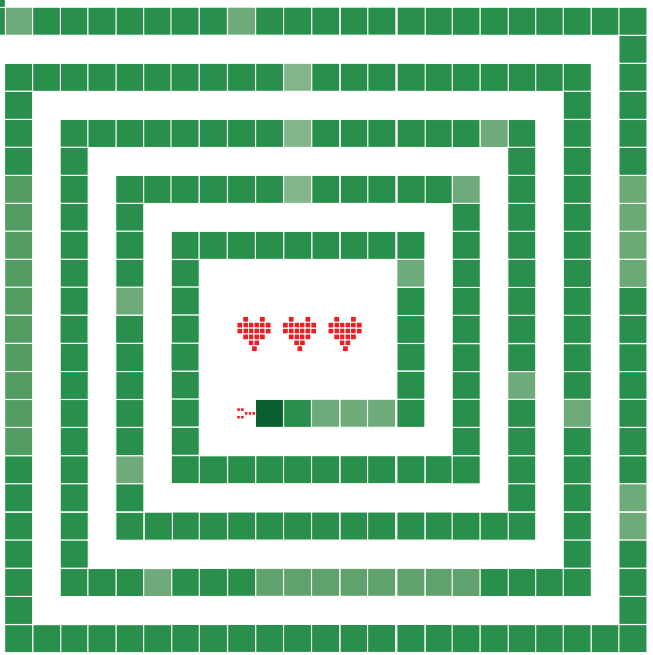
Damian Gałuszka

GRY WIDEO

w środowisku rodzinnym



DIAGNOZA I REKOMENDACJE

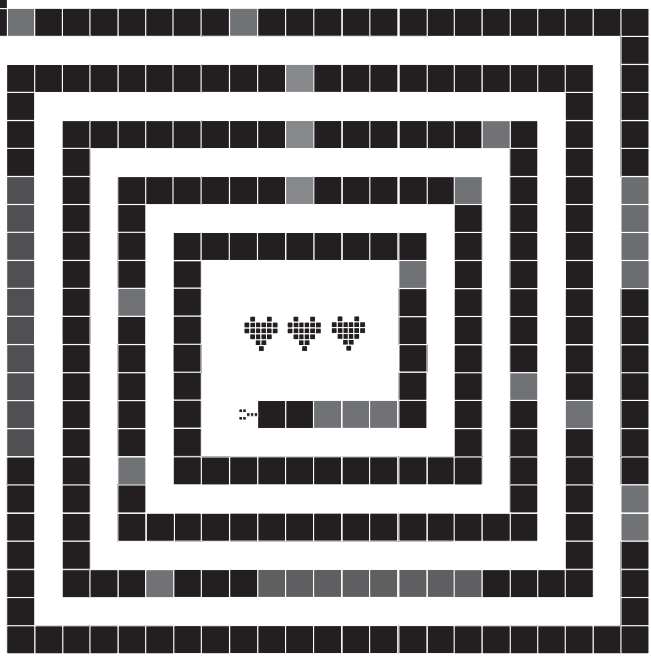
GRY WIDEO

w środowisku rodzinnym

Damian Gałuszka

GRY WIDEO

w środowisku rodzinnym



DIAGNOZA I REKOMENDACJE

© Copyright by Damian Gałuszka
Kraków 2017

ISBN 978-83-65705-37-2

Recenzje naukowe:
dr hab. Mirosław Filiciak (USWPS)
dr hab. Ewa Bobrowska (UJ)

Redakcja: Maciej Kiełbas
Korekta: Elżbieta Krok
Projekt graficzny i skład: Joanna Bizior
Fotografia autora na czwartej stronie okładki: Wojciech Kobylański

Niniejsza publikacja została dofinansowana ze środków
Towarzystwa Doktorantów Uniwersytetu Jagiellońskiego
oraz Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej

Publikacja wydana na licencji CC BY-NC-ND 4.0

Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner
al. Daszyńskiego 21/13
31-537 Kraków
tel. +12 628 05 12
e-mail: office@libron.pl
www.libron.pl

TURN PAGE TO READ...

Spis treści

Podziękowania 9

Wstęp 11

Rozdział I. Gry wideo 19

Gry wideo we współczesnej mediasferze – skala zjawiska 21
Pojęcia i podstawowe kategorie opisu gier wideo 30
Relacje gra–użytkownik i gra–rodzina 41

Rozdział II. Edukacja medialna a gry wideo 55

Pojęcie i znaczenie edukacji medialnej w społeczeństwie informacyjnym 57
Cyfrowe rodzicielstwo jako odpowiedź na negatywne efekty przekształcenia sfery mediów 61
Czy gry wideo są szkodliwe? 74
Edukacyjny potencjał gier wideo 80
O potrzebie zainteresowania grami wideo 85

Rozdział III. Charakterystyka badań własnych 89

Wstęp do metodologii badań własnych 91
Metodologia badania diagnostycznego wśród rodzin 93
Metodologia badania wyjaśniającego wśród ekspertów 105

Rozdział IV. Gry wideo w środowisku rodzinnym – rezultaty badań własnych 115

Grające dzieci w świetle własnych badań ankietowych 117
Rodzice grających dzieci w świetle wywiadów 131
Charakterystyka grających dzieci z perspektywy rodziców 136
Wiedza i umiejętności rodziców w kontekście gier wideo 142
Gry wideo w aktach komunikacji pomiędzy dziećmi i rodzicami 154
Znaczenie gier wideo dla funkcjonowania badanych rodzin 158

Rodzina, jej otoczenie społeczne i gry wideo 162
Dzieci vs rodzice – analiza porównawcza 165

Rozdział V. Jak wykorzystać potencjał gier wideo w życiu rodzinnym? 173
O roli własnych doświadczeń i motywacji w edukacji nieformalnej 175
Instytucjonalne wsparcie dla rodziny w edukacji pozaformalnej i formalnej 194
Nie tylko teoria. Ramowy projekt interwencji edukacyjnej i lista postulowanych dobrych praktyk rodzicielskich 209

Zakończenie 225

Lista wybranych sytuacji problemowych 229

Bibliografia 231

Ludografia 245

Indeks nazwisk 247

Indeks rzeczowy 249

Podziękowania

Ta książka nie powstałaby bez nieocenionej dla mnie pomocy moich promotorów. Chcę z tego miejsca serdecznie podziękować dr hab. Magdalenie Szpunar za wsparcie podczas przygotowania pracy licencjackiej. Z kolei prof. Janusz Mucha był moim przewodnikiem w trakcie realizacji pracy magisterskiej, za co jestem mu niezwykle wdzięczny. Obie obroniłem na Wydziale Humanistycznym AGH w Krakowie, kolejno w latach 2014 i 2016. Stanowią one, po niezbędnych modyfikacjach, podstawę niniejszej publikacji. Swoją wdzięczność kieruję też do grupy 80 osób – badanych rodziców i ich dzieci oraz ekspertów. Wszystkie te osoby poświęciły swój czas po to, by podzielić się ze mną swoją wiedzą i doświadczeniami. Mam nadzieję, że nasz wspólny wysiłek przyczyni się do lepszego zrozumienia i rozpropagowania podejmowanej w książce problematyki.

Jednocześnie chciałbym podziękować recenzentom, dzięki którym mogłem poprawić jakość moich rozważań, a także przedstawicielom instytucji, które wsparły finansowo wydanie książki (Towarzystwo Doktorantów UJ, Polskie Towarzystwo Edukacji Medialnej) oraz etap terenowy zrealizowanych badań własnych.

Wreszcie szczere wyrazy wdzięczności kieruję w stronę Patrycji. Dziękuję Ci za każdy wspólnie spędzony dzień.

Wstęp

Gry wideo[1] obecne są w tak wielu kontekstach naszego życia, że trudno je dzisiaj ignorować – zarówno w dyskusjach akademickich, jak i w komentarzach o realiach funkcjonowania współczesnej młodzieży i ich rodzin. Niestety, wciąż natknąć się można na poglądy o nieuchronnie destrukcyjnym wpływie tego medium na rozwój młodych ludzi, a także życie rodzinne. Niekiedy powtarza się, że jeśli dziecko musi korzystać z gier elektronicznych, to powinno to robić jak najrzadziej. Oczywiście w takiej opinii ukryte jest założenie, że korzystanie z gier cyfrowych to wyjątkowo bezproduktywny sposób spędzania czasu wolnego. Spotkać się też można z dzieleniem gier wideo na te wartościowe (zazwyczaj ogólnie rozumiane produkcje

---

1 Pojęć takich jak „gry wideo", „gry elektroniczne" oraz „gry cyfrowe" używam zawsze w najbardziej ogólnym sensie, natomiast terminów „gry komputerowe", „gry konsolowe" czy „gry mobilne" po to, by wskazać na sprzętową platformę docelową. Odpowiednio będą to komputery osobiste (stacjonarne i laptopy), konsole do gier (np. Xbox czy PlayStation) oraz przenośne urządzenia telekomunikacyjne (smartfony, tablety). Podział ten zaczerpnąłem z książki *Gry wideo. Zarys poetyki* autorstwa Piotra Kubińskiego. Wyjątkiem są sytuacje, kiedy przytaczam cudze teksty lub wyniki badań. Warto dodać, że postęp technologiczny zmusza nas do poszerzania zasobów pojęciowych, które wykorzystujemy do opisu gier wideo. W dyskusjach ekspertów i twórców coraz częściej mówi się o nowym ich typie, czyli grach VR, przeznaczonych do wyświetlania w goglach wirtualnej rzeczywistości. Co więcej, przedstawiony podział ze względu na platformy sprzętowe nie jest – i chyba nigdy nie był – precyzyjny. Od dawna komplikowały go emulatory gier, czyli specjalne aplikacje umożliwiające uruchomienie gry na urządzeniu innym niż pierwotnie docelowe. Natomiast najnowszym przykładem może być konsola Nintendo Switch, która pozwala zarówno na pracę z zewnętrznym ekranem (poprzez dedykowaną stację dokującą), jak i rozgrywkę przenośną, dzięki wbudowanemu w urządzenie wyświetlaczowi. Pozostawiając kwestię otwartą, warto się zastanowić, czy przykładowo termin „konsola hybrydowa" dobrze opisuje tego rodzaju urządzenie.

edukacyjne czy gry strategiczne) i całą resztę, stanowiącą wciąż ten „najgorszy" rodzaj zabawy, często wiązany z przemocą i przedstawianiem wypaczonego obrazu świata. Tu z kolei stykamy się z uogólnieniami i stereotypami na temat omawianego w tej książce medium. Wielu osobom wydaje się, że w grach komercyjnych nie ma żadnej dodatkowej wartości. Jednak najpoważniejszym błędem jest chyba ten polegający na separacji świata „poważnych" dorosłych i „infantylnych" dzieci. Chodzi mi tutaj o sytuacje, kiedy praktyka grania jest traktowana jako aktywność właściwa tylko dzieciom i nastolatkom, ale z pewnością nie osobom dorosłym. Efektem takiego myślenia jest między innymi izolacja grających dzieci od ich opiekunów. Pomija się tu więziotwórczy potencjał tego medium. Cyfrowa zabawa mocno angażuje przedstawicieli młodszego pokolenia w świat, który często jest obcy ich rodzicom, a przecież zabawa stanowi nieodłączne doświadczenie chyba wszystkich ludzkich generacji. Innym problemem jest to, że bardzo często traktuje się gry wideo jako rodzaj „cyfrowej niani", która zapewnia dorosłym „chwilową" (bo przecież niekiedy wielogodzinną) wolność od własnych dzieci i trochę czasu dla siebie.

Zasadniczym celem tej książki jest pokazanie gier wideo jako medium, które odpowiednio wykorzystane oferuje czas „dla nas", tzn. wspólny czas dzieci i rodziców, który z pewnością nie jest zmarnowany.

Odnosząc się do problemu badawczego niniejszej pracy, stwierdzić można, że rozważanym przeze mnie istotnym obszarem jest sfera życia rodzinnego, a proponowane w kolejnych rozdziałach rozwiązania wynikają z refleksji nad codziennymi zmaganiami wybranych rodzin w wychowywaniu grających w gry elektroniczne dzieci. Te rozważania są efektem przede wszystkim moich własnych badań terenowych, które zrealizowałem w grupie rodzin dorastających graczy. Natomiast w wymiarze praktycznym projekt ten zawiera szereg zaleceń, które powinny umożliwić rodzicom osiągnięcie pewnych korzyści, na przykład lepszej komunikacji z grającym dzieckiem czy głębszego zrozumienia specyfiki gier wideo i ich wpływu na odbiorcę. Wskazówki te odnoszą się także – chociaż w ograniczonym zakresie – do roli i funkcjonowania otoczenia społecznego rodziny: szkoły i innych instytucji (stowarzyszeń, ośrodków kultury itd.).

Zostały one wypracowane w toku kolejnych badań własnych, tym razem zrealizowanych w grupie ekspertów z zakresu socjologii, psychologii, pedagogiki, medioznawstwa czy groznawstwa. Spotykałem się też z nauczycielami oraz edukatorami medialnymi. Wszystkie te osoby miały okazję skomentować efekty moich wcześniejszych badań, a także zaproponować rozwiązania wybranych sytuacji problemowych, jakie przedstawili mi badani wcześniej rodzice. Nieco na uboczu rodzinnych aspektów podejmowanej problematyki znalazły się kwestie związane z rolą szkoły i instytucji pozarządowych w działaniach na rzecz rodziców wychowujących grające dzieci. Brak związku tych wątków z kontekstem rodzinnym jest tylko pozorny, ponieważ jak wynika z deklaracji uczestników mojego badania, oczekują oni wsparcia zewnętrznego, przede wszystkim ze strony szkoły.

To wsparcie jest dziś szczególnie potrzebne, ponieważ wyjątkowo wysokie tempo przemian społeczno-technologicznych i coraz wyraźniejsze przesunięcie w stronę cyfrowych mediów interaktywnych (również w wymiarze socjalizacyjnym) prowadzą do sytuacji swoistego cyfrowego zagubienia części rodziców. Żyjemy w świecie szybkich zmian oraz nieustannego przyrostu wiedzy, której nagromadzenie dawno przekroczyło możliwości poznawcze pojedynczej osoby. Zgodnie z popularnym poglądem ostatnim człowiekiem, który „wiedział wszystko", był żyjący na przełomie XVIII i XIX w. Thomas Young (znał 14 języków, posiadał wykształcenie akademickie w zakresie medycyny, matematyki oraz fizyki) lub też zdaniem innych Gottfried W. Leibniz (Czarnecki 2006: 83). O ile wskazanie nazwiska ostatniego wszechwiedzącego geniusza nie jest proste, o tyle faktem jest, że współczesny świat – przyjmujący w ramach cywilizacji zachodniej formę społeczeństwa: wiedzy, informacji lub cyfrowego – jest rzeczywistością „gwałtownej zmiany" (Krzysztofek 2015), w której „wiedza staje się balastem" (Krzysztofek 2015), „a przeżywanie czasu wiąże się z przeczuciem i oczekiwaniem natychmiastowości i bezpośredniości" (Danielewicz i in. 2010: 14). Taki stan rzeczy właściwy jest dla niemal każdego aspektu ludzkiej aktywności oraz jej wytworów: struktur społecznych, systemów aksjonormatywnych, czy wreszcie całości, jaką stanowi kultura. Widzimy więc, że przyszło nam żyć w okresie, który nie sprzyja stagnacji intelektualnej oraz bierności. Człowiek jest zmuszony do ciągłego edukowania się

(czego wyrazem może być trend edukacji całożyciowej, ang. *lifetime education*). Alternatywą jest mniej lub bardziej świadoma ignorancja, „nieczułość" na wiedzę, której aktualizacja wymaga dziś relatywnie dużych nakładów czasu i wysiłku. Zarysowany charakter otaczającej nas rzeczywistości dotyka także sfer rodziny i mediów, określanych też mianem mediasfery. Tę ostatnią charakteryzuje „ogromna złożoność, dynamika i zmienność jej struktury, wielość bodźców, wpływów i oddziaływań" (Wrońska 2012: 211). W takiej właśnie rzeczywistości funkcjonuje wiele młodych osób urodzonych pod koniec XX w. i później. Są to jednostki, które dorastały lub dorastają w świecie zdominowanym przez technologie cyfrowe, dlatego często określamy je mianem „cyfrowych tubylców" (ang. *digital natives*), natomiast ludzi, którzy pamiętają czasy sprzed rewolucji informatycznej, nazywamy „cyfrowymi imigrantami" (ang. *digital immigrants*). Te kategorie pojęciowe mogą być wykorzystane do opisu różnic generacyjnych pomiędzy pokoleniami dzieci i rodziców, co zostanie szerzej omówione w dalszej części książki. Osią kompetencyjnego rozbicia będzie tutaj przede wszystkim obszar nastawień, interpretacji, wyobrażeń i faktycznych dyspozycji w odniesieniu do nowych (cyfrowych) mediów. Trzeba mieć jednak świadomość, że szybkość i charakter przemian dotykają także te osoby, które dorastały – lub dorastają – w realiach cyfrowego społeczeństwa. Termin „cyfrowy tubylec" coraz częściej podlega krytyce, gdyż kolejne badania donoszą o poważnych brakach kompetencyjnych w grupie ludzi młodych, także w odniesieniu do umiejętności tak podstawowych, jak wyszukiwanie informacji. Przykładowo w ramach dwuletnich badań antropologicznych pod kryptonimem ERIAL (ang. *Ethnographic Research in Illinois Academic Libraries*), zrealizowanych w bibliotekach akademickich w amerykańskim stanie Illinois, badaczom udało się ustalić, że tamtejsi studenci mają spore trudności z wyszukiwaniem informacji zarówno w tradycyjnych katalogach, jak i za pomocą wyszukiwarki internetowej (Asher i in. 2014). Badani studenci nie rozumieli logiki działania wyszukiwarki internetowej i sposobu, w jaki organizuje ona wyniki; nie radzili sobie z zawężaniem zapytań w wyszukiwarce Google czy stosowaniem haseł przedmiotowych (Asher i in. 2014). Autorzy tego projektu badawczego w jednej z konkluzji sugerują, że poszerzanie oferty

narzędziowej (np. o takie rozwiązania jak Google Scholar) może pogłębiać obserwowane wśród studentów trudności z wyszukiwaniem, organizacją i krytycznym przetwarzaniem informacji, gdyż mogą oni czuć się przytłoczeni skalą odkrywanych danych (Asher i in. 2014). Z kolei Fundacja Europejskiego Certyfikatu Umiejętności Komputerowych (ECDL, ang. *European Computer Driving Licence*) wskazuje w swoich dokumentach na problem pogłębiających się rozbieżności pomiędzy kompetencjami cyfrowymi wynikającymi ze stylu życia współczesnej młodzieży a umiejętnościami niezbędnymi w miejscu pracy (ECDL 2014). Taka sytuacja stwarza zagrożenie nie tylko dla jednostek (mam tu na myśli między innymi trudności zawodowe czy zmarnowany potencjał kompetencyjny), ale i pracodawców, którzy mogą ponosić straty z tytułu konieczności doszkalania pracowników. Autorzy z ECDL wskazują też, że ekspozycja na technologie cyfrowe i kontakt z nimi nie mogą być mylone z faktycznym poziomem umiejętności ich wykorzystywania, a odnoszenie się do pojęcia „cyfrowych tubylców" może budować błędne przekonanie, że termin ten określa generację ludzi doskonale radzących sobie z cyfrowymi narzędziami (ECDL 2014: 3–4). Okazuje się, że część młodych użytkowników internetu i uczestników współczesnej mediasfery potrzebuje wsparcia w budowaniu kompetencji świadomego i krytycznego wykorzystania artefaktów rozwoju technologicznego. Tu pojawia się spore pole możliwej współpracy zarówno rodziców z dziećmi, jak i rodziców z instytucjami wspierającymi rodzinę. Niestety, jak zostanie pokazane w dalszej części książki, w przypadku gier wideo często tej kooperacji nie ma lub ma ona charakter przygodny.

Funkcjonowanie w realiach społeczeństwa medialnego – przesyconego mediami, w którym kontakty społeczne są zapośredniczone i zdominowane przez te media, a podstawową kategorią ekonomiczną jest informacja przesyłana za pomocą rozbudowanej infrastruktury teleinformatycznej (por. Goban-Klas 2005: 44–47) – wymaga od jednostki niemal ciągłego kontaktu z nowymi mediami (gry wideo, internet, portale społecznościowe, komunikatory itd.). Mogą one pełnić funkcję narzędzia wspomagającego komunikację pomiędzy członkami rodziny, co będzie ich pozytywnym wymiarem. Natomiast negatywny wymiar nowych mediów będzie się przejawiał przede

wszystkim w nieograniczonym oraz niekontrolowanym dostępie do nich, swoistej samosocjalizacji cyfrowych tubylców czy ekspozycji dzieci na nieodpowiednie (niedostosowane do wieku i możliwości poznawczych) treści medialne. Próbą przeciwdziałania takim negatywnym zjawiskom jest edukacja medialna, która zostanie opisana w niniejszej książce. Niestety, w Polsce projekt ten nie doczekał się jeszcze powszechnej i skutecznej realizacji na poziomie systemowym, dlatego powstało wiele przedsięwzięć i grup edukacyjnych, które starają się – na mniejszą lub większą skalę, przy wykorzystaniu różnych metod i w różnym celu – edukować medialnie dzieci, dorosłych i seniorów, przygotowywać ich do skutecznego i refleksyjnego (krytycznego) korzystania z mediów i technologii cyfrowych. Jednocześnie wydaje się, że w projekcie poprawiania kompetencji medialnych Polaków istnieje obszar szczególnie zaniedbany. Mowa o wspieraniu rodziców w wychowywaniu i socjalizacji medialnej nowego pokolenia graczy, którzy dojrzewają w wielu polskich rodzinach. Są to te same rodziny, których członkowie muszą zmagać się z opisywaną wcześniej hiperinflacją wiedzy i szybko zmieniającą się sferą mediów cyfrowych. Taki stan rzeczywistości społecznej sprzyja powstawaniu i pogłębianiu pęknięć pokoleniowych i innych negatywnych zjawisk, które zostaną opisane w dalszej części niniejszej pracy.

Chciałbym podkreślić, że prezentowane w tej książce rozważania biorą swój początek w zbadanej sytuacji konkretnej grupy rodzin i ich sposobów korzystania z medium gier wideo. Przedstawiam tutaj zaledwie fragment rzeczywistości społecznej i medialnej. Te istotne ograniczenia zostały w pewien sposób przełamane poprzez odniesienia do literatury przedmiotu oraz przeprowadzone wywiady eksperckie, jednak należy mieć ich świadomość. Zasadniczo moje rozważania rozwijają wątki obecne już w badaniach z zakresu edukacji medialnej oraz socjologii nowych mediów poprzez skupienie się na konkretnym ich typie i określonej grupie rodzin. Przyjęcie takiej perspektywy jest moim zdaniem niezbędne i wynika z chęci skupienia się na grach wideo, które odgrywają dziś znaczącą rolę w życiu wielu młodych osób (stanowiąc przestrzeń socjalizacji, rozwijania zainteresowań i pasji oraz komunikacji z innymi ludźmi), a jednocześnie bywają lekceważone przez przedstawicieli starszych pokoleń, zarówno rodziców, jak i niekiedy badaczy. Co więcej, moją

ambicją nie było stworzenie uniwersalnego zestawu kompetencji, które powinny wchodzić w skład kulturowych zasobów współczesnego rodzica. Chciałem raczej wysunąć na pierwszy plan stosunkowo wąskie zagadnienie obecności gier wideo w życiu rodziny, skupiając się na wyartykułowanych przez samych zainteresowanych (rodziców) konsekwencjach tej obecności. W następnym kroku zgromadzona wiedza stała się punktem wyjścia dla badań jakościowych, których efektem jest szereg wniosków i praktycznych zaleceń wychowawczych, osadzających się w środowisku życia pewnej konkretnej grupy rodzin. Takie podejście badawcze ogranicza potencjał eksplanacyjny przedstawianego tekstu, jednak uważam to za niezbędny koszt przygotowania projektu, którego efekty są skierowane przede wszystkim do grup[2], których przeprowadzone badania dotyczą – co jednocześnie wpisuje prezentowaną pracę w nurt socjologii zaangażowanej (por. Mucha 1986: 179).

Niniejsza książka składa się ze wstępu i zakończenia oraz pięciu głównych rozdziałów. W rozdziale pierwszym przedstawiam społeczne i ekonomiczne aspekty rozwoju rynku gier wideo, co pozwala na określenie skali kulturowej doniosłości tego medium. Omawiam tu także podstawowe i najważniejsze z perspektywy tematyki książki kategorie opisu gier elektronicznych oraz charakteryzuję relacje, jakie mogą zachodzić pomiędzy grą cyfrową a jej odbiorcami, zarówno w ujęciu indywidualnym, jak i rodzinnym. W rozdziale drugim opisuję powiązania pomiędzy grami wideo a edukacją medialną, którą traktuję jako ważny obszar edukacyjny w społeczeństwie informacyjnym. Społeczeństwo takie wyróżnia się między innymi istotną rolą cyfrowych mediów w obszarze relacji mikro- i makrospołecznych. Dlatego przedstawiam tu także fenomen cyfrowego rodzicielstwa i negatywne konsekwencje przekształceń sfery mediów. Swoje rozważania konkretyzuję w odniesieniu do gier

---

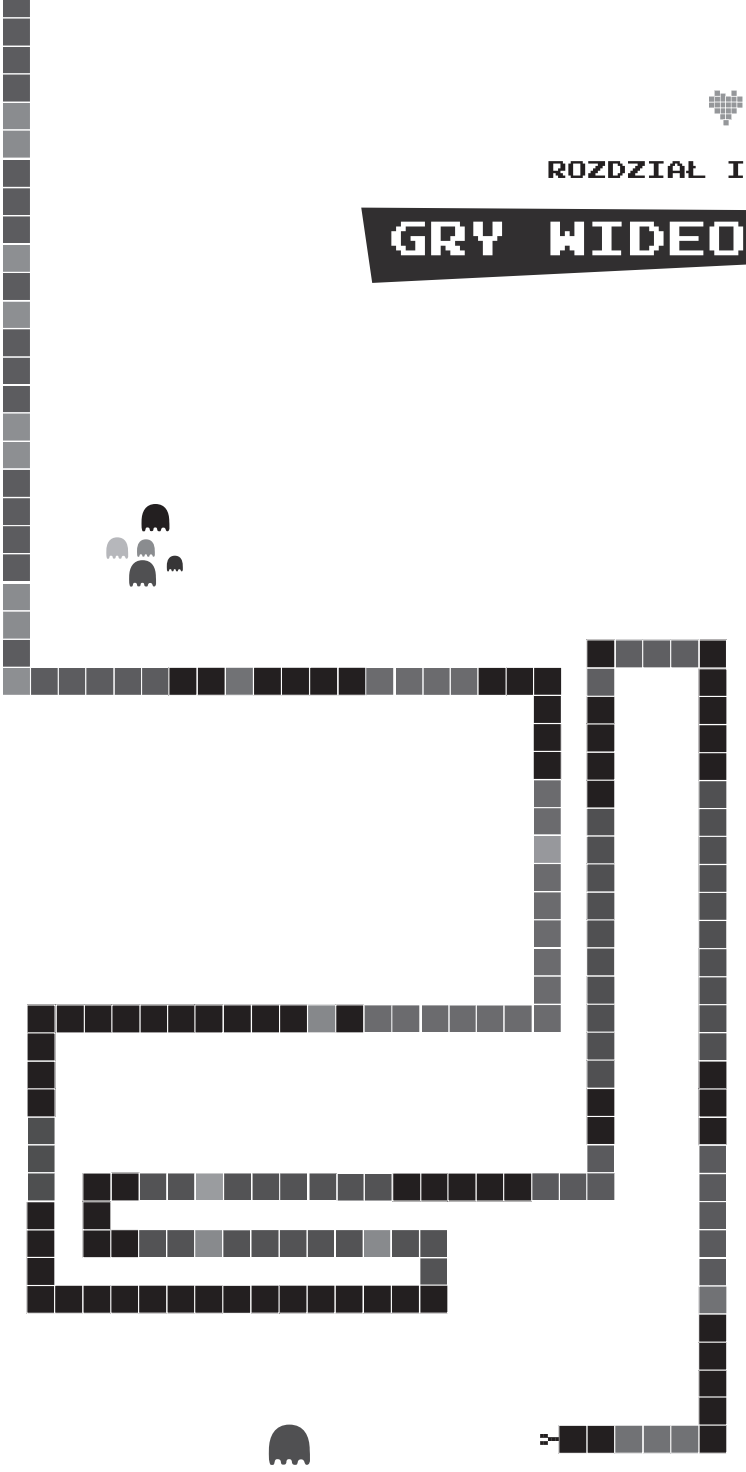
2 Zasadniczo mam tutaj na myśli rodziców, którzy wychowują dzieci sięgające po gry wideo. Jednak podejmuję także wątki roli instytucji wspierających rodzinę, np. szkoły i organizacji pozarządowych. W praktyce prezentowane w pracy wnioski i zalecenia mogą być z powodzeniem wykorzystane nie tylko przez rodziców, ale też nauczycieli, pedagogów, pracowników instytucji kultury oraz osoby zaangażowane w projekty edukacyjne i szkoleniowe.

wideo, które staram się ukazać w sposób holistyczny, tzn. zwracając uwagę zarówno na ich potencjał edukacyjny, jak i możliwe negatywne konsekwencje ich użytkowania. Ten fragment książki zamykają krótkie rozważania uzasadniające konieczność dalszych – szczególnie socjologicznych – badań gier cyfrowych w Polsce. Kolejny, trzeci rozdział w całości poświęcam na przybliżenie metodologii dwóch badań własnych, których wyniki zaprezentuję w następnych rozdziałach. W rozdziale czwartym omawiam wyniki badania diagnostycznego wśród rodzin grających dzieci oraz przedstawiam najważniejsze wnioski z badania wyjaśniającego, zrealizowanego w grupie wybranych ekspertów. Czytelnicy mogą zapoznać się tu z konsekwencjami obecności gier cyfrowych w życiu badanych rodzin, a następnie w rozdziale piątym zaznajomić się z propozycjami rozwiązań mających na celu ich wsparcie. Propozycje te odnoszą się do obszaru edukacji nieformalnej, pozaformalnej i formalnej. Całość rozważań domyka zakończenie oraz lista wybranych sytuacji problemowych, które udało się wskazać w trakcie rozmów z rodzicami.

Prezentowana publikacja skierowana jest do szerokiej grupy odbiorców. Liczę, że zyska ona uznanie naukowców (w szczególności związanych z pedagogiką i socjologią rodziny oraz nowych mediów), ale też studentów, nauczycieli, przedstawicieli instytucji kultury, osób powiązanych z projektami edukacyjnymi i kulturalnymi, a także rodziców. Jednocześnie zdaję sobie sprawę z ryzyka tak szeroko ustawionej grupy odbiorców, ponieważ wiąże się to z koniecznością stosowania kompromisowych rozwiązań, np. unikania przesadnego teoretyzowania. Z tego powodu książka ta co prawda nie wyczerpuje podjętej problematyki z racji jej złożoności (co może być problematyczne dla części ekspertów i teoretyków), jednak stanowi pierwszy tak wyraźny krok w stronę opisania konsekwencji obecności gier cyfrowych w życiu polskich rodzin, jednocześnie wychodząc poza wymiar czysto diagnostyczny (co z kolei powinno wpisać się w potrzeby osób nastawionych praktycznie, w tym rodziców). **O jakości i istotności przedstawianych rekomendacji świadczyć może nagroda pierwszego stopnia w konkursie im. Floriana Znanieckiego przyznana mi przez Polskie Towarzystwo Socjologiczne za pracę magisterską, w której pierwotnie przedstawiłem te propozycje.**

ROZDZIAŁ I

GRY WIDEO



Gry wideo we współczesnej mediasferze – skala zjawiska

Gry elektroniczne to medium, które przyciąga przed ekrany coraz większą liczbę odbiorców. Od momentu powstania pierwszej gry elektronicznej – dla niektórych była nią gra w kółko i krzyżyk wydana w 1952 roku na komputer EDSAC (Electronic Delay Storage Automatic Calculator) (Mańkowski 2010: 11), inni wskazują na przygotowaną 10 lat później kosmiczną strzelankę *Spacewar* (Filiciak 2010: 458) – minęło ponad pół wieku, a tytułowe medium przeszło ogromną transformację. Zmiany nie dotyczą jedynie technologicznych aspektów gier, ale także ich statusu kulturowego i pozycji zajmowanej w przestrzeni medialnej. Z perspektywy czasu można zaryzykować stwierdzenie, że jest to transformacja od niszowego zjawiska powstałego na marginesie pracy naukowców[1] do jednego z głównych przemysłów kultury. Raporty o stanie przemysłu elektronicznej rozrywki ukazują stałą tendencję: rynek gier sukcesywnie się powiększa, zyski z ich sprzedaży rosną, a kryjąca się za tym popularyzacja grania prowadzi do wzmocnienia społecznej i kulturowej pozycji gier wideo, traktowanych coraz częściej już nie tylko jako element dziecięcej kultury popularnej. Z regularnie publikowanych raportów ESA (Entertainment Software Association; amerykańska organizacja zrzeszająca producentów i wydawców gier wideo) wiemy,

---

1 Pierwsze próby stworzenia cyfrowych gier – wspomnianych już *Kółko i krzyżyk* oraz *Spacewar* czy wydanego w 1958 r. *Tennis For Two* – związane są z działalnością pracowników cenionych instytucji naukowych, takich jak Uniwersytet Cambridge, Brookhaven National Laboratory czy Massachusetts Institute of Technology (por. Egenfeldt-Nielsen i in. 2008: 50–52).

że wydatki amerykańskich graczy na różnego rodzaju gry (np. komputerowe, konsolowe, mobilne, społecznościowe) wzrosły z poziomu zaledwie 2,6 mld dolarów w 1996 roku do 16,5 mld dolarów w roku 2015 (por. ESA 2010: 11; ESA 2016: 12). Z kolei firma analityczna Newzoo przedstawiła dane, z których wynika, że wartość przemysłu gier wideo wzrośnie z poziomu 91,8 mld dolarów w roku 2015 do 118,6 mld dolarów w roku 2019, czyli o 6,6% (*Free 2016 Global Games Market Report* 2016: 13). Dla porównania – chociaż trzeba tutaj podkreślić umowność tego zestawienia, ponieważ nie oddaje ono w pełni faktycznych różnic pomiędzy obiema branżami – MPAA (Motion Picture Association of America) podaje, że ogólnoświatowe przychody ze sprzedaży biletów kinowych na filmy w 2015 roku osiągnęły poziom 38,3 mld dolarów (MPAA 2015: 2). Znaczenie ekonomiczne gier wideo potwierdzają też dane opublikowane przez agencję badawczą SuperData. Okazuje się, że łączne przychody w USA w branżach prasowej, czasopiśmiennej, muzycznej, telewizji satelitarnej i kablowej, radiowej, gier wideo oraz filmowej (wyliczanej na podstawie przychodów ze sprzedaży biletów, tzw. *box office*) osiągnęły w roku 2015 poziom 200 mld dolarów, przy czym w połowie lat osiemdziesiątych XX w. było to tylko 79 mld dolarów (SuperData 2015: 7). Ważny jest tutaj znaczny wzrost przychodów generowanych przez branżę gier wideo – w roku 1985 było to tylko 5%, a w roku 2015 już 13% całości, co oznacza, że obecnie ustępuje ona jedynie sektorom telewizji satelitarnej i kablowej (SuperData 2015: 7). Na przemiany w obrębie współczesnej mediasfery wskazują nie tylko powyższe dane, ale także sukcesy niektórych gier. Przykładem produkcji mogącej zostać uznaną za swoistą emanację opisywanych tu przemian medium gier cyfrowych i ich roli w przestrzeni globalnej ekonomii oraz kultury jest wydana we wrześniu 2013 roku gra *Grand Theft Auto 5*, która ze względu na ogromny budżet (266 mln dolarów) i oszałamiającą sprzedaż (produkcja zarobiła 1 mld dolarów zaledwie w trzy dni) została okrzyknięta przez niektórych komentatorów mianem najbardziej dochodowego przedsięwzięcia w historii popkultury (Stasiak 2013). Sukcesy branży growej dostrzec można także w Polsce. Wskazują na to nie tylko wysoka wartość akcji giełdowych czołowych firm (np. CD Projekt RED, producenta nagradzanej serii *Wiedźmin*, opartej na prozie Andrzeja Sapkowskiego) (Słomski 2015),

ale też powołanie w Narodowym Centrum Badań i Rozwoju programu wspierania produkcji gier pn. GameINN, którego celem jest „zwiększenie konkurencyjności krajowego sektora producentów gier wideo na rynku globalnym w perspektywie 2023 roku" (*GameINN…* 2017). W pierwszej edycji tego konkursu sfinansowano 38 projektów na łączną kwotę 116 mln złotych, a w rozpoczętej niedawno drugiej edycji dofinansowanie uzyskała taka sama liczba projektów, które w sumie otrzymają 93 mln złotych (Kołodziej 2017). Zaangażowanie polskiego rządu jest też widoczne w ogólnopolskiej kampanii społecznej „Pro(gra)muj", popularyzującej naukę programowania i produkcji gier (por. Pro[gra]muj bd.).

Przedstawiając status gier wideo we współczesnym świecie, nie można ograniczać się do wątków ekonomicznych. Gry cyfrowe odgrywają dziś kluczową rolę w wielu kontekstach życia społecznego, stając się ważnym elementem codziennych praktyk medialnych. Przykładów dostarczają nam opracowania naukowe, takie jak *Badanie budżetu czasu ludności w 2013 r.* (Siwiak 2014), *Czas wolny Polaków* (Stasik 2010) czy *Społeczeństwo informacyjne w Polsce. Wynik badań statystycznych z lat 2010–2014* (Rozkrut 2014). Pierwszy z wymienionych raportów ukazuje rolę gier w życiu młodych Polaków (w wieku od 10 do 14 lat), którzy deklarowali, że przeznaczają około 50% wolnego czasu na gry wideo, czyli średnio 1 godz. 46 min dziennie – to więcej niż na czytanie czy zajęcia sportowe (Siwiak 2014: 8). Badania CBOS-u z 2010 roku dostarczają informacji o aktywności Polaków w ich czasie wolnym. Okazuje się, że 6% badanych wskazało, iż w czasie wolnym gra w gry komputerowe lub spędza czas w internecie (Stasik 2010: 8). To więcej niż uczenie się (4% wskazań), oglądanie filmów z kaset lub płyt DVD (5%) oraz niewiele mniej niż wyjścia na imprezy (kino, teatr, koncert, wystawy itp.), na które wskazało 7% uczestników badania (Stasik 2010: 8). Z kolei dane zawarte w pracy *Społeczeństwo informacyjne w Polsce…* rzucają nieco światła na miejsce gier elektronicznych w strukturze wydatków mieszkańców państw europejskich. W badaniu pytano między innymi o towary zakupione przez internet w ciągu ostatnich 12 miesięcy. Okazuje się, że Polacy chętniej kupowali przez sieć oprogramowanie (w tym gry) (13,6% odpowiedzi) niż filmy i muzykę (11,6%) (Rozkrut 2014: 134). W tym samym badaniu podjęto temat wykorzystywania smartfonów.

Autorzy analizy sprawdzili, jakie funkcje tych urządzeń wykorzystujemy. W grupie dorosłych respondentów granie w gry uzyskało 8% wskazań – niewiele mniej niż korzystanie z e-bankowości (8,5%), udostępnianie zdjęć (8,1%), a zdecydowanie więcej niż oglądanie filmów (4,7%) czy korzystanie z aplikacji umożliwiających monitorowanie dokonań sportowych (3,2%) (Rozkrut 2014: 155). W grupie młodszych użytkowników smartfonów (12–15 lat) sytuacja wygląda inaczej, ponieważ „granie w gry komputerowe, pobieranie plików z grami, odtwarzanie lub pobieranie muzyki lub filmów" zadeklarowało aż 64% badanych, więcej uzyskało jedynie korzystanie z poczty elektronicznej (64,5%) oraz z serwisów społecznościowych (77,2%) (Rozkrut 2014: 162). Widzimy więc, że gry elektroniczne stanowią ważny element życia wielu osób, a w szczególności dzieci i młodzieży, co potwierdzają też przytaczane na kolejnych stronach dane z badań Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę nad wykorzystaniem urządzeń mobilnych przez najmłodszych, a także dane opublikowane w raporcie Instytutu Badań Edukacyjnych (IBE) z badań nad wykorzystaniem gier wideo wśród uczniów 12- i 13-letnich (Sijko 2014) czy też analizy *Młodzież 2016*, która została zrealizowana wśród uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych przez CBOS na zlecenie Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii. W podsumowaniu ostatniego z wymienionych badań czytamy, że 26% ankietowanych uczniów lubi spędzać czas wolny, grając w gry komputerowe, przy czym w poprzedniej edycji raportu (z 2013 roku) ta forma aktywności uzyskała 17%, co stanowi największy wzrost wśród wszystkich form spędzania czasu wolnego przez badaną młodzież (Feliksiak 2016: 175). Jednocześnie płeć istotnie różnicowała respondentów, ponieważ poświęcanie czasu wolnego na gry komputerowe zadeklarowało 43% mężczyzn i jedynie 6% kobiet (Feliksiak 2016: 176). Także typ szkoły wpływał na częstość sięgania po gry, co zadeklarowało 18% uczniów uczęszczających do liceum ogólnokształcącego, 30% uczniów technikum (lub liceum profilowanego) i 31% uczących się w zasadniczych szkołach zawodowych (Feliksiak 2016: 177). Zasadniczo wpływu na odsetek korzystających z gier komputerowych nie miało miejsce zamieszkania (Feliksiak 2016: 178).

Zarazem należy mieć świadomość, że gry elektroniczne nie są medium skierowanym w głównej mierze do dzieci. Świadczą o tym

dane o strukturze socjodemograficznej użytkowników gier na świecie. Aktualnie średni wiek gracza w USA to 35 lat (w przypadku kobiet średnia wynosi 37 lat, natomiast dla mężczyzn 33 lata) (ESA 2017: 7), a 41% wszystkich odbiorców gier w tym kraju to kobiety (ESA 2016: 7). Rozkład tej kategorii społecznej wygląda niemal jednakowo w Europie (ISFE 2012: 8), a w Polsce wnioski z raportu *Game Industry Trends 2013* wskazują, że 85% internautów korzysta z gier elektronicznych (Draszanowska, Sroka 2013: 4). Podobnie w raporcie branżowym *Kondycja polskiej branży gier wideo 2015* czytamy o odsetku 72% polskich internautów, którzy sięgają po gry cyfrowe (Bobrowski, Rodzińska-Szary, Socha 2015: 24). Badanie to dostarcza też informacji na temat ważny w perspektywie podejmowanych tu rozważań, a mianowicie popularności gier elektronicznych ze względu na przypisaną im kategorię wiekową w systemie PEGI[2]. W raporcie czytamy, że w serwisie GryOnline.pl (jest to jedna z najpopularniejszych polskich witryn internetowych poświęconych grom wideo) największym zainteresowaniem cieszą się gry przeznaczone dla dorosłego odbiorcy (PEGI +18). Takie tytuły generują 30,01% ruchu na stronie, a wraz z obniżaniem kategorii wiekowej spada też zainteresowanie graczy: PEGI 16 – 17,43%, PEGI 12 – 14,81%, PEGI 3 – 10,42%, PEGI 7 – 5,80%. Spod obserwowanej tu gradacji umyka ostatni zbiór gier niekategoryzowanych (tzn. bez przydzielonej kategorii wiekowej), który odpowiada za 21,53% generowanego ruchu w serwisie GryOnline.pl (Bobrowski, Rodzińska-Szary, Socha 2015: 36). Takie gry to przede wszystkim produkcje mobilne, przeglądarkowe czy niektóre z dystrybuowanych wyłącznie cyfrowo gier komputerowych (Bobrowski, Rodzińska-Szary, Socha 2015). Należy

---

2 „Ogólnoeuropejski system klasyfikacji gier (Pan-European Game Information, PEGI) to system ratingu wiekowego stworzony w celu udzielenia rodzicom w Europie pomocy w podejmowaniu świadomych decyzji o zakupie gier elektronicznych. Został on uruchomiony wiosną 2003 r. Ten jeden, nowy system zastąpił liczne krajowe systemy ratingu wiekowego i jest teraz stosowany w znacznej części Europy, a mianowicie w 30 krajach (Austria, Dania, Węgry, Łotwa, Norwegia, Słowenia, Belgia, Estonia, Islandia, Litwa, Polska, Hiszpania, Bułgaria, Finlandia, Irlandia, Luksemburg, Portugalia, Szwecja, Cypr, Francja, Izrael, Malta, Rumunia, Szwajcaria, Czechy, Grecja, Włochy, Holandia, Słowacja i Wielka Brytania)" (*Informacje o PEGI* bd.).

tu podkreślić wspólne wysiłki instytucji oceniających zawartość gier wideo w procesie włączenia gier mobilnych do oficjalnych systemów ratingowych. Przyczynił się do tego zarówno Ogólnoeuropejski System Klasyfikacji Gier PEGI, jak i jego regionalne odpowiedniki: Australian Classification Board w Australii, ClassInd w Brazylii, ESRB wAmeryce Północnej oraz USK w Niemczech. Efektem tych starań było powstanie w roku 2013 międzynarodowej koalicji pn. IARC (International Age Rating Coalition) (*About IARC* 2017). IARC stawia sobie kilka celów, między innymi: ułatwienie procesu oceny zawartości aplikacji lub gier cyfrowych, ujednolicenie systemów klasyfikacji gier czy właśnie poszerzenie kategoryzacji o produkcje mobilne, dzięki czemu oznaczenia wiekowe pojawiły się już w sklepach Google Play i Windows Store (*About IARC* 2017). Niestety, poza systemami klasyfikacji pozostają – popularne w Polsce (por. Bobrowski, Rodzińska-Szary, Socha 2015: 24) – gry przeglądarkowe (uruchamiane na stronach internetowych, niewymagające instalacji na urządzeniu oraz zazwyczaj oferujące prostą grafikę i nieskomplikowaną rozgrywkę), a także część gier społecznościowych (publikowanych w mediach społecznościowych). Tę ostatnią kwestię szerzej omówię w dalszej części książki. Warto też uświadomić sobie wyjątkowo wczesny kontakt dzieci z mediami cyfrowymi. W jednym z badań Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę zaobserwowano, że już dzieci roczne i dwuletnie korzystają z urządzeń mobilnych, a 30% z nich codziennie sięga po smartfon, tablet lub przenośną konsolę do gier (Bąk 2015: 8–9). Z badania dowiadujemy się, że granie jest drugą najczęstszą aktywnością (z deklaracji rodziców biorących udział w omawianym badaniu wynika, że doświadczenie grania na smartfonie lub tablecie miało 62% dzieci, natomiast na konsoli – 28%), na pierwszym miejscu uplasowało się oglądanie filmów (79% dzieci wykorzystywało urządzenia mobilne w tym właśnie celu) (Bąk 2015: 9). Istotny w kontekście przedstawianych danych jest fakt niskiego zaangażowania rodziców w growe praktyki swoich dzieci, ponieważ deklarowali, że najrzadziej towarzyszyli oni dziecku właśnie w momencie grania (Bąk 2015: 13). Wycofanie rodziców ze świata gier wideo potwierdza też badanie *Dzieci po szkole – wolne czy zajęte*, które pokazuje, że wspólne korzystanie z gier elektronicznych jest najmniej lubianą i jednocześnie najrzadziej podejmowaną

aktywnością wśród badanych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (*Dzieci po szkole…* 2016: 17). Być może wyjaśnienie dla takiej postawy rodziców można znaleźć w raporcie Fundacji Orange pt. *Kompetencje cyfrowe młodzieży w Polsce (14–18 lat)*. Jego autorzy piszą o obawach rodziców związanych z obecnością ich dzieci w internecie, co wynika z kilku poglądów. Jeden z nich dotyczy gier wideo. Badani rodzice wyrażali zdanie, że „młodzież w internecie na pewno dużo gra w gry, a to jest strata czasu, który mógłby być przeznaczony na naukę lub sen" (*Kompetencje cyfrowe młodzieży w Polsce [14–18 lat]* 2013). W moim przekonaniu ujawnia się tu społeczna luka. Z jednej strony gry wideo zyskują w aspekcie kulturowym[3], z drugiej wciąż nie brakuje osób – tu konkretnie rodziców – które deprecjonują to medium i jego oddziaływanie na życie społeczne[4]. Czy taka postawa ma dziś sens? Absolutnie nie,

---

3 W Polsce przykładami wskazującymi na stopniową poprawę kulturowej pozycji gier wideo mogą być nagrody przyznawane osobom odpowiedzialnym za rozwój branży growej i produkcję gier. W dorocznej nagrodzie Ministra Kultury przyznaje się nagrody w kategorii Kultura Cyfrowa. W roku 2016 takową otrzymała firma 11 bit studios za swoją produkcję *This War of Mine* (Król 2016). Rok później to wyróżnienie przyznano organizatorom targów PGA w Poznaniu i towarzyszącej im konferencji Game Industry Conference (Król 2017). Powolne otwarcie na gry wideo ujawnia się też w konkursie Paszporty „Polityki", w którym pojawiła się nowa kategoria, także określona jako Kultura Cyfrowa. Nagrodę w edycji z roku 2016 przyznano Michałowi Staniszewskiemu ze Studio Plastic.

4 Wspominane wyżej wyróżnienia mogą sugerować relatywnie wysoki status kulturowy gier wideo w Polsce. Kwestia ta pozostaje jednak znacznie bardziej skomplikowana. O ile w ostatnich latach da się zauważyć pewne pozytywne zmiany w podejściu do gier wśród przedstawicieli niektórych środowisk (artystycznych, politycznych), o tyle nie można zapominać, że jeszcze w 2013 roku Polacy zasadniczo nie uważali korzystania z gier komputerowych za przykład praktyki mieszczącej się w szeroko pojętej kulturze (por. Drozdowski i in. 2014: 59–60). Podobnie wymownego przykładu dostarcza ostatni Kongres Kultury z 2016 roku, w którego programie nie podjęto żadnego tematu z kategorii „Media i cyfryzacja". W tym kontekście o „ciekawych nieobecnych", czyli zjawiskach wynikających z przecięcia technologii i praktyk kulturowych, między innymi grach wideo, piszą Mirosław Filiciak, Aleksandra Janus i Alek Tarkowski (2016: XI–XIII).

ponieważ gry cyfrowe to medium, które ma na tyle duży potencjał, że etykiety w rodzaju „pożeracza czasu" stanowią nieuprawnioną generalizację. Co więcej, takie podejście można rozpatrywać w kategoriach zmarnowanej szansy. Sanela Osmanovic i Loretta Pecchioni przeprowadziły badanie metodą fokusową nad korzyściami wykorzystania gier wideo wśród członków rodziny (2016). Zasadnicze wnioski płynące z tego projektu sugerują, że wspólne sięganie po gry cyfrowe przez starszych i młodszych krewnych stanowi dla nich okazję do budowania i podtrzymywania relacji, a także skracania dystansu międzypokoleniowego. Wspólna cyfrowa zabawa jest też często pretekstem do rozmów, zarówno tych bezpośrednio związanych z rozgrywką, jak i dotyczących sytuacji osobistej czy rodzinnej graczy (Osmanovic, Pecchioni 2016).

Analizując społeczne, kulturowe i gospodarcze aspekty rozwoju medium gier wideo, nie można zapominać o innych ich zastosowaniach, które wykraczają poza kategorie zabawy i czasu wolnego. Taka poszerzona perspektywa, wyjście poza *stricte* ludyczny wymiar omawianego medium, jest dziś niezbędna w rozważaniach nad grami wideo, które przeszły długą drogę od niszowego zjawiska do jednej z głównych gałęzi światowego przemysłu rozrywkowego. Rozwój tego medium nie przejawia się wyłącznie poprzez wskaźniki ekonomiczne oraz rosnącą liczbę osób partycypujących w kulturze gier cyfrowych. Popularyzacja gier elektronicznych skutkuje szeregiem zjawisk i wpływa na powstawanie nowych praktyk o zróżnicowanym charakterze. Przykładów dostarcza literatura z zakresu badań nad grami wideo (ang. *game studies*), w której ramach rozważa się między innymi przekształcenia współczesnej sfery pracy pod wpływem gier wideo. W tym kontekście wspomina się przykładowo o gamifikacji (por. Tkaczyk 2012), sprzedaży wirtualnych dóbr (por. Gałuszka 2015; Heeks 2010), zróżnicowaniu kultur produkcji gier wideo (por. Dovey, Kennedy 2011: 55–79) czy problemie pracozabawy (por. Felczak 2014). Inne interesujące wątki to nowe formy rywalizacji sportowej – czyli tzw. e-sport (por. Stępnik 2009) – oraz reklamy w postaci treści promocyjnych implementowanych w grach (por. Gałuszka 2016a; Vedrashko 2008), a także zagadnienie wirtualnych społeczności funkcjonujących w sieciowych grach wideo. Rozróżnia się społeczności działające bezpośrednio w świecie danej

gry (tzw. klany czy gildie) (por. Williams i in. 2006; Przybyszewska 2015) oraz skupione wokół gier wideo (zjawisko fandomu czy praktyka cosplayu) (por. Krawczyk 2010). Wreszcie nie można pominąć innych niż rozrywkowe sposobów wykorzystania gier cyfrowych, np. w wojsku (por. Robinson 2012) czy medycynie (por. Rosser i in. 2007), co jest cechą dystynktywną tzw. gier poważnych (ang. *serious games*) (Michael, Chen 2005: 21). Niestety, jak słusznie moim zdaniem zauważa badacz nowych mediów Andrzej Pitrus, refleksja akademicka dotycząca gier wideo nie przebija się do opinii publicznej, a same gry są ciągle marginalizowane, traktowane jako „niepoważne" czy niekiedy szkodliwe (2012a: VIII). We wstępie do monografii pod wymownym tytułem *Olbrzym w cieniu* (jest to celowa analogia do wydanej w 2006 roku gry wideo *Cień olbrzyma*; ang. *Shadow of the Colossus*) Pitrus podkreśla opisywany już rozwój branży elektronicznej rozrywki i jej rosnące zróżnicowanie, ale wskazuje też na przenikanie „logiki gier wideo" (zasady interaktywności) do innych sfer życia społecznego poprzez wykorzystywane w urządzeniach (np. AGD i RTV) interfejsy użytkownika (Pitrus 2012a: VII–XIII), co w innym kontekście może być potraktowane jako jeden z przejawów procesu remediacji współczesnej przestrzeni medialnej (por. Filiciak 2013: 42). Pitrus stawia – chyba zbyt mocną – tezę, że „już wkrótce nieznajomość języka, jakim przemawiają do nas gry, stanie się jedną z form analfabetyzmu" (2012a: IX). Zgadzam się jednak z innym jego poglądem, w którym zaleca wprowadzenie treści z zakresu badań nad grami do programów studiów medioznawczych, gdyż zwiększa to szansę na znalezienie zatrudnienia w świetnie prosperującej polskiej branży gier wideo (Pitrus 2012a: VIII). Jednak takie rozumienie potencjału gier wideo jest zbyt wąskie w perspektywie problematyki podejmowanej w tej książce. Pewien zasób wiedzy groznawczej wydaje się niezbędny w przypadku wszystkich osób, które stykają się z tym medium w swoim życiu, a w szczególności rodziców oraz opiekunów (nauczycieli) dorastających graczy. Jest tak przynajmniej z dwóch powodów. Pierwszy związany jest z potencjałem zarówno pozytywnego, jak i negatywnego wpływu gier wideo na rozwój człowieka. Drugi z kolei wiążę z niespotykanym wcześniej wzrostem popularności i społecznego znaczenia gier cyfrowych, co – mam nadzieję – udało mi się wykazać w niniejszym rozdziale.

Pojęcia i podstawowe kategorie opisu gier wideo

Przyjęcie jednej definicji gry wideo nie jest proste, gdyż jak przekonuje Dominika Urbańska-Galanciak w książce *Homo players. Strategie odbioru gier komputerowych*, w przypadku gier elektronicznych „mamy do czynienia z terminem nieprecyzyjnym, niewyjaśnionym i niezwykle pojemnym, którego wieloznaczność polega na bogactwie treści i skojarzeń z nim związanych" (2009: 28). Problem definiowania gier cyfrowych komplikuje ich zróżnicowanie i wielość aspektów stanowiących podstawę ich opisu. Espen Aarseth – zaliczany wraz z Markku Eskelinenem, Jesperem Juulem, Gonzalo Frascą i Henrym Jenkinsem do grona najważniejszych współczesnych badaczy gier (Surdyk 2009: 226) – określa dziedzinę ich badania jako taką, „w której interdyscyplinarne i empiryczne zróżnicowanie sięga ekstremum" (2010: 15).

Zazwyczaj w tekstach podejmujących problematykę gier wideo przytacza się definicje gry w ujęciu Johana Huizingi oraz Rogera Caillois (Filiciak 2006: 41–42). Pierwszy z nich, holenderski historyk, przedstawił w 1938 roku w książce pt. *Homo ludens* pogląd, zgodnie z którym „czysta zabawa sama stanowi podstawę i czynnik kultury" (Huizinga 1985: 17). W przekonaniu Huizingi cała rzeczywistość społeczna ma charakter ludyczny, a zabawa – Huizinga nie rozróżniał pojęcia gry i zabawy – jest pierwotna względem kultury, ale także ją przenika od samego początku, gdyż zawarta jest we wszelkich formach ludzkiej aktywności (1985: 15–16). Definiując zabawę, Huizinga określa ją jako swobodną czynność, pozostającą poza zwykłym życiem, absorbującą grającego, bezinteresowną i niedającą korzyści materialnych, a także realizowaną w ramach określonej przestrzeni i w określonym czasie według ustalonych reguł[5], powołującą do życia

[5] To przestrzenne, czasowe, a także psychologiczne odseparowanie w czasie zabawy jest za Johanem Huizingą określane mianem magicznego kręgu (ang. *magic circle*) (Calleja 2011: 46). Osoby zainteresowane tym zagadnieniem odsyłam do przywoływanego tu fragmentu książki Gordona Callei, który poświęca kilka stron na omówienie kategorii magicznego kręgu w odniesieniu do gier tradycyjnych, jak i ich cyfrowych odpowiedników (por. 2011: 46–53).

związki społeczne, które chętnie otaczają się tajemnicą (1985: 28). Oczywistym jest, że rozważania Johana Huizingi nie odnoszą się do gier cyfrowych. Podobnie zresztą jak w przypadku tekstów francuskiego filozofa i socjologa Rogera Caillois, który dokonał krytycznej analizy definicji Huizingi. Caillois doszedł do wniosku, że zaproponowana przez Holendra definicja gry jest „zarazem za szeroka i za wąska" (1997: 16). Francuski uczony podważa pogląd Huizingi o ukrytym charakterze powoływanych w toku zabawy związkach społecznych, twierdząc, że gra czy zabawa „prawie zawsze jest widowiskiem" (Caillois 1997: 16). Ponadto Caillois słusznie krytykuje kategorię bezinteresowności, uważając, że Huizinga celowo pominął w swoich rozważaniach gry hazardowe, co było błędem, bo takie gry istnieją i mają znaczenie ekonomiczne (1997: 16–17). Proponując własną definicję, Caillois określił gry i zabawy jako czynności dobrowolne, wyodrębnione czasowo i przestrzennie, zawierające element niepewności w postaci niepewnego wyniku, bezproduktywne, czyli pozbawione możliwości wytwarzania dóbr czy bogactw, ujęte w normy oraz fikcyjne, tzn. realizowane w ramach wtórnej rzeczywistości lub w poczuciu oderwania od życia codziennego (1997: 20).

Wymienione wyżej definicje nie odnoszą się wcale lub odnoszą tylko w niewielkim stopniu do współczesnych gier elektronicznych, przy czym odegrały one istotną rolę w procesie konstytuowania się naukowej dyscypliny badań nad tym medium. Jednakże wielotorowy rozwój gier cyfrowych powoduje, że rozważania Huizingi i Caillois tracą na aktualności. Przedstawione kilka stron wcześniej obszary zainteresowań współczesnych badaczy gier uświadamiają, że obecnie skala powiązania growych aktywności z innymi kontekstami życia społecznego jest tak szeroka, że twierdzenia o bezinteresowności, bezproduktywności czy oderwaniu gier od życia codziennego nie przetrwały próby czasu. Nie ma tu miejsca na przedstawianie pogłębionego opisu sytuacji, chcę jednak zasygnalizować, że na współczesną kulturę patrzeć można z perspektywy rosnącego znaczenia praktyk ludycznych i zabaw w życiu prywatnym i publicznym, co bywa określane jako jej infantylizacja, gamifikacja czy ludyfikacja (ang. *ludification*) (Lammess 2015: 200). Spektakularnym przykładem tego zjawiska była ogólnoświatowa i trwająca kilkanaście tygodni fascynacja mobilną grą miejską *Pokemon Go* z 2016 roku,

która wykorzystuje technologie lokalizacji i rzeczywistości rozszerzonej (AR, ang. *augmented reality*). Ceniony badacz gier Frans Mäyrä odnosi się do przykładu *Pokemon Go* w swoich rozważaniach nad perspektywą rozwoju współczesnych społeczeństw w kierunku społeczeństwa ludycznego (ang. *ludic society*) czy tzw. ery gier (ang. *era of games*), w których zabawa i powiązane z nią kompetencje stanowić będą fundament kultury (por. 2017). Z kolei Anne Dippel i Sonia Fizek pokazują, że postępującej cyfryzacji życia społecznego towarzyszy jego ludyfikacja, co obie badaczki ilustrują na przykładzie przemian między innymi sfery pracy (2017). Natomiast Gordon Calleja odwołuje się do zagadnienia zarządzania wirtualnymi światami w grach typu MMO (ang. *massively multiplayer online* – pojęcie to określa produkcje pozwalające na jednoczesną i sieciową rozgrywkę wielu graczy), w których funkcje prawodawcy i arbitra w sporach pełni zazwyczaj ten sam podmiot – producent gry (2011: 97–98). Autor ten opisuje spór z lutego 2006 roku, który zaistniał pomiędzy firmą Blizzard Entertainment, twórcami gry *World of Warcraft*, a graczką Sarą Andrew. W skrócie konflikt ten dotyczył roszczeń Blizzard Entertainment w stosunku do graczy, którzy poprzez jawne odwoływanie się do orientacji seksualnej innych uczestników rozgrywki mieli łamać stojący na straży inkluzywności uniwersum regulamin gry (Calleja 2011: 97–98). Calleja słusznie zauważa, że jest to przykład jednocześnie partykularnego wykorzystania wspominanego wcześniej pojęcia magicznego kręgu oraz dowód na to, że kwestie społeczne i kulturowe przenikają do świata gier, w szczególności tych wieloosobowych (2011: 98). Mając to wszystko na uwadze, chciałbym przedstawić definicję, która moim zdaniem w sposób przynajmniej dostateczny ujmuje istotę współczesnych gier elektronicznych. Jest to propozycja duńskiego badacza i projektanta gier Jespera Juula. Dokonał on przeglądu kilku znanych definicji w celu stworzenia takiej, „która będzie w stanie wyjaśnić, co łączy gry komputerowe z innymi grami i co dzieje się na granicznych obszarach pola gier" (2010: 37). Zdaniem duńskiego badacza dobra definicja gry opisuje trzy kwestie: typy systemów ustanawianych przez reguły gry, relację pomiędzy grą i graczem oraz relację pomiędzy graniem i resztą świata (2010: 38). Analiza siedmiu wcześniejszych definicji, ich kategoryzacja i porównanie

z wybranymi grami doprowadziły Juula do nowej definicji gry, w której wymienia sześć cech (2010: 45–52):

1. **Reguły** – muszą być dobrze zdefiniowane i zrozumiałe dla wszystkich uczestników gry, ponieważ stanowią podstawę każdej rozgrywki; w przypadku gier elektronicznych przyjmują postać fragmentu oprogramowania (kodu gry), które następnie jest uruchamiane na danym sprzęcie (komputerze, konsoli, smartfonie, tablecie czy nawet tak nietypowych urządzeniach jak drukarka, sprzęt medyczny bądź samochód)[6].
2. **Zróżnicowany i policzalny wynik** – będący skutkiem reguł gry; zależny od umiejętności gracza i warunkujący możliwość podtrzymania aktywności grania z niepewnym skutkiem (jeśli gra jest dostosowana do umiejętności grających, co może być realizowane poprzez jej właściwości, konfigurowalne funkcje lub też nietypowe strategie rozgrywki), a także niezbędny do ustanowienia celu i (przynajmniej przybliżonego) momentu końca gry.
3. **Wartość przypisywana policzalnym wynikom** – potencjalnym wynikom gry przypisuje się różne wartości, z których niektóre są pozytywne, a niektóre negatywne; wartości mogą być przypisywane różnym wynikom gry w opisach (umieszczonych w samej grze czy materiałach jej towarzyszących, np. w instrukcji obsługi lub na pudełku)[7], poprzez

---

6 Praktyka uruchamiania gier wideo na tak nieoczywistych urządzeniach jak komputer pokładowy samochodu czy ekran ultrasonografu stanowi margines kultury gier cyfrowych, jednak wspominam o tych sprzętach, ponieważ ujawniają one potencjał twórczej działalności graczy do przełamywania technologicznych i projektowych barier omawianego medium. Przykładami produkcji, które były przenoszone na inne niż docelowa platformy sprzętowe, są klasyczne strzelaniny pierwszoosobowe (FPS, ang. *first-person shooter*), takie jak *Quake*, *Doom* czy *Wolfenstein 3D*. Wiele przykładów, dodatkowo zilustrowanych grafikami czy filmami, znaleźć można na blogu It Runs Doom! (http://itrunsdoom.tumblr.com).

7 W przypadku współczesnych gier elektronicznych odchodzi się od fizycznej dystrybucji na rzecz jej cyfrowego odpowiednika. W efekcie od kilku lat nowym grom coraz rzadziej towarzyszą bogate w dodatkowe materiały

sygnalizację optymalnego sposobu dokonywania postępów w grze bądź mechanizm ich punktowania (pewne działania przynoszą więcej punktów niż inne), ale też kontekst sytuacyjny (zazwyczaj atak potworów oznacza, że należy się

(papierowe instrukcje czy poradniki rozgrywki) wydania pudełkowe, a często, jeśli już występują, to w bardzo ograniczonej formie (np. zawartość opakowania jest limitowana do nośnika, kodu seryjnego produktu i krótkiej broszury informacyjnej). Instrukcje obsługi częściej przyjmują formę elektroniczną i są umieszczane na płycie z grą lub jako dodatkowy plik do pobrania. Zasadniczo funkcje opisu gry, jej świata i reguł przejęły sekcje wprowadzające, tzw. samouczki lub tutoriale. Są to zazwyczaj początkowe etapy gry, zaprojektowane tak, by przekazać graczowi niezbędne informacje i wprowadzić go w wirtualne uniwersum. W tym celu stosowane są różne rozwiązania. W grach strategicznych może to być osobny scenariusz potyczki czy nawet tryb gry, w którym każdy konieczny do wykonania ruch jest dodatkowo opisany w wyświetlanym okienku z informacją tekstową. W grach z otwartym światem niekiedy ogranicza się graczowi możliwy do zwiedzenia fragment mapy, by nie wkroczył on do obszaru, gdzie czekają na niego zbyt trudne wyzwania. W grach wyścigowych samouczek może stanowić pierwszy przejazd, który nie tylko nie wpływa na wynik dalszych rozgrywek, ale jest dodatkowo skomentowany poprzez wyskakujące komunikaty czy wirtualnego pilota. Natomiast niektóre gry sportowe, np. piłkarskie z serii *FIFA*, oferują funkcję wirtualnego trenera (w postaci dynamicznych opisów wyświetlanych w trakcie meczu, które pokazują możliwe do podjęcia działania w formie kombinacji klawiszy lub przycisków), osobne tryby treningowe czy tradycyjne opisy kombinacji klawiszowych (spotykane też w bijatykach). Coraz częściej gry wideo pozwalają na personalizowanie zakresu wyświetlanych na ekranie informacji, oferują rozbudowane możliwości zmiany poziomu trudności czy zawierają specjalnie uproszczone tryby rozgrywki. Zazwyczaj wystarczy sprawdzenie menu opcji danego tytułu, by przekonać się, że wiele z nich można dostosować do poziomu umiejętności początkującego gracza lub osoby, dla której trudność wyzwań w grze nie jest istotna. Chociaż opisane tu możliwości stanowią dla części graczy przedmiot krytyki, ponieważ mają prowadzić do przesadnego upraszczania gier elektronicznych, uznać trzeba, że wzrastająca dostępność gier cyfrowych poszerza grono ich potencjalnych odbiorców, co może być wykorzystane zarówno przez rodziców, jak i profesjonalistów (nauczycieli, edukatorów, pracowników sektora kultury).

przed nimi bronić); waloryzacja wyników czyni grę wyzwaniem, ponieważ zbyt łatwe osiąganie celów raczej zmniejsza przyjemność płynącą z rozgrywki.

4. **Wysiłek gracza** – gracz inwestuje wysiłek (energię), starając się wywrzeć wpływ na wynik gry; takie zaangażowanie prowadzi do związania gracza z wynikiem.
5. **Przywiązanie gracza do wyniku** – stanowi psychologiczną cechę aktywności grania; gracz przywiązuje się do wyniku gry w takim sensie, że może zostać zwycięzcą i „cieszyć się", jeśli uzyska pozytywny dla niego (w jego rozumieniu) wynik, a przegranym i „smutnym", gdy wynik będzie negatywny. Przywiązanie do wyniku jest kategorią mniej sformalizowaną niż poprzednie, ponieważ zależy od podejścia gracza do gry. Osoba, której strategia rozgrywki nie opiera się na poszukiwaniu przyjemności w wygranej lub niezadowoleniu w porażce, to „popsuj-zabawa".
6. **Negocjowalne konsekwencje** – grom mogą być przypisywane negocjowalne konsekwencje w prawdziwym życiu, przy czym działania i ruchy niezbędne do rozegrania gry nie mogą być szkodliwe dla graczy, bo inaczej te konsekwencje nie podlegają negocjacji, dlatego dopuszcza się gry, które wywołują negatywne emocje czy nawet konflikty pomiędzy graczami, natomiast nie akceptuje gier opartych na wykorzystaniu prawdziwej broni. W przypadku gier – nawet potencjalnie niebezpiecznych – zakłada się, że należy unikać wszelkich kontuzji (np. w boksie).

Dla Juula grą jest to, co spełnia wszystkie powyższe wyznaczniki (2010: 45).

By lepiej zrozumieć fenomen gier elektronicznych, warto odnieść się do określeń, z których korzystają Jon Dovey i Helen W. Kennedy w książce *Kultura gier komputerowych* oraz wspominany już Espen Aarseth. Dovey i Kennedy proponują definicję gry cyfrowej, którą wywodzą z rozważań nad symulacją i technologią generowania growych wirtualnych światów. Autorzy wskazują na rosnącą tendencję wykorzystywania symulacji jako sposobu poznawania świata i na tej podstawie uznają, że „gra komputerowa zajmuje ważne miejsce wśród sił symbolicznych i wyobrażeniowych" (2011: 16), a silniki

gier (ang. *game engine*; najważniejsza część kodu gry cyfrowej, która odpowiada za integrację licznych elementów składowych, w tym modułów odpowiedzialnych za generowanie grafiki), „stanowią główny przykład technologii symulacji wchodzącej w sferę kultury popularnej" (2011: 16). Dovey i Kennedy w sposób obrazowy określają rynek gier wideo jako „pudełko zabawek symulacji w kącie sfery mediów" (2011: 16).

Z kolei Mihály Csíkszentmihályi, węgierski psycholog, znany przede wszystkim ze swojej teorii przepływu (ang. *flow*), dostrzega analogię pomiędzy grami a kulturą. Jego zdaniem zarówno kultura, jak i gry oparte są na stosunkowo arbitralnych celach i zasadach, dzięki którym ludzie mogą angażować się w działania przy jak najmniejszej ilości wątpliwości i zewnętrznych przeszkód (2005: 150). Różnica polega na tym, że kultura oddziałuje totalnie na wszystkie konteksty i etapy naszego życia, natomiast „gry wypełniają przerwy w scenariuszu kultury" (Csíkszentmihályi 2005: 150–151). „Wzmagają działania i koncentrację uwagi w czasie wolnym, kiedy instytucje kulturowe nie dają zbyt wielu wskazówek i uwaga nasza może zawędrować w królestwo chaosu" (Csíkszentmihályi 2005: 151).

Gry wideo są nowym medium cyfrowym i charakteryzują się określonymi właściwościami. Pojęcie „nowe media", od momentu wprowadzenia w połowie lat 80. XX wieku, funkcjonuje jako próba zoperacjonalizowania zmian dokonujących się w obszarze mediów pod wpływem nowych technologii (Szpunar 2012: 60–61). Te przekształcenia opisuje między innymi zmarły niedawno Denis McQuail. Wskazał on na kilka kluczowych z perspektywy użytkownika charakterystyk odróżniających nowe od starych mediów, są to: interaktywność (którą szerzej opisuję w dalszej części rozdziału), zwiększona społeczna obecność (odczuwana przez użytkownika dzięki możliwości kontaktu osobistego z innymi osobami poprzez nowe media), bogactwo środka przekazu (stanowiące potencjał nowych mediów do łączenia różnych ram interpretacyjnych i odniesień, ograniczania niejednoznaczności, dostarczania wskazówek, szerszego angażowania zmysłów odbiorcy czy dostarczania bardziej personalnych przekazów), autonomia (wyznaczana przez zakres poczucia swobody użytkownika w odniesieniu do przyjmowanych treści i kontroli nad kanałem ich przekazu, niezależnie od

źródła), ludyczność (wykorzystanie nowych mediów do celów rozrywkowych i przyjemności jako przeciwwagi do użycia instrumentalnego i nastawionego na wymiar użytkowy), prywatność (powiązana z wykorzystaniem medium i/lub typową dla niego bądź wybraną zawartością) oraz personalizacja (wyrażająca zakres jednostkowego dostosowania i unikalności zarówno treści medialnych, jak i sposobów ich konsumpcji przez dane medium) (McQuail 2010: 144).

By lepiej zrozumieć charakter tych przemian, warto odwołać się do klasycznej już charakterystyki mediów cyfrowych Lva Manovicha. W książce *Język nowych mediów* wymienia on następujące ich cechy:

- reprezentacja numeryczna,
- modularność,
- automatyzacja,
- wariacyjność,
- transkodowanie kulturowe (2006: 92–118).

W jaki sposób pojęcia te odnoszą się do gier wideo? Gry cyfrowe mają reprezentację numeryczną, ponieważ są medium przetwarzanym przez urządzenia elektroniczne – komputery osobiste, stacjonarne i przenośne konsole do gier, a w ostatnich latach także telefony komórkowe, smartfony i tablety. Z tego wprost wynika ich cyfrowy charakter, co oznacza, że są zapisanymi w odpowiedni sposób znakami kodu binarnego, który następnie jest wykonywany przez urządzenia elektroniczne. Gry wideo są programowane na dane urządzenie albo grupę urządzeń przez ich autorów, ale w niektórych przypadkach sami odbiorcy (gracze) podejmują się prób przetwarzania kodu gry – np. moderzy, czyli osoby modyfikujące lub rozszerzające zawartość audiowizualną gry[8] – w sposób bezpośredni lub przy użyciu odpowiednich narzędzi. Kolejna cecha to modularność. Gry cyfrowe składają się z wielu elementów, między innymi z głównego silnika gry,

---

8 Mod to „Opcjonalny element gry, stworzony najczęściej przez społeczność fanowską (sporadycznie na zlecenie producenta/wydawcy) w oparciu o dołączony do niej edytor bądź ogólnie dostępne narzędzia deweloperskie. Modyfikacje mogą mieć różny charakter i zakres – od dodatkowych komponentów, takich jak nowe bronie, postaci, questy czy lokacje (tzw. *partial conversion*), aż po gruntowną przebudowę lub nawet całkowicie nową grę (tzw. *total conversion*)" (*Mod* bd.).

silnika 3D (odpowiedzialnego za generowanie grafiki), systemów sztucznej inteligencji i wykrywania kolizji obiektów, modeli postaci oraz tekstur, plików dźwiękowych czy baz danych. Są one wytwarzane przez autorów gry – lub przekształcane przez graczy-moderów – za pomocą specjalistycznego oprogramowania, np. edytorów graficznych czy złożonych środowisk tworzenia gier (Unity itp.). Kolejna cecha nowych mediów to automatyzacja. W przypadku gier wideo oznacza ona częściową automatyzację procesu ich produkcji. Twórcy mogą usprawniać tworzenie gier przy użyciu różnych rozwiązań technologicznych, a przykładem może być technologia SpeedTree. Jest to zewnętrzny zestaw narzędzi, który umożliwia wdrożenie do gier wideo realistycznie odwzorowanej roślinności bez konieczności tworzenia jej od podstaw[9]. Natomiast Lev Manovich jako przykład automatyzacji gier podaje moduły sztucznej inteligencji odpowiedzialne za zachowania postaci kierowanych przez komputer (NPC, ang. *non-player character*) (2006: 99–100). Kolejną cechą nowych mediów jest ich wariacyjność, którą Manovich określa jako istnienie obiektu medialnego w teoretycznie nieskończonej liczby wersji. Co więcej, taki obiekt nie jest ustalany raz na zawsze i nie musi być powielany jedynie w formie powtarzalnych kopii (Manovich 2006: 102). Jestem zdania, że w przypadku gier elektronicznych istnieje kilka obszarów, w ramach których przejawia się ich wariacyjność. Dlatego proponuję rozszerzyć pogląd Manovicha i uznać, że gry są wariacyjne także w aspekcie rozgrywki, gdyż każde kolejne uruchomienie danej gry może doprowadzić do powstania innej wersji zmagań. Taka sytuacja ma miejsce przede wszystkim w grach losowych, symulacyjnych, ale także tych, które umożliwiają zmianę niektórych parametrów, np. płci czy statystyk głównego bohatera, obszaru (mapy) rozgrywki, warunków środowiskowych itp. Gry elektroniczne są zmienne również w aspekcie technologicznym. Często jeden tytuł jest wydawany na różne platformy sprzętowe (komputery osobiste, konsole stacjonarne, smartfony czy tablety), co niekiedy jest powodem pewnych różnic w wyglądzie danej produkcji, sposobie sterowania

9 Listę gier wykorzystujących technologię SpeedTree wraz z przykładami można odnaleźć na stronie http://speedtree.22slides.com/games (dostęp: 1.08.2017).

czy potencjale zmiany ustawień. Zazwyczaj na komputerach osobistych możliwości konfiguracji są większe, gracz może zmieniać rozdzielczość grafiki, szczegółowość modeli i tekstur, zasięg widzenia i wiele innych parametrów wpływających na wygląd symulowanego uniwersum. Konsekwencją modularności i automatyzacji gier jest możliwość ich uaktualniania przez twórców (wprowadzania poprawek do wydanych już tytułów, najczęściej poprzez tzw. patche[10]) oraz ich modyfikowania przez graczy-moderów. W tym miejscu dochodzimy do najważniejszej zdaniem Manovicha cechy mediów skomputeryzowanych, czyli ich podziału na dwie warstwy: komputerową i kulturową (2006: 114). Warstwa kulturowa składa się z elementów znanych nam z obszaru kultury, takich jak: encyklopedia, opowiadanie, fabuła i wątek czy perspektywa, natomiast warstwę komputerową charakteryzują pojęcia typowe dla języka technicznego, np. kategorie: sortowania, kompilowania, kompresowania, funkcji i zmiennej, struktury danych czy specyfikacji technicznej. Obie warstwy wzajemnie na siebie oddziałują, a sposób produkcji, przetwarzania i rozpowszechniania nowych mediów na urządzeniach elektronicznych ma wpływ na ich kształt i może prowadzić do zmian w warstwie kulturowej. W takim ujęciu gry wideo można rozpatrywać jako zbiór plików w warstwie cyfrowej oraz obrazów i tekstów w warstwie kulturowej. Gry cyfrowe to z jednej strony kod maszynowy zrozumiały dla mikroprocesora, z drugiej – zestaw obrazów, tekstów czy dźwięków odbieranych i interpretowanych przez gracza zgodnie z jego potencjałem relacyjnym, o czym będę pisał w dalszej części pracy.

W analizach gier wideo i zjawisk z nimi powiązanych nie można uniknąć takich pojęć jak interaktywność, ergodyczność oraz immersja. Interaktywność jest powszechnie kojarzoną cechą gier wideo, czy szerzej – nowych mediów, a jednocześnie dość mocno krytykowanym pojęciem analitycznym (por. McQuail 2010: 145). Jak słusznie zauważa Lev Manovich, „w odniesieniu do mediów komputerowych pojęcie interaktywności jest tautologią […], nie wnosi nic nowego: jest to po prostu stwierdzenie oczywistego faktu" (2006: 128–129).

---

10 Patch to plik z poprawkami, który jest instalowany automatycznie lub przez użytkownika gry po pobraniu z internetu.

Dlatego też nie poświęcę mu zbyt wiele uwagi, określając je dość krótko jako taki typ interakcji pomiędzy programem gry a jej użytkownikiem, który umożliwia (poprzez interfejs[11] danej aplikacji) nie tylko bierne odbieranie przekazów, ale także reagowanie na nie i odpowiedź zwrotną gracza. Zdecydowanie lepiej oddającym charakter interakcji pomiędzy grą a odbiorcą jest termin „ergodyczność", zaproponowany przez Aarsetha w książce *Cybertekst. Perspektywy Literatury ergodycznej.* To pojęcie, stanowiące połączenie greckich słów *ergos* – praca i *hodos* – ścieżka, odnosi się do zjawiska literatury hipertekstowej i określa taki stosunek między tekstem a czytelnikiem, w którym poza typowym działaniem interpretacyjnym czytelnik musi podjąć inne działania ze swojej strony (Aarseth 2006: 132). Taka interakcja przypomina rodzaj sprzężenia zwrotnego pomiędzy medium a użytkownikiem. Czytelnik poprzez wykonywaną pracę i wybór ścieżki tworzy znaczenia. W przypadku medium ergodycznego nie występuje jeden, jasno zdefiniowany tok narracji, ale wiele wariantów opowiadania, które zawierają się w polu zdarzeń. W grach cyfrowych przejawia się to dowolnością w realizacji poszczególnych etapów gry. Może to oznaczać swobodę w kolejności wykonywanych zadań, sposobie eksploracji przestrzeni w grze czy wyborze proponowanych opcji fabularnych. To wszystko wzmacnia wariacyjność rozgrywki w grach elektronicznych i daje graczom poczucie zarówno wolności, jak i wpływu na kształt cyfrowego uniwersum. Oczywiście ta wolność ma swoje granice, ponieważ wspomniane pole zdarzeń kształtują twórcy programu, nadając mu pewne nieprzekraczalne

11 Interfejs użytkownika (UI, ang. *user interface*) to programowa nadbudowa podstawy sprzętowej, pozwalająca na komunikację człowieka z maszyną i regulowanie jej działania. UI składa się z protokołów wyjścia i wejścia. Interfejsy wyjścia odpowiadają za formę prezentowanych danych, natomiast wejścia determinują zakres i charakter możliwych do podjęcia przez użytkownika działań. Radosław Bomba, badacz gier wideo, w swoich rozważaniach nad tym medium przedstawił następujące rodzaje stosowanych w grach cyfrowych interfejsów: hipertekstualny, tekstualny, graficzny (a także jego podtypy wykorzystujące grafikę dwuwymiarową, widok z góry, rzut izometryczny, grafikę trójwymiarową) oraz interfejsy z interakcją kinetyczną i haptyczną (2014: 82–84).

granice, jednocześnie sami będąc często ograniczonymi ze względów technologicznych, kompetencyjnych czy finansowych.

Wydaje się, że jednym z najistotniejszych pojęć charakteryzujących gry cyfrowe jest wspomniana immersja, a z pewnością można stwierdzić, że dobra gra wideo powinna być immersyjna. Jedna z definicji immersji określa ją „jako wrażenie otoczenia przez inną rzeczywistość, która angażuje zmysły i uwagę osoby ulegającej temu zjawisku" [tłum. – D.G] (Murray 1997: 98–99). Innymi słowy, stan immersji jest sytuacją głębokiego zanurzenia w świat danego medium. Bez poczucia immersji ciężko mówić o udanej rozgrywce i czerpaniu przyjemności z gry, podobnie jak wątpliwym wydaje się stwierdzenie, że czytanie mało wciągającej książki dostarcza komuś rozrywki. Aby gra była immersyjna, musi spełniać następujące warunki:

- Sposób prezentacji uniwersum danej gry lub innego wirtualnego środowiska musi być zbieżny z przyjętymi wśród odbiorców konwencjami. Przykładowo wprowadzenie elementów fantastycznych do gry będącej symulatorem piłki nożnej powodowałoby raczej zjawisko o przeciwstawnym charakterze (polegające na „wynurzaniu się" gracza do rzeczywistości fizycznej), które Piotr Kubiński określa mianem emersji (por. 2016: 70).
- Gracz (odbiorca) musi mieć znaczący wpływ na środowisko, co oczywiście stanowi postulat teoretyczny, gdyż niewiele gier pozwala na daleko idące modyfikowanie prezentowanej w grze przestrzeni.
- Konwencja środowiska gry – nawet jeśli różna od świata realnego – musi być spójna, co oznacza, że przyjęte przez twórców reguły nie pozostają w sprzeczności (McMahan 2003: 68–69).

Relacje gra–użytkownik i gra–rodzina

Na pytanie, kim jest gracz, Espen Aarseth odpowiada niejednoznacznie, przytaczając kategorie „potencjalnego" oraz „aktualnego gracza" (2007: 130), którym stajemy się w momencie przyswojenia struktury i reguł gry. Podporządkowanie się systemowi gry definiuje

gracza, a wchodzenie w tę rolę odbywa się poprzez proces uczenia. Aarseth uznaje niezmienny status ontologiczny gry – oznacza to, że jej reguły i struktura nie ulegają zmianie bez względu na to, czy ktoś ją wykorzystuje – która ogranicza podmiotowość gracza. Swoboda podejmowania decyzji jest redukowana do zakresu dopuszczanego przez system i zasady danej gry wideo. Można stwierdzić, że jest to deterministyczna wizja gracza, który biernie podąża za przekazywanymi instrukcjami. Aarseth przedstawia też przeciwstawną koncepcję, która opiera się na dwóch pojęciach: „gracza implikowanego" oraz „gracza transgresyjnego" (2007: 132). Gracz implikowany jest rolą stworzoną przez grę dla jej użytkownika, zestawem oczekiwań, które osoba grająca musi spełnić. Istnieje jednak pewien obszar – tzw. sekretna przestrzeń (Aarseth 2007: 42) – w którym pojawia się transgresyjny gracz. Jest to swego rodzaju buntownik, który „wymawia posłuszeństwo" grze, zbacza z zaprojektowanej przez twórców ścieżki i podejmuje działania niezaplanowane – być może niekorzystne z punktu widzenia celu gry – ale jednocześnie niezabronione, dlatego możliwe do wykonania. W tej transgresji zachodzi proces kreowania indywidualnej tożsamości gracza, co dokonuje się na podstawie podejmowanych działań. To przekraczanie zaprogramowanych granic odbywać się może nie tylko w obszarze symulowanego świata konkretnej gry wideo, ale też ponad wirtualnym uniwersum. Cechy nowych mediów pozwalają na twórcze obcowanie z nimi, co w wypadku gier cyfrowych przejawia się chociażby we wspominanej już aktywności moddingu. Jest to przykład kreatywnej konsumpcji. Jednak nie tylko techniczne zmiany struktury lub zasad gry są przejawem postawy prosumenckiej. Zaproponowany przez Alvina Tofflera (por. 1986) termin może zostać odniesiony do takich działań graczy jak: zorganizowana lub spontaniczna krytyka gier wideo i ich twórców (np. recenzje gier, akcje protestacyjne itd.), poszukiwanie i rozpowszechnianie innowacyjnych sposobów rozgrywki (np. poprzez praktyki cheatingu, czyli oszukiwania systemu gry, czy tzw. speedruny, czyli efektywne i efektowne sposoby rozgrywania gier, których celem jest ich ukończenie w możliwie krótkim czasie), współpraca z twórcami (np. w ramach testów czy oddolnie przygotowywanych poprawek do gier), powoływanie i podtrzymywanie społeczności w obrębie kultury gier wideo (np. przez praktykę cosplayu

czy organizację i udział w wydarzeniach poświęconych elektronicznej rozrywce), a także tworzenia crossmediowych prac w postaci filmów, opowiadań lub utworów muzycznych inspirowanych grami. Ciekawym przykładem kreatywnej konsumpcji wśród graczy są machinimy. To połączenie angielskich słów *machine* (maszyna) oraz *cinema* (kino) definiuje się jako animacje wykonywane w czasie rzeczywistym za pomocą silnika graficznego gry wideo (Bomba 2008: 28). Machinima to świetny przykład zarówno konwergencji mediów, jak i kultury uczestnictwa.

Warto poświęcić trochę miejsca na rozważania wokół stylów grania i związanych z nimi motywacji graczy. Przywoływani wcześniej Jon Dovey i Helen Kennedy zwracają uwagę na charakter zależności wiążącej grę wideo z jej odbiorcą. Opisują oni to medium „jako formę, która wymusza udział użytkownika w świecie spektaklu, […] której podmiotowość istnieje w obrębie wszechobecnej mediasfery, będącej tak ważną częścią naszego naturalnego środowiska" (2011: 16). Ujawnia się tu opresyjny potencjał gier wideo w relacji do użytkownika. W podobnym duchu wypowiada się Espen Aarseth, który jest zdania, że „gry są facylitatorami, które strukturyzują zachowania gracza i których głównym celem jest przyjemność" (2007: 130). Również Erving Goffman podkreślał znaczenie motywacji przyjemnościowej, pisząc, że gry „mogą dostarczać grającym rozrywki, i to ona stanowi jedyny oficjalny powód dla uczestnictwa w nich", i dodając, że „jednostka przyznaje sobie prawo do narzekania na grę, która nie przynosi jej natychmiastowej przyjemności" (2015: 35). Należy jednak zaakcentować, że powodów sięgania po gry wideo można doszukiwać się nie tylko w rozrywce i płynącej z niej przyjemności. Jak słusznie zauważa amerykańska socjolog i badaczka gier T.L. Taylor, niektóre style grania – typowe dla części graczy MMO czy e-sportowców – mają, zdaje się, więcej wspólnego z pracą niż zamkniętą w magicznym kręgu i bezinteresowną zabawą, nastawioną na czerpanie przyjemności (2006: 70). John L. Sherry wraz ze współpracownikami w swoim badaniu nad czynnikami wpływającymi na chęć sięgania po gry wideo wspomina o sześciu rodzajach motywacji:

1. Podekscytowanie (ang. *arousal*) – często deklarowany przez badanych powód korzystania z gier wideo, wynikający

z pobudzenia emocjonalnego będącego efektem szybkiej akcji i wysokiej jakości oprawy graficznej.

2. Wyzwanie (ang. *challenge*) – przyjemność z grania jest dla wielu respondentów efektem opanowania wyższego poziomu umiejętności lub osobistych osiągnięć. W tym sensie część badanych twierdziła, że pragnienie rozwiązania zagadki prowadzącej na kolejny poziom lub umożliwiającej ukończenie gry może być uzależniające. W efekcie wielu graczy preferuje dobrze znane i rozpracowane gry.
3. Rywalizacja (ang. *competition*) – w przywoływanej analizie jednym z najczęściej podawanych powodów sięgania po gry wideo była próba udowodnienia innym graczom tego, kto ma największe umiejętności oraz zdolności szybkiego reagowania i myślenia. Zazwyczaj ten rodzaj motywacji deklarowali mężczyźni przyznający się do rywalizowania o dumę lub pieniądze. Tak więc zmagania w grach wideo pozwalały podkreślić dominację mężczyzn, zwyczajowo wyrażaną w sporcie.
4. Odprężenie (ang. *diversion*) – gry wideo są często wykorzystywane, by uniknąć stresu czy realizacji obowiązków. Respondenci donosili, że sięgają po gry wideo dla zabicia czasu, relaksu, ucieczki od stresu lub zwyczajnie z braku pomysłów na robienie czegoś innego.
5. Fantazjowanie (ang. *fantasy*) – użytkownicy gier cyfrowych mogą podjąć się działań, które normalnie są dla nich nieosiągalne, np. prowadzenie samochodów wyścigowych, latanie itp.
6. Nawiązywanie relacji społecznych (ang. *social interaction*) – wchodzenie w relacje z innymi było dla wielu osób jednym z głównych powodów sięgnięcia po gry wideo w okresie dzieciństwa. Badani wspominali, że pojawienie się firmy Nintendo[12] i jej produktów powiązało granie z piżama party,

12 Japońskie przedsiębiorstwo założone w 1889 roku. Nintendo rozpoczynało swoją działalność od produkcji kart do gry karcianej, by przez kolejne dekady stać się potentatem na rynku gier cyfrowych, a w szczególności w segmencie konsol i przeznaczonych na nie produkcji. Firma ta odpowiada za takie ikony branży growej jak postać Mario czy przenośna konsola do gier GameBoy.

a także wywołało presję bycia ciągle na czasie z grami wideo. Obecnie wciąż wiele osób kontynuuje swoją przygodę z grami elektronicznymi po to, by podtrzymywać relacje z przyjaciółmi i poznawać innych graczy (Sherry i in. 2006: 217–218).

Z zagadnieniem motywacji do korzystania z gier cyfrowych związane są style grania. Rozmaite rodzaje motywacji i stylów uświadamiają nam, jak bardzo różnorodne, a zarazem bogate, może być doświadczenie grania nie tylko w przypadku różnych osób, ale nawet pojedynczego gracza, który sięga po zróżnicowane gry – a niekiedy i te same – z odmienną motywacją i zamysłem na prowadzenie rozgrywki. Już wiele lat temu badacz i projektant gier Richard Bartle (1996) zaproponował typologię graczy opartą na obserwacji uczestników gier typu MUD[13], w której wyodrębnił osoby skupiające się na:

- osiągnięciach – są to zdobywcy (ang. *achievers*), dla których ważne jest gromadzenie punktów i wirtualnych przedmiotów, a przez to zwiększanie poziomu swojej postaci w grze;
- eksplorowaniu gry – co jest typowe dla odkrywców (ang. *explorers*) starających się o możliwie głębokie poznanie uniwersum oraz systemu (mechanik) danej produkcji;
- nawiązywaniu znajomości z innymi ludźmi – stanowi to cel dla społeczników (ang. *socialisers*); dla nich gra jest przede wszystkim przestrzenią interakcji z innymi graczami;
- narzucaniu się innym – co robią zabójcy (ang. *killers*) w formie natarczywego wspierania pozostałych graczy (np. przez narzucanie własnej wizji rozgrywki) czy częściej przez agresję i szkodzenie innym postaciom.

Po omówieniu definicji gry wideo oraz wybranych aspektów relacji zachodzących pomiędzy grami a ich użytkownikami czas na przeniesienie rozważań na szerszy, rodzinny kontekst. W tym celu chciałbym przybliżyć termin technizacji, który oznacza „wzajemne relacje tożsamości i kompetencji technologicznej" (Dovey, Kennedy 2011: 82). Autorzy tego terminu, Jon Dovey i Helen Kennedy,

---

13 MUD (ang. *multi-user dungeon*) to rodzaj rozgrywanych przez internet komputerowych gier fabularnych, dla których podstawowym interfejsem jest tekst. Stanowią one protoplastę współczesnych gier MMO. Okres ich największej popularności przypadł na lata 80. XX w.

przekonują, że jest to najważniejsze pojęcie dla zrozumienia kultury gier cyfrowych, a gusta, zdolności i inklinacje do technologii danej jednostki umożliwiają jej kontakt i rozwijanie relacji z podobnie myślącymi osobami (2011: 82). Wspominam o tym, ponieważ stosunek do technologii i powiązana z nim zdolność komunikowania się będą mieć znaczenie w opisywanych dalej relacjach pomiędzy dziećmi a ich rodzicami. W pojęciu technizacji zawierają się nawyki związane z używaniem nowoczesnych urządzeń oraz technologii, a także stosunek do mediów, w tym do gier elektronicznych. Dovey i Kennedy określają technizację jako „rodzaj kulturowej hegemonii XXI wieku" (2011: 83), która jest poddana dynamicznemu procesowi ścierania się z kulturą popularną, przez co hegemonia technizacji nie jest ostateczna. Odwołując się do postaci hakera i cyborga, a także analizując biografie pionierów branży elektronicznej rozrywki, Dovey i Kennedy wskazują na paradygmaty technizacji, z których wyłania się postać entuzjasty nowych technologii – cyfrowego tubylca[14]. Można założyć, że kilkuletnie dziecko, uczeń szkoły podstawowej, dorastające w epoce hegemonii technizacji to cyfrowy tubylec. A rodzic? Wydaje się, że w przypadku wielu polskich rodzin linia demarkacyjna między cyfrowymi tubylcami a imigrantami przebiega w poprzek relacji rodzicielskiej. Po jednej stronie cyfrowej granicy znajdują się często sięgające po gry cyfrowe dzieci, a po drugiej ich rodzice, którzy nie mają dostatecznych umiejętności wykorzystywania nowych technologii, co niekiedy czyni ich informacyjnymi analfabetami (por. Szpunar 2007: 39). Poza tym Mariusz Przybyła przekonuje, że „przepaść cyfrowa między technologicznie zaawansowaną młodzieżą a częścią nauczycieli jest faktem" (2012: 204), a szkoła nie jest w stanie szybko reagować na dynamiczne zmiany w przestrzeni nowych technologii ze względu na skostniałość swoich struktur (2012: 205). Tak więc dzieci w wieku szkolnym mogą być otoczone cyfrowymi imigrantami nie tylko w przestrzeni domu rodzinnego, ale także w szkole. Technizacja umożliwia wzajemną komunikację między podobnie myślącymi osobami. Odnosząca się do gier cyfrowych komunikacja pomiędzy

14 Cyfrowy tubylec (ang. *digital native*) – autorem tego pojęcia jest Marc Prensky, amerykański pisarz i popularyzator nauki, który użył go po raz pierwszy w swoim artykule *Digital Natives, Digital Immigrants* (2001).

dziećmi a rodzicami wydaje się zakłócona. Przykładowo w badaniu bezpieczeństwa dzieci w internecie Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę (dawniej Fundacja Dzieci Niczyje) pojawiły się rozbieżności w deklaracjach obu grup. Trzy czwarte badanych dzieci przyznało, że używa internetu u znajomych, przy czym jedynie jedna siódma rodziców miała tego świadomość (*Bezpieczeństwo dzieci…* 2013: 8). Ta obserwacja pozwala sądzić, że część rodziców nie wie, co ich dzieci robią w gronie rówieśników, i nie kontroluje tego, jak wykorzystują one internet i nowe media (w tym gry) w trakcie spotkań towarzyskich. Rozbieżności pojawiły się także w przypadku deklarowanego wieku, w którym dzieci miały rozpocząć korzystanie z internetu. Różnica w deklaracjach wynosi 2 lata. Niektóre dzieci rozpoczęły swoją przygodę z komputerem już przed ukończeniem 6 roku życia (*Bezpieczeństwo dzieci…* 2013: 8). W niekorzystnym świetle stawia rodziców pytanie o ocenę znajomości obsługi komputera. Tylko 6% dzieci stwierdziło, że zdecydowanie gorzej radzi sobie z komputerem niż rodzice, a 62% lepiej oceniło swoje umiejętności korzystania z tego urządzenia od umiejętności rodziców (*Bezpieczeństwo dzieci…* 2013: 22). Aż dwie trzecie badanych pociech przyznało, że zdarza im się pomagać rodzicom w obsłudze komputera (*Bezpieczeństwo dzieci…* 2013: 22). W swoim krytycznym wobec postaw starszych generacji artykule Marcin M. Drews przywołuje podział na dwa rodzaje społeczeństw: przemysłowe (pokolenie rodziców, nauczycieli) i informacyjne (generacja studentów i uczniów) oraz zarzuca starszemu pokoleniu nieudolność w informatyzacji młodych członków społeczeństwa informacyjnego, przez co muszą oni radzić sobie sami – często poprzez zaspokajanie niezdrowej ciekawości i rozrywkę, a nie rzetelną edukację (2008: 59–60). W podobnym tonie wypowiada się Marta Wrońska, pisząc o samodzielnych i niezwykle absorbujących kontaktach dzieci z przestrzenią medialną (2013: 1), którą z kolei określa jako ważny i naturalny dla dziecka obszar życia społecznego, podlegający ciągłej zmianie wywołanej przez intensywny rozwój mediów i pozbawiony kontroli ze strony dorosłych (2013: 1–2).

Zgodnie z hipotezą opóźnienia kulturowego, autorstwa amerykańskiego socjologa Williama Ogburna, system kulturowy – zbudowany z dwóch elementów: materialnego, który reprezentują technologie, i niematerialnego, w którego skład wchodzą sztuka,

literatura, zabawa, nauka, wiedza, oświata, moralność czy normy i wartości – nie rozwija się harmonijnie, ponieważ szybkość zmian w sferze materialnej przewyższa zmiany w obrębie sfery niematerialnej (por. 1922: 200–212). Jak wcześniej zasygnalizowano, instytucja szkoły nie nadąża za zmianami w obszarze technologii cyfrowych i podobnie jest z rodziną, w której bardzo często współżyją przedstawiciele społeczeństw informacyjnego i przemysłowego, mający inne zwyczaje, upodobania, różny zakres umiejętności wykorzystywania nowych technologii i mediów, a także odmienne spojrzenie na wytwory współczesności (np. gry cyfrowe) – czyli osoby o odmiennych technizacjach. Co więcej, na to technologiczne niedopasowanie dorosłych może nakładać się zwyczajowa niechęć do istotnej z perspektywy rozwoju dziecka zabawy, co podkreśla Anna Brzezińska:

> Zabawa wydaje się wielu dorosłym zajęciem niepoważnym, nie tyle dziecięcym, co dziecinnym, pozbawionym wszelkiej wartości i sensu – stratą czasu. Jak dalece błędne to założenie wiedzą od lat zarówno psychologowie, jak i pedagodzy. Dla prawidłowego rozwoju dziecka zabawa jest nie tylko charakterystycznym, co wręcz niezbędnym elementem jego rzeczywistości, stając się w pewnym momencie jego życia zupełnie odrębnym światem (2014: 182).

Jak moim zdaniem słusznie zauważa antropolog i badacz Thomas Malaby, postrzeganie zabawy – a w konsekwencji także współczesnych gier wideo – wiąże się z modernistycznym podziałem na aktywności podejmowane na rzecz szerszych społeczności, czyli pracę, oraz aktywności bezproduktywne, czyli między innymi zabawę (2007: 100). Przywołuje on nazwiska między innymi Johna Stuarta Milla, Karola Marksa, Clifforda Geertza czy Rogera Caillois, by uzasadnić, że w historii myśli społecznej[15] nie ma zbyt wiele

[15] Zasadniczo nie tylko historia dyskursu naukowego, ale i debaty publicznej, dostarcza przykładów deprecjonowania znaczenia zabaw i gier. Wymownym przykładem może być notatka opublikowana w 1859 roku w najstarszym amerykańskim magazynie popularnonaukowym „Scientific American" (por. https://goo.gl/tQHxHz [dostęp: 1.08.2017]). Jej autor opisywał

miejsca na zabawę i gry wpisane w codzienne doświadczenia, kształtujące je i powiązane z istotnymi (wykraczającymi poza magiczny krąg) kontekstami życia jednostkowego i zbiorowego (2007: 100). Malaby wskazuje na potrzebę ponownej konceptualizacji pojęcia gry. W nowym rozumieniu gry uchodziłyby za społecznie wytworzone artefakty o pewnych wspólnych cechach, które wpisują się w procesy codziennego doświadczenia, odzwierciedlają je i formują (Malaby 2007: 102). Jest to więc pewna próba zarówno uwolnienia potencjału gier, jak i podniesienia ich społecznej roli, co sam staram się robić w tej książce. Na czym polega wspomniana istotność zabawy w procesie rozwoju człowieka? Przede wszystkim odgrywa ona ważną rolę w socjalizacji jednostki. Jest to proces, za który w dużej mierze odpowiadają rodzice, a jego celami są przede wszystkim: uczenie, przekazywanie kultury z pokolenia na pokolenie oraz kształtowanie osobowości jednostki (Szlendak 2010: 214). W trakcie socjalizacji dziecko przyswaja konkretną kulturę (enkulturacja) oraz internalizuje obowiązujące w danej grupie normy i wartości (Szlendak 2010: 214). Istotnym elementem tego procesu nabywania kompetencji społecznych jest wchodzenie w role, przez co kształtuje się osobowość jednostki. W tym kontekście bezpośrednio do pojęć zabawy i gry odnosił się amerykański socjolog George Herbert Mead (por. 1975: 201–220). Pisał on o dwóch fazach: zabawy i gry. W fazie zabawy – czynności pozbawionej reguł, niejednolitej, spontanicznej – dzieci próbują naśladować postawy osób z ich najbliższego otoczenia, zazwyczaj rodziców. W ten sposób dziecko uczy się właściwych dla danego kręgu biograficznego zachowań, a także bycia dla siebie kimś innym. Zabawa w mamę, nauczyciela czy sprzedawcę pozwala dziecku na przyjęcie perspektywy kogoś innego, przy czym

współczesne mu „zgubne podniecenie" (ang. *pernicious excitement*) szachami i argumentował, że jest to zabawa gorszej jakości, która okrada umysł z cennego czasu i odciąga od bardziej pożytecznych zajęć, a także nie ma pozytywnego wpływu na tężyznę fizyczną. Zasadniczo opis ten dałoby się odnieść do współczesnych obaw wielu rodziców względem gier cyfrowych. Przy czym relatywnie krótka historia tego medium bogata jest w liczne przypadki paniki moralnej podnoszące problematykę negatywnego oddziaływania gier wideo na funkcjonowanie przede wszystkim dzieci i młodzieży. O niektórych z nich pisze Kenneth A. Gagne (2001).

nie daje możliwości pełnego rozwoju osobowości i społecznego przystosowania. Te rozwijają się w drugiej fazie gry – zorganizowanej, sformalizowanej szeregiem reguł i ograniczonej w swojej dowolności – podczas której dziecko musi nie tylko dostosować się do obowiązujących zasad, ale też być gotowe do przyjęcia każdej roli, która funkcjonuje w ramach danej gry (np. w baseballu, piłce nożnej, podchodach itp.). W ten sposób nabywa ono zdolności abstrahowania, kontrolowania własnych zachowań w odniesieniu do szerszych i zewnętrznych struktur, pracy na rzecz wspólnego celu, a także postrzegania siebie jako członka społeczności. Gra w tym sensie różni się od zabawy, że jej istotą nie jest naśladowanie konkretnych ról osób z bliskiego otoczenia, ale wchodzenie w rolę zorganizowaną. W taki sposób jednostka uczy się życia w społeczeństwie. W grze jej zachowania są determinowane rolami innych członków drużyny. Tę zorganizowaną wspólnotę Mead określa mianem „uogólnionego innego" (ang. *the generalized other*).

O zabawie i jej funkcji w rozwoju dziecka donoszą też psychologowie. Przykładowo uznawany za klasyka psychologii ogólnej i rozwojowej Lew S. Wygotski pisał, że u dzieci w wieku przedszkolnym zabawa jest najważniejszą linią rozwoju, chociaż nie stanowi ona dominującej aktywności (1995: 67). To forma względnie natychmiastowego spełnienia niezaspokojonych potrzeb, która realizuje się w działaniu, a kryterium wyróżniającym ją spośród innych zachowań dziecka jest to, że podczas zabawy stwarza ono sytuację „na niby". Wytworzenie przez dziecko sytuacji „na niby", która stanowi źródło reguł, jest możliwe, ponieważ w toku rozwoju – a dokładnie w wieku przedszkolnym – nabywa ono zdolność oddzielenia pola wizualnego od pola sensu (Wygotski 1995: 69–71). Jak pisze Wygotski, sytuacja „na niby" zawiera ukryte reguły wpływające na sposób postępowania, ale jednocześnie każda gra z regułami zawiera w ukrytej postaci sytuację „na niby" (1995: 75). Jak opisana tu zabawa oddziałuje na rozwój dziecka? Przede wszystkim wyzwala jego postępowanie od warunków zewnętrznych. Może ono opierać się na wewnętrznych motywacjach do działania, a nie pochodzących od otaczających je przedmiotów. Działanie w sytuacji „na niby" (w polu wyobrażeniowym) uczy dziecko kierować nie tylko sytuacją, w której się znalazło, ale także sensem tej sytuacji, a jego myśli oddzielają się od

postrzeganych rzeczy. Jeśli w zabawie dziecko przyjmuje, że kawałek drewna jest lalką, którą należy się zaopiekować, to dochodzi do istotnej zmiany w postrzeganiu rzeczywistości. Okazuje się, że takie postępowanie ma swoje źródło nie w rzeczach, ale myślach opartych na regułach. Zdaniem Wygotskiego jest to krytyczny moment w rozwoju dziecka, podczas którego zmianie ulega jedna z podstawowych struktur psychologicznych (1995: 78–79).

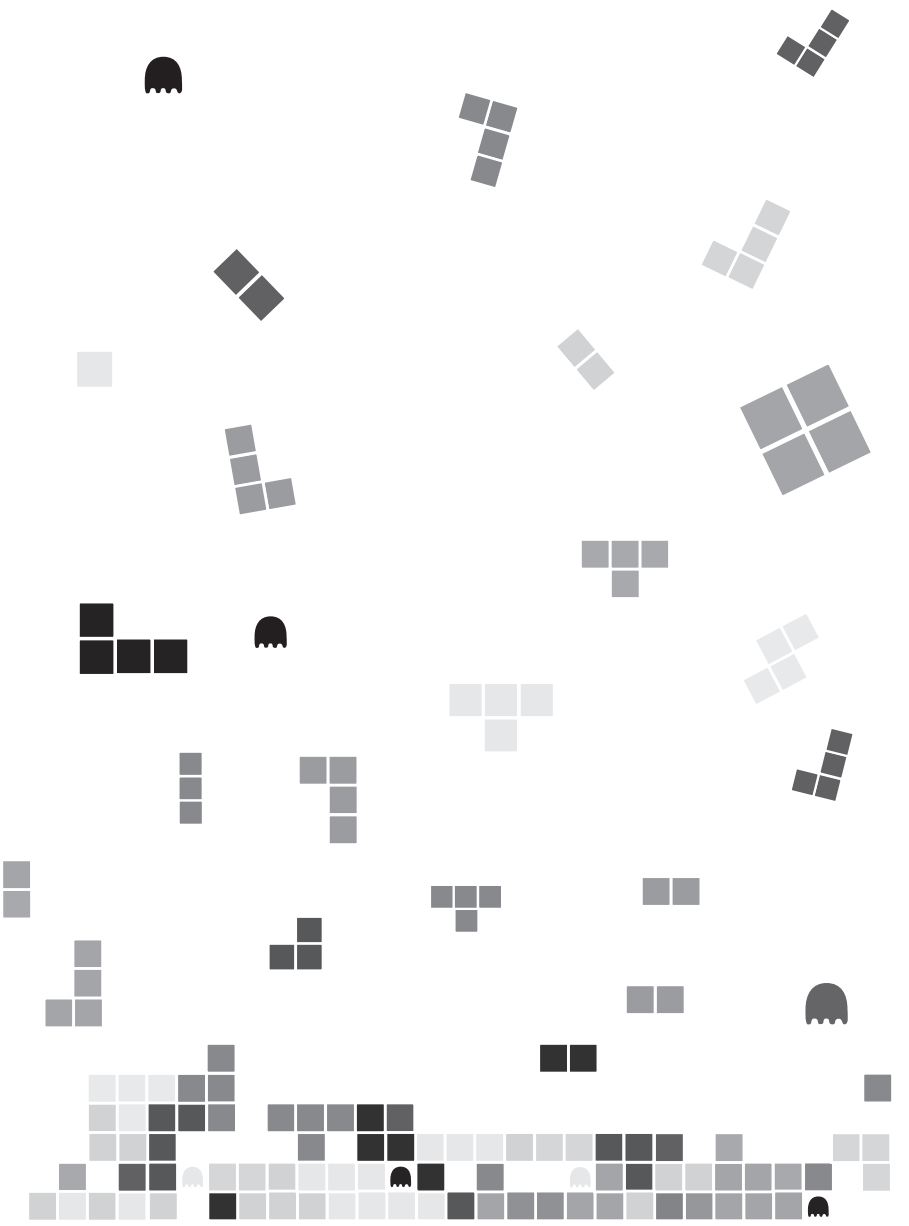
Zmierzając do końca niniejszego rozdziału, chciałbym wspomnieć o ważnej koncepcji kultury Margaret Mead. Ta znana amerykańska antropolog zaproponowała podział kultury na trzy stopnie: kulturę postfiguratywną, w której dzieci zdobywają społecznie istotną wiedzę głównie od swoich rodziców, kofiguratywną, w której dzieci i rodzice ukierunkowani są na swoich rówieśników, oraz prefiguratywną, w ramach której dorośli uczą się także od swoich dzieci (2000: 23). Z perspektywy podejmowanej przeze mnie problematyki najbardziej użyteczne wydają się pojęcia kultur kofiguratywnej i prefiguratywnej. W ramach kultury kofiguratywnej największe znaczenie ma zachowanie rówieśników, którzy dostarczają dominujący wzorzec zachowań (Mead 2000: 59). Rola starszego pokolenia zmienia się, nie jest już ono źródłem wzorów dla młodszych pokoleń, ale określa formy i granice, w których zakresie może następować kofiguracja młodych (Mead 2000: 59). Jak twierdzi Mead, kofiguracja jest efektem rozpadu systemu postfiguratywnego, a jedną z przyczyn tego typu zmiany może być pojawienie się nowych technologii, które – inaczej niż w przypadku młodych – nie są łatwo przyswajalne dla starszego pokolenia (2000: 60). W tym miejscu nasuwa się analogia do hipotezy opóźnienia kulturowego Ogburna. Szybkie przemiany kulturowe o podłożu technologicznym przynoszą nowinki techniczne, a także nowe formy spędzania wolnego czasu, takie jak gry elektroniczne. Gry cyfrowe mimo podobieństwa do tradycyjnych gier stanowią nową jakość i wymagają pewnego zasobu odmiennych kompetencji kulturowych, których zdobycie wiąże się z koniecznością podjęcia wysiłku wypracowania nowego rodzaju technizacji. Rodzice i inni przedstawiciele starszego pokolenia raczej nie przywiązują większej uwagi do dziecięcych zabaw, nawet jeśli dobrze je znają i sami przekazali je swoim dzieciom (co zachodzi w kulturach postfiguratywnych). W przypadku gier elektronicznych

różnica międzypokoleniowa pogłębia się, bo są one popularyzowane raczej wśród członków pokolenia młodych, a dla starszych stanowią one pewną nowość, z którą nie mieli okazji – lub mieli ją tylko w ograniczonym stopniu – zetknąć się we własnym dzieciństwie. Kultury kofiguratywne opierają się właśnie na takim doświadczeniu ludzi młodych, które nie ma odpowiednika w doświadczeniu rodziców, dziadków czy innych starszych z danego środowiska (Mead 2000: 64). Taka sytuacja zmusza młodych do budowania własnych stylów postępowania, daje im też możliwość wprowadzania innowacji i tworzenia silnych więzi w ramach własnego pokolenia czy grupy rówieśniczej. Nawiązywanie tych relacji może zachodzić w ramach trzeciej przestrzeni edukacyjnej, która też ulega procesowi ucyfrowienia – właśnie poprzez popularyzację cyfrowych zabaw (por. Jenkins 2006: 330–333). Jednak gry komputerowe to wciąż relatywnie nowy rodzaj zabawy, który może stanowić innowację w niektórych rodzinach. Przedstawiając swoje typy kultury w roku 1969, Mead dość radykalnie pisała o dzieciach żyjących w świecie, „o którym starsi nie mają pojęcia" (2000: 95). Wyrażając ten stanowczy pogląd, Mead wpisuje go w koncept teoretyczny, którym jest jej trzeci, prefiguratywny typ kultury. Odnosząc się do szybkości i zasięgu zmian we współczesnym jej świecie, a szczególnie w pokoleniu ludzi młodych, Mead nakreśliła „rewolucję młodzieżową" i jej społeczne skutki w różnych społeczeństwach. Z powodu tendencji do ciągłego powracania do przeszłości, czyli świata, który pamiętamy z dzieciństwa, wielu ludzi starszych nie rozumie tego, co nastąpiło po rewolucji elektronicznej (Mead 2000: 106). Młodsze pokolenia dostrzegają nieporadność i nieumiejętność działania starszych w nowych realiach społecznych (Mead 2000: 106). Sposobem na redukcję międzypokoleniowego dystansu jest – zdaniem Margaret Mead – dialog między przedstawicielami pokolenia młodych i starszych. Jednak jego powodzenie jest uzależnione od uświadomienia sobie różnic w językach wykorzystywanych przez obie grupy (2000: 113). Tylko świadomość różnic znaczeniowych czy doświadczeń partnera pozwala na owocne słuchanie, rozumienie i zadawanie pytań. W takim momencie ma początek kultura prefiguratywna, w ramach której „dzieci, a nie ich rodzice czy dziadkowie, będą reprezentować to, co nastąpi" (Mead 2000: 122). Kultura prefiguratywna koncentruje

się na przyszłości, a tym samym na dzieciach i ludziach młodych, którzy według Mead są najbardziej zainteresowani przyszłością oraz mają najlepszą wiedzę o nowym świecie (2000: 129). Są to ludzie urodzeni w nowych warunkach, zasadniczo nieodnoszący się do przeszłości. Starsze pokolenie powinno nawiązać dialog z pokoleniem młodym i umożliwić mu swobodne działanie, także w obszarach edukacji nieformalnej, pozaformalnej i formalnej. Taka otwarta postawa zwiększa szansę na to, by starsi zyskali dostęp do nowej wiedzy i doświadczeń – niezbędnych dla funkcjonowania w nowoczesnych społeczeństwach mocno nasyconych technologiami cyfrowymi (Mead 2000: 130). To odmienne od typowego ujęcie relacji wewnątrzrodzinnych bywa określane mianem socjalizacji odwrotnej, dla której kluczowa jest zamiana ról w procesie przekazywania społecznie istotnej wiedzy i umiejętności – rolę nauczycieli przejmują młodsze pokolenia, a uczniami są starsi, np. rodzice (por. Welskop 2014: 38). Odnosząc ten proces do sfery mediów, przywołać można przykład z badań zespołu Sanforda Grossbarta, w których pokazano, że dzieci mogą pośredniczyć między światem nowych technologii a własnymi rodzicami, chociaż w dużej mierze zależy to od charakteru łączącej ich relacji (Grossbart i in. 2002).

ROZDZIAŁ II

EDUKACJA MEDIALNA A GRY WIDEO



Pojęcie i znaczenie edukacji medialnej w społeczeństwie informacyjnym

Sprawne funkcjonowanie we współczesnym świecie jest warunkowane umiejętnościami wykorzystywania nowych technologii i mediów. Taki stan rzeczy wynika z charakterystyki społeczeństwa informacyjnego, która przejawia się w kilku wymiarach:

- technologicznym – kryterium to odnosi się do procesu tworzenia nowej jakości technologii informacyjnych oraz ich popularyzacji poprzez rozpowszechnienie urządzeń cyfrowych i spadek ich cen;
- gospodarczym – obserwuje się w nim przemiany zachodzące w procesach ekonomicznych (pomiędzy podmiotami indywidualnymi i zbiorowymi), których podstawą staje się przetwarzanie informacji[1];
- społecznym – odnoszącym się do zmian w życiu człowieka, głównie w wyniku powszechnego dostępu do informacji;
- edukacyjnym – związanym z nabywaniem wiedzy w zakresie praktycznego wykorzystania technologii ICT i budowaniem przeświadczenia o konieczności adaptacji do nowych okoliczności, co umożliwia nabycie umiejętności, wiedzy i władzy (Lubański 2004: 15–21).

---

1 Czego przykładem jest odchodzenie od pracy fizycznej (polegającej na „grze z naturą") na rzecz budowy ekonomii wiedzy, która jest oparta na „produkcji, dystrybucji i wykorzystaniu wiedzy i informacji" [tłum. – D.G.] (por. OECD 1996: 7).

Widać więc tutaj rolę przekształceń technologicznych, a także zmian zarówno na poziomie mikro- (życia jednostkowego i małych grup), jak i makrospołecznym. Natomiast ostatni z wymienionych wymiarów wskazuje na konieczność budowania kompetencji technologicznych i kulturowych, niezbędnych w przypadku osób, które chcą aktywnie partycypować w otaczającej je zmiennej rzeczywistości. W ogólnym ujęciu kompetencje mogą być rozumiane „jako powiązane ze sobą wiedza, umiejętności, motywacje i świadomość" (Jasiewicz i in. 2015: 4). Szukając bardziej szczegółowego opisu kompetencji, także tych najistotniejszych w perspektywie wymogów życia społecznego, warto odnieść się do zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady z 2006 roku, w których czytamy:

> W związku z postępującą globalizacją Unia Europejska staje przed coraz to nowymi wyzwaniami, dlatego też każdy obywatel będzie potrzebował szerokiego wachlarza kompetencji kluczowych, by łatwo przystosować się do szybko zmieniającego się świata, w którym zachodzą rozliczne wzajemne powiązania (Parlament Europejski 2006: 13).

W tym samym dokumencie napisano, że kompetencje kluczowe są konieczne „do osobistej samorealizacji, bycia aktywnym obywatelem, spójności społecznej i uzyskania szans na zatrudnienie w społeczeństwie wiedzy" (2006: 13). Europejski ustawodawca wyróżnił osiem kompetencji kluczowych:

- porozumiewanie się w języku ojczystym;
- porozumiewanie się w językach obcych;
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- kompetencje informatyczne;
- umiejętność uczenia się;
- kompetencje społeczne i obywatelskie;
- inicjatywność i przedsiębiorczość;
- świadomość i ekspresja kulturalna (2006: 13).

Z perspektywy podejmowanej tematyki najistotniejsze są kompetencje informatyczne, które obejmują „umiejętne i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego

(TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się" (Parlament Europejski 2006: 15). To wyliczenie należy uzupełnić o jeszcze jedną domenę – ważną dla poruszanej tutaj problematyki – jaką jest spełnianie obowiązków rodzicielskich, co jednak może być trudne w przypadku osób, które nie posiadają kompetencji informatycznych, umiejętności uczenia się (np. sposobów wykorzystywania nowych mediów, w tym gier wideo) oraz świadomości i ekspresji kulturalnej (bez których trudno zrozumieć i docenić walory wytworów ludzkiej działalności, w tym gier elektronicznych).

Kompetencje informatyczne wraz z kompetencjami informacyjnymi stanowią podstawę relacyjnie i funkcjonalnie rozumianych kompetencji cyfrowych, przedstawionych przez autorów *Ramowego katalogu kompetencji cyfrowych* (Jasiewicz i in. 2015: 6). Trzeba tu wyjaśnić, że kompetencje informacyjne – początkowo odnoszące się do umiejętności świadomego i sprawnego korzystania z tradycyjnych źródeł informacji – łączone są dziś z krytycznym i efektywnym wykorzystaniem zasobów cyfrowych (Jasiewicz i in. 2015: 8). Umiejętności związane z wykorzystywaniem sprzętowych i programowych technologii cyfrowych (kompetencje informatyczne) w połączeniu ze zdolnością efektywnego wyszukiwania i krytycznej selekcji informacji (kompetencje informacyjne) stanowią niezbędną podstawę dla osiągania korzyści ze stosowania technologii cyfrowych w wybranych – ważnych dla jednostki lub grupy społecznej – obszarach aktywności. Takie podejście określane jest przez autorów *Ramowego katalogu kompetencji cyfrowych* mianem relacyjnego i funkcjonalnego rozumienia kompetencji cyfrowych. Relacyjne ujęcie kompetencji zakłada uwzględnienie różnic w funkcjonowaniu jednostek w odmiennych obszarach życia oraz różnorodnego potencjału do rozwoju (zależnego od wskaźników społeczno-ekonomicznych: wykształcenia, zasobów finansowych, miejsca zamieszkania czy płci), jakim cechują się przedstawiciele danych grup społecznych (Jasiewicz i in. 2015: 5). Z kolei aspekt funkcjonalny kompetencji wskazuje na konieczność osadzenia ich w codziennych praktykach, ponieważ ich rozwój ma służyć zaspokajaniu jednostkowych czy też grupowych potrzeb (Jasiewicz i in. 2015: 6).

Zasadniczo kompetencje cyfrowe[2] są kształtowane poprzez edukację medialną, która „stanowi kluczowy obszar rozwoju kompetencji cywilizacyjnych w społeczeństwie obywatelskim i społeczeństwie wiedzy" (Filiciak i in. 2015: 225), a jej celem powinno być „kształcenie o mediach, poprzez media, dla i do mediów" (Filiciak i in. 2015: 225). Autorzy cytowanych tutaj wniosków i rekomendacji po I Kongresie Edukacji Medialnej (25–26 września 2014, Kraków) przypominają, że nowoczesna edukacja medialna powinna między innymi: reprezentować społeczno-humanistyczne podejście (tj. interdyscyplinarne); mieć charakter stosowany (tj. musi być użyteczna w rozwijaniu kompetencji społecznych, kulturowych, obywatelskich oraz komunikacyjnych); być dostosowana do możliwości poznawczych, emocjonalnych i społecznych odbiorców; korespondować ze zjawiskami współczesnej kultury medialnej i odsłaniać relacje władzy i własności w mediach oraz kreowanym przez nie obrazie świata (tj. budować umiejętność krytycznego myślenia) (Filiciak i in. 2015: 225). Ponadto jednym z zaproponowanych zaleceń jest realizowanie edukacji medialnej w sposób wielotorowy: w formie edukacji nieformalnej (w rodzinie, w grupach rówieśniczych, poprzez działalność instytucji i organizacji pozarządowych), formalnej (w szkołach i na uczelniach) i pozaformalnej (jako proces niesystematyczny, niezorganizowany i realizowany w toku całego życia jednostki) (Filiciak i in. 2015: 226). W zakresie edukacji nieformalnej nabywanie kompetencji może odbywać się w przestrzeni życia rodzinnego, co jednak nie jest możliwe w przypadku tych grup, w których kluczową rolę odgrywają osoby o niedostatecznie rozwiniętych kompetencjach cyfrowych i kulturowych. Niestety, dziedzina edukacji medialnej nie jest istotnym elementem polskiego systemu oświaty (Ogonowska, Ptaszek 2015: 9), który wydaje się strukturą dość konserwatywną i oporną na wprowadzanie innowacyjnych praktyk dydaktycznych (por. Przybyła 2012: 205).

---

2 W literaturze przedmiotu można odnaleźć liczne klasyfikacje i podziały kompetencji, czym nie będę się szerzej zajmował w mojej pracy. Zainteresowanych tym zagadnieniem odsyłam do rozdziału poświęconego przeglądowi literatury na temat kompetencji cyfrowych w raporcie *Taksonomia kompetencji cyfrowych…* (Mierzecka, Tarkowski 2015: 27–57).

Cyfrowe rodzicielstwo jako odpowiedź na negatywne efekty przekształcenia sfery mediów

Wspominany wcześniej wpływ kultury medialnej, w której ramach funkcjonujemy i wzrastamy, wiąże się niekiedy z potencjalnie niekorzystnymi konsekwencjami. Szybkie przekształcenia środowiska medialnego, w połączeniu z zaniedbaniami wychowawczymi, prowadzą do zjawiska „socjalizacji pod własnym nadzorem", o której Krystyna Szafraniec pisze w następujący sposób:

> Młodzi ani nie zdają sobie do końca sprawy, jak duże i jeszcze nie odkryte przez nich możliwości tkwią w nowych mediach, ani jak bardzo mogą być one dla nich pułapką i mirażem. Oni po prostu w nie wchodzą i wykorzystują w sposób, jaki okazuje się możliwy, interesujący, zabawny. Robią to bez przewodników, mentorów, za przyzwoleniem dorosłych, lecz bez ich udziału. W sieci uprawiają w czystej postaci „socjalizację pod własnym nadzorem" (2015: 184).

Szafraniec formułuje konkretne zarzuty pod adresem starszych pokoleń. Jej zdaniem rodzice są zajęci własną karierą i kierowani poczuciem nieadekwatności, co prowadzi ich do wycofania się z życia rodzinnego. Efektem tego jest rozrastające się pole swobody współczesnych dzieci[3]. Autorka kieruje też krytyczne uwagi w stronę profesjonalnych wychowawców, którzy stracili świadomość celów i potrzebę szukania moralnych wzorców – przekazywanych następnie młodzieży (2015: 204). Błędy popełniane są również w działaniach na poziomie instytucjonalnym. Szafraniec uważa, że system edukacji kieruje się w stronę dyskursu technokratycznego i minimalistycznie rozumianej racjonalności adaptacyjnej, poddając się w ten sposób presji prawom wolnego rynku (2015: 204). Natomiast

---

[3] Przykładem potwierdzającym tę tezę mogą być dane z cytowanego już raportu Fundacji Dzieci Niczyje, w którym czytamy: „Zapytani o przyczyny, dla których udostępniają dzieciom urządzenia mobilne, rodzice najczęściej przyznawali, że robią tak wtedy, gdy muszą zająć się własnymi sprawami (69%)" (Bąk 2015: 15).

państwo określa mianem „wielkiego nieobecnego", ponieważ wycofuje się ono ze zróżnicowanych form wsparcia i ogranicza do prostych porad kierowanych do młodzieży, na przykład „inwestuj w siebie" czy „dbaj o swoją edukację" (2015: 204). Ekspansja nowych technologii cyfrowych, w tym gier wideo, stwarza nowe środowisko socjalizacyjne, w którym eliminowane są bariery komunikacyjne, a granice czasu, miejsca czy kultury tracą na znaczeniu (Szafraniec 2015: 195). Trudno jednak oczekiwać, że młodzież zrezygnuje z partycypacji w przestrzeni internetu i sięgania po media cyfrowe, dlatego rozwiązaniem nie jest tutaj izolacja i ograniczanie dostępu do cyfrowych zasobów, a raczej angażowanie osób dorosłych w proces towarzyszenia młodym odkrywcom wirtualnego świata. Opisywane w tym miejscu wycofanie poszerza przestrzeń wolności ludzi młodych, sprzyjając samodzielności, indywidualizacji oraz poszukiwaniom podejmowanym we własnym gronie, zazwyczaj w grupie rówieśniczej. Jednocześnie taka sytuacja naraża ich na konsekwencje nieprzemyślanych decyzji, rozczarowania i frustracje, a także pogłębianie się luki między rzeczywistością, w której młodzież się socjalizuje, a światem dorosłych (Szafraniec 2015: 205). Ci ostatni są ciągle mało oswojeni z wirtualnym światem (Szafraniec 2015: 205), dlatego zaistniała potrzeba przybliżenia go w sposób dostosowany do potrzeb i możliwości osób odpowiedzialnych za socjalizację i wychowanie (rodziców, wychowawców, edukatorów).

Zdaniem Szafraniec usytuowana w przestrzeni wirtualnej socjalizacja pod własnym nadzorem może być dysfunkcjonalna (2015: 205). Jest to poważny zarzut, ponieważ socjalizacja „to jeden z najważniejszych procesów występujących w rodzinie" (Szlendak 2010: 213). Odnosząc omawiane pojęcie do obszaru mediów, można uznać za Magdaleną Szpunar, że socjalizacja medialna to „proces internalizowania, ale także eksternalizowania wzorów i sposobów użytkowania danego medium" (2012: 34). Jak zauważa ta badaczka, eksternalizacja zachowań medialnych prowadzi do reprodukcji aktywności medialnej na inne jednostki (Szpunar 2012: 34). Ilustrowany tu proces nie jest jednak uporządkowany, ponieważ większość czynności socjalizacyjnych ma charakter niezamierzony (Szlendak 2010: 214). Socjalizacja intencjonalna, przemyślana, zaplanowana, ukierunkowana i celowa to wychowywanie, którego badaniem

zajmuje się pedagogika (Szlendak 2010: 215). Rosnące znaczenie społeczne mediów sprawia, że stają się one coraz częściej przedmiotem zainteresowania tej dyscypliny (Dobrołowicz 2014: 138). Jak pisze Justyna Dobrołowicz, media „to dziś najtańszy i najbardziej dostępny sposób spędzania wolnego czasu" (2014: 141). Stanowią więc one jedną z istotniejszych agend socjalizacyjnych w realiach społeczeństwa (po)nowoczesnego, przez którą młodzi szukają wskazówek, jak żyć, a także internalizują promowane w mediach modele tożsamości – często atrakcyjniejsze i prostsze w realizacji niż te proponowane przez tradycyjne instytucje (rodzinę, szkołę, Kościoły) (Dobrołowicz 2014: 141). To przeniesienie źródeł wpływów socjalizacyjnych na rzecz grupy rówieśniczej, mediów i kultury popularnej określane jest mianem „przesunięcia socjalizacyjnego" (Dobrołowicz 2014: 142). Zbigniew Kwieciński opisuje to zjawisko w następujący sposób:

> Dzieci i młodzież „wychodzą" spod wpływów rodziny, Kościoła, szkoły, a głównymi agendami socjalizacji i inkulturacji stają się mass media i grupa rówieśnicza. Telewizja, film wideo, gry komputerowe stają się niebezpiecznymi środowiskami wprowadzania dzieci i młodzieży w bezemocjonalną kulturę przemocy oraz oporu wobec norm życia dorosłych (1998: 23).

Z kolei Zbyszko Melosik przedstawia podobne zjawisko, odnosząc się do konkretnych przykładów:

> To nie nauczyciel od matematyki i pani od polskiego, lecz supergwiazdy filmu i estrady kształtują wzory osobowe; to nie treść *Lalki* Bolesława Prusa czy *Trenów* Jana Kochanowskiego dyskutowana jest na dużej przerwie, lecz artykuły drukowane w „Cosmopolitan" i strategie przetrwania zawarte w ostatniej przebojowej grze komputerowej (2003: 68).

O ile wyrażana przez Zbigniewa Kwiecińskiego teza o niebezpiecznym środowisku gier komputerowych wydaje mi się przesadzona, o tyle nie sposób nie zgodzić się z poglądami Zbyszka Melosika i Justyny Dobrołowicz, która z kolei uważa „samotność

młodych ludzi w kontaktach z mediami za najpoważniejsze zagrożenie współczesnej socjalizacji odbywającej się w zmediatyzowanej rzeczywistości" (2014: 149).

Co ważniejsze, wpływ na procesy uspołecznienia i wychowania młodego pokolenia mają zjawiska cyfryzacji zabawy i prywatyzacji konsumpcji mediów. Jeśli chodzi o pierwszy z nich, to polega on na wzroście znaczenia wirtualnych przestrzeni kosztem przestrzeni fizycznych i zastępowaniu tradycyjnych i mechanicznych atrybutów zabawy ich cyfrowymi odpowiednikami. Przykładem może być porzucenie zabawy w wojnę, realizowanej na podwórku i za pomocą zabawek imitujących broń, na rzecz wirtualnych wojen, odgrywanych w grach sieciowych, np. w produkcjach z serii *Battlefield* czy *Call of Duty*. Inspiracją jest tu dla mnie osoba Henry'ego Jenkinsa. Ten znany amerykański medioznawca opisuje w jednym ze swoich artykułów okres własnego dzieciństwa. Z niekrytym sentymentem pisze o przydomowym ogrodzie, podwórkach czy okolicznych lasach, które stanowiły dla niego i jego rówieśników naturalne przestrzenie zabawy, swoistą trzecią przestrzeń edukacyjną, będącą słabo nadzorowaną przez dorosłych, nieformalną i czasową sferą kontaktów rówieśniczych wyłaniających się w trakcie zabaw. Jednocześnie w tym samym tekście, na zasadzie kontrastu, wspomina on o swoim ówcześnie 16-letnim synu, dla którego naturalną przestrzenią zabawy nie było podwórko – nigdy go nie „miał", bo dorastał w obszarze wysoce zurbanizowanym, a jego dom był zawsze otoczony siecią dróg i parkingów – lecz jego własny pokój, a konkretnie ekran wyświetlający gry wideo. Jenkins postrzega go jako wirtualne przestrzenie zabawy i podkreśla, że dzięki dostępowi do nich jego syn miał okazję zwiedzić i zmodyfikować wiele wyobrażeniowych światów, co stanowiło nie tyle niedoskonały substytut „utraconych" fizycznych przestrzeni, ile raczej portal do wręcz nieograniczonego zasobu cyfrowych rzeczywistości alternatywnych (por. 2006: 330–333). To wszystko wpisuje się we wspominany nieco wcześniej proces prywatyzacji konsumpcji mediów. Sonia Livingstone, psycholog społeczny i badaczka mediów z London School of Economics, opisuje tę zmianę jako przejście od publicznej „kultury ulicy" (ang. *street culture*) do zindywidualizowanej i modernistycznej „kultury sypialni" (ang. *bedroom culture*), w której centralne miejsce zajmują media

ekranowe, umiejscowione w fizycznej przestrzeni własnego pokoju (2010: 9). To przeniesienie konsumpcji mediów do przestrzeni czysto prywatnej i indywidualnej może alienować członków rodziny, ale jednocześnie otwiera nowe możliwości socjalizacji zapośredniczonej przez media, szczególnie wśród ludzi bardzo młodych (Livingstone 2010: 9). Efektem tych przemian jest jednak dość pesymistyczny – w perspektywie efektywności transferu międzypokoleniowego – wniosek o przeorientowaniu interakcji ze skupiających się na rodzinie do realizowanych poprzez media interakcji rówieśniczych (Livingstone 2010: 9). Poza tym Livingstone zauważa, że opisywane tu przemiany utrudniają pełnienie funkcji rodzicielskich, ponieważ współcześni rodzice nie mogą opierać się na doświadczeniach z własnego dzieciństwa (2010: 9) – ufundowanych na innych mechanizmach uspołeczniania i konsumpcji mediów. Te ostatnie podlegają obecnie procesowi zupełnej indywidualizacji i oderwania od miejsca. Efektem rewolucji technologiczno-informacyjnej jest miniaturyzacja urządzeń cyfrowych, a upowszechnienie mobilnego dostępu do internetu oderwało nas od stacjonarnych modemów i ściennych wtyczek. W efekcie centrum konsumpcji mediów niekoniecznie mieści się dziś w sypialni nastolatka, ale raczej w kieszeni jego spodni lub w torebce czy plecaku, w których przechowuje swój ciągle podłączony do globalnej sieci smartfon. Dziś grać można w niemal każdym miejscu i sytuacji, bo nie jesteśmy ograniczani przez stacjonarne technologie.

Opisywane wcześniej przesunięcie socjalizacyjne stwarza szereg problemów, jednak można mu przeciwdziałać. W zależności od etapu rozwoju dziecka i charakteru interwencji oddziaływać można zarówno na samych rodziców, jak i bezpośrednie otoczenie rodziny (mam tu na myśli głównie szkołę i jej pracowników). Współczesny rodzic powinien mieć świadomość absolutnej obecności mediów cyfrowych w życiu dorastającego dziecka. Jednak temu zrozumieniu musi towarzyszyć wzbogacanie posiadanych – bądź nie – kompetencji informatycznych i informacyjnych, które stanowią niezbędny element umiejętności wychowawczych dzisiejszych rodziców. Wydaje się, że wobec postępującej mediatyzacji życia społecznego, rosnącej popularności gier wideo i coraz wcześniejszego kontaktu dzieci z cyfrowymi mediami wymagany czy preferowany zakres działań wychowawczych

musi być rozszerzony o obszar mediów cyfrowych. Zdaje się, że coraz bogatsza oferta darmowych materiałów edukacyjnych, dostępna na szeregu stron internetowych pod hasłem cyfrowego rodzicielstwa (ang. *digital parenting*), powinna istotnie ułatwić proces wychowywania cyfrowo zaangażowanych dzieci.

Jednakże ujawnia się tutaj szereg różnych barier. Chciałbym się skupić na tych, które zaobserwowałem w grupie zbadanych rodzin – ich kompletny opis pojawia się w rozdziale czwartym niniejszej książki. Niestety, okazuje się, że realizacja postulatów cyfrowego rodzicielstwa nie jest prosta (mimo podaży pomocy edukacyjnych), gdyż istnieją pewne obiektywne przeszkody związane z predyspozycjami, zasobami kapitałów i sytuacją życiową konkretnych osób. Użyteczne staje się tutaj pojęcie staromedialnych nawyków odbiorczych, zaproponowane przez cytowaną już Magdalenę Szpunar (2012: 34–35). Ta badaczka nowych mediów określa w ten sposób socjalizację medialną, która dokonuje się w procesie użytkowania starych mediów. Taka forma socjalizacji ma zasadnicze konsekwencje, ponieważ „staromedialne nawyki odbiorcze stanowią formę więzów, spod których jednostka przez dłuższy czas nie potrafi się wyzwolić" (Szpunar 2012: 35). Nawiązując do przedstawianych dalej wyników badania wśród rodzin grających dzieci, mogę stwierdzić, że zinternalizowane przez badanych rodziców schematy konsumpcji i wykorzystania mediów są zasadniczo właściwe dla telewizji oraz prasy. W niektórych wypowiedziach pojawiały się porównania gier cyfrowych do bajek, a większość moich rozmówców nie miała świadomości, że gry wideo to medium interaktywne – istotnie różne od tradycyjnych, jednokierunkowych mediów masowych. Taka perspektywa prowadziła niekiedy do konfliktów pomiędzy opiekunem a dorastającym graczem. Przykładowo rodzic nie rozumiał, że gry elektronicznej (inaczej niż filmu na DVD) nie można wyłączyć w dowolnym momencie, ponieważ niekiedy skutkuje to utratą postępów. Analogicznie rozumiano przemoc w grach, bagatelizując czynny udział gracza w aktach agresji (np. zabijania wirtualnych przeciwników), poprzez porównania do kreskówek. Podobieństwo do tradycyjnych mediów zamyka zagadnienie kontroli rodzicielskiej. W zdecydowanej większości badanych rodzin wykorzystywano metody polegające na obserwacji grającego dziecka. Jest to nawyk

wywodzący się ze starszych mediów ekranowych, ale nie do końca odpowiada on specyfice tych interaktywnych. Po pierwsze, rodzicom brakuje tutaj typowych dla wielu programów telewizyjnych graficznych symboli określających dopuszczalny wiek widza, które są nieodłącznym elementem oglądanego przekazu. Ważniejsze jest tu natomiast to, że gry wideo są medium jakościowo odmiennym od filmu. Cechuje je „znarratywizowana przestrzeń parafilmowa", pogłębiająca immersję (wczucie) w wirtualny świat, stanowiący przestrzeń, w której gracz może się poruszać i doświadczać różnych perspektyw (por. Pitrus 2012b: 19). Zdaniem Andrzeja Pitrusa ta możliwość operowania w przestrzeni (i przestrzenią) stanowi istotną przewagę gier wideo nad filmem. Gracz może być aktywny w sposób nie tylko mentalny w procesie rekonstrukcji ustalonej fabuły filmu przy wykorzystaniu posiadanej wiedzy i kompetencji widza, ale i fizyczny – użytkownik gry wideo ma rzeczywistą możliwość oddziaływania na zawartość growego kadru (Pitrus 2012b: 19–20). Z tego powodu odbiór gry wideo może zasadniczo różnić się od odbioru przekazu filmowego. Manipulujący w przestrzeni – należy mieć na uwadze, że wolność gracza nie jest absolutna, co wyjaśniam w rozdziale pierwszym – gracz doprowadza do powstania różnych konfiguracji elementów i sytuacji. Niekiedy nie przywodzą one na myśl niczego niebezpiecznego (związanego z brutalnymi obrazami, agresją czy nagością), by zaraz przekształcić się – w zależności od woli użytkownika i charakteru użytkowanej gry – w scenę o zupełnie innym charakterze, np. rodem z krwawego horroru. Dobrym przykładem jest tutaj seria gier *Grand Theft Auto* (*GTA*), w której gracz kieruje poczynaniami gangstera, angażując się w działania typowe dla takiej postaci (morderstwa, napady, kradzieże, seks z prostytutkami). Ogromna popularność tej serii sprawia, że sięgają po nią także dzieci. Empirycznych dowodów dostarczyło mi własne badanie ankietowe, którego szczegółowe wyniki przedstawiam w kolejnych rozdziałach książki. Ujawniły one, że część małych graczy korzystała z produkcji dla dorosłych, w tym *GTA*[4]. Pojawia się pytanie: gdzie

[4] W raporcie *Teens, Video Games, and Civics* także wskazano, że nieco starsze dzieci w wieku 12–14 lat i nastolatki w wieku 15–17 lat – zarówno chłopcy, jak i dziewczynki – z chęcią sięgają po gry z serii *GTA* (Lenhart i in. 2008: 23).

w takim razie byli rodzice? Zazwyczaj obok, ale analogowy mechanizm kontroli – tj. zerkanie na ekran, podsłuchiwanie – często okazuje się nieefektywny i nie pozwala rodzicowi odkryć każdego z możliwych rozwinięć rozgrywki. *GTA* w jednym momencie przypomina niewinną grę wyścigową (i tak była określana przez część rodziców), a w kolejnym może polegać na rozjeżdżaniu dziesiątek cyfrowych przechodniów, co jest jednym z przykładów opisywanej wcześniej wariacyjności gier wideo w aspekcie rozgrywki.

Ukazanie w trakcie wywiadu z rodzicem pełnego potencjału takiej gry jak *GTA* prowadzi zazwyczaj do zdziwienia i powtórzonej deklaracji o kontroli nad małym graczem. Niestety, niekiedy odkryta przez badacza praktyka przeczy deklaracjom rodziców, którzy przecież nie chcą przyznawać się do własnych porażek wychowawczych czy luk w wiedzy. Ewentualnie zupełnie nie posiadają świadomości własnych błędów lub mogą wyolbrzymiać swoje zasługi w dziedzinie świadomego rodzicielstwa, co można powiązać z poznawczym błędem nadmiernej wiary we własną wiedzę i umiejętności. W ujęciu modelowym „cyfrowy rodzic" jest wyposażony w kompetencje informatyczne i informacyjne, rozmawia z dzieckiem o mediach i ich zawartości, a także towarzyszy mu w trakcie ich konsumpcji – tzn. jest zaangażowany w aktywną lub bierną formę mediacji (por. Kołodziejczyk 2013: 17) – wykorzystuje narzędzia kontroli rodzicielskiej (także technologiczne, np. programy komputerowe) czy sięga po niemal nieograniczone zasoby sieci w celu zdobycia informacji o konkretnej grze. Z opisanego już charakteru mediów cyfrowych (chodzi tu zasadniczo o wyróżnione przez Lva Manovicha warstwy komputerową oraz kulturową) wynikają przynajmniej dwa obszary kompetencji takiego opiekuna. Z jednej strony powinien on sprawnie operować w warstwie technologicznej (tzn. posiadać kompetencje informatyczne i informacyjne), z drugiej musi poprawnie interpretować cyfrowe teksty kultury. Wydaje się, że proces właściwego odczytania kultury gier wideo nie jest możliwy w przypadku tych rodziców, których ograniczają staromedialne nawyki odbiorcze, nabyte w okresie dominacji tradycyjnych mediów masowych bądź tożsame z takowymi, gdyż trzeba podkreślić, że wiek (pokolenie) nie jest tu jedyną zmienną, która ma znaczenie. Przykładowo Magdalena Szpunar odnosi się do kategorii habitusu, aby zaznaczyć siłę

wyuczonych sposobów postępowania, nawyków i schematów interpretacyjnych, które dotyczą także sfery mediów (2012: 35). Autorka podkreśla, że jednostka niewyposażona w kompatybilny z nowymi (interaktywnymi) mediami habitus nie potrafi w pełni wykorzystać ich potencjału, ponieważ nie uświadamia sobie możliwych do zrealizowania scenariuszy użytkowania takich mediów (2012: 35–36). Ten brak zdolności może odnosić się do kilku obszarów. Przykładowo udało mi się porozmawiać z matkami, które przyznawały, że mają wiedzę o możliwości negatywnego wpływu brutalnych gier na dziecko, ale doniesienia te były zasłyszane w telewizyjnym programie śniadaniowym. Jednocześnie osoby te nigdy nie poszukiwały w internecie informacji o wykorzystywanych przez dziecko grach, chociaż posiadały pewne kompetencje informatyczne i informacyjne (np. przeglądały strony z lokalnymi ogłoszeniami). Warto odwołać się tu do samego Pierre'a Bourdieu, który wskazuje na powiązanie obiektywnych struktur społecznych i procesów socjalizacyjnych z procesem wytwarzania jednostkowego habitusu. Francuski socjolog pisał:

> Rzeczywiście, są to [przeszłe doświadczenia – D.G.] charakterystyczne struktury określonej klasy warunków istnienia, które poprzez konieczności ekonomiczne i społeczne ciążą nad względnie niezależnym uniwersum ekonomii domowej i uniwersum relacji rodzinnych, lub inaczej – poprzez czysto rodzinne przejawy tej zewnętrznej konieczności (formy podziału pracy między płciami, świat obiektów, sposoby konsumpcji, stosunek do rodziców itp.) wytwarzają struktury habitusu, które są z kolei podstawą percepcji i oceny każdego późniejszego doświadczenia (Bourdieu 2009: 548).

Przekładając rozważania teoretyczne Bourdieu na praktykę życia rodzinnego, można stwierdzić, że stare (analogowe) środowisko społeczne (w tym medialne) prowadzi do wykształcenia habitusu niedostosowanego do obecnych warunków egzystencjalnych (strukturalnych). Sprzyjają temu wyjątkowo wysokie tempo przemian społeczno-technologicznych (o czym wspominam we wstępie niniejszej pracy), a także coraz wyraźniejsze przesunięcie

w stronę cyfrowych mediów interaktywnych (również w wymiarze socjalizacyjnym). W efekcie dochodzi do „dezaktualizacji" wytworzonych już habitusów. Zmieniają się też wymogi odnoszące się do zasobów kapitału kulturowego jednostki, który podlega instytucjonalizacji w formie kompetencji edukacyjnych (por. Filiciak, Mazurek, Grochowiec 2013: 13). W tym ostatnim przypadku można mówić o potrzebie wzbogacania kapitału growego (ang. *gaming capital*). Pojęcie to, nawiązując do teorii Pierre'a Bourdieu, zaproponowała kanadyjska badaczka gier Mia Consalvo[5]. W książce *Cheating. Gaining Advantage in Videogames* wprowadza tę kategorię, wskazując, iż składają się na nią wiedza, doświadczenie i środowiskowa pozycja danego gracza (2007: 4). Kapitał growy wynika z wcześniejszych doświadczeń rozgrywki, interakcji z innymi graczami (np. na forach dyskusyjnych) czy specyfiki przyswajanych treści (parateksty związane z praktyką grania, np. komercyjne materiały

5 Powszechnie kojarzona z teorią francuskiego socjologa Pierre'a Bourdieu kategoria kapitału jest przeze mnie wykorzystywana w sposób, który wymaga tutaj wyjaśnienia. Przy czym należy podkreślić, że moja praca nie jest o kapitale, dlatego też pozwalam sobie na odwołania do podręczników, raportów oraz przekładów, a nie tekstów źródłowych. Jak wiemy, Bourdieu wyróżniał kilka rodzajów kapitału: społeczny, ekonomiczny, kulturowy oraz symboliczny. Z perspektywy problematyki podjętej w tej książce najistotniejszy wydaje się kapitał kulturowy, na który składają się „postrzegane w życiu prywatnym umiejętności, zwyczaje, nawyki, style językowe, rodzaje ukończonych szkół, gust i styl życia" (por. Turner 2010: 597). Jak widać, kategoria kapitału kulturowego jest dosyć szeroka. Ja natomiast zazwyczaj ograniczam moje rozumienie tego pojęcia do zasobów kompetencyjnych rodziców (ale też nauczycieli czy osób zaangażowanych w edukację nieformalną): edukacyjnych, rodzicielskich, informatycznych i informacyjnych, a także growych. Te ostatnie traktuję, za Mią Consalvo, jako szczególny typ kapitału, określany mianem „growego" – co szerzej wyjaśniam w tekście właściwym. Nowe zjawisko generuje nowe pojęcia, które mogą naruszać utrwalone zwyczaje i odnosić się do specyficznego wymiaru zasobów jednostkowych. Rozwój, a także upowszechnienie, medium gier wideo sprawia, że coraz częściej dostrzegamy jego wpływ, a zarazem znaczenie, w życiu społecznym. Pojęcie kapitału growego pomaga we właściwym opisaniu i wyjaśnieniu tych zjawisk, dlatego też odnoszę się do niego w wielu fragmentach niniejszej książki.

marketingowe czy treści publikowane w prasie dla graczy) (Consalvo 2007: 4). Opisany kapitał wpływa na to, „jak gracze oceniają gry wideo, korzystają z nich i rozmawiają o nich" [tłum. – D.G.] (Consalvo 2007: 4). Co więcej, nie stanowi on skończonego i niezmiennego zasobu wiedzy, ponieważ podlega subiektywnej ocenie u samych graczy i w toku intersubiektywnej renegocjacji pomiędzy nimi, a także procesom dezaktualizacji (Consalvo 2007: 185).

Współczesny rodzic funkcjonuje w środowisku, które utrudnia realizowanie obowiązków wychowawczych. Przejście od kultur postfiguratywnych w stronę modeli kofiguratywnych, a nawet prefiguratywnych, przesunięcie socjalizacyjne, ucyfrowienie zabaw czy wreszcie prywatyzacja konsumpcji mediów sprawiają, że dla dziecka podstawową przestrzeń uspołecznienia stanowi dziś grupa rówieśnicza, a także środowisko silnie zmediatyzowane i sieciowe. Opisywane przekształcenia nie ograniczają się tylko do samych gier wideo. Zjawiskiem powiązanym z rozwojem kultury gier komputerowych jest pojawienie się nowego typu celebrytów – tzw. youtuberów czy streamerów, określanych mianem sieciowych „gwiazd socjometrycznych" (por. Despons i in. 2016) – którymi coraz częściej stają się twórcy internetowych materiałów wideo publikowanych w serwisie YouTube czy strumieniowanych na żywo (ang. *streaming*) na portalach w rodzaju Twitch.tv[6]. Okazuje się, że prywatnie produkowane treści wideo związane z grami elektronicznymi są niezwykle popularne na portalu YouTube (Evan 2016), co dostrzegają skupieni na możliwości kapitalizacji zaangażowania osób zainteresowanych tą tematyką eksperci od marketingu (por. Ramdurai 2014). O popularności tematyki growej świadczą statystyki twórców tego rodzaju zawartości. Przez ostatnie kilka lat najpopularniejszy kanał na YouTube należał do 26-letniego Szweda Felixa Kjellberga, szerzej znanego jako PewDiePie, którego działalność w dużej mierze polega na realizacji filmów na podstawie gier wideo. Jego kanał posiada obecnie ponad 55 mln subskrypcji, co daje mu pierwsze miejsce pod względem liczby widzów, a drugie, jeśli weźmiemy pod uwagę

6 Jest to serwis internetowy, który umożliwia nadawanie na żywo prywatnych transmisji wideo – najczęściej z rozgrywek sportu elektronicznego oraz gier wideo.

łączną liczbę wyświetleń wszystkich opublikowanych materiałów wideo (stan na maj 2017 roku) (por. *All YouTube Channels* 2017). Co więcej, od roku 2013 drugim najczęściej wyszukiwanym hasłem w serwisie YouTube jest tytuł gry wideo *Minecraft*[7]. Zasadniczo ta niezwykle popularna gra polega na budowaniu wirtualnych światów za pomocą kwadratowych elementów w losowo generowanej przestrzeni, przez co jest ona często określana mianem „wirtualnych klocków". *Minecraft* jest tytułem, który nie tylko angażuje miliony dzieci – jak też dorosłych – na całym świecie, ale także stanowi często chwalone i stosowane narzędzie dydaktyczne, wykorzystywane również przez nauczycieli (por. Sijko, Filiciak, Tarkowski 2013: 32). Wydaje się jednak, że promowanie gier wideo – a w szczególności komercyjnych, a taką jest *Minecraft* – w roli narzędzia edukacyjnego wymaga uwzględnienia szerszego kontekstu środowiskowego i medialnego. Chodzi mi tutaj o sytuację, w której inspirowane przez grupę rówieśniczą – ale też przez nauczyciela czy edukatora medialnego – dziecko wyszukuje dany tytuł gry w serwisach Google, a następnie trafia na kanał wideo, na którym publikowane są najrozmaitsze treści. Nieprzypadkowo wspominam tu o *Minecrafcie*. Jest to jedna z gier posiadających zarazem ogromny potencjał edukacyjny, jak i stanowiących markę, poprzez którą wielu youtuberów promuje swój internetowy profil. Zazwyczaj publikowanym filmom z *Minecrafta* towarzyszą inne nagrania – niekiedy o bardzo wątpliwej jakości, np. pełne wulgaryzmów czy aktów agresji słownej (por. Marczak 2015).

Widzimy więc, że próba budowania programu edukacyjno-szkoleniowego skierowanego do rodziców grających dzieci wymaga zwrócenia uwagi na szereg czynników o charakterze jednostkowym i społecznym. Punktem wyjścia zdaje się tu poziom posiadanych kompetencji informatycznych i informacyjnych rodziców, bez których nie jest możliwe operowanie w warstwie komputerowej mediów elektronicznych. Jednak same umiejętności

---

7 Statystyki dotyczące popularności haseł w serwisie YouTube dostępne są za pośrednictwem witryny Google Trends. Przytaczane przeze mnie dane dostępne są pod adresem: https://trends.google.com/trends/explore?date=2013-01-01%202017-01-08&gprop=youtube (dostęp: 1.08.2017).

techniczne mogą nie być wystarczające, dlatego wsparcie powinno być rozszerzone na obszar posiadanych habitusów i kapitału growego – co z kolei umożliwi rodzicom odnalezienie się w przestrzeni nowomedialnych tekstów i obrazów (ich warstwa kulturowa), a w efekcie wykorzystanie potencjału wychowawczego gier wideo. Te działania nie mogą być jednak oderwane od przestrzeni życiowej konkretnych osób lub grup. Tylko osadzenie projektu interwencji w codziennych praktykach rodziców daje szansę na końcowy sukces. Ma to szczególne znaczenie w przypadku rodziców najmniej kompetentnych, prawdopodobnie cechujących się staromedialnym typem habitusu oraz brakami w zakresie posiadanych kapitałów. W efekcie charakterystyka technizacji takich osób uniemożliwia im skuteczny kontakt z odmiennymi pod tym względem przedstawicielami młodszego pokolenia, których postawy względem technologii mogą być zupełnie inne (raczej technooptymistyczne). Taki stopień problematyzacji badanego zagadnienia wydaje mi się niezbędny w celu uzyskania możliwie najbardziej trafnych wniosków i skutecznych zaleceń praktycznych. Wspominane cyfrowe rodzicielstwo zbyt często jest popularyzowane w sposób promujący grupy uprzywilejowane. Rodzice, którzy już teraz dobrze odnajdują się w przestrzeni wirtualnej, mogą stosunkowo łatwo dotrzeć do wielu materiałów edukacyjnych w formie stron internetowych, poradników czy nagrań wideo. Przez to wzbogacają swój potencjał relacyjny[8] w stosunku do dziecka. Nie krytykując takiej formy komunikacji – typowej przecież dla społeczeństwa usieciowionego i zmediatyzowanego – chciałbym zwrócić uwagę, że paradoksalnie nie wspiera ona tych, którzy najbardziej potrzebują pomocy w trudach wychowywania grających dzieci. Mam tu na myśli mieszkańców wsi czy małych miejscowości, gdzie oferta edukacyjna i szkoleniowa często ogranicza się do pobliskiej szkoły, a sięgnięcie po bogate zasoby sieci może być praktyką „niedającą się pomyśleć" (por. Bourdieu 2009: 548) czy też niewykonalną z powodu braku kompetencji informatycznych. Można tu nawiązać do sformułowa-

8 Na potencjał relacyjny jednostki składają się jej wyobrażenia, zinternalizowany system znaczeń, wykorzystywane schematy interpretacyjne oraz opisy ról (Pawłowska 2006: 10).

nego przez Roberta Mertona efektu św. Mateusza (por. 1968: 56–63). W zakresie tematyki tej pracy efekt ten może odnosić się do następującej tezy: rodzice lub opiekunowie posiadający już pewne kompetencje informatyczne i informacyjne docierają do dostępnych materiałów edukacyjnych i wzbogacają swoje kompetencje wychowawcze, w przeciwieństwie do najsłabiej wyedukowanych rodziców lub opiekunów i zarazem najbardziej potrzebujących. Dopiero takie holistyczne ujęcie cyfrowego rodzicielstwa stwarza podstawy do przygotowania skutecznego projektu wsparcia rodziny, czemu poświęcony został piąty rozdział niniejszej książki.

Czy gry wideo są szkodliwe?

Z czym wiązać się może opisane osamotnienie dzieci w kontakcie z grami wideo? Wydaje się, że głównym zagrożeniem jest tutaj niedostosowanie zawartości gry do wieku odbiorcy. Grające dzieci zazwyczaj nie zwracają uwagi na ograniczenia wiekowe, kierowane głównie do rodziców i opiekunów. Co ważniejsze, jak zauważa badacz gier Jan Stasieńko, umieszczane na pudełkach z grami sygnatury mogą zachęcać część młodych użytkowników do sięgania po gry z elementami przemocy (2006: 12; por. Bijvank i in. 2009). Także długotrwała ekspozycja na sceny zawierające przemoc może[9] – co trzeba podkreślić w przypadku niektórych graczy i w zależności od ich wcześniejszych doświadczeń, a także poziomu rozwoju intelek-

9 Piszę tutaj o możliwości, ponieważ jak wiemy z teorii selektywnego wpływu Melvina DeFleura, skutki oddziaływania mediów na odbiorców zależą od ich indywidualnych cech. Ludzie są raczej aktywnymi odbiorcami informacji, którzy w toku uczenia się nabywają odmiennych charakterystyk w ramach własnego systemu wierzeń i zakresu potrzeb, przyjmowanych postaw, cenionych wartości i sposobu doświadczania nagród. To zróżnicowanie warunkuje odmienność sposobów percepcji, a w konsekwencji selektywność odbioru przekazów medialnych. Z kolei z selektywności odbioru wynikają rozbieżności w interpretacjach oraz reakcjach na przekazy, co ostatecznie prowadzi do sytuacji osłabienia i ograniczenia oddziaływania mediów przez indywidualne, psychiczne cechy ich użytkowników (Grzybczak 1995: 23).

tualnego i społecznego – prowadzić do wzrostu poziomu wrogości, agresji czy znieczulenia na przemoc poprzez chociażby mechanizm modelowania (Roguska 2012: 54)[10]. W 2015 roku Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne (APA) wydało uaktualniony raport z przeglądu literatury dotyczącej brutalnych gier wideo, który objął cztery metaanalizy zawierające ponad 150 raportów na ten temat z ostatnich kilkunastu lat (2015: 2). Analiza literatury doprowadziła ekspertów APA do wniosku, że dotychczas zrealizowane badania dostarczają danych, na podstawie których można stwierdzić występowanie stałego związku pomiędzy korzystaniem z brutalnych gier wideo a wzrostem poziomu agresywnych zachowań i reakcji, a także spadkiem zachowań prospołecznych, poziomu empatii i wrażliwości na agresję (APA 2015: 11). W tym samym raporcie podkreśla się jednak – w oparciu o ustalenia kilku innych uczonych – że to nie pojedynczy czynnik ryzyka popycha osobę do agresywnego lub brutalnego zachowania, ale raczej akumulacja kilku innych bodźców (2015: 16). Każdy taki czynnik zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia negatywnych zachowań, a gry wideo są – tylko lub aż – jednym z wielu katalizatorów ewentualnych negatywnych zachowań (APA 2015: 16).

Ujawnia się tutaj szczególna rola opiekunów w nadzorowaniu dostępu dzieci do gier wideo. W zasadzie tylko od zaangażowania rodzica, a także jego zdolności do krytycznej oceny zawartości gry wideo – co wymaga kompetencji zarówno informatycznych, informacyjnych, jak i kulturowych – zależy ochrona dziecka przed nieodpowiednimi treściami. Innym wskazywanym przez Jana Stasieńkę zagrożeniem jest możliwość uzależnienia się od gier wideo, a w zasadzie przyzwyczajenia do endorfin wydzielających się

10 Celowo pomijam szersze omówienie prawdopodobnie najbardziej kontrowersyjnego – i między innymi z tego powodu podatnego na stronniczość badaczy i komentatorów – rodzaju negatywnego wpływu gier elektronicznych na młodych odbiorców, jakim jest ich oddziaływanie na poziom agresji. Jest to problematyka na tyle skomplikowana, że nawet nie zbliżę się tutaj do jakiejkolwiek ostatecznej konkluzji. Zresztą sami eksperci wskazują, że trwająca ciągle debata nad potencjałem wpływu gier cyfrowych zawierających przemoc na poziom agresji graczy nie jest wolna od uproszczeń i błędów badawczych (por. Krawczyk 2014: 58).

w momencie sukcesu w grze (2006: 14). Badacz sugeruje, że udana rozgrywka (np. ukończenie fragmentu gry z dobrym wynikiem, pokonanie przeciwnika, odnalezienie cennego przedmiotu itd.) to akty „natychmiastowego spełnienia", które nie wymagają długiego oczekiwania na nagrodę bądź szczególnego wysiłku włożonego w jej uzyskanie (2006: 14–15). Pokusa natychmiastowej gratyfikacji może być szczególnie obciążająca dla dzieci, które z jednej strony szybko się uczą i adaptują do nowych warunków (np. technologicznych), ale jednocześnie nie radzą sobie z podejmowaniem racjonalnych osądów (por. Campbell 2016). W przypadku osób podatnych na takie oddziaływania długotrwały i niekontrolowany kontakt z grami może prowadzić do problemu nałogowego korzystania z tego medium. Jednakże, jak zauważa socjolog i edukatorka medialna Agnieszka Taper, uzależnienie od gier wideo nie jest obecnie klasyfikowane jako jednostka chorobowa i nie występuje ono w spisach chorób psychicznych, a określenie to stosowane jest wobec osób, które korzystają z tego medium w sposób niekontrolowany i patologiczny (2011: 188). Autorka ta zauważa, że problemem patologicznego korzystania z gier cyfrowych zajmowało się kilku badaczy, ale sama przywołuje ustalenia psychologa specjalizującego się w problematyce uzależnień Marka Griffithsa, który określa uzależnienie od gier cyfrowych jako behawioralne, oparte na powtarzających się nawykach i prowadzących do utraty kontroli nad relacją człowieka z urządzeniem (2011: 188). Zdaniem Griffithsa, który powołuje się na innych badaczy, uzależnienie od gier obejmuje: zachowania przymusowe (kompulsywne), brak zainteresowania innymi czynnościami, kontakty głównie z innymi uzależnionymi osobami oraz objawy fizyczne i psychiczne podczas prób przerwania tego zachowania (Griffiths 2004: 54, [za:] Taper 2011). Ponadto psycholog ten przedstawił kilka symptomów uzależnienia od gier wśród młodych odbiorców tego medium:

- kradzież pieniędzy na gry;
- przeznaczanie posiadanych pieniędzy na kupowanie gier[11];

[11] Presja wydawania pieniędzy na gry wideo wzmacniana może być przez praktyki projektowe ich twórców, polegające na implementacji w grach mechanizmów uzależniających czy potencjalnie niekorzystnych rozwiązań

- absencja w szkole;
- zaniedbywanie obowiązków szkolnych (pogorszenie się ocen);
- zaniedbywanie życia towarzyskiego;
- poirytowanie, zdenerwowanie spowodowane brakiem możliwości grania;
- zauważalny wzrost agresji;
- granie dłuższy czas niż zaplanowany (Griffiths 2004: 54, [za:] Taper 2011).

Ciekawych danych, bo częściowo wynikających z autodiagnozy w grupie 12- i 13-latków, dostarcza projekt Instytutu Badań Edukacyjnych, w którym podjęto problematykę obecności gier w życiu uczniów. Respondenci byli pytani między innymi o złe strony grania. Najczęściej wymieniane zagrożenie to właśnie uzależnienie, o którym część osób wypowiadała się w retoryce przywodzącej na myśl nałóg alkoholowy bądź narkotykowy (Sijko 2014). Inne wspominane w badaniu problemy – z kolei artykułowane przez pytanych nauczycieli – to utrata poczucia czasu (uczniom wydaje się, że grali krócej, niż jest to w rzeczywistości), utrata szans na przeżycie czegoś nowego w „prawdziwym" życiu (pada przykład wpatrywania się w ekran urządzenia w trakcie wakacyjnego wyjazdu), a także wątek „presji grania" w środowisku uczniów. Zdaniem badanych nauczycieli grające dzieci łączy wspólne doświadczenie i tematy do rozmów, jednak by uniknąć wykluczenia, grami wideo zaczynają się interesować także osoby, które nie mają zbyt dużej ochoty na cyfrową rozrywkę (Sijko 2014). W przywoływanym badaniu poruszona zostaje kwestia wydatków na gry, które niekiedy mogą przybierać relatywnie wysoki poziom i obciążać nie tylko kieszeń gracza, ale i jego rodziców. Jeden z uczniów przyznał, że na dodatki do wieloosobowej gry MMORPG pt. *Tibia* wydał około 700 zł, mimo że sama

w postaci agresywnych modeli monetyzacji (finansowania). Jest to widoczne zwłaszcza w grach mobilnych, które często pozornie wydają się darmowe, ale w istocie wymagają od gracza inwestowania nie tylko własnego czasu i umiejętności, ale i prawdziwych pieniędzy. Poszczególne mechanizmy oraz sposoby radzenia sobie z nimi opisuje Błażej Żywiczyński (2017) w jednym ze swoich artykułów na blogu zGRAna Rodzina.

gra jest darmowa (Sijko 2014). Inne podnoszone problemy to: niezdrowe odżywianie w trakcie prowadzonej rozgrywki (uczniowie przyznawali, że wirtualne zmagania wiązały się ze spożywaniem mało zdrowych przekąsek i napoi), pogorszenie poziomu aktywności fizycznej uczniów (wysiłek fizyczny jest poświęcany na rzecz „wygodnej" rywalizacji cyfrowej), wzrastające oczekiwania wysokiego poziomu stymulacji (zdaniem nauczycieli dla „bombardowanych" bodźcami uczniów nauka staje się zbyt wolna i mało stymulująca, a tradycyjne bajki mało atrakcyjne), a także negatywne powiązanie zdolności uczenia się z mechanikami znanymi z gier (w grach rzadko powtarzamy nudne czynności i najczęściej od razu wiemy, czy nasze działania są efektywne; natomiast prawdziwa nauka i zwyczajne życie w znacznej mierze opierają się na dużo niższym poziomie informacji zwrotnej, a także wymagają ciężkiej pracy, która sama w sobie nie jest gwarancją sukcesu) (Sijko 2014).

Ze zjawiskiem nadmiernego zaangażowania w świat wirtualnej rozgrywki wiąże się też zagrożenie wzrastającej dysfunkcjonalności społecznej gracza (Stasieńko 2006: 15). Dotyczy to w szczególności tych osób, które skupiają się na grach rozgrywanych w pojedynkę (tzw. tryb *single player*). Użytkownicy tego rodzaju produkcji mogą ograniczać fizyczne relacje z innymi ludźmi na rzecz przygód w wyizolowanych wirtualnych światach. Społeczna alienacja w mniejszym zakresie zagraża fanom gier wieloosobowych (ang. *multiplayer*), którzy dzielą swoją pasję z innymi użytkownikami w rozgrywkach sieciowych, czy też graczom korzystającym z opcji gry kooperacyjnej – zarówno rozgrywanej przez internet (ang. *online co-op*), jak i lokalnie przed tym samym ekranem (ang. *local co-op / couch co-op* lub tryby dzielonego ekranu, ang. *split screen*).

Jednak i tutaj trzeba zwrócić uwagę na przynajmniej dwie kwestie. Jak moim zdaniem słusznie zauważa Stasieńko, taki zapośredniczony w świecie gry kontakt często nie ma swojego przedłużenia w rzeczywistości, dlatego może mieć on charakter „naskórkowy" (2006: 15). To istotny zarzut szczególnie wobec twierdzeń o więziotwórczym potencjalne gier sieciowych. Wspomnieć tu należy – co jest ważne w przypadku młodszych osób – o możliwości kontaktu gracza z wulgarnym czy przemocowym zachowaniem innych ludzi, wobec których trudno stosować jakiekolwiek strategie dyscyplinujące. Zazwyczaj

w grach wieloosobowych twórcy wprowadzają interfejsy komunikacyjne: czaty tekstowe lub głosowe. Niekiedy komunikacja pomiędzy użytkownikami gry ma znamiona cyberprzemocy, a w przypadku graczek przemocy seksualnej. Może tu chodzić o aluzje, propozycje czy wyzwiska o charakterze seksualnym kierowane do graczek, które ujawniają swoją płeć (por. Connolly 2016). Zasadniczo rodzice powinni być szczególnie uczuleni na rozgrywki sieciowe, zwłaszcza że, jak pokazują badania, polskie dzieci i nastolatki nie stronią od gier wieloosobowych (por. *Kompetencje cyfrowe…* 2013: 10; Tanaś i in. 2016: 7; Bębas i in. 2017: 72). Rozgrywki wieloosobowe z jednej strony poszerzają potencjał gier wideo, dają szansę na nawiązywanie relacji z innymi ludźmi i rozwijanie kompetencji komunikacyjnych oraz społecznych, a z drugiej narażają dziecko na różnego rodzaju niebezpieczeństwa. Częściowym rozwiązaniem tego dylematu może być wyłączenie funkcji komunikacyjnych w grach (niektóre produkcje na to pozwalają), jednak na dłuższą metę właściwszą strategią będzie powolne i początkowo wspólne korzystanie z możliwości grania z innymi ludźmi. Można też zachęcać grono najbliższych znajomych czy rodziny – jeśli akurat w danym przypadku samodzielne inicjatywy dzieci do tego nie prowadzą, co wydaje się jednak mało prawdopodobne – do organizowania wspólnych sesji growych, zarówno sieciowych, jak i lokalnych. Będzie to okazja nie tylko do zabawy, ale i podtrzymywania relacji z przyjaciółmi czy krewnymi.

Ze wspomnianą wyżej płciowością powiązany jest jeszcze inny problem, mianowicie potencjału mediów interaktywnych w popularyzacji konsumpcyjnych wzorców zachowań i podtrzymywania stereotypów. W tym kontekście warto przytoczyć słowa Katarzyny Zdanowicz-Cyganiak, która zauważa: „Nie ma gier neutralnych. Każda gra, nawet ta pozbawiona charakteru *stricte* edukacyjnego, w pewnym sensie «uczy», promuje określone wzorce interakcji i odwołuje się do konkretnych emocji" (2015: 119). W ramach swojej analizy darmowych gier przeglądarkowych typu *makeover* („ubieranki"; gry, które umożliwiają graczowi zabawę w przemianę i przebieranie wirtualnych postaci) badaczka omawia skierowane do dzieci produkcje, które przygotowują grające dziewczynki do odbioru tego rodzaju treści w innych mediach (np. programach telewizyjnych), i zarzuca im operowanie zseksualizowanym i uprzedmiotowionym wizerunkiem

kobiety-dziecka (posługiwanie się figurą lolitki) (2015: 121–124), ale też utrwalanie stereotypów płciowych, ponieważ większość takich gier dla dziewczyn polega na gotowaniu, sprzątaniu, pielęgnacji czy robieniu zakupów (2015: 127). Niestety, jak wcześniej zauważyłem, tego typu produkcje są wyłączone spod faktycznej oceny i ochrony instytucjonalnej. Systemy ratingowe nie zajmują się kategoryzowaniem zawartości gier przeglądarkowych[12], co w połączeniu z wyjątkowo łatwym dostępem (do ich uruchomienia wystarczy dowolne urządzenie ekranowe połączone z internetem; nie ma konieczności zakupu, pobrania czy instalacji takiej gry) sprawia, że omawiane tu produkcje dość często są wykorzystywane przez najmłodszych graczy – zazwyczaj umykając bliższej uwadze rodziców, ponieważ często nie ma w nich jednoznacznie prezentowanej przemocy, a chętnie stosowana rysunkowa grafika przywodzi na myśl bajki dla najmłodszych.

Edukacyjny potencjał gier wideo

Gry wideo powszechnie kojarzą się z zabawą, jednak jak wcześniej sygnalizowałem, współcześnie znacznie poszerzył się zakres ich oddziaływania, wykraczając poza obszar działań bezpośrednio powiązanych z czasem wolnym i rekreacją. Uczestnictwo w grach wideo wiąże się z gromadzeniem zasobów kulturowych,

12 Próbą wdrożenia oznaczeń wiekowych do gier przeglądarkowych jest kategoria PEGI OK, o którą mogą ubiegać się operatorzy stron internetowych oferujących tego rodzaju produkcje. Wymagane jest tu złożenie stosownego oświadczenia. Ponadto gry kwalifikujące się do oznaczenia PEGI OK nie mogą zawierać żadnego z wymienionych elementów: przemoc, czynności seksualne lub aluzje o charakterze seksualnym, nagość, wulgaryzmy, hazard, popularyzacja lub zażywanie narkotyków, popularyzacja alkoholu bądź tytoniu, przerażające sceny (por. *Informacje o PEGI* bd.). Jeśli dana produkcja zawiera którykolwiek z wymienionych elementów, to wymagane jest uzyskanie standardowego oznaczenia PEGI. Niestety, wydaje się, że polskie portale z grami przeglądarkowymi – także te kierujące swoją ofertę głównie do dzieci – nie starają się o otrzymanie tego oznaczenia i dostosowanie własnej oferty gier do przedstawionych tu wymogów.

czyli opisywanego wcześniej kapitału growego (Consalvo 2007: 4). Jednocześnie gry cyfrowe – jak każde medium skomputeryzowane – mają dwie warstwy: kulturową oraz cyfrową (Manovich 2006: 114). Dlatego mogą one być rozpatrywane od strony czysto technologicznej jako zestaw konkretnych rozwiązań programowych, ale też narratologicznej, czyli jako zespół symboli, tekstów i obrazów składających się na pewną opowieść. Sięganie po nie wymaga więc z jednej strony pewnych kompetencji technologicznych, lecz również kulturowych, które w toku kontaktów z tym medium mogą być rozwijane. Gra wideo stanowi też pewną formę przestrzeni, rozumianej zarówno jako trójwymiarowa symulacja (w takim kontekście można mówić o „architekturze" gry), jak i obszar społecznej interakcji[13]. W tym poglądowym rozdziale chciałbym krótko opisać dwa obszary, w których ujawnia się edukacyjny potencjał gier elektronicznych, są to: *digital game-based learning* (DGBL) i wspomniane wcześniej gry poważne (ang. *serious games*).

Ogólnie rzecz ujmując, w koncepcji *game-based learning* (GBL) chodzi o wykorzystywanie gier w edukacji, przy czym jest to pojęcie bardzo szerokie, które odnosi się do różnych typów gier. W raporcie na temat trendów w szkolnictwie *The 2010 Horizon Report: K-12 Edition* wskazano na trzy zasadnicze ich rodzaje: gry niecyfrowe (np. słowne, karciane, planszowe, miejskie)[14], cyfrowe gry nieoparte na współpracy i cyfrowe gry pozwalające na współpracę grupową (Johnson i in. 2010: 17). Z oczywistych względów skupię się tutaj na *digital game-based learning* (DGBL), czyli wykorzystaniu gier

---

13 W rozważaniach nad przestrzennością gier cyfrowych użyteczny może być model jej analizy autorstwa Michaela Nitschego, który opiera się na pięciu warstwach: obszarze reguł (ang. *rule-based space*), przestrzeni zmediatyzowanej (ang. *mediated space*), przestrzeni fikcyjnej (ang. *fictional space*), przestrzeni rozgrywki (ang. *play space*) oraz przestrzeni społecznej (ang. *social space*) gry wideo – definiowanej przez interakcje z innymi graczami (2008: 15–16).

14 Osoby szczególnie zainteresowane wykorzystaniem gier niecyfrowych w edukacji zachęcam do zapoznania się z publikacją *GROWe granie. Gry i grywalizacja w edukacji*, którą można pobrać pod adresem: http://www.wse.krakow.pl/pl/projekty-dla-otoczenia/uczelnia-dla-gospodarki/gryf/growe-granie (dostęp: 1.08.2017).

cyfrowych w celach dydaktycznych. Te ostatnie – jak już zostało to opisane – stanowią jedno z ważniejszych mediów w życiu ludzi młodych, a ich atrakcyjność wynika między innymi z poczucia działania na rzecz określonego celu, możliwości osiągania spektakularnych sukcesów i rozwiązywania konkretnych problemów, współpracy i utrzymywania relacji towarzyskich z innymi czy ciekawych historii (por. Johnson i in. 2010: 17; Majkowski 2011: 97). Merrilea J. Mayo rozpoczyna swój artykuł na temat wykorzystania gier wideo w nauce przedmiotów ścisłych (STEM) od dość nieoczywistego porównania, które ma ukazać potencjał gier cyfrowych względem amerykańskiego systemu edukacyjnego. Pisze ona, że od 2000 do 2005 roku w USA rocznie przyznawano około 450 000 dyplomów licencjackich w obszarze STEM, co zestawia z liczbą użytkowników *World of Warcraft* (fabularna gra MMO, która w 2009 roku miała ponad 10 mln subskrybentów, z czego ponad 2,5 mln z Ameryki Północnej) czy *Food Force* (gra poważna wydana w 2005 roku przez Światowy Program Żywnościowy ONZ, po którą sięgnął milion graczy w ciągu pierwszych sześciu tygodni od jej premiery i 4 mln w pierwszym roku jej dystrybucji) (2009: 79). Mayo opisuje korzyści wynikające z zastosowania gier w nauce algebry, geografii, biologii czy ekologii w szkołach średnich i wyższych. Powołując się na kilka wcześniejszych analiz (przeprowadzonych na próbach od 86 do około 2000 respondentów), pokazuje, że wykorzystanie gier wideo podnosi efektywność nauczania w zakresie od 7 do 40% w stosunku do tradycyjnego wykładu na ten sam temat (2009: 81), a w niektórych przypadkach także zmniejsza dysproporcje pomiędzy uczniami słabszymi i średnio radzącymi sobie z nauką (2009: 79). Inne korzyści, na które wskazuje Mayo, to: możliwość dostosowania gier do tempa przyswajania wiedzy uczniów (czego nie oferuje tradycyjny wykład), ich jednoczesne oddziaływanie na zmysły wzroku i słuchu (co może być ważne dla osób o różnych stylach uczenia się), prezentowanie wiedzy w oparciu o stopniowalne fragmenty (w grach rozwiązuje się złożone problemy poprzez powtarzanie coraz trudniejszych sekwencji), wzmocniony odbiór informacji (w grach wideo stykamy się zazwyczaj z bogatym środowiskiem obiektów i możliwych do podjęcia działań, co sprawia, że uzyskiwane informacje ugruntowane są w doświadczeniu wchodzenia w interakcje z tymi obiektami czy

podejmowanymi działaniami, a to nadaje procesowi przyjmowania wiedzy dodatkowy kontekst), który poza tym intensyfikuje nieustanne sprzężenie zwrotne (niemal każda interakcja, naciśnięcie klawisza czy działanie podjęte w grze wiążą się z informacją zwrotną skierowaną do gracza) i często towarzyszące mu pozytywne nagrody (zdobywane w grach punkty, osiągnięcia, przedmioty lub kolejne poziomy mogą wzmacniać pewność siebie i poczucie własnej skuteczności) (2009: 79–80). Pisząc o edukacyjnych korzyściach z wykorzystania gier wideo, nie sposób pominąć dokonań profesora Uniwersytetu w Arizonie Jamesa Paula Gee. W 2003 roku przedstawił on aż 36 zasad uczenia się wynikających z „dobrych gier wideo", które mogą usprawnić powszechny system edukacji na każdym jego poziomie (2003: 207–212)[15]. Przykładem może być zasada moratorium psychospołecznego (ang. *psychosocial moratorium*), która mówi, że osoby edukujące się poprzez gry wideo mogą podejmować ryzyko w środowisku, w którym konsekwencje dla świata fizycznego są ograniczone (Gee 2003: 207). Gry cyfrowe mogą być wykorzystywane nie tylko w edukacji formalnej. Coraz częściej wspomina się o tym medium w kontekście nabywania kluczowych współcześnie kompetencji. Już w roku 2005 Henry Jenkins wraz ze współpracownikami nakreślił kilka istotnych w społeczeństwie informacyjnym obszarów, które mogą być rozwijane przez stosowanie gier elektronicznych. Chodzi tutaj między innymi o wspominaną możliwość symulowania w grach dynamicznych modeli i procesów ze świata fizycznego, ale też o potencjał, jaki daje to medium w zakresie przyjmowania alternatywnych tożsamości w celu nauki przez improwizację i odkrywanie (por. Jenkins i in. 2005: 27). W tym kontekście autorzy *The 2010 Horizon Report…* podkreślają społeczny potencjał gier MMO. Przywołując takie znane produkcje jak *World of Warcraft*, *Everquest*, *Lord of the Rings Online* czy *America's Army*, wskazują oni ich złożoność i nastawienie na grupowe rozwiązywanie problemów, a także wymagania stawiane graczom w zakresie – często wykraczającej poza wirtualne uniwersum – wiedzy, np. o procesach organizacyjnych (Johnson i in. 2010: 18). Możliwość rozwijania kompetencji

15 Lista 36 zasad uczenia się dostępna jest też pod adresem: http://edurate.wikidot.com/the-36-learning-principles (dostęp: 1.08.2017).

zarządzania w symulowanym świecie potwierdza też raport przygotowany przez IBM o wymownym tytule *Virtual Worlds, Real Leaders* (*Wirtualne światy, prawdziwi liderzy*), z którego wynika, że udział w wieloosobowych grach sieciowych może przyczynić się do rozwoju umiejętności kierowniczych poprzez: zorientowanie rozgrywki na realizację projektów, wielość źródeł informacji przekazywanych w czasie rzeczywistym, na podstawie których można podejmować decyzje, transparentność umiejętności i kompetencji wśród graczy, przejrzyste systemy motywacyjne (wynikające z mechaniki i ekonomii wirtualnego świata), różnorodność dostępnych systemów komunikacyjnych (np. wbudowane w grę czaty tekstowe, komunikatory VoIP itp.) (IBM 2007: 17).

Partycypacja w kulturze gier cyfrowych coraz częściej postrzegana jest jako aktywność pozwalająca na nabywanie kluczowych kompetencji. Co więcej, gry elektroniczne mogą stanowić alternatywny rodzaj narzędzia dydaktycznego, a także formę krytycznej oceny rzeczywistości czy środka perswazji, jak na przykład niektóre gry poważne, chociażby tzw. *newsgames*. Charakteryzując ten podtyp gier poważnych, Marzena Falkowska określa je jako narzędzia ideologiczne, których zadaniem jest uświadamianie gracza o ważkich społecznych czy politycznych problemach, nierzadko także poprzez wpływanie na jego opinię (2008). Ikonicznym i klasycznym już dziś przykładem takiej gry jest przeglądarkowa produkcja *September 12th*, która krytycznie komentuje amerykańską politykę walki z terroryzmem z początku XXI w. Prostota tego tytułu – zarówno w warstwie wizualnej, jak i narracji i reguł – nie umniejsza jego dużego potencjału perswazyjnego, który wynika w sporej mierze z charakteru wykorzystanego w tej grze systemu reguł. Jego zasadniczą cechą jest to, że *September 12th* nie da się ukończyć w sugerowany przez podstawową mechanikę – jaką jest zrzucanie bomb w celu eliminacji wirtualnych terrorystów – sposób. Takie działanie prowadzi do wzmacniania sił przeciwnika i w konsekwencji przegranej. W prezentowanej tu grze wpływ retoryczny na gracza odbywa się poprzez oparte na regułach reprezentacje i interakcje, co stanowi sedno pojęcia proceduralnej retoryki (ang. *procedural rhetoric*) badacza gier Iana Bogosta (2007: IX). Inny znany groznawca Gonzalo Frasca, podobnie jak Bogost, przypisuje grom wideo

wyjątkowy potencjał oddziaływania na odbiorców, który wynika z ich symulacyjnej natury – co Frasca określa pojęciem symulacyjnej retoryki (ang. *simulation rhetoric*), niedostępnej dla tradycyjnych mediów jak książki czy filmy (2003: 225). Interesujący podtyp gier poważnych opisuje polska groznawczyni Martyna Bakun. W swoim artykule poświęconym nurtowi *empathy games* pisze o grach, które także poruszają poważne tematy, ale zazwyczaj są to osobiste historie prezentowane w sposób metaforyczny, kameralny i często angażujący emocjonalnie (Bakun 2016: 176). Przykładami tego rodzaju produkcji mogą być *Her Story* czy *That Dragon, Cancer*.

Kończąc ten rozdział, chciałbym zachęcić wszystkich zainteresowanych podjętą tu problematyką do lektury fragmentu książki polskiego badacza mediów cyfrowych Radosława Bomby, który nie tylko wyczerpująco charakteryzuje edukacyjny potencjał gier komputerowych, ale też opisuje własne doświadczenia z ich wykorzystania na zajęciach ze studentami w ramach swojego autorskiego projektu „Jarocin '85 w *Second Life*" (por. 2014: 326–387).

O potrzebie zainteresowania grami wideo

Przed przystąpieniem do omówienia wyników zrealizowanych badań empirycznych chciałbym osadzić podejmowany przeze mnie wysiłek badawczy w szerszym kontekście teoretycznym, a także uzasadnić konieczność zwrócenia uwagi na gry elektroniczne. W tym fragmencie mam na myśli przede wszystkim przywołanie naukowców z zakresu nauk społecznych. Jak zauważa Stanisław Krawczyk, socjolog i groznawca, perspektywa społeczna (socjologiczna) nie jest popularna w polskim piśmiennictwie naukowym poświęconym grom cyfrowym (2016: 32). Zasadniczo podjęty przeze mnie projekt do pewnego stopnia wpisuje się w sposób uprawiania socjologii, który bywa nazywany socjologią krytyczną, radykalną czy też ogólniej zaangażowaną (Mucha 1986: 7). Jak zauważa Janusz Mucha, cechami wspólnymi takiego podejścia w socjologii są: krytyka tendencji naturalistycznych, dogłębna makrostrukturalna analiza istniejącego społeczeństwa, analiza i próby przezwyciężenia zastanego stanu rzeczywistości społecznej w oparciu o negatywną ocenę, a także

badanie możliwości budowy lepszego społeczeństwa na podstawie wybranych założeń aksjologicznych (1986: 7). Prezentowane dalej badania własne biorą swój początek z mojej osobistej refleksji nad charakterem relacji, jaka zachodzi pomiędzy grającym dzieckiem a jego rodzicem. Sam przez wiele lat byłem uczestnikiem tego rodzaju stosunku społecznego, a poprzez poszerzenie obserwacji na inne grupy (najpierw w ramach relacji rodzinnych, a następnie w grupach rówieśniczych) mój ogląd na obserwowaną rzeczywistość nabrał charakteru wartościującego. Pomocne są tutaj też pytania, które stawia badacz nowych mediów Nick Couldry z London School of Economics. W swoim nowatorskim ujęciu mediów jako praktyk kulturowych zaleca on porzucenie utartych paradygmatów badań medioznawczych (wymienia amerykańskie badania mass mediów, krytycznie odczytaną teorię marksistowską, analizę semiotyczną, badania krytyczne związane z widownią oraz nurt antropologicznych badań nad mediami) (por. 2010: 97–98) i proponuje, aby traktować media „jako otwarty zbiór praktyk związanych z mediami czy wokół nich zorientowanych" (2010: 98). Zorientowanie na praktyki wiąże się z dwoma podstawowymi pytaniami: „jakiego rodzaju rzeczy ludzie robią wobec mediów?" oraz: „jakiego rodzaju rzeczy ludzie mówią w odniesieniu do mediów?" (Couldry 2010: 103). W istocie praktyki są dla mnie punktem wyjścia. Niekontrolowany dostęp do mediów, a w szczególności gier wideo, brak zainteresowania i zaangażowania rodziców (lub ich szczątkowa forma), swobodny kontakt z tytułami przeznaczonymi dla dużo starszego odbiorcy (zazwyczaj dzięki wymianie gier w ramach grupy rówieśniczej, ale też poprzez ich pobieranie z sieci) – te wszystkie sytuacje towarzyszyły mi i graczom, których miałem okazję obserwować w ciągu kilku ostatnich lat, stając się źródłem inspiracji dla dalszych poszukiwań i rozważań.

Jakkolwiek ważne to doświadczenia dla mojego osobistego rozwoju, nie są one wyjątkowe i właściwe tylko mojej osobie. Z tego też względu uznałem, że zaistniała sytuacja spełnia znamiona problemu społecznego wartego poddania analizie socjologicznej, którą przeprowadziłem w 2014 roku, realizując pierwsze z dwóch opisywanych dalej badań. Jednocześnie mam poczucie, że sam opis byłby niewystarczający, stąd decyzja o ponownym przepracowaniu zgromadzonego materiału, a następnie podjęcie kolejnego badania,

którego celem było wypracowanie rozwiązań wsparcia dla badanych przeze mnie grup, co udało mi się zrobić w 2016 roku. Jest to zadanie o charakterze edukacyjnym i wpisuje się ono w projekt socjologii zaangażowanej, opierając się na próbie uświadomienia ludziom jednostkowych i strukturalnych uwarunkowań ich sytuacji, a także konsekwencji podejmowanych działań (por. Mucha 1986: 179–182).

Muszę jednak zaznaczyć, że nie mam ambicji całkowitego „obnażenia" krytykowanych struktur społecznych i w tym sensie moja analiza nie jest „radykalna". Nie chodzi mi o rozmontowanie istniejącego i niekorzystnego dla części rodziców oraz ich dzieci systemu i wdrożenie całkowicie nowej, lepszej struktury. Skupiam się tu zaledwie na wycinku współczesnej mediasfery, a co ważniejsze, wychodzę od rozważań nad sytuacją życiową konkretnej grupy rodzin. Z tych powodów mój radykalizm jest w istotny sposób ograniczony, dlatego też unikam odnoszenia się do określeń socjologii radykalnej czy krytycznej, a zadowalam – słabszym w swym wydźwięku – terminem „zaangażowanie". Pełna realizacja proponowanych dalej zmian zależy nie tylko od ich jakości (wynikającej między innymi z moich własnych ograniczeń poznawczych, które próbowałem przezwyciężyć poprzez wybór metody wywiadu eksperckiego), ale także od zdolności ich faktycznego wdrożenia wśród osób, do których je kieruję. Nie użyłbym tutaj pojęcia „oświeconej" jednostki (Mucha 1986: 183), jednak zdolność rodziców do przekształcania własnych habitusów, nawyków medialnych oraz gotowość poświęcenia jednych zasobów (czasowych, finansowych) na rzecz innych (wzbogacania posiadanych kapitałów) są kluczowe i niezależne od woli badacza. Ten ostatni ma jednak pewien wpływ na sposób dystrybucji i wykorzystania własnej pracy naukowej. Świadomość tego kieruje mnie w stronę socjologii stosowanej, a planowane warsztaty – czym zajmuję się w dalszej części książki – są tego potwierdzeniem. Warto też podkreślić, że moje badania mają charakter interdyscyplinarny i dlatego wpisują się zarówno w proces zbliżania socjologii i medioznawstwa, o którym wspomina cytowany już Nick Couldry (2010: 104), jak i sugestie Iana Bogosta o konieczności przezwyciężenia „kołtuństwa" (ang. *philistinism*) badań nad grami elektronicznymi. Bogost, jeden z czołowych badaczy i krytyków gier wideo, w analizie własnego pola badawczego wskazuje na izolację tej dyscypliny naukowej,

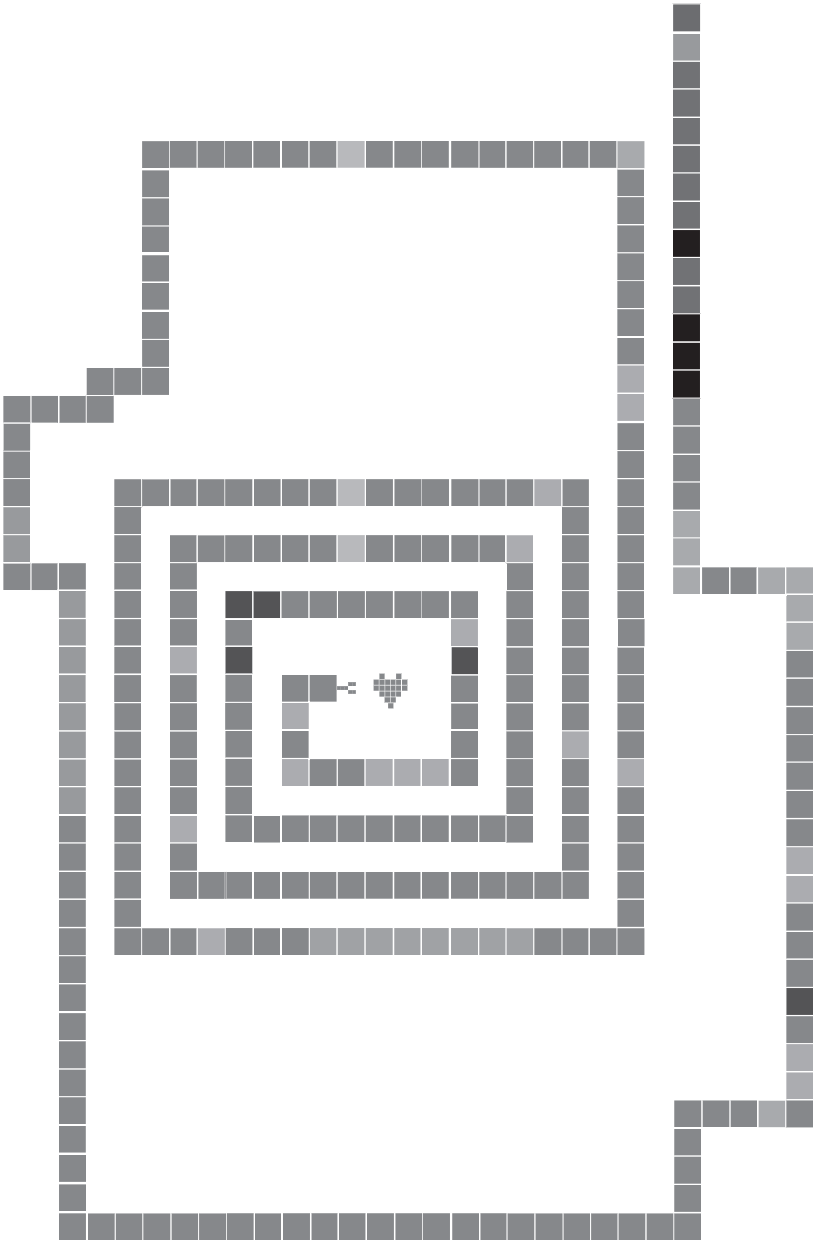
fragmentaryczność stosowanych metod badawczych i brak autentycznego powiązania z obszarami zainteresowania innych dyscyplin (2015a). Uczony ten, krytykując wewnętrzne rozbicie dyscypliny na opozycyjne podejścia w badaniu gier (przebrzmiały już konflikt pomiędzy perspektywą narratologiczną i ludologiczną) oraz fundamentalizm (niezdolność do twórczego porozumienia) zwolenników obu metod, ukazuje jednocześnie peryferyjność *game studies*, która jego zdaniem ma swoje źródło w izolowaniu przedmiotu badań od powiązań z innymi mediami i sferami życia społecznego czy instytucjonalnej słabości badaczy i ośrodków skupionych na badaniu gier (2015a), a także w relatywnie niskim statusie kulturowym samych gier wideo[16]. Wydaje się, że realizowany przeze mnie projekt w pewnym stopniu wychodzi naprzeciw tej krytyce. Nie stawiam gier w centrum problemu badawczego, nie skupiam się na formie czy strukturze medium, lecz ważne są dla mnie zjawiska towarzyszące grom: praktyki ich wykorzystania w rodzinach, ich potencjał socjalizacyjny i wychowawczy. Zwracam uwagę na sytuację grania i samych graczy. Podkreślam funkcję gier wideo w tak ważnej sferze życia społecznego jak życie rodzinne. Pokazuję możliwości gier – zarówno pozytywne, jak i negatywne – i poszerzam pole ich zastosowań do roli narzędzia wychowawczego. W efekcie, jak mi się zdaje, wyciągam wspominanego „olbrzyma z cienia" i umiejscawiam go pośród podstawowych procesów wewnątrzrodzinnych, tym samym nadając grom istotny społeczny kontekst. To wszystko sprawia, że moje rozważania łączą podstawowy przedmiot badań groznawczych z kluczowymi obszarami zainteresowania socjologii, pedagogiki, psychologii czy nauk o mediach.

---

16 Problem kulturowej nieistotności gier wideo Bogost szerzej omawia w swoim zbiorze tekstów *How to Talk about Videogames* (2015b).

ROZDZIAŁ III

CHARAKTERYSTYKA BADAŃ WŁASNYCH



Wstęp do metodologii badań własnych

We wcześniejszych rozdziałach wyjaśniłem podstawowe pojęcia i zagadnienia związane z problematyką gier cyfrowych, a także ich potencjalny wpływ na gracza. Wskazałem również szereg możliwych zjawisk, które mogą towarzyszyć członkom rodziny w związku z obecnością tego medium w ich życiu. Wśród poruszonych zagadnień szczególne znaczenie ma trójelementowa koncepcja kultury Margaret Mead. Proponowany przez amerykańską antropolog podział kultury odpowiada moim intuicjom badawczym, ponieważ pokrywa się on z moimi własnymi doświadczeniami. Najpierw gracza, a następnie także obserwatora innych użytkowników gier elektronicznych i ich rodzin. Te doświadczenia doprowadziły mnie do przekonania o odmiennym podejściu do gier wideo, które różnicuje rodziców i ich dzieci. Brak zainteresowania tym cyfrowym hobby dziecka, częste dezawuowanie gier, brak podstawowej wiedzy na ich temat wśród rodziców – w ten sposób można opisać sytuację niektórych znanych mi rodzin.

Co więcej, przedstawiona w poprzednim rozdziale perspektywa ukazująca rolę gier wideo we współczesnej rodzinie związana jest z koniecznością odpowiedzi na przynajmniej dwa zasadnicze pytania: „co wynika z obecności gier wideo we współczesnej rodzinie?" oraz „co zrobić, aby ta obecność miała dla rodziny charakter budujący, a nie destrukcyjny?". Oczywistym jest, że oba pytania odnoszą się do różnych, jednakże mocno ze sobą powiązanych, zagadnień i zjawisk. Jednocześnie rzetelna próba udzielenia odpowiedzi wymusza zastosowanie odmiennych podejść badawczych.

Pierwsze pytanie wskazuje na uczestników życia rodzinnego, ich doświadczenia, poglądy, postawy. Chodzi tu o odkrycie i poznanie

sytuacji w danej grupie. Najlepiej z zachowaniem perspektywy bezpośredniego uczestnika wydarzeń – w opisywanym przypadku rodzica czy dziecka. Próba realizacji takiego zamierzenia została podjęta w badaniu diagnostycznym wśród rodzin grających dzieci. Badanie to zostało przeprowadzone w roku 2014.

Drugie pytanie ma natomiast charakter eksplanacyjny, ponieważ wskazuje na proces poszukiwania konkretnego rodzaju wiedzy. Zawiera ono sugestię, że należy tej wiedzy szukać poza rodziną, ponieważ jej członkowie – czyli rodzice – często nie potrafią prawidłowo zareagować na problemy wychowawcze wynikające z obecności gier wideo w życiu własnych dzieci. Dlatego o ekspercki komentarz poproszeni zostali specjaliści – zarówno teoretycy, jak i praktycy – w zakresie nauk o mediach, socjologii, psychologii czy pedagogiki. Ich doświadczenia i wiedza zostały skonfrontowane z sytuacjami problemowymi, na które wskazywali rodzice zmagający się z trudem wychowania dorastającego gracza. Stanowią one podstawę eksperckiego badania wyjaśniającego, zrealizowanego w roku 2016, które razem z badaniem diagnostycznym szczegółowo opisuję w tym rozdziale.

Przytoczone wcześniej podziały na cyfrowych tubylców i imigrantów czy społeczeństwo przemysłowe i informacyjne mogą celnie charakteryzować sytuację w wielu rodzinach, natomiast nie wykraczają one poza intuicyjne i pośrednie wnioskowanie na temat interesującego mnie wymiaru życia społecznego. Tym, co odróżnia podejście naukowe od innych sposobów zdobywania wiedzy (np. opartych na autorytecie czy wierze), jest stosowana metodologia. Metodologia łączy naukowców, którzy ją stosują, i jest to „system jasno określonych reguł i procedur, do których odwołują się badania będące podstawą ewaluacji wiedzy" (Nachmias, Frankfort-Nachmias 2001: 28). W teorii nie jest to system zamknięty, podlega on bowiem ciągłym negocjacjom i ulepszaniu w ramach dyskursu naukowego (Nachmias, Frankfort-Nachmias 2001: 28). Metodologia badań społecznych przeszła długi i wolny proces instytucjonalizacji jej reguł i procedur, a w konsekwencji wytworzenia właściwych jej metod i technik badawczych, stanowiących standard analityczny powielany w kolejnych badaniach (Nachmias, Frankfort-Nachmias 2001: 29). Wspiera ona naukowców poprzez trzy

reguły: komunikowania (publiczne i dostępne procedury umożliwiają badaczom dokładną weryfikację i odtwarzanie przeprowadzonych wcześniej analiz), wnioskowania (nakładającą obowiązek stosowania rozumowania logicznego, co jest warunkiem uzyskania rzetelnych i trafnych wniosków z obserwacji faktów empirycznych) oraz intersubiektywności (która pozwala na wymianę informacji pomiędzy badaczami, a także wyników obserwacji i faktów – w efekcie umożliwia falsyfikację twierdzeń logicznych i określanie ich zgodności z faktami empirycznymi) (Nachmias, Frankfort-Nachmias 2001: 29–32). Warto tu krótko wyjaśnić różnicę pomiędzy metodami i technikami badawczymi. Nie ma powszechnej zgody w kwestii definicji tych pojęć, o czym wspomina np. Zbigniew Tyszka (1991: 45). Proponuje on takie rozróżnienie tych kategorii, w którym metody są „bardziej ogólne od technik" i dotyczą przygotowania badań, zbierania materiałów oraz ich opracowania (1991: 46). Z kolei techniki badań socjologicznych określa on jako „bardziej szczegółowe niż metody dyrektywy badawcze, traktujące także o technicznych szczegółach działalności badawczej i dotyczące również precyzowania narzędzi badawczych" (1991: 49). Tyszka proponuje typową dla socjologii klasyfikację technik, w której skład wchodzą: obserwacja, wywiad, ankieta, analiza dokumentów socjologicznych, analiza dokumentów osobistych, studium przypadku, badania projekcyjne, badania testowe i projekcyjno-testowe oraz technika socjometryczna (1991: 49). Ogólnie rzecz biorąc, opisywane dalej badania własne wpisują się w metodologię badań jakościowych, a wykorzystane przeze mnie techniki badawcze to wywiady i ankieta. Szczegółowy ich opis przedstawiam dalej.

Metodologia badania diagnostycznego wśród rodzin

Celem prezentowanego tutaj badania diagnostycznego było wstępne rozpoznanie i opisanie tych relacji pomiędzy rodzicem i dzieckiem, których elementem są gry cyfrowe. Badanie to miało charakter eksploracyjny. Zgodnie z wyjaśnieniem Earla Babbiego, badania eksploracyjne mają trzy cele: zaspokojenie ciekawości badacza i jego pragnienia lepszego zrozumienia przedmiotu, zbadanie możliwości

podjęcia szerszych badań oraz wypracowanie metod, które zostaną użyte w dalszych poszukiwaniach i projektach (2003: 111). Z perspektywy czasu mogę stwierdzić, że udało mi się częściowo zrealizować cele badań eksploracyjnych. Moje badawcze zaciekawienie zostało do pewnego stopnia zaspokojone, jednakże w związku z potwierdzeniem możliwości i konieczności podjęcia szerszych badań pojawiły się kolejne pytania, na które chciałem odpowiedzieć w następnym projekcie badawczym. Z tego powodu wypracowałem dla niego optymalne metody badawcze, czego efektem jest opisywane w dalszym rozdziale eksperckie badanie wyjaśniające, zrealizowane za pomocą techniki wywiadu eksperckiego.

Przeprowadzenie zadowalającej analizy w środowisku rodzinnym nie jest proste, ponieważ rodzina to „system złożony, w którym wszystkie elementy są ze sobą powiązane i wzajemnie na siebie oddziałują" (Slany 2008: 103). Zbigniew Tyszka pisał o społecznie ukształtowanej rodzinie, będącej „podłożem wielu wewnątrzrodzinnych zjawisk o psychospołecznym, psychologicznym czy pedagogicznym charakterze" (1997: 698). Jednocześnie należy mieć świadomość, że rodzina to instytucja społeczna, która pełni wiele – historycznie zmiennych – funkcji. Współcześnie wskazuje się na funkcje: reprodukcyjną, socjalizacyjną, opiekuńczą, emocjonalną, seksualną, ekonomiczną, stratyfikacyjną, identyfikacyjną, integracyjno-kontrolną oraz rekreacyjno-towarzyską (Szlendak 2010: 116–117). Z wielofunkcyjnym charakterem rodziny łączy się różnorodność interakcji, jakie zachodzą w obrębie tej grupy pierwotnej. Część z nich przybiera postać stosunków społecznych, np. wychowywania, w ramach którego rodzice bezpośrednio kształtują i ugruntowują postawy i zachowania dzieci (Szlendak 2010: 232). Odwołując się tylko do wychowania w kontekście gier wideo, można wskazać na takie zadania rodziców jak: ograniczanie dostępu do komputera lub gier, wybór odpowiednich tytułów i metod nadzoru, wpływanie na długość i częstość kontaktów dziecka z grami elektronicznymi czy też wyjaśnianie wątpliwości związanych z treściami obecnymi w tym medium. Jednak wychowywanie, a raczej – jak chce Tomasz Szlendak – „sprawowanie kontroli nad dzieckiem" (2010: 232), to nie jedyny typ interakcji zachodzących pomiędzy dzieckiem a rodzicem. Innym, ważnym obszarem zadaniowym opiekunów jest finansowanie

dzieci oraz zapewnianie im warunków do bezpiecznego i stabilnego rozwoju (Szlendak 2010: 35).

Z tej krótkiej charakterystyki rodziny wynika podstawowa trudność badawcza, polegająca na konieczności zarejestrowania dużej liczby sytuacji wzajemnego oddziaływania dzieci i rodziców, dodatkowo powiązanych z zagadnieniem gier wideo. W przypadku instytucji społecznej, w ramach której dochodzi do tak wielu różnorodnych interakcji, nie sposób odpowiedzieć na podstawowe pytanie badawcze bez odnoszenia się do kwestii szczegółowych, dlatego postanowiłem zbadać kilka dodatkowych zagadnień, zawartych w następujących pytaniach:

- Czym charakteryzują się grające dzieci, które dorastają w badanych rodzinach?
- Jaki jest poziom wiedzy rodziców o grach elektronicznych?
- W jaki sposób gry cyfrowe są obecne w aktach komunikacji werbalnej pomiędzy dzieckiem a rodzicem?
- Jakie funkcje pełnią gry wideo w życiu danej rodziny?
- Czy problematyka grających dzieci wykracza poza kontekst rodzinny?

Oczywiście powyższe pytania nie wyczerpują całości omawianej tematyki. Jednak pokrywają one zasadniczy obszar ważnych do zbadania zagadnień, co stanowi kompromis między poziomem złożoności analizowanej problematyki i licznymi ograniczeniami (czasowymi, organizacyjnymi, własnej niewiedzy i braku doświadczenia), które mogą wpłynąć na zakres zgromadzonych i przeanalizowanych danych. Pewnym rozwiązaniem zasygnalizowanych obaw może być otwarta postawa w trakcie realizacji badań – zarówno względem samego siebie i własnych procesów myślowych, jak i respondentów. Otwartość na nowe spostrzeżenia, związki przyczynowo-skutkowe czy twierdzenia uczestników badania towarzyszyły mi w trakcie wszystkich przeprowadzonych wywiadów, a także na etapie analizy zgromadzonego materiału.

Zbigniew Tyszka stwierdził, że rodzina „stanowi niezwykle skomplikowany przedmiot badań", ponieważ „w jej ramach spotykamy konglomerat zjawisk społeczno-ekonomicznych, kulturowych, psychologicznych, pedagogicznych, bioseksualnych" (1997: 698). Odwołując się do poznańskiej szkoły badań nad

rodziną, zalecał on między innymi łączenie analizy ilościowej z jakościową (1997: 698), czyli proponował triangulację metodologiczną (por. Silverman 2008: 438), która została zastosowana w omawianym tu badaniu. Jednym z podstawowym założeń metodologicznych dla badania diagnostycznego było zgromadzenie dwustronnych relacji w formie wywiadów, zarówno rodziców, jak i korzystających z gier wideo ich dzieci. Miało to umożliwić przeprowadzanie analizy porównawczej obu grup. Jednak weryfikacja możliwości czasowych i organizacyjnych – badacza oraz potencjalnych rozmówców – rozwiała moje przekonanie o szansie wywołania danych o charakterze jakościowym wśród przedstawicieli obu grup. Dlatego postanowiłem wykorzystać jakościową technikę wywiadu z rodzicami i ilościową technikę ankiety wypełnianej przez dzieci. David Silverman przekonuje, że metodologia „wiąże się z wyborem przypadku, który będziemy badać […], określa sposób w jaki należy sobie poradzić z badaniem dowolnego zjawiska" (2008: 138). Głównym czynnikiem motywującym wybór metodologii jakościowej była możliwość uzyskania bogatszych znaczeniowo danych, w których mógłby zostać uchwycony sens wyrażeń, sytuacji i doświadczeń badanych osób (por. Babbie 2003: 48–49). Jak przekonuje Earl Babbie, „podejście jakościowe wydaje się bardziej związane z wyjaśnianiem idiograficznym" (2003: 49), które jest rodzajem rozumowania przyczynowego, polegającym na pełnym wyjaśnianiu konkretnego przypadku, z zachowaniem ograniczonego zasięgu tego wyjaśnienia (2003: 45). Taka perspektywa metodologiczna jest zgodna z podstawowym, eksploracyjnym celem opisywanego tu badania, a także użyteczna w perspektywie badań relacji międzyludzkich. Badanie interakcji – będącej procesem komunikowania, w którym dochodzi do wzajemnego oddziaływania jednostek na siebie (por. Pacholski, Słaboń 2001: 70) – wymaga zwrócenia uwagi na obie strony aktu komunikacji. Z tego powodu badanie uwzględniało perspektywę rodziców i dzieci. Jednak jak już wspomniałem, ograniczone możliwości czasowe i organizacyjne – kwestia ta zostanie wyjaśniona w dalszej części pracy – zmusiły mnie do poszukiwania metody badawczej, która w krótkim czasie pozwoliłaby na zebranie danych także wśród dzieci. Efektem tych

poszukiwań było stworzenie ankiety, którą samodzielnie (a niekiedy z niewielką pomocą badacza) wypełniały dzieci.

Wybór konkretnych technik badawczych wynika z przyjętych założeń teoretycznych i metodologii badawczej. Wywiad jest jedną z podstawowych technik jakościowych, a jak przekonuje Krzysztof Konecki, techniki te „pozwalają bezpośrednio dotrzeć do epizodów interakcyjnych, zdarzeń, procesów pracy, wypowiedzi o doświadczeniach życiowych czy konsumenckich, ograniczając stopień ingerencji badacza w badaną rzeczywistość" (2000: 144). Ściśle rzecz ujmując, posłużyłem się techniką wywiadów swobodnych, którą charakteryzuje elastyczność w zadawaniu pytań, wykorzystywanie listy poszukiwanych informacji (wynikających z badanego problemu) oraz niesformalizowany język wywiadu (por. Konecki 2000: 169). Krzysztof Konecki przytacza za Janem Lutyńskim pogłębioną typologizację wywiadów:

- swobodny mało ukierunkowany,
- swobodny ukierunkowany lub ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji,
- kwestionariuszowy o mniejszym/większym stopniu standaryzacji (2000: 144).

W badaniu diagnostycznym wykorzystałem technikę wywiadu swobodnego ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji, którą badacz wspomaga się w trakcie rozmowy. Na potrzeby tego badania przygotowałem dyspozycje stworzone na podstawie moich osobistych doświadczeń jako grającego dziecka, a także wstępnego przeglądu literatury, który posłużył również do opracowania fragmentów rozdziałów teoretycznych niniejszej książki. Technika wywiadu swobodnego pozwala na zadawanie zróżnicowanych pytań, indywidualizowanie ich, dostosowywanie do konkretnego rozmówcy. Niekiedy należy zrezygnować z części poszukiwanych informacji lub reagować na wypowiedzi rozmówców, którzy mogą odkrywać niedostrzegane przez badacza obszary rzeczywistości społecznej[1]. W trakcie rozmów zadawałem respondentom pyta-

[1] Taka sytuacja miała miejsce w trakcie jednej z rozmów, gdy okazało się, że moja rozmówczyni nie ma dużego doświadczenia w roli matki grającego dziecka. Powodem tego było niewielkie zainteresowanie grami cyfrowymi

nia otwarte, zamknięte, odnoszące się do kwestii ogólnych, ale też szczegółowych. Charakteru konkretnej rozmowie nadawały wiedza rozmówcy, jego doświadczenia oraz stopień zaangażowania. W wywiadach poszukiwałem między innymi poniższych informacji:

1) charakterystyki społeczno-demograficznej rodziny,
2) częstości i sposobów wykorzystywania nowych technologii (zarówno w kontekstach rozrywkowych, jak i innych),
3) rodzaju i rozmieszczenia posiadanego sprzętu komputerowego,
4) wykorzystywanych metod kontroli rodzicielskiej w odniesieniu do mediów tradycyjnych i cyfrowych,
5) częstości i treści rozmów rodzica z dzieckiem na temat gier elektronicznych,
6) pochodzenia i rodzajów wykorzystywanych gier wideo, zarówno przez rodzica, jak i dziecko,
7) poziomu wiedzy rodzica o grach elektronicznych,
8) wspólnego korzystania z gier cyfrowych,
9) aktywności dziecka wykraczających poza bierne konsumowanie gier,
10) podejmowania tematyki gier elektronicznych w trakcie spotkań towarzyskich rodziców,
11) obecności gier wideo w szkole dziecka i w trakcie spotkań z rodzicami.

Uzupełnieniem wywiadów z rodzicami były ankiety przeprowadzone z ich dziećmi. Ankieta jest „techniką gromadzenia informacji polegającą na wypełnianiu, najczęściej samodzielnie przez badanego, specjalnych kwestionariuszy na ogół o wysokim stopniu standaryzacji w obecności lub częściej bez obecności ankietera" (Pilch, Bauman 2001: 96). Kwestionariusz ankiety składał się z 20 pytań (otwartych,

jej własnych dzieci. Jednocześnie przyznała, że w rodzinie brata dzieci bardzo chętnie sięgają po to medium. W tym przypadku zrezygnowałem z części poszukiwanych informacji – głównie dotyczących doświadczeń z bezpośrednich interakcji z dorastającym graczem – i skierowałem rozmowę na wątki, które wiązały się z tematyką badania i dotykały doświadczeń mojej rozmówczyni, np. prowadzenia dyskusji o growych praktykach dzieci między członkami obu rodzin.

półotwartych i zamkniętych). Zgromadzone w ten sposób dane i ich analiza umożliwiły mi dokonanie charakterystyki dzieci w rodzinach, które wzięły udział w badaniu. Kwestionariusz został zaprojektowany w taki sposób, aby możliwa była analiza porównawcza deklaracji rodziców i pozostających pod ich opieką dorastających graczy. W praktyce oznacza to taki dobór pytań, który częściowo pokrywa się z poszukiwanymi w wywiadach informacjami. Przeprowadzone ankiety były poufne, wypełniane samodzielnie przez dzieci i w większości przypadków w obecności badacza.

Badanie zrealizowałem w ciągu nieco ponad dwóch tygodni i przypadło na okres od 25 marca do 10 kwietnia 2014 roku. Obszar badawczy został podzielony na dwie części. Część miejska odbyła się w mieście Krosno w województwie podkarpackim, natomiast wiejska na obszarze pobliskich miejscowości z terenu gminy Wojaszówka. Dobór respondentów miał charakter celowy i był podporządkowany przedmiotowi badania, dlatego poszukiwałem takich osób, które wychowują dzieci korzystające z gier wideo. Pierwotnie zakładałem przeprowadzenie przynajmniej 20 wywiadów swobodnych. W ostateczności udało się odbyć 24 rozmowy (z 28 osobami, ponieważ w czterech spotkaniach udział wzięło oboje rodziców) o zróżnicowanej długości, co przełożyło się na ponad 23 godziny nagrań. Wywiady i ankiety były przeprowadzane najczęściej w mieszkaniach moich rozmówców. Dla większości było to najbardziej komfortowe rozwiązanie i dominowało wśród mieszkańców wsi. Część miejska badania odbyła się w poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz dwóch szkołach podstawowych. Oczywiście dostęp do tych instytucji wiązał się z koniecznością przedstawienia projektu badań organom prowadzącym. Reakcja dyrekcji szkół i poradni była pozytywna, a udzielone wsparcie nie ograniczało się do wydania zgody na realizację badania. W proces poszukiwania rozmówców zaangażowali się pracownicy wymienionych instytucji, a część z nich wzięła udział w badaniu. Pomoc polegała także na udostępnieniu pomieszczeń, w których przeprowadzałem wywiady i ankiety. Uczestnicy zostali dobrani do badania za pomocą metody kuli śnieżnej (ang. *snowball sampling*). Jest to nielosowa metoda doboru respondentów, w której ramach każdy uczestnik projektu badawczego wskazuje kolejnego potencjalnego uczestnika badania

(por. Babbie 2003: 205–206). Celem lepszego zobrazowania procedury dotarcia do rozmówców w opisywanym projekcie można odnieść się do terminologii przytaczanej przez Abrahama Oppenheima, który przedstawił kilka czynników zwiększających odsetek zwrotów odpowiedzi w wywiadach osobistych. Są to między innymi: list zapowiedni, wyjaśnienie wyboru, rekomendacja, poufność, anonimowość oraz długość (Oppenheim 2004: 125). W przypadku opisywanego badania list zapowiedni zastąpiła słowna zapowiedź wraz z zaproszeniem do udzielenia wywiadu. Oczywiście każda taka propozycja była połączona z wyjaśnieniem celu i sposobu doboru uczestników badania, dzięki czemu zaproszone osoby otrzymywały podstawowe informacje o projekcie, do którego zostały zachęcone. Podjęte próby kontaktu wspierała rekomendacja innego uczestnika projektu. Na obszarze wiejskim większość respondentów wskazywała kogoś z własnego grona znajomych. W mieście sytuacja wyglądała inaczej. Tutaj największe znaczenie miały osoby znane i wpływowe, czyli dyrektorzy wcześniej wspomnianych placówek oświatowych. W grupach formalnych, takich jak szkoły, zdecydowanie większe znaczenie mają struktura grupy, obowiązująca hierarchia i odgrywane przez jej członków role. W takim wypadku poparcie najważniejszej osoby w instytucji oraz rekomendacja z jej strony dają spore szanse na nawiązanie skutecznego kontaktu i podjęcie współpracy z podwładnymi. Niezwykle istotnym czynnikiem okazała się poufność badania. Moi rozmówcy przywiązywali sporą uwagę do tego, by identyfikacja ich wypowiedzi była niemożliwa. Wszelkie zgromadzone dane pozostają do wglądu jedynie dla mnie, a potencjał identyfikacji respondentów zredukowałem przez odpowiednie kodowanie wywiadów i ankiet. Co więcej, zgromadzone dane teleadresowe zostały zniszczone po zakończeniu terenowego etapu badań.

W moim pierwotnym zamiarze chciałem zrealizować opisywane badanie w oparciu o teorię ugruntowaną Anselma Straussa i Barneya Glasera[2], co wiąże się z koniecznością wykorzystania bardzo

---

[2] Metodologia teorii ugruntowanej (ang. *grounded theory*) została opracowana i opisana przez Straussa i Glasera w latach 60. XX w. Jest dziś jedną z najlepiej opisanych strategii badań jakościowych. Swój początek

konkretnej procedury gromadzenia i analizy danych. Metodologia teorii ugruntowanej polega „na budowaniu teorii (średniego zasięgu) na podstawie systematycznie zbieranych danych empirycznych" (Glaser, Strauss 1967: 1–2). Jest to indukcyjny model budowania teorii, która wyłania się z analizy zgromadzonych danych. Miała ona stanowić alternatywę dla tradycyjnych, dedukcyjnych metod konstruowania teorii (Konecki 2000: 26). Prowadzenie badań w oparciu o teorię ugruntowaną wiąże się z marginalizacją etapu konceptualizacji i rozpoczęciem pracy badawczej od luźnych założeń teoretycznych, co w konsekwencji prowadzi do wzmocnienia roli opisu i analizy zebranego materiału empirycznego (Konecki 2000: 26–27). Takie podejście zapewnia ugruntowanie, czy też osadzenie, koncepcji teoretycznych w danych empirycznych. Budowanie teorii jest jednocześnie długotrwałym procesem, a nie prostą weryfikacją wcześniejszych hipotez na podstawie zebranych danych (Konecki 2000: 26–27). Niestety, w związku z ograniczeniami czasowymi i organizacyjnymi koniecznością stało się odejście od wyżej opisanej metody. Wierne podążanie za wytycznymi Straussa i Glasera implikuje ciągłe porównywanie zgromadzonych danych oraz znacznie zwiększa prawdopodobieństwo powrotów w teren w celu nasycenia koncepcji teoretycznych, które wyłaniają się z analizy. Świadomość wymogów proceduralnych doprowadziła mnie do decyzji o ograniczeniu wykorzystania teorii amerykańskich socjologów. W efekcie zastosowałem jedynie jej elementy na etapie analizy wywołanych danych empirycznych. Dodatkowo zdecydowałem się odwołać do jej uaktualnionej wersji, określanej mianem konstruktywistycznej teorii ugruntowanej, autorstwa Kathy Charmaz. Dokładniej rzecz ujmując, proces analizy oparłem na schemacie zaproponowanym przez Charmaz w książce *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. W praktyce oznaczało to transkrypcje nagrań wywiadów i ich kodowanie wstępne, a następnie kodowanie

bierze w analizach obu uczonych, którzy badali wzory zachowań organizacyjnych w instytucjach opieki medycznej. Była wykorzystywana w badaniach: kultury organizacji, systemu kontroli produkcji, organizacyjnych przyczyn katastrof, symbolicznego wymiaru organizacji i innych (por. Konecki 2000: 24–25).

skoncentrowane. Kody skoncentrowane zostały porównane i pogrupowane, by w kolejnej fazie wykorzystać je do stworzenia not teoretycznych, będących „zasadniczym krokiem między zbieraniem danych a sporządzaniem wstępnych wersji prac naukowych" (Charmaz 2009: 97).

Opisana konieczność rezygnacji z pełnego zastosowania teorii ugruntowanej jest dobrą okazją do tego, by przejść do mniej udanych lub problematycznych aspektów badania diagnostycznego. Niewątpliwie długość wywiadów i ankiet ma znaczenie dla osób biorących udział w badaniach. Abraham Oppenheim twierdzi, że długie czy skomplikowane wywiady nie wywołują sprzeciwu, jeśli temat badania jest „istotnie doniosły dla respondentów", i podaje przykład tematu dotyczącego dzieci (2004: 126). Jednak moje własne doświadczenie z badań pokazuje, że duża część z badanych przeze mnie rodziców nie przykłada większej uwagi do problematyki obecności gier wideo w życiu ich pociech. Często to brak czasu i obowiązki – głównie zawodowe, ale też domowe – warunkowały możliwość odbycia rozmowy, a fakt powiązania tematyki badania z potomstwem rozmówców nie miał większego znaczenia. W niektórych przypadkach ten brak zainteresowania można było dostrzec już od pierwszych prób kontaktu. Kilka osób odmówiło wzięcia udziału w badaniu lub nie wyraziło zgody od razu. Ten problem był zdecydowanie częstszy wśród mieszkańców miasta, co zapewne można tłumaczyć koniecznością dojazdu w umówione miejsce. Uczestnicy badania dojeżdżali do szkoły swojego dziecka lub poświęcali swój czas w trakcie oczekiwania na koniec badania w poradni (dzieci badano pod kątem występowania u nich dysleksji, dysgrafii itp.), ewentualnie udzielali wywiadu w pracy podczas przerwy – oczywiście za wiedzą i zgodą przełożonych. Na wsi przebieg badań był inny, ponieważ wszystkie wywiady były przeprowadzane w domach rozmówców. Wybór miejsca został podyktowany głównie wygodą uczestników badania. Wizyta w poradni, odbiór dziecka ze szkoły czy przerwa w pracy stały się okazją do zrobienia czegoś więcej. Nie bez znaczenia pozostaje możliwość przeprowadzenia ankiety z dzieckiem, które przebywało w danym momencie z rodzicem albo w jego pobliżu. Należy pamiętać, że realizacja badań społecznych wśród dzieci wymaga odpowiedniego przygotowania. W przypadku ankiet

wypełnianych samodzielnie główna trudność polega na stworzeniu takiego kwestionariusza, który będzie zrozumiały dla kilkuletniego respondenta. Dlatego już na etapie projektowania listy pytań zwróciłem szczególną uwagę na: język (wykorzystywanie jasnego słownictwa w pytaniach i kafeteriach), długość (unikanie rozbudowanych poleceń i dużej liczby pytań) i strukturę (różnorodność, precyzja i przejrzystość pytań, instrukcje do całego narzędzia, jak i poszczególnych pytań) kwestionariusza ankiety.

Poza niewątpliwą użytecznością w kontekście podjętej problematyki wybrane przeze mnie techniki badawcze wiązały się też z trudnościami w pewnych aspektach. Jeśli chodzi o wywiad, to głównym problemem jest jego czasochłonność. Większość rodziców przyjmowała z lekkim niezadowoleniem informację o przewidywanej długości spotkania, która została ustalona na około jedną godzinę. Zazwyczaj pierwszą myślą, która towarzyszyła potencjalnym respondentom, było przekonanie o wykorzystaniu znacznie mniej angażującej techniki ankiety. Można to tłumaczyć zarówno popularnością tego narzędzia, jak i relatywnie krótkim czasem realizacji badania ankietowego. Co więcej, wywiad to technika wymagająca także dla badacza. Oppenheim nie pozostawia wątpliwości, pisząc, że jego prowadzenie:

> podobnie jak wiele innych metod, wymaga znacznych umiejętności (interesującego sposobu zadawania pytań, notowania odpowiedzi bez przerywania toku rozmowy, wspierania respondenta bez wpływania nań, niestresowania go). […] Wywiad traktowany poważnie jest przedsięwzięciem ogromnie skomplikowanym (2004: 83).

Miałem okazję przekonać się osobiście o słuszności powyższych słów. O ile kwestię notowania udało się usprawnić przez nagrywanie – oczywiście za zgodą rozmówców – o tyle prowadzenie rozmowy dającej dostęp do wszystkich poszukiwanych informacji nie było zawsze możliwe. Niektórzy respondenci byli mniej otwarci, niekiedy przekonani o własnej niewiedzy albo celowo sprawiający takie wrażenie. Ponadto wiek oraz status społeczny badacza (ówcześnie jeszcze studenta) mogły wpływać na stosunek niektórych rozmówców

do przeprowadzanych wywiadów. Traktowanie z góry, zdawkowe odpowiedzi, podważanie sensu prowadzonych badań – tego typu zachowania nie były częste, ale w pojedynczych przypadkach obecne. Warto podkreślić, że główna zaleta techniki wywiadu jest zarazem jedną z jego najpoważniejszych wad, ponieważ w trakcie etapu terenowego udało się wywołać kilkadziesiąt godzin nagrań zawierających bardzo dużo danych, a ich dokładna analiza okazała się przedsięwzięciem wyjątkowo czasochłonnym.

Pozostała część etapu terenowego opisywanego badania, czyli ankieta wśród dzieci, ku mojemu zdziwieniu była wolna od większych problemów organizacyjnych. Pomimo braku badań pilotażowych – można to odbierać jako poważny błąd, czego mam świadomość – udało się przygotować kwestionariusz, który nie sprawił większych kłopotów młodym respondentom. W kilku przypadkach dzieci zadawały dodatkowe pytania bądź prosiły o wyjaśnienie sensu danego sformułowania zawartego w kwestionariuszu ankiety. Chociaż były to sytuacje sporadyczne, to trzeba przyznać, że przeprowadzenie pilotażu mogłoby wyeliminować te nieprawidłowości, co bardziej szczegółowo omawiam w rozdziale czwartym.

Należy wspomnieć o jeszcze jednej trudności. Niestety, w większości przypadków nie było możliwości przeprowadzenia rozmowy z obojgiem rodziców. Rozmawiałem głównie z matkami, a jedynie w czterech przypadkach także z ojcami. W idealnej sytuacji zarówno matka, jak i ojciec powinni podzielić się swoimi spostrzeżeniami (co miałoby też problematyczne konsekwencje, takie jak znaczące wydłużenie całego procesu badawczego i analiz), lecz i tym razem realia życia rodzinnego okazały się decydujące. Praca zawodowa, ale też niechęć (szczególnie ojców) czy nieznajomość analizowanego kontekstu życia rodzinnego spowodowały poważną nadreprezentację matek. Wydaje się jednak, że ma to też swoje pozytywne strony, ponieważ z rozmów wynika, że to właśnie matki w większości przypadków częściej przebywały z dziećmi i z tego powodu posiadały głębszą wiedzę o ich codziennych praktykach, także tych podejmowanych w ramach czasu wolnego.

Nim przejdę do szczegółowego omówienia kolejnego badania, chcę wspomnieć krótko o roli etyki w działalności naukowej. To ważne zagadnienie, szczególnie w sytuacji, gdy ankietowane są

dzieci. „Podstawowa zasada etyczna gromadzenia danych mówi, że badanie nie może narazić respondenta na jakikolwiek szwank" (Oppenheim 2004: 103). Zasada ta towarzyszyła mi przez cały okres badań terenowych. Już w momencie pierwszych kontaktów z potencjalnym rozmówcą otrzymywał on niezbędne informacje na temat celu badań i ich przebiegu. Każdą ankietę wypełnioną przez dziecko poprzedzała rozmowa z rodzicem oraz uzyskanie pisemnej zgody na uczestnictwo niepełnoletniego w badaniu. Jednocześnie uszanowałem prawa wszystkich badanych do prywatności, odmowy udziału w projekcie czy udzielenia odpowiedzi, a także postarałem się o zachowanie poufnego charakteru przeprowadzonych rozmów. Rodzice nie mogli zapoznać się z odpowiedziami swoich dzieci, a opisy ankiet i wywiadów zostały sporządzone w taki sposób, aby identyfikacja uczestników badania nie była możliwa. Każde spotkanie było umawiane w terminie korzystnym dla moich rozmówców. W trakcie rozmów unikałem wartościowania wypowiedzi czy postaw badanych, a pytania były formułowane w taki sposób, aby nikogo nie urazić. Wszystkie spotkania odbyły się w przyjaznej atmosferze. Żaden wywiad nie został przerwany czy skrócony na prośbę rozmówcy, co wydaje się potwierdzeniem przyjęcia przeze mnie właściwej postawy względem uczestników opisanego projektu badawczego.

Metodologia badania wyjaśniającego wśród ekspertów

Przejdę teraz do omówienia metodologii drugiego z badań, czyli zrealizowanego w 2016 roku eksperckiego badania wyjaśniającego. Podobnie jak w przypadku opisanego wcześniej przedsięwzięcia i tym razem zależało mi na bogatych znaczeniowo danych, stąd decyzja o ponownym wykorzystaniu metod jakościowych. Omówienie zacznę jednak od podstawowego problemu badawczego, który może być sformułowany jako próba ustalenia zasad efektywnej socjalizacji medialnej nowego pokolenia graczy wobec propozycji edukatorów medialnych. W tym badaniu chciałem pójść o krok dalej. Zależało mi, aby po ukazaniu szeregu problemów wychowawczych, jakie towarzyszą procesom socjalizacji medialnej i wychowywania nowego pokolenia graczy, uzyskać wiedzę pomocną w ich rozwiązywaniu.

Stąd pomysł poszerzenia perspektywy o opinie eksperckie na temat sytuacji problemowych[3], co w konsekwencji umożliwiło mi wypracowanie ramowego programu wsparcia dla rodziców i listy porad wychowawczych – przedstawiam je w dalszej części książki. Prezentowane dalej badanie podzielić można na dwa zasadnicze etapy, co wynika z faktu podjęcia przeze mnie analizy dwóch różnych typów danych (przy czym ten drugi ma dla opisywanego tu projektu znaczenie podstawowe):

- Typ 1: dotyczy on przedstawionych już wcześniej materiałów zastanych w postaci 24 wywiadów pogłębionych, zrealizowanych w 2014 roku na potrzeby mojej własnej pracy dyplomowej, kierowanej przez dr hab. Magdalenę Szpunar. Chodziło tu o dokonanie wtórnej analizy posiadanych materiałów (poprzednio wykorzystanych inaczej), pierwotnie zrealizowanej z perspektywy innych kontekstów i celów badawczych. Kierowałem się tutaj między innymi wskazówkami metodologicznymi Michaela Burawoya, który podkreśla głęboki sens „powtórnych wizyt" w przeanalizowanym już terenie badawczym (2003: 645–679).
- Typ 2: odnosi się do nowych materiałów wywołanych w formie wywiadów eksperckich, zrealizowanych w roku 2016 na potrzeby mojej pracy magisterskiej, kierowanej przez prof. Janusza Muchę. Rozmowy te przeprowadziłem z: a) osobami, które realizują projekty z zakresu edukacji medialnej dzieci i dorosłych, w szczególności skupiając się na zagadnieniach związanych z nowymi mediami; b) socjologami, pedagogami i psychologami; c) groznawcami oraz medioznawcami.

Dane z typu 1. zostały powtórnie zrekodowane przy użyciu programu MaxQDA – oprogramowania CAQDA (ang. *computer assisted qualitative data analysis software*) – czyli programu komputerowego wspomagającego analizę danych jakościowych (Niedbalski 2013: 185). Celem powtórnej analizy tego materiału było przede wszystkim nakreślenie tła społeczno-kulturowego właściwego dla zbioru 24 rodzin, jakie zostały przebadane w ramach mojego wcześniejszego

[3] Lista wybranych sytuacji umieszczona została na końcu książki.

projektu badawczego. Analiza ta pozwoliła mi na określenie poziomu kompetencji i zdolności przedstawicieli tych rodzin oraz zaprojektowanie kilku przykładów wychowawczych trudności czy sytuacji problematycznych (mowa o swoistych scenach rodzajowych), z jakimi zmagają się ci ludzie. Następnie tak opracowane materiały – wzbogacone dodatkowymi analizami literatury zastanej – posłużyły do przygotowania scenariuszy wywiadów eksperckich.

W kolejnym etapie powstał scenariusz wywiadu eksperckiego, który umożliwił mi wywołanie oryginalnego materiału badawczego (typ 2). Scenariusz został podzielony na trzy części. W części pierwszej (wprowadzającej) badany ekspert proszony był o krótkie przedstawienie się oraz omówienie swojej dotychczasowej działalności zawodowej, edukacyjnej i szkoleniowej. W części drugiej (oceniającej) prezentowane były wspominane przykłady sytuacji problemowych, które następnie zostały poddane ocenie i omówieniu przez eksperta. Specjalistów prosiłem w szczególności o przedstawienie własnych propozycji rozwiązania danej sytuacji problemowej. Część trzecia (podsumowująca) składała się z szeregu pytań o charakterze ogólnym, które związane były ze stanem edukacji medialnej w Polsce, kondycją współczesnej rodziny w kontekście szybko zmieniającego się rynku nowych mediów (głównie gier wideo) oraz różnicami, jakie da się zaobserwować pomiędzy rodzinami żyjącymi na obszarach miejskich i wiejskich. Praktyka badawcza zweryfikowała przedstawiany tutaj model narzędzia badawczego. W trakcie niektórych rozmów nie udało się zachować zakładanego schematu, co zostanie szerzej opisane w dalszej części tego rozdziału.

Wybór techniki wywiadu eksperckiego motywowany był chęcią uzyskania szerokiej perspektywy na podejmowany problem badawczy, w którego ramach przenika się wiele zróżnicowanych zagadnień. Wymaga to podejścia interdyscyplinarnego, które wykraczało poza mój poziom kompetencji. Jest to z jednej strony przyznanie się do pewnych własnych braków, z drugiej przełamanie osobistego przekonania – często nieuzasadnionego – o wystarczającej wiedzy w danym obszarze tematycznym. Jak słusznie moim zdaniem zauważa Pierre Lévy: „Nikt nie wie wszystkiego, każdy wie coś. Całą wiedzę ma ludzkość" (1997: 20). Dlatego też postanowiłem wykorzystać pewien

rodzaj kolektywnej inteligencji i uzyskać szeroką perspektywę właśnie poprzez zastosowanie techniki wywiadu eksperckiego. Co więcej, moim zamiarem było odniesienie się do konkretnych sytuacji z życia wybranych rodzin i ich skomentowanie, co wiązało się z koniecznością ich przedstawienia i poddania pod dyskusję.

Wywiady eksperckie są wykorzystywane w procesie generowania prognoz rozwoju gospodarczego, regionalnego czy społecznego, a także w aplikacyjnych badaniach rynkowych, natomiast w socjologii nie cieszą się dużą popularnością (Stempień, Rostocki 2013: 90). Najczęściej są realizowane w małych, celowo dobranych grupach specjalistów z danej branży, co do których wiadomo, że posiadają wiedzę w obszarze zainteresowań badawczych socjologa (Stempień, Rostocki 2013: 90). Ściślej rzecz ujmując, są to wywiady pogłębione lub swobodne ukierunkowane, co oznacza, że w danym projekcie badawczym dotyczą one jednego tematu, ale mogą się różnić ilością, kolejnością czy typem pytań w zależności od cech konkretnego respondenta (Stempień, Rostocki 2013: 90). W trakcie takiej rozmowy badany przekazuje informacje o faktach, swoim stosunku do nich, próbuje formułować wyjaśnienia i przewidywania, a także własne propozycje analityczne i realistyczne prognozy rozwoju sytuacji (Stempień, Rostocki 2013: 90). Uzyskanie interesujących mnie informacji w wybranym obszarze tematycznym, który cechuje się stosunkowo dużą złożonością, implikuje konieczność zasięgnięcia opinii ekspertów o zróżnicowanym zasobie wiedzy i doświadczeń. W efekcie do udziału w projekcie badawczym zaprosiłem 21 ekspertów, których (na ogół znana mi wcześniej) dotychczasowa aktywność pozwala na przyporządkowanie każdego do przynajmniej jednej z poniższych kategorii osób:

- zainteresowanych cyfrowymi mediami, w tym grami wideo;
- powiązanych z instytucjami edukacyjnymi (szkołą, stowarzyszeniami i innymi instytucjami);
- posiadających wykształcenie i doświadczenie z zakresu socjologii, pedagogiki, psychologii lub edukacji medialnej.

W grupie ekspertów znalazły się osoby instytucjonalnie powiązane z następującymi podmiotami: Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), Stowarzyszeniem Producentów i Dystrybutorów Oprogramowania Rozrywkowego (SPIDOR), Instytutem Badań

Edukacyjnych (IBE), Centrum Profilaktyki Społecznej, Fundacją Instytut Edukacji Kreatywnej (INEK), Warszawską Szkołą Filmową, czasopismem „Edukacja i Dialog", Polskim Towarzystwem Edukacji Medialnej (PTEM); a także naukowcy (takich dyscyplin jak: socjologia, pedagogika, psychologia, groznawstwo czy kulturoznawstwo) reprezentujący: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Akademię Górniczo-Hutniczą w Krakowie, Akademię Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz Dolnośląską Szkołę Wyższą we Wrocławiu. W grupie ekspertów znaleźli się też nauczyciele i pedagodzy z podkrakowskich szkół, blogerka zajmująca się tematyką edukacji cyfrowej, twórca gier wideo oraz asystent rodziny. Oczywiście większość moich rozmówców posiada doświadczenie w pełnieniu przynajmniej kilku funkcji, w tym prowadzących warsztaty i projekty z zakresu edukacji medialnej. Przedstawiona charakterystyka jest z konieczności poglądowa, ponieważ bardziej szczegółowy opis ułatwiałby identyfikację uczestników badania, które było poufne. Z charakteru przyjętej metodologii wynika nielosowy i celowy sposób doboru próby badawczej. Część ekspertów została wytypowana przez wykorzystanie wspomnianej już metody kuli śnieżnej, co w praktyce polegało na wskazaniu kolejnego badanego przez osobę udzielającą wywiadu.

Użycie opisywanej techniki badawczej zwróciło moją uwagę na wiele zagadnień, które były poza obszarem mojej percepcji na wcześniejszych etapach realizacji niniejszego projektu badawczego. Rozmowy z ekspertami nie tylko uwrażliwiły mnie na szereg zjawisk i procesów, ale stanowiły też podłoże dla dalszych rozważań i swoisty szkielet (podstawę struktury analitycznej) niniejszej pracy. Zdobyta w trakcie rozmów wiedza, ugruntowana w procesie analizy wywiadów i pogłębiona przez lekturę literatury przedmiotu, stała się osią przedstawianych dalej rozważań. Dostęp do doświadczeń ekspertów – mających swe źródło w ich działalności edukacyjnej, warsztatowej, szkoleniowej czy naukowo-badawczej – uzupełnia zgromadzony materiał i stanowi o jego dodatkowej wartości. Co więcej, elastyczność, jaką zapewnia technika wywiadu swobodnego, umożliwiła mi konfrontowanie różnych opinii i perspektyw przedstawianych przez kolejnych rozmówców. Warto też podkreślić, że

moim zdaniem nie jest istotne – gdyż nie są to badania ilościowe – ilu respondentów reprezentuje dany pogląd. Dlatego grupę 21 badanych uważam za wystarczającą. Prezentuję dalej te opinie uczestników badania eksperckiego, które uważam za szczególnie interesujące i pozwalające na lepsze zrozumienie badanych zjawisk, a w szczególności wyjaśnienie przedstawionych przez rodziców sytuacji problemowych. Wytłumaczyć chcę też decyzję o rezygnacji z bezpośrednich cytatów. Zasadniczo zdecydowałem się na taki ruch, ponieważ zależało mi na ukazaniu własnej, twórczej interpretacji przekazanych przez ekspertów informacji. Uznałem, że zaprezentowanie własnej narracji lepiej służy temu celowi niż umieszczanie w tekście właściwym cytatów z niejednokrotnie dość długich wypowiedzi moich rozmówców, którzy często niuansowali problemy i równocześnie nawiązywali do wielu wątków. Moim celem jest przedstawienie raczej syntezy zgromadzonego materiału i najważniejszych wniosków, co może być ważne przede wszystkim dla tych czytelników, którzy są zorientowani na praktyczny wymiar niniejszej publikacji.

Przejdę teraz do przybliżenia organizacji i efektów etapu terenowego omawianego badania. Trwał on – z przerwami – od 16 marca do 24 czerwca 2016 roku. W tym okresie udało mi się zrealizować 20 wywiadów eksperckich[4]. Dobór ekspertów miał charakter dogodnościowy. Na etapie przedwstępnym (poszukiwawczym) nawiązałem kontakt ze znanymi mi osobami, które według mojej wiedzy posiadały kompetencje i doświadczenie w zakresie podejmowanej problematyki. Dokonałem też przeglądu witryn internetowych najważniejszych instytucji naukowych i pozarządowych realizujących zadania z zakresu szeroko pojętej edukacji medialnej. Następnie kontaktowałem się z wybranym ekspertem – drogą e-mailową otrzymywał on oficjalne zaproszenie do udziału w badaniu. Niekiedy już w trakcie pierwszych rozmów dany ekspert wskazywał kolejną osobę, zdaniem tego specjalisty kompetentną w zakresie interesujących mnie zagadnień.

Niestety, nie udało mi się doprowadzić do spotkania ze wszystkimi wytypowanymi osobami. Zasadniczo problemem był tutaj brak

4 Wspominam wcześniej o 21 ekspertach, gdyż jeden z wywiadów był przeprowadzony z dwoma osobami.

czasu i liczne obowiązki (głównie zawodowe i naukowe, rzadziej rodzinne). Tylko w jednym przypadku niepowodzenie w nawiązaniu relacji wynikało z braku odpowiedzi ze strony eksperta. Inna trudność organizacyjna wiązała się z miejscem zamieszkania moich rozmówców. Uczestnicy badania mieszkali w kilku polskich miastach. Z tego powodu nie każda z rozmów miała charakter bezpośredni. Cztery odbyły się poprzez połączenie telefoniczne, a ich treść została nagrana – po wcześniejszym uzyskaniu zgody – za pomocą aplikacji zainstalowanej na smartfonie. Kolejne siedem wywiadów przeprowadziłem za pośrednictwem komunikatora Skype. W tych przypadkach rejestrację rozmowy (tylko dźwięk) umożliwiał program zainstalowany na komputerze. Pozostałe dziewięć wywiadów zrealizowałem w trakcie bezpośrednich spotkań w miejscach wytypowanych przez uczestników badania (Kraków oraz Warszawa).

Właściwe rozmowy poprzedził wywiad pilotażowy, który uświadomił mi dwa zasadnicze problemy. Pierwszy z nich, raczej techniczny, polegał na znacznym przeładowaniu pytaniami pierwotnej wersji scenariusza. Skomplikowany charakter i szeroki zakres problematyki badawczej wymuszały odwoływanie się do różnych – jednakże powiązanych ze sobą – kwestii. Trudność ta została rozwiązana przez podział pierwotnego scenariusza na trzy wersje, które skierowano do ekspertów:

- z zakresu edukacji medialnej, związanych z instytucjami badawczymi;
- zaangażowanych w pracę instytucji z bezpośredniego otoczenia rodziny;
- posiadających wiedzę z zakresu pedagogiki, psychologii, a także pracy socjalnej.

Oczywiście podział ten nie miał charakteru rozłącznego. Część pytań powtarzała się w kilku wersjach scenariusza wywiadu. Poza tym szeroki zakres zainteresowań niektórych badanych sprawiał, że mogli być włączeni do więcej niż jednej kategorii. Niekiedy w takich sytuacjach zadawałem rozmówcy pytania z dwóch lub nawet trzech scenariuszy. O włączeniu eksperta do danej kategorii decydowały jego dotychczasowe działania i kompetencje. Drugi z ujawnionych w trakcie pilotażu problemów jest bardziej niejednoznaczny. Otóż chodzi tutaj o odnoszenie się do własnych doświadczeń

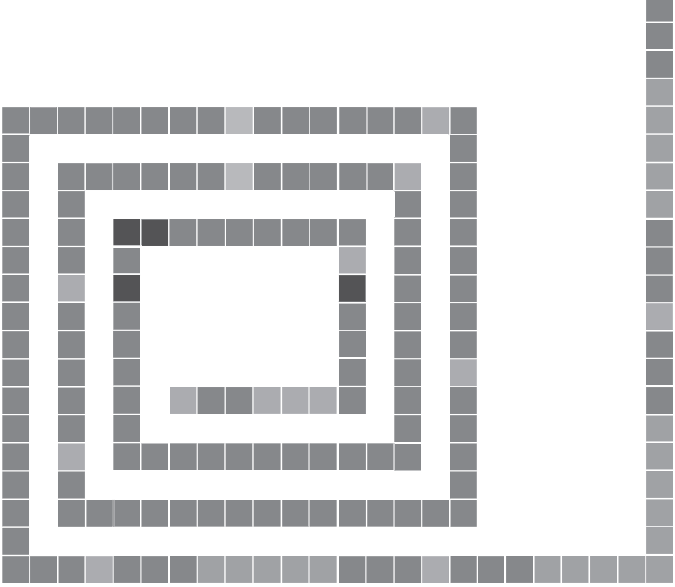
rodzicielskich. Zasadniczo celem wywiadu było uzyskanie informacji mających swe źródło w wykształceniu rozmówcy czy jego doświadczeniach w pracy zawodowej lub szkoleniowej. Własna praktyka rodzicielska – skądinąd wpisująca się w problematykę badania – nie spełniała tych założeń. Jednak rozdzielenie obu źródeł wiedzy nie jest łatwe. Eksperci byli uprzedzani na początku wywiadów o istnieniu tego problemu, a jednak niekiedy nie udało się uniknąć nawiązań do własnych doświadczeń wychowawczych, co chciałem tu jedynie zasygnalizować.

Zasadniczo wszystkie wywiady odbyły się w atmosferze sprzyjającej rozmowie, jednakże spotkania w miejscach publicznych (np. kawiarniach) nie pozwalały na uzyskanie bardzo dobrej jakości nagrania z racji typowego dla tego rodzaju miejsc hałasu. Pewnej krytyce należy tutaj poddać wspominaną już liczbę pytań w scenariuszach wywiadów. Opisywane wcześniej poprawki okazały się niewystarczające – zazwyczaj eksperci udzielali pełniejszych i dłuższych wypowiedzi na zadane pytania, niż pierwotnie zakładałem. Z tego powodu część spotkań trwała ponad dwie godziny (wstępnym założeniem było półtorej godziny). Szczęśliwie żaden z rozmówców nie przerwał rozmowy, a w większości przypadków badanie udało się zakończyć na jednym spotkaniu.

Inny typ kwestii problemowych związany jest z opiniami samych ekspertów. Część osób zaznaczała, że chociaż ich zainteresowania dotyczą edukacji medialnej, to nie zajmują się konkretnie grami wideo, co ich zdaniem mogło stanowić istotną przeszkodę dla udziału w moim przedsięwzięciu. Inni podkreślali zaledwie pośrednie powiązania z tym medium, np. poprzez kontakty z uczniami w szkole, którzy intensywnie korzystają z gier. Można się zastanowić, czy przedstawianie takich wątpliwości miało na celu zwolnienie eksperta z odpowiedzialności za ewentualne luki w posiadanej wiedzy. Zarazem wskazuje to na opisywany już wcześniej problem kulturowej marginalizacji gier i badań nad nimi. Okazywało się, że nawet osoby związane ze sferą mediów i pracujące z dziećmi nie muszą być kompetentne wobec tego „pudełka zabawek symulacji", które stoi w kącie (cieniu?) sfery mediów (por. Dovey, Kennedy 2011: 16). Warto wspomnieć o pojedynczych przypadkach, w których pojawiło się zainteresowanie wybraną techniką badawczą oraz wątpliwość, czy

ma ona uzasadnienie wobec bogactwa dostępnej literatury. Uwaga ta jest zasadna, jednak jak już wskazywałem, cele opisywanego projektu badawczego usprawiedliwiają wykorzystanie techniki wywiadu eksperckiego. Zależało mi na pewnego rodzaju konfrontacji eksperta z konkretną sytuacją społeczną, chciałem też zgromadzić wiedzę opartą na „żywym" doświadczeniu spotkania i współpracy z rodzicami (np. w ramach przeprowadzonych warsztatów), czego w kontekście polskim zasadniczo nie oferuje teoria zawarta w literaturze.

Po zakończeniu etapu terenowego wywołane dane poddałem analizie przy wykorzystaniu oprogramowania typu CAQDA (podobnie jak wcześniej w środowisku MaxQDA). Podstawą analizy nie był tekst transkrypcji, lecz bezpośrednio plik dźwiękowy po odpowiedniej obróbce w bezpłatnym programie Audacity. Edycja polegała na zwiększeniu tempa nagrań. W efekcie udało mi się wyraźnie skrócić długość zarejestrowanych rozmów. W większości przypadków bardzo dobra jakość nie wymuszała zastosowania dodatkowych opcji, takich jak odszumianie czy normalizacja nagrania dźwiękowego. Bazowanie na nagraniach dźwiękowych w procesie analizy zgromadzonego materiału wiąże się z dwiema zasadniczymi korzyściami. Po pierwsze zachowany został pierwotny kontekst komunikacyjny, a po drugie znacznemu skróceniu uległ etap analizy wywołanych danych.



ROZDZIAŁ IV

GRY WIDEO W ŚRODOWISKU RODZINNYM – REZULTATY BADAŃ WŁASNYCH*

* Dziękuję Pani dr hab. Magdalenie Szpunar za wnikliwą lekturę i uwagi do pierwszej wersji tego fragmentu. Jednocześnie chciałbym wskazać, że prezentowane w tym rozdziale rozważania opublikowałem wcześniej w syntetycznym i skróconym opracowaniu, które dostępne jest w czasopiśmie „Kultura i Edukacja" 2016, nr 1 (111), s. 197–216.

Grające dzieci w świetle własnych badań ankietowych

W rozdziale czwartym omawiam wyniki badań terenowych, zrealizowanych na potrzeby badania diagnostycznego wśród rodzin grających dzieci. W pierwszej kolejności przedstawię wyniki ankiety wśród dorastających graczy, następnie rezultaty rozmów z rodzicami, a w końcowej części tego rozdziału zaprezentuję krótką analizę porównawczą deklaracji obu podgrup badawczych. Nim przejdę dalej, chciałbym przypomnieć, że dobór uczestników do tego badania był celowy. W efekcie uzyskane wnioski nie mogą być uogólniane na szersze kategorie społeczne czy wszystkie rodziny, w których dorastają nieletni gracze. Próby takie mogą skutkować poznawczym błędem indywidualizmu (ang. *individualistic fallacy*) (Dobrodziej 2017). Prezentowane dalej wnioski stanowią pogłębiony opis relacji zachodzących pomiędzy członkami badanych rodzin, a przez to ujawniają pewne nieoczywiste procesy i zależności, obecne – by użyć terminologii Bruno Latoura – między aktorami ludzkimi (dzieci, rodzice, opiekunowie, rówieśnicy) a nie-ludźmi (gry wideo, sprzęty cyfrowe, wykorzystywane usługi itd.). Należy mieć na uwadze, że przedstawiany poniżej opis jest właściwy tylko dla konkretnej grupy osób, a ewentualne generalizacje wymagają reprezentatywnych badań ilościowych – czego w przyszłości nie wykluczam. Jednocześnie chcę przypomnieć, że ukazane dalej wyniki ankiety przeprowadzonej wśród grających dzieci należy interpretować w odniesieniu do rozmów z rodzicami. Potencjał eksplanacyjny wypracowanych wniosków jest więc mocno ograniczony do zbadanej w ankiecie grupy 31 respondentów, ale to nie może być zarzut, ponieważ badanie, którego te konkluzje są efektem, nigdy nie było projektowane

z zamiarem uzyskania wyników reprezentatywnych dla ogólnej populacji[1]. Ich cel stanowiło ukazanie i pogłębione wyjaśnienie swoistego generacyjnego pęknięcia i cyfrowego podziału w stosunku do gier wideo, jaki można zaobserwować w części polskich rodzin, co realizuję przez zestawienie autocharakterystyki dzieci z opiniami rodziców.

Jak już wspominałem, celem badania ankietowego wśród dzieci było nakreślenie ogólnej charakterystyki tej podgrupy badawczej, a także analiza porównawcza z deklaracjami rodziców. Relatywnie prosty kwestionariusz ankiety – przypominam, że był on projektowany jako uzupełnienie scenariusza wywiadu z rodzicami – w połączeniu z bardzo małą próbą nie pozwala na rozbudowane analizy statystyczne. Dodatkowym problemem, a być może i moim błędem, jest nadreprezentacja przedstawicieli płci męskiej: w grupie 31 respondentów aż 23 osoby to mężczyźni, a jedynie 8 osób to kobiety. Jeśli chodzi o miejsce zamieszkania, to 18 osób zamieszkiwało obszary wiejskie, a 13 miejskie. Te dysproporcje wynikają z dominującej roli rodziców w zrealizowanym projekcie badawczym. Ankieta wśród dzieci miała charakter uzupełniający, dlatego decydująca była zgoda rodzica na wzięcie udziału w badaniu, a nie płeć pociechy. Średnia wieku ankietowanych wyniosła 11 lat, a zdecydowana większość to byli uczniowie klas IV–VI szkoły podstawowej. Wybór takiego przedziału wiekowego był motywowany chęcią zbadania interakcji pomiędzy dziećmi a ich rodzicami w takim okresie życia, w którym władza rodzicielska i możliwość jej egzekwowania są stosunkowo duże. Z wiekiem zależność dziecka od rodzica zazwyczaj maleje. Dodatkowymi czynnikami były przekonanie o decydującej roli pierwszych kilkunastu lat życia w procesie kształtowania osobowości i tożsamości człowieka (socjalizacja pierwotna), a także obniżająca się granica wieku dla pierwszych kontaktów z grami cyfrowymi.

Omówienie wyników ankiety rozpocznę od charakterystyki stylu wykorzystania urządzeń cyfrowych. Przebadane dzieci stosunkowo często korzystały z komputera: 32% codziennie, 65% kilka razy w tygodniu, a jedynie 3% zadeklarowało, że robiło to raz

---

1 Wyjątki stanowią fragmenty tekstu odnoszące się do innych analiz i raportów, które cytuję w dalszej części książki.

w tygodniu. Wśród badanych nie było dziecka, które korzystało z komputera rzadziej niż raz w tygodniu. Z całą pewnością można stwierdzić, że dla tych respondentów komputer stanowił nieodłączny element ich codzienności. Większość (58%) badanych spędzała przed nim około godziny dziennie, co jest wynikiem wpisującym się w ogólne zalecenia. Trzeba jednak zaznaczyć, że nie było osoby, która wykorzystuje tego rodzaju sprzęt krócej niż godzinę na dzień. Co ważne, aż 42% ankietowanych przyznało się do dłuższych, 2-godzinnych sesji, a 10% najbardziej zaangażowanych przesiadywało przed komputerem przez co najmniej 4 godziny dziennie. W tym pytaniu ujawniła się spora dysproporcja pomiędzy chłopcami i dziewczynkami. Chłopcy niemal czterokrotnie częściej deklarowali spędzanie 2–3 godzin dziennie przy komputerze, za to dziewczynki niemal dwukrotnie częściej przyznawały, że ta aktywność zajmuje im około jednej godziny na dzień. Te wyniki wyraźnie wskazują, że chłopcy są skłonni przeznaczać niemalże dwa razy więcej czasu na użytkowanie komputera. Oczywiście podane liczby nie są w żaden sposób wiążące, ale wydaje się, że ogólna tendencja została poprawnie zdiagnozowana.

Dzieci miały też okazję udzielić swobodnych wypowiedzi w pytaniach otwartych. Jedno z nich dotyczyło najczęstszych sposobów wykorzystania komputera. Uzyskane odpowiedzi miały umożliwić odkrycie typowych, codziennych czynności podejmowanych za pomocą tego urządzenia. Okazało się, że wszyscy ankietowani chłopcy przede wszystkim grają w gry elektroniczne. Drugą najczęstszą aktywnością wśród chłopców jest nauka i odrabianie lekcji, co zadeklarowała nieco ponad połowa badanych. Prawie tyle samo ankietowanych wskazało na wykorzystywanie funkcji multimedialnych komputera, czyli oglądanie filmów czy słuchanie muzyki. Jedna trzecia chłopców korzystała z komputera do poszukiwania informacji, a mniej niż 20% zdeklarowało, że używało go w celach komunikacyjnych. Wśród dziewczynek największą popularnością cieszyły się funkcje multimedialne tego urządzenia. Wszystkie przyznały, że poświęcają swój czas na oglądanie filmów lub słuchanie muzyki. Granie w gry elektroniczne w tej grupie jest mniej popularne niż w przypadku chłopców, chociaż różnica nie jest duża, bo 75% ankietowanych dziewczynek zasugerowało, że komputer wykorzystuje także do grania. Połowa odpowiedziała,

że komputer służy im do komunikacji z innymi oraz nauki, a żadna z nich nie stwierdziła, że wykorzystuje go do poszukiwania informacji czy przeglądania stron internetowych.

Kolejne pytanie dotyczyło częstości grania w gry komputerowe i niejako miało charakter kontrolny względem wcześniejszego o najczęstsze sposoby korzystania z komputera. Ponad 22% dzieci zaznaczyło, że gra codziennie, niecałe 65% – kilka razy w tygodniu, a odpowiedzi raz w tygodniu i rzadziej uzyskały w sumie niecałe 13% wskazań. Płynie z tego wniosek, że kontakt z komputerem wśród ankietowanych niemalże zawsze jest związany z graniem w gry komputerowe. Podobną konkluzję uzyskano w cytowanym wcześniej badaniu portalu Squla.pl, także wykazującym, że komputer stanowił urządzenie, na którym badane dzieci – uczęszczające do przedszkola lub zerówki, klas 1–3 oraz klas 4–6 szkoły podstawowej – przede wszystkim grają (*Dzieci po szkole…* 2016). Analiza rozkładu odpowiedzi na to pytanie z uwzględnieniem podziału na płeć wskazuje na zdecydowanie większe zainteresowanie tą formą spędzania wolnego czasu wśród chłopców. W moim badaniu ponad 30% z nich zadeklarowało, że codziennie gra w gry komputerowe, prawie 70% robi to kilka razy w tygodniu. Z kolei dziewczynki udzielały bardziej zróżnicowanych odpowiedzi: 50% kilka razy w tygodniu, 37,5% raz w tygodniu, a 12,5% rzadziej niż raz w tygodniu. Okazuje się, że płeć jest jedną z kluczowych zmiennych różnicujących częstość sięgania po gry, co potwierdzają także inne badania ilościowe – chłopcy częściej deklarują korzystanie z gier wideo, a także przyznają się do dłuższych sesji przed ekranem (Lenhart i in. 2008: 9).

Poza określeniem częstości kontaktów dzieci z grami ważnym elementem ich charakterystyki jest rodzaj używanego sprzętu. Także o to zapytałem w zrealizowanej ankiecie. Analiza wyników przynosi ciekawe wnioski. Nie jest zaskoczeniem, że wśród chłopców to komputer stacjonarny jest najpopularniejszym urządzeniem (74% wskazań), natomiast mniej oczywista pozostaje popularność telefonów komórkowych, a dokładniej smartfonów. Chłopcy tak samo często wybierają telefon i komputer przenośny (oba rodzaje sprzętów uzyskały 52% wskazań), co prawdopodobnie wiąże się z trwającym procesem popularyzacji urządzeń mobilnych, coraz częściej zastępujących nam komputery przenośne (por. Mikowska 2015). Wybory chłopców są

zróżnicowane. Oczywiście dominują komputery, ale różnice procentowe w wyborze pozostałych typów urządzeń są niewielkie, ponieważ na stacjonarne konsole do gier (np. Xbox, PlayStation) wskazało 43% badanych, a na tablety 39%. W przypadku dziewczynek można mówić o pewnej zachowawczości wyboru sprzętu. Wybierają one przede wszystkim komputery przenośne (75% wskazań), rzadziej konsole stacjonarne (37,5%), natomiast niewielki procent decyduje się na wykorzystanie możliwości grania za pomocą pozostałych urządzeń (komputer – 25%, smartfon – 12,5%, tablet – 25%), nawet w sytuacji, gdy w domu jest taka możliwość.

Przejdę teraz do omówienia gier wideo, po które sięgały ankietowane dzieci. Największą popularnością cieszyły się gry przygodowe (19%) oraz sportowe (15%). Nieco mniej popularne były gry zręcznościowe i strzelaniny. Fakt, że 11% badanych dzieci – przypominam: uczniów szkół podstawowych – zadeklarowało korzystanie z gier polegających na strzelaniu i zabijaniu jest niepokojący. Należy zwrócić uwagę na spory odsetek tych, które grają w gry uruchamiane za pomocą przeglądarki internetowej. Kategorie gier przeglądarkowych/flashowych i społecznościowych uzyskały łącznie 16% odpowiedzi. Niestety, niewielki odsetek ankietowanych deklaruje wykorzystywanie gier edukacyjnych (4%), fabularnych (2%), logicznych (8%), strategicznych (6%) czy symulacyjnych (7%). Tego typu produkcje pełnią funkcję nie tylko rozrywkową, ale często pozwalają rozwijać zdolności kognitywne, umiejętność czytania czy poszerzają zakres posiadanej wiedzy. W sumie wyżej wymienione rodzaje gier stanowią jedynie 27% wszystkich odpowiedzi, a same tylko gry przygodowe i sportowe angażują aż 34% badanych. Bardziej szczegółowa analiza odpowiedzi na pytanie o ulubione rodzaje gier pozwala dostrzec pewne różnice w deklaracjach chłopców i dziewczynek. W przypadku większości możliwych do wskazania rodzajów gier nie ma większych różnic pomiędzy deklaracjami respondentów obu płci. Jednak nie było tak w każdym przypadku. Dziewczyny w ogóle nie deklarowały, że grają w gry strategiczne i symulacyjne, w przeciwieństwie do około jednej trzeciej chłopców. Za to chętniej sięgają one po gry edukacyjne (25%, chłopcy – 13%) i unikają strzelanek (tylko 12,5% wskazań), w które gra prawie 60% ankietowanych chłopców.

Kolejne otwarte pytanie dotyczyło ulubionych produkcji. Respondenci mogli przedstawić maksymalnie pięć tytułów. W deklaracjach dziewczynek dominowały gry przeglądarkowe. Po przeanalizowaniu tych gier mogę stwierdzić, że są to najczęściej proste produkcje z nierealistyczną, utrzymaną w konwencji filmu animowanego grafiką i nieskomplikowaną mechaniką rozgrywki. Próg wejścia do takiej gry jest dość niski (proste zasady i sterowanie, brak konieczności poświęcania im dużej ilości czasu). Można tu wymienić takie tytuły jak *Rayman*, *Kinect Sports czy Flappy Bird*. W przypadku młodszych dziewczynek gry te są niejako cyfrową wersją domu dla lalek albo pozwalają na opiekę nad wirtualną postacią, np. w *Pou*. Wyjątkami są takie tytuły jak: *Heroes of Might and Magic III*, *Minecraft* oraz *GTA*. Produkcje te pojawiały się w pojedynczych deklaracjach respondentek. W tym miejscu można zauważyć rozbieżność pomiędzy deklaracją grania w *Heroes of Might and Magic III* (jest to turowa gra strategiczna) a jednoczesnym brakiem deklaracji wykorzystywania gier strategicznych wśród graczek. Być może jest to efekt jedynie niedopatrzenia czy pomyłki badanej lub jej nieznajomości określenia gatunkowego. Odpowiedzi chłopców na omawiane pytanie były zdecydowanie bardziej zróżnicowane. Dużą popularnością cieszyły się gry piłkarskie (seria *FIFA* – pięć wskazań, seria *Pro Evolution Soccer* – dwa wskazania), różnego rodzaju symulatory (kierowcy ciężarówki, farmy, maszyn rolniczych, a nawet *The Sims*) oraz gry online rozgrywane z prawdziwymi przeciwnikami (wymieniono łącznie 9 tytułów wieloosobowych, a niekwestionowanym liderem okazał się *Minecraft*; popularne były też symulator czołgu *World of Tanks* oraz sieciowa strzelanina *Counter Strike*). Niestety, chłopcy, podobnie jak jedna z dziewczynek, deklarowali, że ich ulubioną grą jest *Grand Theft Auto* (26% ankietowanych) oraz takie tytuły jak: gry z serii *Call of Duty* (17%), *Counter Strike* (13%) oraz *Saints Row*, *Contract Wars*, *Postal* czy *Medal of Honor*. Wszystkie te produkcje są skierowane wyłącznie do dorosłych odbiorców. Ich mechanika opiera się w dużej mierze na zabijaniu wirtualnych postaci, a sceny przemocy, wulgaryzmy, elementy nagości są nieodłącznym ich elementem. W celu lepszego oddania charakteru powyższych gier przytoczę ich krótkie opisy:

- *Grand Theft Auto* to pierwsza odsłona popularnej i kontrowersyjnej serii gier akcji, w których użytkownicy mogą pozbyć

się wszelkich ograniczeń moralnych i prawnych, a następnie jako element wielkiej machiny przestępczej grabić, kraść oraz w razie potrzeby zabijać (*Grand Theft Auto* bd.).

Saints Row: The Third to, jak sama nazwa wskazuje, trzecia odsłona popularnego cyklu gier akcji, stanowiącego alternatywę dla bestsellerowej serii *Grand Theft Auto*. Wcielamy się w niej w gangstera i przeżywamy emocjonujące przygody rozgrywające się na terenie miasta Steelport, choć nie tylko. […] W grze nie brakuje interesujących misji. Gracz bierze udział m.in. w szalonym japońskim programie rozrywkowym, zasiada za sterami czołgu, a także bierze udział w przejażdżce po mieście w towarzystwie tygrysa. W niektórych zadaniach pojawia się możliwość wyboru ich zakończeń – przykładowo w akcji z wieżowcem można doprowadzić do jego przejęcia lub też wysadzenia w powietrze, a jacht wypełniony kobietami lekkich obyczajów zachowujemy albo też odsprzedajemy konkurencji. *Saints Row: The Third* pozwala również korzystać z wielu zróżnicowanych rodzajów broni, strojów do przebrania, a także pojazdów. Środki zagłady oraz auta są podatne na ulepszanie, w czym specjalizują się specjalne zakłady i warsztaty. Montujemy w nich tłumiki, celowniki laserowe, a także poddajemy wozy wizualnemu oraz mechanicznemu tuningowi (*Saints Row: The Third* bd.).

Postal jest kontrowersyjną grą akcji (sprzedaży zakazano oficjalnie w ponad dziesięciu krajach globu ziemskiego), przeznaczoną wyłącznie dla pełnoletnich użytkowników. Program stał się znany przede wszystkim dzięki przeładowanej sadystyczną brutalnością formule zabawy, chociaż nie zaniedbano również warstwy stricte technicznej (schludna oprawa wizualna, prezentowanie przebiegu wydarzeń z perspektywy trzeciej osoby w rzucie izometrycznym, dobrze dopasowane efekty dźwiękowe itd.). W roli głównego bohatera występuje psychopatyczny zabójca (tzw. „Koleś z Postala"), eksterminujący bez mrugnięcia okiem wszelkie napotkane formy życia ze szczególnym

> uwzględnieniem ludzi (saksofoniści z orkiestry dętej, krasnolicy mieszkańcy terenów wiejskich, kobiety spod znaku czerwonego światła, obżarci pączkami stróże prawa itp.). Anihilacja obywateli odbywa się przy pomocy dziewięciu śmiercionośnych narzędzi o charakterze wybitnie niszczycielskim (granaty, pistolet maszynowy, strzelba, karabin szturmowy, miny, butelki z benzyną, wyrzutnia rakiet, granatnik napalmowy i miotacz płomieni). Zatem każda ofiara może zginąć w drodze spenetrowania pociskami konwencjonalnymi lub całkowitego spalenia albo eksplozji materiału wybuchowego (*Postal* bd.).

Opisywane tu gry dla dorosłych pojawiają się nie tylko w wynikach mojego badania. Inne raporty także pokazują, że dzieci i nastolatki – a w szczególności chłopcy – z chęcią sięgają po takie produkcje (por. Lenhart i in. 2008: III; Sijko 2014; Bębas i in. 2017: 72).

W kolejnym pytaniu dzieci miały okazję wypowiedzieć się o swojej ulubionej postaci. W zdecydowanej większości przypadków (74% chłopców i 75% dziewczynek) nie było takowej, jednak odpowiedziało inaczej czterech chłopców i dwie dziewczynki. W przypadku graczek były nimi: „Majka 300300" (pisownia oryginalna), która okazała się loginem jednej z użytkowniczek gry przeglądarkowej – respondentka nie zrozumiała pytania – oraz „Pou" (główna postać w popularnej grze mobilnej i przeglądarkowej; sympatyczny stworek z wyglądu przypominający ziemniaka). Chłopcy wymienili następujące postacie: „Trevor", „Ronaldo", „gościu z *GTA*", „Leo Messi", „Carl Johnson". Odwoływanie się do gwiazd piłki nożnej nie jest niczym nadzwyczajnym, szczególnie w przypadku chłopców z tej grupy wiekowej. Natomiast trzech respondentów upodobało sobie głównych bohaterów gier z serii *GTA*. Nieco wcześniej wyjaśniłem, że jest to tytuł popularny wśród ankietowanych dzieci, ale w żadnym wypadku nieprzeznaczony dla odbiorców w tym wieku. Trevor (bohater najnowszej gry z serii, czyli *GTA 5*) „to łysiejący i nie do końca zrównoważony psychicznie były pilot wojskowy, który znany jest z częstych napadów agresji i braku poszanowania do ludzkiego życia" (Hałas i in. 2016). Z kolei Carl „CJ" Johnson jest głównym bohaterem

wcześniejszej części *GTA*, wydanej w roku 2005 *GTA San Andreas*. Oto jego krótka charakterystyka:

> Postać, w którą wcielasz się w grze. Po pięciu latach nieobecności wraca do rodzinnego Los Santos na wieść o śmierci matki. Mimo iż rodzina i przyjaciele kochają go i szanują, poważanie i respekt u pozostałych członków gangu zyskuje ciężką, mozolną, gangsterską harówką. W odróżnieniu od brata nie zależy mu na ciągłej pracy na rzecz gangu. Chce odnaleźć zabójców matki, a potem zająć się czymś dochodowym w Los Santos lub gdziekolwiek indziej (Czajor 2016).

W dalszej części kwestionariusza zmienia się przedmiot zainteresowania. Dzieci zostały zapytane, czy korzystają z gier poza domem, na co 52% chłopców i 25% dziewczynek odpowiedziało przecząco. W tym pytaniu jedna z kafeterii była otwarta, więc uzyskano bardziej szczegółowe informacje na ten temat. Najwięcej wskazań uzyskało granie u kolegów i koleżanek (chłopcy – 7; dziewczynki – 3), dalej w szkole (chłopcy – 3; dziewczynki – 2) i bibliotece (chłopcy – 2; dziewczynki – 2). Dodatkowo dwóch chłopców stwierdziło, że korzysta z gier w kafejce internetowej. Badane dzieci grały najczęściej u swoich znajomych, ale i w szkole. To ważna obserwacja, która pokazuje, że obecność gier elektronicznych wykracza poza dom rodzinny dziecka i dotyczy także jego relacji z rówieśnikami oraz być może nauczycielami. Co więcej, wykorzystanie gier poza domem stawia pod znakiem zapytania zdolność rodziców do pełnej kontroli growych zachowań własnych dzieci, a także każe się zastanowić nad rolą szkoły w procesie ich wsparcia.

Zagadnienie kontroli stanowiło przedmiot kolejnego pytania w ankiecie. Prawie 40% chłopców i ponad 60% dziewczynek zadeklarowało, że nie są kontrolowani przez swoich rodziców. Są to wartości mogące martwić, szczególnie w przypadku chłopców, którzy nie stronią od gier brutalnych, przeznaczonych dla osób pełnoletnich. Wymienione przez dzieci sposoby nadzoru także mogą budzić zastrzeżenia, ponieważ zdaniem młodych graczy zdecydowana większość rodziców ogranicza się do okazyjnego zaglądania do pokoju. Taka strategia może dawać fałszywe poczucie kontroli, ponieważ jak już to opisywałem, gry wideo

są wariacyjne (zmienne) również w aspekcie rozgrywki. Oznacza to, że w jednym momencie program będzie przypominał wyścigi samochodowe (które nie będą budzić zastrzeżeń rodzica), a chwilę później rozgrywka może się zmienić i polegać na brutalnym eliminowaniu przeciwników[2]. Dość rzadko ankietowani deklarowali, że ich rodzice uciekają się do strategii ograniczania czasu, co dobrze koresponduje z odpowiedziami o liczbę godzin poświęcanych na użytkowanie komputera. Z deklaracji dzieci wynika, że ich rodzice raczej nie stosują angażujących i wymagających specyficznych kompetencji sposobów kontroli. Tylko dwóch chłopców wspomniało o sprawdzaniu ograniczeń wiekowych. W pojedynczych przypadkach dzieci deklarowały, że wykorzystywaną metodą jest hasło lub sprawdzanie historii przeglądarki. Innym wątkiem, który wiąże się z koniecznością nadzoru nad grającymi dziećmi, jest pochodzenie posiadanych gier. Uzyskane w ankiecie wyniki wskazują na zróżnicowanie źródeł. Stosunkowo rzadko dzieci dokonują samodzielnych zakupów (11%). Jest to zrozumiałe, zważywszy na ich wiek i brak własnych środków pieniężnych. W pozostałych przypadkach niemalże tak samo często gry są kupowane przez rodziców (27%), ściągane z internetu (29%) i pożyczane od rówieśników (33%). Te wyniki pozwalają na wniosek, że niemal 30% ankietowanych dzieci potrafi samodzielnie pobierać pliki z internetu. Poza tym ujawnia się tu istotna rola grupy rówieśniczej, będącej nie tylko naturalną przestrzenią wspólnej partycypacji w grach, ich wzajemnej wymiany, ale także ważnym źródłem informacji. Wyniki jednoznacznie podkreślają, że kluczowi są znajomi (25% wskazań), dalej strony internetowe (19%) i portal YouTube (19%), następnie telewizja (14%), fora internetowe (9%), gazety (9%), a dopiero na szarym końcu rozmowy z rodzicami (jedynie 5% wskazań). Zasadniczy wniosek z tych danych jest taki, że dzieci rozmawiają ze sobą o grach i wymieniają się nimi między sobą, a wszystko to dzieje się – w dużej mierze – poza uwagą i wiedzą rodziców. Zdaniem samych dzieci rodzice nie są ważnym źródłem informacji na temat gier. Tak niski wynik sugeruje, że rozmowy na ten temat są

---

2 Taki sposób rozgrywki możliwy jest między innymi w grach z opisywanych serii *GTA* czy *Saints Row*. Być może to właśnie dlatego badani rodzice nie identyfikowali poprawnie zagrożenia ze strony tych produkcji. Zwyczajnie mogli oni obserwować rozgrywkę w tych momentach, kiedy nie budziła ona niepokoju.

bardzo rzadkie, a przecież większość dzieci niemalże codziennie siada przed komputerem (czy innym urządzeniem) i bardzo często robi to, by uruchomić grę wideo. Co więcej, zagadnienie to jest znacznie bardziej skomplikowane. Strony internetowe i serwis YouTube mogą zawierać wiele różnych treści, także nieodpowiednich dla kilkuletniego gracza. W obu przypadkach dziecko może natknąć się na bardzo różne przekazy. Najprawdopodobniej będą to materiały promujące najbardziej popularne w danym czasie gry (np. *Minecraft*), ale nietrudno przy tym trafić na treści diametralnie różne (np. w proponowanych kanałach), na co trzeba być mocno wyczulonym. Wątek ten rozszerzam w kolejnym rozdziale. W przypadku telewizji jako źródła informacji o grach cyfrowych (dość niespodziewane 14% wskazań) chodzi najprawdopodobniej o reklamy. Tu także pojawia się pytanie o kreowanie potrzeb młodych konsumentów i zachęcanie ich do wywierania presji na rodziców, którzy mogą przeznaczyć własne środki na zakup zabawek czy gier dla dzieci. Jak wynika z raportu *Miliardy złotych w rękach dzieci*, mają one wpływ przede wszystkim na zakup tych dóbr, z których same będą korzystać. Dlatego rodzice kierują się sugestiami swoich pociech gównie w przypadku zabawek (94,6% wskazań), słodyczy (90,6%), żywności (83,5%), ubrań dziecięcych (77,6%) i sprzętu komputerowego oraz gier (70,4%) (*Miliardy złotych…* 2013: 5).

Sposoby pozyskiwania gier i wiedzy o nich są ważne, ponieważ łączy się z nimi problematyka kontroli dostępnych dla dziecka produkcji. W przypadku pożyczania czy ściągania istnieje całkiem spore prawdopodobieństwo braku bądź ograniczonego nadzoru opiekuna nad treścią wykorzystywanych produkcji – szczególnie w tych rodzinach, w których rodzice nie wykazują większego zainteresowania tym obszarem aktywności dziecka i ograniczają się do okazyjnej obserwacji czynności grania. Czym to może grozić? W ankiecie zapytałem[3]

[3] Muszę przyznać, że to pytanie sprawiło pewne problemy badanym dzieciom. Pojawiały się braki odpowiedzi bądź były one sprzeczne ze sobą. W kilku przypadkach udało mi się skonsultować z dzieckiem i je skorygować. Wydaje się, że swojego zadania nie spełniły tekstowe instrukcje, które miały pomóc ankietowanym we właściwym zinterpretowaniu polecenia. Niestety, jest bardzo prawdopodobne, że większość dzieci uznała ten tekst za zbyt długi i nie skupiła na nim dostatecznej uwagi.

o sytuacje zetknięcia się podczas grania z przemocą (np. fizyczną ze strony kolegi/koleżanki podczas wspólnej gry, w świecie gry), brutalnymi obrazami (np. krew w grze, sceny zabijania), wulgaryzmami (np. przekleństwa w dialogach), nagością (np. rozbierane sceny w grze) oraz o odczuwanie strachu. Wyniki nie budzą zdziwienia, szczególnie gdy weźmie się pod uwagę deklaracje dotyczące wykorzystywanych gier. Co prawda żadne dziecko nie ujawniło kontaktów z treściami zawierającymi elementy nagości, jednak można tu mieć spore wątpliwości. Część przyznała się do korzystania ze wspomnianego *GTA*, w którym zawarte są takie elementy (np. skąpo ubrane prostytutki spacerujące ulicami wieczorową porą). Ponad 50% ankietowanych dzieci miało kontakt z brutalnymi obrazami w grach wideo, 41% natknęło się na przemoc w trakcie swojej przygody z grami, 38% odczuwało strach podczas rozgrywki, a 26% zetknęło się z wulgaryzmami. Można przypuszczać, że są to wyniki zaniżone. W kilku przypadkach dzieci przyznawały, że ich ulubioną grą jest produkcja, która zawiera elementy przemocy i brutalnych obrazów, by później zadeklarować w omawianym tu pytaniu, że nie miały z czymś takim styczności. Być może wynika to z obawy przed przyznaniem się do kontaktu z czymś zakazanym czy wstydliwym. Innym wyjaśnieniem może być brak świadomości badanych, że to, co widzą lub robią w danej grze, jest przemocą czy brutalnym obrazem. Oczywiście pewną możliwością pozostaje unikanie przemocowych scenariuszy rozgrywki. Być może badani fani gier z serii *GTA* rzeczywiście ograniczali się do „bezpiecznej" jazdy ulicami wirtualnych miast. Jednocześnie pojawia się tu przestrzeń do zagospodarowania przez rodziców, którzy poprzez swój aktywny komentarz mogą dopytywać dzieci o interpretacje oglądanych treści i podejmowanych w grach działań. Niestety, taka postawa nie była popularna wśród badanych opiekunów, o czym szczegółowo piszę w kolejnym rozdziale. Pocieszające jest natomiast to, że dzieci w większości przypadków informowały o kontakcie z niepokojącą je zawartością. Oczywiście ciągle mowa tu o poziomie deklaratywnym, ale 66% ankietowanych przyznało się swoim rodzicom do styczności z wulgaryzmami, 62,5% z brutalnymi obrazami, 61,5% z przemocą, a 50% powiadomiło, że jakaś gra wywołała u nich strach. To stosunkowo dużo. Przyznanie się dziecka zyskuje na znaczeniu w świetle niewystarczających sposobów kontroli

(okazyjne zaglądanie, podsłuchiwanie) czy braku nawyku wspólnego spędzania czasu przy grach. To wszystko sprawia, że rodzice raczej nie będą mieli szans, by samodzielnie dowiedzieć się o kontakcie własnego dziecka z przywołanymi treściami. Trzeba też pamiętać, że w każdej z opisanych sytuacji więcej niż jedna trzecia badanych, a w przypadku strachu 50%, zachowuje dla siebie takie informacje. Jedynym rozwiązaniem jest zaangażowanie rodzica w growe aktywności dziecka i prowadzenie regularnego dialogu z dorastającym graczem.

Kolejne dwa pytania dotyczyły wspólnego grania. Okazuje się, że w zdecydowanej większości przypadków rodzice nie grają razem ze swoimi dziećmi, co zadeklarowało aż 87% badanych. Jednocześnie na następne pytanie, „czy lubisz grać wspólnie z rodzicami?", uzyskano dość niejednoznaczne odpowiedzi. Jedynie 13% respondentów (tj. 3 osoby) odpowiedziało zgodnie na oba pytania, natomiast aż 43% chłopców i 25% dziewczynek przyznało, że lubi tę formę spędzania czasu. Eksplikacją tej różnicy może być błąd w pytaniu. Możliwe, że zabrakło dookreślenia w postaci przymiotnika „komputerowe". Dzieci mogły pomyśleć, że chodzi o wspólne granie nie tylko w gry wideo, ale też inne rodzaje (planszowe, karciane czy nawet uprawianie sportu). W tym pytaniu jedna z kafeterii była otwarta, mimo to w przypadku jedynie dwóch respondentów uzyskano szersze wyjaśnienie unikania przez rodziców wspólnej zabawy przed ekranem: „no bo nie lubią" oraz „ponieważ nie lubią gier, w które gram". Taką postawę rodziców rozpatrywać można w kategoriach zmarnowanej szansy na wspólne spędzanie czasu wolnego, budowanie bagażu korespondujących doświadczeń i podtrzymywanie więzi. Jednocześnie jest to przykład samoograniczania rodziców w zakresie wiedzy o praktykach growych dziecka i nadzoru nad nimi.

W dalszej części ankieta zawierała pytanie o stosunek ankietowanych do – alternatywnych dla gier cyfrowych – tradycyjnych form spędzania czasu wolnego. Badane dzieci mogły zdecydować, która z trzech możliwości – tj. wyjście z kolegami/koleżankami na świeże powietrze i wspólna zabawa (np. gra w piłkę); samotna gra na komputerze; gra na komputerze z innymi ludźmi (przez internet) – najbardziej im odpowiada. Uzyskano tutaj zaskakujący, szczególnie w perspektywie wcześniejszych deklaracji o częstym

sięganiu po gry wideo, rozkład odpowiedzi. Ponad 95% chłopców i 87,5% dziewczynek stwierdziło, że to zabawa na świeżym powietrzu jest dla nich najlepszą możliwością. Samotnej gry na komputerze nie wybrał żaden chłopiec, inaczej było w przypadku dziewczynek (12,5% wskazań). Z kolei grę przez internet z innymi wybrało nieco ponad 4% chłopców i ani jedna dziewczynka. Widać tu, że tradycyjne zabawy wciąż mogą być atrakcyjne dla badanych dzieci. Jednak to zapewne od postawy rodziców zależy, która z alternatyw okaże się dominującą. Organizacja czasu wolnego dzieci spoczywa w dużej mierze na ich opiekunach. Jeżeli najłatwiejszą i powszechnie wykorzystywaną możliwością jest udział w zabawach cyfrowych, to z pewnością dzieci będą poddawać się dominującym trendom[4].

Ostatnie pytanie dotyczyło dodatkowych aktywności związanych z sięganiem po gry wideo. W kafeterii zaproponowano kilka popularnych wśród graczy działań. Okazuje się, że mali gracze to także czytelnicy czasopism poświęconych grom elektronicznym (44% wskazań). Abstrahując od poziomu tego typu prasy, fakt, że młode osoby sięgają po słowo pisane, może cieszyć. Drugą najbardziej popularną aktywnością była wspólna gra z innymi ludźmi. Nieco ponad 30% ankietowanych zaznaczyła, że jest członkiem klanu/drużyny w grze komputerowej, czyli bardziej lub mniej sformalizowanej grupy osób, które wspólnie toczą zmagania w wybranej grze sieciowej. Uzupełnia się to ze sporą popularnością tego typu gier wśród badanych dzieci. Co więcej, 14% respondentów to aktywni użytkownicy internetu, którzy nie ograniczają się wyłącznie do biernej konsumpcji dostępnych treści, ale także tworzą własne wpisy i publikują je na forach lub stronach poświęconych grom cyfrowym. Ponadto 6% badanych tworzyło filmy z gier komputerowych, a 3% przyznało, że pisze bloga na temat tego medium. Te wskazania pokazują, że pasja do gier wideo niekoniecznie oznacza wyłącznie bierne trwonienie czasu na wirtualną zabawę. Część dzieci poszukuje dodatkowych ścieżek rozwoju swoich growych zainteresowań,

---

4 Można tu nawiązać do opisywanych w książce procesów ucyfrowienia trzeciej przestrzeni edukacyjnej (na co wskazuje Henry Jenkins) czy przejścia od publicznej kultury ulicy do sprywatyzowanej kultury sypialni (co opisuje Sonia Livingstone).

a zaangażowanie i wsparcie rodziców mogłyby przyczynić się do jeszcze lepszych efektów. Niestety, rozmowy z nimi pokazały, że taka proaktywna i świadoma postawa to rzadkość, co szczegółowo opisuję w kolejnym rozdziale.

Rodzice grających dzieci w świetle wywiadów

Zgodnie z informacjami zawartymi w rozdziale metodologicznym w trakcie badań terenowych przeprowadziłem 24 wywiady pogłębione z rodzicami dorastających graczy. Każdy z nich został nagrany i opisany w niedługim czasie po zakończeniu rozmowy. Do szczegółowej analizy, tj. na podstawie transkrypcji nagrań, zakwalifikowałem 12 wybranych rozmów. Kryterium doboru był charakter rozmowy, a konkretnie ilość przekazanych informacji odnoszących się bezpośrednio do tematu badań. Pozostała część wywiadów była analizowana pod kątem tych informacji, które nie wystąpiły w wybranej dwunastce – a z ich opisu wynikało, że mogą zawierać wartościowe dane. W kolejnych podrozdziałach przedstawiam najważniejsze wnioski z zachowaniem chronologii zgodnej z kolejnością pytań badawczych, które przedstawiłem w rozdziale trzecim. Nim jednak przejdę do omówienia szczegółów, przedstawię kilka ogólnych obserwacji.

Okazuje się, że w przypadku badanej grupy rodzin płeć rodzica nie wpływała w sposób istotny na jego kompetencje kontroli i wychowywania grającego dziecka. Zarówno matki, jak i ojcowie popełniają błędy wychowawcze w kontekście podejmowanego zagadnienia. Pewną rozbieżność w zachowaniu matek i ojców stanowił fakt, że w badanej grupie to ci ostatni chętniej angażowali się w growe hobby dzieci (głównie synów) i niekiedy wspólnie spędzali czas przy grach wideo. Natomiast w rozmowach z matkami częściej pojawiały się obawy o wpływ gier na rozwój ich dzieci, a także negatywne opinie o tym medium. Na tym tle dochodzić może niekiedy do konfliktu pomiędzy rodzicami, gdy pełna obaw matka skupia się na potencjalnie niekorzystnych efektach sięgania przez dzieci po niektóre gry (np. pierwszoosobowe strzelaniny), co ojciec bagatelizuje, a nawet niekiedy angażuje się on we wspólne rozgrywki

w tego typu produkcjach. Taka sytuacja jest niekorzystna wychowawczo, ponieważ dzieci otrzymują sprzeczny przekaz i niejako są stawiane w kontrze do jednego z opiekunów, co jest typowe dla niekonsekwentnego (okazjonalnego) stylu wychowania (Łobocki 2003: 314). Co ciekawe, zarówno regularnie grający ojcowie, jak i w pojedynczym przypadku matka nie przejawiali lepiej rozwiniętych kompetencji związanych ze sprawnym i krytycznym wykorzystywaniem medium gier wideo, co może w pewnym stopniu tłumaczyć opisaną sprzeczność w ocenie gier. Obserwacja ta stanowiła dla mnie spore zaskoczenie, a jednocześnie była empirycznym potwierdzeniem poglądu, że sam kontakt z mediami (nawet intensywny) nie implikuje posiadania zdolności do krytycznego ich wykorzystania – wspominam o tym we wstępie książki przy okazji odniesień do ustaleń ekspertów ECDL. Ponadto także poziom majętności rodziny nie określa szczególnych różnic w podejściu opiekunów do obecności gier wideo w rodzinie. W żadnej z badanych grup nie zaobserwowałem tzw. barier twardych w dostępie do sprzętu i gier cyfrowych, związanych z ograniczeniami finansowymi czy infrastrukturalnymi. Nawet w gospodarstwach, w których jeden z rodziców był bezrobotny (np. matka zajmująca się domem i dziećmi), a drugi wykonywał prostą pracę fizyczną (np. robotnik niewykwalifikowany), nie brakowało takich urządzeń jak komputery czy smartfony, a także stałego dostępu do internetu. Obserwacja ta dobrze koresponduje z danymi makrospołecznymi. Przykładowo w opracowaniu Biura Analiz i Dokumentacji Kancelarii Senatu RP pt. *Wykluczenie cyfrowe w Polsce* czytamy, że 89,7% polskich gospodarstw domowych z dziećmi (definiowanymi jako osoby poniżej 16. roku życia) posiada szerokopasmowy dostęp do internetu (Stawicka 2015: 5). Poza tym nie obserwuje się znacznych różnic w dostępie do infrastruktury sieciowej pomiędzy dużymi miastami a wsiami – w 2014 roku różnica wyniosła 8 punktów procentowych na korzyść dużych ośrodków miejskich (Stawicka 2015: 5).

Cechami, które w większym stopniu wpływały na potencjał relacyjny rodziców, były: wiek, posiadane wykształcenie oraz sytuacja zawodowa. Obserwacje te pokrywają się z danymi makrospołecznymi. W badaniu *World Internet Project Polska 2013* to wiek (im osoba starsza, tym rzadziej korzysta z internetu), wykształcenie

(osoby lepiej wykształcone częściej sięgają po zasoby sieci; przy czym te słabiej wykształcone częściej nie korzystają z zasobów internetu) oraz zawód/status społeczny (studenci to grupa, w której niemal 100% badanych korzysta z internetu; natomiast rzadziej korzystają z niego bezrobotni) w sposób najbardziej istotny determinowały uczestnictwo w świecie cyfrowym i kompetencje cyfrowe badanych Polaków (por. *World Internet…* 2013: 4). Z kolei *Diagnoza społeczna 2015* ukazuje zróżnicowanie w sposobach partycypacji w cyberprzestrzeni wśród przedstawicieli różnych kategorii społecznych. W raporcie przedstawiono szereg zależności:

- osoby młodsze korzystają z internetu w sposób znacznie bardziej wszechstronny, a także częściej wykorzystują zaawansowane możliwości sieci;
- internet jest narzędziem rozrywki przede wszystkim dla osób młodszych (a w szczególności uczniów i studentów);
- osoby lepiej wykształcone, zamieszkujące duże miasta i bardziej zamożne wykorzystują narzędzia cyfrowe w sposób instrumentalny (w pracy, nauce, do robienia zakupów – także na zagranicznych stronach – czy w zastosowaniach twórczych);
- rozrywkowe (chodzi tutaj przede wszystkim o granie w gry sieciowe, korzystanie z serwisów społecznościowych, ściąganie filmów i muzyki czy słuchanie muzyki i radia) zastosowania to domena głównie użytkowników słabiej wykształconych, mieszkających w mniejszych miejscowościach i w gospodarstwach domowych o niższych dochodach (por. Batorski 2015: 375–377).

Z przeprowadzonych przeze mnie rozmów wynika, że osoby młodsze, dorastające w okresie początków cyfryzacji w Polsce, posiadały bogatsze doświadczenia związane z wykorzystaniem cyfrowych technologii komunikacyjnych i gier wideo. W dużej mierze wynikało to z faktu, że miały one okazję zetknąć się (w szkole, na studiach czy w domach swoich rówieśników) ze sprzętem (komputery, konsole do gier – niekiedy popularne w Polsce w latach 90. XX w. podróbki japońskiej konsoli Nintendo Famicom z Pegasusem na czele) i internetem już w okresie własnej młodości. Taki bagaż doświadczeń może być pomocny w procesie wychowywania współczesnego

pokolenia graczy, jednak jak się okazuje, zazwyczaj był niewystarczający. Potwierdzają to wypowiedzi rodziców, którzy przyznawali się do korzystania z gier w młodości, a obecnie mają trudności wychowawcze związane z obecnością tego medium w życiu ich dzieci. Niestety, pojawia się tutaj problem dezaktualizacji wiedzy, będący efektem nie tylko zaniechania regularnego kontaktu z grami wideo – np. z powodu obowiązków rodzinnych czy zawodowych – ale także wyjątkowo szybkiego rozwoju branży elektronicznej rozrywki. Innymi słowy, ich zasoby kapitału growego uległy dezaktualizacji. Jak zauważa Rafał Kochanowicz: „Gry komputerowe wciąż ewoluują, rozwijając się w różnych kierunkach […], co sprawia, że dziś już – jak się zdaje – nie można o nich wszystkich pisać w sposób jednakowy" (2012: 14). Ewolucja tego medium sprawia, że uczestnictwo w tym obszarze współczesnej mediasfery wiąże się z uwikłaniem w szereg nieoczywistych zależności i wpływów – co przekrojowo opisuję w kolejnych podrozdziałach.

W podobny sposób wpływał poziom wykształcenia moich rozmówców. Zasadniczo rodzice, którzy mieli wykształcenie wyższe, lepiej radzili sobie z wykorzystaniem nowych technologii (niekoniecznie gier wideo), a także bardziej refleksyjnie podchodzili do podejmowanych w wywiadach problemów. Badani, którzy cechowali się najniższym poziomem wykształcenia (średnie niepełne czy zawodowe), często mieli trudności z poprawnym nazwaniem używanych przez dziecko sprzętów, przyznawali się do rzadkiego korzystania z technologii cyfrowych czy nie potrafili wypowiedzieć się w sprawach związanych z rodzajem posiadanych gier i ich treścią, odwiedzanymi przez dziecko stronami internetowymi, zawartością dysku urządzenia itd. Zarazem w grupie badawczej znalazły się jednostki, które mimo wykształcenia wyższego podejmowały dyskusyjne decyzje wychowawcze (takie jak udostępnianie gier niedostosowanych do wieku dzieci) i nie miały pełnej wiedzy o wykorzystywanych przez dzieci grach. Mowa o dwóch nauczycielkach – odpowiednio w wieku około 30 i 50 lat. Tak więc wykształcenie może ułatwiać nabywanie kompetencji informatycznych i informacyjnych, jednak niekoniecznie będzie się to przekładać na podejmowanie właściwych decyzji rodzicielskich. Wydaje się, że kluczowymi zasobami są tutaj technizacje i poziom kapitału growego dorosłego opiekuna, które

z kolei kształtują jego potencjał relacyjny w stosunku do grającego dziecka i medium gier cyfrowych.

Także niejednoznaczny wpływ udało mi się zaobserwować w przypadku skorelowanej z wykształceniem sytuacji zawodowej rozmówców. Osoby gorzej wykształcone cierpiały na ciągły brak czasu i przemęczenie – np. ojcowie pracujący fizycznie po 10 lub 12 godzin na dobę – przez co brakowało im zasobów do większego zaangażowania się w życie dziecka. Jednak w niektórych historiach pracowników fizycznych pojawiał się motyw wzbogacania kompetencji cyfrowych w pracy – poprzez kontakt z komputerami i osobami je obsługującymi. Rozmawiałem też z matkami, które trudniły się pracą chałupniczą lub były bezrobotne. Wydawać by się mogło, że w takim wypadku zakres wiedzy rodzica na temat growej aktywności dziecka – w końcu realizowanej w dużej mierze we własnym domu – a także poziom nadzoru rodzicielskiego będą utrzymane na zadowalającym poziomie. Niestety, zazwyczaj okazywało się, że obecność rodzica nie wpływała pozytywnie na ten stan. Owszem, taki rodzic ma szansę zaobserwować grające dziecko, jednak w badanej grupie te obserwacje były zazwyczaj nieregularne, oparte na domysłach i niezweryfikowane (np. na stronach internetowych PEGI), przez co prowadziły do błędnych decyzji wychowawczych, takich jak udostępnianie gier dla dorosłych dzieciom w wieku szkolnym czy brak reakcji na obecność tego typu produkcji w urządzeniu małego gracza.

Prowadzone tu rozważania, a także przywołane na początku rozdziału wnioski z wybranych raportów wskazują na realnie istniejące dysproporcje w dostępie i wykorzystaniu zasobów cyfrowych, w których zakresie zawierają się także gry wideo. Osoby starsze, gorzej wykształcone i zamieszkujące obszary wiejskie mogą być zagrożone cyfrowym wykluczeniem i analfabetyzmem. W pewnej części będą to rodzice młodych osób, które zasadniczo są mocno zaangażowane w świat elektronicznej komunikacji i rozrywki. Pojawia się tutaj uzasadniona obawa o zdolność dorosłych do kształtowania postaw swoich dzieci i ich wychowywania. Co więcej, jak wynika z przytoczonych wniosków z *Diagnozy społecznej*, wraz z wiekiem spada zainteresowanie rozrywkowymi formami mediów cyfrowych. Czy więc dystans pomiędzy pokoleniem

dorastających graczy a ich rodzicami musi się powiększać? Niekoniecznie, ale wymaga to interwencji ze strony samych zainteresowanych, a także instytucji wspierających rodzinę (szkoła, organizacje pozarządowe).

Bierność rodziców jest jednym z czynników, który wpływa na pogorszenie relacji z dzieckiem zaangażowanym w świat elektronicznej rozrywki. Przejawem zobojętnienia opiekunów jest brak zainteresowania tą sferą aktywności dziecka. Niestety, w zbadanej grupie zetknąłem się raczej z przeciętnym – by nie napisać nikłym – zainteresowaniem tematyką gier wideo, ich roli w życiu dorastających osób i potencjałem, jaki otwierają one przed współczesnymi rodzicami. Charakter sytuacji zastanej w badanych rodzinach prowadzi mnie do praktycznego wniosku, że jednym z pierwszych kroków w planie wzbogacania kompetencji rodziców jest budowanie w nich świadomości o procesach i zjawiskach, które tutaj opisuję. Jednak skuteczność tego zamiaru jest uzależniona od przyjęcia właściwej perspektywy, w ramach której respektuje się specyficzną sytuację życiową jednostki czy grupy, unikając tym samym normatywnego (uniwersalistycznego) podejścia do braków w zakresie kompetencji. Już ogólny opis badanych rodzin ukazuje skalę zróżnicowania zarówno doświadczeń poszczególnych rodziców, jak i ich potencjałów, zdolności oraz możliwości rozwoju. Dlatego uważam za użyteczne przyjęte przeze mnie i już wcześniej opisane relacyjne i funkcjonalne rozumienie kompetencji, które autorzy badania *Korzystanie z mediów a podziały społeczne* wywodzą z refleksji nad teoretycznymi koncepcjami Pierre'a Bourdieu (pojęcia kapitałów: ekonomicznego, społecznego oraz kulturowego) oraz indyjskiego ekonomisty i laureata Nagrody Nobla Amartyi Sena (perspektywa możliwości, ang. *capabilities approach*) (por. Filiciak, Mazurek, Grochowiec 2013: 3–4).

Charakterystyka grających dzieci z perspektywy rodziców

Jak już wspominałem, w badaniu diagnostycznym postanowiłem skonfrontować perspektywy rodziców i dzieci. Po przedstawieniu autoidentyfikacji dzieci przyszedł czas na jej pogłębienie poprzez

odwołanie do zdania rodziców. Jak badani rodzice widzą swoje dzieci w roli graczy komputerowych?

Z perspektywy zewnętrznego obserwatora najłatwiej uchwycić to, co jest najbardziej wyeksponowane, dlatego rodzice dość dużo mówili o ujawniających się podczas grania emocjach dzieci. Niestety, w dużej mierze skupiano się tu na tych negatywnych. W opowieściach rodziców pojawiają się złość, smutek czy zdenerwowanie, spowodowane niepowodzeniami w trakcie rozgrywki, ale też negatywne reakcje w momencie prób kontaktu rodzica z grającym dzieckiem. Przykładowo mali gracze mogą wrogo reagować na nakazy odejścia od komputera czy konsoli. Tego typu werbalne próby ograniczania dostępu do gier były źródłem złości, gniewu dzieci, agresji słownej czy w skrajnym przypadku agresji fizycznej. Oczywiście prawdopodobieństwo wystąpienia takich problemów komunikacyjnych i wychowawczych rośnie wraz ze stopniem zaangażowania dziecka w rozgrywkę, czyli poczuciem immersji. Dziecko mocno zaangażowane nie reaguje na to, co dzieje się wokół niego, a próby nawiązania kontaktu niekiedy muszą być powtarzane kilkakrotnie, co denerwuje rodziców. Jednocześnie ważny jest też sposób komunikowania dziecku własnych oczekiwań. Rodzic, który reaguje gwałtownie i bez zrozumienia dla charakteru relacji zachodzącej pomiędzy graczem a grą, może swoim zachowaniem potęgować konflikt. Co więcej, dzieci zanurzone w wirtualnym świecie mogą w sposób bezkrytyczny przyjmować obserwowane w grze przekazy, co w przypadku gier brutalnych – a jak pokazuje analiza ankiet, od takowych badani gracze nie stronią – i przeznaczonych dla dorosłego odbiorcy może mieć negatywne konsekwencje. Cały mechanizm wzmacnia zjawisko zawieszenia niewiary (ang. *suspension of disbelief*), czyli znanego z dzieł literackich procesu myślowego, który polega na „świadomej decyzji o postrzeganiu fikcyjnych wydarzeń jako prawdziwych przy jednoczesnym przymknięciu oka na pewne ograniczenia konkretnego medium" (Falkowska 2011). Kilkuletnie dzieci, badani uczniowie szkół podstawowych, raczej nie zwracają uwagi na niedociągnięcia w grze czy różnego rodzaju błędy, które mogą znosić efekt zawieszenia niewiary. W ich przypadku przekonanie o realności fikcyjnych wydarzeń może być mocniejsze niż u osób starszych, które wypracowały już zdolność dystansowania

się do obserwowanych wydarzeń i oddzielania rzeczywistości od fikcji. Największe problemy z odciąganiem dzieci od gier pojawiły się w rodzinach, w których brakuje jasno ustalonych i przestrzeganych zasad dostępu do komputera i innych urządzeń cyfrowych, dodatkowo powiązanych z nieuchronnymi konsekwencjami w razie niestosowania się do przyjętych reguł. Ważna jest tu nie tyle surowość kar, ile raczej ich skuteczne egzekwowanie. Jedna z matek przyznała, że jej syn jest:

> dzieckiem wychowywanym bezstresowo, więc jest tak rozwydrzony, że masakra, więc nie reaguje na to fajnie. Zawsze się wścieka. On jest zaraz wściekły, obrażony. Najlepiej się wtedy do niego nie zbliżać, zostawić go samego sobie, wtedy… Ta złość trwa ewentualnie, jak ja mam już dość i pozwolę mu jednak zagrać w komputer, albo sobie włączy telewizor…[5]

Z kolei w innej rodzinie, gdzie dziecko korzystało z komputera zgodnie z ustalonymi zasadami, a ich nieprzestrzeganie mogło skutkować nieuniknioną karą (tu konkretnie chodziło o kilkudniowy zakaz korzystania z tego urządzenia), sytuacja wygląda zgoła odmiennie. Syn starał się, oczywiście często przeciągając moment odejścia sprzed ekranu, wykonywać polecenia matki, bo wiedział, „że nic mu to nie da, bo my twardo, jak już się da szlaban, to już raczej tak twardo się tego trzymamy".

Przesiadywanie przed ekranem i odwlekanie momentu zakończenia gry są jednymi ze stałych elementów aktów codziennej komunikacji pomiędzy rodzicem a dzieckiem. Szerzej przedstawiam to w dalszej części książki, natomiast w tym miejscu chcę wspomnieć o tym, jak opiekunowie interpretują wyżej opisane zachowania dzieci i jakie znaczenie im nadają. Wyobrażenia biorących udział w badaniu rodziców skupiają się głównie wokół możliwości

---

5 Ten i kolejne cytaty z rozmów z rodzicami publikowane są w zasadniczo oryginalnej formie, by zachować możliwie wierny kontekst i charakter wypowiedzi. Stąd możliwość wystąpienia pewnych błędów językowych czy stylistycznych.

uzależnienia dziecka od gier wideo i przenoszenia negatywnych zachowań z gier do świata fizycznego. Pojawiły się też obawy o zanik bezpośrednich relacji z rówieśnikami czy spadek znaczenia tradycyjnych zabaw w stosunku do gier wideo. Co więcej, w przypadku najbardziej zaangażowanych pociech te wątpliwości nie są bezpodstawne, gdyż codzienne kilkugodzinne sesje przed ekranem mogą świadczyć o rodzącym się problemie z uzależnieniem od gier wideo. Niestety, poza jednym, bardzo skrajnym przypadkiem (chłopca, który cierpiał na niekontrolowane ataki agresji) rodzice traktowali powyższe zagrożenia raczej jako hipotetyczne, ale nieodnoszące się do ich własnego potomstwa. Nawet w tych rodzinach, w których dzieci spędzały przed ekranem kilka godzin dziennie, opiekunowie uważali, że problem uzależnienia może nabrać realnych kształtów, lecz dopiero w przyszłości, lub też tłumaczyli, że pomimo takiej skali zaangażowania w cyfrową zabawę dziecko podejmuje też inne działania. Chodzi tu zazwyczaj o takie aktywności jak np. jazda na rowerze, gra w piłkę nożną czy tradycyjne zabawy na dworze, których realizacja ma – w opinii części badanych rodziców – ograniczać możliwość uzależnienia małego gracza.

Przywołane aktywności kierują moje rozważania w stronę źródeł growych inspiracji wśród badanych dzieci. Zdaniem większości rodziców na wybór gier wpływają przede wszystkim zainteresowania. Przykładowo chłopiec zaciekawiony militariami czy polowaniem na zwierzęta wybiera sieciowe symulatory łowów pod tytułem *theHunter*. Innym, bardzo popularnym powiązaniem jest pasja do piłki nożnej, która w cyfrowym wydaniu wiąże się z sięganiem po gry piłkarskie (seria *FIFA*, seria *PES*), na co decyduje się wielu chłopców. W pojedynczych przypadkach chłopcy wybierali symulatory maszyn rolniczych, np. gry z serii *Symulator Farmy* czy produkcje osadzone na kanwie wydarzeń i realiów historycznych – np. *Mount & Blade: Warband*. W przypadku dziewczynek podobną popularnością cieszą się wszelkie „ubieranki" (ang. *makeover*), czyli proste gry (najczęściej przeglądarkowe) polegające na przebieraniu wirtualnych postaci, o których pisałem już w negatywnym kontekście. Jednakże wraz z wiekiem wśród ankietowanych graczek niekiedy zanika zainteresowanie grami, a zwiększa się znaczenie komunikacji sieciowej czy multimediów. Jednocześnie wydaje się, że dziewczynki

mogą sprawiać mniej problemów wychowawczych. Z przeprowadzonej ankiety oraz rozmów z rodzicami wynika, że gry nie są dla nich tak istotne jak dla chłopców, więc łatwiej z nimi o kompromis. Dziewczynki w mniejszym stopniu są zainteresowane aspektami technologicznymi, czyli kwestiami pobierania gier i ich wymagań sprzętowych. Ciekawą obserwacją podzieliła się jedna z matek, która twierdzi, że zainteresowanie jej 8-letniego syna strzelankami może mieć związek z tradycyjnymi zabawami na świeżym powietrzu. Jej syn często bawił się z rówieśnikami w wojnę, udając żołnierza i używając zabawkowych pistoletów. Być może gry typu FPS, czyli popularne strzelanki pierwszoosobowe, można traktować jako uwspółcześnioną wersję takich zabaw. Podobnych analogii można doszukiwać się w grach z serii *The Sims* czy ubierankach. Tego typu produkcje dosyć dobrze symulują rodzaje aktywności, które przed cyfrową rewolucją były podejmowane w przestrzeni fizycznej za pomocą odpowiednich rekwizytów, np. domku dla lalek czy samej lalki. To wszystko wpisuje się w przytaczane w rozdziale drugim zjawisko cyfryzacji zabawy, co opisałem w oparciu o wywody Henry'ego Jenkinsa. Jednocześnie widać tutaj analogię do przedstawionego również poglądu Soni Livingstone na temat prywatyzacji konsumpcji mediów i przejścia od kultury ulicy do kultury sypialni. W tym kontekście mogę przytoczyć historię jednego z badanych ojców, który postanowił wyjść naprzeciw prośbom swoich dzieci o wspólną zabawę, ale nie wykorzystał do tego – zapewne oczekiwanej przez dorastających graczy – produkcji zręcznościowej, lecz dobrze znane szachy. Mianowicie czasami proponuje on swoim dwóm synom wspólną potyczkę w komputerowej wersji tej tradycyjnej i cenionej gry. Z jednej strony jest to próba zaangażowania się w pasję dzieci do gier cyfrowych, z drugiej ujawnia się tu potencjał rodzica w przekierowaniu zainteresowań graczy na konkretne typy gier, które mogą przynieść im dodatkowe korzyści. Stanowi to przykład aktywnej mediacji, o czym szerzej piszę w dalszej części książki.

Niestety, powyższy przykład jest chlubnym wyjątkiem, a w zdecydowanej większości rodzin rodzice nie stanowili równoważnych partnerów interakcji dla swoich dzieci, przynajmniej w obszarze omawianej problematyki. Z rozmów z rodzicami jasno wynika, że mali gracze są bardzo dobrze przystosowani do dzisiejszej cyfrowej

rzeczywistości medialnej. Posiadają relatywnie bogate i szybko rozwijane zasoby kapitału growego, a także kompetencji cyfrowych. Większość dzieci potrafiła samodzielnie zadbać o dostęp do gier wideo. Nie było dla nich problemem, nawet dla zaledwie 8-letniego chłopca, pobranie gry z internetu, jej zainstalowanie i skonfigurowanie. Ponadto jeżeli w domu znajdowało się więcej niż jedno urządzenie, to dzieci chętnie wykorzystywały tego rodzaju alternatywny dostęp do gier wideo, np. w sytuacji zakazu korzystania z komputera stacjonarnego. W takiej sytuacji niektóre pociechy chwytały za tablet, grały na smartfonie czy konsoli. Sporadycznie dochodziło też do wymiany sprzętu pomiędzy dziećmi, przykładowo pożyczania sobie konsol do gier. Niestety, wiedza i umiejętności dzieci – przy jednoczesnym ich braku ze strony rodziców – mogą być źródłem zbyt dużej swobody małego gracza. Niektóre dzieci są w stanie samodzielnie obejść zabezpieczenia stosowane przez rodziców, np. zmienić hasło użytkownika, skonfigurować zabezpieczenia na swoim koncie czy urządzeniu. Usunięcie historii przeglądanych stron internetowych też nie powinno stanowić, zdaniem rodziców, problemu dla części badanych pociech, które w ten sposób poważnie ograniczają zasięg kontroli rodzicielskiej opiekunów. Niektórzy rodzicie wprost przyznawali, że umiejętności obsługi komputera podopiecznych są zdecydowanie lepiej rozwinięte niż ich samych. Taka różnica w wiedzy i umiejętnościach praktycznych poważnie wpływa na potencjał relacyjny i wychowawczy rodziców, a w konsekwencji na charakter relacji rodzicielskiej, której są stroną. Badania wśród rodziców uwypukliły ową linię demarkacyjną, o której wspominam w rozdziale pierwszym. Przykładów można doszukiwać się nie tylko w zakresie posiadanej przez dzieci i rodziców wiedzy o nowoczesnych urządzeniach i grach wideo, ale także w intensywności ich wykorzystywania czy wyobrażeniach na ich temat, czemu między innymi poświęcone są dalsze wnioski z wywiadów wśród rodziców. Nim jednak do nich przejdę, chcę krótko omówić wątek sprzętowy.

Jak wynika z relacji rodziców, w zakresie sprzętu dzieci rzadko podejmują inicjatywę i proszą o nowe komputery. Oczywiście pojawiają się takie prośby, ale tylko w sytuacji, gdy posiadane urządzenie zaczyna ustępować pod względem wydajności (przejawia się

to zacinaniem filmów odtwarzanych w internecie czy gier wideo). Częściej badani uczniowie szkół podstawowych proszą o smartfona lub tablet. Komputer stacjonarny i ewentualnie laptop to urządzenia, które w badanych rodzinach pojawiły się już kilka lat temu. Podobnie dostęp do internetu. Natomiast nowoczesny telefon czy tablet, ewentualnie konsola do gier, to urządzenia wciąż rzadziej spotykane w niektórych z odwiedzonych przeze mnie domów. Zasadniczo te obserwacje pokrywają się z badaniami rynku gier wideo w Polsce, na którym wciąż dominującą platformą jest komputer osobisty (Bobrowski, Rodzińska-Szary, Socha 2015: 11). W kontekście poruszanej problematyki ważne jest, że już kilkuletnie dzieci podejmują swoje pierwsze, względnie niezależne decyzje konsumenckie. Przykładem może być zakup tabletu zamiast roweru lub laptopa za komunijne pieniądze. W pojedynczych przypadkach dzieci samodzielnie kupowały gry wideo za pieniądze z kieszonkowego.

Wiedza i umiejętności rodziców w kontekście gier wideo

Przedstawiona charakterystyka dzieci poprzedziła omówienie wyników rozmów z rodzicami, do czego teraz przejdę. Rozpocznę od ich poziomu wiedzy o grach cyfrowych. Niestety, już na wstępie można zacytować wypowiedź jednej z uczestniczek badania, która przyznała: „ja się po prostu na tych grach nie znam, w ogóle w to nie wnikam…". W trakcie badania okazało się, że taka postawa nie jest wyjątkiem, a raczej normą. Ma to wielorakie przełożenie na growo zorientowane relacje rodzica z dzieckiem, co pokazuję w dalszej części rozdziału.

Większość z badanych rodziców miała poważne trudności z wymienianiem tytułów gier, po które sięgają ich dzieci. Pojawiały się proste, popularne polskie nazwy, takie jak *Milionerzy* lub angielskie skróty najpopularniejszych serii gier sportowych typu *FIFA*. Rodzice najczęściej odwoływali się do określeń opisowych, np.: „taka gra, co się klocki lego układa", zamiast tytułu *Minecraft*. Poza zwyczajną niewiedzą dorośli miewali problemy z językiem angielskim, co rodziło trudności nie tylko w zapamiętaniu tytułu, ale i poprawnej wymowie. Jak się okazało w trakcie badań, rodzice

poznawali gry głównie na drodze przypadkowych obserwacji lub w efekcie okazyjnych rozmów z pociechami, przez co nie zawsze byli w stanie poprawnie ocenić charakter danej gry i przypisaną jej kategorię wiekową. Jednocześnie znajomość tytułu jest pozytywnie skorelowana z jego popularnością wśród dzieci. Rodzice kojarzyli nazwy tych gier, które stosunkowo często były wykorzystywane przez małych graczy i grono ich przyjaciół. Przykładem może być wspomniany, bardzo popularny *Minecraft*, który był poprawnie identyfikowany z tytułu, przy jednoczesnym odwoływaniu się do opisowych – zazwyczaj niepełnych – charakterystyk innych, mniej popularnych produkcji. Rodzice, którzy osobiście kupowali dziecku gry, lepiej sobie radzili z przedstawieniem ich nazw oraz zawartości, ale różnica nie była duża w porównaniu z tymi, którzy nie mieli tego w zwyczaju. Innym czynnikiem sprzyjającym zapamiętaniu tytułu gry przez opiekuna była intensywność powiązanych z konkretną produkcją próśb i wzmianek, jakie zostały do niego skierowane ze strony dziecka. W kilku rodzinach gracz parokrotnie prosił o zakup konkretnej gry, dzięki czemu rodzic lepiej zapamiętywał jej tytuł, a niekiedy decydował się na bliższe zapoznanie z produkcją. W pojedynczych przypadkach rodzic pamiętał nazwę gry, bo zetknął się z nią przy okazji zabawy starszego dziecka lub sam miał okazję zagrać. Niestety, badani często opierali się na własnych domysłach zamiast na potwierdzonych faktach, np. na podstawie zasłyszanych rozmów dzieci wnioskowali o rodzaju wykorzystywanej gry. Brakowało tu weryfikacji gier w oparciu o własne doświadczenie rozgrywki czy też konfrontacji z jej opisem na pudełku bądź stronach internetowych. Rodzice nie wiedzieli też, którzy bohaterowie są darzeni największą sympatią przez dzieci, a jedyną częściej przywoływaną przez dorosłych postacią była taka ikona popkultury jak *Mario*. Opisowa znajomość gier niekoniecznie w sposób znaczący wpływa na zdolność osoby dorosłej do przyjmowania odpowiedniej postawy względem grającego dziecka, jednak w większości przypadków jest związana z brakami umiejętności na innych płaszczyznach.

W badaniu najmocniej ujawnił się wymiar technologiczny. Przykładowo niektórzy rodzice zostali pozbawieni dostępu do komputera dziecka, ponieważ nie znali oni lub nie potrafili

zmodyfikować hasła, którym – mowa tu o osobach w wieku do 14 lat – zabezpieczyło ono swoje konto użytkownika. Taka sytuacja jest wręcz odwróceniem porządku w relacji rodzicielskiej, w której to osoba dorosła powinna mieć mocniej rozwinięty zasób wiedzy i kompetencji niezbędnych do realizacji przyjmowanej roli społecznej. Okazuje się jednak, że niekiedy nieprzystosowani cyfrowi imigranci, owi przedstawiciele społeczeństwa przemysłowego, sprawują kontrolę nad cyfrowymi tubylcami, którzy funkcjonują niejako w innej przestrzeni medialnej, i robią to bardzo sprawnie, co potwierdza dokonana wcześniej charakterystyka grających dzieci. W jaki sposób rodzina może socjalizować młode jednostki do życia w społeczeństwie cyfrowym, skoro osoby odpowiedzialne za jej pierwotny etap są wyłączone (najczęściej z własnej woli) z dostępu do „pudełka zabawek symulacji", z których intensywnie korzystają przedstawiciele młodszego pokolenia? Oczywiście sytuacja, w której dziecko postanawia wziąć sprawy w swoje ręce i zablokować dostęp do urządzenia, nie była częsta, ale przeciętny zakres wiedzy i umiejętności, jaki zaprezentowali badani rodzice, nie pozwala sądzić, że są oni dobrze przygotowani do pełnionej funkcji. Niektórzy dorośli co prawda korzystali z technologicznych rozwiązań w celu ograniczania dostępu do gier, np. wspomnianego już hasła, ale zdarza się, że to nie oni wprowadzali to rozwiązanie, lecz osoba trzecia. Tak było w jednej z rodzin. Niekompetentni rodzice musieli posiłkować się wsparciem innego członka rodziny. Uwidacznia się tu pole współpracy pomiędzy rodzicami i osobami z ich otoczenia, które w różnym zakresie mogą wspierać trudy wychowawcze rodziców – szczególnie tych o mniejszych kompetencjach. Wymagana jest tu jednak systematyczność wsparcia, którego często brakuje. Przykładowo w omawianej sytuacji hasło zostało raz skonfigurowane, a rodzice potrafili jedynie je wpisać w odpowiednim oknie logowania – na tym kończyła się ich kompetencja. Hasło nie było przez kilka lat zmieniane, więc istnieje spore prawdopodobieństwo, że dzieci zdążyły się z nim zapoznać (np. poprzez obserwacje w momencie wpisywania kodu). O roli otoczenia społecznego rodziny piszę w końcowym fragmencie niniejszego rozdziału. Idąc dalej, wspomnieć muszę o dość powszechnym braku umiejętności przeglądania

zawartości komputera i wyszukiwania zainstalowanych gier. To kolejny przykład niekompetencji technologicznej powiązanej z wcześniej przedstawionym problemem z opisową znajomością gier. Niektórzy rodzice mieliby kłopot nie tylko z przeszukaniem urządzenia, ale także poprawnym ocenieniem, czy dana aplikacja jest grą wideo. Rodzic musi poprawnie interpretować elementy przekazów symbolicznych, np. ikony i tytułu zainstalowanej gry, lecz również mieć pewien zakres wiedzy typowo technologicznej, odnoszącej się do konfiguracji programu na komputerze czy innym urządzeniu. Podobnie powinien on posiadać umiejętność usuwania programów z dysku komputera, konsoli czy pamięci smartfona lub tabletu. Z brakiem wyżej wymienionych zdolności związana jest niewiedza rodziców na temat miejsc w przestrzeni wirtualnej, z których korzystają dzieci. Prawie żaden z biorących udział w badaniu opiekunów nie był w stanie wymienić nazw stron internetowych, z których gry są pobierane przez dzieci. Sama świadomość, że dzieci gry ściągają (najczęściej wersje pirackie), nie jest wystarczająca, to zaledwie stwierdzenie faktu. Dopiero znajomość adresów, przeglądnięcie zawartości witryn i ewentualna ich blokada lub omówienie z młodym graczem świadczyłyby o rzeczywistej kontroli rodzica nad potomkiem. W kontekście poruszanej tematyki ważnym aspektem są ograniczenia wiekowe umieszczane na wszystkich legalnych grach sprzedawanych w Polsce. Za przypisywanie oznaczeń wiekowych grom wideo odpowiada międzynarodowa organizacja PEGI (ang. *Pan-European Game Information*). Okazuje się, że w grupie badawczej nie znalazł się żaden rodzic, który wie, czym jest system PEGI. Nawet osoby, które spotkały się z zagadnieniem ograniczeń wiekowych w grach wideo, nie były w stanie odpowiednio skojarzyć nazwy Ogólnoeuropejskiego Systemu Klasyfikacji Gier, a jedynie pewna ich część potrafiła zidentyfikować ograniczenia wiekowe poprzez nawiązanie do liczb znajdujących się na pudełkach. Jeśli chodzi o symboliczne oznaczenia zawartości – także umieszczane na pudełkach – to poziom rozpoznania był jeszcze niższy. Podobną zależność ujawniono w raporcie *Videogames in Europe: 2012 Consumer Study*, w którym pytano polskich rodziców między innymi o znajomość systemu PEGI: 56% z nich zadeklarowało świadomość

oznaczeń wiekowych, natomiast jedynie 30% przyznało, że kojarzy symboliczne oznaczenia zawartości gier (ISFE 2012: 47).

Opisane powyżej braki kompetencyjne prowadzą do sytuacji zupełnej bezradności wychowawczej rodziców. Niekiedy nie są oni w stanie stwierdzić, czy dziecko wykonało ich polecenia, np. nakazu usunięcia nieodpowiedniej gry czy zakazu jej ponownego uruchomienia. Czasem tylko przypadek pozwala na odkrycie realnych działań pociechy, co ilustruje doświadczenie matki 12-letniego chłopca:

> Nie, to był już drugi raz. Raz właśnie go przyłapałam, kazałam mu skasować całkowicie tę grę i później się zaczęły te wyścigi samochodowe. I w tamtym tygodniu poszłam znowu na górę, nie zdążył, bo miał słuchawki, i nie usłyszał, że mama przyszła, no to go przyłapałam znowu na tej samej grze.

Gdzie należy szukać źródeł takiego stanu wiedzy badanych rodziców na temat gier wideo? Być może odpowiedź na to pytanie kryje się za stosunkiem opiekunów do tego medium. Niestety, ogólny wniosek, jaki można wysunąć na podstawie ich wypowiedzi, jest dość niepokojący, szczególnie w perspektywie wzrostu społecznego i kulturowego znaczenia gier wideo, o czym piszę na początku książki. Badani opiekunowie w zdecydowanej większości wypowiadali się o tym medium pejoratywnie. Najbardziej radykalni wspominali o grach, które „robią ludziom wodę z mózgu". W bardziej stonowanych wypowiedziach pojawiały się argumenty, że granie jest czynnością bezproduktywną, niepożyteczną i kojarzoną z „zabijaniem czasu", co koresponduje z przedstawionymi wcześniej teoretycznymi rozważaniami nad statusem zabawy i gier. Neutralnie nastawione osoby przyznawały, że zwyczajnie nie lubią gier i nie interesują się nimi, głównie z powodu braku czasu. Większość rodziców nie przejawiała pozytywnego stosunku względem tego medium, co może dziwić szczególnie w przypadku tych badanych, którzy przyznali się do okazyjnego sięgania po gry elektroniczne. Ciekawym przykładem jest jeden z ojców, który dziś pracuje w branży informatycznej. W trakcie wywiadu rozmówca przyznał, że to właśnie przez gry cyfrowe narodziła się jego pasja do informatyki, by zaraz dodać, że

jego zdaniem granie w gry wideo „jest bez sensu" i prowadzi jedynie do marnowania czasu. Przykład ten pokazuje, jak bardzo może zmienić się stosunek człowieka do tego medium. Ten rozmówca jako nastolatek poznawał technologie i oparty na nich świat cyfrowy, właśnie zaczynając od gier, a dziś, jako dojrzały mężczyzna, mąż i ojciec, deprecjonuje gry wideo. W efekcie prowadził on bardzo restrykcyjną politykę dostępu swoich córek do gier elektronicznych. Mimo że w domu jego kontrola była w zasadzie niepodważalna, ponieważ doskonale rozwinięte kompetencje cyfrowe umożliwiały mu stosowanie zaawansowanych rozwiązań (np. skutecznie skonfigurowanych programów do kontroli rodzicielskiej, filtrowania ruchu sieciowego z poziomu domowego routera itp.), nie miał on większego wpływu i wglądu w ten growy wymiar zainteresowań swojej starszej córki, który jak się okazało, realizował się w przestrzeni kontaktów rówieśniczych. Być może ta luka w wiedzy mojego rozmówcy wiązała się z brakiem pogłębionego zainteresowania tą sferą, a także krytycznym spojrzeniem na gry elektroniczne. Konsekwencją takiego stosunku rodzica do gier może być zanik tego wymiaru komunikacji interpersonalnej, jaki ma miejsce pomiędzy dorastającym graczem a jego opiekunem, co oczywiście prowadzi do pogłębiania dystansu międzypokoleniowego w aspekcie zainteresowań, ale niekiedy i posiadanych kompetencji. Jeśli dziecko zrozumie, że jego rodzice mają chłodny czy też negatywny stosunek do gier, to raczej zaniecha prób komunikacji bądź próśb o wspólną zabawę przed ekranem i poszuka partnerów wśród rówieśników lub w internecie, tym samym wyłączając opiekunów z własnej przestrzeni medialnej. Odwracając przykład, można przytoczyć historię rodziny, w której rodzice jednak starali się odpowiadać pozytywnie na zachęty dzieci, a jeden z opiekunów (ojciec) sam był graczem. W tej sytuacji gry stanowią obszar wspólnych zainteresowań rodzica i dzieci. Wpływa to pozytywnie na niemalże wszystkie aspekty relacji rodzic–dziecko, które są omawiane w ramach tego badania. Ojciec nie tylko wiedział, w co grają jego synowie, ale miał też możliwość zapoznania się z zawartością wybieranych tytułów, co pogłębiało jego wiedzę na temat gier i usprawniało proces kontroli. Co więcej, gotowość tego rodzica do wspólnej gry powodowała, że jego synowie podtrzymywali relację z nim poprzez prośby o wspólną grę czy rozmowy

na temat przebiegu rozgrywki lub konkretnych tytułów. Ojciec gracz, podobnie jak grający zięć w innej rodzinie, wykazywał się bogatszym potencjałem relacyjnym. Miał osobisty kontakt z grami, dlatego jego rozmowy z dziećmi na ich temat mogły być częstsze i bardziej rzeczowe, natomiast niegrający rodzice raczej unikali rozmów o tym medium, co opisuje fragment wywiadu z matką 13-letniego chłopca:

> To znaczy, jak oni sobie rozmawiają, to ja jestem raczej w swoim pokoju, ale coś tam słyszę, że rozmawiają. Zejdzie zięć do kuchni i właśnie z nim rozmawia [na temat gier – D.G.], ale nie skupiłam się tak, żebym słyszała i się wsłuchiwała, co tam rozmawiają na ten temat.

W opisanej sytuacji dochodzi do intensyfikacji kontaktów pomiędzy przedstawicielami dwóch, jak się wydaje, światów. W innych rodzinach także pojawiało się wspólne granie, o czym będzie jeszcze mowa. Niestety, jak piszę nieco wcześniej, nie przekłada się to na generalnie pozytywny stosunek rodziców do gier i ich zaangażowanie w hobby dziecka. Różnica polega na częstości kontaktów dorosłych z grami i ich rodzaju. Inni rodzice mają czasem kontakt z grą wideo, głównie na prośbę dziecka, ale gustują raczej w prostych, zręcznościowych tytułach: wyścigach samochodowych, grach mobilnych na smartfony, *Mario*, pasjansach czy też grach społecznościowych. Jednak w większości przypadków te doświadczenia są bardzo rzadkie i ograniczone do jednego, dwóch tytułów. Dzieci natomiast grają bardzo często, a do tego zmieniają wykorzystywane gry. Okazyjne, krótkotrwałe i bezrefleksyjne kontakty rodziców z grami nie przyczyniają się do lepszego rozumienia problematyki tego medium i jego wpływu na pociechę. Pomijając osobiste preferencje, dorośli najczęściej są zmuszeni do porzucenia grania z powodu założenia rodzin i wynikających z tego obowiązków, a także w wyniku podjęcia pracy zawodowej. Taka sytuacja prowadzi do zapóźnienia dorosłych w stosunku do ich własnego potomstwa. W praktyce oznacza to nie tylko zmniejszenie zakresu wspólnych tematów do rozmowy, ale przede wszystkim spore ograniczenie możliwości kontroli dzieci i ich wychowania do roli członków społeczeństwa informacyjnego,

w którym media cyfrowe – w tym gry – zajmują istotne miejsce zarówno w wymiarze gospodarczym, jak i kulturowym. Mimo wszystko pojawia się tu pewne niebezpieczeństwo i dodatkowa warstwa problemowa. Jednocześnie okazuje się, że przeznaczanie wielu godzin na gry elektroniczne przez opiekuna nie zawsze wpływa pozytywnie na jego kompetencje wychowawcze czy intensywność komunikacji z dzieckiem. W badaniu wzięła udział matka, która przez kilka lat regularnie korzystała z gier społecznościowych na takich portalach jak Nasza Klasa czy Facebook. W trakcie rozmowy okazało się, że rodzic ten gra z powodu nadmiaru wolnego czasu. Była to bezrobotna osoba, zajmująca się domem, dlatego też gry były dla niej dobrym sposobem na nudę. Niestety, kobieta sama przyznała, że unika gier, które wykorzystywał jej ówcześnie 8-letni syn, bo są one dla niej zbyt skomplikowane i generalnie mało interesujące. Opiekun i dziecko korzystali z gier elektronicznych, ale robili to niejako obok sobie. Gry nie były przedmiotem ich rozmów, chyba że w bardzo ograniczonym kontekście zakupów, gdy dziecko prosiło o kolejny tytuł. Można zaryzykować stwierdzenie, że w tym wypadku cyfrowe medium oddalało od siebie rodzica i dziecko, ponieważ oboje byli wpatrzeni we własny ekran, na którym wyświetlane były treści niebędące elementem wspólnych zainteresowań tej dwójki. W takiej sytuacji nawet pewien poziom osobistego doświadczenia i umiejętności praktycznych nie pomaga grającemu rodzicowi w wychowywaniu dziecka, nie zwiększa jego kontroli nad grającą pociechą, a także nie chroni przed podejmowaniem niekorzystnych decyzji. Przykładowo w omawianej rodzinie 8-letni syn miał dostęp do gier dla dorosłych, które niekiedy były zamawiane przez jego matkę, ponieważ nie widziała ona w tym niczego niepokojącego.

Dlaczego wspominam o stosunku rodziców do gier wideo czy ich kontaktach z nimi w kontekście wiedzy, którą mają na temat tego medium? Powód jest dość oczywisty. Część wiedzy społecznej zdobywamy na drodze osobistego doświadczenia, przez interakcję z danym zjawiskiem, wytwarzając własne wyobrażenia na jego temat. Dlatego też rodzice, którzy wykorzystują gry wideo, budują własne zasoby kapitału growego, a przez to rozwijają swój potencjał relacyjny, chociaż przywołany wcześniej przypadek wskazuje, że sama wiedza o grach to za mało, szczególnie jeśli ogranicza się ona do bardzo

wąskiej listy gier i nie przekłada na relację rodzica z dzieckiem. Jest to szczególnie ważne w kontekście innego fenomenu, który udało się zaobserwować w trakcie analizy materiału empirycznego. Okazuje się, że w badanych rodzinach komunikacja na temat gier wideo jest poniekąd sterowana przez dzieci, co pozwoliłem sobie określić mianem kontrolowanego przepływu informacji. Czym charakteryzuje się to zjawisko? Całkiem prawdopodobne jest, że w relacjach rodziców z dziećmi to ich pociechy – młodsze raczej nieświadomie, w przypadku starszych niekoniecznie – kontrolują rodzaj i częstość przekazywania informacji we wzajemnych aktach komunikacji werbalnej. Odkryty schemat komunikacyjny dobrze ilustruje fragment rozmowy z matką 13-letniego gracza:

> Skąd w ogóle syn czerpie informacje o grach? Ja czerpię od syna tylko na temat tej jednej gry, która jest. Mąż też się tym nie interesuje, więc tylko wie o *FIF-ie*, a syn pewnie od rówieśników, pewnie z gazet jakichś sportowych, z internetu.

Tak więc w kontrolowanym przepływie informacji oknem rodzica na świat wirtualnej rozrywki jest w dużej mierze jego własne dziecko. Z kolei pociecha będzie czerpać swoją wiedzę z internetu, od rówieśników, a rzadziej z telewizji i przekazywać rodzicom pewne informacje wedle – w mniejszym lub większym stopniu – własnego uznania. Z tego też powodu rodzice powinni wypracować krytyczną postawę względem tego rodzaju wiadomości. W ich interesie jest weryfikowanie danych nie tylko u dziecka, ale też w innych źródłach.

Jeśli badani rodzice zasadniczo unikają gier wideo, pozbawiając się w ten sposób osobistego doświadczenia tego medium, a część przyjmowanych informacji może być w jakimś stopniu zmanipulowana przez dzieci, to czy istnieje inne, wiarygodne źródło wiedzy na ich temat, z którego mogą oni skorzystać? Jest ich kilka, mianowicie: pudełka i instrukcje dołączane do oryginalnych kopii gier, strony i blogi internetowe, serwisy wideo, literatura przedmiotu czy rzadziej programy telewizyjne. Niestety, w trakcie badania okazało się, że źródłem informacji i wsparciem dla rodziców grających dzieci

nie jest szkoła, co zostanie szerzej omówione w dalszej części pracy. Co więcej, dostęp rodziców do oryginalnych egzemplarzy gier może być mocno ograniczony z powodów ekonomicznych, co szczególnie uderza w najbiedniejsze rodziny, w których udało się uzyskać dostęp do sprzętu przy jednoczesnym braku rozwoju kompetencji jego wykorzystywania. W takich domach dzieci mogą pozyskiwać gry z alternatywnych źródeł, takich jak wymiana koleżeńska czy zasoby internetowe. Jednak w niektórych rodzinach oryginalne wersje były dostępne, a w pojedynczych przypadkach stanowiły w zasadzie główne źródło tego rodzaju programów komputerowych. Jak określiła to jedna z rozmówczyń, w jej domu są „trzy szuflady" oryginalnych gier wideo. Niestety, ta sama osoba wypowiedziała zdanie przytaczane w pierwszym akapicie tego podrozdziału, „ja się po prostu na tych grach nie znam, w ogóle w to nie wnikam…", co dobitnie pokazuje, że sam dostęp do informacji jest niewystarczający. Rodzic musi mieć przekonanie, że wiedza na temat gier wideo może mu być w jakimś stopniu przydatna w praktyce wychowawczej. Dlaczego opiekunowie mający w zasięgu ręki kilkadziesiąt oryginalnych gier, kupionych często osobiście, z których niekiedy sami korzystają, nie stają się względnie równorzędnymi partnerami interakcji dla swoich grających pociech? Wspominałem już o pejoratywnym stosunku dorosłych do tej formy spędzania czasu. Negatywne wyobrażenia o grach elektronicznych i znaczenia, jakie są im przypisywane, wchodzą w skład schematów interpretacyjnych rodziców, stanowiąc elementy ich potencjałów relacyjnych. W momencie zderzenia się tych potencjałów, czyli w trakcie interakcji, dzieci i dorośli wpływają na siebie wzajemnie, nadają i odbierają posiadane znaczenia. W sytuacji, gdy treści potencjałów relacyjnych podmiotów interakcji różnią się od siebie, trudno osiągnąć porozumienie i wspólnie zaktywizować te ich elementy, które wiążą się z konkretnymi działaniami. Z tego powodu dzieciom nie jest łatwo przekonać rodziców do wspólnej zabawy, z kolei rodzicom włożyć wysiłek i poświęcić czas na poznawanie obszaru rzeczywistości, który ich zdaniem nie jest istotny czy do czegokolwiek przydatny, bo powiązany przecież z dziecinną zabawą, która może być dodatkowo zabarwiona negatywnie poprzez jej cyfrowy charakter.

W poprzednim akapicie wspominałem o internecie oraz telewizji jako potencjalnych źródłach informacji o grach wideo i sposobach kontroli grającego dziecka. Dlaczego rodzice nie sięgają po – jakby się wydawało – relatywnie proste w wykorzystaniu zasoby globalnej sieci? W przypadku internetu problemem jest nie tylko brak zainteresowania rodziców problematyką gier elektronicznych, ale także częściowy analfabetyzm informacyjny opiekunów, który ma swoje źródło w ograniczonych zasobach kompetencji cyfrowych oraz ich niechęci względem nowoczesnych technologii. Spora część opiekunów unika tego typu sprzętu, ponieważ nie lubi przesiadywać przed komputerem. Bywa, że są oni wyręczani z jego obsługi przez pozostałych członków rodziny. Uważają, że komputer to zjadacz czasu, dlatego korzystają z niego wyjątkowo rzadko oraz tylko w konkretnym celu: znalezienia potrzebnej informacji, skontaktowania się z kimś bliskim bądź przeglądnięcia portalu społecznościowego. Oczywiście powyższy opis dotyczy tych dorosłych, dla których komputer nie jest istotnym narzędziem w pracy zawodowej. Inaczej do tej kwestii podchodzą rodzice, którzy z komputera korzystają w pracy. Dla nich to sprzęt używany w konkretnym celu, narzędzie, którego nie unikają, chociaż część z nich może odseparowywać się od urządzeń ekranowych w czasie wolnym po to, by zachować pewnego rodzaju równowagę. Jednak nawet w przypadku badanych posiadających niezbędne umiejętności praktyczne nie można mówić o większym zaangażowaniu w problematykę grającego dziecka czy samych gier z wyżej nakreślonego powodu – badanych rodziców generalnie gry wideo nie interesują. Istotny wyjątek stanowią sytuacje problematyczne, takie jak: wyjątkowy poziom agresji dziecka, problemy zdrowotne, zaniedbywanie snu czy innych obowiązków z powodu wielogodzinnych sesji z grami, które zmuszają rodziców do zainteresowania się tematyką okołogrową, bo jak przyznała jedna z uczestniczek badania: „nie zastanawiałam się nad tym, […] a jak myślę o grach, to myślę o moim dziecku, które po prostu klepałoby non stop". Tak więc motywacja jest tu często negatywna, nastawiona raczej na ograniczanie dostępu do medium niż wykorzystywanie jego potencjału, co staram się przedstawić w drugiej części książki.

Nieco inaczej omawiana kwestia wygląda w przypadku lepiej oswojonego medium, jakim jest telewizja. W trakcie trzech rozmów

rodzice przyznali, że natknęli się na informacje związane z grami wideo w telewizji, dokładnie w tzw. programach śniadaniowych, w trakcie których poruszano tematykę kontroli i ograniczania dostępu dzieci do tego rodzaju rozrywki. Odbiór komunikatów płynących z odbiornika telewizyjnego nie wymaga szczególnych kompetencji. Ponadto rodzic oglądający telewizję może natknąć się całkowicie przypadkowo na taki materiał, nie musi więc podejmować żadnej inicjatywy. Tak też było w przypadku wspomnianych rozmówców. Były to matki, których zwyczajem jest oglądanie telewizji śniadaniowej, często przy okazji wykonywania obowiązków domowych, i w taki właśnie przypadkowy sposób zapoznały się one z materiałem podejmującym problematykę gier wideo. Niestety, żadna z nich nie spróbowała zmienić swojego postępowania i wprowadzić w życie zasłyszanych zaleceń. Wytłumaczeniem był dla nich brak takiej konieczności, nawet mimo że ich synowie grali stosunkowo często, także w gry dla dorosłych. Mamy tu więc przykład deprecjonowania znaczenia i wpływu gier wideo na życie i rozwój młodych ludzi. Taka postawa może prowadzić do problemów wychowawczych wynikających z pominięcia symptomów rodzącego się uzależnienia od gier, ale też jest źródłem marnowanego potencjału wychowawczego gier wideo i pogłębiania się (czy podtrzymywania) generacyjnej luki cyfrowej.

Wydźwięk przedstawionego podrozdziału jest dość negatywny. Po jego lekturze ktoś mógłby sądzić, że biorący udział w badaniu rodzice nie dostrzegają żadnych pozytywnych stron korzystania z gier wideo. Taki wniosek nie byłby do końca zgodny z rzeczywistością. Okazuje się, że rodzice potrafią – po chwili zastanowienia i kilku zachętach – podzielić się pozytywnymi wyobrażeniami na temat tego medium. Zdaniem uczestników badania gry pozytywne to takie produkcje, które są „nieagresywne", rozwijają sprawność manualną czy intelektualną, zmuszają do myślenia czy też „wyrabiają myślenie". Jednakże wyniki ankiety przeprowadzonej wśród dzieci ujawniły sporą niechęć małych graczy do tego rodzaju produkcji. Z tego też powodu należy traktować wyżej wymienione opinie raczej jako rodzaj oczekiwania rodzica, a nie stwierdzenie rzeczywistego pozytywnego wpływu gier na jego dziecko. Przy czym nic nie stoi na przeszkodzie – poza wymienionymi w tym

rozdziale barierami – aby rodzice, szczególnie najmłodszych graczy, nakierowywali zainteresowania growe swoich pociech właśnie na tego rodzaju produkcje. Innym, często powtarzanym przykładem afirmatywnego podejścia rodziców do gier jest ich przekonanie o korelacji pomiędzy umiejętnościami dziecka w obsłudze nowoczesnych urządzeń a jego kontaktami z grami elektronicznymi. Gry cyfrowe mogą być zdaniem rodziców dobrym wprowadzeniem do nauki budowy komputera czy zasad działania systemu operacyjnego, ułatwiać „oswojenie się" z nowoczesnymi technologiami. W wypadku tej obserwacji możemy mówić o jej zakorzenieniu w praktyce społecznej, co zostało głębiej wyjaśnione przy okazji przedstawionej już charakterystyki dzieci.

Gry wideo w aktach komunikacji pomiędzy dziećmi i rodzicami

Jak przekonują przywoływani w drugim rozdziale Jon Dovey i Helen W. Kennedy, technizacja umożliwia kontakt i rozwijanie relacji z podobnie myślącymi osobami, a składają się na nią gusta, zdolności i zamiłowanie do technologii, a także nawyki związane z używaniem nowoczesnych urządzeń, słowem – kompetencje technologiczno-komunikacyjne jednostek. W poprzednim podrozdziale przedstawiłem ich opis i nakreśliłem rolę, jaką mogą odgrywać (jako element potencjału relacyjnego jednostek) w trakcie wzajemnych interakcji pomiędzy dziećmi i rodzicami. Natomiast w tym miejscu zostaną opisane te interakcje, a raczej ich wielość, które pojawiają się w ramach komunikacji interpersonalnej dzieci i rodziców. Skoro technizacje mają umożliwiać komunikację pomiędzy podobnie myślącymi osobami, a uczestnicy badania dysponują nimi w bardzo różnym zakresie, to czy komunikacja werbalna między przedstawicielami tych dwóch grup jest w ogóle możliwa? Jak najbardziej, jednak ma ona charakter sytuacyjny, instrumentalny, ograniczony do prostych kodów językowych. Całość komunikacji pomiędzy dzieckiem a opiekunem można podzielić na dwa zasadnicze rodzaje: komunikaty inicjowane przez dzieci i kierowane do osoby dorosłej oraz komunikaty wysyłane przez rodzica do dziecka.

Jeżeli chodzi o ten obszar komunikacji interpersonalnej, którą inicjują dzieci, to należałoby wspomnieć przede wszystkim o prośbach skierowanych do rodziców. Jeśli dziecko nawiązuje kontakt – oczywiście w kontekście omawianej problematyki – to z dużym prawdopodobieństwem po to, by skierować do opiekuna prośbę o uruchomienie urządzenia (jeśli jest zabezpieczone), pozwolenie na grę (jeśli w domu ustalono jakieś zasady limitowania dostępu) czy zakup nowej. W pojedynczych przypadkach dzieci prosiły o: przeczytanie jakiegoś fragmentu tekstu, zwrócenie schowanych elementów zestawu komputerowego (jeden ze sposobów ograniczania dostępu do komputera) lub naprawę uszkodzonego sprzętu. Za osobną kategorię należy uznać „nieznośne prośby", czyli usilne błagania, podobne i często powtarzane komunikaty, których celem jest przede wszystkim zmęczenie rodzica i przekonanie go do udostępnienia urządzenia, skrócenia kary, zezwolenia na dłuższą sesję przed ekranem czy zakupu nowej gry. Taki rodzaj perswazji może być skuteczny do tego stopnia, że rodzice są w stanie łamać pewne normy (np. zakup gry dla dorosłych) tylko po to, by mieć „święty spokój". Wyżej nakreślone instrumentalne podejście do komunikacji werbalnej, związane z konkretnym celem, jest charakterystyczne dla dzieci, które wzięły udział w badaniu. Według rodziców treści innego rodzaju pojawiają się stosunkowo rzadko. Czasem dzieci słownie opisują gry, które aktualnie wykorzystują. Mówią wtedy o wydarzeniach w świecie gry i występujących w nim przedmiotach lub postaciach, ewentualnie wyjaśniają zasady rozgrywki. W przypadku niektórych rozmów mali gracze poszerzają swój kod językowy o zapożyczenia z języka angielskiego czy nazwy własne z wirtualnych światów, co sprawia spore trudności rodzicom. Najmłodsi uczestnicy badania wykorzystują prosty język, właściwy dla ich wieku, który nie przysparza opiekunom problemów ze zrozumieniem, przynajmniej na poziomie kodu językowego. Nieco starsze dzieci mogą już operować, jak określił to jeden z rozmówców, „slangiem graczy", który charakteryzuje się nagromadzeniem nazw własnych przedmiotów lub lokacji w grze, a także szczegółowych opisów zasad rozgrywki. Taki wyspecjalizowany język jest w gruncie rzeczy niezrozumiały dla rodziców, którzy wzięli udział w badaniu. Z czasem intensywność komunikacji werbalnej,

jaka odbywa się pomiędzy dzieckiem a rodzicem, zmniejsza się. Jeden z ojców tak wspomina swoje rozmowy z grającym synem (ówcześnie 13-letnim):

> Czasami mnie zawoła, jak jakiś tam etap przejdzie, w wyścigach na przykład, no bo mnie to interesuje. Czasami idę, popatrzę, jak tam jakiś piąty level na przykład przeleci, pokaże mi… Jak grał w to *Mario*, to bardzo często wołał, ale teraz to już nie.

Przedstawiona tu sytuacja związana jest zarówno z powszechnym w toku rozwoju dziecka przejściem od struktur pierwotnych na rzecz grup rówieśniczych, jak i zamkniętą postawą rodziców. Jak już to opisywałem, brak zainteresowania czy wręcz wrogość do growej pasji dziecka ze strony rodzica sprawiają, że w końcu przestaje ono traktować opiekuna jako potencjalnego partnera w cyfrowej zabawie i rezygnuje z prób nawiązania dyskusji.

Czas zmienić perspektywę i spojrzeć na zagadnienie komunikacji oczami rodziców. W trakcie badania okazało się, że druga strona interakcji działa w sposób bardzo podobny. Rodzice przekazują przede wszystkim informacje, które wiążą się z ich obowiązkiem wychowywania oraz kontrolowania dzieci. Dominują komunikaty sytuacyjne, będące odpowiedzią na wyżej opisane prośby dzieci. Rodzice, podobnie jak druga strona, nie podejmują dłuższych, pogłębionych rozmów, ale ograniczają się głównie do krótkich poleceń. Wyjątek stanowią ci opiekunowie, którzy dzielą zamiłowanie do gier ze swoimi dziećmi, o czym wspominałem w poprzednich podrozdziałach. W trakcie wywiadów udało się zaobserwować bardzo istotny schemat interpretacyjny, którym kieruje się wielu rodziców. Używając słów jednej z rozmówczyń, można stwierdzić, że badani unikają „pozytywnej stymulacji" dorastających graczy. Moi interlokutorzy na ogół uważali gry wideo za niezbyt pożyteczny sposób spędzania wolnego czasu, dlatego jeśli już inicjowali rozmowę z dzieckiem na ten temat, to głównie po to, by przekazać mu informacje o zagrożeniach płynących z grania. Ostrzegali przed możliwością uzależnienia, agresją, konsekwencjami zdrowotnymi (bóle głowy, pogorszenie wzroku).

Niektórzy opiekunowie próbują przeciwdziałać negatywnym konsekwencjom częstego grania, dlatego wyjaśniają, że wydarzenia mające miejsce w świecie gry nie są realne, przekazują konkretne komunikaty w stylu „to tylko gra". Próbują uświadamiać dzieci, że nie można gier naśladować i zbytnio się w nie wczuwać. Niestety, w zdecydowanej większości przypadków argumenty rodziców nie mają charakteru pozytywnego – dominują nakazy i zakazy. Pozytywny sposób motywowania i ukierunkowywania dzieci dało się zauważyć w zaledwie kilku rodzinach. Dobry przykład dostarczył jeden z badanych ojców:

> […] w przypadku komputerów czy gier na komórce staramy się kontrolować czas i racjonalizować im to. Nie w sposób: teraz możesz, a teraz nie możesz, tylko staramy się wytłumaczyć im, dlaczego teraz możesz. Na przykład zrobiłeś zadanie czy zjadłeś obiad, to teraz chwila przerwy i możesz. Albo jak coś musisz zrobić, to w nagrodę ci pozwolimy i odblokujemy laptop.

Niestety, taka poszerzona forma kontaktów pomiędzy rodzicami a dziećmi była powszechnie określana przez badanych jako nieczęsta. Ponadto można mieć słuszne obawy o skuteczność takich rozmów. Część rodziców żywiła przekonanie, że moralizatorskie dyskusje z dziećmi nie mają większego sensu, bo na dłuższą metę i tak nie wpływają na zmianę ich zachowania czy stosunku do gier. Jak twierdzili, dziecko i tak po niedługim czasie wraca do nawyku przesiadywania przed ekranem, zarywania nocy czy grania w nieodpowiednią grę. Tego rodzaju problemy komunikacyjne i wychowawcze pokazują, jak różne są postawy przedstawicieli obu grup i jak ważna jest rola ustalonych i skutecznie egzekwowanych zasad w procesie wychowywania małego gracza. Podstawowa trudność w efektywnej, czyli prowadzącej do wspólnych wniosków i konsensusu, komunikacji pomiędzy grającymi dziećmi a ich rodzicami polega na tym, że rodzice inicjują interakcje, by spróbować odciągnąć dziecko od gry, a ono z kolei zaczyna rozmowę głównie wtedy, gdy chce uzyskać bądź przedłużyć dostęp do wirtualnych światów.

Znaczenie gier wideo dla funkcjonowania badanych rodzin

Przedstawiona charakterystyka dzieci i rodziców pozwoliła na ukazanie treści potencjałów relacyjnych przedstawicieli obu tych podgrup badawczych. Wiedząc, przynajmniej w pewnym zarysie, do jakich wyobrażeń i znaczeń odnoszą się dzieci i dorośli oraz jakie schematy interpretacyjne warunkują komunikację pomiędzy nimi, można przejść do rozważań na temat tych interakcji, które mają kluczowe znaczenie w ramach takiej grupy społecznej jak rodzina. Zgodnie z tym, co napisałem w rozdziale trzecim, rodzina pełni wiele funkcji, a jedną z ważniejszych jest funkcja opiekuńczo-wychowawcza. Z tego powodu rola rodzica jest związana z wieloma obowiązkami. Niestety, wydaje się, że opiekunowie nie są w pełni przygotowani do spełniania oczekiwań, jakie wynikają z funkcjonowania ich bliskich w rzeczywistości mocno nasyconej technologami cyfrowymi. Jak więc radzą sobie w codziennej praktyce?

Limitowanie dostępu do urządzeń elektronicznych czy gier to jeden z podstawowych obowiązków, z jakim musi uporać się rodzic małego gracza. Oczywiście większość rozmówców przyznała, że ogranicza czas, jaki dziecko spędza przed ekranem. Wyniki przeprowadzonej ankiety pokazują jednak, że nie we wszystkich rodzinach ta kontrola jest skuteczna. Ponad 40% badanych pociech spędzało przed komputerem co najmniej dwie godzinny dziennie i więcej. Poza ograniczeniami czasowymi dorośli powinni zwracać uwagę na zawartość wykorzystywanych programów. Ten aspekt wydaje się jeszcze bardziej zaniedbany, ponieważ analiza wyników ankiety pokazała, że część dzieci gra w produkcje przeznaczone tylko dla dorosłych. Mało tego, w trakcie rozmów z rodzicami okazało się, że niektórzy z nich wiedzą o tym i świadomie zezwalają na uruchamianie takich gier przez dziecko. Braki w zakresie wiedzy o omawianym medium, ignorancja, skupianie się tylko na powierzchownych (audiowizualnych) aspektach, a także jego deprecjonowanie do poziomu niewinnej zabawki mogą doprowadzić do sytuacji, w której codzienne kilkugodzinne sesje przy konsoli czy przed komputerem nie są dla rodzica syndromem rodzącego się uzależnienia od gier. Ten sam mechanizm odpowiada za przyzwalanie na tytuły, których kategorie

wiekowe przewyższają wiek dziecka. Są to przykłady konfliktu w roli rodzica. Co prawda dorośli starają się zapewnić swoim dzieciom warunki do prawidłowego rozwoju oraz rozrywki, jednocześnie nie radzą sobie jednak z obowiązkiem kontrolowania dostępu do gier i zadaniem ich świadomego doboru. Dowodem takiego stanu rzeczy są metody ograniczania i kontroli dostępu. Potwierdza się opinia graczy, którzy w większości twierdzili, że rodzice opierają się na obserwacjach. Okazyjne zaglądanie do pokoju dziecka czy zerkanie zza ramienia na ekran – to rozwiązania stosunkowo łatwe, ale, jak się okazuje, wysoce nieefektywne. Jeżeli rodzic zauważy coś niepokojącego w danej grze, to czasem pojawia się nakaz jej usunięcia – nie zawsze wykonany. Pochodną obserwacji jest przysłuchiwanie się dziecku w trakcie zabawy. Niektórzy rodzice reagują dopiero w momencie, gdy mały gracz zaczyna hałasować bądź rozmawiać z innymi osobami w trakcie rywalizacji wieloosobowej, szczególnie kiedy usłyszany głos należy do obcej osoby. Część dzieci gra we własnych pokojach także z wykorzystaniem słuchawek, co mocno ogranicza możliwość ich obserwacji czy podsłuchiwania. Badania ankietowe pokazały, że ważnym źródłem informacji na temat gier (a także samych gier) są strony internetowe. Dzieci często z nich korzystają, jednakże rodzice praktycznie nie mają wiedzy na temat zawartości tych witryn. Co więcej, dzieci czerpią informacje i gry głównie od swoich znajomych, czyli w ramach własnej grupy rówieśniczej. Z przyczyn oczywistych dorośli są wyłączeni z tego rodzaju komunikacji wewnątrzgrupowej. Dorastający gracze rozmawiają o grach i wymieniają się nimi: w trakcie spotkań towarzyskich, w szkole czy w czasie rozgrywki wieloosobowej z innymi ludźmi. Niestety, to wszystko nierzadko dzieje się poza wiedzą i kontrolą rodziców.

Nowoczesne technologie dają możliwość sięgnięcia po nietradycyjne metody kontroli. Jednak wymaga to pewnych kompetencji technologicznych, o czym była już mowa. Z tego powodu takie rozwiązania jak zabezpieczenie komputera hasłem użytkownika czy analizowanie historii przeglądarki internetowej są zdecydowanie rzadziej wykorzystywane przez rodziców. Natomiast tylko w jednej rodzinie opiekunowie postanowili sięgnąć po specjalistyczne programy do kontroli rodzicielskiej. Takie działanie nie tylko daje

zdecydowanie lepsze rezultaty, ale także pozwala na zautomatyzowanie całej procedury kontroli dziecka. Jednak unikanie wyżej opisanych metod nadzoru nie wynika wyłącznie z niewiedzy rodziców. Część opiekunów wie o ich istnieniu, ale nie decyduje się na ich zastosowanie. Z odpowiedzi rodziców można wywnioskować, że kierują się zaufaniem do własnych dzieci. Jednak takie tłumaczenie może być zrozumiałe w przypadku tych rodzin, w których młodzi gracze nie sprawiają większych trudności wychowawczych, a relacje i poziom wiedzy rodzica o growych aktywnościach dziecka są na dobrym poziomie. Tam, gdzie problemy – np. ciągłe przeciąganie momentu odejścia od gry, codzienne i kilkugodzinne sesje, wykorzystywanie gier dla dorosłych – są obecne, rodzice powinni z większą rozwagą podchodzić do roli tego medium w życiu własnych dzieci. W trakcie wywiadów okazało się jednak, że często kierują się oni raczej wyobrażeniem gier jako niegroźnych dla dziecka zabawek niż istotnej agendy socjalizacyjnej. Nie jest to zbyt rozsądne podejście, ponieważ w przypadku większości opisanych metod nadzoru tylko wykorzystanie dobrze chronionego i modyfikowanego hasła czy programu do kontroli rodzicielskiej daje relatywnie wysoki poziom pewności, że wysiłki wychowawcze rodzica rzeczywiście mają realne przełożenie na zachowanie dziecka, oczywiście tylko w przestrzeni własnego domu. Alternatywą, zasadniczo korzystniejszą, jest zaangażowanie rodzica i aktywna mediacja w obszar cyfrowych działalności dziecka. Jak już wiemy, w grupie badawczej taka postawa nie była popularna. Jednakże limitowanie dostępu do komputera i gier bywa też wykorzystywane jako element systemu kar i nagród w rodzinie. Z rozmów wynika, że szlaban na komputer czy konsolę potrafi skłonić niejedno dziecko do zmiany postępowania, ale tylko wtedy, gdy mały gracz będzie przekonany o autentycznej zdolności rodziców do jego wyegzekwowania. Trudno jednak wzbudzić w podopiecznym takie przeświadczenie, jeśli rodzice nie komunikują dziecku swojego zainteresowania grami wideo i gotowości do ich efektywnej analizy oraz kontroli. W pojedynczych rodzinach, w których rodzic własnym przykładem (umiejętnością obsługi komputera, wiedzą na temat gier, niezłomnością w ustalaniu i egzekwowaniu zasad dostępu) udowodnił dziecku swoje przygotowanie do pełnienia funkcji „cyfrowego rodzica",

dało się zauważyć zdecydowanie mniej konfliktów z grami wideo w tle, a także mniej ryzykownych zachowań dzieci. Natomiast tam, gdzie tego przygotowania brakowało, pojawiały się sytuacje straszenia dzieci odcięciem lub schowaniem okablowania komputera czy konsoli, restartowaniem urządzenia lub też wyciąganiem wtyczki z kontaktu. Są to rozwiązania o charakterze siłowym i stanowią przykłady rodzicielskiej bezradności.

Innym, ważnym zadaniem rodziny jest organizowanie zajęć i obowiązków dziecka, w tym czasu wolnego. Generalnie wszyscy uczestnicy badań podkreślają nadrzędność zobowiązań szkolnych względem przyjemności, jaką stanowi korzystanie z gier elektronicznych. Jednak gry cyfrowe mają wpływ także na ten aspekt życia rodzinnego. Dla niektórych rodziców problemem jest konflikt pomiędzy powinnościami, np. zadaniem domowym, a przyjemnościami dziecka, które może przeciągać czas przeznaczony na zabawę przed ekranem kosztem obowiązków szkolnych. Pojawił się też problem odrabiania prac domowych w jak najkrótszym czasie, tylko po to, by szybciej móc skorzystać z gry wideo. Obowiązki związane z edukacją bywają łączone przez dzieci z graniem, co umożliwia im dłuższe przesiadywanie przed ekranem czy też przekonanie rodzica, że niezbędne jest skrócenie kary zakazu korzystania z komputera. Jest to kolejny przykład manipulacji, której dopuszczają się niektóre pociechy. W kontekście organizacji czasu wolnego warto powiedzieć o wspólnym graniu. Wyniki ankiety pozwalają na dość jednoznaczny wniosek: prawie 90% dzieci zadeklarowało, że nie gra wspólnie z rodzicami. Jednak wywiady z dorosłymi pozwoliły na pogłębienie tej obserwacji. Rzeczywiście, poza opisanymi wcześniej wyjątkami grających rodziców wspólna i systematyczna rozgrywka nie była praktykowana w badanych rodzinach. Jeżeli do tego dochodziło, to bardzo rzadko i prawie zawsze z inicjatywy dziecka. W niektórych przypadkach to dorosły inicjował wspólną zabawę, np. gdy objaśniał dziecku daną produkcję. Jednakże dzieci dość szybko się usamodzielniają i w związku z tym wspólne granie praktycznie znika z pola wzajemnych zainteresowań. Pociechy wolą dzielić swoje hobby z rówieśnikami lub z innymi ludźmi w grach wieloosobowych, niż walczyć z niechęcią rodziców, którzy w skrajnych przypadkach twierdzą, że dla nich „komputer mógłby nie

istnieć". Co więcej, rodzice zazwyczaj unikają skomplikowanych gier, z kolei dzieci z czasem – w toku wzbogacania własnego kapitału growego – zaczynają sięgać głównie po tego typu produkcje. Jeżeli dorosły zgadza się na wspólną grę, to raczej tylko w tytuły proste, niewymagające znacznych umiejętności manualnych czy wiedzy na temat zasad rozgrywki. Zarazem rodziców może zaintrygować mieszanka nowości i prostoty. Jedna z matek opisywała moment zakupu konsoli z kontrolerem ruchowym[6] i towarzyszącą temu ekscytację całej rodziny, której efektem była wspólna rozgrywka w gry zaprojektowane dla tego rodzaju urządzeń.

Rodzina, jej otoczenie społeczne i gry wideo

Przedstawiane dalej rozważania stanowią próbę wyjścia z podejmowaną problematyką w stronę otoczenia społecznego rodziny. Chciałem dzięki temu sprawdzić, w jaki sposób analizowane aspekty relacji dziecko–rodzic łączą się z instytucjonalnym środowiskiem rodziny. Poniżej przedstawiam kilka obserwacji na ten temat.

W badaniu ankietowym dzieci zadeklarowały korzystanie z gier wideo poza domem, przede wszystkim u rówieśników. Wyjście małego gracza poza próg własnego domu wiąże się jednak z kilkoma problemami. Jednym z nich jest brak kontroli nad dzieckiem. Badani rodzice byli tego świadomi, jednak akceptowali oni taki stan rzeczy. Opiekunowie tłumaczyli się albo brakiem możliwości sprawdzania tego, co dzieci robią u znajomych, albo opierali się na zaufaniu do innych rodziców. Ta ufność nie opierała się na jakichkolwiek dowodach, ponieważ w zdecydowanej większości rodzin dorośli nie rozmawiali między sobą o grach wideo. Jeżeli już rodzice podejmowali tematykę okołogrową w trakcie spotkań towarzyskich, to robili to w wyjątkowych okolicznościach, np. w sytuacji ujawnienia sprzecznych poglądów i pojawiającego się na ich podstawie konfliktu personalnego. Najczęściej tylko od dobrowolnego przyznania się dziecka zależała możliwość dowiedzenia się o growych aktywnościach

---

6 Kontrolery tego rodzaju są dostępne na najpopularniejsze konsole do gier, takie jak Microsoft Xbox czy Sony PlayStation.

pociechy w trakcie zabawy poza domem. Zdarzało się, że dzieci opowiadały, w jakie gry grają u kolegów, ale często rodzicom brakowało kompetencji, by je ocenić, a dodatkowo najczęściej nie weryfikowali oni zawartości wspominanych tytułów.

Do rodziny docierają różne przekazy, część z nich pochodzi z mediów tradycyjnych, a jednym z ważniejszych wciąż jest telewizja. Według danych GUS aż 86% Polaków w wieku 15 lat i więcej ogląda telewizję lub inne materiały filmowe, przeznaczając na nie około 2,5 godziny dziennie (Siwiak 2014: 7). W trakcie wywiadów okazało się, że zdecydowanie dłuższa obecność tego medium w życiu rodzin stała się podstawą do nabycia przez rodziców pewnych kompetencji wychowawczych, związanych między innymi z ograniczaniem dostępu do niepożądanych treści, głównie o charakterze erotycznym lub pornograficznym. Opiekunowie zwracają uwagę na ograniczenia wiekowe (w formie znaków w rogu ekranu) w przypadku filmów czy programów telewizyjnych, jednocześnie zazwyczaj ignorują – lub też nie wiedzą o nich – ograniczenia w grach. Potrafią założyć blokadę rodzicielską w telewizorze, jednak ich umiejętności w tym zakresie w wypadku nowszych urządzeń są niewielkie. Co więcej, kilka razy rozmówca skojarzył określenie „program do kontroli rodzicielskiej" nie z aplikacją komputerową, ale właśnie z blokowaniem kanałów telewizyjnych. Podobnie jest z samodzielnym oglądaniem telewizji przez dziecko. Są rodziny, w których komputer jest umieszczony w pokoju dziecka, chociaż telewizję może ono oglądać tylko w towarzystwie rodziców (wspólny pokój, salon). Granicą nie do przekroczenia dla uczestników badania była nagość. Sceny erotyczne w filmie zawsze wiążą się z przełączeniem kanału lub wyproszeniem dziecka. Jednocześnie większość rodziców akceptuje – poprzez brak realnych działań na rzecz ich wyeliminowania, a nie w deklaracjach – ekspozycję na brutalne obrazy czy przemocy w grach wideo. Część opiekunów jest w stanie sprawdzić informacje o wyświetlanym filmie (np. w teletekście lub EPG – elektroniczny przewodnik po programach), ale te same osoby generalnie nie przejawiały podobnej inicjatywy w przypadku gier cyfrowych. Poza tym dorośli często postrzegają i oceniają gry wideo w sposób właściwy dla mediów tradycyjnych. Wielokrotnie badani rodzice powierzchownie, by nie rzec „naskórkowo", interpretowali

gry elektroniczne, analizując wyłącznie ich aspekty wizualne. Dorośli powoływali się na umowność przekazu audiowizualnego. Śmierć czy zabijanie ludzi w grach są zdaniem niektórych mało „rzeczywiste", tzn. wyglądają, jakby się działy „na żywo", ale brakuje im drastycznego naturalizmu jak w filmie. Opisywana w rozdziałach teoretycznych niniejszej książki specyfika gier wideo stanowiła dla badanych obszar zupełnie nieznany. Dla większości z nich gra wideo była w dużej mierze rodzajem filmu animowanego, który z jakichś – nie do końca rozpoznanych – powodów pozwala na większy poziom interakcji niż faktyczny film. Niestety, zazwyczaj rodzice nie mieli pojęcia, że gry wideo angażują odbiorcę w sposób odmienny niż filmy. Warto tutaj przywołać, opisywany w pierwszym rozdziale, pogląd Espena Aarsetha o definiowaniu gracza przez grę. Interaktywność, a lepiej ergodyczność, gier cyfrowych wciąga dzieci w grę znaczeń. Muszą one wykonywać pewną pracę, zgodnie z ustalonymi regułami i w ramach określonego pola zdarzeń, by osiągnąć cel gry. Wiąże się to bezpośrednio z opresyjnym charakterem relacji gra elektroniczna–gracz. Dzieci muszą się aktywnie angażować w pewne wydarzenia (np. eliminowanie innych postaci), by skutecznie działać w danym wirtualnym uniwersum, dlatego niektórzy rodzice nie powinni w tak bezrefleksyjny sposób podchodzić do omawianego medium i ignorować jego wpływu na użytkownika.

W ramach tego podrozdziału należy wspomnieć o jeszcze jednym, często podnoszonym przez rozmówców problemie, czyli braku wsparcia ze strony instytucji, a przede wszystkim szkoły. Zdecydowana większość rodziców stwierdziła, że w szkołach nie podejmuje się problematyki okołogrowej. Jeżeli już pojawia się temat tego rodzaju, to tylko w wyjątkowej sytuacji, przy okazji innego problemu, np. nadzwyczajnej agresji dziecka czy też nadużywania urządzeń mobilnych w budynku szkoły. Niestety, ale informacje przekazane przez rozmówców potwierdzają opinię Mariusza Przybyły, który stwierdził, że szkoła nie jest w stanie szybko reagować na dynamiczne zmiany w przestrzeni nowych technologii ze względu na skostniałość swoich struktur (2012: 204). Niektórzy rodzice wyrazili jednak pewne konkretne oczekiwania względem instytucji. Jeden z ojców podzielił się swoimi wyobrażeniami na temat formy możliwych spotkań:

> Z chęcią dowiedziałbym się czegoś więcej, na przykład o radach dla rodziców czy wszystkich opiekunów. Jak naprawdę prowadzić tę politykę dostępu dziecka do gier czy do komputera, co jest dobre, a co jest złe. Ja rozumiem, że nikt mi nie poda jakiejś złotej definicji, natomiast parę zasad czy wiedzy w tym zakresie. Powiem, że cieszyłoby się to ogromnym zainteresowaniem, bo sądzę, że to jest teraz bardzo ważne w procesie wychowania dzieci.

Poruszone tu zagadnienie znaczenia instytucji i organizacji we wspieraniu rodziców wychowujących graczy komputerowych opisuję w rozdziale piątym.

Dzieci vs rodzice – analiza porównawcza

W podsumowaniu wyników diagnostycznego badania przedstawiam syntetyczną analizę porównawczą deklaracji rodziców i ich dzieci. Oto najważniejsze wnioski:

1. Dla ankietowanych komputer jest stałym elementem ich codzienności, wykorzystują ten sprzęt prawie codziennie, a całkiem duża grupa (około 40%) w wymiarze kilku godzin. W przypadku badanych rodziców te proporcje są zdecydowanie inne. Dorośli w dużej mierze unikają nowoczesnych sprzętów, chyba że są one używane w celach zawodowych lub komunikacyjno-informacyjnych.
2. Korzystanie z komputera niemalże zawsze jest związane z graniem w gry elektroniczne, szczególnie w przypadku chłopców. Dziewczynki grają nieco rzadziej. Natomiast większość opiekunów w ogóle nie korzysta z gier, a jedynie niewielka ich część robi to okazyjnie. W pojedynczych przypadkach rodzic systematycznie sięgał po gry cyfrowe, przy czym częściej byli to ojcowie.
3. Komputer stacjonarny nie jest jedynym urządzeniem, na którym dzieci uruchamiają gry elektroniczne. Na znaczeniu zyskują nowoczesne telefony komórkowe (smartfony), tablety, dedykowane konsole do gier. Z kolei rodzice w wielu

wypadkach nie posiadają odpowiednich kompetencji technologicznych, niezbędnych do obsługi komputera czy innych urządzeń. Generalnie ich wiedza i „władza" ograniczają się do lepiej oswojonych mediów masowych, takich jak telewizja.

4. Mali gracze sięgają głównie po tytuły sportowe czy zręcznościowe. Unikają gier bardziej wymagających: symulacyjnych, edukacyjnych, logicznych czy fabularnych. Niestety, część wykorzystywanych tytułów jest przeznaczona tylko dla dorosłych odbiorców. Dziewczynki raczej stronią od gier pełnych przemocy czy brutalnych treści, natomiast chłopcy wprost przeciwnie. Rodzice, jeśli już mają okazję zagrać, wolą produkcje proste, niewymagające szczególnych umiejętności manualnych czy wiedzy na temat zasad rozgrywki. W przypadku niewielkiej części badanych rodzic i dziecko wybierają podobne gry.
5. Kontrola rodzicielska w większości badanych rodzin ogranicza się jedynie do okazyjnych obserwacji dziecka. Rodzic od czasu do czasu sprawdza, co robi ono na danym urządzeniu. Opiekunowie niechętnie wykorzystują bardziej skomplikowane metody, takie jak hasło, sprawdzanie historii przeglądarki internetowej czy specjalistyczne oprogramowanie do kontroli rodzicielskiej. Rzadko zwracają uwagę na ograniczenia wiekowe w grach bądź podejmują się weryfikacji ich zawartości. Spory odsetek rodziców w ogóle nie stosuje żadnych metod nadzoru, niektórzy z nich zasłaniają się zaufaniem do własnego dziecka.
6. Wspólne granie jest aktywnością podejmowaną niezwykle rzadko. Jeśli już dochodzi do takiej sytuacji, to głównie na prośbę młodego gracza. Większość rodziców nie interesuje się grami wideo, stawia opory przed zaangażowaniem się w tę pasję pociechy. Natomiast dzieci z czasem zaprzestają prób zaangażowania rodziców, zdając sobie sprawę z ich zamkniętej postawy i możliwości nawiązania kontaktów z innymi partnerami (rówieśnikami, innymi graczami).
7. Z deklaracji dzieci wynika, że prawie 40% rodziców może nie wiedzieć, że zetknęły się one z przemocą czy brutalnymi

obrazami podczas wirtualnych przygód, a połowa opiekunów być może nie wie, że dziecko przestraszyło się jakiegoś fragmentu gry wideo. Powyższe dane dobrze korespondują z ogólną postawą dorosłych, ich ograniczonym potencjałem relacyjnym i wychowawczym. Brak wiedzy i zainteresowania tematyką okołogrową ogranicza zasięg kontroli oraz świadomości rodziców wobec wielu zjawisk wynikających z obecności gier wideo w rodzinie.

8. Rodzice nie są ważnym źródłem informacji na temat gier dla swoich dzieci, ponieważ czerpią one tę wiedzę głównie z internetu i w ramach komunikacji wewnątrz grupy rówieśniczej. Co więcej, ta tematyka jest niezwykle rzadko podejmowana we wzajemnych rozmowach. Nieznacznie mniej popularnym kanałem komunikacyjnym jest portal YouTube. Ważnym źródłem informacji są także czasopisma poświęcone grom – 44% ankietowanych zadeklarowało, że je czyta. Z wypowiedzi niektórych (przede wszystkim najmniej kompetentnych technologicznie) rodziców można wyciągnąć wniosek, że nie mają oni wiedzy na temat wykorzystywania przez dziecko portalu YouTube lub czasopism poświęconych tematyce gier wideo. Powodem tej niewiedzy może być brak kontroli nad aktywnością dziecka w internecie oraz brak zainteresowania tematyką gier wideo.
9. Prawie dwie trzecie wszystkich gier, które pojawiają się w badanych rodzinach, może być wyłączone spod właściwej kontroli ze strony rodziców, ponieważ ich źródłem pochodzenia jest internet (ściągają głównie chłopcy) oraz wymiana koleżeńska. Z przeprowadzonych rozmów z rodzicami wynika, że ich zdolność do kontroli internetowych czy koleżeńskich źródeł jest niewielka.
10. Niepokojącą obserwacją, która nie jest niczym zaskakującym w świetle wykorzystywanych przez badane dzieci gier, jest dość częsty kontakt ankietowanych z przemocą i brutalnymi obrazami. Odpowiednio ponad 40% i 50% respondentów natrafiło na tego rodzaju treści w grach elektronicznych. Nieco rzadziej niepełnoletni gracze czuli strach podczas zabawy, a ponad jedna czwarta zetknęła się z wulgarnym

językiem. Pocieszający jest fakt, iż żadne z dzieci nie miało kontaktu z nagością w grach, natomiast słuszne są obawy, że powyższe wyniki mogą być nieco zaniżone. Niestety, część rodziców deprecjonuje możliwość silnego wpływu gier na odbiorcę lub też usprawiedliwia swoje decyzje, np. zgody na wykorzystywanie przez dziecko gry z elementami przemocy czy brutalnych obrazów, brakiem widocznych skutków ekspozycji na takie treści. Jest to przykład bardzo ograniczonej perspektywy części badanych.

11. Całkiem spora grupa ankietowanych gra poza domem, głównie w mieszkaniach rówieśników, ale też w miejscach publicznych (bibliotekach, szkołach czy kafejkach). Z rozmów z rodzicami wynika, że mały gracz, który ma kontakt z grami wideo poza domem rodzinnym, jest wyłączony spod jakiejkolwiek kontroli (wyjątek może stanowić szkoła, gdzie zazwyczaj wykorzystuje się specjalistyczne oprogramowanie kontrolujące i ograniczające dostęp do niepożądanych treści), a rodzicom nie pozostaje nic innego jak zaufanie do dziecka i innych opiekunów. Niestety, tematyka gier jest rzadko poruszana w trakcie spotkań towarzyskich czy w szkole.

Po takim podsumowaniu najważniejszych wniosków z badania nietrudno o analogie do przytaczanych już koncepcji Williama Ogburna oraz Margaret Mead. Nierównomierny rozwój warstw materialnej i niematerialnej kultury znalazł swoje odzwierciedlenie w codziennych praktykach badanych rodzin. Dostęp do nowoczesnych technologii nie jest utrudniony, a w domach uczestników badania pojawiają się kolejne urządzenia cyfrowe. Niestety, osoby odpowiedzialne za kształtowanie młodych umysłów, informatyzowanie ich, ukierunkowywanie dziecięcej ciekawości na właściwe obszary przestrzeni nowych mediów same potrzebują pomocy, ponieważ w większości przypadków żyją one w granicach, które wyznaczyły jakiś czas temu media masowe, takie jak telewizja. Obraz aktualnej sytuacji w tych rodzinach wpisuje się w charakterystykę kultury kofiguratywnej Margaret Mead. Zarówno dla dorosłych, jak i dzieci najważniejszym źródłem wiedzy społecznej w zakresie mediów są własne grupy rówieśnicze. Owszem, rodzice decydują o pewnych granicach, w ramach których może odbywać się kształtowanie

osobowości dziecka i jego rozwój (w końcu jest to jedna z głównych funkcji rodziny), jednak szybkie przemiany w przestrzeni medialnej, szczególnie mediów cyfrowych, sprawiają, że dorośli wypadają poza obszar zainteresowań i działań dzieci. Taka sytuacja rodzi wiele problemów wychowawczych. Mead uważa, że panaceum może być dialog. Przeprowadzona analiza komunikacji pokazuje jednak, że tego dialogu w zasadzie nie ma. Dzieje się tak, ponieważ obie strony interakcji społecznej różnią się w zakresie posiadanych potencjałów relacyjnych. Ich zasoby wyobrażeń społecznych są źródłem odmiennych wniosków na temat gier wideo, a przypisywane im znaczenia doprowadzają raczej do sytuacji konfliktu, a nie wzajemnego zrozumienia, czego oczekiwałaby Mead. Młodsze pokolenie nie znajdzie w sobie chęci pomocy dla starszego, jeśli dorośli będą przyjmować tak autorytatywną i pejoratywną postawę względem zainteresowań dzieci.

Każdy podmiot posiada własne schematy interpretacyjne, które wpływają na jego decyzje i działania, a także interakcje z innymi osobami, w ramach których dochodzi do wymiany i uzgadniania symboli i znaczeń kształtujących nasze wyobrażenia na temat rzeczywistości społecznej (por. Pawłowska 2006: 9). Podczas interakcji dwóch osób obie jednostki zaczynają dostosowywać się do kontekstu danej sytuacji, ale także wzajemnych działań, realizowanych zgodnie z opisami własnych ról, które są dość trwałe (podobnie jak posiadane wyobrażenia, system znaczeń czy schematy interpretacyjne) i przyzwyczajają jednostkę do pewnego schematu postępowania (Pawłowska 2006: 9–10). Osoby, które zdecydowały się na udział w badaniu, rzeczywiście charakteryzują się szeregiem przyzwyczajeń wynikających z roli rodzica, ukształtowanych jednak w odmiennych realiach społecznych. Przykładem może być przede wszystkim brak inicjatywy ze strony dorosłych, którzy nie próbują zaangażować się w hobby dziecka. Rodzice raczej podtrzymują asymetryczny charakter swojej relacji z potomstwem, zgodnie z którym to rola rodzica ma być nadrzędna względem roli dziecka. Brakuje prób przełamania tego rodzaju schematów, gotowości podjęcia funkcji drugiego gracza, przeciwnika w grze, partnera w zabawie. W takim wypadku trudno oczekiwać, że owo przejście z etapu kultury kofiguratywnej do kultury prefiguratywnej (w której to dzieci mają największe znaczenie

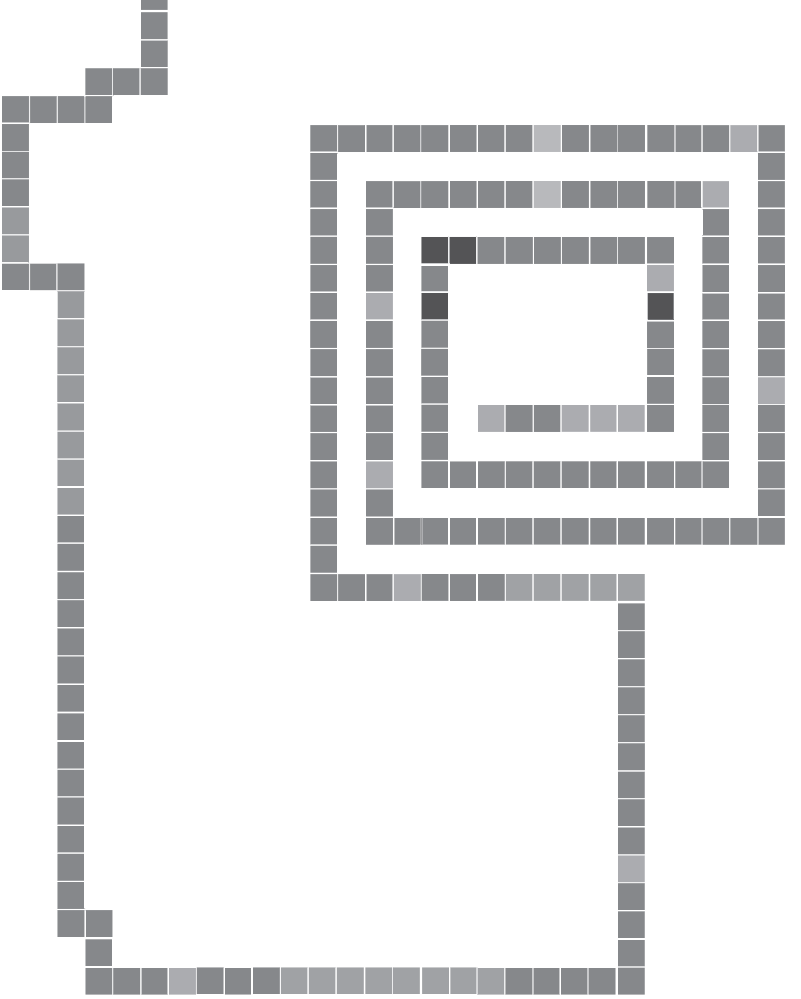
i „przeprowadzają" dorosłych do nowego świata po „rewolucji elektronicznej"), oparte w dużej mierze na radykalnym przemodelowaniu relacji łączącej stare i młode pokolenie, jest w ogóle osiągalne. W obliczu opisanych zjawisk raczej trudno oczekiwać, że dorośli zrezygnują ze swojej dominującej pozycji i – często iluzorycznej – kontroli nad dziećmi.

Jeżeli zmiana sytuacji nie jest możliwa przez endogenne przemiany w ramach procesów wewnątrzrodzinnych, to warto zastanowić się nad możliwością zaangażowania szkoły w proces wzbogacania potencjałów relacyjnych i kompetencji rodziców. Niektórzy badani sami wskazali na konieczność wsparcia instytucjonalnego. Rzetelna i obiektywna wiedza, odczarowanie wizerunku gier, które wciąż bywają przedstawiane jako źródło większości problemów wychowawczych – taka charakterystyka jest często powielana w tradycyjnych mediach, a nawet w szkołach – a przede wszystkim poprawa umiejętności praktycznych rodziców to tylko część zadań, które mogą zostać podjęte przez szkoły. Próby przekazania efektywnych rozwiązań wychowawczych i rzetelnych informacji o grach (wsparte autorytetem nauczyciela, pedagoga czy innego eksperta) mogą zachęcić rodziców do większego zaangażowania w pasję dzieci do gier cyfrowych. Co więcej, podjęcie takich działań przez szkoły mogłoby pozytywnie wpłynąć na sytuację w wielu rodzinach.

Odwołując się do Johana Huizingi, można stwierdzić, że zabawa jest jednym z podstawowych działań, jakie podejmują ludzie. Tak więc zabawy nie można unikać, a różnica polega wyłącznie na ewolucji wykorzystywanych narzędzi, czyli zabawek. Gra wideo jest nie tylko społecznie istotnym i skomplikowanym medium cyfrowym, ale także rodzajem współczesnej zabawki. Przytoczone na początku tej pracy statystyki ukazują trend zwiększającej się popularności gier cyfrowych. To nowe medium ma przed sobą dekady rozwoju, ale skala jego wpływów jest jeszcze zbyt mała, by doświadczenie grania przypadło w udziale większości rodziców i na drodze osobistych doświadczeń dostarczyło im niezbędnych kompetencji. Z tego powodu należy zadbać o poszerzanie umiejętności technologicznych opiekunów, co wzbogaci ich potencjał relacyjny i pozytywnie wpłynie na te interakcje z dziećmi, które ujawniają się przy okazji ich zamiłowania do gier elektronicznych. Jednocześnie nie można

zapominać o kształtowaniu postaw otwartości i ciekawości wśród dorosłych, a także wiedzy o omawianym medium, które stanowią niezbędny składnik większego ich zaangażowania w cyfrowe funkcjonowanie własnych dzieci.

Nawiązując w sposób najbardziej ogólny do charakteru relacji dziecko–rodzic w perspektywie gry cyfrowej, można postawić przewrotną tezę, że problemem i zadaniem na przyszłość jest nie tyle cywilizowanie (cyfrowych) tubylców, ile nauczenie (cyfrowych) imigrantów „barbarzyńskich" zwyczajów ich własnych dzieci. Kolejny rozdział książki, w którym omawiam wyniki eksperckiego badania wyjaśniającego, wpisuje się w tak zarysowaną perspektywę edukacyjną. Postaram się przejść od diagnozy do rekomendacji, opartych przede wszystkim na wywiadach eksperckich, wspieranych przeglądem literatury przedmiotu.



ROZDZIAŁ V

JAK WYKORZYSTAĆ POTENCJAŁ GIER WIDEO W ŻYCIU RODZINNYM?

O roli własnych doświadczeń i motywacji w edukacji nieformalnej

W tym rozdziale prezentuję wyniki kolejnych badań własnych, zrealizowanych, jak już to opisałem, techniką wywiadów eksperckich. Ich celem było wypracowanie pozytywnych strategii wychowawczych, ogólnych ram projektu interwencji edukacyjnej oraz listy dobrych praktyk rodzicielskich. Zasadniczo wszystkie te zamiary oparłem na założeniu o konieczności angażowania gier wideo w proces mediacji[1], którą możemy określić jako „całokształt nieformalnych działań edukacyjnych podejmowanych przez rodziców, w celu kształtowania krytycznego i selektywnego korzystania ze środków masowego przekazu przez dzieci" (Kołodziejczyk 2013: 18). W swoich dalszych rozważaniach próbuję szukać złotego środka. Oznacza to, że staram się unikać skrajności zarówno w postaci technofilii, jak i technofobii (por. Szpunar 2006: 374–376). Proponuję, jak mi się wydaje, możliwie neutralne rozumienie roli gier elektronicznych w życiu rodzin. Nie są one dla mnie wyłącznie korespondującym z wymogami współczesności interfejsem, którego poznanie otwiera szereg możliwości rozwojowych i zawodowych. Jednocześnie odrzucam skrajnie nieprzychylne interesującym mnie grom spojrzenia. Gdy piszę o zagrożeniach związanych z graniem, to po to, by uniknąć jednoznacznie pozytywnej – i moim zdaniem fałszywej – narra-

---

1 Mam świadomość, że przyjmowane przeze mnie rozumienie terminu „mediacja" jest niestandardowe, jednakże pojawia się ono w literaturze przedmiotu, szczególnie w tekstach z zakresu pedagogiki czy edukacji medialnej, dlatego też pozwalam sobie na tego rodzaju zapożyczenie.

cji. Staram się ukazywać różnorodność zjawisk mieszczących się w ramach kultury gier cyfrowych. W ten sposób, co dla niektórych może stanowić paradoks, dyskursywnie wzmacniam rolę (pozytywną i/lub negatywną) omawianego medium, pokazując potencjał jego oddziaływania na życie dorastających graczy, a pośrednio także na funkcjonowanie rodzin czy towarzyszących im instytucji. Te ostatnie pojawiają się tutaj na przykładzie szkoły oraz szeregu stowarzyszeń i fundacji pozarządowych. Zwrócenie uwagi na wiedzę rodziców ma kluczowe znaczenie, ponieważ, jak wynika z badania Anny Kołodziejczyk, zrozumienie przez rodziców potencjału mediów (zarówno pozytywnego, jak i negatywnego) wpływa na ich zaangażowanie w proces towarzyszenia – czy też mediacji – własnym dzieciom w trakcie korzystania z nich (2013: 30–31).

Zdaję sobie sprawę z dość szerokiego zakresu podejmowanych tu rozważań oraz faktu, że każdy z kolejnych podrozdziałów może z powodzeniem stanowić temat przynajmniej osobnej książki. Oczywiście moje propozycje nie wyczerpują podnoszonych zagadnień. Jednak poszerzenie obszaru badawczego na wymiar instytucjonalny wydaje mi się niezbędne dla uwiarygodnienia przyjętej perspektywy. Ma to uzasadnienie czysto metodologiczne[2], ale też wynika z rozmów z rodzicami, ponieważ wskazywali oni na rolę instytucji w procesie wychowywania małego gracza. Dlatego też wątki te zostały włączone do scenariuszy wywiadów i omówione z ekspertami. Sugeruję, aby potraktować przedstawiane rozważania nad instytucjonalnym wymiarem podejmowanej problematyki jako szerokie spojrzenie na najważniejsze zjawiska, będące raczej punktem wyjścia dla dalszych i pogłębionych analiz.

Z przedstawionych w rozdziale drugim refleksji wynika, że rodzina jest obecnie zaledwie jedną z wielu agend socjalizacyjnych, a obserwowane przemiany współczesnej sfery mediów dodatkowo utrudniają pokoleniowy transfer norm i wartości. Taki stan rzeczy powinien uświadomić nam konieczność oddziaływania na poziom

---

2 Jak uczy Krzysztof Konecki w paradygmacie kodowania, z którego w praktyce skorzystałem podczas analizy wywiadów, ważną funkcję pełnią warunki występowania danego zjawiska oraz zewnętrzne czynniki determinujące przebieg analizowanych działań (por. 2000: 49–50).

wiedzy (kapitałów) rodziców oraz na ich motywacje, a przez to zachęcać ich do stałego zaangażowania w partycypację medialną własnych pociech – co często w moich rozmowach z ekspertami było określane mianem towarzyszenia dziecku. Czym powinno cechować się takie towarzyszenie? Zasadniczo chodzi tutaj o stałą mediację, już od pierwszych kontaktów córki czy syna z mediami ekranowymi, a przez to budowanie z nimi relacji. W praktyce oznacza to obecność rodzica w trakcie korzystania z urządzeń cyfrowych, częste komentowanie oglądanych przez dziecko treści i otwartość na rozmowy. Ważne są tutaj ciągłość i konsekwencja, ponieważ stanowią one warunek budowania autorytetu rodzica w oczach pociechy. Przy czym – jak zaznaczali eksperci – istnieje pewien próg czasowy dla tych kontaktów, a dobrym drogowskazem mogą być zalecenia Amerykańskiej Akademii Pediatrii (AAP), według których dzieci poniżej drugiego roku życia nie powinny mieć żadnego kontaktu z mediami (Brown 2011: 1043). Specjaliści AAP są zdania, że nie ma żadnych wiarygodnych dowodów na rzecz tezy o pozytywnym wpływie tak wczesnej ekspozycji dziecka na media elektroniczne, natomiast wiąże się z tym szereg wątpliwości, takich jak możliwość wystąpienia trudności z zasypianiem, zaburzeń rozwoju kompetencji językowych czy problemów z koncentracją (Brown 2011: 1042–1043). Przedstawione rekomendacje AAP obowiązywały do października 2016 roku. W związku z szybkim rozwojem zarówno technologii medialnych, jak i praktyk ich użytkowania Akademia postanowiła uelastycznić swoje zalecenia i powiązać je z zachętami do proaktywnej postawy rodziców. Zasadniczą zmianą jest zerwanie z opisanym cenzusem wieku. Według nowych reguł dzieci młodsze niż 18 miesięcy powinny unikać mediów ekranowych innych niż rozmowy wideo, np. z krewnymi. W przypadku dzieci w wieku od 18 do 24 miesięcy rodzice powinni wybierać materiały najwyższej jakości i wspólnie oglądać je z małymi odbiorcami, pomagając im w zrozumieniu widzianych obrazów. Godzina dziennie jakościowych treści oglądanych wspólnie z dzieckiem w połączeniu z wyjaśnieniami odnoszonymi do otaczającego je świata to według AAP optymalna wartość dla osób w wieku od 2 do 5 lat (Radesky, Christakis 2016: 4). AAP nie proponuje tak sztywnych ram dla starszych dzieci w wieku od 5 do

18 lat. W ich przypadku rodzice powinni przede wszystkim ustalać plany i zasady korzystania z mediów w domu w taki sposób, aby harmonogram dnia młodego odbiorcy był zróżnicowany i obfitował w niejednorodne aktywności. Rodziców zachęca się też do towarzyszenia dziecku podczas konsumpcji mediów i kierowania jego medialnych zainteresowań na rozwój kreatywności i dzielenie się nowymi doświadczeniami z innymi osobami, np. bliskimi. Pojawiają się też rekomendacje dotyczące rozmów na takie tematy jak: bezpieczeństwo i prywatność w internecie, szacunek dla innych ludzi, cyberprzemoc czy seksting. Ciekawym zaleceniem dla rodziców starszych dzieci jest sugestia wypracowania sieci zaufanych dorosłych, którzy mogą wchodzić w interakcje z młodymi użytkownikami w mediach społecznościowych i do których mogą się oni zwrócić w sytuacjach problemowych (Moreno, Chassiakos, Cross 2016: 3–4)[3]. Zarazem z moich rozmów z ekspertami wynika, że w przypadku starszych dzieci nie należy przesadzać z restrykcyjną kontrolą i ich izolacją od mediów cyfrowych. Restrykcyjne – tzn. oparte na stosowaniu licznych zakazów i nakazów, a przez to drastycznie ograniczające autonomię w dostępie do treści medial-

[3] Na marginesie rozważań o ilościowym podejściu do kontroli rodzicielskiej warto nawiązać do dyskusji wokół nowych wytycznych AAP. Okazuje się, że nie wszyscy pedagodzy czy edukatorzy medialni zgadzają się z proponowanymi rekomendacjami, gdyż uważają je za mało elastyczne i oderwane od realiów życia dzieci i ich rodzin, a także oparte na bezrefleksyjnym podziale na rzekomo niezależne od siebie światy realny i wirtualny. W Polsce pisze o tym Grzegorz D. Stunża, który powołując się na ustalenia takich badaczek jak Alicia Blum-Ross, Sonia Livingstone i Mimi Ito, formułuje zalecenia wrażliwe na kontekst i wpisane w przekonanie, że „nie ilość, a jakość" ma kluczowe znaczenie dla rodzinnej polityki dostępu dzieci do mediów ekranowych. W takim ujęciu ważne jest przyjęcie szerokiej perspektywy (między innymi odniesienie praktyk medialnych dziecka do pytań o: odpowiednią ilość snu, jego zainteresowania i ich rzeczywisty rozwój, sytuację w szkole czy używanie mediów do podejmowania aktywności społecznych lub twórczych), zastanawianie się, czy sposób korzystania dziecka z mediów nie jest objawem innego problemu, opieranie się na zaufaniu i dialogu z pociechą, a nie inwigilacji czy wreszcie refleksyjne podejście do własnych aktywności medialnych, bo zasadniczo to rodzic powinien dawać przykład dziecku (Stunża 2017).

nych – podejście stwarza sztuczną sytuację, ponieważ naturalnym elementem współczesnego środowiska społecznego są media ekranowe. Nie same media stanowią więc źródło problemów – są tylko narzędziami. Chodzi tu raczej o postawę rodziców i ich zupełnie nowego typu kompetencje rodzicielskie, które – zdaniem jednego z ekspertów – powinny składać się z takich elementów jak chęć towarzyszenia dziecku i rozumienia go, a także nastawienie na budowanie możliwie silnej więzi. Inni eksperci wskazywali na istotne i pożądane cechy charakteru: proaktywność (czyli otwartość na działanie i wdrażanie zmian), pozytywne podejście do życia, spójność wewnętrzną (zgodność poglądów z działaniami), empatię, umiejętność słuchania czy gotowość do ciągłego rozwoju i nauki (kluczowe wobec nieustannej zmiany technologicznej). Tak więc podstaw angażowania mediów – nie tylko gier wideo – w proces wychowawczy należy doszukiwać się w szerszych zasobach kompetencyjnych (kapitałach) i nastawieniach (habitusach) rodziców. Jak twierdzili eksperci, same kompetencje informatyczne, informacyjne czy kulturowe rodziców nie gwarantują ich zaangażowania w sferę medialnej aktywności dzieci, podobnie jak nauczenie ich korzystania z narzędzi cyfrowych nie daje gwarancji, że zaczną oni skutecznie je stosować w praktyce wychowawczej. Tezę tę potwierdzają moje osobiste doświadczenia z przeprowadzonych i opisanych wcześniej badań. Jednocześnie nawet opiekunowie, którzy cechują się niskim poziomem kapitałów i brakiem umiejętności technicznych, nie są skazani na wycofanie z omawianego tu kontekstu życia rodzinnego. Jeden z ekspertów przedstawił przykład rodziny, w której kompletnie niezainteresowani mediami cyfrowymi – i zarazem w tym rozumieniu wstępnie niekompetentni – rodzice przeszli proces socjalizacji odwrotnej. Z inspiracji swojego 7-letniego dziecka zakupili oni konsolę do gier, a następnie smartfony i nabyli kompetencje posługiwania się tymi narzędziami, łącznie z wejściem w świat mediów społecznościowych. Ujawnia się tutaj jedna ze ścieżek wzbogacania kompetencji rodziców przez (wpisującą się w model kultury prefiguratywnej Margaret Mead) edukację w ramach własnej grupy pierwotnej.

Aktywna i ustawiczna mediacja, udział w socjalizacji odwrotnej oraz w innych działaniach edukacyjnych (np. warsztatach) wiążą się

z wysiłkiem intelektualnym i poświęcaniem tak cenionych współcześnie zasobów czasowych czy finansowych. Jednak, jak wskazywali eksperci, bycie świadomym rodzicem wymaga takich poświęceń. Warto więc zastanowić się nad motywacją. Okazuje się bowiem, że zmiana optyki rodziców wobec gier wideo powiązana jest nie tylko z zagadnieniem przekazywania im wiedzy o samym medium (wzbogacanie kapitału growego) i umiejętności praktycznych (budowanie kompetencji cyfrowych), ale też z problemami motywacyjnymi. Trudnością, na jaką wskazywali tutaj eksperci, jest brak potrzeby rozwijania swoich kompetencji wśród rodziców – często zabieganych i skupionych na materialnych aspektach funkcjonowania rodziny czy też reagujących dopiero w sytuacji kryzysowej (tzn. poważnego problemu wychowawczego, który zazwyczaj wymaga interwencji specjalisty, np. psychologa). Kwestie ekonomiczne stanowią oczywiście jeden z najważniejszych aspektów życia rodzinnego. Trudno więc formułować efektywne zalecenia, które miałyby dotrzeć do wszystkich rodziców, a w szczególności tych koncentrujących się na problemach materialnych. Jednak czynniki finansowe odgrywają coraz mniejszą rolą w uczestnictwie (i jego braku) w kulturze cyfrowej (Batorski 2015: 379–381), natomiast kluczowe okazują się bariery miękkie, czyli mentalne i kompetencyjne (Batorski, Płoszaj 2012: 24). Chodzi tutaj o brak wiedzy w zakresie nowych technologii, a w konsekwencji o trudności z zaspokajaniem za ich pomocą własnych potrzeb i wynikającą z tego niską motywację do wzbogacania swoich umiejętności technologicznych (Batorski, Płoszaj 2012: 24). Do problemów kompetencyjnych dochodzą często bariery psychologiczne: autowykluczenie, strach przed nowościami (jeden z przejawów technofobii) czy niechęć do nauki (Batorski, Płoszaj 2012: 24). Sytuacji osób niezaangażowanych w świat mediów cyfrowych nie poprawia zjawisko zaspokajania ich cyfrowych potrzeb przez bliskich (Batorski, Płoszaj 2012: 23). Wydaje się więc, że sposobem na zmianę postaw wśród rodziców może być:

- zainteresowanie ich grami wideo i ukazanie im pełnego potencjału tego medium – zarówno pozytywnego, jak i negatywnego;
- przedstawienie rodzicom konsekwencji ich postępowania w szerszej perspektywie – najlepiej ukazując zaangażowanie,

lub też jego brak, w medialną aktywność dziecka jako swoistą długoterminową inwestycję w potencjał rozwojowy i szanse życiowe małego gracza;

- przemawianie do nich językiem korzyści, także w przypadku efektów zaangażowania w grupowe działania – zarówno w odniesieniu do wspólnego grania, jak i innych aktywności powiązanych z obecnością gier wideo w rodzinie, przy czym nie należy tutaj pomijać aspektu korzyści własnych rodziców, w których przypadku sięgnięcie po grę wideo może być interesującym i wzbogacającym doświadczeniem, nie tylko w kontekście rozrywkowym, ale też jako jedna z możliwości nabywania kompetencji cyfrowych.

Przedstawienie potencjału omawianego medium, zobrazowanie konsekwencji postępowania rodziców oraz przybliżenie im korzyści wynikających ze wspólnego zaangażowania w sferę cyfrowej zabawy powinny moim zdaniem uświadomić opiekunom istotność tego obszaru życia rodzinnego (relacyjny aspekt kompetencji medialnych). Z kolei skupienie się na praktyce wywiedzionej z realiów życia jednostek (funkcjonalny aspekt kompetencji medialnych) wydaje mi się tutaj kluczowym elementem strategii edukacyjnych skierowanych do tej grupy ludzi.

Przejdę teraz do szerszego omówienia przedstawionych w punktach pomysłów. Rozpocznę od zagadnienia wielowymiarowego potencjału gier wideo. Eksperci wskazywali na kwestie, które są często pomijane przez rodziców, czyli zróżnicowanie gier elektronicznych i ich niejednoznaczny wpływ na odbiorcę. Medium to przeszło tak radykalną transformację, że używanie dziś ogólnych stwierdzeń w odniesieniu do niego traci jakikolwiek sens. Jak słusznie zauważył jeden z ekspertów, gry są dziś tak skomplikowanym zjawiskiem, że zdanie „gry są dobre" jest tak samo fałszywe, jak powiedzenie, że „gry są złe". Wróćmy na moment do przytaczanego już przykładu gry *Minecraft* – produkcji komercyjnej, która cechuje się ogromnym potencjałem edukacyjnym, ale jednocześnie towarzyszy jej cały zbiór medialnych paratekstów i praktyk, wśród których łatwo trafić na treści nieodpowiednie dla młodego odbiorcy. Zarazem powszechnie krytykowane *GTA* – dla wielu negatywny symbol całej kultury gier cyfrowych – może być kreatywnie wykorzystane

przez świadomego rodzica, o czym będę pisał w dalszej części pracy. Warto tutaj poszerzyć listę korzystnych zastosowań gier cyfrowych. Jest to ważne, ponieważ niekiedy rodzice skupiają się tylko na zagrożeniach związanych z obecnością mediów w życiu dziecka, jednocześnie minimalizując ich pozytywny potencjał. Zazwyczaj taka postawa ogranicza pole możliwych działań wychowawczych do kontroli i zakazów. Jednak eksperci, z którymi rozmawiałem, przestrzegają przed restrykcyjnym podejściem – całkowita izolacja dziecka od mediów ekranowych jest współcześnie nie tylko niemal niemożliwa, ale na dłuższą metę może być szkodliwa. Pojawiały się tutaj analogie do figury zakazanego owocu, wskazania na prawdopodobieństwo wystąpienia konfliktów pomiędzy dzieckiem a opiekunem czy możliwość ograniczania szans rozwojowych, ponieważ długa izolacja od sfery cyfrowej może opóźnić proces przystosowania młodego człowieka do wymogów współczesności. Z kolei w kwestii poszerzonego spojrzenia na gry wideo eksperci wskazywali na:

- Elementy narracyjne, które niekiedy zawierają prawdziwe informacje czy wiedzę kontekstową (np. opis epoki historycznej), dzięki czemu gracz ma możliwość wstępnego zapoznania się z danym zagadnieniem. Dobrym przykładem może tu być gra *Never Alone*, która pełna jest odniesień do mitologii inuickiej, więc zachęcenie dziecka do skorzystania z tego tytułu – połączone z dyskusjami – ma szansę przyczynić się do zdobycia wiedzy o tej interesującej grupie rdzennych mieszkańców Alaski i Grenlandii.
- Język, ponieważ sięganie po gry obcojęzyczne to jeden z elementów budowania kompetencji językowych małego gracza, przy czym systematycznie rosnąca popularność polskich wersji może to utrudniać.
- Możliwość poprawy sprawności manualnej (szczególnie przy wykorzystaniu gier zaprojektowanych na kontrolery ruchu, np. PlayStation Move czy Microsoft Kinect).
- Aspekt ludyczny, który daje szansę na przekształcenie nauki w zabawę (np. przez wykorzystanie mobilnej gry edukacyjnej *Lightbot* do opanowania podstaw programowania czy polskiej gry przeglądarkowej *Coffee Noir*, w której

gracz zapoznaje się z podstawami zarządzania przedsiębiorstwem).

- Nabywanie kompetencji sprawnego wykorzystania podstawowych interfejsów sprzętowych (klawiatur, ekranów dotykowych) i zasad funkcjonowania w społeczeństwie cyfrowym (przykładowo przez uczestnictwo w wirtualnych wspólnotach graczy).
- Potencjał narracyjny gier, co w połączeniu z ewolucją tego medium daje okazję do aktywnej partycypacji w interaktywnych opowieściach, które coraz częściej podejmują dojrzałe tematy (ekspert podał tutaj przykład przygodowej gry *Papo & Yo*, która w symboliczny i przyjazny sposób opowiada o trudnej relacji dziecka z ojcem uzależnionym od alkoholu i narkotyków).
- Aspekty symulacyjne, dzięki którym możliwe jest aktywne (polegające na operowaniu w przestrzeni) uczestnictwo w określonych sytuacjach (np. symulatory lotu) czy poznawanie podstawowych mechanizmów społecznych, ekonomicznych lub politycznych (chodzi tu przede wszystkim o gry strategiczne, jak np. serie *Civilization*, *Europa Universalis* czy *Democracy*).
- Wymiar społeczny, ponieważ gry pozwalają na grupową współpracę lub rywalizację (w zależności od charakterystyki konkretnej produkcji) – co rozsądnie wykorzystane może przyczyniać się do skracania dystansu pokoleniowego, nabywania umiejętności działania w grupie, a także kompetencji interpersonalnych czy komunikacyjnych.
- Szerszy kontekst gospodarczy, co wiąże się z szybkim rozwojem polskiej branży elektronicznej rozrywki i dużym zapotrzebowaniem na wykwalifikowanych pracowników (nie tylko informatyków programistów, ale także osób zainteresowanych aspektami artystycznymi, projektowymi, marketingowymi czy biznesowymi) – pasja do gier wideo jest tu traktowana jako wstęp do kariery zawodowej[4].

---

4 Inne tytuły warte rozważenia: *From Dust*, *SimCity*, *Unravel*, *Dear Esther*, *FreeCiv*, *Plague Inc.*, *Portal* i *Portal 2*, *Age of Empires II*, *The Swapper*, *Braid*,

Wykorzystanie opisanych możliwości gier zależy zasadniczo od postawy rodzica, ale też jego zasobów kompetencyjnych. Szczególną funkcję pełni tu kapitał growy, bez którego trudno dostrzegać w grach cyfrowych coś więcej niż tylko bezproduktywną zabawę. Oczywiście kontakt z grami wideo może przyjąć formę szkodliwą dla rozwoju dziecka, ale wynika ona nie tyle z właściwości samego medium, ile warunków sytuacyjnych, w których jest ono wykorzystywane, a także charakterystyki interakcji zachodzących pomiędzy uczestnikami tej sytuacji. W kontekście mojej pracy chodzi oczywiście o rodziców i dzieci. Analiza wywiadów eksperckich wskazuje, że ten negatywny potencjał gier wideo wiąże się zasadniczo z wycofaniem rodziców. Charakteryzuje się ono brakiem zainteresowania i zaangażowania w sferę medialnej aktywności młodego człowieka. Eksperci podkreślali szereg negatywnych konsekwencji wycofanej postawy rodziców. Operowali tutaj bardzo konkretnymi przykładami, co pokazuje, że problem negatywnego wpływu medialnego na osamotnione dziecko nie jest wydumany, lecz zupełnie realny. Oto kilka zagrożeń wynikających z osamotnienia dziecka w cyfrowej zabawie:

- poświęcanie nocy na wielogodzinne granie (co negatywnie wpływa na jakość snu i efektywność dzieci w ciągu dnia);
- niemal permanentna i sprywatyzowana obecność technologii w życiu małych dzieci (pojawił się przykład 3-latków, które zasypiają i budzą się przy urządzeniach elektronicznych);
- ekspozycja na uzależniające mechanizmy wpisane w projektowanie gier (ich celem jest zaangażowanie gracza zarówno w wymiarze czasowym, jak i finansowym – mowa tutaj o płatnych dodatkach do gier czy modelu dystrybucji *freemium*, w którym czas i uwaga gracza stanowią „walutę" poświęcaną na rzecz dalszej rozgrywki);
- opisywane już trudności rozwojowe w przypadku najmłodszych graczy i możliwość ich przebodźcowania zakresem i formą obserwowanych treści;

Brothers: A Tale of Two Sons. Dodatkowo liczne gry poważne dostępne między innymi na stronach Games for Change (www.gamesforchange.org/play/) czy Common Sense Media (https://www.commonsense.org/education/reviews/all).

- poszerzenie obszaru niewiedzy rodzica (nie wie on, z jakimi treściami dziecko ma kontakt, z kim i o czym rozmawia, czym się fascynuje itd.);
- słabnące relacje pomiędzy dzieckiem a jego opiekunem (rodzic ograniczający się tylko do zaspokajania podstawowych potrzeb dziecka – np. fizycznych czy bezpieczeństwa – przestaje być partnerem interakcyjnym w wielu innych kontekstach życia rodzinnego, w tym medialnym);
- uśpiona czujność rodziców, którzy nie zauważają niczego niepokojącego w zachowaniu dziecka samotnie korzystającego z medium (np. dziecko przez kilka godzin spokojnie prowadzi rozgrywkę w grze), może temu towarzyszyć rodzicielska nieświadomość szybko upływającego czasu czy faktycznego przemęczenia (zarówno fizycznego, jak i emocjonalnego) małego gracza.

Z tego omówienia wyłania się wielokrotnie analizowana w literaturze przedmiotu dualna natura mediów. Mogą one odgrywać rolę katalizatora zarówno korzystnej, jak i niepożądanej zmiany. Kluczowa jest tutaj postawa rodziców. Jednak jak słusznie moim zdaniem zaznaczali eksperci, sama wiedza o medium czy świadomość pewnych podstawowych zagrożeń nie muszą generować zmiany w ich postępowaniu. W kontekście opisywanego dalej planu interwencji edukacyjnej oznacza to, że towarzysząca mu strategia komunikacyjna nie powinna ograniczać się do ogólnych tez, ale raczej kierować do rodziców konkretny, oparty na autentycznym przykładzie przekaz. Oczywiście występują tu pewne różnice w zależności od charakterystyki grupy docelowej, jednak omówieniem tego zajmę się w dalszej części rozdziału.

Rodzice ignorujący opisane zagrożenia dość łatwo mogą popełnić jeden z częstszych błędów wychowawczych, który polega na wykorzystaniu mediów w postaci zastępczego opiekuna, określanego niekiedy mianem „cyfrowej niańki". W takiej sytuacji dziecko jest pozostawiane samo sobie przed ekranem urządzenia (telewizora, komputera, telefonu czy tabletu), często z powodu braku czasu rodziców czy konieczności skupienia się na innych obowiązkach rodzinnych lub zawodowych. Ujawnia się to chociażby w cytowanych już badaniach Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę, z których

wynika, że rodzice najczęściej udostępniają dziecku urządzenie mobilne w sytuacji, gdy muszą zająć się swoimi sprawami (Bąk 2015: 13). W efekcie środowisko medialne zaczyna pełnić kluczową funkcję w procesie socjalizacji jednostki. W skrajnych przypadkach może dojść do sytuacji, w której mały gracz spędza więcej czasu we wspólnotach rówieśniczych, w szczególności wirtualnych, niż z własnymi rodzicami. Co więcej, opisywane wcześniej przemiany współczesnej sfery mediów narażają młodzież na szereg negatywnych i niekontrolowanych wpływów. Tym samym rodzic utrudnia sobie zadanie budowania relacji z dzieckiem, a także nie ma możliwości pełnienia ważnej funkcji w jego rozwoju medialnym, ponieważ znaczącymi osobami stają się koledzy, towarzysze z gier czy twórcy internetowego wideo. Warto tutaj wspomnieć o wypowiedzi jednego z ekspertów, który wskazał na proces zanikania naturalnych barier w dostępie do gier wideo. Ich uruchomienie nie wymaga dziś specjalistycznej wiedzy (np. znajomości poleceń interfejsu tekstowego) czy posiadania fizycznych, często zawodnych (np. kasety magnetofonowe) nośników. Gry możemy pobierać z sieci bezpośrednio na nasze urządzenia bez fizycznego „pośrednika" – wystarcza wszechobecny dostęp do internetu i dosłownie kilka prostych kroków. Co więcej, ten postęp technologiczny wpływa również na praktyki grania i towarzyszące mu bariery społeczne. Do niedawna kontakt z grą wymagał wejścia w interakcje z innymi osobami, domownikami czy współgraczami. Zazwyczaj konsola do gier była podłączana do wspólnego telewizora, podobnie wyglądało korzystanie ze współdzielonego komputera. Domownicy musieli negocjować zasady korzystania lub też aranżować sytuacje wspólnej gry – faktycznej czy przez współtowarzyszenie w rozgrywce i jej obserwację. Podobnie wyjście do znajomych nie znosiło opisywanych tu warunków sytuacyjnych. Natomiast w dobie sprywatyzowanych, indywidualnych ekranów konieczność angażowania się w interakcje z najbliższymi traci na znaczeniu. Jak zostało to przedstawione wcześniej, doświadczenie grania przyjmuje coraz częściej formę zapośredniczonej interakcji w grach sieciowych czy biernej obserwacji obcych ludzi w internetowych serwisach wideo. Ponadto jak zaznaczyła jedna z ekspertek, współczesny rodzic musi być szczególnie wyczulony na działania marketingowe skierowane do dzieci. Ma to związek nie tylko ze sferą

rozwiniętych mediów społecznościowych, ale także z działalnością dużych koncernów, które promują produkty medialne dla bardzo małych (2- i 3-letnich) dzieci – np. bajki czy programy edukacyjne. W zasadzie jedynym środkiem zaradczym jest tutaj – jak wskazywał inny z ekspertów – fizyczna obecność rodzica, połączona z komunikacją werbalną i niewerbalną, która stanowi cenny zasób wspólnych doświadczeń i może niwelować wpływy socjalizacji pod własnym nadzorem – słowem, możliwie stała aktywna mediacja.

Chciałbym przedstawić własną czterostopniową skalę zaangażowania rodzica w proces mediacji grającego dziecka. Podstawą są tutaj poziom zinternalizowanych przez rodzica kapitałów (kulturowego, growego), a także wiek dziecka:

- Bierne towarzyszenie dziecku, połączone z obserwacją wykorzystywanych gier. Zasadniczym celem jest tutaj ochrona dziecka przed kontaktem z nieodpowiednimi treściami (sugestywną przemocą, wulgarnym językiem, elementami nagości). Jest to w zasadzie pewne minimum zaangażowania, jakiego należałoby oczekiwać od współczesnych rodziców, ponieważ zmniejsza ono prawdopodobieństwo – jednak nie eliminuje całkowicie możliwości! – kontaktu dziecka z niepożądaną zawartością w początkowych etapach jego życia. Taka postawa nie zmienia w sposób zasadniczy sytuacji wykluczenia rodzica z aktywności growej dziecka. Opiekun odgrywa tu rolę zaledwie strażnika, w dodatku takiego, który zazwyczaj nie jest w stanie towarzyszyć małemu graczowi w każdej sytuacji grania (w wyniku swojej nieobecności, korzystania przez dziecko z gier poza domem czy też sięgania przez nie po gry mobilne) – w efekcie tak realizowana kontrola ma często wymiar iluzoryczny i fragmentaryczny. Wydaje się, że skupienie na izolowaniu dziecka od pewnych zawartości ma sens w początkowych latach życia małego gracza. Wraz z jego dojrzewaniem – czemu często towarzyszy intensywne wzbogacanie kapitału growego – rola rodzica powinna ewoluować ku formie bardziej partnerskiej.
- Aktywne towarzyszenie dziecku poprzez wspólne wykorzystanie gier wideo. Celem jest tutaj nie tylko obserwacja

i kontrola treści, ale i aktywna partycypacja w sytuacji grania. W ten sposób wykorzystywana gra wideo stanowi przestrzeń wspólnej komunikacji. W zależności od rodzaju gry następuje tutaj współdziałanie lub rywalizacja pomiędzy rodzicem a dzieckiem. W efekcie zarówno opiekun, jak i dziecko kreują pewną wspólnotę doświadczeń, a także towarzyszących im emocji. Granie staje się jedną z aktywności – oczywiście niejedyną – która może być realizowana w czasie wolnym. Taka forma mediacji ma potencjał więziotwórczy, a wspólne uczestnictwo w sytuacji grania stwarza możliwość kreowania growego gustu dziecka, wspierania go w zmaganiach czy podejmowania dyskusji w ramach podzielanego kontekstu interakcyjnego.

- Wspólne korzystanie z gier połączone z ich krytycznym odbiorem. Ta forma zaangażowania wykracza poza bierną konsumpcję gier wideo. Rodzic może tutaj inspirować pociechę do sięgania po gry cechujące się pogłębioną warstwą znaczeniową (przykładem mogą być gry poważne, ale też bogatsze semantycznie produkcje komercyjne), których twórcy wykorzystują poetykę gier do opisywania istotnych procesów czy zjawisk społecznych. Krytyczny odbiór może też polegać na poszukiwaniu i objaśnianiu dziecku powiązań będących efektem remediacji różnych tekstów kultury, np. znanych klasycznych dzieł sztuki zachodniej (i nie tylko) wprowadzanych do współczesnych gier wideo. Można też wykorzystać elementy wiedzy historycznej czy symulowane w grach mechanizmy, np. ekonomiczne (tu pomocne będą gry strategiczne). Taka postawa rodzica umożliwia angażowanie omawianego medium w proces wzbogacania kapitału kulturowego dziecka oraz poszerzania jego wiedzy o świecie. Co więcej, podjęcie wysiłku krytycznego odbioru gier jest też szansą na zwiększanie kompetencji kulturowych i cyfrowych rodzica.
- Wykorzystanie gier zorientowane na proces ich produkcji. Jest to takie podejście rodzica, w którym inspiruje i wspiera on swoje dziecko do zainteresowania się innymi niż rozrywkowe aspektami medium. Dorosły – w zależności od zainteresowań swojego dziecka – może pomagać

mu w zdobywaniu kompetencji programistycznych czy z zakresu projektowania gier (np. wspólne przygotowywanie modyfikacji, tworzenie nowych plansz itd.), wspierać je w procesach kreatywnych (np. udział w konkursach) czy próbach bezpiecznego zaangażowania w społeczność graczy (np. poprzez wspólny udział w wydarzeniach branżowych czy spotkaniach z twórcami gier). Wydaje mi się, że właściwie przygotowany i świadomy rodzic może działać na rzecz konwersji kapitału growego swojego dziecka w inne rodzaje kapitałów: kulturowy, społeczny czy ekonomiczny.

Proponowana skala opiera się na przejściu od mediacji biernej do aktywnej, rezygnacji z prohibicjonistycznego podejścia do gier na rzecz modelu partnerskiego i otwartego. Nie można tu jednak poprzestać na przedstawieniu jedynie pozytywnego wymiaru angażowania gier wideo w proces wychowawczy, ponieważ nawet grający rodzice mogą być narażeni na często nieuświadomione wpływy własnej socjalizacji i wychowania, a także cechować się niedostatecznie rozwiniętym kapitałem growym lub brakiem dystansu do własnej pasji.

Jak wskazywali eksperci, w przypadku własnej socjalizacji medialnej współczesnych rodziców elementem nieobecnym mógł być nadzór ze strony dorosłych. Przykładowo osoby, które w latach 90. XX w. intensywnie korzystały z gier FPS[5] bez zainteresowania oraz kontroli rodziców, mogą dziś ekstrapolować podobny schemat wychowawczy na relacje ze swoimi pociechami. Innym zagrożeniem, o którym warto tu wspomnieć, jest zapóźnienie grającego rodzica w stosunku do szybko rozwijającego się medium. Rodzic, który porzucił granie lub sięga okazjonalnie po gry wideo (zazwyczaj różne od gier swojego dziecka), naraża się na sytuację nieprzystawalności posiadanego kapitału kulturowego (growego) do aktualnych wymogów w aspekcie zarówno sprzętowym (nowe rodzaje konsol i kontrolerów – np. ruchowe, smartfony w roli konsol przenośnych czy technologia VR[6]),

---

5 Można tu wymienić takie kamienie milowe tego gatunku jak: *Wolfenstein*, *Doom* czy *Quake* autorstwa id Software.

6 Technologia VR (ang. *virtual reality*) to rozwiązanie oparte na sprzętowym interfejsie wyświetlaczy typu HMD (Head Mounted Display), które przyjmują formę

jak i oprogramowania (rozwój samych gier, ale też zmiany w modelu ich dystrybucji; zanik sprzedaży pudełkowej na rzecz cyfrowej; nowe interfejsy dostępu do gier – np. platformy DRM w rodzaju usługi Steam[7]). Kontynuując przykład produkcji typu FPS, można wskazać na ogromny skok jakościowy, jaki miał miejsce w przeciągu ostatnich 20 lat w oprawie audiowizualnej gier. Jeszcze w latach 90. XX w. technologia nie pozwalała na wyświetlanie realistycznie wyglądającej grafiki. Oprawa ówczesnych produkcji oferowała co prawda elementy obrazowo przedstawianej przemocy, np. rozlewającej się krwi, ale były to raczej ilustracje umowne, realizowane przy wykorzystaniu wyjątkowo prostych form i animacji. Co więcej, także obecne w grach efekty dźwiękowe nie pozwalały na pełne odwzorowanie agonii umierającego przeciwnika. Współczesne produkcje, szczególnie te mainstreamowe (inaczej gry z segmentu AAA, najbardziej popularne), nie poddają się takim ograniczeniom, a ich realizacja często odbywa się w myśl zasady „więcej i lepiej". W efekcie sceny realistycznie przedstawianej przemocy, niemal naturalistycznie ilustrujące obrażenia ciała czy prezentujące pełny (mam tu na myśli zarówno warstwę wizualną, dźwiękową, jak i fabularną czy emocjonalną) zakres zadawanych cierpień, są dziś standardowym elementem wielu gier. Oczywiście postęp ten nie powinien być oceniany jednoznacznie negatywnie. Jest to dowód rozwoju opisywanego medium oraz jego mniej lub bardziej powolnego dojrzewania. Potwierdzeniem tego mogą być kontrowersyjne, ale zarazem wykraczające poza typowo instrumentalne użycia mechanizmów opartych na przemocy w takich tytułach jak *Call of Duty: Modern Warfare 2*[8]

gogli nakładanych na głowę. W efekcie użytkownik ma poczucie całkowitego zanurzenia w oglądanym obrazie, który mogą stanowić zarówno tradycyjne materiały 2D (np. filmy), jak i komputerowe symulacje (np. gry wideo).

7 Steam to cyfrowa platforma dystrybucji gier wideo. Powstała ona w roku 2003 i sukcesywnie powiększa swoje udziały na rynku gier komputerowych. Obecnie jest to dominująca tego rodzaju usługa, pozwalająca na zakup i pobieranie gier w internecie bez konieczności posiadania fizycznej kopii (np. na płycie DVD). Inne tego typu usługi to EA Origin, Ubisoft Uplay czy GOG.com.

8 Misja pt. *No Russian*; gracz może zdecydować o tym, w jaki sposób chce rozegrać potyczkę: może otworzyć ogień do niewinnych postaci lub też wybrać wariant ograniczający liczbę ofiar.

czy *Spec Ops: The Line*[9]. Rozwój gier poszerza zakres i jakość środków wyrazu, poprzez które wpływa się na gracza. Taki wzrost odbieranych bodźców, zarówno w aspekcie jakościowym, jak i ilościowym, może być czymś pozytywnym i pożądanym w przypadku dojrzałego i świadomego odbiorcy, jednak niekoniecznie dziecka, które znajduje się na wczesnym etapie rozwoju poznawczego i emocjonalnego. Wydaje się, i wskazywali na to eksperci, że niektórzy z grających rodziców nie mają świadomości tego dystansu rozwojowego (zarówno w ujęciu technologii medialnej, jak i dojrzewania jednostkowego), jaki dzieli ich od swoich grających pociech. Znaczenie mają też tutaj indywidualne cechy dziecka, które mogą warunkować odmienny niż w dawnym przypadku rodzica przebieg socjalizacji medialnej. Osobowość dziecka, a konkretnie jego zainteresowania mogą być też wskazówką dla opiekunów chcących wykorzystać gry wideo w praktyce wychowawczej. Ciekawy przykład dostarcza tutaj jeden z ekspertów (prywatnie również gracz), który wykorzystuje zróżnicowanie i potencjał wspominanej już gry dla dorosłych pt. *Grand Theft Auto. GTA* to produkcja typu *sandbox* (tzn. z otwartym światem), co w praktyce oznacza, że gracz może poruszać się po rozległych obszarach mapy, często stykając się z różnymi warunkami środowiskowymi. Wspomniany ekspert postanowił wykorzystać tę możliwość we własnej praktyce wychowawczej i zarazem wyjść naprzeciw oczekiwaniom swojego kilkuletniego synka. Chłopiec bardzo upodobał sobie jedną z wielu możliwych do wykonania w *GTA* aktywności, czyli jeżdżenie rowerem po górzystych terenach, co nie jest możliwe w zbyt wielu grach wideo. Takie nieoczywiste wykorzystanie *GTA*, przywodzące na myśl opisaną w pierwszym rozdziale koncepcję gracza transgresyjnego, ukazuje rzadko zauważany potencjał gier elektronicznych – także tych powszechnie uważanych za brutalne, bezproduktywne i bezcelowe. Trzeba tu jednak jasno zaznaczyć, że takie zastosowanie gry dla dorosłych (*GTA* to produkcje z oznaczeniem

---

9 Rozdział 8 pn. *Brama*, w którego trakcie nieświadomy gracz zrzuca bomby z białym fosforem na grupę cywilów, a następnie obserwuje realistycznie przedstawione efekty swojego działania. Tu naturalizm sceny pełni funkcję impresywną względem gracza, ma go zmusić do głębszego namysłu nad swoim zachowaniem i skutkami rozgrywanej w grze wojny.

PEGI +18) wymaga zarówno obecności (współtowarzyszenia) rodzica, jak i odpowiedniego poziomu kapitału growego. Tylko aktywna mediacja i kontrola rodzica gwarantują utrzymanie pożądanego sposobu rozgrywki, ponieważ mały gracz mógłby porzucić jazdę na rowerze na rzecz innych dostępnych w *GTA* aktywności, np. strzelania do wirtualnych postaci. Natomiast odpowiedni poziom kapitału growego warunkuje możliwość dostrzeżenia nieoczywistej funkcji gry. Znaczenie ma też tutaj fakt, że ten konkretny rodzic posiada niezbędne kompetencje rodzicielskie, dzięki którym jest on otwarty na wspólne spędzanie czasu z dzieckiem i stara się utrzymywać wzajemną relację także w ramach wspólnej pasji do gier wideo. Ostatnim z dyskutowanych czynników, które mogą wpływać na potencjał wychowawczy grającego rodzica, jest dystans do własnej pasji, który w połączeniu z wiedzą daje szansę na poszerzenie perspektywy gracza. Chodzi tutaj o swoiste przejście na metapoziom grania. W takiej sytuacji zwiększa się prawdopodobieństwo, że rodzic podejmie pewien wysiłek intelektualny związany z konsumpcją gier wideo – zastanowi się nad ich zawartością, zdecyduje się na pogłębienie własnej wiedzy o medium i jego wpływie na odbiorcę (w tym własne grające dziecko) czy spróbuje przełamać dotychczasowy – czysto ludyczny – sposób realizacji swojego zainteresowania. Warto tu wspomnieć o interesującej sugestii, którą przedstawił jeden z ekspertów (psycholog z doświadczeniem w pracy pedagogicznej). Stwierdził on, że przydatna w wyjaśnianiu zachowań grających rodziców może być socjopsychologiczna koncepcja analizy transakcyjnej Erica Berne'a, w której wyróżnia się trzy stany psychiki jednostki („Dziecko", „Rodzic" oraz „Dorosły") i odnosi je do stosunków międzyludzkich (por. 2005). Ekspert sugerował, że grający rodzice, którzy popełniają błędy wychowawcze związane z użytkowaniem gier, mogą wchodzić w sytuację grania ze stanem psychicznym Dziecka (wtedy skupiają się oni na swoich potrzebach, emocjach czy popędach) lub Rodzica (w takim przypadku ich postawę charakteryzuje skupienie na zasadach i powinnościach wyniesionych z własnej – jak pisałem wcześniej, być może niedostosowanej do wymogów współczesności – socjalizacji). Wydaje się, że z perspektywy promowanej w tej książce otwartej postawy towarzyszenia grającemu dziecku najbardziej efektywnym stanem ego jest Dorosły, który umożliwia

obiektywną i autonomiczną ocenę sytuacji czy problemów, a także bezstronne wyrażanie wniosków na ich temat (Berne 2005: 16–17). Podobnie wspierający dla takiej postawy rodzicielskiej może być odpowiedni styl wychowania. By ledwie zasygnalizować to zagadnienie, wspomnę, że jest to właściwy dla danej rodziny „styl kierowania wychowawczego" (Łobocki 2003: 312), „określający sposób życia wewnątrz rodziny, sposób wyrażania uczuć, «dyscyplinowania» swoich członków, wyobrażenia o naturze wzajemnych relacji, sposobach okazywania sobie wzajemnego zrozumienia, komunikowania się oraz stosunku do świata społecznego poza rodziną" (Ostafińska-Molik, Wysocka 2014: 214). Tradycyjnie wymienia się trzy rodzaje stylów wychowania: demokratyczny, autokratyczny, liberalny, a także dodatkowo niekonsekwentny[10], przy czym z pedagogicznej – również sugerowanej przez ekspertów – perspektywy najbardziej pożądany i efektywny jest demokratyczny styl wychowania (Łobocki 2003: 312-314). Charakteryzuje się on autentycznym zaangażowaniem dziecka w życie rodziny, jest ono partnerem zarówno do dyskusji, jak i podczas rozwiązywania oraz planowania codziennych spraw. Rodzice unikają stosowania kar i wpływają na dziecko poprzez próby wyjaśniania i perswazji, a także zachęty odwołujące się do jego uczuć i ambicji (Ostafińska-Molik, Wysocka 2014: 218). W stylu demokratycznym próbuje się wypracować przyjacielskie kontakty ze swoimi dziećmi, co oznacza konieczność liczenia się z ich potrzebami (biologicznymi, psychospołecznymi), odwoływania się do ich inicjatywy i pozostawiania im pola do samodzielnej aktywności (Łobocki 2003: 312). Sprowadzając tę kwestię na grunt interesujących mnie gier wideo, muszę stwierdzić, że większość badanych przeze mnie rodziców przejawiała stosunek do tego medium właściwy raczej dla pozostałych – autokratycznego, liberalnego, niekonsekwentnego – stylów wychowania, co pośrednio wywnioskować można z analizy przedstawionej w rozdziale czwartym. Chodzi tu o brak spójności w działaniach wychowawczych ze strony jednego lub obojga rodziców (styl

10 Barbara Ostafińska-Molik oraz Ewa Wysocka w swojej analizie stylów wychowania podają za innymi badaczami kolejne ich typy: autorytatywny, autorytarny, permisywny, odtrącająco-zaniedbujący, swobodny, treningowy oraz terytorialny (2014: 216–219).

niekonsekwentny), skupianie się na zakazach, nakazach i karach (cechy stylu autorytarnego) lub też równie szkodliwe pozostawianie dzieci samym sobie i bez nadzoru dorosłych (styl liberalny). Jak ważna jest to kwestia, pokazują badania: ciepło i życzliwie nastawieni rodzice są bardziej otwarci na socjalizację odwrotną w aspekcie technologii internetowych (Grossbart i in. 2002), z kolei dzieci, które postrzegają negatywnie relację ze swoimi rodzicami, częściej sięgają po gry wideo, jeśli tylko zabraknie nadzoru ze strony opiekunów (Nauert 2015).

Instytucjonalne wsparcie dla rodziny w edukacji pozaformalnej i formalnej[11]

Opisywana zmienność świata społecznego i współczesnej mediasfery utrudnia realizację obowiązków rodzicielskich, a także stawia rodziców przed nowymi wyzwaniami. Jednym z zadań instytucji i organizacji wspierających rodzinę jest wyjaśnianie rodzicom złożoności środowiska społecznego, w którym przyszło im odgrywać swoją rolę, a także zaopatrywanie ich w wiedzę i umiejętności praktyczne, wchodzące w skład niezbędnych kompetencji współczesnych opiekunów. W ten sposób instytucje mogą realizować także zadanie uświadamiania rodziców i ukazywania im roli mediów w życiu dorastających dzieci. W kontekście interesującej mnie tutaj problematyki najistotniejsze wydają się te organizacje, które spełniają założenia wynikające z szeroko pojętej edukacji medialnej. Dalej zajmę się ogólnym omówieniem działań fundacji i stowarzyszeń uskuteczniających zadania edukacji pozaformalnej, a następnie przedstawię rolę szkoły. W opinii moich rozmówców (ekspertów) sposób realizacji programów edukacyjnych i szkoleniowych wiąże się zasadniczo z trzema problemami:

1. niedostatecznym zakresem prowadzonych działań w stosunku do potrzeb,

---

11 Rozważania na przedstawiony w tym podrozdziale temat opublikowałem w formie skróconej i syntetycznej w czasopiśmie „Państwo i Społeczeństwo" 2017, nr 3.

2. brakiem holistycznego podejścia do projektu edukacji medialnej,
3. marginalizacją zagadnień związanych z grami wideo.

Rodzice nie powinni pozostawać osamotnieni w swoich zmaganiach wychowawczych, szczególnie w sytuacji szybkich przemian społecznych. Jak zaznaczyła jedna z ekspertek, nie jest winą rodziców dezaktualizacja ich własnej ścieżki uspołecznienia i realiów socjalizacyjnych. Dlatego kluczową rolę – jak określił to inny uczestnik badania: bodźca i motywacyjną – odgrywają tutaj osoby i grupy zaangażowane w edukację nieformalną. Jak wynika z wypowiedzi pewnej ekspertki, od kilku lat zajmującej się zarówno badaniami z zakresu edukacji medialnej, jak i realizacją szkoleń i warsztatów, pocieszający jest fakt gotowości osób powiązanych instytucjonalnie (tj. pracowników bądź wolontariuszy organizacji pozarządowych czy instytucji kultury) do wzbogacania swoich kompetencji. Zdaniem ekspertki w przypadku tej grupy nie występuje tak powszechnie zjawisko niechęci i braku zainteresowania rozwojem swoich umiejętności, co często jest obserwowane wśród rodziców. Oczywiście taka postawa nie zawsze wynika z autotelicznego nastawienia osób zaangażowanych w instytucjonalnie realizowany program edukacji medialnej. Niekiedy ma ona związek z wymogami zawodowymi (w przypadku nauczycieli może tutaj chodzić o chęć awansowania) czy oczekiwaniami ze strony przełożonych. Abstrahując od zagadnienia motywacji, warto zwrócić uwagę na konieczność edukacji ustawicznej wśród edukatorów medialnych, ale też nauczycieli i pedagogów. Jest to ważne, ponieważ postęp technologiczny wpływa na gromadzoną i stosowaną w praktyce wiedzę. Jeden z ekspertów podał tu ciekawy przykład porady, którą odnaleźć można w wydawanych jeszcze kilkanaście lat temu podręcznikach wychowawczych dla rodziców. Sugerowano w nich, aby komputer stawiać w widocznym miejscu, najlepiej pokoju dziennym. Jednak jak już wiemy z poprzednich rozdziałów, prywatyzacja i indywidualizacja ekranów znacząco obniżają przydatność tej sugestii. Co więcej, niewystarczający poziom kompetencji osób realizujących zadania z zakresu edukacji medialnej może prowadzić do ignorancji wobec gier wideo. Eksperci odnosili się tutaj do początków edukacji medialnej w Polsce i przypominali,

że pierwotnie zadaniem tym zajmowali się poloniści i bibliotekarze – niekoniecznie kompetentni w zakresie cyfrowych technologii, w tym gier wideo. Ciekawy wątek stanowią też próby podejmowane przez niektórych psychologów. Polegają one na „kolonizacji" nowego obszaru terapii, jakim jest problem uzależnienia od gier. Jedna z ekspertek wyraziła wątpliwość co do poziomu wiedzy o tym medium wśród części takich specjalistów i wskazała na możliwość wystąpienia trudności z dotarciem do nałogowego gracza – co może wynikać z nierozumienia mechanizmów związanych z graniem oraz specyfiki kultury tego medium. Tak nieprzygotowany psycholog nie będzie jej zdaniem autorytetem dla swojego pacjenta, podobnie jak nieprzygotowany rodzic raczej nie wywoła aprobaty u grającego dziecka, a nauczyciel nie zyska zainteresowania grających uczniów. Inny ekspert zauważył, że psycholodzy i pedagodzy unikają tematyki związanej z grami wideo, a jeśli już przyglądają się temu zagadnieniu, to raczej poprzez badanie negatywnych konsekwencji użytkowania gier.

Eksperci sygnalizowali, że obecnie wprowadzane w życie w Polsce projekty z zakresu edukacji medialnej to zaledwie „kropla w morzu potrzeb". Przekonywali, że tylko w stosunku do polskiego systemu oświaty (w roku szkolnym 2014–2015 w szkolnictwie pracowało ponad 480 000 nauczycieli) (Żyra 2015: 117)[12], czyli bez brania pod uwagę działań ukierunkowanych na rodzinę, skala wymaganej do zrealizowania pracy jest tak duża, że brakuje wykwalifikowanych edukatorów medialnych, którzy mogą prowadzić projekty mające na celu wzbogacanie kompetencji medialnych nauczycieli i rodziców, a także działać na rzecz zmiany opisywanego dalej modelu kształcenia w Polsce. Z przeprowadzonych rozmów wynika, że projekt edukacji medialnej ma dziś w naszym kraju charakter rozproszony i nieformalny. W efekcie dochodzi do sytuacji nieświadomego powielania podobnych badań i inicjatyw czy też „odkrywania koła na nowo". Mowa była między innymi o „pączkujących inicjatywach" i braku kompleksowych oraz skoordynowanych działań, w szczególności wobec zagadnień związanych z grami wideo, stanowiącymi

12 W cytowanej publikacji nie wymienia się autorów poszczególnych rozdziałów.

margines szeregu inicjatyw realizowanych przez organizacje pozarządowe[13]. Pomimo wysiłków wielu fundacji i stowarzyszeń[14] trudno mówić o istotnej, jakościowej zmianie zarówno polskiego systemu oświaty, jak i kompetencji medialnych polskich rodziców, zwłaszcza w zakresie poruszanej tutaj problematyki. To raczej naturalne procesy społeczne – mam tu na myśli cykl pokoleniowy i wchodzenie w role rodzicielskie kolejnych generacji ludzi, a także wzrost świadomości społecznej na temat gier w wyniku ich popularyzacji – a nie wysiłki instytucjonalne stwarzają potencjał zmiany postawy części rodziców wobec funkcji gier cyfrowych w życiu rodziny. Jednocześnie istnieje realna możliwość podtrzymania w mocy opisywanej już koncepcji opóźnienia kulturowego amerykańskiego socjologa Williama Ogburna, co może wpłynąć na zdolność kolejnych pokoleń rodziców i wychowawców do radzenia sobie z zupełnie nowymi wyzwaniami o podłożu technologicznym.

W kwestii marginalizacji tematyki gier wideo w działaniach edukacyjnych moi rozmówcy wskazywali na zjawisko skupiania się na zagadnieniach podstawowych, związanych z bezpieczeństwem

---

13 W trakcie wywiadów wspomniane zostały następujące działania realizowane w organizacjach pozarządowych: kreatywne wykorzystanie urządzeń i aplikacji cyfrowych przez najmłodszych (np. przez naukę podstaw programowania, niekiedy za pomocą gier wideo), walka z wykluczeniem cyfrowym osób dojrzałych, szkolenia i warsztaty dla nauczycieli (tu głównie porusza się tematy bezpieczeństwa dziecka w środowisku cyfrowym), profilaktyka uzależnień (w tym od mediów cyfrowych), wdrażanie innowacyjnych technik nauczania (zarówno opartych na narzędziach cyfrowych, jak i rozwiązaniach *offline*), grywalizacja, projektowanie i przygotowanie pomocy dydaktycznych dla nauczycieli i wychowawców, popularyzacja zasobów udostępnianych na zasadach wolnego dostępu, *e-learning*, zasady bezpieczeństwa na portalach społecznościowych, organizacja medialabów i webinariów z zakresu edukacji medialnej, organizacja konferencji poświęconych nowoczesnej edukacji.

14 Podczas rozmów eksperci wspominali o takich organizacjach jak: CoderDojo Polska, PEGI, Latarnicy Polski Cyfrowej, Fundacja Dzieci Niczyje, Fundacja Nowe Horyzonty, Superbelfrzy RP, Fundacja Orange, Centrum Cyfrowe Projekt: Polska, Fundacja Nowoczesna Polska, Instytut Kultury Miejskiej w Gdańsku, Polskie Towarzystwo Edukacji Medialnej, Narodowy Instytut Audiowizualny, Centrum Edukacji Obywatelskiej.

dzieci w sferze cyfrowej (tu pojawiły się odwołania do kampanii społecznej na temat pedofilii w internecie czy pogadanek dla nauczycieli, w trakcie których omawia się zjawisko cyberprzemocy). W takiej perspektywie gry mogą uchodzić – jak określił to jeden z rozmówców – za niewinne zagrożenie, kojarzone raczej z „zabawą jojo" aniżeli kwestią wartą większej uwagi. Natomiast jeśli to zainteresowanie grami występuje, to często ma ono dość jednostronny charakter, ponieważ przekazuje się rodzicom, ale też nauczycielom, wiedzę o możliwości uzależnienia od tego medium czy innych zagrożeniach z nim związanych. Brakuje tutaj podejścia podkreślającego edukacyjny i wychowawczy walor gier cyfrowych, a także podejmowania działań uwzględniających zróżnicowanie praktyk im towarzyszących. Eksperci wskazywali również na brak ogólnopolskiej kampanii społecznej ukazującej to medium z takiej perspektywy czy też znaczącego projektu wdrażanego przez ważną instytucję lub organizację pozarządową (np. cyklu warsztatów, ale także publicznego muzeum gier wideo, które mogłoby realizować misję edukacyjną). Interesującą sugestią jest pomysł angażowania twórców gier w projekty z zakresu edukacji pozaformalnej. Niektórzy eksperci widzą w przedstawicielach branży elektronicznej rozrywki partnerów do realizacji tego typu przedsięwzięć. Wydaje się, że podjęcie takiej współpracy niesie za sobą wiele obopólnych korzyści, zarówno dla firm, które mogłyby zyskać wizerunkowo i prowadzić projekty edukacyjne w ramach swoistej polityki odpowiedzialnego biznesu (ang. CSR – *corporate social responsibility*), jak i osób edukowanych, które zyskałyby dostęp do profesjonalnej wiedzy. Co więcej, być może rodzic wsparty autorytetem twórcy miałby większe szanse na wdrożenie efektywnej growej polityki wychowawczej w swojej rodzinie. Inną możliwością zaangażowania twórców gier może być współpraca przy okazji realizacji oddolnych inicjatyw, takich jak popularne „game jamy". Są to zazwyczaj nieformalne spotkania twórców (często niezależnych czy początkujących), którzy w ustalonym czasie (24 lub 72 godzin) starają się zaprojektować nową i działającą grę. Jeden z ekspertów sugerował, że połączenie takich wydarzeń z elementami edukacji medialnej mogłoby spotkać się z zainteresowaniem niektórych twórców, ale raczej tych początkujących, a nie pracowników największych studiów produkujących gry.

W tym miejscu chciałbym poruszyć kwestię rodzin najbardziej narażonych na wykluczenie i problemy wychowawcze związane z obecnością gier w ich środowisku życia. W trakcie wywiadów dyskutowane było zagadnienie przepływu wiedzy z ośrodków centralnych do peryferiów. Eksperci zgadzali się z dość ogólną i zdroworozsądkową tezą o skromnym dostępie do szkoleń i zajęć edukacyjnych dla rodziców na obszarach wiejskich, jednak zaznaczali też, że trudno tutaj o sensowną generalizację. W grupie badanych znalazły się osoby, które przyznają, że ich działania poniekąd pogłębiają niekorzystną sytuację, ponieważ aktywność ich fundacji ogranicza się do dużych ośrodków miejskich. Ma to jednak uzasadnienie czysto pragmatyczne. W miastach łatwiej o wsparcie firm, a takie czynniki jak znacznie większa liczba ludzi potencjalnie zainteresowanych współpracą i tańszy dostęp do nich stwarzają większe prawdopodobieństwo zorganizowania grupy osób chętnych do wolontariatu na rzecz fundacji. Wskazywano też, że w miastach łatwiej o rodziców nastawionych pozytywnie do projektów edukacyjnych i bardziej skorych do towarzyszenia dziecku w jego rozwoju, przykładowo chodzi tutaj o współudział rodzica w warsztatach. Szukając przyczyn takich różnic, eksperci wskazywali na przeważnie wyższy poziom wykształcenia mieszkańców miast oraz wpływ czynników środowiskowych. Z jednej strony podano przykład trudności związanych z samodzielnym powrotem do domu małego dziecka w dużych miastach (z tego powodu rodzic jest zmuszony mu towarzyszyć), przy czym z drugiej strony formy uczestnictwa w życiu grupowym dzieci wiejskich często ograniczają się do bliskiego sąsiedztwa domu rodzinnego, np. szkolnego boiska czy świetlicy.

Jednocześnie pojawiły się słuszne moim zdaniem głosy przestrzegające przed uproszczeniami. Na ewentualne różnice w postawie rodziców wpływa wiele zmiennych socjologicznych i psychologicznych. Jak zauważyła jedna z moich rozmówczyń, relacja z dzieckiem w dobrze sytuowanej, miejskiej rodzinie, w której rodzice skupiają się na realizacji własnych potrzeb i ambicji, nie musi być trwalsza i silniejsza niż relacja budowana w wielopokoleniowej rodzinie wiejskiej, której członkowie spędzają ze sobą więcej czasu, chociażby wykonując wspólne prace. Jednocześnie trzeba mieć świadomość wpływu miejsca zamieszkania na rozkład

kapitału kulturowego. Jak wynika z badań Wojciecha Broszkiewicza przeprowadzonych w podkarpackich społecznościach lokalnych, najniższy poziom kapitału kulturowego u rodziców obserwuje się w przypadku mieszkańców najbardziej peryferyjnych wsi i małych miast (2013: 51–52). Broszkiewicz wyszczególnia trzy kategorie odległości wsi i małego miasta od dużych miast centralnych: małą (do 10 km) przeciętną (10–30 km), dużą (powyżej 30 km) (2013: 43). Przy tym potwierdza się tutaj teza o konieczności odróżniania wsi peryferyjnych od tzw. sypialni[15], czyli małych miejscowości położonych w bliskiej odległości od dużych miast, w których obserwuje się istotnie różny (wyższy) poziom kapitału kulturowego rodziców niż w lokalizacjach faktycznie peryferyjnych (Broszkiewicz 2013: 45). W grupie ekspertów znalazły się osoby realizujące warsztaty dla rodziców oraz nauczycieli z bardzo małych i peryferyjnych miejscowości. Okazuje się, że w takich miejscach kluczowe znaczenie ma postawa liderów środowiskowych – dyrektorów szkół, przedstawicieli władz gmin czy lokalnych instytucji kultury (świetlic, bibliotek, domów kultury lub nawet Kościołów). Pełnią oni funkcję pośredników między ekspertami a rodzicami, mogą tych ostatnich motywować i zachęcać do udziału w organizowanych wydarzeniach czy konsultacjach, a zazwyczaj dysponują też niezbędną infrastrukturą (wynajem sal, udostępnienie pracowni komputerowej itd.). Co ciekawe, jedna z ekspertek zasugerowała,

15 Ujawniło się to także w moim badaniu diagnostycznym. Postanowiłem zrezygnować z typologizacji rodzin w oparciu o jedną z podstawowych zmiennych różnicujących, jaką jest miejsce zamieszkania, gdyż nie udało mi się zaobserwować jej wpływu na analizowaną problematykę. Zarówno osoby mieszkające na wsi, jak i na obszarze podmiejskim lub w mieście (dla przypomnienia chodzi o Krosno na Podkarpaciu, liczące około 40 000 mieszkańców) prezentowały podobny zakres kompetencji i zachowań. Być może brak różnicowania ze względu na miejsce zamieszkania wynika z doboru rozmówców – większość z nich mieszkała w sąsiedztwie miasta, a część posłała własne dzieci do miejskiej szkoły. Z tego powodu ewentualne dalsze analizy rodzinnych aspektów funkcjonowania gier wideo powinny być realizowane na podstawie rozmowy (czy ankiety) z osobami, które mieszkają w znacznym oddaleniu od dużych ośrodków miejskich.

że braki w zakresie oferty szkoleniowej na obszarach wiejskich wpływają pozytywnie na chęć uczestnictwa rodziców w lokalnie organizowanych spotkaniach. Jednocześnie uczestnicy badania eksperckiego niuansowali problem, wskazując na zróżnicowanie pokoleniowe współczesnych rodziców – ci młodsi mają być bardziej świadomi i chętni do wzbogacania swoich kompetencji. Trzeba podkreślić, że bez względu na wiek rodzica eksperci dostrzegają problem dotarcia do grupy tych najbardziej skłonnych do wycofania się z growych aktywności dzieci – czyli opiekunów bez kompetencji cyfrowych i bez wiedzy o grach wideo. Z przeprowadzonych rozmów wynika, że tacy ludzie, jak zostało to opisane, nie korzystają z coraz bogatszych zasobów udostępnianych na stronach internetowych instytucji i organizacji pozarządowych, co przecież byłoby doskonałym rozwiązaniem w przypadku rodzin wiejskich, w których przypadku brak bezpośredniej oferty szkoleniowej może być rekompensowany samodzielnym wzbogacaniem kapitałów w oparciu o zasoby sieciowe. Korzystanie z materiałów cyfrowych wiąże się jednak z koniecznością nabycia minimalnych kompetencji informatycznych i informacyjnych, czyli cyfrowych. Jedną ze ścieżek uzyskania tych kompetencji mogą być kompleksowe i dobrze zrealizowane warsztaty. Niestety, eksperci pytani o taką formę interwencji edukacyjnej wskazywali na przynajmniej kilka wątpliwości: wspominaną już niechęć rodziców, niski potencjał dotarcia do dużych grup czy trudności związane z finansowaniem takich działań. Dlatego warto przejść do omówienia roli głównej instytucji edukacyjnej, jaką jest szkoła.

Wojciech Broszkiewicz dochodzi do wniosku, że kapitał kulturowy rodziców wpływa na szereg cech rodziny, takich jak jej status ekonomiczny, posiadanie (bądź nie) dostępu do internetu, aspiracje edukacyjne dzieci czy ich cechy osobowościowe (2013: 51–52). Swoje rozważania odnosi on do wymogów społeczeństwa informacyjnego i sugeruje, że w przypadku miejscowości peryferyjnych niski poziom kapitału kulturowego u rodziców może narażać ich dzieci na marginalizację, stając się swoistym hamulcem społecznego awansu młodszego pokolenia (2013: 51–52). Warto mieć świadomość tego zagrożenia, a także możliwości jego minimalizacji przez wzbogacanie kompetencji cyfrowych i kulturowych rodziców. O ile

opisywane wcześniej działania z zakresu edukacji pozaformalnej spotykają się z szeregiem ograniczeń i trudności, to edukacja realizowana na ścieżce formalnej zapewnia – przynajmniej teoretyczną – możliwość dotarcia do większości dzieci, a przez to do ich rodziców. Rola szkół i nauczycieli jest tutaj na tyle znacząca, że jedna z ekspertek określiła ich mianem „środowiskowych agentów zmiany". Stanowią oni istotny węzeł komunikacyjny pomiędzy światem dziecka a rodzicami i przedstawicielami organizacji zaangażowanych w zadania z zakresu edukacji medialnej. Mogą zachęcać rodziców do większej aktywności, partycypacji w – nie tylko – medialnych działaniach dziecka, angażować ich w proces edukacji szkolnej i domowej czy wreszcie przekazywać rodzicom profesjonalną wiedzę i porady wychowawcze. Niestety, z przeprowadzonych rozmów eksperckich wynika, że taki opis nie przystaje do szkolnej rzeczywistości, jeśli odniesiemy go do sfery mediów cyfrowych. Moi rozmówcy wskazywali na stosunkowo niskie zainteresowanie nauczycieli grami elektronicznymi. Gdy pytałem o powody takiego stanu rzeczy, wyróżniono kilka czynników, które omówię w kolejnych akapitach.

W wymiarze osobowościowym (nastawień) chodzić tu może o strach części nauczycieli przed nowoczesną technologią, niepewność w konfrontacji z bardziej kompetentnymi uczniami (niekiedy jest to tylko błędne wyobrażenie) czy dyskomfort związany z koniecznością zmiany modelu nauczania i opanowania nowych metod oraz umiejętności. Ważne są też warunki strukturalne, w ramach których działają nauczyciele. Z rozmów z ekspertami wynika, że zasadniczym problemem polskiego systemu szkolnictwa jest jego struktura, oparta na edukacji masowej i ewaluacji postępów w formie egzaminów i testów. Ta standaryzacja modelu kształcenia z jednej strony ułatwia ocenę kompetencji i wiedzy uczniów, z drugiej poważnie utrudnia wdrażanie rozwiązań wykorzystujących nowoczesne technologie i innowacyjne modele dydaktyczne. Tę sytuację jeden z ekspertów określił mianem systemu „globalnych korepetycji za publiczne pieniądze", w który wpisana jest fundamentalna sprzeczność – z jednej strony pojawiają się kolejne programy i projekty szkoleniowe, mające na celu wprowadzenie nowych technologii (tu

często jako przykład wymienia się tablicę multimedialną[16]) i metod nauczania do polskich szkół, a z drugiej nie zmienia się podstawowych założeń edukacji masowej, standaryzowanej i schematycznej, której nadrzędnym celem jest przygotowanie uczniów do dobrego wyniku na egzaminach państwowych. Takie warunki strukturalne utrudniają proces modernizacji systemu oświaty. Sprowadzając rozważania na poziom mikrospołeczny, trzeba tu dostrzec związek pomiędzy wymogami systemowymi a możliwościami realizacji indywidualnych strategii przez nauczycieli chcących wdrażać innowacyjne rozwiązania. Chodzi mi o takie zjawiska jak przeładowanie obowiązkami, wymogi kuratoriów oświaty i zobowiązania ustawowe czy wreszcie presja dyrekcji, domagającej się wysokich wyników uczniów w testach i egzaminach. Wpływ struktury na praktykę jest znaczący (jeden z ekspertów, mówiąc o podstawie programowej, użył określenia „kajdan zniewalający nauczycieli"), ale zarazem liczy się też postawa samych pedagogów, którzy niekiedy rezygnują z możliwości swobodnego kształtowania swoich lekcji na rzecz instrukcji płynących z góry, np. gotowych scenariuszy zajęć. Ciekawe jest też ujęcie zaproponowane przez jednego z ekspertów (badacza gier), które można określić mianem historyczno-genderowego. Wskazywał on na fakt feminizacji zawodu nauczyciela, co

16 Tablice multimedialne w polskich szkołach to dość wdzięczny temat krytyki nieudolnych prób wdrażania innowacji. W opinii moich rozmówców tablica to tylko narzędzie, któremu towarzyszyć musi nauczyciel wyposażony w umiejętności ich kompetentnego i twórczego wykorzystania. Okazuje się, że często ta innowacja nie jest w stanie przełamać mocno zinternalizowanych nawyków dydaktycznych, a w połączeniu z niewiedzą nauczycieli prowadzi do tak absurdalnych sytuacji jak pisanie niezmywalnym pisakiem po powierzchni tablicy, czego świadkiem był jeden z ekspertów. Ponadto wskazywano, że interaktywna tablica niewiele zmienia, ponieważ schemat interakcji i sposobu przekazywania wiedzy uczniom pozostaje w zasadzie ten sam. Należałoby się więc zastanowić nad tym, czy podobnie nie będzie z grami wideo. Stanowią one, ciągle dla dość niewielkiej części nauczycieli, kolejne interesujące narzędzie. Jednak ich efektywne i sprawne wykorzystanie wymaga – jak się wydaje – zasobów w postaci dobrze rozwiniętego kapitału growego.

w połączeniu z hermetycznością kultury gier wideo[17], a także mniejszą dostępnością nowych technologii w Polsce, kształtowało dość niekorzystne warunki socjalizacyjne dla ówczesnych nauczycielek i kandydatek do podjęcia tego zawodu.

Jak wspominałem, tematyka związana z grami cyfrowymi pojawia się w praktyce szkolnej, ale z rozmów eksperckich wynika, że znów mamy tu do czynienia z podejściem przygodnym i ostrzegawczym – gra zazwyczaj wiąże się z realnym problemem w szkole i negatywnymi aspektami wpływu tego medium na życie dzieci (np. ucznia, który przychodzi na lekcje przemęczony, bo poświęca noce na granie). Zasadniczo pomija się pozytywne aspekty, a jeśli już, to próby takie są realizowane punktowo i raczej przez grupy nauczycieli, których można określić mianem pasjonatów innowacji w edukacji czy hobbystów (np. wspominana już grupa Superbelfrzy RP). Jedna z ekspertek – i zarazem nauczycielek – wskazywała, że o ile sama próbuje wdrażać technologie cyfrowe na prowadzonych lekcjach w szkole podstawowej, to jej starsze koleżanki nie są pozytywnie nastawione do takich działań. Przywoływała ona też grę *Minecraft* jako przykład tytułu, który początkowo nie wzbudzał jej entuzjazmu – nie znała go, a w rozmowach między nauczycielami z jej szkoły dominowały postawy niechętne, ostrzegawcze czy przywodzące na myśl zjawisko paniki moralnej. Jednak otwarta i proaktywna postawa mojej rozmówczyni spowodowała, że zaczęła wypytywać o *Minecrafta* swoich grających uczniów, a także dzieci z własnej rodziny. Po głębszym zapoznaniu się z grą zmieniła początkowo nieprzychylne zdanie – dostrzegła opisywany wcześniej potencjał edukacyjny tego produktu. W trakcie rozmowy zauważyła, że odwrotne zachowanie – czyli postawa zamknięta, niechęć do zmian czy nowości – naraża nauczycieli na kompromitację. Niestety,

---

17 Jeszcze w latach 90. XX w. kulturę gier wideo określano mianem męskiej, zdominowanej zarówno w produkcji, jak i odbiorze przez mężczyzn. Obecnie także spotkać się można z licznymi przykładami niechęci czy nawet otwartej wrogości w stosunku do kobiet, które próbują partycypować w praktyce wykorzystania, produkcji oraz krytyki gier elektronicznych. Spektakularnym przykładem takiego stanu rzeczy może być afera Gamergate z roku 2014. Zainteresowanych tą tematyką odsyłam do jednego z moich wcześniejszych tekstów (Gałuszka 2016b).

jej zdaniem takie nastawienie jest dość mocno rozpowszechnione wśród nauczycieli, szczególnie tych najbardziej doświadczonych i najstarszych, w których przypadku perspektywa dalszej aktywności zawodowej nie jest długa. Zasadniczo moi rozmówcy przekonywali, że nauczyciele mają tendencję do prezentowania postawy, którą można wyrazić w następujących słowach: „wiem tyle, ile potrzebuję". Nie trzeba tłumaczyć, że wyklucza ona lub znacznie utrudnia zadania rozwijania własnych kompetencji i wdrażania innowacji do praktyki nauczycielskiej. Potwierdza to przytoczona historia ekspertki-nauczycielki, która próbowała zainteresować grono pedagogiczne warsztatami mającymi na celu wyjaśnienie rodzicom edukacyjnych możliwości *Minecrafta*. Był to pomysł ojca jednego z uczniów. Warto tu wspomnieć, że ten ojciec to osoba pracująca na uczelni wyższej i naukowo związana z informatyką, więc o wysokim poziomie kompetencji. Jednakże propozycja nie zyskała aprobaty innych nauczycieli, a same warsztaty nie doszły do skutku. Ta historia potwierdza pogląd innego eksperta, który wskazywał na walory otwartego podejścia do dzieci, zachęcania ich do dzielenia się swoimi pasjami i umiejętnościami praktycznymi z nauczycielami. Niestety, nie każdy uczeń odnajdzie w nauczycielu partnera, który gotowy jest wejść we względnie równościową relację ze swoim podopiecznym, zwłaszcza w kontekście nowych mediów. Jak przekonywał mój rozmówca, wśród nauczycieli bardzo niechętnie podchodzi się do nowinek także w wyniku obaw o negatywne konsekwencje i możliwe trudności (chodzić tu może o problemy związane z bezpieczeństwem, np. nagrywanie innych uczniów smartfonami, ale też obawy nauczycieli przed zmianą czy koniecznością opanowania nowych narzędzi) – ekspert określił takie podejście „paradygmatem ryzyka". Co ważne, z podobnymi obawami nauczycieli stykają się inni badacze zainteresowani wdrażaniem innowacyjnych programów nauczania opartych na grach wideo (por. Wardaszko, Jakubowski 2013: 293). Niechęć nauczycieli nabiera szczególnego znaczenia, gdy zwrócimy uwagę na ekologię grania w polskich szkołach. Nie tylko opinie ekspertów biorących udział w moim projekcie, ale i potoczna wiedza i obserwacja sugerują, że gry wideo są obecne w szkołach. To ich występowanie ma wielowymiarowy charakter: są tematem rozmów wśród uczniów, niekiedy dochodzi też do ich niekontrolowanej wymiany w murach tej instytucji. Jedna z ekspertek przytoczyła nawet

przykład ze szkolnych zabaw, podczas których dzieci decydują się na przebranie w postać z gry wideo. Ponadto dostęp do prywatnych urządzeń mobilnych sprawia, że granie w szkole (na przerwie czy nawet w trakcie lekcji) nie stanowi większego problemu. Oczywiście nie jest też niczym niezwykłym poświęcanie – chociaż tu lepiej napisać o „marnowaniu" – lekcji informatyki na swobodne przeglądanie internetu, portali społecznościowych czy korzystanie z gier.

Nieprawdziwe byłoby stwierdzenie, że polski system edukacji formalnej jest całkowicie niezdolny do innowacji. Coraz częściej, aczkolwiek na marginesie systemu oświaty, próbuje się wdrażać kreatywne metody kształcenia[18] czy powołuje grupy skupiające nauczycieli pasjonatów. Co więcej, zaobserwować można interesujące zmiany oferty dydaktycznej, ukierunkowane na proces profesjonalizacji grania. W 2015 roku otwarto w Polsce pierwszą klasę e-sportową w technikum w Kędzierzynie-Koźlu, w której poza typowym zestawem zajęć uczniowie mogą nabywać umiejętności z zakresu profesjonalnego grania w gry cyfrowe, co w efekcie ma ich przygotować do rywalizacji e-sportowej (Fijałkowski, Gąska 2016). Dziś wiemy, że klasa będzie dalej rozwijana, a inne technika, np. w Bielsku-Białej[19], Lublinie[20] czy Piechowicach na Dolnym Śląsku (Słowiński 2016), próbują skopiować ten pomysł. Oczywiście pytania o jakość tego rodzaju przedsięwzięć i ich charakter (być może to tylko chwilowa moda, która wyrosła na tle sukcesów polskich graczy profesjonalnych i imprez e-sportowych, np. katowickiego Intel Extreme Masters) są zupełnie zasadne. Wydaje się, że wspomniane inicjatywy są obecnie realizowane na podstawie ogólnego programu kształcenia dla kierunku technik informatyk,

---

18 Ciekawym przykładem ilustrującym możliwość współpracy producentów gier ze szkołami była lekcja etyki oparta na polskiej grze *This War of Mine*, w której gracz wciela się w cywilnego uczestnika działań wojennych. Ambicją twórców tej komercyjnej gry było ukazanie wojny od strony ofiar, ich dramatów i beznadziejnych wyborów. Gra została wykorzystana na lekcji, którą przeprowadził jeden z jej twórców w XXI LO im. Hugona Kołłątaja w Warszawie (por. Fijałkowski 2016).

19 Por. *Technik informatyk – specjalizacja e-sportowa*, http://www.szkoly.bielsko.zdz.pl/technik-informatyk-specjalizacja-e-sportowa- (dostęp: 1.08.2017).

20 Por. *W Lublinie powstaje pierwsza klasa o profilu e-sportowym*, http://lider24.eu/40-0-nas/100-esport (dostęp: 1.08.2017).

jednak brakuje tu systemowych rozwiązań. Aktualnie duże znaczenie w kształtowaniu programów klas e-sportowych mają organizacje zrzeszające profesjonalnych graczy. Uwidacznia się to także w niedawno podpisanym porozumieniu pomiędzy Uniwersytetem Śląskim, Akademickim Związkiem Sportowym UŚ oraz eSports Association (Stowarzyszenie Sportów Elektronicznych) w Katowicach. Współpraca wymienionych podmiotów ma doprowadzić do wypracowania programów nauczania dla klas e-sportowych na poziomie szkół średnich i powołania pierwszej w Polsce akademickiej ligi rozgrywek e-sportowych (AS 2017). Zaangażowanie uczelni wyższej w przygotowanie ram programowych dla klas e-sportowych daje nadzieję na usystematyzowanie i wypracowanie minimalnych standardów dla tego nowego rynku edukacyjnego. Pewnym zagrożeniem pozostanie jednak stosunkowo duże uzależnienie szkół i uczniów od sponsorów, którzy stanowią nieodłączny element rywalizacji e-sportowej. Na inne aspekty kultury gier elektronicznych kładą nacisk twórcy Liceum Kreacji Gier Wideo przy Warszawskiej Szkole Filmowej, którzy poza solidnym przygotowaniem do standardowej matury oferują możliwość nabycia kompetencji w projektowaniu gier, zarówno dla osób o zacięciu humanistycznym, jak i technologicznym[21].

Opisane przedsięwzięcia stanowią istotną innowację w ramach oferty edukacyjnej, jednocześnie pozostając inicjatywami w dużej mierze jednostkowymi i mocno ograniczonymi w swoim zasięgu. Jak wskazywali eksperci, generalny stan polskiego szkolnictwa nie jest zbyt dobry, szczególnie w perspektywie zagadnień podejmowanych w niniejszej książce. Poza tym dostrzegam tu szereg zjawisk i tendencji, które wydają się sprzeczne. Okazuje się, że gry nieśmiało przebijają się do projektów szkolnych, ale nadal dominującą formą dydaktyki jest jednostronny przekaz od nauczyciela do ucznia. Nie ma tu specjalnie miejsca na interaktywną zabawę i edukację. Próbuje się coraz częściej stawiać na nowe kompetencje, takie jak programowanie, ale nadrzędnym celem edukacyjnym pozostaje dobry wynik na wystandaryzowanym egzaminie państwowym. Obserwuje się powstawanie nowych grup nauczycielskich, skupionych na wdrażaniu innowacji, a i tak wielu nauczycieli (szczególnie tych najbardziej

21 Liceum Kreacji Gier Wideo, http://www.liceumgier.pl/ (dostęp: 1.08.2017).

doświadczonych) myśli głównie o reprodukcji swoich – niekiedy już przestarzałych – metod nauczania. Ostatecznie gry wideo są obecne w edukacji formalnej niejako „na siłę" i zazwyczaj w negatywnym kontekście, chociaż jak już wiemy, powstają licea i technika „growe", czyli jednak pewna grupa szkolnych decydentów dostrzega w tym medium (a raczej jego gospodarczej doniosłości) spory potencjał. Otwartą kwestią pozostaje skala tego zwrotu ku grom cyfrowym w polskiej edukacji.

Czy więc tak wewnętrznie nieuporządkowana instytucja – a trzeba zauważyć, że moja lista zastrzeżeń jest dość skromna – może być partnerem opisywanego dalej pomysłu na interwencję edukacyjną? Wydaje się, że w dużych ośrodkach miejskich niekoniecznie szkoła będzie stanowić pierwszy wybór – można tutaj włączyć się w wiele inicjatyw pozaformalnych i liczyć na ich wsparcie w procesie dotarcia do rodziców. Niestety, w miejscowościach najbardziej peryferyjnych, gdzie brakuje innych instytucji, a organizacje pozarządowe są często nieobecne, sytuacja wygląda zgoła inaczej i wsparcie ze strony szkoły może być nie do przecenienia. Jak wskazywali eksperci, najistotniejsza jest w tym wszystkim postawa dyrekcji poszczególnych placówek, bo w dużej mierze od takich osób zależy możliwość nawiązania współpracy czy przełamania początkowej niechęci grona pedagogicznego. Trzeba tutaj wziąć pod uwagę zjawisko, o którym wspominał jeden z moich rozmówców. Stwierdził on, że nauczyciele są „mistrzami politycznej poprawności" i do każdego pytania o potrzebę edukacji odniosą się pozytywnie. Jednak przejście od słownej deklaracji do realnych działań wymaga dodatkowych wysiłków, tzn. ukazania faktycznej roli kapitału kulturowego (growego) w lepszym zrozumieniu świata ludzi młodych. Odnoszenie się do wspólnej przestrzeni symbolicznej, wykorzystywanie podobnych narzędzi i otwarte podejście nauczyciela to podstawa sprawnej komunikacji między uczniami (cyfrowymi tubylcami) a wychowawcą. Warto też przedstawić dyrekcji znaczenie kompetencji informatycznych i informacyjnych. Tu jedna z ekspertek przyznała, że chociaż nie zna wszystkich gier wideo, o których rozmawiają w trakcie lekcji jej wychowankowie, to posiadane przez nią kompetencje cyfrowe pozwalają jej na szybkie wyszukanie niezbędnych informacji w internecie. Efekty są zaskakująco pozytywne. Dzieci, widząc nauczyciela sprawnego technologicznie, a także

zainteresowanego grami, wchodzą w interakcje: dyskutują, wyrażają zainteresowanie, a nawet w praktyce pokazują (w szkolnej pracowni informatycznej), w jaki sposób korzystają z danych gier. Dzięki temu budowana jest pogłębiona relacja pracowników szkoły z uczniami, co może być następnie spożytkowane w kontaktach z rodzicami.

Co więcej, gry wideo mogą być wykorzystywane na lekcjach i wcale nie musi się to wiązać z wydatkami (np. zakup gry komercyjnej) czy trudnościami technicznymi (nie wszystkie szkoły posiadają komputery i oprogramowanie zdolne do uruchomienia najbardziej wymagających produkcji). Do omówienia przykładów pochodzących z gier na lekcjach języka polskiego czy wiedzy o kulturze wystarczy użyć sprzętu dostępnego od lat w większości szkół, czyli projektorów i komputerów podpiętych do internetu. Wspominany już rozwój działalności youtuberów na portalu YouTube sprawia, że nauczyciele mogą korzystać z kompletnych nagrań z wielu gier elektronicznych. Z pewnością uzupełnienie lekcji na temat architektury renesansowej Florencji o przykłady z serii *Assassin's Creed* może być ciekawsze i kulturowo bliższe cyfrowym tubylcom niż przeglądanie książki czy nawet pokaz slajdów w PowerPoincie. Pewną przeszkodą dla takich przedsięwzięć może być wspominana podstawa programowa (nie ma obowiązku odnoszenia się do gier wideo) oraz zasoby i nastawienia nauczycieli. Jednak występuje tu powiązanie wszystkich tych elementów. Otwarty i chętny do nauki nauczyciel nie będzie miał problemu ze wzbogaceniem swojego kapitału growego czy kompetencji informatycznych. Natomiast pogodzenie podstawy programowej z growymi przykładami wydaje się tutaj wtórne i nie powinno stanowić dużego problemu – oczywiście w granicach rozsądku, nie ma tu bowiem mowy o oparciu całego przedmiotu na grach, chodzi jedynie o wprowadzenie pewnych ich elementów do zajęć.

Nie tylko teoria. Ramowy projekt interwencji edukacyjnej i lista postulowanych dobrych praktyk rodzicielskich

Przechodząc od rozważań bardziej ogólnych do propozycji rozwiązań w zakresie interwencji społecznej, chciałbym zaznaczyć, że przedstawiane dalej pomysły stanowią ogólną ramę planowanych

do wdrożenia działań, zarówno przeze mnie, jak i mam nadzieję osoby zainspirowane lekturą tej książki. Z tego też powodu nie należy traktować tych sugestii jako przykładu skończonego projektu warsztatów, gdyż są one raczej punktem wyjścia. Dlatego nie podaję dokładnych informacji w rodzaju czasu trwania hipotetycznego spotkania warsztatowego czy jego szczegółowego planu. Podobnie dalej prezentowana lista dobrych praktyk rodzicielskich absolutnie nie jest skończona i zamknięta. Jestem przekonany, że przedstawienie kompletnego zestawu pomysłów wymaga ich wstępnej empirycznej weryfikacji, czyli przeprowadzenia przynajmniej cyklu pilotażowych spotkań dla rodziców – o co będę też zabiegał w przyszłości, a co do tej pory udało mi się zrealizować w bardzo ograniczonym zakresie[22] i bez – jak sądzę – niezbędnej ewaluacji efektów. Liczę, że prezentowane dalej rozważania stanowić będą inspirację dla rodziców, a także osób zainteresowanych wsparciem rodziny i growo zorientowanymi projektami edukacyjnymi.

Omówienie ramowego projektu interwencji edukacyjnej rozpocznę od zagadnień najbardziej ogólnych. Chciałbym zwrócić

---

22 Do momentu publikacji tej książki udało mi się przeprowadzić jedno spotkanie w Małopolskim Instytucie Kultury w Krakowie, w którym wzięła udział optymalna liczba 11 osób, zarówno ojców, matek, jak i dzieci. Niestety, z przyczyn organizacyjnych nie udało się wyselekcjonować konkretnej i jednolitej grupy docelowej, dlatego w warsztatach udział wzięły osoby na różnych poziomach kompetencyjnych, aczkolwiek te różnice nie były znaczące. Na poważne trudności z dotarciem do rodziców wskazywali już eksperci, o czym piszę w tekście właściwym, a moje próby zorganizowania warsztatów tylko potwierdziły tę obserwację. Nie udało się też przeprowadzić wstępnego rozpoznania kompetencji i oczekiwań rodziców. Zrealizowałem za to inne zamierzenie, tzn. warsztaty miały wymiar nie tylko teoretyczny (oddziaływanie na wiedzę i postawy rodziców), ale i praktyczny (wymiar funkcjonalny kompetencji). W ich trakcie pojawiły się ćwiczenia praktyczne do wykonania przy komputerach lub tabletach. Inną próbą dotarcia z przekazem częściowo opartym na ustaleniach prezentowanych w niniejszej książce był mój udział w konferencji *Zagrożenia w cyberprzestrzeni – profilaktyka pozytywna – kształcenie cyberświadomych* (Poznań, 07.06.2017), skierowanej do wielkopolskich nauczycieli. Podobnie jak w przypadku warsztatów dla rodziców, także wśród nauczycieli udało się wywołać pozytywne reakcje wobec przedstawianych przeze mnie pomysłów.

jeszcze raz uwagę na problem wciąż występującej, nawet jeśli coraz rzadszej, niechęci czy braku zainteresowania rodziców prezentowaną tematyką. Zasadniczo eksperci nie pozostawiali złudzeń co do trudności z dotarciem do tej grupy społecznej – bez wsparcia instytucji ma to być niezwykle trudne. Dlatego też uważam, że należy przyjąć aktywną – tzn. polegającą na przejęciu inicjatywy i wyjściu do ewentualnych partnerów – formę popularyzacji przygotowywanej oferty edukacyjnej, a warunkiem jej powodzenia wydaje się nawiązanie kontaktu z szeregiem instytucji i organizacji realizujących zadania edukacji formalnej i nieformalnej, a także z lokalnymi władzami i instytucjami kultury. W kolejnym kroku należałoby przedstawić ofertę szkoleniową, którą szerzej opisuję w dalszej części tego rozdziału. W zależności od rodzaju instytucji, jej celów, a także potrzeb osób z nią powiązanych wybierany byłby jeden ze scenariuszy spotkania bądź też tworzony od podstaw nowy w razie takiej konieczności. Tutaj kluczowe znaczenie ma grupa docelowa. Obecnie wyróżniłbym cztery takie grupy:

- rodzice nieposiadający kompetencji informatycznych i informacyjnych oraz niezainteresowani grami wideo;
- rodzice posiadający kompetencje informatyczne i informacyjne oraz niezainteresowani grami wideo („scenariusz wdrożeniowy" do kultury gier wideo);
- rodzice grający („scenariusz poszerzający");
- nauczyciele, wychowawcy i osoby zaangażowane w projekty z zakresu edukacji medialnej.

Zaproponowana typologia wynika z przyjętych założeń i rozumienia kompetencji. Oczywiście stanowi ona pewną teoretyczną propozycję, którą należy traktować raczej w kategoriach sugestii, ponieważ jak pokazuje praktyka, bardzo trudno organizować jednorodne – tzn. zupełnie odpowiadające wymienionym typom – grupy szkoleniowe. Jednocześnie, jak już pisałem, staram się unikać uniwersalistycznych porad, które narażają się na nieprzystawalność do realiów życia rodzin i zinternalizowanych praktyk medialnych. Ponadto zbyt rozbudowane warsztaty i próba przekazania dużej ilości informacji mogą prowadzić do przeciwnych niż zamierzone skutków. Może tak być szczególnie w przypadku pierwszej grupy, w której powinni się znaleźć ludzie potrzebujący podstawowych rad

i wypracowania nowych umiejętności. Jednocześnie skierowanie projektu do przesadnie szerokiego grona odbiorców zmniejszyłoby moim zdaniem prawdopodobieństwo skutecznego odniesienia do ich życiowych i rodzicielskich doświadczeń. Zróżnicowana grupa odbiorców wiąże się też z niemożnością wytypowania najważniejszych potrzeb uczestników spotkania. Dlatego elementem wstępnym dla każdego z przygotowywanych warsztatów powinno być zapoznanie się z charakterystyką jego uczestników, jeśli taka nie została wcześniej jasno określona. Można to robić poprzez konsultacje z przedstawicielami instytucji wspomagającej lub w formie krótkich ankiet (online, telefonicznych, mailowych czy papierowych) z podstawowymi pytaniami, np. o dotychczasowe uczestnictwo rodzica we wspólnej grze z dzieckiem. Jeśli chodzi o najistotniejsze komponenty programu warsztatów, to ważne jest dla mnie sięganie po konkretne przykłady, sceny rodzajowe z życia rodzinnego[23], a także podkreślanie pozytywnych i negatywnych konsekwencji omawianych zjawisk oraz działań. W moim wyobrażeniu warsztatów ważną rolę odgrywa też współpraca oraz możliwość realizacji praktycznych zadań, np. przy komputerze czy konsoli do gier. Chęć wykonywania ćwiczeń praktycznych dodatkowo wymusza ograniczenie liczebności grup oraz dostosowanie scenariusza spotkania do kompetencji jego uczestników. Przejdę teraz do przedstawienia ogólnych ram scenariuszy warsztatów dla każdej z wyżej wymienionych grup docelowych.

W przypadku pierwszej grupy, czyli najmniej kompetentnych rodziców, celem głównym warsztatu powinno być wyposażenie uczestników w podstawowe umiejętności informatyczne i informacyjne po to, by mogli podjąć przynajmniej próbę nadzoru nad medialnymi aktywnościami swoich dzieci. W trakcie spotkania rodzice otrzymują przystępnie podane (prosty język, odwoływanie się do przekazów w postaci infografik czy ilustracji) informacje o specyfice gier wideo i różnicach pomiędzy, często mylonymi, grami

---

23 Wielu przykładów dostarcza mi nie tylko materiał z wywiadów przeprowadzonych wśród rodzin w 2014 roku, ale też rozmowy z ekspertami. Przytoczyli oni kilka dość wymownych obrazów: „strzelania z kanapek" przez zainspirowanego *GTA* przedszkolaka czy porzucania relacji rodzinnych przez małoletniego gracza na rzecz znajomych z gry sieciowej.

a filmami. Omówieniu poddane mogą być budowa i działanie urządzeń cyfrowych: komputera oraz laptopa, smartfona, tabletu i konsoli do gier; a także sposoby uruchamiania gier na tych sprzętach. W miarę możliwości w trakcie warsztatów należy zadbać o zadania praktyczne, np. uruchamianie wspomnianych urządzeń i sprawdzanie ich zawartości. Ważne są też kompetencje informacyjne i umiejętność wyszukiwania informacji o grach wideo, co można przedstawić przez omówienie i przejście ścieżki dostępu do wybranych stron internetowych. Przykładowo mogą to być:

- PEGI (http://www.pegi.info/pl/) – strona, na której można zapoznać się z kategoriami wiekowymi i opisem zawartości używanych przez dzieci gier wideo, a także uzyskać podstawową wiedzę na temat bezpiecznego korzystania z tego medium;
- Common Sense (http://www.commonsensemedia.org) – zawierająca oceny i często rozbudowane recenzje gier, filmów czy książek dla dzieci, przygotowane przez nauczycieli, rodziców lub samych graczy (portal dostępny tylko w języku angielskim);
- zGRAnarodzina (http://zgranarodzina.edu.pl/) – polski blog edukacyjny poświęcony rodzinnym aspektom gier wideo; witryna bogata w treści o charakterze poradnikowym i skierowana głównie do rodziców grających dzieci;
- Wielka Encyklopedia Gier GRYOnline.pl (http://www.gry-online.pl/encyklopedia-gier.asp) – stanowi największą w Polsce bazę gier wideo, prezentuje nie tylko podstawowe informacje o danej produkcji, ale też jej rozbudowany opis, powiązane z nią recenzje czy newsy, a także grafiki i filmy pochodzące z rozgrywki;
- Games for Change (http://www.gamesforchange.org) – ruch i organizacja „gry dla zmiany społecznej", który prezentuje zasoby – między innymi teksty naukowe, książki, a także same gry – ukazujące potencjał gier w generowaniu wpływu i zmiany społecznej. Zawiera listę gier poważnych, które można wykorzystać w praktyce wychowawczej i dydaktycznej;
- CoOptimus (http://www.co-optimus.com/) – bogata baza zawierająca informacje o grach wideo, które pozwalają na

wspólną rozgrywkę w różnych trybach (w tym przed jednym ekranem).

Rodzice powinni być poinformowani o negatywnych konsekwencjach braku zaangażowania w medialne zainteresowania dziecka w perspektywie jego szans życiowych i konkretnych zagrożeń (np. problemy zdrowotne czy pogorszenie wyników w nauce). Warto im przedstawić podstawowe ilościowe (czas gry) i jakościowe (zawartość gry) wskaźniki, które powinny wzbudzać niepokój opiekunów w odniesieniu do wieku dziecka i jego codziennych obowiązków. Jednocześnie nie można zapominać o tym, że korzystanie z gier wideo ma szereg korzyści – przede wszystkim gdy odbywa się przy asyście i zainteresowaniu dorosłych. Uczestnikom warsztatu należałoby też przedstawić propozycje pozatechnicznych rozwiązań częstych problemów, np. ustalenie i konsekwentne (należy podkreślić to słowo) przestrzeganie zasad dostępu do gier zamiast zakładania hasła na urządzenie[24].

W skład drugiej grupy rodziców powinny wchodzić osoby, które nie mają większych braków w zakresie kompetencji informatycznych i informacyjnych, dlatego w ich przypadku głównym celem warsztatu byłoby wzbogacanie kapitału growego i zachęcanie do aktywnej mediacji. Wykorzystywany język nie musi być tutaj tak prosty i ograniczony do jasnych oraz konkretnych komunikatów. Z pewnością wyjaśnić można podstawowe dla kultury gier wideo pojęcia (np. immersja, emersja, interaktywność) – także w odniesieniu do starszych mediów, aby podkreślić odmienność i specyfikę tych cyfrowych. Ważne jest też ukazanie – na przykładzie zapisu wideo lub faktycznej rozgrywki zaprezentowanej na żywo – charakterystyki relacji wytwarzającej się pomiędzy grą a graczem. Mocny nacisk należy położyć na proces towarzyszenia dziecku, czyli możliwie

---

24 W tym kontekście warto wspomnieć o tzw. rodzinnych umowach korzystania z mediów (ang. *family media agreement*), stanowiących pisemne i wspólnie zaakceptowane porozumienie pomiędzy dzieckiem a rodzicami, w którym to opisane są zasady dostępu do mediów (gier, internetu, portali społecznościowych itd.) i urządzeń cyfrowych. Pisze o nich między innymi Yalda T. Uhls w swojej książce *Cyfrowi rodzice. Dzieci w sieci. Jak być czujnym, a nie przeczulonym* (2016: 45).

stałej i aktywnej mediacji. Wzmocnić ten przekaz powinny ilustracje pozytywnych konsekwencji zaangażowania rodzica, zestawione z negatywnymi efektami samosocjalizacji małego gracza. Ważnym elementem jest tutaj komunikacja z grającym dzieckiem i dbanie o możliwie ciągłą współobecność rodzica (ochronna funkcja więzi) w trakcie grania – najlepiej poprzez wspólne korzystanie z gry. Rodzice powinni również zyskać wiedzę, dzięki której zobaczą gry wideo w perspektywie szerszych struktur społeczno-gospodarczych. Chodzi tu o to, aby uświadomić im potencjał ekonomiczny tego medium i rodzących się ścieżek edukacyjnych dla dzieci chcących rozwijać swoją pasję do gier. Oczywiście nie można pominąć podstaw, do których zalicza się omówienie systemu PEGI oraz bezpiecznych źródeł zarówno darmowych, jak i płatnych gier wideo[25]. Pożądaną formą przekazu, aczkolwiek zależną od możliwości organizacyjnych, jest zaangażowanie rodzica i dziecka we wspólną pracę projektową. W praktyce dziecko wraz z rodzicem (lub innym dorosłym) mieliby wykonać kilka zadań związanych z grami wideo, np. wspólnie wyszukać w internecie wzbudzającą zainteresowanie obojga i dostosowaną do wieku dziecka grę przeglądarkową.

Trzecia grupa rodziców, już korzystających z gier wideo, to ludzie, którzy mogą popełniać błędy wychowawcze wynikające z nie do końca uświadomionych wpływów ich własnej socjalizacji i doświadczenia grania. Tak więc celem warsztatu skierowanego do tych osób byłoby przede wszystkim wypracowanie zdystansowanej i krytycznej postawy do gier cyfrowych przez ukazanie im zróżnicowania kultury tego medium – jej jasnych i ciemnych stron. Te drugie to chociażby uzależniający potencjał wybranych strategii projektowania i dystrybuowania gier elektronicznych (por. Rose 2013). Z kolei pozytywnym aspektem jest możliwość uczestnictwa dziecka w wielu okołogrowych praktykach, np. programowaniu gier,

---

25 Cenną informacją może być przedstawienie specjalnych kategorii gier określanych jako rodzinne, które są dostępne w najważniejszych cyfrowych sklepach z grami wideo, zarówno mobilnych (Google Play, iTunes), jak i komputerowych (Steam). Warto znać też takie witryny internetowe jak Łowcy Gier (http://lowcygier.pl/) – to najważniejsza polska wyszukiwarka gier wideo w promocyjnych cenach.

projektowaniu poziomów czy map, przygotowywaniu modyfikacji. Ta grupa rodziców powinna być zachęcana do wyjścia poza bierną konsumpcję i zaangażowania siebie i dzieci w wyżej wspomniane działania. To jednak nie wszystko. Rozwój kultury gier wideo otwiera przed ludźmi nowe możliwości, jak wyjazdy na wydarzenia branżowe, wyjścia na spotkania z twórcami gier czy uczestnictwo w projektach typu game jam. Ponadto dorośli uczestnicy warsztatów winni zostać uświadomieni w kwestii potencjału gromadzonego przez nich kapitału growego. Dlatego warto zilustrować im nieoczywiste możliwości konwersji tego kapitału, przykładowo poprzez kształtowanie gustu dziecka czy wspólne korzystanie z bogatszych znaczeniowo produkcji (np. gier poważnych), czemu może towarzyszyć rozmowa o prezentowanej w grze akcji. Bardziej świadomy rodzic łatwiej wchodzi w rolę przewodnika po cyfrowym świecie. Ta świadomość może być też poszerzona o tytuły gier, które mają nie tylko wymiar ludyczny, ale też edukacyjny, np. produkcje z serii *Ceebot* czy nowszej tego rodzaju propozycji *Codecombat*, w których gracz uczy się zasad programowania. Jednak przy całym tym skupieniu na grach wideo nie można pomijać tego, że stanowią one jedynie niewielki wycinek życia rodzinnego – o czym mogą zapominać zarówno dzieci, jak i rodzice. Z tego względu, projektując spotkanie warsztatowe z grającymi już opiekunami, warto mocno podkreślić konieczność organizowania alternatywnych form spędzania czasu, w tym angażujących dziecko w grupy rówieśnicze i tradycyjne przestrzenie zabawy. Jak przestrzegali eksperci, gry elektroniczne nie powinny być jedynym rodzajem zainteresowań czy dominującym obszarem interakcji rówieśniczych i uspołecznienia. Elementem dodatkowym może tu być dyskusja pomiędzy uczestnikami warsztatu, dzielenie się własnymi doświadczeniami grających rodziców, a także przeżywanymi trudnościami bądź wdrażanymi innowacjami wychowawczymi.

Ostatnia grupa docelowa to z założenia profesjonaliści: nauczyciele, pedagodzy szkolni oraz osoby zaangażowane w projekty z zakresu edukacji medialnej lub pracę na rzecz szeroko pojętej kultury. Główny cel spotkania zorganizowanego dla takich osób to przede wszystkim poszerzenie ich perspektywy na medium gier wideo, dlatego punkt wyjścia stanowić mogą informacje o stanie branży i jej obecnym

statusie ekonomicznym oraz kulturowym, a także wprowadzenie do historii elektronicznej rozrywki. Uczestników takiego spotkania warto zapoznać z rolą gier wideo w życiu współczesnej rodziny (tu szczególnie ważne wydają się kwestie mediacji oraz socjalizacji pod własnym nadzorem), a także problemami związanymi z wykorzystywaniem gier w szkołach. Krytycznemu omówieniu należy poddać opisywaną wcześniej bierność nauczycieli i ich niechęć do zaangażowania w świat medialnej aktywności uczniów. Jak poprzednio, tak i w spotkaniu skierowanym do tej grupy, trzeba omówić źródła wiarygodnej wiedzy o grach. Osoby z otoczenia społecznego rodziny powinny też być świadome własnej roli w pośredniczeniu między światem grającego dziecka i rodzicami, a także konieczności wspierania tych ostatnich – możliwie regularnie, a nie tylko przy okazji wystąpienia konkretnych problemów wychowawczych. W dodatkowym module zaprezentować należy konkretne przykłady zastosowania gier na potrzeby różnych przedmiotów, w szczególności niewymagających inwestycji finansowych ze strony szkoły. Inspiracji warto poszukać w dostępnych materiałach, np. darmowym podręczniku dla nauczycieli pt. *Gry w szkole* (Felicia 2009). Gronu pedagogicznemu można też przedstawić pomysł tworzenia szkolnych zespołów ds. mediów cyfrowych. Chodzi tutaj o 3- lub 4-osobowe nieformalne grupy składające się z: informatyka, pedagoga szkolnego, polonisty czy plastyka, w których ramach próbuje się tworzyć i dystrybuować (wśród nauczycieli, uczniów i rodziców) materiały z zakresu wiedzy o mediach, w tym gier wideo.

Po omówieniu ogólnych ram proponowanych warsztatów chciałbym przejść do przedstawienia listy dobrych praktyk rodzicielskich. Powstała ona na podstawie analizy porównawczej wymienianych na końcu książki sytuacji problemowych z poglądami i poradami ekspertów. Prezentowane dalej sugestie mogą być pomocne zarówno dla rodziców, jak i osób współpracujących z rodzinami lub dziećmi. Lista zawiera kilkanaście różnych sugestii o zróżnicowanym poziomie ogólności i stosowalności:

- Jeżeli rodzic nie posiada odpowiednio wykształconego kapitału growego oraz kompetencji cyfrowych, a chce podjąć próbę aktywnej mediacji wobec gier wideo, to można poprosić o pomoc dziecko, starsze rodzeństwo lub innych grających członków rodziny czy znajomych. Praktyczną

sugestią może być tutaj rozpoczęcie od gier stosunkowo prostych, tzw. casualowych (ang. *casual games*), „symulatorów chodzenia" (ang. *walking games*) czy produkcji mobilnych, które zazwyczaj wykorzystują intuicyjny interfejs dotykowy i są oparte na nieskomplikowanej mechanice rozgrywki. Co ważne, gry mobilne – podobnie jak casualowe – zasadniczo nie wymagają dużego zaangażowania (czasowego, intelektualnego, emocjonalnego) ze strony gracza (por. Grabarczyk 2015: 99–103). Z tego powodu wydają się idealnym punktem wyjścia dla rodziców, którzy dotychczas nie mieli okazji sięgnąć po gry elektroniczne lub też ich doświadczenie grania jest już raczej historyczne.

- × Niechęć i zamknięcie na sferę cyfrową narażają rodzica na marginalizację, a jego dziecko na socjalizację pod własnym nadzorem. Postawa wycofania jest najgorszą z możliwych, oddala bowiem grające dziecko od zupełnie niezaangażowanego rodzica. Rodzic powinien być otwarty na propozycje i zachęty pociechy do wspólnej gry, a gotowość do nauki od małego gracza nie ujmuje niczego osobie dorosłej, jest natomiast świetną szansą na wzajemne zbliżenie, budowanie relacji, a także zyskanie wiedzy i kontroli nad medialnymi aktywnościami dziecka. Można też pozwolić na socjalizację odwrotną: poprosić o wyjaśnienie zasad rozgrywki czy o pomoc w opanowaniu sterowania w danej grze. Nie warto się przy tym zniechęcać czy reagować w sposób nerwowy, bo podjęta próba wspólnej zabawy odniesie odwrotny skutek do zamierzonego.
- × Jeżeli rodzic czuje się niepewnie w obszarze mediów cyfrowych, ma jakiś problem i nie potrafi go rozwiązać lub zwyczajnie potrzebuje porady, to nie powinien czuć oporów przed szukaniem pomocy w pobliskiej szkole czy instytucji kultury. Jeśli instytucje te nie są w stanie zapewnić wsparcia, to powinien domagać się przekierowania do kompetentnych osób.
- × Metody kontroli polegające na podglądaniu czy podsłuchiwaniu grającego dziecka są na ogół zawodne. Nie tylko nie dają one pełnego i wiarygodnego wglądu w aktywność gracza czy graczki, ale też naruszają poczucie zaufania i nie mają

waloru interakcyjnego. Lepszym rozwiązaniem jest tutaj możliwie częsta współobecność rodzica i jawna obserwacja grającego dziecka, szczególnie w połączeniu z rozmowami, a najlepiej wspólną rozgrywką.

- × Ścisła kontrola i restrykcyjne ograniczanie dostępu do gier wideo nie są najlepszym rozwiązaniem. Dziecko nie powinno być całkowicie odcinane od mediów cyfrowych. Należy tutaj stosować politykę współpracy, dyskusji i twardego przestrzegania ustalonych zasad, jednak z pewnością nie można tworzyć sztucznego środowiska bez mediów ekranowych.
- × Dostęp do gier powinien być uzależniony od stanu wykonania innych obowiązków. Jest to lepszy sposób limitowania dojścia do tego medium niż instrumentalne podejście, w którym gra stanowi nagrodę za jakąś czynność lub osiągnięcie wyznaczonego celu.
- × Rodzic powinien mieć pełną wiedzę o posiadanych przez dziecko grach, zarówno w wersjach fizycznych (pudełkowych), jak i cyfrowych (zainstalowanych na komputerze, konsoli czy urządzeniu mobilnym). Jeśli rodzice nie są w stanie samodzielnie dokonać takiej weryfikacji, to należy poprosić o pomoc osobę bardziej kompetentną – najlepiej z jednoczesnym treningiem w zakresie takiej procedury. Opiekunowie muszą wiedzieć, że dzieci mogą się dziś wymieniać grami nie tylko w wersji pudełkowej, ale i cyfrowej, dlatego rzut okiem na pokój dziecka nie jest wystarczający – trzeba zwrócić uwagę na zainstalowane aplikacje na wykorzystywanych przez dziecko sprzętach. Warto też zaangażować dziecko w proces weryfikacji. Rozważyć jego opinie i komentarze, a ewentualne wykrycie materiałów wzbudzających wątpliwości należy uczynić przedmiotem otwartej na wzajemne argumenty dyskusji.
- × Trzeba mieć świadomość, że gry wideo doskonale funkcjonują poza domem rodzinnym. Wizyta dziecka u znajomych, przerwa w szkole czy nawet przejazd komunikacją miejską to świetne okazje do chwili rozgrywki przy mobilnej grze cyfrowej. Nie można ograniczać się tylko do tego, co widać w domu – trzeba pytać dziecko i znajomych o granie poza

nim. W idealnej sytuacji należałoby też ustalać z innymi rodzicami wspólną politykę wychowawczą w stosunku do gier i mediów, z których korzystają dzieci podczas spotkań towarzyskich.

- Towarzyszenie dziecku może się przejawiać w różny sposób: poprzez dyskusje z nim na tematy dotyczące gier wideo, dopytywanie o ulubione postaci czy tytuły, poszukiwanie paratekstowych nawiązań do wykorzystywanych produkcji lub wspólne wyjścia na wydarzenia związane z kulturą gier wideo[26]. Towarzyszyć można też poprzez wspólne granie z dzieckiem. Daje to możliwość obserwacji i reagowania w czasie rzeczywistym. Rodzic może ocenić zachowanie gracza w momencie korzystania z danej gry i zdecydować, czy jest w nim coś niepokojącego. Wspólne granie to korzyści dla obu stron: rodzic wzbogaca swój kapitał growy, może wejść we współpracę czy rywalizację z dzieckiem, prowadzić z nim rozmowy. To wszystko buduje wzajemne doświadczenia, zaufanie, a także może wzmacniać relację pomiędzy dzieckiem i rodzicem, ma też potencjał do zmniejszania dystansu pokoleniowego.
- Należy pamiętać o specyfice gier wideo, szczególnie w kontekście kontroli ich wykorzystywania. Dziesięć minut obserwacji może być wystarczające w przypadku prostej gry wyścigowej, ale ten sam czas przyglądania się rozbudowanej grze akcji może dać jedynie złudny – bo mocno fragmentaryczny – obraz pełni rozgrywki. Dlatego warto, aby rodzic poprosił dziecko o przedstawienie możliwości gry, zapytał o obecne w produkcji uzbrojenie czy postaci, a także zasugerował interakcję

---

26 Wymienienie wszystkich wydarzeń związanych z grami wideo mijałoby się z celem, jednak chciałbym przedstawić kilka inspiracji. Rodzic może udać się ze swoją grającą pociechą między innymi na targi gier (np. Poznań Game Arena, Warsaw Games Week), game jamy – czyli maratony tworzenia gier – (np. KrakJam), spotkania z twórcami (np. Mroczne Sekrety Twórców Gier, Pog(R)adajmy), otwarte kursy ich tworzenia (np. GameDesire Academy) czy nawet wystawy (np. do niedawna dostępna w Krakowie wystawa czasowa *Game start / game over. Historia gier komputerowych w Polsce 1985–2000*).

z wybranymi bohaterami. Najlepszym rozwiązaniem byłoby tutaj samodzielne przejście fragmentu gry, połączone z lekturą opisów umieszczonych na stronach PEGI. Skuteczną alternatywą jest przejrzenie zapisu rozgrywki na portalu YouTube. Zazwyczaj wystarczy wpisanie w wyszukiwarce tytułu gry wraz z frazą „*let's play*", „zagrajmy" lub „*gameplay*".

- Jednym z największych błędów wychowawczych jest brak konsekwencji. Można z dużą pewnością przyjąć, że dziecko, które nie ma wyraźnie wyznaczonej granicy w dostępie do urządzeń i mediów cyfrowych, będzie starało się przedłużać kontakt z nimi. Jeżeli rodzice pozwalają sobie na ustępstwa, to z czasem będą one najprawdopodobniej coraz większe lub też popadną oni w ostry konflikt z dzieckiem. Lepiej temu zapobiegać i już od pierwszych świadomych kontaktów dziecka z mediami przestrzegać raz ustalonych reguł dostępu.
- W obliczu miniaturyzacji technologii i mobilnego dostępu do internetu zwracanie uwagi tylko na komputer postawiony w pokoju dziecka czy konsolę umiejscowioną pod telewizorem w salonie jest praktyką niewystarczającą. Rodzice powinni zainteresować się sprzętami mobilnymi, z których korzysta dziecko (telefonem, tabletem).
- Rodzic powinien podchodzić w sposób relacyjny do kompetencji i stylu wychowywania dziecka: im jest ono starsze, tym mniej zakazów, a więcej rozmów i nauki krytycznego korzystania z mediów.
- Rodzice powinni być w szczególności wyczuleni na co najmniej następujące dwa wskaźniki określające poziom zaangażowania dziecka w cyfrową zabawę: czasowy (inaczej ilościowy), który ukazuje proporcje czasu poświęcanego na gry wideo w stosunku do innych aktywności dziecka, oraz zawartościowy (inaczej jakościowy), który z kolei odnosi się do treści obecnych w wykorzystywanych grach (zazwyczaj chodzi tutaj o produkcje niedostosowane do wieku odbiorcy).
- Bierny kontakt z grą wideo polega często na milczącej obserwacji cyfrowych postaci, które rzadko zwracają się do odbiorcy (jeśli już do tego dochodzi, to mamy do

czynienia z tzw. zjawiskiem burzenia czwartej ściany). Niekiedy, w przypadku gier sieciowych lub trybów gry kooperacyjnej, komunikacja występuje w postaci zapośredniczonej – przez czat tekstowy czy głosowy. Eksperci wskazywali, że brak rozmów może negatywnie wpływać na rozwój kompetencji komunikacyjnych dziecka. Należy więc możliwie często podejmować konwersacje z grającym dzieckiem, zarówno w trakcie wspólnej rozgrywki, jak i w sytuacji, gdy mały gracz samotnie korzysta z gry cyfrowej. Co więcej, tematyka gier wideo powinna stanowić naturalny element codziennej komunikacji pomiędzy dorastającym graczem a jego rodzicem. Unikanie tych zagadnień może doprowadzić do sytuacji, w której dziecko poszukuje innych partnerów interakcyjnych, np. w przestrzeni cyfrowej (YouTube, fora czy strony internetowe). Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest marginalizacja roli i autorytetu rodzica w obrębie omawianego pola.

- Rozwój growy dziecka nie ma charakteru skokowego i jest to – jak zawsze podczas nabywania nowych kompetencji – proces wymagający czasu. Tego ostatniego dzieci mają stosunkowo wiele, a jak pokazują badania, chętnie przeznaczają go na cyfrowe zabawy. W efekcie kapitał growy dzieci, ich kompetencje cyfrowe i poziom zaangażowania w kulturę gier wideo ulegają relatywnie szybkiej poprawie. Wskazówką praktyczną dla rodziców jest możliwie szybkie zaangażowanie w medialne zainteresowania dziecka. Już od pierwszych kontaktów rodzic może towarzyszyć mu nie tylko z myślą o kontroli i bezpieczeństwie, ale i z planem wzbogacania własnych kapitałów i kompetencji cyfrowych. W efekcie łatwiej jest nadążyć dorosłemu za rozwijającym się dzieckiem, które z czasem zwróci swoją uwagę w kierunku grup rówieśniczych kosztem najbliższej rodziny – co stanowi naturalny i nieodłączny element procesu socjalizacji.
- Należy promować zróżnicowanie kultury gier cyfrowych. Dziś granie nie musi ograniczać się do dobrze znanego obrazka człowieka, który siedzi przed monitorem lub telewizorem z kontrolerem w ręku. Wydarzenia branżowe,

zjawisko cosplayu, produkcja treści (zarówno w formie tekstowej, jak i wideo), muzea gier, rozgrywane w fizycznej przestrzeni gry typu AR (ang. *augmented reality*) w rodzaju *Pokemon Go* – te i wiele innych praktyk kulturowych przeczą stereotypowi gracza „przywiązanego" do krzesła i ekranu. Należy poznać zainteresowania dziecka związane z grami wideo, a następnie spróbować przekierować je na praktyki realizowane z dala od biurka czy kanapy.

Zakończenie

Gry wideo to medium, które zawiera w sobie i zarazem łączy wszystkie wcześniej istniejące. W grach odnajdujemy teksty, obrazy, muzykę – niekiedy także remediowane klasyki światowej sztuki. Jednocześnie kultura gier cyfrowych nie jest wolna od pomysłów wyjątkowo prymitywnych, nastawionych na odwołania do przemocy i wulgarnych treści, które mają przynieść komercyjny zysk. Nie jest to jednak problem samych gier, a w zasadzie całej popkultury. Oczywiście starsze media także nie są wolne od niebezpiecznych wpływów, ale są nam – a przynajmniej tym z nas, których czasem określamy mianem cyfrowych imigrantów – bliższe, lepiej kulturowo „oswojone", zinternalizowane w staromedialnych nawykach odbiorczych. Gry wideo domagają się nowych nawyków, ponieważ osadzone są na innym, cyfrowym, paradygmacie tworzenia i konsumpcji.

Wybitny teoretyk mediów Neil Postman pisał tak w swoim znaczącym *Technopolu*: „Każda technologia jest zarazem ciężarem i błogosławieństwem; nie albo-albo, lecz tym i tym jednocześnie" (1995: 13). Nie inaczej jest z grami wideo. Dla jednych stanowią one istne przekleństwo – tu mam na myśli przede wszystkim nieporadnych rodziców, nauczycieli nastawionych na utrzymanie *status quo* czy też graczy, którzy przez własną nieuwagę i niepohamowanie wpędzili się w problem uzależnienia od gier. Zarazem łatwo o przykłady ludzi, dla których gry to pasja przekuta w sukces zawodowy, naukowy czy zwyczajnie społeczny. Jaki czynnik może w tym wszystkim odgrywać decydującą rolę?

W całym moim projekcie kwestią najważniejszą okazuje się postawa osób dorosłych: rodziców, nauczycieli, a także przedstawicieli opisywanych instytucji i ich władz. Niezbędne jest uzmysławianie im potrzeby bycia proaktywnym i oparcia na pewnych wartościach, co wykracza poza zamiar kształtowania jedynie kompetencji technologicznych. W innym wypadku wypracowanie nawet bardzo dobrych zdolności operowania interfejsami cyfrowymi nie

musi przynieść poprawy w zakresie kompetencji wychowawczych rodzica. W relacyjnym podejściu do kompetencji znaczenie odgrywa wola jednostki, jej indywidualna hierarchia społecznych wartości, wyobrażeń i potrzeb, czyli *de facto* nastawień i dyspozycji. Jeżeli rodzic nie jest przekonany do wartości wspólnego grania czy nie dostrzega potencjału (zarówno pozytywnego, jak i negatywnego) oddziaływania mediów cyfrowych na własne dziecko, to zapewne zignoruje omawiany tutaj obszar życia rodzinnego i nie wykorzysta swoich kompetencji technicznych w procesie wychowywania do mediów, czy też mediacji, swojego dziecka. Krótko mówiąc, nie zmieni swojej postawy. Dopiero rodzic, który uzmysłowi sobie – chociażby poprzez sugestywny przykład i praktyczne ćwiczenia – skalę własnych zaniechań i marnowanego potencjału, zyskuje perspektywę mogącą sprzyjać zmianie jego podejścia do omawianych zjawisk. Dostrzegam tu jednak konieczność podejścia holistycznego i działań wielotorowych – szczególnie w przypadku rodzin o przedstawionej wcześniej charakterystyce, wśród których może brakować osób z dobrze wykształconymi kompetencjami cyfrowymi i wystarczającym poziomem kapitału growego. Zasoby te nie mogą być pomijane w projekcie interwencji edukacyjnej. Wszak stanowią one ten element dyspozycji rodzica, bez którego trudno przejść od teorii do praktyki. Ograniczenie się do działań uświadamiających może prowadzić do pogłębienia sytuacji opisanej przez wspomniany już efekt św. Mateusza. Jak zauważył jeden z ekspertów, rodzice bardziej kompetentni chętniej się szkolą, ponieważ są świadomi potencjału mediów cyfrowych i ich roli w życiu dorastających dzieci. Taka postawa może cieszyć, ale trzeba też próbować dotrzeć do tych wykluczonych, żyjących w miejscowościach peryferyjnych i pozbawionych większego wsparcia instytucjonalnego. Nie wiem, czy zaprezentowane w tej książce rozwiązania pozwolą na dotarcie do takich ludzi, tym bardziej że spora ich część może nie mieć ochoty na poświęcanie swojego czasu na warsztaty z odpowiedzialnego rodzicielstwa w zakresie gier wideo. Odpowiedzialne rodzicielstwo? Gry wideo? Wydaje się, że wielu rodziców ani nie chce być odpowiedzialnymi, ani nie ma zamiaru angażować się w świat cyfrowej rozrywki. Czy więc jestem skazany na zderzenie ze ścianą niechęci i niezrozumienia? Być może. Mam jednak wrażenie, że udało mi się

wypracować sensowny fundament dla prób przedarcia się przez ten mur. Ich sukces zależy oczywiście od dalszych wysiłków, ale kończąc tę książkę, mam poczucie, że udało mi się wytyczyć sensowną ścieżkę do realizacji opisanych zamiarów.

Oczywiście zamysł praktycznego wdrożenia uzyskanych wyników nie jest jedyną możliwością. Uważam, że w trakcie przygotowania pracy ujawniło się przynajmniej kilka wątków, które wymagają pogłębienia w kolejnych badaniach. Warto sprawdzić, być może na podstawie wspominanej teorii analizy transakcyjnej Berne'a, jakie dokładnie czynniki wpływają na styl wychowania własnych dzieci wśród polskich rodziców, zarówno graczy, jak i tych stroniących od gier cyfrowych. Pogłębienia wymaga również zagadnienie wpływu stylu wychowania na politykę dostępu do mediów w rodzinie, a w szczególności gier wideo. Faktem jest, że wielu rodziców podchodzi do tego zadania z różnym stopniem zaangażowania, więc zaniedbania dotyczące growych aktywności mogą być jedynie elementem problemów wychowawczych o szerszym zasięgu. Moje badanie sugerują pewne możliwości, ale niestety niczego tutaj nie rozstrzygam. Należałoby też poprawić stan naszej wiedzy w zakresie dyskursu nad grami cyfrowymi w perspektywie rodzicielskiej. W tym obszarze ciekawa byłaby analiza debaty toczącej się wśród członków społeczności parentingowych (grupy na portalach społecznościowych, blogi, strony internetowe itd.) czy badania zawartości poradników dla rodziców. Taki projekt powinien zweryfikować hipotezę o ciągle występującej marginalizacji gier elektronicznych i niechęci wobec nich wśród osób związanych z edukacją i rodzicielstwem. Mam też poczucie, że taka perspektywa nie jest zbyt popularna w polskich badaniach nad grami, a stanowiłaby przecież kolejną – jak myślę wartościową – próbę powiązania gier z podstawowymi wymiarami życia społecznego. Jednak najważniejszym dla mnie pytaniem, na które ciągle nie jestem w stanie udzielić satysfakcjonującej odpowiedzi, jest kwestia obowiązywania opisywanych w pracy zagadnień. Zasadniczo chodzi mi o wątpliwość, czy problem ujawniającego się dystansu pokoleniowego i nieprzystosowania rodziców do realiów życia ich dzieci będzie obowiązywał w przyszłości. Moje własne poszukiwania, a także opinie ekspertów nie pozwalają na sformułowanie jednoznacznej

opinii. Część osób twierdzi, że obecne pokolenie młodych graczy w momencie wejścia w rolę rodziców będzie mieć bogate doświadczenie związane z partycypacją w kulturze cyfrowej. W efekcie te generacje będą w stanie lepiej realizować swoje obowiązki rodzicielskie, a opisywane przeze mnie zjawiska ulegną marginalizacji w procesie naturalnej ewolucji społecznej. Pojawiają się też głosy odmienne, według których postęp technologiczny przyniesie nowe wyzwania, a gromadzone w tym momencie doświadczenie okaże się niewystarczające, by przyszli rodzice byli w stanie im sprostać. Rzeczywiście jest tak, że przemysł technologii informatycznych z jego rozrywkową gałęzią w postaci branży gier wideo nie znosi zastoju. Ma to oczywiście wymiar gospodarczy (wytwarzanie bardziej zaawansowanych produktów napędza proces wymiany sprzętu na nowy), ale też kulturowy. Przykładem może być rynkowy powrót technologii VR. Ten stary-nowy interfejs dostępu do zasobów cyberkultury prawdopodobnie zmieni – oczywiście pomijam tu nieprzewidywalną kwestię popularyzacji tego rozwiązania – także schematy interakcyjne pomiędzy członkami rodziny. Dzieci przestaną być wpatrzone w prostokątny ekran, będą natomiast zanurzone w zupełnie innej rzeczywistości. Jeśli obecnie martwi nas przebodźcowanie najmłodszych uczestników rzeczywistości wirtualnej, to na jaki poziom medialnego oddziaływania będziemy się narażać w razie popularyzacji gogli VR? Czy taki kolejny skok technologiczny zostanie skompensowany przez wchodzące w role rodzicielskie pokolenie monitora i smartfona? Czy przyszłe rodzaje gier (np. gry VR) będą na tyle podobne do obecnie dominujących, że zasoby kapitału growego rodziców nie ulegną istotnej dezaktualizacji? Oczywiście uprawiam tu luźne dywagacje na tematy, o których obecnie niewiele wiemy. Jeśli jednak rację miał William Ogburn, to możemy założyć, że postęp technologiczny znów wyprzedzi rozwój kulturowy, a wtedy prawdopodobnie wystarczy jedynie aktualizacja (ang. *update*) tego, co zostało już napisane, np. w formie „edycji rozszerzonej" niniejszej książki, skierowanej do kolejnego pokolenia zagubionych rodziców. Gra toczy się dalej.

Lista wybranych sytuacji problemowych

Prezentowana poniżej lista jest efektem powtórnej analizy wywiadów swobodnych, zrealizowanych w 2014 roku na potrzeby badania diagnostycznego wśród rodzin grających dzieci. Może ona stanowić punkt wyjścia dla własnych projektów edukacyjnych (np. pogadanek lub warsztatów z rodzicami, pedagogami, edukatorami czy przedstawicielami instytucji oświaty i kultury) lub badawczych (np. jako potencjalnie interesujące obszary analiz naukowych). Lista ta wskazuje na typowe trudności wychowawcze, z jakimi stykają się opiekunowie dorastających graczy, i towarzyszące im zjawiska. Została ona podzielona na cztery główne kategorie tematyczne.

Zagadnienia odnoszące się do poziomu kompetencji i postaw rodziców:

- negatywny lub ambiwalentny stosunek rodziców do gier wideo;
- powierzchowna znajomość gier wideo;
- zinternalizowane schematy konsumpcji mediów a gry wideo;
- niechęć rodziców do zdobywania wiedzy i umiejętności z zakresu mediów cyfrowych;
- skuteczne metody wzbogacania kompetencji cyfrowych i komunikacyjnych rodziców w odniesieniu do gier wideo;
- braki w zakresie kompetencji cyfrowych i kapitału growego wśród rodziców;
- powiązanie kompetencji informatycznych z kulturowymi i posiadanym kapitałem growym;
- praktyczna możliwość wzbogacania kapitału growego rodziców;
- osobiste doświadczenie grania i brak przełożenia tych doświadczeń na kompetencje wychowawcze rodzica;
- problem niezweryfikowanej wiedzy: opieranie się na domysłach i własnych wyobrażeniach;

- gwałtowny i wczesny rozwój growy dzieci przy jednoczesnym wycofaniu rodziców;
- unikanie wspólnego korzystania z gier.

Zagadnienia odnoszące się do kontroli rodzicielskiej:

- gry wideo w mechanizmach kontroli, karania i nagradzania;
- rzetelne metody nadzoru dostępu do gier wideo;
- „analogowe" metody (tj. podglądanie, podsłuchiwanie) kontroli grających dzieci i ich skuteczność;
- trudności z odkryciem i weryfikacją posiadanych przez dziecko gier;
- ignorancja rodziców wobec systemów ratingowych (np. PEGI);
- rodzice świadomie udostępniający swoim dzieciom gry dla osób dorosłych;
- przestrzeń a gry wideo: sprzęt domowy i granie w domu;
- gra w funkcji „cyfrowej niani";
- niepokojące zachowanie dziecka w trakcie rozgrywki i symptomy rodzącego się uzależnienia.

Zagadnienia odnoszące się do środowiska społecznego rodziny:

- realne wsparcie (oferta edukacyjno-szkoleniowa; obecność instytucji i organizacji) dla rodzin zamieszkujących obszary słabo zurbanizowane;
- brak pomocy dla rodziców ze strony szkoły i instytucji w aspekcie wykorzystania gier przez dziecko;
- rówieśnicza dystrybucja gier poza świadomością opiekunów;
- przestrzeń a gry wideo: sprzęt mobilny i granie poza domem (np. w szkole).

Zagadnienia odnoszące się do tematyki komunikowania:

- ograniczenia lub brak komunikacji pomiędzy dzieckiem a rodzicem w kontekście gier wideo;
- kontrolowany przepływ informacji: dziecko jako *gatekeeper* cyfrowego świata;
- gry sieciowe oraz wspólne granie i komunikacja z obcymi;
- słownictwo growe i jego niewielka znajomość wśród rodziców.

Bibliografia

Aarseth Espen, 2006, *Cybertekst: Perspektywy literatury ergodycznej*, Dorota Sikora, Mariusz Pisarski (tłum.), „Techsty" nr 2, http://techsty.art.pl/magazyn2/artykuly/aarseth_cybertekst.html (dostęp: 1.08.2017).

Aarseth Espen, 2007, *I Fought the Law: Transgressive Play and The Implied Player*, http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/07313.03489.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Aarseth Espen, 2010, *Badanie zabawy: metodologia analizy gier*, [w:] Mirosław Filiciak (oprac.), *Światy z pikseli. Antologia studiów nad grami komputerowymi*, Warszawa: SWPS Academica, s. 13–36.

About IARC, 2017, https://www.globalratings.com/about.aspx (dostęp: 1.08.2017).

All YouTube Channels, 2017, http://www.socialbakers.com/statistics/youtube/channels/ (dostęp: 1.08.2017).

APA, 2015, *Technical Report on the Review of the Violent Video Game Literature*, http://www.apa.org/pi/families/violent-media.aspx (dostęp: 1.08.2017).

AS, 2017, *Podpisanie porozumienia ze Stowarzyszeniem Sportów Elektronicznych*, https://www.us.edu.pl/podpisanie-porozumienia-z-esports-association-w-katowicach (dostęp: 1.08.2017).

Asher Adrew, Lynda Duke, David Green, 2014, *The ERIAL Project: Ethnographic Research in Illinois Academic Libraries*, http://www.academiccommons.org/2014/09/09/the-erial-project-ethnographic-research-in-illinois-academic-libraries/ (dostęp: 1.08.2017).

Babbie Earl, 2003, *Badania społeczne w praktyce*, Witold Betkiewicz (tłum.), Warszawa: PWN.

Bakun Martyna, 2016, *Nurt* empathy games *w niezależnych grach wideo*, [w:] Damian Gałuszka, Grzegorz Ptaszek, Dorota Żuchowska-Skiba (red.), *Technokultura: transhumanizm i sztuka cyfrowa*, Kraków: Libron, s. 173–188.

Bartle Richard, 1996, *Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit MUDs*, http://mud.co.uk/richard/hcds.htm (dostęp: 1.08.2017).

Batorski Dominik, 2015, *Technologie i media w domach i w życiu Polaków*, [w:] Janusz Czapiński, Tomasz Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2015*, Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, s. 373–395.

Batorski Dominik, Adam Płoszaj, 2012, *Diagnoza i rekomendacje w obszarze kompetencji cyfrowych społeczeństwa i przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu w kontekście zaprogramowania wsparcia w latach 2014–2020*,

Warszawa: Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych, http://www.euroreg.uw.edu.pl/dane/web_euroreg_publications_files/3513/ekspertyza_mrr_kompetencjecyfrowe_2014-2020.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Bąk Agnieszka, 2015, *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*, Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje, http://fdn.pl/sites/default/files/file/Raporty_badawcze/Bak_Korzystanie_z_urzadzen_mobilnych_raport.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Berne Eric, 2005, *W co grają ludzie: psychologia stosunków międzyludzkich*, Paweł Izdebski (tłum.), Warszawa: PWN.

Bezpieczeństwo dzieci w internecie. Raport z badań jakościowych i ilościowych, 2013, Warszawa: Fundacja Orange, http://fdn.pl/sites/default/files/file/Raporty_badawcze/Bezpieczenstwo_dzieci_w_internecie_2013.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Bębas Sylwester, Mariusz Z. Jędzejko, Kaja Kasprzak, Adam Szwedzik, Agnieszka Taper, 2017, *Cyfrowe dzieci. Zjawisko. Uwarunkowania. Kluczowe zagadnienia. Ujęcie socjopedagogiczne. Raport z badań. Edycja 2016–2017*, Warszawa–Milanówek: ASPRA-JR i von Velke.

Bijvank Marije Nije, Elly A. Konijn, Brad J. Bushman, Peter H.M.P. Roelofsma, 2009, *Age and Violent-Content Labels Make Video Games Forbidden Fruits for Youth*, „Pediatrics" no. 3(123), s. 870–876.

Bobrowski Michał, Patrycja Rodzińska-Szary, Mariusz Socha, 2015, *Kondycja polskiej branży gier wideo 2015*, Kraków: KPT, http://www.kpt.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/09/Raport_A4_Web.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Bogost Ian, 2007, *Persuasive Games. The Expressive Power of Videogames*, London: The MIT Press.

Bogost Ian, 2015a, *Game Studies, Year Fifteen. Notes on Thoughts on Formalism*, http://bogost.com/writing/blog/game-studies-year-fifteen/ (dostęp: 1.08.2017).

Bogost Ian, 2015b, *How to Talk about Videogames*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bomba Radosław, 2008, *Współczesne gry komputerowe – pragnienie partycypacji*, „Episteme" nr 6, s. 23–34.

Bomba Radosław, 2014, *Gry komputerowe w perspektywie antropologii codzienności*, Toruń: Adam Marszałek.

Bourdieu Pierre, 2009, *Struktury, Habitus, Praktyki*, [w:] Piotr Sztompka, Marek Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Kraków: Znak, s. 546–559.

Broszkiewicz Wojciech, 2013, *Kapitał kulturowy członków peryferyjnego regionu w kształtującym się społeczeństwie informacyjnym. Na przykładzie wyników badań uczniów gimnazjów podkarpackich*, „Konteksty Społeczne" nr 2, s. 37–56.

Brown Ari, 2011, *Media Use by Children Younger Than 2 Years*, „Pediatrics" no. 5(128), s. 1040–1045.

Brzezińska Anna, 2014, *Aksjologiczne barwy światów dziecka we współczesnym polskim filmie fabularnym*, „Studia Edukacyjne" nr 30, s. 169–188.

Burawoy Michael, 2003, *Revisits. An Outline of a Theorty of Reflexive Ethnography*, „American Sociological Review" no. 68, s. 645–679.

Caillois Roger, 1997, *Gry i ludzie*, Anna Tatarkiewicz, Maria Żurowska (tłum.), Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen.

Calleja Gordon, 2011, *In-Game. From Immersion to Incorporation*, London: The MIT Press.

Campbell Colin, 2016, *Psychologist Calls for F2P Game Designers to Be More Aware of Addiction Dangers*, https://www.polygon.com/2016/3/14/11227210/psychologist-calls-for-f2p-game-designers-to-be-more-aware-of (dostęp: 1.08.2017).

Charmaz Kathy, 2009, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Barbara Komorowska (tłum.), Warszawa: PWN.

Connolly Amanda, 2016, *Gaming Will Always Be for Men Until the Industry Addresses its Sexual Harassment Problem*, http://thenextweb.com/insider/2016/03/24/gaming-will-always-be-for-men-until-the-industry-addresses-its-sexual-harassment-problem/ (dostęp: 1.08.2017).

Consalvo Mia, 2007, *Cheating: Gaining Advantage in Video Games*, Cambridge: The MIT Press.

Couldry Nick, 2010, *Media w kontekście praktyk. Próba teoretyczna*, „Kultura Popularna" nr 1(27), s. 96–113.

Csíkszentmihályi Mihály, 2005, *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*, Magdalena Wajda-Kacmajor (tłum.), Taszów: Moderator.

Czajor Marek, 2016, *Grand Theft Auto: San Andreas – poradnik do gry*, http://www.gry-online.pl/S024.asp?ID=390 (dostęp: 1.08.2017).

Czarnecki Adam, 2006, *Technologie informatyczne wykorzystywane w projektowaniu i implementacji ontologii*, [w:] Cezary Orłowski (red.), *Zarządzanie technologiami informatycznymi: stan i perspektywy*, Gdańsk: Pomorskie Wydawnictwo Naukowo-Techniczne PWNT, s. 83–94.

Danielewicz Michał, Mirosław Filiciak, Mateusz Halawa, Paweł Mazurek, Agata Nowotny, 2010, *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo młodych Polaków w kulturze*, Warszawa: Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS.

Despons Anna, Mirosław Filiciak, Aleksandra Janus, Katarzyna Szymielewicz, Alek Tarkowski, 2016, *Sieci Kultury. Wizja kultury cyfrowej*, https://sieci-kultury.pl/ (dostęp: 1.08.2017).

Dippel Anne, Sonia Fizek, 2017, *Ludification of Culture. The Significance of Play and Games in Everyday Practices of the Digital Era*, [w:] Gertraud Koch (ed.), *Digitisation: Theories and Concepts for Empirical Cultural Research*, New York: Routledge.

Dobrodziej Piotr, 2017, *Błąd indywidualizmu (ang. individualistic fallacy)*, https://dobrebadania.pl/blad-indywidualizmu-ang-individualistic-fallacy/ (dostęp: 1.08.2017).

Dobrołowicz Justyna, 2014, *Mediatyzacja współczesności a procesy socjalizacji i wychowania*, „Paedagogia Christiana" nr 2(34), s. 137–150.

Dovey Jon, Helen W. Kennedy, 2011, *Kultura gier komputerowych*, Tomasz Macios, Anna Oksiuta (tłum.), Kraków: WUJ.

Draszanowska Joanna, Michał Sroka, 2013, *Game Industry Trends 2013*, Warszawa: NoNoobs.

Drews Marcin M., 2008, *Gry komputerowe a analfabetyzm funkcjonalny i informacyjny*, „Homo Communicativus" nr 2(4), s. 59–72.

Drozdowski Rafał, Barbara Fatyga, Mirosław Filiciak, Marek Krajewski, Tomasz Szlendak, 2014, *Praktyki kulturalne Polaków*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Dzieci po szkole – wolne czy zajęte, 2016, http://www.edunews.pl/images/pdf/raport_dzieci_po_szkole.pdf (dostęp: 1.08.2017).

ECDL, 2014, *The Fallacy of the 'Digital Native': Why Young People Need to Develop their Digital Skills*, http://www.ecdl.org/media/TheFallacyofthe'DigitalNative'PositionPaper1.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Egenfeldt-Nielsen Simon, Jonas Heide Smith, Susana Pajares Tosca, 2008, *Understanding Video Games: The Essential Introduction*, Routledge: New York–London.

ESA, 2010, *Essential Facts About the Computer and Video Game Industry 2010*, http://www.isfe.eu/sites/isfe.eu/files/attachments/esa_ef_2010.pdf (dostęp: 1.08.2017).

ESA, 2016, *Essential Facts About the Computer and Video Game Industry 2016*, http://essentialfacts.theesa.com/Essential-Facts-2016.pdf (dostęp: 1.08.2017).

ESA, 2017, *Essential Facts About the Computer and Video Game Industry 2017*, http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2017/04/EF2017_FinalDigital.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Evan, 2016, *Why YouTube Gaming Channels Are Seeing Immense Growth*, http://mediakix.com/2016/01/youtube-gaming-channels-unprecedented-growth/ (dostęp: 1.08.2017).

Falkowska Marzena, 2008, *Publicystyka spotyka symulację: newsgames jako komentarz do aktualnych wydarzeń*, „Kultura i Historia" nr 13, http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/893 (dostęp: 1.08.2017).

Falkowska Marzena, 2011, *Gry wideo jako nowe medium – podstawowe kategorie badawcze*, „Kultura i Historia" nr 19, http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/2390 (dostęp: 1.08.2017).

Felczak Mateusz, 2014, *Polityki pracy i zabawy w popkulturowym przemyśle sieciowych gier komputerowych*, „Praktyka Teoretyczna" nr 4(14), s. 111–130.

Felicia Patrick, 2009, *Gry wideo w szkole: podręcznik dla nauczyciela*, Bruksela: European Schoolnet, http://games.eun.org/upload/GIS_HANDBOOK_PO.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Feliksiak Michał, 2016, *Zainteresowania i aktywności*, [w:] *Młodzież 2016*, Kraków: CBOS, s. 166–191.

Fijałkowski Patryk, 2016, *[Aktualizacja] Trója z This War of Mine – gra zawitała pod strzechę liceum ogólnokształcącego*, http://polygamia.pl/troja-z-this-war-of-mine-gra-zawitala-pod-strzeche-liceum-ogolnoksztalcacego/ (dostęp: 1.08.2017).

Fijałkowski Patryk, Dominik Gąska, 2016, *Pierwsza w Polsce klasa o profilu e-sportowym przetarła szlaki – we wrześniu w kraju pojawi się kilkanaście podobnych klas*, http://polygamia.pl/pierwsza-w-polsce-klasa-o-profilu-e-sportowym-przetarla-szlaki-we-wrzesniu-w-kraju-pojawi-sie-kilkanascie-podobnych-klas/ (dostęp: 1.08.2017).

Filiciak Mirosław, 2006, *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*, Warszawa: WAiP.

Filiciak Mirosław, 2010, *Światy z pikseli. Antologia studiów nad grami komputerowymi*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.

Filiciak Mirosław, 2013, *Media, wersja beta*, Gdańsk: Katedra.

Filiciak Mirosław, Paweł Mazurek, Katarzyna Grochowiec, 2013, *Korzystanie z mediów a podziały społeczne. Kompetencje medialne Polaków w ujęciu relacyjnym*, Warszawa: Centrum Cyfrowe Projekt Polska.

Filiciak Mirosław, Tomasz Komorowski, Ewa Murawska-Najmiec, Agnieszka Ogonowska, Grzegorz Ptaszek, Grzegorz D. Stunża, 2015, *Edukacja medialna jako kapitał społeczno-kulturowy w społeczeństwach wiedzy*, [w:] Agnieszka Ogonowska, Grzegorz Ptaszek (red.), *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*, Kraków: Impuls, s. 225–227.

Filiciak Mirosław, Aleksandra Janus, Alek Tarkowski, 2016, *Raport NN6T: Kongres Kultury 2016*, Warszawa, https://issuu.com/beczmiana/docs/notes107-raport (dostęp: 1.08.2017).

Frasca Gonzalo, 2003, *Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology*, [w:] Mark J.P. Wolf, Bernard Perron (eds.), *The Video Game Theory Reader 1st Edition*, London: Routledge, s. 221–235.

Free 2016 Global Games Market Report, 2016 https://cdn2.hubspot.net/hubfs/700740/Reports/Newz00_Free_2016_Global_Games_Market_Report.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Gagne Kenneth A., 2001, *Moral Panics Over Youth Culture and Video Games*, https://www.gamebits.net/other/mqp/#30 (dostęp: 1.08.2017).

Gałuszka Damian, 2015, *Gold farming – wstępna rozprawa na podstawie studium przypadku polskiego gold farmera*, „Perspektywy Kultury" nr 1(12), s. 91–109.

Gałuszka Damian, 2016a, *Nowy wymiar reklamy – in-game advertising oraz advergaming*, „Kultura i Historia" nr 29, http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/5726 (dostęp: 1.08.2017).

Gałuszka Damian, 2016b, *Gry wideo wobec problemu seksizmu – próba netnograficznej analizy na przykładzie wybranych dyskusji internetowych*, [w:] Katarzyna Jewtuch, Kamila Kowalczyk, Joanna Płoszaj (red.), *Kobieca strona popkultury*, Wrocław: Trickster, s. 81–102.

GameINN: 100 mln zł w kolejnym konkursie dla sektora gier video, 2017, http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/gameinn-100-mln-zl-w-kolejnym-konkursie-dla-sektora-gier-video.html (dostęp: 1.08.2017).

Gee James P., 2003, *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, Nowy Jork: Palgrave Macmillan.

Glaser Barney, Anselm Strauss, 1967, *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine.

Goban-Klas Tomasz, 2005, *Społeczeństwo medialne*, Warszawa: WSIP.

Goffman Erving, 2015, *Rozrywka w grach*, Paweł Tomanek (tłum.), [w:] Irena Borowik, Janusz Mucha (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, Kraków: Nomos, s. 35–103.

Grabarczyk Paweł, 2015, *O opozycji hardcore /casual*, „Homo Ludens" nr 1(7), s. 89–109.

Grand Theft Auto, bd., [w:] *Encyklopedia Gier*, http://www.gry-online.pl/S016.asp?ID=1343 (dostęp: 1.08.2017).

Grossbart Sanford, Stephanie McConnell Hughes, Susie Pryor, Amber Yost, 2002, *Socialization Aspects of Parents, Children, and the Internet*, „Advances in Consumer Research" no. 29, s. 66–70.

Grzybczak Jarosław, 1995, *Czy oddziaływanie mediów jest skuteczne? Stare i nowsze teorie*, „Zeszyty Prasoznawcze" nr 3–4 (143–144), s. 17–40.

Hałas Jacek, Arek Kamiński, Damian Kubik, Bartek Duk, Patrick Homa, 2016, *GTA – przewodnik po grze*, http://www.gry-online.pl/S024.asp?ID=1366&PART=70 (dostęp: 1.08.2017).

Heeks Richard, 2010, *Understanding „Gold Farming" and Real-Money Trading as the Intersection of Real and Virtual Economies*, „Journal For Virtual Worlds Research" no. 2(4), s. 4–27.

Huizinga Johan, 1985, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Maria Kurecka, Witold Wirpsza (tłum.), Warszawa: Czytelnik.

IBM, 2007, *Virtual Worlds, Real Leaders: Online Games Put the Future of Business Leadership on Display*, https://www.ibm.com/ibm/files/L668029W94664H98/ibm_gio_gaming_report.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Informacje o PEGI, bd., http://www.pegi.info/pl/index/id/364/ (dostęp: 1.08.2017).

ISFE, 2012, *Videogames in Europe: Consumer Study*, http://www.isfe.eu/sites/isfe.eu/files/attachments/euro_summary_-_isfe_consumer_study.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Jasiewicz Justyna, Mirosław Filiciak, Anna Mierzecka, Kamil Śliwowski, Andrzej Klimczuk, Małgorzata Kisilowska, Alek Tarkowski, Jacek Zadrożny, 2015, *Ramowy katalog kompetencji cyfrowych*, Warszawa: Centrum Cyfrowe Projekt Polska.

Jenkins Henry, Purushotma Ravi, Weigel Margaret, Katie Clinton, Alice J. Robison, 2005, *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MIT Press.

Jenkins Henry, 2006, *Complete Freedom of Movement: Video Games as Gendered Play Spaces*, [w:] Katie Salen Tekinbaş, Eric Zimmerman, *The Game Design Reader A Rules of Play Anthology*, London: The MIT Press, s. 330–363.

Johnson Larry, Rachel Smith, Alan Levine, Keen Haywood, 2010, *2010 Horizon Report: K-12 Edition*, Austin, Texas: The New Media Consortium.

Juul Jesper, 2010, *Gra, gracz, świat: w poszukiwaniu sedna „growości"*, [w:] Mirosław Filiciak (red.), *Światy z pikseli. Antologia studiów nad grami komputerowymi*, Warszawa: SWPS Academica, s. 37–62.

Kochanowicz Rafał, 2012, *Fabularyzowane gry komputerowe w przestrzeni humanistycznej. Analizy, interpretacje i wnioski z pogranicza poetyki, aksjologii, dydaktyki literatury*, Poznań: Wydawnictwo UAM.

Kołodziej Beata, 2017, *38 projektów otrzyma 93 mln zł w konkursie GameInn dla twórców gier wideo*, http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,459975,38-projektow-otrzyma-93-mln-zl-w-konkursie-gameinn-dla-tworcow-gier-wideo.html (dostęp: 5.10.2017).

Kołodziejczyk Anna, 2013, *Wczesna edukacja medialna w rodzinie. Uwarunkowania rodzicielskich form mediacji korzystania z mediów*, „Edukacja" nr 3(213), s. 17–36.

Kompetencje cyfrowe młodzieży w Polsce (14–18 lat), 2013, Warszawa: Fundacja Orange, https://fundacja.orange.pl/files/user_files/user_upload/badania/Kompetencje_Cyfrowe_Mlodziezy_raport.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Konecki Krzysztof, 2000, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa: PWN.

Krawczyk Stanisław, 2010, *Badacz z fanem w jednym domu. O potrzebie kontaktów z fandomem w badaniach nad narracyjnymi grami fabularnymi*, „Homo Ludens" nr 1(2), s. 61–75.

Krawczyk Stanisław, 2014, *Krytyka psychologicznych badań nad przemocą w grach komputerowych. Przykład Christophera J. Fergusona*, „Homo Ludens" nr 1(6), s. 57–73.

Krawczyk Stanisław, 2016, *Perspektywa krytyczna w polskich badaniach gier cyfrowych. Analiza publikacji*, „Kultura Współczesna" nr 2, s. 20–32.

Król Michał, 2016, *This War Of Mine otrzymało nagrodę Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego*, http://graczpospolita.pl/this-war-of-mine-otrzymalo-nagrode-ministra-kultury-dziedzictwa-narodowego/ (dostęp: 1.08.2017).

Król Michał, 2017, *Organizatorzy targów PGA i konferencji GIC z nagrodą Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego*, http://graczpospolita.pl/organizatorzy-targow-pga-konferencji-gic-nagroda-ministra-kultury-dziedzictwa-narodowego/ (dostęp: 1.08.2017).

Krzysztofek Kazimierz, 2015, *Agonia wiedzy. Dlaczego współczesne społeczeństwa pogłupiały?*, rozmowę przeprowadził Rafał Drzewiecki, http://forsal.pl/artykuly/908100,doktor-kazimierz-krzysztofek-wywiad-kazimierz- krzysztofek-profesor-kazimierz-krzysztofek.html (dostęp: 1.08.2017).

Kubiński Piotr, 2016, *Gry wideo. Zarys poetyki*, Kraków: Universitas.

Kwieciński Zbigniew, 1998, *Wizja przyszłości a zmiany w edukacji*, [w:] Wacław Strykowski (red.), *Media a edukacja*, Poznań: eMPi2, s. 17–24.

Lammess Sybille, 2015, *Digital Cartographies as Playful Practices*, [w:] Valerie Frissen Sybille Lammes, Michiel de Lange, Jos de Mul, Joost Raessens, *Playful Identities. The Ludification of Digital Media Cultures*, Amsterdam: Amsterdam University Press, s. 199–210.

Lenhart Amanda, Joseph Kahne, Ellen Middaugh, Alexandra Rankin Macgill, Chris Evans, Jessica Vitak, 2008, *Teens, Video Games, and Civics*, Washington D.C.: Pew Research Center.

Lévy Pierre, 1997, *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*, Cambridge: Perseus Books.

Livingstone Sonia, 2010, *From Family Television to Bedroom Culture: Young People's Media at Home*, http://eprints.lse.ac.uk/2772/1/From_family_television_to_bedroom_culture_(LSERO).pdf (dostęp: 1.08.2017).

Lubański Mieczysław, 2004, *Społeczeństwo informacyjne a cywilizacja informatyczna*, [w:] Agnieszka Szewczyk (red.), *Dylematy cywilizacji informatycznej*, Warszawa: PWE, s. 11–38.

Łobocki Mieczysław, 2003, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Impuls.

Majkowski Tomasz, 2011, *Gry wideo i kultura autentyczności*, „Homo Ludens" nr 1(3), s. 95–102.

Malaby Thomas, 2007, *Beyond Play: A New Approach to Games*, „Games and Culture" no. 2, s. 95–113.

Manovich Lev, 2006, *Język nowych mediów*, Piotr Cypryański (tłum.), Warszawa: WAiP.

Mańkowski Piotr, 2010, *Cyfrowe marzenia. Historia gier komputerowych i wideo*, Warszawa: Wydawnictwo Trio.

Marczak Grzegorz, 2015, *Cześć cwelu? Tak się wita z widzami na Youtube gwiazda Agory (18+)*, http://antyweb.pl/czesc-cwelu-tak-sie-wita-z-widzami-na-youtube-gwiazda-agory-18/ (dostęp: 1.08.2017).

Mayo Merrilea J., 2009, *Video Games: A Route to Large-Scale STEM Education?*, „Science" no. 323(5910), s. 79–82.

Mäyrä Frans, 2017, *Pokémon GO: Entering the Ludic Society*, „Mobile Media & Communication" no. 1(5), s. 47–50.

McMahan Alison, 2003, *Immersion, Engagement, and Presence: A Method for Analyzing 3-D Video Games*, [w:] Bernard Perron, Mark J.P. Wolf, *Video Game Theory Reader*, New York: Routledge, s. 67–86.

McQuail Denis, 2010, *McQuail's Mass Communication Theory*, London: Sage Publications.

Mead George Herbert, 1975, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, Zofia Wolińska (tłum.), Warszawa: PWN.

Mead Margaret, 2000, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Jacek Hołówka (tłum.), Warszawa: PWN.

Melosik Zbyszko, 2003, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (red.), *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, Warszawa: PWN, s. 68–93.

Merton Robert K., 1968, *The Matthew Effect in Science*, „Science" no. 159, s. 56–63.

Michael David, Sande Chen, 2005, *Serious Games: Games That Educate, Train, and Info*, Boston: Course Technology PTR.

Mierzecka Anna, Alek Tarkowski (red.), 2015, *Taksonomia kompetencji cyfrowych oraz metodologia pomiaru poziomu kompetencji cyfrowych osób z pokolenia 50+*, Warszawa: Centrum Cyfrowe Projekt Polska.

Mikowska Monika, 2015, *Polska.Jest.Mobi 2015*, Warszawa: Jestem Mobi, http://jestem.mobi/?download=Raport_POLSKA.JEST.MOBI_2015 (dostęp: 1.08.2017).

Miliardy złotych w rękach dzieci, 2013, Polski Program Jakość Obsługi, http://www.imommy.pl/wp-content/uploads/2014/05/Raport_Polskiego_Programu_Jako%C5%9B%C4%87_Obs%C5%82ugi_Miliardy_w_r%C4%99kach_dzieci.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Mod, bd., [w:] *Słownik Gracza*, http://www.gry-online.pl/slownik-gracza-pojecie.asp?ID=154 (dostęp: 1.08.2017).

Moreno Megan A., Yolanda (Linda) Reid Chassiakos, Corinn Cross, 2016, *Media Use in School-Aged Children and Adolescents*, „Pediatrics" no. 5(138), s. 1–6.

MPAA, 2015, *Theatrical Market Statistics 2015*, http://www.mpaa.org/wp-content/uploads/2016/04/MPAA-Theatrical-Market-Statistics-2015_Final.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Mucha Janusz, 1986, *Socjologia jako krytyka społeczna: orientacja radykalna i krytyczna we współczesnej socjologii zachodniej*, Warszawa: PWN.

Murray Janet, 1997, *Hamlet on Holodeck*, New York: The Free Press.

Nachmias David, Chava Frankfort-Nachmias, 2001, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań: Zysk i S-ka.

Nauert Rick, 2015, *Parenting Style Tied to Kids' Video Gaming*, https://psychcentral.com/news/2011/09/08/parenting-style-tied-to-kids-video-gaming/29258.html (dostęp: 1.08.2017).

Niedbalski Jakub, 2013, *Komputerowe wspomaganie analizy danych jakościowych (caQDaS) w projektowaniu i prowadzeniu badań*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" nr 1(41), s. 185–202.

Nitsche Michael, 2008, *Video Game Spaces: Image, Play, and Structure in 3D Game Worlds*, London: The MIT Press.

OECD, 1996, *The knowledge-based economy*, Paryż: OECD, http://www.oecd.org/sti/sci-tech/1913021.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Ogburn William, 1922, *Social Change with Respect to Culture and Original Nature*, New York: Huebsch.

Ogonowska Agnieszka, Grzegorz Ptaszek, 2015, *(Re)edukacja medialna. Nowe spojrzenie na edukację medialną*, [w:] tychże, *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*, Kraków: Impuls, s. 7–18.

Oppenheim Abraham Naftali, 2004, *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*, Stefan Amsterdamski (tłum.), Poznań: Zysk i S-ka.

Osmanovic Sanela, Loretta Pecchioni, 2016, *Beyond Entertainment: Motivations and Outcomes of Video Game Playing by Older Adults and Their Younger Family Members*, „Games and Culture" no. 1–2(11), s. 130–149.

Ostafińska-Molik Barbara, Ewa Wysocka, 2014, *Style wychowania w rodzinie pochodzenia w percepcji młodzieży gimnazjalnej i ich znaczenie rozwojowe – próba teoretycznej i empirycznej egzemplifikacji*, „Przegląd Pedagogiczny" nr 2, s. 213–234.

Pacholski Maksymilian, Andrzej Słaboń, 2001, *Interakcja*, [w:] *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie.

Parlament Europejski, 2006, *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, [w:] Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, Strasburg: Parlament Europejski, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962 (dostęp: 1.08.2017).

Pawłowska Anna, 2006, *Badanie relacji społecznych w organizacji z wykorzystaniem metod projekcyjnych*, „Studia i Materiały" nr 1(3), s. 7–17, http://www.sim.wz.uw.edu.pl/sites/default/files/artykuly/sim_2006_1_pawlowska.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Pilch Tadeusz, Teresa Bauman, 2001, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.

Pitrus Andrzej, 2012a, *Olbrzym wychodzi z cienia: gry wideo jako awangarda współczesnej kultury audiowizualnej*, [w:] tegoż (red.), *Olbrzym w cieniu: gry wideo w kulturze audiowizualnej*, Kraków: WUJ, s. VII–IX.

Pitrus Andrzej, 2012b, *Miejsca zabawy. O przedstawieniach przestrzeni w grach wideo*, [w:] tegoż (red.), *Olbrzym w cieniu: gry wideo w kulturze audiowizualnej*, Kraków: WUJ, s. 19–28.

Postal, bd., [w:] *Encyklopedia Gier*, http://www.gry-online.pl/S016.asp?ID=2595 (dostęp: 1.08.2017).

Postman Neil, 1995, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Anna Tanalska-Dulęba (tłum.), Warszawa: PIW.

Prensky Mark, 2001, *Digital Natives, Digital Immigrants*, http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Pro(gra)muj, bd., http://programuj.gov.pl/ (dostęp: 1.08.2017).

Przybyła Mariusz, 2012, *Digital natives vs. digital immigrants? – szkoła a kreatywność online*, „Studia Edukacyjne" nr 23, s. 203–221.

Przybyszewska Dominika, 2015, *Społeczność graczy* StarCrafta *jako przykład społeczności wirtualnej*, „Miscellanea Anthropologica et Sociologica" nr 2(16), s. 183–199.

Radesky Jenny, Dimitri Christakis, 2016, *Media and Young Minds*, „Pediatrics" no. 5(138), s. 1–6.

Ramdurai Gautam, 2014, *Think Gaming Content Is Niche? Think Again*, https://www.thinkwithgoogle.com/articles/think-gaming-content-is-niche-think-again.html (dostęp: 1.08.2017).

Robinson Nick, 2012, *Videogames, Persuasion and the War on Terror: Escaping or Embedding the Military – Entertainment Complex?*, „Political Studies" no. 3(60), s. 504–522.

Roguska Agnieszka, 2012, *Media globalne – media lokalne*, Kraków: Impuls.

Rose Mike, 2013, *Chasing the Whale: Examining the Ethics of Free-to-play Games*, http://www.gamasutra.com/view/feature/195806/chasing_the_whale_examining_the_.php (dostęp: 1.08.2017).

Rosser C. James, Paul. J. Lynch, Laurie Cuddihy, Douglas A. Gentile, Jonathan Klonsky, Ronald Merrell, 2007, *The Impact of Video Games on Training Surgeons in the 21st Century*, „Archives of Surgery" no. 2(142), s. 181–186.

Rozkrut Dominik (red.), 2014, *Społeczeństwo informacyjne w Polsce. Wynik badań statystycznych z lat 2010–2014*, Warszawa: GUS, http://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5497/1/8/1/spoleczenstwo_informacyjne_w_polsce_2010-2014.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Saints Row: The Third, bd., [w:] *Encyklopedia Gier*, http://www.gry-online.pl/S016.asp?ID=16429 (dostęp: 1.08.2017).

Sherry John L., Bradley S. Greenberg, Kristen Lucas, Ken Lachlan, 2006, *Video Game Uses and Gratifications as Predictors of Use and Game Preference*, [w:] Jennings Bryant, Peter Vorderer (eds.), *Playing Video Games: Motives,*

Responses, and Consequences, New York and London: Routledge Taylor & Francis Group, s. 248–262.

Sijko Kamil, 2014, *Gry w życiu uczniów*, Warszawa: IBE, http://www.ibe.edu.pl/images/prasa/gry_w_zyciu_uczniow_informacja_prasowa_IBE_17.06.2014.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Sijko Kamil, Mirosław Filiciak, Alek Tarkowski, 2013, *Nauka programowania w szkołach. Czas na upgrade?*, Warszawa: Centrum Cyfrowe Projekt Polska, http://ngoteka.pl/bitstream/handle/item/262/Nauka-programowania-w-szkolach_raport.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Silverman David, 2008, *Prowadzenie badań jakościowych*, Joanna Ostrowska (tłum.), Warszawa: PWN.

Siwiak Krystyna, 2014, *Badanie budżetu czasu ludności w 2013 r.*, Warszawa: GUS, http://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5486/18/1/1/notatka_bc_2013_22_08_ost__2_.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Slany Katarzyna, 2008, *Wpływ urodzenia dziecka na relacje małżeńskie i podejmowane przez małżonków role rodzicielskie*, „Studia Humanistyczne AGH" nr 6, s. 103–115.

Słomski Damian, 2015, *Gra* Wiedźmin 3. *Akcje CD Projekt rekordowo drogie*, http://www.money.pl/gielda/spolka-dnia/artykul/gra-wiedzmin-3-akcje-cd-projekt-rekordowo,45,0,1803821.html (dostęp: 1.08.2017).

Słowiński Piotr, 2016, *Powstała pierwsza na Dolnym Śląsku e-sportowa klasa. Czego w niej uczą?*, http://www.radiowroclaw.pl/articles/view/58981/Pierwsza-na-Dolnym-Slasku-e-sportowa-klasa (dostęp: 1.08.2017).

Stasiak Piotr, 2013, *GTA V. Naprawdę niezła zabawa*, http://kultura.newsweek.pl/gta-v-gra-wszech-czasow-na-newsweek-pl,artykuly,271936,1.html (dostęp: 1.08.2017).

Stasieńko Jan, 2006, *Gry komputerowe – jestem na „tak", jestem na „nie". Zagrożenia, szanse i wyzwania rozrywki komputerowej*, http://www.wnsid.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wszechnica/07.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Stasik Agata, 2010, *Czas wolny Polaków*, Warszawa: CBOS, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_133_10.PDF (dostęp: 1.08.2017).

Stawicka Anna, 2015, *Wykluczenie cyfrowe w Polsce*, Warszawa: Studia Biura Analiz Sejmowych.

Stempień Jakub R., Włodzimierz A. Rostocki, 2013, *Wywiady eksperckie i wywiady delfickie w socjologii – możliwości i konsekwencje wykorzystania: Przykłady doświadczeń badawczych*, „Przegląd Socjologiczny" nr 1(62), s. 87–100.

Stępnik Andrzej, 2009, *E-sport z perspektywy teorii sportu*, „Homo Ludens" nr 1(1), s. 213–222.

Stunża Grzegorz D., 2017, *Jakość, a nie ilość czasu przy ekranach! (Czas ekranowy #2)*, http://edukatormedialny.pl/2017/06/23/jakosc-a-nie-ilosc-czasu-przy-ekranach-czas-ekranowy-2/ (dostęp: 1.08.2017).

SuperData, 2015, *Global Games Market Report-2015*, https://superdata-research.myshopify.com/products/global-games-market-report-may2015 (dostęp: 1.08.2017).

Surdyk Augustyn, 2009, *Status naukowy ludologii. Przyczynek do dyskusji*, „Homo Ludens" nr 1, s. 223–244.

Szafraniec Krystyna, 2015, *Młodzież i nowe media: socjalizacja pod własnym nadzorem*, [w:] Michał Federowicz, Sławomir Ratajski (red.), *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*, Warszawa: Polski Komitet do spraw UNESCO i KRRiT, s. 181–208.

Szlendak Tomasz, 2010, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa: PWN.

Szpunar Magdalena, 2006, *Technofobia versus technofilia – technologia i jej miejsce we współczesnym świecie*, [w:] Jadwiga Królikowska (red.) *Problemy społeczne w grze politycznej*, Warszawa: UW, s. 370–384.

Szpunar Magdalena, 2007, *Digital divide a nowe formy stratyfikacji społecznej w społeczeństwie informacyjnym – próba typologizacji*, [w:] Kazimiera Wódz, Tadeusz Wieczorek (red.), *Społeczeństwo informacyjne*, Dąbrowa Górnicza: WSB, s. 38–48.

Szpunar Magdalena, 2012, *Nowe-stare medium. Internet między tworzeniem nowych modeli komunikacyjnych a reprodukowaniem schematów komunikowania masowego*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

Tanaś Maciej, Wojciech Kamieniecki, Marcin Bochenek, Agnieszka Wrońska, Rafał Lange, Mariusz Fila, Bartosz Loba, 2016, *Nastolatki 3.0. Wybrane wyniki ogólnopolskiego badania uczniów w szkołach*, Warszawa: NASK.

Taper Agnieszka, 2011, *Gry MMORPG – cechy, możliwości, zagrożenia*, „Media i Społeczeństwo" nr 1, s. 180–193.

Taylor T.L, 2006, *Play Between Worlds: Exploring Online Game Culture*, Cambridge MA: The MIT Press.

Tkaczyk Paweł, 2012, *Grywalizacja. Jak zastosować reguły gier w działaniach marketingowych*, Gliwice: Helion.

Toffler Alvin, 1986, *Trzecia fala*, Ewa Woydyłło (tłum.), Warszawa: PIW.

Turner Jonathan H., 2010, *Struktura teorii socjologicznej*, Grażyna Woroniecka i in. (tłum.), Warszawa: PWN.

Tyszka Zbigniew, 1991, *Z metodologii badań socjologicznych nad rodziną*, Poznań: Zakłady Graficzne.

Tyszka Zbigniew, 1997, *Rodzina*, [w:] Wojciech Pomykało, *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Fundacja Innowacja, s. 695–698.

Uhls Yalda T., 2016, *Cyfrowi Rodzice. Dzieci w sieci. Jak być czujnym, a nie przeczulonym*, Kraków: Iuvi.

Urbańska-Galanciak Dominika, 2009, *Homo players. Strategie odbioru gier komputerowych*, Warszawa: WAiP.

Vedrashko Ilya, 2008, *History of In-Game Advertising and Advergames: The First Wave*, http://adverlab.blogspot.com/2008/05/history-of-in-game-advertising- and.html (dostęp: 1.08.2017).

Wardaszko Marcin, Michał Jakubowski, 2013, *Projekt innowacyjnego programu nauczania i symulacyjnej gry decyzyjnej do przedmiotu „ekonomia w praktyce"*, „Homo Ludens" nr 1(5), s. 289–306.

Welskop Wojciech, 2014, *Socjalizacja odwrotna a dewaluacja autorytetu tradycjonalistycznego*, „Perspektywy Edukacyjno-Społeczne" nr 1, s. 36–40.

Williams Dmitri, Nicolas Ducheneaut, Li Xiong, Nick Yee i Eric Nickell, 2006, *From Tree House to Barracks: The Social Life of Guilds in* World of Warcraft, „Games and Culture" no. 1(4), s. 338–361.

World Internet Project. Poland 2013, 2013, Warszawa: Agora SA–Orange Polska.

Wrońska Marta, 2012, *Nowoczesność wieloznaczna edukacji współczesnego adolescenta – wieloznaczność nowoczesna pracy nauczyciela*, [w:] Wojciech Skrzydlewski, Stanisław Dylak (red.), *Media, edukacja, kultura. W stronę edukacji medialnej*, Poznań–Rzeszów: Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, s. 209–221.

Wrońska Marta, 2013, *Dorastanie w środowisku cyfrowym – od immersji, poprzez bezkrytyczną fascynację, do kultury medialnej*, http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2013/referaty_2013_10/wronska.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Wygotski Lew Siemionowicz, 1995, *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, [w:] Anna Brzezińska, Grzegorz Lutomski, Tomasz Czub, Błażej Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka*, Poznań: Zysk i Ska.

Zdanowicz-Cyganiak Katarzyna, 2015, *„Dziewczynka" jako produkt i konsument – analiza wybranych gier typu makeover*, [w:] Agnieszka Ogonowska, Grzegorz Ptaszek (red.), *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*, Kraków: Impuls, s. 117–130.

Żyra Małgorzata (red.), 2015, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/2015*, Warszawa: GUS 2015, http://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/9/1/oswiata_i_wychowanie_w_roku_szkolnym_2014-2015.pdf (dostęp: 1.08.2017).

Żywiczyński Błażej, 2017, *Jak nie zbankrutować na darmowych grach?*, http://zgranarodzina.edu.pl/2017/08/03/zbankrutowac-darmowych-grach/ (dostęp: 1.08.2017).

Ludografia

A
Age of Empires II 183
America's Army 83
Assassin's Creed 209

B
Battlefield 64
Braid 183
Brothers: A Tale of Two Sons 184

C
Call of Duty 64, 122
Call of Duty: Modern Warfare 2 190
Ceebot 216
Civilization 183
Codecombat 216
Coffee Noir 182
Contract Wars 122
Counter Strike 122

D
Dear Esther 183
Democracy 183
Doom 33, 189

E
Europa Universalis 183
Everquest 83

F
FIFA 34, 122, 139, 142, 150
Flappy Bird 122
Food Force 82
FreeCiv 182
From Dust 182

G
Grand Theft Auto 67, 68, 122, 123–126, 128, 181, 191, 192, 212
Grand Theft Auto 5 22, 124
GTA San Andreas 125

H
Her Story 85
Heroes of Might and Magic III 122
Kinect Sports 122
Kółko i krzyżyk 21

L
Lightbot 182
Lord of the Rings Online 83

M
Mario 44, 143, 148, 156
Medal of Honor 122
Milionerzy 142
Minecraft 72, 122, 127, 142, 143, 181, 204, 205
Mount & Blade: Warband 139

N
Never Alone 182

P
Papo & Yo 183
Plague Inc. 183
Pokemon Go 31, 223

Portal 183
Portal 2 183
Postal 122, 123, 124
Pou 122, 124
Pro Evolution Soccer 122

Q
Quake 33, 189

R
Rayman 122

S
Saints Row 122, 123, 126
September 12th 84
Shadow of the Colossus 29
SimCity 183
Spacewar 21
Spec Ops: The Line 191
Symulator Farmy 139

T
Tennis for Two 21
That Dragon, Cancer 85
The Sims 122, 140
The Swapper 183
theHunter 139
This War of Mine 27, 206
Tibia 77

U
Unravel 183

W
Wiedźmin 22
Wolfenstein 3D 33, 189
World of Tanks 122
World of Warcraft 32, 82, 83

Indeks nazwisk

A
Aarseth Espen 30, 35, 40–43, 164
Andrew Sara 32

B
Babbie Earl 93, 96, 100
Bakun Martyna 85
Bartle Richard 45
Berne Eric 192, 227
Blum-Ross Alicia 178
Bogost Ian 85, 87, 88
Bomba Radosław 40, 85
Bourdieu Pierre 69, 70, 136
Broszkiewicz Wojciech 200, 201
Brzezińska Anna 48
Burawoy Michael 106, 233

C
Caillois Roger 30, 31, 48
Calleja Gordon 30, 32
Charmaz Kathy 101
Consalvo Mia 70
Couldry Nick 86, 87
Csíkszentmihályi Mihály 36

D
DeFleur Melvin 74
Dippel Anne 32
Dobrołowicz Justyna 63
Dovey Jon 35, 36, 43, 45, 46, 112, 154
Drews Marcin M. 47

F
Falkowska Marzena 84
Filiciak Mirosław 27
Fizek Sonia 32
Frasca Gonzalo 30, 84, 85

G
Gagne Kenneth, A. 49
Gee James, P. 83
Geertz Clifford 48
Glaser Barney 100, 101
Goffman Erving 43
Griffiths Mark 76

H
Huizinga Johan 30, 31, 170

I
Ito Mimi 178

J
Janus Aleksandra 27
Jenkins Henry 30, 64, 83, 130, 140
Juul Jesper 30, 32, 33, 35

K
Kennedy Helen W. 35, 36, 43, 45, 46, 154
Kjellberg Felix (PewDiePie) 71
Kochanowicz Rafał 134
Kołodziejczyk Anna 176
Konecki Krzysztof 97, 176
Krawczyk Stanisław 85
Kubiński Piotr 11, 41
Kwieciński Zbigniew 63

L
Latour Bruno 117

Leibniz Gottfired, W. 13
Lévy Pierre 107
Livingstone Sonia 64, 65, 130, 140, 178
Lutyński Jan 97

M
Malaby Thomas 48, 49
Manovich Lev 37, 38, 39, 68
Mayo Merrilea J. 82
Mäyrä Frans 32
McQuail Denis 36
Mead Herbert G. 49, 50
Mead Margaret 51–53, 91, 168, 169, 179
Melosik Zbyszko 63
Merton Robert 74
Mucha Janusz 9, 85, 106

N
Nitsche Michael 81

O
Ogburn William 47, 51, 168, 197, 228
Oppenheim Abraham 100, 102, 103
Osmanovic Sanela 28
Ostafińska-Molik Barbara 193

P
Pecchioni Loretta 28
Pitrus Andrzej 29, 67
Postman Neil 225
Prensky Mark 46
Przybyła Mariusz 46, 164

S
Sen Amartya 136
Sherry John L. 43
Silverman David 96
Stasieńko Jan 74–76, 78
Strauss Anselm 100, 101
Stunża Grzegorz D. 178
Szafraniec Krystyna 61, 62
Szlendak Tomasz 94, 95
Szpunar Magdalena 62, 66, 68, 106, 115

T
Taper Agnieszka 76
Tarkowski Alek 27, 72
Taylor T.L. 43
Toffler Alvin 42
Tyszka Zbigniew 93–95

U
Uhls Yalda T. 214
Urbańska-Galanciak Dominika 30

W
Wrońska Marta 47
Wygotski Lew S. 50, 51
Wysocka Ewa 193

Y
Young Thomas 13

Z
Zdanowicz-Cyganiak Katarzyna 79

Indeks rzeczowy

A

AAP (Amerykańska Akademia Pediatrii) 177, 178
analiza transakcyjna 192, 193
APA (Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne) 75
AR (ang. *augmented reality*) 32, 223
Audacity 113

B

badanie eksploracyjne 93
bariery rozwoju kompetencji wśród rodziców 180
błąd indywidualizmu (ang. *individualistic fallacy*) 117
braki kompetencyjne wśród studentów 14, 15

C

cheating 42
cyfrowa niańka 185
cyfrowe rodzicielstwo (ang. *digital parenting*) 66, 68, 73, 74, 160, 161
  nowe kompetencje 179
cyfrowy imigrant (ang. *digital immigrant*) 14, 46, 92, 144, 171
cyfrowy tubylec (ang. *digital native*) 14–16, 46, 92, 144, 171, 209
cyfryzacja zabawy 64, 77, 140

D

definicja gry i zabawy 30–32, 49
definicja gry wideo 32–35
deprecjonowanie gier wideo 26, 27, 29, 48–49, 156
dobór respondentów 99, 108
DRM (Steam, EA Origin, Ubisoft Uplay) 190
dystans międzypokoleniowy 28, 46, 52, 65, 136, 148, 149
dzieci
  częstość grania 120
  granie poza domem 125, 162, 163, 168
  kontakty z niepożądanymi treściami 127–129
  presja werbalna wobec rodziców 155
  rodzaj wykorzystywanego sprzętu 120, 121
  tradycyjne zabawy 129, 130, 139, 140
  twórcze wykorzystanie pasji do gier wideo 130
  ulubieni bohaterowie z gier wideo 124
  wczesny kontakt z mediami cyfrowymi 26, 47
  wykorzystanie komputera 118–120
  wykorzystywane gry wideo 121, 122
  źródła pasji do gier wideo 139
  źródła informacji o grach wideo 126, 127

E

edukacja formalna 60
edukacja medialna 16, 60
  braki kadrowe 196

marginalizacja gier wideo 197, 198
zasadnicze problemy 194, 195
edukacja nieformalna 60
edukacja pozaformalna 60
edukacja pozaformalna
angażowanie twórców gier 198
efekt św. Mateusza 73, 74
emocje towarzyszące graniu 137
empathy games 85
enkulturacja 49
ergodyczność 40, 164
ESA (Entertainment Software Association) 21, 22
e-sport i profesjonalizacja grania 28, 43, 206, 207

F

Facebook 149

G

game studies
peryferyjność 88, 112
wybrana problematyka 28, 29
GameBoy 44
GameINN 23
game jam 198, 216, 220
gamifikacja 31
gra miejska 31, 32
gracz
aktualny 41, 42
implikowany 41, 42
potencjalny 41, 42
transgresyjny 41, 42, 191
grupa rówieśnicza 52, 62, 71, 77, 126, 147, 156, 159, 161, 168, 186
gry AAA 190
gry dla pojedynczego gracza (ang. *single player*) 78
gry dla wielu graczy (ang. *multiplayer*) 78, 79, 129, 130, 161
gry FPS (ang. *first person shooter*) 33, 140, 189
gry kooperacyjne 78
gry MMO (ang. *massively multiplayer online*) 32, 83, 84
gry mobilne 31, 32, 148, 218
gry poważne (ang. *serious games*) 29, 81, 188
news games 84
gry przeglądarkowe 25, 26, 79, 121
typu *makeover* („ubieranki") 79, 139
gry społecznościowe 26, 121, 148
gry strategiczne 34, 183, 188
gry wideo
dysfunkcjonalność społeczna 78
edukacyjne 121
potencjał gospodarczy 21–23, 29
paniki moralne 49, 204
popularność produkcji dla dorosłych 25, 122–124
potencjał edukacyjny 182–184
przestrzeń 67, 81
rozwój kompetencji komunikacyjnych 79
stereotypy płciowe 79, 80
uzależnienie 75–77, 158
w systemie kar i nagród 138, 160
wpływ negatywny 74, 77, 184, 185, 212
wzrost dostępności 186
gry wideo a film 67, 85, 163, 164, 212, 213
gry wideo jako medium dla dorosłych 24–25
gry wideo w edukacji
DGBL – *digital game-based learning* 81–82
GBL – *game-based learning* 81
zasady dobrego uczenia się 83

gry wyścigowe 34, 148
gry z otwartym światem (ang. *sandbox*) 191
GryOnline.pl 25, 213

H
habitus 69, 70, 73, 87, 179
hipoteza opóźnienia kulturowego (ang. *cultural lag*) 47, 48, 51, 168, 197, 228

I
IARC (International Age Rating Coalition) 26
IBE (Instytut Badań Edukacyjnych) 24, 77
immersja 41, 67, 137
informatyzacja 47, 168
Intel Extreme Masters 206
interaktywność 36, 39, 40, 164

K
kapitał
  a miejsce zamieszkania 200
  dezaktualizacja 134, 189
  growy 70, 71, 81, 134, 135, 140, 141, 149, 162, 180, 184, 187, 192, 203
  konwersja 189
  kulturowy 70, 188, 201
klan (gildia) 28, 29, 130
kompetencje
  cyfrowe 59, 60, 140, 141, 180, 181, 188, 201, 208, 217, 222
  definicja 58
  informacyjne 59
  informatyczne 58, 59
  kluczowe 58
  obszary peryferyjne 73
komunikacja
  kontrolowany przepływ informacji 149, 150
  ograniczenia rodziców 46, 47
Kongres Edukacji Medialnej 60
Kongres Kultury 27
kontrola rodzicielska
  analogowy mechanizm 68, 158, 159
  fikcyjność 68, 125, 145, 169, 170, 187
  perspektywa dzieci 126, 127
  specjalistyczne oprogramowanie 159, 163
kontroler ruchowy 162, 189, 190
konwergencja mediów 43
korzyści ze wspólnego korzystania z gier 28, 147
kultura
  kofiguratywna 51, 168
  postfiguratywna 51, 71
  prefiguratywna 51, 52, 71, 169, 170, 179
  sypialni (ang. *bedroom culture*) 64, 65, 130
  uczestnictwa 43
  ulicy (ang. *street culture*) 64, 65, 130
kulturowe znaczenie gier wideo w Polsce 27

L
ludyfikacja kultury 31, 32

M
machinima 43
magiczny krąg (ang. *magic circle*) 30, 32, 43, 48, 49
maskulinizacja kultury gier wideo 204
mechanizmy uzależniające w grach wideo 76, 77, 184
mediacja 68, 160, 175–177, 179, 180, 187–189
mediasfera 14, 22, 43, 61, 87, 134

mod (modyfikacja) do gry 37
moderzy 37–39
motywacja do grania 43–45
MPAA (Motion Picture Association of America) 22
MUD (ang. *multi-user dungeon*) 45

N
Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (NCBiR) 23
Nasza Klasa 149
nauczyciele
gry jako narzędzia dydaktyczne 72
negatywna percepcja gier wideo 77, 78, 204–206
unikanie innowacji 205
wzbogacanie kompetencji 208, 209
Nintendo 44
Nintendo Famicom 133
nowe media 36
NPC (ang. *non-player character*) 38

P
Patch 39
Pegasus 133
PEGI 25, 74, 80, 145
PGA (Poznań Game Arena) 27
pierwsze gry elektroniczne 21
platforma sprzętowa 38
popsuj-zabawa 35
popularyzacja urządzeń mobilnych 61, 65, 120
potencjał relacyjny 73, 132, 141, 148, 149, 170
pozytywna stymulacja dzieci 156
prosumeryzm 42
prywatyzacja konsumpcji mediów 64, 65, 130, 140

R
remediacja 29, 188
retoryka proceduralna i symulacyjna 84, 85
rodzice
braki w zakresie wiedzy i kompetencji 47, 66, 68, 69, 132, 134, 141–145, 149, 160, 163, 164
definicja i funkcje 94, 95
konflikt w roli 159
negatywna motywacja 152
niechęć do gier wideo 26–28, 146, 147, 152, 156, 157, 161
obawy związane z grami wideo 138, 139
pozytywne cechy gier wideo 153, 154
własne doświadczenie grania 148, 149
współpraca pomiędzy krewnymi 144
wycofanie ze sfery cyfrowej 135, 136
zaangażowanie w gry wideo 129, 131, 132, 140, 161
zmiana postaw 180, 181
źródła informacji o grach 150, 151
rodzina
definicja i funkcje 94, 95
rodzinna umowa korzystania z mediów 214

S
silnik gry (ang. *game engine*) 35, 36
sklepy z aplikacjami (Google Play, iTunes) 215
slang graczy 155
socjalizacja 49, 52, 69, 118, 144
agendy 63, 160, 176
cyfrowe środowisko socjalizacyjne 62–65, 185, 186

medialna 62, 105, 189, 191
odwrotna 53, 179, 194
pod własnym nadzorem 61, 62, 187
przesunięcie 63, 65
socjologia zaangażowana 87
speedrun 42
SpeedTree 38
społeczeństwo
informacyjne 47, 57, 83, 92
ludyczne 32
medialne 15
przemysłowe 47, 92
staromedialne nawyki odbiorcze 66, 68, 73, 225
streamerzy 71
streaming 71
style grania 45
symulacja 35, 36, 81, 85
sytuacja „na niby" 50
szkoła
anachroniczność struktur 46, 48, 60–62, 202, 203
brak wsparcia dla rodziców 164, 165
innowacje 206, 209
niechęć nauczycieli do gier wideo 204, 205
obecność gier wideo 24, 125, 204–208
obowiązki a gry wideo 161
rola nauczycieli w procesie wsparcia rodziców 202

T
technizacja 45, 46, 134, 135, 154
technofilia 175
technofobia 175, 180
technologia VR (ang. *virtual reality*) 189, 228
telewizja 66, 67, 79, 126, 127, 138, 150, 152, 153, 163, 166, 168, 185, 186
telewizja śniadaniowa 69, 153
teoria przepływu (ang. *flow*) 36
teoria selektywnego wpływu 74
towarzyszenie dzieciom 176, 177, 192
transformacja (rozwój) gier wideo 21, 181, 189–191
triangulacja metodologiczna 96
poziomy trudności w grach 34
trzecia przestrzeń edukacyjna 52, 64, 130
tutorial (samouczek) 34
Twitch.tv 71
typologia graczy 45

U
UI (interfejs użytkownika) 40
uogólniony inny (ang. *the generalized other*) 50

W
wczesny kontakt dzieci z grami wideo 26
wychowanie 62, 63, 71, 94
bezradność rodziców 145, 146, 160, 161
niekonsekwencja 131, 132
style 132, 193, 194
wykluczenie cyfrowe 46, 135, 151, 152
wywiady eksperckie 108

Y
YouTube 71, 72, 126, 127, 167, 209, 221, 222
youtuberzy 71, 72, 209

Z
zabawa
nabywanie kompetencji 49–51
niechęć rodziców 48, 151
podstawa kultury 30, 31, 170

zawieszenie niewiary (ang. *suspension of disbelief*) 137
zmienność (wariacyjność) gier wideo 38, 40, 68, 125, 126

Ź

źródła posiadanych gier wideo 126, 127, 143, 145, 150, 151

DAMIAN GAŁUSZKA

Damian Gałuszka – absolwent Wydziału Humanistycznego AGH, a obecnie doktorant w Instytucie Socjologii UJ. Pomysłodawca i współorganizator ogólnopolskiej konferencji naukowej *Technologiczno-społeczne oblicza XXI wieku*. Autor kilkunastu publikacji naukowych (między innymi w „Studiach Socjologicznych" oraz „Kulturze i Edukacji"), w tym współredaktor dwóch książek: *Technologiczno-społeczne oblicza XXI wieku* oraz *Technokultura: transhumanizm i sztuka cyfrowa*. Wyróżniany za swoje osiągnięcia naukowe, między innymi nagrodą I stopnia Polskiego Towarzystwa Socjologicznego w konkursie im. F. Znanieckiego w roku 2016. Związany z Ośrodkiem Badań Groznawczych Wydziału Polonistyki UJ oraz Collegium Invisibile.

Autor, podpierając się nie tylko przeglądem danych zastanych, ale też wynikami własnych badań jakościowych – wywiadów prowadzonych zarówno w rodzinach z grającymi dziećmi, jak i rozmów z ekspertami zajmującymi się tą tematyką – mapuje problemy, jakie generuje to medium dla procesów wychowawczych. Nie jest to jednak publikacja, której celem jest rozpętanie wokół gier paniki moralnej. Wręcz przeciwnie: skoro gry i tak stanowią integralną część czasu wolnego w polskich domach, chodzi o to, by w wypadku dzieci ich użycie było oparte na kompetentnych wyborach rodziców, którzy dodatkowo mogliby wykorzystać więziotwórczy potencjał tego medium.

Z RECENZJI DR. HAB. MIROSŁAWA FILICIAKA (USWPS)

Autor trafnie dobiera teorie opisujące ten problem (przede wszystkim Margaret Mead) i argumentuje, że w kofiguratywnej czy nawet prefiguratywnej kulturze starsze pokolenie nie ma powodu wstydzić się swego opóźnienia kulturowego wobec pokolenia młodszego. Proponuje też pewne metody wsparcia rodziców w tej kwestii.

Z RECENZJI DR HAB. EWY BOBROWSKIEJ (UJ)

Wydawnictwo LIBRON | www.libron.pl

ISBN 978-83-65705-37-2