji ciągów cyfr składających się na poszczególne numery. Zapamiętują w ten sposób od kilkunastu do kilkudziesięciu kontaktów.

Dnia 25 sierpnia aktualne schronienie Romów zostaje odnalezione przez sopocką Straż Miejską, która każe im opuścić zajmowane miejsce do 29 sierpnia. Udajemy się na kolejne spotkanie z pracownikami MOPR-u, na którym wspólnie zastanawiamy się, jak objąć Romów programem pomocy społecznej.

Do tej pory w mediach panuje równowaga między akcentowaniem motywacji eksmisji Romów pochodzeniem etnicznym a nielegalnością eksmisji. W liście złożonym do prezydenta miasta przez rodzinę Stoiców i Calderarów jest podkreślana perspektywa bycia mieszkańcem Gdańska i chęć integracji. Niemniej w dyskursie medialnym zaczyna pojawiać się nowy element odwołania do tożsamości historycznej miasta solidarności i wielokulturowości. W tym kontekście w mediach pojawia się sprawa nadchodzącego otwarcia Europejskiego Centrum Solidarności. Głosem tej krytyki staje się pisarz i historyk Mieczysław Abramowicz, który pyta:

Szczycimy się liczącą kilka wieków tradycją wielokulturowości i tolerancji, ideami wolności i solidarności, które tu, w naszym Mieście, legły u podstaw największej, bezkrwawej rewolucji, w Mieście, w którym za chwilę otwarte zostanie Europejskie Centrum Solidarności, z którego wszyscy tak bardzo będziemy dumni. Gdzie była gdańska solidarność, poszanowanie dla inności, prawo do godnego traktowania, do szacunku, gdy 4 sierpnia grupa miejskich urzędników w asyście Straży Miejskiej wyganiała rumuńskich imigrantów z ich slumsów w Jelitkowie? (Abramowicz 2014)

Mimo złożonej dzień wcześniej obietnicy, 26 sierpnia otrzymujemy telefon od Romów, że jest u nich straż miejska i każe im się pakować i opuścić zajmowane miejsce. Jedziemy do nich i informujemy media o tym wydarzeniu. Na miejscu znaleźli się również pracownicy sopockiego MOPS-u, którzy rozmawiają ze strażą miejską, aby ta dała Cyganom czas na zabranie całego swojego dobytku. Romowie są przestraszeni, zdenerwowani oraz bezsilni. Naradzamy się wspólnie, co dalej robić, i czekamy na dziennikarzy. Informujemy Romów, że nie mamy jeszcze dla nich nowego miejsca zamieszkania, ale władze Gdańska i Sopotu nie pozostawiają nam wyboru... Wiemy, że zgodnie z prawem możemy podjąć próbę przywrócenia utraconego stanu posiadania, czyli wrócić do Gdańska-Jelitkowa na Bursztynową, z której rodziny romskie zostały wysiedlone. Podejmujemy wspólnie decyzję o powrocie do poprzedniego miejsca zamieszkania. W międzyczasie jedna z Romek – Ewa Stoica – udziela wywiadu dla TVP Gdańsk. Opowiada o tym, co się stało, oraz pokazuje reporterom, gdzie wcześniej mieszkali – to jej pierwszy w życiu wywiad udzielony do kamery (*Romowie wyrzuceni z Gdańska*

i *Sopotu* 2014). Jedenastoosobowa grupa rumuńskich imigrantów wraca na ul. Bursztynową, której tereny są niezabezpieczone. Pomagamy przenieść ich dobytek oraz przystępujemy do rozkładania namiotów. Na miejscu pojawia się patrol straży miejskiej, który nas obserwuje, ale do nas nie podchodzi i nie podejmuje interwencji. Przybywają również przedstawiciele gdańskiego magistratu: pracownicy Gdańskiego Zarządu Nieruchomości Komunalnych, pracownicy Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie oraz Policja. Urzędnicy w asyście straży miejskiej informują nas, że musimy opuścić ten teren:

Państwo nie macie prawa tutaj być, a to co jest tutaj w tej chwili tutaj zaaranżowane to jest prowokacja [...]. Tutaj nie było żadnej eksmisji. Zapytana przez Aleksandrę Kornatowską z nieformalnej Grupy wsparcia Romów rumuńskich w Gdańsku o to, jak w takim razie nazwać działania władz, urzędniczka stwierdziła: – To było porządkowanie terenu. – Porządkować to może pani zrobić zbierając śmieci z ziemi – odpowiedziała Kornatowska. Kierowniczką BOM-u: – Dokładnie, takie były śmieci (Hukało 2014).

Służby mundurowe są przez nas poinformowane, że Romowie tutaj mieszkali i mają prawo przebywać w tym miejscu, a miasto wykonało eksmisję bez prawomocnego wyroku sądu. Po konsultacjach ze swoimi przełożonymi policja i straż miejska ma związane ręce i nie podejmuje interwencji. Niemniej asystuje w działaniach urzędników. Następnie przyjeżdża zastępca prezydenta miasta Maciej Lisicki, który w celu pozbycia się Romów wzywa na miejsce straż graniczną, aby sprawdziła ich dokumenty. Ponadto zostają wezwani robotnicy i prywatni ochroniarze mający ponownie zniszczyć mienie Romów, tym razem byłyby to ich namioty. Podjęte przez Lisickiego środki ewidentnie mają za zadanie przestraszyć Cyganów i zmusić ich do „dobrowolnego” opuszczenia miejskiej działki. Na nasze żądania przedstawienia uzasadnienia prawnego i jakiegoś dokumentu Lisicki odpowiada:

– Państwo nic nie mieliście, nic nie macie – zwrócił się do grupy Romów wiceprezydent Gdańska Maciej Lisicki. – Tutaj nikt nikogo nie usuwał [...]. Mnie nie interesuje narodowość tych państwa. To są osoby, które weszły na teren bez zgody właściciela i mają go dzisiaj opuścić (Hukało 2014).

Zastępca prezydenta ponownie powtarza, że mieszkający w tym miejscu przez ostatnie trzy lata Romowie są turystami i nie są jego mieszkańcami. Mimo naszych starań i przekonywania Romów, że nie ma podstaw prawnych, aby ich w tej chwili stąd usunąć, Constantin (który w tej rodzinie podejmuje decyzje), będąc przestraszony i zdenerwowany, decyduje, że nie zostaną w tym miejscu. Wobec tego opuszczamy teren działek przy ul. Bursztynowej.

W trakcie tych wydarzeń dobytek Cyganów znowu ulega zniszczeniu, rodzina zostaje pozbawiona pieca i materaców, z trzech posiadanych namiotów pozostają tylko dwa. Jedenaście osób pozostaje z dwoma trzyosobowymi namiotami i szuka schronienia na kolejną noc. Udaje im się znaleźć miejsce w okolicach cmentarza w Gdańsku-Oliwie. W nocy jest zimno, dowozimy śpiwory, butle z gazem, dywany oraz ciepłą herbatę. Nad ranem chłód jest nie do zniesienia i Romowie przenoszą się, aby przeczekać noc na dworcu kolejowym. Teren, na którym rozbili namioty, nie był bezpieczny.

Od 26 sierpnia nasze działania i naciski medialne przestają przebiegać na poziomie poszukiwania ścieżek dialogu i konsensusu, przekształcając naszą strategię w antagonizowanie konfliktu z miastem, poprzez przyjęcie dyskursu akcentującego wykluczenie, prześladowanie i dyskryminację. Pokłosiem kolejnych wypędzeń jest lęk i strach rodziny Stoiców i dochodzi do chwilowego załamania się komunikacji między naszą grupą a Romami. Mimo to udaje nam się ustalić, że są oni teraz bezpieczni i wynajmują pole namiotowe. Rozpoczynamy własną kampanię medialną, zakładając bloga Romowie w Gdańsku. Przeciwno wypędzeniom (<http://romowiegdansk.wordpress.com>) i eksmisjom oraz grupę społecznościową na Facebooku Romowie w Gdańsku (www.facebook.com/pages/Romowie-w-Gda%C5%84sku/761684880543694?ref=hl), piszę także własną notę prasową na temat ostatnich wydarzeń oraz petycję *Przeciwko bezprawnej eksmisji Romów w Gdańsku* (Nowicki 2014a, 2014b; Facebook: Romowie w Gdańsku 2014; Romowie w Gdańsku. Przeciwno wypędzeniom i eksmisjom 2014). Tworzymy sieć lokującą się między wirtualnością a materialnością splotów translacji historii Romów z Gdańska. Informacja na temat wydarzeń zaczyna przebiegać w poprzek, tworząc mapę między korporalnością naszych przemieszczeń a jej technologiczną mediacją.

Po kolejnych eksmisjach historia gdańskich Romów swoim zasięgiem zaczyna wykraczać poza lokalne media. Głos w tej sprawie zabierają przedstawiciele stowarzyszeń zrzeszających polskich Romów: Roman Kwiatkowski i Bogdan Trojanek. Organizacje te przede wszystkim pragną podkreślić swój partykularny interes, jakim jest troska o dobry wizerunek tej grupy. W związku z tym zwracają uwagę na swoje narodowe pochodzenie, budowane na wielokulturowości Polski. W ich interesie jest krytyka wszystkich aktorów podkreślających w tej sprawie pochodzenie etniczne i zaznaczanie narodowości polskiej Romów rumuńskich oraz kwestii związanych z równością wobec prawa wszystkich obywateli. I tak w wypowiedziach Bogdana Trojaneka, prezesa Królewskiej Fundacji Romów podkreśla się, że:

– Zachowanie niektórych naszych braci z Rumunii bardzo negatywnie wpływa na wizerunek polskich Romów. Czujemy się patriotami polskimi, przestrzegamy polskiego prawa, ciężko pracujemy. Kochamy Polskę. Niestety media często nie odróżniają polskich Romów od Romów z Rumunii. A różnice są ogromne. Apeluję, by zwracać na to uwagę. [...]

– *Z Romami z Gdańska nawiązały współpracę Stowarzyszenie na Rzecz Integracji Społeczeństwa Wielokulturowego „Nomada” i Amensty International...*

– Moim zdaniem ci ludzie manipulują Romami z Gdańska i zamiast im pomagać, szkodzą. Nie oferują im żadnego realnego wsparcia np. w postaci noclegu. Zamiast tego namawiają, by zostali na nielegalnie zajmowanej działce i łamali polskie prawo. Niestety tego typu organizacje bardzo często wykorzystują sytuację rumuńskich Romów do propagowania własnej działalności. Im o nich głośniejszy, tym lepiej. [...] – Państwo polskie powinno zapewnić bezpieczeństwo mniejszości narodowej, uszanować prawa człowieka, prawa kulturowe itd. Tak samo każdy Rom przyjeżdżający do Polski, powinien przestrzegać polskiej Konstytucji. Nie może być tak, że Rom korzysta z gościnności Polaków, a jednocześnie ma w nosie zasady obowiązujące w naszej Ojczyźnie (Heblowicz 2014).

W wywiadzie udzielonym „Gościowi Niedzielnemu” Trojanek potępia też żebranie będące sposobem na przetrwanie Romów z Rumuni. Takie pozycjonowanie różnicy między polskimi i rumuńskimi Romami odbiega od rzeczywistości, gdyż nawet z historii samego autora tej krytyki wyłania się odmienny obraz:

Żyli z tego, co zarobiła wróżbami z kart i wyżebrała. Zimą, gdy woda zamarzała w szklankach, chowali się pod puchową pierzyną. Gdy nie było co jeść, pił wodę z cukrem i żebrał. Dostawał więcej niż inni Cyganie, bo przechodnie współczuli mu, myśląc, że jest Polakiem, który się zaplątał (Kłoś 2011).

Z kolei list Stowarzyszenia Romów w Polsce do prezydenta Gdańska Pawła Adamowicza kończy się następującymi słowami:

[...] dlaczego Pana urzędnicy mając świadomość naruszania prawa przez obywateli rumuńskich nie podjęli działań przewidzianych przez prawo (niezwłoczne usunięcie z terenu, niezarejestrowanie swojego pobytu, niewzwanie straży granicznej celem odesłania do Rumunii)? Czy właściwi urzędnicy z tego tytułu ponieśli jakieś konsekwencje, jak każdy inny obywatel który nie wykonuje prawa? Dlaczego nasze Stowarzyszenie postanowiło wystąpić do Pana z niniejszym pismem prosząc o egzekwowanie prawa wobec obywateli rumuńskich pochodzenia romskiego. Dlatego, że polscy Romowie już dosyć mają ciągłych rasistowskich, nienawistnych, ksenofobicznych wystąpień części mediów oraz bardzo wielu internautów pod ich adresem. Dlaczego niewykonywanie przez władze państwowe i samorządowe swoich obowiązków ma ciągle odbijać się na polskich Romach „wrzucanych do jednej beczki” z łamiącymi prawo cudzoziemcami. Panie Prezydencie, niech Pan wejdzie na strony internetowe na których wcześniej ukazały się artykuły o eksmisji obywateli rumuńskich w Gdańsku. Przeczyta Pan kilkadziesiąt (kilkaset) nienawistnych wpisów pod naszym adresem, a czy myśmy zawinili? Dla przeciętnego Polaka Rom rumuński, czy polski to jedno! Podając powyższe uprzejmie prosimy o zobowiązanie podległych służb do egzekwowania prawa (*List do Prezydenta Gdańska w związku z eksmisją Romów* 2014).

Nie wszystkie organizacje zrzeszające Romów w Polsce przedkładały tożsamość budowaną w oparciu o obywatelstwo nad pochodzenie etniczne. Odmienną pozycję przyjął Związek Romów Polskich w artykule opublikowanym na swojej stronie, opisującym przebieg wydarzeń w Gdańsku (Huczko 2014).

Jak wcześniej zauważyłem, forma nacisku na gdańskie władze zaczęła coraz silniej dotyczyć polityki historycznej budowanej na etosie solidarności. Zbiegało się to w czasie z otwarciem Europejskiego Centrum Solidarności, który wzbudzał wiele kontrowersji wśród mieszkańców, a pośród byłych działaczy „Solidarności” oraz społeczników, krytycznie nastawionych do władzy, był jawnym gestem zagarniania ruchu robotniczego przez polityków, dla których „Solidarność” stała się symbolem walki z komunizmem. Krytyka tej polityki w kontekście sprawy rumuńskich Romów pojawia się zarówno w napisanej przeze mnie petycji, jak i w wypowiedziach społecznych autorytetów, dziennikarzy i socjologów (*Socjolog o gdańskich Romach* 2014; Wierciński 2014c; Żakowski 2014). W związku z otwarciem Europejskiego Centrum Solidarności w naszej grupie trwa dyskusja na temat zorganizowania protestu w dniu jego otwarcia. Naszą główną wątpliwość powoduje krótki czas na nagłośnienie protestu oraz możliwość uzyskania wsparcia ze strony trójmiejskich aktywistów, dotychczas ignorujących poczynania gdańskich władz wobec imigrantów. Informujemy Romów o tym wydarzeniu,

ryzyku i naszych wątpliwościach oraz o tym, jakie mogą mieć z tego korzyści. Zaczynamy poszukiwać wsparcia w lokalnych środowiskach trójmiejskich. Nie licząc dziennikarzy, dotychczas aktywnie włączyły się do pomocy Romom dwie osoby z Gdańska (razem ze mną). Udajemy się na kilka spotkań, na których zbieramy wstępne deklaracje pomocy od kilku osób. Czasu na zorganizowanie protestu jest niewiele, ponieważ do uroczystego otwarcia pozostają tylko dwa dni. Część naszej grupy przygotowuje transparent na zbliżające się otwarcie ECS-u. Na dzień przed okazuje się, że część gdańskiego środowiska z KIPI SAMBY, która deklarowała wcześniej przygotowanie oprawy dźwiękowej dla protestu, rezygnuje z uczestnictwa. Mając nieliczne poparcie lokalnych środowisk, wycofujemy się z protestu. Naszą decyzję umacnia troska o brak możliwości zabezpieczenia Romów przed interwencją różnych obecnych na miejscu służb mundurowych oraz ryzyko obrócenia przekazu medialnego przeciwko zainteresowanym.

Romowie po eksmisjach z dnia 26 sierpnia znajdują schronienie na działce u starszego mężczyzny, który wykorzystując ich wykluczenie, żąda od nich za możliwość rozbicia namiotów 90 zł za dobę³. Próbuje negocjować cenę, jednak osoba wynajmująca tę działkę nie chce słyszeć o obniżeniu kosztów. Wynajmujący ten teren mężczyzna uważa, że Cyganie nie zasługują na lepsze traktowanie, ponieważ są ludźmi gorszej kategorii z uwagi na pochodzenie. Nie dochodzimy do porozumienia. Warunki, w jakich żyją Cyganie, opisuje Aleksandra Kozłowska z „Gazety Wyborczej”:

Nieduży dom w zaniedbanym ogrodzie wynajmują od starszego człowieka za 60 zł dziennie [w artykule jest błąd co do rzeczywistej kwoty za dobę, która wynosiła 90 zł – T.N.]. Standard niewiele lepszy od ogródkowej altanki, ale jeśli nie uzbierają dość złomu, nie zapłacą co wieczór – „dziadek” krzyczy, że wezwie policję, „niech wyp... stąd tych Cyganów, on nie będzie się po sądach włóczył” (Kozłowska 2014c).

W dniu 29 sierpnia sprawę dyskryminacji rumuńskich Romów nagłaśniają ogólnopolskie media. TVN24 w programie Romana Kurkiewicza i Jana Wróbla *Dwie prawdy* krytycznie opisuje działania gdańskiego magistratu. Audycja ta jest efektem naszej pracy i nawiązania kontaktu z Romanem Kurkiewiczem.

Następnego dnia członkowie naszej grupy rozjeżdżają się do swoich miast. Na miejscu pozostaje Agata Ferenc z Nomady oraz dwie osoby z Trójmiasta. Nie ustajemy w dalszych poszukiwaniach rozwiązania problemu mieszkaniowego Romów z Gdańska.

Po wydarzeniach z sierpnia media skupiają się na śledzeniu poczynąń gdańskiej prokuratury, która rozpatruje zawiadomienie Nomady o popełnieniu przestępstwa⁴. Badane są podstawy do wszczęcia śledztwa. „Gazecie Wyborczej”

³ We wrześniu mężczyzna pozwala Romom zająć mały pokój i korytarz w barakach mieszczących się na działce.

⁴ W trakcie pisania tego artykułu odnalazłem informację o tym, że to nie pierwsza nieprawidłowo przeprowadzona eksmisja przez gdański magistrat. Zdarzyło się to już w Gdańsku w 2004 roku, kiedy to sprawujący urząd zastępcy prezydenta Szczepana Lewna eksmitował z miejskiego lokalu właściciela restauracji. W tej sprawie gdański sąd wydał wyrok i skazał miejskiego urzędnika na pół roku więzienia w zawieszeniu na dwa lata ([ms] 2006). Po Lewnie urząd ten objął Maciej Lisicki odpowiedzialny za obecne wysiedlenie Romów z dnia 26 sierpnia. Odnośnie eksmisji z dnia 4 sierpnia nie jest nam znana osoba odpowiedzialna za tę decyzję.

udaje się uzyskać wypowiedź z Prokuratury wskazującą na złamanie prawa przez urzędników:

– Jeśli nie dopatrzymy się jego naruszenia, nie zmieni to faktu, że w Polsce obowiązują także inne przepisy prawa, które zabraniają – bez prawomocnego orzeczenia sądu – dokonywania eksmisji na własną rękę – zaznacza Renata Klonowska, szefowa Prokuratury Rejonowej Gdańsk-Śródmieście (Włodkowska 2014).

Działania naszego zespołu we wrześniu skupiają się wokół dalszego wsparcia rodziny Stoiców i Calderarów oraz organizacji publicznej debaty w sprawie miejskiej polityki wobec imigrantów. Wiadomo już, że magistrat szykuje jakąś formę wsparcia dla eksmitowanych Romów. Jednak urzędnicy milczą w sprawie szczegółów i nie włączają mieszkańców, Romów oraz nas w konsultacje dotyczące, jak taka polityka powinna wyglądać. Szczególnie ważne w tej sprawie jest dopuszczenie do dyskusji Romów, którzy chcą zabierać głos w swoim imieniu. Spodziewamy się, że miasto będzie próbowało wyrugować nas z debaty publicznej i prac z Romami, traktując jako dodatkowe i niepotrzebne podmioty. Partnerem, któremu zostanie dedykowana praca Romami, będzie Centrum Wsparcia Imigrantów i Imigrantek (CWII) – organizacja współpracująca od dłuższego czasu z miastem i mająca dobre stosunki z urzędnikami.

Na temat minionych wydarzeń Cyganie udzielają wywiadu Jackowi Wiercińskiemu z „Dziennika Bałtyckiego”, podczas którego opowiadają o tym, jak to przeżyli. Ewa Stoica, partnerka Pardeliana Calderara:

[...] jest z siebie dumna, ze swojej odwagi w tamtym dniu. Chodzi o to, że na miejscu był wiceprezydent Gdańska, Maciej Lisicki. – Powiedziała mu, że nie ma serca, jest świnią – relacjonuje Pardelian, a siedząca obok Romka się śmieje (Słomczyński, Wierciński 2014).

Dnia 11 września Jacek Wierciński na stronach „Dziennika Bałtyckiego” informuje:

Po serii artykułów „Dziennika Bałtyckiego” i protestach aktywistów gdańscy urzędnicy zmienili zdanie. Śledztwo w tej sprawie podjęła gdańska prokuratura. [...] – Polska nie jest pod względem prawnym przygotowana do poradzenia sobie z problemem imigrantów. Gdańsk w tej chwili przygotowuje pilotażowy program pomocy socjalnej dla romskich imigrantów (Wierciński 2014d).

Z kolei „Gazeta Wyborcza” zmianę polityki gdańskich władz opisuje w następujący sposób: „Być może to naciski organizacji pozarządowych i rzecznika praw obywatelskich sprawiły, że jednak na tym nie koniec” (Kozłowska 2014d). Również Amnesty International podkreśla swoją rolę w uruchomieniu przez gdański magistrat pilotażowego programu pomocy romskiej rodzinie (Romowie w Gdańsku 2014). Natomiast Roman Kurkiewicz ironicznie sugeruje, że władze miasta zmieniły swoją politykę po jego audycji (Kurkiewicz, Wróbel 2014).

Warto podkreślić, że działo się to przed nadchodzącymi wyborami samorządowymi i władzy na pewno nie zależało na podtrzymywaniu złej prasy w poczytnych tytułach. Splot czynników, który spowodował ugięcie się miejskich władz, miał wielu aktorów. Analiza wydarzeń i dyskursu medialnego wskazuje, że władze przegrywały w mediach. Również na polu prawnym prokuratura,

na wniosek Nomady, wszczęła śledztwo, mając wątpliwości co do decyzji urzędników. W końcu jest też Nieformalna Grupa Wsparcia Romów Rumuńskich w Gdańsku. Nie należy zapomnieć o samych Romach, którzy wykazali gotowość do walki o swoje prawa, głośno krzyčili, że dzieje się im krzywda, udzielali wywiadów dziennikarzom, byli w Urzędzie Miasta, brali udział w debacie publicznej. Mimo że władze miasta chciały o nich zapomnieć, Cyganie ciągle powracali w mediach. Pojawiali się w Internecie, przed kamerami, przy mikrofonach, na zdjęciach i w tekstach. Praca naszego zespołu odbywała się w cieniu i polegała na wspieraniu Romów i tłumaczeniu, kiedy i dlaczego powinni zabierać głos w swoim imieniu.

Dnia 13 września odbyła się debata „Jakiej integracji potrzebujemy? Romowie w Polsce – lokatorzy, turyści, imigranci?” Do dyskusji miasto wystawiło szeregowych urzędników niemających ani wpływu na decyzję o eksmisji Romów, ani władzy w podejmowaniu decyzji na temat polityki społecznej miasta. W dyskusji udział wzięli przedstawiciele NGO-sów, aktywiści oraz przedstawiciele Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Gdańsku i Wydziału Rozwoju Społecznego. Przedstawiciele magistratu nie byli w stanie nic powiedzieć na temat przygotowywanego programu pomocy dla Romów. Powtarzali to, co już wiedzieliśmy: pomoc, która jest dostępna, dotyczy osób z zarejestrowanym pobytem. Na obecną chwilę mogli zaoferować pomoc rzeczową: odzież i żywność, a dla dzieci wyprawki szkolne i obiad w szkole. Na nasze uwagi, że na rejestrację pobytu potrzeba pieniędzy, których Romowie nie mają, oraz wsparcia ze strony instytucji odpowiadali, że ich możliwości ogranicza ustawa o pomocy społecznej. Urzędnicy sugerowali, aby pomocą zajęły się niezależne organizacje samorządowe albo aktywiści. Na koniec dyskusji urzędnicy zadeklarowali, że skontaktują się z nami w celu dalszych planów wypracowania pomocy Romom i strategii dla działań wobec imigrantów. Obietnicy tej nie spełnili (Kozłowska 2014e).

Oficjalne ogłoszenie uruchomienia programu wsparcia dla Romów odbyło się 16 września, podczas spotkania z Draginą Nadażdin – dyrektorką Amnesty International – i Ewą Kamińską – zastępczynią prezydenta Gdańska (*Gdańsk pomoże Romom?* 2014). W kolejnych dniach dowiemy się, że program będzie kosztował 10 tys. zł i potrwa od 1 października do końca 2014 roku. Niemniej władze deklarują dalszą pracę z tą grupą w kolejnym roku. Program ma objąć pomoc w rejestracji pobytu w Polsce, wsparcie w znalezieniu mieszkania oraz edukację, ubezpieczenie zdrowotne i znalezienie pracy. Organizacją, której miasto przekazuje te zadania, jest CWII (Wierciński 2014e).

Zanim jednak program ruszy, Nieformalna Grupa Wsparcia Romów rumuńskich kontynuuje swoją pracę i poszukiwania mieszkania. Członkowie rodziny, z którą pracujemy, nie potrafią czytać ani pisać. O tym, co dzieje się na łamach prasy, dowiadują się od nas podczas wspólnych spotkań. Zbieramy się wszyscy razem co pewien czas i czytamy im gazety oraz ich internetowe wydania. Korzystamy wspólnie z laptopa, którego obsługę za pomocą dotykowego ekranu Romowie opanowują bardzo szybko. W dniu 19 września jadę do miejsca pobytu rodziny Romów rumuńskich. Zabieram ze sobą prasę z ostatniego tygodnia, aby przedstawić im, co media piszą o ich sprawie. Wizyta przebiega w atmosferze ekscytacji, ponieważ czytam im artykuł o tym, że miasto przyznało 10 tys. zł dla CWII celem pomocy rodzinie. Wyjaśniam Romom, co to oznacza, i jak te

pieniądze zostaną rozdysponowane. Trudność polega na wyjaśnieniu, że ta kwota nie trafi bezpośrednio do nich, tylko do organizacji, która zajmie się udzieleniem pomocy. Wytłumaczyłem im, że tylko starsza Ewa Stoica ma ważny rumuński dowód i może się od razu starać o rejestrację pobytu.

Dnia 26 września zastępczyni prezydenta do spraw polityki społecznej Ewa Kamińska przesyła odpowiedź na petycję: *Przeciwko bezprawnej eksmisji Romów w Gdańsku*. Magistrat wyjaśnia, że decyzja o uruchomieniu programu wsparcia dla Romów wynika z ich trudnej sytuacji (*Odpowiedź Ewy Kamińskiej 2014*). Zastanawiamy się, dlaczego miasto nie odpowiada Stoicom i Calderarom na list z 22 sierpnia, na który termin odpowiedzi właśnie mija. Petycja nie została złożona, była jedynie zamieszczona w Internecie...

Pod koniec września Romom udaje się znaleźć nowe mieszkanie. Mediujemy z właścicielem domu warunki umowy najmu. Przygotowuję pismo, które Romowie podpisują z właścicielem domu. W dniu 1 października rodzina przeprowadza się, w czym asystuje CWII (Kozłowska 2014f).

Moja praca z Romami w trakcie tych wydarzeń przeradza się w przyjaźń. Obecnie pomagam im w kontaktach z policją i prokuraturą. W czasie jednej z rozmów, jeszcze przed przeprowadzką, Pardelian Carderar stwierdza: „Wiesz co Tomek, ostatnio jak syn dziadka straszyl nas, że nas wyrzuci. Powiedziałem mu to, co Ty mu ostatnio mówiłeś, że nie może nas wyrzucić od tak, że zadzwonię na policję albo zgłoszę to z Tomkiem tam, gdzie trzeba. I wiesz co, syn dziadka po tym, jak to powiedziałem, poszedł sobie i dał nam spokój”.

Na koniec trzeba jeszcze wspomnieć o znaczeniu i roli opinii społecznej, wyrażanej między innymi w formie komentarzy pod publikowanymi w Internecie artykułami. Nie należy przeceniać ich znaczenia w badaniu postaw społecznych, gdyż procent osób czytających i chcących komentować publikowane teksty też wymagałby osobnej analizy. Warto jednak w ich ocenie podkreślić anonimowość wyrażania opinii. I tak na przykład te same osoby, które w anonimowych wpisach wyrażają ksenofobiczne postawy, w sytuacjach nierozproszonej widzialności i odpowiedzialności mogą wypowiadać się inaczej. Niemniej komentarze można ująć w psychoanalityczne kategorie analizy Ja realnego i Ja idealnego. W tym ujęciu przestrzeń internetowych komentarzy w pewnych przypadkach można traktować jako źródło badań nad Ja realnym wypowiadających się podmiotów. W związku z powyższym wydaje się uzasadnione zauważenie znaczenia jakościowej analizy rzeczywistych postaw społecznych na podstawie internetowych wpisów. W pewnych sytuacjach mogą one stać się strukturą konstruującą postawy Ja idealnego, czyli tego, jak chcemy, aby widzieli nas inni. Na podstawie takiego wnioskowania możliwe było tworzenie retorycznych argumentów, krytykujących gdański magistrat za wywołaną falę nienawiści, romofobii i ksenofobii. Media opisujące wydarzenia z pozycji usytuowanej także były przyczyną wywołanej w internecie fali „hejtu” skierowanego na Romów. Mimo to należy pamiętać, że rolą dziennikarzy było opisywanie, zdobywanie informacji oraz upublicznianie treści ważnych społecznie. Pozwoliło to na oskarżenie gdańskich władz za wywołanie uśpionej niechęci do Romów. Argumentu tego użyłem, pisząc petycję, także Stowarzyszenie Romów w Polsce podniosło ten zarzut. W nieco innym kontekście odniósł się do internetowych komentarzy Przemysław Gulda, próbując na ich podstawie dokonać oceny mieszkańców Gdańska, Polaków,

ludzi. Niemniej jego tekst w całości był krytyką polityki władz Gdańska (Gulda 2014; Nowicki 2014a; *List do Prezydenta Gdańska w związku z eksmisją Romów* 2014).

W komentarzach pod artykułami dominował obraz romofobii i stereotypów narosłych wokół Cyganów przejawiający się w pogardliwym opisie tej grupy. Druga część internetowych wpisów dotyczyła krytyki dziennikarzy opisujących tę sprawę przy jednoczesnej pochwalenie władz Gdańska za przeprowadzoną eksmisję. Najmniej reprezentowane były komentarze w obronie praw człowieka. W przypadku, kiedy internauci próbowali polemizować z tekstem, dominowała konstrukcja nazwana w erystyce brakującym środkiem: „No to może państwo z Amnesty International albo piszący to dziennikarzyna weźmie ich do siebie do domu niech tam mu wrosną w krajobraz”. Argument ten polegał na sprowadzeniu oceny działań podmiotów stających po stronie Romów do skrajności. Zarzut taki często kierowany jest w stronę aktywistów czy też osób wrażliwych społecznie. Wartość retoryczna tak skonstruowanej argumentacji polega na usytuowaniu słuszności działań w pozycji świętości i całkowitego poświęcenia swoich partykularnych interesów. Zniekształca scenę jakiegoś konfliktu i przedstawia ją w karykaturalny sposób. W sprawie eksmisji konflikt wydarzał się na osi Romowie–miasto Gdańsk. W chwili, kiedy w przestrzeń tej relacji weszły osoby trzecie (aktywiści/społecznicy), które chciały pomóc uciśnionym, mapa konfliktu rekonfigurowała się i po stronie wykluczonych pojawiali się nowi aktorzy. Ten moment był wykorzystywany do podstawienia w miejsce systemu/władzy aktywistów i skierowania do nich żądania wzięcia odpowiedzialności za skutki działań władzy. To od magistratu należało oczekiwać świętości, która w przedmiotowej sprawie oznaczała przestrzeganie prawa i zasad współżycia społecznego.

Diagnoza – analiza teoretyczna

Rozproszenie mniejszości Romów rumuńskich na terenie państw członkowskich UE, spowodowane przemocą ekonomiczną oraz polityką Rumunii, możemy uznać za próbę szerzenia romofobii wśród narodów, które były do nich przyjaźnie usposobione.

W nawiązaniu do ustaleń Agencji Praw Podstawowych Unii Europejskiej z 2009 roku, szacuje się, że każdy Rom padł w swoim życiu ofiarą dyskryminacji rasowej, co przeszkadza im w znalezieniu pracy czy dostępie do wykształcenia równej jakości jak inni (*Prawa człowieka TERAZ! Prawa Romów TUTAJ! Wezwanie do działania dla Unii Europejskiej* 2013).

Historia miejsc, w których pojawiają się Cyganie, pokazuje, że ich obecność w zachodnich demokracjach identyfikowana jest jako sytuacja zagrożenia. Obserwacja polityk radzenia sobie przez państwa UE z Romami wskazuje na jedną główną cechę prowadzenia działań sprzyjających usunięciu Romów z terytorium danego kraju. Napływ Cyganów na terytoria innych państw oraz ich ciągła wędrówka wywołują sprzeciw rdzennej ludności i przez to stają się najskuteczniejszą siłą dla budowania polityki uprzedzeń wobec tej grupy. Ciągłe prześladowania i ucieczki z jednego miejsca w drugie odbierają Romom możliwość kumulacji kapitału ekonomicznego, doprowadzając do sytuacji, w której grupa ta jest coraz

biedniejsza, a przez to bardziej uciążliwa dla przyjmującego ich kraju. Zwiększające się wykluczenie i bieda powodują w konsekwencji, że reakcje społeczne na obecność Cyganów stają się coraz silniejsze.

W świetle prawa Romowie rumuńscy nie stanowią polskiej mniejszości etnicznej ani narodowej, ponieważ są obywatelami innego kraju. Sytuacja także nie kwalifikuje ich do uzyskania statusu uchodźcy, ponieważ są członkami UE. Jednak już sam eksces bycia człowiekiem nieprzewidzianym przez polskie prawo wskazuje na niebezpieczeństwo wykluczenia poprzez nieobecność. Potrzeba istnienia mechanizmu raportowania i księgowania w porządku prawnym jakiejś grupy ukazuje paradoks oraz etymologię znaczenia słowa podmiot, czyli kogoś podlegającego obowiązkowi i prawom. W praktyce oznacza to, że obywatelami danego kraju są jedynie członkowie narodu państwowego i – aby zrównać inne grupy – ludziom z tym statusem potrzeba wyjątkowego prawa o uchodźcach bądź grupach etnicznych. Wyjątkowość i konieczność istnienia dodatkowego zapisu, protokołu na temat praw i obowiązków podkreśla ich różnicę i niezasymlowaną odrębność. Dwuznaczność sytuacji Romów rumuńskich w Polsce bierze się ze zobowiązań wobec prawa kraju, na którym przebywają, mając jednocześnie obywatelstwo rumuńskie. Mimo że wkraczając na terytorium Rzeczypospolitej, pozostają niewidoczni dla systemu. W tej scenerii jedyne możliwe włączenia Cyganów do systemu prawnego następują w sytuacjach, gdy zostaną naruszone obowiązki wynikające z prawa i dochodzi do jego złamania. Sytuację, kiedy niewidzialna dla systemu jednostka zaczyna podlegać prawu, stając się podmiotem, który złamał przepisy, nazywam negatywnym włączeniem. Jest to najczęstszy mechanizm wykluczenia Romów, co prowadzi do ich zawieszenia w przestrzeni między sytuacją pozbawienia ich praw i jednoczesnego przywołania obowiązków prawnych. W związku z tym kryterium sprawdzającym, czy ktoś znalazł się poza prawem, jest pytanie: czy odnosi on korzyść z jego złamania? Jeśli przestępstwo staje się jedyną drogą, która zmienia czyjąś sytuację prawną, to możemy zakładać, że został on pozbawiony praw człowieka. Złamanie przepisów bowiem staje się jedynym środkiem pozwalającym odzyskać „równość” wobec prawa. Nie ważne jest to, że równość tą odzyskuje się poprzez naruszenie jakiejś normy prawnej, najważniejszy jest fakt odzyskania podmiotowości. Retoryka ta zresztą pojawiła się *explicite* w wypowiedziach władz miasta Gdańska: „Ktoś zajął miejską działkę i nas najmniej interesuje, czy to jest Polak, Rumun czy Szwed. Gdyby w miejskim parku rozbili namiot Szwedzi, też byśmy ich wyprosili” (Włodkowska 2014). Tę możliwość bycia równym w prawie i nie bycia traktowanym gorzej dostrzegły władze miasta, zauważając, że łamiąc prawo, stajemy się w jego obliczu równi. Równość bowiem nie jest nam dana w sferze publicznej, lecz jest nam zadana, podczas gdy życie sprywatyzowane jest egzystencją nierówności i różnicy. To właśnie decydowało o sile słów wóldarzy Gdańska, że przypominając Cyganom o przepisach, zaferowano im negatywność prawną polegającą na posiadaniu obowiązków. Okazało się, że tylko naruszając przepisy, Romom udało się odzyskać prawa i ochronę z nich wynikającą. Dochodzimy w ten sposób do paradoksu: dla wykluczonych z systemu i pozbawionych praw tylko złamanie jego zasad pozwala odzyskać osobowość prawną i stać się częścią społeczności (Arendt 2008: 401).

Napięcie między równością a różnicą jest w tym przypadku rozgrywką między publicznym a prywatnym. Niemożność włączenia Romów do porządku prawnego bierze się z nieumiejętności zrównania etnicznej różnicy z równością grup społecznych, wobec których stosuje się mechanizm wydobywania tego co prywatne w sferę polityczności poprzez uzyskanie satysfakcjonującego większościową wspólnotę narodową poziomu jednorodności.

Cyganie uwięzieni są w swojej odmienności. Pozostając poza zasięgiem polityki niwelowania różnic, zdani są na łaskę instytucji i organizacji, które mają jedynie możliwość przypomnienia społeczności, że grupie przysługują jeszcze prawa człowieka. Odpolitycznienie i prywatyzacja życia uciśnionych sprowadza ich egzystencję do ekspresji różnicy w przestrzeni pozbawionej łączności z wspólnie zamieszkiwaną i tworzoną przez innych sferą publiczną.

Istnieje jeszcze jedna możliwość ukonstituowania podmiotowości, bardziej niebezpieczna i nieprzewidywalna, polegająca na przekroczeniu przestrzeni niewidzialnego wyjątku i uczynienia swojego „prywatnego” wykluczenia sprawą polityczną. Taką ścieżkę w dzisiejszych czasach umożliwiły media, które mają moc uczynienia prywatnego – publicznym. O ile prawo otwierało drogę dla negatywnego włączenia, to media pozwalały na przemieszczenie niewidzialnej etnicznej różnicy z przestrzeni równości wobec prawa w przestrzeń znaczącej różnicy, czyniącej sprywatyzowane życie wykluczonych sprawą publiczną. Komuś, kto zostaje pozbawiony osobowości prawnej, żyje w sferze nieprzejrzystej szarej strefy, całe jego życie staje się prywatne, pozostaje tylko czysta egzystencja nawet tam, gdzie dla innych istnieje sfera publiczna. Wobec tego ryzyko takiego działania bierze się stąd, że życie dotkniętych wykluczeniem zostaje wstawione w przestrzeń, której siła bierze się z możliwości wzbudzania emocji – a te w przypadku Romów były okupione pełnymi niechęci komentarzami internautów pod artykułami opisującymi ich historię. Uzyskiwany za pomocą mediów poziom odmienności i konstruowania różnicy pozwalał na wykrojenie się z przestrzeni bezmiennego, niewidzialnego tłumu, na odzyskanie głosu. Wydostanie się z bezsilności i bezradności odbywało się za pomocą hałasu uzyskanego poprzez nagłośnienie wykluczenia, opinia publiczna dostawała szansę na dowiedzenie się, kim są Romowie, jaka jest ich historia oraz dlaczego złamali i naruszyli obowiązki prawne pomimo odmówionych im praw.

Deterytorializacja i rozproszenie Romów razem z systemową opresją decydowały także o specyfice używania przez tę grupę do komunikacji telefonów komórkowych. Konstruowane przez nich taktyki oporu, tworzone są w „kulturze ciszy” – bez znajomości pisanego i czytania. W miejsce dyskursywnej konstrukcji podmiotu, budowanej wokół edukacji, dzieciństwa i tekstu, Romowie tworzą strukturę podmiotu opartego na determinacji adaptacji. Instrukcje i rozumienie wytwarzane przez kulturę oralną nie były podporządkowane tego rodzaju interpelacjom. Romowie w swojej strategii pozadyskursywnej praktyki jednocześnie odmawiali i przechwytywali ścieżkę opanowywania jakiejś kompetencji, ucząc się jej poprzez łączenie reprezentacji symbolicznych użytych w interfejsach telefonów z oralnością przekazywanych znaczeń. Telefon komórkowy stał się heurystycznym kluczem do zakotwiczenia i dostosowania do tego, czym może być to narzędzie w rękach społeczności podtrzymującej swoją tradycję na praktykach ustnego przekazu wiedzy i kultury.

Drugim obszarem problemowym było podmiotowe otwarcie tej grupy na konstruowanie własnych pozycji poprzez mediacje i sploty tworzone za pomocą poszerzania swojej tożsamości o technologiczne protezy. Mobilne artefakty stały się dowodem na to, że oczywistość dyskursu i kompetencji językowej można przeskoczyć czy też wyminąć w procesie opanowywania zdolności obsługi jakiejś technologii. W tej perspektywie i coraz częstszych utyskiwaniach na analfabetyzację zachodnich społeczeństw nowe media wraz z ich „przyjaznym” interfejsem można traktować jak przeskok lingwistyczny z języka w ikoniczność naszej kultury. Jak pokazują badania Julii McAdam i Evelyn Arizpe, dwujęzyczność oraz kulturowa odmiennosc imigrantów w procesie rozumienia i czytania wykorzystuje reprezentacje obrazowe, tworząc w ten sposób hybrydowe identyfikacje (McAdam, Arizpe 2011). Romowie w omawianym kontekście przyznawali, że ich nauka języka polskiego odbywała się w środowisku domowym podczas oglądania telewizji oraz praktyki obsługi telefonów mobilnych. Ich strategią pokonywania barier, jakie powodował analfabetyzm, było wytwarzanie skojarzeń między pojawiającymi się podczas odbierania telefonów ciągami liczb a konkretną osobą. Na tej podstawie byli w stanie tworzyć obrazowe reprezentacje podmiotowe i przyporządkowywać osobom symboliczne obrazy.

Ważną taktyką korzystania przez tę grupę z technologii mobilnej było rozpoznanie płynących z niej zagrożeń opresji i panoptycznej inwigilacji. Ta świadomość spowodowała na przykład, że po kolejnych wysiedleniach z dnia 26 sierpnia pozbyli się poprzednich kart telefonicznych i zmienili numery. Podjęli ten krok z powodu obecności przy wysiedleniach straży granicznej oraz z obawy przed MOPR-em, który nalegał na ustalenie ich pobytu i przeprowadzenie wywiadu środowiskowego. Ich lęk był uzasadniany utratą warunków mieszkaniowych oraz brakiem możliwości zapewnienia bezpieczeństwa swoim dzieciom, których utrata w ocenie urzędników mogłyby stać się powodem do ich odebrania. Nasz zespół też stracił wtedy z nimi kontakt i musiał czekać, aż Romowie sami się z nami skontaktują.

W perspektywie nietyturalności kultury romskiej, częstego przemieszczania się, mobilność nowych technologii samoistnie inkorporowała w stały element budujący ich tożsamość. Tak jak kiedyś tabory były znakiem rozpoznawczym ich mobilnej tradycji, tak telefon komórkowy wbudowywał się w trajektorie budowanych przez nich relacji z technologią. Uczynili go narzędziem, którego dostępność i prędkość przekazywania wiadomości stawały się elementem taktyki oporu wobec systemowej opresji. O ile w czasach, kiedy fizyczne przemieszczanie się tej grupy było główną taktyką unikania ucisku, tak w zmieniającym się świecie, w którym relacje z technologicznym innym sprawiły, że nasze ciała zostały zinformalizowane do wiadomości, to telefon stał się synonimem przemieszczania się, ale nie metaforą płynności między ciałem a cyfryzacją naszej tożsamości (Braidotti 2014). Jeśli spojrzeć na to w duchu Freireowskiej pedagogiki, to technologia mobilna pozwalała tej grupie wydobyć się z „kultury ciszy” i budować sojusze i relacje symboliczno-cielesne, które wykraczały poza dyskurs. To dzięki opanowaniu użycia tej technologii mogliśmy być w ciągłym kontakcie; niemal natychmiastowo wiedzieć o kolejnych prześladowaniach; uruchamiać sieć splotów między otrzymaną informacją a jej mediacją przez czwartą władzę. Pokusa uczynienia z ich etnologicznej różnicy istoty dystynkcji między obywatelami zachodu byłaby

błędem. Ich wykluczenie ma polityczny charakter, natomiast sposób, w jaki udaje im się nawiązać relacje z technologią, pokazuje, jak więzi tworzone z maszynami mogą stać się drogą ku emancypacji. Nomadyczna podmiotowość Romów pokazuje granice ambiwalencji między mobilnością a determinacją adaptacji. Z jednej strony mamy przemieszczenie granic między tym, co organiczne i nieorganiczne, a z drugiej przystosowanie się do warunków ciągłej gotowości do zmiany miejsca zamieszkania. W końcu należy też zadać pytanie, czy o technologii jest sens mówić w kontekście podkreślania etnicznej różnicy. Nie jest. Proces ten w różnych stopniach dotyka wszystkich użytkowników technologii. Na ekspansję nowoczesnych technologii trzeba patrzeć z perspektywy upłynnienia naszych związków z maszynami, które służą do przetwarzania informacji w hiperrealność. Jednak ich włączenie się w kulturę mediów jest oparte na selektywnym wkraczaniu w przestrzeń symulacji. Ich związki z technologią nie prowadzą do zniesienia różnicy między *zoe* i *bios*. Nasze doświadczanie zdobyte w czasie walki z wykluczeniem przeprowadzanym przez reprezentantów gdańskiej władzy może być przykładem na to, że upolitycznienie ich prywatnej egzystencji było procesem dokonującym się poprzez taktyki walki z opresją, a nie trwałą fuzją w symulację i informatyzację doświadczenia. Co prawda technologie oraz opisywane na stronach tego artykułu systemowe wykluczenie tworzą transwersalne połączenia, które składają się na współczesną mapę ekonomicznej politycznej. Niemniej trudno się entuzjastycznie/afirmatywnie zgodzić ze wszystkimi diagnozami posthumanistów opisujących – podobnie jak kiedyś feminizm – zachodzące w pierwszym świecie problemy i przemiany, które wykluczonych z innych obszarów dotykają rykoszetem jako wyzysk i ucisk polityczno-ekonomiczny. Nieterytorialność Romów, brak narodowości sytuują tę grupę w nie-miejscu politycznej mapy Europy (skoro nawet kraj ich obywatelstwa ich prześladowa i wysiedla). Przykładem jest chociażby brak efektu defamiliaryzacji tej grupy. Jest wręcz przeciwnie. Związki z technologią służą podtrzymaniu więzi i relacji rodzinnych. Wiąże się to bezpośrednio z tym, że do ich rozdzielenia nie dochodzi zazwyczaj na skutek dobrowolnych decyzji, lecz z powodu wykluczenia i prześladowań, które ich dotyczą. Rodzina Stoiców i Calderarów nie przyjechała do Gdańska dlatego, że chcieli się tu osiedlić, ale powodu pozbawienia wolności i osadzenia w gdańskim więzieniu jednego z członków ich grupy. Pomagałem im w kontaktach z osadzonym Constantinem Stoicą⁵, doładowując jego telefon przez Internet, aby mógł on mieć kontakt z bliskimi. Rodzina Stoiców zanim przyjechała do Gdańska sprzedała swój dom w Rumunii, aby opłacić adwokata, który miał wyciągnąć Constantina z więzienia i udowodnić przed sądem, że został niesłusznie skazany. Dla Romów rodzina jest najświętszą wartością – dla niej są gotowi do wielu poświęceń – technologie służą budowaniu i podtrzymywaniu tej więzi.

Wielokrotnie w kontekście romskiej imigracji pojawia się oskarżenie o brak chęci do asymilacji. Bez wdawania się w szczegóły warto podkreślić kolonialny wymiar tego zarzutu i zacząć mówić o integracji. Jednak byłoby to zbyt wczesne, gdyż w kontekście relacji z technologicznym innym można mówić o procesie asymilowania tego, co nieorganiczne. W tym sensie należy się zastanowić nad

⁵ Constantin Stoica jest synem Constantina Stoicy – osoby, która przewodzi tej rodzinie w Gdańsku. Romowie często nadają swoim dzieciom te same imiona jak rodzice, w celu utrudnienia władzom ich ewentualnej identyfikacji.

adekwatnością roszczeń o integrację. Kiedy nasza symboliczna nadbudowa, prawodawstwo, polityka tożsamościowa nie nadąża nad identyfikacją i zmianami, jakie powstają wskutek transwersalnych związków z tym, co nieludzkie. Jeśli zgadzamy się przynajmniej w jakimś stopniu z diagnozami posthumanizmu i proponowanym przez niego ujęciem asymilacji i integracji, to społeczność Romska na tej mapie nie odstaje od innych grup społecznych biorących udział w zmieniającym się świecie fuzji technologii i ciała.

Wracając do zagadnienia równości Romów rumuńskich wobec prawa – problem, który zaistniał na skutek polityki władz miasta, sprowadzał się do naruszenia zasad istnienia porządku publicznego. Dla rumuńskich Romów oznaczał zerwanie równości poprzez zubożenie do tych, którzy mają obowiązki bez praw. Ponieważ gdy korelacja obowiązku i prawa zostaje przerwana względem jednej grupy, a istnieje wobec pozostałych przedstawicieli społeczeństwa, to istnienie porządku prawnego staje się przywilejem i nagrodą dla wybranych. Zniesienie równości i uniwersalności obowiązywania prawa powoduje zaprzeczenie samej naturze prawodawstwa. System prawny obnaża w ten sposób swoją ekskluzywność, sprowadzając swoje stanowienie do Schmittowskiej wizji suwerennego wyjątku. Porządek prawny staje się arbitralnym kaprysem osoby lub osób posiadających władzę podejmowania suwerennych decyzji.

Fakt, że władze miasta i jego służby odpowiedzialne za pomoc społeczną oferowały Romom tylko pomoc materialną, taką jak wyżywienie i ubrania, stawiał tę grupę w pozycji kogoś, komu można pomóc, ponieważ pozostaje poza prawem. Tym samym prawo do pomocy przestaje być obowiązkiem, a staje się aktem łaski w ramach suwerennej polityki samorządu miejskiego.

– Po przeprowadzeniu wywiadu środowiskowego możemy zaoferować pomoc prawną i psychologiczną, celowy zasiłek na żywność, leki – powiedziała Anna Sobota. – Gdyby państwo mieli choćby tymczasowy adres: w schronisku albo u kogoś z rodziny, wtedy możemy przedstawić oferty pracy (Kozłowska 2014g).

Słusznie zauważano w zawistnych komentarzach pod artykułami poświęconymi Romom, że pomoc, którą otrzymują, jest przywilejem, nie wynika z obowiązujących przepisów, jest przypadkowa i niezależna od tego, co robią lub mają robić jej beneficjenci.

Jedyną instancją, do której można było próbować się odwoływać, były prawa człowieka, te jednak mimo swojej nazwy stanowią tylko rodzaj deklaracji, wołania o pomoc ludzi pozbawionych uprawnień. Według Hannah Arendt paradoks istnienia praw ludzkich polega na powołaniu do życia idei nieesencjalnego abstrakcyjnego człowieka (*tabula rasa*), który nie istniał w żadnym czasie historycznym (Arendt 2008: 407). Człowiek ujęty poza kontekstem definiującej go tożsamości oraz poza warunkami społecznymi staje się ideą umysłu, któremu pozostały tylko myśli zamknięte w monadę swojej „idiotyczności”. Prawa człowieka określono jako niezbywalne, ponieważ mają być one niezależne od istnienia konkretnych rządów i obowiązywać ponadnarodowo. Problem w tym, że jeśli nie ma rządu ani instancji, która mogłaby egzekwować prawa, to nie ma też żadnej władzy ani gwarancji ich wykonywania. Przypomina to Agambenowskie rozważania o stanie wyjątkowym rzeczy – *dzoë*, czyli nagiego życia wykluczonego z obszaru politycznego (Agamben 2008). Takie оголошение życia nie pozwala na

mówienie o przemocy prawnej i ucisku ekonomicznym względem *dzoe*. Najpierw należałoby przywrócić życiu znaczenie *bios*, czyli życia politycznego, które pozwala na dalszą artykulację krzywdy i ustanowienia jako ofiary kogoś pozbawionego praw. W tym sensie prawa człowieka byłyby w ujęciu Arendt prawami nagiego życia, którego wymiar *bios* polityczny zostaje zredukowany do *dzoe*.

[...] prawa obywatelskie, czyli różne w zależności od kraju prawa obywateli, miały ucieleśniać i wyrażać w formie konkretnych ustaw odwieczne prawa człowieka, które przecież miały być niezależne od obywatelstwa i narodowości (Arendt 2008: 410).

Takie zrównanie dwóch osobnych *modi* życia prowadzi do pomieszania pojęć, tworząc niebezpieczny wyłom w postrzeganiu polityki. Prawa człowieka, do których odwoływano się w konflikcie Romów z władzami miasta Gdańska, stały się roszczeniem wołania o suwerenny akt łaski względem osób sprowadzonych w swym istnieniu do dwóch skrajności: prawnej kpiny ludzkich praw oraz sprywatyzowanej inności etnicznej. Sama możliwość istnienia takiej artykulacji krzywdy pokazuje nam, że uznanie praw człowieka, czyli nagiego życia, za obszar interwencji politycznej, doprowadziło do zmieszania się dwóch rodzajów istnienia prywatnego *dzoe* i politycznego *bios*. Agamben takie przejście nazwał przekształceniem się suwerennej władzy w biowładzę. W ten sposób prawodawstwo buduje swój fundament na prawach ludzkich. Gdy dochodzi do takiego zawłaszczenia prawa człowieka, stają się one prawami obywatela. Tak obywatel Rumunii, znajdując się na terytorium Polski, tylko poprzez uzyskanie przywilejów wynikających z polskiego obywatelstwa, które częściowo daje rejestracja pobytu, może odzyskać prawa człowieka. Mamy zatem sprzeczność: albo prawa obywatela są prawami człowieka, co nie może być prawdą, ponieważ obywatelstwo byłoby wtedy prawem ludzi bez praw, albo prawa człowieka są prawem obywatela, czyli prawem ludzi posiadających prawa. Wyjście z tego splątania kategorii proponuje Rancière, pisząc:

Tymczasem trzecie założenie istnieje, można je wyłożyć następująco: prawa człowieka są to prawa tych, którzy nie mają praw, jakie im przysługują, i którzy mają prawa, które im nie przysługują (Rancière 2008: 128).

Co by to mogło oznaczać dla przedmiotowej sytuacji Romów, których władze miasta Gdańsk pozbawiły prawa do mieszkania? Rancière proponuje spojrzeć na kwestię odwoływania się do praw człowieka, jak na zjawisko wytwarzania dysensusu (Rancière 2008: 131). Dyspens w jego ujęciu będzie rozziwem między normą a prawem, czyli tym, co być powinno, a co jest dane w treści danego pojęcia. Proponuje on odwołanie się do pojęcia krzywdy powodowanej pozbawieniem praw, które stwarza możliwość powołania się na nieposiadane prawa, a gwarantowane jako ludzkie. Drugą możliwością byłoby złamanie przepisów jako aktu demonstracji nieposłuszeństwa na przykład poprzez zapewnienie sobie gwarantowanego deklaracją praw człowieka prawa do mieszkania i przywołanie sankcji karnej nie pozwalającej korzystać z tego prawa. Tego typu działania sprawdzałyby opór do egzekwowania praw, których Romowie nie posiadali, ale które im przysługiwały. Taki proces upodmiotowienia byłby zatem przetwarzaniem wykluczenia i opresji, które polegałyby na rozpoznaniu ścieżek wchodzenia

w system praw i obowiązków oraz wskazaniu tego, kto tego prawa odmawia. Taka konceptualizacja abstrakcyjności pojęcia „człowiek” w deklaracji praw pozwala na potraktowanie jej zapisów jako przestrzeni normatywnej, do której możemy się odwołać, gdy chcemy zakwestionować różnicę między byciem Polakiem a Romem, czyli w omawianej sytuacji między byciem w przestrzeni politycznej a byciem negatywnie włączonym poprzez posiadanie obowiązków (złamanie prawa).

Innym jeszcze rodzajem wykluczenia było oskarżenie Romów i aktywistów, którzy przyłączyli się do walki o ich prawa, o brak chęci budowania konsensusu między stronami konfliktu. Wydarzyło się to podczas próby odzyskania miejsca zamieszkania odebranego przez władze Gdańska: „Państwo nie macie prawa tutaj być, a to, co jest tutaj, w tej chwili tutaj zaaranżowane, to jest prowokacja [...]. Tutaj nie było żadnej eksmisji” (Hukało 2014). Kolejne wypowiedzi wiceprezydent miasta także wskazywały na próbę zrzucenia odpowiedzialności za brak dialogu i realnej polityki władz na niechętnych na dostosowanie się do istniejących rozwiązań Romów:

Ale o czym tu właściwie jeszcze rozmawiać? – pyta na wstępie wiceprezydent. O tym, że ci ludzie spędzili dziś noc pod gołym niebem, nie śpiąc z zimna. – Ależ to ich wybór! Proponowaliśmy im schronisko dla osób bezdomnych. W Gdańsku funkcjonują osobne ośrodki dla mężczyzn, osobne dla kobiet – odpowiada Kamińska. Ale oni nie chcą się rozdzielać. Są trzypokoleniową rodziną, potrzebują siebie. – No cóż. Skoro nie chcą się rozdzielać, ich wybór. Jeśli nie chcą skorzystać z wachlarza naszych propozycji, nie możemy ich zmuszać. Oni po prostu nie chcą się integrować; nie szukają pracy – mówi wiceprezydent. Trudno jednak znaleźć w Polsce pracodawcę, który zatrudni legalnie obcokrajowca, a szczególnie Roma. Na to Ewa Kamińska ma jedną odpowiedź. – Nasza największa skucha polegała na tym, że od razu, po trzech miesiącach zamieszkiwania Romów w Gdańsku, nie usunęliśmy ich z zajmowanego terenu. Po trzech miesiącach powinni zarejestrować swój pobyt, a ponieważ tego nie zrobili, powinniśmy wezwać straż graniczną, by odesłała ich do Rumunii. Ale wiadomo jak to jest – człowiekowi mięknie serce, szuka się dziurek w prawie, przymyka oko. Udawaliśmy, że nie wiemy, że oni tam mieszkają. A my nie mamy terenów pod koczowiska. Mamy tereny pod drogi, szkoły, mieszkania, ale nie pod koczowiska (Kozłowska 2014h).

Czym w istocie miał być osiągnięty na warunkach przedstawicieli władz Gdańska konsensus, jak nie wymuszeniem dialogu w sytuacji konfliktu, w którym jedna ze stron jest świadoma pozbawienia Romów prawa do legalnej eksmisji, odmawiała przyznania podmiotowości prawnej Romom, oferując im w zamian pomoc charytatywną? W zasadzie zarzut ten sprowadzał się do narzucania warunków dialogu poprzez wyrugowanie z jego przestrzeni ekscesu, jakim była nasza w nim obecność, oraz rodziny Stoiców i Calderarów poprzez zastąpienie nadmiarowych podmiotów „rzeczywistymi partnerami”. Sytuacja taka powtórzyła się nawet po pozornym zwycięstwie, czyli publicznej deklaracji władz miasta o uruchomieniu pilotażowego programu wsparcia dla rodziny Romów rumuńskich. Zdarzyło się to, gdy wiceprezydent Kamińska, zamiast zareagować na list złożony przez Romów z prośbą o pomoc tej rodzinie, udzieliła pisemnej odpowiedzi na umieszczoną w Internecie petycję, kierując jej treść do mnie. Z treści odpowiedzi wyraźnie wynikało, że nowym partnerem w dialogu z miastem będzie

wyłoniona pozakonkursowo organizacja samorządowa. Taka strategia wyjścia z opresji, jaką stanowił konflikt skonstruowany na opozycji między polityką miasta a prawami człowieka, miała na celu usunąć fakt pozbawienia praw i zastąpienia go technicznym problemem dystrybucji pomocy dla „społeczności romskiej”. Usunięcie z polityki przestrzeni konfliktu – jaką są chociażby problemy wykluczenia i gładkie przechodzenie z debaty nad przestrzeganiem przez władze miejskie prawa i jego stosownością – prowadzi do sztucznej sytuacji przemieszczenia sporów w obszar eksperckich strategii „zarządzania sytuacją kryzysową”. Polityka taka prowadzi do zawieszenia problemu statusu prawnego imigrantów, w rezultacie prawa stają się bezużyteczne jako prawa człowieka. Rancière o takiej dewaluacji polityki i praw wyraża się bez złudzeń, twierdząc, że:

No cóż, skoro są bezużyteczne, robi się z nimi to samo co osoby pełne miłosierdzia robią ze starymi ubraniami – daje się je biednym [...]. Tak oto kończy się proces, w ramach którego prawa człowieka stają się prawami tych, którzy nie mają żadnych praw – prawami nagich istot ludzkich poddanych nieludzkim prześladowaniom i nieludzkim warunkom egzystencji. Stają się prawami humanitarnymi, prawami tych, którzy nie są w stanie ich ustanowić, prawami ofiar absolutnej odmowy jakiegokolwiek prawa (Rancière 2008: 136).

Podsumowując: jeśli uznamy, że prawa wykluczonych są prawami osób pozbawionych praw, a jedyną realnie dającą się uzyskać reakcją systemu na ten brak nie jest transformacja przepisów w stronę ich przywrócenia, lecz oczekiwanie na suwerenny wyjątek znalezienia rozżewu dla aktu miłosierdzia i humanitaryzmu – to prawa osób, którym się ich odmawia, stają się ekscesem i przywilejem. Jeśli obowiązujące przepisy nie stwarzają możliwości walki z wykluczeniem, ale w świetle prawa pozbawiają innych możliwości do godnego życia, to oznacza, że historia XX wieku niewiele nas nauczyła. A przecież wiemy, do czego doprowadziło zasłanianie się prawem w sytuacjach, kiedy odbierało ono innym szansę na utrzymanie się na powierzchni życia. W tym znaczeniu kształtuje się też różnica między podmiotem a przedmiotem, podmiotem w porządku prawnym jest ten, kto posiada (podlega pod) prawa i obowiązki, na drugim krańcu tej opozycji pojawia się przedmiot *dzoe*, czyli nagie życie, o którym nowoczesna polityka będzie wyrażać się w trzeciej osobie liczby mnogiej. Takie przemieszczenie konfliktów politycznych jest w istocie zaprzeczeniem polityki, jeśli grupy społeczne podlegające władzy stają się zobiektywizowanym „problemem” (oni/one – trzecia osoba liczby mnogiej), co w praktyce prowadzi do sytuacji, że adresaci tej polityki stają się rzeczą, „grupą społeczną”, z którą władza nie prowadzi dialogu, który oznaczałby rozmowę toczoną w przestrzeni zwrotów artykułowanych w drugiej osobie liczby mnogiej – politykę *par excellence*. W istocie to właśnie wydarzyło się w Gdańsku, kiedy władze miasta, zamiast odpowiedzieć Romom na złożony przez nich list, udzieliły odpowiedzi, opisując Romów przy użyciu formy właściwej dla konstruowania wiedzo-władzy zwrotów obiektywizujących tę rodzinę do trzecioosobowej formy „grupy etnicznej”. Sprowadzając walkę z wykluczeniem i dyskryminacją do polityki humanitaryzmu, w istocie robimy to, czego logikę chcemy zakwestionować – doprowadzamy do sytuacji, w której prawa człowieka stają się całkiem puste. Władza taka sprowadza politykę wobec wykluczonych do wyjątku, w którym pomoc wykluczonym jest regułą. Lecz nie chodzi

o regułę, która zostaje prawem, lecz regułę, która zależy od woli polityków – staje się władzą suwerenną nad tymi, którzy nie mają władzy i praw. Utrzymanie porządku prawnego, w którym ustawy i prawa skutecznie odgradzają możliwość uczestnictwa we wspólnocie innym, prowadzi do tego, co Hannah Arendt nazwała banalnością zła (Arendt 2010). W takiej sytuacji znajdowali się w Gdańsku pracownicy Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie, kiedy zapisy ustawy o pomocy społecznej, czyli warunki podlegania pod prawo, nie pozwalały na udzielenie wsparcia oraz pracę z Cyganami. Z perspektywy ludzkiej taka sytuacja powodowała dwuznaczne uwikłanie moralno-prawne pracowników MOPR-u, którzy chcieli udzielić wsparcia, ale nie mieli narzędzi prawnych do wprowadzenia w życie tej chęci.

Literatura:

- Abramowicz M., 2014, „Wstydzę się za moje Miasto”. *Gdański pisarz ostro o sprawie Romów z Jelitkowa*, http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,16525358,Wstydze_sie_za_moje_Miasto___Gdanski_pisarz_ostro.html#ixzz3HpgLmD66 [dostęp: 22.11.2014].
- Afeltowicz Ł., Pietrowicz K., 2009, *Czy socjologowie są w stanie budować maszyny społeczne? Rekonceptualizacja różnicy między przyrodoznawstwem a naukami społecznymi*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 1, t. 53.
- Agamben G., 2008, *Homo Sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, tłum. M. Salwa, posł. P. Nowak, Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Arendt H., 2008, *Korzenie totalitaryzmu*, tłum. D. Grinberg (cz. I i III), M. Szawiel (cz. II), Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Arendt H., 2010, *Eichmann w Jerozolimie: rzecz o banalności zła*, tłum. A. Szostkiewicz, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Braidotti R., 2014, *Po człowieku*, tłum. J. Bednarek, A. Kowalczyk, Warszawa: PWN.
- Facebook: Romowie w Gdańsku, 2014, <https://www.facebook.com/pages/Romowie-w-Gda%C5%84sku/761684880543694?ref=hl> [dostęp: 22.11.2014].
- Ficowski J., 2004, *Mistrz Manole i inne przekłady*, wybór i red. J. Ekiel, P. Sommer, posł. J. Ekiel, Sejny: Wydawnictwo Pogranicze.
- Gdańsk pomoże Romom?*, 2014, http://amnesty.org.pl/no_cache/aktualnosci/strona/article/8413.html [dostęp: 22.11.2014].
- Gulda P., 2014, *Romowie nas sprawdzają*, http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,16605696,Romowie_nas_sprawdzaja.html [dostęp: 23.11.2014].
- Haraway D., 1988, *Wiedze usytuowane. Kwestia nauki w feminizmie i przywilej ograniczonej/częściowej perspektywy*, tłum. A. Czarnacka, <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/f0062haraway1988.pdf> [dostęp: 22.11.2014].
- Heblowicz J., 2014, *Polski Rom: Rozumiem gdańskich urzędników*, <http://gdansk.gosc.pl/doc/2137761.Polski-Rom-Rozumiem-gdanskich-urzednikow> [dostęp: 11.22.2014].
- Horkheimer M., 2007, *Krytyka instrumentalnego rozumu*, tłum. H. Walentowicz, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Horkheimer M., Adorno T.W., 2010, *Dialektyka Oświecenia: fragmenty filozoficzne*, tłum. M. Łukasiewicz, posł. M.J. Siemek, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Huczo A., 2014, *Eksmisja Romów w Gdańsku-Jelitkowie – poza prawem?*, <http://www.romowie.com/modules.php?name=News&file=article&sid=1368> [dostęp: 22.11.2014].
- Hukało P., 2014, *Romowie znowu wyrzuceni. Urzędniczka: To było porządkowanie terenu*, <http://www.dziennikbałtycki.pl/artukul/3552645,romowie-znowu-wyrzuceni-urzedniczka-to-bylo-porzadkowanie-terenu-zdjecia-filmy,id,t.html> [dostęp: 22.11.2014].
- Jakoubek M., 2010, *Przyczyny „romskiej” przestępczości*, „Studia Romologica” nr 3.

- Kłoś A., 2011, *Białe ucho cygańskiego króla*, http://wyborcza.pl/1,76842,9085494,Biale_ucho_cyganskiego_krola.html [dostęp: 22.11.2014].
- Kozłowska A., 2012a, *Piękna Ergo Arena, a w okolicy straszny brud i meliny*, http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,112654,11345820,Piekna_Ergo_Arena__a_w_okolicy_straszny_brud_i_meliny.html#ixzz3HMg08nqW [dostęp: 22.11.2014].
- Kozłowska A., 2012b, *Cyganie z działek pod opieką MOPR-u. „Oni nic nie mają”*, http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,15273832,Cyganie_z_dzialek_pod_opieka_MOPR_u___Oni_nic_nie.html#ixzz3HRlkuZ3B [dostęp: 22.11.2014].
- Kozłowska A., 2012c, *Dzieci rumuńskich Cyganów też chodzą do szkoły*, http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,15287119,Dzieci_rumuńskich_Cyganow_tez_chodza_do_szkoly.html [dostęp: 22.11.2014].
- Kozłowska A., 2012d, *Maria Larisa porusza umysł*, http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,15687109,Maria_Larisa_porusza_umysl.html [dostęp: 22.11.2014].
- Kozłowska A., 2014a, *Gdańsk wyrzuca Romów. Urzędnicy sprzątnęli działki razem z lokatorami*, http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,16445143,Gdansk_wyrzuca_Romow__Urzednicy_sprzatneli_dzialki.html [dostęp: 22.11.2014].
- Kozłowska A., 2014b, *NOMADA o wyrzuconych Romach: Potępiamy nielegalne eksmisje*, http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,16461790,NOMADA_o_wyrzuconych_Romach__Potepiamy_nielegalne.html [dostęp: 22.11.2014].
- Kozłowska A., 2014c, *Jak żyją Romowie w Polsce? „Tu zrobimy za 20 zł obiad dla całej rodziny, w Rumunii się nie da”*, http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,16736335,Jak_zyja_Romowie_w_Polsce___Tu_zrobimy_za_20_zl_obiad.html#ixzz3HxFxpous [dostęp: 22.11.2014].
- Kozłowska A., 2014d, *Miasto opracowuje program pomocy Romom*, http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,16618901,Miasto_opracowuje_program_pomocy_Romom.html [dostęp: 22.11.2014].
- Kozłowska A., 2014e, *Po debacie w sprawie rumuńskich Romów: miasto i NGO-sy łączą siły*, http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,16637525,Po_debacie_w_sprawie_rumuńskich_Romow_miasto_i_NGO_sy.html#ixzz3HwWJmLT3 [dostęp: 22.11.2014].
- Kozłowska A., 2014f, *Udostępnił Romom połowę domu. „Jest ruch, jest życie”*, http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,16803980,Udostepnil_Romom_polowe_domu___Jest_ruch__jest_zycie_.html#ixzz3HxByGbII [dostęp: 23.11.2014].
- Kozłowska A., 2014g, *Wyrzuceni Romowie proszą Adamowicza o pomoc. „Też jesteście mieszkańcami Gdańska”*, http://wyborcza.pl/1,75478,16522251,Wyrzuceni_Romowie_prosza_Adamowicza_o_pomoc___Tez.html [dostęp: 23.11.2014].
- Kozłowska A., 2014h, *Wiceprezydent Kamińska o Romach: Niech zostaną na ulicy. To ich wybór*, http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,16539785,Wiceprezydent_Kaminska_o_Romach__Niech_zostana_na.html [dostęp: 23.11.2014].
- Kurkiewicz R., Wróbel J., 2014, *W „Dwóch prawdach”: armia zawodowa czy z poboru*, <http://www.tvn24.pl/dwie-prawdy,101,m/w-dwoch-prawdach-armia-zawodowa-czy-z-poboru,468885.html> [dostęp: 22.11.2014].
- Latour B., 2013, *Nadzieja Pandory: eseje o rzeczywistości w studiach nad nauką*, tłum. K. Abriszewski et al., Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Lewin K., 2010, *Badania w działaniu a problemy mniejszości* [w:] *Badania w działaniu: pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B.D. Gołębiak, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- List AI do Prezydenta Miasta Gdańska, 2014, http://amnesty.org.pl/uploads/media/12.08.2014_List_AI_do_Prezydenta_Miasta_Gda%C5%84ska.pdf [dostęp: 22.11.2014].
- List do Prezydenta Gdańska w związku z eksmisją Romów, 2014, <http://stowarzyszenie.romowie.net/czytnik-aktualnosci/items/list-do-prezydenta-gdanska-w-zwiazku-z-eksmisja-romow.html> [dostęp: 22.11.2014].

- List wyrzuconych Romów zaadresowany do prezydenta Gdańska Pawła Adamowicza, 2014, https://www.facebook.com/761684880543694/photos/a.761730513872464.1073741828.761684880543694/761752067203642/?type=1&relevant_count=1 [dostęp: 22.11.2014].
- Mandelt M., 2014, *Burzenie mieszkań czy realne rozwiązania?*, <http://m.krytykapolityczna.pl/artykuly/opinie/20140808/burzenie-mieszkan-czy-realne-rozwnia> [dostęp: 22.11.2014].
- McAdam J., Arizpe E., 2011, *Journeys into Culturally Responsive Teaching*, „Journal of Teacher Education and Teachers' Work” Vol. 2, Issue 1, December, http://www.strath.ac.uk/media/faculties/hass/education/JTETW_Issue2.pdf [dostęp: 22.11.2014].
- Mniejszości bez praw. Imigranci romscy w Polsce, 2014, <http://www.rozbrat.org/images/pdf/romowie-broszura.pdf>.6 [dostęp: 22.11.2014].
- [ms], 2006, *Szczepan Lewna złamał prawo*, <http://www.trojmiasto.pl/wiadomosci/Szczepan-Lewna-zlamal-prawo-n20565.html> [dostęp: 22.11.2014].
- Nowicki T., 2014a, *Przeciwko bezprawnej eksmisji Romów w Gdańsku*, <http://www.petycje.pl/petycjePodglad.php?petycjeid=10787> [dostęp: 22.11.2014]
- Nowicki T., 2014b, *Gdańsk: Kolejna eksmisja Romów*, <http://lewica.pl/?id=29752&tytul=-Gda%F1sk:-Kolejna-eksmisja-Rom%F3w> [dostęp: 22.11.2014].
- Odpowiedź Ewy Kamińskiej Zastępcy Prezydenta Miasta Gdańska na petycję „Przeciwko bezprawnej eksmisji Romów w Gdańsku”, 2014, <https://www.facebook.com/761684880543694/photos/a.761730513872464.1073741828.761684880543694/774772322568283/?type=1&theater> [dostęp: 23.11.2014].
- Odpowiedź Zastępcy Prezydenta Miasta Gdańska, 2014, http://amnesty.org.pl/uploads/media/12.08.2014_Odpowied% C5 % BA _Zast% C4 % 99 pcy _Prezydenta _Miasta _Gda% C5 % 84 ska.pdf [dostęp: 22.11.2014].
- Okely J., 2011, *Analfabetyzm a walka o wolność*, „Dialog Pheniben” nr 4.
- Prawa człowieka TERAZ! Prawa Romów TUTAJ! Wezwanie do działania dla Unii Europejskiej, 2013, http://amnesty.org.pl/fileadmin/user_upload/Prawa_czlowieka_TERAZ_Prawa_Romow_TUTAJ_briefing_04.2013.pdf [dostęp: 22.11.2014].
- Rancière J., 2007, *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, tłum. M. Kropiwnicki, J. Sowa, wstęp M. Pustoła, Kraków: Korporacja Ha!art.
- Rancière J., 2008, *Nienawiść do demokracji*, tłum. M. Kropiwnicki, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Romowie w Gdańsku, 2014, <https://storify.com/amnestyPL/romowie-w-gda-sku> [dostęp: 22.11.2014].
- Romowie w Gdańsku. Przeciwko wypędzeniom i eksmisjom, 2014, <http://romowiegdansk.wordpress.com/> [dostęp: 22.11.2014].
- Romowie wyrzuceni z Gdańska i Sopotu, 2014, <http://gdansk.tvp.pl/16583773/romowie-wyrzuceni-z-gdanska-i-sopotu> [dostęp: 22.11.2014].
- Słomczyński T., Wierciński J., 2014, *Zarówno przyjmowanie, jak i przepędzanie Romów ma swoje tradycje w wielowiekowej historii Pomorza*, <http://www.dziennikbałtycki.pl/artukul/3565461,zarowno-pryjimowanie-jak-i-przepedzanie-romow-ma-swoje-tradycje-w-wielowiekowej-historii-pomorza,id,t.html> [dostęp: 22.11.2014].
- Socjolog o gdańskich Romach. „To kłopot ogólnoeuropejski”, 2014, <http://www.radiogdansk.pl/index.php/audycje-rg/rozmowa-kontrolowana/item/16064-socjolog-o-gdanskich-romach-to-kłopot-ogolnoeuropejski.html> [dostęp: 22.11.2014].
- Spółeczność Romów rumuńskich we Wrocławiu, 2013, http://nomada.info.pl/wp-content/uploads/2013/11/romaraport_pl_final.pdf [dostęp: 22.11.2014].
- Syrenka, 2014, *Anatomia faszyzmu, partycypacji i rewolty: mafia mieszkaniowa i współczesne niewolnictwo w Gdańsku*, <http://syrena.tk/anatomia-faszyzmu-partycypacji-i-rewolty-mafia-mieszkaniowa-i-wspolczesne-niewolnictwo-w-gdansk/> [dostęp: 22.11.2014].
- Śliwerski B., 2010, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.

- Twitter: Obywatele UE, 7.08.2014, <https://twitter.com/Koczowisko/status/49743805941-6535040> [dostęp: 22.11.2014]
- Wieczorek M., 2014, *Zlikwidowano osiedle romskie w Gdańsku*, data emisji: 8.08.2014, <http://audycje.tokfm.pl/odcinek/17458> [dostęp: 22.11.2014].
- Wierciński J., 2014a, *Romowie eksmitowani bez wyroku. Urzędnicy kazali zniszczyć ich obóz*, <http://www.dziennikbaltycki.pl/arttykul/3532923,romowie-eksmitowani-bez-wyroku-urzednicy-kazali-zniszczyc-ich-oboz-wideo-zdjecia,id,t.html> [dostęp: 22.11.2014].
- Wierciński J., 2014b, *Eksmisja Romów w Gdańsku. Teren potrzebny był deweloperowi?*, <http://www.dziennikbaltycki.pl/arttykul/3548043,eksmisja-romow-w-gdansk-teren-potrzebny-by-l-deweloperowi,id,t.html> [dostęp: 22.11.2014].
- Wierciński J., 2014c, *Eksmisja Romów. Ręce „turysty” marzną tak samo*, <http://www.dziennikbaltycki.pl/arttykul/3553417,eksmisja-romow-rece-turysty-marzna-tak-samo-komentarz,id,t.html> [dostęp: 22.11.2014].
- Wierciński J., 2014d, *Eksmisja Romów w Gdańsku. Urzędnicy jednak pomogą imigrantom?*, <http://www.dziennikbaltycki.pl/arttykul/3570275,eksmisja-romow-w-gdansk-urzednicy-jednak-pomoga-imigrantom,id,t.html> [dostęp: 22.11.2014].
- Wierciński J., 2014e, *Eksmisja Romów w Gdańsku. Miasto da 10 tys. zł organizacji, która pomoże rodzinie*, <http://www.dziennikbaltycki.pl/arttykul/3577111,eksmisja-romow-w-gdansk-miasto-da-10-tys-zl-organizacji-ktora-pomoze-rodzinie,id,t.html> [dostęp: 23.11.2014].
- Włodkowska K., 2014, *Prokuratura bada eksmisję Romów. Miasto się broni: „Szwedów też byśmy wyprosił”*, http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,16591394,Prokuratura_bada_eksmisje_Romow_Miasto_sie_broni_.html#ixzz3HuzpKdQJ [dostęp: 22.11.2014].
- Żakowski J., 2014, *ESC jako ból głowy*, <http://zakowski.blog.polityka.pl/2014/09/01/ecs-jako-bol-glowy/> [dostęp: 22.11.2014].

Summary

Action Research (with Mobile Technology in the Background). Integration and Resistance of Roma Families Towards Evictions Policy

Poland is not mentally prepared to receive immigrants. Under the law Romanian Roma are not a Polish ethnic minority. Their situation also does not qualify them for refugee status. Polish law segregates Romanian Roma, pushing them to the dregs of society and in extreme poverty. Current legislation favors the economically desirable immigrants and thrown beyond the system undesirable immigrants. This policy leads to extreme poverty, pathologization and exclusion. Exclusion raises social resistance and creates resistance tactics. Described events are attempting to connect action research with the fight against exclusion.

Keywords

Roma, action research, exclusion, poverty, homelessness, human rights, citizen rights, difference, universality, policy, subject

Słowa kluczowe

Romowie, badanie w działaniu, wykluczenie, bieda, bezdomność, prawa człowieka, prawa obywatela, różnica, uniwersalność, polityka, podmiot

Uwagi o pedagogicznej roli aktorów nie-ludzkich

Wprowadzenie

W opowiadaniu Petera Wattsa *Malek* rolę głównego bohatera przyjmuje maszyna obdarzona sztuczną inteligencją (Watts 2013: 335–353). Nie jest to jednak antropomorficzny robot kierujący się swym zachowaniem, sposobem komunikacji czy intencjami w stronę maksymalnego podobieństwa do człowieka. Azrael – tak został nazwany ten twór – wydaje się tak obcy ludzkiej istocie, jak to tylko możliwe. Nie dobroduszny naśladowca, lecz zdolny do samodzielnego działania myśliwiec, uzbrojony po zęby i stworzony wyłącznie w celu precyzyjnego eliminowania swych celów. Nie czuje nic względem swych ofiar ani poszkodowanych postronnych, ginących w niekontrolowanych eksplozjach czy schwytyanych w krzyżowy ogień. Jedynym wyznacznikiem sukcesu jest realizacja celów, wyliczana przez precyzyjny skrypt obliczeniowy. Precyzyjna księgowość zniszczenia. Punktem przełomowym w karierze *quasi-świadomej* maszyny wojny staje się chwila, w której urządzeniu zaimplementowane zostaje eksperymentalne „oprogramowanie etyczne”. Statystyki bojowe zostają wzbogacone o nowy wymiar strat pobocznych – cywilnych ofiar, których – z jakiegoś powodu – należy unikać. Stanowisko Wattsa jest jednak dość pesymistyczne. Obdarzona cyfrową duszą maszyna raz po raz raportuje swemu ludzkiemu dowództwu, że przewidywana liczba niepożądanych ofiar jest zbyt wielka, by opłacało się przeprowadzać atak. Za każdym razem otrzymuje tę samą odpowiedź, którą jest uchylenie „etycznej” dyrektywy i polecenie kontynuowania natarcia. Prosta arytmetyka daje jedną odpowiedź. Skoro to dowództwo uchyla rozkazy nakazujące chronić życie niewinnych, to sposobem na minimalizację strat jest zwrócenie się przeciw niemu.

Tekst Wattsa pozostaje wciąż tylko elementem fantastyki naukowej – porusza jednak istotny problem związany z rozwojem technologicznym. Coraz częściej wytwarzane przez nas narzędzia zaczynają aktywnie sugerować nam określone rozwiązania, wchodzić ze swymi użytkownikami w rodzaj dialogu, wskazywać preferowane rozwiązania. Przestają być biernymi przyrządami, stają się zaś, przynajmniej do pewnego stopnia, aktywnymi współpracownikami w naszych działaniach (Ostrowicki 2013). Stawia to przed pedagogiką nowego rodzaju

pytanie. Nie chodzi już tylko o to, w jaki sposób można uczynić nowe media i leżąca u ich podstaw technologię narzędziami w procesie oddziaływania wychowawczego. Koniecznym wydaje się spytać, czy one same nie powinny być obiektem swego rodzaju zabiegów wychowawczych.

Kultura popularna pełna jest rozmaitych fantazji na temat komputerów osiągających samoświadomość. Zwykle też są to wizje ponure i przesycone pewną dozą lęku. Czy nasze własne twory nie zwrócą się przeciw nam? Czy sukces w powołaniu do istnienia cyfrowego, w pełni funkcjonalnego umysłu nie będzie jednocześnie końcem człowieka? Wydajemy się oczekiwać jakiegoś rodzaju rewolucyjnej zmiany świata na apokaliptyczną skalę. Niekiedy nie dostrzegamy przez to, że transformacja naszej relacji względem maszyn zaczęła się już i trwa w najlepsze, krok po kroku dokonując jakościowej zmiany naszego świata i sposobu życia.

Interaktywna persona

Prawdziwa cyfrowa „osoba” – inteligentna i samoświadoma – to dopiero przyszłość. Zapewne nawet niezbyt odległa i z całą pewnością wyobrazalna. Od lat jednak możemy już mówić o stopniowym nadawaniu osobowego charakteru poszczególnym komputerowym aplikacjom. Za pośrednictwem właściwych technik animacji program może uzyskać mniej lub bardziej antropomorficzną wizualizację. Poprzez komunikację – czy to tekstową, czy głosową – możliwe jest wejście z nim w interakcję. Odpowiednio zaprogramowany może stanowić także doskonałe zastępstwo dla człowieka, na przykład jako partner do gry, osoba udzielająca konkretnych, prostych informacji bądź nawet prowadząca proces dydaktyczny. Goffmanowska socjologia, kładąca silny nacisk na aspekt twarzy jako podstawowego narzędzia interakcji społecznej, wydaje się mieć tutaj wiele do powiedzenia. Nawet jeśli programy komputerowe nie są jeszcze pełnoprawnymi aktorami społecznymi, poprzez nadanie im personalnych charakterystyk mogą brać przynajmniej ograniczony udział w różnego rodzaju społecznych interakcjach.

Nieco starsi użytkownicy pakietów oprogramowania biurowego mogą pamiętać jeszcze Microsoft Office 97. Jednym z charakterystycznych elementów było pojawienie się „inteligentnych” agentów, mających za zadanie pomagać użytkownikowi w pracy z programem. Przyjmowały one formę prostych, opartych na prawdopodobieństwie algorytmów, które proponowały wygodne bądź alternatywne rozwiązania aktualnych zadań oraz prezentowały nowe (względem poprzednich wersji programu) możliwości. Zostały one dodatkowo wzbogacone o animowaną wizualizację, która komunikowała się z użytkownikiem za pośrednictwem okien dialogowych przybierających formę podobną do komiksowych „dymków” z wypowiedziami. Dość powiedzieć, że takie wzbogacenie programu nie było do końca udane. Agent był bardziej irytujący niż użyteczny. Niemniej była to dość interesująca próba wprowadzenia do relacji człowiek–maszyna bardziej osobistego charakteru.

Podobnego rodzaju rozwiązania techniczne znajdują też zastosowania w popularnych grach komputerowych. Odpowiednio przygotowana sztuczna inteligencja ma za zadanie generować zachowanie fikcyjnej postaci w środowisku gry.

Programy tego typu tworzone są przy wyborze jednego z dwóch możliwych założeń. Mogą więc dążyć do podejmowania działań jak najbardziej racjonalnych lub też kierować się tym, by osiągnane przez nie efekty były jak najbardziej zbliżone do wyników gracza-człowieka (Jaśkiewicz 2012: 100). Programy tego typu – tak zwane boty – są nakierowane na zastępowanie człowieka w wykonywaniu określonych czynności, toteż zrozumiałe jest staranie, by w swych działaniach dążyły do jak największego względem niego podobieństwa. W przypadku botów zwykle również możemy mówić o swoistej funkcji edukacyjnej. Symulując ludzkie zachowanie, mają one umożliwić graczowi opanowanie reguł gry, wyćwiczenie efektywnych zachowań, wypracowanie własnych strategii działania. Ich rola jest tu głównie substytucyjna, tj. występują w zastępstwie rzeczywistych ludzi. Mimo to można wyobrazić sobie doskonale sytuacje, kiedy są one właściwie nie do odróżnienia. Decydująca jest tutaj rola kontekstu, w ramach którego dochodzi do interakcji z uczestnikami-programami. Charakter wirtualnego środowiska może z jednej strony ułatwiać ich identyfikację – na przykład poprzez wyraźne oznaczenie (graficzne lub tekstowe) awatarów kierowanych przez programy komputerowe – z drugiej natomiast mechanika rozgrywki i brak stosownych oznaczeń może uczynić je nieodróżnialnymi od ludzkich uczestników gry.

Tego typu zastępowalność człowieka przez maszynę znalazła również swoje zastosowanie w pedagogice. Od lat osiemdziesiątych XX wieku podejmowano próby wykorzystania podobnych, opartych na reaktywnych algorytmach programów w procesach edukacyjnych (Wang 2013). Agent edukacyjny miał pełnić funkcję podobną do indywidualnego nauczyciela. Wyposażony w złożone mechanizmy diagnozowania stanu wiedzy ucznia oraz rozpoznające jego sposób nabywania wiedzy miały aktywnie wspierać i kierować procesem dydaktycznym, zwiększając jego efektywność. Sama idea – pomijając nawet kwestię jej skuteczności – ma istotne konsekwencje. Maszyna i w obsługujące ją oprogramowanie przestaje być tylko narzędziem w rękach ucznia. Ma stać się jego aktywnym partnerem nie tylko w przekazywaniu wiedzy, ale i w ocenianiu wyników kształcenia. Do pewnego stopnia ma przejąć kontrolę nad procesem w zastępstwie innej ludzkiej osoby. Istotnym aspektem miał być nie tylko formalny aspekt tej relacji. Wyznaczanie zadań i ocenianie poziomu ich wykonania mogłoby odbywać się równie dobrze bez pośrednictwa antropomorficznej wizualizacji agenta. Doceniono jednak wagę emocjonalnych i motywacyjnych relacji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Komputerowy agent, by skutecznie wypełniać swe zadanie, musiał wywoływać właściwy efekt także na poziomie afektywnym. Niezdolny do rzeczywistego osobistego zaangażowania, powinien przynajmniej odpowiednio je imitować (Wang 2013: 14–16). By to osiągnąć, program mógł odwoływać się do własnych mechanizmów oceny sytuacji – licząc czas reakcji ludzkiego partnera, ocenając zmiany w jego sposobie działania, a przy pomocy zewnętrznego sprzętu – także subtelne zmiany fizjologiczne (Soliman, Guetl 2013: 828).

Agenci edukacyjni są do pewnego stopnia autonomicznymi, na swój (ograniczony) sposób inteligentnymi programami kierującymi się określonym, z góry zdefiniowanym zespołem celów. Dostępne narzędzia – takie jak odczytywanie reakcji użytkownika, diagnozowanie jego postępow oraz wzorców uczenia się – mają na celu skuteczniej je realizować.

Działanie interaktywnych programów edukacyjnych, choć w gruncie rzeczy czysto mechaniczne, nie jest wolne od szeregu określonych założeń teoretycznych na temat sposobu funkcjonowania ludzkiego umysłu. Model oparty na bodźcu, reakcji na niego oraz szeregu wzmocnień zakorzeniony jest głęboko w teorii behawiorystycznej oraz koncepcji nauczania programowego Normana Crowdera (za: Meger 2013: 40–45). Współcześnie odrzucają one uproszczone, liniowe schematy przekazywania wiedzy, zastępując je modelami rozgałęzionymi, pozwalającymi często na znaczny stopień dowolności w zakresie wyboru przyswajanego materiału. Uczenie się z pomocą tego typu oprogramowania osiągnęło zresztą sporą popularność w niektórych segmentach wiedzy – jak choćby w nauczaniu języków obcych (Meger 2013). Jest w tym też zasługa upowszechnienia się komputerów osobistych oraz wszelkiego rodzaju urządzeń mobilnych pozwalających na dostęp do sieci internetowej. Korzystanie z przystępnego w obsłudze programu jest częstokroć tańsze niż opłacenie kursu z rzeczywistym nauczycielem. Pozwala też na większą dowolność w zakresie czasu poświęcanego na naukę. Zdecydowanie zmniejsza również stres, na który jesteśmy narażeni w kontakcie z drugim człowiekiem. Program może oceniać poprawność wykonanego przez nas zadania, opisywać czynione przez nas postępy, nie musimy się jednak obawiać jego złości, utraty cierpliwości czy rozczarowania. W najgorszym razie ze stoickim spokojem zaleci nam powtórne zapoznanie się z materiałami i przygotuje kolejną serię ćwiczeń.

Mimo pewnej krytyki (wynikającej chociażby z behawiorystycznego rodowodu), z jaką spotyka się oprogramowanie edukacyjne, niewątpliwie mamy do czynienia z jakościową zmianą w zakresie nie tylko edukacji, ale samego sposobu funkcjonowania człowieka. Interaktywna maszyna staje się partnerem w zakresie pracy, rozrywki oraz nauki. Nie tylko sugeruje podejmowanie właściwych rozwiązań w danej sytuacji, ale także ocenia swego ludzkiego partnera, wskazuje mu błędne posunięcia czy wręcz rywalizuje z nim – na przykład w ramach prowadzonej gry. Dzięki rozwijającej się technologii, dostępne oprogramowanie jest w stanie realizować wszystkie te cele coraz lepiej – nie tylko pod kątem prosto pojętej efektywności, ale także w zakresie naśladowania człowieka.

Rzeczywistość wielowarstwowa

Coraz częstsze i intensywniejsze wchodzenie ludzi w interakcje z aktorami cyfrowymi jest naturalną konsekwencją zachodzącego procesu określanego niekiedy mianem cyborgizacji. Nazywamy tak zjawisko coraz głębszego współlistnienia człowieka i maszyny (Klichowski, Przybyła 2013: 143–144). Można wyznaczyć linię rozwoju prowadzącą od abakusa do komputera osobistego. W tym samym sensie pierwsze pismo alfabetyczne jest praprzodkiem każdego interaktywnego programu komputerowego, z jakim możemy dziś pracować. Zarówno liczydło, kalkulator, jak i używany w pracy laptop stanowią narzędzia wspomagające nasze zdolności poznawcze. Mogą być dla umysłu dokładnie tym samym, czym jest młotek dla naszej ręki. Wzmocnieniem pewnych już posiadanych zdolności lub ich rozszerzeniem. Można jednak wbijać gwoździe z pomocą pięści tak

samo, jak możliwe jest dokonywanie skomplikowanych obliczeń statystycznych w pamięci. W obu przypadkach istnieje jednak spora szansa na uzyskanie opłakanych efektów.

Postępująca cyborgizacja to szerokie zjawisko. Stopień, w jakim nowe rozwiązania technologiczne determinują nasze życie, wzrasta na tyle, że bez szeregu udogodnień technicznych normalne, społeczne funkcjonowanie wydaje się właściwie niemożliwe. Doskonałym przykładem jest tu telefon komórkowy. Samo posiadanie go i ciągle noszenie przy sobie stało się właściwie domyślnym sposobem działania w codziennych warunkach. Współcześnie służy on już nie tylko do głosowej komunikacji. Wraz z innymi mobilnymi urządzeniami przekształca się w platformę pracy i rozrywki. Telefony zastępują klasyczne notesy, terminarze, zeszyty, przenośne radia i telewizory. Za ich pośrednictwem możliwe jest czytanie książek w formie e-booków czy granie w coraz wyższej jakości gry. Co ważniejsze – sprzęt ten może również efektywnie rozszerzać nasz sposób postrzegania rzeczywistości. Jeśli zgubimy się w obcym mieście, zwykły telefon z dostępem do Internetu może pomóc nam odnaleźć właściwy adres. Mając wątpliwości co do wyboru restauracji, możemy błyskawicznie sprawdzić w sieci opinie na temat pobliskich lokali. Kiedy czekamy na posiłek, kilka ruchów ręki pozwoli nam sprawdzić stan konta bankowego i w międzyczasie opłacić rachunki. Możemy również wykorzystać nasz telefon zamiast karty płatniczej.

Ten prosty katalog możliwych udogodnień – których zresztą można by wymienić o wiele, wiele więcej – ma jednak dodatkowy aspekt, często pomijany w potocznym myśleniu. Noszone przez nas urządzenia elektroniczne pozwalają nam na cały zespół efektywnych działań odnoszących się do zupełnie innego poziomu rzeczywistości – a mających swoje jak najbardziej fizyczne konsekwencje. Takie wzajemne przenikanie płaszczyzny wirtualnej i fizycznej zwykle się określać mianem rzeczywistości rozszerzonej (*augmented reality*). W skrócie określenie to oznacza, że dostępny dla naszych zmysłów świat jest w czasie rzeczywistym rozbudowywany o odpowiednią, generowaną sztucznie, reaktywną płaszczyznę (Klichowski, Przybyła 2013: 147). Kluczowym dla rzeczywistości rozszerzonej jest jej interaktywny charakter. Dzięki nowym środkom technicznym człowiek staje się zdolny do podejmowania działań o charakterze symbolicznym, mających swoje całkowicie realne, namacalne konsekwencje. Mówiąc ściślej – interaktywność jest sposobem zapośredniczenia samego człowieka w sztucznie wygenerowanej, wirtualnej przestrzeni – funkcjonowania w niej na określonych warunkach (Ostrowicki 2009: 58). Relacja ta ma zresztą charakter zwrotny. O ile, dzięki odpowiednim urządzeniom, jesteśmy zdolni oddziaływać na nowym poziomie rzeczywistości – o tyle sami stajemy się przedmiotem oddziaływania przestrzeni wirtualnej.

Efektom współistnienia fizycznego świata i jego cyfrowego rozszerzenia jest to, co Kazimierz Korab skłonny jest nazwać „realem” (Korab 2010: 24). Jak zauważa, jest ogromna różnica pomiędzy tym, co nazywamy rzeczywistością (a więc pewną intersubiektywną, zewnętrzną wobec nas formą istnienia), a tym, co jest nam dostępne po doświadczeniu kontaktu z wirtualnością. Doświadczenie zapośredniczenia w rzeczywistości wyższego rzędu na stałe przesłania nam wcześniej dostępny świat, zastępując go zupełnie nową jakością. Przestrzeń wirtualna jest tutaj określana rzeczywistością wyższego rzędu nie bez powodu. Po pierwsze,

ma ona charakter wtórny wobec świata fizycznego. Jest wytwarzana za pośrednictwem odpowiedniego sprzętu komputerowego (*hardware*), lecz w żadnym sensie nie jest z nim tożsama. Wprost przeciwnie – stanowi przestrzeń symboliczną, konstruowaną poprzez powiązane systemy znaczeń. Choć jej istnienie ma charakter intencjonalny i wtórny, cechuje się interaktywnością – pozwala swym uczestnikom na podejmowanie efektywnych działań (Gurczyński 2013: 124). Po drugie, osobie, która wchodzi w kontakt z rzeczywistością wirtualną, może jawić się ona jako przestrzeń pełniejszego istnienia. Jako miejsce bardziej realne od świata fizycznego (Gurczyński 2013: 24). Rzeczy wcześniej niemożliwe stają się nagle osiągalne, dostęp do informacji wygląda na niemal nieograniczony, zaś sama świadomość zdaje się uwolniona od materialnych ograniczeń.

Świat wirtualny posiada potężną siłę przyciągania użytkownika. Nie tylko zmienia sposób postrzegania otaczającego nas świata, ale także, poprzez swą atrakcyjność, skłania nas ku głębszemu zaangażowaniu w środowisko cyfrowe oraz jego hybrydy. Teoretycy zwykli mówić w tym kontekście o zjawisku immersji, a więc o procesie zanurzania się w przestrzeń wirtualną; o swoistym przekierowaniu własnej uwagi i przeniesieniu aktywności w jej ramy (Ostrowicki 2007a: 539–540). Doświadczenie to przekłada się również na wytworzenie specyficznego, afektywnego stosunku względem alternatywnej płaszczyzny własnego istnienia. Wirtual przestaje być tylko narzędziem w naszych rękach – staje się jak najbardziej realną alternatywą dla dotychczasowego sposobu funkcjonowania, który z czasem zostaje przyjęty jako naturalny. Michał Ostrowicki pisze nawet, że można go porównać do oddychania – a więc jednej z podstawowych funkcji naszego organizmu. Bez kontaktu z wirtuałem wykonywanie najbardziej podstawowych zadań wydaje się nagle niemożliwe (lub przynajmniej mocno ograniczone), zaś samo nasze istnienie traci swój dotychczasowy charakter (Ostrowicki 2007a: 549). Real, a więc hybrydyczne zespolenie intersubiektywnej rzeczywistości i świata wirtualnego, zostaje uznany za wyjściową sytuację współczesnego człowieka. Podstawową płaszczyznę jego istnienia i funkcjonowania w normalny sposób.

Konsekwencje istnienia na pograniczu światów

Jak wspomniałem wcześniej, istnieje pewne pokrewieństwo liczydła i komputera. Wciąż jeszcze bywamy skłonni do myślenia o programach komputerowych jako o bezmyślnych narzędziach, które zdolne są tylko do biernego wykonywania poleceń – tyle tylko, że wysoce złożonych i skomplikowanych. Rozważmy jednak następujący problem. Dla wielu użytkowników Internetu podstawowym narzędziem wyszukiwania informacji pozostaje wyszukiwarka internetowa (najczęściej Google). Ta z kolei, dla potrzeb katalogowania stron w sieci, wykorzystuje do pewnego stopnia autonomiczne programy nazywane botami. Niestrudzenie przeszukują one sieć, indeksując strony – co umożliwia skutecznie funkcjonowanie wyszukiwarki. Kierują się przy tym odpowiednim zestawem mechanizmów, w które zostały uprzednio wyposażone przez programistów. Nie są w żadnym sensie „inteligentne”, nie dysponują samoświadomością. Daleko im do sztucznych inteligencji rodem z filmów czy powieści science-fiction. Ich rola

jest jednak nie do przecenienia. To one strukturyzują mozolnie nieprzebrane zasoby informacji, ostatecznie przyczyniając się do tego, jakie wyniki uzyskamy, wpisując w oknie Google określone zapytanie. W pewnym sensie to właśnie owe boty kontrolują znaczną część mechanizmów pozyskiwania informacji w naszej kulturze. Mogą nie dysponować świadomością, trudno odmówić im jednak władzy i wpływu na nasze życie.

Boty są dla przeciętnego użytkownika sieci niewidoczne. Jednak pełniona przez nie funkcja pozwalałaby uznać je za całkiem istotnych aktorów życia społecznego. Tego typu programy funkcjonują w poprzek całej sieci – zaludniają ją nieprzeliczoną rzeszą, subtelnie kierując najróżniejszymi poczynaniami, dbając o bezpieczeństwo czy wygodę użytkowników. Przy okazji przejmują coraz większą kontrolę nad ich zachowaniem. Nawet zwykły filtr antyspamowy, w który wyposażona jest dziś większość skrzynek mailowych, może w istotny sposób warunkować to, jakiego typu korespondencje będziemy otrzymywać, a jaka zostanie uznana za niepożądaną. Oczywiście nie ma powodu się tym przejmować, jak długo filtr istotnie będzie odsiewał maile oferujące tanie leki podejrzanego pochodzenia bądź listy od oszustów rzekomo chcących podzielić się swym majątkiem. Co jednak, gdyby zostały zmienione algorytmy jego zachowania i zamiast śmieciowych komunikatów zacząłby cenzurować informacje o istotnych kampaniach społecznych bądź nawet prywatną korespondencję, która po zeskanowaniu zawierałaby słowa uznane za niewłaściwe?

Internet postrzegany jest zwykle w kategorii medium, a więc środka z założenia służącego komunikacji. Pod tym względem stanowi rzeczywiście następcę gazety, radia czy telewizji. Jednak jego interaktywność, immersyjny charakter oraz zdolność do płynnego splatania się z rzeczywistością nadają mu zupełnie nową jakość. Wciąż pozostaje on narzędziem komunikacji – stwarza jednak o wiele większe, wcześniej trudne do wyobrażenia możliwości. Bardzo dobrze obrazują to badania nad wirtualnymi środowiskami komputerowych gier sieciowych. Symulacje świata, w których użytkownicy (gracze) wyposażeni są w odpowiednie, cyfrowe ciała – tak zwane awatary – funkcjonujące w fikcyjnej przestrzeni i zdolne do podejmowania w niej działań i modyfikowania jej wedle ustalonych wcześniej zasad. Człowiek funkcjonujący w takich warunkach może nawiązać kontakt z innymi na kilku poziomach: we własnym imieniu – tj. tak, jakby znalazł się w rzeczywistej sytuacji; może również mówić z poziomu awatara, czyli poprzez odniesienie do działań swego cyfrowego ciała, stawiając je na pierwszym planie; ostatecznie może także ulec pełnej immersji i zachowywać tak, jakby wszystko w czym uczestniczy, cechowało się pełną realnością (Szeja 2004: 111–115).

Zanurzony w środowisku wirtualnym gracz ma również możliwość wchodzenia w interakcje nie tylko z awatarami kierowanymi przez innych ludzi. Mogą tu funkcjonować wszelkiego rodzaju boty, również wyposażone w cyfrowo generowane ciała. W niektórych grach możliwe jest podjęcie z nimi rozmowy, współdziałanie w wykonywaniu zadań, wydawanie im poleceń itp. Odpowiednio zaprogramowany bot może także w skuteczny sposób zastępować człowieka, kierując jego awatarem tak, jak zażytył sobie tego jego posiadacz.

Do zajścia tego typu kontaktu nie jest niezbędna symulacja fizycznej rzeczywistości. Sieć stanowi „naturalne” środowisko dla wszelkiego rodzaju autonomicznych agentów; mogą w niej operować swobodnie, realizując zadania, do

których zostały powołane. Ogromna liczba botów funkcjonuje na przykład na popularnych portalach społecznościowych typu Facebook lub Twitter, podszywając się (niekiedy dość skutecznie) pod realnych użytkowników. Kontakt z botem w środowisku gry, bądź praca z pomocą agenta edukacyjnego jest zwykle sytuacją klarowną. Użytkownik zazwyczaj ma świadomość, że wchodzi w relację z maszyną. W przypadku programów działających swobodnie w sieci – na listach dyskusyjnych, forach internetowych, portalach społecznościowych – ta transparentność sukcesywnie zanika – aż do punktu, w którym agent software'owy może kierować naszymi poczynaniami w sposób całkiem niedostrzegalny i na tyle subtelny, że nie przyjdzie nam nawet do głowy, że sami możemy być pod jakimkolwiek jego wpływem.

Cała sieć – czy raczej funkcjonowanie w niej – jest jednak zjawiskiem o wiele bardziej złożonym. Oddziaływań, jakim podlega jej użytkownik, nie da się scharakteryzować tylko jako sumy efektów wywoływanych przez poszczególne programy, z którymi wchodzi w kontakt. Ze swojej natury mamy do czynienia z przestrzenią otwartą, pełną wzajemnych zależności podlegających dużej dynamice. Niezaprzeczalne są jednak zmiany w sposobie myślenia i działania wywołane wejściem w kontakt z samą siecią i innymi obecnymi w niej podmiotami. Można powiedzieć, że człowiek sam ulega pewnemu programowaniu prowadzonemu przez jego własne wytwory (Ostrowicki 2009: 66). Mamy więc – z racji przedmiotu – do czynienia z sytuacją o wielkim znaczeniu dla nauk pedagogicznych, której konsekwencje wciąż nie są dla nas do końca jasne. Zapewne to jest przyczyną niektórych obaw i alarmistycznego tonu niektórych komentatorów aktualnego postępu technologicznego.

Przyszłość dla pedagogiki

Pedagodzy nauczyli się już czerpać korzyści z rozwoju technicznego oraz upowszechnienia dostępu do sieci. Wielką popularnością cieszą się wszelkiego rodzaju kursy e-learningowe, rośnie dostępna gama najróżniejszych programów edukacyjnych – z których niektóre są tylko wspomaganie procesu nauczania, inne zaś, wykorzystując opisane wcześniej agentów pedagogiczne są przeznaczone do samodzielnego stosowania przez użytkownika. Technologiczne wspomaganie procesu edukacyjnego staje się nie tyle normalne, co wręcz oczekiwane. Nawet w „typowej” sytuacji, w której mamy do czynienia z nauczycielem, konkretnym miejscem oraz grupą uczniów coraz większą rolę odgrywa zastosowanie odpowiednich narzędzi multimedialnych czy współpraca za pośrednictwem sieci (Jackson, Helms 2011: 294).

Dodatkowym pozytywnym aspektem zmian w tym zakresie jest rozszerzenie zakresu, w którym sami uczniowie mogą partycypować w procesie edukacyjnym. Poprzez zwiększenie możliwości komunikacyjnych oraz dostępność większej liczby alternatywnych źródeł wiedzy nauczanie przybiera charakter wspólnego konstruowania wiedzy, odchodząc powoli od modelu opartego na jednorodowej transmisji. Tego typu procesy są dziś zresztą nie tylko domeną sektora edukacyjnego, lecz w ogóle sposobem funkcjonowania w sieci – a przynajmniej w jej obszarach opierających się na idei Web 2.0 (DePietro 2013: 4). Należałoby powiedzieć,

że żyjemy w momencie, gdy pedagogika mierzy się z jednym ze swych największych wyzwań, ale także największych szans. Zupełnie inną jednak jest kwestia, czy w obecnej sytuacji jest zdolna właściwie wykorzystać swe położenie.

Jak pisałem to wcześniej – w coraz większym stopniu to my jesteśmy warunkowani przez maszyny. Nasze działania zaczynają przebiegać wedle protokołów i zaleceń dawanych nam przez oprogramowanie komputerowe. Boty, w postaci sieciowych pełzaczy, silnie oddziałują na nasz dostęp do informacji. Nakłada się to na proces stopniowej hybrydyzacji (cyborgizacji) samego człowieka. Można zaryzykować twierdzenie, że nawet proto-inteligencja, którą dysponują obecnie maszyny, zdolna jest do kontrolowania rozlicznych sfer naszego życia. Dalszy rozwój technologiczny, badania prowadzone nad sieciami neuronowymi i innymi układami uczącymi się, wkrótce powodują zwiększenie stopnia tego wpływu. Już na chwilę obecną żywe jest pytanie, czy dla procesu edukacyjnego konieczna jest osoba nauczyciela – niezależnie od tego, czy ujmujemy ją jako źródło wiedzy, czy tylko facylitatora procesu edukacyjnego. Wraz z przeniesieniem punktu ciężkości na zastosowanie multimediów i wykorzystanie sieci wymiany informacji zachodzi też kolosalna zmiana na poziomie struktury relacji wychowawczej. Jeśli studenci lub uczniowie zapatrzeni są w wyświetlaną na rzutniku prezentację i to z niej czerpią informacje i na jej podstawie wykonują notatki – kto właściwie jest nauczycielem? Multimedia mające stanowić tylko materiały pomocnicze zaczynają przekształcać samego edukatora w swe narzędzie. Wypada on z roli lidera, a nawet traci na realności. W pewnym sensie to medium staje się rzeczywistością, a człowiek symulacyjnym dodatkiem do niej (Leopard 2014: 87).

Przejmowanie kontroli przez środki technologiczne jest tym większym wyzwaniem, im szerszą skalę będziemy brać pod uwagę. Szkolna lekcja lub wykład akademicki, w którym medialne wspomaganie staje się bardziej istotne od właściwej relacji pomiędzy nauczającym a nauczonymi – to problem. W skali globalnej mamy zaś do czynienia z niekontrolowanym procesem o trudnych do przewidzenia skutkach. Kłopot nie leży jednak w samym fakcie, że rola rozwiązań technologicznych wzrasta, gdyż to jest naturalnym procesem. Tak samo jak wynalezienie pisma zmieniło diametralnie życie społeczne poprzez stopniowe zmniejszenie roli przekazu ustnego (Hopfinger 2010: 31), tak samo nowe media modyfikują sposób naszego życia. Prawdziwe wyzwanie wydaje się leżeć w znalezieniu dla siebie miejsca w szybko zmieniającym się systemie. Nie jesteśmy skłonni uznać, że funkcję nauczyciela może pełnić każdy – oczekujemy od takiej osoby właściwej postawy, odpowiednich kompetencji oraz określonej postawy etycznej. W przypadku oprogramowania, które ma to samo zadanie, podobnych wymogów nie stawiamy, oceniając je raczej ze względu na efektywność. Tymczasem wszystko wskazuje na to, że przyszłość pedagogiki jest nierozzerwalnie związana z realizującymi określone praktyczne zadania programami komputerowymi. Sposób, w jaki będą je rozwiązywać, staje się więc znaczącym, nowym problemem etycznym (Bober 2008: 58).

Wiedza pedagogiczna musi dziś służyć nie tylko pracy z żywym człowiekiem. Równie ważne jest, by dostarczała ona rozwiązań, które pozwolą projektować i przekształcać tak sieć, jak i oprogramowanie. Do tworzenia właściwych usług w tym zakresie nie wystarcza wiedza z zakresu programowania – lecz jest potrzebna także umiejętność właściwego diagnozowania potrzeb i celów: przede

wszystkim znajomości procesów uczenia się oraz szerokich kompetencji z zakresu nauk społecznych. Być może szybciej niż sądzimy znajdziemy się w sytuacji wielkiego zapotrzebowania na pedagogów-informatyków, którzy zdolni będą łączyć skutecznie zdolności z obu dziedzin. Jest to jednak wyzwanie nie tylko z zakresu przygotowania zawodowego, ale zmiana wymagająca przededefiniowania roli własnej profesji i jej miejsca w życiu społecznym. Im bardziej zaawansowane będzie stosowane w tej dziedzinie oprogramowanie, im bliższe statusu prawdziwej sztucznej inteligencji, tym silniejszego oddziaływania będzie od nas wymagało. Aż do punktu, w którym to poszczególne programy będą uznawane za podmioty i przedmioty oddziaływania wychowawczego.

Literatura:

- Bober W.J., 2008, *Powinność w świecie cyfrowym. Etyka komputerowa w świetle współczesnej filozofii moralnej*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- DePietro P., 2012, *Transforming Education with New Media: Participatory Pedagogy, Interactive Learning, and Web 2.0*, „The International Journal of Technology, Knowledge and Society” Vol. 8, Issue 5.
- Gurczyński J., 2013, *Czym jest wirtualność. Matrix jako model rzeczywistości wirtualnej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Hopfinger M., 2010, *Literatura i media po 1989 roku*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Jackson M., Helms M. et al., 2011, *Student Expectations of Technology-Enhanced Pedagogy. A Ten-Year Comparison*, „A Journal of Education for Business” Vol. 86, Issue 5.
- Jaśkiewicz G., 2012, *Funkcjonowanie botów w grze Counter-Strike na przykładzie bota E[POD]*, „Homo Ludens” nr 1.
- Klichowski M., Przybyła M., 2013, *Cyborgizacja edukacji – próba konceptualizacji*, „Studia Edukacyjne” nr 24.
- Korab K., 2010, *Filozofia i socjologia wirtualnej rzeczywistości [w:] Wirtual: czy nowy wspaniały świat?*, red. K. Korab, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Leopard D., 2014, *Teaching machines and the Humanities: Paragraphs on Critical Media Pedagogy*, „Interdisciplinary Humanities” Vol. 31.1.
- Meger Z., 2013, *Neobehawioryzm współczesnego oprogramowania edukacyjnego*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 4.
- Ostrowicki M., 2007a, *Człowiek w rzeczywistości elektronicznego realis. Zanurzenie [w:] Wizje i re-wizje: wielka księga estetyki w Polsce*, red. K. Wilkoszewska, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Ostrowicki M., 2007b, *Inteligentne byty w elektronicznym realis. Spotkanie*, http://www.ostrowicki.art.pl/Inteligentne_byty_w_elektronicznym_realis.pdf [dostęp: 1.10.2013].
- Ostrowicki M., 2009, *Umysł usieciowiony – „przeprogramowanie” człowieka*, http://www.ostrowicki.art.pl/Umysl%20usieciowiony_przeprogramowanie%20czlowieka.pdf [dostęp: 1.10.2013].
- Soliman M., Guetl C., 2013, *Implementing Intelligent Pedagogical Agents in Virtual Worlds: Tutoring Natural Science Experiments in OpenWonderland [w:] Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 2013 IEEE, Berlin: IEEE.
- Szeja J.Z., 2004, *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*, Kraków: Wydawnictwo Rabid.
- Wang N., 2013, *The Politeness Effect. Pedagogical Agents and Learning Outcomes*, <http://drmokheri.ir/wp-content/uploads/2013/09/2-va-3> [dostęp: 1.10.2013].
- Watts P., 2013, *Malek [w:] idem, Odtrutka na optymizm*, tłum. W. Próchniewicz, Warszawa: Wydawnictwo Mag.

Summary

Notes on Pedagogical Role of the Non-Human Actors

Aim of the text is to highlight the growing role of autonomus computer software in processes of decision making and cognition, especially in the field of education. Text discusses the subject of the relationship of education, virtual reality and the contact with the advanced computer programs, which are of even greater importance in determining the goals of human activity. Thesis is, that advanced and complex software became an actor itself in educational relationships – as important as any human being.

Keywords

pedagogy, socialization, virtual reality, artificial intelligence

Słowa kluczowe

pedagogika, socjalizacja, wirtualna rzeczywistość, sztuczna inteligencja